

Családi nevelés

Szerkesztette:
Vargáné Dr. Nagy Anikó

Didakt Kft.
2016

Családi nevelés

Szerkesztette:

Vargáné Dr. Nagy Anikó

Lektorálta:

Prof. Dr. Brezsnayánszky László

Katarina Rengel írását lektorálta:

Vargáné Dr. Nagy Anikó

Borítón szereplő logót tervezte:

Dr. Lenkey-Tóth Péter

Technikai szerkesztés:

Bertalan Sándorné

ISBN 978-963-473-329-4

Kiadó

Didakt Kft.

Tartalomjegyzék

Előszó	5
Vargáné Nagy Anikó PhD	
<i>Nemzetközi tapasztalatok a koragyermekkoriban - konferencia-beszámoló</i>	7
Kovácsné Bakosi Éva PhD	
<i>Szülővé válni, szülőnek lenni</i>	21
Rákó Erzsébet PhD	
<i>Családpolitika, családtámogatás és gyermekszegénység</i>	39
Pivókné Gajdár Klára	
<i>Család és óvoda helyi kapcsolatának elemző bemutatása és a család megismerésének különös gyakorlat</i>	59
Szerepi Sándor PhD	
<i>A családi életre nevelés / családpedagógia lehetőségei és feladatai a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek intézményes nevelésében</i>	81
Molnár Balázs PhD	
<i>Netgenerációs gyermekek, netgenerációs szülők: családi nevelés a digitális korban</i>	93
Nemes Magdolna PhD	
<i>A többnyelvű családok nyelvhasználat lehetőségei</i>	115
Katarina Rengel	
<i>Children's participation in familial and institutional context: contemporary approaches and research</i>	133

Előszó

A Családpedagógiai Egyesület létrejötté óta számos konferenciát, szakmai fórumot szervezett, ahol a családokat érintő legaktuálisabb kérdések kerültek napirendre. A 2014. október 15-én megrendezett konferencia a családpedagógiai szakmai térben olyan találkozási alkalmat teremtett, amely szolgálta a szakmai-tudományos munícióbővítést, és az interdiszciplináris megközelítés érdekében a szakemberek számára is társas környezetet biztosított. A Családpedagógiai Egyesület célja a konferencia megszervezésével összhangban állt az egyesület tagjai által képviselt családi élet iránti elhivatottsággal is.

Kötetünk borítóján látható a Lenkey-Tóth Péter által tervezett logó, amely tükröt tart elénk a mai családról. Egy dinamikus, mozgalmas családot látunk, amely folyamatos változáson megy keresztül, a dinamizmus mögött ott az állandóság a család örök, alapvető értelme, biztonságot nyújtani tagjai számára. A logó pedagógiai és pszichológiai olvasata találóan fejezi ki azt a mondanivalót, amit a mai családról képzelünk. A szimbolikusan összekulcsolt kezek az összetartozást, a családi összefogást jelképezik. A család alapvető jelentése bontakozik ki a szimbólumban számunkra, amely nem más, mint az összetartozás, az a primer tér, amely szoros és eltéphetetlen köteléket jelent az egyén számára ugyanúgy, mint az összefonódott kezek. A család szerepe azonban nemcsak a gyermekkorra korlátozódik, habár jelentősége, fontossága ekkor a legnagyobb. A család a felnőtt embernek nem kevésbé fontos és szükséges, mint a gyermeknek, hogy érezze, tartósan és biztosan szeretik, önmagáért, hogy személye fontos, szükséges valaki számára. Úgy gondoljuk, soha ennyire nem volt még igény arra, hogy a család alapvető jelentése megerősödjön.

A konferencia előadásainak anyagából megjelentetett tanulmánykötet célja, hogy a családdal kapcsolatos kutatások eredményei, különös tekintettel a tapasztalatok gyakorlati alkalmazásának lehetőségére, a szélesebb szakmai közönség számára is hozzáférhetővé váljon. A most megjelentetett tanulmányok lehetőséget kínálnak a szakemberek számára, hogy tudományos kutató és elemző munkájukat bemutassák. A kötet érdeklődésre tarthat számot a pedagógiai alapú képzések hallgatói számára, és bővíti a téma

szakirodalmi kínálatát. Reményeink szerint a kötet nagy segítségére lesz a pedagógus kollégáknak, hallgatóknak a gyermeket körülvevő család komplex megismerési lehetőségeinek, családszociológiai, családterápiás módszereinek gyakorlati alkalmazásában.

A családokkal történő együttműködés, nevelés lehetőségeiről, a szülői szerep pedagógiai nézőpontú vizsgálatáról, netgenerációs szülők netgenerációs gyermekeket nevelő a digitális kihívások okozta nevelési problémáiról is olvashatunk a kötetben. Megismerkedhetünk két vagy többnyelvű családok nyelvhasználatával, a modern államok családtámogatási szerepvállalásának formáival. Adatokat kapunk a hazai és európai gyermekszegénységről, hátrányos helyzetű gyermekek családi nevelését kiegészítő intézményes nevelésének lehetőségeiről. Külföldi szakemberek kutatási eredményeiről, családpedagógiai gondolatairól, valamint a szülői ház és az óvoda együttműködésének formáiról nyerhetünk betekintést.

A Családpedagógiai Egyesület nevében köszönöm a szerzőknek, hogy tanulmányaikkal hozzájárultak a kötet megjelentetéséhez. A kötet szerzői nevében ez úton szeretnék tisztelettel köszönetet mondani Professzor Dr. Brezsnaynszky Lászlónak a tanulmányok lektorálása terén végzett önzetlen, lelkiismeretes munkájáért, hasznos tanácsaiért.

Köszönjük Dr. Lenkey-Tóth Péternek a konferenciára tervezett logót.

Köszönet illeti Bertalan Sándornét a kötet technikai szerkesztésében végzett segítőkész munkájáért.

Köszönjük Dr. Pálfi Sándornak a kötetet ajánló meleg szavait.

A tanulmánykötetet jó szívvel ajánljuk a családok jelenéért és jövőjéért elkötelezett érdeklődő olvasóközönség számára.

Vargáné dr. Nagy Anikó
Családpedagógiai Egyesület elnöke

Vargáné Nagy Anikó PhD¹
vnaniko@ped.unideb.hu

Nemzetközi tapasztalatok a koragyermekkori gyakorlatban - konferencia-beszámoló

The present paper based on the „*Family Today*” Conference organized by the Association of Family Pedagogy on 15th October at the Faculty of Child and Adult Education, University of Debrecen. The last decade has changed the family. Much has been achieved, but there is always more that remains to be done and a conference, where knowledge and information is shared, is central in the pursuit for a better understanding of the Family. The participants at the conference, coming from the partner universities, helped us to develop more effective methods and ideas that would benefit us all. We are committed to working together with all of them to catalyze new initiatives, to do research project together. This paper tries to summarize their lectures.

keywords: family pedagogy, family, conference

A Családpedagógiai Egyesület 2014 október 15-én „A mai család” címmel tartott konferenciát a Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Karán. A Konferencia szervezésekor az egyesület célja volt a családpedagógiai szakmai térben olyan találkozási alkalmat teremteni, amelyek egyfelől szolgálhatják a szakmai-tudományos találkozást, másfelől az interdiszciplináris megközelítés érdekében a szakemberek számára egyfajta társas környezetet is biztosítanak. A Családpedagógiai Egyesület célja a konferencia megszervezésével egyúttal összhangban áll a Kar családi élet iránti elhivatottságával is.

A család maga még mindig előkelő helyet foglal el az értékhierarchiában, de a család tudományos és hétköznapi értelmezése változó. Véljük, a család, mint társadalmi intézmény számos változással küzd

¹ főiskolai adjunktus (Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Hajdúböszörmény)

és ennek megítélése ellentmondásos: a család a 21. században válságot él át, vagy értékhordozó változáson megy keresztül. Egyre több a csonka vagy vegyes családban élő gyerek, a mozaikcsaládba születő, ahol a gyermek csak az egyik szülőt ismeri, nem ritkán fordulnak elő az állami gondozásba, majd nevelőszülőkhöz kerülő gyerekek, másrészt a gyermekeiket versenyeztető, de az érzelmi életükre kevésbé figyelő szülőkkel is találkozunk. A hátrányos, sok esetben halmozottan hátrányos térségekben élő gyermekek számára az esélyteremtés a legnagyobb kihívás. Ezek olyan tényekben nyilvánulnak meg, mint, hogy egyre kevesebb a hagyományos, ideálisnak tekintett családmódban élők aránya, csökken a házasságkötések száma; változatlanul magas arányú a válás. A változások pontos megértését a hozzájuk kapcsolódó erős érzelmi töltet és sokféle normatív elvárás nehezíti. A konferencia célja a családok strukturális, funkcionális, morális, értékvonatkozású, valamint szimbolikus változásainak megragadása. A konferencia remek alkalmat biztosít a szakmai kapcsolatok megkötésére, megerősítésére.

A konferencia tükröt tart elénk a mai modern családról. Egy dinamikus, mozgalmas családot látunk, amely folyamatos változáson megy keresztül, ugyanakkor soha ennyire nem volt igény még arra, hogy a család alapvető jelentése megerősödjön. A dinamizmus mögött ott az állandóság a család örök, alapvető értelme, a biztonság nyújtása tagjai számára. A logó pedagógiai és pszichológiai olvasata találóan fejezi ki azt a mondanivalót, amit a mai családról képzelünk. Az összekulcsolt kezek az összetartozást, a családi összefogást jelképezik. A család alapvető jelentése bontakozik ki a szimbólumban számunkra, az a primer tér, amely szoros és eltéphetetlen köteléket jelent az egyén számára, éppúgy, mint az összefonódott kezek.

A család szerepe nemcsak a gyermekkorra korlátozódik, habár jelentősége, fontossága ekkor a legnagyobb. A család a felnőtt embernek nem kevésbé fontos és szükséges, mint a gyermeknek, hogy érezze, tartósan és biztosan szeretik, önmagáért, hogy személye fontos, szükséges valaki számára. De milyen ez a mai család? Feje tetejére is állhat, lehet problémás, a szülők elválhatnak vagy sok esetben össze sem házasodnak, kialakulhat a mozaik, szivárvány vagy LMBT család, de a szerető közeg nem veszít jelentőségéből.

A konferencia éppen azért, mert megmaradt a tudományos érvelés keretei között, nagy segítségére volt a pedagógus kollégáknak, hallgatóknak abban, hogy mindenhol képviselhesse azt az alapvető emberi igényt, amely a család

fontosságát hirdeti. A konferencia teret kívánt adni a kis gyermeket körülvevő család komplex megismerési lehetőségeinek, a családszociológiai, családterápiás módszerek gyakorlati alkalmazásának bemutatására elméleti és empirikus eszközökkel.

Jelen írásban a konferencián angol nyelven elhangzott előadások tartalmát ismertetjük.

A konferencia plenáris előadását Rudi Dallos professzor tartotta. Rudi Dallos a plymouthi egyetem Klinikai Pszichológia Tanszékének pszichológusa, kutató, családterapeuta, a Klinikai Pszichológia Gyakorlati Doktori Program programigazgatója. Előadásának témája a „Családok: biztonság, veszély és problémák” (*Families: Safety, Danger and Problems*) volt. Rudi Dallos előadásában a családi kötődési modelleket elemezte számos, a családterápia gyakorlatából vett mintával alátámasztva. Előadásában neves magyar származású pszichológusokról is említést tett, akiknek úttörő munkássága hozzájárult a pszichológiai gyakorlat mai helyzetéhez. Így szólt egyrészt Ferenczi Sándor pszichoanalitikusról, Freud egykori közvetlen munkatársáról. Ferenczi munkásságából a gyermekkorban átélt tragikus események eredetére vonatkozó elméletét emelte ki, azaz kitért arra, hogy Ferenczi –Freuddal szemben – úgy vélte, hogy a páciensek által felidézett, gyermekkorban átélt traumatikus események nem a fantázia szülöttei, hanem a felnőtt által elkövetett, valóban átélt fizikai vagy szexuális agresszió élményei.

Másrészt Rudi Dallos megemlítette Böszörményi-Nagy Iván pszichiátert, akinek a nevéhez az integratív családterápia módszer kidolgozása fűződik. Böszörményi-Nagy családok generációkon átöröklő lojalitás mintázatának elméletében megfogalmazódik, hogy a gondozás-nevelés során kapott törődés elkötelezetté teszi az egyént arra, hogy ő is továbbadja azt.

Dallos említést tett John Bowlby-ról, a kötődésemélet atyjáról. A kötődés (*attachmant*) a személyiség fejlődése során kapott korai tapasztalatok eredménye. Bowlby (1969) kötődésemellete (*attachmant theory*) szerint az újszülött jelzései, a csecsemő kapcsolatkeresése válaszreakciót feltételez a kötődési személytől, legtöbb esetben az anyától, és mindez a kettőjük kötődését erősíti meg. A kötődési személy válaszreakciói alapján alakulhat a kötődés. A kötődés; védelemre és biztonságra irányuló alapvető ösztön, melynek hiánya hosszú távú nehézségekhez vezethet. A kötődés egyetemes ösztön, amely valamely veszély által provokálódhat. Amikor a szülő válaszol a gyermeki félelemre és biztonságkeresésre, a válasz formálja a gyermek

szülei felé irányuló kötődési mintázatát. A biztonságos bázis esetében a gyermek a szülőtől azt várja, hogy az őt érő veszély esetén védje meg, a kötődés pedig nyújtson biztonságos menedéket a számára. Ha a kötődési személy nem elérhető, a kötődésnek két oldala jelenhet meg: a reakció lehet ellenállás és düh (*protest – anger*) vagy sebezhetőség és szomorúság, (*vulnerability – sadness*). Az egyik pólus többször előfordulhat, mint a másik. Mindezek alapján beszélhetünk egyrészt szorongó-elkerülő kötődési mintáról (*anxious – avoidant patterns – miscuing*, másrészt szorongó-ambivalens kötődési mintáról (*anxious– ambivalent patterns – miscuing*), - abban az esetben, amikor a szülő nem jelent biztonságot, hanem maga a szülő a veszélyforrás a gyermek számára. Ezekben az esetekben a kötődés nem a gyermeki szükségletek alapján alakul ki.

A kötődés háromoldalú folyamata esetében (*Attachment as a Triadic Process*) a gyermek mindkét szülőjéhez kötődik, és mindez hatással van a szülők egymás közti viszonyára is. A gyermek mindkét szülőhöz ragaszkodik, egymás közötti konfliktusukat saját hibájának érzi. A kötődési szükségletek a gyermek és a szülő esetében kölcsönösek (*Attachment needs– Mutual*), azaz a szülői gondoskodásadásra és keresésre (*care-giving & seeking*) a gyermek gondoskodás-kereséssel és adással (*care-seeking & giving*) válaszol. Ebben az esetben a szülő kielégíti a gyermeki igényeket, és a gyermek is válaszol a szülői szükségletekre.

Másik előadó volt Rebecca McKenzie, egyetemi adjunktus a plymouthi egyetem Neveléstudományi Intézetéből, aki az „Autizmus és családi dinamika” (*Autism and family dynamics*) címmel tartott előadást. Az autista tünetegyüttes összetevői között megemlítette a szociális megértés nehézségeit (*difficulties with social understanding*), a nehezített társas kommunikációt (*difficulties with social communication*), a rugalmatlan gondolkodást és a kényszeres viselkedést (*inflexible thinking, repetitive obsessive behaviour*). McKenzie elmondta, hogy az autizmus ritkán jár egyedül; szorongás, depresszió, érzékelési problémák, epilepszia, emésztési problémák kísérhetik, de átfedésben lehet a következő kórképekkel: ADHD, reaktív kötődési rendellenesség, kényszeres viselkedés, anorexia.

Az autizmusról feltételezik, hogy genetikai eredetű, agyi eltérések jellemzik és a családtagoknak is gyakran vannak autisztikus tüneteik. Azonban, az egypetéjű ikrek esetén nem mindig mindkettő autista, vélte

McKenzie. Az autizmust ugyanakkor nem lehet egyetlen génhibára vagy egyetlen kromoszóma rendellenességére visszavezetni.

McKenzie szerint az autista gyermekek szüleinek gyakran vannak autista vonásaik (ez alátámasztja az autizmus genetikai gyökereit; azonban a környezeti okok is közrejátszanak az autisztikus vonások megjelenésében, mint például a gyermekkori élményekre adott válaszok és tanult viselkedésminták). Az autista gyermekek szüleinek nehézséget jelent összefüggően beszélni a gyermekükről, nehézséget jelenthet felismerni és reagálni a társas üzenetekre, jelzésekre. Úgy véli, a szülőkre, akárcsak a gyermekeikre jellemző a nagyfokú szorongás, depresszió, mentális problémák, alacsony megküzdési képességek. Jelentősen magasabb a szorongás, alacsony megküzdési képesség, mint azon szülőknél, akik például Down szindrómás gyermeket nevelnek.

McKenzie feltette azt a kérdést, hogy vajon az autista gyermekek szüleinek miért van nagyobb arányban mentális problémája és alacsony megküzdési képessége? Az egyik uralkodó nézet szerint ez annak a stresszes környezetnek köszönhető, amivel az autista gyermek nevelése jár. Azonban orvosi adatok rávilágítanak arra is, hogy ezek a problémák gyakran megelőzik a gyermek születését. A másik lehetséges válasz lehet a nemzedékek közötti családdinamika, a bizonytalan kötődési minták, traumatikus élmények.

McKenzie egy olyan, folyamatban lévő kutatást ismertetett, ahol 25 felnőtt kötődési interjú (*Adult Attachment Interview*), szülői fejlődési interjú (*Parent Development Interview*) készítenek, feltérképezik a család genogramját, társas válaszkészséget mérnek (*Social Responsiveness Scale*), megfigyelik a szülőket, és a gyermekek pszichológiai mérését végzik el (*Observations and psychological measures with children*). Céljuk feltárni a kötődés jellemzőit és a generációk közötti családdinamikát az autista gyermeket nevelő családokban.

Az autista gyermeket nevelő szülőkkel készített felnőtt kötődési interjúk első eredményei szerint, a szülőknél maguknak is bizonytalan kötődési mintáik vannak (*Insecure attachment patterns*). Traumatikus gyermekkor, érzelmileg vagy fizikailag bántalmazó vagy hűvös/rideg szülők nevelték őket, azaz a vizsgálatban résztvevők szülei között is nagy számban megfigyelhetők autisztikus jegyek. McKenzie összegzésében elmondta, hogy az autista gyermeket nevelő családoknak speciális beavatkozásra van szükségük. Az autizmushoz hasonló tünetek kialakulhatnak vagy súlyosbodhatnak a

családon belüli kötődési nehézségek vagy traumák hatására is. A szolgáltatóknak pedig nem csupán részleges segítséget, hanem átfogóbb támogatást kellene nyújtaniuk a rászoruló egyének és családok számára.

Plenáris előadást tartott Verity Campbell-Barr egyetemi adjunktus a plymouthi egyetem Nevelési Intézetéből a kétévesek koragyermekkorai minőségi nevelése Angliában: A gyermek és a család támogatása címmel (*Quality Early Childhood Education for Two Year Olds in England: Supporting the child and their family*).

Campbell-Barr vázolta a kora gyermekkorai nevelés és gondozás politikáját Angliában. Ingyenes munkahelyeket biztosítanak a 3 és 4 évesek koragyermekkorai nevelésére részidőben vagy iskola időszakban, amely része a Nemzeti Gyermekgondozási Stratégiának (*National Childcare Strategy*).

Ez kettős célt tükröz: egyrészt a gyermek fejlődését támogatja (korai nevelés) és a szülői munkavállalást (gyermekellátás). A szolgáltatók vegyes gazdasági háttérűek: magán napközi otthonok (*private daycare*), nagyobb láncolatok vagy kisebb vállalkozások (*large chains or small enterprises*), önkéntes játszócsoportok és óvodák (*voluntary playgroups and nurseries*), államilag támogatott iskola előtti csoportok és óvodák (*maintained preschools and nurseries*) tartoznak ide. Campbell-Bar szerint mindez állami ellátás, amit nem közvetlenül az állam nyújt. 2013 szeptemberétől a veszélyeztetett háttérből érkező kétévesek számára elérhetővé vált, hogy heti 15 órában ingyenes férőhelyekhez jussanak koragyermekkorai nevelési intézményekben. A finanszírozott férőhelyek ezekben az intézményekben elérhetőek minden három- és négyéves gyermek számára is. Ugyanakkor a kétévesek számára történő finanszírozás egyértelműen célirányos. Kezdetben a leghátrányosabb helyzetű gyermekek 20%-át érintette, akik szociális háttere indokolta a lépést, vagy speciális nevelési szükségletűek illetve a szociális szektor számára ismertek. 2014 szeptemberétől a cél az volt, hogy ez az arány elérje a 40%-ot. A célzott gondoskodás válasz arra a kutatásra, amely azt demonstrálta, hogy a minőségi koragyermekkorai ellátás pozitív hatással/befolyással lehet a hátrányos helyzetű gyermekek életésélyeire. A férőhelyek biztosítása a hátrányos helyzetűek esetében épít a koragyermekkorai nevelés bizonyított előnyeire, szociális befektetési stratégiát tükröz, az egyenlő esélyek – életésélyek kiegyenlítésére törekszik. Befektetés most, előnyök később véli Campbell-Barr, aki aggodalmairól is beszámolt. Az iskolákat arra biztatják, hogy tartsanak fenn helyeket a korosztálynak,

Ofstead minősítést használnak (OFSTEAD-oktatásra vonatkozó minőségi sztenderdek hivatala), de, vetül fel a kérdés, elég megbízhatóak-e ezek a kétévesek esetében?

Tudják-e, hogyan kell kétévesekkel dolgozni, illetve gyakran alacsonyabb végzettségűek foglalkoznak a legfiatalabbakkal. A kutatás során áttekintették az idevonatkozó szakirodalmat, a kulcsszereplőkkel (vezetők, szolgáltatók) interjút készítettek, esettanulmányokat, megfigyeléseket, fenntartói felmérést végeztek

A kutatás a nemzeti és helyi kormányzati tisztviselők nézeteire számított, azokra, akik a koragyermekkorai nevelés illetékes képviselői. Campbell–Barr úgy véli az érdekelt felekkel készített interjúk rávilágítottak arra, milyen összetett a minőség a hátrányos helyzetű kétéves gyermekek esetében. A minőség a kétévesek esetében egyszerre jelenti mind a gyermek mind családjai támogatását. A célzott anyagi támogatás azt jelenti, hogy ezeknek a családoknak összetett segítségre van szükségük (pl. családon belüli erőszak, mélyszegénység), és a szolgáltatókat is megfelelően kell támogatni abban a nehéz munkában, amit az érintett családokkal végeznek. A szolgáltatóknak pl. óvodák elegendő anyagi forrásra és megfelelő képzésre van szükségük

A kormányzatnak fel kell ismernie, hogy a koragyermekkorai nevelés nehéz munka.

Úgy véljük, Európában konszenzus látszik az ECEC (*Early Childhood Education and Care*) fontosságával kapcsolatban. Közös cél a 0-6 évesek univerzális és megfelelő hozzáférése a minőségi ellátáshoz, neveléshez. Akkor lesz elmozdulás a társadalmi felemelkedésre minden család esetében, ha a minőségi szolgáltatások léteznek, és egyaránt hozzáférhetőek Európa minden országában a jövedelmi viszonyoktól, etnikai háttértől vagy speciális nevelési igénytől függetlenül. A meglévő jó gyakorlatok feltárása megmutatja számunkra, hogyan lehet egyszerre összehangolni mindezeket a szempontokat. A koragyermekkorai fejlődés társadalmi kontextusa meghatározó szerepet játszik a kisgyermekek gondozási, nevelési lehetőségeinek kialakításában, és a hozzáférés biztosításában. Ennek hátterében a családok szociális és kulturális különbségei is meghatározóak. A koragyermekkorai gondozással, neveléssel foglalkozó intézmények feladata az egyenlő esélyeket biztosító tényezők, feltételek létrehozása, amelyek nehezítik vagy akadályokként állnak a kisgyermekeket nevelő családok előtt, és kompenzáló környezet és bánásmód megteremtése.

Úgy gondoljuk, a koragyermekkori gondozás és nevelés számos országban vált politikai prioritássá. A kutatások növekvő száma ismerte fel, hogy az ECEC széleskörű előnyökkel jár, beleértve társadalmi és gazdasági hasznot is: magasabb szintű gyermeki jól-lét és tanulási eredmények; igazságosabb kimeneti eredmények és a szegénység csökkentése; növekvő nemzedékek közötti társadalmi mobilitás; a nők magasabb munkaerőpiaci részesedése és a nemek közötti egyenlőség; növekvő termékenységi ráta, valamint a társadalom gazdasági fejlődése. Ezek a pozitív előnyök közvetlenül kapcsolódnak a koragyermekkori minőségi ellátáshoz és neveléshez. A döntéshozói érdeklődés a koragyermekkori nevelés iránt egyfajta válasz arra, hogy megnövekedett a korai nevelés szerepe azokban a politikai irányelvekben, amelyek a szülői, elsősorban az anya foglalkoztatását és a gyermek holisztikus fejlődését támogatják. A koragyermekkori neveléssel foglalkozók Európában különösen a figyelem középpontjába kerültek az elmúlt években. A koragyermekkori nevelést meghatározó tervezetek, tantervek, alapprogramok keretezik azt a párbeszédet, amely az itt dolgozó munkaerő kvalifikációját, professzionalizálódásának szándékát állította a középpontba.

Zeynep Akdağ tanársegéd a törökországi Yücünzü Yil egyeteméről érkezett, és „A Család és az óvoda” szekcióban ’Pályakezdő óvodapedagógusok - Szülők bevonása az óvodai tevékenységekbe” (*New Pre-school Teachers’ Parent Involvement Activities*) címmel tartott előadást. Az előadásában bemutatott kutatás célja, hogy mélyrehatóan megvizsgálja, hogyan értelmezik a pedagógusjelöltek a szülőkkel való együttműködést, és a kezdő óvodapedagógusok² hogyan tudják bevonni a szülőket az óvodai csoport életébe. 16 végzős óvodapedagógus hallgatót kérdeztek meg, hogyan

² Az angol nyelvben használatos óvoda megfelelője, a magyar óvodai szemléletet kifejezve, a „*kindergarten*”, az itt dolgozó pedagógus a „*kindergarten pedagogue*”, vagy „*early childhood educator*”, ami mindkét nem esetében használatos. A magyar óvodapedagógiai szemlélet szerint a magyar nyelvben nem helyes az angol „*nursery school*” vagy „*preschool*” kifejezés, mert nem tükrözi a tudományterület hazai sajátosságait, mint ahogyan az itt dolgozó pedagógus semmi esetre sem „*preschool teacher, nursery school teacher*”. Az angol nyelven használt „*preschool*” a magyar terminusban az óvoda megfelelője, igaz nevelési tartalmában eltér a magyar óvodapedagógiai gyakorlattól. Európában az 3-6 éves korú gyermekek nevelése, oktatása iskola előtti keretekben folyik, ami nem feleltethető meg a hazai óvodák rendszerének.

vélekednek a szülők bevonásáról az óvodai tevékenységekbe, majd röviddel az után, hogy munkába álltak, újra feltették nekik ezt a kérdést. Az interjúk hangfelvételeit írásban rögzítették, és kvalitatív módszerrel elemezték az adatokat. Az eredmények egyértelműen kimutatták, hogy az összes végzős hallgató fontosnak ítéli a szülők bevonását, és hangsúlyozták annak a gyerekek teljesítményére gyakorolt pozitív hatását. A szülők körében szintén határozott igény mutatkozott arra, hogy aktívan részt vegyenek gyermekeik óvodai tevékenységeiben, és részletesebb tájékoztatást kapjanak az óvoda tanulmányi követelményeiről és magatartással kapcsolatos elvárásairól. Minden válaszadó úgy vélte, hogy a szülők bevonása az óvoda életébe független a kontextustól, de alkalmazásakor maximálisan figyelembe kell venni a szülők kultúráját, társadalmi-gazdasági helyzetét, iskolai végzettségét.

Amikor a vizsgálatban résztvevők munkába álltak, felismerték, hogy a szülők óvodai életébe történő bevonásának legnagyobb akadálya a családok alacsony társadalmi-gazdasági helyzete, és ez döntően befolyásolja a szülőkkel való együttműködést. Például az alacsonyabb társadalmi-gazdasági helyzetben levő szülők nem szívesen mentek be az óvodába, mert féltek, hogy azt várják tőlük, fizessenek gyermekeik óvodai neveléséért. A vizsgálatban érintett szülők a jelentős műveltségbeli különbség miatt nem érezték magukat biztonságban az óvodapedagógus jelenlétében. Az óvodapedagógusok mindegyike rendkívül szerényen viselkedett, hogy elnyerjék a szülők bizalmát és támogatását. Csak azután kezdődhetett a szülők bevonása a közös óvodai tevékenységekbe.

A résztvevők megtanulták, milyen stratégiákat alkalmazzanak, hogy be tudják vonni a szülőket az óvodai tevékenységekbe. Mielőtt a szülők aktívan bekapcsolódtak a tevékenységek levezetésébe, a pályakezdő óvodapedagógussal közösen foglalkoztak a gyerekekkel. Mind a pedagógusokat felkészítő program, mind a kisgyermeknevelést szabályozó nevelési terv különös fontosságot tulajdonít a szülői együttműködésnek. Az összes végzős hallgató fontosnak ítélte a szülők bevonását, és a gyerekek teljesítményére gyakorolt pozitív hatása miatt világosan látták annak előnyeit. A szülők körében szintén határozott igény mutatkozott arra, hogy aktívan részt vegyenek gyermekeik oktatásában, és részletesebb tájékoztatást kapjanak az óvoda tanulmányi követelményeiről és magatartással kapcsolatos elvárásairól.

Akdağ szerint a szülő-óvoda partnerség egyik akadály a alacsony jövedelmű szülőkkel való kapcsolat hiánya, és a szülők és pedagógusok körében tapasztalt negatív attitűdök, és alacsony elvárás. A pályakezdő pedagógusok már karrierjük elején tisztában voltak a törökországi szülők alacsony társadalmi-gazdasági státuszával, és elfogadták, hogy az ő feladatuk megszervezni a szülők óvodai életbe való bevonását. Úgy vélték, a szülők inkább bölcsődének, gondozóhelynek tekintik az óvodát. Annak ellenére, hogy a szülőknek érdekében állt részesévé válni gyermekeik nevelésének, nem szívesen vállalták, hogy egyedül kiálljanak a gyerekek elé. Rájöttek, hogy nem könnyű egyszerre egy csoport kisgyermekkel bánni. Ezért a pályakezdő pedagógusok arra ösztönözték a szülőket, hogy olvassanak fel egy könyvből, vagy egyszerű kísérleteket végezzenek a gyerekekkel együtt. A szülők egész évben segítettek a pályakezdő pedagógusok munkáját; eszközöket készítettek művészeti tevékenységekhez, és elkísérték a gyerekeket a kirándulásokra. A pedagógusok telefonáltak a szülőknek, családlátogatásra mentek, üzeneteket küldtek a szülőknek, vagy 'házi feladattal' látták el őket a szülői bevonás részeként. A résztvevők mindegyike alkalmazta a tanterv szerint előírt képzés során elsajátított stratégiákat, amelyek segítettek a szülők bevonásában, ami nem csak a gyerekeknek előnyös, hanem a szülőknek is.

A honi Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja az óvodák számára a családi nevelés kiegészítését preferálja, azaz a családban történő nevelést tekinti elsődlegesnek. Ez alapján a koragyermekkor nevelő intézmények a gyermek egészséges fejlődése érdekében minél szorosabb, és hatékony kapcsolatot kell, hogy kialakítsanak a gyermek szüleivel. A hazai szakirodalmak, a család és az intézmények közötti kapcsolattartási formákat tekintve több forrásból táplálkoznak. Az egyik a hagyományos kapcsolattartási formák erősítése, ide tartozik például a családlátogatás, nyílt nap, fogadó óra, szülői értekezlet, szülői munkaközösségek. Ugyanakkor, ezek mellett egyre inkább elterjedt megszokott formák mellett a hivatalos, merev találkozási formákat feloldó közös rendezvények gyarapítása a szülők számára, és a szülőkkel együtt. Egy másik nézőpont a kapcsolattartáson túl együttműködő partneri viszonyt igyekszik kiépíteni, ahol a szülőkkel való kooperáció_innovatív formában jelenik meg. Az elmúlt években számos pályázati forrás is ösztönözte az intézményeket, hogy új megoldásokat keressenek, főleg a roma, és nem roma származású hátrányos helyzetű családok esetében. A szülőkkel való partneri viszony kialakítása, a szülők

aktív bevonás a kisgyermekkel foglalkozó intézmények mindennapjaiba újszerű kapcsolattartási formákat kíván.

Katarina Rengeltől a család és az intézmény együttnevelésének további példájáról hallhattunk a nemzetközi szakirodalmak tükrében. Az eszéki egyetem tanársegéde azokat az elméleteket ismertette, amelyek a szülők és a kisgyermeket nevelő intézmény kapcsolattartási formáit jellemzik. Előadásában „A család és az óvoda közötti kapcsolatot különböző perspektívákból” (*Different perspectives on family – preschool partnership*) vizsgálta. Rengel szerint a család és az óvoda közötti folyamatos kapcsolat révén a szülők és óvodapedagógusok értékeinek és tapasztalatainak átadása a gyermekek részére hatékonyabban érhető el. Úgy véli, korunk kisgyermekkorai neveléssel foglalkozó irodalma a család-óvoda kapcsolatot úgy írja le, hogy a közös tevékenység jelentős az összes abban résztvevő számára. A tudományos és szakmai publikációk a család-óvoda kapcsolatot a felnőttek perspektívájából közelítik meg (óvodapedagógusok, szülők) és gyakran hozzák kapcsolatba a gyermek előrehaladásával, viselkedésbeli problémáival. Azok az elméletek, amelyek a felnőttek perspektívájából tárgyalják a család-óvoda közötti kapcsolatot, a gyermeket többnyire passzív résztvevőnek, a „szerződés tárgyának” tekintik, igaz frissebb irodalmak már foglalkoznak a „felelőség” kérdésével, valamint annak magától értetődő szerepével a család-óvoda kapcsolatban. Rengel szerint a család-óvoda kapcsolattal foglalkozó irodalomban a gyermekek perspektívája és szerepe elhanyagolt az elméletben és gyakorlatban egyaránt. Ugyanakkor a gyermekeknek individuális és kollektív érdekeik, valamint prioritásaik vannak a család-óvoda kapcsolatban. A gyermek nézőpontját a család-óvoda kapcsolatban annak rá gyakorolt hatása határozza meg. A gyermekben a család-óvoda kapcsolat hatására rajzolódnak ki az autonómítás és a szabályrendszer intézményesített és strukturális körvonalai. Rengel szerint fontos lenne további kutatásokat végezni, amelyben a gyermekek nézőpontja kerül előtérbe a család-óvoda kapcsolatban, hiszen a gyermekek megbízható információs forrást jelentenek saját életükre vonatkozóan.

Nada Babic professzor és Stanislava Irovich professzor az Eszéki Egyetem Bölcsészettudományi Karának Pedagógia tanszékéről érkeztek. Témájuk „Az oktatás folytonossága és megszakítottsága a családban és az óvodai nevelésben a felnőttek és a gyermekek szemszögéből”. (*Continuity*

and discontinuity of education in family and preschool from the perspective of adults and children)

A globalizációval összefüggésben számos ellentmondásra hívták fel a figyelmet. Úgy vélik az Európai Unió tagállamaiban jelenleg zajló, a gyermekek jólétével és nevelésével kapcsolatos politikai vitákban a társadalmi befektetési stratégiák és a gyermekkor instrumentális megközelítése a meghatározó. A gyermekkor jelenleg zajló intézményesülésének globalizációja kapcsán zajló ellentmondásos folyamatok megfigyelhetők a társadalmi kirekesztés különböző formáiban, különösen az alacsonyabb társadalmi státuszú és szegény országból származó gyermekek esetében. Ha a gyermekekre, mint nem-szociális lényekre tekintenek, miközben elsősorban a társadalmi elvárásokra fordítanak figyelmet, az elmélyíti a gyermekek és a gyermekkor marginalizálódását. Úgy vélik a gyermekkort olyan ellentmondásos folyamatok jellemzik, mint a gyermekkor intézményesülése (*institutionalization of childhood*, amit intézményi szabályok – a gyermekek védelme/felügyelete, a szabadidő intézményesítése, a gyermekek szocializációjának professzionalizálódása jellemez. A gyermekkor individualizálódása (*individua(liza)tion of childhood*, amikor a gyermekekre különálló személyiségként tekintenek, a társadalom olyan tagjaiként, akik maguk alakítják a saját életüket és identitásukat, itt a hangsúly az egyénen, mint pszichológiai személyiségen van, illetve az egyéni jogokon és kötelességeken.

A gyermekkor „családosítása” (*familialization of childhood*) a család mindenhatóságát hangsúlyozó ideológia; felelősség és kötelességek – a gyermekek nevelése, egészsége, pszichológiai jól-léte és a veszélyektől való megvédésük. Babic és Irovich szerint az intézményesülés, a „családosítás” és az individualizálódás egymással szemben álló, ugyanakkor egymást kiegészítő folyamatok.

A intézményesülés és a gyermekkor individualizációja közötti ellentmondások következményei a gyermekek kompetenciáinak korlátozása, az egyenrangú felek közötti interakció korlátozása, a gyermekek lehetőségeinek csökkenése a társadalmi hálózatok kialakítására, a gyermekek függetlenedésének korlátozása, a gyermekek kizárása a közösségi terekből, a gyermekek egyéni jogainak korlátozása.

A gyermekeknek számos különböző szerepe és identitása van, különböző kapcsolatokban, tevékenységekben és átmenti folyamatokban vesznek részt, amelyek során a szeparációval, kihívásokkal és a

megszakítottsággal szembesülnek. A gyermekek nézőpontjának felkutatása a saját személyes gyermekkoruk kapcsán, ami minden gyermek esetében egyedi, valószínűleg a legfontosabb kiindulási pont a gyermekgondozási szakpolitikák és szakemberek megismeréséhez. A részvétel többdimenziós fogalom – felöleli a gyermekeknek a beszéddel, gondolkodással és az életükre vonatkozó döntésekkel kapcsolatos tevékenységét, illetve a felnőttek reakcióit, mindez a döntéshozatali folyamat részévé teszi a gyermekek nézeteit döntéseit és választásait. Ez megkívánja, hogy a gyermekek egyre inkább tudatában legyenek: joguk van a részvételre, arra, hogy a felnőttek meghallják a hangjukat, és hogy elfogadják a gyermekek véleményét.

Babic és Irovich a nevelést jellemző folytonosság és megszakítottsághoz tartozónak vélik az egyetértést és/vagy nézetkülönbséget, például a család és a nevelési intézmény értékrendszereinek és nevelési gyakorlatának egymásra hatását, olyan elemek kapcsán, mint az összekapcsoltság és állandóság vagy a kapcsolódás hiánya. Fontos kérdések ezen a területen a folytonosság és megszakítottság mértéke a család és a nevelési intézmény között, és a folytonosságnak/megszakítottságnak a gyermekekre, gyermekekre gyakorolt hatásának jellege.

A család és az óvoda eltérő értékeket, gyakorlatot képviselhetnek, az interakció különböző módozatait alkalmazhatják, és különböző viselkedési szabályokat írhatnak elő. A célok és értékek egy nevelési intézményen belül csak látszólag vannak összhangban (különbségek vannak az óvodapedagógusok explicit és implicit pedagógiája között). A teljes egyetértés látszata helyett a hangsúlyt a különbségek természetének és okainak megértésére helyezzük, illetve arra, hogy megtaláljuk ezeknek az együttműködésen alapuló összekapcsolódásának stratégiáit a nevelési intézményen és a családon belül.

Az óvodapedagógusok és a szülők implicit elméleteivel és a nevelési gyakorlatával foglalkozó kutatásuk eredményei megerősítették a folytonosság és megszakítottság fontosságát a kritikus diszharmónia szintjén a gyermek autonómiájának kialakulása során. Az óvodapedagógusoknak és szülőknek a gyerekekkel a játék és tanulás során kialakított interakciójának vizsgálata megerősítette feltételezéseiket az óvodapedagógusok és a szülők értékrendszerei és gyakorlatai közötti interakció meglétéről, a társadalmi beilleszkedés kapcsán jellemző folytonosságról, illetve az útmutatást adó stratégiák dominanciájáról a gyermekek cselekvésének, viselkedésének szabályozása kapcsán.

