

LANNERT JUDIT

SZÜLŐSEGÍTÉS

A KORA- ÉS KISGYERMEKKORBAN MAGYARORSZÁGON ÉS MÁSHOL

A tanulmányban összefoglalom a koragyermekkori fejlődési szakasz és a koragyermekkori nevelés fontosságát alátámasztó pszichológiai, közgazdasági és szociológiai tudományos érveket, majd bemutatom a szülősegítés európai és hazai gyakorlatát. Ezután összegezem a gyakorinak nem tekinthető, szülőket megcélzó magyarországi kutatások eredményeit is, amelyek azt mutatják, hogy nálunk még kevésbé tekintik partnernek a szülőt, ritkán jelenik meg célcsoportként. A magyar szülők és a gyermeküket gondozó, nevelő szakemberek közötti kapcsolat ráadásul nem tekinthető túl intenzívnek, és gyakran konfliktusokkal terhelt.

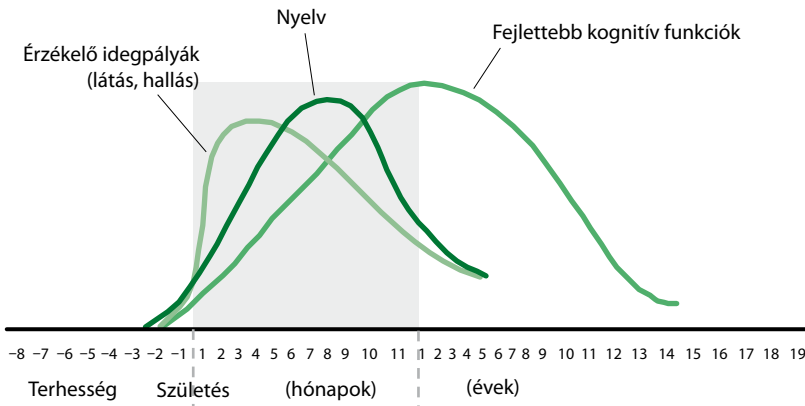
Több tudományág, mint például a pszichológia, neurológia, közgazdaság-tudomány, szociológia, oktatáskutatás is kiemeli a koragyermekkori környezet fontosságát a gyermek fejlődésében és későbbi boldogulásában. A közgazdászok a korai szakaszba való beruházás későbbi társadalmi nyereségét emelik ki, az agykutatás révén pedig egyre többet tudunk arról, hogy a környezet hogyan hat a kisgyermek agyának fejlődésére. Mindegyik tudományág eredménye aláhúzza, hogy az ingergazdag és szeretetteljes környezet alapozza meg azt, hogy a kisgyermekből eredményes tanuló majd boldog felnőtt váljon. Ebben a folyamatban pedig a legfontosabb szereplő – a kisgyermeken kívül – a szülő. A családi gyermeknevelés érzékeny terület, alapvetően a magánszféra területe. A kutatási eredmények viszont egyértelműen rámutatnak arra, hogy a koragyermekkori szakaszba való beruházás különösen megtérül ott, ahol a szülő és gyermeke is hátrányos helyzetű, hiszen a jó alapozással megelőzhetik vagy csökkenthetik a későbbi valószínűsíthető kudarcokat. A beavatkozás sikeressége viszont nagymértékben függ attól, hogy mennyire sikerült a szülőt megerősíteni kompetenciájában. Az állam nem tudja átvenni a szülő szerepét, amennyiben megpróbálja, nem lesz eredményes. A koragyermekkori fejlődés igen komplex folyamat, így annak segítése is komplex megközelítést igényel. Ezt a komplex megközelítést tükrözik az Európában egyre inkább terjedő szülőtámogató programok. Tanulmányomban bemutatom a szülőtámogatás mögött álló elméleti alapokat, valamint a szülőket segítő nemzetközi és magyar programokat, jó gyakorlatokat.

Pszichológiai-neurológiai megközelítés

A kognitív fejlődéssel foglalkozó tudományok és a neurológiai kutatások azt mutatják, hogy a gyermekek bizonyos dolgokat bizonyos korszakokban tanulnak, meghatározott sorrendben, így az agy a különböző funkciókat és készségeket illetően más és más korszakban jár „csúcstra”. Az érzelmi kontroll elsajátítása az első életévben történik, négyéves kor után ezen a területen már lelassul a fejlődés. A társas kapcsolati készségek egy- és kétéves kor között fejlődnek nagyot, és utána az agy érzékenysége ezen a területen folyamatosan csökken, és négyéves korra közepes szintre áll be. A nyelv fejlődése terén az agy szintén az egy- és kétéves kor között jár a csúcson, a számolási készségek terén pedig az egy- és hároméves kor közötti korszak a döntő (1. ábra) (OECD 2012).

1. ábra: Az agy fejlődésének érzékeny korai szakaszai

A különböző funkciókért felelős idegsejt-kapcsolatok fejlődésének szekvenciái



Forrás: Nelson (2004), Szilvási (2011).

A legfrissebb neurológiai kutatások kimutatják, hogy a gyermek fejlődése erősen élményfüggő, éppen ezért a fejlesztés sok társas interakciót és strukturált gyakorlást igényel (OECD 2006). A legfontosabb elemek, amit a koragyermekkorú nevelés terén érdemes kiemelni:

- a tanulási kapacitás az első négy évben a legérzékenyebb;
- az interaktív környezet elősegíti az agy fejlődését;
- a tanulás erősen kötődik a szociális-érzelmi fejlődéshez;
- a gyerekek folyamatosan a korábbi élményeken és új információkon alapuló interakciókban építik megértésüket.

A koragyermekkorú szakaszban felhalmozott hátrányok felerősíthetik a későbbi kudarcokat, az előnyök viszont erősíthetik a gyermek kockázatokkal szembeni ellenállását. Az erre utaló *reziliencia* fogalma napjainkra egyre népszerűbb. Egyre

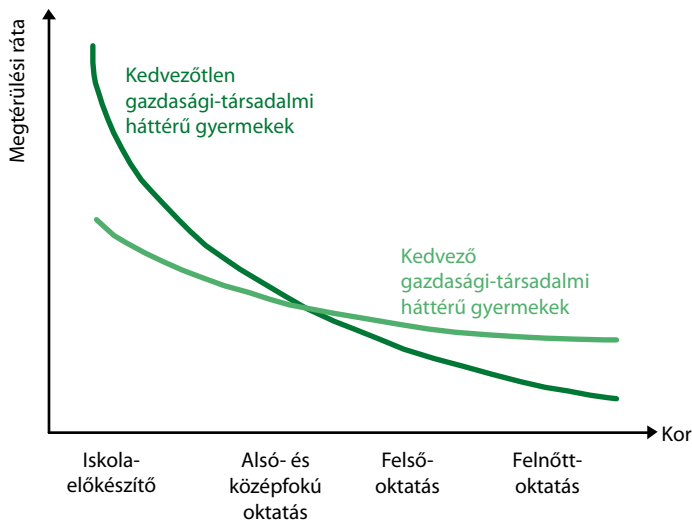
többet tudunk arról, hogy milyen faktoroknak köszönhető, hogy az olyan kockázatokkal – mint például a nyomor, szülői visszaélés, mentális betegség, stressz, erőszak stb. – szemben ellenállóbb valaki. *A legfontosabb védőfaktor, ha a gyermeknek legalább egy stabil és odaadó kapcsolata van a támogató szülővel, gondozóval vagy más felnőtten.* A támogató környezet, az adaptív készségek építése és a pozitív élmények alkotják a reziliencia alapjait, amely így a társadalmi környezet és a fogékony biológiai rendszerek protektív faktorai közötti interakciók sokaságának eredménye (*Supportive...*2015).

