



Acta Medicinae et Sociologica (2021)  
Vol.12 . No.33 . (144-159)

UNIVERSITY OF  
DEBRECEN  
FACULTY OF  
HEALTH

doi:

<https://doi.org/10.19055/ams.2021.11/30/9>

NYÍREGYHÁZA

## Szülői segítségnyújtás az iskolai tanulmányi feladatok teljesítésében – Szülőtípusok a házi feladatok teljesítésébe való bevonódás alapján

I. rész<sup>20</sup>

Szász Mária-Magdolna<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Doktorandusz, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program; ORCID: 0000-0001-6054-2264

### INFO

Szász Mária-Magdolna  
szaszmaria@gmail.com

#### Keywords

parental involvement  
parental role perception  
homework  
student achievement

#### Kulcsszavak

szülői bevonódás  
szülői szerepfelfogás  
házi feladat  
tanulói eredményesség

### ABSTRACT

**Abstract:** In recent years academic researchers have increasingly recognized how important the assistance of parents is concerning children's home learning activities. Parental involvement has a positive effect on students' achievements and character. Moreover, in this way parents have the possibility to take a closer look at the life of the school and to form partnerships with the teachers. This paper examines how many kinds of parental models are present in a rural Szekler village concerning parents' involvement in their children's homework. I will emphasize that parents have a crucial role in their children's school achievements.

The most common Types of parent are: „protective”, „hard-working”, „partner”, „authoritative” and „networking”

**Absztrakt :** Az iskolás gyerekek otthoni tanulásában való szülői segítségnyújtás előnyeit a szakemberek széles körben hangsúlyozták a közelmúlt kutatásaiban. A szülők aktív bevonódása pozitív hatással van a tanulók eredményeire és jellemvonásaira. Emellett a szülőknek lehetőségük van jobban belelátni az iskola életébe és partnerségi viszonyt kialakítani a pedagógusokkal. Jelen tanulmány több székelyföldi rurális település mintáján elemzi az iskolás gyerekek otthonra kapott feladataiba történő szülői bevonódást, a szülői segítségnyújtás formáit, azt, hogy a

<sup>20</sup> A második rész a folyóirat következő lapszámában jelenik meg

---

bevonódás alapján milyen szülőtipusokat különíthetünk el a vizsgált térségben, hangsúlyozva a szülők meghatározó szerepét gyerekeik tanulmányi életében. A legjellemzőbb szülőtipusok a következők: „hárító”, „szorgalmas”, „partner”, „számonkérő”, „hálózatossodó”.

---

## **Bevezetés**

A szülők és a pedagógusok együttműködése a tanulók házi feladata kapcsán nagy figyelmet kapott az elmúlt években a szülői bevonódással foglalkozó szakemberek körében. A kutatók (pl. Grolnick és Slowiaczek 1994, Sanders és Sheldon 2009, Lumpkin 2010) viszonylag hamar felismerték, hogy a szülői bevonódás, kimondottan az otthoni tanulásban való segítségnyújtás pozitív hatással van a tanulók eredményeire és jellemvonásaira. Lácza és R. Fedor (2017) a hátrányos helyzetű fiatalok körében lebonyolított vizsgálatukban kiemelik, hogy az anyával, apával való bizalmi kapcsolat pozitív hatással van a fiatalok személyiségének alakulására, ugyanakkor hiányuk kockázati tényezővé válhat. Fontos továbbá, hogy a szülőknek a gyerekeik házi feladatában való közreműködése révén lehetőségük van arra, hogy jobban belelássanak az iskola életébe, az iskola és az otthon „összekapcsolódjon” (Imre, Török és Révész 2021). Az iskola és az otthon összekapcsolódásának a gyerekek eredményeire való pozitív hatása mellett, több szerző (pl. Bauch 2001, Gibbs 2005, Harmon és Schraft 2009, Witte és Sheridan 2011) foglalkozik a rurális oktatás szempontjából a pozitív hatásokkal.

Fontosnak tartottam megvizsgálni, hogy egy rurális településen a szülők mit gondolnak a házi feladatban való otthoni segítségnyújtásról. A tanulmányban a tanulók otthonra kapott feladataiba való szülői bevonódás szempontjából vizsgálom meg, hogy milyen együttműködési modellek, szülőtipusok különíthetők el, ragadhatók meg a vizsgált térségben. Jelen tanulmány célja szülői bevonódás elemzése révén hangsúlyozni a szülők meghatározó szerepét gyerekeik tanulmányi előmenetelére, rurális térségben. Az, hogy a szülők minként viszonyulnak a gyerekeik házi feladataihoz, milyen szülőtipusok rajzolódnak ki a házi feladatba való bevonódás alapján, fontos információkat ad a vizsgált térségben működő iskolák és a szülők együttműködéséről.

A tanulmány a téma fókuszálása után a legfontosabb szakirodalmi előzményeket és álláspontokat ismerteti, ezt követően a kutatás tárgyát, módszereit és mintáját határozza meg. Az elemzésben az interjúk narratívák és tereptapasztalatok alapján a vizsgált térségben a témánk szempontjából megrajzolható szülőtipusok bemutatására kerül sor.

