

AZ ISKOLAI SZÜLŐI BEVONÓDÁS ISKOLAI SZINTŰ VIZSGÁLATA MEGYEI ÉS REGIONÁLIS SZINTEN AZ ORSZÁGOS KOMPETENCIAMÉRÉS 2017-ES ÉS 2018-AS ADATAI ALAPJÁN

Koltói Lilla¹, Harsányi Szabolcs Gergő¹, Kovács Dóra¹, Kövesdi Andrea¹,
Nagybányai-Nagy Olivér¹, Nyitrai Erika¹, Simon Gabriella¹, Smohai Máté¹,
Takács Nándor¹, Takács Szabolcs¹

Levelező szerző: Koltói Lilla (koltoi.lilla@kre.hu)

Kivonat

A szülők gyermekük tanulmányaiba való bevonódásnak több típusa létezik (Bailey, 2017; Park és Holloway, 2017). Tanulmányunk fókuszában az iskolai szülői bevonódás áll. Kitérünk a főbb magyarázóelméletek mellett a szülő–iskola kapcsolattartás akadályaira is. Elemzésünkben tanulókhöz rendelten az Országos kompetenciamérésen azokat a kérdéseket/válaszokat vizsgáljuk, melyek az iskoláigazgatók szülői kapcsolattartásról és elvárásokról alkotott percepcióiról szólnak. Az adatokat megyék és régiók szerint is elemeztük. Eredményeink, bizonyos limitációk mellett, alátámasztják a szakirodalom alapján várt összefüggéseket elsősorban az általános iskolai és szakiskolák/szakgimnáziumi mintán. A régiók és megyék szerinti összehasonlítás alapján az mondható, hogy az ország fejlettebb részein magasabb a szülői bevonódás mértéke. A szerzők a tanulmány alapjául szolgáló kutatást az Országos kompetenciamérés kutatócsoport 20642B800 témaszámú, a Károli Gáspár Református Egyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi Kara által finanszírozott pályázat keretében végezték. Dolgozatunk mellékleteként angol nyelven is közzéljük tanulmányunkat.

Kulcsszavak: szülői bevonódás ■ szülői elvárások ■ kompetenciamérés ■ iskolai teljesítmény

Abstract

There are different types of parents' involvement into their children's learning (Bailey, 2017; Park and Holloway, 2017). In our study we focus on the school-based parental involvement, and analyse its relationship with students' achievements. The main theories are presented, and the barriers of the school – parents relationships are discussed in this article. In our study, the relationship of parental involvement and student achievement is examined in two aspects: parent – school relationship and parental expectations toward school on the sample of the National Assessment of Basic Competencies. The data are analysed by counties and regions, as well. Our results prove the correlation of parental involvement and academic achievement within certain limitations especially in the sample of the primary school students and vocational high school

¹ Károli Gáspár Református Egyetem, Pszichológiai Intézet, Budapest, 1034, Bécsi út 324.

and technical college students. According to our results, parental involvement differs by regions and counties: it is higher in the more developed parts of Hungary. The authors of the study carried out the research on the basis of the National Assessment of Basic Competencies Research Group with the topic number 20642B800, funded by the Faculty of Humanities and Social Sciences, Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary. As an appendix to our study, we also publish our dissertation in English.

Keywords: parental involvement ■ parental expectations ■ assessment of competencies ■ academic achievement

BEVEZETŐ

Az iskolai eredményesség, iskolai szocializáció témájában végzett kutatások fontos és népszerű tényezője a szülői bevonódás. Számos kutatás foglalkozik a szülői bevonódás iskolai teljesítményre gyakorolt hatásaival, elsősorban a hiányzás és a lemorzsolódás mértéke csökkenésével, valamint a tanulás eredményességének növelésével (pl.: Epstein, 1987; Lareau, 1987), az iskola iránti pozitív attitűdök kialakulásával (pl.: Ho Sui-Chu és Williems, 1996, idézi Radu, 2012). Abban megegyeznek a vizsgálatok, hogy az iskolai sikeresség legfontosabb meghatározója maga a szülő, azaz a szülő nevelési stílusa, bevonódása és az, ahogyan az iskolával, tanulóval kapcsolatos értékeket átadja, képviseli (Bempechat és Shernoff, 2012), azonban az optimális szülői segítség sok tényezőtől függ, például a család szocioökonómiai státuszától, a gyermek képességeitől, az iskolai környezettől, stb. (Bailey, 2017).

A szülői bevonódás nem csak a kutatók, hanem az oktatáspolitikusok érdeklődésének is a fókuszába került. A kutatási eredményekre számos, szülői bevonódást segítő iskolai programot dolgoztak - dolgoznak ki, hiszen a legtöbb iskolai eredményességet vizsgáló elemzés a szülőt határozza meg mint kulcstényezőt (Bailey, 2017). Ezek hatása a tanulók iskolai előmenetelére szintén ellentmondásos, hiszen vannak olyan vizsgálatok, amelyek a tanulásra gyakorolt pozitív hatásról számolnak be (pl.: Yamamoto és Holloway, 2010), de vannak olyanok is, amelyek nem tudták ezt alátámasztani. Például Crosby és mtsai (2015) 41 szülői bevonódást elősegítő iskolai program hatásvizsgálatát elemezték, és azt találták, hogy nem lehet igazolni az eredmények alapján, hogy ezek a programok hatékony módjai az iskolai sikeresség elősegítésének.

Tanulmányunkban azt járjuk körül, hogy az iskolai szülői elvárások milyen kapcsolatban állnak a tanulók teljesítményével, milyen tényezők akadályozhatják a szülők bevonódását, valamint a bevonódás intenzitása, illetve annak hiánya hogyan hat a teljesítményre.

A SZÜLŐI BEVONÓDÁS FOGALMA

A szülői bevonódás fogalma igen változatosan definiált, a nagyon egyszerűtől, pl.: a szülő bevonódása minden olyan tevékenységbe, amely elősegíti a gyerek iskolai sikerességét, minden szülői segítség a tanulás eredményessége érdekében (pl.: Bailey, 2017; Park és Holloway, 2017), az összetett konceptualizálásig (pl.: Epstein modellje ld. lentebb). A legfrissebb, ebben a témában született tanulmányokat nézve elmondható, hogy a szülői bevonódás fogalmát is elérte az, ami sok népszerű kutatási téma esetén megtörténik (McGuire, 2001): a definíciók megszorodnak, eltérően konceptualizálják és különbözőképpen operacionalizálják a konstruktumot, Így akár egymásnak ellentmondó kutatási eredmények is születnek, ami a terület átláthatóságának csökkenéséhez vezethet. Erre jó példa Wilder (2014) metaanalízise, ami általánosságban megerősítette a szülői bevonódás és az iskolai teljesítmény közötti pozitív kapcsolatot, viszont a kapcsolat megléte és erőssége attól függött, hogyan operacionalizálták a szülői bevonódás változóját, pl.: szülői elvárásokként erős pozitív kapcsolatot talált, míg a házi feladatok készítésében való segédkezés esetében nem volt, vagy negatív volt a kapcsolat az iskolai teljesítménnyel. Ami a meghatározások közös pontja, az az, hogy két nagy csoportjukat különítik el: otthoni és iskolai bevonódást (pl.: Hill és Taylor, 2004; Par, 2017; Puccioni, 2018). Azt is hozzá kell tennünk, hogy az optimális szülői bevonódás tanulónként változik szülőktől függő és független tényezőknek köszönhetően, pl.: a tanuló szükségletei, a család erőforrásai, a szülő munka- és időbeosztása, az iskola által nyújtott információk, stb. (Bailey, 2017).

A SZÜLŐI BEVONÓDÁS MAGYARÁZÓ ELMÉLETEI

A szülői bevonódás vizsgálatának általában két nagy elméleti kerete van, ezek valamelyikére a legtöbb kutató hivatkozik. Coleman (1988) társadalmi tőkeelméletében a gyermek a rendszeres szoros és támogató szülő – gyermek kapcsolatban tesz szert erőforrásokra, amelyek meghatározzák fejlődését és ezáltal az iskolai teljesítményét is. Coleman elméletét később kiterjesztették (pl.: Putnam, 1993, 2000; Portman, 2000 idézi Park, 2017) kollektív szintre, azaz nem csak az egyén erőforrásait, hanem egy közösséget is értették rajta. Azonban a szülői bevonódás elemzésekor a társadalmi tőke individuális és kollektív szintjét nem minden esetben bontják szét világosan (Park, 2017).

Epstein (2001/2010) szerint a gyerek szocializációjáért a szülő és az iskola egyaránt felelős. A gyerek iskolai eredményessége akkor a legvalószínűbb, akkor jut magasabb szintre, amikor a család és az iskola tevékenysége, támogatása átfedi egymást, a közös cél érdekében tudnak együttműködni. Bevonódási modelljében a hatások három körét (szülők, iskola és közösség) írja le, amelyek közösen, szimultán alakítják a gyerek iskolai sikerességét. Epstein (2001/2010) elméleti keretében hat aktivitást határoz meg, amely összeköti a családot, iskolát és közösséget:

1) Szülői nevelési stílus: a szülők felelőssége, hogy a gyerek számára olyan egészséges és biztonságos környezetet teremtsenek, amely elősegíti a hatékony tanulást. Az iskolának segítenie kell a szülőket abban, hogy támogatni tudják a gyerek tanulását.

2) Kommunikáció: az iskola a felelőssége a szülők elérése, és a szükséges információk megosztása. A kommunikációnak kétoldalúnak kell lennie.

3) Önkéntesség: a szülők nagyban hozzájárulnak az iskolai környezet és az iskola működésének fejlesztéséhez: Az iskola ezt úgy segítheti, hogy összhangba hozza a szülői hozzájárulásokat a tanulók és az iskolai dolgozók igényeivel.

4) Otthoni tanulás: a szülők segíteni tudnak a gyermekeiknek az iskolai tevékenységekben, és támogatni tudják a tanárok munkáját.

5) Döntéshozás: az iskola fontos szerepet adhat a szülőknek az iskolai ügyekkel kapcsolatos döntési folyamatokban. Fontos, hogy ez a lehetőség a közösség minden tagja számára fennálljon, ne csak azoknak, akiknek a legtöbb ideje van iskolai ügyekkel foglalkozni.

6) Közösséggel való kollaboráció: Az iskola feladata a közösség, üzleti élet, felsőoktatási intézmények erőforrásainak és munkájának összehangolása, hogy erősítse az iskolai programokat, a szülői gyakorlatokat, a tanulók fejlődését.

A bevonódás fent bemutatott Epstein-féle típusai a szülői bevonódás sajátos, a gyerek fejlődésére, tanulására gyakorolt hatásait írják le, emellett elősegítik a szülők, iskola és a közösség fejlődését is. A hatások egymást átfedő körének elmélete szerint a három tényező (család, iskola, közösség) között többféleképpen alakulhat az interakció: egyéni és intézményi szinten. A hat bevonódási típus a szülők, iskolai dolgozók, valamint a közösség tagjai viselkedésének, szerepeinek alakítását leíró keretként is értelmezhetők (Bailey, 2017).

Iskolai szülői bevonódás

Ahogy a bevezetőben is írtuk, abban konszenzus látszik, hogy a szülői bevonódást két nagy csoportra osztják: otthoni (home-based parental involvement) és iskolai (school-based parental involvement). Az iskolai szülői bevonódás meghatározása sem egységes, legegyszerűbben fogalmazva olyan tevékenységekbe való bevonódást jelent, amely elősegíti a gyerek iskolai eredményességét (Park és Halloway, 2017). Többnyire ide sorolják a szülők tanárokkal, intézménnyel való direkt kapcsolatát, amelynek célja a gyerek fejlődésének követése, az iskola köré szerveződő közösség érzetének kialakítása (Li és Fisher, 2017). Ugyanakkor gyakran operacionalizálják úgy, hogy a szülők önkéntessége vagy adományozása is beletartozik (Park és Holloway, 2017).

Coleman (1988) társadalmi tőkeelmélete a szülői bevonódás egyénre gyakorolt és a közösségre gyakorolt hatásait egyaránt magában foglalja. Míg az anyagi és humán tőke elsősorban az egyénnek biztosít javakat (private goods), egyéni érdeket szolgál, addig a szociális tőke társadalmi javakat (public goods) is teremthet, vagyis az egyéni érdek mellett a közösség érdekeit is szolgálhatja, a közjóhoz járul hozzá (Portes, 2000 idézi Park, 2017). Az iskolai szülői bevonódás elhelyezhető ebben a keretben, hiszen a szülők egyéni erőfeszítései a tanuló érdeke mellett az iskola szélesebb közösségének javát is szolgálhatják. Így az önkéntesség, az iskolai szervezetekben való részvétel, az adomá-

nyozás a közös érdekében való bevonódásként értelmezhető, de az egyén érdekében tett lépések (pl.: szülői értekezleten vagy nyílt napokon való részvétel) az iskola-szülő közötti bizalom növelésével a közösség céljait is teljesíthetik (Park, 2017).

