

XXXVII. OTDK

Pedagógiai, Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi
Szekció

Lehetőségek és akadályok a nevelőszülők és pedagógusok közötti együttműködésben

Témavezető:

Csók Cintia

egyetemi tanársegéd

Szerző:

Kocsis Nóra

Debreceni Egyetem

Lezárás dátuma: 2024.06.24.

Debrecen

2024

Tartalomjegyzék

Absztrakt	1
1. Bevezetés	2
2. Elméleti háttér	5
2.1. A magyar gyermekvédelmi szakellátás rendszere.....	5
2.2. A család-iskola partnerség fogalmi konstrukciója.....	11
2.3. Nevelési partnerek közötti együttműködés a kutatások tükrében	14
3. Módszertani keretek	16
4. Eredmények	18
4.1. Nevelőszülői fókuszcsoportos interjúk.....	18
4.1.1. A nevelőszülővé válás útja.....	18
4.1.2. A családi élet jellemzői	19
4.1.3. A nevelőszülők és pedagógusok közötti kapcsolattartás	23
4.2. Nevelőszülői családok a pedagógusok perspektívájából.....	26
5. Összegzés	32
Irodalomjegyzék	34

Absztrakt

A szülői tevékenység sokrétű fogalomként értelmezhető, jellemzően a szülő-gyermek közötti kölcsönös viszonyra utal. A kutatók ezt a nevelői erőforrást főként a gyermek iskolai előrehaladásának nézőpontjából vizsgálják (Pusztai, 2020a). Jelen kutatás a nevelőszülők és az iskola közötti együttműködés sajátos jellemzőire fókuszál. Megvizsgáljuk a gyermekvédelmi szakellátás és a köznevelési intézmények metszetében a nevelőszülői bevonódás jellemzőit, a nevelőszülők és a pedagógusok közötti partneri kapcsolat támogató és akadályozó tényezőit. Az utóbbi időben megnövekedett a nevelőszülői ellátással foglalkozó kutatások száma (Erdei, 2019; Rácz, 2021), ugyanakkor a nevelőszülők és a pedagógusok közötti kapcsolattartás kevésbé kutatott területnek számít Magyarországon. Kvalitatív kutatásunk újszerűsége abban rejlik, hogy a család-iskola relációja szempontjából egy speciális, ritkán vizsgált szülőcsoporttal foglalkozunk Hajdú-Bihar vármegyében, s az elemzés második szakaszában a pedagógusi narratívák is feltárássra kerülnek. Az alapvető kutatási kérdéseink: (1) Hogyan jellemezhető a nevelőszülő családok és az iskola kapcsolata? (2) Milyen formában valósul meg a nevelőszülők és pedagógusok közötti kapcsolattartás és együttműködés? (3) Milyen tényezők támogatják vagy gátolják a partneri kapcsolat kiépítését a nevelőszülők és a pedagógusok között? A fókuszcsoportos adatfelvételek félig strukturált interjúvázlatok alapján készültek. A kutatás résztvevői nevelőszülők (N=15) és pedagógusok (N=10). Az interjú kódolását és elemzését az Atlas.ti szoftver segítette. Az eredményeink között szerepel, hogy összességében véve rendszeres, napi szintű, főként személyes jellegű a kapcsolattartás a nevelőszülők és a pedagógusok között. Támogató tényezőként megjelent a pedagógus toleráns, a speciális nevelési helyzetet figyelembe vevő attitűdje. Ám számos olyan esetről is beszámoltak a nevelőszülők, amikor a pedagógusok részéről negatív fogadtatásban részesültek. A felek közötti együttműködés elősegítése érdekében a pedagógusok igényt tartanak továbbképzésre (gyermekvédelmi gondoskodás, nevelőszülő-iskola kollaboráció, módszertani kérdések), s hasznosnak vélnék a folyamatos jellegű szupervízió alkalmazását.

Kulcsszavak: nevelőszülő, nevelőszülői bevonódás, család-iskola partnerség

1. Bevezetés

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

A korábban említett háromszereplős modell egységeinek együttes célja a tanulói sikerek elérése, az oktatási folyamatból való lemorzsolódás csökkentése, továbbá a diákok támogatása, biztatása egyaránt kiemelkedő jelentőséggel bír. Fontos tényezőt jelent a szereplők közötti kiegyensúlyozott kapcsolat, amely kedvező módon járulhat hozzá a tanulmányi előmenetelhez (Pusztai & Engler, 2020). Korábbi kutatások eredményei (Hanák, 1985) rámutattak arra, hogy a gyermekvédelmi gondoskodásban nevelkedők fokozottan ki vannak téve a korai iskolaelhagyás kockázatának, valamint esetükben az iskolai végzettség elmarad a velük egykorú, nem gyermekvédelmi gondoskodásban élő fiatalok végzettségének átlagos szintjétől (Hanák, 1985; idézi Rákó, 2014). Az oktatáskutatókat már régóta foglalkoztatja az a kérdés, hogy az iskola hogyan képes kiegyenlíteni a gazdasági aktivitás miatt beszűkülő szülői szerepvállalást, továbbá, hogy mely komponensek hasznosíthatóak a szülők számára, amelyekkel

hatékonyabb nevelési tevékenységeket ismerhetnek meg (Epstein & Sanders, 2002; idézi Kocsis et al., 2022). Nem véletlen, hogy a szülői bevonódás és elköteleződés kérdésköre az elmúlt években újra a tudományos érdeklődés középpontjába került, s egyre több kutatás szerveződik e téma köré, amelyek során a kutatók más-más aspektusból vizsgálják ezt a területet. Egyes megközelítésekben a nevelési partnerek, mint például a szülők (Pusztai & Engler, 2020; Csák, 2023a; Csák, 2023b; Csák & Fényes, 2023; Szász, 2023; Csák, 2024) és az iskolai szakemberek (Csók, 2020; Csók & Pusztai, 2022; Major, 2023; Pusztai & Csók, 2023; Pusztai et al., 2023) szemüvegén keresztül nyerhetünk betekintést a gyermeknevelési tevékenységek mintázataiba. A sajátos nevelési igényű tanulók és családjaik vizsgálata az elemzések egy külön szeletét adják (Kovács et al., 2022; Bacskai et al., 2023; Dan et al., 2023; Dan, 2023; Hrabéczy et al., 2023; Pirczak-Piega & Kutek-Sładek, 2023), csakúgy, mint a vallásos (Pusztai & Fényes, 2022; Pusztai, Róbert & Fényes, 2022; Pusztai et al., 2024a), a sportoló (Kovács et al., 2022; Kovács et al., 2024), az önkéntes (Kocsis et al., 2022), a digitális (Szabó et al., 2023) és a hallgatói (Csók & Pusztai, 2023; Hrabéczy & Csók, 2023; Pusztai et al., 2024b) közösségek. A fókuszcsoporthoz tartozó interjúkon alapuló kutatásunkban egy új perspektívából közelítjük meg a kérdéskört, ugyanis a nevelőszülők és a pedagógusok tapasztalatait és nézeteit próbáljuk megragadni, így kívánunk csatlakozni a kialakult tudományos párbeszédhez. A nevelőszülői és pedagógusi nézőpontok egyidejű megismerésével differenciált képet alkothatunk a nevelőszülő családok és az iskola kapcsolatáról, miközben a nevelőszülői hivatásról is karakteres eredményeket kaphatunk.

Jelen kutatásban a nevelőszülők és az iskola közötti együttműködés sajátosságaira összpontosítunk, illetve a gyermekvédelmi szakellátás és a köznevelési intézmények metszetében vizsgáljuk a nevelőszülői bevonódás jellemzőit, a nevelőszülők és a pedagógusok közötti partneri kapcsolat kialakítását támogató és akadályozó tényezőket. Ebből kifolyólag az elméleti fejezetben elsőként a gyermekvédelmi szakellátás témakörére koncentrálnunk, majd a család-iskola partnerség fogalmi értelmezése kerül bemutatásra. Ezt követően a kutatási területünkhöz kapcsolódó hazai és nemzetközi empirikus vizsgálatok eredményeit tekintjük át. Kvalitatív kutatásunk újszerűségét az adja, hogy a család-iskola relációja szempontjából egy speciális helyzetben lévő szülőcsoporttal foglalkozunk, s mindeközben a pedagógusi narratívák is feltárássra kerülnek. Noha az utóbbi években megnőtt a nevelőszülői ellátással foglalkozó kutatások száma (Erdei, 2019; Erdei & Kovács, 2020; Rácz, 2021; Haász & Viczina, 2022; Rácz & Bogács, 2022; Nemes-

Zámbó, 2023; Miklódi-Simon & Szűcs, 2024), azonban a nevelőszülők és a pedagógusok közötti kapcsolattartás kérdésköre még mindig egy kevésbé kutatott területnek számít Magyarországon. Mindaddig a nemzetközi szakirodalom felhívja a figyelmet a kutatási irány fontosságára (Hines et al., 2005; Merdinger et al., 2005; Rios, 2008; Hass & Graydon, 2009; Morton, 2015; Moyer & Goldberg, 2019). A témaválasztás relevanciáját tovább erősíti, hogy a nemzetközi statisztikai adatokban is fellelhető, hogy egyre több a nevelőszülői ellátásban nevelkedő gyermek, ahogy azt az 1. táblázat adatai is bemutatják.

