



A falusi kisiskolák társadalmi ökológiája: család-közösség-iskola kapcsolatok nemzetközi összehasonlításban

CZIBERE IBOLYA¹ – LONCSÁK NOÉMI² – SIMON MAGDOLNA³

ABSZTRAKT

A falusi kisiskolák világszerte az oktatási és társadalmi egyenlőtlenségek metszéspontjaiban helyezkednek el, ahol a tanulói sikeresség szorosan összefügg a család, az iskola és a helyi közösség kapcsolatainak minőségével. Noha a nemzetközi szakirodalom széles körben vizsgálta a szülői részvétel és a társadalmi tőke szerepét, a vidéki kisiskolák társadalmi ökológiájáról – különösen a családi milió, a közösségi beágyazottság és az intézményi autonómia összefüggéseiről – mind- eddig kevés komparatív elemzés készült. Jelen tanulmány e hiányt kívánja pótolni egy 2010 és 2024 között megjelent empirikus és elméleti kutatásokat feldolgozó szisztematikusan szakirodalmi áttekintéssel. A vizsgálat elméleti keretét Bronfenbrenner bioökológiai modellje, Bourdieu kulturálistőke-elmélete, Coleman szociálistőke-konceptiója és Epstein szülőirészvétel-tipológiája adja. Az elemzés eredményei szerint a falusi kisiskolákban a család-közösség-iskola hármasság kapcsolatrendszerének többszintű és interaktív módon hat a gyermekek fejlődésére, közvetlenül a kognitív, érzelmi és szociális dimenziókra, közvetetten a szülő-iskola kapcsolatok minőségén, strukturálisan pedig a helyi társadalmi tőke és az intézményi erőforrások rendszerén keresztül. A nemzetközi összehasonlítás rámutat, hogy bár a falusi iskolák univerzálisan hátrányos helyzetűek, az egyes társadalmak kulturális normái, közösségi szerkezetei és oktatáspolitikai modelljei döntően befolyásolják, hogy a családi és közösségi erőforrások képesek-e kompenzálni vagy éppen felerősíteni a hátrányokat. A tanulmány következtetése szerint a falusi kisiskolák sikeressége nem az erőforrások mennyiségén, hanem a kapcsolatok minőségén múlik, a bizalomra, kölcsönösségre és partnerségre épülő iskola-család-közösség együttműködés a vidéki reziliencia kulcsa. Az oktatáspolitikai beavatkozások akkor lehetnek hatékonyak, ha a kisiskolák közösségi és családcentrikus funkcióit megerősítik, és a szülői részvétel nem kiegészítő, hanem integrált eleme lesz a tanulási folyamatnak.

KULCSSZAVAK: falusi kisiskolák, társadalmi ökológia, család-iskola-közösség kapcsolatok, szülői részvétel, társadalmi tőke, kulturális tőke, vidéki reziliencia, nemzetközi összehasonlítás

¹ Czibere Ibolya, Debreceni Egyetem, Politikatudományi és Szociológiai Intézet; HUN-REN High-Tech Technológiák a Fenntartható Gazdaságban Kutatócsoport; czibere.ibolya@arts.unideb.hu

² Loncsák Noémi, Debreceni Egyetem, Politikatudományi és Szociológiai Intézet; HUN-REN High-Tech Technológiák a Fenntartható Gazdaságban Kutatócsoport; loncsak.noemi@arts.unideb.hu

³ Simon Magdolna, szociológia MA szakos hallgató, Debreceni Egyetem; simonmagdolna9996@gmail.com



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

ABSTRACT

The Social Ecology of Rural Schools: Family-Community-School Relationships in Cross-National Perspective

Rural small schools are situated at the intersection of educational and social inequalities, where students' learning outcomes and overall development are closely tied to the quality of relationships among families, schools, and local communities. Although extensive research has examined parental involvement and social capital, relatively few comparative studies have explored the social ecology of rural small schools—particularly the interrelations between family milieu, community embeddedness, and institutional autonomy. This study addresses this gap through a systematic review of empirical and theoretical research published between 2010 and 2024. The analysis draws on Bronfenbrenner's bioecological model, Bourdieu's theory of cultural capital, Coleman's concept of social capital, and Epstein's typology of parental involvement. Findings indicate that the family-community-school nexus exerts a multi-level and interactive influence on children's cognitive, emotional, and social development—directly through family practices, indirectly via the quality of parent-school relationships, and structurally through local social capital and institutional resources. A cross-national comparison reveals that while rural schools are universally positioned within structures of educational disadvantage, variations in cultural norms, community organization, and policy frameworks crucially determine whether family and community resources mitigate or reinforce these inequalities. The study concludes that the success of rural small schools depends not on the quantity of resources but on the quality of relationships. Trust, reciprocity, and partnership within the family-school-community triangle are essential foundations of rural resilience. Policy interventions are most effective when they strengthen the community-based and family-centered functions of small schools, embedding parental involvement as an integral element of the learning process.

KEYWORDS: *rural small schools, social ecology, family-school-community relations, parental involvement, social capital, cultural capital, rural resilience, international comparison*

1. Bevezetés

A falusi kisiskolák a vidéki társadalmak egyik legfontosabb, ugyanakkor legsebezhetőbb intézményei. A népességfogyás, az oktatási centralizáció és a pedagógushiány hatására a kistélepülési oktatás szerkezete az elmúlt két évtizedben jelentősen átalakult, miközben e kisiskolák továbbra is meghatározó szerepet töltenek be a helyi közösségek társadalmi kohéziójának, kulturális identitásának és gyermekfejlődési lehetőségeinek fenntartásában (Andl 2023; Imre 2009; Velkey 2009). A falusi iskola nem csupán a tanulás tere, hanem a közösségi élet szimbolikus központja, ahol az oktatás, a szülői gondoskodás és a társadalmi szolidaritás összefonódik. A kisiskolák társadalmi jelentősége túlmutat az oktatáson, ezek az intézmények hidat képeznek a család, az iskola és a helyi közösség között. A gyermekek fejlődése itt különösen érzékeny a családi miliő, a szülői részvétel és az intézményi környezet kölcsönhatásaira. Bronfenbrenner (1979) bioökológiai modellje alapján a gyermekfejlődés nem izolált folyamat, hanem az egyén és környezete közötti kölcsönös hatások eredmé-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

nye, amelyek a mikroszintű (család, iskola), mezoszintű (intézményi kapcsolatok) és makroszintű (társadalmi, gazdasági és kulturális) kontextusokban formálódnak.

A falusi kisiskolákban ezek a hatások koncentráltabban jelennek meg, mint a városi térségekben, az iskola és a család közötti távolság fizikailag és szimbolikusan is kisebb, a pedagógusok gyakran a helyi közösség tagjai, és a tanulók ismeretségi hálózatai szorosan átfednek a családi és közösségi kapcsolatokkal (Semke – Sheridan 2012). E sajátosságok miatt a falusi kisiskolák ideális terepei annak vizsgálatára, hogyan formálja a társadalmi és kulturális környezet a gyermekek tanulási és fejlődési útjait.

A nemzetközi szakirodalom (Anderson – Mikesell 2019; Bratsch – Hines et al. 2016; Gu-Hassan – Sulaiman 2024; Osorio Arrieta 2024) rávilágít arra, hogy a falusi oktatás világméretű kihívás, a család-iskola-közösség kapcsolatrendszere mindenhol kulcstényező az oktatási egyenlőtlenségek újratermelődésében vagy épp mérséklésében. Miközben az Egyesült Államokban és Nyugat-Európában a szülői részvétel elsősorban partnerségi és közösségfejlesztő funkciót tölt be, addig Ázsiában a hierarchikus, Latin-Amerikában pedig a közösségi, kollektív részvételi minták dominálnak (Wang – Cheng 2025; Hernández Prados – Álvarez Muñoz 2024). Ezek a mintázatok hasznos összehasonlítási alapot kínálnak a magyar kisiskolai helyzet értelmezéséhez.

A hazai falusi kisiskolák sajátos kettősséget mutatnak, egyrészt erősen beágyazottak a helyi közösségekbe, másrészt strukturálisan kiszolgáltatottak a központi oktatáspolitikai döntéseknek. A szülői részvétel jellemzően informális, a kommunikáció bizalmi, de nem intézményesült, a pedagógusok és szülők közötti kapcsolatok intenzívek, de gyakran egyenlőtlen hatalmi viszonyok jellemzik őket (Andl 2023). Ez a helyzet különösen érzékennyé teszi a kisiskolákat a társadalmi és gazdasági változásokra – például a digitális infrastruktúra hiányára, a szülői mobilitás korlátaira és a pedagógushiányra –, amelyek a gyermekfejlődés közvetett, de mélyen strukturális tényezőivé válnak.

A kutatás célja

A jelen tanulmány célja, hogy nemzetközi és összehasonlító perspektívában vizsgálja a falusi kisiskolákban zajló család-iskola interakciókat, és bemutassa, miként hat a családi milió a gyermekek fejlődésére ezekben a sajátos társadalmi-ökológiai kontextusokban. A kutatás nem empirikus adatgyűjtésre, hanem szisztematikus szakirodalmi áttekintésre épül, amely a különböző országokban megfigyelt mintázatok integrált értelmezését nyújtja (Petticrew – Roberts 2006; Braun – Clarke 2006; Hong et al. 2018). A tanulmány célja kettős, egyrészt elméleti szintézist ad a családi milió és az iskolai fejlődés közötti mechanizmusokról falusi kontextusban, másrészt hozzájárul a magyar falusi kisiskolák társadalmi szerepének nemzetközi értelmezéséhez.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

Kutatási kérdések

A tanulmány a következő kutatási kérdésekre keres választ:

1. Milyen mechanizmusokon keresztül hat a családi miliő a gyermekek kognitív, érzelmi és szociális fejlődésére a falusi kisiskolák ökológiai rendszerében?
2. Hogyan alakul a szülői részvétel mintázata és hatása a különböző társadalmi-gazdasági kontextusokban működő falusi kisiskolákban, és milyen tényezők segítik vagy korlátozzák ezt a részvételt?
3. Milyen módon befolyásolják a közösségi és intézményi tényezők – például az oktatáspolitikai szabályozás, a digitális hozzáférés, a pedagógushiány és a helyi társadalmi tőke – a családi miliő hatásait a falusi kisiskolákban?
4. Milyen hasonlóságok és különbségek figyelhetők meg nemzetközi szinten a falusi kisiskolákban a család - iskola viszony, a szülői bevonódás és a közösségi beágyazottság tekintetében?

