

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

<sup>1</sup> Debreceni Egyetem, MTA-DE-Parent-Teacher Cooperation Research Group

<sup>2</sup> Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitika Tanszék, CHERD-Hungary, MTA-DE-Parent-Teacher Cooperation Research Group

## Az apák iskolával kapcsolatos bevonódása és az ezt befolyásoló tényezők egy interjú kutatás tükrében

*Dolgozatunkban egy kvalitatív interjú kutatás keretében azt vizsgáljuk, hogy mi jellemzi az apák otthoni és iskolai bevonódását, hogyan járulnak hozzá gyermekük iskolai eredményességéhez, mi lehet az apák alacsony iskolai bevonódásának oka és hogyan lehetne ösztönözni őket a nagyobb részvételre.*

### Bevezetés

A család és az iskola kapcsolata régóta kutatott terület, melynek aspektusait sok szempontból vizsgálták már. A szülői bevonódás és az iskolai eredményesség között pozitív kapcsolat mutatkozik a szakirodalom szerint (Guo és mtsai, 2018; Gutman és Eccles, 1999; Imre, 2015; Pribesh és mtsai, 2020). A családban az iskolához köthető teendőket és feladatokat túlnyomórészt az anyák végzik (Bacskai, 2020; Imre, 2015; Lannert és Szekszárdi, 2015; Murinkó, 2014; Pongrácz és S. Molnár, 2011) de nemzetközi kutatások rámutattak arra, hogy az apák is jól teljesítenek ezen feladatok elvégzésében (Nord és mtsai, 1998; Kim és Hill, 2015). Elmondható az is, hogy a két-szülős családok esetében, ha mindkét szülő részt vesz az iskolához köthető tevékenységekben, jóval nagyobb erőforrás áll a gyermek rendelkezésére (Nord és mtsai, 1998; Pribesh és mtsai, 2020).

Tanulmányunkban az apák iskolával kapcsolatos bevonódását vizsgáljuk egy kvalitatív interjú kutatás tükrében. Epstein és Sanders (2002) nyomán szétválasztjuk az otthoni és az iskolai bevonódást, továbbá vizsgáljuk az apák bevonódását elősegítő és hátráltató tényezőket is Pleck (2012) modellje alapján. Célunk továbbá sajátos új befolyásoló tényezőkre is rávilágítani. Empirikus kutatásunk során 14 félig strukturált interjút készítettünk Kelet-Magyarországon, kisgyereket nevelő apákkal. A feldolgozás során kézi, hibrid (deduktív és induktív) kódolást alkalmaztunk, valamint témaanalízist készítettünk.

Magyarországon az apákkal kapcsolatos kutatások elsősorban az apaszerepeket és nemi szerepeket állítják középpontba (Spéder, 2011; Takács, 2017; Makay és Spéder, 2018; Sztáray Kézdy és Drjenovszky, 2021; Fényes és Pusztai, 2020), és nem vizsgálják részletesen az apák gyermekükkel kapcsolatos, iskolához köthető otthoni és iskolai bevonódását, és az erre ható tényezőket. A szülői bevonódás kvantitatív mérésével szemben egyes kutatók kritikákat fogalmaztak meg annak egyszerűsítő volta miatt (Gibbs és

mtsai, 2021), ami indokolja, hogy az apák és iskolák közötti viszonyt kvalitatív, feltáró interjú módszerrel vizsgáljuk meg.

A tanulmány elméleti részében elsőként az apaszerepekről lesz szó, melynek során bemutatjuk a magyar felnőtt lakosság apai szerepekről alkotott képét, majd pedig az iskola és a szülők (és ezen belül az apák) kapcsolatáról lesz szó. A dolgozat empirikus felében interjú eredményeinket mutatjuk be, és állításainkat interjúrészetekkel támasztjuk alá. A témaanalízisben beazonosítjuk Epstein és Sanders (2002) bevonódási dimenzióit, valamint a plecki (2012) hatótényezőket (deduktív kódolás). Emellett célunk új – a szakirodalomban nem szereplő – tényezők feltárása (induktív kódolás) is. A dolgozat végén összegezzük eredményeinket, illetve megfogalmazzuk policy-javaslatainkat az apák nagyobb iskolai bevonódása érdekében.

## Elméleti háttér

### *Az apaszerepek*

A nemi szerepek alatt az adott társadalomban élő, férfiakra és nőkre jellemző viselkedésszabályokat, normákat, előírásokat és szabályokat értjük, a nemi szereppattitűdök pedig az adott népesség nemi szerepekről való elgondolásait és viszonyulásait takarják (Gregor, 2014). A funkcionalista megközelítés (Parsons és Bales, 1955) a férfiak instrumentális, kenyérkereső szerepét és a nők érzelmi támogató szerepét állította középpontba, és a nemi szerepek komplementaritását hangsúlyozta. Napjainkban azonban a fejlett országokban a nemi szerepek szimmetrikusabbá váltak, és a nők és a férfiak is egyszerre lehetnek kenyérkeresők és tölthetik be a családi gondoskodó szerepet, sőt egyes országokban megjelennek a női kenyérkeresős családok, illetve a háztartásbeli férfiak is (Engler, 2017; Neményi és Takács 2018; Sztáray Kézdy és Drjenovszky, 2021). Voltz (2007) munkájában megkülönböztette a hagyományos és a modern apaszerepet, ahol a tradicionális apa elsődleges funkciója a kenyérkereset, míg a modern apák emellett részt vesznek a házimunkában és a gyermeknevelésben is, és fontosnak tartják a női emancipációt. Ostner (2002) az apák között erős, közepes és gyenge kenyérkereső fokozatokat különböztetett meg. Lorentzen (2014) modelljében pedig az elsődlegesen kenyérkereső apákra a „családért-apa”, míg a háztartási, gyermeknevelési tevékenységekben is részt vevő apákra a „családban-apa” fogalmat használta.

Az apaszerepekkel kapcsolatos magyarországi kutatások szerint az apaszerep fontos meghatározója még mindig a kenyérkereső, családi döntéshozó attitűd, de ezzel párhuzamosan a magyar emberek a gyermeknevelésbe való részvételt is hasonlóan fontosnak ítélik meg, ezzel egyfajta „kettős elvárást” helyezve az apákra (Spéder, 2011). Gregor (2014) szerint a magyar lakosság egy része már támogatja az apák aktívabb családi részvételét, Makay és Spéder (2018) azonban kimutatta, hogy a magyar lakosság többsége még nem fogadja el, hogy a férfiak is pl. háztartásbeliek legyenek. Fényes és Pusztai (2020) a felsőoktatási hallgatók nemiszerep-attitűdjeinek vizsgálata során azt kapta, hogy a diákok egyharmada fogadta el a családba bevonódó apaképet, míg a többiek inkább a kenyérkereső szereppel azonosultak. A modernebb álláspont inkább kedvezőbb háttérű diákok körében volt jellemző, akiknek az anyja magasabban iskolázott, illetve akiknek a családja kedvezőbb anyagi helyzetben volt. Spéder (2011) kutatása is rámutatott arra, hogy a kenyérkereső apamoddellel inkább az alacsony iskolai végzettségűek, míg a családcentrikussal jellemzőbben a képzettebbek azonosultak. Egy magyarországi interjú kutatás, ahol az interjúalanyok „aktívan törődő apa”-ként határozták meg önmagukat, és az alanyok többsége anyagi és műveltségi szempontból és az iskolai végzettség terén is átlag feletti helyzetű volt, szintén megerősítette a fenti eredményt (Takács, 2017).

Az elmúlt évtizedekben azonban megfigyelhető a családformák pluralizálódása (Somlai 2013), és megjelenik az apaság egy új formája, a nevelőapaság. Az ún. mozaikcsaládokban a nevelőapák jóval gyakrabban jelennek meg, mint a nevelőanyák. A 18 év alatti gyermekek egytizede élt 2016-ban ilyen típusú családstruktúrában (Harcsa és Monostori, 2020). Ugyan kutatásunkban nem vettek részt nevelőapák, de az ő bevonódási formáik vizsgálata is fontos kutatási terület lehet.