1. táblázat

A nevelőszülőknél nevelkedő 0-17 éves gyermekek száma és a nevelőszülőknél nevelkedő gyermekek száma 100 000 lakosra vetítve, régiók és számítási módszerek szerint

	A nevelő- szülőknél nevelkedő gyermekek száma	Alkalmazott ráta: Nevelőszülőknél nevelkedő gyermekek száma	A nevelőszülőknél nevelkedő gyermekek aránya 100 000 főre vetítve	A 0-17 éves gyermekek népességi lefedettsége
Független Államok Közössége	657,000	788,000	790	90%
Iparosodott országok	774,000	799,000	399	96%
Közel-Kelet és Észak-Afrika	31,000	52,000	31	61%
Kelet- és Dél- Afrika	94,000	n/a	n/a	30%
Latin-Amerika és a Karib-térség	54,000	n/a	n/a	27%
Nyugat- és Közép-Afrika	4,000	n/a	n/a	17%
Kelet-Ázsia és a Csendes-óceán	4,000	n/a	n/a	5%
Dél-Ázsia	4,000	n/a	n/a	1%

Forrás: Petrowski et al. (2017) alapján saját fordítás

2. Elméleti háttér

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

2.1. A magyar gyermekvédelmi szakellátás rendszere

Az Országgyűlés az ENSZ Gyermekjogi Egyezményével összhangban a gyermekvédelmi törvényben megfogalmazottakkal előtérbe helyezi a gyermek érdekeit és jogait, elsőbbséget adva a családban történő nevelkedésnek, melynek megteremtéséhez különféle támogatások, illetve szolgáltatások kerülnek biztosításra. A gyermekek védelmét pénzbeli és természetbeni ellátások, személyes gondoskodást nyújtó alapellátások, személyes gondoskodást nyújtó szakellátások, továbbá hatósági intézkedések biztosítják (11). A gyermekvédelmi törvény alapján *„A gyermekek védelme a gyermek családban történő nevelkedésének elősegítésére, veszélyeztetettségének megelőzésére és megszüntetésére, valamint a szülői, vagy más hozzátartozói gondoskodásból kikerült gyermek helyettesítő védelmének biztosítására irányuló komplex tevékenység, amelyet a gyermekvédelmi rendszerhez tartozó állami- és nem állami szervek látnak el.”*¹

A gyermekvédelem feladata egyfelől társadalmi szinten értelmezett, amely a társadalmi integráció elősegítését célozza a hátrányos helyzetű, veszélyeztetett vagy gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyermekek vonatkozásában, másfelől pedig gyermeki szinten értelmezhetjük, ahol az adott gyermek fejlődését szükséges biztosítani. Korrekciós intézmény, mely a társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésére, egyéni szinten pedig a gyermek személyiségének fejlődésére, hátrányainak kompenzálására irányul. Szükség esetén a legtermészetesebb társadalmi intézmény pótlására szolgál, de a családi szeretetet és identitást nem tudja helyettesíteni, így szükségletkielégítő funkciója normatív szabályokra épül. Az állam felelőssége, hogy biztosítsa a jogszabályi kereteket, meghatározza az intézményrendszer feladatait, finanszírozza a rendszer zavartalan működését és ellássa a szakmai felügyeletet (Rácz, 2016). A gyermekvédelmi

¹ 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, 14. § (1)
<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv>

törvény hatályba lépését követően valósult meg a gyermekjóléti alapellátások és a gyermekvédelmi szakellátások elhatárolására, ennek megfelelően jöttek létre a gyermekjóléti szolgálatok, megváltozott a szakellátási intézményi struktúra, továbbá sor került a nagy intézmények felszámolására, s az intézményrendszer belső kitagolása családi jellegűvé formálta az intézményeket, ezzel nyitottabbá téve a helyi közösségek és a lakókönyezet felé (Rácz, 2012).

A családjukat átmenetileg, vagy tartósan nélkülözni kényszerülő gyermekek számára a gyermekvédelmi szakellátás biztosítását írja elő a törvény. A személyes gondoskodás keretébe tartozó gyermekvédelmi szakellátások a következőkben nyilvánulhatnak meg: otthont nyújtó ellátás, utógondozói ellátás és területi gyermekvédelmi szakszolgáltatás. A gyermekvédelmi szakellátás két fő területi egységét képezi a területi gyermekvédelmi szakszolgáltatás, illetve az otthont nyújtó ellátás. Az otthont nyújtó ellátás magában foglalja az elhelyezett gyermek, fiatal teljes körű ellátását, a családi kapcsolatok fenntartását, valamint a hazakerülést segítő családgondozást. Abban az esetben, ha nem lehetséges a családhoz való visszakerülés, akkor elsődleges célt képez az örökbefogadás elősegítése, továbbá a visszailleszkedéshez, az önálló életkezdéshez szükséges utógondozás biztosítása (I1).

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

- a) elősegíti a gyermek testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődését, személyisége kibontakozását,*
- b) elősegíti – a működtető támogatásával – a gyermek vér szerinti családjába való visszakerülését és ennek érdekében együttműködik a családdal, vagy ha ez nem lehetséges, illetve ez nem áll a gyermek érdekében, örökbefogadó családnál történő elhelyezését,*

- c) elősegíti a gyermek vallási vagy lelkiismereti meggyőződésének szabad megválasztását, kinyilvánítását, gyakorlását, hit- és vallásoktatásban való részvételét,
- d) felkészíti a gyermeket az önálló életvezetésre, alapvető személyes ügyeinek intézésére.”²

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

A gyerekekre és a családokra szánt kiadások esetében forrásnövekedés állapítható meg az Eurostat 2022-ben megjelent adatai alapján, melyben Magyarország és az Európai Unió hasonló növekedési dinamikát mutat. A korábbi évekre jellemző forráscsökkenés következtében a magyar kiadások az EU átlag alatt maradtak (1. ábra). A forrás keretösszegéből a gyerekeket érintő, 2022-es kiadások megoszlásáról elmondható, hogy a legnagyobb egységet a közneveléssel kapcsolatos kiadásokat is magában foglaló kulturális és sporttámogatás jelenti, amelyet a szociális és egészségügyi kiadások követnek. Utóbbiak tartalmazzák a gyermekvédelmi rendszerrel összefüggő kiadásokat (I2).

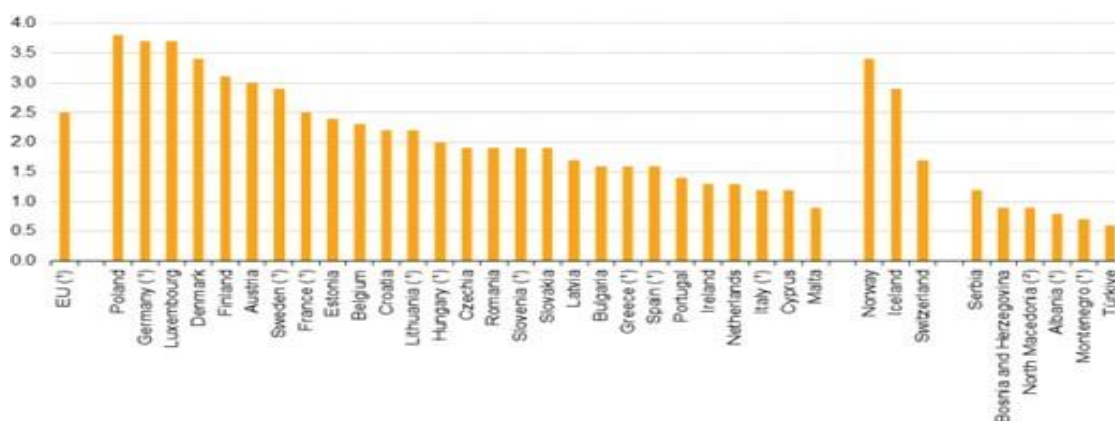
2022-ben az előző évhez képest a fogyasztói árak átlagosan 14,5 százalékkal nőttek, amelyen belül a legnagyobb mértékben az élelmiszerek drágultak 26 százalékkal. Mindezek együttjárása a gyermeket nevelő családokat jelentős kihívások elé állította, különösképpen az alacsony jövedelmű családokat, valamint a gyermekvédelmi gondoskodásban élő gyerekek ellátásáért felelős szakembereket (I2). 2022 nyarán a sajtóhírekben megjelentek a nevelőszülők romló anyagi helyzetére vonatkozó adatok. Egy gyermekvédelmi szakmai kötetben a szerző, Rácz Andrea, így fogalmazott: *“Minden sztereotípiá ellenére nagyon nehéz – és a jelenlegi gazdasági válságban még inkább nehéz – helyzetben vannak a nevelőszülők, hiszen az ellátmány egyáltalán nem fedezi az ellátási költségeket, ráadásul a javadalmazás nincs a felelősséggel sem*

² 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról, 55. § (1), a)-d) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv>

összehangban.”³ A gyermekekre és a családokra fordított kiadások arányát nemzetközi összehasonlításban az Eurostat 2020-as adatai alapján vizsgáltuk (1. ábra).

