



A családi miliő a hátrányos helyzetű családokban és annak pszichológiai hatásai a szociokulturális hátrányokra

KOVÁCS JUDIT¹

ABSZTRAKT

A szociokulturális hátrány a hátrányos helyzetből adódó kulturális deficit, ami a többségi társadalom normái szerint a kisebb fokú tájékozottságot, műveltséget, a rosszabb iskolai teljesítményt, a társadalmi előre jutáshoz szükséges viselkedési szabályok ismeretének/betartásának kisebb fokát jelenti, többek között. A szociokulturális hátrányok között egyre nagyobb figyelem illeti a szociális kompetenciákat (pl. kommunikációs és együttműködési készség, önszabályozás), melyek hozzásegítenek például a jó iskolai teljesítmény eléréséhez. A szociális kompetenciák gyermekkorban alapvető kapcsolatban vannak a családi miliővel. Tanulmányunk a családi miliő pszichológiai hatásait veszi számba szisztematikus szakirodalmi keresés segítségével. A kapcsolatokat három tematika szerint tárgyaljuk: a stressz kapcsolata a gyerekek pszicho-szociális és értelmi fejlődésével; A szülők iskolai nevelésre vonatkozó attitűdjeinek kapcsolata a gyerekek tanulási attitűdjeivel és kitartásával; A szülői nevelési stílus kapcsolata az önszabályozással. A tanulmány állást foglal amellyel, hogy a szociokulturális hátrányok csökkentésére irányuló hátránykompenzáló programokból a szülők kihagyhatatlanok.

KULCSSZAVAK: szociokulturális hátrány, társas kompetencia, családi stressz, iskoláztatási attitűd, nevelési stílus

ABSTRACT

The family environment in disadvantaged families and its psychological effects on sociocultural disadvantages

Sociocultural disadvantage is a cultural deficit resulting from a disadvantaged situation, which, according to the norms of the majority society, means a lower level of education, poorer school performance, a lower level of knowledge of the behavioral rules necessary for social advancement, and keeping to those norms, among other things. Increasing attention is devoted to underdeveloped social competencies as disadvantages (e.g. communication and cooperation skills, self-regulation), which help, for example, to achieve good school performance. Social competencies are fundamentally related to the family environment in childhood. Our study discusses the psychological effects of the family environment through a systematic literature search. The relationships are discussed between stress and children's psychosocial and cognitive

¹ Kovács Judit: intézetigazgató, Debreceni Egyetem, Szociál- és Munkapszichológiai nem önálló Tan-
szék; kovacs.judit@arts.unideb.hu



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

development; the relationship between parents' attitudes towards school education and children's learning attitudes and perseverance; and the relationship between parenting style and self-regulation. The study argues that parents cannot be excluded from disadvantage compensation programs aimed at reducing sociocultural disadvantages.

KEYWORDS: *sociocultural disadvantage, social competence, stress, schooling attitudes, parenting style*

Bevezetés

Az, hogy hova, milyen szocio-kulturális körülmények közé születik egy gyerek, a későbbi fejlődésével, iskolai teljesítményével, aspirációival, továbbtanulásával, életmódjával, összességében, az egész életével összefüggésben áll, még ha ez a kapcsolat messze nem determinisztikus, és hátránykompenzációval mérsékelhető is. Egy vizsgálat a PISA (Programme for International Student Assessment) felmérésben résztvevő összes ország adatait, egyéni szintű változókat is beemelve elemezte, és arra jutott, hogy a teljesítménykülönbségek nagy része nem a tanítási rendszerek, illetve azok hatékonyságainak különbözőségéből ered, hanem a gyerekek közötti gazdasági-szociális-kulturális státuszkülönbségekből (Lagravinese et al. 2020). A szegénység a társas kompetenciák szempontjából fontos nevelési eszköztár szegényességével is együtt jár. Egy szegény családban kevesebb a könyv otthon, kevesebbet olvasnak a szülők maguk, és a gyerekek is kevesebbet olvasnak, kevesebb fejlesztő játékot játszanak (Foster et al. 2005). Az alacsonyabb szocioökonómiai státusz rosszabb társas kompetenciákkal és több problémaviselkedéssel is jár (Foster et al. 2005).

Ezeket a státuszkülönbségeket, gyerekekről lévén szó, összefoglalóan a „hátrányos családi háttér” fogalommal jelöljük. A közoktatásban megfigyelhető összefüggéseket vizsgáló kutatók a családok közötti különbségek szempontjai közül sokszor a szülői iskolázottságot emelik ki, mint amelynek pedagógiai szempontból fontos következményei vannak (Csapó 2003; Józsa 2004; McBride et al. 2003). Mindazonáltal Wolf és kollégái (2021) Ghánában tett megfigyeléseik alapján a gyerekek lelassult szocioemocionális fejlődését egyértelműen a szegénységgel, nem pedig a szülők iskolai végzettségével hozták kapcsolatba.

