



# ÖNKÉNTES SZEMLE

2024.  
4. évfolyam  
3. szám

**ELMÉLET | GYAKORLAT | MÓDSZERTAN**



## SZERKESZTŐBIZOTTSÁG

**Kuti Éva** *tiszteletbeli elnök*, **Perényi Szilvia** *elnök*

*szerkesztőbizottsági tagok:*

**Bognár Bulcsu, Dániel Botond, Gyorgyovich Miklós, Laki Ildikó, Nárai Márta,**

**Pallay Katalin, Pusztai Gabriella, Sebestény István, Szabó Máté**

## SZERKESZTŐSÉG

**Bartal Anna Mária**

*főszerkesztő*

**Dorner László**

**Fényes Hajnalka**

**Hegedűs Rita**

**Nagy Réka**

**Perpék Éva**

*szerkesztőségi tagok*

[www.onkentesszemle.hu](http://www.onkentesszemle.hu)

[szerkesztoseg@onkentesszemle.hu](mailto:szerkesztoseg@onkentesszemle.hu)

## KIADÓ

**Alapítvány a Magyar Önkéntesség Fejlesztéséért**

1024. Budapest, Buday László utca 5/b.

**Kmetty Zoltán** (*kurátor*) **Bartal Anna Mária** (*főszerkesztő*)

ISSN 2786 – 0620

**2024**

## TARTALOM

### ELMÉLET

- Bartal Anna Mária – Csordás Georgina:** A magyar szülők iskolai önkéntes tevékenységeinek típusai és formái – egy pilot-kutatás eredményei, 2024 3-34
- Fényes Hajnalka – Csák Zsolt:** Az apák és az anyák önkéntessége az iskolákban 35-58
- Kocsis Zsófia – Rusznák Anett:** Iskolai önkéntesség és adományozói magatartás a szakképzésben tanulók szülei körében 59-91
- Tódor Imre:** Szülői önkéntesség az erdélyi magyar tannyelvű iskolákban 92-109
- Pallay Katalin:** Szülői bevonódás Kárpátalja magyar tannyelvű iskoláiban: egy empirikus vizsgálat eredményei az ukrajnai magyar szülők körében 110-128

### GYAKORLAT

- Somos Magdolna:** Esettanulmány az iskolai szülői bevonódásról és önkéntes tevékenységekről két Waldorf iskola példáján 129-144

### MÓDSZERTAN

- Bányai Borbála – Nagy-Konnát Anikó – Boros Zsanett:** A szülők érdekvédelemért tevékenységéről az autizmussal élő gyermekek jogaiért - esettanulmány 145-162

### RECENZÍÓ

- Nagy Réka – Bartal Anna Mária:** Cui prodest? – avagy a szülők iskolai önkéntessége mint időadomány 163-169

## A MAGYAR SZÜLŐK ISKOLAI ÖNKÉNTES TEVÉKENYSÉGEINEK TÍPUSAI ÉS FORMÁI – EGY PILOT-KUTATÁS EREDMÉNYEI, 2024

BARTAL ANNA MÁRIA<sup>1</sup> – CSORDÁS GEORGINA<sup>2</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2024.3.3-34>

### Absztrakt

Magyarországon a szülők iskolai bevonódásának, illetve önkéntességének egy erősen centralizált oktatási rendszer, szűk törvényi keretek és a teljes népesség közepesen alacsony civil aktivitása, illetve önkéntességi rátája ad keretet. Jelen tanulmány fő célja, hogy egy nem reprezentatív, kismintás pilot-kutatás eredményei alapján részletesen megvizsgálja a magyar szülők iskolai bevonódásának azon típusait, amelyek megfelelnek az informális, kvázi formális és formális önkéntesség kritériumainak. További cél volt, hogy feltárjuk az iskolához kötődő, illetve azon kívüli informális típusú szülői önkéntes tevékenységek struktúráját, valamint azt, hogy mely szereplők kezdeményezik e tevékenységeket. Célunk volt még megmutatni a kvázi formális (szülői munkaközösségek) és formális (iskolai alapítványok, más civil-nonprofit) szervezetekben aktív szülők jellemzőit. Mindezen kutatási szempontok érvényesülését két szinten, az alapfokú (alsó és felső tagozatban) és középfokú (gimnáziumi) oktatási intézményekben vizsgáltuk. A kutatásban 119 szülő vett részt, akik kitöltői státusz (jellemzően anya) iskolai végzettség (főként felsőfokú) és vallásosság (leginkább vallásos) terén erősen homogén mintát alkottak. A szülők 70 alsó, 57 felső tagozatos és 50 gimnáziumi tanuló gyermekük osztálya és/vagy iskolája számára végzett informális típusú önkéntes tevékenységről nyilatkoztak. Eredményeink szerint a szülők iskolához kötődő, informális típusú önkéntes tevékenységeinek struktúrája arról árulkodott, hogy az iskolai pedagógiai munkát segítő önkéntes tevékenységek kevésbé voltak jellemzőek. Részvételüket inkább az iskolai erőforrások (természetbeni, humánerőforrás és anyagi) pótlására vették igénybe. A szülők iskolán kívüli, informális típusú önkéntes tevékenységeiben a közösségépítés, a többi szülő és a pedagógus munkájának segítése dominált. Gyakoriságát tekintve az iskolán belüli szülői önkéntesség epizodikus, míg az iskolán kívüli kevert-típusú (rendszeres vagy epizodikus) volt. A szülők iskolán belüli, informális típusú önkéntességének kezdeményezésében – főként az alapfokú oktatásban (különösen a felső tagozaton) – a szülői munkaközösségnek volt nagyobb arányú „autoritása”, és a szülők reaktív magatartást tanúsítottak. Ezzel szemben az iskolán kívüli önkéntes tevékenységeket a szülők proaktivitása határozta meg. A szülői munkaközösségekben végzett önkéntesség vállalásában a vezető ok a látens csoportnyomás volt a többi szülő vonakodó altruizmusa miatt, és csak a tagok egy kisebb része involválódott tudatosan és célorientáltan. A szakirodalmi adatokkal egyezően a szülők mind informális, mind formális típusú önkéntességének gyakorisága a gyermek életkorával egyenes arányban, és jelentősen csökkent. A részletesebb statisztikai elemzések azt mutatták, hogy a vizsgált mintában a gyermekek száma szignifikánsan és negatívan prediktálta az informális, míg az állami fenntartó a formális

<sup>1</sup> Bartal Anna Mária (PhD), szociálpolitikus-szociológus, az Önkéntes Szemle főszerkesztője.

<sup>2</sup> Csordás Georgina pszichológus, egyetemi tanársegéd, Eszterházy Károly Katolikus Egyetem, Fejlődés- és Neveléslélektani Tanszék.

típusú szülői önkéntességet. A kontextuális változók közül a normatívan elvárt szülői értekezleten/fogadóórán való részvétel közepes-erős összefüggést mutatott az informális, és gyenge-közepes együttjárást a formális típusú szülői önkéntességgel.

*Kulcsszavak:* szülői bevonódás, informális szülői önkéntesség, formális szülői önkéntesség, kvázi-formális önkéntesség, szülői munkaközösség, iskolatípusok

## Types and forms of parents' volunteering activities in Hungarian schools – Results of a pilot-study, 2024.

Anna Mária Bartal – Georgina Csordás

### Abstract

In Hungary, parents' involvement and volunteering activities in schools is determined by a highly centralized education system, narrow legal framework in addition to moderately low civic activity and low volunteering rates that is characteristic of the entire population. The main objective of this study was to examine the types of involvement of Hungarian parents in school functions that meet the criteria for informal, quasi-formal and formal volunteering based on the results of a non-representative, small-sample pilot study. Another aim was to explore the structure of informal in-school and out-of-school volunteering activities of parents as well as the initiatives for such activities. In addition, our goal was to discover the characteristics of parents active in quasi-formal (parent-teacher associations) and formal (school foundations, other nonprofit) organizations. The validity of all these research aspects was examined at two levels: primary (lower level and upper level) and secondary educational institutions. The research involved 119 parents, who formed a highly homogeneous pattern in terms of participant status (typically mother), educational attainment (mostly tertiary) and faith (mostly religious). The children of the parents who responded to their informal volunteering activities were attended in classes and/or schools as follows: 70 children were in primary school at lower level, 57 were in primary school at upper level, and 50 students were at secondary school.

According to our results, the structure of in-school informal volunteering activities of parents showed that instructional support was less typical. The focus of informal volunteering activities of parents was on providing support to relieve the burden on schools' human and material resources. The parents' out-of-school volunteering was focused on community building and helping other parents and teachers in their work. In terms of frequency, in-school volunteering activities of parents was episodic, while out-of-school involvement was mixed (regular or episodic). In initiating volunteering activities of parents within schools, especially at primary school upper level, the parent-teacher association (PTA) had a great proportion of "authority", and parents were reactive. In contrast, extracurricular volunteer involvement was initiated by proactive parents. Latent group pressure and reluctant altruism were the leading reasons for volunteering in the parent-teacher associations, and only the minority of members were conscious and goal-oriented. In line with the literature, the frequency of parental volunteering, both informal and formal, decreased significantly in direct proportion with the age of the child. More detailed statistical analyses indicated that the variable "number of children" in the sample studied significantly and negatively predicted the parents' informal volunteering, while the variable "publicly maintained school" similarly significantly and negative predicted the formal volunteering activities of parents. Among contextual variables, the variable "the participation in parent-teacher conferences" showed a

medium-strong correlation with informal-type parental volunteering, while a weak and medium coexistence with formal-type parental volunteering.

*Keywords:* parental involvement in schools, informal parental involvement, formal parental involvement, quasi-formal parental involvement, parent-teacher association (PTA), types of schools

---

## BEVEZETÉS

Magyarországon a 2023/2024-es tanévben összesen 1,2 millió gyermek részesült általános iskolai, illetve középfokú oktatásban.<sup>3</sup> Mindez azt jelenti, hogy amikor a szülők iskolai bevonódásáról és részvételéről beszélünk, akkor – közvetlenül vagy közvetve – mintegy 2,2 millió szülőt és 116 ezer pedagógust<sup>4</sup> érintő kérdést tárgyalunk.

A köztudatban az iskola és a szülő kapcsolata – egy igen ambivalens megítélés tükrében – leginkább a szülői értekezleteken/fogadóórákon és a szülői munkaközösségekben való részvételben jelenik meg.<sup>5</sup> Ugyanakkor az a társadalmi magatartásforma, amit az oktatás- és neveléstudomány a szülők iskolai bevonódásának nevez, mind a nemzetközi, mind a hazai szakirodalmi eredmények (a legfontosabbakat kiemelve: Epstein 1995/ 2010; Bekker – Denessen 2007; Hill – Tyson, 2009; Perlusz et al. 2012; Imre 2015; 2017; Marton 2019; Kocsis et al. 2022), valamint a mindennapi gyakorlat szerint is jóval sokrétűbb és differenciáltabb részvételt, illetve tevékenységeket jelent. A tanulmányban – a normatívan elvárt, szülői értekezleteken/fogadóórákon való részvétel kivételével – önkéntességnek tekintünk minden olyan szülői tevékenységet, amely a gyermek iskolai vagy azon kívüli oktatásához kapcsolódik, valamint amelyet az egyén önként, szabad akaratából, anyagi ellenszolgáltatás nélkül végez más személyek és/vagy közösségek, és/vagy a társadalom javára (lásd még Haski-Leventhal et al. 2016). Továbbá, a szülői önkéntességet tervezett segítségnek és olyan időadománynak tartjuk, amelyet a szülők szabadidejükből áldoznak fel (Wilson – Musick 2008). A szülők – a gyermek oktatásához kötődő – iskolai és iskolán kívüli önkéntes tevékenységei megvalósulhatnak informális, kvázi-formális és formális szervezeti keretek között (lásd Wilson 2000).

---

<sup>3</sup> Forrás: Oktatási adatok, 2023/2024 (előzetes adatok). Központi Statisztikai Hivatal <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-20232024-elozetes-adatok/index.html>

<sup>4</sup> Forrás: Oktatási adatok, 2023/2024 (előzetes adatok). Központi Statisztikai Hivatal <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-20232024-elozetes-adatok/index.html>

<sup>5</sup> Forrás: Z. Kocsis Blanka: *Szülői munkaközösség: lehetőségek kontra rémálmom*. <https://wmn.hu/wmn-suli/60813-szuloi-munkakozosseg-lehetosegek-kontra-remalom>

A szakirodalmi elemzések szerint alapvetően három társadalmi tényező befolyásolhatja a szülők iskolai bevonódását: az oktatási rendszer centralizált-decentralizált jellege, továbbá az oktatási törvények által biztosított szervezeti keretek, illetve a civil aktivitás/önkéntesség mértéke az adott társadalomban. Magyarországon az iskolai szülői bevonódás egy erősen centralizált oktatási rendszerben valósul meg, amelynek törvényi kereteit a 2011. évi CXCV. törvény a „Nemzeti köznevelésről” 72. paragrafus 4. c pontjában „A szülők kötelességei és jogai” és a 73. paragrafus 1. pontjában „A szülői szervezet, az iskolaszék, az intézményi tanács” fejezetek alatt találhatjuk meg. A civil aktivitás (társas civil szervezeti tagság) és az önkéntesség alapján Magyarország a közepesen alacsony aktivitású országok közé tartozik, a felnőtt népesség 27 százaléka végzett 2018-ban önkéntes tevékenységet (Gyorgyovich et al. 2020). A témával foglalkozó vizsgálatok (lásd OECD 2019) szerint a szülők iskolai aktivitása fontos – materiális, humán és fizikai – erőforrást jelent az oktatási intézmények számára. Egyes elemzések kiemelik, hogy a gazdasági válságok idején, az állami oktatási kiadások csökkentésekor jelentősen megnő az oktatási intézmények igénye a szülői erőforrások iránt (lásd például: Hiatt-Michael 1994; Okpala et al. 2001; Wang – Fahay 2010; Haski-Leventhal et al. 2016).

Mindezekből következően a tanulmány fő célja, hogy egy nem reprezentatív, kismintás pilot-kutatás eredményei alapján – strukturális-funkcionális nézőpontból – részletesen megvizsgálja a magyar szülők iskolai bevonódásának azon típusait, amelyek megfelelnek az informális, kvázi formális és formális önkéntesség kritériumainak. Ennek érdekében a tanulmány első, elméleti részében először a szülői bevonódással kapcsolatos oktatás- és neveléstudományi tanulmányok, valamint a szülői önkéntességgel kapcsolatos önkéntes-kutatások eredményeire támaszkodva a fogalmi kereteket ismertetjük. Majd pedig a szülők iskolai önkéntességének informális, kvázi-formális és formális típusait vizsgáljuk magyarországi viszonylatban, mivel az önkéntes-kutatások fontos differenciáló szempontja a tevékenységvégzés formai kereteinek meghatározása (lásd Wilson 2000). Ezt követően a tanulmány céljai, főbb kérdésselvetései és módszerei kerülnek bemutatásra. Az eredmények elemzését két alfejezetben mutatjuk be a kutatási célokban megfogalmazottak szerint: először ismertetjük a szülői önkéntesség informális tevékenységi területeinek, majd pedig kvázi-formális típusának – a szülői munkaközösségi tagságnak –, illetve a formális önkéntesség (iskolai alapítványi és civil-nonprofit szervezeteknél) feltárható jellemzőit. A tanulmányt az

eredmények összegzésével és további – egy nagymintás, reprezentatív vizsgálat – kutatási irányaira tett javaslatokkal zárjuk a hazai, iskolai szülői önkéntesség fejlesztése érdekében.

## FOGALMI KERETEK

A szülői bevonódás fogalma és vizsgálata az 1960-as években az amerikai oktatási kutatásokban jelent meg először és az elmúlt hatvan évben egy rendkívül komplex, nemzetközi kutatási területté vált. Ebből a komplexitásból eredhet, hogy ma sincs normatív meghatározása, hanem inkább leíró vagy taxatív típusú definícióit találjuk meg a különböző írásokban. Alapjában véve, ahogy Fantuzzo és szerzőtársai (1995) megállapították, a szülői bevonódás olyan különféle magatartásformákra utal, amelyek közvetlenül vagy közvetve befolyásolják a gyermek kognitív fejlődését és iskolai teljesítményét (idézi Bekker – Denessen 2007:189). Hill és szerzőtársai szűk tíz évvel később, 2004-ben már nem magatartásként, hanem interakcióként fogalmazzák meg a szülői bevonódást, miszerint ez a szülőknek a gyermekeikkel, valamint az iskolával folytatott minden olyan kapcsolata, amelynek célja a gyermek iskolai sikerének előmozdítása (Hill et al. 2004:1492). Mindezek alapján a szülői bevonódást egy általános fogalomként kell értelmezni, ami a témával foglalkozó empirikus szakirodalom szerint a következő magatartásformákat, illetve interakciókat jelenítheti meg, mint például: szülői értekezleteken való részvétel; kapcsolatfelvétel az iskolával általában és probléma esetén; tagság iskolai, szülői döntéshozatali szervezetekben; tevőleges részvétel az iskolai/osztályszintű rendezvényeken, eseményeken; segítségnyújtás az osztályteremben; a pedagógus munkájának segítése; iskolai tevékenységek megbeszélése a gyermekkel; a gyermek iskolai előrehaladásának nyomon követése; a jó jegyek ösztönzése és jutalmazása; olvasás a gyermeknek/a gyermekkel; a gyermek iskolán kívüli tevékenységeinek figyelemmel kísérése stb. (Georgiou 1996:200 alapján). Mindezekből nyilvánvalóan látszik, ahogy Bekker és Denessen (2007:189) is írja, hogy a szülői részvétel a gyermek iskolájával vagy iskoláztatásával kapcsolatos szülői viselkedésre/interakciókra utal, amely a gyermek oktatása/iskoláztatása iránti elkötelezettségben nyilvánul meg. Ez azt jelenti, hogy az a szülő, aki nagyobb mértékben mutat ilyen viselkedést, nagyobb mértékben tekinthető bevonódottnak/érintettnek, mint az, aki kisebb mértékben mutatja ezeket a viselkedéseket és él ezekkel az interakciókkal (Bekker – Denessen 2007). Azaz, a szülői bevonódás megmutatkozhat aktív (tervezett), spontán és passzív részvételben (lásd 1. táblázat). Ahogy a

felsorolt empirikus kutatások példái alapján is érzékelhető, a szülői bevonódásnak több dimenziója körvonalazható, amit Fantuzzo és szerzőtársai (2000) iskolai alapú, család/szülő – iskolai alapú és otthoni alapú részvételként írtak le. Az iskolai alapú bevonódás jelenti a szülőnek az iskolai és osztálytermi tevékenységekben való részvételét, míg a szülők tanárokkal/iskolával való kapcsolattartását a család/szülő – iskolai alapú, és végezetül az otthoni alapú bevonódáshoz a szülő általi tanulási környezet biztosítását, valamint a gyermekkel való foglalkozást sorolták Fantuzzo és szerzőtársai (1 táblázat).

1. táblázat. A szülői önkéntesség helye a szülői bevonódás „rendszerében”

Fantuzzo et al. (1995) Hill et al. (2004)	Szülői bevonódás		
	aktív (tervezett) részvétel		passzív részvétel
	spontán részvétel		
Fantuzzo et al. (2000)	iskolai alapú részvétel	család/szülő – iskolai alapú részvétel	otthoni alapú részvétel
Epstein (1995; 2010)	<b>szülői önkéntesség döntéshozatalban való részvétel</b>		kommunikáció szülői feladatok, otthoni tanulás
	iskolán kívüli közösségekkel való együttműködés		
Epstein (1995:19)	<b>Szülői önkéntesség:</b> „szülői segítség és támogatás megszervezése” Minden olyan tevékenységre vonatkozik, amelyben a szülők saját idejükben iskolai tevékenységekben vesznek részt különösen a tanuló vagy általában az iskola javára.		
Haski-Leventhal et al. (2016:682)	<b>Szülői önkéntesség:</b> „Fizetetlen munka, amelyet iskoláskorú gyermekeket gondozó emberek végeznek pénzbeli jutalom nélkül, a közösség és az oktatási intézmények, valamint gyermekeik javára.”		

*Forrás:* Saját készítésű táblázat Fantuzzo et al. 1995; Hill et al. 2004; Fantuzzo et al. 2000; Epstein 1987; 1995; 2010; Haski-Leventhal et al. 2010 és Walsh 2010 alapján, a tanulmány szempontjából releváns kategóriákat kiemelve.

A szülői bevonódás mára már legelfogadottabb kategorizációjává vált Joyce Epstein 1995-ben közölt tipológiája (Epstein 1995/2010). Ez a modell a szülői részvétel általános fogalmát hat különböző típusra bontja:

- Szülői szerep – szülői készségek, feladatok és olyan otthoni környezet biztosítása, amely a gyermeket tanulásában támogatja.

- Kommunikáció – kétirányú kommunikációs csatornák az iskola és az otthon között az iskolai programokról és a gyermekek előrehaladásáról.
- Önkéntesség – a szülők toborzása önkéntesként és az iskolai előadások közönségeként történő bevonása és részvétele.
- Otthoni tanulás – információk és ötletek, illetve más, a tantervvel kapcsolatos anyagok a családok számára arról, miként segíthetik gyermekeiket otthoni tanulásukban.
- Döntéshozatal – a családok bevonása az iskolai döntések résztvevőiként, valamint a szülői vezetők és képviselők részvétele az iskolai bizottságokban.
- Együttműködés a közösséggel – a közösség erőforrásainak és szolgáltatásainak azonosítása és integrálása az iskolai programokban, a gyermekek iránti közös felelősség előmozdítása érdekében (Epstein 1995:704 alapján).

Epstein 1995-ös tanulmányában explicite a szülői önkéntességről csak annyit mond, hogy a „szülői segítség és támogatás megszervezése”, míg implicite minden olyan tevékenységre vonatkoztatja, amelyet a szülők szabadidejükben a tanulók vagy általában az iskola javára végeznek. Az epsteini értelmezés szerint a szülői önkéntesség térben és időben nem csak az iskolában valósulhat meg. Az iskolán kívüli szülői önkéntesség körébe tartozhat a gyermekek szállítása, korrepetálása, különböző programok szervezése, a szülőtársakkal való, informális keretek közötti rendszeres vagy alkalmi találkozók szervezése és az azokon való részvétel stb. Későbbi, az először 1997-ben megjelent és azóta már a negyedik kiadásnál tartó – „Iskolai, családi és közösségi partnerségek – az Ön cselekvési kézikönyve” – könyvükben Epstein és szerzőtársai részletesen kifejtik, hogy milyen tapasztalatokkal járhat maguk a szülők, illetve az iskolák számára önkéntes részvételük (Epstein et al. 1997).

- Szülői oldalról nézve, önkéntességük jelentősen hozzájárulhat ahhoz, hogy egyrészt megértsék a pedagógusok munkáját, megerősítve a család/szülő-iskola alapú együttműködést. Másrészt ez lehetőséget teremt arra is, hogy az iskolai oktatási-nevelési módszereket adaptálják az otthoni tanulásban.
- Az iskola oldaláról az egyik legfontosabb, hogy a szülői önkéntesség elfogadásával kifejezheti nyitottságát, megbecsülését a szülők irányába. Ezt erőteljesen befolyásolhatja, hogy mennyire van „szükség helyzetben” az intézmény, azaz mennyire produktív az intézmény számára a szülők önkéntes tevékenysége, illetve, hogy a szülők is mennyire látják tevékenységük eredményét az oktatási-nevelési körülmények javításában.

Összegezve tehát, a vonatkozó oktatási, neveléstudományi szakirodalmak alapján a szülők iskolai önkéntessége aktív (tervezett), a gyermek oktatásához kapcsolódó iskolai vagy iskolán kívüli részvételben megnyilvánuló magatartásformájának/interakciójának értelmezhető, amelynek egyik formája a szülőknek az iskolai döntéshozatalban – iskolai szervezetekben – önként vállalat részvétele is.

### *A szülői önkéntesség, mint generációs jelenség*

Haski-Leventhal és szerzőtársai a szülői önkéntesség, mint önkéntes tevékenység definiálásakor annak fizetetlen munka-jellegéből indultak ki, hangsúlyozva a monetáris ellentételezés hiányát a munkavégzéskor, valamint a köz-, vagy klub- és magánjavakhoz való potenciális hozzájárulását: „Fizetetlen munka, amelyet iskoláskorú gyermekeket gondozó emberek végeznek pénzbeli jutalom nélkül, a közösség és az oktatási intézmények, valamint gyermekeik javára.” (Haski-Leventhal et al. 2016:684).

A szakirodalom szerint (lásd Salamon – Anheier 1995) az egyének, csoportok önkéntességének egyik klasszifikációs szempontja, hogy mely tevékenységi területen – sport, szabadidő, kultúra, oktatás, egészségügyi, szociális stb. – valósulnak meg. Ezt a vertikális „rendszer” a szülői önkéntesség horizontálisan metszi, hiszen, bármely tevékenységi területen megjelenhet, bár legnagyobb gyakorisággal az oktatás (lásd szülők iskolai önkéntessége) és a sport területén találkozhatunk vele. Mindebből kifolyólag Haski-Leventhal és szerzőtársai (2016) a szülői önkéntesség sajátosságait generációs nézőpontból igyekeznek feltárni, mivel – a fiatalok és az időskorúak önkéntessége mellett – ezt is jellemzi egy adott életciklushoz való kötődés. Ennek az életciklusnak a sajátossága – a gyermekes szülői lét – leképeződik önkéntességük vállalásában is, hiszen korukhoz/gyermekek korához közelálló ügyekért (is) áldozzák fel szabadidejüket.

Musick és Wilson (2008) mára már klasszikussá vált könyvükben azt tárták fel, hogy a szülői önkéntesség valószínűsége a háztartásban élő gyermekek számától, a gyermekek életkorától a szülő foglalkoztatási státuszától és családi állapotától függően változik.

A Child Trends 2011-es adatainak elemzése alapján Haski-Leventhal és szerzőtársai (2016) úgy találták, hogy a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülők nagyobb valószínűséggel vállalnak önkéntességet. Hasonló következtetésre jutott már 2010-ben Wang és Fahey (2010) a Bush-kormányzat „No child left behind” („Egyetlen gyermek sem veszhet el”) programjának hatásait

elemezve, illetve bő 10 évvel később Gibbs és szerzőtársai (2021) a szülői önkéntesség hatékonyságát vizsgálva.

A szülői önkéntesség motivációit elemezve Haski-Leventhal és szerzőtársai (2016:689) megjegyzik, hogy noha a szülői önkéntességnek van egy potenciális közjó-jellege, ugyanakkor a motivációk származhatnak olyan (vélt vagy valós) magánelőnyökből is mint például a befolyásszerzés az iskolai/osztály szervezetekben, az erőforrások irányításában, a kapcsolati tőke építésében, a gyermek számára jobb oktatási helyzet elérésében stb. Magánelőny lehet azonban az is, hogyha javulnak a szülői készségek vagy a szülők példaképként szolgálnak gyermekeik számára a közösségi/társadalmi felelősségvállalás kapcsán (Walsh 2010).

Számos kutatás bizonyítja, hogy általában véve az önkéntességnek, így a szülői önkéntességnek is alapvetően két fő akadálya azonosítható: az időbeli korlátok és a lehetőségek hiánya. Az elemzések (lásd például Epstein 2008; Deslandes – Bertrand 2010; Bhargava – Witherspoon 2015; Anastasiou – Papagianni 2020) azt is kimutatták, hogy a szülők iskolai bevonódása a gyermek életkorával egyenes arányban csökken: a középfokú intézményekben jelentősen alacsonyabb a szülők – különösen az apák – önkéntes-hajlandósága, mint az alacsonyabb fokú intézményekben. Ugyanakkor fontos kiemelni, Lareau (1989; 2011) nyomán, hogy a szülői részvétel kulturálisan is beágyazott, amely a kulturális tényezőktől és az iskola kontextusától függhet, és ezek ugyanúgy akadályai lehetnek a szülői önkéntesség vállalásának. Ahogy Wang és Fahey megállapítják: „Azok a szülők, akik olyan kultúrából érkeztek, ahol a tanárok játsszák a főszerepet a gyermekek oktatásában, nincsenek hozzá szokva az iskolákban és az osztályterekben végzett önkéntes munkához. Segíthetnek a gyerekeknek házi feladatukban otthon, de az osztálytermi tanítást hivatásos pedagógusok birodalmának tekintik, ezért a tanárok oktatási hatáskörének tiszteletben tartása érdekében ezek a szülők hajlamosak nem »beavatkozni« az iskolába.” (Wang – Fahey 2010:1127)

Összességében tehát, az önkéntesség-kutatások a szülői önkéntesség meghatározásakor annak nem fizetett, ellentételezés nélküli munka-jellegére teszik a hangsúlyt, azzal a céllal, hogy elkülönítsék a fizetett munkát végzők (az iskolai alkalmazottak) tevékenységeitől. Horizontális jellegéből fakadóan generációs megközelítésből vizsgálják a szülők iskolai önkéntességének megnyilvánulási formáit. Mindemellet a szülői önkéntesség is hordozza az önkéntesség olyan általános sajátosságait, mint egyfelől a Smith (1994) által leírt „domináns státusz-modell”, miszerint az önkéntességet vállalók között nagyobb gyakorisággal találhatunk magasabb iskolai végzettségű, jobb társadalmi és gazdasági státuszú egyéneket. Másfelől a

szülői önkéntesség is rendelkezik az önkéntes tevékenységekre jellemző (potenciális) közjó-jelleggel, de magában foglalhatja a klub- és magánjavak, magánelőnyök lehetőségét is, hiszen az önkéntesség egy csoport vagy az egyén számára is „haszonnal járhat”.

## A SZÜLŐK ISKOLAI ÖNKÉNTESÉGÉNEK INFORMÁLIS, KVÁZI-FORMÁLIS ÉS FORMÁLIS SZERVEZETI KERETEI MAGYARORSZÁGON

Az önkéntes tevékenységek kategorizálásánál – így a szülők iskolai önkéntességénél is – fontos kritérium, hogy milyen formális vagy nem formális (informális) szervezeti keretek között valósulnak meg (Wilson 2000). Hangsúlyozni kell, hogy akár a formális, akár az informális önkéntességet vizsgáljuk, egyrészt jelentős közösségi/társadalmi erőforrást, másrészt közösség-szervező erőt jelentenek, harmadrészt pedig a közösséghez tartozás és a csoportidentitás olyan alapvető kifejeződései, amelyek hozzájárulnak az egyének közösségi és társadalmi integrációjához (Hustinx et al. 2010).

Formalizáltság szempontjából Magyarországon a szülők iskolai önkéntessége túlnyomó többségében **informális (jogi forma nélküli) szervezeti keretek** között, önként vállalt, általában tervezett, egyéni vagy csoportos tevékenységekben nyilvánul meg, mint például: rendezvények, családi napok, összejövetelek szervezése, előkészítése, támogatása, az oktatás és a pedagógus munkájának segítése, karbantartási munkák stb. Ezekről, mint bármely informális típusú önkéntes tevékenységről, csak célzott felmérések, kutatások alapján rendelkezünk, ráadásul viszonylag kevés adattal (lásd például Imre 2017; Marton 2019). Maguk az iskolák is igen ritkán nevesítik a szülői részvétel különböző formáit (kivételt képeznek azok a magán- és egyházi jellegű iskolák, amelyek pedagógiai programjának szerves és „elvárt” része a szülők aktív iskolai részvétele). Imre Nóra (2017:91) szignifikáns összefüggést mutatott ki a szülők alkalmi segítségnyújtása és területi (járási) megoszlása között, továbbá azt találta, hogy az érettségizett szülők vesznek inkább részt az ilyen, önkéntes jellegű tevékenységekben. Marton (2019:106) elemzésében azt találta, hogy a szülők iskolai informális segítségnyújtása leginkább fizikai munka formájában (varrás, sütemény készítése, főzés, dekorálás, takarítás), szellemi jellegű (szaktudás felajánlása) és személyes támogatás nyújtásában (gyermekek kísérése, szállítása, felügyelet), valamint a programok szervezésében, megvalósításában nyilvánult meg.

Az osztály- és iskolaszintű szülői munkaközösségekben, iskolaszékekben való szülői önkéntesség **kvázi-formális jellegű** szervezeti keretekben valósul meg, hiszen már van egy laza formális keret (ami hierarchikus is lehet, ha osztály-iskola struktúrában épül fel), de ezek nem önálló jogi személyként funkcionálnak. Iskolán belüli szerveződések, de nem részei az iskolának sem jogilag, sem strukturálisan. Többek között ezért is nevezte Addi-Racah (2022) „in-between actor”-nak, köztes szereplőnek a szülői szervezeteket. A tagok nem direkt participáció alapján, hanem demokratikus képviseleti rendszerben, önkéntesen vesznek részt a szülői munkaközösségekben, munkájukért ellentételezést nem kapnak. Érdekartikulációs funkciót csak kivételes és konfliktusos helyzetben töltenek be (lásd Ligeti – Márton 2002).

Történetileg a szülői munkaközösségek működésének három – a két háború közötti időszak, az államszocializmus és a rendszerváltozás utáni – periódusát különbözteti meg Sári Mihály (2005:3). A rendszerváltozás után először az 1993. évi LXXIX. törvény próbálta új alapokra helyezni a magyar közoktatás helyzetét. A Közoktatási törvény az iskolaszékek létrehozását írta elő, ami a fenntartó, az iskolai testület és diákönkormányzat, valamint szülői képviselet alkotta érdekegyeztető szervezet. A gyakorlat azonban azt mutatta, hogy valódi érdekegyeztetés hiányában az iskolaszékek többsége csak formálisan működött, míg a szülői munkaközösségek, bár jogosítvány nélkül, de továbbra is – ahogy Sári (2005:3) fogalmaz – az iskolák útítársai maradtak. Mindezek ellenére a 2011. évi CXC. törvény a „Nemzeti köznevelésről” a 73. paragrafus 1. pontjában – „A szülői szervezet, az iskolaszék, az intézményi tanács” fejezet – továbbra is nevesítette az iskolaszékeket, míg a szülői szervezetekről a következőképpen rendelkezett: „Az óvodában, az iskolában és a kollégiumban a szülők jogaik érvényesítése, kötelességük teljesítése érdekében, az intézmény működését, munkáját érintő kérdésekben véleményezési, javaslattevő joggal rendelkező szülői szervezetet (közösséget) hozhatnak létre.”<sup>6</sup>

A szülői munkaközösségek munkájával érintőlegesen Marton (2019:113) foglalkozik és az interjú vizsgálatok alapján megállapítja, hogy a munkaközösségekben való részvételről a megkérdezett szülőknek nem volt pozitív véleményük. Az, hogy az iskolák a jogszabályi kötelezettségeiknek eleget téve mennyire és hogyan veszik igénybe a szülői munkaközösségek munkáját, leginkább az iskolák hagyományaitól, az iskolavezetés partnerségi szemléletétől függ. Marton (2019:113) elemzése alapján a szülői munkaközösségek főként a nagyobb

---

<sup>6</sup> <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

horderejű iskolai rendezvények (alapítványi bál, ballagás) szervezésében, osztályszinten egyfajta közvetítő szerep (az osztályfőnök és a szülőtársak között) betöltésében, valamint a hivatalos iskolai dokumentumok esetében az alkalmankénti véleményezési és a javaslattételi jog gyakorlásában vesznek részt. Ugyanakkor kvázi-formális szervezetként folytatnak egyfajta pénzügyi-, gazdálkodási tevékenységet („osztálypénz” kezelése), aminek szabályozására nincs példa és ezért esetleges konfliktusok forrása is lehet az szülői közösségeken belül.

Végezetül a szülők **formális önkéntességének** az iskolák működését segítő alapítványok kuratóriumában vagy egyesületek vezetőségében, tagságában való részvétel ad keretet. Magyarországon a rendszerváltást követő években számos oktatási célú civil-nonprofit szervezet (főként alapítvány) jött létre, válaszul arra a „keresletre”, amivel a szülők gyermekeik óvodai, általános- és középiskolai oktatásának színvonalát kívánták emelni, vagy éppen a hiányzó szolgáltatásokat (például, nyelvtanulás, egyéb „különórák” és tehetséggondozás), illetve az iskolák tanulóinak, pedagógusainak támogatását, valamint az intézmények fenntartását akarták biztosítani (Sebestény – Bartal 2024:58). 2010-ben az oktatási célú civil-nonprofit szervezeteknek még 59 százaléka, 2020-ban pedig 56 százaléka működött az „alap- és középfokú oktatás” terén. Sebestény és Bartal szerint (2024:73) a szervezetszám-csökkenés arra utal, hogy egyre fogy az a többlet anyagi-, szellemi- és humán erőforrás, ami kiegészítené vagy kijavítaná e két közoktatási terület problémáit. 2020-ban az oktatási civil-nonprofit szervezeteknek 29400 önkéntesük volt, ami az összes önkéntes 9,5 százalékát tette ki. Az oktatási alszektorban az önkéntesek munkája inkább a szervezetek működtetésével kapcsolatos, és kevésbé a szolgáltatói feladatok ellátásában nyilvánul meg (Sebestény – Bartal 2024:77).

## A KUTATÁS CÉLJAI, FŐBB KÉRDÉSFELTEVÉSEI ÉS MÓDSZEREI

A tanulmány elsődleges célja, hogy egy nem reprezentatív, kismintás pilot-kutatás eredményei alapján részletesen megvizsgálja a magyar szülők iskolai bevonódásának azon típusait, amelyek megfelelnek az informális, kvázi formális és formális önkéntesség kritériumainak. A kutatási cél választását egyrészt az indokolta, hogy a nemzetközi és hazai neveléstudományi vizsgálatok alapján (a legfontosabbakat kiemelve: Epstein 1995/2010; Bekker – Denessen 2007; Hill – Tyson, 2009; Perlusz et al. 2012; Imre 2015; 2017; Marton 2019; Kocsis et al. 2022) számos adattal rendelkezünk arról, hogy a szülők iskolai önkéntessége mely tevékenységi

területeken mutatkozik meg. Ugyanakkor ezeknek az önkéntesség-kutatásokban alkalmazott strukturális-funkcionális megközelítés szerinti elemzésére alig találunk eredményeket. Másrészt, szektorszinten – a nonprofit statisztikai felmérések és kutatások révén – a formális önkéntességről rendelkezünk adatokkal, míg az informális önkéntességről, annak megnyilvánulási formáiról alig vannak ismereteink. Különösen igaz ez a szülők iskolai és iskolán kívüli önkéntességére, amely tevékenységek jó része az informális önkéntesség körébe tartozik, hiszen nem jogilag bejegyzett szervezeti keretek között folynak. Ezzel kapcsolatosan a kutatás fő kérdései a következők voltak:

- Egyrészt, milyen a struktúrája és a gyakorisága e tevékenységeknek, hiszen ebből következtetni lehet arra, hogy milyen jellegű (erőforráspótló vagy az oktatást segítő) tevékenységeknél veszik igénybe a pedagógusok, illetve az iskolák a szülők által felajánlott időadományt.
- Másrészt, a szülők önkéntes aktivitása mennyire proaktív, illetve reaktív az egyes informális önkéntes tevékenységek esetében. Ugyanis az önkéntességgel foglalkozó szakirodalom (lásd például Yeung 2008; Bartal – Kmetty 2011) egyik fő kérdése, hogy az önkéntes magatartásban milyen szerepet játszik a választás (proaktivitás) vagy a meghívás (reaktivitás). Ugyanakkor a proaktív, a kezdeményező önkéntes magatartást a civil (állampolgári) önszerveződés egyik kifejeződésének is tekintik (Arato – Cohen 1988; Anheier et al. 2004).
- Harmadrészt iskolatípusonként mely informális, szülői önkéntes tevékenységek jellemzőek hiszen az elemzések (lásd például Epstein 2008; Deslandes – Bertrand 2010; Bhargava – Witherspoon 2015; Anastasiou – Papagianni 2020) azt mutatják, hogy a szülők iskolai bevonódása a gyermek életkorával egyenes arányban csökken.
- A fenti kontextuális változókon kívül mely szociodemográfiai változók befolyásolják az informális önkéntes tevékenységek vállalását.

Következő célunk a szülők kvázi-formális – a szülői munkaközösségekben – és a formális szervezetekben (alapítványok, egyesületek) végzett önkéntes munkájának vizsgálata volt, a feladat/pozíció vállalásának okait, a tevékenység gyakoriság és „gazdasági hasznát” (munkaórák és azok értéke) kutatva, hiszen ez az egyik legkevésbé vizsgált területe a szülők iskolai önkéntességének. Ez esetben is kerestük a szociodemográfiai változók magyarázó hatását a szülők formális típusú önkéntes tevékenységeire vonatkozóan.

A kérdőíves megkérdezés 2024. május 15. és június 30. között zajlott hólabda módszerrel, és a közösségi felületeken történő hirdetés útján értük el a válaszadó sokaságot. A kérdőív 57 kérdést tartalmazott és három fő részből állt. A kérdőív első része – az iskolai és iskolán kívüli – szülői önkéntes tevékenységek felmérésére irányult, iskolatípusonkénti metszetben. E részben fontosnak tartottuk azt is, hogy a válaszadók indokolják meg, hogy önkéntességnek tartják-e vagy sem ezeket a tevékenységeket. A kérdőív második része zárt és nyitott kérdésekkel a szülői munkaközösségekben, az iskolai alapítványoknál és a civil-nonprofit szervezeteknél végzett önkéntes tevékenységekre vonatkozott. Végezetül a harmadik rész a szülők szociodemográfiai jellemzőire kérdezett rá. A megkérdezés lezárultával összesen 119 válasz érkezett be, és ez képezte a nem reprezentatív minta alapsokaságát.

Az adatelemzés során az alacsony elemszám miatt bizonyos változókat összevontunk, így például: a gimnáziumi tanulókhöz soroltuk 7 szakgimnáziumi esetet; a szülői önkéntesség reaktivitás-proaktivitásának mérésekor a szülői munkaközösségi részvételhez soroltuk a szülői munkaközösség tagjai és vezetői felkérésére vonatkozó válaszokat; a regressziós elemzés elvégzéséhez a foglalkoztatási státuszra, a lakóhelyre, a gazdasági helyzet szubjektív megítélésére, valamint a vallásosságra vonatkozó kérdésekből dichotóm változókat állítottunk elő. Az adatelemzéshez JASP (0.18.3 verzió) programot használtunk.

## A VÁLASZADÓ SZÜLŐI MINTA JELLEMZŐI

Ahogy a 2. táblázat adatai alapján látható – a válaszadói státusz, az iskolai végzettség, a foglalkoztatási helyzet és a vallásosság alapján – egy homogén minta jött létre, hiszen az válaszadók 80 százalékban az anyák közül kerültek ki, 89 százalékuk felsőfokú végzettséggel rendelkezett és ugyancsak 80 százalékuk foglalkoztatott volt, míg 69 százalékuk valamilyen formában vallásosnak mondta magát.

A nem reprezentatív minta válaszadóinak átlagéletkora 45 év volt, a legfiatalabb válaszadó 36 éves, míg a legidősebb 60 éves volt. Generációs szempontból a válaszadók 54 százaléka az X generációhoz, míg 46 százaléka az Y generációhoz tartozott. Az önkéntesség szempontjából ez azért fontos, mert a szakirodalmi megállapítások szerint az X generáció számára az önkéntességnek még van egy „kollektív stílusa” (Hustinx – Lammertyn 2003:168), ami közösség iránti elköteleződésben és kötelességérzetben fejeződik ki, és alapja a szolgáltatás etika.

2. táblázat. A válaszadó szülők jellemzői a szociodemográfiai és kontextuális változók mentén  
(N=119)

Válaszadói státusz	Anya	107 fő (90%)		
	Apa	12 fő (10%)		
Átlagéletkor	45 év			
Családi állapot	Házass/élettársi kapcsolatban él	101 fő (85%)		
	Elvált (gyermekét egyedül nevelő)	18 fő (15%)		
Gyermekei száma	1 gyermek	20 fő (17%)	1 gyermek	17%
	2 gyermek	41 fő (34%)	2 gyermek	34%
	3 gyermek	32 fő (27%)	3 vagy több gyermek	49%
	4 gyermek	21 fő (18%)		
	5 vagy több gyermek	5 fő (4%)		
Iskolás gyermek	Alsó tagozatos gyermeke van	70 fő (59%)		
	Felső tagozatos gyermeke van	57 fő (48%)		
	Gimnazista gyermeke van	50 fő (42%)		
Iskolai végzettsége	Érettségizett	6 fő (5%)	Középfokú végzettségű	11%
	Felsőfokú technikus	7 fő (6%)		
	Főiskolai diploma	30 fő (25%)	Felsőfokú végzettségű	89%
	Egyetemi diploma	76 fő (64%)		
Foglalkoztatási helyzet	Alkalmazott	58 fő (49%)	Foglalkoztatott	80%
	Közalkalmazott	19 fő (16%)		
	Vállalkozó	18 fő (15%)		
	Háztartásbeli	8 fő (7%)	Nem foglalkoztatott	20%
	Gyesen, gyeden van	14 fő (12%)		
	Gyeten van	2 fő (1%)		
Állandó lakóhelye	Főváros	45 fő (38%)	Fővárosi	38%
	Vármegyeszékhely	22 fő (18%)	Vidéki	62%
	Város	33 fő (28%)		
	Község	19 fő (16%)		
Gazdasági helyzet	Gondok nélkül élnek	33 fő (28%)	Gondok nélkül élnek	28%
	Beosztással még jól kijönnek	61 fő (51%)	Beosztással még jól kijönnek	51%
	Beosztással még éppen kijönnek	18 fő (15%)	Beosztással éppen, hogy kijönnek/hónapról hónapra élnek	21%
	Hónapról hónapra élnek	7 fő (6%)		
Vallásosság	Egyház tanításai szerint vallásos	39 fő (33%)	Vallásos	69%
	Maga módján vallásos	43 fő (36%)		
	Nem tudja eldönteni	5 fő (4%)	Nem vallásos	31%
	Nem vallásos	32 fő (27%)		
Felekezet	Katolikus	47 fő (39%)		
	Református	15 fő (13%)		
	Evangelikus	6 fő (5%)		
	Egyéb felekezet	5 fő (4%)		
	Nem tartozik felekezethez	45 fő (39%)		
Szülői munkaközösség tagja, vezetője (N=45 fő)	Alsó tagozat	29 fő (64%)		
	Felső tagozat	21 fő (47%)		
	Gimnázium	15 fő (33%)		
Önkéntesség az elmúlt 1 évben (N=64)	Civil-nonprofit szervezetnél	41 fő (64%)		
	Munkahelyén	10 fő (16%)		
	Mindkettő	13 fő (20%)		

Forrás: Saját készítésű táblázat az „Országos szülői részvétel és önkéntesség felmérés” adatai alapján.

Jellemzi még az ehhez a korosztályhoz tartozó önkéntesek többségét a szervezeti lojalitás, ami leginkább az önkéntesség rendszerességében nyilvánul meg. Ez azt jelenti, hogy az ilyen

önkéntesek kevésbé érdekeltek a reguláris, rendszeres önkéntes munkavégzésben, hanem sokkal inkább igyekeznek célirányos, nagyobb szabadsággal járó feladatokat végezni.

A válaszadóknak közel fele-fele arányban volt egy-két, illetve háromnál több gyermeke. A mintába főként olyan szülők kerültek be, akiknek inkább alsó és felső tagozatos gyermeke, és alig két ötödöt tett ki azon szülők aránya, akiknek gimnazista gyermeke (is) volt.

Több mint háromötödük lakott vidéki településen, közel kétötödük pedig fővárosi lakos volt. Gazdasági helyzetét többségük jónak ítélte meg (28 százalékuk gondok nélkül, 51 százalékuk pedig beosztással még jól kijött jövedelméből). A válaszadó szülők többsége vallásos volt és tartozott valamilyen felekezethez (csak 39 százalékuk mondta azt, hogy nem tartozik felekezethez).

A kontextuális jellemzők közül ki kell emelni, hogy iskolatípusonként 33-64 százalékuk vett részt a szülői munkaközösségek munkájában tagként vagy vezetőként, de jól látható, hogy a gyermekek életkorával ez az aktivitás egyre csökkent. Formális keretek között (civil-nonprofit szervezetnél vagy a munkahelyükön) valamivel több mint a felük (64 fő, 54 százalékuk) végzett önkéntes munkát, ami kétszerese a 2018-ban mért országos aránynak. Mindezek arra utalnak, hogy a vizsgálati mintánkba a magyar szülők egy speciális rétege került be, akiket az előzetes adatok szerint magas önkéntes aktivitás jellemez.

## A VIZSGÁLT SZÜLŐK INFORMÁLIS TÍPUSÚ ÖNKÉNTESÉGÉNEK JELLEMZŐI A KUTATÁS EREDMÉNYEI SZERINT

### *A szülők iskolán belüli, informális típusú önkéntes tevékenységeinek eredményei*

A megkérdezés során tíz tevékenységi területen vizsgáltuk a szülők informális jellegű iskolai önkéntességét (3. táblázat). A válaszadó 119 szülő átlagosan négy informális önkéntes tevékenységi területet jelölt meg a választhatók közül. A választott tevékenységek közül legtöbben (86 fő, az összes 72 százaléka) az ünnepekhez való ételek készítését jelölték meg. Ezt követte a rendezvények (58 százalékuk), az ünnepek szervezése (52 százalékuk), előkészítése terén (46-44 százalékuk által) nyújtott segítség említése. Az ötödik leggyakoribb tevékenység volt az oktatást segítő háttérmunkák végzése (például nyomtatás, anyagok, eszközök készítése, biztosítása), a hetedik helyre pedig a pedagógus munkájának (kísérés, gyermekfelügyelet) segítése került.

## 3. táblázat. A szülők iskolai informális önkéntességének tevékenységterületei iskolatípusonként

Tevékenység (Összes szülő N=119)	A gyermek iskolatípusa szerint		
	Alsó tagozatos gyermekes szülők részvételi aránya	Felső tagozatos gyermekes szülők részvételi aránya	Gimnáziumi gyermekes szülők részvételi aránya
Ünnepekhez ételek készítése (N=86; 72%)	52%	31%	<b>17%</b>
Ünnepek szervezése (N=62; 52%)	<b>65%</b>	23%	12%
Rendezvények szervezése (N=58; 49%)	48%	<b>38%</b>	14%
Ünnepek előkészítése (N=55; 46%)	51%	34%	15%
Oktatást segítő háttér munkák (N=53; 44%)	57%	26%	<b>17%</b>
Rendezvények előkészítése (N=52; 44%)	48%	<b>36%</b>	16%
Pedagógus segítése – kísérés, felügyelet (N=49; 41%)	<b>63%</b>	<b>38%</b>	9%
Intézmény karbantartásában (festés, javítás) segítség (N=42; 35%)	<b>63%</b>	22%	15%
Családi napon segítő (N=34; 28%)	<b>61%</b>	28%	11%
Családi nap szervezése (N=33; 27%)	58%	33%	9%

Forrás: Saját készítésű táblázat az „Országos szülői részvétel és önkéntesség felmérés” adatai alapján.

Az egyik „legismertebb” szülői önkéntes tevékenység, az intézmény karbantartásában (festés, javítások) való segítség a nyolcadik lett (35 százalékuk említésével) a tevékenységi rangsorban. Ebben az is közre játszhat, hogy megnehezültek és megszigorodtak a feltételei az ilyen jellegű szülői részvételnek, mivel tankerületi jóváhagyás kell hozzá. A legalacsonyabb említéssel a családi napok szervezése és az ott végzett önkéntes munkák zárták az szülők informális típusú iskolai önkéntes tevékenységeinek rangsorát a nem reprezentatív mintában. A 3. táblázat legszembetűnőbb eredménye, hogy a középfokú intézményekben jelentősen alacsonyabbnak mutatkozott a szülők önkéntes-hajlandósága, mint az alapfokú intézményekben. Eredményeink egyrészt arra engednek következtetni, hogy a szülők önkéntes-hajlandóságának csökkenése „fokozatosan” megy végbe, hiszen az alsó tagozatos gyermekek szüleinek még közel fele (48 százaléka), kétharmada (65 százaléka) vállalt valamilyen informális szülői önkéntességet az iskolákban, a felső tagozatban ez az arány már csak közel egyötöd (22 százalék), illetve kétnegyed (38 százalék) körül alakult, míg a gimnáziumban már csak 9-17 százalék volt. Másrészt az adataink azt is jól mutatják, hogy

iskolatípusonként változó a szülők részvételének súlya az egyes tevékenységekben. Így például az alsó tagozatos szülők körében négy tevékenységi területet (ünnepek szervezése, pedagógus segítése, az intézmény karbantartása és a családi napon való, segítőként való részvétel), a felső tagozatos gyermeket nevelő szülőknél már három (rendezvények szervezése, a pedagógus munkájának segítése, rendezvények előkészítése), míg a gimnáziumi tanulók szülei esetében leginkább két kiemelkedőbb területet lehetett azonosítani (ételek készítése ünnepekre, oktatást segítő háttérmunkák).

Eredményeink szerint az iskolai informális tevékenységek többségét évi egy-két alkalommal végzik a szülők. Az ételek készítésénél, a pedagógus segítségénél, az oktatási háttérmunkáknál, az intézmény karbantartásánál fordul elő, hogy évi három-négy alkalommal is szükség van a szülői önkéntes munkára.

Fontosnak tartottuk rákérdezni arra is, különösen a tevékenység informális jellege miatt, hogy a szülők önkéntességnek tekintik-e – a bevezetőben ismertetett definíció alapján – tevékenységüket. A megkérdezettek 73 százaléka válaszolt a kérdésre igennel, míg 13 százalékuk nemmel, 14 százalékuk pedig nem tudta eldönteni. Az igen válaszok indoklásában a tevékenység szabad akaratból történő végzését, önkéntes és nem monetáris jellegét, a „szankció” hiányát, egyéni és közösségi hasznát emelték ki a válaszadók. A nemmel válaszolók többségének az előbbiekkal ellentétben az „önkéntes”-jelleggel volt problémája, mivel elmondásuk szerint az ilyen feladatok esetében erős csoport- és társadalmi nyomást érzéltek (egyesek az indirekt szankcionálást is említették), illetve többük az iskolák forráshiánya miatti működtetési „kényszert” tapasztalva válaszolt nemmel. A bizonytalanok az önkéntesség közhasznúsága és a magánelőnyök dilemmája miatt nem tudtak egyértelmű válasszal szolgálni.

Az informális iskolai önkéntesség gyakoriságának lehetséges magyarázó tényezőire lineáris regresszióelemzést végeztünk stepwise módszerrel.<sup>7</sup> A modell alapján ( $F(1,65) = 4,85$ ,  $p = 0,03$ ,  $\text{Adj. } R^2 = 0,06$ ) szignifikáns prediktor a gyermekek száma változó volt, ami negatívan magyarázta az alsó tagozatos szülők iskolai informális önkéntességét ( $t = -2,20$ ,  $p = 0,03$ ,  $\text{SE} = 0,04$ ), standardizált regressziós együttható (béta) =  $-0,26$ , azaz minél több gyermeke volt a

---

<sup>7</sup> Bemeneti változók: lakóhely (1 = főváros, 2 = vidék), szubjektív gazdasági helyzet, életkor, gyermekek száma, oktatási intézmény állami fenntartású-e (1 = állami, 0 = nem állami), vallásosság (1 = vallásos, 2 = nem vallásos), foglalkoztatottság (1 = foglalkoztatott, 2 = nem foglalkoztatott).

válaszadónak annál ritkábban vett részt iskolai informális önkéntességben. Ez némiképp ellentmond a szakirodalomban (lásd Gee 2011) tapasztaltaknak, de egyrészt, úgy véljük, az eredmény a nem reprezentatív minta sajátosságaiból ered, másrészt a határhaszon – határköltés problémája is lehet magyarázat, illetve időmenedzsmenti problémák is okozhatják, hiszen három vagy annál több gyermek esetében (az ilyen szülők aránya 55 százalék volt) egyszerűen fizikailag nincs annyi ideje a szülőnek az önkéntes tevékenységekre. A kontextuális változók közül a normatívan elvárt, szülői értekezleten/fogadóórán való részvétel közepes-erős összefüggést mutatott az informális önkéntesség vállalásával ( $r = 0,50$ ;  $p < 0,001$ ), azaz a szülői értekezleteken/fogadóórákon gyakrabban résztvevő szülők nagyobb gyakorisággal vállaltak iskolai vagy iskolán kívüli, informális típusú önkéntes tevékenységeket.

### *A szülők oktatáshoz köthető, iskolán kívüli, informális típusú önkéntes tevékenységeinek eredményei*

A szülők oktatáshoz köthető, de iskolán kívüli, informális típusú önkéntes tevékenységében a 119 válaszadó szülő átlagosan már csak két informális önkéntes tevékenységi területet jelölt meg a választhatók közül (5. táblázat). A legtöbbjük által végzett három önkéntes tevékenység az osztály- és iskolatársak szállítása, kirándulásokon a gyermekek kísérése, illetve szülői találkozók, összejövetelek szervezése volt. A választható tevékenységek rangsorában a „középmezőnybe” tartozott a szociális tevékenységek, összejövetelek szervezése osztály-, iskolatársaknak, valamint a pedagógus segítése (gyermekfelügyelet), amelyekben a szülők egyharmada-egynegyede vett részt. A legkevesebbet vállaltak (14 százalékuk) olyan iskolán kívüli önkéntes tevékenységet, mint a tanórán kívüli (művészeti, kézműves) és természet-környezetvédelmi foglalkozások tartása, illetve korrepetálás. Ahogy az 5. táblázat adatai alapján is látható, iskolatípusonként nagyon változó, hogy mely iskolán kívüli tevékenységben vesznek részt nagyobb arányban a szülők. Az alsó tagozatos gyermekek szülei kirándulásokon és iskolán kívüli programokban vállalnak gyermekfelügyeletet, míg a felső tagozatos gyermekek szülei közösségi (összejövetelek) és készségfejlesztési programokban. A gimnáziumi tanulók szülei leginkább a szociális tevékenységek és korrepetálások terén végeznek önkéntes munkát.

Az önkéntesség gyakoriságát vizsgálva azt találtuk, hogy a gyermekek szállítása és a szülői összejövetel alkalmi, és heti-havi rendszerességgel történik, míg a korrepetálás heti

rendszerességgel. A többi tevékenység alkalmi jellegű, évente egyszer-kétszer fordítanak rá időt a szülők.

Az iskolán kívüli szülői, informális típusú önkéntességet ugyancsak a szülők 73 százaléka tartotta önkéntességnek, hasonló indokokkal, mint amit már fentebb részleteztünk, de ez esetben sokkal többen említették a tevékenységvégzés önkéntes és időadomány jellegét. A nemmel válaszoló 13-14 százaléknak leginkább a tevékenységek klub-jellege (saját gyermek és osztálytársak számára végzett önkéntesség) okozott bizonytalanságot, problémát.

### *A kezdeményező szereplők vizsgálatának eredményei a szülők iskolai és iskolán kívüli, informális típusú önkéntes tevékenységei esetében*

A következőkben az önkéntességgel foglalkozó szakirodalom (lásd például Yeung 2008; Bartal – Kmetty 2011) alapján arra keressük a választ, hogy a szülők – iskolai és iskolán kívüli – informális típusú önkéntes tevékenységeikben mennyiben lépnek fel proaktív magatartást tanúsítva, azaz kezdeményezőként, illetve mennyiben engedik ezt át a másik két szereplőnek (pedagógus, szülői munkaközösség), reaktívan „követve” őket.

Általánosságban megállapítható a 4. táblázat adatai alapján, hogy az iskolai, informális önkéntes tevékenységek döntő többségében – mind az alsó tagozaton, mind pedig a felső tagozaton – a szülői munkaközösségek (SZMK-k) léptek fel elsődleges kezdeményezőként. A pedagógusok – egy-két esettől eltekintve – jóval alacsonyabb arányban voltak kezdeményezői a szülők iskolai önkéntességének, míg a nem SZMK-tag szülők náluknál is alacsonyabb arányban jelentek meg, mint proaktív szereplők. Ugyanakkor a kutatás fontos eredményének tartjuk annak megmutatását, hogy a bizonyos iskolai önkéntes tevékenységek megvalósítása a három szereplő partnerségi kezdeményezésén alapult (például az alsó tagozaton a pedagógus segítése a gyermekfelügyeletben, míg a gimnáziumban az ünnepek és a rendezvények szervezése).

Az adatok alapján azt láthatjuk még, hogy a szülői munkaközösség dominanciája mellett több variáció is megjelent a három szereplő különböző intenzitású proaktív magatartásra. Ennek különböző mintázataira – az alsó és a felső tagozaton – a következő példák szolgálnak: például az ételek készítésekor az alsó tagozaton az esetek közel felében az SZMK és kisebb arányban a pedagógus, míg a felső tagozaton az esetek több mint felében az SZMK, és egyharmadában a szülők voltak a kezdeményezők. Látható továbbá, hogy az alsó tagozaton az ünnepek és a

rendezvények szervezésében a szülők és a pedagógus azonos arányban kezdeményezői az önkéntes tevékenységnek, noha az SZMK nagyobb arányú aktivitása itt is megmutatkozott.

4. táblázat. A szülők informális iskolai tevékenységi területei iskolatípus és kezdeményező szerint

Tevékenység	A gyermek iskolatípusa és a kezdeményező szerint								
	Alsó tagozatos gyermek (N1)			Felső tagozatos gyermek (N2)			Gimnáziumi tanuló gyermek (N3)		
	SZ	P	SZMK	SZ	P	SZMK	SZ	P	SZMK
Ünnepekhez ételek készítése (N1=54; N2=23; N3=13)	20%	<b>31%</b>	<b>49%</b>	30%	17%	<b>53%</b>	15%	<b>61%</b>	24%
Ünnepek szervezése (N1=47; N2=19; N3= 6)	30%	28%	<b>41%</b>	32%	21%	<b>47%</b>	33%	33%	34%
Rendezvények szervezése (N1=36; N=2=16; N3=6)	26%	26%	<b>48%</b>	19%	19%	<b>62%</b>	33%	33%	34%
Ünnepek előkészítése (N1=35; N2=16; N3=4)	8%	<b>46%</b>	<b>46%</b>	25%	19%	<b>56%</b>	<b>50%</b>	25%	25%
Oktatást segítő háttér munkák (N1=34; N2=10; N3= 9)	<b>50%</b>	26%	24%	<b>40%</b>	20%	<b>40%</b>	22%	<b>44%</b>	<b>33%</b>
Rendezvények előkészítése (N1=32; N2=13; N3= 7)	16%	28%	<b>47%</b>	15%	38%	<b>46%</b>	0%	<b>71%</b>	29%
Pedagógus segítése - gyermekfelügyelet (N1= 34; N2=13; N=3)	35%	35%	30%	15%	<b>54%</b>	23%	<b>100%</b>	0%	0%
Intézmény karbantartásában (festés, javítás) segítség (N1=28; N2=12; N3=6)	14%	29%	<b>57%</b>	17%	8%	<b>40%</b>	17%	17%	<b>66%</b>
Családi napon segítő (N1= 25; N2= 5; N3=4)	28%	16%	<b>48%</b>	<b>40%</b>	20%	<b>40%</b>	0%	25%	<b>75%</b>
Családi nap szervezése (N=24; N2=5; N3=4)	17%	21%	<b>62%</b>	20%	20%	<b>60%</b>	0%	25%	<b>75%</b>
Átlag	<b>24%</b>	<b>29%</b>	<b>47%</b>	<b>25%</b>	<b>24%</b>	<b>51%</b>	<b>27%</b>	<b>33%</b>	<b>40%</b>

Forrás: Saját készítésű táblázat az „Országos szülői részvétel és önkéntesség felmérés” adatai alapján. SZ =szülő; P = pedagógus; SZMK = szülői munkaközösség.