A kutatás jelentősége

A falusi kisiskolák vizsgálata nem csupán oktatáseméleti kérdés, hanem társadalm szerkezeti és kulturális jelentőségű téma is. A kisiskolák működésében kirajzolódnak az állam, a közösség és a család kapcsolatának aktuális konfigurációja, miként oszlik meg a felelősség a gyermekek nevelésében, és milyen módon szerveződik újra a társadalmi integráció vidéki környezetben. A tanulmány hozzájárul ahhoz a nemzetközi diskurzushoz, amely a vidéki oktatást nem pusztán fejlesztési problémaként, hanem társadalmi innovációs térként értelmezi (UNESCO 2020; Vernon-Feagans – Swingler 2020). A magyar kontextusban a kutatás különösen időszerű, a kisiskolák jövője az oktatáspolitikai racionalizáció, a demográfiai csökkenés és az információs társadalom kihívásai között dől el. A tanulmány célja, hogy e folyamatokat elméletileg megalapozottan értelmezze, és hozzájáruljon a falusi kisiskolák társadalmi szerepének újragondolásához a 21. század elején.

2. Elméleti háttér

2.1 A BIOÖKOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS - FEJLŐDÉS TÖBB SZINTEN

A falusi kisiskolák és a gyermekfejlődés vizsgálatának egyik leginkább alkalmazható elméleti kerete Bronfenbrenner (1979; Bronfenbrenner – Morris 2006) bioökológiai modellje. Ez a megközelítés a gyermek fejlődését dinamikus, kölcsönhatásos folyamatként értelmezi, amelyet több, egymásba ágyazott környezeti szint határoz meg. A modell az emberi fejlődést nem elszigetelt egyéni jellemzők eredményeként, hanem ökoszisztémaként szemléli, ahol a személy, a család, az iskola és a tágabb társadalom interakciói formálják a szocializációs folyamatokat.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

A bioökológiai rendszer öt fő rétegből áll:

1. *Mikroszisztéma* – a gyermek közvetlen tapasztalati tere, ide tartozik a család, az iskola, a kortársak és a közvetlen közösségi interakciók.
2. *Mezoszisztéma* – a mikroszisztémák közötti kapcsolatok rendszere (pl. a család és az iskola közötti viszony).
3. *Exoszisztéma* – a gyermek fejlődését közvetetten befolyásoló struktúrák, például a szülők munkahelye, a helyi intézményi környezet, a települési infrastruktúra.
4. *Makroszisztéma* – a tágabb kulturális, gazdasági, politikai és ideológiai kontextus, amely meghatározza az adott társadalomban érvényes értékeket és normákat.
5. *Kronoszisztéma* – az idő dimenziója, amely a változások és átmenetek (pl. gazdasági átalakulás, digitalizáció, migráció) hatásait ragadja meg.

A falusi kisiskolák esetében ezek a rendszerek gyakran sűrűbben és közvetlenebbül átfedik egymást, mint városi környezetben. Egy tipikus vidéki közösségben ugyanaz a tanító találkozik a gyermekkel az iskolában, a szülővel a boltban, a helyi rendezvényen és akár az önkormányzatban is. Ez a személyes közelség és strukturális átfedés erősítheti a gyermek köré épülő támogató hálót, ugyanakkor a normák túlzott homogenitása korlátozhatja az autonómiát és a változásra való nyitottságot (Andl 2023).

Bronfenbrenner modelljének kulcsfogalma a proximális folyamat, amely a fejlődést előmozdító rendszeres, tartós interakciókra utal – például a tanár és diák közötti kommunikációra, vagy a szülő és gyermek közös tanulási tevékenységeire. Ezek a folyamatok falusi közegben gyakran intenzívebbek, mert az interakciók személyesebbek, ám kevésbé strukturáltak. Például a magyar falvakban, ahol a pedagógus gyakran „általános nevelő” szerepben működik, a tanár-diák kapcsolat több éven át fennmarad, és a pedagógus a család életének is részévé válik (Imre 2009). Ezzel szemben az Egyesült Államokban vagy Kanadában működő falusi iskolákban a tanárok gyakori fluktuációja (Anderson – Mikesell 2019) gyengíti a proximális folyamatok stabilitását, ami a fejlődési folyamatok diszkontinuitását eredményezheti.

A mezoszisztéma, azaz a család – iskola kapcsolatrendszer, a falusi iskolákban különösen meghatározó. A család és az iskola közötti információáramlás gyakran informális csatornákon történik, személyes beszélgetések, közösségi események, helyi találkozóik révén. Ezek a kapcsolatok lehetővé teszik a közvetlen visszacsatolást és a gyors beavatkozást (Hernández Prados – Álvarez Muñoz 2024), de egyben erősítik a társadalmi kontrollt is. A pedagógus szerepe így egyszerre szakmai és társadalmi, a közösség „morális referenciapontja”, aki közvetít a modernizáció és a hagyomány között.

Az exoszisztéma falusi kontextusban a helyi gazdasági struktúrákat, a szülők munkakörülményeit és az önkormányzati vagy egyházi fenntartók szerepét foglalja



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

magában. A kutatások (Robinson – Volpe 2015; Poole et al. 2013) azt mutatják, hogy a rurális térségekben a szülők munkaideje és foglalkoztatási bizonytalansága közvetve hat a gyermek iskolai részvételére és tanulási motivációjára. Amikor a szülő napi szinten fizikailag távol van (pl. migráció, ingázás miatt), a gyermek támogatási hálója beszűkül, ami a kognitív és érzelmi fejlődés lassulásához vezethet (Xi – Wang 2022).

A makroszisztéma szintjén a falusi kisiskolák fejlődési feltételeit az oktatáspolitikai döntések, a finanszírozási struktúrák és a kulturális értékek határozzák meg. Az OECD (2021) adatai szerint az alacsony népsűrűségű területeken az egy tanulóra jutó oktatási kiadás gyakran alacsonyabb, és a tanári utánpótlás jelentősebb probléma. A magyar rendszerben ez az egyenlőtlenség különösen élesen jelenik meg, a kisiskolák létét gyakran fenntartási, nem pedig pedagógiai szempontok alapján ítélik meg (Andl 2023).

A kronoszisztéma – az idő dimenziója – kulcsfontosságú a falusi térségekben zajló demográfiai és gazdasági változások miatt. A népességcsökkenés, az elvándorlás és a digitális modernizáció mind olyan hosszú távú folyamatok, amelyek módosítják a család – iskola viszonyt és a gyermekek fejlődési lehetőségeit (UNESCO 2020). Kínában például a „balra hagyott gyermekek” jelensége (Xi – Wang 2022) azt mutatja, hogy a szülői migráció hosszú távon deformálja a gyermek – szülő kapcsolatrendszert, míg az Egyesült Államokban a rurális előregedés hatására a közösségi támogatás válik gyengébbé (Hailey – Fazio-Brunson 2020).

A bioökológiai modell különösen alkalmas arra, hogy integrálja az egyéni, családi, intézményi és társadalmi szinteket a falusi iskolák elemzésében. E megközelítés szerint a gyermek fejlődése nem tekinthető sem pusztán biológiai, sem kizárólag társadalmi folyamatnak, sokkal inkább a kölcsönhatások és a környezeti feltételek időben változó rendszereinek terméke. A falusi kisiskolákban a fejlődési környezetek közötti kölcsönhatás – a családi szféra és az iskola szimbiózisa – a gyermekfejlődés meghatározó motorja lehet, ha a pedagógiai intézmény képes érzékenyen reagálni a helyi társadalmi és kulturális adottságokra.

2.2 A KULTURÁLIS TŐKE ÚJRATERMELÉSE

A családi miliő és a gyermekek iskolai sikerességének kapcsolatát alapvetően a kulturális tőke közvetítő szerepén keresztül értelmezzük. Pierre Bourdieu klasszikus elmélete (Bourdieu 1986) szerint az iskola nem semleges tér, hanem a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésének intézményesített terepe. Az oktatási rendszer a középosztályi normákat, nyelvi kódokat és viselkedési formákat tekinti természetesnek, így azok a tanulók, akik ezekkel a kulturális mintákkal nem rendelkeznek, hátrányból indulnak. A falusi kisiskolák különösen érzékeny pontjai ennek a mechanizmusnak, mivel a tanulók jelentős része alacsonyabb társadalmi státuszú, kevésbé



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

iskolázott családokból érzékelik, és otthon kevésbé találkozik az iskola által elvárt kulturális formákkal (Andl 2023).

A kulturális tőke három formája a vidéki kontextusban

Bourdieu (1986) három kulturális tőkeforrást különít el, az inkorporált, a tárgyiassult és az intézményesült formát. Az inkorporált kulturális tőke a habitusban, a beszédmódban, az értékrendben és az iskolához való viszonyban jelenik meg. A tárgyiassult tőke a könyvek, tanulási eszközök, kulturális javak birtoklásához kapcsolódik. Az intézményesült tőke a végzettségek és formális képesítések révén válik mérhetővé.

A falusi családok gyakran az első két típus tekintetében szűkösebbek, kevesebb otthoni tanulási eszközzel és tanulási mintával rendelkeznek, ami hosszú távon gyengíti az iskolai teljesítményt. A magyarországi kutatások (Hermann 2020) szerint a szülői iskolázottság és a gyerekek olvasási teljesítménye között szoros korreláció figyelhető meg, különösen a falusi térségekben. A szülők alacsonyabb kulturális tőkéje nemcsak az iskolai tudás közvetítését gyengíti, hanem a tanuláshoz való attitűdöt is formálja, ha a tanulás nem társadalmi érték, a gyermek kevésbé internalizálja az iskolai normákat.

A kulturális tőke hiánya azonban nem determinisztikus, a falusi iskolák képesek lehetnek kompenzációs tereké válni, ha az oktatási gyakorlatok illeszkednek a helyi közösségi mintákhoz. A falusi pedagógusok gyakran „híd-szerepet” vállalnak a helyi kultúra és az iskola hivatalos normái között, így segítve a tanulók identitásának és önértékelésének stabilizálását. Ez a pedagógiai adaptáció - amelyben a helyi értékek beépülnek az oktatási gyakorlatba - az ún. lokális kulturális tőke megteremtésének formájaként értelmezhető (Andl 2023).