## **Szakirodalmi előzmények és álláspontok**

A gyerekek iskolai életében, magatartásában és iskolai teljesítményében a családi háttérnek egyértelműen fontos szerepe van (Engler, Markos és Dusa 2021). Az iskolák, az otthon és a közösségek jelentik a gyermekek oktatásának fő kontextusát, az érintettek együttműködése ebben a környezetekben előnyösen hat a gyermekek tanulására és fejlődésére (Epstein 1987, 2011, Sheldon 2009). Valamennyi diák nagyobb valószínűséggel ér el tanulmányi sikert, ha otthoni környezete támogató (Henderson és Berla 1994, Eliason és Jankins 2003, Sanders és Sheldon 2009). Epstein (2001, 2009) azt állítja, hogy számos oka van az iskola, a család és a közösség közötti partnerség kialakításának és létrehozásának. Az ilyen partnerség kialakulásának az oka (és célja), hogy segítse a tanulókat az iskolai sikerekben. Az egyéb okok közé tartozik az iskolai légkör és az iskolai programok javítása, a szülői készségek és a vezetés fejlesztése, a családok segítése az iskolában és a közösségben a másokkal való kapcsolatteremtésben, valamint a tanárok munkájának segítése. Mindezek az okok és tényezők hangsúlyozzák annak fontosságát, hogy a szülők aktív szerepet vállaljanak gyermekeik oktatásában, erős és pozitív kapcsolatot tartsanak fenn az iskolákkal. Lumpkin (2010) szerint a szülők részvétele nemcsak javítja és alakítja a gyermek morálját, attitűdjeit és tanulmányi eredményeit az összes tantárgyi területen, hanem elősegíti az elfogadottabb viselkedést és a szociális alkalmazkodást is. Mindezen módokon a család részvétele az oktatásban segíti a gyerekeket abban, hogy a társadalom produktív, felelős tagjaivá nőjenek fel. Mestry és Grobler (2007) szerint az otthoni és családi környezet iskolai teljesítményre gyakorolt hatása sokáig nem kapott megérdemelt figyelmet. Leggyakrabban nem az érdeklődés hiánya akadályozza meg a szülőket abban, hogy bekapcsolódjanak a tanulók oktatásába, hanem a szegénység, az, ha a szülők egyedülállók, valamint a kulturális és társadalmi-gazdasági elszigeteltség kihívásai.

Epstein hat szülői bevonódási formát különített el, amelyek befolyásolhatják a gyerek iskolai életét, tanulmányait. Az egyik bevonódási forma a szülők segítségnyújtása gyermekek házi feladatához (Epstein és mtsai 2002). Engler és munkatársai (2021) szerint a házi feladatban való szülői segítségnyújtás az egyik legfontosabb része a szülői bevonódásnak. A szülők bevonódása számos formát ölt, a házi feladatok elvégzéséhez szükséges struktúrák kialakításától a tanulók tanulási stratégiáinak megértését és fejlesztését szolgáló tanításig (Hoover-Dempsey és mtsai 2001). Imre (2021) szerint számos kutatást folytattak a szülői bevonódásnak gyermekek iskolai eredményeire gyakorolt hatásával kapcsolatosan (Bempechat 2004, Hoover-Dempsey és mtsai 2001, Bailey és mtsai 2004, Walker és mtsai 2004, Patall, Cooper és Robinson 2008, Ramdass és Zimmerman 2011, Van Voorhis 2011).

Bailey és munkatársai (2004) felismerték, hogy a szülői segítségnyújtás gyermekeik házi feladatához segíthet a gyerekek teljesítményének javításában, így a szülők szerepe elengedhetetlen ebben a folyamatban.

A legtöbb kutató kiemeli, hogy szülői bevonódás befolyásolja, alakítja a tanulók eredményeit, mert modellt, megerősítést és tanulási segítséget biztosít, amely támogatja a sikeres iskolai teljesítménnyel kapcsolatos attitűdök, ismeretek és magatartásformák kialakulását (Hoover-Dempsey és Sandler 1995, Hoover-Dempsey és mtsai 2001). A szülők gyermekeik házi feladatával kapcsolatos tevékenysége és szerepvállalása számos lehetőséget biztosít a gyerekeknek, hogy megfigyeljék és tanuljanak a szüleik modelljeiből (a tanuláshoz kapcsolódó attitűdök, ismeretek és készségek), megerősítést és visszajelzést kapjanak a személyes teljesítményről és képességekről, részt vegyenek a tanuláshoz kapcsolódó oktatási interakciókban a házi feladat tartalma és tanulási folyamatai mentén (Chophel 2021).

Hoover-Dempsey és Sandler (1995, 1997) szerint a szülők három fő okból vesznek részt házi feladatának teljesítésében: úgy gondolják, hogy részt kell venniük, úgy gondolják, hogy részvételük pozitív változást hoz, és érzékelik a bevonásra való felkérést (Hoover-Dempsey és Sandler 1995, 1997).

A szülőknek a gyermekek oktatásában való részvételére vonatkoztatva úgy tűnik, hogy a szülői szerep-konstrukció meghatározza azon tevékenységek körét, amelyeket a szülők fontosnak, szükségesnek és megengedettnek tartanak a gyermekek iskoláztatásában való részvételük szempontjából (pl. Hoover-Dempsey és Sandler 1997). A szerepelmélettel összhangban számos kutató beszámolt a szülők azon meggyőződéséről, hogy a gyermekek iskoláztatásában való részvétel a szülői nevelés normális követelménye és felelőssége (pl. Hoover-Dempsey, Bassler és Burow 1995, Okagaki, Frensch és Gordon 1995, Stevenson, Chen és Uttal 1990).

### **A kutatás tárgya, módszerei és mintája**

Jelen tanulmány a Székelyföldön található Kászoni-medencében, szülők körében, 2020-2021 között végzett interjúk adatfelvételre alapoz. Kászon Romániában, Hargita megyében található 3000 körüli lakossal rendelkező rurális településcsoport, amely öt településből tevődik össze: Kászonaltíz, Kászonfeltíz, Kászonimpér, Kászonjakabfalva, Kászonújfalva. A településeken összesen négy óvoda és négy iskola működik. Közigazgatásilag mindegyik a kászonaltízi „Dr. Lukács Mihály” Gimnáziumhoz tartozik. Az öt település gyereklétszáma összesen 499, amelyből 369 iskolás és 130 óvodás.

