

ISKOLAI TELJESÍTMÉNY ÉS SZÜLŐI BEVONÓDOTTSÁG

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

Levelező szerző: Nyitrai Erika (nyitrai.erika@kre.hu)

Kivonat

A tanuló elsősorban egy család tagja, aki már az intézményes nevelést megelőző időszakban, illetve ezen évek alatt is a családjával tölti a legtöbb idejét. A szülő bevonódása az iskolai részvételbe, a gyerek tanulásának otthoni támogatása a tanuló iskolai eredményességének meghatározó eleme a kutatások szerint. Jelen munkában annak jártunk utána, hogy az olyan otthoni történések, mint a szülők házi feladat elkészítésében nyújtott segítsége; az iskolai történésekről való otthoni beszélgetés; az éppen olvasottakról való beszélgetés a családtagokkal; a közösen végzett házimunka; és a közös munka a kertben, műhelyben, milyen összefüggést mutat a különböző korú tanulók Országos kompetenciamérésen mutatott olvasási-szövegértési és matematikai teljesítményével.

Kulcsszavak: kompetencia ▪ szülői bevonódás ▪ iskolai teljesítmény

Abstract

A student is primarily a member of a family, spending most of his/her time with his/her family both in the period prior to and during institutional education. According to different studies, parental involvement in school activities and home support for the child's learning are determining factors in student's achievement at school. In this study, we investigated what correlations can be discovered between different 'home events' – like providing help by parents in doing homework; discussing school affairs at home; talking with family members about the current reading experience; doing housework, gardening or working together in the workroom – and performances in reading-comprehension and mathematics demonstrated by students of different ages according to the National Assessment of Basic Competencies (NABC).

Keywords: competence ▪ parental involvement ▪ school performance

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

AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNYT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

A tanulók iskolai teljesítményének és beilleszkedésének befolyásoló tényezőit számos kutatás tárgyalja. A tanuló oldaláról vizsgált jelenségek többek között a tanulói énkép (Balogh, 1999), a tanulói képességek (Gyarmathy & Kucsák, 2012), a tanulási motiváció (Józsa, 2000, 2002; Fejes, 2005; Burián, 2013; Ceglédi & Máth 2013), a tanulás melletti elköteleződés (Szemerszki, 2015), az önszabályozott tanulás (Bacsa, 2002; Kis, 2014; D. Molnár, 2015), az iskolai kötődés (Szabó és mtsai, 2015), a tanuló különböző életeseményei, pl. iskolaváltás (Forrai, 2011). Az iskola oldaláról vizsgált jelenségek többek között az iskola típusa (Balázi & Horváth, 2010; Széll, 2015 – ún. rezilliens és veszélyeztetett iskolák), a képzés típusa (Balázi és mtsai, 2014), az iskola tanulói összetétele (Balázi és mtsai, 2010²; Széll, 2014; Bacskai, 2015), a tanári karon belüli kommunikáció (Şahenk, 2010; Torgyik 2012), a pedagógusok képzettsége (Herman, 2012), attitűdje (Farkas & Klein, 1990), a tanítás módja (Szomju & Habók, 2015) és szinterei (Kárpáti, Szálás & Kuttner, 2012), a tanórákon uralkodó fegyelmezettség és a tanár kognitív aktivitást serkentő magatartása (Csüllög és mtsai, 2014), az ún. kreatív klíma (Buda & Péter-Szarka, 2014, 2015; Buda és mtsai, 2015), a tehetség gondozás (Bagdy, Kövi és Mirnics, 2014; Bagdy, Mirnics és Kövi, 2014), a tanulók etnikai összetétele (Borgulya & Rab, 2011) az iskola tágabb kulturális környezettel való kapcsolata (az ún. kultúra azonos pedagógia, Boreczky, 2001), az iskolázottsági egyenlőtlenségek (Nagy, 2017; Hegedűs, 2016), a szerhasználati problémák (Greza és Surányi, 2014). A család, a szülők oldaláról kutatott jelenségek a szülők társadalmi-gazdasági helyzete (Bodacz-Nagy, 2011; Balázi és mtsai, 2013³), a szülők iskolai végzettsége (Andor, 2001; Barta, 2009), a szülők iskolaképe (Molnár, 2000), a gyerek iskolai végzettségével kapcsolatos szülői elvárások⁴ (Imre, 2015b), a bizonytalan családi helyzetek (Kertesi & Kézdi, 2012), a szülő és gyerek kapcsolata (Somlai & Tóth, 2002⁵; Kis & Józsa, 2014), a szülő

² Eredményeik szerint két hasonló családi háttérrel rendelkező diák, ha eltérő átlagos szociális összetételű iskolába jár, jelentősen eltérő eredményt ér el, viszont a hasonló átlagos összetételű iskolába járó tanulók között kismértékű teljesítménykülönbség van, még akkor is, ha egyéni családi háttérük különböző is (Balázi és mtsai, 2010).

³ Magyarországon különösen erős a tanulók iskolai teljesítménye és a szülői háttér, a család anyagi-, szociális- és kulturális körülményei közti összefüggés (Balázi és mtsai, 2013).

⁴ A gyermek iskolai végzettségére vonatkozó aspirációk bonyolult folyamatok eredményeként alakulnak ki, szerepet játszhat benne többek között a szülő iskolai végzettsége, tanulási tapasztalatai, az iskolai végzettség vélt munkaerő-piaci haszna. A gyermek tanulmányi teljesítménye is visszahathat az iskolai végzettségre vonatkozó elvárásra, hiszen minél jobban tanul egy gyerek, a szülei annál magasabb iskolai végzettséget várhatnak el tőle. Hasonlóképpen, például a gyerek kora is befolyásolhatja az elvárt iskolai előmenetelt: minél idősebb a gyerek, a szülői elvárás annál inkább közelíthet a realitáshoz (Imre, 2015a).

⁵ Önmagában a szülő-gyerek kapcsolat átalakulásával kapcsolatban Somlai és Tóth (2002) kiemeli a tekintélyelvű nevelés normák gyengülését és a megengedő nevelés gyakorlatának erősödését, ennek nyomán a jutalmazás és büntetés családi és iskolai módszereinek változását, a gyerek jogainak és önállóságának előtérbe kerülését. Miközben a dolgozó szülő nem tud elegendő időt és érzelmi támaszt nyújtani a gyerekeknek ebben a kitágult világban. Felhívják a figyelmet a szülő gyerek

és a pedagógus kapcsolata (Lannert & Szekszárdi, 2015) és kapcsolattartási módjai (Szekszárdi és mtsai, 2008; Kathyné Mogyoróssy & Nagy, 2017), a szülő és a pedagógus kompetenciája, kompetencia-határai (Ligeti és mtsa, 2002).

A kutatások alapján ezen tényezők külön-külön és együtt is hatnak a tanuló iskolai teljesítményére. Ezen összefüggések feltérképezésére modellek is születtek. A Sacker és mtsai (2002) által javasolt modell szerint pl. a család társadalmi helyzete közvetlenül és mediáló tényezőkön keresztül (szülői bevonódás, család anyagi helyzete, szülők gyerekekkel kapcsolatos elvárásai, az iskola minősége, illetve ezek egymás közti kapcsolatai) is befolyásolja a tanuló iskolai teljesítményét és beilleszkedését. Emellett a modell figyelembe veszi a tanuló életkorával járó változásokat is. A hétéveseknél a teljesítmény és beilleszkedés leg erősebben a szülői bevonódással, míg középiskolás korban az iskola minőségével és a család gazdasági hátterével kapcsolódik össze.

Jelen kérdésfeltevésünk szempontjából az iskola-otthon kapcsolatrendszer, a családi nevelés és az iskolai teljesítmény összefüggései kapnak kiemelt figyelmet.

A CSALÁDI NEVELÉS ÉS AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNY

A családi nevelés és iskolai teljesítmény kapcsolatát vizsgáló kutatásokban a családi nevelés fogalmát sokféleképpen definiálják.

Coleman (1988) szerint a *családon belüli társadalmi tőke – a szülők és gyermekek közötti kapcsolat, az az idő és a figyelem, amit a szülők, elsősorban az anya, a gyerek(ek)re fordítanak* – növeli a középiskolai tanulók teljesítményét. Azt találta, hogy azokban a családokban, ahol mindkét szülő jelen van, kevés a gyermek (így egy gyerekre több figyelem jut) és az anya elvárja a gyerektől a továbbtanulást, kisebb az iskolaelhagyás, a hiányzás esélye. Pusztai (2009) szerint az alacsony iskolai végzettségű, kevés emberi tőkével rendelkező családokban is lehet magas a társadalmi tőke és ez javíthatja a gyermek iskolai teljesítményét, növelheti emberi tőkéjét. A családi „szociokulturális” tőke azonban nem egymagában és nem közvetlenül „felelős” az iskolai sikerességért.