Ugyanakkor a családi háttér rizikófaktorainak sorában számos más tényező is megnevezhető, jóllehet ezek között több olyan is van, melyeknek a szülői iskolázottsággal való összefüggése nyilvánvaló. Lengua és kollégái (2007) listáján rizikófaktoroként vannak számon tartva az etnikai-faji kisebbségi státusz, a szegénység, a zsúfolt lakhatás, az egyedülálló szülői státusz, a teenagerként történt gyerekvállalás, a sok költözés, a család negatív életeseményei, a szülői depresszió, vagy ha a szülőnek egészségügyi problémái, illetve a törvények betartásával kapcsolatos gondjai vannak. Zolkoski és Bullock (2012) rizikófaktor listája nagyon hasonló elemeket tar-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

talmaz: szegénység, a szülők alacsony iskolázottsága, családi konfliktusok, negatív életesemények, az erőszakot, abúzust is beleértve, és a kisebbségi státusz.

A családi háttértényezők között, melyek összefüggésben állnak a gyerekek iskolai teljesítményével, és legfőképpen az iskolai teljesítménnyel erős kapcsolatot mutató érzelmi-társas készségekkel, egyre inkább az érdeklődés homlokterébe kerülnek a szülő társas-érzelmi képességei (Zsolnai 2008), a szülőnek az iskolával és a neveléssel kapcsolatos attitűdjei (Ghosh – Steinberg 2022; McBride et al. 2003) is.

A szülők nevelési stílusát is egyre több tanulmány vizsgálja a gyermekek iskolai teljesítményével összefüggésben. Az önállóságra nevelés például összekapcsolja a jó végrehajtó funkciókat a szülői és gyermeki oldalon, már iskolás kor előtt (Distefano et al. 2018). A végrehajtó funkciók azért kerültek fókuszba, mert óriási szerepük van úgy a tanulmányi teljesítményben, mint a társas kompetenciákban. A *végrehajtó funkciók* a viselkedést és az azt irányító gondolkodási tevékenységeket rendezik össze a távolabbi célok elérése érdekében. Például azt, hogy a cselekvő a figyelmét a fontos dolgokra tudja összpontosítani, nem hagyja azt a lényegtelen ingerek által elterelni. Ellen tud állni a kísértésnek, elviseli az akadályoztatottságot, vagy az egyéb forrásokból származó feszültséget. Elgondolkodtató, hogy a szülői és gyermeki oldal végrehajtó funkcióinak ilyen összefüggése a nevelési stílus közvetítésével vajon mennyit magyarázhat a szocioökonómiai státusz intergenerációs stabilitásából (Véronneau et al. 2015).

Az önállóságra, autonómiára nevelés fontosságát Lengua és munkatársai (2007) is megerősítik, akik arról beszélnek, hogy a háttér rizikók a szülői nevelési stíluson keresztül állnak összefüggésben a gyerek kognitív teljesítményével és a kontroll-funkció gyakorlásának képességével. Az autonómiára nevelésen túl a szülői viselkedés olyan teljesítményt segítő elemeit vizsgálták, mint a pozitív érzelmek kifejezése, a negatív érzelmek visszatartása, az interaktivitás, a korlátállítás, a válaszkészség.

A szülőket a gazdasági, kulturális és társadalmi tőke hordozóiként (Bourdieu 1999) nem szabad tehát statikus „környezeti háttértényezőként” látnunk, de szimbolikus interakcionista módon érdemes a tőke átadásában gyakorolt interakcióikat, viselkedésüket elemeznünk, azért is, mert a hátránykompenzáló beavatkozások a szülői viselkedést sokkal inkább meg tudják célozni, mint a szülők státuszát. A hátránykompenzációra kifejlesztett professzionális programok is mind kitérnek a szülői kapcsolattartás és szülői szemléletfejlesztés jelentőségére. Stahl és munkatársai (2018) a korai fejlesztés és gondozás programjainak minőségi indikátorai között a családi kapcsolattartás vonatkozásában kiemelik, hogy kell, hogy úgy érezze a szülő, hogy van befolyása a programokra, és érdemes a szülőket bevonni a fejlesztő pedagógiai koncepcióba. A Nebraszkai Egyetemen kidolgozott Getting Ready, öt éves kor alatti gyerekeket az iskolába lépésig támogató program filozófiájában is nagy hangsúlyt kap a család (Sheridan et al. 2019), a szociális munkások részéről a rendszeres családlátogatások által nyújtott támogatás. A szülőkkel való foglalkozás



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

jelentőségét a gazdaságilag kevésbé fejlett országokban is látják, felismervén, hogy a szülőkkel mennyire érdemes foglalkozni, hogy jó motivációs stratégiáik legyenek a gyerekeik támogatásához az iskolai tanulásban (Monteflor et al. 2006). A szülőkkel való foglalkozás igen meggyőző eredményét mutatja be az a tanulmány, melyben három hátrányos helyzetű, iskolát kezdő gyerekcsoportot és a gyerekek szüleit vetették össze (Reid et al. 2007). A szülői támogatás, a gyerekhez való kötődés, az iskolai dolgokba való szülői bevonódás, és a gyerekek externalizáló viselkedése került összehasonlításra. (Az externalizáció azt jelenti, hogy a feszültségétől való szabadulásába a gyerek mennyire vonja be a környezetét, például úgy, hogy csapkod, vagy hangosan kétségbeesik). Az egyik csoport nem volt bevonva az Incredible Years iskolára felkészítő programba, a másik két csoport be volt vonva. Közülük az egyik csoportban a szülők is kaptak tréninget. A tréninget kapott szülők támogatóbban bántak gyerekeikkel, és szülőként úgy látták, hogy a gyerekük kevesebb externalizáló viselkedést mutat, bár a tanárok szerint már az csökkentette az externalizációt, ha legalább a gyerek be volt vonva a programba, még ha a szülő nem is.

