

**Csák Zsolt<sup>1</sup> – Fényes Hajnalka<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Debreceni Egyetem MTA-DE-CSAládok és TanárOK Kooperációja Kutatócsoport

<sup>2</sup> Debreceni Egyetem Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszék, CHERD-Hungary, MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport

## Az anyák és apák iskolai bevonódását meghatározó tényezők egy közép- és kelet-európai vizsgálat tükrében

*A szülő-iskola közötti partneri viszony kialakulása révén jelentős erőforrások hasznosulhatnak. Ezen kapcsolat létrejötte azonban számos tényezőtől függ. Kutatásunkban többlépcsős lineáris regresszióval vizsgáljuk a szülők iskolai bevonódását meghatározó tényezőket. Elemzésünk során pedig külön figyelmet fordítunk az apák és anyák bevonódásának különbségeire, illetve az iskola kezdeményező szerepére.*

### Bevezetés

A szülők szerepe az iskola tevékenységrendszerében régóta kutatott téma. A vizsgálatok eredményei szerint a szülő–tanár–gyermek közötti harmonikusabb kapcsolat hozzájárul a tanulók jobb iskolai teljesítményéhez (Fu és mtsai, 2022; Kaplan Toren, 2013; Lv és mtsai, 2016; Pribesh és mtsai, 2020), amelyet metaanalízisek is megerősítenek (Fan és Chen, 2001; Hill és Tyson, 2009; Kim és Hill, 2015). Korábbi hazai kutatások szintén feltárták a szülői bevonódás és a tanulói eredményesség közötti kapcsolatot (Bacskai és mtsai, 2024; Lannert és Szekszárdi, 2015; Imre, 2017), vizsgálták az iskolai szociális munkások és a szülők viszonyát (Csók és Pusztai, 2022), a szülői bevonódás és a reziliencia összefüggéseit (Ceglédi és mtsai, 2024; Hrabéczy és mtsai, 2023), a bevonódás és a sportteljesítmény közötti kapcsolatokat (Kovács és mtsai, 2024), a szülők és tanárok közötti kommunikáció jellemzőit (Major, 2023), a szülők otthoni nevelési elveinek hatásait (Tódor, 2023), valamint a vallásosság és az otthoni bevonódás összefüggéseit (Pusztai és mtsai, 2024), illetve a szülői bevonódás sajátosságait egyházi iskolákban (Pusztai és Fényes, 2022). A nemzetközi szakirodalommal szemben (Kim és Hill, 2015; Lee, 2019; Brooks és Hodkinson, 2022) azonban a hazai kutatásokban az apai bevonódás kevésbé kapott figyelmet. A magyar vizsgálatok többsége nem különíti el az adatokat a válaszadó neme szerint, vagy ha meg is teszi, nem végez mélyebb összehasonlító elemzést az apák/nevelőapák és anyák/nevelőanyák esetében. Ennek egyik oka, hogy a szülők körében végzett kvantitatív kutatásokban a kérdőívet túlnyomó többségében anyák töltik ki. Jelen vizsgálat egyik újszerűsége, hogy a kitöltő szülő a szülőtárs iskolai bevonódásáról is nyilatkozott, ahol már az apák voltak többségben. További hiányosság a hazai kutatásokban, hogy csak kevés vizsgálat tér ki az iskola kezdeményező szerepére – vagyis arra, hogy az iskola mennyire nyitott a szülői jelenlétre –, valamint ritkák azok

az elemzések, amelyek többváltozós statisztikai módszerekkel vizsgálják a szülői bevonódást befolyásoló tényezőket.

Kutatásunk célja az volt, hogy az általános iskola felső tagozatán (ISCED 2), valamint a középiskolában (ISCED 3) tanuló gyermekek szülei körében végzett nagymintás (N = 1002) kérdőíves vizsgálat másod-adatelemzése révén mélyebb betekintést nyújtsunk az apák és anyák iskolai bevonódása közötti különbségekbe, illetve az iskola szerepébe a szülői bevonódás formálásában. Kutatásunkban a nevelőapákat, illetve nevelőanyákat is apákként és anyákként konceptualizáltuk. Arra kerestük a választ, hogy milyen eltérések figyelhetők meg a két szülőtípus között: milyen kapcsolattartási formákat és iskolai eseményeket részesítenek előnyben, illetve mely tényezők befolyásolják iskolai bevonódásukat.

### A szülői bevonódás formái és hatásai

A szülői bevonódás (az angolszász szakirodalomban *parental involvement*) magában foglalja mind az iskolai, mind az otthoni színteret, középpontjában pedig a szülő–iskola–gyermek közötti kapcsolat áll. Epstein és munkatársai (2002) nyomán a szülői bevonódás olyan szülői attitűdöket és tevékenységeket takar, amelyek közvetlen vagy közvetett módon támogatják a gyermek iskolai előmenetelét és sikerességét.

A nemzetközi szakirodalomban a szülői bevonódás tipikusan a megvalósulás helyszíne alapján két dimenzióra tagolódik: otthoni és iskolai bevonódásra (Bhargava és Witherspoon, 2015; Kaplan Toren, 2013; Kim és Hill, 2015; Fan és Chen, 2001; Hill és Tyson, 2009; Pusztai és mtsai, 2023; Wang és Sheikh-Khalil, 2014). Az otthoni bevonódás (*home-based involvement*) olyan, az iskolán kívül végzett szülői tevékenységeket foglal magában, amelyek hozzájárulhatnak a gyermek tanulmányi eredményeihez – például közös múzeumlátogatás, vagy a házi feladatban nyújtott segítség (Bhargava és Witherspoon, 2015; Kim és Hill, 2015; Hill és Tyson, 2009; Wang és Sheikh-Khalil, 2014).

Ezzel szemben az iskolai bevonódás (*school-based involvement*) azokat a szülői tevékenységeket jelöli, amelyek az iskolában, illetve az iskola szereplőivel együttműködésben valósulnak meg, és céljuk a gyermek iskolai teljesítményének támogatása. Ilyenek például a szülői értekezleteken vagy iskolai rendezvényeken való részvétel, az online iskolai fórumokon történő aktivitás, a kapcsolattartás iskolai segítő szakemberekkel, vagy az iskolai önkéntes munka (Fu és mtsai, 2022; Kovács és mtsai, 2024; Lv és mtsai, 2016; Pribesh és mtsai, 2020). Fontos megemlíteni, hogy a szülői bevonódásnak nemcsak mennyiségi (például a tanár–szülő kapcsolattartás gyakorisága), hanem minőségi aspektusai is vannak (azaz milyen formában vonódik be a szülő).

Számos kutatás pozitív összefüggést mutatott ki a tanulói teljesítmény és a szülők iskolai bevonódása között (Bacsikai és mtsai, 2024; Ceglédi és mtsai, 2024; Fan és Chen, 2001; Fu és mtsai, 2022; Hill és Tyson, 2009; Kaplan Toren, 2013; Kovács és mtsai, 2024; Lv és mtsai, 2016; Pribesh és mtsai, 2020). Ugyanakkor léteznek olyan eredmények is, amelyek negatív összefüggést tártak fel (McCormick és mtsai, 2013; Wang és Sheikh-Khalil, 2014). Ez utóbbi esetek háttérben az állhat, hogy a szülő és az iskola közötti fokozott kapcsolattartás sokszor a tanulóval kapcsolatos problémák (például romló tanulmányi eredmények) következményeként jelenik meg. Ilyen esetben a tanár–szülő kapcsolattartás célja, hogy a gyermekhez köthető problémákra megoldást találjanak (Behtoui és Strömberg, 2020). Mindazonáltal a szakirodalom túlnyomó része az iskolai bevonódás pozitív hatásait hangsúlyozza.

## A szülők iskolai bevonódását meghatározó tényezők

A kutatás empirikus felében a szülők iskolai bevonódását befolyásoló tényezőket vesszük sorra, és a továbbiakban bemutatjuk a hazai és nemzetközi kutatási eredményeket ezzel kapcsolatban.

### *A szülői bevonódást meghatározó iskolai faktorok*

Az *alap- és középfokú oktatás* (ISCED 1-3) között jelentős eltérések figyelhetők meg a szülői bevonódás mértékében. A kutatási eredmények alapján a szülők részvétele a középfokú oktatásban jóval alacsonyabb, mint az általános iskolai szinten (Gubbins és Otero, 2018). A csökkenő részvétel hátterében egyrészt a serdülőkorra jellemző önállósodási törekvések, másrészt strukturális akadályok állhatnak: a középfokú intézmények ritkábban kínálnak szülőket célzó programokat, valamint gyakran földrajzilag is távolabb helyezkednek el a család lakóhelyétől, ami nehezíti a szülők személyes jelenlétét (Hill és Tyson, 2009).

Az *iskola fenntartója* szintén befolyásolhatja a szülői bevonódást. Hazai kutatások szerint az egyházi fenntartású intézmények valamivel sikeresebbek az iskolaközösség megerősítésében, valamint a szülők bevonásának ösztönzésében (Pusztai, 2004; Pusztai és mtsai, 2023, 2024). Kvalitatív eredmények arra utalnak, hogy ezek az intézmények nagyobb hangsúlyt fektetnek a szülői közösség kialakítására, mint az állami iskolák (Pusztai és mtsai, 2024). Ugyanakkor jelen kutatás nem differenciál a fenntartók felekezeti hovatartozása szerint. Pusztai (2004) hangsúlyozza, hogy az iskola vallási felekezete helyett sokkal meghatározóbb tényező a család vallásosságának mértéke és jellege. A szülői bevonódást vizsgáló hazai kutatások jellemzően szintén nem tesznek különbséget a fenntartók felekezeti hovatartozása alapján (Pusztai és mtsai, 2023, 2024), így e szempont szerepéről korlátozott ismeretek állnak rendelkezésre.

