

# A CSALÁD ÉS ISKOLA KAPCSOLATA

Különbségek a családi és iskolai szocializációban	316
Az iskola eltérő társas közege	317
A társas kapcsolatok jellege	317
Az elfogadás feltétele	318
A teljesítmény közönség előtt zajlik	319
Az egyenlő bánásmód kérdése	319
A családban megszerzett szerepek az iskolában nem működnek	319
<b>Az iskolai elvárások jellemzői a viselkedéssel kapcsolatban</b>	<b>320</b>
<b>Az iskolai sikeresség kognitív feltételei</b>	<b>321</b>
A szülői és pedagógusi nézőpont különbözősége	322
A figyelem megszerzésének eltérő módja	323
A csoport hatása az iskolai viselkedésre	323
A direkt és indirekt hatások szerepe a családban és az intézményes nevelésben	324
A kötődés eltérő szintje	324
<b>A tanár-szülő kapcsolatot befolyásoló egyéb tényezők</b>	<b>325</b>
A kulturális sajátosságok szerepe	325
Előzetes iskolai tapasztalatok	325
A találkozás körülményei	326
<b>Milyen eszközökkel, módszerekkel lehet javítani a szülők és az iskola, a szülők és a tanárok közötti viszonyt?</b>	<b>328</b>

## ■ BEVEZETÉS

A szülőkkel való kapcsolattartás, a családdal való együttműködés nem könnyű területe a pedagógusi munkának. Akár a pályán levő, gyakorlott pedagógusokat kérdezzük arról, hogy milyen területen vannak leginkább nehézsé-

geik, akár a pályakezdőket, hogy hogyan érzik, mire készítették fel legkevésbé a tanári feladatok közül, akkor az adminisztráció után a szülővel való kapcsolatot említik másodikként (N. Kollár 2008). Ha az adott terület fontosságát, és azt is számba vesszük, hogy mekkora hiányosságot érzékelnek az igényükhöz képest, akkor már ugyan megelőzi a szülővel való kapcsolat kérdését az átlagtól eltérőkkel, a gyengén teljesítőkkel, problémás tanulókkal és a tehetségesekkel való bánásmód, valamint a csoport irányítása és a fegyelmezés kérdése, de még így is jelentős helyet foglal el a sorban a szülővel való kapcsolattartás problémája. Úgy érzik, ezen a területen is nagy a tanárképzés adóssága. Érdekes, de talán érthető, hogy a tanárjelöltek még kevésbé érzékelik a szülővel való kapcsolat fontosságát, mint a gyakorló pedagógusok (N. Kollár 2011), és ez egyszersmind magyarázatul is szolgál arra, hogy miért térünk ki ebben a könyvben külön is a szülők és iskola kapcsolatára.

Ahhoz, hogy megértsük az együttműködés nehézségeit, érdemes két szempontot mérlegelni: az iskolai és családi nevelés közti pszichés különbségeket valamint a szülők és a pedagógusok nézőpontjából adódó percepciók eltéréseit. Ebben a fejezetben ezt a gondolatmenetet követjük és az iskolai és a családi nevelés különbözősége kapcsán kitérünk arra a kérdésre is, hogy milyen iskolai elvárások befolyásolják a tanulók iskolai sikerességét. Végeztül a pedagógusok és a szülők közti kapcsolat építésének jó gyakorlatára hozunk példákat.

## ■ KÜLÖNBSEGEK A CSALÁDI ÉS ISKOLAI SZOCIALIZÁCIÓBAN

Az iskolába lépés, valamint az átmenetek a különböző oktatási formák és az iskolatípusok közt nemcsak a diákoknak jelentenek kihívást, hanem a családnak is. Így van ez akkor is, ha a gyerek már az óvodában megtapasztalja az intézményes nevelés bizonyos sajátosságait. Az óvodában a pedagógus és a szülők közti kapcsolattartás leggyakoribb, és a szülők által nagyon kedvelt formája az a kötetlen, egy-két perces beszélgetés, amit érkezéskor és délután váltanak a pedagógusokkal. Ez személyessé teszi a gyerekkel való bánásmódot, mind a szülő, mind az óvopedagógus közvetlenül értesül azokról a fontos eseményekről, amelyek a kisgyermek mindennapjaiban a másik helyszínen történtek.

Az iskolába lépés éles váltást hoz ebben is, még akkor is, ha számos kezdeményezés van az óvoda-iskola átmenet megkönnyítésére.

Számos elméleti és gyakorlati vonatkozású összefoglalót találhatunk az iskolai és családi szocializáció különbségeivel kapcsolatban. Jelen kötetben első sorban Asp és Garbarino (1988) munkájára támaszkodunk.

## Az iskola eltérő társas közege

Mind a viselkedésszabályozás módszereinek megválasztását, mind a személyek közötti kapcsolat jellegét alapvetően meghatározza, hogy az iskolában sokkal több személy közti interakció zajlik, mint a családban. Amikor szabályokat hozunk az iskolai környezetben, mindig azzal a problémával kell számolni, hogy sok gyereket egyszerre kell irányítani. Ezért a kontroll mindig sokkal nagyobb, mint a családban, és hozzátehetjük, mint az óvodában is, mivel sokkal célirányosabb és időben is kötöttebb az iskolai élet. Mégis a nagy különbség a családi szocializációhoz képest van. A vacsoraasztalnál nem okoz gondot, ha a gyerekek néha egymás szavába vágznak, és a szülő egy szempillantással jelezni tudja, ha egy gyerek viselkedése az adott pillanatban nem tolerálható. Így a szabályok az itt és most helyzetekben alakíthatóak. Az iskolai helyzetben erre nincs mód, ahhoz, hogy gördülékenyen folyhassanak le a tanítási helyzetek, átható szabályok kellenek, amelyek generálisan érvényesek – például a szókérés jelentkezéssel – és amelyek eredményeként nem kell újra és újra szabályozni a helyzeteket. Az iskolai nagyobb szabályozottság összefügg a felnőtt-gyerek aránnyal is. A nevelési-oktatási intézményeket szokták is a pedagógus-diák aránnyal jellemezni. Minél nagyobb a felnőttek aránya, annál inkább mód lehet az egyéni megoldásokra. A magyar iskolákban a felnőtt-tanuló arány egy pedagógusra tizenegy gyermek körül van (Hermann 2007), míg a családokban ez tipikusan egy az egy arány.

## A társas kapcsolatok jellege

Különbözik a *szociális kapcsolatok* jellege is. Az iskolában ezek tipikusan rövidebb élettartamúak, egy-egy tanítási évre, esetleg évekre szólnak, de utána kötelezően bekövetkezik az elválás.