Látván, hogy a családi háttér alapú szociokulturális hátrányban milyen nagy szerepe van a családi milliőnek, a szülői nevelési stílusnak, a szülő-gyermek kapcsolat interaktív jellegzetességeinek, egy szóval, a pszichológiai háttérmechanizmusoknak, tanulmányunknak azt a célkitűzését fogalmazzuk meg, hogy nyújtson minél részletesebb betekintést ezekbe a pszichológiai háttérmechanizmusokba, amik egyrészt fenntartják a szociokulturális hátrányt, másrészt beavatkozási pontokat rajzolnak ki. A kutatási kérdésünk, hogy az önállóságra nevelő támogató szülői nevelésen és a szülők iskolához és tanulásához való kedvező hozzáállásán túl a friss és releváns szakirodalomból milyen más, a családi milliő hatásához tartozó pszichológiai tényezők olvashatók ki, melyek összefüggésben állnak a gyerekek iskolai teljesítményével?

Módszertan

A családi környezettel összefüggő pszichológiai tényezők azonosításához a Scopus adatbázisban először Q1-Q2 besorolású lapokat kerestünk a Child, Childhood, Family, Minority keresőszavakkal. A lapokban a következő keresőszavakkal kerestünk tovább az ezredforduló óta megjelent tanulmányok között: disadvantaged, rural, family, schooling, parenting style. A kiválasztott hat lapot és 16 tanulmányt az 1. táblázat mutatja be.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

1. táblázat. A lap-keresőszavak, a kiválasztott lapok és a kiválasztott tanulmányok.
A tanulmányok pontos hivatkozása megtalálható az irodalomjegyzékben

Lapkereső szavak	Kiválasztott lapok	Kiválasztott tanulmányok
Early Childhood	Journal of Early Childhood Research	Ndijuye 2023.
		Bodovski – Youn 2011
	Early Childhood Research Quarterly	Lohndorf et al. 2021
		Miller – Votruba-Drzal 2013
		Cooper 2010
	Early Childhood Education Journal	Keengwe – Onchwari 2022
	Funge et al. 2017	
Minority	Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology	Calzada et al. 2012
Child Family	Clinical Child and Family Psychology Review	Vanderbilt-Adriance – Shaw 2008
		Owen et al. 2012
	Journal of Child and Family Studies	Cuellar et al. 2015
		Kotchick – Forehand 2002
		Smith-Adcock et al. 2019
		Piotrowski et al. 2013
		Wei – Chen 2014
Child and Family Social Work	Fævelen et al. 2023	

Forrás: saját szerkesztés, 2025

Eredmények

A kiválasztott tanulmányok tartalmának feldolgozása három nagy témacsoportot jelölt ki: a stressz (1), az iskolával való szülői együttműködés (2), és a szülői nevelési stílus (3) szerepe a szociokulturális hátrányban.

1. STRESSZ ÉS HÁTRÁNY

A kiválasztott tanulmányok egy fontos tematikus fókuszpontja, hogy a hátrányos helyzet folyamatos stresszt jelent, aminek a gyerekek pszichoszociális és értelmi fej-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

lődésére komoly visszahúzó hatása van (Kotchick – Forehand 2002; Smith-Adcock et al. 2019; Vanderbilt-Adriance – Shaw 2008; Wei – Chen 2014).

A pozitív kimenet, vagyis a reziliencia, a legnagyobb rizikófaktorokkal sújtott személyeknél ritka (Vanderbilt-Adriance – Shaw 2008). Smith-Adcock és kollégái (2019) úgy találták, hogy alacsony szocioökonómiai státuszú családoknál, a gyerekek társas-érzelmi iskolaérettsége sok egyéb tényező sorában a stressznek való kitettséggel van a legerősebb kapcsolatban, vagyis minél nagyobb a családi környezetben a stressz, annál kevésbé iskolaérett a gyermek. Wei és Chen arra mutatott rá, hogy az anyagi problémákon való folyamatos rágódás és a megélhetés küzdelmei elveszik a szülők energiáit a gyerekekkel való törődés elől.

Az anyagi nehézség a családokban tehát sok feszültség forrása, szülői irritáltsághoz, keményebb, direktebb nevelési eszközökhöz, de akár depresszióhoz és elhanyagoláshoz is vezethet. Az anyagi nehézségek e pszichológiai következményei a szocio-kulturális hátrány integratív részeként vannak számon tartva (Kotchick – Forehand, 2002).

2. AZ ISKOLAI NEVELTETÉS ÜGYÉBE VALÓ SZÜLŐI BEVONÓDOTTSÁG ÉS A HÁTRÁNYOS HELYZET

Az iskolába járó gyerekek érzelmi és kognitív fejlődésével összefüggésben álló családi milió egy másik, a kutatásokban rendre azonosított eleme, hogy a szülők mennyire vannak bevonódva az iskolai neveltetés ügyébe, és hogyan, milyen hozzáállással vannak bevonódva (Bodovski – Youn 2011; Cooper 2010; Funge et al. 2017; Keengwe – Onchwari 2022; Smith-Adcock et al. 2019; Lohndorf et al. 2021).