Kulturális tőke és iskolai habitus kapcsolata

A kulturális tőke működését nemcsak az erőforrások mennyisége, hanem azok iskolai konvertálhatósága is befolyásolja. A falusi diákok esetében gyakori, hogy az otthon elsajátított habitus (például a kollektív szemlélet, a közösségi viszonyok előtérbe helyezése) nem illeszkedik az iskola individualizált teljesítményelvű logikájához (Velkey 2009). A gyermekek így kettős szocializációs térbe kerülnek, az otthoni közegekben a szolidaritás, az iskolában pedig a kompetitív értékek dominálnak. A két közeg közötti eltérés kognitív disszonanciát idézhet elő, ami a tanulási motiváció csökkenéséhez vezethet. A kínai vidéki iskolákban végzett kutatások hasonló jelenséget mutatnak, a falusi családokban az oktatás hagyományosan instrumentális értékkel bír - a tanulás célja a társadalmi felemelkedés -, de a szimbolikus kulturális tőke hiánya (nyelvhasználat, kommunikációs stílus, szülői támogatás hiánya) gyakran akadályozza a gyermekek tanulmányi előmenetelét (Gu, Hassan – Sulaiman 2024; Wang – Cheng 2025). Ezekben a környezetekben az iskolák kompenzációs



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

funkciót próbálnak ellátni, de a pedagógiai kultúra gyakran kevésbé reflektál a helyi szocializációs mintákra.

Kulturális tőke és iskolai legitimitáció

Bourdieu elméletének egyik központi állítása, hogy az iskola a kulturális tőke legitimitációs mechanizmusaként működik. A tanulmányi sikeresség nem csupán a képességek, hanem az iskolához való „kulturális illeszkedés” függvénye. Ezt a folyamatot jól illusztrálja a latin-amerikai kutatások sora. Kolumbiában a vidéki közösségekben az iskolai tanterv gyakran városi mintákat követ, miközben a tanulók életvilága ettől radikálisan eltér (Osorio Arrieta 2024). A tanulók számára így a tanulási folyamat idegen kulturális kontextusba kerül, és az iskola elveszíti közösségi beágyazottságát. Az UNESCO (2020) szerint az ilyen típusú „kulturális eltávolodás” a rurális iskola-rendszerekben egyik legnagyobb akadály a tanulási esélyegyenlőségnek.

A magyar és közép-európai helyzet ettől némileg eltér. Bár a falusi iskolák a társadalmi hátrányokat részben reprodukálják, sok esetben az iskolák szimbolikus tőkeként is működnek - a helyi identitás, a közösségi büszkeség és a kulturális önbecsülés forrásaiként (Imre 2009; Andl 2023). Amikor az iskola képes saját környezeti beágyazottságát pedagógiai erőforrássá alakítani (például helytörténeti oktatás, közösségi projektek, helyi értékek integrálása a tantervbe), akkor a tanulók saját kulturális tőkéjükből is legitim tudást formálnak. Ez a folyamat a „kulturális fordítás” pedagógiai modelljének nevezhető, amely lehetőséget kínál a társadalmi tőke és a kulturális identitás összekapcsolására.

Kulturális tőke a globalizált falusi iskolákban

A globalizáció és a digitális technológiák elterjedése új típusú kulturális tőkét hozott létre, különösen a fiatal generációk körében. Ngozwana (2023) dél-afrikai kutatása rámutatott, hogy a digitális írástudás és az online szülői részvétel új csatornákat nyitott a kulturális tőke megszerzésében, ugyanakkor felerősítette a hozzáférési különbségeket. A falusi közösségekben az „új kulturális tőke” (digitális kompetenciák, idegen nyelvi készségek, globális médiahasználat) egyre inkább meghatározza a tanulási pályákat. Azok a családok, amelyek képesek integrálni a globális kulturális erőforrásokat a helyi nevelési gyakorlatba, gyermekük számára versenyelőnyt biztosítanak (Nurnisaa – Lestari 2025).

Magyarországon és a kelet-közép-európai régióban a digitális és globális kulturális tőke eloszlása még erősen egyenlőtlen. A falusi iskolák többsége nem rendelkezik elegendő technológiai infrastruktúrával, így a tanulók kulturális horizontja gyakran beszűkül (Andl 2023). Az OECD (2021) adatai szerint a vidéki tanulók körében a digitális tanulási eszközök elérhetősége 30–40%-kal alacsonyabb, mint az urbanus térségekben. Ez a digitális kulturális szakadék a jövőbeli mobilitási esélyekre is hatással van.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

A kulturális tőke újratermelésének paradoxona

A falusi kisiskolák esetében a kulturális tőke paradoxona abban rejlik, hogy az iskola egyszerre lehet a társadalmi mobilitás és az egyenlőtlenség újratermelésének terepe. Ha az iskola képes elismerni és beépíteni a helyi, nem domináns kulturális mintákat az oktatásba, akkor a hátrányos helyzetű tanulók is megerősíthetik identitásukat, és csökkenthető a kulturális disszonancia (Lawson et al. 2014). Ha azonban az iskola kizárólag a városi, középosztályi kulturális normákat erősíti, a tanulók elidegenednek, és a társadalmi mobilitás csatornáit bezáródnak. Zárulnak.

A kulturális tőke elméletének tehát különös relevanciája van a nemzetközi komparatív elemzésekben, a magyar, kínai, amerikai és latin-amerikai falusi iskolák közös jellemzője, hogy a tanulási eredményességet nemcsak a gazdasági tőke, hanem a kulturális illeszkedés mértéke is meghatározza. A családi milió, az iskolai habitus és a közösségi értékek egymást erősítő vagy gyengítő rendszert alkotnak, amelyen keresztül a gyermekek társadalmi helyzete újratermelődik – vagy éppen átalakul.

2.3 SZOCIÁLIS TŐKE ÉS KÖZÖSSÉGI BEÁGYAZOTTSÁG

A falusi kisiskolák működésének megértésében a szociális tőke fogalma kiemelt jelentőségű. Coleman (1988) klasszikus meghatározása szerint a szociális tőke azok a kapcsolati struktúrák, normák és bizalmi viszonyok, amelyek lehetővé teszik az egyének és csoportok közötti együttműködést. Az oktatásban ez a fogalom különösen releváns, mert a tanulási eredmények nem kizárólag az egyéni képességektől és a családi erőforrásoktól függenek, hanem attól is, hogy a gyermek és a család milyen minőségű társadalmi hálókhoz kapcsolódik.

A falusi közösségekben a szociális tőke sajátos szerkezetet ölt, erős, de zárt kapcsolati hálók jellemzik, amelyek egyszerre biztosítanak támogatást és korlátozzák a mobilitást. Ezt nevezi Bourdieu (1986) „strukturált mezőnek”, Coleman (1988) pedig „bizalmi alapú zártságnak”, amely lehetővé teszi a normák fenntartását, ugyanakkor nehezíti az innovációt és az új minták befogadását.

Szociális tőke a család - iskola kapcsolatokban

A szülők és az iskola közötti kapcsolat nemcsak kommunikációs, hanem társadalmi hálózati kérdés is. A falusi kisiskolákban a szülő - iskola kapcsolat gyakran az informális bizalomra épül, a pedagógus személye, elérhetősége és közösségi szerepe meghatározza, hogy a szülők mennyire tekintik partnernek az iskolát. A magyarországi kutatások (Andl 2023; Imre 2009) rámutattak, hogy a kistelepüléseken a szülők sok esetben „kiterjesztett családként” tekintenek az iskolára, ami fokozza a közösségi szolidaritást, de csökkentheti a pedagógiai határok egyértelműségét. A falusi tanító nemcsak oktatási szakember, hanem közösségi vezető, szociális munkás és



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

gyakran mediátor is, aki összeköti az iskola formális intézményrendszerét a helyi társadalom informális hálózataival.

A nemzetközi szakirodalom hasonló mintákat azonosít. Az Egyesült Államokban Semke és Sheridan (2012) szisztematikus áttekintése szerint a rurális iskolákban a tanár - szülő kapcsolatok intenzívebbek, mint a városi környezetben, de kevésbé formalizáltak. A bizalom személyekhez kötött, nem intézményekhez, így, ha a tanári fluktuáció magas, az együttműködés összeomolhat. Kínában a szülői részvétel és az iskolai bizalom erősen függ a társadalmi státusztól és a helyi kulturális normáktól (Gu, Hassan – Sulaiman 2024). A falusi iskolákban gyakori a „tisztelet-alapú távolság”, a szülők nagyra becsülik az iskolát, de ritkán vonódnak be a döntéshozatalba. Kolumbiában ezzel szemben az iskola mint közösségi centrum modellje érvényesül (Osorio Arrieta 2024), az iskola és a szülők közösen szerveznek kulturális és szociális eseményeket, amelyek megerősítik a horizontális bizalmat és a közösségi tőkét.

A szociális tőke tehát mediáló mechanizmus a családi háttér és az iskolai eredményesség között. Ahol erősek a kapcsolatok, ott a gyermek több szociális támogatáshoz és pozitív visszajelzéshez jut, ami javítja a tanulási motivációt (Dearing et al. 2006). Ugyanakkor a „túlzott beágyazottság” - amikor a közösség szorosan szabályozza az egyéni viselkedést - korlátozhatja a tanulási autonómiát és az új készségek elsajátítását (Matyjas 2019).

A horizontális és vertikális szociális tőke különbségei

Putnam (2000) nyomán a szakirodalom megkülönbözteti a horizontális (bonding) és vertikális (bridging) szociális tőkét. A falusi közösségekben jellemzően a horizontális tőke dominál, a közeli, személyes kapcsolatok és a kölcsönös segítségnyújtás hálózatai. Ez az erős kötésű szociális tőke kedvez a társadalmi stabilitásnak és a gyermekek érzelmi biztonságának, ugyanakkor ritkán kapcsolja össze a közösséget a tágabb társadalmi struktúrákkal (Lawson et al. 2014).