- Egy nagyon lelkes fiatal tanítóval történt, hogy elballagtatta az első, nagyon szeretett osztályát, majd szeptemberben újra elsősöket kapott. Nagy szeretettel és sok-sok ötlettel készült a fogadásukra, hogy minél zökkenőmentesebb legyen az iskolakezdésük. Bábparavánt épített, berendezett egy pihenő sarkot, és sok-sok mesés elemet vitt nemcsak az oktatásba, de a terem berendezésébe is. A kicsiket szünetben sem hagyta egy pillanatra sem magukra. Az első hét vége felé történt, hogy éppen rajongva tódulták körül szünetben a tanári asztalt és a tanító nénit, amikor beállított lelkesen köszöntve a tanító nénit a volt osztályából úgy tíz gyerek. Érdekes volt látni arcukon a csalódást, amikor felmérték, hogy a hõn szeretett tanító nénijük más egy másik csoport felé fordul ugyanazzal az odaadással, amivel feléjük irányult még alig három hónapja is. A tanító nénin is látszott a kínlódás, hogy szeretné ugyanazt a figyelmet nyújtani a volt tanítványainak, amit eddig, de már nem lehet, hiszen itt ez az új csapat, akik éppoly aranyosak, és most már õk az õ gyerekei.

Az iskolában ez az élet rendje, hogy teljes odaadással kell a tanítványokra figyelni, de csak addig, amíg rá vannak osztva, és ha tanárváltás van bármely okból, akkor már nem is etikus „elszeretni” az új tanártól a gyerekeket. A családi kapcsolatok ezzel szemben örökre szólnak, és ha ezek megszakadnak, például válás miatt, az komoly lelki sérüléseket is okozhat. Éppen ezért a kapcsolat jellege is más, a családban az érzelmek kifejezése nemcsak elfogadott, de elvárt. Ennek megvannak a családi rítusai, elköszönéskor puszi vagy egy simogatás, a kapcsolat egészséges esetben meleg, a gyerek függő viszonyban van a szülőtől és a kapcsolatnak általában játékos jellege is van. Nemcsak szabad, de kívánatos is, sőt elvárt az érzelmek, a melegség kifejezése, szóban vagy gesztusokkal. A pedagógussal való kapcsolat jellege azonban más. Ebben van helye érzelmeknek, de azok nyílt kifejezése sokkal visszafogottabb, más rítusokat követ. Például a szülő iránti szeretetet gyakran érintéssel fejezi ki a gyermek, míg a tanító iránti pozitív érzelmeit a pontos, lelkes munkavégzéssel, jelentkezéssel, jó teljesítménnyel igyekszik kimutatni. Még első osztályban sem szokás csak úgy megölelni a tanítót vagy azt mondani neki, hogy „Marika néni én téged úgy szeretlek!”. A tanár-diák kapcsolat barátságos jellegét a jó együttműködés a kölcsönös figyelem és tisztelet jelei alapján lehet azonosítani.

### Az elfogadás feltétele

A családban a gyereket azért fogadják el, mert ő mint személy fontos a családtagok számára, az elfogadás alapja az, hogy „ki ő?”. Egészséges családi környezetben a rogersi értelemben vett feltétlen elfogadás érvényesül (lásd 18. fejezet), a gyermek az összes gyengeségével együtt értékes a szülők számára.

Az iskola azonban a teljesítményen keresztül ítéli meg a gyermeket, az a fontos, hogy „mit tesz?”, milyen eredményeket ér el. A pedagógusok törekszenek a tárgyilagos bírálatra, még akkor is, ha a gyerek egyéni képességeihez igazítják az elvárásszintjüket, és az értékelés nem csupán arról szól, hogy az elvárt szinthez képest hogyan teljesít valaki, hanem a saját fejlődéséről is. Mindenképp van azonban egy objektív elvárási szint. Az értékelés ilyen értelemben nem egyénre szabott, a jeles, jó stb. teljesítményt a minősítő értékelés során adott mércékhez viszonyítjuk. Ez sok esetben maguknak a pedagógusoknak is nehézségeket, szakmai dilemmákat okoz. Az értékelésnek egyszerre kellene két kritériumnak megfelelni: egyrészt az osztályzatokkal objektív visszajelzést kellene adni a diák tényleges teljesítményéről a család és a tanuló felé egyaránt, másrészt el kellene érni, hogy a visszajelzés további erőfeszítésekre motíválja a diákat. A kétféle elvárás gyakran ellentétes osztályozási stratégiát követelne meg. Néha előfordul, hogy az objektíve elégséges teljesítményre jó lenne négyest adni, mert a teljesítmény a diák korábbi eredményeihez képest kiugró, és a befektetett munka hatalmas.

## A teljesítmény közönség előtt zajlik

Sok szülő számol be arról, hogy a gyermeke otthon a lecke felmondásakor képes összeszedetten és folyamatosan elmondani a tanultakat, az iskolában azonban mélyen ez alatt a szint alatt teljesít. Ennek számos oka lehet (pl. a szülő rögtön a tanulás után kérdezi ki a leckét, esetleg a sokkal többet segít visszajelzéseivel, mint majd az órán a tanár stb.), ezekről most eltekintünk. Van azonban egy olyan jellemzője az iskolai életnek, amely nagymértékben befolyásolja a teljesítményt, nevezetesen, hogy, a „produkció” mindig csoport előtt zajlik az iskolában, és sokkal intenzívebb a nyilvános kiértékelés „veszélye” is. Bármit tesz egy gyermek, azt az egész osztály figyelme kíséri, kudarcai és a sikerei egyaránt nyilvánosak. Ez nagyon különböző hatást gyakorol a gyermek teljesítményére. Van, akit szinte lebénít egy nehezebb feladat során, és van, akit kifejezetten ösztönöz – különösen, ha a teljesítménye kiváló –, hogy a társak figyelemmel kísérik a teljesítményét.

Abban is különbség van a családi és intézményes helyzetek közt, hogy a *szelf szociális komponense* sokkal hangsúlyosabb az óvodában/iskolában, mint a családban. Az iskolai közegben leginkább azokat a tulajdonságait ismerik és tartják számon a diákoknak, amelyek arról szólnak, hogy a kortársakkal és a felnőttekkel hogyan lépnek interakcióba, mennyire nyitottak vagy félénkek, segítőkészek, versengők vagy magányosak. A családi kapcsolatokban sok más vonásnak is meghatározó szerepe van.

## Az egyenlő bánásmód kérdése

A családban a „normális” az, hogy mindenkit másként kezelünk. Aki fáradékonyabb, annak több pihenést biztosítunk, aki ingerkereső, annak több érdekes, változatos programot szervezünk. Természetesnek vesszük, hogy az egyik gyerek már hatévesen zenét tanuljon, a másik meg egész délután a nagypapával barkácsoljon. Az iskolában ezzel szemben kisebb-nagyobb megszorításokkal, de mindenkinek ugyanazokon a foglalkozásokon kell részt vennie, és hiába jelent az egyiknek sokkal nagyobb erőfeszítést ugyanaz a teljesítmény, az értékelés kritériumai, mint az elfogadásnál már szóba hoztuk, ugyanazok.