Már az iskola elkezdése előtt megvan ez a kapcsolat: Az, hogy a szülőket mennyire érdeklik az iskolával kapcsolatos dolgok, és mennyire iskolaérett a gyermek, összefügg (Smith-Adcock et al. 2019). Az alacsony szocioökonómiai státusszal rendelkező szülőknél különösképpen erős a kapcsolat a szülői bevonódás és a gyerekek kognitív fejlődése között (Lohndorf et al. 2021). A gyerek részéről a tanulással kapcsolatban mutatott pozitív attitűdök, mint a tudásvágy, a kitartás, az odafigyelés, az önálló tanulás igénye, sokat tompítanak az alacsony szocioökonómiai státusból eredő iskolai teljesítményben mutatott lemaradáson (Bodovski – Youn 2011). Ezeket a jó attitűdöket a gyerekek a szülőktől is tanulhatják. Menekült családok társadalmi integrációjával kapcsolatban is az derült ki, hogy a gyerekek iskoláztatását illető integrációban nem is a szocioökonómiai státusz a legfontosabb tényező, hanem az együttműködőkészség. Együttműködésre kész szülőkkel a szegénysorú családok gyerekei is iskolakészek lehetnek (Ndijuye 2023).

A szegénység és az iskolai dolgok iránti érdektelenség ugyanis bár statisztikai értelemben együtt jár, mégis, vannak szegény családok, akiket érdekel az iskoláztatás. Például a rendezettebb körülmények között élő iskolázottabb családokat. Ezt



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

Cooper (2010) közel húszezer amerikai gyerek körében végzett vizsgálata alapján állítja. A szülői iskolázottság fontosságát a tanárokkal való kapcsolattartásban a pandémia idejéről is leírják (Keengwe – Onchwari 2022).

A jó hozzáállás kimunkálása azért is nagyon fontos, mert a jó hozzáállás tovább erősíti a családon belüli és az iskolával kapcsolatos jó folyamatokat: Funge és munkatársai (2017) egy olyan szocioemocionális fejlesztő programról számoltak be, amelybe önként lehetett jelentkezni. Emailben kaptak a szülők olvasni érdemes anyagokat, amiket az óvodáskorú gyerekeiknek olvastak. Általában véve jó véleménnyel voltak a programról, de amely családok *a családon belüli kommunikációval meg voltak elégedve*, még többet profitáltak belőle, többet olvastak, a gyerekek szívesebben vettek részt benne, és más iskolai előkészítő dolgokkal is többet foglalkoztak.

3. CSALÁDI FOLYAMATOK: NEVELÉSI STÍLUS, TÖRŐDÉS A HÁTRÁNYOS HELYZETŰ CSALÁDOKBAN

Mivel a szakirodalmi keresésünk egyik kitüntetett kulcsszava éppen a nevelési stílus volt, nem meglepő, hogy a megtalált szakirodalmakban a családi miliő hatásáról szóló harmadik tematika a nevelési stílus köré csoportosul (Calzada et al. 2012; Cuellar et al. 2015; Fævelen et al. 2023; Kotchick – Forehand 2002; Miller – Votruba-Drzal 2013; Owen et al. 2012; Piotrowski et al. 2013).

Kotchick, és Forehand (2002) tanulmánya szerint az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családokra jellemzőbb a kevésbé egalitárius, inkább tekintélyelvű nevelési stílus. Ez legfőképpen akkor nem kedvez a szociális-érzelmi kompetenciák zavartalan fejlődésének, ha ridegséggel is társul. Mások is megerősítik a tekintélyelvű neveléssel járó kockázatokat. Piotrowski és kollégái (2013) szerint a tekintélyelvű nevelés nem, de a ráhagyós-megengedő stílus sem kedvez az iskolai teljesítménynek, rosszabb önszabályozással jár együtt, és az önszabályozási készségek hiánya jelentősen megnehezíti az iskolai alkalmazkodást. A 2–8 éves gyerekekre irányuló vizsgálatukban a szegényebb gyerekeknek és a fiúgyerekeknek több ilyen önszabályozási problémája volt, például fegyelmezetlenebbül viselkedtek.

A legjobb önszabályozáshoz az *önállóságra nevelő, de támogató jelenléte biztosító autoritatív nevelés* vezet (Calzada et al. 2012). Mind az externalizáló, mind az internalizáló problémák összefüggést mutatnak a tekintélyelvű neveléssel. (Az externalizációról már ejtettünk szót a bevezetőben. Emlékeztetőképp: a gyermek ilyenkor a feszültségét, akadályoztatottságát kifelé éli meg. Az internalizáció pedig azt jelenti, hogy a gyermek belső feszültségeit elfojtja, vagy saját maga ellen fordítja).

A gyerekek teljesítménye a szülők fejlődéslelektani ismereteivel is összefügg, s a jobb helyzetű családok e tekintetben felvilágosultabbak (Miller – Votruba-Drzal, 2013). Az ismerethiányt lehet azonban pótolni: Owen és kollégái (2012) úgy tapasztal-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

talták, hogy a gyerekeket szófogadóbbá teszi egy olyan szülői tréning, mely egyrészt bemutatja a szülőknek, majd gyakoroltatja velük az eredményes nevelési eszközöket, mint például a helyesen kivitelezett dorgálást és neheztelést.