A felső tagozaton ugyanezen tevékenységekben az SZMK és a szülők, illetve döntően az SZMK volt a kezdeményező. Meg kell említeni, hogy az alsó tagozaton az esetek felében az oktatást segítő háttér munkákban a szülők léptek fel proaktívan, míg a felső tagozaton ugyanezen tevékenységet és a családi napok segítői munkáját a szülők és az SZMK azonos arányban kezdeményezték. Az SZMK legnagyobb arányban (mind az alsó, mind pedig a felső tagozaton), a családi napok szervezésének volt kezdeményezője, míg az esetek alig egynegyedében a szülők vagy a pedagógusok.

Az alsó és felső tagozaton tapasztaltaktól teljesen eltérő mintázatot találtunk a gimnáziumi tanulók szüleinek iskolai, informális tevékenységének kezdeményezőit vizsgálva.<sup>8</sup> Először is szembetűnő, hogy az SZMK-nak már közel sem volt akkora „autoritása” a szülők önkéntességének kezdeményezésében. Ezt az „autoritást” három tevékenység (ételek készítése, rendezvények előkészítése, oktatást segítő háttérmunkák) esetében a pedagógus, míg további két esetben (ünnepek előkészítése, pedagógus munkájának segítése) a szülők vették át. Az SZMK olyan önkéntes munkákban mutatkozott meghatározó kezdeményezőnek, mint az intézmény karbantartása, és a családi nap szervezése, segítői feladatok kijelölése.

Az iskolán kívüli szülői, informális tevékenységekben a válaszadó szülők 38-14 százaléka vett részt (5. táblázat).

5. táblázat. A szülők iskolán kívüli informális tevékenysége a gyermekek iskolatípusa és a kezdeményező szerint

Tevékenység (Összes szülő N=119)	A gyermek iskolatípusa szerint			A kezdeményező szerint		
	Alsó tagozatos gyermekes szülők részvételi aránya	Felső tagozatos gyermekes szülők részvételi aránya	Gimnáziumi gyermekes szülők részvételi aránya	SZ	P	SZMK
Osztály-, iskolatársak szállítása (N=45; 38%)	63%	25%	2%	<b>82%</b>	13%	5%
Kirándulásokon gyerekek kísérése (N=42; 35%)	<b>73%</b>	25%	2%	29%	<b>60%</b>	11%
Szülői összejövetelek, találkozók szervezése (N=42; 35%)	59%	30%	11%	<b>56%</b>	16%	18%
Szociális tevékenységek szervezése (N=38; 32%)	52%	31%	<b>16%</b>	42%	10%	48%
Összejövetelek osztály-, iskolatársaknak (N=34; 28%)	56%	<b>37%</b>	7%	<b>74%</b>	13%	12%
Pedagógus segítése – gyermekfelügyelet (N=29; 24%)	<b>72%</b>	24%	4%	45%	45%	10%
Tanórán kívüli (művészeti) foglalkozások tartása (N=17; 14%)	63%	<b>38%</b>	0%	<b>80%</b>	20%	0%
Természet- és környezetvédelmi foglalkozások tartása (N=17; 14%)	65%	23%	12%	<b>59%</b>	18%	23%
Korrepetálás osztály-, iskolatársaknak (N=17; 14%)	59%	23%	<b>18%</b>	<b>100%</b>	0%	0%

Forrás: Saját készítésű táblázat az „Országos szülői részvétel és önkéntesség felmérés” adatai alapján. SZ =szülő; P =pedagógus; SZMK = szülői munkaközösség.

<sup>8</sup> Az eredmények értékelésénél figyelembe kell venni az alacsony elemszámból eredő torzítóhatást.

Várható módon ez esetben a szülői kezdeményezések túlsúlyát találtuk, mint például osztály- vagy iskolatársak szállítása, összejövetelek szervezése osztály- és iskolatársaknak, tanórán kívüli (művészeti) foglalkozások és a korrepetálás terén (5. táblázat).

Nagyobb arányú pedagógus általi kezdeményezést regisztrálhattunk az iskolán kívüli kirándulásoknál, míg a pedagógus segítése (gyermekfelügyelet) a szülők és a pedagógusok kooperációja alapján valósult meg. Figyelemre méltó, hogy ez a kooperáció érvényesült a szülők és az SZMK között akkor, ha az iskolán kívüli szociális tevékenységekről volt szó.

Az iskolán kívüli, informális önkéntes tevékenységben a szülők szerepeltek egyértelmű kezdeményezőként, és úgy tűnik a proaktivitás szempontjából ez a szülői önkéntesség „igazi” terepe, noha ebben a válaszadóknak már csak 32-14 százaléka vett részt. Nagyobb arányú pedagógusi és SZMK-kezdeményezés egy-két esetben volt tapasztalható.

## A VIZSGÁLT SZÜLŐK KVÁZI-FORMÁLIS ÉS FORMÁLIS TÍPUSÚ ISKOLAI ÖNKÉNTESÉGÉNEK JELLEMZŐI

### *A szülők kvázi-formális típusú iskolai önkéntessége, mint a szülői munkaközösségekben való részvétel*

Ahogy fentebb megállapítottuk, a szülői munkaközösségekben való részvétel az önkéntesség kvázi-formális típusához tartozik. A válaszadói mintában 45 szülő (az összes 38 százaléka) volt tagja szülői munkaközösségnek, és tagságuk átlagos ideje 4 év volt. Az adatok arra utalnak, hogy többségük többéves tapasztalattal rendelkezett, illetve 31 százalékuk több iskolatípusban is vállalta ezt a feladatot (6. táblázat).

Alapvetően a szülői munkaközösségi munka kevésbé tűnik tervezettnek, hiszen az „amikor szükség van rá” válaszok (alsó tagozat 68 százalék, felső tagozat 29 százalék, gimnázium 40 százalék) nagyfokú spontaneitást valószínűsítene. A szülői munkaközösség munkájában való részvétel gyakorisága nem függött sem a fenntartótól, sem a szülők szociodemográfiai státuszától. Valószínűsíthetően a megoldandó feladatok, tevékenységek jellege, valamint az iskola „elvárásai” befolyásolják a szülői munkaközösségi munka gyakoriságát.

Az alsó tagozatos gyermeket nevelő szülők, akik tagjai voltak a szülői munkaközösségnek is, a becsült munkaórák számát tekintve átlagosan évi 34 órát, a felsőtagozatban évi 31 órát, míg a gimnáziumokban pedig évi 23 órát fordítottak vállalt feladataik elvégzésére (6. táblázat).

6. táblázat. A szülői munkaközösségben való részvétel jellemzői

Összes szülői munkaközösségi tag			<b>45 fő (38%)</b>
A tagság átlagos ideje			4 év
Szülői munkaközösségi tagság iskolatípusonként	Alsó tagozat (N=70)		29 fő (41%)
	Felső tagozat (N=57)		21 fő (37%)
	Gimnázium (N=50)		15 fő (30%)
A részvétel gyakorisága	Alsó tagozat	Amikor szükséges	<b>17 fő (68%)</b>
		Évente 1-2 alkalommal	4 fő (14%)
		Havi rendszerességgel	4 fő (14%)
		Heti rendszerességgel	4 fő (14%)
	Felső tagozat	Amikor szükséges	<b>7 fő (29%)</b>
		Évente 1-2 alkalommal	<b>5 fő (23%)</b>
		Havi rendszerességgel	4 fő (19%)
		Heti rendszerességgel	6 fő (29%)
	Gimnázium	Amikor szükséges	<b>6 fő (40%)</b>
		Évente 1-2 alkalommal	<b>4 fő (27%)</b>
		Havi rendszerességgel	2 fő (13%)
		Heti rendszerességgel	3 fő (20%)
Becsült munkaórák száma	Alsó tagozat	Évi 20 óra	4 fő (14%)
		Évi 30 óra	9 fő (31%)
		Évi 40 óra	<b>16 fő (55%)</b>
	Felső tagozat	Évi 20 óra	4 fő (19%)
		Évi 30 óra	<b>10 fő (48%)</b>
		Évi 40 óra	7 fő (33%)
	Gimnázium	Évi 5 óra	2 fő (14%)
		Évi 20 óra	3 fő (21%)
		Évi 30 óra	<b>8 fő (57%)</b>
		Évi 40 óra	1 fő (8%)

Forrás: Saját készítésű táblázat az „Országos szülői részvétel és önkéntesség felmérés” adatai alapján.

Ennek – egy szülői munkaközösségi tagra vetített – becsült értéke az alsó tagozatban évi 55 ezer, a felső tagozatban évi 50 ezer, a gimnáziumban pedig évi 37 ezer forint<sup>9</sup> volt. Két-három szülői munkaközösségi taggal számolva ez évenként hozzávetőlegesen 110-220 ezer forint értékű önkéntes munkát jelent gyermekük osztálya, illetve iskolája számára.

A köztudatban a szülői munkaközösségnek megítélése eléggé ambivalens, ezért fontos szempont volt, hogy legalább érzékeltessük a szülői munkaközösségi tagság vállalásának okait. A 45 szülői munkaközösségi tagból 39 fő nyitott kérdésre adott válaszai alapján a feladatvállalás nyolc típusát lehetett beazonosítani és ezek sorrendje a következőképpen alakult:

- Csoportnyomás a vonakodó altruizmus miatt (11 válaszadó) – „más nem vállalta”; „más nem nagyon akarta”; „senki más nem mozdult”.

<sup>9</sup> Az egyszerűsített foglalkoztatás 2024. évi bérminimumával (1630 Ft/óra) számolva.

- Felkérésre (8 válaszadó): „a pedagógus felkérésére”; „felkértek mind a három gyermekem osztályában, amit örömmel vállaltam”; „felkértek a szülők és a pedagógusok, mert én mindenhol aktív vagyok”; „felkértek az alsós pedagógusok és később már nem tudtam leadni”;
- Közösségi aktivitás, tudatosság (8 válaszadó): „szeretek a közösségért tenni, aktívan részt venni benne”; „azért, hogy jobb hely legyen az iskola”; „fontosnak érzem, hogy támogatói jelenléttel állhassak a gyermekeim iskolai környezetét, közösségét illető folyamatokban”; „közösségszervezéssel foglalkozom”;
- Altruista (segíteni akarás) indíttatásból (4 válaszadó): „egyszerűen szeretek segíteni”; „szeretek segíteni és csak egy gyerekem van”;
- Elsődleges információk szerzése (3 válaszadó): „szeretem elsőkézből megtudni az információkat”;
- Példamutatás, hasznosságérzés (3 válaszadó): „példamutatásból, hogy kivegyem részem a feladatokból”;
- Pedagógus támogatása, együttműködés (3 válaszadó): „hogyan támogassam a pedagógus munkáját”; „szeretek hatékonyan együttműködni a pedagógusokkal”; „szeretném, ha pedagógusok éreznék, hogy van mögöttük támogatói bázis”;
- Gyermek eredményessége (2 válaszadó): „segíteni gyermekem eredményességét, iskolai előmenetelét”.

### *A szülők formális jellegű iskolai és nem iskolai önkéntességének sajátosságai*

A válaszadó szülők döntő többségének volt arról tudomása, hogy az iskola működését valamilyen civil-nonprofit szervezet (leggyakrabban alapítvány) segíti, amelyet önkéntes munkával is támogathatnak. Közismert, hogy bizonyos egyházi és nonprofit iskoláknál egyfajta „elvárás”, hogy a fenntartó működésében a szülők részt vegyenek, illetve sok esetben a pedagógiai program része a szülők önkéntességének aktiválása.

Adataink szerint az alsó tagozaton a szülők 56 százalékára volt jellemző, hogy önkéntes munkával támogatta az iskola alapítványát (7. táblázat). Ennek értékeléséhez azonban figyelembe kell venni, hogy a gyermekek 29 százaléka járt egyházi vagy nonprofit intézménybe. A felső tagozaton a szülők 57 százaléka végzett iskolai alapítványnál önkéntes munkát (ebben az esetben az egyházi és nonprofit intézménybe járó gyerekek aránya 45 százalék volt), míg a gimnáziumi tanulók szülei között csak 30 százalékos volt ez az arány, noha

56 százalékuk egyházi vagy nonprofit intézményben tanult. Úgy véljük, hogy az egyházi és nonprofit fenntartók magas aránya a nem reprezentatív minta egyik sajátosságának tekinthető, és ennek tudható be, hogy ez esetben nem érvényesült a szülői bevonódás gyermek életkorával összefüggő, csökkenő tétele.

7. táblázat. A formális önkéntesség jellemzői a vizsgálati mintában

Iskolai alapítványnál végzett önkéntesség (N=van alapítvány)		Alsó tagozat (N=63)	35 fő (56%)
		Felső tagozat (N=49)	28 fő (57%)
		Gimnázium (N=46)	14 fő (30%)
Összes formális önkéntes munkát végző szülő		64 fő (54%)	
Az önkéntességük formája (N=64)	Civil-nonprofit szervezetnél végzett önkéntesség	41 fő (64%)	
	Munkahelyen végzett önkéntesség	10 fő (16%)	
	Mindkét helyen	13 fő (20%)	
Önkéntességük gyakorisága (N=64)	Évi 1-2 alkalommal	34 fő (54%)	
	Évi 3-4 alkalommal	14 fő (21%)	
	Havonta 1-2 alkalommal	16 fő (25%)	
Becsült munkaórák száma (N=64)	Évi 5 óra	5 fő (8%)	
	Évi 10 óra	17 fő (27%)	
	Évi 20 óra	7 fő (11%)	
	Évi 30 óra	17 fő (27%)	
	Évi 40 óra	18 fő (28%)	

Forrás: Saját készítésű táblázat az „Országos szülői részvétel és önkéntesség felmérés” adatai alapján.

A formális iskolai önkéntesség gyakoriságának lehetséges magyarázó tényezőire ugyancsak lineáris regresszióelemzést végeztünk stepwise módszerrel.<sup>10</sup> A modellben ( $F(1,72) = 11,78$ ,  $p < 0,001$ ,  $\text{Adj. } R^2 = 0,13$ ) szignifikáns prediktor az iskola fenntartója (állami-nem állami) változó volt, ami negatívan magyarázta az alsó tagozatos szülők formális típusú iskolai önkéntességét ( $t = -3,43$ ,  $p < 0,001$ ,  $\text{SE} = 0,17$ ), standardizált regressziós együttható (béta) =  $-0,37$ , azaz, ha az iskola állami fenntartású volt, akkor a szülők kevésbé végeztek formális típusú önkéntességet. A kontextuális változók közül a normatívan elvárt, szülői értekezleten/fogadóórán való részvétel gyenge-közepes összefüggést mutatott formális típusú iskolai önkéntesség vállalásával ( $r = 0,28$ ;  $p < 0,01$ ), azaz a szülői értekezleteken/fogadóórákon gyakrabban résztvevő szülők nagyobb gyakorisággal vállaltak formális típusú önkéntes tevékenységeket is.

<sup>10</sup> Bemeneti változók: lakóhely (1 = főváros, 2 = vidék), szubjektív gazdasági helyzet, életkor, gyermekek száma, oktatási intézmény állami fenntartású-e (1 = állami, 0 = nem állami), vallásosság (1 = vallásos, 2 = nem vallásos), foglalkoztatottság (1 = foglalkoztatott, 2 = nem foglalkoztatott).

Civil-nonprofit szervezetnél vagy a munkahelyén vagy mindkét esetben összesen 64 fő végzett önkéntes munkát, ami az összes válaszadó 54 százalékát tette ki. Ahogy már megállapítottuk, a vizsgálati mintánkba a magyar szülők egy speciális rétege került be, akiket magas önkéntes aktivitás jellemezett. Gyakoriságát tekintve háromnegyedük önkéntessége volt epizodikus (egyszer vagy alkalmi) jellegű, míg egynegyedük rendszeres önkéntes. Önkéntességük becsült munkaóráit tekintve egy fő átlagosan évi 24 óra önkéntes munkát végzett, aminek értéke 39 ezer forintot tett ki. Amennyiben összehasonlítjuk ezt a szülői munkaközösségekben végzett átlagos munkaórákkal és azok becsült értékével, azt találjuk, hogy a szülői munkaközösségi tagok – különösen az alsó tagozaton – 29 százalékkal több munkaórát fektettek tevékenységükbe és ennyivel magasabb értékű munkát végeztek el.

## ÖSSZEGZÉS

Eredményeink szerint a szülők iskolai, informális típusú önkéntes tevékenységeinek struktúrája arról árulkodott, hogy az iskolák elsősorban és leggyakrabban erőforráspótlás miatt veszik igénybe a szülők alkalmankénti „időadományát”. Ez az erőforráspótlás olyan tevékenységekben realizálódott, amelyek plusz – természetbeni és/vagy humánerőforrás és/vagy anyagi – terheket rónak vagy a pedagógusra vagy az iskolára. Az iskolai pedagógiai munkához csatlakozó önkéntes tevékenységek kevésbé voltak jellemzőek a megkérdezettek választásaiban, mivel ez véleményünk szerint nagyban függ az intézmény filozófiájától, értékeitől, hagyományaitól. A szülők iskolai, informális típusú önkéntes részvétele a legnagyobb arányú az alsótagozatban volt, ami alátámasztotta a szakirodalmi állításokat (lásd például Epstein 2008; Deslandes – Bertrand 2010; Bhargava – Witherspoon 2015; Anastasiou – Papagianni 2020). Ugyanakkor elemzésünkben arra is rámutattunk, hogy a nem reprezentatív mintában az alap- és középfokú iskolatípusok között nem „hirtelen” megy végbe a szülői aktivitás csökkenése, hanem fokozatosan, azaz már a felsőtagozatban elkezdődik ez a folyamat. Ennek okainak feltárására mindenképpen szükség lenne egy nagymintás, reprezentatív mintán végzett longitudinális vizsgálatra.

A mintában résztvevő szülők iskolai, informális típusú önkéntessége alkalmi (esetleg évente ismétlődő), epizodikus jellegű önkéntesség (lásd Bartal 2023) volt, márpedig ez megnehezítheti a szülők toborzását és a munkavégzésük hatékonyságát. A válaszadók közel háromnegyede volt „tudatos” önkéntesnek tekinthető, míg 13-14 százalékuknak dilemmát

okozott a tevékenység megítélése. A szülők iskolán kívüli, informális típusú önkéntes tevékenységeiben a válaszadók egyharmada, egynegyede vett részt és a tevékenység jellegétől függően nagyobb rendszerességgel végezte is azt.

Az elemzés alapján megállapítható, hogy – egy-két tevékenységi területtől eltekintve – a szülők többsége az informális típusú iskolai önkéntességében reaktív magatartást tanúsított és alig egyharmadukra, egyhatodukra volt jellemző a proaktivitás. Alsó és felső tagozaton a SZMK-nak volt nagyobb arányú „autoritása” a szülői, informális önkéntes tevékenységek kezdeményezésében, ami esetenként egészült ki a pedagógusi és/vagy szülői kezdeményezéssel. Azt tapasztaltuk, hogy a gimnáziumi szülők esetében egészen más mintázat alakult ki, hiszen itt inkább a pedagógus és/vagy a szülők nagyobb arányú proaktivitása érvényesült. Fontos eredménynek tartjuk, hogy egy-két tevékenységi területen – mind az alsótagozaton, mind a gimnáziumban – találtunk példákat a három szereplő partneri együttműködésére. Ezeknek a partneri együttműködéseknek a példái kellene, hogy „leszivárognak” az alapfokú intézményekbe (kutatásunk szerint inkább a felsőtagozatra).

Az iskolán kívüli, informális önkéntes tevékenységben a szülők egyértelműen kezdeményezők voltak, és úgy tűnt, a proaktivitás szempontjából ez a szülői önkéntesség „igazi” terepe, noha ebben a válaszadók lényegesen alacsonyabb arányban vettek részt. Ezekben az iskolán kívüli tevékenységekben nagyobb arányú pedagógusi és SZMK-kezdeményezés egy-két esetben volt tapasztalható.

A kvázi-formális szerveződésnek tartott szülői munkaközösségekben az összes válaszadó 38 százaléka volt tag. Eredményeink alátámasztották azt a közkeletű vélekedést, hogy Magyarországon szülői munkaközösségi tagnak lenni nem hálás feladat. A tagság vállalását indokló válaszok gyakorisága azt mutatta, hogy a látens csoportnyomás (a felkérést is ideértve) volt a vezető ok a feladat vállalásában, amiben nagy szerepet játszott a közösség többi tagjának inaktivitása, amit vonakodó altruizmusnak neveznek. Valójában a munkaközösségi tagok egy kisebb része involválódott tudatosan és célorientáltan. Mindez felveti azt, hogy a hazai szülői munkaközösségeknek nincs igazán közösségi és társadalmi presztízse, amin egy szakmai támogató rendszer kiépítésével (lásd Anastasiou – Papagianni 2020; Addi-Racchah 2022; Henkel 2023) lehetne esetlegesen javítani. Elemzésünkben azt is sikerült megmutatni, hogy a szülői munkaközösségi tagok – különösen az alsó tagozaton – 29 százalékkal több munkaórát fektettek tevékenységükbe, és ugyanennyivel magasabb értékű munkát végeztek

el, mint amit a formális önkéntességük során teljesítettek a válaszadók. A formális típusú önkéntesség terén a nem állami intézményekben tanuló gyermekek szülei nagyobb arányú bevonódást mutattak.

Eredményeink is azt a közismert tényt erősítik, hogy mind az informális, mind a kvázi formális, mind pedig a formális típusú iskolai szülői önkéntesség jelentős erőforrást jelent az oktatási intézmények számára. Ugyanakkor az is érzékelhetővé vált ebből a pilot-kutatásból, hogy egyrészt az állami fenntartású intézmények, illetve a gimnáziumok nem használják ki elég jól ezeket az erőforrásokat. Másrészt – különösen az alapfokú intézményekben – a szülők reaktív magatartása arra utal, hogy újra kellene gondolni (kulturálisan is) a magyarországi szülők iskolai bevonódásának szervezeti és formai kereteit, kompetencia határait, illetve aktivitásukat a stakeholder-szerepvállalássá kellene tudatosítani és erősíteni.

## IRODALOM

- Addi-Racah, Audrey (2022): Collective parental involvement: an in-between actor. In: Lubienski, Christopher – Yemani, Miri – Maxwell, Claire (eds.): *The rise of external actors in education*. Bristol: Bristol University Press, pp. 10-30. DOI: <https://doi.org/10.51952/9781447359029.ch001>
- Anheier Helmut K. – Glasius, Marlies – Kaldor, Mary (2004)(szerk.): *Globális civil társadalom*. Budapest: Typotex.
- Anastasiou, Sophia – Papagianni, Aggeliki (2020): Parents', teachers', and principals' view on parental involvement in secondary education schools in Greece. *Education Science*, 10(69) pp. 2-12. DOI: [doi:10.3390/educsci10030069](https://doi.org/10.3390/educsci10030069)
- Arato, Andrew – Cohen Jean (1988): *Social movements, civil society and the problem of sovereignty*. Berlin: de Gruyter.
- Bartal Anna Mária (2023): Kihívás és/vagy lehetőség – szakirodalmi ajánlások az epizodikus önkéntesek toborzásához, foglalkoztatásához és megtartásához. *Önkéntes Szemle*, 3(1) pp.130-148.
- Bartal Anna Mária – Kmetty Zoltán (2011): Választás és meghívás. A református, vallásos önkéntesek motivációi. *Confessio*, 35(1) pp. 55-65.
- Bhargava, Sakshi – Witherspoon, Dawn (2015): Parental involvement across middle and high school: Exploring contributions of individual and neighborhood characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(9) pp. 1702-1719. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0334-9>
- Bekker, Joep T. A. – Denessen, Eddie (2007): The concept of parental involvement. Some theoretical and empirical considerations. *International Journal about Parents in Education*, 1(1) pp. 188-199. DOI: <https://doi.org/10.54195/ijpe.18267>
- Child Trends. 2011. *Volunteering*. Retrieved from <http://www.childtrendsdatbank.org/alphabet?q=node/144>.
- Deslandes, Rollande – Bertrand, Bertrand (2010): Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Reserach*, 98(3) pp.164-175. DOI: 10.3200/JOER.98.3.164-175.
- Epstein, Joyce L. (1987): Parent involvement. What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2) pp. 119-136. DOI: 10.1177/0013124587019002002.

- Epstein, Joyce L. (1995) (2010): School/family/community partnerships – Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9) pp. 701-712. / *Kappan Magazine*, 92(3) pp. 81-96.  
DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, Joyce L. – Sanders, Mavis G. – Sheldon, Steven B. – Simon, Beth S. – Salinas, Karen Clark – Jansorn, Natalie Rodriguez – Van Voorhis, Frances L. – Martin, Cecelia S. – Thomas, Brenda G. – Greenfeld, Marsha D. – Hutchins, Darcy J. – Williams, Kenyatta J. (1997): *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action (1st edition)*. California: CorwinPress, Inc., Sage Publications Company.
- Epstein, Joyce L. (2008): Improving family and community involvement in secondary schools. *The Education Digest*, 73(6) pp. 9-12.
- Fantuzzo, John W. – Davis, Gwendolyn Y. – Ginsburg, Marika D. (1995): Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(2) pp. 272-281.  
DOI: <https://doi.org/10.1037/0022-0663.87.2.272>
- Fantuzzo, John W. – Tighe, Erin – Childs Stephanie (2000): Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92(2) pp. 367-376. DOI: <https://doi.org/10.1037//0022-0663.92.2.367>
- Georgiou, Stelios N. (1996): Parental involvement: Definitions and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1(3), pp. 189-209. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02339890>
- Gee, Laura (2011): The Nature of Giving Time to Your Child's School. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 39(4) pp. 552-565. DOI: <https://doi.org/10.1177/0899764010362116>
- Gibbs, Benjamin G. – Marsala, Miles – Gibby, Ashley – Clark, Miriam – Alder, Craig – Hurst, Bryce – Steinacker, Dustin – Hutchinsom (2021): "Involved is an interesting word": An empirical case for redefining school-based parental involvement as parental involvement as parental efficacy. *Social Sciences*, 10(156) pp. 2-21. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci10050156>
- Gyorgyovich Miklós – Menich Dóra – Simon Nikolett – Kollár Dávid – Szadorai Dóra (2020): *Önkéntesség Magyarországon 2018*. Budapest: Századvég Kiadó.
- Haski-Leventhal, Debbie – Metz, Ed – Hogg, Edward – Ibrahim, Barbara – Smith, David H. – Wang, Lili (2016): Volunteering in three life stages. In: Smith, David H. – Stebbins, Robert A. – Grotz, Jürgen (eds.): *The Palgrave Handbook of Volunteering, Civic Participation, and Nonprofit Associations*. London: Palgrave Macmillan, pp. 682-701. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-1-137-26317-9\\_30](https://doi.org/10.1007/978-1-137-26317-9_30)
- Henkel, Petra (2023): „Das sind Ehrenamtliche. Die müssen wir auch pfleglich behandeln!“ Kooperation von Ehrenamt und Schule: Eine Untersuchung der Zusammenarbeit von schulischen und ehrenamtlichen Akteur/innen mit Fokus auf die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit in der Grundschule. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Hiatt-Michael, Diana (1994): Parent involvement in American public schools: A historical perspective 1642-2000. *School Community Journal*, 4(2) pp. 247-258.
- Hill, Nancy E. – Castellino, Domini R. – Lansford, Jennifer E. – Nowlin, Patrick – Dodge, Kenneth A. – Bates, John E. – Pettit, Gregory S. (2004): Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5) pp. 1491-1509. DOI: <https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-8624.2004.00753.x>
- Hill, Nancy – Tyson, Diana (2009): Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3) pp. 740–763.  
DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015362>

- Hustinx Lesley – Cnaan, Ram A. – Handy Femida (2010): Navigating theories of volunteering: A hybrid map for a complex phenomenon. *The Theory of Social Behaviour*, 40(4) pp. 410-434.  
DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-5914.2010.00439.x>
- Hustinx, Lesley – Lammerty, Frans (2003): Collective and reflexive styles of volunteering: A sociological modernization perspective. *VOLUNTAS: International Journal of Voluntary and Nonprofit Organizations*, 14. pp. 167-187. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1023948027200>
- Imre Nóra (2015): A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In: Arató Ferenc (szerk.): *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK PTE Neveléstudományi Intézet, pp. 127-139.
- Imre Nóra (2017): *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában*. Ph. D. disszertáció. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.  
[https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/37638/PhD\\_03\\_st.pdf?sequence=1](https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/37638/PhD_03_st.pdf?sequence=1) Letöltve: 2024.09.02.
- Kocsis Zsófia – Markos Valéria – Fazekas Elek – Pusztai Gabriella (2022): Az önkéntesség, mint a szülők iskolai bevonódásának egy formája – szisztematikus szakirodalmi elemzés eredményeinek bemutatása. *Önkéntes Szemle*, 2(4) pp. 57-87. DOI: <https://doi.org/10.53585/onkszem.2022.4.57-87>
- Lareau, Annette (1989): *Home advantage: Social class and parental involvement in elementary education*. London: Falmer.
- Lareau, Annette (2011): *Unequal childhoods: Class, race, and family life* (2nd ed.). Berkeley: University of California Press.
- Ligeti Görgy – Márton Izabella (2002): *Jelentés a „Szülők és az iskola” c. kutatás eredményeiről. Az Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala megbízásából*. Budapest: Kurt Lewin Alapítvány.  
[https://www.oktbiztos.hu/kutatasok/szulo/szj\\_10.htm](https://www.oktbiztos.hu/kutatasok/szulo/szj_10.htm) Letöltve: 2024.09.02.
- Marton Eszter (2019): *A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában*. Ph.D. disszertáció. Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.  
[https://ppk.elte.hu/dstore/document/155/Marton\\_Eszter\\_disszertacio.pdf](https://ppk.elte.hu/dstore/document/155/Marton_Eszter_disszertacio.pdf) Letöltve: 2024.09.02.
- OECD (2019). PISA 2018 Results (Volume III): What school life means for student’s lives.  
<https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-iii-acd78851-en.htm>  
Letöltve: 2024.09.02.
- Okpala, Comfort. O. – Okpala, Amon.O. – Smith, Frederick. E. (2001): Parental involvement, instructional expenditures, family socioeconomic attributes, and student achievement. *The Journal of Educational Research*, 95(2) pp. 110-115. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220670109596579>
- Perlusz Andrea – Marton Eszter – Galuber Anna – Podráczky Judit – F. Lassú Zsuzsa (2012): A szülő-iskola partnersége, a szülői bevonásra irányuló nemzetközi törekvések és gyakorlati megoldások. In: Podráczky Judit (szerk.): *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, pp. 43-70.
- Salamon, Lester M. – Anheier, Helmut K. (1995): *Szektor születik. A nonprofit szektor nemzetközi összehasonlításban*. Budapest: Nonprofit Kutatócsoport.
- Sári Mihály (2005): Szülői szervezetek és az iskola a gyakorlatban. In: Pusztai Gabriella (szerk.): *TERD tanulmányok. Intézményi kutatások – Élethosszig tartó tanulás*. Debrecen: Debreceni Egyetem TERD Kutatócsoport.  
<https://terd.unideb.hu/index.php?o=82#t> Letöltve: 2024.09.02.
- Sebestény István – Bartal Anna Mária (2024): Az oktatási célú civil-nonprofit szervezetek és az önkéntesség jellemzői a statisztikák (2010 – 2022) tükrében. *Önkéntes Szemle*, 4(1) pp. 55-81.

DOI: <https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2024.1.55-81>

Smith, David Horton (1994): Determinants of voluntary association participation and volunteering: A literature review. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 23(3) pp. 243-263.

DOI: <https://doi.org/10.1177/089976409402300305>

Yeung, Anne Birgitta (2008): Free to choose – so why choose volunteering? Exploring independence and social action in the Finnish Church. *Voluntary Action*, 9(1) pp. 36-45.

Wang, Lili – Fahey, Didi (2010). Parental volunteering: The resulting trends since "No child left behind". *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(6), pp. 1113-1131.

DOI: <https://doi.org/10.1177/0899764010386237>

Walsh, Patrick (2010): Is parental involvement lower at larger schools? *Economics of Education Review*, 29(6) pp. 959-970. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.04.003>

Wilson, John (2000): Volunteering. *American Sociological Review*, 26(1) pp. 215-240.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.215>

Wilson, John – Musick, Marc (1997): Who cares? Toward an integrated theory of volunteer work. *American Sociological Review*, 62(5) pp. 694-713. DOI: <https://doi.org/10.2307/2657355>

Wilson, John – Musick Marc (2008): *Volunteers: A Social Profile*. Bloomington: Indiana University Press.

Z. Kocsis Blanka (2023): *Szülői munkaközösség: lehetőségek kontra rémálom*.

<https://wmn.hu/wmn-suli/60813-szuloi-munkakozosseg-lehetosegek-kontra-remalom>

Letöltve: 2024.09.02.

## AZ APÁK ÉS ANYÁK ÖNKÉNTESSÉGE AZ ISKOLÁKBAN<sup>1</sup>

FÉNYES HAJNALKA<sup>2</sup> – CSÁK ZSOLT<sup>3</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2024.3.35-58>

### Absztrakt

A tanulmány a szülők önkéntességét vizsgálja az iskolában, mint a szülői bevonódás egyik formáját. A nemzetközi szakirodalom rámutat arra, hogy ha mindkét szülő bevonódik a gyermek iskolával kapcsolatos feladataiba, az növeli a gyermekek eredményességét, viszont az apák ez irányú aktivitása elmarad az anyákétól. Azonban kevés az olyan tanulmány, amely kifejezetten az anyák és apák iskolai önkéntességét veti össze. Elemzésünk kutatási kérdése, hogy egyrészt milyen eltérések vannak az anyák és apák iskolai önkéntességében egy közép- és kelet európai mintában. Másrészt, hogy milyen tényezők befolyásolják a szülők önkéntességét a szülő nemén túl. Az adatok egy szülővel készült kérdőíves felmérésből származnak, melyben magyarországi és határon túli magyar szülők vettek részt (N=1002). Az elemzés során a kétváltozós módszerek mellett lineáris regressziós modellek keretében is vizsgáltuk a szülői önkéntességet befolyásoló tényezőket. Eredményeink szerint a kérdőívet kitöltő szülő által jellemzett (feltehetőleg kevésbé motivált) szülőtársak esetén volt csak egyértelmű az anyák magasabb részvételi hajlandósága az iskolai önkéntességben. A szülők további háttérjellemzői viszont – az önkéntesség domináns státuszmodelljével összhangban – a motivált kitöltő szülők esetén voltak fontos differenciáló tényezők. Végül erős hatása volt az intézményszintű változóknak, miszerint az általános iskolákban, valamint az egyházi és alapítványi iskolákban szignifikánsan nagyobb a szülők iskolai önkéntessége, a szakirodalmi eredményekkel összhangban. Összességében tehát a szülők, és köztük az apák bevonása az önkéntes feladatokba az iskolán is múlik, és sikeres bevonás esetén ebből mind az iskola, mind a gyermekek profitálhatnak.

*Kulcsszavak:* szülők, önkéntesség, alap- és középfokú oktatás, nemi különbségek, kvantitatív elemzés

---

<sup>1</sup> A tanulmány alapját képező „Pedagógusok szülői elköteleződést erősítő képességének fejlesztése” című kutatás az MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport keretében készült, amit a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogat. A cikk a Kulturális és Innovációs Minisztérium EKÖP-24-2 kódszámú Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

<sup>2</sup> Fényes Hajnalka (PhD), közgazdász - szociológus, habilitált egyetemi docens, Debreceni Egyetem, Szociológia és Szociálpolitika Tanszék

<sup>3</sup> Csák Zsolt, CHERD-Hungary gyakornoka, MTA-DE Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport tagja

## Volunteering in the schools – Differences between mothers and fathers

Hajnalka Fényes – Zsolt Csák

### Abstract

The study examines the volunteering activities of parents at school as a form of parental involvement. The international literature points out that if both parents are involved in the children's school-related tasks, it increases the children's performance. However, fathers' involvement lags behind that of the mothers, and there are only few studies that compare the involvement of mothers and fathers at school. Therefore, the first research question of this study is what differences are in a Central and Eastern European sample with regard to the parental volunteering at in schools between mothers and fathers. The second research question is that what factors influence parents' volunteering beyond their gender. The data comes from a survey with parents, in which Hungarian parents from Hungary and beyond the border participated (N=1002). During the analysis, in addition to bivariate methods, we also analysed the factors influencing parental volunteering in the framework of linear regression models. Our results based on the responses of parents who filled the questionnaire show that a higher willingness of mothers to participate in school volunteering activities was only evident in the case parents, who were generally and presumably less motivated in volunteering. However, further individual characteristics of the parents, in accordance with the dominant status model of volunteering, were important differentiating factors in the case of parent who were motivated in responding the questionnaire. Finally, in line with the literature, the institution-level variables strongly impacted the involvement of parents in volunteering at school, and it was significantly high in primary schools, in parochial or privately maintained schools. Overall, the involvement of parents, including fathers, in volunteering activities also depends on the school, and in case of successful involvement, both the school and the children can benefit from it.

*Keywords:* parents, volunteering, primary and secondary schools, gender differences, quantitative analysis

---

## BEVEZETÉS

A magyarországi iskolai bevonódás-vizsgálatok (Imre 2015; Bacskai 2020; Csók – Pusztai 2022; Kovács et al. 2022; Pusztai – Fényes 2022; Hrabéczy et al. 2023; Bacskai et al. 2024; Pusztai et al. 2024), a feltáró jellegű kvalitatív apai bevonódást középpontba helyező kutatások (Takács 2017; Sztáray Kézdy – Drjenovszky 2021; Csák 2023; Csák – Fényes 2023), valamint a különböző családkutatások (Dusa et al. 2019; Engler et al. 2021, 2022) megfelelő alapot jelentenek az apai és anyai bevonódás kvantitatív adatokkal történő vizsgálatához. A PISA 2018 vizsgálat szerint a közép- és kelet európai régióban – a szülői bevonódás változói közül – éppen a szülői önkéntesség terén nem volt tapasztalható lemaradás a többi OECD-országhoz képest (OECD 2019). E felvétel óta Magyarországon nem rendelkezünk friss adatokkal a szülők

iskolai önkéntességéről, ezért különösen fontos e jelenségnek kvantitatív módszertannal történő vizsgálata.

A jelen tanulmány betekintést ad az iskolai szülői önkéntesség mértékébe, azonban fő kutatási kérdése, hogy melyek a szülői önkéntességét befolyásoló tényezők, és ezen belül milyen eltérések vannak az anyák és apák önkéntessége között. Kutatásunk célja, az apák és anyák önkéntességének vizsgálata mellett, a fenti háttértényezők hatásának vizsgálata a szülők iskolai önkéntességére. Végül pedig az eredmények segítségével javaslatokat is megfogalmazunk az apák nagyobb iskolai bevonódása és önkéntes szerepvállalása érdekében.

## A SZÜLŐK ISKOLAI ÖNKÉNTESSÉGE, MINT A SZÜLŐI BEVONÓDÁS EGYIK FORMÁJA A SZAKIRODALMI ELEMZÉSEK TÜKRÉBEN

A szülők és gyermekeik közötti kapcsolat formáit és hatásait – az iskola tekintetében – régóta kutatják a nemzetközi szakirodalomban. Hoover-Dempsey és Sandler (1997) a szülői bevonódás alatt a szülők azon otthoni és iskolai tevékenységeit értik, melyek a gyermekek tanulásához kapcsolódnak. Epstein (2010) megkülönbözteti a szülők bevonódásának két típusát, az otthoni és az iskolai bevonódást. Ezen belül az iskolához kötődő szülői szerepvállalás egyik formája az önkéntesség, mint például a tanárok és a diákok, segítése az osztályban és az iskolai rendezvényeken (Epstein 2010). Számos kutatás kiemeli, hogy a szülők önkéntessége az iskolában pozitív hatást gyakorol a gyermek iskolai eredményességére (Muller 1998; Hill – Tyson 2009; Xu et al. 2010; Froiland – Davison 2014; Wang – Sheikh-Khalil 2014). A kutatók szerint ennek oka többek közt, hogy a szülők iskolai tevékenységei az oktatás fontosságát tükrözik a gyermekük felé, másrészt a tanárokkal kialakult jobb kapcsolat – a jobb szülő-tanár kommunikáción keresztül – hatékonyabb tanítás-tanulás folyamatot hordozhat magával.

Az önkéntesség alatt a szakirodalom az önként, szabadon választott segítő tevékenységeket érti, melyek jutalom vagy egyéb ellenszolgáltatás nélkül történnek (Snyder – Omoto 2008). A szülők önkéntességével az iskolában a nemzetközi szakirodalomban több szerző is foglalkozott – lásd erről bővebben Kocsis és szerzőtársai szisztematikus irodalomelemzését (Kocsis et al. 2022) –, de Magyarországon a szülői bevonódást vizsgáló kutatásokat inkább más célokból kifolyólag végezték. Vizsgálják a szülői bevonódás és a gyermek eredményessége közti kapcsolatot (Bacsikai et al. 2024), az iskolai szociális munkások és szülők viszonyát (Csók –

Pusztai 2022), a szülői bevonódás és a reziliencia kapcsolatát (Hrabéczy et al. 2023), a bevonódás és a sportteljesítmények kapcsolatát (Kovács et al. 2022), a bevonódás és a kapcsolati tőke összefüggéseit (Kovács et al. 2024), a szülők és tanárok közti kommunikációt (Major 2023), a szülők otthoni gyermeknevelési elveinek hatásait (Tódor 2023), a vallásosság és az otthoni bevonódás kapcsolatát (Pusztai et al. 2024), illetve a szülői bevonódást az egyházi iskolákban (Pusztai – Fényes 2022). Egyes esetekben azonban szerepelnek bennük adatok a szülők iskolai önkéntességére vonatkozóan is (Lannert – Szekszárdi 2015; Imre 2017).

A szülők iskolai önkéntességével kapcsolatos nemzetközi szakirodalom szisztematikus elemzése mentén négy fontos témakör azonosítható Kocsis és szerzőtársai (2022) munkája alapján:

1. ki kezdeményezte az önkéntességet,
2. milyen jellemzőkkel bírnak az önkéntes szülők, és milyen tényezők befolyásolják az önkéntességet,
3. milyen az önkéntesség hatása és melyek az önkéntesség motivációi, és végül
4. milyen típusai vannak a szülők iskolához köthető önkéntes tevékenységeinek.

Jelen tanulmányban a második kérdéskört fejtjük ki bővebben, de előtte röviden összefoglaljuk a másik három kérdésre kapott válaszokat is. (1) Kocsis és szerzőtársai (2022) áttekintése alapján ritkán fordul elő, hogy maguk a szülők kezdeményezzék az önkéntességet, pár esetben civil szervezetek vagy kutatócsoportok kezdeményezik azt, a legtöbb esetben azonban az iskola és a tanárok kezdeményezésére történt a szülők bevonása. (3) A szülők iskolai önkéntességének Georgiou (1996) szerint pozitív hatása van a gyermek iskolai teljesítményeire, míg Lemmer (2007) és Brent (2000) leírja, hogy a szülők önkéntessége pozitív hatással van a pedagógusokra is azáltal, hogy az csökkenti a pedagógusok túlterheltségét és a stressz-szintjét. Lemmer (2007) továbbá rámutatott arra, hogy a szülők bevonásával csökkent a vizsgált iskolákban az iskolakerülés és a késés, illetve erősödött a közösségi szellem. Myers (2022) kiemeli, hogy a szülők önkéntességének a gazdasági haszna is jelentős erőforrás az iskola számára, hiszen a szülők egyes önkéntes tevékenységei helyettesíthetik más főállású szakemberek bevonását. (4) Végül, az önkéntes tevékenységek típusait tekintve, azok többsége az iskolai munkához vagy a tanórán kívüli tevékenységekhez kötődött. Az iskolán kívüli önkéntes tevékenységek például egészségügyi-, sport-, informatikai-, valamint kulturális- és közösségi aktivitásokhoz kötődtek.

### *A szülők neme szerinti különbségek az iskolai bevonódásban*

#### *Az anyák és apák bevonódásának különbségei a nemzetközi szakirodalomban*

Az anyai bevonódás általában nagyobb, mint az apai, a fejlett országok többségében (Crouter et al. 1993; Muller 1998; Kim – Hill 2015; Kim 2018; Brooks – Hodkinson 2022). Az anyák aktívabbak még a szülők és tanárok közötti online interakciók tekintetében is (Blau – Hameiri 2012; Blau – Hameiri 2017). Konkréten az apák és anyák iskolai önkéntes tevékenységével kapcsolatban kevés tanulmányt találunk, még a nemzetközi szakirodalomban is. Kilger (2020) tanulmányában 35-61 éves svéd apák jelentek meg az apa és az edző kettős pozíciójában. Az önkéntességük pozitív hozamai mellett (pl. szorosabb kapcsolat a tanárokkal és saját gyermekükkel) Kilger kitért az apák edzői és szülői szerepe közötti belső vívódásokra is. Bayley és szerzőtársai (2009) is az apákat vizsgálták, akik az Egyesült Királyságban szülőknek szóló programokban vettek részt, az akadályokra és a jó gyakorlatokra összpontosítva. Végül, Hekmat Malluhi és Nayel Alomran (2019) Abu Dhabiban egy olyan apát mutat be, aki heti két óra edzést ajánlott fel túlsúlyos diákoknak. Coco és munkatársai (2007) viszont olyan önkéntes projektekről számoltak be Ausztráliában, amelyekben túlnyomórészt nők vettek részt (szülők, tanárok, projekt-koordinátorok), ami összhangban van a szülői bevonódás-kutatások eredményeivel, mely szerint az anyák jóval aktívabbak, mint az apák.

#### *A magyarországi apák és anyák iskolai bevonódásának különbségei*

A magyarországi apákkal kapcsolatos kutatások fókuszában a nemi szerepek (Spéder 2011), illetve egyes kutatásokban az otthoni bevonódás áll (Takács 2017; Fényes – Pusztai 2020; Sztáray Kézdy – Drjenovszky 2021). Összességében az apák és anyák iskolai bevonódásának különbségeiről alig tudunk valamit. Az iskolával kapcsolatos szülői kérdőíveket túlnyomóan az anyák töltik ki, mely alapján feltételezhetjük, hogy az iskola inkább az anyai szerepkörhöz tartozik (Imre 2015; Bacskai 2020). Kisgyerekes apákkal készült kvalitatív interjúk eredmények (Csák 2023; Csák – Fényes 2023) szerint az apák otthon inkább bevonódnak, mint az iskolában. Az iskolában főleg az informális rendezvényeken (sport, szabadtéri főzés stb.) vesznek részt, és csak néhány apa jár el szülői értekezletre vagy fogadóórára, akkor is inkább az anyákkal együtt.

#### *Az anyai és apai bevonódás hatásai a gyermek eredményességére*

A nagyobb apai bevonódásnak hasonlóan pozitív a hatása a gyermek eredményességére, mint az anyáé. Az apai bevonódás akár otthon, akár az iskolában jelentősen növeli a gyermekek

teljesítményeit (Nord et al. 1998; Wang – Sheikh-Khalil 2014; Kim – Hill 2015; Pribesh et al. 2020; Lazović et al. 2022). Sung Won Kim és Nancy Hill (2015) metaanalízise szerint az apai szerepvállalás összességében elmarad az anyai bevonódástól, de a gyerekek tanulmányi teljesítményére gyakorolt hatásuk hasonló. Nord és munkatársai (1998) szerint is, ha mindkét szülő részt vesz az iskolához köthető feladatokban, abból jelentősen profitálhatnak a gyermekek.

#### *Az apák kisebb bevonódásának okai*

A jelenség hátterében – a közvélekedéssel szemben – nem csupán az elsődleges kenyérkereső szerep és a munkahelyi elfoglaltságok állnak, hanem vannak jelek az anyák kapuőr szerepére is (lásd Norman 2017; Lee 2019; Brooks – Hodgkinson 2022; Miller et al. 2022;), illetve az iskolák sem fókuszálnak eléggé az „apakompatibilis” élményközpontú, gyakorlatias, mozgásalapú programokra, melyeken az apák szívesebben vennének részt (Csák – Fényes 2023). A „kapuőrzés” kifejezést a szakirodalom arra a jelenségre használja, amikor az anyák nézete, felfogása és attitűdje elrettenti az apákat az iskolai bevonódástól, és az anyák az iskolai bevonódást saját, kizárólagos területükként kezelik. Az apák bevonódását befolyásolják a munkahelyi körülmények is, és az apák is tapasztalják a munka-magánélet egyensúly problémáit (Jordan 2009; Fagan – Norman 2016; Burgess – Davies 2020; Grau-Grau 2020). A rugalmas munkavégzés például lehetőséget biztosít, hogy az apák munkaidőben is részt vegyenek egyes iskolai feladatokban (Lee 2019). Igaz továbbá az is, hogy azok a szülők, akiknek rugalmas a munkaideje és kevesebb órát dolgoznak, nagyobb valószínűséggel vállalnak önkéntes munkát is az iskolában (DeCusati – Johnson 2004; Barnett et al. 2020).

#### *A szülők iskolai önkéntességét befolyásoló további tényezők a nemzetközi elemzések szerint*

A szülő neme mellett egyéb szociodemográfiai és más (intézményi szintű) háttérváltozók is befolyásolják a szülők iskolai önkéntességét.

#### *Életkor és lakóhely*

Brent (2000) iskolai önkénteseket vizsgáló tanulmányából kiderült, hogy az intézményekben a legtöbb önkéntes 36 és 55 év közötti, külvárosi vagy vidéki lakos volt.

#### *Kedvezőbb társadalmi státusz és vallásosság*

Számos kutatás rámutat továbbá, hogy a szülők iskolai részvéte sokkal gyakoribb kedvezőbb társadalmi státusz esetén (Bogenschneider 1997; Gutman – Eccles 1999; Pepe – Addimando 2014; Wang – Sheikh-Khalil 2014; Bhargava – Witherspoon 2015; Guo et al. 2018; Pribesh et

al. 2020; Gibbs et al. 2021). Ennek egyik fő oka a hátrányos helyzetű szülők és az iskola eltérő kommunikációja, világnézete és attitűdje, valamint az ebből fakadó tanár-szülő távolság (Warrington 2013; Behtoui – Strömberg 2020; Lai 2020). Az önkéntesség domináns státuszmodelljével összhangban (lásd Smith 1994) szintén kimutatható, hogy például a magasabb iskolai végzettségű anyák nagyobb valószínűséggel vállalnak önkéntes munkát, mint az alacsony iskolázott társaik (Barnett et al. 2020). Cheryl DeCusati és James Johnson (2004) eredményei is alátámasztják, hogy a magasabban iskolázott szülők jobban érzik magukat az iskolában és az önkéntes projektekben. John Wilson (2000) rámutat továbbá arra is, hogy a vallásosság is növeli az önkéntesség esélyét.

### *Családi állapot és gyerekszám*

Brent (2000) iskolai önkénteseket vizsgálva kimutatta, hogy az önkéntesek többsége házas. Ezzel összhangban az is kimutatható, hogy az elvált anyák alacsonyabb iskolai bevonódást mutatnak, mint a házas vagy élettársi kapcsolatban élők (Pribesh et al. 2020). Azonban a gyermekeiket egyedül nevelő apák inkább bevonódnak, mint házas társaik (Nord et al. 1998). Ennek egyik lehetséges magyarázata az, hogy az apákat általában alacsonyabb iskolai bevonódás jellemezi, de válás után átveszik az iskolával való kapcsolattartás feladatát, ami korábban „csak” az anyai szerepkör részét képezhette. Gee (2011) továbbá rámutat, hogy ha a szülőknek több gyermeke jár ugyanabba az iskolába, gyakrabban végeznek önkéntes munkát, mivel ez „jobban megtérül” számukra.

### *A gyermek életkora és neme*

A szülők iskolai bevonódása a gyermek életkorának előrehaladtával csökken (Nord et al. 1998; Bhargava – Witherspoon 2015; Lee 2019). Egyes kutatások szerint az is kimutatható, hogy a lánygyermekek esetén gyakrabban vonódnak be a szülők, mint a fiúk esetén (Carter – Wojtkiewicz 2000), bár Nord és szerzőtársai (1998) szerint az apák épp a fiúgyermekek esetén vonódnak be nagyobb valószínűséggel. Kim és Hill (2015) azonban nem talált különbséget az apai bevonódásban a gyermek neme szerint.

### *Az iskola mérete és fenntartója*

Patrick Walsh (2010) arra mutatott rá, hogy a kisebb iskolákban hatékonyabb a szülők bevonása a különböző feladatokba. Feltételezhető, hogy egyes iskolatípusokban (például alapítványi iskolák) a szülői önkéntesség iránti nagyobb igény továbbá az iskola pénzügyi forrásainak hiányából is fakadhat (OECD 2019). James Coleman (1988) kimutatta azt is, hogy

az egyházi intézmények valamivel sikeresebbek az iskolaközösség megerősítésében és a szülők iskolai önkéntes munkába való bevonásában.

### *Az iskola típusa*

Az általános iskolákban gyakoribb a szülők bevonódása, mint középfolon (Kocsis et al. 2022), melynek háttérében áll, hogy a serdülők önállóságra való törekvésével a szülők iskolai jelenléte „nemkívánatosá” válik (Hill – Tyson 2009; Kim – Hill 2015).

## A KUTATÁS KÉRDÉSEI ÉS HIPOTÉZISEI

Kutatásunkban egy, a szülők körében végzett, nagymintás, magyarországi (ezen belül regionális) és határon túli lekérdezés adatbázisa alapján, kvantitatív módszerekkel vizsgáljuk az apák és anyák iskolai önkéntességét, mint a szülői iskolai bevonódás egyik formáját. Kutatásunk fő kérdései, és az ezekhez kapcsolódó hipotéziseink a szakirodalom alapján a következők:

*K1: Milyen különbségek vannak az anyák és apák iskolai önkéntesség-vállalásában?*

H1: Az anyák nagyobb arányban vállalnak önkéntes tevékenységet az iskolában, mint az apák, mivel a szakirodalom (Crouter et al. 1993; Muller 1998; Kim – Hill 2015; Kim 2018; Brooks – Hodkinson 2022) szerint az anyák általában is aktívabbak az iskolához köthető feladatokban. Elképzelhető azonban, hogy az anyák és apák a háttérváltozók (iskolázottság, életkor, vallásosság stb.) tekintetében különböznek, és e kontrollváltozók bevonása után már nem lesz kimutatható az anyák magasabb fokú bevonódása az iskolai önkéntességben.

*K2: Milyen hatása van a szülők további szociodemográfiai mutatóinak (kor, családi állapot, gyerekszám, iskolai végzettség, szubjektív anyagi helyzet, településtípus, vallásos önbesorolás) és a gyerek nemének a szülői önkéntességre?*

H2: Az önkéntesség domináns státuszmodelljével (Smith 1994) összhangban a magasabb iskolai végzettségű és jobb anyagi helyzetű szülők inkább végeznek önkéntes tevékenységet az iskolában (DeCusati – Johnson 2004; Barnett et al. 2020), továbbá a vallásosság is felhajtóerőt jelent az önkéntességre. A családi állapot hatása ellentmondásos, a házias anyák és az elvált apák esetén lehet nagyobb a bevonódás (Pribesh et al. 2020; Nord et al. 1998). Feltételezzük, hogy a több gyerek is növeli a szülők önkéntes-bevonódását, főleg, ha azok azonos iskolába járnak (Gee 2011). Továbbá a lánygyermek esetén nagyobb lesz a szülői bevonódás, mint a fiúgyermek esetén (Carter – Wojtkiewicz 2000).

*K3: Milyen hatása van az iskola jellemzőinek (iskolatípus, fenntartó) a szülők önkéntességére?*

H3: Az általános iskolákban (Nord et al. 1998; Bhargava – Witherspoon 2015; Lee 2019), illetve az egyházi és alapítványi iskolákban (Coleman 1988; Walsh 2010) gyakoribb lesz a szülői bevonódás, így a szülői önkéntesség is.

## A KUTATÁS MÓDSZERTANA

Adataink egy 2022-es, szülők körében végzett, nagymintás, regionális felmérésből származnak (a továbbiakban MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2022, N=1002). A lekérdezésben szereplő iskolák kiválasztása szakértői mintavétellel történt, ahol az iskolatípust tekintve két szinten, az általános iskola felső tagozatán és középfokú intézményekben keresték fel a szülőket. Mivel nehezen elérhető populációról volt szó, a szülőket az adott iskolában hólabda módszerrel találták meg.

A minta

- egyrészt 62,2 százalékban magyarországi regionális adatokat tartalmazott, amelyből 31,5 százalék Hajdú-Bihar (N=196), 37,9 százalék Szabolcs-Szatmár-Bereg (N=236), 24,8 százalék Borsod-Abaúj-Zemplén (N=154), 3,9 százalék pedig Jász-Nagykun-Szolnok megyében (N=24) került felvételre. A magyarországi kitöltők továbbá 1,1%-a egyéb (N=7) megyékből származnak, valamint a 0,8 százaléka (N=5) nem adott meg megyére vonatkozó adatot.
- másrészt 37,7 százalékban határon túli adatokból állt össze, amelyből 66,9 százalék erdélyi (N=253), 33,1 százalék kárpátaljai (N=125) magyar anyanyelvű szülő.

Mivel kutatásunk legfontosabb célja az apák és anyák önkéntességének összevetése, a kérdőív alapján első lépésben egy kétértékű változót képeztünk (1: anya vagy nevelőanya, 850 fő, 85,3 százalék és 2: apa vagy nevelőapa 131 fő, 13,2 százalék). Az egyéb kitöltőket adathiányként kezeltük (15 fő, például nevelője, gyámja, nővére a törvényes képviselő, testvér, nagyszülő, nagymama, nagypapa), így N=981 fő lett az érvényes esetek száma. Mivel voltak adatok a szülőtárs önkéntességével kapcsolatban is, a szülőtárs nemét is kétértékűvé kódoltuk [1: anya/nevelőanya 103 fő, (16 százalék), 2: apa/nevelőapa, 536 fő, (84 százalék)]. Hasonlóan a kitöltő neméhez, az egyéb válaszokat itt is adathiányként kezeltük. Itt jóval több volt az adathiány, összesen 363 fő, melyből 25 esetben volt egyéb (nem apa vagy anya) szülőtárs

megjelölve, és 338 esetben vagy nem volt szülőtárs, vagy a kitöltőnek nem volt információja róla. Ebben az esetben N=639 fő lett az érvényes esetek száma.

A kérdőív lehetőségeit figyelembe véve kutatásunk függő változója két, a szülők és szülőtársak iskolai önkéntességével kapcsolatos kérdés volt: „volt olyan az elmúlt 12 hónapban, hogy önkéntes tevékenységet végeztem a gyermekem iskolájában”, illetve „volt olyan az elmúlt 12 hónapban, hogy szülőtársam önkéntes tevékenységet végzett a gyermek iskolájában”. A változókat egy 5 fokú Likert-skálával mértük, a kérdéssel való egyetértés mentén (1: egyáltalán nem ért egyet, 2: nem ért egyet, 3: részben egyetért, részben nem, 4: egyetért, 5: teljesen egyetért). A változók leíró statisztikáját lásd az 1. táblázatban. A mutató átlaga 2,3-3 közötti, ami arra utal, hogy az önkéntesség közepesen gyakran fordulhat elő a szülők körében. Látható az is, hogy a magyarországi almintában valamivel gyakoribb az önkéntesség, mint a határon túli térségekben (ennek magyarázatára majd visszatérünk az összegzésben).

1. táblázat. Az önkéntességre vonatkozó változó leíró statisztikája

Volt olyan az elmúlt 12 hónapban, hogy önkéntes tevékenységet végeztem a gyermekem iskolájában.	Teljes minta	Szülő: M=2,5 SD=1,36 (N=996)
		Szülőtárs: M=2,3 SD=1,26 (N=644)
	Magyarországi almintá	Szülő: M=2,57 SD=1,35 (N=618)
		Szülőtárs: M=2,35 SD=1,28 (N=300)
	Határon túli almintá (Erdély és Kárpátalja)	Szülő: M=2.36 SD=1.36 (N=376)
		Szülőtárs: M=2.26 SD=1.25 (N=343)

Forrás: MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2022.

Elsőként kétváltozós elemzéssel hasonlítottuk össze az apák és anyák önkéntességét, majd pedig két regressziós modellt teszteltünk, ahol az első függő változó a kitöltő szülő, a másik pedig a szülőtárs önkéntes bevonódása volt. <sup>4</sup>A modellekbe, a szülő neve mellett

<sup>4</sup> A regresszióban a családi állapot három dummy változó volt, házas (1,0), élettárs (1,0), elvált (1,0), és a nőtlen, hajadon, özvegy vagy egyéb kategória volt a referencia. A település típus két dummy változó volt: főváros vagy megyeszékhely (1,0), egyéb város (1,0), és a község volt a referencia kategória. A vallásosság két dummy változó volt: az egyház tanításait követi (1,0), maga módján vallásos (1,0), és a nem tudja vagy nem vallásos volt a referencia kategória. Végül a szülő vagy szülőtárs elvégzett osztályainak száma egy folytonos mutató volt, ahol a legfeljebb nyolc osztály [6], szakmunkásképző, szakiskola (érettségi nélkül) [11], szakközépiskola, technikum (érettségivel) [12], gimnázium [12], főiskola vagy egyetem [15], doktori fokozat [20] szerepeltek.

kontrollváltozóként szerepeltek a szülők egyéb szociodemográfiai jellemzői, továbbá az iskola típusa (általános iskola felső tagozat vagy középiskola) és fenntartójának státusza, illetve a gyermek neme. A magyarázó változókat lépcsőzetesen vontuk be a modellekbe. A magyarázó változók leíró statisztikáját lásd a 2. táblázatban.

2. táblázat. A regresszióban szereplő magyarázó változók leíró statisztikája

Kitöltő szülő neme	anya, nevelőanya	85,3%
	apa, nevelőapa	14%
Szülőtárs neme <sup>5</sup>	anya, nevelőanya	16%
	apa, nevelőapa	84%
Kitöltő szülő életkora (átlag)	M=44,22 (min=14, max=74), SD=6,85	
Családi állapota	házas	76,7%
	élettársi kapcsolat	8,8%
	elvált	7,7%
	egyéb (referencia)	6,8%
Gyerekek száma (átlag)	M=2,41 (min=1, max=11), SD=1,24	
Szubjektív anyagi helyzete	mindenünk megvan, és jelentős kiadásokra is telik (4)	43,3%
	mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokra nem telik (3)	51,1%
	előfordul, hogy a mindennapi kiadásokra sem telik (2)	3,4%
	gyakran előfordul, hogy a mindennapi kiadásokra sem telik (1)	2,1%
Településtípusa	főváros vagy megyeszékhely	23,2%
	város	46,7%
	község(referencia)	30,1%
Vallásossága	Az egyház tanításait követi	34,1%
	Vallásos a maga módján	47,1%
	Nem tudja vagy nem vallásos (referencia)	18,8%
Elvégzett osztályainak száma (átlag)	kitöltő szülő:	M=12,84 (min=6, max=20), SD=2,7
	szülőtárs:	M=12,28 (min=6, max=20), SD=2,59
Gyermek iskolájának típusa	általános iskola felső tagozat (1)	41%
	Középiskola (0)	59%
Gyermek iskolájának fenntartója	egyházi, alapítványi vagy magán (1)	23,7%
	tankerületi, szakképzési centrum, önkormányzati, felsőoktatási intézmény, kisebbségi önkormányzati vagy egyéb (0)	76,3%
Gyermek neme	fiú (1)	44,9%
	lány (0)	55,1%
Kitöltő országa/régiója	Magyarország (1)	62,2%
	Erdély vagy Kárpátalja (0)	37,8%

Forrás: MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2022. (N=1002)

<sup>5</sup> Amennyiben a szülőtársra is volt külön adatunk, azt is feltüntettük, és a regresszióba is bevontuk.