1. ábra

A gyerekekre és a családokra szánt kiadások az Eurostat adatai szerint (GDP %-ban megadva)



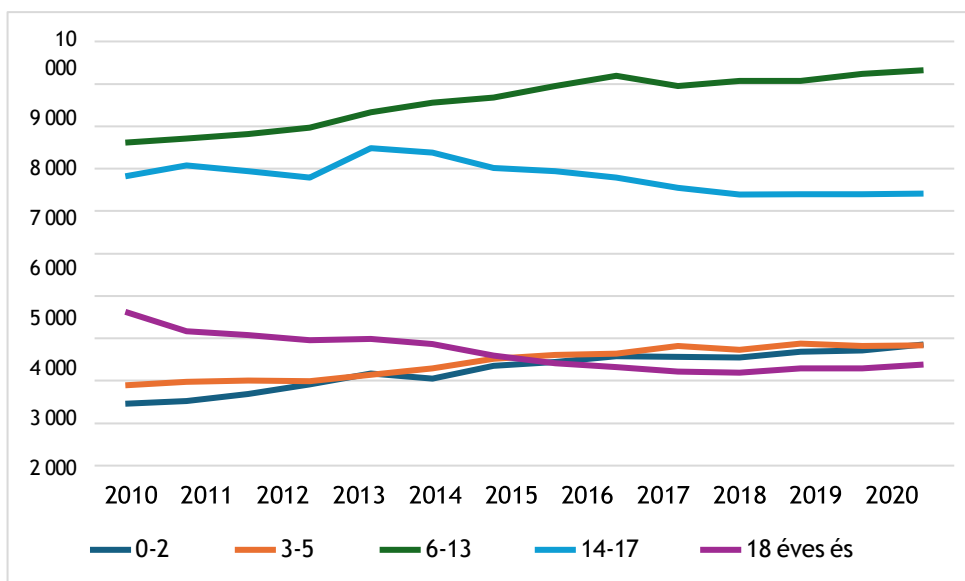
Forrás: Eurostat (2020)

A Központi Statisztikai Hivatal adatai szerint 2022. december 31-én a gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő kiskorú gyerekek száma tovább emelkedett. A 21 172 gyerek közül 14 035-en nevelőszülőnél éltek. Utógondozói ellátásban 2 298 fiatal felnőtt részesült (I2). Ehhez kapcsolódik a 2. ábra, amelyen a gyermekvédelmi szakellátásban részesülő gyermekek, fiatalok életkor szerinti megoszlását mutatjuk be. Ezen adatok alapján az a következtetés vonható le, hogy a 6-13 éves korosztályban a legnagyobb a gyermekvédelmi szakellátásban részesülők aránya, s megfigyelhető egyfajta növekvő tendencia. Az elmúlt közel egy évtized adatait vizsgálva, hasonló emelkedés figyelhető meg a 0-2 éves korúak esetében.

³ Rác, A. (2022). Teóriától a gyermekvédelem praxisáig. ELTE TÁTK, Budapest. 53.

2. ábra

A gyermekvédelmi szakellátásban részesülők életkor szerinti megoszlása

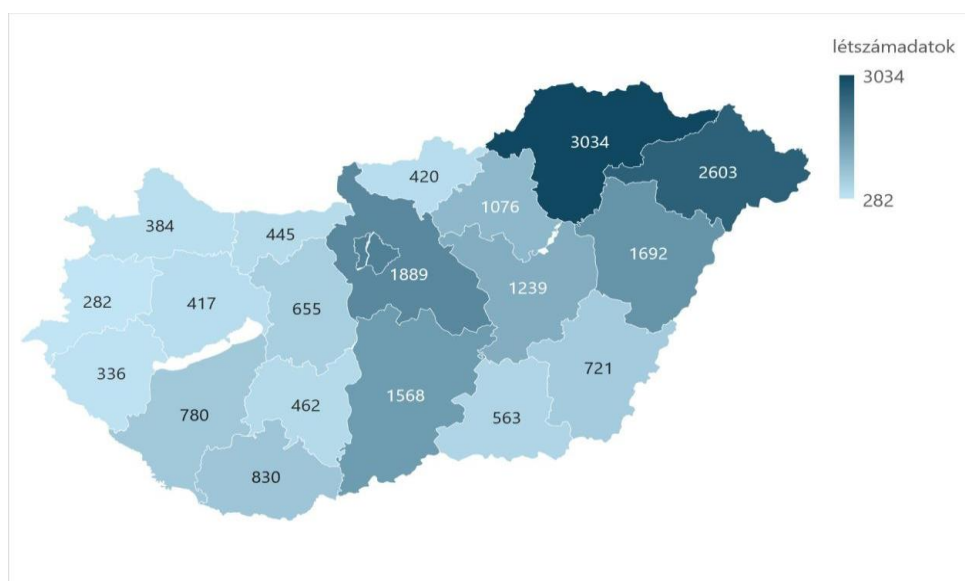


Forrás: Központi Statisztikai Hivatal (2023) alapján saját szerkesztés

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

1. térkép

Gyermekvédelmi szakellátásban részesülő kiskorúak vármegye szerint

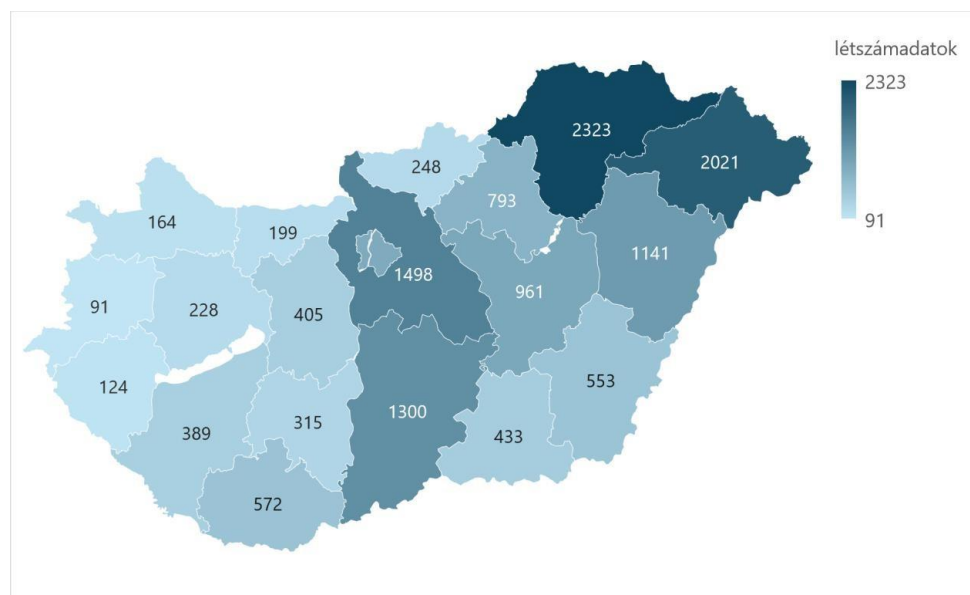


Forrás: Központi Statisztikai Hivatal (2023) alapján saját szerkesztés

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

2. térkép

Nevelőszülőknél elhelyezett kiskorúak vármegye szerint



Forrás: Központi Statisztikai Hivatal (2023) alapján saját szerkesztés

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

2. 2. A család-iskola partnerség fogalmi konstrukciója

Az előző fejezetben feltérképezve a magyar gyermekvédelmi szakellátás rendszerét, valamint statisztikai adatok felhasználásával bemutatva a gyermekvédelmi szakellátásban részesülők arányait, a következőkben a szülői bevonódás fogalmi újításait járjuk körbe.

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

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

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

Imre (2017) értelmezésében az iskola és a családok közötti kapcsolatrendszer magába foglalja azon támogatási formák összességét, amelyek elősegíthetik a tanulók tanulmányi eredményességének emelkedését. Az iskola által biztosított kapcsolattartási formák mellett, mint a szülői értekezlet, a fogadóóra, a szülők tanulás iránti elszántsága, s a gyermekek otthoni támogatása is ebben a kapcsolatrendszerben jelenik meg. A szülő és az iskola közötti viszony, kapcsolat meghatározására a szakirodalom a partnerkapcsolat terminust alkalmazza, mindez a köznyelvben és a szaknyelvben egyaránt pozitív jelleggel bír. A partneri viszony megnevezés egyfajta határozott

együttműködést feltételez az említett felek között (Markström 2013; idézi Imre, 2017). Az iskolák falain belül azonban gyakorta más tapasztalás jellemző, ugyanis számtalan gátló tényező akadályozhatja a nevelési szereplők közötti optimális partnerkapcsolat meglétét. A szülők és a pedagógusok közötti együttműködés megőrzése egy permanensen változó folyamatként értelmezhető, amely az érintett felek részéről állandó figyelmet, energiabefektetést, gördülékeny kommunikációt és együttműködést igényel. Az előbbieken felsoroltak általában változó mértékben mutatkoznak meg a pedagógusban, valamint a szülőben egyaránt.