A fejlődő gyermek egyaránt kitett a kockázatoknak, de egyben nyitott a védelmező behatásokra. Hatékony beavatkozással meg lehet változtatni a kockázatok és védőfaktorok közötti egyensúlyt, az utóbbi irányba tolva a tendenciákat (Schokoff– Phillips 2000).

Közgazdasági megközelítés

A humán erőforrás minősége és a gazdasági növekedés vagy az egyéni szinten mérhető munkaerő-piaci sikeresség közötti kapcsolat áll az emberitőke-elmélet középpontjában. Fő képviselői (Theodor W. Schultz, Jacob Mincer, Gary S. Becker) a hatvanas évektől vizsgálják, mérik az emberi erőforrásba való befektetés egyéni és társadalmi hozamait. Az elmélet szerint az oktatás, képzés, egészségügyi szolgáltatások stb. mind a humán erőforrásba való befektetésként értelmezhető, és ennek haszna a munkaerő magasabb termelékenységében ölt testet. Ugyanakkor ez az elmélet pusztán a kognitív képességek fejlődésére koncentrál (Surányi 2008), másrészt nem tesz különbséget a kompetenciák fejlődése és azok későbbi megtérülése szempontjából a különböző életszakaszok között. Az oktatásba való beruházás életcikluson át való szemléltetését egy amerikai közgazdásznak, James Heckmannak és társainak köszönhetjük (Heckman–Peter–Klenow 1997). Az oktatásba fektetett összeg megtérülési rátája Heckmann megfigyelése szerint idővel csökken (vagyis az a kisgyermekkorai szakaszban a legmagasabb), a csökkenés pedig kifejezetten meredek a kedvezőtlen gazdasági társadalmi háttérű gyerekek esetén (2. ábra). Az utóbbi azt jelenti, hogy *a koragyermekkorai beruházás megtérülési rátája a hátrányosabb helyzetű gyermekek esetében különösen magas.* Ez a közösségi források felhasználását tekintve intő jel, azt jelenti, hogy az adóforintokat, adóeurókat legjobban a korai szakaszban tudja hatékonyan elkölteni az állam! Ugyanakkor nem jelenti azt, hogy komplett intézményrendszereket kellene így finanszírozni. Helyettük azokat a lehetőségeket, formákat kell támogatni, amelyek segítségével a gyerekek már a korai szakaszban kellőképpen felvérteződnek azokkal a kompetenciákkal, amikre a későbbi boldogulásukhoz szükségük van. Ez hosszú távú szemléletet igényel, hiszen a koragyermekkorai beruházások haszna 20–30 évvel később lesz igazán látható.

2. ábra: Megtérülés az oktatás különböző szintjein



Forrás: EUR-Lex (2006), Cuncha et al. (2006).

A longitudinális mintákon alapuló elemzések egységes tanulsága, hogy a kognitív képességekhez viszonyítva igen erős kapcsolat van a nem kognitív képességek és a későbbi munkaerő-piaci sikerek között, vagyis a munkaerő-piaci siker nem lehet leszűkíteni pusztán a kognitív folyamatokra (Surányi 2008). Erre maga James Heckmann (2011) is felhívja a figyelmet, amikor a hatékony koragyermekkorai fejlesztésről ír. Az Egyesült Királyság koragyermekkorai programjainak értékelése során az alábbi fő megállapításokat teszi:

- A koragyermekkorai beavatkozás annál hatékonyabb, minél hamarabb kerül rá sor.
- A koragyermekkorai programok elsősorban a nem kognitív képességeket fejlesztik, éppen ezért ennek jelentőségét a közgazdasági és szociális kérdésekkel foglalkozók gyakran alulbecsülik.
- A koragyermekkorai programokat elsősorban a hátrányos helyzetű rétegek esetében kell támogatni. A programok lehetnek univerzálisak, de költségvetési támogatást csak a szülői minőséget tekintve legrászorultabbak esetében célszerű nyújtani.
- A koragyermekkorai programoknak nemcsak állami programoknak kell lennie, a nem kormányzati szereplőknek is teret kell adni.

Heckmann (2008) szerint az amerikai társadalom egyre polarizáltabb, és miközben tesztekkel méri a kognitív képességeket és teljesítményt, nem vesznek tudomást a fizikai és mentális egészségről, motivációról, szociális érzelmi képességekről, a kitartásról, figyelemről, önbizalomról. Holott az egyik legrégebbi ame-

rikai koragyermekkori ún. Perry-program értékelése megmutatta, hogy ezeken a területeken tudnak igazán hatékony javulást elérni. A programban 1962 és 1967 között napi két és fél óra foglalkozást és heti másfél órás családlátogatást nyújtottak hátrányos helyzetű gyerekeknek 30 héten át. A kutatók a résztvevőket 40 éves korukig nyomon kísérték, és a kontrollcsoporthoz képest 6–10 százalékos megtérülést mutattak ki. Habár a program a résztvevők IQ-jára nem volt tartós hatással, a *nem kognitív készségek esetén tartós javulás volt tapasztalható, és ez az, ami a résztvevőket sikeressé tette felnőttként* (Heckmann 2011).

A korai beavatkozás közgazdasági értelemben is megtérülést hozó logikája a következő: A korai tanulás értékessé teszi az elsajátított készségeket és felkelti a motivációt a még több tanulásra. A korai szakaszban elsajátított kognitív, szociális és érzelmi kompetenciák ráadásul a későbbi tanulást is hatékonyabbá és könnyebbé teszik, és növelik az esélyét, hogy a tanulási tevékenység ne szűnjön meg idejekorán, hanem éppen ellenkezőleg, az a ma divatos szóhasználattal élve egy életen át tartson. A korai beavatkozás a későbbi beruházások költségeit is csökkenti. A munkaerő-piaci képzések, felnőttek írás-olvasás tanítása, a börtönben nyújtott rehabilitációs programok jóval kisebb megtérüléssel járnak, mint a koragyermekkori beavatkozások, amelyek – ez fontos –, a szülői nevelés minőségén hivatottak javítani. A már említett Perry-programban a rendszeres családlátogatásnak pozitív hatása volt a szülők életére, és segített megváltoztatni a gyermek kedvezőtlen otthoni környezetét.

A hátrányos helyzetű, veszélyeztetett gyermekek számára indított koragyermekkori programok eredményessége

A koragyermekkori programok hatásának értékelése ugyanakkor nem könnyű. Nem véletlen, hogy azok az értékelések tudnak kimutatni valamilyen hatást, amelyek egyrészt nem pusztán a kognitív fejlődést kívánják mérni, másrészt több évtizedekig követve a klienseket, a munkaerő-piaci sikeresség perspektívájában tudják a programokat értékelni. A kisgyermekkori nevelés fontosságát látva egyre több program irányul erre a szakaszra, de ezek többsége vagy még nem működött ilyen hosszú időtávon, vagy kifejezetten a kognitív készségek mérését helyezte a középpontba, a nem kognitív készségek fejlődésére pedig az értékelés során kevesebb figyelmet fordítottak. Ennek tudható be, hogy sok program esetén zavarba ejtően elmaradnak az átütő eredmények.