Az iskolai szülői bevonódás és a tanuló iskolai eredményessége közötti kapcsolat vizsgálata is nagyban függ attól, hogyan operacionalizálják a változókat, és hogyan mérik a kapcsolatot. Vannak kutatások, amelyek a kapcsolat meglétét bizonyítják, de más vizsgálatok nem találnak összefüggést a szülők iskolai bevonódása és a gyermek iskolai teljesítménye, képességeinek fejlődése között (Puccioni, 2018). Park és Holloway (2017) tanulmányukban arra hívják fel a figyelmet, hogy a keresztmetszeti és longitudinális adatfelvétel eltérő eredményekhez vezethet. Azok a kutatások, amelyek keresztmetszeti adatokkal dolgoztak, az iskolai szülői bevonódás és az iskolai teljesítmény között pozitív kapcsolatot találtak, viszont a longitudinális kutatások egy jelentős része nem tudta igazolni ezt a kapcsolatot, amikor a korábbi teljesítmény is képbe került. Ehhez hozzáfűzik még, hogy az iskolai szülői bevonódás hatásának nagysága lényegesen kisebb az otthoni szülői bevonódáshoz képest.

SZÜLŐ–ISKOLA KAPCSOLAT JELENTŐSÉGE

Ha a társadalmi tőkeelméletből indulunk ki, akkor az iskola köré szerveződő közösség lényeges tényezője a hatékony viselkedésmódok kialakításának. A közösség elősegítheti az információcserét, kialakíthatja a viselkedési normákat, tisztázhatja az elvárásokat. Amikor szorosabb az interperszonális és intergenerációs együttműködés a közösségben, akkor a gyerekek viselkedése jobban megfelel a társadalmilag kívánatos viselkedésnek (Li és Fischer, 2017).

A közösségek fontos kommunikációs csatornáként is működnek, amiben meghatározó a szülő – szülő, illetve a szülő – iskola kommunikáció gyakorisága és milyensége. Deutschlander (2019) német iskolások mintáján végzett, az intervenciók hatását vizsgáló mérések eredményeiből arra következtet, hogy a szülők az iskolától kapott információt a gyermekeik viselkedésének befolyásolására használhatják. Több kutatást hoz erre példaként azok a tanulók, akiknek szülei hetente kaptak értesítést a tanároktól arról, hogy miben kellene a gyerekeiknek fejlődni, kisebb valószínűséggel morzsolódtak le a programból, illetve a rendszeres tanár – szülő telefonkapcsolat növeli a tanulói bevonódást (Kraft és Rogers, 2014; Kraft és Dougherty, 2013 idézi Deutschlander, 2019). Bergman (2013) kutatása szerint, amikor a tanárok üzenetet küldtek a szülőknek arról, hogy a gyerekeik nem teljesítették a feladatukat, akkor szignifikánsan emelkedtek a teszteredmények és a tanulói bevonódás változójánál mért értékek (Deutschlander, 2019). Castelman és Page (2017) hasonlóképpen a szülőknek küldött szöveges üzenetek szerepét emelik ki a tanulói eredményesség növelésében. Ők is több kutatás elemzésével támasztják alá, hogy ha a szülők több információt kapnak a gyerekeik fejlődéséről, iskolai előmeneteléről, akkor nagyobb valószínűséggel, aktívabban vonódnak be, ami a gyerekek jobb kognitív teljesítményéhez vezet. Egy 2015-ös Kraft és Rogers kutatást idézve azt is hangsúlyozzák, hogy az üzenetek szövegezése is befolyásolja a

szülői bevonódás mértékét. Amikor arról szóltak az üzenetek, hogy miben kellene még fejlődni a gyerekeknek, akkor nagyobb mértékben vonódtak be a szülők, és eredményesebbek lettek a tanulók, mint amikor arról szóltak az üzenetek, hogy miben jó a gyerek (Castelman és Page, 2017). Ugyanakkor azt is ki kell emelni, hogy a kommunikáció abban a formában kell, hogy történjen, amely a szülő számára is megfelelő. A formális, írásban történő, a szülő számára idegen formájú kommunikáció kevésbé hatékony módja a szülői bevonódás elősegítésének (Bailey, 2017).

A szülő – iskola kapcsolatot az iskolának támogatnia kell, úgy, hogy maximalizálja a tanár – szülő kommunikációt. Erre főleg azért van szükség, hogy a szülők további segítséget kapjanak, amikor számukra kevésbé ismert területre lépnek. A kommunikáció segítségével tisztázódhatnak a félreértések, és elhárulhatnak a szülők által tapasztalt, a bevonódást gátoló akadályok. Bailey (2017) három akadályozó tényezőt emel ki:

a) *Kommunikációs akadályok:* A szülőket megriaszthatja az iskolai nyelvhasználat, akár a tanárok, akár a tananyag tekintetében. Bár a kommunikáció kétoldalú, mégis a tanár vállára nehezedik annak a felelőssége, hogy a családok felé nyitva maradjanak a kommunikációs csatornák.

b) *Kulturális és identitásból eredő akadályok:* A tanárok gyakran dolgoznak különböző kulturális háttérű családokkal. Ha a pedagógus nem tud pozitívan viszonyulni a család kultúrájához, a tanár – szülő kapcsolat kevésbé jól működik, csökken a szülői bevonódás mértéke. Ha a pedagógus nem érti meg a gyerek kulturális háttérét, a szülők inkább visszahúzódnak az iskolával való kapcsolattartásban.

c) *Szervezeti akadályok:* A szülők nem tudják, hogyan vonódhatnak be, hogyan kapcsolódjanak az iskola világához, mert nem értik az iskolai programok működését.

Hornby és Lafaele (2011) egy többtényezős modellt állítottak fel a szülői bevonódás akadályainak bemutatására. Négy nagy tényezőcsoportot írnak le: szülők/család, gyerek, tanár – szülő kapcsolat, valamint a társadalmi tényezők faktorát. A faktorokat az alábbi táblázatban foglaljuk össze.

<i>Szülő/család</i>	<i>Gyerek</i>	<i>Tanár – szülő kapcsolat</i>	<i>Társadalmi tényezők</i>
Szülők vélekedései a bevonódásukról	A gyermek életkora	Eltérő célok és időbeosztás	Történelmi és demográfiai tényezők
Szülők percepciója arról, hogy az iskola mennyire értékeli a bevonódásukat	A gyermek tanulási problémái, zavarai	Eltérő attitűdök	Politikai tényezők
Szülők aktuális élet-körülményei	A gyermek jó képességei, tehetsége	Eltérő nyelvhasználat	Gazdasági tényezők
Szülők szocioökonomiai státusza, etnikuma, neme	A gyerek viselkedési problémái		

1. táblázat: A szülői bevonódás akadályai (Homby és Lafaele, 2011)

- a) *Szülők*: A bevonódás szempontjából kulcs-tényező, hogy a szülő hogyan látja saját szerepét a gyermek tanulásában, mennyire tartja felelősnek magát a gyermek tanulmányaiért. A szülői bevonódást akadályozza, ha a szülő úgy érzi, hogy nincsenek meg a kellő képességei ahhoz, hogy támogassa a gyermekét tanulmányaiiban. Ennek lehetnek nyelvi vagy akár önbizalomból fakadó akadályai, de mások korábbi rossz tapasztalataik miatt nem tartják az iskolával a kapcsolatot. A vélekedések harmadik nagy csoportja a gyermek képességeihez is kapcsolódik. Ha a szülő azt hiszi, hogy a gyermek képességei nem változnak, és csak az boldogul az iskolában, aki elég szerencsés ahhoz, hogy jó képességű legyen, akkor nem vonódik be. Másrészt az is meghatározó, hogy a szülő mennyire érzi azt, hogy a tanár értékeli a bevonódását. A tanárok bátorítása a bevonódásra lényeges tényező.
- b) *Gyermek*: A gyermek életkorával csökken a szülői bevonódás mértéke, kevésbé aktívak a szülők, a középiskolások már kevésbé értékelik a szülők iskolai bevonódását. Az átlagostól eltérő képességekkel rendelkező tanulók szülei esetében fokozottabb szülői bevonódást lehet tapasztalni. Ha a gyermek tanulási nehézségekkel küzd, a szülők sokkal nagyobb mértékben és aktívabban kénytelenek bevonódni, míg a tehetséges gyerekek esetében a szülőknek öröm a tanárokkal való kommunikáció, iskolai programokban való részétel. Ilyen esetben még hangsúlyosabb a szülő – iskola kapcsolattartás. Ugyanakkor a rossz magaviseletű, viselkedési zavarokkal küzdő gyermekek szülei, ha lehet, elkerülik az iskolával való kapcsolatot, mivel félnek az újabb rossz hírektől.
- c) *Tanár – szülő kapcsolat*: A kapcsolatot gyakran az eltérő célok és érdekek jellemzik. A szülők elsődleges célja a gyermek fejlődése, iskolai teljesítményének javulása, míg az iskola célja többértű, pl.: az esélyegyenlőség növelése, a közösség érdekeinek képviselése, az iskolai munka fejlesztése, stb. Az oktatáshoz, a

tanulás jelentőségéhez való viszonyulás különbsége is gondot okozhat a szülő – tanár kapcsolatban. Nem csak a közömbös vagy problémás, nem megfelelő attitűdökkel rendelkező szülő jelenthet gondot, hanem az újabban megjelenő, a szülő mint fogyasztó - attitűd, amikor a szülő tisztában van a jogaival és magas elvárásokkal rendelkezik.

- d) *Társadalmi tényezők*: A szülői bevonódás alakulásának háttérében az is meghúzódik, hogy az oktatás a története során hogyan viszonyult a szülőkhöz, az iskolai kultúra mennyire tartotta fontosnak a szülők részvételét az iskolai életben. A szülők bevonódását olyan történelmi – társadalmi tényezők is alakították, mint a szülői munkaórák, a mobilitás változásai, a válások számának növekedése, de nem hagyhatók figyelmen kívül az aktuális politikai és gazdasági tényezők sem, pl.: az, hogy a politika hogyan vélekedik a szülők tanulásban játszott szerepéről, vagy hogy az iskola mennyire támaszkodik a szülők adományaira és önkéntes munkájára (Hornby és Lafaele, 2011).

ISKOLAI SZÜLŐI BEVONÓDÁS ÉS A SZOCIOÖKONÓMIAI STÁTUSZ ÖSSZEFÜGGÉSEI

Az iskolai szülői bevonódás részben megmagyarázza a teljesítmény szocioökonómiai alapú különbségeit (Deutschlander, 2019). Már Coleman (1988) elméletében is megjelenik, hogy a szülők szocioökonómiai státusza alapján eltérés tapasztalható a nevelési stílusukban, a bevonódásuk módjában. Az alacsonyabb státuszú szülők nehezebben monitorozzák és korlátozzák a gyermekeik nem megfelelő viselkedését, és ez különösen a hátrányos helyzetű környéken lévő iskolák esetében jellemző. Nagy különbség látható abban, amennyi időt és energiát tudnak szánni a különböző társadalmi háttérű szülők az iskolai bevonódás tevékenységeire. A magasabb szocioökonómiai státuszú szülők eleve 45 perccel több időt töltenek átlagban naponta a gyermekeikkel (Putnam idézi Dumont és mtsai, 2019), és több időt szánnak a fejlesztésükre, tevékenységeik szervezésére (Lareau, 2002). Másrészt egyes szülők részéről a szülői iskolai bevonódás nem minden típusa valósítható meg, tudniillik bizonyos tevékenységekhez idő (pl.: iskolai bizottságokban való részvétel, önkénteskedés) vagy pénz (pl.: adományozás) szükséges. Így a hátrányos helyzetű családokban az iskolai bevonódás nagy kihívás lehet (Li és Fischer, 2017). Nem csak az időben és pénzben, mint rendelkezésre álló erőforrások esetében tapasztalható különbség a szülők között, hanem abban is, hogyan látják át az oktatási rendszert. A magas szocioökonómiai státuszú szülők megtanulják a rendszer játékszabályait, és aszerint segítik a gyerekek előrehaladását (Dumont és mtsai, 2019). Több friss tanulmány (Deutschlander, 2019; Dumont és mtsai, 2019; gGI-Hernandez, 2019) is foglalkozik a tanulmányi utakról való döntés szocioökonómiai státuszbeli különbségeivel. Akár Boudon elméletét, akár Bourdieu elméletét használják magyarázati keretnek, a lényeg ugyanaz: a magas státuszú szülők gyermekei nagyobb valószínűséggel kerülnek az általános iskola után gimnáziumba, mint az alacsony státuszú szülők gyerekei, így reprodukálva a szülők társadalmi helyzetét és elke-

rülve a társadalmi mobilitást. Ennek okai között szerepel a magasabb szülői elvárás a végzettséggel kapcsolatban, a hátrányos helyzetű családok esetében egyfajta kockázatkerülés is közrejátszik, azonban azt is ki kell emelni, hogy az előnyösebb családi háttérrel rendelkező tanulók jobban is teljesítenek, de általában jobb jegyeket is kapnak, mint a hasonló képességű, de hátrányosabb helyzetű társaik. Továbbá őket jobban támogatják a tanáraik a gimnáziumi továbbtanulási terveikben (Dumont és mtsai, 2019).

