

# METSZETEK

TÁRSADALOMTUDOMÁNYI FOLYÓIRAT

CROSS-SECTIONS  
SOCIAL SCIENCES JOURNAL

Vol. 14 (2025) No. 3

ISSN 2063-6415  
DOI 10.18392/METSZ/



**METSZETEK**  
Társadalomtudományi Folyóirat  
Vol. 14 (2025) No. 3

---

---

**Főszerkesztő:**

Dr. Czibere Ibolya

**Szerkesztők:**

Dr. Balogh László Levente, Dr. Csoba Judit, Dr. Fényes Hajnalka, Dr. Huszti Éva,  
Dr. Mohácsi Márta, Dr. Nagy Levente, Dr. Rácz Andrea, Sipos Flórián

**Szerkesztőbizottság:**

KATZ, Katalin – The Hebrew University of Jerusalem  
KOLOZSVÁRI, Orsolya – College of Coastal Georgia  
NISTOR, Laura – Sapiientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Kolozsvár  
PICCIONE, Vincenzo – Roma Tre University, Italy  
URIZ, Maria Jesús – Public University of Navarre, Pamplona  
VIRTO, Lucia Martínez – Public University of Navarre, Pamplona  
WOODS, Ronald – University of Technology Sydney, Australia

**Tanácsadó testület:**

BOBKOV, Vyacheslav – Russian Science Academy, Moscow, Russia  
FOX, Chris – Manchester Metropolitan University, United Kingdom  
GEELHOED, Sandra – University of Applied Sciences Utrecht, Netherlands  
HERRMANN, Peter – University of Eastern Finland, Kuopio, Finland; Corvinus University, Budapest,  
Hungary  
HORAKOVA HIRSCHLER, Nicole – University of Ostrava, Czech Republic  
JANKY, Béla – Budapest University of Technology, Hungary  
KERÜLŐ, Judit – University of Nyíregyháza, Hungary  
RAZUMOVA, Tatiana – Moscow State Lomonosov University, Russia  
SIK, Endre – Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary; TÁRKI Social Research Institute,  
Budapest, Hungary  
SZABÓ, Márton – University of Miskolc, Hungary  
SZÁNTÓ, Zoltán – Corvinus University of Budapest, Hungary  
TIMÁR, Judit – Hungarian Academy of Sciences Centre for Economic and Regional Studies Research  
Center; Eötvös Loránd University, Hungary  
WIKTORSKA-ŚWIĘCKA, Aldona – University of Wrocław, Poland

**Szerkesztőségi munkatársak:**

Dr. Béres-Áfra Zsuzsa  
Krabák Attila Adrián  
Papp Kitti Mária

**Tördelőszerkesztő:**

Juhászné Marosi Edit

ISSN 2063-6415

Kiadja: Debreceni Egyetemi Kiadó  
Felelős kiadó: Karácsony Gyöngyi főigazgató  
Webcím: [ojs.lib.unideb.hu/metszetek](https://ojs.lib.unideb.hu/metszetek)  
E-mail: [metszetek@arts.unideb.hu](mailto:metszetek@arts.unideb.hu)





## Tartalomjegyzék

### TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet leszakadó térségekben

BALCSÓK ISTVÁN – SZARVÁK TIBOR: Iskolák a léthatáron – küzdelem a halmozott hátrányokkal a számok tükrében .....	5
CZIBERE IBOLYA: Falusi kisiskolák társadalmi funkciói és strukturális dilemmái hátrányos helyzetű térségekben.....	28
HUSZTI ÉVA – SZARKA MELITTA: A faluközösség és az iskola <i>Az iskola közösségformáló és közösség megőrző ereje</i> .....	54
CZIBERE IBOLYA – LONCSÁK NOÉMI – SIMON MAGDOLNA: A falusi kisiskolák társadalmi ökológiája: család-közösség-iskola kapcsolatok nemzetközi összehasonlításban .....	76
MOLNÁR ÉVA: Alacsony társadalmi státusz hatása az oktatási esélyekre .....	104
KOVÁCS JUDIT: A családi miliő a hátrányos helyzetű családokban és annak pszichológiai hatásai a szociokulturális hátrányokra .....	120
BIHARI ILDIKÓ – KOVÁCS JUDIT – TIBORI TIMEA: „Ígéret szép szó, ha betartjuk úgy jó?” – Szakirodalmi áttekintés a hátrányos helyzetű gyerekek szociális kompetenciáinak fejlesztésére kialakított programokról .....	135
NAGY ALEXA – SZŐÖR-FÜLÖP LUCA: Hátránykompenzáció és mentális egészség: segítő szakemberek az iskolában és a helyi közösségekben .....	161
NEMES-ZÁMBÓ GABRIELLA: A gyermekek veszélyeztetettségének konceptuális megközelítései, gyermekvédelmi kontextusok.....	186
Abstracts .....	203



## Contents

---

---

### **THEMATIC PAPERS – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet leszakadó térségekben**

ISTVÁN BALCSÓK–TIBOR SZARVÁK: Schools on the Edge – Struggling with Multiple Disadvantages in Numbers.....	5
IBOLYA CZIBERE: Rural Small Schools’ Social Functions and Structural Dilemmas in Disadvantaged Areas .....	28
ÉVA HUSZTI–MELITTA SZARKA: Village community and the school. <i>Community-building and community-preserving function of rural small schools</i> .....	54
IBOLYA CZIBERE–NOÉMI LONCSÁK–MAGDOLNA SIMON: The Social Ecology of Rural Schools: Family-Community-School Relationships in Cross-National Perspective.....	76
ÉVA MOLNÁR: The impact of low social status on educational opportunities .....	104
JUDIT KOVÁCS: The family environment in disadvantaged families and its psychological effects on sociocultural disadvantage .....	120
ILDIKÓ BIHARI–JUDIT KOVÁCS–TIMEA TIBORI: „A promise is a nice word, but is it good if we keep it?” – A review of the literature on programs designed to develop the social skills of disadvantaged children .....	135
ALEXA NAGY– LUCA SZŐÖR–FÜLÖP: Help professionals in schools and in local communities, with a particular focus on mental health.....	161
GABRIELLA NEMES-ZÁMBÓ: Conceptual approaches to child vulnerability, child protection contexts .....	186
Abstracts .....	203





# Iskolák a léthatáron – küzdelem a halmozott hátrányokkal a számok tükrében

BALCSÓK ISTVÁN<sup>1</sup> – SZARVÁK TIBOR<sup>2</sup>

## ABSZTRAKT

A bevezetőnek szánt tanulmány a magyarországi falusi kisiskolák helyzetét vizsgálja az 1990–2022 közötti időszak statisztikai adatainak felhasználásával. A cél az volt, hogy lehatároljuk azokat a településeket, ahol az alapfokú oktatás intézményi keretei tartósan hiányoznak, illetve kisiskolai formában működnek. Az elemzés rámutat, hogy az iskolabezárások és a kisiskolává válások elsősorban a társadalmi, gazdasági és infrastrukturális hátrányokkal küzdő periférikus térségekben koncentrálnak. A vizsgált időszak végére a települések közel fele nem rendelkezik általános iskolával, miközben a kisiskolák száma is folyamatosan csökkent, és jelentős fluktuáció jellemezte a státuszukat. A tanulmány kiemeli, hogy a centrumoktól távoli, szolgáltatáshiányos térségek még a béremelések ellenére sem képesek vonzani a magasan képzett pedagógusokat, ami tovább erősíti az oktatási egyenlőtlenségeket. Az eredmények alapján a kisiskolák fenntartása nem csupán oktatáspolitikai, hanem társadalmi kohéziós kérdés is. A helyi intézmények megszűnése ugyanis a hátrányok újratermelődésének, végeredményben a népességmegtartó képesség és a képességmegtartó népesség (képzett, kapcsolati tőkével bíró helyi társadalom) eltűnésének veszélyét hordozza.

**KULCSSZAVAK:** vidéki kisiskola, iskolabezárás, periféria, egyenlőtlenségek, hátrányos helyzet

## ABSTRACT

### **Schools on the Edge – Struggling with Multiple Disadvantages in Numbers**

This introductory study examines the situation of small rural schools in Hungary using statistical data from 1990 to 2022. The paper aimed to identify settlements where primary education has been permanently absent or operates in a limited “small school” format. Findings reveal that school closures and the transformation into small schools are concentrated in peripheral areas burdened by social, economic, and infrastructural disadvantages. Nearly half of Hungarian settlements lack a primary school, while the number of small schools has steadily declined, with significant fluctuations in their status. The study highlights that remote, service-deficient regions fail to attract highly qualified teachers despite salary increases, further deepening

<sup>1</sup> Balcsók István, egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Politikai és Szociológiai Intézet, Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszék, balcsok.istvan@arts.unideb.hu

<sup>2</sup> Szarvák Tibor, egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Politikai és Szociológiai Intézet, Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszék, szarvak.tibor@arts.unideb.hu



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

*educational inequalities. Maintaining small schools is not merely an educational policy issue but a matter of social cohesion, as the disappearance of local institutions perpetuates disadvantages and increases the risk of segregation.*

**KEYWORDS:** *small rural schools, school closures, periphery, inequality, disadvantage*

### **Vidék, kisiskola, leszakadás, népességmegtartó képesség – avagy bizonytalan fogalmi háttér**

A tanulmányban feldolgozott statisztikai adatok és az azok alapján kimutatható tendenciák könnyebb értelmezéséhez elengedhetetlenül szükséges néhány alapvető fogalom értelmezési lehetőségeinek rövid áttekintése. Már csak azért is, mert az alapvető célkitűzés a leszakadó vidéki térségekben működő falusi kisiskolák vizsgálata volt – ám sem az alapfokú oktatási intézmény ilyen jellegű működési formájához, sem a hozzá kapcsolt jelzős szerkezet egyes elemeihez nem tartoznak szilárd definíciós keretek. A megállapítás ugyanígy igaz az általunk jelen esetben csak érintőlegesen körüljárt, de az érintett települések és intézményeik jövőbeli sorsát erősen befolyásoló népességmegtartó képességre is. Az alábbiakban ezért igyekszünk röviden, a teljesség igénye nélkül ismertetni az egyes fogalmakhoz kapcsolható lehetséges értelmezéseket.

Egy egyszerű internetes keresés alapján is megállapíthatjuk, hogy az „addig falu egy falu, addig van ott élet, amíg az iskola működik” meglehetősen gyakran elhangzó kijelentés a valamilyen aspektusból érintettek részéről. Nem feltétlenül tudatosan ugyan, de ezzel tulajdonképpen a népességmegtartó képesség egyik fontosnak minősíthető elemét emelik ki – kérdés ugyanakkor, hogyan értelmezhető maga a fogalom.

A népességmegtartó képesség – jóllehet gyakran használják a magyar társadalomtudományokban – nem egységesen definiált: több, egymást részben átfedő megközelítés létezik. Bár még a mérhetővé tételére is tettek kísérletet (Székely – Krajcsovics 2017), mégis meglehetősen képlékeny, több kontextusban megjelenő fogalom maradt, továbbra sem alakult ki konszenzuson alapuló álláspont. A kérdéssel foglalkozó szerzők közül Matolcsi Lajos három alapvető funkcióhoz kapcsolja a fogalmat, vagyis egy település akkor képes hosszabb távon is megtartani a népességét, ha lakosai számára egyszerre funkcionál megfelelő lakóhelyként, megélhetést biztosító munkahelyként, és a „közérzet” megélésére alkalmas közéleti/közösségi térként (Matolcsi 1982).

Csatári Bálint az alföldi falvak népességmegtartó képességét vizsgálva tovább finomította azokat a tényezőket, amelyeknek alapvető szerepe van a lakosság helyben maradásában, és ezeket négy fő változóban jelölte meg: a népesség biológiai reprodukciós képessége, a gazdaság eltartó képessége, az ellátó képesség, illetve a ragaszkodás (Csatári 1986). Csatári megközelítésének legfontosabb eleme véleményem-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

nyünk szerint az, hogy a statisztikai adatokkal jól jellemezhető tényezők (demográfiai folyamatok, gazdasági aktivitás, foglalkoztatási szerkezet, az életkörülmények és az intézményellátottság mutatói stb.) mellett nagy hangsúlyt kap az egyén és a helyi közösség kapcsolata, a kohéziós erő megléte vagy épp hiánya.

A téma iránt tartósan fennmaradó érdeklődést jelzi, hogy a klasszikussá vált műveknél évtizedekkel később a Székely – Krajcsovics szerzőpáros két alföldi város összehasonlítása alapján kísérletet tett a népességmegtartási index bevezetésére. A több tényezőt – foglalkoztatás, tömegközlekedés, oktatás és egészségügyi szolgáltatások, személyes kötődés, lakóhelyként való megfelelés – integráló koncepció tovább erősítette a fogalom multidimenziós és kontextusfüggő értelmezését (Székely – Krajcsovics 2017).

Bármelyik felfogást vesszük is alapul, két közös, jelen tanulmányunk szempontjából kiemelendő pontot biztosan találunk. Egyfelől egyetértés alakult ki abban, hogy a foglalkoztathatóság, illetve az ezt meghatározó iskolai végzettség alapvető fontosságú tényező – vagyis a helyi oktatási intézmény(ek) megfelelő működése az egyének és a települési megtartó képesség szempontjából egyaránt kulcskérdés.

Másrészt egyértelműnek tűnik, hogy az előzőekben felsorolt tényezők igen szoros összefüggésben vannak az adott település vagy térség földrajzi elhelyezkedésével. Nemes-Nagy József és Németh Nándor terminológiájával élve a „hely” és a „fej” közötti viszonyrendszer a rendszerváltás óta tartósan kijelölte az ország térszerkezetét: a földrajzi fekvés, a hálózati kapcsolatok és az iskolázottság szintje tehát együtt határozzák meg, hol nagyobb a népességmegtartó képesség. A nyugati határtól való távolság az 1990-es évtized első felében volt igazán meghatározó, és ehhez „zárkózott fel” fontosságát tekintve az a kérdés, hogy mekkora az iskolázatlan népesség aránya (Nemes-Nagy – Németh 2003).

A képzettségi viszonyok fontosságát hangsúlyozza a munkanélküliség regionális különbségeit kiváltó tényezők kutatása során Ábrahám Árpád és Kertesi Gábor tanulmánya is. A szerzők az elméletileg rendelkezésre álló munkaerőbázis iskolázottsági szintje mellett figyelembe vették a roma népesség összlakosságon belüli arányát, illetve a velük szemben megnyilvánuló előítéleteket, és úgy találták, hogy ezeknek számottevő hatása van a térbeli tagozódásra, bár az etnikai diszkrimináció helyett egyre inkább a végzettség a meghatározó (Ábrahám–Kertesi 1996). A témával foglalkozó szerzők tehát – bár csak áttételesen, de mégis jól érzékelhetően – már igen korán kimutatták a munkaerőpiac népességmegtartó képességre leginkább befolyást gyakorló tényezőinek erőteljes területi szegmentáltságát.

A markáns egyenlőtlenségek megmerevedése értelemszerűen együtt jár adott térségek tartós leszakadásával. A különböző régiókban, településeken élő közösségek, családok életstratégiái hagyományosan igen különbözőek. Természetes, hogy az egyenlőtlenségek megtétele nem mentes a szubjektivitástól, mivel azok nem önmagukban „rosszak”, hanem valamilyen társadalmi szempontból ítélték azok nemkívánatosnak egy adott kontextusban – vagyis kor- és helyzetfüggők. Mindez abból



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

is adódik, hogy az egyenlőtlenségek mindig viszonylagosak – akár egyes térségi szinteket, akár egyes társadalmi csoportokat hasonlítunk egymáshoz –, tehát minden, az egyenlőtlenségek mérséklésére irányuló társadalmi cselekvés esetében számolni kell az elfogadók, támogatók, valamint az ellenzők, kritikusok egyidejű jelenlétére. Mivel a területi-társadalmi egyenlőtlenségek a társadalom működése során termelődnek újra, így társadalmi beavatkozásokkal akár meg is változtathatók, elősegítve ezzel a kevésbé fejlett területek forrásainak hatékonyabb kihasználását és az integráció folyamatát. A beavatkozások viszont nem a különbözőségek mérséklésére irányulnak – azok önmagukban nem feltétlenül jelentenek problémát, sőt – hanem az ezekből származó hátrányok csökkentésére, az esélyegyenlőség és a hozzáférés biztosítására (Faragó 2016).

Noha az egyes adottságok, és ennek következtében maga a népességmegtartó képesség térben és időben is változnak, mégis kialakulnak olyan területek, amelyek tartós hátrányba kerülnek a többihez képest. A gazdasági-társadalmi depresszióval sújtott térségekből a tapasztalatok alapján egy olyan szelektív elvándorlás indul meg, amelynek eredményeként a cselekvőképes lakossági rétegek „elmenekülése” zajlik le (Győri-Nagy 2003). Tudatosan vagy kevésbé tudatosan, de „szavaznak” lakókörnyezetük megtartó képességéről, és véleményüket legmarkánsabban azzal fejezik ki, hogy mennek, vagy maradnak. Napjaink narratíváiban ezért kap prioritást a centrumtérségeken kívül a kibontakozó fejlettségi szakadékok enyhítése, ennek érdekében meg kell erősíteni a felzárkóztató szemléletű, erősebb redisztribúción alapuló fejlesztési megközelítéseket (Lux 2016).

A területi-társadalmi leszakadás sok összetevős tünetegyüttese miatt tehát ugyanolyan relatív és szubjektív, mint maguk az egyenlőtlenségek (még jogszabályi szinten is eltérő szempontrendszerekkel találkozunk – lásd a tanulmány későbbi részében), a közzélekedés mégis gyakran társítja a vidékkel, a vidékiséggel. De miért problematikus a vidék, egyáltalán mit értünk a fogalom alatt?

Nem lehet célunk a több könyvzárnyi vonatkozó szakirodalom ismertetése, azt azonban kiemelhetjük, hogy a „vidék” (ruralitás) egyszerre leíró és normatív kategória, amely a magyar és a nemzetközi szakirodalomban is többretegű jelentéssel bír. Köthető településszerkezeti/demográfiai jegyekhez (népsűrűség, településméret), funkcionális gazdasági-társadalmi ismérvekhez (foglalkoztatási szerkezet, jövedelmi és képzettségi profil, ingázási mintázatok), szociokulturális-identitásbeli reprezentációkhoz (rurális idill, „parasztalanítás” diskurzusa), és politikai-adminisztratív célmeghatározásokhoz (vidékfejlesztés, támogatáspolitikák). A többértelműségből következően a „vidék” pontos, univerzális definíciója elvileg sem adható meg, legfeljebb tipológiák és használati kontextusok mellett értelmezendő cél- és módszerfüggő, operatív lehatárolások konstruálhatók (Kovács – Farkas – Perger 2015; Kovách 2022).

Kovács Imre szélesebb szociológiai nézőpontból ehhez még két fontos elemet tesz hozzá. Egyfelől megmutatja, hogy a „vidék” fogalmának történeti-diskurzív be-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

ágyazottsága miatt magát a definíciót mindig egy politikai és fejlesztéspolitikai küzdőtér alakítja (támogatási allokáció, programcélok, legitimáció), másrészt a poszt-szocialista átalakulás és a globalizáció hatására a magyar vidék szerkezeti és hatalmi viszonyai átrajzolódtak – a fogalom így nemcsak a helyről, hanem az erőforrás- és hatalmi hálózatokról is szól (Kovách 2012, 2022). A fenti szerzőkön túl a település-hálózat alakulásának történeti és rendszerszintű megértéséhez Beluszky Pál klaszszikus munkái nyújtanak kimeríthetetlen háttérrel, amelyek megmutatják, mennyire nem semleges a város–falu–tanya örökség és a zárványos aprófalvas perifériák; ezek a történeti-szerkezeti örökségek ma is rányomják bélyegüket a „vidék” státusára és percepciójára (Beluszky 2004), erősen befolyásolva a kisiskolák megítélését is.

A fogalmi áttekintés végén, de korántsem utolsósorban a kisiskolák definiálhatósága kapcsán megállapíthatjuk, hogy szintén nem találkozunk egyértelmű, jól körülhatárolható megfogalmazással sem a hazai, sem a nemzetközi szakirodalomban. A helyzet összetettségét jelzi, hogy az OECD összefoglaló jelentésében a fogalom egyszerre jelöl kis tanulólétszámú, több évfolyamot összevont osztályokban tanító, szervezetenként kisméretű és gyakran periférikus/rurális elhelyezkedésű intézményeket. Az ezekre az ismérvekre épülő különböző definíciók rendszerint négy tengelyen mozognak: létszámküszöb (össztanulói és/vagy évfolyamonkénti létszám), pedagógiai szervezés (külön osztályok vs. multigrade/összevont osztályok), szervezeti struktúra (egy- vagy több feladatellátási hely, tagintézmény/jogállás), illetve térségi kontextus (ruralitás, távolság/perifériahelyzet, szolgáltatáshiány). A sokféleség kapcsán a dokumentumban kiemelik, hogy a helyes értelmezéshez éppen ezért van mindig szükség alapos háttér-elemzésekre és a térségi kontextusok maximális figyelembevételére (Echazarra – Radinger 2019).

A hazai megközelítések közül az Országos Közoktatási Intézet 2004-es felmérésében alkalmazták a legkevésbé összetett meghatározást. Ennek során olyan kistérségek intézményeit vonták be a vizsgálatba, amelyek 1 000 fő alatti népességszámmal rendelkeztek, tehát ez volt a kisiskola definíciójának fő (és gyakorlatilag egyetlen) kritériuma (Imre 2004).

Látszólag teljesen más szempontrendszer alkalmazva Jankó nem a települések, hanem az általános iskolák demográfiai adatait helyezte előtérbe, és kisiskolaként az alacsony tanulói és pedagógusi létszámmal rendelkező, a diákokat osztott vagy osztatlan osztályokba soroló oktatási intézményeket jelülte meg. A két nézőpont ugyanakkor nem választható el mereven egymástól, mert a fenntartó település kisebb méretéből eleve következik a potenciálisan alacsonyabb gyermekszám, illetve a működtetésre fordítható szerényebb források, ezek pedig együttesen valószínűbbé teszik az összevont évfolyamok megjelenését (Jankó 2011).

A Cibere Ibolya és Huszti Éva szerzőpáros egy korábbi meghatározást alapul véve az eddigieknél jóval konkrétabban fogalmaz. Újabb keletű tanulmányukban az Oktatáspolitikai Elemzések Központja által 2006-ban megadott definíciót idézik, tehát véleményük szerint kisiskoláról abban az esetben beszélhetünk, ha az adott te-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

lepülésen egyetlen alapfokú oktatást végző feladatellátási hely működik, legfeljebb nyolc osztott vagy osztatlan osztályba sorolva a tanulókat (Czibere – Huszti 2023). A tanulmány további részében mi magunk is ezt a kritériumrendszert vesszük alapul, mert a területi egyenlőtlenségek megjeleníthetősége szempontjából nagy előnye, hogy település- és intézményi szinten egyszerre képes kijelölni a vizsgálati kört.

### Lenni vagy nem lenni – iskolahiányos térségek

Amennyiben elfogadjuk az „élő faluhoz élő iskola kell” gondolatmenetet, akkor az alábbi térkép tanúsága szerint az aprófalvas térségekben rengeteg olyan települést találunk, amelyek „csak papíron léteznek” (1. ábra). Természetesen működő községek kisebb-nagyobb létszámú működő közösségeiről van szó, az iskola tartós hiánya ugyanakkor társadalmi és egyéb szempontokból is kedvezőtlen jövőképet eredményező folyamatokat sejtet.

Az 1990-2022 közötti időszakban a teljes magyar településállomány alig több, mint felében (1 641 darab) működött megszakítás nélkül alapfokú oktatási intézmény vagy annak tagintézménye, mindemellett 26% (vagyis 819 község) esetében a rendszerváltástól napjainkig nem volt működő általános iskola. A köztes állapotot eléggé vegyes kép jellemzi, de az megjegyzendő (és a kezdésként említett idézet némiképp árnyalja), hogy az iskolabezárás több esetben sem jelentett végleges állapotot – volt, ahol több évnnyi szünetet követően előbb alsó tagozattal, majd néhány év múlva már nyolc osztállyal működött (és működik) az intézmény. Itt kell megjegyeznünk, hogy a 2000. év települési szintű közoktatási adatai gyakorlatilag teljes egészében hiányoznak a KSH és a TeIR adatsoraiból, így a későbbiekben ez az esztendő vagy nem szerepel az elemzésben, vagy üresen jelenik meg.

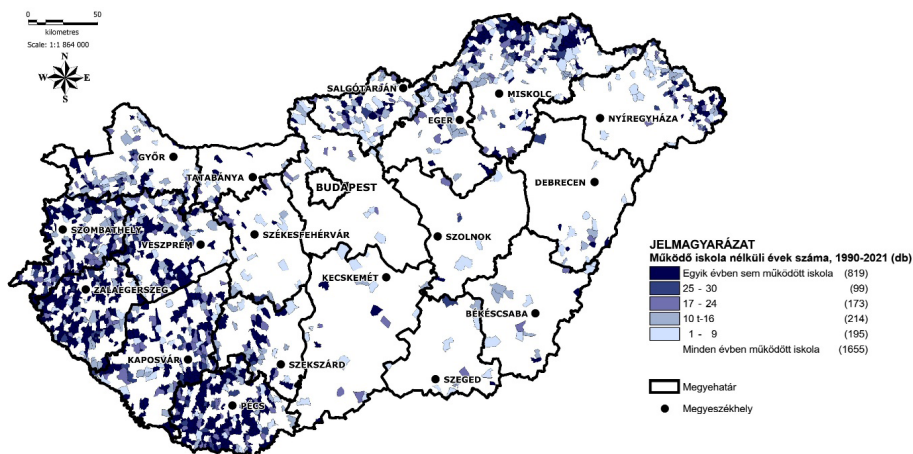
Az iskola működését vagy épp annak hiányát számos, egymással szorosan összefüggő tényező befolyásolja. Az adott település társadalomszerkezete mindenképpen kiemelhető ezek közül, mivel a népességszám, a korstruktúra és a születési mutatók a tanköteles korú gyermekek létszámán keresztül nyilván alapvetően meghatározzák a fenntarthatóságot. Jellemző adat, hogy 190 településen legfeljebb 20, ezen belül 68 helységben tíz vagy kevesebb gyermek született az ezredforduló és 2023. január 1. között. Az utóbbi időpontban 137 olyan település akadt, ahol tíznél kevesebb gyermekkorú lakost tartottak nyilván, ezen belül hat olyan, ahol egyáltalán nem élt 15 évesnél fiatalabb lakos.

A népesség- és ezáltal az iskolamegtartó képességet szintén számottevően befolyásolja az adott település gazdasági, társadalmi és infrastrukturális fejlettsége, illetve a földrajzi elhelyezkedése. A centrumoktól távol eső, szolgáltatáshiányos belső és külső perifériák még a magasabb bérek és egyéb juttatások ellenére sem vonzzák a magasan képzett munkaerőt, beleértve a pedagógusokat (Varga 2023). Nem véletlen tehát, hogy az iskolával rövidebb-hosszabb ideje nem rendelkező „iskolahányos tér-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

ségek” vagy kisiskolát fenntartó települések zöme a területfejlesztési szempontból kedvezményezett, javarészt előregedő, gyorsan csökkenő lélekszámmal jellemezhető apró- és törpefalvakban, periférikus fekvésű térségekben található (erre a későbbiekben részletesebben kitérünk).



1. ábra. A települések megoszlása a működő általános iskola nélkül eltelt évek száma alapján (1990–2021)

*Forrás:* saját szerkesztés TEIR adatok alapján, 2025

A magyarországi településállomány közel felében (44,7%, 1 409 település) egyáltalán nem működött alapfokú oktatási intézmény 2022 végén. Az 500 főnél kevesebb népességgel rendelkező falvak 92%-a nem rendelkezik általános iskolával (értelemszerűen a maradék mindegyikében kisiskola működik), azonban az elaprózott településszerkezet és az ebből is fakadó társadalmi jellemzők a még működő intézményekre is komoly hatást gyakorolnak.

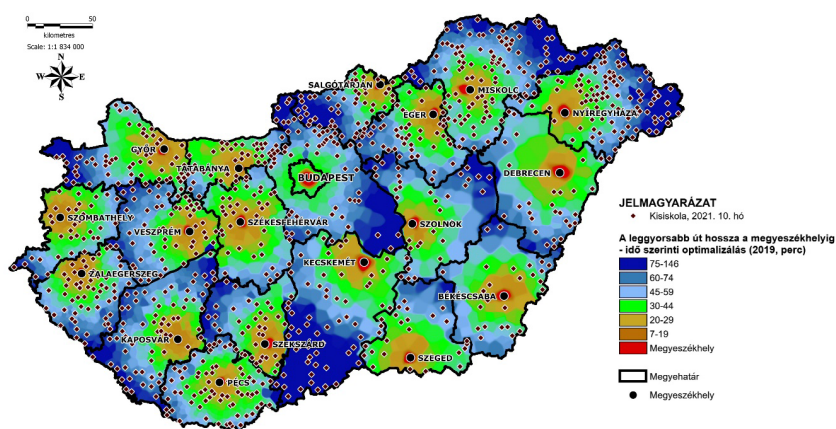
Az aprófalvas térségek tartósan kedvezőtlen helyzetét és az intézményrendszer ehhez igazodó stabilitását mutatja, hogy a fentebb már említett, iskolával a rendszerváltozás óta vagy már akkor sem rendelkező 819 település (a teljes állomány 26%-a) mindegyike ebbe a körbe tartozik. Az 1990-2022 közötti időszakban további 494 községben legalább 10 esztendőn keresztül nem működött alapfokú oktatási intézmény – többségük a rendszerváltás után próbálkozott elindítani és rövidebb-hosszabb ideig fenntartani azt, de kevesen jártak tartós sikerrel (1. ábra).

### A „kisiskolás” települések főbb trendjei



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

Jelen tanulmányunkban „kisiskola” megnevezés alatt a kutatás kezdeti fázisában meghatározott kritériumok alapján azokat az általános iskolákat értjük, amelyek az adott település egyetlen feladatellátási helyén legfeljebb nyolc osztályt (és nem évfolyamot!) tartanak fenn. Mindebből következik, hogy végeredményben nem iskolákat, hanem településeket határoltunk le, tehát például az egyes (nagy)városok külterületein működő kisebb iskolák nem képezték az elemzés tárgyát, mint ahogyan azok a falvak sem, ahol (bármilyen kis létszámmal is, de) több feladatellátási helyet fenntartva működik az alapfokú oktatás.



2. ábra. A kisiskolák saját megyeszékhelyüktől számított leggyorsabb közúti elérési ideje (2019, perc)

Forrás: saját szerkesztés TEIR adatok alapján

A 2022–2023-as tanévben az előzőek alapján 992 „kisiskolás település” létezett Magyarországon, és a trendek alapján folyamatosan csökken a számuk, miközben egyre több (főként kis)község marad iskola nélkül. Eddigi tapasztalataink alapján mindenképpen szükséges a kisiskola fogalmának pontosítása/szűkítése (pl. tanulói létszámkorlát összességében vagy évfolyamonként stb.), mert a földrajzi elhelyezkedést és a működési feltételeket tekintve is igen széles spektrumot fed le az érintettek – megítélésünk szerint túl nagy létszámú – köre (2. ábra).

A jelenlegi, relatíve laza fogalmi keretektől eredeztethető szélsőségek érzékeltesítésére kiragadtunk néhány példát a 2022-es év végi adatok alapján. Az ország egészét tekintve 16 községben a tanulók összlétszáma nem érte el a tíz főt sem (ebből négyben nincs nappali tagozatos oktatás), miközben nyolc, egy feladatellátási helyen működő „kisiskolában” meghaladja a 200 főt. A több feladatellátási hely sem jelent okvetlenül magas tanulói létszámot, 25 településen legalább két helyszínen oktat-

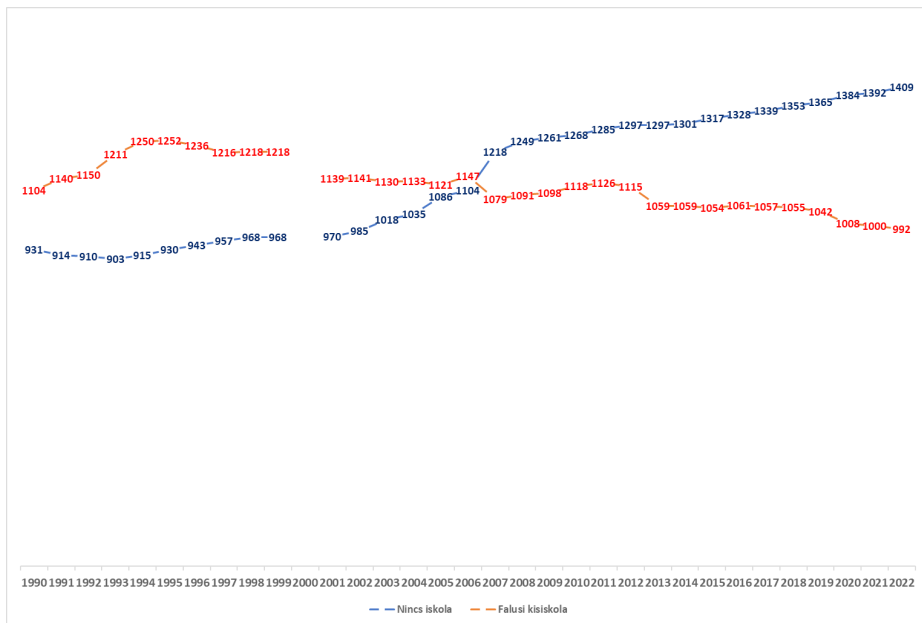




## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

nak száznál kevesebb tanulót, ezen belül akad, ahol három helyen 81 főt, illetve két helyen 56 főt.

A „kisiskolás települések” számának alakulása az 1990-2022 közötti időszakban országos szinten szorosnak tűnő, de ellentétes irányú összefüggést mutatott az iskolával nem rendelkező községek számának változásával (3. ábra). Noha a trendek egyértelműek, a falusi kisiskolák számának csökkenése mellett emelkedik az iskolájukat elveszítő településeké, ám a helyzet ennél valamelyest összetettebb. Már csak azért is, mivel a három évtized alatt megszűnő feladatellátási helyek közel sem mindegyike volt kisiskola, ahogyan ez a korábbi státuszok vizsgálatából is kiderül.



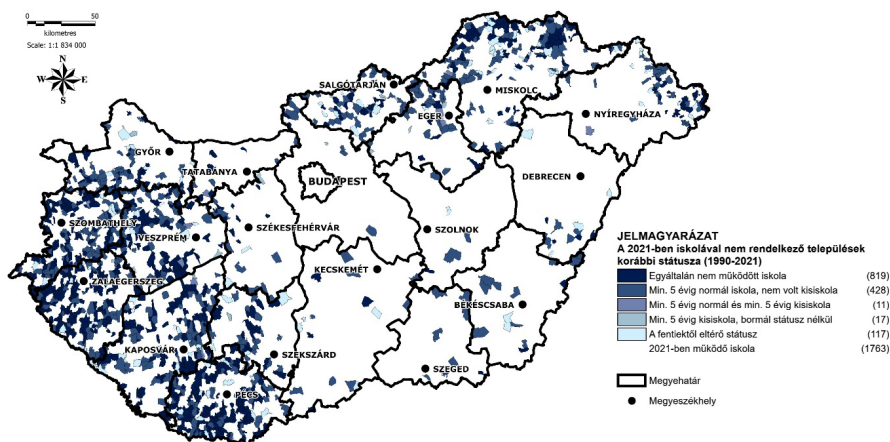
3. ábra. A „kisiskolás” és az iskolával nem rendelkező települések számának alakulása (1990–2022, darab)

Forrás: saját szerkesztés TEIR adatok alapján, 2025

Az adatok alapján összességében gyakoribb eset volt az, hogy egy normál iskola szűnt meg, „kisiskolai létformába” történő átmenet nélkül, de a helyzet sok esetben bonyolult, csak egy adott iskola egyéni életútjának tanulmányozásával bontakozik ki tiszta kép. A kisiskolai státusz kevésbé stabil, az osztályok számának emelkedésével vagy csökkenésével gyakoribb lehet a mozgás a normál és a kisiskolai állapot között. Az elmúlt bő három évtizedben a messze legnagyobb változást a 2006-2007 közötti átrendeződés jelentette: ekkor egyetlen év leforgása alatt 173 feladatellátási hely szűnt meg, ezáltal 125 településről tűnt el az iskola. Az előző bekezdésben tett meg-

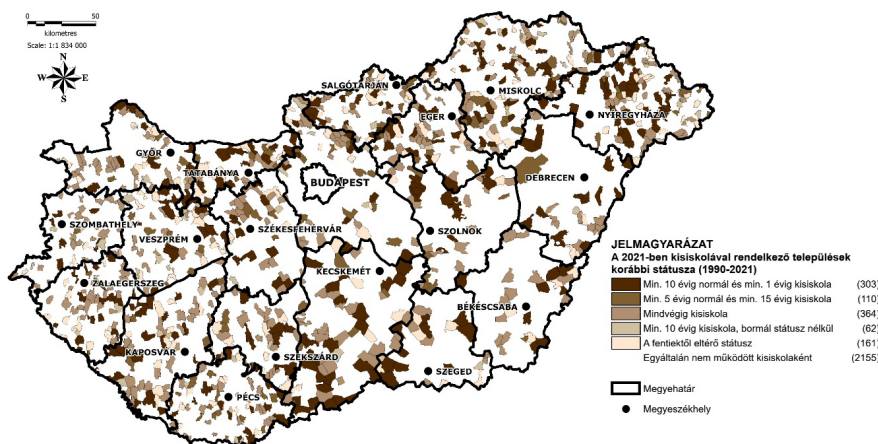
## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

állapításunkkal ellentétben ez a változás kifejezetten a kisiskolákat érintette negatívan, mivel 118 zárta be ekkor a kapuit időlegesen vagy véglegesen. Az egy évvel korábbihoz képest ennek eredményeként 10%-kal emelkedett az iskolával nem rendelkező települések száma, a kisiskoláké ugyanakkor csak 5,9%-kal, mivel 71 normál iskola alakult kisiskolává, illetve 10 községben indult (újra) kisiskolai formában az oktatási intézmény (4. és 5. ábra).



4. ábra. Az iskolával nem rendelkező települések korábbi státusza (1990-2021)

Forrás: saját szerkesztés TEIR adatok alapján, 2025.



5. ábra. A kisiskolák korábbi státusz szerinti megoszlása (1990-2021)

Forrás: saját szerkesztés TEIR adatok alapján, 2025



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

A jelentős átalakulásokat követően a 2010-es évektől kezdve annyiban változott a helyzet, hogy az általános iskolá(ka)t több feladatellátási helyen és/vagy nyolcnál több osztállyal fenntartó településekről csak elvétve tűnik el oktatási intézmény. Ilyen értelemben most már egyértelműen a falusi kisiskolává alakulás vált a megszűnés felé vezető út köztes lépcsőfokává, ugyanakkor továbbra sem feltétlenül ez a kötelező haladási irány. Az alábbi táblázat jól jelzi a „kisiskolás” települések körében jellemző komoly fluktuációt: évente 10-20 falusi kisiskola zárja be a kapuit, ugyanakkor hasonló számban válnak normál iskolává, vagy éppen jönnek létre azokból. A „semmitől” egyetlen normál iskola sem jött létre 2010 óta, és az elmúlt években a kisiskolai formában való újjáéledés sem jellemző, ráadásul a korábbi próbálkozások közül sem bizonyult mindegyik tartósabban életképesnek (1. táblázat).

1. táblázat. Az iskolai státusz változása 2010–2022 között (db)

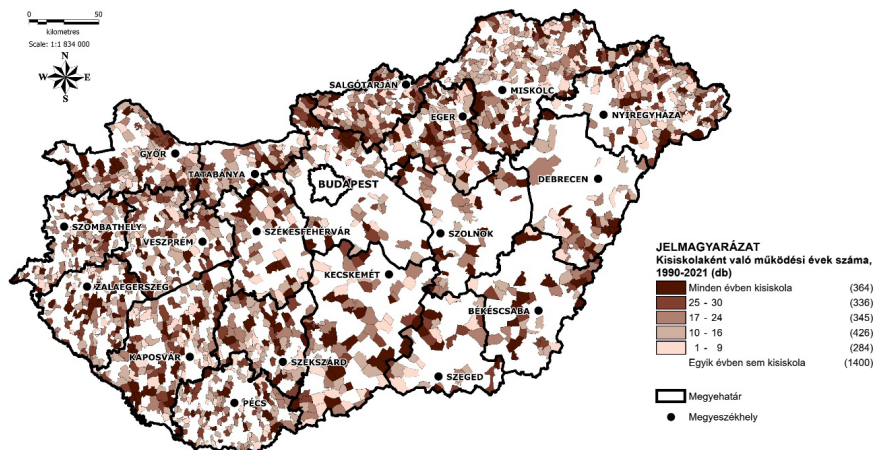
Év	Megszűnő falusi kisiskola	Megszűnő normál iskola	Normál iskolából falusi kisiskola	Falusi kisiskolából normál iskola	Új kisiskola	Új normál iskola
2022	17	0	24	15	0	0
2021	11	0	23	23	3	0
2020	22	0	17	32	3	0
2019	14	0	16	17	2	0
2018	17	0	27	15	3	0
2017	13	0	17	10	2	0
2016	16	0	24	6	5	0
2015	18	0	22	11	2	0
2014	8	1	18	15	5	0
2013	11	1	24	81	12	0
2012	13	0	24	23	1	0
2011	22	3	37	15	8	0
2010	13	0	37	10	6	0

*Forrás:* saját szerkesztés TEIR adatok alapján, 2025

Az eddigiekből is kitűnhet, hogy a kisiskolai jóval kevésbé kiegyensúlyozott állapot, mint az iskolánélküliség, mivel egy-egy intézmény az évtizedek alatt többféle, meglehetősen zezugos útvonalat is bejárhat. Elég kiemelni a Zalaegerszegi járásban található Becsvölgye iskoláját, amely 2016-ig két esztendei (1992–1993) normál státuszt leszámítva végig kisiskolaként működött – igaz, változó (4-8) közötti osztály-

## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

számokkal és tagozatokkal (volt alsó és felső, illetve csak felső tagozatos is), ekkor bezárták, 2020-ban azonban előbb csak alsó tagozattal indult újra, rá egy évre viszont már felsősei is voltak. Mindezek ellenére a kisiskoláknak is jellemző egy népe-sebb, stabilnak mondható magja, amely több évtizede folyamatosan őrzi a státuszát (6. ábra).

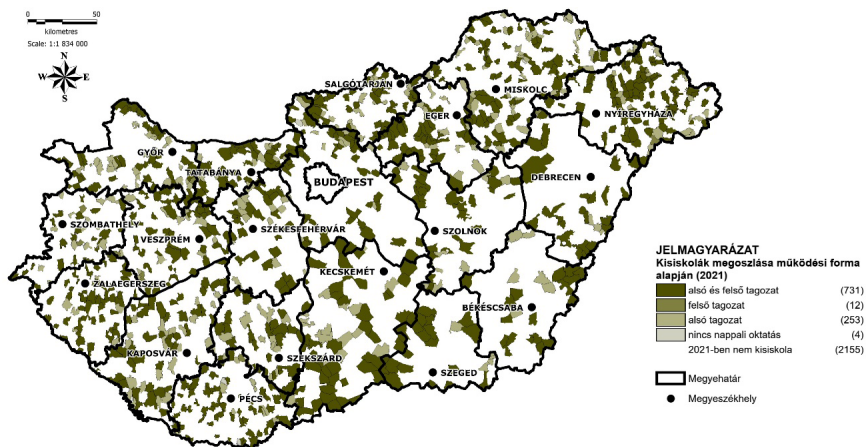


6. ábra. A települések megoszlása a kisiskola státuszban eltelt évek száma alapján (1990–2021)

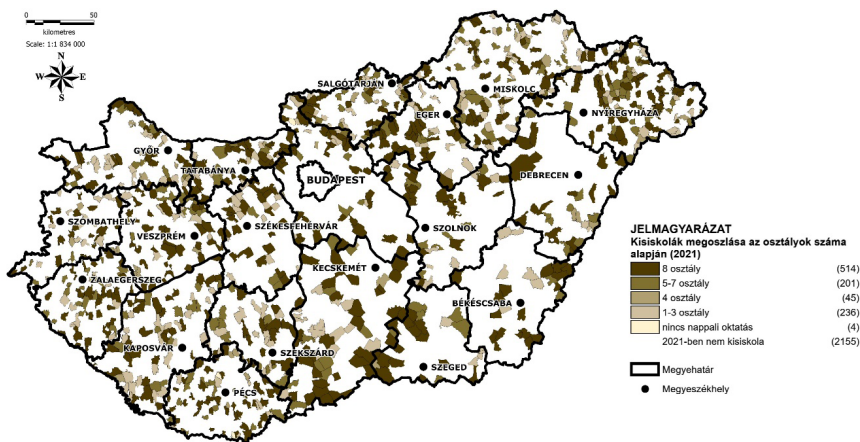
*Forrás:* saját szerkesztés TEIR adatok alapján

A tagozatok szerinti működési formájukat tekintve a kisiskolák a környezetük gazdasági-társadalmi adottságaiból eredő mégoly kedvezőtlen működési feltételek ellenére – vagy tán éppen azok miatt – zömmel mindkét tagozatot fenntartva működnek (7. ábra). A működő osztályok számának esetében már érezhetően összetettebb a kép, bár a legnagyobb részesedést a minden egyes évfolyamot külön osztályba sorolók mondhatják magukénak (8. ábra). A két vagy több évfolyamot összevontan oktató-nevelő megoldást ugyanakkor nem pusztán a legkevesebb tanulóval működő intézmények választják, 2022-ben 71 olyan település akadt, ahol 100 fős létszám fölött is erre kényszerültek az iskolák. Az átlagos osztálylétszám alacsonyabb a 20 fős országos átlagnál, a kisiskolákra összességében 16 fős érték jellemző. Az egy főállású pedagógusra jutó létszám esetében kisebb az átlagtól mérhető eltérés, országosan 10 fő, a kisiskolákban 9 fő a mutató értéke.

TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...



7. ábra. A kisiskolák megoszlása a tagozatos működési forma alapján (2021)  
Forrás: saját szerkesztés TEIR adatok alapján, 2025



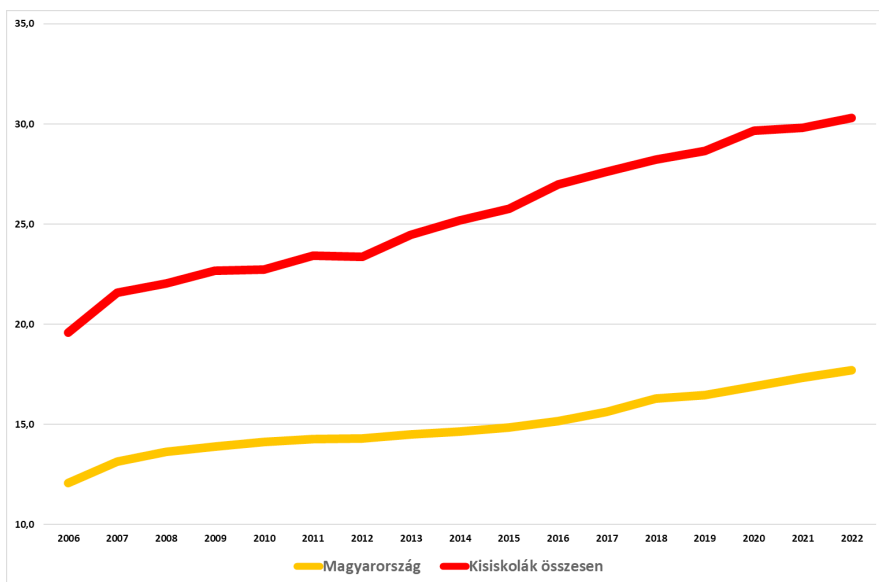
8. ábra. A kisiskolák megoszlása a működő osztályok száma alapján (2021)  
Forrás: saját szerkesztés TEIR adatok alapján, 2025.

A kisiskolák földrajzi elhelyezkedéséből és működésük jellegéből adódóan az átlagosnál jóval magasabb a más településről bejáró tanulók aránya. Az elmúlt másfél évtizedre jellemző, összességében emelkedő trend eredményeként ráadásul még növekedtek is a különbségek, és napjainkban a kisiskolák diákjainak már csaknem harmada kényszerül rövidebb-hosszabb utazásra a tanulás érdekében. A (tömeg) közlekedési lehetőségek problematikuságát figyelembe véve mindenképpen indo-



### TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

koltak a további vizsgálatok annak felmérésére, hogy ez mennyi plusz terhet ró az érintettekre, a gyermekektől a szülőkön át az intézményekig (9. ábra).



9. ábra. A más településről bejáró tanulók aránya (2006–2022, %)

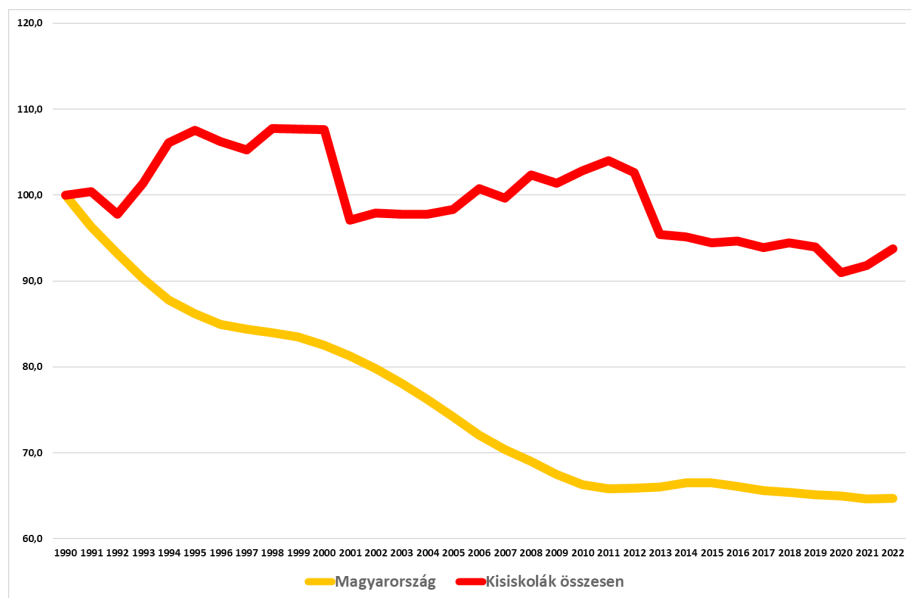
Forrás: saját szerkesztés TEIR adatok alapján, 2025

A kisiskolák működését meghatározó gazdasági-társadalmi környezet részletesebb elemzése, egyáltalán az ehhez felhasznált mutatók kiválasztása a kutatás későbbi szakaszában megvalósítandó célkitűzés, azonban az intézményhálózat jelenlegi és jövőbeni fontosságát már egyetlen kiragadott demográfiai mutató is alátámasztja. Az alábbi grafikonon jól látható, hogy miközben országos szinten drasztikusan csökkent az általános iskolás korú népesség száma a rendszerváltás óta eltelt évtizedekben, addig a kisiskolákat működtető településeken alig érvényesült ez a tendencia (10. ábra).





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...



10. ábra. A 6–14 éves állandó népesség számának változása 1990–2022 között (1990=100)  
Forrás: saját szerkesztés TEIR adatok alapján, 2025

### Kisiskolák és elmaradottság – fejlesztéspolitikai aspektusok

Az egyes települések fejlettségi szintjét vagy éppen hátrányos helyzetét nagyon sok szempont alapján értelmezhetjük. A kutatásban szereplő térségeket és községeket a területfejlesztési szempontból kormányrendeletek révén kijelölt kedvezményezetti státuszt is figyelembe véve választjuk ki, mivel ezeket eleve kéttucatnyi mutatót felhasználó fejlettségi index alapján különítik el. A különböző besorolási szempontrendszerek természetesen nagymértékben átfedik egymást, a leghátrányosabb helyzetben lévő települések ugyanakkor mindegyik alább ismertetett beosztás részét képezik.

A kedvezményezett járások besorolásáról szóló 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendeletben lehatárolt 36 komplex programmal fejlesztendő (vagyis a mutatórendszer alapján leghátrányosabb helyzetűnek minősülő) járáshoz mindösszesen 700 település tartozik, ez a teljes állomány 22,2%-a. Az érintett helységek közel felében (45,2%) nem működött általános iskola 2022-ben, és további 237 községben (33,9%) tartottak fenn falusi kisiskolát. Az 1990. évi adatokhoz képest az előbbi esetben 116 darabos növekedést, utóbbiban 33 darabos csökkenést jelent.

A tanulók létszáma az országosan jellemző trendnek megfelelően alakult: 2019-ig folyamatosan csökkent, azóta kisebb növekedés tapasztalható. A pedagógusok



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

létszámát tekintve ugyanez mondható el: a korábbi hullámzó (bár összességében csökkenő) tendenciát 2017-től egy lassú, de folyamatos fogyatkozás váltotta fel. A kisiskolákban ezzel szemben a korábbi hullámzást az elmúlt években mindkét vonatkozásban emelkedés követte. Nem meglepő módon a hátrányos helyzetű általános iskolai tanulók aránya a kisiskolákban magasabb (20,4%) még a komplex programmal fejlesztendő járásokra jellemző 17 százaléknál is, az 5,3%-os országos átlagnak pedig közel négyeszerese.

Egy másik lehetséges megközelítési mód a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről szóló 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet „szűrőként” való alkalmazása, mivel egy komplex programmal fejlesztendő járásban is akadhat a környezeténél kedvezőbb adottságú (turizmus, határátkelőhely, alvótelepülés stb.) helység. A rendelet egyfelől a jelentős munkanélküliséggel sújtott; másrészt a társadalmi, gazdasági és infrastrukturális szempontból kedvezményezett településeket különíti el. Ez utóbbiak közé mindösszesen 1 053 helység – 662 mindkét kategóriában szerepel –, vagyis a teljes településállomány pontosan harmada tartozik, amelyek közül 626-ban (59,4%) nem található alapfokú oktatási intézmény, további 305-ben (29,0%) pedig falusi kisiskola működik. A rendszerváltozás óta 205 településről tűnt el az iskola, a falusi kisiskolák száma pedig 118 darabbal csökkent 1990 és 2022 között.

A tanulók és a pedagógusok létszámának alakulása a társadalmi, gazdasági és infrastrukturális szempontból kedvezményezett településeken alacsonyabb értékek mellett nagy vonalakban megegyezik a komplex programmal fejlesztendő járásokban megfigyelhető trendekkel. A hátrányos helyzetű tanulók aránya viszont még magasabb, átlagosan 21,6%, és az érintettség a kisiskolákban már meghaladja a gyermekek ötödét (22,2%).

Egy 2019-ben létrehozott, de nem előzmények nélküli besorolási rendszert ugyancsak érdemes figyelembe venni a területi-társadalmi leszakadás vizsgálatakor. Az előző évtizedben kezdődő EU-s programozási ciklusban még „végtelen lehetőségként” elnevezett, öt periférikus helyzetű járásra fókuszáló, közösségi tervezési és megvalósítási szinten is a Magyar Máltai Szeretetszolgálat komplex tevékenységéhez kapcsolódó programmal kívántak egyfajta választ adni a kihívásokra. Az időközben kormányzati programmá váló kezdeményezés eredőjeként különítették el az úgynevezett felzárkózó településeket (FETE). A cél a leghátrányosabb helyzetben lévő bevont körben az életminőség annak szinte minden elemére kiterjedően szándékolt javítása (Kovács 2021; Perpék 2023).

A 300 kiválasztott helységben már a csecsemőkortól megpróbálják kompenzálni a társadalmi és területi hátrányokat, így az oktatás természetesen a kezdetektől kiemelt szerepben volt és van. A településállomány tizedét magába foglaló helységek harmadában (103 db, 34,3%) nem működik általános iskola, közel felében (42,3%, 127 db) pedig falusi kisiskolát tartanak fenn. Az iskolával nem rendelkező települé-





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

sek száma a rendszerváltozás óta a duplájára emelkedve 53 darabbal nőtt, a „kisiskolásoké” ugyanezen időszakban 31 darabbal csökkent.

A tanulói és pedagógusi létszámokban a fentiekhez nagyban hasonlító trendek érvényesültek, az alacsonyabb elemszámból következően arányaiban jelentősebb hullámzásokkal. A 300 érintett kiválasztásakor alapvető szempont volt a leghátrányosabb helyzetű települések bevonása, így a hátrányos helyzetű tanulók aránya tovább emelkedik az eddigiekhez képest: összességében 23,6%, a kisiskolákban pedig 24,5% a mutató értéke.

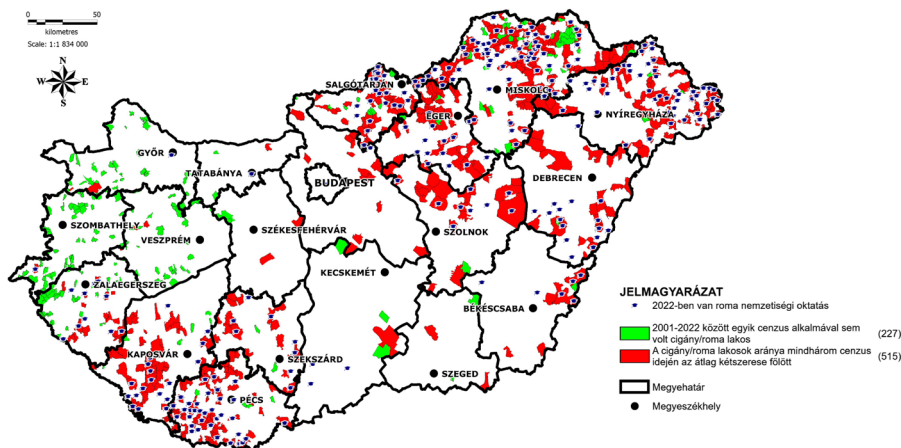
A téma szempontjából külön érdemes kiemelni a pedagógusok új életpályájáról szóló törvény szerinti felzárkózó és kedvezményezett települések listájáról rendelkező 402/2023. (VIII. 30.) Korm. rendeletet. A jogszabály ugyanis rögzíti azoknak a helységeknek a körét, amelyekben a pedagógusok jogosultak az ún. esélyteremtési illetményrészre. A listán 1 624 település (az összes 51,5%-a) szerepel, mivel az összes köznevelési intézményre, tehát az óvodákra is kiterjed a rendelet hatálya. Közülük 887-ben (54,6%) nincs iskola, 498-ban (30,7%) pedig kisiskola formájában működik – előbbi 298 darabbal növekedett, utóbbi 114 darabbal csökkent 1990-hez képest.

Az eddigieknél jóval bővebb települési kör ellenére a tanulók és a pedagógusok létszámát tekintve nincs számottevő eltérés a fentebb ismertetett trendekhez képest, de ez a jelentős átfedéseket figyelembe véve nem nevezhető váratlannak. Mind ebből következik, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek aránya ugyan valamivel alacsonyabb a normál (17,5%) és a kisiskolákban (19,5%) is, de ezzel együtt többszöröse az országos átlagnak.

Végezetül bár nem kapcsolódik közvetlenül területfejlesztési kategóriához, de mindenképpen említést érdemlő tény, hogy a zömében eleve halmozottan hátrányos helyzetben lévő, a fizikai, illetve humán erőforrások hiányával folyamatosan küzdő kisiskolák területi koncentrációja szemmel látható átfedést mutat a magyarországi cigányságéval. A 2022. évi népszámlálás adatai alapján 831 olyan település akad, ahol a magukat romának vallók aránya eléri vagy meghaladja az országos átlag kétszeresét, amelyek közül 371-ben nincs működő iskola, további 283 pedig kisiskolát működtet (11. ábra).



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...



11. ábra. ....

Forrás: KSH adatok alapján saját szerkesztés, 2025

### Kísérlet a „falusi kisiskola” fejlesztéspolitikai definíciójára

A tanulmányban ismertetett statisztikai adatok és az azokból kirajzolódó trendek és/vagy területi összefüggések bemutatása során többször említettük, hogy az elemzésben szereplő intézmények (ezzel együtt települések) körét túlságosan tágan ítéljük. Első ránézésre az általunk is használt, a Czibere–Huszi szerzőpáros (2023) által idézett besorolás (egyetlen feladatellátási hely legfeljebb nyolc osztott vagy osztatlan osztállyal) használata több szempontból roppant előnyös. Elsődlegesen azért, mert a település- és intézményi szint összekapcsolódása és a könnyen elérhető statisztikai adatokra épülő kritériumok révén akár a kutatók, akár a fejlesztéspolitika számára is jól beazonosítható érintetti kört jelöl ki.

Ez a halmaz viszont éppen ebből következően túlságosan heterogén, nagyon eltérő pedagógiai jellemzőkkel (gyermekek, pedagógusok, osztálytermek, osztott és osztatlan osztályok száma, felszereltség stb.) és működési környezettel (a település mérete, morfológiája, megközelíthetősége, gazdasági-társadalmi adottságai stb.). A felsorolt tényezők mindegyike (és még számos egyéb változó) befolyásolja az alapfokú oktatási intézmény működését és fenntarthatóságát – így felmerül a kérdés: lehet-e egyáltalán univerzálisan alkalmazható definíciót alkotni. Kisiskola-e az egy feladatellátási helyen 8 osztállyal és 200 főt elérő tanulói létszámmal funkcionáló intézmény – vagy a (kényszerből) több feladatellátási helyen összevont évfolyamokban 17 tanulóval működő társa?