A *Biztos Kezdet* kisgyermekkori program *Sure Start* néven az Egyesült Királyságban a gyermekszegénységet és a gyermekek társadalmi kirekesztettségét kívánja visszaszorítani. A *Sure Start* 1999-ben indult, 2010-ig 500 helyi csoport kezdte el működését. A program a 4 év alatti hátrányos helyzetű gyerekek harmadát érte el. Az éves kimutatások összegzése alapján összességében csaknem négymillió ilyen korú résztvevőt regisztráltak a szolgáltatások. A program két fő iránya a gyermekek szociális és érzelmi fejlődésének elősegítése, egészségének védelme, képesség- és készségfejlesztése, valamint a család mint közösség erősí-

tése, támogatása volt.¹ A Biztos Kezdet program értékelését mindig is nehezítette, hogy maga a program és környezete is állandóan változott. 2005-től például átalakult a program, és a helyi hatóságok (Local Authorities) szerveződtek Sure Start Gyermekközpontokká. Az Országos Biztos Kezdet Program Értékelés (National Evaluation of Sure Start – NESS) 150 Biztos Kezdet térségben 5000 hétévest és családját követte, három időpontban, a gyermek 9 hónapos, három- és ötéves korában mérve a fejlődést. A kontrollcsoport tagjait a Milleneum Cohort Study (MCC) biztosította. Az értékelés 15 dimenzióban mérte a hatást, amikből négyben tapasztaltak szignifikáns pozitív eredményt:

- az anyák kevésbé voltak keménykezűek, mint a program kezdetén;
- a gyermekeiknek ösztönzőbb tanulási környezetet biztosítottak;
- a fiúk számára kevésbé kaotikus otthoni környezetet nyújtottak;
- az egyedül élő vagy munkanélküli szülő és családja nagyobb elégedettségről számolt be.

Ugyanakkor nem találtak mérhető hatást a gyermekek iskolai fejlődésében, szociális vagy viselkedési jellemzőiben és egészségi állapotában. Ezt sokan azzal magyarázzák, hogy 2004-től már mindenkinek elérhetővé váltak az ingyenes óvodai ellátások, és a rászorulóknak 95 százaléka igénybe is vette ezeket. Így nem lehetett mérni a Biztos Kezdet ilyen irányú szolgáltatásainak független hatását.²

A másik nagyszabású, régóta folyó koragyermekkorai program a *Head Start*, amelyik 1965-ben indult az USA-ban, és a gyermekszegénységet kívánta leszorítani azzal, hogy iskola előtti programokat biztosított országszerte. A Head Start értékelése is ambivalens eredményeket hozott, bár a legfrissebb eredmények pozitív hatásról számolnak be (Deming 2009).

A koragyermekkorai programok esetén a valós mérést és értékelést lehetővé tevő randomizált kísérletek nem igazán lehetséges opciók. Egyrészt a programban résztvevők már eleve lehetnek motiváltabbak, másrészt nagy a lemorzsolódás, harmadrészt gyakran a szakmapolitika hamarabb lép, és nem áll fenn a változatlan környezeti hatás. Azon programoknál tudtak mérhető és tartós eredményeket felmutatni, amelyek elég hosszú ideig tartottak, és kellő időt és pénzt szántak az adott célra. A koragyermekkorai programok többségére viszont általában kevés pénzt és időt szentelnek, így azok hatása elmarad, vagy gyakran hatásukat nem is mérik.

¹ A Sure Start értékelési anyagai: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/184073/DFE-RR220.pdf, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182026/DFE-RR067.pdf, https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/182027/DFE-RR068.pdf (utolsó letöltés: 2015. 07. 15.)

² Report of the Longitudinal Study of 7-year-old Children and Their Families, NESS.

A társadalmi tőke szociológiai megközelítése

A koragyermekkorai szakasz jelentőségét a pszichológiai és közgazdaságtani megközelítés mellett szociológiai megközelítésben is vizsgálhatjuk. A gyermek és szülő kapcsolatát legintenzívebben a kulturális és társadalmi tőke megközelítésben tárgyalja a szociológia. Míg a tárgyi tőke kézzel fogható, az emberi tőke pedig az egyén által elsajátított tudásban ölt testet, addig a társadalmi tőke ilyen értelemben megfoghatatlan, mivel személyek közötti viszonyokban létezik. A társadalmi tőkének több formája lehet, ilyen az emberek egymás iránt érzett bizalma, vagy a társadalmi viszonyokban rejlő információs potenciál, vagy akár a hatékony társadalmi normák, szankciók. A kulturális és a társadalmi tőke közötti megkülönböztetés nem mindig egyszerű. Bourdieu (1998) a kulturális tőke esetében annak három formáját különbözteti meg: (1) a belsővé tett, inkorporált állapotban; (2) a tárgyasult állapotban; és (3) az intézményesült állapotban lévőket. A tanulási, nevelési beruházásoknál szerinte alapvető jelentőségű a „*kulturális tőke transzmissziója a családban*” (uo.), így a képesség vagy tehetség is idő- és kulturális tőkeberuházás terméke. Ennek alapján megtévesztő lehet az iskolai végzettségek mércéjének a képzettség megszerzésének időtartamát tekinteni, hiszen a korai szocializációs szakaszt, a kisgyermekkorai családi nevelés jellegét is figyelembe kellene venni, mint ami elősegítette, vagy mint ami hátráltatta a későbbi tanulási sikereket. A kulturális tőke szimbolikus hatékonysága annak átadásának logikájából ered. A kulturális tőke korai gyerekkortól való felhalmozása csak azokban a családokban mehet végbe akadálytalanul, idővesztés nélkül, amelyek erős kulturális (és egyben társadalmi) tőkével rendelkeznek, tehát ahol az egész szocializációs időszak egyúttal felhalmozási időszak is (uo).

Az oktatáskutatásban James Coleman társadalmi tőke-koncepcióját használják leginkább, ami elsősorban a társadalmi tőke szerepét a normák, bizalom, tekintély és társadalmi kontroll közvetítésében, kommunikálásában látja. Akárcsak a tőke egyéb formáinak esetén, a társadalmi tőke is egy olyan erőforrás, amire a gyermek, tanuló támaszkodhat és növelheti vele a teljesítményét (Coleman, 1998), megkönnyítheti a felfele mobilitási útját (DiMaggio–Mohr 1985) vagy gazdaságilag profitál belőle (Lin 2001). A társadalmi tőke elsősorban a közösségi kapcsolatokra összpontosít, és ezek által termelődik. Coleman kétféle módját különbözteti meg annak, hogy a szülői involváltság hogyan növeli a család és a gyermek társadalmi tőkét. Az egyik a szülő és gyermek, a másik pedig a szülő és a gyermek nevelője, pedagógusa közötti kapcsolat. Coleman szerint a felnőttek barátsága és hálózata egyfajta generációk közötti összezárást alkot, a szülők vagy a szülő és pedagógus közötti összezárás a gyermek körül pedig a gyermeket óvja, és pozitívan hat a fejlődésére. Ahol ez kialakul, ott a szülők megbeszélnek a gyermekkel történeteket, és hamar konszenzusra jutnak a nevelést illetően. Coleman megközelítésének négy alapköve:

- A társadalmi tőke több aspektusból is fontos a gyerekeknevelés során. Egyrészt igen fontos a felnőtt és a gyermek közötti kapcsolat intenzitása, másrészt *fon-*

tos a gyermeket nevelő felnőttek közötti kapcsolat, harmadrészt e szerkezet időbeli állandósága. A család társadalmi tőkéje nem feltétlen függ össze szorosan a család kulturális tőkéjével, a szülők iskolázottságával.

- **A társadalmi tőke** nemcsak két pólus közötti intenzív kapcsolat vagy információcsere, de *maga a hálózat*. Ez a kapcsolatrendszer a gyermek szempontjából akkor él, ha a szálak összeérnek, vagyis a hálózat összezár.
- A kapcsolatrendszer, vagyis az ebben megtestesülő társadalmi tőke tehát elterjedhet (1) intenzitásában (szoros, gyakori kapcsolat; illetve erős vagy gyenge kötés); (2) az így mozgósítható erőforrások mennyisége szerint (információ, anyagi javak, hitel, protekció); és (3) aszerint, hogy mennyire érnek össze a kapcsolatok (multiplikátor hatás); valamint (4) a kapcsolat stabilitása, időt állósága szerint.
- **A társadalmi tőke közjóság jellegű**. Míg az anyagi javak és a kulturális tőke egyénhez köthető, és mások egyértelműen kizárhatóak azok birtoklásából, addig a társadalmi tőke, lévén az emberek közötti viszonyrendszer, az emberi cselekvés melléktermékeként jön létre (Coleman 2000, Lannert,2004).