Az iskolai szülői bevonódás egyik fontos közege és egyben kommunikációs csatornája a szülői hálózatok. A hátrányos helyzetű környékeken sokkal lazább a szülők közötti kapcsolat, nem túlságosan integrált a szülői hálózat. Azokon a helyeken, ahol a szülői hálózat integráltabb, a szülők több érzelmi és intézményi támogatást kaphatnak (az összefogások több erőforrást hozhatnak az iskolának), ami elősegíti, hogy a szülők hatékonyabban támogassák gyermekeiket, megfelelőbben vonódjanak be a gyermekek tanulmányaiba. A formálisan integrált szülői hálózatokba tartozó szülőknek több és pontosabb információi vannak az iskolarendszerről, továbbtanulási lehetőségekről, ami kompenzálhatja a szocioökonómiai státuszából eredő hátrányokat (Li és Fischer, 2017). Posey-Maddox (2012) kutatási eredményei szerint a középosztálybeli szülők a társas hálózatukat nagyon hatékonyan tudják használni a gyermekeik érdekében még a relatíve hátrányos kontextusban is.

SAJÁT VIZSGÁLATUNK HIPOTÉZISEI, EREDMÉNYEI

A 2018-es Országos kompetenciamérés adatainak másodelemzése során az iskolai szülői bevonódás két tényezőjét elemeztük, a szülők kapcsolattartását az iskolával, valamint az iskolai képzéssel szemben támasztott elvárásaikat (az iskola igazgatójának válaszai alapján) a tanulók kompetenciamérésen elért eredményei vonatkozásában.

Az Országos kompetenciamérés teljesítménymérésének módszertani leírását lásd (T. Kárász Judit, 2019a) vagy angol nyelven (T. Kárász Judit, 2019b) tanulmányokban.

Az elemzéshez a telephelyi kérdőív két kérdéscsoportját (TE045, TE059) használtuk fel. Fontos megemlíteni, hogy a telephelyi válaszokat vizsgáltuk, vagyis azt, hogy az iskola milyen intenzívnek észleli a szülőkkel való kapcsolattartást, illetve milyen magasnak látják a szülők iskolával szemben támasztott elvárásait. Az is lényeges, hogy a vizsgálatokban nem a diákoktól, hanem az iskolák igazgatóitól kaptuk a válaszokat a telephelyekre vonatkozóan, tehát általánosságban azt mérhettük, hogy az iskolában dolgozó pedagógusok/vezetők milyennek ítélik meg a szülőkkel való kapcsolatot ebben a két vonatkozásban, azaz mennyire észlelik intenzívnek a szülői bevonódást. Így aggregált adatokkal tudunk kalkulálni – melyek telephelyenként adnak összevont információkat a számunkra. Az alábbi kérdéseket tettük fel a telephelyekről az iskolák vezetőinek:

- a) Megítélése szerint, az Önök feladatellátási helyén tanuló általános iskola/gimnazista/szakgimnazista/stb. TANULÓK HÁNY SZÁZALEKÁNAK A SZÜLEI tartoznak a következő csoportokba?
- Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartók
 - Az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartók
 - Munkanélküliek
 - Nyugdíjasok
 - Diplomával rendelkezők,
- b) Az alábbiak közül melyik állítás jellemzi leginkább az Önök feladatellátási helyén az általános iskolai/gimnáziumi/szakgimnáziumi/szakközépiskola képzéssel szemben támasztott szülői elvárásokat?
- Sok szülő részéről folyamatos elvárás, hogy iskolánk magas tanulmányi követelményszintet állítson fel, és a tanulók érik is el azt.
 - Az az elvárás, hogy az iskolánk a tanulmányokban magas követelményszintet állítson fel, a szülők egy kisebb csoportjától származik.
 - A szülők gyakorlatilag nem támasztanak olyan elvárásokat az iskolával szemben, hogy az magas követelményszintet állítson fel.

Ebben az esetben telephelyenként kellett kiválasztani a vezetőknek egy-egy válaszelethe-tőséget. Az ábrákhoz tartozó közvetlen adatokat a folyóirat weboldaláról tudják letölteni a táblázatok mérete miatt PSYC_HU².

Fontos még azt is kiemelni, hogy egy-egy telephelyen az oktatás többféle képzési formában is történhet, ezért az adatokat telephelyenkénti, illetve képzési típusonkénti bontásban is vizsgáljuk.

Hipotéziseink

Ahogy korábban a szülők bevonódásának vizsgálatakor láhattuk, van interakciós hatás a teljesítményekre vonatkozóan a szülők iskolai életbe (együtt tanulás, együtt olvasás), illetve a gyerekek otthoni közös munkába való bevonódását illetően (Nyitrai és mtsai, 2019). Ennek fényében vizsgáltuk tovább azt, hogy az iskola vezetőinek kérdőíve alapján a szülők iskolai életben való aktivitása milyen mértékűnek látszik. Ehhez konkrétan azt a kérdést használtuk fel, hogy milyen arányban vannak aktív szülők (akik részt vesznek a szülői értekezleten, az iskolai rendezvényeken segítenek, stb.), illetve passzív szülők az iskola vezetőjének benyomása szerint.

Elképzeléseink szerint a különböző régiókban, különböző iskolatípusokban, évfolyamokon a szülők bevonódása, aktivitása és elvárásai jelentős eltéréseket mutathatnak. Ez alapján tehát a szülőknek az iskolavezetés általi szubjektív megítélési (aktív és passzív szülők az iskola vezetésének megítélése szerint) szintje eltéréseket fog mutatni a különböző típusú iskolákban, illetve évfolyamonként – azonban akár éves szinteket összehasonlítva egy-egy év között érdemi eltéréseket nem fogunk tapasztalni.

² <http://www.kre.hu/portal/index.php/kiadvanyok/folyoiratok/psychologia-hungarica-caroliensis.html>

Eredmények

Azt feltételezzük, hogy a szülői aktivitásban is komoly különbségek vannak akár regionálisan, akár mérési évenként, vagy akár iskolatípusonként is.

A bontás során a feladatellátási helyeket a szülői attitűdök alapján, aktivitás szempontjából négy (2x2) kategóriára osztottuk szét („aktív szülők” és „kevésbé aktív szülők”, illetve „passzív szülők” és „kevésbé passzív szülők”), hiszen két kérdés tartozott a kérdőívben az aktivitáshoz (aktív szülők és passzív szülők aránya) lásd 2. és 3. táblázat.

A továbbiakban bemutatjuk, hogy egy-egy területen milyen az „aktívnek mondható” és „passzívnek mondható” szülői attitűddel bíró diákok száma, hiszen ehhez a vizsgálathoz tudtunk a kereszttáblás elemzések során reziduális adatokat hozzárendelni. A reziduálisok (korrigált standardizált reziduálisok) azt jelzik a kereszttáblás elemzéseknél, hogy ha a szülői aktivitás független lenne a vizsgálati szemponttól (régió, megyei szint vagy az iskola típusa), akkor milyen értéknek kellene lennie. Még pontosabban azt, hogy ehhez az értékhez képest pozitív vagy negatív irányú az eltérés. Azaz. a negatív reziduális esetében a független esethez képest kevesebb, pozitív esetben több olyan diák van az adott kategóriában. Ennek segítségével vizsgálható az (tehát a létszámok alapján), hogy mely kategóriákban találunk lényegesen több (10 feletti abszolút értékű reziduálisok) diákot.

A jobb átláthatóság kedvéért megadjuk azt is az alábbi táblázatok után, hogy a különböző kategóriákban milyen százalékos értékek (illetve e százalékos értékeknek milyen volt a szórása) az adott értékek mentén.

KOLTÓLILLA ÉSMSIAL

Szülői aktivitás		Aktív				Passzív			
		a legaktívabb 1/3		a kevésbé aktív 2/3		a kevésbé passzív 2/3		a legpasszívabb 1/3	
		N	RES	N	RES	N	RES	N	RES
Mérési év	2017	101 653	1,50	138 833	-1,50	157 176	-9,70	83 108	9,70
	2018	100 970	-1,50	139 139	1,50	160 171	9,70	79 830	-9,70
Nem	lány	101 667	5,00	137 455	-5,00	160 650	16,80	78 319	-16,80
	fiú	100 956	-5,00	140 517	5,00	156 697	-16,80	84 619	16,80
Az iskola típusa	általános iskola	146 678	114,40	156 399	-114,40	208 725	54,40	94 124	-54,40
	8 évfolyamos gimnázium	9 712	18,60	10 300	-18,60	17 487	65,00	2 525	-65,00
	6 évfolyamos gimnázium	7 697	4,50	9 868	-4,50	14 343	44,40	3 222	-44,40
	4 évfolyamos gimnázium	21 059	-20,20	34 110	20,20	41 597	49,60	13 507	-49,60
	szakgimnázium	15 128	-77,10	40 829	77,10	30 565	-60,90	25 392	60,90
	szakközépiskola	2 349	-120,60	26 466	120,60	4 630	-184,80	24 168	184,80
A tanuló évfolyama	6. évfolyam	82 046	68,70	85 947	-68,70	117 610	42,80	50 255	-42,80
	8. évfolyam	75 505	53,60	83 112	-53,60	111 091	41,20	47 426	-41,20
	10. évfolyam	45 072	-124,30	108 913	124,30	88 646	-85,20	65 257	85,20
Régió kódokkal	Budapest	39 500	33,30	43 937	-33,30	61 965	55,20	21 433	-55,20
	Közép-Magyarország	21 230	-18,30	33 854	18,30	36 833	4,90	18 140	-4,90
	Közép-Dunántúl	20 503	-7,00	29 857	7,00	32 491	-7,80	17 866	7,80
	Nyugat-Dunántúl	21 918	18,80	25 524	-18,80	33 908	26,20	13 534	-26,20
	Dél-Dunántúl	18 728	6,60	24 155	-6,60	27 517	-8,60	15 340	8,60
	Észak-Magyarország	22 065	-24,80	36 884	24,80	34 071	-44,90	24 812	44,90
	Észak-Alföld	34 245	-1,50	47 433	1,50	50 087	-31,10	31 526	31,10
Dél-Alföld	24 434	-10,40	36 328	10,40	40 475	3,00	20 287	-3,00	

2. táblázat: Legaktívabb 1/3 és kevésbé aktív 2/3, illetve legpasszívabb 1/3 és kevésbé passzív 2/3 létszámának adatai az eltérések vizsgálatához

SZÜLŐI BEVONÓDÁS MEGYEI ÉS REGIONÁLIS SZINTEN

Szülői aktivitás		Aktív	Passzív
Mérési év	2017	■	■
	2018	■	■
Nem	lány	■	▼
	fiú	■	▲
Az iskola típusa	általános iskola	▲	▼
	8 évfolyamos gimnázium	▲	▼
	6 évfolyamos gimnázium	■	▼
	4 évfolyamos gimnázium	▼	▼
	szakgimnázium	▼	▲
	sakközépiskola	▼	▲
A tanuló évfolyama	6. évfolyam	▲	▼
	8. évfolyam	▲	▼
	10. évfolyam	▼	▲
Régió kódokkal	Budapest	▲	▼
	Közép-Magyarország	▼	■
	Közép-Dunántúl	■	■
	Nyugat-Dunántúl	▲	▼
	Dél-Dunántúl	■	■
	Észak-Magyarország	▼	▲
	Észak-Alföld	■	▲
	Dél-Alföld	▼	■

3. táblázat: Aktivitási táblázat áttekintő, összefoglaló táblázata éves, nemek szerinti, iskolatípus, illetve lokalizáció szempontjából

Aktivitás tekintetében általában a szülők a mérsékelt kategóriák valamelyikébe esnek legtöbbször, de egyébként vagy az inkább aktívák vagy az inkább passzívák dominálnak egy-egy iskolában (legalábbis az iskola vezetésének véleménye szerint). Ez alól a 4 évfolyamos gimnáziumok a kivételek, ahol a válaszadó vezetők szerint mindkét szülő-típusból igen jelentős arányok mutatkoznak. Azaz a nagyon aktívák aránya is alacsonyabb ($res=-20,2$), mint ami független esetben várható – és a nagyon passzívák száma is alacsonyabb ($res=-49,6$). Ez azt jelenti, hogy ezen iskolákban várhatóan lesz a szülőknek egy igen jelentős rétege, akik tulajdonképpen igen „mérsékeltlen” viszonyulnak az iskolához – sem nem nagyon aktívák, sem pedig látványosan távolmaradóak.

