

DIPLOMADOLGOZAT

Gettinger Kitti

2024



Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem

Kaposvári Campus

Neveléstudományi mesterképzési szak

Szülői preferenciák a köznevelési intézmény választás során

Belső konzulens: Dr. Fináncz Judit

**Belső konzulens
intézete/tanszéke:** Neveléstudományi Intézet
Gyermeknevelési Tanszék

Készítette: Gettinger Kitti (FWCSOB)

Kaposvár

2024

Tartalomjegyzék

1. Bevezetés	4
2. Magyarország iskolarendszer bemutatása	5
3. Külföldi kitekintés	8
3.1. Anglia	8
3.2. Németország	9
3.3. Finnország	10
3.4. Egyesült Államok	10
4. Az iskolaválasztás keretei és az azt befolyásoló tényezők	11
5. A szülő és az iskola kapcsolata a korábbi kutatások alapján	18
6. Szülői preferencia	20
7. Szülői elégedettség korábbi vizsgálatai	23
8. Kutatás bemutatása	25
8.1. Mérőeszköz bemutatása	26
8.2. Minta	28
9. Kutatási eredmények bemutatása	29
9.1. Objektív tényezők	29
9.2. Szubjektív tényezők:	33
9.3. Különleges bánásmód:	34
9.4. Egyéb befolyásoló tényezők	37
10. Következtetések	39
11. Összefoglalás	41
12. Irodalomjegyzék	43
13. Táblázatok és ábrák jegyzéke	49
14. Nyilatkozatok	50

1. Bevezetés

A szülők szerepe és elvárásai kiemelkedő fontosságúak az oktatási folyamatban. Az általános iskola az a hely, ahol a gyerekek alapvető tudásanyagot szereznek, szociális készségeket fejlesztenek és értékeket sajátítanak el.

Az általános iskola választásának döntése komplex, gyakran kihívást jelentő feladat a szülők számára. A szülőknek számos szempontot kell figyelembe venniük, miközben próbálják megtalálni azt az iskolát, amely a legjobban illeszkedik gyermekeik igényeihez és családi életmódjukhoz. Az intézmény elhelyezkedése, az oktatási programok, a pedagógiai módszerek és az iskolai környezet mind-mind olyan tényezők, amelyeket a szülők az iskolaválasztás során előnyben részesíthetnek. A szülői preferencia mélyen gyökerezik azokban az értékekben, amelyeket a szülők fontosnak tartanak az oktatás terén. Vannak, akik a hagyományos oktatási módszereket kedvelik jobban, míg mások inkább a modern, innovatív pedagógiai megközelítéseket keresik. Az oktatási filozófia, az iskolai értékek és a tanár-diák kapcsolatok mind olyan elemek, amelyek meghatározzák, hogy egy adott iskola illeszkedik-e a szülői értékrendhez és preferenciához.

Ezen diplomadolgozat célja a szülői preferencia elemzése az általános iskolaválasztás kontextusában. A vizsgálat részletezi a szülők döntési folyamatát, azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják a döntést, továbbá az ebből eredő hatásokat mind a szülők, mind az iskolák számára. A kutatás eredményei segítenek mélyebb megértést nyerni a szülői preferenciák dinamikájáról, és hozzájárulnak az iskolaválasztási folyamat javításához mind a szülők, mind az oktatási intézmények szempontjából.

Emellett személyes célom, volt általános iskolában dolgozó gyógypedagógus, hogy a szülők számára mennyire vonzó az intézményben ilyen típusú szakember jelenléte, továbbá hogyan befolyásolja őket a sajátos nevelési igényű tanulók integrációja.

2. Magyarországi iskolarendszer bemutatása

A hazai oktatási rendszernek ma már szerves részét képezi – hasonlóan más országokhoz – az óvodáztatás, melynek iskolai szocializáció vonatkozásában fontos előkészítő funkciója van. A gyermekek óvodába való beíratása abban az évben szükséges, melyben a gyermek a 3. életévét betölti, illetve indokolt esetben lehetőség nyílik olyan gyermekek óvodai felvételére is, akik 6 hónapon belül töltik be a 3. életévüket. Ennek feltételeként fogalmazza meg a jogszabály, hogy minden egyes, az adott településen vagy a főváros adott kerületében, vagy amennyiben a felvételi körzet több területet érint az érintett településeken lakó- vagy ennek hiányában tartózkodási hellyel rendelkezzen a gyermek.

Abban az évben, amelynek augusztus 31-éig a gyermek betölti 3. életévét, a nevelési év kezdőnapjától számítva legalább napi 4 órában köteles óvodai foglalkozásokon részt venni. Azonban a törvény azt is meghatározza, hogy ha a szülő a tárgyév május 25-éig - a gyermek jogos érdekét szem előtt tartva -, annak az évnek augusztus 31. napjáig, melyben a gyermek a 4. életévét betölti, a kormány rendeletében kijelölt szerv felmentheti az óvodai foglalkozásokon történő részvétel alól. Ez csupán abban az esetben történhet meg, ha a gyermek életkörülményei ezt indokolják. (2011. évi CXCV. törvény a köznevelésről)

Az alapfokú oktatás (ISCED¹ 1-2 szint) jellemzően 8 osztályos általános iskolákban valósul meg, mely mind az ISCED 1 szintű elemi, mind az ISCED 2 szintű alsó középfokú iskolázási szakaszt magába foglalja. Előbbi az 1-4., utóbbi az 5-8. osztályig tartó intervallumot öleli fel. Érdekes ugyanakkor megjegyezni, hogy középfokú oktatási intézmények is jogosultak ISCED 2 szinten, azaz alsó középfokon kezdődő és ISCED 3 szintű, felső középfokú képzéseket folytatni. E képzések az ún. szerkezetváltó képzések, melyen 5-12. vagy 7-12. évfolyamokon működnek, jellemzően gimnáziumokban. Hagyományosan - amennyiben általános iskolában történik - a 8 osztály elvégzése, a tanulók alapfokú végzettséget igazoló dokumentumot kapnak, mely feljogosítja őket a középfokú intézményben történő továbbtanulásra. (Forgács András, 2009.)

A kisgyermekkorai nevelés (óvodáztatás), iskolai nevelés és szakképzés, valamint a köznevelési intézmények fenntartása állami feladat. A lelkiismereti és vallásszabadsághoz való jogból, valamint a tanulás és tanítás szabadságának alkotmányos alapelvéből adódóan egyházak, alapítványok, magántársaságok és egyéb jogi személyek is létrehozhatnak, működtethetnek oktatási formát. Ugyanakkor ezen egyházi, illetve magánintézmények a

¹ ISCED: Az oktatási programok és végzettségek egységes nemzetközi osztályozása

fenntartóval kötött köznevelési szerződés keretében látnak el állami köznevelési feladatot. A köznevelési szerződés keretei között a nevelés és oktatás a gyermekek, tanulók számára térítésmentesen is működhet. A gyermekek, tanulók felvétele során alkalmazni kell az állami nevelési-oktatási intézményekre is vonatkozó szabályokat. Ezen intézmények törvényességi ellenőrzése a kormányhivatalok feladata.

A középfokú képzésbe jellemzően központi felvételi eljárás révén lehet bekerülni. Azok számára, akik nem járnak sikerrel a középfokú felvételi eljárás során vagy nem tudják a 8. osztályt befejezni, de még tanköteles korúak, 2020 előtt ún. hídprogramokat szerveztek, melyek a szakképzésbe, az érettségit nem adó szakiskolai képzésbe történő jelentkezésre készítették fel őket. Ezt követően, 2020 január elsejétől új szakképzési rendszer került bevezetésre, mely során a Szakképzési Hídprogram is átalakításra került, speciális funkciókkal kiegészítve a szakmai képzést. E speciális funkciók a kompetenciahiányok csökkenését és a korai iskolaelhagyás mértékének visszaszorítását célozták meg. Idetartozik az ún. orientációs év, melyet a pályaválasztásban bizonytalan vagy azt általános iskolát kompetenciahiánnyal befejezett fiatalok felkészülését segíti, kompetenciák felmérésére alapozott fejlesztés révén. A szakképző iskolába való belépés feltétele ugyanis, hogy a tanuló rendelkezzen mindazon kompetenciákkal, melyek szükségesek a szakma elsajátításához. (12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról)

A Dobbantó program keretében szervezett alapkompentencia-fejlesztő év célja, hogy mindazon 16-25 év közötti fiatalok, akik magatartási és tanulási nehézségekkel küzdenek, esetleg az iskolarendszerű oktatásban lemaradtak vagy lemorzsolódtak lehetőséget kapjanak a szakképzés révén az oktatás vagy munka világába vezető út megtalálására. A Dobbantó programban történő részvétel feltétele, hogy a tanuló a megelőző tanév utolsó napjáig betöltötte a 16. életévét betöltse, továbbá kritériumként szerepel a tény, hogy nincs alapfokú végzettsége. A Dobbantó program keretében a szakképző iskola előkészítő évfolyamán alapkompentencia-fejlesztés zajlik, ahol mentortanár közreműködésével minden tanuló egyéni, a saját képességeinek és terveinek megfelelő fejlesztést kap, melyet követően részsakmát tanulhat az ún. műhelyiskolai képzés során. E részsakma elvégzése 6-24 hónapig tart. A végzettségről bizonyítvány kerül kiállításra, továbbá havonta a mindenkori minimálbér 5%-ának megfelelő összegű ösztöndíjra is jogosultak a tanulók. E képzésforma célcsoportját azok képezik, akik a hagyományos iskolai környezetben valamilyen okból nem tudnának érvényesülni és nagy valószínűség szerint korai iskolaelhagyókká válnának. (12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról)

Az ISCED 3-as szintű (felső) középfokú oktatás Magyarországon immár több mint 50 éve jellemzően a 8 osztályos általános iskolai (alapfokú és alsó középfokú, ISCED 1–2-es szintű) oktatás után, a 9. évfolyamtól kezdődően szerveződik.

A 2020/21-es tanévtől felmenő rendszerben bevezetett új szakképzési képzésstruktúrából kivezetésre kerültek a szakgimnáziumok és a szakközépiskolai osztályok. Az újonnan belépő diákok a szintén 3 éves, de más szerkezetű, gyakorlati oktatást megvalósító szakképző és az 5 éves technikus képzés közül választhatnak. A gimnázium 4, 6 vagy 8 – nyelvi előkészítő évfolyam esetében 5, 7 vagy 9 – évfolyammal működik. Célja az általános műveltség megalapozása, az érettségi vizsgára és a felsőoktatásban történő továbbtanulásra való felkészítés. A szakgimnázium szakmai érettségi végzettséget ad és emellett szakképesítést, valamint lehetőséget kínál a felsőoktatásban történő továbbtanulásra és a szakirányú munkába állásra. A szakközépiskolai képzés 5 évfolyamon működött, mely során az első 3 évben közismereti és szakmai elméleti, valamint gyakorlati oktatás egyaránt folyt, majd ezt követően 2 évig lehetőségük nyílt a tanulóknak érettségi vizsgára történő képzésen részt venni.

Az új szakképzési rendszerben a technikumi képzés vált a szakmai oktatás elsődleges színterévé. A megszerezhető technikus szakképzettség középfokú szintű ismereteket nyújt emellett az 5, illetve esetenként 6 éves képzés ötvözi a gimnázium és a szakmatanulás előnyeit. Matematika, magyar nyelv és irodalom, történelem tantárgyakból, valamint egy idegen nyelvből a gimnáziumival megegyező tartalomban, óraszámban és mennyiségben sajátíthatják el a diákok az ismereteket. E közismereti tantárgyakból érettségi vizsgát tesznek a képzés végén, melyhez ötödik érettségi tantárgyként (emelt szintű érettségi gyanánt) csatlakozik a szakmai vizsga.

A szakképző iskola 3 éves, melynek célja a szakmára való felkészítés. Az ágazati ismereteket adó első év és ágazati alapvizsga után, a 9. osztály végén kerül sor a konkrét szakmaválasztásra. A következő 2 évben duális képzés formájában vállalatoknál, vállalkozóknál sajátítják el a tanulók a szakmai ismereteket. Tanulmányaik végén szakmai vizsgát tesznek. Ezt követően lehetőség van érettségi vizsgát tenni igaz, nem a képzés keretein belül, hanem további két év esti tagozatos képzést követően. Ugyanakkor 9. évfolyamon még van átjárhatóság a szakképző iskola és a technikum között különbözeti vizsga nélkül. (12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról)

Azon felnőttek, akik szakmatanulásra vágnak, kétéves szakképző iskolai vagy technikumi képzésre jelentkezhetnek. Amennyiben 25. életévüket még nem töltötték be, ezt akár nappali tagozaton is megtehetik. (Eurydice (2023))

3. Külföldi kitekintés

3.1. Anglia

Az angol általános iskolai rendszer egy jól strukturált, globális oktatási rendszer, amelynek célja a diákok széles körű tudásának és készségeinek fejlesztése. A 4 évesek iskolára felkészítő osztályba (Pre-school/Reception class) kerülnek, de ez még nem kötelező. Inkább emlékeztet óvodai csoport szobára, mint iskolára. Az iskolakötelezettség Angliában 5 éves korban kezdődik és az 1997. szeptember elseje után született gyerekek esetében 18 éves korig tart. Az angliai iskolákban a gyerekek 5-11 éves korig Primary School-ba járnak, ez a magyar általános iskola megfelelője. 11-16 éves korig (illetve bizonyos iskolákban 18 éves korig) tart a Secondary School, ahol felkészítik a gyerekeket a GCSE (General Certificate of Secondary Education) vizsgára. Ez egy alapfokú ("O" level GCSE) érettséginek felel meg.

Az angol általános iskolai rendszer egy egységes tantervet alkalmaz, amely meghatározza a tananyagot és a tanítási célokat az összes iskolában. Ez biztosítja, hogy a diákok megszerezzék az alapvető tudást és készségeket az iskolai éveik során. A tanterv három fő részből áll: az alaptantervből, a kötelező tantárgyakból és az iskolák saját tantervéből. Az alaptanterv tartalmazza az angol, a matematika és a tudomány tantárgyakat, valamint az egyéb tantárgyakat, mint például a művészetek, a történelem és a fizikai nevelés. (Jankay Éva és Pála Károly (2001))

Ezen általános iskolai rendszerben a diákokat rendszeresen értékelik a teljesítményük alapján. A vizsgák eredményei segítik a diákok fejlődésének nyomon követését és az oktatási eredmények értékelését. Az osztályzatokat pedig betűkkel jelölik: A – kitűnő, B – jó, C – megfelelő, D – figyelmet igénylő, E – aggasztó. Az iskolai év végén általában standardizált vizsgákat tesznek, mint például az SATs (Standard Assessment Tests), hogy mérjék a diákok előrehaladását és készségét a következő tanévre.

Az angol általános iskolai rendszer rendkívül rugalmas és diverzifikált. A diákoknak lehetőségük van választani olyan tantárgyakat, amelyek megfelelnek érdeklődési körüknek és erősségeiknek. Emellett a tanulási környezet is változatos, és számos támogatási rendszer áll rendelkezésre a különböző tanulási igényű diákok számára.

A rendszer hozzáférést biztosít az innovatív technológiákhoz és modern oktatási eszközökhöz. A diákoknak lehetőségük van részt venni különböző iskolai projektekben és tevékenységekben, ami hozzájárul a kreativitásuk és problémamegoldó képességük fejlesztéséhez.

Bár az angol iskolai struktúra sok előnnyel jár, néhány kritika is megfogalmazódik vele szemben. Például az értékelési rendszer és a standardizált vizsgák néha nyomást helyezhetnek a diákokra és a tanárookra is, ami túlzott stresszt okozhat. Emellett a tananyag és a vizsgák néha nem eléggé alkalmazkodnak a változatos tanulási stílusokhoz és igényekhez. (Jankay Éva és Pála Károly (2001))

3.2. Németország

A német általános iskolai rendszer egy alaposan kidolgozott és differenciált oktatási struktúrát biztosít, amelynek célja a diákok széles körű fejlesztése az alapfokú oktatás során. A német oktatási rendszer híres a magas szintű szakmai képzésről és a tanulók számára biztosított széles választékról.

A német iskolarendszer három szakaszból áll: az alapfokú (Grundschule), a középfokú (Sekundarstufe) és a felsőfokú (Oberstufe). Az alapfokú iskolai szakasz hat évet ölel fel, és a diákok itt szereznek alapvető ismereteket, a különböző tantárgyakban, mint például az anyanyelv, a matematika és a természettudományok. (Papp Alexandra (2023))

A középfokú iskolai szakasz három részre oszlik: a Hauptschule, a Realschule és a Gymnasium. A diákok ezen szakaszban választhatnak a saját képességeiknek és érdeklődésüknek megfelelő iskolatípusok között. A Hauptschule inkább a gyakorlati képzésre, míg a Realschule és a Gymnasium inkább az elméleti oktatásra összpontosít, de a különbség köztük az általános tanulmányi terhelésben is megmutatkozik. Az Oberstufe a felsőfokú iskolai szakasz, amely a középfokú iskolai tanulmányokat zárja le. A diákok ekkor készülnek fel az érettségi vizsgára, ami elengedhetetlen az egyetemi felvételhez.

A német általános iskolai rendszer kiemelkedő szakmai képzést is nyújt. Azok a diákok, akik az érettségi után nem egyetemi tanulmányokat választják, számos lehetőséggel találkozhatnak a szakmai képzés terén. Ez típusú képzés lehetőséget ad a diákoknak, hogy gyakorlati szakmát tanuljanak és könnyebben integrálódjanak a munkaerőpiacba.