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

Nehezen megválaszolható kérdés, mert nem ismerjük a kontextust. A „nagy” iskola lehet leszakadó periférikus térségben működő, gyengén felszerelt és a szakképesített tanárok hiányával küszködő, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók magas arányával jellemezhető gyűjtőintézmény, ahol ezért az átlagosnál jóval nagyobb a más településekről bejáró gyermekek részaránya. Az aprófalvas, iskolahiányos térségekben jellemzően a (tömeg)közlekedési feltételek sem ideálisak, így az iskolával nem rendelkező, vagy csak alsó/felső tagozatot fenntartó településekről kényszerűen ingázó tanulók és szüleik helyzete sem egyszerű. Az erre fordított idő és anyagi források kiesése, illetve önmagában a helyzethez való alkalmazkodás (szervezési és egyéb kérdések) pedig a gyűjtőiskolára is plusz terheket ró.

A fentiek kapcsán feltehetjük az újabb kérdést: ha alkotható is univerzálisan használható definíció, a nagyfokú heterogenitás ismeretében egyáltalán szükség van-e rá? A vidéki térségek lehatárolása kapcsán hasonló problémákba ütköző szerzők (Kovács – Farkas – Perger 2015) konklúziója alapján ebben az esetben is úgy gondoljuk, hogy mivel nincs egyetlen igazán jó definíció, ezért talán nincs is rá szükség – ehelyett az adott célnak megfelelő, átlátható és megismételhető lehatárolások indokoltak. Már csak azért is, mert ez közelebb visz az OECD (OECD 2021) fenntarthatóságot célzó, a szükségletalapú többletforrásokkal való támogatások irányába mutató ajánlásainak a gyakorlatba való átültethetősége felé.

A működési és térségi kontextusok együttes és maximális figyelembevételével, illetve a jobb nemzetközi összehasonlíthatóság érdekében többszemponútú és egyben többlépcsős operacionális definíciót javasolunk. Véleményünk szerint a „falusi kisiskolák” lehatárolása abban az esetben lesz érdemben összevethető és fejlesztéspolitikai értelemben értelmezhető, ha legalább három típusú kritérium egyszerre teljesül:

- Méretkritérium: tanulói összlétszám (pl.  $\leq 100$  fő) és/vagy átlagos osztálylétszám (pl.  $\leq 15$  fő) és/vagy osztályok száma (pl.  $\leq 8$ ).
- Pedagógiai kritérium: jelen van-e multigrade (összevont osztály) legalább az évfolyamok  $x\%$ -ában; szakképesítéssel rendelkező pedagógus oktatja-e az alapvető fontosságú tárgyakat.
- Hely- és hozzáférési kritérium: rurális besorolás (népességszám, népsűrűség, településhierarchia), időalapú elérési küszöb (pl. 30–45–60 perc a legközelebbi városi/teljes kínálatú iskoláig), közösségi közlekedési elérési index.

Itt jegyezzük meg, hogy amennyiben a méretkritériumot kibővítjük érzékenyebb, de nehezebben hozzáférhető indikátorokkal (hátrányos helyzetű tanulók aránya, etnikai jellemzők, pedagógusfluktuáció, lemorzsolódás, kompetenciaeredmények stb.), akkor a definíció nem pusztán a küszöbérték meghatározására alkalmas, hanem egyfajta „kockázati profilként” funkcionál.

A fentiek alapján tehát létrehozható egy kétlépcsős definíció, amely alapszintjét az eddig is alkalmazott intézményi jellemzők képezik, de ezekre ráépül a települési/térségi adottságok szintje. Vagyis: falusi kisiskola működik ott, ahol egy feladatel-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

látási helyen legfeljebb 8 osztályt indítanak bármely kombinációban (alapszint), a település rurális jellegű (népességszám/népsűrűség és/vagy településhierarchia alapján), és az intézmény legalább egy elérési küszöb szerint (pl. >30 perc távolság a legközelebbi teljes kínálatú iskolától) hátrányos helyzetű.

Az összetett definíció a felhasznált kritériumrendszer révén többféle, akár pályázati kiírásokban is alkalmazható tipizálást tesz lehetővé. Egy lehetséges verzió:

- Kisméretű kisiskola: összlétszám  $\leq 50$  fő vagy átlagos osztálylétszám  $\leq 10$  fő; az osztatlan osztály(ok)ban tanulók aránya  $\geq 50\%$ .
- Átlagos kisiskola: az összlétszám 51–100 fő közötti; az átlagos osztálylétszám  $\leq 12$  fő; jelen van az osztatlan oktatás ( $\geq 1-2$  évfolyam).
- Nagyméretű kisiskola: az összlétszám 101–150 fő; teljes osztálystruktúrájú (alsó és felső tagozat); minden évfolyam külön.
- Funkcionális kisiskola: bármely méret, de tartós tanárhiány/magas szakképzetlenségi arány jellemző és/vagy a bejáró tanulók aránya legalább az átlag kétszerese és/vagy a közösségi közlekedési elérés rossz.

A tipológia megengedi, hogy a „kisiskola” nem pusztán mérete, hanem működési jellemzői és környezete alapján is elkülöníthető legyen. A „funkcionális kisiskola”-altípust tekinthetjük a finomhangolt finanszírozási és szakmai beavatkozások (pl. differenciált pedagógus-ösztönzők, rugalmas közlekedési támogatások, digitális távoktatási fejlesztések stb.) elsődleges célterületének, mert megőrzésük kulcskérdés az iskola- és szolgáltatáshiányos térségek népességmegtartó képessége és képességmegtartó népessége szempontjából.

A fentieket összegezve kijelenthetjük, hogy a „falusi kisiskolák” definiálása és beazonosítása megítélésünk szerint akkor szolgálja hatékonyan a tudományos elemzést és a szakpolitikai cselekvést, ha a méret mellett a pedagógiai szervezést, a hely- és hozzáférési tényezőket, valamint az egyenlőségi finanszírozás szempontjait együttesen képezi le.

### Összegző gondolatok

A tanulmányban arra tettünk kísérletet, hogy a kutatás kezdeti szakaszában meghatározott kritériumok alapján a rendelkezésre álló és nyilvánosan elérhető statisztikai adatok felhasználásával beazonosítsuk azokat a településeket, amelyekben falusi kisiskola működik. Ebbe a kategóriába került minden olyan intézmény, amelyik egyetlen feladatellátási helyen legfeljebb 8 osztályt fenntartva működik, függetlenül az évfolyamok, a tanulók és a pedagógusok számától (Czibere – Huszti 2023).

Tekintve, hogy a fenti feltételeknek megítélésünk szerint túl sok település felelt meg, a létszám- és pedagógiai aspektusokban túlságosan nagy a heterogenitás, ezért a „falusi kisiskola” fejlesztéspolitikai definíciójának többlépcsős meghatározására tettünk hipotetikus kísérletet, lehetséges tipizálási szempontokat is megadva.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

Ennek során igyekeztünk az OECD által megfogalmazott ajánlásokat (OECD 2021) szem előtt tartva a szükségletalapú többletforrásokkal történő megtartás/fejlesztés gyakorlatát előtérbe helyezni, mert véleményünk szerint ez kulcskérdés a hazai kisiskolák jövője szempontjából.

A definíció és tipizálás a későbbiekben további pontosítást igényel majd (akár a nemzetközi megközelítések figyelembevételével, akár újabb változók bevonásával), azonban már a jelenlegi alapszintű statisztikai feldolgozás is rávilágított néhány fontos összefüggésre. Ezek közül a leginkább kiemelendő, hogy az elmúlt bő három évtizedben éppen azokból a térségekből tűntek el vagy alakultak csak részlegesen működő kisiskolává az alapfokú oktatási intézmények, amelyek eleve halmozott társadalmi, gazdasági és infrastrukturális hátrányokkal küzdő külső vagy belső perifériák.

Nyilvánvaló, hogy az adott keretek között minden szempontból nehezebb és költségesebb fenntartani egy még az átlagnál alacsonyabb működési színvonalat is – de megítélésünk szerint a többletráfordítások jogosságának és szükségességének kérdése messze túlmutat a száraz közgazdasági megközelítésen. A kisiskolák jövője kardinális kérdés a jelenleg is ott tanuló gyermekek szűkebb és tágabb pátriája számára, mert nem mindegy, hogy a kimutatható hátrányokat próbáljuk leküzdeni helyi (vagyis elérhető) intézmény fenntartásával, vagy arról lemondva számos öngerjesztő folyamatot elősegítve a hátrányok újratermelődésére, sok esetben konkrétan a szélsőséges szegregációra voksolunk. A folyamat megállítása érdekében célzott fejlesztéspolitikai beavatkozások szükségesek, amelyek nemcsak az oktatás, hanem a közlekedés, a munkaerőpiac és a szociális szolgáltatások területét is érintik.

A kisiskola nem pusztán oktatási intézmény: a helyi közösségi élet szimbolikus és funkcionális központja, amely egyszerre képes a kötődés és az egyéni/kollektív törekvések építésére (Andl 2020; 2023; Kovács 2012; Varga 2023). A Csatári-féle „ragaszkodás” komponens (Csatári 1986) szempontjából a kisiskola az általa kiépülő többgenerációs és sokszereplős horizontális kapcsolati háló (szülők, pedagógusok, önkormányzat, civil szervezetek) révén közösségi hubként működik, ami pszichoszociális jólétet és vonzóbb helyi életvilágot teremthet. Az ellátó képesség szempontjából kiemelten fontos, hogy településszinten a kisiskola jelenléte csökkenti a családok idő- és pénzterheit (ingázás), és növeli a mindennapi élet szervezhetőségét. A kisiskolák kiscsoportos tanulásszervezése és személyre szabott pedagógiája a szükséges feltételek (pedagógus-továbbképzés, digitális eszközök, támogató szakmai hálózatok) megléte esetén akár előnyt is jelenthet.

A népességmegtartó képesség és a képességmegtartó népesség (vagyis a képzett, kapcsolati tőkével bíró helyi társadalom) kérdésköre tehát bőven túlnyúlik az érintett települések határain, és ebben a tekintetben mindenképpen kiemelkedő szerep hárul a szocializáció és mobilitás meghatározó lépcsőfokául szolgáló, fogyatkozó falusi kisiskolákra.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

### Irodalom

- 290/2014. (XI. 26.) Korm. rendelet a kedvezményezett járások besorolásáról <https://net.jogtar.h/getpdf?docid=a1400290.kor&targetdate=&printTitle=290/2014.+%28XI.+26.%29+Korm.+rendelet> (Letöltés ideje: 2025. 12. 29.)
- 105/2015. (IV. 23.) Korm. rendelet a kedvezményezett települések besorolásáról és a besorolás feltételrendszeréről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500105.kor> (Letöltés ideje: 2025. 12. 29.)
- 402/2023. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok új életpályájáról szóló törvény szerinti felzárkózó és kedvezményezett települések listájáról, valamint egyes közneveléssel összefüggő kormányrendeletek módosításáról. <https://njt.hu/jogszabaly/2023-402-20-22> (Letöltés ideje: 2025. 12. 29.)
- Ábrahám Á. – Kertesi G. (1996): A munkanélküliség regionális egyenlőtlenségei Magyarországon 1990–1995 között. A foglalkoztatási diszkrimináció és az emberi tőke váltakozó szerepe. *Közgazdasági Szemle*, 43(7–8): 653–681.
- Andl H. (2020): A kisiskolák és lehetőségeik. *Educatio*, 29(3): 409–424.
- Andl H. (2023): „A sorsunk közös.” Falvak és iskolák. *Educatio*, 32(2): 257–273.
- Beluszky P. (2004): *Magyarország településföldrajza*. Dialóg Campus, Budapest.
- Csatári B. (1986): A községek népességmegtartó képességének fő tényezői az Alföldön. In: Novák L. – Selmeczi L. (szerk.): *Falvak, mezővárosok az Alföldön*. Arany Múzeum, Nagykörös. 779–787.
- Czibere I. – Huszti É. (2023): Falusi kisiskolák kihívásai a leszakadó térségekben. Hátránycsökkentő fejlesztési program kialakítása lépésről lépésre. *Kultúra és Közösség*, 16(2): 43–50.
- Echazarra, A. – Radinger, T. (2019): Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature. *OECD Education Working Papers No. 196*. OECD.
- Faragó L. (2016): Társadalmi-területi egyenlőtlenségek. *Tér és Társadalom*, 30(3): 118–123.
- Felzárkózó települések. <https://fete.hu/>
- Győri-Nagy S. (2003): *Jövőkép(esség)ek. Iskolavizsgálat Kállón*. A Természet- és Társadalombarát Fejlődésért Közalapítvány Kölcsey Intézete, Gödöllő.
- Imre A. (2004): Kistépülési iskolák és eredményesség. In: Balázs et al.: *Válaszol az iskola*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 195–216.
- Jankó K. J. (2011): *Az iskolakörzetiesítés társadalmi hatásai*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen.
- Kovács I. (2012): *A vidék az ezredfordulón. A jelenkori magyar vidéki társadalom szerkezeti és hatalmi változásai*. Argumentum–MTA TK, Budapest.





### TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet...

- Kovács I. (2022): *Vidékszociológia*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Kovács A. D. – Farkas J. Zs. – Perger É. (2015): A vidék fogalma, lehatárolása és új tipológiai kísérlete. *Tér és Társadalom*, 29(1): 11–34.
- Kovács K. (2012): Rescuing a small village school in the context of rural change in Hungary. *Journal of Rural Studies*, 28(2): 108–117.
- Kovács K. (2021): „Amellett, hogy ez a személyes hitem, beágyazottságom, ami megtart, meg visz előre, hiszek abban, hogy van értelme a munkánknak” – Interjú Németh Nándorral. *Tér és Társadalom* 35(4): 22–32.
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH) – STADAT, Tájékoztatási adatbázis, Népszámlálási adatbázis
- Lux G. et al. (2016): *Új térformáló erők és fejlődési pályák Kelet-Európában a 21. század elején*. <http://nyilvanos.otka-palyazat.hu/index.php?menuid=930&lang=HU&num=104985> (Letöltés ideje: 2025. 12. 29.)
- Matolcsi L. (1982): *Az urbanizáció hatása a közigazgatásra*. Szakdolgozat. BME Mérnöktovábbképző Magyar Urbanisztikai Társaság, Budapest.
- Nemes-Nagy J. – Németh N. (2003): A „hely” és a „fej”. A regionális tagoltság tényezői az ezredforduló Magyarországon. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek* 7., MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest.
- OECD (2021): Towards equity in school funding policies. *OECD Education Policy Perspectives No. 41*. <https://doi.org/10.1787/6a3d127a-en>
- Országos Területfejlesztési és Területrendezési Információs Rendszer (TeIR) – T-STAR és egyéb adatok (1990–2022)
- Perpék É. (2023): Programismertetés és kutatási háttér. A végtelen lehetőség program struktúrája. In: Perpék É. – Kiss M. (Szerk.): *Véges és végtelen lehetőségek. A Végtelen lehetőség program értékelő vizsgálata*. HUN-REN Társadalomtudományi Kutatóközpont, Budapest. 8–17.
- Székely A. – Krajcsovics Á. (2017): A népességmegtartó képesség kérdésköre, valamint kísérlet annak számítására. *Jelenkori társadalmi és gazdasági folyamatok* 12(1–2): 63–76.
- Varga J. (2023): A pedagógushiány területi különbségei. *Educatio*, 32(1): 107–120.



# Falusi kisiskolák társadalmi funkciói és strukturális dilemmái hátrányos helyzetű térségekben

CZIBERE IBOLYA<sup>1</sup>

## ABSZTRAKT

A tanulmány a falusi kisiskolák helyzetét vizsgálja hátrányos helyzetű térségekben, öt fő kutatási kérdés alapján: (1) hogyan határozható meg a kisiskola fogalma és jellemzői, (2) milyen strukturális és működési kihívásokkal szembesülnek ezek az intézmények, (3) hogyan kapcsolódnak az oktatási egyenlőtlenségekhez, (4) milyen közösségi funkciókat töltenek be, valamint (5) milyen társadalompolitikai irányok és megőrzési érvek rajzolódnak ki. A vizsgálat szisztematikus szakirodalmi feldolgozásra épült, amelyet 2025-ben végeztünk. 2847 kezdeti találatból 127 releváns publikációt (89 nemzetközi, 38 hazai) elemeztünk tematikus szintézis módszerével, hazai és nemzetközi adatbázisokra támaszkodva. Az eredmények szerint a falusi kisiskola nem pusztán oktatási intézmény, hanem a rurális társadalom társadalmi tőkájének, kulturális identitásának és gazdasági életképességének kulcsponája. Ugyanakkor a hátrányos helyzetű térségekben a kompozíciós hatások és a szegregációs folyamatok felerősítik a hátrányok újratermelődését, ami az „equity trap” (esélyegyenlőségi csapda) dilemmájához vezet, vagyis a hozzáférés önmagában nem jelent valódi esélyegyenlőséget. A kutatás megállapítja, hogy a kisiskolák fennmaradása célzott társadalompolitikai beavatkozásokat igényel, amelyek egyensúlyt teremtenek a hozzáférés biztosítása és a minőségi oktatás között.

**KULCSSZAVAK:** falusi kisiskola, hátrányos helyzetű rurális térségek, vidékkutatás, oktatási egyenlőtlenség, társadalmi tőke, közösségi funkció, társadalompolitika

## ABSTRACT

### **Rural Small Schools' Social Functions and Structural Dilemmas in Disadvantaged Areas**

This study examines the situation of small rural schools in disadvantaged areas, structured around five main research questions: (1) how small schools can be defined conceptually and what their key characteristics are, (2) what structural and operational challenges they face, (3) how they are related to educational inequalities, (4) what community roles and functions they fulfil, and (5) what social policy directions and preservation arguments can be identified. The analysis was based on a systematic literature review carried out in 2025. From 2847 initial

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





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

*records, 127 relevant publications (89 international and 38 Hungarian) were included and analysed through thematic synthesis, covering both national and international databases. The findings indicate that small rural schools are not merely educational institutions but also key nodes of social capital, cultural identity, and economic viability in rural societies. At the same time, in disadvantaged regions, compositional effects and segregation processes amplify the reproduction of disadvantage, leading to the “equity trap” dilemma, access alone does not guarantee genuine equality of opportunity. The study concludes that the survival of small rural schools requires targeted social policy interventions that balance the need for access with the assurance of educational quality.*

**KEYWORDS:** *rural small schools, disadvantaged rural areas, rural studies, educational inequality, social capital, community functions, social policy*

### 1. Bevezetés

#### 1.1 A KUTATÁS HÁTTERE ÉS JELENTŐSÉGE

A falusi kisiskolák vizsgálata szorosan illeszkedik a vidékkutatás (rural studies) nemzetközi és hazai diskurzusához. A rural studies interdiszciplináris szemlélete szerint a rurális térségek nem pusztán földrajzi egységek vagy a városi központok perifériái, hanem sajátos társadalmi, gazdasági és kulturális logikával rendelkező területek (Csurgó et al. 2018). E megközelítés lehetővé teszi, hogy a kisiskolákat ne kizárólag oktatáspolitikai kérdésként, hanem a vidéki közösségek életképességét, társadalmi tőkét és identitását meghatározó kulcsintézményként értelmezzük.

A magyarországi társadalmi és demográfiai folyamatok különösen élesen vetik fel a kérdést. Az elöregedés, az alacsony születésszám és a fiatal családok elvándorlása következtében számos településen jelentősen csökkent a gyermeklétszám, ami a falusi iskolák fenntarthatóságát is megkérdőjelezi. Emellett a tanulói összetétel sokszor kedvezőtlenebb, mint a városi intézményekben, a hátrányos helyzetű és roma tanulók aránya gyakran meghaladja a környező térségek átlagát, ami önmagában is kockázatot jelent az oktatási eredmények szempontjából.

A falusi kisiskolák helyzete évtizedek óta a nemzetközi és hazai oktatáskutatás, valamint a vidékkutatás egyik központi kérdése. Ezek az intézmények egyszerre hordoznak oktatási, társadalompolitikai és közösség-szervező funkciókat, fennmaradásuk vagy megszűnésük ezért messze túlmutat az iskolai kereteken. A kisiskolák a hátrányos helyzetű térségekben különösen fontos szerepet játszanak, mivel jelenlétük biztosítja az alapfokú oktatáshoz való helyi hozzáférést, erősíti a közösségi kohéziót és hozzájárul a rurális társadalmak életképességéhez. Ugyanakkor működésük komoly dilemmákat vet fel: hogyan lehet egyensúlyt teremteni a hozzáférés és a minőség, a gazdasági hatékonyság és a társadalmi igazságosság között?

A falusi kisiskolák helyzete a 21. századi társadalomtudományi és oktatáspolitikai diskurzus egyik legösszetettebb kérdése. Ezek az intézmények – tipikusan 8



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

évfolyamos, kis létszámú, sokszor összevont évfolyammal működő iskolák – az európai és észak-amerikai rurális térségekben egyaránt jelentős kihívásokkal néznek szembe (Hyry-Beihammer – Hascher 2015; Salemink et al. 2017). A kisiskolák problematikája azonban messze túlmutat az oktatás szűken értelmezett keretein. Összefonódik a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődésével, a vidékfejlesztés kihívásaival, valamint a közösségi identitás és társadalmi integráció kérdéseivel.

Magyarországon a rendszerváltást követően a falusi kisiskolák a települési struktúra és a társadalmi folyamatok sajátosságai miatt különösen érzékeny helyzetbe kerültek. Az 1990-es években a helyi önkormányzatok kezébe került fenntartói szerep sok kistelepülés számára finanszírozhatatlannak bizonyult (Fejes – Szűcs 2018). Az ezredfordulót követő központosítási hullám, különösen a 2013-ban létrehozott Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) ugyan átvette a fenntartást, de a kisiskolák helyzetét ez sem stabilizálta. Továbbra is küzdenek a pedagógushiánnyal, a szűk tantárgyi kínálattal, a szegénység koncentrációjával és az elavult infrastruktúrával (Kertesi – Kézdi 2016; Lak et al. 2019).

A kisiskolák jelentősége nem mérhető csupán oktatási mutatókkal. Ezek az intézmények gyakran az utolsó közszolgáltató bástyák a falvakban, amelyek már elveszítették postájukat, boltjukat vagy egészségügyi szolgáltatásait (Csurgó et al. 2018; Flora – Flora 2012). Az iskola jelenléte ezért szimbolikus és gyakorlati értelemben egyaránt a közösség fennmaradásának záloga. Nemzetközi kutatások eredményei rámutattak, hogy a falusi iskolák bezárása közvetlenül összefügg a települések elnéptelenedésével és gazdasági hanyatlásával (Sørensen et al. 2021; Autti – Hyry-Beihammer 2014; Lyson 2002; Strange et al. 2012).

Az oktatáspolitikai döntéshozatalban évtizedek óta visszatérő dilemmát jelent, hogy érdemes-e fenntartani a kis létszámú falusi iskolákat. A bezárások mellett szóló érv a gazdasági racionalitás, a kisiskolák működtetése fajlagosan drágább és nehezebb biztosítani a megfelelő szakos ellátottságot. A fennmaradás mellett szóló érvek ugyanakkor a társadalmi igazságosság és a közösségi kohézió szempontjaira épülnek. Az iskola ugyanis nem csupán az oktatás színtere, hanem a település társadalmi életének egyik központja. Megszűnése sok esetben hozzájárulhat a közösségi élet gyengüléséhez, a fiatal családok elvándorlásához és a helyi társadalom fokozatos leépüléséhez. Ez a kettősség – gazdasági hatékonyság kontra társadalmi igazságosság – alapozza meg a tanulmány vizsgálatát. E dilemmák kiindulópontot adnak annak feltárásához, hogy a falusi kisiskolák milyen szerepet játszanak a hátrányos helyzetű térségekben, és hogyan értelmezhetőek egyszerre oktatáspolitikai és társadalompolitikai összefüggésben.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

### 1.2 KUTATÁSI KÉRDÉSEK ÉS CÉLKITŰZÉSEK

A tanulmány célja, hogy feltárja a falusi kisiskolák helyzetét a hátrányos helyzetű térségekben, különös tekintettel arra, hogy miként járulnak hozzá az oktatáshoz való hozzáféréshez, a társadalmi egyenlőtlenségek alakulásához, valamint a helyi közösségek fennmaradásához. A vizsgálat öt fő kutatási kérdés köré szerveződik: (1) hogyan határozható meg a kisiskola fogalma és melyek a jellemzői, (2) milyen strukturális és működési kihívásokkal szembesülnek ezek az intézmények, (3) hogyan kapcsolódnak az oktatási egyenlőtlenségekhez, (4) milyen közösségi funkciókat töltenek be, valamint (5) milyen társadalompolitikai irányok és megőrzési érvek rajzolódnak ki. E keret lehetővé teszi, hogy a falusi kisiskolák elemzése ne csupán oktatásügyi szempontból történjen meg, hanem tágabb társadalompolitikai és vidékfejlesztési összefüggésbe ágyazva, reflektálva a nemzetközi szakirodalom tanulságaira és a magyarországi sajátosságokra egyaránt.

## 2. Módszertani megközelítés és elemzési keretek

### 2.1 KUTATÁSI STRATÉGIA

A tanulmány a PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) irányelvekhez igazodó, kvalitatív jellegű szisztematikus szakirodalmi áttekintésre épül. A cél a falusi kisiskolák helyzetének átfogó feltárása volt nemzetközi és hazai kontextusban, különös tekintettel a strukturális kihívásokra, társadalmi szerepekre és az oktatási egyenlőtlenségekkel való összefüggésekre.

A kutatás öt központi kérdésre épült:

- (1) a kisiskolák fogalmi meghatározásai és tipológiai
- (2) a működésüket befolyásoló strukturális és finanszírozási tényezők
- (3) az oktatási egyenlőtlenségekhez való kapcsolódásuk
- (4) közösségi és társadalmi funkcióik
- (5) valamint a szakpolitikai narratívák és fennmaradási stratégiák vizsgálata.

### 2.2 ADATBÁZISOK ÉS KERESÉSI STRATÉGIA

A szakirodalmi keresés 2025 nyarán zajlott, többszintű, transzlingvális stratégiával. A nemzetközi adatbázisok (Web of Science, Scopus, JSTOR) mellett a magyar nyelvű forrásokat az MTA KIK és a MATARKA adatbázisokból gyűjtöttük. A keresés angol és magyar kulcsszavakat egyaránt tartalmazott (angolul rural school, small school, multigrade teaching, educational inequality, social capital, illetve magyarul kisiskola, falusi kisiskola, összevont évfolyam, oktatási egyenlőtlenség).



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

A beválasztás kritériumai a következők voltak: (1) lektorált folyóiratcikk, könyvfejezet vagy kutatási jelentés; (2) közvetlen tematikus relevancia a rurális kisiskolákhoz; (3) 1990 és 2025 között megjelenő publikáció; (4) angol, magyar nyelvű hozzáférhetőség. A keresés 2 847 találatot eredményezett (Web of Science: 1 245; Scopus: 987; JSTOR: 421; MTA KIK: 134; MATARKA: 60). A duplikátumok kiszűrését és az absztraktok értékelését követően 127 tétel került a végső korpuszba (89 nemzetközi és 38 hazai forrás).

Az elemzés tematikus szintézis módszerével zajlott (Braun – Clarke 2006). Az egyes tanulmányokat iteratív olvasással, kódolással és kategorizálással elemeztük, majd a visszatérő mintázatok alapján azonosítottuk a kutatás központi kérdéseit.

Az elemzés célja az eredmények közötti tematikus kapcsolatok és értelmezési mintázatok feltárása volt. A szisztematikus szakirodalmi elemzés módszertani keretei lehetővé tették, hogy a falusi kisiskolák helyzetét több dimenzióban – fogalmi, társadalmi, intézményi és térbeli összefüggéseiben – vizsgáljuk. A kutatás eredményeként kirajzolódott, hogy e jelenség megértése nem választható el a rurális társadalmak szerkezeti jellemzőitől, a hátrányos helyzet összetett formáitól, valamint az oktatás és a közösségi funkciók összefonódásától. A következő fejezetek ezekre az elemzési szintekre építve mutatják be a kisiskolák fogalmi és történeti kereteit, strukturális dilemmáit, valamint társadalmi szerepeit, összekapcsolva a hazai és nemzetközi tapasztalatokat.

### 3. Rurális tér, kisiskola és társadalmi tőke – fogalmi és elméleti keretek

#### 3.1 A „RURÁLIS” FOGALMÁNAK ÉRTELMEZÉSE

A vidékkutatás (rural studies) az elmúlt évtizedekben önálló, interdiszciplináris kutatási területté vált, amely a rurális térségeket nem pusztán a városi központok perifériáiként, hanem saját társadalmi-gazdasági logikával rendelkező tereként vizsgálja (Csurgó et al. 2018; Hargreaves 2009). A rural studies egyik legnagyobb hozzájárulása, hogy megkérdőjelezte a „hiányalapú” megközelítést, amely a falusi térségeket elsősorban fejletlenségük, gyenge gazdasági teljesítményük és alacsony szolgáltatási színvonaluk alapján értelmezte. Ehelyett a kutatások hangsúlyozzák, hogy a rurális közösségek sajátos értékekkel, társadalmi hálózatokkal és identitásformáló erőkkkel rendelkeznek, amelyek vizsgálata nélkülözhetetlen a társadalmi integráció megértéséhez.

Ebben az elméleti keretben a kisiskolák kiemelt helyet foglalnak el. A vidékkutatások rámutattak, hogy a rurális közösségek intézményei – különösen az iskola – messze túlmutatnak funkcionális szerepükön. A kisiskolák nem csupán az oktatás színterei, hanem a helyi identitás és társadalmi kohézió kulcsintézményei, a közösségi rendezvények, ünnepek, kulturális események gyakran az iskolához kötődnek,



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

amely sok településen az utolsó, rendszeresen működő közösségi tér (Lyson 2002; Autti – Hyry-Beihammer 2014). A kisiskola megszűnése ezért nemcsak oktatáspolitikai kérdés, hanem a közösségi élet erőzóját és a rurális marginalizáció felgyorsulását is előidézheti.

A kisiskolák kutatása tehát szervesen illeszkedik a vidékkutatás szélesebb mezőjébe. Amellett, hogy az oktatás-hozzáférés és az esélyegyenlőség problémáira irányítja a figyelmet, hozzájárul a vidéki társadalmak társadalmi tőkájének, közösségi rezilienciájának és identitásképző mechanizmusainak megértéséhez. Ez a megközelítés lehetővé teszi, hogy a kisiskolákat ne csupán oktatáspolitikai keretek között, hanem a vidékfejlesztés, a területi kohézió és a társadalmi integráció kulcsintézményeként értelmezzük. Ahhoz azonban, hogy e szerepük pontosan megragadható legyen, alapvető fontosságú a „rurális” fogalom világos és mérhető meghatározása. A kategória ugyanis nem pusztán elméleti kérdés, meghatározza, hogy mely települések és intézmények kerülnek a kutatások látókörébe, illetve, hogy milyen társadalompolitikai intézkedések célozzák őket. A magyar kontextusban nincs kifinomult hely-alapú besorolás, a hazai statisztikai és oktatáspolitikai kategóriák többnyire a település jogállása (község, város) vagy a hátrányos helyzet mutatói alapján határozzák meg a vidéki térségeket. Ez azonban sokszor nem képes megragadni a rurális környezet sajátos társadalmi és intézményi kihívásait, például a közlekedési elérhetőség vagy a szolgáltatáshiány mértékét. Mindez tovább nehezíti a kisiskolák pontos helyzetének megértését és a megfelelő társadalompolitikai beavatkozások tervezését.

### 3.2 A KISISKOLA FOGALMI KERETEI

Hasonló fogalmi bizonytalanság figyelhető meg magának a kisiskola kategóriájának meghatározásánál is. A kisiskola fogalma nemzetközileg nem egységes, ami jelentős kihívást jelent az összehasonlító kutatások számára (Smit et al. 2015). Az európai kutatási gyakorlatban a kisiskolák jellemző ismérvei közé tartozik a viszonylag alacsony, 50–100 fő alatti tanulólétszám, valamint az összevont évfolyamú (multigrade) osztályok szervezése, amely a falusi környezetben különösen elterjedt. Több országban, például Ausztriában, Finnországban és az Egyesült Királyságban a kisméretű iskola és a multigrade szervezés szinte szinonimává vált, ami jól mutatja e jelenség strukturális beágyazottságát a rurális oktatási rendszerekben (Hyry-Beihammer – Hascher 2015; Kalaoja – Pietarinen 2009). A multigrade pedagógia olyan oktatási forma, amelyben egy tanár egyszerre több évfolyam tanulóival foglalkozik ugyanabban az osztályteremben. Bár gyakran kényszermegoldásként értelmezik, nemzetközi kutatások (Veenman 1995; Little 2001) szerint bizonyos feltételek mellett előnyökkel is járhat. Elősegítheti a differenciált tanulást, a tanulói önállóság fejlődését és az egymást segítő tanulási formák erősödését.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

Magyarországon a multigrade oktatás főként a kistelepülési, alacsony létszámú falusi iskolákban jelenik meg, különösen az alsó tagozaton. A 2000-es években a közoktatási politika igyekezett visszaszorítani ezt a gyakorlatot az „egy tanár - egy osztály” modell előnyben részesítésével, ám számos kistelepülésen a demográfiai csökkenés és a finanszírozási korlátok miatt továbbra is elkerülhetetlen. A hazai kutatások (Kertesi – Kézdi 2016) kiemelik, hogy a multigrade osztályokban tanító pedagógusok gyakran túlterheltek és kevés speciális módszertani támogatást kapnak. Ugyanakkor a terepkutatások szerint a kisebb közösségekben a személyre szabott figyelem és a szorosabb tanár–diák kapcsolat bizonyos mértékig ellensúlyozhatja a strukturális hátrányokat.

Az USA-ban nincs jogilag rögzített „kisiskola”-küszöb, a vidéki környezetben ugyan gyakori a kisméret, de a besorolás elsődlegesen a locale-kategóriához kötődik. Az USA oktatásstatisztikájában (Geverdt 2015) a „rural” státuszt az urban-centric locale-rendszer határozza meg, amely a központi városi területektől mért távolság alapján osztályozza az iskolák telephelyeit. A locale-kategória tehát egy olyan besorolási rendszer, amely négy fő kategóriába sorolja az iskolákat – városi (city), elővárosi (suburban), kisvárosi (town) és vidéki (rural) –, majd ezeken belül további alcsoportokat különít el a városi központtól való távolság és a népsűrűség alapján. Így például a „rural remote” a leginkább elszigetelt vidéki iskolákat jelöli, míg a „rural fringe” a városi térségekhez közeli falusi településeket. Ez a tipológia kiemelten fontos, mert a „rurális” jelölés nem pusztán földrajzi kategóriát takar, hanem intézményes definícióhoz kötődik, amely a települések elhelyezkedését, elérhetőségét és szolgáltatási szintjét is meghatározza. Bár a „rurális” besorolás nem azonos a „kisiskolai” működéssel, a két jelenség gyakran együtt jár (Hargreaves 2009; Showalter et al. 2019). A rurális tipológia azonban nem csupán térbeli különbségeket ragad meg, hanem rámutat a társadalmi egyenlőtlenségek területi koncentrációjára is.

### 3.3 A HÁTRÁNYOS HELYZET ÉS DEPRIVÁCIÓ VIDÉKI KONTEXTUSBAN

Ezzel szoros összefüggésben jelenik meg a hátrányos helyzet (depriváció) problémája, amely a vidéki társadalmakban különösen komplex formában jelentkezik. A nemzetközi szakirodalom a deprivációt többdimenziós jelenségként értelmezi, amely túlmutat az anyagi szegénységen; a jövedelmi hiányosságok mellett ide sorolható az alacsony iskolázottság, a tartós munkanélküliség, a bizonytalan vagy alacsony minőségű lakhatás, valamint az egészségügyi és szociális ellátásokhoz való korlátozott hozzáférés (Echazarra – Radinger 2019; UNESCO 2004; Sen 1999). A falusi térségekben ezek a tényezők egymást erősítve, kumulatív módon jelentkeznek, vagyis nemcsak egy-egy dimenzióban van jelen a hátrány, hanem a különböző deprivációs formák összeadódnak. Ez vezet ahhoz, hogy a vidéki hátrányos helyzetű közösségek sokkal sérülékenyebbek, mint a városi környezetben élők.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

Magyarországon a hátrányos helyzet fogalmát a közoktatási törvény határozza meg, amely a szülők iskolai végzettségét, foglalkoztatottságát és a családi jövedelmet veszi alapul. Ez a definíció ugyan fontos kiindulópontot ad, de elsősorban az egyéni és családi dimenziókat ragadja meg, miközben kevésbé érzékelteti a rurális térségekben jelentkező strukturális hátrányokat. A falusi közegben a depriváció sokszor a szolgáltatásokhoz való korlátozott hozzáférésben (egészségügy, közlekedés, digitális infrastruktúra) és a települési izolációban testesül meg, amely a közösségi erőforrásokhoz való kapcsolódást is beszűkíti (Shucksmith 2004; Milbourne 2004). Mindez azt jelenti, hogy a hátrányos helyzet vidéki térségekben nemcsak anyagi dimenzióban jelenik meg, hanem térbeli és társadalmi formában is, ami különösen súlyossá teszi a falusi közösségek sérülékenységét. Ezek a tényezők közvetlenül kihatnak a falusi kisiskolák működésére is, a depriváció nemcsak a tanulói családi hátteret határozza meg, hanem az iskolák erőforrásait és lehetőségeit is, így a következőkben különösen fontos lesz annak vizsgálata, miként jelenik meg mindez az oktatási egyenlőtlenségekben.

### 3.4. ELMÉLETI MEGKÖZELÍTÉSEK ÉS A TÁRSADALMI TŐKE SZEREPE

A falusi kisiskolák helyzetének feltárásához nem elegendő a strukturális tényezők vizsgálata, szükség van olyan elméleti keretekre is, amelyek bemutatják, hogyan alakítják az oktatási esélyeket a társadalmi háttér, a közösségi kapcsolatok és az intézményi környezet. E megközelítések közül a társadalmi tőke elméletei (Coleman, Putnam, Bourdieu) különösen relevánsak, mert rávilágítanak arra, hogy a kisiskolák egyaránt lehetnek a közösségi normák, kapcsolatháló és erőforrások megerősítésének színterei, illetve az egyenlőtlenségek újratermelésének terepei. Coleman (1988) klasszikus társadalmi tőke-elmélete e tekintetben kiemelt jelentőségű, mivel hangsúlyozza, hogy az oktatási intézmények nem pusztán tudást közvetítenek, hanem társadalmi kapcsolatok és normák hálózatát is létrehozzák. A kisiskolákban ez a funkció különösen erősen érvényesül, hiszen a szoros közösségi kapcsolatok fokozott társadalmi kontrollt és támogatást biztosítanak (Teachman et al. 1997; Morgan – Sorensen 1999). A társadalmi kontroll ebben az értelemben azt jelenti, hogy a közösség tagjai – szülők, pedagógusok, rokonok és szomszédok – közvetlenül figyelemmel kísérik a gyerekek tanulmányi előmenetelét, viselkedését és normakövetését, ami egyszerre teremthet biztonságot és elvárásokat a tanulók számára. Egy kis településen az eltérések hamarabb észrevehetővé válnak, a gyerekekre nehezedő elvárások világosabbak, a normák megszegése pedig nagyobb közösségi visszhangot vált ki. Ez a fajta kontroll nemcsak korlátozó, hanem támogató is lehet, a közösség képes gyorsan reagálni a problémákra, erősebb bizalmi hálókat épít, és a pozitív tanulási minták is könnyebben terjednek.





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

Ezt a gondolatmenetet folytatja Putnam (2000) társadalmi tőke-konceptiója, amely a közösségi részvétel és a civil kapcsolathálóok jelentőségét hangsúlyozza. Putnam értelmezésében a kisiskolák a helyi társadalmi tőke megőrzésének és újratermelésének kulcsintézményei. Hiányuk nem pusztán oktatási veszteséget jelentene, hanem a közösségi együttműködés gyengülését és a társadalmi kohézió szétesését is előidézheti. Putnam (2000) társadalmi tőke konceptiója szerint a társadalmi tőke a bizalom, a normák és a hálózatok együttese, amelyek megkönnyítik a koordinációt és az együttműködést a közösségekben. A falusi kisiskolák kontextusában ez különösen releváns, mert az iskola a helyi közösségi hálózatok egyik központi csomópontja. A kisiskolák elősegítik a lokális társadalmi tőke újratermelődését azáltal, hogy szoros kapcsolatot alakítanak ki a szülők, pedagógusok és a települési közösség között. Putnam szerint megkülönböztethetünk kötő (bonding) és híd (bridging) típusú társadalmi tőkét, a kisiskolák főként a kötő társadalmi tőke megerősítésében játszanak szerepet (szoros, belső kapcsolatok építése), de bizonyos esetekben – például települések közötti együttműködések révén – a híd típusú tőke is megjelenhet. Ha a kisiskola megszűnik, ezek a kapcsolathálóok gyengülnek, a közösség szétesése felgyorsul.

A társadalmi háttérből fakadó különbségek befolyásolják az iskolai teljesítményt, ugyanakkor a kisiskolákban meglévő szoros közösségi kapcsolatok és a személyre szabott oktatás lehetősége részben ellensúlyozhatja ezeket a hátrányokat. Így a kisiskola egyszerre válhat a hátrányok újratermelésének és kompenzálásának színterévé, ami összetett pedagógiai és társadalompolitikai kihívásokat vet fel. Bourdieu kulturális tőke-fogalma arra utal, hogy az iskolai sikeresség nem csupán a tanulók kognitív képességein múlik, hanem azon is, hogy a családok milyen kulturális erőforrásokat (pl. nyelvi készségek, műveltség, iskolai tapasztalatok) adnak át gyermekeiknek. A falusi kisiskolákban tanuló gyerekek gyakran hátrányból indulnak, mivel szüleik alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, és kevesebb kulturális erőforrást tudnak közvetíteni (Dumais 2002). Ez megnehezíti a társadalmi mobilitást, és növeli az esélyét annak, hogy az iskola a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésének színterévé váljon. Ugyanakkor a kisiskolák sajátos működése – a kisebb létszám, a személyesebb pedagógus-diák kapcsolat, az intenzívebb közösségi figyelem – lehetőséget adhat a kulturális hátrányok részleges kompenzálására. Így a kisiskola egyszerre lehet a hátrányok konzerválásának és a társadalmi felzárkóztatásnak a terepe, ami komoly pedagógiai és társadalompolitikai kihívásokat vet fel.

A vidékutatás (rural studies) interdiszciplináris megközelítése különösen fontos keretet biztosít a falusi kisiskolák vizsgálatához. A falusi kisiskolák e perspektívában nem elszigetelt oktatási intézmények, hanem a vidéki társadalom strukturális és kulturális szövetének részei. Működésük szorosan összekapcsolódik a helyi közösségek demográfiai folyamataival, társadalmi tőkéjével és identitásfenntartó stratégiáival. A rural studies nézőpontja azért kiemelten releváns, mert a kisiskolák egyszerre funkcionálnak oktatási szolgáltatóként, közösségszervező intézményként és a vidékfejlesztés kulcselemeként. Hiányuk vagy megszűnésük túlmutat az okta-





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

táspolitikai dimenzió, a közösségi élet hanyatlásához, a lokális identitás gyengüléséhez és a rurális térségek további marginalizálódásához vezethet. Ezzel szemben fennmaradásuk hozzájárulhat a területi kohézió erősítéséhez, a társadalmi tőke fenntartásához és a vidéki közösségek hosszú távú életképességéhez.

### 4. Falusi kisiskolák megőrzése – nemzetközi tapasztalatok és modellek

A nemzetközi tapasztalatok vizsgálata során markáns regionális különbségek rajzolódnak ki a kisiskolák helyzetében és a velük kapcsolatos szakpolitikai megközelítésekben. A skandináv országok, különösen Finnország és Norvégia, tudatos oktatáspolitikai döntések eredményeként őrizték meg kisiskoláikat (Smit et al. 2015; Autti – Hyry-Beihammer 2014; Kalaoja – Pietarinen 2009). A finn „lähikoulu” (közeli iskola) koncepció szerint minden gyermeknek joga van a lakóhelyéhez közeli oktatáshoz, amit speciális finanszírozási mechanizmusok támogatnak. A kutatások szerint a finn kisiskolák eredményessége nem marad el a nagyobb iskolákétól, sőt bizonyos területeken felül is múlja azokat (Kalaoja – Pietarinen 2009). A norvég „bygdeskole” (falusi iskola) rendszer hasonló filozófiát követ, és több szempontból rokon a magyar kisiskolák közösségi szerepével. Kvalsund (2004) kutatásai szerint a norvég kisiskolák nem csupán oktatási intézmények, hanem a helyi közösségek kulturális és társadalmi központjai. Ez a modell különösen fontos a szórványtelepüléseken, ahol az iskola gyakran az egyetlen közösségi tér. Az alpesi térségben, Ausztriában és Svájcban, a hegyvidéki kisiskolák különleges státuszt élveznek (Hyry-Beihammer – Hascher 2015). Az osztrák „Zwergschulen” (törpeiskolák) speciális finanszírozási támogatást kapnak, és a multigrade oktatás módszertana kifejezetten fejlett. A kutatások szerint ezekben az iskolákban a tanulók gyakran jobb eredményeket érnek el, mint nagyobb társaikban, ami a személyre szabott oktatás és a szoros tanár-diák kapcsolatok következménye. A svájci kanton-rendszer rugalmas megoldásokat tesz lehetővé a helyi igényekhez igazodva, ahol a közösségek aktívan részt vesznek az iskolák működtetésében.

Az Egyesült Királyságban a „village school” hagyomány erős, de a költséghatékonysági nyomás miatt az elmúlt évtizedekben sok kisiskola bezárt (Hargreaves 2009). A megmaradó kisiskolák azonban gyakran kiemelkedő eredményeket érnek el, ami arra utal, hogy a kisméret nem szükségszerűen hátrány. Az angol tapasztalatok szerint a sikeres kisiskolák közös jellemzői az erős vezetés, innovatív pedagógiai módszerek, szoros szülő-iskola kapcsolatok és az aktív közösségi beágyazottság (Galton et al. 1998). Az Egyesült Államokban a Rural School and Community Trust szervezet „Why Rural Matters” jelentéssorozata részletesen dokumentálja a vidéki oktatás kihívásait (Strange et al. 2012). A fő problémák között szerepel a pedagógushíány, a finanszírozási egyenlőtlenségek, a technológiai lemaradás és a „brain drain” (tehetségek elvándorlása). Ugyanakkor az amerikai tapasztalatok is rámutat-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

nak a kisiskolák egyedi előnyeire, a személyre szabott oktatás lehetőségére, a szoros közösségi kapcsolatokra és a helyi identitás erősítésére (Howley – Howley 2004; Kannapel – DeYoung 1999). Kanadában, különösen a Prairie tartományokban, a multigrade oktatás magas színvonalú módszertana alakult ki (Miller 1991). A kanadai modellt hangsúlyozza a differenciált oktatást és a kooperatív tanulási formákat, amelyek lehetővé teszik, hogy a különböző évfolyamok tanulói egymástól is tanuljanak. Ez a megközelítés nem tekinti a multigrade szervezést kényszerű megoldásnak, hanem pedagógiai lehetőségként értelmezi (Little 2001; Veenman 1995).

A nemzetközi tapasztalatok alapján négy fő trend azonosítható: 1) a digitalizáció lehetőségeinek kihasználása a távolság áthidalására, 2) a kisiskolák közötti hálózatosodás erősödése, 3) az iskola mint többcélú közösségi központ funkciójának hangsúlyozása, valamint 4) a célzott kormányzati programok megjelenése a vidéki oktatás támogatására (Saleminck et al. 2017; Anderson – Herr 2015). Ezek a trendek azt mutatják, hogy a nemzetközi szakpolitikai közösség egyre inkább felismeri a kisiskolák egyedi értékét és társadalmi szerepét.

### 5. Falusi kisiskolák Magyarországon – történeti előzmények és jelenkori kihívások

#### 5.1 TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEK ÉS INTÉZMÉNYI VÁLTOZÁSOK

Magyarországon a falusi kisiskolák helyzete különösen összetett történeti, társadalmi és gazdasági tényezők miatt. A szocialista rendszerben a falusi iskolák a társadalmi mobilitás és a vidéki modernizáció eszközei voltak, az 1960-as évek közoktatási reformja egységes tantervet és infrastruktúrát teremtett (Kozma 2003). Azonban már akkor is költséges volt a kistelepek iskoláinak fenntartása, ami előrevetítette a későbbi problémákat. Az 1990-es önkormányzati törvény a helyi önkormányzatok kezébe adta az iskolafenntartást, ami kezdetben a helyi autonómia erősödését jelentette. Hamarosan azonban nyilvánvalóvá vált, hogy sok kistelepülés nem képes finanszírozni iskoláját. A problémát súlyosbította, hogy a normatív finanszírozás bevezetése létszámalapú logikát követett, ami különösen hátrányosan érintette a kis létszámú iskolákat. A fix költségek – épület, rezsi, alapvető személyzet – nem csökkentek a létszámmal arányosan, így a fajlagos költség jelentősen magasabb lett. A 2010-es évek oktatási reformjai során az állam visszavette az iskolafenntartást, és a 2012-ben létrehozott Klebelsberg Intézményfenntartó Központ (KLIK) egységesítette a rendszert.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

### 5.2 JELENKORI STRUKTURÁLIS ÉS MŰKÖDÉSI KIHÍVÁSOK

Ez a centralizáció azonban nem oldotta meg a kisiskolák alapvető problémáit. A pedagógushiány továbbra is súlyos, különösen a szaktárgyi ellátottság terén. Sok kisiskolában egy pedagógus több tantárgyat tanít, vagy több évfolyamot lát el, ami különösen a felső tagozaton problémás, ahol a szaktárgyi tudás specifikusabb (Fejes – Szűcs 2018).

Az infrastrukturális problémák szintén súlyosak. Sok kisiskola épülete elavult, energetikailag ineffektív, a fűtési költségek aránytalanul magasak (Lak et al 2019). A Covid-19 járvány különösen rávilágított a beágyazott infrastruktúra hiányosságaira. A szélessávú internet-hozzáférés és a modern IKT-eszközök hiánya különösen hátrányos volt a kisiskolákban, ahol az online oktatás időszaka megmutatta a digitális szakadék mélységét (Adorján 2020).

Magyarországon a 3155 település közül mintegy 1800-ban működik alapfokú iskola. A falusi és aprófalvas térségekben található intézmények jelentős része kis létszámú, a települések körülbelül 40–45%-ában az iskola tanulólétszáma nem haladja meg a 100 főt. Ez alapján a hazai általános iskolák 20–25%-a sorolható a „kisiskola” kategóriába, ami nagyságrendileg 700–800 intézményt jelent (Balsócs – Szarvák 2025). Ez arra világít rá, hogy a kisiskolák a magyar köznevelési rendszer meghatározó, de erősen területileg koncentrált szegmensét alkotják.

A finanszírozási kihívások különösen élesek. Echazarra – Radinger (2019) számításai szerint a kis létszámú iskolák fajlagos költsége 150–200%-kal magasabb lehet a nagyobb intézményekénél. Nemzetközi tapasztalatok szerint a „sparsity factor” (ritkasági tényező) bevezetése segíthet, amely egy korrekciós szorzó a kis létszám okozta többletköltségek kompenzálására. Finnországban és Norvégiában ez a modell sikeresen működik, Magyarországon azonban ilyen kompenzációs mechanizmus nem létezik.

#### *Közlekedési és megközelíthetőségi kihívások*

A falusi kisiskolák működésének egyik legkritikusabb feltétele a közlekedés és a megközelíthetőség kérdése. Magyarországon a tömegközlekedési hálózat gyengülése következtében sok gyermek csak nehezen tud eljutni az iskolába, különösen az aprófalvas térségekben. Az iskolabusz-rendszer fenntartása költséges, és nem minden térségben biztosít megfelelő szolgáltatást, míg a szülői fuvarozás jelentős anyagi és időbeli terhet ró a családokra. Ez különösen a hátrányos helyzetű családok számára jelent súlyos problémát, ahol a mobilitási korlátok közvetlenül hozzájárulnak az oktatási egyenlőtlenségek újratermelődéséhez. Az Alapvető Jogok Biztosa 4/2024-es állásfoglalása is hangsúlyozza, hogy a közlekedési hátrányok a falusi iskolák fenntarthatóságát és a tanulók esélyegyenlőségét alapvetően befolyásolják.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

Nemzetközi kutatások szintén megerősítik, hogy a közlekedési egyenlőtlenségek az oktatási esélyegyenlőség egyik kulcstényezőjét jelentik. Rumberger és Palardy (2005) kimutatták, hogy a hosszú ingázási idő negatívan befolyásolja a tanulói teljesítményt. Anderson és Herr (2015) vidéki vizsgálatai szerint a hiányos iskolabusz- és tömegközlekedési rendszerek hozzájárulnak a korai iskolaelhagyáshoz. Újabb tanulmányok (Mindell et al. 2021) pedig arra hívják fel a figyelmet, hogy a közlekedési akadályok nemcsak a tanulmányi eredményekre, hanem a közösségi integrációra is kihatnak, hiszen a gyerekek kevesebb időt töltenek közösségi programokban, ami tovább gyengíti a társadalmi tőke helyi formáit.

Mindezek alapján egyértelmű, hogy a közlekedési akadályok kezelése nélkül a falusi kisiskolák helyzete nem javítható. A fizikai hozzáférés ugyanis a társadalmi esélyegyenlőség egyik alapfeltétele, hiába biztosított a formális oktatási hozzáférés, ha a gyermekek számára az iskolába való eljutás aránytalanul nagy erőfeszítést igényel, az hosszú távon a tanulási motivációt, a tanulmányi teljesítményt és a közösségi kohéziót is rontja.

A magyarországi tapasztalatok jól illeszkednek a nemzetközi kutatások eredményeihez, amelyek szerint a közlekedési akadályok nem csupán a tanulói teljesítményt és motivációt csökkentik, hanem a közösségi integrációt is gyengítik, mivel a gyerekek kevesebb időt töltenek közösségi programokban (Howley et al. 2001; Ramage – Howley 2005; Hegde – Vaze 2025). Mindezek alapján a magyar falusi kisiskolák közlekedési kihívásai nem elszigetelt problémák, hanem egy szélesebb, nemzetközi összefüggés részei. A hazai helyzetet súlyosbítja, hogy Magyarországon nincs olyan kompenzációs mechanizmus, amely a vidéki, alacsony népsűrűségű térségek közlekedési hátrányait célzottan kezelné.

### *Hátrányos és kedvező helyzetű térségek kisiskoláinak összehasonlítása*

Ugyanakkor a falusi kisiskolák jövője nemcsak a közlekedési akadályoktól, hanem az adott település és térség társadalmi-gazdasági adottságaitól is erősen függ. A hátrányos helyzetű régiókban a demográfiai és gazdasági folyamatok, valamint a szegénység koncentrációja különösen kedvezőtlen hatással vannak az iskolák fenntarthatóságára és minőségére. Az elvándorlás és a születésszám csökkenése miatt sok faluban rendkívül alacsony a tanulói létszám, a település megtartóereje gyenge, a fiatal, képzetesebb családok pedig elhagyják a térséget. Ennek következtében a kisiskola elsősorban a helyben maradó, sokszor hátrányos helyzetű vagy etnikai kisebbségi (roma) gyerekeket fogadja, ami hosszabb távon a tanulói összetétel kedvezőtlen homogenizálódásához vezet. Ezekben a hátrányos helyzetű térségekben a kisiskolákban gyakran 60–80%-ot is elérhet a hátrányos helyzetű tanulók aránya (Kertesi – Kézdi 2016). Ez erőteljes negatív kompozíciós hatásokat eredményez, a tanulási normák gyengülnek, a továbbtanulási aspirációk alacsonyak, a pedagógusok terhelése pedig fokozódik. Ezzel szemben a kedvezőbb helyzetű falvakban a települések



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

vonzereje magasabb (például agglomerációkban, turisztikailag fejlett vagy gazdaságilag stabil régiókban), ami kiegyensúlyozottabb tanulói összetételt és stabilabb létszámot eredményez. Itt a kisiskola akár tudatos választás eredménye is lehet, a középosztálybeli szülők előnynek látják a kisebb létszámot és a személyesebb pedagógiai figyelmet. Ez a heterogenitás erősíti a társadalmi tőkét, javítja a tanulási környezetet, és hozzájárul az iskola hosszabb távú fenntarthatóságához.

A hátrányos helyzetű falvakban az iskola tehát gyakran az egyetlen aktív intézmény. Megszűnése a közösségi élet teljes összeomlásával fenyeget. Ugyanakkor a társadalmi tőke gyenge, a szülők részvétele alacsony, így a kisiskola sokszor magára marad a depriváció terheivel. Nem hátrányos helyzetű térségekben a kisiskola valóban közösségi központként működik, kulturális események, hagyományőrzés, sport és civil programok színtere. Itt a szülői részvétel erősebb, a társadalmi tőke magasabb, ami az iskola fennmaradását is támogatja. A falusi kisiskolák helyzetét tehát erősen differenciálja a térség társadalmi-gazdasági státusza. Hátrányos helyzetű térségekben az iskola gyakran kényszerűen működő, túlélésért küzdő intézmény, ahol a szegénység koncentrációja és a gyenge társadalmi tőke a hátrányok újratermelődésének terepévé teheti. Kedvezőbb adottságú falvakban ezzel szemben a kisiskola akár tudatosan választott, identitáserősítő intézmény, amely hozzájárul a helyi közösség megőrzéséhez és a társadalmi integrációhoz. Az alábbi táblázat összefoglalja, hogy a falusi kisiskolák milyen demográfiai, társadalmi, infrastrukturális és közösségi jellemzők alapján különböznek egymástól a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű térségekben. (1. tábla).

1. táblázat. A falusi kisiskolák helyzete hátrányos és nem hátrányos helyzetű térségekben

Szempont	Hátrányos helyzetű térségek	Nem hátrányos helyzetű térségek
Demográfia	Erős elvándorlás, alacsony születésszám, nagyon kis létszámú osztályok.	Stabilabb népesség, agglomerációs vagy turisztikailag vonzó települések; a kis létszám tudatos választás lehet.
Tanulói összetétel	60–80%-ban hátrányos helyzetű tanulók, gyakran a roma gyerekek aránya magas.	Heterogénebb összetétel, közép- és felsőosztálybeli szülők is tudatosan választják a kisiskolát.
Kompozíciós hatások	Negatív – Alacsony aspirációk, gyenge tanulási normák, erősebb lemaradás.	Pozitívabb – Heterogenitás erősíti a tanulási normákat és a motivációt.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

Infrastruktúra, pedagógiai feltételek	Elavult épületek, hiányos digitális eszközök, pedagógushiány, fiatal vagy kevésbé tapasztalt tanárok.	Jobb infrastruktúra, szülői és közösségi hozzájárulás, stabilabb pedagógus-állomány, kiegészítő programok (nyelvek, szakkörök).
Közösségi funkció	Sokszor az egyetlen működő intézmény, de gyenge társadalmi tőke, alacsony szülői részvétel.	Valódi közösségi központ. Kulturális események, hagyományörzés, aktív szülői közösség és civil jelenlét.
Társadalmi jelenlét	Inkább a hátrányok újratermelésének kockázata, marginalizáció felerősödése.	Identitáserősítő és közösségmegtartó szerep, a társadalmi integráció támogatása.

Forrás: saját szerkesztés, 2025

A táblázat szemlélteti, hogy a falusi kisiskolák működését alapvetően meghatározza a térségi társadalmi-gazdasági státusz. A hátrányos helyzetű régiókban az iskola sokszor a túlélésért küzdő intézmény, amelyet alacsony létszám, kedvezőtlen tanulói összetétel és gyenge infrastrukturális háttér jellemez. Nem hátrányos térségekben ezzel szemben a kisiskolák tudatos választás eredményeként is fennmaradhatnak, és közösségmegtartó, identitáserősítő funkciókat tölthetnek be. A két típus közötti különbség tehát nemcsak anyagi vagy demográfiai dimenzióban érhető tetten, hanem a társadalmi tőke, a közösségi aktivitás és az intézményi beágyazottságú szintjén is.

### 6. A kisiskolák társadalmi beágyazottsága és közösségi funkciói

Coleman (1988) szociális tőke-elmélete szerint az iskolák közvetítik azokat a kapcsolati hálókat és normákat, amelyek elősegítik a tanulási sikerességet. A kisiskolákban ez a funkció különösen hangsúlyos, mivel a szoros közösségi kapcsolatok erősebb társadalmi kontrollt és támogatást biztosítanak (Teachman et al. 1997). Putnam (2000) társadalmi tőke koncepciója alapján a kisiskolák a lokális társadalmi tőke megőrzésének kulcsintézményei. Csurgó et al. (2018) vizsgálatai alapján a falusi közösségek társadalmi tőkéje szoros összefüggésben áll a kisiskolák fennmaradásával, az iskolát megőrző falvakban jellemzően erősebb a közösségi összefogás és nagyobb az önkormányzati aktivitás.