Hogy látható legyen, bemutatjuk a különböző bontásokban az „átlagos” értékeket is a soron következő táblázatban (4. táblázat).

KÖLTŐI LILLA ÉS MTSAI

		2017				2018			
		AKTÍV (%)		PASSZÍV (%)		AKTÍV (%)		PASSZÍV (%)	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
A tanuló évfolyama	6. évfolyam	31,89	21,70	14,45	12,93	32,57	21,94	14,08	13,02
	8. évfolyam	31,31	21,52	14,41	12,85	31,90	21,78	14,13	13,02
	10. évfolyam	22,39	20,52	20,71	19,80	23,08	21,22	20,83	20,09
Az iskola típusa	általános iskola	31,55	21,39	14,75	13,04	32,23	21,73	14,43	13,21
	8 évfolyamos gimnázium	34,29	24,49	9,49	7,38	32,87	22,14	9,33	7,24
	6 évfolyamos gimnázium	30,11	23,52	11,71	13,05	32,28	25,72	10,26	11,23
	4 évfolyamos gimnázium	27,94	22,62	12,78	12,28	28,55	23,00	11,84	10,52
	szakgimnázium	20,41	17,47	20,48	16,73	21,27	18,70	20,65	16,74
	szakközépiskola	10,62	11,94	41,62	24,67	11,55	13,49	43,40	24,81
Régió kódokkal	Budapest	32,40	23,50	13,10	13,08	32,39	24,22	13,22	13,59
	Közép-Magyarország	25,84	18,76	16,30	14,99	27,26	20,23	16,40	16,10
	Közép-Dunántúl	27,44	21,45	15,79	13,75	28,17	20,79	15,82	15,16
	Nyugat-Dunántúl	30,99	22,84	14,24	13,37	29,93	21,71	13,91	13,72
	Dél-Dunántúl	27,70	20,54	16,94	14,98	27,85	19,99	17,46	16,35
	Észak-Magyarország	25,18	19,55	20,42	19,15	26,24	20,33	19,64	18,68
	Észak-Alföld	29,19	22,02	18,60	18,29	30,79	23,49	17,80	16,79
	Dél-Alföld	28,61	22,27	16,30	14,68	29,41	22,22	16,34	15,72

4. táblázat: Aktív és passzív szülők százalékos megoszlása 2017 és 2018 években regionálisan, évfolyamonként és iskolatípusonként

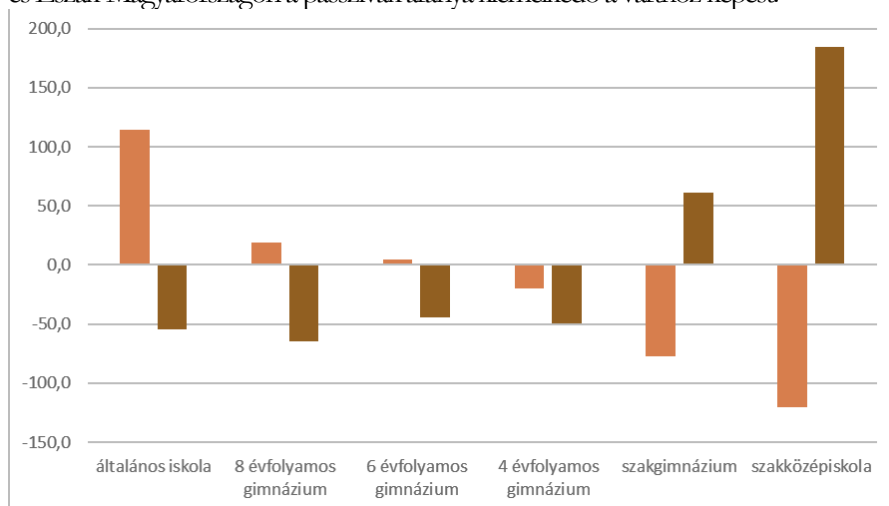
Az alábbiakban különböző bontásokban vizsgáljuk a szülői aktivitást, tehát visszatérünk a reziduálisok elemzéséhez.

Éves bontásokban jelentős (10-nél nagyobb reziduálissal bíró) eltérések jelenleg nincsenek – ami azt jelenti, hogy 2017-es és 2018-as év viszonylatában érdemi különbségek nem mutatkoztak (bár standard értékeket nézve a szülők némileg aktívabbak lettek (hiszen csökkent a passzívák aránya: $res=-9,7$).

Nemenkénti bontást nézve elmondható, hogy általában a fiúk szülei kevésbé látványosnak aktívoknak (-16,8), szemben a lányok szüleivel.

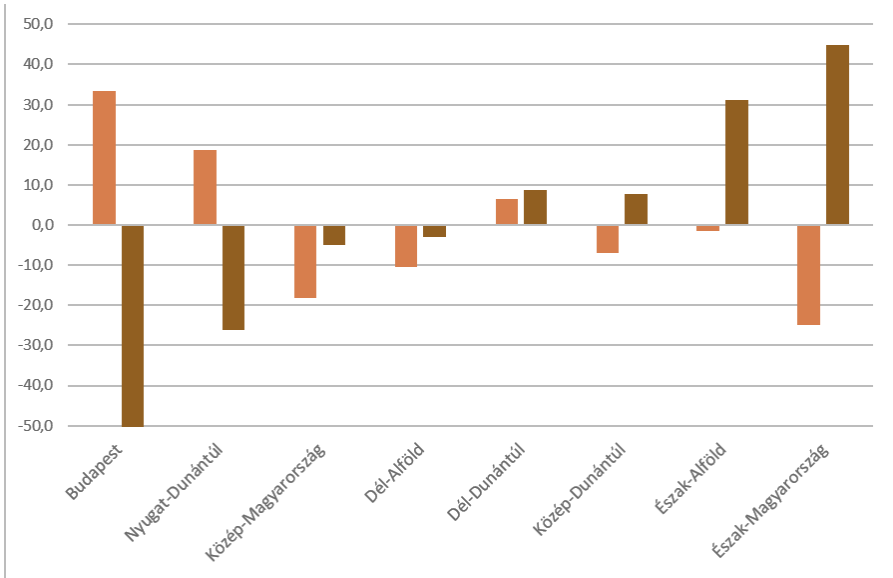
Az iskolatípusok esetében (lásd 1. ábra) már említettük a 4 évfolyamos gimnáziumoknak azt a sajátosságát, hogy a nagyon aktívák és a nagyon passzívák aránya is alacsonyabb, mint ami független esetben várható lenne. Azonban talán még fontosabb jellegzetesség, hogy az általános iskolák képviselik a legmagasabb aktivitást (114,4-es érték), a szakgimnáziumokban és szakközépiskolákban pedig már csak kevésbé aktívak a szülők (77,1 és 120,6), míg a nyolc évfolyamos gimnáziumokban ez az arány magasabb (-18,6). Az alábbiakban a reziduális értékeket egy-egy ábrán is összefoglaljuk a különböző, lényegesebb bontásokban.

A regionális bontást vizsgálva (lásd 2. ábra) elmondható, hogy az iskolák vezetői szerint Budapesten ($res=33,3$) és Nyugat-Dunántúlon ($res=18,8$) vannak aktívabban részt vállaló szülők – és ezzel szemben Közép-Magyarországon ($res=-18,3$), Észak-Magyarországon ($res=-24,8$) és Dél-Alföldön ($res=-10,4$) kevésbé aktívak a szülők. Ez a fajta aktivitási hiány látható a passzív szülők magasabb arányában is (például Észak-Magyarország esetében, $res=44,9$). Azt is érdemes kiemelni, hogy az Észak-Alföldön és Észak-Magyarországon a passzívák aránya kiemelkedő a várthoz képest.



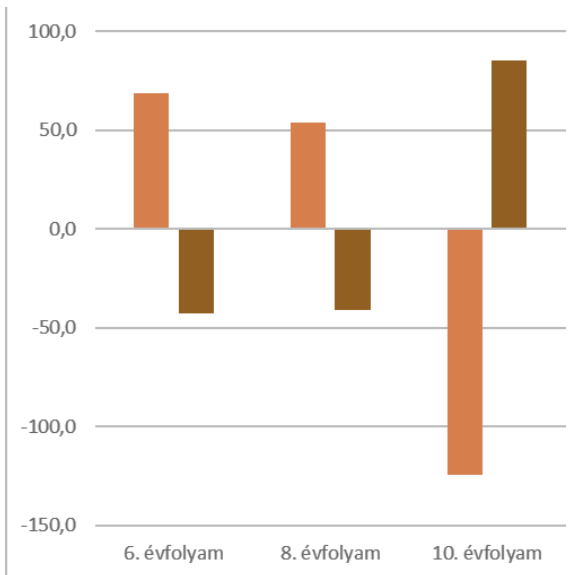
1. ábra: Reziduálisok iskolatípusonként az eltérések összefoglalásaként aktív (okker) és passzív (barna) bontásban

KOLTÓLILLA ÉS MISAI



2. ábra: Reziduálisok regionálisan az eltérések összefoglalásaként aktív (okker) és passzív (barna) bontásban

Évfolyamok alapján (lásd 3. ábra) történő összevetésben szintén változó mintázatot láthatunk, de lényegében a tizedikes évfolyam lóg ki leginkább a sorból, hiszen arányai-ban itt a leggyakrabban a legpasszívabb szülők előfordulása (85,2), míg a 6. és 8. osztályo-sok szülei között pedig egyaránt inkább az aktívak vannak túlsúlyban (68,7, ill. 53,6).



3. ábra: Reziduálisok évfolyamonként az eltérések összefoglalásaként aktív (okker) és passzív (barna) bontásban

Szülői elvárások

A szülői iskolai bevonódás egyik fontos tényezője a szülői elvárások, ezért vizsgálatunkba bevontuk a szülők iskolával szembeni elvárásait. Azt feltételezzük, hogy ezen a területen is jelentős eltérések mutathatók ki mind regionálisan, mind egyéb tekintetben. Miután a szülői elvárásokra vonatkozóan több kategória is lehetséges volt, ezeket a válaszokat vizsgáltuk mérési évek szerint, a tanulók neme, az iskola típusa, évfolyama, valamint regionális bontásban. Ez esetben egy-egy szempont minősült (év, nem, stb.) egy-egy kategóriának – és az így kialakított kereszttáblákat mutatjuk most be – továbbra is a reziduálisokat használva mutatóként, hiszen ekkora esetszámoknál a kereszttáblás elemzések az általunk elvárt módon, szignifikáns eredményeket hoztak ($p < 0,001$ minden esetben) lásd 5. táblázat.

A reziduálisokkal továbbra is az abszolút értékben legalább 10-es eltérést vesszük vágópontnak (természetesen itt is szignifikáns eltérések mutathatók ki, hiszen a mintanagyság mérete miatt igen kis eltérések is szignifikáns eltérésnek fognak mutatkozni).

Éves szinten elmondható, hogy 2018-ban csökkent azok aránya, akiknek a besorolásában az iskola vezetése bizonytalan – magyarán, a 2018-as kitöltésben élesebben el tudták különíteni az iskolavezetőket, hogy a szülők milyen arányban rendelkeznek magas elvárásokkal az iskolával szemben –, és megállapítható, hogy az arányokat tekintve igen nagy arányban vannak azok, akik elvárásokat fogalmaznak meg (közel 5-ször annyian, mint akik nem támasztanak elvárásokat).

Megfigyelhető az is, hogy jellemzően a lányok szülei azok (23,47) ahol elvárások fogalmazódnak meg, míg a fiúk esetében ez nem igazán érhető tetten a szülők irányából (-20,14).