### *Az apák és az iskola kapcsolata*

A szülők iskolába történő bevonódása Hill és Tyson (2009) szerint a szülők, az iskola és a gyermekek interakcióját, kapcsolatát foglalja magában a jobb tanulmányi előmenetel érdekében. Ez azonban jóval több mindent takar, mint az iskola intézményén belül történt interakciókat. Ide sorolhatunk minden olyan tényezőt, amelyek közvetlenül vagy közvetetten hozzájárulnak a gyermek tanulmányi sikereihez. Epstein és Sanders (2002) alapján megkülönböztetünk (1) *iskolai alapú bevonódást*, ami minden olyan tevékenységet takar, ami az iskola intézményén belül történik, például: szülői értekezleten, fogadóórán, iskolai eseményeken való részvétel, valamint (2) *otthoni alapú bevonódást*, ami azon tevékenységeket fedli le, amelyek az iskolai környezetten kívül valósulnak meg, ám mégis az iskolai sikerességhez járulhatnak hozzá. Ezek például a segítség a házi feladat megoldásában, olvasás a gyermeknek, de akár a múzeumlátogatás is ide tartozik.

A társadalmi háttér szerint különbségek mutatkoznak az iskolai alapú bevonódás mértékében. Kutatások szerint a kedvezőbb társadalmi helyzetű szülők esetében jóval nagyobb az iskolai szinten történő bevonódás (Gibbs és mtsai, 2021; Guo és mtsai, 2018; Gutman és Eccles, 1999; McBride és mtsai, 2005; Pepe és Addimando, 2014; Pribesh és mtsai, 2020), és ez a tendencia kimutatható hazánkban is (Bacsikai, 2020; Imre, 2015). Ennek egyik fő oka a szülők és a tanárok közötti társadalmi különbségekkel adódó kommunikációs, világszemléleti, attitűdbéli eltérés és az emiatt kialakuló távolságtartás (Behtoui és Strömberg, 2020). Ezt a jelenséget a hazai kutatások szintén megerősítették (Bacsikai, 2020; Lannert és Szekszárdi, 2015). Az otthoni bevonódás és a család társadalmi háttéré közötti összefüggést tekintve azonban inkonzisztens eredményeket találunk. Vannak tanulmányok, amelyek szerint az otthoni bevonódásban nem mutatható ki éles különbség a szülő társadalmi háttéré szerint (Bhargava és Witherspoon, 2015; Pusztai és Fényes, 2022), de vannak, ahol a kedvezőbb háttérűek előnyét mutatják ki (Wang és Sheikh-Khalil, 2014; Guo és mtsai, 2018; Imre, 2015). Hazánkban is ellentmondásos eredmények születtek ebben a tekintetben (Pusztai és Fényes, 2022; Imre, 2015). Továbbá kimutatható mind magyarországi, mind nemzetközi viszonylatban az is, hogy a gyermek életkorának növekedésével párhuzamosan csökken a szülők iskolai alapú bevonódása (Bacsikai, 2020; Bhargava és Witherspoon, 2015; Imre, 2015; Nord és mtsai, 1998; Lannert és Szekszárdi, 2015; Lee 2019).

Ha a szülők nemét tekintjük, a kutatási eredmények azt mutatják, hogy az anyák otthoni és iskolai bevonódása magasabb, mint az apáké (Bacsikai, 2020; Imre, 2015; Crouter és mtsai, 1993; Muller, 1998; Lannert és Szekszárdi 2015; Lee, 2019). Ennek ellenére a kutatások szerint az apai bevonódás hasonlóan pozitív hatással bír a gyermek iskolai eredményességére, mint az anyáké (Downey, 1994; Kim és Hill, 2015; Nord és mtsai, 1998). Az apák iskolai bevonódása amellett, hogy pozitív hatással van a gyermek iskolai eredményeire, csökkenti annak esélyét, hogy a gyermeküknek évet kelljen ismételnie vagy lemorzsolódjon (Nord és mtsai, 1998). Az is látható, hogy abban az esetben, ha mindkét szülő bevonódik, jobb eredményesség érhető el.

Az apai bevonódásban kulturális különbségek is vannak. Egyes kutatók (Hartlep és Ellis, 2010) az afroamerikai apák nem tradicionális, a várakozásokkal szemben különösen magas bevonódását mutatták ki, kedvezőtlen társadalmi háttérük ellenére.

Emellett a tradicionális nemi szerepeket inkább elfogadó országokban (pl. Törökország) nagyobb az apai bevonódás, mint az anyai, szemben a fejlett országokkal (Unal és Unal, 2010; Kalaycı és Oz, 2018). Egy másik fejlődő országban (Afganisztán) végzett kutatás szerint az anya feladata a gyerek otthoni tanulmányi támogatása, az apa feladata pedig a gyerekkel kapcsolatos iskolai kommunikáció, iskolai közösségi aktivitások (Stanikzai, 2013). Nord és munkatársai (1998) szerint továbbá az apák inkább a fiúgyermek esetén vonódnak be, de Guo és munkatársai (2018) és Kim és Hill (2015) eredményei szerint nincs különbség a gyerek neme szerint az apai bevonódásban.

A család szerkezetének (elváltak, házasságok, élettársi kapcsolat stb.) az iskolai alapú bevonódásra gyakorolt meghatározó szerepére már több kutatás is rámutatott. Az elvált anyák alacsonyabb iskolai alapú bevonódást mutatnak, szemben a házasság vagy élettársi kapcsolatban élőkkel (Pribesh és mtsai, 2020). Ennek oka leginkább a partner távozásával jelentkező erőforráshiány. Azonban a gyermekeiket egyedül nevelő apák esetében magasabb iskolai alapú bevonódás mutatkozik, mint házasságban élőkénél (Nord és mtsai, 1998). Szalma és Rékai (2019) arra is felhívta a figyelmet, hogy az elvált apák közül azok az aktívabbak, akik a válás előtt is többet tördtek gyermekeikkel.

Pleck (2012) modelljében az apai részvétel mértékét és minőségét befolyásoló tényezőket mutatja be, melyek a következők: (1) *motiváció*, az apa viselkedésének, cselekedeteinek indítékai; (2) *képességeibe és önmagába vetett hite*, illetve a tapasztalata arról, hogy a gyermeknevelésben való képességei és készségei hasznosak és fontosak; (3) *a környezet támogatása*, az apa környezetéből (legfőképpen az anyától) érkező támogatás; (4) *a munkahelyi keretek*, a gyerekkel kapcsolatos teendőkre rendelkezésre álló idő, az egyéb segítő állami intézkedések megléte, esetleg meg nem léte.

Kutatások szerint az anya ösztönzése és saját bevonódása nagyban hozzájárul az apai bevonódáshoz (Lee, 2019; Nord és mtsai, 1998). Flouri és Buchanan (2003) eredményei szerint azokban a családokban, ahol az anya érdeklődést mutatott gyermeke oktatása iránt, az apák több mint 15-ször nagyobb valószínűséggel érdeklődtek maguk is ezen a téren. Azonban az anyák bevonódása és attitűdje nem kizárólag pozitív vonatkozásban jelenhet meg. A szakirodalomban használatos *gatekeeping* elnevezés arra a jelenségre utal, amikor az anyák attitűdje visszatartó erőként hat az apai bevonódásra, például azáltal, hogy az iskolai vagy otthoni részvételt saját feladatának tekinti. Ez a gát jelen lehet az apák számára mind az otthoni, mind az iskolai bevonódásuk vonatkozásában (Lee, 2019;

*Kutatások szerint az anya ösztönzése és saját bevonódása nagyban hozzájárul az apai bevonódáshoz (Lee, 2019; Nord és mtsai, 1998). Flouri és Buchanan (2003) eredményei szerint azokban a családokban, ahol az anya érdeklődést mutatott gyermeke oktatása iránt, az apák több mint 15-ször nagyobb valószínűséggel érdeklődtek maguk is ezen a téren.*

*Azonban az anyák bevonódása és attitűdje nem kizárólag pozitív vonatkozásban jelenhet meg. A szakirodalomban használatos gatekeeping elnevezés arra a jelenségre utal, amikor az anyák attitűdje visszatartó erőként hat az apai bevonódásra, például azáltal, hogy az iskolai vagy otthoni részvételt saját feladatának tekinti. Ez a gát jelen lehet az apák számára mind az otthoni, mind az iskolai bevonódásuk vonatkozásában (Lee, 2019; Pleck, 2012).*

Pleck, 2012). További akadály lehet a pedagóguspálya elnöiesedése. Unal és Unal (2010) törökországi kutatásában, ahol az apák mellett női, valamint férfi pedagógusok is részt vettek, a pedagógusok arról számoltak be, hogy az apák a saját nemükkel megegyező nemű tanárral sűrűbben veszik fel a kapcsolatot (Unal és Unal, 2010).

