

A SZÜLŐK TANULMÁNYOKBA VALÓ BEVONÓDÁSÁNAK ÖSSZEFÜGGÉSE AZ ISKOLAI TELJESÍTMÉNNYEL

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 bevonódását a gyermekük tanulmányaiba többféleképpen magyarázhatjuk. Egyrészt a legfontosabb szülői feladatok között tartjuk számon a gyerekek iskolai sikerességének elősegítését: sok szülő rengeteg időt és energiát áldoz a tanulás támogatására. Másrészt motiválhatja a szülőt a saját segítői hatékonyságának sikerélménye, amikor a gyermeke jól teljesít az iskolában, de fontos az iskola elvárásai is a szülőkkel szemben (Avvisati és mtsai, 2010). A szülői bevonódás együtt jár a tanulási célok és elvárások megfogalmazásával, és kutatások szerint a magas célok és szülői elvárások magasabb teljesítménnyel járnak együtt (Yamamoto és Holloway, 2010). Tanulmányunkban a tanulók Országos kompetenciamérésen elért eredményeit vizsgáljuk az iskolaigazgatók szülői kapcsolattartásról és elvárásokról alkotott percepcióinak a tükrében. Eredményeink, bizonyos limitációk mellett, alátámasztják a szakirodalom alapján várt összefüggéseket.

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

Abstract

Parents' involvement into their children's learning process can be explained in different ways. It is one of the most important parental tasks, and parents are expected to help children with their studies. On the other hand, when children succeed due to the parental help, it increases the parents' perceived self-efficacy. Besides schools play an important role in parents' involvement, if they invite, ask or demand parents to engage in school and/or learning affairs, these acts probably truly increase parental involvement (Avvisati et al.). Involvement means higher aims and expectations, as well. According to research results, higher parental expectations correlate with higher achievement (Yamamoto & Holloway, 2010). 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 (NABC). Our results prove the correlation within certain limitations.

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

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

BEVEZETŐ

A gyerekek tanulmányi sikerességének fontos tényezője a családi háttér. Számos kutatás támasztja alá, hogy a család szocioökonómiai státusza nagyban meghatározza a tanulók iskolai teljesítményét (pl.: Manstead, 2018; Hegedűs, 2016; Kraus és Stephens, 2012, Csapó, Molnár és Kinyó, 2009), ugyanakkor a szülők tanuláshoz való viszonyulása, attitűdjei, viselkedése szintén jelentőséggel bír az iskolai eredményességben. Ha arra gondolunk, mit jelent ma jó szülőnek lenni, akkor sokunkban a gyerekek tanulmányi eredményességének támogatása az egyik legfontosabb szülői feladatok között jelenik meg, hiszen a gyerek iskolai sikeressége a szülők sikere is. Nem véletlen, hogy számos család – akár erőn felül is – sok pénzt, időt és energiát fordít a gyerek tanulmányaira. Azonban azt is meg kell említeni, hogy a szegény családok gyermekei általában olyan környezetben élnek, ahol sok tényező akadályozhatja a szülői bevonódást, például a nagyobb bizonytalanság és veszély, az alacsonyabb színvonalú szolgáltatások, az iskolák alacsonyabb infrastrukturális, oktatási színvonala (Hegedűs, 2016; Bempechat és Shernoff, 2012; Kraus és Stephens, 2012). Esetükben a szülők bevonódásának hiánya vagy kisebb mértéke tovább növeli az iskolai kudarcok esélyét. Ugyanakkor érdemes megvizsgálni, hogy pontosan milyen területen segíti elő a gyerekek eredményességét a szülők bevonódása a tanulási folyamatukba, illetve mely szülői viselkedések, aktivitások támogatják leginkább a gyerekek eredményességét. A tanulmányban a szülői bevonódás formáit, hatásait és magyarázatait járjuk körbe. Elemzésünkben a szülői bevonódás két aspektusát, a szülő – iskola kapcsolat gyakoriságát és a szülők iskolával szemben támasztott elvárásait vizsgáljuk az iskolai teljesítmény tükrében.

A CSALÁDI HÁTTÉR ÉS ISKOLAI TELJESÍTMÉNY ÖSSZEFÜGGÉSE

A családi háttér és az iskolai teljesítmény közötti kapcsolatot gyakran Coleman (1988) társadalmi tőkeelméletének keretében értelmezik. A családi háttér fogalmát a szerző három komponensre bontja: anyagi tőke, humán tőke és társadalmi tőke. Az anyagi tőke gyakorlatilag a család jövedelmét és anyagi erőforrásait jelenti, amelyek a teljesítmény fejlődésében segítenek, pl.: állandó hely a lakásban a gyerekeknek a tanulás számára, eszközök a tanuláshoz. A humán tőke a szülők iskolázottságát takarja, ez azt a kognitív környezetet határozza meg, amely a gyermek intellektuális fejlődését leginkább befolyásolja. A társadalmi tőke a szülő/családtagok és a gye-

rek kapcsolata. Az erős és rendszeres kapcsolat hiányában lényegtelen, hogy mekkora humán tőkével bír a szülő, az a gyermek fejlődésére nem hat. Coleman (1988) tanulmányában kiemeli a szülő-gyermek kapcsolat erősségének és rendszerességének fontosságát, azt, hogy mennyire van jelen a szülő a gyermek életében és mekkora figyelmet kap a születtől. A családi társadalmi tőkehiánynak számos hatása van a tanulmányi eredményre, de ezek közül a lemorzsolódásra van különösen nagy befolyással.