A felnőttek és a gyermekek különböző módon érzékelik a strukturált teret és időt az óvodában: mint korlátozást és szabályozást és/vagy mint iránymutatást a választás és megvitatás lehetőségével. A felnőttek szemszögéből ezek a szocializáció eszközei a gyermekek jól-léte érdekében, a gyermekek szemszögéből viszont az utasítgatás, engedelmesség és függőség eszközei. A gyermekek szemszögéből az óvoda a „gyermekfelügyelet” társadalmilag strukturált tere, az iskola pedig oktatási tér a gyermekek számára tanulás és értékelés céljából. A gyermekeknek a családra, az óvodára és az iskolába való átmenetre vonatkozó konceptualizálása a családon belüli és az óvodai gyermekkori tapasztalatok társadalmi összhangjának egyik mutatója.

Az eszéki kutatók további célja betekintést nyerni a felnőttekre (szülőkre és óvodapedagógusokra) jellemző gyakorlatokba, illetve a gyermekek tapasztalataira a felnőttekkel folytatott mindennapi interakció során, mindenekelőtt a gyermekek szemszögéből. Ez lehet az egyik ígéretes mód az intézményi szabályok jellemzőinek a gyermekek tapasztalataira és tevékenységére, valamint a gyermekkor intézményesülésére gyakorolt hatásainak megértéséhez.

Az Óvodai nevelés Országos Alapprogramja (2012) kiemelt partnerként kezeli a családokat, ahol minden gyermeknek ugyanolyan minőségi nevelést kell kapnia a családi háttértől függetlenül. Az óvodai nevelés alapvető feltételének tekinti a családdal való szoros együttműködést. Az óvodának figyelembe kell venni a család sajátosságait, szokásait az együttműködésben. Az óvoda a családi nevelés kiegészítője, a gyermek harmadik életévétől az iskolába lépésig. Nincs előírva milyen együttműködési formák legyenek a család és az óvoda között, de az Alapprogram arra épít, hogy az óvodapedagógusok és szülők is képesek ilyen formák kialakítására úgy, hogy biztosítsák a személyességet. A csoportos együttlét keretét, a közös események, rendezvények szervezését, működtetését. Ezen kapcsolatok kialakításában és fenntartásában az óvoda nyitott és kezdeményező kell, hogy legyen. A szülői szabad választási lehetősége biztosított az intézmény és akár a pedagógus választásában is. A korábban jellemző szolgáltatási funkció háttérbe szorulása után a szülői szerepek lehetőségei felértékelődtek a hazai óvodákban.

Kovácsné Bakosi Éva PhD³

bakosie@ped.unideb.hu

Szülővé válni, szülőnek lenni

A gyermek születésével újjá születik az anya, az apa is, s újjá születik maga a család is. Egy új család, mely státuszát tekintve már nem gyermektelen család, hanem kisgyermekes családnak tekinthető. Gyermekes család, mely a társadalom fennmaradásának és fejlődésének alapfeltétele.

Írásunkban több tudományterület érintkezéséből (szociológia, családszociológia, egészségpedagógia, családpedagógia, pszichológia) mi a pedagógiai vonatkozásokat emeljük ki, bár témánk felöleli az életciklusokat, a család érték-norma és szükségletrendszerét, működési jellemzőit, a család feladatait, az „elég jó szülő” kérdését, a családi szerepeket, a változás kezelését, a gazdálkodás, a család anyagi helyzetének kérdéskörét, s a családpedagógia számtalan fejezetét.

Kutatásunkban a mai család szülővé válásáról, a szülői szerep teljesüléséről mutatunk be empirikus adatokat. Célunk a mai családok életvalóságának mélyebb megismerése folyamatvonatkozású adatfeltárással. Célunk továbbá a gyermekes családok adott életciklusában a fejlődési feladatok megfogalmazása.

Feltételeztük, hogy a család működésmódjának jellegzetességein belül:

- A vizsgált életszakaszhoz pozitív élmény és attitűd kapcsolódik.
- Hangsúlyt kap a változások kiemelése.
- A nevelésben a megengedő, inkább ráhagyó nevelői felfogás jegyei jelennek meg.
- A gondozásban, nevelésben az anya a domináns személy.

A mintavétel 282 óvodáskorú gyermeket is nevelő család közül véletlenszerű kiválasztással történt, 50 családot kerestünk meg, akik közül 42 család vállalkozott nyilatkozatra. Az írásos interjú formájaként az esszéírást választottuk. Így az önbeszámolás, önbemutató módszerével személyes

³ pedagógia szakos előadó, főiskolai tanár Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Hajdúböszörmény

élményeket, véleményeket, személyes tapasztalatokat tudunk gyűjteni a szülővé válás folyamatáról.

Instrukció az esszéhez: Kérem, írja le a „Szülővé válni, szülőnek lenni” témával kapcsolatos személyes tapasztalatait, véleményét terjedelmi korlátok nélkül. A válaszok terjedelme eltérő volt, fél, másfél A/4-es oldal között mozgott. A válaszok tartalmából következőleg valamennyi válaszadó anyuka volt.

Hogyan is leszünk, válunk szülővé?

A család két ember, tartós együttélésén alapuló kis közösség, mely a családi életciklusok első szakaszában tervezi, ill. dönt az első gyermek érkezéséről. A szülővé válás kezdeteit valójában ide lehet helyezni. Aztán jön a babavárás, a felkészülés időszaka, majd a tényleges szülővé válás a gyermek megszületésével. Esszéinkben is történtek utalások az új szerepre történő felkészülésre (olvasás, tanácsok, beszélgetések).

Marsai Éva, szülő a *Kisgyermek* című folyóiratban írja (*Marsay*, 2014. 25.), hogy „Életünk folyamán ez az egyik legnagyobb komplex misszió, amelyben csak részünk lehet.” A sokoldalúságot és mérhetetlen alkalmazkodást kíván, hiszen a szülő egyik pillanatban nevelő, bíró, tanár, másokban szakács, s ápoló.

A gyermekneveléshez minden képzés nélkül kezdünk hozzá, pedig a nevelés mesterségét is tanulni kell. Sok évvel ezelőtt többen tudunk egymástól tanulni, ellesni, mikor még együtt volt a nagy család, a nagyszülők, az unokatestvérek, közelebb élt a rokonság. Ma már a nagyszülők sem tudnak olyan részt vállalni a gyermekekkel való foglalkozásban, mint régebben. Pedig bizony nagyon nagy szükség lenne rá! A nagyszülői kötődés, törődés, szeretet életre szóló érték, és sokat veszít az, aki nem élheti át.

„Mindenki a legjobb szülő szeretne lenni, de valójában soha nem tanulta, hogy mit kell tenni, nem tudja, hogy a gyerekének mire van a leginkább szüksége, a gyereke milyen fejlődési fázisban van, milyen problémák foglalkoztatják és erre milyen lehetséges válaszok vannak.” – olvashatjuk *Cserey Miklóstól* (Cserey 2014, Szülőnek lenni web nyitólap).

A jövőnk titkáról, a gyerekekről szóló könyv hátsó borítóján írják: „A nevelés részben megtanulható. De az anyai és apai feladatokhoz kell ösztönös tehetség, együttérzés, emberismeret, önbizalom is!” (*Ranschburg-Popper-Vekerdy-Herskovits*, 2012. hátsó borító)

Az olvasmányokból kiemeljük most „az elég jó szülő” fogalmát, mely az utóbbi években befolyásolója a szülői szerepről való gondolkodásunknak.

Winnicott és *Bruno Bettelheim* (1994) után sokan foglalkoztak, s foglalkoznak napjainkban is az elég jó szülő kérdésével. Az „elég jó szülő” egy létező pszichológiai kifejezés (Winnicottól ered, de Bruno Bettelheim „Elég jó szülő című könyvével terjedt el a köztudatban), „ami azt jelenti, hogy csak az elég jó szülő a jó szülő, a nagyon jó vagy nem elég jó nem az.” (www.nlcafe.hu/ezoteria/20101014)⁴

„Az elég jó szülő az aranyközépen igyekszik mozogni, vagyis ott van a gyermeke mögött, mellett, de érzi azt is, mikor kell, hogy gyermeke egyedül oldja meg a feladatokat, hogy edződjön, erősödjön, önállósodjon. És mindennek persze millió variációja, megnyilvánulása van.” (www.nlcafe.hu/csalad/20100606)

Cserey (2014, Szülőnek lenni web nyitólap) ezt így fogalmazza: „Az elég jó szülő, nem kitalálja, hogy mi a jó a gyereknek, hanem folyamatosan tanulja, hogy mik a gyerekek fejlődésének általános jellegzetességei, figyeli és követi, hogy mik a saját gyerekének meglévő képességei és lehetőségei, amit támogatni, segíteni lehet növekedése során.”

Csertő Aranka (2007. 144.) A család fényben és árnyékban című könyvében egy ábrát tanulmányozhatunk erről, melyben összefoglalja az elég jó szülő modelljét (lásd 1. sz. ábra). A család lábjegyzetben felsorolt feladatainak teljesülését⁵ az alábbi anyai, apai közreműködés segíti:

⁴ Nevezett honlapról az alábbiakat olvashatjuk a nagyon jó és a nem elég jó szülőről:

„Nagyon jó szülő az, aki túlóv, túlfélt, nem hagyja a gyermeket önállósodni. A kellemetlen helyzettel járó döntések következményeitől megóvja gyermekét, ezáltal gyengíti őt. Túl sok mindent megold helyette, alárak, rátelepszik, mindezt túlzott jósból – de inkább azt mondanám: szorongásból teszi.

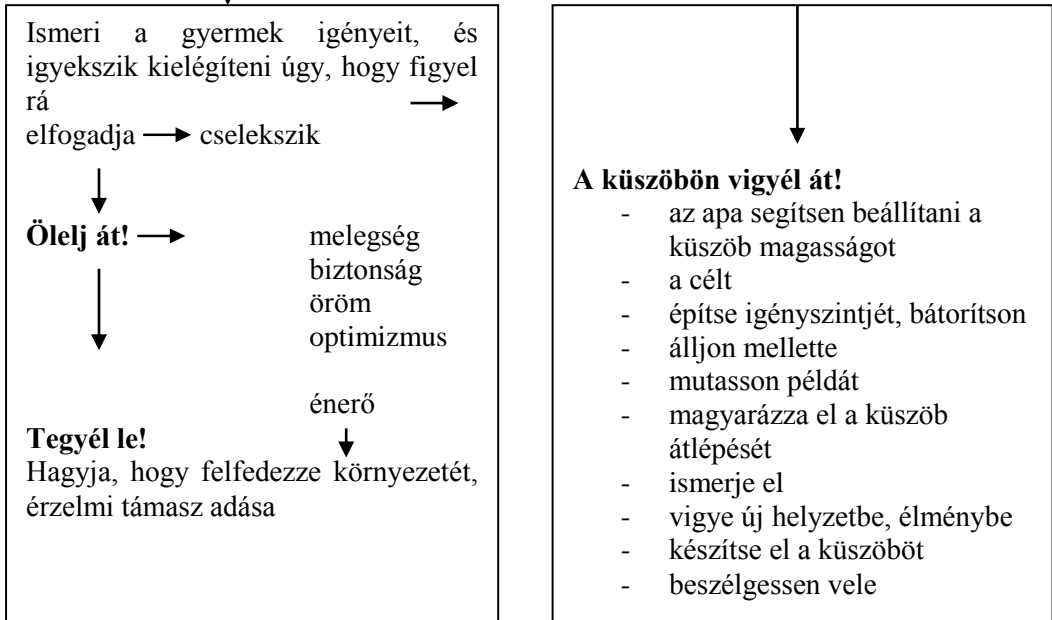
A nem elég jó szülő ennek az ellentéte, konkrétan nem nagyon foglalkozik a gyermekével. Sem szeretetet, sem odafigyelést, sem törődést nem nagyon kap tőle a gyermek. Az ilyen szülő magával van elfoglalva.

Emellett persze van a rossz szülő is, aki durvább testi és lelki sérüléseket okoz gyermekének, akár a teljes elhanyagolással, vagy lelki-testi bántalmazással.”

⁵ A család feladatai: biztonság – bizonytalanság dinamikus egyensúlyának megteremtése, határkezelés – családi határok, gondoskodó, valahová tartozás élményét adó feladatok, értékteremtő – értékmérő – kontrolláló funkció, védő funkció, információk forrása, feldolgozása, családi kommunikáció.

Egy modell az elég jó szülőről⁶
Elég jó szülő

ANYA ← → APA



Hagyjatok békén!

Anya is, apa is, hogy kipróbálhassam, megtaláljam magam
(ki vagyok én?)

Az a gyermek, aki soha nem volt bent igazán, az nem tud
kimenni, elmenni, leválni anyjáról, apjáról, családról

↓
Énidentitás kialakulása
Integrálja önmagát, pályáját

MÁSIK-ká válik →

Ölelj át!
↓
Dolgom van!
↓
Hagyjál békén!

a szerelem, az
intimitás
gyermekvállalás
alkotóképesség,
tárgyra
irányulás
öregkor

⁶ Csertő Aranka (2007): A család fényben és árnyékban. Szerzői Kiadás, Kecskemét, 144. oldal

1. sz. ábra

Az ábrán az jelenik meg, hogy az apának és az anyának hol, melyik szakaszban, miben van jelentősebb szerepe, s azt az adott időszakban mihez kell igazítani. Az „elég jó szülő” olyan antennával rendelkezik, amelyik képes fogni a gyermek jelzéseit, s felismeri azokat a korszakokat, amelyekhez változó szülői magatartásra és viszonyra van szükség (ölelj át, tegyél le, hagyj békén).

A születés utáni első szakaszban („Ölelj át!”) az anya a biztonságot adó, odafigyelő érzelmi támasz, a feltétel nélküli elfogadó. Nem mondhatjuk azt, hogy az apa nincs jelen (az ábra ezt sugallja), csak a hangsúly az anyára helyeződik. A „Küszöbön vigyél át!” időszakban az apa szerepe lesz erősebb a célok, határok, szabályok alkotásában és betartásban, nő a szerepe a mintaadásban, a gyermek alakuló személyiségének erősítésében, ezen belül is a kognitív erők mozgatózásában.

A szülők gyermekekkel való bánásmódjában az összhangra, megegyezésre mindvégig szükség van, de különösen a „Hagyjatok békén!” szakasz igényel nagyon jó együttműködést a szülők között. A felmerülő helyzetek érzékeny, empátikus és kreatív megoldásának számtalan technikájában kell járatosnak lenniük az adott korszak megfelelő kezeléséhez.

Az ábra további részéhez (ami témánkat a minta jellege miatt nem érinti) annyit fűznénk még hozzá, hogy az „elég jó szülő” kötődését, szeretetét, támogatását megtartva, veszteség élmény nélkül tudja *elengedni* gyermekét új kötődések, új életforma, új életközösség megteremtéséhez.

Az „elég jó szülővé váláshoz a spontán, utánzásos, modellkövető tanuláson túl ajánlatos a fentiek megismerése, megértése, mellyel megvalósul a tudatos szülői szereptanulás, szerepfejlődés.

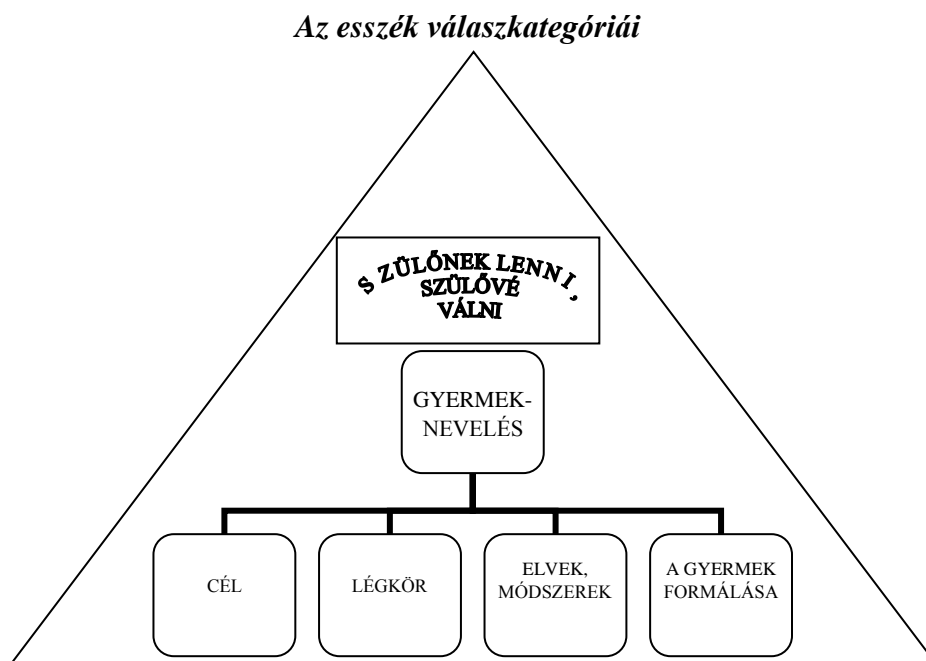
Az esszék adatainak bemutatása

A beérkezett esszék aránya a kiadottakhoz viszonyítva 84 %-os. A mintavétel nem tekinthető reprezentatívnak, mivel egy óvodai intézmény szüleinek körében került kiadásra. A kapott adatokból azért mindenképpen jelzéseket, jelenlévő valóságot mérhetünk és értékelhetünk.

- A szülőknek kevesebb, mint fele vállalkozott véleménynyilvánításra.
- Valamennyi válaszadó édesanya volt, apák nem nyilatkoztak.

- Az esszék terjedelme változó: a legkisebb terjedelem 6 többszörösen összetett mondat, a legnagyobb terjedelmű írás másfél A/4-es oldal szimpla sortávolsággal volt.
- Minden esszéíró a szülői szerepet pozitív attitűddel közelítette meg.
- Tartalmi szempontból az esszéekben helyenként nehezen volt elválasztható a szülővé válás és a szülőnek lenni kérdésköre. Az írásokból élénk tárult a családok nevelési hitvallása, felfogása, a gyermek formálásával, fejlődésének elősegítésével összefüggő gondolatok, nevelési feladatok, területek, sőt helyenként a családi légkörre utaló vélemények is megfogalmazódtak.

Az esszék válaszkategóriáit a 2. sz. ábra szemlélteti.



2.sz. ábra

Mit gondolnak a megkérdezettek a szülővé válásról?

A saját élményű beszámolókbán a megkérdezettek elsőként érzelmeiket fogalmazták meg, amelyet túlnyomó többségben erős, pozitív jellemzőkkel írtak le. A második leggyakoribb utalás a felelősségről szólt, majd ezt követte a teljesítés nehézségének részletezése.

Az esszé tartalmát az általános témakörben (szülőnek lenni, szülővé válni) az alábbi szempontok szerint rendeztük (lásd 1. sz. táblázat):

A válaszok kategória rendszere

Szülővé válni	Szülőnek lenni
Mint pozitív élmény	Mint pozitív élmény
Mint változás	Mint változás
Mint folyamat	
Mint fejlődés	
Befolyásoló tényezők	Befolyásoló tényezők
Tartalmi jellemzők	
Minősítés, értékelés	Minősítés, értékelés
	Definíciós próbálkozások
	Szülői magatartás, értékválasztás

1. sz. táblázat

A tematikai közelség átfedéseket is hozott a két témában (négy szempont), de elválasztható megközelítéssel is találkoztunk (definíciós próbálkozások, szülői magatartásra utaló vélemények).

A szülővé válás, mint pozitív élmény

A szülővé válás élményjellege vitathatatlan. Erről a válaszadók önbeszámolójuk első soraiban nyilatkoznak. Leginkább az érzés, az érzelem uralja a válaszokat („csodálatos”; „szavakkal nem lehet kifejezni”).

A szülővé válás élményét rendkívül színesen fogalmazták meg, s mintegy 71 %-uk utalt a mással össze nem hasonlítható érzésre:

„A fiatal felnőttkor legszebb eseménye.”

„Nincs ennél csodálatosabb dolog a világon!”

„A legszebb dolog a világon!”

Az eddig soha át nem élt esemény, egy új élet születése új érzelem létrejöttéhez, születéséhez is hozzájárul. A vágy beteljesülésének öröme, a gyermek iránti szeretet érzésének kinyílása, a boldogság felülmúlhatatlan érzéssé emelkedik. Ez a természetes emberi reakció, ez az, ami tartós, erős érzéssé érik a gyermeknevelés és a családi élet folyamán.

A szülővé válás, mint változás

A családi életciklusok szerint, ahhoz igazodóan „megváltozik a család érték-, norma- és szükségletrendszere, a szerepstruktúra, változnak a szokások...”

(Kelemen 1997. 43.), megváltozik a család egész interakciós és érzelmi rendszere (Dallos- Procter 2001).

Ez a normatív változás (törvényszerű, kiszámítható) az ontogenézisre épülő családi életciklusok tartalmában, jellemzőiben, viszonyaiban mutat eltéréseket.

Az első gyermek születésekor jelentkező un. normatív változások:

- szükségletrendszer változása
- szerepek változása, új szerepek megjelenése
- a család anyagi helyzetének megváltozása (Kelemen 1997).

Ezek a változások egyértelműen követhetők az elemzett szülői írásokban.

A szülővé válást olyan változásként értelmezzük, amely egyben folyamatjellegű és fejlődéssel jár együtt. Ezért kapcsolható össze a családi életciklusokkal. A családi életciklusok közül a szülővé válás eseménye és folyamata Haley (1973) felosztásában a

- gyermekvárás és
- az első gyermek születése és a vele való törődés időszakára esik.

A Hill-féle modell nyolc szakaszt különít el a család életútján (Cseh-Szombathy László 1979⁷), melyből minket az első hat szakasz érdekel: 1. az újonnan házasodott pár családja; 2. a csecsemős család; 3. a kisgyermekes család; 4. az iskoláskorú gyermekes család; 5. a serdülőkorú gyermekes család; 6. a felnövekedett gyermeket kibocsátó család;

19 tényezőt számláltunk össze, ami a szülővé válással együtt járt. Legtöbben (43 %) az életvitelben, a fontossági sorrendben, a kapcsolatok ritmusában, a párkapcsolatban, a napirendben, szokásaikban látják a legnagyobb változást. De a feladás, lemondás, alkalmazkodás, elfogadás, odaadást is megnevezik, mely felerősödő, változó személyiségvonásként került megemlítésre.

A válaszadók közül néhányan (29%) arra is utaltak, hogy a gyermek születésével új szerepeket kellett megtanulniuk – apa, anya, nevelő, gyermekgondozó -, mely tanulás hosszabb időszakot kíván.

Hipotézisünkben a változások hangsúlyozását vártuk. Feltételezésünk igazolódott, a válaszadók jól érzékelik e családi életciklus alapvető változásait. Ugyanakkor kevés adatot kaptunk a változások okozta

⁷ A szerző a Családszociológiai problémák és módszerek könyvében hivatkozik a Hill-féle családi életciklus felosztásra

nehézségekről, konfliktusokról, azok megoldásáról. Emiatt a fejlődés feladatainak megfogalmazása is nehézséget okozott.

Feltételezhető, hogy a vizsgálatba bevont, de adatot nem szolgáltató szülők körében inkább kereshetőek azok, akik ilyen szempontból tudnának nyilatkozni, de éppen ők nem nyitottak a válaszadásra.

A szülővé válás, mint fejlődés

- Egyenlő a teljes felnőtté válással
- Fejlődött a személyiségem, más lettem
- Felnöttem a feladathoz
- Meg kell rá érn
- Folyamatos tanulás, fejlődés, hogy jobban csináljam.

A válaszadók érzik, hogy a gyermek születése a felnőtt lét új állomása, minőségi változás az életben. A lelki megerősödés bizonyítéka a pszichés átalakulás, mely alapját a teljes életre való érettség adja. A szülői szerep a felnőtt életszakaszt befolyásoló, személyiségfejlődést mozgató, a tanulást serkentő szerep, mert a gyermek növekedése, fejlődése, különböző korszakai ezt kívánják meg. Egyébként a szülőkben is megvan az igény arra, hogy úgymond „jobban csinálják”.

A szülővé válás, mint folyamat

Az anyák szerepidentifikációja már a terhesség időszakában elindul, a gyermek megszületésével rendkívül felerősödik. Mindez teljesen egybecseng Kelemen Lajos (1997) családgondozásról írt könyvének gondolataival. Sőt, még ez elé is mehetünk, mégpedig arra az időre, amikor még csak a tervezés időszakát élük.

Idézzük ezt az írásokból!

- Az élet fontos és meghatározó szakasza
- Időbe telik
- A fogantatástól számítom
- Akadályok átlépése, leküzdése

A szülővé válás folyamatát befolyásoló tényezők

- Felkészülés, tanácsadás
- Segítség, támogatás a környezettől
- Párkapcsolat

- Nevelési tapasztalat
- Neveltetésünk
- Anyagi lehetőségeink
- A baba természete

A felsorolt hét tényező mind lényegi befolyásoló tényezőnek tekinthető, nagyon jó válaszokat kaptunk. Amivel még ki lehetne egészíteni, az a szülők mentális, fizikai készütsége, állapota. Vélhetően ez azért nem került megemlítésre, mert a válaszadók köre e téren optimális jellemzőkkel bírhatott.

A szülők korát sem említik, pedig más szülőnek lenni a 20-as éveinkben, mint a 30-as vagy 40-es éveinkben, de ma már nem ritka az 50-es éveiben járó kisgyermeket nevelő apuka sem.

A családszerkezet is befolyásoló tényező, hiszen az egyszülős család vagy a nukleáris család vagy a többgenerációs család más és más feltételeket teremt a szülővé váláshoz. De az egy gyerek vagy több gyerek a családban, a gyermekek nemek szerinti megoszlása is hat a szülővé válás folyamatára.

A szülővé válás tartalmi jellemzői

- fontossági sorrend megváltozása
- feltétel nélküli szeretet
- elfogadás
- alkalmazkodás
- odaadás,
- lemondás, kompromisszum készség

A felsorolásban felismerhető az „elég jó szülő” képe (lásd Csertő Aranka 3. o.). A „mi a fontos?” és a „ki a fontos?” kérdésre egyértelmű a válasz: a gyermek a legfontosabb, s minden, ami vele függ össze. Nehéz azért ezzel a kíváncsisággal együtt élni, mert könnyen felborulhat a kívánt egyensúly, ha a kellő figyelmet nem kapják meg egymástól a szülők, s háttérbe kerül, ill. kerülnek a nagyobb gyermekek.

A gyermek gondozásával, ápolásával, nevelésével összefüggő lemondás, odaadás, áldozatvállalás nagy lelki és fizikai erőpróba a család tagjainak. Olykor konfliktusokban, kimerültségben, eltávolodásban mutatkozik meg, de erről a kérdezettek konkrétan nem nyilatkoztak, bár vártunk ilyen jellegű írásokat is.

A szülővé válás folyamatának értékelése a pozitív élményhatáson túl

- nehéz folyamat
- van, akinek könnyebb, van, akinek nehezebb
- kihívás
- feladással jár
- minőségi változást hoz
- az élet fontos és meghatározó szakasza
- elindulni könnyű, megtartani nem egyszerű

A szülővé válást tehát pozitív élményként élik meg a családok, a családi életben bekövetkezett változásokat jól definiálják. A változás értelmes felismerése már sokat segíthet a változás okozta nehézségek leküzdésében, a nehézségekkel való együttélésben. A szülővé válást folyamatként, s fejlődésként értelmezik.

A legfontosabb befolyásoló tényezők is felszínre kerültek. Egy-egy befolyásoló tényező (párkapcsolat, neveltetésünk) részletesebb megismerése további célzott kérdőívvel lehetséges.

A szülővé válás tartalmi jellemzői közül olyanokkal találkoztunk, amelyeket a szülők önmagukban hordoznak, személyiségük jellemzője, mint pl. a feltétel nélküli szeretet, az elfogadás, az alkalmazkodás, odaadás és lemondás.

A pozitív élményhatáson túl nehéz folyamatnak/feladatnak értékelik a szülővé válást, mely minőségi változást hoz a családban, feladással jár, és óriási kihívást jelent.

Milyen szülőnek lenni?

Az előzőekben elemzett szülővé válás átmegy, összeér a szülői szerep tényleges, folyamatos gyakorlásával. Bizonyos elemeiben visszatér, illetve ismétlődik.

A válaszadók 67%-a ír arról, hogy a gyermek a legfontosabb, s ezt hétféleképpen fogalmazták meg (előtérben a gyermek, középpontban a gyermek, a gyermek az első, mindenről a gyermek jut eszünkbe, a gyermek a mindenünk, a legfontosabb a gyermek, háttérbe kerül minden, a karrier, a pénz). Ez mindenképpen erős gyermekközpontúságot tükröz.

Másodikként a felelősség kap igen hangsúlyos szerepet (62%-ban). Viszont csak három válaszadó utalt az apával való kölcsönös felelősségre és feladatmegosztásra.

Szülőnek lenni, mint pozitív élmény

- Csodálatos dolog gondoskodó szülőnek lenni
- Gyermek nélkül üres lenne az életünk
- A gyermekkel teljes az életünk
- Élvezzük minden pillanatát
- Öröm és boldogság, boldoggá tesz (40%); Hatalmas, semmivel össze nem hasonlítható boldogság
- „A gyermeki ragaszkodás által többszörösét kapom vissza odaadásomnak.”
- Szavakban nem lehet leírni

Az életteljességet, a boldogságot a gyermek léte adja. A szülőnek lenni érzésének, élményének a leírása, megfogalmazása azt jelzi, hogy nem csupán a születés pillanatát élték meg rendkívüli, csodás eseményként, hanem az érzés, az élmény tartósan fennmaradt.

Szülőnek lenni definíciós megközelítésben

- Egyenlő az önzetlen szeretettel és gondoskodással
- Véget nem érő bizonytalanság
- 24 órás munka, sok feladat (38%). (Volt, aki a fárasztó, kimerítő jelzőt is használta.)

Mindhárom definíciós próbálkozás a szülői szerep más-más oldalát, de annak lényegét igyekszik kiemelni. Az első meghatározás pozitív hangvételű, s a szülőségnek az érzelmi oldalát, továbbá az élet fennmaradásához szükséges felnőtt támogató tevékenységet, a gondoskodást foglalja egybe. A második kijelentés utal a szülői szerep hosszantartó működésére, mely mindaddig létezik, amíg a szülői és a gyermeki élet működteti azt. A kételyek és bizonytalanságok ténylegesen ott vannak a környezetünkben, a változó, fejlődő gyermekben. A harmadik a kötelesség, a felelősség, a feladatteljesítés oldaláról közelítette meg a fogalmat. Látszik azért, hogy a felemelő érzelmek mellett ott van a szülői szerep lényege, tartalma: a gondoskodás, a folyamatos munka.

Szülőnek lenni értékelése a pozitív élményhatáson túl

- Nagyon nehéz (29%)
- Nem könnyű, nem egyszerű (24%)
- A legnagyobb kihívás (24%)

- Nagy feladat
- Állandó időhiány, ezért lelkiismeret-furdalás
- Nem lehet tökéletesen csinálni
- Nem lehet rá eléggé felkészülni
- Legnehezebb „emberré” nevelni
- „Legnehezebb gyengeségeimmel szembesülni (türelmetlenség, idegesség).”

A válaszadók nagy többsége (lásd felsorolás %-os adatait) a katartikus szülővé válás pozitív érzelmei mellett annak nehézségét is kiemeli. A küzdelem az időhiánnyal, az ebből fakadó türelmetlenség és idegesség, a váratlan, meglepő helyzetek, a korábban is említett bizonytalanság mind része a szülői gyakorlatnak.

Szülőnek lenni – a folyamattal járó szülői magatartás, értékválasztás

- Az aggodás elég magas %-ban jelölték meg (33%)
- A szülői szerep velejárója az állandó készenlét (31%). Ez az, ami aztán elfáradáshoz, kimerüléshez vezethet, mint ahogy azt le is írták.
- A könnyek, vigaszadás utal arra, hogy a szülő érzelmi támasza, bátorítója a gyermeknek. Az erős érzelmi kötődés miatt sok szülő a gyermek bánatát, fájdalmát, kesergését sajátjaként éli át. Aggódó, túlféltő magatartásunk is innen ered.
- Az áldozatvállalást, lemondást, odaadást a szülői magatartás természetes megnyilvánulásának tartják.
- A válaszadók 29%-a arra is utal, hogy a gyermek születésével új szerepeket kellett megtanulniuk – apa, anya, nevelő, gyermekgondozó – , mely tanulás hosszabb időszakot kíván.
- A szülői szerep folyamatos finomítása. Folyamatos tanulás, tanulás egymástól. „Azzal, hogy példát kell mutatni, én is jobb ember leszek, azaz a gyermekem által leszek jobb ember.”
- A gyermekkel való foglalkozás, törődés terén kiemelt figyelem illeti a nevelést, mely a szülőktől átvett mintákon túl tanulható. – olvasható az egyik írásban.
- „A szülői forogatókönyvet a sírig tanuljuk.” Ezek szerint az élethosszig tartó tanulás a szülői szerepre is vonatkozik.
- „Folyamatos önkontroll szükséges.” Erre csak két utalást találtunk, pedig a szülői szerep fejlődésének ez elengedhetetlen feltétele. Minél

erősebb ennek felismerése, annál több esély van arra, hogy a szerepmagatartásban pozitív változás következik be.

Szülőnek lenni, mint változás

- Változott a személyiségem
- Egyre kevesebb idő egymásra
- A gyermek „leszívja” energiánkat, de fel is tölt

A „szülőnek lenni” egy hosszabb távú időszak, melyben a család, a szülő/k és a gyermek/kek folyamatosan változó környezetben és hatásrendszerben élnek, s a változás, fejlődés minden érintettre kiterjed, s így maga a család intézménye is fejlődik. A válaszadók ezt a változást saját személyiségükben is érzékelték.

Érzékenyen érinti a családot az időkeretek és a fontossági sorrend változása. Ezzel függ össze a szülők közötti kapcsolat változása, melyre utaló gondolattal is találkoztunk.

A szülői szerep teljesítéséhez szükséges szellemi, fizikai aktivitásra is utalnak az írások. Az eddigi életforma megváltozik, a szülők energiájuk nagy részét a gyermekkel való törődésre, gondozásra, a vele való foglalkozásra mozgósítják. Ugyanakkor a gyermek a feltöltődés forrása is lesz vidámságával, ragaszkodásával, szeretetével, „gyermekségével”. Ez olvasható ki az esszékből is.

Szülőnek lenni – befolyásoló tényező

- Párkapcsolat, mely optimális esetben egymásra figyelő, segítő, együttműködő. Ezt az igényt fogalmazzák meg, de nem érzékelhető egyértelmű teljesülése.
- Környezet segítése, különösen a nagyszülők támogatása, mely segítség napjainkban nem a kívánatos mértékű (foglalkoztatás, családszerkezet, idősödő társadalom).

Milyen utalásokat találunk a válaszadók írásaiban nevelési hitvallásukra, nevelési felfogásukra?

Nevelési céljukat többféleképpen és más-más irányultságban fogalmazzák meg, ugyanakkor valamennyi célkitűzés támogatható:

- nagyszerű felnőttekké legyenek,
- embert kell nevelni belőlük

- a gyermek fejlődésének biztosítása,
- boldog gyermekkor biztosítása,
- a gyermek igényeinek kielégítése
- a szülők értékrendjének átadása, nevelési értékek megőrzése (ahogy engem neveltek)

A családok **nevelési felfogására, nevelési értékeikre, nevelési módszereire** vonatkozóan 26 utalással találkoztunk. Gyakoriság szerint a legtöbbször a szeretetet, az együttlétet, az együtt eltöltött időt, a közös tevékenységet, az erős otthoni pozitív példát, s a teljes odafordulást említették. A további válaszokat listázva az alábbi felsorolást tesszük:

bizalom, türelem, törődés, dicséret, bátorítás, önbizalom növelése, nagyobb gyermek példája, biztonság, figyelünk érzelmeire, a gyermek erősségeinek kiemelése, elfogadás, a gyermek óvása, védelme, a gyermek éljen meg sikereket és csalódásokat, „aranyközépút” a követelményekben, kíváncsi érdeklődésük kielégítése, a világ szépséges értékeinek megláttatása.

A „Mindent megadni neki” túlmutat a nevelésről alkotott véleményen, s ilyen formán kissé túlzó is. Ettől függetlenül az intézményes nevelési gyakorlatban tapasztalható ráhagyó, engedékeny szülői nevelési felfogást az önbemutató esszék nem támasztották alá. Vélhetően strukturált kérdéssorok, illetve szituációelemzések közelebb vihetnek ehhez az információhoz.

S mindehhez milyen **családi nevelési légkört** kívánnak?

A válaszadók közül csupán 10 fő (a minta 24%-a) utalt a szülők közötti szeretetre, egyetértésre, egymásra figyelésre, a közös megbeszélésre, egyeztetésre a gyermekkel, a gyermek nevelésével kapcsolatban. Megfogalmazzák a bizalomra, biztonságra, szeretetre, a gyermek ismeretére épülő elfogadó, a gyermek érdekeit szem előtt tartó, erős kapcsolatokra épülő, támogató családi légkört.

Milyen személyiséggé szeretnék formálni gyermekeiket a megkérdezett szülők?

A gyermeki személyiség jellemzőit 15 elemből álló listában tudjuk összefoglalni. Ez nem tekinthető kevésnek, hiszen nem volt ezzel kapcsolatban kiemelt kérdés, a szülői szerep érvényesülésével összefüggésben írtak róla.

Kiemelkedik a szeretetre nevelés (önzetlen szeretet tanítása, család szeretete, fontossága, szeretetre nevelés, 42%). A további személyiségjegyek,

tulajdonságok: türelemre nevelés, kitartásra nevelés, feladatokra koncentráció tanítása, önálló tanulásra nevelés, követelmények teljesítésére szoktatás, tisztelet, becsület, önállóság, segítőkészség, állatszeretet, illem, jó modor (köszönés, felnőttek tisztelete), tisztelet az idősek iránt.

Összegzés

Kutatásunkban a családok életvalóságáról kívántunk közelebbi, személyes adatokat gyűjteni. Az esszéírás adatgyűjtő módszert alkalmaztuk, mely próba volt arra, hogy kérdések befolyása nélkül mit tartanak fontosnak elmondani az interjú alanyai. Hipotéziseink részleges igazolása, s az elemzésre összegyűjtött adatok hiányosságai azt kívánják, hogy a témában más módszerekkel folytassuk tovább a kutatásunkat.

Hipotéziseink közül:

- igazolódtott, hogy a vizsgált családi életciklushoz pozitív élmény és attitűd kapcsolódik. Ezen túl az is megállapítható volt, hogy a megkérdezettek gyermekközpontú szülőknek tekinthetők.
- Hangsúlyt kapott a változás kiemelése.
- Arra viszont nem kaptunk kellő megerősítést, hogy a nevelésben a megengedő, inkább ráhagyó nevelői felfogás jegyei jelennek meg
- A gondozásban, nevelésben az anya a domináns személy. Ennek bizonyítéka az anyák esszéírása, s az apákra való szövegbeli utalás csekély száma.

A sok segítségre szoruló szülő mellett megnyugtató, hogy a vizsgált mintáról pozitív szülőképet alkothattunk. Látják, érzik a felelősséget, fontos számukra az odaadó szeretet és gondoskodás, életvitelüket a gyermek érdekeinek rendelik alá, s megfogalmazták, hogy életük a gyermek által teljesedik ki. A mintában szereplő szülők „elég jó szülőknek” (*Bettelheim, 1994, Csertő, 2007.*) minősíthetők. Az apák szerepét kevésbé érzékeljük, kevés utalással találkoztunk rájuk vonatkozóan. Bizonyára többet tudhatunk meg róluk, ha célzottan őket keressük majd meg.

Célkitűzésünk részben teljesült, hiszen mintánk segítségével a családok életvalóságából kifejezetten az anyák véleményét, érzéseit, problémáit ismertük meg, az apákra vonatkozó információink nem elégséges. Az adatközlők kedvező családkép felvázolása a fejlődést biztosító feladatok

megfogalmazását is korlátozták. A család fejlődése szempontjából az apák szerepének növelése indokoltnak látszik a gyermeknevelés családi életciklusában.