Cuellar és kollégái (2015) a *gondos, törődő nevelés* kontextusait térképezték fel egy elméleti összefoglalóban, és arra jutottak, hogy nagyon fontos a rendezettség (értve ezalatt a kriminalitás és veszélyesség hiányát is), az anyagi és intézményes biztonság, valamint a szűkebb-tágabb társadalmi környezetbe való integráltság.

A szocioökonómiai státusz és családi légkör, valamint nevelési stílus kapcsolatáról nem szabad azonban leegyszerűsítő módon gondolkoznunk: Egy norvég mintán a szocioökonómiai státusz és a meleg törődő szülőség között negatív kapcsolat mutatkozott. Igaz, maga a szerző is óvatosságra inti az eredmény értelmezésében az olvasót, ugyanis a vizsgálatba gyerekjóléti szolgálatot igénybe vevő szülők kerültek bele. A szolgálathoz a jobb módú szülők talán épp az elhanyagolt gyerekük viselkedéses problémái miatt mehettek, a szegényebb szülők pedig anyagi támogatásért (Fævelen et al. 2023).

Megvitatás

A szegénység sokkal több az alacsony jövedelemnél vagy az anyagi javak hiányánál. Számos, egymással is összefüggő tényezőnek a mintázata, olyanoknak, mint például az egyedülálló szülő által működtetett család, az alacsony iskolázottság, a kisebbségi vagy bevándorló csoporthoz tartozás, a család gazdasági státusza, a család struktúrája, a szülők iskolázottsága és az etnikai hovatartozás (Huston – Bentley 2010). E tényezők közül tanulmányunkban a családi miliő és a miliőhöz tartozó attitűdök, nevelési stílus került a középpontba az egymással is korreláló, egymásra kölcsönös oda-vissza hatással bíró szociokulturális hátrányt működtető háttérfaktorok közül.

Elsőként arról szóltunk, hogy a hátrányos helyzettel együtt járó stressz igen kártékony hatású a gyerekek fejlődésére. Ahogyan a kiválasztott tanulmányokból is kiolvasható volt (Kotchick – Forehand 2002; Smith-Adcock et al. 2019; Vanderbilt-Adriance – Shaw 2008; Wei – Chen 2014), a szakirodalom más tanulmányai is megerősítik, hogy a szülőknek az állandósult anyagi nehézségek miatt való veszeke-dése, a testi fenytés, a szülők esetleges alkohol vagy drogfüggősége miatti örökös konfliktusok, többek között, káros hatással vannak a viselkedésfejlődésre, társas kapcsolatokra. Például impulzívva, az érzelmeiket nem kontrollálóvá teszik a gyerekeket (Kalvin et al. 2016; Obradovic 2012). A szegény családokban gyakori kaotikus, rendezetlen, feszültségteli családi viszonyok nehezítik a megfelelő önszabályozó viselkedés kifejlődését (Vernon-Feagans et al. 2016). A folyamatos stressz-terhelés nemcsak az egészséges szocio-emocionális fejlődést hátráltatja, de visszaveti a tanulási teljesítményt is. A gyermekkorban megerősödő agyterületek (hippokampusz)



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

fejlődésére gyakorolt sorvasztó hatása miatt akár hosszú távon visszavetheti a gyerekek célélérését, feladat-kivitelezését (Kovács 2022).

Másodikként a szülőknél az iskolához, tanuláshoz való hozzáállásának a jelentőségére mutattunk rá (Bodovski – Youn 2011; Cooper 2010; Funge et al. 2017; Keengwe – Onchwari 2022; Smith-Adcock et al. 2019; Lohndorf et al. 2021), hogy a szülő iskolai képzés felé mutatott attitűdje meghatározó a gyerek érzelmi és kognitív fejlődésében. Magyar kontextusban Fejes és Józsa (2007) is arról írnak, hogy a roma gyerekek iskolai eredményessége is gyakorlatilag sokkal inkább azzal függ össze, mennyire tartja a szülő az iskolát fontosnak és tartja vele a kapcsolatot, nem pedig a tanulási motivációval. Nemcsak Smith-Adcock és munkatársai (2019) írnak arról, hogy a szülői hozzáállás már az iskolaérettséget befolyásolja, de mások is (Kington et al. 2013), nyilvánvalóvá téve, hogy a szülő hozzáállása valójában már az iskolába menetel előtt számít: az iskola előtti intézményes foglalkozás a gyerekekkel azért jó, mert beletanulnak a gyerekek is, és a szülei is az intézményesség rendjébe és az alkalmazkodásba, és az iskolaelőkészítőbe járás is nagymértékben a szülőn múlik (Ghosh – Steinberg 2023). A szülői bevonódás valójában még ennél korábbi életkortól kezdve fontos: Taylor és Machida (1994), a születéstől öt éves korig a hátrányos helyzetű gyerekeknek szóló amerikai Head Start programok kapcsán jegyezték le, hogy a bevonódó szülők gyerekei sikeresebbek lesznek. A családi milió hatásai között körülhatárolt három faktor közül a szülő iskoláztatáshoz való hozzáállásában rajzolódik ki leginkább a szülői iskoláztatottság jelentősége (Cooper 2010; Keengwe – Onchwari 2022), mely faktor a szakirodalomban hosszú ideig tűnt az elsőrendűen fontosnak a szociokulturális hátrány iskolai teljesítményt befolyásolni képes családi összetevői között (Csapó 2003; Józsa 2004; McBride et al. 2003).