A társadalmi tőkét tehát Coleman (1988) a szereplők közötti kapcsolatból áramló pozitív erőként tételezi. Hasonlóképpen vélekedik Putnam (1995) is, aki a társadalmi tőkének a társadalmi szervezetek olyan jellemzőit tekinti, mint a hálózatok, normák és bizalom, amelyek megkönnyítik a közjó érdekében végzett koordinációt és az együttműködést. A társadalmi tőke-megközelítés kritikusai ugyanakkor azt vetik fel, hogy a gyermekek hiányoznak a képből, a társadalmi tőke elsősorban felnőttek közötti erős vagy gyenge (kötéseket) kapcsolatot tételez. Csak nemrégiben kezdett el foglalkozni az új szociológia a gyermekkorral. Ennek kapcsán a gyermekek egymás közötti, valamint a gyermek és felnőtt kapcsolata is vizsgálat tárgya, azzal a felismeréssel együtt, hogy nem pusztán a felnőtt hat a gyermekre, de fordítva is fennáll ez a hatás, és a normák, elvárások e kölcsönhatásban alakulnak. A legfrissebb kutatások próbálják a családi kapcsolatrendszerét a gyermek oldaláról közelíteni (Leonard 2005).

Pozitív szülőseg

Mind a 21. századra megváltozott körülmények (a hagyományos családmódel felbomlása, globalizáció, technológiai változások), mind a már említett tudományos eredmények indokolják azt, hogy a család és az állam kapcsolatát újragondoljuk. Korábban a koragyermekkorai nevelés elsősorban a család feladata volt, az állam a korai szakaszban elsősorban az egészségügyi intézmények révén jelent meg a horizonton, illetve a kisgyermekkorai nevelési intézmények biztosításával, amivel elsősorban a szülők munkaerő-piaci részvételét volt hivatott biztosítani. A múlt század második felétől egyre inkább megerősödtek az emberi jogi, gyermeki jogi mozgalmak, amely folyamat az ENSZ közgyűlése által 1989. november

20-án elfogadott Gyermekjogi egyezményben teljesedett ki.³ Az egyezmény az ún. 3P (Protection-Provision-Participation) modellt követi a gyermekek jogainak érvényesítése érdekében. Magyarország 1990-ben írta alá a Gyermekjogi egyezményt, és az 1991. évi LXIV. törvénnyel hirdette ki. Így annak rendelkezései a hazai törvényekhez hasonlóan hatályos és érvényes (*Kézikönyv...* 2010).

Az emberjogi megközelítés mellett ugyanakkor napjainkra egyre inkább előtérbe kerül a gyermek intellektuális és szociális készségeit maximálisan fejlesztő környezet. A gyermek fejlődését a gyermek és környezete közötti folyamatos dinamikus interakciók eredményeként tekintik, ahol azok pozitív jellege fontos motorját jelenti a gyermek fejlődésének (Bronfenbrenner–Morris 2006). Az otthoni környezet minősége tehát nagyon fontos, ugyanakkor azt, hogy mi is ez a minőség és hogyan érhető el, a tágabb környezet is befolyásolja. Ezt tükrözi Bronfenbrenner ökológiai modellje, amelynek forrása a weberi megértő szociológia és a holisztikus etnográfia. E megközelítés szerint a társadalomtudományok célja nem az általános törvényszerűségek feltárása természettudományos módszerekkel, hanem jóval inkább a magyarázni kívánt jelenségeknek a konkrét kontextusában való értelmezése (Szitó 1991). Így egy gyermek egyaránt beágyazódik a mikrorendszerbe (család, iskolai osztály), a mezorendszerbe (koragyermekkorai nevelési intézmény, iskola), valamint az őt körülvevő lakóhelyi szociokulturális környezetbe (exorendszer), amely a kultúra és társadalom mint makrorendszer része is egyben (Bronfenbrenner 1979).

A szakértők közt egyetértés van abban, hogy a gyermek kapcsolatainak a minősége befolyásolja legjobban a gyermek jóllétét. A gyermek a környezettel interakcióban tanul, a szülőkkel, családtagokkal, társaival és a gondozókkal, nevelőkkel való kapcsolata nagy hatással van a gyermek érzelmi, szociális és kognitív fejlődésére. Az előnyösebb helyzetben lévő családokban több lehetőség van a fontos készségek és kompetenciák elsajátítására, az ezekre pozitívan ható különféle szolgáltatásokhoz való hozzáférés révén is. Mégis, kutatások azt mutatják, hogy a legfontosabb a gyermekekre érzékeny és fogékony szülői magatartás, ami, minél hátrányosabb a környezet, annál jótékonyabb hatást fejthet ki a gyermek fejlődésére (Bronfenbrenner–Morris 2006). Az alacsony gazdasági-társadalmi státusz viszont gyakran olyan tényezőknek tudható be (adósság, szegényes lakókörnyezet, rossz lakhatás stb.), amelyek megnehezítik, hogy a szülő gyermekéhez érzékenyen és fogékonyan viszonyuljon a nehéz mindennapokban.

Éppen ezért tűzte a pozitív szülőséget az Európai Unió is zászlójára.⁴ Az Európa Tanács által szorgalmazott pozitív szülőséget támogató szakpolitikák kialakításához 2006-ban megfogalmazták az alapvető elveket és feltételeket. Ezek szerint a szülői feladatok gyakorlása egyfelől egy privát tevékenység, a család belügye, és saját döntése szerint valósul meg. Másfelől a közpolitikáknak feladata

³ <http://unicef.hu/gyermekjogi-egyezmennyrol> (utolsó letöltés: 2015. 07. 15.)

⁴ http://www.coe.int/t/dg3/familypolicy/enfance/Positive%20Parenting%20Hungarian_Shortened%20version.pdf (utolsó letöltés: 2015. 07. 15.)

e tevékenység támogatása, olyan struktúrák és szolgáltatások kialakításával, amelyek a szülők számára lehetővé teszik

- a gondoskodást – a gyerekek szeretet, elfogadást és bizalmat, biztonságot jelentő szükségleteinek kielégítését;
- rendszer- és iránymutatást – a gyerekeknek biztonságot kell nyújtani, előrelátható és ismert rendszer és a szükséges határok kijelölésével és betartatásával;
- a gyermek elismerését – meg kell hallgatni a gyerekeket, és értékelni őket mint önálló, jogokkal felruházott személyiségeket;
- a megerősítést (empowerment) – erősíteni kell a gyerekek kompetenciáit és önkontrollképességét;
- az erőszakmentes nevelést – kizárni a testi fenyítést és lélektani bántalmazás, megalázó büntetés minden formáját. A testi fenyítés a gyermeki jogok megsértését jelenti, mert nem tiszteli a gyerek fizikai integritását és emberi méltóságát.⁵

Ez a megközelítés eltér a hagyományos szocializációs elméletektől, amelyek elsősorban a szülői tekintélyt és nem a felelősséget hangsúlyozták. Az első megközelítés a szülő felől közelít, a második a gyermek felől. A korábban domináns nézet az volt, hogy a gyermeket a környezet felől áramló egyirányú befolyások, valamint az értékek és hitek nemzedékek közötti átadása révén megvalósuló utánzási és internalizálási folyamat alakítja. Ennek következtében meglehetősen statikusan közelítették meg a gyermeket. *A mai elmélet a szocializációt a szülő és gyermek közötti folyamatos közös adaptációs folyamatként értelmezi* (Rodrigo 2010).