A szülői bevonódás szempontjából kiemelten fontos az *iskola kedvező klímája és nyitottsága*, amely olyan intézményi attitűdöket, gyakorlatokat és lehetőségeket foglal magában, amelyek ösztönzően hatnak a szülők részvételére (Caridade és mtsai, 2020; Hoover-Dempsey és mtsai, 2005). Ez többféleképpen is megnyilvánulhat: például az iskola eseményeket szervez a szülők számára, és aktívan invitálja őket a részvételre (Behtoui és Strömberg, 2020; Green és mtsai, 2005; Hoover-Dempsey és mtsai, 2005); olyan szakembereket alkalmaz (pl. iskolai szociális munkást, pedagógiai asszisztent, iskolapszichológust), akik elősegítik a tanulók eredményes működését (Csók és Pusztai, 2022); továbbá rendszeres, formális tájékoztatást biztosít a szülők számára (pl. szülői értekezletek, fogadóórák keretében) (Gubbins és Otero, 2018). Kocsis és munkatársai (2022) szisztematikus irodalomelemzése rámutat arra, hogy a szülők iskolai önkéntessége során az iskola kezdeményező szerepe dominál – a szülők ritkán kezdeményeznek önállóan programokat vagy önkéntes munkát. Több hazai kutatás is alátámasztja, hogy az iskola hozzáállása és proaktív szerepvállalása alapvető tényezője a szülői bevonódásnak (Bacsikai és mtsai, 2024; Ceglédi és mtsai, 2024). Mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalom hangsúlyozza, hogy az iskola kezdeményező szerepe meghatározó befolyással bír a szülők iskolai bevonódására (Bacsikai és mtsai, 2024; Caridade és mtsai, 2020), ugyanakkor a hazai kutatások e tényezőt még nem vizsgálták empirikusan.

Az *intézményvezetők és a pedagógusok* az iskola kedvező klímájának és nyitottságának formálásában kiemelkedő szerepet töltenek be. Az igazgatók és helyetteseik határozzák meg az iskola célkitűzéseit, valamint azokat a programokat, amelyek a szülőkkel való kapcsolat kialakítását szolgálják (Imre, 2022). Emellett a pedagógusok attitűdjei

és kompetenciái is alapvető jelentőségűek a szülőkkel való kapcsolat minősége szempontjából (Hoover-Dempsey és mtsai, 2005). Az empátia, a megfelelő kommunikáció, a támogató magatartás és az otthoni tanulást segítő instrukciók mind hozzájárulhatnak egy kölcsönösen előnyös tanár–szülő kapcsolat kialakulásához (Hoover-Dempsey és mtsai, 2005; Park és Holloway, 2013).

### *A szülői bevonódást meghatározó egyéni szintű tényezők*

A *gyermek neve* és a szülői bevonódás kapcsolatát illetően eltérő eredmények születtek. Egyes tanulmányok szerint a fiúgyermekek esetében magasabb az iskolai bevonódás mértéke (Bhargava és Witherspoon, 2015; Gubbins és Otero, 2018; Guo és mtsai, 2018), míg más kutatások épp a lánygyermekeknél mutattak ki nagyobb szülői részvételt (Bacsikai, 2020). Ugyanakkor Kim és Hill (2015) metaanalízise nem talált szignifikáns különbséget a nemek között.

A *gyermek életkorával* kapcsolatban konzisztens eredmények állnak rendelkezésre: a szülő iskolai bevonódása a gyermek életkorának és osztályfokának növekedésével csökken (Bacsikai, 2020; Bacsikai és mtsai, 2024; Bhargava és Witherspoon, 2015; Imre, 2015; Lee, 2019). Ennek hátterében elsősorban a serdülőkorra jellemző fokozódó autonómiatörekvések állnak (Hill és Tyson, 2009).

A *testvérek számának* hatására vonatkozó eredmények vegyesek. Bacsikai (2020) szerint a több testvér csökkenti a szülői bevonódás esélyét az erőforrások megoszlása miatt, míg más kutatások épp ennek ellenkezőjét mutatták ki: ha több gyermek jár ugyanabba az iskolába, az növelheti a szülői jelenlétet, valamint a tanulmányokban nyújtott otthoni segítség valószínűségét (Gee, 2011; Engler és mtsai, 2021). Pusztai és munkatársai (2023) azonban nem találtak szignifikáns összefüggést a testvérszám és a bevonódás között.

A tanulói *teljesítmény és magatartás* szintén meghatározó tényezők. Ahogy már írtuk, illetve több tanulmány is kimutatta, a gyakoribb tanár–szülő kapcsolattartás a gyermek magatartási problémáiból és romló eredményességéből is eredhet (McCormick és mtsai, 2013; Wang és Sheikh-Khalil, 2014). Összességben azonban a szülői bevonódás által növelhető az eredményesség és csökkenthető a magatartási problémák (Fantuzzo és mtsai, 2004; Fu és mtsai, 2022; Hill és Tyson, 2009).

A *gyermekek attitűdje és véleménye a szülők iskolai részvételére* is hatással lehet. Noha a szülő-iskola kapcsolat kialakítása alapvetően a tanulók érdekében történik, a gyermekek perspektívája gyakran hiányzik az elméleti modellekből (Edwards és Alldred, 2000). Interjúk kutatásuk rámutatott, hogy a gyermekek hozzáállása formálhatja a szülői részvétel mértékét. Ezt kvantitatív vizsgálatukban Green és munkatársai (2007) is alátámasztották: a tanári meghívás mellett a gyermekek ösztönző szerepe is növelheti a szülői részvételt az iskolai eseményeken.

### *A szülői bevonódást meghatározó családi és szociodemográfiai változók*

A *társadalmi háttér* hatása esetében mind nemzetközi (Fantuzzo és mtsai, 2004; Gibbs és mtsai, 2021; Guo és mtsai, 2018; Wang és Sheikh-Khalil, 2014), mind hazai (Bacsikai, 2020; Bacsikai és mtsai, 2024; Ceglédi és mtsai, 2024; Imre, 2015) vizsgálatok rámutatnak, hogy a magasabb iskolai végzettséggel, illetve magasabb jövedelemmel rendelkező szülők inkább részt vesznek az iskolai eseményeken és szorosabb a kapcsolatuk a tanárokkal. Ennek hátterében a hátrányos helyzetű szülők és az iskola közötti kommunikációs, világnézeti, értékrendbeli és attitűdbeli különbségek állnak, melyek hozzájárulnak

a tanár-szülő kapcsolat távolságtartó jellegéhez (Bacsikai, 2020; Behtoui és Strömberg, 2020; Fényes és Gál, 2020; Imre, 2015). A szegénység korlátozó szerepe továbbá abban is megmutatkozik, hogy a többletmunka-vállalás vagy az átlagostól eltérő munkarend miatt nem jut idő az iskolai eseményekre (Lechuga-Peña és mtsai, 2019; Van Velsor és Orozco, 2007; Weiss és mtsai, 2003). Emellett a napi szükségletek (pl. étkezés, ruházódás) kielégítése is nehezebb, és emiatt nagyobb prioritást élvezhetnek körükben, mint az iskolai események (Sime és Sheridan, 2014). Az iskola-otthon távolságából adódó nehézségek (pl. utazási költségek vagy az iskola településére ritkán járó helyközi járatok) tovább nehezítik ezen réteg iskolai bevonódását (Van Velsor és Orozco, 2007). A társadalmi háttér vizsgálata során a fentiek szerint tehát jelentős hatása van a szülő állandó lakhelyének településtípusának.

*A családstruktúra és a szülő családi állapotát* tekintve a kutatások többsége elsősorban a nukleáris és egyszülős családtípusokat vizsgálja. Összességében a kétszülős családokban inkább bevonódnak a szülők, mint az egyszülős családokban (Bacsikai, 2020). Ez összhangban van azzal, hogy számos kutatás igazolta a harmonikusan működő családból eredő pozitív hozamokat, ahol mindkét fél nyitott arra, hogy a hétköznapiak során rugalmasan átvállaljanak feladatokat egymástól (Engler, 2015). A kétszülős családokon belül a mozaikcsaládok – ahol a biológiai szülő akár az anya, akár az apa – szignifikánsan alacsonyabb iskolai bevonódást mutatnak, mint a kétszülős biológiai szülős családok (Pribesh és mtsai, 2020). Ennek oka lehet Myers és Myers (2006) szerint, hogy a biológiai házasságú szülők háztartásaiban magasabb a társadalmi (családon belüli és kívüli kapcsolatok) és a kulturális tőke (pl. a szülő oktatással kapcsolatos ismeretei). Szintén a nagyobb társadalmi tőke hatása, hogy a többgenerációs családokban – ahol három generáció él együtt – a szülők gyakrabban vesznek részt a szülői értekezleteken, mint a nukleáris családokban élők. Ezekben a családokban a gyermekfelügyeletben és az otthoni háztartási munkákban is nagy segítséget nyújtanak a nagyszülők, ami megteremtheti a lehetőséget a szülők iskolai bevonódására (Zang és Wu, 2021). A szakirodalom rámutat arra is, hogy az elvált szülők alacsonyabb iskolai bevonódást mutatnak, amit a családstruktúra megváltozásából fakadó erőforrás-csökkenéssel magyaráznak (Brown és mtsai, 2010). Az egyszülős családokban a kenyérkereső munka egy főre hárul (ez lehet az anya, de az apa is), ami megnehezíti az iskolával való kapcsolattartást (Coles, 2015; Nord és mtsai, 1998). További kutatások szerint azok az elvált szülők, akik nem a gyermek elsődleges gondozói, jóval ritkábban vonódnak be az iskolai tevékenységekbe (Jeynes, 2002). Kimutatható, hogy azok az apák, akik a válást követően is jó viszonyt ápolnak a gyermekük anyjával, szintén kevésbé vonódnak be az iskolai eseményekbe, mivel a fontosabb információkat az anya közvetíti számukra (Csák, 2023a). Vannak továbbá olyan vizsgálatok, melyek szerint a családstruktúra nem hat a szülői bevonódásra (Pusztai és mtsai, 2023). Ennek lehetséges magyarázata, hogy kutatások szerint jóval fontosabb az iskolai bevonódás szempontjából a családstruktúra hosszú távú stabilitása, mint a családstruktúra jellege (Pribesh és mtsai, 2020).