Kozéki Béla (1985) tanulási motivációs elmélete más szemszögből, de hasonlóképpen kiemeli a család szerepét a gyermek tanulási sikerességében. Elmélete szerint a tanulási motívumoknak három csoportja határozza meg a gyermek tanuláshoz való viszonyulását, és ezeken a területeken kiemelt szerepe van a szülőknek:

- Affektív motiváció: a kapcsolatok érzelmi dimenziója. Jelentősége a kötődés és a társas kapcsolatok kialakításának az igényben van, a meleg családi légkör, a gyermek megbecsülése és elfogadása segíti elő.
- Kognitív motiváció: a tudásvágy, a világban való tájékozódás készítése. A bizalommal teli nyílt légkör, az aktív önállóságra nevelés, a siker örömeinek megismertetése erősíti meg.
- Effektív (morális) motiváció: a normák, értékrend és felelősség dimenziója. Szabályok kialakítása és következetes betartatása, az értékek interiorizációjának megerősítése alapozza meg az önálló döntéshozást és felelősségvállalást.

A gyermek érzelmi viszonyulásait a szülő alakítja ki, az iskola készen kapja, de a kognitív és effektív területeken nagy szerep jut az iskolának is. Kozéki (1985) kiemeli, hogy az első két dimenzió esetében fontos a szülők és az iskola együttműködése, de a harmadik esetében elengedhetetlen, hiszen az határozza meg a gyermek önértékelését, a belsővé vált normák és értékek által irányított hatékony működést, és ez járul hozzá a közösségben elnyert státuszhoz is.

SZÜLŐK TANULMÁNYOKBA VALÓ BEVONÓDÁSA

A szülői bevonódás annak a mértéke és minősége, hogyan tud a szülő segíteni a gyerekeknek a házi feladatokban, a pedagógussal való kommunikációban, az iskolai tevékenységekben való részvételben, illetve az, hogy mennyire tud kognitívan serkentő környezetet teremteni (Yamamoto és Holloway, 2010). Közgazdasági szemszögből a szülői bevonódás úgy definiálható, mint a szülők inputja, vagyis az az időbeli, anyagi, fizikai és pszichés ráfordítása, amelynek outputja a gyermek iskolai tanulmányi sikeressége (Avvisati és mtsai, 2010). A szülői input jóval szélesebb spektrumon mozog, mint a gyereknél mért output. Szülői bevonódáson érthetjük a szülők érzelmi és verbális válaszkészségét, a szülő –

gyerek kapcsolat minőségét, az otthoni környezet jellemzőit, de akár a tágabb lakókörnyezet társadalmi jellemzőit, státuszát is ide sorolhatjuk. Másrészt nem lehet figyelmen kívül hagyni a szülők olyan jellemzőit sem, mint pl.: legmagasabb iskolai végzettség, tanuláshoz kapcsolódó tapasztalatok, vélekedések és érzelmek, valamint vélekedéseik a gyerek személyiségéről, képességeiről, jövőjéről. Harmadrészt pedig fontos kiemelni a gyermek jellemzőit is. A gyermekek életkora, változó szükségletei, neme, valamint képességei egyaránt meghatározzák, hogy mennyi és milyen szülői támogatást igényelnek (Avvisati és mtsai, 2010). Aktivitásokként tekintve a szülői bevonódást, két nagy tevékenységi körre bonthatjuk azt: az otthoni tevékenységekre (pl.: segítségnyújtás a házi feladatban, az iskolai élmények megbeszélése), illetve az iskolával kapcsolatos tevékenységek csoportjára (pl.: kommunikáció az iskolával, iskolai programokban való részvétel) (Green és mtsai, 2007). A kimeneti oldal viszont nem ennyire sokrétű, hiszen leginkább a gyerek tanulási eredményességét vagy képességeinek fejlődését helyezik a mérések a fókuszba.

A szülői bevonódás általános jellemzőit Avvisati és mtsai (2010) három pontban foglalták össze:

1. A szülői bevonódás mértéke növekszik a szocioökonómiai státusszal, azaz a magasabb szocioökonómiai státuszú szülők több időt, pénz és energiát fektetnek a gyermek tanulmányaiba.
2. A szülői bevonódás mértéke és módja változik a gyermek életkorával, a közvetlen és több szülői beavatkozás, támogatás leginkább a kisiskolás korban jellemző.
3. A szülők másként vonódnak be a fiúk és a lányok esetében, a fiúknál inkább a fegyelmezés, míg a lányok esetében a korlátozás – támogatás a jellemző.