Befejezésként idézet az egyik esszéből, amit nevelési hitvallásként írt le a szülő:

„Ha előlről kezdhethném a gyereknevelést, fenyegetés helyett festegetésre használnám a kezemet. Példálózás helyett példát mutatnék. Nem siettetném a gyereket, hanem hozzá sietnék. Nem a nagyokost játszánám, hanem okosan játszánék. Komolykodás helyett komolyan venném a vidámságot. Kirándulnék, sárkányt eregetnék. Réten kószálnék, bámulnám a csillagokat. A civakodás helyett a babusgatásra összpontosítanék. Nem erőszakoskodnék a gyerekekkel, hanem a lelkét erősíteném. Előbb az önbizalmát építeném, azután a házamat. Kevesebbet beszélnék a hatalom szeretetéről és többet a szeretet hatalmáról.”

(Diane Loomans)

Felhasznált irodalom:

1. Antal M. Ildikó (2006.): Családi életciklusok. Csíki Hírlap I. évf. 85. sz. 11-24.
<http://www.szekelyhon.ro/archivum/offline/cikk/1278/csaladi-eletciklusok>
2. Bettelheim, Bruno (1994): Az elég jó szülő. Gondolat Kiadó, Budapest
3. Busi Etelka: Nevelési szinterek I. A Család.
http://edutech.elte.hu/multiped/ped_03/ped_03.pdf
4. Családi életre nevelés. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1995.
5. Cseh-Szombathy László (1979): Családszociológiai problémák és módszerek. Gondolat Könyvkiadó, Budapest
6. Cserey Miklós (2014): Elég jó szülő. -
<http://www.szuloneklenni.hu/p/eleg-jo-szulo.html>
7. Csertő Aranka (2007): A család fényben és árnyékban. Szerzői kiadás, Kecskemét,

8. Dallos, Rudi - Procter, Harry (2001): A családi folyamatok interakcionális szemlélete. in Biró Sándor - Komlósi Piroska (szerk.): Családterápiás olvasókönyv I. Animula, Budapest
9. Haley, J. (1973): Uncommon Therapy. Norton. New York, London, 1973 Hivatkozik rá: Pár és családi kapcsolatok vizsgálata. Digitális tankönyv. www.webcreator.hu/tankonyv/pf3.html
10. Kelemen Lajos (1997): A család gondozás alapjai. Hajdúböszörményi Wargha István Pedagógiai Főiskolai Kar, Hajdúböszörmény
11. Marsai Éva (2014): Szülőnek lenni – a legnagyobb kihívás az életben. *Kisgyermek*..VIII. évfolyam, . 2. sz. 25-27. o.
12. Ranschburg Jenő-Popper Péter-Vekerdy Tamás-Herskovits Mária (2012): Jövönk titka: a gyerek ... SAXUM Kiadó, Budapest
13. [Soósné Kiss Zsuzsanna](#) (2001): Szülőnek lenni vagy szülővé válni? General Press Kiadó, Budapest
14. <http://www.nlcafe.hu/csalad/>

Rákó Erzsébet PhD⁸
rakoe@ped.unideb.hu

Családpolitika, családtámogatás és gyermekszegénység

In this study, family policy and family support in the form of financial aid is considered in relation to national and international benefit systems. In addition, we attempt to review the role of the family in poverty reduction.

Keywords: family policy, family support, child poverty

Kulcsszavak: családpolitika, családtámogatás, gyermekszegénység

Családpolitika

Jelen tanulmányban a családtámogatások rendszerét tekintjük át hazai és nemzetközi vonatkozásban, különös tekintettel a pénzügyi ellátásokra. Továbbá kísérletet teszünk arra, hogy bemutassuk a családtámogatások gyermekszegénységre gyakorolt hatását.

A különböző ideológiák mentén szerveződő kormányok feladata közé tartozik a családok támogatása, ami a családpolitikai eszközök alkalmazásával valósul meg. A családpolitika célja, hogy segítse a család létrejöttét, fennmaradását, a család által kívánt gyermekszám elérését. Magyarország népességének korösszetételét tekintve előregszik. A születések száma nemzetközi összehasonlításban is alacsony, így népesedéspolitikai szempontból is fontos szerepe lehet a családpolitikai intézkedéseknek. Jelen tanulmányban áttekintjük a családtámogatások rendszerét hazai és nemzetközi vonatkozásban. Elsősorban a pénzügyi támogatásokra fókuszálunk, amit a családok támogatásáról szóló 1998. évi LXXXIV. törvény és az egészségbiztosítás ellátásairól szóló 1997. évi LXXXIII.

⁸ főiskolai docens, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Hajdúböszörmény

törvény alapján mutatunk be. A tanulmányban a gyermekszegénység tendenciáit is megjelenítjük, valamint kísérletet teszünk a családtámogatások gyermekszegénységre gyakorolt hatásának áttekintésére. A tanulmányunk elsődleges célja a magyar családtámogatási rendszer aktuális helyzetének bemutatása.

A családpolitika fogalmának szakirodalmi értelmezése nem egységes.

Lakner (2006) a családpolitika fogalmát és funkcióját tágan értelmezi. „A családpolitika a családot a társadalom, a nemzeti közösség alapértékének tekintő olyan közösségi (állami) politika, amely intézmények, szolgáltatások és intézkedések rendszerén keresztül elősegíti a családok belső stabilitását, szociális biztonságát, védi függetlenségét, autonómiáját, növeli társadalmi megbecsülését, ösztönzi a gyermekvállalást, erősíti a kapcsolatot a munka világával.” (Lakner 2006. 101.)

Gábos (2004) a családpolitika tárgykörébe a gyermek jogán járó, a gyermek megszületéséhez, neveléséhez kapcsolódó pénzbeli és természetbeni ellátásokat, szolgáltatásokat, illetve jogi szabályozást sorolja.

A családpolitika fogalmához közpolitikai gyakorlatokat sorol Gyarmati (2010), valamint Gábos-hoz (2004) hasonlóan azokat a juttatásokat, jogszabályokat, amelyeken keresztül a kormányzatok a családok életét befolyásolják. Ez a befolyásolás akár pozitív, akár negatív irányú is lehet.

„A családpolitika (szűk értelemben családtámogatási rendszer) elsősorban szabályozás és ellátás (pénzbeli, természetbeni), melyet legalább ötféle közpolitikai cél szolgálatába állíthatunk (a népesedéspolitikától az esélyegyenlőségig).” (Gyarmati 2008. 380.)

Thévenon (2011) az OECD országok családpolitikáját összehasonlító tanulmányában a családpolitika 6 fő célját határozta meg. Ezek a következők:

1. A szegénység csökkentése és a jövedelem szinten tartása. Elsődleges cél a gyermeket nevelő alacsony jövedelmű családok támogatása. Ez elsősorban az angolszász és a dél-európai országokra jellemző.
2. A gyermeknevelés költségeinek közvetlen kompenzálása. A támogatások célja, hogy csökkentsék a gyermeket nevelő családok és a gyermek nélkül élők életszínvonalára közötti különbséget. Általában a nagycsaládosokat támogatja és a gyerek felnőtté válásáig nyújt támogatást.
3. A munkavállalás támogatása különösen a nők munkaerő-piaci részvételét támogatja. A jóléti rendszer fenntarthatóságát a munkaerő-

- piacon való magas részvételi arány biztosítja. Családbarát intézkedések pl. a gyerek születése utáni fizetett szabadság a szülők számára, a jövedelem és munka biztonságának garantálása, a gyermekek napközbeni elhelyezését biztosítja valamint olyan adó és jóléti juttatás rendszert tart fenn, ami ösztönzi a gyermekvállalást.
4. A nemek közötti egyenlőség biztosítása. A fizetett és fizetés nélküli munka, szülők közötti egyenlő mértékű megosztása. Az apák intenzívebb bevonása a gyermekgondozásba, ami segítheti a nők munkaerő-piaci visszatérését.
 5. A kora gyermekkori fejlesztés támogatása. Két tényező fontos kora gyermekkorban: egyrészt az az idő, amit a szülő a gyermek nevelésére, gondozására fordít. Másrészt a gyermek belépése a formális nevelés világába. Ezzel egyidejűleg a szülő dolgozik, ami csökkenti a szegénység kockázatát, pozitívan hat a gyermek jólétére.
 6. A születések számának növelése. Az elöregedő társadalom nehézséget okoz az országok számára. Csökkenteni kell a tervezett és a ténylegesen megszületett gyerekek száma közötti különbséget. A nők munkavállalása nem feltétlenül akadályozza a születések számának növekedését, mivel számos olyan ország van ahol magas a női munkavállalás aránya és a termékenység is. (Thévenon 2011)

A szerző 34 OECD országot hasonlított össze aszerint, hogy a korai gyermekkorban (0-6 év, a középső (7-11 év) vagy a késő (12-17) gyermekkorban helyeznek-e nagyobb hangsúlyt a gyerekek támogatására. További szempont volt a támogatások mértéke. Az 1. ábra szemlélteti ezen változók alapján az országok tipológiáját Thévenon (2011) felosztásában, ami a következő:

Az északi országokban (Finnország, Svédország, Dánia, Izland, Norvégia) az állami támogatásra jellemző, hogy jelentős hozzájárulást biztosítanak a szülőknek ahhoz, hogy a 3 éven aluli gyereket otthon neveljék, de ugyanakkor az intézményi ellátás lehetősége is biztosított számukra. Izlandon a 3 éven aluli gyerekek 52 százaléka, Svédországban 44 százaléka, Norvégiában 35 százaléka részesül napközbeni ellátásban. Ezen szolgáltatások megfizethetők. A nemek közötti egyenlőségre is nagy figyelmet fordítanak ezek az országok. Létezik az „apasági kvóta”, ami azt jelenti, hogy bizonyos támogatást csak az apa vehet igénybe. Egyedüli kivétel

ez alól Dánia. Izland és Dánia abban a tekintetben is eltér a többi északi országtól, hogy itt a szülőknek többre kerül a 3 éven aluli gyerekek napközbeni ellátása, mint például Svédországban.

Az angolszász országok alkotják a második nagy csoportot. (Ausztrália, Egyesült Királyság, Írország, Kanada, Új-Zéland, Egyesült Államok). Ezen országok családpolitikája jelentősen különbözik az északi országokétól. A gyermek születése után rövid ideig és korlátozott összegben biztosítanak támogatást. A gyermekek napközbeni ellátásának költségei magasak, ezt Ausztráliában adókedvezménnyel igyekeznek csökkenteni. Ugyanakkor az óvoda, az intézményi gyermekgondozás elterjedtsége ebben a csoportban a legnagyobb. Az állam a támogatások révén kiemelt figyelmet fordít a gyerekek nevelésére és kognitív fejlesztésére. Elsősorban pénzbeli támogatásokat biztosítanak, kiemelt figyelmet kapnak a szegénységben élők és az egy szülő családok. A szegénység ellenes politika itt hangsúlyosabb, mint a többi országban ennek fő eszközét a családoknak nyújtott pénzbeli transzferek adják. A szülők munkaerő-piaci részvételét az adópolitikával is segítik különösen igaz ez a gyermeküket egyedül nevelőkre.

A harmadik csoportba a dél-európai országok kerültek (Görögország, Olaszország, Portugália, Spanyolország, továbbá Japán, Korea). Ezekben az országokban rövid ideig jár támogatás a gyerek születését követően és kevésbé kiterjedt az intézményi gyermekgondozás. Portugália ez utóbbi alól kivételt képez, mivel ott magas női foglalkoztatási aránya. Ezt a csoportot a pénzbeli támogatások alacsony volta különbözteti meg az angolszász országoktól.

A kelet-európai országok (Csehország, Lengyelország, Magyarország, Szlovákia) alkotják a következő csoportot. Ezen országokra jellemző, hogy családpolitikájukat tekintve nem egységesek. A rendszerváltás után a családtámogatásokban az univerzalitás volt a fő rendező elv, részben a munkanélküliség negatív következményeit enyhítendő. Az elmúlt években néhány ország elmozdult a jövedelemigazoláshoz kötött segélyezés felé. A támogatások összegéről elmondható, hogy alacsonyabb, mint az angolszász vagy a dél-európai országokban, valamint célként kevésbé nyilvánul meg a gyermek- és munkavállalás összehangolása iránti elköteleződés. Magyarország kivételes helyzetben van a többi országhoz képest. A gyerek születése utáni fizetett szabadság itt a legmagasabb a csoportba tartozó országok közül. A 3 éven aluli gyerekek 10 százaléka részesül intézményes ellátásban, ami elmarad az OECD országok átlagától, de magasabb, mint más

kelet-európai országokban. A napközbeni ellátásban részesülők aránya magas így például a 3 évesnél idősebb gyerekek 87 százaléka jár óvodába, míg Lengyelországban ez az arány csak 41 százalék. A GDP arányában Magyarország jelentős összeget fordít családtámogatásra, - a KSH adatai szerint 2009-ben a GDP 2,2 százalékát, míg Lengyelországban ez csak 1 százalék- ezen összeg nagy részét azonban nem a szegény családok kapják.

Az utolsó csoportot a Kontinentális európai országok alkotják. (Ausztria, Belgium, Franciaország, Hollandia, Luxembourg, Németország, Svájc). A fentiekben bemutatott országokhoz képest köztes helyzetben vannak. A családtámogatásra költött összeg az OECD-átlag felett van, kivéve Hollandiát ahol az OECD átlaggal megegyezik. Mindezzel együtt ezekben az országokban „konzervatív” jellegű családpolitika érhető tetten: a nemek közötti egyenlőség, a munka és a családi élet összehangolása általában nem vezérelv a támogatási politikában. Fő cél az, hogy minden család számára „kompenzálja” a gyermek születésével, nevelésével kapcsolatos költségeket, a jobb helyzetűek számára is nyújt támogatást a gyermektelenekkel szemben. Az adópolitikában nem kapnak előnyöket a kétkeresős családok. A 3 éven aluliak napközbeni ellátására Franciaország, Belgium és Luxemburg költ a legtöbbet a kontinentális országok közül. Ugyanakkor Hollandiában, Ausztriában és Németországban jellemzően heti 17, 22-23 órát tartózkodnak a gyerekek ezekben az intézményekben. Ezen országok szerint támogatni szükséges a dolgozó szülőket és a hátrányos helyzetűeket. Jól szemlélteti ezt Franciaország példája, ahol hozzájárulnak a háztartásban felmerülő gyerekneveléshez kapcsolódó költségek finanszírozásához, illetve a dolgozó szülők anyagi segítséget kapnak ahhoz, hogy a gyerekeiket az otthonukban neveljék.

Thévenon (2011) a családpolitikát befolyásoló tényezők közül a szegénységet, a termékenységet és a munkaerő-piaci pozíciót is vizsgálta az OECD országokban.

A dél-európai és az angolszász országokban a szegénység nagyobb probléma, mint az északi országokban. Ezen okok miatt a családtámogatási politikában kiemelt szerepe van a szegénység csökkentésének. A legtöbb angolszász országban a gyerekek napközbeni ellátását igyekeznek kiterjeszteni a szegényebb körzetekben élőkre.

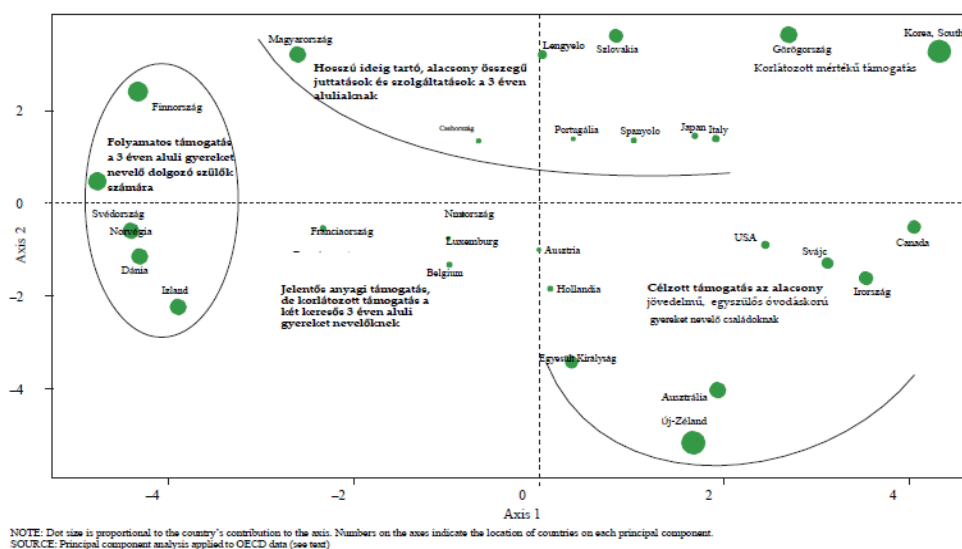
A termékenységet tekintve jobbak a mutatók az angolszász és az északi országokban jóval elmaradnak e mögött a dél-európai és néhány kontinentális ország. Két országban kiemelkedő Európában a termékenységet tekintve:

Írországban 2,07, Franciaországban 2,03 a teljes termékenységi arányszám. (Demográfiai Portré, 2012. 34.)

A munkaerő-piaci pozíciót tekintve az északi országokban magasabb a női foglalkoztatás, az angolszász országokban pedig elterjedtebb a részmunkaidős foglalkoztatás.

Thévenon (2011) elemzésében jól kirajzolódik az egyes országokban megvalósuló családpolitika sokszínűsége. Két pólust különít el: az egyiket az északi és az angolszász országok alkotják - itt magas termékenységgel párosul a magas női foglalkoztatás - a másikat a dél-európai és kelet-európai országok, Japán és Korea alkotja - itt alacsony termékenység, alacsony női foglalkoztatással párosul -, a két pólus között a kontinentális országok találhatóak igen sokszínű családpolitikai megoldásokkal.

1. ábra Az OECD országok családpolitikája



forrás: Olivier Thévenon (2011): Family Policies in OECD Countries: A Comparative Analysis. In Population and Development Review Vol 31. 1. March. 65.

Családok támogatása

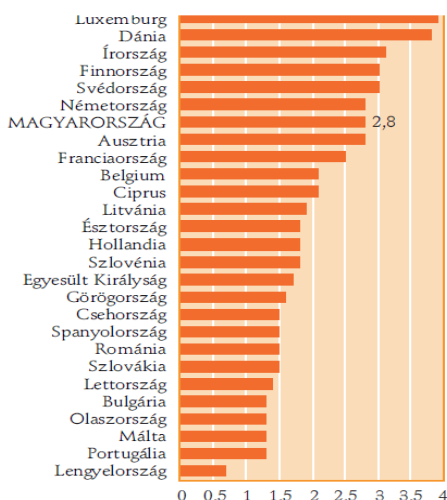
A családok támogatásával az állam javítani szeretné a gyermekvállalás feltételeit, a család biztonságát, továbbá elismeri, hogy a

gyermeknevelés költségekkel jár és ezen költségek mérsékléséhez kíván hozzájárulni.

A családtámogatások alatt Darvas (2000) azokat a szociálpolitikai eszközöket érti, amelyek a társadalomnak a gyermekek felnevelésében való közös felelősségét fejezik ki, és az állami újraelosztás révén a gyermekekkel kapcsolatos költségekhez, illetve a gyermekek gondozásával kapcsolatos feladatokhoz biztosítanak közösségi hozzájárulást. Ezek az eszközök természetesen részét képezik vagy képezhetik egy családpolitikai koncepciónak, mint ahogy a szociálpolitika más intézményesült ellátásai is (nyugdíjrendszer, munkanélküli ellátások stb.), de nem fedik le a családpolitika teljes spektrumát. (Darvas 2000)

Magyarország nemzetközi összehasonlításban is jelentős mértékű forrást biztosít a családtámogatásokra. Az 2. ábra alapján jól látszik, hogy 2009-ben a GDP 2,8 százalékát fordította erre a célra. Az Eurostat tágabban definiálja a támogatásokat, aminek következtében a magyar adat a GDP-hez mérten itt magasabb, mint a KSH adatai szerint. Ezzel Magyarország a hetedik helyen áll az Európai Unió országait tekintve a volt szocialista országok közül az egyetlen, amely ilyen magas szinten támogatja a családokat. A 27 európai uniós ország átlagosan a GDP 2,1 százalékát költi a családok támogatására. (Demográfiai portré, 2012. 49.)

2.ábra A családtámogatások aránya a GDP százalékában az Európai Unió országaiban 2009-ben



ÓRI PÉTER-SPÉDER ZSOLT (szerk.) (2012): *Demográfiai Portré 2012 KSH Népszégtudományi Kutatóintézet, Budapest. 49.*

A családok támogatása lehet pénzbeli, természetbeni támogatás, valamint a gyerekek után járó adókedvezmények is ide sorolhatók.

Az 1. táblázatban ezen felosztás mentén foglaltuk össze a támogatásokat.

1. táblázat Családok támogatása Magyarországon 2014

Pénzbeli támogatások	Természetbeni támogatások	Adó- és járulék kedvezmény
terhességi gyermekágyi segély	családsegítő, gyermekjóléti szolgáltatás	gyerekek után járó adókedvezmény
anyasági támogatás	gyerekek napközbeni ellátása	családi járulék kedvezmény
családi pótlék-nevelési ellátás családipótlék iskoláztatási támogatás	rendszeres gyermekvédelmi kedvezmény	
gyermekgondozási segély	lakhatás segítése-átmeneti otthonok	
gyermekgondozási díj		
gyermeknevelési támogatás		

Saját szerkesztés

A következőkben a pénzbeli támogatásokat mutatjuk be.

A többgyermekes, a gyermeket egyedül nevelő, továbbá a tartósan beteg, illetve súlyosan fogyatékos gyermeket nevelő családokra nehezülő terhek ellensúlyozása céljából, továbbá esélyegyenlőségük elősegítése érdekében a családtámogatási rendszer egyes elemei differenciáltak.

A gyermek születéséhez kötődő, normatív típusú ellátás az anyasági támogatás. A támogatás egyszeri, a gyermek születéséhez kapcsolódó költségek mérséklését szolgálja. Jogosult rá az a személy, aki terhessége alatt legalább négy alkalommal – koraszülés esetén legalább egyszer – terhes gondozáson részt vett. Az örökbefogadó szülő is megkaphatja a támogatást, amennyiben a szülést követő hat hónapon belül az örökbefogadást engedélyezték. Összege a mindenkori öregségi nyugdíj minimum 225

százaléka, iker gyerekek születése esetén 300 százalékra. (2014-ben 64.125 forint)

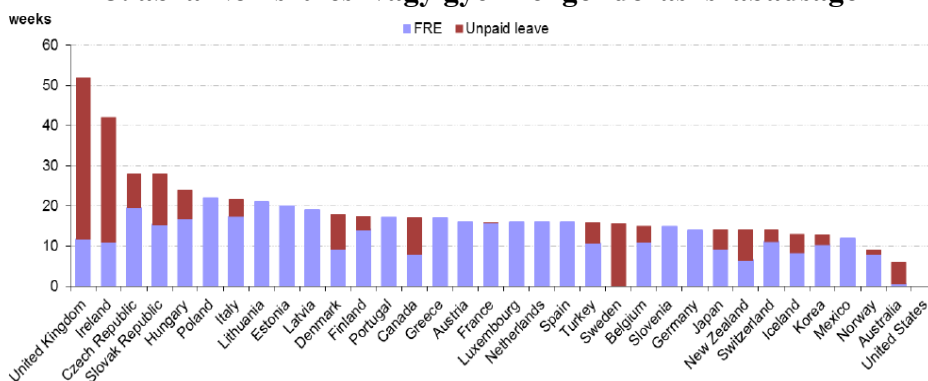
A gyermek születéséhez kötődően Lengyelországban szülési kiegészítést, Csehországban és Szlovákiában szülési támogatást folyósítanak egyszeri alkalommal. Franciaországban ezt szülési segélyként a terhesség 7. hónapjában folyósítják. Terhességi kompenzációt Svédországban valamint Szlovákiában és Csehországban biztosítanak abban az esetben, ha a kismama nem tudja ellátni a korábbi munkakörét, ezért másik munkakörbe helyezik, de ott kevesebbet keres. A kieső jövedelmet pótolja a terhességi kompenzáció.

Abban az esetben, ha az anya dolgozott a szülés előtt terhességi-gyermekágyi segélyben részesülhet. Ez az ellátás Magyarországon annak jár, aki a szülést megelőzően két éven belül 365 napon át biztosított volt, a biztosítás tartama alatt vagy a biztosítás megszűnését követő negyvenkét napon belül szül, vagy a biztosítás megszűnését követően negyvenkét napon túl baleseti táppénz folyósításának az ideje alatt vagy a folyósítás megszűnését követő huszonnyolc napon belül szül.

A terhességi-gyermekágyi segély a szülési szabadságnak megfelelő időtartamra, legfeljebb a gyermek születését követő 168. napig jár.

Az OECD országokban átlagosan 18 hét a szülési szabadság hossza. Magyarországon 24 hétig lehet szülési szabadságon az a nő, aki a szülést megelőzően biztosított volt. A 3. ábra alapján jól látszik, hogy az 5. helyet foglalja el ezen országok között Magyarország. Megállapítható, hogy ezen ellátást tekintve a magyar rendszer viszonylag bőkezű.

3. ábra Nők szülési vagy gyermekgondozási szabadságon



forrás: OECD Family database 2009

http://www.oecd.org/els/family/PF2_1_Parental_leave_systems_1May2014.pdf 2014. 07. 28.

FRE fizetett szabadság, unpaid leave fizetés nélküli szabadság

Az apák által igénybe vehető fizetett szabadság tekintetében már nem ilyen pozitív a kép. Az OECD országokban átlagosan két hét fizetett szabadságot vehetnek igénybe az apák gyermekük születésekor, Magyarországon ez mindösszesen egy hét.

Az a szülő, aki nem volt biztosított a gyermek születését megelőzően gyermekgondozási segélyben részesülhet. A GYES a gyermek 3. életévének betöltéséig vehető igénybe. Ikergyermekes esetén a tankötelessé válás végéig, tartósan beteg vagy súlyosan fogyatékos gyermek esetén a gyermek 10. életévének betöltéséig. A GYES összege megegyezik a mindenkori öregségi nyugdíjminimum összegével, 2 gyermek esetén annak 200 százalékával. (jelenleg az öregségi nyugdíjminimum 28.500 forint.) A nagyszülő is igénybe veheti a GYES-t ha a gyermek az első életévét betöltötte, továbbá gondozása, nevelése a szülő háztartásában történik, valamint a szülők írásban nyilatkoznak arról, hogy a gyermekgondozási segélyről lemondanak és egyetértenek a gyermekgondozási segélynek nagyszülő részéről történő igénylésével. A gyermekgondozási segélyben részesülő személy, kereső tevékenységet a gyermek egyéves koráig nem folytathat.

A gyermek örökbefogadás előtti gondozásba történő kihelyezésének időpontjától számított hat hónap időtartamig gyermekgondozási segélyre jogosult az örökbefogadó szülő – a házastársi és rokon örökbefogadás kivételével –, amennyiben a gyermek az örökbefogadás előtti gondozásba történő kihelyezéskor a 3. életévét már betöltötte azonban a 10. életévét még nem.

A 2. táblázatban foglaltuk össze a más európai országokban folyósított, gyermeknevelési segélyhez hasonló ellátások lényegi elemeit.

2. táblázat A gyermekgondozási segélyhez hasonló ellátások

Család-támogatás	Szlovákia	Csehország	Lengyelország	Franciaország
gyermeknevelési segély	szülői pótlék a gyermek 3 éves koráig vehető igénybe fogyatékossgal élő gyerek esetén 6 éves korig	szülői pótlék a gyermek 4 éves koráig, fogyatékossgal élő gyerek esetén 7 éves koráig vehető igénybe, rászorultsági alapon. Összege a gyermek életkorától függ	szülői távollét kiegészítés 4 éves korig bármikor igényelhető, de maximum 2 évig folyósítják. Ikrék esetén 3 évig, fogyatékossgal élők esetén 6 évig. (Ez utóbbi esetekben az igénybevehetőség korhatára is nő)	alapjuttatás a gyermek 3 éves koráig igényelhető. Örökbefogadáskor 3 éven keresztül, maximum a gyermek 20 éves koráig jár. A családi állapottól és a gyermekek számától függő jövedelemkorlát alatt folyósítják.

Saját szerkesztés adatok forrása: Zádor Márta- Szabó László (szerk.) (2010): Bővülő Európa Tények és tanulmányok. ECOSTAT Gazdasági és Társadalomkutató Intézet, Budapest 23-34 o.

A családoknak Magyarországon havonta járó juttatás a családi pótlék, illetve iskoláztatási támogatás. Az ellátás célja, hogy mérsékelje a gyermekneveléssel és iskoláztatással kapcsolatos költségeket.

A családi pótlék, iskoláztatási támogatás összege függ a gyerekek számától, állapotától, illetve attól, hogy egy vagy két szülő neveli-e a gyereket. Univerzális ellátás, mindenki, aki gyereket nevel, megkapja. A családi pótlék a gyermek tankötelezettségi korának elérése után iskoláztatási támogatás lesz. Ennek célja, hogy előmozdítsa a rendszeres iskolába járást, mérsékelje az iskolai hiányzást. Amennyiben a gyermek iskolai hiányzása meghaladja az 50 órát, akkor a család nem kap támogatást. Az ellátás természetbeni támogatás formájában is nyújtható. A támogatás 20 éves korig jár, amennyiben köznevelési intézmény nappali tagozatán tanul a gyermek. Fogyatékossgal élő gyermekek szülei 23 éves korig vehetik igénybe.

A 3. táblázatban részleteztük, hogy az egyes országokban mennyi ideig folyósítanak családi pótlékot. Ez a típusú ellátás, különböző feltételekkel, de szinte minden országban létezik. Lengyelországban iskolakezdési támogatás és az egyedülálló szülők támogatása egészíti ki a családi pótlékot. Franciaország igen összetett családpolitikai ellátórendszerrel rendelkezik. A

családi pótlék mellett családi kiegészítés is létezik, amit a 3 gyerek esetén, a gyerekek 3 és 21 éves kora között lehet igénybe venni, jövedelemtől függően. Továbbá van gyermekgondozási kiegészítés, amit a 6 éven aluli gyereket nevelő szülők vehetnek igénybe, amennyiben dolgoznak és a gyerek felügyeletét fizetett alkalmazottal, az otthonukban oldják meg.

Németországban a családi pótlék mellett szociális segélyt a 25 évesnél fiatalabb gyerekek szülei kaphatják, amennyiben magukat el tudják látni, de a gyereket nem. Ennek az időtartama legfeljebb 36 hónap.

Létezik még a szülői segély, amit 14 hónapnál fiatalabb gyereket nevelő szülők kaphatnak, ha munkanélküliek, képzésben vesznek részt vagy heti 30 óránál kevesebbet dolgoznak. A szülés után 12 hónapig vehetik igénybe a szülők.

Olaszországban a gyerek valamelyik szülőjének a gyerek hat hónapos koráig kötelező otthon maradni gyerekevelés céljából. A családi pótlék folyósítása jövedelemszinthez és a szülők biztosítási jogviszonyához kötött. A családi pótlékot csak ebben az esetben folyósítják, ha a szülők együtt élnek és házasok. Családfenntartási támogatást kaphatnak a három gyereket nevelő szülők, ha a jövedelmük a törvényben meghatározott szintet nem éri el. (Zádor-Szabó 2010)

3. táblázat Gyermek után járó családi pótlék

	Szlovákia	Csehország	Lengyelország	Franciaország	Németország	Svédország	Olaszország
	<i>alanyi jogon</i>	<i>rászorultsági alapon</i>	<i>rászorultsági alapon</i>	<i>alanyi jogon</i>	<i>alanyi jogon</i>	<i>alanyi jogon</i>	<i>rászorultsági alapon</i>
időtartam	16 év 18 év fogyatékoság esetén 25 év, ha nappali tagozaton tanul	26 év	18 év 21 év, ha nappali tagozaton tanul 24 év tanulási nehézség esetén	20 év legalább 2 fő 20 éven aluli gyerek esetén	18 év 21 év, ha munkanélküli 27 év, ha nappali tagozaton tanul	16 év 20 év, ha tanul 23 év, ha tanulási nehézséggel küzd	18 év 26, ha tanul fogyatékoság esetén korlátlan ideig

Saját szerkesztés adatok forrása: Zádor Márta- Szabó László (szerk.) (2010): Bővülő Európa Tények és Tanulmányok. ECOSTAT Gazdasági és Társadalomkutató Intézet, Budapest 23-34 o.

A bőkezű magyar családtámogatási rendszer része a gyermekgondozási díj (GYED), amelynek megállapításához minimum 365 nap biztosítási idő kell a terhességet megelőző két évben. A GYED összege maximalizált, legfeljebb a minimálbér 2 szeresének a 70 százalékát kaphatja a szülő. A GYED- et legkorábban a terhességi-gyermekágyi segély lejártát követő naptól, folyósítják a szülést megelőző 2 éven belül megszerzett biztosításban töltött napoknak megfelelő időtartamra, de legfeljebb a gyermek 2. életévének betöltéséig.

2014. januártól a GYED- extra bevezetésével a következő változások történtek:

- GYED és GYES mellett időkorlát nélkül kereső tevékenységet folytathat a szülő, amennyiben a gyerek elmúlt egy éves,
- testvér GYED A gyermek után járó gyermekgondozási ellátások (GYED, GYES) továbbfolyósításra kerülnek abban az esetben, ha újabb gyermek születik a családba, aki után a szülők szintén jogosultak lesznek ellátásra. Eddig ilyen esetben az idősebb gyermek után járó összeg folyósítása megszűnt, és csak az újonnan született testvér után járt ellátás
- Az egyetemisták gyermekvállalását megkönnyítendő a kormány bevezette a diplomás GYED- et. Azok a hallgatók, akik már legalább egy év aktív hallgatói jogviszonnal rendelkeznek és gyermekük születik, a gyermek egyéves koráig GYED- re jogosultak. A már végzett hallgatók esetén diplomás GYED- re jogosít az is, ha munkaviszony hiányában a szülésre a diploma - vagy annak hiányában az abszolutórium – megszerzését követő 1 éven belül kerül sor.
- három vagy többgyermekes anyát foglalkoztató munkaadóknak járó adókedvezmény bevezetése

A következő támogatási forma a gyermeknevelési támogatás vagy, ahogy a köznyelvben nevezik „főállású anyaság”, amelyre az a szülő, nevelőszülő, gyám jogosult, aki saját háztartásában három vagy több kiskorút nevel. A támogatás a legfiatalabb gyermek 3. életévének betöltésétől a 8. életévének betöltéséig jár. A gyermeknevelési támogatásban részesülő személy, kereső tevékenységet heti harminc órát meg nem haladó időtartamban folytathat, vagy időkorlátozás nélkül, ha a munkavégzés otthonában történik.

A 4. táblázat családtámogatási ellátásokat összefoglaló adatai szerint 2001 óta folyamatosan csökken – 2008 és 2009 kivételével – a családi pótlékban részesülő gyerekek száma. Ez nyilván összefügg a gyermekek számának csökkenésével. A születések számát, mint univerzális ellátás az anyasági támogatás tükrözi leginkább. Az élve születések száma 2010-ben 90 335 fő volt, míg 2009-ben 96 442 fő. Ennek megfelelően 2010-ben lényegesen kevesebben (87048 fő) kapták az anyasági támogatást, mint 2009-ben 94 860 fő).

4. táblázat Családtámogatási és gyermekgondozási ellátások

Év	Családi pótlékban részesülő gyermekek száma összesen	Gyermek-nevelési támogatásban részesülő családok száma összesen	Az apákat megillető munkaidő kedvezmény igénybe vevők száma, fő	Anyasági támogatás utalások száma	Terhességi gyermek-ágyi segílyt igénybe vevő fő/hó
2001	2 115 443	51 333	-	90 155	23 839
2002	2 045 609	50 336	-	84 905	25 436
2003	2 109 600	47 657	-	91 673	27 427
2004	2 103 531	47 069	-	90 242	28 004
2005	2 061 099	47 304	-	93 311	29 849
2006	2 067 010	45 819	21 919	95 146	30 451
2007	1 997 417	42 776	20 983	90 495	29 253
2008	2 028 947	41 631	22 156	95 028	29 221
2009	2 029 771	40 263	21 726	94 860	29 230
2010	1 993 850	39 275	21 932	87 048	27 289
2011	1 933 498	37 829	22 307	84 396	24 789
2012	1 891 431	38 608	22 280	86 196	25 223

forrás: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fsp006.html 2014. 07. 27.

Gyermekszegénység

A családtámogatások egyik előnyeként gyakran kiemelik a kutatók, hogy jelentős szerepe van a szegénység mértékének csökkentésében. Gábos (2008) a családtámogatási rendszereket emberi tőkeberuházásnak tekinti inkább, mint a szegénység és a társadalmi kirekesztés elleni küzdelem eszközeként. „Ebben a tágabb összefüggésben, a családtámogatások – bár minden esetben csak hozzájárulnak, és nem is a legjelentősebb mértékben a folyamatokhoz – négy módon is segíthetik az emberi tőke-felhalmozást. Egyrészt, (1) növelik a gyermekek, tehát a jövő adó- és járulékfizető generációhoz tartozók számát, akik a gazdaság munkaerő-utánpótlását jelentik. Másrészt, (2) a gyermeknevelés és a munkavállalás összeegyeztetésének elősegítésével csökkentik az anya emberi tőkevesztését, hiszen a gyermeknevelésre fordított idő erodálja a munkaerőpiacon is hasznosítható tudást és készségeket. Harmadszor, (3) egy különösen fontos időszakban hatnak a gyermekek kognitív és érzelmi fejlődésére, és ezen keresztül felnőttkori teljesítményükre. Végül pedig, (4) segíthetik a gyermekek emberi tőke-felhalmozását azokban a családokban, melyek erre nem, vagy csak korlátozottan képesek, akár a felhalmozáshoz szükséges anyagi források, akár a szülők ehhez szükséges emberi, kulturális vagy társadalmi tőkéjének hiánya miatt. Más szavakkal, a családtámogatások – más programok, elsősorban az oktatás mellett – hozzájárulhatnak a szegénység generációs átörökítésének megtöréséhez.”(Gábos 2008.305.)

A következőkben azokra a gyerekekre fókuszálunk, akiknek a szüleik nem tudják biztosítani a gyerekek neveléséhez, fejlődéséhez szükséges anyagi forrásokat.

A gyermekek fokozatosan váltak a modern szociálpolitika önálló célcsoportjává. A rájuk irányuló ellátások elsősorban az oktatás és egészségügy területén váltak széleskörűvé és integráló jelentőségűvé. A társadalombiztosítási és egyéb pénzbeli szociális transzferek között viszonylag későn alakultak ki a kifejezetten gyermekekre irányuló ellátások. Ezek színvonala – minden retorika ellenére – a többi ellátáshoz viszonyítva az országok többségében alacsony maradt, s teljes összegük az állami összkiadásokon belül viszonylag alacsony részarányt képvisel. A gyermekszegénység leküzdése és a társadalmi integráció erősítése az utolsó 10-15 évben növekvő nyomatókat kapnak. Ennek ellenére a közkiadások

csökkentésére irányuló nyomás sokszor érinti a családi-gyermekei ellátásokat is, s ez a nyomás különös erővel érvényesült a kelet-közép-európai országokban (Darvas 2000).

A Tárki 2005-ös Háztartás Monitor kutatás adatai alapján megállapították a kutatók, hogy a teljes népesség 12 százaléka szegény.

Gábos-Szívós (2006) szerint a következő tényezők befolyásolják a gyermekszegénységet:

Az iskolázottság jelentősen befolyásolja a szegénység csökkenését. Az apa felsőfokú végzettsége tízszeresére csökkenti annak az esélyét, hogy gyermeke szegénységben éljen. Az alacsony jövedelmű szülők gyerekei közel háromötöde községekben él. A roma gyerekek aránya 15%-os, ami az összes megfigyelt gyermek arányának a kétszerese. A szegénység szorosan összefügg a szülők munkaerő-piaci helyzetével, de a szegénységben élő gyerekek közel fele olyan családban él, ahol az apa foglalkoztatott. A jóléti transzferek, a családtámogatási rendszer ellátásai csökkentik a gyermekek szegénységét.

A szerzők korábbi vizsgálataikkal szemben (Gábos, Szívós 2002, 2004.) azt tapasztalták, hogy a szegénység előfordulásának gyakorisága nő az életkorral. A 0-6 éves gyermekek körében a szegénységi ráta 11%-os, a 7-14 évesek körében 15%-os, míg a 15-18 évesek körében 22%-os. A szegénység előfordulásának valószínűsége a négy vagy több gyermekes kétszülős családok és az egyszülős háztartások esetében a legnagyobb.