Epstein (2010) szerint a pedagógus és szülő közötti partnerkapcsolat lényege, hogy a tanuló áll a középpontban. Ehhez kapcsolódóan megalkotta az úgynevezett partnerkapcsolati modelljét, mely három szereplőből épül fel, azaz megnevezi az iskola intézményét, a családot és a helyi közösséget. Az említett résztvevők együttes célját jelenti a tanulók biztatása, a gyermekek iskolai sikereiben részesítése, valamint, hogy csökkenjen a lemorzsolódás mértéke. A kutató szerint a szülő és az intézmény együttműködése kedvező hatással van az iskolai atmoszférára, és elősegíti a felek közös munkájának meglétét. Epstein (2010) hat különböző típusú bevonódási formát hangsúlyoz, amelyek konstruktív módon hatnak a tanulók iskolai eredményességére. Az általa elkülönített típusokat a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat

A szülői bevonódás epsteini modellje

<i>első típus</i>	szülői feladatok, s az intézmény általi támogatása
<i>második típus</i>	kommunikációval kapcsolatos tényezők
<i>harmadik típus</i>	önkéntesség
<i>negyedik típus</i>	otthoni tanulás támogatása
<i>ötödik típus</i>	döntéshozatal (részvétel az iskola, a szülői és egyéb testületek munkájában)
<i>hatodik típus</i>	együttműködés a közösséggel

Forrás: Epstein (2010) alapján saját szerkesztés

A család és iskola közötti kapcsolat meghatározására a tanulmányokban számos kifejezéssel találkozhatunk. Gyakran a szülői bevonódás vagy a partneri viszony elnevezést használják a kutatók, s a fogalmi keretek megalkotása során főként az

Epstein-féle modellt veszik alapul (Pusztai et al., 2024a). Az elmúlt évek kutatásait figyelembe véve megállapítható, hogy a család-iskola partnerség („family-school partnership”) kifejezés egyre inkább előtérbe kerül, s napjainkban is fokozott figyelem irányul erre a kutatási területre (Bacsikai & Imre, 2023). A téma fontosságát a következő gondolatok kiválóan tükrözik: *„Ahhoz, hogy sikeresek legyünk az iskolában, nem elég, ha a tanárok egyedül végzik a munkát, azt a családdal is együtt kell végezni. Noha mindennek a középpontjában a tanulók állnak, az iskola és a család közötti partnerség elengedhetetlen a sikerhez. Néha azonban ez a partnerség nem tűnik olyan egyértelműnek, mint amilyennek lennie kellene, például amikor az iskola és a család értékei eltérőek, ha a szülők és a tanárok társadalmi státusza eltérő, vagy ha a gyermek fogyatékossgal él együtt”* (Bacsikai & Imre, 2023 alapján saját fordítás).

2.3. Nevelési partnerek közötti együttműködés a kutatások tükrében

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

Az Értékteremtő 2020 országos kutatásban többszempon্তু megközelítést alkalmaztak a kutatók, s többek között a gyermeknevelési értékek (Dusa, 2020), a családok időfelhasználása (Bocsi, 2020) és a speciális nevelési igényű gyermekeket nevelő családok (Hrabéczy, 2020) jellemzői is górcső alá kerültek. Kutatásunk szempontjából kiemelendő, hogy Ceglédi (2020) a családszerkezet hatását vizsgálva arra

a megállapításra jutott, hogy a krízisekkel, a nehézségekkel való megküzdés pozitív jellegű hatást gyakorolhat a hátrányos helyzetű diákokra. A reziliens életutat kedvezően befolyásolhatja a biztos családi háttér, a gyermek pozitív jellemvonása, illetve a szülő és az iskola között húzódó megfelelő kapcsolat. A szülők és az iskola együttműködésében azonban a reziliens diákok számos ponton lemaradhatnak a kedvezőbb helyzetben lévő társaikhoz képest, mindez pedig a jövő vonatkozásában egyre nagyobb egyenlőtlenségek meglétéhez, s megerősödéséhez vezethet. Csók (2020) kutatásából kiderül, hogy a pedagógusok kevés információval rendelkeznek a gyermekvédelmi ellátórendszer működéséről, s igénylik a szülőkkel, a gyermekvédelmi aktorokkal való kapcsolattartásban nyújtott segítséget.

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

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

Korábbi kutatásokban (Hass & Graydon, 2009) foglalkoztak a reziliencia lehetséges forrásaival olyan nevelésbe vett fiatalok esetében, akiket tanulmányi előrehaladás szempontjából sikeresnek ítélt meg. A fiatalok abban az esetben bizonyultak eredményesnek, ha elvégeztek egy szakmai, posztsekunder programot

vagy főiskolán, egyetemen tanultak (Hass & Graydon, 2009; idézi Morton, 2015). Rio (2008) vizsgálatából kiderül, arra a kérdésre válaszolva, hogy a korábban nevelésbe vett fiatalok hol kapták meg a legtöbb segítséget, 24-ből 11-en a nevelőszülőknek tulajdonították a tanulmányi sikereik okát (Morton, 2015). A 14 nevelőszülős családban nevelkedett fiatalból 14-en azt válaszolták, hogy az iskolára pozitívként tekintenek (Hines et al., 2005), s további kutatási eredmények (Rios, 2008, Merdinger et al., 2005; idézi Morton 2015) rávilágítanak arra, hogy a pedagógusok, az iskolai tanácsadók és a támogató környezet, illetve a szigorú oktatók mind erőforrásként szolgáltak a nevelt fiatalok életében (Morton, 2015). A megkérdezettek kiemelték, hogy név szerint emlékeznek azokra a tanáraikra, akik mindent megtettek a nevelt gyerekek előrehaladása érdekében (Morton, 2015).

3. Módszertani keretek

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

Célok és kutatási kérdések

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

Minta

A kutatás résztvevői nevelőszülők és pedagógusok voltak. A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján az Észak-Alföld régióban, azon belül is Hajdú-Bihar vármegyében kiemelkedik a nevelőszülők száma, ahogy a 2. számú térképen bemutatásra került. Ezen adatok értelmében indokoltá válik, hogy ezzel a földrajzi területtel mélyebben is foglalkozzunk. A nevelőszülői interjúk alanyait a Debrecen

városában működő egyik nevelőszülői hálózathoz⁴ tartozó nevelőszülők képezték. Az interjúalanyok másik csoportját az általános iskolákban és középiskolákban tanító pedagógusok alkották. Az interjúalanyok kiválasztásakor heterogén csoportok kialakítása volt a cél. A kialakítás iskolatípus, pályaszakasz szerint zajlott, s a hálózat mintavétel alkalmazásával kértük fel az interjúalanyokat. A válaszadási hajlandóság befolyásolta az interjúalanyok összetételét (Pusztai & Csók, 2022; Pusztai et al., 2023). A kutatás során három fókuszcsoportos interjúban 15 nevelőszülőt, valamint két fókuszcsoportba szervezve 10 pedagógust kérdeztünk meg. A csoporttagok meghatározására a véletlenszerűség érvényesülése által került sor (Morgan, 1997; idézi Vicsek, 2006).

Mérőeszköz

A kutatás fókuszában a nevelőszülők és az iskola közötti kapcsolattartás, az említett felek közötti partnerségi viszony vizsgálata állt. A kutatás félig strukturált interjúvázlatok alapján készült⁵, amelyek területi lehatárolása Hajdú-Bihar vármegyére tagolódik. Az interjúk megvalósítására fókuszcsoportos beszélgetések formájában került sor. A fókuszcsoportok résztvevőinek meghatározására a 6-10 fő tekinthető megfelelőnek (Morgan, 1997; idézi Vicsek, 2006). Azonban az ideális csoportméret jelentősen függ a vizsgálni kívánt témakörtől (Pusztai & Csók, 2022; Pusztai et al., 2023; Morgan, 1997; idézi Vicsek, 2006). Abban az esetben, ha az interjúalanyok a téma szakértőinek tekinthetők, illetve, ha részletekbe menő történeteket, személyes tapasztalatokat, beszámolókat szeretnénk feltárni, akkor hatékonyabb megoldás lehet a kisebb létszámú fókuszcsoport (Morgan, 1997; idézi Vicsek, 2006). A nevelőszülőkkel és pedagógusokkal készített interjúk során előre meghatározott kérdéseket alkalmaztunk. A nevelőszülői interjúvázlat főbb kérdésblokkjai a nevelőszülővé válás folyamatára, a családi életre, a család és az iskola közötti kapcsolattartásra vonatkoztak (lásd 1. számú melléklet). A pedagógusi interjúvázlat az alábbi kérdésblokkok mentén épült fel: a települési és iskolai környezet leírása, a nevelőszülő családok bemutatása, valamint az iskola és a család közötti kapcsolattartás (lásd 2. számú melléklet).