A „fair” magatartás és az egyenlőség így a tanár részéről az azonos követelményeket és azonos értékelést jelenti, míg a családban könnyebben megvalósítható a személyhez igazított elvárás, amit az is megkönnyít, hogy a családban a gyermekek közti korkülönbség eleve eltérő bánásmódot indokol.

## A családban megszerzett szerepek az iskolában nem működnek

Néha a beilleszkedési problémákat a gyermek számára az is jelenti, hogy a családban megszerzett szerepek nem működnek az iskolában. A családban központi helyzetben levő gyerek – ami sok okból alakulhat ki, pl. egyetlen fiú a lányok közt, rég várt gyermek stb. – az iskolában csak egy a sok közül, és ehhez nehéz alkalmazkodnia. Ez néha előnyök-

kel is járhat, például egy családban alárendelt szerepű gyerek – aki a nagyobb és tehetségesebb testvér árnyékában nő fel – az iskolába kerülve kivívhat vezető szerepet is a kortársai körében.

## ■ AZ ISKOLAI ELVÁRÁSOK JELLEMZŐI A VISELKEDÉSSEL KAPCSOLATBAN

Az iskolának számos elvárása van a diákokkal szemben, amelyeket nem deklaráltak, hanem csak a napi gyakorlatban megvalósítva érvényesít. Erre a jelenségre használja a pedagógiai szakirodalom a „rejtett tanterv” fogalmát (Szabó 1988). Ezek olyan szabályok az iskola részéről, amelyeket a pedagógusok nem fejeznek ki nyíltan, vagy legalábbis nem tanítanak direkt formában, hanem csak a büntetésekből és jutalmazásokból derül ki, hogy a betartásukat elvárják a diákoktól. Gyakran ezek olyan elvárások, amiket korábban nyíltan közvetítettek, például az illedelmes viselkedés kritériumait. Egy évszázada még illemtanóra is volt az iskolákban, napjainkban azonban azt, hogy milyen ruhában nem illik járni vagy milyen szóhasználat a megengedett egy adott helyzetben, csak nagyon szélsőséges esetben tesszük szóvá. Ugyanakkor a pedagógusok hozzáállását a diákokhoz ez sokszor befolyásolja, ráadásul úgy, hogy ez gyakran a pedagógus számára sem tudatosul.

Ilyen rejtett elvárások az iskola részéről a gyerek magatartásával kapcsolatban két szempontból is érvényesülnek. Egyrészt bizonyos viselkedést kívánnak meg a diákoktól, másrészt a kognitív teljesítménnyel kapcsolatban fogalmazznak meg követelményeket (Asp–Garbarino 1988). Nézzük előbb a magatartással kapcsolatos elvárásokat!

Az iskolás gyerek *aktivitása legyen* szándékos, nagyon specifikus és *feladatorientált*. Amíg a családban természetes, hogy a szülő a gyermek érdeklődésének megfelelően nyújtja az információkat, a gyerek világgal kapcsolatos kérdéseire próbál válaszolni, olyan szabadidős programokat tervez, ami a gyerek érdeklődésének is megfelel (pl. a mozogni szerető gyerekekkel gyakran focizni megy, a csendben matatni szeretőnek inkább színező könyvet vásárol), addig az iskola előírja a gyerekeknek, hogy mikor mivel foglalkozzon. De nem csupán előírja, hogy kedden tíztől tizenegy óráig az emeletes törtékkel foglalkozzon, de azt is elvárja, hogy mutasson is érdeklődést a tananyag iránt.

Követelmény az is, hogy amikor csoportban dolgoznak, vagy az osztály közösen vesz részt egy órán, akkor legyenek csendesek, *figyeljenek* a tanításra, és legyenek egymással is barátságosak. Ez utóbbi nem korlátozódik a tanórákra, szünetben is és az iskolán kívül is elvárt az *osztálytársak elfogadása* és támogatása.

Az iskolába lépve meg kell azt is tanulni, hogy a helyes magatartásért *újfajta jutalmak* és a hibázásért eddig ismeretlen büntetések járnak, amelyek általában szimbolikusak (fekete és piros pont, jegyek stb.).

- Egy elsős kislány örömmel újságolta hazafelé az iskolából az anyukájának, hogy ma kapott olvasás órán egy boszorkány nyomdát. Anyukája elmagyarázta neki, hogy a tündér, rózsza, király és királylány nyomda a jó munkáért jár, a boszorkány meg valami olyanért, amit ki kell javítani. A kislány viszont boszorkány nyomdát szeretett volna kapni, mert az összes többi már volt a füzetében. Csak egy dolgot nem tudott még, hogy ezek a nyomdák azoknak a jegyeknek az előfutárai, amikről szintén meg kell tanulnunk, hogy örülhetünk-e nekik – pl. a „jó”-nak, ami egyáltalán nem „jó”, ha mindenki más jelest ér el (vö. társas összehasonlítás, 22. fejezet).

Végül azt is meg kell tanulni, hogy a vágyakat és *szükségeket késleltetni* tudja. Ez is jelentősen különbözik a családban tapasztalt elvárásoktól. Nem lehet akármikor enni vagy inni, nem állhat fel nyújtózkodni, ha az írás közben elgémberedtek a tagjai, de még azt is a felnőtt határozza meg, mikor válaszolhat a kérdésére, és mikor kell kivárnia, hogy más is rájöjjön a megoldásra.

## ■ AZ ISKOLAI SIKERESSÉG KOGNITÍV FELTÉTELEI

Az iskolai sikerességhez nem csak a viselkedési szabályokat kell betartani, és nem csupán elsajátítani kell azokat az ismereteket, amelyeket a tananyag előír számukra, hanem bizonyos intellektuális követelményeknek is meg kell felelni.

Az iskola elvárja a *fogalmi nyelv* használatát. Pontos szakkifejezéseket illik használni, amelyek már elvezetnek a hátrányos helyzet kérdésköréhez is, amivel majd a 44. fejezetben foglalkozunk. Nem kell azonban hátrányos helyzetűnek lenni ahhoz, hogy a fogalmi nyelv használata az adott életkorban problémákat okozzon.

- Egy harmadikos – egyébként kítűnően teljesítő, és később orvosi végzettséget szerzett – kislány bicskájába tört bele a környezetismeret dolgozatra való készülésbe, mert képtelen volt megtanulni, hogy mik azok az „életjelenségek”. A növények táplálékfel szívásával és az állatok szaporodásával elboldogult, de hogy mi az az életjelenség, az túl bonyolult volt számára.