A TÁRKI 2009-ben végzett nemzetközi kutatást a gyermekszegénység feltérképezésére az Európai Unió tagországaiban. A kutatók megállapították, hogy Magyarországon, Belgiumban, Csehországban, Írországon, Németországban és az Egyesült Királyságban a munkanélküli háztartásokban élő gyermekek nagy száma jelenti a fő problémát. Ezen országok közül az Egyesült Királyságot követően Magyarországon a legmagasabb azoknak a gyermekeknek az aránya, akik olyan háztartásban élnek, ahol egy aktív korú ember sem dolgozott a vizsgálatot megelőző 12 hónapban. Magyarországra elmondható, hogy hatékony a jóléti rendszer és ez sok gyermeket megvéd a szegénységtől, ezért az uniós átlag körül alakul a gyerekek szegénysége. De ha ezt összehasonlítjuk a felnőttek szegénységével, a hazai gyerekek szegénységi kockázata a legmagasabb az Európai Unióban. (Gábos 2010).

A 2009-es kutatásban a magyarországi gyermekszegénységre vonatkozóan Gábos (2010) megállapítja, hogy nagy kihívást jelent a munkanélküli és az

alacsony munka-intenzitású háztartásokban élő gyermekek nagy száma. A szegénység főként a sokgyermekes családokat érinti, az iskolázottság hatása nagyon erős, jól kivehető a települési lejtő, a jelentős regionális különbségek, valamint az erős etnikai dimenzió. A készpénzes transferek uniós összehasonlításban hatásosak. A szülők munkaerő-piacra jutásának azonban számos akadály van: a magas munkakeresési költségek, regionálisan egyenlőtlen kereslet, a humán tőke hiánya, a bölcsődei férőhelyek hiánya, a transferek munka-ellenőztönző hatása.

A TÁRKI 2012-es Háztartás Monitor vizsgálata – a korábbi évek kutatási eredményeivel összhangban – a szegénység kockázatát befolyásoló tényezők között a következőket találta:

- életkor: a legmagasabb szegénységi kockázatú életkori csoport a gyermekek és a fiataloké. Az általános, 17 százalékos szegénységi rátával szemben a 0–17 évesek körében a szegénység 26, a 18–24 évesek körében pedig 23 százalékos.
- A felnőttek közül a középkorúak (25–64 évesek) esetében a szegénység kiterjedése átlagos, 16 százalék körüli,
- az idős, 65 év feletti népesség szegénységi kockázata ezzel szemben alacsonyabb az átlagnál mindössze 8 százalék.
- a háztartásfő iskolázottsága: a legfeljebb általános iskolát végzett és a diplomás háztartásfővel élők szegénységi rátájának aránya a kétezres évek folyamán 6-14-szeres volt, ez nőtt meg 2012-re 20-szorosra
- a háztartásfő gazdasági aktivitása: A kétezres évek folyamán mindvégig kiemelkedő volt azoknak a háztartásoknak a szegénységi kockázata, amelyekben a háztartásfő munkanélküli vagy inaktív,
- A háztartásfő etnikai hovatartozása szerinti vizsgálat alapján, a roma háztartásfővel rendelkező háztartások az átlagnál lényegesen magasabb szegénységi kockázatú társadalmi csoportok közé tartoznak,
- lakóhely szempontjából továbbra is a község jelenti a legnagyobb kockázatot,
- a gyerekek jelenléte, a három vagy több gyerek a családban növeli a kockázatot,
- valamint a gyermeküket egyedül nevelő szülő élethelyzete is ide sorolható. (Gábos Szívós-Tátrai, 2013)

A Háztartás Monitor kutatásban a szerzők megállapították, hogy a magyar népesség körében 2009 és 2012 között jelentős, statisztikailag is szignifikáns mértékben nőtt a relatív jövedelmi szegénységben élők aránya. Tavaly a teljes népességen belül 17 százalék volt azok aránya, akiknek háztartásában az egy fogyasztási egységre jutó jövedelem nem haladta meg a havi 66 ezer forintot. Nemcsak a szegénység kiterjedtsége, de annak mélysége is növekedett az elmúlt három év folyamán. Témánk szempontjából kiemelendő, hogy 2009 és 2012 között különösen jelentős volt a szegénység kockázat növekedése a gyermek- és ifjú korosztály körében. (GÁBOS-Szívós-Tátrai 2013)

Az UNICEF is vizsgálta a gyermekszegénység alakulását 2012-ben. Az UNICEF jelentés szerint a gyermekszegénységnek és a gyermekek nélkülözésének négy alapvető kockázata van: a szülők alacsony iskolai végzettsége, a szülők munkanélkülisége, az egyszülős, valamint a bevándorló család. A négy kockázati tényező közül három esetében a jelentés azt állapította meg, hogy Magyarországon különösen erősen jelenik meg, és veszélyezteti a gyermekek jóllétét. A legerősebb kockázati tényező hazánk esetében a szülők alacsony iskolázottsága volt 2009-ben és 2012-ben is. Az UNICEF szerint az ilyen családba született gyermekek 74,5%-ának jólléte sérül Magyarországon. Ennél magasabb kockázati arányt csak Romániában, Bulgáriában és Szlovákiában mértek. (Gyurkó 2013)

A kutatási eredmények jól illusztrálják a magyarországi gyermekszegénységet, ami annak ellenére is magas, hogy nemzetközi összehasonlításban is a GDP jelentős hányadát költi Magyarország családtámogatásra.

A családtámogatások ugyanakkor a kutatók szerint jelentősen mérséklék a gyermekszegénységet. Gábos (2008) kutatta azt, hogy hogyan befolyásolná a szegénységi mutatókat az egyes támogatástípusok megvonása. Számítása szerint a készpénzes támogatások visszavonásával a háztartások körében megközelítőleg 40 százalékkal, a gyermekek körében mintegy 62 százalékkal növekedett volna a szegénységi ráta.

A gyermekszegénységet a kormányzati politika, a szülők munkaerő-piaci helyzete, a családtámogatások befolyásolják. Világosan kimutatták, hogy a legalacsonyabb szegénységi rátával rendelkező országok azok, akik a legtöbbet költöttek szociális juttatásra. Az EU átlagot tekintve a szociális juttatások a gyermekszegénység kockázatát 44%-kal csökkentik. (Child poverty and Well being in the EU 2007.)

„Azokban az országokban, ahol a legalacsonyabb a gyermekszegénységi ráta, a gyermekekkel kapcsolatos kormányzati kiadások legalább 80 százalékkal csökkentik a gyermekszegénységet, miközben azokban az országokban, ahol a legmagasabb a szegénységi szint, ez a csökkentés csak 10–15%.” (Gábos 2009. 57.)

Összegzés

A tanulmányban bemutatott családtámogatások hazai és nemzetközi rendszerét áttekintve megállapítható, hogy ugyan nagyon különböző mértékben és különböző eszközök alkalmazásával, de a vizsgált országok törekednek a családok támogatására. Jelentős kényszer ebben az előregedő társadalom, a születések számának növelése iránti társadalmi igény, ami ahhoz szükséges, hogy a jóléti rendszerek fenntarthatóak maradjanak, vagy legalább ne csökkenjenek jelentősen az ellátások. A családtámogatási rendszerek csökkentik a gyermekszegénységet, bár annak mértékével nem lehetünk elégedettek sem hazai sem európai viszonylatban.

Amennyiben a gyerekek alkotják a jövő zálogát, akkor biztosítani kell a fejlődésükhöz szükséges körülményeket, akár intenzívebb támogatásokkal. Ehhez azonban nemcsak a pénzbeli támogatás, de a gyermeket nevelő családoknak nyújtott szolgáltatások rendszere is hozzájárulhatna.

Felhasznált irodalom

Child Poverty and Well-Being in the EU 2007
www.ec.europa.eu/employment-social/publications/2008/ke3008251-en.pdf
hozzáférés: 2014. 07. 15. 17.30.

Családpolitikai szótár. Budapest, Nemzeti Erőforrás Minisztérium 2010.

Darvas Ágnes (2000): Utak vagy tévutak? A családtámogatások alakulása Közép-Kelet-Európában a rendszerváltás óta PhD disszertáció ELTE BTK Szociológiai és Szociálpolitikai Intézet és Továbbképző Központ – Szociálpolitika doktori képzési program.

Gábos András (2004): Egy egységes családpolitika kialakulásának esélye az Európai Unióban In *Esély* 15.évf. 5 sz. 3-31.

Gábos András (2009): A gyermekszegénység csökkentését célzó kormányzati beavatkozások: irodalom-áttekintés In *Esély* 20. évf. 5. sz. 48-68.

Gábos András (2010): Gyermekszegénység és a gyermekek jól-léte az Európai Unióban– a gyermekszegénység meghatározói és a

társadalompolitikai gyakorlat –.
www.tarki.hu/hu/news/2009/kitekint/20091126.html hozzáférés: 2014. 07.
26. 20.30

Gábos András (2010): Gyermekszegénység az Európai Unióban. In Kolosi Tamás-Tóth István György (szerk.): *Társadalmi riport 2010*. Budapest, TÁRKI 82-104.

Gábos András-Szívós Péter-Tátrai Annamária (2013): Szegénység és társadalmi kirekesztettség Magyarországon 2000-2012. In Szívós Péter-Tóth István György (szerk.): *Egyenlőtlenség és polarizálódás a magyar társadalomban*. TÁRKI MONITOR jelentések 2012. Budapest, TÁRKI 37-50.

Gyarmati Andrea (2008): A népesedéspolitikai, szociálpolitikai, gyermekvédelmi értékeke, célok, eszközök változása a magyar családtámogatási rendszerben a rendszerváltástól napjainkig. In *Demográfia*. 51. évf. 4. sz. 376–405.

Gyarmati Andrea (2010): Az adó engedmények szerepe a családtámogatási rendszerben. In Simonyi Ágnes (szerk.): *Családpolitikák változóban*. Budapest, Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet. 42-56.

Gyukó Szilvia (szerk.) (2013): *Te hogy vagy? Az UNICEF Magyar Bizottság Gyermekjóléti jelentése Kutatási zárójelentés*. UNICEF Magyar Bizottság Budapest.

Lakner Zoltán (2006): A családpolitika rendszere. In *Esély* 17.évf. 3. sz. 85-109.

Óri Péter-Spéder Zsolt (szerk.) (2012): *Demográfiai Portré 2012*. Budapest, KSH Népeségtudományi Kutatóintézet.

Thévenon O. (2011): Family Policies in OECD Countries: A Comparative Analysis. In *Population and Development Review* Vol 37. 1. March. 57-87.

Zádor Márta-Szabó László (szerk.) (2010): *Bővülő Európa. Tények és Tanulmányok*. Budapest, ECOSTAT Gazdasági és Társadalomkutató Intézet.

Felhasznált jogszabályok

1997. évi LXXXIII. törvény a kötelező egészségbiztosítás ellátásairól a végrehajtásáról szóló 217/1997. (XII. 1.) Korm. rendelettel egységes szerkezetben

1998. évi LXXXIV. törvény a családok támogatásáról

Pivókné Gajdár Klára⁹
pklari53@gmail.com

Család és óvoda helyi kapcsolatának elemző bemutatása és a család megismerésének különös gyakorlat

kulcsszavak: család, óvoda, együttműködés, értékek, megismerés

Absztrakt:

Írásom első felében bemutatásra kerül egy vizsgálati anyag, mely a család és óvoda kapcsolatának dokumentált és gyakorlatban is megvalósult gyakorlatát tárta fel egy kisvárosban. Elsődlegesen a szülőknek összeállított kérdőív válaszait elemzem, amiben rákérdeztünk a családi nevelés helyzetére, az óvoda – család kapcsolattartás formáira, milyenségére. Ezt követi egy dokumentumelemzés, melynek során az óvodák Pedagógiai Programjaiból emelem ki a család – óvoda kapcsolatára vonatkozó részeket. Végül az óvodavezetőkkel készített interjúk tapasztalatait vetem össze a szülői kérdőívre adott válaszokkal, illetve a dokumentumtartalmakkal.

Írásom másik felében a családok megismerésének – óvodai csoportomban megvalósuló – sajátos gyakorlatának néhány elemére szeretném ráirányítani a figyelmet: az óvodai csoport születésnapjainak köszöntései az ünnepek otthonában; családi kirándulások, közös programok; a csoport plüssmacskájának családlátogatásai (Cirmi cica kalandjai)

Abstract

In the beginning of this paper I present a survey that revealed the documented and implemented practice of the connection between the family and the kindergarten in a small town. Primarily I analyzed the answers of the parental questionnaire, in which we inquired about the family education, the forms and qualities of kindergarten-family contacts. In the next part a document analysis of the educational program of some kindergartens is presented, in

⁹ óvodapedagógus, szaktanácsadó, tréner

which I highlight the parts regarding the family-kindergarten connections. Finally, I compare the experience of the interviews of the kindergarten headmasters with the answers of the parental questionnaire and the official documents.

In the second part of my paper I would like to draw the attention to some elements of specific practice of getting to the families that realized in my own kindergarten class: birthday greetings of the kindergarten class at the home of the celebrated, family excursions, common programmes, the family visits of the fluffy cat mascot of the kindergarten class (adventures of Cirmi cica)

Keywords: family, kindergarten, nursery school, cooperation, values, getting to know

Család és óvoda helyi kapcsolatának elemző bemutatása

"Polgártársak! Hogyan lehetséges, hogy minden követ megmozgattok, hogy vagyontokat gyarapítsátok, s közben oly kevés figyelmet szenteltek gyermekeiteknek, akikre egy napon minden vagyontokat rá kell hagynotok?" / Szókratész /

„A gyermek nevelése elsősorban a család joga és kötelessége, s ebben az óvodák kiegészítő, esetenként hátránycsökkentő szerepet töltenek be”

(363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet, Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról)

A fenti idézeteket szem előtt tartva kezdtük el felépíteni vizsgálódásunkat, mely városunkban tárta fel a család és óvoda kapcsolatának gyakorlatát. Dolgozatunknak „Az együttműködéstől az együttnevelésig” címet adtuk. Elsődlegesen a szülőknek összeállított kérdőívre alapoztunk, amiben válaszokat kaptunk a családi nevelés helyzetéről, és az óvoda – család kapcsolattartás formáiról, milyenségéről. Ezt követte a dokumentumelemzés, melynek során az óvodák Pedagógiai Programjaiban kerestük a család – óvoda kapcsolatának elemeit. Végül az óvodavezetőkkel készült interjúkban is ezekre a kérdésekre kerestünk válaszokat. A vizsgálat teljes terjedelmében, - diagramokkal, ábrákkal és táblázatokkal – öt éve már

publikálásra került négy részletre tagolva az Óvodai Nevelés szakfolyóiratban (lásd az irodalomjegyzékben). Jelen írásban ennek a vizsgálati anyagnak egy összefoglaló, elemző bemutatására vállalkozom.

Vizsgálódásainkat azért indítottuk a családi neveléssel, mert a figyelmet kiemelten arra szeretttük volna ráirányítani, hogy a gyermeki fejlődésben betöltött szülői szerep elsődleges és meghatározó.

A gyermek személyiségének alakulására hatással van minden esemény, ami a család életében zajlik, ezért a gyermekeket a családjukkal összefüggésben kell figyelembe vennünk!

A gyermekek **életének egy életre** meghatározó színtere a család. Az első élmények, érzések mély nyomot hagynak bennük.

A tömegkommunikáció már hosszú ideje nagy figyelmet fordít a család működési zavarainak bemutatására, ezáltal sok ember gondolhatja úgy, hogy maga is széteső családban nőtt fel, de azt kevesen tudják, hogy milyen egy jól működő harmonikus család. Amíg erről nincs világos képünk, aligha valósítható meg, ezért megkíséreltünk néhány fontos értéket is bemutatni.

Az **együttműködő** családban mindenki úgy érzi, hogy jó és nemes dolgot cselekszik, amikor tesz valamit a család többi tagjáért. A **kiegyensúlyozott** családokban megtanulják kezelni a nézeteltéréseket, a vitás kérdések megbeszélésére törekszenek. Az **érzelmeik** feltárása sem hanyagolható el. Érzelmünket sokszor azért nem tudjuk megbeszélni, mert nem vagyunk velük tisztában, illetve sokakat úgy neveltek, hogy fojtsák el az érzelmeiket. Gyermekeink folytonosan figyelik életünket, a tőlünk látott minta alapján tanulnak. Ha tetteink nincsenek összhangban szavainkkal, azonnal észreveszik, általában szóvá is teszik. A mintakövetést találtuk annak a szociálpszichológiai tézisnek a magyarázatára is, miszerint a családoknál a problémák generációkon keresztül újra termelődnek. (Dr.Gary Chapman: Családi összhangzattan) A válságspirál magyarázata az is lehet, hogy a gyermekek a szüleiktől látott, tapasztalt mintákat követik, ritkán fordul elő, hogy ki tudnak lépni ebből az örökölt mókuserékből.

A szülőkre hárul az a feladat is, hogy egészséges önbecsüléshez segítsék gyermekeiket egy olyan világban, ami felmagasztalja az öncélú szépséget, **az eszességet**, a jó testi adottságokat, ami sokunkban kisebbségi érzéseket kelt. A nevelési intézmények, és különböző társadalmi és civil szervezetek is részt vállalnak abban, hogy segítsék a gyermekek fejlődését és a társadalomba való

beilleszkedését. Elsősorban mégis a szülőké a felelősség, hogy gyermekeiket ellássák mindazzal, ami fejlődésükhöz és boldogulásukhoz szükséges.

A szülőknek kiadott kérdőív szerkezete is a fentiekhez igazodott, az első 6 kérdés a családdal volt kapcsolatos. A kérdőívet saját magunk állítottuk össze, az akkoriban olvasott két könyvben olvasottakat is figyelembe véve. (Dr. Csernus Imre: *Ki nevel a végén?*, Dr. Gary Chapman: *Családi összhangzattan*)

Az első két kérdés a kapott és a továbbadott szülői (anyai, apai) minta milyenségét vizsgálta 1–5-ös értékskálán. A válaszoló szülők a kapott és adott anyai mintát jónak, az apait közepesnek értékelték. Ebből – egyebek mellett – azt a következtetést vonhattuk le, hogy nem mutatható ki változás, minőségi fejlődés a kapott és adott minta megítélésben, tehát a válaszoló szülők átörökítik a kapott mintát.

A harmadik kérdés a családok értékrendszerére irányult. A családok életének, szokásainak, értékrendjének megismerése egyaránt fontos a sérült és a jól működő családok esetében. A 13 felsorolt érték közül az első három helyen: a **szerelem, biztonság, őszinteség** szerepelt. A megjelölt sorrend a továbbiakban: a nevelés, tisztelet és tanítás, figyelem, tisztesség, felelősség, következetesség, együttműködés, kiegyensúlyozottság, harmónia, és utolsó helyre került a tudatosság.

A negyedik, ötödik, hatodik kérdés a szülők tudatosságát, pedagógiai képességeit és a segítségnyújtás igénylésének gyakoriságát tárta fel.

Régebben, - úgy két generációval ezelőtt – a családi élet a szülői tekintélyen alapult, és mivel mindenki egybehangozóan a felnőttek tiszteletére tanította a gyermekeket, könnyebb volt az elvárásoknak megfelelő viselkedés. A mai világban ez gyökeresen megváltozott: a modern közlekedési és tömegkommunikációs eszközök mélyreható változásokat eredményeztek, és társadalmunk heterogénné vált. Egyetlen olyan eszmerendszer vagy életfelfogás sem létezik, amely közmegegyezést élvezne. A gyermek figyelméért versengő információs csatornák ellentmondásos üzeneteket közvetítenek felé, nem csoda, hogy gyermekeink teljesen összezavarodnak, éppen ezért nagyobb szükségük van a szülői útmutatásra, mint eddig bármikor!

A kérdésekre válaszoló szülők többsége tudatosan nevel, kevesebben hagyatkoznak ösztöneikre.

Szintén nagy többség jelölte, hogy szükségesnek érezné nevelési képességeinek fejlesztését, ugyanakkor kevesen jelezték, hogy igénybe vesznek/vennének külső segítséget a nevelési problémák megoldásához.

A következő kérdés a család és óvoda kapcsolattartási formáinak ismeretét mérte: az első három helyre a szülői értekezletet, a faliújságot, és a közös ünnepeket jelölték. A továbbiakban a nyílt napok, a kirándulások, a családlátogatás, a tájékoztató szóróanyagok, fogadóóra, munkadélután, óvoda/csoportújság következett. Mindezekből azt a következtetést vonhattuk le, hogy a családlátogatás és a fogadóóra gyakorlata visszafejlődött, csak remélni lehet, hogy újabbak, hatékonyabbak veszik át helyüket, és fontos – jogszabályokban is rögzített – feladatukat!

Ezt követően a gyermekekről kapott információk milyenségére kérdeztünk rá. Az óvodapedagógusok feladata, kötelezettsége, hogy a szülőket folyamatosan tájékoztassa gyermekeikről. Minden család érzékeny arra, ami a gyermekével történik és szeretné, ha sikeres és boldog felnőtté válnának. Az óvoda a gyermek első, családon kívüli tapasztalatszerző állomása, és a szülők nyilvánvalóan tudni kívánják, hogyan halad, fejlődik a gyermek.

A kapott eredmény azt mutatta, hogy a válaszolók nagy többsége megfelelőnek tartotta a gyermekéről kapott információt.

A dolgozat címére is utaló, összefoglaló, záró kérdés az együttműködés és az együttnevelés minőségbeli különbségére utalt.

A kisgyermek fejlődése szempontjából meghatározó a szülők, a család részvétele az óvoda nevelési programjában.

A válaszadók túlnyomó többsége az együttműködést jelölte meg, az együttneveléssé fejlődést már jóval kevesebben tapasztalták, és néhányan mindkettőt aláhúzták azzal a megjegyzéssel, hogy eltérő tapasztalataik vannak, mert gyermekeik esetében előfordult, hogy másik óvodába, vagy intézményen belül más-más csoportba is jártak.

A szakemberek egybehangzóan azt hangsúlyozzák, hogy a személyiségfejlődés során az első hat-hét év adja meg az alapokat. (dr. Ranschburg Jenő: Szülők lettünk – az élet első hat éve) A dolgozat második része ezért az óvodával foglalkozik, hiszen a három-hét éves gyermekek idejük jó részét töltik az intézményben. Nem mindegy, hogy itt milyen benyomások érik. Az is fontos, hogy milyen a család és az óvoda kapcsolata, tudnak-e a gyermek érdekében együttműködni, esetleg együttnevelni?

Az óvoda pótolhatatlan funkciója a speciális, kortárs kapcsolatban történő szocializáció segítése. Az óvodák helyi pedagógiai programjaiban is

megjelenik valamilyen formában a családokkal való kapcsolattartás módja, azonban ezek többnyire a már meglévő, formális szokásokra korlátozódtak. Szükségessé vált tehát a felülvizsgálat, majd a korrekció: a jól működő formák továbbfejlesztése, a kevésbé működők elhagyása, illetve újak keresése. Mind az óvodapedagógusnak, mind a szülőknek megvan a felelőssége abban az együttműködésben, amelynek célja a gyermek optimális fejlesztése.

Ennek az együttműködésnek, együttnevelésnek várható pedagógiai hatásairól is szólnunk kellett.

A szülő felelősségérzete megnő azáltal, hogy közvetlenül is megéli az óvodai élet tervszerűségét, az óvodapedagógusok szakmai felkészültségét, hozzáértését és a gyermekek fejlesztésére tett erőfeszítéseit. Az óvoda mintát is adhat a családi neveléshez. A szüleikkel időnként együttjátszó gyermek óvodai élményei pozitívak lesznek, a szülő megtanulhatja, hogyan játszhat gyermekével, a gyermek megélheti az együttjátszás örömét.

A szülők ilyen bevonása az együttnevelés sajátos formája.

A vizsgált óvodák programjaiban is megjelent az együttműködés – helyenként - az együttnevelés igénye, bár úgy tapasztaltuk, hogy ez jellemzően óvodapedagógusi hozzáállás, és nem pusztán nevelési program kérdése.

Dokumentumelemzéseink során az alábbiakkal talákoztunk: terjedelmét tekintve a helyi pedagógiai programokban általában egy – két oldalban jelenítették meg az óvodák a családokkal való együttműködés célját, feladatait, a kapcsolattartás formáit. Mindegyik leszögezte, - az Alapprogramnak megfelelően – hogy az óvodai nevelés „csak” kiegészíti a családi nevelést. Mindannyian megfogalmazták, hogy a hatékony együttműködés alapja a két nevelési szintér kölcsönös és sokoldalú megismerése, az igények és vélemények feltárása.

Kiemelések a programokból:

- *A szülőkből tudatosítani kell, hogy felelősségüket nem vállalhatjuk át, mert a gyermek intelligenciája, viselkedése, érzelmi élete, szokásai főként a **családi minta** szerint formálódnak. A **gyermeken keresztül** lehet pozitív hatást gyakorolni a szülőkre.*
- *Arra törekszünk, hogy emberi magatartásunkban, szakmai felkészültségünkben egyaránt **példamutatók** legyünk.*
- *Célunk a keresztény családot **példaként** állítani a szülők elé.*

- *Célunk, hogy a szülő elégedett legyen nevelésünk színvonalával, feleljünk meg elvárásainak. Együttműködésünk alapja a napi kölcsönös oldott hangulatú tájékoztatás a gyermekről.*
- *Célunk a partnerközpontú együttműködés, szembesülnünk kell azzal, hogy „szolgáltató” intézmény vagyunk. Az együttnevelési hajlandóság megnyilvánulásának biztos jele a **kérdés**, mellyel partnert keres bennünk a szülő a gyermeknevelés nehéz, vagy örömteli pillanataiban.*

Két lényeges elemre figyelhetünk fel az idézett kiemelésekből: az egyik a minta, a példamutatás jelentősége a családokban és az óvodákban. Bár a fogalmazások szintjén esetenként megjelenik a minta – modell – példa szerepének fontossága, de a konkrét útmutatás az alkalmazáshoz, és főleg a pozitív tapasztalásokon alapuló vélemények összegzése még előttünk álló feladat.

A másik észrevétel a partnerközpontú, elvárásoknak megfelelni akaró szemlélet programban való megjelenítése.

A következő kapcsolattartási módokat, együttműködési formákat találtuk a programokban: szülői értekezlet, családlátogatás, nyílt nap, ünnepek, valamint a napi beszélgetés voltak program szinten deklarálva.

A fogadóórát, munkadélutánt, kirándulást, faliújságot már nem minden program rögzítette.

Megállapításink ezzel kapcsolatban: a szülői értekezlet a legismertebb, hagyományos kapcsolattartási forma, a megkérdezett szülők 100%-a is ezt jelölte meg. A családlátogatással – bár mindegyik programban szerepel – a válaszoló szülők csupán 40%-a találkozott. A nyílt nap is szerepel mindegyik programban, de csak a szülők 52%-a ismeri. Az ünnepek is kiemelt helyen szerepelnek valamennyi programban, a szülők 60%-a vett már részt ilyeneken. A fogadóóra – bár néhány programban írva is van – a szülők alig 20%-nak jelent működő kapcsolattartási formát. Faliújság ugyan van minden intézményben, de csak három programban szerepelt, és a válaszoló szülők 78%-a jelölte meg. A kirándulás is része három programnak, a szülők 42%-a ismeri, a munkadélutánnal már csak 16% találkozott.

Az óvodavezetőkkel készített interjú első kérdése arra irányult, hogy mennyire tartják fontosnak az óvodai nevelés során a szülőkkel való kapcsolattartást. Mindegyik vezető kiemelt jelentőségűnek tekintette ezt a kapcsolatot. Egyikük szakmai elvárásokat is megfogalmazott, úgy az

óvodavezetővel, mint az óvodapedagógusokkal szemben: empátia, tolerancia, gyermekek megismerése a szülön keresztül, megfelelő kommunikáció.

A második kérdés a szülői munkaközösség (SZMK) szerepéről, működéséről kérte a vezető véleményét. Két vezető megítélése szerint náluk aktívan, hatékonyan működik, a többiek formális jelenlétről beszéltek, a törvényi kötelezettségeknek való adminisztratív megfelelésnek tartják az SZMK - t. Ha osztályozni kellett volna az SZMK szerepét, akkor ez a jelen felmérés alapján közepes jegyet kapott volna.

A harmadik kérdés a kapcsolattartás működő gyakorlatát célozta. A szülői értekezletet és a közös ünnepeket mindegyik vezető sorolta, ez szinkronban volt a programokban is rögzített formákkal. A nyílt napot már nem mindenki említette, bár mindegyik programban szerepel, és napi gyakorlat is. A családlátogatást és a napi beszélgetést még kevesebben mondták, pedig írásos formában szintén benne van a programokban, és nyilván működő forma. A munkadélután és a fogadóórát ketten emelték ki szóban, bár több program írott része. Amelyik programban ez nincs, azt a vezető szóban is indokolta, hogy miért nem alkalmazzák ezt a formát: ők a napi beszélgetésre helyezik a hangsúlyt, szerintük ez kiváltja a fogadóórát. (?) A faliújságot az interjú során csupán egy vezető emelte ki, bár több program része, és a gyakorlatban mindegyik óvodában van, a szülők körében is népszerű forma. Miért is lett most gondolatban mostohagyerek? Ha osztályozni kellett volna a programban leírt betűk és az interjúban elhangzott szavak összhangját, akkor ez az érdemjegy csak gyenge közepes lett volna.

A negyedik kérdés a vezető személyes kapcsolattartását tárta fel. A napi beszélgetés során megvalósuló kapcsolatot emelte ki mindegyik vezető, ezt követően néhányan még a beiratkozást és a szülői értekezleteken való aktív részvételt használja a szülőkkel való személyes kapcsolattartásra.

Az ötödik kérdésre kapott válaszból azt szerettük volna megtudni, hogy a problémáikkal kihez fordulhatnak a szülők, és sikerül-e helyben, megnyugtatóan rendezni ezeket? Általános a hierarchia mindegyik intézményben: először a csoportban dolgozó óvodapedagógushoz, majd a vezetőhöz, valamint szükség esetén külső szakemberhez fordulhatnak a szülők.

Dolgozatunk végén **tettünk egy összegzést**, és felállítottunk egy lehetséges stratégiát az előttünk álló feladatokról. Célunk volt a téma többoldalú

megvilágítása – kérdőív, dokumentumelemzés, interjú – a vizsgálat elemzése, a tapasztalatok megfogalmazása.

Tömören összegezve: a betű, a szó, a tettek – bár egy forrásból fakadnak – sokszor bizony nem egy irányba mutattak! (lásd: a programokban deklarált célok és feladatok hogyan szerepelnek a vezetői interjúkban, illetve mit tapasztalnak ugyanezekről a szülők) Tudatosítani kell – a kiemelt feladatok mellett – a már rutinná vált mindennapi gyakorlat jelentőségét! (például a faliújság szerepét) Könnyen elsikkadhatnak alapvető és lényeges dolgok! A család szerepének vizsgálata során megerősödött bennünk az érzés, hogy igenis szükséges a szülők mellé állni, segíteni, erősíteni őket anyai – apai szerepük formálásában! Ezek módjait kell közösen keresni! Ezt a segítő munkát lehet intézményesen és civil szerveződések mentén is végezni. Úgy gondoljuk, hogy az óvoda és a család közötti mindennapi együttműködés (ami nem egyoldalú alkalmazkodás) előmozdítása érdekében még nagyon sok a tennivaló! Az nem nevezhető ugyanis együttműködésnek, hogy a szülő eleget tesz az óvoda kívánásainak, megvásárolja, amit az óvoda előír, reggel időben érkezik, és meghallgatja, amit az óvodapedagógusok a gyermekéről mondanak. El nem fogadás fejeződik ki akkor is, ha a pedagógus moralizál a szülőnek, felelősségére hivatkozik, figyelmezteti, inti, óvja, kioktatja a szülőt. Az együttműködés sikertelenségének fő oka az lehet, hogy a családok belső életét általában nem ismeri a pedagógus elég alaposan, de mint szakember, feljogosítva érzi magát arra, hogy tanácsot adjon. Az együttműködés sikerességéhez a szülőknek az eddigieknél sokkal nagyobb problémamegoldó aktivitást kell biztosítani: a pedagógus-szülő kapcsolatban elismerni, serkenteni kell a szülők nevelésbeli illetékességét, jogosultságát, hivatottságát, hozzáértését. Fontos azt a légkört kialakítani, amelyben mindkét fél azt érzi, hogy kölcsönösen tanulhatnak egymástól. A szülőnek a gyermekéről vannak olyan tapasztalatai, amelyet a pedagógusnak is szükséges tudnia és viszont.

A megfogalmazott és leírt szép tervek megvalósításának kulcsa a pedagógusok kezében van, tehát a siker személyfüggő! Az együttnevelés megvalósítása a pedagógus személyiségétől függ elsősorban. Nem hallgathatjuk el azt sem, hogy a nyitott, együttnevelést preferáló pedagógusok gyakran kivívják kollégáik ellenszenvét, értetlenkedését is. Nem mindenki fogadja el, hogy nem kell felsőbbrendűként viselkedni, és nem is akarnak időt-energiát fordítani a minőségi munkára, amit plusz tehernek tekintenek. Sokan tartanak a nyílt kontrolltól is.

Az előttünk álló feladatok hosszú távú stratégiája lehet:

- A mai szülőknek különböző ismeretszerző,- bővítő programok indítása, melyek során megismerhetik önmagukat és megerősíthetik pozitív mintájú szülői szerepüket is.
- A majdani szülőknek – most még gyermekeknek/fiataloknak – az oktatásában képzésében / nevelésük során / a családi nevelés kiemelt megjelentetése.
- A mindenkori pedagógusok számára nyilvánvalóvá kell tenni, hogy a családokkal való együttműködés elengedhetetlen a sikeres pedagógiai munkához, és az együttnevelés érték, amit erkölcsi és anyagi elismerésben részesít a társadalom!
- Folyamatos szakmai párbeszéd szükséges, ami kapjon kiemelt nyilvánosságot, azzal a céllal, hogy a már meglévő tapasztalatok széles körben ismertté váljanak!

Mindezek eredményességét segítheti a civil szféra és az intézmények hatékony és folyamatos együttműködése, jelen esetben civil szervezetként a Családpedagógia Egyesület, mely szervezetnek aktív tagja a dolgozat készítője.

A család megismerésének különös gyakorlata az óvodában

Az általam vezetett és a dajka nénink által mindenben támogató nyitott csoportéletnek a kialakulásához, működtetéséhez nagyban hozzájárult, hogy kisvárosban élünk, ahol szinte mindenki személyesen ismer mindenkit, így a családok óvoda és csoportválasztásánál számít a személyes-szakmai hitelesség. A csoportunkban megvalósuló családokkal való együttnevelést segítette, hogy a mai szülők közül többen óvodásaim, illetve hallgatóim voltak.

A vegyes életkori összetételű csoportnak pedig – egyebek mellett – megvan az az előnye, hogy testvérek, barátok egy közösségbe járhatnak. Fontos hangsúlyozni, hogy csoportunk együttnevelő hagyományának alakulása, a sajátos kapcsolattartási formák igénye a családok részéről érkezett, nekem, nekünk ehhez csupán elfogadóan kellett viszonyulni.

Néhány kiemelés a csoportéletünkéből, a családokkal közösen szervezett élménynyújtó programokból:

- Családi szombatok: közös kirándulások, sáortáborok, múzeum-színházlátogatások.
- Szülinapok otthon: az ünnepelt gyermek és családjának meghívásra történik, amikor az egész csoport az otthonában köszönheti a csoporttársát. Igen változatos és kreatív programszervezésekkel leptek meg bennünket a vendéglátó családok.
- Csoportos látogatások a szülők munkahelyére.
- Szülői délutánok, munkadélutánok: tematikus beszélgetések, ünnepi készülődések terített asztal mellett, igény szerint meghívott vendégekkel.
- Játsonapok, közös csoportos tevékenységek tervezése-vezetése.

Pár fotóval szeretném érzékletessé tenni ezeket.



1. kép: Családi kirándulás Visegrádon a Fűvészkertben



2. kép: Családi sáttortábor a Gyopáros kempingben



3. kép: Családi kirándulás a Csodák palotájában: Bencét falra ragasztotta a Mamája



4. kép: Családi hajókirándulás szombaton Nagymarosra



5. kép: Családi kirándulás szombaton a Természettudományi Múzeumba



6. kép: Szülinapok otthon: Dominikék kerti szalonnasütéssel fogadták a köszöntő csoportot



7. kép: Dorciék lufikkal, masnikkal feldíszített kerítéssel várták a csoportot (Anya és Apa szabadságot vettek ki a jeles alkalomra)



8. kép: Szilvikééknél a függöny is ünnepel



9. kép: A Suzukiban járt a csoport, több Apa is itt dolgozik



10. kép: Emese Apukája a Tűzoltóságon dolgozik, oda látogatott az egész csoport



11. kép: Szülői délutánon kínálja Zsuzsa a pogácsáját



12. kép: Adventi munkadélutánon készülnek a családfák



13. kép: Közös tevékenységek: készül a „cica” űrhajó Feri bácsival és Misivel



14. kép: Bencéék behozták a csocsóasztalt a csoportba, hosszan tartó kedvelt játéktevékenységgel bővítve kínálatunkat

Ezek a közös programok is nagyban hozzájárultak a családok megismeréséhez, a kölcsönös elfogadáshoz.

Mindezek mellett a családok teljesebb megismerését szolgálta egy kék csíkos plüsscica családlátogatásait leíró könyvecske, melynek a „*Cirmi cica kalandjai*” címet adtuk.

Ez a plüsscicát kísérő történetíró kötet több pedagógiai, családpedagógiai értéket is hordoz magában: egyrészt a gyerekeknek élmény, hogy nem csak otthonról hozhatnak a csoportba játékokat, hanem innen is vihetnek haza, így mindkét helyszínen gazdagodhatnak a játék- és beszéd témák!

Másrészt a csoportban dolgozó felnőttek és a többi gyerek is megismerkedhet a családokkal, az otthoni szokásokkal, hiszen hagyománnyá vált, hogy hétfőn reggelente a beszélgetőkör témája „Cirmi cica kalandjainak” felolvasása volt. Ezt természetesen a mindenkori vendéglátó izgatottan várta és megjegyzéseivel kísérte.

Harmadrészt a családok is bepillanthattak egymás életébe, hiszen otthon is kedves esemény volt – amikor éppen ott járt Cirmi - végigmesélni a kötetben lévő kalandokat.

A kötetet az alábbi bevezetővel indítottam:

Bevezetés Cirmi vendégeskedéséhez

A régi királyvárosban volt egyszer egy óvoda, annak az óvodának volt egy „cica-csoportja”, ahová együtt járhat a gyerekek apraja – nagyjá, együtt járnak testvérek és jó barátok. De ezzel a csoporttal még együtt élnek a gyerekek minden rendű-rangú családtagjai is, édesanya apával, kishúgocska bátyuskával, nővérke az öcsikével, nagymama meg papával, és még sorolhatnám a válogatott rokonságot! Azok a családok, akik nem szeretnék kimaradni gyermekeik óvodai életéből, itt sokféle módon megtehetik az óvodával való közös együttnevelést. Rengeteg családos program, a gyermekeknek nyújtott közös élmények, a tevékenységekbe való aktív részvétel mind ezt a célt szolgálja.

Így eshetett meg az is, hogy amikor Klári néni – e sorok írója, a cica csoport egyik óvodapedagógusa – egy kék csíkos plüsscicával lepte meg a gyerekeket, akinek a gyerekek a Cirmi nevet adták és kézzől-kézre járt a napközbeni játékok alatt is, no meg a délutáni pihenésnél is „kitüntetés” volt Cirmivel fekiidni. Mindezt látva, Klári néni továbbgondolta Cirmi szerepét, felvetette, hogy felváltva vihessék haza hétvégére Cirmit a gyerekek egy füzet kíséretében, amibe bele is lehet írni a vele történt eseményeket és lehet bele rajzolni, képeket is tenni. Ezután a bevezető után kezdődnek a családi kalandok.