⁴ Adatvédelmi okokból a nevelőszülői hálózat neve nem kerül feltüntetésre.

⁵ Prof. Dr. Pusztai Gabriella, az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport vezetője a rendelkezésünkre bocsátotta a kutatócsoport által kidolgozott és kipróbált mérőeszközöket. A kérdések egy részét felhasználtuk és átalakítottuk, valamint kiegészítettük a saját fejlesztésű kérdéseinkkel.

Adatfelvétel

A dolgozat alapjául szolgáló kutatást a 2024. február-március közötti időszakban végeztük. A kutatás résztvevői számára teljes körű anonimitást biztosítottunk. A fókuszcsoporthoz interjú beszélgetéseket hanganyag formájában rögzítettük, s ezek alapján készültek el a szöveghű leírások.

Eljárások

A szöveg feldolgozására kombinált (deduktív és induktív) logikai eljárás alkalmazásával került sor (Sántha, 2017). Előre meghatározott fő- és alkategóriákat hoztunk létre (Bacsikai et al., 2023; Pusztai & Csók, 2023), amelyekhez induktív úton, a szövegrészletekből alkódokat rendeltünk (Sántha, 2017). A szövegtörzsek kódolását és elemzését az Atlas.ti 7-es számú szoftver használatával végeztük el. A nevelőszülői és pedagógusi interjúk esetében meghatározott fő- és altémákat a 3. számú melléklet és a 4. számú melléklet szemlélteti.

4. Eredmények

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

4.1. Nevelőszülői fókuszcsoporthoz interjúk

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

4.1.1. A nevelőszülővé válás útja

A fókuszcsoporthoz interjúkban 15 fő nevelőszülő vett részt. A megkérdezettek életkora 41-64 év közé tehető, két fő 40 év alatti. Az interjúalanyok átlagéletkora 50 év. A nevelőszülővé válás folyamatában, s a döntés meghozatalában szerepet játszó elsődleges tényezőnek tekinthető, hogy az egyén környezetében „aktív” nevelőszülői ismeretség húzódik. A megkérdezettek közül hat fő számolt be arról, hogy valamely

családtagja, közeli ismerőse nevelőszülő, s általuk ismerkedtek meg, s léptek a hivatás útjára. A nevelőszülőséggel való megismerkedés során többen a korábbi munkahelyüket nevezték meg. Azt tapasztaltuk, hogy a lakásotthonban, az oktatási-nevelési intézményekben tanítóként dolgozó személyek mélyebben beleláthattak a nevelőszülő családok működésébe, s e színtérről indult a saját nevelőszülői útjuk. Az interjúalanyok között volt olyan személy, akit elmondása szerint mindig is foglalkoztatott a gyermekvédelmi gondoskodás intézményrendszere, s ebből adódóan régóta gondolkodott a nevelőszülői pályára lépésen. Természetesen a fő motivációs tényezők között megjelent a segítségnyújtás, a gyermekek szeretete, amely előremozdította a döntéshozást. A családi élet feltérképezése során kitértünk arra is, hogy a család, a környezet hogyan fogadta a hivatás megválasztását, s megvalósítását. Nyolc nevelőszülő számolt be arról, hogy a család elfogadóan, támogatóan fordult feléjük. Voltak, akik vegyes érzelmeket tapasztaltak a környezetük részéről, s voltak, akik negatív hozzáállást érzekeltek a család és a tágabb környezet felől.

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

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

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

4.1.2. A családi élet jellemzői

A nevelőszülő családok demográfiai adatait megvizsgálva azt tapasztaltuk, hogy átlagosan 2-5 gyermeket nevelnek, s a vérszerinti gyermekeik száma 1-3 fő közé tehető, akik közül többségében már felnőttek, s külön háztartásban élnek. A nevelt gyermekek életkora széles spektrumon mozog, hiszen vannak, akik csecsemőket, kisgyermeket gondoznak, s vannak, akik kamaszokat, utógondozásban lévő fiatal felnőtteket

nevelnek. A középfokú oktatásban részt vevő nevelt fiatalok főként szakképzésben és technikumi képzésben végzik tanulmányaikat, s volt olyan diák, aki gimnáziumban tanult, majd egyetemre is felvételt nyert.

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

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

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

A következő kérdésblokkban arra voltunk kíváncsiak, hogy hogyan zajlott a nevelésbe vett gyermekek beilleszkedése a nevelőszülős családba. Megállapítható, hogy a nevelőszülők többsége gördülékeny folyamatként jellemezte a gyermekek beilleszkedését. Valószínűsíthető, hogy ebben közrejátszik az a tényező, hogy sokukhoz csecsemőként kerültek a gyermekek, ebből adódóan szinte az első perctől kezdve elkezdődött a család norma- és szabályrendszeréhez való alkalmazkodás. A beilleszkedés folyamatának vizsgálata során két nevelőszülős család számolt be arról, hogy esetükben nem valósult meg a nevelésbe vett gyermek beilleszkedése a családba. Az egyik interjúalany elmesélte, hogy a családjukban kérvényezték a nevelt gyermek gondozási helyének megváltoztatását, amely az interjú felvételekor még nem zárult le. Egy másik interjúalany hasonló helyzetről számolt be, miszerint korábban úgy érezték, hogy a nevelésbe vett gyermek beilleszkedése a próbálkozások ellenére sem valósult meg. Emiatt kérvényezték a gyermek áthelyezését, s azt tapasztalták, hogy a gyermek a másik családhoz kerülve, teljes mértékben be tudott illeszkedni. A gördülékeny beilleszkedés jellemzőinek összegyűjtése során a nevelőszülők megállapították, hogy szerepet játszhat az a faktor is, amikor első nevelőcsaládként vannak jelen a gyerekek

életében, ebből adódóan könnyebbé válik a szabályok elfogadása és alkalmazása. További segítő komponensként jelennek meg a vér szerinti gyermekek, akik mintegy követendő példaként szerepelnek a nevelésbe vett gyermekek előtt. A könnyebb folyamatú beilleszkedést elősegítheti továbbá a közösen meghozott szabályok lefektetése, s a család életébe, a családi programokba való teljes mértékű bevonódás.

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

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

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

A fókuszcsoportos beszélgetések további részében a vér szerinti családdal való kapcsolattartásra vonatkozó információkat szerettük volna feltárni. Elmondható, hogy kilenc nevelésbe vett gyermek esetében rendszeres kapcsolattartás valósul meg, s egy esetben kialakulóban van. Négy gyermek tekintetében ritka, változó gyakoriságú kapcsolattartásról számoltak be a nevelőszülők, míg előfordult, hogy valamelyik gyerekekkel csak az elején tartották a kapcsolatot. A nevelőszülők tapasztalatai alapján van olyan gyermek, akinek felügyelt, s van olyan, akinek felfüggesztett jellegű kapcsolattartást határoztak meg. A nevelőszülők elmondása szerint a vér szerinti családtagokkal való találkozásnak a negatív és a pozitív hatásait egyaránt észlelik. Negatív hatásként sok szülő esetében az ígéretést érzik legfőbb problémaként. Ezzel szemben pozitív tapasztalatról is beszámoltak, miszerint a szülők valóban tesznek azért, hogy jobb életkörülményeket teremtsenek, amely hozzájárul ahhoz, hogy a gyermek visszakerüljön a vér szerinti családjába. A megvalósuló kapcsolattartás személyesen zajlik, s néhány esetben telefonon, telefonhívás útján történik.

