

A szülői részvétel szerepe az alternatív iskolákban és a tanulóközösségekben

The role of parental participation in alternative schools and learning communities

Langerné Buchwald Judit

Összefoglalás

Azok a kutatások, amelyek a szülők bevonásának hatását vizsgálják gyermekeik iskolai keretek között zajló nevelésbe-oktatásába, azt az eredményt hozták, hogy a szülők aktívabb részvétele az iskola életében és a gyermek tanulásának támogatásában pozitív hatással van a tanulmányi eredményességre és a tanuló beilleszkedésére, ezen túl pedig a család és az iskola közötti kapcsolat és együttműködés fontos szerepet tölt be a gyerekek nevelésében is. Az iskola és a szülők közötti együttműködés a közoktatási intézményekben is jelen van, az alternatív iskolák és a tanulóközösségek azonban határozottabb és aktívabb bekapcsolódást várnak el a szülőtől, mint a többségi iskolák. Az elvárt együttműködés formái és intenzitása az alternatív iskolák és a tanulóközösségek körében is eltérő, ezért jelen tanulmány keretében az alternatív iskolákban és a tanulóközösségekben elvárt szülői részvétel formáiról, lehetséges területeiről és mértékéről kívánunk képet adni.

Kulcsszavak: *alternatív iskolák, tanulóközösségek, szülői részvétel*

Abstract

Research on the effects of parental involvement in their children's education in school settings has shown that more active parental involvement in school life to support children's learning has a positive impact on academic achievement and student integration, and that family-school relationships and cooperation also play an important role in children's education. School-parent cooperation is also present in public schools, but alternative schools and co-educational schools expect more decisive and active involvement from parents than mainstream schools. The forms and intensity of the expected cooperation vary between alternative schools and learning communities, and this study aims to provide a picture of the forms, possible areas and extent of parental involvement expected in alternative schools and learning communities.

Keywords: *alternative schools, learning communities, parental involvement*

Bevezetés

A szülők gyermekeik iskolai keretek között zajló nevelésbe-oktatásába való bevonásának, illetve az iskolai sikerességre gyakorolt hatásának vizsgálata az ezredfordulót követően egyre nagyobb teret kapott a neveléstudományi kutatásokban és a szakmai diskurzusban. Az eredmények azt mutatják, hogy a szülők aktív részvétele az iskola életében, illetve a gyermek tanulásának iskolán belüli és kívüli támogatásában pozitív hatással van a tanulmányi eredményességre és a tanuló beilleszkedésére (Torgyik, 2004; OECD 2012, Desforges & Abouchar, 2003, idézi Imre, 2015;

Imre, 2019). A szülői ház és az iskola közötti minőségi kapcsolatnak és együttműködésnek fontos szerepe van a gyermekek nevelésében, fejlesztésében (Henderson & Berla, 1994; Edwards & Alldred, 2000; Richardson, 2009; Sanders & Sheldon, 2009; Sheldon, 2009).

Magyarországon is a mindennapi iskolai gyakorlat része az iskola, a tanár és a szülő közötti együttműködés, az alternatív iskolák és a tanulóközösségek esetében azonban ez egyrészt nagyobb szerepet kap, másrészt több területre is kiterjed, mint a többségi iskolában. Ezt támasztja alá, hogy mind hazai, mind nemzetközi viszonylatban az alternatív iskolák közös jegyei között szerepel, hogy a szülőktől határozottabb és aktívabb bekapcsolódást várnak az iskolán belüli és kívüli munkába (Németh & Skiera, 1999; AME, 2004). Az iskolát életközösségként értelmezik, melynek a tanár és a diák mellett a szülő is egyenrangú tagja, központi szerepet játszik az iskolai tevékenységekben és folyamatokban, együttműködik az oktatás alakításában és az iskola saját önkormányzatán keresztül részt vesz az iskola fenntartásában, működtetésében is (BFAS, 1986; Paster, 1999; Vittachi & Raghavan, 2007; Aron, 2009; BFAS, 2018).

Annak ellenére, hogy az iskola és a szülő közötti együttműködés fontossága az alternatív iskolák esetében egyértelmű, a szülők az iskola működésében betöltött szerepe, a tőlük elvárt részvétel és aktivitás mértéke és területei azonban az egyes alternatív iskolák és a tanulóközösségek között különbségeket mutatnak. Jelen tanulmány keretében képet kívánunk adni a család, a szülő és az iskola közötti együttműködés, a szülői aktivitás területeiről és annak intenzitásáról.

Elméleti háttér

A szülői bevonódás értelmezési lehetőségei

A szülői bevonódás meghatározása változó a szakirodalomban. Értelmezhető a szülő gyermeke kognitív és nem kognitív fejlődése iránti elkötelezettségként (OECD, 2012), jelentheti a szülő gyermeke kognitív és nem kognitív fejlődésére és tanulmányi teljesítményére ható magatartását (Bakker & Denessen, 2007), a szülő elkötelezettségét, motiváltságát a programokon való részvétel mellett az iskolával összefüggő tevékenységekre is (F. Lassú et al., 2012), valamint a szülő magatartását és tevékenységét, amit a gyermeke fejlődése érdekében alakított ki (Podráczky, 2012). Szűkebb értelemben csak a szülő iskolai aktivitását, részvételét értették rajta, ami később már kiegészült a gyermek otthoni tanulásának támogatásával is (Epstein, 1987, idézi Imre, 2015), és arra is rámutattak, hogy a család és az iskola kapcsolatrendszeré és a bevonódás intenzitása is változó (Catsambis, 2001). Tágabb értelemben viszont az iskolai aktivitás és a tanulás otthoni segítése mellett a szülők gyermekük tanulásával kapcsolatos aspirációit, elvárásait, attitűdjeit is ide sorolták (Henderson & Mapp, 2002).

A szülő és az iskola közötti együttműködés formái meghatározhatók abból a szempontból, hogy az iskola milyen formában vonja be a szülőt az iskola életébe, működésébe. Ez megvalósulhat formális, konzultatív, aktív és iskolavezetési szinteken (Daniels et al., 1995, idézi Perlusz et al., 2012). Ezen kívül a szülői bevonódáson belül megkülönböztethető az otthoni és az iskolai bevonódás. Az otthoni bevonódáshoz az iskolai események, feladatok és tevékenységek megbeszélése, illetve az iskolán kívüli feladatok és tevékenységek felügyelete, támogatása, míg az iskolai bevonódáshoz a szülők és a tanárok közötti kapcsolatok és az iskolai feladatokban való önkéntes részvétel tartozik (Sui-Chu & Williams, 1996).

Epstein (2001) hat típusát különbözteti meg a szülői részvételnek:

- A szülői tevékenységet, amely magában foglalja mindazt az aktivitást, amelyet a szülők a nevelés érdekében tesznek, és amelyben támogatást kapnak a tanároktól azáltal, hogy

információt nyújtanak a gyermek fejlődéséről, az otthoni tanulást támogató környezet kialakításáról, valamint a szülőknek képzéseket, tanfolyamokat is biztosítanak ehhez.

- A család és az iskola közötti hatékony és kölcsönös kommunikációt, amely során a szülők és a tanárok tájékoztatják egymást a gyermeket érintő fontos eseményekről, tevékenységekről.
- Az önkéntességet, amely a szülők aktív részvételét jelenti az iskolai tevékenységekben. Ez jelentheti egyrészt a szülő segítségét és támogatását a tanítás során, az iskolai adminisztrációban, másrészt a részvételét az iskolai rendezvényeken és programokon, harmadrészt pedig megvalósulhat az iskola számára történő önkéntes adománygyűjtés formájában vagy az iskola népszerűsítésében is.
- Az otthoni tanulást, ami a szülő segítségnyújtását jelenti az iskolai házi feladatok otthoni elkészítésében.
- A döntéshozatalt, amely a szülők iskolai döntésekbe való bevonását jelenti azáltal, hogy a szülők részt vesznek az iskolát irányító bizottság(ok)ban, testület(ek)ben.
- Az együttműködést az iskola környezetével, ami az iskola és a család körül lévő közösségekkel való együttműködést foglalja magában.