Ezt a gondolatot először a családokkal beszéltem meg, akik örömmel fogadták Cirmit, hiszen sokat meséltek róla otthon a gyerekek. Ezt követően vetettem fel az ötletet a gyerekeknek is, akik izgatottan vettek részt a tanácskozáson. A fő kérdés az volt, hogy ki vigye először haza Cirmit? Sokféle szempontot soroltak: „az vihesse, aki jó volt, aki ügyes napos volt, aki szépen mesélt, énekelt, akinek nincs otthon igazi cicája, akinek a testvére is ide jár, mert akkor egyszerre ketten is örülhetnek, stb.”

Ezeket az érveket összevetettük a családok terveivel is, így máris rendeződni látszott Cirmi naptára. Volt, aki Mikulásra foglalta le, volt, aki a tavaszi szünetre, mert akkor vonattal Alföldre készültek nagymamáékhoz, és Cirmit is vinni szerették volna, és volt, aki esküvőre készült, oda tervezték Cirmit elvinni a menyasszonytáncba.

Most ebbe a kötetbe csak egy hangulati bepillantásra van mód, a családi tartalomjegyzékből néhány cím kiemelésével:

Cirmi Petinél és Rékánál az erdei házban – Cirmi kalandja Szandraéknál a Mikulással – Cirmi mézeskalácssütése Ádáméknál – Mese egy árva kiscicáról – Cirmi karácsonya Adélnéknál – Cirmi szülinapi köszöntése Olivéréknél – Cirmi kutyabarátságot kötött Emesééknél Vacakkal – Cirmi Bencét köszöntötte otthonában két doromboló macska társaságában – Téli vadkacsaetetés a Dunán Etuskáékkal – Cirmi Szamárhegyi hétvégéje Veronikáéknál – Vidám szánkózás Emesével és Zsófiával – Farsangi buli Gergőnél – Luca ajándékba vitte Cirmet testvére születésnap hétvégéjére – Karolina házat épített Cirminék – Húsvét Dávidékkal az Alföldön – Majálison Csabiékkal – Cirmi kalandja a fénymásolóval Kristóffal – Cirmi Apátfalván nyaralt Veronkával és Petivel Nagymamánál és Tatánál – Húsvéti locsolkodás Alekszandránál – Cirmi esküvői kalandjai Milánnal és Karolinával – Bálint örökbe fogadta Cirmet, stb.

Folyamatosan írom és szerkesztem a kalandkötet tartalmát, hogy teljes terjedelemben kiadásra kerülhessen a sok érdekes, értékes történet, rajzokkal és fotókkal.



Cirmi cica kalandjai – borító

Felhasznált irodalom:

363/2012. (XII. 17.) Kormányrendelet, Az Óvodai nevelés országos alapprogramjáról

Dr.Csernus Imre: Ki nevel a végén? – Jaffa Kiadó, 2008.

Gajdár Klára – Somogyi Krisztina (2009): Az együttműködéstől az együttnevelésig. IV. rész. *Óvodai Nevelés* LXII. évf. 2. szám 53-56.

Dr. Gary Chapman: Családi összhangzattan – Harmat Kiadó, 2001.

Gary Chapman – Ross Campbell: Gyerekekre hangolva – az öt szeretetnyelv – Harmat Kiadó, 2010.

Hidaszné Somogyi Krisztina – Pivókné Gajdár Klára (2008): Az együttműködéstől az együttnevelésig. I. rész. *Óvodai Nevelés* LXL. évf. 9. szám 344-347.

Hidaszné Somogyi Krisztina – Pivókné Gajdár Klára (2008): Az együttműködéstől az együttnevelésig. II. rész. *Óvodai Nevelés* LXL. évf. 10. szám 375-378.

Hidaszné Somogyi Krisztina – Pivókné Gajdár Klára (2009): Az együttműködéstől az együttnevelésig. III. rész. *Óvodai Nevelés* LXII. évf. 1. szám 23-25.

Dr. Ranschburg Jenő: Szülők lettünk – az élet első hat éve – Saxum Kiadó, 2003.

Szerepi Sándor PhD¹⁰
szerepis@ped.unideb.hu

A családi életre nevelés / családpedagógia lehetőségei és feladatai a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek intézményes nevelésében

1. A téma indokoltsága

A családon belüli nevelés funkcióvesztésének (pontosabban fogalmazva egyes funkcióinak gyengülési) folyamata már az ipari forradalom egymásra épülő szakaszaival megkezdődött, hiszen a földművelő társadalmi berendezkedés felbomlásával azok az organikus családszerveződési képletek, melyek még a feudális világot jellemezték több lépcsőben alakultak át. Ezek a fokozatok az európai centrumból haladva a perifériák felé lényegében a 18. század végétől a 20. század végéig alapjaiban változtatják meg a családról kialakított képünket. Az átalakulás véleményünk szerint jól kitapintható állomásai:

- a hagyományos többgenerációs, földművelésre szerveződött nagycsalád felbomlása, kétgenerációs részben izolált modellek kialakulása – a városi gyárpar kialakulásával,
- a kétgenerációs családok és a kibocsátó szülői közeg (lokális társadalom) eltávolodása (földrajzi, szemléletbeli) – az ipari szektor dominánssá válásával,
- egyszülős családmodell kialakulása, s növekvő térnyerése – az individuális szabadságjogok erősödése, a hagyományos vallásos értékrend háttérbe szorulása révén,
- azonos nemű szülői képletek megjelenése – az emancipációs mozgalmak révén.

Az európai család szerkezeti átalakulásának fenti folyamata több olyan funkciószűkülést, vagy teljes hiányt eredményezett, melynek pótlására részlegesen a nevelési-oktatási intézményrendszer tett és tesz kísérletet. A

¹⁰ történész, pedagógus, főiskolai docens, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Hajdúböszörmény

családi szocializáció hagyományos értelmezésében még mindig helytállónak érezzük Bagdy Emőke gondolatait: „A gyermekkori szocializáció a személyes én kibontakozásának történéseivel veszi kezdetét. A társas hatások közvetítésének fő tényezője ekkor még a *család*, elsősorban az anya.” (Bagdy 1977.12.) Épp ezért hívhatjuk a családot elsődleges szintérnek, ami szinte minden esetben megelőzi és felülírja az intézményes nevelés hatásait (kivéve, ha a család minden formája hiányzik a gyermek fejlődésében). Ez a szintér azonban az utóbbi másfél évszázad folyamán – ahogy a fentiekben már láthattuk – alapvető változásokon ment keresztül. Ezek közül több olyan változás is bekövetkezett, mely az intézményes (másodlagos) nevelési szinterek felé toltta el érzékelhetően a szocializációs és nevelési feladatok jelentős részét. Melyek azok a családi funkciózavarok, problémák, amelyek a család szerkezeti és működési változásainak következtében jelennek meg, s amiknek a pótlását részlegesen az óvoda és iskola igyekszik elvégezni?

- A nukleáris család, az egyszülős és/vagy egy gyermeket nevelő család (illetve újralakult vagy patchwork család) tömegessé válásával azok a szociális tapasztalatok, melyek kizárólag a nagyobb (legalább 6-8 fős) csoportban való együttélés során élhetőek át, lényegében teljesen hiányoznak a felnövekvő generációk mindennapjaiból,
- a nagyszülői, dédszülői (és sok esetben az apai) szerepminták hiánya,
- a család, mint gazdasági egység értelmezési lehetőségének leszűkülése jövedelmi egységre (a termelői, gazdálkodói egység eltűnésével) a munka helyét és szerepét is súlytalaná teszi a családi életben belül,
- a közösen eltöltött ún. értékes idő mennyiségének csökkenése nemcsak érzelmi deficitet eredményez, hanem átörökített modellként tér vissza évtizedekkel később a felnövekedett gyermek életének családalapítási folyamatában,
- az individuális szabadság általános növekedése a családon belüli kapcsolatokat is kihívás elé állítja, s ezzel párhuzamosan a kölcsönös felelősségvállalást is gyengíti, gyengítheti.

A család, mint a társadalom alapegysége, illetve mint elsődleges szocializációs szintér kapcsán nem szándékozunk minden részproblémára külön kitérni, csupán a következő kérdéseket igyekszünk körüljárni:

- a **nevelési-oktatási intézmények** milyen alapot adnak a családi funkciók részleges vagy teljes pótlására?
- **van-e különbség** a normál szociokulturális viszonyok között élő és a halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek között e tekintetben?
- **hogyan lehet értelmezni** ez utóbbi gyerekekkel kapcsolatban a családpedagógia és családi életre nevelés kérdéskörét?

Ennek indoklását a tanulmány címében megfogalmazott lehetőség adja, vagyis: mi a helye és szerepe az intézményes nevelés keretein belül a családpedagógia alkalmazásának a hátrányos helyzetű gyermekek nevelését tekintve?

2. Nevelési alapprogramok és a családpedagógia

Kiindulópontként érdemes áttekinteni az óvodai nevelést és az iskolai oktató-nevelő munkát meghatározó alapküldetések álláspontját a családi életre neveléssel kapcsolatban.

Az **Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja** bár gyermekképp meghatározásában jelzi, hogy az óvodai nevelés jellemzői közt szerepel a gyermek meglévő hátrányainak csökkentése, azonban az óvodaképp kapcsán nagyon határozottan fogalmaz: „Az óvodáskorú gyermek nevelésének elsődleges színtere a család.” (ONOAP II. fejezet) Az óvoda ebből következően felfogásunk szerint csupán a családi nevelés kiegészítő színtere. Ezen túl az alapprogram érthető módon nem fogalmaz meg konkrét tartalmakat a családi nevelés vonatkozásában, hanem az óvodai nevelésben is megtalálható feladatok kapcsán fedezhetjük azokat a tematikai elemeket (egészséges életmód kialakítása, illetve érzelmi-, erkölcsi-, és közösség-nevelés), melyek a családi élettel összefüggésbe hozhatóak. Az óvodai nevelés a gyakorlatban a családdal kapcsolatos kérdéseket egyrészt a játéktevékenységben, másrészt a tevékenységbe ágyazott tanulási folyamatok során dolgozza fel.

A **Nemzeti Alaptantervben** a „családi életre nevelés”, mint fejlesztési terület is szerepel. Már a dokumentum első fejezetében megtaláljuk azokat a feladatokat, melyeket normál működésben csak a családdal közösen képes a köznevelési intézmény megvalósítani:

- „reális önismeretre és szilárd erkölcsi ítélőképességre tegyen szert;

- megtalálja helyét a családban, a szűkebb és tágabb közösségekben, valamint a munka világában;
- törekedjék tartalmas és tartós kapcsolatok kialakítására;
- legyen képes felelős döntések meghozatalára a maga és a gondjaira bízottak sorsát illetően;
- váljék képessé az önálló tájékozódásra, véleményformálásra és cselekvésre;” (NAT I.1. A köznevelés feladatai és értékei. 110/2012.Korm.rend.)

Az együttműködés sarkalatos pontja mindennek, amit ugyanitt a tanterv is megfogalmaz: „Az együttműködés a *szülőkkel*, a gyermekek családi neveléséhez nyújtott pedagógiai segítség, a szülői vélemények, javaslatok befogadása és hasznosítása a hatékony intézményes nevelés-oktatás nélkülözhetetlen feltétele”. (u.o.) Témánkról, a családi nevelésről pedig így vélekedik a jogszabály: „A család kiemelkedő jelentőségű a gyerekek, fiatalok erkölcsi érzékének, szeretetkapcsolatainak, önismeretének, testi és lelki egészségének alakításában. A szűkebb és tágabb környezet változásai, az értékrendben jelentkező átrendeződések, a családok egy részének működésében bekövetkező zavarok szükségessé teszik a családi életre nevelés beemelését a köznevelés területére. A köznevelési intézményeknek ezért kitüntetett feladata a harmonikus családi minták közvetítése, a családi közösségek megbecsülése. A felkészítés a családi életre segítséget nyújt a gyermekeknek és fiataloknak a felelősségteljes párkapcsolatok kialakításában, ismereteket közvetít a családi életükben felmerülő konfliktusok kezeléséről. Az iskolának foglalkoznia kell a szexuális kultúra kérdéseivel is.” (u.o.)

A NAT által megnevezett kompetenciák között szerepel az „Életvitel és gyakorlat” is, melyben ismételten megjelenik a családi életre nevelés témaköre. A tanterv a következő lebontásban adja meg a vonatkozó közműveltségi tartalmakat:

	1-4. osztály	5-8. osztály
Család, háztartás	A család. A családi élet színtere a családi otthon. Családi feladatok, munkamegosztás.	Rokonsági és generációs kapcsolatok a családban. Csecsemőgondozás.
	Egészséges életmód: táplálkozás, öltözködés, tisztálkodás, testmozgás.	Családi munkamegosztás. Időbeosztás, napi- és heti rend.
		Egészséges életmód, táplálkozás,

		tisztálkodás, öltözködés, higiénia, betegségmegelőzés, szenvedélybetegség-megelőzés, fogyatékkal élők segítése.
--	--	---

(NAT II.3.9. Életvitel és gyakorlat)

Látható, hogy a tanterv lényegében három területbe tömöríti a családi életre nevelés problémakörét: családi jellemzők, egészséges életmód, illetve munka- és időbeosztás. Vagyis ezeknek a területeknek a megismertetését vállalja át részben a családtól. A konkrét tevékenység- és tanóra szerinti megvalósítást természetesen az adott intézményre bízva. (Itt érdemes megemlíteni, hogy pl. a szexuális nevelés témaköre nincs külön megemlítve a tartalmak között, ugyanakkor a gyakorlatban nagyon is hangsúlyos szerepet tölt be.)

Látható, hogy bár mindkét alapprogram beemelte direkt (NAT) és indirekt formában (ONOAP) a családi életre nevelés egyes elemeit az intézményes nevelés tevékenységi körébe, azonban arról korántsem beszélhetünk, hogy a családot helyettesítő szerepet látna el. Pusztán annak az általános európai gyakorlatnak a mentén fogalmaz, mely a nevelési-oktatási intézmények számára a családi nevelés kiegészítését is előírja korlátozott keretek között. Más természetű kérdés, hogy vajon a család (hangsúlyosan a szülők) ezt a funkció-kiegészítést hogyan értelmezik, s a hiányosan szocializált gyermek állapotát milyen mértékben írják az intézményes nevelés számlájára.

Ezen túl természetesen léteznek olyan „puha” tényezők is a nevelési-oktatási intézmények világában, melyek nem jogszabályi vagy pedagógiai dokumentumok által meghatározottak, hanem pusztán a pedagógushivatásból következnek. Vagyis a követelményként elvárható gyermekszeretet, a pedagógus kvázi szülőhelyettesítő szerepköre, illetőleg az intézményes nevelési közeg organikus nevelő-szocializáló hatásrendszere akkor is működik óvodai és iskolai keretek között, ha ezt külön semmilyen paragrafus vagy programpont nem írja elő.

A hazai óvodai világ még ezen túl is mutat olyan jellemzőket, melyek a családi nevelés kiegészítői, támogatói szerepkörét töltik be. Az óvoda a maga rugalmas idő- és tevékenységszervezésével, rendkívül gyermekközpontú alapprogramjával, több évtizedes innovációkkal teli világával – véleményünk szerint - egyébként is kiválóan betölti a kiegészítő nevelési-szocializációs szintér funkcióját. Sőt időnként ez a kiegészítő szerep a valóságban helyettesítővé is válik. Hiszen mind a halmozottan hátrányos helyzetű, mind

a társadalom magasabb egzisztenciális rétegénél megfigyelhető nevelési defektusokat, deprivációkat igyekszik korrigálni, illetőleg kompenzálni.

3. A halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek családi szocializációs hiányai, defektusai

Bár jelen tanulmány keretei nem igazán teszik lehetővé, mégis ki kell térnünk röviden arra a kérdésre, ami az elmúlt két évtized társadalomtudományos szakmai diskurzusaiban ismételten felbukkanó problémát okoz: a halmozottan hátrányos helyzetű társadalmi csoportok és a roma/cigány népesség halmazainak átfedettsége. Véleményünk szerint ugyanolyan káros jelenség, és tévútra visz, ha ezt a két csoportot teljes mértékben azonosítjuk, s úgy gondoljuk: minden HHH-s gyermek számára roma felzárkózási programot kell javasolnunk. S az is, ha azt véljük: a roma/cigány származás predestinálja a halmozottan hátrányos helyzetet, vagyis a társadalmi perifériára sodródást. Szerencsére ezen már jelentősen túllépett a hazai pedagógia, hiszen a jó gyakorlatok az elmúlt évtizedben megmutatták, hogy a lokális társadalmi közegben kimunkált együttélési gyakorlatok és integrációs technikák mindig a konkrét közösségi viszonyokra alkalmazhatóak és semmilyen tekintetben sem igazolják a két kategória „egybecsúsítását”.

Azonban azt is el kell mondanunk – többek kutatása és gyakorlati tevékenysége alapján,¹¹ - hogy azok a családok, csoportok, akik a mélyszegénység állapotába kerülnek, lényegében hasonló válaszreakciókat mutatnak helyzetük kilátástalanságára, függetlenül származásuktól. Vagyis az egzisztenciális helyzet nyomorúsága egy mindenkire egyformán ható lefelé mutató nivellációt eredményez.

Mindezek után azt kell megnéznünk, hogy melyek azok a szocializációs hiányok, problémák, torzulások, amik a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekre általánosságban jellemzőek lehetnek:

- **alacsony iskolázottsággal rendelkező szülői háttér**, ami behozhatatlannak tűnő hátrányt jelent a gyerekek iskolai karrierje tekintetében két szempontból is. Egyrészt a szülők nem tekintik minden esetben lényegesnek az iskolában való helytállást, másrészt pedig ha fontosnak is ítélik meg gyermekük iskolai munkáját, azt hatékonyan segíteni nem képesek

¹¹ Ld. L. Ritók Nóra írásait

- **ingerszegény, elhanyagolt környezet**, amelyben nem teremődnek azok az élmények, melyek alapot jelenthetnék a motivált ismeretszerzésre és a gazdag érzelmi fejlődés kibontakozására,
- **tartós szülői munkanélküliség**, ami elsősorban a rendszeres tevékenység- és munkavégzés megtapasztalásának hiányát eredményezheti a gyermek számára, s a megélhetés egyrészt egy igen magas fokú bizonytalansági tényezőt tartalmaz, másrészt pedig sok esetben az önállótlanúságot erősíti,
- **a középosztálytól (köznevelési intézmények) eltérő tapasztalatok és értékrend**: a társadalmi integráció egyik, ha nem a legfontosabb sikerfeltétele a közös értékek és célok megtalálása és együttes törekvés azok elérésére. Az ebben a helyzetben élők számára nagyrészt értelmezhetetlenek azok a célok, melyet az iskola középosztályi meghatározottsága képvisel. Saját mélyszegény helyzetükben ezen értékek és célok nem tartalmaznak reális jövőbeniséget
- Mindezen túl a halmozottan hátrányos helyzetű roma/cigány gyerekek életét még néhány fontos kiegészítéssel kell jellemeznünk.
- A hagyományos cigány családban sokkal **kevesebb szabály**, korlát határozza meg a gyermekek életét, mint a többségi társadalomban (időpontok, napirend, étkezés rendje...),
- A hazai roma népesség egy részénél (oláh cigányság) még jellemző a **romani mint anyanyelv** használata, amely jelentős mértékben megnehezíti a magyar nyelvű iskolarendszerben való helytállást,
- A modernizáció előttről **megőrzött családszemlélet** és családszerkezet még sok esetben meghatározza a cigány családok működését (nagy családi szerkezet, az összetartozás a kiemelt értéke, a származás hangsúlya).

Liskó Ilona (2002) egy már közel másfél évtizedes vizsgálatra utalva lényegében hasonló problémákat emel ki a roma/cigány gyerekek iskolai beilleszkedésével kapcsolatban:

- a családok szegénysége miatt hiányos taneszközök;
- a családok szegénysége miatt nem megfelelő otthoni tanulási körülmények;
- a családi munkamegosztás és a családok életmódja, amely nem enged elég időt a tanulásra;

- a szülők az átlagosnál kevésbé motiválják a gyerekeket a tanulásra;
- családi problémáik és az otthoni rendezetlenség miatt az átlagosnál többet hiányoznak az iskolából;
 - beilleszkedési problémáik gátolják az iskolai teljesítményt. (Liskó 2002.174.)

4. A családpedagógia feladatai, lehetőségei

Mindezek után a kérdés a következő: a meglévő óvodai nevelésben és iskolai nevelő munkában az alapdokumentumok szintjén megfogalmazott családi életre neveléssel kapcsolatos tartalmi elemek megfelelőek és elegendők-e a HHH-s gyerekek szocializációs hiányainak bármilyen szintű pótlására? Természetesen maga a társadalmi probléma, illetve a köznevelési intézmények kiegészítő szerepköre jó részben nem fedi egymást. Tehát hogyan lehetne a meglévő problémahalmazt, a meglévő tantervi törekvéseket, illetve a családpedagógia lehetséges válaszait egy rendszerben szemlélni? A következőkben erre szeretnénk kísérletet tenni.

A normál szociokulturális körülmények¹² között élő gyermekek számára is hiányként jelentkezik a nagyszülői/dédszülői intenzív kapcsolat hiánya, a nagycsaládi lét megtapasztalhatatlansága, az együtt töltött értékes intenzív idő minimalizálódása, vagy akár a munka jellegű tevékenység eltűnése a családi milióból. Az ő számukra sem minden tekintetben pótolhatja az intézményes nevelés a családban keletkezett hiányokat, azonban a HHH-s gyerekek esetében ez a probléma hatványozottan jelentkezhet. Mindezek figyelembevételével az alábbi táblázatban a fentebb már kérdésként feltett három tényezőt foglaljuk egy rendszerbe.

intézmény	probléma	„tantervi” lehetőség	lehetséges családpedagógiai feladatok
óvoda	alacsony szülői iskolázottságból fakadó érdektelenség, motiválatlanság, kompetencia hiány, elhanyagolt	hátránycsökkentés az egészséges életmód kialakulásának elősegítésével, az érzelmi, erkölcsi és közösségnevelés révén, illetve a	a HHH-s családok minél intenzívebb bevonása az óvodai tevékenységekbe, természetesen a pedagógus szakmai kompetenciáját és

¹² Ez alatt jelen esetben a nem HHH-s gyerekeket értjük

	ingerszegény környezet, mely élményszegény, sivar alapot jelent a személyiségfejlődés talaján,	játéktevékenység és a tevékenységbe ágyazott tanulás folyamatában	az óvoda rendjét tiszteletben tartva
alsó tagozat	a szülők tartós munkanélkülisége a rendszeresség és a felelősség kialakulását gátolhatja, az intézményi világtól sokszor gyökeresen eltérő értékrend a társadalmi integráció gátja lehet, a roma/cigány családok kulturális, szocializációs sajátosságai	családi élet jellemzőinek megismerése, családi munkamegosztás működése, az egészséges életmód kialakulásának elősegítése	a HHH-s családok minél intenzívebb bevonása az iskolai tevékenységekbe, természetesen a pedagógus szakmai kompetenciáját és az iskola rendjét tiszteletben tartva, a helyesen értelmezett egésznapos iskola megvalósítása, a művészeti nevelés eszköztárának hangsúlyos beépítése a nevelési-oktatási folyamatokba
felső tagozat		családi munkamegosztás működése, napi és heti időbeosztás, rokonsági kapcsolatok jelentősége, az egészséges életmód kialakulásának elősegítése, prevenciós tevékenységek	a művészeti nevelés eszköztárának hangsúlyos beépítése a nevelési-oktatási folyamatokba, drámapedagógiai foglalkozások tartása, a drámapedagógia eszköztárának felhasználása a humán területeken

Az elmúlt évtizedben számtalan olyan kezdeményezés megjelent a magyar közoktatás/köznevelés világában mely a HHH-s illetve roma/cigány gyermekek hiánykompenzációját igyekezett lokális szemlélettől vezérelve sikerrel kezelni. Ezeket nevezzük egyszerűbben szólva jó gyakorlatoknak. Ezek a jó gyakorlatok, melyek egyben pedagógiai (s esetben társadalmi)

kísérleteknek is felfoghatóak minden esetben hordoztak magukban néhány változót, melyek olyan helyi sajátosságokra épülnek, amelyek alapvetően megakadályozzák az adott gyakorlat/módszer egyetemes elterjesztését:

- egy **„megszállott” pedagógus** munkája (néhány meghatározó példa):
Toldon L. **Ritók Nóráé** és az Igazgyöngy Alapítványé, amelynek szemléletét így összegzi honlapján: „Mi kellett hozzá? Először is megpróbálni megérteni ezt az egészet. Még mindig próbálok. Aztán kellett az állandó jelenlét, segíteni akarás, türelem, folyamatos megerősítése a jónak, elfogadás, odafordulás, és persze támogatók, akik adják mindazt, amivel segíthetünk. Így segíthetünk egy olyan rétegnek, ami már önerőből nem képes változtatni. Ahol a törvények adta kényszer sem segít. Ahol csak a szegénység átörökítése folyik. Ahol nem a jó szabályok szervezik a mindennapokat, az életet. A gyerekek életét is. Ezért kell folytatnunk. Miattuk. Nem szabad több generációt hagyni így felnőtté válni.” (Igazgyöngy Alapítvány)
- **Kovácsné Dr. Nagy Emese** Hejőkeresztúron a stanfordi egyetem Komplex Instrukciós Programjával: *„Az Egyesült Államok iskoláiban bevezetett Complex Instruction módszer olyan heterogén tanulói összetételű feltételező oktatási eljárás, amely eredményesen alkalmazható minden tanuló iskolai sikerességének megalapozásához. A csoportmunka-szervezésen alapuló tanítási módszert húsz éves kutatómunka eredményeként a Stanford Egyetem fejlesztette ki E. Cohen és R. Lotan vezetésével. A módszer célja, hogy minden gyerek tudásszintje emelkedjen, és része legyen sikerélményben az osztálymunka során.”* (Komplex Instrukciós Program)
- **Erdős Imréné** óvodája Hajdúböszörményben (Csodalámpa): *„Az óvoda az a hely, ahol fontos a szülő, minden szülő. Közös erőfeszítések nélkül nem jön létre az a csoda, ahol cigány és nem cigány, mélyszegénységben élő és valamivel jobb körülmények között élő szülők gyermekei együtt nevelkednek, jelentősebb konfliktusok nélkül. A helyi lakosok függetlenül attól, hogy hány évesek, közvetve vagy közvetlenül vannak kapcsolatban az óvodával, s ha az óvoda csoda, hiszen *kisugárzása van, s kultúra közvetítő szerepe vitathatatlan, akkor szeretik és tisztelik az óvoda dolgozóit.*”* (Kincskereső Csodalámpa)

- **Lázár Péter** Kedvesháza Nyírteleken: „Egy komplex program. Célja, hogy egyenlő esélyű hozzáférést biztosítson a roma/hátrányos helyzetű családoknak és gyerekeinek szociális, oktatási, családgondozói, preventív gyermekvédelmi, egészségügyi. A program helyi kezdeményezésből jött létre, Magyarországon az egyetlen Kedvesház - program Nyírteleken működik, 20 éve, alapítványi fenntartásban. A program két pilléren keresztül működik. 1. Pillér: A szakmai háttérrel jelentő Kedvesház-pedagógia, 2. Pillér: A szolgáltatások és tevékenységek színterét biztosító Kedvesház Kollégium.” (Kedvesház Pedagógia).
- **nonformális**, adott esetben **nonkonform** nevelési-oktatási illetve kapcsolatépítési módozatok bevezetése. Ez jelentheti a tantervtől, tanmenetektől való eltérést, a napirend eltérő megszervezését, vagy a szülők intenzív bevonását az intézmény munkájába. Mindennek egyébként egy fontos alapját jelenthetné a „valóban egésznapos iskola” koncepciójának megvalósítása, amely rugalmas szerkezetéből adódóan kiindulási pontként megszüntetné a tanórák – napközi dichotómiáját és kiiktatná a házi feladat – véleményünk szerint – meglehetősen elavult formáit is.
- a **nonverbális tanulási** helyzetek erősítése (művészet, sport, dráma...) A HHH gyermekek lemaradásának, hátrányba kerülésének egyik alaptényezője a középosztály nyelvére szabott verbális alapú iskola domináns jellege. Vagyis a deprivált, hátrányos szociokulturális helyzetből, időnként eltérő anyanyelvi (pl. lovári) közegből érkező diákok számára az iskola magyar nyelvén való boldogulás egy ideig szinte minden esetben kisebb-nagyobb nehézséget jelent. Ennek feloldási folyamatában játszhatnak komoly szerepet a nonverbális tevékenységek, különösen hangsúlyozva a sportot, amely a csapatmunkát, illetve a művészetet, mely az önkifejezést bátorítja, fejleszti.
- **egyházi missziós** tevékenység (pl. Sajókazán a buddhista egyház iskolája). Természetesen nemcsak a Magyarországon kevésbé ismert buddhisták, hanem a történelmi egyházak (római katolikus, görög katolikus, református), illetőleg a protestáns kisegyházak (baptisták, adventisták, pünkösdisták, Hit gyülekezet...) is egyre nagyobb

arányban jelennek meg a nevelési-oktatási intézmények világában, mint fenntartói háttér, vagy mint intervenciós folyamat.

Konzekvenciaképpen azt mindenképpen elmondhatjuk, hogy a fenti táblázatunkban megoldandó családpedagógiai feladatként megnevezett teendők ezekben a jó gyakorlatokban lényegében megtalálhatóak. A kérdés viszont, amit nem kerülhetünk meg: Vajon hogyan lehetne az intézmények és a család együttműködésével a HHH-s gyerekek életében jelenlévő szocializációs hiányokat pótolni minél több intézménybe járó óvodást és iskolást tekintve? Hiszen a jó gyakorlat egyik lényege épp az, hogy nem másolható, s csak óvatosan adaptálható (ld. a fenti jellemzők miatt). Véleményünk szerint inkább egy olyan folyamat előhírnökeinek kell tekintenünk ezeket a gyakorlatokat, mely elindíthatja minden óvodában és iskolában azt az önálló gondolkodást, mely nem kormányzati intézkedéseket, pályázati kiírásokat vár csupán, hanem saját helyzetét, lokális társadalmának pozitívumait, mozgósítható erőforrásait számba véve cselekszik az integráció és a felzárkózás érdekében. Mindebben a folyamatban - azt gondoljuk – jelentős szerepe lehet a családpedagógiai gondolkodásnak is.

Felhasznált irodalom:

Bagdy Emőke (1977): *Családi szocializáció és személyiségzavarok*. Budapest, Tankönyvkiadó.

Igazgyöngy Alapítvány. <http://igazgyongyalapitvany.hu/alapitvany/szemlelet/> 2014.07.16.

A Kedvesház programról röviden. <http://www.kedveshaz.hu/> 2014.07.13.

Kincskereső Csodalámpa - Ajánlás a hátrányos helyzetű családok gyermekeinek óvodai neveléséhez (2013.) (belső használatra, Kincskereső Óvoda, Hajdúböszörmény) 3.

Komplex Instrukciós Program. <http://komplexinstrukcio.hu/> 2014.07.15.

Liskó Ilona (2002): *A cigány tanulók iskolai eredményei*. In *A cigányság társadalomismerete*. Pécs, Iskolakultúra, 174-197.

Nemzeti Alaptanterv 2012.

Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja 2013.

Molnár Balázs PhD¹³
molnarb@ped.unideb.hu

Netgenerációs gyermekek, netgenerációs szülők: családi nevelés a digitális korban

Children and Parents of Net Generation: Family Education in the Digital Age

The study describes and analyzes the basic thoughts of some of the major generation theories which focus on the Internet as a cohort experience. The theories are grouped in different ways: dichotomous – non-dichotomous theories; early theories emphasizing the positive effects – theories presenting negative consequences, as well – and theories not based on technology-driven cohort experience. The paper outlines the historical development of generation theories, and points out the shifts in emphasis. Important conclusion of this analysis is that “by the birth of newer and newer generations, former net-generations are removed from the “Myth of Geeks” which is a necessary process, because the technologies for socialization by which a generation develops will be deprecated in the next generation.”.

Due to the diversity of generation theories it is not easy to draw pedagogical implications for family education. However, some general considerations can be determined, taking into account that the impacts of the Internet era can be interpreted both in a positive and a negative way.

Keywords: Generation Y, Generation Z, Internet, family education

Netgenerációs gyermekek, netgenerációs szülők: családi nevelés a digitális korban

A generáció fogalma a köznyelvben gyakran összekapcsolódik a családdal és a családi szerepekkel, így beszélni szoktunk a szülők, nagyszülők, vagy éppen a gyermekek generációjáról, nemzedékéről. Hagyományosan egy-egy nemzedékváltás alatt (születéstől a szülőkorig)

¹³ főiskolai adjunktus, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Hajdúböszörmény

körülbelül harmincéves periódusokat értünk, amelyre az emberöltő kifejezést is használjuk a magyar nyelvben.

A családi szerepeken túlmenően az egyes generációkat gyakran életkor alapú, biológiai és szociológiai változásokhoz is hozzákapcsolják, így szokás beszélni például a serdülők ($\approx 12-18$ év) vagy a fiatal felnőttek ($\approx 18-24$ év) generációjáról, „korosztályáról”. Ezek a látszólag egyértelmű szerepelméleti, életkori megközelítések azonban nem eléggé informatívak, mivel a családi és életkori szerepelvárások, szerepmodellek társadalmanként, történelmi koronként igen különbözőek lehetnek, miközben az esetleges egyéni eltéréseknek sem adnak kellő teret.

Hogy mennyire komplex a kérdéskör, jól mutatja, hogy még az „életkor” értelmezése sem feltétlenül egyértelmű. Minden embernek legalább négy életkora van:

1. kronológiai: ez az, amit „a naptár mutat”;
2. biológiai: hány évesnek felel meg az adott személy fizikumja;
3. pszichológiai: hány évesnek felelnek meg a lelki funkciók (értelmi, érzelmi, erkölcsi, társas stb.), illetve hány évesnek érzi saját magát az egyén;
4. szociológiai életkor: a társadalmi elvárások közül melyeket sikerült teljesíteni, ezek alapján „hány éves” az egyén (ha negyvenévesen a szüleinkkel élünk, szingliként, alkalmi munkákat végzünk, de néha bejárunk az egyetemre, mert még függőben van egy nyolc éve elkezdett szakunk, a legnagyobb gondunk, hogy szombat este melyik szórakozóhelyet válasszuk, akkor társadalmi szempontból inkább húszévesek vagyunk, semmint negyven évesek).

A négy életkor közül talán pont a kronológiai életkor árulja el a legkevésbé valós egzisztenciális státuszunkat. Egy 17 éves drogfogyasztó fiatal biológiailag lehet akár ötven éves is, míg egy sportos, egészségesen élő, esetleg anti-aging kezelésekre járó ötvenéves akár 10-12 évet, vagy még többet is „letagadhat” a biológiai életkorából (különösen, ha történelmi léptékben vizsgáljuk az állapotát, és mondjuk a 200 évvel korábban élt emberekéhez viszonyítjuk). A pszichológiai és szociológiai életkoroknál pedig még nagyobbra is igen könnyedén nyílnak az oltók.

Ezek a periodizációk még akkor is problémásak, ha az egyértelműnek tűnő gyermekkort vagy serdülőkort nézzük. Jól ismert Ariés tézise, amely szerint a gyermekkor korántsem magától értetődő, „természetes” jelenség, hanem késő középkori, koraújkorai „alkotás”, konstrukció, amelyet külön fel

kellett fedezni, illetve ki kellett találni (Ariés 1987). A gyermekkor ebben az értelmezésben nem más, mint a nyugati civilizáció „ötlete”. Hét éves kor felett a középkor gyermeke felnőtt munkát végzett a földeken, esetleg 12-13 évesen megházasodott (korántsem biztos, hogy papi közreműködéssel; esetleg valamilyen „alternatív” formát megvalósítva, lásd. például a Friedelehe-t). A gyermekkor nagy része így egyszerűen nem létezett, és a serdülőkor sem értelmezhető külön időszakként.

A serdülőkor mai, problémákat, lázadást, érzelmi és viselkedésbeli defektusokat hangsúlyozó értelmezése is kultúrafüggő jelenség, nem pedig szükségszerű faktum. A testi-lelki változásokat nehezen tűrő, számtalan problémával küzdő serdülő toposza ugyanis jórészt csak a XX. században alakult ki (Lilienfeld et al 2010). Stanley Hall, a neves amerikai pszichológus indította el és népszerűsítette a modern pszichológiában a problémákkal teli serdülőkor elképzelést egy 1904-es könyvében (*Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*), amely gyorsan népszerű és ellenőrizetlen axiómává vált. Anna Freud egy 1958-as tanulmányában már odáig ment, hogy „normálisnak maradni a serdülőkor időszakában már önmagában is abnormális” – az a tinédzser, aki csak minimális zavart tapasztal, patológiás személyiség és valószínűleg súlyos pszichés problémái lesznek felnőttkorban. Mindezeket az állításokat azonban sem a történettudomány, sem a kulturális antropológia/kultúraközi diszciplínák nem tudták alátámasztani: a felvilágosodás előtt semmi jel nem mutat arra, hogy a serdülőkorban problémás időszakot láttak volna, ráadásul az európai kultúrkörön kívül (természeti népek, arab vagy ázsiai kultúrák) sehol nincs nyoma ennek a hiedelemnek. Az viszont megfigyelhető Ázsiában is, hogy minél nyugatiasabb hatásokat mutató területről van szó, annál inkább kezd a tinédzserkor problémaként jelentkezni. (Lilienfeld et al 2010) Mindez azt mutatja, hogy nem a serdülőkorral van probléma, hanem a saját kultúránkkal, amely nem tolerálja a serdülőkort. A gyermekkor kapcsán már elfogadjuk, hogy önálló életszakasz, „önmagában tökéletes”, ugyanakkor a serdülőkortól ezt még mindig megtagadjuk.

Ma már általában az empirikus pszichológiai kutatások is a serdülőkor kapcsán kialakult negatív sztereotípiáknak ellentmondó adatokkal szolgálnak. Jó példa erre Offer és társainak 34 éven át tartó longitudinális vizsgálata (Lilienfeld et al 2010), amely azt mutatta, hogy szemben Anna Freud elgondolásával, a nyugalmas serdülőkornak égvilágon semmiféle kapcsolata

sincs a felnőttkori pszichiátriai problémákkal, hacsak úgy nem, hogy védőfaktor. Offer egyéb vizsgálatait, illetve Rutter és munkatársainak vizsgálatait pedig azt mutatták, hogy a serdülőkori problémák egyértelműen nem életkori sajátosságoknak tudhatók be. Alapvetően azok a serdülők problémásak, akiknek a családi háttérük problémás. Epstein, 2007-es könyvében (*The case against adolescence*) pedig mindezt azzal egészíti ki, hogy a családi háttérén kívül a társadalmi közeg problematizáló hatású az európai kultúrkörben. Ugyanis a serdülőket, de sajnos ma már nyugodtan hozzátehetjük, hogy a húszas éveik elején járó fiatal felnőtteket is infantilizáljuk, amely nyilván lázadáshoz vezet (Lilienfeld et al 2010). Egy 15 éves fiatal bizsulopásért börtönbe kerülhet, de nem kérhet ki egy pohár sört; tudnia kell a Püthagorasz-tételt, miközben elborzadunk, ha szexuális életet él, stb.

Láthatjuk tehát, hogy pusztán a naptári életkor alapján nehéz nemzedékeket meghatározni és pontos képet adni róluk. Árnyaltabb megközelítési lehetőség, ha a korosztályokat, generációkat a közös, meghatározó jelentőségű élményeik alapján próbáljuk kialakítani, kategorizálni. Legismertebb talán a „Nagy Generáció” elnevezés, amelyet a hatvanas évek fiataljaira használunk, akiknek a kohorszélményeit a lázadás, beat, hippik, szabad szerelem, vietnami háború, prágai tavasz stb. kifejezésekkel ragadhatjuk meg leginkább. Jól ismert a népi kollégiumi mozgalomhoz kötődő „Fényes Szelek” nemzedéke is: a kifejezést a második világháborút követő időszak világmegváltó tervekkel és lelkesedéssel újat akaró fiataljaira használjuk („*Sej, a mi lobogónkat fényes szelek fűjják*”). A sort még folytathatnánk a nemzetközileg is jól ismert „elveszett nemzedéktől” (I. világháborút megjárt fiatalok – Hemingway nyomán) az ironikus-nosztalgikus „kis generáció” kifejezésig („*Elfűjt a szél lázat és lázadást, | Ma hamburgerbe szorult a rock'n'roll.*” – az Első Emelet együttes nyomán). A kohorszélmények tudományos igényű vizsgálata is nagy múltra tekint vissza. Karl Mannheim már 1928-ban leírta a közös élmények nemzedékformáló erejét. A közös élménynek a hordereje fontos, pontos tartalma – történelmi eseménytől a technológiai újdonságig – szinte bármi lehet (SZABOLCS 2012). A kohorszélményekre épülő periodizációk esetében is azonban figyelembe kell venni, hogy egy-egy élmény nem mindenkit ér el, és nem mindenkit ugyanúgy érint a kortárs fiatalok körében: a diáklázadások korában sem volt minden fiatal lázadó és beatnik, ahogyan a (pl. az eltérő

jövedelmi viszonyokból fakadó) digitális egyenlőtlenségek is módosíthatják a technológiai eszközök szocializációs erejét.

