

Kocsis Nóra és Csók Cintia: Lehetőségek és akadályok a nevelőszülők és pedagógusok közötti együttműködésben

Absztrakt

A szülői tevékenység a szülő és a gyermek közötti kölcsönös viszonyra utal, melyet a kutatások gyakran a gyermek iskolai előrehaladása szempontjából vizsgálnak. Jelen tanulmány a nevelőszülők és az iskola közötti együttműködés jellemzőit elemzi. Célunk a nevelőszülői bevonódás sajátos aspektusainak feltárása, valamint a pedagógusok és nevelőszülők közötti kapcsolatot támogató és akadályozó tényezők azonosítása. A kutatás újdonsága, hogy a nevelőszülők és a pedagógusok perspektívájából vizsgálja a kérdéskört Hajdú-Bihar vármegyében. Az alapvető kérdések a következők: (1) Hogyan jellemezhető a nevelőszülők és az iskola közötti kapcsolat? (2) Milyen formában valósul meg a kapcsolattartás és az együttműködés? (3) Milyen tényezők befolyásolják a partneri kapcsolatokat? Az adatfelvétel félig strukturált interjúk alapján zajlott, 15 nevelőszülő és 10 pedagógus részvételével. Az eredmények szerint a kapcsolattartás jellemzően személyes, és a pedagógusok empátikus, a speciális nevelési helyzeteket figyelembe vevő attitűdjei támogató tényezőként jelentkeztek. Mindazonáltal mindkét fél számos negatív tapasztalatról számolt be, ami arra utal, hogy az együttműködést különböző akadályok és tévhitek nehezítik. A kutatás arra is rávilágított, hogy a nevelési szereplők (pedagógusok, nevelőszülők) partneri szemlélete, illetve a gyermekvédelmi ismeretekre irányuló felkészítések elengedhetetlenek a hatékonyabb kooperáció kialakításához.

Kulcsszavak: nevelőszülő, nevelőszülői bevonódás, család-iskola partnerség

Abstract

Parenting refers to the reciprocal relationship between parent and child, which research often examines in terms of the child's progress in school. The present research analyses the characteristics of the interaction between foster parents and school. Our aim is to explore the specific aspects of foster parent involvement and to identify the factors that support and hinder the relationship between teachers and foster parents. The novelty of the research is that it examines the issue from the perspective of foster parents and teachers in Hajdú-Bihar County. The basic questions are: (1) How can the relationship between foster parents and school be characterised? (2) What form does the relationship and cooperation take? (3) What factors influence the partnership? Data collection was based on semi-structured interviews with 15 foster parents and 10 teachers. The results showed that the relationship was typically personal and that teachers' empathic attitudes, considering the specific fostering situations, were supportive factors. However, both parties reported a number of negative experiences, suggesting that cooperation is hampered by various barriers and misconceptions. The research also highlighted that a partnership approach between educational actors (teachers, foster parents) and training in child protection skills are essential for more effective cooperation.

Keywords: foster parent, foster parent involvement, family-school partnership

1. Bevezetés

A társadalomba való beilleszkedés folyamatának elsődleges színterét képezi a család, s a másodlagos szocializációs színteret a nevelési-oktatási intézmények jelentik. Az oktatásszociológia nézőpontjából vizsgálva megállapítható, hogy a család és az iskola intézményének találkozása az előbb említett szocializációs színterek kereszteződését képezi (Kozma, 2001; idézi Bacskai, 2020). A szülők elkötelezettségével, valamint a szülők iskolai életben való részvételével, s ennek módszertani fejlesztésével Joyce Epstein már az 1980-as években elkezdett foglalkozni (Epstein, 1986; Epstein, 1987). James Coleman társadalmi tőke elmélete (Coleman, 1988) szintén ezekben az években jelent meg, kiemelt figyelmet fordítva a családon belüli társadalmi tőkeforrások és az iskolai teljesítmény közötti összefüggésekre (Pusztai, 2004; Pusztai, 2009; Pusztai, 2020a). Az amerikai nevelésszociológus kutatásai során rávilágított arra, hogy az alacsony státusú diákok sikerességéhez arra van szükség, hogy a szülők bevonásra kerüljenek az oktatási intézmények közösségébe (Coleman, 1998). Epstein (2010) szerint a szülők és a pedagógusok között húzódó kapcsolatnak a lényege, hogy a tanuló kerüljön a középpontba. Megalkotta partnerkapcsolati modelljét, amely alapján a háromszereplős modell résztvevői közé tartozik az iskola, a család és a helyi közösség. Pusztai (2020b) szerint a szülői tevékenység sokrétű fogalomként definiálható, jellemzően a szülő-gyermek közötti kölcsönös viszonyra terjed ki. A kutatók ezt a nevelői erőforrást többnyire a gyermek iskolai előrehaladásának és otthoni tanulásának nézőpontjából tanulmányozzák. Ezáltal a szülő az iskolában zajló munka úgynevezett külső támogatójaként jelenik meg.

A korábban említett háromszereplős modell egységeinek együttes célja a tanulói sikerek elérése, az oktatási folyamatból való lemorzsolódás csökkentése, továbbá a diákok támogatása, biztatása egyaránt kiemelkedő jelentőséggel bír. Fontos tényezőt jelent a szereplők közötti kiegyensúlyozott kapcsolat, amely kedvező módon járulhat hozzá a tanulmányi előmenetelhez (Pusztai & Engler, 2020). Korábbi kutatások eredményei rámutattak arra, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban nevelkedők fokozottan ki vannak téve a korai iskolaelhagyás kockázatának, valamint esetükben az iskolai végzettség elmarad a velük egykorú, nem gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok végzettségének átlagos szintjétől (Hanák, 1985; idézi Rákó, 2014). Az oktatáskutatókat már régóta foglalkoztatja az a kérdés, hogy az iskola hogyan képes kiegyenlíteni a gazdasági aktivitás miatt beszűkülő szülői szerepvállalást, továbbá, hogy mely komponensek hasznosíthatóak a szülők számára, amelyekkel hatékonyabb nevelési tevékenységeket ismerhetnek meg (Epstein & Sanders, 2002; idézi Kocsis et al., 2022). Nem véletlen, hogy a szülői bevonódás és elköteleződés kérdésköre az elmúlt években újra a tudományos érdeklődés középpontjába került, s egyre több kutatás szerveződik e téma köré, amelyek során a kutatók más-más aspektusból vizsgálják ezt a területet. Egyes megközelítésekben a nevelési partnerek, mint például a szülők (Csák, 2023; Csák & Fényes, 2023; Szász, 2023) és az iskolai szakemberek (Csók & Pusztai, 2022; Major, 2023; Pusztai et al., 2024a) szemüvegén keresztül nyerhetünk betekintést a gyermeknevelési tevékenységek mintázataiba. A sajátos nevelési igényű tanulók és családjaik vizsgálata az elemzések egy külön szeletét adják (Kovács et al., 2022a; Bacskai et al., 2023; Dan, 2023), csakúgy, mint a vallásos (Pusztai & Fényes, 2022; Pusztai et al., 2024b; Pusztai et al., 2024c), a sportoló (Kovács et al., 2022b; Kovács et al., 2024), az önkéntes (Kocsis et al., 2022; Fényes et al., 2024), a digitális (Szabó et al., 2023; Szabó et al., 2024) és a hallgatói (Csók & Pusztai, 2023; Hrabéczy & Csók, 2023; Pusztai et al., 2024d) közösségek. A fókuszcsoporthoz interjúkon alapuló kutatásunkban egy új perspektívából közelítjük meg a kérdéskört, ugyanis a nevelőszülők és a pedagógusok tapasztalatait és nézeteit próbáljuk megragadni, így kívánunk csatlakozni a kialakult tudományos párbeszédhez. A nevelőszülői és pedagógusi nézőpontok egyidejű megismerésével differenciált képet alkothatunk a nevelőszülő családok és az iskola kapcsolatáról, miközben a nevelőszülői hivatásról is karakteres eredményeket

kaphatunk.

Jelen kutatásban a nevelőszülők és az iskola közötti együttműködés sajátosságaira összpontosítunk, kiemelve a partneri kapcsolat kialakítását támogató és akadályozó tényezőket. Ennek megfelelően az elméleti fejezetben először a gyermekvédelmi szakellátás témakörére koncentrálnak, majd bemutatjuk a család-iskola partnerség fogalmi értelmezését. Ezt követően áttekintjük a kutatási területünkhöz kapcsolódó hazai és nemzetközi empirikus vizsgálatok eredményeit. Kvalitatív kutatásunk újszerűségét az adja, hogy a család-iskola relációja szempontjából egy speciális helyzetben lévő szülőcsoporttal foglalkozunk, s mindeközben a pedagógusi narratívák is feltárásra kerülnek. Noha az utóbbi években megnőtt a nevelőszülői ellátással foglalkozó kutatások száma (Erdei, 2019; Erdei & Kovács, 2020; Rácz, 2021; Haász & Viczina, 2022; Rácz & Bogács, 2022; Nemes-Zámbó, 2023; Miklódi-Simon & Szűcs, 2024), azonban a nevelőszülők és a pedagógusok közötti kapcsolattartás kérdésköre még mindig egy kevésbé kutatott területnek számít Magyarországon. Mindaddig a nemzetközi szakirodalom felhívja a figyelmet e kutatási irány fontosságára (Hines et al., 2005; Merdinger et al., 2005; Hass & Graydon, 2009; Morton, 2016; Moyer & Goldberg, 2019). A témaválasztás relevanciáját tovább erősíti, hogy a nevelőszülői ellátásban nevelkedő gyermekek száma világszerte növekszik, ugyanakkor régióként jelentős eltérések figyelhetők meg. Az iparosodott országokban például 774 000 gyermek él nevelőszülőknél (399 fő/100 000 lakos), míg Dél-Ázsiában és Nyugat-, illetve Közép-Afrikában ez mindössze 4000 fő (Petrowski et al., 2017).

2. Elméleti háttér

Az elméleti fejezetben kifejtésre kerül a magyar gyermekvédelmi szakellátás felépítése, működése és értelmezése, valamint statisztikai adatok felhasználásával a gyermekvédelmi szakellátásban részesülők arányait is bemutatjuk. Ezt követően a szülői bevonódás fogalmi újításait járjuk körbe, végül pedig a nevelőszülő-iskola kapcsolatra vonatkozó kutatások eredményeit összegezzük.

2.1. A magyar gyermekvédelmi szakellátás rendszere

A gyermekvédelem feladata egyfelől társadalmi szinten értelmezett, amely a társadalmi integráció elősegítését célozza a hátrányos helyzetű, veszélyeztetett vagy gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek vonatkozásában, másfelől pedig gyermeki szinten értelmezhetjük, ahol az adott gyermek fejlődését szükséges biztosítani. Korrekciós intézmény, mely a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésére, egyéni szinten pedig a gyermek személyiségének fejlődésére, hátrányainak kompenzálására irányul. Szükség esetén a legtermészetesebb társadalmi intézmény pótlására szolgál, de a családi szeretetet és identitást nem tudja helyettesíteni, így szükségletkielégítő funkciója normatív szabályokra épül. Az állam felelőssége, hogy biztosítsa a jogszabályi kereteket, meghatározza az intézményrendszer feladatait, finanszírozza a rendszer zavartalan működését és ellátja a szakmai felügyeletet (Rácz, 2016). A gyermekvédelmi törvény hatályba lépését követően valósult meg a gyermekjóléti alapellátások és a gyermekvédelmi szakellátások elhatárolására, ennek megfelelően jöttek létre a gyermekjóléti szolgálatok, megváltozott a szakellátási intézményi struktúra, továbbá sor került a nagy intézmények felszámolására, s az intézményrendszer belső kitagolása családias jellegűvé formálta az intézményeket, ezzel nyitottabbá téve a helyi közösségek és a lakókörnyezet felé (Rácz, 2012).