Látható, hogy a kitöltő szülők többsége anya, míg a szülőársak többsége apa, ahogy az várható is volt. A kitöltő szülők életkora elég széles skálán mozgott, mivel az egyéb kitöltők közt voltak testvérek és nagyszülők is, mindazonáltal az átlagéletkor (44 év) összhangban azzal, hogy a mintában az általános iskola felső tagozatosok és középiskolások szülei voltak. A minta háromnegyede házas volt, 10 százalék alatt maradt az élettársi viszonyban élők és az elváltak aránya is. A gyerekszám átlagosan 2,4 volt. Az anyagi helyzetenél a differenciáló tényező láthatólag az volt, hogy telik-e nagyobb kiadásokra a családnak vagy nem, a szubjektív besorolás során a szülők alig sorolták magukat be az alsó két kategóriába. A minta 30 százalékát jelölt meg falusi lakóhelyet, 23 százalék megyeszékhelyet, a többség kisebb városokban élt. Elég magas volt a vallásos szülők aránya, a minta harmada az egyház tanításait követi, és majdnem fele „a maga módján vallásosnak” sorolta be magát. A szülők iskolai végzettsége átlagosan érettségi volt, akár a kitöltőket, akár a szülőársakat tekintjük. A minta 40 százalékát tették ki az általános iskola felső tagozatos, és 60 százalékát a középiskolás gyereket nevelő szülők. A minta közel negyede volt alapítványi vagy egyházi fenntartású iskolában tanuló gyerek szülője. A gyerekek nemét tekintve valamivel több lány került be a mintába, mint fiú. Végül, ahogy már írtuk, a minta körülbelül kétharmada volt magyarországi lakos, míg a többiek erdélyi vagy kárpátaljai szülők voltak.

## EREDMÉNYEK

### *A szülők neme szerinti különbségek az iskolai önkéntesség vállalásában*

A kitöltő neme szerint nem volt szignifikáns különbség az önkéntesség fenti (lásd 1. táblázat) változójával kapcsolatban kétváltozós módszerekkel,<sup>6</sup> sem a teljes mintában, sem a két, területileg bontott almintában. Ez azt mutatja, hogy a kitöltő apák nem mutatnak alacsonyabb részvételi hajlandóságot az anyáktól. Azonban az iskolai bevonódást tekintve voltak adatok a szülőársról is, és ez többet elárulhat, hiszen a kérdőívet feltehetőleg a motiváltabb, az

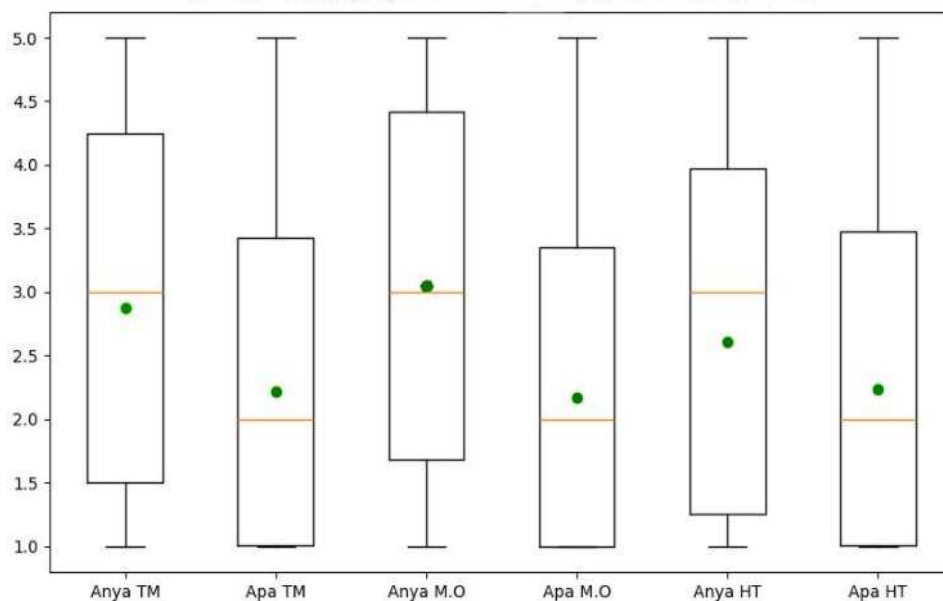
---

<sup>6</sup> Lefuttatva a normalitás-tesztet, egyik változó sem volt normális eloszlású, így nem parametrikus Mann-Whitney U-tesztet futtattunk, mivel a kitöltő és a szülőárs neme is kétkategóriás változó.

iskolába jobban bevonódó szülők töltötték ki. A másik szülő bevonódásáról, ugyan csak a kitöltő elmondásában, de fontos további információkat kaphattunk.<sup>7</sup>

A szülőktársak neme szerint azonban több szignifikáns eltérés mutatkozott (lásd 1. ábra). A „Volt olyan az elmúlt 12 hónapban, hogy szülőktársam önkéntes tevékenységet végzett a gyermek iskolájában” kérdésnél az 5 fokú Likert-skála átlaga a szülőktárs anyák esetében 2,87, míg a szülőktárs apák esetén 2,21 volt a teljes mintában. A területileg bontott almintákat tekintve pedig az látható, hogy csak a magyarországi almintában vannak szignifikáns előnyben a szülőktárs anyák. Ahogy láttuk az 1. táblázatban, itt is látható, hogy az önkéntesség a magyarországi almintában jóval gyakoribb, és ráadásul csak itt érvényesül a szülőktárs anyák szignifikáns magasabb bevonódása az apákkal szemben.

1. ábra. A szülőktárs apák és anyák önkéntessége az elmúlt 12 hónapban<sup>8</sup>



Forrás: MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2022.

<sup>7</sup> Ha a kitöltő anya/nevelőanya, akkor, ha volt adat a szülőktárs neméről, az 100 százalékban apa volt, míg, ha a kitöltő apa/nevelőapa, akkor a szülőktárs minden esetben anya/nevelőanya volt.

<sup>8</sup> TM = teljes minta; M.O = magyarországi almintá; HT = határon túli almintá (Kárpátalja és Erdély). A kérdőív kitöltői a „Volt olyan az elmúlt 12 hónapban, hogy szülőktársam önkéntes tevékenységet végzett a gyermek iskolájában” kérdésre 5 fokú Likert skálán válaszoltak, ahol 5=Teljesen egyetért és 1=Egyáltalán nem ért egyet. Az ábrán a zöld pont az átlagot, a narancssárga vonal a mediánt, míg a boxplotok a szórást reprezentálják.

*A kitöltő szülők iskolai önkéntességét befolyásoló tényezők egy többváltozós modellben*

A továbbiakban lineáris regresszióval vizsgáltuk meg a kitöltő szülők önkéntességét befolyásoló tényezőket. A vizsgálat fő kérdése az volt, hogy kimutathatók-e a kitöltő szülő neme szerinti eltérések a szülői önkéntességben az egyéb kontrollváltozók bevonása után is.

3. táblázat. Lineáris regressziós eredmények a kitöltő szülő önkéntes tevékenységére, mint függő változóra, fokozatosan bevonva a magyarázó változókat

	Beta (szig)	Beta (szig)	Beta (szig)	Beta (szig)	Beta (szig)
Szülő (kitöltő) neme: apa	-0.007	0.001	-0.007	-0.003	-0.004
Szülő (kitöltő) életkora	-0.033	-0.055	-0.005	-0.007	-0.032
Házasi családi állapot	-0.005	-0.030	-0.038	-0.039	-0.036
Élettársi családi állapot	-0.019	-0.035	-0.040	-0.038	-0.049
Elvált családi állapot	-0.054	-0.076	-0.072	-0.073	-0.075
Gyermekek száma		-0.024	-0.040	-0.040	-0.058
Szubjektív anyagi jólét		0.000	-0.006	-0.007	-0.005
Településtípus: főváros vagy megyeszékhely		<b>0.063 #</b>	0.046	0.044	0.036
Településtípus: város		<b>0.121**</b>	<b>0.105**</b>	<b>0.103**</b>	<b>0.077#</b>
Vallás: egyház tanításait követi		<b>0.100*</b>	0.059	0.056	<b>0.124*</b>
Vallás: maga módján vallásos		0.057	0.035	0.030	0.066
Szülő (kitöltő) elvégzett osztályainak száma		0.044	0.052	<b>0.062#</b>	<b>0.088*</b>
Iskola típusa: általános iskola felső tagozat			<b>0.201***</b>	<b>0.201***</b>	<b>0.211***</b>
Iskola fenntartója: egyházi vagy alapítványi			<b>0.117***</b>	<b>0.118***</b>	<b>0.078*</b>
Gyermek neme: fiú				-0.047	-0.043
Ország: Magyarország					<b>0.115***</b>
Adjusted R-négyzet	-0.001	0.010	0.052	0.053	0.068

Forrás: MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2022. (N=1002) \*\*\* p≤0.001, \*\* p≤0.01, \* p≤0.05, #p≤0.1

A szülő neme mellett a szülők egyéb szociodemográfiai jellemzőit, az intézmény fenntartóját és típusát, illetve a gyermek nemét is bevontuk a modellbe, egyfajta kontrollváltozóként. A regresszióba a háttérváltozókat több lépésben építettük be, aszerint, hogy a szülő, az iskola vagy a gyermek jellemzőiről van-e szó (3. táblázat).

Az eredmények szerint a kitöltő szülő neme nem differenciált a tekintetben, hogy részt vett-e önkéntes tevékenységben a szülő, melynek hátterében az állhat, hogy feltehetőleg a motiváltabb szülők töltötték ki a kérdőívet, és közöttük az apák nincsenek lemaradva az iskolai önkéntességben az anyákhoz képest. Ez az eredmény nem módosult a többi háttérváltozó bevonása után sem. Kimutatható volt továbbá, hogy az önkéntesség domináns státuszmodelljével (Smith 1994) összhangban a városi lakóhely, az egyház tanításai szerinti vallásosság, illetve a magasabb iskolai végzettség növeli az önkéntesség előfordulását. Emellett intézményszintű hatások is kimutathatók voltak, és, összhangban a szakirodalommal, az általános iskolákban, illetve az egyházi/alapítványi iskolában gyakoribb a szülők bevonódása. A minta ugyan a bevont országokra nem reprezentatív, de az eredmények a magyarországi kitöltők nagyobb önkéntességét mutatják az erdélyi és kárpátaljai kitöltőkhöz képest.

#### *A szülőtársak iskolai önkéntességét befolyásoló tényezők*

Ezt követően lineáris regresszióval megnéztük a szülőtárs önkéntességét befolyásoló tényezőket is, ahol a függő változónk a következő: „Volt olyan az elmúlt 12 hónapban, hogy szülőtársam önkéntes tevékenységet végzett a gyermek iskolájában”. A magyarázó változók hasonlóak voltak, mint a kitöltő szülő esetén, de itt a szülőtárs nemét és iskolai végzettségét emeltük be a modellbe, illetve a szülőtárs koráról és vallásosságáról nem rendelkezünk adatokkal (4. táblázat).

Az eredmények szerint erős hatása volt itt is az intézményszintű változóknak. Összhangban a szakirodalommal, ha általános iskolába vagy egyházi/alapítványi iskolába járt a gyermek, nagyobb volt a szülői önkéntesség előfordulása. Akkor is gyakoribb volt, ha a lánygyermek esetében történt a szülői önkéntesség. Azonban ez esetben meghatározó szerepe volt a szülő nemének is, amely kutatásunk fő kérdéseként is szerepelt. Akárcsak a kétváltozós elemzésnél, itt is az anyák magasabb bevonódása mutatható ki, sőt a többi magyarázó tényező bevonása

után még kicsit erősödött is ez a hatás, melynek oka lehet az, hogy a szülőtársak neme szerint eltérő volt az iskolatípus és a fenntartó.<sup>9</sup>

4. táblázat. Lineáris regressziós eredmények a szülőtárs önkéntes tevékenységére, mint függő változóra, fokozatosan bevonva a magyarázó változókat

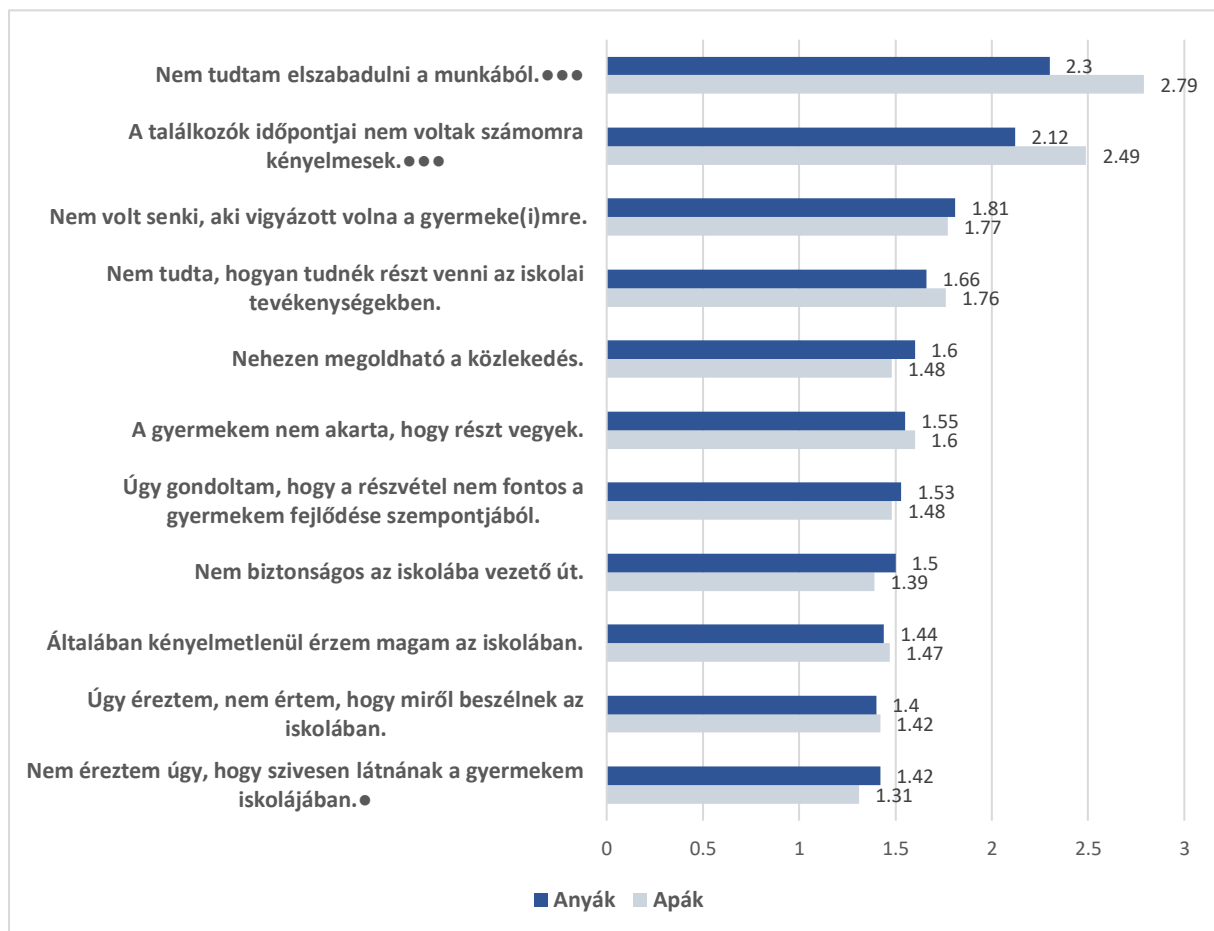
	Beta	Beta	Beta	Beta	Beta
Szülőtárs neme: apa	<b>-0.199***</b>	<b>-0.211***</b>	<b>-0.209***</b>	<b>-0.213***</b>	<b>-0.213***</b>
Házassági állapot (kitöltő szülő)	-0.006	0.014	-0.001	-0.005	-0.005
Élettársi családi állapot (kitöltő szülő)	0.001	0.014	0.001	-0.003	-0.003
Elvált családi állapot (kitöltő szülő)	-0.069	-0.057	-0.065	-0.069	-0.069
Gyermekek száma		0.065	0.055	0.054	0.054
Szubjektív anyagi jólét		0.037	0.031	0.026	0.026
Településtípus: főváros vagy megyeszékhely		-0.033	-0.031	-0.035	-0.036
Településtípus: város		-0.037	-0.032	-0.032	-0.033
Szülőtárs elvégzett osztályainak száma		-0.004	0.002	0.010	0.010
Iskola típusa: általános felső tagozat			<b>0.105*</b>	<b>0.107**</b>	<b>0.107**</b>
Iskola fenntartója: egyházi vagy alapítványi			<b>0.093*</b>	<b>0.089*</b>	<b>0.088*</b>
Gyermek neme: fiú				<b>-0.75#</b>	<b>-0.75#</b>
Ország: Magyarország					0.003
Adjusted R-négyzet	0.036	0.034	0.051	0.054	0.053

Forrás: MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2022. (N=1002) \*\*\* p<0.001, \*\* p<0.01, \* p<0.05, #p <0.1

<sup>9</sup> A kereszt táblák eredményei szerint, ha a szülőtárs apa, akkor 46,6 százalékban általános iskola felső tagozatra jár a gyermek, míg, ha anya, ez az arány csak 35 százalék (p=0,029). Továbbá, ha a szülőtárs apa, akkor csak 20,3 százalékban, míg, ha anya a szülőtárs 31,1 százalékban egyház vagy alapítvány az iskola fenntartója (p=0,016).

A következőkben – ugyan ezzel kapcsolatban nem fogalmaztunk meg külön kutatási kérdést – arra is kíváncsiak voltunk, mi akadályozhatja a szülőket az iskolai részvételében. Azonban csak a kérdőívet kitöltő szülőkről voltak adataink, és ahogy láttuk a kitöltő szülők esetén nem volt szignifikáns eltérés a szülői önkéntes tevékenységekben nemenként, még a kontrollváltozók bevonása után sem. A 11 akadály közül kettőben is a kitöltő apák mutattak szignifikánsan magasabb értéket a Mann-Whitney U-teszt szerint (2. ábra). A hagyományos nemi szerepekkel összhangban a kérdőívet kitöltő apák elsősorban a munkahelyi elfoglaltságokra hivatkoztak nagyobb arányban („a találkozók időpontjai nem voltak számomra kényelmesek”, illetve „nem tudtam elszabadulni a munkából”).

2. ábra. Akadályok a szülők iskolai bevonódásában a kitöltő szülő neme szerint



Forrás: MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2022. (N=1002) \*\*\*  $p < 0.001$ , \*  $p < 0.1$

## ÖSSZEGZÉS

A dolgozat fő kutatási kérdése az volt, hogy milyen különbségek vannak az anyák és apák iskolai önkéntes bevonódásában. Az elméleti részben rámutattunk, hogy az apák bevonódása az iskolai feladatokba kisebb, mint az anyáké, azonban elvértve vannak olyan tanulmányok, melyekben

kifejezetten az anyák és apák iskolai önkéntességét vizsgálják, mint a szülői bevonódás konkrét formáját. Az elemzésben egy határon átnyúló kérdőíves vizsgálat adatait elemeztük, melyet magyarországi, erdélyi és kárpátaljai, magyar anyanyelvű szülők körében végeztek (N=1002 fő).

Első kutatási kérdésünkkel kapcsolatban mind a kétváltozós elemzés, mind a regressziós eredmények azt mutatták, hogy a kérdőívet kitöltő szülők esetén nem volt megfigyelhető az anyák előnye az apákhoz képest a szülők önkéntességében. Ugyanakkor a szülőtársra vonatkozó adatok elemzése egyértelműen az anyák magasabb bevonódását mutatta, összhangban a szakirodalom (Crouter et al. 1993; Muller 1998; Kim – Hill 2015; Kim 2018; Brooks – Hodgkinson 2022) azon állításával, hogy az anyai bevonódás az iskolai feladatokba általában is magasabb, mint az apai. Összességében tehát az első hipotézisünk csak részben igazolódott.

A többi háttérváltozó hatását tekintve (második kutatási kérdésünk) az eredmények azt is mutatták, hogy a motiváltabb (a kérdőívet kitöltő) szülők esetén inkább számítottak a szülők további egyéni jellemzői az önkéntességben. Az önkéntesség domináns státuszmodelljével (Smith 1994), és a szülők önkéntességére vonatkozó szakirodalommal (Barnett et al. 2020; DeCusati – Johnson 2004) összhangban a városi lakóhely, az egyház tanításainak követése, illetve a magasabb iskolai végzettség is növelte az önkéntesség előfordulását. Kimutattuk továbbá, hogy a magyarországi lakóhely is felhajtóerőt jelentett a motiváltabb szülők önkéntességére, bár kutatásunk nem reprezentatív a mintában szereplő országokra nézve. Ennek hátterében állhat, hogy az erdélyi, de különösen a kárpátaljai mintára igaz lehet Lili Wang és Didi Fahey (2010) megjegyzése, miszerint azok a szülők, akik olyan kultúrából érkeztek, ahol a tanárok játsszák a főszerepet a gyermekek oktatásában, nincsenek hozzászokva az iskolákban és az osztálytermekben végzett önkéntes munkához. Ezek a szülők ugyan otthon bevonódnak gyermekük tanulmányaiba, de az iskolai tevékenységeket a tanárok feladat- és hatáskörének tekintik.

A kevésbé motivált szülőtársak önkéntességét – legalábbis a kérdőívet kitöltő szülő elmondásában – viszont kevésbé befolyásolták a szülők egyéni jellemzői, továbbá itt megjelent az, a szakirodalomban is előforduló jelenség (Carter – Wojtkiewicz 2000), miszerint lánygyermekek esetén inkább bevonódik a szülő. Modellünkben a szülők családi állapota nem volt differenciáló tényező, ami összhangban áll a témában született kutatások eredményeivel, amelyek nem tudták egyértelműen kimutatni a családi állapot befolyásoló hatását (Nord et al. 1998; Pribesh et al. 2020). Hipotézisünkkel és a szakirodalommal (Gee 2011) szemben a gyerekek számának sem volt kimutatható hatása a regressziókban.

Erős hatása volt azonban akár a kitöltő szülők, akár a szülőtársak esetén az intézményi szintű változóknak (harmadik kutatási kérdés). Eszerint az általános iskolákban és az egyházi/alapítványi iskolákban gyakoribb a szülők önkéntessége, összhangban harmadik hipotézisünkkel és a

szakirodalommal (Coleman 1988; Nord et al. 1998; Walsh 2010; Bhargava – Witherspoon 2015; Lee 2019). Ez arra utal, hogy – ahogy Kocsis és szerzőtársai (2022) is kimutatták – a szülők általában az iskola felkérésére végeznek önkéntes tevékenységet, és ez feltehetőleg gyakoribb az egyházi és alapítványi iskolákban. Továbbá annak hátterében, hogy az általános iskolákban nagyobb a szülői bevonódás, mint középfolkon, az állhat, hogy – ahogy láttuk az elméleti részben – a gyermekek, életkoruk növekedésével, nem igénylik annyira a szülők jelenlétét az iskolában, és ez igaz lehet a szülők önkéntességére is.

Az apai bevonódás nemzetközi viszonylatban kimutathatóan pozitív hatásokat gyakorol a gyermek iskolai eredményességére (Wang – Sheikh-Khalil 2014; Kim – Hill 2015; Pribesh et al. 2020; Lazović et al. 2022). Mindezek ellenére a korábbi kutatásokból úgy tűnik, ez a potenciális felhajtóerő nagyrészt kihasználatlanul marad hazánkban (Imre 2015; Bacskai 2020; Csák 2023; Csák – Fényes 2023). Az apák iskolában való jelenlétének növelése révén a pedagógusoknak nagyobb rálátása lenne az adott gyermek családi hátterére, amely által hatékonyabb oktatást és mentorálást valósíthatnának meg. Az apák nagyobb bevonása az iskolai döntéshozatali folyamatokba szintén elősegíthetné az iskola jobb működését. Az apák gazdagíthatnák az iskola-család együttműködési fórumokat ötleteikkel és problémamegoldásaikkal, valamint az informális iskolai eseményeken való önkéntes munkájukkal is hozzájárulnának az jobb iskolai klímához és a magasabb szintű iskola-család együttműködéshez. Az iskolai önkéntes munka ráadásul alkalmas arra is, hogy a hátrányos helyzetű apák sikerélményhez jussanak, és jobb kapcsolatot alakítsanak ki a tanárokkal, valamint tudatosuljon bennük az iskola és az oktatás fontossága. Összességében tehát a nagyobb apai bevonódás a gyermek jobb iskolai eredményességét, kiegyensúlyozottabb fejlődést és családi klímát hozhat magával (Kosterman et al. 2004; Lamb 2010; Diniz et al. 2021), és ez a hatás az iskolai önkéntességen keresztül is érvényre juthat. Az apák fokozottabb gyermeknevelési részvétele ráadásul, úgy tűnik, maguknak az apáknak is igénye (Spéder 2011), így a populáció nagyobb elégedettségében is szerepet játszhat.

Kutatásunk rámutat arra is, hogy az iskolai önkéntességet erősen befolyásolják az iskola jellemzői (fenntartó, iskolatípus), és ahogy azt Kocsis és munkatársai (2022) kimutatták, a szülők az esetek többségében az iskola felkérésére végeznek önkéntes munkát. Mindezek miatt ugyan az iskola számára a szülők egyéni jellemzői adottságok, de övök a kezdeményező szerep, és mivel – ahogy adataink is mutatták – a kisebb, alapítványi, vagy egyházi intézményekben sikeresebb a szülők bevonása, ez a többi iskolatípusban is jó példa lehet, hiszen a szülők nagyobb bevonásából mind az iskola, mind a gyerekek profitálhatnak. Emellett fontos lenne az iskoláknak támogatni a szülők autonómiáját is, hogy több saját kezdeményezésű feladatot tudjanak felajánlani az iskolai felkérések mellett.

A kutatás egyik korlátja, hogy a szülők elérése nehéz feladat volt, ezért az iskolák kiválasztása során ugyan törekedtünk a reprezentativitásra az iskola fenntartója, típusa és tagozata szerint, de a szülők elérése hólabda módszerrel történt. További probléma, hogy a kutatás ugyan három országban zajlott,

de csak magyar anyanyelvű szülők körében, és nem reprezentál teljes országokat, továbbá a vizsgálat mindhárom országban regionális jellegű volt. További korlát, hogy a regressziós modelljeinknek gyenge a magyarázó ereje, bár a fő cél nem a szülői önkéntesség teljeskörű magyarázata volt, csak egy kiemelt változó, a szülő nemének hatása, néhány kontrollváltozó bevonása mellett. A kérdőív nem adott lehetőséget olyan változók bevonására, mint az iskola nyitottsága, hogy mennyire szerveznek vagy adnak egyáltalán lehetőséget önkéntes tevékenységekre, a szülő altruizmusra való hajlama és önkéntességének motivációi, illetve tájékozottsága az iskolai önkéntesség fontosságáról. További kutatási feladat lehet, hogy kvantitatív módszerrel mérjük az iskolai önkéntesség típusait, illetve, hogy mi az autonóm (saját elhatározásból születő) és a kontrollált (felkérésre születő) önkéntesség aránya. Kvalitatív kutatási kérdés lehetne továbbá, hogy mi a pontos oka, hogy a középiskolákban kevésbé gyakori a szülői önkéntesség, mint az általános iskolákban – hogy tényleg a serdülők önállósodási törekvése-e a fő akadály.

## IRODALOM

Bacsikai Katinka (2020): Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 3(2) pp. 13-22.

Bacsikai Katinka – Bencze Ádám – Dorogi Alexandra – Hegedűs Gabriella – Major Enikő – Rétháti Csilla – Pusztai Gabriella (2024): Implementing Parental Involvement to Improve Student Achievement in Hungary Schools: Patterns of Hidden Resources. *Eurasian Journal of Educational Research*, 109(109) pp. 198-213.

Barnett, Melissa – Paschall, Katherine – Mastergeorge, Ann – Cutshaw, Christina – Warren, Shannon (2020): Influences of Parent Engagement in Early Childhood Education Centers and the Home on Kindergarten School Readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 53(4) pp. 260-273.

DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.05.005>

Bayley, Julie – Wallace, Louise Margaret – Choudhry, Kubra (2009): Fathers and parenting programmes: barriers and best practice. *Community Practitioner*, 82(4) pp. 28-31.

Behtoui, Alireza – Strömberg, Isabella (2020): Compensatory School Effects and Social Capital. *Social Sciences*, 9(11) pp. 193. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci9110193>

Bhargava, Sakshi – Witherspoon, Dawn (2015): Parental Involvement Across Middle and High School: Exploring Contributions of Individual and Neighborhood Characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(9) pp. 1702-1719. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0334-9>

Blau, Ina – Hameiri, Mira (2012): Teacher–families online interactions and gender differences in parental involvement through school data system: Do mothers want to know more than fathers about their children? *Computers and Education*, 59(2) pp. 701-709.

DOI: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.03.012>

Blau, Ina – Hameiri, Mira (2017): Ubiquitous mobile educational data management by teachers, students and parents: Does technology change school-family communication and parental involvement? *Education and Information Technologies*, 22(3) pp. 1231-1247.

DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9487-8>

Bogensneider, Karen (1997): Parental Involvement in Adolescent Schooling: A Proximal Process with Transcontextual Validity. *Journal of Marriage and the Family*, 59(3) pp. 718.

DOI: <https://doi.org/10.2307/353956>

Brent, O. Brian (2000): Do Schools Really Need More Volunteers?1. *Educational Policy*, 14(4) pp. 494-510. DOI: <https://doi.org/10.1177/0895904800144003>

Brooks, Rachel – Hodkinson, Paul (2022): The distribution of ‘educational labour’ in families with equal or primary carer fathers. *British Journal of Sociology of Education*, 43(7) pp. 995-1011.

DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2114426>

Burgess, Adrienne – Davies, Jeremy (2020): Fathers and leave for parenting. How can we increase uptake? In: Karanika-Murray, Maria – Cooper, Cary (eds.): *Maintaining Work-Family Well-Being*. London: Routledge. pp. 62-71.

DOI: <https://doi.org/10.4324/9780429274336>

Carter, Rebecca – Wojtkiewicz, Roger (2000): Parental involvement with adolescents' education: Do daughters or sons get more help? *Adolescence*, 35(137) pp. 29-44.

Coco, Angela – Goos, Merrilyn – Kostogriz, Alex (2007): Tutor and Teacher Timescapes: Lessons from a Home-School Partnership. *The Australian Educational Researcher*, 34(1) pp. 73-87.

DOI: <https://doi.org/10.1007/BF03216851>

Coleman, James Samuel (1988): Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 pp. 95-120. DOI: <https://doi.org/10.1093/oso/9780195159509.003.0007>

Crouter, A. C., McHale, S. M., & Bartko, W. T. (1993). Gender as an organizing feature in parent-child relationships. *Journal of Social Issues*, 49(3), 161-174. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1993.tb01174.x>

Csák Zsolt (2023): Types of Fathers' Home-based and School-based Involvement in a Hungarian Interview Study. *Central European Journal of Educational Research*, 5(1) pp. 95-103.

DOI: <https://doi.org/10.37441/cej/2023/5/1/12047>

Csák Zsolt – Fényes Hajnalka (2023): Az apák iskolával kapcsolatos bevonódása és az ezt befolyásoló tényezők egy interjú kutatás tükrében. *Iskolakultúra*, 33(8) pp. 19-35.

DOI: <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.8.19>

Csók Cintia – Pusztai Gabriella (2022): Parents' and Teachers' Expectations of School Social Workers. *Social Sciences*, 11(10) pp. 487. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci11100487>

Decusati, Cheryl Porter – Johnson, James (2004): Parents as classroom volunteers and kindergarten students' emergent reading skills. *The Journal of Educational Research*, 97(5) pp. 235-247.

DOI: <https://doi.org/10.3200/JOER.97.5.235-247>

Diniz, Eva – Brandão, Tânia – Monteiro, Lígia – Veríssimo, Manuela (2021): Father Involvement During Early Childhood: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Family Theory & Review*, 13(1) pp. 77-99. DOI: <https://doi.org/10.1111/jftr.12410>

Dusa Ágnes – Markos Valéria – Engler Ágnes – Várfalvi Marianna (2019): Szülés és születés – A szülés élményének megítélése, lehetséges okok és következmények. *Kapocs*, 2(3-4) pp. 26-51.

Engler Ágnes – Markos Valéria – Dusa Ágnes (2021): Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején. *Educatio*, 30(1) pp. 72-87. DOI: <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.6>

Engler Ágnes – Markos Valéria – Major Enikő (2022): Gyermekvállalási tervek a párkapcsolati jellemzők tükrében. *Kapocs*, 5(1) pp. 10-21.

Epstein, L. Joyce (2010): School, Family Community, Partnerships – Caring for the Children We Share *Kappan Magazine*, 92(3) pp. 81-95. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>

Fagan, Colette – Norman, Helen (2016): Which Fathers Are Involved in Caring for Preschool-Age Children in the United Kingdom? A Longitudinal Analysis of the Influence of Work Hours in Employment on Shared Childcare Arrangements in Couple Households. In Ruspini E. – Crespi I. (eds.), *Balancing*

*Work and Family in a Changing Society: The Fathers' Perspective*. London: Palgrave Macmillan, pp. 83-98.

Fényes Hajnalka – Pusztai Gabriella (2020): Nemi szereppatitúdok és vallásosság a felsőoktatási hallgatók körében. *Szociológiai Szemle*, 30(3) pp.49–69.

DOI: <https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2020.3.3>

Froiland, John Mark – Davison, Mark (2014): Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education*, 17(1) pp. 1–17.

DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9237-3>

Gee, Laura (2011): The Nature of Giving Time to Your Child's School. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 1 pp. 552-565. DOI: <https://doi.org/10.1177/0899764010362116>

Georgiou, Stelios (1996): Parental involvement: Definition and outcomes. *Social Psychology of Education*, 1 pp. 189–209. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02339890>

Gibbs, Benjamin – Marsala, Miles – Gibby, Ashley – Clark, Miriam Alder, Craig – Hurst, Bryce – Steinacker, Dustin – Hutchison, Brent (2021): "Involved Is an Interesting Word": An Empirical Case for Redefining School-Based Parental Involvement as Parental Efficacy. *Social Sciences*, 10(5) pp. 156.

DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci10050156>

Grau-Grau, Marc (2020): Return-to-work for fathers. A Group with specific needs? In: Karanika-Murray, Maria – Cooper, Cary (eds.): *Maintaining Work-Family Well-Being*. London: Routledge. pp. 50-61.

Guo, Xiaolin – Lv, Bo – Zhou, Huan – Liu, Chunhui – Liu, Juan – Jiang, Kexin – Luo, Liang (2018): Gender Differences in How Family Income and Parental Education Relate to Reading Achievement in China: The Mediating Role of Parental Expectation and Parental Involvement. *Frontiers in Psychology*, 9 pp. 783. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00783>.

Gutman, Leslie Morrison – Eccles, Jacquelynne (1999): Financial Strain, Parenting Behaviors, and Adolescents' Achievement: Testing Model Equivalence between African American and European American Single- and Two-Parent Families. *Child Development*, 70(6) pp. 1464–1476.

DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00106>

Hill, Nancy - Tyson, Diana (2009): Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3) pp. 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>

Hoover-Dempsey, Kathleen – Sandler, M. Howard (1997): Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1) pp. 3–42.

DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>

Hrabéczy Anett – Ceglédi Tímea – Bacskai Katinka – Pusztai Gabriella (2023): How Can Social Capital Become a Facilitator of Inclusion? *Education Sciences*, 13(2), pp. 109.

DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci13020109>

Imre Nóra (2015): A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In: Arató F. (szerk.): *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása* Pécs: Pécsi Tudományegyetem BTK PTE Neveléstudományi Intézet, pp. 127-139.

Imre Nóra (2017): *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában*. Budapest: Eötvös Lóránd Tudományegyetem. DOI: <https://doi.org/10.15476/ELTE.2017.070>

Jordan, Ana (2009): 'Dads aren't Demons. Mums aren't Madonnas.' Constructions of fatherhood and masculinities in the (real) Fathers 4 Justice campaign. *Journal of Social Welfare and Family Law*, 31(4) pp. 419–433. DOI: <https://doi.org/10.1080/09649060903430280>

Kilger, Magnus (2020): Dad as a Coach: Fatherhood and Voluntary Work in Youth Sports. *Education*

- Sciences*, 10(5), 132. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci10050132>
- Kim, Sung Won (2018): How and why fathers are involved in their children's education: Gendered model of parent involvement. *Educational Review*, 70(3) pp. 280–299.  
DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1311304>
- Kim, Sung Won – Hill, Nancy (2015): Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4) pp. 919–934. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000023>
- Kocsis Zsófia – Markos Valéria – Fazekas Elek – Pusztai Gabriella (2022): Az önkéntesség, mint a szülők iskolai bevonódásának egy formája – szisztematikus szakirodalmi elemzés eredményeinek bemutatása. *Önkéntes Szemle*, 2(4) pp. 57–87. DOI: <https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2022.4.57-87>.
- Kosterman, Rick – Haggerty, Kevin – Spoth, Richard – Redmond, Cleve (2004): Unique Influence of Mothers and Fathers on Their Children's Antisocial Behavior. *Journal of Marriage and Family*, 66(3) pp. 762–778. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.00051.x>
- Kovács Karolina – Dan Beáta – Hrabéczy Anett – Bacskai Katinka – Pusztai Gabriella (2022): Is Resilience a Trait or a Result of Parental Involvement? The Results of a Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 12(6) pp. 372. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12060372>
- Kovács Karolina – Oláh Ádám – Pusztai Gabriella (2024): The role of parental involvement in academic and sports achievement. *Heliyon*, 10(2). DOI: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24290>
- Lai, Yuk Ching (2020): Invisible fathers' voices about the integrated programme implemented in mainstream child care centres in Hong Kong: Implications for educational change. *Educational Review*, 72(1) pp. 23–40. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1481017>
- Lamb, Michael (2010): *The Role of the Father in Child Development*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Lannert Judit – Szekszárdi Júlia (2015): Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, 25(1) pp. 15–34. DOI: <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.1.15>
- Lazović, Nataša – Krulj, Jelena – Vidosavljević, Slađana – Marković, Emilija (2022): The Correlation Between Father Involvement and The Academic Achievement of Their Children: Meta-Analysis. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 10(3) pp. 53–60. DOI: <https://doi.org/10.23947/2334-8496-2022-10-3-53-60>
- Lee, Hyunah (2019): An Exploratory Analysis of the Factors Associated with Fathers' School Involvement in South Korea. *Journal of Child and Family Studies*, 28(3) pp. 839–850.  
DOI: <https://doi.org/10.1007/s10826-018-01307-2>
- Lemmer Eleanor (2007). Parent involvement in teacher education in South Africa. *International Journal about Parents in Education*, 1(0) pp. 218–229.
- Major, Enikő (2023): Parent-Teacher Communication from the Perspective of the Educator. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2) pp. 13-24.  
DOI: <https://doi.org/10.37441/cejer/2023/5/2/13281>
- Malluhi, Hekmat Hazar – Alomran, Nayel Musa (2019): Family Volunteers as Alternative Future Resources: School Leaders' Beliefs and Practices. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(10) pp. 88–115. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i10.10189>
- Miller, Kyle – Arellanes, Jordan – James, Lakeesha (2022): Support Father Engagement: What Can We Learn from Fathers? *Journal of Family Diversity in Education*, 4(2), pp. 95-114.  
DOI: <https://doi.org/10.53956/jfde.2022.151>
- Muller, Chandra (1998): Gender Differences in Parental Involvement and Adolescents' Mathematics Achievement. *Sociology of Education*, 71(4) pp. 336–356. DOI: <https://doi.org/10.2307/2673174>
- Myers, Jarrod (2022): *Parent Volunteers and COVID-19: Balancing Necessity, Enthusiasm, and Caution*.

Capstone Projects and Master's Theses.1307.

[https://digitalcommons.csumb.edu/caps\\_thes\\_all/1307](https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes_all/1307) Letöltve: 2024.07.01

Nord, Christine Winqvist – Brimhall, DeeAnn – West, Jerry (1998): Dads' involvement in their kids' schools. *The Education Digest*, 63(7) pp. 29–35.

Norman, Helen (2017). Paternal involvement in childcare: How can it be classified and what are the key influences? *Families, Relationships and Societies*, 6(1) pp. 89–105.

DOI: <https://doi.org/10.1332/204674315X14364575729186>

OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. PISA, OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

Pepe, Alessandro – Addimando, Loredana (2014): Teacher-parent relationships: Influence of gender and education on organizational parents' counterproductive behaviors. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3) pp. 503–519. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-014-0210-0>

Pribesh, Shana – Carson, Jane Smith – Dufur, Mikaela – Yue, Yuanyuan – Morgan, Kathy (2020): Family Structure Stability and Transitions, Parental Involvement, and Educational Outcomes. *Social Sciences*, 9(12) pp. 229. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci9120229>

Pusztai Gabriella – Demeter-Karászi Zsuzsanna – Csonka Éva – Bencze Ádám – Major Enikő – Szilágyi Edit – Bacskai Katinka (2024): Patterns of parental involvement in schools of religious communities. A systematic review. *British Journal of Religious Education*, 46(4) pp. 1–20.

DOI: <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2315550>

Pusztai Gabriella – Fényes Hajnalka (2022): Religiosity as a Factor Supporting Parenting and Its Perceived Effectiveness in Hungarian School Children's Families. *Religions*, 13(10) pp. 945.

DOI: <https://doi.org/10.3390/rel13100945>

Smith, David Horton (1994): Determinants of voluntary association participation and volunteering: A literature review. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 23(3) pp. 243-263.

DOI: <https://doi.org/10.1177/089976409402300305>

Snyder, Mark – Omoto, M. Allen (2008): Volunteerism: Social issues perspectives and social policy implications. *Social issues and policy review*, 2(1) pp. 1-36. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2008.00009.x>

Spéder Zsolt (2011): Ellentmondó elvárások között... Családi férfiszerepek, apaképek a mai Magyarországon. In: Nagy I. – Pongrácz T. (szerk.): *Szerepváltozások: Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. Budapest: TÁRKI, pp. 207–228.

Sztáray Kézdy Éva – Drjenovszky Zsófia (2021): Gondoskodásviszonyok a gyermekükkel otthon lévő apák családjában Magyarországon. *socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 11(4) pp. 138–161.

DOI: <https://doi.org/10.18030/socio.hu.2021.4.138>

Takács Judit (2017): Aktívan törődő apák Magyarországon. *Szociológiai Szemle*, 27(3) pp. 104–126.

Tódor Imre (2023). The Impact of Secondary School Students' Perceived Parenting Values on School Choice. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2) pp.37-43.

DOI: <https://doi.org/10.37441/cejr/2023/5/2/13272>

Walsh, Patrick (2010): Is parental involvement lower at larger schools? *Economics of Education Review*, 29(6) pp. 959–970. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.04.003>

Wang, Lili – Fahey, Didi (2011). Parental volunteering: The resulting trends since no child left behind." *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(6), pp. 1113-1131.

DOI: <https://doi.org/10.1177/0899764010386237>

Wang, Ming-Te – Sheikh-Khalil, Salam (2014): Does Parental Involvement Matter for Student

Achievement and Mental Health in High School? *Child Development*, 85(2) pp. 610–625.

DOI: <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>

Warrington, Molly (2013): Challenging the status quo: The enabling role of gender sensitive fathers, inspirational mothers and surrogate parents in Uganda. *Educational Review*, 65(4) pp. 402–415.

DOI: <https://doi.org/10.1080/00131911.2012.689274>

Wilson, John (2000): Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26 pp. 215–240.

DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.215>

Xu, Min – Kushner Benson, Susan – Mudrey-Camino, Renee – Steiner, P. Richard (2010): The relationship between parental involvement, self-regulated learning, and reading achievement of fifth graders: A path analysis using the ECLS-K database. *Social Psychology of Education*, 13(2) pp. 237–269.

DOI: <https://doi.org/10.1007/s11218-009-9104-4>

## ISKOLAI ÖNKÉNTESÉG ÉS ADOMÁNYOZÓI MAGATARTÁS A SZAKKÉPZÉSBEN TANULÓK SZÜLEI KÖRÉBEN<sup>1</sup>

KOCSIS ZSÓFIA<sup>2</sup> – RUSZNÁK ANETT<sup>3</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2024.3.59-91>

### Absztrakt

Számos nemzetközi tanulmány foglalkozik a szülők bevonódásával az óvodai és általános iskolai oktatásban, viszont csekély a középfokú oktatásra fókuszáló tanulmányok száma. Bár hazai viszonylatban már vizsgálták a középfokú oktatás és a szülői részvétel kapcsolatát, kevés olyan kutatás van, amely a szülői bevonódást, és azon belül is a szülők önkéntes munkáját vizsgálja. Tanulmányunk célja, hogy adatokat mutasson be és elemzést adjon a szakképzésben tanulók szüleinek önkéntes munkájáról. Egy nagymintás kutatás adatait használtuk fel, azonban az elemzésünkben csak a hazai, érettségít adó és érettségít nem adó szakképző iskolákra összpontosítunk. Kutatási kérdésünk, hogy mi jellemzi a szülők önkéntes munkáját a szakképző intézményekben. Feltételeztük, hogy alacsony részvételi arányt figyelhetünk meg, és hogy a szülők gyakrabban vállalnak önkéntes fizikai munkát, mint más iskolai tevékenységet, s feltételeztük, hogy a szülők inkább adományozás révén járulnak hozzá az iskola életéhez, mint önkéntes munkával. Az eredményeink szerint mindkét iskolatípusról elmondható, hogy a szülők fele nem végez önkéntes tevékenységet, fizikai önkéntes munkát pedig szinte egyáltalán nem is végeztek a megkérdezett szülők. Inkább a városi homogén diplomás családok végeznek önkéntes tevékenységet, míg a rosszabb szociokulturális háttérrel rendelkező családok részéről egyfajta elzárkózás figyelhető meg. Jelentős és rendszeresen felmerülő akadály nem volt kimutatható, de a munkahelyhez, a gyermekfelügyelethez köthető gátló tényezők kirajzolódtak, akárcsak az, hogy nem tudják, hogyan vegyenek részt az iskolai tevékenységekben. Célunk az volt, hogy a szakképzés szempontjából adatokkal gazdagítsuk a diskurzust. Adataink rávilágítottak arra, hogy nagyobb figyelmet kell fordítanunk a szakképző iskolákra.

*Kulcsszavak:* szülői bevonódás, szülői részvétel, önkéntesség, szülők önkéntessége, önkéntesség az iskolában, szakképzés

---

<sup>1</sup> A tanulmány alapját képező kutatást a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

<sup>2</sup> Kocsis Zsófia (PhD), tanársegéd, Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Tanszék, MTA-DE-CSATOKK Kutatócsoport.

<sup>3</sup> Rusznák Anett, PhD hallgató, Debreceni Egyetem, Humántudományok Doktori Iskola, MTA-DE-CSATOKK Kutatócsoport.

## Volunteering in the school and charity behavior among parents whose children attending in vocational education

Zsófia Kocsis – Anett Rusznák

### Abstract

While many international studies focus on parental involvement in pre-school and primary school, relatively few studies investigate these questions with regard to the secondary schools. Similarly, in Hungary, while the relationship between secondary education and parental involvement has been examined, there is a limited number of studies that have focused on the parental involvement and especially parents' volunteering. Hence, this study is exploratory in nature, and it aims at gathering and analyzing data on parent, whose children are attending in vocational education. Data from a large sample database was used, but the study focuses on both vocational schools that do not offer a certificate of secondary school completion as well as the ones that do offer such a certificate. The research question was: what are the characteristics of parents' volunteering work in vocational education and training institutions? It is assumed that a low participation rate will be observed and that parents volunteer more often in physical activities than in other school activities, and it is also assumed that parents contribute through donations rather than volunteering. The results show that in both types of schools, around half of the parents are not actively involved in volunteering or charity, and almost none of the parents do any physical work as a form of volunteering. However, urban homogeneous families with a tertiary education are more likely to volunteer, while there is a tendency for families from lower socio-cultural backgrounds to be more reluctant in terms of volunteering. In this respect, no significant, systematic barriers were identified, but barriers related to work, childcare, and not knowing how to participate in school activities were highlighted. The objective was to obtain research results relevant to vocational education and the analysis highlighted that more attention is needed in terms of volunteering in this type of schools.

*Keywords:* parental involvement, volunteer parents, parental volunteering, volunteering in school, parental involvement in secondary school, vocational training, technical college.

---

## BEVEZETÉS

Magyarországi viszonylatban nem áll rendelkezésünkre elegendő adat a szakképző iskolákban megjelenő pedagógus-szülő kapcsolattartásról és a szülői bevonódás sajátosságairól, annak ellenére, hogy a szülői részvétel vizsgálata a szakképzésben fontos kutatási téma lehet a neveléstudomány területén is. A szakképzésben, amelynek célja, hogy a tanulókat gyakorlati készségekkel ruházza fel, és felkészítse őket a munka világára, a szülők szerepe igen fontos lehet, hiszen részvételükkel befolyásolhatják gyermekeik pályaválasztását, motivációját és a tanulásban való elkötelezettségét. Továbbá, a szakképzés gyakran bonyolult tanulási utak

bejárását és a jövőbeli foglalkoztatási lehetőségekkel kapcsolatos, megalapozott döntések meghozatalát jelenti, ahol a szülői útmutatás fontos szerepet játszhat.

A hazai oktatáskutatás szakirodalma évtizedek óta foglalkozik a szakképzés váltoásaival és a tanulók jellemzőivel, amely arra világít rá, hogy a szakképző iskolák magasabb lemorzsolódási arányokkal jellemezhetők (Fehérvári 2021; Józsa 2022). Közismert, hogy a szakképző iskolákban tanuló diákok kedvezőtlen mutatókkal rendelkeznek a társadalmi, gazdasági háttérüket tekintve, így hasonló kutatások lebonyolítása nemcsak időbeli, területi, de társadalmi összehasonlításra is lehetőséget ad.

Tanulmányunkban a szakképzésben tanulók szüleit egy speciális aspektusból, a szülői bevonódás és annak két formája, a szülői önkéntesség és adományozás szempontjából vizsgáljuk.

A nemzetközi szakirodalomban számos definíciója és rokonértelmű fogalma létezik, például „parental participation”, „parental engagement”, vagy „parental support” (Nyitrai et al. 2019). Emellett a magyar nyelvű kutatások használják a „szülői bevonódottság” (Podráczky 2012) vagy a „szülői részvétel” (Imre 2017; Bacskai 2020) kifejezéseket is. A szülői bevonódás (parental involvement, family engagement) meghatározása kutatásonként eltérő, más-más aspektusa kerül hangsúlyozásra, nincs egy konkrét definíció annak ellenére, hogy évtizedek óta számos kutatás fókuszál a szülők iskolai részvételére (Bekker et al. 2007). Egyes kutatások a szülők iskolai aktivitásaként definiálják (Morrison 1978), míg mások a szülői erőforrások felajánlásaként (Grolnick – Slowiaczek 1994), a gyermekek oktatásba való befektetéseként (LaRocque et al. 2011), vagy olyan tevékenységként, amelyet a szülők az iskola határain belül végeznek a gyermekek tanulmányi sikerének elősegítése végett (Hill – Taylor 2004). Viszont a leginkább elterjedt definíciók sokdimenziós fogalomként határozzák meg, amelyben már megkülönböztetik a „school-based” és a „home-based” bevonódási dimenziókat (Epstein 1987; Sui-Chu – Willms 1996; Hoover-Dempsey – Sandler 1997; Fan - Chen 2001). Epstein (2010) hat bevonódási dimenziót határoz meg, mint (1) azon szülői készségek, amelyek révén az érzelmi és fizikai biztonság alakul ki, (2) kommunikáció, (3) önkéntesség, (4) otthoni tanulás, (5) az iskolai döntéshozatalban való részvétel és (6) a helyi közösséggel való együttműködés. A szülői bevonódás az összes szülői attitűdöt jelenti az iskola felé (Bacskai 2020), s magában foglalja a szülők iskolai részvételét, a tanulás otthoni támogatását, valamint a szülői elkötelezettséget a gyermek fejlődése iránt (F. Lassú et al. 2012; Nyitrai 2019). A hazai kutatók egy része egyetért abban, hogy a szülői bevonódást nem lehet csupán egy tevékenységként

definiálni. F. Lassú Zsuzsa és szerzőtársai (2012) szerint a szülői bevonódás nemcsak az iskolai programokon való részvételt jelenti, hanem pozitív attitűdöt és elkötelezettséget is az iskolával kapcsolatos tevékenységekhez, míg Podráczky Judit (2012) kiemeli, hogy a szülői bevonódás többféle tevékenységet és magatartást foglal magába, amelyek a gyermek fejlődését segítik. Ez tartalmazza az otthoni tanulás támogatását, a gyermek fejlesztését és az iskolával kapcsolatos viselkedést. Tehát a szülői bevonódás nemcsak a szülők és az iskola közötti kommunikációt foglalja magában, hanem számos más tevékenységet is.

Tanulmányunkban a szülői bevonódás egy altípusát, annak egyik megnyilvánulási formáját, az iskolai szülői önkéntességet vizsgáljuk, amelyet kiegészítünk a szülők adományozói magatartásának vizsgálatával.

Hazai viszonylatban azt a következtetést vonják le az önkéntesség és az adományozás közötti különbségeket vizsgálva, hogy az emberek szívesebben ajánlanak fel pénzübeli támogatást, mint időt és munkát, mivel ez kevésbé terheli őket (Czike – Kuti 2006). Stevenson és Baker (2007) is megállapítja az iskolai részvételről, hogy a szülők hajlamosabbak anyagilag hozzájárulni az iskolai projektekhez, mint önkéntesként részt venni.

A nemzetközi irodalom erőforrásként tekint a szülőkre, tehát a szülők iskolai részvétele különösen fontos és aktuális kutatási téma, viszont hazai viszonylatban az utóbbi évekig limitált volt azon kutatások száma, amelyek a család és az iskola közötti kapcsolattartás dimenzióit széles körben vizsgálták, eddig ennek csak egy-egy specifikus aspektusára fókuszáló kutatások láttak napvilágot (lásd Lannert – Szekszárdi 2015; Imre 2017; Marton 2019). A témát érintő, szélesebb körű vizsgálatok az utóbbi években jelennek meg, amelyek a szülői részvételt számos szempontból vizsgálják, úgymint az apák szerepét (Csák 2023), az iskolai szakemberek fontosságát (Csók – Pusztai 2022), a felekezeti összehasonlítást (Pusztai et al. 2024), vagy a sajátos nevelési igényű diákok tanárai és szülei közötti együttműködést (Bacsikai et al. 2023). Kimondottan a szülők iskolai önkéntes munkájával kevés kutatás foglalkozott (Marton 2019; Kocsis et al. 2022), így indokolt a téma kutatása. Nemcsak a szülők iskolai önkéntes munkájáról áll rendelkezésünkre csekély kutatási eredmény, hanem a szakképzésben tanulók szüleiről is. Magyarországi viszonylatban tehát a témában egyrészt empirikus hiányosságokról beszélhetünk, másrészt az utóbbi években nem készült olyan kutatás, amely kimondottan a szakképző iskolákra fókuszált volna.

Feltáró jellegű kutatásunk célja annak megválaszolása, hogy Magyarország egyik leghátrányosabb, északkeleti régiójában hogyan jellemezhető a szülők iskolai önkéntessége és adományozói magatartása a szakképző intézményekben. A tanulmány első részében bemutatjuk a legfontosabb elméleti megállapításokat, majd pedig részletesen ismertetjük a szülők körében végzett kvantitatív kutatás eredményeit. Az összegzésben bemutatjuk, hogy a szülők önkéntességének és adományozói magatartásának milyen sajátosságai rajzolódtak ki az eredményeink alapján. Ismertetjük a kutatás limitációit, s mind gyakorlati, mind kutatásmódszertani javaslatokat fogalmazunk meg az adataink alapján.

## A SZAKKÉPZÉSBEN TANULÓK JELLEMZŐI A HAZAI ÉS NEMZETKÖZI KUTATÁSOK ALAPJÁN

A szakképzésben tanuló diákok kedvezőtlen mutatókkal rendelkeznek a szociokulturális háttérüket tekintve. A nemzetközi mérések szerint Magyarországon a diákok iskolai előmenetelét leginkább a szülei oktatási szintje befolyásolja, a diákok készségei között észlelhető különbségek már az iskolába lépéskor megmutatkoznak, és ezeket a különbségeket az iskolarendszer nem képes csökkenteni (Józsa 2022). Ennek háttérében a korai iskolaválasztás és az iskolarendszer sajátosságai miatt kialakuló jelentős szelektivitás (Balázi – Horváth 2011) áll.

Az oktatási rendszerek világszerte egy bizonyos életkorig általános képzést nyújtanak, s ezt követően a diákok különböző iskolatípusokban tanulnak tovább. A tanulók képességei meghatározzák, hogy milyen iskolatípusba kerülnek. Ez a hierarchikus rendszer a diákok teljesítményére és képességeire épül, így az iskolák közötti eltérések jelentősek, a tantervi differenciálás mértéke pedig nagymértékben befolyásolja a tanulmányi eredményességet (Brunello 2004). Az érettségit nem adó szakképzés fontos része az oktatási rendszernek, amely a szakmai készségek és tudás fejlesztésére összpontosít, és közvetlenül a munkaerőpiacra készíti fel a tanulókat. Az ilyen szakképzésben részt vevő diákok általában nem szereznek általános érettségit, és a felsőoktatási intézményekben való továbbtanulási lehetőségeik korlátozottak (Müller – Shavit 1998). A szakképzésben részt vevő diákok társadalmi háttére jelentős hatással van tanulmányi teljesítményükre és későbbi karrierlehetőségeikre (Sultana 1995; Ainsworth – Roscigno 2005; Fehérvári 2008; Chmielewski 2014; Roth 2018). Magyarországon a szakképzésben részt vevő diákok körében kiemelten jellemző, hogy

hátrányos helyzetű tanulók, akik általában kedvezőtlen szociális és anyagi háttérrel rendelkeznek (Lannert 2004; Fehérvári – Híves 2017). Az érettségit nem adó szakképzésben tanuló diákok családjainak társadalmi összetétele általában változatosabb, mint a más szakképzési formákban tanulóké. Ennek oka, hogy e képzéseket gyakran azok a diákok választják, akiknek az általános tanulmányi lehetőségeik korlátozottabbak, vagy akik inkább a szakmák iránt érdeklődnek (Ni-Ni – Mei-Lin 2013; Zhang et al. 2015).

Ez a szelektivitás negatívan befolyásolhatja a nem gimnáziumba továbbtanuló diákok tanulmányi eredményeit és esélyeit a későbbi felsőoktatásba való továbbtanulás terén. Ezt támasztja alá Lannert Judit (2018) PISA-vizsgálatokra épülő tanulmánya is, amely szerint „a családi háttér hatása jóval erősebben hat az iskolák összetételén át, vagyis az iskolák tanulói összetételének nagyobb hatása van a tanulói teljesítményre, mint a tanuló egyéni családi háttere” (Lannert 2018:11). Coleman (1988) szerint az alacsony státusú tanulók iskolai eredményességének fokozásában nagy szerepe van a szülők iskolai bevonódásának. Eredményei rámutatnak, hogy a szülők iskolai tevékenységekben, önkéntes tevékenységekben való részvételének hatására javult a tanulók eredményessége is.

## A SZÜLŐI BEVONÓDÁS JELLEMZŐI A KÖZÉPFOKÚ OKTATÁSBAN, NEMZETKÖZI ÉS HAZAI VISZONYLATBAN

A szülői bevonódás megértésénél figyelembe kell venni, hogy számos szülői önkéntességgel kapcsolatos kutatás a tengerentúlon született (Kocsis et al. 2022), és e tanulmányokban erősen érződik az atlanti oktatási rendszer felfogása. A nemzetközi szakirodalom gyakran hangsúlyozza, hogy a szülői viselkedés jobban megérthető az adott kulturális kontextusokban (Steward 1972; Garcia Coll et al. 1996). Történelmileg, az Amerikai Egyesült Államokra decentralizáltabb oktatási rendszer jellemzőbb, ami az iskolák helyi ellenőrzésének és a közösség bevonódásának hagyománya mentén alakult ki, elősegítve ezzel az önkéntesség kultúrájának fejlődését is. Éppen ezért az atlanti oktatási rendszerben az iskolák gyakran támaszkodnak a szülőkre, az oktatási intézmények gyakrabban támogatják a partnerségi modellt, amelyben a szülőkre a gyermekeik oktatásának kulcsfontosságú szereplőiként tekintenek, ami strukturáltabb és elvárhatóbb bevonódást eredményez. Közép-Európában az oktatási filozófia inkább a tanárok szakmaiságára összpontosít, és kevésbé a szülők részvételére és bevonódására. A kontinentális iskolarendszerben alapvetően a klasszikus

középiskola kap kiemelt szerepet (Kozma 2006; Mrázik 2015). Napjainkban Magyarországon négy csoportba soroljuk a középfokú intézményeket: gimnázium, szakgimnázium, szakképző intézmény, valamint szakiskola és készségfejlesztő iskola (KSH 2020/2021). Kutatásunkban az érettségit adó (szakgimnázium/technikum) és érettségit nem adó szakképző iskolákra fókuszálunk.

### *A szülői bevonódás hatásai a nemzetközi kutatások alapján*

A nemzetközi kutatások azt sugallják, hogy a tanulmányi eredményesség esetében a szülői részvétel, a családi értékek, a rendszeres tanár-szülő kommunikáció kulcsfontosságú tényező a középiskolában is. Jeynes (2007) metaanalízise rámutat arra, hogy a szülői részvétel általában pozitív hatással van a középiskolás diákok tanulmányi teljesítményére. A legnagyobb hatást a magas szülői elvárások és a rendszeres szülő-gyermek kommunikáció gyakorolta, ezt a részeredményt később Kraft és Rogers (2015) kutatása is alátámasztotta. Azonban a szülői részvétel hatékonysága eltérhet a kulturális és szocioökonómiai háttér szerint (Jeynes 2007). Az utóbbi megállapításhoz kapcsolható Esparza és Sánchez (2008) eredménye, miszerint a családi értékek jelentős szerepet játszanak a latin-amerikai középiskolás diákok tanulmányi sikerében. Hill és Tyson (2009) metaanalízise szintén megerősítette, hogy a középiskolai szülői részvétel pozitívan befolyásolja a tanulmányi eredményeket. Wang és szerzőtársai (2014) megállapították, hogy a szülői részvétel a serdülők esetében javítja az akadémiai, viselkedési és érzelmi fejlődést.