A vertikális tőke, amely a falusi iskolát a regionális vagy nemzeti oktatási intézményrendszerhez kapcsolja (pl. projektek, pályázatok, szakmai partnerségek), gyakran gyengébb. Andl (2023) megállapítása szerint a magyar kisiskolák nehezen illeszkednek a központi oktatáspolitikai által előírt struktúrákhoz, mert hiányzik az intézményi kapacitás és a hálózatos tanulás gyakorlata. Az amerikai példák (Anderson – Mikesell 2019) azt mutatják, hogy ahol a vertikális kapcsolatok erősek - például a helyi iskolaszékek és civil szervezetek bevonásával -, ott az iskolák sikeresebben integrálják a családokat a döntéshozatalba és a tanulás támogatásába.

A két típusú szociális tőke közötti egyensúly kulcsfontosságú, ha az iskola kizárólag helyi kapcsolatokra támaszkodik, elszigetelődhet, ha viszont csak „felülről” integrálódik, elveszítheti közösségi legitimitását. A sikeres falusi iskolák éppen e kettő között teremtenek dinamikus egyensúlyt - fenntartják a helyi beágyazottságot, miközben külső hálózatokhoz is kapcsolódnak (Velkey 2009).



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

A bizalom és reciprocitás szerepe a falusi iskolákban

Coleman (1988) szerint a bizalom a szociális tőke legfontosabb komponense, mivel lehetővé teszi a normák önkéntes betartását és az együttműködést. A falusi iskolákban a bizalom nemcsak az intézmény és a szülők között működik, hanem a tanulók és a tanárok, valamint a tanulók egymás közti kapcsolataiban is. A kis létszámú közösségekben a tanulók egymásra utaltsága erősíti az együttműködést, ugyanakkor a konfliktusokat is személyesebbé teszi. Az empirikus kutatások (Semke – Sheridan 2012; Lawson et al. 2014) rámutatnak, hogy ahol a tanárok nyitott kommunikációt folytatnak, a tanulói bizalom növekszik, és a közösség stabilabbá válik. Magyar kontextusban a tanító személye gyakran a bizalom kulcsa, a szülők az intézményt nem elvont szervezetként, hanem a pedagógus személyén keresztül érzékelik (Andl 2023).

A bizalom reciproka a reciprocitás, a szülők nemcsak elvárják az iskolai támogatást, hanem maguk is hozzájárulnak az oktatáshoz – például önkéntes munkával, programok szervezésével vagy tanulási segítséggel. Kolumbiában a szülői részvétel szorosan kapcsolódik a közösségi kölcsönösség normáihoz, az iskola a helyi szolidaritás központja (Osorio Arrieta 2024). Ezzel szemben Kínában a reciprocitás inkább vertikális, az autoritás tiszteletén alapul, ami formálisabb kapcsolati mintát eredményez (Wang – Cheng 2025).

Magyarországon a reciprocitás gyakran aszimmetrikus, a szülők elvárják a pedagógusok intenzív részvételét a gyermeknevelésben, de az iskola felé irányuló viszonzás ritkábban jelenik meg (Andl 2023). Ennek oka részben a történeti örökség - a paternalista iskolarendszer -, részben a társadalmi kiszolgáltatottság, amely a szülőket passzív pozícióban tartja.

Szociális tőke mint közösségi reziliencia

A falusi iskolákban a szociális tőke nemcsak a tanulás támogató közege, hanem a közösségi túlélés eszköze is. Lawson és munkatársai (2014) három olyan beavatkozási típust azonosítottak, amely a vidéki iskolákban a közösségi rezilienciát erősíti:

1. a családok bevonása az iskolai döntéshozatalba,
2. a közösségi programok integrálása az oktatásba,
3. a szociális és érzelmi tanulás hangsúlyozása.

Ezek a gyakorlatok nemcsak a tanulók fejlődését, hanem a helyi társadalom kohézióját is erősítik. A magyar és kelet-európai falusi iskolákban a reziliencia gyakran a pedagógusok túlélési stratégiáira épül, a személyes elhivatottság, a helyi kapcsolatok és az alacsony erőforrások kreatív használata pótolja a strukturális hiányokat (Imre 2009). A szociális tőke tehát hidat képez a mikro- és makroszintű folyamatok között, a gyermek személyes fejlődését összekapcsolja a családi kapcsolatrendszerrel és a közösségi struktúrákkal. A nemzetközi összehasonlítás alapján megállapít-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

ható, hogy a falusi kisiskolák sikeressége nem kizárólag az oktatási források mennyiségétől, hanem a szociális hálók minőségétől függ. Ott, ahol a bizalom, a közösségi részvétel és az intézményi partnerség erős, a falusi iskolák nem a lemaradás, hanem a társadalmi innováció terepei lehetnek.

2.4 SZÜLŐI RÉSZVÉTEL ÉS ISKOLAI PARTNERSÉG

A család és az iskola kapcsolata a gyermek fejlődésének egyik legfontosabb mediáló tényezője, különösen falusi környezetben, ahol az intézményi és közösségi terek átfedik egymást. A szülői részvétel fogalma többdimenziós, nemcsak az iskolai rendezvényeken való megjelenést vagy a házi feladatok ellenőrzését jelenti, hanem azokat a mindennapi, formális és informális interakciókat, amelyekben a család és az iskola kölcsönösen alakítja egymás elvárásait, normáit és értékeit (Henderson – Mapp 2002).

A szülői részvétel különösen fontos a falusi iskolák esetében, mivel ezek az intézmények gyakran a közösségi élet középpontjai, és a pedagógusok, szülők, valamint tanulók közötti kapcsolatok intenzívebbek, mint a városi környezetben (Andl 2023; Semke – Sheridan 2012). Ugyanakkor a falusi térségekben a szülői részvétel szerkezete sajátos, erőteljesen személyes, bizalmi alapú, de ritkán formalizált vagy intézményesült.

A szülői részvétel elméleti keretei

Joyce L. Epstein (2018) hatdimenziós modellje átfogó keretet kínál a szülői részvétel értelmezéséhez. A hat fő kategória a következő:

1. Szülői nevelés – a szülők gyermeknevelési tudásának és kompetenciáinak fejlesztése;
2. Kommunikáció – kétirányú információáramlás a család és az iskola között;
3. Önkéntesség – a szülők aktív részvétele az iskolai tevékenységekben;
4. Otthoni tanulástámogatás – a tanulási környezet kialakítása és a tanulmányok segítése otthon;
5. Döntéshozatal – a szülők bevonása az iskolai döntéshozatalba és irányításba;
6. Községi együttműködés – partnerség a helyi szervezetekkel, közösségi hálózatokkal.

E modell különösen hasznos a falusi iskolák vizsgálatában, mivel képes integrálni az intézményi és a közösségi logikákat. A kutatások szerint (Hill – Tyson 2009; Dearing et al. 2006) azokban az iskolákban, ahol a szülők több dimenzióban vesznek részt, a gyermekek tanulmányi teljesítménye és önértékelése egyaránt magasabb.

Falusi kontextusban azonban az Epstein-modell dimenziói eltérő súllyal jelennek meg. A kommunikáció és közösségi együttműködés erősebb, míg a döntéshozatal és



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

az önkéntes részvétel gyengébb. A falusi iskolákban gyakran nincs intézményesített szülői tanács vagy partnerségi fórum, és a döntéshozatal inkább informális, személyes beszélgetések révén zajlik (Andl 2023). A modell tehát kiegészítésre szorul a falusi iskolák kontextusában, figyelembe kell venni a strukturális korlátokat (pl. alacsony iskolai kapacitás, erőforráshiány), valamint a kulturális tényezőket (pl. a tanár tekintélyének hagyományos szerepe, a közösségi normák ereje).

A nemzetközi szakirodalom a szülői részvétel három alapvető mintázatát különbözteti el, amelyek regionális és kulturális kontextus szerint eltérnek.

1. Az angolszász (participatív) modell

Az Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban a szülői részvétel a demokratikus iskolakultúra részének tekinthető. Az amerikai rurális iskolákban a szülői részvétel mértéke ugyan nagyban függ az iskolák anyagi helyzetétől, de általában a partnerség és közösségi részvétel normáira épül (Anderson – Mikesell 2019). A helyi iskolaszékek, alapítványok és civil szervezetek fontos szerepet játszanak az iskolák fenntartásában és a döntéshozatalban. Ez a modell erősíti a vertikális szociális tőkét, mivel a szülők intézményi partnerek. Azonban a rurális szegénységben élő szülők számára gyakran nehéz a részvétel, a hosszú munkaidő, a közlekedési nehézségek és az alacsony önbizalom akadályozza az aktív bekapcsolódást (Robinson – Volpe 2015).

2. Az ázsiai (hierarchikus) modell

A kínai és kelet-ázsiai falusi iskolákban a szülői részvétel kulturális mintázata alapvetően eltér. A tradicionális konfuciánus értékrend szerint a tanár az autoritás megtestesítője, a szülői szerep pedig a tiszteletre és a támogatásra épül, nem az együttdöntésre (Wang – Cheng 2025; Xi – Wang 2022). A szülők elsősorban az otthoni tanulást segítik, de ritkán vesznek részt az iskolai döntéshozatalban. A hierarchikus kapcsolatrendszer ugyan korlátozza az interaktív partnerséget, de magas szintű pedagógiai bizalmat eredményez, a szülők az iskolát tekintik az oktatás kizárólagos szakmai autoritásának (Gu – Hassan – Sulaiman 2024). Ebben a modellben a vertikális szociális tőke erős, de horizontális kapcsolati gyengeségek jellemzik, kevés a szülők közötti hálózati együttműködés, és ritkák a közösségi kezdeményezések.

3. A latin-amerikai (közösségi) modell

A latin-amerikai országokban, különösen Kolumbiában, Mexikóban és Peruban, az iskola a közösségi élet szimbolikus központja (Osorio Arrieta 2024; Poole et al. 2013). A falusi szülők gyakran részt vesznek az iskola működtetésében – fizikai karbantartásban, programok szervezésében, kulturális eseményekben – és így közvet-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

lenül hozzájárulnak az oktatás fenntartásához. Ez a modell a horizontális szociális tőkét erősíti, a szülők és tanárok közös felelősségvállalása növeli a közösségi kohéziót, és az iskola „társadalmi intézménnyé” válik. Ugyanakkor a formális tanulástámogatás gyakran hiányos, és a pedagógiai folyamatok kevésbé szabályozottak (Hernández Prados – Álvarez Muñoz 2024).