Az internet, a hálózatiság nemzedékformáló erejére a kilencvenes években figyeltek fel a kutatók. Internet természetesen már korábban is létezett, de a „kritikus tömeget” ekkor érte el a planetáris méretű számítógép-hálózat. A mai internet őse 1969 végén született meg ARPANET néven (az amerikai ARPA a mai DARPA elődje: *Fejlett Védelmi Kutatási Projektek Ügynöksége*) (Komenczi 2009). A kezdetben katonainak indult projekt a hetvenes években megjelent a civil szférában is, eleinte a tudományos életet segítette egyetemeket és kutatóintézeteket kötve össze egymással. 1979-ben már tízezres nagyságrendre tehető a felhasználók száma (Banks 2008), amely a következő évtized végére meghaladta az egymillió főt. A robbanásszerű fejlődés a kilencvenes évekre tehető, amikor is mintegy kétszázötvenszeresére nőtt a „userek”, azaz a felhasználók száma (1999-ben 248 millióra becsülték a számukat). A fejlődés töretlen maradt és 2010. decemberére már elérte a kétmilliárd felhasználót a rendszer (<http://www.allaboutmarketresearch.com/internet.htm> adatai alapján).

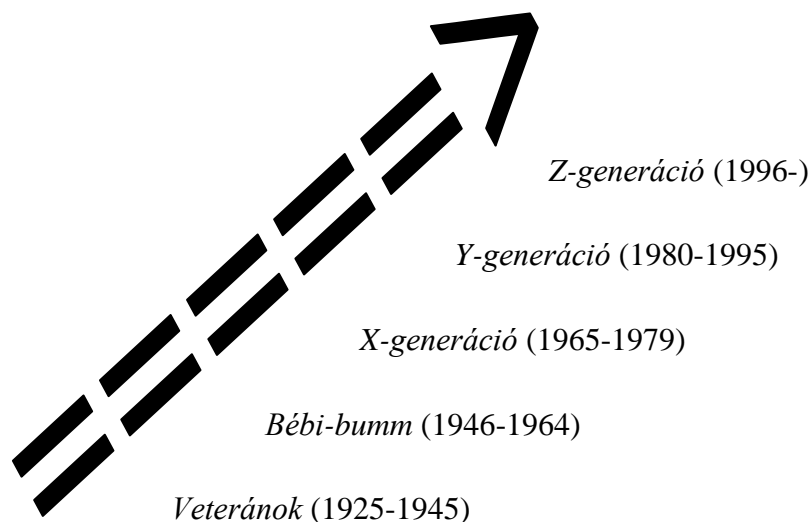
Mi váltotta ki ezt az ugrásszerű fejlődést a kilencvenes években? Több tényezőt, nem csak technológiai, de politikait is meg kell említenünk az okok megértéséhez:

1. elérhető árú, megfelelő kapacitású számítógépek megjelenése, elterjedése;
2. felhasználóbarát szoftverek (pl. Windows operációs rendszer) már nem igényeltek mély informatikai ismereteket a számítástechnikai erőforrások igénybevételéhez;
3. megszületett a Világháló (World Wide Web), amely 1993. április 30-tól hivatalosan is szabad és ingyenes technológia bárki számára. Ez az interneten futó szolgáltatás tette a „hálózatok hálózatát” az átlagfelhasználók számára is könnyen kezelhetővé, hasznossá, és a multimédiás tartalmak révén különösen élvezhetővé;
4. a mobiltelefonok kilencvenes évekbeli gyors terjedése (Magyarországon 1990-ben indult az első szolgáltatás) nyitottá tette az embereket arra, hogy állandó kapcsolatban legyenek (és ezt igényeljük is) másokkal – nem csak hang, de szöveg formájában is;

5. a kétpólusú világtrend megszűnésével a szabad információáramlás útjában álló politikai akadályok is eliminálódtak.

A kilencvenes évek végére számos kutató számára vált nyilvánvalóvá az új technológia nemzedékváltó, nemzedékformáló ereje is. A kanadai pszichológus, gazdasági szakember, Don Tapscott az elsők között volt, aki mélyebben foglalkozott a jelenséggel. 1998-as könyvében („*Growing Up Digital*”) leírta, hogy felnövekvőben van egy új, ún. n-generáció, „net generáció”, amely a korábbi nemzedékekhez képest alapvetően eltérő pszichés attribútumokkal bír. Az új generáció, az őket megelőző, leginkább csak a csatornák váltásában és a hangerő szabályozásában szabad, de egyébként passzivitásra kárhoztatott „TV generáció” antitéziseként is felfogható (Tapscott 1998). Tapscott igen pozitív jellemzőkkel írta le az új generációt: többek között aktívak nem csak a tudás keresésében, de létrehozásában is, emocionálisan és intellektuálisan is nyitottak, jobban tolerálják és integrálják az eltérő álláspontokat, szabadon fejezik ki magukat, kíváncsiak, kreatívak, innovatívak, magabiztosabbak, együttműködőbbek, és sok szempontból érettebbek, mint az őket megelőző generációk (Tapscott 1998). Howard és Strauss szerzőpáros ezt a generációt „millenniumiaknak” (millenials), „Millennial Generation”-nek nevezte el, és a tapscotti optimizmushoz hasonló várakozásokkal tekintettek rájuk – őket tartva a történelemben a következő „nagy generációnak” (Howe – Strauss 2000). A generációs váltást fejezték ki a „digitális bennszülött” és „digitális bevándorló” kifejezések is, amelyeket Marc Prensky, amerikai szociológus vezetett be (Prensky 2001): „*Diákjaink »anyanyelvi szinten« beszélnek a számítógépek, videojátékok és az internet digitális nyelvét*” (Prensky 2001. 1.; Kovács Emese fordítása), amely Prensky feltételezése alapján másként „huzalozott” idegrendszeri struktúrákkal is jár – így ők az ún. „digitális bennszülöttek”. Ezzel részben szembenállóként definiálhatók a digitális bevándorlók (Prensky cikkében: tanárok): „*A digitális bevándorló, tanulása során alkalmazkodik a környezetéhez – mint minden bevándorló, egyesek jobban mint mások –, de bizonyos mértékig mindig megtartja »akcentusát«, azaz fél lábbal a múltban él.*” (Prensky 2001. 2.; Kovács Emese fordítása). A két generáció között Prensky értelmezésében elég éles határvonal húzódik, a digitális környezeti hatások megmásíthatatlan biológiai, idegrendszeri következményekkel járnak.

Az erősen *dichotomikus*, vagy *dichotómiára hajló felosztások* (tévégeneráció – netgeneráció; digitális bevándorlók – digitális bennszülöttek) alkalmasak voltak arra, hogy a tágabb közvéleményt is ráébresszék arra, hogy a digitális kor nem merül ki néhány új technika megjelenésében, hanem a fiatalabb korosztályok esetében rendkívül komoly pszichés, életvezetési változásokat is magával hoz. Ennek ellenére két pólusra redukálni a változásokat, miközben az esetleges árnyoldalakról sem veszünk tudomást, a valóság túlzott leegyszerűsítésének tűnt, és rövidesen népszerűvé váltak az árnyaltabb, *nem dichotomikus tipológiák* is. A hétköznapiakban is a legismertebb kifejezéssé az új, digitális nemzedékre az „Y generáció” elnevezés vált, amely általában része volt a generációk valamilyen többszátú, kidolgozottabb típusának. A magyar szakirodalmakból Kulcsár Zsolt (2009) generációs felosztása volt az első egyike, amely mindmáig őrzi is népszerűségét:



1. ábra: Net-generációk (KULCSÁR 2009. 9. nyomán)

A „veteránok”(1925-1945) már találkoztak a számítógéppel és az internettel, de ez idős korukban történt, így ők általában nehezen birkóznak meg az új informatikai megoldásokkal. A „bébi-bumm” (1946-1964) generáció tagjai „életük derekán” találkoztak az internettel, munkájukba beépült a technológia, de életük szerves részévé nem tudott

válni. Az X-generáció (1965-1979) az átmeneti korosztály (a kifejezést Douglas Copland „X Generáció” című 1991-es, kultikussá vált kisregénye tette ismertté), akik tinédzserként vagy fiatal felnőttként találkoztak az internettel, így közülük már sokan nyitottabban használják a hálózati technológiákat, de nem feltétlenül organikus, „nélkülözhetetlen” része az életüknek. Az Y-generáció (a kifejezés eredetileg 1993-ban született meg a korabeli tinédzserkorba lépő gyermekek, kiskamaszok leírására) tekinthető az első igazi digitális nemzedéknek, akik már gyermekként találkoztak az internettel (ők a tapscotti-i „n-generáció”), míg a Z-generáció (1996-) tagjainak nincs tapasztalatuk a „net előtti” világról: velük jelent meg egy teljesen „hálózati világban” élő nemzedék. (KULCSÁR 2009) Ma már egyre többen beszélnek az „alfák” generációjáról is, amely eljövételét a téma egyik első nagy kutatója, Mark McCrindle 2010-re tette (McCrindle 2009).

A Kulcsár-féle periodizáció mellett természetesen más megközelítésekkel is találkozhatunk, amelyek különböző dátumokhoz, esetleg egyéb időbeli egységekhez kötik az egyes generációk megjelenését. Tanulságos beletekinteni Kelan és Lehnert (Kelan – Lehnert 2009) összefoglaló táblázatába, amelyben több szakmunka periodizációs kísérletét mutatják be:

Born After 1971 (Twenge, 2006)
Under 35 (Mann, 2008)
1977-1994 (Broadbridge et al., 2007)
1977-1996 (Franz, 2008)
1978-1994 (McLeod, 2008)
1978-1998 (Gribben, 2007)
1980-1994 (McCrindle and Hooper, 2008)
1980-1999 (Allen, 2004)
Born in after 1980 (Braid, 2008; Eisner, 2005; Seidl, 2008)
1981-2000 (NextStep, 2008)
Born after 1982 (Howe and Strauss, 2000; Junco et al., 2007)
20 somethings (Andrus, 2008)
Between 11 and 25 (Asthana, 2008)
Full time undergraduates (Terjesen et al., 2007)

2. ábra: Az Y-generáció meghatározásai az angolszász szakmai publikációkban (Kelan – Lehnert 2009. 3.)

A fenti táblázatot érdemes kiegészítenünk még a Yankelovich-jelentés periodizációjával, amely egy 1971 óta folyamatos generáció-figyelő kutatássorozat, az Amerikai Egyesült Államokban és a nemzetközi irodalomban is igen ismert: ez alapján az Y-generációba az 1979-1991. között születettek tartoznak, ők az ún. „Echo boomerek” (Yankelovich-jelentés 2010).

Az adatsorokból jól látszik, hogy a szerzők az Y-generáció kezdetét jellemzően 1971 és 1988 között határozzák meg, és az 1980. körüli időpontok dominálnak. Az Y-generáció végét, a Z-generáció kezdetét 1994-2000 közé teszik az említett kutatók. A hajdani „keleti blokk” országaiban az Y-generáció kezdő dátuma lehet némileg kérdéses, mutathat kisebb csúszást, pár éves elmaradást, ugyanakkor a Z generáció kezdetét már alig befolyásolhatja, mivel a kilencvenes évek közepére többé-kevésbé „nyugatias” piacgazdaságok épültek ki az európai poszt-államszocialista országokban is.

A fentiek alapján elmondhatjuk, hogy a klasszikus netgeneráció kifejezést ma már sokkal pontosabb „többes számban” használni és netgenerációkról beszélni, amely – a leggyakrabban használt terminusokat használva – az Y, Z és Alfa generációkat foglalja magában.

A dichotomikus felosztások árnyaltabbá válása mellett a téma kutatói rövidesen megkérdőjelezték a digitális bennszülöttek „nagyságát” is, és a kezdeti felfokozott elvárások, optimizmus helyét lassan átvették a visszafogottabb, nem ritkán a negatív jelenségeket kidomborító elemzések.

Némely szerzőnél már a netgeneráció(k) elnevezésében is megtalálható a pejoratív felhang, mint például amikor „Pán Péter generációról” olvasunk, amely arra utal, hogy a digitális bennszülöttek lassabban nőnek fel, mint a korábbi nemzedékek: tovább maradnak a szülői házban, kitolják a családalapítás időpontját – és esetleg már az sem biztos, hogy egyáltalán bele fognak vágni. De nem feltétlenül kizárólag pozitív konnotációjú a Youtube-generáció, Facebook-generáció, Click-generáció elnevezés sem. Az Amerikai Egyesült Államok Nemzeti Tudományos Akadémiája egy 2006-os tanulmányában már hangsúlyozza, hogy szerteágazó, nagyon is különböző embereket magába olvasztó demográfiai csoportról van szó, és külön tárgyalja a pozitív, illetve negatív tulajdonságaikat. Negatívként sorolja fel a türelmetlenséget (azonnali vágykiélésre törekednek), szkepticizmust (túl sok hazugsággal találtak

már a média révén), túl expresszívek (az önkontrollnál fontosabb számukra az önkifejezés), énközpontúak, ez a generáció inkább kérdez, és nem vesztegeti az idejét önálló tudásszerzésre. Pozitívumként említik meg a gyors alkalmazkodóképességüket az új szituációkhoz, azt, hogy jól értenek a modern technikához és alapvetően nyitottak az új tudáselemekre, multitasking képességeik fejlettek, illetve nagyfokú tolerancia jellemző rájuk (természetes számukra a multikulturális munkahely, fogyatékosok integrációja stb.) (NAS 2006).

Rövidesen megjelentek azok a szerzők is, akik a „netgenerációság” alaptézisét is elkezdtek megkérdőjelezni, amely szerint a netgenerációk technikaközpontú, technofil nemzedékek lennének. Magyarországon például a Fehér Péter – Hornyák Judit szerzőpáros kutatását (FEHÉR-HORNYÁK 2010) emelhetjük ki, amely komoly szakmai referenciaponttá is vált a következő évek szakmai diskurzusaiban. A klasszikus értelmezésű netgenerációs elméletek radikális kritikusan abból indulnak ki, hogy a „benszülöttség” nem életkori, hanem inkább szocializációs, attitűdbeli kérdés. Az ún. netgenerációk (de az Y generáció feltétlenül) korántsem annyira technofil, mint azt gyakran gondoljuk: természetesen a modern informatikai eszközök körbevesznek bennünket, ezeket rendszeresen használjuk is, azonban még a fiatalok körében sem általános, hogy ezekhez különösebben *mélyen* értenek (pl. a Facebook vagy a Youtube használata sem igényel különösebb szakértelmet). A rendszeresebb internethasználat inkább csak egyfajta felszín, amely alatt a „mai fiatalok” nagyon is hasonlóak a korábbi nemzedékek fiataljaihoz. Vannak a netgeneráció fiataljai között „geek”ek, internetfüggők, azonban statisztikailag messze dominánsabbak azok a fiatalok, akik csak felszínesen értenek a technikához, internethasználatuk is az egészséges keretek között marad, alig nagyobb részét teszi ki a szabadidejüknek, mint az X generációs szüleik esetében.

Lehet, hogy az új generációk leírásához nem is az internetből kellene kiindulni, mint meghatározó kohorszélményből (akár azért, mert más a kulcsélmény, akár azért, mert a következmények fontosak, nem maga az ok)? Azért is kérdőjeles ma már az internetet megadni, mint generációs specifikumot, mert rövidesen többségbe kerülnek azok az emberek a fejlett társadalmakban, akik valamelyik netgenerációhoz sorolhatják magukat (az első Y generációsok már 35-40 évesek), így aligha lehet markáns megkülönböztető jegyként kezelni az internetet önmagában. A korábban említett „Pán Péter generáció” elnevezés is már ezt sugallja: nem az internet

jelenik meg meghatározó jegyként a leírásban, hanem az „örök gyermek”, „örök kamasz” mentalitás. A pusztán technológiai jellegű kohorszélményeken túlmutat a „Homeland” vagy az „Új Csendes” generáció már elnevezésükben is: ezekhez hasonló generációs attribútumokat mutatattak ki a magyar fiatalok körében a *Magyar Ifjúság 2012* nagymintás ifjúságkutatás szerzői, kutatói is (SZÉKELY 2013). A generációs elnevezéseket még hosszan sorolhatnánk (Google-generáció, Neo-Disney generáció, Koravén generáció stb.; bővebben: McCrindle 2009. 35.), de egyetlen címke aligha adhat pontos leírást a netgenerációk komplex kohorszélményeiről és az ebből (is) táplálkozó attribútumaikról. A továbbiakban ezért a semlegesebb Y és Z generációs elnevezéseket használjuk, miközben megvizsgálunk néhány árnyaltabb tulajdonságlistát.

Greg Whitby, a téma ausztrál kutatója – más szerzők nyomán – őt, illetve hét pontban látja az Y és Z generációk fontosabb karaktervonásait. Az Y generáció esetében a következőkben ragadja meg a jellemzőket:

1. otthonosan mozognak a technológiai vívmányok világában;
2. nem szeretnek várni;
3. szociálisan érzékenyek, toleránsak, elfogadják a kulturális sokszínűséget;
4. kiábrándultak a hagyományos marketingből;
5. hisznek a változásban.

A „fiatalabbik netgeneráció”, a Z generáció kapcsán a következő jellegzetességek a legmarkánsabbak:

1. digitális bennszülöttek;
2. az érdeklődési körük kérdéseiben jól informáltak (mivel hatalmas mennyiségű információhoz jutnak hozzá könnyedén);
3. érdekli őket a társadalmi igazságosság problémaköre;
4. inkább gyorsak, semmint pontosak;
5. csapatjátékosok;
6. vásárlási döntéseikben határozottabbak az előző generációknál;
7. uralják a tartalomszolgáltatás folyamatát (Whitby 2013. 76-77.).

Érdeemes kiemelni a Z generáció első megjegyzését: „digitális bennszülöttek”. Az ezredforduló teoretikusai ezt a jelzőt még az Y generáció leírására használták. Whitby (más kutatókkal egyetemben) azonban már szembesült azzal, hogy korántsem annyira „kocka” az Y generáció, mint

ahogy azt korábban gondolták róluk, így ezt a jellemzőt az eggyel későbbi, a Z generáció leírására használja.

A gyorsaság mindkét generáció alapvető jellegzetessége (nem szeretnek várni; inkább gyorsak, semmint pontosak), miként a szociális érzékenység is, a hagyományos piaci folyamatok kapcsán pedig erősödő tudatosság figyelhető meg.

A magyar szerzők közül Tari Annamária két monográfiát is szentelt az Y és a Z generáció sajátosságainak az elemzésére. Az Y generáció kapcsán többek között az alábbiakat tartja fontos megkülönböztető jellemzőknek (Tari 2010:

1. a digitális világ számukra természetes;
2. multitasking felhasználók;
3. Az azonnali kommunikációs csatornák miatt az érzelmeiket is gyorsan meg tudják osztani másokkal, ez viszont az intraperszonális megküzdési mechanizmusok sérülésével járhat;
4. azonnali kielégülésre törekszenek (fogyasztói társadalom), ez toleranciacsökkenéssel jár;
5. nem lepődnek meg az elképesztő tartalmakon;
6. a személyes szféra határai átjárhatóbbak;
7. a gyors információáramlást köszönhetően a „jól informáltságot” hajlamosak összetéveszteni a szakértelemmel;
8. kevesebb alázat, autoritások megkérdőjelezése;
9. átalakuló nemi szerepek és identitás (férfiaknál: metro- és retroszexuális viselkedésformák, nőknél: beautizmus, férfias viselkedésmódok, karriercentrikusság);
10. kötődési problémák a párkapcsolatokban (pl. „el nem köteleződés” jelensége);
11. kapunyitási pánik, nem felnövő, felnőni nem akaró fiatalok;
12. bizonyos pszichológiai kórképek megjelenése, gyors terjedése (különös tekintettel az étkezési zavarokra [anorexia nervosa, bulimia, obesitas, exorexia, ortorexia] és a kémia szenvedélybetegségekre [egy átmenet az étkezési zavarokkal a „drunkorexia”]);
13. megváltozott a munkához való viszony: „nehogy már rabszolga legyek”-attitűd, gyors munkahelyváltások, ugyanakkor a workalcoholic gyakoribbá válása;
14. egzisztenciális szorongások.

A fenti lista jól mutatja, hogy a szerző inkább a problémákat és a nehézségeket hangsúlyozza az Y generáció kapcsán. Az internet és következményei (1-3, 5-7) kétségtelenül fontosak, de korántsem fedik le a generációs attribútumok teljességét. A látszólag internethez köthető sajátosságok egy része sem feltétlenül csakis az internethez kapcsolódó jelenségkör, hanem részben már a mobiltechnológiával megjelent (3.), esetleg a kereskedelmi televíziózással hozható kapcsolatba (5-6.). Az internet természetesen mindenben benne van valamelyest, de csak, mint közvetítőközeg – pusztán erre visszavezetni a jelenségeket olyan hiba lenne, mintha a nyomtatott sajtót tennénk felelőssé a két világháború kitöréséért.

A Z generáció kapcsán a szerző hosszabb, nem feltétlenül csak az internethez kapcsolódó mélylélektani elemzéseket is folytat a kötetében. Továbbra is az egyre fejlettebb internetet, informatikai eszközöket kezeli meghatározó kohorszélményként, azonban többször azon túlmutató okokra is rávilágít, pl.: *„Abban nem az internet és nem a média a hibás, hogy egyes családokban az érzelmek feltárása és az őszinte kommunikáció sokszor már évtizedek óta kikopott a működésből. De minden technológiai fejlesztés többek között abban is segít, hogy ne lehessen észrevenni a problémákat.”* (TARI 2011. 310.) A Z generáció sajátosságait a kötet alapján a következőkben adhatjuk meg:

1. mozaikszerű érettség (bizonyos területeken nagyon fejlettek, tájékozottak [technika, hatékony kommunikáció stb.], más területeken viszont továbbra is „gyermek”);
2. gyorsak;
3. az idősebb generációk irányában határozottan egyenjogúságra törekednek, ezért akár agresszívoknak is tűnhetnek;
4. *„személyes dolgaikat mindig közszemlére teszik (pl. Facebook)”* (TARI 2011. 25.);
5. érzelmi inkontinencia (örömet, bánatot azonnal megosztanak) még határozottabb, mint az Y generációnál;
6. sok emberrel fenntartott, bár sekélyes szociális kapcsolatok;
7. narcisztikus magatartásformák;
8. növekvő agresszió korosztályon belül;
9. megváltozó tanulási szokások;
10. egyes pszichiátriai problémák (pl. étkezési zavarok) kezdetének áttolódása gyermekkorra;

11. szexualizált kislányok (smink, miniszoknya, harisnya stb.);
12. a könnyen cserélhető virtuális személyiségekből fakadó, nehezen megítélhető következmények (pl. rugalmasabb gondolkodás vagy éppen szétdarabolt, regresszív személyiség?).

A szerző a Z generáció kapcsán talán még pesszimistább, mint volt az Y generáció esetében. Ezzel szemben Whitby esetében a neutrálisabb deskripciók domináltak. Természetesen találhatunk olyan szerzőket is, akik viszont optimistán állnak a Z generációhoz. Jó példa erre Bernard Salt demográfus, aki realistább és kiegyensúlyozottabb generációra számít, mint az Y generáció volt, és ők azok, akik képesek lesznek majd az Y-generáció elhibázott döntésein is javítani (Schmidt-Hawkins 2008).

A fenti, nem ritkán egymásnak ellentmondó generáció-jellemzéseket tovább árnyalja, ha figyelembe vesszük a szocializáció és perszonalizáció folyamatában megmutatkozó egyedi sajátosságokat is: a gyermek, fiatal szociális háttérétől kezdve az eltérő egyéni érdeklődésmintázatokon keresztül a biológiai determinációkig (pl. öröklött idegrendszeri sajátosságok).

Ha nincs egységes karakterisztikája az Y és Z generációs szülőknek, gyermekeknek, akkor vajon van-e értelme nevelési, pedagógiai szempontokat megfogalmazni generációs alapokon? Hogy a problémakör nehézségét érzékeltessük, tételezzük fel, hogy a Z generáció tényleg technológiaközpontú, „technológiafan” generáció. Ez alapján rögtön adódik a teendő: vonjuk be jobban a technológiát a tanítási-tanulási folyamatba. De biztos, hogy ezzel tesszük a legjobbat a diákjainknak? A technológiát természetesen használhatjuk, esetleg használnunk is kell, de nem biztos, hogy a digitális világot kell még az iskolában, vagy a családi együttlétekben is egyeduralmukodóvá tennünk, kiszolgáltatni a netgeneráció „azonnalosság igényét” és hasonló kérdőjeles szükségleteiket (Tari 2011. 318-319.). Gondoljunk a Waldorf pedagógia népszerűségére, amely még a Szilícium Völgy sztárinformatikus apukái körében is nagy népszerűségnek örvend, ha a csemetéjüket az intézményes nevelés keretei közé kell adni. Elképzelhetők tehát más megoldások, más utak is.

Ennek ellenére néhány szempont talán megfogalmazható, amellyel az esetleges negatív hatások megelőzhetők, kezelhetők. A serdülőkor kapcsán írtuk, hogy ott sem probléma önmagában egy adott jelenség („serdülőkor”), amennyiben a családi háttér egészséges. Ez a tanulság valószínűleg igaz a

hálózatiság, internet, média hatásaira is: nincs erősebb védőfaktor, mint a család egészséges működése.

Az első szempont, amit meg kell említenünk a számítógép-használat időtartamára vonatkozik. Valószínűleg az arisztotelészi „aranyközép” szabálya lehet itt a legérvényesebb, se túl sok, se túl kevés időt ne töltsön a gyermek szabadidős számítógép-használattal. A túl kevés idő (ez is előfordulhat!) az informatikai kulcskompetenciák begyakorlását, „hétköznapi tudássá” válását gátolhatja (szemben az ún. ünnepnapos tudással, amely inkább iskolai jellegű és kevésbé illeszkedik a hétköznapi világába (Ferge 1975)), ez azonban napjainkban már aligha megengedhető. Egyes alkalmazások túlzott időtartamú használata ugyanakkor gátolhatja egyéb kompetenciák (testi, szociális stb.) harmonikus fejlődését, bizonyos esetekben a függőség veszélyét is jelenthetik. Gyermekkorban elsősorban a játék, serdülőkorban a játék és a szociálismédia alkalmazások bírhatnak jelentős addikciós erővel. Az időtartamokat gyermekenként és élethelyzetenként rugalmasan és differenciáltan kell kezelni, de felső határnak a napi két óra körüli időtartam tűnik ésszerűnek (ez hétvégeként valamivel több is lehet), illetve figyelni kell az addikcióra utaló jeleket: romló iskolai teljesítményt, beszűkülő kapcsolatrendszert, régi hobbik hanyagolását, elvonási tünetek megjelenését stb. (Smohai-Vargha 2014).

A másik jelentős problémakört az internethasználat tartalmi elemei jelentik. A kilencvenes évek félelme a letölthető bombareceptektől ma már a múlté (a terrorizmus nem ilyen forrásokból táplálkozik), de a szélsőséges csoportokhoz való kapcsolódás már valós veszélyt jelenthet a fiatalok számára. Itt elsősorban a nyugat-európai fiatalok dzsihadista csoportokhoz való csatlakozására lehet gondolni, amely Magyarországon egyelőre még nem jelent problémát. Ennek a jelenségnek azonban alapvetően nem technológiai, hanem szélesebb társadalmi okai vannak, a megoldáshoz is sokkal átfogóbb intézkedések szükségesek, mint pusztán az internet „megrendszabályozása” vagy a szülők „felvilágosítása”.

Három tartalom-, illetve használati típus azonban komoly kihívást jelent a családok számára, amely elsősorban a szociális média alkalmazásokhoz kapcsolódik: egyrészt a cyberbullying jelenségvilága (1), másrészt a szexuális vagy szexualizált kapcsolatok könnyebb kiépítésének lehetőségei (2), harmadrészt az átgondolatlanul megosztott tartalmak és ezek káros következményei (3).

Az elektronikus zaklatás (cyberbullying) (1) világához tartozik a bántó, fenyegető üzenetek küldése, a szociális kapcsolatokat romboló pletykák online terjesztése, valamint a megszégyenítő tartalmak (képek, videók) megosztása (Domonkos 2014). Ez utóbbiba beletartoznak a hagyományos bullying digitális megörökítéséből fakadó anyagok is. Ennek ijesztő példája a happy slapping, amikor is fiatalok egy csoportja véletlenszerűen választ ki magának áldozatot (pl. utcán), akit megtámadnak, fizikailag súlyosan bántalmaznak, az esetet pedig mobiltelefonnal rögzítik és megosztják a világhálón.

Egyes szerzők a sextinget is (erotikus önképek, videók, szövegek küldése) a cyberbullyinghoz tartozóként kezelik (Domonkos 2014), bár ez a megközelítésmód, az önkéntes szándékok miatt, már megkérdőjelezhető. A következményei azonban nagyon károsak lehetnek különösen, ha ezek a képek, videók illetéktelenekhez is eljutnak. Az internet nyújtotta anonimitás, amelynek a hatásait a gyorsaság, az interaktivitás és különböző fizikai akadályok (tér, idő) megkerülése is fokoz, lehetőséget teremt a gyermekeket, serdülőket kereső „szexuális ragadozók” számára a „partnerkeresésre”, az ezzel kapcsolatos bűncselekmények elkövetésére (Tari 2011) (2).

A harmadik problémakör a meggondolatlan tartalommegosztásból fakad (3). Bizonyos szempontból az előbb említett sexting is idesorolható, de a kompromittáló (pl. ittás) „buliképektől” a meggondolatlan posztokig sok egyéb, a későbbiekben kellemetlenségeket okozó tartalom idetartozhat.

A cyberbullying megelőzésére és az átgondoltabb tartalommegosztás kialakítására ma már kiváló iskolai megelőző programok léteznek, amelyben a szülőkre is partnerként tekintenek (Fülöp et al 2012). A programoktól függetlenül, a netgenerációs gyermekeket nevelő családoknál lényeges szempontnak tűnik, hogy a szülők legalább alapszinten legyenek tisztában a lehetséges veszélyekkel, időnként ezzel kapcsolatban fogalmazzanak meg proaktív jelzéseket, gondolatokat a gyermekek irányában, ha pedig mégis gondot, problémát érzékelnek, akkor tudják, hogy akár saját maguk (szülőként), akár a gyermekük, kihez fordulhat segítségért.

Az idő- és tartalombeli problémákon túl a harmadik terület az általános internetes biztonság kérdésköre, amely azért tűnik különösen nehéznek, mert az átlagfelhasználó is nem ritkán komoly hiányosságokkal küzd ezen a téren, és egyes fenyegetések kivédése komolyabb szakmai felkészültséget is igényelhet. Mindenesetre az általános elvek megtanítása és

betartatása is segíthet valamelyest, pl. szenzitív adatokat kifejezett kérésre sem adunk meg (bankszámlaszám, név-jelszó), csak szülői engedély után, szülői felügyelet mellett; nem „dőlünk be” a zsaroló felugró ablakoknak; nem nyitjuk meg az ismeretlen eredetű e-mailek csatolmányait, nem klikkelünk rá az ilyen levelekben szereplő linkekre; regisztrációhoz kötött oldalakon ún. erős jelszót adunk meg stb.

A fenti három nagy témakörre (időtartam, káros tartalmak, internetes biztonság) odafigyelve a veszélyek nagy részétől már megóvhatja a gyermekét a „nettudatos” szülő. Ezeken túlmenően is találkozhatunk különböző internetes veszélyforrásokkal, ám ezek jórészt a „valódi világ” online kivételülései, így ezek megelőzése, kezelése is inkább a hagyományos családi nevelés kereteiben lehetségesek (pl. drogot a valódi világban is vásárolhat a serdülő, nem csak online rendeléssel).

Általános tanulságként elmondhatjuk, hogy nem szükséges a szülőknek a modern technika minden apró vívmányával tisztában lenni, hogy szót értsenek a netgenerációs gyermekeikkel. Ugyanakkor nem is kerülhetik el, hogy tisztában legyenek az aktuális alkalmazások, informatikai újdonságok fő vonalaival, mert beszélgetni kell a gyermek tapasztalatairól: „... *elengedhetetlen, hogy legalább egy héten egyszer legyen két olyan óra a családban, amikor a szülő megkéri a gyermekét, hogy mutassa meg neki azokat az oldalakat, amik tetszettek, meglepettek vagy éppenséggel megnevettek.*” (Tari 2011. 75.) Ahogyan egy odafigyelő, szeretetteljes légkörű családban az „offline-korban” is érdeklődtek a szülők a gyermekek kapcsolatai, barátai, hobbijai iránt, úgy az „online-kor” világában is érdeklődni kell a(z online) kapcsolatokról, a(z online) barátokról, a(z online) hobbiokról, szabadidős tevékenységeik iránt. Problémák pedig az online terekben éppúgy adódhatnak, ahogy a fizikai világban is. Természetesen a fenti elvek (tájékozódás az informatikai alkalmazások és médiatrendek világában, beszélgetés) megvalósítására időt és energiát kell szánni a szülőnek. Ezekre a beszélgetésekre is igaz, hogy a bizalom légkörében kell zajlaniuk. Nagyon rossz stratégia, ha a szülő elkezd nyomozni a kibertérben a gyermekek tevékenységei után, vagy éppen hatalmi pozícióból és negatívan nyilatkozik a gyermekek által kedvelt weboldalakról, appokról, megosztott videókról. A kritizálás, helytelenítés, a nem kellően körültekintő értékelő aktusok Gordon szerint a kommunikációs gátak közé tartoznak, amely arra készítheti a gyermekeket, hogy „...*eltitkolják érzéseiket, semmit ne kockáztassanak, és forduljanak máshova segítségért*” (Gordon 1994. 91.). Tegyük hozzá: a

„máshova fordulás” jelenthet különböző kortárs csoportokat, kémiai anyagokat vagy éppen még több kibertért, esetleg játékfüggőséget is, amelyek pillanatnyi enyhülést jelenthetnek.

A szoftveres és hardveres technológia fő trendjeinek követése, tekintettel arra, hogy mind felhasználóbarátabb megoldásmódok születnek, nem feltétlenül leküzdhetetlen kihívás a szülők számára: némi nyitottságot igényel. Arról se feledkezzünk meg, hogy az újabb és újabb generációk megszületésével, a régebbi netgenerációk is kiesnek a „geekség” mítoszából, amely szükségszerű folyamat, hiszen azok a technológiák, amelyek által szocializálódnak egy-egy nemzedék, a következő számára már elavultnak számítanak. Jó példa erre az, amit a Tapscott – Prenskey – Whitby vonalon láthattunk: a korai szerzőknél még az Y generációs fiatalok a digitális bennszülöttek, Whitby esetében már a Z generációra attribútuma ez. Az aktuális modern technológiákkal való „baráti viszony” mindig kéttényezős: nem csak az emberi, de a gépi oldal fejlettségén is „múlik”.

A „koraérettség” számos szerzőnél jelenik meg, mint Z generációs attribútum. Ez újabb fontos feladatot ró a szülőkre: nem szabad, hogy a „koraérettséget” minden területen feltételezze a gyermekéről (TARI 2011). Egy tizenegy éves Z generációs gyermek lehet, hogy felnőttesen kommunikál, rengeteg információval rendelkezik a világ dolgairól, de érzelmileg továbbra is tizenegy éves. Ezen kívül a sok-sok begyűjtött információ rendszerezése, értelmezése is túlmutathat az életkorából fakadó nem csak emocionális, de kognitív korlátain is. A gyorsaság, a rengeteg információ nem jelenti automatikusan az összefüggések meglátását is (a felgyorsultság fonákságaira remekül rámutatott Woody Allen is a következő csipős megjegyzésével: *„Elvégeztem egy gyorsolvasás-tanfolyamot, és húsz perc alatt el tudtam olvasni a Háború és békét. Oroszországról szól.”*).

Végezetül szót kell ejtenünk a netgenerációs (a tanulmány írásakor [2015] leginkább Y generáció) szülőkről is. Számukra talán a legnagyobb veszély, hogy az internethasználatot menekülésként használják: ahelyett, hogy a problémákat az offline világban próbálnák megoldani, a feszültségeket inkább a Facebookra írják ki, vagy éppen elmennek virtuális kertet ápolni (online játék). Ez a gyermekek irányában is rossz üzenetű mintanyújtás.

A türelmetlenség (tényleg az internet hatása, vagy inkább az ettől többé-kevésbé független „élet-felgyorsulás” következménye, amely még a

XIX. században kezdődött?), amely szintén gyakran megjelenik az Y generációs leírásokban, szintén rossz tanácsadó a gyermeknevelésben – a családi nevelésre ugyanis időt kell szánni, nincsenek „csodafegyverek”.

Természetesen pozitív olvasata is lehetséges a generációs attribútumoknak, amely egyúttal azt jelenti, hogy a veszélyek elkerülése mellett az előremutató elemeket kell a családi nevelésben elsősorban kidomborítani. Lehetőséget kell teremteni a gyermekeknek az új technológiákkal való ismerkedésre, biztatni kell őket az aktív tartalomszolgáltatói hálózathasználatra, alapvetően meg kell bízni a gyermek internetezési kultúrájában, amelyet további hasznos lehetőségek bemutatásával erősíteni is kell. A netgenerációs *szülők* pedig a családi nevelés hatékonyabbá tételéhez bátran használhatják az internet nyújtotta lehetőségeket, közösségeket – számukra is komoly előnyökkel jár a kibertér.

A negatív hatásokra intó szakirodalmak jelzései és a pozitív, optimista hangvételű megközelítések *szintézise* jelentheti azt az utat, amely a leginkább ígéretes az online forradalomra reflektáló családi nevelésben. A 3. számú ábra próbálja összefoglalni azokat az elemeket a jelen tanulmányból, amelyek alapján felvázolható néhány kiinduló tétel egy lehetséges szintetikus megközelítéshez. Ha nem is tudunk minden gyermekhez kulcsot adni egy általános megközelítésű rendszerrel, de talán ez, vagy egy ehhez hasonló keret, továbbgondolásra érdemes aspektusokkal gazdagíthatja szemléletmódunkat és a gyakorlatban is hasznosítható gondolatokhoz vezethet el bennünket.

Prevenció irányai	Facilitáció irányai
<ol style="list-style-type: none"> 1. ésszerű individualizált időbeli korlátok meghatározása és betartatása 2. negatív tartalmi elemek kezelése <ol style="list-style-type: none"> a) cyberbullying b) szexualizált tartalmak c) meggondolatlan tartalommegosztás 3. internetes biztonság 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Internetezési lehetőségek biztosítása. 2. Beszélgetések az internet világáról. Internetes élmények megbeszélése. 3. Figyelemfelhívás új vagy hasznos alkalmazások irányában.

	<p>4. Az aktív, „okos” tartalommegosztó tevékenységek (természetfotóktól a fórumhozzászólásokig) bátorítása.</p>
<p style="text-align: center;">Általános elvek</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Az online tér életünk része – ugyanúgy beszéljünk róla, mint életünk más területeiről. 2. Ne nyomozunk a gyermekeink online tevékenységei után (bizalom!). 3. Ne kezeljük tényként gyermekeink technikai szakértelmét. 4. Az információbőség nem jelenti az összefüggések megértését. Ebben a szülőknek is segíteni kell. 5. A mozaikszerű koraérettséget felszíni jelenségként kezeljük. 6. Óvatosan éljünk a kritikával. 7. Oda kell figyelni a szülőknek az informatikai önfejlesztésre és a saját internethasználat építő jellegére. 8. Súlyosabb probléma esetén forduljunk szakemberhez. 	

