



TANULMÁNYOK

Az iskola életébe való szülői bevonódás akadályai egy székelyföldi rurális település mintáján

SZÁSZ MÁRIA MAGDOLNA¹

ABSZTRAKT

A tanulmány egy székelyföldi rurális település mintáján keresztül, az Epstein (1987) által tárgyalt hat szülői bevonódási területen vizsgálja az iskola életébe való szülői bevonódás akadályait. A vizsgált térségben a tényleges Epstein-i értelemben vett szülői bevonódási folyamat kezdeti szakaszban van. Habár megjelennek az iskola-szülő együttműködés kategóriájába sorolható magatartások, még nem beszélhetünk egy tudatos szülő-iskola együttműködésről.

KULCSSZAVAK: szülői bevonódás, akadályok, rurális iskola

ABSTRACT

Barriers to parental involvement in school life of a rural settlement in Szeklerland

This study examines the barriers of parental involvement in school life through a sample of a rural settlement in Szeklerland, using the six areas of parental involvement discussed by Epstein (1987). In the study area, the actual process of parental involvement in the Epsteinian sense is in its initial stages. Although behaviours that can be categorised as school-parent cooperation are emerging, conscious parent-school cooperation is not yet characteristic.

KEYWORDS: parental involvement, barriers, rural school

Bevezetés

A szülők – a pedagógusok és a gyerekek mellett – az iskola mindennapi életének aktív szereplői. Ilyen értelemben az oktatási tevékenységgel, az iskolai döntésekkel kapcsolatos attitűdjeik, véleményeik, együttműködési hajlandóságuk mértéke nagyon fontos tényezők a gyermekek tanulási előmenetele, valamint az iskola működése szempontjából is. A szakirodalom a szülők iskolai életben való szerepét a szülői bevonódás fogalma alapján tárgyalja. A fogalom könnyebb megértéséhez rokon fogalmakat is használnak, mind az angol nyelvű-, mindpedig a magyar nyelvű szakirodalomban (parental involvement, parental participation, parental engagement, pa-

¹ Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program, e-mail: szaszmariam@gmail.com



TANULMÁNYOK

rental support – szülői bevonódás, iskolai részvétel, otthoni támogatás) (Nyitrai et al. 2019). Podráczy (2012), valamint F. Lassú és munkatársaival (2012) egyetértve a szülői bevonódás fogalmát használom, ugyanis ez sokkal tágabban értelmezett és a tényleges bevonódási lehetőségek és tevékenységek mellett, az elköteleződést és szülői attitűdöket is magába foglalja.

A szülők a gyerekeik iskolai életének fontos szereplői, meghatározó szerepet játszanak az iskolával kapcsolatos tevékenységekben, így gyerekeik iskolai életébe való bevonódásának elemzése nem elhanyagolható. Az évek folyamán a nemzetközi szakirodalomban több kutatás (például Hornby 2000, Desforges – Abouchaar 2003, Epstein 2001, Cox 2005, Griffin – Galassi 2010) zajlott a téma különböző aspektusaiban, és bár szülői bevonódás pozitív hatásait már széles körben elismerték, mégis a tényleges tudatos szülői bevonódás, az iskola és szülők közötti partnerkapcsolat kiépülése sok helyen várat magára. Ennek számtalan oka lehet, melyek feltárásának hiányában a helyzet változatlan maradhat.

Tanulmányomban a szülők attitűdjére fókuszálva az iskola életébe való szülői bevonódás akadályozó tényezőit vizsgálom Joyn Epstein-féle bevonódási területek mentén egy székellyföldi rurális térség példáján. A szakirodalom nagyon sokféle akadályra hívja fel a figyelmet. Az elemzésemben arra törekszem, hogy a szülői interjúkból a lehető legtöbb akadálytípust beazonosítsam. Az, hogy a szülők elmondása alapján mi számít akadálnak, jelzi, hogy milyen területeken vannak problémák, elakadások a szülői bevonódás területén.

A szülői bevonódás akadályairól

Jelenleg kiterjedt kutatási irodalom áll rendelkezésre, amely szerint a szülői bevonódás előnyös minden korú gyermek számára (Eccles – Harold 1993, Desforges – Abouchaar 2003, Epstein 2001, Fan – Chen 2001, Henderson – Mapp 2002, Hill – Taylor 2004, Cox 2005, Jeynes 2003, 2005, Pomerantz et al. 2005, Lawson – Alameda-Lawson, 2012), és bár az iskola-család partnerség, a szülői bevonódás értéke általánosan elfogadott, ezt nem mindig lehet egyszerűen és hatékonyan megvalósítani. Ennek oka többféle lehet. Így a témában több kutatásra is sor került az évek folyamán, amelyek kimondottan az iskola és szülők közötti partnerség-, valamint a szülői bevonódás akadályait vizsgálták. Ilyen például Singh és Banerjee (2019) tanulmánya, melynek célja, hogy megtudják, milyen akadályok vannak a szülők bevonásának terén. A tanulmány a korábbi irodalmak áttekintésével másodlagos adatokon alapuló elemzési módszereket követ. Az adatokat különböző folyóiratokból, kutatási cikkekből, könyvekből, jelentésekből, újságokból gyűjtötték össze a szülők gyermekeik oktatásába való bevonásának akadályairól. A szerzők ezeket az akadályokat két formába azonosították: az egyik általános, a másik pedig specifikus. Az általános akadályok csoportjába a kulturális, a kommunikációs, az ütemezési és a



TANULMÁNYOK

nyelvi akadályokat, a környezeti korlátokat, az emberi természet akadályait és az iskolázottság szintjét azonosították. A konkrét akadályok csoportját a szülők lakóhelyi mobilitása, a fejlett programok ismeretének hiánya (pl. nemzetközi szinten sok esetben konkrét programokat szerveznek a szülőknek –felkészítő, tanácsadó programok a gyermeket érintő problémákkal kapcsolatban, szülők találkozója stb.– amelyekkel a szülői bevonódást ösztönzik), a szülők jövedelme és oktatási háttere, a tanári ütemtervben szereplő idő, a tanárok téves felfogása a szülők képességeiről és a szülők, valamint a tanárok közötti rossz kapcsolatok alkotják. Az akadályok mindkét formája befolyásolja a szülők bevonását. A Berry (2019) tanulmányában tárgyalt kutatás feltárja a szülők és a pedagógusok perspektíváit a család bevonásával kapcsolatos tevékenységek tekintetében, és azokat az akadályokat, amelyek alacsonyabb részvételi arányt okoznak. Vegyes módszert alkalmazott a kutatáshoz, és többféle nézőpontból vizsgálta meg az otthon–iskola partnerséget. A családoknak névtelen kérdőívet küldtek, amely közvetlenül a gyermekek szüleitől gyűjtött információkat tartalmazta a gondolataikról és az érintettséggel kapcsolatos küzdelmükről. A pedagógusokat interjúra hívták, amelyen megosztották tapasztalataikat a szülők bevonásával kapcsolatban. Az eredményekből megtudtuk, hogy a szülők a leggyakoribb akadálynak a saját munkarendjüket mondták, valamint további fontos akadályként a kisebb testvérek felügyeletét, vagy a több testvért eltérő ütemtervét említették, de a tevékenységek kínálatának idejét, és a családon belüli szorongást is akadályként jelölték meg. A pedagógusok leggyakrabban a közlekedési lehetőségek hiányát és a szülők munkarendjét azonosították akadályként. Ugyanakkor az interjúk között az is szerepelt, hogy a szülőket egyszerűen nem érdekli, vagy félnek (Berry 2019). Ezek az eredmények megegyeznek egy másik vizsgálat eredményeivel, amely szerint a résztvevő szülők hetven százaléka a munkarendjét jelölte meg a legnagyobb akadálynak (La Paro et al. 2003). Machen és munkatársai (2005), McWayne és munkatársai (2004), Smith (2011), Williams – Sánchez (2011), Murray és munkatársai (2014), tanulmányaikban szintén a szülők munkájuk iránt való elköteleződését hangsúlyozzák annak érdekében, hogy el tudják tartani a családjaikat, így az emiatt kialakult időhiány áll a bevonódás akadályainak hátterében. Okeke (2014) szintén megállapította, hogy a szülői részvételt jelentősen az időhiány akadályozza, továbbá a gyermekfelügyelet hiánya, az iskola-szülő befogadási politika hiánya, valamint a szülők keveset tudnak a bekapcsolódás módjáról, és az iskolai működési struktúrája szorongást vált ki a szülők csoportjából.