A munkahelyi keretek az iskolai bevonódás terén kulcsfontosságú faktorként jelennek meg. A munkavégzés óraszámja nem befolyásolja az apák iskolai bevonódását, azonban munkájuk rugalmassága igen (Lee, 2019). A munkaidő rugalmassága lehetőséget biztosít az apák számára, hogy az egyébként munkaidőben megrendezett iskolai eseményeken részt vehessenek.

Az ún. „szülői hatékonyság” is nagyban befolyásolja az iskolai alapú bevonódást, mely a plecki (2012) dimenziókban megjelenő „képességeikbe és önmagukba vetett hit”-tel hozható párhuzamba. Minél magabiztosabb a szülő, annál valószínűbb, hogy részt vállal a különböző iskolai tevékenységekben. Kimutatható az is, hogy a kedvezőbb szocioökonómiai státussal rendelkezőkre nagyobb szülői hatékonyság jellemző (Gibbs és mtsai, 2021). Az apák iskolai alapú bevonódásához kiemelten fontos ezen magabiztosság megléte (Lee, 2019).

### **Kutatásmódszertan**

Kutatásunk feltáró kvalitatív kutatás, melyben félig strukturált interjúkat készítettünk Kelet-Magyarországon 14 kisgyerekes apával. Kutatási kérdéseink a következők:

1. Milyen dimenziói vannak az apák bevonódásának?
2. Milyen tényezők befolyásolják az apák bevonódását?
3. Hogyan lehetne növelni az apák iskolai bevonódását?

Az apák és az iskolák kapcsolata hazánkban viszonylag feltáratlan terület, ami indokolja a kvalitatív interjú módszer alkalmazását. A kvalitatív módszer alkalmas arra, hogy mélyebben feltárhassuk az apák otthoni szerepvállalását és az apák és iskolák közötti kapcsolatot, valamint az ezeket befolyásoló tényezőket. Kutatásunk egy későbbi nagymintás kvantitatív vizsgálat indikátorainak kialakítását és az ahhoz kapcsolódó hipotézisek alkotását segíti elő. A mintavétel nem valószínűségi, hólabda-módszerrel valósult meg, a minta nem reprezentatív, így széleskörű általánosításra nem alkalmas. A mintába kerülés egyetlen kritériuma az volt, hogy az apának iskolás korú gyermekkel kell rendelkeznie. Az alanyok között voltak elvált apák is (4 fő), esetükben az eredményeket mindig ennek tudatában elemezzük. Az alanyok jellemzőit a 1. táblázat foglalja magában (a nevek fiktívek).

1. táblázat. Az interjúalanyok jellemzői

Név	Életkor	Iskolai végzettség	Jelenlegi foglalkozás	Családi állapota	Gyermek életkora és (neme)	Gyermek iskolája
Géza	39	Diploma	Iskolai rendszergazda	Házas	7 (L)	Általános iskola
Tamás	30	Érettségi	Gépkocsivezető	Házas	8 (L)	Általános iskola
László	41	Diploma	Tanár	Házas	12 (L) / 10 (F) / 7 (F)	Általános iskola
Imre	43	8 Általános	Sertéstelepi dolgozó	Élettársi kapcsolatban	12 (F)	Általános iskola
Csaba	53	Szaktanár	Asztalos (cégnél)	Elvált	24 (L) / 22 (L) / 9 (L)	Általános iskola
Péter	44	Főiskola	HR munkatárs	Házas	9 (F) / 2 (F)	Általános iskola
Gábor	46	Diploma	Mezőgazdasági vállalkozó	Házas	13 (L) / 10 (L) / 8 (L)	Általános iskola
Áron	44	Szaktanár	Gépkocsivezető	Házas	9 (L)	Általános iskola
Károly	46	Főiskola	Rendőr	Elvált	21 (L) / 16 (L)	Középiskola
István	57	Szaktanár	Gépkocsivezető	Elvált	19 (L) / 17 (F)	Középiskola
Szilárd	46	Főiskola	Agrár területen vezetői pozíció	Házas	15 (F) / 17 (F)	Középiskola
Balázs	49	Szaktanár	Karbantartó	Elvált	18 (L)	Középiskola
Zsolt	54	Diploma	Műszaki vezető	Házas	26 (L) / 18 (F)	Középiskola
Kornél	48	Diploma	Építésvezető	Házas	14 (F) / 4(L)	Középiskola

A gyermekek iskolai évfolyamára az interjúban nem kérdeztünk rá, erre csak az életkorukból következtethetünk. Azonban néhány esetben volt információ: Géza és Tamás lánya első osztályos, Csaba 9 éves lánya második osztályos, Gábor 13 éves lánya 6. osztályos, Áron lánya pedig 3. osztályos.

Az interjúk minden esetben személyesen, az interjúalany lakásán történtek, melyekről hangfelvételt készítettünk, majd legépeztük őket. Az alanyok az interjú megkezdését megelőzően tájékoztatva lettek az anonimitás biztosításáról, az interjú megszakításának szabad jogáról, valamint a hangfelvétel készítéséről és felhasználási körülményeiről, amihez mindegyik alany beleegyezését adta. Az interjúk általában jó hangulatban, zavartalanul folytak, és az alanyok többsége nyitott volt a kérdések megválaszolására. Néhány esetben azonban érzékelhető volt, hogy válaszaikban próbálnak megfelelni a társadalmi elvárásoknak, ezt is figyelembe vesszük az elemzés során. Az interjúk átlagos hossza 47 perc volt.

Az interjúvázlat első blokkjában retrospektív kérdések voltak az interjúalany gyermekkoráról, mint az apja és anyja munkavégzése, a családszerkezet, a nemi szerepek a családban, az interjúalany gyermekkori élményei, különösen az apjával való kapcsolata. A család mellett az interjúalany iskolai élményeiről is szó volt, az apja és anyja



attitűdjéről a tanulmányaival és iskolájával kapcsolatosan, és szó volt az iskolai és otthoni bevonódásokról. *A második blokkban* az interjúalany jelenlegi helyzetét feltáró kérdések szerepeltek, mint a családszerkezet, az alany és felesége munkavégzése, a családon belüli szerepmegosztás, illetve a gyermekekkel való kapcsolatuk. Emellett az otthoni, gyermekkel végzett közös tevékenységek, gyermeknevelési elvek is az interjú részét képezték. Az apákat megkérdeztük feleségeik nézőpontjairól is, kitérve a nevelési elvekben, attitűdökben, a gyermekkel végzett tevékenységekben való hasonlóságokra, illetve különbözőségekre. Végül a *harmadik blokk* központjában az apa és az iskola közötti kapcsolat állt. Itt azt vizsgáltuk, hogy milyen iskolai eseményeken vesz részt; milyen módon tartja a kapcsolatot a gyermeke iskolájával; van-e olyan direkt vagy indirekt tevékenység, amely szerinte a gyermeke iskolai előmenetelét segíti elő; milyen kapcsolat van közte és a pedagógusok között; milyen véleményel van a tanárokról, az iskola intézményéről; továbbá milyen elképzelései vannak gyermeke jövőbeli iskoláztatásáról.

Az interjúk feldolgozása során témaanalízis készült, ahol a kézi kódolás során hibrid módszert alkalmaztunk. Elsőként deduktív módszerrel Epstein és Sanders (2002) nyomán bekódoltuk a bevonódás dimenzióit és Pleck (2012) nyomán a bevonódásra ható tényezőket, majd ezt követően induktív kódolással tártunk fel további, a Pleck modelljén kívül eső hatásokat.