Végül a szülő nevelési stílusa került nagytól alá a szociokulturális hátránnyal való összefüggésben. Többen leírták ugyanis, hogy a családi háttér rizikók, az etnikai-faji kisebbségi státusz, a szegénység, a zsúfolt lakhatás, az egyedülálló szülőség, a teenagerként szülővé válás, a sok költözés, a negatív életesemények, a szülői depresszió, a nevelési stíluson keresztül befolyásolják a gyermekek fejlődését (Lengua et al. 2007). A társas kompetenciákat nemcsak Waters és munkatársai 1979-ben publikált tanulmánya mutatta be a szülővel való kapcsolattal (az anya-gyerek kapcsolatban meglevő biztonságos kötődéssel) erős összefüggésben állónak, de a társas kompetenciák kialakulásában való szülői közreműködés jelentőségével a tanulmányok máig foglalkoznak (Paschall et al. 2015; Frogner et al. 2022; Oh et al. 2022). Például Oh és munkatársai (2022) az elhanyagolás sokrétű negatív együttjárásaira hívták fel a figyelmet, a gyerek szókinccsével, önszabályozásával való együttjárásaira, és azzal való összefüggésére, hogy mennyire készülnek a gyerekek az iskolába menetelre, mennyire várják azt.

Az áttekintett tanulmányok is megerősítették, hogy az érzelmi biztonságot adó, önállóságra nevelő, de egyszersmind biztos támpontokat adó (autoritatív, és nem tekintélyelvű) nevelés esetén kevesebb a gyermekek részéről az önszabályozási



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

probléma, externalizáló és internalizáló magatartás (Calzada et al. 2012; Piotrowski et al. 2013). Az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családokra kevésbé jellemző ez a nevelési stílus (Kotchick – Forehand 2002), ami a szülői nevelési stílusoknak a maguk szélesebb társadalmi kontextusára irányítja a figyelmet.

Kagitçibasi (1996) általános családmmodellje, igaz szélesebb kulturális kontextusban (a társadalom gazdasági fejlettségének függvényében, nem pedig az egy társadalmon belüli rétegek összehasonlításában) a családrendszer, melybe az értékeken túl a családi interakciók, a nevelési stílus is beletartozik, összefüggésben állónak írja le a gazdasági-társadalmi kontextussal (hogyan élnek a családok) és a családszerkezettel (például hogy nagycsaládban vagy nukleáris családban élnek-e). Kagitçibasi családmmodellje alkalmazható lehet társadalmi rétegek közötti különbségekre egy adott kultúrán belül is, hiszen a különböző társadalmi rétegek közötti eltérések különböző családi mintázatokat hozhatnak létre. Kagitçibasi családmmodellje két fő családi típusra összpontosít: az „autonóm” és a „kötődő” családokra. Az autonóm családmmodell az egyéni függetlenséget és autonómiát hangsúlyozza, míg a kötődő családmmodell a közösségi és érzelmi kapcsolatok fontosságát emeli ki. A különböző társadalmi rétegek között eltérések lehetnek abban, hogy melyik családi modell dominál. A magasabb társadalmi rétegekben élő családok gyakran inkább az autonómiát és az egyéni önállóságot helyezhetik előtérbe, mivel az oktatás és a gazdasági erőforrások lehetővé teszik, hogy a gyermekek több függetlenséget élvezzenek. Ezzel szemben az alacsonyabb társadalmi rétegekben élő családok gyakran inkább a kötődő modellre hajlanak, mivel erősebb a közösségi támogatás és az érzelmi kapcsolatok hangsúlyozása, és a gazdasági környezet is inkább a családi összetartásra ösztönözhet. A nyugati típusú fogyasztói társadalmak „többségi társadalma” jellemzően a függetlenség családmmodellje szerint él, az autonómiát, önállóságot bátorító családokban nevelkednek a gyerekek. Ebben a modellben a társadalmi interakcióknak és a társadalmi érvényesülésnek a normái nagyon különbözhetnek attól, amit a gyerekek az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családokban elsajátítanak, ami a kisebbségi norma szerint viselkedő gyerekek alkalmazkodását, társas kapcsolatait nehezíti. Kagitçigasi (1996) általános családmmodellje tehát a hátrányos helyzetű családok társadalmi helyzetének értelmezéséhez is hasznos keretet nyújthat, segíthet értelmezni, hogy a családi működések és a társadalmi hátrányos helyzet hogyan indokolják és erősítik egymást. Például Forrai és Hegedűs (1991), a roma gyerekek gyengébb önszabályozási készségeinek magyarázatában azt a nevelési háttérrel azonosították, melyben a gyerekek kevesebb akadályoztatottsággal szembesülnek, következésképp nem alakul ki a többségi társadalom által elvárt frusztrációtűrésük, ezáltal kialakul egy olyan működésük, mely egyrészt következik is a sajátos szociokulturális háttérből, másrészt hozzá is járul annak fennmaradásához.