Előfordulnak olyan esetek is, amikor a szülők nem törődnek gyermekük oktatásával, így nincsenek ők maguk sem jelen az iskola életében (Haack 2007, Jafarov 2015). Al-Dababneh (2018) szintén a szülők szemszögéből vizsgálta a szülői részvétel akadályait egy jordániai általános iskolákban kérdőív segítségével. Az eredmények azt mutatták, hogy a szülői részvétel fő akadály a szülők meggyőződése saját szerepükről. A szülők ugyanis nincsenek tisztában azzal, hogy ők miként és hogyan kellene jelen legyenek a gyerekei iskolai életében, milyen szerepük kellene legyen az



TANULMÁNYOK

iskolai folyamatokban. Továbbá szintén gyakoriak a pedagógussal és a csapatmunkával kapcsolatos akadályok. Baker és kutatótársai (2016) szintén a szülők csoportját és az iskolai személyzetet vizsgálta a fókuszcsoport módszerével a szülői bevonódás akadályának témakörében. Az akadályok azonosításakor a szülők úgy érezték, hogy a családok bevonásának lehetőségeit számos probléma gátolja. Az adatok szerint az alábbi kategóriák terén merülnek fel akadályok: részvételi lehetőségek biztosítása, kommunikáció, családok befogadása az épületbe, időbeli vagy időbeosztási akadályok.

Más kutatások szerint a szülők részvételének hiánya a szülők és az iskola személyzete, vagy maga az iskola között fennálló nem hatékony kapcsolat problémája miatt fordulhat elő, beleértve az iskolával kapcsolatos korábbi tapasztalatokat (Baker et al. 2016, Smith 2011). Mint Rhames (2014) szerint, sok szülő nem vesz részt gyermeke iskolai életében, mert nem kapnak meghívást az iskolától, vagy az iskola környezete nem vendégszerető számukra.

Az iskola légköre szintén az alacsony szülői részvétel tényezője lehet, ugyanis a szülők nem érzik azt, hogy egy szülőket befogadó iskolával állnának szembe. Sok esetben azt érzik, hogy ők nem szívesen látottak gyerekeik oktatási intézményeiben (Haack 2007, Washington 2016). Az iskola kultúrája befolyásolhatja a szülők részvételét gyermekük oktatásában (Haack 2007, Jafarov 2015). Abban az esetben, ha az iskola úgymond nem szülőbarát, a szülők nem érzik szívesen látottnak magukat, nem is vesznek részt az iskola életében. Néhány szülőnek nehezebbé esik kommunikálni a gyereke pedagógusával az eltérő szociális státusz miatt (Haack 2007, Jafarov 2015). A szülők nagyon sok esetben azt érzik, hogy hiányoznak a szükséges készségek, és megijednek attól, hogy kommunikáljanak a pedagógusokkal (Bailey 2017). Oates (2017) szintén számos akadályt említett a szülői bevonódás kapcsán, amelyeket más tanulmányok is felfedtek: a gyermekfelügyelet hiánya, a szülői életkor kérdése, a megfélemlítés, a marginalizáció, nyelvi hiányosságok, az erőforrások hiánya, az iskola szerkezetével kapcsolatos problémák, a barátságos légkör hiánya, valamint a szülők ismerete a bevonás módjáról. Ugyanakkor a közlekedés hiánya és a szülők munkarendjének rugalmatlansága akadályozza a szülői részvételt (Deakin 2014). Bailey (2017) szerint a szülői bevonódás szakirodalmában számos lehetséges akadályt tárgyalnak, ezek az akadályok elriasztják a szülőket az iskolákkal való partnerségtől. Ő többek között három kategóriát emel ki: kommunikációs akadályok, kultúra és identitás, valamint szervezeti akadályok.

Az előbbieken felsorolt szerzők eredményei szerint a szülők időhiánya jelenik meg a legdominánsabban korlátként, ugyanis ez az, amit az általam olvasott szerzők többnyire megjelölnek. Az elemzések alapján az időhiány leggyakoribb oka a szülők munkarendje, valamint a kisebb testvérek felügyelete okozza. Emellett további akadályokat jelent a befogadó iskolai légkör hiánya, a bevonódás módjáról való ismeretek hiánya, valamint a kommunikációs korlátok. Az 1. táblázatban összefoglaltam



TANULMÁNYOK

a Szakirodalmi áttekintés részben megjelenő különböző kutatások eredményeit a szülői bevonódás akadályaival kapcsolatban a

Singh és Banerjee (2019) szerzőpáros felosztása mentén:

1. táblázat. A szülői bevonódás akadályainak összefoglalása

A SZÜLŐI BEVONÓDÁS AKADÁLYAI	
ÁLTALÁNOS	kulturális akadályok
	kommunikációs akadályok
	ütemezési akadályok
	nyelvi akadályok
	környezeti akadályok
	emberi természet akadályai
	iskolázottsági szint
SPECIFIKUS	szülők lakóhelyi mobilitásának hiánya
	fejlett programok ismeretének hiánya a szülők részéről
	szülők jövedelme
	szülők oktatási háttere
	pedagógusok által meghatározott idő
	szülők időhiánya
	szülők munkaprogramja
	pedagógusok téves felfogása a szülők képességeiről
	szülő-pedagógus rossz kapcsolata
	gyerekefelügyelet hiánya
	a bevonódással kapcsolatos tudás hiánya a szülők részéről
	szülői érdektelenség
	szülői ismeretek hiánya a bevonódás módjáról
	részvételi lehetőségek biztosításának hiánya a szülők részére
nem befogadó iskolai légkör	