Ahogy arra már utaltam, tanulmányomban az iskolás gyerekek otthonra kapott feladataiba való szülői bevonódást vizsgálom, azt, hogy milyen modellek,

szülőtipusok körvonalazódnak a vizsgált térségben. A tanulmány *empirikus anyagát* az Epstein által megjelölt hat szülői bevonódás területen (gyermeknevelés, a kommunikáció, az önkéntesség, az otthoni tanulás, a döntéshozatal és a közösséggel való együttműködés (Epstein és mtsai 2002) készített *harminc szülői interjú képi*. Az elemzés során továbbá a résztvevő megfigyelés módszerére, valamint a terepismereteimre alapoztam. Az interjúk beszélgetések minden esetben az édesanyákkal készültek, mert a megkeresésre ők vállalták az interjúzást. A szülők megkeresésére hólabda módszert alkalmaztam. Az alsó tagozatos (előkészítő osztálytól negyedik osztályig) általános iskolás gyerekek szülei voltak a célcsoport. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy több esetben előfordult, hogy a szülőknek felsőbb osztályos tapasztalataik is voltak, ugyanis a családokban vannak nagyobb testvérek is. Ez lehetőséget biztosított a kutatás szempontjából egy nagyobb rálátásra a gyerek életkorából adódó különbségekre a szülői bevonódás terén. Tanulmányomban főként az otthoni tanulásban való szülői segítségnyújtásról szóló interjú narratíva-részeket elemzem, valamint azokat az interjúrészeket, amelyekben bár közvetetten, de jelen van a házi feladattal kapcsolatos szülői szerepvállalás.

Jelen tanulmány egy nagyobb kutatás része, amelyet a Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program keretén belül végzek. Doktori kutatásomban a szülői bevonódást vizsgálom az Epstein-i (Epstein 1987) szülő-iskola partnerkapcsolati modell alapján. Továbbá a kutatásban kitérek a koronavírus okozta változásokra az iskolai gyakorlatban, valamint a szülői bevonódás terén és a szülői elképzelésekre is.

## **Elemzés**

Az alábbi elemzési részben a gyerekek otthonra kapott feladataiba való szülői bevonódás szempontjából vizsgálom meg, hogy milyen modellek, szülőtipusok vannak a célcsoportban. Az interjúk narratívák és tereptapasztalataim alapján az alábbi öt szülőtípus jelenik meg hangsúlyosan a vizsgált térségben: a háritó, a szorgalmas, partner, a számonkérő és a hálózatossodó. Az alábbiakban egyenként vizsgálom meg az egyes típusokat és bemutatom a fontosabb sajátosságokat, jellemzőket.

### *A háritó szülő*

Az interjú narratívák alapján körvonalazódó első típus az, aki a tanítással kapcsolatos feladatokat inkább az iskolára bízta, lényegében „kivonul” az aktív szerepből. Saját magát tehermentesíteni szeretné, kivonja magát a felelősség alól. Jellemző erre a típusra, hogy a házi feladat kapcsán a pedagógus feladatait, kötelezettségeit említi több alkalommal. Tehát a háritó típus elképzelése szerint a pedagógusnak kell kiadni,

és számon kérni a feladatokat. Amennyiben a gyerek ebben nem jól jár el, az a pedagógus felelőssége. Föltehetően e mögött az attitűd mögött az elfoglaltság és a szülők kompetenciahiánya áll. Ez a szülőtípus nem vár el – s a képességei miatt talán nem is tud – többet a gyerekeitől, mint amit ő teljesített az iskolában.

*„Amit az iskolában végeznek hatékonyabb. Egyértelmű, hogy a szülővel teljesen máshogy viselkedik a gyerek, mint az iskolában. A szülő is a gyerekekkel engedékenyebb. A tanító jobban megtudja tartani a szigort, s ott jobban megy a tanulás, a házi feladatot is ott kéne.”*

*„Én azt sem bánám ha nem lenn. Sokszor nekünk nehéz a szülőknek. Szerintem az lenne a leghatékonyabb, ha órák után ottmaradnának s ott csinálnák meg a házi feladatot.”*

*„Igen, mindenképpen. Mi már rég voltunk iskolások, nincs kedvünk újratanulni.”*

*„Szerintem nagyon le vannak terhelve a diákok. Reggel nyolctól sokszor háromig vannak az iskolában például a nagyobbak. Szerintem nem lenne szükség még délutánra is, kivéve az ami ilyen gyakorló óra, például a matematika, ott muszáj gyakorolni. De egyébből nem látom nagy értelmét, hogy pluszba fárasztani a gyermeket. S a kisebbeket sem, nekük is elég az.”*

Ez a szülőtípus elégedetlenkedik a sok házi feladattal, a gyerekek leterheltségével, a tananyag mennyiségével, az egyes tantárgyak fontosságával és az ezekből kapott otthoni feladatokkal. Mivel a pedagógust tekinti felelősnek ebben a témában, aktívan bírálja is a teljesítményét.

Véleményem szerintem ezt a típust a legnehezebb bevonni az iskola tevékenységébe, ugyanis nem látja saját szerepét a gyereke iskolai, tanulmányi életében, távolság van közte és a pedagógus között. Mindig mást tart felelősnek, mástól várja a segítséget és sokszor önsajnálatot tart, áldozat szerepbe helyezkedik.

### *A szorgalmas szülő*

A „szorgalmas” szülőtípus számára prioritás a gyerek tanulmányi előrehaladása, s ezért képes ő maga a kellenél jobban, nagyobb szerepet vállalni olyan feladatok megoldásában is, amelyeket tulajdonképpen a gyerekek kellene elvégezni, vagy még több feladattal halmozza el gyerekeit az iskolai feladatok mellett. Ebben az esetben nem lehet eldönteni, hogy hosszútávon a gyerek előremenetele szempontjából ez mennyire előnyös, de konkrétan az iskola és a pedagógus tevékenységét megkönnyíti.