Korábbi hazai kutatások szerint a szülő-pedagógus kapcsolat középiskolai szinten meglehetősen személytelen. A szülők gyakran úgy érzik, hogy már nincs szükségük mélyebb kapcsolatra az iskolával, a pedagógusoknak pedig egyre nehezebb időt szánni a szülőkkel való interakcióra. Az iskolák gyakran csak minimális lehetőségeket kínálnak a szülők számára, s mindez kimerül egy szülői értekezlet és fogadóóra formájában. Ehhez hozzájárul a gyermek életkorából adódóan a szülő távolságtartása az iskolától (Lannert — Szekszárdi 2015). Imre Nóra (2017) tanulmányában összefoglalja a nemzetközi kutatások eredményeit, melyek megerősítik, hogy minél alacsonyabb évfolyamon tanul a diák, annál nagyobb mértékben vesznek részt a szülők az iskolai életben. Az iskolázottság, a szülők tanuláshoz való hozzáállása is meghatározó szerepet játszik a szülői részvételben. Azon szülők, akik számára a tanulás kiemelten fontos és családjukban értéként kezelik, nagy valószínűséggel aktívabbak a gyermekük iskolai életében. Hörich Balázs (2022) az Országos Kompetenciamérés eredménye

és a szülői bevonódás közötti összefüggések elemzésekor megállapítja, hogy a középiskolások körében a szülők bevonódása minimálisan, de növeli a diákok teljesítményét, azonban a túlzott részvétel ellenkező hatást vált ki.

Lareau szociológiai szemszögből vizsgálja a szülői szerepvállalás olyan tényezőkön alapuló különbségeit, mint a társadalmi osztály, a társadalmi hálózatok, az etnikum és a tőke. Összefoglalójában is megjelenik, hogy az alsó- és munkásosztálybeli családok nem értékelik annyira az oktatást, mint középosztálybeli társaik, az oktatási intézmények diszkriminálják az alsóosztálybeli családokat, és szívesen látják a középosztálybeli családokat, és/vagy az intézményi differenciálódás (pl. a tanárok szerepe) befolyásolja a szülői részvételt (Lareau 1987; Lareau – Horvat 1999). Egyes tanárok és az iskolák jobban bevonják a magasan teljesítő gyerekek szüleit, mint a többi diák szüleit (Zarate 2007).

További kutatások is megállapítják, hogy a szülői részvételt befolyásoló tényezők a szülők társadalmi és gazdasági helyzetéhez, valamint iskolai végzettségükhöz kötődik (Diamond – Gomez 2004; Driessen et al. 2005; Auerbach 2007; Smit et al. 2007). Epstein (2001, 2010) arra a következtetésre jut, hogy minél magasabb a család társadalmi státusa, annál valószínűbb, hogy a szülők részt vesznek az iskolai tevékenységekben. Emellett jellemző, hogy azok a családok, amelyek távol élnek az iskolától, kevésbé aktívak a gyermekük iskolai életében. A kutatások szerint az egyik fő akadály az, hogy a szülők iskolai részvételét bizonyos területekre korlátozzák, s ebből kifolyólag a szülőknek csak egy része tud bevonódni. A kutatások továbbá azonosítják a nyelvi különbségekből, az időhiányból, az információhiányból és a munkahelyi okokból fakadó akadályokat (Dietz 1997; Baquedano–López et al. 2013; Aguilar 2021; Myers 2022). Korlátként jelenik meg, hogy a pedagógusok nem tudják, hogyan vonhatnák be a szülőt, mint önkéntest (Epstein 2010; Nathans – Revelle 2013). Epstein és szerzőtársai (1997) szerint az önkénteseket és a tanárokat is meg kell ismerni, ki kell képezni a szülőket, hogy megismerkedjenek az iskola házirendjével és szabályaival egy sikeres önkéntesprogram érdekében.

### *A szülői önkéntesség szakirodalmi áttekintése*

A szülői bevonódással kapcsolatos kutatások rendkívül fontos tényezőként említik a szülők iskolai önkéntes munkáját (Epstein 2010), az iskola és a család kapcsolatában létfontosságú, hogy a szülők úgy érezzék, az önkéntes szolgálatuk értékes, és ők jelentik az iskola erejét (Guardabascio 2022). González és szerzőtársai (2015) kiemelik, hogy olyan helyszínen, amely

etnikai és társadalmi-gazdasági szempontból viszonylag homogén, a szülők iskolai részvételének mértéke változatos, és a szülők eltérő érdeklődési körrel jellemezhetőek, célszerű rendszeresen felülvizsgálni a szülők-iskola együttműködés lehetőségeit.

A szülők önkéntessége és szerepvállalása – ahogy Kocsis és szerzőtársai (2022), valamint Myers (2022) tanulmányaikban megállapítják – gyakoribb az alapfokú oktatásban, de középfokon limitált a kutatások száma, amelyek a témával foglalkoznak. A nemzetközi kutatásokban gyakran említik, hogy a szülők „in-class assistant”-ként<sup>4</sup> tevékenykednek az osztályban, amely az önkéntes munka egyik jelentős formája. Marland-Peltoniemi (2015) szerint a diákok is értékelik, ha a szüleik segítenek az osztályban. A szülőket gyakran az is motiválja az osztálytermi önkéntes munkavégzésre, hogy kapcsolatot alakítsanak ki a tanárokkal, ellenőrizzék a gyermekük közösségi szokásait, továbbá az első években a szülők önkéntes munkája az egyik lehetséges módja annak, hogy az újdonsült szülők enyhítsék gyermekük szorongását, amit az első iskolai időszakban tapasztalnak.

A szülők önkéntes munkájának típusait vizsgálva elmondható, hogy bizonyos esetekben a fizikai, kétféle munkát végeznek, ugyanis egyes szülői csoportok nem anyagilag és nem a szakértelmükkel támogatják az iskolát, hanem a fizikai önkéntes munkájukkal. Lemmer (2007) szerint Dél-Afrikában az önkéntes munka adománygyűjtésre vagy vendéglátásra korlátozódik (takarítás, iskolai boltok irányítása, iskolaépületek javítása), és a szülők nem vesznek részt osztályteremi tevékenységekben. Egyes kutatások arra is rávilágítanak, hogy a szülők önkéntes munkája hozzájárul az iskola biztonságosabbá tételéhez. Korábbi kutatások is megállapítják, hogy az iskolai erőszak és a bűnözés nagyobb valószínűséggel fordul elő egy olyan iskolákban, ahol hiányzik a felnőtt felügyelet, így feltételezik, hogy a szülők önkéntes munkája segíthet megakadályozni a bűnözést az iskola területén (Astor et al. 2001). E kutatások szerint az önkéntes szülők jelenléte a társadalmi kontrollt jelent, és ezzel eltántorítja a tanulókat a problémás viselkedéstől (Kirk – Sampson 2011). A kollektív hatékonyság esetleges növekedése mellett a szülők önkéntessége erősítheti a társadalmi kapcsolatokat a szülők, a tanárok és az iskolai adminisztrátorok, dolgozók között. Ez növeli család és az iskola közötti bizalmi kapcsolatot, és támogatja az együttműködést (Forsyth et al. 2011). Az elmúlt években történt iskolai lövöldözések miatt számtalan jogalkotási javaslat született, a tanárok felfegyverzésétől

---

<sup>4</sup> A szülők önkéntesként segítenek a tanórákon, támogatják a tanárok azon tevékenységeit, amelyek hozzájárulnak a tanulók olvasási és írási készségének fejlesztéséhez, valamint segítséget nyújtanak a különböző taneszközök előkészítésében, használatában.

a diákok mentális egészségügyi támogatásának kiterjesztéséig, azonban Hamlin és Li (2019) az iskolai szülői önkéntesség és az iskolai biztonság két mérőszáma közötti kapcsolatot vizsgálja. A 12 698 iskola elemzésének eredményei azt mutatják, hogy a hátrányos helyzetű városi negyedekben lévő iskolákban a szülők önkéntessége kevesebb iskolai bűnözéssel, erőszakkal, és testi sértéssel járt együtt. Azonban annak meghatározására több kutatásra van szükség, hogy a szülők önkéntessége lehet-e az iskolai biztonság fokozásának eszköze (Hamlin – Li 2019).

Kocsis és szerzőtársainak (2022) szisztematikus szakirodalomelemzése azonosítja a szülők iskolai önkéntes munkájának típusait: a tanulmányi eredményességét segítő vagy felzárkóztató tevékenységek, az iskolai programokhoz kötődő tevékenységek, a kulturális és közösségi, illetve a sporthoz, egészséges életmódhoz kapcsolódó tevékenységek. Elemzésük szerint az önkéntes tevékenységet végzők kedvezőtlenebb anyagi helyzettel rendelkeztek, de egyes projektekben a kedvezőbb anyagi helyzettel rendelkezők magasabb arányáról számoltak be. Az önkéntesekre jellemző volt korábbi civil tevékenységekben való részvétel és a rugalmasabb munkaerőpiaci jelenlét, továbbá megfigyelhető volt, hogy a vallásosság és az, ha a családból több gyermek is ugyanabba az iskolába jár, növeli az önkéntesség esélyét.

Fontos megemlíteni, hogy a koronavírus járvány a szülői önkéntességre is hatással volt. Myers (2022) szerint a világjárvány előtt az (amerikai) iskolákban önkéntes szülőket alkalmaztak olyan pozíciókra, mint osztályon belüli asszisztensek, kirándulási kísérők, csapatedzők, de a szülők részt vettek karbantartási projektekben, adománygyűjtésekben és bizottsági feladatok ellátásában is. Aguilar (2021) szerint a koronavírus, a távmunka és az iskolák elszigeteltsége után a szülők úgy érezhették, mintha elveszítették volna ezt a tudásukat gyermekük iskolájában. A koronavírus megelőző években láthattuk, hogy a szülők önkéntes munkájának számos formája volt. Fensterwald (2022) szerint a koronavírus idején is vállaltak önkéntes tevékenységet: a korábbi irodai munkák, szemléltető anyagok előkészítése, szünidei felügyelet mellett a szülőket bevonták a Covid-tesztelés támogatásába is. Myers (2022) szerint megvolt a törekvés arra, hogy az önkéntes lehetőségeket úgy módosítsák, hogy azokat a szabadban végezzék, illetve olyan feladatokba vonták be őket, amelyeket az iskolán kívül is lehetett végezni.

### *A szülői önkéntességet és a részvételt akadályozó tényezők*

Hasonló megállapításokat tesz Nathans és Revelle (2013), akik szerint meg kell szervezni az önkéntes munkát, többféle módon kell biztosítani az információkat és megbecsülni az önkénteseket. Az önkéntes munka lehetőségének hiánya erősíti az iskolát jellemző hierarchiát és a tehetetlenség érzését a szülőknél, ezáltal csökkenti az együttműködés érzését (Marland-Peltoniemi 2015). Smith (2006) és Myers (2022) arra is rávilágít, hogy néhány szülő úgy gondolja, hogy a gyermek nevelése kizárólag a tanár feladata, s dönthetnek úgy, hogy nem vesznek részt a gyermek iskolai életében, tiszteletben tartva a tanár nevelési szerepét. Korábban már említésre került, hogy a szülők hajlamosabbak anyagilag hozzájárulni az iskola életéhez, mint önkéntesként részt venni, amelynek három fő oka lehet: az időhiány, a szakértelemhiány és a kényelem. A dolgozó szülők számára egyszerűbb pénzt adományozni, mint időt szánni az önkéntes munkára, illetve az adományozás kevesebb személyes jelenlétet igényel. Továbbá sok szülő úgy érzi, hogy nem rendelkezik megfelelő készségekkel az iskolai önkéntes munkához (Stevenson – Baker 2007).

A szülők önkéntességének a vizsgálata gyakran azért kerül az oktatáskutatás homlokterébe, mert az önkéntesség pozitív hatást gyakorol a gyermek iskolai életére. Lemmer (2007) szerint a szülők önkéntes tevékenysége nemcsak a diákok teljesítményét befolyásolja pozitívan, hanem az csökkenti a pedagógusok túlterheltségét és a stresszt, valamint a vizsgált iskolában csökkent az iskolakerülés és a késés is. Továbbá az önkéntes szülők lehetővé teszik a tanárok számára a differenciálást, az önkéntesek csökkenthetik azt az időt, amit a tanárok olyan „kis feladatokkal” töltenek, mint az órai szemléltetés előkészítése vagy a tevékenységek utáni takarítás (Brent 2000; Myers 2022). A szülők az önkéntességük révén azt taníthatják meg a gyermeküknek, hogy az iskola nemcsak egy épület, hanem egy közösség is. Azok a szülők, akik önkénteskednek, és szívesen végeznek el iskolai feladatokat, növelhetik a gyermek motivációját (Smith 2006), és az önkéntességen keresztül megmutatják a gyerekeknek, hogy az iskola fontos (Myers 2022).

### *A szülői adományozás szakirodalmi áttekintése*

A szülők adományozói magatartását vizsgálva elmondható, hogy a motivációk között szerepel a közösségi felelősségvállalás, a személyes érintettség és a hosszú távú befektetés lehetősége a gyermekek jövőjébe. A szülők számára különösen fontos, hogy gyermekeik a lehető legjobb oktatást és képzést kapják, és ennek érdekében hajlandók támogatni az iskolát anyagi

hozzájárulásokkal és önkéntes munkával (Pomerantz et al. 2007). Az érettségit adó és nem adó szakképző intézmények esetében a szülői adományozás különböző formákban és mértékben jelentkezik. Az érettségit adó intézmények gyakran nagyobb támogatást kapnak a szülőktől, mivel ezek az intézmények magasabb szintű oktatást és több továbbtanulási lehetőséget kínálnak, ami növeli a szülők motivációját az adományozásra. A szülők itt gyakran adományoznak pénzt, időt és erőforrásokat iskolai programok, technológiai fejlesztések és ösztöndíjak támogatására, hogy biztosítsák gyermekeik sikeres továbbtanulását és jövőbeni karrierlehetőségeit (Epstein – Sanders 2000). Ezzel szemben az érettségit nem adó szakképző intézmények esetében a szülői adományok gyakran célzottabbak és közvetlenebbül kapcsolódnak a szakmai képzéshez szükséges eszközök és infrastruktúra fejlesztéséhez. Ezen intézmények szoros kapcsolatot ápolnak a helyi vállalkozásokkal és iparágakkal, amelyek szintén hozzájárulhatnak az adományozáshoz, hogy biztosítsák a képzett munkaerő utánpótlását. Az ilyen típusú adományok gyakran magukban foglalják a műhelyek, laboratóriumok felszerelését, valamint a gyakorlati képzéshez szükséges eszközök és anyagok biztosítását (Bray 2003).

Korábbi, önkéntességgel kapcsolatos hazai kutatások is kimutatják, hogy a magasabb végzettséggel rendelkezők és anyagilag jobb helyzetben lévők nagyobb valószínűséggel vesznek részt formális önkéntességben (Gyorgyovich 2021).

A szakirodalom alacsonyabb szülői részvételtől számol be a középiskolákban, annak ellenére, hogy a szülői bevonódás még a középiskolában is jelentős hatást gyakorol a tanulók iskolai pályafutására. Célunk mélyebben megvizsgálni, milyen tényezők járulnak hozzá a részvételhez, és milyen típusú részvételt tudunk azonosítani. Láthatjuk, hogy a középiskolákban a szülők iskolai részvétele alacsonyabb, ráadásul az érettségit adó és érettségit nem adó szakképzésben a családok társadalmi státusa is alacsonyabb, így különösen fontos feltárni, hogy az említett iskolatípusokban milyen mértékű erőforrásnak tekinthetők a szülők. A fenti adatok értelmében megállapítható, hogy rendkívül fontos olyan kutatások lebonyolítása, amelyek a középiskolákra, s azon belül az érettségit adó és érettségit nem adó szakképző iskolákra fókuszál. A jelenlegi vizsgálatunkkal ezt a hiányosságot igyekszünk pótolni, s gyarapítani a hazai kutatási eredményeket a szülői bevonódás témájában.

## KUTATÁS CÉLJAI, FŐBB KÉRDÉSFELTEVÉSEI

Az eddigi hazai kutatások leginkább az általános iskolában meglévő szülői bevonódás jellemzőire és a tanulmányi eredményességre összpontosítottak (Pusztai 2004; Józsa – Fejes 2010; Szemerszki 2015; Fehérvári 2016; Nyitrai et al. 2019; Koltói et al. 2019; Bacskai 2020), hazai viszonylatban kevés kutatás vizsgálta a szakképzést és az ott létrejövő szülői részvételt. A jelenlegi kutatásban csak magyarországi adatokra és a szakképzésre fókuszálunk. Ez a tanulmány feltáró jelleggel készült, hogy információkat szerezzünk a szakképzésben tanuló gyermekek szüleinek önkéntességéről és adományozói magatartásáról. A jelenlegi kutatásban a szülők otthoni bevonódását nem vizsgáljuk.

Vizsgálatunk fő kutatási kérdése, hogy milyen jellemzői vannak a szülők önkéntes munkájának az érettségít adó és nem adó szakképző iskolákban. A korábbi tapasztalataink alapján azt látjuk (Kocsis et al. 2022), hogy a szülő önkéntes munkája inkább az általános iskolákban, óvodákban a jelentősebb. A hazai kutatások azt mutatják, hogy a formális önkéntességben nagyobb arányban vesznek részt a magas iskolai végzettségű, akár már érettségivel rendelkezők, viszont az informális önkéntességben részt vevők között nagyobb az alacsonyabban képzettek aránya (Gyorgyovich 2021). A vizsgálati minta szociokulturális, gazdasági háttérét figyelembe véve fontos kutatási kérdés, hogy az iskolában, az önkéntes tevékenységekben mennyire tekinthető partnernek a szülő.

## A KUTATÁS MÓDSZERTANI HÁTTERE

### *A kutatás lebonyolítása*

Jelen vizsgálatot a Magyar Tudományos Akadémia Debreceni Egyetem Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (MTA-DE-CSATOKK) Pedagógusok szülői elköteleződést erősítő képességének fejlesztése c. kutatás keretein belül végeztük. A jelenlegi kutatás a „Család és iskola kapcsolata szülői szemmel” címet viseli. A kutatás 2022 őszén zajlott, az adatfelvétel hangfelvétellel kísért, kérdezőbiztos által lekérdezett, papír alapú kérdőíves módszerrel történt. A kérdőív kitöltése névtelen és önkéntes volt. A kérdőív kitöltése alatt a szülőnek azon gyermekére kellett gondolni és a rá vonatkozó állítást választania, akivel kapcsolatban megkerestük. Abban az esetben, ha az adott iskolafokra több gyermeke is jár, akkor az idősebbre kellett gondolnia. A PAREnts from Three countries (PARTs'22/23) survey egy

nagymintás adatbázis, ugyanis a kutatás kiterjedt két határon túli országra is (Románia, Ukrajna), ebből kifolyólag 1002 főt sikerült elérnünk. Tanulmányunkban csak a magyarországi szülők válaszait dolgoztuk fel.

### *Mérőeszköz*

Az általunk összeállított kérdőívbe számos nemzetközi mérőeszköz kérdéseit adaptáltuk (Parent and Family Involvement Questionnaire – 50 item; Parent and School Survey – 28 item; Home-based Parenting Scale – 12 itemre kiegészítve, PISA – 11 item), figyelembe véve a magyar nyelvű iskolák és szülei sajátosságait a fordításnál. A kérdések az Epstein-féle hat dimenziós szülői bevonódás modellre vonatkoztak, azonban ezeket a szülő szemszögéből vizsgáltuk. A kérdőív tartalmazta a kitöltő szülők demográfiai mutatóit, az intézményi jellemzőket és a gyermekekre vonatkozó kérdéseket (például iskolai teljesítmény).

### *Elemzés*

A kvantitatív adatok feldolgozásához az SPSS 22 programot alkalmaztuk. Az elemzés során egyaránt alkalmaztunk leíró statisztikát, továbbá a kétváltozós elemzéseknél Khi-négyzet próbát is. A szülők és szülőtársak önkéntességét tizenegy itemmel vizsgáltuk, amelyeket részletesen a 2. táblázatban mutatunk be.

Az akadályokat tizenegy item alapján mértük, amelyeket a válaszadóknak egy 1-től 5-ig terjedő skálán kellett értékelniük, ahol az 1-es azt jelentette, hogy egyáltalán nem értenek egyet, az 5-ös pedig, hogy teljes mértékben egyetértenek. Az elemzés során csak azokat az akadályokat tüntetjük fel, amelyek esetében szignifikáns összefüggés volt kimutatható a háttérváltozókkal.<sup>5</sup> A kutatócsoport a szülők iskolázottsága, a lakóhely településtípusa és a foglalkoztatottság adatai alapján klaszter analízissel szülői státuszcsoportokat alkotott.

---

<sup>5</sup> Az állítások a következők voltak: A találkozók időpontjai nem voltak számomra kényelmesek; Nem tudtam elszabadulni a munkából; Nem volt senki, aki vigyázott volna a gyermekemre/gyermekeimre; Nem biztonságos az iskolába vezető út; Nehezen megoldható a közlekedés; Nem éreztem magam úgy, hogy szívesen látnának a gyermekem iskolájában; Általában kényelmetlenül éreztem magam az iskolában; Úgy éreztem, nem értem, miről beszélnek az iskolában; Úgy gondoltam, hogy a részvétel nem fontos a gyermekem fejlődése szempontjából; Nem tudtam, hogyan tudnék részt venni az iskolai tevékenységekben; A gyermekem nem akarta, hogy részt vegyek.

### Mintavétel

A kutatás során szülőnek tekintettük azon személyeket, akik elsődlegesen részt vesznek a gyermek nevelésében, és akiknek a legtöbb információja van a gyermekkel kapcsolatos ügyekben. Ez legtöbbször az édesanyát vagy az édesapát fogja jelenteni. Vér szerinti szülő hiánya esetén nevelőszülő vagy gyám válaszolt. A szülőtárs jelenti a kérdőívet kitöltő szülő házastársát, partnerét vagy azt a személyt, aki a gyermeknevelésben napi szinten részt vesz.<sup>6</sup> A kutatás Hajdú-Bihar, Szabolcs- Szatmár-Bereg, Borsod-Abaúj-Zemplén és Jász-Nagykun-Szolnok vármegyében került lebonyolításra. Az oktatási szinteket tekintve általános iskola felső tagozat, szakképző középfok (érettségit adó és érettségit nem adó) és általánosan képző középiskola (gimnázium) került be, minden fenntartói szektorból. A jelenlegi kutatás limitációja a nem reprezentatív mintavétel, amely korlátozza az általánosíthatóságot és a széleskörű következtetések levonását. A limitációk ellenére a kutatás jelentősége abban mutatkozik meg, hogy egy ritkábban megszólított szereplőről, a szülőkről gyűjtött hiánypótló adatokat.

Összefoglaltuk az érettségit adó és az érettségit nem adó szakképzésben részt vevő tanulók szüleinek demográfiai adatait, mint a családi háttér, anyagi és munkaerőpiaci helyzet, valamint a tanulók iskolai jellemzőit.

Az érettségit adó szakképzésben részt vevő diákok nagyobb arányban élnek városokban (41,1 százalék) és községekben/falvakban (36,8 százalék). A válaszadó szülőket és gyermekeiket tekintve az érettségit adó szakképzésben a diákok nagy része Hajdú-Bihar megyében él (37,2 százalék). Az említett iskolatípusban a szülők leginkább középfokú végzettséggel rendelkeznek, mint szakmunkásképző/szakiskola (26,3 százalék), technikum (25,3 százalék), illetve főiskola/egyetem (26,3 százalék). A válaszadó szülők többsége foglalkoztatott (76,6 százalék). Az érettségit adó szakképzésben részt vevő diákok nagyobb arányban tartoznak a vidéki heterogén diplomás-középfokú (12,6 százalék) és városi homogén diplomás (20,0 százalék) csoportokhoz.

---

<sup>6</sup> A válaszlehetőségek a következők voltak: Kérjük, nevezze meg, ki tölti be a családjában a szülőtárs szerepét, aki a gyermeknevelésben napi szinten részt vesz! 1: Nincs szülőtársam, egyedül nevelem a gyermekem. 2: A szülőtárs a gyermek vérszerinti szülője, aki egyben a házastársam is. 3: A szülőtárs a gyermek vér szerinti szülője, aki nem a házastársam. 4: A szülőtárs a gyermek nem vérszerinti szülője, aki a házastársam. 5: A szülőtárs a gyermek nem vér szerinti szülője, aki nem a házastársam. 6: A szülőtárs egy másik nevelőszülő. 7: A nagyszülő vesz részt a nevelésben. 8: Egyéb.

1. táblázat. A minta bemutatása

		Iskolatípus			
		Szakgimnázium/ technikum (érettségít adó)	N	Szakképző (érettségít nem adó)	N
Településtípus	megyeszékhely	21,1%	20	27,6%	16
	város	41,1%	39	56,9%	33
	község, falu	36,8%	35	15,5%	9
Vármegye	Hajdú-Bihar	37,2%	35	29,2%	19
	Szabolcs-Szatmár-Bereg	16,0%	15	61,5%	40
	Borsod-Abaúj-Zemplén	27,7%	26	7,7%	5
	Jász-Nagykun-Szolnok	14,9%	14	0,0%	0
	egyéb	4,3%	4	1,5%	1
Fenntartó	állami	23,2%	22	9,0%	6
	szakképzési centrum	60,0%	57	65,7%	44
	egyházi, alapítványi	14,7%	14	17,9%	12
	önkormányzati	2,1%	2	7,5%	5
Tanuló neme	fiú	41,1%	39	40,0%	26
	lány	58,9%	56	60,0%	39
Válaszó hozzátartozó	édesanya/nevelőanya	85,3%	81	74,6%	54
	édesapa/nevelőapa	12,6%	12	20,9%	14
	egyéb	2,1%	2	4,5%	3
Szülő legmagasabb iskolai végzettsége	legfeljebb nyolc osztály	8,4%	8	11,8%	8
	szakmunkásképző/szakiskola	26,3%	25	32,8%	22
	szakközépiskola, technikum	25,3%	24	34,3%	23
	gimnázium	13,7%	13	6%	4
	főiskola, egyetem	26,3%	25	13,4%	9
	doktori fokozat	0,0%	0	1,5%	1
Szülő társ legmagasabb iskolai végzettsége	legfeljebb nyolc osztály	3,2%	3	16,4%	11
	szakmunkásképző/szakiskola	38,9%	37	38,8%	26
	szakközépiskola, technikum	26,3%	25	26,9%	18
	gimnázium	17,9%	17	4,5%	3
	főiskola, egyetem	12,6%	12	11,9%	8
	doktori fokozat	1,1%	1	1,5%	1
Szülő munkaerőpiaci aktivitása	foglalkoztatott	76,6%	72	62,3%	38
	közmunkás	3,2%	3	6,6%	4
	munkanélküli/álláskereső	1,1%	1	4,9%	3
	tanul	0,0%	0	1,6%	1
	gyesen/gyeden van	2,1%	2	4,9%	3
	nyugdíjas	1,1%	1	1,6%	1
	háztartásbeli	6,4%	6	8,2%	5
	egyéb	8,5%	8	4,9%	3
	nincs válasz/nem tudom	1,1%	1	4,9%	3
Szülő társ munkaerőpiaci aktivitása	foglalkoztatott	77,6%	66	59,6%	34
	közmunkás	1,2%	1	3,5%	2
	munkanélküli/álláskereső	1,2%	1	5,3%	3
	gyesen/gyeden van	0,0%	0	0,0%	0
	nyugdíjas	4,7%	4	3,5%	2
	háztartásbeli	0,0%	0	7,0%	4
	egyéb	3,5%	3	8,8%	5
	nincs válasz/nem tudom	11,8%	10	12,3%	7

<b>Családszerkezet</b>	házas	69,1%	65	59,4%	38
	élettársi kapcsolatban él	9,6%	9	15,6%	10
	egyedülálló	21,3%	20	25,0%	16
<b>Család anyagi helyzete</b>	„Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik.”	33,3%	31	24,6%	15
	„Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak.”	59,1%	55	67,2%	41
	„Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni.”	5,4%	5	0,0%	0
	„Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségleteinkre.”	2,2%	2	8,2%	5
<b>Státuszcsoportok klaszterei</b>	városi homogén diplomás	20%	19	13,4%	9
	vidéki heterogén diplomás-középfokú	12,6%	12	7,5%	5
	kisvárosi szakmunkás	29,5%	28	28,4%	19
	vidéki alacsonyan iskolázott	37,9%	36	50,7%	34

*Forrás: PARTS'22/23 adatbázis alapján saját készítésű táblázat.*

A családok anyagi helyzetét tekintve azt látjuk, hogy az érettségit adó szakképzés esetében a családok többségének mindene megvan, de jelentősebb kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak. Harmaduknak nagyobb kiadásokra is telik, s néhány családra jellemző, hogy komolyabb anyagi nehézségekkel küzdenek.

Az érettségit nem adó szakképzésben részt vevők inkább megyeszékhelyeken (27,6 százalék) és városokban (56,9 százalék) laknak, jelentős részük Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében (61,5 százalék). Az érettségit nem adó szakképzésben részt vevő diákok szülei között magas arányban vannak a szakközépiskolát, technikumot végzettek (34,3 százalék), továbbá magas a szakmunkásképzőt/szakiskolát végzett szülők aránya is (32,8 százalék). A gimnáziumi és felsőfokú végzettség az esetükben alacsony. A válaszadó szülők foglalkoztatottsági aránya 62,3 százalék, a szülők másik része munkanélküli, közmunkás, GYES-en lévő és háztartásbeli. A szülőtársak esetében is hasonló tendencia figyelhető meg. Az érettségit nem adó szakképzésben részt vevők inkább a vidéki alacsonyan iskolázott (50,7 százalék) és kisvárosi szakmunkás (28,4 százalék) csoportokhoz tartoznak. Az érettségit nem adó szakképzésben is az átlagos anyagi helyzetben lévő családok vannak többségben, de a családok 8,2%-a nyilatkozott úgy, hogy gyakran előfordul, hogy nincs pénzük a mindennapi szükségleteik finanszírozására.

A hozzátartozókat tekintve elmondható, hogy a kutatásban főként édesanyák/nevelőanyák vettek részt, de a válaszadók között, még ha kis arányban is, de ott vannak az édesapák/nevelőapák, vagy egyéb családtagok. A megkérdezett szülők többségében lány

gyermeket nevelnek. A családszerkezetet vizsgálva megállapítható, hogy – mindkét iskolatípusban – a válaszadók többsége házas, illetve magas arányban vannak jelen az egyedülálló szülők.

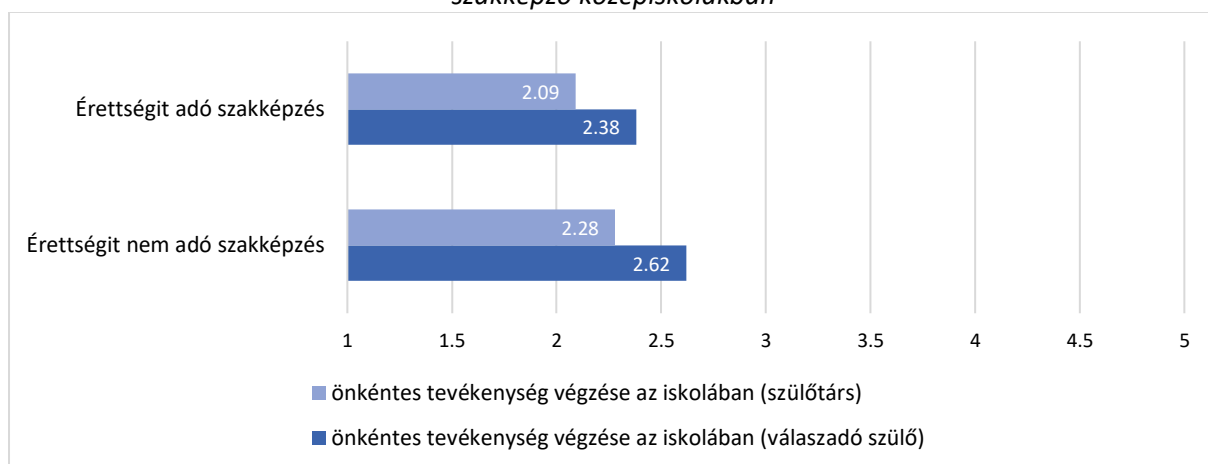
## A KUTATÁS EREDMÉNYEI

### *A szülői önkéntesség jellemzői az érettségit adó és nem adó szakképző intézményekben*

A következőkben bemutatjuk, hogy mi jellemző a szülők önkéntes munkájára az érettségit adó és nem adó szakképzésben. Ismételten szeretnénk hangsúlyozni, hogy tanulmányunk célja nem a többi iskolatípussal való összehasonlítás volt, hanem információk gyűjtése. A válaszadó szülők és szülőtársak önkéntességét tizenegy itemmel vizsgáltuk.

*Az önkéntesség jelenléte iskolatípusonként.* Elsőként azt elemeztük, hogy a válaszadó szülőkre mennyire volt jellemző, hogy az utóbbi időszakban önkéntes tevékenységben vettek részt az iskolában (1. ábra). A válaszadó szülőket tekintve mindkét iskolatípus esetében elmondható, hogy kevésbé jellemző a szülőkre az iskolai önkéntes munka vállalása. Az érettségit adó szakképzés esetében az átlagpont 2,38, míg az érettségit nem adó szakképzésben 2,62 átlagpont volt.

1. ábra. A szülői részvétel mértéke az önkéntes tevékenységekben az érettségit adó és nem adó szakképző középiskolákban

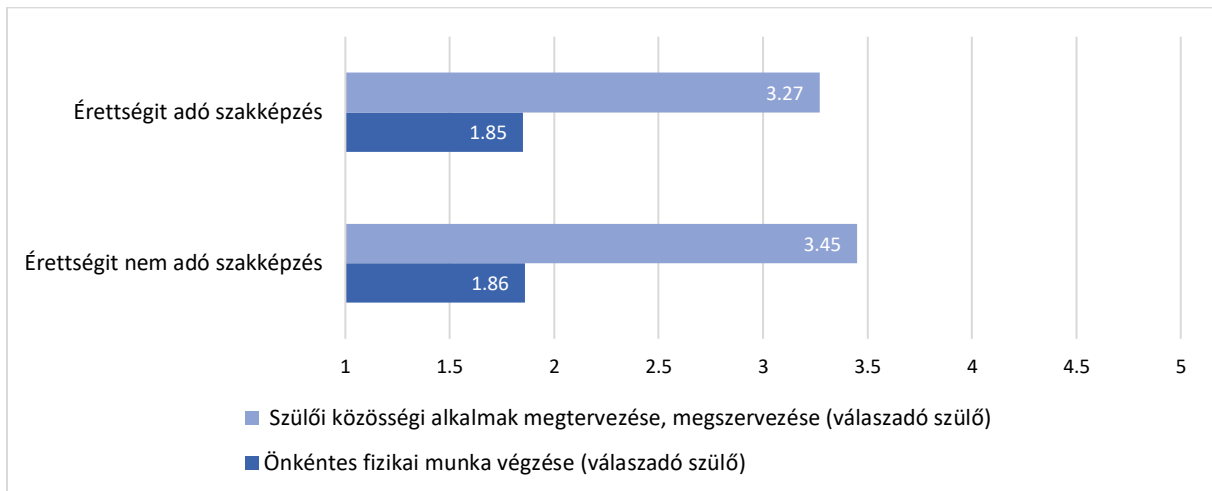


*Forrás:* PARTs'22/23 adatbázis alapján saját készítésű ábra.

A szülők arról is nyilatkoztak, hogy szülőtársaik végeztek-e önkéntes tevékenységet. Mindkét iskolatípus esetében azt láthatjuk, hogy a szülőtársakra még kevésbé jellemző, hogy önkéntes tevékenységet végeztek volna az iskolában az elmúlt egy évben.

*Az önkéntesség típusai.* Arról is kérdeztük a szülőket, hogy végeztek-e önkéntes fizikai munkát (pl. épületek építése, karbantartása, kertészkedés, kirándultatás stb.) vagy részt vettek-e délutáni tevékenységekben az iskolában (2. ábra). A válaszadó szülőkre nem jellemző, hogy bármilyen önkéntes fizikai munkát végeztek volna az iskolában az elmúlt egy évben (érettségit adó szakképzés: 1,85, érettségit nem adó szakképzés: 1,86).

2. ábra. A szülői önkéntesség típusai az érettségit adó és nem adó szakképző középiskolákban



*Forrás:* PARTs'22/23 adatbázis alapján saját készítésű ábra.

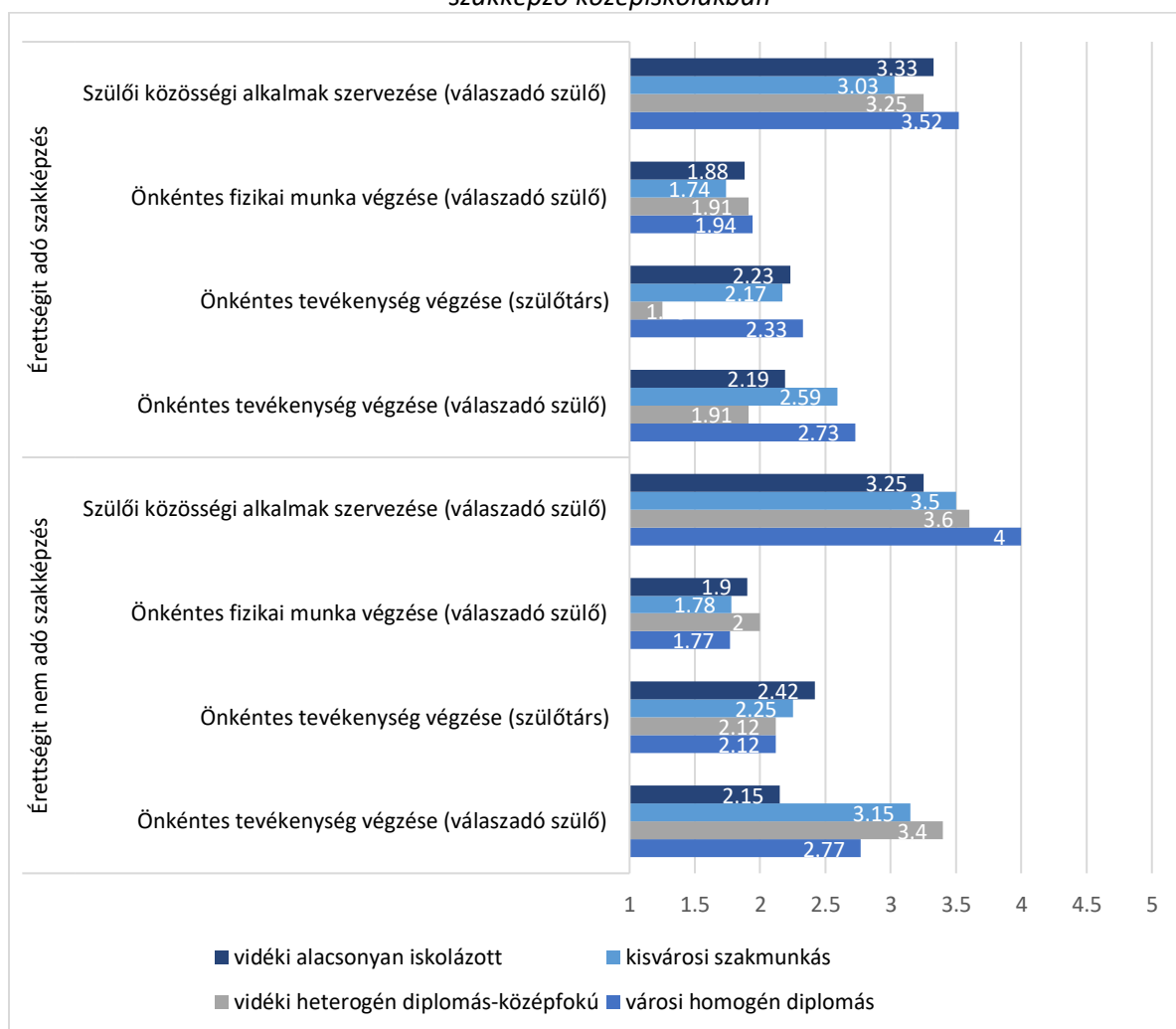
Megfigyelhető, hogy a szülők jelentős része inkább az iskolai közösségi alkalmak megszervezésében vesz részt, s az érettségit nem adó szakképzésben jellemzőbb ez a fajta tevékenység. Feltételezzük, hogy azért jelentősebb a programok szervezésében való részvétel, mert a szakképző iskolák közösségi alkalmi gyakran kapcsolódnak szakmai bemutatókhoz, vásárokhöz, vagy más olyan rendezvényekhez, amelyek szorosan kötődnek a gyakorlati képzéshez. Ezeknek az eseményeknek a megszervezése több önkéntes munkát és szülői támogatást igényel, ami növelheti a szülők részvételi arányát.

Az önkéntes munkára vonatkozó adataink azt mutatják, hogy a vizsgált iskolatípusok esetében a szülők többsége nem végez önkéntes tevékenységet és egyéb fizikai munkát. Inkább a programszervezésbe való bekapcsolódás jellemző, hiszen a közösségi alkalmak megszervezésében magasabb arányú szülői részvétellel találkozunk, viszont az átlagpontok alapján ez sem tekinthető rendszeres és aktív részvételnek.

*A szülők önkéntes tevékenységének jellemzői státuszcsoportok szerint.* Az elemzés következő szakaszában az önkéntes tevékenységek és a státuszcsoportok kapcsolatát vizsgáltuk az

érettségi adó és nem adó szakképző iskolák esetében (3. ábra). Az érettségi adó szakképző iskolákban a szülői közösségi alkalmak szervezésében való részvétel inkább a városi homogén diplomás családokra jellemző (3,52). Az önkéntes fizikai munka végzése egyik státuszcsoportra sem jellemző, legkevésbé a kisvárosi szakmunkás családokra (1,74). Eredményeink szerint a vidéki heterogén diplomás-középfokú családok végeznek legkevésbé önkéntes tevékenységet az iskolában, s ez igaz a válaszadó szülőre és a szülőtársra is.

3. ábra. A szülői önkéntesség jellemzői státuszcsoportok szerint az érettségi adó és nem adó szakképző középiskolákban



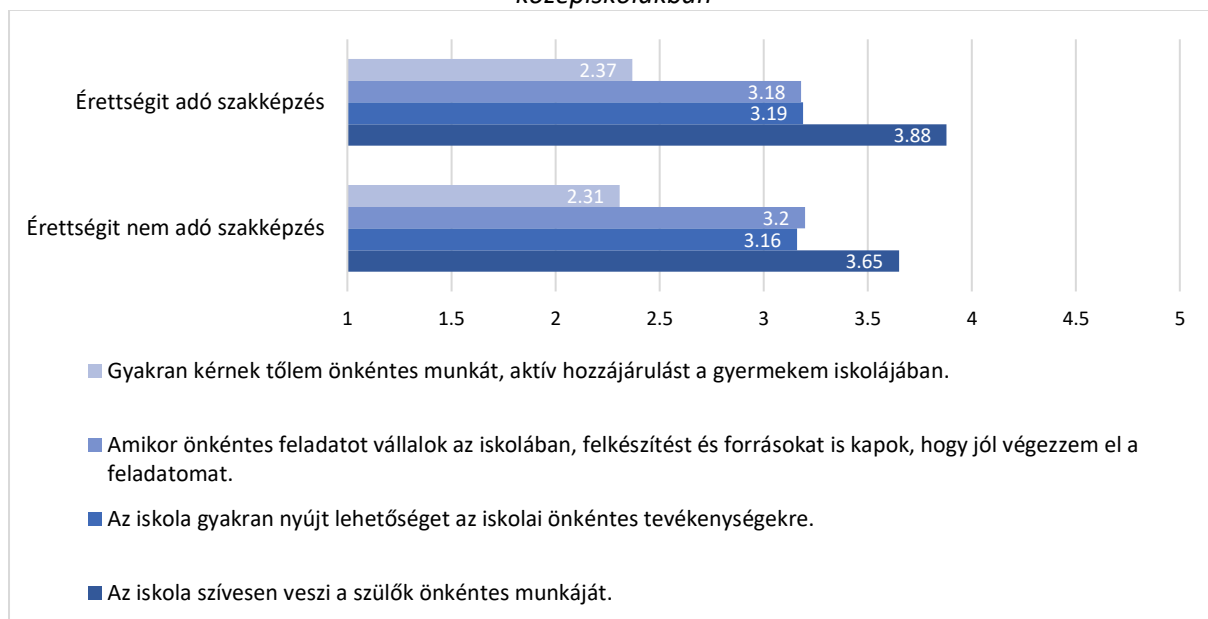
Forrás: PARTS'22/23 adatbázis alapján saját készítésű ábra.

Az érettségi nem adó szakképző iskolákban szintén a városi homogén diplomás családokra jellemző (4,00), hogy bekapcsolódnak a közösségi alkalmak szervezésébe. Az önkéntes fizikai munka esetében hasonló tendencia figyelhető meg, mint az előző iskolatípusban. Viszont a

válaszadó önkéntes tevékenységének vizsgálata azt mutatja, hogy az önkéntes munka inkább jellemző a vidéki heterogén diplomás-középfokú (3,4) és a kisvárosi szakmunkás családokra (3,15). A szülőtársak esetében minden státuszcsoporthnál alacsonyabb átlagpontot tapasztaltunk. A kisvárosi szakmunkás családok aktivitása azért is jelentős, mert a korábbi kutatási eredmények (lásd Gyorgyovich 2021) arról számoltak be, hogy az alacsony iskolai végzettségűek körében alacsony mértékű az önkéntesség, s tekintve, hogy a két iskolatípusban a szülők jelentős része alacsony iskolai végzettséggel rendelkezik, ezen eredmények biztatók.

*Az iskola hozzáállása az önkéntességhez.* Az elemzés következő egységében azokat az állításokat vettük górcső alá, amelyek a szülők véleményét mérték fel azzal kapcsolatban, hogy az iskola mennyire kínál lehetőséget az önkéntes munkavégzésre (4. ábra).

4.ábra. Az iskolai hozzáállása a szülői önkéntességhez az érettségi adó és nem adó szakképző középiskolákban



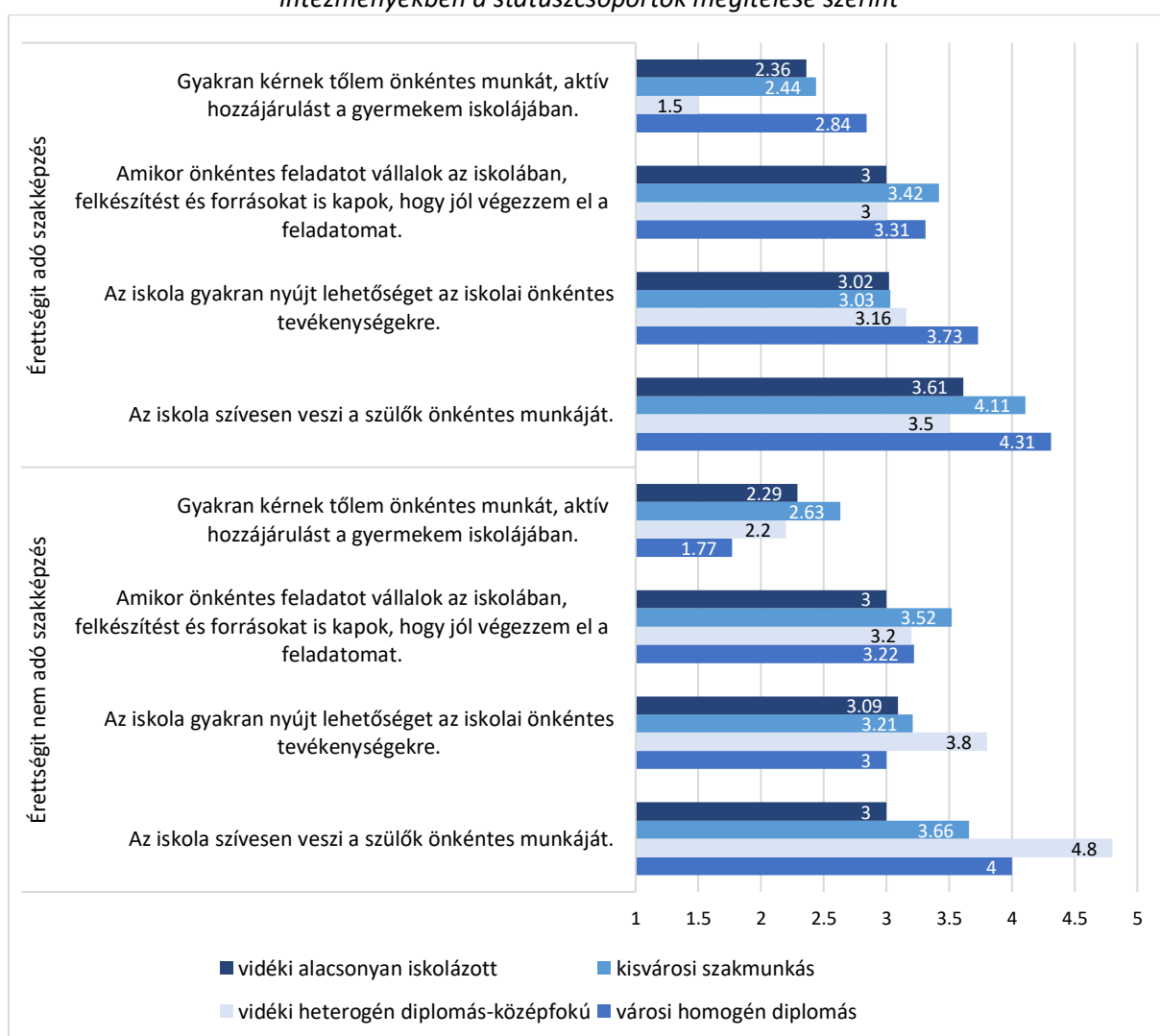
*Forrás:* PARTs'22/23 adatbázis alapján saját készítésű ábra.

Az érettségit adó szakképző iskola esetében azt láthatjuk, hogy a szülők úgy érzékelik, hogy az iskola szívesen fogadja a szülők önkéntes munkáját (3,88). Ez azt jelzi, hogy az iskolák általában pozitívan állnak az önkéntességhez, és értékelik a szülők hozzájárulását. Az iskola által nyújtott önkéntes munka lehetőségeiről és az ehhez kapott felkészítésről, forrásokról már nem nyilatkoztak ennyire egyértelműen a szülők (3,18 és 3,19). Továbbá kevésbé értettek egyet azzal az állítással, hogy gyakran kérnek tőlük önkéntes munkát, aktív hozzájárulást (2,37). Az

érettségit nem adó szakképzésben is hasonló átlagpontokról számolhatunk be, tehát ebben az iskolatípusban is szívesen fogadják a szülők önkéntes munkáját, de az iskola ritkán kéri meg a szülőket önkéntes munkavégzésre.

*Az iskola hozzáállásának megítélése státuszcsoportok szerint.* Az érettségi adó szakképző iskolákban leginkább a városi homogén diplomás (4,31) és a kisvárosi szakmunkás (4,11) családok értenek egyet azzal, hogy az iskola szívesen fogadja a szülők önkéntes munkáját, de összességében a másik két státuszcsoportnak is hasonló véleménye van (5. ábra).

5. ábra. Az iskolai hozzáállása a szülői önkéntességhez az érettségi adó és nem adó szakképző intézményekben a státuszcsoportok megítélése szerint



Forrás: PARTs'22/23 adatbázis alapján saját készítésű ábra.

Ugyancsak a városi homogén diplomás (3,73) családok vélték úgy, hogy az iskola gyakran kínál lehetőséget iskolai önkéntes tevékenység végzésére.

A válaszadók kevésbé tudtak állást foglalni abban a kérdésben, hogy ha önkéntes feladatokat vállalnak, akkor az iskolától felkészítést és forrást kapnak a tevékenység elvégzéséhez. A státuszcsoporthoz kevésbé értenek egyet azzal, hogy az iskola gyakran kér tőlük aktív hozzájárulást, s ez legkevésbé a vidéki heterogén diplomás-középfokú családokra jellemző. Az érettségit nem adó szakképző iskolák esetében azt láthatjuk, hogy a vidéki heterogén diplomás-középfokú státuszcsoport szinte teljes mértékben egyet ért azzal az állítással, hogy az iskola szívesen fogadja a szülők önkéntes munkáját (4,8), de hasonlóképpen vélekednek a városi homogén diplomás (4) és a kisvárosi szakmunkás családok (3,66). A kisvárosi szakmunkás családokra jellemző inkább, hogy úgy érzik, kapnak felkészítést, támogatást az iskolától, ha önkéntes tevékenységet végeznek. Azzal az állítással, hogy az iskola gyakran kér önkéntes munkát a szülőktől, kevésbé értettek egyet a válaszadók.

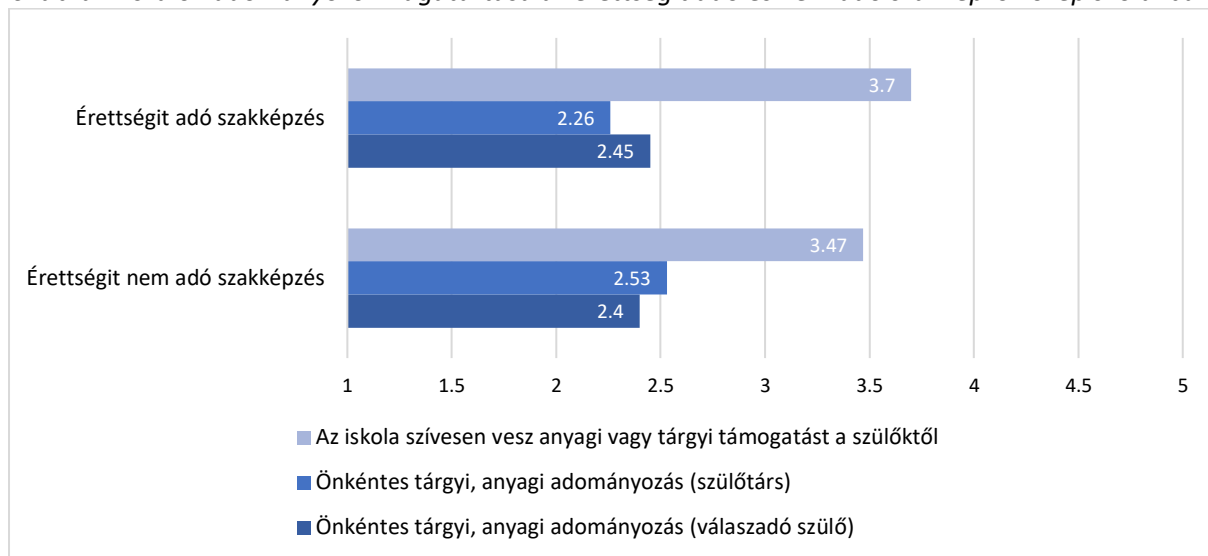
#### *Az adományozói magatartás jellemzői az érettségit adó és nem adó szakképző intézményekben*

A következőkben bemutatjuk, hogy mi jellemző a szülők adományozói magatartására az érettségit adó és nem adó szakképzésben.

*A szülők adományozói magatartása iskolatípusonként.* A szülők inkább egyet értettek azzal az állítással, hogy az iskola szívesen fogadja a felajánlásokat, viszont az átlagpontok alapján elmondható, hogy sem a válaszadó szülők, sem a szülőtársak esetében nem jellemző az ilyen jellegű, önkéntes tárgyi vagy anyagi hozzájárulás (6. ábra).

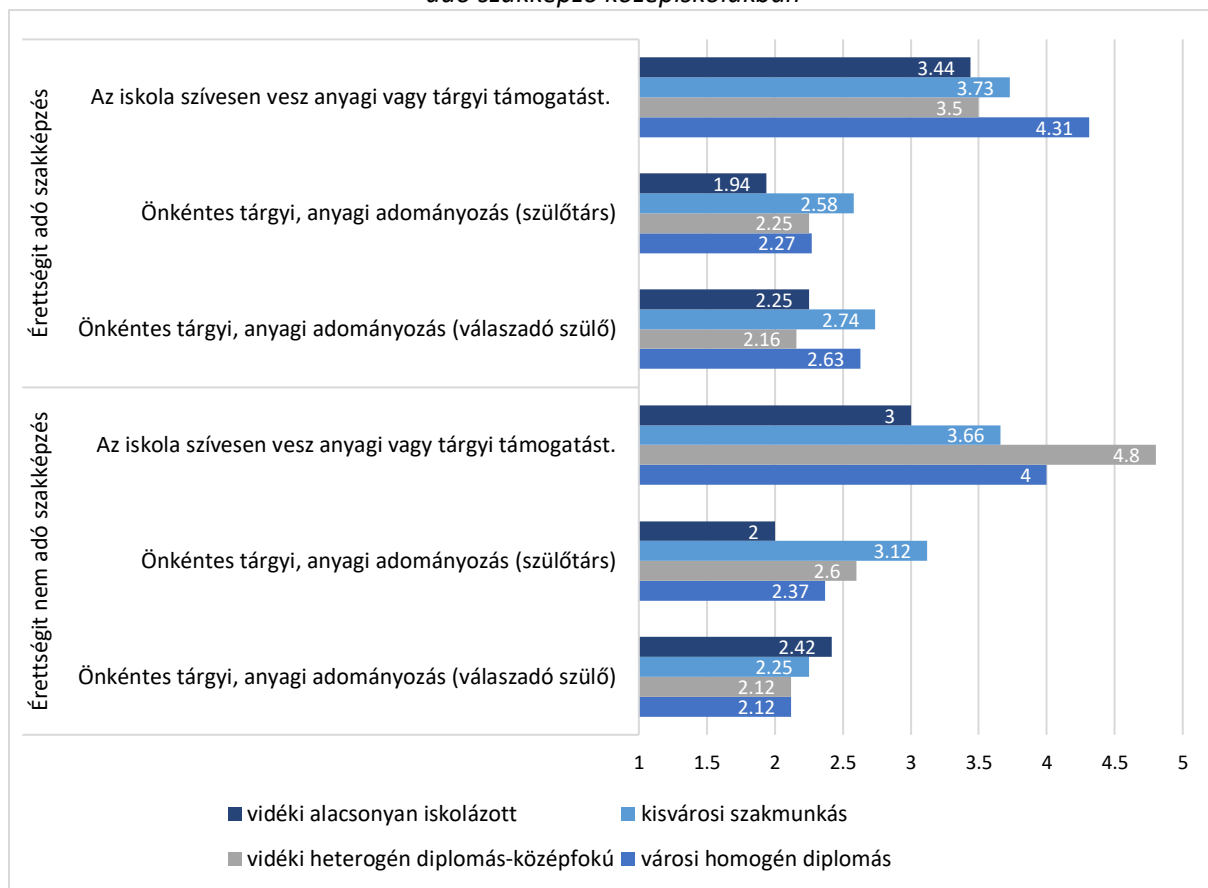
*A szülők adományozói magatartása státuszcsoporthoz szerint.* Az érettségit adó szakképző iskolákban a családok összességében úgy érzik, hogy az iskola szívesen fogadja a tárgyi vagy anyagi hozzájárulásokat a szülőktől (7. ábra), viszont ezzel az állítással leginkább a városi homogén diplomás családok értenek egyet (4,31). Őket követik kisvárosi szakmunkás (3,73), a vidéki heterogén diplomás-középfokú családok (3,5), s végül a vidéki alacsony iskolázott státuszcsoport (3,44). Az adományozás esetében is azt tapasztaltuk, hogy egyik státuszcsoport esetében sincsenek kiugró átlagpontok, tehát egyik klaszterről sem mondható el, hogy jelentős adományozói magatartással jellemezhetőek. Az érettségit nem adó szakképzés esetében leginkább a vidéki heterogén diplomás-középfokú (4,8) és a városi homogén diplomás családok (4) gondolják úgy, hogy az iskola szívesen fogadja az adományokat, de a tárgyi, anyagi hozzájárulás mind a válaszadó szülő, mind a szülőtárs részéről ritka. Ebben a tekintetben a válaszadók közül a legmagasabb átlagponttal a kisvárosi szakmunkás szülők jellemezhetőek (3,12).

6. ábra. A szülők adományozói magatartása az érettségit adó és nem adó szakképző középiskolákban



Forrás: PARTs'22/23 adatbázis alapján saját készítésű ábra.

7. ábra. A szülők adományozói magatartása a státuszcsoportok esetében az érettségit adó és nem adó szakképző középiskolákban

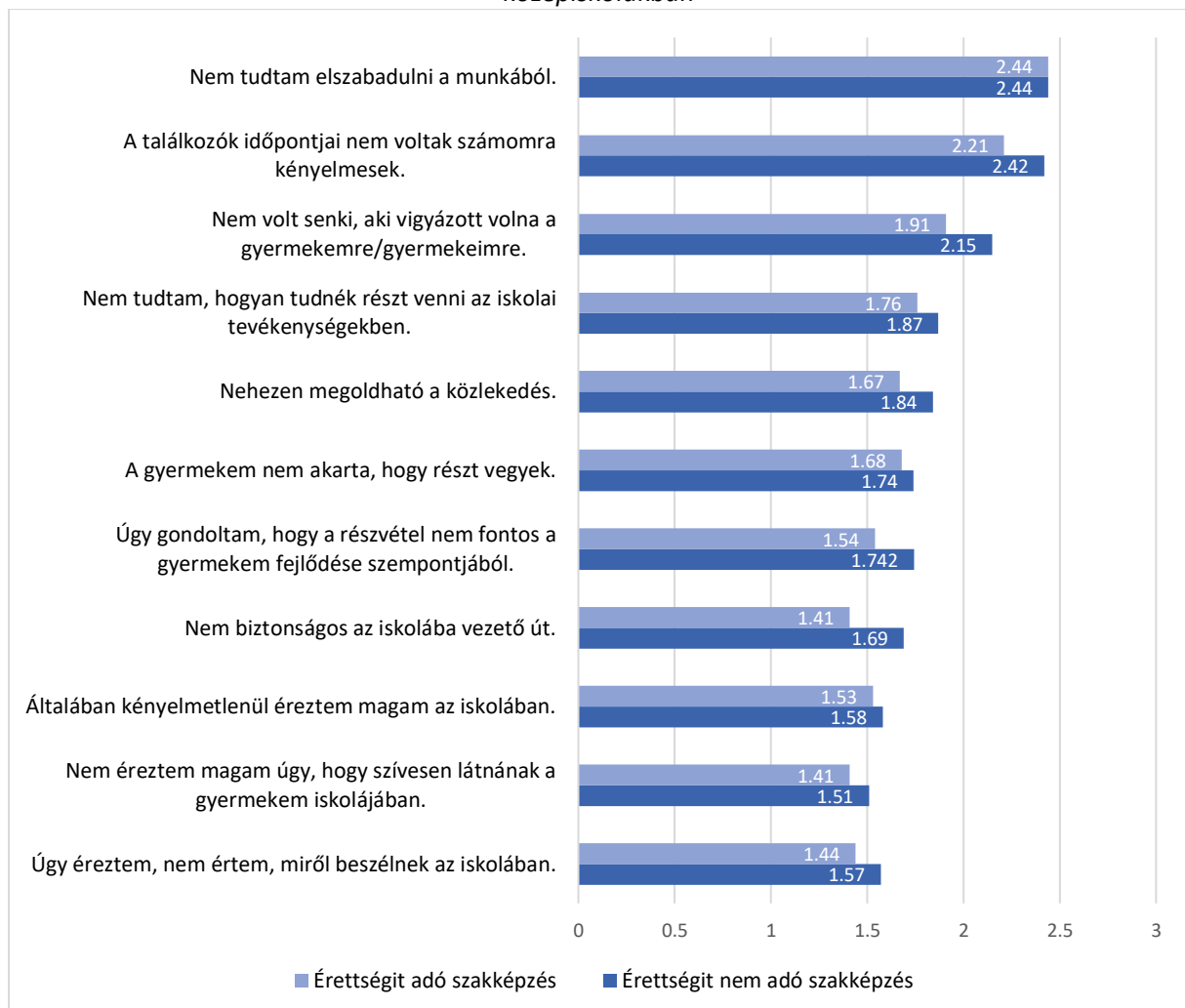


Forrás: PARTs'22/23 adatbázis alapján saját készítésű ábra.