Kertesi és Kézdi (2008, 2012) *az otthoni nevelési környezetet olyan közvetítő mechanizmusként értelmezik, amely továbbadja, továbbörökíti a társadalmi hátrányokat és előnyöket*. A társadalmi okok között a szegénységet, a szülők iskolázatlanságát, az alacsony munkaerő-piaci aktivitást, a lakóhelyi hátrányokat említik mint a teljesítmény meghatározóit. A magyarországi adatokból az derül ki, hogy azok a gyerekek, akiknek kiskorukban olvastak mesét, jobb szövegértési eredményeket értek el. A többet mesélő szülők pedig jobb módúak voltak.

kapcsolat átalakulására is – pozitívumként említik, hogy a mai apák többet vannak a gyerekeikkel, hátulütőként pl. a válaszok esetén gyerek szülősitését...

Fejes és Józsa (2005) szerint a tanulói eredményességet erősen befolyásolja a motiváció, a *motiváció pedig a szocializációs szokásokból* eredeztethető. Az anyagi helyzet kihat a szocializációra, a hátrányos helyzetű csoportoknak sajátos az időgazdálkodása, érzelmkifejezése, nyelvhasználata, fegyelmezéshez való viszonya.

Lareau (2002) két *nevelési stílust* különböztet meg. Az ún. összehangolt művelés során a családok, szülők arra törekcszenek, hogy gyermekeik képességeit a szervezett szabadidős tevékenységeken keresztül bontakoztassák ki. Ezek általában idő- és energiaigényes elfoglaltságok a család, elsősorban az anyák számára. Ebben a nevelési stílusban fontos szerepe van a beszélgetésnek, érvelésnek, meggyőzésnek. Ehhez képest a *spontán természetes növekedés elvét* vallók szerint a gyermek fejlődéséhez „csupán” az alapvető feltételeket (étel, biztonság, szeretet) kell biztosítani. Ezek a gyerekek tekintélyelvű nevelést kapnak, több a nem szervezett szabadidejük, intenzívebb a kapcsolatuk a nagycsaládjukkal. Bodovski és Farkas (2008) eredményei egyrészt megerősítették, hogy a szülők társadalmi-gazdasági státusa és nevelési stílusa között pozitív összefüggés van. Másrészt kimutatták, hogy az összehangolt művelésben⁶ részesült gyerekek iskolai teljesítménye jobb. A jobb teljesítmény az olvasási teszteredményekben és a nyelvre és írásra vonatkozó tanári értékelésekben is megmutatkozik.

Roksa és Potter (2011) a *nevelést* úgy konceptualizálták, mint *magas kulturális tevékenységekben való részvételt* (pl. múzeumlátogatás), a *Lareau-féle összehangolt művelést* (a gyerek szervezett, tanórán kívüli tevékenységei), a szülő iskolai eseményeken való részvételét (önkéntesség, rendezvények, beszélgetés osztályfőnökkel, tanárokkal) és *az anya elvárásai a gyermek iskolai végzettségét illetően*. Modelljükben a vizsgált családokat négy osztályba sorolják: a stabil közép, új közép, stabil munkás és új munkás osztályokba. Eredményeik szerint a legmagasabb státusú, stabil középosztálybeli családok gyerekeinek a legjobb az iskolai teljesítménye, az alacsony státusú stabil munkásosztálybelieknek pedig a legrosszabb. A kutatók az iskolai előmenetelben megmutatkozó különbségek egy részét a nevelésbeli – valamint a családi erőforrásokban megmutatkozó – különbségeknek tulajdonítják.

Perpék és Fekete (2016) azt vizsgálták, hogy a diák iskolai eredményességét (itt iskola tanulmányi átlag, plusz ismételt-e évet, járt-e felzárkóztató osztályba, volt-e magántanuló, eltanácsolták-e) hogyan befolyásolja *az otthoni nevelési környezet* (pl. *milyen gyakran szokott együtt étkezni a szüleivel, vannak-e életkorának megfelelő könyvei? meg szokták-e beszélni a gyerekekkel a tévében lá-*

⁶ Az összehangolt művelést egy 29 ítemes skálával mérték, amelyben a *szülői felelősségről, a gyermek szabadidejéről, a szülő és az iskola közötti kapcsolatról és a gyermek könyveinek számáról kérdezték a szülőket*. Elemzésükbe bevonták továbbá a szülők várakozásait a gyermek iskolai végzettségét illetően, a tanár gyermekről és családjáról alkotott véleményét és néhány szociodemográfiai változót.

tottakat? stb.) a gyerek szabadidejéhez kötődő jellemzők és tevékenységek, valamint az anya iskolai végzettségre vonatkozó elvárásai. Eredményeik elemzésekor ún. *anyagi áldozatot és előzetes szervezést igénylő nevelési tényezőket és anyagi befektetést nem igénylő területeket különítenek* el. Ezeket összefüggésbe hozzák a Lareau-féle modellel.

Bradley és Corwyn (2005) szerint a gyermeki kompetenciák (ki)fejlődését és ezáltal a jobb teljesítményt elősegíti az *otthoni stimuláció*; valamint a gyermekek jóllétét növeli, ha a szülők felismerik és *kielégítik gyermekeik valódi igényeit (parental responsiveness)*. Utóbbi fogalom, a *szülői válaszkészség* vezet át bennünket a témánk szempontjából kiemelkedő ún. szülői bevonódottság jelenségéhez.

A SZÜLŐI BEVONÓDOTTSÁG

Maga a szülői bevonódottság igen sokféleképpen értelmezett jelenség a kutatásokban. Sokféle definíciója mellett számos rokon fogalma is van (parental involvement, parental participation, parental engagement, parental support – szülői bevonódás, iskolai részvétel, otthoni támogatás). Ezekből emelünk ki néhányat.

Az OECD 2012 tanulmány úgy definiálja a szülői bevonódást (parental involvement) mint *a szülő aktív elköteleződése gyermeke kognitív és nem kognitív fejlődése érdekében*.

Bakker és Denessen (2007) szerint a szülői bevonódás *olyan szülői magatartások összessége, melyek közvetve vagy közvetlenül a gyerek kognitív fejlődésére és iskolai teljesítményére hatnak*.

F. Lassú és mtsai (2012) megfogalmazásában *a szülői bevonódás különböző intézményi programokon való részvételén túl egyfajta belső elkötelezettséget, pozitív attitűdöt, motiváltságot jelent az iskolával kapcsolatos tevékenységekre, a szülő involválódását gyermeke házon kívüli nevelésébe*. Podráczky (2012) meghatározásában *azt a tevékenységi kört vagy magatartásformák összességét jelenti, melyet a szülő alakít ki a gyereke fejlődése érdekében*.

A szülői bevonódás szűkebb értelemben az iskolai részvétel és az otthoni támogatás. Tágabb értelemben az a sokféle viselkedésmód és gyakorlat – a szülői aspirációk, elvárások, attitűdök, hitek – a gyerek oktatásával kapcsolatosan (Henderson & Mapp, 2002).

A SZÜLŐI BEVONÓDOTTSÁG FORMÁI

Az iskola oldaláról a szülők bevonása az intézmény életébe megvalósulhat formális, konzultatív, aktív és iskolavezetési szinteken (Daniels és mtsai, 1995).

Egy másik, gyakran alkalmazott modell, Epstein (2001, 2010) modellje hat formát különböztet meg. Az első a szülői részvétel, bevonódás. Az iskola támogatja a családokat abban, hogy hogyan tudják szülői feladataikat hatékonyan ellátni, hogyan tudnak megfelelő, a tanulást támogató körülményeket teremteni a gyermekeik számára otthon. Az iskola különböző programokkal (szülőknek szóló tanfolyamok, családlátogatások, családokat támogató programok) segíti a szülőket abban, hogy megértsék a saját gyermekük fejlődését, továbbá lehetőséget biztosít arra, hogy a családok megoszthassák a gyermekükkel kapcsolatos információikat az iskolával (családi háttér, értékrend, egyéni szükségletek). A második forma a kommunikáció. Ez a hatékony és sokszínű kapcsolattartási formák kialakítására, a kommunikációs lehetőségek számának növelésére irányul az iskola és a családok között (pl. szülői értekezletek, tájékoztatás az iskolai programokról, eseményekről). A harmadik forma az iskola életének szülők általi önkéntes támogatása (pl. különböző iskolai rendezvényeket a szülők szerveznek). A negyedik az otthoni tanulás támogatása (családok informálása arról, hogy mit és hogyan tanulnak a gyermekeik az iskolában, olyan házi feladatok adása, melyben a család együtt dolgozik) (ld. lentebb részletesen). Az ötödik a szülők bevonása az iskola döntéshozatali folyamataiba, annak tudatosítása szülőkben, hogy van beleszólásuk a gyermekeiket is érintő iskolai (illetve magasabb szinten történő) döntésekbe. A hatodik forma az iskolát körbevevő közösségekkel való együttműködésre, az iskola számára az iskola környezetében lévő szolgáltatások és források felkutatására irányul (öregdiákok bevonása; helyi közösségi, színházi programokon való részvétel; együttműködés erősítése más családokkal).