A társadalomban sokféle egyenlőtlenség létezik, ezek át- meg átszövik a társadalmi struktúrát. Éppen ezért a gyermeknevelés terén nem pusztán a leghátrányosabb helyzetűekre, de az egyéb dimenziókban fellelhető egyenlőtlenségekre is koncentrálni kell. Az *arányos univerzalizmus* (proportionate universalism) az egyik válasz erre. Az ún. Marmot-jelentés használja először ezt a kifejezést, ami alatt azt érti:

„Nem elég csak a leghátrányosabb helyzetűekre koncentrálni az egészségügyi egyenlőtlenségek terén. Ahhoz, hogy az egészség terén leküzdjük a társadalmi lejtő meredekségét, a beavatkozásnak univerzálisnak kell lenni, de az adott hátrányos helyzettel arányosan intenzitással és mértékkel.”
(*Fair Society...* 2010)

Egy kicsit másképpen fogalmazva, de hasonló értelemben: progresszív univerzalizmusnak nevezi ezt a megközelítést az európai szülőtámogatásokat összehasonlító jelentés (*Parenting support...* 2013). Ennek értelmében a családokat segítő támogatásoknak mindenki számára elérhetőnek kell lenniük, de több se-

⁵ http://www.coe.int/t/dg3/children/corporalpunishment/pdf/PositiveParentingBrochure_en.pdf (utolsó leltetés: 2015. 07. 15.)

gítségét kell kapniuk azoknak, akik jobban rászorulnak. Ezt tekintik a leghatékonyabb és legkevésbé stigmatizáló szolgáltatási formának. A vizsgálat főbb eredményei szerint ugyanis a szülőknek nyújtott szolgáltatások esetében szükség van a kliensbarátabb megoldásokra, a szolgáltatások stigmatizáló jellegének megelőzésére, mivel a szülők egy része azért nem fordul segítségért, mert nem akarja, hogy „rossz szülőként” definiálják, illetve sokan azt gondolják, hogy csak a súlyosan veszélyeztetett, szociálisan deprivált családoknak van szüksége ilyenfajta segítségre. A készségfejlesztő módszereknek kell dominálniuk a kínált programok esetében, és nem a hiányokra, gyengeségekre fektetni a hangsúlyt, mert ezek nem a szülők meglévő erősségeire építenek (Herczog 2013).

A szülő támogatók (parenting support) az a terület, ahol az állam ugyan segítséget nyújt, de tiszteletben tartja a szülőnek a gyermeknevelésben betöltött elsődleges szerepét, és nem akarja sem a szülőtől átvenni ezt a feladatot, sem őt irányítani. A terület egyik legismertebb szakértője szerint:

„A szülők támogatása egy sor olyan tevékenységet jelent, mint az információk nyújtása, támogatás, képzés, tréning, tanácsadás és más lehetőségeket vagy szolgáltatásokat, amelyek arra irányulnak, hogy befolyást gyakoroljanak annak érdekében, hogy a szülők értsék a feladatukat és képesek legyenek szülői szerepüknek megfelelni. Közös célkitűzés, hogy a gyermekek és fiatalok sikeresebbek legyenek (az esetek egy részében, ez igaz a család egészére), szolgáltatások nyújtásával, amelyek ismereteket, támogatást és akár átképzést nyújtanak a szülőknek.” (Daly 2011)

Szülő támogatás Európában

Az Európai Bizottság külön szakmapolitikai javaslatokat adott ki a szülő támogatásról (*Parenting support...* 2013). A Bizottság a szülő támogatást olyan szolgáltatásnak tekinti, amely arra irányul, hogy a gyermek fizikai, érzelmi és szociális szükségleteire irányuló szülői készségeket és gyakorlatokat segítse. Európában a szülő támogatást egyben a tanulói teljesítmények növelése érdekében, valamint a szegénység és társadalmi kirekesztés elleni küzdelemben is hatásos eszköznek tartják. A szülő támogatásokban egyre inkább teret nyer az egészségügyi, szociális és oktatási integrált szemlélet, amiket gyakran gyermekközpontok és családi információs központok szolgáltatásaiban, programjaiban is tetten lehet érni. Számos országban a jogalkotásban is megjelenik a szülő támogatás. Ugyanakkor számos dilemmát is felvet a szülő ilyen irányú segítése, mint például:

- a szülő oktatása vagy a szülő és gyermek közötti intim kapcsolat tiszteletben tartása;
- gyermekközpontú vagy szülői igényekre koncentráló beavatkozás;
- paternalizmus versus megerősítés;

- a többségi támogatása vagy a különbözőségek elismerése;
- tényekre alapozó gyakorlat vagy rugalmasság.

A szülőtámogatásokról viszonylag kevés tényalapú ismeretünk van, ezt a hiányosságot próbálja több szervezet is kezelni. Az Eurofound által menedzselte nemzetközi összehasonlító jelentés vagy a különböző új szerveződések ezen a területen (European Platform for Investing in Children, RAND Europe) számos új információval szolgálnak. A legnépszerűbb, több országban is elinduló standardizált programok a következők:

A *Marte Meo módszer* 1987-ben Hollandiában hozták létre, és azóta 30 országban alkalmazzák. Az indító szikrát egy szülő élménye adta, aki látva, hogy sérült gyermekével milyen értő módon foglalkozik a szakember, úgy vélte, hogy ezt a tudást a sérült gyermeket nevelő szülőknek is el kellene sajátítania. Ezért ez a program a gyermekekre irányuló egyéni, korai intervenciók jellegű fejlesztési program, amely szülő és szakember együttesében valósul meg.

A *Három P program* (Positive Parenting Programme) Ausztráliából indult, és a gyermek korától függően öt különböző szakaszt különböztet meg. A program általános célja, hogy erősítse a szülői autonómiát azáltal, hogy kompetenssé teszi őket gyermekeik viselkedési problémáinak megoldásában.

A *HIPPY* (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters) programot Izraelben fejlesztették, és azoknak a szülőknek nyújt segítséget, akik 3–5 éves gyermekeiket otthon szeretnék tanítani. A program során különböző foglalkoztatócsoportot kínálnak, és családlátogatásra és csoportos megbeszélésre is sor kerül.

A *Home Start* (Otthon segítünk) az egyik legnagyobb és legrégebben futó program az Egyesült Királyságban, ahol szociális segítséget nyújtanak a kisgyermekes családoknak. A kiképzett önkéntesek meglátogatják otthon a családokat, és praktikus tanácsokkal próbálják az ifjú szülőkre helyeződő stresszt oldani.

Az Egyesült Királyságban a másik nagyszabású koragyermekkorai program a *Sure Start* (Biztos Kezdet) program. Ez elsősorban a hátrányos térségekben az inklúziót is segítő gyermekház-szolgáltatást jelent, ahol a koragyermekkorai nevelés, egészségfejlesztés és a családsegítés innovatív kombinációja révén a családokat aktívan bevonják. Magyarországon is fut a Biztos Kezdet program, ennek helyszíne a Gyerekház. 2009 őztől folyamatosan nyitottak meg és kezdték el működésüket a Biztos Kezdet gyerekházak, 2015 első felében mintegy 150 gyerekház működött. Minden házban egy vezető és egy-két további munkatárs dolgozik. A gyerekház vezetőjétől elvárt, hogy felsőfokú végzettsége legyen, az egyik munkatársa minimum érettségizett, a másik munkatárs pedig minimum 8 általános iskolai végzettségű legyen, és a szegénységben élő családokat közvetlenül ismerjék. A Gyerekház biztonságos, a kisgyermekkorai fejlődést támogató személyes és tárgyi környezetet biztosít, ahol a feladatra felkészített munkatársak segítik a gyerekek spontán és szervezett játéktevékenységét a szülők aktív bevonása mellett. A Gyerekház célja elsősorban nem a gyerekek napközbeni ellátása, hanem a szülő-gyerek kapcsolat erősítése, a szülővel való együttműködés a gyerek opti-

mális fejlődésének érdekében. A Gyerekház szolgáltatásai a település/településrészes valamennyi 0–5 éves gyereke számára elérhetőek és térítésmentesek.