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

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

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

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

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

„Nekem a 23 éves, aki a legnagyobb volt. Ő a múltkor küldi nekem ezt a fényképet a karjáról. Római számokkal van oda tetoválva valami, mire kisütöttem, 2012. április 11-e. Akkor jöttek. Kérdeztem tőle, hogy miért ezt

tetováltattad ide ekkora betűkkel. És azt mondta, mert akkor kezdődött a jobb életem.” (N2/5 interjúalany)

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

4.1.3. A nevelőszülők és pedagógusok közötti kapcsolattartás

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

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

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

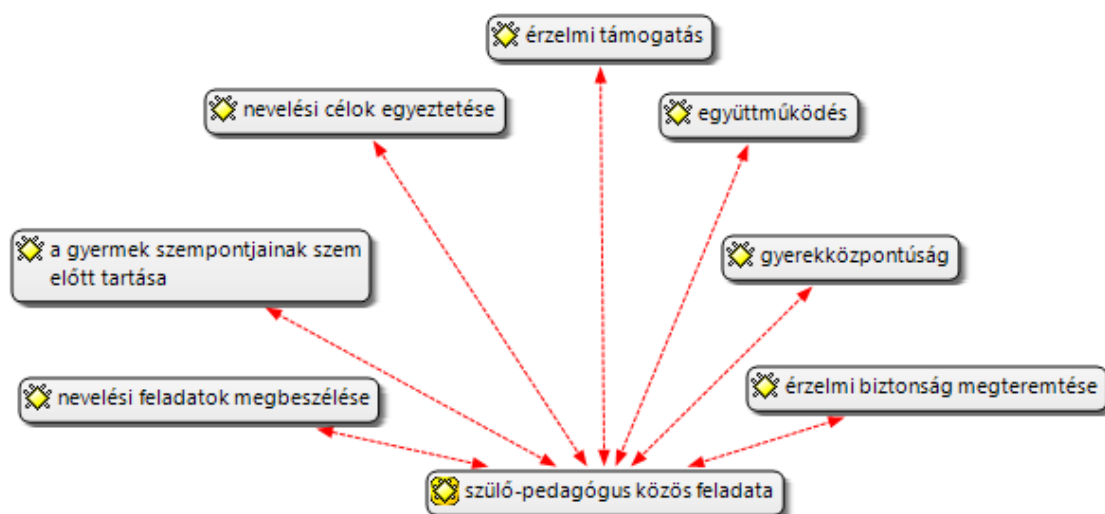
„Inkább a gimnáziumról és az általános iskoláról beszélnék, mert az egyetemen már más a helyzet, ott hagyom, hogy egyedül intézze a dolgait. A

gimiben és az általánosban szinte minden tanárral tartottam a kapcsolatot, amire nagy szükség volt, mert így a pedagógusok is megértették, hogy ez a gyerek – nem volt más nevelésbe vett gyerekük – másképp gondolkodik, viselkedik. Hirtelen fellelkesül, majd hamar elfárad. Mindenben partnerek voltak a pedagógusok, ennek is köszönhetjük, hogy le tudott érettségizni és felvételt nyert az egyetemre.” (N3/1 interjúalany)

Feltérképeztük a nevelőszülők tapasztalatait abban a tekintetben is, hogy milyen pedagógusi attitűdökkel találkoztak eddigi pályájuk során. A nevelőszülői narratívák alapján az esetek jelentős részében negatív attitűdöt mutattak feléjük a pedagógusok. Többen kiemelték, hogy tapasztaltak előítéletességre, negatív megkülönböztetésre utaló jeleket a pedagógusok részéről a nevelőszülő családok és gyermekeik irányába. Az interjúk felvétele során ugyanakkor számos olyan szituációt ismertettek a nevelőszülők, amelyből pozitív pedagógusi attitűdöket véltünk felfedezni. A pedagógusok jellemzése során előtérbe került többek között a segítőkész, az empátikus, a toleráns, az előítéletmentes, illetve a befogadó jellemzők megnevezése. Feltételezhető, hogy a pozitív pedagógusi jellemvonásoknak köszönhetően a megkérdezettek közül szinte az összes nevelőszülő partnerként tekint a nevelt gyermekeiket tanító pedagógusokra, s közös célként, közös feladatként nevezték meg az együttműködést, a problémamegoldást, a gyermekek érdekeinek figyelembevételét, s adaptálását a nevelő-oktató munkába. Két esetben megnevezésre kerültek azok a partneri feladatok, amelyek szerint nevelési kérdésekben célszerű a szülő-pedagógus között bizonyos nevelési elvek és célok egyeztetése, amelyből adódóan következetesen valósulhat meg a gyermekekkel való törődés az intézményes nevelésben, valamint az otthoni légkörben egyaránt. Néhány esetben előfordult, hogy inkább szakemberként vagy felettesként tekintenek a pedagógusokra. A szülők és pedagógusok közös feladatait az 3. ábra mutatja be.

3. ábra

A szülők és pedagógusok közös feladatai a nevelőszülők szemszögéből



Forrás: saját szerkesztés az Atlas.ti szoftver alkalmazásával

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

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

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

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

4.2. Nevelőszülői családok a pedagógusok perspektívájából

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

„Hát itt annyi volt szerintem, hogy ők meg akartak felelni az elvárásoknak, a nevelőszülők. De voltak saját gyermekek is, és azért arról hallottam visszajelzést, meg éreztem, hogy a saját gyereket azért egy kicsit másképp. De próbáltak mindent megadni. Tehát nem tudom, hogy mennyire volt komoly érzelmi kötődés, vagy volt-e. Valamennyi biztos, hogy volt, de kevesebb, mint a saját gyereknek.” (P1/3 interjúalany)

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

„És amikor kezdtük itt a gimnáziumot, akkor azt mondom, hogy nem is volt ezzel gond, a nevelőszülő tényleg partner volt, érdeklődő volt, segítette a munkámat. Amikor azonban jött a tanulónál, hogy nyilván nagyobb lett, ő is szeretett volna, voltak vágyai, álmai, aminek egyrésről volt egy anyagi vonzata is, és mivel ezt nem kapta meg, így lettek olyan problémák, amiket hiába próbáltunk mi ilyen, hogy mondjam, villámhárítóként kezelni az itteni

szakemberekkel, nem sikerült a nevelőszülő és közte helyre tenni ezt a dolgot. Innentől kezdve elindultunk a lejtőn lefelé.” (P1/2 interjúalany)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

SMS-ben tudjuk egymást értesíteni. Már megvannak azok a szakemberek, akikhez lehet fordulni. Egy-egy gyerek mindig valakihez kötődik.” (P1/1 interjúalany)

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

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

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

5. Összegzés

Összegzésképpen elmondható, hogy a dolgozat a nevelőszülők és az iskola közötti kapcsolattartásra, az együttműködés sajátos jellemzőire fókuszált, továbbá megvizsgáltuk a gyermekvédelmi szakellátás és a köznevelési intézmények metszetében a nevelőszülői bevonódás jellemzőit, a nevelőszülők és a pedagógusok közötti partneri kapcsolat támogató és akadályozó tényezőit. Az együttműködés során megjelenő támogató tényezőként határoztuk meg a nevelési felek közötti személyes ismeretséget (különösen a kisebb lélekszámú településeken), a kölcsönös elérhetőséget és kezdeményezőkészséget, amelyek elősegítik a gördülékeny kapcsolattartás kialakítását és fenntartását. A formális kapcsolattartási formák (pl. szülői értekezlet, fogadóóra, hivatalos iskolai rendezvény) mellett kiemelt szerep jut az informális úton történő kommunikációnak is, amelyet elsősorban a kisebb településen élők hangsúlyoztak (pl. templomok, közösségi házak, bevásárlás alkalmával való spontán találkozások, családoknak szervezett programok). Akadályozó faktorként azonosítottuk a pedagógusok részéről mutatott negatív attitűdöt, a társadalmi sztereotípiákat („megélhetési nevelőszülő”), továbbá azt a jelenséget, mely szerint a nevelőszülőket számos helyzetben nem tekintik „igazi” szülőnek. Ezen tényezők háttérében feltételezhető, hogy az információhiány áll a gyermekvédelem rendszerére és a nevelőszülői ellátásra vonatkoztatva, s a pontatlan ismeretek egy további problémaforrásként definiálhatóak. A nehezítő tényezők között említhető a megosztott nevelőszülői figyelem (elsődlegesen a magasabb gyermekszámú nagycsaládokban), a változó családszerkezet („újraalakuló családok”), illetve a többirányú együttműködésből (pedagógus, nevelőszülő, gyám, nevelőszülői tanácsadó, iskolai segítő szakember, vér szerinti szülő...) és a többszöri gondozásihely-váltásból adódó kihívások.

A kutatás során alkalmazott módszer korlátai közé tartozik, hogy az eredmények nem általánosíthatók a kis létszámú (N=25), speciálisan választott minta jellegéből adódóan. A módszer azonban alkalmasnak bizonyult a mélyebb struktúrák feltárására. Célunk, hogy a kutatási eredményeinkkel hozzájárulhassunk egy nagymintás kérdőíves lekérdezés előkészítésének, ezzel is csökkentve a kutatási területre jellemző hiátust.

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

Nyilatkozat
MI használat

Kijelentem, hogy mesterséges intelligencia alkalmazást/programot nem használtam a dolgozat elkészítése során. Jelen nyilatkozatban foglaltaknak megfelelően tudomásul veszem, amennyiben bizonyítható, hogy a dolgozat nem önálló munka, valamint, hogy a mesterséges intelligencia alkalmazás/program segítségét vettem igénybe, a Szekció megtagadhatja a dolgozat befogadását.

Debrecen, 2025.01.15.