*A motiváció és az érzékenységi szülői bevonódásra gyakorolt hatásával* számos kutatás foglalkozik (Bhargava és Witherspoon, 2015; Csák, 2023b; Csák és Fényes, 2023; Gibbs és mtsai, 2021; Hoover-Dempsey és mtsai, 2005; Lee és mtsai, 2019; Pribesh és mtsai, 2020). Hoover-Dempsey és Sandlers (1997) szerint a szülők bevonódási döntéseit befolyásolja a szülői szerepről alkotott felfogásuk, illetve az önbizalmuk is abban, hogy tudják támogatni gyermekük előmenetelét, amit több empirikus vizsgálat is megerősített (Bhargava és Witherspoon, 2015; Gibbs és mtsai, 2021; Hoover-Dempsey és mtsai, 2005; Lee és mtsai, 2019; Pribesh és mtsai, 2020), illetve külön az apák esetében is kimutatott (Csák, 2023b; Csák és Fényes, 2023).

*A szülő nemének hatása* kutatásunk fő témája. Fejlett európai országokban (pl. Nagy-Britannia) végzett kutatások szerint az anyák magasabb iskolai bevonódást mutatnak,

mint az apák (Brooks és Hodkinson, 2022). Hazánkban pedig a szülőkkel kapcsolatos kvantitatív kutatások rendszeresen szembe-sültek azzal, hogy mintájukban felülreprezentáltak az anyák (Bacsikai, 2020; Hrabé-czy és mtsai, 2023; Imre, 2015). Az iskolai önkéntességet – mint az iskolai bevonódás egyik legfontosabb indikátorát – tekintve, Fényes és Csák (2024) adatai alapján a kér-dőívet kitöltő apák iskolai önkéntessége hasonló mértékű, mint az anyáké, de a szü-lőtársakat vizsgálva már szignifikáns eltérés mutatkozott, és az anyák többet önkéntes-kedtek, mint az apák. Az eredmények azt is mutatták, hogy a városi lakóhely, az egyház tanításait követő szülő, a szülők magasabb iskolai végzettsége, ha a gyermek még csak általános iskolás, illetve ha az iskola fenntar-tója valamely egyház vagy alapítvány, növeli az iskolai önkéntesség előfordulását (Fényes és Csák, 2024).

A kutatók az apák és anyák iskolai bevo-nódásának különbségeit többek közt a nemi szerepek változásával magyarázzák. Az apa-szerepek formálódására utal Takács (2017) interjú kutatása, ahol alanyai magukat „aktívan törődő apa”-ként definiálták. Az „aktívan törődő apa” az alanyok szerint – az anyagiak megteremtése mellett – a gyer-mekkel végzett közvetlen tevékenységeket, minőségi időt töltő apát jelentette. Neményi és Takács (2018) interjú vizsgálatában pedig olyan családokat mutatott be, amelyekben a nők a fő kenyérkeresők. Az iskolai bevonódás témájában végzett hazai kvalitatív (Csák, 2023b, 2023a; Csák és Fényes, 2023) vizsgálatok alapján az apák az informális, nem kimondottan tanár-szülő kapcsolattartásra épülő iskolai

eseményeket látogatják inkább. Az informális események (pl. farsangi bál, sportnapok) teret adnak a gyermekkel való közös aktivitásoknak, és jobb lehetőséget biztosítanak az apáknak a gyermeknevelésben való részvételre, illetve megvalósulhat az az elképzelésük, miszerint szeretnék gyermekeiket felkészíteni a mindennapi életre (Csák, 2023b, 2023a). A kvalitatív vizsgálatok megfigyeléseit megerősítik a 2009–2016 között végzett hazai kvantitatív kutatások is. Egy 2009-es kutatás szerint Magyarországon a női munkavállalás elfogadottságának növekedése volt megfigyelhető (Pongrácz és S. Molnár, 2011). Ugyanezen év adatai szerint az apák esetében egy kettős elvárás volt tapasztalható a lakosság körében. A közvélemény egyszerre tartotta fontosnak az apák kenyérkereső szerepét és a gyermeknevelésben, és a család életében való részvételét (Spéder, 2011), és ez 2016-ra sem változott jelentősen (Makay és Spéder, 2018). Magyarországon napjainkban azonban még nem jellemző az egyenlő teherviselés a családban, az iskolai tevékenységek a gyermeknevelési feladatokkal fonódtak össze, és emiatt az iskolai bevonódás inkább az anyák szerepkörébe tartozik (Csák, 2023b, 2023a).

*A kutatók az apák és anyák iskolai bevonódásának különbségeit többek közt a nemi szerepek változásával magyarázzák. Az apaszerepek formálódására utal Takács (2017) interjú kutatása, ahol alanyai magukat „aktívan törődő apa”-ként definiálták. Az „aktívan törődő apa” az alanyok szerint – az anyagiak megteremtése mellett – a gyermekkel végzett közvetlen tevékenységeket, minőségi időt töltő apát jelentette.*

*Neményi és Takács (2018) interjú vizsgálatában pedig olyan családokat mutatott be, amelyekben a nők a fő kenyérkeresők. Az iskolai bevonódás témájában végzett hazai kvalitatív (Csák, 2023b, 2023a; Csák és Fényes, 2023) vizsgálatok alapján az apák az informális, nem kimondottan tanár-szülő kapcsolattartásra épülő iskolai eseményeket látogatják inkább.*

## Kutatási célok és hipotézisek

Jelen tanulmány célja az iskolai bevonódást befolyásoló tényezők vizsgálata, különös tekintettel az anyák és apák közötti különbségekre, valamint az iskola kezdeményező szerepére. Kutatásunkban az iskola kezdeményező szerepét a szülők által észlelt, a bevonódást támogató intézményi gyakorlatok összességéként értelmezzük, ideértve például azt, hogy mennyire gyakran hívják a szülőket iskolai eseményekre, illetve hogy mennyire elégedettek a tanárokkal folytatott megbeszélések során kapott információk tartalmával és hasznosságával. Az elméleti áttekintés alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

- H1: Az apák iskolai bevonódása alacsonyabb, mint az anyáké (Bacsikai, 2020; Csák és Fényes, 2023).
- H2: Az iskola kezdeményező szerepéhez köthető tényezők, mint az iskolai események gyakorisága, a részvételre való invitálás, a nyílt és informatív iskolai rendezvények, a szülők magasabb bevonódását fogják eredményezni (Behtoui és Strömberg, 2020; Park és Holloway, 2013).
- H3: A szülőtárs nagyobb bevonódása növelni fogja a szülő iskolai bevonódását (Csák, 2023b; Csák és Fényes, 2023).
- H4: Feltételezzük, hogy a szülők iskolai önkéntességét elősegítő tényezők az iskolai bevonódásra is pozitív hatással vannak (Fényes és Csák, 2024; Pusztai, 2004).
- H4a: A városi lakóhellyel rendelkező szülőknek magasabb az iskolai bevonódása.
- H4b: Ha a szülő az egyház tanításai szerint vallásos, az növeli az iskolai bevonódást.
- H4c: A szülő magasabb iskolai végzettsége növeli az iskolai bevonódást.
- H4d: Az általános iskolákban magasabb a szülői bevonódás, mint a középiskolákban.
- H4e: A szülők körében magasabb intenzitású iskolai bevonódás figyelhető meg, ha az iskola egyházi vagy alapítványi fenntartású.