### A szülői részvételt akadályozó tényezők az érettségít adó és nem adó szakképző középiskolákban

A szülők 1-től 5-ig terjedő skálán (ahol 1=egyáltalán nem akadályozott; 5=teljes mértékben akadályozott) értékelték a nehezítő tényezőket (8. ábra). Az egyes átlagok alapján azt láthatjuk, hogy nem voltak olyan akadályok, amelyek jelentősen megnehezítették volna a szülők iskolai részvételét. A felsorolt akadályok közül van olyan, amelynek az átlagpontja magasabb (munkahelyi okok, időpontok), viszont ezek sem jelentettek komolyabb, rendszeres nehezítő tényezőket.

8. ábra. A szülői részvételt akadályozó tényezők az érettségít adó és nem adó szakképző középiskolákban



Forrás: PARTs'22/23 adatbázis alapján saját készítésű ábra.

A szülői részvételt akadályozó tényezők státuszcsoportok szerint. Utolsó lépésként az akadályokra vonatkozó átkódolt változók és a státuszcsoportok kapcsolatát elemeztük az

érettségi adó és nem adó iskolákban, háromdimenziós keresztábraelemzéssel. Hét akadály esetében találtunk szignifikáns kapcsolatot, melyek leginkább a vidéki alacsony iskolázottságú szülők körében voltak kimutathatók. Eredményeink szerint a vidéki alacsonyan iskolázott szülők körében, mindkét iskolatípusban felülreprezentált volt azon szülők aránya, akiknek az iskolai részvételét akadályozta, hogy a gyermekeik nem akarták, hogy részt vegyenek ( $p=0,003$ ). Szintén az említett státuszcsoportba tartozó szülők körében volt kimutatható, hogy az érettségi nem adó iskolák esetében ezeket a szülőket akadályozza az iskola és a lakóhely közötti távolság, ugyanis nehezen tudják megoldani a közlekedést. Ebben az iskolatípusban a szülők 15,2 százaléka érzékelte ezt az akadályt, az arányuk felülreprezentált ( $p=0,021$ ). Ugyanezen szülői csoport körében nemcsak a közlekedés, hanem az iskolai találkozók időpontjai sem voltak megfelelőek. Az érettségi nem adó iskolák esetében, a szülők ötöde nyilatkozott úgy, hogy ez akadályt jelent számukra ( $p=0,006$ ). Szintén a vidéki alacsonyan iskolázott státuszcsoportban jelent meg, hogy nem tudták, hogyan tudnának részt venni az iskolai tevékenységekben ( $p=0,033$ ). Az érettségi adó szakképző iskolában a szülők 11,1 százaléka vélekedett így, az érettségi nem adó iskolában a 9,4 százalékuk, azonban az utóbbiak aránya felülreprezentált. Másik két státuszcsoport esetében is találtunk szignifikáns összefüggést. A városi homogén diplomás szülők körében jelent meg, hogy az érettségi nem adó iskolában a szülők 11,1 százalékát akadályozta, hogy a kényelmetlenül érzik magukat az iskolában ( $p=0,012$ ). Szintén az érettségi nem adó iskolákban, de a vidéki heterogén diplomás-középfokú szülők esetében volt kimutatható, hogy a szülők 40 százalékát gátolta az iskolai részvételben az, hogy nem volt senki, aki vigyázott volna a gyermekeire ( $p=0,000$ ).

## KÖVETKEZTETÉSEK

Feltáró jellegű kutatásunk fő kérdése arra irányult, hogy milyen jellemzői vannak a szülők önkéntes munkájának a szakképző intézményekben.

A kutatási kérdéseinkre kvantitatív módszerek alkalmazásával kerestük a választ, amelyhez az MTA-DE-CSATOKK adatbázisát használtuk fel. Első lépésként leszűkítettük az adatokat a magyarországi válaszadókra és a két, vizsgált iskolatípusra ( $N=162$ ). Az elemzéseink alapján megállapítható mindkét iskolatípusról, hogy a válaszadó szülőkre és a szülőtársakra kevésbé jellemző, hogy önkéntes tevékenységet végeznek az iskolákban. Az eredményeink alapján inkább az jellemző a szülőkre, hogy az iskolai közösségi programok szervezésében vesznek

részt. Az adatbázis nem adott lehetőséget az okok vizsgálatára, de úgy véljük, hogy az iskola jellegéből adódó szakmai programokon jobban van lehetőségük a szülőknek bekapcsolódni. Fizikai önkéntes munkát szinte nem is végeztek a szülők, a közösségi események megszervezésében voltak aktívabbak. A fizikai önkéntes munka, mint például az épületek karbantartása vagy a kertészkedés, nagyon ritka mindkét iskolatípusban. A szülők túlnyomó többsége (szakgimnáziumokban 96,7 százalék, szakképző iskolákban 97 százalék) nem végzett ilyen jellegű munkát az elmúlt évben. Az adományozói magatartás is ritkán jellemző a szülőkre. Az intézményeket érintő kérdések esetében azt láthatjuk, hogy az iskolák szívesen fogadják az anyagi és tárgyi támogatásokat, ami fontos a közösségi élet és az iskola működése szempontjából. Az iskolák pozitívan állnak az önkéntességhez és értékelik a szülők hozzájárulását. A státuszcsoporthoz szerinti vizsgálatunk is megerősítette azokat az eredményeket, amelyek szerint az alacsonyabb státusú családok kevésbé aktívak. Eredményeink szerint leginkább a városi homogén diplomás családok végeznek önkéntes tevékenységet, valamint a vidéki heterogén diplomás-középfokú családok, míg a vidéki alacsony iskolázott státuszcsoporthoz részéről egyfajta elzárkózás figyelhető meg. Az elemzés során a nehezítő tényezőket is górcső alá vettük, azonban nagyon jelentős gátlótényező nem rajzolódott ki. Az akadályokat iskolatípusok szerint a státuszcsoporthozban is megvizsgáltuk, s szignifikáns összefüggés főként a vidéki alacsony iskolázottságú szülők körében mutatható ki. Eredményeink szerint erre a szülői csoportra jellemző leginkább, hogy a gyermekeik nem akarták, hogy részt vegyenek az iskolai tevékenységekben, ez az akadály mindkét iskolatípusban megjelent. Viszont megjelentek további akadályok az érettségit nem adó iskolákban, a vidéki alacsony iskolázottságú státuszcsoporthozban. Körükben nehezítő tényezőként mutatkozott meg a közlekedés, az időbeosztás, és az, hogy a szülők nem tudták, hogyan vehetnének részt az iskolai tevékenységekben. Szintén az érettségit nem adó iskolákban, de másik két státuszcsoporthozban voltak még megfigyelhető akadályok. A vidéki heterogén diplomás-középfokú szülőket leginkább a gyermekfelügyelet gátolta, míg a városi homogén diplomás szülők körében megjelent, hogy kényelmetlenül érzik magukat az iskolában. Ezek az eredmények hasonlóságot mutatnak a nemzetközi adatokkal, amelyek szintén ezen akadályok jelentőségére hívták fel a figyelmet, valamint az alacsonyabb szociokulturális háttérrel rendelkező családok inaktivitására (Dietz 1997; Baquedano-López et al. 2013; Aguilar 2021; Myers 2022). Azonban eredményeink újdonságértékkel is szolgálnak, rávilágítanak nemcsak arra, hogy a szülői részvétel, a szülők önkéntes munkája összefügg a

családok státusával, hanem arra is, hogy az érettségit nem adó szakképző iskolák vizsgálata rendkívül fontos és időszerű.

Az eredményeink csak bizonyos limitációk figyelembevételével értelmezhetők. A minta nem reprezentatív, így az eredményeinket nem lehet általánosítani, csak az általunk vizsgált mintára jellemzőek. A szülők önkéntes munkájának jellemzőit kvantitatív módon vizsgáltuk, így a mélyebb összefüggések, személyes tapasztalatok és motivációk feltárásához mindenképpen szükséges kvalitatív kutatások lebonyolítása is. A jelenlegi vizsgálatunk egy komplex kutatás részét képezi, tehát a szülők önkéntes munkájának vizsgálata csak egy részkutatásként definálható. Ebből kifolyólag korlátozott volt az önkéntes munkára vonatkozó kérdésblokkok száma és mélysége. Nem volt lehetőségünk vizsgálni a szülők motivációját, a kezdeményezőket, de nem elemezhettünk részletesebben az önkéntes munka típusait sem. Szintén a kutatás limitációjának tekinthető, hogy a szülő társakra vonatkozó adatok a válaszadó szülői tapasztalatain, véleményén alapszanak, amelyek akár torzításhoz is vezethetnek.

A szülők önkéntes munkájának vizsgálata a szakképzésben több okból is lényeges. Egyrészt, ahogy a szakirodalom is alátámasztja, erősíti a kapcsolatot az iskola és a közösség között, és olyan támogató hálózatot hoz létre, amely elősegíti a tanulók fejlődését. Az iskolai tevékenységekben való részvétellel a szülők akár értékes munkaerőpiaci ismeretekkel és forrásokkal szolgálhatnak, áthidalva az iskola és a valós, munkahelyi alkalmazások közötti szakadékot. Emellett az önkéntes szülők mentorálhatják a diákokat, útmutatást és bátorítást nyújtva, ami mind a tanulmányi, mind a személyes fejlődést elősegíti. Összességében, a szülők iskolai bevonódása a szakképzésben gazdagíthatja az oktatási tapasztalatokat, elősegítve az együttműködő környezetet, amely a tanulók, a pedagógusok és a szélesebb közösség javát szolgálhatja.

## IRODALOM

- Aguilar, Alma C, (2021): *Ways to Improve. Parent Involvement in South Monterey County*. Capstone Projects and Master's Theses. 988.  
[https://digitalcommons.csUMB.edu/caps\\_thes\\_all/988](https://digitalcommons.csUMB.edu/caps_thes_all/988) Letöltve: 2024.09.03.
- Ainsworth, James W. – Roscigno, Vincent J. (2005): Stratification, school-work linkages and vocational education. *Social Forces*, 84(1), 257-284. DOI: <https://doi.org/10.1353/sof.2005.0087>
- Astor, Ron Avi – Meyer, Heather Ann – Pitner, Ronald O. (2001): Elementary and middle school students' perceptions of violence prone school subcontexts. *The Elementary School Journal*, 101(5), pp. 511-528.
- Auerbach, Susan (2007): Visioning Parent Engagement in Urban Schools. *Journal of School Leadership*,

- 17(6), pp. 699-734. DOI: <https://doi.org/10.1177/105268460701700602>
- Bacskai Katinka (2020): Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs* 3(2) pp. 13-22.
- Bacskai Katinka – Dan Beáta Andrea – Szűcs Tímea – Sávai-Átyin Regina – Hrabéczy Anett – Kovács Karolina Eszter – Ridzig Gabriella – Kiss Dávid Mihály – Pusztai Gabriella (2023): Problémák és megoldások a sajátos nevelési igényű diákok tanárai és szülei közötti együttműködésben. *Iskolakultúra*, 33(9) pp. 3-29. DOI: <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.9.3>
- Bekker, Joep — Denessen, Eddie — Brus-Laeven, Mariël (2007): Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2) pp. 177-192. DOI: <https://doi.org/10.1080/03055690601068345>
- Balácsi Ildikó – Horváth Zsuzsanna (2011): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Balázs Éva – Kocsis Mihály – Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. pp. 325–362.
- Baquedano-López, Patricia – Alexander, Rebecca Anne – Hernández, Sera Jean (2013): Equity issues in parental and community involvement in schools: What teacher educators need to know. *Review of Research in Education*, 37(1) pp. 149-182. DOI: 10.3102/0091732X12459718
- Bray, Mark (2003): Community Initiatives in Education: Goals, Dimensions and Linkages with Governments. *Compare. A Journal of Comparative and International Education*, 33(1) pp. 31-45. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057920302598>
- Brent, Brian O. (2000): Do Schools Really Need More Volunteers? *Educational Policy*, 14(4), 494-510. DOI: <https://doi.org/10.1177/0895904800144003>
- Brunello, Giorgio (2004): Stratified or comprehensive? Some economic considerations on the design of secondary education. *DICE Report, ifo Institute – Leibniz Institute for Economic Research at the University of Munich*, 2(4) pp. 7-10.
- Chmielewski, Anna K. (2014): An international comparison of achievement inequality in within-and between-school tracking systems. *American Journal of Education*, 120(3), pp. 293-324. DOI: <https://doi.org/10.1086/675529>
- Coleman, James S. (1988): Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, pp. 95-120.
- Csák Zsolt (2023): Types of Fathers' Home-based and School-based Involvement in a Hungarian Interview Study. *Central European Journal of Educational Research*, 5(1) pp. 95-103. DOI: <https://doi.org/10.37441/cejer/2023/5/1/12047>
- Csók Cintia – Pusztai Gabriella (2022): Parents' and Teachers' Expectations of School Social Workers. *Social Sciences*, 11(10) pp. 487-500. DOI: <https://doi.org/10.3390/socsci11100487>
- Czike Klára – Kuti Éva (2006): *Önkéntesség, jótékonyág, társadalmi integráció*. Budapest: Nonprofit Kutatócsoport, Önkéntes Központ Alapítvány.
- Diamond, John B. – Gomez, Kimberley (2004): African American Parents' Educational Orientations: The Importance of Social Class and Parents' Perceptions of Schools. *Education and Urban Society*, 36(4) pp. 383-427. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013124504266827>
- Dietz, Michael J. (1997) (ed.): *School, family, and community: Techniques and models for successful collaboration*. Gaithersburg: Aspen.
- Driessen, Geert – Smit, Frederik – Slegers, Peter (2005): Parental involvement and educational achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4) pp. 509-532. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411920500148713>
- Epstein, Joyce L. (1987): Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In: Hurrelmann, Klaus – Kaufmann, Frank-X. – Lösel, Friedrich (eds.): *Social intervention:*

- Potential and constraints*. Berlin: Walter De Gruyter, pp. 121-136.
- Epstein, Joyce L. – Simon, Beth S. – Salinas, Karen Clark (1997): Effects of teachers involve parents in schoolwork (TIPS) language arts interactive homework in the middle grades. *Phi Delta Kappa Research Bulletin*, 78(18) pp. 1-4.
- Epstein, Joyce L. (2001): *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. New York: Routledge.
- Epstein, Joyce L. (2010): School, family community, partnerships – caring for the childre we share *Kappan magazine*, 92(3) pp. 81-96. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, Joyce L. – Sanders, Mavis G. (2000): Connecting Home, School, and Community: New Directions for Social Research. In. Harrinan, Maureen T. (ed.): *Handbook of the Sociology of Education*. Berlin: Springer.
- Esparza, Patricia – Sánchez, Bernadette (2008): The Role of Attitudinal Familism in Academic Outcomes: A Study of Urban, Latino High School Seniors. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 14(3) pp. 193-200.
- F. Lassú Zsuzsa – Podráczky Judit – Glauber Anna – Perlusz Andrea – Marton Eszter (2012): Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról. In. Podráczky Judit (szerk.): *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, pp. 13-42.
- Fan, Xitao – Chen, Michael (2001): Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1) pp. 1-22.  
DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fehérvári Anikó (2008): *Szakképzés és lemorzsolódás*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Fehérvári Anikó (2016): Pályakövetési vizsgálatok a szakképzésben. *Educatio*, 25(1) pp. 70-83.  
[http://www.edu-online.eu/hu/educatio\\_reszletes.php?id=111](http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=111) Letöltve: 2024.09.03.
- Fehérvári Anikó (2021): Eredményesség- és méltányosságkutatások a magyar közoktatásban Szisztematikus irodalomáttekintés 1990-2019. *Iskolakultúra*, 31(4) pp. 90-108.  
<https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/issue/view/1815> Letöltve: 2024.09.03.
- Fehérvári Anikó – Híves Tamás (2017): Trajectories in Hungarian Education – Transition to Secondary School. *The New Educational Review*, 48(2) pp. 154-166.  
DOI: <https://doi.org/10.15804/tner.2017.48.2.12>
- Forsyth, Patrick B. – Adams, Curt M. – Hoy, Wayne K. (2011): *Collective trust why school can't improve without it*. New York: Teachers College Press.
- García Coll, Cynthia – Lamberty, Gontran – Jenkins, Renee – McAdoo, Harriet Pipes – Crnic, Keith – Wasik, Barbara Hanna – Garcia, Heidi Vázquez (1996): An integrative model for the study of developmental competencies in minority children. *Child development*, 67(5) pp.1891-914.  
DOI: 10.2307/1131600
- González-Patiño, Javier – Poveda, David (2015): Privileging the Individual Through the Collective Commitment: Parental Strategies and Dynamics Of Involvement in a Middle-Class School. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 5(3) pp. 316-336.  
DOI: 10.17583/remie.2015.1524
- Grolnick, Wendy S. – Slowiaczek, Maria L. (1994): Parents' Involvement in Children's Schooling. A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model. *Child Development*, 65 (1), pp. 237-252. DOI: 10.2307/1131378.
- Gyorgyovich Miklós (2021): Formális és informális önkéntesség – Az önkéntesség Magyarországon

2018. Felvétel szerint. *Önkéntes Szemle*, 1(1) pp. 21-38.  
DOI: <https://doi.org/10.53585/onkszem.2021.1.21-38>
- Hamlin, Daniel – Angran Li (2019): The Relationship between Parent Volunteering in School and School Safety in Disadvantaged Urban Neighborhoods. *Journal of School Violence*, 19(3) pp. 362-376.  
DOI: 10.1080/15388220.2019.1700801
- Harsányi Katalin (2021): A „konnekt életút” – egy mentorprogram módszertana és hatásai. *Önkéntes Szemle*, (1)3 pp.72-84. DOI: <https://doi.org/10.53585/onkszem.2021.3.72-84>
- Hill, Nancy E. – Taylor, Lorraine C. (2004): Parental School Involvement and Children’s Academic Achievement: Pragmatics and Issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4) pp. 161-164.  
DOI: <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00298.x>
- Hill, Nancy E. – Tyson, Diana F. (2009): Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. *Developmental Psychology*, 45(3) pp. 740-763. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hoover-Dempsey, Kathleen V. – Sandler, Howard M. (1997): Why do parents become involved in their children’s education? *Review Of Educational Research*, 67(1) pp. 3-42.  
DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Hörich Balázs (2022): *Tanulói eredményesség a mobilitási aspirációk tükrében*. Doktori disszertáció.
- Imre Nóra (2017): *A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában*. Ph. D. disszertáció. ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.  
[https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/37638/PhD\\_03\\_st.pdf?sequence=1](https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/37638/PhD_03_st.pdf?sequence=1) Letöltve: 2024.09.02.
- Jeynes, William H. (2007): The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Urban Education*, 42(1) pp. 82-110.  
DOI: <https://doi.org/10.1177/0042085906293818>
- Józsa Krisztián – Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó – Kasik László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. H. n.: Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó, pp. 134-162.
- Józsa Gabriella (2022): *Az érettségig adó szakképzésből a felsőoktatásba: a továbbtanulási szándék és a lemorzsolódási rizikófaktorok vizsgálata*. Doktori disszertáció.
- Kirk David S. – Sampson Robert J. (2011): Crime and the production of safe schools. In: Duncan, Greg J. – Murnane Richard J. (eds.): *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children’s Life Chances*. New York:Russell Sage Foundation, pp. 397-418.
- Kocsis Zsófia – Markos Valéria – Fazekas Elek – Pusztai Gabirella (2022): Az önkéntesség mint a szülők iskolai bevonódásának egy formája – szisztematikus szakirodalmi elemzés eredményeinek bemutatása. *Önkéntes Szemle*, 2(4) pp. 57-87.  
DOI: <https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2022.4.57-87>
- Koltói Lilla – Harsányi Szabolcs Gergő – Kovács Dóra – Kövesdi Andrea – Nagybányai-Nagy Olivér – Nyitrai Erika – Simon Gabriella – Smohai Máté – Takács Nándor – Takács Szabolcs (2019): A szülők tanulmányokba való bevonódásának összefüggése az iskolai teljesítménnyel. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2) pp. 86-103.  
<https://btk.kre.hu/index.php/2-uncategorised/1195-psychologia-hungarica-caroliensis-2019-2.html>  
Letöltve: 2024.09.04.
- Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.

- Kraft, Matthew A. – Rogers, Todd (2015) The Underutilized Potential of Teacher-to-parent Communication: Evidence from a Field Experiment. *Economics of Education Review*, 47 pp. 49-63.  
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2015.04.001>
- Lannert Judit (2004): Hatékonyság, eredményesség és méltányosság. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(12) pp. 3-15.
- Lannert Judit – Szekszárdi Júlia (2015): Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, 25(1) pp. 15-34. DOI: <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.1.15>
- Lannert Judit (2018): Nem gyermeknek való vidék. A magyar oktatás és a 21. századi kihívások. In: Kolosi Tamás – Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2018*. TÁRKI Társadalomkutatási Intézet, pp. 1-19. <https://tarki.hu/tarsadalmi-riport> Letöltve: 2024.09.04.
- Lareau Annette (1987): Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of Education*, 60(2) pp. 73-85. DOI: <https://doi.org/10.2307/2112583>
- Lareau Annette – Horvat Erin McNamara (1999): Moments of social inclusion and exclusion: Race, class and cultural capital in family-school relationships. *Sociology of Education*, 72(1) pp. 37-53.  
DOI: <https://doi.org/10.2307/2673185>
- LaRocque, Michelle – Kleiman, Ira – Darling, Sharon M. (2011): Parental Involvement: The Missing Link in School Achievement. *Preventing School Failure*, 55(3) pp. 115-122.  
DOI: <https://doi.org/10.1080/10459880903472876>
- Lemmer, Eleanor M. (2007): Parent involvement in teacher education in South Africa. *International Journal about Parents in Education*, 1(2) pp. 218-229. DOI: <https://doi.org/10.54195/ijpe.18270>
- Marland-Peltoniemi, Jennifer A. (2015): *Parent volunteer ghostland: Why is parental involvement in elementary education generally limited to the primary grades?* North Bay: Nipissing University.
- Marton Eszter (2019): *A szülő és az iskola kapcsolata, szerepe a sikeres együttnevelés megvalósításában*. Ph.D. disszertáció. Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.  
[https://ppk.elte.hu/dstore/document/155/Marton\\_Eszter\\_disszertacio.pdf](https://ppk.elte.hu/dstore/document/155/Marton_Eszter_disszertacio.pdf) Letöltve: 2024.09.02.
- Morrison, George S. (1978): *Parent Involvement in the Home, School and Community*. Columbus: Charles E. Merrill.
- Müller Walter – Shavit Yossi (1998): The institutional embeddedness of the stratification process. A comparative study of qualifications and occupations in thirteen countries. In: Shavit, Yossi – Müller, Walter (eds.): *From school to work. A comparative study of educational qualifications and occupational destinations*. Oxford: Clarendon Press, pp 1-47.
- Myers Jarrod (2022): *Parent Volunteers and COVID-19: Balancing Necessity, Enthusiasm, and Caution*. Monterey Bay: Department of Liberal Studies.
- Nathans Laura — Revelle Carol (2013): An analysis of cultural diversity and recurring themes in preservice teachers' online discussions of Epstein's six types of parent involvement. *Teaching Education*, 24(2) pp. 164-180. DOI: [10.1080/10476210.2013.78689](https://doi.org/10.1080/10476210.2013.78689)
- Ni-Ni, Wu – Mei-Lin, Yao (2013): Parental involvement and vocational school students' academic engagement: The moderation role of parenting style. *Journal of Psychological Science*, 36(4) pp. 899-903.
- Nyitrai Erika – Harsányi Szabolcs Gergő – Koltói Lilla – Kovács Dóra – Kövesdi Andrea – Nagybányai-Nagy Olivér – Simon Gabriella – Smohai Máté – Takács Nándor – Takács Szabolcs (2019): Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica*, 7(2) pp. 7-28.  
DOI: <https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.7.2019.2.2>

- Podráczky Judit (2012): Családi és intézményes nevelés kapcsolata a hazai kutatásokban. In. Podráczky Judit (szerk.): *Szövetségben, Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, pp. 71-84.
- Pomerantz, Eva M. – Moorman, Elizabeth A. – Litwack, Scott D. (2007): The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better. *Review of Educational Research*, 77(3) pp. 373-410. DOI: <https://doi.org/10.3102/003465430305567>
- Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Pusztai Gabriella – Demeter–Karászi Zsuzsanna – Csonka Éva – Bencze Ádám – Major Enikő – Szilágyi Edit – Bacskai Katinka (2024): Patterns of parental involvement in schools of religious communities. A systematic review. *British Journal of Religious Education*, pp. 1-20.  
DOI: <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2315550>
- Roth, Tobias (2018): The influence of parents' social capital on their children's transition to vocational training in Germany. *Social Networks*, 55, pp. 74-85.  
DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2018.05.006>

# A SZÜLŐI ÖNKÉNTESSÉG AZ ERDÉLYI MAGYAR TANNYELVŰ ISKOLÁKBAN

TÓDOR IMRE<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2024.3.92-109>

## Absztrakt

Nancy Hill és Diana Tyson 2009-ben a szülői bevonódás három dimenzióját – iskolai-, illetve otthoni szülői bevonódás és akadémiai szocializáció – különítette el és azok egymásra történő hatását elemezték. Az iskolai szintű önkéntesség célja az, hogy a szülők az iskola közösségének aktív szereplői legyenek, támogassák a tanárokat és az iskola személyzetét, valamint az iskola működésének javításához és a gyermekeik tanulási teljesítményének növeléséhez járuljanak hozzá. Az alább bemutatandó kutatás a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programjának keretében valósult meg és a Debreceni Egyetem Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport által végzett kutatás részét képezi. A kutatás célja a pedagógusok és szülők kapcsolatának támogatása. Az adatgyűjtés három országban (Magyarország, Románia: Erdély, Ukrajna: Kárpátalja) zajlott és 1000 szülőt kérdeztünk meg, közülük 253-an Erdélyből vettek részt. Az eredmények szerint az erdélyi szülők 20 százaléka végzett önkéntes tevékenységet gyermeke iskolájában. A tanulmány eredményei megerősítik a nemzetközi szakirodalom azon megállapításait miszerint a szülők iskolai szintű bevonódása/önkéntessége és a szülők szocioökonómiai státusza, valamint az iskola típusa között összefüggés van.

*Kulcsszavak:* iskolai szülői bevonódás, iskolai szülői önkéntesség, szocioökonómiai státusz, Erdély, iskolatípusok

## Parental involvement in the schools with Hungarian teaching language in Transylvania

Tódor Imre

### Abstract

Hill and Tyson (2009) delineate three dimensions of parental involvement – school-based parental involvement, home-based parental involvement and academic socialization –, and they analyzed their interrelated effects. The aim of volunteering in the schools is for parents to be active participants in the school community, supporting teachers and school staff and contributing to the improvement of school operations and the enhancement of their children's school performance. This research was conducted under the Research Programme for Public Education Development of the Hungarian Academy of

---

<sup>1</sup> Tódor Imre (PhD) egyetemi adjunktus, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Tanárképző Intézet.

Sciences and is part of a study carried out by the MTA-DE-Parent-Teacher Cooperation Research Group at the University of Debrecen. The research aims to support the relationship between teachers and parents. Data collection took place in three countries (Hungary, Romania: Transylvania, Ukraine: Transcarpathia) and involved 1,000 parents of whom 253 were from Transylvania. The results for Transylvania indicate that 20 percent of the parents volunteered in their children's school. The results of the study confirm the findings of international literature, indicating a correlation between parental involvement/volunteering at the school level and the parents' socioeconomic status (SES), as well as the type of school.

*Keywords:* parental involvement in education, parental volunteering in the school, socioeconomic status (SES), Transylvania, school types

---

## BEVEZETÉS

A tanulmány célja az erdélyi magyar tannyelvű tanintézmények iskolai szintű szülői önkéntesség – mely a szülői bevonódás egyik dimenziója – jelenlétének a vizsgálata. Az utóbbi években számos kutatás foglalkozott a szülői bevonódás különböző aspektusaival, mint az iskolai rendezvényeken való részvétellel, a tanulók otthoni támogatásával, a szülői önkéntességgel stb. (vö. Hill et al. 2004; Epstein 2010; Barger et al. 2019 stb.).

A kutatás alapját képező kérdőíves felmérés három országban, köztük (Románia) is zajlott, és összesen 1000 fő vett részt benne, melyből 253 erdélyi magyar szülő. A tanulmány teoretikus részében a téma főbb fogalmait, mint (iskolai, otthoni, akadémiai) szülői bevonódás, szülői iskolai szintű önkéntesség, valamint ezek konceptuális keretrendszerét a Joyce Epstein (1987; 2010) által felállított, és ennek a Nancy Hill és Diana Tyson (2009) által tovább finomított modelljei mentén ismertetjük.

A tanulmány empirikus részében elsősorban a szülői, valamint a tanulói (szülők gyermekei) minta összetételét és azok főbb jellemzőit ismertetjük. Itt azokat a családi és iskolai szintű szociodemográfiai jellemzőket villantjuk fel (válaszadók nemi megoszlása, életkora, családi állapota, szülőtárs családi szerepe, szülők lakóhelye, iskolázottsága, munkaerőpiaci aktivitása, nemzetisége, vallásossága, család szubjektív anyagi helyzete, szülő gyermekének iskolatípusa stb.), amelyeket a tanulmány következő részében majd az iskolai szintű szülői önkéntességgel hozunk összefüggésbe.

Ebből következően a továbbiakban a tanulmány fő kérdéskörét képező, a szülői bevonódás és az iskolai önkéntesség kérdőívben szereplő, kérdéseinek ide vonatkozó itemeit vesszük górcső alá, minthogy végzett-e a szülő a gyermeke iskolájában önkéntes tevékenységet, önkéntes fizikai munkát, vett-e részt különféle délutáni tevékenységekben, kéri-e az iskola az önkéntes munkát, szívesen veszi-e azt a szülők részéről, nyújt-e ahhoz az iskola megfelelő felkészülést és forrásokat, valamint van-e egyáltalán lehetőség az adott iskolában önkéntes tevékenységet végezni. Végül a tanulmány összegző

fejezetében a kutatás módszertani részében felállított, majd az eredmények elemzési részében tesztelt hipotézisek mentén és alapján fogalmazzuk meg főbb következtetéseinket.

## A SZÜLŐI BEVONÓDÁS, A SZÜLŐI ÖNKÉNTESÉG SZEREPE A SZAKIRODALMI EREDMÉNYEK SZERINT

A szülői bevonódás fogalmát Hill és munkatársai (2004) a következőképpen határozták meg: „a szülőknek a gyermekeikkel, valamint az iskolával [beleértve az iskolai személyzetet is] folytatott minden olyan interakciója, amelynek célja gyermekeik tanulmányi sikerének előmozdítása” (Hill et al. 2004: 1491). A nemzetközi szakirodalom a „parental involvement” kifejezést használja (Epstein 1987), amelyet magyar nyelven a szülői bevonódás kifejezéssel illetünk. A szülők gyermekeik iskolai életében való aktív és/vagy passzív bevonódásának különböző aspektusait és módjait foglalja magában. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk, hogy a szülői bevonódás mértéke és típusa annak függvényében is változhat, hogy a gyermekek például egész napos iskolai oktatásban részesülnek vagy sem.

Hill és Tyson egy későbbi tanulmányukban (2009) a szülői bevonódás három dimenzióját különböztetik meg: az iskolai szülői bevonódást (school-based parental involvement), az otthoni szülői bevonódást (home-based parental involvement), valamint az akadémiai szocializációt (academic socialization). Az iskolai szülői bevonódás az iskolai rendezvények látogatását (mint például szülői értekezletek, iskolai nyílt napok, iskolai kirándulások stb.), a tanárokkal és az iskola személyzetével történő kommunikációt, az iskolai önkéntes munkát, valamint az iskolai irányításban (vezetőtanács/iskolaszék, iskolai és osztályszintű szülői bizottságok/munkaközösségek) való részvételt foglalja magában. Az otthoni szülői bevonódás dimenziója olyan formákat foglal magában, amelyek elsősorban a család otthoni környezetében történnek, mint például a házi feladatok elkészítésében nyújtott támogatás vagy olyan szabadidős tevékenységek, mint a közös múzeum- vagy könyvtárlátogatás, valamint adekvát otthoni tanulási környezet megteremtése az oktatási anyagok hozzáférhetővé tételével. Végezetül pedig az akadémiai szocializáció dimenziója az oktatásra vonatkozó szülői elvárásokkal és tartalommal kapcsolatos kommunikációra, a tanulási stratégiák gyermekekkel történő megbeszélésére, valamint a jövőre vonatkozó pályaválasztásra, aspirációkra és karriertervezésre vonatkoznak. A fentebb nevesített és ismertetett három dimenzió nem egymástól elkülönült entitásként, hanem egymással metsző viszonyban álló, egymást generáló dimenziókként konstituálódik.

A szülői önkéntesség – Epstein (2010) elméleti modelljének kategorizálása alapján – a szülői bevonódás harmadik formája, melynek tágran értelmezett definíciója szerint (szülői) önkéntes bárki, aki támogatja az iskola céljait és a gyermekek tanulását vagy fejlődését bármilyen módon, bárhol és bármikor (Epstein 2010). Epstein már az 1980-as évektől kezdődően hangsúlyozta az egymást metsző szférák

modelljét, amely egy partnerségen alapuló együttműködést irányoz elő a három egymást metsző szféra – az iskola, a szülők és a közösség – között (Epstein 1987; 2010). Az eddigi hazai elemzések inkább leíró jellegűek, az iskola és a család közötti interakció hosszú távú hatásának longitudinális analízise még viszonylag alulkutatott (Kocsis et al. 2022).

A Lareau (2011) által végzett kutatás szerint a magasabb szocioökonómiai státuszú szülők több időt, energiát és anyagi forrást fordítanak gyermekeik oktatására. Ezek a szülők gyakrabban kommunikálnak az iskolával, gyakrabban vesznek részt az iskolai és iskolán kívüli rendezvényeken, valamint intenzívebben vannak jelen az iskolai szintű önkéntes tevékenységekben is. Ennek oka egyrészt az, hogy rendelkeznek azokkal a kulturális és társadalmi tőkékkel, amelyek lehetővé teszik számukra a hatékonyabb bevonódást. Lareau megállapítása szerint a középosztálybeli szülők gyermekeik iskolai életében történő aktívabb részvétele a fentebb nevesített tőkék mellett anyagi és időbeli források rendelkezésre állásával is magyarázható (Lareau 2011).

A Ho Sui-Chu és Willms (1996) által nyolcadik osztályos tanulók, szülei és tanáraik körében végzett kutatás rávilágít arra, hogy a szülői bevonódás mértéke és formája a szocioökonómiai háttér mellett az iskolai szintek között is diverzifikálódik. Az általános iskolában (alsó és felső tagozaton egyaránt) a szülők általában szorosabb kapcsolatot tartanak fenn az iskolával és gyakrabban vesznek részt iskolai tevékenységekben. Ahogy a tanulók haladnak előre tanulmányaikban, úgy a szülői bevonódás intenzitása is csökken. A középiskolákban a szülők kevesebb lehetőséget találnak arra, hogy közvetlenül részt vegyenek az iskolai életben, így a tanulók önállóságának növekedésével párhuzamosan a szülői részvétel is egyre inkább háttérbe szorul (Ho Sui-Chu – Willms 1996).

Deslandes és Bertrand (2005) kutatásukban az általános és a középiskolai szinteken történő szülői iskolai bevonódás intenzitását hasonlítják össze. A tanulmány rávilágít arra, hogy a szülői bevonódás jelentősége nem csökken a középfokú oktatásban sem, hanem csupán annak formája és intenzitása alakul át. A szülők továbbra is fontos szereplői maradnak gyermekük iskolai életének, de a középiskolai szinten a bevonódás leginkább *közvetett* módon valósul meg, mint például a tanulmányi támogatás és a gyermekkel való személyes kapcsolattartás révén (Deslandes – Bertrand 2005).

## A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A tanulmányt megalapozó kérdőíves kutatás a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programjának keretében valósult meg a Debreceni Egyetem Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (MTA-DE-CSATOKK) Pedagógusok szülői elköteleződését erősítő képességének fejlesztése című kutatásának „Család és iskola kapcsolata szülői szemmel” munkacsoportjában. Az adatfelvétel hangfelvétellel kísért, kérdezőbiztos által lekérdezett, papír alapú kérdőíves módszerrel történt, amelyre 2023. március-június között került sor. A kérdőív Epstein

hatdimenziós modelljének figyelembevételével történt, a szocioökonómiai körülményekre, a sajátos nevelési igényre és az eredményességre vonatkozó kérdések mellett a fő kérdéseket a szülői bevonódásra vonatkozó kérdések jelentették, melynek alapját a Parent and Family Involvement Questionnaire (FIQ) 50 iteme, a Parent and School Survey (PASS) 28 iteme, a Home-based Parenting Scale 12 itemre kiegészítve, valamint a PISA akadályok 11 iteme képezték.

A kutatás célcsoportját az általános iskola felső tagozatára, a gimnáziumba, valamint a szakgimnáziumba (érettségít adó és nem adó) járó tanulók szülei képezték, amely egy ritkán elért célcsoport a kvantitatív empirikus kutatások körében. A szülő kiválasztásának kritériuma az volt, hogy olyan személy legyen, aki elsődlegesen vesz részt a gyermek nevelésében és akinek a legtöbb információja van a gyermekkel kapcsolatos ügyekben. Ez a romániai al minta esetében legtöbbször az édesanyját vagy az édesapát jelentette. Egyazon családból csak egy szülő került be a mintába.

A kérdőíves kutatás három országban zajlott: Magyarország, Románia (a továbbiakban: Erdély) és Ukrajna (a továbbiakban: Kárpátalja). Összesen 1.000 fő került be a mintába, az országok szerinti eloszlást tekintve: Magyarország 62,2 százalék (622), Erdély 25,3 százalék (253 fő), míg Kárpátalja 12,5 százalék (125 fő). A továbbiakban az erdélyi al mintára szelektált adatsorokat (N=253) elemezzük és ismertetjük.

A mintaválasztás többlépcsős, rétegzett mintavétellel történt. A mintavétel első lépéseként az iskolatípusok, majd második lépcsőben az évfolyamok alapján kerültek be a szülők. Az erdélyi al mintába a megyék szintjén létrehozott régiók közül a három legnépesebb magyar lakta régió került be, nevezetesen a székelyföldi, a közép-erdélyi és a partiumi.<sup>2</sup> A legnagyobb magyar lakta régióból (Székelyföld) két megye, Hargita és Kovászna került be, míg a másik két régióból egy-egy megye: a közép-erdélyi régióból Maros megye, a partiumi régióból pedig Bihar megye. A székelyföldi megyéken belül a megyeszékhelyeken (Csíkszereda és Sepsiszentgyörgy) található magyar tannyelvű általános és középiskolák 49 százalékos arányban, a kisebb városok 28 százalékos arányban, míg a vidéki településeken található tanintézmények 23 százalékos arányban kerültek be. Az iskolatípus szerinti eloszlás tekintetében pedig az általános iskola felső tagozatáról 51 százalékos, a gimnáziumi tagozatról 39 százalékos, míg a szakközépiskolai/ szakgimnáziumi tagozatról 10 százalékos arányban kerültek be a szülők. A diákok évfolyamok szintjén történő eloszlása a következőképpen alakult (1. táblázat).

---

<sup>2</sup> A 2022-es népszámlálás adatai szerint a magyar lakosság 20 százalék fölötti aránya a következő megyékben található: Hargita megyében 85,7 százalékos, Kovászna megyében 71,8 százalékos, Maros megyében 35,6 százalékos, Szatmár megyében 31,4 százalékos, Bihar megyében 22,3 százalékos és Szilágy megyében 20,8 százalékos.

[https://insse.ro/cms/sites/default/files/com\\_presa/com\\_pdf/rpl2021\\_date\\_provizorii\\_profil\\_teritorial\\_ian\\_2023.pdf](https://insse.ro/cms/sites/default/files/com_presa/com_pdf/rpl2021_date_provizorii_profil_teritorial_ian_2023.pdf)

1. táblázat. A mintába bekerült szülők gyermekei évfolyam szerinti megoszlásban (N=253)

Évfolyamok	Létszám (százalék)
5.	13,1 %
6.	14,3 %
7.	13,9 %
8.	9,6 %
9.	7,8 %
10.	16 %
11.	13,1 %
12.	12,2 %
<b>Összesen</b>	<b>100 %</b>

Forrás: MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2023 alapján egyéni számítás és szerkesztés.

Továbbá kitételként szerepelt, hogy egy adott tanintézményből – létszámtól függetlenül – véletlenszerűen legalább három szülő kerüljön be a mintába, mely kitétel nem minden esetben sikerült ( $M=2,11$ ;  $SD=1,12$ ;  $MIN=1$ ;  $MAX=8$ ). A szülői kérdőívre történő válaszadást összesen 54 tanintézményben tanulmányait végző diákok szülei (leginkább édesanyák) töltötték ki. A kutatásban való részvétel önkéntes alapon történt. A kutatás általános célja a pedagógusok és szülők kapcsolatának támogatása volt. Jelen tanulmány konkrét célja, hogy feltárja és elemezze a szülői önkéntesség – mely a szülői bevonódás egyik konstitutív dimenzióját képezi – jelenlétét az iskolai közegben. A mintánkba bekerült szülők válaszai alapján arra keressük a választ, hogy az iskolai szintű önkéntes tevékenységekbe milyen szocioökonómiai tulajdonságokkal rendelkező szülői klasztercsoportok implikálódnak. Az általunk elemzett hazai és nemzetközi metaanalízis és empirikus kutatásokon alapuló szakirodalmi megállapítások alapján a következő két hipotézist szeretnénk tesztelni:

- A magasabb szocioökonómiai státuszú szülők több anyagi erőforrással és magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek. Úgy véljük, hogy ezek mind hozzájárulnak az iskolai közösségben való aktív részvételhez. Azt feltételezzük, hogy az iskolai szintű szülői önkéntesség a magasabb szocioökonómiai státuszú szülők körében magasabb (Willms 1996; Lareau 2011; Harsányi et al. 2019; Ho Sui-Chu –Willms 1996; Koltói et al. 2019).
- Az általános iskola felső tagozatán a szülők szorosabb kapcsolatot ápolnak az iskolával. A szülők aktívan részt vesznek az osztálytermi tevékenységekben, iskolai rendezvények szervezésében és más önkéntes tevékenységekben. A középiskolákban, különösen a gimnáziumokban, a tanulók önállósága növekszik, mellyel párhuzamosan a szülők szerepe inkább támogató jellegűvé válik. Ennek eredményeként a szülői önkéntesség intenzitása csökkenhet. A szakközépiskolákban viszont a szülők szakmai tapasztalataik révén fejthetik ki aktivitásukat, de ez a részvétel valamelyest korlátozottabb az általános iskola felső tagozatához képest. A szülői önkéntesség intenzitása tehát iskolatípusonként változhat. Mindezek alapján azt feltételezzük, hogy az általános iskola felső tagozatán tanuló gyermekek szülei erőteljesebben vonódnak be az iskolai önkéntes

tevékenységekbe (Deslandes – Bertrand 2005; Epstein 2010; Koltói et al. 2019; Nyitrai et al. 2019; Tan et al. 2019).

## A KUTATÁS EREDMÉNYEI

### *A szülői és a tanulói (szülők gyermekei) minta összetétele*

A romániai magyar iskolarendszer szerves része az országos oktatási rendszernek, ugyanakkor számos egyedi jellemzővel bír (Tódor 2020). A középiskolai képzés során a diákok gimnáziumi, vokacionális vagy szakgimnáziumi oktatásban részesülhetnek, ahol érettségít adó és nem adó szakképzési formák egyaránt megtalálhatók. Az oktatási rendszer e belső sokszínűsége és a kisebbségi magyar közösség sajátos helyzete egyaránt befolyásolják a diákok iskolával való kapcsolatát.

Az erdélyi szülői kérdőívet összesen 253 fő válaszolta meg. A kérdezőbiztos általi kérdőív kitöltésében az édesanyák vettek részt nagyobb mértékben (85 százalék), míg az édesapák csupán a válaszadók 15 százalékát teszik ki. A mintába bevont szülők átlagéletkora 44 év (1979-ben születtek) volt, a legidősebb szülő 1967-ben (56 éves), míg a legfiatalabb 1997-ben (26 éves) született. A korcsoportonkénti megoszlást tekintve az 1967-1976 között született szülők (47-56 év) a minta 31 százalékát, az 1977-1986 között születettek (37-46 év) a minta 62 százalékát, míg az 1987-1997 (26-36 év) közöttiek a minta 8 százalékát teszik ki.

A szülők többsége (83,3 százalékuk) házasságban, alig 4,4 százalékuk pedig élettársi kapcsolatban élt, míg 8 százalékuk elvált volt. Az özvegyek aránya 2,8 százalék, míg a nőtlen/hajadon egyedülállóké 0,8 százalékot tett ki. A válaszadók 81,8 százalékának a szülőtársa a gyermek vér szerinti szülője, aki egyben a házastársa is volt. Mindössze 11,1 százalékának nem volt szülőtársa, egyedül nevelte a gyermekét, 2,4 százalékának, bár a gyermek vér szerinti szülője, de nem a házastársa és 2 százalékának nem a gyermek vér szerinti szülője, de a házastársa, míg elenyésző arányban (2 százalék) a nagyszülők vettek részt a gyermek nevelésében.

A mintába bekerült szülők átlagban két gyermeket nevelnek ( $M=2,02$ ;  $SD=0,81$ ;  $MIN=1$ ;  $MAX=8$ ). A kétgyermekesek aránya 63,7 százalék, míg az egygyermekeseké 19,8 százalék, a háromgyermekeseké pedig 13,9 százalék volt. A háromnál több gyermeket nevelő szülők aránya 2,4 százalékot tett ki a mintában. A lakóhelyük településtípus szerinti eloszlása szerint a családok 36,4 százaléka megyeszékhelyen/megyei jogú városban, 26,5 százaléka városban, míg 37,2 százaléka községben/falun lakott, azaz szűk kétharmaduk városban, míg bő egyharmaduk pedig falusias környezetben élt (vö. 2. táblázat).

2. táblázat. A szülői minta legfőbb jellemzői (N=253)

Kérdések	Változók	Százalék
Válaszadó szülő	anyák	85%
Válaszadó szülő életkora korcsoportonként	1977-1986 év között születettek	61,7%
Válaszadó szülő családi állapota	házas	83,3%
Szülőtárs családi szerepe	a szülőtárs a gyermek vér szerinti szülője, aki egyben a házastársam is	81,8%
Gyermekek száma	kétgyermekes családok	63,7%
Lakóhely	megyeszékhely/város	62,8%
Szülők iskolázottsága	válaszadó (inkább édesanyák) – <i>felsőfokú végzettségű</i>	63%
	szülőtárs (inkább édesapák) – <i>felsőfokú végzettségű</i>	50,3%
Szülők munkaerőpiaci aktivitása	válaszadó (inkább édesanyák) – <i>foglalkoztatott</i>	85,3
	szülőtárs (inkább édesapák) – <i>foglalkoztatott</i>	84,1
Család szubjektív anyagi helyzetének megítélése	mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik	59,4
Válaszadó szülő nemzetisége	magyar	95,7
Válaszadó szülő vallásossága	vallásos (egyház tanításai szerint és a maga módján)	93,3

Forrás: MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2023 alapján egyéni számítás és szerkesztés.

A szülők társadalmi státusmutatók szerinti összetételét egyrészt az iskolázottságuk, másrészt a munkaerőpiaci aktivitásuk és foglalkoztatási státuszuk alapján mértük (vö. Pusztai – Engler 2020). A válaszadó szülők (magasabb arányban anyák: 85 százalék) szűk kétharmada (63 százalék) felsőfokú végzettséggel rendelkezett, 30,5 százalékuk érettségivel (gimnázium vagy szakközépiskola), míg 4,8 százalékuk érettségi nélküli szakiskolai, végül 1,6 százalékuk legfeljebb általános iskolai végzettséget szerzett. A szülőtárs (magasabb arányban apák: 85 százalék) esetében is hasonlóan alakult az iskolázottság szerinti eloszlás: mintegy felük (50,3 százalékuk) rendelkezett felsőfokú végzettséggel, egyharmaduk (33,4 százalék) érettségit adó középiskolai végzettséggel, míg 16,5 százalékuk érettségit nem adó szakiskolai vagy általános iskolai végzettséggel.<sup>3</sup> A válaszadó anyák szülőtársukhoz viszonyítva tehát magasabb iskolai végzettséggel rendelkeztek.

A válaszadó szülők foglalkoztatási helyzetét tekintve megállapítható volt, hogy döntő többségük foglalkoztatott (85,3 százalék), 6,4 százalékuk háztartásbeli, 5,2 százaléka az egyéb válaszadást jelölte meg és mindössze 3,1 százalékuk a közmunkás, a tanuló, a nyugdíjas és a gyesen vagy gyeden tartózkodó opciókat jelölte meg. A szülőtárs esetében is hasonlóan alakul a munkaerőpiaci aktivitás aránya: 84,1 százalékuk foglalkoztatott, 3,3 százalékuk munkanélküli vagy épp álláskereső volt, és az egyéb opciót 4,1 százalékuk, míg a nem tudom/nincs választ szintén 4,1 százalékuk jelölte meg.

A válaszadók több mint fele (59,4 százalék) családjának anyagi helyzetét megfelelőnek tartotta (mindenük megvan, jelentősebb kiadásokra is telik, megtakarítani is tudnak), 36,3 százaléka szintén

<sup>3</sup> A válaszadó szülők 4 százaléka nem tudta, vagy nem adta meg szülőtársa legmagasabb iskolai végzettségét.

megfelelőnek tartotta, de nagyobb kiadásokat nem engedhettek meg maguknak, és csupán 4,4 százaléka mondta azt, hogy nincs meg a mindennapi kiadáshoz szükséges fedezet. A család anyagi helyzetét egy másik kérdéssel is mértük, ahol a válaszadóknak a család egy főre jutó átlagos havi nettó jövedelmét kellett a megadott értékek valamelyikébe besorolniuk. Erre a kérdésre a mintába bekerült válaszadók csak mintegy fele (53 százaléka) válaszolt, amely alapján a többségük (23 százaléka) a 100.000-200.000 Ft közötti jövedelmet, a 200.000 Ft fölötti értéket a válaszadók 19,8 százaléka, s a 100.000 Ft alatti jövedelmet a 9,9 százalékuk becsülte meg. Az Országos Statisztikai Hivatal az első trimeszterben (2024. márciusában) közölt adatai alapján Romániában a nettó átlagbér 5.185 lej, azaz 406.860 Ft volt, ami valamivel alacsonyabb, mint a magyarországi nettó átlagkereset.<sup>4</sup>

A szülők nemzetiségére is rákérdeztünk, miszerint a válaszadók 95,7 százaléka magyar nemzetiségűnek vallotta magát, 1,2 százalékuk székelynek, 1,2 százalékuk cigánynak/romának, míg 1,9 százalékuk romának. A mintába bekerült szülők tehát majdnem teljes egészében (96,9 százalék) magyarnak/székelynek vallották magukat (2. táblázat).

A szülők vallásosságát az egyén szubjektív véleményén alapuló önbesorolós módszerrel mértük, és egy ötfokú skálán fejezhették ki vallásosságukat.<sup>5</sup> A válaszadók többsége (49 százalékuk) vallásos és egyháza tanítását követi; 44,3 százaléka vallásos a maga módján, és csupán 6,8 százaléka bizonytalan vagy (egyáltalán) nem tartja vallásosnak önmagát. Az ötfokú skála átlagértéke 1,61, szórása 0,72, melyből arra következtethetünk, hogy a mintába bevont szülők majdnem teljes egészükben (93,3 százalék) vallásosnak definiálják önmagukat. A szubjektív önbesoroláson alapuló vallásosság ily magas volta korrelál a térségben végzett vallásszociológiai kutatások eredményeivel, amelynek egyik megállapítása szerint az erdélyi magyarság számára a vallási hovatartozás, a vallásosság az önazonosságot meghatározó tényező, amelyet a hagyományos, egyházközei vallásosság jellemzi (Fejes 2018).

A kutatásba bekerült szülők gyermekeinek iskolatípus szerinti eloszlását illetően 45,2 százaléka az általános iskola felső tagozatán tanul, 45,6 százaléka gimnáziumba, míg 9,2 százaléka szakközépiskolába jár, melyből 8,4 százalék érettségit adó és 0,8 százaléka érettségit nem adó szakközépiskolába. A tanulók nemi megoszlását tekintve fele-fele arányban kerültek be a lányok és a fiúk: 52 százaléka lány, míg 48 százaléka fiú.

---

<sup>4</sup> A Központi Statisztikai Hivatal adatai alapján 2024 márciusában Magyarországon 452.700 Ft volt a nettó átlagbér (Központi Statisztikai Hivatal, 2024. március).

<sup>5</sup> 1 – vallásos vagyok, egyházam tanításait törekszem követni...; 5 – határozottan nem vagyok vallásos, más meggyőződésű vagyok

### Az iskolai szintű szülői önkéntesség az erdélyi magyar szülők körében

A továbbiakban Epstein modellje szerint (2010) a szülői bevonódás egyik, az iskolai szülői önkéntességre vonatkozó dimenzióját elemzem, így a továbbiakban az otthoni, az iskolai szülői bevonódás, valamint az akadémiai szocializáció egyéb dimenzióit nem ismertetem, nem vonom be az elemzésbe. A szülőknek egy ötfokú Likert-skálán (1 – egyáltalán nem értek egyet; 5 – teljesen egyetértek) kellett bejelölniük az adott kérdésekre a válaszaikat. Az első körben két kérdéssel igyekeztünk információt szerezni arról, hogy a szülő, valamint a szülőtársa az elmúlt 12 hónapban végzett-e önkéntes tevékenységet a gyermeke iskolájában (3. táblázat). Önkéntes munka alatt a fentebb nevesített epsteini definíciót (2010) értjük, értették a szülők a hangfelvétellel kísért, kérdezőbiztos által kezelt kérdés(ek) esetében.

3. táblázat. Iskolai szülői önkéntesség iskolatípus szerinti vizsgálata (N=248)

	Általános iskola felső tagozat (N=112)	Gimnázium (N=113)	Szaggimnázium/ szakközépiskola (N=23)	Összesen (N=248)
nem végzett	56%	80%	70%	68%
hezitált	13%	11%	4%	11%
végzett	31%	9%	26%	21%

*Forrás:* MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2023 alapján egyéni számítás és szerkesztés.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ( $p \leq 0,001$ )

*Megj.:* Az aláhúzva és félkövérrel jelölt értékek esetében az adjusztált sztenderd reziduálisok értéke nagyobb, mint plusz kettő (Adj. Stand. Res.:  $\geq 2.0$ ), a dőlttel jelzett értékek esetében az adjusztált sztenderd reziduálisok értéke kisebb, mint mínusz kettő (Adj. Stand. Res.:  $\leq -2.0$ ).

A jobb értelmezés és érthetőség miatt az ötfokú Likert-skálát három kategóriára redukáltuk: az első összevont kategóriát az „egyáltalán nem ért egyet” (1) és a „nem ért egyet” (2), a másodikat a „részben egyetért, részben nem ért egyet” (3), míg a harmadikat az „egyetért” (4) és a „teljesen egyetért” (5) kategóriák képezik, amelyek alapján az utóbbiba az önkéntes tevékenységet végzők, a megelőzőbe a hezitálók, míg a legelső kategóriába az önkéntes munkát nem végzők kerültek.

A válaszadó szülők mindössze 21 százaléka, míg a szülőtársak ugyancsak 21 százaléka végzett önkéntes tevékenységet a gyermeke iskolájában. A válaszadók és a szülőtársak bő kétharmada (68 százaléka és 67 százaléka) nem vett részt az elmúlt évben iskolai önkéntes tevékenységben. Alacsony aránynak tűnhet a 20 százalékos részvételi arány, de nemzetközi (OECD, Európai Unió) összehasonlításban mindez átlag feletti arányt jelez (OECD, PISA 2022, SC064 kérdésének elemzését). Vajon mivel magyarázható általában véve az iskolai szülői önkéntességtől való távolmaradás? Az önkéntességben való részvétel lehetséges mikroszintű akadályainak vizsgálata után két változóval találtunk szignifikáns összefüggést: egyrészt a „nem éreztem magam úgy, hogy szívesen látnának a gyermekem iskolájában” ( $\chi^2=12,869$ ;  $df=6$ ,  $p \leq 0,05$ ), másrészt az „úgy éreztem, nem értem, miről beszélnek az iskolában”

( $\chi^2=25,785$ ;  $df=8$ ,  $p\leq 0,001$ ). Mindkét nevesített akadály az iskolával való kapcsolatot és a szülők komfortérzetét rontja. Ha a szülők úgy érzik, hogy nem tartoznak az iskola közösségéhez, vagy nem értik, hogy mi is történik az iskolában, akkor kevésbé valószínű, hogy motiváltak lesznek időt és energiát befektetni az önkéntes tevékenységekbe. A szülők tehát kényelmetlenül érzik magukat az iskolai környezetben, amely számos negatív érzelmet vált ki belőlük. A rossz iskolai teljesítményük miatt negatív attitűdjeik vannak az iskolai megjelenéssel kapcsolatban. Leginkább az alacsonyabb iskolai végzettségű szülők nem ismerik az oktatási rendszer működését, illetve nem rendelkeznek adekvát ismerettel az iskolai reformokkal és szakpolitikákkal kapcsolatban.

Bár az apák magasabb arányban vesznek részt az iskolai szintű önkéntes tevékenységekben, de nem találtunk szignifikáns eltérést a szülők neme szerint. Az eredményünk eltér a Kim és Hill (2015) szakirodalmi megállapítástól, miszerint az anyák átlagosan magasabb arányban vesznek részt iskolai önkéntességben, mint az apák. A Kim és Hill (2015) által végzett metaanalízis az apák és az anyák iskolai szintű bevonódása és az iskoláskorú gyermekek (óvodáskorúaktól a 12. osztályos tanulókig) teljesítménye közötti kapcsolat relatív erősségét vizsgálta. Ennek összefüggésrendszerében jelenti ki, hogy az anyák átlagos részvételi szintje magasabb volt, mint az apáké.

A továbbiakban az iskolai szülői önkéntes tevékenységekben való részvételt a szülők és a gyermekek családi- és iskolai szintű szociodemográfiai változóival vetjük össze. Elsőként azon hipotézisünket szeretnénk tesztelni, miszerint az általános iskola felső tagozatán tanuló gyermekek szülei erőteljesebben implikálódnak az iskolai önkéntes tevékenységekben. A fenti elemzés eredményei alapján (3. táblázat) kijelenthetjük, hogy azon szülők vesznek részt magasabb arányban az iskolai önkéntes tevékenységeken, akiknek gyermekei az általános iskola felső tagozatán tanulnak, míg a gimnáziumi szinten tanuló gyermekek szülei szignifikánsan magasabb arányban maradnak távol, vagy nem adódik számukra lehetőség az iskolai önkéntességben részt vállalni.

Továbbá a megyeszékhelyeken/megyei jogú városokban található tanintézmények tanulóinak szülei (válaszadó és szülőttárs) szignifikánsan magasabb arányban (válaszadó: 27 százalék; szülőttárs: 28 százalék) vesznek részt az iskolai önkéntes tevékenységeken (válaszadó:  $\chi^2=10,080$ ,  $df=4$ ,  $p\leq 0,05$ ; szülőttárs:  $\chi^2=14,076$ ,  $df=4$ ,  $p\leq 0,01$ ), mint a kisebb városi, vagy vidéki iskolákba járó tanulók szülei (4. táblázat).

A nagyvárosi iskolákban tapasztalható magasabb szülői önkéntes részvétel komplex és többdimenziós jelenség, amelyet számos tényező befolyásol. Múlhat az intézményi kultúrán vagy a családi háttéren is. Egyrészt a nagyvárosi iskolákban eltérő az önkéntesség kultúrája, azaz az iskolák jobban bevonják a szülőket. A nagyvárosi iskolák gyakran több erőforrással és strukturált programokkal rendelkeznek, amelyek elősegítik és ösztönzik a szülői részvételt (Sheldon – Van Voorhis 2004). Ezek az iskolák gyakran alkalmaznak szülői koordinátorokat és olyan eseményeket szerveznek, amelyek vonzóak a

szülők számára, ezzel növelve az önkéntes részvétel lehetőségét és gyakoriságát (Warren – Van Mapp 2011). Másrészt a megyeszékhelyen élő szülőknek szignifikánsan ( $\chi^2=15,567$ ;  $df=2$ ,  $p\leq 0,001$ ) magasabb az iskolai végzettsége. A megyeszékhelyen a szülők 43 százaléka diplomás, míg a vidéki szülők körében mindez csak a 24 százalékára vonatkozatható. Márpedig a fentebb elemzett empirikus, nemzetközi kutatások megállapításai szerint is (Ho Sui-Chu – Willms 1996; Lareau 2011 stb.) a magasabb iskolai végzettségű szülők nagyobb arányban vesznek részt önkéntes tevékenységekben. Ugyanakkor meg kell jegyeznünk – ahogyan azt a minta bemutatásánál már jeleztük –, hogy a mintába felülreprezentáltak kerültek be az erdélyi magyar megyeszékhelyek (Hargita megye: Csíkszereda, Kovászna megye: Sepsiszentgyörgy, Maros megye: Marosvásárhely, Bihar megye: Nagyvárad) tanintézményeiben tanulók szülei.

#### 4. táblázat. Iskolai szülői önkéntesség településtípus szerinti vizsgálata (N=249)

	Megyeszékhely (N=92)	Város (N=66)	Vidék (N=91)	Összesen (N=249)
nem végzett	67%	74%	65%	68%
hezitált	6%	15%	14%	11%
végzett	<b>27%</b>	<b>11%</b>	<b>21%</b>	<b>21%</b>

*Forrás:* MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2023 alapján egyéni számítás és szerkesztés.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ( $p\leq 0,05$ )

*Megj.:* Az aláhúzva és félkövérrel jelölt értékek esetében az adjusztált sztenderd reziduálisok értéke nagyobb, mint plusz kettő (Adj. Stand. Res.:  $\geq 2.0$ ), a dőlttel jelzett értékek esetében az adjusztált sztenderd reziduálisok értéke kisebb, mint mínusz kettő (Adj. Stand. Res.:  $\leq -2.0$ ).