Föltehetően ezek a szülők tanulóként is rendkívül szorgalmasok voltak, és a szüleiktől átvett modell szerint ők is segítik gyerekeiket, amiben csak tudják, s ez

vonatkozik a házi feladatokra is. A házi feladat kapcsán a segítség sok esetben átfordul a konkrét feladat megoldásába, ami átmenetileg jó megoldásnak tűnik, hiszen a gyerek nem kap rossz pontot az iskolában, gyorsabban „kipipálásra” kerül a feladatmegoldás stb., de a gyerek ebből nem sokat tanul. Bár a szó szoros értelmében vett szülői bevonódás megvalósul, de nem feltétlenül a gyermeket hosszútávon és hatékonyan építő formában.

*„Szerintem nem. Én az enyémnek nem kell, én úgy gondolom. Hát ott is megvan, hogy melyik az erősebb, melyik a gyengébb, de én úgy látom, hogy nem kell neki, mert én csinállok sok feladatot otthon neki, vagy nyomtatok ki ilyen számokat írni, vagy vonalkákat húzogatni. Azt, amikor neki kedve van, leül, és végig csinálja. Felkészítem én még kicsit a dolgokra.”*

*„Hát elsősorban, amíg kicsike, csak a szülő tudja fejleszteni addig, amíg... Ha látod, hogy gyengébb ebből, akkor abból segíted. Végülis utoléri az iskolában is, mondom foglalkoznak, munkafüzetük van, s azt a munkafüzetet most az online alatt láttad, végig tudtad nézni, hogy miből gyengébb, s ha akartad kicsit segítsél rajta.”*

*„Kell segíteni. Igazából szerintem nem kellene, az a gyermek dolga, de na, van olyan, hogy kell. Első osztályban mindenképpen kellett, oda kellett ülni, nézni, hogy hogyan és mit csinál. Vagy ahogy mondtam a matek, abba is kell, vagy a román dolgok tanításában. Másodikban is kell, de ott már több dolgot megcsinál egyedül is, inkább leellenőrizni kell a dolgokat. Azért az fontos, hogy a szülő nézze, hogy megcsinálja-e, vagy hogy csinálja meg, csak összezsapja, vagy az meg van csinálva.”*

Ez a szülőtypus plusz feladatokat készít az iskolába kapott házi feladat mellé, mindenféle tanulást segítő eszközt megvásárol annak érdekében, hogy méginkább fejlődni tudjon a gyereke. Igazából nyomon követi a gyermek teljes iskolai és otthoni tanulási folyamatát, mindenről tud, ami az iskolával kapcsolatos. Vannak olyan esetek is, amikor az édesanyák felmondtak a munkahelyükön, vagy nem mentek vissza a gyereknevelési szabadságról dolgozni azért, hogy a gyerekeiket tanítani tudják. Ezt szemlélteti az alábbi interjúrészlet is:

*„Én jelenleg nem dolgozok, nincs munkahelyem. Az utolsó munkahelyem az diszpécseriség volt. Most a gyerekek miatt nem dolgozok, mert egyik előkészítő, a másik másodikos. Most szükség van rám, én háztartást vezetek.”*

Ezek a szülők mindent megtesznek azért, hogy támogatni tudják gyerekeiket, sokmindent feláldoznak – s ezt igyekeznek hangoztatni is – azért, hogy teljes mértékben gyerekeik mellett tudjanak állni. Ők azok, akik teljes mértékben az iskolának, a pedagógusnak alárendelődnek, minden kérésre, igényre figyelnek és teljesíteni próbálják. Sokszor túlzottan is bevonódnak a gyerek iskolai életébe,

feladataiba, folyamatosan keresik a pedagógust, ha valamit nem értenek a házi feladat kapcsán.

A szorgalmas szülőtípuson belül még megkülönböztethetjük azokat a szülőket, akik a „muszáj”-ra hivatkozva végig nyomkövetik a gyerek otthonra kapott feladatait és szintén a túlbuzgó kategóriába sorolhatóak. Ezek a szülők bár arra fogják, hogy a helyzet megköveteli a szülői segítségnyújtást a gyerek otthontanulásában és ezért nekik muszáj ott ülni, lényegében ők azok, akik ott akarnak ülni a gyerek mellett és fontoskodó szerepbe lépni. A délutáni tanulási folyama alatt végig a gyerek mellett ülnek, segítenek, figyelik, fegyelmezik és olykor noszogatják.

*„Szerintem főleg egy-négy osztályban igen, muszáj segíteni...”*

*„Én csak az írást emelném ki, hogy úgy leírja, ahogy tudja, a tanítónéni belesegít, de ha itthon nem gyakorolja, s nem állsz mellé, hogy ezt a betűt azért csak húzzad erre-arra, abból jó sosem lesz.”*

*„Igen, hanem nem tudja a gyermek úgy megcsinálni. Ott kell lenni s kell segíteni. S néha noszogatni, hogy csináljad, csináljad, csináljad. Sokszor megunja, s ott akarja hagyni. Kell segítsék. Vannak amik nehezebben mennek, na annak neki sem akar fogni, de muszáj.”*

Az ilyen a típusú szülők meg vannak győződve arról, hogy ez a természetes és gyerekük csak így tud haladni, ha ők folyamatosan mellette ülnek és nyomkövetik a tanulási folyamatot. Az iskolai bevonódás szempontjából ez nagyon előnyösnek számíthat, ugyanakkor a gyerek önállóságra, feladatmegoldó képességre nevelés szempontjából nem biztos, hogy feltétlenül előnyös.