A *Good Start* (Egy jó kezdet). A 24 hónapig (2010 júniusától 2012 júniusáig) tartó, csaknem 2 millió euró költségvetésű program – a helyi adottságokhoz alkalmazkodó mintaprojektek révén – Szlovákiában, Romániában, Macedóniában és Magyarországon összesen 16 településen valósult meg. Célja a négy országban több mint 4 ezer kisgyermek és családjuk eredményes bevonása és támogatása volt. Az egyik, a „Meséd” címet viselő komponens a jelentkező édesanyák olvasási, írási és kommunikációs képességeit fejleszti mesék felolvasásán, informális oktatáson keresztül kilenc hónapon át. Emellett felkészíti őket az óvodáztatással kapcsolatos feladatokra és az egészséges életmódra történő nevelésre. A 12 „Meséd” csoportban közel 170 anya vett részt, és másodlagos haszonélvezőként mintegy 500 roma gyermek is részesült a programból. Egy év leforgása alatt több mint 5 ezer mesekönyv talált gazdára a programban résztvevők otthonaiban, minikönyvtárak jöttek létre, s ezáltal bekerült a családok életébe a könyv és az olvasás kultúrája.

Az *Erős szülők – erős gyerekek* (Starke Eltern, Starke Kinder) Németországban a Családügyi Minisztérium által a gyermekjogok védelme érdekében indított program volt, ami mára a német nyelvterületen a szülők számára kiterjedt témákban kínál kurzusokat, tréningeket.

A *Családi Csoport Konferencia* Új-Zélandon 1989-től működő program, amely a fiatalkori elkövetőket próbálja visszatérteni a helyes útra úgy, hogy az összes érintettet (elkövető, áldozat, család, szakember, helyi közösség) összehozza, és együtt próbálják értelmezni a helyzetet és kiutat találni belőle.

Szülőtámogatás Magyarországon

Magyarországon több szinten és formában is folyik szülősegítés, szülőtámogatás mind a veszélyeztetett családok, mind a középosztálybeli szülők számára. Az állami szolgáltatások átláthatóbbak, míg a rendkívül színes civil kínálati paletta természeténél fogva kevésbé. A szülősegítés még nem kiforrott fogalom Magyarországon, sokan sokfélét értenek alatta. Alapvetően a szülősegítés hazánkban is a szülők kompetenciáinak erősítését és ezáltal szülői szerepükben való megerősítését jelenti. A szülőkre irányuló ilyen segítségnek egyaránt hordoznak oktatási, egészségügyi és szociális dimenziókat. Ugyanakkor a szülőtámogatás kormányzati politikába emelését alapvetően befolyásolja, hogy a szakmapolitika éppen mit gondol fontosnak és mennyi eszköz/forrás van rá. Míg a rendszerváltás előtt az egészségügyi szemlélet volt erős, addig a rendszerváltás elején a gyermekjogi szemlélet, majd mára leginkább a demográfiai csökkenés miatt felerősödött a hagyományos családmodell és annak elsősorban népességszám biztosító funkciója. Ennek és a *kádári kor paternalista hagyományainak is betudható, hogy a szülő a periférián jelenik meg, elsősorban civil kezdeményezések esetében lesz célzott cso-*

porttá is. A méltányossági és demográfiai problémák, párosulva az állandó forráshiánnyal, általában odavezetnek, hogy a nagy ívű elképzelések ellenére – az állam szintjén – igazából csak tűzoltásra futja (Lannert–Németh–Sinka 2012).

A civil szülő támogató formák mindazonáltal igen sokfélék, egyaránt van köztük elsősorban tájékoztató, informáló jellegű vagy közösségi, klubszerű kezdeményezés. A magyarországi szülő támogatás főbb megjelenési formái egy, a Eurofound számára készített magyar háttér tanulmány szerint (uo.):

- szülőklubok (Szülők háza, FSZK szülősegítő klubja stb.);
- tájékoztatás, informálás (portálok, broszúrák);
- edukáció (Szülők Akadémiája, védőnő, Biztos Kezdet, Good Start programok);
- közösségi portálok (Babanet-Kölöknet, Babaszoba stb.);
- egyesület, érdekképviselet (NOE, Szülőnek lenni program);
- tanácsadás, tréning (családterápia, online tanácsadás);
- közvetlen segítségnyújtás („Otthon segítünk”);
- gyerekbarát, szülőbarát attitűd, szemlélet megjelenése az intézményrendszerben (bababarát kórház, szülők involválása az oktatási intézményekben stb.).

Eredetüket és formájukat tekintve többféle geozist is láthatunk. Van, ahol az adott lokális területen az alulról jövő igények civil támogatásra találnak, illetve az adott települési intézményrendszer, önkormányzat felkarolja azokat. Máshol a már kipróbált, bevált, külföldi jó gyakorlatokat honosítanak meg, vagy több jó gyakorlategemet ötvöznek; esetleg a meglévő intézményrendszerben általában egy kompetens és aktív vezető révén szolgáltatásokat nyújtanak a szülőknek. Egyre jellemzőbb az is, hogy az online csatornákon keresztül a szülők széles (felhasználó/online) rétege szakértői, illetve kortárs (peer) támogatáshoz jut, és megjelentek a szülőtréningek piaci alapon.

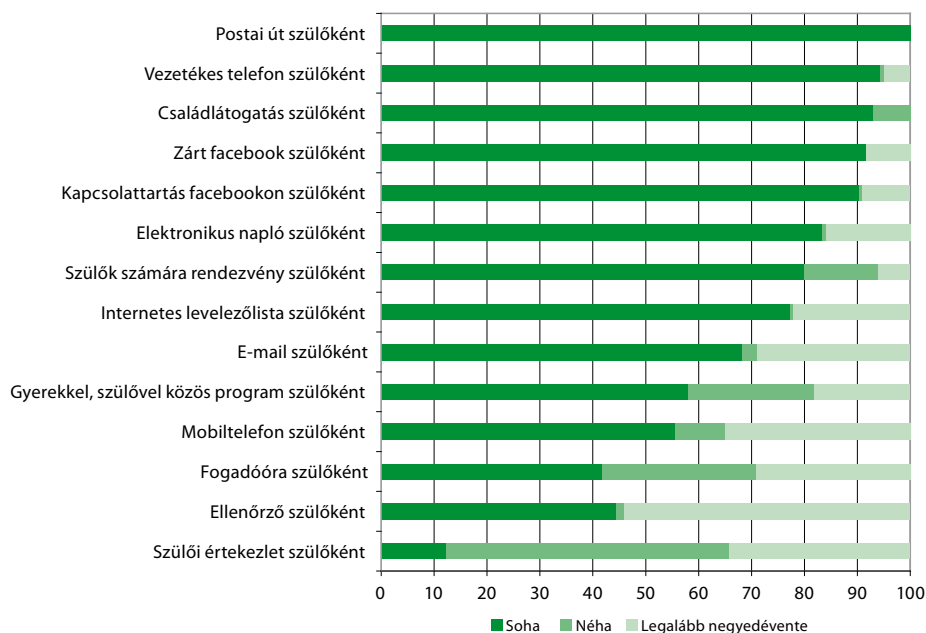
A szülőkire irányuló magyar kutatások

A szülőkire vonatkozóan nem sok magyarországi kutatást találhatunk. Egy, a kora intervenciós rendszer feltérképezését megcélzó kutatás (Kereki–Lannert 2009) során a szülőket is megkérdezték. A kutatás eredményei azt mutatták, hogy a szülői válaszadók majdnem egyötöde elégedetlen volt a várandósság alatti jelzéssel. A megkérdezettek több mint 40 százaléka vagy nem kapott megfelelő jelzést az egészségügytől, vagy nem időben kapta azt. A szülők az intézményes egészségügyi ellátásból kikerülve elsősorban magukra számíthatnak, onnantól kezdve ők maguk, a család, ismerősök gyakrabban fedezik fel a problémát, mint akár a háziorvos, akár a védőnő. A védőnő és a házi gyermekorvos közötti kapcsolat-tartás több szempontból nehézkes. A védőnők leginkább a szabad orvosválasztás következményének tartják a megfelelő együttműködés lazulását. Ugyanakkor a védőnők szerint a házi gyermekorvosok látják el legjobban a szülők tájékoztatásának a feladatát.