A továbbiakban a második hipotézisünket is szeretnénk tesztelni, miszerint az iskolai szintű szülői önkéntesség a magasabb szocioökonómiai státuszú szülők körében magasabb. A szocioökonómiai státuszt három változó (szülők iskolai végzettsége, szülők munkaerőpiaci aktivitása és foglalkoztatási státusza, valamint a család szubjektív anyagi helyzete) bevonásával mértük. Az iskolai végzettség és a munkaerőpiaci aktivitás szerint nem volt szignifikáns különbség a válaszadók között az iskolai szülői önkéntesség mértékében. Az eredmények alapján az iskolai végzettség és a munkaerőpiaci aktivitás nem meghatározó, az anyagi helyzet viszont igen. Mivel a mintába a válaszadók önkéntes alapon kerültek be, ezért megtörténhet, hogy a magasabb és az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú szülők közül is azok töltötték ki inkább a kérdőívet, akik eleve nyitottabbak az önkéntességre és így kiegyenlítődték azok a társadalmi különbségek, amelyekről a szakirodalomban olvashatunk.

A szülői iskolai önkéntességet a szülők önbevalláson alapuló szubjektív anyagi jóllétével is összevetettük (5. táblázat). A válaszadókat két csoportba osztottuk: az első csoportba kerültek azok, akik anyagi helyzetüket szubjektív megítélésük szerint átlag alattinak tartották, a másodikba pedig azok, akik átlag felettinek. Az átlag felettibe a „mindenük megvan, jelentősebb kiadásokra is telik, megtakarítani is tudnak” kategóriához tartozók (a válaszadók 59,4 százaléka) kerültek, míg a többiek

(a válaszadók 41 százaléka) az átlag alatti kategóriához: „mindenük megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetnek meg maguknak”, „gyakran megesik, hogy nincs pénzük a mindennapi szükségletek fedezésére”, „előfordul, hogy a mindennapi kiadásaikat nem tudják fizetni.” Azt találtuk, hogy az átlag feletti anyagi helyzettel rendelkezők szignifikánsan magasabb arányban (23 százalék) vesznek részt önkéntes tevékenységekben, míg az átlag alatti anyagi helyzettel rendelkezők szignifikánsan alacsonyabb arányban (17 százalék) vesznek részt a gyermekeik iskolájában önkéntesen vállalt tevékenységeken (szülőtárs:  $\chi^2=5,879$ ,  $df=2$ ,  $p\leq 0,05$ ).

5. táblázat. Iskolai szülői önkéntesség család anyagi helyzete szerinti vizsgálata (N=249)

	Magasabb anyagi helyzet (N=147)	Alacsonyabb anyagi helyzet (N=102)	Összesen (N=249)
nem végzett	63%	76%	68%
hezitált	14%	7%	11%
végzett	23%	17%	21%

Forrás: MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2023 alapján egyéni számítás és szerkesztés.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ( $p\leq 0,05$ )

Megj.: Az aláhúzva és félkövérrel jelölt értékek esetében az adjusztált sztenderd reziduálisok értéke nagyobb, mint plusz kettő (Adj. Stand. Res.:  $\geq 2.0$ ), a dőlttel jelzett értékek esetében az adjusztált sztenderd reziduálisok értéke kisebb, mint mínusz kettő (Adj. Stand. Res.:  $\leq -2.0$ ).

Bár a szakirodalom a szocioökonómiai státuszhoz nem sorolja be a vallásosság dimenzióját, mindazonáltal lényegesnek tartottuk annak az összefüggését is megvizsgálni, így utolsó körben az iskolai szülői önkéntességet a szülők vallásosságával vetettük össze. A szülői minta ismertetésénél láthattuk, hogy a válaszadók önbevalláson alapuló vallásossága magas értéket mutat: 49 százaléka vallásos az egyház tanítása szerint és 44 százaléka vallásos a maga módján. A kereszt tábla eljárással végzett elemzés eredményeként azt találtuk, hogy az egyház tanításai szerint vallásos szülők szignifikánsan magasabb arányban (26 százalék) végeznek iskolai önkéntes tevékenységet, mint a nem vallásos szülőtársaik ( $\chi^2=17,596$ ,  $df=8$ ,  $p\leq 0,01$ ). A John Wilson és Mark Musick által végzett kutatás (1997) eredményei arról számolnak be, hogy a formális önkéntesség pozitív kapcsolatban áll a humán tőkével, a háztartásban élő gyermekek számával, az informális társadalmi interakciókkal és a vallásossággal. A vallásos szülők a közösségi elköteleződést és az önkéntességet azért tartják fontosnak, mivel ezek az értékek gyakran szerves részét képezik a vallási tanításoknak (Ferenc pápa 2022). A vallási közösségek ugyanakkor hangsúlyozzák a társadalmi felelősségvállalás fontosságát, ami arra ösztönözheti a szülőket, hogy részt vegyenek az iskolai önkéntes tevékenységeken.

Egy következő – iskolai szintű szülői önkéntességre vonatkozó – kérdésben arra voltunk kíváncsiak, hogy az elmúlt tanévben a szülő végzett-e a gyermeke iskolájában önkéntes fizikai munkát, vagy részt vett-e olyan délutáni tevékenységekben, mint például épületek építése, karbantartása, ácsmunka, kertészkedés vagy udvari munka. A fentebb jelzett, iskolával kapcsolatos önkéntes tevékenységeken a

válaszadók kevesebb mint negyede (22 százalék) vett részt és 5 százaléka szerint részt vett volna, de az iskola nem támogatta azt, míg közel háromnegyede (72 százalék) egyáltalán nem vett részt. Az OECD PISA 2022-es vizsgálatának igazgatói háttérkérdőívében szereplő szülők önkéntes fizikai iskolai munkavégzésére vonatkozó kérdésére a mérésben részt vevő 81 ország igazgatóinak megítélése szerint 19,88 az átlagszázalék. A mérésben részt vett országok között szignifikáns eltérések ( $p \leq 0,001$ ) találhatók. Románia esetében mindez átlagon felüli értéket képvisel (23,85 százalék), melynek értéke a mintánkba bekerült szülők százalékos arányához hasonlít. Összehasonlításként: Magyarországon mindez 13,95 százalékos, míg Ukrajnában (bár itt a 27 régióból csak 18-ban valósulhatott meg a mérés) 36,18 százalékos. Szignifikáns különbség ( $p \leq 0,001$ ) konstatálható az OECD- és a nem OECD-országok között is: a 37 OECD-ország (Luxemburg nem vett részt az utóbbi PISA-mérésben) átlageredménye 11,35 átlagszázalék, míg a 44 nem OECD-tagállamé 28,39 átlagszázalék. Az EU-s tagországok (25 tagország, ugyanis Luxemburg és Ciprus nem vettek részt a mérésben) átlaga 10,05 százalék, amelynek kontextusában Románia szignifikánsan magasabb átlageredményt képvisel (a második helyen szerepel az EU-s országok között), míg Magyarország is a felső kvartilisbe tartozik.<sup>6</sup>

6. táblázat. Önkéntes fizikai munkavégzés iskolatípus szerinti vizsgálata (N=245)

Általános iskola felső tagozat (N=111)	Gimnázium (N=111)	Szaggimnázium/ szakközépiskola (N=23)	Összesen (N=245)
31%	15%	13%	23%
63%	79%	87%	72%
6%	6%	0%	5%

Forrás: MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2023 alapján egyéni számítás és szerkesztés.

Szignifikáns a Chi-négyzet próba alapján ( $p \leq 0,05$ )

Megj.: Az aláhúzva és félkövérrel jelölt értékek esetében az adjusztált sztenderd reziduálisok értéke nagyobb, mint plusz kettő (Adj. Stand. Res.:  $\geq 2.0$ ), a dőlttel jelzett értékek esetében az adjusztált sztenderd reziduálisok értéke kisebb, mint mínusz kettő (Adj. Stand. Res.:  $\leq -2.0$ ).

Iskolatípus szerinti összehasonlításban hasonló eredményt találtunk (vö. 6. táblázat), mint az előbbi – iskolai önkéntességre vonatkozó (3. táblázat) – kérdés esetében. Önkéntes fizikai munkát is azon szülők végeznek szignifikánsan magasabb arányban, akiknek gyermekei az általános iskola felső tagozatán végzik tanulmányaikat (31 százalék). Az általános iskola felső tagozatán a szülők feltehetően jobban ismerik egymást, erősebb társadalmi tőkével rendelkeznek (Esser 2000), valamint erősebb kapcsolatot létesítenek az adott oktatási intézményekkel, azok aktoraival.

<sup>6</sup> Forrás: OECD, PISA 2022, SC064 (saját számítás). A romániai adatok 262 iskola 262 igazgatójának a válaszáján alapulnak, ahogyan a magyarországi adatok is. A PISA 2022-es mérés igazgatói háttérkérdőívének lekérdezésében összesen 21.629 igazgató vett részt.

A harmadik kérdésblokkban, az iskola és a család együttműködésére vonatkozó témakör kapcsán (Bacskai 2020), négy kérdéssel jártuk körbe a szülők iskolai szintű önkéntességének témáját. Ebben az esetben is a már korábban nevesített ötfokú Likert-skálán értékelhették a válaszaikat (7. táblázat). Az első kérdésre érkezett válaszok arról tudósítanak, hogy az iskola elenyésző arányban (21 százalék) kért a szülőktől önkéntes munkát, viszont implicit módon szívesen veszi azt (73 százalék). Az iskola az esetleges önkéntes feladathoz csak részben nyújt felkészítést vagy forrást (34 százalék). A mintába bevont szülők válasza alapján az iskola az iskolai szintű szülői önkéntes tevékenységekre csak részben teremt lehetőséget (29 százalék). Mindezek alapján az körvonalazódik, hogy az iskola kérésére és lehetőség nyújtásával a szülők magasabb arányban vennének részt az iskolai önkéntességben. Mindezzel kapcsolatban csak ritkán kérték meg explicit módon őket, kevés lehetőséget és alkalmat biztosítottak minderre.

7. táblázat. Az iskola és a család együttműködése a szülői önkéntesség perspektívájában iskolatípus szerinti összehasonlításban (N=249; átlag)

	Általános iskola felső tagozata		Gimnázium		Szakgimnázium/ szakközépiskola		Összesen	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Gyakran kérek tőlem önkéntes munkát, aktív hozzájárulást a gyermekem iskolájában.	2,35	1,25	2,26	1,29	2,08	1,37	2,29	1,28
Az iskola szívesen veszi a szülők önkéntes munkáját.	3,94	1,28	3,94	1,19	3,86	1,14	3,93	1,22
Amikor önkéntes feladatot vállalok az iskolában, felkészítést és forrásokat is kapok, hogy jól végezzem el a feladatomat.	2,93	1,43	2,65	1,31	3,00	1,27	2,81	1,37
Gyakran lehetőséget nyújt az iskola a szülőknek az iskolai önkéntes tevékenységekre.*	2,80	1,36	2,40	1,32	3,00	1,34	2,63	1,35

Forrás: MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2023 alapján egyéni számítás és szerkesztés. \*p=0,034.

Iskolatípusok szerinti bontásban csak az utolsó item esetén találtunk szignifikáns eltérést (7. táblázat). A szakgimnáziumok/szakközépiskolák, valamint az általános iskolák gyakrabban nyújtanak lehetőséget a szülőknek az iskolai szintű önkéntes tevékenységekre, szemben a gimnáziumi tagozattal. A többi item esetében nem találtunk szignifikáns eltérést, bár mindhárom esetében az általános iskola felső tagozatára járó gyermekek szülei implikálódnak a leginkább, ahogyan azt a fentebb vizsgált kérdések esetében is láthattuk. A 2018-as OKM adatainak másodelemzése alapján a szerzők (Koltói et al. 2019; Nyitrai et al. 2019) is azt találták, hogy a szülői önkéntesség intenzitása iskolatípusonként, tanévenként és régióként is változik. Elemzéseik értelmében az általános iskolai tagozaton tanuló gyermekek szülei a legaktívabbak. A szülők aktivitásának intenzitása tehát az alsóbb évfolyamokon (általános iskola felső

tagozata) magasabb, míg a magasabb évfolyamokon (gimnáziumi tagozat) alacsonyabb, azaz az iskolai évekkel párhuzamosan csökken, mely korrelál a mi kutatási eredményeinkkel. A fenti változókat évfolyamok szintjén is megvizsgáltuk, de nem találtunk szignifikáns eltérést.

## ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban az erdélyi magyar tannyelvű iskolák különböző szintjein tanulmányaikat végző diákok szüleit kérdeztük meg a szülői bevonódás iskolai, otthoni és akadémiai típusú dimenzióiról. Tanulmányunkban az iskolai szülői bevonódás egyik szegmensét, nevezetesen a szülők gyermekük iskolájában végzett önkéntes tevékenységét jártuk körbe néhány kérdésre adott válasz segítségével. A kutatás korlátaihoz tartozik az önkéntes mintavétel alkalmazása, amely torzíthatja az általánosan megfogalmazott következtetéseinket.

Azt feltételeztük, hogy az iskolában végzett szülői önkéntes tevékenységet egyrészt iskolatípusok szerint differenciálni lehet, másrészt azt, hogy a szülők szocioökonómiai háttere szoros összefüggésben áll az önkéntességgel. Az eredményeink alapján azt találtuk, hogy az iskolatípus szerint valóban eltérő intenzitással implikálódnak a szülők az iskolai önkéntes tevékenységekben, az általános iskola felső tagozatán tanulók szülei magasabb arányban vesznek részt, mint a gimnáziumi tagozatonuló társaik szülei. Ezt a hipotézisünket sikerült igazolnunk, mely megegyezett a szakirodalomban is megállapított tézissel.

A másik hipotézisünk csak részben nyert igazolást, ugyanis a szocioökonómiai háttér egyes változóinál, mint a szülők iskolai végzettsége és munkaerőpiaci aktivitása, nem találtunk szignifikáns összefüggést. Azonban a család szubjektív anyagi helyzeténél igen, ugyanis itt a magasabb anyagi jóléttel rendelkező családok szignifikánsan magasabb arányban vesznek részt az iskolai önkéntes tevékenységeken. Meg kell jegyeznünk, hogy a szülők vallásossága és az iskolai típusú önkéntesség között szintén szignifikáns összefüggést találtunk, azaz a vallásos szülők szignifikánsan magasabb arányban vettek részt az önkéntes munkákban.

Mindazonáltal megállapíthatjuk, hogy a mintába bevont erdélyi tanintézmények tanulóinak szülei a megkérdezést megelőző egy évben alacsony arányban (válaszadók 20,5; valamint a szülő-társak 25 százaléka) vettek részt iskolai szintű önkéntes tevékenységekben. Az eredményekből továbbá az is nyilvánvalóvá vált, hogy a mintába bevont erdélyi magyar tanintézmények tanulóinak szüleitől az iskolák nem kérnek önkéntes munkát, viszont szívesen fogadják azt; ugyanakkor nem nyújtanak hozzá semmilyen instrukciót és forrásokat, illetve nem is biztosítanak arra különösebb alkalmat. Úgy vélem, hogy mindezek hatékony érvényesítésére az érintett aktorok – a szülők, az iskola különböző szervezeti szintjei, az igazgató, a tanárok stb. – részéről finomhangolásra van szükség, hogy egyik érintett fél se lépje át a (jósándékú) „bevonódásával” az intézmények között húzódó látens és manifeszt határokat.

Lényeges, hogy a szülők iskolai szintű bevonódása ne a szülők egy kis csoportjának egyéni iskolai érdekérvényesítésében, hatalomgyakorlásában manifesztálódjon.

A kutatásunk részeredményeinek elemzése nyomán továbbá az is egyértelművé vált, hogy az iskolai évek során és azok előrehaladtával a szülői bevonódás különböző típusait, beleértve az iskolai szintű szülői önkéntességet is, az iskoláknak folyamatosan érvényesítenie és támogatnia kell. Ahhoz, hogy minél több szülő érvényesíthesse a gyermeke számára az iskolai szintű bevonódás különböző dimenzióiban rejlő potenciált, ahhoz az iskolának a bevonódásnak olyan területeit kell megnyitnia, amelytől úgy az iskola, mint a szülők sem riadnak vissza, amelyhez szívesen csatlakoznak.

## IRODALOM

Bacsikai Katinka (2020): Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs* 3(2) pp. 13-22.

Barger, Michael M. – Kim, Elizabeth Moorman – Kuncel, Nathan R. – Pomerantz, Eva M. (2019): The relation between parents' involvement in children's schooling and children's adjustment: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 145(9) pp. 855-890. DOI: <https://doi.org/10.1037/bul000020>

Deslandes, Rollande – Bertrand, Richard (2005): Motivation of Parent Involvement in Secondary-Level Schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3) pp. 164-175. DOI: <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>

Epstein, Joyce L. (1987): Parent Involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2) pp. 119-136. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013124587019002002>

Epstein, Joyce L. (2010): School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappa*, 92(3) pp. 81-96. DOI: <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>

Esser, Hartmut (2000): *Soziologie: Spezielle Grundlagen, Band 4: Opportunitäten und Restriktionen*. Frankfurt: Campus.

Fejes Ildikó (2018): *A vallásosság történelmi és szociológiai dimenziói Csíkban*. Csíkszereda: Státus Kiadó.

Ferenc pápa (2022): *Discorso del Santo Padre Francesco ai membri della federazione organismi cristiani servizio internazionale volontario (FOCSIV)*. Vatikán, Apostoli Palota Konzisztórium terme. 2022. november 14.

<https://www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2022/november/documents/20221114-focsiv.html#DISCORSO> Letöltve: 2024.08.30.

Harsányi Szabolcs Gerő – Koltói Lilla – Kovács Dóra – Kövesdi Andrea – Nagybányai-Nagy Olivér – Nyitrai Erika – Simon Gabriella – Smohai Máté – Takács Nándor – Takács Szabolcs (2019): Születni tudni kell? – Az országos kompetenciamérés eredményeinek vizsgálata a szülők munkájának rendszeressége, az észlelt társadalmi helyzet és a lakókörnyezet vonatkozásában. *Psychologia Hungarica*, 7(2) pp. 64-85. DOI: <https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.7.2019.2.5>

Hill, Nancy E. – Castellino, Domini R. – Lansford, Jennifer E. – Nowlin, Patrick – Dodge, Kenneth A. – Bates, John E. – Pettit, Gregory S. (2004): Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5) pp. 1491-1509. DOI: <https://doi.org/10.1111%2Fj.1467-8624.2004.00753.x>

- Hill, Nancy E. – Tyson, Diana F. (2009): Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3) pp. 740-763. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Ho Sui-Chu, Esther – Willms, Douglas J. (1996): Effects of Parental Involvement on Eighth-Grade Achievement. *Sociology of Education*, 69(2) pp. 126-141. DOI: <https://doi.org/10.2307/2112802>
- Kim, Sung won – Hill, Nancy E. (2015): Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4) pp. 919-934. DOI: <https://doi.org/10.1037/edu0000023>
- Kocsis Zsófia – Markos Valéria – Fazekas Elek – Pusztai Gabriella (2022): Az önkéntesség mint a szülők iskolai bevonódásának egy formája – szisztematikus szakirodalmi elemzés eredményének bemutatása. *Önkéntes Szemle*, 2(4) pp. 57-87. DOI: <https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2022.4.57-87>
- Koltói Lilla – Harsányi Szabolcs Gergő – Kovács Dóra – Kövesdi Andrea – Nagybányai-Nagy Olivér – Nyitrai Erika – Simon Gabriella – Smohai Máté – Takács Nándor – Takács Szabolcs (2019): Az iskolai szülői bevonódás iskolai szintű vizsgálata megyei és regionális szinten az országos kompetenciamérés 2017-es és 2018-as adatai alapján. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(4) pp. 222-258. DOI: <https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.7.2019.4.6>
- Lareau, Annette (2011): *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Second Edition with an Update a Decade Later. Berkeley: University of California Press.
- Nyitrai Erika – Harsányi Szabolcs Gergő – Koltói Lilla – Kovács Dóra – Kövesdi Andrea – Nagybányai-Nagy Olivér – Simon Gabriella – Smohai Máté – Takács Nándor – Takács Szabolcs (2019): Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2) pp. 7-28. DOI: <https://doi.org/10.12663/PSYHUNG.7.2019.2.2>
- Pusztai Gabriella – Engler Ágnes (2020): Értékteremtő gyermeknevelés a családban és az oktatásban. *Kapocs* 3(2) pp. 5-12.
- Sheldon, Steven B. – Van Voorhis, Frances L. (2004). Partnership Programs in U.S. Schools: Their Development and Relationship to Family Involvement Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2) pp. 125-148. DOI: <https://doi.org/10.1076/sesi.15.2.125.30434>
- Tan, Cheng Yong – Lyu, Meiyan – Peng, Baiwen (2019): Academic benefits from parental involvement are stratified by parental socioeconomic status. A meta-analysis. *Parenting*, 20(4) pp. 241-287. DOI: <https://doi.org/10.1080/15295192.2019.1694836>
- Tódor Imre (2020): *Az iskolaválasztás döntésmechanizmusai. Székelyföldi középiskolások szektorközi metszetben*. Kolozsvár: Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- Warren, Mark R. – Mapp, Karen L. (2011): *A Match on Dry Grass: Community Organizing as a Catalyst for School Reform*. Oxford: Oxford University Press.
- Wilson, John – Musick, Marc (1997): Who cares? Toward an integrated theory of volunteer work. *American Sociological Review*, 62(5) pp. 694-713. DOI: <https://doi.org/10.2307/2657355>

## SZÜLŐI BEVONÓDÁS KÁRPÁTALJA MAGYAR TANNYELVŰ ISKOLÁIBAN: EGY EMPIRIKUS VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI UKRAJNAI MAGYAR SZÜLŐK KÖRÉBEN PALLAY KATALIN<sup>1</sup>

DOI: <https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2024.3.110-128>

### Absztrakt

A szülői bevonódás olyan folyamat, amely során a szülők aktívan részt vesznek gyermekük iskolai életében, támogatják tanulmányi előmenetelüket, együttműködnek az iskolai közösséggel, és önkéntes tevékenységekkel is hozzájárulnak az iskola életéhez. A tanulmány célja, hogy átfogó képet nyújtson a szülői bevonódás sajátosságairól a kárpátaljai magyar közösségben. A kutatás során vizsgáljuk, hogy a szülők milyen mértékben és formában vesznek részt gyermekeik iskolai életében, valamint, hogy milyen tényezők befolyásolják ezt a részvételt. A szülői bevonódás a kárpátaljai közösségben kiemelt jelentőséggel bír, különösen a háborús helyzet okozta kihívások fényében, mert bár szülői bevonódást támogató iskolareform van érvényben, a szociális és gazdasági nehézségek korlátozzák a szülők aktív részvételét az iskolai közösségben. A Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programjának keretében, a Debreceni Egyetem Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport által végzett empirikus kutatás adatait elemezzük. A kérdőíves kutatás 2023 tavaszán zajlott három országban: Magyarországon, Romániában és Ukrajnában. Ukrajnában és Romániában elsősorban külföldi magyar szülőkre fókuszáltunk. Összesen 960 szülőt kérdeztünk meg, közülük 122 volt kárpátaljai. Az eredmények rámutatnak, hogy az anyák nagyobb arányban vesznek részt az iskolai tevékenységekben, mint az apák, ami részben a háborús helyzetnek és a külföldi munkavállalásnak tudható be. Az elemzés során kiderült, hogy a vallásos szülők aktívabban vesznek részt az iskolai eseményeken, míg a városi területeken élő szülők anyagi helyzete jobban támogatja az iskolai bevonódást. Az anyagi helyzet jelentős befolyásoló tényező, amely korlátozhatja a szülői részvételt az iskolai életben. Eredményeink azt mutatják, hogy a szülői bevonódás támogatása érdekében fontos figyelembe venni a szülők gazdasági és szociális hátterét, valamint a vallásosságot és a lakóhely településtípusát.

*Kulcsszavak:* szülői bevonódás, önkéntesség, kárpátaljai szülők, iskolai részvétel, iskolai közösség

---

<sup>1</sup> Pally Katalin, PhD, docens, II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Pedagógia, Pszichológia, Tanító, Óvodapedagógia, Oktatási Intézményvezetés Tanszék.

## Parental involvement in the schools with Hungarian teaching language in Transcarpathia: Results of an empirical study Hungarian parents in Ukraine

Pallay Katalin

### Abstract

Parental involvement is a process in which parents actively participate in their children's school life, support their academic progress, and collaborate with the school community. The aim of the study is to provide a comprehensive picture of the characteristics of parental involvement in the Transcarpathian Hungarian community. The research examines the extent and form of parental involvement in the children's school and the factors that influence this involvement. Parental involvement is of particular importance in the Transcarpathian community, especially in light of the challenges posed by the war, where - although there is a school reform that supports parental involvement - social and economic difficulties limit the parents' active participation in the school community. The study analyzes data from an empirical study conducted by the Cooperation of Families and Teachers Research Group at the University of Debrecen, under the Educational Development Research Program of the Hungarian Academy of Sciences. The survey was conducted during the spring of 2023 in three countries: Hungary, Romania, and Ukraine, with a focus on Hungarian parents, ethnic minority living in Ukraine and Romania. A total of 960 parents were surveyed of whom 122 were from Transcarpathia. The results show that mothers are more involved in school activities than fathers, partly due to the war situation and foreign employment. The analysis revealed that religious parents are more active in school events, while the financial situation of parents living in urban areas better supports school involvement. Financial status is a significant factor that can limit parental participation in school life. Our findings indicate that to support parental involvement, it is important to consider parents' economic and social backgrounds, as well as their religiosity and the type of settlement they live in.

*Keywords:* parental involvement, volunteering, Transcarpathian Hungarian ethnic minority parents, school participation, school community

---

### BEVEZETÉS

A szülői bevonódás az oktatás egyik kiemelkedő tényezője, amely nagyban hozzájárul a tanulók iskolai előmeneteléhez és a tanulmányi eredmények javulásához. Joyce Epstein elmélete alapján a szülői bevonódás hat alapvető területen valósulhat meg: a szülői feladatok, a kommunikáció, az önkéntesség, az otthoni tanulás támogatása, a döntéshozatalban való részvétel és az iskolai közösséggel való együttműködés terén. A szülők aktív jelenléte az iskolai életben nem csupán a gyermekek számára biztosít megerősítést, hanem az iskola és a helyi közösség szorosabb együttműködéséhez is hozzájárul.

Ukrajnában az oktatási rendszer reformja a 2017-ben elfogadott új oktatási törvény alapján indult el, amely a kompetenciaalapú oktatást tűzte ki célul. A közoktatás szerkezete jelentősen

átalakult, a teljes közoktatást egy évvel meghosszabbították. Az új rendszerben a négy évfolyamos elemi iskola után öt évfolyamos általános iskola következik, majd három évfolyamos középfokú oktatás, amely érettségivel zárul. A törvény értelmében a 9 évfolyamos általános iskolákat gimnáziumnak nevezik át, a hároméves középiskolákat pedig líceumnak, a román mintát követve. A törvény rendelkezései szerint az új rendszert fokozatosan vezetik be (Orosz – Pallay 2024). E programban kiemelt szerepet kap a szülői bevonódás. Az új ukrán iskola (Нова українська школа/NUS) projekt koncepciója arra törekszik, hogy a szülőket aktívabban bevonja az oktatásba, azonban a háborús helyzet miatt e törekvések csak korlátozott mértékben tudtak megvalósulni (Hrynevych et al. 2023). A magyar tannyelvű oktatást tekintve az új oktatási törvény és a reform számos jogszűkítést eredményezett. A törvény a nemzeti kisebbségek anyanyelvű oktatását az óvodai és az elemi iskolai (1-4. osztály) szintekre korlátozta, és előírta, hogy az 5. osztálytól kezdődően fokozatosan át kell térni az ukrán nyelvű oktatásra. Ennek célja, hogy az érettségiig minden tantárgyat ukránul tanuljanak, kivéve az anyanyelv és irodalom tárgyakat, és az érettségit ukrán nyelven, valamint ukrán nyelvből tegyék le. Erre válaszul a Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség kérésére kísérleti jelleggel megengedték a magyar nyelvű oktatás európai integrált modellje («Європейська інтегрована модель школи з угорською мовою навчання») program kipróbálását, melynek célja, hogy szabadon választható tantárgyak keretein belül az oktatási rendszer úgy alakítsa az államnyelvre, anyanyelvre és idegen nyelvre fordítható tanórák számát, hogy azok egyensúlyban legyenek. Az identitás megőrzése érdekében pedig a kötelező tárgyak közé emelik 5-6. osztályban a Magyar népismeret és a Kárpát-medence földrajza tantárgyakat, valamint a 7-9. osztályban A magyar nép története tantárgyat (Orosz – Pallay 2024). A kísérleti program mellett azonban a NUS (Új ukrán iskola) reform is érvényben van, így a szülői bevonódást támogató intézkedések a magyar tannyelvű iskolákban is jelen vannak, az intézmények törekednek arra, hogy ezeket az elveket ők is érvényesítsék és beépítsék mindennapi gyakorlatukba.

Jelen tanulmány célja, hogy feltárja a szülői bevonódás jellemzőit a kárpátaljai magyar közösségben. A kutatás során vizsgáljuk, hogy milyen mértékben és formában vesznek részt a szülők gyermekeik iskolai életében, és milyen tényezők befolyásolják a bevonódást. Emellett a tanulmány célja az is, hogy felhívja a figyelmet a szülői bevonódás jelentőségére, különösen a háborús helyzetre való tekintettel, ahol a szociális és gazdasági kihívások tovább nehezítik a

szülők iskolai részvételét. Az empirikus kutatás során kapott eredmények rávilágítanak arra, hogy a szociodemográfiai háttértényezők hogyan befolyásolják a szülők iskolai életben való részvételét. A kutatás újszerűsége abban rejlik, hogy a szülői bevonódást egy olyan régióban elemzi, ahol egy nagyszabású oktatási reform van kibontakozóban, miközben az országban háborús helyzet is fennáll.

Tanulmányunk elméleti részében ismertetjük a szülői bevonódás fogalmát és feltárjuk azon tényezőket, amelyek hatással lehetnek a szülők iskolai részvételére. A második részben a kutatás módszertani hátterét ismertetjük, amely magában foglalja a kérdőíves felmérés adatait, a minta összetételét, valamint az adatgyűjtés folyamatát három országban (Magyarország, Románia, Ukrajna), különös tekintettel a kárpátaljai magyar szülőkre. A kérdőíves kutatás a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja keretében zajlott, a Debreceni Egyetem Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (MTA-DE-CSATOKK) Pedagógusok szülői elköteleződését erősítő képességének fejlesztése című kutatásának Család és iskola kapcsolata szülői szemmel munkacsoportjában." A harmadik rész az empirikus eredmények elemzésére összpontosít, ahol ismertetjük a vizsgált szülők háttérjellemzőit, majd bemutatjuk a kárpátaljai szülői bevonódás jellemzőit, a szülői részvétel formáit és mértékét, valamint a tényezőket, amelyek befolyásolják a szülők iskolai részvételét. A tanulmány záró részében összefoglaljuk a kutatás fő megállapításait.

## SZÜLŐI BEVONÓDÁS ÉS HATÁSA AZ OKTATÁSI KÖRNYEZETBEN

A szülői önkéntesség az utóbbi évtizedekben egyre nagyobb figyelmet kapott, mivel számos tanulmány (Kocsis et al. 2022; Váradi 2021; Szász 2022) igazolja pozitív hatásait mind a tanulók, mind az oktatási intézmények szempontjából. A szülői elkötelezettség és az iskolai részvétel fejlesztésének módszertanát Epstein dolgozta ki 1987-ben. Epstein arra világított rá, hogy az alacsony státuszú tanulók eredményességének növeléséhez elengedhetetlen a szülők aktív bevonása az iskolaközösségbe. Epstein elmélete szerint az iskolai közösség három alapvető összetevője – a család, az iskola és a helyi közösség – közötti szoros együttműködés alapvető a tanulók sikeressége szempontjából (Epstein 1987; Imre 2017).

Az iskola társadalmi és gazdasági szerepének értelmezésében a szülő-iskola kapcsolaton keresztül különösen fontos a szülői bevonódás fogalma. A szakirodalom számos értelmezést kínál az iskola és a szülők partnerségére vonatkozóan. A témával foglalkozó kutatók, mind

nemzetközi, mind magyarországi kontextusban, különböző fogalmakkal igyekeztek megragadni a szülők iskolai életben való részvételét, mint például a szülői bevonódás, iskolai részvétel, otthoni támogatás (parental involvement, parental participation, parental engagement, parental support) (Nyitrai et al. 2019).

A szülői bevonódásnak több szempontból is jelentős hatása van.

- A szülői bevonódás elősegíti a szülők és tanárok közötti bizalom és kommunikáció erősítését. Ez az együttműködés erősíti az iskolai közösséget, ami által kedvező tanulási környezet jön létre a tanulók számára (Epstein 2001). Anne Henderson és Karen Mapp (2002) tanulmányukban rávilágítanak, hogy azok a diákok, akiknek szülei aktívan részt vállalnak az iskolai életben, eredményesebbek, és körükben jóval kisebb a lemorzsolódók aránya.
- Az iskolai közösség szempontjából a szülői bevonódás elősegíti a társadalmi tőke növekedését. Robert Putnam (2000) elmélete szerint a társadalmi tőke kulcsfontosságú a közösségek működése és fejlődése szempontjából. A szülői önkéntesség révén erősödik az iskolai közösség belső kohéziója, ami hosszú távon hozzájárulhat az oktatási intézmény sikerességéhez és stabilitásához.
- Továbbá kutatások igazolják (Epstein 2001; Jeynes 2005), hogy a szülői bevonódás nem csupán az iskola és a tanulók teljesítményére hat pozitívan, hanem javítja a szülő-gyermek kapcsolatot is. Mindezek alapján elmondható, hogy a szülői bevonódás nem csupán egyéni, hanem közösségi szinten is jelentős hatással bír. Az aktív szülői részvétel nem csak a tanulók számára nyújt támogatást, hanem erősíti az iskolai közösséget, javítja az intézményi légkört, és hozzájárul a közösségi kohézió növekedéséhez is.
- A szülők jelenléte és aktív részvétele az iskolai tevékenységekben növeli a gyerekek motivációját és elkötelezettségét az oktatás iránt.
- A szülői önkéntesség lehetőséget teremt a szülők számára, hogy aktívan részt vegyenek gyermekeik iskolai életében. Ez az együttműködés pozitívan hat a tanulók tanulmányi eredményességére, továbbá hozzájárul a gyermekek érzelmi és szociális fejlődéséhez, növeli a tanulási motivációt, és erősíti az iskola iránti elkötelezettséget.

### *A szülői bevonódást befolyásoló tényezők*

Számos kutatás (Lee – Bowen 2006; Haack 2007; Wang – Fahey 2010; Jafarov 2015). foglalkozott azzal, hogy feltárja a tényezőket, amelyek befolyásolják a szülők aktív részvételét gyermekeik iskolai életében.

E tényezők különböző szociális, gazdasági, kulturális és intézményi aspektusok mentén szerveződnek. A szülők társadalmi háttere és gazdasági státusza jelentős mértékben befolyásolja, hogy milyen mértékben tudnak részt venni gyermekeik iskolai életében. Kutatások kimutatták, hogy a magasabb jövedelemmel és magasabb iskolázottsággal rendelkező szülők gyakrabban vesznek részt az iskolai tevékenységekben, és nagyobb mértékben támogatják gyermekeiket tanulmányaikban (Fan – Chen 2001). Az alacsony jövedelemmel rendelkező szülők viszont gyakran szembesülnek anyagi és időbeli korlátokkal, amelyek akadályozzák bevonódásukat (Hoover-Dempsey – Sandler 1997). Egyes kutatások szerint a lakóhely településtípusát tekintve eltérések mutatkoznak a szülői bevonódást illetően. Yongmin Sun és munkatársai (1994) szerint a szülői bevonódás magasabb vidéken, míg Christa Green és szerzőtársai (2007) arra jutottak, hogy a városi szülők aktívabbak gyermekük iskolai életében a több lehetőség és intenzívebb kapcsolatok miatt. Timothy Keith és munkatársai (1996) viszont úgy találták, hogy a lakóhely településtípusa nem befolyásolja szignifikánsan a szülői bevonódást.

Kutatások (Regnerus et al. 1998; Wang – Fahey 2010) igazolják, hogy a vallásos közösségekben élő szülők nagyobb mértékben vesznek részt önkéntes tevékenységekben, beleértve az iskolai eseményeket is. A vallásos közösségekben gyakran erős a közösségi szellem és az egymás iránti támogatás, ami elősegítheti a szülők aktív részvételét. A vallásos szülők általában nagyobb hangsúlyt fektetnek a közösségi és családi értékekre, ami hozzájárulhat az iskolai bevonódásukhoz. Ezen kívül nemek közötti különbségek is megfigyelhetők a szülői bevonódás terén. E különbségek gyakran a munkahelyi kötelezettségekből adódnak. Az apák általában több időt töltenek munkával, ami miatt kevésbé aktívan vesznek részt a gyermekeik iskolai életében. Ezzel szemben az anyák gyakrabban dolgoznak részmunkaidőben vagy maradnak otthon, ami lehetővé teszi számukra, hogy több időt szánjanak az iskolai tevékenységekre (Grolnick – Slowiaczek 1994).

## A TANULMÁNY CÉLJA ÉS MÓDSZEREI

A kérdőíves kutatás a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja keretében zajlott, a Debreceni Egyetem Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (MTA-DE-CSATOKK) Pedagógusok szülői elköteleződését erősítő képességének fejlesztése című kutatásának Család és iskola kapcsolata szülői szemmel munkacsoportjában.

A kutatás célcsoportját általános iskola felső tagozatán, gimnáziumban, valamint a szakgimnáziumban, szakképzési intézetben tanuló diákok szülei alkották. A szülők kiválasztásának kritériumai közé tartozott, hogy elsődleges szerepet töltsenek be gyermekük nevelésében. Egy családból egy szülő töltötte ki a kérdőívet.

Kutatásunk során papír alapú kérdőíves módszert alkalmaztunk 2023. március és június között. A mintavétel többlépcsős, csoportos mintavételi eljárással történt. Az első lépésben az iskolatípusok, a második lépésben az évfolyamok alapján választottuk ki a szülőket. A kérdőíves kutatás három országban zajlott: Magyarországon, Romániában (Erdély) és Ukrajnában (Kárpátalja). A teljes minta 960 főből állt, melynek eloszlása a következő: Magyarország 61,3% (N=588), Erdély 26% (N=250 fő), Kárpátalja 12,7% (N=122 fő). Jelen tanulmányban a kárpátaljai eredmények kerülnek bemutatásra, megvizsgáljuk, hogy melyek azon tényezők, amelyek szignifikánsan hatnak a szülői bevonódásra.

A kutatás célja, hogy átfogóan feltárjuk a szülői bevonódás jellemzőit a kárpátaljai magyar közösségben. Megvizsgáljuk, hogy milyen mértékben és formában vesznek részt a szülők gyermekeik iskolai életében, és milyen tényezők befolyásolják ezt a bevonódást az *új ukrán iskola* nevű reform és az Ukrajnában dúló háború árnyékában.

## EREDMÉNYEK

### *A szülői minta bemutatása*

A kérdőívet 122 kárpátaljai szülő töltötte ki, döntő többségben (93,4 százalék) az édesanyák. Fentebb utaltunk rá, hogy az anyákra gyakrabban jellemző a szülői bevonódás (Grolnick – Slowiaczek 1994), feltehetően ők az ezt érintő kérdésekre is szívesebben válaszolnak. A megkérdezett szülők átlagéletkora 42 év (1982-es születésűek). A válaszadók életkora 30 és 51 év között mozog, és többségük házasságban él, két gyermeket nevel. A megkérdezett

szülők többsége falusi környezetben él, kisebb arányban vannak a városi és a megyeszékhelyi lakosok (1 táblázat).

1. táblázat. A megkérdezett kárpátaljai magyar szülők szociodemográfiai jellemzői

A válaszadó neme	férfi	6,6%
	nő	93,4 %
Átlagéletkora	Legfiatalabb	30 év (sz. 1994)
	Legidősebb	51 év (sz. 1973)
	Átlag	41 év (sz. 1983)
Családi állapota	Házas	90%
	Elvált	2,5%
	Özvegy	3,3%
	Egyedülálló	1,7%
	Egyéb	2,5%
Gyermekeinek száma	1 gyermek	16,8%
	2 gyermek	49,6%
	3 gyermek	26,1%
	3+ gyermek	7,5%
Lakóhelyének településtípusa	Falu	54,5%
	Város	38,3%
	Megyeszékhely	7,2%
Válaszadó iskolai végzettsége	Diplomás	56,7%
	Szakközépiskola (érettségivel)	31,7%
	Szakmunkás	7,5%
	9. osztály	3,3%
	PhD	0,8%
Szülőtárs iskolai végzettsége	Diplomás	24,2%
	Szakközépiskola (érettségivel)	50,9%
	Szakmunkás	15,8%
	9. osztály	5,8%
	PhD	3,3%
Válaszadó munkaerőpiaci helyzete	Foglalkoztatott	69,2%
	Háztartásbeli	20,8%
	GYES	4,2%
	Közmunkás	5,8%
Szülőtárs munkaerőpiaci helyzete	Foglalkoztatott	70%
	Munkanélküli	9,1%
	Közmunkás	4,2%
	Egyéb	16,7%
Család anyagi helyzete	Közepes anyagi helyzet	70,8%
	Jó anyagi helyzet	24,2%
	Nehézségek	3,3%
	Nagyon nehéz helyzet	1,7%
A válaszadó nemzetisége	Magyar	95,1%
	Cigány/Roma	1,6%
	Román	0,8%
	Egyéb	2,5%
A válaszadó vallásossága	Vallásos, egyháza tanítását igyekszik követni	70%
	Maga módján vallásos	26,7%
	Nem tudja	2,5%
	Nem vallásos	0,8%

Forrás: saját szerkesztés DE-CSATOKK adatbázis alapján

Pusztai Gabriella (2011), továbbá Engler Ágnes (2011) rámutat, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők nagyobb valószínűséggel vesznek részt iskolai rendezvényeken és nagyobb mértékben támogatják gyermekeik tanulmányait. A szülők több mint fele diplomás, míg a szülőtársak esetében az érettségit adó szakközépiskolai végzettség a leggyakoribb. A foglalkoztatottság magas mindkét csoportban, de vannak háztartásbeliek és munkanélküliek is. A legtöbben közepes anyagi helyzetben vannak, és a kárpátaljaiak körében magas azok aránya, akiknek alacsony az egy főre jutó jövedelme, ami az alacsony ukrajnai minimálbérrel magyarázható. A vizsgált országok közül a kárpátaljaiak esetében a legmagasabb azok aránya, akiknek 70 000 Ft alatt van az egy főre eső átlagos havi nettó jövedelem. Ennek egyik oka, hogy Ukrajnában az általános jövedelmi szint és a minimálbér alacsonyabb, mint az Európai Unió tagországaiban. A mérés idején, 2023 tavaszán az ukrajnai minimálbér 6700 hrivnya volt, ami hozzávetőlegesen 70 000 forintnak felel meg. A megkérdezettek 20 százalékánál 70 000-100 000 forint közötti az egy főre jutó havi átlagos jövedelem, 20 százalék esetében 100 000-160 000 forint közötti ez az összeg, 8,3 százalék esetében 160 000-200 000 forint, 12,5 százaléknál 200 000 forint fölötti, 17,5 százalék pedig nem válaszolt a kérdésre. A válaszadók többsége magyarnak vallja magát, és erős vallásosság jellemzi őket, amely növeli az önkéntesség esélyét (Becker – Dhingra 2001; Tienen et al. 2011; Pallay 2024).

### *A szülők iskolai részvétele a vizsgált régióban*

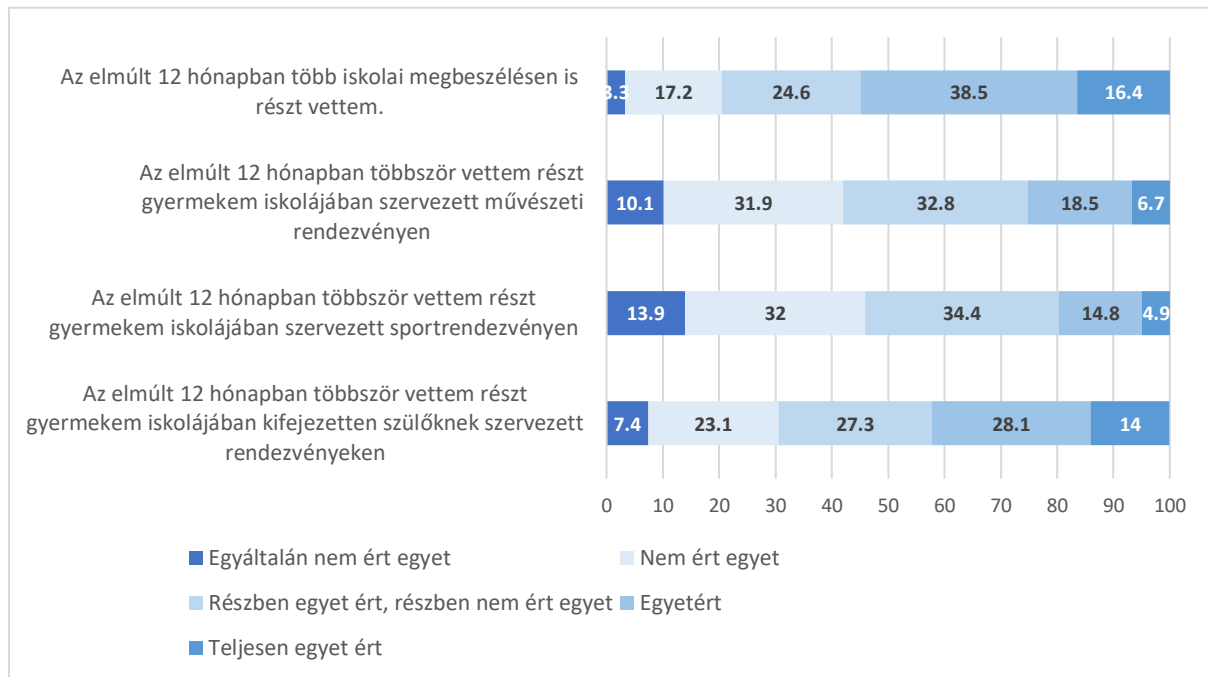
Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy a kárpátaljai szülők körében mennyire gyakori a szülői bevonódás az iskolában. A szülőknél egy ötfokú Likert-skálán<sup>2</sup> kellett megjelölniük, hogy mennyire értenek egyet a szülői bevonódás itemeivel<sup>3</sup>. Az eredmények azt mutatják, hogy a szülők legnagyobb arányban az iskolai megbeszéléseken vettek részt, ahol több mint felük (54,89 százalék) aktívan részt vett az iskolai rendezvényeken. Ezzel szemben a sportrendezvényeken való részvétel kevésbé volt népszerű, mindössze 4,9 százalék nyilatkozott úgy, hogy jelen van az iskolai sporteseményeken. Az iskolai és művészeti rendezvényeken való részvétel is mérsékeltebb volt.

---

<sup>2</sup> Ahol 1 = egyáltalán nem értek egyet; 5 = teljesen egyetértek válaszlehetőség volt.

<sup>3</sup> Az elmúlt 12 hónapban többször vettem részt gyermekem iskolájában kifejezetten szülőknél szervezett rendezvényeken; Az elmúlt 12 hónapban többször vettem részt gyermekem iskolájában szervezett sportrendezvényen; Az elmúlt 12 hónapban többször vettem részt gyermekem iskolájában szervezett művészeti rendezvényen; Az elmúlt 12 hónapban több iskolai megbeszélésen is részt vettem.

1. ábra. Iskolai eseményeken való szülői részvétel különböző formái (N=122) a válaszok százalékában

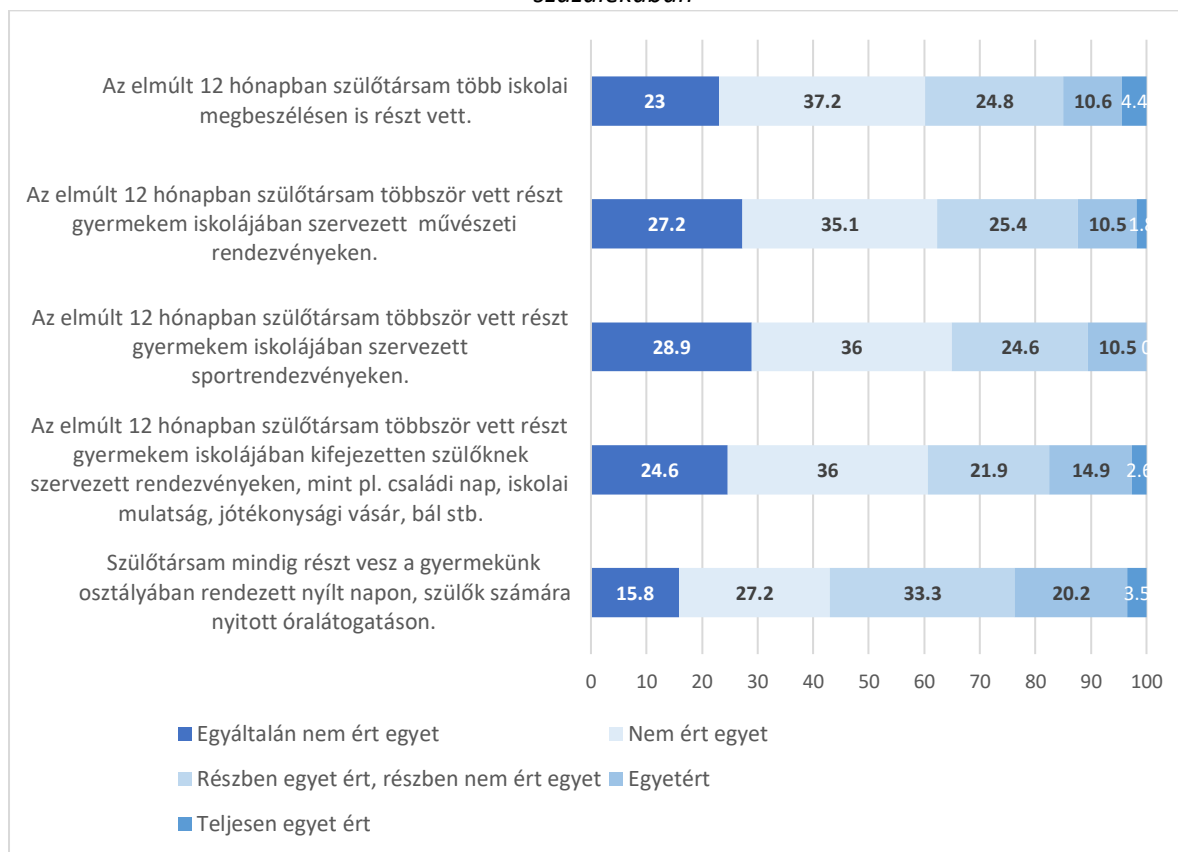


Forrás: saját szerkesztésű ábra DE-CSATOKK adatbázis alapján.

Kutatásunk arra is kiterjedt, hogy a szülőktársak mennyire aktívak az iskolai bevonódás terén. A kárpátaljai mintában a szülőktárs részvétele a különböző iskolai tevékenységekben jóval alacsonyabb az anyák részvételénél.

Ahogy fentebb is említettük, ennek oka, hogy az országban dúló háború és katonai besorozások miatt jelentősen megnövekedett a férfiak körében már addig is népszerű külföldi munkavállalás. A megkérdezettek 10,6 százaléka szerint vesznek részt a szülőktársak az iskolai megbeszéléseken. Mindössze 3,5 százalékuk vett részt szülők számára szervezett nyílt napokon. A szülőknek szervezett rendezvényeken a szülőktársak 24,6 százaléka egyáltalán nem vett részt, 36 százalékuk nem vett részt aktívan, 21,9 százalékuk csak részben vett részt, míg csupán 2,6 százalékuk vett részt teljes mértékben. A szülőktársak 28,9 százaléka egyáltalán nem vett részt sportrendezvényeken, és mindössze 10,5 százalékuk vett részt ezeken a rendezvényeken. A szülőktársak 27,2 százaléka nem volt a művészeti rendezvényeken, és 23 százalék egyáltalán nem látogatta az iskolai megbeszéléseket sem.

2.ábra. A szülőtársak részvétele az iskolai eseményeken és tevékenységekben (N=122) a válaszok százalékában

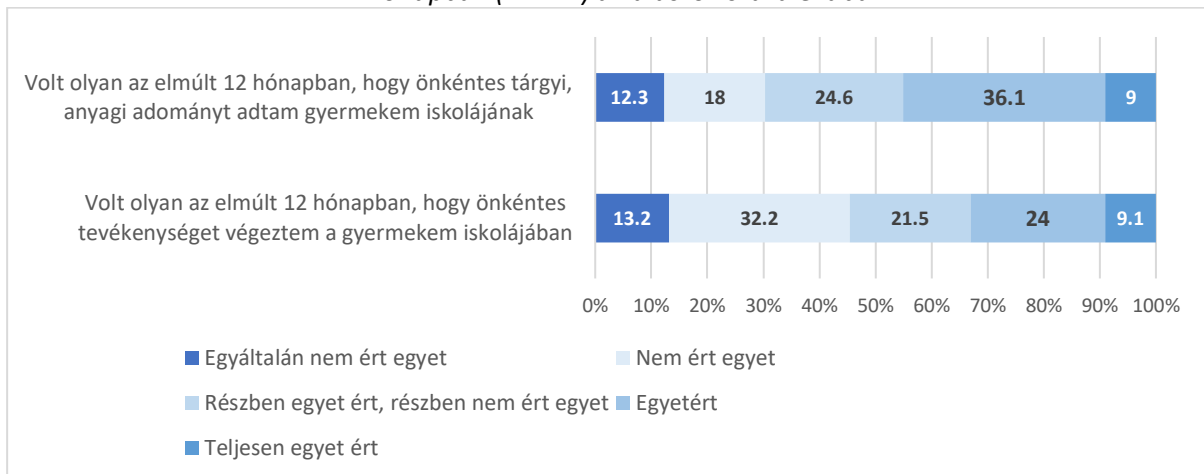


Forrás: saját szerkesztésű ábra DE-CSATOKK adatbázis alapján.

### A szülői önkéntesség és az adományozói magatartás jellemzői a kárpátaljai szülők körében

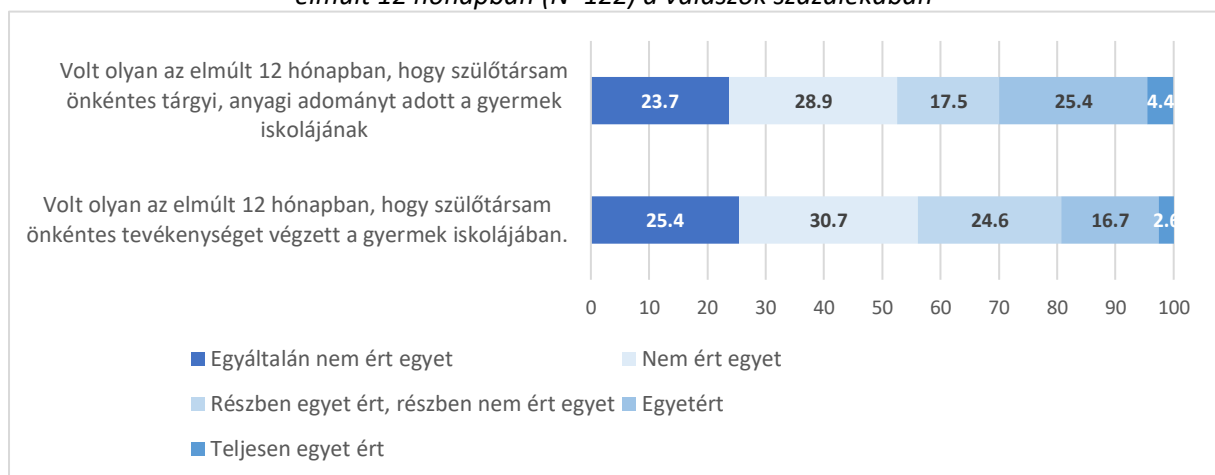
Az elmúlt 12 hónapban a szülők egy jelentős része (32,2százalék) nem vett részt önkéntes tevékenységben, míg 24 százalékuk végzett ilyen jellegű tevékenységet. Az önkéntes tárgyi vagy anyagi adományozás viszonylag magas támogatottságot mutatott, a szülők 36,1 százaléka aktívan részt vett az adományozásban. Az adatok arra engednek következtetni, hogy a szülők gyakrabban nyújtanak anyagi támogatást, mintsem hogy személyesen vennének részt önkéntes tevékenységekben. Ennek hátterében az állhat, hogy Ukrajnában háború zajlik, s emiatt a korábbihoz képest jóval kevesebb program engedélyezett (bálok, családi napok, iskolai mulatságok stb.), továbbá sok szülő, különösen az apák, külföldön tartózkodnak. Számos esetben az anyák is távol vannak, vagy ingáznak, s a gyermekeket a nagyszülők nevelik. Az itthon maradt anyákra gyakran az apák feladatai is ráhárulnak, ami miatt nincs idejük részt vállalni az iskolai tevékenységekben és önkéntes munkákban.

3.ábra. A szülők önkéntes tevékenységben és adományozásban való részvételének mértéke az elmúlt 12 hónapban (N=122) a válaszok százalékában



Forrás: saját szerkesztésű ábra DE-CSATOKK adatbázis alapján.

4.ábra. A szülőtársak iskolai önkéntességi tevékenységben és adományozásban való részvétele az elmúlt 12 hónapban (N=122) a válaszok százalékában



Forrás: saját szerkesztésű ábra DE-CSATOKK adatbázis alapján.

A szülőtársak esetében a magasabb részvételi arány az anyagi vagy tárgyi adományozásban mutatkozik, 25,4 százalékuk aktívan részt vett ilyen tevékenységben az elmúlt 12 hónapban. Ez az egyetlen részvételi forma, amelyet az apák külföldről is meg tudnak tenni. Az önkéntes tevékenységek esetében ez az arány 16,7 százalék. Az eredmények arra engednek következtetni, hogy az iskolai közösségekben a háborús helyzet miatt a szülői bevonódást támogató oktatási reform ellenére is kihívást jelent a szülők széles körű bevonása.

### Az iskolai szülői bevonódást befolyásoló tényezők

Egyik fő kérdésünk az volt az elemzés során, hogy melyek azok a tényezők, amelyek szignifikánsan hatnak a szülői bevonódásra. Eredményeink alapján a vallásosság, a lakóhely

típusa, valamint az anyagi helyzet jelentős hatással vannak a kárpátaljai szülők iskolai bevonódásának különböző formáira, bár mindegyik tényező eltérő mértékben befolyásolja e folyamatot.

A kárpátaljai mintában a szülői bevonódás itemeit összevetve a vallásossággal, négy helyen mutatható ki szignifikáns különbség (2. táblázat). Ez arra utal, hogy a vallásosság olyan tényező, amely jelentős hatást gyakorol a szülői bevonódásra. Azok a szülők, akik vallásosak, és egyházuk tanítását igyekeznek követni, átlag feletti mértékben vettek részt az elmúlt 12 hónapban a gyermekük iskolájában kifejezetten szülőknek szervezett rendezvényeken ( $p=0,000$ ), továbbá szignifikáns különbség tapasztalható a különböző vallási beállítottságú szülők között az iskolai megbeszéléseken való részvételben is ( $p=0,028$ ). Ezen kívül a különböző vallási beállítottságú szülők között szignifikáns különbségek vannak az iskolában végzett önkéntes tevékenységek terén is ( $p=0,000$ ), valamint az adományozási tevékenységek terén is jelentős különbségek tapasztalhatók a különböző vallási beállítottságú szülők között ( $p=0,000$ ). A kapott eredmények alapján elmondható, hogy a vallásos szülők nagyobb valószínűséggel vesznek részt az iskolai rendezvényeken, iskolai megbeszéléseken, önkéntes tevékenységekben és adományozási tevékenységekben is, mint nem vallásos társaik. Eredményeink összhangban vannak Mark Regnerus és munkatárai (1998), valamint Lily Wang és Didi Fahey (2010) megállapításaival, miszerint a vallásos közösségekben élő szülők gyakran nagyobb mértékben vesznek részt önkéntes tevékenységekben, beleértve az iskolai eseményeket is.

Elemzésünk során kirajzolódott, hogy a mintába bekerült kárpátaljai szülők iskolai bevonódását jelentősen befolyásolja a lakhely településtípusa (3. táblázat). A településtípus és a szülői bevonódás itemeit összevetve két helyen találtunk szignifikáns eltérést. A megyeszékhelyen élő szülők átlag feletti mértékben vettek részt az elmúlt 12 hónapban a gyermekük iskolájában szervezett művészeti programokon ( $p=0,050$ ), továbbá anyagi támogatást is a megyeszékhelyen élők tudtak átlag feletti mértékben nyújtani az iskola számára ( $p=0,000$ ). A megyeszékhelyeken és megyei jogú városokban élő szülők aktívabbak mind a rendezvényeken való részvételben, mind az adományozásban, mint a kisebb településeken élő társaik. Itt Green és munkatársai (2007) következtetéseivel értünk egyet, akik megállapították, hogy a városi környezetben élő szülők nagyobb mértékben vesznek részt gyermekeik iskolai életében, mint a vidéken élők. Feltehetően az Ungváron élő szülők

tehetősebbek is vidéken élő társaiknál, így anyagilag is jobban tudják támogatni a gyermekeik iskoláit.

2. táblázat. A szülők vallásosságának összefüggése a szülői bevonódás egyes típusaival

	Vallásos vagyok, egyházam tanítását igyekszem követni	Vallásos vagyok a magam módján	Nem tudom megmondani, hogy vallásos vagyok-e	Nem vagyok vallásos	Határozot tan nem vagyok vallásos	F	Sig	N
Az elmúlt 12 hónapban többször vettem részt gyermekem iskolájában kifejezetten szülőknek szervezett rendezvényeken	3,18	3,15	2,91	2,53	2,64	5,561	0,000	119
Az elmúlt 12 hónapban több iskolai megbeszélésen is részt vettem	2,68	2,84	3,53	2,28	2,35	2,722	0,028	120
Az elmúlt 12 hónapban önkéntes tevékenységet végeztem gyermekem iskolájában	3,54	3,53	3,26	2,69	3,08	6,464	0,000	119
Az elmúlt 12 hónapban önkéntes tárgyi, anyagi adományt adtam gyermekem iskolájának	3,03	2,76	2,65	2,58	2,51	5,177	0,000	120

Forrás: saját szerkesztésű ábra DE-CSATOKK adatbázis alapján.

3. táblázat. Szülői bevonódás településtípus szerint

	Megyeszékhely, megyei jogú város	Város	Község, falu	F	Sig	N
Az elmúlt 12 hónapban többször vettem részt gyermekem iskolájában szervezett művészeti rendezvényen	2,44	2,40	1,95	2,941	0,050	117
Az elmúlt 12 hónapban önkéntes tárgyi, anyagi adományt adtam gyermekem iskolájának	3,08	2,48	2,01	9,811	0,000	120

Forrás: saját szerkesztésű ábra DE-CSATOKK adatbázis alapján.