Forrás: saját szerkesztés

A szülői bevonódás témájának angolszász szakirodalmában J. L. Epstein volt az első 1987-ben, aki egy szülő-iskola kapcsolat modellt dolgozott ki, amely három fő kontextusból (család, iskola és helyi közösség) indult ki (F. Lassú et al. 2012, Imre



TANULMÁNYOK

2016). Epstein modelljének alapja Bronfenbrenner (1979) ökológiai rendszerelmélete, amely a szülő és iskola partnerkapcsolatát egy rendszerként magyarázza, valamint több egymásba ható szférából tevődik össze (Epstein 1987 idézi Imre 2017). Bronfenbrenner elmélete állítja, a gyerekek akkor tanulnak a legjobban, ha a környező rendszerek pozitívan kölcsönhatásba lépnek egymással (Hampden-Thompson – Galindo 2017). Epstein egy keretrendszert azonosított, amelyben megjelölt hat területet: gyermeknevelés, a kommunikáció, az önkéntesség, az otthoni tanulás, a döntéshozatal és a közösséggel való együttműködés (Epstein et al. 2002). A modell a családot, az iskolát és a közösséget átfedő befolyási szférákként mutatja be, amelyek összhangja meghatározó jelentőséggel bír a gyermekek optimális fejlődése szempontjából (Hornby – Lafaele 2011). Elemzésemben ezen hat terület mentén megvizsgáltam, hogy a szülői bevonódás terén milyen korlátok jelennek meg.

A kutatás tárgya és módszerei

Jelen tanulmány a Székelyföldön található Kászoni-medencében, szülők körében, 2020-2021 között végzett interjú adatfelvétel alapján készült. A szülők attitűdjének elemzésében az iskola életébe való szülői bevonódás akadályozó tényezőit tárgyalja. Ez az elemzés egy nagyobb kutatás része, amelyet a Doktori Program² keretében folytattam. A kutatás fókusza a szülői bevonódás vizsgálata az epsteini (Epstein 1987), szülő-iskola partnerkapcsolati modell alapján, valamint a kutatás külön foglalkozik a koronavírus okozta változásokkal az iskolai gyakorlatban és a szülői bevonódás terén, valamint a szülői elképzelésekkel. Jelen tanulmány elemzési anyagát az Epstein által megjelölt hat területen készített harminchét interjú képzí. A félig strukturált interjú beszélgetéseket minden esetben az édesanyák vállalták előre egyeztetett időpontokban a családok otthonában. A beszélgetések átlagos időtartama 30-40 perc volt. Az interjúalanyokat hólabda módszerrel választottam ki. A célcsoportot a helyi iskolákban járó alsó tagozatos (előkészítőtől negyedik osztályig) gyerekek szülei képezték. Az interjút adó szülők hagyományos családmodellt követnek, egy-két esetben az édesapák külföldi szezonmunkára járnak. A családokban átlagosan két-három gyerek van.

Az interjú beszélgetéseket az Epstein-féle bevonódási területek (szülői feladatok, nevelés; kommunikáció; önkéntesség; otthoni tanulásban való segítségnyújtás; döntéshozatal; közösségi együttműködés) témakörei vezették és szintén ezek mentén elemeztem az akadályokat. Az interjúkat egységes szövegcsoportként kezeltem. Arra kerestem a választ, hogy rurális térségben működő iskolák esetében melyek a legfontosabb szülői bevonódás akadályai a szülők szerint. Az iskolavezetés, pedagógusok szándékait jelenleg nem vizsgálom, az egy következő kutatási tervem a témá-

² Debreceni Egyetem, Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program



TANULMÁNYOK

ban. A szülők által megfogalmazott akadályokból minél többet igyekeztem beazonosítani. Ezek részletes elemzése egy későbbi tanulmány tematikája lesz.

A kutatás terepe

A Kászoni-medence Székelyföldön, Hargita megye délkeleti részén fekszik, önálló földrajzi kistáj, területe 300 négyzetkilométer, földrajzilag zárt vidék. A település gazdasági szempontból is elmaradottabb sok, a megyében található településhez képest. A községet öt település alkotja: Kászonaltíz, Kászonfeltíz, Kászonimpér, Kászonjakabfalva és Kászonújfalva.

A lakosság szám a 2011-es népszámlálás alapján 3012 fő, ez az utóbbi időszakban érdemben nem változott. A legközelebbi városok 30-40 km-re találhatóak, a tömegközlekedést napi egy-két autóbuszjárat biztosítja. A településen élők többnyire növénytermesztéssel és állattenyésztéssel foglalkoznak, a helyi közintézményekben, valamint néhány magáncégnél dolgoznak. A fiatal generáció jelentős része külföldön vállal munkát.

A településeken összesen négy iskola és négy óvoda működik, amelyek közigazgatásilag a Kászonaltízi Dr. Lukács Mihály Gimnáziumhoz tartoznak. Jelenleg 369 iskolás (előkészítőtől nyolcadik osztályig) és 130 óvodás gyerek jár a község oktatási intézményeibe összesen. Nagyon minimális azon gyerekek száma, akik napi szinten a községből városra ingáznak iskolába. Az egy-két példa olyan esetekben fordul elő, amikor a szülők is napi szinten beutaznak a városba a munkahelyük miatt. A vizsgált iskoláknak nincs konkrét szabályzata a szülői bevonódásra vonatkozóan. Ugyanakkor vannak olyan alkalmoszerű programok, amikor a szülők bevonódhatnak és ezek egy tartósabb elköteleződést/jelentéket is eredményezhetnének. Ilyenek az iskola hivatalos ünnepei, iskolai eseménye, az egyes osztályok által szervezett különböző szabadidős programok, amelyeken a szülők is részt vehetnek, szülőértekezletek.

Eredmények

A gyakorlatban számos akadály gátolja a szülők és az iskolák közötti sikeres és tartós együttműködést. Ahogyan a szakirodalmi részben is láthatjuk, több területen is merülnek fel akadályok abban, hogy a szülők hatékonyan és elköteleződtően részt vegyenek gyerekeik iskolai életében. A témával foglalkozó szerzők (például Amatea – West 2007, Suarez-Orozco et al. 2010, Wilder 2014) többek között azért tartják fontosnak, hogy a szülők elkötelezetten vegyenek részt az iskola életében, mert pozitív hatással van a gyerekek tanulmányi eredményeikre, a teljesítményeikre, az iskolához és tanuláshoz való hozzáállásukra, viselkedésükre, a problémák megoldására, a társadalmi alkalmazkodásra, valamint a szülőknek esélyük van arra, hogy jobban megértsék, mit tanul a gyermekük, mi történik az iskola életében, és ők miként tud-



TANULMÁNYOK

nának segíteni. Elemzésemben Epstein szülői bevonódás területeit vettem alapul és ezek mentén megvizsgáltam, hogy a szülői narratívák alapján az egyes területeken milyen akadályok körvonalazódnak a vizsgált rurális térségben.