Az iskolatípusokat vizsgálva jellemző, hogy a 6 és 8 évfolyamos gimnáziumok esetében lényegében nincsen olyan szülő, aki nem támasztana legalább minimális elvárásokat (-48,10, illetve -45,03-mas reziduálisok). Ezzel szemben a szakgimnáziumokban és szakközépiskolákban az arányok lényegesen magasabbak független esetben elvárható esetek arányánál azok között, akik semmilyen elvárást sem fogalmaznak meg (54,28 és 226,3-mas reziduálisok).

A leginkább az évfolyamok esetében figyelhető meg a tendencia az iskolákkal szemben: 6. és 8. évfolyamos szülők esetében kifejezetten magas azon szülők aránya/részaránya, akik megfogalmazzák elvárásaikat az iskolával szemben (20 feletti reziduális értékekben érhető tetten), míg ez a fajta ráhatás 10. évfolyamra lényegében eltűnik (118,83-mas reziduális a semmifajta elvárással nem rendelkező szülők arányát vizsgálva).

Regionálisan jellemzően alacsonyabb elvárásokkal vannak Észak-Magyarországon és Észak-Alföldön (64,24 és 34,00), mérsékeltek az elvárások a Dél-Dunántúlon és a Dél-Alföldön (27,64 és 17,54), illetve a Közép-Dunántúlon (10,09). Ezzel szemben Budapesten, Közép-Magyarországon és Nyugat-Dunántúlon (86,32; 10,72, illetve 23,99) kifejezetten magasnak mondhatók az elvárásai a szülőknek az iskolákkal szemben – legalábbis az iskolavezetők szubjektív megítélése alapján.

KOLTÓLILLA ÉS MISAI

		Sok szülő részéről folyamatos elvárás, hogy iskolánk magas tanulmányi követelményszintet állítson fel		Az elvárás a szülők egy kisebb csoportjától származik		A szülők gyakorlatilag nem támasztanak ilyen elvárást az iskolával szemben	
		Esetszám	RES	Esetszám	RES	Esetszám	RES
meresi_ev	2017	127 623	▲ -5,28	93 735	▲ 10,11	23 273	▲ -7,59
	2018	129 509	▲ 5,28	90 340	▼ -10,11	24 862	▲ 7,59
A tanuló neve	lány	132 130	▲ 23,47	89 653	▼ -11,81	21 870	▼ -20,14
	fiú	125 002	▼ -23,47	94 422	▲ 11,81	26 265	▲ 20,14
Az iskola típusa	általános iskola	161 884	▲ -2,11	125 674	▲ 58,28	21 198	▼ -91,25
	8 évfolyamos gimnázium	17 768	▲ 101,68	2 559	▼ -75,24	0	▼ -48,10
	6 évfolyamos gimnázium	15 650	▲ 91,70	2 570	▼ -66,84	17	▼ -45,03
	4 évfolyamos gimnázium	42 650	▲ 114,93	12 229	▼ -83,93	1 832	▼ -56,18
	szakgimnázium	17 620	▼ -107,63	29 599	▲ 77,57	9 156	▲ 54,28
	szakközépiskola	1 560	▼ -165,61	11 444	▲ 7,00	15 932	▲ 266,30
A tanuló évfolyama	6. évfolyam	93 491	▲ 21,21	66 456	▲ 12,73	11 249	▼ -56,27
	8. évfolyam	89 286	▲ 26,37	62 438	▲ 10,17	9 949	▼ -60,77
	10. évfolyam	74 355	▼ -48,28	55 181	▼ -23,28	26 937	▲ 118,83
Régió kódokkal	Budapest	56 548	▲ 86,32	23 927	▼ -64,78	5 321	▼ -39,37
	Közép-Magyarország	31 252	▲ 10,72	21 242	▲ -2,47	4 691	▼ -13,96
	Közép-Dunántúl	27 008	▲ 0,26	20 362	▲ 10,09	3 975	▼ -16,85
	Nyugat-Dunántúl	27 754	▲ 23,99	16 405	▼ -16,64	3 912	▼ -13,17
	Dél-Dunántúl	19 942	▼ -27,62	18 891	▲ 27,64	4 325	▲ 1,35
	Észak-Magyarország	24 882	▼ -57,74	24 770	▲ 20,02	10 283	▲ 64,24
	Észak-Alföld	38 291	▼ -38,61	33 423	▲ 18,90	10 765	▲ 34,00
	Dél-Alföld	31 455	▲ -6,87	25 055	▲ 17,54	4 863	▼ -17,02

5. táblázat: Szülői elvárások, a szülők százalékos megoszlása regionális, megyei, iskolatípus és évfolyam szerinti bontásban (2017 és 2018 évek felméréseiben)

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a bevonódás két iskolai aspektusát, az iskolával való kapcsolattartást és a szülők iskolával szemben támasztott elvárásait elemeztük az iskolaigazgatók szubjektív, aggregált válasza alapján.

Korábbi vizsgálataink (Koltói és társai, 2019) alapján az mondható, hogy a szülők iskolával való kapcsolattartásának intenzitása mérsékelt módon, de általánosságban együtt jár a teljesítménnyel. Tekintve, hogy az igazgatók szubjektív percepcióit elemeztük, annyi emelhető ki, hogy a szülői kapcsolattartás vezető által becslést, megélt intenzitása is befolyásolhatja a teljesítményt (sarkallhat a szigorúbb szülői bevonódás magasabb, vezetőik által inspirált teljesítménymelkedést (pl.: Bempechat és Shernoff, 2012)

alapján is). Mint említettük, évenként nem tapasztaltunk eltéréseket, így csak egy gondolat erejéig idézzük a korábbi éveink tapasztalatait: a szülői elvárások tekintetében jobban kirajzolódik egyfajta tendencia, vagyis minél magasabbak a szülők elvárásai, annál jobban teljesítenek a diákok. Az eredményeink egybecsengnek a szakirodalmi megállapításokkal, amelyek szerint a magasabb képzéssel szembeni szülői elvárások magasabb teljesítménnyel járnak együtt (pl.: Yamamoto és Holloway, 2010). Ennek magyarázata valószínűleg többreú: a gyermek képességei, a szülők aspiráció és az iskola - képzés jellemzői egyaránt befolyásolják ezt az együttjárást.

Összességében fontos kiemelnünk az alábbiakat:

- a) Általánosságban elmondható volt (Koltói és társai, 2017), hogy a teljesítménybeli különbségeket elsősorban az iskola típusa szerint találjuk. Ezt az együttjárást tükrözik az igazgató által adott válaszok, akár az elvárások tekintetében, akár a kapcsolattartás szintjén.
- b) Az elvárásokra és bevonódásra vonatkozó adatokat különböző bontásokban is elemeztük. A két vizsgált kérdés regionális, nemi, mérési évek szerinti, iskolatípusonkénti és évfolyamonkénti vonatkozásait is megnéztük. Összességében annyi állapítható meg, hogy a két mérési év eredményei között minimális az eltérés.

A nemenkénti elemzés azt az érdekes vonatkozást tárta fel, hogy a lányok szülei összességében nagyobb bevonódást mutatnak, mint a fiúké a két vizsgált kérdés alapján, vagyis arányaiban többen aktívak és támasztanak magas elvárásokat az iskolával szemben. Yamamoto és Holloway (2010) tanulmányában kitér arra, hogy a gyermek neme szerint is található különbség a szülők iskolai bevonódásában, a fiúk szülei inkább fegyelmeznek, a lányokéi pedig kontrollálnak és támogatnak. A bevonódás mértékében tapasztalható a gyermek neme szerinti különbséget érdemes lenne tovább vizsgálni.

A képzés típusa és az évfolyam szerinti vizsgálat szerint az általános iskolások és a gimnazisták szülei arányaiban a legaktívabbak és támasztanak elvárásokat az iskolával szemben, különösen a 6. és 8. évfolyam esetében, míg a szakgimnazisták és szakközépiskolások, illetve összességében a tizedikesek szülei között található legnagyobb arányban azok, akik leginkább passzívak, illetve semmilyen elvárást nem támasztanak az iskolával szemben. Ha ennek az okait kutatjuk, két tényezőt kell figyelembe venni: a gyermek életkorát és a család szocioökonómiai státuszát. Az életkorral csökken a szülői bevonódás mértéke (Epstein 2001/2010; Yamamoto és Holloway, 2010), részben ez tükröződik az adatokon, erre utal az, hogy a 10. évfolyamosok szülei a legkevésbé aktívak. Az iskolai szülői bevonódást nagyban befolyásolja a szülők szocioökonómiai státusza, azaz az alacsony szocioökonómiai státuszú szülők kevésbé vonódnak be az iskolai tevékenységekbe (ld. tanulmányunk elején Baily, 2017; Hornby és Lafaele, 2011). Az iskolai bevonódás, képzéstípus és a szocioökonómiai státusz összefüggésének hatását szintén tetten érhetjük az eredményeiken: a legaktívabbak a 6. és 8. osztályos képzésben tanuló diákok szülei, akik összességében magasabb státuszúak, mint a hagyományos képzésbe járó tanulók szülei (Harsányi és mtsai, 2019).

A régiók szerinti elemzés a budapesti és nyugat-dunántúli szülők magas aktivitását és elvárásait mutatja. Ezzel szemben Észak-Magyarországon a szülők aktivitása és elvárásai egyaránt alacsonyak. Ezek az eredmények szintén a szocioökonómiai státusz-

ból eredő eltérő bevonódási mintázattal magyarázhatóak (pl.: Lareau (2002); Li és Fischer, 2017).

BIBLIOGRÁFIA

- Bailey, T. (2017). The Impact of Parental Involvement on Student Success: School and Family Partnership From The Perspective of Students. *Doctor of Education in Teacher Leadership Dissertations*, 22. http://digitalcommons.kennesaw.edu/teachleaddoc_etd/22
- Bempechat, J., & Shernoff, D.J., (2012). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement. In Christenson, S.L. et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, 315 – 339. Springer Science+Business Media.
- Castelman, B.C., Page, L.C. (2017). Parental Influences on Postsecondary Decision Making: Evidence From a Text Messaging Experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(2), 361-377
- Crosby, S.A., Rasinski, T., Padak, N. & Yildirim, K. (2015). A 3-Year Study of a School-Based Parental Involvement Program in Early Literacy. *The Journal of Educational Research*, 108(2), 165-172.
- Deutschlander, D. (2019): Enhancing Engagement With Faculty and Staff to Facilitate Student Success: An Evaluation of a Parent Intervention. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(3), 239-259.
- Dumont, H., Klinge, D., & Maaz, K. (2019). The Many (Subtle) Ways Parents Game the System: Mixed-method Evidence on the Transition into Secondary-school Tracks in Germany. *Sociology of Education*, 92(2), 199–228.
- Epstein, J. (2010). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gil-Hernandez, C.J. (2019). Do Well-off Families Compensate for Low Cognitive Ability? Evidence on Social Inequality in Early Schooling from a Twin Study. *Sociology of Education*, 92(2), 150–175.
- Harsányi, G., Koltói, I., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019). Születni tudni kell - Az országos kompetenciamérés eredményeinek vizsgálata A Szülők munkájának rendszeressége, Az észlelt társadalmi helyzet és A lakókörnyezet vonatkozásában. *Psychologia Hungarica*, 7(2), 64–85.
- Hill, N.E., & Taylor, L.C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161 – 164.
- Koltói L., Harsányi G., Kovács D., Kövesdi A., Nagybányai-Nagy O., Nyitrai E., Simon G., Smohai M., Takács N., & Takács Sz. (2019). A szülők tanulmányokba való bevonódásának összefüggése az iskolai teljesítménnyel. *Psychologia Hungarica*, 7(2), 64–85.
- Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67, 747-776.
- Li, A., Fisher, M.J. (2017): Advantaged/Disadvantaged School Neighborhoods, Parental Networks, and Parental Involvement at Elementary School. *Sociology of Education*, 90(4), 355–377.
- McGuire, W.J. (2001): *Működés nézetek és a meggyőzés dinamikája*. Budapest: Osiris Kiadó
- T. Kárász, J. (2019a): Hibabeértési eljárások véletlen jelenségek paramétereinek bebecsérésére, *Psychologia Hungarica Carolinensis*, 7(2), 104-114.
- T. Kárász, J. (2019b). Estimation methods on standard error of different statistical parameters, *Psychologia Hungarica Carolinensis*, 7(2), 213-220.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397.
- Yamamoto, Y., Holloway, S.D. (2010): Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. *Educ Psychol Rev*, 22, 189–214.