A szülő és az iskola együttműködését meghatározó tényezők

A szülő és az iskola együttműködését több tényező is befolyásolja. Ezek közül az egyik legfontosabb az iskola, és ezen belül a pedagógus nyitottsága a szülővel való együttműködésre és kapcsolattartásra (Szekszárdi, 2008), illetve a szülő szándéka, hogy milyen mértékben szeretne részt venni gyermeke iskolai életében (Williams et al., 2002), valamint meghatározza a szülők iskolai végzettsége (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997) és a család gazdasági státusza is (Lareau, 1987; Podráczy, 2012; Nyitrai et al., 2019). Ezen túlmenően függ a gyermek életkorától: minél fiatalabb a gyermek, annál nagyobb mértékű a szülői bevonódás, és az életkortól függően változik a szülői részvétel területe is (Catsambis, 2002). Meghatározza még az együttműködést az is, hogy a gyermek mennyire szeretné bevonni szüleit az iskolával kapcsolatos feladatokba, programokba (Edwards & Alldred, 2000; Deslandes & Clutier, 2002). Emellett a kutatási eredmények arra is rámutattak, hogy a szülői bevonódást befolyásolhatja a gyermek neme, ugyanis a lányok inkább támogatják a szülő részvételét (Edwards & Alldred, 2000), valamint kultúrafüggő is, mivel az ázsiai diákoknál a szülői bevonódás növekedése a tanuló teljesítmény csökkenésével járt (Mau, 1997).

A szülő és az iskola együttműködésének területei

Az Európai Bizottság szerint a szülői együttműködés az iskolával a következő területeken valósulhat meg: részvétel a törvényes tanácsadó és döntéshozó testületek munkájában; az iskolai minőségértékelés folyamatában; bevonódás önkéntes egyesületek, közösségek munkájába; önkéntes részvétel az iskola utáni programokban és az osztálytermi tevékenységekben (Perlusz et al., 2012). Magyarországon a 2011. évi nemzeti köznevelési törvény határozza meg a szülő gyermeke iskolai nevelésével kapcsolatos jogait és kötelességeit. Ez alapján megállapítható, hogy a szülőnek lehetősége van az iskolai dokumentumok – pedagógiai program, házirend – megismerésén keresztül arra, hogy tájékozódhasson az iskolában folyó pedagógiai munkáról, a mindennapi iskolai élet rendjéről, rendszeresen érdemi tájékoztatást kell kapnia gyermeke fejlődéséről, magaviseletéről és tanulmányi eredményéről, valamint lehetősége van arra, hogy – az intézményvezető, vagy a pedagógus beleegyezésével – részt vegyen az iskolai foglalkozásokon, illetve hogy tanácsot kérjen gyermeke neveléséhez. Ezen kívül részt vehet az iskola keretei között működő szülői szervezet munkájában, írásban javaslatot fogalmazhat meg az iskola működésével kapcsolatban, továbbá részt vehet az érdekeit érintő döntéshozatalban is.

Az iskolák a szülővel való együttműködés formáit és lehetőségeit az intézmény pedagógiai programjában határozzák meg, és bár az egyes iskolák eltérően szabályozhatják ezt (a köznevelési törvénnyel összhangban), a közoktatási gyakorlatban alapjában véve ugyanazok a területek azonosíthatók. A szülő és az iskola közötti együttműködés a szülői munkaközösségen vagy az iskolaszéken keresztül valósul meg, a tanárok és a szülők közötti együttműködés fórumai pedig a szülői – általános vagy a szülők egy csoportját érintő – értekezletek, a fogadóórák, és a rendszerességet tekintve igen ritkán előforduló családlátogatás (vö. Podráczky, 2012). Ezen kívül a többségi iskolák is kínálnak lehetőséget önkéntes részvételre, melynek szinterei lehetnek a nyílt tanítási napok, a szülő részvételével szervezett iskolai és osztályprogramok, a szülők esetleges részvétele az osztálykirándulásokon, vagy a tanulók tanulmányi versenyekre történő utaztatás kísérőiként. A kapcsolattartás ez utóbbi, alternatív formái azonban nem tartoznak a többségi iskolák mindennapi gyakorlatához, és csak nagyon kevés intézményben fordulnak elő (Podráczky, 2012). A szülők tájékoztatása a szülői értekezlet és a fogadóórák mellett az ellenőrzőn, az üzenőfüzeten, az e-napló felületén, valamint különböző, nem hivatalos, a szociális médiához tartozó felületeken történik. Emellett a szülőknek nyitott a lehetőség arra, hogy társadalmi munkájukkal javítsanak az iskola működési feltételein, vagy anyagilag támogassák az iskola működését az iskola alapítványán keresztül.

Módszerek

A kutatás módszerei

Jelen kutatás keretében a szülői bevonódást szűkebb értelemben vizsgáltuk: csak a család és az iskola, illetve a tanulóközösség közötti együttműködés, aktivitás, illetve szülői közreműködés anyagi és nem anyagi vonatkozású területeinek feltárására vállalkoztunk, a kérdést azon belül is az iskola és a tanulóközösség szempontjából vizsgáltuk. Módszerként egyrészt az alternatív iskolák pedagógiai programjait és a tanulóközösségek honlapjukon nyilvánosságra hozott pedagógiai koncepcióit elemeztük, ezen belül azokat a fejezeteket, pontokat, amelyek az iskola és a tanulóközösség szülővel való együttműködést, valamint az iskolába, illetve a tanulóközösségbe való jelentkezést, a felvétel feltételeit és a felvételi eljárást tárgyalták. Az elemzés kiterjedt a szülői együttműködést meghatározó, az iskola illetve a tanulóközösség által deklarált elvekre, a szülői bevonódás iskolán belüli és kívüli lehetséges területeire, formáira, az együttműködés önkéntes, kötelező, vagy kötelezően elvárt jellegére. Másrészt félig strukturált interjút készítettünk a vizsgálatba bevont iskolák és tanulóközösségek szakmai, pedagógiai vezetőivel. Ennek oka egyrészt az volt, hogy az alternatív iskolák és a tanulóközösségek eltérő mélységben tárgyalták a szülővel való együttműködést a pedagógiai programban, illetve pedagógiai koncepcióban, ezért a hiányzó információkra az interjúk során kérdeztünk rá. Másrészt célunk volt, hogy az iskola szülővel való együttműködésének mindennapi gyakorlatát is megismerjük, amely szintén nem képezte a hivatalos iskolai dokumentumok, illetve a tanulóközösségek pedagógiai koncepcióinak tárgyát. Ezzel részletesebb és árnyaltabb információkat kaptunk arról, hogy milyen formában és milyen mértékben elvárt a szülői együtt-, illetve közreműködés az iskola, illetve a tanulóközösség életében.

A kutatásba bevont alternatív iskolák és tanulóközösségek

Az alternatív iskolák kiválasztásánál szempont volt, hogy az adott intézmény alternatív jellege hivatalos legyen, azaz 2020-ig jóváhagyott alternatív kerettantervvel működő iskola legyen, jelenleg pedig egyedi megoldások alkalmazására minisztériumi engedéllyel rendelkezzen. Ennek a

kritériumnak kilenc iskola felelt meg, ebből végül hat került a vizsgálatba: az Alternatív Közgazdasági Gimnázium, a Carl Rogers Személyközpontú Általános Iskola és Óvoda, a Zöld Kakas Líceum és a Pesthidegkúti Waldorf Iskola, amelyek alapítványi fenntartásban lévő magániskolák, valamint a Gyermek Háza és a Kincskereső Iskola, amelyek állami fenntartású intézmény alternatív tagozataiként működnek. A Belvárosi Tanoda a kutatás elején szintén a vizsgált alternatív iskolák közé tartozott, de az intézmény pedagógiai programjának tanulmányozását követően kikerült a kutatásba bevont iskolák köréből. Ennek oka, hogy a Tanoda tanulói olyan deviáns, különböző problémákkal küzdő fiatalok, akiknél problémájuk hátterében gyakran családi rendezetlenség áll, és ezért bár a Tanoda nem utasítja el a szülőkkel történő kapcsolattartást, „nem tartja céljának és feladatának a szülőkkel való foglalkozást”, ugyanis „a szülőkkel való foglalkozás, a családterápia, a szülő számára biztosított segítő foglalkozás folyamatos működést igényelne, ami pedig meghaladja a Tanoda szakmai és feltétel-rendszerbeli kereteit” (A Belvárosi Tanoda pedagógiai programja, 2020, p. 58). A vizsgált iskolák közül a Kincskereső Iskola hatosztályos, a Rogers Iskola nyolcosztályos általános iskola, a többi intézmény általános és középiskolai tagozattal egyaránt rendelkezik.