Habár a német általános iskolai rendszer is - mint a korábban bemutatott angliai -, számos előnyt foglal magába, mégis vannak olyan tényezők, melyek kérdéseket vetnek fel. Az iskolai típusok közötti korai differenciálás néha a gyerekek sorsát korán elrendeli, és ezáltal a mobilitásukat nehezítheti. Emellett az érettségi vizsga szigorú és kihívást jelentő lehet, különösen azoknak a diákoknak, akik egyetemi tanulmányokat terveznek. (Papp Alexandra (2023))

3.3. Finnország

A finn oktatási rendszer világszerte elismerést szerzett a kiemelkedő eredményeinek és innovatív megközelítésének köszönhetően. Finnország oktatási modellje sok szempontból eltér a hagyományos rendszerektől, és hangsúlyt helyez a diákok egyenlőségére, a tanárok professzionalizmusára és az értékelési rendszer sajátosságaira.

Ennek a struktúrának az egyik alapelve az egyenlőség és a diverzitás előtérbe helyezése. A diákokat azonos szinten kezelik, és nincs különbség az iskolatípusok között. Az évfolyamok és a tananyagok egységesek, és a tanárok arra összpontosítanak, hogy segítsék a diákokat egyéni szükségleteik szerint. Ezen megközelítés eredményeként a finn diákok közötti különbségek csökkennek, és az oktatási eredmények javulnak.

A rendszer kevesebb házi feladatot ír elő a diákoknak, hangsúlyt fektetve a kiegyensúlyozott tanulói életre és a szabadidő fontosságára. A tanterv rugalmasabb, és a tanároknak nagyobb szabadságuk van abban, hogy saját szakmai belátásuk szerint alakítsák az oktatást. Ez lehetővé teszi, hogy az oktatás alkalmazkodjon a diákok igényeihez és érdeklődéséhez, ezáltal növelve a motivációt és az érdeklődést a tanulás iránt. A finnek a játék alapú tanulást és a kezdeti oktatás fontosságát is hangsúlyozzák. Az iskoláskor előtti nevelés kiemelt jelentőséggel bír, és a gyermekeknek biztosítják a szükséges készségeket és ismereteket az iskolába lépés előtt. Az alsóbb évfolyamokon a játék és az interaktív tanulás segíti a diákoknak a kreativitásának és a problémamegoldó képességének fejlődését. Értékelési rendszerük kevésbé hangsúlyozza a standardizált tesztek, inkább a tanárok által végzett folyamatos értékelésre épül. A tanárok szerepe az oktatásban kiemelkedő, és magas szintű professzionalizmust várnak el tőlük. Nagy szabadságot élveznek az oktatás módszereinek és tartalmának kialakításában, ami segíti a differenciált oktatást és a diákok egyéni támogatását.

Bár a finn oktatási rendszert gyakran dicsérik, nem mentes a kritikáktól és kihívásoktól sem. Az egyenlőségre való hangsúly lehet, hogy nem megfelelő minden tanuló szükségletének, és a globális kihívásokhoz való alkalmazkodás is megköveteli a folyamatos fejlesztéseket. (Tikkanen, J. (2019))

3.4. Egyesült Államok

Az amerikai oktatási rendszer egy rendkívül változatos és szerteágazó struktúra, amely a tagállamok hatáskörében működik. A közoktatási rendszer tervezését, végrehajtását és finanszírozását az egyes államok és az azokon belül működő iskolai körzetek végzik.

Az alapoktatás a kötelező iskolai nevelést, tanítást foglalja magába. Ezt követi a középfokú oktatás, amely különböző típusú iskolákat jelent, például középiskolákat (high schools) és szakközépiskolákat (vocational schools). A felsőoktatás része az egyetemi, főiskolai és szakiskolai képzés. Az amerikai oktatási rendszer szinte teljes egészében az államok hatáskörébe tartozik, ami egy rendkívül változatos és sokszínű rendszert eredményez. Az egyes államok eltérő oktatási politikákkal, szabványokkal és finanszírozási mechanizmusokkal rendelkeznek. Ez a változatosság azonban néha egyenlőtlenségeket és kihívásokat teremthet a diákok és az oktatási intézmények számára. Az amerikai oktatási rendszerben széles körben alkalmazzák a standardizált teszteket, ilyen például az SAT (Scholastic Assessment Test) és az ACT (American College Testing). Ezek a tesztek gyakran befolyásolják a diákok felvételi lehetőségeit a felsőoktatásban. Az értékelési rendszer kritikákat is kap, mivel néha nem tükrözi teljeskörűen a diákok készségeit és képességeit, valamint a tanárok munkáját.

Az amerikai oktatási rendszer finanszírozása szintén változó, s érdekessége, hogy sok állam esetében ez ingatlanértékekhez kapcsolódik. Ez a mechanizmus előidézheti a gazdagabb környékekben működő iskolák és a szegényebb környékekben működő iskolák közötti egyenlőtlenségeket, mivel az előbbiek nagyobb összegeket fordíthatnak az oktatásra. Ez kihívásokat vet fel az esélyegyenlőség és a társadalmi mobilitás szempontjából. (Zsigmond Anna (2005))

4. Az iskolaválasztás keretei és az azt befolyásoló tényezők

A szabad iskolaválasztás olykor előnyként, lehetőségként, azonban több esetben hátrányként, a diszkrimináció lehetséges bázisaként szokás jellemezni. A magyar oktatási rendszerben a szülő szabadon választhat iskolát, ugyanakkor az általa választott intézmény, amennyiben az nem körzeti, a felvételt meg is tagadhatja. A gyermekeknek öt éves koruk után legalább egy évet óvodában kell tölteniük, tehát nagycsoportos korban, az iskolaválasztás évében minden gyermek óvodaköteles.

Régóta köztudott, hogy a társadalmi különbségek az oktatási rendszerben is lecsapódnak, miközben az oktatási rendszer is hatással van a társadalmi egyenlőtlenségekre, melyek ily módon újratermelődnek. E tendencia az 1990- es évektől kezdve indult hazánkban határozott növekedésnek. (Balázs, Ostorics és Szalay, 2007; Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014).

Az általános iskolák első osztályai között egyre nagyobb mértékű a differenciálódás, de nem csupán iskolák közötti, hanem egyes iskolán belüli összehasonlításban is igaz ez. Ennek oka az egyes különböző tagozatokban, eltérő pedagógiai programokban, képességfelmérés nyílt és a felvételi félig-meddig rejtett megvalósítása, valamint a szegregált osztályok (sőt, intézményi, települési szintű szegregátumok) létezése is. Az önkiválasztási folyamat, a „természetes” önszelekció az óvodások és kisiskolások teljesítményétől függetlenül is hatást gyakorol a differenciálódásra. Hasonló tanulmányi teljesítmény esetén az alsóbb osztályokba tartozó családok gyermekei kisebb valószínűséggel jutnak el nagyobb presztízsű intézményszintekre.

Magasabb iskolafokokon csökken a szülők társadalmi státuszának hatása a szelekcióra és iskolai teljesítményre, azonban óvodás korban, az óvoda-iskola átmenet idején ez még kiemelkedően magas. Hazánkban ekkor történik az első intézményi szintű különbségtétel, mely során minden gyermeket besorolnak 6-7 éves korára valamely „kategóriába”, azaz iskola-, illetve osztálytípusba. Magasabb, valamint „kitüntetett” iskolafokokon az alsóosztálybeliek csupán elvétve jelennek meg és egyre kevésbé mutatják saját osztályuk jellegzetességeit. (Berényi – Berkovits & Erőss, 2005)

Az óvodapedagógusok egy része nem tekinti kulcsfontosságúnak az általános iskola kiválasztását, melynek oka talán Berényi, Berkovits és Erőss (2005) szerint az, hogy az iskolába szükséges készségek fejlesztése is feladatuk. Ekkor azonban az óvodapedagógusok inkább csak azt tartják lényegesnek, hogy a gyermek jól érezze magát az első osztályban és a tanítónőt kedvelje.

Az iskolaválasztással kapcsolatos vizsgálatok azt mutatják, hogy hazánkban a szülők részéről ez az első fontos döntés gyermekük életútjával kapcsolatban, melyre vonatkozóan a szakértők növekvő tudatosság tendenciáját tapasztalják. (Solymosi, 2013)

A választási tendenciák elemzése során kutatók lényeges tényezőként azonosították a szülők iskolai végzettségét. Azt találták, hogy minél magasabb a szülők iskolai végzettsége, annál nagyobb valószínűséggel fognak több szempontot mérlegelve, körültekintően dönteni. Fontos szempont választásuk során az, hogy hasonló végzettségű, illetve sajátjukhoz hasonló társadalmi rétegbe tartozó szülők gyermekeivel kívánják saját gyermekeiket egy osztályba íratni, ugyanis azt feltételezik, hogy a gyermek számára ez az a közeg, melyben megkaphatja a neveléshez és oktatáshoz kulcsfontosságú támogatást, továbbá ez az a háttér, amely a szülő számára azt a tudatot nyújtja, hogy gyermeke biztonságban van. (Kocsis – Subrt, 202; Berényi, Berkovits és Erőss, 2005, Solymosi, 2013)

A döntést ugyanakkor nem tekinthetjük véletlenszerű folyamatnak, hisz az iskoláztatási döntésben az óvoda fontos szerepet játszik annak ellenére is, hogy az óvodáskorú gyermekek

szülei rendszerint nem várják el az óvónőktől, hogy iskolát ajánljanak nekik, hisz számukra az óvoda elsődlegesen a nevelő funkciót tölti be, ahol a gyermek családi nevelést kiegészítő, azzal együttműködő nevelése és csoportban történő szocializációja zajlik.

Az iskolaválasztás során ugyanakkor szakértőként tekintenek az óvónőre, akiben ki is alakult egy elképzelés arról, hogy az adott gyermeknek mely tagozat való és erről a szülők számára is tájékoztatást nyújtanak. A szülők az óvodapedagógus szakmai ajánlásait is figyelembe véve döntenek a gyermekük iskolaérettségéről és a számára megfelelő iskoláról, annak konkrét tagozatáról. A szülők véleménye több dimenzió mentén formálódik. Meghatározza többek között a más intézményekhez (pl társ-vagy tagintézményhez), nevelési tanácsadóhoz való viszony, az iskola értékrendje, eszmeisége (Berényi, Berkovits és Eröss, 2005; Kocsis – Subrt 2021)

„Az iskolaválasztásnak vannak kézenfekvő indokai: befolyásolja azt a családi kapcsolatrendszer, a szülők életéről, boldogulásról vallott nézetei, a gyermek esetleges iskolai kudarcaitól való félelem.” (Kocsis, R. & Subrt, P.,(2021) *Az iskola külső megítélése* 1.o.) További lényeges, meghatározó tényező még az iskola közelsége, a tanító személyisége, a gyermek számára biztonságosnak vélt környezet (Solymosi, 2013), valamint a családi hagyományok (Pusztai, 2009) is befolyásolhatják, példának okáért ilyen tényező lehet, hogy az idősebb testvért a szülők melyik iskolába írták be.

Léteznek mindezek mellett magasabb rendű szülői elvárások is: a szülők értékrendje, normái által meghatározott adaptív vagy maladaptív családi stratégiák, melyet kiegészít az adott család pszichológiai jólléte (Solymosi, 2013).

Az általános iskola kiválasztása során a szülők jellemzően figyelembe veszik a korábban szerzett jó tapasztalatokat, míg a középiskolát kereső a nyolcadik osztályosok szülei főleg a szaktárgyi és a továbbtanulási lehetőségeket veszik figyelembe döntésük során (Tóth, 2015). Az iskola megítélése, hírneve is befolyásoló tényező lehet (Tóth, 2015; Kocsis – Subrt, 2021)

Kocsis és Subrt (2021) azt találta, hogy az iskolaválasztás során igen nagy jelentőséggel bír a szülők vélekedése szerint az óvodapedagógus (49%), illetve 8. osztályban az iskolai pedagógusok (55%) véleménye, de ennél is lényegesebbnek ítélik azon véleményeket, melyeket az abba az iskolába járó gyermekek szülei fogalmaznak meg. Ennek aránya a vizsgálatukban általános iskolai bemenet során 55,2%, középiskolába történő belépés idején 57,9% volt. A lakóhely közelsége általános iskola esetén 42,7%-ban volt meghatározó, a középiskolára vonatkozóan ez már csupán 27,2%-ra esett vissza. Ennek okát feltételezhetjük akár abban is, hogy kevésbé jellemző, hogy a középiskola közel lenne a lakóhelyhez, illetve,

hogy a középiskolák esetében nincs körzetesítés, de emellett azt is, hogy ekkorra már a gyermekek önállóbbak, könnyebben tájékozódnak

Hazánkban az elmúlt húsz-harminc év során a végbement gazdasági szerkezetváltozásból kifolyólag átalakult a munkaerőpiac kereslet-kínálati oldala. Az állami tulajdon javarésze magánkézbe került, privatizálódott, az önkormányzati bérlakások rendszere gyakorlatilag felszámolásra került.

Ebből adódóan a társadalmi és jövedelmi egyenlőtlenségek jelentős növekedésnek indultak, miközben megjelent egy új, tehetősebb vállalkozói réteg, továbbá a piacképes értelmiségiek helyzete javult, miközben a társadalom 20%-a leszakadásnak indult, kiszorult a munkaerőpiacról. Az egyenlőtlenségek növekedését az iskolázottság és a háztartás (a szülők) munkaerőpiaci helyzete jelentős mértékben meghatározta. Különös erővel hatott a roma családok életére a gazdasági átalakulás. A roma szülők esetében 1984-ben mért 80%-os foglalkoztatási arány 1993-ra már 38%-ra zuhant, anyák esetén ez az arány 60%-ról esett 22%-ra. A munkaerőpiacról történő kiszorulás drasztikus mértékűvé nőtt. Míg 1984-ben a 30-34 éves apák 17%-a vesztette el tartósan az állását és szorult ki 35-39 éves koráig a munkaerőpiacról, addig az 1989-ben 30-34 év közötti apák körében 57%-ra nőtt azok aránya, akik 1993-ra tartós álláskeresővé váltak. A háztartások 8%-ában vált a családfő inaktívvá 2001-re. A gyermekek illetve gyermeket nevelők csoportjának szegénységi kockázata meghaladja más csoportok szegénységi kockázatát, különös tekintettel a sokgyermekes családokéra. Míg az országban a nagyon szegények aránya 8,3% addig a három vagy több gyermekes családok esetében ez az arány 29%.

Berényi, Berkovits és Erőss (2005) az óvoda felelősségéről azt gondolja, hogy annak megítélése függ a szülő iskolázottságától is. Míg az érettségivel nem rendelkező szülők esetén a legalacsonyabb annak elvárása, hogy az óvodapedagógusok szakképzettek legyenek, addig legerőteljesebb ez a gimnáziumot, illetve főiskolát végzett szülők körében volt. (Ma már a „főiskola/egyetem” jellemzően egy kategóriát - „diploma” – alkot így efféle különbségeket nem vagy legalábbis igen nehezen tudnánk felállítani és feltehetően e dimenzió mentén növekvő tendenciát vélünk felfedezni. Az óvodával szemben egyértelműen nem elvárás az iskolaorientációs támogatás és a tanítás, betűk, számok megismertetése sem. Érdekes, hogy ez utóbbi az alacsonyabb iskolázottsággal rendelkező szülők körében lényeges.

1. táblázat Az óvoda legfontosabbnak tartott funkciói iskolaválasztás előtt álló szülők szerint (Forrás: Berényi - Berkovits & Erőss, 2005, 810)

Miért fontos az óvoda?	Az anyák iskolai végzettsége					átlag
	érettségivel alacsonyabb	szakkö- zépiskola	gimná- zium	főiskola	egyetem	
Szakképzett óvónők vannak	54	58	60	65	58	59
Közösségben lehet a gyerek	54	55	48	59	58	54
A szülő dolgozhat	30	32	30	21	25	29
Felismerik, ha probléma van a gyerekkel	25	28	31	20	21	26
Sokat mozoghat a gyerek	22	19	24	23	33	22
Megismerkedhet a betűkkel, számokkal	14	8	7	6	4	8
Az óvónők iskolát ajánlanak	1	0	0	2	0	1

A szerzők a jó óvodaválasztás ismérveit is vizsgálták, melyek ugyanazon kategóriák mentén kerültek vizsgálatra, és mellyel az iskolaválasztás motivációit szokás jellemzően feltárni. Ekkor jelenlegi dolgozat eredményei kapcsán is megfontolásra érdemes eredményeket kaptak. Azt találták ugyanis, hogy leginkább a közelség (44%), a jó felszereltség, (41%) az intézmény jó híre (40%), pszichológusok jelenléte (34%) és az iskolára felkészítő funkció (34%) a legfontosabb.