Ezzel rokon az a gondolat, hogy az iskola könnyedséget vár el a *szimbólumok használatában*. A matematikai jelek, <, =, > és egyéb szimbólumok használatában is nagy egyéni különbségek lehetnek, és sokszor a teljesítményt ezek használatának rutintalansága nehezíti.

Az iskola elvárja a pozitív irányulást az *írott anyaghoz*. Az iskolai tanulás nagyon nagymértékben a tankönyvekre épül, és a diákok akkor lesznek sikeresek a tanulás terén, ha képesek az információkat az írott anyagokból megszerezni. Ez manapság az interneten át közvetített információt is jelenti, de ezen belül is írott szövegek használatát. Ha a gyermek nem kap példát otthon arra, hogy hogyan lehet ezeket az információforrásokat használni, akkor lényegesen esélytelenebb lesz a tanulás terén.



Végezetül az iskola elvárja a *hipotézisorientált* gondolkodási stílust. A kérdések feltételét és a tudományos bizonyítás igényét. Az igazán sikeres diákok problémák mentén gondolkodnak, és nem csupán a tárgyi tudást szerzik meg, hanem ezek összefüggéseire is kíváncsiak.

Az iskola és szülők közötti kapcsolat fontosságát, a gyerekek iskolai teljesítményére gyakorolt hatását számos kutatás bizonyítja (Desforges–Abouchaar 2003; Epstein–Sheldon 2000). Jóllehet a hatást több tényező moderálja (vö. F. Lassú et al. 2012), a PISA vizsgálatok legfőbb hazai tanulsága az, hogy a jó tanulmányi eredmény háttérben, hazánkban legnagyobb súllyal a már említett hátrányos helyzet problémájával összefüggésben a család kulturális és anyagi háttere, valamint a tanulással és az iskolával kapcsolatos attitűdje áll (Vári 2003). A szülők bevonódásának az iskolai életbe azonban különösen az iskoláztatás kezdetén külön is jelentősége van a gyermekek iskolai teljesítményének alakulásában (Sacker–Schoon–Bartley 2002). Elsősorban annak van jelentősége, hogy a szülő milyen mértékben támogatja a gyermek otthoni tanulását (Desforges–Abouchaar 2003).

A szülők bevonása az iskolai életbe azonban sokszor nemcsak azért nehéz és problematikus, mert ma családi és iskolai élet sok szempontból különbözik, hanem azért is, mert a szülő és a pedagógus szükségszerűen eltérő nézőpontból látja az eseményeket. A fejezet további részében áttekintjük ezeket, majd azokat a további szempontokat, amelyek már közvetlenül a szülő-pedagógus kapcsolatban okoznak nehézségeket. Végezetül bemutatunk néhány „jó gyakorlatot”, amely segíthet javítani a kapcsolaton az eredményesebb iskolai munka érdekében.

### A szülői és pedagógusi nézőpont különbözősége

A pedagógusok és szülők gyakran másképp ítélik meg az iskolai helyzeteket, és a megoldásmódokat is. Nem ritkán jelentős eltérés van a gyerekre vonatkozó megállapításaikban, ami nehezíti a közös munkát, akadályozza a kölcsönös megértést. A szülők gyakran érzik úgy, mintha a pedagógus nem is az ő gyerekeikről beszélne. Ezeket az eltéréseket számos pszichológiai jelenség magyarázza, amelyek abból a tényből következnek, hogy az iskolában a gyerekek csoportokban dolgoznak, tanulnak és játszanak. A társak jelenléte és a velük való együttélés erőteljesen befolyásolja a gyerekek viselkedését, előhozhat olyan viselkedésformákat, amelyek a családi környezetben nem jelennek meg. Ezek a következő nagyobb csoportokba rendezhetők (Szabó É. 2006):

- a tanári figyelem megszerzésének igénye és módszerei,
- a csoport hatása,
- a direkt és indirekt hatások szerepe a családban és az intézményes nevelésben,
- a kötődés eltérő szintje.



## A figyelem megszerzésének eltérő módja

A *figyelem megszerzése* minden gyerek számára fontos. A családban egy-két, esetleg három (vagy nagyon ritkán több) gyerek között a gyerekek hamar megtanulják, hogyan kell elérni, hogy a szülő figyeljen oda arra, amit tesznek vagy az igényeik kielégítésére. Amikor egy gyerek bekerül egy 28 fős osztályba (vagy 20-25 fős óvodai csoportba), a rá eső figyelem mennyisége drámaian lecsökken az otthoni élményeihez képest. A legtöbb gyerek azt is hamar megtapasztalja, hogy azok a stratégiák, amelyek az anyai figyelem megszerzése érdekében hatékonyak voltak az eddigi életében, itt esetleg nem működnek. Ezért megtanul kifejleszteni újabb megoldásmódokat, az otthonitól eltérő viselkedésformákat, amelyek segítségével el tudja érni a kívánt cél. Az így kialakuló magatartásforma nem biztos, hogy az otthoni környezetben is megnyilvánul, ezért a szülő erről az oldaláról nem ismerheti a gyereket.

## A csoport hatása az iskolai viselkedésre

A gyerekek viselkedését befolyásoló másik jelentős pszichológiai mechanizmus a *csoport-hatások ereje*. Ahogy azt a korábbi fejezetekben bemutattuk (lásd 20–22. fejezetek) a csoportokban megnyilvánuló törvényszerűségek jelentős hatással vannak a viselkedésre a döntéshozásra, az attitűdök és értékek alakulására. Ennek egyik oka, hogy a „valahová tartozás vágya” az egyik legerősebb társas alapmotívum (Fiske 2006). A csoportba tartozás élménye biztonságot és megerősítést ad, hozzájárul a személy énképének alakulásához. Érvényes ez természetesen a diákokra is. Annak érdekében, hogy a csoport befogadja őket igyekeznek minél hamarabb megismerni, és elsajátítani a *csoportnormákat*, majd pedig ezekhez alkalmazkodni egészen addig, amíg a csoporttagság fontos számukra. A *konformitás* eredményeként olyan magatartásformákat is felvehetnek, amelyeket otthon senkitől nem látnak, és otthon nem is gyakorolnak. Gyakran ilyen a trágár beszéd vagy a felnőttekkel való szembenállás. Tekintve, hogy a család is csoport, annak is megvannak a normái és szabályai, így otthon inkább azokhoz alkalmazkodnak a gyerekek. Ez a kettősség az életkor előrehaladtával egyre csökken. A kortársak meghatározó szerepe a serdülőkorra jelentősen megnövekedik (vö. a 7. fejezettel). De az óvodások és kisiskolások esetében még előfordulhat, hogy az intézményben a gyerek valóban egy „másik arcát mutatja”, azaz olyan viselkedéseket vesz fel, amelyekkel a szülő otthon esetleg nem találkozik. Ez ismét azt eredményezheti, hogy a pedagógus tapasztalatai nem esnek egybe a szülő tapasztalataival.