Konklúzióként megfogalmazhatjuk, hogy a családi milióval kapcsolatos szociokulturális hátrányok kérdéskörön való gondolkodás alapján a hátránykompenzációs programok felé megfogalmazható tanulság nyilvánvaló: A szülők bevonása a hát-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

ránykompenzációs programokba nem egy „plusz”, nem egy kedves gesztus, hanem az elkerülhetetlen minimum, a kiindulópont.

Irodalom

- Bodovski K. – Youn M. J. (2011): The long term effects of early acquired skills and behaviors on young children’s achievement in literacy and mathematics. *Journal of Early Childhood Research*, 9(1), 4–19. <https://doi.org/10.1177/1476718X10366727>
- Bourdieu P. (1999): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz R. (Szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei* (pp.156–177). Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Calzada E. J. – Huang K. Y. – Anicama C. – Fernandez Y. – Brotman L. M. (2012): Test of a cultural framework of parenting with Latino families of young children. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 18(3): 285–296. <https://doi.org/10.1037/a0028694>
- Cooper C. E. (2010): Family poverty, school-based parental involvement, and policy-focused protective factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(4): 480–492. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.03.005>
- Cuellar J. – Jones D. J. – Sterrett E. (2015): Examining parenting in the neighborhood context: A review. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 195–219. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9826-y>
- Csapó B. (2003): *A képességek fejlődése és iskolai fejlesztése*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Distefano R. – Galinsky E. – McClelland M. M. – Zelazo P. D. – Carlson S. M. (2018): Autonomy-supportive parenting and associations with child and parent executive function. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 58, 77–85. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.04.007>
- Fævelen M. – Fauske H. – Kojan B. H. – Kaasbøll J. (2023): Family involvement in child welfare services: The association between socio-economic status and self-reported parenting practices. *Child & Family Social Work*, 28, 346–359. <https://doi.org/10.1111/cfs.12966>
- Fejes J. B. – Józsa K. (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői: roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 17(6-7), 83–96.
- Forray R. K. – Hegedűs T. A. (1991): Cigány gyerekek háromhetes nyári tábora 1990-ben. Egy multikulturális kutatás kísérleti kontrollja. *Új Pedagógiai Szemle*, 41(12): 72–81.



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

- Foster M. A. – Lambert R. – Abbott-Shim M. – McCarty F. – Franze S. (2005). A model of home learning environment and social risk factors in relation to children's emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1): 13–36. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.006>
- Funge S. P. – Sullivan D. J. – Tarter K. (2017): Promoting positive family interactions: Evaluating a free early childhood book distribution program. *Early Childhood Education Journal*, 45, 603–611. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0815-9>
- Ghosh S. – Steinberg H. (2022): Parents' attitudes and unequal opportunities in early childhood development: Evidence from Eastern India. *Journal of Early Childhood Research*, 20(3): 413–430. <https://doi.org/10.1177/1476718X221077170>
- Huston A. C. – Bentley A. C. (2010): Human development in societal context. *Annual Review of Psychology*, 61, 411–437. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100442>
- Józsa K. (2004). Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14(11): 3–16.
- Kagitcibasi C. (1996): *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kalvin C. B. – Bierman K. L. – Gatzke-Kopp L. M. (2016): Emotional reactivity, behavior problems, and social adjustment at school entry in a high-risk sample. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(8): 1527–1541. <https://doi.org/10.1007/s10802-016-0139-7>
- Keengwe G. – Onchwari A. (2022): Assessment of parent–teacher relationships in early childhood education programs during the COVID-19 pandemic. *Early Childhood Education Journal*, 1–13. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01431-1>
- Kington A. – Gates P. – Sammons P. (2013): Development of social relationships, interactions and behaviours in early education settings. *Journal of Early Childhood Research*, 11(3): 292–311. <https://doi.org/10.1177/1476718X13492936>
- Kotchick B. A. – Forehand R. (2002): Putting parenting in perspective: A discussion of the contextual factors that shape parenting practices. *Journal of Child and Family Studies*, 11(3): 255–269.
- Kovács J. (2022): A siker és az érvényesülés meghatározói. In: Pléh Cs. (Szerk.), *Pszichológia* (pp. 866–909). Akadémiai Kiadó
- Lagravinese R. – Liberati P. – Resce G. (2020): The impact of economic, social and cultural conditions on educational attainments. *Journal of Policy Modeling*, 42(1): 112–132. <https://doi.org/10.1016/j.jpmod.2019.03.007>