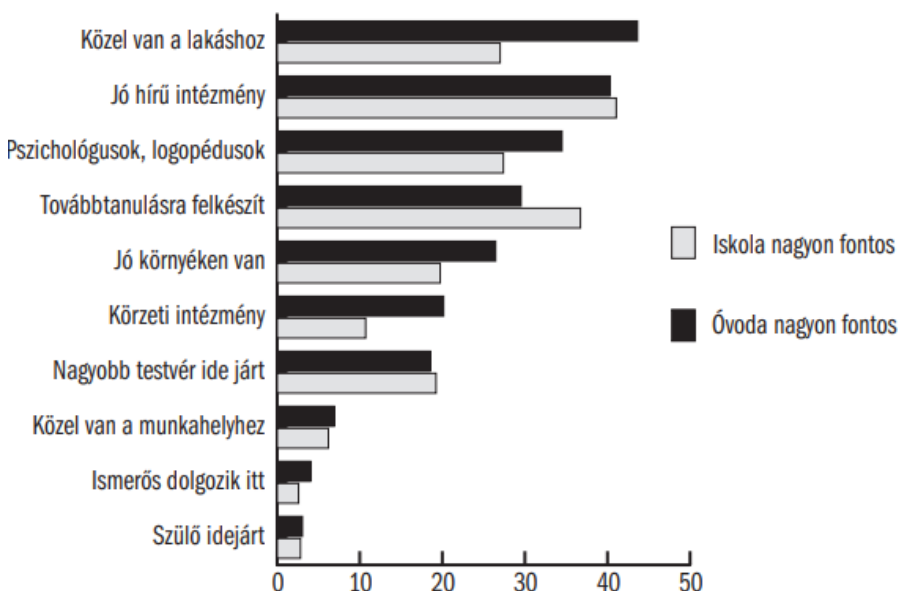
2. táblázat Az óvodáztatás szempontjai (Forrás: Berényi - Berkovits & Erőss, 2005, 811)

	Mennyire játszottak szerepet az alábbi szempontok az óvodaválasztásban?	
	egyáltalán nem	nagyon
Közel van a lakáshoz	21	44
Jól felszerelt óvoda	11	41
Jó hírű óvoda	17	40
Rendelkezésre állnak óvodapszichológusok	17	34
Jól felkészít az iskolára	23	30
Jó környéken van	21	26
Ez a körzeti óvoda	52	20
Már a nagyobbik testvér is idejárt	68	19
Jó általános iskola a környéken	61	10
Közel van a munkahelyhez	66	7
Ismerős gyereke idejárt	59	7
Ismerős dolgozik itt	88	4
Szülő idejárt	90	3

A szerzők azt is vizsgálták, vajon hogyan változnak a szülői preferenciák az óvoda, illetve iskolaválasztás során. Ekkor azt találták, hogy a lakáshoz való közelség (mikor minden esetben a szülő viszi a gyermeket) igen fontos, a megkérdezettek fele válaszolt igennel, ugyanakkor mindez az iskola kapcsán már csupán a szülők 30%-a esetén igaz. Az intézmény jó híre, ha nem

is jelentős mértékben, de az iskola kapcsán lényegesebbé válik, mint az óvodáztatás esetén. Ez utalhat arra is, hogy a korai szelekció már az óvodában is megjelenik. Természetes módon a továbbtanulást segítő funkció az iskola esetében fontosabb. Ami e vizsgálatból kimaradt és inkább az intézményt, mintsem annak személyi feltételeinek preferenciáit mutatja be, az a pedagógusok személyiségére, felkészültségére vonatkozó elvárások köre.

1. ábra Az óvoda-és iskolaválasztás szempontjai közötti eltérések (Forrás: Berényi - Berkovits & Erőss, 2005, 812)



Látható, hogy a jó környezet is többek számára fontos, már óvodáztatás idején is. Ezen elvárás későbbiekben csökkenni látszik, ugyanakkor lehetséges, hogy ennek oka az, hogy már óvodában hozzászoktak a közelséghez, de az is lehet, hogy a kevesebb rendelkezésre álló iskola közül nem tudnak válogatni olyan módon, hogy az ténylegesen a „legjobb” környéken legyen (bármit is értsünk e definíció alatt). A tendencia, hogy a szülők gyermekeiket igyekeztek a körzetből elvinni már itt is megjelenik, hisz azt láthatjuk, óvoda idején ez még kétszer olyan fontos, mint az iskoláztatás során. A szegény gyermekek feltehetően maradnak a körzetben, az elit iskola igényét megfogalmazók pedig elviszik gyermekeiket.

A szegénység ugyanakkor újratermelődik, melyben az intézményes nevelés szelektivitása is lényeges szerepet játszik. Hazánkban ez kiemelten megfigyelhető. Az iskola jellemzően a gyermekek képességei szerint szegregál, de olyan intézmény is akad, ahol nagyobb arányban vannak szegényebb rétegek gyermekei, sőt szinte kizárólag ők, míg más intézményben a jobb családi háttérrel rendelkezők gyermekei (Szilvási, 2008).

Emellett érdemes megemlíteni, hogy a szülők eltérő elvárásokat, normákat fogalmaznak meg, mely által hatást gyakorolhatnak az intézményes nevelés eredményességére.

Példának okáért elvárásaik különbözhetnek a jutalmazás vagy épp büntetés, intézményes nevelés szerepéről, feladatairól vallott álláspontok tekintetében, vagy éppen a gyermekek fejlődésére vonatkozó elvárások alapján.

A neveléssel kapcsolatos gondolkodást és viselkedést több tényező befolyásolhatja, az egyéni értékrendtől kezdve az adott kultúrában vagy mikroközösségben gyakorolt szokásokig. E tényezők között említi Fejes, Kelemen és Szűcs (2013) a szülők szocioökonómiai státuszát is, mely hátrányt, de egyben ily módon a hátrány újratermelésének lényeges tényezőjét is jelenti.

A körzet leghagyásának szülői – későbbi iskolázottsággal kapcsolatos preferenciákra gyakorolt hatását Kiss (2016) vizsgálta, aki azt találta, hogy lényegesen többen várnak el csupán 8 osztályos végzettséget gyermeküktől azon szülők, akik saját településükön járatják gyermeküket iskolába. E tendencia a gyermek iskolai előmenetelére vonatkozó elvárással, annak emelkedésével folyamatosan csökken és a diplomát elváró szülők körében megfordul. Azon szülők 43%-a járatja településen kívülre gyermekét, akik azt remélik, diplomás lesz a gyermek.

3. táblázat A gyermek legmagasabb iskolai végzettségére vonatkozó szülői prognózis (Forrás: Kiss, 2016, 68)

		Milyen iskolai végzettséget fog a gyermeke szerezni?					
		legfeljebb 8 osztály	szakiskola	szakközépiskola	gimnázium	felsőfok	Nem tudja
A településre jár iskolába	N	132	349	533	305	617	194
	%	6,2%	16,4%	25,0%	14,3%	29,0%	9,1%
Máshova jár iskolába	N	15	54	69	41	166	40
	%	3,9%	14,0%	17,9%	10,6%	43,1%	10,4%
Total	N	147	403	602	346	783	234
	%	5,8%	16,0%	23,9%	13,8%	31,1%	9,3%

Egyéni szinten ugyanakkor Kiss (2016) szerint racionálisnak is tekinthető a szülők azon döntése, hogy a szegregálódás útjára lépő oktatási-nevelési intézményekből „kimentsék” gyermekeiket. Adatokkal igazolható tény, hogy jellemzően azon osztályokban, melyekben a roma gyerekek létszáma kerül többségbe, az teljes a osztály tanulmányi eredményé csökkenésnek indul, mely tendencia a tanulmányi és kompetenciamérési eredményekben érhető tetten.

Ugyanakkor kutatások bizonyítják, hogy nem a roma gyerekek rontják le az osztály teljesítményét, hanem a roma gyerekek arányának növekedésével párhuzamosan az egész osztály teljesítménye romlik, olyan mechanizmusok működnek, melyek a csoport egészére hatnak. (Kiss, 2016)

Messing és Molnár (2008) ennek okát abban látja, hogy a tanár romák osztálybeli arányáról alkotott percepciója bélyegzi meg az osztályközösséget, mely a gyermekek teljesítményére is önbeteljesítő jóslatként kihat, hiszen az alacsony szintű elvárások alacsony teljesítményt vonnak maguk után. (Fejes 2013).

5. A szülő és az iskola kapcsolata a korábbi kutatások alapján

Az iskola és a szülők kapcsolatának vizsgálata huzamosabb ideje tárgya a szakirodalmi elemzéseknek. E munkák jellemzően a szülők részvételére helyezik a hangsúlyt. (Mihály, 2000). Az Egyesült Nemzetek Szervezetének Közgyűlése által elfogadott „Egyezmény a gyermekek jogairól” dokumentum 1990. szeptember 2.-án lépett hatályba és nemzetközi szinten határozta meg a szülők számára azokat a jogi kereteket, amelyek lehetővé tették, hogy bekapcsolódjanak a gyermekeiket nevelő és oktató intézmények életébe. A dokumentum fontossága abban áll, hogy nem csupán a jogi lehetőségeket, hanem a szülői kötelességeket és a felelősséget is rögzítette (Mihály, 2000).

Fontos kiemelni, hogy a szülői részvétellel kapcsolatban többféle megközelítés is megfigyelhető, azonban minden esetben többet értünk alatta, mint az iskolával, pedagógusokkal való kommunikáció eredményességét.

A szakirodalom rendszerint e tárgykörbe sorolja a szülők iskolával kapcsolatos attitűdjét vagy a gyermek napi tanulástámogatását is. Szintén a szülők és az oktatás kapcsolatának fontosságát mutatja az az oktatásszociológiai megközelítés, mely szerint a család, mint elsődleges szocializációs közeg, és az iskola, mint másodlagos szocializációs közeg találkozik a gyermek iskolai tanulmányainak megkezdésekor. Ha a családi szocializáció nagymértékben eltér az iskolában elvárt normáktól, akkor éles törésvonal alakulhat ki a két szocializációs közeg között, ami mind a szülők, mind az iskola, mind a gyerek számára nehézségeket okozhat (Bacsikai, 2020). A szülők elvárásai az iskolaválasztásra jelentős mértékben kihatnak.

A diákok eredményessége vonatkozásában igencsak lényeges helyen áll a családi háttér. Kutatások sora támasztja alá a gyermek SES (szocioökonómiai státuszbeli) helyzetének

összefüggéseit az iskolai teljesítménnyel (Csapó, Molnár, Kinyó, 2009; Hegedűs, 2016; Koltói et al., 2019), emellett azt is érdemes megemlíteni, hogy a szülők tanulással kapcsolatos hozzáállása, attitűdjei, iskolával, tanulással, az oktatás egészével kapcsolatos elvárásai szintén kihatnak a gyermek eredményességére. Gondoljunk csak bele. Legtöbbször, ha azt halljuk, „jó szülő”, akkor rendszerint arra gondolunk, a szülő támogatja a gyermeke tanulmányi eredményességét, hisz a gyermek iskolai eredményessége a szülő sikere is.

Talán ezzel függhet össze az a tény is, hogy több szülő – akár erőn felül is – pénzt, időt és energiát fordít a gyerek tanulmányaira, annak eredményének javítására, tökéletesítésére. Ugyanakkor érdemes azt is megemlíteni, hogy a kevésbé kedvező anyagi körülmények közt élő családok gyermekei jellemzően olyan környezetben élnek, ahol a szülői bevonódást több tényező is nehezítheti, mint például a nagyobb mértékű (anyagi) bizonytalanság és veszély, az alacsonyabb színvonalú szolgáltatások, - esetleg a rossz lakáskörülmények - emellett az iskolák alacsonyabb infrastrukturális, oktatási színvonala (Hegedűs, 2016; Bempechat és Shernoff, 2012; Kraus és Stephens, 2012). Esetükben a szülők kapcsolódása kisebb mértéke vagy teljes hiánya tovább növeli az iskolai kudarcok kockázatát. (Koltói et al., 2019)

A szülői bevonódás alatt értjük annak a mértékét, illetve minőségét, hogy milyen módon, valamint mértékben képes a szülő segíteni gyermekének az olyan iskolai tevékenységekben, mint például a házi feladatok elkészítése, továbbá mennyire vesz részt a pedagógusokkal történő kommunikációban, az iskolai tevékenységekben, és hogyan teremti meg a gyermek tanulása számára kognitív értelemben motiváló környezetet. (Yamamoto és Holloway, 2010; Koltói et al., 2019).

Nem ismeretes olyan általános érvényű, minden kétséget kizáróan helyes szülői nevelési stratégia, mely a tanulói teljesítmény fokozását garantálja, továbbá érdemes azt is megállapítani, hogy a szülői bevonódásnak nem minden mintázata jár együtt a tanulmányi eredményességgel. Ugyanakkor mégis kijelenthető, hogy a tanulók tanulmányi, valamint érzelmi és szociális készségeinek fejlődésében meghatározó a szülők, a tanárok (és a közösség, illetve a gyermekek életében szereplő más felnőttek) közötti kedvező kapcsolat. (Bempechat és Shernoff, 2012). A szülői bevonódás jellemzően a gyermek fejlődésére és alkalmazkodó készségére hat, továbbá a szubjektív jóllét fokozásáért felel, mely a korai iskolaelhagyás esélyét csökkentheti. (Koltói et al., 2019)

A szülők teljesítménnyel és tanulással kapcsolatos attitűdjei, a gyermekeik képességére vonatkozó nézeteik, benyomásaik, továbbá iskolai teljesítményéhez kapcsolódó elvárásrendszerük befolyásolja a gyermek vélekedéseit, érzelmeit és iskolával kapcsolatos magatartását, így ezek révén tanulmányi előmenetelét is.

Több kutatás azonosította az összefüggést a magas szülői elvárások és iskolai eredményesség, motiváltság, valamint továbbtanulási törekvések között (Yamamoto és Holloway, 2010). A magas szülői elvárások mérsékelik az alacsony szocioökonómiai státusz (Mayo és Siraj, 2015), valamint az alacsony tanári tanulmányi elvárások hatását (Pepe és Addimando 2014; Yamamoto és Holloway, 2010).

Lannert és Szekszárdi (2013) online nagymintás felmérés segítségével tárta fel a szülő – pedagógus kapcsolattartás főbb formáit és jellegzetességeit. A minta – és általa az eredmények – komplexitását az adta, hogy részt vettek a vizsgálatban pedagógusok, szülők, illetve olyanok is akik pedagógusok és szülők is egyben. Az eredmények nem mutatnak kedvező képet, a kommunikáció leginkább „a szülői értekezlet – ellenőrző – fogadóóra hármasában” merül ki (Lannert – Szekszárdi, 2015). A szülők nagyon hasznos és fontos kapcsolattartási formának tartják a közös iskolai programokat, de ezeken nagyon ritkán vesznek részt. Összességében az is kiderült, hogy minél idősebb a gyermek, annál ritkább a kommunikáció a szülő és a tanár között, annál személytelenebb a kapcsolat és a szülők annál elégedetlenebbek vele. A szerzők a szülő – tanár kapcsolat jellemzőit az általános bizalmatlansággal magyarázzák.

Egy másik vizsgálat szerint azonban, mely során speciális iskola gyógypedagógusait és szülőket kérdeztek meg az iskola-szülő kapcsolattartására vonatkozóan, az az eredmény született, hogy a megnevezhető kapcsolattartási formák (szülői fogadóóra, est, beszélgetés a fogadóórán kívül, telefonhívás, kapcsolattartás e-mailen keresztül, beszélgetések, szülői fehér asztal, osztály/iskolai ünnepek, az osztály különféle egyéb tevékenységbe történő bevonódás, üzenőfüzet, családlátogatás, nyílt nap, fórum) közül leginkább jellemzőek a hagyományos fogadóórák, a szülői estek és az üzenőfüzetek, melyek közül a szülők a fogadó órát, üzenő füzetet és szülői esteket tekintették a leghatékonyabb kommunikációs formának. A nyilatkozott szülők 70%-a utalt arra, hogy aktívabb részvételre vágyik az intézmény életében. (Perlusz és munkatársai, 2012)

6. Szülői preferencia

Az általános iskola kiválasztása kulcsfontosságú döntés a szülők életében, és közvetlen hatással van gyermekeik jövőjére. A döntési folyamatot számos tényező befolyásolja, de a legmeghatározóbb tényezők egyike a szülői preferencia. A szülői preferencia olyan összetett és sokrétű szempontokat foglal magában, amelyek alakítják a szülők döntéseit, és meghatározzák

azt az oktatási környezetet, amelyben gyermekeik tanulni fognak az elkövetkező években. A szülői preferencia azt jelenti, hogy a szülők személyes tapasztalataik és elvárásaik alapján választanak iskolát gyermekeik számára. Ez számos tényezőt ölel fel, beleértve az iskola elhelyezkedését, az oktatási filozófiát, az iskolai teljesítményt és az iskolai közösség jellegét. A szülői preferencia alakulása szorosan kapcsolódik a szülők értékrendjéhez, tapasztalataikhoz, és a gyermekek egyéni szükségleteihez.

Az általános iskola választásának döntése komplex és gyakran kihívást jelentő feladat a szülők számára. A szülőknek számos szempontot kell figyelembe venniük, miközben próbálják megtalálni azt az iskolát, amely a legjobban illeszkedik gyermekeik igényeihez és családi életmódjukhoz. Az iskola elhelyezkedése, az oktatási programok, a pedagógiai módszerek és az iskolai környezet mind-mind olyan tényezők, amelyek befolyásolják a szülői preferenciát.

A szülői preferencia kialakításánál az egyik legfontosabb tényező a gyermekek egyéni szükségleteinek figyelembevétele. A szülők gyakran olyan iskolát keresnek, amely képes kiemelkedően reagálni és alkalmazkodni gyermekeik személyes tanulási stílusához és érdeklődési köréhez. Azok az iskolák, amelyek megértik és támogatják a gyermeki fejlődést, magasabb valószínűséggel részesülnek előnyben a szülők részéről.