## A direkt és indirekt hatások szerepe a családban és az intézményes nevelésben

A nézőpontok különbségének egy másik forrása, hogy az iskolában és a családban teljesen *más szocializációs hatások, más nevelési feltételek* működnek. A családi és iskolai szocializáció különbségeiről már szóltunk a fejezet elején, itt csupán a *direkt és indirekt nevelési hatások* jellemzőire szeretnénk rámutatni. A családban a tanulás, a különböző viselkedésformák elsajátítása a legtöbb esetben *indirekt szocializációs hatásokon* keresztül zajlik. A folyamatos együttélés során a szülő és a családtagok modellként vannak jelen. Olyankor is hatást gyakorolnak a gyerekek viselkedésének formálására, amikor ezt nem tudatos, szándékos formában teszik. Azzal, ahogy a különböző helyzetekben viselkednek, ahogy kommunikálnak, olyan mintákat nyújtanak a gyerekek számára, amelyeket azok a későbbiekben észrevétlenül követni kezdenek. A direkt magyarázatok, utasítások is természetesen jelen vannak a nevelési folyamatban, de ezek hatékonysága jóval kisebb, mint az indirekt hatás. Az iskolában a helyzet hasonló is, meg nem is. Hasonló abban a vonatkozásban, hogy itt is működnek az indirekt hatások, a korábban már említett rejtett tanterv. A tanárok számára meglehetősen korlátozott azoknak a helyzeteknek a száma, amelyben a gyerekekkel együtt lehetnek. Az órák a termekben zajlanak, és az iskola udvarán. A tanítás rendjében az események ismétlődnek: magyarázat, kérdés, számonkérés, feladatmegoldás, problémás viselkedés kezelése stb. A szabad beszélgetés, az oktatástól eltérő helyzetek száma elenyészően kevés a családi élethez viszonyítva. Talán az osztálykirándulás, táborozás az a lehetőség, ahol a diákok a tanárok „emberi” oldalához is közelebb kerülnek. Megfigyelhetik viselkedésüket változatos helyzetekben. Ebből az következik, hogy az indirekt tanári nevelő akciók lehetősége meglehetősen egysíkú. A direkt nevelés pedig legjellemzőbben a zavaró, vagy hibás viselkedés javításának szándékához (azaz a fegyelmezéshez) kötődik. Ez pedig mindkét fél számára feszült és kellemetlen szituáció. Ilyenkor a gyerek érzelmi állapota gyakran nem teszi lehetővé, hogy befogadja a pedagógus nevelő szándékú szavait, megértse és feldolgozza, vagy a későbbiekben ismételtlen átgondolja a kimondott szavak jelentését. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a tanárok nevelő hatása nem jelentős. De fontos látni azokat a korlátokat, amelyek között az ő lehetőségeik mozognak a szülői neveléshez képest.

### A kötődés eltérő szintje

Ezek közé a korlátok közé tartozik az *eltérő érzelmi kapcsolat*, amely a szülőkhöz, illetve a pedagógushoz fűzi a gyereket. Ez a kötődés kérdését érint. Az anya-gyerek kapcsolat egyik legmeghatározóbb eleme a kötődés, amely a későbbi életszakaszokra is gyakran hatással van (bővebben lásd 3. fejezet). Az iskolához való viszony alakulásának is egyik mutatója az érzelmi kapcsolat, az ún. iskolai kötődés (Libbey 2004). Ez az érzelmi beállítódás hatással van a gyerekek elégedettségére, teljesítményére, és arra is, hogy miként reagálnak az őket ért élményekre az intézményben (Hill–Werner 2006). Ugyanakkor a

tanárokhoz való kötődés ereje nem haladja meg a szülőkhöz, családtagokhoz való kötődés erejét, és a kutatások tanúsága szerint általában gyengébb, mint a kortársakkal való kapcsolat (Szabó–Virányi 2010). Ez azt jelenti, hogy a tanári nevelői hatás nem lehet olyan erős, mint a szülői. Másként reagál a gyerek a szülői és a tanári utasításokra, ami szintén azt eredményezheti, hogy a szülő és a pedagógus másként látja ugyanazt a gyereket, hasonló helyzetekben.

## ■ A TANÁR-SZÜLŐ KAPCSOLATOT BEFOLYÁSOLÓ EGYÉB TÉNYEZŐK

A tanárok és szülők közötti viszonyt nemcsak a nézőpontok különbözősége befolyásolja, esetleg nehezíti. Az egyik ilyen szempont, amire egy pedagógusnak fel kell készülnie, az *eltérő kulturális sajátosságok*.

### A kulturális sajátosságok szerepe

Tudományos kutatások is azt mutatják, hogy a másokkal észlelt hasonlóság vonzalmat, szimpátiát vált ki (Smith–Mackie 2001). Ilyen esetekben a másik fél egyetértése megerősíti saját véleményünket, a közös tulajdonságok felfedezése javítja önértékelésünket. A szülő–tanár kapcsolatban is megfigyelhető, hogy akkor alakul ki legkönnyebben jó kapcsolat, ha hasonló korú, hasonló gondolkodású, kulturális háttérű pedagógus és szülő találkozik egymással. Ám ez az esetek jelentős részében nem így alakul. Akkor is nehezebb megtalálni a közös hangot, ha a szülők alacsonyabb iskolai végzettségű, kevésbé választékos szóhasználattal fejezi ki magát, leegyszerűsítve látja a problémákat stb. De az is gyakran vezet feszültséghez, ha a szülő a pedagógushoz képest magasabb társadalmi státuszú, nagyobb gazdasági, kulturális vagy politikai hatalommal rendelkezik. Ha a pedagógus nem képes megfelelően kezelni az így kialakult különbségeket, akkor az feszültséghez, meg nem értéshez, és a kapcsolat megszakadásához is vezethet.

### Előzetes iskolai tapasztalatok

Nem ennyire direkt módon, de erőteljesen befolyásolják a kapcsolatot a szülők és a pedagógusok *előzetes tapasztalatai*. A szülők megelőző iskolás éveik alatt kialakítottak bizonyos sémákat, sztereotípiákat a tanárokkal kapcsolatban, és ezek a pedagógussal való találkozás során a hasonlóságok, vagy más kulcsingerek mentén tudattalanul aktiválódnak, ahogy erre a személypercepcióval kapcsolatos fejezetben (24. fejezet) már utaltunk. Hasonlóképpen a pedagógusok is rendelkeznek ilyen mentális reprezentációkról a szülőkkel kapcsolatban, részben a gyermekével kapcsolatos véleményének alapján, részben más, korábban megszerzett tapasztalatok mentén. Egymás észlelésének objektivitását erősen

zavarhatják az észrevétlenül működésbe lépő *sztereotípiák*, rosszabb esetben *előítéletek*. Ezek hatására módosul az észlelés és értelemszerűen a viselkedés is. Fontos tudni, hogy ezek a mechanizmusok automatikusan lépnek működésbe, de a viselkedésre gyakorolt hatásuk a tudatosítás segítségével jelentősen csökkenthető.