Epstein modelljét számos kutatásban, illetve több program kidolgozásában használták (magyar vonatkozások ld. Marton, 2015). A kapott eredmények elmentmondásosak. A definiálási nehézségek mellett, a „kit kérdezzünk” (iskolát, szülőt, gyereket (pl. Sui-Chu & Willms, 1996), illetve az eredmények ok-okozatként való értelmezése sem segítik az eligazodást. Arra azonban felhívják a figyelmet, hogy magát a szülői bevonódottságot is számos tényező befolyásolja (ld. lentebb).

Mások a szülői bevonódás két típusáról beszélnek: *otthoni bevonódottságról* (két összetevője: az iskolai történések, tevékenységek feladatok megbeszélése; a gyerek iskolán kívüli tevékenységeinek felügyelete) és *iskolai bevonódottságról* (két összetevője: a szülők és az iskola tanárai, alkalmazottai közti kapcsolatok; a szülő iskolai feladatokban való önkéntes részvétele) (Sui-Chu & Willms, 1996). Az ezzel készült kutatás eredményei szerint a család társadalmi helyzete meghatározza a szülői bevonódás mértékét. De bármilyen társadalmi háttérű volt a család, minél többet beszélgettek otthon a szülők a gyerekekkel, a tanuló annál jobban teljesített az iskolában a matematikai és olvasási feladatokban. Hazai kutatásokban hasonló eredményről számol be Imre (2015b).

A 2009-es PISA felmérés a szülői bevonódás két formáját különbözteti meg: *iskolai részvételt* (fogadóórán, szülői értekezleten, iskolai ünnepeken való részvétel) és az *otthoni támogatást*. Utóbbi három formája: a közvetlenül az iskolai tanulmányokhoz kapcsolható segítségnyújtás (segítség a házi feladat elkészítésében, beszélgetés az iskolai eseményekről); a nem az iskolához kötődő közös tevékenységek (közös játék, múzeumlátogatás, mozi); és a szülők tanulásához, iskolához fűződő attitűdjei (Borgonovi & Montt, 2012).

A SZÜLŐI BEVONÓDOTTSÁG MÉRTÉKÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

A szülői bevonódottság mértékét befolyásoló tényező a szülők szubjektív szándéka arra vonatkozólag, hogy maguk mennyire szeretnének részt venni a gyerek iskolai életében, tanulásában (pl. Williams és mtsai, 2002). A tanuló életkora meghatározó mind a szülői bevonódás mértékében (minél fiatalabb a tanuló, annál nagyobb a szülői bevonódás), mind annak formájában (idősebb gyereknél már nem a házi feladatot nézi át a szülő, hanem a gyermek önértékelését támogatja, döntésekben segíti (pl. Catsambis, 2001). Meghatározó továbbá a szülők/család gazdasági-társadalmi státusza (Lareau, 1987; Podráczky 2012); az iskola légköre (Desforges és mtsai, 2003); a szülő hite/tapasztalata arra vonatkozóan, hogy ő mennyire lehet a gyermeke tanítója; mennyire komfortos a tanárokkal való kommunikációban. Kiemelten fontos az anya szerepe (iskolázottsága, míg mások szerint az apáé meghatározó), és az, hogy az iskoláztatás maga mennyire része a szülői szerepnek (Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Emellett a szülői bevonódás lényeges eleme a szülői én-hatékonyság is (mennyire hiszi a szülő, hogy képes változtatni a dolgokon).

A tanuló oldaláról fontos szempont többek között az, hogy ő mennyire szeretné bevonnai a szüleit az iskolával kapcsolatos otthoni feladatokba, illetve mennyire szeretné a szüleit az iskolában is látni (Deslandes & Clutier, 2002; Edwards & Alldred, 2000), ami a gyerek életkorával is összefügg (serdülő gyerek saját felelősség érzete, autonómia igénye); lényeges a családban betöltött szerepe, hiszen sok tizenéves érez felelősséget szülei testi-lelki életéért (elhallgat dolgokat, hogy kímélje őket, vagy mert úgy hiszi, túl elfoglaltak). Meghatározó emellett még a gyerek neme is: a lányok aktívabban támogatták a szülők bevonódottságát, és elsősorban ennek otthoni formáját (Edwards & Alldred, 2000). A tapasztalatok szerint kimutatható továbbá a szülői bevonódás kultúrafüggő volta is. Mau (1997) ázsiai diákoknál tapasztalta, hogy a szülői támogatás mértékének növekedése ellentétes hatással, a diákok rosszabb teljesítményével jár. Ennek hátterében kulturális hatásra bukkant: a siker egyéni teljesítmény, a szülői támogatás a teljesítmény értékét csökkentené. Hazai vonatkozásban a szülő gyerek kapcsolat átalakulásáról és hatásairól Somlai & Tóth (2002) munkájában olvashatunk.

A szülői bevonódást segítő programok

A szülői bevondást segítő programok számos országban ismertek. Ilyen az USA-ban az ún. Partneriskola Hálózat (National Network of Partnership Schools; Sanders & Epstein 2000) a Project Appleseed vagy a No Child Left Behind Act (Kinney, 2006), Angliában a European Parent Association, Skóciában a GIRFEC Getting it right for every child (Göncöl, 2015). Segíthet a szülőképzés is: ALSBU (Adult Literacy and Basic Skills Unit) vagy a Nurturing Programme (Hunt, 2003).

A Partneriskola Hálózat működtetése eredményeként a matematikai teljesítménnyel kapcsolatosan pl. kimutatták, hogy az olyan projekt jellegű házi feladatok hatására, amelyek a családtagok részvételét, a könyvtárhasználatot, a pedagógussal való kapcsolattartást igénylik, javult az érintett tanulók matematikai teljesítménye és a matematikához való hozzáállása. A program keretében ugyanígy javulást értek el a szülők matematikai készségének fejlesztésével, a kiemelkedő matematikai teljesítmények szülőikkel együtt való megünneplésével, az elvárások tiszta kommunikációjával (Epstein & Sheldon, 2000).

Itthon hasonló kezdeményezésekről számolnak be Podráczky (2012), F. Lasú és mtsai (2012) és Hegedűs és mtsai (2012). A családi és intézményes nevelés kapcsolatára hazai példa a Józsefvárosi Tanoda (Szőke, 2008) vagy a Nyírteleki Kedves Ház (Lázár, 2002). Megvalósuló programok: pl. Roma Mentor Projekt (Bogdán, Németné Végh, 2016).⁷

SZEMPONTOK A SZÜLŐK SEGÍTÉSE A GYEREK OTTHONI TANULÁSÁNAK TÁMOGATÁSÁRA KIDOLGOZOTT PROGRAMBÓL

Mit tegyek otthon a gyermekem sikeres iskolai pályafutása érdekében?

„Biztosítsd, hogy gyermeked eleget aludjon, megfelelően táplálkozzon, hogy készen álljon a tanulásra!

Biztosíts megfelelő helyet és időt a házi feladatok elvégzéséhez, és hogy azt meg is csinálja!

Beszélgessetek a nap eseményeiről!

Bevásárlás, napi ügyintézés közben beszélgetsetek, mutass rá az iskolában tanultak és az élet dolgai közötti kapcsolatokra!

Segítsd az olvasását könyvtárba járással, könyvek vásárlásával, kifejezetten gyerekeknek való újságok, lapok előfizetésével. Légy lelkes a gyerek iskolai dolgaival kapcsolatban, eredményeit értékeld! Ünnepeled meg sikereit, biztasd, ha nehézségei vannak.

⁷ A beavatkozás az oktatáspolitikai oldaláról a jogi szabályozás és a társadalmi integrációt ösztönző finanszírozás eszközeivel, szakmai oldalról különböző célzott programok kialakításával bevezetésével történt. A fejlesztések támogatására több ízben volt lehetőség pályázati forrás (PHARE, KOMA, HEFOP) kiaknázására

Segíts a gyerek iskolai projekt munkáiban, hogy sikerüljön anyagot, forrásokat találnia.

Légy a tanító segítségére! Adj meg minden olyan fontos, a gyerekekkel kapcsolatos információt, ami befolyásolhatja iskolai teljesítményét!

Kérj egy időpontot a tanítótól, amikor megbeszélhetitek a téged érdeklő dolgokat, kérdéseket, ahelyett, hogy a gyerek előtt kritizálnád az iskolát vagy a tanítót! A gyerekeknek tudnia kell, hogy a szülei és a tanító egy oldalon állnak. Tisztelettel közeledj a tanítóhoz, érzékeltess, hogy meg akarod érteni a helyzetet, nem pedig megváltoztatni. A kölcsönös tisztelet és megértés megoldja a legtöbb helyzetet.

Légy partner gyermeked nevelésében és jövőjének alakításában!

Ösztönözd gyermeked, hogy a kötelező órákon kívül járjon szakkörbe is!

Hangsúlyozd az életen át tartó tanulás fontosságát!

Szélesítsd a gyermeked látókörét! Vidd el piacra, vásárba, múzeumba, parkokba, állatkertbe, sporteseményekre, színházba, különböző járművekre, tanyára, helyi eseményekre.