A családjukat átmenetileg vagy tartósan nélkülözni kényszerülő gyermekek számára a gyermekvédelmi szakellátás biztosítását írja elő a törvény. A személyes gondoskodás keretébe tartozó gyermekvédelmi szakellátások a következőkben nyilvánulhatnak meg: otthont nyújtó ellátás, utógondozói ellátás és területi gyermekvédelmi szakszolgáltatás. A gyermekvédelmi

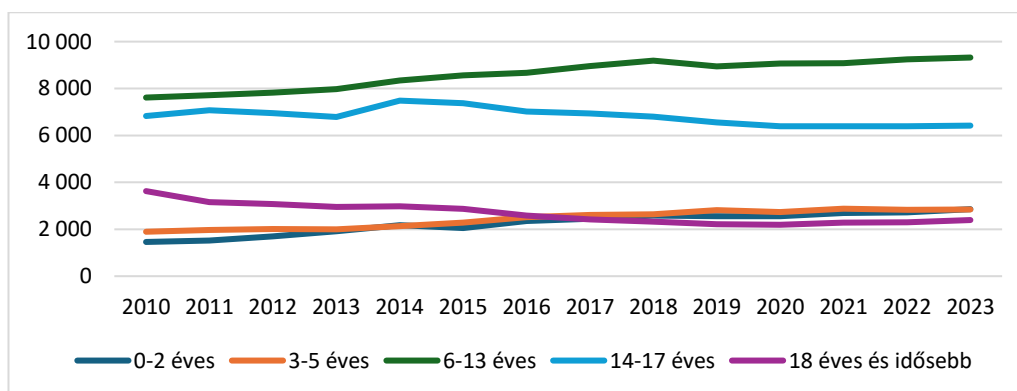
szakellátás két fő területi egységét képezi a területi gyermekvédelmi szakszolgáltatás, illetve az otthont nyújtó ellátás. Az otthont nyújtó ellátás magában foglalja az elhelyezett gyermek, fiatal teljes körű ellátását, a családi kapcsolatok fenntartását, valamint a hazakerülést segítő családgondozást. Abban az esetben, ha nem lehetséges a családdhoz való visszakerülés, akkor elsődleges célt képez az örökbefogadás elősegítése, továbbá a visszailleszkedéshez, az önálló életkezdéshez szükséges utógondozás biztosítása (I1).

Otthon nyújtó ellátást nevelőszülők, gyermekotthonok, vagy a szociális igazgatásról és szociális ellátásokról szóló 1993. évi III. törvény hatálya alá tartozó ellátási formák (fogyatékosokat ápoló-gondozó bentlakásos intézmény, fogyatékos személyek vagy pszichiátriai betegek lakóotthona, támogatott lakhatás) biztosíthatnak (I1). A kutatásunk egyik központi fogalma a nevelőszülőség. A definíció szerint nevelőszülőnek tekinthető az a személy, aki a szakszolgálat kijelölése alapján, a gyámhivatal által átmeneti vagy tartós nevelésbe vett gyermeket befogadja, neveli (I1). A gyermekvédelmi törvényben meghatározottak szerint „A nevelőszülő – egyéni gondozási-nevelési terv alapján – a saját háztartásában nyújt teljes körű ellátást az ideiglenes hatállyal elhelyezett, a nevelésbe vett gyermeknek.”¹

A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján 2013-ig két nevelőszülői típus volt megkülönböztethető: hagyományos és hivatásos nevelőszülő. 2014. január 1-jétől a gyermekvédelmi törvény változásának értelmében a hagyományos és hivatásos nevelőszülői forma helyett nevelőszülők, különleges nevelőszülők és speciális nevelőszülők látják el a nevelőszülői feladatokat (I1). Összességében tekintve az egyes nevelőszülői csoportokat az a következtetés vonható le, hogy a nevelőszülők létszáma az utolsó évtizedben folyamatos növekedést mutat (Központi Statisztikai Hivatal, 2023).

A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint 2022-ben a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő kiskorú gyerekek száma tovább emelkedett. A 21 172 gyerek közül 14 035-en nevelőszülőnél éltek. Utógondozói ellátásban 2 298 fiatal felnőtt részesült (I2). Ehhez kapcsolódik az 1. ábra, amelyen a gyermekvédelmi szakellátásban részesülő gyermekek, fiatalok életkor szerinti megoszlását mutatjuk be. Ezen adatok alapján az a következtetés vonható le, hogy a 6-13 éves korosztályban a legnagyobb a gyermekvédelmi szakellátásban részesülők aránya, s megfigyelhető egyfajta növekvő tendencia. Az elmúlt közel egy évtized adatait vizsgálva hasonló emelkedés figyelhető meg a 0-2 éves korúak esetében.

1. ábra A gyermekvédelmi szakellátásban részesülők életkor szerinti megoszlása

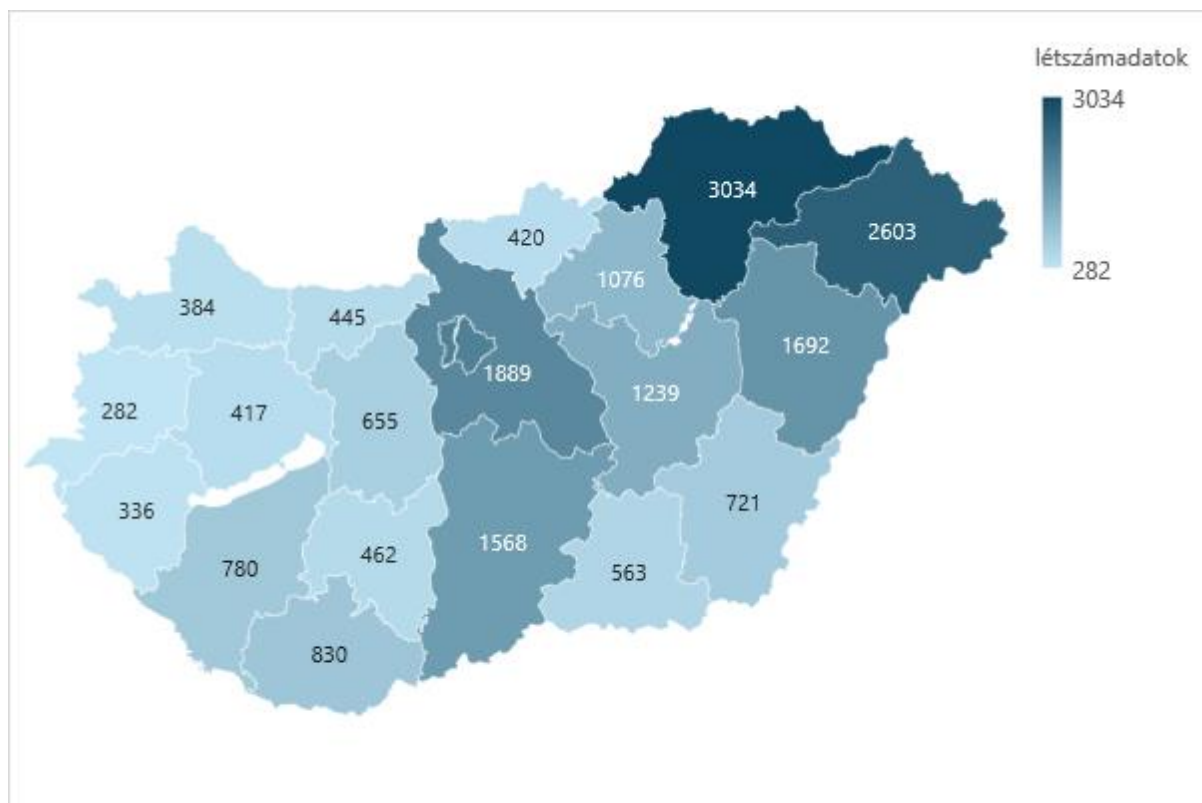


Forrás: Központi Statisztikai Hivatal (2023) alapján saját szerkesztés

¹ 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, 55. § (1), a)-d) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv>

A gyermekvédelmi szakellátásban részesülő kiskorúak létszámadatait az 1. számú saját szerkesztésű térképen ábrázoltuk. A 2023-as adatok alapján megállapíthatjuk, hogy Magyarország bizonyos vármegyéiben igencsak kimagasló adatokkal találkozhatunk. A kérdéskörben leginkább érintett területnek számít az Észak-magyarországi régió, az Észak-alföldi térség, Közép-Magyarország és a Dél-Alföld területe.

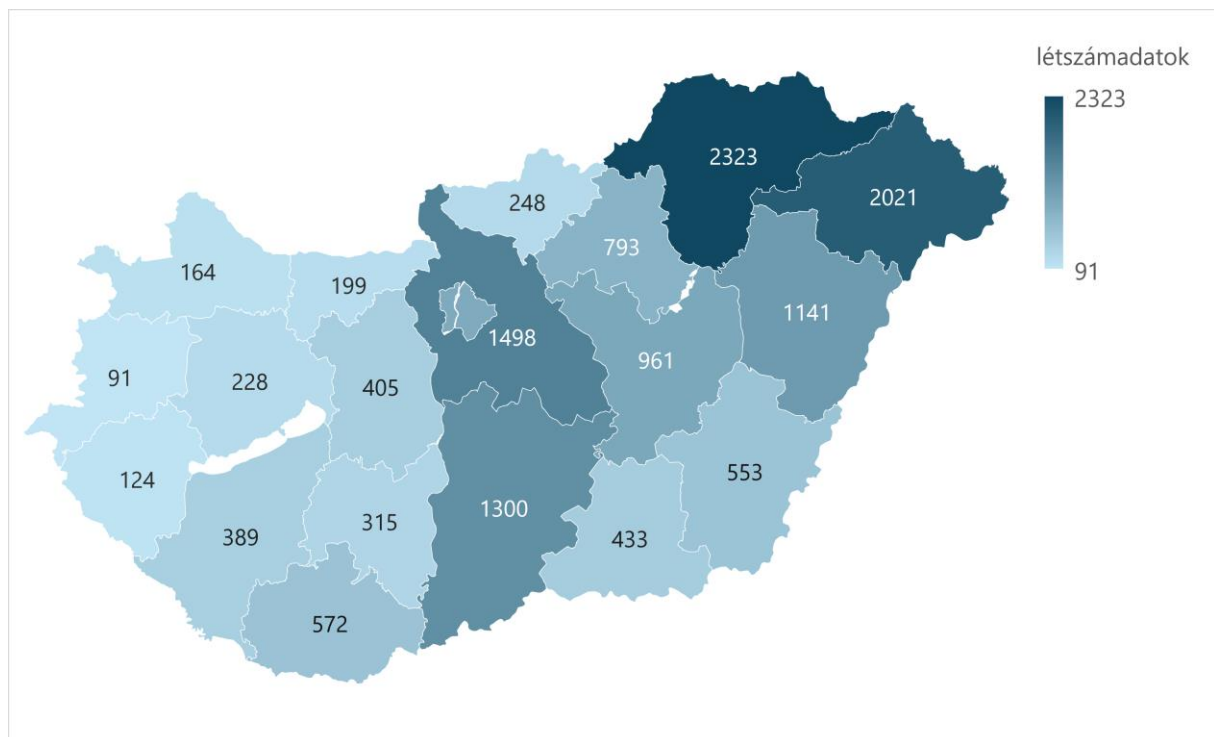
1. térkép Gyermekvédelmi szakellátásban részesülő kiskorúak vármegye szerint



Forrás: Központi Statisztikai Hivatal (2023) alapján saját szerkesztés

A gyermekvédelmi törvény alapján megállapítható, hogy a 12 év alatti gyermekeket nevelőszülőknél kell elhelyezni. A 2019-es Országgyűlés Hivatala által kiadott adatokra hivatkozva kijelenthető, hogy az ezen korcsoportba tartozó gyermekek több mint 90 százaléka, az összes gyermekvédelmi szakellátásban élő gyermek kétharmada él nevelőszülőnél (I3). Az adatok elemzése során továbbá az a következtetés vonható le, hogy a nevelőszülők száma évtizedekig csökkent, azonban az utóbbi néhány év során nyilvántartott létszámadatokat figyelembe véve növekvő tendencia figyelhető meg (I3). Ezzel párhuzamosan emelkedik az egy családnál elhelyezett gyermekek száma is. Magyarországon a 2018-as adatok alapján 49 nevelőszülői hálózat működött (I3). A nevelőszülők létszámát megvizsgálva azt tapasztaltuk, hogy jelentős különbség van a vármegyek között, amelyet a 2. számú térképen mutatunk be. A nevelőszülők létszáma kimagasló a fővárosban, valamint Hajdú-Bihar, Szabolcs-Szatmár-Bereg és Borsod-Abaúj-Zemplén vármegyékben, az összes nevelőszülő közel 60 százaléka él ezen területeken (I3 alapján KSH adatközlés 2019. július 5.)

2. térkép Nevelőszülőknél elhelyezett kiskorúak vármegye szerint



Forrás: Központi Statisztikai Hivatal (2023) alapján saját szerkesztés

Megállapítható, hogy hazai viszonylatban számos kutatás (Vida, 2003; Homoki, 2011; Rácz, 2012; Rausch, 2013; Homoki, 2014; Rákó, 2014; Simon, 2019; Erdei, 2019; Farkas et al., 2019; Erdei & Kovács, 2020; Rácz, 2021; Haász & Viczina, 2022; Rácz & Bogács, 2022; Szennai, 2022; Nemes-Zámbó, 2023; Miklódi-Simon & Szűcs, 2024; Rákó & Kovács, 2024) fókuszál a gyermekvédelmi gondoskodásban nevelkedő gyermekekre, s többek között felölelik az elhelyezési körülmények, a családi és társas kapcsolatok, a szabadidő, az egészségmagatartás, a tanulmányi előmenetel, a pályaválasztás, a jövőkép, vagy éppen a nevelési értékek kérdéseit. A kutatók arra is rámutattak, hogy a gyermekvédelemben élő fiatalok milyen társadalmi integrációs esélyekkel rendelkeznek, valamint előtérbe kerül az utógondozói ellátás vizsgálata is (Rácz, 2006; Rácz, 2022). Mindezek mellett azonban a nevelőszülői bevonódás egy viszonylag elhanyagolt kutatási területnek tekinthető.