### A találkozás körülményei

A harmadik jelentős tényező, ami befolyásolja, hogy milyen kapcsolat alakulhat ki pedagógus és szülő között, az a *találkozásaik körülményeiben* keresendő (Szabó É. 2006).

A szülők és pedagógusok közötti kapcsolattartás három fő formája a

- *szülői értekezlet,*
- *tanári fogadóóra,*
- *a szülő vagy a pedagógus által kezdeményezett személyes találkozás.*

Ezenfelül az iskolák egy részében jellemzőek bizonyos *informális alkalmak*, mint pl. alapítványi rendezvények, családi nap, szabadidős programok, amelyeken a szülők aktívan vagy kevésbé aktívan, de részt vehetnek az iskola életében, találkozhatnak a tanárokkal. A tapasztalat azt mutatja, hogy ezeknek a kapcsolattartási formáknak a gyerekek életkorával egyre csökken a gyakorisága. Kamaszkortól a gyerekek egyre kevésbé igénylik, sőt akár aktívan ellene is „dolgoznak”, hogy a szülő szoros kapcsolatot tartson az iskolával (Deslandes–Cloutier 2002). Vegyük sorra, miként befolyásolják a találkozás jellemző körülményei a szülő–tanár kapcsolatot.

**Szülői értekezlet** ■ A *szülői értekezletek* körülményei és tartalma az a két szempont, ami szerepet játszik a szülő–tanár kapcsolat formálásában. A *környezet*, amelyben a találkozásra sor kerül praktikus okokból általában az osztályterem. Ilyenkor gyakran a pedagógusok azt kérik, hogy a szülők a saját gyerekük helyére üljenek. A tanár többnyire a szülőkkel szemben, a katedrán áll vagy a tanári asztal mögött ül. Ez a szituáció minden vonatkozásban előhívja a tanár–diák szerep sémát. Már az elhelyezkedés is az alá–fölé rendeltségi viszonyt sugallja, amelynek eredményeként a szülők nem érzik magukat partnernek. Ezek a szituatív kulcsingerek egyfajta regresszív állapotot is kiválthatnak, amelynek következtében a szülők „diákosan” viselkednek, azokat a korábbi magatartásformákat és érzelmeiket élik át, amelyek egykor jellemzőek voltak rájuk. Ez a kettős jelenlét (szülőként/gyermekként) feszültséget okozhat, amely megterheli a tanár–szülő kapcsolatot, kellemtelen élménnyé változtathatja a találkozást.

A másik tényező, ami befolyásolja a találkozás hatását, az maga a *tartalom*. A szülői értekezleteken sok esetben nem kapnak olyan információkat a szülők, amely számukra hasznos, és csak ebben a formában volna megszerezhető. Leggyakrabban a tanárok arra használják ezt az alkalmat, hogy tájékoztassák a szülőket olyan tényekről, eseményekről,



25.1. KÉP ■ A rendhagyó módon szervezett szülői értekezletek gyakran hatékonyabbak

döntésekről, amelyeket a honlapon vagy levélben is elolvashattak volna. Többnyire nem kéri ki a véleményüket, nem vitatnak meg közösen problémákat, nem érzik, hogy aktívan be lennének vonva az iskola életébe. Ilyen esetekben a szülők joggal érzik magukat csalódottnak, az értekezletet pedig elfecsérelt időnek tartják. Az ilyen jellegű találkozások nem segíti a kapcsolat alakulását, sőt sok esetben még azok a szülők is elmaradoznak a szülői értekezletről, akik egyébként érdeklődnek gyermekük iskolai dolgai iránt (Szabó É. 2006).

**Fogadóóra** ■ A fogadóóra a szülő-tanár találkozások másik lehetséges formája. Ebben az esetben, a tanár és a szülő általában négy szemközt, nyugodt körülmények között beszélhet a gyerekről. Ez a keret jó alkalmat teremthetne a tanár-szülő kapcsolat építésére, javítására. Azonban a legtöbb esetben ezek a találkozások sem vezetnek kölcsönös elégedettséghez, igazi sikerhez. Ennek szintén több oka van. Az első ilyen nehezítő körülmény a fogadóórák szervezéséből adódik. A legtöbb iskolában a fogadóóra egy időben van, ami azt eredményezi, hogy a folyosón kígyózó sorok állnak az osztályterem ajtaja előtt. A szülők hosszasan várják, hogy sorra kerüljenek. Ez, túl azon, hogy megterhelő, sok esetben még arra is alkalmat ad, hogy a szülők egymásnak „rémtörténeteket” meséljenek a tanárról, akire éppen várnak. Ez a folyosói „információcsere” olyan beállítódásokat eredményez, amely megváltoztathatja egy szülő korábbi semleges, vagy akár pozitív véleményét is. A hosszúra nyúló fogadóórák azonban nemcsak a szülők, de a tanárok türelmét is próbára teszik. Ahogy telik az idő, érthető módon egyre fáradtabbakká, adott esetben türelmetlenebbé válnak, ami szintén nem kedvez a jó kapcsolat kialakításának. Ráadásul nem tudják előre, hogy mely tanulók szülei fognak eljönni a fogadóórára, így nem áll módjukban felkészülni sem arra, hogy érdemi információt tudjanak mondani a

gyerekről. Ez különösen nehéz az olyan tanároknak, akik kevés óraszámú tárgyat tanítanak, pl. a teljes felső tagozatban. Nekik akár 200 gyerek teljesítményéről vagy fejlődéséről, esetleg problémáiról kellene naprakész információkkal rendelkezni, és azt azonnal mozgósítani, amint a szülő bemutatkozik. A helyzeten csak részben javít az, hogy ha a fogadóóra előre be lehet jelentkezni. Ilyenkor, mint az orvosi rendelőben, ki van mérve a szülő és a pedagógus számára, hogy hány perc alatt kell megvitatniuk a gyermek problémáját. Mindenkinnek van 10 vagy 15 perce, és ha mégis több időt vesz igénybe egy valóban nehéz problémán való közös gondolkodás, ami ezeknek a megbeszéléseknek az igazi értelmét adná, akkor borul minden, a következő szülő a következő időpontját is lekési stb.

**Személyes találkozó** ■ Végül az *egyedi megbeszélések* amit akár a szülő, akár a tanár kezdeményezhet, jelentenek alkalmat a találkozásra. Ezeket a legtöbb esetben valamilyen probléma váltja ki. Vagy a szülő elégedetlen az iskolával (a pedagógussal, gyereke eredményeivel stb.), vagy a pedagógusnak van gondja a gyerekekkel. Ez egy olyan alaphelyzet, amelyben a felek, már a találkozást megelőzően is negatív érzéseket táplálnak egymás vagy a probléma iránt. A találkozás így már kezdetben feszültséggel terhelt.

