

Szilvási Léna

A szegénység hatása a gyermek fejlődésére

Készülő disszertációm témája a szegénység, a társadalmi egyenlőtlenségek hatása a gyerekek fejlődésére, és a szociális munka szerepe a fejlődést kockáztató tényezők kumulálódásának megelőzésében. Az alábbiakban közölt rész tanulmány a kora gyermekkori fejlődéssel és a lehetséges korai beavatkozásokkal kapcsolatos – elsősorban angolszász – szakirodalmat tekinti át. Az áttekintés messze nem teljes körű. Nem térek ki a társadalmi egyenlőtlenségek okaival és természetével foglalkozó makrostrukturális elméletekre. Írásom fókuszában a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági helyzetű családok állnak, és az, hogy milyen mechanizmusok segítik vagy akadályozzák gyerekeik képességeinek korai alakulását. Ezen ismeretek fényében elemzem majd készülő disszertációm empirikus részében a gyermekjóléti és gyermekvédelmi szolgálatok és a velük kapcsolatban álló családok együttműködését.

A gazdasági modernizáció felgyorsulása, a munkaerőpiac nemzetközivé válása, a tudásalapú technológiák terjedése alapvető társadalmi változásokhoz vezetett a világ fejlett országaiban. A gazdasági átalakulásokkal párhuzamosan a jóléti állam is jelentős mértékben visszaszorult ezekben az országokban. A változások a társadalmi egyenlőtlenségek felerősödéséhez vezettek, megváltozott a szegénység jellege, térbeli elhelyezkedése. A Kelet-Európában lezajlott társadalmi-gazdasági változások következtében a volt szocialista országok nyitottabbakká váltak többek között azokra a gazdasági folyamatokra, melyek Európa fejlettebb országaiban történnek. A nemzetközi gazdaság vérkeringésébe való piaci alapú bekapcsolódás jelentős változásokat eredményezett a munka világában, a jövedelmi viszonyok terén.

Hazánkban is felerősödtek a társadalmi egyenlőtlenségek. Kialakult egy társadalmi réteg, melynek szegénysége, kiszorulása a munkaerőpiacról tartósan látszik (Ferge 2005; Szívós–Tóth 2003–2004). A mai magyar társadalomban 15 éve folyamatosan újratermelődik minden születési évjáratból 20 százaléknyi tömeg, amely nem képes nyolc osztálynál magasabb iskolai végzettséget szerezni (Kertesi–Varga 2005), képzetlenül lép a munkaerőpiacra, nagy eséllyel arra, hogy a munkaképesség szempontjából aktív életciklusában munka nélkül maradjon. Ezek a fiatalok válnak

hamarosan szülővé. Hazai és nemzetközi kutatások egyértelműen támasztják alá, hogy iskolarendszerünk újratermeli a társadalmi egyenlőtlenséget (Halász–Lannert 2003), társadalmi helyzet és képesség szerint is szegregál (Kertesi 2005a; Nahalka 1998). Nemzetközi összehasonlításban kiterjedt, az óvodáskorú gyerekek túlnyomó többségét fogadó óvodai hálózatunk éppen a legkedvezőtlenebb körülmények között élő családok és gyerekek számára nem elérhető (Havas 2004; OECD 2005). Egészségügyi vizsgálatok eredményei alapján tudjuk, hogy a gyerekek fejlődése szempontjából különös kockázatot jelentő tényezők – a koraszülés és az alacsony születési súly – az iskolázatlan csoportok körében különösen magasak (Páll 2004). A mélyszegénység gyerekek fejlődésére való különösen romboló hatását mutatják Neményi Mária kutatásai, melyeket olyan védőnői körzetekben végzett, ahol magas a roma népesség aránya (Neményi 2000). A különösen kedvezőtlen körülmények között élő gyerekek öt-hat éves korukra fejlődésükben lényeges lemaradásokat mutatnak kevésbé szegény társaikhoz képest, előrejelezve iskolai sikertelenségük valószínűségét.

Az iskolai kudarc a legerősebb előrejelzője a társadalmi kirekesztődésnek. Az iskolai eredményesség elengedhetetlen feltétele a társadalom életében való részvételnek. Elszánt társadalompolitikai beavatkozások, tudatos koncepció kidolgozása szükségesek annak érdekében, hogy a kedvezőtlen társadalmi helyzetű gyerekek eséllyel induljanak az iskolába.

A rendelkezésre álló társadalomtudományi ismereteink széles körűek: ismertek és empirikusan bizonyítottak azok a lelki, szocializációs és társadalmi mechanizmusok, melyeken keresztül a szegénység hat a gyerekek fejlődésére. Jelentős tapasztalat gyülemllett fel a hatékony beavatkozások módjára vonatkozóan, és kutatások sora bizonyítja, hogy az emberi erőforrások fejlesztése szempontjából a kisgyermekkorban történő beavatkozások gazdaságilag a leghatékonyabbak. Írásomban az ezen állítások háttérét jelentő tudományos ismereteket, kutatási tapasztalatokat foglalom össze.

A kora gyermekkor jelentősége

A kora gyermekkor az az időszak, amikor a társadalmi kirekesztődés folyamata leginkább megfordítható (Bynner 2001). A fogamzás pillanatától az iskoláskor kezdetéig a gyerekek fejlődésének üteme messze meghaladja minden későbbi életszakasz fejlődésének sebességét. A kisgyermekkor

paradoxonja az, hogy a fejlődés ekkor a legerőteljesebb, de egyszerre a legsérülékenyebb is.

A gyerekek korai fejlődése a családban történik, a szülő-gyerek kapcsolat mikrovilágában. Egy gyerek személyes kapcsolatainak jellemzői sűrítik magukba azokat a tényezőket, amelyek a fejlődésére hatnak. A kapcsolatok jelentik azt a tapasztalatot, ami összeköti a gyerek személyes és „társadalmi” világát. A személyes világ és a külső világ dinamikus egymásra hatásában alakul a gyerek gondolkodása, fejlődik személyisége, alakul viselkedése és szociális kompetenciái. A gyerekek fejlődésének motorja a szülő, a motorhoz az energiát azonban a környezet biztosítja (Bronfenbrenner 1986). A társadalmi környezet a gyerek fejlődése szempontjából meghatározó más aspektusból is: azt a közeget jelenti, ahova a gyermekkor befejeztével a fiatal felnőtt belép.

A fejlődéstudomány humánökológiai megközelítését használva először azokat a lélektani elemzéseket tekintem át, melyek a gyermeki fejlődés első meghatározó időszakára vonatkoznak, majd egy szélesebb társadalomtudományi perspektívából elemzem a tágabb környezet és a jövedelem hatását a gyerek fejlődésére. A hatásmechanizmusok elemzése előtt azonban szükséges egy rövid kitérőt tenni a fejlődés tágabb kontextusát jelentő genetikai és kulturális aspektusok irányába.

Gének és a környezet – a gyermekek fejlődése humánökológiai megközelítésben

A gyerekek fejlődését tényezők sokasága határozza meg a génektől a környezetig. Az, hogy a veleszületett genetikai adottságok vagy a nevelés és környezet hatása-e az erősebb, évtizedek óta kérdése az ember fejlődésével foglalkozó tudományoknak (Vajda 2002¹). A „természet vagy nevelés”, „öröklés vagy környezet” (angolul: nature-nurture) vita újraéledését éppen a három évtizeddel ezelőtt az Egyesült Államok szegénységellenes kormányprogramjának keretében indított korai megelőző programok hasznosságát támadó szakmai kritika váltotta ki. Az Egyesült Államokban a hatvanas években elterjedt Head Start program a szegénységben élő

¹ A Vajda Zsuzsanna által szerkesztett „Az intelligencia és az IQ-vita” című kötet sokoldalúan ismerteti a természet vagy nevelés, a „nature-nurture” vita különböző aspektusait.

gyerekek három-négy éves korban történő megelőző fejlesztését célozta meg. A programot elindító szakemberek azzal indokolták e korai beavatkozások szükségességét, hogy ezzel megelőzhetőek a szegénységben élő gyerekek későbbi iskolai kudarcai. Az ország több államában elindított program eredményessége vitathatónak bizonyult: rövid távon kimutatható volt hatása a részt vevő gyerekek kognitív képességeinek javulásában, a hatás azonban visszaesni látszott az életkor előrehaladtával.

Herrnstein és Murray „A haranggörbe” című művükben megkérdőjelezték a korai beavatkozások hosszú távú eredményességét, és a társadalmi egyenlőtlenségek hátterében genetikus különbségeket tételeztek (1994). A kérdés, hogy fejleszthetőek-e az emberi képességek társadalmopolitikai beavatkozások révén, éles vitát váltott ki mind szakmai, mind politikai körökben (Vajda 2002). A művet az oktatás-gazdaságtan oldaláról vitató Heckman rámutatott, hogy a szerzők a genetikus adottságokon belül csakis a kognitív képességeket vizsgálták, nem tértek ki a nemkognitív veleszületett adottságok elemzésére (Heckman 1995: 1102), és figyelmen kívül hagyták a kognitív képességek kora gyermekkori alakíthatóságának kérdését is (uo.: 1103). Heckman egy későbbi vizsgálatában empirikusan kimutatta, hogy a felnőttkori sikeres társadalmi beilleszkedésben a nemkognitív képességek hatóereje nagyobb, mint a kognitív képességeké (Heckman 2005: 2). A képességek, kognitívak és nemkognitívak egyaránt, környezeti hatások által befolyásolhatóak, a kérdés az, hogy milyen jellegű beavatkozások és mikor szükségesek, és azoknak mi az egyéni és társadalmi haszna.