2.2. A család-iskola partnerség fogalmi konstrukciója

A „parental involvement”, azaz a szülői bevonódás kifejezés eredete az 1960-70-es évekre tehető, ugyanis ekkor merült fel először a szülők bevonásának lehetősége a különböző (nyelvi) kompenzációs programok beindítása által az Egyesült Államokban és Európában. Az angolszász szakirodalomban a „parental involvement” szakkifejezéssel találkozhatunk, amely azokra a magatartásformákra értendő, amelyeket a szülő a gyermeke kognitív/nem-kognitív fejlődéséért megtesz. Ezen kifejezés magyar megfelelőjének definiálása nehézségekbe ütközik. Az egyik hazai tanulmány megállapítása szerint érdemes nem egyszerűen részvételnek, hanem „bevonódottságnak” fordítani (Podráczky, 2012; idézi Imre, 2017). A szakirodalomban a szülői tevékenység iskolaközpontú jellegére olyan fogalmakat alakítottak ki, amelyek figyelembe veszik az iskola és a család partneri viszonyrendszerét a gyermeknevelésre vonatkoztatva (family-school partnership) (Epstein & Sheldon 2006; idézi Pusztai, 2020b). Goodall (2014) értelmezésében a gyermeknevelési tevékenységek egyfajta tengelyen helyezkednek el, melynek egyik végpontján a szülő, másik végpontján az iskola található, s a közöttük húzódó

tartományba sorolhatóak a feleket érintő közös ügyek (Goodall 2014; idézi Pusztai, 2020b).

Imre (2017) szerint a bevonódás fogalma alatt azok a szülők által végzett tevékenységek értendők, melyek kimondottan a gyermek iskolai előrehaladását szolgálják, illetve valamilyen formában kapcsolódnak az intézményes keretekhez. A bevonódás jellemzően a szülő és az intézmény közötti együttműködésen, megállapodáson, továbbá szervezeti szabályokon, elköteleződésen alapszik. Míg ez a fajta „részvétel” tágabban értelmezhető fogalom, ugyanis a gyermek tanulásában történő szülői részvétel számos módon megvalósulhat, egyedi mintákat kialakítva. Ugyanakkor a „bevonódás” megnevezés az intézmény által a szülők felé közölt elvárásokra utal, ebből adódóan sokkal inkább szervezettebb, célorientáltabb tevékenységeket jelez. A család-iskola partnerségét hangsúlyozó elvek, illetve Coleman társadalmi tőke elmélete egyaránt hangsúlyozza a szülőkkel való együttműködést (Epstein & Sanders 2002; idézi Pusztai, 2020b).

Korábbi kutatási eredmények összefoglalója alapján (Kocsis et al., 2022) megállapítható, hogy a szülői bevonódás számos aspektusból értelmezhető. Az 1970-es évek kutatásaiban a szülői bevonódás meglétét a szülők iskolai aktivitásaként értelmezték (Morrison, 1978; idézi Kocsis et al., 2022). Grolnick és Slowiaczek (1994) a „parental involvement” kifejezést „a szülő által a gyermekre fordított erőforrásként” definiálta. Hoover-Dempsey és Sandler (1997) a meghatározás alatt a szülők otthoni és iskolai tevékenységét érti, a gyermekek tanulásához kötődve. Epstein (1987) komplex, sokrétű módon határozza meg a definíciót. Az ő értelmezésében a szülők otthoni tevékenysége is megnevezésre kerül, mint például a házi feladatok elvégzésében való segítségnyújtás, az iskolai életről és a tanulmányi eredményekről szóló beszélgetés. További kutatásokban a „home-based strategy” (otthoni szülői bevonódás) mellett konkretizálták a „school-based strategy”-t (iskolai szülői bevonódás). Ezen típushoz sorolható a pedagógusokkal való kommunikáció, illetve az iskolai rendezvényeken való részvétel (Corner, 1995; idézi Kocsis et al., 2022).

Imre (2017) értelmezésében az iskola és a családok közötti kapcsolatrendszer magába foglalja azon támogatási formák összességét, amelyek elősegíthetik a tanulók tanulmányi eredményességének emelkedését. Az iskola által biztosított kapcsolattartási formák mellett, mint a szülői értekezlet, a fogadóóra, a szülők tanulás iránti elszántsága, s a gyermekeik otthoni támogatása is ebben a kapcsolatrendszerben jelenik meg. A szülő és az iskola közötti viszony, kapcsolat meghatározására a szakirodalom a partnerkapcsolat terminust alkalmazza, mindez a köznyelvben és a szaknyelvben egyaránt pozitív jelleggel bír. A partneri viszony megnevezés egyfajta határozott együttműködést feltételez az említett felek között (Markström 2013; idézi Imre, 2017). Az iskolák falain belül azonban gyakorta más tapasztalás jellemző, ugyanis számtalan gátló tényező akadályozhatja a nevelési szereplők közötti optimális partnerkapcsolat meglétét. A szülők és a pedagógusok közötti együttműködés megőrzése egy permanensen változó folyamatként értelmezhető, amely az érintett felek részéről állandó figyelmet, energiabefektetést, gördülékeny kommunikációt és együttműködést igényel. Az előbbieken felsoroltak általában változó mértékben mutatkoznak meg a pedagógusban, valamint a szülőben egyaránt.

Összességében a család és iskola közötti kapcsolat meghatározására a tanulmányokban számos kifejezéssel találkozhatunk. Gyakran a szülői bevonódás vagy a partneri viszony elnevezést használják a kutatók, s a fogalmi keretek megalkotása során főként az Epstein-féle modellt veszik alapul (Pusztai et al., 2024b). Epstein (2010) szerint a pedagógus és szülő közötti partnerkapcsolat lényege, hogy a tanuló áll a középpontban. Ehhez kapcsolódóan megalkotta az úgynevezett partnerkapcsolati modelljét, mely három szereplőből épül fel, azaz megnevezi az iskola intézményét, a családot és a helyi közösséget. Az említett résztvevők együttes célját jelenti a tanulók biztatása, a gyermekek iskolai sikereiben részesítése, valamint, hogy csökkenjen a lemorzsolódás mértéke. A kutató szerint a szülő és az intézmény együttműködése kedvező hatással van az iskolai atmoszférára, és elősegíti a felek közös

munkájának meglétét. Az elmúlt évek kutatásait figyelembe véve megállapítható, hogy a család-iskola partnerség („family-school partnership”) kifejezés egyre inkább előtérbe kerül, s napjainkban is fokozott figyelem irányul erre a kutatási területre (Bacsikai & Imre, 2023).

2.3. Nevelési partnerek közötti együttműködés a kutatások tükrében

Korábbi kutatási eredmények (Imre, 2017) alapján az a következtetés vonható le, hogy mind a szülők, mind a pedagógusok nagyobb része elkötelezett az együttműködésre a gyermek fejlődésének javára. Ennek ellenére megjelenhetnek nézeteltérések, konfliktusok, amelyeket olykor nehéz megoldani. A kapcsolat megőrzésének számos módja ad arra lehetőséget, hogy preventív jelleggel megelőzésre kerüljön a konfliktus kialakulása, illetve annak érdekében, hogy az optimális partnerkapcsolatban megmaradjon a harmonikus viszony. A hagyományos kapcsolattartási formákhoz sorolható például a szülői értekezlet, a fogadóóra és a nyílt nap. Az a következtetés vonható le, hogy az információáramlás gyakorisága már önmagában is formálja a család és az iskola közötti viszonyrendszert. A meglévő kutatási eredmények azt mutatják, hogy a szülők általában becsülik, ha a pedagógusok szinte minden esetben elérhetőek telefonon, nyitottak a személyes találkozásra, továbbá, ha rendszerint értesítik a szülőket a gyermekeik iskolai előrehaladásáról (Török, 2005; idézi Imre, 2017). Döntő többségében a szülők azon információk felől érdeklődnek, amelyek a gyermekük tanulmányi eredményeire, az iskolai beilleszkedésükre, a magatartásukra vonatkoznak (Imre, 2017).

Az Értékteremtő 2020 országos kutatásban többszemponútú megközelítést alkalmaztak a kutatók, s többek között a gyermeknevelési értékek (Dusa, 2020), a családok időfelhasználása (Bocsi, 2020) és a speciális nevelési igényű gyermekeket nevelő családok (Hrabéczy, 2020) jellemzői is górcső alá kerültek. Kutatásunk szempontjából kiemelendő, hogy Ceglédi (2020) a családszerkezet hatását vizsgálva arra a megállapításra jutott, hogy a krízisekkel, a nehézségekkel való megküzdés pozitív jellegű hatást gyakorolhat a hátrányos helyzetű diákokra. A reziliens életutat kedvezően befolyásolhatja a biztos családi háttér, a gyermek pozitív jellemvonása, illetve a szülő és az iskola között húzódó megfelelő kapcsolat. A szülők és az iskola együttműködésében azonban a reziliens diákok számos ponton lemaradhatnak a kedvezőbb helyzetben lévő társaikhoz képest, mindez pedig a jövő vonatkozásában egyre nagyobb egyenlőtlenségek meglétéhez, s megerősödéséhez vezethet. Csók (2020) kutatásából kiderül, hogy a pedagógusok kevés információval rendelkeznek a gyermekvédelmi ellátórendszer működéséről, s igénylik a szülőkkel, a gyermekvédelmi aktorokkal való kapcsolattartásban nyújtott segítséget.

Berei (2014) vizsgálatából látható, hogy a társadalmi beilleszkedés sikerességében kiemelkedő feladata van a gyermekotthonokban zajló munkafolyamatok mellett az oktatási intézményeknek. A szerző arra a konklúzióra jutott, hogy az általa vizsgált három fiatal társadalmi integrációja eredményesnek tekinthető, amelyet elősegített a gyermekotthon belső kapcsolathálója, a társadalmi tőke, valamint a támogató környezet esélyteremtő szerepe. A folyamatban fontos szerepet töltött be az iskolával való együttműködés, hiszen a gyermekvédelem és az oktatás közötti kollaboráció kulcsfontosságú erőforrásnak tekinthető (Berei, 2014).

Egy nemzetközi kutatás során a nevelőszülők arról számoltak be, hogy a pedagógusok gyakran nem tekintették őket „igazi szülőnek”. Emiatt a nevelőszülők úgy érezték, hogy a pedagógusok nem tisztelik őket, s nem kommunikálnak velük megfelelően, például a gyermekeik iskolai teljesítményéről sem kapnak elegendő információt (Moyer & Goldberg, 2019). Ezzel egyidejűleg a pedagógusi interjúk arról adtak számot, hogy a nevelőszülők nem hallgatják meg, s nem tisztelik a tanárokat. Néhányan azt nyilatkozták, hogy igyekeznek a nevelőszülőkkel való együttműködésre annak érdekében, hogy a gyermekek viselkedése és iskolai teljesítménye javuljon; azonban azt tapasztalták, hogy a nevelőszülők nem tettek lépéseket a közös cél eléréseért. A pedagógusok véleménye szerint a gyermekek teljesítményét,

eredményeit oly módon lehetne fejleszteni, ha a nevelőszülők még jobban bevonódnának az iskola életébe (Moyer & Goldberg, 2019).

Korábbi kutatásokban (Hass & Graydon, 2009) foglalkoztak a reziliencia lehetséges forrásaival olyan nevelésbe vett fiatalok esetében, akiket tanulmányi előrehaladás szempontjából sikeresnek ítélték meg. A fiatalok abban az esetben bizonyultak eredményesnek, ha elvégeztek egy szakmai, posztsekunder programot vagy főiskolán, egyetemen tanultak (Hass & Graydon, 2009; idézi Morton, 2016). Rio (2008) vizsgálatából kiderül, arra a kérdésre válaszolva, hogy a korábban nevelésbe vett fiatalok hol kapták meg a legtöbb segítséget, 24-ből 11-en a nevelőszülőknek tulajdonították a tanulmányi sikereik okát (Morton, 2016). A 14 nevelőszülős családban nevelkedett fiatalból 14-en azt választották, hogy az iskolára pozitívumként tekintenek (Hines et al., 2005), s további kutatási eredmények (Rios, 2008, Merdinger et al., 2005; idézi Morton, 2016) rávilágítanak arra, hogy a pedagógusok, az iskolai tanácsadók és a támogató környezet, illetve a szigorú oktatók mind erőforrásként szolgáltak a nevelt fiatalok életében. A megkérdezettek kiemelték, hogy név szerint emlékeznek azokra a tanáraikra, akik mindent megtettek a nevelt gyerekek előrehaladása érdekében (Morton, 2016).