4. A közép-európai (hibrid) modell

A magyar falusi kisiskolák szülői részvételi gyakorlata sajátos hibrid modellt mutat, amely a történeti paternalista hagyományok és az újabb participációs elvárások között helyezkedik el. A kutatások (Andl 2023) szerint a szülők erősen kötődnek az iskolához, de jellemzően passzív, elfogadó pozíciót foglalnak el. A tanító személyes autoritása erős, ugyanakkor a bizalom kölcsönös, a pedagógus morális referencia-pontként működik. A döntéshozatalban való szülői részvétel korlátozott, de az informális támogatás (pl. adományozás, önkéntes részvétel rendezvényeken, közösségi kapcsolatok) nagyon jelentős.

A magyar gyakorlat erősen kötődik a mezoszisztémás kapcsolatrendszerhez (Bronfenbrenner – Morris 2006), a család és az iskola közötti személyes interakciók kompenzálják az intézményi hiányosságokat, de a részvétel ritkán válik strukturált együttműködéssé. Ez a modell tehát erősen bizalom-alapú, de gyenge formális intézményi dimenziókkal rendelkezik.

A szülői részvétel hatásai a gyermekek fejlődésére

A szülői részvétel hatásai többszintűek, és összekapcsolják a kognitív, érzelmi és szociális fejlődést. Dearing és munkatársai (2006) longitudinális vizsgálata szerint az alacsony jövedelmű családokban a szülői bevonódás javítja a gyermekek olvasási készségeit és tanulási motivációját. Hill és Tyson (2009) metaelemzése megerősíti, hogy a szülői részvétel a serdülőkorban is szignifikáns hatással bír, különösen, ha az a tanulási folyamatra (és nem csupán az iskolai jelenlétre) irányul.

A falusi iskolákban e hatás különösen erős, mivel a szülők és tanárok közötti interakciók gyakran átlépik az intézményi kereteket. A szülői támogatás hiánya viszont nemcsak tanulmányi, hanem érzelmi szinten is hátrányokat eredményez, a gyermek iskolához való viszonya a családi attitűdökön keresztül alakul (Hermann, 2020). A nemzetközi vizsgálatok (Gu et al. 2024; Nurnisaa – Lestari 2025) kimutatták, hogy a szülői részvétel mediáló szerepet játszik a társadalmi státusz és az iskolai eredményesség között, ha a szülők bevonódása magas, a társadalmi hátrányok hatása gyengül.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

Digitális és új típusú szülői részvétel

A 2020-as években a digitalizáció új dimenziót adott a szülői részvételnek. Ngozwana (2023) kutatása szerint a technológia képes megerősíteni a kommunikációt az iskola és a szülők között, különösen olyan falusi környezetben, ahol a fizikai jelenlét korlátozott. Ugyanakkor a digitális hozzáférés hiánya – amely az OECD (2021) adatai szerint a rurális térségekben lényegesen nagyobb probléma – új formájú társadalmi szakadékot hozott létre. A falusi iskolák számára a digitális szülői bevonás (pl. online konzultációk, közösségi platformok, digitális tananyag-hozzáférés) nemcsak technológiai, hanem kulturális kihívás is, a tanároknak és szülőknek új kommunikációs normákat kell kialakítaniuk.

Szülői partnerség mint társadalmi innováció

A nemzetközi és hazai kutatások egyaránt arra utalnak, hogy a szülői részvétel nem pusztán oktatási, hanem társadalmi innovációs potenciál is. Lawson és munkatársai (2014) három, vidéki kontextusban sikeres szülői partnerségi típust azonosítottak:

1. Közösségi erőforrás-mobilizáció – amikor a szülők és az iskola közösen teremtik meg a tanulás feltételeit (pl. infrastruktúra, programok, ösztöndíjak).
2. Kulturális partnerség – amikor az iskola beépíti a helyi tradíciókat a tantervébe, erősítve a tanulók identitását és önbecsülését.
3. Közös döntéshozatal – amikor a szülők és a pedagógusok együtt határoznak az oktatási prioritásokról.

E modellek a falusi iskolákban különösen hatékonyak, mert a közösségi kohézió és a helyi szolidaritás értékeire építenek. Magyarországon több kistélepedésen figyelhető meg az utóbbi években a közösségi tanulás és a „szülői tanulóházak” kezdeményezése, amelyek a szülők és pedagógusok közötti kölcsönös tanulási folyamatokat támogatják (Velkey 2009).

3. Módszertan

3.1. A KUTATÁS CÉLJA ÉS MEGKÖZELÍTÉSE

A tanulmány célja, hogy a falusi kisiskolákban a családi miliő, a szülői részvétel és a gyermekfejlődés közötti kapcsolatokat nemzetközi komparatív szemléletben vizsgálja. A kutatás szisztematikus szakirodalmi áttekintés (systematic literature review, SLR) módszertanát alkalmazza, amelynek fő célja az adott témában megjelent empirikus és elméleti eredmények szintetizálása, azonos elméleti keretben történő értelmezése, és az oktatáspolitikai, valamint szociológiai tanulságok levonása (Petticrew – Roberts 2006). A módszer előnye, hogy lehetővé teszi a különböző



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

országokban és időszakokban készült kutatások összehasonlítását, a hasonló mechanizmusok és különbségek azonosítását, valamint a lokális (pl. magyar) eredmények globális kontextusba helyezését. A tanulmány nem tartalmaz empirikus adatgyűjtést, hanem a nemzetközi szakirodalom tematikus elemzésére épül. A vizsgálat alapját a 2010 és 2025 között megjelent, falusi oktatási kontextusra vonatkozó tanulmányok képezik. A módszertani keret a PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) irányelveihez igazodik.

3.2 ADATBÁZISOK ÉS KERESÉSI STRATÉGIA

A szakirodalmi keresés 2024 decembere és 2025 áprilisa között zajlott a JSTOR adatbázisban. A kereséshez a következő kulcsszavakat és kifejezéseket használtuk: “rural school*” OR “village school*” OR “small school*” AND “family involvement” OR “parental participation” OR “home-school partnership” AND “child development” OR “educational achievement” OR “learning outcomes” OR “family milieu” OR “social capital” OR “cultural capital”. A keresést nyelvi szűkítéssel végeztük (angol, magyar nyelvű források), és kizártuk azokat a tanulmányokat, amelyek kizárólag városi vagy felsőoktatási kontextusra vonatkoztak.

3.3 BEVÁLOGATÁSI ÉS KIZÁRÁSI KRITÉRIUMOK

A tanulmányok bevonásának kritériumai a következők voltak:

1. Téma: A kutatás tárgya a falusi vagy kisiskolai oktatás és a családi milió, szülői részvétel, vagy gyermekfejlődés kapcsolata.
2. Korcsoport: A vizsgált populáció 5–14 éves gyermekek, illetve szüleik.
3. Kutatási típus: Empirikus (kvantitatív, kvalitatív, vagy vegyes módszerű) vagy elméleti tanulmány.
4. Időintervallum: 2010–2025 között megjelent lektorált publikációk.
5. Elérhetőség: Teljes szöveg elérhető (nyílt hozzáférésű vagy intézményi hozzáféréssel).

Kizárási kritériumok:

- Kizárólag városi vagy középfokú intézményi környezetre vonatkozó tanulmányok;
- Politikai, történeti vagy tisztán statisztikai jelentések, empirikus vagy elméleti elemzés nélkül;
- Olyan publikációk, amelyek kizárólag pedagógiai módszertani fejlesztésekre (pl. tantárgyi programokra) fókuszálnak, a családi és közösségi kontextus figyelembevétele nélkül.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

A kezdeti keresés során 346 tétel keletkezett, ebből 112 tanulmány felelt meg a beválasztási kritériumoknak. Ezek közül 34 amerikai, 20 kínai, 15 magyar, 10 latin-amerikai, 8 európai (spanyol, lengyel, német), 25 pedig egyéb (pl. UNESCO, OECD) nemzetközi áttekintő publikáció.

3.4. ADATFELDOLGOZÁS ÉS ELEMZÉSI STRATÉGIA

A tanulmányok elemzése tematikus tartalomelemzéssel történt, Braun és Clarke (2006) módszertani keretét követve. A tematikus elemzés célja az volt, hogy azonosítsa azokat a visszatérő mintázatokat, amelyek a falusi iskolákban a családi milió és a gyermekfejlődés kapcsolatát leírják.

A kódolási folyamat három fő szakaszban zajlott:

1. Elsődleges kódolás: A tanulmányok tartalmának kezdeti átolvasása, majd kódok rendelése a főbb fogalmakhoz (pl. „szülői részvétel”, „közösségi beágyazottság”, „iskolai bizalom”).
2. Tematikus kategorizálás: A kódok összevonása tematikus csoportokba, például „kulturális tőke és iskolai sikeresség”, „szociális tőke és közösségi reziliencia”, „digitális szülői részvétel”.
3. Elméleti integráció: A tematikus eredmények összekapcsolása a korábban ismertetett elméleti keretekkel (bioökológiai, kulturális és szociális tőke modellek).

A tematikus elemzés eredményeként öt fő elméleti kategória rajzolódott ki:

1. Családi milió és kognitív fejlődés
2. Szülői részvétel formái és mechanizmusai
3. Iskolai és közösségi bizalom
4. Digitális tőke és új szülői szerepek
5. Intézményi beágyazottság és reziliencia.

4. Eredmények

4.1. CSALÁDI ERŐFORRÁSOK ÉS TANULÁSI EREDMÉNYEK

A családi milió hatását minden vizsgált országban alapvetően a kulturális és gazdasági tőke mennyisége és transzmissziója közvetíti. A kutatások (Coleman 1988; Dearing et al. 2006; Gu, Hassan – Sulaiman 2024) szerint a szülők iskolázottsága és a gyermekek tanulmányi teljesítménye közötti kapcsolat a falusi térségekben gyakran erősebb, mint a városi környezetben. Ennek oka, hogy a családi erőforrások ki- sebb közösségekben koncentráltabban hatnak, és a kompenzáló intézményi struktúrák gyengébbek.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

Az Egyesült Államokban a rurális szegénység és a gyermekkori tanulási eredmények közötti összefüggések jól dokumentáltak (Bratsch-Hines et al. 2016). A szegénység önmagában nem determinálja a tanulmányi sikertelenséget, de a falusi térségekben a korlátozott hozzáférés az óvodai ellátáshoz és a korai fejlesztési programokhoz már a gyermek életének első éveiben lemaradást okoz (Anderson – Mikesell 2019). A családi miliő erőforrásai – különösen a szülői olvasási szokások, a nyelvi interakciók gyakorisága és a tanulást támogató attitűdök – a rurális gyermekek fejlődésében kulcsfontosságúak.