De miért segít, miért vonódik be a szülő? Erre a kérdésre Hoover-Dempsey és Sandler (1995 idézi Avvisati és mtsai, 2010) három lehetséges választ ad. Az egyik, hogy a szülő megérti, mi a szerepe a gyereke életében, a másik magyarázat arra vonatkozik, hogy a szülő megéli a segítségben a saját hatékonyságát, de az is elősegítheti a bevonódást, ha az iskola lehetőséget teremt rá, kéri vagy elvárja a szülők aktivitását.

A SZÜLŐI BEVONÓDÁS ISKOLAI TELJESÍTMÉNYRE GYAKOROLT HATÁSÁNAK MAGYARÁZATAI

A szülői bevonódás mértéke a gyerek tanulmányaiba több pozitív hatással jár együtt: magasabb iskolai teljesítmény, nagyobb motiváció, a hiányzások és a lemorzsolódás esélyének csökkenése, pozitívabb iskolai attitűdök. Hill és Taylor (2004) kétféle megközelítésből magyarázza a szülői bevonódás hatását az iskolai teljesítményre. Az egyik magyarázat a társadalmi tőke elméletén alapszik.

A szülői bevonódás növeli a szülő társadalmi tőkét, a képességeik fejlődése és az információkhoz való hozzáférés által, ami viszont lehetővé teszi, hogy hatékonyabban tudjanak segíteni a gyerekeiknek. A társadalmi kontrollal magyarázó megközelítés szerint a szülő – iskola kapcsolat úgy tudja elősegíteni a tanulmányi eredményességet, hogy konszenzust teremtenek a célokban, a megfelelő viselkedésekben és ezt egymással összhangban világosan kommunikálják a gyerekek felé.

Nincs egy univerzális szülői nevelési stratégia, amely elvezet a magasabb teljesítményhez, és a szülői bevonódás nem minden mintázata eredményez nagyobb sikereket a tanulmányokban. Általánosságban azonban elmondható, hogy a tanulók tanulmányi és pszichoszociális fejlődésében kulcs szerepet játszó (szülők, tanárok és a közösség más tagjai) közötti kapcsolat meghatározó (Bempechat és Shernoff, 2012). A szülői bevonódás két fő területen hat pozitívan a teljesítményre: a szülők elősegíthetik a gyerekek fejlődését és alkalmazkodását, ami növeli a szubjektív jóllétet, ami viszont protektív faktor a lemorzsolódás esetében. A szülők törődő és támogató viselkedése növeli a gyerek motivációját. A kutatások három nagy területet határoztak meg, ahol a gyerek fejlődésére különösen hat a szülői bevonódás: a házi feladatokba való bevonódás (kognitív és motiváció szocializációs stratégiák alkalmazása), a szülői nevelési stílus (a baumrindi mérvadó nevelési stílus pozitív hatása a kompetenciák fejlődésére) és az oktatási értékek átadása (Bempechat és Shernoff, 2012).

A család társadalmi státusza mellett meghatározó az, hogy milyen nevelési elveket, stratégiákat használnak a szülők. Minden társadalomban elvárás a szülőkkel szemben, hogy olyan célokat és nevelési stratégiákat alkalmazzanak, amellyel növelik a valószínűségét annak, hogy a gyerekeik kulturálisan értékes készségeket sajátítsanak el. A szülők racionális döntéshozókként tovább hagyományozzák a közösség világról alkotott tudását arról, hogyan kell alkalmazkodni a kulturális kontextusukban (Yamamoto és Holloway, 2010). Lareau (2002) három fázisból álló, interjúkon és megfigyeléseken alapuló 8-10 éves amerikai gyerekeken és szüleiken végzett kutatásának egyik fontos eredménye, hogy az eltérő nevelési mintázatok és „kulturális logika” jellemző – a középosztálybeli és a munkásosztálybeli, illetve szegény szülőkre, máshogy viszonyulnak – a gyerek fejlődéséhez etnikumtól függetlenül. A középosztálybeli szülőkre a fejlesztést elősegítő gyakorlatok (concerted cultivation) voltak jellemzők, a szülők nagy erőfeszítést tettek a gyerekek fejlődésének elősegítésére, a kognitív és társas készségeik fejlesztésére. A munkásosztálybeli és szegény szülők a fejlődést spontán folyamatnak tartották, a fejlődéshez szerintük biztonság és az alapszükségletek kielégítése szükséges (natural growth). A legnagyobb különbség a kétféle orientáció között az volt, hogy míg a középosztálybeli szülők a gyerek képességei kibontakoztatásának rendelték alá az idejüket és energiájukat, a gyerekek igényei irányították a hétköznapi életet, és a szülők alárendelték saját igényeiket a gyerekének, addig a munkásosztálybeli és szegény szülők meghatá-

rozták a kereteket, és azon belül a gyermek nagy szabadságot kapott, igényei nem uralták a család életét. Az eltérő nevelési gyakorlatok egyik fontos következménye, hogy a középosztálybeli gyerekek azt tanulták meg, hogy ők sok mindenre fel vannak jogosítva, a munkásosztálybeli és szegény szülők gyerekei viszont azt, hogy tartsanak távolságot a hatóságoktól, ne bízzanak meg az intézményekben, vagyis a szülők tehetetlensége az intézményekkel való kapcsolatban tovább öröklődik. A kutatás továbbá rámutatott, hogy az iskolai teljesítmény szempontjából azért kerülhetnek hátrányba az alacsonyabb státuszú családok gyerekei, mert az otthoni nevelési gyakorlat eltér az intézményitől, míg a magasabb státuszú gyerekek esetében sokban megegyezik azzal (Lareau, 2002).