3. Módszertani keretek

Ebben a fejezetben ismertetjük az empirikus kutatás célját és a kutatási kérdéseket, valamint bemutatjuk a mintavételi logikát, az adatfelvétel során használt mérőeszközöket, s az elemzési eljárásokat.

Célok és kutatási kérdések

A kutatás fókuszában a nevelőszülők és az iskola közötti kapcsolattartás áll. Mint arra a korábbi fejezetekben is rámutattunk, a nevelőszülői bevonódás viszonylag kevésbé kutatott terület. Célunk, hogy feltárjuk a nevelőszülők és pedagógusok közötti kapcsolattartás jellemző vonásait. A szakirodalom alapján a következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg: (1) Hogyan jellemezhető a nevelőszülős családok és az iskola kapcsolata? (2) Milyen formában valósul meg a nevelőszülők és pedagógusok közötti kapcsolattartás és együttműködés? (3) Milyen tényezők támogatják vagy gátolják a partneri kapcsolat kiépítését a nevelőszülők és a pedagógusok között?

Minta

A kutatás résztvevői nevelőszülők és pedagógusok voltak. A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján az Észak-Alföld régióban, azon belül is Hajdú-Bihar vármegyében kiemelkedik a nevelőszülők száma, ahogy azt a 2. számú térkép bemutatja. Ezen adatok alapján indokolt, hogy ezzel a földrajzi területtel mélyebben foglalkozzunk. A kutatás területi lehatárolása Hajdú-Bihar vármegyére terjed ki. A nevelőszülői interjúk alanyai a Hajdú-Bihar vármegyei településeken, jellemzően községekben és falvakban élő nevelőszülők voltak, akik a Debrecen városában működő egyik nevelőszülői hálózathoz tartoztak.² A nevelőszülők által nevelt gyermekek gyakran ugyanabba az iskolába járnak, ahova a vér szerinti gyermekek, ami a kistelepülések jellegéből és az iskolák számának korlátozottságából adódik. Az interjúalanyok másik csoportját az általános iskolákban és középiskolákban tanító pedagógusok alkották. Az interjúalanyok kiválasztásakor heterogén csoportok kialakítása volt a cél. A csoportok kialakítása iskolatípus és pályaszakasz szerint történt, és a hólabda mintavétel alkalmazásával kértük fel az interjúalanyokat. A válaszadási hajlandóság befolyásolta az interjúalanyok összetételét (Pusztai & Csók, 2022; Pusztai et al., 2023).

² Adatvédelmi okokból a nevelőszülői hálózat neve nem kerül feltüntetésre.

Mérőeszköz

A kutatás fókuszcsoporthoz interjúk formájában készült. Az interjúk félig strukturált interjúvázlatok alapján zajlottak, amelyek segítettek a beszélgetések tematikus irányítását.³ A fókuszcsoporthoz résztvevőinek száma ideálisan 6-10 fő között van (Morgan, 1997; idézi Vicsek, 2006), bár a csoportméret jelentősen függ a vizsgálni kívánt témakörtől (Pusztai & Csók, 2022; Pusztai et al., 2023; Morgan, 1997; idézi Vicsek, 2006). Ha az interjúalanyok a téma szakértőinek tekinthetők, vagy ha részletekbe menő történeteket, személyes tapasztalatokat, beszámolókat szeretnénk feltárni, akkor hatékonyabb lehet a kisebb létszámú fókuszcsoport (Morgan, 1997; idézi Vicsek, 2006). A nevelőszülőkkel és pedagógusokkal készített interjúk során előre meghatározott kérdéseket alkalmaztunk. A nevelőszülői interjúvázlat főbb kérdésblokkjai a nevelőszülővé válás folyamatára, a családi életre, a család és az iskola közötti kapcsolattartásra vonatkoztak. A pedagógusi interjúvázlat az alábbi kérdésblokkok mentén épült fel: a települési és iskolai környezet leírása, a nevelőszülő családok bemutatása, valamint az iskola és a család közötti kapcsolattartás.

Adatfelvétel

Az adatfelvételt 2024 februárja és márciusa között végeztük. A kutatás során minden résztvevő számára teljes körű anonimitást biztosítottunk. Három fókuszcsoporthoz interjú keretében 15 nevelőszülőt, valamint két fókuszcsoporthoz 10 pedagógust kérdeztünk meg. A csoporttagok kiválasztása véletlenszerűen történt (Morgan, 1997; idézi Vicsek, 2006). A fókuszcsoporthoz interjúk beszélgetéseit hanganyag formájában rögzítettük, és ezek alapján készültek el a szöveghű leírások. Fontos kiemelni, hogy a kutatás kis mintával (N=25) dolgozott, így eredményei nem általánosíthatók, ugyanakkor a kvalitatív módszertan hatékonyan tárta fel a kapcsolattartás mélyebb szerkezeti elemeit. Az eredmények hozzájárulhatnak egy nagymintás kérdőíves vizsgálat előkészítéséhez, amely tovább csökkentheti a kutatási területre jellemző hiátust, és elősegítheti a nevelőszülők és pedagógusok közötti partneri együttműködés fejlesztését.

Eljárások

A szöveg feldolgozására kombinált (deduktív és induktív) logikai eljárás alkalmazásával került sor (Sántha, 2017). Előre meghatározott fő- és alkategóriákat hoztunk létre (Bacsikai et al., 2023; Pusztai & Csók, 2023), amelyekhez induktív úton, a szövegrészletekből alkódokat rendeltünk (Sántha, 2017). A szövegkorpuszok kódolását és elemzését az Atlas.ti 7 szoftver segítségével hajtottuk végre.

4. Eredmények

Ebben a fejezetben a nevelőszülői és a pedagógusi interjúk eredményeit ismertetjük. Az elemzés során előre meghatározott kódcsaládokkal dolgoztunk, amelyek által árnyaltabb képet kaphatunk bizonyos kérdéskörökben. A témánk vezérfonalát a család-iskola partnerség vizsgálata adja, ugyanakkor a fókuszcsoporthoz beszélgetések során további fő- és altémák kerültek kibontásra, amelyeket a mélyebb értelmezés érdekében szintén elemzés alá vetettünk.

³ Prof. Dr. Pusztai Gabriella, az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport vezetője a rendelkezésünkre bocsátotta a kutatócsoport által kidolgozott és kipróbált mérőeszközöket. A kérdések egy részét felhasználtuk és átalakítottuk, valamint kiegészítettük a saját fejlesztésű kérdéseinkkel.

4.1. Nevelőszülői fókuszcsoporthoz tartozó interjúk

A következőben megvizsgáljuk a nevelőszülővé válás útját, a családi élet dimenzióit, valamint a nevelőszülő családok és az iskola közötti kapcsolattartásra vonatkozó aspektusokat.

A fókuszcsoporthoz tartozó interjúban 15 fő nevelőszülő vett részt. A megkérdezettek életkora 41-64 év közé tehető, két fő 40 év alatti. Az interjúalanyok átlagéletkora 50 év. A nevelőszülővé válás folyamatában, s a döntés meghozatalában szerepet játszó elsődleges tényezőnek tekinthető, hogy az egyén környezetében „aktív” nevelőszülői ismeretség húzódik. A megkérdezettek közül hat fő számolt be arról, hogy valamely családtagja, közeli ismerőse nevelőszülő, s általuk ismerkedtek meg, s léptek a hivatás útjára. A nevelőszülőséggel való megismerkedés során többen a korábbi munkahelyüket nevezték meg. Azt tapasztaltuk, hogy a lakóhelyen, az oktatási-nevelési intézményekben tanítóként dolgozó személyek mélyebben beleszállhattak a nevelőszülő családok működésébe, s e színterről indult a saját nevelőszülői útjuk. Az interjúalanyok között volt olyan személy, akit elmondása szerint mindig is foglalkoztatott a gyermekvédelmi gondoskodás intézményrendszere, s ebből adódóan régóta gondolkodott a nevelőszülői pályára lépésen. Természetesen a fő motivációs tényezők között megjelent a segítségnyújtás, a gyermekek szeretete, amely előremozdította a döntéshozást. A családi élet feltérképezése során kitértünk arra is, hogy a család, a környezet hogyan fogadta a hivatás megválasztását, s megvalósítását. Nyolc nevelőszülő számolt be arról, hogy a család elfogadóan, támogatóan fordult feléjük. Voltak, akik egyes érzelmeket tapasztaltak a környezetük részéről, s voltak, akik negatív hozzáállást érzékeltek a család és a tágabb környezet felől.

„A férjem családjában mindenki nevelőszülő. Én nem akartam nevelőszülő lenni, de eszembe jutott a gyermekkorom és akkor döntöttem úgy, hogy nevelőszülő leszek.” (N2/4 interjúalany)

„Az akkori munkahelyemen, a gyermekotthonban találkoztam egy fiúval, aki megmagyarázhatatlan okokból „megfogott”, ezért két éves előkészületek után a nevelésembe került. Mindenki hülyének nézett a külső környezetemben, főként, mert egy problémás, 15 éves cigány fiúról volt szó.” (N3/1 interjúalany)

„A legbizalmasabb beavatottam az akkor első kislányom volt. Ő nagyon-nagyon várta az új jövevényt.” (N3/3 interjúalany)

A nevelőszülő családok demográfiai adatait megvizsgálva azt tapasztaltuk, hogy átlagosan 2-5 gyermeket nevelnek, s a vér szerinti gyermekek száma 1-3 fő közé tehető, akik közül többségében már felnőttek, s külön háztartásban élnek. A nevelt gyermekek életkora széles spektrumon mozog, hiszen vannak, akik csecsemőket, kisgyermeket gondoznak, s vannak, akik kamaszokat, utógondozásban lévő fiatal felnőtteket nevelnek. A középfokú oktatásban részt vevő nevelt fiatalok főként szakképzésben és technikumi képzésben végzik tanulmányaikat, s volt olyan diák, aki gimnáziumban tanult, majd egyetemre is felvételt nyert.

Az interjúk során arra is rákérdeztünk, hogy a nevelt gyermekek vér szerinti családból történő kiemelésének hátterében mely tényezők húzódnak. Az esetek többségében a nem megfelelő életkörülmények, a nem megfelelő lakhatás, az elhanyagolás (fizikai, érzelmi) jelent meg. A kiemelés okaként többször előforduló tényező, hogy a szülők lemondtak a gyermekekről. További faktorként megnevezték a függőségeket (alkoholizmus, szerhasználat, szerencsejáték), a szülők börtönben töltött idejét, valamint a szexuális bántalmazást is.

„Az anyémekeket azt, hát azért emelték ki a drog, az alkohol, a nem megfelelő életkörülmény. De le is mondtak róla. Az apuka elvonalazott, az anyuka meg lemondott róluk.” (N1/2 interjúalany)

„A kisfiút azért, mert anyuka utógondozott, apuka meg börtönben van.” (N1/3 interjúalany)

A következő kérdésblokkban arra voltunk kíváncsiak, hogy hogyan zajlott a nevelésbe vett gyermekek beilleszkedése a nevelőszülős családba. Megállapítható, hogy a nevelőszülők többsége gördülékeny folyamatként jellemezte a gyermekek beilleszkedését. Valószínűsíthető, hogy ebben közrejátszik az a tényező, hogy sokukhoz csecsemőként kerültek a gyermekek, ebből adódóan szinte az első perctől kezdve elkezdődött a család norma- és szabályrendszeréhez való alkalmazkodás. A beilleszkedés folyamatának vizsgálata során két nevelőszülős család számolt be arról, hogy esetükben nem valósult meg a nevelésbe vett gyermek beilleszkedése a családba. Az egyik interjúalany elmesélte, hogy a családjukban kérvényezték a nevelt gyermek gondozási helyének megváltoztatását, amely az interjú felvételekor még nem zárult le. Egy másik interjúalany hasonló helyzetről számolt be, miszerint korábban úgy érezték, hogy a nevelésbe vett gyermek beilleszkedése a próbálkozások ellenére sem valósult meg. Emiatt kérvényezték a gyermek áthelyezését, s azt tapasztalták, hogy a gyermek a másik családhoz kerülve, teljes mértékben be tudott illeszkedni. A gördülékeny beilleszkedés jellemzőinek összegyűjtése során a nevelőszülők megállapították, hogy szerepet játszhat az a faktor is, amikor első nevelőcsaládként vannak jelen a gyerekek életében, ebből adódóan könnyebbé válik a szabályok elfogadása és alkalmazása. További segítő komponensként jelennek meg a vér szerinti gyermekek, akik mintegy követendő példaként szerepelnek a nevelésbe vett gyermekek előtt. A könnyebb folyamatú beilleszkedést elősegítheti továbbá a közösen meghozott szabályok lefektetése, s a család életébe, a családi programokba való teljes mértékű bevonódás.