Eredményeink azt mutatták, hogy a szülői bevonódást a szülők anyagi helyzete is szignifikánsan befolyásolja (4. táblázat). Azok a szülők, akik jobb anyagi helyzetben vannak (mindenük megvan, és jelentősebb kiadásokra is telik), nagyobb arányban vettek részt szülőknek szervezett rendezvényeken ( $p=0,022$ ), sportrendezvényeken ( $p=0,050$ ), önkéntes tevékenységekben ( $p=0,050$ ) és adományozásban ( $p=0,031$ ). Az anyagi nehézségekkel küzdő szülők, akik esetében előfordul, hogy mindennapi kiadásaikat sem tudják fedezni, kevésbé

aktívak ezekben a tevékenységekben. Az adatok alapján világosan látszik, hogy az anyagi helyzet jelentős befolyásoló erővel bír a szülői bevonódás tekintetében, ami arra utal, hogy a gazdasági nehézségek gátat szabhatnak a szülők iskolai részvételének és támogatásának. Eredményeink alátámasztják Kathleen Hoover-Dempsey és Howard Sandler (1997) megállapításait, miszerint az alacsony jövedelemmel rendelkező szülők gyakran szembesülnek anyagi és időbeli korlátokkal, amelyek akadályozzák bevonódásukat.

4. táblázat. A szülők anyagi helyzetének hatása az iskolai tevékenységekben való részvételükre

	Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik	Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg	Előfordul, hogy mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni	Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk mindennapi szükségleteinkre	F	Sig	N
Az elmúlt 12 hónapban többször vettem részt gyermekem iskolájában kifejezetten szülőknek szervezett rendezvényeken	2,76	2,27	1,25	1,50	3,337	0,022	112
Az elmúlt 12 hónapban többször vettem részt gyermekem iskolájában szervezett sportrendezvényen	2,34	2,16	1,00	1,50	2,645	0,050	
Az elmúlt 12 hónapban önkéntes tevékenységet végeztem gyermekem iskolájában	2,42	2,25	1,04	1,50	6,661	0,050	
Az elmúlt 12 hónapban önkéntes tárgyi, anyagi adományt adtam gyermekem iskolájának	2,92	2,53	1,00	2,50	3,080	0,031	

Forrás: saját szerkesztésű ábra DE-CSATOKK adatbázis alapján.

## ÖSSZEGRÉS

A kárpátaljai magyar közösségben végzett kutatás célja a szülői bevonódás jellemzőinek átfogó feltárása volt, különös tekintettel arra, hogy a szülők milyen mértékben és formában vesznek részt gyermekeik iskolai életében, továbbá milyen tényezők befolyásolják a bevonódást az *Új ukrán iskola (NUS)* reform és az Ukrajnában dúló háború árnyékában. Elemzésünk során kirajzolódott, hogy az anyák lényegesen aktívabbak a szülői bevonódásban, mint az apák. Ez a tendencia összhangban áll a nemzetközi szakirodalommal, amely szerint az anyák általában többet foglalkoznak gyermekeik iskolai életével, részben azért, mert gyakrabban dolgoznak részmunkaidőben vagy maradnak otthon (Grolnick – Slowiaczek 1994). Az ukrain háborús

helyzet tovább súlyosbítja ezt a trendet, mivel sok esetben az apák külföldön tartózkodnak, vagy akár mindkét szülő távol van, és a nagyszülők veszik át a gyereknevelést. Ennek eredményeképpen az otthon maradt anyákra hárulnak az apák feladatai is, ami korlátozza az iskolai bevonódás lehetőségeit.

A kutatás eredményei alapján megállapítható, hogy a vallásosság, a lakóhely típusa és az anyagi helyzet különböző mértékben, de szignifikáns hatással vannak a szülői bevonódás különböző formáira. Különösen a vallásosság mutatott erős összefüggést a szülői bevonódással, hiszen a vallásos szülők nagyobb arányban vesznek részt az iskolai eseményeken, támogatják gyermekeik tanulmányait, és aktívabban kapcsolódnak be az iskolai közösség életébe.

Hasonlóképpen a városokban, különösen a megyeszékhelyeken élő szülők jobban bevonódnak az iskolai tevékenységekbe és az iskolai önkénteskedésbe, valamint nagyobb arányban adományoznak az iskola számára, ami részben az iskolák által kínált több lehetőségnek, a szülők közötti intenzívebb kapcsolattartásnak és a jobb anyagi körülményeknek köszönhető.

Az anyagi helyzet is jelentős szerepet játszik a szülői bevonódásban, mivel a jobb anyagi helyzetben lévő családok több erőforrással rendelkeznek ahhoz, hogy részt vegyenek az iskolai eseményeken és támogassák gyermekeik oktatását. A kárpátaljai szülők körében azonban a háborús helyzet jelentős akadályokat gördít a bevonódás elé. Sok szülő, különösen az apák, külföldön vállalnak munkát, ami megnehezíti, egyes esetekben lehetetlenné teszi számukra az iskolai közösségben való aktív részvételt. Az otthon maradt anyákra így még nagyobb teher hárul.

Az anyagi helyzet fontos tényezőként jelent meg a kutatásban. Az alacsonyabb jövedelemmel rendelkező szülők kevesebb erőforrással rendelkeznek ahhoz, hogy aktívan részt vegyenek az iskolai eseményeken és támogassák gyermekeiket. Kárpátalja esetében különösen alacsony az egy főre eső havi nettó jövedelem, ami részben magyarázható az alacsonyabb minimálbérrel és a kisebb jövedelmekkel, valamint azzal, hogy Ukrajna nem EU-tag. Mindez arra enged következtetni, hogy az anyagi korlátok akadályozhatják a szülői részvételt az iskolai életben.

A kutatás rávilágít, hogy a szülői bevonódás és az iskolai részvétel mértékét és formáit számos tényező befolyásolja, amelyek közül Kárpátalján a vallásosság, az anyagi helyzet és a lakóhely típusa bír kiemelt jelentőséggel. Annak ellenére, hogy az országban bevezetésre került egy szülői bevonódást támogató oktatási reform, a már több mint két éve tartó háborús események jelentős mértékben korlátozzák a szülők részvételét gyermekeik iskolai életében.

Az eredmények azt sugallják, hogy a szülői bevonódás támogatása érdekében fontos figyelembe venni e tényezőket, és megfelelő támogatást nyújtani a szülőknek. A kutatás továbbvitelét illetően számos irány határozható meg. Érdemes lenne figyelembe venni a kapcsolati tőke hatását, különösen azt, hogy a szülők mennyire támaszkodnak barátaikra, rokonaikra vagy a közösségre gyermekeik iskolai életében. A háborús helyzet miatt szétszakított családok szempontjából a digitális kommunikációs eszközök használatának szerepe is érdekes kérdés a szülői bevonódást tekintve.

## IRODALOM

Bailey, Tyler (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.

Becker, Penny Edgell – Dhingra, Pawan H. (2001): Religious involvement and volunteering: Implications for civil society. *Sociology of Religion*, 62(3) pp. 315-335. DOI: 10.2307/3712353

Epstein, Joyce L. (1987): Toward a theory of family–school connections: Teacher practices and parent involvement. In: Hurrelmann, Klaus – Kaufman, Franz-Xaver – Loel, Friedrich (eds.): *Social intervention: Potential and constraints. Prevention and intervention in childhood and adolescence*. Oxford: Walter De Gruyter, pp. 121-136.

Epstein, Joyce L. (2001): *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder: Westview Press.

Epstein, Joyce L. – Sanders, Mavis G. – Simon, Beth S. – Salinas, Karen Clark – Jansorn, Natalie Rodriguez – Van Voorhis, Frances L. (2002): *School, family, and community partnerships: Your handbook for action (2nd ed.)*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Engler Ágnes (2011): *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Budapest: Gondolat.

Fan, Xitao – Chen, Michael (2001): Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>

Grolnick, Wendy S. – Slowiaczek, Maria L. (1994): Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1) pp. 237-252. DOI:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x

Green, Christa L. – Walker, Joan M. T. – Hoover-Dempsey, Kathleen V. – Sandler, Howard M. (2007): Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99(3) pp. 532-544. DOI: /10.1037/0022-0663.99.3.532

Haack, Mary Kelly (2007): *Parents and teachers' belief about parental involvement in schooling* (Doctoral dissertation). University of Nebraska. Retrieved from Digital Commons.

Henderson, Anne T. – Mapp, Karen L. (2002): *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*. Arlington: National Center for Family & Community Connections with Schools.

Hoover-Dempsey, Kathleen V. – Sandler, Howard M. (1997): Parental Involvement in Children's Education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2) pp. 310-331.

DOI: <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>

Hrynevych, Lillia – Linnik, Olena – Herczyński, Jan (2023): The new Ukrainian school reform: Achievements, developments and challenges. *European Journal of Education*, 58(4) pp. 542-560.

DOI: 10.1111/ejed.12583

Imre Nóra (2017): A szülői részvétel szerepe a tanulók iskolai pályafutásának alakulásában (Doktori disszertáció). Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi kutatások doktori programja.

Jafarov, Javid (2015): Factors affecting parental involvement in education: The role of social class. *Educational Studies*, 41(2) pp. 147-165.

Jeynes, William H. (2005): A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40. pp. 237-269.

DOI: 10.1177/004208590527454

Keith, Timothy Z. – Keith, Patricia B. – Quirk, Kimberly J. – Cohen-Rosenthal, Ellen – Franzese, Bettina (1996): Effects of parental involvement on achievement for students who attend school in rural America. *Journal of Research in Rural Education*, 12(2) pp. 55-67.

<https://jrre.psu.edu/volume/12> Letöltve: 2024.08.23.

Kocsis Zsófia – Markos Valéria – Fazekas Elek – Pusztai Gabriella (2022): Az önkéntesség mint a szülők iskolai bevonódásának egy formája – szisztematikus szakirodalmi elemzés eredményének bemutatása. *Önkéntes Szemle*, 2(4) pp. 57-87. DOI: 10.53585/OnkSzem.2022.4.57-87

Lee, Jung-Sook – Bowen, Natasha K. (2006): Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2) pp. 193-218.

DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312043002193>

Nyitrai Erika – Harsányi Szabolcs Gergő – Koltói Lilla – Kovács Dóra – Kövesdi Andrea – Nagybányai-Nagy Olivér – Simon Gabriella – Smohai Máté – Takács Nándor – Takács Szabolcs (2019): Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7(2) pp. 7-28.

DOI: 10.12663/PSYHUNG.7.2019.2.2.

Orosz Ildikó – Pallay Katalin (2024): Úton az európai oktatáshoz. A kárpátaljai magyar tannyelvű közoktatási intézmények számára kialakított innovációs oktatási modell létrejötte és első tapasztalatai. In: Pusztai Gabriella – Engler Ágnes – Hrabéczy Anett – Bencze Ádám (szerk.): *Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban Tanulmányok Kozma Tamás tiszteletére*. Debrecen: CHERD-H, pp. 27-47.

Pallay Katalin (2024): *Mobilitás, karrierépítés, integráció. A Balassi Intézet kárpátaljai hallgatói*. Debrecen: CHERD-H.

Putnam, Robert D. (2000): *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Touchstone Books/Simon & Schuster. DOI: 10.1145/358916.361990

Pusztai Gabriella (2011): *A társadalmi tőke és az iskolai eredményesség. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.

Regnerus, Mark D. – Smith, Christian – Sikkink, David (1998): Who gives to the poor? The influence of religious tradition and political location on the personal generosity of Americans toward the poor. *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37(3) pp. 481-493. DOI:10.2307/1388055

Sun, Yongmin – Hobbs, Daryl – Elder, William – Li, Yuanzhang (1994): Multi-level analyses of television viewing among high school students—A contrast between non-metropolitan rural and other communities. *Journal of Research in Rural Education*, 10(2) pp. 97-107.

<https://jrre.psu.edu/volume/10> Letölve: 2024.08.23.

Szász Mária Magdolna (2022): Az iskola életébe való szülői bevonódás akadályai egy székegyfalvi rurális település mintáján. *Metszetek*, 11(3) pp. 103-122.

DOI: <https://doi.org/10.18392/metsz/2022/3/6>

Tienen, Marike van – Scheepers, Peer – Reitsma, Jan – Schilderman, Hans (2011): The role of religiosity for formal and informal volunteering in the Netherlands. *Voluntas*, 22, pp. 365-389.

DOI: 10.1007/s11266-010-9160-6

Váradí Rita (2021): Az önkéntesség alakulása Magyarországon a 2010-es években – A Központi Statisztikai Hivatal munkaerő-felmérésének 2011-2019 közötti kiegészítő felvételei alapján. *Önkéntes Szemle*, 1(4) pp. 3-38. DOI: <https://doi.org/10.53585/onkszem.2021.4.3-38>

Wang, Lily – Fahey, Didi (2010): Parental volunteering: The resulting trends since No Child Left Behind. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(6) pp. 1113-1131. DOI: 10.1177/0899764010386237

## ESETTANULMÁNY AZ ISKOLAI SZÜLŐI BEVONÓDÁSRÓL ÉS ÖNKÉNTES TEVÉKENYSÉGEKRŐL KÉT WALDORF ISKOLA PÉLDÁJÁN KERESZTÜL

SOMOS MAGDOLNA<sup>1</sup>

---

### Absztrakt

Az alternatív pedagógia elterjedése a XX. században kezdődött Európában. A legelsőik között jött létre a Waldorf-iskola 1919-ben Németországban, amely Rudolf Steinerhez és a mögötte álló filozófiához – az antropozófiához – kötődik. A mai digitális forradalomban egy olyan pedagógia, amely a gyermeket és a természetet állítja újra középpontba, nagyon megosztja a társadalmat. Azok a családok, akik végül ezekbe az iskolákba íratják be a gyerekeiket, tudatosan vállalják a Waldorf életformát, aminek az iskolán kívül is vannak „követelményei”, hiszen nem csak a gyerek, hanem az egész család „felvételizik”.

Az esettanulmány célja amellet, hogy leíró módon bemutassa két Waldorf iskola jellegzetességeit, a szülők szerepére koncentrál, hiszen az iskola egész működése során a legteljesebb mértékben számít a szülői támogatásra és függ is tőle. Ez azonban nem csak és nem elsősorban anyagi támogatást jelent, hanem a szülők aktív részvételét az iskoláskorú gyermekek oktatási folyamatában. Az esettanulmány az iskolai szülői önkéntességet – mint a szülői bevonódás egyik megnyilvánulási formáját – vizsgálja a Waldorf iskolákban. Míg a hazai alternatív pedagógiáról, a Waldorf-mozgalomról már számos szakirodalom elérhető, illetve több kutatás is zajlik szülői bevonódás témájában, ennek az önkéntes alapon történő szerveződéséről, illetve a kifejezetten a Waldorf intézményekben meglévő gyakorlatáról még kevés az empiria. Ez adja a tanulmány fontosságát és újdonságértékét. E feltáró esettanulmány azt a kutatási kérdést vizsgálja, hogy a Waldorfos szülők mennyi és milyen önkéntes tevékenységet végeznek gyermekük intézményében, illetve miként éri el az intézmény, és annak osztálytanítója, hogy a szülők aktívan és szívesen vegyenek részt az iskola életében. A tanulmány módszertana másodlagos adatgyűjtésen alapult. A két vizsgált iskolára jellemző, hogy a szülői kör felsőfokú – elsősorban bölcsészettudományi – végzettséggel rendelkezik és fontosnak tartják gyermekeik biztonságát, valamint a család és az iskola közötti szoros partnerséget, melyben a „dedikáció” és a „gondoskodás” jelenik meg. A szülők és az intézmény kiegyensúlyozott módon osztják meg feladataikat, amelyek azonban nagy idő- és energiaigényeket támasztanak a szülőkkel szemben. Ennek pozitív eredménye a szülők felőli magas bizalmi szint kiépítése az iskola iránt.

*Kulcsszavak:* alternatív oktatás, Waldorf-pedagógia, szülői bevonódás, iskolai szülői önkéntesség, másodlagos adatgyűjtés

---

<sup>1</sup>Somos Magdolna, Waldorf tanár, középiskolai angoltanár, közgazdász (nemzetközi kapcsolatok szakértő), PhD hallgató, Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program.

## A case study on parental involvement and volunteering in schools through the example of two Waldorf schools

Magdolna Somos

### Abstract

Alternative pedagogy began to spread in Europe in the 20th century. The Waldorf School was one of the first schools established in Germany in 1919, linked to Rudolf Steiner and the philosophy behind him – anthroposophy.

In today's digital revolution such a pedagogy that is refocusing on the child and nature is very dividing. Families who end up applying to a Waldorf school, consciously undertake the Waldorf's way of life, which also has 'requirements' outside the school because not only the child but the whole family is recruited.

The aim of the present case study is not only to introduce the characteristics of Waldorf schools in a descriptive way, but to focus on the role of parents, as the school counts and depends on parental support for its existence and operation. However, this support is not only, and not primarily, material.. The case study considers parental school involvement as a form of volunteering. Whereas there is a growing number of studies on alternative pedagogy, there is still little empirical research about the Waldorf movement and parental involvement in Waldorf institutions. This gap gives the importance and novelty of this study. As some elements of the Waldorf pedagogy have already been adopted by public and private schools even in Hungary, we assume that the successful elements of parental involvement and the promotion of volunteering could also be emulated. This initial exploratory case study examines the form and quantity of the involvement of Waldorf parents at their child's institution, and on the other hand, how the school and the class teacher can reach out for the parents for their active participation in the school's life. The methodology of the study was based on secondary data collection.

In the two schools studied the parents have received tertiary education, mainly in humanities, and they value the safety of their children and the close partnership between family and school. They have a strong sense of 'dedication' and 'care'. There is a balance of shared responsibilities between parents and the institution, but these place great demands on parents' time and energy. A positive result of this is the development of a high level of trust in the school on the part of parents towards the school.

*Keywords:* alternative education, Waldorf pedagogy, parental involvement, parental school volunteering, secondary data collection

---

## BEVEZETÉS

Magyarországon 1926 és 1933 között működött az első Waldorf-iskola a Kissvábhegyen. A Kissvábhegyi iskola bezárását követően 55 éven keresztül, egészen 1988-ig nem volt lehetőség Magyarországon Waldorf-intézmény létrehozására.<sup>2</sup> Ekkor nyitotta meg újra kapuit a Solymári Waldorf Óvoda majd nem sokkal később az iskola. Az elmúlt harminchat évben a Waldorf-

---

<sup>2</sup> <https://waldorf.hu/tortenet/>

iskolák igen sikeresek lettek Magyarországon is, amit mi sem bizonyít jobban, hogy a jelenleg működő 46 iskolába és 57 óvodába több mint 9500 gyermek jár. A köztudatban egyértelműen gyermekközpontú, sok művészeti órát tanító, nem teljesítményorientált iskolaként tartják számon. A Waldorf-pedagógia egyes elemeit már átvették egyes állami- és magániskolák is, ezért különösen fontosnak tartjuk a Waldorf-iskolákban a szülői bevonódás egyik fajtájának, az iskolai szülői önkéntesség megnyilvánulásainak részletes feltárását és elemzését, hiszen ez is egy fontos és jó gyakorlat lehetne számos más típusú iskola számára.

Az angolszász szakirodalomban gyakran használt kifejezés a család és az iskola kapcsolatának mélyebb dimenzióira a szülői bevonódás (parental involvement) (Bacsikai 2020), melyet Grolnick és Slowiaczek (1994) „a szülő általi gyermekre fordított erőforrás”-ként definiál (Kocsis et al. 2022). Egy másik definíció szerint, a szülői bevonódás „a szülőknél az iskolával és a gyermekekkel folytatott interakciói, melyek célja, a gyermek tanulmányi sikerének előmozdítása” (Hill et al. 2004).

A szülői bevonódás kutatásának és vizsgálatának úttörője Joyce L. Epstein amerikai professzor volt, aki „Hatféle Bevonódástípus” modelljében (Framework of Six Types of Involvement) önkéntességnek definiálja a szülőket olyan aktív tevékenységét az iskolai életben, amelyet a gyermek érdekében végeznek. Az „Egymást átfedő befolyási szférák” (Theory of Overlapping Spheres of Influence) nevet viselő elméletükben – amely kiindulópontja lett a téma későbbi kutatásának – Simon és Epstein (2001) leírják az otthon, az iskola és a közösség interakcióit, kommunikációját és partnerségét a gyermekek tanulási folyamatában és iskolai fejlődésében. Epstein és szerzőtársai (2002) a szülői bevonódás két típusát különböztetik meg, az iskolai és az otthoni alapú bevonódást (ez utóbbi elsősorban a szülő által a gyermeket fejlesztő, segítő tevékenységeket jelenti az otthoni környezetben).

Kocsis Zsófia és szerzőtársai (2022) szisztematikus szakirodalmi elemzésükben az önkéntességet, mint az egyik bevonódási formát mutatják be. Ho Sui-Chu és Willms (1996) kutatásukban sokdimenziós fogalomként tekintenek rá, amely a fenti, Epstein és munkatársai (2002) által kidolgozott kategóriákhoz képest más szempontú tipizálást jelent, ugyanis a szülők iskolai alapú bevonódása egyfelől a szülő-tanár közötti kapcsolattartásra, másfelől a szülők iskolai részvételére osztható. John Wilson (2000) az önkéntességet – általánosságban – úgy definiálja, mint olyan önkéntes cselekvés, amikor a szabadidőnket áldozzuk fel egy másik ember, csoport, vagy cél érdekében. Ebben az értelemben az önkéntesség „időadomány”

is tekinthető. A szülői önkéntesség ezen belül a szülői bevonódásnak is egy formája. Ez nem más, mint önként vállalt aktív segítségnyújtás az iskolában, mind fizikai, mind nem-fizikai tevékenység formájában, amely erősíti a „szülők éhhatékonyágát”, a család elkötelezettségét és a bizalmat az iskola felé (Kocsis et al. 2022).

Az esettanulmány a szülői iskolai bevonódás egyik meghatározó típusát, az iskolai szülői önkéntességet tárja fel és írja le a Waldorf-iskolában, mivel a szabad akaratból, belső motivációból végzett iskolai segítő munka egy bizalmi, az általában vett önkéntességnél sokkal erősebb kapcsolatot eredményez a szülők és az iskola között. A szülő magáénak érzi az iskolát és biztonságban érzi ott a gyermekét. A Waldorf-szülők pedig éppen ezért, a biztonságos burok miatt választják ezt az iskolatípust gyermeküknek (Levi – Seidl 2023), és járulékos előnyként pedig egy, az övékhez hasonló értékrendű, szoros szülői közösség részévé válnak.

Jelen esettanulmány másodlagos adatgyűjtésen és két, félig strukturált interjún alapul a Waldorf-iskolákban fellelhető szülői bevonódásáról, a szülők önként vállalt aktív szerepéről készült, a Magyar Tudományos Akadémia - Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének, Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport (CSATOKK) műhelyében folyó kutatás keretében.

Az esettanulmányban bemutatásra kerülnek a Waldorf-iskolák szervezeti, intézményi jellemzői, a Waldorf-pedagógia lényege és a Waldorf-pedagógusképzés sajátosságai, illetve az iskolai szülői bevonódás és a szülői önkéntes tevékenységek joggyakorlatainak leírása a két iskola példája alapján.

## A WALDORF ISKOLÁK MAGYARORSZÁGON – TÖRTÉNETI, SZERVEZETI, INTÉZMÉNYI ÉS PEDAGÓGIAI ÁTTEKINTÉS

### *A Waldorf-iskolák rövid története Magyarországon*

A világon jelenleg körülbelül 3000 Waldorf-iskola és óvoda működik<sup>3</sup> a brazíliai Florianópolistól Európán át a kaliforniai Szilícium-völgyig. Az első Waldorf-iskola 1913-ban nyílt meg Stuttgartban, a Waldorf Astoria Cigarettagyár munkásainak gyermekei számára.

---

<sup>3</sup> Forrás: Waldorf történet: 1919-2019 – Waldorf 100

Mára már, ahogy azt a New York Times 2011-ben megírta,<sup>4</sup> a Szilícium-völgyben a legnagyobb techcégek vezetői és alkalmazottai járatják a gyermekeiket – az információs technológiai eszközök használatát tiltó – helyi Waldorf-iskolába.

A magyar Waldorf-mozgalom Göllner Mária filozófus nevéhez fűződik, aki 1926-ban megalapította az első Waldorf-iskolát a Kissvábhegyen, amely 1933-ig működött. Ötvenöt évvel később, 1988-ban nyílt meg újra egy Waldorf-óvoda, Solymáron, majd pedig az első iskola. 1997-ben alakult meg a Magyar Waldorf Szövetség, amely hatékonyan tudja képviselni a Waldorf-intézmények érdekeit a közoktatásban. A magyarországi Waldorf-iskolák működtetése szempontjából fontos fejlemény volt, hogy 2006-ban az oktatási minisztérium elfogadta az első Waldorf-kerettantervet, amit 2013-ban megújítottak, összhangba hozva az akkori nemzeti alaptantervvel. Az iskolai kerettantervhez hasonlóan a Waldorf Óvodapedagógiai program is elfogadásra került.

### *A Waldorf iskolák szervezeti, intézményi jellemzői*

A Waldorf-mozgalom Magyarország legnagyobb alternatív pedagógiai hálózatává vált az elmúlt 30 évben. Rendelkezik saját kerettantervvel, óvodapedagógiai programmal, pedagógiai szolgáltató intézettel, képviseleti szervvel, pedagógus képzésekkel, és minőségbiztosítási rendszerrel.<sup>5</sup>

Magyarországon 46 Waldorf-iskola és 57 óvoda működik, ahol több mint 9500 gyermek tanul és közel 1000 pedagógus dolgozik. Hét önálló Waldorf-pedagógus képzés indul minden évben, melyek között általános (osztálytanító) és speciális képzések (Extra Lesson<sup>6</sup> Fejlesztő szakpedagógus) is vannak.<sup>7</sup> Mindegyik úgynevezett szakirányú továbbképzés, aminek sikeres elvégzése után tanúsítványt kap a tanár. A Waldorf-iskolákban a foglalkoztatás alapfeltétele a tanítói, tanári és gyógypedagógusi végzettség: a tanítói diplomával általános iskolai fokon, míg a szaktanári diplomával középiskolai fokon lehet állást betölteni. Osztálytanítói és fejlesztő szakpedagógusi továbbképzést az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv

---

<sup>4</sup> At Waldorf School in Silicon Valley, Technology Can Wait - The New York Times (nytimes.com). A cikk rövidebb, díjmentesen hozzáférhető összefoglalója elérhető itt: Why Are Silicon Valley Executives Sending Their Kids to a Tech-Free School? - Good

<sup>5</sup> Forrás: Történet – Magyar Waldorf Szövetség

<sup>6</sup> A Waldorf-pedagógia gyermekszemléletét hordozó fejlesztőeljárás a tanulási és/vagy viselkedési nehézségekkel, zavarokkal küzdő gyermekek fejlesztésében. Forrás: Waldorf Extra Lesson fejlesztő szakpedagógus szakirányú továbbképzés (elte.hu)

<sup>7</sup> Forrás: <https://waldorf.hu/tortenet/>

Gyógypedagógiai Karán lehet szerezni, négy félév alatt, levelező képzésen, illetve a solymári Waldorf Pedagógiai Intézetben, melynek elsődleges célja a magyarországi Waldorf-iskolák tanár utánpótlásának biztosítása.

A Waldorf-iskolák önigazgató intézmények. A fenntartóiktól elkülönült jogi személyek, és a Rudolf Steiner-féle szociális hármas tagozódási elvek megvalósítására törekednek. A Waldorf-intézmények fenntartói: alapítványok, egyesületek, amelyek a szülői közösség által működtetett közhasznú civil szervezetek. A Waldorf-intézmények alapvetően a keresztény kultúrkört hangoztatva követik az év ünnepi ritmusát, miszerint a tanév Szent Mihály napjától tart Szent János napig, eközben az adventet és a húsvétot is megünneplik. Jeles napok is részei az évkörnek: a Szent Márton nap, a vízkereszt, a farsang, és a pünkösd. A Waldorf-óvodában az ünnepeket természeti ritmusokkal összhangban élik meg a gyerekek.<sup>8</sup>

A Waldorf-pedagógia alapja az antropozófia (görög eredetű szó, bölcsességet, bölcselkedést jelent), melynek alapja az, amit az ember önmagától, saját szellemi erejére támaszkodva képes elérni. Szőkéné Bakay Beatrix evangélikus lelkész nő egy olvasói kérdésre adott válaszában leírja, hogy az antropozófiában egyértelműen felismerhetők a buddhizmus és a spiritizmus elemei. Szerinte a „Waldorf-iskolákban ugyan megünneplik a keresztény ünnepeket, de az ún. »Krisztus-impulzus« mögött egy másik Krisztus áll, akinek a nevéen kívül semmi köze sincsen az Újszövetség Krisztusához”.<sup>9</sup> Mayer Mihály pécsi megyés püspök írása szerint, amely az Új Dunántúli Napló 2000. szept. 21-i számában jelent meg, az antropozófiára, mint okkult tudományra jó példa, amikor Steiner azt állítja, hogy az ember képes a rejtett világba behatolni ezoterikus meditációval, meseszerű világmagyarázattal, a benne szunnyadó képességek kifejlesztésével. A tartalmak, amelyekre így Steiner utal, „megfelelnek a hindu kozmológiának és a gnoszticizmus világmagyarázatának”<sup>10</sup> (például az emberi lélek rétegéről, az asztráltestről).

### *A Waldorf-pedagógia lényege és sajátosságai a pedagógusképzésben*

A Waldorf-pedagógiát Rudolf Steiner hozta létre az 1920-as években, antropozófiai elképzelései alapján, melyek az emberi természettel, az oktatás fejlesztésével foglalkoznak. Minden Waldorf-iskola szerves része a heti tanári konferencia, melynek első részében Steiner

---

<sup>8</sup> <https://waldorfhaz.hu/a-pedagogiarol/>

<sup>9</sup> Evangélikus Élet (lutheran.hu)

<sup>10</sup> Waldorf iskola? | KHM (karizmatikus.hu)

gondolataiból, műveiből olvasnak fel és próbálják értelmezni őket, majd egy-egy osztály- és gyermekmegfigyelést beszélnek át. Az iskola a gyermek életkori sajátosságait tartja szem előtt. A szív (művészetek, érzelmek kifejezése), a kéz (a mozgás, a ritmusérzék fejlesztése) és a fej (a tananyag elsajátítása megfigyelés, gondolkodás és következtetések útján) iskolájának nevezik, mert a gyermek testi, lelki és szellemi fejlődését harmonikus egységben kezeli.<sup>11</sup> Ezért például rendkívül nagy a szerepe a művészeti nevelésnek, kötés, horgolás, varrás, rajzolás, festés, agyagozás, fafaragás, euritmia, furulyázás, színjátszás már az első évtől része a tananyagnak. Fontosak az ünnepek, az évkör, az ismétlődés, a ritmus.

Ez a szemlélet megmutatkozik az iskolák belső és környezeti felépítésében. Az iskolákat kívül-belül a természetesség, a pasztellszínek, a kézi készítésű gyapjú, fa, nemez díszek, a gyertyafény és a természetes napfény jellemzik. Sehol nincsenek harsány, tarka-barka, műanyag, hangos, zajos, modern dolgok. Minden épület körül nagy udvar van, ahol konyhakert, természetes játékok és építmények, illetve a „házépítés epocha” keretében épített kemence, kisház, vagy fészker található.

A Waldorf-iskolák próbálnak a mikrokörnyezetbe illeszkedni, megismertetni magukat a helyi lakosokkal, családokkal. Sok program, például olyan nagyobb események, mint az adventi és virágvasárnapi bazár, a Márton-napi élőképek, és az iskolakóstolgot, a leendő elsősöknek szóló ismerkedő nyílt napok is nyitottak, szabadon megtekinthetők.

A Waldorf-tanárképzés fő profilját az osztálytanító- és szaktanárképzés, a posztgraduális képzések és a rövid kurzusok adják. A posztgraduális képzések háromévesek, 2023-tól osztálytanítói, középiskolai tanári és idegennyelv-tanári szakokon levelező tagozaton lehet tanulni a pedagógusi alapvégzettséggel rendelkezőknek. Az intézetben rövidebb, úgynevezett mesterkurzusokat is lehet választani.<sup>12</sup> Esettanulmányuk témája szempontjából a legérdekesebb kurzus „A szülői közösség építése” mesterkurzus. Ennek célja, hogy segítséget nyújtson a különböző Waldorf-intézményekben működő pedagógusoknak és szülőknek a közös munkához. A képzés lényege az, hogy amennyiben tudatosan alakítjuk az együttműködés folyamatát és minőségét, nemcsak fontos, de örömteli is lesz ez a kapcsolat,

---

<sup>11</sup> Waldorf-pedagógia – Waldorf 100

<sup>12</sup> Mint például: „Dráma”, „Ritmikus rész”, „Táplálkozás- és egészségtan”, „Agyagozás”, „Pszichológia és Waldorf-pedagógia”.

és ehhez a gyakorlatban alkalmazható tanácsokat is kapnak az érdeklődők – az olyan kérdésekre, mint például:

- Miért fontos, kinek fontos az egészséges közösség az iskolában?
- Miben áll felelősségünk tanárként, szülőként?
- Hol húzódnak kompetencia-határaink?
- Mit jelent tisztelettel fordulni a másik felé, miközben meggyőződéseinket képviseljük?
- Mit jelent az együtt gondolkodás a gyakorlatban?
- Hogyan alakítsuk az együtt töltött időket úgy, hogy mindnyájan töltekezzünk belőlük?
- Mit jelent a problémacentrikus együttlét a gyakorlatban?
- Miért fontos tanulnunk egymástól, és hogyan tanulhatunk?

A Waldorf-iskolákban alapvető elv, hogy a szülők elfogadják a pedagógiai eszközöket, és egyet értsenek a Waldorf-pedagógia értékeivel, lassított tantervével, miszerint a gyermek nem fog megtanulni elsős korában olvasni és írni. A szülőkkel való kapcsolattartás fontos eleme az iskolaszék, amely minden nem pedagógiai kérdésben szavazással dönt. Havonta ülésezik, minden osztályból két-két szülői képviselője van (akiket egymás közül választanak meg a szülők), egy tanári s egy kuratóriumi (fenntartói) tagja van. Ezen kívül minden Waldorf-iskolában van egy elfogadott panaszút, amellyel a panaszkezelést menedzselik.

A Waldorf-alapokon nyugvó iskola egyik legalapvetőbb mozgatórugója a tanár és szülő munkája, egymásrautaltsága. A tanár-szülő kommunikációban a legfontosabb szerepet a havonta megrendezett szülői estek töltik be, amelyek teljes mértékben eltérnek a hagyományos szülői értekezlettől. Ilyenkor a szülők körben ülnek, és az osztálytanító először mindig megmutatja mi az a ritmikus rész, amit a gyermekekkel gyakorolnak éppen akkor az osztályban és ezt a szülők is végig csinálják (rímekre tapsolás, mozgás). Majd elmondja az adott kor pszichológiai, lelki sajátosságait áttérve arra, hogy ebből mi látszik jelenleg az osztályban. Aztán egyenként végigmegy a szülőkön a következő kérdésekkel: Hogy vagytok? Hogy van xy gyermek mostanában? Mit látok rajta? Van-e valami, amit megosztanál velünk? (Tulajdonképpen a kicsik beszélgetőköre zajlik le a szülők között is.) Természetesen egyedi, egyéni, négy szemközti megbeszélésekre is van lehetőség bármikor előre egyeztetett időpontokban az osztálytanítóval vagy a napközisekkel. A többi elektronikus forma is működik (Google Groups és Viber-üzenet), egy-egy program előtt (utazás, túra, színház) az osztály levelezőlistáján írja le a fontos tudni/vinnivalókat az osztálytanító. A szülői estek alkalmával

mindenki egymás, és a tanító is mindenki felé őszinte kíváncsisággal fordul. Probléma esetén a „legalsóbb” szinten kezdik el a megoldást, kezelést. Amennyiben ez egy szülő-tanár konfliktus és nem tudnak megegyezni, mediátort is igénybe vesznek. Egy évben kétszer van külön, a családokkal, osztálytanítói megbeszélés, melynek keretei közt a szülők, a gyermek és a tanító beszélnek egymással mintegy negyed-fél órát.

Az iskola az otthoni nevelésnek is fontos szerepet tulajdonít, és egyúttal mindent megtesz, hogy az otthoni gyermeknevelést megkönnyítse, tematikus előadásokkal például.

Fontos még, hogy év végén szöveges értékelést kapnak a gyerekek – csak 8. és 13. osztályban, az érettségi előtt kapnak érdemjegyeket. Ebben részletes jellemzést kap a gyermekéről minden szülő az osztálytanítótól az osztályközösségben betöltött szerepéről, majd a szakórákon mutatott tanulmányi fejlődéséről. Ez egyértelműen a szülőknek szól, a gyakorlatban az osztálytanító meg is kéri a szülőket, hogy ők olvassák el, ne mutassák meg a gyermeknek.

## A SZÜLŐK ISKOLAI BEVONÓDÁSÁNAK ÉS ÖNKÉNTESÉGÉNEK HASZNOSSÁGÁRÓL A NEVELÉSI GYAKORLATBAN

Egy 2018-as PISA-felmérés a szülői bevonódást mérte fel négy, iskolához kapcsolódó tevékenységben. Ezek közül a negyedik kategóriában, „a szülő önkéntes fizikai vagy tanórán kívüli tevékenységek végzésében”, az OECD-tagországokban élő szülők 12 százaléka vett csak részt. Magyarország az OECD-átlag körüli eredményt mutatott fel, míg a legmagasabb arány (70 százalék) a Fülöp-szigeteken, Kazahsztánban (56 százalék), és Fehéroroszországban (50 százalék) mutatkozott. A legkevésbé a belga (4 százalék), a francia (4 százalék), és a szlovén (2 százalék) szülők reagáltak az önkéntes iskolai megkeresésre.

Levi és Seidl (2023) kutatásának elsődleges célja a családok társadalmi-kulturális kondicionáló tényezői és a gyermekek iskoláztatási módjai közötti kapcsolat tanulmányozása volt, ehhez a Waldorf-intézményeket használták empirikus alapként. A kutatás jelentőségét az adta, hogy a Waldorf-iskolákról szóló empirikus kutatás a kilencvenes évek elejéig viszonylag ritka volt, és a Waldorf-oktatást addig nem is igen vitatták meg az oktatástudományban.

Levi és Seidl (2023) eredményei rámutattak a családok társadalmi tőkájének szerepére az iskolaválasztási folyamatban, valamint a Waldorf-pedagógia előírásaival összeegyeztethető intézkedések fontosságára, hangsúlyozva, hogy a gyermekek iskoláztatása és az intézménnyel

való interakciók igen magas idő- és energiaráfordítást igényeltek. A terepmunka Brazília egyik nagyvárosában, Florianópolisban, Santa Catarina államában zajlott 2017 és 2019 között. A kutatott iskolákba járó gyerekek szüleinek elvárásai a Waldorf-pedagógia központi fogalmaihoz kapcsolódtak, mint például a gyermek „biztonságának” fontossága, valamint a család és az iskola közötti szoros partnerség. A megkérdezett családok jellemzően a közép- és felső társadalmi rétegek között helyezkedtek el, és közelebb álltak a kulturálisan domináns pólushoz, mint a gazdaságihoz, azaz jelentős kulturális tőkével rendelkeztek. A kutatás idején mind az anya, mind az apa felsőfokú végzettséggel rendelkezett (legtöbbször bölcsész végzettséggel). A szülők foglalkozási területe főként a tudomány, az oktatás, a kultúra és az egészségügy voltak, különös tekintettel a közszolgálathoz kapcsolódó oktatási és kutatási tevékenységekre: tanárok, fordítók, építészek, pszichológusok, újságírók, filmszerkesztők, mentálhigiénés szakemberek, sajátos nevelési igényű gyerekekkel foglalkozó tanárok, zenészek, biológusok, kertészmérnökök, illetve hárman háztartásbeliek (Levi – Seidl 2023).

Érdekes módon ez jellemző a magyar Waldorf szülői körre is, a két vizsgált budapesti iskolában ugyancsak ezek a foglalkozások, végzettségek domináltak a megkérdezett szülők körében.

A gyermekkel való időtöltést a „gyermekemnek szentelem magam” vagy a „gondoskodom a gyermekemről” kifejezésekkel írják le. Ezeket a kifejezéseket a szülők úgy értelmezték, mint lehetőségek felkínálását a gyermekük az oktatása terén. A Waldorf-iskolákkal kialakított szülői kapcsolatokban a „dedikáció” és a „gondoskodás” jelenik meg, a szülők és az intézmény között kiegyensúlyozott módon vannak megosztva a feladatok, amelyek azonban nagy idő- és energiaigényeket támasztanak a szülőkkel szemben. Elterjedt az a vélemény, hogy a Waldorf iskolák nagyon igénybe veszik a szülőket (Levi – Seidl 2023).

Magyarországon az elmúlt tizenkét évben egyre nagyobb szerephez jutottak az oktatási intézményrendszerben az egyházi fenntartású iskolák. Pusztai Gabriella és szerzőtársai (2022) kutatásából kiderül, hogy a magyar felekezeti iskolák a szülői bevonódás és a szülői iskolaválasztás terén különböznek a nyugatiaktól, mivel a magyar szülők elsősorban a biztonságos környezetre, illetve a kulturális és gazdasági homogenitás biztosítására törekcsenek. A kutatás alátámasztotta, hogy a szülők vallásossága pozitívan hat a szülők iskolai és otthoni szülői bevonódására. A limitációk között említi, hogy a vizsgálatban a felekezeti iskolák rövid távú, projekt alapú szülői bevonódást és önkéntességet segítő programjait kutatták, amelyeknek a hosszú távú hatásai nem mérhetőek. A kutatásban hátrányos helyzetű, alacsonyabb szocioökonómiai státuszú családok önkéntességét vizsgálták, melynek

eredményei alapján elsősorban fejlesztenék a szülők nevelési tanácsadását és csökkentenék a tanárok előítéletességét. Kevés a kedvezőbb szocioökonómiai háttérrel, nagyobb kulturális tőkével rendelkező család – az önkéntesség aspektusából történő – kutatása.

A szülői önkéntesség végső soron növeli a szülők és a családok iskola felé irányuló bizalmát. Kocsis és szerzőtársai (2022) szakirodalmi elemzésének egyik megállapítása, hogy egy-egy iskolai program szervezésében és kivitelezésében kér csak az iskola segítséget a szülőktől, ezek azonban rövid távú, intenzív projektek. Noha lenne igény a szülők önkéntes munkájára, a vizsgált 29 tanulmányban összesen három alkalommal indult az önkéntesség szülői kezdeményezésre, pedig az ilyen esetekben a szülőknél marad az irányítás, és nagyobb a motiváció, illetve a végén a siker. Erre a legjobb példa épp a jelenlegi tanulmány témája, hiszen a Waldorf-iskolák elsősorban szülői kezdeményezésre jöttek/jönnek létre és a szülői bevonódás, önkéntesség az iskola működésében folyamatosan jelen van, nagyobb a bizalom, a szülők jobban részei az egész iskolának. A szülők osztályképviselője tag lehet az iskolafenntartó alapítványában és az érdekvédelmi fórumokon, például az iskolaszékben.<sup>13</sup> Az utóbbiban a kutató szerző is tag volt éveken keresztül, ami megfelelt egyfajta hármas (tripartite) képviseletnek: a szülők, a tanárok, és a fenntartó alapítvány képviselőinek havonkénti találkozási, ahol az iskola rendszerint nem pedagógiai, de minden egyéb praktikus problémáinak, ügyének (például a karácsonyi vagy virágvasárnapi bazár szervezése, a kirándulások megbeszélése, előkészítése, feladatainak megosztása az osztályok szintjén) átbeszélésére, illetve döntéshozatali szavazásra volt lehetőség.

## AZ ESETTANULMÁNY CÉLJAI ÉS MÓDSZEREI

A Waldorf-iskolákról alapvetően kevés publikáció és szakirodalom elérhető. Az esettanulmányban – a Waldorf-iskolák jógyakorlatának szakértői, mélyinterjú alapján történő leírása során – elkerülhetetlen a kutató személyes bevonódása, de ez adja a tanulmány hitelességét, illetve így jutott a Waldorf-pedagógiáról a kutató több adathoz, információhoz. Az esettanulmány vázlatát az MTA DE CSATOKK dolgozta ki a következő szempontok mentén: az iskola földrajzi és társadalmi jellemzői, az iskolaközösség és a tantestület bemutatása, a szülőkkel való minőségi kapcsolattartás és a szülők otthon folytatott nevelési

---

<sup>13</sup> Waldorf-pedagógia – Waldorf 100

tevékenységének támogatása, és a bevált módszerek, gyakorlatok jellemzői, a szülői bevonódás jógyakorlatának dimenziója. Az adatgyűjtés a honlapon megtalálható információk alapján történt, mivel az alternatív iskolák honlapjai rendkívül informatívak. A tanulmány tehát másodlagos adatgyűjtésen alapult két fővárosi, egy pesti és egy budai Waldorf-iskolából a honlap információit felhasználva, amit kiegészítettünk félig strukturált – két-két osztálytanítói és szülői – interjúkkal.

## AZ ISKOLAI SZÜLŐI BEVONÓDÁS ÉS ÖNKÉNTES TEVEKENYSÉGEK A WALDORF-ISKOLÁKBAN

„A Waldorf-alapokon nyugvó iskola egyik legalapvetőbb mozgatórugója a gyermekeink javáért történő szoros összefogás, minek keretei közt elválaszthatatlanul fonódik egybe tanár és szülő munkája, egymásra utaltsága. A pedagógusok vezetői, kísérői egy széles távlatokkal teli világba irányuló kalandos túrának, melynek hátterét a szülő és tanár által szőtt, biztonságot nyújtó fészek alkotja. A Waldorf-iskola ez okból nem tekinthető szimplán intézménynek, hanem aktív résztvevője minden osztály egészséges közösséggé fejlődésének.”<sup>14</sup>

A Waldorf-iskolákban a szülők iskolai bevonódása és önkéntes tevékenységekben való részvétele az iskola részéről elvárt, rendszeres aktivitás, amely annyira fontos része az iskola szellemiségének és pedagógiájának, hogy ezt a család, akinek a gyereke ide felvételt nyer, tudja és egyben vállalja.

„Minden szülő kedve és tudása szerint igyekszik részt venni és segíteni tulajdonképpen egész évben.” (szülő, pesti Waldorf iskola)

Mivel erre számít és épít is az iskola, az egész család bevonódik az iskola életébe.

„Mindkét szülőre hárul feladat, az édesapákra a felújító munkák az épületben, kertben, míg az édesanyákra a vásárlás, díszítés, varrás (euritmia ruhák), kötés (furulyatok), sütés (lakomákra, Márton napi kalács), takarítás (osztályterem). A kisebb testvérek, mint nézők az ünnepeken vesznek részt (Márton napi állóképek, bazárok) és a kontinuitást is biztosítják, hiszen ők is ugyanabba az iskolába fognak járni, mint a nagytestvérük.” (tanár, pesti Waldorf iskola)

E tevékenységek által az egész család részévé válik az iskolának, a szülői közösségnek.

---

<sup>14</sup> Sashalmi Waldorf Iskola · Közösség (waldorfsuli.hu)

*„Mindennek az egyik legfontosabb eredménye, hogy a bizalom erősödik az iskola felé és könnyebb bármilyen, a gyerekekkel kapcsolatos problémáról beszélni a pedagógussal, illetve egy másik osztálytárs szüleivel.”* (tanár, budai Waldorf iskola)

A Waldorf-iskolában a szülői bevonódás és az önkéntes tevékenységek részei az iskola mindennapi életének. Osztályszintenként – elsősorban az ünnepek terén – meghatározottak a szülők önkéntes szerepének lehetőségei az iskola életében. Az iskolai önkéntes munkák a fizikaitól a nem-fizikai munkákon át a közösségi, közösségépítő tevékenységekig terjednek. A fizikai munkák olyan tevékenységeket jelentenek például, mint a „szépítő nap”, ami egy évben kétszer, szombaton, egész nap tart. Ekkor történik meg az iskola épületének karbantartása és a körülötte lévő kert, sportpálya, játszótér gondozása, takarítása, rendbe tétele, családostól, bográcsolással, kézműves foglalkozással egybekötve.<sup>15</sup> Ezenkívül a fizikai jellegű segítségre példa még az iskolakezdéskor az osztályterem kifestése, a padló felcsiszolása, vagy nyaranta, váltott rendszerben, a kert locsolása, továbbá a tanév során, heti beosztásban, gyümölcs- és takarító felelősként minden reggel friss, fogyasztásra kész nyers zöldség és gyümölcs behordása az osztályba és végül pedig pénteken vagy szombaton az osztályterem kitakarítása. A nem-fizikai jellegű önkéntes munkára jó példa az iskolaszékben való részvétel, továbbá az ünnepek szervezése, amelyekbe mindig bevonják a szülőket, akik tervezni, szervezni és kivitelezni is segítenek (bátorságpróba, és ennek részfeladatainak, állomásainak kigondolása, megtervezése, labirintus építés, az „állomásoknál” ügyelet biztosítása, büfé szervezése, étel készítés, és „árusítás”, majd elpakolás). Decemberben a harmadik osztályos gyermekek szülei adják elő a „Paradicsomi Játékokat”.

*„A szerepekre önként lehet jelentkezni, és a próbáknak is nagy közösségépítő hatása van a szülők körében, míg a gyerekeknek pedig külön élmény, hogy a saját szüleiket láthatják szerepelni, színészkedni.”* (tanár, pesti Waldorf iskola)

A szülők közössége minden évben szervez jótékonysági bált saját műsorral, és felnőtt farsangot az iskola épületében. Ezeken a szülők és a tanárok is részt vesznek, illetve ők lépnek fel, zenélnek, biztosítják a műsorszámokat.

*„Az iskola és a pedagógus számít a szülőre, a családra.”* (tanár, budai Waldorf iskola)

---

<sup>15</sup> Sashalmi Waldorf Iskola · Közösség (waldorfsuli.hu)

Mély bizalom jön létre a szülő és az iskola között, de természetesen vannak szülők, akik csalódnak, vagy nem olyannak gondolják az iskolát, mint először hitték. Ezek a családok végül mindig lemorzsolódnak. Többször volt arra is példa, hogy a gyermek visszakívánkozott a Waldorf-iskolába. Mivel az iskola és a gimnázium is tandíjas, ami behatárolja, hogy ezekbe az intézményekbe a jobb módú, jól kereső és tudatos, a Waldorf-értékekkel egyetértő családok adják be a felvételi kérelmüket.

## ÖSSZEGZÉS

A Waldorf-iskolák tele vannak modellértékű, jó példákkal az iskolai szülői bevonódás önkéntesség formájában megnyilvánuló becsatornázására.

Összefoglalóként a SWOT-analízis szempontjai szerint mutatom be a Waldorf-iskolák erősségeit, gyengeségeit, lehetőségeit és veszélyeit.

*Erősségei* közé tartozik a szülői edukáció, amit a Waldorf-intézmények elvégeznek. Ide sorolnám az epochális oktatást is, két-háromhetente változik a tantárgy-pár, amit két blokkban tanulnak a diákok délelőtt, kiegészítve a többi, nem főtárggyal. Ez lehetőséget ad az elmélyülésre, kisebb korban az állandóság adta biztonságra. Pozitívum a heti tanári konferencián az osztály- és a gyermekmegbeszélések, melyek során egy-egy nehéz periódusban lévő osztályközösség, vagy egyes diákok problémáit észreveszik és próbálnak megoldást találni, segíteni. Szintén erősség a „vissza a természethez” irány, ide tartozik a kertművelés óra, vagy a sok kirándulás, pl. a famegfigyelés a különböző évszakokban, amely segít a gyermeknek a természet megismerésében, és a környezethez való visszatérésben. Az érzelmi intelligencia, az empátia, és a kreativitás fejlesztésére kiválóan alkalmas a sok művészeti tárgy: a kézimunka, a faragás és a dráma, a színjátás minden év végén. A sok mozgás – az eurithmia, a bothmer, és a ritmikus játékok – segítenek a feszültségek levezetésében, a pszichés fejlődésben.

A vizsgált Waldorf-iskolák alapján *gyengeségei* az intézményeknek, hogy igen sok a speciális nevelési igényű tanuló, kevés az „extra lesson” tanár, illetve pedagógiai asszisztens, valamint ebből a szempontból nem tűntek az iskolák valóban inkluzívna, sem integrálónak.

A *lehetőségek* kategóriába a szülő-iskola közötti erős (bizalmi) kapcsolat tartozik, amely jógyakorlat lehet más iskolatípusok számára. Az iskolai szülői önkéntes bevonódásra számos jó példáját látni a Waldorf-iskolák éves rendjében, akár az iskolaszék tagjaként, vagy az

ünnepek terén, akár a „szépítő napokon” való részvétellel, ahol a szülők a gyerekeknek is jó példát mutatnak a közösségépítés és az együtt dolgozás terén.

A *veszélyek* elsősorban a Waldorf-pedagógia külső megítélése kapcsán merülhetnek fel. Az antropozófiai alapok a mai világban talán túlzónak, okkultnak és furcsának tűnnek. Ebből a szellemiségből azonban az iskolákban nem sok szívárog át a gyerekekhez. Az antropozófia, a Steiner-i gyökerek, inkább a tanári konferenciákon jelentenek beszéd- és vitatémát, de egyben biztosítják a Waldorf-pedagógia gyökereit, állandóságát, a minőség és a névhasználat biztosítását.

A továbbiakban, a magyarországi Waldorf-iskolák szülői önkéntességét lehetne régiós-, földrajzi szempontból is vizsgálni, felmérni a hasonlóságokat, illetve a különbségeket. A Magyar Waldorf Szövetség, mint hivatalos érdekvédelmi és egyben minőségbiztosítási szerv, jogi személy, folyamatosan ellenőrzi a Waldorf névvel működő oktatási intézményeket.<sup>16</sup> Továbbá, több Waldorf-tanárképzőt is sikeresen működtet, ahol egységes tanterv szerint képzik az osztálytanítókat, illetve szaktanárokat, ezért nem valószínű, hogy földrajzi szempontból sok különbséget találnánk az országon belül a szülői bevonódás, és önkéntesség aspektusaiból.

Mivel az esettanulmány csupán két fővárosi Waldorf-iskola gyakorlata alapján írja le az önkéntességi példákat, fontos lenne minél több, akár mind a 46 Waldorf-iskola feltérképezésével komparatív, longitudinális kutatást végezni, ezáltal további fontos következtetéseket levonni, és az eredményeket hasznosítani.

## IRODALOM

*Across OECD countries, small proportions of parents volunteer in school activities.* Source: OECD: PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, OECD Publishing, Paris, 2019 29fed428-en.pdf (oecd-ilibrary.org) Letöltve: 2024.07.15.

Bacsikai Katinka (2020): Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 19(2) pp. 11-20.

Dwyer, Liz (2011): Why Are Silicon Valley Executives Sending Their Kids to a Tech-Free School? *Good*. <https://www.good.is/articles/why-are-silicon-valley-executives-sending-their-kids-to-a-tech-free-school> Letöltve: 2024.07.02.

Epstein, Joyce L. – Sanders, Mavis G. – Sheldon, Steven B. – Simon, Beth S. – Salinas, Karen Clark – Jansorn, Natalie Rodriguez – Van Voorhis, Frances L. – Martin, Cecelia S. – Thomas, Brenda G. – Greenfeld, Marsha D. – Hutchins, Darcy J. – Williams, Kenyatta J. (2002): *School, family, and community*

---

<sup>16</sup> Névvédelem – Magyar Waldorf Szövetség

*partnerships: Your handbook for action.* (2nd edition). California: CorwinPress, Inc., Sage Publications Company

Grolnick, Wendy S. – Slowiaczek, Maria L. (1994): Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65(1) pp. 237-252.

DOI:10.1111/j.1467-8624.1994.tb00747.x

Hill, Nancy. E. – Castellino, D.R. – Lansford, J.E. – Nowlin, P. – Dodge, K.A. – Bates, J.E. – Pettit, G.S. (2004): Parent academic involvement as related to school behavior, achievement, and aspirations: Demographic variations across adolescence. *Child Development*, 75(5) pp. 1491-1509.

[PubMed: 15369527]

DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00753.x>

Ho Sui-Chu, Esther – Willms, Douglas J. (1996): Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2) pp. 126-141. DOI: <https://doi.org/10.2307/2112802>

Pusztai Gabriella – Róbert Pál – Fényes Hajnalka (2022): Parental Involvement and School Choice in Hungarian Primary Schools. *Journal of School Choice*, 17(1) pp. 118-135.

DOI: 10.1080/15582159.2023.2169812 Letöltve: 2024.07.13.

Kocsis Zsófia – Markos Valéria – Fazekas Elek – Pusztai Gabriella (2022). Az önkéntesség, mint a szülők iskolai bevonódásának egy formája – szisztematikus szakirodalmi elemzés eredményeinek bemutatása. *Önkéntes Szemle*, 2(4) pp. 57-87. DOI: <https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2022.4.57-87>.

Levi, Tsamiyah – Seidl, Ernesto (2023): *A demanding school: schooling strategies in Waldorf institutions*. Sao Paulo: Educação e Pesquisa - Publication of: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo Area: Human Sciences. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349258607en>

Simon, Beth S. – Epstein, Joyce L. (2001): School, family and community partnerships, linking theory to practice. In: Hiatt-Michael, Diana B. (ed.): *A Volume in Family School Community: Promising Practices For Family Involvement in School*. Greenwich: Partnerships Information Age Publishing, pp. 1-25.

Review education policies - Education GPS - OECD: Parental involvement. Letöltve: 2024.07.15.

PISA 2022 perspectives on parental involvement | European School Education Platform ([europa.eu](http://europa.eu)) Letöltve: 2024.07.15.

Wilson, John (2000): Volunteering. *Annual Review of Sociology*, 26. pp. 215-240.

### Internetes adatforrások a Waldorf iskolákkal kapcsolatban

Interjú Kökény Ákossal, a Pesthidegkúti Waldorf Iskola igazgatójával és osztálytanítójával

[https://open.spotify.com/episode/5HRYDsDKpuZprPbxoMbxix?si=0QG6ybYRQTmaXA-wQnT\\_8g](https://open.spotify.com/episode/5HRYDsDKpuZprPbxoMbxix?si=0QG6ybYRQTmaXA-wQnT_8g)

Letöltve: 2022.04.12.

Kende Ágnes (2021): Waldorfos vagyok, de tudok olvasni. *Qubit*, 2021. december 7.

<https://qubit.hu/2021/12/07/waldorfos-vagyok-de-tudok-olvasni> Letöltve: 2022.04.12.

Sashalmi Waldorf Iskola · Sashalmi Waldorf Iskola ([waldorfsuli.hu](http://waldorfsuli.hu)) Letöltve: 2024.07.02.

Magyar Waldorf Szövetség Letöltve: 2024.07.02.

Why Are Silicon Valley Executives Sending Their Kids to a Tech-Free School? - Good Letöltve: 2024.07.02.

<https://qubit.hu/2021/12/07/waldorfos-vagyok-de-tudok-olvasni> Letöltve: 2022.04.12.

[https://open.spotify.com/episode/5HRYDsDKpuZprPbxoMbxix?si=0QG6ybYRQTmaXA-wQnT\\_8g](https://open.spotify.com/episode/5HRYDsDKpuZprPbxoMbxix?si=0QG6ybYRQTmaXA-wQnT_8g)

Letöltve: 2022.04.12.

Evangélikus Élet ([lutheran.hu](http://lutheran.hu)) Letöltve: 2024.08.29.

## A SZÜLŐI ÉRDEKÉRVÉNYESÍTŐ TEVÉKENYSÉG AZ AUTIZMUSSEL ÉLŐ GYERMEKEK JOGAIÉRT - ESETTANULMÁNY

BÁNYAI BORBÁLA<sup>1</sup> - NAGY-KONNÁT ANIKÓ<sup>2</sup> - BOROS ZSANETT<sup>3</sup>

---

### Absztrakt

Magyarországon minden gyermeknek három éves korától kötelező óvodába járnia, az általános tankötelezettség pedig 16 éves korig tart. A hatályban lévő törvények kimondják, hogy a sajátos nevelési igényű tanulónak joga, hogy különleges bánásmód keretében állapotának megfelelő ellátásban részesüljön (2011. évi CXCV. törvény a Nemzeti Köznevelésről, továbbiakban Nkt.). A sajátos nevelési igényű gyerekek számára a Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság javasolhat szegregáló vagy integráló iskolát (esetleg magántanulói státuszt), melynek fenntartója lehet az állam, egyház, civil-nonprofit szervezet vagy akár egy piaci alapon működő magániskola is. Mind a szegregáló, mind az integráló iskolának vannak előnyei és hátrányai, az alapvető kérdés, hogy az adott gyermek számára mi lenne a legideálisabb.

Az autizmussal élő gyermekek, mint sajátos nevelési igényű gyermekek és fiatalok iskolai, közösségi integrációja alapvető emberi jog, azonban az érintett gyermek számára az ideális iskola megtalálása a hazai gyakorlatban korántsem egyértelmű. Esettanulmányunkban ismertetjük két különböző városban élő szülő történetét, akik elutasították a szakértői bizottság javaslatát, és megpróbálták autizmussal élő gyermeküknek megfelelő oktatási intézményt keresni, s mivel ez sikertelen volt, önkéntes munkában, érdekérvényesítőként léptek fel. Bemutatjuk, milyen eszközöket alkalmaztak, mely intézményi szereplőkkel (fenntartókkal) kellett vagy próbáltak együttműködni, milyen akadályokba ütköztek és kik támogatták őket ebben a folyamatban. Célunk egyben az is, hogy feltárjuk azt a folyamatot, hogy ez az érdekérvényesítő magatartás az informális önkéntességből miként és milyen okok miatt vált formális (szervezeti) önkéntességgé.

Eredményeink szerint a szülői önkéntesség egy új típusával találkozhatunk, mely alulról szerveződő, iskolai intézményen kívüli, mégis az iskola működésére és nem utolsósorban az érintett gyermekek szakszerű beiskolázására gyakorolt hatást. Továbbá fontos eredmény, hogy az érintett gyermekek szülei egyedül, más szereplők (önkormányzat, szülői közösségek, civil-nonprofit szervezet stb.) támogatása nélkül nem juthattak eredményre, azonban a széles körű támogatás sem feltétlenül garantálja a gyermekek szakszerű iskolai ellátásának biztosítását.

*Kulcsszavak:* autizmus spektrum zavarral diagnosztizált gyerekek, általános iskola, szülői önkéntesség, érdekképviselet, szektorközi együttműködés

---

<sup>1</sup> Bányai Borbála (PhD) egyetemi adjunktus, ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Fogyatékoság és Társadalmi Részvétel Intézet.

<sup>2</sup> Nagy-Konnát Anikó, gyógypedagógus.

<sup>3</sup> Boros Zsanett, gyógypedagógus.

## Case study on parent advocacy for children with autism

Borbála Bányai – Anikó Nagy-Konnát – Zsanett Boros

### Abstract

In Hungary, all children are obliged to attend kindergarten from the age of 3, and school attendance is required until the age of 16. The laws in force state that pupils with special educational needs have the right to receive special instruction in accordance with their condition (Act CXC of 2011 on National Public Education, hereinafter referred to as the "Act"). For children with special educational needs, the Expert Committee may recommend a segregated or integrated school (possibly with private student status), which may be run by the state, a church, a non-profit NGO or even a private school operating on a market basis. Both segregated and integrated schools have advantages and disadvantages; the fundamental question is which would be the most ideal for the child in question.