Mayo és Siraj (2015) longitudinális kvalitatív és kvantitatív módszereket is alkalmazó kutatásukban, Lareau elgondolásait alapul véve arra keresték a választ, hogy hogyan és miért tud néhány alacsony szocioökonómiai státuszú szülő és gyerek olyan környezetet teremteni, amely kompenzálja a kedvezőtlen gazdasági – társadalmi hátrányokat. Az eredmények azt mutatják, hogy az alacsony státuszú gyerekek iskolai sikerességében fontos tényező a szülő érzelmi és gyakorlati támogatása a tanulásban és az iskolával kapcsolatos ügyekben, tevékenységekben. A gyerek tanulmányaiba való szülői bevonódást meghatározzák a szülők saját iskolai tapasztalatai. Az alacsony státuszú szülők az iskolai sikerességüket leginkább önmaguknak tulajdonították, és szinte mindenkiben megjelent a félelem attól, hogy hasonló pályafutás vár a gyerekeikre. Közülük az tudta elősegíteni a gyereke tanulmányi sikerességét, aki túl tudott jutni a saját rossz tapasztalatain, és ezek a tapasztalatok nem befolyásolják a felnőttkori szerepeit, énképét, magabiztosságát szülőként. Mayo és Siraj (2015) a lareaui két nevelési gyakorlat mellé egy harmadikat is behoznak: az aktív támogatást (active cultivation), amely az alacsony státuszú, de a gyermek tanulmányi sikerességét elősegíteni tudó szülő szocializációs stratégiája. A szülő határozott célokat állít fel a gyerekeknek a tanulmányokkal kapcsolatban, támogatja ezek elérését, ugyanakkor továbbra is fontosnak tartja a társadalmi csoportjára jellemző célokat (boldognak lenni, családot alapítani, a kiterjedt családdal kapcsolatot tartani). Emellett azonban a célok között megjelenik a társadalmi mobilitás, amelyhez jó eszköz az iskola.

Szülői elvárások és az iskolai teljesítmény

A szülők teljesítményhez, tanuláshoz való viszonya, valamint a vélekedéseik a gyerek képességeiről, elvárásaik a gyerek iskolai teljesítményével kapcsolatban jelentős mértékben befolyásolják a gyerek vélekedéseit, érzelmeit és viselkedését, és ezeken keresztül az iskolai sikerességét is. Több kutatás kimutatta a magas szülői elvárások és a jó iskolai eredmények, a motiváltság, továbbtanulási szándék kapcsolatát (Yamamoto és Holloway, 2010). A magas szülői elvárások mérésékelik az alacsony szocioökonómiai státusz (Mayo és Siraj, 2015, Froiland és

Davison, 2014) és az alacsony tanári tanulmányi elvárások hatását (Pepe és Addimando 2014; Yamamoto és Holloway, 2010). Az Eredmény – érték elmélet (Expectancy – Value Theory) (Eccles és Wigfield, 2002) alapján magyarázatot adhatunk arra, miért olyan meghatározó a szülők szerepe az iskolai teljesítményben. Az eredményelvárások közvetlenül befolyásolják a teljesítményre vonatkozó cél meghatározását, a feladat megoldása melletti elköteleződést, a kitartást és az aktuális teljesítményt. Ilyen értelemben a tanuló viselkedését a specifikus vélekedései alakítják, vagyis milyenek észleli a kompetenciáit, milyen célt tűz ki maga elé, mennyire látja megoldhatónak a feladatot, milyen az énsémája. Ezeket a szociál – kognitív tényezőket a gyerek percepciói a szülei feléje mutatott attitűdjeiről és elvárásairól, az affektív memóriája és a saját korábbi teljesítményének értékelése határozza meg. A gyerek vélekedéseire és interpretációira a legfontosabb szocializációs ágens, vagyis a szülő viselkedése és vélekedései hatnak, illetve az a kulturális milió, amely körülveszi (Eccles és Wigfield, 2002).