Irodalomjegyzék

- Bacsikai, K. (2020). Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 3(2), 13-22.
- Bacsikai, K., Dan, B. A., Szűcs, T., Sávai-Átyin, R., Hrabéczy, A., Kovács, K. E., Ridzig, G., Kiss, D. M., & Pusztai, G. (2023). Problémák és megoldások a sajátos nevelési igényű diákok tanárai és szülei közötti együttműködésben. *Iskolakultúra*, 33(9), 3–29. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.9.3>
- Bacsikai, K., & Imre, N. (2023). New Approaches to Family-School Partnership. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), 1-101.
- Berei, E. B. (2014). Berei, E. (2014). Gyermekotthoni nevelési környezet és a társadalmi beilleszkedés esélyei Romániában. In: Tavaszi Szél 2014 = Spring Wind 2014; Konferencia kötet. Szerk.: Csiszár Imre, Kőmíves Péter Miklós. Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége.
- Bocsi, V. (2020). A családi idő a mérlegen. *Kapocs*, 3(2), 32-44.
- Ceglédi, T. (2020). Mitől lendül az ugródeszka? A hátrányok ellenére sikeres, reziliens negyedikes diákokat segítő tényezők. *Kapocs*, 3(2), 67-82.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(1) 95–120.
- Csák, Zs. (2023a). Types of Fathers' Home-based and School-based Involvement in a Hungarian Interview Study. *Central European Journal of Educational Research*, 5(1), 95–103. DOI: <https://doi.org/10.37441/cejer/2023/5/1/12047>
- Csák, Zs. (2023b). Az apák otthoni iskolai bevonódásának típusai egy interjú kutatás tükrében. *METSZETEK - Társadalomtudományi folyóirat*, 12(2), 119–139. DOI: <https://doi.org/10.18392/metsz/2023/2/7>
- Csák, Zs. & Fényes, H. (2023). Az apák iskolával kapcsolatos bevonódása és az ezt befolyásoló tényezők egy interjú kutatás tükrében. *Iskolakultúra*, 33(8), 19–35. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.8.19>
- Csák, Zs. (2024). Az iskoláskorú gyermekes apák otthoni szerepvállalása: az apák otthoni részvételének dimenziói, formái. *Educatio*, 32(4), 665-676. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.4.9>
- Csók, C. (2020). Az értékkeremtő gyermeknevelést segítő szakemberek. *Kapocs*, 3(2), 117-132.
- Csók, C. & Pusztai, G. (2022). Parents' and teachers' expectations of school social workers. *Social Sciences*, 11(10), 487. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci11100487>
- Csók, C., & Pusztai, G. (2023). Stratified Student Society in Higher Education Fields. Impact of Expected Earning on Students' Career. *European Journal of Contemporary Education*, 12(1), DOI: 10.13187/ejced.2023.1.40
- Dan, B. A.; Kovács, K.E.; Bacsikai, K.; Ceglédi, T.; Pusztai, G. (2023). Family–SEN School Collaboration and Its Importance in Guiding Educational and Health-Related Policies and Practices in the Hungarian Minority Community in Romania. *International Journal Of Environmental Research And Public Health*, 20(3), 2054. DOI: 10.3390/ijerph20032054
- Dan, B. A. (2023). The Importance of Student-Teacher Relationship in Romanian SEN Schools Among Hungarian Minorities. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), 52-59. DOI: <https://doi.org/10.37441/cejer/2023/5/2/13280>

- Dusa, Á. R. (2020). Gyermeknevelési értékek. *Kapocs*, 3(2), 23-31.
- Epstein, J. L. (1986). Parent-involvement: Implications for limited-English proficient parents. In Smith-Dudgeon, C. (ed.) *Proceedings of the Symposium on Issues of Parent Involvement (PI) and Literacy*. Washington, DC: Trinity College, Department of Education and Counseling. 6-15.
- Epstein, J. L. (1987): Parent Involvement. What Research Says to Administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119–136
- Epstein, J. L. (2010). School, family community, partnerships- caring for the children we share. *Kaplan*, 92(3), 81-95. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J. L., & Sanders, M.G. (2002). School, family, and community partnerships. In: D. Levinson, R. Cookson & Jr., A. Sadovnik (Eds.), *Education and sociology*, 525-532.
- Epstein, J. L. & Sheldon, S. B. (2006). Moving forward: Ideas for research on school, family, and community partnerships. In C. F. Conrad & R. Serlin (Eds.), *SAGE Handbook for research in education: Engaging ideas and enriching inquiry* (pp. 117–138). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Erdei, I. (2019). Hátrányos helyzetű gyerekek rekrutációja, jövőképe= Recruitment and Future Orientation of Disadvantaged Children. *Különleges Bánásmód*, 5(3), 21-38. DOI: <http://doi.org/10.18458/KB.2019.3.21>
- Erdei, I., & Kovács, K. E. (2020). The statistical analysis of the academic achievement of young people living in the child protection system. *Central European Journal of Educational Research*, 2(3), 29-38. DOI: <https://doi.org/10.37441/CEJER/2020/2/3/8527>
- Farkas, Á., Rácz, A., & Szabolcsi, J. (2019). Gyermekvédelem és az iskola. In Boros, J. (szerk.) *Az iskolai szociális munka alapjai*. Pécs: PTE BTK Közösségi és Szociális Tanulmányok Tanszék. 62-76.
- Goodall, J., & Montgomery, C. (2014). Parental involvement to parental engagement: A continuum. *Educational review*, 66(4), 399-410. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.781576>
- Grolnick, W. S., – Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1), 237-252. DOI: <https://doi.org/10.2307/1131378>
- Haász, S., & Viczina, A. (2022). A gyermekvédelmi gondoskodásból kikerült felnőttek jövőkép vizsgálata. *Párbeszéd: Szociális munka folyóirat*, 9(2). DOI: <https://doi.org/10.29376/parbeszed.2022.9/2/2>
- Hass, M., & Graydon, K. (2009). Sources of resiliency among successful foster youth. *Children & Youth Services Review*, 31(4), 457–463. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2008.10.001>
- Hines, A. M., Merdinger, J., & Wyatt, P. (2005). Former foster youth attending college: Resilience and the transition to young adulthood. *American Journal of Orthopsychiatry*, 75(3), 381–394. DOI: <https://doi.org/10.1037/0002-9432.75.3.381>
- Homoki, A. (2011). Viharsarki nevelőszülők mint a posztmodern gyermekkor formálói. *Esély*, 22(2), 86-129.
- Homoki, A. (2014). *A gyermekvédelmi gondozottak reziliencia vizsgálata a Dél-alföldi és az Észak-alföldi régióban*. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.

- Hoover-Dempsey, Kathleen V. & Sandler, H. M. (1997): Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1) pp. 3-42. DOI: <https://doi.org/10.2307/1170618>
- Hrabéczy, A. (2020). A speciális igényű gyermeket nevelő családok támogatásának dimenziói. *Kapocs*, 3(2), 104- 116.
- Hrabéczy, A., & Csók, C. (2023): Career choice along the student's study path in higher education. *IPSZIN (Ifjú Pszichológiai és Neveléstudományi Folyóirat)*, 1(1), 55-66.
- Hrabéczy, A., Ceglédi, T., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2023). How can Social capital become a facilitator of inclusion? *Education Sciences. Special Issue "International Perspectives on Inclusion in Education"*, 13(109). DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13020109>
- Imre, N. (2017). *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában*. Doktori (PhD) értekezés. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.
- Kocsis, Zs., Markos, V., Fazekas, E., & Pusztai, G. (2022). Az önkéntesség mint a szülők iskolai bevonódásának egy formája – szisztematikus szakirodalmi elemzés eredményeinek bemutatása. *Önkéntes Szemle*, 2(4), 57-87. DOI: <https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2022.4.57-87>
- Kovács, K.E., Dan, B., Hrabéczy, A., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2022). Is Resilience a Trait or a Result of Parental Involvement? The Results of a Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 12(372). DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12060372>
- Kovács, K., Kovács K.E., Bacskai, K. Békési, Zs., Oláh, Á., & Pusztai, G. (2022). Effects and types of parental involvement in school-based sport and health programs: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12859. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph191912859>
- Kovács, K., Oláh, Á. J., & Pusztai, G. (2024). The role of parental involvement in academic and sports achievement. *Heliyon*, 10(2), e24290. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24290>
- Kozma, T. (2001). *Bevezetés a nevelésszociológiába*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Lighthart, L. (1986). Az ifjúságvédelem a kultúrafogalom változásainak tükrében. *Gyermek-és ifjúságvédelem*, 5(3), 46-54.
- Major, E. (2023). Parent-Teacher Communication from the Perspective of the Educator. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), 13-24. DOI: <https://doi.org/10.37441/cej/2023/5/2/13281>
- Markström, A. M. (2013). Children's perspectives on the relations between home and school. *International Journal about Parents in Education*, 7(1), 43-56.
- Merdinger, J. M., Hines, A. M., Osterling, K. L., & Wyatt, P. (2005). Pathways to college for former foster youth: Understanding factors that contribute to educational success. *Child Welfare League of America*, 84(6), 867-896.
- Miklódi-Simon, Zs. & Szűcs, T. (2024). Nevelőcsaládokban élő gyermekek extrakurrikuláris tevékenységeinek szisztematikus összehasonlítása. *Iskolakultúra* (megjelenés alatt).
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed., Qualitative Research Methods Series 16). London: Sage.