3. ábra: A családi nevelés feladatai a digitális korban – összefoglaló táblázat

Felhasznált irodalom:

- Ariés, Philippe (1987): *Gyermek, család, halál*. Budapest, Gondolat.
- Banks, Michael A. (2008): *On the Way to the Web: The Secret History of the Internet and Its Founders*. New York, Springer.
- Domonkos Katalin (2014): *Cyberbullying: zaklatás elektronikus eszközök használatával*.
- Alkalmazott Pszichológia 16. évf. 1. sz. 59-70.
- Fehér Péter – Hornyák Judit (2010): *Netgeneráció: tényleg más a miénk?*
http://techline.hu/it_vilag/20100630_netgeneracio.aspx oldaltól kezdődően
 Hozzáférés: 2012.11.27 16:54.
- Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- Fülöp Márta et al (2012): *Anti-cyberbullying programok áttekintő elemzése 27 ország tükrében*

- In: Ollé János (szerk.): *IV. Oktatás-Informatikai Konferencia, Tanulmánykötet*. Budapest, ELTE, Eötvös Kiadó. 120-125.
- Gordon, Thomas (1994): *T.E.T. – A tanári hatékonyság fejlesztése*. Balatonfenyves, Studium Effektive.
- Howe, Neill - Strauss, William (2000): *Millennials rising: the next great generation*. New York, Vintage.
- Komenczi Bertalan (2009): *Információ, ember és társadalom*. Eger, Líceum Kiadó.
- Kulcsár Zsolt (2009): *Az integratív e-learning felé*.
<http://mek.oszk.hu/06600/06695/06695.pdf>
Hozzáférés: 2014.05.02 10:22.
- Kelan, Elisabeth – Lehnert, Michael (2009): *The millennial generation: generation y and the opportunities for a globalised, networked educational system*. <http://www.beyondcurrenthorizons.org.uk/the-millennial-generation-generation-y-and-the-opportunities-for-a-globalised-networked-educational-system/>
Hozzáférés: 2010.08.18 13:10.
- Lilienfeld, Scott O. ET AL (2010): *50 pszichológiai tévhit*. Budapest, Partvonal.
- McCrinkle, Mark – Wolfinger, Emmily (2009): *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. Sydney, UNSW Press.
- NAS INSIGHTS. (2006): *Generation Y: The Millennials...Ready or Not, Here They Come*.
<http://www.nasrecruitment.com/talenttips/NASinsights/GenerationY.pdf>
<http://www.scribd.com/doc/2607132/GENERATION-Y-THE-MILLENNIALS>
Hozzáférés: 2010.08.25 17:15.
- Prensky, Marc (2001a): *Digital Natives, Digital Immigrants I. On the Horizon* 9. évf. 5. sz. 1-6.
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
Hozzáférés: 2012.11.27 14:25.
- Prensky, Marc (2001b): *Digital Natives, Digital Immigrants II. On the Horizon* 9. évf. 6. sz. 1-6.
<http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf>
Hozzáférés: 2012.11.27 15:06.

Schmidt, Lucinda – Hawkins, Peter (2008): *Children of the tech revolution.* Lifematters

<http://www.theage.com.au/lifestyle/lifematters/children-of-the-tech-revolution-20090407-9yvt.html>

Hozzáférés: 2010.09.02 20:42.

Smohai Máté – Vargha András (2014): *A problémás videojáték-használat lehetséges prediktorainak vizsgálata, feltárása – játzsási motivációk, aspirációk, kötődés, korai szülői nevelési stílus, társas támogatás*

Alkalmazott Pszichológia 16. évf. 1. sz. 25-45.

Szabolcs Éva (2012): *Életkorok, nemzedékek – a gyermekkor időbelisége*
In: Szekszárdi Júlia (szerk.): *digitalis_de_generacio.* Budapest, magánkiadás. 7-13.

Székely Levente (szerk., 2013): *Magyar Ifjúság 2012.* Budapest, Kutatópont.

Tapscott, Don (1998): *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation.* New York, McGraw Hill.

Tari Annamária (2010): *Y generáció.* Budapest, Jaffa.

Tari Annamária (2011): *Z generáció.* Budapest, Tericum.

Yankelovich-jelentés

<http://www.yankelovich.com>

Hozzáférés: 2010.08.18. 08:54.

Whitby, Greg (2013): *Educating Gen Wi-Fi: How We Can Make Schools Relevant for 21st Century Learners.* Sydney, HarperCollins Publishers.

Nemes Magdolna PhD¹⁴
nemesm@ped.unideb.hu

A többnyelvű családok nyelvhasználat lehetőségei

This paper is about using different languages in the family, as this is the very first socializing environment for a child. Being bilingual is a common phenomenon in many parts of the world, but not in Hungary, where most of the inhabitants are monolingual. Generally, bilingual children have parents of two different first languages. As a result, for those kids being bilingual from birth is a natural process. In other cases, English is used as a lingua franca within the family. Some families move to a different country where the family members are forced to learn to speak the local language. Another case is when the parent is non-native and still speaks the target language to his/her child(ren). Publishers also have special books, CDs and exercise book for parents to teach English at home. Those parents who refuse the above-mentioned methods can employ a native au-pair or baby-sitter or decide to send their child(ren) at a very early age to a language school. This paper deals with the possibilities a Hungarian family can choose from in raising a bilingual child. It also talks about their strengths and weaknesses.

key words: second language acquisition, bringing up bilingual children, non-native parents

Nyelvek a családban

A család mint elsődleges szocializációs színtér kiemelt szerepet játszik a gyermekek életében, így nyelvi fejlődésében is. A történelmi korokra visszatekintve, a létrejövő birodalmak etnikai és kulturális összetételét figyelembe véve szükségszerű és logikus következtetés, hogy a kultúrák keveredtek, és ezáltal a kultúra egyik legfontosabb hordozója, a nyelv is olyan közkinccsé vált, amit nem csak az a nép birtokol, akinek a kultúrájához

¹⁴ nyelvész, adjunktus, Debreceni Egyetem Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar, Hajdúböszörmény

tartozik. A nyelv nem csupán a többiekkel való kommunikáció, az információcsere biztos módja volt, hanem a túlélés záloga is egyben.

Azokban a közösségekben, ahol több nyelv élt egymás mellett, természetes módon jött létre a két- vagy akár a többnyelvűség is. Bár a kétnyelvűség, mint jelenség a globalizálódó világ és a nyitottabb lehetőségek miatt sokszor inkább tűnik egy modern jelenségnek, valójában egy igen régi kulturális megnyilvánulásként értelmezhető. A továbbiakban a bilingvisség kialakulásának lehetőségeit tekintjük át, hogy teljesebb képet kapjunk létrejöttének módjairól és folyamatáról. Jelen dolgozatunkban az egyéni kétnyelvűség eseteit vizsgáljuk, különös tekintettel a családra, mint elsődleges szocializációs színtérre. A vizsgálatunk középpontjában az angol és a magyar nyelv áll, de bizonyos esetekben kitekintünk ettől eltérő nyelvű családokra is.

A világ nagyobbik felén – Afrikában és Ázsia jelentős részén – az emberek számára természetes, hogy más nyelvet használnak a családban, mint az iskolában vagy a hivatalos helyeken. A nyugat-európai és az amerikai bevándorlók és gyerekeik sem ugyanazt a nyelvet beszélik otthon, mint a tágabb környezetükben. Ezekre a nyelvhasználó csoportokra jellemző, hogy egymástól nem elszigeteltek (gondoljunk a filmekből a New York-i kínai negyedre vagy a Németországban milliós számban élő törökökre).

A családban kialakuló bilingvisség az esetek túlnyomó többségében két különböző anyanyelvű szülő révén jön létre, akik belátják, hogy a gyermekük nagy előnyhöz jut a két nyelv ismeretével. A kétnyelvűvé válás hosszú folyamat, és az egyik kérdés az, hogy létezhet-e két anyanyelv egy személy életében. A kétnyelvű gyerekek bizonyos életkor alatt azt a nyelvet hívják anyanyelvnek, melyet az édesanya használ velük. A kétnyelvű gyereket nevelő családokban gyakran használatos az apanyelv fogalma, amely az apa által használt nyelvet jelöli (Vékony 2010–2011).

Amennyiben a kétnyelvűvé válás kontextusában gondolkodunk, különbséget kell tennünk a természetes és a mesterséges nyelvtanulási helyzetek között. Természetes módon akkor válik valaki kétnyelvűvé, ha a gyerek külföldön születik vagy a gyermek szülei vegyes házasságban élnek.

A **családi kétnyelvűség** (Navracics 1999: 68–71) a kétnyelvűséghez hasonlóan a globalizáció vívmányaként él a köztudatban, annak ellenére, hogy már évszázadok óta létező jelenségről beszélünk. Az elnevezés is sugallja, hogy a család két különböző országból származó, különböző nyelvet beszélő személy együttes gyereknevelését jelenti. A kétnyelvűség

kialakulásának ez a formája rendkívül bonyolult és összetett ok-okozati viszonyokból és családtípusokból áll.

A családi körben kialakuló kétnyelvűséget a Riley és Harding által kidolgozott három főbb szempont alapján lehet beosztani különböző családmodellekbe (Karmacsi 2007: 28):

- Beszélnek-e a szülők egymás anyanyelvét?
- A szülők által használt nyelvek milyen viszonyban vannak a közösség nyelvével?
- A szülők nyelvhasználata a gyerekekkel és egymás között

A természetes kétnyelvű családok egy része a **Ronjat**-modell (Karmacsi 2007: 28) alapján működik. A modell olyan családokat jelöl, ahol a szülők különböző anyanyelvűek, de többé-kevésbé beszélnek egymás nyelvét. Az egyik szülő nyelve megegyezik a környezet nyelvével.

A család az OLOP (one language–one parent = egy nyelv–egy szülő) módszert alkalmazza, ami egy nyelvi alapú szülői munkamegosztásra épülő nevelési technika, melynek célja az otthoni nyelvi input megközelítőleg kiegyensúlyozása (Döpke 1998: 2). Az első dokumentált OLOP-szerinti nevelési folyamat is Ronjat nevéhez fűződik (Döpke 1998: 2), aki a kor kutatóihoz hasonlóan a saját gyermekén végzett megfigyeléseket és kísérleteket. Elgondolása szerint a gyermek anélkül tudja fejleszteni a kompetenciáit mind a két nyelvben, hogy a nyelvek összezavarnák egymást.

Az OLOP használatával a gyermek születésétől fogva biztosítjuk számára a két nyelvvel való kapcsolatot (Döpke 1998: 3). Ezzel biztosítani lehet a statisztikai lehetőségét annak, hogy a gyermek kétnyelvűvé válik. A módszerrel kapcsolatos új kutatások eredményei rámutattak, hogy az OLOP rendelkezik néhány olyan jellemzővel, ami a családon belüli interperszonális kapcsolatokban komoly problémákat okozhat, az egyik ilyen jellemző a szokatlan családi struktúra kialakulása (Döpke 1998: 3). Bár a gyermek csecsemőkorától fogva két nyelvvel van kapcsolatban, csak később kezdi el elkülöníteni a két nyelvet. Ez iskolásként vagy tinédzserként érzelmi alapú problémákat okozhat, aminek hatására a szülők felé egy nagyfokú emocionális távolságtartás alakulhat ki. Ha a két nyelv között nagy különbségek vannak (például másképp írják, amit kimondanak, vagy esetleg más írásrendszert használnak), akkor az írástudás elsajátítása is több időt és energiát elemésztő folyamattá válik (Döpke 1998: 3). A szociális készségek

fejlődése is lassabb tempót mutathat (Döpke 1998: 2). Ez leginkább a nemekhez való viszonyulásban nyilvánulhat meg, attól függően, hogy melyik szülő használja a környezet által nem beszélt nyelvet. Így a sajátos, csak a nyelvre jellemző képalkotási és fogalmazási prekonceptciók a másik nyelvbe is átszivároghatnak.

Mindezek ellenére a módszert mind a laikusok, mind a témát kutató tudósok az egyik legcélravezetőbb módszernek tartják (King és Fegle 2006: 1). Ebben a modellben a legkövetkezetesebb a nyelvhasználat, lévén a szülők egymás anyanyelvét nem ismerik, így nem tudnak a másik nyelven kommunikálni a gyerekekkel, ami komoly előnyt biztosít a gyermek számára a nyelvi struktúrák elkülönítésének szempontjából. Árnyalja a képet még az is, hogy az egyik szülő nyelve megegyezik a közösség nyelvével, így fenn áll a veszélye annak, hogy a gyermek eltúlzott mennyiségű inputot kap az egyik nyelvből, ami veszélybe sodorja a másik szülői nyelv anyanyelvi szintű elsajátításának lehetőségét. A modellre példa a Belgiumban élő, franciául nem beszélő magyar anya, aki angolul beszél a férjével. A nő a gyerekekkel magyarul, a férj franciául beszél. A család közös nyelve az angol, ám idővel a családban kialakul egy sajátos angol nyelvváltozat, melybe magyar és francia szavak is kerülnek (például *Where is the pelus?* 'Hol van a pelenka?').

A **Fantini**-modell (Karmacsi 2007: 29) körülményei között szintén megjelennek a különböző anyanyelvű szülők, viszont itt legalább az egyik szülő bírja a másik nyelvét és aktívan használja is a nevelési folyamatban. A Ronjat-modellhez hasonlóan a környezet itt is az egyik szülő nyelvén beszél, aminek a túlsúlyát azzal küszöbölik ki, hogy az otthoni nyelvhasználatban mind a két szülő a másik nyelvet (nem a környezet nyelvét) használja, így ellensúlyozva a közösségi nyelv inputját. Következetesség szempontjából ez a megoldás jó hatásfokkal alkalmazható, mivel a szülők közül csak az egyiknek szükséges nem az anyanyelvén kommunikálni, így az egyik félnek természetes lesz, hogy a gyermekkel a saját nyelvén kommunikál. Háttulütőként viszont meg kell említeni, hogy a szülők által használt nyelv egy idő után kevés lesz a gyermek megfelelő nyelvi fejlődéséhez, így ha nem folyamodnak megfelelő kiegészítő módszerekhez (nyomtatott vagy digitális média), a gyermek a nyelvüknek csak egy viszonylag szűk keresztmetszetét fogja ismerni. Emellett előfordulhat az is, hogy a gyermek az otthon használt nyelvet nem lesz hajlandó használni, mivel a szülei megértik a másik nyelvű beszédét is. A Fantini-modellre példaként említhetjük a Magyarországon élő finn-magyar házaspárt, akik beszélnek egymás nyelvet, és otthon a gyerekekkel

csak finnül beszélnek. A nyarakat a gyerekek Finnországban töltik, hogy minél jobban megismerjék a finn nyelvet és a kultúrát.

A **Haugen**-modell (Karmacsi 2007: 29) sajátosságai között az azonos anyanyelvű szülők, a domináns otthoni nyelv és egy különálló közösségi nyelv szerepel. Ez a fajta modell jellemzően a bevándorlók és a vendégmunkások között gyakori. A bevándorlás, mint migrációs folyamat komoly külső kényszert jelent a nyelvtanulás szempontjából (Navracsics 1999: 55-56). A szülők szempontjából a mindennapi boldogulás eszköze a hatékonyan használt idegen nyelv, így kénytelenek magasabb szinten adaptálódni a környezethez. Ennek hatása lehet a felgyorsult szókincsbővülés, a nyelvi kompetencia rövid időn belüli látványos fejlődése. A bevándorló családok gyermekei szempontjából néhány ponton változik a fentebb felvázolt modell. A hatékony tanulás miatt vannak rákényszerítve arra, hogy a befogadó ország nyelvét minél hamarabb el tudják sajátítani, viszont a családban általában a származási ország nyelvét beszélik. Ez optimális esetben segíti a családi összetartozás érzésének erősítését, de megvan az a hátulütője, hogy a nyelvi ismereteik minőségét erőteljesen befolyásolja a szülei nyelvi igényessége, nyelvhasználatának változatossága, választékossága.

Hasonlatos a bevándorláshoz az ideiglenes vándorlás (Navracsics 1999: 57), aminek célja általában a család anyagi helyzetének stabilizálása, megalapozása, esetleg tapasztalatgyűjtés egy adott szakterületen. Annak az esélye, hogy egy ilyen ideiglenes tartózkodás ideje alatt valaki kétnyelvűvé válik nem megjósolható, de logikusnak hangozhat az a feltételezés, hogy minél hosszabb ideig tartózkodik külföldön és minél többet használja a nyelvet, annál valószínűbb, hogy kialakul a bilingvisség. A veszélye az ilyen formában létrejövő kétnyelvűségnek, (főleg ha munkavállalói cél miatt költöztek ki) hogy csak munkával kapcsolatos területén szereznek olyan fluenciát, aminek a segítségével képesek hatékonyan kommunikálni.

A Haugen-modell alkalmazásának a legfőbb oka a kultúra megőrzése vagy a nyelvismeret hiánya. Nyelvsajátítási szempontból ennek a modellnek előnye az, hogy a gyermeket egyszerre készíti arra, hogy mind a szülői, mind a közösségi nyelven beszéljen. A Haugen-féle modellt figyelhetjük meg a Londonban élő magyar családok esetében, akik otthon magyarul beszélnek gyermekükkel, aki angol nyelvű óvodába vagy iskolába jár. Miroslav Klose, aki 2014-ben a győztes futball-világbajnok csapat tagja volt, fiait német

iskolába íratta, ám otthon a szülők lengyelül beszélnek egymással és a gyerekekkel.

Az **Elwert**-modellben (Karmacsi 2007: 29) a gyermek egyszerre három nyelvnek is ki van téve, lévén a szülők különböző nyelvet használnak a kommunikáció során és a közösség egy harmadik nyelven beszél. Ez a modell erőteljesen próbára teszi a gyermekek alkalmazkodó képességét, de ennek ellensúlyaként három nyelvi kódban teszi jártassá, ami a hosszabb távon hatalmas előny. Az OLOP-rendszer ebben a modellben a kizárólagos út, így már csak a szülők nyelvi kompetenciáján múlik, hogy a saját nyelvüket milyen hatásfokkal sajátítja el a csemetéjük. Az Elwert-modell működését szemlélteti a Svájcban élő magyar édesanya, aki spanyol anyanyelvű férjével spanyolul, gyermekeivel magyarul beszél. A családban használt közös nyelv a spanyol, ám a gyerekek francia nyelvű bölcsődébe, majd óvodába járnak. A gyerekek három nyelvi inputot kapnak folyamatosan.

A gyermekek mesterséges úton is kétnyelvűvé válhatnak. Az elit kétnyelvűség (Navracics 1999: 58) egy igen sajátos jelenség. Az ilyen úton saját magukat kétnyelvűvé fejlesztő egyének egy akaratos nyelvtanulási folyamaton mennek végig, ami mindvégig szem előtt tartja azokat az előnyöket, amivel a bilingvisség járhat. Bár az elit szót használjuk a kétnyelvűség efféle definiálására, nem feltétlenül a kulturális elitre jellemző felfogás ez napjainkban, bár a jelenség vizsgálatának megkezdésekor a legjellemzőbb példák a diplomata családok csemetéi voltak. A **Saunders**-modell (Karmacsi 2007: 30) különlegessége éppen az, hogy a szülők nyelve ugyan megegyezik a közösség anyanyelvével, de egy általuk ismert másik nyelven nevelik a gyermeküket. George Saunders, ausztrál nyelvész volt az első, aki *Bilingual Children: From Birth to Teens* (1982, 2005) című könyvében elsőként számolt be arról, hogyan nevelte gyermekeit németül – azon a nyelven, ami nem az ő anyanyelve volt. Saunders az ismert OLOP (egy szülő–egy nyelv) módszert alkalmazta, azaz ő csak németül, míg felesége kizárólag angolul beszélt a gyermekeikhez. Saunders arról számol be, hogy a gyermekei német nyelvű megszólalásaiban alig észrevehető az angol akcentus, és német írásbeli teljesítményük is alig marad el az angol nyelvű eredményeiktől. A szerző pozitív tapasztalatai sokakat inspirált a módszer követésére.

Barbara Zurer Pearson munkája arra biztatja a szülőket, hogy neveljenek kétnyelvű gyerekeket. A *Raising a Bilingual Child* (2008) azoknak a

szülőknek szól, akik még bizonytalanok a kérdésben. Zurer bátorítja, és gyakorlati tanácsokkal látja el a szülőket, hogy a két nyelvet be tudják illeszteni mindennapi életükbe.

Corey Heller, a *Multilingual Living Magazine* szerkesztője és alapítója, német származású férjével három, kétnyelvű gyermeket nevel, tapasztalatairól rendszeresen beszámol a magazinban. A *Multilingual Living* oldalt is a többnyelvű és többkultúrájú gyermekek nevelésének szenteli. Heller úgy véli, lehetséges és érdemes nem anyanyelvüként is kétnyelvű gyermeket nevelni. A szülők számára kilenc pontban foglalja össze a legfontosabb alapszabályokat (2010):

1. a szülő önmagától kérdezze meg, miért szeretné a gyermekét az anyanyelvétől eltérő nyelven nevelni
2. legyen kész akcióterve (beszélje meg a kérdést a házastársával, mert minden támogatásra szüksége lesz)
3. keresse olyan szülők személyes beszámolóit, amelyekben a gyermekük nem anyanyelven történő neveléséről számolnak be
4. fontos, hogy legyünk tisztában a saját nyelvtudásunkkal kapcsolatban (gondoljuk végig, vajon a nyelvtudásunk tud-e lépést tartani a gyermek egyre növekvő igényeivel)
5. kérjük támogatást (csatlakozzunk egy szülői klubhoz, keressünk szülőket, akik ugyanazon a nyelven nevelik gyermekeiket; vigyük el a gyermeket célnyelvi országba)
6. minden változik (ahogy a gyerek nő, a szülő az anyanyelvén is beszélhet vele bizonyos témákról, melyekhez nincsen elegendő szókinccse, pl. a mosogatógép működése)
7. a szülő biztosítson gazdag nyelvi környezetet, ami kulcsfontosságú, ha a gyermeket nem anyanyelvű környezetben neveljük (rendszeres olvasás, versek, beszélgetés a célnyelven)
8. a szülő készüljön fel, hogy a gyermek javítani fogja a nyelvtani hibáit (főleg miután találkozott anyanyelvű beszélőkkel, de nem szabad elkeseredni. A hibajavítás azt jelezi, hogy a gyermek a nyelvi finomságokat is pontosan érzékeli.)
9. érezze jól magát (ne feledje el a felmerülő nehézségeket, de ne hagyja, hogy azok visszatartsák). A gyermeket nem az anyanyelven nevelni

nem kevés elszántságot és kitartást igényel, és az út során a sikerekre összpontosítsunk).

Kétnyelvű gyermeket nevelni kihívás minden szülő számára, különösen nagy feladat a gyermeküket egyedül nevelő szülők számára. Harding és Riley egyszülős családokat is bemutatnak, ahol a szülő két nyelven beszél gyermekével (Harding–Riley 1986, 2003). A szerzők foglalkoznak a kétnyelvű írásbeliség kérdéseivel és a felmerülő nehézségekre kínálnak megoldási javaslatokat. Elsőként számolnak be arról, hogy nem minden szülő képes más nyelven szólni gyermekéhez, mint az anyanyelvén. A szülők rádöbbennek arra, hogy képtelenek az érzelmeiket megfogalmazni és nem tudnak máshogy szólni újszülött gyermekükhöz, mint ahogyan ők is hallották az első szavakat. Tapasztalataikat számos pszichológus megerősíti, akik óva intik a szülőket attól, hogy gyermekükhöz egy számukra idegen nyelven szóljanak. A szülő és a gyermek kapcsolatában komoly zavarok keletkezhetnek, melyek felülírhatják a nyelvtudásból adódó előnyöket is.

Mesterséges kétnyelvűség

A mesterséges (vagy választott) kétnyelvűséggel kapcsolatban többféle elképzelés született az elmúlt években. Ezek a módszerek az anyanyelvi nyelvelsajátítás elméleteire alapoznak, de számos ponton el is térnek egymástól, és a különböző típusokban más-más tényezőket tartanak fontosnak. A továbbiakban nem merítjük ki a témát, de ízelítőt adunk a lehetséges módszerekből, bemutatva azok előnyeit és esetleges korlátait egyaránt.

A mesterséges kétnyelvűség a családban többféleképpen megvalósulhat. A gyakorlatban ez úgy is történhet, hogy az egyik szülő (általában az apa) hosszabb időt tölt külföldön, majd hazatér, és gyermekével nem a saját anyanyelvén (L2) beszél. A másik szülő továbbra is anyanyelvén (L1) beszél a gyermekkel. Ez a módszer azt feltételezi, hogy a szülő a tanult nyelven a mindennapi élethelyzetekben is képes használni, kiejtése jó és a beszéde is nyelvtanilag pontos. Példaként említhetjük azt a tolmács és fordító édesapát, aki hosszú évekig élt, tanult, majd angolt tanított Kanadában. A családjával Budapesten telepedett le, gyermekei is itt születtek, velük az első naptól kezdve csak angolul beszél, a felesége magyarul beszél velük. A gyerekek ugyanúgy spontán módon vonják le a nyelvtani szabályokat, mint az

anyanyelvét elsajátító gyerekek (pl. kezdetben szabályosan ragoznak rendhagyó igét). A szülők azért döntöttek a kétnyelvű nevelés mellett, mert szeretnék, ha gyermekeik Kanadát és Magyarországot is az otthonuknak tekintnék, otthon éreznék magukat mindkét kulturális közegben. A kisgyermek erőfeszítés nélkül sajátítja el a szavak hangulatát és a jelentéshatárokat. Az édesapa azt vallja, hogy „Ha a gyermek eszik, nőni fog. Ha kommunikálnak velem, beszélni fog.” (Sárdi 2005: 72).

Magyarországon Bán Annamária angol nyelvű tanár 2008-ban indította *Nevelj kétnyelvű gyereket!* című blogját, mely 2013-ban a HVG Goldenblog versenyén Életmód kategóriában 10. helyezést ért el. Ez volt az első magyar nyelvű blog, amely a mesterséges kétnyelvűség elméleti és gyakorlati kérdéseit feszegette. Az oldal 6 év alatt, 2014 júniusára elérte a több mint 6000 látjót, a Facebook közösségi oldalon több ezer szülő követi Bán Annamária oldalát. A szerző a [Nevelj kétnyelvű gyereket! címmel 2013 nyarán könyvet](#) adott ki, a *Nagy angol mondókáskönyv* pedig ingyenesen letölthető a www.ketnyelvugyerek.hu oldalról. Az oldalról mesék, éves falinaptár, memóriajátékok és számos, az otthoni angolozást segítő játék is elérhető. Bán Annamária azt állítja, hogy minden szülő képes lehet arra, hogy megmutassa gyermekének, hogy a nyelvekkel való ismerkedés egyenlő a mókázással, játékkal, a nyelv a mindennapi tevékenységek részévé válhat. A blogon és a könyvben a szerző saját élményeit és tapasztalatait is megosztja az olvasóval, hiszen gyermekeivel két nyelven, magyarul és angolul kommunikál. Azt a folyamatot, amelynek során a szülő nem az anyanyelvén, hanem a mindennapokban egy választott nyelven (pl. angolul, németül stb.) beszél (és játszik, mondókázik stb.) gyermekével, Bán Annamária nyelvátadásnak nevezi. A blog és a könyv az otthoni játékos nyelvátadáshoz nyújt segítséget és módszertani ötleteket. A nyelvátadást megkönnyítheti az anyanyelvi beszélőkkel való rendszeres kapcsolat, külföldi utazások, valamint a célnyelvi újságok, videók, mesekönyvek rendszeres használata. A szótárak és más forrásanyagok elsősorban a szókincs bővítésében játszik szerepet, hiszen az *etetőszék*, *bili*, *pelenka* stb. nem tartozik a nyelvkönyvek alapszókincsébe, a szülőknek folyamatosan karban kell tartaniuk saját nyelvtudásukat is. Balogh Rita, Budapesten élő franciatanár mielőtt állatkerti sétára megy kisfiával (akivel születésétől fogva franciául beszél) mindig felkészül, utána néz a ritka állatok neveinek. A

gyermeket rendszeresen viszi francia társaságba, ahol a gyermek természetes módon reagál a körülötte levő nyelvi ingerekre (Szegedi 2014).

A gyermekkel közös nyelv különleges köteléket jelent a szülő és gyermeke között. Bán Annamária nem titkolja, hogy a szűkebb (család) vagy tágabb (pl. vásárlás közben az üzletekben, postán) környezet furcsállhatja, hogy egy magyar édesanya nem magyarul beszél a gyermekével (Bán 2013). A szülőknek időnként azzal is szembesülniük kell, hogy a gyermek elutasítja a második nyelvet, ami különösen a serdülőkorban okozhat konfliktusokat. A megoldás mindkét esetben ugyanaz: a szülő ne engedje, hogy a környezet megakadályozza a céljai elérésében, gondoljon a kétnyelvűségből fakadó előnyökre. Az érdeklődő családtagoknak vagy ismeretleneknek a szülő elmagyarázhatja, mit miért csinál, de ne hagyja, hogy a kétnyelvű nevelés csatározások közege legyen.

„Az idegen nyelv nem egy hegy, amit nehéz munkával lehet csak megmászni, hanem egy fincsi keksz, amit kis falatonként be lehet kebelezni, úgy, hogy közben még élvezzük is a szánkban olvadó csoki ízét...” (Bán Annamari)

Varga Réka nyelvtanár gyermekei születése után kezdett el foglalkozni a korai nyelvtanulással. A blogger javasolja a szülőknek, hogy a szoba egyik erre a célra kinevezett sarkában, vagy egy külön szobában alakítsák ki „Angliát”, ahol a továbbiakban csak angolul beszélnek (még a gyermekek játékaik is) és célszerűnek tartja kijelölni egy napszakaszt, amikor a szülő angolozik (azaz mesél, mondókázik, vagy épp énekel, angol nyelvű DVD-t néz) gyermekkel. A belemerítéses módszert is támogatja, azt javasolja, hogy a szülők közösen fessenek, rajzoljanak vagy sportoljanak a gyermekükkel (<http://angolgyerekeknek.com>).

A szülők számára az angol nyelvkönyveket kiadó vállalkozások és könyvkiadók speciális oktatócsomagokat állítanak össze, amellyel a szülők tudják otthon gyermeküket tanítani. Az Oxford University Press *Süti és barátai* című oktatócsomagja gyakorlókönyvet és multiROM-ot is tartalmaz interaktív játékokkal, rajzfilmmel, mondókákkal és dalokkal. A szülői útmutató ötleteket és használható feladatokat nyújt a szülőknek ahhoz, hogyan fejlesszék gyermekük angoltudását (L2). A gyakorlókönyv a különböző témákhoz és ünnepekhez kapcsolódó képes szótárat és játéktárat is kínál (Reilly 2011).

A British Council oktatási szakemberei létrehozták a *Learn English Family* (Családi angol) című forráscsomagot: az ingyenes honlapok, kiadványok és foglalkozások módszertani tippekkel és változatos nyelvgyakorló anyaggal segítik a szülőket. Az otthoni angolózáshoz tippeket, letölthető anyagokat is kínálnak. A szülőknél interaktív foglalkozásokat szerveznek, ahol megtanulják, hogyan tudnak otthon angolózni gyermekükkel (Learn 2014).

A Csöpp Angol iskola megálmodói szerint a szülők alapfokú nyelvtudása is elegendő a sikerhez. A kezdéshez legideálisabb, ha a gyermek még 3 éves kor alatti. Az első találkozás alkalmával megbeszéljük a lehetőségeket és családra szabott ötletekkel térhetünk haza a szülők. A következő megbeszélés alkalmával értékeljük az elmúlt időszakot a családi angolózás szempontjából. Az első két találkozás között legalább 1 hónapnak el kell telnie (<http://www.csoppangol.hu/szuloknek-2/>).

A szülők választhatnak olyan au-pairt vagy gyermekfelügyelőt, aki a saját anyanyelvén beszél a gyermekkel. A nemesi családokban igen gyakori volt, hogy a nevelőnők franciául vagy németül beszéltek a gyermekekkel, akik ilyen módon többnyelvűvé váltak. Sokan csodálták Zrínyi Miklós rendkívüli nyelvismeretét, mert úgy beszélt magyarul, horvátul, németül, olaszul, törökül, latinul, mintha mindegyik anyanyelve lett volna. Napjainkban is alkalmaz(hat)nak a családok idegen nyelvű babysittert vagy au-pairt, aki az anyanyelvén beszél a gyermek(ek)kel.

Nyelvtanulási lehetőségek a családon kívül

Nyelvet nagyon sok módszerrel lehet tanulni, és vannak, akik a családon kívül keresnek lehetőségeket a magas szintű nyelvtanulásra. Az egyik módszer, amikor L1 szülők, L1 környezetben élve gyermeküket L2 óvodába, majd iskolába küldik.

A főtí Angolpalánta magyar-angol két tannyelvű magánóvoda anyanyelvű oktatóval és felsőfokú angol végzettségű pedagógusokkal várja a gyerekeket. Az óvoda Montessori eszközrendszerrel működik. Az intézményben angolul és magyarul nevelő pedagógusok mellett dolgozik csak angolul és csak magyarul nevelő pedagógus is, így a gyermekek mindkét nyelvvél nap mint nap találkoznak az óvodában. Ez az egyedülálló pedagógiai módszer és a két

nyelven idegen történő kommunikáció korai tanulási tapasztalathoz juttatja gyermekeket (<http://angolpalanta.hupont.hu>)

Az iskolák esetében az idegen nyelv beillesztése a tantervbe komoly egzisztenciális küzdelmet jelent, mely jelentős presztízsértéket képvisel (Kovács 2009a), hiszen a szülők iskolaválasztását is jelentősen befolyásolja az intézményben, elsőként az általános iskolákban folyó nyelvoktatás. „A szülők értékrendjében az idegen nyelv különleges árunak minősül, amelyhez minél előbb és minden áron célszerű hozzájutni.” (Kovács 2009a: 14). Napjainkban számos általános és középiskolában indítanak speciális osztályokat, ahol hamarabb kezdik el az idegen nyelv oktatását, mint a normál osztályokban. 2004 óta indulnak nulladik évfolyamos nyelvi előkészítő osztályok is, ahol a tanulók egy évig néhány matematika, magyar és testnevelés óra mellett a diákok csak a nyelvtanulásra koncentrálhatnak. Az általános iskolai tanulmányok folytatása ténylegesen a 10. osztályban indul be. A Nemzeti alaptanterv értelmében az általános iskola negyedik évfolyamától egészen a tankötelezettség végéig kötelezően jelen vannak a nyelvórák a diákok órarendjében, egy idegen nyelvből minden középiskolásnak érettségi vizsgát kell tennie.

Nagyon népszerűek a nyelvi tagozatos és a két tanítási nyelvű iskolák, ahol a gyermekek már első osztálytól magas óraszámokban tanulnak egy nyelvet, és a felsőbb osztályokban a célnyelven tanulnak bizonyos tárgyakat, például a matematikát és a biológiát. A középiskolák is kínálnak két tanítási nyelvű programokat, néhány magyarországi középiskolában nemzetközi érettségit is lehet tenni (pl. a debreceni Tóth Árpád Gimnáziumban).

A két tanítási nyelvű iskolák a célnyelvi kommunikációt támogatják, és a nyelvtanulás folyamata általában gyors. Példaként említhetjük a budapesti Magyar – Kínai Két Tanítási Nyelvű Általános Iskolát, amely 2004 szeptemberében kezdte meg működését. Európában egyedülálló módon az oktatás magyar és kínai nyelven folyik, és az intézmény a Kínai Népköztársaság kiemelt figyelmét élvezi. Az iskola legfontosabb célkitűzése, hogy a kínai közösség gyermekei számára iskolai nevelést és a magyar hagyományoknak megfelelő magas színvonalú oktatást biztosítson amellyel, hogy a gyermekek megőrizték gyökereiket és megismerkedjenek a több évezredes, gazdag kínai kultúra alapjaival. A magyar anyanyelvű tanulók számára elérhetővé teszik a kínai nyelv tanulását, segítik őket, hogy megismerjék a kínai kultúrát. A magyar anyanyelvű szülők fölismerték, hogy

a következő évtizedekben a kínai nyelv egyre nagyobb szerephez fog jutni Európában és az egész világon, így gyermekük jövőjét biztosíthatják azzal, ha kínaiul tanítatják. Az iskola két tanítási nyelvű helyi tanterv alapján dolgozik. A kínai (anya)nyelven kívül, amit heti 5-6 órában tanulnak diákok, részt vesznek kínai művészeti órákon, és kínaiul folyik az informatika oktatása is (<http://magyar-kinai.hu/cimlap.html>).

Az otthoni nyelvtanítás és a kétnyelvű óvodák, iskolák mellett szólnunk kell azokról a nyelviskolákról is, melyek angolórát kínálnak a legkisebbeknek is.

Helen Doron brit nyelvész 1985-ben szabadalmaztatta módszerét az angol mint második nyelv tanítására. Az 1990-es évektől kezdődően a szülők tömege igényelte a korai nyelvtanítást, Magyarországon ez időtájt jelentek meg az első üzleti vállalkozások, melyek a gyerekeknek kínáltak angol nyelvi foglalkozásokat. A Helen Doron Early English módszer a gyerekek **természetes nyelvelsajátítására** épül. Az órákon kizárólag angol nyelven beszélnek, 4-8 fős kis létszámú, korosztálynak és tudásszintnek megfelelő csoportokban. A csoportokba már három hónapos kortól várják a gyerekeket, ami azt jelenti, hogy nagyon korán találkozhat a gyermek az angol nyelvvel. A csecsemőkori nyelvtanulást alapozásnak, felkészülésnek tekintik a magyartól eltérő nyelv befogadására. A módszer lényege az, hogy az „anyanyelvi” környezetet próbálja elérni. A tananyagcsomagban a gyermekek munkafüzeteket kapnak és hozzájuk tartozó hanganyagot, amit otthon naponta kétszer meg kell hallgatniuk. Noha ezzel nem lehetséges elérni az angol nyelvi környezetet, de a hanganyagok otthoni, passzív hallgatásával nagyban elősegíthető. A gyerekek számára ismerős nyelvi ingereket a foglalkozásokon kötik össze konkrét képekkel, jelentéssel, fogalmakkal vagy cselekvésekkel. Mindezt kellemes környezetben, játszva, mégis életszerű szituációkon keresztül, kisebbek szülővel, nagyobbak már szülők nélkül (Doron 2011). Az intenzív, játékos órákat otthoni tananyag-hallgatáson túl kiegészíthetik angol nyelvi gyermekműsorok vagy filmet nézésével.

A gyerekek nagyon fogékonyak arra, hogy egyszerre több ingert fogadjanak be – erre az elvre épít Égervári Krisztina és Koczás Patrícia nyelvtanár módszere, az *English Gym and Fun*. A foglalkozásokon a mozgás, a zene, a játék és a jó hangulat társul az angol nyelvhez, így a szókincs és a kiejtés a többi élménnyel együtt válik a tudás részévé (www.englishgym.hu)

Összefoglalás

A vegyes házasságok és a külföldi munkavállalás mellett a Magyarországon élő magyar szülők egy részénél is komoly a törekvés arra, hogy a gyermekük minél korábban belekóstolhasson egy idegen nyelvbe. A családi nyelvátadás mögött általában az a szándék áll, hogy a szülő életre szóló ajándékot adjon át a gyermekének. Az otthoni nyelvátadásban általában az egyik szülő az anyanyelv, a másik az idegen nyelv forrása. A szülő nyelvismeretén túl a technikai eszközöket és a médiát is igénybe veszik a családok. A segédeszközök és lehetőségek tárháza egyre bővül: vannak szülők, akik otthon különféle oktatóprogramok segítségével a mindennapi élet részévé teszik a másik nyelvet, mások idegen nyelvű CD-ket hallgatnak, meséket, videókat, DVD-ket néznek a gyerekekkel.

A szülők felhasználhatnak mozgóképes, interaktív, vagy nagyobb gyerekek esetében írott médiatartalmakat is, az így biztosított élmények pedig segítik a nyelv passzív használatát. A felhasználás jelentős százalékban akaratlagos folyamat, ami erős motivációt feltételez a felhasználó részéről (érdeklődési körhöz kapcsolódó anyagok felkutatása, médiatermékek naprakész nyomon követése, szakmai fejlődéshez szükséges irodalom felhasználása – akár gyermekként, akár felnőttként). A bilingvissegre törekvő családoknál a kétnyelvűségre nevelés egyik hatásos eszközként kezelik ezt a módszert (King és Fogle 2006: 1).