A szülői elvárások és az iskolai eredményességet vizsgáló kutatások nem mutatnak egyértelmű képet az összefüggések tekintetében, ezért Yamamoto és Holloway (2010) kutatásában azt vizsgálta, hogy a tanuló múltbeli teljesítménye és a szülői elvárások közötti kapcsolatot milyen faktorok mediálják. Az első faktor arra vonatkozik, hogy a szülő a gyerek képességeinek vagy az erőfeszítéseinek tulajdonítja inkább a teljesítményt. Ha az eredményeket a gyerek képességeinek tudja be, akkor az attribúciója egy állandó, kevésbé kontrollálható és változtatható okra vonatkozik, míg ha az erőfeszítésnek, akkor egy kevésbé állandó, de kontrollálhatóbb és változtatható okra. A második faktor azt jelzi, hogy a szülő mennyire bízik az iskola visszajelzéseiben. Ezt a bizalmat meghatározza a SES, főként azáltal, hogy az alacsony státuszú szülők kudarcos iskolai pályafutása az iskolával szembeni bizalmatlansághoz vezet (Mayo és Siraj, 2014; Lareau, 2002). A harmadik tényező pedig a szülők alacsony énhatékonysági vélekedéseit jelenti, nem bíznak abban, hogy hatékonyan tudnak segíteni a gyerekeknek a tanulásban. Metaanalízisükben a szerzők arra is felhívják a figyelmet, hogy a kutatások szerint a szülői elvárások együtt járnak a szülői bevonódás mértékével, illetve a magas szülői elvárások és nagy bevonódás összefügg a magasabb tanári elvárásokkal (Yamamoto és Holloway, 2010).

LEGFRISSEBB NEMZETKÖZI KUTATÁSOK A TÉMÁBAN

A tanulmányi eredményesség meghatározói között több kutatás is elemezte a szülő elvárások hatását. Froiland és Davison (2014) amerikai serdülők mintáján végzett vizsgálatában több tényező iskolai eredményre gyakorolt hatását elemezték. Modelljükben a szülői elvárások hatottak leginkább az eredményekre,

jóval erősebb volt, mint a szülő – iskola kapcsolat, a SES, etnikum és a családi struktúra hatása.

Kaplan Toren és Seginer (2015) longitudinális vizsgálatban elemezte az osztályklíma, az észlelt szülői bevonódás és az tanulók észlelt énhatékonyságának és iskolai teljesítménynek a kapcsolatát izraeli tanulók mintáján. A szülői bevonódást otthoni és iskolai aspektusra bontották szét. Eredményeik szerint az észlelt szülői bevonódást az osztályklíma észlelése határozza meg, a serdülők pozitív osztályon belüli tapasztalatai fokozzák a szülők érdeklődését a gyerek iskolai dolgai iránt. Ugyanakkor a szülői bevonódásnak csak az otthoni dimenziója volt releváns a modellben, amit a szerzők azzal magyaráznak, hogy a serdülőknek otthon szükségük van a támogatásra és a figyelemre, míg az iskolában már függetlenségre, autonómiára vágynak. A szülők bevonódásának longitudinális hatását is ki tudták mutatni, de ez hatás nem közvetlen az iskolai eredményre, hanem mediálta a serdülők énképe, a kutatásban az észlelt énhatékonysága.

Li és Fischer (2017) amerikai általános iskolás gyerekek mintáján szintén longitudinális kutatást végzett, de ők a szülői bevonódás iskolai dimenzióját helyezték a kutatás fókuszába. Az eredményeik szerint a szülői hálózatok meghatározzák a szülők iskolai bevonódását. Ez különösen az alacsony státuszú környéken lakó szülők esetében meghatározó. A szerzők felhívják a figyelmet arra, hogy a szülői hálózatba való bekapcsoltság védőfaktoroként működik a lakókörnyezetből eredő hátrányokkal szemben.

Pepe és Addimando (2014) a kontraproduktív szülői viselkedések típusait vizsgálta a nem és iskolai végzettség tükrében. Az eredmények a kontraproduktív szülői viselkedések iskolázottság szerinti különbségéről árulkodnak. Nemtől függetlenül, az alacsonyabb iskolai végzettségű szülőkre a nem együttműködő és nem bevonódó viselkedések a jellemzők, míg a magasabb iskolai végzettségűekre az extrém mértékű aggódás az iskolai teljesítmény volt a jellemző. Shadach és Ganor-Miller (2013) szintén a szülői bevonódás negatív oldalát helyezte kutatása fókuszába. Egyetemisták mintáján a túlzott szülői bevonódás, a hallgatók tanulmányok iránti attitűdjei, valamint a tesztészorongásuk mértéke közötti kapcsolatot vizsgálta. A tényezők között pozitív együttjárást tapasztaltak, de a regressziós elemzés csak a szülői bevonódás hatását tudta kimutatni a tesztészorongásra. A szülők legmagasabb iskolai végzettsége és a hallgatók szorongásának a mértéke is pozitív összefüggést mutatott.