## Eredmények

### *Az apák bevonódásának dimenziói*

#### Az otthoni szinten való bevonódás

Ebben a részben azokkal az otthoni tevékenységekkel foglalkozunk, melyek közvetlenül kapcsolódnak az iskolához (házi feladat, otthoni projektmunka, dolgozatra való felkészülés stb.). Az alanyaink túlnyomó többsége segít gyermekének ezekben a tevékenységekben, de ezt befolyásolja a munkavégzési idejük és a feleségük attitűdje, valamint a képességeikbe vetett hitük. A tantárgyak tekintetében döntő többségben a „reáltárgyak” (pl. matematika, fizika) esetében segítenek gyermeküknek. Ennek oka, hogy mind feleségük, mind ők úgy érzik: ebben ők a jobbak a családjukban.

„...ezt a kettőt szoktunk inkább gyakorolni, illetve magyarból is, de magyarból azt már megcsinálja általában magától. Matekból kell segíteni. Itt elég erős. Elég gyors a tempó, ahogy haladnak. Úgyhogy nagyjából ennyi.” (Péter, 44 éves)

Egyéb, nem kifejezetten az ismeretek bővítését célzó támogatási formák is megjelentek az alanyok körében. Ilyen például egy-egy tanulói előadásra való felkészülés vagy hozzájárulásuk egy-egy osztályok között megrendezett pappírgyűjtő versenyhez. Áron például előszeretettel vonódott be gyermeke rajztevékenységébe, és támogatása révén kislánya mára már különórakon is fejlesztheti készségét, valamint rajztanára is kimagasló tehetségnek gondolja kislányát.

„Jár rajzsakköre is, régen mindig együtt színeztünk, együtt rajzoltunk. [...] Ezért mondtuk, hogy rajzsakkörre is járjon. Jó, mondjuk mondták, hogy nagy tehetség, el van veszve, mert kérdeztük a feleséggel az oktatót, hogy: Legyen velünk őszinte. Lát-e benne valami fantáziát? Ő azt mondja, nem beszél mellé, óriási tehetség, csak még ki kell bontani, még idő, meg egy szélhámos! [nevet]” (Áron, 44 éves)

Zsolt említett egy közös magaskulturális aktivitást is, de az ő esete kivételes ilyen szempontból. Annak ellenére, hogy a mintánkban felülreprezentáltak voltak a magasabb iskolai végzettségű apák, a gyermekükkel való kulturális eseményeken való részvétel nem volt jellemző a többiekre.

„Hát kis biciklizés, meg nyáron egy strand, vagy hogyha tényleg van valami fellépése, akkor oda elmegyek, beülünk a színházterembe.” (Zsolt, 54 éves)

A mozgásos tevékenységek szintén nem direkt módon, de növelhetik a gyermek eredményességét. Az alanyok az apai identitásuk részeként értelmezték ezeket, melyen keresztül apaságuk egy része kibontakozhat. Beszámolóik alapján előszeretettel sportoltak, tettek kisebb-nagyobb kirándulásokat gyermekeikkel még abban az esetben is, ha feleségük ezeken nem vett részt.

„Hát... Szélesíti a tudatát a gyerekeknek. Minden egyes séta, minden egyes kutya sétáltatás, minden egyes kirándulás, ez mind-mind tágítja a tudatát... és ez fontos szerintem az egész életben.” (Károly, 46 éves)

„A szabadidős játékok vagy akár az úszás. A játéktevékenységben én vagyok a dominánsabb, én vagyok az, aki ha futni kell vele, ha focizni kell vele, ha tollasozni kell vele, ha pingpongozunk, biliárdozunk, csocsózunk, minden. Tehát többségébe azt mondom, hogy a mozgásosabb játékokban, úgymond, én vagyok az aki dominánsabb a feleségemmel szemben.” (Géza, 39 éves)

#### Az iskolai szintéren való bevonódás

Az apák részvétele az iskola intézményéhez köthető különböző eseményeken (iskolai napok, kirándulások, fogadóórák, szülői értekezletek stb.) meglehetősen változatos, azonban az tapasztalható volt, hogy inkább a nem közvetlenül tanár-szülő kommunikációt középpontba helyező eseményeken (pl. főzőnap, sportnap, farsang) vesznek részt szívesebben. Azon apák, akik ezeken az informális rendezvényeken készséggel részt vettek, nem feltétlenül mutattak hajlandóságot a formális kapcsolattartási módokra (mint a szülői értekezlet és a fogadóórák). Ennek hátterében állhatnak egyes, a férfiakhoz kapcsolt jellemzők, például hogy a férfiaknak gyengébbek a kommunikációs készségei, de okozhatja ezt az is, hogy kevésbé magabiztosak a képességeiket tekintve, és emiatt nem vesznek részt a formális rendezvényeken (ld. később a bevonódást befolyásoló tényezőknél). Ezen informális események gyakoribbak voltak az általános iskolákban, és voltak középiskolás gyermekkel rendelkező alanyok, akik éppen azért nem jártak iskolai eseményekre, mert elmondásuk szerint a formálisabbnak mondható szülői értekezleteken és fogadóórákon kívül nincs más lehetőség iskolájukban.

„Nincs itt semmi. Tehát nem volt egy osztálykirándulás az idén... néha van, hogy az osztályközösségben összejárnak a szülők. Ilyet is hallottam... de itt semmi...”

**K:** És szülői értekezlet, fogadóóra sincs?

Azok vannak! Azokra meg nem járok... hát persze járhatnék, de nem.” (Szilárd, 46 éves)

„**K:** Milyen iskolai rendezvényekre látogatott el?

Iskolai nyílt nap, iskolai sportrendezvény, főzőnap, ha van esetleg ilyen. [...] de ahogy kamaszként nő felfele, az iskolai rendezvények már inkább az osztályról, meg versenyekről szólnak, tanulmányi versenyek, matek ez-az, kirándulások is már



iskolai kirándulások és nem családiak. Tehát most például ebben a gimnáziumban még nem voltam. Pedig most a harmadévet kezdi ott.” (Kornél, 48 éves)

Előfordult az is, hogy a szülők felváltva vesznek részt az iskolához köthető eseményeken, egyfajta modernebb nemű szerepfelfogást követve. Ez abban az esetben jelentkezett, ha vagy a munkahelyi beosztás ezt tette lehetővé, vagy olyan kisgyermek van a családban, akire még mindenképp felügyelni kell. Ilyen esetben az anya teret biztosít az apának ahhoz, hogy alkalmanként ő menjen el az eseményekre. Ezen családok esetében az előbbieken említett váltott részvétel mellett a tanár-szülő kommunikációját központba helyező eseményeken (mint a szülői értekezlet és a fogadóóra) való megjelenésre is nagyobb aspirációt mutattak az apák. Azonban ezekben az esetekben rendszerint feleségükkel közösen látogatták ezeket a rendezvényeket.

„Hát, amire lehet, én mindre elmegyek. Illetve fogalmazzunk úgy, hogy mindenre elmegyünk. Tehát általában ketten szoktunk feleséggel elmenni, ha tudunk szerezni a kicsihez pesztrát, hogy tudjuk kire hagyni, azért ő még kicsi, nem szoktuk egyedül hagyni.” (László, 41 éves)

Az iskolai bevonódás megjelent az elvált apák esetében is. A válást követően megbomlott családszerkezet eredményeként a tradicionálisan anyai szerepkörbe tartozó feladatok egy része is az apák feladatává vált. Egyik ilyen tevékenység az iskolával és a tanárokkal való közvetlen kapcsolattartás.

„...szülőin jártam, most Mónikának még nem voltam. Ott az anyja járt. Palikának jártam mindig, rendesen elmentem szülőire...” (István, 57 éves)

#### *Az apák bevonódására ható tényezők*

##### Motiváció

Korábbi apai mintájuk minden esetben hangsúlyos volt számukra, és általában pozitív, viszont néhány esetben negatív mintaként tekintettek rá. Összességében azonban elmondható, hogy a gyermekkorukban tapasztalt apai képüket a jelenkori személyiségük és apai identitásuk egyik meghatározójaként írták körül. Szerepattitűdjük és gyermekkorukban tapasztalt apai mintájuk között hasonlóságot véltünk felfedezni, mely párhuzamot sok esetben ők maguk is kiemelték. Van, aki a saját apjához hasonlóan inkább a szociális hálók, kapcsolatok és a család összetartójaként értelmezte az apai szerepet, de volt olyan is, aki a kellemes és kedélyes családi légkör megteremtését látta legfontosabb feladatának. Azonban mindannyiukra igaz, hogy többé vagy kevésbé, de úgy érzik, az anyagi forrásokat nekik kell biztosítani. Az apák iskolai bevonódását azonban nem hangsúlyozták az alanyok, gyermekkorukban inkább az anya volt a fő kapcsolattartó az iskolájukkal. Apai identitásával kapcsolatban Tamás így nyilatkozott:

„Az átlag szülőhöz vagy hát a többi szülőhöz képest [...] én is egy kicsit szigorúbb vagyok. [...] Én is úgy szeretném a gyerekeket nevelni, hogy a tisztességre, a becsületre, a tisztelettelviselésre, hogy ő se kanászosodjon el annyira, mint esetlegesen a sok gyerek.” (Tamás, 30 éves)

A gyermekük iránt érzett szeretetük kivétel nélkül érzékelhető volt. Az interjúk során, témaköröktől függetlenül megjelent, hogy a megkérdezettek gyermekeik számára a lehető legboldogabb jövőt szeretnék, és ehhez igyekeztek egyfajta mentori funkciót betölteni.