The integration of children with autism who have special educational needs into schools and communities is a fundamental human right but finding the ideal school for the children is far from clear in practice. In this study, we present the story of two parents from different cities who, having rejected the recommendation of the Expert Committee for the Assessment of Learning Ability and Rehabilitation, tried to find a suitable educational institution for their children with autism and failing to find one, became involved in volunteer work as advocates. We will describe the means they used, the institutional actors (providers) they had to or tried to cooperate with, the obstacles they encountered and their support network during this process. The aim of this study is also to explore the process of how and why this advocacy behavior changed from informal volunteering to formal (organizational) volunteering.

The results show a new type of parental volunteering, which is grassroots and external to the school, but which has had an impact on the functioning of the school and not least on the professional enrolment of the children concerned. Furthermore, it is an important finding that the parents of the children could not have achieved results on their own without the support of a support network (municipalities, parents' associations, NGOs, etc.); yet even extensive support does not necessarily guarantee that the children will be properly educated.

*Keywords:* children diagnosed with autism spectrum disorder, primary school, parent volunteering, intersectoral cooperation

---

## BEVEZETÉS

Magyarország 2007-ben ratifikálta az ENSZ Fogyatékos személyek jogaiért Egyezményt (Comitee of Persons with Disability, továbbiakban CRPD), amely 24. cikkelyében kimondja, hogy: „A részes államok elismerik a fogyatékossgal élő személyek oktatáshoz való jogát. E jog hátrányos megkülönböztetés nélküli, az egyenlő esélyek alapján történő megvalósítása céljából a részes államok befogadó oktatási rendszert biztosítanak minden szinten, továbbá élethosszig tartó tanulási lehetőséget nyújtanak [...]” (CRPD 24. cikk 2007). Magyarországon a fogyatékossgal élő gyermekek a közoktatásban sajátos nevelési igényű gyermekeknek (a

továbbiakban SNI) számítanak. A Nemzeti Köznevelésről szóló törvény (2011. évi CXCV. törvény, a továbbiakban Nkt.) 4. paragrafusa szerint: „Sajátos nevelésű igényű gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján mozgásszervi, érzékszervi (látási, hallási), értelmi vagy beszéd fogyatékos, több fogyatékoság esetén halmozottan fogyatékos, autizmus spektrum zavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral (súlyos tanulási, figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarral) küzd.” (Nkt. 4. §). A sajátos nevelési igény megállapítása a gyermek lakóhelyén működő Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és Rehabilitációs Bizottság (a továbbiakban Bizottság) feladata, a Bizottság a vizsgálaton túl javaslatot tesz a szülőknek a gyermek nevelési-oktatási intézményi elhelyezésére. A sajátos nevelési igény egy olyan kategória, aminek megfelelően az érintett gyermekeknek a közoktatásban többletjogokat, költségvetési többletforrásokat kell biztosítani, elviekben a legmegfelelőbb segítségnyújtásra vonatkozik, nem célja a megbélyegzés és nem deficitorientált. A sajátos nevelési igényű gyermekek számára a jelenlegi jogszabályi háttér lehetővé teszi a többi gyermekkel való együttnevelést (integráció) és a külön, erre a célra létrehozott intézményben, csoportban történő ellátást (szegregáció) (Nkt. 47. §), azonban a szülő nem köteles elfogadni ezt a javaslatot.

Esettanulmányunkban azt vizsgáljuk, mi történhet abban az esetben, ha a szülő és a pedagógiai szakszolgálat beiskolázással kapcsolatos véleménye nem egyezik meg, vagy ha megegyezik ugyan, de nincs a gyermek számára megfelelő befogadó intézmény a gyermek lakhelyéhez közel.

Tanulmányunkban röviden bemutatjuk, mit jelent az autizmus spektrum zavar, miért jelent kihívást egy autizmussal érintett gyermek az iskolában, milyen beiskolázási lehetőségeik vannak, továbbá mit jelent a szülői önkéntesség és érdekérvényesítés. Ezt követően ismertetjük az esettanulmányunkban szereplő, két különböző városban élő családot és az intézményeket, az iskolaalapításra, a szülők önkéntes tevékenységére fókuszálva.

## AUTIZMUS SPEKTRUM ZAVARRAL ÉLŐ GYERMEKEK JELLEMZŐI ÉS HELYZETE A KÖZOKTATÁSBAN

### *Az autizmusról röviden*

Az autizmus kognitív nehézségeit kognitívpszichológiai elméletek segítenek megérteni. A naiv tudatelmélet-deficit hipotézise, a végrehajtó működések zavara és a centrális koherencia gyengesége, melyekkel fontos tisztában lennie a gyermekekkel foglalkozó szakembereknek. Ezek sokszor adnak magyarázatot arra, hogy az autizmussal érintett személy viselkedése miért tér el neurotipikus társaiétól. A naiv tudatelmélet sérülésekor mások mentális állapotának értelmezése hiányos, az explicit mentalizáció sérül az autizmusban. Ez az egyik magyarázata annak, hogy szociális kapcsolatok teremtésében nehézségeik vannak. A bejósolható, érzelmileg biztonságos közeg, ami érhető és egyértelmű, segít eligazodni az egymás után következő események sorában. Mivel az érintett személyek nem, vagy kevésbé képesek mások viselkedésének azonosítására, belső állapotuk tükrözésére, ezek következményeként nem vagy másképp hatnak a belső viselkedésvezérlésre. A társas viselkedésben és kommunikációban, a kölcsönösségben és a reakcióban ezek hatására megjelennek a nehézségek (Vargáné – Kis-Jakab 2019). A második kognitívpszichológiai elmélet a rugalmas viselkedésszervezés rugalmatlanságát igyekszik magyarázni a végrehajtó működések zavarával. A jövővel való kapcsolatra, tervezésre épít, ami képes kapcsolatot tartani egy problémamegoldó rendszerrel (Stefanik 2004). Amennyiben a végrehajtó működéssel gond adódik, akkor egyszerű hétköznapi cselekvések is nehézkessé válnak. Ilyenkor figyelni kell a folyamat megszervezésére, sorrendezésére, monitorozására, végrehajtására, és az esetleges módosítások végrehajtására (Vargáné – Kis-Jakab 2019). A végrehajtó működés zavarának következményeként kialakul egy célvezérelt viselkedési zavar, amely kialakít egy sztereotip, repetitív viselkedésmintázatot. Ennek következményeként megjelenik a beszűkült érdeklődés és a késleltetési képesség zavara (Vargáné – Kis-Jakab 2019). A naiv tudatelmélet és a végrehajtó működések zavara adja a magdeficitet. A harmadik megközelítés egy sajátos kognitív stílust feltételez, mely a gyenge centrális koherencia, a részletfókuszált észlelés. Az elakadás a jelentésteli egésszé alakításban van, a részletek fontos és lényegtelen szortírozásában. A centrális koherencia sérülésének következményeként az autizmussal élő személyek elvesznek a részletekben, túlterhelődnek. A lényegi információk kiemelése nem

történik meg, vagy alig, és mivel a különböző ingerek felerősödnek, így szenzorosan sokkal érzékenyebbé válnak (Vargáné – Kis-Jakab 2019).

Az autizmussal élő személyek többségénél nehézséget jelent a térben, valamint az időben való tájékozódás. Támogatásuk során a cél az, hogy a támogatott személy érthető információt kapjon arról, mit kell vagy lehet csinálnia, valamint hogyan kell véghez vinnie, hol történik az adott tevékenység, mennyi ideig tart az, mi lesz a következő tevékenység, és hogyan kell az adott tevékenységet elkezdenie, illetve befejeznie. Ha ezekre a kérdésekre számára érthető jelekből válaszokat kap, akkor biztonságérzete megnő, önállósága fokozódik (Gosztonyi – Szaffner 2008). Az autizmus spektrumzavar nem csak a spektrum adta skálán mutat változatos képet, hanem az egyénen belüli viselkedéses kép is igen változatos lehet. Az életkor előre haladtával, a megszerzett tudás alkalmazásával jelentős változás állhat be. Ahhoz, hogy az érintett személyeket megfelelőképp támogatni tudjuk, alapos felmérésre van szükségünk. Ennek segítségével határozhatjuk meg a támogatás eszközét, mértékét (Havasi – Kis-Jakab 2019).

### *Az autizmussal diagnosztizált gyermek helyzete a köznevelésben*

A közoktatási rendszerbe legkésőbb három éves korukban bekerülnek a gyerekek. A korai életszakaszban diagnosztizált autizmussal élő gyermek óvodai keretek között plusz egy évet tölthet. Ezek alapján általános iskolai tanulmányait csak hét éves kora után kezdi meg. Ekkor intellektusától függően a szakértői bizottság a gyermek számára legmegfelelőbb intézményt igyekszik kijelölni.

Az autizmussal érintett gyermek tehát tanulhat szegregált iskolában, egységes gyógypedagógiai, konduktív pedagógiai módszertani intézményekben. Ide járnak azok a tanulók is, akik a Bizottság szakvéleménye alapján az integráló oktatási nevelési intézményekben nem nevelhetők. Ezen intézmények feladata a fogyatékos gyermekek szakszerű, egyéni szükségletekhez igazodó ellátása, fejlesztése.

Amennyiben a szakértői bizottság integrált keretek közt történő oktatást javasol a tanulónak, a szakértői vélemény alapján a szülő választ iskolát. Ezzel azonban csak részben valósulnak meg az érintett gyermek Nkt-ban megfogalmazott jogai, ugyanis az autizmussal élő tanulók oktatásához szükséges speciális feltételek megvalósítása komplex feladat. Az integráló iskolákban dolgozó pedagógusok leterheltsége mellett, a magas létszámú osztályközösségeknél sokszor nehézséget jelent egy speciális igényű tanuló integrálása a

csoportba. A gyermekek, szülők részéről való elfogadáshoz, befogadáshoz gyakran rögzös út vezet. A speciális módszertan elsajátítására rengeteg idő és anyagi forrás szükséges. Alapvető nehézség az is, hogy a pedagógiai alapképzésben sajnos nem kap elegendő hangsúlyt az integrált neveléssel-oktatással kapcsolatos elméleti tudás, pedig ez a sikeres együttnevelés rendkívül fontos tényezője (Ábrahám et al. 2018). A jelenlegi pedagógusképzés nem készíti fel a pályára érkező kollégákat, hogy hogyan kell viszonyulni egy sajátos nevelési igényű gyermekhez. Ez mindössze csak néhány nehézség, ami miatt a pedagógus kollégák félnek az autizmussal érintett gyermekek oktatásától, vagy inkább kerülnek azt. Mindez nem speciális magyarországi jelenség, a tanárok számára a viselkedési problémával diagnosztizált gyerek osztálytermi stresszforrást jelent (Hoffmann et al. 2021), sőt kvalitatív kutatások szerint általánosságban a sajátos nevelési igényű gyermekek fogadása is stresszforrást jelent (Warnes et al. 2021).

Az integráló iskolának biztosítani kell, megfelelő óraszámában, autizmus spektrum pedagógiája szakirányon végzett gyógypedagógust és autizmusbarát környezetet. Ugyanakkor, miközben Magyarországon rohamosan nő az autizmus spektrum zavarral diagnosztizált gyermekek száma (Központi Statisztikai Hivatal 2023, 23.1.1.6. tábla), az érintett gyerekek szüleivel beszélgetve azt tapasztaljuk, hogy a legtöbb integráló oktatási intézmény ugyan tudja fogadni a speciális szükségletű tanulókat, azonban a megfelelő integrációhoz szükséges feltételeket nem tudja biztosítani. Tehát a hazai gyakorlatban „az ellátórendszerben jelenleg egyszerre tapasztalhatjuk a világszínvonalú, minőségi szolgáltatások meglétét és az ellátások kínzó hiányát” (Ősi – Vargáné 2018:152). Pedig az oktatás minősége, a szülők magasabb szakmai támogatottsága protektív tényezőként javítja az autizmussal diagnosztizált gyermekek szüleinek életminőségét, akiknek egészséggel kapcsolatos életminősége jelentősen alacsonyabb a tipikus fejlődésű és az egyéb fogyatékossgal élő gyermekeket nevelő családokkal összehasonlítva (Győri et al. 2020).

## HELYZETKÉP – AZ ESETTANULMÁNY SZEREPLŐI

Adott két város, ahol az autizmussal érintett gyerekek szüleinek, a törvényi előírásoknak megfelelően, a helyi szakértői bizottság javaslatot tett, melyik iskolába írássák be a gyermeküket: az egyik esetben a helyi szegregált iskolát, míg a másik esetben a helyi,

szakmailag nem felkészült integráló iskolát javasolták. Azonban ezzel a szülők nem értettek egyet. A szülők előtt az adott városokban következő választási lehetőségek álltak:

- vagy a helyi szegregált iskolába,
- vagy a nem megfelelően megtámogatott integráló iskolába,
- vagy nem az állam által fenntartott nonprofit,
- vagy egyházi iskolába jelentkezzenek gyermekeikkel. Ez utóbbi két fenntartó ugyanakkor visszautasíthatta a gyermek jelentkezését.

Az egyéni vagy (több gyermek esetében) egy csoportot érintő jóllét termelése tehát csorbát szenvedhet. A jóllét növelése érdekében az érintett gyermekek szülei mikroszintű, azaz egyéni cselekvési stratégiát dolgoztak ki, annak érdekében, hogy makrodimenzióban (a többi intézményi szereplő szolgáltatásainak újrakombinálása) változás történjen. Mindez nem volt egyszerű feladat, mert az iskolai integráció korántsem magától értetődő volt Magyarországon, ugyanis a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásának lassan 100 éves hagyománya van, de csak 1993 óta (LXXIX. törvény a közoktatásról) van lehetőség az intézményi nevelés-oktatásban az integrált oktatásban való részvételre, ami a 2000-es évek elején Bánfalvy Csaba (2007) szerint még vitatott kérdésnek számított. Az elmúlt 20 évben készült tanulmányok (lásd Majoros 2009; Fehér 2020) szerint az integráló iskolák és pedagógusok nem kapnak elég támogatást a sikeres integráció megvalósításához.

## AZ ÉRDEKÉRVÉNYESÍTÉS, MINT A SZÜLŐI ÖNKÉNTESÉG EGY FORMÁJA

Az általunk vizsgált esetekben tehát egy szolgáltatáshiányos helyzet állt elő, ahol a gyermekek nem járhattak állapotuknak, vagyis a törvényi előírásoknak megfelelő iskolába. A szülők a gyerekeik megfelelő iskoláztatása (azaz jogaik érvényesítése) érdekében érdekérvényesítő tevékenységbe kezdtek, mozgósították erőforrásaikat. Az érdekérvényesítés „az egyéni és kollektív megnyilvánulások, cselekvések széles skáláját jelenti egy ügy, eszme vagy politika érdekében” (Reid 2000:1), mely konkrét tevékenységekre vagy szervezetekre is utalhat. Az érdekérvényesítés területén különbséget lehet tenni mások nevében történő vagy alulról jövő érdekérvényesítés között, illetve civil és politikai részvétel között (Reid 2000). Ebben az esetben alulról jövő kezdeményezésekről beszélhetünk, mely egy konkrét „ügyön” túlmutatva sajátos nevelési igényű gyermekek jogainak érvényesülését tűzte ki zászlajára.

Érdemes megjegyezni, hogy 2015 és 2022 között mintegy 30-35 közötti volt azon oktatási civil-nonprofit szervezeteknek száma, amelyek az „alap- és középfokú intézmény tanári, szülői szervezeteit” jelenítették meg, illetve intézményi támogatását végezték (Sebestény – Bartal 2024:73).

A szülők érdekérvényesítő tevékenységüket kezdetben informális keretek között, szervezeti keretektől függetlenül, önkéntes munkában végezték, azonban, mint később látni fogjuk, az egyik városban a szülői önkéntesség eredményeképpen létrejött egy civil-nonprofit szervezet, mely így kiegészítette az állami intézmények által nyújtott szolgáltatások körét az autizmussal érintett gyermekek oktatása terén. Azaz az informális szereplőknél megjelenő csoport-igény egy civil-nonprofit szervezetben intézményesült. A másik esetben a szülő csatlakozott egy már működő civil-nonprofit szervezethez, azaz érdekérvényesítő motivációját becsatornáztatta a szervezethez.

Az ENSZ definíciója szerint az önkéntes tevékenység alatt a „szabad akaratból, az általános közjó érdekében végzett tevékenységek széles skáláját értjük, amelyeknél a pénzbeli jutalom nem a fő motiváló tényező” (Support for volunteering 2001/A/56/288). A szülői önkéntességre vonatkozó szakirodalmi összefoglaló (Kocsis et al. 2022) szerint a szülői önkéntesség a szülői bevonódás egyik formája, mely szerint „a pedagógus és szülő közötti partnerkapcsolatok lényege, hogy a tanuló áll a középpontban, és a partnerkapcsolati modellt alkotó három szereplő (iskola, család, helyi közösség) célja az iskolai sikerek elérése, a lemorzsolódás csökkentése, a tanuló biztatása” (Epstein 2000, idézi Kocsis et al. 2022:5). Nancy Hill és Diana Tyson egy későbbi tanulmányukban (2009) a szülői bevonódás három dimenzióját különböztetik meg: az iskolai szülői bevonódást (school-based parental involvement), az otthoni szülői bevonódást (home-based parental involvement), valamint az akadémiai szocializációt (academic socialization).

Jelen tanulmányban a szülők érdekérvényesítő önkéntes tevékenysége több intézményi szereplőt és tágabb közösséget érint, mint ami Joyce Epstein (2000) vagy a Hill-Tyson szerzőpáros (2009) szülői bevonódás és önkéntesség meghatározásában szerepel. Az általunk bemutatott esetekben a szülők nem tagjai az iskolai közösségnek (tehát például nem lehetnek az iskolaszék tagjai), mert érdekérvényesítő tevékenységük folytatásakor gyermekük még nem volt az adott iskola tanulója. Érdemes megjegyezni, hogy Kocsis Zsófia és munkatársai (2022)

szakirodalmi áttekintésükben 29 tanulmány közül mindössze hármat találtak, melyekben a szülők alulról jövő kezdeményezéseként valósult meg az iskolai önkéntesség.

## AZ ESETTANULMÁNY CÉLJAI ÉS MÓDSZERTANA

Az esettanulmányt megalapozó vizsgálat egyik célja annak feltárása volt, hogy milyen eszközöket alkalmaztak az érintett gyermekek szülei, illetve, hogy mi motiválta őket, hogy gyermekeik megfelelő oktatásban részesüljenek. Másik célja pedig annak megmutatása, hogy mindezek érdekében mely intézményi szereplőkkel (fenntartókkal) kellett együttműködniük, milyen akadályokba ütköztek és kik támogatták őket ebben a folyamatban.

Harmadrészt pedig célunk volt az is, hogy feltárjuk azt a folyamatot, hogy ez az érdekérvényesítő magatartás az informális önkéntességből miként és milyen okok miatt vált formális (szervezeti) önkéntességgé. A kutatásunk feltáró jellege miatt félig-strukturált interjút készítettünk a szülőkkel. A félig-strukturált interjú előnye, hogy ugyan az interjúvoló egy kérdéssorral készül a beszélgetésre, de rugalmas keretet biztosít, ezzel tág teret hagy az interjúalany tapasztalatainak, meglátásainak, gondolatainak, véleményének, érzéseinek felszínre kerülésében. Ezek árnyalhatják, gazdagíthatják a kutatás során összegyűjtött információkat.

Az esettanulmányban két szülő érdekérvényesítési, önkéntes munkáját mutatjuk be az autizmussal diagnosztizált gyermekük megfelelően támogatott, integráló iskolai tanulmányaira vonatkozóan. A két város nevét kutatásetikai okokból nem közöljük, csak annyit, hogy mindkettő megyei jogú város. Az egyik szerző az egyik érintett szülő, míg egy másik szerző szakemberként csatlakozott az érintett szülő online csoportjához és személyesen is ismeri mind a szülőt, mind az érintett gyermeket. Szintén kutatásetikai szempontból, ezért nem közöljük a két szerző pontos affiliációját.

Jelen tanulmány limitációja, hogy csak a szülői perspektívát mutatja be, azonban az érdekérvényesítés, az önkéntesség szempontjából ez a legfontosabb szempont.

## AZ ESETTANULMÁNYT MEGALAPOZÓ VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

### *A probléma megfogalmazása a szülők részéről*

*Város 1.* A szülő óvodás korú, ép értelmű, autizmus spektrum zavarral diagnosztizált gyermekének a szakértői bizottság olyan integráló általános iskolát javasolt tanulmányai

megkezdéséhez, melynek alapító okiratában szerepel, hogy fogad autizmussal élő gyermeket. 2012-ben a városukban két ilyen iskola volt, és a szülő felkereste ezeket. Az intézményvezetőkkel egyeztetve azzal szembesült, hogy nincs olyan iskola a környezetükben, ahol megfelelően felkészültek volna a gyermek fogadására. Azaz, egyik helyen sem kapta volna meg gyermeke az oktatásához szükséges autizmusspecifikus támogatást. Ezek után felkereste az összes olyan iskolát (nem csak az állami, hanem egyházi, civil-nonprofit fenntartású iskolákat is), amely integráló iskola, bár nem autizmussal élő gyermekeket fogad, de hátha nyitottak lennének autizmussal élő gyermekeket is fogadni.

*Város 2.* Az óvodás korú gyermek autizmus spektrumzavar diagnózist kapott. Iskolaválasztás előtt állva az édesanyja nem kívánta gyermekét szegregált (fenntartótól függetlenül, olyan iskola, ahova csak sajátos nevelési igényű gyerekek járnak) intézménybe íratni, ezért olyan megállapodást kötöttek a szakértői bizottsággal, hogy amennyiben talál egy befogadó intézményt, akkor azt jelölik ki számára. Azaz, gyermeke megfelelő iskoláztatásának érdekében 2018-ban a szülőnek kellett közvetítő funkciót betöltenie.

A szakértői bizottság által javasolt iskolát és iskolatípust tehát egyik gyermek szülője sem fogadta el. Míg Város1-ben a szülőt magára hagyta a szakértői bizottság, addig Város2-ben a szülőt felruházták egy informális, intézmények közötti közvetítő szereppel.

### *Kezdetek*

*Város 1.* Az alternatív tanrendű, magánalapítványi, fizetős iskolák annyira telítettek voltak sajátos nevelési igényű és beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézségekkel küzdő tanulókkal, hogy amint meghallották a gyermek diagnózisát, a továbbiakban szóba sem álltak a szülővel. A felekezetiüknek megfelelő egyházi iskolába nagy reményekkel indultak, de az ott dolgozó gyógypedagógus a gyermek öt perces megfigyelése után közölte, számukra a gyermek fogadása túl komplex feladat lenne. Az állami fenntartású iskolák nagy része (többnyire az iskolák igazgatóival ápoló jó kapcsolatára tekintettel) felvette volna a fiút, de az ott tanító pedagógusok egyik helyen sem voltak felkészülve a fogadására, egyik helyen sem kapta volna meg az oktatásához szükséges autizmusspecifikus támogatást. A fenntartó meggyőzése volt a legnehezebb a plusz szakemberek szükségességéről. A településen működő állami, egyházi és nonprofit fenntartású intézmények tehát nem tudták biztosítani az autizmussal érintett gyermek speciális igényeinek megfelelő oktatását.

*Város 2.* A helyi általános iskolák igazgatói közül mindösszesen ketten segítettek érdemben a szülőknek. Az egyik igazgató tanácsa az volt, hogy integrált keretek közé, 30 fős osztályba ne írassa gyermekét. A másik támogató, egy egyházi iskola igazgatója egy régi ismeretség révén lehetőséget látott abban, hogy az egyházi iskolán belül egy budapesti alapítványi iskola osztályt indítson, ahová fel tudják venni az érintett gyermekeket. Más intézményekben a gyermek fogadása nem volt lehetséges. A szülő felvette a kapcsolatot ezzel a budapesti alapítványi iskolával, ami nyitott volt az együttműködésre, és ennek keretében biztosította volna Város 2-ben a pedagógusokat, az oktatásmódszertan átadását, de ennek fejében az érintett szülőtől azt kérte, hogy toborozzon további, autizmussal érintett gyermekeket és próbáljon épületet biztosítani. Az egyházi fenntartású iskola befogadta volna az alapítványi iskola által működtetett osztályt, azonban a leendő befogadó iskolába járó gyerekek szüleinek egy csoportja felháborodását fejezte ki az intézményvezető felé, aki így választás elé került és az együttműködés, a befogadás így megghiúsult.

A szülők mindkét városban felkeresték a lehetséges integráló iskolák igazgatóit. Míg Város1-ben az egyházi iskolák nem, de az állami fenntartású intézmények nagy része, bár autizmus specifikus támogatás nélkül, de fogadta volna a gyermeket, addig Város2-ben az állami intézmények többsége elutasító volt, egyetlen egyházi iskola ajánlott segítséget, azonban itt a tanulók szülei tiltakoztak autizmussal élő tanulócsoport ellen. Város1-ben tehát a szakszerű támogatás megoldása volt a kérdéses, míg Város2-ben teljesen új befogadó intézményt kellett találni.

### *Közösségszervezés és a nyilvánosság ereje*

A megfelelő iskoláztatáshoz szükség volt egyfajta „kritikus tömeg” kialakulására, azaz a nyilvánosság előtt a társadalmi igazságosságért, a gyermekek jogaiért küzdő szülők közös fellépésére.

*Város 1.* A szülő személyesen keresett fel különböző szülőcsoportokban megismert, hasonló problémával küzdő szülőket, akikkel közösen leveleket írtak, megbeszéléseket szerveztek. Felvette a kapcsolatot a megyében lévő, autizmussal élő felnőtteket támogató civil-nonprofit szervezettel, illetve egy éppen akkor alakuló, autista gyermekeket támogató alapítvánnyal. Több alkalommal történt egyeztetés a megyeszékhelyi Tankerületi Központban a szülők, helyi szakemberek, civil-nonprofit szervezetek és egy, szakmai körökben is elismert autizmus

szakértő részvételével. E megbeszéléseken a fenntartó elismerte, hogy tud a problémáról, és ígéretet tett a szükséges szakemberek biztosítására.

*Város 2.* A szülő a budapesti alapítványi iskola feltételeinek megfelelően több fórumon is megkezdte sajátos nevelési igényű gyerekek toborzását lakóhelyén. Először mindenhol, ahol szülők megfordultak (játsszótér, orvosi rendelő) plakátokat helyezett ki. Ezzel párhuzamosan létrehozott egy csoportot egy online közösségi felületen, ahová nem csak érintett gyerekek szülei, hanem bárki csatlakozhatott. Egy év múlva, 2019-ben létrehozta saját alapítványát, azzal a céllal, hogy szervezett keretek között tudjon tenni a településen élő, autizmusban érintett gyermekekért. Az alapítványhoz csatlakozó szülőkkel együtt elsődleges célként tűzték ki maguk elé, hogy a településen autizmussal élő gyermekek számára megfelelő befogadó intézményt találjanak, valamint az érintett gyermekeknek egy összetartó közösséget alkossanak. Az alapítványt a kezdetekben három kuratóriumi tag vezette: az érintett szülő, egy gyógypedagógus és egy másik érintett szülő, akinek a foglalkozása gyógypedagógiai asszisztens volt, akik az alapítvány mozgatórugóiként vettek részt a szervezet életében. Az alapítvány létrehozásával párhuzamosan megkezdődött a gyógypedagógusok toborzása a leendő iskolába. Személyes beszélgetőköriket, tanácsadásokat és különféle, gyermekeknek, felnőtteknek szervezett programokat biztosítottak a résztvevőknek. Az iskolanyitás híre hamar terjedt. Az információmegosztás legtöbbször online közösségi platformon történt. Ez a csoport jelenleg is aktív, a programok, közelgő események, fontos változások itt kerülnek megosztásra. A csoport jelenleg 149 taggal rendelkezik, körülbelül 70-80 környékbeli családot érintve. A saját alapítványát létrehozó szülő ezen kívül felvette a kapcsolatot a településen egy másik alapítvánnyal, mely autizmussal élő felnőtteket támogat. Részben szervezeti működéssel kapcsolatos tudásátadás, kommunikációs stratégiák, részben a tevékenységek lehatárolása történt meg. A két alapítvány együttműködése partnerinek mondható.

Míg az egyik szülő a már meglévő kapcsolataira támaszkodva, egy meglévő alapítvány támogatásával kezdett bele a szervezésbe, addig a másik szülő ekkor kezdte felkutatni hasonló problémával küzdő szülőtársait, és ezzel egyidőben hozta létre magánalapítványát, ami a tanulmány írásakor is aktívan működik.

### *Intézményi kapcsolatok*

*Város 1.* A szülő több intézménnyel/fenntartóval próbált kapcsolatot teremteni és ennek érdekében felvette a kapcsolatot a városvezetéssel, oktatási intézményekkel, a Megyei

Pedagógiai Szakszolgálat Megyei Szakértői Bizottságának elnökével és a megyeszékhelyi Tankerületi Központ igazgatójával, ahol elismerték, valóban megoldásra vár gyermeke és a hozzá hasonló gyermekek általános iskolai ellátása, hiszen nincs a városban egyetlen olyan befogadó iskola sem, ahol adottak lennének a feltételek az autizmussal élő gyermekek oktatásához. További, az autizmus terén működő szervezetekkel, (állami, egyházi, civil-nonprofit) iskolák vezetőivel is tárgyalt.

*Város 2.* A szülő több intézménnyel is próbált együttműködni célja érdekében. Oktatási intézményként megjelent egy egyházi iskola, amely a budapesti alapítványi iskola számára (civil-nonprofit szereplő), mint befogadó intézmény, adott volna épületet. Állami szereplőként pedig az önkormányzat, amely jelen esetben az integráló iskolák fenntartója, valamint a KLIK, ami a települési gyógypedagógiai iskola fenntartója. Az önkormányzattal kezdetben jól alakult az együttműködés, sőt az felajánlott egy ingatlant is, majd pedig kihátrált a szolgáltatási feladat megoldásából. Ugyan elismerte az új iskola fontosságát és szükségességét a településen, de ennél több támogatást nem tudott és azóta sem tud adni. Továbbá a szülő tapasztalatot cserélt egy Város2-ben működő civil-nonprofit szervezettel, melynek célja fiatal felnőtt és idősebb, autizmussal érintett személyek támogatása.

Mint látható, a szülők mindkét településen számtalan szereplővel felvették a kapcsolatot, több állami, vagy önkormányzati fenntartású intézménnyel (iskolák, megyei tankerületi központ vagy helyi pedagógiai szakértői bizottság, városvezetés), illetve az autizmus terén működő civil-nonprofit szervezetekkel is. A két szülő célkitűzését azonban nem ugyanazok a szereplők támogatták. Míg Város1-ben az önkormányzat volt inkább támogató, addig Város2-ben egy egyházi iskola vezetősége és egy oktatási civil-nonprofit szervezet.

### *A szülői érdekérvényesítés eredménye*

*Város 1.* Az állam, mint fenntartó (az akkori KLIK) 2015-ben kijelölt az autizmussal élő gyermekek integrációjának ellátására egy általános iskolát. A személyi feltételek biztosítására pedig egy fő gyógypedagógusi, illetve két fő gyógypedagógiai asszisztensi státuszt hirdetett meg. A kijelölt iskola igazgatója az intézményben szabaddá tett egy fejlesztőteremnek használható helyiséget és felkészítette az ott dolgozó pedagógusokat az autizmussal élő gyermekek fogadására. A megfelelő környezeti feltételek megteremtéséhez (fejlesztő terem kialakítása, szükséges eszközök beszerzése) az anyagi forrást a városvezetés garantálta. Az új gyógypedagógus a tanév megkezdése előtt kialakította az érintett gyermekek ellátásához

szükséges protetikus környezetet, a strukturált fejlesztőtermet, a pihenősarkokkal felszerelt tantermeket, és beszerezte a vizuális támogatáshoz szükséges eszközöket. Így indult el a városban az autizmussal élő gyermekek jogszabályi feltételeknek is megfelelő általános iskolai integrált oktatása. Mintegy hároméves folyamat eredményeképpen a gyermek ebben az iskolában, ekkor kezdte meg tanulmányait.

*Város 2.* A szülőnek, noha nem sikerült a budapesti iskola mintájára lakóhelyén alapítania tagiskolát, de a lobbitevékenységgel párhuzamosan az online csoportra támaszkodva annak működését formalizálta, létrehozott, bejegyeztetett egy magánalapítványt. Az alapítvány célja továbbra is az iskola létrehozása, de támogatóival emellett táborokat, lovasterápiát, érdekvédelmi tevékenységet végeznek.

Mindkét szülő gyermeke érintettsége miatt kezdett érdekérvényesítő tevékenységbe, a cél pedig mindkét gyermek esetében a számukra megfelelő oktatáshoz való jog érvényesítése volt. Egyik városban ez a folyamat sikerrel zárult, amennyiben elindult a megfelelően támogatott oktatás, és ez a mai napig működik is. A másik városban a szülő ugyan nem érte el konkrét célját, azaz, hogy gyermeke integráló iskolába járhasson, azonban a tevékenysége, iskolaalapítási célja továbbra is megmaradt és egy új civil-nonprofit szervezetet hozott létre.

### *A szülők, mint önkéntesek*

John Wilson eredményei szerint a jobb anyagi helyzet, a magasabb iskolázottság, a szélesebb kapcsolati háló, a gyakoribb civil szervezeti részvétel és a vallásosság növeli az önkéntesség esélyét (idézi Kocsis et al 2022:61).

Az érintett szülők mindketten egyetemi végzettségűek, az interjúk alapján gazdag kapcsolati hálójuk van, bár az anyagi helyzetüket a témák érzékenysége miatt nem kérdeztük meg. Egyikük már korábban is végzett önkéntes munkát (állatokkal foglalkozó civil-nonprofit szervezetnél), de nem tartja magát vallásosnak, míg a másik szülő korábban nem végzett önkéntes tevékenységet és nem tartja magát vallásosnak. Az egyik szülő elvégezte a gyógypedagógus képzést autizmus spektrum pedagógiája szakirányon, a másik doktori iskolába jelentkezett, kutatási témája az integráló általános iskolában tanító pedagógusok sajátos nevelési igényű gyerekekkel kapcsolatos attitűdje Magyarországon.

Az önkéntesség a szülők életminőségére is pozitív hatást gyakorol, ugyanis a társas támogatottság (nagy szülők, barátok, szomszédok, szülői közösségek stb.) az autizmusban

érintett gyerekek szüleinek életminőségében jelentős támogató faktornak bizonyul (Győri et al. 2020).

## ÖSSZEGZÉS

A nemzetközi szakirodalomban és szakpolitikákban az inkluzív oktatás került előtérbe. Az UNESCO inklúzió definíciója az 1994-es salamancai konferencián született meghatározásokból származik. A Nyilatkozat kimondja, hogy a fogyatékos gyerekeknek a helyi iskolába kell járniuk és a rugalmas, gyermekközpontú tanterveknek a gyerekekhez kell igazodniuk. A 2006-os, Fogyatékossgal élő személyek jogairól szóló ENSZ-egyezményben már az inkluzív oktatás kifejezést használják, mint alapvető, mindenkit megillető emberi jogot.

Ezzel szemben az általunk bemutatott esetekben a szülők autizmussal diagnosztizált gyermekeik számára a megfelelő integrált iskoláért folytatták érdekvédelmi/érdekérvényesítő tevékenységüket (szülői motiváció). Az esettanulmányt megalapozó vizsgálat célja volt annak feltárása is, hogy milyen eszközöket alkalmaztak az érintett gyerekek szülei annak érdekében, hogy gyermekeik megfelelő oktatásban részesüljenek, mely intézményi szereplőkkel (fenntartókkal) kellett együttműködniük, milyen akadályokba ütköztek és kik támogatták őket ebben a folyamatban.

Ehhez személyes kapcsolati hálójukat, a hagyományos és az online nyilvánosság lehetőségeit és nem utolsósorban érdekvényesítő képességüket használták. Az autizmussal élő gyermekeiknek megfelelő iskola létrehozásáért együttműködést kerestek a piaci, a nonprofit, az állami és az egyházi szereplőkkel. Város1 esetében az érdekvényesítés sikeresnek bizonyult, itt a legfőbb támogató az önkormányzat, mint fenntartó, az állami fenntartású intézmények szakemberei és a többi szülő voltak. Város2 esetében ugyan több támogató szereplő is volt (egyházi fenntartású iskola, budapesti alapítványi iskola, önkormányzat), azonban az egyházi iskolába járó neurotipikus gyerekek szülei és a városon belüli ingatlangazdálkodási lehetőségek megakadályozták az osztály/iskola létrejöttét.

Az alapítvány létrehozásához Város2 esetében egy szülőkből és szakemberekből álló elkötelezett közösség és egy másik, autizmus területén működő civil-nonprofit szervezet támogatása volt szükséges. Utóbbival az újonnan alapított szervezet megegyezett a feladatok lehatárolásában és szervezeti-működési, kommunikációs tapasztalatokat adott át.

A nonprofit elméletek (Bartal 2005) szerint a civil-nonprofit szervezetek létrejöttükkel és működésükkel kiegészítik, kijavítják vagy éppen helyettesítik az állami és a piaci szektor működését a közszolgáltatások terén. Város2 esetében a létrehozott magánalapítvány működésében még csak kiegészíti a hiányos oktatási működést, míg az iskola létrejöttével már a helyettesítési hatás érvényesülne.

A bemutatott esetekben az állami/önkormányzati, valamint az informális szektorból formalizálódó civil-nonprofit szervezetek között az Adalbert Evers (1995) által leírt konfliktuális kooperáció kapcsolati mintája volt jellemző. Ezekben az esetekben ugyan nem alakult ki az önkormányzat és a civil-nonprofit szervezetek között a szolgáltatás-ellenszolgáltatás formája, de az önkormányzat elismerte az informális/civil-nonprofit szektor szereplőinek tevékenységeit, céljait és ezzel legitímálta a további támogatásokat.

Harmadrészt célunk volt az is, hogy feltárjuk azt a folyamatot, hogy ez az érdekérvényesítői magatartás az informális önkéntességéből miként és milyen okok miatt vált formális (szervezeti) önkéntességgé. Azonban fontos megjegyezni, hogy a szülők önkéntes tevékenysége túlmutat a szakirodalmi szülői önkéntes tevékenységek típusain a beiskolázás egyenlő jogait érvényesítő szándékuk miatt. Ezekben az esetekben a tevékenység célja miatt tehát az oktatási intézményektől független szereplőként (mintegy kívülről), alulról jövő kezdeményezést valósítottak meg, több szereplő bevonásával. Ebben a két városban a szülők együttműködtek a helyi közösséggel, más családokkal, iskolákkal, valamint egyéb állami és önkormányzati intézményekkel, azonban a tevékenység célja nem az iskolai sikerekre, hanem egyáltalán a beiskolázásra vonatkozott, a társadalmi igazságosság, az emberi jogok érvényesítésére.

## IRODALOM

Ábrahám András – Stefanik Krisztina - Őszi Tamásné (2018): Autizmus spektrum zavarral élő gyerekek és fiatalok együttnevelésének főbb kérdései. *Gyógypedagógiai Szemle*, 46(3) pp. 196-214.

Bánfalvy Csaba (2007): *Az integrációs cunami*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Bartal Anna Mária (2005): *Nonprofit elméletek, modellek, trendek*. Budapest: Századvég Kiadó.

Evers, Adalbert (1995): Eltolódások a jólétmixben. In. Andorka Rudolf – Hradil, Stefan – Peschar, Jules L. (szerk.): *Társadalmi rétegződés*. Budapest: Aula, pp. 605-632.

Fehér Ágnes (2020): Integráció: igen vagy nem? Óvodapedagógusok viszonyulása a sajátos nevelési igényű gyerekek integrált neveléséhez. *Képzés és Gyakorlat – Training and Practice*, 18(3-4) pp. 236-252. DOI: <https://doi.org/10.17165/TP.2020.3—4.24>

Gosztonyi Nóra – Szaffner Éva (2008): *Inkluzív nevelés. Sérülésspecifikus eszköztár autizmussal élő gyermekek, tanulók együttneveléséhez*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság.

[http://www.kooperativ.hu/idegen\\_nyelv/sni-tanari-segedanyagok/sni-eszkozok/eszkoz\\_autista.pdf](http://www.kooperativ.hu/idegen_nyelv/sni-tanari-segedanyagok/sni-eszkozok/eszkoz_autista.pdf)  
Letöltve: 2024.08.29.

Dr. Győri Miklós – Vargáné Dr. Molnár Márta – Dr. Stefanik Krisztina – Őszi Tamásné – Havasi Ágnes – Janoch Mónika – Dr. Ehmann Beáta – Borsos Zsófia – Németh Vivien – Dr. Szekeres Ágota – Kanizsai-Nagy Ildikó – Vigh Katalin – Bertók Csilla – Horváth Endre – Murányi-Varga Fanni (2020): *Hazai összkép az autizmussal élő személyek és családjaik helyzetéről, életminőségéről – Maszkolatlanul. Kutatási összefoglaló*.

[https://mta.hu/data/dokumentumok/egyeb\\_dokumentumok/2020/maszkJavOk.pdf](https://mta.hu/data/dokumentumok/egyeb_dokumentumok/2020/maszkJavOk.pdf) Letöltve: 2024.08.29.

Hajdu Tamás – Hermann Zoltán – Horn Dániel – Hőnich Henrietta – Varga Júlia (2021): *A közoktatás indikátorrendszere 2021*. Budapest: Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaságtudományi Intézet.

[https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A\\_kozoktatas\\_indikatorrendszere\\_2021.pdf](https://kti.krtk.hu/wp-content/uploads/2022/02/A_kozoktatas_indikatorrendszere_2021.pdf)  
Letöltve: 2024.08.29.

Havasi Ágnes – Kis—Jakab Éva (2019): DATA: *Digitális autonómia- támogatás az autizmus spektrumon*. Felhasználói tananyag a DATA applikáció alkalmazásához. 2. Modul: Autizmusspecifikus módszertan és vizuális támogatások. <https://data.aosz.hu> Letöltve: 2024.08.29.

Hill, Nancy E. – Tyson, Diana F. (2009): Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3) pp. 740-763. DOI: <https://doi.org/10.1037/a0015362>

Hoffmann, Lisa — Närhi, Vesa — Savolainen, Hannu — Schwab, Susanne (2021): Classroom Behavioural Climate in Inclusive Education – a Study on Secondary Students' Perceptions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 21(4) pp. 312-322. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12529>

Kocsis Zsófia – Markos Valéria – Fazekas Elek – Pusztai Gabriella (2022): Az önkéntesség mint a szülők iskolai bevonódásának egy formája – szisztematikus szakirodalmi elemzés eredményének bemutatása. *Önkéntes Szemle*, 2(4) pp. 57-87. DOI: 10.53585/OnkSzem.2022.4.57-87

Központi Statisztikai Hivatal (2023) 23.1.1.6. Sajátos nevelési igényű gyermekek, tanulók száma fogyatékoság—típus szerint. (Utolsó frissítés: 2024. augusztus)  
[https://www.ksh.hu/stadat\\_files/okt/hu/okt0006.html](https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/hu/okt0006.html) Letöltve: 2024.08.15.

Majoros Alíz Edit (2009): Semmirekellők, naplopók... avagy az iskolai integráció egy dél-magyarországi kistérségben. *Gyógypedagógiai Szemle*, 37(4) pp. 239-253.

Őszi Tamásné — Vargáné Molnár Márta (2018): Tematikus szerkesztői bevezetés. *Gyógypedagógiai Szemle*, 43(3) pp. 151-154.

Reid, Elizabeth J. (2000): Understanding the Word “Advocacy”: Context and Use. In. Reid, Elizabeth J. (ed.): *Structuring the Inquiry into Advocacy. Nonprofit Advocacy and the Policy Process: A Seminar Series VOLUME 1.0*. H. n.: The Urban Institute, pp. 1-9.

<https://www.urban.org/sites/default/files/publication/62271/309696-Structuring-the-Inquiry-into-Advocacy.PDF#page=9> Letöltve: 2024.08.29.

Support for volunteering (2001): Report of the Secretary-General: Support for volunteering (A/56/288)  
<https://www.un.org/webcast/events/iyv/a56288.pdf> Letöltve: 2024.08.29.

Sebestény István – Bartal Anna Mária (2024): Az oktatási célú civil-nonprofitszervezetek és az önkéntesség jellemzői a statisztikák (2010-2022) tükrében. *Önkéntes Szemle*, 4(1) pp. 55-81

DOI: <https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2024.1.55-81>

Stefanik Krisztina (2004): *Terápiás lehetőségek autizmussal élő gyermekek ellátásában*. Fejlesztő pedagógia. <http://webmail.autizmus.hu/Stefanik.shtml> Letöltve: 2024.08.29.

Vargáné dr. Molnár Márta — Kis-Jakab Éva (2019): *Digitális autonómia— támogatás az autizmus spektrumon. Felhasználói tananyag a DATA applikáció alkalmazásához. 1. MODUL: Az autizmus spektrum zavarok alapjai*. <https://data.aosz.hu> Letöltve: 2024.08.29.

Warnes, Eleanor — Done, Elizabeth J. — Knowler, Helen (2022): Mainstream teachers' concerns about inclusive education for children with special educational needs and disability in England under pre-pandemic conditions. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(1) pp. 31-43.

DOI: 10.1111/1471—3802.12525

### *Törvények, jogszabályok*

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>

ENSZ Fogyatékos személyek jogaiért Egyezmény: 2007. évi XCII. törvény a Fogyatékosokkal élő személyek jogairól szóló egyezmény és az ahhoz kapcsolódó Fakultatív Jegyzőkönyv kihirdetéséről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0700092.tv>

## CUI PRODEST? – AVAGY A SZÜLŐK ISKOLAI ÖNKÉNTESSÉGE MINT IDŐADOMÁNY

NAGY RÉKA<sup>1</sup> - BARTAL ANNA MÁRIA<sup>2</sup>

---

Laura K. Gee (2010): The nature of giving time of your child's school. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(3) pp. 552-565.

---

### A KÖZ-, A MAGÁN- ÉS A KLUBJAVAK ÉRTELMEZÉSE A SZÜLŐK ISKOLAI ÖNKÉNTESSÉGÉNEK ESETÉBEN

A második évezred tízes éveire – köszönhetően az interdiszciplináris jellegű tudományos kutatások eredményeinek – egyre differenciáltabbá, sokrétűbbé és árnyaltabbá vált az önkéntességről, mint társadalmi és gazdasági jelenségről való tudásunk. Ez idő alatt merült fel annak kérdése – főként a közgazdaságtani jellegű kutatásokban –, hogy az önkéntesség nem csak és kizárólagosan közjót szolgáló közhasznú tevékenység lehet, hanem magánjavakat, magánelőnyöket is eredményez(het). Mindezek következtében az önkéntesség tudományos és szakmai definíciója is kiegészült azzal a kitételrel, hogy az önkéntesség az önkéntes számára is járhat (magán)előnyökkel és (magán)haszonnal.

Mint ismert, a tiszta közjavakat (public goods) egyrészt az jellemzi, hogy megszerzésüket illetően nincs rivalizálás a fogyasztók között, másrészt a már létrejött közjavakból senkit nem lehet kizárni, hiszen mindenki számára elérhető.

Általában azokat a szülőket, akik iskolai önkéntességet végeznek, úgy tekintik, mint akik az egész iskolára – tágabban értelmezve az oktatásra – kiterjedő közjót biztosítják. Azaz, az egy

---

<sup>1</sup> Nagy Réka szociológus, a Fesztivál Önkéntes Központ vezetője.

<sup>2</sup> Bartal Anna Mária (PhD), szociálpolitikus-szociológus, az Önkéntes Szemle főszerkesztője.

vagy több szülő erőfeszítései tovagyrúzó hatást eredményeznek más szülők gyermekei számára is (Walsh 2010). Azonban a közjavak fogyasztásánál minden esetben felmerül a potyautas probléma, mivel mindig lesznek olyanok, akik fizetés nélkül vagy alacsonyabb hozzájárulás mellett jutnak a közjavakhoz.

A magánjavak (private goods) megszerzéséért természetesen rivalizálás van a fogyasztók között, és teljes mértékben érvényesül más fogyasztók kizárása a már megszerzett javakból.

A szülők iskolai bevonódásának, illetve önkéntességnek is lehetnek ilyen motivációi, amikor a saját gyermek (például jobb osztályzat, elhelyezés), vagy a szülő társadalmi presztízsének érdekében történik a közösségnek „álcázott” magatartás. Ugyanakkor a magánelőnyök a szülők iskolai bevonódása, illetve önkéntessége esetében sem mindig „önzők” és egoisztikusak. Előfordulhat, hogy a szülő például iskolai önkéntessége során olyan tudásokat, nevelési tapasztalatokat sajátíthat el, melyeket saját gyermeke javára tud kamatoztatni. Ezek, noha kimerítik a magánjavak körét, de nem egoisztikus jellegűek, hiszen más (a gyermek számára) is „haszonnal” járhatnak.

Létezik a javaknak egy olyan csoportja, amely – általánosságban nézve – rendelkezik a közjavak azon tulajdonságával, hogy nincs rivalizálás a fogyasztók között, de csak egy bizonyos csoport számára elérhető (Elek 2013). Ezeket nevezzük klubjavaknak és leírásuk, értelmezésük Mancur Olson (1965) és James Buchanan (1965) munkásságához kötődik. A klubjavak jelenségét a szülők osztályszintű önkéntességének jellemzőire is tudjuk vonatkoztatni, hiszen az osztály minden tagja részesül (még a potyautasok is) az egyes szülők önkéntessége által előállított erőforrásokból, de csak és kizárólag ők, mivel más osztályok számára ezek az erőforrások nem elérhetőek vagy nem rendelkeznek haszonnal.

Mint a fenti példákból is látható, nagyon szűk és esetleges az a mezsgye, hogy a szülők iskolai önkéntességének eredménye a közjavak, és/vagy a magánjavak és/vagy a klubjavak közé sorolható-e.

## AZ ÖNKÉNTESÉG MINT IDŐADOMÁNY ÉS A MAGÁNHASZON KÉRDÉSE

John Wilson 2000-ben írt nagyhatású tanulmányának – amely a *Volunteering* címet viseli – megjelenése óta terjedt el a tudományos és szakmai köztudatban, hogy az önkéntességet ne csak tevékenységnek, magatartásnak tekintsük, hanem egy olyan időadománynak is, ami

klasszifikálható a szerint, hogy milyen javak előállítását szolgálja, illetve aminek pénzben kifejezhető értéke is van.<sup>3</sup>

Ebből, az önkéntesség időadomány-jellegéből indul ki 2010-ben megjelent tanulmányában Laura Gee is, és alapvetése az, hogy a háztartások magánjósággként részesülnek az iskolának adott időből. Ezért kutatásában arra tesz kísérletet, hogy tesztelje, a háztartások (a szülők) törődnek-e időadományuk magánelőnyeivel. Ez a magánjóság vagy haszon – ahogy Gee (2010:555) írja – lehet például az iskola minőségének javulása, ami „meleg ragyogásként” (warm glow)<sup>4</sup> kivétel a tanulókra; vagy amikor a szülőket elégedettség tölti el, hogy társadalmi felelősségvállalásukkal és emberbaráti szeretetükkel példaképpül szolgálnak gyermekük számára; továbbá az iskolai erőforrások jobb elosztásának lehetősége saját gyermekük számára stb. Tulajdonképpen a fenti példákon keresztül megvilágított esetekben az történik, hogy a fogyasztó (nevezetesen egy háztartás vagy egy szülő) úgy dönt, hogy olyan magánjóságokat (mint a saját pénze vagy ideje), amelyek csak ő, mint fogyasztó számára elérhetők, egy közjóság (az iskola, vagy általánosabban az oktatás) számára osztja el és ezzel az egész közösség, illetve társadalom számára is hasznot hajt. A háztartások vagy a szülők által felajánlott időbeli hozzájárulás – az önkéntesség által adott időadomány – pozitív externáliákat<sup>5</sup> is eredményezhet, amely az összes diák számára javítja az iskola, az oktatás minőségét.

Mitől függhet, hogy mennyi időt áldoznak a háztartások vagy a szülők a fentebb részletezett magánhasznok elérésére? Ezt valójában a határhaszon<sup>6</sup> és a határköltség<sup>7</sup> összefüggése dönti

---

<sup>3</sup> Ahogy erre Bartal et al. (2021) is utalnak, ennek számítása történhet egy fix összeg, vagy az önkéntes becslése alapján, vagy pedig saját munkabérének kiszámításával is.

<sup>4</sup> A „meleg ragyogás” egy közgazdaságtani elmélet, amely leírja a másoknak való adás érzelmi jutalmát. A James Andreoni (1990) által leírt meleg-ragyogás modell szerint az emberek örömet és elégedettséget éreznek, hogy „kiveszik a részüket” mások segítségéből. Érdemes megjegyezni, hogy Andreoni 2007-es tanulmányában már ezt összekapcsolja a csoport (a klub) méretével is.

<sup>5</sup> Externáliáknak – külső gazdasági hatásoknak – nevezzük azt, amikor egy döntés meghozatalánál olyan pozitív vagy negatív jóléti hatások lépnek föl, melyeket a döntés meghozatalakor nem vesznek (nem tudnak) figyelembe venni. Ez a legtöbb esetben azért történik, mert olyan hatásokról van szó, melyek a döntéshozó számára nem érzékelhetők, főleg azért, mert nem őket érinti.

<sup>6</sup> Haszon alatt értjük valamely termék, vagy szolgáltatás hasznos tulajdonságainak összességét, illetve azt a belső elégedettséget, amelyet a fogyasztó az adott termék, vagy szolgáltatás elfogyasztásával nyer. Rendszerint az első egység elfogyasztása jár a legnagyobb haszonnal, az ez után következő egységek már egyesével kevésbé hasznosak, így kisebb mértékben növelik az összes hasznot. A határhaszon megmutatja, hogyan változik egy fogyasztó összhazna, ha egy egységgel növeli fogyasztását egy adott jóságból.

<sup>7</sup> A határköltség megmutatja, hogy mennyivel változik az összköltség, ha a termelést (jelen esetben az időráfordítást) egy egységgel növeljük.

el. Gee (2010:555) szerint a háztartás annyi órát járul hozzá az iskolához, amennyivel az iskolának adott egy óra határhaszna megegyezik a mással töltött egy óra határhasznával.

Ennek illusztrálására a következő példákkal él a szerző: „Gondoljunk egy olyan anyára, akinek két gyermeke különböző iskolába jár. Amikor mindkét iskolában önkéntes munkát végez, javítja mindkét iskola minőségét, és némi magánjuttatásban is részesül. Most vegyünk egy apát, akinek szintén két gyermeke van, de a gyermekei ugyanabba az iskolába járnak. Amikor egyetlen iskolában végez önkéntes munkát akkor is részesül abban az előnyben, hogy mindkét gyermek iskolájának minősége javul, és további magánjellegű előnyökhöz jut, ha gyermekei egyetlen iskolájában tölti az idejét. Valószínűnek tűnik, hogy az apa által az egyetlen iskolában (ahová két gyermeke jár) önkéntes munkával töltött időnek magasabb a határhozama, mint az anya által két különböző iskolába járó gyermekekkel töltött időnek.” (Gee: 2010:556).

Meg kell jegyezni, hogy Gee feltételezi, hogy a háztartások vagy a szülők tudatos fogyasztóként viselkednek e helyzetekben.

A fenti példákból kiindulva a szerző két feltételezést fogalmaz meg, hogy bizonyítsa, háztartások magánjóságként részesülnek-e az iskolának adott időből:

- amennyiben a két gyermeket egy iskolába írató háztartásoknak magasabb megtérülést biztosít a közjóhoz való hozzájárulás, akkor ezek a háztartások másképp fognak viselkedni, mint a többi háztartás, és nagyobb valószínűséggel járulnak hozzá az iskola működéséhez.
- Amikor a háztartás a magánhasznot veszi figyelembe, akkor a hozzájárulási döntést az iskolába járó saját gyermekek száma befolyásolhatja.

## MI TÖRTÉNIK A SZÜLŐK IDŐADOMÁNYÁVAL, HA TÖBB GYERMEK TÖBB ISKOLÁBA, VAGY TÖBB GYERMEK EGY ISKOLÁBA JÁR?

Gee hipotéziseinek bizonyítására a 2003-as Nemzeti Háztartási Oktatási Felmérés (National Household Education Survey, NHES) adataiból 2875 háztartásból származó 5750 gyermekszintű megfigyelést használt fel az elemzéshez, ahol két szülő két vagy több gyermeket nevelt.<sup>8</sup> Az vizsgálat függő változói – a háztartás bármelyik tagjára vonatkozóan – a következők voltak:

---

<sup>8</sup> Ha egyetlen iskoláskorú gyermek volt a háztartásban akkor ez egy megfigyelésnek számított, ha több, akkor ezek közül véletlenszerűen kettőt választott ki, hogy két megfigyelést képviseljenek. Az egy gyermekes háztartásokat kizárta a mintából.

- iskolában végzett önkéntes munka,
- osztálytermi önkéntesség (ha az iskolai önkéntességre igen volt a válasz),
- iskola számára végzett adománygyűjtés,
- önkéntességgel vagy adománygyűjtéssel töltött órák száma iskolánként.

A független változók megválasztásakor a korábbi, adományozással foglalkozó tanulmányok alapján azokat választották ki – faj, életkor, iskolai végzettség, foglalkoztatási státusz, háztartás jövedelme, gyermekek száma, lakóhely (nagyvárosi körzet) – amelyek az adományozói magatartás előre jelzőjének mutatkoztak. Ezeket a főként szociodemográfiai jellemzőket további tíz olyan változó vizsgálatával egészítették ki, amelyek a gyermekekre vonatkoztak – különösképpen két gyermek ugyanazon iskolába járása<sup>9</sup> változóra figyelemmel – és feltételezhető volt, hogy valamiképpen determinálják a szülők az iskolai önkéntességét.

A kutatás eredményei azt mutatták, hogyha két gyermeket ugyanabba az iskolába iratnak be, akkor az jelentősen növeli a szülő – az iskolai és az osztályszintű – önkéntes és adományozói hajlandóságát, és azt az időt is, amit ezekre a tevékenységekre fordít. Figyelemre méltó eredmény, hogyha az iskolai szolgáltatások minősége javul – nevezetesen több magánelőnyvel járnak – az növeli a szülők időadományát akkor, hogyha ugyanabban az iskolába két vagy több gyermek jár. Ez a kutatás is igazolta – különösen, hogy a magánhaszn érvényesülését helyezte a fókuszba –, az önkéntesség státusz-determinált jellegét. Azaz, a szülők időadományozása magasabb szülői képzettséggel, alacsonyabb női munkaerő-részvétellel és magasabb szintű vallásossággal járt. A kutatás eredményeit összegezve a szerző megállapítja (Gee 2010:565), hogy a szülők időadományozását olyan tevékenységnek kell tekinteni, amely mind a köz-, mind pedig magánhasznra is hajt a háztartásoknak (szülőknek) és a magánjuttatások (az idő- vagy pénzadomány) mozgósítása pozitívan függ az iskolába beiratkozott gyermekek számától. Az önkéntességről, mint időadományról hozott döntést erősen befolyásolja a (vélt, de inkább valós) magánhasznok realizálása.

---

<sup>9</sup> A szerző elismeri, hogy NHES PFI korlátja, hogy a mintában azok a háztartások, ahol három vagy több gyermek volt, véletlen kiválasztás alapján legfeljebb két gyermek-szintű megfigyeléssel rendelkezett.

## ÖSSZEGZÉS

A szülők iskolai önkéntessége (idő- és pénzadománya) az egyik módja annak, hogy az iskolák nehéz gazdasági helyzetben is szinten tudják tartani az iskolákban a működési és oktatási színvonalat. A szülői hozzájárulás ösztönzése érdekében fontos tudni, hogy a szülők miként vélekednek az iskola érdekében kifejtett időráfordításuk döntéseiről. Érdeemes azt is megjegyezni ezzel kapcsolatban, hogy Walsh (2010) eredményei szerint a kutatásában résztvevő szülők részvételüket nem kiegészítő jellegűnek, hanem helyettesítőnek tekintették az észlelt iskolai működés, oktatási színvonal minőségének javításában.

Az e témában folytatott további kutatások szerint fontos azt is tisztázni, hogy a tanárok és a szülők miként értelmezik a szülői bevonódást. VanValkenburgh és szerzőtársai (2021) – gyakorlati ajánlásokat is megfogalmazó – tanulmánya arra utal, hogy az általuk kvalitatív módszerekkel megkérdezett szülők és tanárok véleménye megegyezett, ha a szülő és az iskola közötti kommunikációról, az önkéntesség fontosságáról és a szülői szerepről kérdezték őket. Ugyanakkor eltérően vélekedtek a szülők iskolai bevonásának módjairól, az otthoni tanulásról, a szülők iskolai döntéshozatalhozatalban való részvételükről és az együttműködésről.

Mindezen kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy az iskoláknak a szülői önkéntesség hatékonysága érdekében a bevonódás módjai, a köz és/vagy magánhaszon, a kiegészítő vagy helyettesítő hatás közötti kényes egyensúlyt kell megtalálniuk.

Ugyanakkor úgy látjuk, hogy a tanulmányban felvetett kérdések – különösen az önkéntesség, mint időadomány köz és/vagy magánhaszon kérdése általánosságban is olyan kérdéseket vetnek fel, amely a hazai önkéntesség-kutatásban, az arról való társadalmi, szakmai közbeszédben nagyon marginális témának számít. Mindennek fontos gyakorlati konzekvenciái is vannak az önkéntesek toborzására és foglalkoztatására nézve, hiszen számos szervezet számára fontos kérdés, hogy önkéntes programjainak fenntarthatóságát az önkéntesek milyen típusú – racionális és/vagy emocionális, altruista és/vagy egoisztikus – motivációkra alapozottan tudják biztosítani. További szempont az önkéntesek foglalkoztatásánál az is, hogy meg kell találni az időadomány határhasznának és határköltségének egyensúlyát.

## IRODALOM

Andreoni, James (1990): Impure altruism and donations to public goods: A theory of warm-glow giving. *Economic Journal*, 100, pp. 464-477. DOI: <https://doi.org/10.2307/2234133>

- Andreoni, James (2007): Giving gifts to groups: How altruism depends on the number of recipients. *Journal of Public Economics*, 91, 1731-1749. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2007.06.002>
- Buchanan, James M. (1965): An economic theory of clubs. *Economica*, 32(125) pp. 1-14.
- Elek Nóra Ilona (2013): A klubok közgazdasági elmélete. *Competito*, 21(1) pp. 64-85.  
DOI: <https://doi.org/10.21845/comp/2013/1/4>
- Olson, Mancur (1965): *The logic of collective action: Public goods and the theory of groups*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Walsh, Patrick (2010): Is parental involvement lower at larger schools? *Economics of Education Review*, 29(6) pp. 959-970. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.04.003>
- VanValkenburgh, Jessica – Putnam, Jennifer – Porter, Mitch (2021): Middle school parent involvement: Perceptions of teachers and parents. *Middle School Journal*, 52(4) pp. 33-42.  
DOI: <https://doi.org/10.1080/00940771.2021.1948299>
- Wilson, John (2000): Volunteering. *American Sociological Review*, 26(1) pp. 215-240.  
DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.215>