## ■ MILYEN ESZKÖZÖKKEL, MÓDSZEREKKEL LEHET JAVÍTANI A SZÜLŐK ÉS AZ ISKOLA, A SZÜLŐK ÉS A TANÁROK KÖZÖTTI VISZONYT?

A szülők iskolai életbe való bevonásának számos modellje létezik. Ezek közül a leghatékonyabbak azok, amelyek több területen egyszerre próbálják megszólítani a szülőket. Epstein (2001) hat lehetséges pontot sorol fel modelljében, amelyek közül többet a hazai iskolákban is alkalmaznak.

Ennek első egysége, a *szülőkkel való közvetlen foglalkozás*, amelynek keretében különböző oktatási módszerekkel (tréningek, előadások, tanácsadás) abban segítik a szülőket, hogy képesek legyenek hatékony tanulást segítő környezetet teremteni gyerekeik számára, vagy könnyebben tudjanak megbirkózni a nevelési problémákkal, esetleg az egészséges életvitelhez szükséges tudásukat gyarapítják. Olyan témákkal foglalkoznak itt, hogy hogyan alakítsák ki az optimális napirendet, és ezen belül a tanulás helyét, mennyi alvásra van szüksége a gyermekeknek különböző életkorban stb. (lásd részletesebben a 33. fejezetben). Ilyen programokkal elég sok hazai iskolában is találkozhatunk.

A komplex modell második eleme a *kommunikáció*. Rendszeres és hatékony információadás (üzeneteket, levelek, szórólapok stb.) a gyerek iskolai életéről, a lehetséges fejlesztő vagy tehetséggondozó programokról, magáról az iskoláról. Ezen a területen is vannak jobb és kevésbé jó megoldások a hazai iskolarendszerben is. Ezekre a későbbiekben még visszatérünk.

A harmadik kapcsolatépítési lehetőség az *önkéntes munka*. Ez azt jelenti, hogy az iskola-rendszeresen szervez olyan aktivitásokat, amelyben a szülők a saját képességeikhez, lehetőségeikhez mérten segíthetik az iskolát, javíthatják a gyerekeik tanulási körülményeit,



vagy segíthetnek programok lebonyolításában. Erre a hazai viszonyok között sok példa van, de azt általában nem a kapcsolatépítés, hanem az oktatási intézmények sok esetben igen nehéz anyagi helyzete motiválja. A programok szervezése, közös lebonyolítása már sikeresebb területe az együttműködésnek, és viszonylag kevés többletenergiával – pl. közös kávézás a munka szünetében – a szülők és az osztályfőnök közti kapcsolat elmélyítése is elérhető.

A következő bevonódást segítő módszer az *otthoni tanulás segítését célzó oktatás, tanácsadás*. Ennek keretében a szülőket kifejezetten abban segítik, hogy megértsék, milyen készségek kellenek a tanuláshoz, hogyan lehet azokat otthon játékos formában fejleszteni. Ez a hazai gyakorlattól jelentősen különbözik. Nálunk a pedagógusok a tanulás segítésén általában csak ellenőrzést, kikérdezést vagy közös gyakorlást értenek. Ez nem hatékony módja a szülők segítésének, sőt bizonyos szempontból még rontja is a kapcsolatot, mivel a szülők gyakran kudarcot vallanak az otthoni együtt tanulások során (bővebben lásd Szabó É. 2006). Ezen a gyakorlaton érdemes lenne változtatni a máshol bevált módszerek adaptálásával.

Az Epstein-féle modell ötödik eleme a *döntéshozatalba való bevonás*. Ennek is van hazai gyakorlata, de az sok esetben az áldemokrácia szintjéig jut. A szülők bizonyos fórumokon ugyan kifejezhetik a véleményüket, de annak figyelembevétele, vagy az arra való reagálás a legtöbbször nem hat a kapcsolatépítés irányába. Az iskolában kialakított szülői szervezetek gyakran formálisan működnek. (Kivéve azokat az – elsősorban alapítványi – iskolákat, ahol a szülőknek valódi beleszólásuk van a programokba, a rendezvényekbe, és sok más az iskolai élettel összefüggő eseménybe. Szép példája ennek a gyakorlatnak a szülők bevonása abba, hogy az iskola anyagi forrásaiból mennyit fordítsanak a tartós-tankönyv-állomány felújítására (pl. Dánia). Ebben a megoldásban az a hasznos, hogy a szülők hathatós segítséget tudnak nyújtani abban, hogy a gyerekek jó állapotban őrizzék meg a könyveket.

A modell hatodik eleme a *tágabb közösséggel való összekapcsolódás*. Ez azt jelenti, hogy az iskola környezetében (városrész vagy település) működő szakmai szolgáltatások megismertetésével, azoknak az iskolai élettel és a szülőkkel való összekapcsolásával egy tágabb kontextust kap az együttműködés. Ez a fajta közösségi szerveződés hazánkban nem jellemző, talán a kisebb településeken olvad szervesen össze a tágabb környezet és az iskolai élet. Epstein idézett modelljén túl számos ajánlással és jó gyakorlattal találkozhatunk a nemzetközi, sőt már a hazai szakirodalomban is. Ezeknek kitűnő összefoglalását találjuk az ELTE által nemrégiben kiadott *Szövetségben* című tanulmánykötetben (Podráczky 2012).

*A tanárok is sokat tehetnek azért, hogy a szülőkkel való kapcsolat jobb és egyben hatékonyabb legyen. Az első ilyen lehetőség a találkozás körülményeinek javítása.*

A szülői értekezletek szokványos osztálytermi frontális megoldása helyett érdemes a klub jeleget idéző elrendezést kipróbálni. Ha a *szülőket* akár padok mögé, akár padok nélkül, de *körbe ültetjük*, és a pedagógus is beül a kör egyik pontjára, az már önmagában az egyenrangúságot, az egymásra figyelés fontosságát mutatja. Az egymással szemben ülő szülők könnyebben kezdenek párbeszédet, láthatják egymás reakcióit, így a beszélgetés



valószínűbben kialakul, mint ha a tanár jelentkezés alapján szólítja a szülőket, mint a diákokat. A körben való elhelyezkedés segít abban is, hogy a szülők ne helyezkedjenek diák szerepbe, ne aktiválódjanak olyan erősen korábbi iskolás éveik emlékei és reakciómódjai.