LEGFRISSEBB HAZAI KUTATÁSOK

A családi és iskolai elvárások annyiban megegyeznek, hogy a gyerektől az érzelmeik és viselkedéseik önszabályozását várják el, vagyis az iskolás gyerek viselkedése legyen átgondolt, tanuljon önállóan, és aknázza ki a benne rejlő képes-

ségeket. D. Molnár Éva (2015) ebből kiindulva hívja fel a figyelmet az önszabályozott tanulás kutatására. A vizsgálatát szegedi 4. osztályos tanulók mintáján végezte, célja az önszabályozott tanulást meghatározó családi és iskolai tényezők azonosítása volt. A családi hatások szerepét az önszabályozott tanulás két komponensének (tanulási stratégiák és a tanulási motiváció) és az otthoni segítség formáinak összefüggéseiben vizsgálta. A motiváció és az otthoni segítség formái között gyenge a korreláció. Összességében annyi elmondható, hogy az iskolai események, élmények otthoni megbeszélése és az önálló tanulás korrelál az elsajátítási motivációval, az önálló tanulás a pozitív önhatékonysággal is, míg a tanulásban nyújtott segítség a szorongással pozitív kapcsolatban, a pozitív énhatékonysággal negatív kapcsolatban áll. A tanulási stratégiák esetében is hasonló a kép, vagyis az iskolai események otthoni megbeszélése jár együtt a legtöbb tanulási stratégiával. Amikor a mintát az alapján elemezte, hogy önállóan vagy segítséggel tanulnak a gyerekek, azt az eredményt kapta, hogy az önállóan tanulók magasabb szinten használják a memorizálás, tervezés, nyomon követés, kontrollálás stratégiákat, kevésbé halogatnak, mint akik segítséggel tanulnak. A motivációk esetében is volt szignifikáns eltérés a két csoport között. Az önállóan tanulóknak magasabb volt az elsajátítási motivációja és a pozitív önhatékonysága, alacsonyabb volt a teljesítményt elkerülő motivációja és a szorongása (D. Molnár, 2015).

A szülők iskolai bevonódásának egyik jó jelzője a tanárokkal való kommunikáció. Lannert Judit és Szekszárdi Júlia 2013-ban végzett egy online nagymintás felmérést a szülő – pedagógus kapcsolattartás formáiról és jellemzőiről. A mintában voltak pedagógusok, szülők és olyanok is akik pedagógusok és szülők is egyben. Az eredmények nem mutatnak kedvező képet, a kommunikáció leginkább „a szülői értekezlet – ellenőrző – fogadóóra hármásában” merül ki (Lannert és Szekszárdi, 2015). A szülők nagyon hasznos és fontos kapcsolattartási formának tartják a közös iskolai programokat, de ezeken nagyon ritkán vesznek részt. Összességében az is kiderült, hogy minél idősebb a gyerek, annál ritkább a kommunikáció a szülő és a tanár között, annál személytelenebb a kapcsolat és a szülők annál elégedetlenebbek vele. A szerzők a szülő – tanár kapcsolat jellemzőit az általános bizalmatlansággal magyarázzák.

Egy hazai tehetséggondozó program hatásvizsgálatából is az derült ki, hogy a szülők involváltága a tehetségfejlesztés terén is kiemelkedő fontossággal bír (Bagdy, Kövi és Mirnics, 2014; Bagdy, Mirnics, & Kövi, 2014).

Egy másik, szerhasználatlalt foglalkozó hazai vizsgálat (Greza és mtsai., 2015; Greza és Surányi, 2014; Kövi és mtsai, 2016) pedig azt mutatta ki, hogy a szülők involváltága az iskolai tanulmányokba (pl. otthoni tanulás), valamint a tanárokkal való jó kapcsolat szerhasználati védőtényezőnek bizonyul.

VIZSGÁLAT

A 2017-es Országos kompetenciamérés² adatainak másodelemzése során azt elemeztük, hogy a szülők aktív kapcsolattartása az iskolával, valamint az iskolai képzéssel szemben támasztott követelményeik (az iskola igazgatójának válasza alapján) milyen együttjárást mutatnak a tanulók kompetenciáinak szintjére.

Ehhez a telephelyi kérdőív két kérdéscsoportját (TE045, TE059) használtuk fel – és fontos azt kiemelni, hogy miután a telephelyi válaszokat ismerjük, így a válaszok is az iskola oldaláról érzékelt, megfogalmazott kapcsolattartási intenzitást, illetve általuk érzékelt és értékelt elvárásokat tartalmazzák. Fontos kiemelnünk továbbá, hogy a vizsgálatokban nem a diákoktól, hanem az iskolák igazgatóitól kaptuk a válaszokat a telephelyekre vonatkozóan, tehát általánosságban azt mérhetjük, hogy az iskolában dolgozó pedagógusok milyen kapcsolatba kerülnek általánosságban a szülőkkel – tehát az iskolában folyó közvetlen munkában, kapcsolattartásban mennyire intenzív a szülő jelenléte az iskola vezetésének megítélése szerint. Így aggregált adatokkal tudunk kalkulálni – melyek telephelyenként adnak összevont információkat számunkra. Az alábbi kérdéseket tettük fel a telephelyekről az iskolák vezetőinek:

- Megítélése szerint, az Önök feladatellátási helyén tanuló általános iskolás/gimnazista/szakgimnazista/stb. TANULÓK HÁNY SZÁZALÉKÁNAK A SZÜLEI tartoznak a következő csoportokba?
 - Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartók
 - Az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartók
 - Munkanélküliek
 - Nyugdíjasok
 - Diplomával rendelkezők

A válaszokat 0-20, 21-40, 41-60, 61-80 és 81-100%-os bontásokba soroltuk.