A tanulóközösségek a korábban magántanulói jogállású, jelenleg egyéni munkarend szerint tanulók nevelését, oktatását, osztályozó vizsgára való felkészítését felvállaló, nem hivatalos iskolák (Langerné Buchwald, 2019b). A kiválasztási szempont esetükben a 2020 előtt tanulóközösségként való működés volt. Az interjúfelvételek időpontjában még tanulóközösségek voltak vagy éppen a hivatalos iskolává válásuk folyamata zajlott, de a szülőkkel való együttműködésre vonatkozó elveik nem változtak. A vizsgálatba négy tanulóközösség került bevonásra: a Rogers Akadémia, a SmartSchool, a Mars Magántanulói Csoport és a Budapest School. Közülük jelenleg már csak a Rogers Akadémia működik tanulóközösségként, a Mars Magántanulói Csoport megszűnt, a Budapest School és a SmartSchool pedig hivatalos magániskolaként működik tovább. A Rogers Akadémia 6-12. osztályos tanulókat fogadott és fogad jelenleg is csoportjaiba, a SmartSchool és a Mars Magántanulói Csoport általános iskolás korú gyermekek számára nyújtott nevelést-oktatás, míg a Budapest School általános iskola alsó- és felsőtagozatos tanulóknak, valamint középiskolás korú gyerekeknek szervez egyes életkorú csoportokat.

Az interjút a vizsgálatba bevont hat alternatív iskola és négy tanulóközösség szakmai, pedagógiai vezetői közül nyolc vállalta.

Eredmények

A szülői bevonódás az alternatív iskolákban és a tanulóközösségekben

Az alternatív iskolákban és a tanulóközösségekben a szülői bevonódás mértéke és területei jelentősen eltérnek az állami közoktatási intézményekben jellemzőtől. Az alternatív oktatást választó családok már a választásukkal egy, a többségi iskolába járó gyerekek szüleitől eltérő helyzetbe kerülnek azzal, hogy míg az állami iskolákban az oktatás ingyenes, addig az alternatív iskolák többsége részben, a tanulóközösségek teljes mértékben a szülő által fizetett anyagi hozzájárulásból finanszírozzák működésüket.

A többségi állami iskolától eltérő oktatás választása és az ezzel járó finanszírozási hozzájárulás vállalása magával hozza azt, hogy a szülő magasabb elvárásokkal rendelkezik az iskolával és a tanárokkal szemben, de ez egyben azt is jelenti, hogy az iskola és a pedagógusok is többet várnak el a szülőktől, mivel mindkét félnek az a célja, hogy az iskola jobb legyen, mint a többségi iskolák és minőségibb oktatást nyújtson a gyermek számára. A szülő és az iskola között egy sajátos viszony alakul ki azáltal, hogy ebben a kapcsolatban az iskola szolgáltató intézményként értelmezhető, míg

a család iskolahasználóként (Mi az ebihalak pártján vagyunk, 2020). Ennek egyik megnyilvánulási formája – mint ahogyan arra már a bevezetőben utaltunk –, hogy az alternatív iskolák és a tanulóközösségek a szülők aktívabb részvételét és együttműködését igénylik, az együttműködésnek pedig előbbnek kell lennie, mint az általában az iskolai keretek között megszokott (A Carl Rogers Személyközpontú Óvoda És Általános Iskola pedagógiai programja, 2021).

A pedagógiai programok elemzése és az interjúk eredményei alapján a bevonódás következő területeit tudtuk azonosítani: az iskola vagy tanulóközösség alapítását, a működés finanszírozását, a pedagógiai koncepcióval való azonosulást, az iskola vagy tanulóközösség mindennapi életében való részvételét. Ezekről lesz szó részletesen az alábbiakban.,.

A szülő mint alapító

A vizsgálatba bevont alternatív iskolák felénél, a tanulóközösségek közül három esetben megjelent a szülő mit az iskola vagy a tanulóközösség alapítója. Az alternatív iskolákat a rendszerváltozást követő időszakban alapították. Három iskola esetében pedagógusok voltak az alapítók, amelyhez az alapítást követően csatlakoztak a leendő diákok szülei azzal, hogy azt az iskolát választották gyermekük számára, míg két iskolánál pedagógus, gyógypedagógus vagy pszichológus végzettséggel rendelkező szülők döntöttek alternatív iskola alapítása mellett azért, hogy olyan oktatást-nevelést tudjanak biztosítani saját gyermekük számára, ami a tömegoktatástól eltér és ők megfelelőnek tartják. A Waldorf-iskolák esetében a rendszerváltozást követő időszakban és jelenleg is fontos szerepet játszik a szülői elhatározás új iskola létrehozására, annak ellenére is, hogy mivel hivatalos iskolák, alapításukhoz és működésükhöz pedagógus végzettséggel rendelkező alapítókra is szükség van.

Napjainkban új alternatív iskola indítása nem jellemző, a Waldorf-iskolákat kivéve, melyek alapítása a rendszerváltozás óta folyamatos és pedagógus-szülő együttműködésében történik.

A tanulóközösségek közül a Rogers Akadémia alapítása sajátos, ugyanis a jelenlegi tanulóközösség korábban a Rogers Iskola gimnáziumi tagozataként működött, ahonnan 2013 után vált ki, és szervezte meg működését tanulóközösségeként (Langerné Buchwald, 2022). Attól függetlenül, hogy a kiválás és a tanulóközösséggé átalakulás az ott tanító pedagógusok döntése volt, ebben a folyamatban is fontos szerepet játszottak a szülők, mivel nélkülük ez nem valósulhatott volna meg. A Budapest School, a SmartSchool és a Mars Magántanulói Csoport alapításakor ezzel szemben szülők gyakran pedagógiai végzettség nélkül határozták el, hogy gyermeküket „kiveszik” a közoktatási intézményből, és iskoláztatásukról magántanulóként gondoskodnak. Ennek szervezeti kereteit más szülőkkel összefogva tanulóközösség létrehozásával teremtették meg, melynek működtetéséhez az alapítást követően alkalmaztak pedagógus végzettségű szakembereket is.

A szülő mint fenntartó

A szülő fenntartóként, finanszírozóként való együttműködése kapcsán is külön kell szólnunk az alternatív iskolákról és tanulóközösségekről, ugyanis míg az alternatív iskolák az államtól csak részben függetlenek, működésükhöz anyagilag az állam is hozzájárul, addig a tanulóközösségek szabályozási és finanszírozási értelemben is teljesen önállóak (Langerné Buchwald, 2019a).

Az alternatív iskolák esetében a szülők finanszírozóként az iskola működéséhez nyújtott állami költségvetési hozzájárulást egészítik ki. Ennek mértéke, amely 10 000-150 000 forint között mozog havonta gyermekenként, és egyrészt attól függ, hogy az iskola alapítvány vagy egyesület által fenntartott magániskola, vagy pedig az állam által fenntartott iskola alternatív tagozataként működik. Ennek összege az állami fenntartású alternatív iskolák esetében jelentősen alacsonyabb,

mint a magániskoláknál. Mértékét másfelől az alternatív program megvalósításának többletköltségei határozzák meg (Langerné Buchwald, 2019a).