Már huzamosabb ideje problémaként jelenik meg az iskolák körzetesítésének megtörténte és azon elvárás egyre erőteljesebb tendenciája, hogy a gyermeket lehetőleg a lakóhelyéhez legközelebb vegyék fel. Utóbbi feltehetően eleinte inkább adminisztrációs szempontból tűnhetett kézenfekvő megoldásnak, hisz minden tanköteles korú gyermek hozzárendelhető volt egy adott iskolához. A körzethatárok egykor fenntartói döntéssel akár évente változtathatóak voltak, ugyanakkor „merevnek” számítottak. A már beiskolázott gyermekek rendszerint, ha volt testvérük, őt is „magukkal hozták” (természetes lehet a család részéről az igény, hogy akkor is egy iskolába jár hassanak a gyermekek, ha időközben változnak a körzethatárok), ezért a körzetek módosítása csak több év távlatában vált érzékelhetővé, melyet az a tény is befolyásolt, hogy az adott környezet demográfiai helyzete is vagy az egész terület intézményszerkezete is változott. Mindezekből kifolyólag a körzetek átalakításától szükségtelen lett volna elvárni, hogy a körzeti iskola a lakóhelyhez legközelebbi iskola is legyen egyidejűleg. Már 1992-ben is csupán 60%-ban esett egybe e két tényező. (Lukácsy, 1997)

Már ekkor is arra világítottak rá kutatási eredmények, hogy az iskolaválasztás során csupán a szülők kisebb része számára élvez prioritást az iskola közelsége, egyéb szempontok azonban megelőzték azt. Egy kutatás szerint ide tartoztak többek között a tagozatok kínálatának sokszínűsége, illetve a tény, hogy az adott tagozat, melyre gyermekeiket íratnák jelen legyen az adott iskolában (31%) esetleg az, hogy amennyiben van nagyobb testvér, úgy a kisebbik is

ugyanazon iskolába járhasson (23%). Ugyanakkor természetesen az iskola közelsége is lényeges tényező volt, ugyanakkor csupán 3. helyen állt e vizsgálatban (, 20% jelölte ezt). Lényeges egyéb tényezőként jelent még meg az iskola szellemisége (14%), hogy legyen a szülőnek ott ismerőse (8%), de olyan is akadt, aki egyéb lehetőség híján oda íratta gyermekét, ahová felvették (5%). (Lukácsy, 1997)

A preferenciák természetesen körzetátlépéseket is magukkal vontak, így gyakran nem a körzeti iskolába írták gyermekeiket a szülők. E vizsgálat egyik szembetűnő eredménye volt, hogy a magasabb szocioökonómiai státuszú családok gyermekeinek közel fele átlépte a körzethatárokat, addig az alacsonyabb státuszúak esetén ez csupán egyötödre teljesül, a középréteg esetén pedig egyharmad az arány.

Az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú gyermekek távoltartásának és a magasabb státuszúak intézménybe vonzásának egy lényeges taktikai-stratégiai eleme a tagozatok első évfolyamtól történő indítása és ezzel párhuzamosan a „normál” (tagozat nélküli) osztályok leépítése. A tagozatra történő felvétel előtti „felvételi” révén a szülők elitképzésben reménykednek és már meg is jelenik a szelekció.

Az elit képzéséért folyó versenyben azok az iskolák válnak vesztesé, melyek nem tudnak tagozatos képzéseket indítani, esetleg csak zenei tagozatra van mód, melynek presztízse alacsonynak tekinthető, így ezen intézmények lesznek azok, melyek befogadják az elsődleges szelekcióra alkalmas, azt megvalósító iskolák által elutasított gyermekeket, hiszen egyéb helyzetben képtelenek lennének osztályaikat feltölteni. (Lukácsy, 1997)

Az iskolai szelekciónak létezik intézményesített formája, mely során jellemzően készakarva (általában képesség szerinti különbségekre hivatkozva) szelektálják a tanulókat, jellemzően felvételi vizsga segítségével. (Hricsovinyi és Józsa, 2018)

Az iskolai szelekció másik formája alatt azt a jelenséget értjük (ezt „látens szelekciónak” nevezi a szakirodalom) amikor a szülők az általuk jobbnak ítélt iskolákba íratják gyermekeiket (Csapó, 2003).

Az iskolákban túlkínálat jött létre a demográfiai csökkenés miatt. Az iskolák közt versengés vette kezdetét, mely az alapítványi és egyházi intézmények megjelenésével tovább éleződött. (Andor és Liskó, 2000), ugyanakkor a versenyhelyzet fokozódása nem járt együtt automatikusan a szolgáltatások minőségének javulásával, hiszen az egyes eltérő társadalmi rétegek gyermekei nem egyenlő esélyekkel férnek a színvonalas oktatáshoz. Az alacsonyabb szocioökonómiai csoportok nehezebben tudnak eligazodni az iskolakínálatban, továbbá jellemzően anyagi lehetőségeik korlátozzák őket abban, hogy a lakóhelyüktől távolabb eső iskola eléréséhez szükséges többletköltséget nyújtani tudják (Berényi, 2018 ; Velkey, 2011).

Azokban a nagyvárosokban, ahol több iskola közül is lehet választani, rendszerint a központi településrészekben helyezkednek el azon intézmények, melyek az elitrétegek gyermekeinek nevelését célozzák és az alsóbb társadalmi csoportok a települések távolabbi pontjain lévő intézményekbe kerülnek, (Bajomi, 2007; Neumann, 2018) gyakorlatilag szegregálódnak.

Ugyanakkor azt is érdemes mindezekhez hozzátenni, hogy a körzeti iskolából való elvándorlás már nem kizárólag az „elit” sajátja, hanem igaz azokra a városokra is, ahol viszonylag sok iskola működik. E városokban is gyakori, hogy létrejön legalább egy (de sokszor akár több) olyan intézmény, mely a középréteg gyermekeit is fogadja. Ezzel párhuzamosan elindul a spontán szegregáció és a körzeti iskolába kizárólag a hátrányos helyzetű gyermekek fognak járni. Ily módon vezethet a szabad iskolaválasztás a tanulási nehézségekkel küzdő, illetve hátrányos helyzetű tanuló arányának egy-egy körzeti iskolában történő növekedéséhez (Berényi, Berkovits és Erőss, 2008).

A körzetről más iskolába jelentkezők körében jellemzően a társadalmi összetétel a vezető indok, főként hátrányos helyzetű gyermekek jelenlétével, illetve arányával indokolják, mely jelenség önmagát erősíti, tehát minél több szülő viszi gyermekét más körzetbe ezen indokból kifolyólag, annál inkább jellemző, hogy nőni fog az adott intézményben az alacsony szocioökonómiai státuszú gyermekek aránya. (Velkey, 2013) Gyakori jelenség, hogy csak a legszegényebb és roma gyermekek maradnak a szegregáló körzeti iskolában. (Kiss, 2018)

A hazai oktatási rendszer szelektivitása az iskolai hatékonyságot és eredményességet is jelentős mértékben befolyásolja. (Fejes, 2013).

Az iskolaválasztásra vonatkozó szülői döntést jellemzően a szülő értékei, normái, az oktatással szembeni szubjektív elvárásai határozzák meg, ugyanakkor társas kapcsolata (ismerősei, helyi közösségek) és esetleges szakmai hálózatok is befolyásolhatják döntését gyermeke iskoláztatása során. További lényeges szempont lehet még a tanító személyisége, illetve más személyes kapcsolat, mely a gyermek számára biztonságot nyújt (pl. testvér vagy barátok). (Solymosi, 2013)

7. Szülői elégedettség korábbi vizsgálatai

A hagyományos feladatmegosztás, mely azon alapul, hogy a nevelés a szülő feladata, míg a pedagógusé az oktatás, napjainkra már túlhaladottnak számít. A szakirodalom rendszerint azon a véleményen van, hogy elengedhetetlen az együttműködés a család és az iskola között. Textor

(2000) e pedagógusok és szülők közti együttműködést nevezi „nevelési partnerségnek”. A nevelési partnerség alatt nem csupán a szülő nevelésbe és iskolai életbe történő „bevonódását” értjük, hanem egy dinamikus kommunikációs folyamatot, melyben mindkét fél kölcsönösen nyitott a másik felé. Számos kutatás mutat arra, hogy a gyerekek iskolai teljesítményét pozitív irányba befolyásolja az a jelenség, melyet más szerzők „szülői bevonódásként” definiálnak, nevezetesen, ha a szülők is aktív részesei gyermekük iskolai életének. (Perlusz – Marton – Glauber – Podráczki – F. Lassú, 2012)

Egy iskolai eredményességet feltáró vizsgálat eredményei szerint a szülők úgy vélik, hogy az iskola eredményességét leginkább a pedagógusok motiváltsága és szakmai felkészültsége befolyásolja, emellett az iskola felszereltsége és kedvező infrastruktúrája is lényeges tényezőként jelenik meg. Ugyanakkor úgy vélték, hogy a pedagógusok túlterheltsége jelentős mértékben ronthat az eredményességükön. Ugyanebben a vizsgálatban olyan eredmény is megjelent, mely szerint problémát jelent az udvar kedvezőtlen állapota. Ugyanezen vizsgálat részeként jelent meg, hogy kiemelten fontos a szülők számára a pedagógusok attitűdje, személyisége. (Falus, 2021)

Kathyné Mogyoróssy Anita és Nagy Beáta Erika (2017) szülők és pedagógusok kapcsolattartásának főbb jellemzőit és azzal kapcsolatos szülői elégedettség mintázatait tárta fel. Ekkor azt találták, hogy a szülő-pedagógus kapcsolattartási formák közül legkevésbé az kedvez a szülői elégedettségnek, ha a szülő csak szülői értekezleten vagy szülői értekezleten és fogadóórán vesz részt. A szülők rendszerint igénylik a párbeszédet a pedagógusokkal, igényt fogalmaznak meg arra vonatkozóan, hogy legyen külön keret az egyéni problémák megbeszélésére. Igényt fogalmaznak meg a gyakoribb és rugalmasabb kommunikációra, az esetleges problémák közös megoldására. Úgy vélik, a pedagógusok nem csupán a gyermekekkel, hanem velük, szülőkkel kapcsolatban is igényt fogalmaznak meg az egyéni bánásmódon alapuló, saját elvárásaikat, személyiségüket figyelembe vevő kommunikációra, ugyanis szülők között is van, aki szereti, ha közvetlenebb a pedagógus, ugyanakkor van, aki inkább a formális, visszafogott, távolságtartóbb, lényegre törőbb kommunikációra törekszik. Úgy vélték továbbá, hogy lényeges lenne, ha az iskolákban segítő szakemberek (pl. iskolapszichológusok) is minél többen jelen lehetnének.

Hannu Ráty és munkatársai kutatásokat végeztek arra vonatkozóan, hogy a szülők hogyan ítélik meg gyermekeik iskoláját alsóbb, illetve középfokon. Ekkor azt találták, hogy az általános iskolás korú gyermekek szüleinek elégedettségi szintje meglehetősen magas, az elégedetlen szülők aránya pedig alacsonynak bizonyult.

Az elégedettség fokozatosan csökken, ahogy a gyerekek az alapfokú oktatásban egyre előbbre haladnak. A középosztálybeli szülők (különösen az anyák) elégedettebbek gyermekeik iskolájával, mint a munkásosztálybeli szülők és apák. A szülők iskolai végzettsége szintén jelentősnek bizonyult ebben a tekintetben, de ennek a kapcsolatnak a megfigyelt iránya tanulmányonként eltérő. (Tikkanen, 2019)

8. Kutatás bemutatása

Diplomadolgozatom célja a szülői preferencia elemzése az általános iskolaválasztás kontextusában. Általános iskolában dolgozó gyógypedagógusként minden évben megtapasztalom a beiratkozással együtt járó izgalmakat (pl. Hány gyermek választja az intézményünket? Lesz-e elég gyermek az előírt tervezet osztályok indításához? Vajon mi befolyásolja leginkább a szülőket a választásban?). Emellett az is foglalkoztatott, hogy a leendő iskolásgyermekek szüleinek vajon fontos-e, hogy a kiszemelt intézményben alkalmaznak-e saját gyógypedagógust, valamint milyen arányban vannak jelen az osztályokban sajátos nevelési igényű gyermekek. A vizsgálatom részletezi a szülők döntési folyamatát, továbbá azokat a tényezőket, amelyek befolyásolják a preferenciát, és az ebből eredő hatásokat mind a szülők, mind az iskolák számára. A kutatás eredményei segítenek mélyebb megértést nyerni a szülői preferenciák dinamikájáról, és hozzájárulnak az iskolaválasztási folyamat javításához mind a szülők, mind az oktatási intézmények szempontjából.

Vizsgálatom során a következő kutatási kérdéseket fogalmaztam meg:

1. Mennyire ítélik lényegesnek a szülők az iskola megközelíthetőségét?
2. Mely egyéb tényezők (pl infrastruktúra, pedagógusok személyisége) kulcsfontosságúak a szülők döntésének meghozatala során?
3. A szülő a gyermek közérzetét vagy általuk definiált érdekeit tartja-e szem előtt az iskolaválasztáskor? (Az érdekei alatt jellemzően a magas színvonalú oktatást, nyelvtanítást, mérhető eredményességet értem).
4. Fontosnak tartják-e a szülők, hogy az intézmény mindennapjaiban részt vegyen egy saját alkalmazásban álló gyógypedagógus?
5. Hogyan viszonyulnak a szülők a különleges bánásmódot igénylő gyermekek inkluzív neveléséhez?

8.1. MÉRŐESZKÖZ BEMUTATÁSA

A szakirodalmi háttér eredményeit összegezve dolgoztam ki empirikus kutatásom koncepcióját. Vizsgálatomnak jelenleg csupán az első, kérdőíves fázisát áll módomban bemutatni.

A kérdéskör komplexitása indokolta a szerteágazó elgondolást, hiszen egyidejűleg törekedtem a kvantitatív kutatás jellemzőjeként ismert oksági összefüggés-feltárássra és a mélyebb megértésre, a jelenség átlátására (Horváth & Mitev, 2015). Ezért – mint arra rámutatok – nyitott kérdést is emeltem be kérdőívembe. Az érvényesség esetében a tartalmi, a fogalmi és az egyezésen alapuló érvényesség elvárásainak egyaránt meg kívántam felelni.

Az objektivitás biztosításához több tényezőre is kiemelt hangsúlyt fektettem. Lényegesnek tartottam, hogy zárt jellemzően Likert-skálás kérdéseket jelenítsek meg kvantitatív mérőeszközben. A mérés körülményeinél az objektivitást biztosította az anonimitás, illetve a kérdőív tagolása az átláthatóság, értehetőség céljából.

Kutatásom feltáró jellegűként jellemezhető, mivel kevés korábbi ismeret állt rendelkezésre ebben az összefüggésben a témáról és új eredmények, összefüggések feltárását célozza. Bár – mint több kutatás – ez sem jellemezhető „tisztá típusúként”, hisz jellegéből adódóan leíró, valamint ok-okozati elemek is helyet kapnak benne. Ebből kifolyólag – mivel a szakirodalom feltáró jellegű kutatás céljából kvalitatív, viszont következtető, ezen belül ok-okozati jellegű kutatás esetén a kvantitatív módszert javasolja (Sajtos & Mitev, 2007) az ún. kevert módszertani paradigmát, azaz kvalitatív és kvantitatív fázis is helyet kapott a vizsgálatban. Érdemes hangsúlyozni, hogy a kérdőívben az attitűdskála és „igen-nem” válasszal eldönthető, nominális jellegű adatok mellett nyitott kérdés is helyet kapott, így a kvantitatív mérőeszköz is tartalmazott kvalitatív elemeket, így az elsődleges módszer mintájának véleményét, észleléseit is átfogóan megismerhettem, ezáltal az attitűdök mellett konkrét eseményekre is rákérdeztem, mint például az iskolába hívogató rendezvények, melyek azt a célt szolgálják, hogy a szülőt meggyőzzék arról, hogy az intézményben minőségi oktatás-nevelés folyik.

A társadalomtudományokban a primer adatgyűjtésnek egyik leggyakoribb módszere a kérdőíves kikérdezés. A kérdőív célja, hogy minél nagyobb elemszámban, minél reprezentatívabb mintán nyerhessünk adatokat az adott kérdéskörben. A kvantitatív módszer előnye a nagyszámú sokaság elérése, míg a kvalitatív módszeré a mélyreható voltában rejlik. E munkát a kérdőíves kikérdezéssel kezdem, mely tulajdonképpen az írásbeli kikérdezés egyik formája. A kérdőív attitűdskálákat tartalmaz, célja a megkérdezettek témával kapcsolatos vélekedéseinek, meglátásainak feltárása, nézetkutatás. Jelen vizsgálat feltáró jellegű, egyfajta alapkutatásként is azonosítható. (Falus, 2004) A kérdőíves vizsgálat adatfelvételét követően

eredményeimet rögzítettem majd kiértékeltem, a kapott eredményekről grafikonokat készítettem.

A mérőeszköz 13 kérdést tartalmazott. A demográfiai jellemzőket tartalmazó részben a megkérdezettek lakóhelyeként szolgáló településre továbbá a szülő iskolai végzettségére kérdeztem rá. Ezt követően kaptak helyt a szülő elvárásaira vonatkozó kérdések, melyek a szakirodalommal összhangban kerültek kialakításra.

Arra voltam kíváncsi, vajon jellemzően milyen településen keresnek a szülők iskolát gyermeküknek (azonos-e a településtípus azzal, melyen ők maguk is élnek), jellemzően milyen fenntartó típus az, amelyet előnyben részesítenek. (Állami, alapítványi, vagy egyházi.)