„Nekünk nagyon könnyű volt a beilleszkedés, mert a kislány két hetes volt, mikor hozzám került, a kisfiú meg háromnapos.” (N1/3 interjúalany)

„A harmadik gyerek már nem annyira, ők többen voltak már nálunk testvérek, mert két testvér elkerült tőlünk. Mi vagyunk az ötödik család. Neki sokkal nehezebb volt beilleszkedni is, merthogy mindenhol más szabályok voltak. Neki furcsa volt az, hogy tanulni kell, furcsa volt az, hogy tévé az csak tanulás után van.” (N2/4 interjúalany)

„Volt egy 12 éves fiú, akire rájöttünk, hogy nem a mi családukba való, őt nem tudtuk oda beilleszteni, átkerült másik nevelőcsaládba, ott tök jól van.” (N2/4 interjúalany)

A fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetések további részében a vér szerinti családdal való kapcsolattartásra vonatkozó információkat szerettük volna feltárni. Elmondható, hogy kilenc nevelésbe vett gyermek esetében rendszeres kapcsolattartás valósul meg, s egy esetben kialakulóban van. Négy gyermek tekintetében ritka, változó gyakoriságú kapcsolattartásról számoltak be a nevelőszülők, míg előfordult, hogy valamelyik gyerekkel csak az elején tartották a kapcsolatot. A nevelőszülők tapasztalatai alapján van olyan gyermek, akinek felügyelt, s van olyan, akinek felfüggesztett jellegű kapcsolattartást határoztak meg. A nevelőszülők elmondása szerint a vér szerinti családtagokkal való találkozásnak a negatív és a pozitív hatásait egyaránt észlelik. Negatív hatásként sok szülő esetében az ígéretést érzik

legfőbb problémaként. Ezzel szemben pozitív tapasztalatról is beszámoltak, miszerint a szülők valóban tesznek azért, hogy jobb életkörülményeket teremtsenek, amely hozzájárul ahhoz, hogy a gyermek visszakerüljön a vér szerinti családjába. A megvalósuló kapcsolattartás személyesen zajlik, s néhány esetben telefonon, telefonhívás útján történik.

„Nálunk rendszeresen van kapcsolattartás, a lányoknak az édesapjuk már meghalt. Van két féltestvérük, és a fiú testvére az mindig jár a kapcsolattartásra, tehát ő teljes mértékben tartja a kapcsolatot a lányokkal. Az anyjuk is jár, hát egyszer-eyszer kimarad, de lényegtelen, mert rendszeres a kapcsolattartásunk, egy hónapban kétszer, egy-egy óra, meg minden héten telefonálás van.” (N1/5 interjúalany)

„Lenne, ha lenne, akkor kéthetente lenne. Nem valósul meg.” (N2/1 interjúalany)

A fókuszcsoporthoz tartozó interjú végén arra kértük a nevelőszülőket, hogy meséljenek el egy konkrét szituációt vagy történetet, amely a nevelőszülői hivatás szépségeit, valamint a nehézségeit mutatja be. A nevelőszülők egymás szavába vágva, egyöntetűen a nevelőszülői hivatás szépségeit emelték ki. Többen az örökbeadás szépségéről, s az azzal járó örömről számoltak be, mindamellett, hogy mennyire nehéz volt számukra megélni egy-egy örökbeadás helyzetét. Voltak, akik ebben látták a hivatás nehézségét, hiszen váratlanul zajlott az örökbeadás folyamata, s nehéz volt számukra feldolgozni a történeteket.

„Nekem az örökbeadás. Nagyon rossz megélni, de egyébként meg szerintem a legjobb.” (N2/4 interjúalany)

„Volt egy kisbaba, akit örökbe kellett, hogy adjunk. Én mondtam, hogy soha többet nem viszek haza kisbabát. Mert én abba belehaltam, kétszer, meg az egész család. Kórházból vittük haza, két hetes volt, és akkor 17 hónapig volt nálunk. De kapjuk róla folyamatosan az információt. Ez az, ami erőt ad. Sok örökbe adni tudó nevelőszülőnek. És én úgy döntöttem, hogy csak kamaszokat fogok hazavinni. Én mindenkit útnak szeretnék engedni, és nem örökbe adni, hanem legyen szakma neki, és próbálkozom.” (N2/4 interjúalany)

„Nekem a 23 éves, aki a legnagyobb volt. Ő a múltkor küldi nekem ezt a fényképet a karjáról. Római számokkal van oda tetoválva valami, mire kisütöttem, 2012. április 11-e. Akkor jöttek. Kérdeztem tőle, hogy miért ezt tetováltattad ide ekkora betűkkel. És azt mondta, mert akkor kezdődött a jobb életem.” (N2/5 interjúalany)

A nevelőszülők a nevelőszülői hivatás nehézségei között említették még az információhiányt, miszerint előfordul, hogy kevés információval rendelkeznek a nevelésbe vett gyermekről, s a kihelyezést követően derülnek ki bizonyos problémák, meglévő betegségek, amelyeket a felismerés fázisában már sokkal nehezebb kezelni.

Az interjúkérdések fókuszában a család-iskola partnerségi viszonyát feltáró kérdések álltak. Erre vonatkoztatva szeretnénk volna akkurátus képet kapni arról, hogyan valósul meg a felek közötti együttműködés. A megkérdezett nevelőszülők közül többen úgy nyilatkoztak, hogy a gyermekeiket tanító pedagógussal napi rendszerességgel, személyes módon tartják a kapcsolatot, mindemellett jellemző a telefonos, valamint a közösségi platformokon (Messenger, e-mail, KRÉTA) való kapcsolattartás is. Az interjúalanyokra kevésbé jellemző, hogy csak a szülői értekezlet keretein belül tartják a kapcsolatot az iskolával. A pedagógusokkal való kapcsolatfelvétel főként információszerzés céljából történik, a

nevelőszülők leggyakrabban a nevelt gyermekek iskola teljesítményéről és viselkedéséről érdeklődnek.

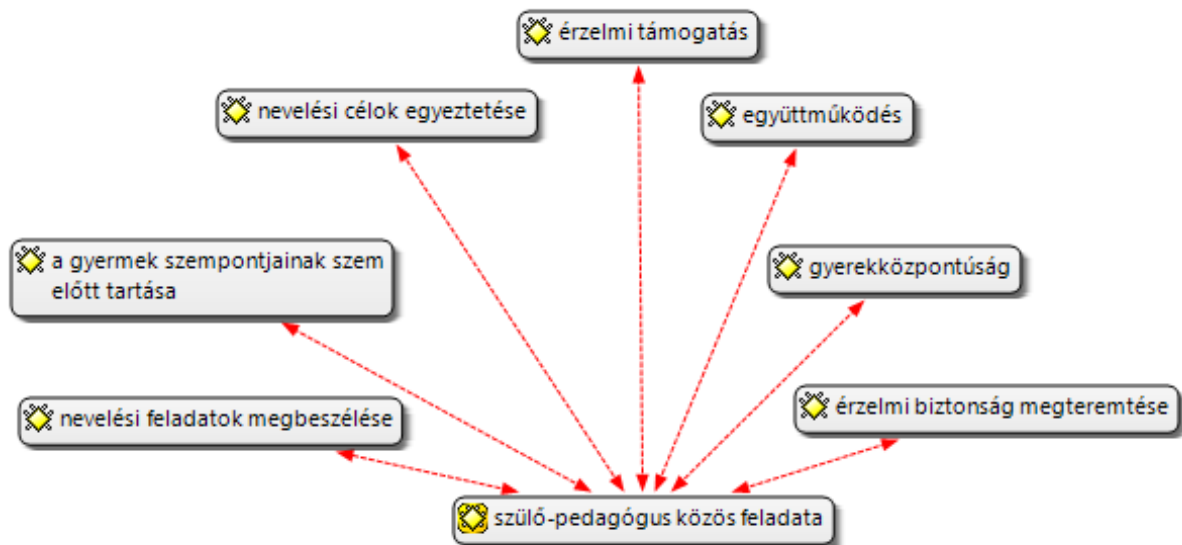
„Személyesen ismerem őket, mindennapos kapcsolatban vagyunk. Meg mindenféleképpen én fontosnak tartottam ezt, mert például hogyha volt egy kapcsolattartás, vagy volt valami trauma, ami érte őket, azt én úgy gondoltam, hogy azt a tanárnak is tudni kell, majdnem egész nap velük vannak.” (N1/1 interjúalany)

„Az iskolában énnekem szerencsés, nekik szerencsétlen dolguk volt, mert egy helyre jártunk, én ott dolgoztam, és akkor nem napi szinten, hanem óraszámban töltöttük a kapcsolatot a többi pedagógussal, és mindent tudtam, hogy hogyan viselkedett az órán, mit csinált, mi a lecke.” (N2/5 interjúalany)

„Inkább a gimnáziumról és az általános iskoláról beszélnék, mert az egyetemen már más a helyzet, ott hagyom, hogy egyedül intézze a dolgait. A gimiben és az általánosban szinte minden tanárral tartottam a kapcsolatot, amire nagy szükség volt, mert így a pedagógusok is megértették, hogy ez a gyerek – nem volt más nevelésbe vett gyerekük – másképp gondolkodik, viselkedik. Hirtelen fellelkesül, majd hamar elfárad. Mindenben partnerek voltak a pedagógusok, ennek is köszönhetjük, hogy le tudott érettségizni és felvételt nyert az egyetemre.” (N3/1 interjúalany)

Feltérképeztük a nevelőszülők tapasztalatait abban a tekintetben is, hogy milyen pedagógusi attitűdökkel találkoztak eddigi pályájuk során. A nevelőszülői narratívák alapján az esetek jelentős részében negatív attitűdöt mutattak feléjük a pedagógusok. Többen kiemelték, hogy tapasztaltak előítéletességre, negatív megkülönböztetésre utaló jeleket a pedagógusok részéről a nevelőszülő családok és gyermekeik irányába. Az interjúk felvétele során ugyanakkor számos olyan szituációt ismertettek a nevelőszülők, amelyből pozitív pedagógusi attitűdöket véltünk felfedezni. A pedagógusok jellemzése során előtérbe került többek között a segítőkész, az empatikus, a toleráns, az előítéletmentes, illetve a befogadó jellemzők megnevezése. Feltételezhető, hogy a pozitív pedagógusi jellemvonásoknak köszönhetően a megkérdezettek közül szinte az összes nevelőszülő partnerként tekint a nevelt gyermekeiket tanító pedagógusokra, s közös célként, közös feladatként nevezték meg az együttműködést, a problémamegoldást, a gyermekek érdekeinek figyelembevételét, s adaptálását a nevelő-oktató munkába. Két esetben megnevezésre kerültek azok a partneri feladatok, amelyek szerint nevelési kérdésekben célszerű a szülő-pedagógus között bizonyos nevelési elvek és célok egyeztetése, amelyből adódóan következetesen valósulhat meg a gyermekekkel való törődés az intézményes nevelésben, valamint az otthoni légkörben egyaránt. Néhány esetben előfordult, hogy inkább szakemberként vagy felettesként tekintenek a pedagógusokra. A szülők és pedagógusok közös feladatait a 2. ábra mutatja be.

2. ábra A szülők és pedagógusok közös feladatai a nevelőszülők szemszögéből



Forrás: saját szerkesztés az Atlas.ti szoftver alkalmazásával

„Eleve már alapjáraton, valamiért, valamilyen szinten, olyan szinten előítéletesek velünk szemben az emberek, mint nevelőszülők, hogy ez valami borzalom.” (N2/2 interjúalany)

„Az a baj, hogy a társadalom nem nagyon tudja, hogy ez mivel jár, és hogy ez hogy működik.” (N2/5 interjúalany)

„Ettől már csak az a jobb, mikor szinte kéthetente, meg hetente találkozok egy-egy ismerőssel, idézőjelben, és megkérdezi minden egyes alkalommal, hogy vannak még nálad gyerekek? Foglalkozol még gyerekekkel? Mondom, mit gondol, hogy hova rakjuk őket egy hét alatt? Nem, hogy a társadalom nem tudja ezt, nem értenek ehhez az egész folyamathoz.” (N2/5 interjúalany)

„Én megint csak jót tudok mondani, nekem nincs ilyen tapasztalatom. Megkérdezték, hogy nevelőszülő vagyok-e, ez egyszer elhangzott. Van sok nevelt gyerek ebben az iskolában. De sose tesznek kivételt. Én legalábbis nem érzem azt, hogy rossz szemmel néznek.” (N1/4 interjúalany)

4.2. Nevelőszülői családok a pedagógusok perspektívájából

A megkérdezett pedagógusok többnyire azt tapasztalták, hogy a nevelőszülők a nevelőszülőséggel járó feladatoknak meg akartak felelni, s bár a vér szerinti gyermekeiket magasabb szülői törődésben részesítették, de a nevelt gyermekeik fizikai és érzelmi szükségleteire is igyekeztek odafigyelni. Ugyanakkor az érzelmi biztonság és kötődés bizonytalansága érezhető volt a családok esetében. Hangsúlyozandó, hogy ebben a részben a pedagógusok szemszögéből vizsgáljuk a nevelőszülői családok jellemzőit, így mindvégig szem előtt kell tartanunk a narratívák szubjektív jellegét.