A képességek genetikus meghatározottságának elvét a fejlődélmélet humánökológiai modelljét képviselő szakemberek is vitatták. A kilencvenes években jelentős tudományos diskurzus alakult ki a genetikus irányzat és a környezeti modell képviselői között, melynek eredményeképpen Bronfenbrenner és Ceci tettek kísérletet az „öröklés vagy környezet” vita új koncepcionális megfogalmazására egy bioökológiai modell formájában (Bronfenbrenner–Ceci 1994). A bioökológiai modell szerint az emberi viselkedést az egyéni és a környezeti hatások egymásra hatásának bonyolult dinamikája alkotja. A fejlődés egy folyamat, melynek során az emberben rejlő genetikus lehetőségek az emberi szervezet és a környezet fizikai, szociális és kulturális elemeinek folyamatos interakciója során bontakoznak ki (uo.), a fejlődést az örökletes adottságok és a környezet határozza meg.

A bioökológiai modell szerint a gyerek közeli kapcsolatait jelentik a fejlődés elsődleges motorját, melyek révén a veleszületett adottságok reali-

zálódnak. A közeli kapcsolatok ereje akkor jelenik meg, ha az interakciók ismétlődőek, tartósak, gyakoriak. Ahhoz, hogy az örökletes tényezők a fejlődő személyiség részeként (például intelligencia vagy művészi tehetség formájában) is megjelenjenek, ismeretekre és készségekre (kulturális tőkére) is szükség van a gyerekekkel közeli kapcsolatban levő felnőttek részéről (Bronfenbrenner–Ceci 1994).

A bioökológiai modell szerint kedvező társadalmi-gazdasági és kulturális körülmények között az egyének közötti különbség genetikai komponense viszonylag jelentős, részben mivel a kedvező körülmények a veleszületett adottságok nagyobb részét képesek kibontakoztatni, és azért is, mert az az egyén, akinek az örökletes adottságai jók, inkább képes a környezetét alakítani (Bronfenbrenner–Ceci 1994).

Ezzel szemben a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági és kulturális körülmények között az örökletes adottságok nagyobb része marad kihasználatlanul a közeli kapcsolatok kisebb ereje és alacsonyabb hatékonysága miatt. A nehéz körülmények között élő társadalmi csoportokban a családi folyamatok elsődleges célja a túlélés, kevesebb idő és energia marad a fejlődés szempontjából alapvető jelentőségű folyamatokra, a közeli kapcsolatok ápolására. A mindennapi élet ezekben a csoportokban több feszültséggel jár, és a családok szűkösebb (anyagi, kulturális, kapcsolati) erőforrásokkal rendelkeznek, ami a közeli kapcsolatok minőségét gyengíti (Bronfenbrenner–Ceci 1994). A kedvezőtlen körülmények között élő csoportokban az örökletes adottságok realizálása gyengébb, ezért a környezeti tényezők enyhe változása is jelentős egyéni különbségekhez vezethet (uo.). Ez a genetika és környezet interakciójára épülő modell lett a koncepcionális kerete a kora gyermekkori beavatkozások lehetőségét vizsgáló különböző társadalomtudományi kutatásoknak és elemzéseknek.

A gyerekek fejlődése, szocializációja különböző kultúrákban más és más értékek, hiedelmek mentén szerveződik. Fontos különbségek fogalmazódnak meg a gyermeknevelés „hagyományos kollektivistikus” és „modern individualisztikus” orientációi között. A hagyományosabb szemlélet szerint a gyerek érdekei alárendeltek a tágabb közösség (család, rokonság, helyi társadalom) érdekeinek, és a szocializáció során nagyobb hangsúlyt fektetnek az engedelmességre, a felnőttek és a tekintély tiszteletére, a szabályok követésére. A hagyományosabb kultúrákban merevebbek a nemi határok és szerepek. A szülői nevelés inkább tekintélyelvű. A modern, individualisztikus orientációjú nevelés során mind a fiúk, mind a lányok szocializációjának célja az érzelmi függetlenség, a verbális kifejező-

készség, a versenyszellem, az intellektuális és művészi teljesítmény. A modern szemlélet szerint a fejlődés és a tanulás kiindulópontja a gyerek saját kezdeményezéseire épülő felfedező tevékenység és tapasztalat, valamint a gyereket követő szülői (nevelői) instrukció és párbeszéd. A „modern” szemléletben a szülő határozott, de engedékeny, és a gyereket már egészen korán saját akarattal rendelkező önálló személyiségnek tekinti. A valóságban természetesen a minták nem válnak el ennyire élesen egymástól. Az egyes szülők gyereknevelési szokásai egymásnak ellentmondó értékek és hiedelmek mentén szerveződhetnek, koherenciájuk messze nem teljes. Ugyanakkor a modern és a hagyományos gyermeknevelési szemlélet megkülönböztetése fontos, mivel Európában erős az összefüggés a szülők társadalmi-gazdasági helyzete és gyereknevelési szokásai között. Az iskolázottabb szülők között többen nevelik gyerekeiket modern szemléletben, mint az iskolázatlanabbak, a kevésbé fejlettebb társadalmakra inkább jellemzőek a hagyományosabb szülői szerepek. Természetesen a csoportokon belüli változatosság jelentős, a szokások változnak, családonként és gyerekenként más és más szokásrendszerbe állnak össze (Leseman 2002).

A modern társadalmakban a kultúrák nem elkülönülten léteznek. A mai gyerekek életét többféle kultúra határozza meg: szüleik, nagyszüleik kultúrái, és annak a közvetlen társadalmi közegnek a kultúrája, amelyben élnek (Helms 1990). A kulturális hatások változatosságát és jelentőségét növeli az is, hogy a fejlett világra egyre jellemzőbb az újabb és újabb bevándorló csoportok megjelenése és egymás mellett élése. Minden újabb generáció egyre sűrűbben találkozik különböző kultúrákkal a mindennapok során. A gyerekek mindennapjainak kultúrája is sokat változott az utóbbi évtizedekben. Az anyák tömeges munkavállalása a fejlettebb országokban, a munka nélküli szülők tömeges megjelenése az átalakuló kelet-európai társadalmakban alapvetően megváltoztatja a kisgyerekek hétköznapi ritmusát és jellegét. A televízió és a videojátékok térnyerése a kisgyerekek életében szintén alapvető és új kulturális hatás, ami átalakította képzeletviláguk és játékaik természetét (Singer et al. 1988).

A kora gyermekkori fejlődés egyik fontos kérdése, hogy mennyire hasonló vagy különböző kulturális hatások érik a gyerekeket a családban és a gyermekintézményekben, az iskolában. A gyerek fejlődését kisgyermekkorban a tartós, rendszeresen ismétlődő, fokozatosan változó, a kulturális környezethez fokozatosan alkalmazkodó közeli személyekkel történő interakciók sorozata határozza meg (Bronfenbrenner–Ceci 1994). A gyermekintézmények akkor segítik a gyerek fejlődését, ha támogatják és to-

vábbfejlesztik otthonról hozott kulturális mintáit. Ha a család és az iskola kultúrája nem találkozik, a fejlődés feltételei romlanak, a genetikus adottságok kisebb mértékben realizálódnak.

Szülői bánásmód és szegénység

A környezet szerepét a kötődélmélet megalkotói is hangsúlyozták: „Ahogy a gyerekek életben maradása teljes mértékben függ szüleiktől, (...) ugyanígy a szülők is (...) az őket körülvevő gazdasági környezettől függenek. Amennyiben egy közösség, társadalom értékeli gyermekeit, gondoskodnia kell szüleikről is” (Bowlby 1951: 84). „Attól, hogy valaki szegény vagy rossz környéken lakik, még lehet érzékeny, határozott szülője egy egészséges, életvidám gyereknek. De a szülői feladat ebben az esetben szükségszerűen sokkal nehezebb” (Utting 1995: 40).

A kedvezőtlenebb háttérrel rendelkező szülők verbalitása és válasz-készsége alacsonyabb, mint középosztálybeli társaiké (Tulkin 1973). Ennek magyarázata azonban nem érdektelenségük. A szegénységben élő szülők gyakran „úgy gondolják, nem képesek hatást gyakorolni gyerekük fejlődésére”, mint ahogy saját életkörülményeiket sem képesek megváltoztatni (Tulkin 1973; Minuchin 1965). Ugyanakkor a jó szülői készségek hatása sokkal erősebb a szegénységben élő családok esetében, mint középosztályi vagy jómódú családokban. A jó szülői bánásmód jelentősen csökkenti a szegénységből fakadó kedvezőtlen hatásokat (Drillien 1964; Bronfenbrenner–Ceci 1994).

A szülői készségek javíthatóak korszerű gyermeknevelési praktikákkal kapcsolatos tájékoztatás révén (Riksen–Walraven 1978) vagy azáltal, hogy szakemberek rendszeres érzelmi támaszt nyújtanak azoknak az anyáknak, akiknek szociális helyzete párosul érzelmi nehézségekkel is (Fraiberg 1980). Megfelelő terápiás segítséggel a szegény és érzelmileg sérült anyák is képesek a gyerek szükségleteire érzékeny szülői magatartás kialakítására (uo.).

A gyerekek tanulása, kognitív fejlődése is a szülő-gyerek kapcsolatban és az otthoni környezetben bontakozik ki. A csecsemőkor egy kritikus periódus, egy olyan kitüntetetten érzékeny időszak, amikor mind az érzelmi, mind a kognitív fejlődés gyorsabb, visszafordíthatatlanabb, mint más időszakokban (Pléh 2002: 43). „A csecsemők egyéves korukra – még jóval, mielőtt beszélni kezdenének – bámulatos fejlődésre képesek abban, hogy anyjukkal közös tevékenységet végezzenek. Ez a változás döntő szerepet játszik

abban, ahogy a csecsemőből önálló kezdeményezésre képes aktív tanuló lesz” (Trevarthen–Hubley 1979). Az otthoni „tanulást” meghatározza az a tárgyi környezet és légkör, amiben a gyermek mindennapjait tölti.