A családon belüli választott kétnyelvűség sikere nagyban függ attól, hogy a szülők mennyire és milyen minőséggel sajátították el azt a nyelvet, amit a gyermekkel közös nyelvként használnak. Az akcentus és rossz kiejtés igen komoly problémákat okozhat majd a gyermek kommunikációjában, ha nem a szüleivel próbál kommunikálni az adott nyelven. Az izolált idegen nyelvi környezet – ha nem járul mellé megfelelő mennyiségű idegen nyelvi (média) input – akár azt is eredményezheti, hogy kialakul egy olyan változata a nyelvnek, amit csak a családban beszélnek és egy sajátos dialektusként működik, amit más – az adott idegen nyelven beszélő – csak nagy nehézségek árán fog megérteni a sajátos kiejtés és alaktan miatt, ennek vizsgálata azonban későbbi kutatások tárgya lehet.

A korai idegennyelv-oktatással nem mindenki ért egyet. Ranschburg Jenő gyermekpszichológus elismeri, régebben azt hitték, hogy a kétnyelvűség nem tesz jót a gyerek fejlődésének, ma már tudják, hogy a pszichológusokból csak az irigység beszélt

([tp://forum.index.hu/Article/showArticle?na_order=&na_start=30&na_step=30&t=9190118](http://forum.index.hu/Article/showArticle?na_order=&na_start=30&na_step=30&t=9190118), 2009). Vekerdy Tamás, az ismert magyar gyermekpszichológus kijelentése („Vigyázzunk, nehogy a korai nyelvtanítással rongáljuk az anyanyelvi struktúrát.”) rendszeresen felbukkan szülői blogokon és fórumokon (2008). Az állításnak ellentmondani látszik az a tény, hogy a korai kétnyelvű gyerekek is a szabályszerűségeket keresik a nyelvben (pl. többes szám, rendhagyó igealakok), de ugyanezeket a hibákat elkövetik az egynyelvűek is. A korai (általános értelmezés szerint tíz éves kor előtt elkezdett) nyelvtanulás legfőbb célja nem a választékos kommunikáció elsajátítása, hanem a fonémarendszer megalapozása és a kiejtés elsajátítása. A hosszabb távú, sikeres nyelvtanuláshoz több tényező együttes jelenléte szükséges. A siker egyik feltétele a környezet, a másik a belső motiváció, de meghatározóak a kognitív és személyes képességek is (erről bővebben Polonyi 2013).

Dolgozatunk végén szót kell ejtenünk a gyerekekről, akik a családon belüli nyelvhasználat főszereplői. A családon belüli nyelvtanulás sikere a gyermekek hozzáállásán is múlik. Vannak gyermekek, akik édesanyjuktól nem fogadják el, ha az anya nem az anyanyelvén szól hozzájuk (Bálits 2005). Ezekben az esetekben a szülők igyekeznek kapcsolatot tartani külföldiekkel, hogy a gyermekeik lássák és érezzék, nyelveket ismerni jó, és a nyelvismeret élményét vigyék magukkal. A szülők azzal is elégedettek, ha a gyermek ráérez a nyelv ízére, és remélik, a későbbiekben könnyebben tanul majd.

Felhasznált irodalom

- Bálits Éva (2005): Irigylem őket. *Kismama*. 17. évfolyam. 10. szám. 72.
- Bán Annamária (2011): Nagy angol mondókáskönyv. English Nursery Rhymes and Songs. <http://www.ketnyelvugyerek.hu/blog/nagy-angol-mondokaskonyv-letoltese/> Hozzáférés: 2014. július 13.
- Bán Annamária (2013), *Nevelj kétnyelvű gyereket!* h.n, szerzői magánkiadás.
- Csöpp Angol <http://www.csoppangol.hu/szuloeknek-2/>. Hozzáférés: 2014. június 18.
- Doron, Helen (2010): *A nyelv zenéje. Budapest*. Helen Doron Early English Országos Franchise Központ. J.G.K.Kft.
- Döpke, Susanne (2012): Can the principle of 'one person – one language' be

disregarded as unrealistically elitist?

<http://bilingualoptions.com.au/consTXTelit.pdf> Hozzáférés: 2013. 04. 21

Harding-Esch, Edith – Riley, Philip (2003) *The Bilingual Family: A Handbook for Parents*. Cambridge. Cambridge University Press.

Heller, Corey (2010): Non-Native Speakers Can Raise Multilingual Children!

<http://www.multilingualliving.com/2010/04/23/non-native-speakers-can-raise-multilingual-children>. Hozzáférés: 2014. június 25.

<http://angolpalanta.hupont.hu> Hozzáférés: 2014. június 25.

<http://magyar-kinai.hu/cimlap.html> Hozzáférés: 2014. június 25.

Karmacsi Zoltán (2007): *Kétnyelvűség és nyelvelsajátítás*. Ungvár, PoliPrint.

http://www.kmf.uz.ua/hun114/images/konyvek/Karmacsi_Ketnyelvuseg_es_nyelvelsajatitas.pdf. Hozzáférés: 2013. 03. 02.

King, Kendall — Fegle, Lyn (2006): Raising bilingual Children: Common parental concerns and current research. CalDigest. April 2006.

http://www.cal.org/resources/digest/digest_pdfs/RaiseBilingChildi.pdf

Hozzáférés: 2013. 04. 24.

Kovács Judit (2009a): *A gyermek és az idegen nyelv*. Budapest. Eötvös József Könyvkiadó.

Kovács Judit (2009b): Az óvodáskori nyelvtanulás, mint jelenség

<http://www.pagony.hu/index.php?page=article&id=342> Hozzáférés: 2014-03-30 17:39.

LearnEnglish Family <http://www.britishcouncil.org/hu/hungary-english-learnenglish-family.htm> Hozzáférés: 2014. június 18.

Navracsecs Judit (1999): *A kétnyelvű gyermek*. Budapest, Corvina Kiadó.

Nikolov Marianna (2004): Az életkor szerepe a nyelvtanulásban. Modern Nyelvoktatás, 10. 1. sz. 3–26.

Pearson, Barbara Zurer (2008): *Raising a Bilingual Child*. Living Language.

Polonyi Tünde Éva (2013): *Az idegennyelv-tanulás kezdete*. Szó- és szabálytanulás fiataloknál és időseknél. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Reilly, Vanessa (2005, 2011): *Cookie and friends*. Oxford. Oxford University Press.

Sárdi Enikő (2005): Nyelvtanuló apróságok. *Kismama*. 17. évfolyam. 10. szám. 70–72.

Saunders, George (1988): *Bilingual children: from birth to teens*. Univerity of California. Multilingual Matters Ltd.

Szegedi Éva (2014): *Így neveld kétnyelvűvé a gyereked.*
www.szeretlekmagyarorszag.hu/igy-neveld-ketnyelvuve-a-gyerekedet

Hozzáférés: 2014. július 16.

sz. n. (2008) *Zseniképzés csecsemőknek: újdonság, vagy régi üzlet?.* HVG.
2008. szeptember 13. ,

http://hvg.hu/hvgfriss/2008.37/200837_FEJLESZTOPROGRAMOK_KICSIKN
EK_Lehet_eleg_koran Hozzáférés: 2014. július 10.

Varga Réka: Gondoltál már arra, hogy a te gyereked hogy fog megtanulni
angolul? <http://angolgyerekeknek.com> Hozzáférés: 2014. június 25.

Vékony Valéria (2010–2011): A kétnyelvű beszéd.

http://www.vekony.eu/ketnyelvuseg/?page_id=538 Hozzáférés: 2014. június
18.

www.englishgym.hu Hozzáférés: 2014. június 18.

Katarina Rengel¹⁵
krengel@ffos.hr

Children's participation in familial and institutional context: contemporary approaches and research

Introduction

Theorists who deal with childhood indicate that childhood and children are being increasingly familiarised and institutionalized as a result of contemporary globalisation changes. Educational policy justifies the stated processes in terms of children's safety, well-being and high quality of life. Aside from this dominant adult perspective about children's everyday lives, it is necessary to gain insight into children's perspectives about the contexts in which they live, and, taking into consideration conceptualizations of children as active actors, possibilities for their participation in these contexts. This paper first provides the theoretical framework for researching childhood and children's reality in two contexts: family and institutions for children (nursery, day care, preschool, school) and continues with a discussion about familiarisation and institutionalization of childhood and children. After the theoretical part, the paper provides a review of recent research concerning children's participation in the familial and institutional context, and then presents relevant findings of my own research related to the topic.

Theoretical framework

Within social sciences, there are a growing number of authors who deal with two notions that have previously been marginalized in academic debates (Qvortrup, Corsaro, Honig, 2009): childhood and children. More specifically, they see childhood as a conceptual category and social position for researching children (Kehily, 2009). In contemporary conceptualizations of children and childhood within social sciences, authors emphasize the social construction and structuring of childhood. Social construction of childhood is a theoretical approach within contemporary conceptualizations of children

¹⁵ research and teaching assistant, University of J. J. Strossmayer in Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences Department of Pedagogy

and childhood that explores the ways in which reality is negotiated in everyday life through interactions (James, Jenks, Prout, 1998; James, James, 2008). The representatives of this theoretical approach (Prout, 2005; James, James, 2008; Jenks, 2005) indicate that conceptualizations and experiences of childhood are variable, i.e. they depend on the specific historical, social, cultural and political context.

Along with variability, continuity of childhood is also emphasized. Namely, Qvortrup (1994; 2005; 2009) defines childhood as a socially structured space, permanently present in the structure of all societies, whose construction changes in accordance with the changing historical and cultural characteristics of society. There are two “elements” of childhood as a social structure: social institutions and relations, both of which are variable in accordance with the specific sociocultural context (James, James, 2008, 137). However, alongside the “determinism” of conceptualizing childhood as a social structure, authors also emphasize their view of children as active in that structure, i.e. as co-constructors of their own childhood (Ibid, 138).

Within this view of childhood, children are considered as active in the “construction and determination of their own social lives, the lives of those around them and of the societies in which they live” (Prout, James, 2005, 57). One of the key notions of these conceptualizations of children as social actors is *agency*, as children’s personal activity, ability for independent, autonomous action (James, Jenks, Prout, 1998). In social sciences, agency is discussed within the structure – agency dichotomy, in terms of possibilities for individual’s independent actions within social structures of a specific society. Contemporary conceptualizations of this dichotomy see those notions as interconnected, in the sense of reproduction and transformation of social structures (James, James, 2008). Corsaro (2011) provides a more specific view of children’s agency by introducing the notion *interpretative reproduction*, in the sense of children’s contribution to society, cultural production and change as active interpreters and participants in the social world, who adjust information from the adult world and use it in a creative and interpretative process. However, it must be emphasized that the way children are understood “shapes” their “experiences of being a child”, and “shapes” their “engagement” with the adult world (James, James, 2004, 13). These conceptualizations of children as competent social participants indicate the importance and necessity of researching the social world from children’s perspectives.

Lee (2001, 5) indicates that there is a problem of considering age as a key factor of differentiating between children and adults, childhood as the opposite of adulthood, children as the opposite of adults, i.e. adults as “human beings” and children as “human becomings”. A “human being” as stable, complete and capable for independent thinking and acting. A “human becoming” as changeable, incomplete and incapable for independent thinking and action. In these conceptualizations, growing up is considered “a linear process towards becoming complete, towards achieving the highest phase of humanness: adulthood” (Ten Brinke, Kanters, 2010, 7).

Alanen and Mayall (2001) suggest that it is important to investigate the nature of child-adult relations from children’s perspective and claim that in the heart of childhood research lies research of generational relations that separate children and adults and unite children as a social category. Generational relations revolve around the notion of a generational order, in the sense of “a system of social ordering that specifically pertains to children as a social category, and circumscribes for them particular social locations from which they act and thereby participate in ongoing social life.” (Alanen, 2009, 161). This means that the conceptualizations of childhood and adulthood are “produced and reproduced” in interactions between members of generational categories, i.e. in “intergenerational practices”, through which a particular social structure “recurrently emerges” (Ibid, 161).

Within these conceptualizations of childhood and children, the interdisciplinary approach (sociology, psychology, pedagogy, ethnology...) to studying contemporary childhood as a social construction and structure is advocated. What these considerations have in common is their view of children as social actors who have the ability to control the direction of their own lives and their disregard for the “traditional” views of children as immature, vulnerable, incapable beings, who need to be guided and childhood as a phase on the way to adulthood.

Childhood in contemporaneity: familiarisation and institutionalization

When discussing the reality, i.e. practices of childhood, various authors and politicians emphasize two simultaneous processes of today’s childhood: familiarisation and institutionalization. Qvortrup (2005) asserts that the backdrop of the emergence of these processes was children’s movement from visibility to invisibility in the public sphere in contemporaneity. This loss of visibility was a result of children’s confinement within a “variety of forms of

childhood: a family childhood, a school childhood, a kindergarten childhood, a leisure time childhood” (Ibid, 2), which severed childhood from adulthood. Zinnecker (2001, 18) calls these two processes “the childhood moratorium”, in the sense of childhood’s separation from adulthood, i.e. children’s removal from adult productive activities.

In contemporaneity, children are seen as a “private good” (Qvortrup, 2005, 1), as belonging to the private family. Makrinioti (1994) defines familiarisation as an incorporation of childhood into the family so that they create a unit. Qvortrup (1994, 8) discusses children’s familiarisation in terms of them being confined to “islands”, or life indoors. In other words, familiarisation is a process within which the parents’ responsibility for their children is emphasized and within which children’s identities are considered to be incorporated within their family (Edwards, 2005). Or, as James and James (2008, 58) put it, family is a social space in which children are born into, and because of this have traditionally been studied under the “conceptual umbrella” of *the family*, and not in their own right. This positions children as dependent on adults, which affects children’s agency. The “responsibilisation” of parents, and embedding of children within the family, subdues children’s agency and their perspectives on their everyday lives (James, James, 2008, 59). Qvortrup (2005) also emphasizes that familiarisation, together with viewing children as incomplete and vulnerable denies children access to resources and possibilities to exert their agency as independent human beings.

Simultaneously with the process of familiarisation, Babić (2009) claims that contemporary childhood is marked by institutionalization of childhood and children. Froncs (1994) defines institutionalization as a process in which the organized educational system (by way of a heterogeneous selection of activities) affects children’s everyday lives. Institutionalization positions children according to social status, and prescribes institutions as the places where children “should be” (Edwards, 2005, 4). Ennew (1994, 143) sees institutionalization as a process of adults’ “taking hold of children’s time, organizing it, curricularising it and simultaneously controlling” children. Control is the dominant characteristic of institutionalization, realized through selection processes, normativity, adult surveillance, structured activities, space-time restrictions etc. (Näsman, 1994). Being placed into institutions, children are removed from the “everyday world and placed into an artificial world, guided by their needs,

where they are in the centre”, but separated from the real world, which leads to an isolationist practice (Fleer, 2003, 66).

Alongside conceptualizations of familiarisation and institutionalization as distinct, some authors conceptualize these processes by emphasizing their similarities, based on a different understanding of *institutions*. For example, Zeiher (2009, 127), defines childhood institutions in the sense of “concrete entities within social childhood, each of which is meant to normalize particular needs, activities or life arenas and to provide opportunity structures”. In this sense, family is also a childhood institution, alongside the educational system and its components because both children’s and parents’ position in the family are regulated on a societal level. Zeiher (2009) divides institutionalization to familiarisation and scholarisation, and considers them as two main processes of the societal formation of childhood in contemporaneity, in the sense of societal reproduction: family is specialized for care, and institutions for children are specialized for learning. She considers these processes as related and as developing “in parallel and antagonistically, in competition and conflict, with mutual support, influence and interpenetration” (Ibid, 128). Early childhood policies advocate children’s early institutionalization and justify it by indicating the benefits of children’s early attainment, in the backdrop of which children are seen as a potential future value and asset in the global labour market. However, in spite of these broad societal goals, the responsibility for childhood and children, which, according to Qvortrup (2005, 8) is “crucial for our understanding of the representation of children and childhood in modernity”, is on the family.

Qvortrup (1994) claims there are two ways of thinking about children’s familiarisation and institutionalization: as children’s confinement within the family or in institutions so as to exclude them from adult society, or as a variety of existence that should be described in terms of children’s agency from their own perspectives. Within the first way, it is considered that children are human becomings, who are vulnerable and who need to be protected. This protection has led to structural limitations of “children’s authentic participation”, which is “a forceful parameter in creating childhood as a structural form” and in constituting a generational order (Qvortrup, 2005, 5). The second way of thinking about familiarisation and institutionalization will be elaborated in the next part of this paper, within a review of research about the possibilities of children’s participation in their family and institutions for children, from children’s perspectives.

Children's participation in the familial and institutional context

After the theoretical discussions, it is necessary to review recent, relevant research that deal with the reality of childhood in the familial and institutional context. The selected research studies investigate children's perspectives on family and institutions for children and their interrelationship, children's own positions in them and possibilities for participation. For the purposes of this paper, children's participation is defined as children's ability and possibility to make decisions and influence their everyday lives. The research studies are presented according to the researched context: from family, preschool, elementary school to high school.

The first research pertains to one of the few available research studies that dealt with children's conceptualizations of family. Morrow (1998) interviewed children from eight to fourteen years old, who believe family has the following characteristics: love, care, mutual support and respect. More specifically, children define family in terms of roles of family members, their mutual relationships and its structure. When discussing their participation in decision-making, they emphasize that they value the notion, but that in practice, it can be ambiguous. From these research results in relation to children's participation, it can be concluded that children highly value connectedness with their family members, in terms of reciprocity and negotiation. As far as the preschool context is concerned, Kragh-Müller and Isbell (2011) researched children's perspectives about their everyday lives in preschool. The research contrasted preschool experiences in Denmark and the United States. Three to five year-olds, who participated in the research were observed, interviewed and asked to draw. Research findings indicate that children find establishing positive peer relationships in preschool most important. The activity that children prefer most in preschool is play, in which they report to be "engaged", which is interpreted as a way in which "children can gain new understandings related to their own perspectives", in which children can discover, develop creativity and learn "effectively" (Ibid, 26). Children do not like activities in which they have to sit and be still, such as circle time. We can conclude from these results that children value activities in which they have the possibility to participate, which are rare in the researched preschool contexts. Einarsdóttir (2005; 2008) conducted a research with 22 five to six year-olds in an Icelandic preschool in order to gain insight into their perspectives about their preschool. Group interviews,

children's photographs, children's drawings, and a questionnaire administered as a game were applied in this qualitative research study. Children see their preschool as a place where they learn "rules for behaviour, communication, and play" (Einarsdóttir, 2008, 283). In preschool, children value play, freedom to choose, having control over their own activities and friendships with peers. They see their preschool teachers as those who plan and organize or spend time with other adults, take care of children, discipline or control children, teach children (Einarsdóttir, 2005). Children claim that in preschool they could decide only about play (where they play) and during "choice time" (Ibid, 481). The choices they could make were limited, and preschool teachers were the ones making final decisions, concerning the overall processual and structural organization of the preschool. These results are in line with results obtained by Kragh-Müller and Isbell (2011) and with the theoretical elaborations of institutionalization (Edwards, 2005; Näsman, 1994; Zeiher, 2009).

Mayall (1994) investigated children's experiences of their everyday life within the family and in school. The researcher spent two terms, two days a week, in the selected school, as an assistant in the reception class (five to six year-olds) and in the 5th class (nine to ten year-olds). The selected research methods were observation, interviews in pairs and group interviews. Mayall (1994) and the children discussed the following notions: independence, consent, negotiation, authority, social norms and social habits. Results indicate that within the family, children are actors, participants and negotiators about their own social world. Family is more informal and open for negotiations. The author sees the family as "holistic", i.e. norms are constructed and implemented by adults; however, their control is flexible because of the individual and varied interests of all participants (Ibid, 125). In school, children view themselves as adults' projects. Children find the school more formal, fixed and less open for negotiations, which is why they use resistance strategies from conformity to deviation, and balance between the two. Mayall (1994, 125) sees school as "coherent" in the sense of its tightness, completeness and coherence between aims and practices, which pertain to teaching children. She concludes that, from the children's perspectives, family is characterized by negotiations within relations and school by prescription within norms. It is important to note that conceptualizations of children have a significant effect on their experience, i.e. depending on how adults view children, their personal identity

construction will vary from one environment to the other. Mayall (2001) conducted another research concerning children's perspectives about their position in family and school, with 57 nine to ten year-olds, using a similar methodology as in the previous research. Results indicate that children feel subordinated to adults and that teachers have ambivalent expectations of them. On the one hand, they see them as unreliable and distrust them, and, on the other, they expect of them to be responsible, in terms of taking care of themselves, doing chores, schoolwork etc. (Mayall, 2001). Children find that homework and family obligations take up too much of their time and report they are mostly excluded from public space due to their protection, which coincides with what various authors discussed in relation to children's familiarisation and institutionalization. They would like more free time and time spend outside of adults' control, especially in school (Mayall, 2001). Prout (2000) obtained similar results from which it is visible that children perceive institutions for children as places where they are under constant control and where their voices are the least respected. He asserts that childhood institutionalization is crucial in the (re)production of children's structural dependence and regulation and limitation of their agency. Bjerke (2011) tried to gain insight into children's (aged from eight to nine and fourteen and fifteen years) view of their participation in decision-making within their family and in school. 109 children participated in the research, and the selected methods were focus groups and individual interviews. Results indicate that having and expressing opinions and having possibilities for decision-making constitute participation for the research participants. Drawing on this definition, children claim that they participate in their families. They see their participation as connected to specific social practices, such as consumption and everyday tasks (Bjerke, 2011). Children actualize their participation by negotiating with their parents, and both children and their parents are aware of their reciprocal relations. Unlike within the family, in school, participation is a cause of "frustration and anger, especially towards teachers", and it is characterized as "embedded in a conflictual relation with adults as a group" (Ibid, 98). The children who participated in the research claim that in school they must accept the institution's rules and that teachers abuse their power while enforcing those rules. Bjerke (2011) concludes that children's relations with teachers differ from relations with their parents. Children feel that teachers do not listen to them, and that their position in relation to participation is more favourable within the family.

“Ideas of participation and consensus are present in the way the school democracy is formally organised, but they seem to be far from the reality experienced by pupils” (Ibid, 100). The author emphasizes the need to take the dynamic and reciprocal relationships between children and adults into consideration when discussing children’s participation. The reason for this are results from this research, which indicate that children do not see agency and dependency as opposites, but as inevitable in their relationships with adults (e.g. children can express agency and can simultaneously depend on nurturance and support from adults).

Research findings obtained by various authors (Bjerke, 2011; Einarsdóttir 2005; 2008; Kragh-Müller, Isbell, 2011; Mayall, 1994; 2011; Morrow, 1998; Prout, 2000) indicate that children see a difference in their possibility for participation within their families and in institutions for children, i.e. that children’s view of their possibilities of participation are situated. Namely, they emphasize that they have more possibilities for participation in the familial context, rather than in the institutional context. This means that children see their families as contexts that are more open for negotiations and institutions where they spend portions of their time as more fixed and regulatory. However, the results also indicate that some children have ambivalent views of regulation and dependency on adults.

Examples of personal preliminary research

In the final part of this paper, I present findings from my two preliminary research studies conducted within the last two years, which pertain to the topic of children’s participation, exemplified by decision-making, in the contexts of family, preschool and school (Rengel, in press; Rengel, Bungic, 2014). Within these two research studies, I attempted to examine methodological possibilities of research *with* children, rather than *on* children (Christensen, James, 2008). The first research dealt with children’s participation in decision-making in preschool and school. It was conducted with an intentional sample of 20 children who attend preschool, aged from 5 years and 6 months to 6 years and 5 months (11 girls and 9 boys), and 20 children who attend the 2nd grade of elementary school, aged from 8 years to 9 years and 2 months (11 girls and 9 boys). To gather data, a semi-structured interview protocol was used, which was preliminary verified in a group interview with children. Children were than interviewed in pairs, without the presence of the preschool teacher/teacher. All the interviews were audio-

taped, and then transcribed to paper. Two independent researchers initially and axially coded the gathered data, using “grounded theory” methodology. The unit of analysis was a meaningful unit, i.e. a child’s answer of at least one sentence or more sentences. We analysed these sentences and determined dominant meanings of the answers.

The second research dealt with children’s view of family – preschool cooperation. It was conducted with an intentional sample of 20 children who attend preschool, aged from 6 years and 4 months to 7 years and 2 months (10 girls and 10 boys). The selected research method was interviewing. However, in view of current discussions in literature concerning methodology of research with children, in which the flexibility of the research process is advocated, it was decided that at the beginning of the interview the researcher will ask just one general question, like *What does one day in your preschool look like?* or *What do you do in preschool?*. It was assumed that this question would encourage a child’s narrative, from which the researcher would gain insight into the child’s view of family – preschool cooperation. When necessary, the researcher asked sub-questions to obtain a more comprehensive insight into children’s perspectives. Eldén (2012) and Spyrou (2011) confirm the value of this method and assert that in research with children it is necessary to think of methods in terms of which one is most appropriate for children’s authentic expression, rather than just which one is most appropriate in relation to the aim of the research. Insight into literature indicated various terms used for this method: “open interviews” (Solberg, 1996, 60), “research conversation” (Danby, Farrell, 2005, 49; Mayall, 2000, 120), “life-mode interview” (Gulbrandsen, 2012, 7). The approach to analysing the transcribed interviews was similar to the first described research.

In the remaining part of the paper, I present research findings from both described preliminary research studies, selected according to relevance to children’s participation within family and institutions for children. Most answers about children’s view of their own decision-making in preschool point to it being related only to play, in the sense of selecting play as an activity, and choosing what to play, with whom, with what and when. Despite the fact that children’s decision-making in preschool is related only to play, children’s answers indicate that the preschool teacher makes the final decision about it, which is similar to results obtained by Einarsdóttir (2005). In school, children can, by themselves, decide who to be friends with, what to

play, which homework to do first, how they will behave. As examples of decision-making in school, children stated that they could decide not to go to the toilet, not to be naughty, not to talk during class etc. These findings confirm the assumptions of children's subordinated position in institutions for children, where they can only choose between given options, when time is allocated to them by adults, or "choose" to behave according to institutional norms.

Children see their preschool teacher and teacher in terms of their professional activity (*"it's a person who baby-sits"*, or *"She teaches us."*), in terms of her social position (*"She keeps us in order (...) we have to listen to her because she is the biggest of all of us"*) and in terms of her specific actions, like regulation (*"surveillance"*, punishing) or support (only in preschool).

All the interviewed children both in preschool and school stated that their preschool teacher/teacher was in charge. Children claim that they will be in charge when they *"grow up"*, which indicated a problem concerning generational social structuring of relations in the preschool and school. This is also confirmed by children's answers to a question concerning what they do when they decide something, and their preschool teacher/teacher interrupts them. They all answered that they stop whatever they were doing and *"obey their preschool teacher"*.

While half of the examined children in preschool would like to change structural, material things in their preschool (e.g. colour of walls), the other half suggests processual changes: they want to be able to decide and choose; change the quality of interpersonal relations in the preschool and do more activities, like singing, playing and having fun (*"My preschool would... from the outside it would stay the same, but from the inside the walls would be colourful, and I would like it if we could eat what we want every day for lunch, play what we want and do what we want."*).

When asked where they can decide more, at home or in their preschool or school, all the participants in all settings said they can decide more at home. Children's conceptualizations of decision-making could be placed on a continuum ranging from autonomous choice to external regulation. They seem to be aware of the asymmetrical relations between them and adults. Based on the discerned relationship between children's view of themselves and their possibilities for decision-making, which they situated within the given context (family, preschool or school), it could be stated that

further research should focus on the relationship between social-spatial-temporal structuring of contexts in which children live their everyday lives and their view of their own position in those contexts.

Conclusion

Contemporary conceptualizations of childhood view it as socially constructed and structured, i.e. as variable and continuous, and children as social actors who co-construct their own lives and lives of those around them. Familiarisation and institutionalization are considered as processes that mark childhood contemporaneity, which are caused by rapid globalisation changes. They are much discussed in childhood theory and policy with different assumptions, which indicates the importance of insight into childhood reality. The reviewed and presented research studies indicate a tendency towards negotiation in the familial context and prescription in institutional context. In relation to participation, it could be concluded that children have more possibilities for participation in the familial context, whereas in the institutional context they are limited and regulated by the institution's organization and generational structuring in relation to their preschool teachers/teachers. This indicates that children's view of themselves and their possibilities for participation is contextualized, and therefore further research on the relationship between the structuring of different contexts children live in and children's view of their own position in those contexts is necessary.

References

- Alanen, L. (2009). Generational order. In: J. Qvortrup, W. A. Corsaro, M. S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 159 – 174). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Alanen, L., Mayall, B. (2001). *Conceptualizing child-adult relations*. London: RoutledgeFalmer.
- Babić, N. (2009). Djeca i odrasli uče zajedno (Children and adults learn together). In: N. Babić, Z. Redžep-Borak (eds.), *Dječji vrtić – mjesto učenja djece i odraslih – zbornik radova* (pp. 1 – 19). Osijek: Centar za predškolski odgoj.
- Bjerke, H. (2011). 'It's the way they do it': Expressions of agency in child-adult relations at home and school. *Children & Society*, 25 (2), 93 – 103.

- Christensen, P., James, A. (2008). Introduction: Researching children and childhood cultures of communication. In: P. Christensen, A. James (eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices, 2nd Edition* (pp. 1 – 9). London: Falmer Press.
- Corsaro, W. A. (2011). *The sociology of childhood, 3rd edition*. London: Pine Forge Press.
- Danby, S., Farrell, A. (2005). Opening the research conversation. In: A. Farrell (ed.), *Ethical research with children* (pp. 49 – 67). Maidenhead: Open University Press.
- Edwards, R. (2005). Introduction: Conceptualising relationships between home and school in children's lives. In: R. Edwards (ed.), *Children, home and school: Regulation, autonomy or connection?* (pp. 1 – 23). London: RoutledgeFalmer.
- Einarsdóttir, J. (2005). We can decide what to play! Children's perception of quality in an Icelandic playschool. *Early Education and Development*, 16 (4), 470 – 488.
- Einarsdóttir, J. (2008). Children's and parents' perspectives on the purposes of playschool in Iceland. *International Journal of Educational Research*, 47 (5), 283 – 291.
- Eldén, S. (2012). Inviting the messy: Drawing methods and 'children's voices'. *Childhood*, 20 (1), 66 – 81.
- Ennew, J. (1994). Time for children or time for adults. In: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (pp. 125 – 144). Avebury Press: Aldershot.
- Fleer, M. (2003). Early childhood education as an evolving 'community of practice' or lived 'social reproduction': researching the 'taken-for-granted'. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4 (1), 64 – 79.
- Frønes, I. (1994). Dimensions of childhood. In: J. Qvortrup, M. Bardy, G. B. Sgritta, H. Wintersberger (eds.), *Childhood Matters: Social theory, practice and politics* (pp. 145 – 165). Aldershot: Avebury.
- Gulbrandsen, L. M. (2012). Being a child, coming of age. In: M. Hedegaard, K. Aronsson, C. Højholt, O. S. Ulvik (eds.), *Children, Childhood and Everyday Life: Children's Perspectives* (pp. 3 – 21). Charlotte: Information Age Publishing.
- James, A., James, A. L. (2004). *Constructing Childhood. Theory, policy and social practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

- James, A., James, A. L. (2008). *Key concepts in childhood studies*. London: Sage Publications.
- James, A., Jenks, C., Prout, A. (1998). *Theorizing Childhood*. Oxford: Polity Press.
- Jenks, C. (2005). *Childhood, 2nd edition*. Abingdon: Routledge.
- Kehily, M. J. (2009). Understanding childhood. An introduction to some key themes and issues. In: M. J. Kehily (ed.), *An Introduction to Childhood Studies, 2nd edition* (pp. 1 – 16). Maidenhead: Open University Press.
- Kragh-Müller, G., Isbell, R. (2011). Children's perspectives on their everyday lives in child care in two cultures: Denmark and the United States. *Early Childhood Education Journal*, 39 (1), 17 – 27.
- Lee, N. (2001). *Childhood and Society: Growing up in an age of uncertainty*. Buckingham: Open University Press.
- Makrinioti, D. (1994). Conceptualization of childhood in a welfare state: A critical reappraisal. In: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (pp. 267 – 284). Avebury Press: Aldershot.
- Mayall, B. (1994). Children in action at home and school. In: B. Mayall (ed.) *Children's Childhoods, Observed and Experienced* (pp. 114 – 128). London: The Falmer Press.
- Mayall, B. (2000). Conversations with children. Working with generational issues. In: P. Christensen, A. James (eds.), *Research with children: Perspectives and practices* (pp. 120 – 137). Abingdon: Routledge.
- Mayall, B. (2001). Understanding childhoods: A London study. In: L. Alanen, B. Mayall (ed.), *Conceptualizing Child – Adult Relations* (pp. 114 – 127). London: Routledge Falmer.
- Morrow, V. (1998). *Understanding Families. Children's Perspectives*. London: National Children's Bureau, Joseph Rowntree Foundation.
- Näsman, E. (1994). Individualisation and institutionalisation of children in today's Europe. In: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, E. Wintersberger (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (pp. 165 – 187). Aldershot: Avebury.
- Prout, A. (2000). Children's participation: Control and self-realisation in British late modernity. *Children and Society*, 14 (4), 304 – 315.
- Prout, A. (2005). *The future of childhood: Towards the interdisciplinary study of children*. London: RoutledgeFalmer.

- Prout, A., James, A. (2005). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In: C. Jenks (ed.), *Childhood: Critical concepts in sociology* (pp. 56 – 80). London: Routledge.
- Qvortrup J. (1994). Childhood matters: an introduction. In: J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, H. Wintersberger (eds.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (pp. 1 – 24). Avebury Press: Aldershot.
- Qvortrup, J. (2005). Varieties of childhood. In: J. Qvortrup (ed.), *Studies in modern childhood: Society, agency, culture* (pp. 1 – 21). New York: Palgrave Macmillan.
- Qvortrup, J. (2009). The development of childhood: Change and continuity in generational relations. In: J. Qvortrup (ed.), *Sociological studies of children and youth volume 12: Structural, historical and comparative perspectives* (pp. 1 – 26). Bingley: Emerald Group Publishing Ltd.
- Qvortrup, J., Corsaro, W. A., Honig, M. S. (2009). Why social studies of childhood? An introduction to the handbook. In: J. Qvortrup, W. A. Corsaro, M. S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 1 – 18). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Rengel, K. (in press). Research with children in kindergartens. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*.
- Rengel, K., Bungić, M. (2014). Suradnja obitelji i dječjeg vrtića iz perspektive djece (Family - preschool cooperation from the perspective of children). In: I. Prskalo, A. Jurčević Lozančić, Z. Braičić (eds.), *14th Mate Demarin Days: Contemporary challenges to Educational Theory and Practice* (pp. 221 – 232). Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Solberg, A. (1996). The challenge in child research: From 'being' to 'doing'. U: J. Brannen, J., O'Brien, M. (Ur.). *Children in Families: Research and Policy*. London: Falmer Press, str. 53 – 66.
- Spyrou, S. (2011). The limits of children's voices: From authenticity to critical reflexive representation. *Childhood*, 18 (2), 151 – 165.
- Ten Brinke, S., Kanters, C. (2010). Images of childhood: Changing patterns in academia and society. *Social Cosmos*, 1 (1), 1 – 11.
- Zeiber, H. (2009). Institutionalization as a secular trend. In: J. Qvortrup, W. A. Corsaro, M. S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, (pp. 127 – 139). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Zinnecker, J. (2001). Children in young and aging societies: The order of generations and models of childhood in comparative perspective. In: S. L. Hofferth, T. J. Owens (eds.), *Children at the Millennium: Where have we*

come from, where are we going? Volume 6 (pp. 11 – 52). Oxford: JAI, Elsevier.

dr. Fehér Krisztina
DE Magiszter Nyelvtudományi Tanszék
Dajkanyelv: „gügyögünk” a gyerekhez?

3. szekció
Kulturális különbségek tapasztalatai
szekcióvezető: Dr. Sacserpi Sándor

Juhász Éva
cigányügyi megbíró, Nyíregyháza
*Kultúra, ami összeköt -
Az egyházak szerepe és jelentősége a cigányok életében*

Tóvisskes Imre
Nyíregyháza
*A hátrányos helyzetű családok érintettsége
a kulturális különbségekben*

Paporka Viktória, & Bulyáki Dóra
A Roma Szakköznevelési Helyi Egység
Erdélyi és Vajdasági tapasztalataink

4. szekció
**Family therapy/
A család és a pszichológia**
szekcióvezető: Dr. Rudi Dallos, Dr. Tanczos Juli, Dr. Czóler Ilona

Dr. Kelemen Lajos
filológiai docens, DE GYFK
A családterápia hazai gyakorlata

Végvári Edit
Debrecen
*A magzatok lelki élete - az anya-magzat
kapcsolatanalízis gyakorlati tapasztalatai*

Dr. Rebecca McKenzie
Plymouth University, Egyesült Királyság
Family dynamics and autism

Dr. Harmatiné Olajos Tímea
filológiai adjunktus, családterapeuta DE Pszichológia Intézet
*Rendszerezmelet az iskolában - a viselkedési
problémáktól a pszichoszomatikus tünetekig*

5. szekció
Civil Fórum
Helyi civil szervezetek számára szervezett workshop

**A Családpedagógiai Egyesület
Közgyűlése**
17.06.

*A konferencia ideje alatt könyvbemutató várnja
a vendégeket, ahol vásárlásra is van lehetőség.*

További programok

“Friss tinta” a családról
hallgatói kreatív versjárték

“Én családom”
gyermekrajz kiállítás

Vargáné dr. Nagy Anikó
a konferencia elnöke

Dr. Nemes Magdolna
a konferencia titkára



meghívó




Debreceni Egyetem
Gyermeknevelési és Felnevelési Kar
és a Családpedagógiai Egyesület
tiszteltet meghívja Önt a



Kar Napján
rendezett

A MAI CSALÁD
című
nemzetközi tudományos
konferenciájára

2014. október 15. 9 óra
Konferencia terem

Debreceni Egyetem
Gyermeknevelési és Felnevelési Kar
4220 Hajdúböszörmény, Dévény I. u. 1-9.

A konferencia programja

Megnyitó
9.00-9.30
A konferenciát megnyitja és a résztvevőket köszönti
Dr. Kovácsné dr. Bakosi Éva
DE Gyermeknevelési és Felnevelési Kar dékánja, a konferencia védnöke

Kiss Anita
Hajdúböszörmény város polgármestere

Dr. Bartha Elek
Debreceni Egyetem rektorhelyettese

Vargáné dr. Nagy Anikó
Családpedagógiai Egyesület elnöke, a konferencia levezető elnöke

„Családi kör-ök” közös versmondás
Bujdosóné dr. Papp Andrea

Plenáris előadások
9.30-

Dr. Pálfi Sándor
DEGYFK, tanácskésztető filológiai tanár
Családi jegyek az intézményes nevelésben

Prof. Rudi Dallos
Plymouth University, Egyesült Királyság
Children's Problems, Attachments and Families

Kávészünet

Plenáris előadások

Dr. Zacher Gábor
szociológus
Mindennapi függőségeink

Dr. Verity Campbell-Barr
Plymouth University, Egyesült Királyság
*Quality Early Childhood Education for Two Year Olds
in England. Supporting the child and their family*

Ebédészünet
13.00-14.00

Szekció előadások

1. szekció

A család és az óvoda
szekcióvezető: Dr. Pálfi Sándor és Vargáné dr. Nagy Anikó

Tijana Borovac
Eszaki Egyetem BTK, Horvátország
*Family as an Active Participant in the
Research of the Institutions Early
Childhood Education*

Katarina Rengel
Eszaki Egyetem BTK, Horvátország
Different perspectives on family-preschool partnership

**Prof. Nada Babic Ph.d. &
Prof. Stanislava Irovich Ph.d.**
Eszaki Egyetem BTK, Horvátország
*Continuity and discontinuity of education
in family and preschool from the perspective
of adults and children*

Eleonóra Teszenyi
Northampton University, Egyesült Királyság
Végges vagy átmeneti csoport

Dr. Zeynep Akdag
University of Yuzuncu Yil, Törökország
New Pre-school Teachers' Parent Involvement Activities

2. szekció

Nyelvtanulás kora gyermekkorban
szekcióvezető: Dr. Nemes Magdolna

Fehér Judit
Britisk Council, Budapest
Learn English Family

Bán Annamária
Nyíregyháza
Neszelj két nyelvetű gyereket!

Sörös Gabriella
Debrecen
A Helen Doron Early English és a család