„Legyenek őszinték, legyenek egyenesek, legyen gerincük. Találják meg azt, amit szeretnek csinálni, és csinálják jól. Ennyi. Az én feladatom ebben annyi, hogy támogassam őket. Pénzzel, idővel, lehetőséggel, amit tudok, azt biztosítom nekik...” (Gábor, 46 éves)

### Képességeikbe és önmagukba vetett hitük

Azok az apák, akik biztosabbak voltak önmagukban és képességeikben, nemcsak az otthoni feladatokban, hanem az iskolai eseményeken is gyakrabban vettek részt. Ezeknek az alanyoknak pozitívabb volt a kommunikációjukról, meggyőzési képességeikről alkotott képük, cselekedeteik fontosságáról való elképzelésük. A fokozottabb önbizalomról és énhatékonyaságról tanúskodó alanyok esetében egyúttal feleségeik megerősítő szerepe is kirajzolódott, bár a leghátrányosabb helyzetű alanyunk negatív énképén és énhatékonyaságán felesége ösztönzése sem tudott segíteni:

„Mindig azt mondja [a feleség], hogy egy kicsit többet kéne részt venni valamibe, de hát mibe? Tanulmányaiba nem tudok segíteni, mert olyan hülye vagyok. Másba meg nem nagyon kéri a segítségemet, esetleg... Nyári munkát szerezni neki vagy ilyesmi.” (Imre, 43 éves)

### Környezet támogatása

A környezet támogatása során elsősorban a feleségükkel való kapcsolatról volt szó. Ahogy láttuk, sok esetben az apák az iskolai rendezvényeken az anyákkal közösen vesznek részt.

„Például volt nekünk, elsős szülőknek, egy ilyen szülői összeröffenés, hogy ismerjük meg egymást. És akkor ott olyan 90%-ban nők voltak, és voltunk hárman férfiak, persze Zsolti bácsi [az osztályfőnök] volt a negyedik. Mi például feleségemmel közösen mentünk.” (Géza, 39 éves)

Néhány esetben azonban megfigyelhető volt a szakirodalomban *gatekeeping*nek nevezett jelenség is (Lee, 2019; Pleck, 2012):

„...már volt többször, hogy ő nem teljesen tudott menni [szülői értekezletre], csúszott egy 10 percet, és én mondtam, hogy esetleg menjek én? Nem-nem-nem. Tehát én úgy veszem észre, hogy ezt ő is nagyon szereti...” (Zsolt, 54 éves)

Összességében azonban alanyaink arról számoltak be, hogy legtöbbször feleségeikkel együtt vesznek részt a formális iskolai rendezvényeken, csak egy fő számolt be arról, hogy egyedül jár el ezekre.

### Munkahelyi keretek

Munkahelyi kereteiken belül a munkavégzésük *időpontjára*, valamint *rugalmasságára* kérdeztünk rá. Bár a rugalmas munkavégzés lehetősége a szakirodalom alapján nagyobb iskolai részvételt eredményez (Lee, 2019), azonban az interjúk során azt tapasztaltuk, hogy ez a lehetőség nem vezet egyenesen a nagyobb részvételhez. A munkavégzés rugalmassága és időbeosztása csak lehetőséget ad az apák nagyobb iskolai bevonódására, de sok esetben nem vezetett el az iskolai rendezvényeken való rendszeres részvételhez. Az azonban elmondható, hogy a munkavégzés rugalmassága és időpontja megadhatja

a lehetőséget azon apáknak a részvételre, akiknek egyéb okok miatt (az anya támogatása, az apai minta stb.) van indíttatása ezen eseményeken részt venni. Ilyen Áron példája is, aki egy új, rugalmasabb munkahelyen dolgozik, és épp emiatt tud részt venni az iskolai rendezvényeken vagy elmenni a gyermekéért.

„Igen, ők [munkáltató] tudják, hogy rám lehet számítani. Például, ha megyek fel Budapestre vagy bárhova, akkor inkább elindulok már hajnalban. Akkor még a forgalom is kisebb, felmegyek, lepakolok, jövök is már vissza! Ezáltal tudok menni mindig Zitáért! Fél 4-kor már ott vagyok az iskolánál. Már van olyan, hogy délben itthon vagyok.” (Áron, 44 éves)

Azonban legtöbb esetben az apák az iskolával való ritkább kapcsolattartásukat nem a munkavégzésük rugalmatlanságával vagy munkaidőjük hosszával indokolták.

### További befolyásoló faktorok

Az induktív kódolás során további, a Pleck (2012) által meghatározott tényezőkbe be nem beilleszthető szempontok is jelen voltak.

Azon apák, akik nem vesznek részt az iskolai eseményeken, jellemzően egy *egyirányú információs forrásként* tekintenek az iskola intézményére. Ezen információk áramlását biztosító csatornaként pedig kizárólag az anyákat tekintik. Ez leginkább azon kérdés esetében mutatkozott meg, amikor megkérdeztük, hogy fontos-e mindkét szülőnek tartania a kapcsolatot a gyermek pedagógusaival. Míg az igenlő választ adók esetében magyarázatukban a közös nevelést említették, mely közös nevelési elképzelésekre épül, és az iskolával való kapcsolattartást is magában foglalja, addig a nemleges válaszoknál egyértelműen megmutatkozott, hogy ezen apák számára az iskola elsősorban egy számadatokat, tényállásokat, statisztikát szolgáltató intézmény. Az informális eseményeken (osztálykirándulás, farsang stb.) készséggel részt vevő, ám a formális kapcsolattartástól (szülői értekezlet, fogadóóra) tartózkodó apák esetében mindig meghúzódott ez a fajta meglátás.

„Hát úgy mondom, hogy elég, ha az egyik aktívan, a másik háttérből. Tehát ha egy határt túllépne, ahogy már volt olyan iskola, ahol egy tanár, egy igazgató is túllépte a határt, akkor azzal én is beszélgettem, de amíg nem, addig a kölcsönös információ [...] az iskolában pont erről szólnak ezek a kisebb szülői értekezletek, fogadóórák. A fogadóórák, meg már ugye ilyen kamaszkorban arról szól, csak visszaigazolás...” (Kornél, 48 éves)

Továbbá megemlítették azt is, hogy ahhoz, hogy ezeket az információkat megtudják, főleg az ő iskolai részvételük, hiszen azt az anya is továbbítani tudja számukra.