A csecsemő és az anya között nagyon korán kialakul egy „dialogus”, amikor az anya a csecsemő gesztusaira, hangadására válaszol, utánozza őt, megpróbálja megfejteni és egyre jobban megérteni. Párbeszéd jellegű kommunikáció alakul ki közöttük, ami fejlődik, bővül, újabb és újabb kommunikációs funkciókat tölt be (Ninio–Bruner 1976). A későbbi meseolvasás, a közös játék és könyvnézegetés egyik legfontosabb előjelzői a későbbi iskolai sikerességnek. A könyvekhez való viszony azonban ugyanolyan tanult viselkedés, és része a kultúrának, mint az étkezés, a játék, a házépítés (Heath 1982). Azon keresztül, ahogy az iskolaorientált szülők viselkednek óvodáskorú gyerekeikkel, átadják nekik azokat a műveltségi mintákat, melyek természetesnek tűnnek az iskolában és más közintézményekben (Réger 2001). Ezek a „domináns” (mainstream) kultúra viselkedési formái természetesek az olyan közösségekben, ahol a szülők az iskolától várják el, hogy felkészítse gyerekeiket a művelt világban való részvételre (Heath 1982). Az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyakran kevésbé tájékozottak, a közösen eltöltött idő alatt kevesebb vagy más tudást adnak át gyerekeiknek, mint amit az intézményes nevelés során a gyerektől elvárnak. „Az otthon elvárt és az oktatás által megkívánt nyelvhasználati módok szélsőségesen különböző mivolta súlyos nehézségek, kudarcok forrása a gyermekek számára az iskolában. Ez a tényező valószínűleg már önmagában is mintegy »garantálja« az iskolai eredménytelenséget” (Réger 1995: 104).

Három-négy éves korban a megfelelő játékok, tárgyi eszközök biztosítása alapvető jelentőségű a gyerekek értelmi fejlődése szempontjából. Gondolkodásuk fejlesztéséhez olyan konkrét tapasztalatokra van szükségük, melyek ismereteiket és fogalmi készségeiket fejlesztik. A játékok megléte egyben lehetőséget nyújt arra, hogy a gyerekek szüleikkel együtt, illetve szüleik útmutatásai alapján játsszanak. Ennek révén tanulják szüleiktől a problémamegoldás különböző lehetőségeit. Vizsgálatok sora támasztja alá, hogy a szegénységben élő gyerekek között is jelentős különbségek vannak értelmi képességeik fejlődésében az otthoni környezet minőségének függvényében (Bradley–Caldwell 1984: 807–808).

Az otthon tárgyi környezetének egyik legfontosabb meghatározója a szülő társadalmi-gazdasági státusa. A szegényebb szülő kevesebbet tud befektetni a gyerek tárgyi környezetébe, ugyanakkor Garrett kutatása rámu-

tatott, hogy amint nő a szegény szülők jövedelme, az otthon tárgyi környezete is javul. A szülők megnövekedett erőforrásaikat gyerekeikbe fektetik (Garrett et al. 1994).

A szegénység más csatornákon is hat a gyerekek fejlődésére. A szegénység következtében a gyerekek táplálkozása is egészségtelegebb. A szegény családok gyerekei betegebbek, magasabb a koraszülések aránya, ami későbbi egészségügyi és tanulási problémákhoz vezet. A betegebb vagy rosszabbul teljesítő gyerekek nevelése nehezebb. Szegényebb szülők azonban kevesebb információval, kevesebb kapcsolattal rendelkeznek, mint ami hozzásegítené őket a korszerű gyógyítási vagy fejlesztési lehetőségekhez, a megélhetési gondok pedig feszültséget jelentenek számukra, ami szintén kihat a szülő-gyerek kapcsolatra. A jövedelmi szegénység tehát egymásra ható és kumulálódó hatásokon keresztül többféleképpen kockáztatja a gyerekek fejlődését.

A környezet hatása a gyerek fejlődésére

A család közvetlen környezete többféleképpen jelenthet védelmet vagy éppen kockázati tényezőt a gyerek fejlődése szempontjából. Bronfenbrenner humánökológiai modelljéhez visszatérve: a kérdés az, hogy egyrészt a környezet hogyan hat a gyerek szülőkkel való kapcsolatára, másrészt pedig az, hogy milyen alternatív közeli kapcsolatokat kínál. A környezet bármely szereplője akkor segíti a gyerek veleszületett adottságainak kiaknázását, ha – egy jó szülőhöz hasonló módon – érzékenyen reagál annak szükségleteire, és rendszeresen ismétlődő odafigyelő kapcsolatot és fejlesztő környezetet biztosít. Hatását csak akkor tudja elérni, ha kapcsolata a gyerek szüleiével olyan, ami a gyerek számára hidat teremt az otthon világa és a külvilág között.

A modern és modernizálódó társadalmakban a szegénység extrém formáját jelentik a szegregált, térben is elkülönült szegény lakónegyedek. A szegregáció olyan sajátos környezetet alakít ki, amely meghatározó a gyerek fejlődésére, világról kialakított képére, elvárásaira, attitűdjére, normáira (Wilson 1987), de erősen befolyásolja a közeli kapcsolatok különböző szintjeit (szülők, szomszédok, barátok, nevelők, akik a gyerekek fejlődése szempontjából meghatározó szerepet játszanak) (Bronfenbrenner 1986). A szegregált övezetekben felnövekedő gyerekek számára csak nagyon korlátozott felnőttminták érhetők el, elszigeteltségük jelentősen korlátozza esélyeiket arra, hogy sorsuk más életpálya mentén alakuljon,

mint ami közvetlen környezetükben általános. A szegénységben élő gyerekeknek csak egy része él térben is ennyire elkülönülten. A szegénység azonban akkor is elszigeteltséggel, megfosztottsággal jár, ha az nem párosul térbeli elkülönüléssel is.

Egyenlőtlen helyzetet nemcsak a szegénység, hanem a kisebbségi lét is jelent. A látható (megkülönböztethető) etnikai kisebbségekkel szemben gyakoriak az előítéletek és a diszkrimináció. Annak pedig, ha valaki egy stigmatizált kisebbségi csoporthoz tartozik, egyik lehetséges következménye az alacsonyabb önértékelés (Steele 1997). A kisgyerekek még nem értik világosan az etnikai hovatartozás fogalmát, mégis ez az egyik legkorábbi szociális kategória, ami kialakul bennük, amennyiben az etnikai hovatartozás eltérő bőrszín is jelent. Négyéves korukra a gyerekek realizálják, hogy a bőrszín egy állandó tulajdonság, amit szüleiktől örökölnek, és születésüktől fogva jellemző rájuk. Azt is megértik, hogy a bőrszín egy olyan tényező, melynek mentén a különböző emberek hierarchikusan rendezhetők, de nem nagyon világos számukra, ki melyik kategóriába tartozik. Hasonlóan a nemhez, a bőrszín sem fontos a tekintetben, ahogy az óvodások spontánul csoportosítják az embereket. Az eltérő származáshoz tartozó eltérő viselkedés megértése később, iskoláskorban következik be (Shonkoff–Phillips 2004: 65). Ekkor a nagyobb gyerekek már mérlegelik etnikai hovatartozásuk jelentését és lehetséges következményeit (Phinney 1996).

A társadalmilag és kulturálisan hátrányos helyzetű gyerekek korai fejlesztése az elszigeteltség különböző formáit oldja fel. Szükséges és sok országban létező gyakorlat a kulturálisan érzékeny vagy kulturálisan kompetens gyakorlat a szociális és oktatási-nevelési intézményekben. Kulturálisan kompetensek azok a programok, melyek képesek felismerni a határvonalat a csoportok különbözősége iránti érzékenység és az előítéletes vagy paternalista hozzáállás között (Shonkoff–Phillips 2004). A goffmani értelemben vett bölcs iskolai stratégiákkal a kedvezőtlen társadalmi-gazdasági és kulturális háttérű gyerekeket is sikeresen lehet tanítani (Steele 1997; Comer 1980; Delpit 1995).

A környezet egy új dimenziót jelent, amely mentén eltérően stimuláló hatások érik a gyerekeket az első hat évben. A legjobb szülői „befektetések” is kárba vesznek, ha a környezet veszélyes, diszkrimináló, deprimáló – és ellenkezőleg: jól kompenzálható a szülői befektetések hiánya stimuláló, fejlődési lehetőségeket, szolgáltatásokat kínáló környezetben.

A szegénység hatásának mérése a gyerek fejlődésére

A kilencvenes évekig a kutatások többsége a gyerekek fejlődését a társadalmi-gazdasági státus (SES²) vagy társadalmi osztályhoz (social class), réteghez való tartozás függvényében vizsgálta. A társadalmi-gazdasági státust leggyakrabban a szülők (vagy csak az anya) iskolai végzettségével, foglalkoztatottságával, a család szerkezetével, a jövedelmi helyzetet kifejező mutatóval, kulturális vagy etnikai hovatartozással stb. fejezték ki. Azonban a társadalmi-gazdasági státus és a jövedelem hatása messze nem egyforma (Duncan et al. 1994: 297). A hatásmechanizmusok elkülönítése fontos a hatékony társadalompolitikai (családtámogatási) beavatkozások tervezése szempontjából. Míg a családok jövedelme inkább változtatható társadalompolitikai beavatkozásokkal, a szülők iskolázottsága vagy a család szerkezete más eszközökkel és csak hosszabb távon változtatható. Fontos tudnunk azt is, hogy a családok jövedelmi helyzetének javítása milyen mértékben javít a gyerekek fejlődési mutatóin, mekkora a jövedelem önálló hatása. És mekkora a hatása a szegénységgel gyakran együtt járó tényezőknek: az anya iskolai végzettségének, az etnikai hovatartozásnak, a család szerkezetének.

Ezekre a kérdésekre keresték a választ Brooks-Gunn és Duncan, kutatási koncepciójuk kezdetét vette egy több kutatóközpont részvételével megvalósuló együttműködésnek, melynek során különböző reprezentatív, longitudinális mintákon, részben hasonló mérőeszközöket használva vizsgálták a szegénység hatását a gyerekek fejlődésére, és az ezen összefüggések hátterében meghúzódó mechanizmusokat.