A kisiskolák szociális funkciói különösen fontosak a hátrányos helyzetű térségekben. Magyarországon ezek az iskolák gyakran a szociális transferek csomópontjai, itt biztosítják az ingyenes vagy kedvezményes étkezést, itt osztják a tanszercsomagokat, és sok helyen az iskola az egyetlen hely, ahol a gyerekek napi háromszori étkezéshez jutnak (Fejes – Szűcs 2018). Nemzetközi tapasztalatok szerint a falusi kisi-





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

skolák gyakran egészítik ki vagy pótolják a hiányzó szociális szolgáltatásokat (Echazarra – Radinger 2019; Lyson 2002). Az USA-ban a rurális kisiskolákban működő programok nemcsak oktatási, hanem élelmezési, egészségügyi és szociális ellátást is biztosítanak. Európában a kisiskolák közösségi funkciói szintén hangsúlyosak, a skandináv országokban az iskolát gyakran közösségi házként használják kulturális események, sportprogramok és községi fórumok rendezésére (Smit et al. 2015; Kvalsund 2004).

A demográfiai következmények különösen fontosak a rurális térségek jövője szempontjából. Sørensen et al. (2021) dániai vizsgálatai szerint a falvakból 15–20%-kal nagyobb valószínűséggel vándorolnak el a fiatal családok, ha megszűnik az iskola. Az iskolabezárás ezért felgyorsítja a népességsökkenést és az elöregedést, ami hosszú távon a települések életképességét veszélyezteti. Hasonló eredményekre jutottak amerikai kutatások is, Lyson (2002) szerint a kisiskolák bezárása szignifikánsan korrelál a helyi gazdaság hanyatlásával és a társadalmi problémák növekedésével.

A helyi identitás szempontjából is központi szerepet játszik az iskola, az iskolai rendezvények, ünnepek, sportesemények a közösségi élet fő eseményei (Strange et al. 2012). Az iskola bezárása ezért nemcsak oktatási, hanem identitásvesztéssel is jár. Ez különösen fontos a kisebbségi közösségek esetében, ahol az iskola a kulturális hagyományok és nyelv megőrzésének színtere is (Kannapel – DeYoung 1999).

### 7. A falusi kisiskolák és az oktatási egyenlőtlenségek összefüggései – a „cream skimming” jelenség és az egyenlőségi csapda

A rurális térségekben a szegénység gyakran koncentrálódik, és különösen érinti a kisiskolákat (Echazarra – Radinger 2019; UNESCO 2004; Sherman – Sage 2011). Az OECD adatai szerint a vidéki iskolákban átlagosan 20–30%-kal magasabb a hátrányos helyzetű tanulók aránya. Ez részben a „cream skimming” jelenségének következménye, amely azt jelenti, hogy a jobb társadalmi helyzetű családok „kiemelik” gyermekeiket a helyi kisiskolából, és inkább városi vagy nagyobb települési intézményt választanak számukra. Ennek eredményeként a falusi kisiskolákban aránytalanul magas marad a szegényebb, hátrányos helyzetű tanulók aránya, ami tovább erősíti a társadalmi szelekciót és a szegregációt (Howley – Howley 2004).

Magyarországon ez a tendencia különösen éles. A falusi kisiskolákban a hátrányos helyzetű tanulók aránya gyakran eléri a 60–80%-ot (Kertesi – Kézdi 2016). Ez különösen problémás a kompozíciós hatások miatt. A kompozíciós hatás azt jelenti, hogy az iskolai tanulócsoport összetétele – a tanulók társadalmi háttere és teljesítményszintje – önállóan is meghatározza az oktatási kimeneteket. Ha egy iskolában nagy arányban tanulnak hátrányos helyzetű diákok, akkor a gyengébb tanulási normák, alacsonyabb aspirációk és a negatív minták fokozzák a lemaradást, és rontják a





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

teljesítményt még azoknál is, akik egyénileg kedvezőbb háttérrel rendelkeznek. Ezzel szemben a vegyes összetételű, heterogén iskolai környezet erősebb tanulási normákat és pozitív aspirációkat közvetít, ami minden tanuló teljesítményére jótékony hatással van. Kertesi és Kézdi (2016) kutatásai szerint a szegregált iskolai környezet rontja minden tanuló esélyeit, de a hátrányos helyzetűekét különösen súlyosan. Hasonló eredményekre jutottak nemzetközi kutatások is, pl. Rumberger és Palardy (2005) amerikai vizsgálata szerint a kompozíciós hatások gyakran erősebbek, mint az egyéni családi háttér hatása.

A kompozíciós hatások azonban nem egyformán érvényesülnek minden vidéki térségben, a falusi kisiskolák sorsa jelentősen eltér a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű régiókban. A szegénység koncentrációja, a demográfiai folyamatok és az iskolai infrastruktúra állapota egyaránt hozzájárul ahhoz, hogy a hátrányos helyzetű térségekben működő kisiskolák gyakran a társadalmi kirekesztődés tereivé válnak, míg a kedvezőbb adottságú falvakban ugyanezek az intézmények sokszor identitáserősítő, községmegtartó szerepet töltenek be. Az alábbi összehasonlítás érzékelteti a két helyzet közötti legfontosabb különbségeket.

A roma tanulók helyzete külön figyelmet érdemel, mivel a társadalmi hátrányok és az oktatási egyenlőtlenségek e csoportot sújtják legerősebben. A falusi kisiskolákban a roma tanulók aránya sok esetben meghaladja a térségi átlagot, ami részben a lakóhelyi szegregáció következménye. A tanulói összetételt emellett az iskolai szelekció mechanizmusai is alakítják, például a white flight jelensége, amikor a nem roma, középosztálybeli szülők más intézményt választanak gyermekük számára. Fontos hangsúlyozni, hogy ez nem minden térségben és nem minden településen azonos erősséggel érvényesül, de ahol megjelenik, ott hozzájárul a roma tanulók arányának gyors növekedéséhez a helyi kisiskolákban (Lak et al. 2019). Azokban a kisiskolákban, ahol a roma tanulók aránya meghaladja az 50%-ot, a statisztikai adatok szerint általában romlanak a tanulási eredmények. Ugyanakkor ez nem determinisztikus folyamat, a kisiskolák sajátos adottságai – a kisebb létszám, a személyesebb tanár-diák kapcsolatok és a családok közelebbi ismerete – kedvező feltételeket teremthetnek az integráció számára (Fejes – Szűcs 2018). A kisiskolákban gyakori a multigrade (összevont évfolyamú) szervezés is, amely különféle háttérű tanulók együttnevelését teszi szükségsszerűvé. Az UNESCO (2004) ajánlásai szerint, ha ezt a heterogén összetételt megfelelő pedagógiai módszerekkel támogatják, a multigrade osztályok erősíthetik a társadalmi kohéziót és a befogadást. A különböző korú és képességű tanulók együttes oktatása fejlesztheti az empátiát, a segítőkészséget és a társadalmi készségeket (Little 2001; Veenman 1995). Azonban ez csak akkor valósul meg, ha a pedagógusok megfelelő képzést kapnak és a szükséges erőforrások rendelkezésre állnak.

A magyarországi helyzet bemutatása rávilágít arra, hogy a hátrányos és a nem hátrányos helyzetű térségek között fennálló különbségek az oktatási egyenlőtlensé-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

gek mértékét is jelentősen befolyásolják. Ezek a különbségek különösen élesen jelennek meg a kisiskolák működésében. A falusi kisiskolák fenntartása egyrészt nélkülözhetetlen a hozzáférés biztosítása szempontjából. A helyben elérhető iskola sok gyermek számára az egyetlen reális lehetőség az alapfokú oktatásban való részvételre. Ugyanakkor az esélykiegyenlítés dilemmája itt mutatkozik meg a legmarkánsabban, hiszen a pusztai hozzáférés nem garantálja a minőségi oktatást. Amennyiben a kisiskola szegregált tanulói összetétellel és korlátozott erőforrásokkal működik, fennáll a veszélye annak, hogy ahelyett, hogy esélyt teremtsen, inkább hozzájárul a hátrányok újratermeléséhez. Ezt nevezi a szakirodalom „equity trap”-nek (esélyegyenlőségi csapdának), amikor a formális hozzáférés biztosítása mögött valójában a minőségi oktatáshoz való esélyegyenlőség sérül. Ez a kettősség – a hozzáférés szükségessége és a minőség hiánya – teszi a falusi kisiskolák jövőjét az egyik legszűkebb társadalmi politikai kérdéssé. Másként fogalmazva, a helyi iskola meglete önmagában még nem garantálja a társadalmi mobilitást, sőt, kedvezőtlen körülmények között éppen a hátrányok újratermeléséhez járulhat hozzá (Sherman – Sage 2011). Ugyanakkor az oktatáshoz való fizikai hozzáférés jelentősége sem elhanyagolható. Howley és Howley (2006) kutatásai azt mutatják, hogy az egy óránál hosszabb iskolába járás már számottevően rontja a tanulói motivációt és teljesítményt, ami aláhúzza a helyben elérhető oktatás fontosságát. E kettős kihívás kezelésére a nemzetközi gyakorlat többféle kompenzációs mechanizmust alkalmaz. Ilyen például a pozitív diszkrimináció az iskolai finanszírozásban, a speciális támogató programok, a pedagógus-ösztöndíjak vidéki szolgálatra, vagy a beágyazott oktatási eszközök elérhetővé tétele. A multigrade oktatás pedagógiai kihívásai különös figyelmet érdemelnek. Bár a kutatások szerint a multigrade osztályok nem szükségszerűen hátrányosak (Little 2001; Veenman 1995), speciális pedagógiai kompetenciákat igényelnek. A sikeres multigrade oktatás kulcselemei a differenciált tananyag-feldolgozás, a kooperatív tanulási módszerek, a peer-tutoring (társak általi tanítás) és a rugalmas csoportosítás (Mason – Burns 1996). Magyarországon azonban ezek a kompetenciák gyakran hiányoznak a pedagógusok körében, ami rontja az oktatás minőségét.

### 8. Nemzetközi modellek és tapasztalatok a falusi kisiskolák megőrzésében

Az Európai Unió vidékfejlesztési politikája kifejezetten támogatja a rurális térségek alapvető szolgáltatásainak megőrzését, beleértve az oktatást is (European Commission 2021). A Közös Agrárpolitika (CAP) második pillére, valamint a LEADER program keretében több tagország finanszírozott kisiskolák megőrzését célzó projekteket. Az Európai Oktatási Térség 2025 stratégia hangsúlyozza a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférést, különös tekintettel a hátrányos helyzetű térségekre, ahol a



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

urális iskolák támogatása kulcselemként jelenik meg (European Commission 2020). Az OECD „Learning in Rural Schools” (2019) jelentése több konkrét ajánlást fogalmaz meg a kisiskolák támogatására. A finanszírozási reform keretében javasolja a létszámalapú finanszírozás kiegészítését földrajzi és szociális tényezőkkel, speciális képzési programokat a multigrade oktatáshoz, szélessávú internet biztosítását minden rurális iskolában, valamint a kisiskolák közötti együttműködések támogatását. Ezek az ajánlások felismerik, hogy a rurális oktatás egyedi kihívásokat jelent, amelyek speciális megoldásokat igényelnek.

Az UNESCO Education for All programja és a Fenntartható Fejlődési Célok 4. pontja (SDG4) kifejezetten hangsúlyozza a minőségi oktatáshoz való egyenlő hozzáférést (UNESCO 2004; UNESCO 2020). A rurális kisiskolák ebben kulcsszerepet játszanak, különösen a fejlődő országokban, de a fejlett országok rurális térségeiben is. Az UNESCO részletes módszertani ajánlásokat dolgozott ki a multigrade oktatáshoz, hangsúlyozva, hogy ez nem másodrangú megoldás, hanem sajátos pedagógiai értékekkel rendelkező oktatási forma. A Világbank rurális oktatási jelentései kiemelik, hogy a kisiskolák bezárása gyakran növeli az egyenlőtlenségeket és akadályozza a vidéki fejlődést (World Bank 2019). A Világbank által támogatott „community school” modell az oktatást nem önálló, elszigetelt intézményi funkcióként, hanem a helyi fejlesztés szerves részeként értelmezi. Ez a megközelítés túlmutat a hagyományos oktatási kereteken, és a kisiskolákat a közösségfejlesztés, valamint a társadalmi tőke építésének kulcsintézményeiként helyezi előtérbe. A falusi kisiskolák megőrzése mellett szóló érvek éppen ezért több dimenzióban is erősek. Az oktatási esélyegyenlőség szempontjából biztosítják, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek helyben férjenek hozzá az alapfokú oktatáshoz, ami különösen fontos a mobilitási és közlekedési hátrányokkal küzdő kistelepüléseken. Emellett a kis létszám sajátos pedagógiai előnyt kínál, lehetővé teszi a személyre szabottabb oktatást és a tanulói igényekhez való rugalmas alkalmazkodást, amely különösen kedvező a hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása szempontjából (Howley – Howley 2004). A kisiskolákban gyakran alkalmazott multigrade (összevont évfolyamú) osztályok ehhez további sajátos pedagógiai környezetet teremtenek. Az eltérő életkorú és fejlettségű tanulók közös tanulása nemcsak a kognitív fejlődést segíti, hanem a társas tanulást is előmozdítja, a gyerekek egymástól is tanulnak, ami hozzájárul a szociális készségek, a felelősségérzet és az empátia fejlődéséhez (Little 2001).

A kisiskolák jelentősége azonban nem merül ki a pedagógiai hatásokban. A vidékfejlesztési szempontok szintén hangsúlyosak, az iskola megléte befolyásolja a fiatal családok letelepedési döntéseit, és működése helyi munkahelyeket teremt (Lyson 2002; Strange et al. 2012). Egy iskola bezárása gyakran nemcsak az oktatási hozzáférés beszűkülését, hanem a település gazdasági hanyatlását is elindítja, míg fennmaradása multiplikátor hatással bír a helyi gazdaságra. Flora és Flora (2012) szerint az oktatási intézmények kulcsszerepet játszanak a vidéki közösségek fejlődésében, mivel képesek vonzani a társadalmi tőkét és erősíteni a helyi kapacitáso-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

kat. A közösségfenntartás szempontjából az iskola a társadalmi kohézió és identitás megőrzésének legfontosabb intézménye, gyakran a helyi hagyományok és kulturális örökség megőrzésének színtere is (Kannapel – DeYoung 1999). Ez a szempont különösen hangsúlyos a nemzeti és etnikai kisebbségek esetében, ahol az iskola nem csupán az oktatás terepe, hanem a kulturális identitás és a nyelvi hagyományok megőrzésének egyik utolsó intézményes bástyája lehet.

A kisiskolák mellett szóló érvek ugyanakkor a fenntarthatósági dimenzióban is megjelennek, a helyben elérhető oktatás csökkenti a közlekedési igényeket és mérsékli a környezeti terhelést, ami szoros összhangban áll a fenntartható fejlődés céljaival (Echazarra – Radinger 2019). Mindezek együtt azt támasztják alá, hogy a falusi kisiskolák megőrzése nem pusztán oktatáspolitikai preferencia, hanem átfogó társadalmopolitikai szükségszerűség, amely egyszerre érinti az esélyegyenlőség, a közösségi integráció, a kulturális örökség és a fenntarthatóság kérdéskörét.

### 9. Következtetések

E záró fejezet célja kettős. Egyrészt összefoglalja a kutatás során feltárt főbb eredményeket, reflektálva az öt kutatási kérdésre, másrészt elhelyezi ezeket a szélesebb társadalmopolitikai és közpolitikai összefüggésrendszerben. A fejezet nem pusztán lezárja a vizsgálatot, hanem diszkussziót is nyit az eredmények tágabb értelmezési lehetőségeiről, hangsúlyozva a kisiskolák szerepét az esélyegyenlőség, a közösségi kohézió és a vidékfejlesztés szempontjából. Ezáltal a rész hozzájárul ahhoz, hogy a falusi kisiskolák kérdése ne csupán oktatásügyi problémaként, hanem beágyazott társadalmopolitikai kihívásként jelenjen meg.

A szisztematikus szakirodalmi elemzés alapján egyértelmű, hogy a falusi kisiskolák helyzete összetett, többdimenziós kérdés, amely túlmutat az oktatás hagyományos beágyazottságán. A nemzetközi és hazai tapasztalatok egyaránt arra mutatnak rá, hogy ezek az intézmények kulcsszerepet játszanak a rurális térségek társadalmi kohéziójának, gazdasági életképességének és kulturális identitásának fenntartásában.

A kutatási eredmények alapján a kisiskolák hatásmechanizmusai többszintű, egymásra épülő rendszerben értelmezhetők. A hozzáférési mechanizmus biztosítja, hogy a helyben elérhető iskola csökkentsen az utazási terhet és növelje a rendszeres részvételt. A kompozíciós mechanizmus rámutat arra, hogy bár a hátrányos helyzet koncentrációja negatív hatásokkal járhat, megfelelő pedagógiai támogatással és deszegregációs lépésekkel ezek tompíthatók. A pedagógiai mechanizmus szerint a multigrade oktatás nem szükségszerűen hátrány, hanem jól szervezett formában személyre szabott tanulási lehetőségeket kínálhat. A társadalmi tőke mechanizmus hangsúlyozza, hogy a szoros közösségi kapcsolatok és helyi beágyazottságú túlmutat az oktatáson, és a társadalmi integráció eszköze.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

A gyakorlati és társadalmpolitikai implikációk egyértelműen azt igazolják, hogy a kisiskolák fennmaradása célzott közpolitikai eszközöket igényel. A speciális finanszírozási modellek, mint a „sparsity factor” bevezetése, kompenzálhatják a kis létszám okozta többletköltségeket. A multigrade pedagógiai képzés fejlesztése elengedhetetlen a minőségi oktatás biztosításához. Az integrációs és deszegregációs programok segíthetnek kezelni a hátrányos összetétel problémáit, míg a közösségi funkciók megerősítése növelheti az iskolák társadalmi értékét.

A Bourdieu-i kulturális tőke, a Coleman- és Putnam-féle társadalmi tőke-elméletek integrálása segít megérteni, hogy a kisiskolák nemcsak oktatási intézmények, hanem a társadalmi integráció mechanizmusai. A magyarországi helyzet elemzése jól illusztrálja, hogy a perifériás térségekben az iskolák a közösségi túlélés zálogai. A bizonyítékok alapján a falusi kisiskolák megőrzése nem pusztán oktatáspolitikai preferencia, hanem társadalmpolitikai szükségszerűség. A hozzáférés, az esélykiegyenlítés, a közösségi kohézió és a vidékfejlesztés összefűződő érvrendszere – összhangban az EU, az OECD és az UNESCO normáival – azt támasztja alá, hogy a kisiskolák megszűnése többrétű társadalmi veszteséget okoz. A kívánatos stratégia ezért nem a ‘megszüntetés és utaztatás’, hanem a ‘megőrizni és fejleszteni’, célzott finanszírozással, multigrade-specifikus tanárfejlesztéssel, integrációs és közösségi iskola-programokkal a kisiskola esélykiegyenlítő és közösségfenntartó potenciálja valósulhat meg.

A kutatás öt fő kérdés köré szerveződött: (1) a kisiskolák fogalmi meghatározása és jellemzői, (2) strukturális és működési kihívások, (3) társadalmi egyenlőtlenségekkel való összefüggések, (4) közösségi szerepek és funkciók, valamint (5) szakpolitikai irányok és megőrzési érvek. A következőkben e kérdések alapján foglaljuk össze az eredményeket, valamint elhelyezzük őket a nemzetközi szakirodalom és a hazai sajátosságok összefüggésében.

Az első kérdés a kisiskolák fogalmi meghatározására és jellemzőire irányult. A nemzetközi szakirodalom alapján a kisiskola definíciója nem egységes: míg Európában a 50–100 tanulónál kisebb intézményeket tekintik kisiskolának, addig más országokban, például az Egyesült Államokban a kategorizálás inkább a locale-rendszerhez kötődik. A vizsgálat rávilágított arra, hogy a kisiskola nem pusztán létszám-kategória, hanem sajátos szervezeti forma, amelyet a multigrade (összevont évfolyamú) oktatás, a helyi beágyazottság és a közösségi szerep is meghatároz. Ebből fakad, hogy a kisiskolák elemzése nem választható el a rurális térségek társadalmi-gazdasági jellemzőinek vizsgálatától.

A második kérdés a strukturális és működési kihívásokra vonatkozott. Az eredmények azt mutatják, hogy a kisiskolák legfőbb nehézsége a kis létszámból fakadó magas fajlagos költség, a pedagógushiány és a módszertani felkészültség hiánya. Bár a multigrade oktatás nemzetközi példákban sok esetben pedagógiai előnyökkel is járhat – elősegítve a differenciálást és a társas tanulást –, Magyarországon gyakran inkább kényszermegoldásként jelenik meg, amelyre a pedagógusok nincsenek meg-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

felelően felkészítve. Az infrastrukturális ellátottság is erős különbségeket mutat, míg egyes térségekben a digitális eszközökkel való ellátottság javult, a legszegényebb falvakban továbbra is a minimális működképesség biztosítása jelent kihívást.

A harmadik kérdés a társadalmi egyenlőtlenségekkel való összefüggéseket vizsgálta. A falusi kisiskolákban a hátrányos helyzetű tanulók aránya gyakran lényegesen magasabb, mint az országos átlag. Ennek hátterében a „cream skimming” és a „white flight” jelensége áll, a jobb társadalmi státuszú családok elkerülik a helyi intézményeket, így a hátrányos helyzet koncentrálódik a kisiskolákban. A kompozíciós hatások a kutatások szerint önállóan is rontják a tanulási teljesítményt, vagyis nem csupán az egyéni háttér, hanem az iskolai közeg is meghatározó. Ez a helyzet különösen élesen jelentkezik a hátrányos helyzetű régiókban, ahol a roma tanulók aránya a kisiskolákban gyakran a területi átlag fölé emelkedik. Ez a tendencia erősíti a szegregációt, és az „equity trap” (esélyegyenlőségi csapda) dilemmáját eredményezi, vagyis a hozzáférés biztosítása nem egyenlő a minőségi oktatáshoz való hozzáféréssel.

A negyedik kérdés a kisiskolák közösségi szerepeire és funkcióira irányult. A vizsgálat kimutatta, hogy ezek az intézmények túlmutatnak az oktatási funkción, és a rurális térségek egyik legfontosabb közösség-szervező erői. A szoros tanár-diák kapcsolatok, a családok ismerete és a társadalmi kontroll jelenléte olyan társadalmi tőkét generál, amely erősíti a közösségi kohéziót. Emellett az iskolák kulturális központként is működnek, befogadják a helyi rendezvényeket, hozzájárulnak a kulturális identitás és a kisebbségi nyelv megőrzéséhez, és gazdasági szerepet is betöltenek a munkahelyteremtésen keresztül. Nemzetközi és hazai tapasztalatok egyaránt azt mutatják, hogy az iskola bezárása gyakran a település társadalmi hanyatlásának előszobája.

Az ötödik kutatási kérdés a szakpolitikai irányokra és a megőrzés érveire vonatkozott. Az elemzés arra világított rá, hogy a falusi kisiskolák megőrzése nem kizárólag oktatáspolitikai döntés, hanem szélesebb társadalompolitikai szükségszerűség. A nemzetközi gyakorlat többféle eszközt kínál, célzott finanszírozási programokat, pedagógus-ösztöndíjakat vidéki szolgálatra, valamint digitális oktatási eszközök biztosítását.

Összességében a kutatás azt mutatta, hogy a falusi kisiskolák fennmaradása több szempontból is indokolt. Hozzájárulnak az oktatáshoz való hozzáféréshez, a társadalmi tőke erősítéséhez, a kulturális identitás megőrzéséhez és a rurális közösségek életképességéhez. Ugyanakkor e funkciók csak akkor érvényesülhetnek, ha a minőségi oktatás feltételei is adottak. A jövő társadalompolitikai stratégiáinak egyik legfontosabb feladata az lesz, hogy egyensúlyt találjon a hozzáférés garantálása és a minőségi oktatás biztosítása között.





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

### Irodalom

- Adorján B. (2020): A digitális oktatás tapasztalatai a COVID-19 járvány idején. *Képzés és Gyakorlat*, 18(3–4): 213–226. <https://doi.org/10.17165/TP.2020.3-4.22>
- Alapvető Jogok Biztosa (2024): *4/2024. számú elvi állásfoglalás a helyi tömegközlekedés, illetve iskolabusz hiányából fakadó, egyenlő bánásmód sérelméhez vezető visszásságokról*. Budapest: AJB.
- Anderson, G. – Herr, K. (2015): New Public Management and the new professionalism in education: Framing the issue. *Education Policy Analysis Archives*, 23(84): <https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2222>
- Autti, O. – Hyry-Beihammer, E. K. (2014): School closures in rural Finnish communities. In: *Journal of Research in Rural Education*, 29(1): 1–17.
- Balcsók I. – Szarvák T. (2025): Iskolák a léthatáron – küzdelem a halmozott hátrányokkal a számok tükrében. *Metszetek Társadalomtudományi Folyóirat*, 14(3): 5–27.
- Bourdieu, P. (1986): The forms of capital. In Richardson, J. G. (Ed.): *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). New York: Greenwood Press.
- Braun, V. – Clarke, V. (2006): Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2): 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Coleman, J. S. (1988): Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94(Suppl.): S95–S120. <https://doi.org/10.1086/228943>
- Csurgó B. – Kovách I. – Megyesi B. (2018): After a long march: The results of two decades of rural restructuring in Hungary. *Eastern European Countryside*, 24(1): 81–109. <https://doi.org/10.2478/eec-2018-0005>
- Dumais, S. A. (2002): Cultural capital, gender, and school success: The role of habitus. *Sociology of Education*, 75(1), 44–68. <https://doi.org/10.2307/3090253>
- Echazarra, A. – Radinger, T. (2019): *Learning in rural schools: Insights from PISA, TALIS and the literature* (OECD Education Working Papers No. 196). Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/8b1a5cb9-en>
- Európai Bizottság (2020): *A Bizottság közleménye az Európai Parlamentnek, a Tanácsnak, az Európai Gazdasági és Szociális Bizottságnak és a Régiók Bizottságának az európai oktatási térség 2025-ig történő megvalósításáról* (COM(2020) 625 final). Brüsszel: European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0625> (Letöltés ideje: 2025. 12. 09.)
- European Commission (2021): *EU rural development policy 2014–2020*. Brussels: European Commission. [https://agriculture.ec.europa.eu/common-agricultural-policy/rural-development\\_en](https://agriculture.ec.europa.eu/common-agricultural-policy/rural-development_en) (Letöltés ideje: 2025. 12. 09.)





TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

- Fejes J. B. – Szűcs N. (2018): Az oktatási integráció ügye a 2010-es évek végén. In: Fejes J. B. – Szűcs N. (szerk.): *Én vétkem: Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Szeged: Motiváció Oktatási Egyesület. 7–28.
- Flora, C. B. – Flora, J. L. (2012): *Rural communities: Legacy and change* (4<sup>th</sup> ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- Forray R. K. – Hegedűs T. A. (2003): *Cigányok, iskola, oktatáspolitiká*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Galton, M. – Hargreaves, L. – Comber, C. (1998): Classroom practice and the National Curriculum in small rural primary schools. *Research Papers in Education*, 13(1): 49–69. <https://doi.org/10.1080/0141192980240104>
- Geverdt, D. (2015): *Education Demographic and Geographic Estimates Program (EDGE): Locale boundaries user's manual* (NCES 2016–012). Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Hargreaves, L. M. (2009): Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48(2): 117–128. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.004>
- Hegde, P. – Vaze, V. (2025): *Rural school bus routing and scheduling*. arXiv preprint arXiv:2507.19538. <https://doi.org/10.2139/ssrn.5342188>
- Howley, C. – Howley, A. (2004): School size and the influence of socioeconomic status on student achievement: Confronting the threat of size bias in national data sets. *Education Policy Analysis Archives*, 12(52): 1–35. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/207>
- Howley, C. – Howley, A. (2006): Small schools and the pressure to consolidate. *Education Policy Analysis Archives*, 14(10): <https://doi.org/10.14507/epaa.v14n10.2006>
- Howley, C. B. – Howley, A. A. – Shamblen, S. (2001): Riding the school bus: A comparison of the rural and suburban experience in five states. *Journal of Research in Rural Education*, 17(1): 41–63.
- Hury-Beihammer, E. K. – Hascher, T. (2015): Multi-grade teaching practices in Austrian and Finnish primary schools. *International Journal of Educational Research*, 74, 104–113. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.07.002>
- Kalaoja, E. – Pietarinen, J. (2009): Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, 48(2): 109–116. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.02.003>
- Kannapel, P. J. – DeYoung, A. J. (1999): The rural school problem in 1999: A review and critique of the literature. *Journal of Research in Rural Education*, 15(2): 67–79.



### TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

- Kertesi G. – Kézdi G. (2016): A roma fiatalok esélyei és az iskolarendszer egyenlőtlensége. *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek, BWP 2016/3*. Budapest: MTA KRTK KTI. <https://real.mtak.hu/34703/1/bwp1603.pdf> (Letöltés ideje: 2025. 12. 09.)
- Kozma T. (2005): *Kisebbségi oktatás Közép-Európában*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Kvalsund, R. (2004): Schools as environments for social learning – shaping mechanisms? *Scandinavian Journal of Educational Research, 48(4)*: 347–371. <https://doi.org/10.1080/0031383042000545771>
- Lak Á. R. – Szepesi I. – Takácsné Kárász J. – Vadász Cs. (2019): *Országos kompetenciamérés. Országos jelentés 2018*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Little, A. W. (2001): Multigrade teaching: Towards an international research and policy agenda. *International Journal of Educational Development, 21(6)*: 481–497. [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(01\)00011-6](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(01)00011-6)
- Lyson, T. A. (2002): What does a school mean to a community? *Journal of Research in Rural Education, 17(3)*: 131–137.
- Miller, B. A. (1991): A review of the quantitative research on multigrade instruction. *Research in Rural Education, 7(1)*: 1–8. <https://eric.ed.gov/?id=ED335178>
- Mindell, J. S. – Ergler, C. – Hopkins, D. – Mandic, S. (2021): Taking the bus? Barriers and facilitators for adolescent use of public buses to school. *Travel Behaviour and Society, 22*, 48–58. <https://doi.org/10.1016/j.tbs.2020.08.006>
- Morgan, S. L. – Sorensen, A. B. (1999): Parental networks, social closure, and mathematics learning. *American Sociological Review, 64(5)*: 661–681. <https://doi.org/10.1177/000312249906400502>
- Putnam, R. D. (2000): *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon – Schuster.
- Ramage, R. – Howley, A. (2005): Parents' perceptions of the rural school bus ride. *The Rural Educator, 27(1)*: 15–20. <https://doi.org/10.35608/ruraled.v27i1.500>
- Rumberger, R. W. – Palardy, G. J. (2005): Does segregation still matter? *Teachers College Record, 107(9)*: 1999–2045. <https://doi.org/10.1177/016146810510700905>
- Salemink, K. – Strijker, D. – Bosworth, G. (2017): Rural development in the digital age. *Journal of Rural Studies, 54*, 360–371. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2015.09.001>
- Sen, A. (1999): *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sherman, J. – Sage, R. (2011): Sending off all your good treasures. *Journal of Research in Rural Education, 26(11)*: 1–14.
- Showalter, D. – Klein, R. – Johnson, J. – Hartman, S. L. (2019): *Why rural matters 2018–19: The time is now*. Washington, DC: Rural School and Community Trust. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED604580.pdf> (Letöltés ideje: 2025. 12. 09.)



### TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

- Shucksmith, M. (2004): Young people and social exclusion in rural areas. *Sociologia Ruralis*, 44(1): 43–59. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9523.2004.00261.x>
- Smit, R. – Hyry-Beihammer, E. K. – Raggl, A. (2015): Teaching and learning in small, rural schools in four European countries. *International Journal of Educational Research*, 74, 97–103. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.04.007>
- Sørensen, J. F. L. – Svendsen, G. L. H. – Jensen, P. S. – Schmidt, T. D. (2021): Do rural school closures lead to local population decline? *Journal of Rural Studies*, 87, 226–235. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.09.016>
- UNESCO (2004): *Learning and teaching in multigrade settings*. Paris: UNESCO.
- UNESCO (2020): *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. Paris: UNESCO.  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> (Letöltés ideje: 2025. 12. 09.)
- Veenman, S. (1995): Cognitive and noncognitive effects of multigrade and multi-age classes. *Review of Educational Research*, 65(4): 319–381.  
<https://doi.org/10.3102/00346543065004319>
- World Bank (2019): *Quality education and the efficiency of public expenditure: A cross-country comparative analysis* (World Bank Policy Research Working Paper 9077). Washington, DC: World Bank. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-9077>



## A faluközösség és az iskola

Az iskola közösségformáló és közösség megőrző ereje

HUSZTI ÉVA<sup>1</sup> – SZARKA MELITTA<sup>2</sup>

### ABSZTRAKT

A tanulmány a vidéki kisiskolák közösségformáló és közösségmegtartó szerepét vizsgálja nemzetközi és hazai szakirodalmak alapján. A kisiskolák meghatározása országonként eltér, de közös jellemzőjük, hogy kistelepüléseken működve nemcsak oktatási feladatokat látnak el, hanem jelentős társadalmi és kulturális funkciókat is betöltenek. A falusi iskola olyan többdimenziós tér, amely a helyiek mindennapi találkozásainak színtere, hozzájárul a társadalmi tőke – a bizalom, az együttműködés, a kapcsolathálózatok – erősítéséhez, valamint a közösségi identitás fenntartásához. A nemzetközi kutatások rámutatnak, hogy az iskolabezárások a társadalmi kohézió gyengülését, az elvándorlás erősödését és gazdasági visszaesést eredményezhetnek. A magyarországi példák is azt támasztják alá, hogy az iskola a falusi közösségek egyik legfontosabb intézménye, amelynek megszűnése hosszú távon a lokalitás társadalmi és kulturális szövetének széthullásával járhat. A tanulmány hangsúlyozza, hogy a kisiskolák fennmaradása nem csupán oktatáspolitikai, hanem a helyi közösségek működését is érintő kérdés is.

**KULCSSZAVAK:** falusi kisiskola, társadalmi tőke, helyi közösség, iskolabezárás, vidéki térségek, társadalmi kohézió, helyi identitás

### ABSTRACT

#### **Village community and the school**

#### **Community-building and community-preserving function of rural small schools**

This study examines the community-building and community-preserving functions of rural small schools through an analysis of international and Hungarian literature. Although definitions of “small school” vary across countries, these institutions share the characteristic of operating in small settlements and fulfilling not only educational but also important social and cultural roles. Rural schools function as multidimensional community spaces that support everyday interactions, strengthen social capital – trust, cooperation, and social networks – and contribute to the maintenance of local identity. International research shows that school closures often lead to weakened social cohesion, increased outmigration, and economic decline. Hungarian studies similarly highlight that rural schools are key institutions of local communities, and their disappearance may result in the long-term erosion of social and cultural structures. The study

<sup>1</sup> Huszti Éva, egyetemi docens, Debreceni Egyetem Politikatudományi és Szociológiai Intézet, Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszék; huszti.eva@arts.unideb.hu

<sup>2</sup> Szarka Melitta, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem Humántudományi Doktori Iskola, Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program; szarka.melitta@arts.unideb.hu



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

*argues that sustaining small rural schools is not merely an educational policy concern but a crucial aspect of functioning of local communities and local resilience.*

**KEYWORDS:** *rural small schools, social capital, local community, school closure, rural areas, social cohesion, local identity*

### 1. Bevezetés

Az iskola a mai falvaknak, kis településeknek is az egyik olyan központi intézménye, mely fontos szerepet játszik az ott élők mindennapjaiban. Az, hogy van a településen iskola, működik a faluban az oktatás és az hogyan, milyen feltételek mellett, milyen módszerekkel látja el feladatait, egyúttal a közösség értékeit, normáit, a múltját, a jelenét és a jövőjét is megmutatja. A falu közössége sok szálon keresztül kapcsolódik az iskolához: oda jártak a faluban élők, az ő szülei, esetenként nagyszülei is; ott dolgoztak vagy jelenleg is ott dolgoznak; oda járnak a gyerekeik, bejárnak az iskolában rendezett eseményekre, ünnepekre stb. Az iskola megmutatja a helyi közösség kulturális tőkéjét, de képet ad a társas kapcsolathálózatokról is, melyeken keresztül az iskola köré szerveződő társadalmi tőke, ezáltal a faluban élő emberek közötti bizalom is megismerhető. A szülők bevonása az iskola, ezáltal az iskolai közösség és a faluközösség életébe fontos tényező lehet a különböző erőforrások áramlásában, a különböző tőkefajták átadásában, erősödésében. Az iskolavezetésnek, a pedagógusoknak a gondolkodása a falu közösségéről, a faluban meglévő erőforrások felismerése, azok jó értelemben történő kihasználása meghatározó lehet az iskola és a gyerekek, valamint szülei kapcsolatában is.

A vidék és a vidéki élet változóban van, mely jellemző szinte egész Európára, így hazánkra is. A legtöbb helyen ez leginkább a népességfogyásban és ennek következményeiben érhető tetten: a népesség csökkenésével beindul egy úgynevezett szolgáltatás megszűnési spirál is, mely egyre nehezebbé teszi a mindennapokat az ott maradóknak és elveszíti vonzását az esetleg oda települni szándékozók körében.

A lakosság szám csökkenése a vidéki kistelepüléseken generál alapvető változásokat. Az elvándorlás és az alacsony gyerekszám intézményi szinten elsősorban a helyi oktatási-nevelési intézmények, így az óvodák, iskolák működését érinti és felveti a fenntarthatóság kérdését. Az iskolabezárások mellett leggyakrabban finansiális indokokkal érvelnek: nem tudja a település fenntartani, működtetni stb., de vannak szakmai érvek is: nem tudnak megfelelő létszámú és képzettségű tanári kart foglalkoztatni; a nagyobb iskolák jobb teljesítményt tudnak elérni stb. Az ilyen érvelések a kisiskolák bezárása mellett nem számolnak egy nagyon fontos következménnyel, mégpedig azzal, hogy az a közösség, melynek az iskola egy generációkon átívelő kulturális és társadalmi tőke átadója volt, az iskola nélkül kiüresedhet, a kapcsolatok megkophatnak, a közös tevékenységek hiánya miatt a faluközösség felbomolhat.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

A faluban működő iskola szerepe a közösség életében, az általa közvetített értékek, valamint magának a faluközösségnek az iskolához, az ott folyó munkához való viszonya fontos tényező a faluban élő családok és gyermekek szempontjából is. A közösség viszonyulása az iskolához, magához az oktatáshoz, a tudáshoz való viszonyt is tükrözi.

Kiinduló feltételezésünk az, hogy a vidéki kisiskolák jóval többet jelentenek a helyi társadalom életében, mint csupán oktatási intézmény; szervezik, alakítják a lokális közösség életét, amely iskola hiányában hamar erodálódni kezd. Az iskola intézménye kiemelkedő jelentőségű a társadalmi tőke létrehozásában, felhalmozásában, illetve közvetítésében a helyi közösség tagjainak életében.

Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy szintetizáljuk a témához kapcsolódó legfontosabb, elsősorban európai szakirodalmakat, amelyek főként a skandináv, illetve az angolszász országokban történt vizsgálatokat, azok eredményeit mutatják be, de dél- illetve közép-európai gyakorlatok, hazai vonatkozások is bekerülnek, amelyek átfogóan vizsgálták az elmúlt húsz esztendő történéseit a vidéki kisiskolák életéről és az iskolához szorosan kapcsolódó makro- és mikrotársadalmi viszonyokról.

A falusi iskolák és a helyi közösségek viszonya, az iskola szerepe a közösség életében leginkább azokon az esettanulmányokon, vizsgálatokon keresztül figyelhető meg jól, ahol a kisiskola működtetése veszélybe került, fennállt a bezárás lehetősége vagy már be is zártak egy korábban működő iskolát. A kisiskola bezárása, de már annak a lehetősége is, hogy bezárják, megmozgatja a helyi embereket, a helyi közösséget. A bezárás pedig rádöbbeníti a helyieket arra, hogy mit veszítettek el: azt a helyi közösséget, melyet az iskola tartott egyben, az iskola léte és mindennapjai szerveztek.

A tanulmányban a vonatkozó, szorosan a témához illeszkedő szociológiai elméleti keretek rövid áttekintése után a legfrissebb nemzetközi, majd a hazai szakfolyóirat cikkek, tanulmányok, kötetek alapján próbálunk meg képet adni arról, hogy a vidéki terekben, kistelepüléseken, falvakban működő kisiskoláknak milyen szerepe van a helyi közösség formálásában, hogyan jellemezhető az iskola és a közösség kapcsolata, mit nyújt az iskola a faluközösségnek és mit veszít a település, ha az iskola megszűnik. Hazai viszonyok között a vidéki terekben, főként a leszakadó térségekben működő kisiskolák túlélése, a bezárás, az ezekre a térségekre jellemző hátrányos helyzet komoly szociálpolitikai kérdéseket is felvet, de jelen tanulmányban ennek részletezésére nem térünk ki, mint ahogyan konkrét oktatáspolitikai kérdéseket sem feszegetünk. Célunk főként a helyi iskola és a lokális közösség viszonyának, egymásra hatásának a feltérképezése.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

### 2. Elméleti keret: társadalmi tőke, társadalmi kohézió

A társadalmi tőke fogalmának már a megalkotása is az oktatás világához kapcsolható: „A közösséghez való tartozás iskolai eredményekre gyakorolt hatásáról, erejéről a 20. század elején egy nyugat-virginiai tanfelügyelő értekezett (Hanifan 1916), s a szakirodalomban először nevezte e jelenséget társadalmi tőkének.” (Pusztai 2008: 10). Hanifan értelmezésében a társadalmi tőke nem más, mint jóakarát, barátság, kölcsönös szimpátia, az egy helyen élő emberek közötti kapcsolatrendszer, mely a bizalom alapja is. Dewey (1915 id. Pusztai 2008) is az iskolát tekintette a közösség alappillérének: „Hangsúlyozta a közös iskola munka közbeni szimpátián és együttműködésen alapuló kapcsolatleremtés fontosságát, mely áthidalhatja a társadalmi törésvonalakat.” (Pusztai 2008:11). Tocqueville (1983) arra, a napjainkban is egyre jelentősebbé váló tényre mutatott rá, hogy a globális jelenségekkel szemben a lokalitás nyújt védelmet. A lokális közösség formálását, a közös értékek kialakítását, átadását pedig a helyi iskola fogja össze (Pusztai 2008).

A társadalmi tőke Bourdieu szerint olyan erőforrás, mely egy adott csoporthoz való tartozáson alapul (Bourdieu 1983 id. 1999), hiánya pedig társadalmi elszigetelődést, izolációt, marginalizációt eredményezhet, csökkenti a társadalmi integráció esélyét (Bourdieu 1983; Granovetter 1982). Ezért lényegi kérdés, hogy egy faluközösség milyen társadalmi tőkével rendelkezik, milyen kapcsolatok kötik össze a faluban élőket, illetve a lakosokat, az iskolát és a döntéshozó testületeket. A társadalmi tőke Coleman szerint a személyek között létrejövő társadalmi intézmény, amely az egyén céljainak elérését segíti úgy, hogy csökkenti a célok eléréséhez szükséges társadalmi költségeket (Coleman 1988; 1998). A társadalmi tőke alapja ebben az értelmezésben a hálózatok segítségével kialakuló szolidaritás (Hajdu-Megyesi 2017), amely ugyancsak kiemelt figyelmet érdemel témánk szempontjából.

Az iskolák olyan közösségi terek, amelyek képesek befolyásolni a társadalmi kohéziót. A vidéki iskolákat régóta a falusi élet fókuszpontjának tekintik, amelyek túlmutatnak hivatalos oktatási funkciójukon (Amin 2002).

A kapcsolathálózat terjedelme és összetétele mellett fontos annak kognitív része is, mely a „közös tudásrendszert, reprezentációkat és interpretációkat, világértelmezést, közös nyelvhasználatot öleli föl.” (Pusztai 2008: 18). Az említett közös tudásrendszer pedig olyan elemekből áll, mint a kölcsönösség, a bizalom, a normák elfogadása és a közösségi részvétel (Pusztai 2008). Füzér (2015) a társadalmi tőke dimenzióit is hasonlóképpen írja le: a bizalom, az interakciós vagy együttműködési normák és a kapcsolathálók a legfontosabb elemek.

Coleman (1982) foglalkozott részletesebben a lakókörnyezet és a gyermeknevelés összefüggéseivel és rámutatott többek között arra, hogy milyen fontos azoknak a társadalmi szereplőknek a köre (iskolai végzettsége, munkaerő piaci aktivitása stb.), akikkel a gyerekek a lakó-illetve az iskolai környezetben találkozhatnak. Fontos a lakókörnyezet szocioökonómiai helyzete, de etnikai összetétele is. Az iskola környezet





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

szól: a szülők közötti kapcsolatáról, az iskola és a szülők kapcsolatáról, a tanulók és a pedagógusok viszonyáról, melyek alapvetően norma és értékrendszer által meghatározottak (Pusztai 2008).

Az iskola és a lokális közösség kapcsolódási pontja lehetnek az iskolai szabadidős tevékenységek, az ünnepek, iskolai rendezvények, a civil szerveződések, ezekben való részvétel, de akár a gyermekek számára szervezett és biztosított extrakurrikuláris tevékenységek (iskolán belüli és kívüli, pl. sport, zene, énekkar, tánc stb.) is. Kutatások szerint ezek a tevékenységek ösztönző hatással bírnak mind a társadalmi, mind a kulturális tőkére, hiszen olyan közösen végzett tevékenységek, amelyek különböző társadalmi helyzetű embereket köthetnek össze, elősegítve ezzel a bizalom kialakulását, erősödését (Pusztai 2008).

### 3. Módszer

Témánkat a vonatkozó szakirodalmak szisztematikus áttekintésével vizsgáltuk. Első lépésben a következő fogalmak, jelenségek kerültek meghatározásra: falu az iskola körül; a kistelepüléseken működő iskola előnyei, hátrányai; a kistelepülésen működő kisiskolák társadalmi szerepe, funkciói a település életében; az iskola, mint a helyi társadalmi tőke termelője és fenntartója; az iskola kapcsolata a helyiekkel, a település egyéb intézményeivel, szolgáltatásaival; a kisiskola a helyiek mindennapjaiban. Ezek mentén határoztuk meg azokat a keresőszavakat, amelyekkel elsősorban a Scimago felületén kerestünk. Az így elért folyóiratok és tanulmányok nyelve angol, így a keresést angol nyelvű kulcsszavakkal végeztük: 'rural', 'school', 'community', 'social capital', 'primary education', 'education system', 'early education'.

A keresés folyamatának lépései: 1. Kulcsszavak keresése a folyóiratokban 2. A folyóirat megfelel-e a fő kritériumnak (Q1, Q2) 3. A kiválasztott folyóiratokban újra a korábban használt kulcsszavakkal egyszerű, illetve összetett keresés. 4. Az így talált eredmények szelektálása a témának való megfelelés szerint. 5. A kigyűjtött cikkek absztraktjának letöltése, feldolgozása. 6. A bennmaradó cikkek tematizálása, feldolgozása.

A folyóirat találatok áttekintése és a releváns kivonatok elolvasása után szűkítettük a vizsgálni kívánt témát a lokális kisiskolák történetére (működése, összevonása, bezárása) és a helyi közösséggel való kapcsolatára, beágyazottságára. A feldolgozásra kerülő tanulmányokat a következő folyóiratokból válogattuk:

- Journal of Rural Studies: 'rural school' 1582 találat. Ezek közül csak azokat vizsgáltuk, ahol a 'rural' and 'school' volt a találat. Így választottunk ki 15-ből 10 cikket az absztraktok alapján.
- Sociologia Ruralis: 'rural school' 480 találat, de ebből kevés, amiben mindkét keresett szó előfordul. 5-ből 1 absztraktot választottunk ki.

A Scimago keresést a ResearchGate és Google Scholar keresésekkel egészítettük ki.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

### 4. Eredmények

#### 4.1. VIDÉKI ISKOLA, FALUSI ISKOLA, FALUSI KISISKOLA

Az elemzés középpontjában álló fogalom, a kisiskola pontos meghatározása, a látogatás ellenére, nem könnyű feladat. Egyetérthetünk a Cederling és Wihlborg (2020) által leírtakkal, miszerint a vidéki iskolákat több szempontból is meg lehet közelíteni: oktatási, földrajzi és társadalmi szempontból is. A szerzőpáros munkájában a kisiskola különböző értelmezéséről is olvashatunk. Eszerint a nyugati falusi kisiskolák vizsgálata alapján azt nevezzük kisiskolának, ahová maximum 100 gyerek jár (Hargreaves 2009). Lettországból ennél kevesebb, 90 főnél húzzák meg a határt (Supule – Soholt 2018), Svédországból pedig 20 tanulóban határozzák meg a kisiskolát (Lind – Stierstrop 2008). A szerzők szerint vannak olyan tanulmányok is, ahol a 150 gyereknél kevesebb tanulóval rendelkező iskola számít kisiskolának (Wilson – McPake 1998). Petterson és Nasstrom (2016) szerint kisiskola az, ahol alacsony a diákok száma, életkor szerint heterogén osztályok vannak, és kevés vagy egyáltalán nincs SNI-s gyermeket oktató tanár. Parigi és munkatársai (2020) szerint a kisiskolákra általában jellemző, hogy az osztályokba vegyes korcsoporthoz tartozó gyerekek járnak, fennáll a kulturális elszigetelődés veszélye és a pedagógusok is inkább csak egy ideiglenes lehetőségként tekintenek a kisiskolában végzett munkára (Andl 2020).

Hasonló definíciós nehézségekbe ütközünk hazai viszonylatban is: Andl (2020) megerősíti korábbi (2015) állítását, miszerint nincs konkrét meghatározás a kisiskolára. Leginkább a létszámot szokták nálunk is alapul venni, így *“alsó tagozatos (osztatlan) iskolákról, kistélepülési iskolákról, maximum 100 fős iskolákról, egyiskolás települések évfolyamonként egy osztállyal működő intézményeiről olvashatunk a magyarországi kutatásokban.”* (Andl 2020: 410). Ehhez még azt a kiegészítést teszi hozzá a szerző, hogy általában bizonytalan, marginális helyzetben lévő iskolákról van szó. Van azonban kivétel is, hiszen a csökkenő népességszám - amivel nem csak a kisiskolák küzdenek - nem minden esetben jelent megélhetési, fenntartási nehézséget; van, ahol ennek ellenére is nagyon innovatívnak bizonyulnak az oktatási intézmények.

A nemzetiségi nevelési intézmények az adott kultúra átörökítését szinte egyedülállóként valósítják meg, így ezek az iskolák biztos identitásképző bázist jelentenek egy-egy település életében. Az, hogy a kis tanulói létszámot előnyükre tudják fordítani, esetenként a nem nemzetiségi iskoláknál is megjelenik. A magyaron kívül más európai példák is azt mutatják, hogy a nemzetiségi, vagy a társadalmi, gazdasági elszigetelődés veszélyét magukban hordozó iskolák fenntartására nagy hangsúlyt fektetnek. Szlovákiában például a magyar nyelvű kisiskolák nagy arányban vannak jelen, ezek az iskolák ott a magyar kisebbség identitásának fontos tereként mutatkoznak, ami jelentős indok a megszüntetésük ellen (Andl 2020).



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

### 4.2. A FALUSI KISISKOLA TÖBBDIMENZIÓS SZEREPE. AZ ISKOLA A FALUKÖZÖSSÉG MINDENNAPI ÉLETÉNEK A SZERVEZŐJE, A NAPI TEVÉKENYSÉGEK KÖZPONTJA, A FALUKÖZÖSSÉG KOLLEKTÍV TÖRTÉNELME ÉS SZIMBÓLUMA

Az európai kisiskolákat vizsgálva fontos tényezőként jelenik meg a helyi iskola és az azt körülvevő vidéki közösség kapcsolatának jelentősége. A falvak jellege, a helyi iskola infrastruktúrája, a közösség igénye, azok kielégítésére való helyi törekvés, a diákok társadalmi összetétele, mind-mind meghatározzák és befolyásolják a helyi iskola és a közösség kapcsolatát (Hemming 2018a; 2018b).

A feldolgozott tanulmányok egy része arra hívja fel a figyelmet, hogy a falusi iskola többdimenziós szerepet játszik a faluközösség életében; nemcsak oktatási intézmény, hanem egy olyan központi, találkozási pont is, mely alkalmas különböző közösségi események, társadalmi tevékenységek lebonyolítására, melyek a lakosok különböző csoportjait vonzzák be. Ezzel a funkciójával a falusi iskola potenciálisan képes építeni a helyi társadalmi tőkét, hiszen lehetőséget biztosít a közösség különböző tagjai közötti kapcsolat kialakítására, ezzel megteremtve a bizalom kialakulásának és megerősödésének az alapjait is. Az iskolák helyszínt biztosítanak kulturális- és sporteseményekhez és egyéb közösségi tevékenységekhez, ezzel is hozzájárulva a közösség működéséhez. Az iskola az a hely, ahol generációk találkoznak és közösségi identitás formálódik (Lyson 2005). Az iskola az élet minden területére kiterjedő intézmény, mely egész nap, egész évben, minden korosztályt érint és tevékenységet ad mindenkinek, aki szívesen vesz részt ilyenekben (Villa – Knutas 2020). A helyi iskolák olyan “csomópontok” (‘space-time hub’), ahol különböző társadalmi háttérű, többféle társadalmi csoporthoz tartozó emberek is találkozhatnak, akik interakcióba lépnek egymással, mely kedvez a bizalom kialakulásának (Cedering – Wihlborg 2020). Egy vonatkozó kutatásban (Fargas – Malet – Bagley 2022), mely a helyi iskola és a vidéki közösség kapcsolatát vizsgálta, a megkérdezett iskolaigazgatók és intézményvezetők is alátámasztották azt a feltételezést, hogy erős kapcsolat van az iskola és a helyi közösség között. Továbbá egy Lettországból végzett kutatás (Supule 2019) is arra mutatott rá, hogy az iskola nyitott és szabad térként jelent meg a közösség életében. Ez a nyitottság elősegítette, hogy erős kapcsolat alakuljon ki az iskola és a helyi emberek között. Ezek a kapcsolódások, főleg hídszerű, összekötő jellegűnek köszönhetően, fontos társadalmi tőke képző tényezők.

Skandináv területeken a vidéki iskola a helyi közösség iránti elköteleződés fontos pontjának tekinthető: az iskola az együttműködés, a kötődés, valamint a helyi történelem és kultúra rekonstrukciója (Berry – West 2010). Knutas (2017) három vidéki norvégiai iskola tanáraival készített fókuszcsoporthozos interjúkat és azt találta, hogy az iskola és a helyiek között létrejövő kapcsolódások hosszú évekre, sokszor generációkra vetítve, előre megalapozzák a kialakuló társadalmi hálózatokat és így támogatják a közösség folytonos újjáépítését, hiszen a generációk közötti interak-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

ciók az egész közösség javára szolgálnak. Az iskola és a helyi közösség kapcsolata pozitív hatással van a fiatalok identitásának alakulására is.

Amcoff (2012) szerint az iskola szimbolikus jelentőséggel bír, így, ha komplex képet szeretnénk kapni, nem elegendő csak az úgynevezett oktatástechnikai dimenziójára fókuszálni. Lyson (2005) már korábban rámutatott arra, hogy különösen a vidéki közösségekben az iskola szimbólum, melyben megjelennek a közösség olyan értékei, mint az autonómia, a közösségi integráció, de a hagyományok, valamint az egyéni és közösségi identitás is. A települések az adott közösség kultúráját az iskolán keresztül adják át egymásnak és a helyi közösségek szimbolikus tőkét nyernek azáltal, hogy van a településen iskola. Az iskola fontos a közösség számára és fordítva. Az iskolán keresztül olyan tevékenységekkel foglalkoznak az emberek, amelyek keretet adnak a mindennapoknak és integritást biztosítanak a lakosok számára (Villa – Knutas 2020). A vidék iskola szimbólumként jelenik meg; a kultúra, a származás, a gyerekkor és a falu jövőjének a jelképe. Egyúttal egy többfunkciós közösségi központ is, fontos szerepet játszik a vidéki közösségek identitás képzésében, társadalmi mintáinak kialakításában, fenntartásában. Az észak-európai országok különösen érintettek ebben, mivel egyrészt számosságában jelentős mennyiségű vidéki kisiskola található. A kutatások szerint tehát a helyi iskolák jól tükrözik egy közösség kollektív történelmét, ugyanakkor erősítik a közösséghez tartozás érzését és a jövő pozitív szimbólumai is a következő generációra tett hatásuk révén. Az iskola egy szorosán összefonódó helyi közösségi életet képvisel, ahol az iskolában zajló vagy az iskolához kapcsolódó tevékenységek generációkon keresztül kötik össze a lakosokat, akik ezáltal olyan közvetett vagy közvetlen erőforrásokkal rendelkeznek, amelyek támaszt nyújtanak a mindennapokban.

### 4.3. AZ ISKOLABEZÁRÁS HATÁSA A HELYI KÖZÖSSÉGRE

A falusi kisiskola és a közösség viszonya, a helyi társadalomban játszott szerepe, az általa nyújtott értékek leltározása leginkább akkor kerül fókuszba, ha az iskolát már a bezárás fenyegeti, megkérdőjeleződik a fennmaradása. Az iskola jelenléte a falusi közösségben mindaddig természetes, míg az iskola léte veszélybe nem kerül (Autti – Hyry – Beihammer 2014). A feldolgozott kutatási eredményekből kitűnik azon települések problémáinak hosszú listája, ahol megtörtént az iskolabezárás, ugyanakkor láthatjuk azt is, hogy ahol a kisiskola továbbra is része maradt a közösség életének, ezek a problémák kevésbé merültek fel. A 2000-es évek elején Svédországban készítettek vizsgálatokat azzal kapcsolatban, hogy a kistelepülések iskoláinak bezárásával együtt járó folyamat-e, hogy elnéptelenedik a vidék. Azt találták, hogy a vidéki iskolák bezárásának közvetlenül nincsenek statisztikailag szignifikáns hatásai az iskolák környezetében lévő migrációs mintázatokra. Azonban, bár nem néptelenednek el a települések közvetlenül az iskolabezárás miatt, jelentős hatással van a tele-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

pülés életére, a közösségek mindennapjaira, gazdasági helyzetére, a környezeti fenntarthatóságra és a kisebbségi kultúrák megőrzésére is (Amcoff 2012). Legsúlyosabb negatívumként a települések elnéptelenedése, a helyi társadalom erodálása mutatkozik. Finn területen a bezárt iskolával és a még működő iskolával rendelkező kistérségek összehasonlításánál azt találták, hogy a bezárt és a működő iskolák közösségeinek népességszáma között negatív és szignifikáns különbség van: a bezárt iskolák körzetében a népességfogyás növekedett, különösen a vidéki területeken. A szerző (Lehtonen 2021) megállapította, hogy csak az iskola nem elegendő a stagnáló területek népességfogyásának megállításához. Azonban az is világossá vált, hogy az iskolák fontos gazdasági hozadékot jelentenek a helyi közösségek számára, mivel hozzájárulnak a helyben meglévő gazdasági tevékenységek működéséhez, megtartásához és ezáltal a lakosság megtartásához is. Lyson egy korábbi tanulmányában, amelyben New York-i iskolákat és falvakat vizsgált (Lyson 2002) megállapította, hogy a meglévő iskola számos társadalmi és gazdasági előnnyel jár. A lakóingatlanok értéke lényegesen magasabb, a községi infrastruktúra fejlettebb volt az iskolával rendelkező kis falvakban. A foglalkoztatási struktúra ezekben a közösségekben minőségében más volt, mint az iskolák nélküli helyeken. Ezenkívül a jövedelemegyenlőtlenség és a segélyfüggőség is alacsonyabb volt az iskolával rendelkező falvakban. Összességében arra a következtetésre jutott, hogy az iskolák fontos meghatározói lehetnek a helyi társadalom és gazdaság fejlettségének (Lyson 2005). Egy finn kutatás, melynek az apropóját a vidéki kisiskolák hálózatának meggyengülése adta, a vidéki iskolák társadalmi szerepét és az iskolabezárások jelenségét vizsgálta. A helyi kisiskolára úgy tekintettek, mint a helyi társadalmi tőke kialakítójára és megtartójára. A kutatás során azt vizsgálták, hogy a vidéki lakosok hogyan reagáltak az iskolabezárásokra. Az eredmények azt mutatták, hogy a helyiek számára az iskola többet jelent, mint egyszerűen a gyermekek oktatási helyszíne; hatással volt a közösség jólétére is. A vidéki területeken az iskolák a falusi társadalmi élet központjai, és fontos szerepet játszanak a helyi identitás kialakításában. Sok esetben az iskola az egyetlen lehetőség az emberek számára, hogy találkozzanak és kapcsolatba lépjenek más, lokális szereplőkkel. Az iskolák tehát nemcsak kulturális tőkében gazdagok, de nagyon fontos társadalmi tőkét is generálnak (Autti – Hyry– Beihammer 2014).

A kisiskolák bezárása a közösségi szolidaritásra is vegyes hatást vált ki. Svájc egyik hegyvidéki falujában végzett kutatás az iskolabezárás hosszútávú hatásaként az erősödő társadalmi kohéziót figyelte meg, melyet egy kanadai vizsgálat is alátámasztott egy 150 fős település vizsgálata után. Ugyanakkor, számos más példában az látható, hogy az iskola bezárási folyamatok a helyiek megosztottságához is vezethetnek (Kroismayr 2021). Walker (2010) egy bezárásra kijelölt vidéki angol iskola vizsgálatában, ahol mélyinterjúkat készített szülőkkel és politikusokkal és egy hónapon keresztül részt vett az iskola tevékenységében, azt mutatta ki, hogy a kedvezőtlen körülmények mellett, az iskola jövőjének bizonytalansága még kevesebb gyereket



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

vonzott az iskolába és a szülők döntése végül megosztotta a közösséget abban a kérdésben, hogy nyitva maradjon-e az iskola vagy sem.