Szülői feladatok, nevelés

Első körben a szülőkkel készült interjúk alapján a szülők gyermekeik felé irányuló alapkötelezettségei, a tágabb értelemben vett nevelés területén elemeztem a felmerülő akadályokat. A szülői feladatok, nevelés dimenzió alatt tág értelemben a megfelelő otthoni körülmények megteremtését értjük a gyermek hatékony tanulásának érdekében. Ez kimondottan fontosnak számít, ugyanis a gyerek egészséges, globális fejlődéséhez elengedhetetlen a megfelelő környezet és biztos szülői támasz nyújtása. Ennél a témakörnél a szülők inkább más szülőtársak nevelési vagy viselkedési stílusain, vagy éppen a tanulási eszközök beszerzésének a hiányán példálózta.

„Tulajdonképpen van, mert az a helyzet, hogy lehet, hogy valahogy el lehetne indulni, vagy elindítani különböző szakköröket, vagy bármi, de a szülő ki kell tartson. Tehát hogyha most Zsuzsika azt mondja egy hét után, hogy csókolom anyuka, én nem szeretnék menni, hát jól van kicsi lányom, akkor nem mész, s ennyi volt, hát itt azért ez nagy probléma... Tehát nem szabad ezt megengedni. A szülők következetesek kell legyenek és határozottak, s sajnos ez sokszor nem így van.” (9. sz. i.)

„Hát, időt kell szakítani. Az idő az nagy úr, de kell szakítani időt, tehát most, ha gyermeket vállalsz, akkor rájuk kell az időt is szánni. Tehát vannak olyan dolgok, amit el kell hagyni, s a gyermekkel kell foglalkozni, vagy utána kell nézni. Én úgy látom, hogy sajnos nem mindenki teszi ezt meg.” (11. sz. i.)

„Viszont most ezekre a modern eszközökre szükség van, de nem mindenki tudja megengedni magának. A lényeg, hogy legyen a gyereknek a lakásban helye, tudjon nyugodt körülmények között tanulni... Sajnos sok családban ez sem adatik meg.” (16. sz. i.)

„Nem akarnak, ez a legnagyobb baj. Sokan inkább fölöslegesnek tartják ezt az egészséget. A gyermek tanuljon s kész... pedig ennek is mekkora haszna lehetne.” (2. sz. i.)

Ahogy az interjúrészletek is szemléltetik a szülői feladatok, nevelés kategórián belül felmerülő akadályok nagyon sokrétűek és széles körben értelmezhetőek. Egy rurális település esetében a kedvezőtlen szocioökonómiai háttérű családok helyzete,



TANULMÁNYOK

a roma kisebbséghez tartozó családok sajátosságai, a különböző értékrend, a szülők időhiánya, vagy sok esetben érdektelenséget mutató magatartása egyaránt képezheti az iskola életébe való szülői bevonódás akadályait. A vizsgált térségben a tanulásra ösztönző otthoni környezet nem minden esetben valósul meg a lakás mérete vagy a testvérek száma miatt, de olyan esetek is előfordulnak, amikor a szülőknek kényelmesebb az, ha a gyerek például a konyhaasztalnál tanul, míg a szülő a házimunkát végzi és eközben segít a tanulásban vagy felügyeli gyerekeit. Ez időgazdálkodás és a családi élet menedzselése szempontjából is kedvezőbb számunkra. A nevelésben, valamint az iskola és tanulás értéként való szemléletmódja terén is merülnek fel akadályok. A szülői feladatok, nevelés terén tehát a vizsgált térségben legfontosabb bevonódási akadálynak számít a szülői akarat hiánya, a szülők erre fordított ideje, a családok anyagi nehézségei, amelyek gátolják a megfelelő eszközök biztosítását, az iskolától eltérő értékrend képviselése és a szülői érdektelenség.

Kommunikáció

A második elemzési dimenzió a kommunikáció, pontosabban a szülő és pedagógus (egyes esetekben iskola) közötti információcsere. Ez az a kategória, amelyet a szülők az egyik legfontosabb komponensnek tartanak a szülői bevonódás terén. Lényegében az iskola és a család közötti hatékony kommunikáció a partnerség előfeltétele.

A narratívák alapján a pedagógus személyisége nagyban meghatározza, hogy hogyan alakul a szülő-pedagógus kommunikációja. Az egyirányú kommunikáció gyakran akadályt jelent a szülő-pedagógus partnerkapcsolati viszony kialakulásában. Az interjúalanyok narratívái alapján ezért gyakran a pedagógust hibáztatják, viszont egyes szülők beismerik azt is, hogy a szülők azok, akik nem hajlandók kifejezni véleményüket, elmondani javaslataikat vagy éppen nyíltan felvállalni ellenvetésüket egyes problémákkal kapcsolatban. Gyakran az információ több csatornán is át kell menjen ahhoz, hogy a célszemélyhez eljusson. A kommunikációs szakadék lényegében további akadályokat teremthet az iskola életébe való szülői jelenlét különböző területein. Sok esetben a rurális közegben élő szülők, akik alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkeznek nem érzik komfortosnak azt, hogy ők kommunikáljanak a pedagógussal, nem érzik úgy, hogy megfelelően ki tudnák fejezni magukat, így inkább nem közlik mondandójukat.

„Hát... ahogyan az elején beszéltük a kommunikációhiány lehet pl. egy ilyen. Vagy na ahogyan mondtam, a pedagógus személyisége. Ha a pedagógus nem barátságos a szülők fele, vagy nem olyan beszédesebb, akkor az már akadály. Akkor nem informálja a szülőt vagy nem beszél vele vagy na. Csak a legszükségesebbet tud meg a szülő. Na akkor mit csináljon a szülő?” (25. sz. i.)



TANULMÁNYOK

„Nem tudom, van olyan szülő, aki szégyenli beszélgetni a tanítóval, mert ő nem tud úgy...” (19. sz. i.)

„...eszembe jutott az is, hogy milyen a tanító. Ha az olyan, akkor a szülőnek nem nagyon van kedve menni. Ha a tanító megnyeri a szülőket, akkor azok is már szívesebben mennek. Fontos ez, hogy hogy áll szóba a tanító.” (17. sz. i.)

A tapasztalatok alapján a vizsgált rurális térségben működő iskolában a pedagógus-szülő kommunikációban leginkább a pedagógus a kezdeményező, a domináns fél, főként ő az, aki információt ad, aki szükségét látja a kapcsolatnak. A pedagógus és szülők gyakran nem tudnak kilépni az alá-fölérendeltségi viszonyból, nem tud kialakulni egy egészséges partnerkapcsolat. Egyes szülők magas kritikai attitűdöt mutatnak a pedagógusok fele, másik részük pedig passzív és inkább hátrít az iskola fele. A pedagógus-szülő interakciót gyakran elégedetlenség jellemzi a szülők szempontjából a pedagógus és szülő különbözősége miatt. A szülők többségében az informális kapcsolattartást részesítik előnyben („*Úgyis találkozok veled az úton.*”), és akadálynak számít ez olyan szempontból, hogy ilyen esetben nem egy tudatos és elköteleződött szülői bevonódásról van szó. A megfelelő kommunikációs csatorna kiválasztása, a hagyományos vagy alternatív kapcsolattartási módok nem megfelelő alkalmazása szintén akadályt jelenthet a szülők számára. Tehát a kommunikáció kapcsán a vizsgált térségben a legfontosabb korlátok számításra, hogy a pedagógusok és szülők nehezen tudnak kilépni az alá-fölérendeltségi viszonyból és ez akadályozza az egyenlő felek közötti kommunikációt, ritkább esetben nem érzik a szülők komfortosnak azt, hogy ők szóba álljanak a gyerekeik tanítóival. Ezek a korlátok a szakirodalmi anyagokban (Haack 2007, Jafarov 2015, Baker 2016, Bailey 2017, Banerjee 2019) is megjelennek. További fontos akadálynak számít, hogy a szülő és pedagógus nem ugyanazt a kommunikációs formát részesítik előnyben.