## Minta és módszer

Elemzésünket az MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2022 (N = 1002) adatbázisán végeztük, amely általános iskola felső tagozatos (ISCED2) és középiskolás (ISCED3) gyermekek szüleinek válaszait tartalmazta. A felmérés Kelet-Magyarország három hátrányos helyzetű megyéjében zajlott (a minta 62,2%-a), valamint a szomszédos országok magyar anyanyelvű szülei körében, Erdélyből (25,3%) és Kárpátaljaból (12,5%). A kutatócsoport kvótás mintavételt alkalmazott, hogy biztosítsa a régiókra, az iskolatípusra (általános vagy középfokú intézmény) és a régióra jellemző iskolafenntartói arányokra való reprezentativitást. A kérdezőbiztosok a gyermek elsődleges gondozóit keresték fel (ez lehetett szülő, nevelőszülő, nagyszülő, gyám, nagykorú testvér mint törvényes képviselő). Fontos szempont volt az is, hogy a megkérdezett a legtöbb információval rendelkezzen a gyermekkel kapcsolatban. A többgyermekes szülőket arra kérték, hogy csak egy gyermekre vonatkozóan töltsék ki a kérdőívet. A kutatásban az édesanya/nevelőanya és édesapa/nevelőapa mellett egyéb kategóriát (15 fő) az összehasonlíthatóság kedvéért adathiányként kezeltük. A kitöltő szülő több kérdésben nyilatkozott a szülőtársra vonatkozóan is, aki szintén lehetett édesanya/nevelőanya és édesapa/nevelőapa, az egyéb kategóriát itt is adathiányként kezeltük.

Elemzésünk során főkomponens-elemzést és többlépcsős lineáris regressziót alkalmaztunk. Az iskolai bevonódás különböző aspektusait mérő indikátorok alapján egy összevont mutatót képeztünk, amely a regressziós modellünk függő változójaként funkcionált.

Oksági modellünkben a szülők iskolai bevonódását befolyásoló tényezőket vizsgáltuk, a magyarázó változók lépcsőzetes bevonásával. Ez az eljárás lehetőséget nyújtott a változók közötti belső összefüggések – különösen a multikolinearitás – kezelésére, így biztosítva a modell megbízhatóságát és értelmezhetőségét.

A kitöltő szülő iskolai bevonódását mérő tíz tétel alapján főkomponens-elemzést végeztünk. A tételek az iskolai eseményeken való részvételre, az önkéntes tevékenységekben való részvételre, valamint a tanárokkal és más iskolai szakemberekkel való kapcsolattartás gyakoriságára kérdeztek rá egy ötfokú Likert-skálán. Ugyanezeket a tételeket a szülőtársra vonatkozóan is felvettük, és ezeken is főkomponens-elemzést végeztünk. A szülőtárs iskolai bevonódását mutató főkomponens azonban már magyarázó változóként szerepel a modellünkben. A kitöltő szülő esetében végzett főkomponens-elemzés során a KMO-mutató értéke 0,89 volt, míg az összes tétel végső kommunalitása meghaladta a 0,25-os küszöbértéket, ami az elemzés megfelelőségét támasztja alá. Minden item faktorsúlya meghaladta az 0,5-es értéket, így jelentős mértékben járultak hozzá a képzett főkomponenshez (Sajtos és Mitev, 2007). A főkomponens által magyarázott összvariancia 44,5% volt (az eredeti 10 item információjának a 44,5%-át hordozza magában a főkomponens), mely szintén elfogadható. A szülőtársra vonatkozó főkomponens-elemzés esetében a KMO értéke 0,91 volt, a végső kommunalítások minden itemnél szintén meghaladták a 0,25-os értéket, és minden faktorsúly 0,5 fölötti volt, tehát ezek az itemek is releváns módon járultak hozzá a képzett főkomponenshez (Sajtos és Mitev, 2007). Az így nyert főkomponens az eredeti változók varianciájának 52,6%-át magyarázta, amely a kitöltő szülők esetében tapasztalt értéknél valamivel magasabb, és szintén megfelelőnek tekinthető.

A regressziós modellbe bevont további magyarázó változók között a kitöltő szülő és a szülőtárs neme egy-egy dichotóm nominális változóként szerepelt. Az „egyéb” kategóriába tartozó kitöltőket adathiányként kezeltük, ezért nem vontuk be az elemzésbe, így az érvényes elemszám 1002 helyett 981 fő lett. A kérdőívet kitöltők körében az anyák vagy nevelőanyák aránya 86,6%, míg az apák vagy nevelőapák aránya 13,4% volt. A szülőtársak esetében az érvényes válaszok száma alacsonyabb (639 fő), közülük 16,1% volt anya vagy nevelőanya, míg 83,9% apa vagy nevelőapa. A családi állapot esetében egy dichotóm dummy változót alkalmaztunk: a házasságban vagy élettársi kapcsolatban élőköt jelöltük 1-es értékkel, míg a többi kategória (elvált, nőtlen/hajadon, özvegy, illetve egyéb) képezte a referenciaértéket. A szubjektív anyagi helyzetet egy négyfokú ordinális skálán mértük: (1) gyakran előfordul, hogy a mindennapi kiadásokra sem telik; (2) előfordul, hogy a mindennapi kiadásokra sem telik; (3) mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokra nem telik; (4) mindenünk megvan, és jelentős kiadásokra is telik. A településtípusra vonatkozóan két dummy változót hoztunk létre: „főváros vagy megyeszékhely” (1,0) és „egyéb város” (1,0), míg a község volt a referencia kategória. A vallásosságot szintén két dummy változóval modelleztük: az „egyházi tanításokat követő” (1,0) és a „maga módján vallásos” (1,0) kategóriák kerültek kódolásra, míg a „nem vallásos” vagy „nem tudja” válaszopciók alkották a referenciaértéket. A kitöltő legmagasabb iskolai végzettségét folytonos változóként vontuk be az elemzésbe, az elvégzett osztályok számát alapul véve: legfeljebb 8 osztály (6), szakmunkásképző vagy szakiskola érettségi nélkül (11), szakközépiskola vagy technikum érettségivel (12), gimnázium (12), főiskolai vagy egyetemi diploma (15), illetve doktori fokozat (20).

1. táblázat. A regresszióban szereplő magyarázó változók leíró statisztikája.

<b>Kitöltő neme</b>	Anya, nevelőanya	86,65%, N = 850
	Apa, nevelőapa	13,35%, N = 131
<b>Kitöltő szülő átlag életkora</b>	Átlag = 44,12 (min = 14, max = 65) Szórás = 6,53	
<b>Családi állapot</b>	Házass vagy élettársi kapcsolat (1)	85%, N = 833
	Elvált, nőtlen, hajadon, özvegy vagy egyéb (0)	15%, N = 138
<b>Gyermekek száma</b>	Átlag = 2,40 (min = 1,00; max = 11,00) Szórás = 1,23	
<b>Szubjektív anyagi helyzet</b>	Átlag = 3,36 (min = 1,00; max = 4,00) Szórás = 0,65	
<b>Településtípus</b>	Főváros vagy megyeszékhely	23,2%, N = 228
	Város	45,6%, N = 447
	Község (ref.)	29,8%, N = 292
<b>Vallásosság</b>	Egyházi tanításokat követi	34,4%, N = 337
	Vallásos a maga módján	46,4%, N = 455
	Nem tudja vagy nem vallásos (ref.)	18,2%, N = 179
<b>Kitöltő elvégzett osztályainak száma</b>	Átlag = 12,90 (min = 6,00; max = 20,00) Szórás = 2,65	
<b>Gyermek iskolájának fenntartója</b>	Egyházi, alapítványi vagy magán (1)	23,5%, N = 231
	Tankerületi, szakképzési centrum, önkormányzati, felsőoktatási intézmény, kissebbségi önkormányzat vagy egyéb (0)	76,5%, N = 750
<b>Gyermek iskolájának típusa</b>	Általános iskola felső tagozatos (1)	41,0%, N = 402
	Középiskolás (0)	59,0%, N = 579
<b>Gyermek neme</b>	Fiú (1)	44,4%, N = 436
	Lány (0)	55,1%, N = 541
<b>Kitöltő országa/régiója</b>	Magyarország (1)	61,4%, N = 602
	Kárpátalja vagy Erdély (0)	38,4%, N = 377

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

A regressziós modellben a fentiekén túl további magyarázó tényezőként szerepelt az iskola kezdeményező szerepe. Ennek mérésére az MTA-DE-CSATOKK saját fejlesztésű kérdésblokkja szolgált, amely 51 itemen keresztül vizsgálta, hogy a szülők miként ítélik meg gyermekük iskoláját és az iskolával való együttműködés minőségét. A kérdésblokk feldolgozása érdekében feltáró faktorelemzést végeztünk Maximum Likelihood módszerrel és Varimax rotációval. A kezdeti elemzés során hét faktor körvonalazódott. A további lépésekben azokat az itemeket rendeltük az egyes faktorokhoz, amelyek faktorsúlya elérte vagy meghaladta az 0,5-es értéket, ezek tehát az adott faktor szempontjából relevánsnak tekinthetők (Sajtos és Mitev, 2007). Azokat az itemeket, amelyek zavarólag hatottak a faktorstruktúra értelmezésére, elhagytuk az elemzésből. A végleges faktorelemzésbe így 30 itemet vontunk be, amely alapján öt jól értelmezhető faktor különült el. A KMO-mutató értéke 0,95 volt, amely kiválóan tekinthető, így elvégezhetjük

az elemzést, míg az itemek végső kommunalitásértékei minden esetben meghaladták a 0,25-öt, amely alapján az itemek jól illeszkednek a faktorstruktúrára. Az öt faktor együttesen a bevont itemek varianciájának 57,98%-át magyarázta. A faktorelemzés alapján kialakított dimenziók a következők:

- *Az iskola információátadó és kapcsolattartó szerepe (IIK)*: azt jelöli, hogy a szülők szerint az iskola milyen mértékben és minőségben tájékoztatja őket, valamint milyen rendszerességgel biztosít számukra hasznos információkat.
- *Informális programok hangsúlya (IPH)*: azt méri, hogy a szülők meglátása alapján az iskola mennyire tartja fontosnak a formális eseményeken túli, informális rendezvények szervezését (pl. családi nap, iskolai mulatság), valamint hogy milyen gyakran kapnak meghívást ezekre az eseményekre.
- *Döntéshozatali lehetőségek (DHL)*: azt fejezi ki, hogy a szülők szerint az iskola milyen mértékben vonja be őket az intézményi döntéshozatali folyamatokba, például iskolai kirándulások időpontjának kijelölésébe, vagy az iskolai szabályzatok, házirendek kialakításába.
- *Segítő szakemberek jelenléte (SSZJ)*: arra vonatkozik, hogy a szülők saját meglátása szerint milyen mértékben kapnak tájékoztatást az iskolában jelen lévő segítő szakemberekről – például iskolapszichológusok vagy szociális munkások – munkájáról, akár közvetlenül a szakemberektől, akár a pedagógusokon keresztül.
- *Online kapcsolattartási fórumok (OKF)*: a szülők percepciójában mutatja meg, hogy az iskola milyen mértékben van jelen az online térben, például iskolai vagy osztály-szintű csoportok, levelezőlisták vagy hírlevelek formájában.