APPENDIX

THE ANALYSIS OF PARENTAL INVOLVEMENT
CONCERNING TYPES OF SCHOOL AND REGIONS
BASED ON THE NATIONAL COMPETENCE
ASSESSMENT 2017 AND 2018

Lilla Koltói³, Szabolcs Gergő Harsányi³, Dóra Kovács³, Andrea Kövesdi³,
Olivér Nagybányai-Nagy³, Erika Nyitrai³, Gabriella Simon³, Máté Smohai³,
Nándor Takács³, Szabolcs Takács³

Correspondence author: Lilla Koltói (koltoi.lilla@kre.hu)

Abstract

There are different types of parents' involvement into their children's learning (Bailey, 2017; Park and Holloway, 2017). In our study we focus on the school-based parental involvement, and analyse its relationship with students' achievements. The main theories are presented, and the barriers of the school – parents relationships are discussed in this article. In our study, the relationship of parental involvement and student achievement is examined in two aspects: parent – school relationship and parental expectations toward school on the sample of the National Assessment of Basic Competencies. The data are analysed by counties and regions, as well. Our results prove the correlation of parental involvement and academic achievement within certain limitations especially in the sample of the primary school students and vocational high school and technical college students. According to our results parental involvement differs by regions and counties: it is higher in the more developed parts of Hungary. The authors of the study carried out the research on the basis of the National Assessment of Basic Competencies Research Group with the topic number 20642B800, funded by the Faculty of Humanities and Social Sciences, Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary.

Keywords: parental involvement ■ parental expectations ■ assessment of competencies ■ academic achievement

INTRODUCTION

Parental involvement is an important and popular subject of research on academic achievement and school socialization. Numerous studies focus on the impact of parental involvement on academic achievement, especially regarding reduced absence and dropout rates, improved school performance (e.g., Epstein, 1987; Lareau, 1987),

³ Károli Gáspár University of the Reformed Church in Hungary, Institute of Psychology, Budapest, 1034, Bécsi út 324.

and positive school-related attitudes (e.g., Ho Sui-Chu & Willms, 1996; cited by Radu, 2012). Researchers in the field agree that the most important factor underlying academic achievement is parents themselves, that is, their parenting style, involvement, and their way of transmission of, and attitude towards, learning-related values (Bernpechat & Shernoff, 2012). The provision of optimal parental support, however, depends on several factors such as, for example, the family's socioeconomic status (SES), children's abilities, the school environment etc. (Bailey, 2017).

Besides the considerable scientific attention paid to parental involvement, the related issues have also come into educational policy makers' focus. Various educational programmes based on the available empirical findings have been developed to support parental involvement, given that most studies of academic achievement point out parents' impact as the key influencing factor (Bailey, 2017). Findings on the impact of these programmes on educational outcomes are also inconsistent, since some of the related findings revealed a positive effect on learning (e.g., Yamamoto & Holloway, 2010), while others failed to demonstrate such a positive impact. For example, Crosby and colleagues (2015) conducted a meta-analysis of 41 programmes facilitating parental involvement, and the obtained results did not clearly confirm that these programmes would efficiently facilitate academic achievement.

The present study explores the relationship between parental expectations and students' school performance, the factors hindering parental involvement, and the impact of the intensity of parental involvement or the lack thereof on performance.

THE CONCEPT OF PARENTAL INVOLVEMENT

Parental involvement have been conceptualized in diverse ways from simple definitions, such as parental involvement in all activities that support children's progress at school, all forms of parental help serving success in learning (e.g., Bailey, 2017; Park & Holloway, 2017), to complex models (e.g., Epstein, 2001/2010, see below). The most recent related studies reflect that the concept of parental involvement is undergoing the same developmental process as that affecting so many popular subjects of research (McGuire, 2001): as a result of the increasing number of diverse conceptualizations and operationalization, the implications of the often contradictory findings are becoming less and less clear. This is well illustrated by the results of a meta-analysis published by Wilder (2014), which generally confirmed the relationship between parental involvement and academic achievement, while it also revealed that the strength of the association varied according to the adopted operationalization of the construct of parental involvement. When measured as parental expectations, for example, a strong positive relationship was found, whereas parents' willingness to help their children with homework was either unrelated or negatively related to academic achievement. A common aspect of all existing conceptualizations is the fundamental distinction between home-based and school-based parental involvement (e.g., Hill & Taylor, 2004; Par, 2017; Puccioni, 2018). It has to be added that optimal parental involvement

varies across students according to factors partly related and partly unrelated to the parents, such as the student's needs, the family's resources, parents' workload and schedule, information provided by the school etc. (Bailey, 2017).

Explanatory theories of parental involvement

There are two major theoretical frameworks of parental involvement, one of which most researchers refer to. Coleman's theory of social capital suggests that children are provided with resources in a close and supportive parent-child relationship, on which their development and thus their academic achievement depends (Coleman, 1988). Coleman's theory was subsequently extended to a collective level, at which the concept of social capital includes collective as well as individual resources (e.g., Putnam, 1993, 2000; Portman, 2000; cited by Park, 2017). However, some of the studies analyzing parental involvement fail to make a clear distinction between the individual and collective levels (Park, 2017).

Epstein (2001/2010) suggests that both parents and schools are responsible for children's socialization. Children are most likely to progress at school when the family and the school harmonize their supportive activities and cooperate to reach their joint objective. Epstein's model of parental involvement distinguishes between three sources of influence (parents, school, community), whose interactions have a formative impact on children's academic achievement. The interconnections between the parents, the school and the community are based on the following six activities (Epstein, 2001/2010):

1. Parenting style: The parents are responsible for providing a healthy and safe environment for the child, which supports efficient learning. The school should help the parents support the child in learning.

2. Communication: The school is responsible for contacting the parents, and for providing them with the necessary information. The school and the parents should maintain bilateral communication.

3. Volunteerism: The parents essentially contribute to the improvement of the school environment and education. The school may facilitate this process by harmonizing parents' contributions with the needs of students and the school staff.

4. Homework: parents may help the child with school-based activities and support teachers' work.

5. Decision making: the school may assign an important role to the parents in making school-related decisions. It is important to enable all community members to participate in these decision making processes rather than involving only those who are the most available for discussing school-related matters.

6. Community-based collaboration: The school's duty to coordinate the resources and work of the community, business participants, and higher education institutions in order to improve school programmes, parental practices and students' progress.

7. The above types of parental involvement are defined according to their characteristic effects on children's development and learning activities, while they also contribute to the development of the parents, the school and the community. This model

assuming overlapping effects suggest that the three factors (family, school, community) interact both at an individual and at an institutional level. The six types of involvement may be considered as a framework describing the processes shaping the behaviour and roles of the parents, community members, and the school staff (Bailey, 2017).

School-based parental involvement

As discussed in the introduction, the various approaches agree on the distinction between home-based and school-based parental involvement. However, even the concept of parental involvement itself has diverse definitions; the simplest of these describes it as parents' involvement in activities supporting children's progress at school (Park & Holloway, 2017). Most conceptualizations include the parents' direct contact with the school aimed at keeping track of the child's progress and developing a sense of community centred on the school (Li & Fisher, 2017). Many conceptualizations also include parents' voluntary activities or charitable donations (Park & Holloway, 2017).

Coleman's social capital theory encompasses both the individual and community-level effects of parental involvement (Coleman, 1988). While financial and human capital primarily provide private goods and thus serve individual interests, social capital may also provide public goods, that is, it may serve individual as well as community interests (Portes, 2000; cited by Park, 2017). The concept of school-based parental involvement is consistent with this framework, since parents' efforts made for individual students may at the same time serve the interests of the broader school community. From this perspective, volunteerism, participation in school associations, and charity may be considered as activities serving the public good, while individually oriented efforts (e.g., participation at parent-teacher meetings or in open day programmes) may also serve community interests by promoting mutual trust in the parent-school relationship (Park, 2017).

Empirical findings on the relationship between school-based parental involvement and academic achievement also largely depend on the operationalization and measurement of the hypothesized association. Some of the related studies confirmed the theoretical expectations, while others failed to find a significant relationship between school-based parental involvement and students' academic achievement or competency development (Puccioni, 2018). Park and Holloway (2017) point out that the empirical findings may largely vary across studies depending on whether a cross-sectional versus longitudinal design is employed. Cross-sectional studies revealed a positive relationship between school-based parental involvement and academic achievement, whereas a large part of longitudinal studies failed to confirm this relationship when previous school performance was also taken into account. Authors of the related studies add that the impact of school-based parental involvement is much lower in magnitude as compared to that of home-based parental involvement.

The importance of the parent-school relationship

From the perspective of the social capital theory, school-based communities form an essential factor influencing the development of effective behaviours. The community is able to promote the exchange of information, to establish behavioural norms and to clarify expectations. When the community promotes closer interpersonal and inter-generational cooperation, children's behaviour is more likely to meet the standards of social desirability (Li & Fischer, 2017).

Communities also function as an essential medium of communication, in which the frequency and quality of the parent-parent and parent-school contact have decisive importance. Deutschlander (2019) reports findings on the impact of interventions on German students and concludes that parents may use the information received from the school to influence their children's behaviour. The author illustrates this conclusion with several findings: those students whose parents were informed by the school on a weekly basis on their children's development areas were less likely to drop out of the programme, and regular phone contact between teachers and parents increased parental involvement (Kraft & Rogers, 2014; Kraft & Dougherty, 2013; cited by Deutschlander, 2019). Bergman (2013) found that when teachers sent notifications to parents on their children's failure to complete schoolwork, students' test results and measures of involvement significantly increased (Deutschlander, 2019). Castelman and Page (2017) likewise point out the importance of written notifications to parents in improving students' achievements. These authors also cite several empirical studies confirming that parents who receive more information on their children's progress at school are more likely to be actively involved, which results in children's better cognitive performance. Referring to Kraft and Rogers (2015), they also emphasize that the contents of parental notifications also influences the level of parental involvement. Notifications on children's development areas resulted in higher levels of parental involvement and academic achievement as compared to notifications pointing out children's strengths (Castelman & Page, 2017). It has to be noted, however, that the form of communication should be adjusted to parents' needs. Impersonal formal written communication is less efficient in facilitating parental involvement (Bailey, 2017).

The school should support the parent-school relationship by maximizing parent-teacher contact. This is important particularly because parents need additional support when facing unfamiliar issues, and communication help the parties clarify misunderstandings, thereby eliminating the barriers to parental involvement. Bailey (2017) point out the following barriers:

a) *Communication barriers*: parents may be deterred by the language conventionally used in education, whether teachers or learning materials are the subject of communication. Although communication is bilateral, it is teachers' responsibility to keep in touch with families.

b) *Culture and identity-related barriers*: Teachers often work with families having diverse cultural backgrounds. A teacher lacking a positive attitude towards the family's culture impairs the quality of the parent-teacher relationship, which eventually leads to reduced

parental involvement. When the teacher fails to understand the child's cultural background, the parents are likely to withdraw from keep in contact with the school.

c) *Organizational barriers*: Parents do not know how to be involved in schoolwork, since they do not understand the objectives of educational programmes.

Hornby and Lafaele (2011) propose multifactorial model of barriers to parental involvement. They describe four major groups of factors: parents/family, parent-teacher relationship, and social factors. The factors are summarized in the below table.