A gyermekek fejlődését vizsgáló empirikus kutatások kritikus eleme az, hogy milyen eszközöket használnak a fejlődési eredmények mérésére. Nyilvánvaló, hogy a tesztek, a szülő, a pedagógus vagy a kutató megfigyelései alapján kitöltött skálák „csak egy” mérhető dimenzióját mutatják egy-egy gyerek személyiségének. Részben az IQ-tesztekkel kapcsolatos évtizedes viták és a gyermekpszichológiai kutatások során felhalmozott tapasztalatok eredményeképpen a mérési eszközök sokat fejlődtek. Bár a tesztek csak nagyon leegyszerűsített képet adnak a gyerekek összetett személyiségéről és fejlődéséről, de a kisgyermekkorban mért eredmények például bizonyítottan jó előrejelzői az iskolai sikerességnek (Duncan et al.

² SES – socioeconomic status, társadalmi-gazdasági státus.

1994). Az alábbiakban ismertetett kutatási elemzésekhez a gyerekek kognitív képességeinek mérésére a Wechsler-tesztet használták a vizsgált gyerekek öt éves korában (WPPSI³). A gyerekek magatartását 4 és 5 éves korban a CBP⁴ (gyermekviselkedési profil) 4 és 5 éves korra kidolgozott tesztjeivel értékelték, és a magatartáson belül két széles faktort különböztettek meg: az inkább agresszív tünetekkel jellemezhető externalizáló magatartást, és az inkább depresszív tünetekkel jellemezhető internalizáló magatartást. A gyerekek fejlődési mutatói tehát háromfélék: értelmi képességet, externalizáló és internalizáló magatartást mérő eredmények.

A jövedelemhatások elkülönítését a kutatók két longitudinális panelvizsgálat másodelemzése során végezték el, egy 966 és egy 896 gyereket tartalmazó mintán⁵ (Duncan et al. 1994: 299). Korábbi kutatásokhoz hasonlóan a gyerekek értelmi és érzelmi fejlődését a nemjövedelem típusú családi háttérváltozók (anya iskolai végzettsége, a család szerkezete, fekete kisebbséghez való tartozás, születési súly) hasonlóképpen határozzák meg. A hatás lényegesen erősebb az értelmi képességekre, mint a magatartásra. Az anya iskolai végzettsége különösen kedvezően hat a fejlődési eredményekre: egy évvel több befejezett iskolaév 2 pontos teszteredmény-javulást jelent a kognitív képességekben,⁶ és csökkenti a magatartási problémák előfordulását is. Az viszont, ha az anya egyedül neveli a gyerekeket, kedvezőtlenül hat mind értelmi fejlődésükre, mind a magatartásukat jelző eredményekre. A születési súly is erős előrejelzője az alacsonyabb kognitív eredményeknek, de nincs hatással a gyerekek magatartására (Duncan et al. 1994: 305).

³ Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI, Wechsler 1967).

⁴ Revised Child Behavior Profile (Achenbach–Edelbrock 1984). A CBP-teszt egy 120 kijelentésből álló csomag, ami a viselkedési kompetenciákat értékeli. Az anyák gyerekük viselkedését értékeli az egyes kijelentések mentén három kategóriával: (0), ha az adott állítás nem igaz a gyermek elmúlt hathavi viselkedésére; (1), ha gyakran; és (2), ha nagyon gyakran igaz. Faktorelemzés segítségével két széles faktort különböztettek meg a kutatók: az internalizáló (félénk, szorongós, boldogtalan, szomorú) és az externalizáló (rombolja saját és mások dolgait, gyakori dühkitörések) viselkedést.

⁵ A vizsgálatba egyrészt 966 olyan gyereket vontak be (a National Longitudinal Survey of Youth), akik 1986-ban három- és négyévesek voltak, és kétfévente különböző méréseket végeztek velük (1986-ban, 1988-ban és 1990-ben), másrészt 896 gyereket az IHDP- (Infant Health and Development Project) vizsgálatból. Az IHDP-vizsgálatba olyan csecsemőket vontak be, akik 2500 grammnál kisebb súllyal születtek 1985 néhány kiválasztott hónapjában az Egyesült Államok nyolc kiválasztott egészségügyi központjában. Ezeket a gyerekeket öt éves korukig követték, és évente végeztek életkoruknak megfelelő méréseket.

⁶ A kognitív képességek mintaátlag: 90,7, szórása: 17,6.

A „jövedelem/szükséglet”-mutató⁷ bevonása növeli a modell magyarázó erejét, és változtat az eredményeken (Duncan et al. 1994: 305). Különösen erős a hatása a jövedelemmutatónak az IQ-eredményekre. A jövedelmi mutató egy egységnyi változása (ha a család a szegénységi küszöbről⁸ elmozdulva a szegénységi küszöb kétszeresét éri el családi jövedelemben) 3,6 pontnyi növekedést eredményez az IQ-eredményben és 1 pontos csökkenést mindkét magatartási mutatóban.⁹

A jövedelem hatása a gyerekek fejlődésére sokkal erősebb, mint azoknak a változóknak a magyarázó ereje, melyeket hagyományosan a családok társadalmi-gazdasági státusának elemzéséhez használnak. Későbbi és más mintákon készült számítások (Duncan–Brooks–Gunn–Yeung–Smith 1998) is alátámasztják, hogy minél magasabb jövedelmi kategóriába¹⁰ tartozik a gyerek, annál magasabbak az IQ-eredményei, átlagosan 3–3,7 ponttal javul az eredmény jövedelmi kategóriánként. Ezek az ötéves korban alkalmazott mérések pedig jó előrejelzői a későbbi iskolai sikerességnek (Duncan–Brooks–Gunn–Yeung–Smith 1998).

1. A szegénység tartóssága. Azok a gyerekek, akik tartós szegénységben éltek, IQ-eredményeikben 9 ponttal maradtak el soha nem szegény társaikhoz képest. A szegénységben élő gyerekek fokozott szorongását, visszahúzódó magatartását jelzi az internalizáló viselkedést mérő változó 4 pontos emelkedése; az externalizáló viselkedést mérő változó 3,3 pontos emelkedése pedig azt mutatja, hogy a tartós szegénység növeli a gyerekek agresszív viselkedési tüneteinek előfordulását. A tartós szegénység

⁷ Az elemzések során gyakran használt jövedelmi mutató a szerzők által kalkulált „jövedelemszükséglet” (income-to-needs) mutató. Ez a mutató a családi jövedelem és az adott családméretre kalkulált szegénységi küszöb arányát mutatja. A mutató értéke 1, ha a család jövedelme a szegénységi küszöbkel egyenlő; 2, ha a család jövedelme a szegénységi küszöb kétszerese. Van, amikor több év átlagát használják mutatóként, és van, hogy jövedelemkategóriákat képeznek a jövedelem/szükséglet-mutatóból a következőképpen: 'szegény', ha a mutató értéke kisebb, mint 1; 'közel szegény', ha a mutató értéke 1 és 2 között van; 'közepes jövedelmű', ha a mutató értéke 2 és 3 között van; 'jómódú', ha a mutató értéke nagyobb, mint 3 (Smith–Brooks–Gunn–Klebanov 1997).

⁸ A vizsgálat idején a szegénységi küszöb az USA-ban: 10 860 \$, 13 924 \$ és 16 460 \$ a három-, négy-, illetve ötfős családok esetében.

⁹ Az ötéves kori internalizáló viselkedést mérő Achenbach-skála átlagértéke: 14,16, szórása: 9,82. Az externalizáló viselkedési skála átlagértéke: 13,23, szórása: 9,40 (Duncan et al. 1994: 303).

¹⁰ Lásd a 7. lábjegyzetet.

hatása kétszer akkora az IQ-eredményekre, mint az átmeneti szegénységé. A magatartási problémák esetében a tartós szegénység öt éves korra 60–80 százalékkal növeli a magatartási problémák előfordulását (Duncan et al. 1994: 312).

2. A szegénység időzítésének hatása. A gyerekek fejlődését legalább húsz éves korukig követő longitudinális vizsgálatok tették lehetővé azt, hogy a gyerekkor különböző szakaszaiban megélt szegénység hosszú távú hatását is vizsgálni lehessen (Duncan et al. 1998). A jövedelmi hatások nem lineárisak. A kora gyermekkorban (öt éves kor alatt) megélt szegénység hatása lényegesen erősebb, mint a később megélt szegénységé. A kora gyermekkor az az időszak, amikor a család jövedelmi helyzetének a hatása a legerősebb.

3. A mélyszegénység hatása. Nem lineáris a hatása a jövedelemnek egy másik értelemben sem: a nagyon szegény családok esetében (akik a szegénységi küszöb 50 százaléka alatti jövedelemből élnek) a család jövedelmi helyzetének egységnyi változása sokkal erősebb kedvező hatással van a gyerek későbbi teljesítményére, mint ugyanilyen jövedelemváltozás egy magasabb jövedelmi csoportban (Duncan et al. 1998: 420).

4. A szülő iskolai végzettsége és a családi jövedelem. Gyakori vélekedés, hogy a gyerekek értelmi képességeit a szülők iskolai végzettsége határozza meg legerősebben. Duncan elemzésében kimutatható az anya iskolai végzettségének pozitív hatása, a jövedelemtényező ellenőrzése mellett azonban ez a hatás gyengül. Az anya iskolai végzettségének és a jövedelemnek is *önálló* hatása van a gyerekek teszteredményeire (Duncan et al. 1994).