#### *A partner szülő*

A „partner” szülőtípus a házi feladatot a gyerekekre bízza, de szükség esetén segít. Jelen van a gyereke tanulási folyamatában, de nem vállal aktív szerepet. Úgy gondolja, hogy a gyerek tanítása a pedagógus dolga, csak akkor vonódik be intenzívebben, ha a helyzet azt megkívánja, vagy a pedagógus kérésére.

*„Én úgy látom, hogy ez az online-on is úgy volt, hogy kihangsúlyozta, hogy nem a szülővel van az online óra, mert az iskolában sem ülünk mellette, úgy-e még feladatokat nem igazán kapnak, csak ismételni valót, rajzolni valót, ilyesmit kapnak, most például szótagokat kaptak. Ő igazán nem tőlünk kéri, hanem az iskolában, amit megkövetel, azt ő be is hajtsa, tehát nem minket terhel és ez így is kell legyen szerintem.”*



„Igen, a román úgy-e, de abból sem érzek problémát. Én úgy látom, hogy nagyon ésszerűen tanítja. Ez a házi feladat dolog is pedagógus függő. Ha ő ott jól találja, felkelti a gyermek figyelmét, akkor meg minden mint a karikacsapás. De ha mondják, akkor én segítek.”

„Ha valami kell, én itt vagyok, vagy ha valamit mond a pedagógus, hogy erre figyelni kell, én megcsinálom, de a gyermek megoldja a háziit...”

„Segítek ha kell, ha bármi kérdése van, vagy valamit nem tud, én itt vagyok.”

Ezzel a típussal a legkönnyebb partneri kapcsolatot kialakítani abban az esetben, ha a pedagógus tesz megfelelő lépéseket, segít kilépni a megszokott alá-fölérendeltségi viszonyból. Ez a szülőcsoport szívesen besegít, részt vesz a gyerek munkájában ha erre utasítást, felkérést kap a pedagógustól, vagy ha a gyerek megkéri rá.

#### *A számonkérő szülő*

A „számonkérő” szülőtípus a gyerekre bízta a tanulást, hasonlóan a szükség esetén segítő típushoz, azzal a különbséggel, hogy ő rendre számon is kéri a gyerek elvégzett feladatait. Ez a típus nem csak a pedagógusra bízta a számonkérést, a tanulást kifejezetten a gyerekre bízta. Saját szerepe abból áll, hogy leellenőrzi, átnézi a gyerek feladatait, kikérdezi a tanult anyagot.

„Szerintem annyiban van része, hogy leellenőrizze, tehát, hogy lássa a gyerek, hogy számadással tartozok nem csak a tanítónak, hanem otthon is fontos az, hogy meg legyen minden leckém. Most nem arra gondolok, hogy olyan szigorú ellenőrző szerepbe lépik a szülő, hogy a gyermeknek félnie kell, hogy ha nincs meg a leckém, akkor félek, mert megver édesanyám, hanem egyfajta törődést kell érezzen a gyermek. Azt kell érezze, hogy fontos az én számomra, számít.”

„Szerintem nem kell segíteni, hanem csak oda kell szorítani, hogy azt megcsinálja, és tanuljon, s majd este, amikor ő úgy érzi a gyermek, hogy igenis tudja, akkor ki kell kérdezni. Mert nem lehet szerintem még egy ötödikre sem ráhagyni azt, hogy te most csináltad, megírtad a házit, s mehetsz másnap iskolába. Azt kell szerintem még egy ötödikesnél is ellenőrizni, hogy megtanulta-e azt a leckét, és normálisan felpakolt-e másnapra.”

„Minden képpen szerintem szemmel kell tartani a gyerek tevékenységét. A mi esetünkben, ötödikes a fiam, nem kell oda üljek mellé, de azért van olyan, hogy elakad... Tehát mind a mai napig számon kérem a házi feladatot, megnézem, nyomon követem.”

Ez a típus a szülői szerep miatt is ellenőrzi gyerekeit, próbálja megtartani az irányító, nevelő szerepet. De ez a tanulástól, iskolai feladattól is független, általános szülői

nevelő szerep a felfogásában, amelyet alkalmaz a gyereke otthonra kapott feladatai kapcsán is. Ez a bevonódási forma nem teljeskörű, a fegyelmezésben és a számonkérésben merül ki.

### *A hálózatosodó szülő*

A „hálózatosodó” szülők típusa egy jól elkülönülő csoport, azok a szülők tartoznak ide, akik nem tudnak segíteni, úgy érzik, képességeiket meghaladja a gyerekeik tananyagának a megértése, de tisztában vannak azzal, hogy a pedagógustól sem várhatnak el többet. Emiatt külső segítséget vonnak be, vagy azt tartják fontosnak, és anyagi helyzetüktől függően képesek erre áldozni.

*„Hát most beszélhetek általánosságba, hogy azért vannak olyan szülők biza, hogy ötödik osztálytól már nem tudnak segíteni. Tehát bármennyire szeretnének, vagy bármennyire tényleg... Kész, ott már van egy olyan követelmény, hogy nem tudnak segíteni.”*

*„Más megoldást kell választani, vagy hívni valamilyen külső segítséget, vagy mit tudom én, érdeklődni, hogy ne, mit tudom a szomszéd gyereke hogy csinálta meg azt a házi feladatot, de tulajdonképpen itt már tényleg önállóbbak kell, hogy legyenek a gyerekek, de viszont ha nem, akkor igen, külső segítség. Mert sok szülő nem tud segíteni a gyerekeknek már tényleg, sajnos ötödik osztályban se.”*