„Hát, figyelj, annyira nem tartom fontosnak. Ha az egyik szülő tart vele kapcsolatot, meg konzultálnak dolgokról, akkor [...] úgyis megtudja, megbeszéljük vagy valami. Most, ha ő megbeszélte valamit a tanárral, teszem föl, akkor én most megint hívjam fel, és beszéljem meg vele?” (István, 57 éves)

Az iskolai részvételt akadályozó második faktor az apák tanárokról alkotott képe volt. Voltak, akik esetén a *tanár nem partnerként jelenik meg*, akivel a közös munka révén sikeresebbek lehetnek gyermekeik, hanem sokkal inkább az intézményt képviselő emberként. Erre a problémára már korábbi kutatások is felhívták a figyelmet mind nemzetközi (Behtoui és Strömberg, 2020; Gibbs és mtsai, 2021; Guo és mtsai, 2018; Gutman és

Eccles, 1999; Pepe és Addimando, 2014), mind hazai viszonylatban (Bacscai, 2020; Imre, 2015; Lannert és Szekszárdi, 2015). Fontos megemlítenünk, hogy a legtöbb esetben (egy kivétellel) nem tudtak az apák kiemelni olyan tanárt, akivel kifejezetten rossz tapasztalatuk lenne, hanem a tanárokról esetenként megjelenő negatív vélekedés inkább általában a tanári szakmára irányult. Alanyaink a tanárok leterheltségét, az oktatás minőségének hanyatlását, a rendszer elavultságát, valamint a tanári pálya presztízsének csökkenését emelték ki. Az a felfogás, miszerint a tanulmányi eredményeket elsősorban a velünk született képességeink határozzák meg, és az iskolának alig van ebben szerepe, valamint az elszigeteltség érzése a két fél (tanár és szülő) között elsősorban a hátrányosabb helyzetű apák esetében fordult elő.

„A tanulmányi eredmények milyenek, az mind rajta [a gyereken] áll. Hiába ütöttük a fejét, de ez mind rajta áll. Ezt azért mondom, hogy a tiszteletet, hogy azt legalább adja meg a tanár egy elvált gyerek szülőnek is.” (Balázs, 49 éves)

### Összegzés

Kutatásunkban elsősorban arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen, az apákra jellemző dimenziói vannak a bevonódásnak, milyen tényezők befolyásolják a bevonódás mértékét, és végül, hogy hogyan lehetne az apák minőségi iskolai részvételét növelni. Ezzel kapcsolatban célunk az apai szemszög megismerése volt, hogy miben látják leginkább hozzájárulásukat gyermekük fejlődéséhez otthon és az iskolában, illetve mik a meglátásaik, tapasztalataik gyermekeik iskoláival kapcsolatosan. A célkitűzések közé tartozott továbbá, hogy rátapinthassunk az iskolai szinten való részvételi motivációikra/viszatarató erőikre. Az interjúk témaanalízise során vizsgáltuk Epstein és Sanders (2002) nyomán az iskolával kapcsolatos bevonódás dimenzióit, és Pleck (2012) nyomán az ezt befolyásoló tényezőket, melyek a deduktív kódolás alapját jelentették. Az induktív kódolás során pedig az interjúkban megjelenő további, a bevonódásra ható tényezőket mutatunk be. A továbbiakban ütköztetjük a kapott eredményeket a szakirodalmi állításokkal.

Az interjúk alapján otthon a legtöbb apa (egy kivétellel) rendszeresen segít gyermekének az iskolához köthető tevékenységekben, azonban az iskolai szinten már

*Az apák elsősorban a nem kimondottan pedagógusi kommunikációt középpontba helyező eseményeken (mint a főzőnapok, sportnapok, iskolai kirándulások, papírgyűjtés stb.) érzik magukat otthonosabbnak, magabiztosabbnak. Ezek a tevékenységek a saját apai mintájukba jobban beilleszthetők, és egyúttal a „saját terepüknek” élik meg, így nagyobb lehet a „képességeikbe és önmagukba vetett hitük” is. Lee (2019) kutatásában is az apák iskolai eseményeken való részvétele és a képességeikbe vetett hitük között mutatkozott erős összefüggés. Alanyaink között volt, aki éppen a nem megfelelő kommunikációs készségei miatt nem érezte alkalmasnak magát a szülői értekezleten vagy fogadóórákon való részvételre. Emellett a mozgásos aktivitások (kirándulások, biciklizés, sporttevékenységek stb.) az apák otthoni gyermeknevelési tevékenységei között is kiugróan gyakori elfoglaltságnak számítottak.*

heterogénebb válaszok születtek. Az apák elsősorban a nem kimondottan tanár-szülő kommunikációjára alapozó eseményeken vesznek részt nagyobb arányban, összhangban Lee (2019) eredményeivel. Eredményeink alapján a jelenség magyarázata az lehet, hogy bár a saját apjuk apai mintájában a munka világa és a kenyérkereső szerep jelent meg elsősorban, azonban emellett felbukkant a „kapcsolatépítő” és a „tapasztalati életbe” bevezető szerepük is. Az apák elsősorban a nem kimondottan pedagógusi kommunikációt középpontba helyező eseményeken (mint a főzőnapok, sportnapok, iskolai kirándulások, papírgyűjtés stb.) érzik magukat otthonosabbnak, magabiztosabbnak. Ezek a tevékenységek a saját apai mintájukba jobban beilleszthetők, és egyúttal a „saját terepüknek” élik meg, így nagyobb lehet a „képességeikbe és önmagukba vetett hitük” is. Lee (2019) kutatásában is az apák iskolai eseményeken való részvétele és a képességeikbe vetett hitük között mutatkozott erős összefüggés. Alanyaink között volt, aki éppen a nem megfelelő kommunikációs készségei miatt nem érezte alkalmasnak magát a szülői értekezleten vagy fogadóórákon való részvételre. Emellett a mozgásos aktivitások (kirándulások, biciklizés, sporttevékenységek stb.) az apák otthoni gyermeknevelési tevékenységei között is kiugróan gyakori elfoglaltságnak számítottak.

A szakirodalom az apák otthoni gyermeknevelési tevékenységei kapcsán az anyák szerepét kulcsfontosságúnak tartja (Cabrera és mtsai, 2014; Diniz és mtsai, 2021; Flouri és Buchanan, 2003), de ez fontos tényező az iskolai eseményeken való részvétel esetében is (Lee, 2019; Nord és mtsai, 1998). Az apák és az anyák közötti kapcsolat az interjúk során fontos volt mindkét szempontból. Az anya támogatása hatott az apákra, legyen szó akár az otthoni gyermekkel való játékról, akár a szülői értekezleten való részvételről. A kétszülős családok esetén azok az apák, akik minden iskolai rendezvényen részt vettek, egy kivétellel mindnyájan arról számoltak be, hogy feleségükkel együtt látogatják ezeket az eseményeket. Az anyák támogatása továbbá az apák „önmagukba és képességeikbe vetett hitére” is pozitív hatást gyakorolt. Azonban az anya magatartása visszatartó erőként is hatott. Az interjúk során volt példa a szakirodalomban leírt *gatekeeping* jelenségre (Pleck, 2012), melynek során az anya az iskolai tanár-szülő megbeszéléseket saját területének érezte, ami gátat jelentett az apák iskolai bevonódásában.

Takács (2017) interjúkutatása szerint az apák otthoni gyermekgondozási tevékenységét negatívan befolyásolták a munkahelyi keretek. Interjúink alapján a munkaidő rugalmassága szükséges, de nem elégséges feltétele volt az apák iskolai részvételének. Az iskolai rendezvényeken való részvétel alacsonyabb prioritást jelentett számukra, mint az otthoni játék vagy más közös tevékenység a gyermekekkel. Ezért ha munkaidejük engedi, szívesebben töltenek otthon több időt gyermekeikkel, és nem feltétlenül nő az iskolai rendezvényeken való részvételük.

A szakirodalom (Bacsikai, 2020; Lannert és Szekszárdi, 2015; Gibbs és mtsai, 2021; Guo és mtsai, 2018; Gutman és Eccles, 1999; Imre, 2015; McBride és mtsai, 2005; Pepe és Addimando, 2014; Pribesh és mtsai, 2020) szerint az kedvezőtlenebb szocioökonómiai státuszú szülők kevésbé vonódnak be az iskola színterén. Az interjúk alapján ennek indoka, hogy az alacsonyan iskolázott szülőket nem tekinti egyenrangú partnernek az iskola, és nem találják meg a szülők és a pedagógusok a megfelelő formát a közös kommunikációra és kooperációra. Emellett voltak olyan szülők, akik nem a tanárokkal való jobb kapcsolatban látták gyermekük eredményességének növelésének lehetőségét. További szakirodalmi meglátás, hogy a magasabb iskolai évfolyamokon csökken a szülők iskolai részvétele (Bhargava és Witherspoon, 2015; Imre, 2015; Lee, 2019; Nord és mtsai, 1998). Interjúalanyaink ennek kapcsán megjegyezték, hogy a középiskolákban az általános iskolához képest kevesebb az olyan informális esemény, amin részt szeretnének vagy tudnának venni, valamint hangot adtak annak is, hogy tinédzserkorban a gyermekek már inkább kellemtelennek élik meg, ha az iskolában szüleikkel vesznek részt egyes eseményeken.