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

- Lengua L. J. – Honorado E. – Bush N. R. (2007): Contextual risk and parenting as predictors of effortful control and social competence in preschool children. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(1): 40–55.
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2006.10.001>
- Lohndorf R. T. – Vermeer H. J. – de la Harpe C. – Mesman, J. (2021): Socioeconomic status, parental beliefs, and parenting practices as predictors of preschoolers' school readiness and executive functions in Chile. *Early Childhood Research Quarterly*, 57, 61–74. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.05.001>
- McBride B. A. – Bae J. H. – Blatchford K. (2003): Family–school–community partnerships in rural PreK at-risk programs. *Journal of Early Childhood Research*, 1(1): 49–72. <https://doi.org/10.1177/1476718X030011003>
- Miller P. – Votruba-Drzal E. (2013): Early academic skills and childhood experiences across the urban–rural continuum. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2): 234–248. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2012.12.005>
- Monteflor M. O. – Williams A. R. – Williams P. D. – Go N. O. – Moriarty, J. P. – Quiñones, H. W. – Bruggeman, S. K. (2006): Parent motivation strategies and the performance of preschoolers in a rural Philippine municipality. *Early Childhood Education Journal*, 33(5): 333–340. <https://doi.org/10.1007/s10643-005-0035-1>
- Ndijuye L. G. (2023): School readiness and pre-primary learning experiences of children of refugee backgrounds in Tanzania: the mediating role of family socio-economic status. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(3): 454–469. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2108098>
- Obradović J. (2012): How can the study of physiological reactivity contribute to our understanding of adversity and resilience processes in development? *Development and Psychopathology*, 24, 371–387. doi:10.1017/S0954579412000053
- Oh W. – Kim H. K. – Park S. – Mastergeorge A. M. – Roggman L. (2022): Maternal and paternal insensitivity, adaptive engagement, and school readiness skills among economically disadvantaged children: A dynamic approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 58(1): 220-230.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2021.09.003>
- Owen D. J. – Slep A. M. – Heyman R. E. (2012): The effect of praise, positive nonverbal response, reprimand, and negative nonverbal response on child compliance: A systematic review. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 15, 364–385.
<https://doi.org/10.1007/s10567-012-0120-0>
- Paschall K. W. – Gonzalez H. – Mortensen J. A. – Barnett M. A. – Mastergeorge A. M. (2015): Children's negative emotionality moderates influence of parenting styles on preschool classroom adjustment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 39, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2015.04.009>



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

- Piotrowski J. T. – Lapierre M. A. – Linebarger D. L. (2013): Investigating correlates of self-regulation in early childhood with a representative sample of English-speaking American families. *Journal of Child and Family Studies*, 22, 423–436. <https://doi.org/10.1007/s10826-012-9595-z>
- Reid M. J. – Webster-Stratton C. – Hammond M. (2007): Enhancing a classroom social competence and problem-solving curriculum by offering parent training to families of moderate-to high-risk elementary school children. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(4): 605–620. <https://doi.org/10.1080/15374410701662741>
- Sheridan S. M. – Knoche L. L. – Boise C. E. – Moen A. L. – Lester H. – Edwards, C. P. ... – Cheng, K. (2019): Supporting preschool children with developmental concerns: Effects of the Getting Ready intervention on school-based social competencies and relationships. *Early Childhood Research Quarterly*, 48(3): 303–316. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.008>
- Sheridan S. M. – Koziol N. A. – Clarke B. L. – Rispoli K. M. – Coutts M. J. (2014): The influence of rurality and parental affect on kindergarten children's social and behavioral functioning. *Early Education and Development*, 25(7): 1057–1082. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.896682>
- Smith-Adcock S. – Leite W. – Kaya Y. – Amatea E. (2019): A model of parenting risk and resilience, social-emotional readiness, and reading achievement in kindergarten children from low-income families model. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2826–2841. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01462-0>
- Stahl J. F. – Schober P. S. – Spiess C. K. (2018): Parental socio-economic status and childcare quality: Early inequalities in educational opportunity?. *Early Childhood Research Quarterly*, 44(3): 304–317. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.011>
- Taylor A. R. – Machida S. (1994): The contribution of parent and peer support to Head Start children's early school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 9(3–4): 387–405. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(94\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0885-2006(94)90016-7)
- Vanderbilt-Adriance E. – Shaw D. S. (2008): Conceptualizing and re-evaluating resilience across levels of risk, time, and domains of competence. *Clinical child and family psychology review*, 11, 30–58. <https://doi.org/10.1007/s10567-008-0031-2>
- Vernon-Feagans L. – Willoughby M. – Garrett-Peters P. (2016): Predictors of behavioral regulation in kindergarten: Household chaos, parenting, and early executive functions. *Developmental psychology*, 52(3): 430–441. <https://doi.org/10.1037/dev0000087>
- Véronneau M. H. – Serbin L. A. – Stack D. M. – Ledingham J. – Schwartzman A. E. (2015): Emerging psychopathology moderates upward social mobility: The



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

intergenerational (dis) continuity of socioeconomic status. *Development and Psychopathology*, 27(4): 1217–1236.

<https://doi.org/10.1017/S0954579415000784>

Waters E. – Wippman J. – Sroufe L. A. (1979): Attachment, positive affect, and competence in the peer group: Two studies in construct validation, *Child Development*, 50(3): 821–829.

Wei H. S. – Chen J. K. (2014): The relationships between family financial stress, mental health problems, child rearing practice, and school involvement among Taiwanese parents with school-aged children. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 1145–1154. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9772-8>

Wolf S. – Reyes R. S. – Weiss E. M. – McDermott P. A. (2021): Trajectories of social-emotional development across pre-primary and early primary school. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 75, 101297.

<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2021.101297>Get rights and content

Zolkoski S. M. – Bullock L. M. (2012): Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34(12): 2295–2303.

<https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2012.08.009>

Zsolnai A. (2008): A szociális készségek fejlődése és fejlesztése gyermekkorban. *Iskolakultúra Online*, 2(1): 119–140.