Egy másik, a szülők és pedagógusok kommunikációját górcső alá vevő kutatás (Lannert–Szekszárdi 2015) azt találta, hogy a szülők és pedagógusok közötti kommunikáció a középfokra elszemélytelenedik és elfogy, ezzel együtt a kapcsolat megítélése is rosszabb lesz. A szülők inkább pártolják a modernebb kommunikációs formákat (internetes levelezőlista, e-mail), de gyakran időmegtakarítás céljából. A hagyományos formák (szülői fogadóóra, ellenőrző) a leggyakrabban érintkezési formák, megítélésük is a legmagasabb. Ugyanakkor *a szülők 40 százaléka a szülői értekezleten kívül nem igazán lép kommunikációba a pedagógussal* (uo.). A szülői értekezlet kiüresedését mutatja egy másik, a szülők és az intézményes nevelés kapcsolatát vizsgáló kutatás is (*Szövetségben* 2012).

Az online vizsgálat adatai azt jelzik, hogy a szülők több mint fele egyáltalán nem él a létező kommunikációs formák többségével. Emellett csak negyedévente, legfeljebb félfévente kerül sor közöttük kommunikációra, a szülők és pedagógusok közötti kapcsolat tehát nem mondható intenzívnek (*3. ábra*). A kommunikáció többnyire kimerül a szülői értekezlet–ellenőrző–fogadóóra hármában. A legaktívabb kommunikáló a pedagógus mint pedagógus, őt követi a pedagógus mint szülő, és a sort a nem pedagógus szülő zárja valamennyi területen.

3. ábra: A kommunikáció gyakorisága formánként, minden szülő, akinek van iskolás gyereke, $N = 620$ (%)



Forrás: Lannert–Szekszárdi (2015).

Az online vizsgálat eredményei is azt mutatják, hogy minél idősebb a gyerekek, annál kevésbé aktív a szülő a pedagógussal való kommunikációban. Még

a korszerűbb formák is inkább az általános iskolában jellemzők. A középfokra szinte teljesen elszemélytelenedik a szülő és pedagógus kapcsolata. Ezt akár tekinthetnénk az életkorral járó normális folyamatnak, hiszen természetes, hogy egy középiskolás már nem áll olyan fokú szülői kontroll alatt, mint korábbi életszakaszában, itt az ideje, hogy ő maga is több felelősséget vállaljon saját dolgaiért. Ez önmagában mégsem elégséges magyarázat, hiszen a kutatás eredményei azt mutatják, hogy az életkor előrehaladtával fokozatosan romlik a pedagógussal való kapcsolat szülői megítélése is. Az óvodában még 4,53, általános iskolában 4,14, a középfokon már csak 3,68 átlagpontoszámot ért el a kapcsolat minősége az öt-fokú skálán.

Az újszerű, Európa más országaiban elterjedt szülőttámogatási formák szinte egyáltalán nem ismertek a magyar iskolákban. Különösen a középiskolák azok, amelyek kifejezetten szegényesek ezen a téren. Habár az általános iskolákban a válaszolók egyötöde érzelékel valamilyen iskolaszintű vagy szülői munkaközösségen kívüli szülőszervezetet, a szülők bevonása a döntésekbe jóval ritkább, és szülőtréning vagy szülőklub szinte nem is létezik (1. táblázat).

1. táblázat: A különböző nem tipikus szülőttámogató formák előfordulása az iskolákban, $N = 1469$ (%)

Van-e az iskolában...?	Általános iskola	Középiskola
Tréning szülők számára	3	1
Szülőklub	3	1
Iskolaszintű szülőszervezet	22	11
Szülőszervezet szmk-n kívül	20	7
Szülők bevonása pedagógiai iskolai döntésbe	10	5
Szülői alapítvány	12	5

Forrás: Lannert–Szekszárdi (2015).

Arra a kérdésre, hogy milyen formában venne részt még a szülő-pedagógus kommunikációban, 15 százalék adott értékelhető választ. A válaszadók elsősorban többsége, 60 százalék közös programokat szervezne, 17 százalék szeretne nagyobb beleszólást az iskola ügyeibe, 10 százalék szülőtréningeken venne részt, vagy az iskolai tereket csinosítaná. Ez utóbbi arány az egész mintának csupán egy százaléka. Arra, hogy milyen lehetőséget látnak a kommunikáció javítására, a vizsgálat résztvevőinek mindössze 16 százaléka válaszolt. A válaszolók majdnem fele több személyes kommunikációval javítana a helyzeten, 18 százalék említette itt is a közös programok szervezését. 12 százalék az online lehetőségek jobb kihasználásában lát lehetőséget, öt százalék strukturális feltételeket említett, mint például a pedagógusok fizetésemelése. Majdnem egyötödük igényelte a szemléletváltást, de jellemző módon a pedagógusok a szülők, a szülők pedig a pedagógusok atti-

tűdjén változtatnának. Csak egy válaszoló volt, aki mindkét fél iránt támasztana ilyen igényt!

Összegzés

A fogantatástól a harmadik életévig tartó idő nagyon fontos szakasz a kisgyermek életében, az ekkor zajló folyamatok alapvetően meghatározzák a későbbi iskolai és munkaerő-piaci részvétel sikerességét. A koragyermekkor vizsgáló különböző diszciplínák kutatói egybehangzóan állítják, hogy ebben a folyamatban a kisgyermek és az őt nevelő felnőttek közötti kapcsolatok minősége kiemelkedő jelentőségű. Ott, ahol ezek a kapcsolatok gyengék, töredezetek vagy a környezet nem támogatja, segíti azokat, ott érdemes minél előbb segítséget nyújtani. Az ún. koragyermekkor beavatkozás ugyanakkor nem jelentheti azt, hogy a szülő helyett vagy éppen ellene végzi el a gyermeknevelés feladatát az állam. Mint ahogy pusztán a koragyermekkor ellátórendszer bővítése sem jelent feltétlenül megoldást, amennyiben maga a szolgáltatás minősége nem megfelelő, és a szülőt nem erősíti meg pozíciójában. A „pozitív szülőség” jegyében egyre több szülőtámogató program jött létre szerte a világon, és nálunk is. Ezek fókuszában egyértelműen az áll, hogy a gyermekeket kompetens és autonóm szülők neveljék, és ehhez a segítséget a szülőkkel partneri viszonyban nyújtják. Ez egyben azt is feltételezi, hogy a szülők és a koragyermekkor nevelés szakemberei között megfelelő az együttműködés. Találunk erre jó példákat nálunk is, de a témában elérhető kutatások alapján azt mondhatjuk, hogy a szülők és a gyermekeiket nevelő pedagógusok között ma Magyarországon a kommunikáció vagy igen gyér, vagy meglehetősen konfliktusos. Ahhoz, hogy ezen a téren elmozduljunk, a pozitív szülőség gondolatát be kellene emelni a szülőkről szóló társadalmi diskurzusba és ezt a megközelítést kellene erősíteni az állam, a koragyermekkor nevelés szakemberei és a civilek közötti kooperáció révén.

Irodalom⁶

- Becker Garry. S. (1964): *Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education*. The University of Chicago Press. <http://www.press.uchicago.edu/ucp/books/book/chicago/H/bo3684031.html> (belül nincs)
- Bourdieu, Pierre (1998): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest: Új Mandátum.