- Az alábbiak közül melyik állítás jellemzi leginkább az Önök feladatellátási helyén az általános iskolai/gimnáziumi/szakgimnáziumi/stb. képzéssel szemben támasztott szülői elvárásokat?
 - Sok szülő részéről folyamatos elvárás, hogy iskolánk magas tanulmányi követelményszintet állítson fel, és a tanulók értsék 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.

² 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.

Ebben az esetben telephelyenként kellett kiválasztani a vezetőknek 1-1 válaszlehetőséget. Az ábrákhoz tartozó közvetlen adatokat a folyóirat weboldaláról tudják letölteni a táblázatok mérete miatt: PSYC_HU³.

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

A SZÜLŐK- ISKOLA KAPCSOLAT

Az első vizsgált kérdés arra vonatkozott, hogy az igazgatók szerint mennyire aktívan tartják a szülők az iskolával a kapcsolatot. Bár ez nem ad objektív képet erről a területről, mégis érdemes foglalkozni az igazgatók által megélt oldalával is, hiszen a gyerekeket is nagyban érintő, iskolával kapcsolatos döntéseikben a szubjektív érzések, tapasztalatok, vélekedések is közrejátszanak.

Ebben a körben a két végletet, a nagyon aktív kapcsolattartókat és a kapcsolatot egyáltalán nem tartó szülők gyerekeinek az eredményeit elemezzük. Az igazgatók a válaszukat százalékban adták meg. Az áttekinthetőség kedvéért a válaszokat öt kategóriába soroltuk. Mivel a kérdés a telephelyi kérdőívben található, a válaszok az adott telephelyre vonatkoznak (tehát olyan iskola esetében, ahol több telephelyen is működik az intézmény, úgy telephelyenkénti válaszokat láthatunk, telephelyenkénti kapcsolattartási intenzitásra lesznek meg a válaszaink).

Nyolcadikosok

A nyolcadikosok eredményeit ezen a területen két almintán vizsgáltuk, az általános iskolásokén, valamint a hat- és nyolcosztályos gimnáziumba járókén. Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartó szülők százalékos arányainak vonatkozásában az általános iskolások teljesítménye nem mutat lényeges különbséget sem matematikából, sem olvasásból. A hatosztályos gimnazisták mintája is hasonló képet mutat, viszont a nyolcosztályos gimnáziumba járó lányok és fiúk eredménye mindkét területen akkor a leggyengébb, amikor az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartó szülők aránya nagyon magas (81–100%).

Az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartó szülők százalékos arányai tekintetében szintén hasonló mintázatot mutat a két mérési terület. Az általános iskolások almintáján mindkét nem esetében ugyanaz a trend olvasható le az ábrákról, vagyis minél nagyobb azoknak a szülőknek az aránya, akik nem tartják egyáltalán a kapcsolatot az iskolával, annál gyengébb a tanulók eredménye. Ezen csoport eredményei a gimnáziumi almintához képest jóval alacsonyabb.

³ <http://www.kre.hu/portal/index.php/kiadvanyok/folyoiratok/psychologia-hungarica-caroliensis.html>

A gimnazisták almintáján ettől eltérő mintázat fedezhető fel. A hatosztályos gimnáziumba járó lányok és fiúk teljesítménye érdekes abból a szempontból, hogy ha a szülők aránya a 61-80%-os sávba esik, jobb a teljesítményük, mint amikor a 41-60%-os sávba esik. Amikor az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartó szülők aránya a 41-60%-os sávba esik, a hatosztályos gimnáziumba járó fiúk matematika és olvasás eredménye a leggyengébb és a legnagyobb standard hibájú. Fontos tehát kiemelni azt, hogy a teljesítményeken látható becslések hibája az adott kategóriákba tartozó diákok számával is összefüggést mutat. Nevezetesen: minél alacsonyabb a létszám, annál nagyobb a hiba – így értelemszerűen azon képzési típusoknál, ahol egy-egy kvintilisbe tartozók száma alacsonyabb volt, ott a becslés hibája meg fog emelkedni a többi kvintilis értékéhez képest.

A hatosztályos gimnáziumba járó lányoknál ez a sáv nem mutat olyan alacsony eredményt, de a standard hiba itt is nagyobb, mint a többi esetben. A nyolcosztályos gimnáziumba járó tanulók szüleire nem jellemző a kapcsolattartás hiánya az adatok szerint.

Tizedikesek

A tizedikesek mintáját képzéstípusonként elemezzük, és bár az almintákban több képzéstípusba járó tanulók eredményei is megjelennek a telephelyen folytatott többféle képzésnek köszönhetően, csak a kérdésben megjelölt almintára vonatkozó adatokat tüntetjük fel az ábrákon.