A következő kérdés arra vonatkozott, vajon alternatív iskola lehetősége felmerül-e a szülőkben, illetve szimpatizálnak-e a Waldorf vagy Montessori iskolákkal, esetleg saját gyermekeiket is íratnák-e ilyenbe. A szülők ezesetben 4 lehetőség közül választhattak. „Igen.”, „Igen, de nem íratnám ilyen iskolába a gyermekem”, „Nem” és „Nem ismerem”.

Ezt követően kaptak mindazon elvárások helyet, melyek az iskola megközelíthetőségére vonatkoznak. Itt a szülők 3 fokú skálán dönthettek arról, vajon milyen mértékben befolyásolja az iskola lakóhelytől, munkahelytől való távolsága az intézményválasztási döntést.

Szintén hasonló értékelés szerint az iskola infrastruktúrájának szerepét kellett a szülőknek jellemezniük, legyen szó az iskola udvaráról, környezetéről, tornaterméről, bútorzatáról, felszereltségéről.

Az iskola hírnevére, presztízsére vonatkozó, illetve „egyéb” szülői elvárásokra is kíváncsi voltam. Ide került egyebek mellett a tehetséggondozás, mely a pedagógiai programban is rögzítésre kerül, a pedagógusok szakmai felkészültsége, valamint motiváló ereje, gyógypedagógussal való ellátottság.

A különleges bánásmóddal és a gyermekszegénység szülői megítélésével kapcsolatos – eddigiekkel megegyező, 3 fokú skálás mérést igénylő kérdésben egyfelől azt igyekeztem feltárni, vajon a szülők mennyire tartják fontosnak, hogy ne kerüljön kedvezőtlenebb anyagi környezetből érkező, illetve sajátos nevelési igényű gyermek az osztályba. Amennyiben mégis, úgy megerősítik-e egy korábbi kérdésre adott válaszukat, melyben szintén a gyógypedagógusi ellátottság fontossága szerepelt. A fő elvárások tendenciáit nyitott kérdéssel is alá kívántam támasztani. Emellett azt is vizsgáltam, hogy a szülők rendszerint mely iskoláztatással kapcsolatos tájékoztató, illetve tájékoztatási formákat veszik igénybe, milyen rendezvényeken kívánnak megjeleni, továbbá az általuk választott intézmény honlapjának informativitásával milyen mértékben elégedettek.

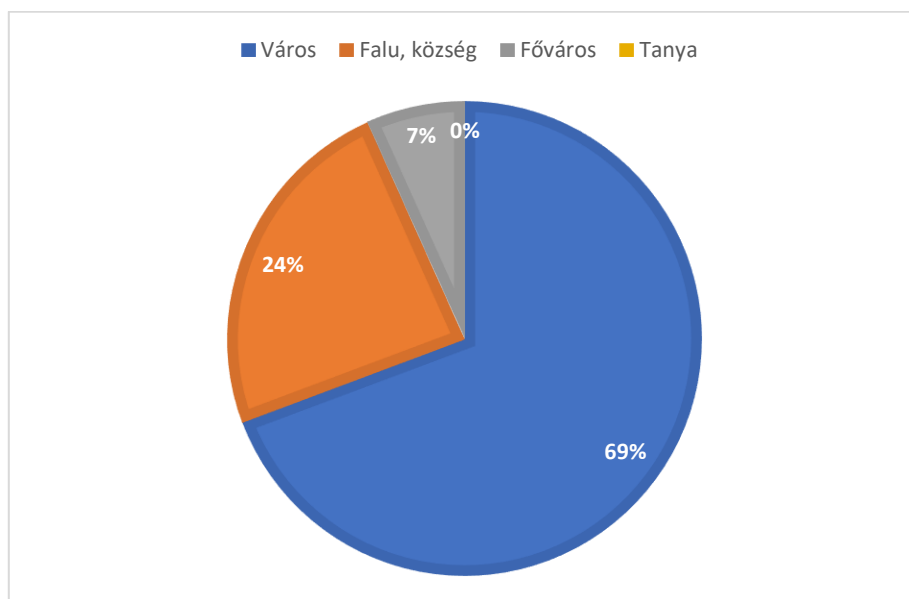
Az adatfelvétel online módon történt, Google felületen elkészíthető kérdőív segítségével, melyet közösségi oldalakon továbbítottam. A kérdőív bevezető részében röviden és közérthetően tájékoztattam a szülőket a kutatás céljáról. A kutatás során kényelmi mintavétel történt, az általam ismert óvodákban és a szülői csoportokban kértem kitöltést a szülőktől.

8.2. Minta

A kérdőívben 313 szülő vett részt. A kérdőívet online módon juttattam el a mérésben résztvevőkhöz. Úgynevezett érzékenyebb háttérváltozókra, mint az életkor, a nem, a gyermekek száma, a család jövedelmi viszonya vagy a családi állapot nem kérdeztem rá, ugyanis kérdőívem oly sokrétű volt, hogy érdekesebb volt annak garantálása, hogy a minta minél nagyobb arányban adjon választ az összes, a vizsgálat szempontjából releváns kérdésre. A mintába kerülés lényeges szempontja volt, hogy a szülőknek olyan óvodáskorú gyermekük legyen, aki a következő tanévben iskolába megy. Kiemelten fontos volt, hogy mind kistelepülési, mind városi, mind megyeszékhelyen élő, mind fővárosi szülők bekerüljenek a mintába és iskolai végzettség terén is heterogén legyen.

A demográfiai jellemzők kapcsán elmondhatjuk, hogy a kitöltők 69,3%-a városi, 24%-a faluból vagy községből származik, továbbá 6,7%-uk él a fővárosban.

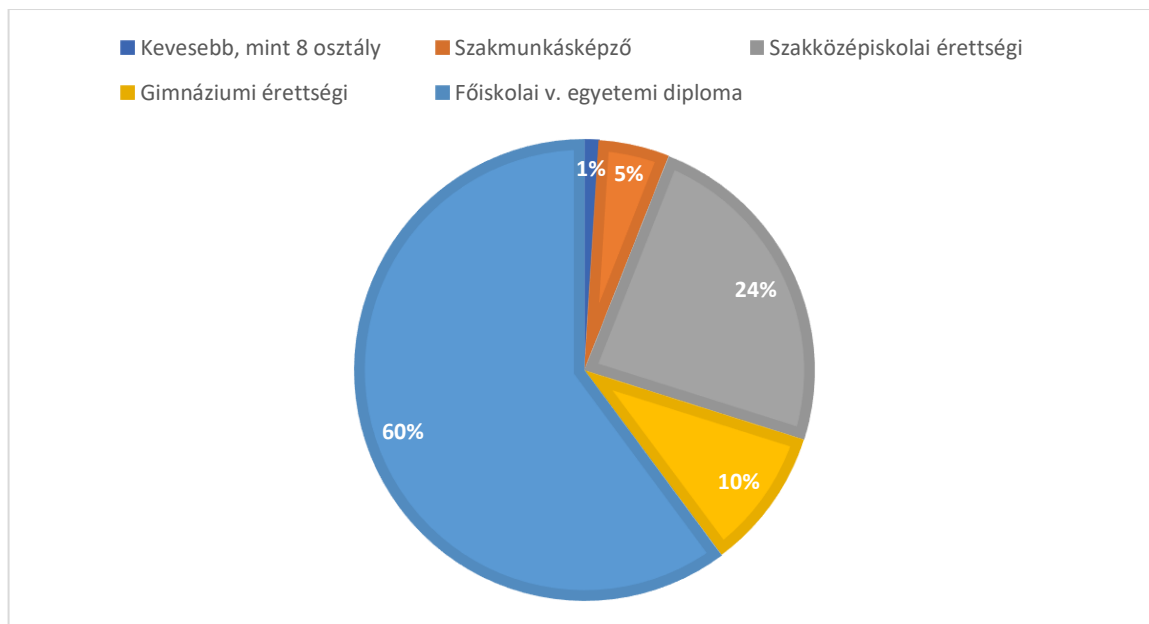
2. ábra A minta lakóhelytípus szerinti eloszlása (n=313; %) (saját kutatás)



A szülők iskolai végzettsége kapcsán elmondható, hogy a többség (60,4%) diplomás, 24% szakközépiskolai érettségivel rendelkezik, 10%-uk gimnáziumi érettségivel, 5%-uk végzett

szakmunkásképzőt és igen kevés, nagyjából 1% azok aránya, akik alacsony iskolázottságúak, azaz 8 osztályt vagy annál kevesebbet végeztek.

3. ábra A minta iskolai végzettség szerinti eloszlása (n=313; %) (saját kutatás)

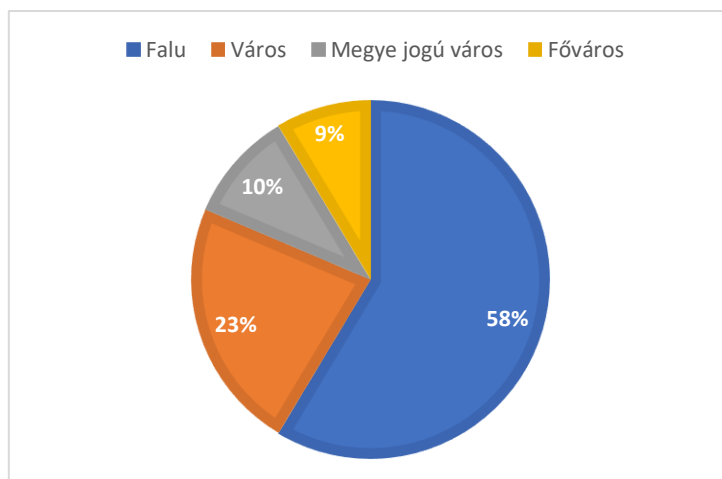


9. Kutatási eredmények bemutatása

9.1. Objektív tényezők

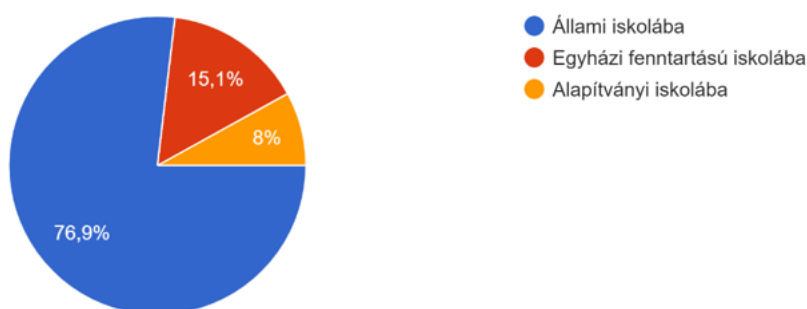
Mint már a korábbiakban bemutattam (2. ábra) a mintának 69,3%-a él városban. De ahogyan az alábbi diagrammon, jól látható (4. ábra) csupán csak 57% szeretné ilyen jellegű településen. ábra) iskoláztatni gyermekét. További 23,6% megyei jogú városi, 12% falusi és csak a 7,1% adná gyermekét fővárosi iskolába. Ez azért is lényeges, mivel jellemzően a felsőfokú végzettségű szülők azok, akik törekszenek minél inkább arra, hogy saját kulturális örökségüket adják át gyermeküknek és őt is szeretnék a jövőben diplomásként látni, melyre már általános iskola kiválasztásakor is hangsúlyt fektetnek. A minta 70%-a diplomás, tehát kijelenthető, hogy a diplomás szülőkre nem jellemző, hogy feltétlenül fővárosba vagy megyei jogú városba adnák gyermekeiket. Ugyanakkor megállapítható, hogy 24% lakik falun, azonban csupán 12% íratná efféle településre gyermekét, tehát a falun élőknek csupán fele.

4. ábra Szülők által iskoláztatásra szánt településtípusok megoszlása (n=313; %) (saját kutatás)



A következő ábra jeleníti meg azt a kérdéskört, hogy a szülők milyen fenntartású intézményeket preferálnak inkább. A kitöltők nagy arányban (76,9%) állami iskolába íratnak szívesebben gyermeküket. Emellett jóval kevesebben választanák az egyházi és alapítványi fenntartású nevelési, oktatási színteret (15,1% egyházi és 8% alapítványi).

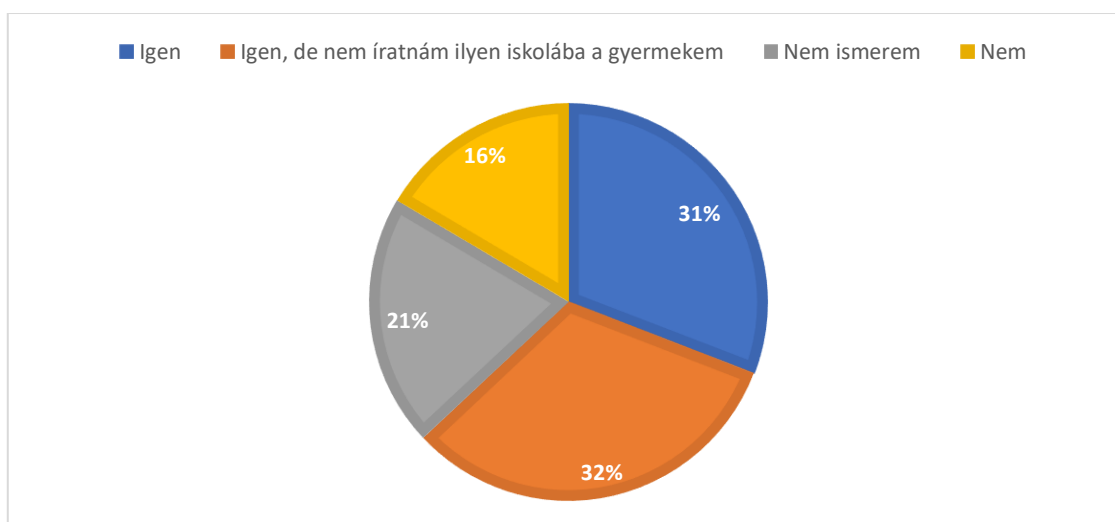
5. ábra A mintában résztvevő szülők által preferált iskolatípus fenntartó szerinti megkülönböztetésben (n=313; %) (saját kutatás)



Az intézmények közötti különbségek nem csak a fenntartók személyében mutatkozhatnak meg, hanem a hangsúlyosan alkalmazott módszerek tekintetében is. A választási lehetőségek között a két legismertebb és leggyakrabban megjelenő irányzatot emeltem ki. Amint azt a 6. ábra jól szemlélteti, az alternatív (Waldorf vagy Montessori irányzat jegyében működő) iskolába a válaszadók 30,7%-a íratná gyermekét, míg 32% egyértelműen elhatárolódik ettől oly

módon, hogy azt vallja, bár szimpatizál ezen irányzatokkal, de adná saját gyermekét ilyen módszereket alkalmazó iskolába. Ugyanakkor további 16,4% nem szimpatizál a megszokottól eltérő szemlélettel rendelkező intézménnyel. Kijelenthetjük, hogy a megkérdezettek 48,4%-a nem tekinthető az alternatív iskolák szülői célcsoportjának. 20,4% mindössze, aki nem ismeri ezeket az iskolákat, az ő esetük miatt esetleg megoldás lehet a szülők kapcsolódó edukációja, óvodák megkeresése e tekintetben. Érdeemes ugyanakkor hozzátenni, ezen intézmények jellemzően nem ingyenesek, tehát anyagi megfontolások is vezethetik a szülőket vonatkozó döntéseik során.