Az iskolai tanulás hatékonysága érdekében otthon is alkalmazzátok a tanulatokat! Engedd, hogy pénzt számoljon, készítsen bevásárló listákat, számolja ki a költségeket, árakat, olvasson újságot, írjon levelet!

Légy tudatában, hogy az iskolával és a tanítóval kapcsolatos attitűdjeid befolyásolják gyermeked tanulási attitűdjeit!” (A National Parent Teacher Association ajánlása, in: Podráczky, 2012.)

SZÜLŐI BEVONÓDOTTSÁG ÉS ISKOLAI TELJESÍTMÉNY

Külföldi kutatások eredményeiből

Desforges és Abouchaar (2003) szerint a *szülők iskolai részvételénél* fontosabb az *otthoni bevonódottság*, a diák otthoni tanulásának támogatása. Eredményeik alapján azok a tanulók teljesítettek jobban az iskolában, akiknek a szülei egészen kisgyerekek kortól a tanulást serkentő környezetben nevelték gyerekeiket, majd iskolás korukban támogatják a gyerek otthoni tanulását.

A szülői bevonódás formái közül a legerőteljesebb pozitív hatása a kutatások szerint az *otthoni beszélgetéseknek* van (Desforges, 2003).

A kutatások arra is fényt derítettek, hogy a *szülői bevonódás mértéke nem egyformán hat a különböző tárgyakban elért iskolai teljesítményre*. McNeal kutatása szerint a fehér, középosztálybeli, kétszülős gyerekeknél a szülői bevonódás mértéke csak a természettudományos tárgyakban elért teljesítményre volt hatással, nem általában a teljesítményre (McNeal, 2001). Hasonló eredményre jutott itthon Karády (2012), aki ezt családi paradigmának⁸ nevezi.

⁸ A terminust a családban kialakult és a véleményeket, attitűdöket és magatartásokat szabályozó világfelfogás, értékrend, tehát a legáltalánosabb – tudatos vagy tudattalan – előfeltevések megjelö-

Az is körvonalazódni látszik, hogy a szülők iskolai bevonódottsága kevésbé meghatározó a diák tanulmányi teljesítményében, ha a gazdasági változót kontrollálták, *inkább a diák iskolai magatartására és beilleszkedésére hat* (Desforges & Abouchar, 2003).

A szülői iskolai bevonódottsága önmagában is számos ellentmondásosságot hordoz; a kutatók úgy találták, hogy ez inkább a jobb gazdasági-társadalmi helyzetű szülőkre jellemző, ezzel is növelve az egyenlőtlenséget az iskolákban (Nechyba, 1999). Általános tapasztalat, hogy a szülők többségét leginkább a saját gyerekek érdekli, kevés figyelmet fordítanak az osztály egészének problémáira. Pedig az iskolai osztály mint szocializáló közeg rendkívül fontos, főleg a serdülő korú diákok életében. A serdülők többsége a szüleit nem tájékoztatja az osztálya életéről, amivel sajnos – az osztályfőnöki szerep erodálódásával – a pedagógusok sem törődnek kellő mélységben (Lannert & Szekszárdi, 2015).

A CSALÁDI HÁTTÉR ÉS AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNY – HAZAI ÉS NEMZETKÖZI EREDMÉNYEK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

A PISA 2000 eredményei szerint Magyarországon a kedvező családi háttér – a családi szerkezet, a szülők foglalkozása és végzettsége és az *otthoni kulturális javak*, mint ennek mutatói – nagyobb előnyt jelentettek a teljesítményre⁹, mint a nemzetközi kutatásokban. A tanuló teljesítményét magyar mintán a szülők együttélése, foglalkozása nem befolyásolta meghatározó módon, ezzel szemben átlag feletti meghatározó módon befolyásolta a szülők iskolai végzettsége és az otthoni kulturális javakhoz való hozzáférés (Vári és mtsai, 2002, 2003).

Egy másik, a PISA 2000 adataiból készült elemzés szintén nemzetközi összehasonlításban vizsgálta az iskolai teljesítmény – olvasási-szövegértési ered-

lésére alkalmazta Reiss 1981-ben. Ennek mutatójaként az apa foglalkozását használta kutatásában Karády (2012). Eredményei szerint a szellemi és a fizikai foglalkozású apák gyerekei között húzódik a választóvonal, a fizikaiak között továbbra is a szakmunkások gyerekei, a szellemiek között pedig továbbra is az értelmiségi gyerekek szerzik a legmagasabb osztályzatokat minden tantárgyból. A második legmagasabb osztályzatra vonatkozóan azt találta, hogy míg a fizikai munkások gyerekei inkább a biológiában tűnnek ki, addig a szellemi foglalkozásúak és a vállalkozók gyerekei – sőt, meglepetésre még a munkanélkülieké is – inkább az idegen nyelvekben jeleskednek (nem jelentős különbségek). Az iskolatípus figyelembevételével megtudjuk, hogy az apa munkajelleg-csoportja szerint biológiából is más eredmények születnek a gimnáziumokban és a szakközépiskolákban. A szellemi foglalkozásúak gyerekei ugyan mindkét iskolatípusban jobb eredményt érnek el, mint a fizikai foglalkozásúak gyerekei, de a két nagy kategória közül a szellemi foglalkozásúak gyerekeinél nagyobb a távolság a gimnáziumi és szakközépiskolai eredmények között....

⁹ A tanulói teljesítmény mérésére itt az év végi tantárgyi osztályzat helyett kompetenciamérések vannak. A PISA 2000 32 országban 265 ezer 15 éves tanulót kérdezett meg szövegértési, matematikai és természettudományos képességei felmérése céljából. A szövegértési mérés területei: milyen mértékben tudja a diák visszaadni az olvasottakat; értelmezni az adott szöveget; reflektálni arra/külön-külön értékelték, majd összpontot képeznek. Az országok közti eltérésekre és azok okára voltak kíváncsiak. Az OECD célja az volt, hogy megbecsüljék, a különböző országok tanulói mennyire tudják majd hasznosítani a tanultakat a jövőben a gyakorlati munkájuk során.

mények – és szülői családi kulturális klíma – kapcsolatát a 15 évesek körében. Azokat az adatokat elemezték, amelyek arra kérdeztek rá, hogy *hogyan és mennyit foglalkoznak a szülők a gyerekekkel, milyen gyakran és miről beszélgetnek velük, beszélnek-e politikai, társadalmi, kulturális témákról, az iskolai történeésekről, milyen együttes tevékenységeket végeznek a szülők vagy más családtagok és hogy mennyire kísérik figyelemmel, segítik, ellenőrzik a gyerek otthoni tanulását*. Ezekből három összevont változót hoztak létre az elemzéshez: a *kulturális kommunikáció*, a társadalmi kommunikáció és a *tanulásban való szülői segítség mutatóit*. A szorosán vett családi háttér szempontjából a szülői státusz mérésére szolgáló ISEI (szülő foglalkozása) pontszám – a testvérek száma, az hogy egyszülős családról van-e szó, hogy az anya teljes vagy részálásban dolgozik-e – mutatóival számoltak. Eredményeik szerint, míg a szülő foglalkozása és a tanuló szövegértési teljesítménye nem egyformán függ össze a különböző országokban, nálunk jelentősen összefügg. Valamint a magyar mintán a legerősebb az összefüggés az anya illetve az apa iskolai végzettségével. Azt találták, hogy a kulturális kommunikáció minden országban jobban összefügg az iskolai teljesítménnyel, mint a társadalmi kommunikáció. A szülők segítése a tanulásban negatívan korrelál a szövegértési teszten elért eredménnyel. Ezután regressziós modellel tesztelték tovább az adatokat. A családi háttér a legjelentősebb mértékben a magyar mintán határozta meg a teljesítményt. A család kulturális klímája továbbá kisebb mértékben járult hozzá az iskolai sikerességhez, mint a családi háttér egyéb mért jellegzetességei (Róbert, 2004). A magyar oktatási rendszer nem képes ellensúlyozni, leküzdeni, csökkenteni a szociokulturális hátrányokat (Arató & Varga, 2004).