*„Nehezebb tárgyban mindenképpen. Ha meg a szülő sem tud hozzászólni, akkor valami segítséget is sokszor kell kérni. Különórát, plusz órát, ilyeneket. S ez nem azért van, mert a szülő nem akar segíteni, hanem egyszerűen nem tudunk, rég volt az, amikor mi tanultuk, sőt teljesen más volt akkor a rendszer.”*

A gyengébb anyagi helyzetű szülők is felismerik, hogy ők nem tudnak segíteni gyerekeik tanulásában, viszont nem engedhetik meg maguknak a magánórák, iskola után felzárkóztató programok, szakkörök biztosítását. Keresik a megoldást, szomszédok, rokonok, ismerősök segítségét kérik, mert látják, hogy szükség van a segítségre. Meglátásom szerint ezekkel a szülőkkel is lehetséges a partnerkapcsolatot kiépítése éppen amiatt, hogy belátják amikor segítségre van szükségük. Még azok a szülőket is, akik nem tartják magukat alkalmasnak arra, hogy érdemben segíteni tudnak a gyerekeik iskolai tanulmányaiban és életében, némileg visszahúzódtabbak, és nehezen tudnak kilépni az aszimmetrikus szülő-pedagógus kapcsolatból, a pedagógus megszólítására és hatékony kommunikációja által feltehetően be lehetne vonni valamilyen szinten az iskola életébe. Azon szülők, akik tehetősebbek és megengedhetik maguknak a magánórák, szakkörök fizetését a gyerekeik számára, inkább elérhetőbbek és szívesebben beszélnek a pedagógussal, vonódnak be az iskola életébe.

Az általam vizsgált térségben a *legjellemzőbb két típus, a „partner” és a „számonkérő” szülő*. Ez a két típus dominál a vizsgált térségben az interjúk és a tereptapasztalatok alapján. Ezt követi a szorgalmas típus, majd a háritó típus előfordulási gyakorisága. A vizsgált térségben leginkább a hálózatossodó típus marad el lényegesen a többi típustól, ami bizonyára annak tudható be, hogy kevesebb család engedheti meg magának azt, hogy gyerekének magánórát fizessen az egyes tárgyakból. Továbbá fontos, hogy a vizsgált térség viszonylag távolabb esik a városoktól, így a szülőknek kevesebb esélyük van arra, hogy iskola utáni tanulást segítő foglalkozásokra járassák gyerekeiket. Viszont ezen a (hálózatossodó) típuson belül is azok a szülők, akiknek nincs rá módjuk, hogy külső segítséget vonjanak be, ugyanakkor érzik, hogy erre szükség lenne, mert ők maguk nem kompetensek ebben, a vizsgált térségben gyakoribbak.

A szülői bevonódás, valamint az iskola–pedagógus–szülő partnerkapcsolat szempontjából nagy különbség van a szülő hozzáállásában. Ugyanis van szülő, aki tud- és akar is segíteni a gyereke feladataiban, a másik tud, de nem akar, nem tartja fontosnak azt, hogy ő a gyereke mellé üljön az otthoni tanulásban; míg a következő akar, de nem tud, mert nincs ideje vagy megfelelő kompetenciája; valamint van az, aki nem tud segíteni és nem is akar. Azokkal a szülőkkel ugyanis akik tudnak és akarnak, vagy akarnak, de nem tudnak segíteni, sokkal inkább lehet partnerséget kötni, mint azokkal, akik nem tudnak és nem is akarnak, vagy tudnának, csak nem akarnak segíteni.

A gyerekek házi feladataiba való bevonódás, a szülői segítségnyújtás kapcsán fontosnak tartom kitérni arra, hogy hányadik osztályba jár a tanuló. A tapasztalatok azt mutatják, hogy amíg kisebb a gyerek, első, második osztályos, a szülő aktív közreműködése sokkal intenzívebb. Azok a szülők is aktívabbak a segítség terén, akik saját megítélésük alapján nem tartják kompetensnek magukat a segítségnyújtásban. Ahogyan a gyerek növekszik, a házi feladatba való szülői bevonódás formája is átalakul, vagy sok esetben elmarad. A gyerekek ötödik, vagy később kilencedik osztályos korában, a szülők leginkább a számonkérő típusba kerülnek, vagy teljes mértékben a gyerekekre bízják a házi feladatot. Az alábbi interjúrészlet is ezt szemlélteti:

*„Három gyermekem van ugy-e, a kicsinél, aki elsős, annak segítek, oda ülök, mert neki kell. Ő még kicsi, szüksége van erre. A hetedikes fiamnak is besegítek amikor kell, de mellette nem kell ott ülni, ő már önálló, neki legtöbbször csak le kell ellenőrizni. A kilencedikes fiam már végzi a dolgát. Beszélgetünk az iskoláról, néha belenézek a füzetébe, de őt már nem kell annyira nyomonkövetni házi feladat szempontból, mint a kicsiket.”*

A tapasztalatok azt mutatják, hogy míg kisebb gyerekeknél inkább szükségesnek érzik a házi feladatban való segítségnyújtást, addig a nagyobb gyerekek esetében, akik a serdülőkorba lépnek, lényegében másfajta szülői bevonódási igény lép fel. Legtöbb szülő már nem is tud a tananyagban segíteni, de a gyerek iskolai életéről való beszélgetés, a felmerülő problémák megbeszélése, vagy a gyerek nehézségeinek meghallgatása és közös megoldáskeresés még mindig a szülői bevonódás része lehet. Ez a vizsgált narratívákban közvetetten kifejtődött.