Nem elegendő azonban csak a környezeten változtatni. Hiába ültetjük körbe a szülőket, ha a *tartalom* a megszokott információátadás marad. Ahhoz, hogy a környezetváltoztatás kedvező hatása megjelenjen, arra is szükség van, hogy a találkozások valóban *vélemények, értékek, vagy közös problémák megvitatásáról szóljanak*. Ezen túlmenően érdemes kihasználni az internet adta lehetőségeket a jobb kapcsolattartásra. A szülői levelező listán vagy az osztály honlapján könnyedén és biztonságosan juttathatunk el információt a szülőkhöz. Nemcsak a tanév rendjével és más formális kötelezettségekkel kapcsolatban, de egy-egy osztályprojekt, kirándulás, verseny vagy kiselőadás alkalmával készített fényképek és információk megosztásával, az osztály életének kedvező fordulatairól szóló rövid tájékoztatással éreztetjük a szülőkkal, fontos számunkra, hogy amennyire lehet, lássanak bele gyermekeik iskolai életébe.

Természetesen a szülőkkal való elektronikus kapcsolattartás nem helyettesíti, de jól kiegészítheti, és adott esetben elő is készítheti a személyes találkozást.

A *fogadóórák* hatékonyságán sokat javít, ha azokra nemcsak előre bejelentkezhetnek a szülők (pl. e-mailen vagy egyéb formában), hanem azt is előre mérlegelnék mindketten, hogy az adott probléma kezelésére alkalmas-e az ilyenkor biztosított időkeret, vagy csak arra elég, hogy kialakítsák a hosszabb találkozás mikéntjét. A *bejelentkezési* módszer megelőzné a hosszas várakozást, de ahogy a fodrász a bejelentkezéskor megkérdezi, hogy hajfestés lesz-e, vagy csak vágás, úgy itt is célszerű lenne mérlegelni, hogy milyen célokat akarunk elérni a találkozással. A szülőket gyakran az is frusztrálja ebben a helyzetben, hogy a problémákat hetek óra érzékelve alig várják a fogadóóra időpontját, és a fogadási idő lejártával úgy érzik, dolguk végezetlenül távoztak. Az előre bejelentkezés lehetőséget adna a tanárnak arra is, hogy előre *felkészüljön*, átnézze azoknak a gyerekeknek a jegyeit, dolgozatait stb., akiknek a szüleiivel találkozni fog. Módjában állna nemcsak a nehézségekről beszélni (amelyekre egy pedagógus általában jobban emlékszik), de célszerű lenne keresni néhány pozitívumot, amit elmondhatna a szülőknek – még a legtöbb gondot okozó gyerek esetében is –, javítva ezzel is a kapcsolatot és a fokozva a szülő együttműködési készségét.

A problémás helyzetek miatt kezdeményezett megbeszélések légkörének javítása nem könnyű feladat (Rose 1998). Mégis, a pedagógusnak mint képzett szakembernek kell megtennie az első lépéseket a nyílt és hatékony kommunikáció felé, empátiával fordulni a szülőkhöz, akik nyilván nem örülnek annak, ha gyermekükkel probléma van (Whitaker–Fiore 2001). A segítő kommunikációs technikák elsajátításához sok esetben az egyetemi képzés nem elegendő, ezért javasoljuk Gordon-tréning vagy más akkreditált továbbképzés keretében fejleszteni ezeket a készségeket a pályakezdést követően is (Gordon 1996; 2001, a Gordon-módszert lásd bővebben a 27. fejezetben).

Végezetül az *egyéni beszélgetéseknek* célszerű lenne nagyobb teret biztosítani a szülő-tanár kommunikációban. Ennek is van jól működő gyakorlata sok iskolában. A tanárok e-mailes elérhetősége általában szerepel az iskola honlapján, és a szülők ezen keresz-

tül tudnak egyéni időpontot egyeztetni, ha megbeszélést szeretnének kezdeményezni. A gyakorlatban azonban úgy véljük, sokkal kevesebbszer, vagy a problémák eszkalálódásának sokkal súlyosabb pontján kerül sor ezekre a megbeszélésekre, mint ami a problémamegoldás szempontjából ideális. Ezen változtatna az, ha az iskola, például az osztályfőnökökön keresztül kommunikálná, hogy bármilyen probléma esetén nyitottak a személyes találkozásra is.

Súlyosabb, vagy a tanári kompetenciát meghaladó problémák esetében hasznos és szükséges lehet az iskolapszichológus, a gyermekvédelmi felelős, vagy más, az iskolában segítőként jelen lévő szakember bevonása a megbeszélésbe.

## ■ KULCSFOGALMAK

családi és iskolai szocializáció ■ szociális kapcsolatok ■ elfogadás ■ közönség előtti teljesítmény ■ egyenlő bánásmód ■ családi szerep ■ rejtett tanterv ■ iskolai elvárások a viselkedéssel és a kognitív teljesítménnyel kapcsolatban ■ szülői és pedagógusi nézőpont ■ figyelem megszerzése ■ csoport hatása ■ indirekt nevelési hatások ■ kötődés ■ kulturális sajátosságok ■ iskolai tapasztalatok ■ szülő-pedagógus kommunikáció formái ■ szülőkkel való foglalkozás ■ hatékony kommunikáció

## ■ KÉRDÉSEK

1. Milyen problémák elé állítja a gyerekeket az iskolába lépés és az alsó-felső tagozat közti átmenet? Hogyan és ki tudna ezekben a gyerekeknek segíteni?
2. Gondolja végig, hogy milyen módon próbálták a tanárok a kapcsolatot tartani a családokkal a mikor Ön iskolába járt és milyen a gyakorlat abban az intézményben, ahol Ön dolgozik, vagy ahova saját gyermekei vagy ismerősök gyerekei járnak. Mi vált be régen, és mi működőképes ma? Vannak-e radikálisan megváltozott kapcsolattartási formák a családok életmódja, az infokommunikációs változások vagy egyéb tényezők hatására?
3. Milyen lenne Ön szerint az ideális iskola-család kapcsolat? Gondolja végig a különböző életkori csoportok esetén.
4. Milyen előnyei és hátrányai lennének (vannak), ha egy tanár
  - megadja a mobilszámát a szülőknek és a diákoknak,
  - létrehoz az osztályában egy szülői facebook csoportot,
  - csinál egy levelezőlistát a szülőknek,
  - virtuális osztálytermet alakít ki.
5. Melyek a szülői értekezlet funkciói?

## ■ AJÁNLOTT IRODALOM

Szabó É. 2000. *Szeretettel és szigorral*. Akadémiai Kiadó. A szülők és pedagógusok eltérő nézőpontjáról olvashatunk kutatási eredményeket ebben a műben, amely segít megérteni, hogy miért olyan nehéz időnként szót érteniük egymással.

Podráczy J. szerk. 2012. *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. A család és iskola kapcsolatának fontosságáról, kialakításának jó gyakorlatáról szól ez a tanulmánykötet, amiből ötleteket meríthetünk a sikeres együttműködés létrehozásához.