Ausztriában a jelentősebb iskola bezárási gyakorlatot követően – 2012-ben Stájerország tartományi kormánya 30 kisiskolát zárt be – tömeges tiltakozási hullám bontakozott ki. A helyi politikusok a lakossággal való jó kapcsolat fenntartása érdekében próbálták kárpótolni a lakosságot az iskolabezárás miatt. A településvezetők egyfajta „ajándékként”, csereként az iskolaépület új hasznosítását ajánlották fel a helyi lakosok számára: a helyi iskola helyi klubok, közösségi rendezvények helyszíne lesz stb., emellett megígérték a szülőknek, hogy a kisiskola tanárai átkerülnek az új iskolába, hogy az utaztatást megszervezik, az iskolába vezető utat biztonságossá teszik stb. Ezeket az ajánlatokat a vizsgált települések lakossága vagy nagyon nehezen vagy egyáltalán nem fogadta el (Kroismayr 2021).

Villa és Knutas (2020) arról ír, hogy az iskolabezárások hírére reflektálva finn területen nagyon erős közösségi, civil aktivitás mutatkozott. Annak érdekében, hogy elkerüljék a helyi iskola bezárását a szülők, civilek összefogtak és olyan kezdeményezéseket dolgoztak ki, amikkel saját maguk tudták finanszírozni az iskola működését. Az egyik iskola épületében például egy helyi közösségi kávézót alakítottak ki. A szülők és a nagyszülők segítettek a tanításban, mikor speciális képességek átadására volt szükség és a kirándulások, iskolai rendezvények szervezésében is. A szülők jelentős önkéntes munkát végeztek (pl. játszótereket építettek vagy újíttattak fel), de ezekről pozitívan nyilatkoztak és azt mondták, hogy az iskola érdekében végzett önkéntes munka érték, hiszen az összetartozás érzését adja. Az iskola, a helyi közösség és a civil szervezetek úgy kapcsolódtak egymáshoz, hogy együttműködések keresztül támogatták egymást (Villa – Knutas 2020).

Finnország mellett Dániában is problémaként jelentkezett a vidéki, kis létszámú iskolák bezárása. Ez a folyamat feszültségeket eredményezett a helyi emberek és a döntéshozók között. A vélt negatív hatások miatt előzetes tiltakozó akciók is szerveződtek a bezárások ellen, azonban ezek nem érték el céljukat. A Sørensen és munkatársai által a kistépülések lakosságával és a döntéshozókkal készített interjúk eredményei nagyon hasonlítottak a Finnországban tapasztaltakhoz: az iskolabezárást követően jellemző volt a településeken az elnéptelenedés, az ingatlanárak csökkenése továbbá megjelentek az iskoláskorú gyereket nevelő családok településre vonzásának nehézségei. Itt azonban jellemző volt még a társadalmi kapcsolatok leromlása, az önkéntes tevékenység és a helyi egyesületek taglétszámának a csökkenése is. További negatívumként jelent meg az iskolabezárások hatása a gyerekek kapcsolataira: a bezárások után a gyerekek egyre idegebbek lettek egymás számára, csökkent a helyi identitás, kevéssé volt jellemző az odatartozás érzése. Korábban a generációkat összekötötte az is, hogy ugyanabba az iskolába jártak, a bezárás azonban ezt a fajta köteléket is megszünteti. Az interjúkban említették azt is, hogy elvesznek az ún. „puha” értékek: pl. a helyi lakosok hiányolták a minden napokból az iskolai csengő hangját, de a gyerekzsivajt is, melyek a működő iskolával a működő település érzetét is adták (Sørensen et al. 2021).





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

Azoknak a településeknek a lakói, ahol bezárták a kisiskolát, azt is tapasztalták, hogy megváltozott a helyiek térhasználata. Az iskolás gyerekek szülei is kevesebbet használják a település adta infrastruktúráját, hiszen más településekre ingáznak át a gyermekeikkel, így sok esetben ott intézik az ügyeiket, vagy ott vesznek igénybe különböző szolgáltatásokat is. Az egyébként is nagyobb, többféle szolgáltatást nyújtó települések így még inkább hajlanak arra, hogy az ily módon megnövekedett szükségletek kielégítésére törekedve egyre több szolgáltatást nyújtsanak. Svédország déli részén két bezárással ítélt iskolát vizsgáltak a kutatók abból a szempontból, hogy a bezárások hogyan hatnak a családok mindennapjaira és mit jelent az iskola a szülők és a közösség életében. A vizsgálat etnográfiai terepmunka volt, melyet több éven keresztül végeztek négy olyan kistépelülésen, ahol működtek kisiskolák, de a helyi politika úgy döntött, hogy a négy iskola közül kettőt bezár. A bezárás oka a gyermeklétszám csökkenése volt. A kutatók a vizsgálat eredményei alapján rámutattak arra, hogy a kistépelüléseken a mindennapi élet az iskola köré szerveződik. Az iskola különböző tevékenységek központjaként funkcionál, ahol az egyének között kapcsolatok jönnek létre és erősödnek meg. Svédországban, jellemzően a vidéki területeken, kevesebb szolgáltatás van elérhető közelségben, így a vidéki életmód szervezése nehéz, sokkal több utazást és ezzel időt is igényel. A vidéki lakosok, főleg a kisgyermekesek mindennapi életét alapvetően a helyben megtalálható erőforrásokkal kell megoldani. Azokon a területeken, ahol az iskolák távolabb vannak egymástól és a családok otthonától is, az iskola olyan csomóponttá válhat, amely körül a családok találkoznak és megszervezik mindennapi tevékenységeiket. A gyerekek megfogalmazták, hogy nem nagyon ismerik már egymást, mivel más településen járnak iskolába; kevesebb idő jut az otthoni játszótér közös használatára és az igény is egyre csökken a közös játékokra az egy faluban élő, de külön iskolákban járó gyerekek között. Az iskolai rendezvények lehetőséget nyújtottak a szülők rendszeres találkozásához, ami elősegítette a közösség tagjainak az intenzív kapcsolattartást. Az iskola, az iskolaudvar hiánya megváltoztatja más terek használatát is. Ahol megszűnik az iskola, először csökken, majd megszűnik a környező üzletek, boltok forgalma, majd száma is (Cedering – Wihlborg 2020).

Dánia vidéki részein is hasonlóan látják, hogy a helyi iskola többdimenziós térként értelmezhető, ami az oktatáson túl a helyi közösség találkozásainak helye is. A falusi iskola nemcsak oktatási intézmény, hanem közösségi központ is, amely erősíti a társadalmi kapcsolatokat. Az iskolabezárások következtében elveszett a véletlen találkozások lehetősége, ami folyamatos kapcsolat építéssel, ápolással járt. Időközben az ún. 'lock-in' hatást is érvényesült, ami arra utal, hogy az iskolabezárások után sokan el akartak költözni, de nem tudták megtenni, mert nem tudták eladni a házat és hitelt sem tudtak felvenni a házra, hiszen a terület közben elértéktelenedett, így már csak ez eladhatatlan ingatlanok miatt maradtak a településen ezek a lakók (Sørensen et al. 2021). Ez a folyamat felerősítheti a helyben maradóknak a településhez való negatív viszonyt, mely nem kedvez a közösség épülésének és nehéz közösséget





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

fejleszteni is ilyen közegben. Ha bezárják az iskolát, veszélybe kerül a helyhez való kötődés. A gyakorlat azonban azt mutatja, hogy a bezárásról való döntések során általában a költséghatékonyság többet nyom a latba, mint a helyi közösségről való hosszútávú gondolkodás (Hargreaves et al. 2009). Az iskolabezárás további veszélyeként említhető az a két irányú folyamat is, melyben az iskola megszűnése egyrészt elriasztja a fiatal családokat, akik szeretnének vidékre költözni, másrészt „elűzi” a helyi fiatalokat, akik jobban szeretnének boldogulni (Lehtonen 2021).

### 4.4. KÖZÖSSÉGI ISKOLÁK A HELYI KÖZÖSSÉG SZEMPONTJÁBÓL

A helyi közösség és az iskola viszonyát vizsgálva érdemes betekintést adni az úgynevezett közösségi iskolák működésébe is. Beach és Vigo Arrazola (2019) kutatásaik alapján azt állapították meg, hogy a főként spanyol és svéd területen működő közösségi iskolák az oktatáson túl más hozzáadott értéket is nyújtottak a helyi közösségnek. Ezeket az értékeket a lakosok akkor tapasztalták meg, mikor jelentősebb, az iskola létét fenyegető problémákkal néztek szembe. A vizsgált iskolák közül az egyik elveszítette az összes középosztálybeli tanulóját, akik egy szomszédos területen lévő magániskolába mentek inkább tanulni. Egy másik iskola hátrányos helyzetű területen volt, ahol jelentős számú etnikai kisebbség élt, mely megtapasztalta a fehér középosztálybeli tanulók elvándorlását. Mindkét iskolára nagy nyomás nehezedett, hogy fenntartsa az iskolai létszámot, felvegye a megfelelő létszámú és képzettségű oktatói személyzetet és fenntartsa a forrásokat a működéshez.

A közösségi iskolákban a tanárok és az igazgató felismerték az iskolájuk előtt álló kihívásokat és veszélyeket és segítséget kértek a helyi közösségben élő emberektől (beleértve a tanulók szüleit és egyéb családtagjait is). A családok felismerték, hogy a tanárok elkötelezettek, így ők és a közösség más tagjai ezután extra erőforrásként vettek részt az iskola életében. Az oktatási tevékenység az iskola falain belül és kívül is zajlott, összekapcsolva az iskolákat és a tanulókat más formális és informális intézményekkel, nyilvános terekkel. Az eredmények azt mutatják, hogy a vidéki kisiskoláknál jelen volt a helyiekben összetartozás érzése. Az iskolák kapcsolatrendszere horizontálissá vált: a helyi közösség bevonódott az oktatási tartalmak kialakításába és közvetítésébe is. A ritkán lakott vidéki területek iskoláiban a szülők felismerték a gyermekeiket érintő hátrányokat, a tanárok is tisztában voltak a bezárás veszélyével, de ahelyett, hogy elmentek volna más településre tanítani, szolidaritás és összefogás valósult meg helyben: a közösség erejére építettek (Beach –Vigo – Arrazola 2020).

Solstad (2009) megkülönböztetett „közösségileg aktív” és „közösségileg passzív” iskolákat. Míg az első a tanítást és tanulást a helyi kontextusba integráló és a közösségben aktív szerepet játszó intézményként jelenik meg, addig a második a helyi közösséget csak a tanításhoz és tanuláshoz használja fel (Fargas – Malet – Bagley 2020). Kalaoja és Pietarinen (2019) kutatása megerősítette, hogy vannak „közös-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

ségi szempontból aktív iskolák”, melyeket elsősorban a skandináv országokban (pl. Norvégia, Finnország) találjuk meg, de jellemzőek Ausztriában és Írországban is. Ahol már helyben nincs jelen oktatási intézmény, tapasztalható, hogy a távolabbi iskolák oktatási minősége megfelelő, azonban a közösségi élet, így a társadalmi tőke építése sokkal gyengébb, mint egy ún. közösségi szemléletű vagy helyi iskolában. Casto (2019) vizsgálatában egy 3500 fős közösséget vizsgál egy 30 ezres amerikai város szélén, amely a szuburbanizáció hatásaival volt kénytelen szembenézni. Az iskolaösszevonás miatt az iskolák egyre távolabb kerültek a kisközösség központjától. Az iskolai adminisztrációt ebben az időszakban már külső erők irányítják, nem pedig a helyi közösség érdekei. Az itt készült interjúk során a szülők közvetlenül kapcsolatba hozták a gyerekek helyi iskoláztatását és a közösség jólétét, továbbá azt is megfogalmazták, hogy a városi középiskolába bekerülő gyerekeknek nehéz alkalmazkodni az ottani ingerekhez, szokásokhoz, sokszínűséghez. A helyi gyerekek nagy része nem volt még például étteremben vagy könyvtárban sem. A tanárok megfogalmazták a strukturálatlan idő negatív hatásait: a hátrányos helyzet a közlekedési problémákkal tetézve korlátozzák a gyerekeket az iskolán kívüli tevékenységekben, illetve túl sok az egyedül töltött idő, amikor a szülők csak kiengedik a gyerekeket az utcára, mely kedvez a deviáns viselkedések kialakulásának. A helyi iskola nem használja ki a lehetőségeket, nem próbálják a tanulókat a közösséghez kötni. Fontos hangsúlyozni, hogy az iskolabezárások gyakrabban érintik az alacsony jövedelmű családokat, mint a jobb anyagi helyzetben élőket. A helyzetet súlyosbítja, hogy ez a társadalmi csoport általában kevésbé tudja érvényesíteni érdekeiket és kevésbé képes arra, hogy hatékonyan fellépjen a bezárások ellen, így nagyobb valószínűséggel érintik őket a bezárási döntések is (Bondi 1989; Basu 2003).

A székelyföldi rurális területeken az tapasztalható, hogy az iskola működése más, mint az urbánus környezetben, és ez a “más működés” értéket, előnyt és pozitív adottságot jelenthet a rurális települések és közösségek számára. Ennek eredményeként az iskola meghaladhatja az oktatási és nevelési funkciókat és szerves részévé válhat a helyi társadalomnak. A székelyföldi térségben nincs kialakult gyakorlat a rendszeres, partnerszintű együttműködésre az iskola és a társadalmi környezet között. Az iskola és a társadalmi környezet kapcsolatában három viszonyulási mód jelenik meg. Az első magában foglalja, hogy az iskola működtetése nem a helyi társadalom ügye és nincs lehetősége a helyi közösségnek beleszólni vagy szerepet vállalni. Ez az álláspont megjelenik a lakosság, a pedagógusok és a helyi vezetők között is. Az ilyen típusú beállítottságot nem változtatták meg azok a kísérletek sem, amelyek a helyi felügyeleti és menedzsment struktúrák kialakítására irányultak. A második viszonyulási mód az iskola és a pedagógus helyi szerepvállalásához kapcsolódik. Ez egy hallgatólagos elvárásrendszer, amely szerint a pedagógusnak nemcsak az oktatásra kell koncentrálnia, hanem a helyi közösségre is és különböző tevékenységeket kell végeznie a közösség érdekében is. Az iskolai tanulók jelenléte elvárás a fontos helyi eseményeken. Ez azonban egy aszimmetrikus kapcsolódás, ahol jellemzően az



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

egyik fél dominál. A harmadik típusú viszonyulás szerint az intézmény és a pedagógusok elvárják a szülők és a helyi vállalkozók anyagi vagy természetbeni hozzájárulását az iskola sikeres működéséhez (Bíró – Sárosi 2018).

### 4.5. FALUKÖZÖSSÉG A KISISKOLA KÖRÜL – RÖVID MAGYARORSZÁGI HELYZETKÉP

Az 1989-90-es rendszerváltás után Magyarországon a vidéki iskolahálózat 2004-ig viszonylag érintetlenül tudott működni, egyrészt a kifejezetten a kis falvaknak az iskolák fenntartásához nyújtott állami támogatásnak, másrészt az 1997-ben elfogadott új törvénynek köszönhetően, amely az önkormányzatok önkéntes társulásait támogatta. A 2004-ben hatályba lépő törvény (a többfunkciós, mikro regionális önkormányzati társulásokról) azonban már a vidéki iskolák összevonását szorgalmazta. A vidéki kisiskolák pénzügyileg egyre rosszabb helyzetbe kerültek, mely háttérben a következő okok állhattak: 1. elindult a falvakból a közeli városok iskoláiba való átáramlás, mely felgyorsította a vidéki iskolák beiskolázási arányának csökkenését. 2. sok faluban a szülők nem a helyi iskolába iratták a gyerekeket, hanem a közeli iskolákba, ahol kevés vagy egyáltalán nincs roma gyermek. Emiatt megjelent, majd felgyorsult az iskolák szegregációs folyamata, egyes helyeken gettóiskolák alakultak ki (Kovács 2012). 2006 és 2007 között több mint félszáz (167 db) általános iskola került bezárássra, elsősorban hatékonysági és finanszírozási okokra hivatkozva, úgy, hogy egyébként ezeknek az intézményeknek az oktatási teljesítménye és az épület fizikai állapota is megfelelt volna a további oktatási tevékenység ellátásához (Kovács 2022). Az intézménybezárások túlnyomó része – mintegy 67%-a – az 500 és 1999 fő közötti településeket érintette, míg az esetek egyharmada a kisközségekben történt (Balázi et al. 2008). A legkisebb települések (kevesebb mint 500 fős népesség) helyzete különösen nehézé vált: 1074-ből 800 településen az iskolával együtt gyakorlatilag teljesen eltűnt a közoktatási intézményrendszer. 2009-re lényegesen csökkent a nyolc osztállyal működő kisiskolák száma és ezzel egyidejűleg nőtt a társulásban működő iskoláké (Kovács 2022).

A hazai kutatók közül célzottan több évtizede Forray R. Katalin vizsgálja a kisiskolák helyzetét. A rendszerváltás utáni évekről egy 1998-ban végzett kutatás eredményeiből tájékozódhatunk, melynek keretében az ország különböző településein (N=30) a kisiskolákat, illetve a tanulók családjának szociális helyzetét vizsgálták kérdőívvel, mely során 440 családról és 726 gyerekről nyertek információkat. Témánk szempontjából releváns eredmény, hogy a helyi kisiskolák fontos tényezői a falusi térségek fejlődésének, hozzájárulnak a „kulturális elsivárosodás” megakadályozásához. A kutatók megállapították, hogy a lakosságnak a helyi kisiskolákhoz nagyon szoros, sokszor érzelmi kötődésük is van, ezek pedig ténylegesen is megjelennek az intézményekért végzett fizikai és egyéb feladatvállalásaikban. A falusi kisiskolákat a közösségi összetartás és fenntartás egy fontos elemeként értelmezték.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

Jankó (2011) bemutatta, hogy a már bezárt iskolával rendelkező településeknek, amelyek egyébként is gazdasági és társadalmi hátrányokkal küszködnek, milyen további problémákkal kell szembenéznük az intézménybezárás miatt. Vizsgálata Lajosmizse harminc évre visszanyúló iskola körzetesítési problémáira és annak társadalmi hatásaira irányult. A kutatás Forray előzetes munkájára épült, melyből az a korábbi megállapítás nyert alátámasztást, hogy az iskola központi szerepet játszik a faluközösség életében. Az iskolai tevékenységek, rendezvények és ünnepek révén az iskola lehetőséget teremt a diákoknak, a szülőknek és a helyi lakosoknak a találkozásra, kapcsolatok építésére és közösségépítésre. Ez hozzájárulhat a falu egységének és összetartásának erősítéséhez. Az iskola fontos gazdasági szerepet is betölt a faluban: az iskolához kapcsolódó munkahelyek és tevékenységek (pl. pedagógusok, adminisztratív személyzet, iskolai étkeztetés stb.) lehetőséget nyújtanak a helyi munkahelyteremtésre és a gazdasági aktivitásra. Az iskola léte és minősége egyrészt fontos tényező lehet a falu vonzerejében a fiatalok és családok számára, másrészt, a jó minőségű oktatás és iskolai lehetőségek biztosítása ösztönző lehet a fiataloknak, hogy a faluban maradjanak és ott telepedjenek le hosszú távon. Az iskola lehetőséget teremt a társadalmi fejlődésre a faluban. A diákok később aktív résztvevőivé válhatnak a helyi közösségnek, és hozzájárulhatnak a falu fejlődéséhez. Az iskola segíthet megőrizni a falu identitását, az iskolában átadható helyi szokások, hagyományok és történetek révén pedig hozzájárulhat a helyi kulturális örökség megőrzéséhez és továbbadásához a következő generációk számára.

Az ezredforduló körül, a kisiskolák bezárását eredményező rendelkezések hatására voltak olyan települések, ahol a falubeliek erős közösségi elkötelezettséget mutattak az iskola mellett. Ez felkeltette a kutatók érdeklődését és elkezdték vizsgálni azt, hogy a helyi közösség vajon milyen hatással van az iskola megmentésére. Az eredmények azt mutatták, hogy az iskola megtartásának záloga az erős és szervezett faluközösség. A vizsgált kis településen viszonylag sok civil szervezet működött, rengeteg aktív taggal (Kovács 2012). A bemutatott esetből kiderült, hogy a közös tevékenységeknek köszönhetően erős közösségi kapcsolatok alakultak ki, melyek alapját jelentették a formális és informális társadalmi tőke formálódásának és újratermelődésének. Az interjúk narratívák szerint az iskola a helyi kultúra és identitás alakulásának legfontosabb terepe. Woolcock (1998; 2001) alapján állapítja meg a szerző, hogy a társadalmi tőke mennyiségét optimalizálni, nem pedig maximalizálni kell. Az esettanulmány végső következtetése, hogy a vizsgált településen hiányoztak a vertikális hálózatok és csak a belső erőkre építve megmentett iskola külső kapcsolatok nélkül hosszú távon nem fenntartható (Kovács 2012).

Utasi (2013) könyvében olvashatjuk, hogy „*az életfeltételek táguló lehetőségével párhuzamosan fokozódik a szélesebb közösségek iránti igény is*” (Maslow 1954; Allardt 1993 id. Utasi 2013: 31). Ennek az igénynek az első szintje a szűk családi közösség, majd a baráti, magántársasági kapcsolati kör, amit az olyan kisközösségek köre követ, mint a szomszédság, a munkatársak vagy a hobbi közösségek. A ne-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

gyedik kör a helyi közösség köre, amely témánk szempontjából a legfontosabb, de ez még betagozódik a makro közösségi és egy ún. univerzális emberi közösségbe is. Utasi könyvének vonatkozó fejezetében az iskolát és az egyházat a közösségi értékek intézményes megalapozóiként tárgyalja és rámutat arra, hogy bár a gazdasági változások, technológiai fejlődések a falvakban élők mindennapjait is megváltoztatták, átalakultak az értékpreferenciák, új életformák alakultak ki a régi és az új lehetőségek kombinációból, az értékek közvetítése megmaradt az iskola és a vallás funkciójának. A szerző három ország, hét falu mintáján végzett kutatásai alapján megállapította, hogy a két értékközvetítő pillér, az iskola és az egyház, a vizsgált településeken tevékenységüket összehangoltan, együttműködésben végezték. Egyes helyeken közös ügyként jelent meg pl. a cigány lakosok integrációja, amelybe a pedagógusok mellett az egyház képviselői is tevékenyen részt vettek.

Utasi szerint „A falu közösségét olyan lokális kapcsolatrendszernek, bizalmi alapon működő szolidaritáshálónak tekintjük, amelyen belül a településen élők több kisebb közösséget alkotnak. A közösségi élet egyik fontos momentum a összetartozás-tudat megerősítése, a jeles alkalmak közös megünneplése.” (Utasi 2013: 174). A várakozással ellentétben, a falvakban végzett kutatás azt az eredményt mutatta, hogy a falusiaknak módjuk volt számos közösségi összejövetelhez csatlakozni. Ezek azonban nem csak a falura korlátozódtak; mintha kinyílt volna a lehetőségek és a kapcsolódások tárháza: a városokba ingázó falusiak elhívták munkatársaikat a falusi rendezvényekre, a falubeliek átmentek a közeli települések rendezvényeire stb. Ami fontos, hogy ezek a rendszeres összejövetelek a részvétel és az ott történekről való közös beszélgetések, pletykák által erősítik a közösséget, a közösségi tudatot és hozzájárulhatnak a fiatalok helyben tartásához is. A vizsgált településeken a helyi közösséget szervező egyik legfontosabb erő továbbra is az iskola. Utasi is megerősíti a nemzetközi szakirodalmakban leírtakat, miszerint a helyiek akkor kezdik el leginkább értékelni a helyi iskolát, mikor felmerül a megszüntetés, vagy összevonás esélye, esetleg meg is szüntetetik azt. A helyi vezetők már azt is veszteségként értékelték, ha a felső tagozat megszűnt az iskolában és átkerül egy másik településre. Jól érzékelteti a következő idézet azt, hogy ez a lépés egy folyamatot indít be, mely negatívan hat az egész faluközösségre:

„jönnek az iskolabuszok, felszállnak rá a felső tagozatosok, a szülők pedig azt mondják, akkor odaadom a kicsit is, hadd szokja a környezetet. (...) Akkor már a szülők (...) ott vásárolnak be a családnak, nem itt. Tönkremegy szép lassan az üzletsor. Nincs szükség főállású védőnőre, iskolaorvosra (...) kistérségben gyermekvédelmisre, gyermekpszichológusra. És gyakorlatilag a falunkat teljes egészében elnyomorítják (...). az atya kinek fog tartani órákat? És utána ki megy templomba? Tönkrezúzá a falut.” (Utasi 2013: 183).

Az iskolák megszüntetése, összevonása, központosítása lehet, hogy költségeket takarít meg rövidtávon, mutat rá Utasi, de hosszú távon ezek az intézkedések negatívan hatnak a helyi közösségekre, melyek életképessége jelentősen csorbul. Ehhez



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

illeszthető Szarvák (2022) megállapítása, miszerint a közös célok által összekötött lokális közösségeknek a települések fenntarthatóságában kulcsszerepe van és a terrek közösségének kohéziója – vonatkoztatva itt most a kisiskolákra – létfontosságú. Az egyéni érdekek elé helyezett közösségi célok kedveznek a közösségi jóllét megteremtésének is.

### 5. Összegzés

Tanulmányunkban a vidéki terekben működő kisiskolák közösségformáló, a helyi közösséget alakító szerepét tekintettük át vonatkozó nemzetközi és hazai szakirodalmak tartalmának feldolgozásával. A vizsgált jelenség, a kisiskola meghatározása mind nemzetközi, mind hazai vonatkozásban kérdéseket vet fel, nincs egyértelmű definíciója.

Elsőként a nemzetközi irodalmakban foglaltak segítségével megpróbáltuk körüljárni, hogyan is definiálják egyes nemzetek a kisiskolákat: a létszámban, az osztályok összetételében és az iskola funkciójában egyaránt vannak eltérések, azonban közös pontjuk az elhelyezkedésük, az, hogy kistelepüléseken található és az oktatás mellett jelentős társadalmi és kulturális szereppel bírnak.

A falusi kisiskola többdimenziós szerepe a vidéki közösségek életében rendkívül fontos. Nemcsak oktatási intézmény, hanem közösségi központ is, amely különféle társadalmi, kulturális és sportesemények helyszínéül szolgál, erősítve ezzel a helyi társadalmi kapcsolatokat. Az iskola lehetőséget biztosít a közösség tagjai közötti interakciókra, ezáltal hozzájárulva a bizalom és a társadalmi tőke kialakulásához. Az iskola szerepe szimbolikus is, hiszen a közösség értékeit és identitását tükrözi és kulcsszerepet játszik a helyi kultúra és hagyományok továbbadásában. A helyi iskola tehát nemcsak a múltat őrzi, hanem hozzájárul a jövő közösségi életének formálásához is, generációk közötti kapcsolatokat építve és megerősítve a közösséghez való tartozás érzését.

A falusi iskolák bezárása jelentős hatással van a helyi közösségekre, mivel az iskola nemcsak oktatási, hanem társadalmi és gazdasági központként is fontos szerepet tölt be a helyiek életében. Az eredmények azt mutatják, hogy az iskolabezárás csökkenti a helyi gazdasági aktivitást és gyengíti a közösségi kohéziót. A helyi iskola működése hozzájárul a társadalmi tőke és a közösségi élet fenntartásához. Mind az összekötő (bonding), mind az áthidaló, hídszerű (bridging) kapcsolatok fontosak a társadalmi kohézió és a közösségi jólét szempontjából (Brown – Shaft 2011). Az összekötő társadalmi tőke kialakulása a közösségi eseményeken, szervezetekben való kollektív részvételen keresztül is elősegíthető, míg az áthidaló kapcsolatok a konkrét közösségi terek és a kulturális csere helyszínein, így az iskolák és közösségi központok kontextusában vannak jelen (Amin 2002).





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

Az iskolabezárások elkerülése érdekében a közösségek egyes helyeken saját erőforrásaik felhasználásával próbálják fenntartani az iskolát, például közösségi aktivitásokkal és önkéntes munkával. Másutt épp ezek az önkéntes megoldási módok és a közös felelősségvállalás halványul el, majd szűnik meg. Az iskolabezárások negatív hatásai különösen a hátrányos helyzetű településeken érezhetőek, ahol a társadalmi és gazdasági következmények még inkább rontják a közösség helyzetét.

A hazai szakirodalmi áttekintésben azt találtuk, hogy a rendszerváltás után a vidéki iskolák működését 2004-ig az állami támogatások és az önkormányzatok még segítették, de az ezt követő törvények már a kisiskolák összevonását tűzték ki célul. A vidéki iskolák pénzügyi helyzete romlott, mivel a falvak helyett inkább a városi iskolákba iratták a szülők a gyerekeiket. E folyamatok következményeként helyenként a szegregáció is felgyorsult, egyes helyeken gettóiskolák alakultak. A kisiskolák közösségi és gazdasági szerepe magyar viszonylatban is nagyon markánsan megjelenik, hozzájárulnak a falvak fejlődéséhez és a helyi kultúra megőrzéséhez. Forray (1998) többek között rámutatott arra, hogy az iskolák iránti érzelmi kötődés segíti a közösségi összetartást és a faluközösség fenntartását. Jankó (2011) és Kovács (2012) is vizsgálták, hogy az iskolabezárások milyen további társadalmi és gazdasági problémákat okoznak a falvak számára, amelyek egyébként is hátrányos helyzetűek. Az erős közösség, valamint a helyi kultúra és identitás megőrzése érdekében a közösségi összefogás kiépítése elengedhetetlen a falusi iskolák fenntartásához, emellett az iskola külső kapcsolataira is szükség van a hosszú távú létezés biztosításához.

A falu és a kisiskola között szoros szimbiózis van: a falvak közösségét erősíti a helyi iskola, a helyi iskolának pedig a létét és a túlélését jelenti a helyi közösség.

### Irodalom

- Amcoff, J. (2012): Do Rural Districts Die When Their Schools Close? Evidence from Sweden around 2000. [https://isep.info/wp-content/uploads/2015/03/20-3\\_4DoRuralDistrictsDie.pdf](https://isep.info/wp-content/uploads/2015/03/20-3_4DoRuralDistrictsDie.pdf) (Letöltés ideje: 2025.12.09.)
- Amin A. (2002): Ethnicity and the multicultural city: living with diversity. *Environment and Planning*, 34(6): 959–980.
- Andl H. (2020): A kisiskolák és lehetőségeik. *Educatio*, 29(3): 409–424. 10.1556/2063.29.2020.3.6
- Autti O. – Hyry-Beihammer, E. K. (2014): School closures in rural Finnish communities. *Journal of Research in Rural Education*, 29(1): 1–17. <http://jrre.psu.edu/articles/29-1.pdf> (Letöltés ideje: 2025.12.09.)
- Basu R. (2003): A Flyvbjergian perspective on public elementary school closures in Toronto: a question of ‘rationality’ or ‘power’? *Environment and Planning*, 22, 423–451. <https://doi.org/10.1068/c11r>



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

- Beach D. – Vigo Arrazola M.B. (2020): Community and the education market: A cross-national comparative analysis of ethnographies of education inclusion and involvement in rural schools in Spain and Sweden. *Journal of Rural Studies*, 77, 199–207.
- Berry C.R – West M. (2010): Growing pains: The school consolidation movement and student outcomes. *Journal of Law, Economics, and Organisation*, 25(1): 1–29.
- Bíró A. Z. – Sárosi-Blága Á. (2018): A rurális iskolák – Válaszút előtt? *Acta Universitatis Sapientiae, Social Analysis* 10(1): 77–93.
- Bondi L. (1989): Selecting schools for closure: theory and practice in rational planning. *Journal of Education Politics*, 4, 85–192.
- Bourdieu P. (1983): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz R. (szerk.) (1999): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest. 156–177.
- Brown D. L. – Shaft K. A. (2011): *Rural people and communities in the 21st century: resilience and transformation*. Polity, Cambridge
- Casto H. G. (2019): “We’re nine miles from the board building, but the perception is that we’re 100 miles away out in farm country”: The case of a rural school in a non-rural district. *Journal of Rural Studies*, 72, 164–173.
- Cedering M. – Wihlborg E. (2020): Village schools as a hub in the community – a time-geographical analysis of the closing of two rural schools in southern Sweden. *Journal of Rural Studies*, 80, 606–617.
- Coleman J. S. (1988): Social Capital in the Creation the Human Capital. *America Journal of Sociology*, 94. 10.1086/228943
- Coleman J. S. (1998): A társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In: Lengyel Gy. – Szántó Z. (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. AULA Kiadó, Budapest. 11–43.
- Coleman J. S. – Hoffer T. – Kilgore S. (1982): *High School Achievement: Public, Catholic and Privat Schools Compared*. Basic Books, New York
- Fargas-Malet M. – Bagley, C. (2022): Is small beautiful? A scoping review of 21st-century research on small rural schools in Europe. *European Educational Research Journal*, 21(5): 822–844.
- Forray R. K. (1998): *A falusi kisiskolák helyzete*. <https://docplayer.hu/801363-Forray-r-katalin-falusi-kisiskola-a-lokalis-tarsadalomban.html> (Letöltés ideje: 2025.12.11.)
- Füzér K. (2015): A bizalom társadalomelmélete és a társadalmi tőke szociológiai elmélete. *Századvég, Új folyam*, 20(78): 5–16.



### TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

- Granovetter M. (1982): A gyenge kötések ereje. A hálózatelmélet felülvizsgálata. In: Angelusz R. – Tardos R. (szerk.) (1991): *Társadalmak rejtett hálózata*. Magyar Közvéleménykutató Intézet, Budapest 371–400.
- Hajdu G. – Megyesi B. (2017): Társadalmi tőke és társadalmi integráció. In: Kovách I. (szerk.): *Társadalmi integráció. Az egyenlőtlenségek, az együttműködés, az újraelosztás és a hatalom szerkezete a magyar társadalomban*. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet, Budapest. 155–182.
- Hanifan L. J. (1916): The rural school and community center. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 67, 130–138.
- Hargreaves L. M. (2009): Respect and responsibility: review of research on small rural schools in England. *International Journal of Education Research*, 48(2): 117–128.
- Hemming P. J. (2018a): Faith schools, community engagement and social cohesion: A rural perspective. *Sociologia Ruralis*, 58(4): 805.
- Hemming P. J. (2018b): “No offence to God but I don’t believe in Him”: religion, schooling and children’s rights. *Ethnography and Education*, 13(2): 154–171.
- Jankó K. J. (2011): *Az iskolakörzetesítés társadalmi hatásai*. Doktori disszertáció. Debreceni Egyetem HTDI
- Kalaoja E. – Pietarinen J. (2009): Small rural primary schools in Finland: a pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Education Research*, 48(2): 109–116.
- Knutas A. (2017): Nordic education policy in retreat neoliberal economic rationalization and the rural school. *Policy Futures in Education*, 15(6): 695–712. <https://doi.org/10.1177/1478210317716307>
- Kovách I. (2022): Vidékszociológia
- Kovács K. (2012): Rescuing a small village school in the context of rural change in Hungary. *Journal of Rural Studies* 28(2): 108–117.
- Kroismayr S. (2021): Gestures of reconciliation – The case of small primary school closures in rural Austria. *Journal of Rural Studies*, 82, 479–488.
- Lehtonen O. (2021): Primary school closures and population development – is school vitality an investment in the attractiveness of the (rural) communities or not? *Journal of Rural Studies*, 82, 138–147.
- Lin N. (2008): A Network Theory of Social Capital. In: Castiglione D. – Van Deth J. W. – Wolleb J. (Eds.): *The Handbook of Social Capital*. Oxford University Press, Oxford. 50–69.
- Lyson T. A. (2005): The importance of schools to rural community viability. In: Beau-lieu L. J. – Gibbs R. M. (Eds.): *The role of education: Promoting the economic and*



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

- social vitality of rural America*. Southern Rural Development Center, Mississippi. 23–27.
- Pettersson G. – Strom K. (2016): Consultation in Special Needs Education in Rural Schools in Sweden–An Act of Collaboration between Educator. *Journal of Education and Training*, 4(1): 8.
- Pusztai G. (2008): *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Szarvák T. (2022): *Adalékok a társadalmi felzárkózás szociológiájának értelmezéséhez*. Szociológiai Tudástár 12. Debreceni Egyetemi Kiadó
- Solstad K. J. (2009): The impact of globalisation on small communities and small schools in Europe. In: Lyons T. – Choi J. Y. – McPhan G. (Eds.): *International Symposium for Innovation in Rural Education: Innovation for Equity in Rural Education*. Symposium Proceedings. University of New England. 45–57.
- Sørensen L. (2016): Rural-urban differences in bonding and bridging social capital. *Regional Studies*, 50(3): 391–410.
- Sørensen L. – Svendsen H. J. – Jensen S. H. – Schmidt T. D. (2021): Do rural school closures lead to local population decline? *Journal of Rural Studies*, 87, 226–235. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2021.09.016>
- Supule I. (2019): Community School Model: Is It an Alternative for School Closures in Rural Territories?, *Eastern European Countryside, Sciendo*, 25(1): 171–194
- Supule I. – Søholt S. (2018): Rural municipalities and change in local school structure: comparing room for manoeuvre among rural municipalities in Latvia and Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(7): 1–16.
- Tocqueville A. (1983): *A demokrácia Amerikában*. Gondolat kiadó, Budapest
- Utasi Á. (2013): *Kötélékben. Szolidaritás-hálóok és közélet*. MTA TK. Belvedere, Szeged.
- Vigo Arrazola B. – Beach D. (2019): Creative teaching practices of art in education in rural schools. In: Erro, L., Poveda, D. (Eds.): *Arts and Ethnography in a Contemporary World: From Learning to Social Participation*. The Tufnell Press, London. 104–120.
- Villa M. – Knutas A. (2020): Rural communities and schools – Valuing and reproducing local culture. *Journal of Rural Studies*, 80. 626–633. [10.1016/j.jrurstud.2020.09.004](https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.09.004)
- Walker M. (2010): Choice, cost and community: the hidden complexities of the rural primary school market. *Educational Management, Administration, and Leadership*, 38, 712–727.
- Wilson V. – McPake J. (1998): *Managing Change in Small Primary Schools*. SCRE, Edinburgh.



### TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

Woolcock M. (1998): Social capital and economic development: towards a theoretical synthesis and policy framework. *Theory and Society*, 27, 151–208.

Woolcock M. (2001): The place of social capital in Understanding Social and Economic Outcomes. *ISUMA Canadian Journal of Policy Research*, 2(1): 11–17.



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

CZIBERE IBOLYA<sup>1</sup> – LONCSÁK NOÉMI<sup>2</sup> – SIMON MAGDOLNA<sup>3</sup>

### ABSZTRAKT

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

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

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

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

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





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

### ABSTRACT

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

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

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

### 1. Bevezetés

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

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

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

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

### *A kutatás célja*

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

### *Kutatási kérdések*

A tanulmány a következő kutatási kérdésekre keres választ:

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

### *A kutatás jelentősége*

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

## **2. Elméleti háttér**

### **2.1 A BIOÖKOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉS - FEJLŐDÉS TÖBB SZINTEN**

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

A bioökológiai rendszer öt fő rétegből áll:

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

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

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

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

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

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

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

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

### 2.2 A KULTURÁLIS TŐKE ÚJRATERMELÉSE

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

### *A kulturális tőke három formája a vidéki kontextusban*

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

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

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

### *Kulturális tőke és iskolai habitus kapcsolata*

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





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

### *Kulturális tőke és iskolai legitimitáció*

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

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

### *Kulturális tőke a globalizált falusi iskolákban*

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

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

### *A kulturális tőke újratermelésének paradoxona*

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

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

### 2.3 SZOCIÁLIS TŐKE ÉS KÖZÖSSÉGI BEÁGYAZOTTSÁG

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

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

### *Szociális tőke a család - iskola kapcsolatokban*

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

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

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

### *A horizontális és vertikális szociális tőke különbségei*

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

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

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

### *A bizalom és reciprocitás szerepe a falusi iskolákban*

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

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

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

### *Szociális tőke mint közösségi reziliencia*

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

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

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

### 2.4 SZÜLŐI RÉSZVÉTEL ÉS ISKOLAI PARTNERSÉG

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

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

#### *A szülői részvétel elméleti keretei*

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

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

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

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

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

### 1. Az angolszász (participatív) modell

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

### 2. Az ázsiai (hierarchikus) modell

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

### 3. A latin-amerikai (közösségi) modell

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





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

### 4. A közép-európai (hibrid) modell

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

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

#### *A szülői részvétel hatásai a gyermekek fejlődésére*

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

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

### *Digitális és új típusú szülői részvétel*

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

### *Szülői partnerség mint társadalmi innováció*

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

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

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

## **3. Módszertan**

### **3.1. A KUTATÁS CÉLJA ÉS MEGKÖZELÍTÉSE**

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

### 3.2 ADATBÁZISOK ÉS KERESÉSI STRATÉGIA

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

### 3.3 BEVÁLOGATÁSI ÉS KIZÁRÁSI KRITÉRIUMOK

A tanulmányok bevonásának kritériumai a következők voltak:

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

Kizárási kritériumok:

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

### 3.4. ADATFELDOLGOZÁS ÉS ELEMZÉSI STRATÉGIA

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

A kódolási folyamat három fő szakaszban zajlott:

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

A tematikus elemzés eredményeként öt fő elméleti kategória rajzolódott ki:

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

## 4. Eredmények

### 4.1. CSALÁDI ERŐFORRÁSOK ÉS TANULÁSI EREDMÉNYEK

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

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

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

### 4.2. SZÜLŐI RÉSZVÉTEL ÉS TANULÁSI HATÁSOK

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

### 4.3. AZ ISKOLA MINT KÖZÖSSÉGI INTÉZMÉNY ÉS BIZALMI TÉR

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

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

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

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





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

### 4.4. DIGITÁLIS EGYENLŐTLENSÉGEK ÉS AZ „ÚJ SZÜLŐI RÉSZVÉTEL”

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

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

### 4.5. FALUSI ISKOLÁK MINT REZILIENS ÉS INNOVATÍV KÖZÖSSÉGI TEREK

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

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

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

### 4.6 EREDMÉNYEK ÖSSZEGZÉSE

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

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

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

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

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

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

### 5. Összegzés, elméleti következtetések

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

#### *A falusi kisiskola mint ökológiai rendszer*

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

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

### *A kulturális és szociális tőke újratermelése vidéki kontextusban*

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

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

### *A falusi iskola mint a közösségi reziliencia tere*

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

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

### *Társadalompolitikai következtetések*

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

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

### **Irodalom**

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





TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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



# Alacsony társadalmi státusz hatása az oktatási esélyekre

MOLNÁR ÉVA<sup>1</sup>

## ABSZTRAKT

A tanulmány célja bemutatni az alacsony társadalmi státusz és a szociokulturális hátrányok hatását a gyermekek oktatási esélyeire. Külön hangsúlyt kapnak a hátrányos helyzetű kisteleplések, amelyek gyakran kedvezőtlenebb mutatókkal rendelkeznek, ami az oktatási intézményekben is megjelenik: a hátrányos helyzetű tanulók aránya magas, fejlesztésük pedig sokszor nem hatékony a hagyományos pedagógiai módszerekkel. A tanulmány szisztematikus szakirodalmelemzésre épül, amelyben nemzetközi Q1-es és Q2-es folyóiratok, valamint hazai tanulmányok kerültek feldolgozásra. Az eredmények rávilágítanak arra, hogy az oktatási rendszer kettős funkciót tölt be: egyszerre képes mérsékelni és újratermelni a társadalmi egyenlőtlenségeket. A szociokulturális hátrányok komplex tényezőkből állnak össze – alacsony szülői iskolázottság, egzisztenciális bizonytalanság, instabil családszerkezet, kisebbségi lét, szegregáció – mindezek rendszerszinten felerősítik egymás hatását. Kiemelt szerepet kap a nyelvhasználat, hiszen a korlátozott nyelvi kód alkalmazása hátrányt jelent az iskolai részvételben és teljesítményben. A család társadalmi-gazdasági státusza, a gyermekek korai fejlesztési lehetőségei, valamint az iskola és a család együttműködése meghatározó tényezők az oktatási sikerességben, így a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének javítása hosszú távú, rendszerszintű megközelítést igényel, amelyben az iskola, a család és a közösség egyaránt kulcsszerepet játszik.

**KULCSSZAVAK:** szociokulturális hátrányok, oktatási esélyegyenlőség, hátrányos helyzetű tanulók, nyelvhasználat, iskola és család kapcsolata

## ABSTRACT

### **The impact of low social status on educational opportunities**

The aim of the study is to show the impact of low social status and sociocultural disadvantages on children's educational opportunities. Particular emphasis is placed on disadvantaged small settlements, which often have less favorable indicators, which is also reflected in educational institutions: the proportion of disadvantaged students is high, and their development is often ineffective with traditional pedagogical methods. The study is based on a systematic literature review, which includes international Q1 and Q2 journals as well as domestic studies. The results highlight that the education system has a dual function: it can both mitigate and reproduce social inequalities. Socio-cultural disadvantages consist of complex factors – low parental education, existential insecurity, unstable family structure, minority status, segregation – all of which

<sup>1</sup> Molnár Éva, Debreceni Egyetem, Szociológia és Szociálpolitika Tanszék, HUN-REN-DE High-Tech Technológiák a Fenntartható Gazdálkodásban Kutatócsoport; molnar.eva@arts.unideb.hu



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

*reinforce each other's effects at the systemic level. Language use plays a key role, as the use of a limited language code is a disadvantage in school participation and performance. The socio-economic status of the family, early childhood development opportunities, and cooperation between school and family are determining factors in educational success, so improving equal opportunities for disadvantaged students requires a long-term, systemic approach in which schools, families, and communities all play a key role.*

**KEYWORDS:** *sociocultural disadvantages, equal opportunities in education, disadvantaged students, language use, relationship between school and family*

### Bevezetés

Magyarország településhálózatának sajátossága, hogy a településméret a legtöbb esetben összefüggésben van a lakosság összetételével, oktatási és munkaerőpiaci jellemzőivel, az infrastruktúra, az intézmények és szolgáltatások kiépítettségével. Jellemzően minél kisebb a település, annál kedvezőtlenebb mutatókkal rendelkezik a felsoroltak közül. Számos hazai község kisiskoláira jellemző a hátrányos helyzetű gyermekek magas aránya. Fejlesztésükre gyakran nem elég hatékonyak a hagyományos pedagógiai módszerek, így azok nem képesek a hátrányaikat olyan mértékben kompenzálni, amely elősegíthetné sikeres iskolai előmenetelüket.

A tanulmány célja, hogy bemutassa a társadalmi háttér hatásait a gyerekek oktatási esélyeire. A tanulmány a szisztematikus szakirodalomelemzés módszerével készült, amely során kétlépcsős keresés történt. Először a Scimago Journal & Country Rank adatbázis felületén kerültek kiválasztásra a témával foglalkozó a Q1-es és Q2-es folyóiratok. Ezt követően a folyóiratok egyedi keresőit alkalmazva az alábbi kulcsszavakra kerestem: „sociocultural disadvantages”, „sociocultural disadvantaged”, „social and cultural disadvantage in primary school”.

A kulcsszavak a folyóiratcikkek teljes terjedelmére vonatkoztatva 2002–2023 közötti időszakra vonatkozóan lettek beállítva. A tanulmányok keresése során fontos szempont volt a témához leginkább kapcsolódó frissebb Q1-es és Q2-es nemzetközi folyóiratcikkek kiválasztása, ugyanakkor egyes altémák vizsgálatához korábbi elméleteket és magyar nyelvű tanulmányok is felhasználásra kerültek. Különös figyelmet fordítottam azoknak a szakirodalomnak a feldolgozására, amelyek az alsó tagozatos diákokra és/vagy hátrányos helyzetű falvak, kistelepülések tanulóira koncentráltak.

### Különböző társadalmi háttérű tanulók az oktatási rendszerben

Halász (2001) szerint a modern oktatási rendszerek sajátossága, hogy a tankötelezettség miatt a népesség egésze bekapcsolódik, az ismeretátadás módja egységes, működésüket országos érvényű törvények szabályozzák és fenntartásukat közpénz-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

ből finanszírozzák. A tankötelezettség és az egységes tanmenetek célja, hogy mindenki belépjen az oktatási rendszerbe és ugyanazt az oktatást, ismeretanyagot kapja meg függetlenül a társadalmi státuszától. Minden tanulónak elviekben joga van ugyanolyan minőségű szolgáltatáshoz, az egyenlő jogok mégsem teremtenek egyenlő lehetőségeket és esélyeket az oktatásban.

Az oktatási intézmények funkcióit elemezve kiemeli, hogy az oktatási rendszer a társadalmi struktúra megváltozásához és újratermelődéséhez is hozzájárulhat, így a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklődését és átörökítését egyaránt elősegítheti. A modern oktatási rendszerek kialakulása előtt a tudás megszerzésének módja és mértéke esetleges volt. Az iskola nem mindenki számára volt nyitott, a társadalmi státusz, az anyagi helyzet és a biológiai nem sokáig meghatározta az iskolai részvétel lehetőségét. Az általános tankötelezettség megjelenése előtt az iskola mellett az egyház, a család, a mesteremberek szerepe is jelentős volt az ismeretek átadásában. Ez az ismeretátadás ugyanakkor korántsem volt egységes, a gyerekek és fiatalok egészen másféle ismereteket kaphattak, amely a készségeik fejlődésében is nagy különbségeket eredményezhetett.

Az oktatási rendszerek egy érdekes ellentmondásos helyzetben léteznek – elvileg azért alakultak ki, hogy a kulturális reprodukció egységesen mehessen végbe, minden tanuló ugyanolyan jogokkal rendelkezzen az ismeretek megszerzésére, képességeik fejlődésére, a szocializációra, kulturális reprodukcióra stb. Napjainkban mégis az egyik legfontosabb kritika az iskolával kapcsolatban, hogy elsősorban a „középosztálybeli” gyermekekre épít és kevésbé veszi figyelembe az egyéni élethelyzeteket és szükségleteket, ami fokozza a hátránnyal indulók lemaradását és nem segíti elő a hátrányos helyzetű tanulók lemorzsolódásának megakadályozását.

Dumont és Douglas (2019) megállapításai szerint a társadalmi státusz és az iskolai teljesítmény összefüggéseit elemző kutatások ellentmondásos megállapításokat hozhatnak, mert különböző mérési eszközöket és modelleket alkalmaznak. Ezeket figyelembe véve kell értelmezni az eredményeiket. A szerzők három főbb nézetet különböztetnek meg. Az első szerint az iskola csökkenti az egyenlőtlenségeket, a második szerint az iskola növeli az egyenlőtlenségeket, a harmadik szerint az iskola szerepe semleges, nem csökkenti és nem is növeli az egyenlőtlenségeket. Alapvető kérdésnek tartják, hogy a tanulók teljesítményének egyenlőtlenségei az iskolán belül vagy az iskolán kívül keletkeznek-e. A szerzők Coleman (1966) megállapítására hivatkoznak, aki szerint az iskola hatása elenyésző a tanulók demográfiai háttérének hatásaihoz képest. A család a szocializáció elsődleges színtere, amely az első interakciók, az alapnyelv, a tanulási képesség, az értékek, a normák és viselkedési minták elsajátításának tere is. Ezek az első hatások, amelyek a családban érik az egyént anynyire erősek, hogy minden más szocializációs és tanulási közeg erre épül rá.

Az iskoláztatás semleges vagy kompenzáló hatását hangsúlyozó szerzők szerint már óvodába lépéskor is jelentős képességbeli különbségek vannak. Ezek a korai





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

egyenlőtlenségek a tanév során valóban kis mértékben változnak, de a tanítás nélküli szünetekben a különbségek tovább nőnek.

Az iskolák társadalmi egyenlőtlenségeket csökkentő szerepét a kutatók egy csoportja abban látja, hogy az iskola egyforma szolgáltatást nyújt a gyerekeknek (tantárgyak, ismeretek, módszerek stb.) és éppen ezzel biztosítja az „igazságos” elosztást, szemben a társadalommal, ahol nem egyformán állnak a gyerekek rendelkezésre a lehetőségek. Míg a családokban felhalmozott, így a gyermekek számára a családban elérhető tudás nagyon különböző, addig az iskolában kapott tananyag egységes, ami azt a célt szolgálja, hogy a korlátozottabb ismeretekkel rendelkező családok gyermekei is hozzáférhessenek a sikeres társadalmi részvételhez szükséges tudáshoz.

A különböző álláspontok és eredmények oka valószínűleg az, hogy a kutatók különböző kérdésekre keresik a választ. Az iskola pozitív szerepe mellett érvelők azt vizsgálják, hogyan alakulnának a társadalmi egyenlőtlenségek, ha a tanulók kevesebb iskolai oktatásban részesülnének. Míg az iskola egyenlőtlenségeket reprodukáló nézet mellett kiállók azt elemzik, hogy mi történne, ha a gyerekek azonos (ideális jellemzőkkel rendelkező) iskolákba járnának.

### Szociokulturális hátrányok

Az oktatási egyenlőtlenséggel összefüggésben a hazai szakirodalom előszeretettel használja a szociokulturális hátrányok kifejezést, miközben a fogalom pontos leírására kevesen vállalkoznak. Általában Páskuné Kiss Judit (2010) és Gyarmathy Éva (2010) megfogalmazásaira hivatkoznak a kutatók. A nemzetközi szakirodalom más értelmezésben alkalmazza a szociokulturális hátrányok fogalmát, a „sociocultural disadvantages” kifejezést a kultúrával, a kulturális különbségekkel vagy a migráns háttérű személyek helyzetével összefüggésben használják, a hazai viszonyokban ugyanakkor elsősorban nem a bevándorlással és migrációval kapcsolatban vizsgáljuk a szociokulturális hátrányokat.

A szociokulturális hátrányok magyarázatára olyan a nemzetközi térben is alkalmazott fogalmak is segítségünkre lehetnek, mint pl. a hátrányos helyzet, társadalmi egyenlőtlenség, a társadalmi-gazdasági helyzet, kidolgozott és korlátozott nyelvhasználat, amelyek ahogyan később bemutatásra kerülnek összefüggésben állnak a szociokulturális hátrány egyes elemeivel.

A hátrány általában valamihez vagy valakihez képest csökkentett lehetőségeket, esélyeket, részvételt jelent. Amikor társadalmi hátrányokról beszélünk azt is feltételezzük, hogy vannak hátránnyal nem rendelkező, jobb helyzetben lévő személyek. A hátrány szorosan összefügg a társadalmi egyenlőtlenség fogalmával. Andorka (1997) szerint az egyének, családok, csoportok helyzete különböző a társadalomban és ezek a különbségek előnyöket és hátrányokat okozhatnak. Mindezek egyenlőtlenségeket eredményeznek a társadalomban, amelyek számos dimenzióban kifejeződ-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

hetnek, pl. jövedelem, vagyon, iskolázottság, munkahelyi pozíció, lakáskörülmények, ezek sokszor egymással összefüggésben vannak.

Páskuné 2010-es definíciója szerint (idézi Gyarmathy 2010) az alábbi szempontok alapján jelölhetőek ki a hátrányos helyzetű gyerekek: „szülők iskolázottsága, szülők egzisztenciális biztonsága (munkanélküliség, állandó munkahely hiánya), család stabilitása (felbomlott családok, egyedülálló szülők, árvaság), eltartottak száma (eltartottak száma meghaladja az eltartókét), kisebbségi etnikai helyzet (Magyarországon a cigánysághoz tartozás), lakóhely szerinti különbség (rossz lakáskörülmények, aprófalvakban, hátrányos helyzetű területeken élés)” (Gyarmathy 2010:9-10).

A Páskuné által azonosított jellemzők fokozott kockázatot jelentenek a sikeres iskolai részvételre, azonban meglétük nem jár automatikusan rossz iskolai teljesítménnyel, a hátrányok „kombinálódása”, rendszerszintű működése lehet különösen veszélyes. Önmagában egy kockázat jelenléte nem fog csökkent teljesítményt okozni. Egészen más társadalmi státusszal rendelkezik például a nagyvárosban élő, diplomás szülőkkel rendelkező roma tanuló, mint a faluban élő, alacsonyán képzett, munkajövedelemmel nem rendelkező roma családból származó diák és másfajta oktatási lehetőségek állnak előtte.

Gyarmathy (2010) tanulmányában kifejezetten az iskolai részvétellel összefüggésben a azonosítja a szociokulturális hátrány elemeit a következő területeken előforduló hiányosságokra: anyagi javak hiánya, ingergazdag környezet, tudás és képességek, verbális-szekvenciális elemző gondolkodás hatékonysága, sikeres tanulás, tanulás-tudás értéke, konstruktív megküzdési stratégiák.

Gyarmathy definíciójánál is fontos kiemelni, hogy a szociokulturális hátrány egyes elemei rendszerben működnek, egymást felerősíthetik. A családok alacsony jövedelme számos tényezőn keresztül kifejti a hatását, többek között megakadályozhatja az ingergazdag környezet kialakítását. A szegényebb családok általában mennyiségileg kevesebb, minőségileg alacsonyabb játékot, könyvet, fejlesztő eszközt tudnak biztosítani a gyerekek számára, továbbá rekreációs lehetőségeik is jóval korlátozottabbak. Jellemzően egyre nő a megvásárolható termékek, szolgáltatások, rekreációs lehetőségek száma a fogyasztói társadalomban, mindezek új információkat, ingereket, fejlesztési lehetőségeket biztosíthatnak, azonban ezek csak a társadalom egy része számára elérhetőek, így újfajta egyenlőtlenségeket is teremtenek. Azok a gyerekek, akik ezekből a lehetőségekből kimaradnak, az információszerzés és képességfejlődés ilyen formáiban sem vehetnek részt. Mindezek hátrányként jelenhetnek meg a tanulás vagy éppen az iskolai részvétel egyéb elemei során.

A szociokulturális hátrány szoros összefüggésben van az anyagi javak hiányával, mégsem egyezik meg a szegénység definícióival. A szociokulturális hátrány a különböző társadalmi hátrányok együttes jelenlétét jelenti (pl. alacsony iskolai végzettség, egzisztenciális bizonytalanság, instabil családszerkezet, családi diszfunkciók, kisebbségi lét, szegregáció), amelynek következtében a kulturális reprodukció a



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

többségi társadalomtól eltérően megy végbe, ami nemcsak az iskolai részvételt és eredményességet akadályozhatja, hanem a társadalmi integrációt is.

### Nyelvhasználat és tanulási készségek összefüggései

A kulturális reprodukció során a társadalmi tudást, ismereteket, értékeket, normákat sajátítanak el az emberek. Mindez szükséges a társadalmi együttéléshez. Az oktatási rendszer kiépítésének egyik célja, hogy a kulturális reprodukció ellenőrzött, formális, egységes keretek között jöjjön létre (Halász 2001). Ugyanakkor a kulturális reprodukció nem csak az oktatási rendszer intézményein keresztül megy végbe, hanem fontos szerepet játszik benne többek között a család, a közösség, a média stb. Míg a gyerekek meg nem jelennek az oktatási rendszerben addig szinte teljes mértékben a család jellemzőitől és lehetőségeitől függ, hogy milyen hatások érik. A kultúra egyik fontos eleme a nyelv, a nyelvhasználat különbségeiből eredő hátrányok vizsgálata is segítségünkre lehet a szociokulturális hátrányok azonosításához, mivel a nyelvhasználat a szociokulturális hátrányok számos elemével kapcsolatban áll.

Bernstein (1974) az oktatásban megjelenő különböző részvételi esélyekkel összefüggésben vizsgálta a szocializáció folyamatát, többek között azt, ahogyan elsajátítják a gyermekek a kulturális identitást, illetve annak szerepét a nyelvi szocializációban.

A kultúra hatással van arra, hogyan sajátítják el a nyelvet az emberek (nyelvtani szabályok, beszédstílus, szinonima-készlet, szóbeli és írásbeli kifejezőképesség stb.), ugyanakkor maga a nyelv is hatással van a kultúrára. A gyerekek a saját nyelvi környezetükből kapott minták alapján, utánzás révén tanulják meg a nyelvet, ez lesz számukra a mérvadó.

Bernstein szerint a társadalmi struktúra és a nyelv között szoros kapcsolat van, a különböző csoportok másképpen használják a nyelvet, így a saját nyelvi képességeiket örökítik tovább, konzerválva a csoportok közötti különbségeket, amik állandósulnak a társadalmi struktúrában. Megállapítása kiindulópontot jelenthet számunkra, hiszen segítséget kaphatunk annak megértéséhez miért vannak különböző esélyei a sikeres iskolai részvételre a különböző társadalmi csoportoknak.