## Összegzés

Tanulmányomban egy székelyföldi rurális térségben, az iskolás gyerekek otthonra kapott feladataiba való szülői bevonódás szempontjából vizsgáltam meg, hogy milyen modellek, szülőtipusok körvonalazódnak. Az elemzés során öt szülőtipust azonosítottam be: háritó, szorgalmas, partner, számonkérő és hálózatosodó. A „háritó” szülőtipus legfőbb jellemzője, hogy a tanítással kapcsolatos feladatokat inkább az iskolára bízta, lényegében „kivonul” az aktív szerepből és nem vesz részt gyereke feladataiban. A „szorgalmas” szülőtipus számára prioritás a gyerek tanulmányi előrehaladása és ennek érdekében megtesz mindent, olykor akár a kelleténél is jobban bevonódik a gyerek feladataiba, a jobb minősítésért képes akár saját maga megoldani a gyerek feladatait. A „partner” szülőtipus legfőbb jellemzője, hogy a házi feladatot a gyerekekre bízta, de szükség esetén segít és bármikor a gyerek rendelkezésére áll, amikor annak kérdése van, vagy segítségre van szüksége. A „számonkérő” szülőtipus a gyerekekre bízta a tanulást, az ő feladata, hogy ellenőrizze, átnézze a gyerek feladatait, kikérdezze a megtanult anyagot. A „hálózatosodó” szülőtipus jellemzője, hogy bár ő maga bizonyos okoknál fogva nem tud segíteni gyereke tanulmányaiba, ezért külső segítséget von be annak érdekében, hogy gyereke ne maradjon le tanulmányaiban.

*A vizsgált térségben a legjellemzőbb két típus a „partner” és a „számonkérő” szülő. A „partner” szülő alkalmas lehet a bevonódásra, míg a „számonkérő” típus szerepe leginkább a fegyelmezésben és számonkérésben merül ki, ami nem minden esetben lehet hosszútávon hatékony a szülői bevonódás aspektusából.*

A szülői bevonódás szempontjából a szülő hozzáállása kimondottan fontosnak számít, ugyanis azok a szülők, akik tudnak és akarnak is-, vagy akarnak, de nem tudnak segíteni a gyerek házi feladatában, inkább alkalmasabbak a partnerkapcsolat kiépítésére, mint azok a szülők, akik bár tudnának, de nem akarnak-, vagy nem tudnak és nem is akarnak bevonódni gyerekeik otthonra kapott feladataiba. Megfelelő pedagógusi módszerekkel és eszközökkel tehát azokat a szülőket, akikben van némi hajlandóság az együttműködésre, lehetőség van közelebb hozni az iskolához, bevonni a gyerek otthoni tanulásába, de akár az iskola életébe is. Ezáltal

a gyerekek tanulmányi előmenetele feltehetően javulást eredményezhet. A házi feladatba való szülői bevonódás, közreműködés terén nagyon fontos a gyerek életkora. A tapasztalatok azt mutatják, hogy míg kisebb gyerekeknél a szülők inkább bevonódnak és aktívan részt vesznek a gyerekek tanulmányi életében, addig már nagyobb gyerekek esetében a szülők inkább számonkérő, ellenőrző szerepet játszanak, vagy teljesen eltűnnek az iskolai bevonódás legtöbb területéről. Az ideális és hatékony megoldás feltehetően az lehetne, hogy ha már a nagyobb gyerek nem is igényli a szülő segítségnyújtását a házi feladatok kapcsán, a szülő (esetleg az iskola és pedagógus segítségével és támogatásával) megtalálja azt a megfelelő módot, miként kapcsolódhat be és lehet részese gyereke iskolai életének.

### **Felhasznált irodalom**

1. Bailey, LB. – Silvern, SB. – Brabham, E. – Ross, M. (2004): The effects of interactive reading homework and parent involvement on children's inference responses. *Early Childhood Education Journal* (32), 3:173–178.
2. Bauch, P.A. (2001): School-Community Partnerships in Rural Schools: Leadership, Renewal, and a Sense of Place. *Peabody Journal of Education* (76), 2: 204-221.
3. Bempechat, J. (2004): The motivational benefits of homework. A social-cognitive perspective. *Theory Into Practice* (43), 3: 189-196.
4. Chophel, T. (2021): Impact of Parental Involvement in Homework on Children's learning. *Journal of Education, Society and Behavioural Science* (34), 6: 35-46.
5. Engler, Á – Markos, V. – Dusa, Á. R. (2020): Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején. *Educatio* (30), 1:72–87.
6. Eliason, C. – Jenkins, L. (2003): *Practical Guide to Early Childhood Curriculum, A 7th Edition*. Pearson.
7. Epstein, J. L. (1987): Toward a theory of family–school connections: Teacher practices and parent involvement. In: K. Hurrelmann, Kaufmann, F. X. – Lösel, F. L. [eds.], *Social intervention: Potential and constraints. Prevention and intervention in childhood and adolescence*. Oxford, UK: Walter De Gruyter, 121–136.
8. Epstein, J. (2001): *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
9. Epstein, J.L. (2009): *In School, family, and community partnerships: Your handbook for action* (3rd ed.). USA: Corwin Press.