<i>Parent /family</i>	<i>Child</i>	<i>Parent-teacher relationship</i>	<i>Social factors</i>
Parents' beliefs about involvement	The child's age	Different objectives and schedules	Historical and demographic factors
Parents' perceptions of the importance of their involvement to the school	The child's learning problems or disabilities	Different attitudes	Political factors
Parents' current living conditions	The child's outstanding abilities and talent	Different vernaculars	Economic factors
Parents' socioeconomic status, ethnicity, gender	The child's behavioural problems		

Table 1 Barriers to parental involvement (Hornby & Lafaele, 2011)

a) *Parents*: A key factor of involvement is parents' perceptions of their own responsibility for their children's progress at school. Parental involvement is hindered when parents believe they do not have the necessary abilities to support their children in learning. Such beliefs may stem from language barriers or even from low self-confidence, while some parents choose not to keep in contact with the school because of their previous negative experiences. Another reason for a lack of parental involvement is related to the child's abilities. No involvement may be expected from parents who believe that one's abilities are fixed, and only those students achieve success at school who are lucky enough to have good abilities. A further important factor is parents' beliefs about how much their involvement is appreciated by the school. Therefore it is important for teachers to encourage parents to be involved.

b) *Children*: Parental involvement decreases with children's age; parents activity decreases over time, and children become less appreciative of their parents' involvement in schoolwork by the time they enter secondary education. Parents of children with either below or above-average abilities show higher levels of involvement. Parents of children with learning difficulties are compelled to be more closely and more actively involved in their children's schoolwork, while those whose children have outstanding abilities find communicating with teachers and participating in school-based pro-

grammes rewarding. In such cases, contact between the parents and the school is characterized by increased intensity. However, parents of children with behavioural problems prefer to avoid contact with the school, since they are concerned about hearing bad news.

c) *Parent-school relationship*: The parent-school relationship is often characterized by divergent interests. Parents' are primarily interested in their children's progress at school, while schools have multifaceted objectives such as, for example, promoting equality of opportunity, advocacy for community interests, development of school-work etc. Divergence in attitudes towards the importance of education and learning may also lead to difficulties in the parent-teacher relationship. Difficulties are not only posed by parents who are uninvolved or need special treatment but also by the more recently emerged business-oriented parental attitude, which is displayed by parents who are aware of their rights and set high expectations for the school.

d) *Social factors*: Another set of factors lie in the historical relationship between formal education and parents, that is, in the relative importance schools have assigned to parental involvement in school life. Parental involvement has been shaped by sociohistorical factors such as the amount of parents' working hours, changes in mobility, or increasing divorce rates. A similarly important role is played by current political and economic factors such as, for example, policy makers' views on parents' role in learning, or the relative importance of parents' charitable donations and voluntary activities in the maintenance of educational institutions (Hornby & Lafaele, 2011).

The relationship between school-based parental involvement and socioeconomic status

Differences in academic achievement related to socioeconomic status (SES) are in part explained by school-based parental involvement (Deutschlander, 2019). Coleman suggested as early as in the 1980s that differences in parental SES were associated with differences in parenting styles and in parental involvement (Coleman, 1988). Low-SES parents have more difficulties monitoring and restricting their children's inappropriate behaviour, especially those whose children attend schools in a disadvantaged neighbourhood. There are large differences across parents with different social backgrounds in the amount of time and energy invested in parental involvement. High-SES parents spend 45 minutes more time with their children on average (Putnam; cited by Dumont et al., 2019), and they devote more time to supporting their development and to organizing their activities (Lareau, 2002). Furthermore, disadvantaged families may be particularly challenged by those forms of parental involvement that require a considerable amount of time (e.g., participation in school committees, volunteerism) or money (e.g., donations; Li & Fischer, 2017). Parents not only differ in the amount of available resources such as time and money but also in their understanding of the education system. High-SES parents learn the rules on which the system is based and help their children's progress accordingly (Dumont et al., 2019). Several recent studies analysed SES-related differences in school track choices (Deutschlander, 2019; Dumont et al., 2019; Gil-Hernandez, 2019). Irrespective of whether Boudon's or Bourdieu's theory is used as the explanatory framework, empirical findings suggest that

high-SES parents' children are more likely to be enrolled at a grammar school when entering secondary education as compared to children from low-SES families, thus reproducing their parents' social status and preventing social mobility. This may be explained by reasons such as higher parental expectations for qualifications, and by a certain form of risk aversion in disadvantaged families. Moreover, high-SES primary students perform better and receive better grades and more support from teachers for continuing their studies at a grammar school than low-SES students with comparable abilities (Dumont et al., 2019).

An important medium of school-based parental involvement is provided by parental networks. In disadvantaged neighbourhoods, parents maintain a poorly integrated network lacking close contact. More integrated parental networks provide participants with better emotional and institutional support (schools may gain more resources from the collaboration), which help parents be more constructively involved in their children's progress at school. Participants in formally integrated parental networks have more extensive and more accurate information on the education system and on the available educational tracks, which may compensate for SES-related disadvantages (Li & Fischer, 2017). Posey-Maddox (2012) found that middle-class parents were able to efficiently utilize their social networks to support their children even in relatively disadvantageous social contexts.

STUDY

Data obtained in the 2018 National Assessment of Basic Competencies in Hungary were subjected to a secondary analysis focusing on the relationship between students' competencies and parental involvement, the latter based on school directors' perceptions of parents' active contact with, and expectations for the school.

These two aspects of parental involvement were assessed with two respective items of the questionnaire administered to representatives of school establishments (TE045, TE059). Importantly, the analyzed responses reflected institutional perceptions of the intensity of contact with parents and of the level of parental expectations for the school. Furthermore, the analyzed responses were obtained from school directors and not from students; therefore the data provided a general picture of teachers' perceptions of the mentioned two aspects of the parent-school relationship, that is, of the intensity of parental involvement. The analyzed data were aggregated for each school establishment. School directors responded to the following questions concerning the school establishment where they worked:

- a) Estimate the PERCENTAGE OF PARENTS in each of the below groups whose children attend your primary school / grammar school / specialized school etc.
 - Have very intense contact with the school
 - Have no contact with the school
 - Unemployed
 - Pensioners

- Graduates

Responses were divided into the following intervals: 0 to 20%, 21 to 40%, 41 to 60%, 61 to 80%, and 81 to 100%.

b) Select one of the below descriptions which best describes parent's expectations towards education at your primary school / high school / vocational high school etc.

- Many parents continuously expect our school to set high performance requirements and ensure that students meet these requirements.
- A relatively small group of parents expect our school to set high performance requirements.
- Practically no parent expects our school to set high performance requirements.

In this case, the director of each school establishment was asked to select one response. The original data summarized in the below figures are not presented here due to the large size of the tables, which are available at the home page of the journal: PSYC_HU⁴.

It had to be taken into account that individual school establishments might offer a variety of programmes, therefore the analyzed data were also broken down by school establishment.

Hypotheses

In our study the degree of parental school involvement was examined according to the questionnaire of headmasters. The rate of active and inactive parents was analyzed in relation with the headmasters' perceptions.

Parental involvement, activity and expectations were hypothesized to differ according to regions, types of schools and grades. However, no difference was expected between the two measurements.

Results

We supposed that the degree of parental activity differs according to regions, year of measurement and types of school.

Four categories (2x2) were formed in relation with of parental activity: very active parents, less active parents, very passive parents and less passive parents because two questions referred to parental activity in the questionnaire.

Most of the parents got in one of the moderate category (less active or less passive) according to the headmasters' perceptions. On the other hand, typically active or passive parents are dominant in a school except for the 4-year high schools where in significant rate both types – active and passive – of parents were perceived by the headmasters. So the rate of very active parents ($\chi^2=20,2$) and very passive parents ($\chi^2=49,6$) is lower than it could be expected in independent case. It means that in this type

⁴ <http://www.kre.hu/portal/index.php/kiadvanyok/folyoiratok/psychologia-hungarica-caroliensis.html>

of schools the parents' attitudes toward the school are quite moderate: they are neither too active, nor too passive (Table 2 and Table 3).

SZÜLŐI BEVONÓDÁS MEGYEI ÉS REGIONÁLIS SZINTEN

Parent's activity		Active				Passive			
		Most active 1/3		Less active 2/3		Less passive 2/3		Most passive 1/3	
		N	RES	N	RES	N	RES	N	RES
Year	2017	101 653	1,50	138 833	-1,50	157 176	-9,70	83 108	9,70
	2018	100 970	-1,50	139 139	1,50	160 171	9,70	79 830	-9,70
Sex	girl	101 667	5,00	137 455	-5,00	160 650	16,80	78 319	-16,80
	boy	100 956	-5,00	140 517	5,00	156 697	-16,80	84 619	16,80
Type of school	primary school	146 678	114,40	156 399	-114,40	208 725	54,40	94 124	-54,40
	8-grade high school	9 712	18,60	10 300	-18,60	17 487	65,00	2 525	-65,00
	6-grade high school	7 697	4,50	9 868	-4,50	14 343	44,40	3 222	-44,40
	4-grade high school	21 059	-20,20	34 110	20,20	41 597	49,60	13 507	-49,60
	vocational high school	15 128	-77,10	40 829	77,10	30 565	-60,90	25 392	60,90
	vocational school	2 349	-120,60	26 466	120,60	4 630	-184,80	24 168	184,80
Grade	6. grade	82 046	68,70	85 947	-68,70	117 610	42,80	50 255	-42,80
	8. grade	75 505	53,60	83 112	-53,60	111 091	41,20	47 426	-41,20
	10. grade	45 072	-124,30	108 913	124,30	88 646	-85,20	65 257	85,20
Region	Budapest	39 500	33,30	43 937	-33,30	61 965	55,20	21 433	-55,20
	Middle Hungary	21 230	-18,30	33 854	18,30	36 833	4,90	18 140	-4,90
	Middle Transdanubia	20 503	-7,00	29 857	7,00	32 491	-7,80	17 866	7,80
	Western Transdanubia	21 918	18,80	25 524	-18,80	33 908	26,20	13 534	-26,20
	Southern Transdanubia	18 728	6,60	24 155	-6,60	27 517	-8,60	15 340	8,60
	Northern Hungary	22 065	-24,80	36 884	24,80	34 071	-44,90	24 812	44,90
	Northern Great plain	34 245	-1,50	47 433	1,50	50 087	-31,10	31 526	31,10
	Southern Great plain	24 434	-10,40	36 328	10,40	40 475	3,00	20 287	-3,00

Table 2 The number of 1/3rd of most active, and most passive, 2/3rd of less active and less passive parents

Parent's activity		Active	Passive
Year	2017		
	2018		
Sex	girl		
	boy		
Type of school	primary school		
	8-grade high school		
	6-grade high school		
	4-grade high school		
	vocational high school		
	vocational school		
Grade	6. grade		
	8. grade		
	10. grade		
Region	Budapest		
	Middle Hungary		
	Middle Transdanubia		
	Western Transdanubia		
	Southern Transdanubia		
	Northern Hungary		
	Northern Great plain		
	Southern Great plain		

Table 3 Parent's activity according to grades, sex, types of schools and regions

According to the analysis by measurement years, major differences (higher residuals than 10) cannot be found, which means there aren't significant differences in relation with the year of 2017 and 2018.

In connection with the analysis by gender the parents of boys seem to be less active (-16,8) than the parents of girls.

As mentioned above, the 4-year high schools have less very active and very passive parents as it could be expected (Figure 1). Perhaps it is a more important feature that primary schools represent the highest rate of activity (value of 114,4), while parents of vocational high school and technical college students are less active (77,1 and 120,6) and this rate is the highest among 8-year high schools (-18,6).

According to the regional analysis (Figure 2), parents are more active Budapest (res=33,3) and Western Transdanubia (res=18,8) contrary to Middle Hungary (res=-18,3), Northern Hungary (res=-24,8) and Southern Great plain (res=-10,4) where the

parents are less active. The lack of activity can be experienced in the higher rate of passive parents, e.g. Northern Hungary (res=44,9).

The pattern varies by year (Figure 3), as well, and as a matter of fact the 10th grade differs in this aspect, the rate of the most passive parents is the highest in this case (85,2), while the active parents are dominant in 6- and 8 grade high schools (68,7 and 53,6).