## Eredmények

A következőkben többlépcsős lineáris regresszióval vizsgáljuk meg a kitöltők iskolai bevonódását (függő változó). Öt lépcsőben vontuk be a magyarázó változókat: (1) a kitöltő demográfiai jellemzői; (2) társadalmi háttere; (3) az iskola típusa; (4) az iskola kezdeményező szerepe (faktorok); (5) végül a szülőtárs iskolai bevonódása és a gyerek neve. Annak érdekében, hogy a területi különbségekből adódó eltéréseket is kiszűrjük, az utolsó lépcsőben a kétértékűvé kódolt ország változót is bevontuk a regresszióba. A regressziós eredményeket a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat. A kitöltők iskolai bevonódásának többlépcsős lineáris regressziós modellje

	Standardizált $\beta$ (szign)	Standardizált $\beta$ (szign)	Standardizált $\beta$ (szign)	Standardizált $\beta$ (szign)	Standardizált $\beta$ (szign)
Kitöltő neve: apa	-0,053	-0,033	-0,041	<b>-0,054*</b>	<b>-0,198***</b>
Kitöltő életkora	-0,031	-0,04	0,004	0,009	0,033
Családi állapot: Házas vagy élettársi kapcsolat	-0,034	-0,043	-0,05	-0,017	<b>-0,053#</b>
Gyermekek száma		0,011	0,001	-0,044	-0,022
Szubjektív anyagi jólét		<b>0,064#</b>	<b>0,058#</b>	0,009	-0,011
Település típusa: Főváros vagy megyeszékhely		-0,027	-0,043	0,013	-0,011

	Standardizált $\beta$ (szign)	Standardizált $\beta$ (szign)	Standardizált $\beta$ (szign)	Standardizált $\beta$ (szign)	Standardizált $\beta$ (szign)
Település típusa: Város		<b>0,072#</b>	0,057	0,039	0,008
Kitöltő elvégzett iskolai osztályainak száma		0,003	0,01	<b>0,076*</b>	<b>0,059#</b>
Vallása: Egyházi tanításokat követ		<b>0,182***</b>	<b>0,147**</b>	<b>0,127***</b>	<b>0,092#</b>
Vallás: Vallásos a maga módján		<b>0,094*</b>	0,075	0,058	0,044
Iskolafenntartó: Egyházi vagy alapítványi			<b>0,099**</b>	0,016	0,03
Iskola típusa: Általános iskola			<b>0,176***</b>	<b>0,134***</b>	<b>0,115***</b>
Információátadás és kapcsolattartás faktor (IIK)				<b>0,246***</b>	<b>0,227***</b>
Informális programok hangsúlyja faktor (IPH)				<b>0,421***</b>	<b>0,299***</b>
Döntéshozatali lehetőségek faktor (DHL)				<b>0,168***</b>	<b>0,089**</b>
Segítő szakemberek jelenléte faktor (SSZJ)				<b>0,265***</b>	<b>0,161***</b>
Online kapcsolattartási fórumok faktor (OKF)				<b>0,049#</b>	0,025
Szülőtárs iskolai bevonódása főkomponens					<b>0,412***</b>
Gyermek neme: Fiú					0,009
Ország: Magyarország					0,03
Adjusted R <sup>2</sup>	0,002	0,02	0,052	0,421	0,57

\*\*\*  $p \leq 0,001$ , \*\*  $p \leq 0,01$ , \*  $p \leq 0,05$ , # $p \leq 0,1$

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

A regressziós eredmények alapján az apák szignifikánsan alacsonyabb iskolai bevonódását figyelhetjük meg a többi magyarázó változó hatásának kiszűrését követően. A standardizált béta értékben – amely a független változó függő változóra gyakorolt hatásának mértékét és irányát mutatja – a legnagyobb változás az utolsó lépcsőben következett

be, amikor a szülőtárs iskolai bevonódásának változóját is bevontuk a modellbe, amely erős magyarázóerővel bírt. Eredményeink szerint, ha az iskola egyházi vagy alapítványi fenntartású, az növeli a szülői bevonódást, azonban ez a hatás az iskola kezdeményező szerepét leíró faktorok bevonása után megszűnik. Ezzel szemben, ha a szülő az egyház tanításai szerint vallásos, az tartósan pozitív hatással van bevonódására. A kisvárosi lakóhely, illetve a szubjektív anyagi jólét kezdetben szintén szignifikáns hatást mutatott, azonban az iskola kezdeményező szerepét is bevonva ezek a hatások eltűntek. A kitöltő iskolai végzettségét reprezentáló változó – az elvégzett osztályok száma – kezdetben nem, de az iskola kezdeményező szerepét leíró faktorok bevonása után szignifikánssá vált, és ez a hatás a későbbi modell-lépésekben is fennmaradt. Az iskola kezdeményező szerepét leíró faktorok erős magyarázó változói a szülők iskolai bevonódásának. Ezt mutatja a negyedik lépcsőben ugrásszerűen megnövekedő  $R^2$  érték – amely azt jelzi, hogy a függő változó varianciájának mekkora részét magyarazzák a bevont független változók –, valamint a magas és tartós béta értékek, illetve azok szignifikanciája. A negyedik lépcsőben az *Informális programok hangsúlya (IPH)*, a *Segítő szakemberek jelenléte (SSZJ)*, valamint az *Információátadás és kapcsolattartás (IK)* faktorok jelentős hatáserősséggel szerepeltek. Azonban az ötödik lépcsőben a *Döntéshozatali lehetőségek (DHL)* faktor béta értéke közel a felére csökkent (0,168-ról 0,089-re), az *IPH* és *SSZJ* faktorok béta értékei pedig szintén jelentősen, megközelítőleg 0,1 körüli hatásmértékkel csökkentek. Az utolsó lépcsőben bevont változók közül a szülőtárs iskolai bevonódása az, amely jelentős hatást gyakorolt a kitöltő szülő iskolai bevonódására, így leginkább ennek tudható be az iskolai faktorok béta értékeinek csökkenése. Az eredmények alapján az *IPH*, a *DHL* és az *SSZJ* a szülőtársak bevonódásának jelentős mozgatói és formái a vizsgált iskolai faktorok közül, és ez magyarázza a csökkenéseket. A negyedik és ötödik modell-lépés közötti változások – például az *IPH* esetén 0,122-es csökkenés – leginkább a szülőtárs iskolai bevonódásának hatásával hozhatók összefüggésbe. Úgy tűnik, hogy a *DHL*, *SSZJ* és *IPH* faktorok nemcsak a kitöltő szülő, hanem a szülőtárs iskolai bevonódását is növelik. Ezek az iskolai kezdeményező faktorok tehát a szülőtárs bevonódásának ösztönzői is.

## Összegzés

A kutatás célja az iskolai bevonódás hatótényezőinek feltárása volt, különös tekintettel az anyák és apák bevonódása közötti különbségekre, valamint az iskola kezdeményező szerepére. Vizsgálatunk mintáját általános iskola felső tagozatán (ISCED 2) és középiskolában (ISCED 3) tanuló gyermekek szülei alkották. *Első hipotézisünkkel* összhangban a többváltozós regressziós elemzésünk azt mutatta, hogy az apák iskolai bevonódása alacsonyabb az anyákéhoz képest. Ez az eredmény összhangban áll a nemzetközi (Kim és Hill, 2015) és hazai szakirodalom (Bacscai, 2020; Imre, 2015; Pusztai és mtsai, 2023) megállapításaival, és a mi mintánkon, statisztikai eljárásainkkal is kimutatható volt. Regressziós modellünkben, miután a szülőtárs iskolai bevonódásának hatását kontrolláltuk, a nemek közötti különbségek még markánsabbá váltak. Kvalitatív kutatási eredmények (Csák, 2023a, 2023b; Csák és Fényes, 2023) alapján az apák iskolai bevonódását jelentősen befolyásolja az anya bevonódása, így ez a hatás mutatkozhatott jelen elemzésben is. Ezzel összefüggésben *harmadik hipotézisünket* szintén igazoltuk: a szülőtárs iskolai bevonódása szignifikáns mértékben növeli a kitöltő szülő bevonódását. A két szülő tevékenységei és attitűdjei jellemzően konvergálnak egymáshoz, így az iskolai tevékenységekben aktívabb szülő a másik felet is nagyobb részvételre ösztönözheti (Lee, 2019).