Ugyanez a fenntartóbeli különbség határozza meg azt is, hogy a szülőtől az anyagi hozzájárulás kötelezően elvárt vagy önkéntes alapon vállalható az iskola működésének finanszírozásához. Míg a két állami fenntartású alternatív iskola esetében ez önkéntes, addig a magániskolák esetében kötelező, és azt az iskola és a szülő közötti együttműködési megállapodásban rögzítik. Azt azonban fontos kiemelni, hogy bár az alapítványi hozzájárulás az állami fenntartású iskolákban önkéntes, kivétel nélkül minden szülő vállalja, ugyanis fontosnak tartják az alternatív program megvalósítását, amelyhez a családok anyagi hozzájárulása elengedhetetlen.

A tanulóközösségek működését – mint ahogyan ezt az előzőekben már említettük – a szülők mint egyedüli finanszírozók biztosítják, a szülői hozzájárulás fizetése ebből kifolyólag kötelező, összege pedig a tanulóközösség méretétől és a kínált, illetve igénybe vett szolgáltatások mértékétől függ.

A szülő finanszírozói szerepéhez tartozik, hogy a szülő együttműködésére a szociális esélyegyelőség biztosításában a magán alternatív iskolák, valamint a tanulóközösségek esetében egyaránt számítanak. Az ösztöndíjas vagy támogatott tanulói helyeket ugyanis csak úgy tudják biztosítani a tehetséges, de kevésbé jómódú családok gyermekei számára, hogy a szülőktől bizonyos mértékben elvárt, hogy anyagi lehetőségeik függvényében nagyobb összeggel járuljanak hozzá az iskola működéséhez, mint amennyit a saját gyermek iskoláztatásáért fizetniük kellene. Az ilyen jellegű többletfizetés vállalása a Waldorf-iskolák és a tanulóközösségek esetében, amelyeknél hangsúlyos az iskola vagy csoport közösségként való értelmezése, és fontosnak tartják, hogy ezen keresztül lehetőség nyílik a társadalmi felelősségvállalásra nevelésre is, nem jár előnnyel a család számára. Az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban és a Rogers Iskolában viszont igen, ugyanis a kötelezőnél magasabb szülői hozzájárulást fizető családok a többletfizetéssel meghatározott keretek között ugyan, de biztosítani tudják gyermekük felvételét.

Mivel a magániskola, illetve a tanulóközösség és a szülő közötti együttműködés a finanszírozásban elengedhetetlen feltétele a működésnek, ezért a fizetési kötelezettség tartós nem teljesítése a megállapodásokban foglaltak alapján alternatív iskolák esetében a tanulói jogviszony megszűnését, a tanulóközösségek esetében pedig az együttműködés megszüntetését vonja maga után. Az interjúk eredményei azonban azt mutatták, hogy annak ellenére, hogy a jogi dokumentumokban szigorúan szabályozott a költségtérítésfizetési kötelezettség, a mindennapi gyakorlatban igyekeznek egyebek mellett a fizetendő összeg mérséklésével, a fizetés átütemezésével, a fizetendő összeg értékével arányos szolgáltatás nyújtásának lehetőségével megoldást találni arra a problémára, ha egy család átmenetileg olyan anyagi helyzetben kerül, hogy nem tud ennek a kötelezettségének eleget tenni. Csak abban az esetben következik be a jogviszony, az együttműködés megszüntetése, ha a család pénzügyi helyzete tartósan nem teszi lehetővé a szülői hozzájárulás fizetését. A fizetési kötelezettség ilyen jellegű kezelése szintén az iskola, a tanulóközösség és a család közötti szoros kapcsolatot és együttműködést, a közösségen belüli támogatást mutatja.

Mivel az alternatív iskolák és a tanulóközösségek esetében a szülő finanszírozóként is részt vesz a működésben, ezért fenntartói szerepe is van, és változó mértékű döntéshozatali joggal rendelkezik a működést érintő kérdésekben. Ez az alternatív iskoláknál korlátozottan érvényesül. Az állami fenntartású alternatív iskolák esetében a szülők az alternatív program megvalósítását támogató alapítvány kuratóriumának lehetnek tagja, a magániskolák esetében pedig a fenntartó alapítványban, az iskola különböző döntéshozó testületeiben vállalhatnak szerepet. A tanulóközösségek esetében a fenntartó alapítvány kuratóriumát a szülők alkotják a tanárokkal együtt. A fenntartói szerepkör ebben a szervezeti formában meghatározóbb, ugyanis azok az oktatási intézmények működését

befolyásoló jogszabályok, amelyek az alternatív iskolák esetében ezt korlátozzák, a tanulóközösségek esetében nem érvényesülnek.

A szülő mint partner a gyermeknevelésben

A fenntartás mellett a gyermek nevelésében való aktív együttműködés és a tanulásról, nevelésről, iskoláról vallott nézetekben való egyetértés az, amit fenntartótól függetlenül az alternatív iskolák és a tanulóközösségek kifejezetten elvárnak a szülőktől. Értelmezésükben a gyermek nevelésében az elsődleges szerep a szülőké, az iskola pedig ebben nyújthat segítséget a családnak, és ez az eredményes együttműködés elengedhetetlen feltétele a gyermek optimális fejlődésének. Az, hogy hogyan győződnek meg arról, hogy a szülő és az iskola, illetve tanulóközösség közel azonos elveket vall a gyermek nevelését illetően, illetve, hogy mennyire fogadja el a szülő az iskola által képviselt nevelésfelfogást, és hogy milyen lehetőségek biztosítottak az együttműködésre, eltérő képet mutat.

A pedagógiai programok elemzése és az interjúk azt mutatták, hogy a Zöld Kakas Líceum kivételével a családdal való együttműködés már az iskolába, tanulóközösségbe való bekerüléskor fontos szerepet kap. A Zöld Kakas Líceum szülőkkel való együttműködéséről vallott elvei alapján véve különböznek az alternatív iskolákban és a tanulóközösségekben megszokottól. Ennek oka, hogy ebbe az alternatív iskolába olyan atipikus tehetséges gyerekek és fiatalok járnak, akik más iskolában nem tudnak beilleszkedni és megfelelően teljesíteni, ezért a szülőkkel való sikeres együttműködés annak ellenére, hogy ezt fontosnak tartják, nem mindig valósulhat meg. Ebből kifolyólag egyrészt külön kezelik a 18 év alatti és a nagykorú tanulókat, másrészt a tanuló szempontjait helyezik előtérbe egy konfliktusos gyermek-szülő-pedagógus kapcsolat esetén, mivel „vállalt küldetésük szerint az iskola a tanulóval van szerződéses viszonyban, nem a szülővel” (Zöld Kakas Líceum Mentálhigiénés Szakgimnázium, Gimnázium és Általános Iskola pedagógiai program, 2020, p. 26). A szülővel való együttműködés sikerességétől függetlenül törekednek annak fenntartására, valamint a szülők tájékoztatása is folyamatos.

A vizsgált öt alternatív iskola és a négy tanulóközösség esetében a nevelési elvekben, tanulásról, tanításról vallott nézetekben való egyetértésről való meggyőződés a gyermek iskolába való bekerülése előtt, a felvételi folyamat során valósul meg. A felvételi eljárás első lépése a kapcsolatfelvétel, ezt követően csoportos tájékoztatót szerveznek a családok és a szülők számára azért, hogy megismerhessék az iskola, illetve a tanulóközösség pedagógiai elveit és gyakorlatát. Ennek célja, hogy a szülők el tudják dönteni, hogy az iskola vagy a tanulóközösség által nyújtott oktatás-nevelés megfelel-e az elvárásaiknak, elképzeléseiknek. A szülő szerepe ezt követően eltérő az általános iskola első osztályába, illetve a középiskolába történő felvételi során: az általános iskolai folyamatban jelentősebb szerep jut a szülőknak. Mint ahogyan ezt az egyik interjúalany is megfogalmazta „nem gyermeket veszünk fel, hanem családot” (Interjúalany 1), így az általános iskolás korú gyerekek estében a felvétel előtt nemcsak a gyereket, hanem a szülőt is céljuk megismerni, ezért az egész családot érintő többlépcsős felvételi eljárást szerveznek. Ez nyílt napok, személyes találkozók keretében zajlik, ahol a szülőknak lehetőségük van arra, hogy különböző órákon, foglalkozásokon vegyenek részt, hogy közelebbről is megismerjék a mindennapi gyakorlatot, az iskolában, tanulóközösségben uralkodó légkört. A felvételi folyamat harmadik eleme egy beszélgetés a családdal – a gyermek életkorától függően vele együtt vagy nélküle –, amely során a szülők iskolával, oktatással-neveléssel kapcsolatos elvárásainak tisztázása, illetve annak feltárása történik, hogy milyen neveléssel kapcsolatos felfogásuk van a szülőknak. Ennek célja, hogy a felvételi folyamat végére, amikor a tényleges jelentkezés történik, már csak azok a családok adják be jelentkezésüket, amelyek elvárásainak az iskola, a tanulóközösség által nyújtott oktatás-nevelés megfelel. Mivel az alternatív iskolákba és a tanulóközösségekbe gyakran nagy a túljelentkezés, a