Önkéntesség

A szülők iskolai munkába önkéntesként történő bekapcsolódása a vizsgált térségben viszonylag új dolognak számít. Sok esetben azzal van probléma, hogy a szülői populáció nem érzi azt, hogy neki szerepe lenne az iskola életében azon túl, hogy anyagiilag támogatja gyerekeit, biztosítja a szükséges eszközöket, eljuttatja az iskolába, vagy az egyes programokra. Ez a hagyományosnak számított modell ma is működik. Az iskola és a családi élet gyakran két párhuzamos szálon fut és kevés a találkozási pont. A szülők leginkább a feladattejesítő szerepben vannak, ha valamire megkéri őket az iskola, vagy a pedagógus rendelkezésére állnak, de nem kezdeményeznek, vagy önkéntesen nem ajánlják fel segítségüket. Gyakran nincsenek is tudatában annak, hogy ők bekapcsolódhatnak a gyerekeik iskolai életébe, az egyes eseményekbe,



TANULMÁNYOK

vagy egyáltalán programokat kezdeményezhetnek az iskolán belül. Kevésbé nyitottak arra, hogy ők álljanak elő ötletekkel, vagy önkénteskedjenek az iskola életében. Ez bizonyára annak is tulajdonítható, hogy a szülők generációjában az önkénteskedés még nem volt ennyire elterjedt, mint napjainkban, így ők nem ebben szocializálódtak.

„...szerintem nem elég csak az, hogy elviszem és berakom a foglalkozásra vagy utána megyek. Sokkal jobban bele kellene a szülő avatkozzon a dolgokba. De itt nem foglalkoznak ezzel...” (12. sz. i.)

„Egy, hogy összeszedni az embereket. Sőt a szülő kellene kezdeményezze ezeket a programokat. Hiába várják a szülők a sült galambot. A szülő is kezdeményezzen, ne csak pl. a pedagógus vagy az iskola, vagy ezektől várni el. Szülői összefogás kellene, s akkor esetleg kommunikálni a pedagógussal is, hogy esetleg mire lenne szükség, ő hogy látja. S a tevékenység során is esetleg a szülő is besegíthet amibe kell. Na de nem megy ez.” (16. sz. i.)

„A szülőkön múlik szerintem. Mi kellene kezdeményezzünk, de a szülő nem lelkes annyira. A tanár belefárad már egy idő után...” (25. sz. i.)

Az interjúk tapasztalatai azt mutatják, hogy a szülők kezdeményező megatartása és önkéntes szerepvállalása az iskolai életben minimálisan valósul meg. A narratívák alapján a szülők gyakran hivatkoztak az idő- vagy energiahiányra, vagy hárítanak az iskola, pedagógusok fele, hogy ami az iskolával kapcsolatos, az csakis az iskola, pedagógusok feladata. Többnyire néző szerepben vannak jelen az iskolai egyes rendezvényein.

Az önkéntességre több lehetőségük is lenne a szülőknek. Habár a közösségi hagyományok, az iskola múltja nem szolgált mintával ezen a téren, de a szülők csoportja önkéntes módon akár szépíthetné az iskola épületét, az egyes iskolai rendezvényekben önkéntesen vállalhatnának szerepet olyan területeken, amelyekben éppen kompetensek (például hangosítás, sütemény készítés, jelmez varrás stb.)

Az epsteini modell harmadik területe kapcsán a vizsgált térségben a legfontosabb akadálynak számít tehát, hogy a szülők nem érzik azt, hogy nekik szerepük lenne gyerekeik iskolai életében, nem partneri szerepben vannak jelen, nem kezdeményeznek különböző programokat, vagy nem önkénteskednek, csupán teljesítik azt, ha valamire megkérik őket. Ez feltehetően abból adódik, amire utaltak Okeke (2014) és Al Dababne (2017) tanulmányaikban, hogy a szülők lényegében keveset tudnak a szülői bevonódás módjairól, nem tudják mi az ők szerepük, vagy mit tehetnének meg.



TANULMÁNYOK

Otthoni tanulásban való segítségnyújtás

A gyermekek otthoni tanulásának támogatása eltérő mintázatokat ölt a vizsgált térben, amelynek az egyes családokban különböző okai vannak. Sok esetben egyéni mintázatok alakulnak ki arról, hogy ki hogyan akar vagy éppen tud szerepet vállalni gyereke otthoni tanulásában. Egyértelmű, hogy a különböző társadalmi státuszú családok eltérő módon és utakon tudnak részt venni gyermekük iskoláztatásában. Vannak olyan családok, ahol a szülő segít és semmilyen akadályba nem ütköznek ezen a területen. A másik példa, amikor a család gazdasági státusza megengedi, hogy gyerekének magánórákat vegyen, segítséget kér kompetensebb személyektől, a szülő tehermentesíti saját magát, átruházza a felelősséget egy kívülálló személyre. Ugyanakkor van az a szülői csoport, aki anyagilag sem engedheti meg magának, hogy gyerekének különórákat fizessen, és ő sem kompetens abban, hogy hatékonyan segíteni tudjon gyereke otthoni tanulásában. Mindezek mellett a szülők gyerekeik otthoni tanulásában való segítségnyújtásának akadályai nemcsak a habitustól és szülői tudatosságától függenek, hanem sokszor a tanuló egyéni képességei, hozzáállása, életkori sajátosságai és a szülővel való kapcsolata is meghatározza.

„Én azt sem bánnám ha nem lenne (házi feladat). Sokszor nekünk nehéz a szülőknél. Szerintem az lenne a leghatékonyabb, ha órák után ottmaradnának s ott csinálnák meg a házi feladatot.” (3. sz. i.)

„Akkor szerintem megcsinálja s az ő felelőssége, hogy meglegyen. Lehet, hogy akkor is kell a románba például, csak az a helyzet, hogy abban én is nehezen tudok. Az internetet használva esetleg. De ahogy hallom nagyobbaktól, azért abban kellett.” (6. sz. i.)

„Járatom külön órára. Jobb az úgy, nekem nincs sokszor időm segíteni. Jár ma-tekra, románra, de majd az angol is fog kelleni. Megfizessük és kész.” (20. sz. i.)