Elmélete szerint a társadalmi csoportok ez alapján eltérő nyelvi változatot használnak: kidolgozott kód és korlátozott kód alkalmazására képesek. A kidolgozott kód használói követik a grammatikai rendet, megszervezik a közlést, időben és logikailag rendezett, összetett mondatokat használnak, széles szókincssel rendelkeznek, változatosan képesek kifejezni magukat. A korlátozott kódot alkalmazók ezzel szemben kevésbé képesek sokféleképpen kifejezni magukat, rövidebb, egyszerűbb megfogalmazás jellemző rájuk, a közlés az információk átadása nem szervezett, a nyelvtani szabályok betartása esetleges, korlátozott szókincs jellemző.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

Míg a korlátozott kódot mindenki képes elsajátítani és alkalmazni, addig a kidolgozott kódhoz nem mindenki fér egyformán hozzá, ugyanakkor az iskolában ez utóbbi alkalmazását várják el, az oktatás és a közösségi élet eszköze egyaránt. Amennyiben a gyerekek ezt nem tudják alkalmazni kudarcélmény alakulhat ki, ami rontja a tanulás és az iskolai részvétel motivációit. Az iskola részéről pedig szintén csökkenhet a korlátozott kódot alkalmazó gyerekek fejlesztésének motivációja, hiszen Bernstein elmélete szerint a nyelvi különbség kulturális különbséget is jelent, így az alkalmazott nyelvi kód megváltoztatása az alkalmazott kultúra megváltoztatását is jelenti, amivel kapcsolatban számos dilemma felmerülhet, például, hogy meg lehet-e változtatni a családi környezet által alkalmazott korlátozott kódot és az ehhez kapcsolódó kultúrát.

A szocializáció szerves részét képezi a nyelvi szocializáció, ami eltérően megy végbe a különböző társadalmi csoportokban, mindez a különbségeket is újratermelheti. Jánk István (2017) tanulmányában azt vizsgálta, hogy az alapnyelv hogyan befolyásolja az iskolai részvételt, megjelenik-e a nyelvi diszkrimináció az iskolai teljesítmény értékelésében, a nyelvi szocializáció milyen összefüggésben van az iskolai sikertelenséggel. Az alapnyelv a szerző szerint az anyanyelvünk azon változata, amelyet legelőször sajátítottunk el, így a legautomatikusabban, a legkisebb figyelemmel ezt alkalmazzuk, ennek sajátosságai nagy hatással vannak a nyelvhasználatra.

Pedagógusjelöltek körében végzett vizsgálata szerint a standard nyelvváltozat és kidolgozott nyelvhasználat esetén jobb osztályzatot kapnak a tanulók, mint korlátozott nyelvhasználat esetén még ha ugyanazt az információt adják is át. A pedagógusok kidolgozott nyelvhasználat mellett a legtöbb esetben normatív, előíró nyelvszemlélet is jellemző, tehát nemcsak az információ tartalmának átadása, de a módja, a közben használt nyelvi kódrendszer is fontos szempont.

A pedagógusjelöltek többsége úgy vélte, hogy egy perc alatt képes megállapítani a tanulással összefüggő tulajdonságokat (pl. magatartás, szorgalom, logikai készség). A kutatás kiemeli, hogy a nyelvi hátrányok önmagukban is diszkriminációt válthatnak ki, de sokkal jellemzőbb, hogy egyéb szocializációból eredő nehézségekkel van jelen.

### A társadalmi és gazdasági háttér hatásai

Ahogy korábban kifejtésre került a nemzetközi szakirodalomban nem abban az értelmezésben használják a szociokulturális hátrányok kifejezést, amire a hazai viszonylatban. A „sociocultural disadvantages”, „sociocultural disadvantaged” kulcsszavak mellett eredményesebbnek bizonyult a „social and cultural disadvantage in primary school” kifejezésre keresés. Páskuné (2010) és Gyarmathy (2010) fogalomhasználatánál egyaránt fontos szerepet kap a gazdasági és szociális helyzet a szociokulturális hátrány vizsgálatakor, amely a nemzetközi térben is számos kutatásban megjelenik az oktatási hátrányok összefüggéseivel foglalkozó tanulmányokban.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

A család társadalmi-gazdasági helyzete a gyermekek születésétől kezdve meghatározó, hiszen az alapvető szükségletek biztosítására nagymértékben függ tőle. A családnak elsődleges szerepe van a gyermekek fejlődéséhez szükséges körülmények megteremtésében, többek között az élelmezés, a lakáskörülmények, a gondozás és nevelés, az érzelmi biztonság biztosításában. Mindezek megalapozzák a fizikai és lelki egészségüket, ami alapvető fontosságú a tanuláshoz szükséges készségek kialakulásához (Parasuraman et al. 2018).

Crosnoe – Cooper (2010) a szülők gazdasági-társadalmi státuszának gyermekeik tanulmányi előmenetelére való hatását vizsgálták. A gazdaságilag hátrányos helyzetű családok gyermekei sokkal korlátozottabban férnek hozzá az erőforrásokhoz és lehetőségekhez, ami hosszútávon hatással van a társadalmi mobilitásukra. A hátrányos helyzetet nemcsak a jövedelem hiányával azonosítják, hanem a társadalmi és gazdasági kockázatok halmozódásának tekintik, beleértve a jövedelmi szegénységet, az egyszülős családszerkezetet, a tinédzserkori terhességet, az alacsony iskolázottságot és a különböző jóléti juttatásokkal való kapcsolatot.

A gyermekek társadalmi mobilitásának elősegítése a szülei, családjaik támogatása nélkül nem valósulhat meg. A szerzők szerint a rövid távú megközelítések, pl. állami támogatás, adókedvezmények eredményei csak korlátozott mértékben lehetnek hatásosak, ezek helyett hosszú távú, rendszerszemléletű gyermekközpontú megközelítést kellene alkalmazni. McLyod 1998-as megállapítására hivatkozva kiemelik, hogy a gazdasági hátrányok megléte és továbbörökítése a családi dinamikával összefügg, ugyanakkor a szakpolitikai intézkedések ezt kevésbé veszik figyelembe arra hivatkozva, hogy a család belső világa, dinamikája nem befolyásolható külső beavatkozásokkal. Az oktatással kapcsolatos kutatások azonban megerősítik, hogy a családi dinamika hatással van a gyermekek iskolai részvételére és így a társadalmi egyenlőtlenségek alakulására is.

A szerzők azonosították azokat a tényezőket, amelyek a családok gazdaságilag hátrányos helyzetéből adódva kifejtik a hatásukat a gyerekek iskolai részvételére, tanulására. Eredményeik szerint a gazdasági szempontból hátrányos helyzetű gyerekek kevésbé fejlett kognitív készségekkel lépnek be az iskolákba, mint jobb helyzetű társaik, rosszabb érdemjegyeket érnek el és alacsonyabb szintű végzettségeket szereznek. Már az iskolába lépve megvannak a gyerekek között az egyenlőtlenségek, amelyeknek hosszú távon, akár az egész életútra nézve következményei lesznek.

Az Edward M. Sosu – Sofia M. Pimenta (2023) szerzőpáros tanulmányukban bemutatották a család társadalmi-gazdasági háttere és a gyerekek iskolaérettsége közötti összefüggéseket. Felhívják a figyelmet a korai gyermekfejlesztési programok fontosságára, amely az iskolára való felkészítésben is jelentős szerepet játszik. Eredményeik szerint a magasabb iskolaérettséggel rendelkező gyerekek jobban teljesítenek az iskolába lépve, erősebb tanulási képességgel rendelkeznek, amely meghatározza a későbbi, egyre összetettebb ismeretanyag elsajátítását. Az iskolaérettség mindezek mellett ahhoz is hozzájárul, hogy az iskolában elvárt magatartási és viselkedési



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

szabályokat elsajátítsák a gyerekek, illetve, hogy ennek is köszönhetően pozitív iskolai/osztálytermi interakciókban, megerősítésben legyen részük.

Az iskolaérettséget három főbb kérdés mentén vizsgálja a szerzőpáros: Készen áll a gyerek az iskolára? Az iskola készen áll a gyerek fogadására? A család és a környezet készen áll a gyerek iskolai részvételének támogatására? Mindez túl mutat pusztán az írás, olvasás, számolás készségének mérésén. A tanulmány megerősíti, hogy a mikrokörnyezet lehetőségei, a család szocioökonómiai státusza, a kisgyermekkorú nevelés/fejlesztés és az ehhez kapcsolódó programok elérhetősége összefüggést mutatnak az iskolaérettségi kompetenciák fejlődésével. Javaslatként megfogalmazzák, hogy nagyobb hangsúlyt kellene fordítani a gyermekek iskolaérettségi kompetenciáinak szélesebb körének fejlesztésére.

Ready (2019) és szerzőtársai az iskolák társadalmi, gazdasági státusza és etnikai összetétele alapján vizsgálják meg a tanulók iskolai teljesítményét. Óvodától az általános iskola második osztályáig az írás és a matematikai készségeket hasonlították össze. Fontos eredményük, hogy azok a gyerekek, akik szegénységük miatt toxikus stresszt élnek át sokkal alacsonyabb teljesítményt mutatnak, mint jobb helyzetű társaik. A gyerekek stressz szintjét növelheti többek között a társadalmi és lakóhelyi instabilitás, a családi háztartásban tapasztalt szervezetlenség és kiszámíthatatlanság, magasabb arányú erőszakos viselkedés.

A szerzők nagy különbséget találtak a különböző fenntartású iskolák között is. Az általuk alacsony társadalmi, gazdasági státuszú iskolák mindegyike állami fenntartású, ugyanakkor a magyarországi gyakorlattól eltérően jellemzően nagyvárosi környezetben találhatóak ezek a hátrányos helyzetű intézmények.

A gazdasági és társadalmi státusz a családi szocializációs folyamatokra, az elsajátított értékekre és viselkedés mintákra is hatással van. Roberts (2018) tanulmányában a tanulók jellemzőinek és viselkedésének szerepének a hosszú távú hatásait vizsgálta meg, különösképpen a tanulói magatartás, az iskola iránti érdeklődés, az íráskészség és olvasási készségek szerepét. A felsorolt jellemzők összefüggésben vannak az oktatásbeli és munkaerőpiaci sikerességgel, de mindezek nem elválaszthatók a szülők társadalmi-gazdasági státuszával. A családban tapasztalt magatartási minták és attitűdök befolyásolni fogják a saját viselkedésüket az iskolában és a tanuláshoz kapcsolódó attitűdjeiket. Azok a gyerekek, akik azt tapasztalják meg, hogy a jó iskolai végzettség jó munkahelyet, elégséges jövedelmet és kielégítő életszínvonalat eredményez, motiváltak lesznek a tanulásra, készségeik fejlesztésére. Ugyanakkor a tanulók azon csoportja, akik a családban nem az iskolában kívánatos magatartásformákkal és problémamegoldási formákkal találkoznak nehezebben fognak az iskola szabályainak megfelelően viselkedni és készségeiket fejleszteni.

Merolla (2017) is megerősíti, hogy a közvetlen környezetben megélt tapasztalatok szervezik elősorban a gyerekek viselkedését. Az elmaradott területi egységeken élők másfajta munkaerőpiaci lehetőségekkel találkoznak, sokkal kevesebb és ke-





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

vésbé színes munkahely áll a rendelkezésre, ami hatással van rájuk. Bár elismerik a tanulás értékét, vannak ismereteik arról, hogy a magasabb iskolai végzettség lehetőséget adhat a társadalmi mobilitásra, de mivel a közvetlen környezetben, a szomszédságban nem ezt tapasztalják, ezért ez az elvi tudás nem válik gyakorlati magatartássá, mivel nincsenek jelen azok a pozitív példák a szomszédságban, amelyek bizonyítanak, hogy a közvetlen környezetükből is van lehetőség a kitörésre. Mindez a gyerekek motivációira, szakmaképére, jövőterveire is hatással van. A szerző szerint a jelenség magyarázhatja az alacsonyabb tanulási motivációt és iskolai teljesítményt a hátrányos helyzetű tanulók körében.

### A család és az iskola kapcsolata a hátrányos helyzetű térségekben

Iheoma U. Iruka és szerzőtársai (2020) a bioökonómiai megközelítése szerint a gyerekek oktatási intézményben való részvételi és tanulási lehetőségeit több rendszer is befolyásolja, többek között a család, a család és az iskola együttműködése, a közösség, az oktatáspolitikai, a kultúra. Azt vizsgálták, hogyan kapcsolódnak az ökológiai rendszerek a gyermekek korai tanulási tapasztalataihoz, illetve hogyan befolyásolják a tanulás lehetőségeit. Iskolavezetőkkel, pedagógusokkal és szülőkkel készített egyéni és fókuszcsoportos interjúk eredményeinek felhasználásával megállapították, hogy különösen a családi szegénység, a korai oktatáshoz való hozzáférés, a család és iskola együttműködése, a meglévő erőforrások és hiányok, illetve a kulturális sokszínűség nagyon eltérően alakul a különböző településtípusokon.

Felhívják a figyelmet arra is, hogy az a földrajzi hely, ahol a gyermekek élnek és tanulnak szintén fontos hatást gyakorol a fejlődésükre. Olyan tendenciákat emelnek ki, mint a különböző településtípusok közötti eltérések demográfiai jellemzőkben, infrastruktúrában, intézményi ellátottságban, szolgáltatások meglétében, vagyoni és jövedelmi helyzet alakulásában.

Említést tesznek a vidéki terekben gyakran előforduló „childcare deserts”, magyarul „gyermekgondozási sivatagok”-nak nevezett jelenségről, ezeket olyan területekként vagy közösségekként azonosítanak, ahol a minőségi gyermekgondozáshoz korlátozottan vagy egyáltalán nem férnek hozzá a családok. Álláspontjuk szerint a vidéki közösségekben a gyermekgondozási lehetőségek elsősorban az otthoni környezetre korlátozódnak. A szülők és a család szerepe így még erősebb, hiszen a professzionális segítők hiányában a gyerekek fejlődési lehetősége attól függ, hogy van-e róla gondoskodó, a fejlesztését végző családtag.

Más professzionális segítők hiányában, így nagy jelentőséggel bír, hogy milyen kapcsolata van a családnak és az iskolának, mennyire tudnak partnereként együttműködni a gyermek fejlődése érdekében. Sokféle módon igyekezhetnek az iskolák bevonni a családokat, pl. családlátogatások, szülő-tanár konferenciák, közösségi média felületek, felvilágosító foglalkozások. Eredményeik szerint a családok igénye-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

ihéz leginkább igazodó, következetes együttműködési formák a legcélravezetőbbek a családok bevonásában.

Mivel a vidéki közösségekben gyakran korlátozott erőforrások vannak a gyermekek fejlesztését elősegítő szolgáltatásokra, az iskolákra még nagyobb felelősség hárul, amivel nem minden esetben képesek megbirkózni. Különösen igaz lehet azokban a hátrányos helyzetű oktatási intézményekre, ahol a szakemberhiány és a halmozottan hátrányos helyzetű diákok koncentrációja jellemző. Ezek a sajátosságok ugyanakkor nem fogják vonzóvá tenni a fejlesztést végző szakemberek számára az ilyen típusú intézményeket, ami tovább mélyíti a problémákat.

Gazeley (2010) kiemeli, hogy nem önmagában a szülők iskolázottsága, hanem az oktatáshoz fűződő kapcsolatuk bír elemi erővel a gyermekek tanulási esélyeire, éppen ezért fontos lenne, hogy a szülők pozitív tapasztalatokat szerezzenek a gyermekek iskolájával kapcsolatban. Eredményei alapján az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők saját iskolai pályájukat kudarcokkal terheltnek érzik, az oktatási intézményekkel negatív tapasztalataik vannak, amelyeket gyermekek iskolájára is kivetíthetnek. A szerző szerint ez is egy fontos oka annak, hogy a középosztálybeli gyerekek az oktatási rendszer minden szintjén előnyben vannak az alacsonyabb státuszú tanulókhöz képest, mert a szülők pozitívabb hozzáállással rendelkeznek, így jobban képesek támogatni, motiválni a gyermekek iskolai részvételét. A szakemberek egy része úgy véli, hogy ez a típusú hátrány olyan mélyen és az iskolán kívüli környezetben gyökerezik, amely kompenzálására az oktatási rendszer nem lehet képes. Mindenképpen szükség lenne az oktatási intézményeken kívül más professzionális segítők is bevonni annak érdekében, hogy a szülők hozzáállása pozitív változásokon menjen keresztül.

Hanafin és Lynch (2002) írországi hátrányos helyzetű területeken élő munkásosztálybeli szülők iskolával kapcsolatos véleményét mutatta be interjú kutatásuk tükrében. Általános iskolai tanulók szüleivel készített interjúk szerint a szülők iskolai részvétele elsősorban az információk adásra és fogadására korlátozódik. Konzultációra vagy egyéb bevonódásra alig van lehetőségük. Ennek következtében úgy vélik, hogy nincs hatásuk az iskolában történetekre, az iskola életével és így a gyermekek helyzetével kapcsolatos döntéshozatalban nem vehetnek részt. A szülőket egyfajta „jelképes” szervként azonosítják magukat az iskolában, akiknek jelen kell lenni bizonyos helyzetekben például szülői értekezlet, iskolai ünnepek, ugyanakkor valódi beleszólásuk nincs az iskola működésében, sőt nem látják szívesen őket az iskola épületében, ami miatt sokszor szorongást éreznek.

Az irányítással és szervezéssel kapcsolatos döntéshozatalból kirekesztve érzik magukat, miközben ezek a döntések nemcsak a gyermekeiket, de őket is közvetlenül érintik (például a kötelező iskolai felszerelések megvásárlása vagy az iskolán kívüli programok finanszírozása). A szülők és iskola együttműködése a gyermekek tanulási előmenetele érdekében így igencsak korlátozott mértékben mehet végbe.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

Li és Fischer (2017) is a szülők és az iskola kapcsolatának fontosságát hangsúlyozva megállapítják, hogy a szülők fokozott bevonása pozitív hatással van a gyermekek oktatási előmenetelére. A szegény környékeken élő családok gyakrabban szembesülnek társadalmi-gazdasági nehézségekkel, munkanélküliséggel, mentális és/vagy egészségi problémákkal, jóléti függéssel, szociális zavarokkal, devianciákkal. Ezek a nehézségek akadályozzák a sikeres oktatásbeli részvételt. Ráadásul a hátrányos helyzetű térségekben sok esetben a kevésbé jó munkaerőpiaci helyzetben lévő pedagógusok vállalnak munkát, például a pályakezdők, akik kevésbé jártasak a problémák kezelésében és a szülők iskolai bevonásának támogatásában.

### Családi kockázatok és iskolai eredményesség összefüggései

A hazai szociokulturális hátrány fogalomértelmezése (Gyarmathy 2010, Páskuné 2010), illetve a gazdasági és társadalmi helyzet és iskolai eredményesség összefüggéseivel foglalkozó számos nemzetközi szakirodalom kiemeli, hogy a hátrányos helyzetű családokban a szocializáció során átadott értékek és viselkedésminták is eltérőek lehetnek, amelynek az egyik magyarázó oka lehet a magasabb stressz szint és a mentális egészség sérülékenysége. Az egzisztenciális bizonytalanságok megzavarhatják a szülők életét, fokozhatják a stresszt, mindez megváltoztathatja az otthon szervezetét, a családi kapcsolatokat, a családtagok pszichológiai jólétét, amelyek a gyermekek viselkedésében is leképeződhetnek. A szülői érzékenység és fegyelem, a családon belüli interakciók, a problémák és konfliktusok megoldási módjai mind hatással vannak a gyermekek fejlődésére. A családban jelenlévő pszichoszociális problémák megzavarhatják a tanulást, a koncentrációt, az összpontosítást (Crosnoe – Cooper 2010).

Jaehee Kim – Hoseog Yu – Hyoun K. Kim (2022) amerikai és dél-koreai adatok alapján vizsgálták, hogy a korai életkorban megélt családi kockázatok hogyan befolyásolják a gyerekek tanulmányi és szociális készségeit. Mindkét országban kimutatták, hogy a családi kockázatok halmozódása közvetlen hatást gyakorol a gyerekek tanulási készségeire és iskolaérettségére. Az anyák mentális egészségével és szülői magatartásával kapcsolatban megállapították, hogy az anyák stressz szintjének kezelése egyfajta elsődleges prevencióként szolgálhatja a gyermekek fejlődési lemaradásának megelőzésében. A kulturális dinamika fogalmával azt elemzik, hogy a gyermekeket körülvevő gondozási környezet, a szülők magatartása kiemelkedő szerepet játszik a fejlődésben és a későbbi iskolai elvárásokhoz való alkalmazkodásban.

Eredményeik szerint a magas anyai stressz szint a kisgyermekek olyan iskolaérettségéhez kapcsolódó készségeire van negatív hatással, mint például az írás-olvasás, számolás, problémamegoldás, pozitív szociális viselkedés, önszabályozás. Mindezek a készségek nemcsak az aktív tanulást teszik lehetővé, hanem a kortársakhoz és az iskolai személyzethez való kapcsolódást is. A gyenge iskolaérettségi készségekkel



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

rendelkező gyerekek általában nehézségekkel küzdenek az iskolakezdést követően, amelyek hosszútávon is fennmaradnak ezzel megakadályozva a hátrányok leküzdését. A szerzők szerint az egyre elterjedtebb iskolaérettséget fejlesztő programok célja, hogy elősegítse a gyermekek óvodai és későbbi iskolai sikerességét. A programok hatásai viszont nagy különbséget mutatnak a gyermekek családi háttere szerint.

A gyermekek iskolai részvételének támogatása sem lehet egységes minden családban, nagy különbségek vannak a társadalmi, gazdasági, kulturális helyzettől függően. A gyermekek fejlődését a családok fizikai és társadalmi környezete, gyermeknevelési szokásai, a szülők viselkedési mintái egyaránt alakítják. A szerzők szerint éppen ezért a gyerekek tanulási fejlődését kulturális kontextusban is vizsgálni érdemes, hogy a lemaradást elősegítő programok fejlesztése a kulturális különbségeket figyelembe vegyék.

### Összegzés

A tanulmány hazai és nemzetközi szakirodalmak feldolgozásával mutatta be a gyerekek családi jellemzőinek, társadalmi és gazdasági hátterének hatásait az iskolai részvételre, különösképpen a hátrányos helyzetű területeken élő tanulókra fókuszálva.

A családok iskolázottsága, társadalmi-gazdasági helyzete, a szülők munkaerőpiaci kötődése, jövedelemszerző képessége számos oktatási egyenlőtlenségekkel foglalkozó tanulmány kiindulópontjává szolgál, hiszen mindezek jelentős mértékben befolyásolják hogyan tudják a gyermekek számára biztosítani a fejlődésükhöz szükséges alapvető szükségleteket. Ugyanakkor mindezek számos egyéb családi folyamatra és a gyermekeket érintő tényezőre is hatással vannak, amelyek további akadályokat gördíthetnek a gyerekek tanulmányi előmenetelében.

A tanulmány Bernstein (1974) kidolgozott és korlátozott nyelvi kód fogalmait bemutatva érzékeltette, hogy a társadalmi csoportonként eltérő nyelvhasználat hogyan irányítja a megismerést, az egyes feladatok megértését és megoldását, sőt az iskolai közösségbe való integrációt is. A korlátozott nyelvi kódot használó gyermekek már eleve olyan hátránnyal érkeznek az oktatási intézményekbe, amelyek leküzdésében csak professzionális segítőkkel lenne lehetőségük, ebben az érintett gyerekekkel először találkozó pedagógusoknak nagy szerepe lenne, ugyanakkor jellemző tendencia, hogy a hátrányos helyzetű gyerekeket nagylétszámban befogadó iskolában van a legnagyobb szakemberhiány.

A szülők pozíciója a társadalom struktúrájában és intézményeiben is formálja a magatartásukat, miközben a gyermekek tanulási lehetőségeit is szervezi. A család és az iskola kapcsolatának minősége is számos mechanizmuson keresztül kifejti a hatását a gyerekek iskolai részvételére. Az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők általában több kudarcot éltek meg az iskolában, többségében negatív



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

élményeik vannak a tanulmányi eredményekkel, az osztályközösségbe való beilleszkedéssel, a tanári magatartással és az előítéletekkel egyaránt. Gyermkeik oktatási intézményeivel kapcsolatban is egy negatív előfeltételezéssel rendelkeznek, ami miatt nem tudnak bevonódni a gyermekeik iskolai életével kapcsolatos döntésekbe.

A családok az egzisztenciális bizonytalanság mellett is számos olyan sajátossággal rendelkezhetnek, nehezítik akadályozhatják a gyermekek tanulmányi előmenetelét. Számos tanulmány kiemeli a tartósan magas stressz szint és a mentális egészség sérülékenységét. Ezeket a szegénységgel járó kiszolgáltatottság, de a családszerkezet, illetve a család működési mechanizmusainak instabilitása egyaránt előidézheti. A családtagok viselkedése ilyenkor olyan módon megváltozhat, hogy a család nem képes az alapvető funkcióinak ellátására, amely akadályozhatják a gyerekek tanulását, koncentrálását.

A feldolgozott tanulmányok számos olyan tényezőt nevesítenek, amelyek egymással ok-okozati összefüggésben állnak, a különböző hátrányok rendszerként működve, felerősíthetik egymás hatását. A tanulók hátrányainak kompenzálása olyan komplex programokkal lehet sikeres, amelyek képesek rendszerben vizsgálni a hátrányokat és azok lehetséges kezelési módszereit.

Az oktatási rendszerben meglévő egyenlőtlenségekkel kapcsolatban azonban dilemmaként merül fel, hogy az oktatási rendszer, ami a kulturális reprodukció egységesítése miatt jött létre, éppen azért, hogy egységes tananyagot, egységes módszerekkel tanítson, a társadalmi és gazdasági fejlődés érdekében, hogyan tud úgy átalakulni, hogy képes legyen az egyéni igényekre és képességekre fókuszálni, méltányos teljesítményértékelést kidolgozni, miközben a társadalom más szféráiban, így a gazdasági életben és a munkaerőpiacon továbbra is az egységesen magas teljesítményt értékeli.

### Irodalom

- Andorka Rudolf (1997): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Bernstein B. (1974): *Class, codes and control. Volume II.: Applied Studies Towards a Sociology of Language*. Routledge and Kegan Paul, London – New York.
- Coleman J. S. – Campbell E. Q. – Hobson C. J. – McPartland J. – Mood A. M. – Weinfeld F. D. – York R. L. (1966): *Equality of educational opportunity*. Government Printing Office, Washington D.C.
- Crosnoe R. – Cooper C. (2010): Economically Disadvantaged Children's Transitions Into Elementary School: Linking Family Processes, School Contexts, and Educational Policy. *American Educational Research Journal*, 2, 258–291.
- Dumont H. – Ready D. D. (2019): Do Schools Reduce or Exacerbate Inequality? How the Associations Between Student Achievement and Achievement Growth



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

- Influence Our Understanding of the Role of Schooling. *American Educational Research Journal*, 20(10): 1–47.
- Gazeley L. (2010): The role of school exclusion process in the re-production of social and educational disadvantage. *British Journal of Educational*, 3, 293–309.
- Gyarmathy É. (2010): *Hátrányban az előny – A szociokulturálisan hátrányos tehetségesek*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.  
[https://tehetseg.hu/sites/default/files/12\\_kotet\\_net\\_color.pdf](https://tehetseg.hu/sites/default/files/12_kotet_net_color.pdf) (Letöltés ideje: 2025. 12. 11.)
- Halász G. (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Hanafin J. – Lynch A. (2002): Peripheral Voices: parental involvement, social class and educational disadvantage. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1): 35–49.
- Iruka I. U. – DeKraai M. – Walther J. S. S. M. – Abdel-Monem T. (2020): Examining how rural ecological contexts influence children’s early learning opportunities. *Early Childhood Research Quarterly*, 52, 15–29.
- Jaehee K. – Hoseog Y. – Hyoun K. K. (2022): Effects of cumulative family risks on school readiness skills: A cross-cultural study between the U.S. and Korea. *Early Childhood Research Quarterly*, 61, 15–28.
- Jánk I. (2017): Nyelvi hátrány és diszkrimináció az iskolában. A nyelvi szocializáció jelentősége a tanuló értékelésében. *Szociológiai Szemle*, 27(3): 27–47.
- Li A. – Fischer M. (2017): Advantaged/Disadvantaged School Neighborhoods, Parental Networks, and Parental Involvement at Elementary School. *Sociology of Education*, 90(4): 355–377.
- Merolla D. (2017): Self-efficacy and Academic Achievement: The Role of Neighborhood Cultural Context. *Sociological Perspectives*, 60(2): 378–393.
- Parasuraman S R. – Anglin T. M. – McLellan S. E. – Riley C. – Mann M. Y. (2018): Health care utilization and unmet need among youth with special health care needs. *Journal of Adolescent Health*, 63(4): 435–444.
- Páskuné Kiss J. (2010): *Tanulói sajátosságok tükröződése hátrányos helyzetű tehetségesek jövőképeiben*. Habilitációs értekezés. Debreceni Egyetem.
- Ready D. D. – Reid J. L. (2019): Children’s executive function development and school socio-economic and racial/ethnic composition. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 457–471.
- Sosu E. M. – Pimenta S. M. (2023): Early childhood education attendance and school readiness in low- and middle-income countries: The moderating role of family socioeconomic status. *Early Childhood Research Quarterly*, 63, 410–423.





TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

- W. Roberts B. (2018): How You Behave in School Predicts Life Success Above and Beyond Family Background, Broad Traits, and Cognitive Ability. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(4): 620–636.



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

KOVÁCS JUDIT<sup>1</sup>

## ABSZTRAKT

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

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

## ABSTRACT

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

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

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

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

### Bevezetés

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

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

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

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

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

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

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

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

### Módszertan

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

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

Forrás: saját szerkesztés, 2025

### Eredmények

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

#### 1. STRESSZ ÉS HÁTRÁNY

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





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

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

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

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

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

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

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

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

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

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

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

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

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

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

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

### Megvitatás

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

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

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

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

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

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

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



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

### Irodalom

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





### TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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





TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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



### TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

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

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

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

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

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

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

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

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

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



## „Ígéret szép szó, ha betartjuk úgy jó?” – Szakirodalmi áttekintés a hátrányos helyzetű gyerekek szociális kompetenciáinak fejlesztésére kialakított programokról

BIHARI ILDIKÓ<sup>1</sup> – KOVÁCS JUDIT<sup>2</sup> – TIBORI TIMEA<sup>3</sup>

### ABSZTRAKT

A gyermekkori társas-érzelmi fejlődés megalapozza az egyén életútját. Az alacsony társadalmi státuszú családba született, hátrányos helyzetű gyermekek jelentős részének a képességei deficiensek. A hátránykompenzáló szemlélet szerint a lemaradás csökkenthető, sőt, professzionális szakemberek segítségével a kívánatos viselkedésformák bármilyen közösségben (osztály, kortárs-csoport, szülők, felnőttek stb.) sikerrel taníthatók. Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy a nemzetközi és hazai szakirodalom alapján áttekintést nyújtunk az iskoláskorúak, illetve kisebbek számára kifejlesztett olyan hátránykompenzációs programokról, melyek célja a szociális kompetenciák erősítése. A jó példák bemutatásán túl az a célunk, hogy a szociális kompetenciák fejlesztésére irányuló programokról, különösképpen a hazai programokról, egy minőségi értékelő szempontrendszer alapján komplex és kritikus képet alkossunk, mely a jövőben hasznára lehet a hátránykompenzációra vállalkozó segítő és fejlesztő szándékú szakmai törekvéseknek. A nemzetközi és a hazai oktatáskutatók elképzelése a jó gyakorlatokról sok hasonlóságot mutat. Úgy véljük, mind a hazai, mind a nemzetközi szinten van elég jó gyakorlat, módszertani útmutató, önismeretet, felelősséget erősítő tréning, elméleti alapvetés, amely inspirálhatja a szakértőket (pedagógusok, segítőik, szülők, civilek stb.) az eredményes, és élményt adó fejlesztő tevékenységben. A sikerességet azonban csak a folyamatos és ellenőrzött pedagógiai és szociális segítő munkával lehet biztosítani, és a hatásmonitorozással, programfelülvizsgálattal. A magyarországi helyzet részletes ismeretében elmondható, hogy a hátránykompenzáció gyakorlatilag versenyt fut a leszakadással. Szerencsés esetben csökkenthető a csoportok közötti távolság, a leszakadás mértéke és sebessége. A nehézségeket fokozza, hogy a felzárkóztató programokhoz nincs kellő számú képzett humán erőforrás, az eszközök, épületek fejlesztése nem egyenletes, és főleg nem folyamatos. A hátránykompenzáció hatékonyságának korlátait tehát nem a megfelelő konceptuális háttérrel kidolgozott programok minőségében kereshetjük, hanem alapvetően strukturális természetű okokban. Cikkünkben kritikusan elemezzük az elmúlt két évtized hazai

<sup>1</sup> Bihari Ildikó egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem, Szociológia és Szociálpolitika Tanszék; bihari.ildiko@arts.unideb.hu

<sup>2</sup> Kovács Judit intézetigazgató, Debreceni Egyetem, Szociál- és Munkapszichológiai nem önálló Tanszék; kovacs.judit@arts.unideb.hu

<sup>3</sup> Tibori Timea külső kutató, HUN-REN Társadalomtudományi Kutatóközpont; timeatibori@gmail.com



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

és nemzetközi törekvéseit, és felhívjuk a figyelmet a sikeres megoldásokra, a továbbfejlesztés lehetőségeire.

**KULCSSZAVAK:** hátrányos helyzetű gyermekek, szociális kompetencia, nemzetközi és hazai jó gyakorlatok, hátránykompenzáció, felzárkóztató programok

### ABSTRACT

#### **„Promise is a nice word, but is it good if we keep it” – A review of the literature on programs designed to develop social skills of disadvantaged children**

Childhood social-emotional development lays the foundation for an individual's life path. A significant proportion of disadvantaged children born into low-status families have deficits in their abilities. According to the disadvantage compensation approach, the gap can be reduced, and even desirable behaviors can be successfully taught in any community (class, peer group, parents, adults, etc.) with the help of professional experts. In our study, we undertake to provide an overview of disadvantage compensation programs developed for school-age children and younger children, based on international and domestic literature, with the aim of strengthening social competencies. In addition to presenting good examples, our goal is to create a complex and critical picture of programs aimed at developing social competencies, especially domestic programs, based on a qualitative evaluation criteria system, which may be useful in the future for professional efforts aimed at helping and developing disadvantage compensation. The ideas of international and domestic education researchers about good practices show many similarities. We believe that both in the domestic and international arenas there is enough good practice, methodological guidelines, training that strengthens self-awareness and responsibility, and theoretical foundations that can inspire experts (teachers, helpers, parents, civilians, etc.) in effective and enjoyable development activities. However, success can only be ensured through continuous and controlled pedagogical and social support work, impact monitoring, and program review. With detailed knowledge of the situation in Hungary, it can be said that disadvantage compensation is practically competing with falling behind. In lucky cases, the distance between groups, the extent and speed of falling behind can be reduced. The difficulties are exacerbated by the lack of a sufficient number of qualified human resources for catch-up programs, and the development of tools and buildings is uneven and, above all, not continuous. The limitations of the effectiveness of disadvantage compensation cannot therefore be found in the quality of the programs developed on the appropriate conceptual background, but in fundamentally structural reasons. In our article, we critically analyze the domestic and international efforts of the past two decades and draw attention to successful solutions and opportunities for further development.

**KEYWORDS:** disadvantaged children, social competence, international and domestic best practices, disadvantage compensation, catch-up programs



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

### Bevezetés

Tanulmányunkban arra vállalkozunk, hogy a nemzetközi és hazai szakirodalom alapján áttekintést nyújtsunk az iskoláskorúak, illetve kisebbek számára kifejlesztett olyan hátránykompenzációs programokról, melyek célja a szociális kompetenciák erősítése. A programok közül néhány példát valamelyest részletesebben tárgyalunk, mint másokat. A részletezett programokat jó példaként ajánljuk az olvasó figyelmébe, ám leszögezzük, hogy számos más jó példát is be lehetett volna mutatni. Ez azt jelenti, hogy ha egy programról szűkebben szólnunk, vagy nem szólnunk, az nem azt jelenti, hogy azt szükségszerűen rosszabb programnak tartanánk. Mint azt bemutatjuk, rengeteg jó kezdeményezést lehet találni, ezek kimerítő tárházát összegyűjteni szinte lehetetlen.

A jó példák bemutatásán túl, sőt, elsősorban, az a célunk, hogy a szociális kompetenciák fejlesztésére irányuló programokról, különösképpen a hazai programokról, egy minőségi értékelő szempontrendszer alapján komplex és kritikus képet alkossunk, mely a jövőben hasznára lehet a hátránykompenzációra vállalkozó segítő és fejlesztő szándékú szakmai törekvéseknek.

### Szakirodalmi bevezető

#### A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA ÉS KULCSSZEREPE A SIKERES ISKOLAI KARRIERBEN ÉS ÉLETBEN

Társas lényként a társas kompetencia az életben való boldoguláshoz elengedhetetlen, s ez így van nemcsak a felnőttek, de a gyerekek világában is. A céljaik eléréséhez ki kell tudni magukat fejezni; meg kell érteni, a többiek mit szeretnének; fel kell ismerni, ha a célok eléréséért össze kell fogni a többiekkel; jó ötleteiket menedzselni kell; és le kell fékezni az indulataikat, ha valami nem a terveik szerint alakul (Barry – Wigfield 2002; Chen – French 2008; Elias – Haynes 2008). Voith és szerzőtársai (2020: 330) meghatározása alapján „a társas-érzelmi fejlődés a gyermek azon fejlődő képességét jelenti, hogy szabályozza és kifejezze érzelmeit, valamint szoros és biztonságos kapcsolatokat építsen ki másokkal”. Nicolopoulou és szerzőtársai (2015) pedig azt hangsúlyozzák, hogy a szociális kompetenciába beletartozik az önszabályozás és az együttműködési képesség és hajlandóság is.

Kutatások igazolják, hogy a társas-érzelmi fejlődésnek meghatározó szerepe van a gyermekek fejlődésében és jólétük alakulásában nem csak gyermekkorban, hanem a későbbi felnőtt életükben is, mert a gyermekkori társas-érzelmi fejlődés több kiemelt területen megalapozza az egyén életútját. Abban az esetben, ha a gyermek társas-érzelmi fejlődése sikeres, pozitívan alakulnak a tanulmányi eredményei, a pszichológiai jólléte, az egészsége, a társas kapcsolatai és a jövőbeli foglalkoztathatósága. Ellenkező esetben viszont nő a viselkedési problémák esélye, az iskolai



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

lemorzsolódás, a kábítószer-használat és a kockázatos szexuális viselkedés veszélye (Voith et al. 2020).

Kisiskolás korban – legalább is a hazai definíció esetében – a szociális kompetenciákkal párhuzamosan a társas-érzelmi kompetenciák fejlesztésére helyezik a hangsúlyt. Gál et al. (é. n.) legfontosabb attitűdökként a baráti magatartást, a hitelességet, az empátiát, a kooperativitást, az önállóságot, az elfogadást emelik ki, melyek viselkedéses gyakorlásával az egyén beilleszkedik a társadalmi struktúrába, és kialakulhat az érett személyiség.

### A HÁTRÁNYOS HELYZET ÉS A SZOCIÁLIS KOMPETENCIA

A szociális kompetenciát kiemelt fejlesztendő területnek nevezi meg a szakirodalom már koragyermekkortól kezdődően a gyermekek széles körében. A hátrányos helyzetű gyerekek számára különösképpen fontos a fejlesztés. Ennek oka, hogy az alacsony társadalmi státuszú családba született, hátrányos helyzetű gyermekek jelentős részének a képességei deficitesek. Ebből adódóan úgy kezdik meg az iskolai tanulmányaikat, hogy nem állnak készen arra, hogy hatékonyan hasznosítani tudják a formális oktatásban kapott ismereteket. A szociális kompetencia elemeinek fejlesztése hozzájárul a kognitív készségeik fejlődéséhez, és elősegíti a tanulást, az iskolai eredményességet (Nicolopoulou et al. 2015). Mindemellett az alacsonyabb szocioökonómiai státusz rosszabb társas kompetenciákkal és több problémaviselkedéssel jár (Foster et al. 2005). Smith-Adcock és szerzőtársai (2019) úgy találták, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú családoknál a gyerekek társas-érzelmi iskolaérettségét leginkább a stressznek való kitettség akadályozza, a család iskoláztatásba való bevonódottsága pedig segíti.

Véleményünk szerint a hátrányos helyzet hátterében a kialakulatlan társadalmi viselkedési formák állnak, mely lemaradás csökkenthető, sőt, professzionális szakemberek segítségével ezek a viselkedésformák bármilyen közösségben (osztály, kortárscsoport, szülők, felnőttek stb.) sikerrel taníthatók. Ebben a folyamatban a kialakított, majd rögzült viselkedésformákat normaként kezeljük, azáltal, hogy kooperativitásra, empátiára, hitelességre ösztönözzük az érintetteket baráti, elfogadó légkörben. Ezáltal felismer(het)ik és elfogad(hat)ják a résztvevők az adott makro- és mikrotársadalom hierarchizáltságát, belső strukturáltságát, amelyhez kreatív módon, a cselekvések optimalizálásával tudnak alkalmazkodni, miközben megerősödik a személyiségük, értékrendjük, fontossá válik a személyes autonómiájuk.

### HÁTRÁNYKOMPENZÁLÓ PROGRAMOK HÁTRÁNYOS HELYZETŰ GYERMEKEK SZÁMÁRA

A szociális kompetenciák fejlesztésének indokoltságát felismerve az elmúlt évtizedekben egyre nagyobb lett a jelentősége a hátrányos helyzetű gyermekek számára





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

kidolgozott hátránykompenzációs programoknak, nemzetközi és hazai szinten egyaránt. Számos képességdeficit mérséklésére, szociális kompetencia erősítésére irányuló kezdeményezés, program, projekt, került kidolgozásra és megvalósításra és részben értékelésre (lásd. Nicolopoulou et al. 2015; Voith et al. 2020), eltérő – életkorú és hátrányos helyzetű – célcsoporttal (pl. óvodás és iskolás gyermek, szülők és/vagy gyermekek) és megvalósítókkal (pl. pedagógus, facilitátor, szociális szakember stb.), különböző intézményi szintereken és környezetben (pl. óvoda, iskola), változatos időintervallumban, tematikával és innovatív fejlesztő módszerek alkalmazásával. Nincs azonban egységes szakértői, kutatói megállapodás a programok hatékonyságát illetően, és az egyes programok összehasonlíthatósága is gyakran akadályokba ütközik.

A magyar kutatók, fejlesztő, segítő pedagógusok és az egészségügyi szakszolgálat munkatársai a nemzetközi trendekhez igazodva már az 1980-90-es években elkezdődtek a sokféle hátránnyal élők mentális és edukációs fejlesztésének programjai iránt. Kísérleteztek a témák kiválasztásában, a módszerekben, a kreatív eszközök kiválasztásában, és erről esettanulmányokban, szakcikkekben, később a projekteket záró jelentésekben, összefoglalókban adtak számot. Ezek az írások (pl. Györgyi 2015a; Zsolnai – Kasik 2015; Zsolnai 2018), híven tükrözik a felzárkóztatással, korrekcióval kapcsolatos szemléletváltást, bemutatják a módszerek megújulását a digitális tudás- és eszközrendszer fejlődésének hatására. Tanulmányunkban néhány gyűjteményes munkára, tanulmányra fel is hívjuk a figyelmet.

### A JÓ PROGRAMOK JELLEMZŐI

A tanulmányunkban áttekintett szakirodalom számos támpontot kínál a programok elemző értékeléséhez. Ezeket alapvetően a tartalmi és a formai kívánalmak nagy csoportjaiba lehet sorolni. Tartalmi vonatkozás, hogy mennyire átgondolt, koncepciózus az a program, a tevékenységek hatásmechanizmusának azonosítására is kiterjedően. A minőségi programnak a strukturáltság, felépítettség is ismertetőjegye. A tevékenységekhez szükséges fizikai feltételek mellett a program és a megvalósítás szemlélete is kulcsfontosságú. Folyjanak alkotó, konstruktív tevékenységek, álljon a fókuszban a gyerek személyes fejlődése, a fejlesztők legyenek elégedettek és lelkesek, szerepfelfogásuk szerint éljék meg a szülők partnerének magukat a gyermek fejlesztésében, és a szülőkkel ilyen szellemiségben folytassanak kommunikációt. A formai kívánalmak között tarthatjuk számon a programban résztvevő szakemberek folyamatos képzését, a szupervíziós lehetőségek biztosítását, a programok felülvizsgálatát és hatásának elemzését (Stahl et al. 2018; Sylva et al. 2011; Park – Zhan 2017).

Poór Zoltán (2022) összefoglalása a projektmunka lényegéről is értékes szempontokat nyújt az értékeléshez, főleg a szemléletmódot érintő tartalmi kívánalmak



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

tekintetében. Poór nagy jelentőséget tulajdonít a csoportos munkában a bizalomnak és játékoságnak, a sikerélmény képességektől független lehetőségének, a tévedés szabadságának, a felelősségnek, az önállóságnak, az együttműködésnek, és a környezetből érkező segítség készséges elfogadásának. Megközelítése szerint egy gondolkodásfejlesztő projektnek az elsőrendű teljesítménymutatója az, hogy a résztvevő mennyire érzi magát jól a folyamatban.

A következők listában pontokba rendezzük a programok értékelésére alkalmas szempontokat, és a tanulmányban azt vállaljuk, hogy a nemzetközi és hazai szakirodalom alapján a szociális kompetencia hátrányt kompenzáló programokat ezek szerint a pontok szerint értékeljük, elemezzük.

1. legyen a program koncepciózus (fogalmazzon meg világos fejlesztő pedagógiai célokat);
2. legyen képes a fejlesztő pedagógus vagy más segítő az emberi oldalra különös figyelmet fordító szemléletű, legyen képes a pozitív emocionális légkör megteremtésére;
3. a programban résztvevő szakemberek felkészítésére és támogatására fordítson a program különös figyelmet (kapjanak megfelelő kiképzést, rendelkezzenek tapasztalatokkal, ne cserélődjenek gyakran, legyen szupervízió);
4. legyen a szülőkkel való kommunikáció érdemi, gyerekközpontú;
5. időről időre történjen meg a program felülvizsgálata, és ha a tapasztalatok alapján változtatni szükséges, az történjen meg;
6. a program monitorozása céljából legyen professzionális követés a program bevalására vonatkozóan.

### Módszer

#### A SZAKIRODALMI FELDOLGOZÁS HÍVÓSZAVAI ÉS FORRÁSAI

A célkitűzésünk teljesítéséhez szakirodalmi keresést folytattunk a nemzetközi és a magyar nyelvű szakirodalomban. A két keresést különböző metódusok szerint folytattuk, tekintve, hogy a magyar nyelvű irodalomhoz sokkal közvetlenebb a hozzáférés, és releváns munkák nagy eséllyel maradtak volna ki, ha csak elektronikus hívószavas keresést folytattunk volna a tudományos repozitóriumokban.

A nemzetközi lapok között a Scimago rendszerben a következő keresőszavakkal kerestük a potenciális folyóiratokat: child, school, development, education. A lapokban a social competence, disadvantaged, early childhood, rural szavakkal kerestünk, a 2000-es évek elejétől kezdődő időszakra korlátozva a keresést. A nemzetközi irodalomban a minimum Q2 szintű közlésekre való keresés eredményeit tekinti át az 1. táblázat, melyben a tanulmányunkban hivatkozott 14 találatot a szerzők és az évszám feltüntetésével jelöljük.



**TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet**

1. táblázat. A nemzetközi szakirodalom keresésének összefoglaló eredménye

Lapkereső hívószó	Lap neve	Az adott lapban megjelent tanulmányok közül hány lett áttekintve?
<b>Child</b>	Early Childhood Research Quarterly	13 Foster et al. 2005 Sheridan et al. 2019 Stahl et al. 2018 Nicolopoulou et al. 2015
	Topics in Early Childhood Special Education	2 Baggett et al. 2010
	Early Childhood Education Journal	3 Moen et al. 2019
	European Early Childhood Education Research Journal	3 Walsh – Gardner 2006
	Journal of Early Childhood Research	5 Sylva et al. 2011
	Children and Youth Services Review	5 Park – Zhan 2017
	Journal of Child Psychology and Psychiatry	2
	Journal of Abnormal Child Psychology	1
	Child and Adolescent Social Work Journal	1 Voith et al. 2020
	Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology	1
<b>School</b>	Elementary School Journal	3 Mahoney et al. 2007
	Psychology in the Schools	1
	School Psychology Quarterly	1 Elias – Haynes 2008
<b>Development</b>	Journal of Applied Developmental Psychology	7 Donohue et al. 2003
	Development and Psychopathology	1
	Developmental Psychology	1



### TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

<b>Education</b>	Early Education and Development	3 Sheridan et al. 2010
	International Journal of Inclusive Education	1
	Educational Research	1
Összesen		
4	19	55

*Forrás:* Saját készítésű tábla, 2025

A magyar nyelvű szakirodalmak keresésében a széles merítés volt a cél, hogy lehetőleg egyetlen potenciálisan releváns magyar nyelvű forrást se tévesszünk szem elől. Mivel a magyar nyelvű irodalom feltérképezéséhez nem ugyanazzal a szigorú keresési stratégiával állunk hozzá, mint a nemzetközihez, a keresés eredményeit nem közöljük ilyen táblázatos formában.

Negyedszázad távlatából a válogatáskor időrendben visszafelé haladtunk. Elemeztük azokat az intézményi összefoglalókat (Oktatási Hivatal, Oktatási és Fejlesztési Intézet, ÁNTSZ, Társadalmi Esélyteremtési Főigazgatóság, Bárczy Gusztáv Módszertani Központ, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Hétszínvirág civil szervezet stb.), melyek véleményünk szerint hozzájárulhatnak a mennyiségi ismereteken túl tartalmi elemek kiszűrésére, esetleg strukturálására.

A magyar szakirodalomban a jó gyakorlatokra, a hatás- és utóvizsgálatok, ajánlások kulcsszavakra keresve 27 különböző műfajú írást találtunk. Ezek között összefoglaló munka kevesebb fordult elő. Kiemelünk néhány innovatív gondolatot azzal a céllal, hogy hatékonyabbá tegyük a fejlesztő pedagógiában elkötelezett szakemberek, és esetenként a szülők munkáját. Mivel a kompetenciák fejlesztése és eredményessége a témák élmény-alapú feldolgozásán, a résztvevők differenciált bevonódásán, a komplex, interkulturális tematikákon, a csoportdinamikán, és az egyén környezetének (családtagok, barátok) eseti bekapcsolódásán nyugszik (Bázisintézményi jógyakorlatok gyűjteménye é.n.; Zsolnai – Kasik 2015; Metka et al. 2020), következetesen arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a jó gyakorlatok, a megvalósíthatóság, azaz a beavatkozás ki(k)re, mire, és milyen módszertannal vonatkozik, miként ajánlott a továbbfejlesztés, az adaptálás. Mindazon szempontok voltak fontosak a keresésben, melyeket a bevezetőben a minőségi programok jellemzőiként neveztünk meg: a szakavatott, profi pedagógusok, asszisztensek, segítő személyek attitűdjeinek bemutatása, az alkalmazott jó gyakorlatok fenntarthatósága, a programok nyomon követhetősége. A kiemelt tanulmányokat egyben tovább gondolásra is ajánljuk. Ilyen megfontolások után három olyan példaértékű jó gyakorlatokat összefoglaló alprogramra (Kukucska, Kitáruló kapuk, Irány a Nagyvilág) hívjuk föl a figyelmet, mely a Hétszínvirág program (Hujber 2017) részét képezték, és Metka és



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

szerzőtársai (2020) gyűjteményes összefoglalójából három utánkötési módszerre, amelyek validitása és értékállósága bizonyított.

### Eredmények

A szakirodalmi keresésben talált cikkek tartalmainak feldolgozása alapján tett megfigyeléseinket a minőségi programokkal szemben támasztott 6 alapvető kritérium mentén rendszerezzük.

#### 1. VILÁGOS FEJLESZTŐ PEDAGÓGIAI CÉLOK

E pont alatt a legmeghatározóbb tapasztalatunk az volt, hogy nagyon sokféle jó kezdeményezést dolgoztak ki a fejlesztők. Ezek közül életkori csoportokra bontva mutatunk be néhány kiemelkedően meggyőző példát.

##### *Programok óvodáskorúaknak vagy még kisebbeknek*

Az óvodáskorú gyermekek szociális kompetenciájának fejlesztésére nemzetközi szinten több program is ismert, mint a pl. a REDI (Research-based, Developmentally Informed), a Head Start beavatkozás és a Chicago School Readiness Project (CSRP), ugyanakkor óvodai tantervekbe, tantervi modulokba integrálva is megjelenik a szociális kompetencia fejlesztése akár egyéb más képességek/készségek fejlesztésével is (Nicolopoulou et al. 2015). A tanulmányunkban egy olyan amerikai alternatív óvodai tantervet választottunk bemutatásra, –nevezetesen a „*Tools of the Mind*” tantervet –, melyet az óvodák széleskörben, a célcsoport társadalmi státuszától függetlenül alkalmaznak, de azokban az óvodákban gyakrabban, ahol főként az alacsonyabb társadalmi státuszú családok gyermekeinek a nevelése történik. A történetmesélés és történet-előadási gyakorlat (STSA – storytelling and story-acting practice) tantervi moduljának előnye, hogy a kisgyermekkorú nevelés gyermekközpontú, játékalapú és konstruktivista megközelítésére nyújt példát; hozzájárul a gyermekek képességfejlesztéséhez; valamint különböző óvodai tantervvel együtt is alkalmazható (Nicolopoulou et al. 2015).

Az STSA tantervi modul a történetmesélés és a történet-előadás kombinációjára épülő tevékenység, melyet Vivian Paley tanár és író fejlesztett ki Vygotsky játék, önszabályozás és fejlődés elméletére alapozva. A modult jellemzően óvodásoknál és kisiskolásoknál alkalmazzák. A gyakorlat lényege, hogy az adott óvodás csoportba járó gyerekek a nap egy szakaszában, amikor a szabadon választható tevékenységeket végezhetnek, kezdeményezhetik, ill. vállalkozhatnak arra, hogy spontán elmondanak egy bármilyen történetet az óvónőnek, aki leírja azt úgy, ahogyan a gyermek elmeséli. A történet kitalált is lehet, nem kell konkrétan lennie és a szakember sem



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

tesz javaslatot a témára és nem irányítja a történetmondást. Később, a strukturált csoportos foglalkozások időpontjában az óvónő felolvassa a történetet a többi gyermek előtt és felügyeli azt, ahogyan a mesemondó gyermek, és akiket a gyermek kiválaszt, eljártsszák a történetet. Az egész tanéven keresztül folyamatos és rendszeres a gyakorlat végzése, jótékony, ha hetente kettő vagy több nap is sor kerül rá. Az egész éves tevékenység következtében a gyermek három, egymással összefüggő szerepben vesz részt, történetalkotóként, játékosként, és nézőként (Nicolopoulou et al. 2015).

A gyerekek saját maguk irányítják a mesemondásukat, ami lehetőséget ad számukra, hogy átdolgozzák, finomítsák és kidolgozzák narratíváikat. Ugyanakkor, ha a történetüket egy felnőtt leírja, majd később felolvassa a csoport előtt, az segítheti a gyerekeket konkrét és vonzó módon megismertetni az írással és annak felhasználásával. Így a gyerekek mesemondása és mesejátéka beágyazódik az óvodacsoport/osztály kultúrájába és a gyerekek mindennapi csoportos életének folyamatos kontextusába, erős kapcsolati és érzelmi jelentőséggel. A tantervi modul célja, hogy integrált módon fejlessze a célcsoport (óvodások, kisiskolások) képességeit, azaz a narratív és egyéb szóbeli, nyelvi készségeit. A modul fejleszti a kialakulóban lévő írástudáshoz kapcsolódó készségeket, és a szociális kompetenciákat is, és hozzájárul a gyermekek fejlődéséhez és iskolaértettségének, iskolai felkészültségének elősegítéséhez. A fejlesztő gyakorlat a játékra alapoz, és ötvözi a gyermekek kezdeményezését és együttműködését a szakember (óvodapedagógus, tanár) útmutatásával és támogatásával, hozzájárulva az önszabályozás előmozdításához (Nicolopoulou et al. 2015).

A magyar példák közül olyanokat választottunk ki, ahol a kidolgozott szakmai programot, megfelelő minőségbiztosítási feltételekkel, nemcsak lokálisan, hanem országosan is sikerre vitték. Közrejátszott ebben az Oktatási Hivatalnak az Európai Unió támogatással megvalósuló EFOP-3.1.7-16-2016-0001 Esélyteremtés a köznevelésben elnevezésű kiemelt projektje is, ahol a kiválasztástól a lebonyolításon át a nyomonkövetésig folyamatos és szakszerű ellenőrzés, minőségbiztosítás folyt (Oktatási Hivatal 2017).

Hétszínvirág elnevezéssel (Hujber 2017) először óvodai, majd általános és középiskolai hálózat formálódott országos szinten, ami bázisintézménye lett 2020 és 2023 között az Oktatási Hivatalnak. Valamennyi nevelési szinten az általános cél a személyiség komplex fejlesztése, a tanulási képesség fejlesztése. A motivációt elsősorban az élményorientált játékok, zenei és táncos, mozgásos elemek biztosítják. Kiemelt szerepe van az egyes programokon belül a tehetséggondozásnak, a környezettudatosságnak, az egészségnevelésnek, a digitális kompetencia fejlesztésnek. A Hétszínvirág hálózatában számos jó gyakorlatot dolgoztak ki, közülük kiemelkednek azok a törekvések, amelyek az egyes oktatási szintek közötti zökkenőmentes átjárást segítik különböző módszerekkel. Az ovi-suli átmenetet segíti a *Kukucska program*, mely a helyes társadalmi viselkedési normák és értékrend elsajátítására és az egészséges életvitel kialakítására nevel, játékba integráltan, a



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

gyermek érzelm biztonságának megteremtésére nagy figyelmet fordítva. Az Oktatási Hivatal jó gyakorlatokat bemutató kiadványában (Metka et al. 2020) követendő példaként a *turkevei ovi-suli* átmenetről elismeréssel nyilatkozik, ahol több éve eredményesen kapcsolják össze az edukáció szintjeit. Az egy éves programban a nagycsoportosokat bevezetik az iskolai élet ritmusába, szabályainak megismerésébe az első osztályosok bekapcsolásával. A fokozatosságra, szolidaritásra, kreativitásra alapozott foglalkozások az egyéni és a csoportdinamikát fejlesztik. Alkalmom nyílik a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatására a kortársak segítségével, ahol a kreativitásnak elsődleges fontossága van az integrációban, és egymás elfogadásában.

### *Iskolások fejlesztésére irányuló programok*

Voith és szerzőtársai (2020) egy iskolai alapú társas-érzelmi tanulási programra, a Béke programra (Peace Program) hívták fel a figyelmet, melyet alacsony jövedelmű családok gyermekei által látogatott városi általános és középiskolákban alkalmaztak Milwaukee-ban. A 28 héten át tartó 30 perces foglalkozások keretében az órák négy főbb készségcsoport fejlesztésére irányulnak: az interperszonális kommunikáció, az önbizalom, az érzelmi intelligencia, és a döntéshozatal készségeire. A programba bevont kiképzett szakemberek – a diákok pedagógusai, a külsős facilitátorok együttműködésével – tapasztalati tanulási stratégiákat alkalmaznak annak érdekében, hogy a diákok készségeit fejlesszék, azaz például elősegítsék az érzelmi kontroll készségek kialakítását és szabályozását, melyek segítik az agresszió mérséklését. Mindezen túl a döntéshozatali és problémamegoldó készségek fejlesztése a célok kitűzésének, tervezésének, végrehajtásának és elérésének támogatásával hozzájárul a figyelem és a koncentráció növekedéséhez. A programban egy úgynevezett „stop-lámpa modellt” használnak az önkontroll modellezésére: az egyes színek kimondásával szimbolikusan utalnak arra, mit kellene tenni. Piros lámpa esetén megállni és gondolkodni; sárga lámpánál megfontolni a tetteket és a reakciót, míg zöld lámpa esetén megalapozott döntéseket hozni (Voith et al. 2020: 330). Az eszközként használt jelzőlámpa segíti a diákokat az osztályban és a tanórán, hogy „békés”, nyugodt gyermekekké váljanak.

A Hétszínvirág iskolai programjai közül a szociális kompetenciák megerősítése mellett azokat a kezdeményezéseket érdemes kiemelni, ahol már a kisiskolás korban fontosnak és folyamatosan szükségesnek tartják a tanulási eredményesség javítását, ezzel megelőzve a lemaradást, illetve későbbiekben a lemorzsolódást.

*Kitáruló világ* elnevezéssel a Sárrétudvariban, szintén több ciklusban sikeresen megvalósított pedagógiai programra utalunk, ahol a felzárkóztatásba a szülőket is bekapcsolják, kiterjesztve a módszereket az iskolai és a családi élet együttes formálására. A célokat közösen, az egyéni képességeket figyelembe véve alakítják ki. Az ösztönző, motiváló eszközöket folyamatosan egyeztetik a pedagógusok a szülőkkel, így biztosítva új célok kitűzését, a tanulási perspektíva kiszélesítését. A szülőket





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

inspirálja a bevonódás, mert csoportszinten résztvevőivé válnak a fejlesztésnek, a játékos tanulási módszereknek és szocializációs készségfejlesztésnek, amelyet saját közegükben tovább tudnak hasznosítani.