5. A családszerkezet és a jövedelem. A családszerkezet gyerekek fejlődésére való hatását vizsgáló legfrissebb kutatási eredmények alapján a következő fogalmazható meg: a jövedelem, bár nem az egyetlen, de a legfontosabb tényező. 50 százalékat magyarázza annak a különbségnek, ami az egyes és a kétszülős családban nevelt gyerekek iskolai teljesítményében mérhető. A megélhetési nehézségek mellett még két szempontból kedvezőtlenebb az egyszülős családban élő gyerekek helyzete: kevesebb szülői felügyeletben van részük (különösen az apjuk részéről), és kisebb kapcsolati tőkével rendelkeznek. Ezek a tényezők magyarázzák a különbségek másik felét (McLanahan 1997). Összességében, míg a jövedelem sokkal inkább a gyerekek teljesítményével és képességeivel függ össze, a család szerkezete nem a képességekre, hanem a gyerek érzelmi jólétére hat (Duncan et al. 1994: 313).

6. Családi közvetítő tényezők. Az otthon környezete és a családi légkör különösen fontos kisgyermekkorban. Duncan és kollégái a 3–6 éves

gyerekekre kidolgozott HOME-készlet¹¹ bizonyos részszkáláit kérdezték le, mint pl.: a fejlődést stimuláló környezet értékelése (a gyerek olyan játékokkal rendelkezik, melyekből tanulhatja a színeket, formákat, méreteket, betűket, számokat), a gyerek fizikai környezete (szabadtéri biztonságos játék lehetősége, a lakás monotonitása, világossága), az otthoni légkör melegsége (a szülő mennyire kedves a gyerekekkel a megfigyelés ideje alatt, mennyire simogatja, dicséri az anya). Az otthoni környezet a család anyagi erőforrásait is tükrözi. A magasabb jövedelem lehetővé teszi a gazdagabb otthoni környezet biztosítását.

A családi légkört meghatározza az anya személye, hangulata, kapcsolati rendszere. Az otthoni környezetet és családi légkört mérő változók bevonása azt mutatja, hogy az otthoni környezet a családi jövedelem értelmi képességekre gyakorolt hatásának egyharmadát magyarázza. Az internalizáló (szorongást jelző) viselkedés közvetítője nem az otthoni környezet, hanem az anya hangulata: depressziója és megküzdési stratégiái. Az externalizáló magatartás esetén pedig a jövedelemhatás felét az anya hangulata és az otthoni tanulási környezet minősége veszi át (Duncan et al. 1994: 309–311).

7. A lakóhelyi környezet hatása. A szegény lakókörnyék¹² nincs hatással a gyerekek értelmi képességeinek alakulására, viszont kedvezőtlenül hat a viselkedésükre. A vizsgálatból nem lehet tudni, hogy a szegény környéken élő anyák gyerekei valóban agresszívek, vagy csak az anyák érzékelik így. Előfordulhat, hogy a rosszabb környékeken az anyák kevésbé törekednek arra, hogy az agresszív viselkedésről „leneveljék” gyerekeiket, sőt lehet, hogy ezt a „túlélés” miatt fontosnak tartják (Jarrett 1997).

8. Számít-e a bőrszín? A fekete és fehér családok¹³ jövedelmi helyzetében feltűnően nagyok a különbségek. A fekete bőrű gyerekek egyhar-

¹¹ A HOME-készlet (Home Observation for Measurement of the Environment, Bradley-Caldwell 1980) az otthoni környezet egészét mérő szintetikus mutató.

¹² A lakókörnyezet szegénységének mérésére az adott környék nem időskorú lakosai közötti szegénységi arányt vették alapul. Két mutatót használtak: az egyik azt mutatta, hogy a nem idős lakosok körében milyen a jómódú (az éves jövedelem több mint 30 ezer dollár) háztartások aránya, a másik az alacsony jövedelmű (kevesebb mint 10 ezer dollár éves jövedelemmel rendelkező) háztartások arányát.

¹³ A szerzők tanulmányaikban a statisztikai táblákban és elemzéseknél szintén a fekete és fehér jelzőket használják az etnikai változó megnevezése során. Bár a társadalomtudományi nyelvzetben már nem elfogadott ez a szóhasználat, az empirikus kutatásokban nem mindig megoldható az egyes csoportok pontosabb megnevezése. Én a szerzők által használt fogalmakat alkalmazom.

mada folyamatos szegénységben élt, és nemcsak családjuk volt szegény, hanem lakókörnyezetük is (Duncan et al. 1994: 313). A Wechsler-teszttel mért eredmények a gyerekek öt éves korában – ha csak a gyerekek nemére és születési súlyára kontrolláljuk a méréseket – 10,7 pontnyi különbséget mutatnak a fehér bőrű és fekete bőrű gyerekek között a fehér gyerekek javára. 7,8 pontra csökken a különbség, ha bevonjuk az anya iskolai végzettségét és az apa jelenlétét. További 30 százalékkal csökkenti a gyerekek IQ-eredményei közötti különbséget, ha bevonjuk a családi szintű jövedelmi mutatót a regressziós egyenletbe (már csak 5,4 pont a különbség a fehér és fekete gyerekek között). Szerényebb hatást jelent a lakókörnyezet szegénysége, ami 4,8 pontra csökkenti a különbséget. Az otthoni környezetet és az anya mentális állapotát és kapcsolati hálóját is tükröző változó bevonása pedig 2,9 pontra csökkenti az eredetileg több mint 10 pontos IQ-különbséget. Tehát a család gazdasági helyzete jelentős mértékben magyarázza az etnikainak látszó különbségeket a gyerekek fejlettségi mutatói között (Duncan et al. 1994: 314).

9. A kockázati tényezők kumulálódása. A szegénység gyakran együtt jár más olyan tényezőkkel, melyek kockázatot jelentenek a gyerekek jóléte szempontjából. A kockázati tényezők kumulálódása sokkal inkább káros a gyerekek fejlődésére, mint egy-egy rizikófaktor. Liaw és Brooks-Gunn (1994) 13 kockázati tényező¹⁴ hatását vizsgálták meg hároméves gyerekek IQ-eredményeire. Kimutatták, hogy a kockázati tényezők számának növekedésével az IQ-eredmények erősen csökkennek mind a szegény, mind a nem szegény gyerekek esetében. Több kockázati tényező egyidejű jelenléte hasonló eredményre vezetett a nem szegény, mint a szegény gyerekeknél (Liaw–Brooks-Gunn 1994).

A gyerekek ellenálló képessége

Egyre gazdagabb a gyerekek ellenálló képességét elemző szakirodalom. Ellenálló, vagy reziliensek azok a gyerekek, akik a fejlődésüket veszélyeztető kockázati tényezők ellenére sikeresek. Több kutatás vizsgált olyan gyerekeket, akik hajléktalanul, háborús környezetben, extrém szegénységben

¹⁴ Kockázati tényezők: biológiai (születési súly, koraszülöttség stb.), társadalmi-gazdasági státus (faji hovatartozás, háztartásfő foglalkoztatottsága), anyai jellemzők (iskolai végzettség, verbális készségek), családszerkezet (kamaszkorú anya, apa hiánya).

éltek, vagy akiket súlyos trauma, veszteség ért (Masten–Coatsworth 1998). Az ellenálló képesség előrejelzői között a leggyakrabban említett két tényező a gondoskodó felnőttel való jó kapcsolat és a gyerek jó képességei.

A szülő-gyerek kapcsolat, a szülő melegsége, érzékenysége, rendszeres és kiszámítható gyereknevelési szokásai jelentik azt a közvetlen környezetet, mely védetté teszi a gyermeket a kockázatokkal szemben. Különösen kedvezőtlen szociális körülmények között a szülő akkor hatékony, ha szigorúbb, ugyanakkor meleg és gondoskodó tud maradni, és szoros kapcsolatot képes kialakítani a gyerekekkel. Amennyiben ilyen szülő nem elérhető a gyerek számára, akkor más gondoskodó felnőtt jelenléte szükséges.

A gyerekek egyéni képességei is védőfaktorot jelentenek. A gyerek kedvező veleszületett adottságai, barátságos természete és a korai években alakuló készségei: nyitottsága, tehetsége, önbizalma, megtapasztalt énhatékonysága azok a tényezők, melyek növelik ellenálló képességét.

Mind a szülői bánásmód, mind a gyerek képességei változtathatók, különösen a korai években, és a korai években kialakuló védőfaktorok további sikerekhez vezetnek. A jó képességű gyerekek az iskolában könnyen alkalmazkodnak, jobb kapcsolatot alakítanak ki tanáraikkal. A korai beavatkozások célja éppen azoknak a védőrendszereknek a megerősítése, melyek a fejlődést a korai években kedvező irányba kormányozzák (Masten–Coatsworth 1998).

Korai beavatkozási programok a kedvezőtlen szociális helyzetben élő gyerekek esetében

Az OECD (1998) hivatalosan a következőképpen határozza meg a korai segítségre szoruló gyerekek körét. Vannak *organikus okok miatt vagy mentálisan sérült gyerekek*, akik a lakosság 2 százalékát teszik ki. Vannak olyanok, akiknek *tanulási vagy viselkedési nehézségei nem szociális vagy kulturális tényezőkből fakadnak*. A harmadik kategóriába azok a gyerekek tartoznak, akik *feltételezhetően egészségesek, fejlődési potenciáljuk normális, de fejlődési elmaradásuk van, ami vélhetően szociális és kulturális helyzetükből adódik*. Az OECD-országok gyerekeinek 10–20 százaléka tartozik ebbe a csoportba (Leseman 2002: 12).

A korai beavatkozási programok azokat a védőrendszereket erősítik, melyek megelőzhetik, hogy a meglévő kockázatok a gyerek fejlődését akadályozzák. A gyerekek ellenálló képességére hatnak. A programok a gyerekek magas szintű nevelése mellett családjaikat is támogatják, és ezen

keresztül hatnak kedvezően a gyerek érzelmi, intellektuális és motivációs fejlődésére, társas kompetenciáinak gyarapodására. A beavatkozások egyszerre irányulnak a gyerekek képességeire, társas kompetenciáira és a családi interakciók minőségére, ami hosszú távon a kumulálódó védőfaktorok miatt kedvező eredményekhez vezet (Masten–Coatsworth 1998).