*Negyedik hipotézisünk* csak részben nyert megerősítést. Ellentétben az iskolai önkéntességgel kapcsolatos korábbi eredményekkel (Fényes és Csák, 2024), a regressziós elemzés utolsó lépcsőjében a szülő lakóhelyének településtípusa, illetve az iskola

fenntartói háttére nem gyakorolt szignifikáns hatást az iskolai bevonódásra. Bár kisebb településeken általában szorosabb a társas kapcsolatháló, és az egyházi fenntartású intézmények kultúrájában a közösségépítés központi szerepet játszik – ami kedvez a szülő-tanár kapcsolatok kialakulásának (Pusztai, 2004; Pusztai és mtsai, 2024) –, eredményeink arra utalnak, hogy önmagában a szülő városi lakóhelye vagy az egyházi iskolafenntartás nem jelent automatikusan aktívabb szülői bevonódást. A közösségépítés dimenziójában rejlik az intézményi és a szülők lakóhelyi jellemzőinek az előnye (Pusztai, 2004). Ugyanakkor az eredmények szerint azok a szülők, akik általános iskolás gyermeket nevelnek, valamint akiknek magasabb az iskolai végzettsége, aktívabban vesznek részt az iskolai életben, függetlenül az iskola kezdeményező szerepétől. A középiskolai környezetben a serdülő megnövekedett autonómiára való törekvése, illetve az iskola földrajzi távolsága is szerepet játszhat a szülő csökkenő jelenlétében (Kim és Hill, 2015). A magasabb iskolai végzettség hatását a nemzetközi (Froiland és Davison, 2014; Wang és Sheikh-Khalil, 2014), valamint hazai kutatások (Bacsikai, 2020; Bacsikai és mtsai, 2024) is alátámasztják, melyek szerint a magasabb iskolai végzettségű szülők nagyobb valószínűséggel vesznek részt aktívan az iskola életében. Ennek egyik lehetséges magyarázata, hogy a magasabban iskolázott szülők normái és kommunikációs mintázatai közelebb állnak a pedagógusokéhoz (Bacsikai, 2020; Behtoui és Strömberg, 2020; Imre, 2015), így számukra könnyebbé válik az iskolai közegbe való bekapcsolódás.

*Második hipotézisünket* igazoltuk: az iskola kezdeményező szerepét mutató, feltáró faktorelemzéssel azonosított öt dimenzió közül négy az utolsó regressziós modellben is erőteljes és szignifikáns pozitív hatást mutatott. Az iskola nyitottsága és klímája tehát alapvető befolyásoló tényezőként jelent meg a szülői bevonódás tekintetében, amit a nemzetközi szakirodalom is hangsúlyoz (Behtoui és Strömberg, 2020; Caridade és mtsai, 2020; Park és Holloway, 2013).

A kutatások szerint a szülő-tanár kapcsolattartás számos akadállyal szembesül, melyek közül kiemelkednek a társadalmi státusból fakadó kommunikációs, értékrendbeli és attitűdbeli különbségek (Bacsikai, 2020; Bacsikai és mtsai, 2024; Behtoui és Strömberg, 2020; Ceglédi és mtsai, 2024; Imre, 2015). Ugyanakkor a kapcsolattartás alacsony intenzitása nem kizárólag ezekre a különbségekre vezethető vissza. Az iskolai önkéntesség kapcsán például az iskola kezdeményező szerepe dominál, míg a szülői kezdeményezések ritkák (Kocsis és mtsai, 2022). Ez arra utal, hogy az iskolai bevonódás egyik kulcsfontosságú tényezője az, hogy az intézmény szereplői – pedagógusok, intézményvezetők és segítő szakemberek – mennyire mutatnak nyitottságot a szülők jelenlétére és az aktív kapcsolattartásra (Csák és Pusztai, 2022; Pusztai és mtsai, 2024). Kutatásunk újdonságát az adja, hogy kvantitatív adatokon alapul, és többváltozós statisztikai elemzéseket alkalmaz, szemben a korábbi, elsősorban kvalitatív interjúk megközelítésekkel. Eredményeink szerint a szülők iskolai bevonódása jelentősen fokozható, ha az iskola rendszeresen nyújt hasznos, jól értelmezhető információkat; ha nem csupán formális eseményeket szervez, hanem informális, közösségépítő alkalmakra is hangsúlyt helyez, amelyek támogatják a kötetlenebb interakciókat. Emellett az is növelheti a szülők jelenlétét, ha az iskola nyitott a szülői véleményekre, és törekszik azokat saját lehetőségeihez mérten figyelembe venni (például az iskolai események szervezésekor meghallgatja a szülők igényeit és javaslatait). Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy az ilyen jellegű intézményi lépések hatékonysága helyi szinten értelmezendő, figyelembe véve az adott tanári kar, valamint az intézmény sajátosságait és lehetőségeit is. A szülők fokozottabb iskolai bevonódását az is elősegítheti, ha az intézményben jelen vannak segítő szakemberek, akik rendszeres és informatív tájékoztatást tudnak nyújtani számukra. Fontos azonban kiemelni, hogy ezen szakemberek létszámának növelése nem tartozik közvetlenül az iskola hatáskörébe. Azonban a szülők számára szervezett célzott előadások, tájékoztató alkalmak vagy fórumok nemcsak a mindennapi nevelési és oktatási kihívások kezelésében nyújthatnak

segítséget, hanem hozzájárulhatnak a szülők és az iskola közötti partneri viszony megerősítéséhez is.

Eredményeink arra is rámutatnak, hogy az iskola kezdeményező szerepe lényeges a szülőtárs bevonódásában is. Mivel kutatásunkban a legtöbb szülőtárs apa volt (a kitöltő szülők esetében az anyák voltak többségben), így az apák iskolai bevonódásáról kaptunk részletesebb képet ezen eredmények elemzésével. Regressziós eredményeink szerint a szülőtárs iskolai bevonódása növeli a szülő iskolai bevonódását, ami összhangban áll a korábbi, apákkal végzett kvalitatív kutatások eredményeivel (Csák, 2023b; Csák és Fényes, 2023). Miután a szülőtárs bevonódását is figyelembe vettük a regresszióban, az iskolai faktorok hatásában változások következtek be. Eredményeink alapján ahhoz, hogy mindkét szülő aktívan részt vegyen az iskolai életben, kevésbé járulnak hozzá azok a formális események, amelyek elsősorban információátadást céloznak. Sokkal inkább alkalmasak erre az informális események és a döntéshozatali lehetőségek, amelyekre eddigi kvalitatív kutatások is felhívták a figyelmet (Csák, 2023a, 2023b; Csák és Fényes, 2023). A segítő szakemberek munkája és a velük való kapcsolat szintén hozzájárulhat mindkét szülő iskolai bevonódásához. Ez nem meglepő eredmény, mivel a szakemberek olyan információkkal és tanácsokkal láthatják el a szülőket, amelyek segíthetik őket az otthoni nevelésben is (Csók és Pusztai, 2022). Az otthoni gyermeknevelést pedig hazánkban is egyre inkább mindkét szülő közös feladatának tekintik (Makay és Spéder, 2018; Spéder, 2011).

Kutatásunk korlátja, hogy a szülőtársak bevonódásáról kizárólag a szülő elmondásából szereztünk információt, és a regresszióban függő változóként csak a kitöltő szülő iskolai bevonódását vizsgáltuk. Az iskola kezdeményező szerepére és nyitottságára vonatkozóan is csupán a szülők elmondásaira támaszkodtunk, nem pedig az intézményvezetők vagy pedagógusok véleményére, ami torzító tényező lehet. Vizsgálatunk során a gyermekekhez köthető tényezőket nem elemeztük, ezek tovább árnyalhatták volna eredményeinket.

Jövőbeli kutatásoknak érdemes lehet mélyebben megvizsgálni, például kvalitatív interjúkkal vagy fókuszcsoportos módszerrel, az iskola kezdeményező szerepét mind a tanárok, mind a szülők szemszögéből. Ugyan eredményeink szerint a szülőket nagyobb bevonódásra ösztönözheti, ha több teret kapnak véleményük meghallgatására, azonban nem biztos, hogy ez a mélyebb tanár-szülő kapcsolathoz vezet, és egyes térségekben, iskolákban éppen a két fél eltávolodását vonhatja maga után. Hasznos lenne továbbá vizsgálatokat folytatni annak érdekében, hogy mi motiválja a szülőket arra, hogy mindketten részt vegyenek bizonyos iskolai eseményeken.