A serdülők számára kidolgozott *Irány a nagyvilág* elnevezésű program (Metka et al. 2020) Bagamérban lett sikeres, ezért országosan is ajánlották a szakértők és az Oktatási Hivatal. Pedagógiai szempontból ez egy komplex pályaorientációs felkészítést jelent, önismeretre, egyéni készségekre és képességekre alapozó egézsnapos iskola keretében. Megfelelő személyi és tárgyi feltételekkel biztosítják a tananyag elsajátítását és a másnapra történő felkészülést személyre szabottan. Mindez hatékony olyan helyeken, ahol a bejárás feltételei nehézkesek, a folyamatos tanulást a szociális körülmények nem biztosítják. A program alkalmas a lemorzsolódás megelőzésére: az elfogadó környezet és interaktív közeg megerősíti az egyént értékválasztásaiban. A pályaorientációs foglalkozásokon különböző foglalkoztatóknál, többféle szakmával ismertetik meg a tanulókat, akik a helyszínen találkoznak a szakmunkásokkal és a munkakörülményekkel. Folyamatosan kérdezhetnek, tájékozódhatnak a szakmatanulásról, a karrierépítési lehetőségekről. Ebbe a programba bevonhatók a szülők, illetve az idősebb generáció tagjai, akik gyakorlati útmutatásaikkal ösztönözhetik a fiatalokat, személyes példát nyújtva (Metka et al. 2020).

A duális képzés előnyeit felismerve az országban számos településen megvalósult az a modell, ahol ösztöndíjas támogatással szülők és gyermekeik korszerű szakismereteket szerezhettek, megnövekedett az elhelyezkedési esélyük, kiszámíthatóbbá vált a mindennapi életük, javult a helyi társadalomba való integrációjuk mértéke (Metka et al. 2020).

## 2. SZEMLÉLETMÓD

A programok akkor működnek jól, ha a beavatkozás klímája támogató, és a tevékenységek magával ragadóak. Donohue és munkatársai (2003) a személyre szabott instrukciókkal és az autonómiára bátorítással összefüggésben állapították meg, hogy ahol több volt az ilyen gyakorlat, az első osztályosok kortárskapcsolatai jobbak voltak. A magával ragadóságot Mahoney és munkatársai (2007) mint bevonódást előidézni képes jegyet értelmezték. A programokba való érzelmi - viselkedéses - kognitív bevonódottsággal kapcsolatban megállapították, hogy az összefüggésben áll a gyerekek társas-érzelmi viselkedésének fejlettségével. Bevonni a strukturált, fejlesztő és támogató programok tudnak. A légkörrel kapcsolatban a főntebbi szakaszban emlegetett „Béke Program” tanulságai is tartalmazzák, hogy a kontextus és a környezet (pl. osztálytermi dinamika, tanári beállítottság, iskolai légkör) mennyire meghatározó tényező a társas-érzelmi tanulási programok kidolgozása, megvalósítása és értékelése során (Voith et al. 2020).



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

A bevonódás elősegítése, a személyre szabott fejlesztés, a motivációs bázis érzelmi feszültségének a fenntartása egy érzelmileg biztonságos környezetben, a jó példaként felidézett magyar példákban, a Hétszínvirág program részprogramjaiban is jelen voltak. Az Irány a Nagyvilág program pedig különös szemléletbeli ismertetőjegyével, a szakmák becsületének elismerésével, megismerésével, a szülők és a helyi szakmabeliek bevonásával, a kisebbségi értékek konstruktív társadalmi elismerését is jelenti (Metka et al. 2020).

### 3. PROFESSZIONALITÁS, A SZAKEMBEREK KÉPZÉSE ÉS TOVÁBBKÉPZÉSE

E szakaszban azokat a tanulmányokat emeljük ki, melyek kifejezetten hangsúlyozzák, mennyire sok múlik a programot megvalósító szakembereken. Baggett és munkatársai (2010) leírták, hogy a professzionális korai családsegítők hozzá tudnak járulni a gyerekek szocioemocionális fejlődéséhez a korai időszakban rendszeresen művelt intervenciók nyújtásával. Moen és munkatársai (2019) cikkükben azt hangsúlyozzák, hogy a minőségi programok különösképpen a hátrányos helyzetű gyerekeknek, például a kisebbségi csoportba tartozó gyerekeknek fontosak. Facilitálni kell a tanárokat abban a tekintetben, hogy eredményesebben tudják megteremteni az érzelmileg támogató osztálytermi klímát, ők ebben a coaching eszközeinek lehetőségét emelik ki.

Voith és munkatársai (2020) is rámutatnak a szakemberek jelentőségére, mikor a Béke Program hatásosságáról írnak. A programban a képzett facilitátoroknak is meghatározó szerepe van, akik képesek átadható képzéssel és coachinggal segíteni, kompetensé tenni a tanárokat. A facilitátorok a szociális munka, tanácsadás, gyermekfejlesztés stb. területén rendelkeznek végzettséggel. Ők maguk is képzésen vesznek részt, melynek keretében elsajátítják a Béke Program alapelveit és tantervét egy „vezető” békeesegítőtől, aki legalább 5 éves viselkedési egészségügyi tapasztalattal rendelkezik. A tanulmány felhívja a figyelmet arra, hogy az iskolai szociális munkások kompetensek arra, hogy befogadó iskolai légkört tudjanak teremteni az iskolában, és hozzájáruljanak a gyermekek társas-érzelmi fejlődéséhez, a készségek gyakorlatbeli alkalmazásához, különös tekintettel a veszélyeztetett (pl. viselkedési problémákkal küzdő, traumát átélt) gyermekek esetében.

Sheridan és munkatársai (2010) a Getting Ready programba bevont gyerekeken és szüleiken nézték, hogy milyen hatása van a segítőknél nyújtott tréningnek, amit profi kiképzők nyújtottak. A Getting Ready program keretében a legprofibb kiképzők nyújtottak egy kétnapos tréninget, a program 4 éve alatt az új belépőknek rendszeresen tartottak kiscsoportos kiképzést, és minden évben volt egy egynapos ismétlődő nap, mindenkinek. A kötődés, a kezdeményezőképeség, a szorongás-visszahúzóadás tekintetében volt különbség a kontroll gyerekekhez képest, de a düh-agresszióban, önkontrollban, viselkedési problémákban nem.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

A Walsh – Gardner szerzőpáros (2006) Észak-Írországból azoknak a tanároknak a felkészültségét vizsgálta, akik első osztályos (4–5 éves) diákokat tanítanak. Beigazolódott, hogy a formális tanterv nem felelt meg az első osztályos diákok jelentős részének, különös tekintettel a hátrányos helyzetűeknek, és helyette sokkal inkább egy gyakorlatiasabb, játékokra épülő szemléletmódra van szükség, de nem csak a tantervek szintjén, hanem a pedagógiai szemléletváltás területén is. A szerzőpáros kutatási eredményei ugyanakkor azt mutatták, hogy bár a tanárok jelentős része mellett érvelt, hogy a gyermekek függetlenebbek legyenek, ugyanakkor egy jelentős részük bizonytalan volt vagy elutasította a konstruktivista és gyermekközpontú modellt, nem tartotta elég jónak, hogy a gyermekek maguk hozzanak meg döntéseket. Az ellenállás oka részben az volt, hogy a pedagógusok nem bíztak a játékalapú tevékenység későbbi tanulásra gyakorolt hatékonyságával kapcsolatban, valamint az is, hogy bizonytalanok voltak abban is, hogyan lehetne lehetővé tenni a hatékony tanulást anélkül, hogy közvetlenül utasítanák a gyerekeket.

A tanulmány arra hívta fel a figyelmet, hogy a megváltoztatott tanterv nem elégséges az iskolába belépő gyermekek hatékony fejlesztéséhez, hiszen az osztálytermi gyakorlat megváltoztatása nélkül eredmény nem érhető el, és ehhez a pedagógusok szemléletváltására, képzésére, több erőforrásra és önbizalomra van szükségük. A tanárok abban viszont egyetértettek, hogy a játékalapúbb és gyakorlatiasabb megközelítés segíthetné a gyermekek viselkedésének javulását, és nyugodtabb környezetet lehetne biztosítani. Többen igényüket fejezték ki arra vonatkozóan is, hogy szükségük lenne segítségre is, mert a játék szervezése és irányítása önmagában sok erőfeszítést, energiabefektetést igényel (Walsh – Gardner 2006).

### 4. A SZÜLŐK BEVONÁSA A HÁTRÁNYKOMPENZÁCIÓBA

A szülők a hátránykompenzáló szakemberek legfőbb szövetségesei. Ha a szülő nem partner, ha a kisgyermekkel való bánásmódjában nem követi az elveket és gyakorlatokat, melyeket a segítőtől megbeszéltek, illetve, ha attitűdjében nem támogató az iskolai és fejlesztő célokkal kapcsolatban, hiábavaló lehet a hátránykompenzáló szakemberek munkája.

Sheridan és szerzőtársai (2019) a segítők és a szülők kapcsolatának a gyerekek kísérésének hosszú ideje alatt való erősödéséről számoltak be. Getting Ready stratégiájuk nagyon alaposan kidolgozott. A személyes, hosszú távú, 5 éven át tartó kísérés igen erőforrásigényes, de olyan elveket tud követni, mint a gyerek fejlődésének szakszerű monitorozása, az egyéni fejlesztési tervek kidolgozása, felülvizsgálata, újratervezése.

Stahl és munkatársai (2018) a németországi helyzetet elemezve viszont arról írtak, hogy a minőségi korai fejlesztő programokhoz való hozzájutásban az iskolázatlan szülők gyerekei és a migráns családok hátrányt szenvednek, tehát nincs akkora



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

esélyük, hogy gyermekükkel olyan programhoz csatlakozzanak, amibe például magukat a szülőket is bevonják.

A magyar jó gyakorlatokkal összefüggésben egyre nagyobb, és több szinten van jelentősége a szülők bevonásának, mely létrejöhet a projektcélok megvalósítása érdekében, a pedagógusok és szülők közötti kapcsolat elmélyítése szempontjából, és ez a kooperáció mintául szolgálhat a gyermekek kognitív és érzelmi fejlesztésében. Mértékadó szakirodalmakból válogatva Bódog Erika (2017) gyógypedagógus és számos projekt vezetőjének beszámolójára hivatkozunk, aki 13 pontban foglalta össze a bevált módszereket: a szülők megszólítása köszöntő levélben, ahol a meghíváson kívül röviden bemutatják az együttműködés céljait. Az érintett gyerekek (óvodás, kisiskolás korúak elsősorban) kabala állataiból választva nyitnak egy Kabala füzetet, amelyben valamennyi résztvevő hetente elmeséli a projekttel kapcsolatos érzéseit, gondolatait, döntően rajzos formában. Felső tagozatosoknál az Interjús füzetet használják hasonló céllal. Lehetőség van egyéb módszerek alkalmazására is, mint például szülői faliújság, üzenő füzet vagy zárt facebook csoport működtetésére. Kitüntetett szerepe van a felnőttek közötti kapcsolattartásnak, amely történhet szülői értekezlet formájában, de ajánlott például egy szülői Elvárás fa készíttetése, amelyen –levél formájában – megfogalmazzák az előzetes elképzeléseiket a projekttel, a gyerekekkel, a projekt vezetőikkel és saját magukkal kapcsolatban. Majd az értékelő fázisban minden szülő visszatér a saját kezdeti elképzeléseihez, amit összevet a ténylegesen végbement folyamatokkal, és megfogalmazza, mit tart sikeresnek vagy sikertelennek.

### 5. PROGRAMFELÜLVIZSGÁLAT

A projekteknel, és minden egyéb beavatkozásnál, amely a résztvevők készségeinek fejlesztésére vonatkozik, kitüntetett szerepe van a visszacsatolásnak, a rész- és a teljes folyamat értékelésének. A programfelülvizsgálatok természetes bemenetét képezik a hatásvizsgálatok eredményei. A hatásvizsgálatok ideális esetben kitérnek az iskola (pl. iskolai légkör és kultúra), a tanár (pl. tanári jellemzők, képzés) és az osztályterem (pl. diák/tanár arány) kontextusára is a gyermekek társas-érmifejlődésének értékelése során (Voith et al, 2020). Azonban sokszor még a gyerekek társas és kognitív teljesítményének a mérése is hiányos, nem alkalmaznak kontrollcsoportot. Sokszor nincs információ a gyermekek társadalmi-gazdasági státuszáról, vagy nem volt elég professzionális a statisztikai elemzés, vagy csak egy rész-képességre fókuszál (pl. a szóbeli nyelvi készségeken belül főként a narratív készségekre) (Voith et al. 2020). Mindezekon túl Nicolopoulou és szerzőtársai (2015) a mérőeszközök állandó finomítása is felhívják a figyelmet, ők történetesen a gyerekek együttműködési készsége mérését látták nem kielégítőnek.

Az értékelést a magyar nyelvű irodalomban is, kivétel nélkül minden szerző, vagy munkacsoport fontosnak tartja (lásd pl. Metka et al. 2020), elismeri a transzferálha-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

tóság, adaptálhatóság szükségességét, de a leírások többnyire megmaradnak az általánosság szintjén. Például javasolják a nem hagyományos módszerek alkalmazását anélkül, hogy kifejtjenék, miről is van szó. Bár az elméleti munkákban erről keveset olvashatunk, a terepen dolgozóktól ismert információk alapján mégis megfogalmazzhatjuk, hogy az értékelések többsége formális.

### 6. HATÁS MONITOROZÁSA

A hatásvizsgálatok sajátos értékelést jelentenek valamennyi társadalomtudományi diszciplínában. Az eredményességet mérő eszközöket az adott problémához illesztve szükséges megválasztani. Jelen esetben, tehát a társas kompetenciák fejlesztésére irányuló programok hatásvizsgálatában, a mérés irányulhat a társas-érzelmi kommunikáció hatékonyságának a mérésére, vagy az együttműködési képességek mérésére többek között. A hatásvizsgálatba ideális esetben minden résztvevő be van vonva. Hasznosak a projekt-szemléletű és a konkrét fejlesztési területre vonatkozó swot analízisek, melyek a sikeres és sikertelen elemekre, ok-okozati összefüggésekre hívják föl a figyelmet.

A mérések ideális esetben a fejlődés „kemény” adatait is megragadják, de azt is, ahogyan az érintettek megélik a fejlődést. Vagyis figyelmet kellene fordítani a célcsoport tagjainak a viselkedésében, tudásában megnyilvánuló pozitív változásokra is, de nyomon kellene követni a szubjektív sikereket, eredményeket is. Könnyen belátható, hogy ezt a kétirányú célkitűzést a kvantitatív és kvalitatív értékelési módszerek ötvözésével valósíthatjuk meg. A mérésre a hagyományos osztályozási módszerek jellemzően nem alkalmasak, mindig a projekt tartalmából következően szükséges adekvát kérdéseket megfogalmazni. Éppen annyira fontos lehet a tanulócsoporthoz való együttműködésének a dinamikáját megismerni, mint azt a tényt, hogy a résztvevők (beleértve a szülőket, külső segítőköt) önbevallás alapján miben érzik egy projekt hatékonyságát vagy hiányosságait. Azt is informatív vizsgálni, hogy hogyan változott a tanulók magatartása egy beavatkozás eredményeképpen, milyen pozitív megnyilvánulásai vannak, hogyan értékelik a tudás szerepét a saját életükben, és azt is, egy-egy fejlesztő program milyen szubjektív eredményessége(ke)t hozott.

Voith és szerzőtársai (2020) tanulmánya igen vegyes képet tár elénk a társas kompetenciát fejlesztő iskolai programok hatásáról. A szerzők ugyanakkor hangsúlyozottan arra hívják fel a figyelmet, hogy a jól megtervezett és jól végrehajtott programoknak pozitív hatásai vannak a társas-érzelmi kompetenciák javulására, a proszociális viselkedés növekedésére, a viselkedési problémák csökkenésére, a tanulmányi teljesítmény javulására, valamint az iskoláskorú gyermekek körében tapasztalt erőszak csökkenésére is. Syla és munkatársai (2011) az óvodáskorúaknak nyújtott fejlesztésekkel kapcsolatban jutottak arra a következtetésre, hogy csak a minőségi fejlesztések hatásosak: 6 éven át tartó követés eredményeképpen álla-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

pították meg, hogy a nem megfelelő minőségű programokon való részvétel olyan, mintha nem is történt volna meg. Tegyük hozzá, éppen az alacsony szocioökonómiai státuszú gyerekek számára nehezebb hozzájutni a jó minőségű programokhoz (Park-Zhan 2017; Stahl et al. 2018).

Nicolopoulou és szerzőtársai (2015) vizsgálatát egy példaszerűen kivitelezett kontrollcsoportos hatásvizsgálatnak tarthatjuk. Igazolták, hogy az óvodai tanterv rendszeres részeként integrált történetmesélés és történet-előadási gyakorlat hozzájárul a hátrányos helyzetű gyermekek iskolai felkészültségének az előmozdításához a narratív és egyéb szóbeli nyelvi készségek, a kialakuló írástudás és a szociális kompetencia terén. A 2005-2007 között megvalósított vizsgálatban 149 fő, 3-4 éves korú, főként etnikailag sokszínű, hátrányos helyzetű gyermek vett részt, akik az Egyesült Államok északkeleti részének egyik közepes méretű városában 6 kísérleti (81 fő) és 7 kontroll (68 fő) óvodai csoportba jártak. A kísérleti és a kontroll csoportokban minden gyermeket előzetesen és utólag is teszteltek. Az eredmények azt mutatták, hogy a szociális kompetencia elemeihez kapcsolódó készségek két mért csoportjában (az együttműködési és az önszabályozási készségek) is pozitív változásokat hozott a módszer, de nem minden mért tényező esetében. A módszer az együttműködést és az önszabályozást fejlesztette, de az önérvényesítés és az interaktivitás tekintetében a kísérleti csoportos gyerekek nem fejlődtek többet, mint a kontrollcsoportba tartozók. A kutatók arra hívták fel a figyelmet, hogy fontos lenne mérni, hogy a történetmondás pozitív hatásai tartóssá válnak-e az iskolába lépést követően is, melyhez longitudinális vizsgálatokra lenne szükség (Nicolopoulou et al. 2015).

A hatásvizsgálatok fontos kérdése tehát, hogy a hatás mennyire marad tartós. Sajnos sokszor hiába tapasztalnak szerény kezdeti sikereket, a hatások nem tudnak stabilizálódni. Ennek oka sokrétű lehet: Van, hogy a megvalósítás nem megfelelő minőségű, sokszor az a baj, hogy a beavatkozás hatásosságának stabilizálására nincs is terv, tehát marad egy ideiglenes kezdeményezés, amivel sokszor maga a szakmai stáb sem azonosul, azt külső parancsra tett erőfeszítésnek tartva. Sokszor maguk a kutatók sem lépnek túl a rövidtávú viselkedéses mutatók mérésén, és nem foglalkoznak a megvalósíthatóság, fenntarthatóság szempontjaival (Voith et al. 2020).

A hazai porondon a projektmunkák erősödésével a követés elvárása is megfogalmazódott. Fontos megvizsgálni, mi volt a feladat megoldásában a legnagyobb kihívás, hogyan sikerült megküzdeni vele, hogyan alakult a csoportdinamika. Értékelő fázisban a cél az egyéni eredmények, nehézségek kiszűrése, és annak tisztázása, mi a hozadéka a feladatnak, például hogyan változott a tanulócsoporthoz tartozók kohéziója.

Egy közel tíz évvel ezelőtt kiadott tanulmánygyűjtemény (Györgyi 2015a) fülszövegében az oktatáskutatás szakértői nyíltan vállalják, hogy a felzárkóztatás fogalma nem egyértelmű. Közmegegyezéssel arra jutottak, hogy a tanulóknak a társadalmi többségtől való lemaradásának teljes vagy részleges megszüntetésére irányuló művelet. A fogalom tartalmazza az iskolai korrepetálástól kezdve a





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

projektszerű vagy tanodai programokat, kollégiumi-szakiskolai ellátásokat. A szerkesztett kötetben Szabó (2015) a sikeresség folyamatos rövid- és hosszú távú mérésének a jelentőségét hangsúlyozza. A mérés alapja a célcsoport jellemzőinek feltárása, és egybevetése a projektcélokkal, a kiválasztási technikák ellenőrzése, korrekciója, a szocio-demográfiai helyzet értelmezése, a projektből kimaradtak (az ún. leförlözötték) bevonása más, hasonló felzárkóztató programokba. Kitüntetett fontosságú a lemorzsolódás elkerülésére. Szintén Györgyi (2015b) tanulmányában arra a tényre mutat rá, hogy a sikerességet hosszú távon gyakorlatilag nem lehet mérni, mivel sem a kvalitatív, sem a kvantitatív vizsgálatok nem kivitelezhetők a célcsoport tagjainál elfáradás miatt.

Még egy szempontra hívjuk föl a figyelmet. Sághy Erna (1995) 80-as és 90-es évekbeli kutatásai már bizonyították, hogy a korrekció inkább a fogyatékoságot hangsúlyozta, és tapasztalata alapján a fejlesztés inkább megerősítette a korrekciós osztályokban a szociokulturális hátrányokat. Vagyis a hatásvizsgálatoknak a társadalmi kontextusa is fontos: Hiába a tartalmilag korrekt fejlesztés, ha az nem integrációs szemléletben történik, teljesen hatástalan maradhat.

A rövidtávú hazai hatásvizsgálatok köréből egy olyan példát emelünk ki, ahol már a tervezéstől kezdve fókuszáltak az elért eredmények komplex mérésére az összes érdekelt bevonásával. A *kaposvári hatásvizsgálatokat* összefoglaló jó gyakorlatok egyben a hatás mérésére és a nyomonkövetésére is hoznak példát (Bázisintézményi jógyakorlatok 2022). Átfogják az edukáció vertikumát, kiemelik az egyes fokozatok közötti átmenet segítésének fontosságát, valamint foglalkoznak az általános művészeti iskolákban felmerülő hiányok pótlásának lehetőségeivel. A kötet tartalmazza a jó gyakorlatok rövid leírását, alkalmazási területeit, a megosztás formáit, a humánerőforrás és tárgyi feltételek követelményeit, a program időigényét és a nyomonkövethetőséget. Mivel mára már jelentős a diszfunkciókkal rendelkező tanulók aránya, a kaposvári szakemberek kidolgozták a DISZFIX módszerüket, amely évek óta sikeres. Célja a diszlexiás tanulók olvasásának és megértésének fejlesztése differenciált rétegmunkával, amelyet folyamatosan monitoroznak. A csoportos fejlesztés mellett egyéni korrekciós foglalkozásokat is tartanak az eredményes fejlesztés elérése és megerősítése érdekében. Ebbe is bevonhatók a szülők, akik esetenként a maguk diszfunkcióinak korrigálását is elvégezhetik, miközben aktívan és folyamatosan részt vesznek gyermekeik fejlesztésében (Bázisintézményi jógyakorlatok 2022).

### Összegzés, konklúzió

A nemzetközi és a hazai oktatáskutatók elképzelése a jó gyakorlatokról sok hasonlóságot mutat. Számos nemzetközi és hazai hátránykompenzáló programról szoltunk, a legkülönbözőbb korosztályú gyermekek számára kidolgozottokról. A válogatásunkban bemutatott programok mind alkalmasak arra, hogy például fejlesszék a szókinccset és kifejezőkészséget, tanítsák az egymásra figyelés fontosságát, segítsék





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

az együttműködést, hozzájárulnak a gyerekek önértékeléséhez és hatékony önszabályozásához, erősítve az önkontrollt, csökkentve az agressziót, növelve a szociális érzékenységet. Egyszóval: hogy fejlesszék szociális kompetenciáikat. Szép számmal fellelhetőek helyes szemléletű programok, melyekben a pozitív, támogató, és integratív légkör megteremtése nagy hangsúlyt kap. A szakemberek képzésének, a szülők bevonásának, a rendszeres felülvizsgálatnak és a hatásvizsgálatoknak a fontosságát is felismerik nemcsak a nemzetközi, de a hazai programok résztvevői is.

Hasonlóságok a megvalósításokban is jelentkeznek. Mind a nemzetközi, mind a hazai gyakorlatban él az az elv, hogy a társas kompetencia fejlesztésére irányuló hátránykompenzációs programokat a hátrányos helyzetű gyermekek számára teszik elérhetővé, ami durva egyszerűsítéssel, de számos esetben gyakorlatilag megfeleltethető a hátrányos helyzetű térségekben élő gyermekeknek. A magyar példánk is, nem véletlenül, zömében a tiszántúli településekről érkeztek (pl. Sárrétudvari, Túrkeve vagy Bagamér), ugyanis számos pályázat épp a hátrányos helyzetű térségeknek van meghirdetve. A hosszú távra felépített programokra is akadt példa nemcsak a nemzetközi (pl. a Getting Ready Program), de a magyar gyakorlatból is (pl. a Hétszínvirág program). Nagyon sokat tesz hozzá ezekhez a programokhoz, ha a felépítettség hosszú távon garantált források mellett bontakozhat ki, stabil szakmai felügyelet és szakmai megvalósítás gondozásában. Viszont, ha a jó gyakorlatok alkalmazása nem párosul egyfelől a professzionális, képzett személyek mindennapi gyakorlatával, másfelől a folyamatos finanszírozással, akkor a még sikeresnek induló projektek is lassan hatásukat veszítik.

A magyar programok között a hosszútávon gondolkozó programok talán azért ritkábbak, mert a leszakadó térségekben a hátrányos és halmozottan hátrányos helyzetben élők arányának növekedése a pedagógusok, asszisztensek, segítők számára rendre új kihívást jelent: a hátránykompenzáció gyakorlatilag versenyt fut a leszakadással. A sikeresen pályázó iskolák, régiók között jelentős távolság keletkezett. A 2010-es évektől a felzárkóztató projektek fókuszába a személyes, a kognitív és a szociális kompetenciák fejlesztése került, és a sikert az együttműködésre alapozták. A megvalósításkor azonban erősödött az a tapasztalat, amelyet később mérésekkel is bizonyítottak, hogy az iskolákban egyre több az átlagtól eltérő képességű tanuló (diszfunkciók, SNI, ADHD stb.), akikkel nem csak csoportban, hanem egyénileg lehet és kell foglalkozni. Így kapott több figyelmet a saját élmény- és tapasztalatszerzésen, játékon alapuló fejlesztő pedagógiai módszerek egész sora. A jó gyakorlatok többségét megismerték a szülők is, akik többnyire bevonódtak a programokba. A munkacsoportoknál kialakult a kölcsönösség és szolidaritás, amely erősítette a bizalmat az oktatási rendszeren belül éppúgy, mint az intézményen kívül, a mindennapi életben. Számos jó gyakorlat kialakításában és folyamatossá tételében feladatot vállaltak külső intézmények, támogatók, akiknek segítségével lokálisan új közösségek formálódtak. Mindennek módszertani feltétele a rendszeres önértékelésen túl a programok folyamatos továbbfejlesztése, hatásának mérése, és elemzése. Az okta-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

tás- és társadalomkutatók mellett pedagógusok, a fejlesztő szakmákban tevékenykedők sokat köszönhetnek az Oktatási Hivatalnak, ahol magasan képzett szakemberek monitorozzák a különböző programokat és közreadják a jó gyakorlatokat, sikeres módszertani eljárásokat.

A módszeres keresés közben azonban megerősödött az az előfeltevésünk, hogy a meghatározott időszakra kiírt és elnyert pályázatokban tett vállalásoknak eleget tévő, feszített ütemű megvalósítást hozó projektmunka, sokszor elvonja a képzők, a fejlesztők energiáit a programfelülvizsgálattól és a professzionálisan kivitelezett hatásvizsgálatoktól, vagy azok eredményeinek alapos kiértékelésétől és közzétételétől. Nagyon kevés olyan magyar szakirodalmat találtunk, ahol közzé vannak téve az alapvető eljárásmodok (lásd statisztikai adatok, dokumentumok elemzése, célcsoport tagjai attitűdjének, értékvilágának megismerése, félig strukturált interjúk, fókuszcsoportos beszélgetések értelmezése), így a megismételhetőség elemi feltételeinek híján a módszertanok nehezen tudnak megszilárdulni. Miközben vitathatatlan a szakemberek elkötelezettsége a felzárkóztató programok alkalmazására, a helyi adottságok, személyi és tárgyi feltételek függvényében az újításra, adaptálásra, mégis a szakirodalom elsősorban a tenni akarást, a jó szándékot bizonyítja, és kevésbé hangsúlyos benne a programfelülvizsgálat, megújítás, fenntarthatóság. Az európai uniós felzárkóztató projektek megjelenésével elindult a leszakadó térségekben élők komplex támogatása (ld. TÁMOP, HEFOP, EFOP stb.), azonban ezek dokumentumai közül kevés, amelyik foglalkozik nyomonkövetéssel, kevés alkalmas összehasonlíthatóságra.

Azzal is szembesültünk, hogy a 2000-es évek elején, a projektmunka általánossá válásakor, még elég szorosan összefogtak a pedagógusok és a gyógypedagógusok a fejlesztési módszerek generális alkalmazásában. A 2000-es évek közepétől azonban egyre inkább megfigyelhető a hangsúly eltolódás a gyógypedagógia irányába a követhető vizsgálatokban, a minősítésekben (iskolaérettség, alkalmasság bizonyos területeken a jártasság megszerzésében), a fenntarthatóság kritériumaiban, de még az adaptációban és a kisebbségi létben élők differenciált felzárkóztatásában is (Bódog 2017). A komplex hátránykompenzációs programokhoz képest a gyógypedagógiai szemlélet arányaiban inkább individuális szinten próbálja kezelni a különböző funkciókban jelentkező visszamaradást.

A szakirodalmi keresés során kevés kisiskolások körében végzett hatásmérést találtunk, holott a legtöbb projekt egyéni fejlesztési tervek alapján komplex hátránykompenzációt ígér, jellemzően éppen ebbe a korcsoportba eső tanulóknak, integrált környezetben.

Egyfajta módszertani eklektikára figyeltünk fel, ami a használt mérőeszközöket, és a figyelem fókuszában álló konstruktumokat illeti. A nemzetközi hatásvizsgálatokhoz képest, melyekben inkább a szociális kompetencia szűken vett viselkedéses megnyilvánulásait mérik, (mint pl. szókincs, externalizáló és internalizáló tünetek a szülők, illetve tanárok beszámolója alapján, együttműködés a társakkal stb), a ma-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

gyar gyakorlatban inkább az a jellemző, hogy a gyerekektől kér kérdőíves módszerrel a szociális kompetenciához inkább lazábban kapcsolódó konstruktumokkal kapcsolatban önjellemzéseket, például az önértékeléssel vagy a külső-belső kontrollal kapcsolatban (Surányi – Kézdi 2010). A csoportdinamika, csoportkohézió változásának, mint csoportszintű adatnak a mérése pedig végképp elhalványult az utóbbi évtizedek gyakorlatában, pedig a 70-es, 80-as években Mérei Ferenc (1986) többszempon-tos szociometriája a pedagógusoknak egyszer már a hétköznapi eszköztárak részévé vált. Kézdi és Surányinak (2010) igaza van, amikor arról beszélnek, hogy egy fejlesztő, kompenzációs program sokféle jó hatással lehet, javíthatja a konfliktuskezelést, csökkentheti az előítéletességet és hatással lehet a társas viselkedés megannyi aspektusára. Ahogyan írnak, *„a különböző életkori szakaszokban történő tudásbeli „befektetések” egymással komplementer viszonyban állnak (vagyis a támogató korai évek teszik lehetővé az iskolai befektetések későbbi jobb érvényesülését, ami azután a munkaerő növekvő minőségében térül meg), így a gyermekkorban történő látszólag kis fejlődési elmozdulás is jelentős hosszú távon érvényesülő társadalmi haszonnal járhat”* (Kézdi – Surányi 2010: 7). Ugyanakkor meggyőződésünk szerint a fejlesztő hátránykompenzáló programok rövidtávú hatásvizsgálatában érdemes a méréshez strukturálisan közelíteni: kiindulva a háttérkoncepcióból, azt a viselkedéses manifesztációt lehetőleg viselkedésesen mérni, amire a fejlesztés irányult. Hosszú távon pedig össze lehet vetni, hogy a hátránykompenzációt kapott gyerekek a hátránykompenzációt nem kapott gyerekekhez képest, a siker különböző mutatóit tekintve (pl. tanulmányi eredmény) hogyan teljesítenek.

A szakirodalmi és a saját projekt tapasztalataink alapján érzékeltük azt a tematikai sűrűsödést és csökkenést, ami az elmúlt két évtizedben a hátránykompenzáció terén kimutatható. Ennek számos oka volt/van. Véleményünk szerint a felzárkóztató, a különféle nehézségekkel küzdő (képességek, eszközök, szakemberek hiánya, területi leszakadás, szülők és külső segítők alulmotiváltsága stb.) gyermekek számára a kétezres évek elején erőteljesen kitágult a világ, nőttek a fejlesztési lehetőségek, amit 2004-től kezdve az Európai Unió is sokféle programlehetőséggel és pénzzel támogatott. A pályázatok újszerűsége, korszerű tartalma egyszerre motiválta a képzőket, segítőket éppúgy, mint a fiatalokat és szüleiket is. Különösen a szakmatanulás vált vonzóvá a leszakadó térségekben (BAZ, Baranya, Békés, Szabolcs-Szatmár megye) ahol a felnőttek többsége tartósan munkanélküli volt. Reményt keltett az új képzési formák sokasága, az iskolai és iskolán kívüli képzések sokszínűsége, és a munkáltatók – közöttük a kis- és közepes vállalkozók – igényelték a munkaerőt. A gyors előrehaladást azonban megtorpanás követte: a törvényi előírások, szabályozók korlátozták a jövedelmeket, és a frissen képzettek szaktudása, munkamorálja gyakran kifogásolható volt, mivel a projekteket követő mentorálás, utógondozás csak részlegesen valósult meg. A 2010-es években egyszerre volt tapasztalható az újabb munkaerő fluktuáció, a gyerekek iskolai teljesítményének romlása, a lemorzsolódás éppúgy, mint a támogatások számának és mértékének csökkenése. Elfáradás jelent-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

kezett az oktatási, és a szociális segítő szakmában dolgozóknál is, hiszen a többféle feladat ellátása egyre inkább mennyiségi, mint minőségi kérdéssé vált. A szakirodalmaknak csak töredékében lehet megtalálni a képzők, mentorok fejlesztési tervét, s bár az esetmegbeszélések fontosságát nem vitatták, a megvalósításról többnyire formális beszámolók készültek. Az újabb lendületet a 2015-től meghirdetett, de már célzottan a halmozottan hátrányos térségekre, személyekre kidolgozott programok jelentették, s egyben olyan hazai és nemzetközi szisztémát kellett követni, ahol ismét követelménnyé váltak a hatásvizsgálatok és utógondozások. Mindenhez társult még a közoktatás rendszerének, a pedagógusok, oktatók, asszisztensek státuszának és bérezésének változása. Belátható a résztvevők jogos panaszja a túlterheltségről, és a kiégésről, a motiváltság csökkenéséről. Felemás helyzet alakult ki. A felzárkóztatás és a sokféle hátrány kompenzálása alapvetően beépült a társadalmi közgondolkodásba, de a professzionális megoldásokkal még adós a pedagógus és segítő szakma, az állami és projekt-források pedig egyre szerényebb támogatást tudnak biztosítani. Ezért tartjuk fontosnak a már többszörösen kipróbált jógyakorlatok népszerűsítését, hasznosságának elismerését, és a továbbfejlesztés lehetőségének megerősítését.

Sommásan fogalmazva: az elmúlt két évtizedben a nemzetközi gyakorlat tanulságait is figyelembe véve, Magyarországon számos érdemi felzárkóztató program zajlott, a célcsoport tagjai és környezete javára. Ezek elméletileg is egyre érvényesebb javaslatokat fogalmaztak meg, amelyek adaptálhatóvá váltak. Ugyanakkor az utóbbi években az értékelő, elemző leírásokban mintha az elfáradás jelei látszanának, inkább rutinra épített gyakorlati megoldások alkalmazásával. Úgy véljük, van elég jó gyakorlat, módszertani útmutató, önismeretet, felelősséget erősítő tréning, elméleti alapvetés, amely inspirálhatja a szakértőket (pedagógusok, segítőik, szülők, civilek stb.) az eredményes, és élményt adó fejlesztő tevékenységben. Ezek módszeres összehasonlítására, a sikerességüket befolyásoló háttértényezőkre is figyelmes szisztematikus hatásvizsgálatokra nagy szükség van.

### Irodalom

- Baggett K. M. – Davis B. – Feil E. – Sheeber L. L. – Landry S. H. – Carta J. J. – Leve C. (2010): Technologies for Expanding the Reach of Evidence-Based Interventions: Preliminary Results for Promoting Social-Emotional Development in Early Childhood. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29(4): 226–238.  
<https://doi.org/10.1177/0271121409354782>
- Barry C. M. – Wigfield A. (2002): Self-Perceptions of Friendship-Making Ability and Perceptions of Friends' Deviant Behavior: Childhood to Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 22(2): 143–172.  
<https://doi.org/10.1177/0272431602022002002>



### TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

- Bázisintézményi jogyakorlatok (2022): Oktatási Hivatal, Kaposvári Pedagógiai Oktatási Központ [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/pok/Kaposvar/2022/Bazisintezmenyi\\_jogyakorlatok\\_2022.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Kaposvar/2022/Bazisintezmenyi_jogyakorlatok_2022.pdf) (Letöltés ideje: 2024.11.16.)
- Bázisintézményi jogyakorlatok gyűjteménye (é.n.): Oktatási Hivatal, Szolnoki Pedagógiai Oktatási Központ, Oktatási Hivatal Bázisintézménye 2023–2026. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/pok/Szolnok/2023/Bazisintezmenyi\\_jogyakorlatok\\_2023\\_2026.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/pok/Szolnok/2023/Bazisintezmenyi_jogyakorlatok_2023_2026.pdf) (Letöltés ideje: 2024. 11. 16.)
- Bódog E. (2017): Szülők bevonása 13 tételben. In: *EGYMI Országos Egyesület Hírlevél*, 2(6): 5. <https://kiskorosiegyemi.edu.hu/orszagos-egyesulet/wp-content/uploads/2020/02/6.-sz%C3%A1m-2017-m%C3%A1jus.pdf> (Letöltés ideje: 2024. 11. 16.)
- Chen X. – French D. C. (2008): Children’s Social Competence in Cultural Context. *Annual Review of Psychology*, 59(1): 591–616. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093606>
- Donohue K. M. – Perry K. E. – Weinstein R. S. (2003): Teachers’ classroom practices and children’s rejection by their peers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 24(1): 91–118. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(03\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(03)00026-1)
- Eliás M. J. – Haynes N. M. (2008): Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly*, 23(4): 474–495. <https://doi.org/10.1037/1045-3830.23.4.474>
- Foster M. A. – Lambert R. – Abbott-Shim M. – McCarty F. – Franze S. (2005): A model of home learning environment and social risk factors in relation to children’s emergent literacy and social outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1): 13–36. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2005.01.006>
- Gál M. – Mercsényi J. – Szajkó T. – Vince-Pál A. – Zakkar E. (é.n.): *A szocio-emocionális kompetencia fejlesztésének lehetőségei kisiskoláskorban*. [https://prezi.com/p/il99\\_k4w0zv/a-szocio-emocionalis-kompetencia-fejlesztesenek-lehetosegei-kisiskolaskorban/](https://prezi.com/p/il99_k4w0zv/a-szocio-emocionalis-kompetencia-fejlesztesenek-lehetosegei-kisiskolaskorban/) (Letöltés ideje: 2024. 11. 16.)
- Györgyi Z. szerk. (2015a): *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest <https://mek.oszk.hu/15500/15582/15582.pdf> (Letöltés ideje: 2024. 10. 16.)
- Györgyi Z. (2015b): Felzárkóztatási hatásvizsgálatok – rendszerszerűen. In: Györgyi, Z. (szerk.): *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 63–71. <https://mek.oszk.hu/15500/15582/15582.pdf> (Letöltés ideje: 2024. 10. 16.)
- Hujber T. (2017): *Jogyakorlatok*. Kaposvár-Somogy Megyei Tehetségsegítő Tanács, Kaposvár <https://klebi.edu.hu/sites/default/files/2017-07/Kaposv%C3%A1r-Somogy%20Megyei%20Tehetsegsegito%20Tanacs.pdf>



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

mogy%20Megyei%20Tehets%C3%A9gseg%C3%ADt%C5%91%20Tan%C3%A1cs%20j%C3%B3%20gyakorlat%20gy%C5%B1tem%C3%A9nye.pdf (Letöltés ideje: 2024. 10. 16.)

Kézdi G. – Surányi É. (2010): *Nem-kognitív készségek mérése az oktatási integrációs program hatásvizsgálatában*. Budapest Working Papers on the Labour Market, 1, ISBN 978-963-9796-97-3

<https://www.econstor.eu/bitstream/10419/108451/1/bwp1001.pdf> (Letöltés ideje: 2024. 10. 16.)

Mahoney J. L. – Parente M. E.– Lord H. (2007): After-School Program Engagement: Links to Child Competence and Program Quality and Content. *The Elementary School Journal*, 107(4): 385–404. <https://doi.org/10.1086/516670>

Mérei F. (1986): *Közösségek rejtett hálózata. Szociometriai értelmezés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Metka K. – Barbarics Gy. – Iszák T. – Kovács A. – Kulcsár J. – Láng E. – dr. Pappné Varga Zs. – Petró J. – Tóthné Kecskeméti K. – Vargáné Kiss E. (2020): *Jó gyakorlatok az oktatás szakaszai közötti átmenetekhez*. EFOP-3.1.7-16-2016-00001 Esélyteremtés a köznevelésben. Oktatási Hivatal, Budapest [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/efop317/kiadv/EFOP317\\_IF\\_atmenetek\\_jo\\_gyak\\_beliv\\_nyomda.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop317/kiadv/EFOP317_IF_atmenetek_jo_gyak_beliv_nyomda.pdf) (Letöltés ideje: 2024. 10. 16.)

Moen A. L. – Sheridan S. M. – Schumacher R. E. – Cheng K. C. (2019): Early Childhood Student–Teacher Relationships: What is the Role of Classroom Climate for Children Who are Disadvantaged? *Early Childhood Education Journal*, 47(3): 331–341. <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00931-x>

Nicolopoulou A. – Cortina K. S. – Ilgaz H. – Cates C. B. – de Sá A. B. (2015): Using a narrative- and play-based activity to promote low-income preschoolers' oral language, emergent literacy, and social competence. *Early Childhood Research Quarterly*, 31(2): 147–162. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.006>

Oktatási Hivatal (2017): *EFOP-3.1.7-16-2016-0001 Esélyteremtés a köznevelésben*. <https://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/efop317> (Letöltés ideje: 2024. 10. 16.)

Park H. – Zhan M. (2017): The impact of after-school childcare arrangements on the developmental outcomes of low-income children. *Children and Youth Services Review*, 73: 230–241. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.12.023>

Sághy E. (1995): Peremhelyzetben: alternatív pedagógiai módszerek esélye cigány gyermekek oktatásában. *Iskolakultúra*, 5(6–7.): 136–139. <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/29955/29673> (Letöltés ideje: 2024.10.16.)





TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

- Sheridan S. M. – Knoche L. L. – Boise C. E. – Moen A. L. – Lester H. – Edwards C. P. – Cheng K. (2019): Supporting preschool children with developmental concerns: Effects of the Getting Ready intervention on school-based social competencies and relationships. *Early Childhood Research Quarterly*, 48(3): 303–316.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.008>
- Sheridan S. M. – Knoche L. L. – Edwards C. P. – Bovaird J. A. – Kupzyk K. A. (2010): Parent Engagement and School Readiness: Effects of the Getting Ready Intervention on Preschool Children’s Social–Emotional Competencies. *Early Education and Development*, 21(1): 125–156. <https://doi.org/10.1080/10409280902783517>
- Smith-Adcock S. – Leite W. – Kaya Y. – Amatea E. (2019): A Model of Parenting Risk and Resilience, Social-Emotional Readiness, and Reading Achievement in Kindergarten Children from Low-income Families Model. *Journal of Child and Family Studies*, 28(12): 2826–2841. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01574-7>
- Stahl J. F. – Schober P. S. – Spiess C. K. (2018): Parental socio-economic status and childcare quality: Early inequalities in educational opportunity? *Early Childhood Research Quarterly*, 44(3): 304–317.  
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2017.10.011>
- Sylva K. – Melhuish E. – Sammons P. – Siraj-Blatchford I. – Taggart B. (2011): Pre-school quality and educational outcomes at age 11: Low quality has little benefit. *Journal of Early Childhood Research*, 9(2): 109–124.  
<https://doi.org/10.1177/1476718X10387900>
- Szabó Z. A. (2015): Felzárkóztatási-hatásvizsgálatok – esetlegesen. In: Györgyi, Z. (szerk.): *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest: 31–38. <https://mek.oszk.hu/15500/15582/15582.pdf> (Letöltés ideje: 2024. 10. 16.)
- Oktatási Hivatal (2017): *EFOP-3.1.7-16-2016-0001 Esélyteremtés a köznevelésben*. <https://www.oktatas.hu/kozneveles/projektek/efop317> (Letöltés ideje: 2024. 10. 16.)
- Poór Z. (2022): Projektorientált szemlélet a pedagógusképzésben. In: Somogyvári, L. – Tóth, J. (szerk.): *Humán tudományok: pedagógusképzés és tananyagfejlesztés 3*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Voith L. A. – Yoon S. – Topitzes J. – Brondino M. J. (2020): A Feasibility Study of a School-Based Social Emotional Learning Program: Informing Program Development and Evaluation. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 37(3): 329–342.:  
<https://doi.org/10.1007/s10560-019-00634-7>
- Walsh G. – Gardner J. (2006): Teachers’ readiness to embrace change in the early years of schooling: A Northern Ireland perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 14(2): 127–140. 10.1080/13502930285209961





### TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

Zsolnai A. (2019): *A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban*. Akadémiai Doktori Értekezés, Budapest.

[https://real-d.mtak.hu/1136/7/dc\\_1503\\_17\\_doktori\\_mu.pdf](https://real-d.mtak.hu/1136/7/dc_1503_17_doktori_mu.pdf) (Letöltés ideje: 2024.10.16.)

Zsolnai A. – Kasik, L. (2015): *A szociális kompetenciák periodikus mérése, szakmai koncepciójának, tartalmi kereteinek kidolgozása*. Oktatási Hivatal, Budapest.

[https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/unios\\_projektek/tamop318/OKM\\_kutatasi\\_eredmenyek2015/szocialis\\_kompetenciak\\_tartalmi\\_keret.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/tamop318/OKM_kutatasi_eredmenyek2015/szocialis_kompetenciak_tartalmi_keret.pdf) (Letöltés ideje: 2024. 10. 16.)



# Hátránykompenzáció és mentális egészség: segítő szakemberek az iskolában és a helyi közösségekben

NAGY ALEXA<sup>1</sup> – SZŐŐR-FÜLÖP LUCA<sup>2</sup>

## ABSZTRAKT

*Jelen tanulmány egy nagyobb kutatás keretében készült, melynek célja az volt, hogy a leszakadó térségekben lévő falusi kisiskolákat és azok környezetét részletesen megismerje és fejlesztési javaslatokat fogalmazzon meg. Ebben az írásban összesítjük azokat a nemzetközi és hazai szakirodalmakat, amelyek a kistelepüléseken dolgozó segítő szakemberek munkáját, módszereit, az ott élő hátrányos helyzetű gyermekeket és fiatalokat célzó programokat mutatják be, különös tekintettel a mentális egészségre és az iskolai felzárkóztatásra. A vizsgált célcsoport a legsérülékenyebbek közé tartozik a társadalomban, hiszen már elég korán komplex problémákkal kell szembesülniük. Ezt ismerve két nagy részre osztottuk a vizsgálatot. Az első részben a közösségi együttműködés erejét hangsúlyozzuk az iskolában és azon kívül, hazai és külföldi gyakorlatokat bemutatva. A második részben egy, a célcsoportot erősen érintő konkrét problémát, az alkoholizmus és szerhasználat jelenségét mutatjuk be, annak a gyermekek életére és mentális egészségére gyakorolt hatását. A tanulmány fő tanulsága, hogy ha javítani szeretnénk életkörülményeiken, iskolai teljesítményükön és mentális egészségükön, összetett, több szakma együttműködését igénylő és minél korábbi beavatkozásra van szükség.*

**KULCSSZAVAK:** *gyermekek, fiatalok, mentális egészség, felzárkóztatás, szegénység, szakmai együttműködés*

## ABSTRACT

### **Help professionals in schools and in local communities, with a particular focus on mental health**

*This study was conducted as part of a larger research project aimed at gaining a detailed understanding of rural elementary schools in disadvantaged areas and their environment to formulate recommendations for their development. This paper summarizes international and Hungarian literature that presents the work and methods of professionals working in small settlements, as well as programs targeting disadvantaged children and young people living*

<sup>1</sup> Nagy Alexa, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola. Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program; nagy.alex@arts.unideb.hu

<sup>2</sup> Szőőr-Fülöp Luca, PhD-hallgató, Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola. Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program; Junior elemző, HÉTFA Kutatóintézet és Elemző Központ; szoor-fulop.luca@arts.unideb.hu



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

*there, with a particular focus on mental health and school inclusion. The target group belongs to the most vulnerable in society, as they have to face complex problems at a very early age. With this in mind, we have divided the study into two main sections. In the first part, we emphasize the power of community cooperation in and outside of school, presenting practices on both national and international level. In the second section, we present a specific problem that strongly affects the target group, namely alcoholism and substance abuse, and its impact on children's lives and mental health. The main conclusion of the study is that if we want to improve their living conditions, school performance, and mental health, we need complex, multi-professional cooperation and intervention as early as possible.*

**KEYWORDS:** children, youth, mental health, inclusion, poverty, professional cooperation

### Bevezetés

A tanulmányunk elsősorban szakirodalmi szintézis, melynek célja olyan releváns kutatási eredmények összefoglalása, ütköztetése, amelyek a kistelepüléseken dolgozó segítő szakemberek munkáját és módszereit célozzák. Külön hangsúlyt kap a felzárkóztatás, a hátránykompenzáció és ezáltal az iskola, mint ezek színtere, központi eleme. Fókuszba kerül a mentális egészség témaköre is, amellyel célunk a tudományos diskurzust bővíteni hazánkban. A vizsgált célcsoport az egyik legsebezhetőbb korosztály, a korai élményeik erősen befolyásolják későbbi életük alakulását. Számos tanulmány vizsgálja helyzetüket, valamint a számukra elérhető szolgáltatások körét. Gyakori témák a hátránykompenzáció, a fejlesztés és helyzetük javítása, de a mentális egészség témaköre ritkán kerül elő, mint javítandó terület. Tanulmányunkban tehát ennek külön figyelmet szentelünk. Csoportspecifikusan bemutatjuk a mentális egészség problémakörét, azokat a tényezőket, amelyek hatással vannak rá - különös tekintettel az alkohol és droghasználatra. Amellett érvelünk, hogy igenis fontosak a mentális egészség javítását célzó szolgáltatások és beavatkozások.

A tanulmány azokat a segítő szakembereket járja körül, akik a kistelepülések életében aktívan részt vesznek és akik munkájuk során az iskolába, annak működésébe valamilyen módon be vannak ágyazva. Olyan szakemberekről, intézményi együttműködésekről vagy épp segítő célú támogató projektekről van szó, amelyek mind a hátrányos helyzetű diákokat és családjaikat hivatottak segíteni. Annak érdekében, hogy minél szélesebb körű ismereteket nyerjünk a témában, nemzetközi és magyar szakirodalmak szisztematikus gyűjtésére került sor.

### Módszertan

A szisztematikus szakirodalom gyűjtés során először a SCIMAGO felületén kerestünk olyan folyóiratokra, amelyek a témában relevánsak lehetnek. Ezt a következő kulcsszavakkal tettük: rural, social work, social policy. Fontos volt a kulcsszavak kiválasztásánál, hogy köze legyen a rurális terekhez és a szociális segítséghez, a szociál-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

lis intézkedésekhez. Ezek alapján nyolc folyóiratot választottunk ki, majd azokban a következő kulcsszavakkal folytattuk a keresést: *rural school and local institutions, rural schools and social work, social work in rural schools, rural schools and social institutions, school social work, child protection in villages, disadvantaged children*. A talált cikkeket az absztrakt elolvasása után vagy elvetettük vagy beválogattuk a szakirodalmi feldolgozásra ítélt tanulmányok közé. Így - absztrakt alapján - összesen 21 cikket választottunk ki, minden esetben 2002 és 2023 között publikált cikkekről van szó.

A keresést megismételtük a Google Scholar felületen is, fókuszálva azokra a tanulmányokra, amelyek relevánsak lehetnek a kutatás szempontjából. A keresést a következő kulcsszavak segítségével végeztük: *Disadvantaged Youth, Mental Health Challenges, Early Intervention Programs, School-based Support Systems, Multidisciplinary Collaboration, Vulnerable Populations, Social Support Services, Risk Factors for Adolescent Addiction*. A kulcsszavak kiválasztásánál elsődleges szempont volt, hogy kapcsolatban álljanak a hátrányos helyzetű fiatalok mentális egészségével, a korai beavatkozási programokkal és az iskolai alapú támogatási rendszerekkel.

A magyar nyelvű szakirodalmak esetében a fő keresési felület a Google Scholar volt, ahol a következő kulcsszavakkal végeztük a keresést: *szociális munka a falusi iskolákban, szociális segítség vidéken, szociális ellátás vidéken, falusi iskolák és szociális intézmények, intézményi együttműködés vidéki falvakban*.

A találatok előszűrését az absztraktok alapján végeztük el, amely során azokat a tanulmányokat választottuk ki, amelyek módszertanilag és tartalmilag illeszkednek a kutatás céljaihoz. Az absztraktok elemzését követően azok a publikációk kerültek beválogatásra, amelyek részletesen tárgyalják a hátrányos helyzetű fiatalok mentális egészségét érintő kihívásokat, az iskolai alapú intervenciós programok működését, valamint a társadalmi támogatási szolgáltatások és a multidiszciplináris együttműködések hatékonyságát.

Jelen tanulmányban a talált szakirodalmak közül a legrelevánsabbak kerültek feldolgozásra. Célunk, hogy részletesen bemutassuk néhány program és kutatás bővebb módszertanát, működési módját és elemzési kereteit, mely eredmények jó alapot és hasznos információt biztosíthatnak akár egy pilot program kidolgozásához.

### Ökológiai rendszerszemléletű megközelítés – a közösségi együttműködés ereje

A következőkben több olyan tanulmányt is bemutatunk, amely az ökológiai rendszerszemléleten alapul. Az első feldolgozott tanulmány (2009) az Amerikai Egyesült Államok észak-keleti régiójában történt kutatás részleteit írja le és a szülői bevonódást vizsgálja a gyermek iskolai életébe. A gyermekek eredményes fejlődése, iskolai előmenetele szempontjából ugyanis több rendszer együttműködésére van szükség,



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

amelybe beletartozik nem csak az iskola, hanem a szülők is. A cikk ezen a szemüvegen keresztül elemzi a gyermek és család csoportokat (továbbiakban: GYCS). Ezek olyan személyekből állnak, akik a családdal közösen kerülnek kiválasztásra és akiknek célja egyrészt olyan célok kialakítása, amelyek megegyeznek a gyermek és a szülők szükségletével, másrészt, hogy a szolgáltatásnyújtáshoz és a bevonódás tervezéséhez támogatást adjon. Kulcsszereplők ezek működtetésében és bevezetésében a szociális munkások. A koncepció az 1990-es években nyert teret Amerikában annak érdekében, hogy hatékonyabban garantálják a biztonságát és a mentális egészségét azoknak a gyermekeknek és családoknak, akik a gyermekjóléti rendszerhez kapcsolódnak (Taliaferro et al. 2009)

Fontos szereplők ezen kívül még a tanárok, akiket sok esetben egy program hatékonysága múlhat. Ahhoz, hogy bármilyen iskolai program működjön, a tanároknak megfelelő attitűddel és nézőponttal kell rendelkezniük. A cikk fő célja ezen attitűdök vizsgálata a GYCS-k kapcsán, kiegészítve az iskolai támogató személyzet és a közösség attitűdjeinek vizsgálatával.

Fontos mozzanata a cikknek, hogy a szülői bevonódást az aktív állampolgárság keretrendszerébe ágyazva vizsgálja. Ez azt jelenti, hogy az állampolgároknak megvan a képességük arra, hogy hozzáférjenek a részvételből fakadó jogokhoz és juttatásokhoz az államközösségen belül anélkül, hogy az méltánytalan felelősséggel járna. Alapja tehát az egyenlő hozzáférés a lehetőségekhez. Iskolai környezetben ez azt jelenti, hogy a szülőknél van bemeneti és döntéshozói képességük a tanárokkal és az iskolai támogató személyzettel egyetemben a gyermekük oktatásához kapcsolódóan. Ez pedig elengedhetetlen ahhoz, hogy a diák maga is rendelkezzen aktív állampolgársággal és sikeres legyen az iskolában.

A szülői bevonódásnak több akadály is lehet. Ilyen az összeegyeztethetlenség kérdése, amikor a mindennapok teendői és kötelezettségei nem biztosítanak teret erre. Függhet még attól is, hogy a szülők milyen bánásmódot kapnak az iskolában, vagy hogy nekik milyen korábbi iskolai élményeik vannak.

A kutatás során az iskolaigazgató, az igazgatóhelyettes és a kutatók meghatározták azokat a személyeket, akik iskolai vagy külső szereplői a közösségnek és részt vehetnének a GYCS-ben. Végül 20 egyén vett részt egy két napos GYCS képzésen, akik közül 11-en kerültek be a mintába, mint interjú alanyok. Velük félig strukturált interjúkat készítettek. Voltak közöttük tanárok, nővérek, szociális munkások és a közösség egyéb tagjai. A kutatás egy észak-karolinai túlnyomórészt vidéki megyében történt, ahol nagyjából 50 ezer fő él, amelynek nagy része afrikai-amerikai, valamint a megye mediánjövedelme az országos átlag alatt van és a családok negyede szegénységben él. Ezen kívül alacsony képzettségi szint és kevés munkalehetőség jellemzi a kutatási terepet. Tehát egy eléggé sebezhető közösségről van szó.

Az eredmények alapján a megkérdezettek szerint a szülői bevonódás olyan tevékenységeket jelent, amelyek az iskola területén történnek, mint például a Szülő-Tanár Egyesületben való tagság, vagy sportcsapatok edzése és adománygyűjtés. Tehát



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

nem csak, mint a gyermekek iskolai előmenetelének támogatásaként jelenik meg, hanem egy sokkal tágabb értelmezésként.

Az összes résztvevő közvetlen kapcsolatot látott a szülői bevonódás és az iskolai teljesítmény között. Az iskolai személyzet mind az aluteltjesítés, mind a jól teljesítés felelősségét a szülőre rakta. Emellett viszont az együttérzésüket is kifejezték a szülők felé, ami azt jelenti, hogy tisztában voltak azzal, hogy az idő és a pénz a két legnagyobb probléma a szülők körében.

A cikk javaslata szerint biztosítani kellene a szülőknek a bevonódás lehetőségét akadályoztatás nélkül. Ezen kívül az iskoláknak több figyelmet kellene fordítaniuk az igazságos információ áramláshoz, és előítéletek, sztereotípiák nélkül kellene megközelíteni a családokat. Ezen kívül viszont fontos lenne az is, hogy a szülők magabiztosak legyenek, ne érezzék magukat veszélyezve az iskolában és valóban fel tudjanak lépni a gyermekük érdekében, érvényesíteni tudják jogait (Taliaferro et al. 2009).

Egy másik cikk szintén a közösségek oldaláról közelít, ugyanis a központi kezdeményezésű közösségi programokat vizsgálja hátrányos helyzetű vidékeken. A közösségi programok alatt olyan programokat ért, amelyek földrajzi értelemben vett közösségeket céloznak, közösségi fejlesztést alkalmaznak a hátrányos helyzetű emberek megsegítésére azzal a céllal, hogy javulást érjenek el a közösség működésében javítva ezzel a gyermekek és a szülei esélyeit. Céljuk szerint két fő beavatkozási formát vizsgálnak: az egyik célja, hogy javítsa a gyermekek és a családok jólétét a másik pedig, hogy csökkentse a fiatalkori bűnözést. A cikk az Egyesült Királyság társadalmát vizsgálja, vagyis számba veszi annak egyenlőtlenségi viszonyait, amelyet jelen cikkben nem részletezünk. A továbbiakban az elsöre fogunk csak koncentrálni, mivel az kapcsolódik szorosan a tanulmány témájához. (Jack 2005).

A közösségi programok alapja annak megértése, hogy egy hátrányos helyzetű közösségen belül több, egymáshoz kapcsolódó probléma együttes megjelenése érvényesül. A kutatás kiindulási pontját az a tény adja, mely szerint a gyermekkorban tapasztalt szegénység nagymértékben rányomja a bélyegét a gyermek későbbi érvényesülési lehetőségeire. Így, ha egy ország vezetése valóban növelni szeretné a gyermekek esélyeit és elkötelezett a fejlesztésük iránt, olyan stratégiát kell kialakítania, amely csökkenti a gyermekszegénységet és az ebből fakadó egyenlőtlenségeket. Ilyen lehet például a különböző közösségi programok létrehozása, amely a cikk megírásának idején (2005) volt porondon az Egyesült Királyságban.

A cikk kimondja, hogy habár ezeknek a programoknak, ha helyesen vannak megtervezve, ténylegesen el kellene érniük némi javulást, arra valószínűleg képtelenek, hogy erős hatást gyakoroljanak a strukturális egyenlőtlenségekre. Számba veszi ezen kívül a társadalmi tőke meghatározó szerepét is a közösségekben. A közösségi programok létrehozásakor fontos a közösségi kapcsolatok, a társadalmi tőke működésének felmérése, mert erősen meghatározhatja az adott közösség jellegét, működési mechanizmusait. Ugyanis egy olyan közösség, amelyen a kapcsolatok a reciprocitásra épülnek, az információáramlás hatékony és folytonos a segítségnyújt-





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

tás, támogatás a tagok között, pozitív hatással van a gyermekekre és a családokra. Ugyanígy, ahol ez nem működik és a kirekesztés a jellemző, az negatív következményekkel jár.