felvételi döntés során több szempontot is figyelembe vesznek, így többek között a gyermek képességeit, a leendő csoport összetételét, az esetleges tanulási nehézségeket, a család anyagi helyzetét, de legfontosabbként a nevelésről vallott nézetek közötti közel azonosság és az együttműködés vállalása szerepelt, ugyanis ezt a gyermek hatékony és eredményes nevelésének elengedhetetlen feltételének tartják.

Mint ahogyan az előbb említettük, a szülő szerepe gyengülhet a középiskolai felvételi eljárás során. A csoportos szülői tájékoztatás és a szülői elvárások tisztázása ugyan megmarad, de ezt követően a jelentkezésnél a Pesthidegkúti Waldorf Iskola esetében a szülővel való személyes beszélgetés helyett a szülőnek az iskolaválasztási motivációit kell írásban közölnie az iskolával, az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban és a Gyermek Ház Gimnáziumban pedig a személyes elbeszélgetésen már csak a gyermek vesz részt.

A szülői felvételi folyamatba történő bevonódás személyes beszélgetésen túlmenő formáját is tudtuk azonosítani öt alternatív iskola és két tanulóközösség esetében. A Budapest School-ban bemutatkozó videót kell készíteni a családoknak, az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban, a Rogers Iskolában, a Pesthidegkúti Waldorf Iskolában, a Gyermek Házában és a Kincskereső Iskolában a szülőnek jellemzést is kell írni gyermekeikről, illetve emellett a Rogers Iskolában a szülő kérdőívet tölt ki a család nevelési elveivel kapcsolatban, a Kincskereső Iskolában és a SmartSchool-ban pedig hasonlóan a Waldorf Iskolához, indokolnia kell az iskolaválasztást. Ez utóbbi szintén alkalmas eszköz arra, hogy az iskola tájékozódhasson arról, hogy a család nevelési elvei mennyire vannak összhangban az iskola pedagógiai elveivel.

Az előzőekben láthattuk, hogy a finanszírozás területén felmerülő nehézségek ritkábban vezetnek az együttműködés megszűnéséhez, a nevelés területén ugyanez azonban nem mondható el. Minden interjúalany úgy nyilatkozott, hogy a szülő és az alternatív iskola, illetve a tanulóközösség pedagógiai elvei között a későbbiek során felmerülő áthidalhatatlan eltérés vagy a szülő iskolához, közösséghez való nem-alkalmazkodása esetén eltanácsolják a gyermeket az iskolából, illetve a tanulóközösségből, ugyanis ebben az esetben nem tartják eredményesnek és hatékonynak a pedagógiai munkát. Mivel a nevelés terén az együttműködés fontos szempont, az Alternatív Közgazdasági Gimnáziumban ez a szülő intézménnyel kötött együttműködési megállapodásában is rögzítve van, ugyanis a szülő itt nyilatkozik arról, hogy az iskola pedagógiai programját megismerte, és az abban foglaltakat elfogadta (AKG, 2021).

Az iskola mindennapi életében való részvétel

Az alternatív iskolákban és a tanulóközösségekben számos olyan területet tudunk azonosítani, amelyen igénylik a szülők együttműködését, illetve nyújtanak lehetőséget a szülők bevonódására az iskola mindennapi életébe. Azt azonban hangsúlyozni kell, hogy ennek az elvárt együttműködésnek a mértéke olykor jelentős különbségeket mutat.

Az együttműködés lehetséges területei közül minden alternatív iskola és tanulóközösség esetében megjelent a szülők bevonása a döntéshozatalba, de eltérés mutatkozott abban, hogy a szülőnek milyen szintű – az egész iskolát, tanulóközösséget, vagy csak az osztályt, a csoportot érintő – döntések esetében van erre lehetősége. Míg a kisebb, maximum két csoporttal működő tanulóközösségek esetében a jogszerű működést érintőkön kívül minden kérdés esetében lehetősége van a szülőnek a véleménynyilvánításra és a döntési folyamatokban való részvételre, addig a nagyobb tanulóközösségek, mint a 10 mikroskolát, azaz csoportot magában foglaló Budapest School és az alternatív iskolák esetében ez az osztályt, csoportot érintő kérdésekre korlátozódik. A gyermeket érintő kérdésekben azonban kivétel nélkül minden esetben a tanár, a szülő és a gyermek együttes részvételével hoznak döntést. Az interjúk során külön kitértünk az oktató-nevelő munkát érintő kérdésekre, ugyanis a szülő gyakran úgy érzi, hogy annak fejében, hogy fizet gyermeke iskoláztatásáért, joga van pedagógiai kérdésekben is elképzelésének érvényesítésére. Ez az elmondottak alapján olykor konfliktushoz vezet, de az interjúalanyok arról számoltak be, hogy ilyen esetben a szülők és a tanárok közötti nyílt, őszinte és együttműködésen alapuló kapcsolatnak köszönhetően szakmai érvekkel meg tudják győzni a szülőket, és a pedagógusok érvényre tudják juttatni a szakmailag megalapozott döntéseiket és javaslatukat a pedagógiai kérdésekben.

Az eredmények alapján megállapítható volt, hogy az alternatív iskolák és a tanulóközösségek nyitottak, és a szülők nyílt napok keretében, a foglalkozások zavarása nélkül gyakrabban megtekinthetik azokat, mint amennyire ez a többségi iskolákban jellemző. Ezen kívül az iskolákban megszokott szülő-pedagógus kapcsolattartási formák mellett lehetősége van a szülőknél kérdésekkel, problémákkal bármikor megkeresni a tanítókat, tanárokat, mentorokat és a patrónusokat, illetve szabadon bemehetnek az iskola, illetve a tanulóközösség épületébe is. Emellett rendszeres beszélgetéseket is szerveznek osztályszinten a szülők számára, amelyek lehetnek tematikus és aktuális problémákat érintő beszélgetések egyaránt, valamint a gyermek fejlődéséről, tanulmányai előrehaladásáról családszinten is rendszeresek a konzultációk.

Amellett, hogy a szülők folyamatosan jelen lehetnek az iskola mindennapi életében, élő és rendszeres kapcsolatot tarthatnak a gyermeküket tanító pedagógusokkal, valamint az iskola és a tanulóközösség számára nyújtott anyagi és nem anyagi jellegű támogatással is hozzájárulhatnak a működéshez. Ez egyrészt lehet az iskola vagy a tanulóközösség működtetésében szerepet játszó egyesületben, alapítványban vagy valamilyen szülői, döntéshozó szervezetében képviselő ellátása, önkéntes feladat vállalása, vagy szaktudásával is segítheti a pedagógiai munkát foglalkozások tartásával, iskolán, tanulóközösségen kívüli látogatások, programok szervezésével és lebonyolításával. Másrészt segítséget nyújthatnak a gyermekek életterének kialakításában (felújítás, költözés, berendezési tárgyak adományozása stb.), valamint a felmerülő problémák megoldásában, szaktudástól és foglalkozástól függően történhet többek között jogi tanácsadással, marketing feladatok ellátásával is.