---

*Eredményeink szerint a szülők iskolai bevonódása jelentősen fokozható, ha az iskola rendszeresen nyújt hasznos, jól értelmezhető információkat; ha nem csupán formális eseményeket szervez, hanem informális, közösségépítő alkalomokra is hangsúlyt helyez, amelyek támogatják a kötetlenebb interakciókat. Emellett az is növelheti a szülők jelenlétét, ha az iskola nyitott a szülői véleményekre, és törekszik azokat saját lehetőségeihez mértén figyelembe venni (például az iskolai események szervezésekor meghallgatja a szülők igényeit és javaslatait). Fontos ugyanakkor hangsúlyozni, hogy az ilyen jellegű intézményi lépések hatékonysága helyi szinten értelmezendő, figyelembe véve az adott tanári kar, valamint az intézmény sajátosságait és lehetőségeit is.*

---

## Köszönetnyilvánítás

A tanulmány alapját képező kutatást az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A Kulturális és Innovációs Minisztérium EKÖP-24-2 kódszámú Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

## Irodalom

- Bacsikai, K. (2020). Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 3(2), 13–22.
- Bacsikai, K., Bencze, Á., Dorogi, A., Hegedűs, G., Major, E., Rétháti, C. & Pusztai, G. (2024). Implementing Parental Involvement to Improve Student Achievement in Hungary Schools: Patterns of Hidden Resources. *Eurasian Journal of Educational Research*, 109(109), 198–213.
- Behtoui, A. & Strömberg, I. (2020). Compensatory School Effects and Social Capital. *Social Sciences*, 9(11), 193. DOI: [10.3390/socsci9110193](https://doi.org/10.3390/socsci9110193)
- Bhargava, S. & Witherspoon, D. P. (2015). Parental Involvement Across Middle and High School: Exploring Contributions of Individual and Neighborhood Characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(9), 1702–1719. DOI: [10.1007/s10964-015-0334-9](https://doi.org/10.1007/s10964-015-0334-9)
- Brooks, R. & Hodkinson, P. (2022). The distribution of 'educational labour' in families with equal or primary carer fathers. *British Journal of Sociology of Education*, 43(7), 995–1011. DOI: [10.1080/01425692.2022.2114426](https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2114426)
- Brown, T., Lundgren, A., Stevens, L.-M. & Boadle, J. (2010). Shared parenting and parental involvement in children's schooling following separation and divorce. *Children Australia*, 35(1), 7–13. DOI: [10.1017/S1035077200000912](https://doi.org/10.1017/S1035077200000912)
- Caridade, S. M. M., Sousa, H. F. P. E & Pimenta Dinis, M. A. (2020). The Mediating Effect of Parental Involvement on School Climate and Behavior Problems: School Personnel Perceptions. *Behavioral Sciences*, 10(8), 129. DOI: [10.3390/bs10080129](https://doi.org/10.3390/bs10080129)
- Ceglédi, T., Alter, E., Godó, K. & Papp, H. (2024). Can High Involvement of Roma Parents Combat the Impact of Poverty? Resilience and Parental Involvement in the Success of Roma Students at School from the Students' Perspective. *Horyzonty Wychowania*, 23(66), 107–120. DOI: [10.35765/hw.2024.2366.11](https://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.11)
- Coles, R. L. (2015). Single-Father Families: A Review of the Literature: Single-Father Families. *Journal of Family Theory & Review*, 7(2), 144–166. DOI: [10.1111/jftr.12069](https://doi.org/10.1111/jftr.12069)
- Csák, Zs. (2023a). Az apák otthoni iskolai bevonódásának típusai egy interjú kutatás tükrében. *Metszetek*, 12(2), 119–139. DOI: [10.18392/metsz/2023/2/7](https://doi.org/10.18392/metsz/2023/2/7)
- Csák, Zs. (2023b). Types of Fathers' Home-based and School-based Involvement in a Hungarian Interview Study. *Central European Journal of Educational Research*, 5(1), 95–103. DOI: [10.37441/cejer/2023/5/1/12047](https://doi.org/10.37441/cejer/2023/5/1/12047)
- Csák, Zs. & Fényes, H. (2023). Az apák iskolával kapcsolatos bevonódása és az ezt befolyásoló tényezők egy interjú kutatás tükrében. *Iskolakultúra*, 33(8), 19–35. DOI: [10.14232/iskkult.2023.8.19](https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.8.19)
- Csók, C. & Pusztai, G. (2022). Parents' and Teachers' Expectations of School Social Workers. *Social Sciences*, 11(10), 487. DOI: [10.3390/socsci11100487](https://doi.org/10.3390/socsci11100487)
- Edwards, R. & Alldred, P. (2000). A Typology of Parental Involvement in Education Centring on Children and Young People: Negotiating Familialisation, Institutionalisation and Individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435–455. DOI: [10.1080/713655358](https://doi.org/10.1080/713655358)
- Engler, Á. (2015). A család szerepe az eredményes életpálya kialakításában. *Kapocs*, 14, 29–37.
- Engler, Á., Markos, V. & Dusa, Á. R. (2021). Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején. *Educatio*, 30(1), 72–87. DOI: [10.1556/2063.30.2021.1.6](https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.6)
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R. & Van Voorhis, F. L. (2002). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22. DOI: [10.1023/A:1009048817385](https://doi.org/10.1023/A:1009048817385)
- Fényes, H. & Csák Zs. (2024). Az apák és anyák önkéntessége az iskolában. *Önkéntes Szemle*, 4(3), 35–58. DOI: [10.53585/OnkSzem.2024.3.35-58](https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2024.3.35-58)
- Fényes, H. & Gál, E. (2020). A nemi különbségek megjelenése az általános iskolában. *Kapocs*, 3(2), 91–101.

- Froiland, J. M. & Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education*, 17(1), 1–17. DOI: [10.1007/s11218-013-9237-3](https://doi.org/10.1007/s11218-013-9237-3)
- Fu, W., Pan, Q., Yuan, Y. & Chen, G. (2022). Longitudinal impact of parent-teacher relationship on middle school students' academic achievements in China. *Frontiers in Psychology*, 13. DOI: [10.3389/fpsyg.2022.872301](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872301)
- Gee, L. K. (2011). The Nature of Giving Time to Your Child's School. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(3), 552–565. DOI: [10.1177/0899764010362116](https://doi.org/10.1177/0899764010362116)
- Gibbs, B. G., Marsala, M., Gibby, A., Clark, M., Alder, C., Hurst, B., Steinacker, D. & Hutchison, B. (2021). "Involved Is an Interesting Word": An Empirical Case for Redefining School-Based Parental Involvement as Parental Efficacy. *Social Sciences*, 10(5), 156. DOI: [10.3390/soesci10050156](https://doi.org/10.3390/soesci10050156)
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. 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), 532–544. DOI: [10.1037/0022-0663.99.3.532](https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.532)
- Gubbins, V. & Otero, G. (2018). Determinants of parental involvement in primary school: Evidence from Chile. *Educational Review*, 72(2), 137–156. DOI: [10.1080/00131911.2018.1487386](https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487386)
- Guo, X., Lv, B., Zhou, H., Liu, C., Liu, J., Jiang, K. & Luo, L. (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*, 783(9), 1–12. DOI: [10.3389/fpsyg.2018.00783](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00783)
- Hill, N. E. & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. DOI: [10.1037/a0015362](https://doi.org/10.1037/a0015362)
- Hoover-Dempsey, K. V. & Sandler, H. M. (1997). Why Do Parents Become Involved in Their Children's Education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3–42. DOI: [10.3102/00346543067001003](https://doi.org/10.3102/00346543067001003)
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S. & Closson, K. (2005). Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications. *The Elementary School Journal*, 106(2), 105–130. DOI: [10.1086/499194](https://doi.org/10.1086/499194)
- Hrabéczy, A., Ceglédi, T., Bacskai, K. & Pusztai, G. (2023). How Can Social Capital Become a Facilitator of Inclusion? *Education Sciences*, 13(2), 109. DOI: [10.3390/educsci13020109](https://doi.org/10.3390/educsci13020109)
- Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In Arató, F. (szerk.), *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. Pécsi Tudományegyetem BTK PTE Neveléstudományi Intézet. 127–139.
- Imre, N. (2022). Intézményvezetői nézetek az iskola és a család kapcsolatáról a korai iskolaelhagyás kontextusában. In Kattein-Pornói, R., Tóth, P. & Kanczné Nagy, K. (szerk.), *Oktatás egy változó világban – Kutatás, innováció, fejlesztés*. Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem. 105–114. [https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2014/02/HERA\\_EVKONYVEK\\_X\\_online.pdf](https://hera.org.hu/wp-content/uploads/2014/02/HERA_EVKONYVEK_X_online.pdf)
- Jeynes, W. H. (2002). Does Parental Involvement Eliminate the Effects of Parental Divorce on the Academic Achievement of Adolescents? *Journal of Divorce & Remarriage*, 37(1–2), 101–115. DOI: [10.1300/J087v37n01\\_06](https://doi.org/10.1300/J087v37n01_06)
- Kaplan Toren, N. (2013). Multiple Dimensions of Parental Involvement and Its Links to Young Adolescent Self-Evaluation and Academic Achievement. *Psychology in the Schools*, 50(6), 634–649. DOI: [10.1002/pits.21698](https://doi.org/10.1002/pits.21698)
- Kim, S. won & Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919–934. DOI: [10.1037/edu0000023](https://doi.org/10.1037/edu0000023)
- Kocsis, Z., Markos, V., Fazekas, E. & Pusztai, G. (2022). Az önkéntesség, mint a szülők iskolai bevonódásának egy formája – szisztematikusszakirodalmi elemzés eredményeinek bemutatása. *Önkéntes Szemle*, 2(4), 57–87. DOI: [10.53585/Onk-Szem.2022.4.57-87](https://doi.org/10.53585/Onk-Szem.2022.4.57-87)
- Kovács, K., Oláh, Á. J. & Pusztai, G. (2024). The role of parental involvement in academic and sports achievement. *Helyion*, 10(2), e24290. DOI: [10.1016/j.helyion.2024.e24290](https://doi.org/10.1016/j.helyion.2024.e24290)
- Lechuga-Peña, S., Becerra, D., Mitchell, F. M., Lopez, K. & Sangalang, C. C. (2019). Subsidized Housing and Low-Income Mother's School-Based Parent Involvement: Findings from the Fragile Families and Child Wellbeing Study Wave Five. *Child & Youth Care Forum*, 48(3), 323–338. DOI: [10.1007/s10566-018-9481-y](https://doi.org/10.1007/s10566-018-9481-y)
- Lee, H. (2019). An Exploratory Analysis of the Factors Associated with Fathers' School Involvement in South Korea. *Journal of Child and Family Studies*, 28(3), 839–850. DOI: [10.1007/s10826-018-01307-2](https://doi.org/10.1007/s10826-018-01307-2)
- Lv, B., Zhou, H., Guo, X., Liu, C., Liu, Z. & Luo, L. (2016). The Relationship between Academic Achievement and the Emotional Well-Being of Elementary School Children in China: The Moderating Role of Parent-School Communication. *Frontiers in Psychology*, 7. DOI: [10.3389/fpsyg.2016.00948](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00948)