A vizsgált közösségi programok tehát olyan családokat céloznak, akik hátrányos helyzetűek, és egyrészt a szülőket hivatottak támogatni, másrészt a gyermekek fejlődését, a társadalmi inklúziót és a bántalmazástól való megóvást.

Az egyik ilyen program a Biztos Kezdet program, amely 1999-ben került bevezetésre, majd a 2001-es Gyermekalap, amely 5-13 éves korú, társadalmi kirekesztődéssel veszélyeztetett gyermekeket célozza. Fő célja, hogy az önkéntes, a közösségi és az állami szektor együttműködését erősítse annak érdekében, hogy a szülőkkel és a gyermekekkel együttműködve hozzon létre korai beavatkozással kapcsolatos szolgáltatásokat.

A programok ellenőrzése során kiderült, hogy a vártnál sokkal tovább tartott egy valóban széleskörű szolgáltatáspaletta bevezetése. Ennek több oka van. Ilyen, hogy nem tudnak megfelelően képzett munkaerőt találni hozzá; szemléletváltás, a korábbi gyakorlati minták megváltoztatása kellene hozzá; az együttműködések kialakítása nehéz, valamint a kormány nem minden esetben becsüli meg jól a program szükséges volumenét. Problémát jelent még a programoknál, hogy nem minden esetben éri el a célcsoportot és több rászoruló kimarad belőle. Ezen kívül pedig szoros időskála és kevés forrás is jellemző (Jack 2005).

Egy következő tanulmány az USA-ban született és kifejezetten a hátrányos helyzetű diákokkal és hátránykompenzálásukkal foglalkozik. A cikk alapjaként az Átfogó Iskolai Reform program áll, amelyet 1998-ban vezettek be. Az volt a célja, hogy javítsák azon tanulók iskolai teljesítményét, akiket a bukás veszélye fenyeget. A tanulmány egy másik programot is említ, amely 1990-ben került bevezetésre és az volt a célja, hogy olyan fontos magas kockázattal járó viselkedésmódokat vizsgáljon, amelynek negatív következményei lehetnek egy fiatal életében. Ezt egy rendszeres kérdőíves felmérés keretein belül teszik, amely nemzeti, állami, és iskolai szinten kérdezi meg a diákokat 2 évente. Olyan viselkedési formák számítanak kockázatosnak, mint a dohányzás, egészségtelen étkezés, nem megfelelő fizikai aktivitás, alkohol és droghasználat, vagy éppen kártékony magatartás. Kimutatták ugyanis, hogy akik ilyen viselkedési mintázatokat mutatnak, nehezebben olvasnak, kevés iskolai motivációjuk van, nem elkötelezettek a tanulás iránt, alacsonyabb pontszámokat kapnak a dolgozatukban és alacsony önértékeléssel rendelkeznek. Ezek a diákok gyakran vesznek részt speciális iskolai programokban, sok esetben megbuknak, rossz döntéseket hoznak vagy le is morzsolódnak. Velük kapcsolatban fennáll a veszélye az áldozathibáztatásnak, tehát az egyén felelősségére termelődhet a hangsúly. Sok esetben pedig ezen diákok életében számos olyan környezeti és személyes tényező van, amire nincs befolyásuk és amelyek hatással vannak iskolai teljesítményükre és az életükre (Edwards et al. 2007).



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

A kutatók ezért ökológiai rendszerszemléletű megközelítést alkalmaznak annak érdekében, hogy jobban megértsék ezen diákok helyzetét és nehézségeit. Központban az iskolai szociális munkások állnak, akiknek a feladata ebben a kontextusban a diákok vizsgálata változatos környezetben.

A cikk a rezilienciát emeli ki, mint egyik legfőbb olyan tulajdonság, amely segít a diákoknak abban, hogy megbirkózzanak a változásokkal és az őket érő negatív hatásokkal és végül sikert érjenek el. A reziliens gyermekek ugyanis jobb eredményeket produkálnak, magasabb önbecsülésük van, magabiztosabbak és elhiszik, hogy háttal lehetnek saját életükre.

Megemlíttük, hogy néhány kutató összeállított egy 40 fejlesztési eszközből álló keretrendszert, ami a diákok sikerességét szolgálja. Ezt két csoportba osztották, 20 külső és 20 belső eszközre. Az előbbi olyan pozitív élményekből áll, amelyeket külső aktoroktól kapnak a diákok, úgy, mint az életükben szerepet betöltő egyénektől és az intézményektől. Ilyen a támogatás, az empowerment, a korlátok és elvárások, az idő konstruktív kihasználása. Ezeket a külső feltételeket a szülőknek, a tanároknak, az iskolai szociális munkásoknak és egyéb olyan aktoroknak kell kifejleszteni és biztosítani, akik a gyermek életének szereplői.

A belső eszközök arra szolgálnak, hogy pozitív döntéseket ösztönözzenek, önbi-zalmat adjanak, szenvedélyt és célt. Ide tartozik a tanulás iránti elköteleződés, a pozitív értékek, a társas kompetenciák és a pozitív identitás. Egy diák minél több ilyen eszközhöz fér hozzá, annál jobb iskolai teljesítményt, magatartást mutatnak és annál jobb kapcsolatokkal rendelkeznek. Az iskolai szociális munkások egyik feladata tehát, hogy a szülőkkel, a tanárokkal és egyéb szereplőkkel együttműködve fejlessze és növelje ezen eszközök jelenlétét. Ennek egyik módja lehet az eszköztérkép készítése, amely minden olyan eszközt feltérképez, amely az adott közösségben használható. A különböző rendszerek kollegiális együttműködése eszközgazdag iskolákhoz és közösségekhez vezet.

Ilyen iskolákban és közösségekben pedig a rendszer összes szereplője a gyermekek nézőpontjának megértésére törekszik, kifejezik a gyermekek felé a szeretetüket és megbecsülésüket és jó kommunikációt folytatnak velük. Fontos szerepe van a tanároknak is, legfőképp az esély biztosítása szempontjából.

*Az utolsó, amit fontosnak tartok megemlíteni és amit a kutatók is hangsúlyoztak, hogy melyek azok az elemek, amelyeknek egy megelőző, hátránykompenzáló programban mindenképpen szerepelnie kell, milyen jellemzőkkel kell bírnia: átfogó szolgáltatások, különböző tanítási módszerek, megfelelő adagolás, elméletiség, pozitív kapcsolatok, megfelelő időzítés, legyen szociokulturálisan releváns, fontos az eredmények értékelése és a jól képzett személyzet (Edwards et al. 2007).*

Egy másik tanulmány szintén a hátrányos helyzetű iskolákat és a lehetséges fejlesztési módokat vizsgálja a közösségi együttműködés szemszögéből. Ahogyan azt a cikk kiemeli, az ilyen komplex programoknak több előnye is van. Ide tartozik, hogy képessé teszik az iskolát és a közösséget arra, hogy befolyásolják a diákok iskolai



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

sikerességét és egészséges fejlődését. Ezzel együtt viszont sikerességük nagyban függ azoktól a szakemberektől és szociális munkásoktól, akik a diákokkal dolgoznak (Anderson-Butcher et al. 2010).

A cikk egy Ohióban kialakított programot mutat be és elemez. Ennek lényege, a fentiekhez hasonlóan, hogy az együttműködések helyezi előtérbe. Ebbe az együttműködési hálóba beletartoznak az iskolák, családok, a közösségi intézmények, de üzletek és felsőoktatási intézmények is. Tehát, az iskolán kívül is megjelenik az iskolai sikeresség elősegítése. Azzal pedig, hogy ennyi szereplőt bevonnak, több szempontból meg tudják vitatni a legfőbb problémákat, akadályokat a gyermekek fejlesztésében, valamint a beavatkozás is hatékonyabbá válhat. Mikor a programot bevezették, a résztvevők képzéseken és konzultációkon vettek részt, technikai segítséget és sablonokat kaptak, amelyek a fejlődést segítették.

6 iskolában vezették be a pilot programot, amelyet Ohio vezetésének Oktatásügyi Osztálya választott ki. Kitétel volt a kiválasztásnál, hogy a bevezetés feltételei rendelkezésre álljanak. Minden pilot iskola kapott egy részletes bevezetési tervet, valamint pénzbeli forrást a végrehajtásra. 18 hónapig tartott a program megvalósítása.

Az eredményességet a következőképpen vizsgálták: az iskolai személyzettel kérdőívet töltettek ki a program megkezdése előtt is után is. Ezen kívül a fő résztvevők végig dokumentálták a tapasztalataikat, észrevételeiket és az iskolák havonta beszámoltak a fejleményekről és az iskolák vezetői negyedévente networking eseményeken vettek részt. A kutatók telefonos interjúkat is végeztek a projekt vége után két héttel.

A vizsgálatok a következő eredményekkel zárultak. A tanárok arról számoltak be, hogy az iskolán belüli segítő szakmai együttműködések javultak, mernek segítséget kérni, és hamarabb felismerik, ha egy diák veszélyeztetve van. Ezen kívül úgy érezték, hogy több forrás áll rendelkezésre a fejlesztésekhez. Pozitívnak tartották, hogy a fejlesztés az iskola falain kívül is megjelenik és lehetőség van szakmai együttműködésre, melynek köszönhetően új programokat, szolgáltatásokat és stratégiákat vethettek be. Több finanszírozási forrást is meg tudtak jelölni a program végére. A diákokat segítő személyzet felelősségi köre, mindennapi gyakorlata is átalakult, kiszélesedett ennek következtében. Fontos megjegyezni, hogy a bevezetett innovációk iskola-specifikusak voltak.

Az iskolák kiválasztásánál szempont volt, hogy készen álljanak a program bevezetésére, tehát olyan iskolákat választottak, ahol a technikai feltételek, valami fajta közösségi együttműködés már rendelkezésre álltak. A cikk fő tanulsága, hogy a szociális munkások kulcsszereplők az ilyen és ehhez hasonló programok bevezetésében, hiszen a szakmai képzettségük miatt ők ismerik legjobban a szegénységet, az ide tartozó célcsoportot és hogy hogyan kell őket kezelni, helyzetüket enyhíteni, javítani. Nagy előnye egy ilyen programnak, hogy a közösségi együttműködés terhet vesz le a tanárok válláról (Anderson-Butcher et al. 2010).



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

### Az iskolákat körülvevő környezet

Egy 2023-ban megjelent cikk az izraeli szociális szolgáltatásokat vizsgálja, azon belül is szervezeti gyakorlatot. Célja, hogy a kritikai szociális munka megközelítésének alkalmazását elemezze. A kutatók az irodalmi áttekintés alapján megállapítják, hogy a kritikai megközelítés inkább a nem-kormányzati szektorban lévő szervezeteknél érvényesül.

A kutatók (Saar-Heiman et al. 2023) egy pilot programot vizsgáltak, amely Yeruhamban valósult meg, egy kis, vidéki településen, ami 10 ezer lelket számlál. Itt a szociális szolgáltatások osztályának működését és annak dolgozóit helyezték a fő fókuszba.

A kutatás módszertana egyrészt etnográfiai megfigyelésekből állt, másrészt részvételen alapuló vizsgálat volt workshopok formájában. Az első szakaszban 70 órán keresztül figyelték meg az osztály tevékenységét. A második szakaszban három egy napos workshopon vettek részt mind a dolgozók, mind 10 szolgáltatást igénybe vevő.

Összességében az igénybe vevők pozitívan nyilatkoztak az osztállyal való kapcsolatokról. Úgy érezték, hogy látják és megértik őket. A szociális munkások is különleges, egyedi helynek tartották az osztályt. Fontosnak tartották a szervezeti elköteleződést és törekvés arra, hogy szoros kapcsolatot alakítsanak ki a szolgáltatást igénybe vevőkkel és kiálljanak mellettük.

A munkavégzés során kialakult a kritikai tanulás kultúrája, amelyet egyrészt úgy értek el, hogy minden nap reflektáltak a gyakorlatra, másrészt pedig szegénység-tudatos képzésben és szupervízióban vettek részt.

A gyakorlatuk közé tartozott még, hogy együttműködési munkacsoportokat alakítottak ki, amely több aktorból állt. Másik fontos elem, hogy a munkájuk során a szolgáltatást igénybe vevőkre is partnerként tekintettek és sok esetben bevonták őket a munkafolyamatokba. Ez azt is jelentette, hogy ha egy igénybe vevőnek valamilyen újító ötlete vagy javaslata volt, akkor segítettek neki a végrehajtásban.

Az osztályon dolgozók a fentiekén kívül szakmai fórumokat is kialakítottak különböző szolgáltatást adó szervezetekkel, mint például iskolákkal, óvodákkal. Szoros együttműködés volt ez, kétheti konzultációval. A kritikai reflexiót és a szegénység-tudatos látásmódot a szakmai együttműködésekben is igyekeztek hangsúlyozni.

A kutatók öt olyan működési mechanizmust azonosítottak, amelyek kifejezetten a szegénységet és annak hatásait hivatottak kezelni. Az első ilyen az anyagi támogatás, ami magába foglalja az olyan tevékenységeket is, ahol a rászorulókat kedvezményesen juthatnak bizonyos eszközökhöz javakhoz. A második olyan innovatív szolgáltatások létrehozása, amelynek alapja a mély, átfogó tudás a szegénységről és annak hatásairól a hatékonyabb szolgáltatás érdekében. A harmadik a közösségi események szervezése az egész közösség számára. Ennek lényege az inklúzióban és a stigma, a szégyenérzet leküzdésében van. A negyedik szervezeti gyakorlat arról



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

szól, hogy a szolgáltatásnyújtás során nem kivételeznek, az nincs feltételekhez kötve, tehát a rászorulóknak nem kell meggyőzni a szolgáltatást nyújtókat arról, hogy valóban szüksége van-e az adott szolgáltatásra. Az utolsó gyakorlat pedig a “nyitott ajtó politika” (Saar-Heiman et al. 2023: 516)<sup>3</sup>. Ez annyit tesz, hogy az igénybe vevők számára hangsúlyozva van, hogy szívesen látják őket, bármikor felkereshetik az osztályt, ha segítségre van szükségük és ebben nem lesznek akadályoztatva.

A tanulmány fő kritikájaként a kutatók azt fogalmazták meg, hogy további kutatás szükséges annak kiszűrésére, hogy ez csak egyedi eset, vagy tényleg a beavatkozásnak köszönhetőek-e a pozitív eredmények. A szolgáltatások ugyanis nem minden esetben működnek ilyen jól és nem is mindig van elegendő forrás rájuk. Azonban egy jó példája volt annak, hogy hogyan tud a szegénység-tudatos kritikai szemlélet a mindennapi szervezeti gyakorlatban megvalósulni (Saar-Heiman et al. 2023).

A vidéki, kis településen működő iskolák helyzetét különösen fontos vizsgálat alá vetni, hiszen sok esetben ezeken a területeken alacsonyabb szinten teljesítenek a diákok és a bukás is fenyegeti őket. Vizsgálni kell azonban mind a családi, mind az iskolai intézményi kereteket. Egy amerikai tanulmány kiemelte, hogy a vidéki terekben élő családok jelentős hátrányban vannak a nem vidékiekkel szemben jövedelem és a szülők iskolázottságát illetően. Fontos eredmény még, hogy a vidéki iskolákra általában jóval kevesebb pénzügyi forrás jut, miközben a szegénységgel érintett gyermekeknek is magasabb a száma. Ezek alapján a vidéki terekben élő iskolás gyermekek előmenetelére nem csak az alacsonyabb állami ráfordítás van hatással, hanem a szülők kulturális tőkéje, a megfelelő otthoni és iskolai oktatási eszközök megléte vagy épp hiánya is. Ezen felül a testvérek száma is negatívan befolyásolja a tanuló iskolai eredményeit (Rosignano – Crowley 2001).

Egy másik tanulmány Hollandiában vizsgálta a falusi létesítmények és a társas terekhez való kötődés közötti kapcsolatot 2271 fős minta alapján. Ennek vizsgálatára azért van szükség, mert sok mindent elárulhat a hátrányos helyzetű gyermekek és családjaik beágyazottságáról és lehetőségeikről. Olyan indikátorokat igyekeztek megállapítani, amelyek a társas helyhez történő kötődést befolyásolhatják. A válaszadókat két csoportra osztották: városhoz közel élőkre és várostól távoli faluban élőkre. A kutatás során kiderült, hogy a távoli falvakban erősebb a társas helyekhez való kötődés, valamint a barátok és ismerősök száma is magasabb. Érdekes eredmény, hogy az általános iskolák, a kávézók és a szupermarketek jobban elérhetőbbek voltak ezen településeken, míg a városhoz közel lévőknél inkább a közösségi központok és a sportlétesítmények. Ezek közül a szupermarketek és a kávézók pozitívan befolyásolták a társas helyhez való kötődést, míg a közösségi tereknek, sportlétesítményeknek és az általános iskoláknak nem volt rá hatása, sőt utóbbinak negatív hatása volt a kötődésre. Azonban a tartózkodási idő hossza és a gyermekek megléte erős

<sup>3</sup> Saját fordítás.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

kapcsolatot mutatott. Ezen kívül az alacsony iskolai végzettség és a jómód is erősebb kötődést feltételez (Gieling – Haartsen – Vermeij 2019).

### Szakmai együttműködés Magyarországon

Magyarországon Rácz Andrea (2020) egyik tanulmánya írja le a hazai szociális munkát, annak helyzetét és végső soron mobilitásra gyakorolt hatását. A módszertana vegyes, hiszen kvalitatív és kvantitatív eszközöket is használ. Kvalitatív eszköze az interjú, amelyet szakemberekkel készített egyrészt a budapesti agglomerációban, másrészt az észak-magyarországi régió egyik hátrányos helyzetű kistérségében az összehasonlíthatóság miatt. Összesen 12 szakértői interjú született. Kvantitatív eszköz a kérdőív volt, amelyet mindkét területen 17 év alatti gyermeket nevelő családokkal töltöttek ki. Ezt kísérték rövid, félig strukturált interjúk is. Összesen 260 válszadó volt és 102 rövid interjú (Rácz 2020).

A szakemberek válaszaiból kiderül, hogy Magyarországon sok hiányosság és probléma lelhető fel a gyermekvédelmi rendszerben. Ilyen a kisebb, hátrányos helyzetű településeken lévő nem megfelelő hatékonyságú, minőségű és mennyiségű szolgáltatás, a halmozódó szociális problémák, a szegénység mélyülése, a magas esetszám, az eszköztelenség. Hasonló vidéki terekben a rendszer képtelen kezelni az alapvető szociális problémákat. Az iskolákban jellemző a bántalmazás, a hiányzások, ezt viszont a rendszer nem tudja megfelelő módon orvosolni, hiszen sokszor még az alapvető szolgáltatások is hiányoznak. Jellemző a források szűkössége, a kiszámíthatatlanság, a bizonytalan pályázati elérhetőség, azok hatékonyságatlansága. A kollégák körében magas a fluktuáció és a kiegészítés. Nem igazán jellemző a különböző szférák szakmai együttműködése sem, úgy, mint a civil vagy egyházi szervezetekkel való együttműködés. A kliensek is inkább informális kapcsolataikra építenek szükségleteik kielégítése céljából.

A családokat megkérdezve azt találták, hogy a rendszer sok esetben láthatatlan a hátrányos helyzetű családok számára. Egy-egy szolgáltatás létezéséről nem is tudnak, vagy ha igen, kevésbé veszik igénybe. Az is előfordul, hogy ha problémájuk van, nem tudják hova kell azzal fordulni, milyen szolgáltatások elérhetőek számukra. Alacsony a rendszerben dolgozókkal szembeni bizalom és hiányzik a rendszerszemlélet a családok támogatásában, így komplex támogatási formák nem valósulhatnak meg (Rácz 2020).

Budai István (2009) az interprofesszionális együttműködést vizsgálja a szociális segítség során. Ő inkább elméleti szemszögből közelíti meg a témát. Fogalomtisztázással kezdi a tanulmányt, amelyben leírja, hogy mit is értünk szociális munka alatt és mi a társadalmi szerepe, sőt külföldi példákat is hoz egy kis történetiséggel vegyítve. Ez után az interprofesszionális együttműködést írja körül a szakirodalom alapján. Az együttműködés lényegének szemléltetésére egy település példáját említi, ahol a





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

szervezetek, intézmények szakemberei együttműködnek. Így biztosítják a hosszan tartó projekteket, amelyek az ott élők életét javítják. Komoly szakmai együttműködésről van szó, amely során magas a szakmaiság szintje, egy ügyet több nézőpontból lehet szemlélni és együttes erővel képesek fellépni az ügy érdekében.

Három fő feltétele van az együttműködésnek. Az első, hogy minden abban részt vevő szakember alapos ismerettel rendelkezzen a szakmájáról és azzal azonosuljon. Ehhez kapcsolódóan viszont a társszakmák határaival és a szakmai átfedésekkel is tisztában kell lenni. Fontos szerepet játszik ezért a szakemberek közötti elfogadás, tisztelet és bizalom. A második lényeges elem a motiváció és a sikerélmények megléte. Ehhez pedig fontos, hogy legyen egy közös cél és a szakemberek rugalmasak legyenek. A harmadik feltétel a tradicionális hierarchia elvetése, helyette inkább a szakmai kompetenciákra épülő szereprendszer kialakítása. Az interprofesszionális együttműködések során nagyon fontos a folyamatos értékelés és elemzés a minőség fenntartása érdekében (Budai 2009).

Egy másik szerző az oktatáshoz és a kultúrához kapcsolódó közszolgáltatások elérhetőségét vizsgálja. Vizsgálatát az Abaúj térségben végezte, amely aprófalvas térség és ahol az alapvető közszolgáltatások biztosítása is problémás. Módszertanilag fontos megjegyezni, hogy az Abaúj térség közigazgatásilag hivatalosan nem létezik, hanem a Miskolci Egyetem egyik programja által lehatárolt terület, amely 24 hátrányos helyzetű településből áll. A kutatás során a szolgáltatások fizikai elhelyezkedését, mennyiségét, a helyi lakosság jövedelmi helyzetét és mobilitási potenciálját vizsgálta. A szerző először a közszolgáltatás fogalmának értelmezési kereteit írja le, amelyben kitér arra, hogy ez tudományterülettől függ. Ezen kívül a fő szervezési alapelveket, a vonatkozó szabályozást is tárgyalja (Kovács 2019).

A szerző kutatása során online is elérhető adatbázisok és alkalmazások használatával operált. A hozzáférhetőség mérésére Bennett-féle mérési módszert alkalmazott, amely egy összetett mutató. A két fő vizsgálati dimenzió az egyéni mobilitási potenciál és a közszolgáltatások földrajzi elhelyezkedése volt.

Az eredmények alapján kiderült, hogy a térségben 13 faluban semmilyen település nincs és az ott lakóknak utazniuk kell, ha óvodába, iskolába szeretnének eljutni. Az internettel való ellátottságot is vizsgálta a kutató, amely alapján elmondható, hogy nagy a térség elmaradottsága, jóval a megyei átlag alatt van. A közlekedési eszközökkel való ellátottság fontos tényező a mobilitás szempontjából. Azokon a településeken, ahol az intézményi ellátottság hiányos, a tömegközlekedési lehetőségek is limitáltak.

A komplexebb vizsgálat érdekében Kovács a Bennett-féle eljárással egy összetett mutatórendszerben is elemezte az eredményeket. Ez alapján négy csoportra osztotta a településeket: központ, kedvező, hátrányos, halmozottan hátrányos. Megállapította, hogy nem összefüggő, egységes földrajzi területről beszélünk. Meglepő eredmény volt, hogy a legrosszabb kategóriába tartozó 4 település nem demográfia-





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

ailag és közlekedésséleg a leghátrányosabb helyzetű. Inkább a jövedelmi és gazdasági tényezők alapján azok (Kovács 2019).

### Iskolai és iskolához kötődő hátránykompenzáció

A Szabó – Tóth – Molnár szerzőtrío (2021) a felzárkóztatás nehézségeit és a támogatás lehetőségeit vizsgálja. A szerzők kimondják, hogy az oktatás és az abba történő befektetés rendkívül fontos egy ország fejlődése és gazdasági teljesítőképessége szempontjából. A szerzők kitérnek az iskolarendszer méltányosságára is, amelyben Magyarország nem jár élen. Ennek indikátorai közé tartozik a szelektivitás, az iskolák közötti különbségek és a családi háttér hatása. Ezek alapján a hazai iskolák egyrészt konzerválják a társadalmi egyenlőtlenségeket, másrészt a családi háttér erősen befolyásolja a diákok tudását.

A kutatók kérdőíves módszerrel vizsgáloádtak, alanyaik olyan intézmények vezetői voltak, amelyek a kompetenciamérésen alacsony eredményt értek el. A kérdőív zárt és nyitott kérdéseket is tartalmazott. Két fő kérdésük az alacsony eredményesség okait, illetve a beavatkozás szükséges területeire vonatkozott. Végül 220 telep-helyet választottak ki, amelyből 65 helyen kaptak választ.

Az eredményeket illetően elmondható, hogy a mintában az intézmények legtöbbje hátrányos helyzetű tanulókkal foglalkozik. Jelentős részük pedig a diákok motiválatlanságával és a fegyelemmel küzd.

Az alacsony eredményesség okait három szinten vizsgálták: tanulói, családi és intézményi. A megkérdezett pedagógusok szerint a tanulói szintű tényezők jelentik a legnagyobb problémát. Ilyen a diákok képességeinek fejlettsége, a tanulási motiváció és a tanulási technika. Második helyen a család hatása állt, azon belül is a szülők iskolával való kapcsolata. A vizsgálatban a legkevesebb problémát az intézményi szintű tényezők jelentették. Intézményi szinten a válaszokban megjelenik a pedagógusok leterheltsége és a pedagógushiány, mint probléma.

A beavatkozási, megoldási lehetőségeken belül a tanulók tantárgyi tudásának bővítését és a tanulókra fókuszáló lehetőségeket mondták legjelentősebbnek. Ilyen a szociális kompetenciák, a képességeik, a tanulási technikájuk és tanulási motivációjuk fejlesztése. Ezekből a tanulási motiváció fejlesztése bizonyult a legjelentősebbnek. A szülők bevonásának lehetősége már kevésbé jelent meg ezekhez képest. Azon beavatkozások közül, amely az iskolát célozza, az infrastruktúra fejlesztése volt a legnagyobb jelentőségű. A nyílt válaszokból kiderült, hogy a pedagógusok továbbképzése is fontos tényező lenne. Az infrastrukturális fejlesztések körében pedig a digitális infrastruktúra fejlesztését tartották a legfontosabbnak. A nyílt kérdőíves válaszokból kiderült az is, hogy a szülők támogatását, a szülők attitűdjeinek formálását is jelentősnek tartják (Szabó – Tóth – Molnár 2021).



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

Az iskola körüli faluhoz kapcsolódva a Kiss-Vastagh szerzőpáros (2021) az iskolán kívüli hátránykompenzáló intézmények szerepét vizsgálta. Alapgondolata a tanulmánynak, hogy az iskolán kívüli felzárkóztatás sok esetben hatékonyabbnak bizonyul a hátrányos helyzetű gyermekek körében. Kevés olyan kutatás van azonban, ami ezeket az iskolán kívüli tevékenységeket és azok hátránykompenzáló hatását mutatja be szisztematikus módon. Így a kutatók egy ezt a célt szolgáló feltáró jellegű kutatást végeztek.

A szerzők kifejtik, hogy a hátrányos helyzetű diákok társadalmi közege miben és hogyan tér el a jobb háttérrel rendelkező társaiktól, melynek következtében a különbségekkel az iskolában is találkozhatnak készségeiket, tudásukat illetően. A hátrányok kompenzálására hivatottak létrejönni az iskolán kívüli programok és intézmények is. A két legelterjedtebb ilyen intézmény a tanoda és a közösségi ház, amelyek működési hátterét a tanulmány is ismerteti.

A kutatás során három adatfelmérést használtak fel. Az első az iskolai hátrányok kialakulásának okaira és a hátránykompenzáció eszközeire fókuszál Baranya megyében, míg a másik kettő a 31 leghátrányosabb helyzetű járásban működő felzárkóztató programok kompenzációs eszközeire. Kérdezték egyrészt a közösségi házak szakmai vezetőit, másrészt járási programok szakmai vezetőit.

A Baranya megyei szociális szakemberek három szakterületről kerültek ki: családsegítés és gyermekjólét, gyermekvédelem, pedagógiai szakszolgálat. A megkérdezettek az iskolai sikeresség elősegítésében a tanulói motiváció erősítését tartják leghatékonyabbnak. Ez viszont az egyik legnehezebb feladat és számos tényező van rá hatással, mint például az életkor. Második helyen a szülői készségek és kompetenciák erősítése áll.

A prevenciót, felvilágosítást inkább a család-és gyermekjólét területén dolgozók tartják hatékonyabbnak, míg a pedagógusok alacsony értékelést adtak neki. Fontos még a diákok érzelmi-kompetenciájának növelése, a pedagógusok, szakemberek szakmai képzésének fontossága és a szülők és szakemberek közötti együttműködések erősítése. A szakemberek a klasszikus oktatási, nevelési és extrakurrikuláris intézményeket is értékelték a hátránykompenzálás szempontjából. A legerősebb hatása szerintük az óvodáknak van, majd a tanodáknak és az iskoláknak.

A közösségi házak, terek beágyazottsága még alacsonyabb szintű. Ezeket két csoport megkérdezése alapján elemzik. Az egyik a járási programok szakmai vezetői, a másik a házak vezetői. Összesen 61 ház került be a mintába. Ezek nagy részében a leggyakoribb tevékenységek a készségfejlesztő foglalkozások, a különböző ünnepek, rendezvények, korrepetálás, önálló tanulási lehetőség és információszolgáltatás. Van olyan közösségi ház is, ahol társaskompetencia-fejlesztés, érzelmi kompetencia-fejlesztés, prevenció foglalkozás és pályaeorientációs foglalkozás is van. Vannak olyan tevékenységek is, amelyek kifejezetten a szülőket célozzák, mint a rendszeres információszolgáltatás, szociális tanácsadás, életvezetési foglalkozás. Ezek pedig kihatnak a gyermek iskolai előmenetelére. A családra ható szolgáltatás



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

még a tisztálkodási és mosási szolgáltatások, közös főzés. Ezeknél a gyermekeknél és fiataloknál a szabadidő eltöltése is kulcskérdés, amelyben szintén segíti őket a közösségi ház. Lehetőséget biztosítanak a szabadidő eltöltésére, amelynek lényege, hogy nyugodt, biztonságos környezetben, felnőttek felügyelete alatt teszik azt.

Arra a kérdésre, hogy melyik szolgáltatást ajánlanák legszívesebben, a válasz a készség, és az érzelmi kompetencia fejlesztés volt. Ezután következett a prevenció, a tanulást segítő és a társas kompetenciákat fejlesztő tevékenységek.

A szerzők legfőbb tanulságként kiemelik, hogy ahhoz, hogy ezek az iskolán kívüli intézmények hatékonyan tudjanak működni és feladatukat ellátni, meg kell találni a helyüket a közoktatási és a szociális intézményrendszer határterületein. Fontos lenne ezekkel az intézményekkel az együttműködés és a feladatmegosztás is (Kiss-Vas-*tagh* 2021).

### **Az alkoholizmus és szerhasználat hatásai a mentális egészségre**

Ebben a fejezetben egy konkrét problémán – alkoholizmuson és szerhasználaton – keresztül mutatjuk be a gyermekeket és fiatalokat érintő mentális egészség témakörét. Amellett érvelünk, hogy a felzárkóztatásra és konkrét készségekre irányuló segítség mellett, a mentális egészséget célzó beavatkozásokra is szükség van.

A mentális egészség komplex szerepet játszik az egyének társadalmi esélyeiben és mobilitásában. Ennek az oka, hogy azok a tényezők, amelyek jelentősen alakítják a társadalmi mobilitást – mint például az oktatás és a munkaerőpiaci sikeresség – erőteljesen függhetnek az egyén mentális egészségétől (Arends 2015; O’Dea et al. 2014).

Ezen kívül a társadalomban való beágyazottság és a kapcsolati háló alakulása is kedvezőtlenül alakulhat amennyiben az egyén mentális egészségi nehézségekkel küzd (Sartorius 2003; Tran 2018). Ezért a mentális egészség nem csupán az egyén számára fontos, hanem a társadalom egészére is hatással van. Az egyének mentális egészsége elősegíti a társadalmi integrációt, a gazdasági stabilitást és a közösségek kohézióját.

Ennek következtében a szakpolitikai intézkedések célja, hogy a prevenció programok és a támogató rendszerek megerősítésével hozzájáruljanak ahhoz, hogy a mentális nehézségekkel küzdő egyének megfelelő támogatásban részesüljenek.

Az Európai Unióban a tagállamok eltérő stratégiákat követnek, de az egységes megoldások révén közös célokat határoznak meg, amelyek minden állampolgár számára elérhetővé teszik a mentális egészség javítását szolgáló támogatásokat. Ezek a közös irányelvek biztosítják, hogy minden tagállam hozzáférjen az uniós szintjén elérhető forrásokhoz és programokhoz, ezáltal széles körű, összehangolt segítséget nyújtva a mentális egészség területén (Európai Bizottság 2023a).



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

Ide sorolható az „EU az egészségért” 2023. évi munkaprogram keretében összesen 18,5 millió eurót különítettek el a mentális egészség előmozdítására és a mentális problémák megelőzésére. Ebből 6 millió euró támogatást a tagállami hatóságok közös fellépésére fordítanak, amelynek célja a mentális jellegű kihívások átfogó kezelése. További 4,5 millió eurót szánnak olyan projektek támogatására, amelyeket különféle érdekelt felek valósítanak meg a mentális egészség elősegítése és a mentális problémák prevenciója érdekében. A program kiemelt figyelmet fordít a különösen kiszolgáltatott csoportokra, beleértve a menekülteket, romákat. Valamint az Oroszország által Ukrajna ellen folytatott háború következtében az elmúlt években fokozott figyelem irányul az Ukrajnából érkezett, lakóhelyüket elhagyni kényszerült személyekre (Európai Bizottság 2023b<sup>4</sup>, Európai Unió Tanácsa 2024)<sup>5</sup>.

A beavatkozás több szempontból is indokolt, számos kutatás bizonyította, hogy a sérülékeny csoportok mellett az Európai Unió tagállamaiban élő állampolgárok mentális egészsége támogatást igényel (Forsman et al. 2015; Borghini et al. 2020).

Az Eurobarometer mérései alapján az Európai Unió polgárainak közel fele (46%) tapasztalt érzelmi vagy pszichoszociális problémát az elmúlt egy évben, mint például depressziós vagy szorongásos érzéseket.

Az érintettek aránya jelentős eltéréseket mutat országonként: míg Dániában 34% számolt be ilyen problémákról, Litvániában ez az arány 69%-ra emelkedik, Magyarországon az arány pedig 59%. Különösen magas a mentális egészségügyi problémák előfordulása a fiatalabb korosztályokban: a 15–24 évesek 59%-a találkozott ilyen nehézségekkel, míg az 55 év feletieknél ez az arány 35% (Eurobarometer 2023).

A depresszió esetében fontos megemlíteni, hogy számos esetben jár együtt szerhasználattal és az alkoholproblémával, valamint ok-okozati összefüggés is megfigyelhető a két tünetegyüttes között, mutatott rá Berrada (2023), Churchill és Farrell (2017).

Az alkoholfüggőség és a depresszió között többféle kapcsolat létezik, amelyek gyakran párhuzamosan jelennek meg: az egyik lehetőség, hogy az alkoholfüggőség vezet depresszióhoz, mivel az alkoholfogyasztás önmagában is okozhat depressziós tüneteket – ez sok alkoholfüggő beteg esetében megfigyelhető. Egy másik esetben a depresszió áll a függőség hátterében, mivel a depresszióval küzdők közül sokan az alkoholhoz fordulnak. Gyakran előfordul, hogy személyiségzavarok is hozzájárulnak mindkét probléma kialakulásához, és az alkoholfüggők körülbelül 40%-ánál. Függetlenül attól, hogy a depresszió vagy az alkoholfüggőség jelenik meg először, a két probléma idővel felerősítheti egymást (Berrada et al. 2023) (Churchill – Farrell

<sup>4</sup> [https://health.ec.europa.eu/non-communicable-diseases/mental-health\\_hu#a-ment%C3%A1lis-eg%C3%A9szs%C3%A9g-vel-kapcsolatos-projektek-finansz%C3%ADroz%C3%A1sa](https://health.ec.europa.eu/non-communicable-diseases/mental-health_hu#a-ment%C3%A1lis-eg%C3%A9szs%C3%A9g-vel-kapcsolatos-projektek-finansz%C3%ADroz%C3%A1sa)

<sup>5</sup> <https://www.consilium.europa.eu/hu/press/press-releases/2024/09/12/russia-s-war-of-aggression-against-ukraine-eu-individual-sanctions-over-territorial-integrity-prolonged-for-a-further-six-months/>



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

2017). A számok tükrében, az Eurostat 2019-es adatai szerint az EU 15 éves és idősebb lakosságának 8,4%-a napi rendszerességgel fogyaszt alkoholt, míg 28,8% heti, 22,8% pedig havi gyakorisággal (Eurostat 2019).

Jelen tanulmány a kábítószer-függőség fogalmát használja, amelyet az American Psychiatric Association (2023) összetett állapotként definiál. Ebben az állapotban az egyén a negatív következmények ellenére is kontrollálatlanul fogyaszt szereket. A drogfogyasztás középpontba kerül az életében, és a drog utáni vágyakozás olyanmire meghatározóvá válik, hogy károsan befolyásolja a mindennapi működését. Az egyének a használatot akkor is folytatják, ha tisztában vannak azzal, hogy súlyos problémákat okoz, vagy a jövőben okozhat (APA 2023).

A kábítószer függőség esetében, hasonlóan az alkoholfüggőséghez, erős ok-okozati összefüggés figyelhető meg a mentális betegségekkel, különösen a depresszióval (Churchill – Farrel 2017). Az EUDA (2024) jelentése kiemeli, hogy a kábítószerrel kapcsolatos problémák Európa-szerte jelen vannak, és számos országban súlyosbítanak egyéb társadalmi kihívásokat, mint például a hajléktalanság, a mentális zavarok és a fiatalkori kriminalitás. Nemzetközi szinten az alacsony és közepes jövedelmű országokban egyre súlyosabbá válnak a kábítószerrel összefüggő problémák. Továbbá megfigyelhető, hogy egyre több új, pszichoaktív anyag kerül forgalomba téves megjelöléssel vagy különböző keverékek formájában, ami jelentősen növeli a használat egészségügyi kockázatait, mivel a fogyasztók gyakran nem ismerik a szer összetételét és hatásait.

A függőséggel küzdők számának meghatározása nehézségekbe ütközik, mivel az adatok jelentős eltéréseket mutathatnak a különböző kábítószeres esetekben. Azonban számos kutatás rámutat arra, hogy a leginkább veszélyeztetett csoportot jellemzően a fiatal felnőttek alkotják, akiknél a szerhasználat és a függőség kialakulásának kockázata különösen magas (Lord 2005; Fodor 2015; Strashny 2014). Ez a jelenség az alkohol esetében is megfigyelhető: Jernigan (2001) szerint azok, akik fiatal korban kezdenek alkoholt fogyasztani, nagyobb eséllyel válhatnak alkoholistává. A következő fejezet olyan szakirodalmat tekint át, amely a fiatal korosztály szerhasználatának és alkoholfogyasztásának rizikótényezőit vizsgálja.

### A célcsoport mentális egészsége az alkohol és szerhasználat tükrében

A 2000-es évek elején is megfigyelhető volt az európai tinédzserek körében a szerhasználat növekedése, különösen az alkohol- és drogfogyasztás terén (Hagmann 2001; Hibell et al. 1997).

A 2019-es ESPAD mérése szerint a serdülők alkoholfogyasztása továbbra is elterjedt jelenség, annak ellenére, hogy az elmúlt években csökkenő trend figyelhető meg. Az iskolások közel 79%-a próbált már alkoholt élete során, és csaknem 47%-uk számolt be az elmúlt hónapban történő fogyasztásról. Az alkoholfogyasztási szo-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

kások változásaihoz a nemzeti szintű szabályozások és prevenció programok is hozzájárultak. Az adatok alapján a fiúk és lányok közötti különbség is mérséklődött (fiúk: 36%, lányok: 34%).

Kábítószeres esetében a tinédzserek 17%-a számolt be arról, hogy élete során legalább egyszer fogyasztott tudatmódosítót (ESPAD 2019). Aston (2015) szerint többféle kockázati tényező is összefüggésbe hozható a serdülők drogfogyasztásával. Ezek közé tartoznak a szülőkkel és tanárokkal való gyenge kapcsolat és családi problémák. Emellett a közösségi környezet hatásai, például a kábítószer hozzáférhetősége és a kortársak befolyása is lényeges szerepet játszanak (Aston 2015). A fiatalkori alkohol fogyasztásnak a mintái hasonló jellemzőkkel rendelkeznek. Yuen és munkatársai szerint (2020) a serdülők alkoholfogyasztásának későbbi kockázatai mérsékelhetők, ha a korai serdülőkorban figyelmet fordítunk a családi és szülői hatásokra, valamint a kortársak befolyására. Az eredmények szerint a korai alkoholfogyasztás és a serdülőkorban jelentkező erős ivás jelentősen növeli az alkohollal kapcsolatos egészségügyi kockázatokat, különösen azokhoz képest, akik később kezdik el, és mértékkel fogyasztanak alkoholt.

Mindezen tényezők minden serdülőt érintenek, azonban a hátrányos helyzetű fiatalok esetében ezek a kockázatok még inkább felerősödhetnek. A családi instabilitás, az alacsonyabb társadalmi-gazdasági státusz, valamint a pszichés problémák – mint például a depresszió vagy a szorongás – sokkal gyakoribbak ezekben a csoportokban, és tovább növelhetik a szerhasználat esélyét. Az ilyen fiatalok gyakran olyan közösségi környezetben nőnek fel, ahol az alkohol és a drogok könnyen hozzáférhetők, a pozitív alternatívák pedig korlátozottak. Ennek következményeként a szerhasználat gyakran válik az egyik megküzdési móddá, különösen, ha a kortárs csoport is ezt az utat követi (EUDA 2020).

Ezt a folyamatot támasztja alá Pénzes (2016) vizsgálata, amely a roma közösségek területi elhelyezkedését és az ezekkel kapcsolatos szociális kihívásokat vizsgálta, beleértve a drogfogyasztás jelenségét is. A kutatás külön kitért arra, hogy az olcsó dizájner drogok, különösen súlyosan érintették a mélyszegénységben élőket, köztük a roma fiatalokat is. A drogok használatában területi eltérések mutatkoztak: a kisebb falvakban kevésbé volt elterjedt, míg a nagyobb városokban egyre inkább megjelent ezeknek a szerekeknek a fogyasztása. Ezen túl gyakori volt, hogy a nyugtatókat alkohollal keverték, ami komoly egészségügyi kockázatot jelentett. A kutatás adatai szerint már az általános iskolás korú roma gyerekek között is megfigyelhető volt a szerhasználat elterjedése (Pénzes 2016).

Perelman (2024) vizsgálata szerint az ESPAD 2019-es felmérés adatai alapján elemezték a 16 éves európai diákok szerhasználati mintáit. Az eredmények azt mutatták, hogy a rendszeres és problémás kannabiszhasználat gyakoribb volt a hátrányos helyzetű fiatalok körében. Ezen serdülők esetében jellemző volt az alacsonyabb szülői végzettség, valamint alacsonyabb szubjektív társadalmi státuszt érzékeltek.





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

Wallace (2023) kutatása átfogó elemzést nyújt az Egyesült Királyságban megfigyelhető trendekről, különösen fókuszálva a hátrányos helyzetű fiatalok sajátos kihívásaira. Részletesen foglalkozik a drog- és alkoholfogyasztás alakulásával, valamint az ehhez szorosan kapcsolódó mentális egészség kérdéseivel. A kutatás hangsúlyozza, hogy a hátrányos helyzetű fiatalok kiemelten veszélyeztetettek a szerhasználat szempontjából, amit súlyosbítanak a korlátozott hozzáférésű támogatási szolgáltatások és a növekvő társadalmi nyomás. Elemzésében Wallace hangsúlyozza a társadalmi és politikai változások hatásait, amelyek jelentős szerepet játszanak a hátrányos helyzetű fiatalok jólétének és szerhasználatának alakulásában. A jelentés rámutat, hogy a drog- és alkoholfogyasztás különösen súlyos mentális egészségügyi problémákat okoz, mint a depresszió, szorongás, önsértés és öngyilkossági gondolatok.

Az elmúlt évtized során jelentősen csökkent az ifjúsági mentális egészségügyi szolgáltatások finanszírozása, ami különösen hátrányos helyzetbe hozta ezeket a fiatalokat. A csökkent kapacitás és a hosszú várólisták miatt sok esetben nem jutnak időben segítséghez, ami tovább rontja a mentális egészséget és növeli a szerhasználat valószínűségét. Az iskolai problémák, például a lemorzsolódás és a gyakori hiányzások szintén szoros kapcsolatban állnak a mentális egészség állapotával. Ezek a fiatalok gyakrabban esnek ki az iskolából, ami tovább fokozza a társadalmi kirekesztettséget, növelve a deviáns viselkedés és a szerhasználat kockázatát.

A COVID-19 járvány jelentős mértékben súlyosbította a fiatalok mentális egészségi problémáit. A bezártság, a fokozódó szorongás és a bizonytalanság különösen súlyosan érintette a hátrányos helyzetű fiatalokat, akiknél már korábban is jelen voltak mentális problémák. Az izoláció és az online oktatás tovább növelte a depresszió és szorongás előfordulását, ami egyértelműen összefüggésbe hozható a szerhasználat emelkedésével (Wallace 2023).

Összegezve a serdülők körében tapasztalható magas szerhasználati arány, valamint a mentális egészségügyi problémák előfordulása világosan jelzi, hogy a preventív programok és szakemberek közvetlen bevonása kulcsszerepet játszanak a helyzet kezelésében. A hátrányos helyzetű fiatalok esetében különösen fontos a korai beavatkozás és az átfogó támogatás, hiszen náluk gyakran halmozódnak a kockázati tényezők, mint a családi instabilitás, az alacsony szocioökonómiai státusz és a pszichés problémák. Az iskolai környezet ebben a folyamatban kiemelt szerepet játszik, hiszen itt van lehetőség a fiatalok rendszeres és közvetlen elérésére.

### Iskolai segítőik szerepe

Az iskolai segítő szakemberek — ideértve a tanácsadókat, a speciális nevelési igényű tanárokat, a szociális munkásokat és a pszichológusokat — közötti együttműködés elengedhetetlen a tanulók mentális egészségének támogatásában. Az interdiszcipli-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

náris megközelítések különösen fontosak a hátrányos helyzetű és speciális nevelési igényű diákok esetében, akik fokozott kockázatnak vannak kitéve a mentális egészségi problémák kialakulása szempontjából. Az alábbiakban a tanulmány sorra vesz kutatási eredményeket és a hatékony intervenciók programok hatásait.

Az interdiszciplináris együttműködés előnyeit Drew és Gonzalez (2017) empirikus vizsgálatait is alátámasztják. Kutatásuk szerint a szakmaközi kooperáció pozitív hatást gyakorol a diákok mentális egészségére, különösen akkor, ha a családok bevonása is megtörténik a támogatási folyamatba. Ez a típusú multidiszciplináris együttműködés hozzájárul a tanulási nehézségek leküzdéséhez és a mentális problémák hatékony kezeléséhez, bár problémát jelent az időhiány, valamint a szerepek és felelősségek tisztázatlansága.

A hátrányos helyzetű tanulók esetében különösen fontos a célzott támogatás, mivel a csoport mentális nehézségei problémái gyakrabban és intenzívebben jelentkezhetnek. Knocińska és Frąckowiak (2016) lengyelországi kutatásuk során arra a következtetésre jutottak, hogy az iskolai pszichológusok és pedagógusok által nyújtott intervenciók jelentős mértékben javították a hátrányos helyzetű gyermekek érzelmi jólétét. Az egyéni és csoportos terápiás foglalkozások hozzájárultak a szorongás csökkentéséhez, valamint az érzelmi reziliencia növeléséhez. Továbbá, a szociális készségeket fejlesztő iskolai programok, mint a konfliktuskezelés és a stresszmenedzsment, javulást eredményeztek az önértékelésben és a társas kapcsolatokban. Emellett hasonlóan Drew és Gonzalez (2017) kutatásához ebben az esetben is a beavatkozások hatékonyságát jelentősen növelte a szülők bevonása.

A komplex, hosszú távú iskolai programok – mint például a DataPrev projekt – szintén figyelemre méltó eredményeket hoztak. Az ilyen jellegű intervenciók integrálták a szociális készségfejlesztést a tantervbe, továbbá a tanárok folyamatos képzését és a szülők aktív bevonását is biztosították. A kutatási eredmények szerint e programok szignifikánsan csökkentették a depressziót és a szorongást, miközben javították a diákok rezilienciáját, önbizalmát és tanulási motivációját (Smith et al. 2020).

A DataPrev mellett kiemelkedik a PROMEHS-program, amelyet hat európai országban (Horvátország, Görögország, Olaszország, Lettország, Portugália, Románia) valósítottak meg. A longitudinális kutatás több ezer diák szociális és érzelmi készségeit óvodás kortól középiskoláig. Az eredmények alapján a program szignifikánsan javította az önismeretet, az önmenedzsmentet és a társas készségeket. Ezenkívül növekedett a proszociális viselkedés, például az empátia és segítőkészség, miközben csökkent a szorongás és agresszió előfordulása. A hátrányos helyzetű tanulók körében tapasztalt nagyobb mértékű javulás azt mutatja, hogy az ilyen univerzális beavatkozások hatékony eszközök lehetnek a sérülékeny csoportok mentális egészségének előmozdításában (Cefai et al. 2022).

Nemzetközi összehasonlító adatok szintén azt igazolják, hogy az interdiszciplináris programok hatékonyak a viselkedési problémák kezelésében és a tanulási



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

eredmények javításában. Az Egyesült Királyság „Education Action Zones” programja például külső szakemberek bevonásával csökkentette a lemorzsolódást, míg Franciaország ZEP programjai kulturális érzékenységgel segítettek a külföldi háttérrel rendelkező diákok integrációját, mérsékelve a kirekesztettség érzését. Az interdiszciplináris megközelítés különösen sikeresnek bizonyult, amikor a tanárok, pszichológusok és szociális munkások közösen, összehangoltan dolgoztak a diákok érdekében. A programok nemcsak a viselkedési problémák enyhítésében értek el eredményeket, hanem a szociális készségek fejlesztésében, a konfliktuskezelés javításában és a tanulási motiváció növelésében is.

Összefoglalva, a kutatási eredmények egyértelműen alátámasztják, hogy az iskolai szakemberek közötti együttműködés, valamint a célzott, átfogó intervenciók programok kiemelt szerepet játszanak a diákok mentális egészségének javításában. A multidiszciplináris megközelítések különösen hatékonyak a hátrányos helyzetű tanulók támogatásában, hozzájárulva rezilienciájuk növeléséhez, viselkedési problémáik csökkentéséhez és hosszú távú jólétük biztosításához (Weare 2011).

### Összegzés

Tanulmányunkban részletesen körbejártuk az iskolai és segítő szakemberek, és az interdiszciplináris együttműködés témakörét. A szakirodalmi feldolgozás egyik legfőbb tanulsága, hogy nem elég pusztán a gyermek közvetlen környezetében lévő szakembereket bevonni. Ha valódi változást szeretnénk elérni, szükség van a szülők, a család aktív részvételére is a gyermek iskolai dolgaiban, legyen az a tanulással, vagy egyéb iskolai eseményekkel kapcsolatos.

Érdekes ezen kívül közösségi szinten gondolkodni, hiszen, mint az a tanulmányokból is kiderül, egy közösség tagjainak fejlesztése az egész közösségre hatással van. Másrészt közösség-specifikus programoknál lehetőség van valóban létező, releváns, az adott közösséget érintő problémákra reagálni.

A kutatási eredmények alapján nem elég pusztán a szakmai együttműködések elősegítése. Lényeges lenne a megfelelő forrásallokáció és hogy a szakemberek, akik egy-egy gyermek, család, közösség segítségével részt vesznek, megfelelő tudással, készségekkel és eszközkészlettel rendelkezzenek a hatékonyság érdekében. Emellett pedig elengedhetetlen, hogy a célcsoport valóban megtalálja azokat a lehetőségeket, amelyek őket hivatottak segíteni és rendelkezzen róluk elég információval.

Az iskolai környezet preventív potenciálja jelentős, hiszen lehetőséget teremt a pszichoszociális problémák korai felismerésére és célzott beavatkozások végrehajtására.

A kutatási eredmények szerint a szociális és érzelmi tanulásra fókuszáló programok, mint a PROMEHS, hatékonyan fejlesztik a diákok rezilienciáját, önismeretét és stresszkezelési képességeit. Ezen programok célzott gyakorlatai – például konfliktuskezelés, érzelmi megnevezés, problémamegoldás – segíthetnek a diákoknak a nehézségekkel való hatékonyabb megküzdésében.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

tuskezelési tréningek és kognitív viselkedésterápiás technikák – jelentősen csökkentették a negatív viselkedési formákat, mint az agresszió, valamint hozzájárultak a proszociális viselkedés, az empátia és a segítőkészség növekedéséhez.

Külön figyelmet érdemel a hátrányos helyzetű gyermekek csoportja, akik körében az ilyen típusú komplex, hosszú távú iskolai programok különösen eredményesnek bizonyultak. Az interdiszciplináris megközelítések révén a szakemberek hatékonyan képesek kezelni a függőségi problémákat és elősegíteni a mentális egészség helyreállítását. Ezáltal csökkenhet a szorongás és a depresszió előfordulása a leginkább sérülékeny csoportokban.

Összességében elmondható, hogy az iskolai prevenció programok és a szakemberek közötti koordinált együttműködés nélkülözhetetlen szerepet játszik a mentális egészség védelmében. Ez különösen igaz azoknál a gyermekeknél, akik társadalmi és gazdasági hátrányokkal küzdenek. Az integrált programok sikeres példái alátámasztják, hogy az ilyen típusú beavatkozások hatékony eszközök lehetnek a függőségek kialakulásának megelőzésében és a mentális jóllét támogatásában.

### Irodalom

- Adelman H. S. – Taylor L. (2006): *The school leader's guide to student learning supports: New directions for addressing barriers to learning*. Corwin Press.
- Anderson-Butcher D. – Lawson H. A. – Iachini A. – Flaspohler P. – Bean J. – Wade-Mdivanian R. (2010): Emergent evidence in support of a community collaboration model for school improvement. *Children & Schools*, 32(3): 160–171.  
<https://doi.org/10.1093/cs/32.3.160>
- Arends I. (2015): *Fit mind, fit job: From evidence to practice in mental health and work*. OECD/ODCE.
- Aston E. V. (2015): Are risk factors for drug use and offending similar during the teenage years? *International Journal of Drug Policy*, 26(4): 396–403.
- Berrada H. – Chebli H. – Azraf F. – El Omari F. (2023): Depressive disorder comorbid with problematic alcohol use. *European Psychiatry*, 66(S1): S661–S662.
- Borghini A. – Seghieri C. – Brodo L. – Breschi M. (2020): Variations in use and access of mental health services in Europe. *European Journal of Public Health*, 30 165–1284.
- Budai I. (2009): Az interprofesszionális együttműködés és a szociális munka. *Esély*, 21(5): 83–114.
- Cefai C. – Camilleri L. – Bartolo P. – Grazzani I. – Cavioni V. – Conte E. – Ornaghi V. – Agliati A. – Gandellini S. – Tatalovic Vorkapic S. – Poulou M. – Martinsone B. – Stokenberga I. – Simões C. – Santos M. – Colomeischi A. A. (2022): The effectiveness



### TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

- of a school-based, universal mental health programme in six European countries. *Frontiers in Psychology*, 13, 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.925614>
- Churchill S. A. – Farrell, L. (2017): Alcohol and depression: Evidence from the 2014 health survey for England. *Drug and Alcohol Dependence*, 180, 86–92.
- Drew M. – Gonzalez, M. (2021): Making the time: Relationships among the school specialists. *School Community Journal*, 31(1): 171–204.
- Edwards O. W. – Mumford V. E. – Shillingford M. A. – Serra-Roldan R. (2007): Developmental assets: A prevention framework for students considered at risk. *Children & Schools*, 29(3): 143–153. <https://doi.org/10.1093/cs/29.3.145>
- Eurobarometer (2023): *Comprehensive approach to mental health*. [https://health.ec.europa.eu/publications/comprehensive-approach-mental-health\\_en](https://health.ec.europa.eu/publications/comprehensive-approach-mental-health_en) (Letöltés ideje: 2025.12.11.)
- Fodor M. – Sófi G. (2015): The dangers of drug career in young people. *Orvosi Hetilap*, 156(46):1843–1846.
- Forsman A. K. – Wahlbeck K. – Aarø L. E. – Alonso J. – Barry M. M. – Brunn M. ... – Värnik A. (2015): Research priorities for public mental health in Europe: Recommendations of the ROAMER project. *The European Journal of Public Health*, 25(2): 249–254.
- Gieling J. – Haartsen T. – Vermeij L. (2019): Village Facilities and Social Place Attachment in the Rural Netherlands. *Rural Sociology*, 84, 66–92. <https://doi.org/10.1111/ruso.12213>
- Hagmann M. (2001): Alcohol takes its toll on Europe's youth. *Bulletin of the World Health Organization*, 79(4): 380.
- Hibell B. – Andersson B. – Bjarnasson T. – Kokkevi A. – Morgan M. – Sabroe, S. (2000): *The 1999 ESPAD report: Alcohol and other drug use among students in 30 European countries*. The Swedish Council for Information on Alcohol and Other Drugs (CAN).
- Jack G. (2005): Assessing the impact of community programmes working with children and families in disadvantaged areas. *Child & Family Social Work*, 10, 293–304. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2005.00379.x>
- Jernigan D. H. – World Health Organization. (2001): *Global status report: Alcohol and young people* (No. WHO/MSD/MSB/01.1). World Health Organization.
- Kiss M. – Vastagh Z. (2021): Hátránykompenzáció az iskolán kívül? Az extrakurrikuláris intézmények szerepe és megítélése a tanulmányi eredményesség és előmenetel szempontjából. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 11(2): 96–121. <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2021.2.96>
- Knocińska A. – Frąckowiak P. (2016): Polish psychological and help system beside social exclusion of children and youth. In: Knocińska A. – Frąckowiak, P. – Jabłońs-



TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

- ka S., (eds): *Selected areas of social exclusion in the countries of Central-Eastern Europe* (pp. 43–53). University of Hradec Králové.
- Kovács Cs. J. (2019): A nevelési-oktatási és kulturális közszolgáltatások elérhetőségének vizsgálata az Abaúji térségben. *Észak-magyarországi Stratégiai Füzetek*, 16(2).
- Katherine Weare, Melanie Nind, Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?, *Health Promotion International*, 26(1) i29–i69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- O’Dea B. – Glozier N. – Purcell R. – McGorry P. D. – Scott J. – Feilds K. L. – ... – Hickie I. B. (2014): A cross-sectional exploration of the clinical characteristics of disengaged (NEET) young people in primary mental healthcare. *BMJ Open*, 4(12): e006378.
- Patalay P. – Gondek D. – Moltrecht B. – Giese L. – Curtin C. – Stanković M. – Savka N. (2017): Mental health provision in schools: Approaches and interventions in 10 European countries. *Global Mental Health*, 4, e10.
- Perelman J. – Ribeiro M. – Alves J. – Palladino C. (2024): Unequal cannabis use among European adolescents: The mediating role of perceived access and risk. *European Journal of Public Health*, 34(Supplement\_3), ckae144.936. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckae144.936>
- Pénzes J. (2016): A cigányság területi-települési viszonyai Hajdú-Bihar és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyékben. In: Szilágyi J. – Pénzes J. (szerk.): *Roma népeség Magyarország északkeleti határtérségében*. Partium Kiadó, Oradea. 9–47.
- Pratta E. M. M. – Santos M. A. D. (2013): Risk factors for alcohol use in the life and in the year among high school teenagers. *SMAD. Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool e Drogas*, 9(1): 18–24.
- Rác A. (2020): A szociális munka intervencióinak hatása a társadalmi mobilitásra és immobilitásra. In: *Mobilitás és immobilitás a magyar társadalomban*. Társadalomtudományi Kutatóközpont. 1–26.
- Roscigno V. J. – Crowle M. L. (2001): Rurality, Institutional Disadvantage, and Achievement/Attainment. *Rural Sociology*, 66, 268–292. <https://doi.org/10.1111/j.1549-0831.2001.tb00067.x>
- Saar-Heiman Y. – Nahari M. – Krumer-Nevo M. (2023): Critical social work in public social services: Poverty-aware organizational practices. *Journal of Social Work*, 23(3): 503–521. <https://doi.org/10.1177/14680173221144204>
- Sartorius N. (2003): Social capital and mental health. *Current Opinion in Psychiatry*, 16, S101–S105.
- Szabó F. D. – Tóth, E. – Molnár E. D. (2021): A felzárkóztatás nehézségei és támogatásának lehetőségei a gyengén teljesítő iskolákban: Egy kérdőíves vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*, 31, 3–25. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.01.3>





### TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

- Taliaferro J. D. – DeCuir-Gunby J. – Allen-Eckard K. (2009): “I can see parents being reluctant”: Perceptions of parental involvement using child and family teams in schools. *Child & Family Social Work*, 14, 278–288.  
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2008.00594.x>
- Tran I. R. (2018): Improving mental health through social support: building positive and empowering relationships. *Journal of mental health (Abingdon, England)*, 27(3): 289. <https://doi.org/10.1080/09638237.2017.1417571>
- Wilkinson A. L. – Halpern C. T. – Herring A. H. (2016): Directions of the relationship between substance use and depressive symptoms from adolescence to young adulthood. *Addictive Behaviors*, 60, 64–70.
- Yuen W. S. – Chan G. – Bruno R. – Clare P. – Mattick R. – Aiken A. – Boland V. – McBride N. – McCambridge J. – Slade T. – Kypri K. – Horwood J. – Hutchinson D. – Najman J. – De Torres C. – Peacock A. (2020): Adolescent Alcohol Use Trajectories: Risk Factors and Adult Outcomes. *Pediatrics*, 146(4): e20200440.  
<https://doi.org/10.1542/peds.2020-0440>
- Zay D. (2005): Preventing School and Social Exclusion: A French–British Comparative Study. (2005). *European Educational Research Journal*, 4(2): 109–120.  
<https://doi.org/10.2304/eerj.2005.4.2.3>



# A gyermekek veszélyeztetettségének konceptuális megközelítései, gyermekvédelmi kontextusok

NEMES-ZÁMBÓ GABRIELLA<sup>1</sup>

## ABSZTRAKT

A gyermekek veszélyeztettségét meghatározó fogalmi megközelítések és a különböző gyermekvédelmi orientációk vizsgálata a tudományos kereteken túl szakpolitikai jelentőségű, ugyanakkor a társadalmak biztonságát és jólétét nagymértékben meghatározó kérdéskör is. A tanulmány a szisztematikus szakirodalomelemzés módszerével vizsgálja a gyermekek veszélyeztetettségének konceptuális megközelítéseit és a különböző gyermekvédelmi kontextusokat a társadalmi beágyazottság vonatkozásában. Az elméleti modellek mellett – amelyek alapvetően a veszélyeztető helyzetek kialakulásának okait igyekeznek beazonosítani – egyre inkább előtérbe kerülnek a rizikó- és védőfaktorok komplexitásán alapuló előrejelző modellek, vizsgálatok. Az egyes országokban beazonosítható gyermekvédelmi orientációk nagymértékben meghatározzák a gyermekek védelme érdekében kialakított intézményi struktúrákat, közpolitikai mechanizmusokat, amelyek működését a társadalom által képviselt értékek és a bizalom is nagymértékben meghatározza.