- Morton, B. M. (2016). The power of community: How foster parents, teachers, and community members support academic achievement for foster youth. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 99-112. DOI: 10.1080/02568543.2015.1105334
- Moyer, A. M., & Goldberg, A. E. (2019). Foster Youth's Educational Challenges and Supports: Perspectives of Teachers, Foster Parents, and Former Foster Youth. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 37, 123- 136. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10560-019-00640-9>
- Nemes-Zámbó, G. (2023). *Nevelőszülő családok a gyermekvédelemben: A családi élet dimenziói nevelőszülők és utógondozói ellátásban élő fiatalok körében*. Doktori (PhD) értekezés. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Podráczky, J. (2012, szerk.). *Szövetségben, Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Petrowski, N., Cappa, C., & Gross, P. (2017). Estimating the number of children in formal alternative care: Challenges and results. *Child Abuse & Neglect*, 70, 388-398. DOI: 10.1016/j.chiabu.2016.11.026
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat.
- Pusztai, G. (2009). *A társadalmi tőke és az iskola: kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: ÚMK.
- Pusztai, G. (2020a). A reziliens szülővé válást támogató tényezők nyomában. *Kapocs*, 19(2), 53-66.
- Pusztai, G. (2020b, szerk.). A tanulmányi életút során hasznosítható tőkefajták. In Pusztai, G. (szerk.) *Nevelésszociológia: Elméletek, közösségek, kontextusok*. Debrecen: Debreceni Egyetemi Kiadó. 29-55.
- Pusztai, G. & Engler, Á. (2020). Értékkeremtő nevelés az iskolában és a családban. *Kapocs*, 3(2), 5-132.
- Pusztai, G. & Csók, C. (2022). Pedagógusok és iskolai segítő szakemberek nézetei a családi életre nevelés implementációjával és fejlesztésével kapcsolatban. *Kapocs*, 5(3-4), 108-116.
- Pusztai, G., & Fényes, H. (2022). Religiosity as a Factor Supporting Parenting and Its Perceived Effectiveness in Hungarian School Children's Families. *Religions*, 13, 945. DOI: <https://doi.org/10.3390/rel13100945>
- Pusztai, G., Róbert, P., & Fényes, H. (2022): Parental Involvement and School Choice in Hungarian Primary Schools. *Journal of School Choice*, 17(1), 118-135. DOI: <https://doi.org/10.1080/15582159.2023.2169812>
- Pusztai, G., & Csók, C. (2023). Views of teachers and support staff at schools on the implementation and development of family life education. *European Journal of Contemporary Education*, 12(4), 1401-1409. DOI: 10.13187/ejced.2023.4.1401
- Pusztai, G., Pally, K., & Csók, C. (2023). A családi életre nevelés realitásai. Családi miliőtípusok az iskolai szakemberek perspektívájából. *Educatio*, 32(3), 503-512. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.32.2023.3.10>
- Pusztai, G., Demeter-Karászi, Zs., Csonka, É., Bencze, Á., Major, E., Szilágyi, E., & Bacskai, K. (2024a). Patterns of parental involvement in schools of religious communities. A systematic review.

- Pusztai, G., Hrabéczy, A. & Csók, C. (2024b): A lemorzsolódási rizikó hallgatói percepciója. Az önmagukat átlagnál rizikósabbnak érző hallgatók háttértényezői. (Kézirat, megjelenés alatt egy készülő tanulmánykötetben.)
- Pyrzczak-Piega, M., & Kutek-Sładek, K. (2023). Students with Special Needs and Their Parents—Informal Participation of a Parent in the Education of an Adult Child. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), 44-51. DOI: <https://doi.org/10.37441/cejcr/2023/5/2/13329>
- Rausch, A. (2013). Gyermekvédelmi szakellátásban nevelkedő gyermekek és fiatalok néhány jellemző iskolai problémája. *Iskolakultúra*, 23(11), 101-116.
- Rácz, A. (2006). A gyermekotthoni nevelés kihívásai a nagykorúságuk előtt álló fiatalok jövőképe. *Kapocs*, 5(4), 14-31.
- Rácz, A. (2009). *Posztadoleszcensek az ontológiai stádiumban megrekedt állami gyermekvédelem rendszerében*.
Budapest: MTA Politikatudományi Intézet.
- Rácz, A. (2012). Gyermekvédelemben nevelkedettek helyzete a kutatások tükrében. Rácz, A. (szerk.) *Gyermekvédelemben nevelkedettek társadalmi integrációs esélyei. Gyermek-és ifjúságvédelmi tanulmányok. Rubeus Egyesület*, Budapest: Rubeus Egyesület. 13-34.
- Rácz, A. (2016). Gyermekvédelem a változás-elmélet tükrében. *Metszetek-Társadalomtudományi folyóirat*, 5(4), 154-165. DOI: <https://doi.org/10.18392/METSZ/2016/4/10>
- Rácz, A. (2021). Gyermekvédelmi szakemberek kliensekről és szakmáról alkotott képének vizsgálata egy családból való kiemelés története mentén. In Hegyesi, G. & Talyigás, K. (szerk.) *A tudományos gondolkodás és kutatás a szociális munkában I*. Budapest: MTA Szociológiai Tudományos Bizottság Szociális Munka Albizottság. 38-54.
- Rácz, A. (2022). *Teóriától a gyermekvédelem praxisáig. Útkeresések egy szolgáltatásfókuszú gyermekvédelemért*.
Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Rácz, A., & Bogács, E. (2022). Nevelési értékek a gyermekvédelemben. *Educatio*, 31(3), 489-497. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.31.2022.3.10>
- Rákó, E. (2014). *Gyermekvédelmi intézményekben elhelyezett gyerekek életkörülményei*. Szeged: Belvedere Meridionale.
- Sántha, K. (2017). Számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés a hazai neveléstudományi PhD-képzésben.
Képzés és Gyakorlat: Training and Practice, 15(1-2), 159-173. DOI: 10.17165/TP.2017.1-2.9
- Simon, D. D. R. L. (2019). Gyermekvédelmi szakellátásban élő tanulók iskolai esélyei. *Neveléstudomány| Oktatás–Kutatás–Innováció*, 7(3–4), 107-117.
- Szabó D., Györi K., Lajos P., & Pusztai G. (2023). Szülői bevonódás a digitális nevelésben: szisztematikus szakirodalom-elemzés. *Információs Társadalom*, 23(3), 98-114. DOI: 10.22503/inftars.XXIII.2023.3.6

- Szász, M. M. (2023). Parental Assistance with Assignments–Types of Parental Involvement in Homework. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), 25-36. DOI: <https://doi.org/10.37441/cejcr/2023/5/2/13274>
- Szennai, D. (2022). A gyermekotthonokban nevelkedő fiatalok oktatási részvétele és jövőképe. *Polymatheia*, 19(3- 4), 175-200. DOI: 10.51455/Polymatheia.2022.3-4.10
- Török, B. (2005). Óvodák és szülők. Vonzások és választások. *Educatio*, 4, 787-804.
- Vicsek, L. (2006). *Fókuszcsoport. Elméleti megfontolások és gyakorlati alkalmazás*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Vida, Zs. (2003). Örökbefogadás a nevelőszülői családokban élő gyermekek esetében. *Kapocs*, 2(3), 56-59.

Internetes források

- I1: 1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv> (Utolsó megtekintés: 2024.04.03.)
- I2: Gyermekjogi jelentés 2022. https://hintalovon.hu/wp-content/uploads/2023/05/Gyermekjogi_jelentes_2022.pdf (Utolsó megtekintés: 2024.04.03.)
- I3: Országgyűlés Hivatala, 2019. https://www.parlament.hu/documents/10181/1789217/Infojegyzet_2019_34_neveloszulok.pdf/c2a1487e-3ff0-eb07-3a20-13851d22e8fb (Utolsó megtekintés: 2024.04.03.)
- Social protection statistics – family and children benefits, Eurostat (2020). https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Social_protection_statistics_-_family_and_children_benefits#Family.2Fchildren_expenditure_in_2020 (Utolsó megtekintés: 2024.04.03.)
- Központi Statisztikai Hivatal honlapja és adatai: Nevelőszülők. https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0019.html (Utolsó megtekintés: 2024.04.03.)
- Központi Statisztikai Hivatal honlapja és adatai: Gyermekvédelmi szakellátásban részesülő kiskorúak vármegye és régió szerint. https://www.ksh.hu/stadat_files/szo/hu/szo0043.html (Utolsó megtekintés: 2024.04.03.)