- Major, E. (2023). Parent-Teacher Communication from the Perspective of the Educator. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), 13–24. DOI: [10.37441/cejter/2023/5/2/13281](https://doi.org/10.37441/cejter/2023/5/2/13281)
- Makay, Z. & Spéder, Z. (2018). Apaság: A férfiak gyermekvállalása és családi szerepei. In Monostory, J., Öri, P. & Spéder, Z. (szerk.), *Demográfiai portré 2018: Jelentés a magyar népesség helyzetéről*. KSH Népeségstudományi Kutatóintézet. 65–82. <https://demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/demografiaiportre/article/view/2731>
- McCormick, M. P., Cappella, E., O'Connor, E. E. & McClowry, S. G. (2013). Parent Involvement, Emotional Support, and Behavior Problems: An Ecological Approach. *The Elementary School Journal*, 114(2), 277–300. DOI: [10.1086/673200](https://doi.org/10.1086/673200)
- Myers, S. M. & Myers, C. B. (2015). Family Structure and School-Based Parental Involvement: A Family Resource Perspective. *Journal of Family and Economic Issues*, 36(1), 114–131. DOI: [10.1007/s10834-014-9409-0](https://doi.org/10.1007/s10834-014-9409-0)
- Neményi, M. & Takács, J. (2018). Családfenntartó anyák munka-magánélet harmonizációs kísérletei Magyarországon. In Géring, Z. & Király, G. (szerk.), *Dilemmák és stratégiák a család és a munka összehangolásában*. L'Harmattan Kiadó. 355–380. <http://intersections.tk.mta.hu/index.php/intersections/article/view/170>
- Nord, C. W., Brimhall, D. & West, J. (1998). Dads' involvement in their kids' schools. *The Education Digest*, 63(7), 29–35.
- Park, S. & Holloway, S. D. (2013). No Parent Left Behind: Predicting Parental Involvement in Adolescents' Education Within a Sociodemographically Diverse Population. *The Journal of Educational Research*, 106(2), 105–119. DOI: [10.1080/00220671.2012.667012](https://doi.org/10.1080/00220671.2012.667012)
- Pongrácz, T. & S. Molnár, E. (2011). Nemi szerepek és a közvélemény változásának kölcsönhatása. In Nagy, I. & Pongrácz, T. (szerk.), *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2011*. TÁRKI. 192–206.
- Pribesh, S. L., Carson, J. S., Dufur, M. J., Yue, Y. & Morgan, K. (2020). Family Structure Stability and Transitions, Parental Involvement, and Educational Outcomes. *Social Sciences*, 9(12), 229. DOI: [10.3390/socsci9120229](https://doi.org/10.3390/socsci9120229)
- Pusztai, G. (2004). *Iskola és közösség: Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó.
- Pusztai, G., Demeter-Karászi, Z., Major, E. & Puskás, M. (2024). Beyond the barriers of deficit orientedness? Comparing distinct teacher approaches of parental involvement. *British Journal of Religious Education*, 46(4), 370–388. DOI: [10.1080/01416200.2024.2388133](https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2388133)
- Pusztai, G. & Fényes, H. (2022). Religiosity as a Factor Supporting Parenting and Its Perceived Effectiveness in Hungarian School Children's Families. *Religions*, 13(10), 945. DOI: [10.3390/rel13100945](https://doi.org/10.3390/rel13100945)
- Pusztai, G., Róbert, P. & Fényes, H. (2023). Parental Involvement and School Choice in Hungarian Primary Schools. *Journal of School Choice*, 17(1), 118–135. DOI: [10.1080/15582159.2023.2169812](https://doi.org/10.1080/15582159.2023.2169812)
- Sajtos, L. & Mitev, A. (2007). *SPSS kutatási és adat-elemzési kézikönyv*. Alinea Kiadó.
- Sime, D. & Sheridan, M. (2014). 'You want the best for your kids': Improving educational outcomes for children living in poverty through parental engagement. *Educational Research*, 56(3), 327–342. DOI: [10.1080/00131881.2014.934556](https://doi.org/10.1080/00131881.2014.934556)
- Spéder, Z. (2011). Ellentmondó elvárások között... Családi férfiszerepek, apaképek a mai Magyarországon. In Nagy, I. & Pongrácz, T. (szerk.), *Szerepváltozások: Jelentés a nők és férfiak helyzetéről*. TÁRKI. 207–228.
- Takács, J. (2017). Aktívan törődő apák Magyarországon. *Szociológiai Szemle*, 27(3), 104–126.
- Tódor, I. (2023). The Impact of Secondary School Students' Perceived Parenting Values on School Choice. *Central European Journal of Educational Research*, 5(2), 37–43. DOI: [10.37441/cejter/2023/5/2/13272](https://doi.org/10.37441/cejter/2023/5/2/13272)
- Van Velsor, P. & Orozco, G. L. (2007). Involving Low-Income Parents in the Schools: Communitycentric Strategies for School Counselors. *Professional School Counseling*, 11(1), 2156759X0701100103. DOI: [10.1177/2156759X0701100103](https://doi.org/10.1177/2156759X0701100103)
- Wang, M.-T. & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does Parental Involvement Matter for Student Achievement and Mental Health in High School? *Child Development*, 85(2), 610–625. DOI: [10.1111/cdev.12153](https://doi.org/10.1111/cdev.12153)
- Weiss, H. B., Mayer, E., Kreider, H., Vaughan, M., Dearing, E., Hencke, R. & Pinto, K. (2003). Making It Work: Low-Income Working Mothers' Involvement in Their Children's Education. *American Educational Research Journal*, 40(4), 879–901. DOI: [10.3102/00028312040004879](https://doi.org/10.3102/00028312040004879)
- Zhang, F. & Wu, Y. (2021). Living with grandparents: Multi-generational families and the academic performance of grandchildren in China. *Chinese Journal of Sociology*, 7(3), 413–443. DOI: [10.1177/2057150X211028357](https://doi.org/10.1177/2057150X211028357)

## Absztrakt

A szülői bevonódás témaköre a nemzetközi szakirodalomban számos szempontból vizsgált, és az elmúlt időszakban hazánkban is megjelentek friss kutatások e területen. A szülők – legyen szó anyáról vagy apáról – iskolai bevonódása pozitív hatással lehet a gyermek iskolai eredményességére. Ennek ellenére viszonylag kevés kutatás helyezte a fókuszba az anyai és apai bevonódás közötti különbségeket. Magyarországon első-sorban kvalitatív interjú vizsgálatok állnak rendelkezésre az apák iskolai bevonódásáról, míg a nemzetközi eredmények alapján az apai iskolai részvétel a gyermek számára potenciális erőforrásként értelmezhető. Jelen tanulmányunkban az MTA-DE-CSATOKK kutatócsoport szülői bevonódásra irányuló kérdőíves vizsgálatának (N = 1002) adatbázisán végzünk másodelemzést, melynek középpontjában az apák és anyák iskolai bevonódása közötti különbségek vizsgálata áll. További újdonságként jelenik meg az iskola kezdeményező szerepének elemzése is. Regressziós elemzésünk függő változója az iskolai bevonódást mérő itemek mentén kialakított főkomponens, míg a magyarázó változók között kiemelten vizsgáljuk a szülő nemét (apa–anya), valamint az iskola szerepét tükröző faktorok hatását. Eredményeink alapján az apák iskolai bevonódása – a kontrollváltozók hatásának kiszűrése után – alacsonyabbnak mutatkozik. Emellett az iskola kezdeményező szerepe a szülői bevonódás egyik lényegi meghatározója. A szülők iskolai bevonódása szignifikánsan növelhető, ha az iskola rendszeresen hasznos és jól értelmezhető információkat közöl, formális események mellett informális alkalmakat is szervez, hangsúlyt fektetve a közösségformálásra és a kötetlen kapcsolattartásra. Elemzéseink alapján Magyarországon érdemes lenne nagyobb hangsúlyt helyezni a gyermekkel közösen látogatható informális iskolai események – például farsang vagy sportnapok – megszervezésére, amelyek mindkét szülő számára vonzóak lehetnek. Emellett az iskolatípusok sajátosságaihoz igazodva indokolt lenne a szülők iskolai döntéseikbe való nagyobb beleszólási lehetőségének biztosítása a tanár–szülő kapcsolat erősítése érdekében.

**Kulcsszavak:** szülők iskolai bevonódása, anyák és apák részvétele, a bevonódást meghatározó tényezők kvantitatív elemzés, többváltozós regresszió