CSALÁDI HÁTTÉR ÉS A TANULÓI TELJESÍTMÉNY – MAGYAR VONATKOZÁSOK

Imre (2002) a *szülők iskolához, tanuláshoz való viszonyára* volt kíváncsi. A tanuláshoz való viszonyt olyan kérdések mentén vizsgálta, mint: az *iskolával szembeni elvárások*, a *tanulásban nyújtott segítség*, a *tanulói eredményekről való tájékozódás*, a *szülői értekezletre járás*, és a *továbbtanulási elképzelések*. A szülők iskolához való viszonyát a „mi az iskola feladata” kérdésen, és az arra előre megadott válaszlehetőségeken – írni, olvasni, számolni tanítson; a legfontosabb ismereteket tanítsa; megállják a helyüket az életben; tanulás iránti vágy felkeltése; rendszeren viselkedjenek; pályaválasztásban segítsen; szakmát tanítson – választásán keresztül vizsgálta. A kérdőívet a szülőkkel, és az iskolaigazgatókkal is kitöltette. Eredményei szerint az apa iskolázottsága szerinti bontásban nagy különbségek vannak a szülők elvárásaiban¹⁰. A szerző szerint két stra-

¹⁰ Az találta, hogy az apa iskolázottsága szerint az alacsonyabb iskolázottságú csoport az iskola elsőrendű feladatának az életben való helytállás segítségét tartja, második helyre az írni olvasni taní-

tégia rajzolódik ki: az egyik az életre való felkészítés, az alapkészségek és alapismeretek elsajátításával végérvényes tudáskészlet megszerzésének igénye; a másik a kevesebb konkrét végleges ismeret, inkább az élethosszig tartó tanulás iránti kíváncsiság felkeltése. *Vizsgálta továbbá a szülők tanulásban nyújtott segítségét is (válasz lehetőségek: igen, rendszeresen; néha, ha szükséges; nem tudok; nincs rá szükség).* Eredményei szerint a szülők kis százaléka (3-11% között) nyújt rendszeres segítséget a tanulásban, főleg az érettségizett szülők. A legtöbben a „néha, ha szükséges” választ jelölték (50-63% között). A nyolc általánost végzeteknél fordul elő legnagyobb arányban a „nem tud segíteni” válasz. Az egyetemi végzettségűeknél pedig legmagasabb a „nincs rá szükség” (22%) válasz aránya. A vizsgálat arra is rákérdezett, hogy honnan értesülnek a szülők a gyerek tanulmányi előmeneteléről. A válaszadók 70%-a a gyerektől értesül, az átlaghoz képest az alacsonyabb iskolázottságú apák csoportjában kisebb arányban, a felsőfokú csoportban nagyobb arányban. Az „osztályfőnöki értekezleten” válasz esetében fordított tendencia van.

Imre (2015 b) iskolavezetőket, pedagógusokat, 3., 5., 8. évfolyamos tanulókat és szüleit kérdezte a délután négyig tartó tanulásról. Arra a szülőknek feltejt kérdésre, hogy *beszélgetnek-e a gyerek barátairól, osztálytársairól* 75% válaszolta, hogy majdnem minden nap. A szülők főiskolai, egyetemi végzettsége esetén ez 85%, középiskolai végzettség esetén 80%, nyolc általános iskolai végzettségénél pedig 67%. Sokan naponta átbeszélnek a házi feladatot, és ha kell, segítenek (70%). Minél magasabb évfolyamra jár a gyerek, annál ritkábban beszélgetnek vele otthon az iskolai dolgokról. Minél magasabb az anya iskolai végzettsége, annál több ilyen iskolai beszélgetés zajlik otthon. *Minél több a gyerek beszámolója szerint az otthoni beszélgetés, annál jobb tanulmányi eredményt* – tanulmányi év végi átlagot – ér el a tanuló.

Az Országos kompetenciamérés (továbbiakban OKM) 2014. évi eredményei szerint a jobb családi háttérű családok gyermekei mindhárom – 6., 8., 10. évfolyamos – korosztályban magasabb pontszámokat érnek el mind matematikából, mind szövegértésből. Az otthoni környezetet a kompetenciamérésekben a nemzetközi standardokhoz hasonló *családiháttér-index-mutatóval* (továbbiakban CSH) és változónként külön-külön is mérték. A családiháttér-index tartalmazza az apa és az anya iskolai végzettségét, az otthon található könyvek számát, a gyerek könyveinek számát, a számítógép jelenlétét a családban, valamint 2013-tól a gyerek halmozottan hátrányos helyzetét (továbbiakban HHH státusz). A 2017-es jelentés szerint valamennyi évfolyamon a CSH-index növekedésével emelkedik a diákok teljesítménye. Ez az összefüggés már a 6. évfolyamra kiala-

tás, harmadik helyre az ismeretek átadása, mint feladatot sorolta. A szakmunkás végzettséggel bíró apák csoportjánál is helytállás a legfontosabb, ezt a tanulás iránti vágy és az ismeretátadás feladata követi. A középiskolát végzett apák csoportja esetén már az ismeretátadás áll az első helyen, ezt követi a tanulás iránti vágy és a helytállás feladata. A felsőfokú végzettséggel rendelkező apáknál pedig a tanulási vágy felkeltése a legfontosabb. Emellett a pályaválasztás és az eredményesség a diplomások csoportjában kevésbé fontos mint a nem diplomásokéban.

kul, és a magasabb évfolyamokra lépve nem változik. Ez nem függött attól, hogy hol élnek. Ugyanakkor az azonos CSH-index esetén is eltérő teljesítményt találtak aszerint, hogy milyen képzésben vesznek részt a diákok – ez így tehát nem a képzőhely minősítése, hanem az eltérő családi gazdasági-szociális helyzet következményeként értelmezhető. Vizsgálták továbbá a tervezett végzettség és teljesítmény kapcsolatát. Azt találták, hogy 79-81%-uk az érettségénél magasabb végzettséget tűzött ki célként. A magasabb célt kitűző tanulók jobb átlagokat értek el, mint az alacsonyabb végzettséget kitűzők. Az országos átlagnál magasabbat csak a felsőfokú végzettséget megcélzók tudtak felmutatni.

Hegedűs (2016) a 2012. évi OKM 10. osztályos tanulói adatbázisából a *CSH*, matematikai eredmény, szövegértési eredmény és a tanulók állandó lakóhely adatait elemezte. Arra volt kíváncsi, hogy hogyan teljesítenek a tanulók, mit várhatnánk el tőlük a családi háttérük alapján, s a két érték milyen irányban tér el egymástól. A családiháttér-index alapján kiszámolta, hogy az egyes tanulók esetében hány pont lenne az elvárható matematika érték, majd ezt az értéket kivonta a ténylegesen elért eredményből. Így megkapta, hogy az egyes tanulók az elvárhatónál jobban, rosszabbul vagy annak megfelelően teljesítettek. Hasonlóan tettek a szövegértési eredmény tekintetében is. Ezt nézte meg kistérségekre bontva.

SAJÁT VIZSGÁLAT

A tanulók teljesítményét – a szövegértési képesség¹¹ és a matematikai eszköztudás – és családi jellemzők összefüggését az OKM tanuló kérdőívéből¹² a következő kérdések mentén vizsgáltuk:

¹¹ A PISA-mérések 2009 óta a digitális szövegértés mérésével is foglalkoznak. Míg 2009-ben csak opcionális volt a részvétel, 2015-től már a teljes mérés digitálissá vált. 2000–2015 között a magyar tanulók szövegértési eredménye a nyomtatott teszteken nem mutat szignifikáns különbséget, tehát nincs jelentős eltérés az egyes mérések eredményeiben. A digitális szövegértés 2009–2015 közötti eredményeiben sincs jelentős különbség, ugyanakkor a digitális mérés eredményei rendre alacsonyabbak a nyomtatott tesztekénél, vagyis a magyar gyerekek a digitális szövegértés terén rosszabbul teljesítenek, mint a papíralapú teszteken. Árnyaltabb képet ad a képességszintek szerinti vizsgálódás. Míg a jobban teljesítők arányában nincs számottevő különbség a két méréstípus között, addig az alulteljesítők aránya jóval magasabb a digitális szövegértésben, mint a nyomtatottban (Fehérvári, 2017).

Az első digitális szövegértés méréskor, 2009-ben, velünk együtt Lengyelország és Ausztria is részszul teljesített, 2012-ben azonban csak Magyarország maradt a lista alján az OECD-országok közül. Balázs és Ostorics (2013) megvizsgálták, hogy a tanuló szociális, kulturális gazdasági háttere hogyan befolyásolja a nyomtatott és a digitális szövegértési eredményeket. Az adatok szerint a családi háttér magyarázó ereje az elért teljesítményben hasonló mindkét mérésben, viszont a családi háttér (ESCS)-index egységnyi emelkedése a digitális szövegértés esetében 54 ponttal növeli a várható eredményt, míg a nyomtatott szövegértés esetében ez az érték 48 pont volt.

¹² A kompetenciák mérése nem csak 6-8 és 10-es évfolyamon történik, hanem a felsőoktatásban is történtek már erre vonatkozó kísérletek. Ezek tapasztalatairól és eredményeiről lásd (Kiss, 2010), (Kiss, Lerner és Lukács, 2010) vagy (Kiss, 2013) vonatkozó publikációit.

Milyen gyakran fordul elő a te csaláodban, hogy:

- a) a szülők (nagyszülők, testvérek) segítenek a tanulásban, a házi feladat elkészítésében;
- b) a család megbeszéli az iskolában történeteket;
- c) a család beszélget arról, amit éppen olvasok;
- d) a családdal együtt végzünk házimunkát;
- e) a családdal együtt dolgozunk a kertben, szántóföldön, műhelyben.

A tanulók négy válaszlehetőség közül jelölhették meg, amit a legjellemzőbbnek tartanak: soha, vagy majdnem soha; havonta egyszer-kétszer; hetente egyszer-kétszer; és mindennap vagy majdnem minden nap.