A pedagógusok neme – szemben Unal és Unal (2010) eredményeivel – az interjúalanyok esetén nem befolyásolta az iskolaalapú bevonódást. A lényegi tényező számukra a pedagógussal kapcsolatban az volt, hogy hogyan fordul gyermekük felé, hogy értékei, meglátásai, amelyek mentén tanít és nevel, összhangban vannak-e a sajátjaival. Ezzel kapcsolatosan, bár mindannyian tudtak pozitív példát hozni környezetükből, szót adtak annak a meglátásuknak is, miszerint egyre több olyan pedagógus van, aki nem kielégítően, hanyagul végzi munkáját, vagy számukra túlzottan „elmaradott” nevelési elveket alkalmaz.

Az induktív kódolás során a plecki (2012) tényezőkön túl további két faktor mutatkozott, melyek visszatartó erőként hatottak az apák iskolai alapú részvételére. Az egyik, ha az apa az iskolára egy egyirányú, személytelen információforrásként tekint, melynek a közvetítője az anya, a másik, ha az apák nem tudtak/akartak partneri viszonyt kialakítani a gyermek pedagógusával kedvezőtlen társadalmi háttérük miatt.

A kutatásunk korlátja, hogy kizárólag az apák interpretációját vizsgáltuk, és nem térünk ki az anya nézőpontjára, illetve nem vizsgáltuk az iskola légkörét és az ott dolgozó pedagógusok nézőpontját sem, melyek árnyalhatják eredményeinket. További korlát a módszer jellege, hogy egy kis elemszámú kvalitatív interjú kutatás nem alkalmas széleskörű általánosításra, bár az interjú módszer előnye, hogy mélyebb információkhoz juthatunk általa. A mintánk viszonylag homogén volt az iskolai végzettség szempontjából, így a jövőben érdemes lenne a hátrányosabb helyzetű apákra nagyobb fókuszot helyezni. A módszertan további korlátja, hogy kézi kódolást végeztünk, így pl. az Atlas szövegelemző szoftver használata további előrelépést jelenthet majd eredményeink interpretálásában.

### Konklúzió

Legyen szó akár tradicionális, akár modern szerepfelfogású apáról, alacsony vagy magas társadalmi státussal és iskolázottsággal rendelkezőről, az interjúk szerint mindannyiuk célja gyermekük jobb jövője és nagyobb boldogságának elérése. Az iskolai bevonódásukat tekintve azonban nem volt ilyen egységes a kép. Az apák bevonódása elsősorban attól függött, hogy mekkora „hasznot” és „költséget” látnak az iskolai eseményeken való részvételben. Ezen az utilitarista látásmódon keresztül olyan eszközöket, szituációkat, lehetőségeket keresnek, amelyekben magabiztosan és egyúttal apai szerepükhöz illően járulhatnak hozzá gyermekük életéhez. Ahhoz, hogy az apák iskolai színterén történő bevonódását növeljük, kapcsolatukat az iskoláikkal mélyítsük, esszenciális tényező a képességeikbe és önmagukba vetett hitük növelése, melynek egyik lehetséges módja az iskolák „apakompatibilisebbé” tétele.

A *sportnapok* és egyéb *gyakorlatias iskolai rendezvények, versenyek* jól megfelelnek ezen elvárásoknak. Külföldi szakirodalomban is megjelent, hogy ezek a rendezvények azok, amiken a legmagasabb az apák részvétele (Lee, 2019; Nord és mtsai, 1998). A nem a szülő-tanár kommunikációt középpontba helyező események azon értékeket és nevelési irányokat állítják középpontba (gyakorlatiasság, fejlesztés, kihívás, közösségépítés), melyekkel az apák leginkább azonosulni tudnak, és ezeken sokkal bátrabban, magabiztosabban vehetnek részt. Emellett ekkor az apák elmélyíthetik kapcsolatukat a pedagógusokkal is, és csökkenthetik a távolságot, mely hozzájárulhat ahhoz, hogy az oktatásra értéként tekintsenek, és ezt közvetítsék gyermekeik részére is a későbbiekben. Továbbá ezen keresztül az egyéb rendezvényeken (pl. fogadóóra, szülői értekezlet) is bátrabban részt vehetnek majd.

További, az interjúk alapján megfogalmazható javaslat, hogy a pedagógusok az anyákon keresztül hathatnának az apákra, így ösztönözve őket arra, hogy részt vegyenek



a különböző iskolai eseményeken. A pedagógusok megoszthatnák az anyákkal azt az álláspontot, hogy az iskola nem kizárólag egy egyirányú információs csatorna, hanem kapcsolati hálók komplex halmaza, melybe való belépésükkel az apák erőforrásokat tudnak nyerni és a már meglévőket tudják hasznosítani a gyermekeik érdekében. Hogy ne tekintsék az apák az iskolát egy egyoldalú információs csatornának, érdemes lenne olyan vitákat rendezni és szavazási lehetőségeket adni, melyekkel a szülők (és egyben az apák is) még inkább hatást tudnak gyakorolni az iskolai életre. Ez ösztönözné az apákat a nagyobb részvételre, hiszen ezáltal érezhetik, hogy véleményük jelentős befolyással bír gyermekük mindennapjaira. Emellett ezáltal mélyülhet a pedagógusokkal való kapcsolatuk is.

Végül az alacsonyán iskolázott szülők (apák) és a tanárok közti kapcsolat javítása érdekében már a pedagógusképzésekben is érdemes lehetne nagyobb figyelmet fordítani a helyes konfliktuskezelésre, a megfelelő kommunikációs készségek kialakítására. Emellett az iskolákban a tanároknak is indokolt lehet ilyen jellegű továbbképzéseket tartani vagy akár ezzel foglalkozó segítő szakembereket alkalmazni.

### Köszönetnyilvánítás

A tanulmány alapját képző kutatás a MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport keretében készült, amit a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogat. A Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-1 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