Kínában a családi háttér és az iskolai teljesítmény közötti kapcsolat részben a szülői migrációs mintázatokon keresztül érvényesül. Xi és Wang (2022) szerint a migráns munkavállalók gyermekei alacsonyabb iskolai teljesítményt mutatnak, amelyet a szülői távollét, a csökkent érzelmi támogatás és az otthoni tanulási környezet hiányosságai magyaráznak. Ezzel szemben a magyar kontextusban (Andl 2023) a szülők formális iskolázottsága mellett a kulturális aktivitás (pl. olvasás, beszélgetés, kulturális eseményeken való részvétel) bizonyult az egyik legerősebb prediktornak a tanulói teljesítmény szempontjából. A kolumbiai falusi térségekben (Osorio Arrieta 2024) a családi erőforrások hiányát gyakran a közösségi szolidaritás pótolja, a gyermeknevelés kollektív felelősség, és a szomszédsági hálóak részben átveszik a szülői funkciókat. E közösségi modell azonban ritkán jár együtt a tanulási eredmények javulásával, mert a közösségi támogatás inkább emocionális, mintsem kognitív természetű.

Összességében a családi miliő átalakítja az oktatásról való gondolkodást, ahol a szülők a tanulást hosszú távú befektetésként értelmezik, ott a gyermekek fejlődése gyorsabb és stabilabb, függetlenül az anyagi helyzettől (Hill – Tyson, 2009).

4.2. SZÜLŐI RÉSZVÉTEL ÉS TANULÁSI HATÁSOK

A tematikus elemzés második fő kategóriája a szülői részvétel konkrét formáira és hatásmechanizmusaira összpontosított. Az amerikai és európai kutatások egyaránt azt mutatják, hogy a szülői bevonódás – akár formális (iskolaszék, szülői tanács), akár informális (mindennapi kommunikáció, otthoni tanulástámogatás) formában – szignifikáns pozitív hatással van a tanulói teljesítményre és a tanulási motivációra (Dearing et al. 2006; Hill - Tyson 2009). A falusi térségekben azonban a részvétel mintázata gyakran egyoldalú. Magyarországon a szülők többnyire passzív elfogadói az iskola elvárásainak, de informális szinten nagyfokú elkötelezettséget mutatnak (Andl 2023). Ez a „csendes részvétel” – a mindennapi gondoskodás, a tanítóval való informális kommunikáció és a közösségi jelenlét – sajátos vidéki formája a partnerségnek. Kínában a szülői részvétel leginkább az otthoni tanulási támogatásban és a fegyelem fenntartásában jelenik meg. Wang és Cheng (2025) szerint a kínai falusi iskolákban a szülői bevonódás a tanári autoritás tiszteletén alapul, és az együttmű-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

ködés ritkán ölt participatív formát. Ugyanakkor ez a modell erősíti a gyermekek iskolai fegyelmét és belső motivációját, ami a tanulmányi eredményekben is megmutatkozik. Latin-Amerikában ezzel szemben a szülői részvétel közösségi jellegű, az iskolát a szülők gyakran a közösségi identitás részének tekintik (Osorio Arrieta 2024). Az együttműködés horizontális, az iskola fizikai és szimbolikus fenntartását szolgálja. Bár az oktatási színvonal gyakran alacsony, az iskolai közösséghez való kötődés erős, ami hozzájárul a gyermekek pszichológiai rezilienciájához (Poole et al. 2013). A nemzetközi összehasonlítás tehát arra mutat, hogy a szülői részvétel nemcsak mértékében, hanem funkciójában is kultúrafüggő. A falusi iskolákban a legfontosabb tényező nem az együttműködés formalizáltsága, hanem annak minősége és kölcsönössége (Hernández Prados – Álvarez Muñoz 2024).

4.3. AZ ISKOLA MINT KÖZÖSSÉGI INTÉZMÉNY ÉS BIZALMI TÉR

A falusi iskolák társadalmi szerepe messze túlmutat az oktatáson, ezek az intézmények gyakran a helyi identitás és közösségi kohézió központjai. A kutatások szerint a bizalom a falusi iskolák működésének egyik legfontosabb tényezője (Coleman 1988; Lawson et al. 2014). A bizalom három szinten értelmezhető, személyes bizalom a tanár és a szülő között, intézményi bizalom az iskola és a helyi közösség viszonyában, rendszerszintű bizalom az oktatáspolitikai struktúrák felé.

A magyar kisiskolákban az első szint dominál, a szülők és a pedagógusok közötti személyes kapcsolat alapozza meg az együttműködést (Andl 2023). Ez ugyan megteremti a közvetlen kommunikáció lehetőségét, de kiszolgáltatottá teszi az iskolát az egyéni konfliktusoknak és a személyi fluktuációnak.

Az Egyesült Államokban és Kanadában a rurális iskolák bizalmi rendszere inkább intézményi, a helyi iskolaszékek és szülői testületek révén. Ez formalizálja az együttműködést, de csökkenti a személyes kapcsolatokat (Anderson – Mikesell 2019). Kínában a bizalom vertikális – az iskola a hatalom és tudás forrásaként jelenik meg, amelynek tekintélyét a szülők ritkán kérdőjelezzik meg (Gu et al. 2024). Ez az erős hierarchia elősegíti a tanulmányi fegyelmet, de korlátozza a kreatív tanulási interakciókat. A latin-amerikai falusi iskolákban (Osorio Arrieta 2024) a bizalom közösségi, „kiterjesztett” jellegű, a tanár a falu kulturális életének része, az iskola pedig szimbolikus központként működik. Ezekben a rendszerekben a gyermekek nemcsak tudást, hanem közösségi identitást is tanulnak.

Összességében a bizalom a falusi környezetben nem pusztán pszichológiai tényező, hanem társadalmi tőke és kollektív cselekvési erőforrás.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

4.4. DIGITÁLIS EGYENLŐTLENSÉGEK ÉS AZ „ÚJ SZÜLŐI RÉSZVÉTEL”

A pandémiát követő években a digitális eszközhasználat alapvetően átalakította a szülő - iskola kapcsolatokat. Ngozwana (2023) dél-afrikai kutatása szerint a digitális platformok lehetőséget teremtenek a kommunikáció javítására, de a falusi térségekben a technológiai infrastruktúra hiánya korlátozza ezek használatát. Az OECD (2021) jelentése szerint a falusi tanulók körében az internet-hozzáférés 30–40%-kal alacsonyabb, mint a városi térségekben, és a digitális írástudás hiánya a tanulási eredmények egyik legfontosabb strukturális akadály. Magyarországon a COVID - 19 időszakban a távoktatás kiélezte a vidéki iskolák digitális lemaradását, a háztartások 25 - 30%-a nem rendelkezett megfelelő eszközökkel (Andl 2023). A kínai falvakban a digitális oktatás paradox helyzetet teremtett, míg az online tanulási platformok elvileg bővítették az elérhető tudás forrásait, a szülők technológiai kompetenciáinak hiánya új akadályokat teremtett (Tang et al. 2024). A latin-amerikai kontextusban a mobiltelefon és a közösségi média vált a fő kommunikációs csatornává a szülők és az iskola között, ami növelte a kapcsolattartás intenzitását, de csökkentette annak mélységét (Osorio Arrieta 2024).

A digitális szülői részvétel tehát kettős hatású, egyszerre bővíti a kommunikációs lehetőségeket és felerősíti a társadalmi szakadékokat. Az eredmények szerint ott sikeres a digitális bevonás, ahol az iskola tudatosan fejleszti a szülők digitális kompetenciáit és kulturálisan érzékeny módon vezeti be az új kommunikációs formákat.

4.5. FALUSI ISKOLÁK MINT REZILIENS ÉS INNOVATÍV KÖZÖSSÉGI TEREK

A falusi kisiskolák világszerte kettős szerepben működnek, egyszerre a társadalmi hátrányok hordozói és a közösségi innováció potenciális terei. A kutatások (Lawson et al. 2014; Velkey 2009; Imre 2009) szerint azok az iskolák képesek fennmaradni és fejlődni, amelyek erős közösségi kapcsolathálóval, rugalmas pedagógiai kultúrával és aktív szülői bevonással rendelkeznek. A reziliencia forrásai négy szinten azonosíthatók:

1. Személyes szinten – a pedagógus elhivatottsága, szakmai autonómiája és helyi beágyazottsága.
2. Családi szinten – a szülői támogatás, akár korlátozott erőforrások mellett is.
3. Közösségi szinten – az együttműködés, a kölcsönösség és a kollektív felelősség.
4. Intézményi szinten – a külső partnerségek és hálózatos tanulás.

A magyar falusi iskolákban a reziliencia gyakran alulról szerveződő, spontán folyamat. Az iskolák túlélése sok esetben a pedagógusok „morális elkötelezettségén” alapul (Andl 2023). Ezzel szemben az amerikai és nyugat-európai példák (Anderson - Mikesell 2019) azt mutatják, hogy az intézményi autonómia és a helyi erőforrások



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

rugalmas felhasználása a hosszú távú siker kulcsa. A latin-amerikai modellek a közösségi tanulás és a részvételi oktatás formáira építenek, ahol az iskola egyszerre tudásközpont és közösségi fórum (Poole et al. 2013). Ezek a gyakorlatok a globális dél országai számára mintát nyújtanak arra, hogyan lehet a szegénységben is fenntartani a tanulás kulturális értékét.

4.6 EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE

A tematikus elemzés eredményei alapján a falusi kisiskolákban a gyermekfejlődés és az iskolai sikeresség alapvetően a családi miliő, az iskolai környezet és a helyi közösség közötti interakciók minőségén múlik. A kutatás egyik legfontosabb tanulsága, hogy a társadalmi hátrány nem egyenes következménye a falusi életformának, a különbséget nem a földrajzi helyzet, hanem az intézményi kapcsolatok és a társadalmi tőke szerkezete magyarázza. Ahol a családok, iskolák és közösségek között kölcsönös bizalom és kommunikáció működik, ott a hátrányos helyzetű gyermekek fejlődése is kiegyensúlyozottabb.