Az alternatív iskolák és tanulóközösségek életében fontos szerepet játszanak a különböző közösségi programok, kirándulások és rendezvények, amelyekre sokkal több alkalommal kerül sor, mint az az iskolákban általában megszokott. Ezekben a szülők is részt vehetnek, illetve az iskolák és a tanulóközösségek kéri is, hogy vegyenek részt, ugyanis meghatározónak tartják a csoport –

legyen az osztály vagy tanulócsoport – jól működő közösséggé válásában minden érintett aktív részvételét. A részvétel mellett a szülőknek lehetőségük van programok szervezésére és a lebonyolításban való aktív közreműködésre is.

Az iskola és a család közötti együttműködés fokozatai

Már az alternatív iskolák és a tanulóközösségek működésében játszott lehetséges szülői szerepek bemutatásánál utaltunk arra, hogy az alternatív oktatási forma típusától, és magától az iskola, tanulóközösség működési elveitől függően változhat, hogy hogyan értelmezik ezt az együttműködést, milyen területeken és milyen mértékben várják el a szülőktől. Az együttműködés fokozatait és intenzitását a továbbiakban a pedagógiai elvekkel, felfogással, koncepcióval való azonosulás, a nevelési kérdésekben az iskolával, a pedagógussal való együttműködés és a részvétel az iskolán belüli tevékenységekben szempontok mentén tekintjük át.

Ezt megelőzően azonban a Zöld Kakas Líceumot ebben a vonatkozásban is külön kell említenünk, mivel, mint ahogyan azt már korábban is említettük, az iskola jellegéből adódóan sajátos álláspontot képviselnek a szülővel való együttműködést illetően. Fontosnak tartják a szülők tájékoztatását és a velük való együttműködést, de mivel ők nem a szülővel, hanem a gyermekkel állnak szerződéses viszonyban, konfliktusos helyzetben ettől el tudnak tekinteni. Nem a szülővel való együttműködés, hanem a gyermekkel való együttműködés fontos számukra, ezért a szülővel való együttműködést nem is tárgyaltak részletesebben.

A kutatásba bevont többi alternatív iskola és tanulóközösség vizsgálata alapján két egymástól jelentős mértékben eltérő szélső álláspont volt azonosítható. Az egyiket az Alternatív Közgazdasági Gimnázium képviselte. Pedagógiai programjuk szerint a szülőktől elvárt együttműködés alapja, hogy „az AKG igényt tart arra, hogy a szülői ház tartson igényt az AKG-ra” (Mi az ebihalak pártján vagyunk, 2020, p. 97). Az iskola bár családszerűen működik, ebben „benne van, hogy nem az iskola gyerekéről van szó, hanem a család gyerekéről, és nem az iskola számít a szülő együttműködésére, hanem a szülő számít az iskolára” (Interjúalany 9). Jól látható, hogy az AKG az iskola és a szülő közötti kapcsolatában, együttműködésében elvárt az iskola pedagógiai elveinek és az általa nyújtott szolgáltatásoknak a megismerése, elfogadása és a gyermek nevelése érdekében való együttműködés, de felfogásuk szerint az iskola nyújt támogatást a szülőnek, együttműködik vele a gyermek nevelésében, nem pedig a szülő működik együtt az iskolával, a pedagógussal. Emellett – hasonlóan a Zöld Kakas Líceumhoz – hangsúlyozzák azt is, hogy elsődleges szempont számukra a gyermek, ezért, ha a szülő elképzelései a gyermek szándékai ellenére vannak, csak kivételes esetben vállalják az együttműködést a szülővel. Ezen kívül nagy hangsúlyt fektetnek a szülő és az iskola közötti együttműködés és a vállalások hivatalos okirat formájában való rögzítésére is, ezért nem csak a szülői hozzájárulással kapcsolatos kötelezettségeket szabályozzák jogi szerződésben, hanem a szülők és az iskola között kötött háromoldalú polgárjogi szerződés tartalmazza az iskola által a gyermek számára nyújtott, a köznevelési törvényben előírt feladatokon túlmenő szolgáltatásait, utalva arra is, hogy ennek megvalósításához a tanuló együttműködése is elengedhetetlen (AKG Megállapodás, 2021), és felfogásuk szerint „a szülőnek csak a szerződésben foglaltak teljesülésével kapcsolatban lehetnek elvárásai” az iskolával szemben (Interjúalany 9). A szülő iskolai tevékenységekben való aktív részvételére biztosított a lehetőség, de nem elvárt.

Az együttműködés értelmezésének másik pólusát a Budapest School képviseli, ahol a vizsgált alternatív iskolák és tanulóközösségek közül a legnagyobb mértékben és a legintenzívebben elvárt az együttműködés. Egyrészt felfogásukban a „mikroiskolák családok szoros közössége”, ahol „a szülők a közösség aktív részei, működtetői és alkotói”, a Budapest School mikroközösségeibe való

bekerülés pedig „olyan, mint barátot, üzlettársat, élettársat, új munkatársat választani. (...) Eldöntjük, hogy akarunk-e, tudunk-e együttműködni” (Jelentkezz a Budapest Schoolba, 2021). Másrészt a szülőtől elvárt a Budapest School pedagógiai elveinek és gyakorlatának az elfogadása, valamint nem csak az együttműködés, hanem és az aktív részvétel is a gyermek tanulási folyamatában, amit szerződésben is rögzítenek. A szerződés ezért nem csak a gyermek által kitűzött tanulási célt, és a gyermek pedagógusának és a gyermeknek a cél elérése érdekében tett vállalását tartalmazza, hanem a szülők személyes, a megvalósítás érdekében tett vállalását is. A mikroiskolát baráti közösségként, családként, egységként értelmezik, ezért elvárt a szülő aktív részvétele a mikroiskolai közösség életében is.

A többi alternatív iskola és tanulóközösség szülővel való együttműködésének értelmezése és felfogása e két pólus között helyezkedik el. A Rogers Akadémia alapjában véve csak a pedagógiai elvek elfogadását várja el a szülőtől, ezen túlmenően lehetőséget biztosít a tanulóközösség munkájában, életében való önkéntes részvételre. A Gyermek Háza a nézetek hasonlóságát, az iskola pedagógiai elveinek elfogadását várja el a szülőktől. Ezen túlmenően hangsúlyozza a közös együttnevelés fontosságát, de deklarált elvárásaként ez nem kerül meghatározásra. A szülők iskolai életben való aktív részvételére biztosítják a lehetőséget, de ez sem elvárásaként fogalmazódik meg. A Kincskereső Iskola a pedagógiai elvek estében már elköteleződést vár el a szülőtől. Hasonlóan a Gyermek Házához az iskolával, pedagógussal való együttműködés kapcsán szintén hangsúlyozza annak fontosságát, az iskolai tevékenységekbe, életbe való bevonódás területén pedig biztosítja a szülő számára az önkéntes részvétel lehetőségét.

Egy további fokozatnak tekinthető a szülővel való együttműködés szempontjából a SmartSchool, ahol már elvárásaként fogalmazódott meg a gyermek tanulásával kapcsolatos célok, feladatok egyeztetése a tanulóközösség és a szülők között, illetve elvárt a szülőtől annak elfogadása is: elengedhetetlennek tartották a szülő aktív részvételét és együttműködését a tanulóközösség életében. A SmartSchoolhoz hasonlóan a Mars Magántanulói Csoportban is megjelent az elvárás a pedagógiai koncepcióval való azonosulásra, az együttműködésre, a közös döntéshozatalra pedagógiai kérdésekben, és a közösség életében való részvétel is, itt azonban már megjelenik a tanulóközösség összetartó közösségként való értelmezése is.