⁶ A megadott internetes hivatkozások letöltésének dátuma a kézirat lezárásának időpontja (2015. 07. 15.)

- Bronfenbrenner, Urie (1979): *The ecology of human development*. Experiments by nature and design. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, Urie – Morris, Pamela A. (2006). The bioecological model of human development. In *Handbook of Child Psychology*. Vol. 1. New York: John Wiley & Sons Inc., 793–828.
- Coleman, James S. (1998): Társadalmi tőke az emberi tőke termelésében. In Lengyel György – Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: A társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Budapest: Aula.
- Coleman, James S. (2000): *Foundations of Social Theory*. Cambridge–London: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Cunha, Flavio – Heckman, James J. – Lochner, Lance – Masterov, Dimitriy V. (2006): Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation. In Hanushek, Eric A. – Ichim, Finis (eds.): *Handbook of the Economics of Education*. Amsterdam: North-Holland, Chapter 12. http://jenni.uchicago.edu/papers/Cunha_Heckman_etal_2006_HEE_v1_ch12.pdf
- Daly, Mary (2011): *Building a coordinated strategy for parenting support*. Council of Europe. http://www.google.hu/url?url=http://ec.europa.eu/social/BlobServlet%3FdocId%3D7986%26langId%3Den&rct=j&frm=1&q=&esrc=s&sa=U&ved=0CBoQFjABahUKewiE1NvHxN_GAhVBkhQKHeUqAME&usq=AFQjCNGIdbqACZh6FvH4E0XH M73cytBipw
- Daly, Mary (2012): *Parenting support policies in Europe: Typologies and trends*. Draft Paper presented at Oxford Social Policy Seminar Series, 16 February. (belül nincs)
- Deming, David (2009): Early Childhood Intervention and Life-Cycle Skill Development: Evidence from Head Start. *American Economic Journal: Applied Economics*, (1), 3, 111–134.
- DiMaggio, Paul – Mohr, John (1985): Cultural capital, educational attainment, and marital selection. *American Journal of Sociology*, (90), 6, 1231–1261.
- EUR-Lex (2006): *Efficiency and Equity in European Education and Training Systems*. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:c11095>
- Fair Society, Healthy Lives (2010). The Marmot Review. Strategic Review of Health Inequalities in England post-2010. <http://www.instituteofhealthequity.org/Content/FileManager/pdf/fairsocietyhealthylives.pdf>
- Heckmann J. James (2008): Schools, Skills, and Synapses. *Economic Inquiry*, (46), 3, July, 289–324. http://jenni.uchicago.edu/papers/Heckman_2008_EI_v46_n3.pdf
- Heckmann, J. James (2011): *Effective Child Development Strategies*. Prepared for the pre-K debates-current controversies and issues Baltimore. University of Chicago. https://heckman.uchicago.edu/sites/heckman2013.uchicago.edu/files/uploads/Heckman_2010_Effective%20Child%20Devel%20Strategies.pdf
- Heckman, James – Peter J. – Klenow, J. (1997): *Human Capital Policy*. University of Chicago, Mimeo.

- Herczog Mária (2013): *Szülőtámogatás az európai országokban*. Előadás az „Értjük egymást?” Kölöknet konferencián, Budapest. <https://www.koloknet.hu/files/12/ppt0000005.pdf>
- Kereki Judit – Lannert Judit (2009): *A korai intervenció intézményrendszer hazai működése*. Kutatási zárójelentés. Budapest: Táarki-Tudok. http://www.fszk.hu/opi/szolgalattas/korai-intervencio/FINAL_0302_MODOSITOTT_Zarotanulmany_KORINT.pdf
- Kézikönyv a Gyermekjogi Egyezmény alkalmazásához*, Budapest: Csagyi, 2010 http://www.csagyi.hu/images/stories/projektek/archiv/vanjogod/kezikonyv_gyermekjogi_egyezmény.pdf
- Lannert Judit (2004): *Pályaválasztási aspirációk*. Kézirat. Budapesti Corvinus Egyetem.
- Lannert, Judit – Németh, Szilvia (2011): *Roma Early Childhood Inclusion*. Country report, Hungary. Budapest: Táarki-Tudok. <http://www.romaeducationfund.hu/sites/default/files/documents/recien.ppt>
- Lannert, Judit – Németh, Szilvia – Sinka, Edit (2012): *Parenting Support in Hungary*. Final report. Budapest: Táarki-Tudok. http://www.t-tudok.hu/files/parenting_support_in_europe_honlap_final.pdf
- Lannert Judit – Szekszárdi Júlia (2015): Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, (25), 1, 15–34. <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2015/01/02.pdf>
- Leonard, Madeleine (2005): *Children, Childhood and Social Capital: Exploring the Links*. London: SAGE publications. <http://www.sfu.ca/media-lab/426/kiddie%20cultural%20capital.pdf>
- Lin, Nan (2001). *Social Capital*. A theory of social structure and action. New York: Cambridge University Press. http://assets.cambridge.org/97805214/74313/frontmatter/9780521474313_frontmatter.pdf
- Mincer, Jakob A. (1974): *Schooling, Experience and Earnings*. National Bureau of Economic Research. <http://econpapers.repec.org/bookchap/nbrnberbk/minc74-1.htm>
- Nelson, Charles A. (2004): University of Minnesota. In Schonkoff, Jack P. – Phillips, Deborah A. (eds.): *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development*. Washington D.C.: National Academy of Sciences. http://www.uwbec.org/documents/school_readiness/Neurons%20to%20Neighborhoods.pdf
- OECD (2006): *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD. <http://www.oecd.org/edu/school/37519079.pdf>
- OECD(2012): *Starting Strong III – A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD.
- Parenting Support Policy Brief* (2013). European Commission. http://europa.eu/epic/studies-reports/docs/eaf_policy_brief_-_parenting_support_final_version.pdf
- Parenting support in Europe* (2013). Eurofound.

- Putnam, Robert D. (1995) Bowling Alone: America's Declining Social Capital. *Journal of Democracy*, (6), 1, 64–78.
- Rodrigo, María José (2010): Promoting positive parenting in Europe: New challenges for the European Society for Developmental Psychology. *European Journal of Developmental Psychology*, (7), 3, 281–294.
- Schokoff, Jack P. – Phillips, Deborah A. (eds.) (2000): *From Neurons to Neighborhoods*. The Science of Early Childhood Development. Washington D.C.: The National Academy Press. http://www.uwbec.org/documents/school_readiness/Neurons%20to%20Neighborhoods.pdf
- Supportive... (2015): Supportive Relationships and Active Skill-Building Strengthen the Foundations of Resilience. Working Paper 13*. Cambridge, MA: Center on the Developing Child at Harvard University. http://developingchild.harvard.edu/resources/reports_and_working_papers/working_papers/wp13/
- Surányi Éva (2008): *A gyermeki fejlődés hatása a felnőttkori munkaerő-piaci sikerességre*. Háttér tanulmány a Biztos Kezdet program hatásvizsgálatának kutatási koncepciójához. Kézirat.
- Szilvási Léna (2011): Nézőpontok, elméletek, gyakorlatok – A magyar Biztos Kezdet Program előzményei és megvalósulása. In Danis Ildikó – Farkas Mária – Herczog Mária – Szilvási Léna (szerk.): *A génektől a társadalomig*. A koragyermekkorai nevelés szinterei. Budapest: Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, 28–70. /Biztos Kezdet Kötetek I./ http://www.bddsz.hu/sites/default/files/Danis%20et%20al_Biztos%20Kezdet%20K%C3%B6tet%20I_bel%C3%ADvek.pdf
- Szitó Imre (1991): Az ökológiai megközelítés szerepe a pszichológiában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, (19), 2, 214–231. http://www.szitoimre.com/doc/11_okologia.pdf
- Szövetségben* (2012). Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. <http://mek.oszk.hu/11300/11368/11368.pdf>