A családi miliő a gyermek fejlődésének alapvető ökológiai kontextusa (Bronfenbrenner 1979). A nemzetközi kutatások (Dearing et al., 2006; Gu et al. 2024; Hernández Prados – Álvarez Muñoz 2024) megerősítik, hogy a családi környezet nemcsak az anyagi erőforrásokon, hanem a kulturális szokásokon, az interakciós mintákon és a szülői elvárásokon keresztül is hat. A falusi térségekben azonban a családi miliő gyakran kettős, egyszerre jelent korlátozó tényezőt (pl. alacsony iskolai végzettség, szűk kulturális horizont) és védő faktort (pl. stabil közösségi kapcsolatok, erős intergenerációs kötelékek). Ez a kettősség azt jelenti, hogy a családi miliő nem pusztán a társadalmi egyenlőtlenségek tükré, hanem azok átalakításának terepe is lehet. A gyermekek fejlődése szempontjából döntő, hogy az iskola képes-e a családi erőforrásokat „pedagógiailag fordítható tőkévé” alakítani (Coleman 1988). Ahol ez a kapcsolat működik – például az amerikai és skandináv falusi iskolákban –, ott a tanulási lemaradások nem feltétlenül kumulálódnak. Ahol viszont az iskola és a család között nincs bizalmi híd (például a kelet-közép-európai vagy egyes dél-ázsiai régiókban), ott a társadalmi reprodukció mechanizmusai erősebbek maradnak.

A szülői részvétel a gyermek fejlődésének közvetlen és közvetett meghatározója. Epstein (2018) modellje alapján a részvétel többdimenziós, a kommunikáció, a tanulástámogatás, az iskolai önkéntesség és a döntéshozatal mind hozzájárulhat a tanulói sikerességhez. Az elemzett irodalmak (Hill – Tyson, 2009; Semke – Sheridan 2012) azt mutatják, hogy a falusi iskolákban a szülői részvétel kevésbé formális, de gyakran mélyen beágyazott. A magyar, lengyel és spanyol falvakban például a szülői együttműködés inkább személyes kapcsolatokra és bizalomra épül, mintsem intézményi struktúrákra. Ezek a kapcsolatok a szociális tőke (Coleman 1988) klasszikus értelmében működnek, a közösségi kohézió révén közvetlenül segítik a gyermekek



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

tanulását. A szülői bevonódás különösen hatékony akkor, ha az iskola képes elérhető, érthető és kulturálisan érzékeny formában megszólítani a szülőket. A formális részvételi struktúrák (iskolaszék, szülői fórumok) önmagukban nem elegendőek, ha hiányzik mögülük a személyes kötődés és az érzelmi bizalom.

A falusi iskolák a társadalmi integráció egyik legfontosabb intézményei, amelyek nemcsak tudást, hanem normákat, közösségi mintákat és identitást is közvetítenek. A bizalom itt nem pusztán pszichológiai jelenség, hanem a helyi társadalom szervezőelve (Lawson et al. 2014). Ahol az iskola integráltan működik a helyi közösséggel – például skandináv vagy kolumbiai mintákban –, ott a gyermekek nemcsak kognitív, hanem szociális és érzelmi kompetenciákban is fejlettebbek (Osorio Arrieta 2024). A magyar falusi iskolák esetében a bizalom személyes jellege kétarcú, egyrészt erősíti az elköteleződést, másrészt nehezíti a rendszerszintű fejlesztéseket. Az iskolák túlélése sokszor az egyéni tanítókra és igazgatókra épül – ami a közösségi reziliencia formája, de hosszú távon fenntarthatatlan, ha nem társul hozzá szervezeti támogatás (Imre 2009; Andl 2023).

A 2020-as évek digitális átalakulása új dimenziót adott a falusi iskolák és szülők kapcsolatának. A digitális platformok megnövelték a kommunikáció lehetőségeit, ugyanakkor felerősítették az információs egyenlőtlenségeket (OECD 2021; Ngozwana 2023). Ahol a szülők digitális kompetenciája és infrastruktúrája korlátozott, ott a távolsági tanulás a társadalmi kizáródás új formájává válhat. Ezzel szemben azokban a közösségekben, ahol az iskola aktívan támogatta a szülők digitális tanulását, a távoktatás kapcsolaterősítő mechanizmussá vált (Tang et al. 2024). A digitális szülői részvétel tehát nem technológiai kérdés, hanem kulturális adaptációs folyamat, amelynek sikere az iskola közvetítő szerepétől függ. A magyar és közép-európai iskolák számára ez új kihívást jelent, a digitális tőke fejlesztése a jövőbeli vidéki oktatáspolitiká egyik legfontosabb feladata lehet.

A falusi kisiskolák működését gyakran a túlélés narratívája határozza meg, mégis ezek az intézmények képesek a legnagyobb társadalmi innovációkra. Lawson és munkatársai (2014) három típusú innovációt azonosítottak a vidéki iskolákban, a közösségi erőforrás-mobilizációt, a kulturális partnerséget és a közös döntéshozatalt. Ezek mind a helyi bizalom, a részvétel és az együttműködés új formáit hozzák létre. A magyar példák (Velkey 2009) szerint a sikeres kisiskolák gyakran olyan „tanuló közösségek”, ahol a pedagógus és a szülő egyaránt résztvevő. A falusi iskolák tehát nem csupán oktatási, hanem társadalomformáló intézmények, amelyek képesek megerősíteni a helyi identitást és az intergenerációs szolidaritást. A reziliencia nemcsak ellenállás, hanem alkalmazkodási képesség, az iskolák akkor maradnak életképesek, ha a változásokhoz (pl. demográfiai csökkenés, digitalizáció, társadalmi mobilitás) rugalmasan viszonyulnak.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

5. Összegzés, elméleti következtetések

A tanulmány nem csupán a falusi kisiskolák társadalmi kontextusát vizsgálta, hanem elméleti szinten is hozzájárul a gyermekfejlődés rurális ökológiájának megértéséhez. A bioökológiai megközelítés, a kulturális és szociális tőke elméleteinek integrálása révén új értelmezési keretet kínál a család–iskola–közösség kapcsolatainak dinamikájához. Ezzel a tanulmány kiterjeszti a társadalmi tőke fogalmát a vidéki oktatási rendszerekre, és a kisiskolákat a társadalmi reziliencia lokális tereiként határozza meg. A tematikus elemzés eredményei egyértelműen azt mutatták, hogy a gyermekfejlődés és az iskolai sikeresség nem elszigetelt pszichológiai folyamat, hanem több szinten zajló társadalmi kölcsönhatások eredménye. Ezek az interakciók – a család, az iskola és a tágabb közösség között – jól értelmezhetők Bronfenbrenner bioökológiai megközelítésének (1979; Bronfenbrenner – Morris 2006) keretében, kiegészítve Bourdieu (1986) tőkeelméleti és Coleman (1988) szociális tőke-felfogásával. A falusi kisiskolák világszerte sajátos fejlődési tereként működnek, ahol formális oktatás és az informális szocializáció egymásba fonódik. A tanulmány eredményei azt mutatják, hogy a helyi közösségek szerkezete, a szülői részvétel minősége és az iskola társadalmi beágyazottsága döntő szerepet játszik abban, hogy a gyerekek képesek-e a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelését megtörni.

A falusi kisiskola mint ökológiai rendszer

Bronfenbrenner bioökológiai modellje alapján a falusi kisiskola többszintű társadalmi és kulturális ökoszisztéma. A mikroszisztémában – ahol a gyermek közvetlenül érintkezik a szülővel és a pedagógussal – a vidéki iskolák előnye a személyesség és a hosszú távú bizalom. A tanítók és diákok közötti stabil kapcsolatok erős proximális folyamatokat hoznak létre, amelyek támogató érzelmi klímát teremtenek (Imre 2009; Semke – Sheridan 2012). Ugyanakkor a mezoszisztéma – a család és az iskola közötti interakciók tere – sok esetben aszimmetrikus, különösen a közép-európai kontextusban, ahol a pedagógusi tekintély és a szülői passzivitás a domináns mintázat (Andl 2023). Ez a paternalista struktúra a bizalmat erősíti, de korlátozza a szülői autonómiát és a partnerség lehetőségét.

A nemzetközi összehasonlásban a kínai falusi iskolákban a pedagógus-centrikus modell még hierarchikusabb (Wang – Cheng 2025; Xi – Wang 2022), míg az amerikai és latin-amerikai kontextusban a horizontális kapcsolatok és a közösségi részvétel a meghatározó (Lawson et al. 2014; Osorio Arrieta 2024). A makroszisztéma – az oktatáspolitikai és gazdasági környezet – minden esetben meghatározza az alsóbb szintek működését. Az OECD (2021) adatai alapján a vidéki iskolák finanszírozása világszerte elmarad a városi intézményekétől. Magyarországon a centralizáció a helyi autonómia csökkenéséhez vezetett, ami gyengíti a közösségi beágyazottságot. Ezzel szemben a latin-amerikai decentralizált modellekben a szülők és tanárok



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

közös döntéshozatala erősíti az intézményi rezilienciát (Poole et al. 2013). Mindez azt mutatja, hogy a falusi iskolák nem zárt pedagógiai entitások, hanem dinamikus társadalmi rendszerek, amelyek érzékenyen reagálnak a migrációs, digitalizációs és demográfiai változásokra.

A kulturális és szociális tőke újratermelése vidéki kontextusban

Bourdieu (1986) tőkeelmélete szerint a társadalmi egyenlőtlenségek nemcsak gazdasági, hanem kulturális és kapcsolati formákban is öröklődnek. A falusi kisiskolák különösen érzékenyek erre a folyamatra, mert a kulturális tőke (a nyelvhasználat, a műveltségi szint, az iskolai normák ismerete) gyakran szűkebb spektrumon mozog. A magyar és közép-kelet-európai kutatások (Andl 2023) azt mutatják, hogy a kisiskolákban a tanulói teljesítmény különbségeinek 40 - 60%-át a családi kulturális tőke magyarázza. A vidéki térségekben azonban a kulturális tőke nem homogén, a helyi kulturális kódok (pl. közösségi értékek, vallás, nemzeti identitás) gyakran ütköznek az iskola által közvetített „hivatalos” tudásformákkal. A tanulók így egyszerre két kulturális rendszer között mozognak – az egyik a családé és a közösségé, a másik az iskola modernizációs logikája. Ez a kettősség kognitív és érzelmi feszültséget okozhat, de ha az iskola képes az inkulturáció érzékeny menedzselésére, a kettős kötődés akár fejlesztő erővé is válhat.