**KULCSSZAVAK:** gyermekek veszélyeztetettsége, rizikó- és védőfaktorok, gyermekvédelem, gyermekvédelmi orientációk, gyermekvédelmi szemlélet

## ABSTRACT

### **Conceptual approaches to child vulnerability, child protection contexts**

The examination of conceptual approaches that determine the vulnerability of children and different child protection orientations is not only of scientific significance, but also of policy relevance, as it is an issue that greatly affects the security and well-being of societies. This study uses systematic literature review to examine conceptual approaches to child vulnerability and different child protection contexts in terms of social embeddedness. In addition to theoretical models, which essentially seek to identify the causes of threatening situations, predictive models and studies based on the complexity of risk and protective factors are becoming increasingly prominent. The child protection orientations largely determine the institutional structures and public policy mechanisms developed to protect children. These mechanisms are also largely influenced by the values and the trust represented by society.

**KEYWORDS:** child vulnerability, risk and protective factors, child protection, child protection orientations, child protection approach

<sup>1</sup> Nemes-Zámbó Gabriella, Debreceni Egyetem Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszék, HUN-REN-DE High-tech Technológiák a Fenntartható Gazdálkodásban Kutatócsoport; nemes.zambo.gabriella@arts.unideb.hu



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

### Bevezetés

A gyermekek védelme és gondozása a modern társadalmak alapvető eszméje (Harden 2004), mely alapja számos nemzetközi és hazai érdekvédelmi és érdekképviseleti szervezet működésének. A gyermekeket fenyegető kockázatok – amelyek egy része főként a szegénységhez és társadalmi kirekesztettséghez kapcsolódik –, olyan elvek előtérbe kerülését tették lehetővé, mint a korai beavatkozás és a prevenció szükségessége (Európai Bizottság 2013: 59/7–8–9).

A gyermekvédelmi rendszerek fejlődésének története meghatározott utat követett az európai térségben<sup>2</sup>. A kezdeti szakaszokat követően egyre komplexebb és holisztikusabb szemléletben határozták meg a társadalmak a gyermekek veszélyeztetettségének forrásait és a gyermekek védelmét célzó eszközöket, struktúrákat, mechanizmusokat. Az európai gyermekvédelmi rendszerek első, „kezdeti fejlődési szakaszában” megmutatkoztak az urbanizáció és az iparosodás eredményeként észlelhető problémák és nehézségek. Ekkor a társadalom védelme érdekében vált a gyermekek minimális szükségleteinek kielégítése célkitűzéssé, az utcán élő gyermekek és a fiatalkori bűnelkövetés kapcsán. A „közbenső időszak” alapozta meg azt a szemléletet, amely a családban történő nevelkedés kockázati tényezőit is figyelembe vette, és ehhez állami beavatkozásokat is kapcsolt, továbbá ennek az időszaknak az eredménye a családok hátrányos szociális körülményeinek javítására irányuló komplex rendszerek megteremtése is. A „modern fejlődési fázis” számos korábbi és újabb paradigmát integrál a gyermekközpontság jegyében. Kiemelendő ezek közül a hátrányos helyzetű családok támogatása és a családon belüli nevelkedés kockázatai (családon belüli bántalmazás, elhanyagolás) (Spratt et al. 2015: 1515-1519).

A gyermekvédelem által érintett családok és az ezekben a családokban élő gyermekek helyzete tehát komplex megközelítést igényel, melyet egyrészt a gyermekvédelmi rendszereket meghatározó eszmék és paradigmák történetisége keretez, ugyanakkor a különböző gyermekvédelemhez kapcsolódó fogalmak társadalmi meghatározottsága ezt tovább árnyalja. A gyermekvédelem által érintett családok vizsgálatához kapcsolódóan a tanulmány a veszélyeztetettség és a gyermekvédelmi problémák elméleti és konceptuális megközelítéseire, a különböző gyermekvédelmi kontextusokra (orientációk, szemléletmódok, intézményi háttér), valamint a prevenció szemlélet és a komplex szolgáltatások szükségességére fókuszál a szisztematikus szakirodalomelemzés módszerének alkalmazásával.

### Módszertan – a szisztematikus szakirodalomelemzés módszere

Vizsgálatunkhoz a szisztematikus szakirodalomelemzés módszerét választottuk. Az elmúlt időszakban a témában született legfontosabb elméleti és praxisorientált irányzatokat, a terület kutatásának hangsúlyait leginkább a nemzetközi és hazai ku-

<sup>2</sup> A tanulmány négy európai országot (Finnország, Nagy-Britannia, Svédország, Németország) és Ausztráliát vizsgálta.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

tatói közösség munkája nyomán szerettük volna feltárni. A szakirodomelemzés tehát a témával kapcsolatos kulcsterületek és kutatási irányok feltárására, beazonosítására fókuszál.

A tanulmány célja, hogy hozzájáruljon a falusi kisiskolák helyzetének feltárásához a gyermekek veszélyeztetettségének többdimenziós vizsgálatán keresztül. Az átfogó tématerülethez kapcsolódó szakirodalom szisztematikus feltárása érdekében kétlépcsős szisztematikus keresést végeztünk, a továbbiakban a veszélyeztetettség- és a gyermekvédelmi kontextusokra összpontosítottunk.

A szakirodomelemzés lényegét jelentő szisztematikus tervezés során meghatározásra kerültek azok az eljárások és elemzési metódusok, melyek a vizsgálat céljának leginkább megfeleltek (Kutrovácz et al. 2018). Első lépésben a folyóirat kereséshez kapcsolódóan határoztunk meg kulcsszavakat, melyek a következők voltak: child welfare, child service, child care, foster care, child abuse, child social work. A kulcsszavak kiválasztása során egyrésztől átfogóan közelítettünk a téma megjelöléséhez (gyermekkel kapcsolatos szociális munka), másrésztől specifikusan a gyermekvédelem által érintett családok lehetséges intézményi kapcsolódásait fedtük le, így a gyermekvédelmi alapellátás keretében a gyermekjólétre, a gyermekekkel kapcsolatos szolgáltatásokra szűrtünk, míg a gyermekvédelmi szakellátás szintjén a gyermekgondozás, a nevelőszülői ellátás kulcsszavakkal kerestünk. Külön vizsgáltuk továbbá a gyermekbántalmazásra specializálódott folyóiratokat. A keresés felülete a Scimago Journal & Country Rank adatbázis volt. A Q1-es és Q2-es besorolású folyóiratokra összpontosítottunk, így ennek a fázisnak az eredményeként létrejött a 12 darab Q1-es, Q2-es folyóiratot tartalmazó adatbázis, melyet a tudományterületi besorolás alapján 8 folyóiraatra szűkítettünk.

A folyóiratok egyedi keresőmotorjait használva az alábbi kulcsszavakra szűrtünk: risk; family; child; welfare; protection. Az említett kulcsszavakat a folyóiratcikkek teljes terjedelmére vonatkoztatva 2002-2023 közötti időszakra vonatkozóan állítottuk be. A kiválasztott nyolc folyóiratból összesen 13 angol nyelvű tanulmány került az adatbázisunkba, melyek az előzetes szűrés alapján a kutatásunk fókuszának megfeleltek. A nemzetközi szakirodalmi keresést kiegészítettük továbbá magyar nyelvű tanulmányok keresésével is, melyhez a Google Scholar keresőmotort használva a fent leírt öt kulcsszó magyar nyelvű megfelelőire (kockázat; család; gyermek; jólét; védelem) kerestünk szisztematikusán. A keresés eredményeként további 15 cikk került az adatbázisba. A tanulmányok átolvasását követően 14 cikkre (6 db nemzetközi, 8 db hazai tanulmány) szűkítettük a listát, melyek a szisztematikus átolvasást követően is megfeleltek vizsgáldásunk fókuszának.

A feldolgozás során két hangsúlyos elméleti és szakpolitikai irány rajzolódott ki, melyeket a következő két fejezetben ismertetünk. Elsőként a veszélyeztetettség fogalmának, elméleti hátterének társadalmi meghatározottságát és a veszélyeztető helyzeteket modellezni, előrejelezni hivatott kutatási irányokat mutatjuk be, majd



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

a gyermekvédelmi orientációkkal, szemléletekkel, a lehetséges fejlődési irányokkal foglalkozunk az említett szakirodalmi adatbázis alapján.

### **A veszélyeztetettség elméleti és konceptuális megközelítései – rizikófaktorok és védőfaktorok**

A „gyermek” és „család” fogalmai társadalmi konstrukciók (Anglin 2002; Sik 2020), így a gyermekvédelem és gyermekjólét területéhez kapcsolódó koncepciók – úgy mint a veszélyeztetettség vagy a gyermekvédelem rendszere – is ebben a társadalom által konstruált fogalmi viszonyrendszerben értelmezhetőek (Anglin 2002; Szöllősi 2003). A társadalmi struktúrába, valamint a jog rendszereibe illeszkedő fogalmak időben változhatnak a filozófiai és kulturális kontextusok alakulásának megfelelően (Anglin 2002). A veszélyeztetettség történeti szempontból nem statikus definíció, hiszen értelmezése folyamatosan módosul, ugyanakkor egyfajta kontinuitás is jellemzi, amely a megelőző definíciókra való épülésben ragadható meg (Szöllősi 2000).

Anglin (2002) a kockázati társadalom keretrendszerébe illesztve gondolkodik a gyermekeket érintő kockázatokról. A kockázattársadalom negatív és védekező utópiájában rejlő, jövőre fókuszált, az esetleges jövőbeli negatív kimeneteket a biztonság érdekében a jelenben aktivizáló hatás a gyermekvédelmi szintéren is interpretálható (Beck 1992 idézi Anglin 2002). Parton – Thorpe – Wattam (1997) szerint a kockázat és a tudomány kéz a kézben jár, utóbbi igyekszik azonosíthatóvá tenni azokat a veszélyeket és kockázatokat, amelyek korábban láthatóság, érzékelhetőség hiányában nem artikulálódtak kockázatként, ennek azonban lényeges eleme a fentebb említett fogalmi interpretáció (idézi Anglin 2002; Szöllősi 2003), valamint a fogalmakkal kapcsolatos tudás. Beck nyomán a kockázatok ugyanakkor kezelhetőek lehetnek, így kerülhet nagyobb hangsúly a kockázatértékelő folyamatokra, szemben a kockázatok statikus jellegű leírásával, meghatározásával (Beck 1992 idézi Anglin 2002).

Az 1990-es évektől kezdve paradigmaváltás történt a kockázatokkal kapcsolatos gondolkodásmódban a gyermekvédelem területén, mely azt eredményezte, hogy a lehetséges kockázatok leírása, dokumentációja helyett előtérbe kerültek a kockázatok beazonosításával, előrejelzésével kapcsolatos törekvések. Ez szorosan kapcsolódott a különböző kockázatokkal kapcsolatos döntések operacionalizálásának és igazolásának fejlődéséhez (Anglin 2002).

Szöllősi (2000: 39) „gyermekvédelmi beavatkozásra okot adó helyzetek összefoglaló nevéként általában” használja a veszélyeztetettség kifejezést elméleti tanulmányában, ugyanakkor megjegyzi, hogy az Amerikai Egyesült Államok specifikus kategóriákat használ ezeknek a helyzeteknek a leírására (pl. „gyermek bántalmazása”). A veszélyeztetettség definiálása kihívásokkal teli feladat (Balogh – Gregorits – Rác 2019; Szöllősi 2000), nemcsak elméleti szempontból, hiszen az állam család feletti autoritásának forrása is lehet a fogalom jogi meghatározása (Szöllősi 2000).



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

A gyermekvédelmi probléma társadalmi konstruálását pozitivista és konstrukcionista szempontból közelíti meg Szöllősi Gábor (2003), aki későbbi tanulmányában amellet érvel, hogy érdemes a két megközelítést ötvözni a fogalmak (gyermekvédelmi probléma, veszélyeztetettség stb.) értelmezése során. A pozitivista nézőpont szerint a veszélyeztetettség maga vagy egyes kategóriái leírhatóak közös vonásaik mentén, hiszen a tények megismerhetőek és racionálisan vizsgálhatóak. A konstruktivista nézőpont azonban a társadalom determináló erejére irányítja a figyelmet és az általunk használt és értelmezett kategóriák társadalmi konstrukcióját, majd a konstrukciók objektívalódását feltételezi. Utóbbival kapcsolatban fontos megjegyezni, hogy az említett nézőpont nem a gyermekekkel szembeni ártalmak létezését kérdőjelezi meg, hanem ezeknek a veszélyeknek a társadalmi leképeződését vizsgálja (Christie – Mitrler 1999 idézi Szöllősi 2003). A veszélyeztetettség kapcsán a pozitivisták szemléletű kutatások a gyermekvédelmi problémákat komplex módon vizsgálják (okok, hatások stb.), míg a konstrukcionista szemlélet a különböző helyzetek megítélésével, gyermekvédelmi problémává válásának különbségeivel foglalkozik.

*„Ahhoz tehát, hogy valami gyermekvédelmi problémának (veszélyeztetettségnek, bántalmazásnak, elhanyagolásnak stb.) minősüljön, szükség van arra, hogy*  
– *a szituáció bizonyos objektív sajátosságokkal bírjon, és*  
– *a társadalom ezt gyermekvédelmi módon kezelendőnek minősítse”* (Szöllősi 2003: 81).

Így az említett kategóriák társadalmi konstrukciók, amelyek nemcsak tényeket foglalnak magukban, hanem a társadalom megítélésére, értékelésére is alapoznak. Szöllősi (2003) szerint a társadalom értékelése és a veszélyeztetettség kategóriájának értelmezése szorosan összefügg a közpolitikai folyamatokkal. A „reflexív modernitás” kapcsán hivatkozik Beck-re (1992), aki az egyének és a formális intézmények reflex-válaszainak kölcsönhatásairól ír és annak jelentőségéről a posztmodern társadalmakban. Az intézmények és egyének között ezen válaszok következtében új kontextusok keletkeznek. A veszélyeztetettség vonatkozásában ez azt jelenti, hogy nemcsak az ártalom mértéke, hanem a formális intézmények problémakezelése és diskurzusai (Parton nyomán) is meghatározóak. Az állam és a társadalom így meghatározó szereplői ennek a fogalom-konstruálási folyamatnak. A közpolitika aspektusa azért is lényeges, mert *„a gyermekek problémáinak kezelését szolgáló meghatározott feladatok átkerültek a magánügy köréből a közügy kategóriájába”* (Szöllősi 2003: 84). A gyermekvédelem egyszerre lehet jogintézmény, közigazgatási tevékenység vagy ellátórendszer is, de Szöllősi (2003) szerint a leginkább meghatározó elemei a közpolitikai folyamatok. Mindezekre szükséges külön figyelmet fordítani, ugyanis a döntési helyzetek sok esetben nemcsak a szakmai szempontok mentén alakulnak, hanem megjelenhetnek politikai akaratok és szándékok is, éppen ezért





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

fordulhat elő, hogy bizonyos problémák nem válnak közüggé, míg mások domináns részeivé válnak a politikai diskurzusnak (Szöllösi 2003).

„A gyermekvédelem jellemzője a „családba való beavatkozás”, tehát az, hogy az állam a gyermek problémáinak kezelése (a gyermek megvédése) érdekében korlátozza a család autonómiáját.” (Szöllösi 2003: 87). „A gyermekvédelem nemcsak forrásokat, szolgáltatásokat biztosít, hanem – ami a gyermekvédelem specifikumát adja – védi a gyermeket a szülők magatartásával szemben, szankcionálja a család életmódját, módosítja a családtagok egymáshoz fűződő jogait és kötelességeit, továbbá módosítja a gyermek családon belüli és azon kívüli státusát (Szöllösi 2003: 88). Kulcsfontosságú továbbá a „gyermekvédelmi háromszög” viszonyrendszere, tehát az állam, a család és a gyermek, valamint a hozzájuk kapcsolódó érdekek. A gyermekek támogatása és védelme érdekében a családi egység megtörésére lehet szükség, amely magában hordozhat egy lényeges dilemmát: önmagában a gyermeket szükséges meg támogatni vagy a gyermeket körülvevő családot is. Az elosztási elvek nem feltétlenül esnek azonos megítélés alá a társadalom, vagy akár a szakemberek szempontjából (pl. diszkrecionalitás) (Szöllösi 2003). Sik (2020) preventív szemléletre vonatkozó elméleti tanulmánya Wiley (2019) nyomán az etikai dilemmákat hangsúlyozza és olyan, a szakemberek gyakorlati munkájában megmutatkozó ellentétpárookra mutat rá (érdemes-érdemtelen, értékes-értéktelen), melyek tovább árnyalják a gyermekvédelem területén végzett munka és egyben az elosztási elvek komplexitását.

A veszélyeztető helyzetek kialakulását magyarázó elméletek mikro-, mezo- és makroszinten vizsgálódnak, ennek megfelelően több tudományos paradigma is azonosítható az Egyesült Államok szakirodalmában.

1. Az egyéni tényezőket hangsúlyozó modellek a szülőt, illetve a gyermeket állítják középpontba a veszélyeztetettség lehetséges okaként. Megjelenik a szülő magatartása, a biológiai és demográfiai jellemzők, a szülők gyermekkorban tapasztalt élményei is.
2. A személyközi viszonyokat hangsúlyozó modellek a szülők és egyéb személyek, csoportok kapcsolatának vizsgálatát célozzák meg, ebben kiemelt fontosságú a család szerkezete (strukturális megközelítés és interakcionális megközelítés), valamint a gyermeknevelés sajátosságai, a szociális problémamegoldó-készség hiánya és a szociális támogatás hiánya.
3. A szociológiai és ökológiai megközelítések egyrészt a gazdasági feltételeket tekintik lehetséges magyarázó tényezőnek, ugyanakkor a társadalmi szerkezetre is fókuszálnak. Megjelennek a kulturális faktorok, valamint a deviancia társadalmi megítélése (Szöllösi 2000).

A gyermekekre kockázatot, veszélyt jelentő faktorok beazonosításának és előrejelzésének törekvése (Anglin 2002) többek között a gyermekbántalmazással összefüggő tényezőket is számba veszi. Van der Put et al. (2022) a gyermekbántalmazásban szerepet játszó faktorok komplexitására irányítják a figyelmet tanulmányukban.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

Belsky (1980) Bronfenbrenner ökológiai perspektívájára alapozva a kockázati tényezőket az alábbi négy szinten határozta meg:

- „(1) a szülők ontogenetikai fejlődése, azaz a negatív szülői tapasztalatok a múltból, amelyek beépülnek a szülői viselkedésükbe,
  - (2) a gyermek és a család jellemzői,
  - (3) az életkörülmények jellemzői,
  - (4) a társadalom hozzáállása a gyermekekhez és a gyermekbántalmazáshoz.”
- (Van der Put et al. 2022: 2)

Utóbbi tényező (társadalom hozzáállása) jelentősége tágabb értelmezésben a veszélyeztetettség kapcsán Szöllősi (2000, 2003) munkájában is megjelenik. A modell a kockázati tényezők és a védőfaktorok egyensúlyi problémáinak tulajdonítja a gyermekbántalmazás és a tényezők közötti összefüggést. Az a kiinduló gondolat, mely szerint a kockázatok halmozódása fokozhatja az áldozattá válás esélyét, kumulatív modellek létrehozását eredményezte. „A kumulatív kockázatot lineáris additív modellként írták le, amelyben minden egyes kockázati tényező növeli a jövőbeli gyermekbántalmazás kockázatát (Appleyard et al., 2005; Horan & Widom, 2015). A legújabb tanulmányok azonban bizonyítékot mutattak a kumulatív kockázat nemlineáris modelljére (Lamela & Figueiredo, 2018; Patwardhan et al., 2017). Ez a nemlineáris kvadratikus modell egy olyan küszöbértéket ír le, amely után a gyermekbántalmazás kockázata exponenciálisan növekszik. Az exponenciális növekedés arra utal, hogy a kockázati tényezők kölcsönhatásba lépnek és erősítik egymást, ami szinergikus hatást idézi elő” (Van der Put et al. 2022: 2).

A gyermekbántalmazásra irányuló 2022-es holland kvantitatív kutatás 131.532 fős mintán vizsgálta a 2015-ben Amszterdamban élő összes gyermeket. A kutatás a demográfiai, szocio-ökonómiai és büntetőjogi faktorok előrejelzési érvényességét vizsgálta, valamint egy előrejelző modell megalapozását célozta meg, amely a családok gyermekvédelemmel való érintettségi kockázatának felmérése során válhat hasznos eszközzé. A kutatás megerősítette, hogy a kockázati tényezők halmozódása a gyermekvédelem rendszerével való kapcsolatba kerülés valószínűségét növelte, ugyanakkor felhívta arra a figyelmet, hogy bár az előrejelző modell gyakorlati szempontból a korai azonosítás és beavatkozás során hasznos eszköz lehet, a stigmatizáció kockázatát rejtheti magában (Van der Put et al. 2022).

Az életkörülmények mint rizikótényező vizsgálata nemcsak a nemzetközi szakirodalomban jelenik meg hangsúlyos témaként, ideértve a családok szegénységi helyzetét, lakhatási nehézségeit, kirekesztettségét (Bai et al. 2022; Van der Put et al. 2022; Wood et al. 2022), hanem a hazai kutatások és statisztikai adatok is foglalkoznak azzal a szociológiai és ökológiai modell szerinti megközelítéssel (Szöllősi 2000), amely a családok kedvezőtlen gazdasági helyzetével és a társadalmi szerkezetben elfoglalt helyével összefüggésben is értelmezik a családban tapasztalható problémákat, nehézségeket (Kopasz – Husz 2020).



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

A 12 tanulmányt feldolgozó szisztematikus szakirodalomelemzés az Egyesült Államokban élő bizonytalan vagy instabil lakhatással jellemezhető családokat vizsgálta. A tanulmány szerint a megelőző kutatások főként az alábbi három lakhatással kapcsolatos dimenzióra fókuszáltak: hajléktalanság, lakhatási instabilitás, megfizethetlenség (Bai et al. 2022: 247). Habár a lakhatási bizonytalanság önmagában nem eredményezheti a gyermek családból történő kiemelését, a kutatások alapján gyakran megjelenik más, egyéb tényezők mellett a gyermekvédelmi döntések során. A korábbi kutatások számos eljárásbéli hátrányt beazonosítottak a kedvezőtlen lakhatási körülmények eredményeként, többek között a családok újraegyesítésének akadályozását, a gyermekjóléti vizsgálatok gyakoriságát, a további nehézségekkel küzdő családok sérülékenységét. A tanulmány elméleti alapjait a családi stressz modell adja, amely Conger et al. (1992) munkája alapján arra helyezi a hangsúlyt, hogy a család gazdasági nehézségei hogyan érintik, milyen hatással vannak a gyermekekre és magára a családra. A modell a gazdasági nehézségek közvetett hatását írja le a gyermekekre vonatkozóan, akik a szülőkre nehezedő mentális, pszichés nyomás eredményeként negatív hatásokat élhetnek meg. Bai et al. (2022) a lakhatási bizonytalanságot a gazdasági nehézség keretrendszerében értelmezik. „...a tanulmányok többsége azt jelezte, hogy a lakhatási bizonytalanság (...) nem állt szignifikáns kapcsolatban a gyermekbántalmazás megalapozottságával (Font & Warren, 2013; Rodriguez & Shinn, 2016; Slack et al., 2007), ami arra utal, hogy a lakhatási bizonytalanság önmagában nem feltétlenül elegendő a gyermekjóléti végzés<sup>3</sup> megalapozottságához (Font & Warren, 2013).” (Bai et al. 2022: 257). Ugyanakkor további tényezők együttes jelenléte (pl. mentális zavarok, szerhasználat) növelte a gyermekbántalmazás megalapozottságának esélyét (Bai et al. 2022), amely a Van der Put et al. (2022) által leírt kumulatív kockázatok modelljével is párhuzamba állítható.

A családok jövedelmével kapcsolatos direkt és indirekt hatások és a gyermekek családból történő kiemelésének összefüggéseit vizsgálta az Egyesült Királyság béli Wood és szerzőtársai (2022). Bywaters et al. (2022) és Bunting et al. (2018) munkája alapján a szegénység direkt és indirekt hatásait írták le, amelyek összefüggésben állhatnak a gyermekek családból történő kiemelésével.

1. A direkt hatások között jelent meg: „a szegénység közvetlen hatásai, amelyek révén a pénzhiány és az ezzel járó anyagi nehézségek akadályozhatják a szülőket abban, hogy kielégítsék a gyermek szükségleteit, egészségét és fejlődését, illetve, hogy anyagi vagy társadalmi támogatásba és jobb környezeti feltételekbe fektessenek (más néven befektetési modell - lásd Duncan et al., 2014).”
2. Az indirekt hatások: „közvetett hatások, amelyek szerint a szegénységben élés szülői stresszt, szegényt, megbélyegzést és családi konfliktust okozhat (más néven családi stresszmodell - lásd Conger et al., 2000), ami keményebb vagy

<sup>3</sup> „suggesting that housing insecurity alone might not be sufficient to warrant a child welfare substantiation” (Bai et al. 2022: 257)



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

*kevésbé támogató szülői gyakorlatot eredményezhet, ami a gyermekbántalmazás kockázati tényezője (Stith et al., 2009). További közvetett hatások közé tartoznak a rossz szomszédsági körülmények, amelyek veszélyeztetik a gyermekek jólétét (Maguire-Jack & Font, 2017).” (Wood et al. 2022: 2)*

Bywaters et al. (2022) nyomán ezek a hatások feltételezhetően nem különíthetők el teljesen egymástól, egymással összefüggésben állnak. A szerzők egy korábbi, a gyermekek családból történő kiemelésére vonatkozó nagy elemszámú (n=173) szisztematikus szakirodalom feldolgozásának eredményeként létrejött cikkből<sup>4</sup> dolgoztak fel tíz kapcsolódó tanulmányt. A tanulmányokból származó eredmények azt támasztják alá, hogy a családok közvetett vagy közvetlen módon történő anyagi helyzetének javítása mérsékelheti a gyermekek családból történő kiemelésének gyakorlatát. Éppen ezért javasolják az univerzális gyermektámogatást és a szegénység-tudatos gyakorlatok integrálását a szociális segítő folyamatokba (Wood et al. 2022).

### **Gyermekvédelmi kontextusok: orientációk, szemléletmódok, intézményi háttér**

A gyermekvédelem Domszky (2011) nyomán társadalmi intézmény, így egyrésről társadalmi funkciója, hogy a gyermekek integrációját elősegítse, ugyanakkor individuális szinten a gyermekek személyes fejlődésének biztosítását tűzi ki céljául (Rácz 2016; Sik 2020). A gyermekek védelme egyrésről univerzális (gyermeki lét), másrésről speciálisan a védelemre szoruló gyermekek szintjén is leírható (Révész 2007 idézi Sik 2020). A gyermekvédelmi rendszer komplexitását nemcsak a benne zajló folyamatok összetettsége adja (jog-, és szakpolitikai rendszerek, kutatások, szolgáltatások, ellátások), hanem azok a szereplők is (formális és informális intézmények és azok szereplői), akik kapcsolatba kerülnek az érintett családokkal (Sik 2020: 97). A gyermekvédelem egyfajta korporált szülői szerepvállalással jellemezhető, és ez a szerep akkor tekinthető megfelelőnek – akkor jó szülő az állam –, ha az képes minden feltételt megteremteni ahhoz, hogy a gondozásában lévő gyermekek ugyanolyan sikeresek lehessenek az élet különböző területein „*mint amelyet bármilyen más felelősségteljes szülő kívánna a saját gyermekének*” (Rácz 2016: 155). Különböző gyermekvédelmi orientációkat azonosítottak be Gilbert és szerzőtársai (2011) tíz ország vizsgálatán keresztül, melyek lényegi vonásait Rácz Andrea (2022a: 22) könyvében az alábbi módon foglalt össze.

<sup>4</sup> Lorna Stabler – Rhiannon Evans – Jonathan Scourfield – Fiona Morgan – Alison Weightman – Simone Willis, Lydia Searchfield – Mel Meindl – Sophie Wood – Ulugbek Nurmatov – Alison Kemp – Donald Forrester – Sarah L Brand (2022): A scoping review of system-level mechanisms to prevent children being in out-of-home care. *The British Journal of Social Work*. Volume 52, Issue 5. 2515–2536.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

### 1. táblázat. A gyermekvédelmi orientációk jellegzetességei

Gyermekvédelmi
<ul style="list-style-type: none"><li>• Beavatkozás: elhanyagolás, bántalmazás</li><li>• Állam szerepe: szankcionál</li><li>• Cél: védelem, ártalmak csökkentése</li><li>• Állam–szülő viszonya: hierarchikus</li><li>• Gyermekvédelem és a családmegtartás elválik egymástól</li></ul>
Családoknak nyújtott szolgáltatásokra épülő
<ul style="list-style-type: none"><li>• Beavatkozás: a család egységének megőrzése</li><li>• Állam szerepe: a család támogatása</li><li>• Cél: megelőzés, a családi egység helyreállítása</li><li>• Állam–szülő viszonya: partneri</li><li>• Gyermekvédelem szolgáltatásai beágyazottak a széles körű családmegtartó programokba</li></ul>

Gyermekközpontú
<ul style="list-style-type: none"><li>• Beavatkozás: egyéni igényekre való reagálás a jelenben és a jövőben</li><li>• Állam szerepe: paternalista, defamilizál, de keresi a családias megoldásokat</li><li>• Cél: jólét, védelem</li><li>• Állam–szülő viszonya: partneri/helyettesítő</li><li>• Gyermekvédelem szolgáltatásai beágyazottak a széles körű gyermekjóléti rendszerbe</li></ul> <p><i>A családokat támogató és a gyermekvédelmi megközelítést ötvözi</i></p>
Közösségi alapú
<ul style="list-style-type: none"><li>• Beavatkozás: a gyermekek jól-létének a biztosítása</li><li>• Állam szerepe: közösségi erőforrások becsatornázása</li><li>• Cél: családban tartás, ártalmak csökkentése, családi reziliencia támogatása</li><li>• Állam–szülő viszonya: szülőség elismerése</li><li>• Gyermekvédelem szolgáltatásai beágyazottak egy széles körű családi és közösségmegőrző szolgáltatási rendszerbe</li></ul> <p><i>A gyermek értelmezése egy dinamikus életciklus-keretben történik</i></p>

Forrás: Gilbert et al. (2011: 255) és UNICEF – Save the Children (2013: 7) alapján

Forrás: Rác 2022a: 22

A *gyermekvédelmi típus* védelem fókuszú, melynek nem hangsúlyos eleme a családokra irányuló szolgáltatások alkalmazása, a szankcionáló állam rendelkezik a szükséges beavatkozásokról súlyos esetekben. Ez a modell a liberális országokban (USA, Kanada, Egyesült Királyság) jelenik meg. A *családoknak nyújtott szolgáltatásokra épülő modell* a szociáldemokrata (Dánia, Svédország, Finnország) és a konzervatív



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

(Németország, Hollandia, Belgium) országokra jellemző, amely az előző típussal szemben a családokkal való együttműködést, a családok integrált támogatását célozza meg. A *gyermekközpontú* megközelítés ugyanakkor az Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban is fellelhető, valamint Norvégia és Finnország is ide sorolható. Ebben a típusban, bár az állam paternalista jellegű, mégis megjelenik az egyéni szükségletekre való reagálás és a beágyazott gyermekvédelmi szolgáltatások is. A közösségi alapú megközelítésnél megragadható a családok megerősítését célzó közösségi kapcsolódások jelentősége, hiszen a családokat nemcsak az állam-család viszonyrendszerben értelmezi, hanem tágtítja a családokról való gondolkodás spektrumát és a családokban, közösségekben rejlő erőforrások beazonosítására, fejlesztésére fókuszál. Rácz (2022a) szerint ez Magyarország számára is optimális alternatíva lehetne, ez utóbbi orientációt az UNICEF és a Save the Children emelte be a megközelítések sorába.

Helland – Pedersen – Skivenes (2022) norvég szerzők tanulmányukban szintén foglalkoztak a gyermekvédelmi orientációk egyes típusaival, melyeket Gilbert et al. (2011) munkássága alapján három továbbfejlesztett orientáción keresztül mutattak be. Ezeket a fejlett közszektorral és intézményi háttérrel rendelkező országokra jellemzőnek vélték. Gyermekbántalmazás elleni védelmi rendszerekről, gyermekjóléti védelmi rendszerekről és gyermekjogokat védelmező rendszerekről számoltak be, melyek kongruensek a Rácz (2022a) által leírt első három orientáció típusával. A norvég kutatás ezen orientációk mentén vizsgálta az Egyesült Királyságban, Finnországban, Norvégiában és az Egyesült Államokbeli Kalifornia államban, hogy a lakosság milyen nézeteket vall a kormányzatok és államok gyermekvédelmi felelősségét tekintve. Kifejezetten a gyermekek elhanyagolásának eshetőségét vizsgálták, illetve az állami beavatkozás szükségességének megítélését. Három témát vizsgáltak specifikusan: van-e problémás helyzet, kell-e az államnak tennie valamit, milyen lehetséges következményekkel járhat a gyermekekre nézve a beavatkozás vagy a be nem avatkozás (Helland et al. 2022: 2). 4003 fős összesített mintán vizsgálták esetvignetta<sup>5</sup> segítségével a fenti kérdéseket. Leíró statisztikát és logisztikus regresszió elemzést alkalmaztak. A lehetséges elhanyagolási helyzetet olvasva a válaszadók többsége egyetértett az állami beavatkozás szükségességével és a beavatkozás hiányában a gyermekek jövőbeli boldogulásának nehézségeivel. Az előzetesen, a gyermekvédelmi orientációkkal összhangban felállított hipotézisek egy része megerősítést nyert, ugyanis a norvég és finn válaszadók – tehát a gyermekjólétre és családoknak nyújtott szolgáltatásra épülő rendszerekkel jellemezhető országok lakói – nagyobb mértékben ítélték meg a hipotetikus szituációt elhanyagolásként, az állam felelősségvállalásának szükségességét hangsúlyosabbnak vélték és a gyermekek jövőjét kétségesebbnek látták állami beavatkozás hiányában, mint a Kaliforniai és Egyesült

<sup>5</sup> A hipotetikus szituációk kutatásban történő alkalmazásáról lásd bővebben: Kopasz (2021).





## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

Királyság béli népesség. Az egy típusba tartozó országok között akadtak azonban ellentmondásos eredmények, amelyek megerősítik, hogy a kategóriák nem merevek – ahogyan arra Rácz (2022a) is felhívta a figyelmet<sup>6</sup> –, valamint, hogy a sajátos intézményi és közpolitikai mechanizmusok eltérően alakíthatják a hasonló orientációval jellemezhető gyermekvédelmi rendszereket. Fontos eredménye továbbá a kutatásnak, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező válaszadók hajlamosabbak voltak az egyetértésre az öt állítással kapcsolatban<sup>7</sup>, amely azt jelenti, hogy jelentősebb mértékben vélték a helyzetet elhanyagolásnak, ítélték meg úgy, hogy a gyermekeknek gyermekjóléti szolgáltatásokra lehet szüksége, valamint nagyobb mértékű bizalmat szavaztak az állam beavatkozásának a gyermekek jövőjének biztosítása érdekében. Ezek az eredmények összhangban állnak korábbi kutatásokkal „*például a Kaliforniában (USA), Angliában, Finnországban és Norvégiában a lakosság gyermekvédelmi rendszerbe vetett bizalmát vizsgáló tanulmány szerint a nők és az 55 év feletti egyének kevésbé bíznak a gyermekvédelmi rendszerben (Juhasz & Skivenes, 2017), míg a politikailag baloldali orientációjú, valamint a magas jövedelmi és magas iskolai végzettségű kategóriába tartozó személyek jobban bíznak a gyermekvédelmi rendszerben (Juhasz & Skivenes, 2017)*”(Helland et al. 2022: 4). A magas iskolai végzettségű személyek jóléti rendszerekbe vetett bizalmát a kutatások alapján a demokratikus és egalitárius értékekre szocializáló oktatási rendszerekkel, valamint az egyenlőségi elvek és a szociális jogok jelentőségével hozzák összefüggésbe. A gyermekvédelmi feladatok társadalmi beágyazottsága a társadalomban élő egyének attitűdjével is szoros kapcsolatban áll, így a demokratikus társadalmakban a gyermekvédelmi funkciók megfelelő ellátása érdekében egyfajta összhangot tartanak szükségesnek a társadalom tagjainak igazságosságról és méltányosságról alkotott elképzelései és az állami beavatkozások, a törvényi szabályozások között (Helland et al. 2022).

Rácz (2016: 158) a hazai gyermekvédelmi rendszer kvalitatív vizsgálata során<sup>8</sup> azt találta, hogy az alap- és szakellátás együttműködésében súlyos problémák tapasztalhatóak, és jellemző, hogy a gyermekek családból történő kiemelése után „*a vér szerinti család jóformán teljesen kikerül a gyermekjólét látóköréből*”. Területi szempontból jelentős különbségek tapasztalhatóak mind az ellátások elérhetősége és a férőhelyek száma tekintetében, amely a gazdasági és társadalmi szempontból hátrányos helyzetű régiók vonatkozásában igazán szembevetű (Balogh – Gregortis

<sup>6</sup> Egyes országok akár több orientáció típus mentén is értelmezhetőek (Rácz 2022a).

<sup>7</sup> „(1) Valószínű, hogy Mirát és Jon-t elhanyagolják a szülei. (2) Ebben a helyzetben a gyermekjóléti szolgálatnak kellene szolgáltatásokat nyújtania Jon és Mira számára. (3) Ebben a helyzetben a gyermekjóléti ügynökségnek fontolóra kell vennie a gondozás elrendelésének előkészítését. (4) Jelenlegi segítség nélkül nem valószínű, hogy Jon és Mira felnőttként jól működő életet fog élni. (5) Jelenlegi segítség nélkül nem valószínű, hogy Jon és Mira képes lesz felnőttként munkát találni” (Helland – Pedersen – Skivenes 2022: 8).

<sup>8</sup> Négy egyéni interjú és három fókuszcsoportos interjú készült szakemberek körében.



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

– Rácz 2019; Rácz 2016), így a gyermekvédelmi problémák is eltérően jelenhetnek meg (Rácz 2016) és konstruálódhatnak (Szöllősi 2003) a különböző területeken.

Rácz (2022b: 190) későbbi kvalitatív kutatása továbbá megerősíti, hogy a preventív szemlélet, a rendszerszintű megközelítés mind hiányosságok a magyar gyermekvédelmi rendszer vonatkozásában, amelyet „önmagába záródottság, izoláltság” jellemez a további társadalmi alrendszerrel való megfelelő kapcsolódás hiányában. Írásában a 'gyermekvédelem mint szolgáltatás' koncepciójának keretrendszerét hangsúlyozza.

Ez a szolgáltatási fókusz magában foglalja a szakember szülőkkal szembeni empátiájának, tájékozottságának szükségességét, a hatékony beavatkozás érdekében a gyermekközpontú, családra fókuszáló gyakorlatokat. Mindez azonban nem tud megfelelően megvalósulni, ha a gyermekvédelmi rendszer strukturális problémái, belső feszültségei és szűkre szabott módszertani keretei, a változékony szakpolitikai háttér nem teremtenek olyan facilitáló környezetet, melyben a szolgáltatási fókusz az elsődleges (Balogh – Gregorits – Rácz 2019).

Az említett kutatások alapján szükség lenne a komplex beavatkozásokra, a családok erősítésére (Balogh – Gregorits – Rácz 2019; Lietz 2009; Rácz 2016; 2022a; Sik 2020). A családok támogatásának öt védőfaktoros modelljét dolgozta ki a Center for the Study of Social Policy (2005), amely az alábbi tényezők erősítésére fókuszál a gyermekes családokkal végzett segítő folyamat informális és formális keretei között:

1. „szülői reziliencia támogatása
2. társas kapcsolatok ösztönzése
3. szülői neveléssel és gyermeki fejlődéssel kapcsolatos ismeretek
4. támogatás igénybevétele krízishelyzetben
5. a gyermekek társas és érzelmi kompetenciáinak fejlesztése” (Rácz 2016: 162-163)

A változás elmélete a családok támogatásának érdekében (Brown 2014 alapján) nemcsak a védőfaktorok erősítésére, hanem a rizikófaktorok csökkentésére is fókuszál, amely a gyermekek és családok jóllétének megteremtéséhez elengedhetetlen. Ugyanakkor ehhez rendszerszintű változások is szükségesek, amelyek stabilitást feltételeznek mind politikai, gazdasági és kulturális szinten, valamint a kapcsolódó értékek konzisztens meglétét (igazságosság, egyenlőség, együttműködés, hatáselemzés) (Rácz 2016).

Szükséges tehát a családok támogatása, a családi és közösségi erősségek hangsúlyozása (Anglin 2002), ugyanakkor a megelőzés, a társadalmi kockázatok mérséklése is (Sik 2020). Sik (2020) preventív szemléletet vizsgáló áttekintő tanulmánya két preventív megközelítést is felvázol:

„Herczog megkülönböztet különböző megelőzési szinteket. „Az elsődleges megelőzés az univerzális alapellátások köre, amelyre minden gyermek jogosult. A másodlagos megelőzés a célzott segítségnyújtást jelenti, definiálva a rizikófaktorokat, a veszélyez-



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

tetett csoportokat. A harmadlagos megelőzés a speciális ellátások köre, ha a család vagy ellátó intézmény nem a gyermek szükségleteinek megfelelően működik, cél az ártó magatartás megszüntetése” (Herczog 2001: 34). Gál (2015) tanulmányában elkülönít prímert, szekunder és terciert megelőzést. Az elsődleges prevenció Gál szerint a gyermek fejlődésének az elősegítése, a lehetséges ártalmak kialakulásának a megakadályozása, illetve a veszélyeztető körülmények enyhítése. A másodlagos megelőzés célja az elsődleges prevenció ellenére is elkerülhetetlenül kialakuló problémák megoldása, illetve csökkentése. A harmadlagos prevenció célja, hogy a közösségen belül, a különböző ártalmak miatt kialakuló veszélyeztető körülmények hatására kialakuló deviáns viselkedést csökkentse, megszüntesse, rehabilitáció és reintegráció segítségével (Gál 2015).” (Sik 2020: 95). Elemzése alapján a prevenciós szemlélet nem tudott a gyermekvédelmi törvény bevezetése óta igazán utat törni magának a hazai rendszerben, ugyanakkor a gyermekvédelmi rendszerrel kapcsolatos diszfunkciók és problémák meglétét és a hozzájuk kapcsolódó fejlesztési törekvéseket nem csak hazai szinten tapasztalható jelenségnek tekinti (Sik 2020).

### Összegzés

A veszélyeztetettség fogalmának és a gyermekvédelmi problémák jelentéstartalmának konstruálása a társadalom által meghatározott (Anglin 2002; Szöllősi 2003), melynek a közpolitika jelentős színtere (Szöllősi 2003). A fogalmak deskriptív jellege mellett azonban egyre inkább előtérbe kerül az okok és hatásmechanizmusok feltárására irányuló szándék is a prevenció jegyében (Anglin 2002). A különböző veszélyeztető helyzetek a magyarázó modellek szerint több szinten is értelmezhetőek (Szöllősi 2000), a gyermekbántalmazásban azonosítható rizikófaktorok és védőfaktorok komplex rendszert alkotnak (Van der Put et al. 2022), több kockázati tényező együttes jelenléte növelheti a gyermekbántalmazás esélyét (Bai et al. 2022; Van der Put et al. 2022). Az előrejelző modellek, habár a gyakorlati munkát segíthetik, ugyanakkor a megbélyegzés kockázatát rejthetik magukban (Van der Put et al. 2022). A szegénység direkt és indirekt hatásait számba véve a családok gazdasági helyzetét javító kezdeményezések csökkenthetik a gyermekek családból történő kiemelésének esélyét (Wood et al. 2022), azonban ehhez komplex beavatkozásokra és a családok szükségleteire fókuszáló támogatásra volna szükség (Balogh – Gregorits – Rácz 2019; Lietz 2009; Rácz 2016; 2022a; 2022b; Sik 2020).

A gyermekvédelmi orientációkat tekintve Magyarországon ideális háttérrel biztosítana a közösségi alapú megközelítés, amely a gyermekek jól-létét prioritizálja; az állam a közösségi erőforrások becsatornázása révén kapcsolódik be a folyamatba; a családból történő kiemelés megelőzése, az ártalmak mérséklése, a családok és a családi reziliencia erősítése a cél; az állam elismeri a szülőséget; a gyermekvédelem szolgáltatásai pedig beágyazódnak egy olyan szolgáltatási rendszerbe, amely



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

elsősorban a családokra és a közösségekre fókuszál (Rácz 2022a: 22). A hazai gyermekvédelmi rendszer „önmagába záródottsága” (Rácz 2022b: 190) és a prevenciószemlélet hiánya (Rácz 2022b; Sik 2020) azonban nem támogatja megfelelően ezt a folyamatot.

A tanulmány keretében nem érintettük, ugyanakkor a folyóiratok és tanulmányok áttekintésének folyamata során hangsúlyosan megjelentek a gyermekjóléti, gyermekvédelmi intézkedésekkel és eljárásokkal kapcsolatos módszertani kérdéseket vizsgáló kutatások. A rendszer- és személyi szintű megközelítések mellett fontos a makro- és mikroszintet átható, a praxis szintjén azonosítható különböző eljárások és módszertanok áttekintése (pl. gyermekvédelmi döntések elméletei – pl. Decision Making Ecology). Lényegesnek tartjuk a későbbiekben megvizsgálni, hogy ezek a módszerek hogyan tudják segíteni a fentebb említett gyermekközpontú, családra, közösségre fókuszáló megközelítések integrálását a gyermekjóléti és gyermekvédelmi munka során.

### Irodalom

- Anglin J. P. (2002): Risk, Well-Being, and Paramountcy in Child Protection: The Need for Transformation. *Child & Youth Care Forum*, 31, 233–255.  
<https://doi.org/10.1023/A:1016303309618>
- Bai R. – Collins C. – Fischer R. – Groza V. – Yang, L. (2022): Exploring the Association Between Housing Insecurity and Child Welfare Involvement: A Systematic Review. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 39, 247–260.  
<https://doi.org/10.1007/s10560-020-00722-z>
- Balogh K. – Gregorits, P. – Rácz, A. (2019): A gyermekvédelmi intézményrendszer működési környezetének vizsgálata a 'gyermekvédelem mint szolgáltatás' értelmezési keretrendszer tükrében. *Esély: Társadalom és Szociálpolitikai Folyóirat* 3, 26–47.
- Helland H. S. – Pedersen S. H. – Skivenes M. (2022): Comparing population views on state responsibility for children in vulnerable situations – the role of institutional context and socio-demographic characteristics. *Journal of Public Child Welfare*, 17(3): 1–22. <https://doi.org/10.1080/15548732.2022.2051674>
- Kopasz M. (2021): Iskolai gyermekvédelmi jelzőrendszeri tagok észlelési és jelzési magatartása és annak meghatározói–elméleti modellek és empirikus kutatások. *Esély: Társadalom és Szociálpolitikai Folyóirat*, 32(3): 3–18.
- Lietz A. C. (2009): Critical Theory as a Framework for Child Welfare Decision-Making: Some Possibilities. *Journal of Public Child Welfare*, 3(2): 190–206.  
<https://doi.org/10.1080/15548730902855062>



## TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

- Rácz A. (2016): Gyermekvédelem a változás-elmélet tükrében. *Metszetek-Társadalomtudományi folyóirat*, 5(4): 154–165.
- Rácz A. (2022a): *Teóriától a gyermekvédelem praxisáig*. ELTE Társadalomtudományi Kar, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Rácz A. (2022b): Önmagába záródó gyermekvédelem – a nyitás lehetséges útjai. *Metszetek-Társadalomtudományi folyóirat*, 11(1): 178–194.
- Sik D. (2020): Prevenációs szemlélet a magyar gyermekvédelemben. *Esély: Társadalom és Szociálpolitikai Folyóirat*, 31.(3): 94–111.
- Szöllősi G. (2000): Hogy fogalmunk legyen róla... A veszélyeztetettség fogalma az amerikai gyermekvédelemben. *Esély: Társadalom és Szociálpolitikai Folyóirat*, 4, 39–72.
- Szöllősi G. (2003): A gyermekvédelmi probléma mint társadalmi konstrukció. *Esély: Társadalom és Szociálpolitikai Folyóirat*, 2, 75–95.
- van der Put C. – Assink M. – Schmitz D. – de Jager A. – Stams G. J. – van Dam L. (2022): Early assessment of the risk of child welfare involvement for preventive purposes. *Children and Youth Services Review*, 142, 1–7.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106654>
- Wood S. – Scourfield J. – Stabler L. – Addis S. – Wilkins, D. – Forrester D. – Brand S. L. (2022): How might changes to family income affect the likelihood of children being in out-of-home care? Evidence from a realist and qualitative rapid evidence assessment of interventions. *Children and Youth Services Review*, 143. 1–11.  
<https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106685>

### A szisztematikus szakirodalomelemzésen kívül felhasznált irodalom

- Domszky A. (2011): A gyermekvédelmi módszertan társadalmi konstrukciója. *Kapocs*, 10(3): 2–13.
- Európai Bizottság (2013): *Ajánlások. A Bizottság ajánlása. (2013. február 20.) Beruházások a gyermekek érdekében: a hátrányos helyzetből való kitörés*. Brüsszel, Belgium. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=EN> (Letöltés ideje: 2022. 10. 31.)
- Harden B. J. (2004): Safety and Stability for Foster Children: A Developmental Perspective. *The Future of Children. Children, Families, and Foster Care*, 14(1): 30–47.
- Kopasz M. – Husz I. (2020): A család- és gyermekjóléti szolgálatok szerepe a társadalmi mobilitás elősegítésében – a munkatársak nézőpontjából. *Metszetek Társadalomtudományi Folyóirat*, 9(2): 29–50.



### TEMATIKUS TANULMÁNYOK – Falusi kisiskolák és hátrányos helyzet

- Kutrovácz K. – Balogh T. – Wittinger B. – Király G. (2018): A technológiával kapcsolatos szülői mediáció. Szisztematikus empirikus áttekintés a 2007 és 2017-es évek között megjelent tanulmányok alapján. *socio.hu*, 4, 47–69.
- Spratt T. – Nett J. – Bromfield L. – Hietamäki J. – Kindler H. – Ponnert L. (2015): Child Protection in Europe: Development of an International Cross-Comparison Model to Inform National Policies and Practices. *British Journal of Social Work*, 45, 1508–1525.





## Abstracts

---

---

### Schools on the Edge – Struggling with Multiple Disadvantages in Numbers

ISTVÁN BALCSÓK – TIBOR SZARVÁK

*This introductory study examines the situation of small rural schools in Hungary using statistical data from 1990 to 2022. The paper aimed to identify settlements where primary education has been permanently absent or operates in a limited “small school” format. Findings reveal that school closures and the transformation into small schools are concentrated in peripheral areas burdened by social, economic, and infrastructural disadvantages. Nearly half of Hungarian settlements lack a primary school, while the number of small schools has steadily declined, with significant fluctuations in their status. The study highlights that remote, service-deficient regions fail to attract highly qualified teachers despite salary increases, further deepening educational inequalities. Maintaining small schools is not merely an educational policy issue but a matter of social cohesion, as the disappearance of local institutions perpetuates disadvantages and increases the risk of segregation.*

**KEYWORDS:** *small rural schools, school closures, periphery, inequality, disadvantage*

### Rural Small Schools’ Social Functions and Structural Dilemmas in Disadvantaged Areas

IBOLYA CZIBERE

*This study examines the situation of small rural schools in disadvantaged areas, structured around five main research questions: (1) how small schools can be defined conceptually and what their key characteristics are, (2) what structural and operational challenges they face, (3) how they are related to educational inequalities, (4) what community roles and functions they fulfil, and (5) what social policy directions and preservation arguments can be identified. The analysis was based on a systematic literature review carried out in 2025. From 2847 initial records, 127 relevant publications (89 international and 38 Hungarian) were included and analysed through thematic synthesis, covering both national and international databases. The findings indicate that small rural schools are not merely educational institutions but also key nodes of social capital, cultural identity, and economic viability in rural societies. At the same time, in disadvantaged regions, compositional effects and segregation processes amplify the reproduction of disadvantage, leading to the “equity trap” dilemma, access alone does not guarantee genuine equality of opportunity. The study concludes that the survival of small rural schools requires targeted social policy interventions that balance the need for access with the assurance of educational quality.*

**KEYWORDS:** *rural small schools, disadvantaged rural areas, rural studies, educational inequality, social capital, community functions, social policy*



## **Village community and the school** **Community-building and community-preserving function of rural small schools**

ÉVA HUSZTI – MELITTA SZARKA

*This study examines the community-building and community-preserving functions of rural small schools through an analysis of international and Hungarian literature. Although definitions of “small school” vary across countries, these institutions share the characteristic of operating in small settlements and fulfilling not only educational but also important social and cultural roles. Rural schools function as multidimensional community spaces that support everyday interactions, strengthen social capital – trust, cooperation, and social networks – and contribute to the maintenance of local identity. International research shows that school closures often lead to weakened social cohesion, increased outmigration, and economic decline. Hungarian studies similarly highlight that rural schools are key institutions of local communities, and their disappearance may result in the long-term erosion of social and cultural structures. The study argues that sustaining small rural schools is not merely an educational policy concern but a crucial aspect of functioning of local communities and local resilience.*

**KEYWORDS:** rural small schools, social capital, local community, school closure, rural areas, social cohesion, local identity

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

IBOLYA CZIBERE – NOÉMI LONCSÁK – MAGDOLNA SIMON

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



*strengthen the community-based and family-centered functions of small schools, embedding parental involvement as an integral element of the learning process.*

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

### **The impact of low social status on educational opportunities**

ÉVA MOLNÁR

*The aim of the study is to show the impact of low social status and sociocultural disadvantages on children's educational opportunities. Particular emphasis is placed on disadvantaged small settlements, which often have less favorable indicators, which is also reflected in educational institutions: the proportion of disadvantaged students is high, and their development is often ineffective with traditional pedagogical methods. The study is based on a systematic literature review, which includes international Q1 and Q2 journals as well as domestic studies. The results highlight that the education system has a dual function: it can both mitigate and reproduce social inequalities. Socio-cultural disadvantages consist of complex factors – low parental education, existential insecurity, unstable family structure, minority status, segregation – all of which reinforce each other's effects at the systemic level. Language use plays a key role, as the use of a limited language code is a disadvantage in school participation and performance. The socio-economic status of the family, early childhood development opportunities, and cooperation between school and family are determining factors in educational success, so improving equal opportunities for disadvantaged students requires a long-term, systemic approach in which schools, families, and communities all play a key role.*

**KEYWORDS:** *sociocultural disadvantages, equal opportunities in education, disadvantaged students, language use, relationship between school and family*

### **The family environment in disadvantaged families and its psychological effects on sociocultural disadvantage**

JUDIT KOVÁCS

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



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

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

### **„A promise is a nice word, but is it good if we keep it?” – A review of the literature on programs designed to develop the social skills of disadvantaged children**

ILDIKÓ BIHARI – JUDIT KOVÁCS – TIMEA TIBORI

*Childhood social-emotional development lays the foundation for an individual's life path. A significant proportion of disadvantaged children born into low-status families have deficits in their abilities. According to the disadvantage compensation approach, the gap can be reduced, and even desirable behaviors can be successfully taught in any community (class, peer group, parents, adults, etc.) with the help of professional experts. In our study, we undertake to provide an overview of disadvantage compensation programs developed for school-age children and younger children, based on international and domestic literature, with the aim of strengthening social competencies. In addition to presenting good examples, our goal is to create a complex and critical picture of programs aimed at developing social competencies, especially domestic programs, based on a qualitative evaluation criteria system, which may be useful in the future for professional efforts aimed at helping and developing disadvantage compensation. The ideas of international and domestic education researchers about good practices show many similarities. We believe that both in the domestic and international arenas there is enough good practice, methodological guidelines, training that strengthens self-awareness and responsibility, and theoretical foundations that can inspire experts (teachers, helpers, parents, civilians, etc.) in effective and enjoyable development activities. However, success can only be ensured through continuous and controlled pedagogical and social support work, impact monitoring, and program review. With detailed knowledge of the situation in Hungary, it can be said that disadvantage compensation is practically competing with falling behind. In lucky cases, the distance between groups, the extent and speed of falling behind can be reduced. The difficulties are exacerbated by the lack of a sufficient number of qualified human resources for catch-up programs, and the development of tools and buildings is uneven and, above all, not continuous. The limitations of the effectiveness of disadvantage compensation cannot therefore be found in the quality of the programs developed on the appropriate conceptual background, but in fundamentally structural reasons. In our article, we critically analyze the domestic and international efforts of the past two decades and draw attention to successful solutions and opportunities for further development.*

**KEYWORDS:** *disadvantaged children, social competence, international and domestic best practices, disadvantage compensation, catch-up programs*



## **Help professionals in schools and in local communities, with a particular focus on mental health**

ALEXA NAGY – LUCA SZŐÖR-FÜLÖP

*This study was conducted as part of a larger research project aimed at gaining a detailed understanding of rural elementary schools in disadvantaged areas and their environment to formulate recommendations for their development. This paper summarizes international and Hungarian literature that presents the work and methods of professionals working in small settlements, as well as programs targeting disadvantaged children and young people living there, with a particular focus on mental health and school inclusion. The target group belongs to the most vulnerable in society, as they have to face complex problems at a very early age. With this in mind, we have divided the study into two main sections. In the first part, we emphasize the power of community cooperation in and outside of school, presenting practices on both national and international level. In the second section, we present a specific problem that strongly affects the target group, namely alcoholism and substance abuse, and its impact on children's lives and mental health. The main conclusion of the study is that if we want to improve their living conditions, school performance, and mental health, we need complex, multi-professional cooperation and intervention as early as possible.*

**KEYWORDS:** children, youth, mental health, inclusion, poverty, professional cooperation

## **Conceptual approaches to child vulnerability, child protection contexts**

GABRIELLA NEMES-ZÁMBÓ

*The examination of conceptual approaches that determine the vulnerability of children and different child protection orientations is not only of scientific significance, but also of policy relevance, as it is an issue that greatly affects the security and well-being of societies. This study uses systematic literature review to examine conceptual approaches to child vulnerability and different child protection contexts in terms of social embeddedness. In addition to theoretical models, which essentially seek to identify the causes of threatening situations, predictive models and studies based on the complexity of risk and protective factors are becoming increasingly prominent. The child protection orientations largely determine the institutional structures and public policy mechanisms developed to protect children. These mechanisms are also largely influenced by the values and the trust represented by society.*

**KEYWORDS:** child vulnerability, risk and protective factors, child protection, child protection orientations, child protection approach