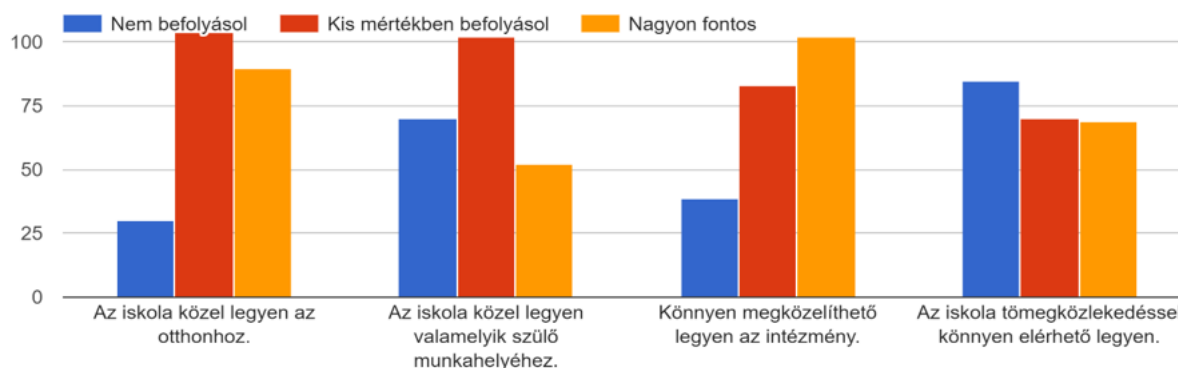
6. ábra Az alternatív iskolatípusokra vonatkozó szülői preferencia eloszlása (n=313; %) (saját kutatás)



A legtöbb vizsgálatban, melyet a szülői preferenciák témájában végeztek, megjelenik a lakóhely távolságának fontossága. Kérdőívembe én beillesztettem egy ezzel kapcsolatos kérdést, hiszen én is kíváncsi voltam arra, hogy a mai világban, amikor a legtöbb ember autóval közlekedik, mennyire befolyásoló tényező a távolság. Ahogy a 7. ábra is mutatja, a szülők inkább tekintik befolyásoló tényezőnek azt, hogy az iskola az otthonhoz közel legyen, ugyanakkor könnyen megközelíthető is legyen. A szülő munkahelyének közelsége valamelyest kevésbé tűnik kulcsfontosságú tényezőnek. Egyértelműen kitűnik, hogy a szülők számára a könnyű megközelíthetőség fontos leginkább a megkérdezettek szerint. N=100 véli úgy, ez nagyon fontos, további N=85 szerint inkább fontos, tehát kijelenthető, hogy a minta 70%-a ítéli inkább vagy teljes mértékben fontosnak. Ehhez az otthonhoz való közelség még, mint lehetséges elvárás áll közel. 100 fő inkább, további 85 fő teljes mértékben fontos elvárásnak tekinti. A tömegközlekedéssel való könnyű elérhetőség abból kifolyólag tűnik kevésbé

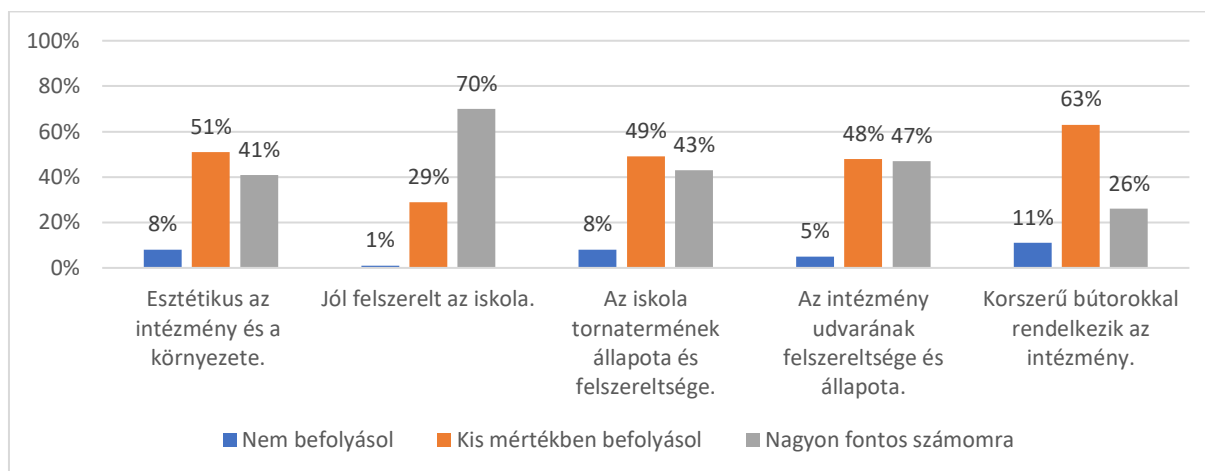
kulcsszerepűnek, hogy a szülők minden bizonnyal arra vágnak, hogy gyermekeik gyalog juthassanak el minden nap az iskolába, hisz az lakásukhoz közel van.

7. ábra Szülői preferenciák az iskola megközelíthetősége vonatkozásában (n=313) (saját kutatás)



Az iskola infrastruktúrájának befolyásoló szerepére is ráirányítottam a vizsgálat során a szülők figyelmét. A 8. ábrában jól látható, hogy mennyire fontos a megkérdezettek számára az iskolai környezet, valamint az intézmény felszereltsége, tárgyi feltételei. Megfigyelhető, hogy leginkább a jó felszereltség amire kijelentik, hogy nagyon fontos számukra iskolaválasztás során, ezt a válaszadók (N=225) 70%-a várja el. További 29% tekinti kis mértékben ugyan, de befolyásoló tényezőnek ezt. Kijelenthető tehát, hogy a válaszadók többé-kevésbé, de ezen elvárást egyértelműen megfogalmazzák. A kellemes környezetet biztosító tényezők, mint pl. udvar, iskolai bútorzat szintén lényeges tényező lehet, ám mind a bútorzatra (11%), mind az intézmény összességében értelmezett esztétikai kialakítására (8%), mind a tornaterem állapotára (8%) szubjektíve nagy arányban voltak azon válaszadók, akiket ez nem befolyásol. Egyértelműen kijelenthető tehát az eredmények alapján, hogy az iskola felszereltsége az, amit a szülők leginkább fontosnak ítélnék, ha az iskola infrastruktúrája kapcsán kell mérlegelniük az intézményválasztást.

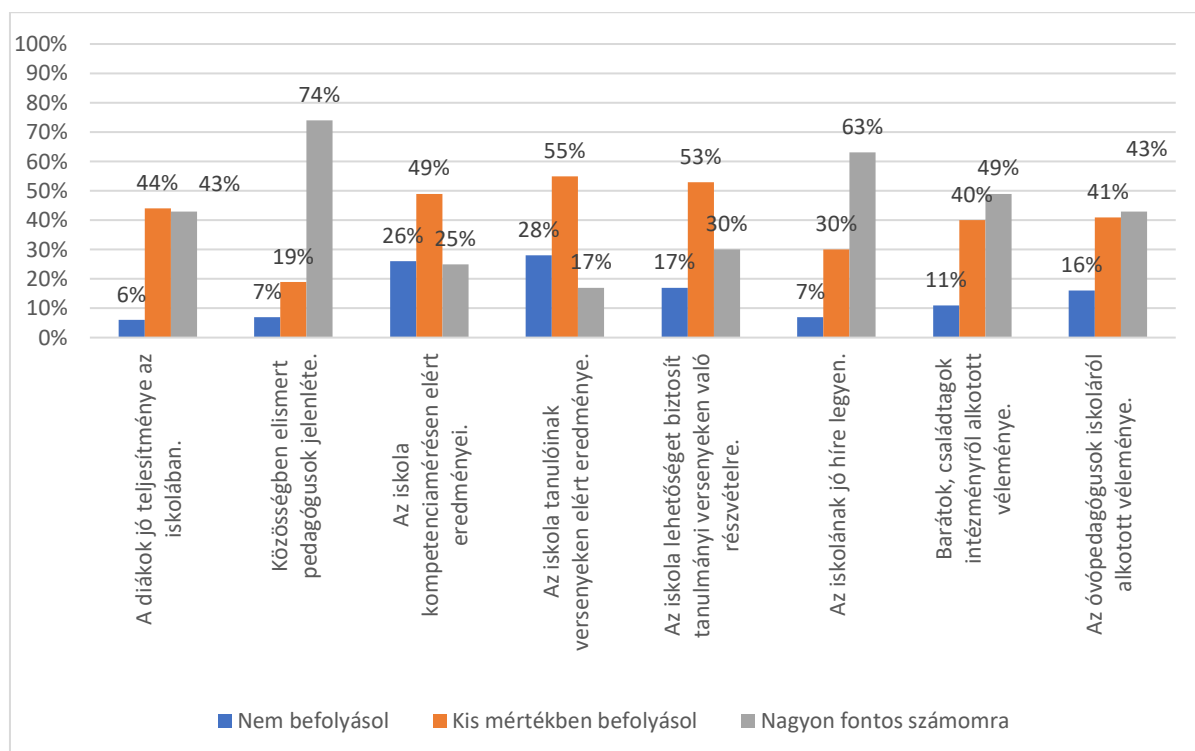
8. ábra Az infrastruktúra szerepe a szülői preferenciák sorában (n=313; %) (saját kutatás)



9.2. Szubjektív tényezők:

A 9. ábrában egyértelműen láthatjuk, hogy az intézményválasztás további lényeges elvárása a pedagógusokra vonatkozik. Ha elismerték, „jó szakembernek” tartott tanítók, tanárok dolgoznak az iskolában, akkor a szülő szívesen választja azt. Ezt követi maga az intézmény hírneve, illetve minden egyéb, pl. a gyermek baráti köre, tehát hogy társaival ugyanoda jelentkezzen vagy az iskola diákjainak tanulmányi eredménye (iskola statisztikája) vagy épp az óvodapedagógusok véleménye. Egyértelmű, hogy a szülők az iskolától azt várják, „tudást adjon át” és e tudásátadó funkciót egyértelműen a pedagógus személyéhez kötik. Érdeemes megállapítani továbbá, hogy a szülők számára a versenyeredményekkel és kompetenciaméréssel kapcsolatos statisztikák jellemzően nem tűnnek lényeges motívumnak. Előbbi esetén a válaszadók 28%-a állította, hogy ez számára nem jelent befolyásoló tényezőt, míg utóbbi esetén 26% nyilatkozott így.

9. ábra Az iskola teljesítményének, hírnevének szerepe az iskolaválasztás során (n=313; %) (saját kutatás)



Egyértelműen leszögezhetjük tehát, hogy a pedagógusokkal kapcsolatos elvárások a legerőteljesebbek a szülők körében. Világosan kinyilvánították, hogy azt szeretnék, ha a pedagógus a közösség elismert tagja lenne, ugyanakkor személyisége is kiemelkedő legyen (92%) és a gyermek is kedvelje őt. (82% számára kiemelt fontosságú ez az elvárás.) Emellett az idegen nyelvek (51% tekinti ezt kiemelt fontosságúnak), a specializálódás, tagozatosság kevésbé tűnik a megkérdezettek körében fontosnak, ugyanakkor nem elhanyagolható, hogy legyen tehetséggondozó programja az intézménynek. 33%-uk szerint ez kiemelten fontos, továbbá 53% szerint szintén kis mértékben befolyásoló tényező, ahogyan az is, hogy a tehetséggondozás a pedagógiai programban is helyet kapjon (ezt 37% ítéli kiemelt szerepűnek, és további 46% szintén befolyásoló tényezőként azonosítja ezen elvárást).

9.3. Különleges bánásmód:

A különleges bánásmód megjelenésének döntést befolyásoló szerepe kapcsán leginkább annak vizsgálata volt kiemelten releváns, vajon melyek azon tényezők, amelyek nem befolyásolják a szülői döntéseket. Tehát merik-e vállalni a szülők, hogy a különleges

bánásmódot igénylő gyermekek jelenlétét negatívumként tekintik és olyan tényezőként definiálják, mely a döntésükre jelentős mértékben kihat. Mint látható, az elvárás, hogy alacsony legyen a magatartási zavarral élő tanulók aránya az osztályban, csupán a megkérdezettek 18%-át nem befolyásolja, ugyanakkor 47% azt kimondottan lényegesnek ítéli. Ez alapján jól látható, hogy fontos tényezőnek tekintik a szülők, hogy gyermekük osztályában ilyen tanuló ne legyen.

A 4. táblázat jól mutatja, hogy a szülők 62%-át saját bevallása szerint nem befolyásolja, hogy mekkora arányban vannak jelen az iskolában kevésbé kedvező anyagi helyzetben élő tanulók és csupán 6% (12 fő) ítéli ezt lényeges kritériumnak.

A sajátos nevelési igényű tanulókkal szembeni averzió ugyanakkor már lényegesen jelentősebb mértékben jelenik meg a válaszadók körében, ez 22%-ban nagyon fontos tényező megléte. Tehát a minta több mint egyötöde (kb. 50 fő) elhatárolódik attól, hogy a gyermeke intézményében sajátos nevelési igényű gyermekek legyenek. Előnyként is rákérdeztünk erre, mindössze 18% számára kiemelten fontos, 40% számára kismértékben tűnik befolyásoló tényezőnek. Felvetődik azonban a kérdés - ezt további kutatással meg lehetne erősíteni -, hogy mi lehet az oka annak, ha ezt lényeges tényezőként azonosítják a szülők. Lehetséges, hogy ezen eredmény is az eddigiekkel cseng össze és a sajátos nevelési igényű gyermekek jelenléte nem pozitívum, sokkal inkább kedvezőtlen elem és ezért fontos a szülő számára, hogy ezzel tisztában legyen. Ennek ellentmondani látszik, hogy a szülők 33%-a az intézményben jelen lévő saját gyógypedagógust fontosnak ítéli, további 37%-ot kismértékben befolyásol ez, ugyanakkor 30% számára ez nem fontos.

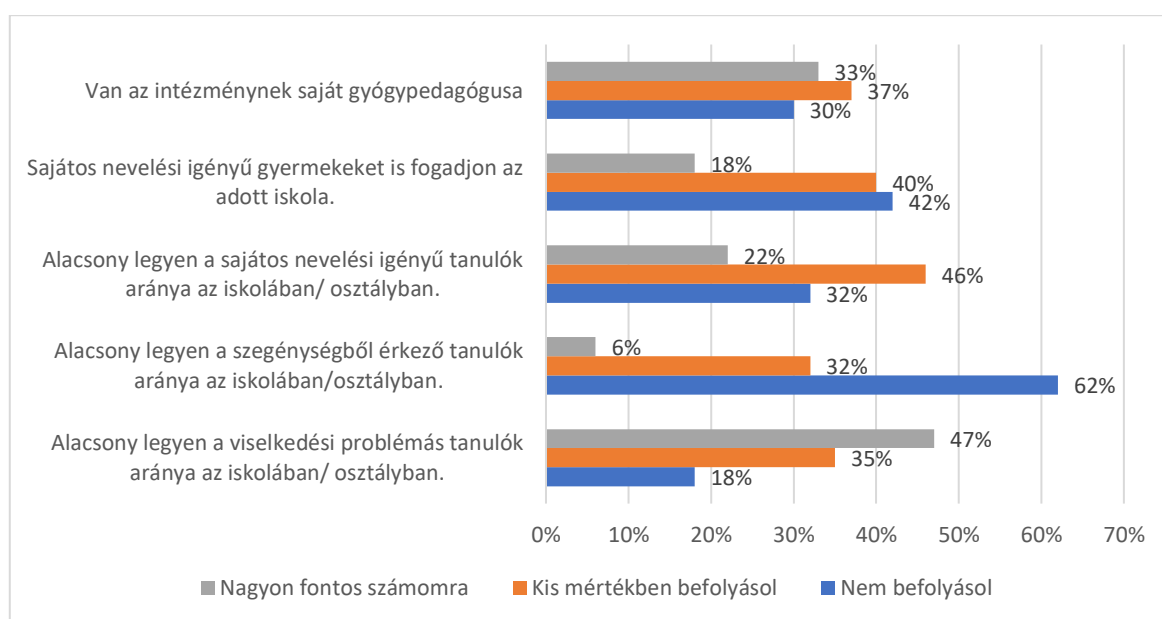
4. táblázat A szülők különleges bánásmódot igénylő gyermekekre vonatkozó preferenciáinak százalékos eloszlása (N=313; %) (saját kutatás)

	<i>Nem befolyásol</i>	<i>Kis mértékben befolyásol</i>	<i>Nagyon fontos számomra</i>
Alacsony legyen a viselkedési problémás tanulók aránya az iskolában/osztályban.	18%	35%	47%
Alacsony legyen a szegénységből érkező tanulók aránya az iskolában/osztályban.	62%	32%	6%
Alacsony legyen a sajátos nevelési igényű tanulók aránya az iskolában/osztályban.	32%	46%	22%

Sajátos nevelési igényű gyermekeket is fogadjon az adott iskola.	42%	40%	18%
Van az intézménynek saját gyógypedagógusa	30%	37%	33%

A táblázatban bemutatott adatokat a 10. ábra szemlélteti egyértelműen. Itt jól láthatjuk, hogy legkevésbé a szegény gyermekek arányának alacsony szintű jelenlétét ítélik zavaró tényezőnek a szülők, ugyanakkor a legkevesebben vallják, hogy ne befolyásolná őket a magatartási zavarral élő tanulók jelenléte. Ez minden bizonnyal arra utal, hogy a szülők a „problémás” gyermekek jelenlétéből adódóan veszélyeztetve látják saját gyermekük teljesítményét.