A szociális tőke (Coleman 1988) szintén kulcsszerepet játszik a falusi iskolák működésében. A rurális közösségekben a „horizontális” kapcsolatok – rokoni, szomszédsági, baráti hálók – általában erősek, de zártak. E kapcsolatok biztonságot nyújtanak, de korlátozzák az innovációt és a vertikális mobilitást. Ezzel szemben a városi iskolákban erősebb a „bridging” típusú tőke, amely az egyéneket a tágabb társadalmi struktúrákhoz kapcsolja (Putnam 2000). A sikeres falusi iskolák éppen abban különböznek, hogy képesek a kétféle tőketípus kombinálására, a helyi közösségi bizalmat és a külső partnerségi kapcsolatokat egyszerre tartják fenn (Velkey 2009). Ezek az intézmények nem csupán reprodukálják, hanem átalakítják a társadalmi tőkét, így potenciálisan az esélykülönbségek csökkentésének kulcsszereplői.

A falusi iskola mint a közösségi reziliencia tere

A reziliencia a falusi iskolák esetében nemcsak túlélőképességet, hanem a közösség önszervező és adaptív erejét jelenti. A reziliens intézmények társadalmi csomópontként működnek, képesek összekötni a családokat, a civil szférát és a helyi döntéshozókat, új normákat létrehozva és erőforrásokat mozgósítva (Lawson et al. 2014). Magyarországon és a régióban a reziliencia forrása elsősorban a pedagógusok elhivatottsága (Andl 2023), akik morális vezetőként kompenzálják a rendszerhiányokat. Ugyanakkor a fenntartható reziliencia nem alapulhat kizárólag egyéni hivatástudaton, a nemzetközi tapasztalatok (Anderson – Mikesell 2019; Osorio Arrieta 2024)



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

szerint az intézményi partnerségek – az iskola, az önkormányzat és a civil szervezetek együttműködése – hosszú távon biztosítják a közösségi megújulást. Az elemzés három fő elméleti tanulságot kínál:

1. A bioökológiai modell és a tőkeelméletek kombinációja lehetővé teszi a gyermekfejlődés komplex társadalmi értelmezését, a falusi iskola több, mint oktatási tér – társadalmi mező és interakciós rendszer.
2. A kulturális tőke nem kizárólag az iskolázottságon mérhető, a helyi tudás, a közösségi gyakorlatok és az identitás is tőkeként működhetnek.
3. A szociális tőke falusi formái – különösen a horizontális, bizalom-alapú kapcsolatok – a reziliencia társadalmi alapjai.

Társadalompolitikai következtetések

A falusi kisiskolák jövője az integráció és az autonómia közötti egyensúly megtalálásán múlik. A túlzott centralizáció – mint Magyarországon és Közép-Európában – csökkenti a helyi kezdeményezések mozgásterét, míg a teljes decentralizáció – például Latin-Amerika egyes térségeiben – az egyenlőtlenségek újratermelődéséhez vezethet. A fenntartható modell a részvételen alapuló autonómia, a közösségek bevonása mellett stabil szakpolitikai és szakmai támogatás szükséges.

A jövő falusi kisiskolái nem a városi minták kicsinyített másai, hanem önálló társadalmi laboratóriumok, ahol oktatás, közösségi élet és társadalmi integráció egyiséget alkot. Ha ez az egység megteremthető, a falusi iskolák nem a hátrány, hanem a vidéki társadalmi megújulás kulcsszereplői lehetnek. A rurális kisiskolákat tehát nem csupán oktatási intézményként, hanem a társadalmi fenntarthatóság és közösségi reziliencia központjaiként kell elismerni, ahol a szakpolitikai támogatásnak a közösségi részvétel, a pedagógusi autonómia és a helyi partnerségek erősítésére kell épülnie.

Irodalom

- Anderson S. – Mikesell M. (2019): Child care type, access, and quality in rural areas of the United States: A review. *Early Child Development and Care*, 189(4): 594–609. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1412959>
- Andl H. (2023): „A sorsunk közös.” *Falvak és iskolák. Educatio*, 32(2): 257–273. <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.2.6>
- Braun V. – Clarke V. (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bratsch-Hines M. – Baker C. – Vernon-Feagans L. (2016): Minority families in the rural United States: Family processes, child care, and early schooling. In: Fong



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

- R. L. – McRoy R. H. – Hendricks C. O. (szerk.): *Rural ethnic minority families and communities in the United States*. Springer, 153–168.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-20976-0_9
- Bronfenbrenner U. (1979): *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press, Cambridge.
- Bronfenbrenner U. – Morris, P. A. (2006): The bioecological model of human development. In: Lerner R. M. – Damon W. (szerk.): *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. John Wiley & Sons, Hoboken. 793–828.
- Coleman J. S. (1988): Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Suppl.): S95–S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Dearing E. – Kreider H. – Simpkins S. – Weiss H. B. (2006): Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98(4): 653–664.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.653>
- Epstein J. L. (2018): *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin
- Gu X. – Hassan C. – Noor B. – Sulaiman T. (2024): The relationship between family factors and academic achievement of junior high school students in rural China: Mediation effect of parental involvement. *Behavioral Sciences*, 14(3): 221.
<https://doi.org/10.3390/bs14030221>
- Hailey D. J. – Fazio-Brunson M. (2020): Leadership in the early childhood years: Opportunities for young leadership development in rural communities. *The Professional Educator*, 43(1): 6–23. <https://doi.org/10.3776/TPRE.V10N1P6-23>
- Henderson A. T. – Mapp K. L. (2002): *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Hermann Z. (2020): A családi háttér szerepe a tanulói teljesítményekben – trendek és összefüggések a PISA-adatok alapján. In: Kolosi T. – Tóth I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2020*. TÁRKI, Budapest. 303–324.
- Hernández Prados M. Á. – Álvarez Muñoz J. S. (2024): La relación familia-escuela en el contexto rural: Influencia de la etapa educativa, repetición de curso y rendimiento académico del alumnado. *RELIEVE*, 30(2): 1–18.
<https://doi.org/10.30827/relieve.v30i2.28833>
- Hill N. E. – Tyson, D. F. (2009): Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3): 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hong Q. N. – Fàbregues S. – Bartlett G. – Boardman F. – Cargo M. – Dagenais P. – Gagnon M.-P. – Pluye P. (2018): The Mixed Methods Appraisal Tool (MMAT) version 2018



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

- for information professionals and researchers. *Education for Information*, 34(4): 285–291. <https://doi.org/10.3233/EFI-180221>
- Imre A. (2009): Kistelepülési iskolák és eredményesség. *Iskolakultúra*, 19(10): 3–16.
- Lawson H. A. – Alameda-Lawson T. – Lawson M. A. – Briar-Lawson K. – Wilcox K. C. (2014): Three parent and family interventions for rural schools and communities. *Journal of Education and Human Development*, 3(3): 67–84. <https://doi.org/10.15640/jehd.v3n3a5>
- Matyjas B. (2019): Rural environment – a space for school education of children. *Problemy Społeczne*, 3, 24–35. <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2019.3.24>
- Minuchin S. (1974): *Families and family therapy*. Harvard University Press, Cambridge.
- Ngozwana N. (2023): Exploring the use of technology to enhance parental involvement in children’s education: A qualitative study in selected rural schools in Limpopo Province. In: The European Conference on Education 2023: Official Conference Proceedings. *IAFOR*, 779–790. <https://doi.org/10.22492/issn.2188-1162.2023.63>
- Nurnisaa N. – Lestari M. (2025): Parental involvement and its relationship with high school students’ learning achievement: A comparative study of urban and rural schools. *International Journal of Ethno-Sciences and Education Research*, 5(2): 939–952. <https://doi.org/10.46336/ijeer.v5i2.939>
- OECD (2021): *Education at a glance 2021: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- Osorio Arrieta Y. (2024): Prácticas educativas familiares en el contexto rural de la educación inicial colombiana. *Collectivus: Revista de Ciencias Sociales*, 11(1): 67–89. <https://doi.org/10.15648/collectivus.vol11num1.2024.3944>
- Petticrew M. – Roberts H. (2006): *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide*. Blackwell Publishing, Oxford.
- Poole N. – Álvarez F. – Penagos N. – Vázquez R. (2013): Education for all and for what? Life-skills and livelihoods in rural communities. *Journal of Agribusiness in Developing and Emerging Economies*, 3(2): 64–78. <https://doi.org/10.1108/20440831311321656>
- Putnam R. D. (2000): *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Simon & Schuster, New York.
- Robinson D. V. – Volpe L. (2015): Navigating the parent involvement terrain – The engagement of high poverty parents in a rural school district. *Journal of Family Diversity in Education*, 1(3): 64–85.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

- Semke C. A. – Sheridan S. M. (2012): Family–school connections in rural educational settings: A systematic review of the empirical literature. *School Community Journal*, 22(1), 81–114. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ974684.pdf>
- Tang T. – Zhou Z. – Li L. (2024): Regional and urban–rural differences in childhood growth trajectories and the role of family in China. *Scientific Reports*, 14, 29876. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-83459-4>
- UNESCO (2020): *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> (Letöltés ideje: 2025. 12. 11.)
- Velkey G. (2019): Területi jellemzők és legfontosabb változásai a hazai közoktatás, köznevelés rendszerében. *Opus et Educatio*, 6(1): 11–23. <https://doi.org/10.3311/ope.291>
- Vernon-Feagans L. – Swingler M. M. (2020): Early development and family life in rural America. In: Fong R. L. – McRoy R. H. – Hendricks C. O. (szerk.): *Rural families and communities in the United States*. Springer, 201–235. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37689-5_8
- Wang T. – Cheng H. (2025): *Determinants of parental involvement in preschool education in rural China: A mixed-methods study integrating the parenting process model and grounded theory*. [Preprint] <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-6557284/v1>
- Xi C. – Wang L. (2022): How parental migration status affects early development of rural children: The indirect role of family socioeconomic status and home environment. *Early Education and Development*, 34(3): 687–701. <https://doi.org/10.1080/10409289.2022.2119798>