### Irodalom

- Bacskaï, K. (2020). Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 3(2), 13–22.
- 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 Neighbourhood 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)
- Cabrera, N. J., Fitzgerald, H. E. & Bradley, R. H. & Roggman, L. (2014). The Ecology of Father-Child Relationships: An Expanded Model. *Journal of Family Theory & Review*, 6(4), 336–354.
- 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: [10.1111/j.1540-4560.1993.tb01174.x](https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1993.tb01174.x)
- Diniz, E., Brandão, T., Monteiro, L. & Veríssimo, M. (2021). Father Involvement During Early Childhood: A Systematic Review of the Literature. *Journal of Family Theory & Review*, 13(1), 77–99. DOI: [10.1111/jft.12410](https://doi.org/10.1111/jft.12410)
- Downey, D. B. (1994). The School Performance of Children From Single-Mother and Single-Father Families: Economic or Interpersonal Deprivation? *Journal of Family Issues*, 15(1), 129–147. DOI: [10.1177/019251394015001006](https://doi.org/10.1177/019251394015001006)
- Engler, Á. (2017). *A család mint erőforrás*. Gondolat Kiadó.
- Epstein, J. & Sanders, M. G. (2002). School, Family, and Community Partnerships. In Levison, D., Cookson, P. & Sadovnik, A. (szerk.), *Education and Sociology*. 32–525. Routledge Falme.
- Fényes, H. & Pusztai, G. (2020). Nemi szereppattitűdök és vallásosság a felsőoktatási hallgatók körében. *Szociológiai Szemle*, 30(3), 49–69. DOI: [10.51624/szocszemle.2020.3.3](https://doi.org/10.51624/szocszemle.2020.3.3)
- Flouri, E. & Buchanan, A. (2003). What Predicts Fathers' Involvement with Their Children? A Prospective Study of Intact Families. *The British Journal of Developmental Psychology*, 21(1), 81–98. DOI: [10.1348/026151003321164636](https://doi.org/10.1348/026151003321164636)
- 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/socsci10050156](https://doi.org/10.3390/socsci10050156)
- Gregor, A. (2014). A nemi szerepekkel kapcsolatos attitűdök a 2000-es években Magyarországon. *Doktori értekezés*. ELTE TáTK Társadalomkutatások Módszertana Tanszék. [http://tatk.elte.hu/file/Gregor\\_Aniko\\_disszertacio.pdf](http://tatk.elte.hu/file/Gregor_Aniko_disszertacio.pdf) Utolsó letöltés: 2021. 02. 01. DOI: [10.15476/elte.2014.124](https://doi.org/10.15476/elte.2014.124)
- 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*, 9, 783. DOI: [10.3389/fpsyg.2018.00783](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00783)
- Gutman, L. M. & Eccles, J. S. (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), 1464–1476. DOI: [10.1111/1467-8624.00106](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00106)
- Harcza, I. & Monostori, J. (2020). A mozaikcsaládok. *socio.hu*, 10(2), 1–26. DOI: [10.18030/socio.hu.2020.2.1](https://doi.org/10.18030/socio.hu.2020.2.1)
- Hartlep, N. D. & Ellis, A. (2010). Are Household Income, Gender, and Race Important in Shaping Parental Involvement in Children's Education? *Online Submission*. Paper presented at the Annual Meeting of the Northeastern Education Research Association (NERA), 20-22 October 2010.
- 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)
- Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanuló eredményességre. In Arató, F. (szerk.), *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása*. 2. kötet. Pécsi Tudományegyetem BTK PTE Neveléstudományi Intézet. 127–139.
- Kalaycı, G. & Oz, H. (2018). Parental involvement in English language education: Understanding parents' perceptions. *International Journal of Teaching & Education*, 5(4), 832–847.
- Kim, S. W. & 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)
- Lannert, J. & Szekszárdi, J. (2015): Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, 25(1), 15–34. DOI: [10.17543/iskokult.2015.1.15](https://doi.org/10.17543/iskokult.2015.1.15)
- 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)
- Lorentzen, J. (2014). *Az apaszerep története Norvégiában 1850–2012*. Pont Kiadó.
- Makay, Zs. & Spéder, Zs. (2018). Apaság: A férfiak gyermekvállalása és családi szerepei. In Monostori, J., Óri, P. & Spéder, Zs. (szerk.), *Demográfiai portré 2018: Jelentés a magyar népesség helyzetéről*. KSH Népeségtudományi Kutatóintézet. 65–82.
- McBride, B. A., Schoppe-Sullivan, S. J. & Ho, M. (2005). The Mediating Role of Fathers' School Involvement on Student Achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 201–216. DOI: [10.1016/j.appdev.2004.12.007](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.007)
- Muller, C. (1998). Gender Differences in Parental Involvement and Adolescents' Mathematics Achievement. *Sociology of Education*, 71(4), 336–356. DOI: [10.2307/2673174](https://doi.org/10.2307/2673174)
- Murinkó, L. (2014). A nemi szerepekkel és a családdal kapcsolatos attitűdök európai kitekintésben: értékek és gyermekgondozás. *Szociológiai Szemle*, 24(1), 67–101.
- Neményi, M. & Takács, J. (2018). Családfenntartó anyák munka-magánélet harmonizációs kísérletei Magyarországon. In Nagy, B., Géring, Zs. & Király, G. (szerk.) *Dilemmák és stratégiák a család és munka összehangolásában*. L'Harmattan. 355–380.
- Nord, C. W., Brimhall, D. & West, J. (1998). "Dads' Involvement in Their Kids' Schools." *The Education Digest*, 63(7), 29–35.
- Ostner, I. (2002). New Role for Fathers? The German Case. In Hobson, B. (szerk.), *Making Men into Fathers. Men, Masculinities and the Social Politics of Fatherhood*. 1st ed. 150–167. Cambridge University Press. DOI: [10.1017/cbo9780511489440.007](https://doi.org/10.1017/cbo9780511489440.007)
- Parsons, T. & Bales, R. F. (1955). *Family Socialization and Interaction Process*. Free Press.
- Pepe, A. & Addimando, L. (2014). Teacher-Parent Relationships: Influence of Gender and Education on Organizational Parents' Counterproductive Behaviors. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 503–19. DOI: [10.1007/s10212-014-0210-0](https://doi.org/10.1007/s10212-014-0210-0)
- Pleck, J. (2012). Integrating Father Involvement in Parenting Research. *Parenting-Science and Practice*, 12, 243–253. DOI: [10.1080/15295192.2012.683365](https://doi.org/10.1080/15295192.2012.683365)
- 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. & 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)
- Somlai, P. (2013). *Család 2.0. Együttélési formák a polgári családtól a jelenkorig*. Napvilág Kiadó.

- Spéder, Zs. (2011). Ellentmondó elvárások között... In Nagy, I. & Pongrácz, T. (szerk.), *Szerepváltások: Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2011.* TÁRKI. 207–228.
- Stanikzai, R. (2013). *Parental Involvement in Children's Education: A Gendered Perspective. Thesis.* Manuscript.
- Szalma, I. & Rékai, K. (2019). Szülői felügyeleti jog, kapcsolattartás és tartásdíjfizetés a különélő magyar szülők gyakorlatában. *Szociológiai Szemle*, 29(4), 83–114. DOI: [10.51624/szocszemle.2019.4.4](https://doi.org/10.51624/szocszemle.2019.4.4)
- Sztáray Kézdy, É. & Drejnovszky, Zs. (2021). Gondoskodásvizonyok a gyermekükkel otthon lévő apák családjaiban Magyarországon. *socio.hu*, 11(4), 138–161. DOI: [10.18030/socio.hu.2021.4.138](https://doi.org/10.18030/socio.hu.2021.4.138)
- Takács, J. (2017). Aktívan törődő apák Magyarországon. *Szociológiai Szemle*, 27(3), 104–126.
- Unal, Z. & Unal, A. (2010). Investigating the Correlation between Gender of the Teacher and Fathers' Parental Involvement in Elementary Classrooms. *Contemporary Issues in Education Research*, 3 (3), 1–8. DOI: [10.19030/cier.v3i3.180](https://doi.org/10.19030/cier.v3i3.180)
- Voltz, R. (2007): Vater zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In Mühlhng, T. & Rost, H. (szerk.), *Väter im Blickpunkt.* Opladen: Verlag Barbara Budrich. 205–224. DOI: [10.2307/j.ctvd069b.10](https://doi.org/10.2307/j.ctvd069b.10)
- Wang, M.-T. & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does Parental Involvement Matter for Student Achievement and Mental Health in High School? *Child Development*, 85 (2), 610–25. DOI: [10.1111/cdev.12153](https://doi.org/10.1111/cdev.12153)

### Absztrakt

Tanulmányunkban az apák iskolával kapcsolatos bevonódási formáit, illetve az erre ható tényezőket vizsgáljuk kvalitatív interjú módszerrel. A nemzetközi szakirodalom szerint az apai bevonódás hasonló hatású a gyermek tanulmányi eredményességére, mint az anyáké, azonban az apák kevésbé és más formában vonódnak be, mint az anyák. Epstein és Sanders nyomán megkülönböztetjük az otthoni és iskolai bevonódást, emellett Pleckre építve a bevonódásra ható tényezőket is megpróbáljuk beazonosítani az interjúk mentén. Ezek alkotják az interjúink témaanalízisében a deduktív kódolás alapját. Empirikus vizsgálatunkban 14 kisgyermekes apa vett részt, és a feldolgozás kézi hibrid kódolással történt. Eredményeink szerint az apákra saját apjuk bevonódási mintája és feleségük támogató attitűdje volt legnagyobb hatással. A plecki hatótényezők mellett az induktív kódolás azt is kimutatta, hogy az is csökkentette az apák iskolai részvételét, ha az apa alacsonyabb iskolai végzettsége miatt nem lehetett egyenrangú partnere a tanároknak. Emellett az apák feleslegesnek tartották az iskolai részvételt akkor is, ha az iskolára csupán egy információs csatornaként tekintettek, ahol az anya mindent továbbított számukra. Az apák nagyobb iskolai bevonódását az „apakompatibilisebb” szülőket bevonó programok (sport, szabadterei fűzés), illetve az anyák meggyőzése jelentheti arról, hogy szükség van az apák aktívabb iskolai részvételére.

**Kulcsszavak:** szülői bevonódás, az apák bevonódása otthon és az iskolában, a bevonódásra ható tényezők, kvalitatív elemzés, témaanalízis