Eredményeink

A vizsgálatok pontos eredményeit, számadatait a táblázatok és adatok mérete miatt egy külön struktúrában, a folyóirat weboldaláról lehet elérni: PSYC_HU¹³.

Az eredményekhez használt matematikai statisztikai, módszertani háttérrel e tematikus szám két cikke tárgyalja: lásd bővebben magyar nyelven (T. Kárász, 2019b) és angolul (T. Kárász, 2019a).

A matematikai teljesítmény és az otthoni együtt tanulás gyakorisága

A szülővel (nagyszülővel, idősebb testvérrel) való együtt tanulás szubjektíven megélt gyakorisága ellentétesen mozog a teljesítménnyel: minél jobb a diák teljesítménye, annál kevésbé gyakori az otthoni együtt tanulás mindhárom korosztály – 6., 8., 10. évfolyam – mindkét nem és valamennyi iskolatípus esetében. Ekkorra már kialakul az önálló tanulás motívuma, így valószínűsíthető, hogy a teljesítmény fenntartása, vagy a rossz teljesítmény növeli a szülői odafordulás gyakoriságát. A 10. osztályosoknál azt találtuk, hogy a hat- és nyolcosztályos gimnazista fiúk esetében azok a diákok, akikkel naponta foglalkozik a szülő matematikából, szignifikánsan jobb eredményeket érnek el (és ez ráadásul kiemelkedően magas eredmény), mint a többiek. Előfordulhat, hogy éppen a tehetségük, jobb képességeik okán – például felvételi vizsgára felkészítés – foglalkozik velük a szülő/nagyszülő/idősebb testvér külön is. A többi esetben ugyanazon tendencia figyelhető meg, mint az alsóbb évfolyamoknál: a rosszabb teljesítmény jár együtt a gyakoribb szülői együtt tanulóssal.

A szövegértés és az otthoni együtt tanulás gyakorisága

A szülővel (nagyszülővel, idősebb testvérrel) való együtt tanulás szubjektíven megélt gyakorisága ellentétesen mozog a teljesítménnyel: minél jobb a diák szö-

¹³ <http://www.kre.hu/portal/index.php/kiadvanyok/folyoiratok/psychologia-hungarica-caroliensis.html>

vegértési teljesítménye, annál kevésbé gyakori az otthoni együtt tanulás mindhárom korosztály – 6, 8, 10 osztály – mindkét nem és valamennyi iskolatípus esetében. Itt is egy kivétel van: a 10. osztályosoknál azt láthatjuk, hogy a hat- és nyolcosztályos gimnazista lányok esetében azok a diákok, akikkel naponta foglalkozik a szülő, szövegértésből szignifikánsan jobb eredményeket érnek el, mint a többiek. A többi esetben ugyanazon tendencia figyelhető meg, mint a korábbi évfolyamoknál: a rosszabb teljesítmény jár együtt a gyakoribb szülői együtt tanulással.

A matematikai teljesítmény és az iskolában történtek otthoni megbeszélésének gyakorisága

Az iskolában történtek otthoni megbeszélésének szubjektíven megélt gyakorisága együtt mozog a teljesítménnyel: minél jobb a diák matematikai teljesítménye, annál gyakoribbak az otthoni beszélgetések a 6. osztályosok esetén az általános iskolás lányoknál és fiúknál. Ugyanezen évfolyam esetében a nyolcosztályos gimnáziumba járó lányok teljesítménye akkor a legmagasabb (a legnagyobb standard hibával), ha soha, a fiúké akkor, ha hetente beszélgetnek velük. A 8. osztályosok esetén általános iskolásoknál marad ez a tendencia, a gimnazistáknál ez a hatás indifferensnek tűnik. 10. osztályosoknál sincs érdemi hatás.

A szövegértési teljesítmény és az iskolában történtek otthoni megbeszélésének gyakorisága

Az iskolában történtek otthoni megbeszélésének szubjektíven megélt gyakorisága együtt mozog a teljesítménnyel: minél jobb a diák szövegértési teljesítménye, annál gyakoribbak az otthoni beszélgetések a 6. osztályban az általános iskolás lányoknál és fiúknál. Ugyanezen évfolyamnál a nyolcosztályos gimnáziumba járó lányok esetében ez a hatás indifferens. A 8. osztályos általános iskolásoknál marad ez a tendencia, a gimnazistáknál ez a hatás indifferensnek tűnik. A 10. osztályosoknál sincs érdemi hatás.

A matematikai teljesítmény és a család beszélget arról, amit éppen olvasok gyakorisága; valamint a szövegértési teljesítmény és család beszélget arról amit éppen olvasok gyakorisága között nem találtunk érdemi összefüggést.

A matematikai teljesítmény és a családdal együtt végzünk házimunkát gyakorisága; valamint a szövegértési teljesítmény és a családdal együtt végzünk házimunkát gyakorisága között egy számottevő összefüggés tárult fel. Azt találtuk, hogy 6. és 8. osztályosok közül az általános iskolás fiúk és lányok, a 10. osztályosok közül a szakközépisikolás és a négyosztályos gimnazista lányok és fiúk, akik havonta egyszer-kétszer, vagy hetente egyszer-kétszer vannak bevonva

a házimunkába mutatnak magasabb teljesítményt matematikából és szövegértéssel is a soha, vagy naponta bevont tanulókhoz képest. A háttértényezők feltárása érdekes lehet. Érdemes volna gazdasági tényezők, testvérek száma, kora, stb ismeretében rátekinteni erre a jelenségre.

A matematikai teljesítmény és a családdal együtt dolgozunk a kertben, szántóföldön, műhelyben gyakorisága; valamint a szövegértési teljesítmény és a családdal együtt dolgozunk a kertben, szántóföldön, műhelyben gyakorisága között azt az összefüggést találtuk, hogy a rosszabb teljesítmény – mindkét területen – ezek gyakoribb jelenlétével mutat összefüggést. A legalacsonyabb teljesítményeket ott találtuk, ahol naponta jelen van ez a tevékenység 6. osztályos és 8. osztályos általános iskolás lányok és fiúk, és a 10. osztályos négyosztályos gimnazista lányok és fiúk esetén. Ugyanitt a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok esetében az átlagok becslésének hibája nőtt meg (kisebb relatív esetszámok okán), tehát itt a becslés pontatlansága nagyobb, mint a több diákkal rendelkező általános iskolák esetében. Egyéb tekintetben, összességében nem találtunk nagy különbségeket.

ÖSSZEFOGLALÁS

Eredményeink szerint minél jobb a diák teljesítménye a matematikai feladatokban illetve a szövegértési feladatokban, annál kevésbé gyakori az otthoni együtt tanulás mindhárom korosztály – 6., 8., 10. évfolyam – mindkét nem és valamennyi iskolatípus esetében. Két esetben találtunk kivételt: a 10. osztályosoknál a hat- és nyolcosztályos gimnazista fiúk esetében azok a diákok, akikkel naponta foglalkozik a szülő matematikából, szignifikánsan jobb eredményeket érnek el (és ez ráadásul kiemelkedően magas eredmény), mint a többiek. Lányok esetén ez a tendencia a szövegértési feladatokban érhető tetten. Az iskolában történtek otthoni megbeszélésének szubjektíven megélt gyakoriságára és a matematikai, illetve a szövegértési teljesítmény közti összefüggésnél életkori sajátosságra találtunk. Azt találtuk továbbá, hogy a házimunkába illetve közös családi munkába havonta egyszer-kétszer bevont tanulók jobb teljesítményt mutattak, mint a soha vagy minden nap bevont társaik. Nem találtunk összefüggést teljesítmény és az éppen olvasottak megbeszélésének gyakorisága között. A kapott eredményeket azonban óvatosan kell kezelnünk.