„Hát itt annyi volt szerintem, hogy ők meg akartak felelni az elvárásoknak, a nevelőszülők. De voltak saját gyermekek is, és azért arról hallottam visszajelzést, meg éreztem, hogy a saját gyereket azért egy kicsit másképp. De próbáltak

mindent megadni. Tehát nem tudom, hogy mennyire volt komoly érzelmi kötődés, vagy volt-e. Valamennyi biztos, hogy volt, de kevesebb, mint a saját gyereknek.”
(P1/3 interjúalany)

Az interjúalanyok olyan esetekről is beszámoltak, amelyek a nevelőszülői hozzáállás, elköteleződés negatív irányú elmozdulását szemléltetik. Példaként említhetjük, amikor a nevelésbe vett kisgyermek és a nevelőszülő között harmonikus kapcsolat alakult ki, a pedagógusok következetes gyermeknevelési gyakorlatot láttak a nevelőszülő részéről, s az iskola-nevelőszülő közötti kapcsolattartás egyaránt gördülékenyen zajlott. A serdülőkor idején azonban a kapcsolatok mélysége és intenzitása megrendülni látszott, mind a gyermek-nevelőszülő, mind a pedagógus-nevelőszülő között. A kamaszkorú gyermekek esetében előfordul, hogy magatartási problémákkal küzdenek, s a nevelőszülők nem minden esetben tudják a gondozásukhoz szükséges feltételeket nyújtani (Rákó, 2014).

„És amikor kezdtük itt a gimnáziumot, akkor azt mondom, hogy nem is volt ezzel gond, a nevelőszülő tényleg partner volt, érdeklődő volt, segítette a munkámat. Amikor azonban jött a tanulónál, hogy nyilván nagyobb lett, ő is szeretett volna, voltak vágyai, álmái, aminek egyrészt volt egy anyagi vonzata is, és mivel ezt nem kapta meg, így lettek olyan problémák, amiket hiába próbáltunk mi ilyen, hogy mondjam, villámhárítóként kezelni az itteni szakemberekkel, nem sikerült a nevelőszülő és közte helyre tenni ezt a dolgot. Innentől kezdve elindultunk a lejtőn lefelé.” (P1/2 interjúalany)

Több pedagógus a nevelőszülő családotokban meglévő szabályokra is kitért, amelyekre a COVID-járvány időszakában még jobban ráláttak. A távolléti oktatás alatt előfordult, hogy a gyermekek bizonyos órákra nem tudtak bejelentkezni, mert az ebédidőt a családjukkal töltötték, ugyanis a nevelőszülők hangsúlyozták a közös étkezések fontosságát, amelyekre fontos családi tevékenységként tekintettek. Ezekben az esetekben a gyermekeknek mérlegelniük kellett, mi a helyes döntés, a nevelőszülő vagy az iskola elvárásainak feleljenek-e meg, s jellemzően az előbbit választották.

A pedagógusokkal készített interjúkban is megjelent a vér szerinti szülők gyermeknevelésben betöltött szerepe, valamint a vér szerinti családdal való kapcsolattartás megléte vagy annak hiánya. A pedagógusok számos esetben tapasztalták a vér szerinti szülők részéről az ígéretést („hazagondozás”), s annak negatív következményeit. A bizonytalanságban tartás, a nem teljesült ígéretek kedvezőtlen hatással bírtak a gyermek és a nevelőszülő közötti viszonyra, amely mögött meghúzódott a gyermek családotlansága és elhagyatottság érzése, továbbá a nevelőszülő hibáztatása a hazagondozás sikertelenségéért.

„Volt egy olyan időszaka, amikor az édes szülei, édesanyukája megkereste, és szóba jött az is, hogy hazaviszi, de csak hitegette. És azért, akkor kezdett el megromlani az egész kapcsolatuk.” (P2/1 interjúalany)

„Mindent is megígértek, a tanuló bízott bennük. Hát, abból a tizede valósult meg.” (P2/1 interjúalany)

A pedagógusok a vér szerinti szülőkkel való kapcsolattartásnak leginkább a negatív irányú tényezőit tapasztalták a gyermekvédelmi gondoskodásban élő tanulók körében. Elmondásuk szerint a vér szerinti szülőkkel való találkozók után megváltozott a gyermekek viselkedése, romlott a magatartásuk, a figyelmük és a koncentrációjuk, sőt esetenként a tanulmányi eredményeikben is megmutatkoztak a destruktív hatások.

„Kifordultak magukból, a nagyobbak különösen. A kicsi se értette, hogy miért, hogy most lehet, aztán nem lehet, és egyszerűen nem lehetett őket a normál kerékvágásba beállítani. Eltelt egy idő, aztán megint jött a kapcsolattartás, és akkor megint felborult az a valami stabilitás a gyerek életében, amit érzett, és az akkor megszűnik.” (P1/3 interjúalany)

A pedagógusok tapasztalatai alapján a nehéz sorsú, rossz életkörülmények közül kiemelt gyermek részéről is erős kötődés mutatkozott a vér szerinti család felé. A megkérdezettek több olyan esetről is beszámoltak, ahol a gyermekek – a biztonságot és odafigyelést nyújtó nevelőszülős családi közeg ellenére – vissza akartak kerülni a vér szerinti családjukba, éppen ezért különösen nehezen éltek meg az elhúzódozó vagy sikertelen hazagondozást.

„Az a nevelőszülő igyekezett minden szempontból törődni vele, az érzelmi életével és nem csak az anyagi dolgokkal, nem csak azzal, hogy legyen azon a gyereken cipő, meg normális ruha, meg a tanszereit megvegye a pénzéből, hanem azzal is törődött, hogy ha rossz napjai voltak, vagy a serdülőkorú gyerekek a kilengéseit, hogy kezeli, és le a kalappal. Volt olyan, hogy tényleg szülőként viselkedett az a nevelőszülő. Ennek ellenére nagyon sok probléma volt azzal a gyerekekkel, aki ennél az igazán szerető nevelőszülőnél volt. Ezzel együtt sem volt neki jó, mert mindig visszavágyott az igazi szüleihez, akiknél semmilyen olyan dolog nem volt, ami másnak fontos. Még attól is fontosabb volt neki, hogy visszakerüljön a családba, legyen az bármilyen borzasztó primitív környezet, ahol nincsen fürdőszoba, esetleg nincsen ajtó vagy ablak, vagy esetleg rossz a tető, ez teljesen mindegy. A vér nem válik vízzé, tehát a gyerekek általában – bármilyen rossz az otthon –, akkor is visszavágyanak az igazi szülőkhöz.” (P1/1 interjúalany)

„Mert a legszörnyűbb, és azért már rengeteg éve vagyok itt, hogy az a gyerek, akinek olyan apukája volt, az is foggal-körömmel ragaszkodott, az a gyerek ahhoz a szülőhöz. Mindegy, mennyire rosszak a körülmények, akkor is ragaszkodnak.” (P1/4 interjúalany)

„És tornáztunk, virágot szedtünk, és megkérdeztem a végén, ki kinek viszi a virágot. Nagyon érdekes volt, hogy volt olyan, aki nem élt családban, de azt mondta, hogy a családnak viszi, meg volt olyan, aki az osztály asszisztensének vitte, vagy éppen nekem adta {...}.” (P1/5 interjúalany)

A pedagógusi interjúkból az a következtetés vonható le, hogy az általuk ismert nevelőszülők a középkorúak csoportjába sorolhatóak, s kiderült, hogy az említett nevelőszülők a már felnőtt gyermekeik mellett váltak nevelőszülővé.

„Nagyon régóta csinálják, mert akiről szó van gyerek, annak a testvéreinek is ők voltak már a nevelőszülei, akik már kiröpültek, tehát már betöltötték a 18 évet. Viszont érdekes módon a viszonyuk nem maradt meg. Tehát megszakították a kapcsolatot a nevelőszülővel, ahogy kikerültek. Mivel több gyerek is van náluk, korosztály szerint is nagyon különböző az összetétel, és ebből kifolyólag is vannak problémák.” (P1/2 interjúalany)

A pedagógusok azt tapasztalták, hogy a harmonikus gyermek-nevelőszülő kapcsolat kihat az iskolai teljesítményre, ugyanis, ha kiegyensúlyozott családi közeg veszi körül a gyereket, akkor nyugodtabban, felkészültebben érkezik az iskolába, illetve jobban tud teljesíteni a tanórákon és az otthoni tanulás során is. Ellenkező esetben a családi problémák leképeződnek az iskolában, amely konfliktusokat eredményez a nevelési-oktatási folyamatban érintett felek között. Megjegyzendő, hogy a válaszadók által képviselt iskolák társadalmi összetétele heterogén, s a leírt folyamatok és kölcsönhatások nem kizárólag a nevelőszülő családokat jellemzik.

„Mindenképpen örülünk neki, hogyha úgy érezzük, hogy egy szeretetteljes közeg veszi ott is körbe a gyereket, akkor van remény arra, hogy nyugodtabban jön vissza az a gyerek a hétvégéről, vagy egy hosszabb szünetről, és mindenképpen érezzük, hogy ha ott születnek megoldások a gyerek problémáira, ha nem, akkor viszont folytatódik itt is az a zaklatottság és az a konfliktusos lét, ami általában végigkíséri a nevelőszülő gyerekeknek az életét.” (P1/1 interjúalany)

A pedagógusok a nevelőszülőkkel való eredményes együttműködés feltételeként az összhangban lévő nevelési alapelveket, s az érzelmi biztonság megteremtését célzó közös lépéseket tekintették a legfontosabbnak. Az interjúkból az a következtetés vonható le, hogy a pedagógusok összességében pozitív tapasztalatokkal rendelkeznek a nevelőszülőkkel való kapcsolattartás területén. Negatív élményekre, illetve változó tendenciájú nevelőszülői hozzáállásra is adódott példa (elzárkózás, a segítő szándék elutasítása). A pedagógusok és a nevelőszülők közötti viszonyt több interjúalany a „hivatalosan kedves” kifejezéssel írta le.

„Ami engem illet, az egyik nevelőszülővel jobb a kapcsolatom az osztályba járó két lányt érintően. Ez annak köszönhető, hogy gyakran érdeklődik a gyerek iránt, sokat kérdez, egyeztet velem.” (P2/2 interjúalany)

„Akkor már nehéz volt elérni, ideges volt, feszült volt, ha a gyerekről kellett beszélni, hogy már megint, hogy mi van már megint... és akkor így szavakkal is, hangsúllyal is éreztette. Nehéz volt már behívni, hogy itt legyen, bejöjjön az iskolába.” (P2/1 interjúalany)

A pedagógusok kiemelték a gyámmal való kollaboráció fontosságát is, hiszen a válaszadók között voltak olyanok, akiknek a partneri kapcsolat kiépítése és fenntartása a gyermekvédelmi szakemberekkel sokkal gördülékenyebben megvalósult, mint a nevelőszülőkkel. Ezekben az esetekben a gyermek gyámja teljes mértékben megfogadta a pedagógus javaslatait, s egyfajta közvetítő szerepet töltött be az iskola és a nevelőszülő között. Ezen túlmenően a pedagógusok számos helyzetben működnek együtt segítő szakemberekkel, társintézményekkel. A nevelőszülő családok esetében a gyámokat, a nevelőszülői tanácsadókat, az óvodai és iskolai szociális segítőköt, a pszichológusokat és a fejlesztőpedagógusokat említették a leggyakrabban.