10. Epstein, J. L. (2011): *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview.
11. Epstein, J.L. – Sanders, M. G. – Simon, B.S. – Salinas, C. – Jansorn, N.R. – Voorhis, F. L. (2002): *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Corwin, Press.
12. Gibbs, R. (2005): Education as a rural development strategy. *Amber Waves* (3), 5: 20-25.
13. Grolnick, S. W – Slowiaczek, L. M. (1994): Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development* (65), 1: 237 – 252.
14. Harmon, H. L. – Schafft, K. (2009): Rural School leadership for collaborative community development. *The Rural Educator* (30), 3: 4-9.
15. Henderson, A. – Berla, N. (1994): *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
16. Hoover-Dempsey, K. V. – Sandler, H. M. (1995): Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record* (97), 2: 310–331.
17. Hoover-Dempsey, K. V. – Bassler, O. C. – Burow, R. (1995): Parents' re-ported involvement in students' homework: Strategies and practices. *Elementary School Journal* (95): 435–450.
18. Hoover-Dempsey, K. V. – Sandler, H. M. (1997): Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research* (67), 1: 3–42.
19. Hoover-Dempsey, K. V. – Battiato, A. C. – Walker, J. M. T. – Reed, R. P. – Dejong, J. M. – Jones, K. P. (2001): Parental involvement in homework. *Educational Psychologist* (36), 3: 195-209.
20. Imre, N. (2021): A házi feladat intézménye és a szülői tanulástámogatás lehetőségei. In: Ács-Bíró, A. – Maisch, P. – Molnár-Kovács, Zs. [szerk.], *Iskola a társadalmi térben és időben IX., „OKTATÁS ÉS TÁRSADALOM” NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA*, 130-138.
21. Imre, N. – Török, B. – Révész, L. (2021): A házi feladat szerepe a tanulási környezet alakításában. *Iskolakultúra* (31), 09:25-44
22. Láczy, M. – R., Fedor A. (2017): A szabolcs-szatmár-beregi fiatalok bizalmi kapcsolatainak bemutatása kockázati tényezők elemzése alapján: prediktorok és protektorok egy vizsgálat adatbázisának több dimenziós elemzésében. In:

- Fábián, G. – Szoboszlai, K. – Hüse, L. [szerk.], A társadalmi periférián élő gyermekek és fiatalok rizikómagatartásának háttere Nyíregyháza, Magyarország: Periféria Egyesület, 73-90.
23. Lumpkin, JR. (2010): Grandparents in a parental or near-parental role. *Journal of Family Issues* (29), 3:357–372.
  24. Mestry, R. – Grobler, B. (2007): Collaboration and communication as effective strategies for parent involvement in public school. *Educational Research and Review* (2), 7:176 – 185.
  25. Okagaki, L. – Frensch, P. A. – Gordon, E. W. (1995): Encouraging schoolachievement in Mexican American children. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* (17), 2: 160–179.
  26. Patall, E. A. – Cooper, H. – Robinson, J. C. (2008): Parent involvement in homework. A research synthesis. *Review of Educational Research* (78), 4: 1039-1101.
  27. Ramdass, D. – Zimmerman, B. J. (2011): Developing self-regulation skills. The important role of homework. *Journal of Advanced Academics* (22), 2: 194-218.
  28. Sanders, M. G. – Sheldon, S. B. (2009): *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Corwin: A SAGE Company.
  29. Sheldon, S. B. (2009): *In School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. (3rd ed.). USA: Corwin Press.
  30. Stevenson, H. W. – Chen, C. – Uttal, D. H. (1990): Beliefs and achievement: A study of Black, White, and Hispanic children. *Child Development* (6): 508-523.
  31. Van Voorhis, F. L. (2011): Costs and benefits of family involvement in homework. *Journal of Advanced Academics* (22), 2: 220-249.
  32. Walker, J. M. T. – Hoover-Dempsey, K. V. – Whetsel, D. R. – Green, C. L. (2004): Parental involvement in homework. A review of current research and its implications for teachers, after school program staff, and parent leaders. Harvard Family Research Project 15, Cambridge, MA. 1-10.
  33. Witte A. L – Sheridan, S. M. (2011): *Family Engagement in Rural Schools* (R2Ed Working Paper No. 2011-2). Retrieved from the National Center for Research on Rural Education website. <https://doi.org/10.1177/0192513X19848799>
  35. *Policy Press | Family Troubles? - Exploring Changes and Challenges in the Family Lives of Children and Young People : Edited by Jane Ribbens McCarthy, Carol-Ann Hooper and Val Gillies*. (n.d.). Policy Press. Retrieved 2 October 2021, from <https://policy.bristoluniversitypress.co.uk/family-troubles>

36. Putnam, R. D. (1993): *Making Democracy Work. Civic Tradition in Modern Italy*. Princeton: Princeton University Press
37. R. Fedor Anita (2016): *Egyensúlyban? - A munkaerő-piaci karriertől a familiarizmusig*. Debrecen, Magyarország: Debreceni Egyetemi Kiadó 252p.
38. R. Fedor, A., Toldi A (2017): Labour market opportunities of women with young children after childbirth. In: *KONTAKT* 19 : 3, 236-243.
39. Roszak, T. (1970): *The Making of a Counter Culture. Reflexions on the Technocratic Society and its Youthful Opposition*. London: Faber and Faber
40. Roszak, T. (1990): *Az információ kultusza*. Budapest: Európa Könyvkiadó
41. Rowles, G. D. (1983): Place and personal identity in old age: Observations from Appalachia. In: *Journal of Environmental Psychology*, 3(4): 299–313. [https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(83\)80033-4](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(83)80033-4)
42. Rummery, K., & Fine, M. (2012): Care: A Critical Review of Theory, Policy and Practice. In: *Social Policy & Administration*, 46(3): 321–343. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9515.2012.00845.x>
43. Ryan, S., & Runswick-Cole, K. (2008): Repositioning mothers: Mothers, disabled children and disability studies. In: *Disability & Society*, 23(3): 199–210. <https://doi.org/10.1080/09687590801953937>
44. Tobak, Orsolya (2013): Gondozás és prevenció az autizmussal élő gyermeket nevelő családok körében. In: *Acta Sana*, 8(1): 9–24.
45. UNICEF Magyarország (2020): *Kisgyerekes anyák munkaerőpiaci részvétele* [https://unicef.hu/wp-content/uploads/2020/11/sv\\_indotek-kutatas\\_unicef\\_20201123.pdf](https://unicef.hu/wp-content/uploads/2020/11/sv_indotek-kutatas_unicef_20201123.pdf)