10. ábra A szülők elvárásai az iskola különleges bánásmódra vonatkozó tendenciáival kapcsolatban (n=313; %)(saját kutatás)

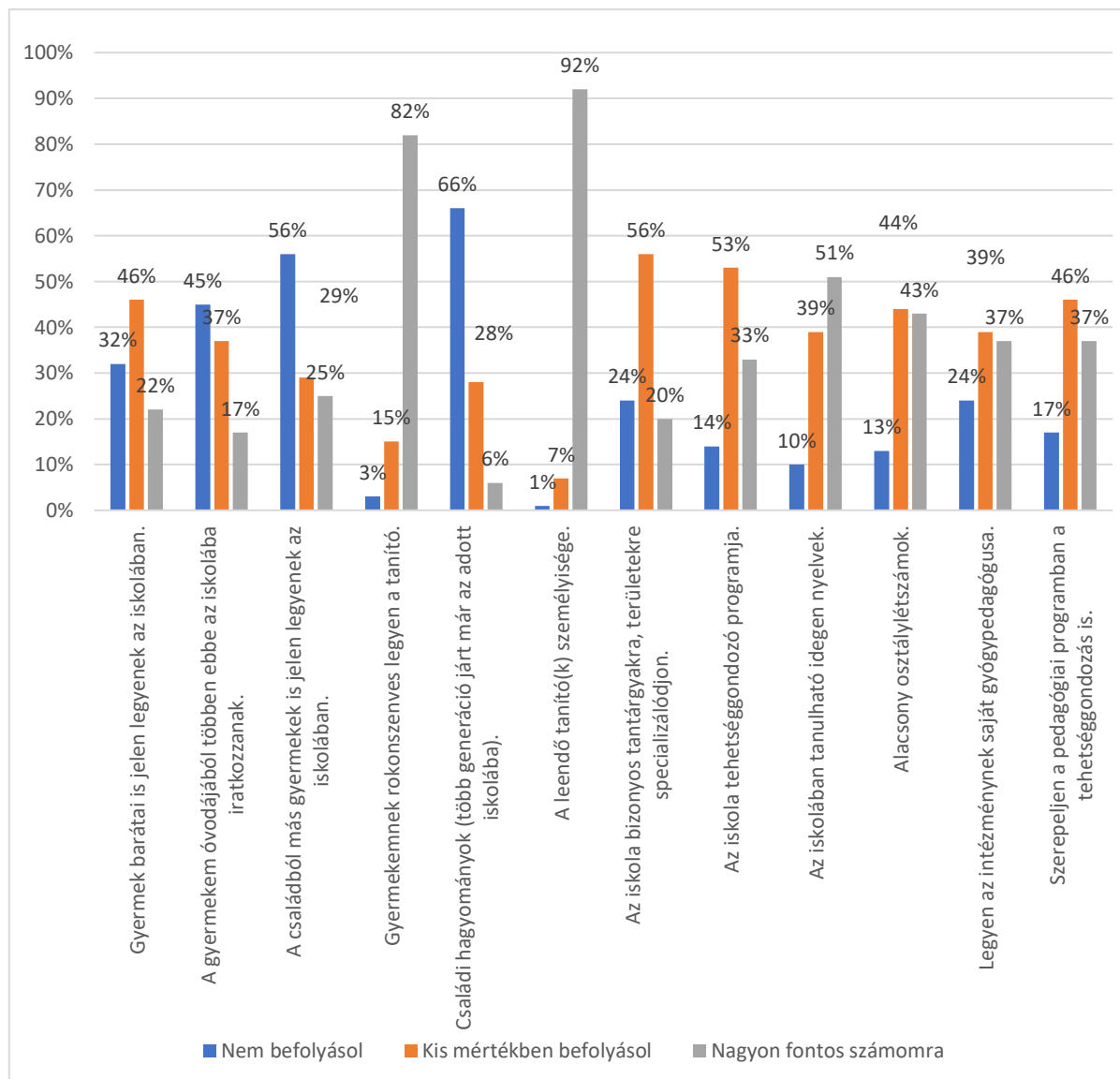


A 11. ábrában láthatók az iskolával kapcsolatos egyéb szülői elvárások eredményei, melyek feltételezhetően befolyásolják őket az intézményválasztás során. Itt is megfigyelhető, hogy a pedagógus szerepe a legfontosabb, azonban a családi tényezők és a gyermek társas közegben megélt közérzete kevésbé kerül a szülői prioritások közé. Arra vonatkozóan, hogy milyen módon lehet az iskolába készülő óvodás gyermekek érdeklődését leginkább felkelteni, szintén elsődlegesen a pedagógusok vonzerejének fontossága volt a válasz. A leendő tanítók bemutatkozása (97%) és iskolai tájékoztató tartása (95%) mind olyan elvárások, melyek egyértelműen a pedagógusok munkájának korai megnyilvánulására utalnak, ahogy a játékos iskolai foglalkozások szervezése (92%) és a nyílt órák szervezése (92%) is (12. ábra). Bár az

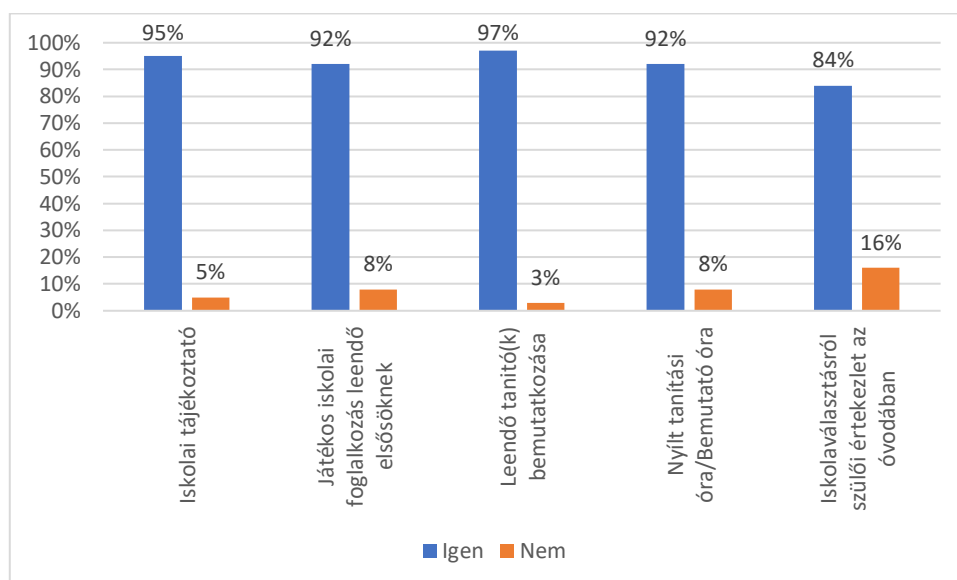
óvodától is elvárják, hogy együttműködjön az iskolára való felkészítésben, ezen elvárás a legalacsonyabb mértékű (84%), tehát inkább az iskola feladatának tekintik a szülők és gyermekek érdeklődésének felkeltését.

9.4. Egyéb befolyásoló tényezők

11. ábra Az iskolával kapcsolatos egyéb szülői elvárások (n=313; %) (saját kutatás)



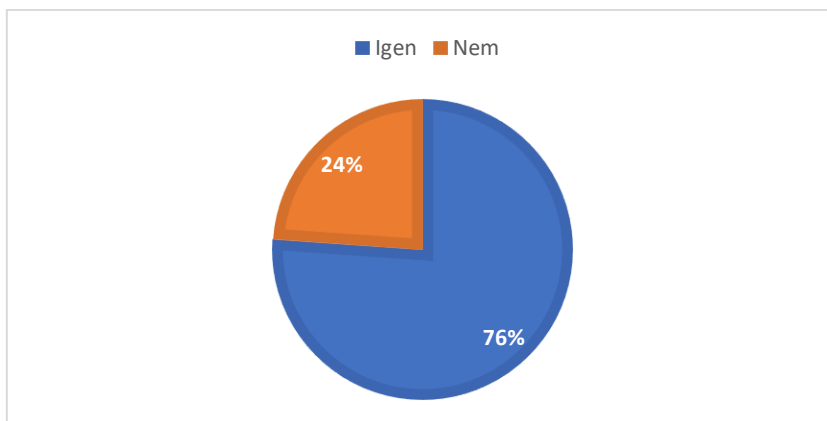
12. ábra Iskolába hívogató rendezvények vonzereje (n=313; %) (saját kutatás)



A mérőeszközömben egy nyitott kérdést is megfogalmaztam arra vonatkozóan, hogy mely egyéb tényezők lehetnek vonzóak vagy lényegesek. A nyitott kérdések között rendszerint a gyermek közérzete vagy benyomása (5 esetben kapott említést), a pedagógus személyisége (szintén 5 szülő említette), az intézmény légköre, összbenyomása, pedagóguslétszám megléte (tehát személyi feltételek) jelentek meg elvárásként, valamint a 3 esetben a sajátos nevelési igénnyel, elsődlegesen autizmus spektrumon lévő gyermekek hatékony együttnevelésével kapcsolatos szülői elvárások kerültek megfogalmazásra.

Arra vonatkozóan, hogy a szülők elégedettek-e az iskolák honlapján lévő információkkal, csupán 23,9% adott nemleges választ, a többség elégedett azokkal, úgy véli, tud érdemben tájékozódni; eligazodást nyújt számára az iskola és így gyermeke számára saját preferenciája alapján képes megalapozott döntést hozni.

13. ábra A szülők iskolai honlappal kapcsolatos elégedettsége (n=313; %) (saját kutatás)



10. Következtetések

A vizsgálati eredmények is alátámasztják, hogy a szülők az iskolával szemben jellemzően mindazon tényezőket várják el, melyek gyermekük közérzetéhez és teljesítményéhez, valamint annak javításához kötődnek.

A vizsgálat során kérdésként merült fel bennem, hogy vajon lényegesnek ítélik-e a szülők az iskola megközelíthetőségét? Az eredményekből jól látszik, hogy az iskola közelsége lényeges tényezőnek tűnik, de ez leginkább a lakóhelyhez való közelséget jelenti elsősorban. A saját munkahelyük közelségét kevésbé ítélik lényegesnek. Bár a mintában résztvevő szülők az iskola közelségét - gyalog történő megközelíthetőségét - valóban egyik lényeges elemnek tekintik, mégsem ez számukra a legfontosabb, sokkal inkább a pedagógus személyiségével, az iskola infrastruktúrájával kapcsolatos elvárások a dominánsak.

Ez is megerősített abban, hogy jól döntöttem, amikor a kérdéseim megfogalmazásakor kitértem olyan egyéb tényezőkre, mint az infrastruktúra vagy a pedagógusok személyisége. Az eredményekből kiderült, hogy a szülők elsődlegesen a pedagógus személyiségére összpontosítanak az iskolaválasztás során, nem pedig a mérhető teljesítmény fokozására. Egyértelműen kirajzolódott mind a skálás kérdések, mind a nyitott kérdésre adott válasz alapján, hogy a mintában résztvevő szülők elsődlegesen a pedagógus személyiségére, valamint szaktudására összpontosítanak a döntésük meghozatala során. Emellett szintén fontosnak tartják az iskolai infrastruktúrának azon elemeit (berendezés), melyek a tanulást segítik, motiválják.

Amikor feltettem magamnak a kérdéseket az iskolaválasztásban szerepet játszó szülői preferenciákkal kapcsolatosan, akkor úgy gondoltam, hogy a szülők rendszerint a gyermek közérzetéhez hozzájáruló elemekkel szemben (barátok, korábbi óvodástársak jelenléte) fontosabbnak ítélik azon tényezőket, melyek a mérhető teljesítmény javulásához kötődnek, továbbá mindazokat, melyek a pedagógus személyiségével kapcsolatosak. E feltételezésem igazolódott, ugyanakkor érdemes kiegészíteni azzal, hogy a szülők a pedagógus személyisége és a gyermek általi kedveltsége mellett fontosnak ítélik szaktudását is, valamint kulcsszerepet kap az intézmény infrastruktúrája, jól felszerelt tanulási környezet is.

Ahogy azt már a dolgozatomban elején is említettem, számomra fontos volt azt a kérdéskört körbejárni, hogy fontos-e a szülők körében, hogy az adott intézményben, ahova gyermeküket beíratni szeretnék, van-e saját alkalmazásban gyógypedagógus. Emellett lényeges volt az is, hogy lássam, hogy viszonyulnak a szülők a különleges bánásmódot igénylő gyermekek inkluzív neveléséhez. Úgy gondoltam, hogy a szülők jellemzően visszatartó erőként, negatívumként gondolnak a hátrányos helyzetű gyermekek jelenlétére. Az eredmények alapján csak részben mondható igazoltnak a gondolatom, hiszen a kedvezőtlen szocioökonómiai státuszú gyermekek nem jelennek meg negatívumként a szülői vélekedésrendszerben, de ezzel szemben a sajátos nevelési igényű gyermekek igen, ezáltal hangsúlyos elvárásként a gyógypedagógus jelenléte is megfogalmazódik. Ez is arra utal, hogy a gyermek teljesítményét meglátásuk szerint negatív irányban befolyásoló tényezők azok, melyekkel szemben averzióval viseltetnek. A megkérdezettek gyermekeinek feltehetően jellemzően gyógypedagógiai ellátásra nincs szükségük, ugyanakkor a tehetséggondozást fontosnak, pedagógiai programba is beemelni kívánatosnak ítélik, mégis egyfajta tolerancia figyelhető meg ez irányú viszonyulásukban. A szegény osztálytársaktól nem határolódnak el a szülők, azonban a sajátos nevelési igényű, illetve „problémás” gyermekek jelenlététől már jobban. Úgy vélik, ha már jelen vannak, akkor viszont legyen az intézménynek saját gyógypedagógusa is.

Úgy gondolom, hogy mindezek mentén további folytatása lehetséges interjúk formában a kutatásnak, melyben érdemes lehet szülőket megkérdezni arról, mi az oka annak, hogy a sajátos nevelési igényű, illetve tanulási és/vagy magatartási zavarral élő gyermek jelenléte visszatetszést kelt bennük. Rá lehetne kérdezni arra is, hogy miért tekintik lényegesnek a pedagógus személyiségét, továbbá arra, hogy mit értenek kedvező szakmai feltételek alatt. További lényeges kérdés lehet a gyógypedagógus szerepe, hogyan látják, miért ítélik azt a szülők fontosnak, milyen mértékben lehet szakszerű gyógypedagógusi, illetve fejlesztőpedagógusi segítségnyújtással azon szülőket – illetve gyermekeiket – is megnyerni, akik egyébként tartanak a sajátos nevelési igényű gyermekek jelenlététől.

11. Összefoglalás

Dolgozatomban az általános iskolába készülő gyermekek szülőinek preferenciáit vizsgáltam. Célom annak felmérése volt, vajon jellemzően mely tényezők motiválják a szülőket, mikor gyermeküket iskolába adják. Jellemző-e, hogy fokozzák a szelekciós-szegregációs folyamatot, melyet a szakirodalom a szabad iskolaválasztás egyik kiemelt hátrányaként tart nyilván. Azt találtam munkám során, hogy a szülők számára jellemzően nem lényeges a nagyobb presztízssű, jobb hírnevű iskola választása. Ennél lényegesebb tényezőnek ítélik a pedagógusokat, szakmai felkészültségüket, az iskola infrastruktúráját. Mindazonáltal nem lehet elhanyagolható tényezőként említeni az iskola-lakhely távolságot sem, mely jelen eredményeink szerint jellemzően nem tömegközlekedés segítségével történik, hanem általában gyalogosan. Nem jellemző, hogy gyermekeiket jellemzően fizetős alapítványi iskolába íratnák, egyértelműen az állami intézményeket preferálják.

Elvárásaik egyértelműen a pedagógusok munkájához kötődnek. A sajátos nevelési igényű gyermekek jelenlétét kevésbé ítélik kedvezőnek, ugyanakkor a szegénységben, kedvezőtlen szocioökonómiai környezetben élő gyermekekkel szemben nem éreznek averziót. Úgy ítélik, ha van sajátos nevelési igényű gyermek az iskolában, fontos, hogy gyógypedagógus is jelen legyen. További érdekes eredményként jelent meg, hogy csekély jelentőséggel bírnak az iskolaválasztás során a „családi hagyománybeli” tényezők, tehát az, hogy a gyermek szülője is az adott intézmény diákja volt. Összességében leszűrhetjük: a szülők egyértelműen a pedagógusoktól, az ő munkájuktól teszik függővé az adott intézmény eredményességét.

Régiókban az utóbbi években jól megfigyelhető, hogy a beiskolázás előtt álló óvodások száma egyre alacsonyabb, azonban a sajátos nevelési igényű gyermekek létszáma folyamatosan növekszik (amely akár egy további vizsgálat témája is lehetne). Személy szerint előnyösnek tartom, ha egy intézmény saját, főállású gyógypedagógust alkalmaz, hiszen a gyermekek érdekében nem csak a pedagógusokkal való szorosabb együttműködés, hanem a szülőkkel való rendszeresebb és személyesebb kapcsolattartás is jobban megvalósulhat. A vizsgálat eredményei ezen meggyőződésemet alá is támasztották.

Számomra pozitív érzés, hogy a szülőknek ennyire fontos a pedagógus személye, személyisége, szakmai tudása. Úgy gondolom, hogy ha egy szülő azt látja, hogy a kiválasztott szakemberrel a gyermeke együtt tud majd dolgozni, akkor a háttérben van egy olyan tényező

is, hogy a szülő is együttműködő tud lenni a tanítóval. Ez a bizalom pedig alapvető támasza a felnövekvő nemzedék fejlődésének.

Soraimat Rudolf Steiner szavaival zárom, mely alátámasztja azt, mennyire fontos, hogy a gyermek környezetében, a mindennapjaiban jelen lévő felnőttek kölcsönösen tudják tisztelni egymást és képesek legyenek együttműködni:

„Az egész gyermek olyan, mint egyetlen érzékszerv, minden hatásra reagál, amit emberek váltanak ki belőle. Hogy egész élete egészséges lesz-e vagy sem, attól függ, hogyan viselkednek a közelében.”