A kora gyermekkori beavatkozási programok száma az utóbbi években exponenciális mértékben nőtt (Bakermans-Kranenburg et al. 2003). Az utóbbi évtizedekben jelentős kutatási és gyakorlati tapasztalat áll rendelkezésre a szociálisan hátrányos helyzetű családok (közösségek) gyerekeinek kora gyermekkori fejlesztésére (Kamerman 2000; Leseman 2002; Brooks-Gunn–Berlin–Fuligni 2000), és empirikusan is bizonyított tény a korai beavatkozások hatékonysága (Bakermans-Kranenburg et al. 2003; Barnett 2004). Ezen felhalmozódott ismeretek legfontosabb következtéseit tartalmazza ez a fejezet.

Csecsemőkori programok

A gyermekek csecsemőkorában¹⁵ történő beavatkozások túlnyomó részben a családok otthonában történnek. Gyökerei a hetvenes évek elejére nyúlnak vissza. Ekkor dolgozták ki Fraiberg és kollégái a michigani egyetemen a klinikai csecsemőkori beavatkozások elméleti kereteit elsősorban szegény családoknak nyújtott klinikai szolgáltatásaik alapján (Fraiberg 1980). A beavatkozás egyszerre irányult a gyerekek fejlődésére, a családi krízis kezelésére és a szülő-csecsemő kapcsolatra. A beavatkozás elsősorban a családok otthonában történt, és a program nagy hangsúlyt fektetett a nehezen elérhető családokkal való együttműködés kialakítására. A terápia célja nem a szülők személyiségében való változás előidézése, hanem a szülőknél a gondoskodás képességének kialakítása volt. A terapeuták a szülővel dolgoztak a csecsemő jelenlétében. A programban részt vevő szakemberek a hagyományos terápiás szerepnél rugalmasabban és aktívabban dolgoztak a családokkal, elkísérték őket orvoshoz, tárgyaltak a főbélrelővel, közreműködtek a segélyek bonyolításában, hetente többször találkoztak a családdal. A klinikai csecsemőkori beavatkozások alap gondolata, hogy nehéz helyzetben lévő szülők csak akkor tudnak megfelelően

¹⁵ A csecsemőkort tágan, a 0–3 éves korú gyerekekre használom ebben a fejezetben.

gondoskodni csecsemőjükéről, ha ők is megtapasztalják a megfelelő gondoskodást (Fraiberg 1980). A klinikai programok szemléletét több egészségügyi és szociális program is átvette. Ma már általánosan elfogadott alapelv a csecsemőkori beavatkozásoknál a „kétgenerációs” megközelítés. A beavatkozások egyszerre irányulnak a szülőkre (érzelmi és szociális helyzetükre) és a csecsemőre. A csecsemőkorban történő beavatkozások állandó paradoxona, hogy a nehéz körülmények közé született gyerekeknek nincs idejük megvárni, amíg szüleik helyzete jobbra fordul. Hasonlóan a jobb körülmények közé született gyerekekhez, nekik is szeretetre, biztonságra, állandó odafigyelésre és kialakított struktúrára van szükségük. A beavatkozási programoknak is rendszeresnek, gyakorinak kell lenniük, és egyszerre kell irányulniuk a gyerekre, a szülőkre, a szülők környezetére és a szülő-gyerek kapcsolatra (Halpern 2000).

Nem mindegy, hogy milyen kapcsolat alakul ki a szülők és a segítő szakemberek között. A hagyományos terápiás kapcsolatban a szakember, mint tekintélyszemély, fölérendelt szerepben volt. A szülő alárendelt helyzete azonban függőséget, bizalmatlanságot, a kontroll elvesztését jelentheti. Egy alá-fölé rendelt viszonyban az alárendelt helyzetben lévő fél önértékelése csökkenhet, nyugtalanságot, dühöt élhet meg. Alárendelt helyzetben nincs tér az érzelmek nyílt kifejezésére, a nyitottságra, az intimításra, a kölcsönösségre (Turnbull et al. 2000). Valódi kölcsönösségre, igazi dialógusra alapuló kapcsolat csak egyenrangú partnerek között alakulhat ki. Ezt a partneri, egyenrangú viszonyt a szakembernek kell kialakítani a segítő-segített között természetesen meglévő egyenlőtlenségek kiegyensúlyozásával. A segítő szakembernek kell tudni bánni személyes hatalmával, hogy egyenlő helyzetbe hozza, megerősítse (empower) a tőle segítséget kérőt (Turnbull et al. 2000: 644).

A szülők integráns résztvevői a csecsemőkori beavatkozásoknak. A családok otthonában történő programok értékelő elemzései kimutatták, hogy a szülők érzékenysége erősödik, nő a pozitív interakciók aránya a szülő-gyerek kapcsolatban, a beavatkozások hatására javul a részt vevő szülők testi és lelki egészsége. A programok hatása akkor tartós, ha a beavatkozás a szülők jólétét is érinti. A Brooks-Gunnék által értékelt beavatkozási programokban¹⁶ részt vevő szülők nagyobb arányban léptek ki a

¹⁶ A szerzők 17 olyan beavatkozási programot értékelték, melyek helyszíne a család otthona volt, és ahol a segítség fókuszában a szülő és a gyermek állt, a program minimum 6 hónapig tartott, és a terhesség ideje alatt vagy csecsemőkorban kezdődött.

segélyezettek köréből és találtak munkát, mint a kontrollcsoportban lévő szülők (Brooks-Gunn–Berlin–Fuligni 2000: 551–554).

A csecsemőkori beavatkozási programok jellegükben, intenzitásukban és gyakoriságukban is sokfélék: a 15 perces családi étkezés során megfigyelhető kommunikációról készült videofelvétel közös megbeszélésétől kezdve egy a gyermek hároméves koráig tartó heti rendszerességű együttműködésig a szociális segítő szervezetekkel. Bakermans-Kranenburg és munkatársai 13 ezer személyt érintő 133 olyan beavatkozási program metaelemzését végezték el, melyek célja pozitív szülői minták, a szülői érzékenység, odafordulás megerősítése volt (Bakermans-Kranenburg–Ijzendorf–Juffer 2003). A programokban részt vevő családok 60–70 százaléka kedvezőtlen szociális helyzetű, majdnem fele sokproblémás család, egyéb célcsoportjai pedig azok a szülők és gyerekek voltak, ahol a gyermek egészséges fejlődése veszélyeztetett koraszülöttség, az anya fiatal életkora, a gyermek sérülése miatt (uo. 203). Összességében a programok hatékonyak voltak a szülői érzékenység erősítésében. Érdekes módon a rövid, fókuszált, célorientált beavatkozások bizonyultak hatékonyabbnak, mint a hosszabb távú, a családdal való sokszámú találkozásra épülők. A kiemelkedő hatékonyságú programok egyaránt hasznosak voltak a sokproblémás és a nem sokproblémás családoknak. A csecsemőkori beavatkozások végső célja a gyermek érzelmi és értelmi fejlődését jól ösztönző szülői attitűd megerősítése. Ennek eszközei pedig sokfélék: a terápiás segítségtől kezdve a különböző közösségi programokig.

Kisgyermekkorai programok

A gyerekek idősebb – 2-3 éves – korától kezdve a korai beavatkozási programok már nem csak a család otthonában történnek, hanem kiegészülnek valamilyen intézményes formával is. A programok egy része már a gyerekek születésétől vagy pár hónapos korától bevonja a családokat a programba, de vannak olyan programok, melyek a gyermek hároméves korában indulnak. A gyerekek fejlődésének ösztönzésén túl a programok a szülőket is bevonják. A szülőkkel való kapcsolat célja a szülők képzése; munkaerő-piaci pozíciójuk javítása; gazdasági önállóságuk megteremtése; a szülő-gyermek kapcsolat javítása; a gyermeknevelési ismeretek bővítése és az otthoni környezet minőségének javítása (Brooks-Gunn–Berlin–Fuligni 2000: 555).

Világszerte több száz korai fejlesztőprogram valósult meg az ötvenes-hatvanas évektől kezdve. A programok egy részének hatékonyságát módszertanilag is megalapozott kutatások keretében értékelték. Az értékelő kutatások jelentős része az Egyesült Államokban elterjedt Head Start program keretében történt, de volt néhány egyetemi kutatóközpont együttműködésével végzett longitudinális hatásokat is vizsgáló modellkísérlet is (Leseman 2002: 22).

Ilyen volt a High/Scope Perry Preschool Program¹⁷ (Schweinhart et al. 1993), az a modellprogram, amely a részt vevő gyerekek 27 éves követését is tartalmazta, és emiatt a legmegbízhatóbban tanúsítja a korai beavatkozások hatékonyságát. A program szintén a hatvanas években indult. 123 olyan kisgyereket vontak be a programba, akiknek szülei szegény, afrikai-amerikaiak voltak. A gyerekek egy részének IQ-eredményei az értelmi elmaradást jelezték előre,¹⁸ és a kontrollcsoport hasonló gyerekei később speciális programokba is jártak az iskolában. A Perry Preschool program egyaránt mutatja a korai beavatkozásban rejlő lehetőségeket a szociálisan hátrányos helyzetű és a gyenge képességekkel rendelkező gyerekek esetében. A gyerekek 9 hónapon keresztül heti öt délelőttön vettek részt az intézményes programban, ahol minden speciálisan képzett óvónőre 6 gyerek jutott.¹⁹ Az óvónők hetente egyszer másfél órát töltöttek egy-egy család otthonában. A kutatók először a gyerekek 15 éves korában végeztek képességtesztet minden gyerekkel, majd felnőttként, a program indulása után 27 évvel keresték meg a már felnőtt korú résztvevőket. Az eredmények egyértelműen alátámasztják a korai beavatkozás hatékonyságát. Míg az indulásnál a gyerekek mért eredményei azonosak voltak a kísérleti és a kontrollcsoportban, öt éves korukra a kísérleti csoport gyerekeinek IQ-eredménye 95 lett, míg a kontrollcsoportba tartozó gyerekeké 83. A két csoport IQ-tesztjének eredményei nyolcéves korra kiegyenlítőd-

¹⁷ További hasonló modellprogramok: Syracuse Family Development Research Project, Milwaukee Project, Florida Parent Education Project, Houston Parent Child Development Centres Programme, Yale Child Welfare Project, Abecedarian Project, Chicago Child-Parent Centres Programme. Ezen programok mind intenzívek, a gyerek korai életkorától indulnak, gyerek- és szülőközpontúak, támogatják a szülőket, és a közösségi erőforrásokra építenek (Leseman 2002: 24).