Ahogy egyes interjúrészek is mutatják gyakori az, hogy a szülők az iskolára egyfajta szolgáltatásként tekintenek, az otthonra kapott feladatok elvégzését is az iskola kellene megoldja a szülők tehermentesítése érdekében. Egy korábbi kutatásom igazolja (Szász 2018), hogy a házi feladat kapcsán nagy a bizonytalanság a szülőknél. Már annak megítélése is nagyon megosztó, hogy egyáltalán van-e szükség házi feladatra, vagy legalábbis kevesebb házi feladat kellene. Azzal azonban mindenképpen egyetértettek, hogy muszáj segíteni a gyerekeknek, mert egyedül nem tud megbirkózni, de az iskola utáni programoknak meghatározó szerepet tulajdonítottak éppen a házi feladatok elvégzése miatt (Szász 2018). Az otthoni tanulásban való segítségnyújtás terén tehát a legfontosabb korlátoknak számítanak, hogy a szülők nem érzik azt, hogy nekik feladatuk lenne a házi feladatban való segítségnyújtás, ők



TANULMÁNYOK

maguk sem képesek segíteni, valamint az iskolára hárítják ezt a feladatot. További akadályként merül fel a gyerek életkora, ugyanis ahogyan halad az osztályszintek között, egyre kevesebb szülői segítséget igényel. Ugyanez a helyzet az egyes gyerekek hozzáállásával is, ugyanis míg kisebb osztályosok, a szülők hatnak rájuk, együtt oldják meg a feladatokat, viszont egyesek ahogyan elérik az öt-hatodik osztályt szintén nem igénylik a segítséget, és ők maguk sem foglalkoznak az otthoni tanulással. Az általam olvasott szakirodalomban a házi feladat körüli akadályokra nem tértek ki konkrétan a szerzők.

Döntéshozatal

Az iskolai döntéshozatalokba való szülői aktív közreműködés a bevonódásnak az a területe, amelyet leginkább bizonytalanság és tudatlanság jellemez. Az iskola életébe való döntéshozatali folyamatok terén a megkérdezett rurális térségben lévő szülők csoportja egyöntetűen úgy véli, hogy nekik egyáltalán nincs bebeszólásuk az iskola és vezetőség döntéseibe, határozataiba. Ezt az alábbi interjúrészletek is szemléltetik:

„Szerintem van amibe lenne a szülőknek is, csak nincs kitartás, vagy nincs me-részség sem ahhoz, hogy oda álljanak és elmondják a dolgokat.” (29. sz. i.)

„Nem, megmondják, és el kell fogadni. Nem, nem. A pedagógus is elmondja, s mi bólogatunk s teljesítjük.” (7. sz. i.)

„Nincs nagyon bebeszólása a szülőnek. Soha nem is volt.” (15. sz. i.)

„Sokszor ejsze jobb is, hogy a szülő ne szólogasson bele. Ő úgy sem tudja any-nyira.” (2. sz. i.)

Egyes szülők még azt is megkérdőjelezzik, hogy egyáltalán nekik valójában lehet-ne-e bebeszólásuk az iskola életébe, az egyes döntések meghozatalában. A székely-földi rurális településeken működő iskolákban egy általánosan elfogadott tény, hogy a szülőnek nincs bebeszólása az iskola szabályaiba, döntési folyamataiba. A szülők csoportja megszokta azt a bejáratott módszert, hogy az iskola közli a döntéseket, szabályokat, a szülők meg beállnak, és teljesítik ahogy tudják az iskola elvárásait, akkor is, ha ők teljesen másképpen gondolják, de nem szólnak bele a döntésekbe. Ugyanakkor a szülők nagy része nem is érzi magát kompetensnek abban, hogy beleszóljon az iskola által meghozott döntésekbe. A szülői narratívák alapján az isko-la nevelőtestületében levő szülői képviselő sem működik hatékonyan, ők is inkább csak formális módon vannak jelen, amely a vizsgált térségben általánosan elfoga-



TANULMÁNYOK

dott. A döntéshozatal területén tehát akadálynak számít a szülők informátlansága, motiválása, valamint kompetenciája azon a téren, hogy ők képesek érdemben beleszólni az egyes döntésekbe. Az iskolában viszont történnek olyan változások (pl. iskolai ballagás megszervezése), új helyi szabályok behozatala (pl. egyenpóló bevezetése, a helyi szabályok megszegésének következményei) amelyekbe a szülők is kinyilváníthatnák véleményüket.

Közösségi együttműködés

Az elemzés utolsó dimenziója a közösségekkel való együttműködés, amelyben a szülők kulcstényezőkként számítanak. A közösségi együttműködés fontos cél lenne, lényegében az iskola és a helyi társadalmi környezet közötti kapcsolat kiépítésében lehetne szerepük a szülőknek. Az iskola életébe való szülői bevonódás ezen területén a szülők közreműködhetnek olyan szinten, hogy segíthetnek a helyi önkormányzatnak, a helyi vállalkozóknak, a civil szervezeteknek az iskola életébe történő bevonásában. Az iskolát és a családot körülvevő tágabb közösségi intézményekkel való együttműködés a család és az iskola erőforrásainak gazdagítását eredményezhetné. Fontos akadálynak számít, hogy ezt az erőforrást sem a szülők, sem az iskola nem ismerte fel és nem alkalmazza. A szülők csoportja kívülről várja a segítséget, mondhatni elvárják a közösségi intézmények, helyi elöljárók, a rurális települések kulcszemélyei támogatását az iskola irányába. A szülők csoportja ebben nem látja saját tényleges feladatát.

„Nem tudom, nincs a ki csinálja. Nem akar senki semmit. Nem nagyon kezdnek semmit. Se a tanács se az iskola se senki. Vannak olyan faluk, ahol délutáni oktatás van, vagy valami sport vagy na, bármi. Itt nincs semmi, s ezeknek a gyermekeknek is menni kellene.” (19. sz. i.)

„Itt nincs semmi a gyermekeknek. Nem érdekli itt a bandát, a helyi vezetőket, hogy valami legyen.” (5. sz. i.)

„Kellene valami, kellene valamit csináljanak. Máshol annyi minden indul, bese-gítenek a közbirtokosságok, vagy a tanács, itt nincs.” (12. sz. i.)

Az interjúrészletek is szemléltetik, hogy a szülők csoportja kívülről várja a segítséget. A helyi közösségi erőforrás tudatos használása, és az iskola érdekében való partnerségi viszony kialakítása a vizsgált térségben nagyon minimális, amelyet a szülők sem mozdítanak elő személyes kapcsolataik által. Az Epstein-i bevonódás utolsó területén a vizsgált térségben a legfontosabb korlátnak számít az, hogy a szülők nincsenek tudatában annak, hogy a közösségi együttműködést, mint helyi



TANULMÁNYOK

erőforrást ki lehetne használni, és nem vesznek részt közvetítő, besegítő szerepben például a helyi intézmények és iskola kapcsolatának kiépítésében.