„Mind a gyámüggyel, mind a védőnői hálózattal, mind a nevelőszülői hálózattal, a családsegítő hálózattal, a gyermekjóléti hálózattal szinte napi kapcsolatban vagyok én például, mert pont olyan osztályom van, ahol a gyerekeknek a helyzete megköveteli ezt a napi kapcsolattartást. Az együttműködésünk, mondhatom, hogy gördülékeny, mindenki mindig azonnal igyekszik reagálni dolgokra. Vagy telefonon, vagy e-mailben, vagy SMS-ben tudjuk egymást értesíteni. Már

megvannak azok a szakemberek, akikhez lehet fordulni. Egy-egy gyerek mindig valakihez kötődik.” (P1/1 interjúalany)

Arról is megkérdeztük a pedagógusokat, hogy volna-e igényük továbbképzés keretein belül a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekeket és nevelőszülői családokat érintő elméleti, módszertani tudásbővítésre, továbbá pedagógiai jó gyakorlatok megismerésére. Elenyésző számban voltak azok, akik nem érzik szükségét az ilyen típusú képzési tartalmaknak, ők elsősorban az évek alatt felhalmozott tapasztalatokra, s az ösztönös megoldási stratégiákra építenek. Ugyanakkor a megkérdezettek közül szinte minden pedagógus élne a tudásgyarapítás lehetőségével, s szeretne naprakész, elméleti és gyakorlati elemeket egyaránt tartalmazó ismeretanyaggal rendelkezni.

„Nagyon megterhelő és nehéz lelkiileg végigkísérni egy ilyen sorsú gyereket, és talán erre lenne még szükség, hogy lelkieken, hogyan lehet ezt csinálni, támogatásra lenne szükség. Erre kellene még inkább felkészíteni a tanárképzésben lévőket, és a már gyakorló pedagógusokat.” (P1/1 interjúalany)

„Én azt gondolom, hogy egy pár órát mindenképp megérne, hogy halljunk ezekről a dolgokról is, mert egyre több az elhagyott gyerek, nevelőszülőnél vannak vagy lakásotthonokban, és azt gondolom, hogy jó lenne tudni, hogy hogy is történik, mi zajlik ott, hogy történnek a dolgok, tehát így a mindennapokban is bekukkantani, hogy az egész hogy is épül fel, az nagy segítség lenne {...}, hogy megértsük, hogy mi van a gyerek, mi van a nevelőszülő fejében, az ő szemszögükből is látni ezt.” (P2/1 interjúalany)

5. Diszkusszió és összegzés

Eredményeink értelmezése az elméleti keretek tükrében több fontos meglátást hozott felszínre. Az elméleti fejezetben bemutatott Epstein-féle háromszereplős modell (Epstein, 2010), valamint Coleman társadalmi tőke elmélete (Coleman, 1988) hangsúlyozzák a család és iskola közötti partneri kapcsolatok jelentőségét a tanulói sikerek elérésében (Pusztai, 2020a; Pusztai, 2020b). Az empirikus adatok is megerősítették, hogy a nevelőszülők általában személyes kapcsolattartást folytatnak a pedagógusokkal, amely segíti a gyermekek speciális élethelyzetének megértését és támogatását. Ez az eredmény összhangban áll azokkal a kutatásokkal, amelyek szerint a szülők és az iskolák közötti együttműködés fontos tényezője a tanulók tanulmányi eredményességének (Epstein, 2010; Imre, 2017; Pusztai & Engler, 2020; Bacsikai & Imre, 2023).

Az együttműködés során támogató tényezőként jelent meg a személyes ismeretség, különösen kisebb településeken, valamint a kölcsönös elérhetőség és kezdeményezőkézség, amelyek elősegítik a gördülékeny kapcsolattartást és annak fenntartását. Bár a formális kapcsolattartási formák – például a szülői értekezletek, fogadóórák és hivatalos iskolai rendezvények – továbbra is fontosak, az informális kommunikáció kiemelt szerepet kapott. Ez a kisebb településeken, például templomokban, közösségi házakban, bevásárlás alkalmával vagy más közösségi tereken történő spontán találkozások formájában gyakori, és hozzájárul a kölcsönös bizalom erősítéséhez.

Az együttműködést akadályozó tényezők között azonosítható a pedagógusok részéről tapasztalt negatív attitűd, a társadalmi sztereotípiák jelenléte (például „megélhetési nevelőszülő”), valamint az a jelenség, hogy a nevelőszülőket sokszor nem tekintik „igazi” szülőknek. E tényezők mögött gyakran információhiány áll, amely a gyermekvédelem rendszerével és a nevelőszülői ellátással kapcsolatos ismeretek hiányából fakad. További akadályozó tényezőként említhető a nevelőszülők megosztott figyelme, amely különösen

nagyobb gyermekszámú családok esetében jellemző, a változó családszerkezetek („újraalakuló családok”), valamint a többirányú együttműködésből (például pedagógus, nevelőszülő, gyám, tanácsadó) fakadó koordinációs nehézségek. A kapcsolattartás formáit, a támogató és akadályozó tényezőket, egyben a fejlesztési lehetőségeket az 1. táblázatban foglaltuk össze.

1. táblázat A nevelőszülők és pedagógusok közötti kapcsolattartás lehetőségei és akadályai

Szempont	Nevelőszülők nézőpontja	Pedagógusok nézőpontja
<i>Kapcsolattartás formái</i>	Személyes találkozók, telefonhívások, digitális platformok (Messenger, e-mail, KRÉTA), informális kommunikáció (pl. közösségi terekben).	Szülői értekezletek, fogadóórák, személyes konzultációk, informális találkozások, e-mail és telefonos elérhetőség.
<i>Támogató tényezők</i>	Személyes ismeretség, kölcsönös elérhetőség, a bizalom erősítése. Empatikus és megértő pedagógusi hozzáállás, valamint nyitottság a speciális nevelési helyzetek kezelésére.	Empatikus pedagógusi hozzáállás, aktív nevelőszülői részvétel, valamint a gyermekek speciális szükségleteinek megértése és közvetítése.
<i>Akadályozó tényezők</i>	Negatív attitűdök, sztereotípiák, információhiány, kommunikációs nehézségek, a gyermekek problémáinak egyoldalú kezelése, megosztott szülői figyelem, változó családszerkezetek és gondozási helyváltás.	Információhiány (a gyermek múltjáról, családjának helyzetéről és speciális szükségleteiről), a nevelőszülői szerepről szóló ismeretek hiánya, illetve a többirányú együttműködésből és gyakori gondozási helyváltásból fakadó kihívások.
<i>Fejlesztési lehetőségek</i>	Rendszeres kommunikáció, közös nevelési elvek kidolgozása pedagógusokkal, pozitív attitűdök és empátia erősítése.	Továbbképzések a nevelőszülőkkel való együttműködésről, gyermekvédelmi ismeretek bővítése, szupervízió alkalmazása, és segítő szakemberek bevonása a konzultációk során.

Forrás: saját szerkesztés az interjúk kutatásunk alapján

Az eredmények továbbá rávilágítanak arra, hogy a pedagógusok részéről tapasztalt attitűdök sokszínűek. Bár számos esetben pozitív, toleráns és empatikus hozzáállás figyelhető meg, a nevelőszülők gyakran számolnak be negatív tapasztalatokról. Ez a kettősség rámutat arra, hogy a pedagógusok felkészítése kiemelt fontosságú. Az empirikus adatok alapján a pedagógusok igényt tartanak gyermekvédelmi témájú továbbképzésekre és szupervízióra, amelyek segíthetik őket a nevelőszülő családokkal való hatékonyabb együttműködés kialakításában. Ezeket az igényeket alátámasztják azok a korábbi eredmények, amelyek szerint a pedagógusok sokszor nem rendelkeznek elegendő információval a gyermekvédelmi ellátórendszer működéséről (Csók, 2020; Csók & Pusztai, 2022). Az elmúlt években a játékalapú tanulás is előtérbe került mint olyan módszer, amely a tudásbővítést interaktív formában segíti elő, így támogatva az ismeretek elmélyítését a nevelési partnerek közötti hatékonyabb együttműködés érdekében (Kocsis et al., 2024).

Az elméleti háttérben bemutatott hazai és nemzetközi kutatások (pl. Berei, 2014; Morton, 2016; Moyer & Goldberg, 2019) szintén igazolják, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban élők számára a támogató iskolai környezet és a nevelési partnerek közötti

harmonikus együttműködés kulcsfontosságú a társadalmi integráció előmozdításában. A nevelőszülők fókuszcsoporthoz tartozó interjúi is alátámasztották, hogy a sikeres beilleszkedéshez elengedhetetlen a pedagógusok elfogadó és megértő magatartása, valamint az intézményi szinten történő adaptáció. Rios (2008) és Hines és munkatársai (2005) kutatásai szerint a gyermekek sikerét nagyban meghatározza, hogy a pedagógusok és nevelőszülők között milyen együttműködés alakul ki. Az eredmények arra is rávilágítanak, hogy az információhiány az együttműködés egyik legnagyobb akadálya. A pedagógusok gyakran nem rendelkeznek elegendő ismerettel a nevelőszülői hivatás mibenlétéről, míg a nevelőszülők hiányos információval bírnak a gyermekvédelmi rendszer és az iskolai elvárások összefüggéseiről. Epstein és Sanders (2002) hangsúlyozzák, hogy a szülők és az iskolák közötti kommunikáció kulcsfontosságú a gyermekek fejlődése szempontjából. A jövőben elengedhetetlen a kétoldalú kommunikációs csatornák megerősítése és a nevelőszülőkkel kapcsolatos pedagógiai kompetenciák fejlesztése.

Irodalomjegyzék

- Bacskai, K. (2020). Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 3(2), 13-22.
- Bacskai, K., & Imre, N. (2023). New Approaches to Family-School Partnership. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), 1-101.
- Bacskai, K., Dan, B. A., Szűcs, T., Sávai-Átyin, R., Hrabéczy, A., Kovács, K. E., Ridzig, G., Kiss, D. M., & Pusztai, G. (2023). Problémák és megoldások a sajátos nevelési igényű diákok tanárai és szülei közötti együttműködésben. *Iskolakultúra*, 33(9), 3–29. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskult.2023.9.3>
- Berei, E. B. (2014). Berei, E. (2014). Gyermekotthoni nevelési környezet és a társadalmi beilleszkedés esélyei Romániában. In: Tavaszi Szél 2014 = Spring Wind 2014; Konferencia kötet. Szerk.: Csiszár Imre, Kőmíves Péter Miklós. Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége.
- Bocsi, V. (2020). A családi idő a mérlegen. *Kapocs*, 3(2), 32-44.
- Ceglédi, T. (2020). Mitől lendül az ugródeszka? A hátrányok ellenére sikeres, reziliens negyedik diákokat segítő tényezők. *Kapocs*, 3(2), 67-82.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(1) 95–120.
- Csák, Zs. & Fényes, H. (2023). Az apák iskolával kapcsolatos bevonódása és az ezt befolyásoló tényezők egy interjú kutatás tükrében. *Iskolakultúra*, 33(8), 19–35. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskult.2023.8.19>
- Csák, Zs. (2023). Types of Fathers' Home-based and School-based Involvement in a Hungarian Interview Study. *Central European Journal of Educational Research*, 5(1), 95–103. DOI: <https://doi.org/10.37441/cejer/2023/5/1/12047>
- Csók, C. & Pusztai, G. (2022). Parents' and teachers' expectations of school social workers. *Social Sciences*, 11(10), 487. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci11100487>
- Csók, C. (2020). Az értékteremtő gyermeknevelést segítő szakemberek. *Kapocs*, 3(2), 117-132.
- Csók, C., & Pusztai, G. (2023). Stratified Student Society in Higher Education Fields. Impact of Expected Earning on Students' Career. *European Journal of Contemporary Education*, 12(1), DOI: 10.13187/ejced.2023.1.40
- Dan, B. A. (2023). The Importance of Student-Teacher Relationship in Romanian SEN Schools Among Hungarian Minorities. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), 52-59. DOI: <https://doi.org/10.37441/cejer/2023/5/2/13280>
- Dusa, Á. R. (2020). Gyermeknevelési értékek. *Kapocs*, 3(2), 23-31.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.), *SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 117–138). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Epstein, J. L. (1986). Parent-involvement: Implications for limited-English proficient parents. In Smith-Dudgeon, C. (ed.) *Proceedings of the Symposium on Issues of Parent Involvement (PI) and Literacy*. Washington, DC: Trinity College, Department of Education and Counseling. 6-15.
- Epstein, J. L. (1987). Parent Involvement. What Research Says to Administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119–136
- Epstein, J. L. (2010). School, family community, partnerships- caring for the children we share. *Kapocs*, 92(3), 81-95. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J. L., & Sanders, M.G. (2002). School, family, and community partnerships. In: D. Levinson, R. Cookson & Jr., A. Sadovnik (Eds.), *Education and sociology*, 525-532.