Az iskola közösségként való értelmezését viszi tovább a Pesthidegkúti Waldorf Iskola is, az együttműködés erősségét illetően azonban további fokozatnak tekinthető, mivel már nem csak elvárja a Waldorf-pedagógia szellemiségével való egyetértést, és alapvető feltételként határozza meg a szülő részéről az együttműködést és támogatást, hanem a szülőnek az iskolán kívül is olyan környezetet kell biztosítania a gyermekek számára, amely nincs ellentmondásban az iskola szellemiségével, pedagógiájával. Ezenkívül az iskola közösségként való értelmezése miatt is elvárt az aktív részvétel és az önkéntes vállalás az iskola életében és tevékenységében. A Rogers Iskola esetében is szükséges az egyetértés az iskola pedagógiai alapelveivel, szemléletével, itt azonban elvárásaként fogalmazódik meg az is, hogy a szülő vállalja a rogersi szemlélet elsajátítását és gyakorlását is, mind az iskolában, mind az iskolán kívül. Ezen kívül elvárt az együttműködés a gyermek nevelését-oktatását érintő kérdésekben, valamint a jelenlét és aktív részvétel az iskola és az osztály közösségi életében is.

Következtetések

Az alternatív iskolák és a tanulóközösségek működésébe való szülői bevonódás területeit összevetve a szülői részvétel hat típusával (Epstein, 2001), elmondható, hogy az otthoni tanulás kivételével, amelyre vizsgálatunk nem terjedt ki, az alternatív iskolák és a tanulóközösségek

esetében minden típus azonosítható: a gyermek nevelése, fejlődése érdekében végzett szülői tevékenységek és a hozzá kapcsolódó, az iskola, illetve a tanulóközösség által nyújtott szakmai segítség; a pedagógusok és a szülők között jól működő kölcsönös kommunikáció; a szülők önkéntes szerepvállalása és részvétele a különböző közösségi tevékenységekben és az iskola, illetve a tanulóközösség működésében; a szülők jelentős mértékű bevonódása az iskola, a tanulóközösség egészét, illetve a csoportot érintő döntéshozatali folyamatokba, valamint a család és az iskola, illetve a tanulóközösség környezetével való együttműködés.

Az alternatív iskolák és tanulóközösségek szülői bevonódással kapcsolatos elveit és gyakorlatát összevetve a többségi iskolákban tapasztaltakkal, elmondható, hogy míg a többségi iskolákban a szülők és a pedagógusok kapcsolata nem mondható intenzívnek, és az kimerül a kötelezően előírt szülői értekezletben, fogadóórában és korábban az ellenőrzőn, jelenleg az e-naplón keresztüli kapcsolattartásban (Lannert & Szekszárdi, 2015), alapvetően információközlésre és tájékoztatásra korlátozódik, és nem jellemzi az egyenrangú partneri viszony (Szekszárdi, 2008), illetve gyakran előfordul, hogy a szülő személyes kapcsolattartása a pedagógusokkal akadályokba ütközik, és a szülők nem, vagy csak indokolt esetben mehetnek be az iskolába (Podráczy, 2012), addig az alternatív iskolákban és a tanulóközösségekben mind a pedagógus, mind a szülő részéről igény és elvárás a változatosabb formában megvalósuló, gyakoribb, személyesebb és partnerségen alapuló kapcsolattartás és kommunikáció. Az alternatív iskolák és a tanulóközösségek esetében a szülői együttműködés területei és a részvétel intenzitása mutatott ugyan eltérést, összességében azonban elmondható, hogy nagyobb mértékben építenek, számítanak a szülői együttműködésre a gyermekek nevelésében, oktatásában, és az őket választó szülők is elkötelezettebbek az iskolával, tanulóközösséggel való együttműködés területén, ezenkívül a szülő-tanár kommunikációban is nyitottabbak, őszintébbek és közvetlenebbek, visszajelzést adnak a pedagógusoknak az oktató-nevelő munkáról, és természetes számukra, hogy részt vesznek az iskolai programok szervezésében, a pedagógiai munka alakításában (vö. Paster, 1999). A alternatív iskolák, illetve a tanulóközösségek és a többségi iskolák családdal, szülővel való együttműködése kapcsán azonban hangsúlyozni kell azt az alapvető különbséget, hogy egyrészt az alternatív iskoláknak és a tanulóközösségeknek lehetőségük van arra, hogy megválasszák tanulóikat, ami csak a többségi iskolák egy része számára biztosított, másrészt ha van is valamilyen kiválasztási lehetőség, annak szempontjai eltérnek az alternatív iskolákban és tanulóközösségekben a többségi iskolákban alkalmazottaktól. Míg a többségi iskolák ezen a területen a tanulók képességeire, tanulmányi eredményeire fektetik a hangsúlyt, addig az alternatív iskolák és tanulóközösségek esetében a képességek és a tanulmányi eredmények mellett, illetve gyakran ezek helyett kiemelten fontos szempont az iskola és a tanulóközösség által képviselt pedagógiai elvek és alkalmazott módszerek elfogadása és az azzal való azonosulás. Ez nagymértékben megkönnyíti az iskola és a pedagógus szülővel való együttműködését, ugyanis az eltérő értékrend, neveléssel-oktatással kapcsolatos felfogás, iskolai tanulmányokkal kapcsolatos elvárás nyilvánvalóan konfliktusokhoz vezethetnek (Podráczy, 2012).

A szülő részvétele az iskolát érintő döntéshozatalban a többségi iskolákban általában csak a szülői munkaközösségben és az iskolaszékben valósul meg. Az ezekben való szerepvállalás a szülők részéről egyrészt nem tartozik a közkedvelt önkéntes feladatok közé, másrészt működésük formális. A szülői munkaközösség nem látja el valóban a szülői érdekképviseletet, az iskolaszék pedig a centralizált közoktatási rendszerben nem tudja érdemben képviselni a szűkebb társadalmi környezet érdekeit. Ezen kívül számos többségi iskolában működik alapítvány is, de ennek feladata kimerül az iskola anyagi feltételeinek javításában és a hátrányos helyzetű tanulók támogatásában (Lannert & Szekszárdi, 2015). Ezzel szemben az alternatív iskolák és tanulóközösségek működési sajátosságából adódóan a szülők alapítói és finanszírozói, fenntartói szerepben is megjelennek, és aktívan részt vesznek az iskolai, közösségi döntéshozatalban, melynek pozitív hatását az iskolai

nevelés hatékonyságára Vekerdy Tamás (2004) is hangsúlyozza, szerinte ugyanis a közös alapítású, azaz szülő és pedagógus által együttes elhatározásából létrejövő és működő iskola tud igazán hatékony lenni, mivel ebben a formában kifejeződik a család és az iskola kongruenciája, és az iskolai nevelést a családi háttér is támogatja.

A többségi iskola és a család közötti kapcsolattartást, együttműködést vizsgáló kutatások rámutattak arra, hogy mind a pedagógusok, mind a szülők a jelenleginél gyakoribb és szorosabb kapcsolatot és együttműködést igényelnének (Podráczy, 2012). Ezen kívül a szülők elégedetlenségét mutatja az állami, többségi közoktatási intézményekkel az is, hogy az alternatív iskolák és a tanulóközösségek népszerűsége az elmúlt időszakban jelentősen megnőtt, főként a felső középosztálybeli családok körében (Lannert & Szekszárdi, 2015). Ez az alternatív iskolák esetében jelenleg is fennáll, és a jelentős mértékű túljelentkezésekben is megmutatkozik (Langerné Buchwald, 2022). Ezért a többségi iskolákban érdemes megismerni és adaptálni az alternatív iskolákban és a tanulóközösségekben alkalmazott elveket és gyakorlatokat, hiszen az hozzájárulhatna a szorosabb együttműködés és kapcsolattartás iránti szülői és pedagógusi igény kielégítéséhez, és javíthatna az eddig megszokott gyakorlaton az iskola és a szülő iskolai életbe való bevonását.