¹⁸ A programba bekerült gyerekek IQ-eredményei 75–85 pont közöttiek.

¹⁹ A program sikerességének egyik legfontosabb tényezője a részt vevő pedagógusok képzettsége volt (Schweinhart et al. 1993).

tek. Felnőttkorra azonban a kísérleti csoportban részt vevők lényegesen jobb helyzetben voltak: magasabb százalékban szereztek középiskolai végzettséget (67% a kísérleti, 49% a kontrollcsoportban), alacsonyabb volt a kísérleti csoport lányai között a kamaszkori terhességek száma (64, míg a kontrollcsoportban 117), kevesebben kaptak segílyt (59%–80%), magasabb volt a havi jövedelmük, és lényegesen kevesebben követtek el bűncselekményt (7%, szemben a kontrollcsoport 35%-ával) (Schweinhart et al. 1993).

Bár a gyerekek fejlődési mutatói jelen esetben is elsősorban az IQ-teszteken mért eredmények, a felnőttkori jólét mutatói már egyáltalán nem csak a jobb értelmi képességeket mutatják a kísérleti csoportban részt vevők között. A sikeresebb élet messze nem csak az értelmi képességeken múlik. Emiatt érdekes Heckman és munkatársainak tanulmánya, akik az oktatásgazdasági elemzések során elsősorban használt IQ-mutatók mellett vizsgálataikba a nemkognitív képességeket mérő változókat is bevontak (önértékelés és magabiztosság²⁰). Azt vizsgálták, hogy a kognitív és nemkognitív képességek hogyan hatnak a felnőttkori keresetekre, iskolai végzettségre, a különböző „kockázatos” viselkedések (kamaszkori terhesség, dohányzás, bűnelkövetés) előfordulására, hasonlóan azokhoz a „sikermutatókhoz”, melyeket a Perry Preschool program hosszú távú hatásainál vizsgáltak. Szinte minden mutató esetében a nemkognitív készségek hatása a viselkedésre erősebb, mint a kognitív képességeké (Heckman et al. 2005: 2). A nemkognitív képességek nem közvetlenül, hanem az iskolai végzettségen keresztül hatnak a felnőttkori keresetekre. A nemkognitív készségeken (kommunikációs, empátiás készség, magabiztosság, együttműködési készség, társas készségek stb.) keresztül az emberi tőke termelése hatékonyabb lesz. A nemkognitív készségek hosszabb távon, az életciklus egésze alatt formálódó preferenciák, attitűdök révén fejtik ki kedvező hatásukat.

²⁰ A vizsgálatot országosan reprezentatív longitudinális panelmintán végezték. A megkérdezett 12 686 amerikai fiatalat először 14, majd 21 éves korukban keresték meg, és azóta is követik őket (Heckman et al. 2005a: 27). A nemkognitív készségek mérésére a Rosenberg-féle önértékelési skálát és a magabiztosságot mérő „Locus of Control” skálát használták (Heckman et al. 2005: 5).

A korai beavatkozási programok megtérülése

A korai beavatkozásokat csak hosszú távon lehet értékelni. A „beruházások” nem kifizetődőek rövid távon, mivel a korai fejlesztésben részt vevők többévtényi oktatási beruházást igényelnek. A nyereség csak akkor jelentkezik, amikor a korai fejlesztő programokban részt vevők elhagyják az iskolarendszert. Felnőttkorukban igényelnek kevesebb „társadalmi befektetést”, mivel gazdasági önállóságuk nagyobb, jobb kapcsolatokkal rendelkeznek, kevesebb korrekciós beavatkozásra van szükség esetükben (Barnett 2000: 601).

A jó programok „drágák”, és megtérülésük csak hosszú távon várható. A Perry Preschool program társadalmi haszna kilencszeres. A befektetett gyerekenkénti 16,5 ezer dollár hosszú távon 150 ezer dolláros haszonnal járt, mivel a programban részt vevőknek felnőttkorukban magasabb volt a jövedelmük, nagyobb arányban rendelkeztek saját tulajdonú lakással, kevésbé vettek igénybe állami segítséget segélyek vagy intézményes ellátás formájában (Heckman et al. 2005; Barnett 2000: 589–612).

A korai beavatkozási programok jellege, a szülővel való intenzív, rendszeres kapcsolat, az interaktivitás ösztönzése, a szülő-gyerek kapcsolat javítása egyaránt kedvezően hat az értelmi képességekre és a gyerekek társas készségeire, viselkedésük, társas kapcsolataik, iskolához való viszonyuk alakulására, és az alkalmazott pedagógiai koncepciók hatásában is van különbség. Azok a pedagógiai programok bizonyultak hatékonyabbnak, melyek a gyerekek egyéni fejlődési fázisaira építkeztek és a gyerek kezdeményezéseit követő megközelítést alkalmazták, szemben a hagyományosabb, didaktikailag kidolgozott tematikára épülő koncepciókkal (Leseman 1999). A hatások összességében vezetnek egy sikeresebb élethez, mint ahogy azt a Perry Preschool program eredményei is megerősítik. A kedvezőtlen családi környezet miatti hátrányok leküzdésének leggazdaságosabb módja, ha a beavatkozás a gyerekek minél fiatalabb korában történik (Heckman 2005).

Az ismertetett korai beavatkozási programok természetesen csak az érintett gyerekek egy kisebb része számára elérhetőek. A gyerekek többsége a hagyományos intézményes napközbeni ellátásokat veszi igénybe. A főleg az Egyesült Államokban és Svédországban végzett nagymintás vizsgálatok vegyes képet mutatnak arról, milyen hatással vannak a különböző gyermekintézmények a gyerekek fejlődésére. A gondoskodás minősége az eredményességet leginkább meghatározó változó (Leseman 2002: 26).

Általánosságban a gyermekintézmények (bölcsődék, óvodák) gyenge és közepes mértékben kedvező hatást gyakorolnak a gyerekek nyelvi és kognitív készségeire, de ez nem minden gyerek és nem minden intézmény esetében igaz. Azokban az intézményekben, melyek a minőség szempontjából a legjobb 25 százalékba kerültek, a kedvezőtlen szociális helyzetű gyerekek esetében közepes erősségű kedvező hatást tudtak elérni mind az értelmi képességek, mind a magatartás területén. Az alacsonyabb társadalmi státusú családok gyerekei azonban jellemzően a gyengébb minőségű intézményekbe járnak (NICHD 1997; Leseman 2002: 27).

A korai beavatkozások tudatos tervezése, a szociálisan kedvezőtlen helyzetű családok gyerekei számára érzékeny, fejlődési ismeretekre támaszkodó programok tervezése és megvalósítása tehát igenis szükséges ahhoz, hogy a gyerekek családi hátrányaik ellenére sikeresen és jó eséllyel induljanak – a munkaerő-piaci esélyeiket jelentős mértékben meghatározó – iskolába.

Irodalom

- ACHENBACH, T. M.–EDELROCK, C. S. (1984): Psychopathology of childhood. *Annual Review of Psychology*, (35): 227–256.
- BAKERMANS-KRANENBURG, M. J.–VAN IJZENDORN, M. H.–JUFFER, F. (2003): Less is more: Meta-analyses of sensitivity and attachment interactions in early childhood. *Psychological Bulletin*, v. 129, (2): 195–215.
- BARNETT, W. S. (2000): Economics of early childhood education. In *Early Childhood Intervention*. Shonkoff, J. P.–Meisels, S. J. (szerk.). 589–612. Cambridge: Cambridge University Press.
- BARNETT, W. S. (2004): Benefits of preschool education. <http://nieer.org/resources/files/BarnettBenefits.ppt>
- BOWLBY, J. (1951): Maternal care and mental health. In *WHO Monograph*, No. 2, WHO: Geneva.
- BRADLEY, R.–CALDWELL, B. M. (1980): The relation of the home environment, cognitive competence, and IQ among males and females. *Child Development*, (51): 1140–1148.
- BRADLEY, R.–CALDWELL, B. M. (1984): The relation of infants' home environments to Achievement Test Performance in first grade: A follow-up study. *Child Development*, (55): 803–809.