A családi háttérmutatók vizsgálata alapján a tanulói teljesítményben a család „gazdasági mutatói” hangsúlyos szerepet tölthetnek be. Mi, anélkül, hogy ezzel külön számolnánk, próbáltunk ránézni öt szülői bevonódási formára – a szülők (nagyszülők, testvérek) segítenek a tanulásban, a házi feladat elkészítésében; a család megbeszéli az iskolában történteket; a család beszélget arról, amit éppen olvasok; a családdal együtt végzünk házimunkát, a családdal együtt dolgo-

zunk a kertben, szántóföldön, műhelyben – melyekről feltételeztük, hogy befolyásolják a diák matematikai és szövegértési teljesítményét. Eredményeinket óvatosan kell kezelnünk. Korábbi kutatások már felhívták a figyelmet arra, hogy, azok a tanulók teljesítettek jobban az iskolában, akiknek jobb a családi hátterük (OKM 2017-es jelentés), akiknek szülei támogatják a gyerek otthoni tanulását, beszélgetnek otthon velük (pl. Imre, 2015a), de a gazdasági változók kontrollálása mellett ezek az előnyök eltűntek (Desforges & Abouchaar, 2003). Mi nem kontrolláltuk jelen adatok közlésekor ezt a változót, továbbá szintén nem bontottuk tovább jelen elemzésben, hogy a tanulók hány százalékáról beszélünk egy-egy elemzés kapcsán (a táblázatokban feltüntetjük az esetszámokat). Mielőtt következtetéseket vonnánk le arra vonatkozóan, hogy akikkel gyakran beszélgetnek... jó volna tudni, hogy tanulók hány százaléka válaszolta, hogy otthon minden nap, egyszer-kétszer egy héten... beszélgetnek a vizsgált jelenségről (vö. pl. Imre, 2002), illetve a következtetések levonásához a beszélgetés okairól kell információt gyűjteni, mely jelenleg nem áll rendelkezésünkre. Ahhoz, hogy azt mondhassuk, ellenőrző szerepnek tűnik a talált fordított összefüggés a teljesítmény és pl. az együtt tanulás között, olyan válaszkategóriára lett volna szükség, például, hogy „szükség szerint” (szintén lásd: Imre, 2015a). Így a heti egy alkalom jelentheti az aktuális dolgozatra, felelésre készülést, de más eseményt, aktualitást is. Fontos szempont továbbá, hogy eltérő életkorú diákokról van szó, akiknek életkori sajátosságuk is, hogy mit vesznek észre, és azt mennyinek (milyen gyakorinak) élék meg. Sőt, a családot is védhetik a válaszaikkal, például az elfoglalt szülőket.

Az iskolatípusonként megjelenő teljesítménybeli különbségek is érdekesek, de ezeket is óvatosan kell kezelnünk. Kimondottan az azonos iskolatípusba tartozó tanulók teljesítménye közti szórások is érdekesek további vizsgálódásra.

IRODALOM

- Andor, M. (2001). Társadalmi egyenlőtlenség és az iskola, *Educatio*, 1, 15–30.
- Arató, F., & Varga, A. (2004). Együttműködés az együttnevelésért. *Educatio*, 3, 503–508.
- Bacsa, É. (2012). Általános iskolások önszabályozott tanulását mérő kérdőív adaptálása, *Alkalmazott Pszichológia*, 4, 53-80.
- Bacsikai, K. (2015). Iskolák a társadalom peremén, Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok, Belvedere, Szeged
- Bagdy, E., Mirnics, Zs., Kövi, Zs. (2014). *Fény és árnyék*. A tehetségerők felszabadítása. MATEHETSZ, Budapest.
- Bagdy, E., Kövi, Zs., Mirnics, Zs. (2014). *A tehetség kibontakozása*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Bakker, J. T. A., & Denessen, E. J. P. G. (2007). The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations.

- Bakker, J., Denessen, E., & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33(2), 177-192.
- Balázsi I., Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi, I., & Vadász, C. (2010) *PISA 2009 összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*, Oktatási Hivatal, Budapest
- Balázsi, I., Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi, I., & Vadász, C. (2013). PISA 2012 Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest
- Balogh, B. (1999). Iskolai motiváció, in. Balogh, L., & Tóth, L. (szerk). Útmutató a tanárszakos hallgatók iskolai pszichológiai gyakorlataihoz, KLTE, Debrecen
- Barta, Sz. (2009). A 2006-os kompetenciamérés tizedik évfolyamos adatainak elemzése. *Educatio*, 2, 250–256.
- Berényi, E. (2002). Iskolátlánítási kísérletek, *Educatio*, 3, 504-509.
- Bodacz-Nagy, B. (2011). Iskolai kudarcok, *Új Pedagógiai Szemle*, 11-12, 65-67.
- Bodovski, K., & Farkas, G. (2007). Mathematics growth in early elementary school: The roles of beginning knowledge, student engagement, and instruction. *The Elementary School Journal*, 108(2), 115-130.
- Bogdán, P., & Végh, J. N. (2016). Roma Mentor Projekt: a Barát-modell. *Iskolakultúra*, 26(5), 63-76.
- Boreczky, Á. (2001). Kultúraazonos pedagógia. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8, 81–92.
- Bordács, M., & Lázár, P. (2002). *Kedveskönyv: módszerek, gyakorlatok a Kedvesház-pedagógia tapasztalatai alapján roma és/vagy hátrányos helyzetű gyerekeket nevelő pedagógusok számára*. Gyerekekért SOS'90 Alapítvány.
- Borgonovi, F., & Montt, G. (2012). Parental involvement in selected PISA countries and economies.
- Borgulya Istvánné Vető, Á., & Rab, E. (2011). Az értékrendek kialakulása és a kultúráközi kommunikáció: mely értékekre neveljük a gyerekeket a családban?. *Iskolakultúra*, 4-5, 30-43.
- Bradley, R., & Corwyn, R. (2005). Caring for children around the world: A view from HOME. *International Journal of Behavioral Development*, 29(6), 468-478.
- Buda, M., & Péter-Szarka, S. (2014). Kreativitás és azon túl: a kreatív klíma mint lehetőség a 21. századi iskola számára. *Iskolakultúra*, 24(3), 33-40.
- Buda, M., & Péter-Szarka, S. (2015). A kreatív klíma : új irány az iskolai klíma és a konfliktuskezelés kutatásában. *Iskolakultúra*, 25(9), 3-17.
- Burián, M. (2013). A motiváció mint az esélyegyenlőség forrása. *Iskolakultúra*, 23(5-6), 90-98.
- 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.
- Ceglédi, E., & Máth. J. (2013). Az iskolai teljesítményt befolyásoló tényezők vizsgálata, *Alkalmazott pszichológia*, 13, (4), 23-46.o.
- Coleman, J. S. (1981). Quality and Equality in American Education: Public and Catholic Schools. *Phi Delta Kappan*, 63. 3. sz. 159–164.
- Csüllög, K., & Molnár, D. É., Lannert, J.(2014): A tanulók matematikai teljesítményét befolyásoló motívumok és stratégiák vizsgálata a 2003-as és 2012-es PISA mérésekben. *Hatások és különbségek*, Oktatási Hivatal.

- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- D. Molnár, É. (2015). Családi és iskolai környezeti hatások érvényesülése az önszabályozott tanulás működésében. *Iskolakultúra*, 25 (10), 21-35.
- Desforges, C., & Abouchar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (Vol. 433). Nottingham: DfES publications.
- Desforges, C. (2003). with Abouchar, A. (2003) The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A literature review. *Department for Education and Skills Report*.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23(2), 220-232.
- Edwards, R., & Allred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centring on children and young people: Negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435-455.
- Edwards, R., & Allred, P. (2000). A typology of parental involvement in education centring on children and young people: Negotiating familialisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 435-455.
- Sheldon, S. B., & Epstein, J. L. (2005). Involvement counts: Family and community partnerships and mathematics achievement. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 196-207.
- Epstein, J. L. (2001). Building bridges of home, school, and community: The importance of design. *Journal of education for students placed at risk*, 6(1-2), 161-168.
- Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- F. Lassú, Zs., Perlusz, A., & Amrton, E. (2012). Elvek és gyakorlatok, in: Podráczy, J. (2012). *Szövetségben, Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 85-102.o.
- F. Lassú, Zs., Podráczy, J., Glauber, A., Perlusz, A., & Marton. E. (2012). Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról, in. Podráczy, J. (2012). *Szövetségben, Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 13-42.o.
- Fejes, J. B., & Józsa, K. (2005). A tanulási motiváció jellegzetességei hátrányos helyzetű tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 105(2), 185-205.
- Forrai, M. (2011). A személyiség erősségeinek és a családi háttér szerepének vizsgálata a serdülők iskolai alkalmazkodásában. *Iskolakultúra*, 21(6-7), 98-111.
- Gönczöl, E. (2015). Getting it right for every child (GIRFEC) : a gyermekek és fiatalok egészséges fejlődését segítő, integrált támogatórendszer Skóciában. *Iskolakultúra*, 25(5-6), 160-179.
- Grezsa, F., Surányi, Zs. (2014). *Fiatalok szerhasználata. Kiadvány Szülőknek és Pedagógusoknak*. Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 1-91.
- Gyarmathy, É., & Kucsák, J. (2012). A digitális bennszülöttek képességprofilja : a mérési eljárások, a linearitás és a hagyományos iskolai tanítás alkonya. *Iskolakultúra*, 22(9), 43-53.

- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2014). Institutional Structures of the Education System and Student Achievement: A Review of Cross-country Economic Research. *Educational Policy Evaluation through International Comparative Assessments*, Waxmann Verlag, New York, 145-175.
- Hegedűs, J., & Podráczky, J. (2012). Fókuszcsoportos beszélgetések a közoktatási intézmény és a család kapcsolatáról – első reflexiók a kutatás kapcsán, in: 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.
- Podráczky, J. (2012). *Szövetségben, Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 105-123.o.
- Hegedűs, R. (2016). Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei, *Iskolakultúra*, 26., 12., 16-30.
- Hermann, Z. (2012). Eredményesség, esélyegyenlőség és termelékenység a közoktatásban nemzetközi összehasonlításban, *OTKA Kutatási Jelentések*, Budapest
- 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.
- Hoover-Dempsey, K. V., Battiato, A. C., Walker, J. M., Reed, R. P., DeJong, J. M., & Jones, K. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational psychologist*, 36(3), 195-209.
- Hunt, C. (2003). Family Links Nurturing Programme.
- Imre, A (2002) Szülők és iskola, *Educatio*, 3, 498-503
- Imre, A. (2002). Az iskolai hátrány összetevői. *Educatio*, 1., 63–72.
- Imre, A. (2002). Iskola és eredményesség, *Educatio*, 3, 524-527.
- Imre, N. (2015 a). A szülői támogatás szerepe a tanuló előmenetelében, in. Kozma, T., & Perjés, I. (szerk.). *Új kutatások a neveléstudományokban*, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 33-39.o.
- Imre, N. (2015 b). Szülői támogatás szerepe tanulók előmenetelében, *XV. Országos Neveléstudományi Konferencia*, Konferenciakötet szerkesztői: Tóth, P., Holik, I., & Tordai, Z., Óbudai Egyetem, Budapest, 70.o. Józsa, K. (2002). *Tanulási motiváció és humán műveltség*. Az.
- Józsa, K. (2000). Az iskola és a család hatása a tanulási motivációra. *Iskolakultúra*, 10(8), 69-82.
- Karády, V. (2012). Tárgyak, osztályzatok és a családi háttér, *Educatio*, 4, 535-547.
- Kárpáti, A., Szálas, T., & Kuttner, Á. (2012). Közösségi média az oktatásban – Facebook-esettanulmányok. *Iskolakultúra*, 22(10), 11-42.
- Kathyné Mogyoróssy, A., & Nagy B. E. (2017). A szülők és pedagógusok kapcsolattartásának mintázatai, *Educatio*, 4, 657-66.
- Kertesi G., & Kézdi, G. (2008). A szegénység átörökítésének közvetlen és rejtett csatornáit. In: Sallai, É. (szerk.). *Társadalmi egyenlőtlenségek, a nem hagyományos családmodell, a szülői viselkedés és a gyermekek fejlődésének összefüggései*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 135–142.
- Kertesi, G., & Kézdi, G. (2012). *A roma és nem roma tanulók tesztteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól*. MTA Közgazdaságtudományi Intézete, Budapest.
- Kinney
- Kis, N. (2014). Az önszabályozás szerepe a fejlődésben : új kutatási irányok és nemzetközi nézőpontok. *Iskolakultúra*, 24(7-8), 125-128.

- Kis, N., & Józsa, K. (2014). A kiskamaszok és szüleik vélekedése a szülő-gyermek viszonyról. *Iskolakultúra*, 24(2), 19-33.
- Kiss P. (2013). Pályakezdeők munkával való elégedettségének meghatározói. In: Garai O. és Veroszta Zs. (szerk.) *Frissdiplomások 2011*. Budapest: Educatio. 265-291. o.
- Kiss P. (2010, szerk.) *Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Budapest: Educatio.
- Kiss P., Lerner N. és Lukács F. (2010) *Kompetenciavizsgálatok módszertana, első tapasztalatok*. In: Kiss P. (szerk.) *Kompetenciamérés a felsőoktatásban*. Budapest: Educatio.
- Lannert, J., & Szekszárdi, J. (2015). Miért nem érti egymást szülő és pedagógus?. *Iskolakultúra*, 25(1), 15-34.
- Lareau, A. (2002). Invisible inequality: Social class and childrearing in black families and white families. *American sociological review*, 747-776.
- Lareau, A. (1987). Social class differences in family-school relationships: The importance of cultural capital. *Sociology of education*, 73-85.
- Ligeti, Gy., & Márton, I. (2002). Jelentés a „Szülők és az iskola” című kutatás eredményeiről. Kurt Lewin Alapítvány, Budapest. http://www.oktbiztos.hu/kutatasok/szulo/szj_13.htm.
- Ligeti, Gy., & Márton, I. (2003). A szülők és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 4. 3–10.
- 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.
- McNeal Jr, R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *The Journal of Socio-Economics*, 30(2), 171-179.
- Marton, E. (2015). Mit hoztam, mit vinnék? A szülők iskolával kapcsolatos elvárásai, in: Kozma, T., & Perjés, I. (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományokban*, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 165-174.
- Molnár, Z. (2000). Szülők iskolával kapcsolatos attitűdjei, teljesítményattributioni és gyerekeik teljesítménye. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 55(2-3), 207-227.
- Nagy, P. T. (2017). Az iskolázottsági egyenlőtlenségek és a 18 év alatti népesség a 2011–2016-os időszakban. *Educatio*, 26(4), 540-556.o.
- Nechyba, T. J., McEwan, P. J., & Older-Aguilar, D. (1999). *The impact of family and community resources on student outcomes: An assessment of the international literature with implications for New Zealand*. Ministry of Education.
- Perlusz, A., Marton, E., Glauber, A., Podráczky, J., & F. Lassú, Zs. (2012). A szülő-iskola partnerségre, a szülő bevonására irányuló nemzetközi törekvések és gyakorlatok, in: Podráczky, J. (2012). *Szövegségben, Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 43-69.o.
- Perpék, É., & Fekete, A. (2016). Otthoni nevelési környezet és iskolai teljesítmény, in: Vastagh, Z., & Hesz, I. (2016) *Gyerekesélyek a végeken I., Tanulmányok a leghátrányosabb helyzetű kistérségek gyerekeinek életkörülményeiről*, MTA TK Gyerekesély program, Budapest, 120-151.o.
- Péter-Szarka, Sz., Tímár, T., & Balázs, K (2015). Az iskolai kreatív klíma kérdőív, *Alkalmazott Pszichológia*, 15, (2), 107-132.o.

- Podráczky, Zs. (2012). Családi és intézményes nevelés kapcsolata a hazai kutatásokban, in: Podráczky, J. (2012). *Szövetségben, Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 71-84.o.
- Pusztai, A. (2009). *Társadalmi tőke és az iskolai pályafutás*, Új Mandátum Kiadó, Budapest
- Róbert, P. (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi, T., Tóth, I. Gy., & Vukovich. Gy. (szerk.): *Társadalmi riport*, TÁRKI, Budapest 193–205.o.
- Roksa, J., & Potter, D. (2011). Parenting and academic achievement: Intergenerational transmission of educational advantage. *Sociology of education*, 84(4), 299-321.
- Sacker, A., Schoon, I., & Bartley, M. (2002): Social inequality in educational achievement and psychological adjustment throughout childhood: magnitude and mechanisms. *Social Science and Medicine*, 55., 863–880.
- Šahenk S. S. (2010). Characteristics of the headmasters, teachers and students in an effective school. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2. 2. sz. 4298–4304.
- Epstein, J., & Sander, M. (2000). *Handbook of the Sociologic of Education*.
- Somlai, P., & Tóth, O. (2002). A házasság és a család változásai az ezredforduló Magyarországon, *Educatio*, (3), 339-348.
- Sui-Chu, E. H., & Willms, J. D. (1996). Effects of parental involvement on eighth-grade achievement. *Sociology of education*, 126-141.
- Szabó, É., Zsadányi, Z., & Szabó Hangya, L. (2015). Ki szeret iskolába járni? : az iskolai kötődés, a motiváció, az éhhatékonyosság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5-20.
- Szekszárdi, J. (2008). Erősségeink és gyengeségeink (a közoktatás „SWOT analízise”). *Iskolakultúra*, 9–10., 117–128.
- Szöll, K. (2014). Az oktatási eredményesség iskolai vetületei. *Educatio*, 23. 2. 336–343.
- Szemerszki, M. (2015). *A tanulói eredményességet támogató erőforrások*, XV. Országos Neveléstudományi Konferencia, in. Tóth, P., Holik, I., & Tordai. Z. (szerk) konferencia kötet, óbudai Egyetem, Budapest, 71.
- Szomju, L., & Habók, A. (2015). Matematikai szöveges feladatok és tanulási szokások kapcsolatának vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(3), 15-31.
- Szőke, J. (2008): Józsefvárosi Tanoda, Soros Alapítvány, Budapest
- Torgyik, J. (2012). Hatékony iskola, együttműködő iskola, Új Pedagógiai Szemle, 7-8, 257-267.
- Vári, P. (szerk)(2003). PISA vizsgálat 2000. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vári, P., Auxné Bánfi, I., Felvégi, E., Rózsa, Cs., & Szalay, B. (2002). Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról, Új Pedagógiai Szemle, 1, 38–65.
- Williams, B., Williams, J., & Ullman, A. (2002). Parental involvement in education.

E tematikus szám hivatkozott cikkei

- T. Kárász, J. (2019a). Estimation methods on standard error of different statistical parameters. *Psychologia Hungarica Caroliensis*.
- T. Kárász, J. (2019b). Hibabeelési eljárások véletlen jelenségek paramétereinek becslésére. *Psychologia Hungarica Caroliensis*.