Hivatkozott források

- AKG (2021): *Megállapodás*. Letöltés dátuma: 2022. 01. 21. forrás: <https://www.akg.hu/wpcontent/uploads/2021/03/megallapodas2021.pdf>
- AME (2004). *Az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének az „alternatív iskola” fogalom meghatározása*.
- Aron, L. (2009). *Making Schools Different: Alternative Schooling in the USA*. SAGE Publications India Pvt. Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781446221662.n2>
- Bakker, J. T. A., & Denessen, E. J. P. G. (2007). The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations. In Phtiaka, H.; Symeonidou, S. (Eds.), *Schools and families in partnership: Looking into the future* (pp. 238–252). Nicosia: University of Cyprus.
- BFAS (1986). *Wuppertaler Thesen: Ziele und Prinzipien Freier Alternativschulen*. Letöltés dátuma: 2022: 10. 26. forrás: <https://www.freie-alternativschulen.de/attachments/article/63/Wuppertaler-Thesen.pdf>
- BFAS (2018). *Satzung des Bundesverbandes der Freien Alternativschulen*. Letöltés dátuma: 2022. 10. 26. forrás: <https://www.freie-alternativschulen.de/attachments/article/63/BFAS-Satzung2018.pdf>
- Catsambis, S. (2001). Expanding knowledge of parental involvement in children's secondary education: Connections with high school seniors' academic success. *Social Psychology of Education*, 5(2), 149–177. <https://doi.org/10.1023/A:1014478001512>
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement: A literature review*, Research Report 433. Department for Education and Skills.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23(2), 220–232. <https://doi.org/10.1177/0143034302023002919>
- Edwards, E. & Alldred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centring on children and young people: negotiating familialisation, institutionalisation and individualization. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435–455. <https://doi.org/10.1080/713655358>
- Epstein, J. (2001): *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview.
- F. Lassú, Zs., Perlusz, A., & Amrton, E. (2012). Elvek és gyakorlatok. In Podráczy, J. (Ed), *Szövetségben, Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról* (pp. 85-102). ELTE Eötvös Kiadó.

- Harslem, M. (1995). Zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern in der Schule. *Erziehungskunst*, 59(12), 1221–1231. Letöltés dátuma: 2022. 10. 26. forrás: https://www.erziehungskunst.de/fileadmin/archiv_alt/1995/p008EZ-12-1995.pdf
- Henderson, A. & Berla, N. (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. MD: National Committee for Citizens in Education.
- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of evidence – the impact of school, family and community connections on student achievement. Annual Synthesis 2002*. National Center for Family and Community Connections with Schools. Letöltés dátuma: 2021. 11. 26. forrás: <https://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543067001003>
- Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In Arató, F. (Ed.), *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása* (pp. 127–139). Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Imre, N. (2019). Az iskola és a szülő közötti együttműködés lehetőségei. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. Letöltés dátuma: 2021. 11. 26. forrás: <https://ofi.oh.gov.hu/publikacio/az-iskola-es-szulo-kozotti-egyuttmukodes-lehetosegei>
- Langerné Buchwald, J. (2019a). Az alternatív iskolák elit iskolák? Az alternatív iskolák és a tanulóközösségek finanszírozása napjainkban. In Juhász E. & Endrődy-Nagy O. (Eds.), *Oktatás - gazdaság - társadalom* (pp. 440–451). Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA).
- Langerné Buchwald, J. (2019b). A tanulás új útjai: a tanulóközösségek. *Új Pedagógiai Szemle* 69(5-6), 49–65.
- Langerné Buchwald, J. (2022). *Alternativitás és pluralizmus a magyar közoktatásban és pedagógusképzésben a rendszerváltozástól napjainkig*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Lannert, J. & Szekszárdi, J. (2015). Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, 25(1), 15–34. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.1.15>
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 60(2), 73–85. <https://doi.org/10.2307/2112583>
- Mau, W. C. (1997). Parental influences on the high school students' academic achievement: A comparison of Asian immigrants, Asian Americans, and White Americans. *Psychology in the Schools*, 34(3), 267–277. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1520-6807\(199707\)34:3<267::AID-PITS9>3.0.CO;2-L](https://doi.org/10.1002/(SICI)1520-6807(199707)34:3<267::AID-PITS9>3.0.CO;2-L)
- Németh, A. & Skiera, E. (1999). *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nyitrai, E., Harsányi, Sz., Koltói, L., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Simon, G., Smohai, M., Takács, N. & Takács, Sz. (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica* 7(2), 7–28.
- OECD (2012). *Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education*. PISA, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264176232-en>
- Paster, Th. (1999). *Alternativschulen und ihre AbsolventInnen in Österreich: Was wird aus Alternativschulkindern?* Working paper. Letöltés dátuma: 2021. 12. 31. forrás: <https://www.mpifg.de/people/thp/Paster%201999%20b.pdf>
- Perlusz, A., Marton, E., Glauber, A., Podráczky, J. & F. Lassú, Zs. (2012). A szülő-iskola partnerségre, a szülői bevonásra irányuló nemzetközi törekvések és gyakorlati megoldások. In Podráczky, J. (Ed.), *Szövetségben, Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról* (pp. 43–69). ELTE Eötvös Kiadó.
- Podráczky, J. & Hegedűs, J. (2012). Családi és intézményes nevelés kapcsolata a hazai kutatásokban. In Podráczky, J. (Ed.), *Szövetségben, Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról* (pp. 71–84). ELTE Eötvös Kiadó.
- Richardson, S. A. (2009). Principal's perceptions of parental involvement in the “big 8” urban districts of Ohio. *Research in the Schools*, 16(1), 1–12.

- Sanders, M. G. & Sheldon, S. B. (2009). *Principals matter: A guide to school, family, and community partnerships*. Corwin Press.
- Sheldon, S. B. (2009). *In School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. (3rd ed.). Corwin Press.
- Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of Education*, 69(2), 126–141. <https://doi.org/10.2307/2112802>
- Szekszárdi, J. (2008). Erősségeink és gyengeségeink. A közoktatás „SWOT-analízise”. *Iskolakultúra*, 18(9-10), 117–128. Letöltés dátuma: 2022. 08 04. forrás: <https://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20789>
- Szerző nélkül (2011). *2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről*. Wolters Kluwer honlapja. Letöltés dátuma: 2022. 11. 16. forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- Szerző nélkül (2020). *A Bévárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium pedagógiai programja*. A Bévárosi Tanoda Alapítványi Gimnázium honlapja. Letöltés dátuma: 2022. 01. 21. forrás http://www.beltanoda.hu/pedprog/BeltanPedProg2020_szept_vegso.pdf
- Szerző nélkül (2020). *A Budapest School egyedi pedagógiai program*. A Budapest School honlapja. Letöltés dátuma: 2022. 01. 19. forrás: <https://kir2info.kir.hu/pub/Index/203452>
- Szerző nélkül (2020). *Mi az ebihalak pártján vagyunk. Az Alternatív Közgazdasági Gimnázium pedagógiai programja*. Az AKG honlapja. Letöltés dátuma: 2022. 05. 13. forrás: https://www.akg.hu/wp-content/uploads/2020/05/2020tanterv_pedprogram.pdf
- Szerző nélkül (2021) *Jelentkezz a Budapest Schoolba*. A Budapest School honlapja. Letöltés dátuma: 2022. 10. 26. forrás: <https://budapestschool.org/hu/admission/jelentkezés-2021/kisiskola/>
- Szerző nélkül (2021). *A Carl Rogers Személyközpontú Óvoda És Általános Iskola pedagógiai programja*. A Carl Rogers Személyközpontú Óvoda És Általános Iskola honlapja. Letöltés dátuma: 2022. 01. 19. forrás: https://www.rogersiskola.hu/images/downloads/Rogers_Iskola_Ovoda_Pedagogia_Program_2021.pdf
- Torgyik, J. (2004). Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(10), 32–40.
- Vekerdy, T. (2004). *Az iskola betegít?* Saxum Kiadó Bt.
- Vittachi, S. & Raghavan, N. (2007). *Alternative Schooling in India*. SAGE Publications.
- Williams, B., Williams, J., & Ullman, A. (2002). *Parental involvement in education*. BMRB Social Research. Letöltés dátuma: 2022. 09. 18. forrás: <https://dera.ioe.ac.uk/4669/1/RR332.pdf>

Szerző(k)

Langerné Buchwald Judit

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7108-4828>

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pedagógiai és Pszichológiai Intézet, Szombathely

E-mail-cím: buchwald.judit@ppk.elte.hu