Az általam vizsgált térségben és a szakirodalmi részben olvasott akadályok több szinten is hasonlóságot mutatnak. Bár eltérő társadalmakról, országról beszélünk, a szülői bevonódás akadályai sok esetben megegyeznek és azonos problémával szembeesülnek a szülők.

Összegzés

Tanulmányomban a szülők attitűdjének elemzése révén az iskola életébe való szülői bevonódás akadályozó tényezőit vizsgáltam az Epstein-féle hat bevonódási terület mentén egy székesfehérvári rurális település példáján. Arra törekedtem, hogy a szülői interjúkból (37 interjú) a lehető legtöbb akadálytípust beazonosítsam. Az Epstein által megjelölt első bevonódási terület legfontosabb akadályai a szülői akarat hiánya, a szülők időhiánya, anyagi nehézségek, iskolától való eltérő értékrend, valamint a szülői érdektelenség. Ezek azok a tényezők, amelyek negatívan befolyásolják a hatékony szülői bevonódás a szülői feladatok, nevelés terén. A kommunikáció területen felmerülő leggyakoribb akadályok az alá-fölérendeltségi viszonyból származó frusztráció, amely hatással van a kölcsönös és hatékony kommunikációra, valamint a szülő és pedagógus eltérő kommunikációs formájának preferenciája. Az önkéntesség területén felmerülő leggyakoribb akadályok, hogy a szülők nem érzik azt, hogy nekik szerepük lenne gyerekeik iskolai életében, nem kezdeményeznek, és önkéntesen nem vesznek részt semmiben. A házi feladatban való segítségnyújtás területén felmerülő legfontosabb akadályoknak számítanak, hogy a szülők nem tartják az ők feladatuknak, nem tudnak segíteni a saját hiányos kompetenciáik miatt, hátrítanak az iskola fele. A döntéshozatal területén a leggyakoribb akadályok a szülők informálatlansága, motiválása, valamint kompetenciahiány azon a téren, hogy ők képesek érdemben beleszólni az egyes döntésekbe. A közösségi együttműködés területén felmerülő akadályok, hogy a szülők nincsenek tudatában annak, hogy a közösségi együttműködést, mint helyi erőforrást ki lehetne használni, és nem vesznek részt közvetítő, besegítő szerepben például a helyi intézmények és iskola kapcsolatának kiépítésében.

Mindegyik Epstein-féle bevonódási lehetőség sajátos kihívást jelent, ugyanis a tapasztalat azt mutatja, hogy a rurális térségben lévő iskolák nincsenek megfelelően felkészülve arra, hogy bevonják mind a hat epsteini területen a szülők csoportját, valamint gyakran a szülők sem látják saját szerepüket az iskola életében. Káoszban a bevonódás fontosságának felismerésében a helyi társadalom még az elején tart, ami nagyon fontos akadálynak számít a bevonódás terén. A tényleges epsteini értelemben vett szülői bevonódási folyamat kezdeti szakaszban van. Habár megjelennek a bevonódás kategóriájába sorolható magatartások, de erre nem tekinthetünk úgy,



TANULMÁNYOK

mint egy tudatos szülő-iskola együttműködés. Ennek társadalomtörténeti előzményei vannak, ugyanis a szülő és iskola között nem partnerségi a viszony, hanem az iskola fölérendeltségi helyzetben van. Városban ez már változóban van valamilyen szinten, de rurális településeken a szülők kevésbé érzik azt, hogy beleszólásuk és szerepük volna az iskola tevékenységébe.

Minden bevonódási forma valószínűleg eltérő eredményeket hoz a diákok, a szülők, az oktatási gyakorlatok és az iskolai légkör tekintetében, ezért fontosnak láttam azonosítani azokat az akadályokat, amelyek hatással vannak a szülők részvételére és a gyermekek megfelelő oktatására.

Ha a kutatás továbbgondolására tekintünk fejlesztéspolitikai szempontból, az akadályok azonosítása révén olyan megoldások kidolgozására lenne lehetőség, amelyek elősegíthetnék mind az oktatási szakemberek, iskolavezetők, mind a szülők munkáját a bevonódás terén. Mindenik Epstein-féle területen megjelennek olyan tényezők, amelyek segítenék a szülők aktivizálását, erősebb jelenlétét az iskolai életben. A szülői feladatok, nevelés területén a gyerekneveléssel kapcsolatos előadások, pszichológusok bevonása, workshopok, tematikus napok szervezése a szülők felvilágosítását eredményezhetné, amely pozitív elmozdulást eredményezhetne a szülők tudatosabb jelenlétére és szerepére gyerekeik fejlődésében, iskolai életében. A kommunikáció területén a szülők kommunikációjának fejlesztése, bátorítása, a megfelelő kommunikációs csatorna megkeresése mind a szülők segítségére lehetne. Az önkéntesség területén az iskola általi lehetőségek felajánlása, vagy más települések iskoláinak-, esetleg más országok iskoláinak a szülői önkénteskedésre vonatkozó gyakorlatainak bemutatása szintén a szülők aktivizálását eredményezhetné. Az otthoni tanulásba való szülői segítségnyújtást a pedagógusok tanácsai segíthetnék elő, hogy ők mit javasolnak, hogy látják, mi lenne a megfelelő módszer abban, hogy a szülők otthon hatékonyan segíteni tudják gyerekeik tanulmányait. A döntéshozatalba való szülői közreműködés az iskola általi kéréssel, bátorítással valósulhatna meg a szülők irányába. A közösségi együttműködésbe való szülői bekapcsolódás pozitív irányba való elmozdulását bizonyára ott lehetne kezdeni, hogy megismertetni a szülőkkel ezt a lehetőséget és a lehetséges pozitív hatásait. Meglátásom szerint a bevonódási téma az általam vizsgált térségben a rurális iskola fejlesztési kérdése is, így nem csupán a gyerekek iskolai előmenetele szempontjából fontos.

Irodalom

Al-Dababneh, K. (2018): Barriers preventing parental involvement in mainstream education of children with specific learning disabilities: Parent perspectives. *European Journal of Special Needs Education*, 33(5): 615–630. doi: 10.1080/08856257.2017.1391013