12. Irodalomjegyzék

- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról
- 2011. évi CXCV. törvény a köznevelésről
- Altenhofen, S., Berends, M., & White, T. G., (2016). *School choice decision making among suburban high-income parents*. AERA Open, 2(1), 1–14. <https://doi.org/10.1177/2332858415624098>
- Andor, M. és Liskó, I. (2000): *Iskolaválasztás és mobilitás*. Iskolakultúra könyvek 3., Iskolakultúra, Pécs.
- Bacskai, K. (2020): *Az iskola és a család kapcsolata* Forrás: https://epa.oszk.hu/02900/02943/00084/pdf/EPA02943_kapocs_2020_2_013-022.pdf
- Bajomi, I. (2007): *Az önkormányzatok és az iskolai szegregáció Budapest egyes kerületeiben és vidéken*. In: Enyedi, Gy. (szerk.): *A történelmi városközpontok átalakulásának társadalmi hatásai*. Műhelytanulmányok, MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 217–246.
- Balázsi, I., Ostorics, L. és Szalay, B. (2007): *PISA 2006 Összefoglaló jelentés – A ma oktatása és a jövő társadalma*. Oktatási Hivatal, Budapest
- Bempechat, J., Shernoff, D.J., (2012). *Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement*. In Christenson, S.L. et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, 315 – 339. Springer Science+Business Media. Forrás: https://e-tarjome.com/storage/panel/fileuploads/2021-02-12/1613134673_S99728.pdf Letöltve: 2024. 04. 08.
- Bencéné Fekete, A. (2012): *Egész napos iskola – mit várnak a szülők?* In: *Képzés és gyakorlat Neveléstudományi folyóirat tanulmány* Forrás: http://www.trainingandpractice.hu/?q=hu/kepzes_es_gyakorlat/content/866583430
- Berényi, E. (2008). *A magyarországi szabad iskolaválasztási rendszer eredetéről és problémáiról*. In E. Berényi, B. Berkovits, & G. Erőss (Eds.), *Az iskolába rendezett gyerek – kiváltság és különbségtétel a közoktatásban* (pp. 103–129). Gondolat Kiadó.
- Berényi, E. (2016). *Az autonómiától a szelekcióig. Az iskolaválasztás jelentése a rendszerváltás utáni időszak magyar közoktatásában*. Gondolat Kiadó. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2016.9.3>

- Berényi, E. (2018): *Szabad iskolaválasztás és szegregáció*. In: Fejes, J. B. és Szűcs, N. (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 57–66.
- Berényi, E., Berkovits, B. és Erőss, G. (2005): *Iskolaválasztás az óvodában: A korai szelekció gyakorlata*. Educatio, 4. 805–824.
- Berényi, E., Berkovits, B. és Erőss, G. (2008, szerk.): *Iskolarend. Kiváltság és Különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Borbándiné Szöcs, Zs. (2016): *A szülői és az iskolai elvárások diszharmoniaja*. Forrás: <http://www.altisk-eharaszt.hu/A%20szuloi%20es%20az%20iskolai%20elvarasok%20diszharmoniaja.pdf> (2024.04.01.)
- Bugyi, A.: *Az iskolaválasztás hazai és nemzetközi kontextusa. Mi történik hazánkban a „suliváró” foglalkozásoktól az első osztály indulásáig?* http://acta.bibl.u-szeged.hu/73344/1/tanulmanyok_a_tarsadalomrol_005_024-046.pdf
- Csapó B., Molnár Gy., Kinyó L. (2009). *A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében*. Iskolakultúra, 19. 3–4. sz. 3–13.o
- Csapó, B. (2003): *Az iskolai osztályok közötti különbségek és az oktatási rendszer demokratizálása*. Iskolakultúra, 13. 8. sz. 107–117.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. és Tóth, E. (2014): *Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban*. In: Kolosi, T. és Tóth, I. Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110–136.
- Ercse, K. (2019). *Az egyházi fenntartású iskolák és a szelekció, szegregáció kapcsolata*. Iskolakultúra, 29(7), 50–72. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.7.50>
- Falus, I. (szerk.) 2004. *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Kiadó. Budapest, 2004.
- Fejes és mtsai (2022) *Szülői preferenciák és tapasztalatok az általános iskola választásával összefüggésben* *Gyermeknevelés* 10. évf. 4. szám. <https://ojs.elte.hu/gyermekneveles/article/view/4944>
- Fejes, J. B. (2013): *Miért van szükség deszegregációra?* In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes, J. B., Bugyi, A., Szűcs, N., Tóth, E. (2022): *Szülői preferenciák és tapasztalatok az általános iskola választásával összefüggésben* (*Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat* 10. évf., 4. szám 26–49.

- Froiland, J.M., Davison, M.L. (2014). *Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes*. *Soc Psychol Educ* 17:1–17.
- Hegedűs, R. (2016): *Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei*, *Iskolakultúra*, 26(12), 16-30.
- Horváth, D. & Mitev, A (2015). *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv*. Alinea Kiadó, Budapest
- Hricsovinyi, J. & Józsa, K. (2018). *Iskolaválasztás és szelekció*. In J. B. Fejes & N. Szűcs (Eds.), *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról* (pp. 129–146). Motiváció Oktatási Egyesület. https://www.oktbiztos.hu/kutatasok/szulo/szj_08.htm
- Hricsovinyi, J. és Józsa, K. (2018) *Iskolaválasztás és szelekció*. In: *Én vétkem*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged, 129-146.
- Imre, A. (2002): *Szülők és iskola* Forrás: https://folyoiratok.oh.gov.hu/sites/default/files/article_attachments/imre_a_2002_0310.pdf (2024.03.02.)
- Jankay Éva és Pála Károly (2001): *Iskolarendszer és irodalomtanítás Nagy-Britanniában*, *Iskolakultúra* 2001. 5. szám 82-92.
- Kiss, M. (2016): *A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb térségekben*. (Társadalomtudományi Szemle)
- Kiss, M.: *A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben* https://www.researchgate.net/publication/312412595_A_szelektiv_iskolavalasztas_tenyezoi_motivacioi_es_az_oktatas_minosegevel_valo_osszefuggesei_a_leghatranynosabb_helyzetu_tersegekben
- Kocsis, R. és Subrt, P. (2021) *Az iskola külső megítélése* In: *A gyakorlótól a szakmai fejlesztő iskoláig*. Eger, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem Líceum Kiadó. pp. 157-182.
- Koltói, L., Harsányi, Sz. G., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019): *A szülők tanulmányokba való bevonódásának összefüggése az iskolai teljesítménnyel* *Psychologia Hungarica*, 7(2), 86-103 Forrás: https://btk.kre.hu/images/doc/PsyHu_2019-2_06.pdf Letöltve: 2024. 04. 08.

- Kozma-Vízkeleti, D.(2019): *A pedagógusok, a szülők és a diákok elvárásairól. Felelős Szülők Iskolája* Forrás: <https://felelosszulokiskolaja.hu/oktatas/a-pedagogusok-a-szulok-es-a-diakok-elvarasa-irol> Letöltve: 2024. 04. 08.
- KSH: *Osztályozások - Az oktatási programok és végzettségek egységes nemzetközi osztályozása*, 2011 (ISCED) https://www.ksh.hu/osztalyozasok_isced Letöltve: 2024. 03. 08.
- Kraus, M.W., Stephens, N.M. (2012). *A Road Map for an Emerging Psychology of Social Class. Social and Personality Psychology Compass* 6/9 (2012): 642–656.
- Lannert, J., Szekszárdi, J. (2015). *Miért nem érti egymást szülő és pedagógus?*. Iskolakultúra, 25(1), 15-34.
- Lannert, J., Szekszárdi, J. (2015): *Miért nem érti egymást szülő és pedagógus?* Iskolakultúra, 25.évfolyam, 2015/1. szám Forrás: <http://real.mtak.hu/34840/1/02.pdf> Letöltve: 2024. 04. 08.
- Lukácsy, G. (1997): *Szabad iskolaválasztás vagy szelekció?* In: Iskolakultúra 1997/8 Forrás: https://real.mtak.hu/58477/1/10_EPA00011_iskolakultura_1997-8.pdf Letöltve: 2024. 04. 08.
- Marton, E. (2016): *Mit hoztam, mit vinnék? A szülők iskolával kapcsolatos elvárásai.* In: Tóth, P.-Holik, I. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. Bp.ELTE Eötvös Kiadó, 165.p.
- Marton, E. (2019): *A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában*, Doktori (phd) disszertáció
- Mayo, A., Siraj, I. (2015): *Parenting practices and children's academic success in low-SES families*. Oxford Review of Education, Vol. 41, No. 1, 47–63.
- Messing V. – Molnár E. (2008) „...több odafigyelés kellett volna” *A roma gyerekek iskolai sikerességének korlátairól*. Esély, 4, 77–93 Forrás: [messing.chp:Corel VENTURA \(esely.org\)](http://messing.chp:Corel VENTURA (esely.org))
- Mihály, I.(2000): *A szülők és az iskola*. Új Pedagógiai Szemle 2000. szeptember, 84-88. o.
- Mogyoróssy, A. & Nagy, B. E. (2017) *A szülők és pedagógusok kapcsolattartásának mintázatai*. EDUCATIO, 26 (4). Forrás: A szülők és pedagógusok kapcsolattartásának mintázatai in: Educatio Volume 26 Issue 4 (2017) (akjournals.com)
- Neumann, E. (2018): *A „társadalom torkán lenyomott helyzet” – konfliktusok és egyeztetések az oktatási integrációról és a tanulók elosztásáról egy magyar városban*.

- In: Fejes, J. B. és Szűcs, N. (szerk.): *Én vétkem. Helyzetkép az oktatási szegregációról.* Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 251–267.
- OECD (2015). *What do parents look for in their child's school?* PISA in Focus, 51. <https://doi.org/10.1787/22260919> Letöltve: 2024.03.01.
 - Papp Alexandra (2023): *Az iskolarendszer Németországban.* <https://iranytunemetorszagban.de/az-iskolarendszer-nemetorszagban/> Letöltve: 2024.03.01.
 - Pepe, A., Addimando, L. (2014): *Teacher-parent relationships: influence of gender and education on organizational parents' counterproductive behaviors.* Eur J Psychol Educ 29:503–519.
 - F. Lassú, Zs. – Marton, E. - Glauber, A. - Podráczky, J.& Perlusz, A. (2012) *A szülő-iskola partnerségre, a szülői bevonásra irányuló nemzetközi törekvések és gyakorlati megoldások.*
 - Podráczky, J. (szerk.): *Szövetségben - Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról.* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest Forrás: <http://mek.oszk.hu/11300/11368/11368.pdf>
 - Pusztai, G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskolai pályafutás.* Budapest, Új Mandátum Kiadó.
 - Rhodes, A., & DeLuca, S. (2014). *Residential mobility and school choice among poor families.* In A. Lareau & K. Goyette (Eds.), *Choosing homes, choosing schools* (pp. 137–166). Russell Sage Foundation.
 - Sajtos, L. & Mitev, A. (2007) *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv.* Alinea Kiadó, Budapest
 - Schneider, M. & Buckley, J. (2002). *What do parents want from schools? Evidence from the internet.* Educational Evaluation and Policy Analysis, 24(2), 133–144. <https://doi.org/10.3102/01623737024002133>
 - Solymosi, K. (2013): *Iskolaválasztás: a háttérben húzódó motivációk és nézetek.* In: Karlovitz J. T., Torgyik J. (szerk.): *Vzdelávanie, výskum a metodológia = Oktatás, kutatás és módszertan: Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia.* 771. Konferencia helye, ideje: Komárom, Szlovákia.
 - Szabóné Szőke Zsuzsanna (2014): *A szülők és az iskola kapcsolata.* Dombóvár Forrás: <https://journal.uni-mate.hu/index.php/asc/article/view/342/1068> Letöltve: 2024. 04. 08.
 - Szűcs, N. & Fejes, J. B. (2020). *A középosztálynak is kárt okoz az iskolák joga a szabad tanulóválasztáshoz.*

<https://qubit.hu/2020/09/08/a-kozeposztalynak-is-kart-okoz-az-iskolak-joga-a-szabad-tanulovalasztashoz> Letöltve: 2024. 04. 08.

- Tikkanen, J. (2019). *Parental school satisfaction in the context of segregation of basic education in urban Finland*. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 5(3), 165–179. Forrás: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/20020317.2019.1688451?scroll=top&neededAccess=true> Letöltve: 2024. 04. 08.
- Tóth, E. (2015): *Az országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján*. Magyar Pedagógia. 2. 115–138.
- Tóth, J. (2017): *A szülőkkel való kapcsolattartás és kapcsolatkezelés problematikája*. Miskolc Forrás: <http://midra.uni-miskolc.hu/document/26030/21354.pdf> Letöltve: 2024. 04. 08.
- Tuza, T. (2011): *Mit vár el a szülő? Módszertani közlemények*, 51. évf. 1. szám. pp. 7-10. Forrás: http://acta.bibl.u-szeged.hu/29045/1/modszertani_051_001_007-010.pdf Letöltve: 2024. 04. 08.
- Velkey G. (2013): *Dinamikus egyensúlytalanság: A hazai közoktatási rendszer szétesése, felforgatása és a konszolidáció esélye*. Magyar Tudományos Akadémia Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Regionális Tudományok Intézete, Budapest–Pécs–Békéscsaba
- Velkey, G. (2011): *A (szak)képzés hazai rendszere, működési zavarai és megújítása*. Doktori (PhD) értekezés, Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar, Regionális Politika és Gazdaságtan Doktori Iskola. Forrás: [Az oktatás hazai rendszere, működési zavarai és megújításának irányai \(mtak.hu\)](#) Letöltve: 2024. 04. 09.
- Yamamoto, Y., Holloway, S.D. (2010): *Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context*. *Educ Psychol Rev* 22:189–214.
- Zsigmond A.(2005): *Amerika: Társadalom és oktatás: Fordulópontok az amerikai oktatáspolitikában*. Gondolat Kiadó, Budapest

13. Táblázatok és ábrák jegyzéke

1. ábra Az óvoda-és iskolaválasztás szempontjai közötti eltérések (Forrás: Berényi - Berkovits & Erőss, 2005, 812).....	16
2. ábra A minta lakóhelytípus szerinti eloszlása	28
3. ábra A minta iskolai végzettség szerinti eloszlása	29
4. ábra Szülők által iskoláztatásra szánt településtípusok megoszlása	30
5. ábra A mintában résztvevő szülők által preferált iskolatípus fenntartó szerinti megkülönböztetésben (N=225; %)	30
6. ábra Az alternatív iskolatípusokra vonatkozó szülői preferencia eloszlása (N=225; %).....	31
7. ábra Szülői preferenciák az iskola megközelíthetősége vonatkozásában (N=225)	32
8. ábra Az infrastruktúra szerepe a szülői preferenciák sorában (N=225; %)	33
9. ábra Az iskola teljesítményének, hírnevének szerepe az iskolaválasztás során (N=225; %).....	34
10. ábra A szülők elvárásai az iskola különleges bánásmódra vonatkozó tendenciáival kapcsolatban (N=225; %)	36
11. ábra Az iskolával kapcsolatos egyéb szülői elvárások (N=225; %).....	37
12. ábra Iskolába hívogató rendezvények vonzereje (N=225; %).....	38
13. ábra A szülők iskolai honlappal kapcsolatos elégedettsége (N=225; %)	39
1. táblázat Az óvoda legfontosabbnak tartott funkciói iskolaválasztás előtt álló szülők szerint (Forrás: Berényi - Berkovits & Erőss, 2005, 810).....	15
2. táblázat Az óvodáztatás szempontjai (Forrás: Berényi - Berkovits & Erőss, 2005, 811).....	15
3. táblázat A gyermek legmagasabb iskolai végzettségére vonatkozó szülői prognózis (Forrás: Kiss, 2016, 68)	17
4. táblázat A szülők különleges bánásmódot igénylő gyermekekre vonatkozó preferenciáinak százalékos eloszlása (N=225; %)	35

14.Nyilatkozatok

NYILATKOZAT

Gettinger Kitti (név) (hallgató Neptun azonosítója: **FWCSOB**) konzulenseként nyilatkozom arról, hogy a **diplomadolgozatot**¹ áttekintettem, a hallgatót az irodalmi források korrekt kezelésének követelményeiről, jogi és etikai szabályairól tájékoztattam.

A záródolgozatot/szakdolgozatot/diplomadolgozatot/portfóliót a záróvizsgán történő védésre javaslom / nem javaslom².

A dolgozat állam- vagy szolgálati titkot tartalmaz: igen nem^{*3}

Kelt: Kaposvár, 2024. április 22.


belső konzulens

¹ A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törlendő.

² A megfelelő aláhúzendő.

³ A megfelelő aláhúzendő.

NYILATKOZAT

a diplomadolgozat nyilvános hozzáféréséről és eredetiségéről

A hallgató neve: Gettinger Kitti
A Hallgató Neptun kódja: FWCSOB
A dolgozat címe: Szülői preferenciák a köznevelési intézmény választás során
A megjelenés éve: 2024
A konzulens intézetének neve: Neveléstudományi Intézet
A konzulens tanszékének a neve: Gyermeknevelési Tanszék

Kijelentem, hogy az általam benyújtott záródolgozat/szakdolgozat/diplomadolgozat/portfólió¹ egyéni, eredeti jellegű, saját szellemi alkotásom. Azon részeket, melyeket más szerzők munkájából vettem át, egyértelműen megjelöltem, és az irodalomjegyzékben szerepeltettem.

Ha a fenti nyilatkozattal valótlan állítottam, tudomásul veszem, hogy a záróvizsga-bizottság a záróvizsgából kizár és a záróvizsgát csak új dolgozat készítése után tehetek.

A leadott dolgozat, mely PDF dokumentum, szerkesztését nem, megtekintését és nyomtatását engedélyezem.

Tudomásul veszem, hogy az általam készített dolgozatra, mint szellemi alkotás felhasználására, hasznosítására a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem mindenkor szellemi tulajdon-kezelési szabályzatában megfogalmazottak érvényesek.

Tudomásul veszem, hogy dolgozatom elektronikus változata feltöltésre kerül a Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem könyvtári repozitóri rendszerébe. Tudomásul veszem, hogy a megvédett és

- nem titkosított dolgozat a védést követően
- titkosításra engedélyezett dolgozat a benyújtásától számított 5 év eltelte után nyilvánosan elérhető és kereshető lesz az Egyetem könyvtári repozitóri rendszerében.

Kelt: 2024 év április hó 29. nap


Hallgató aláírása

¹ A megfelelő dolgozattípus meghagyása mellett a többi típus törlendő.