- Erdei, I. (2019). Hátrányos helyzetű gyerekek rekrutációja, jövőképe= Recruitment and Future Orientation of Disadvantaged Children. *Különleges Bánásmód*, 5(3), 21-38. DOI: <http://doi.org/10.18458/KB.2019.3.21>
- Erdei, I., & Kovács, K. E. (2020). The statistical analysis of the academic achievement of young people living in the child protection system. *Central European Journal of Educational Research*, 2(3), 29-38. DOI: <https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/3/8527>
- Farkas, Á., Rácz, A., & Szabolcsi, J. (2019). Gyermekvédelem és az iskola. In Boros, J. (szerk.) *Az iskolai szociális munka alapjai*. Pécs: PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék. 62-76.
- Fényes, H., Markos, V., Kocsis, Zs., & Fazekas, E. (2024). A szülők iskolai önkéntes munkája a pedagógusok interpretációjában Magyarország egy hátrányos helyzetű régiójában. *METSZETEK Társadalomtudományi Folyóirat*, 13(1), 28-48. <http://doi.org/10.18392/metsz/2024/1/2>
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational review*, 66(4), 399-410. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Grolnick, W. S., – Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. DOI: <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Haász, S., & Viczina, A. (2022). A gyermekvédelmi gondoskodásból kikerült felnőttek jövőkép vizsgálata. *Párbeszéd: Szociális munka folyóirat*, 9(2). DOI: <https://doi.org/10.29376/parbeszed.2022.9/2/2>
- Hass, M., & Graydon, K. (2009). Sources of resiliency among successful foster youth. *Children & Youth Services Review*, 31(4), 457–463. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.10.001>
- Hines, A. M., Merdinger, J., & Wyatt, P. (2005). Former foster youth attending college: Resilience and the transition to young adulthood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(3), 381–394. DOI: <https://doi.org/10.1037/0002-9432.75.3.381>
- Homoki, A. (2011). Viharsarki nevelőszülők mint a posztmodern gyermekkor formálói. *Esély*, 22(2), 86-129.
- Homoki, A. (2014). *A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-alföldi és az Észak-alföldi régióban*. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Hoover-Dempsey, Kathleen V. & Sandler, H. M. (1997): Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1) pp. 3-42. DOI: <https://doi.org/10.2307/1170618>
- Hrabéczy, A. (2020). A speciális igényű gyermeket nevelő családok támogatásának dimenziói. *Kapocs*, 3(2), 104-116.
- Hrabéczy, A., & Csók, C. (2023): Career choice along the student's study path in higher education. *IPSZIN (Ifjú Pszichológiai és Neveléstudományi Folyóirat)*, 1(1), 55-66.
- Imre, N. (2017). *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában*. Doktori (PhD) értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Kocsis, Zs., Bodnár, D., Csák, Z., Sávai-Átyin, R., & Pusztai, G. (2024). Expanding Knowledge about Parental Involvement through Board Game. *Pratica eLearning*, 7(2), 70-80. <http://doi.org/10.34630/pel.v7i2.5826>
- Kocsis, Zs., Markos, V., Fazekas, E., & Pusztai, G. (2022). Az önkéntesség mint a szülők iskolai bevonódásának egy formája – szisztematikus szakirodalmi elemzés eredményeinek bemutatása. *Önkéntes Szemle*, 2(4), 57-87. DOI: <https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2022.4.57-87>
- Kovács, K., Kovács K.E., Bacskai, K. Békési, Zs., Oláh, Á., & Pusztai, G. (2022b). Effects and types of parental involvement in school-based sport and health programs: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12859. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph191912859>
- Kovács, K., Oláh, Á. J., & Pusztai, G. (2024). The role of parental involvement in academic and sports achievement. *Heliyon*, 10(2), e24290. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24290>
- Kovács, K.E., Dan, B., Hrabéczy, A., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2022a). Is Resilience a Trait or a Result of Parental Involvement? The Results of a Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 12(372). DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12060372>
- Kozma, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Major, E. (2023). Parent-Teacher Communication from the Perspective of the Educator. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), 13-24. DOI: <https://doi.org/10.37441/cej/2023/5/2/13281>
- Markström, A. M. (2013). Children's perspectives on the relations between home and school. *International Journal about Parents in Education*, 7(1), 43-56.
- Merdinger, J. M., Hines, A. M., Osterling, K. L., & Wyatt, P. (2005). Pathways to college for former foster youth: Understanding factors that contribute to educational success. *Child Welfare League of America*, 84(6), 867-896.
- Miklódi-Simon, Zs. & Szűcs, T. (2024). Nevelőcsaládokban élő gyermekek extrakurrikuláris tevékenységeinek szisztematikus összehasonlítása. *Iskolakultúra*, 34(8), 27-44. <https://doi.org/10.14232/iskult.2024.8.27>

- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed., Qualitative Research Methods Series 16). London: Sage.
- Morton, B. M. (2016). The power of community: How foster parents, teachers, and community members support academic achievement for foster youth. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 99-112. DOI: 10.1080/02568543.2015.1105334
- Moyer, A. M., & Goldberg, A. E. (2019). Foster Youth's Educational Challenges and Supports: Perspectives of Teachers, Foster Parents, and Former Foster Youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 37, 123-136. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10560-019-00640-9>
- Nemes-Zámbó, G. (2023). *Nevelőszülő családok a gyermekvédelemben: A családi élet dimenziói nevelőszülők és utógondozói ellátásban élő fiatalok körében*. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Petrowski, N., Cappa, C., & Gross, P. (2017). Estimating the number of children in formal alternative care: Challenges and results. *Child Abuse & Neglect*, 70, 388-398. DOI: 10.1016/j.chiabu.2016.11.026
- Podráczky, J. (2012, szerk.). *Szövetségben, Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat.
- Pusztai, G. & Csók, C. (2022). Pedagógusok és iskolai segítő szakemberek nézetei a családi életre nevelés implementációjával és fejlesztésével kapcsolatban. *Kapocs*, 5(3-4), 108-116.
- Pusztai, G. & Engler, Á. (2020). Értéktanteremtő nevelés az iskolában és a családban. *Kapocs*, 3(2), 5-132.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola: kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: ÚMK.
- Pusztai, G. (2020a, szerk.). A tanulmányi életút során hasznosítható tökefajta. In Pusztai, G. (szerk.) *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 29-55.
- Pusztai, G. (2020b). A reziliens szülővé válást támogató tényezők nyomában. *Kapocs*, 19(2), 53-66.
- Pusztai, G., & Csók, C. (2023). Views of teachers and support staff at schools on the implementation and development of family life education. *European Journal of Contemporary Education*, 12(4), 1401-1409. DOI: 10.13187/ejced.2023.4.1401
- Pusztai, G., & Fényes, H. (2022). Religiosity as a Factor Supporting Parenting and Its Perceived Effectiveness in Hungarian School Children's Families. *Religions*, 13, 945. DOI: <https://doi.org/10.3390/rel13100945>
- Pusztai, G., Ceglédi, T., Bacskai, K., & Pallay, K. (2024a, szerk.). *Az iskola-szülő kapcsolattartás gyakorlatai. Intervenciók, programok, gyakorlatok pedagógusoktól pedagógusoknak*. Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- Pusztai, G., Demeter-Karászi, Zs., Csonka, É., Bencze, Á., Major, E., Szilágyi, E., & Bacskai, K. (2024b). Patterns of parental involvement in schools of religious communities. A systematic review. *British Journal of Religious Education*, 1-20. DOI: <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2315550>
- Pusztai, G., Demeter-Karászi, Zs., Major, E., & Puskás, M. (2024c). Beyond the barriers of deficit orientedness? Comparing distinct teacher approaches of parental involvement. *British Journal of Religious Education*, 46(4), 370-388. <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2388133>
- Pusztai, G., Hrabéczy, A. & Csók, C. (2024d): A lemorzsolódási rizikó hallgatói percepciója. Az önmagukat átlagnál rizikósabbnak érző hallgatók háttértényezői. In Pusztai, G., Engler, Á., Hrabéczy, A., & Bencze, Á. (szerk) *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban*. Debrecen: Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ. 161-175.
- Pusztai, G., Pallay, K., & Csók, C. (2023). A családi életre nevelés realitásai. Családi mintatípusok az iskolai szakemberek perspektívájából. *Educatio*, 32(3), 503-512. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.3.10>
- Rácz, A. (2006). A gyermekotthoni nevelés kihívásai a nagykorúságuk előtt álló fiatalok jövőképe. *Kapocs*, 5(4), 14-31.
- Rácz, A. (2012). Gyermekvédelemben nevelkedettek helyzete a kutatások tükrében. Rácz, A. (szerk.) *Gyermekvédelemben nevelkedettek társadalmi integrációs esélyei. Gyermek-és ifjúságvédelmi tanulmányok*. Rubeus Egyesület, Budapest: Rubeus Egyesület. 13-34.
- Rácz, A. (2016). Gyermekvédelem a változás-elmélet tükrében. *METSZETEK Társadalomtudományi Folyóirat*, 5(4), 154-165. DOI: <https://doi.org/10.18392/METSZ/2016/4/10>
- Rácz, A. (2021). Gyermekvédelmi szakemberek kliensekről és szakmáról alkotott képének vizsgálata egy családból való kiemelés története mentén. In Hegyesi, G. & Talyigás, K. (szerk.) *A tudományos gondolkodás és kutatás a szociális munkában I*. Budapest: MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottság. 38-54.
- Rácz, A. (2022). *Teóriától a gyermekvédelem praxisáig. Útkeresések egy szolgáltatásfókuszú gyermekvédelemért*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Rácz, A., & Bogács, E. (2022). Nevelési értékek a gyermekvédelemben. *Educatio*, 31(3), 489-497. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.3.10>

- Rákó, E. (2014). *Gyermekvédelmi intézményekben elhelyezett gyerekek életkörülményei*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Rákó, E., & Kovács, K. (2024). Nevelőszülői feladatok különös tekintettel a különleges szükségletű gyermekek nevelésére. *Szociálpedagógia*, 24, 45-64.
- Rausch, A. (2013). Gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek és fiatalok néhány jellemző iskolai problémája. *Iskolakultúra*, 23(11), 101-116.
- Sántha, K. (2017). Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés a hazai neveléstudományi PhD-képzésben. *Képzés és Gyakorlat: Training and Practice*, 15(1-2), 159-173. DOI: [10.17165/TP.2017.1-2.9](https://doi.org/10.17165/TP.2017.1-2.9)
- Simon, D. D. R. L. (2019). Gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók iskolai esélyei. *Neveléstudomány| Oktatás–Kutatás–Innováció*, 7(3–4), 107-117.
- Szabó D., Győri K., Lajos P., & Pusztai G. (2023). Szülői bevonódás a digitális nevelésben: szisztematikus szakirodalom-elemzés. *Információs Társadalom*, 23(3), 98-114. DOI: [10.22503/infars.XXIII.2023.3.6](https://doi.org/10.22503/infars.XXIII.2023.3.6)
- Szabó, D., Győri, K., Lajos, P., & Pusztai, G. (2024). Systematic literature review on parental involvement in digital education. *Journal of Media Literacy Education*, 16(2), 98-107. <https://doi.org/10.23860/JMLE-2024-16-2-8>
- Szász, M. M. (2023). Parental Assistance with Assignments–Types of Parental Involvement in Homework. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), 25-36. DOI: <https://doi.org/10.37441/cejer/2023/5/2/13274>
- Szennai, D. (2022). A gyermekotthonokban nevelkedő fiatalok oktatási részvétele és jövőképe. *Polymatheia*, 19(3-4), 175-200. DOI [10.51455/Polymatheia.2022.3-4.10](https://doi.org/10.51455/Polymatheia.2022.3-4.10)
- Török, B. (2005). Óvodák és szülők. Vonzások és választások. *Educatio*, 4, 787-804.
- Vicsek, L. (2006). *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Vida, Zs. (2003). Örökbefogadás a nevelőszülői családokban élő gyermekek esetében. *Kapocs*, 2(3), 56-59.

Internetes források

- I1: 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv> (Utolsó megtekintés: 2024.04.03.)
- I2: Gyermejközi jelentés 2022. https://hintalovon.hu/wp-content/uploads/2023/05/Gyermejközi_jelentes_2022.pdf (Utolsó megtekintés: 2024.04.03.)
- I3: Országgyűlés Hivatala, 2019. https://www.parlament.hu/documents/10181/1789217/Infojegyzet_2019_34_neveloszulok.pdf/c2a1487e-3ff0-eb07-3a20-13851d22e8fb (Utolsó megtekintés: 2024.04.03.)
- Központi Statisztikai Hivatal honlapja és adatai: Nevelőszülők. https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0019.html (Utolsó megtekintés: 2024.04.03.)
- Központi Statisztikai Hivatal honlapja és adatai: Gyermekvédelmi szakellátásban részesülő kiskorúak vármegye és régió szerint. https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0043.html (Utolsó megtekintés: 2024.04.03.)

Köszönetnyilvánítás

A kutatás a Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-2-I-DE-179 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült. Az elemzést végző kutatók munkáját az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport támogatta a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja keretében.