TANULMÁNYOK

- Amatea, E. S. – West, C. A. (2007): Joining the conversation about educating our poorest children: Emerging leadership roles for school counselors in high poverty schools. *Professional School Counseling*, 11(2): 81–89.
- Bailey, T. (2017): The impact of parental involvement on student success: school and family partnership from the perspective of students. Doctoral Dissertation. Kennesaw State University. Retrieved from Digital Commons
- Baker, T. L. – Wise, J. – Kelley, G. – Skiba, R. J. (2016): Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal*, 26(2): 161–184.
- Berry, E. J. (2019): „Barriers to Parental Involvement”. M.S.Ed. in Early Childhood Research Projects. 44. https://scholarworks.umf.maine.edu/ech_projects/44 (Utolsó letöltés ideje: 2021. 07. 20.)
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Cox, D. D. (2005): Evidence-based interventions using home–school collaboration. *School Psychology Quarterly*, 20(4): 473–97.
- Deakin, M. B. (2014): Partnership model builds involvement. PTOTODAY <https://www.ptotoday.com/pto-today-articles/article/56-partnership-model-builds-involvement> (Utolsó letöltés ideje: 2021. 09. 25.)
- Desforges, C. – Abouchaar, A. (2003): The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement: A literature review. Research Report 433. Department for Education and Skills, London
- Eccles, J. S. – Harold R. D. (1993): Parent–school involvement during the early adolescent years. *Teachers College Record*, 94(3): 568–87.
- Epstein, J. L. (1987): Toward a theory of family–school connections: Teacher practices and parent involvement. In: K. Hurrelmann – F. Kaufman – F. Loel (eds.): *Social intervention: Potential and constraints*. Prevention and intervention in childhood and adolescence. Oxford, UK: Walter De Gruyter, 121–136.
- Epstein, J. (2001): *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview
- 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
- Fan, X. – Chen, M. (2001): Parental involvement and students’ academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13: 1–22.
- F. Lassú Zs. – Podráczky J. – Glauber A. – Perlusz A. – Márton E. (2012): Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról. In: Pál D. L. (szerk): *Szövetségben. Tanul-*



TANULMÁNYOK

- mányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról. Elte Eötvös Kiadó, Budapest, 13–39.
- Griffin, D. – Galassi, J. (2010): Parent Perceptions of Barriers to Academic Success in a Rural Middle School. *Professional School Counseling* 14(1): 87–100.
- Haack, M. K. (2007): Parents and teachers' belief about parental involvement in schooling. Doctoral Dissertation. University of Nebraska. Retrieved from Digital Commons. <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=cehsdiss>
- Hampden-Thompson, G. – Galindo, C. (2017): School–family relationships, school satisfaction and the academic achievement of young people. *Educational Review*, 69(2): 248–265.
- Henderson, A. T. – Mapp, K. L. (2002): A New Wave of Evidence: The Impact of School-, Family, and Community Connections on Student Achievement. National Center for Family and Community Connections with Schools (SEDL). <https://sedl.org/connections/resources/evidence.pdf> (Utolsó letöltés ideje: 2021. 09. 01.)
- Hill, N. E. – Taylor, L. C. (2004): Parental School Involvement and Children's Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4): 161–164.
- Hornby, G. (2000): Improving parental involvement. London: Cassell.
- Hornby, G. – Lafaele, R. (2011): Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1): 37–52.
- Imre N. (2016): Az iskola és a szülő közötti kapcsolatrendszer különböző nézőpontokból. In: Szemerszki M. (szerk.): Hátrányos helyzet és iskolai eredményesség. Az általános iskolák hátránykompenzáló lehetőségei. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, 143–160.
- Imre N. (2017): A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában. Doktori (Phd) Disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem. Neveléstudományi kutatások doktori programja
- Jafarov, J. (2015): Factors affecting parental involvement in education: The analysis of literature. *Khazar Journal of Humanities and Social Sciences*, 18(4): 35–44.
- Jeynes, W. H. (2003): A meta-analysis: The effects of parental involvement on minority children's academic achievement. *Education and Urban Society*, 35: 202–218.
- Jeynes, W. H. (2005): The Effects of Parental Involvement on the Academic Achievement of African American Youth. *Journal of Negro Education*, 74(3): 260–274.



TANULMÁNYOK

- La Paro, K. M. – Kraft-Sayre, M. – Pianta, R. C. (2003): Preschool to Kindergarten Transition Activities: Involvement and Satisfaction of Families and Teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(2): 147–158.
- Lawson, M. A. – Alameda-Lawson, T. (2012): A case study of school-linked, collective parent engagement. *American Educational Research Journal*, 49: 651–684.
- Machen, S. M. – Wilson, J. D. – Notar, C. E. (2005): Parental involvement in the classroom. *Journal of Instructional Psychology*, 32: 13–16.
- McWayne, C. – Hampton, V. – Fantuzzo, J. – Cohen, H. L. – Sekino, Y. (2004): A Multivariate examination of parent involvement and the social and academic competencies of urban kindergarten children. *Psychology in the Schools*, 41: 363–377.
- Murray, K. W. – Finigan-Carr, N. – Jones, V. – Copeland-Linder, N. – Haynie, D. L. – Cheng, T. L. (2014): Barriers and facilitators to school-based parent involvement for parents of urban public middle school students. *SAGE Open*, 4(4): 1–12.
- Nyitrai E. – Harsányi Sz. G – Koltói L. – Kovács D. – Kövesdi A. – Nagybányai-Nagy O. – Simon G. – Smohai M. – Takács N. – Takács Sz. (2019): Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica VII/2*. KRE Pszichológia Intézete, 7–28.
- Oates, T. (2017): Building effective parental involvement in middle schools: The Parents' Perceptions. Doctoral Dissertation. Concordia University – Portland. Retrieved from CU Common. <https://commons.cu-portland.edu/edudissertations/41/> (Utolsó letöltés ideje: 2021. 09. 25.)
- Okeke, Ch. (2014): Effective home-school partnership: Some strategies to help strengthen parental involvement. *South African Journal of Education*, 34(3): 1–9.
- Podráczky J. (Ed.) (2012): Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó
- Pomerantz, E. M. – Grolnick, W. S. – Price, C. E. (2005): The Role of Parents in How Children Approach Achievement: A Dynamic Process Perspective. In: Elliot, A. J. – Dweck, C. S. (eds.): *Handbook of competence and motivation*. Guilford Publications, 229–278.
- Rhames, M. (2014): How to increase parental engagement in urban education, part 2. *Education Week Teacher*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/opinion-how-to-increase-parental-engagement-in-urban-education-part-2/2014/01> (Utolsó letöltés ideje: 2021. 09. 25.)
- Singh, K. L. – Banerjee, S. (2019): An analysis of the barriers to parental involvement in their children's education. *International Journal of Higher Education and Research Ijher*, 9(1): 314–313.



TANULMÁNYOK

- Suarez-Orozco, C. – Onaga, M. – Lardemelle, C. D. (2010): Promoting academic engagement among immigrant adolescents through school-family-community collaboration. *Professional School Counseling*, 14: 15–26.
- Smith, K. Y. (2011): The impact of parental involvement on student achievement. Doctoral Dissertation. University of Southern Carolina. Retrieved from USC Libraries, USC Digital Library. <http://digitallibrary.usc.edu/cdm/ref/collection/p15799coll127/id/477426> (Utolsó letöltés ideje: 2021. 09. 12.)
- Szász M. M. (2018): Iskolához való szülői viszonyulások elemzése a házi feladat témáján keresztül. *Pro Scientia Ruralis*, 3(2): 66–78.
- Washington, L. V. (2016): The effects of parent involvement on student outcomes in a minority-serving charter high school. Doctoral Dissertation. Walden University. Retrieved from The Aquila Digital Community
- Wilder, S. (2014): Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3): 377–397.
- Williams, T. T. – Sánchez, B. (2011): Identifying and Decreasing Barriers to Parent Involvement for Inner-City Parents. *Youth & Society*, 45(1): 54–74.