- BRONFENBRENNER, U. (1986): Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, v. 2, (6): 723–742.
- BRONFENBRENNER, U.–CECI, S. J. (1994): Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A Bioecological Model. *Psychological Review*, v. 1001, (4): 568–586.
- BROOKS-GUNN, J.–BERLIN, L.–FULIGNI, A. S. (2000): Early childhood intervention programs: What about the family? In *Handbook of Early Child Intervention*. Schonkoff, J. P.–Meisels, S. J. (szerk.). 549–589. Cambridge University Press.
- BROOKS-GUNN, J.–BRITTO, P. R.–BRADY, CH. (1999): Struggling to make ends meet, poverty and child development. In *Parenting and Child Development in 'Non-Traditional Families'*. Lamb, M. E. (szerk.). Mahwan, NJ: Erlbaum.
- BYNNER, J. (2001): Risks and protective factors in social exclusion. *Children and Society*, v. (15): 285–301.
- COMER, J. P. (1980): *School Power, Implications of an Intervention Project*. The Free Press.
- DELPIT, L. (1995): *Other People's Children, Cultural Conflict in the Classroom*. The New Press.
- DRILLIEN, C. M. (1964): *Growth and Development of the Prematurely Born Infant*. Edinburgh and London: E. and S. Livingstone
- DUNCAN, G. J.–BROOKS-GUNN, J. (szerk.) (1997): *Consequences of Growing Up Poor*. New York: Russell Sage Foundation.
- DUNCAN, G. J.–BROOKS-GUNN, J. (2000): Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, v. 71, (1): 188–196.
- DUNCAN, G. J.–BROOKS-GUNN, J.–KLEBANOV, P. K. (1994): Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, v. (65): 296–318.
- DUNCAN, G. J.–BROOKS-GUNN, J.–YEUNG, W. J.–SMITH, J. R. (1998): How much childhood poverty affects the life chances of children? *American Sociological Review*, v. (63): 406–423.
- FERGE ZSUZSA (2005): Ellenálló egyenlőtlenségek. ELTE TáTK: Szociális Munka és Szociálpolitika Tanszék, 2. füzet.
- FRAIBERG, S. (szerk.) (1980): *Clinical Studies in Infant Mental Health*. New York: Basic Books.

- GARRETT, P.–NG'ANDU, N.–FERRON, J. (1994): Poverty experiences of young children and the quality of their home environments. *Child Development*, v. 65, (2): 331–345.
- HALÁSZ GÁBOR–LANNERT JUDIT (szerk.) (2003): Jelentés a magyar közoktatásról 2003. Budapest: Országos Közoktatási Intézet.
- HALPERN, R. (2000): Early intervention for low-income children and families. In *Handbook of Early Child Intervention*. Schonkoff, J. P.–Meisels, S. J. (szerk.). 361–387. Cambridge University Press.
- HAVAS G. (2004): Halmozottan hátrányos helyzetű gyerekek – és az óvoda. *Iskolakultúra*, (4): 3–16.
- HEATH, B. SH. (1982): Narrative skills at home and school. *Language in Society*, v. (II): 49–76.
- HECKMAN, J. J. (1995): Lessons from the Bell Curve. *Journal of Political Economy*, v. 103, (5): 1091–1120.
- HECKMAN, J. J. (2005): Interview given to *The region*. June 2005. <http://minneapolisfed.org/publ/region/05-06/heckman.cfm>
- HECKMAN, J. J.–SIXTRUD, J.–URZUA, S. (2005): The effects of cognitive and noncognitive abilities on labor market outcomes and social behavior. www.jenni.uchicago.edu/noncog.
- HELMS, J. E. (1990): *Black and White Racial Identity: Theory, Research and Practice*. Westport, CT: Greenwood Press.
- HERRNSTEIN, R. J.–MURRAY, CH. (1994): *The Bell Curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: Free press.
- HOWE, D.–BRANDON, M.–HININGS, D.–SCHOFIELD, G. (1999): *Attachment Theory, Child Maltreatment and Family Support*. New York: Palgrave.
- JARRETT, R. L. (1997): Bringing families back in: Neighborhood effects on child development. In *Neighborhood Poverty*. Brooks-Gunn, J.–Duncan, G. J.–Aber, L. J. (szerk.). Volume II, (3): 48–65. Russell Sage Foundation.
- KAMERMAN, SH. (2000): Early childhood intervention policies: An international perspective. In *Handbook of Early Child Intervention*. Schonkoff, J. P.–Meisels, S. J. (szerk.). 613–630. Cambridge University Press.
- KELLY, M. P. F. (1998): Társadalmi és kulturális tőke a gettóban. In *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Lengyel György–Szántó Zoltán (szerk.). 239–280. Aula: Budapest.

- KERTESI GÁBOR (2005a): A képesség szerinti iskolai szegregáció mértéke és következményei Magyarországon. Konferencia-előadás, Mát-raháza. 2005. november 18–19.
- KERTESI GÁBOR (2005b): *A társadalom peremén. Romák a munkaerő-piacon és az iskolában*. Budapest: Osiris.
- KERTESI GÁBOR–VARGA JÚLIA (2005): Foglalkoztatottság és iskolázottság Magyarországon. In *Budapesti Munkagazdaságtani Füzetek*, 1. sz. MTA Közgazdaságtudományi Intézet.
- LESEMAN, P. P. M.–DE JONG, P. F. (1999): Effects of quantity and quality of home proximal processes on Dutch, Surinamese-Dutch, and Turkish-Dutch Preschoolers' Cognitive Development. *Infant and Child Development*, (8): 19–38.
- LESEMAN, P. (2002): Early childhood education and care for children from low-income or minority backgrounds. OECD.
- LIAW, F.–BROOKS-GUNN, J. (1994): Cumulative familial risks and low-birthweight children's cognitive and behavioral development. *Journal of Clinical Child Psychology*, v. 23 (4): 360–372.
- LINVER, M. R.–BROOKS-GUNN, J.–KOHEN, D. E. (2002): Family processes as pathways from income to young children's development. *Developmental Psychology*, v. 38. (5): 719–734.
- MASTEN, A. S.–COATSWORTH, J. D. (1998): The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist*, v. 53, (2): 205–220.
- MCLANAHAN, S. S. (1997): Parent absence or poverty: Which matters more? In *Consequences of Growing Up Poor*. Duncan, G. J.–Brooks-Gunn (szerk.). Chapter 3: 35–49. Russell Sage Foundation.
- MINUCHIN, S. (1965): *Families of the Slums*. New York, London: Basic Books.
- NAHALKA ISTVÁN (1998): A magyar iskolarendszer átalakulása befejeződött. *Új Pedagógiai Szemle*, május, 3–19.
- NICHD (1997): Familial factors associated with the characteristics of non-maternal care for infants. *Journal of Marriage and Family Therapy*, (59): 389–409.
- NEMÉNYI MÁRIA (2000): Az egészségre ható tényezők strukturális, etnikai és kulturális összefüggései. Doktori disszertáció.
- NINIO, A.–BRUNER, J. (1976): The achievement and antecedents of labelling. *Journal of Child Language*, (5): 1–15.

- OECD (1998): *Co-ordinating services for children and youth at risk: A world view*. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- OECD (2005): A kisgyermekkorai nevelés és gondozás irányelvei. Magyarországi Országjelentés, Országos Közoktatási Intézet és Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet.
- PÁLL GABRIELLA (2004): Gyermekegészségügy, NEJ 2004 – Szakértői változat, Johan Béla Országos Epidemiológiai Központ.
- PLÉH CSABA (2002): Öröklés- és környezetelvű nevelés az 1970-es évek fordulóján. In *Az intelligencia és az IQ-vita*. Vajda Zsuzsanna (szerk.). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- PHINNEY, J. S. (1996): When we talk about American ethnic groups, what do we mean? *American Psychologist*, v. (51): 918–927.
- RÉGER ZITA (1995): Cigány gyermekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. *Iskolakultúra*, 24. évf. (5): 102–106.
- RÉGER ZITA (2001): Cigány gyermekek nyelvi problémái és iskolai esélyei. In *Romák és oktatás. Iskolakultúra-könyvek*, 8. Andor Mihály (szerk.). Pécs.
- RIKSEN-WALRAVEN, J. M. (1978): Effects of caregiver behavior on habituation rate and self-efficacy in infants. *International Journal of Behavioral Development*, v. (1): 105–130.
- SCWEINHART, L. J.–BARNES, H.–WEIKART, D. P. (1993): *Significant Benefits: The High-Scope Perry Preschool Study through Age 27*. Ypsilanti, Mich.: High-Scope Press.
- SHONKOFF, L. P.–PHILLIPS, D. A. (szerk.) (2004): *From Neurons to Neighborhoods*. The Science of Early Childhood Development. National Research Council Institute of Medicine. National Academy Press.
- SMITH, J. R.–BROOKS-GUNN, J.–KLEBANOV, P. K. (1997): Consequences of living in poverty for young children's cognitive and verbal ability and early school achievement. In *Consequences of Growing Up Poor*. Duncan, G. J.–Brooks-Gunn (szerk.). Chapter 7, 132–190. Russell Sage Foundation.
- SINGER, J. L.–SINGER, D. G.–DESMOD, R.–HIRSCH, B.–NICOL, A. (1988): Family mediation and children's cognition, aggression, and comprehension of television: A longitudinal study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, v. (9): 329–347.
- STEELE, C. M. (1997): A threat in the air: How stereotypes shape intellectual identity and performance. *American Psychologist*, v. 52(6): 613–629.

- SZÍVÓS PÉTER–TÓTH ISTVÁN GYÖRGY (2003–2004): Stabilizálódó társadalomszerkezet. Társadalmi Monitorjelentések, 2003.
- TREVARTHEN, C.–HUBLEY, P. (1979): Sharing a task in infancy. In *Social Interaction During Infancy, New Direction for Child Development*. Uzgiris (szerk.). v. 4: 57–80. San Francisco: Jossey-Bass.
- TULKIN, S. R. (1973): Social class differences in attachment behaviors of ten-month-old infants. *Child Development*, v. 44, (1): 171–174.
- TURNBULL, A. P.–TURBIVILLE, V.–TURNBULL, H. R. (2000): Evolution of family-professional relationship: Collective empowerment as the model for the early twenty-first century. In *Handbook of Early Childhood Intervention*. Shonkoff, J. P.–Meisels, S. J. (szerk.). 630–651. Cambridge University Press.
- UTTING, D. (1995): *Family and Parenthood: Supporting families, Preventing Breakdown*. New York: Joseph Rowntree Foundation.
- VAJDA ZSUZSANNA (szerk.) (2002): *Az intelligencia és az IQ-vita*. Budapest: Akadémiai Kiadó. Pszichológiai Szemle Könyvtár.
- WILSON, W. J. (1987): *The Truly Disadvantaged*. Chicago: University of Chicago Press.