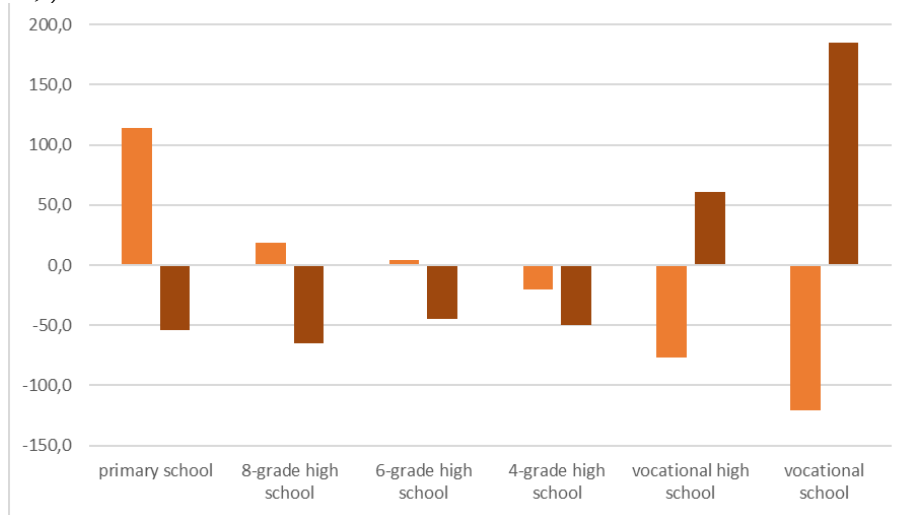


Figure 1 Residuals according to types of school in factors of active (ochre) and passive (brown)

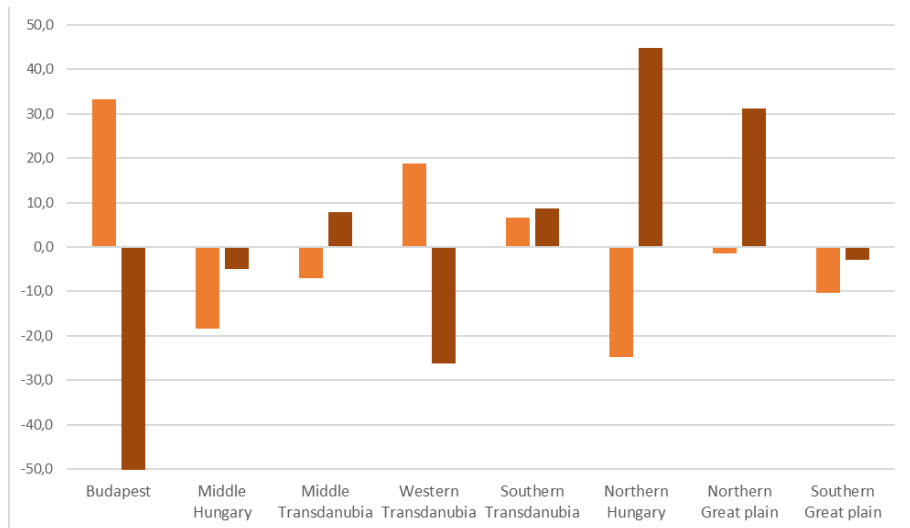


Figure 2 Residuals according to regions in factors of active (ochre) and passive (brown)

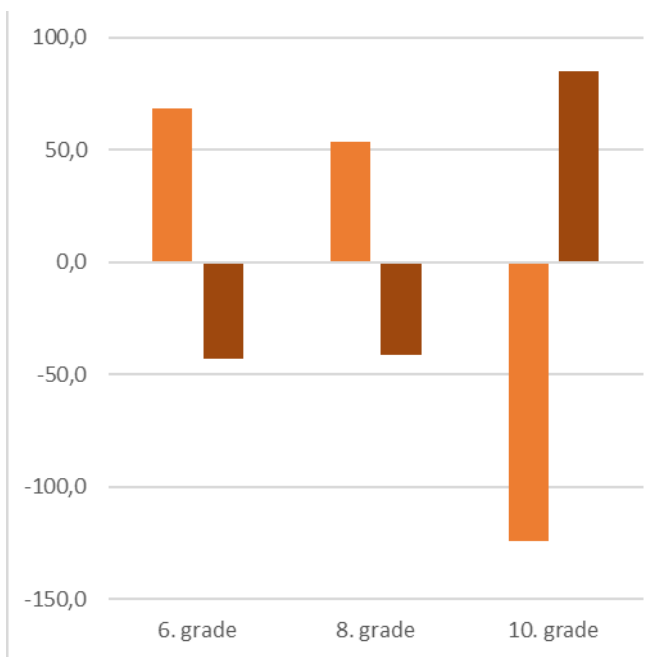


Figure 3 Residuals according to grades in factors of active (ochre) and passive (brown)

Parental expectations

Parental expectations are one of the most important factors of parental involvement that is why it was examined in our study. Major differences were expected according to regions and in other aspects (year of measurement, gender, types of school, grade). The crosstabs analysis proved our hypotheses, the results are significant ($p < 0,001$) in every case.

The result of the analysis according to the measurement years shows that in 2018 the rate of those who were categorized as uncertain by the headmasters decreased, so in 2018 the headmasters could more accurately define the rate of parents with high expectations toward school, and it can be appointed that the rate of parents with high expectations is much higher (almost 5 times) than the rate of parents without expectations (Table 4).

It can be seen that the parents of girls have higher expectations (23,47), while it isn't the case for boys (-20,14).

In connection with the analysis by types of school, it can be said that almost every parent has at least minimal expectations toward school ($res = -48,10$ and $-45,03$). On the contrary the rate of parents without expectations is higher in vocational high schools and technical colleges than it could be expected in independent case ($res = 54,28$ and $226,3$).

The tendency can be observed particularly in the analysis according to types of schools. The rate of parents with high expectations toward is definitely high among 6-

and –year high schools (residual above 20), while this kind of effect disappears by 10th grade (the residual is 118,83 regarding the rate of parents without any expectations).

Regionally examining, there are typically more parents with lower expectations in Northern Hungary and Northern Great Plain (64,24 and 34,00), the expectations are moderate in Southern Transdanubia and Southern Great Plain (27,64 and 17,54), and Middle Transdanubia (10,09). On the contrary, in Budapest, Middle Hungary and Western Transdanubia the parental expectations are definitely high (86,32; 10,72) 23,99) according to the headmasters' perceptions.

Parent's expectations		Higher expectations		Lower expectations		No expectations	
		N	RES	N	RES	N	RES
Year	2017	127 623	-5,28	93 735	10,11	23 273	-7,59
	2018	129 509	5,28	90 340	-10,11	24 862	7,59
Sex	girl	132 130	23,47	89 653	-11,81	21 870	-20,14
	boy	125 002	-23,47	94 422	11,81	26 265	20,14
Type of school	primary school	161 884	-2,11	125 674	58,28	21 198	-91,25
	8-grade high school	17 768	101,68	2 559	-75,24	0	-48,10
	6-grade high school	15 650	91,70	2 570	-66,84	17	-45,03
	4-grade high school	42 650	114,93	12 229	-83,93	1 832	-56,18
	vocational high school	17 620	-107,63	29 599	77,57	9 156	54,28
	vocational school	1 560	-165,61	11 444	7,00	15 932	266,30
Grade	6. grade	93 491	21,21	66 456	12,73	11 249	-56,27
	8. grade	89 286	26,37	62 438	10,17	9 949	-60,77
	10. grade	74 355	-48,28	55 181	-23,28	26 937	118,83
Region	Budapest	56 548	86,32	23 927	-64,78	5 321	-39,37
	Middle Hungary	31 252	10,72	21 242	-2,47	4 691	-13,96
	Middle Transdanubia	27 008	0,26	20 362	10,09	3 975	-16,85
	Western Transdanubia	27 754	23,99	16 405	-16,64	3 912	-13,17
	Southern Transdanubia	19 942	-27,62	18 891	27,64	4 325	1,35
	Northern Hungary	24 882	-57,74	24 770	20,02	10 283	64,24
	Northern Great plain	38 291	-38,61	33 423	18,90	10 765	34,00
	Southern Great plain	31 455	-6,87	25 055	17,54	4 863	-17,02

Table 4 Distribution of parental expectations according to sex, types of schools, grades and regions

SUMMARY

The present study focused on two aspects of school-based parental involvement including parents' activity and expectations toward school as reflected in aggregate data on school directors' perceptions.

Based on our previous study (Koltói et al., 2019) the activity of parents moderately correlates with academic achievement. Taking into account that we analyzed the headmasters' subjective perceptions, it can be only emphasized that the parental activi-

ty perceived and estimated by the headmasters can influence the achievement (more intensive parental involvement can lead to the increase of achievement inspired by headmasters). The positive association between academic achievement and parental involvement was better reflected in the findings on parental expectations, that is, students' performance increased with the level of expectations. These findings corroborate previous observations reported in the literature, which show that higher expectations on the quality of education are associated with higher school achievement (e.g., Yamamoto & Holloway, 2010). This relationship is probably a multifaceted phenomenon equally influenced by the child's abilities, the parents' aspirations, and the characteristics of the school and the programme.

In summary, the major findings are as follows:

a) Performance differences were primarily found across school types. This general relationship was reflected in school headmasters' responses concerning either expectations or contact.

b) Comparisons between the 2017 and 2018 assessments did not reveal any essential differences apart from those obtained for categories with a small number of cases.

Regarding gender differences, parents of girls show greater involvement than the parents of boys based on the two measurements, so the parents of girls are more active and have higher expectations toward school. Yamamoto and Holloway (2010) emphasize, there are differences in parental involvement according to the child's gender, the parents of boys rather pay more attention to the behaviour, while the parents of the girls focus on control and encouragement.

The analyses by type of school and grade reveal that the parents of primary school and high school students are the most active; they have high expectations toward school, especially in case of 6- and –year high school, while the parents of vocational high school, technical college students and 10 graders are the least active and they have no expectations. Two factors can play role in this result: the age of the child and the socioeconomic status. The degree of parental involvement decreases with age (Epstein 2001/2010; Yamamoto and Holloway, 2010). The parental involvement is highly affected by the parents' socioeconomic status, which means that parents of low socioeconomic status are less involved in their children' education and school activities (e.g. Baily, 2017; Homby and Lafaele, 2011). The correlation of parental involvement, socioeconomic status and school types can be also observed, the most active parents are the ones of 6- and 8-year students who are generally of higher socioeconomic status. (Harsányi et al., 2019).

Concerning the regions, the parents living in the well-developed parts of the country are more active and have higher expectations toward school. It can also be explained by socioeconomic factors (pl.: Lareau 2002; Li and Fischer, 2017).

It has to be emphasized again that the assessment of intensity of parents' contact with the school was based on school directors' aggregate subjective responses, which were analyzed in relation to data on the overall educational outcomes of schools. The present study did not take account of parents' sociocultural background; only school

directors' subjective judgments on parental involvement were included in the analysis of students' performance.

BIBLIOGRAPHY

- Bailey, T. (2017). The Impact of Parental Involvement on Student Success: School and Family Partnership From The Perspective of Students. *Doctor of Education in Teacher Leadership Dissertations*, 22. http://digitalcommons.kennesaw.edu/teachleaddoc_etd/22
- Bempechat, J., & Shernoff, D.J., (2012). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement. In Christenson, S.L. et al. (eds.), *Handbook of Research on Student Engagement*, 315 – 339. Springer Science+Business Media.
- Castelman, B.C., Page, L.C. (2017). Parental Influences on Postsecondary Decision Making: Evidence From a Text Messaging Experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 39(2), 361-377
- Crosby, S.A., Rasinski, T., Padak, N. & Yildirim, K. (2015). A 3-Year Study of a School-Based Parental Involvement Program in Early Literacy. *The Journal of Educational Research*, 108(2), 165-172.
- Deutschlander, D. (2019): Enhancing Engagement With Faculty and Staff to Facilitate Student Success: An Evaluation of a Parent Intervention. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(3), 239-259.
- Dumont, H., Klinge, D., & Maaz, K. (2019). The Many (Subtle) Ways Parents Game the System: Mixed-method Evidence on the Transition into Secondary-school Tracks in Germany. *Sociology of Education*, 92(2), 199–228.
- Epstein, J. (2010). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.
- Gil-Hernandez, C.J. (2019). Do Well-off Families Compensate for Low Cognitive Ability? Evidence on Social Inequality in Early Schooling from a Twin Study. *Sociology of Education*, 92(2), 150–175.
- Harsányi, G., Koltói, I., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., Simon, G., Smohai, M., Takács, N., & Takács, Sz. (2019). Születni tudni kell - Az országos kompetenciamérés eredményeinek vizsgálata A Szülők munkájának rendszeressége, Az észlelt társadalmi helyzet és A lakókörnyezet vonatkozásában. *Psychologia Hungarica*, 7(2), 64–85.
- Hill, N.E., & Taylor, L.C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161 – 164.
- Koltói I., Harsányi G., Kovács D., Kövesdi A., Nagybányai-Nagy O., Nyitrai E., Simon G., Smohai M., Takács N., & Takács Sz. (2019). A szülők tanulmányokba való bevonódásának összefüggése az iskolai teljesítménnyel. *Psychologia Hungarica*, 7(2), 64–85.
- Lareau, A. (2002). Invisible Inequality: Social Class and Childrearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review*, 67, 747-776.
- Li, A., Fisher, M.J. (2017): Advantaged/Disadvantaged School Neighborhoods, Parental Networks, and Parental Involvement at Elementary School. *Sociology of Education*, 90(4), 355–377.
- McGuire, W.J. (2001): *Működés nézetek és a meggyőzés dinamikája*. Budapest: Osiris Kiadó
- T. Kárász, J. (2019a): Hibabeértési eljárások véletlen jelenségek paramétereinek becslésére, *Psychologia Hungarica Carolinensis*, 7(2), 104-114.
- T. Kárász, J. (2019b). Estimation methods on standard error of different statistical parameters, *Psychologia Hungarica Carolinensis*, 7(2), 213-220.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377–397.
- Yamamoto, Y., Holloway, S.D. (2010): Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. *Educ Psychol Res*, 22, 189–214.