Gimnázium

Az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartó szülők arányának függvényében nem tapasztalhatók jelentős teljesítménybeli különbségek egyik területen sem. A hatosztályos gimnáziumba járó fiúk matematika és olvasás eredményei mutatnak minimális emelkedő tendenciát az aktív kapcsolattartó szülők arányának növekedésével, de a többiekénél ez nem látható. Fontos az esetszámokra itt is felhívni a figyelmet: a nyolcosztályos képzésbe járó fiúk és lányok eredményei (bár az eltérés minimálisnak tűnik) igen nagy standard hibával becsülhető, amikor nagyon magas az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartó szülők aránya (81–100%). Így e területen jelentős óvatosság mellett szabad csak következtetéseket levonnunk a kompetenciamérés adatai alapján.

Az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartó szülők arányának tekintetében a három gimnáziumi képzési forma lényegében azonos mintázatot mutat, mind a mérési területeken, mind a nemeknél. Azonban e mintázat kapcsán fel kell hívnunk a figyelmet arra, hogy a differenciák – bár akár még nagyobbak is mondhatók, mindhárom esetben a teljes országos teljesítménynek bőven a felső régiójában foglalnak helyet – azaz messze (akár teljes szórással is) meghaladják az országos, 1500 pontos átlagot.

A négyosztályos gimnáziumba járó fiúk és lányok matematika és olvasás eredményei az iskolával kapcsolatot nem tartó szülők arányának növekedésével

bár látszólag csökken, ez a csökkenés elenyésző mértékű. Amit inkább érdemes kiemelni, hogy a szülői kapcsolattartás szintjétől függetlenül, a 4 évfolyamos gimnáziumok diákjai teljesítenek ebben a kategóriában a legalacsonyabb szinten – míg a több évfolyamos gimnáziumok (6 és 8 évfolyam) mind matematikából, mind szövegértésből legalább egy szórásnyi értékkel, átlagos szinten is az országos átlag feletti teljesítményt nyújtanak.

Fontos azonban kiemelni itt is, hogy igen sok esetben a válaszadási gyakoriságok nyomán (egy-egy kategóriába kevés igazgatói válasz érkezett) a becslések standard hibája itt is magas, tehát a teljesítményekre vonatkozó megállapítások csak igen nagy óvatosság mellett, fokozott körültekintéssel alkalmasak következtetések levonására.

Szakközépiskola

A szakközépiskolások és szakgimnáziumba járók eredményei változatosabb képet mutatnak. Matematikából a fiúk és a szakközépiskolás lányok eredményei enyhe emelkedő tendenciát mutatnak az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartó szülők arányának növekedésével. A szakgimnáziumba járó lányok matematika eredményeiben is tetten érhető az emelkedő tendencia a legnagyobb arányt jelentő kategóriáig, viszont amikor a szülők aránya a 81–100%-os sávba esik, az eredmények visszaesnek, sőt itt a leggyengébbek. Az olvasásnál a minimális emelkedő tendencia a szakközépiskolás fiúknál és lányoknál tapasztalható, a szakgimnazistáknál nem. A szakgimnáziumba járó lányoknál jobban kirajzolódik, de a szakgimnáziuma járó fiúknál is észrevehető, hogy ha az iskolával nagyon aktív kapcsolatot tartó szülők aránya a legmagasabb, 81–100%-os sávba esik, az olvasási teljesítmény visszaesik, sőt a lányoknál ebben az esetben a leggyengébb. Összességében kijelenthető, hogy a szakközépiskolába és szakgimnáziumba járó tanulók teljesítménye matematikából és olvasásból jóval gyengébb, mint a gimnáziumba járóké.

Az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartó szülők arányának növekedésével csak kicsit csökken a teljesítmény, a szakgimnáziumba járó fiúk és lányok matematika és olvasás eredményei mutatnak inkább csökkenő tendenciát, míg a szakközépiskolások eredményéről azt mondhatjuk, hogy kevésbé változik az iskolával kapcsolatot egyáltalán nem tartó szülők arányával.

SZÜLŐI ELVÁRÁSOK

A kérdés arra vonatkozik, hogy az iskolaigazgató milyen erősnek érzi a szülők iskolai képzéssel szemben támasztott elvárásait. A tanulók eredményeit abban a vonatkozásban elemezzük, hogy a szülők elvárásai alacsonyak, közepesek vagy magasak.

Hatodikosok

Az általános iskolába járó hatodikosok eredményei emelkedő tendenciát mutatnak, akkor teljesítenek a legjobban, ha a szülők elvárásai magasak. Más megközelítésben azt is elmondhatjuk, hogy az iskolaigazgató benyomásai alapján, ha a szülői elvárások magasabbak (hangsúlyozva tehát, hogy nem a szülők válaszait vesszük figyelembe, valamint azt is, hogy egy-egy iskolaigazgató az összes diákra vonatkoztatott, általános benyomását, szubjektív megítélését láthatjuk a telephelyi kérdőívek válaszaiban), akkor az várhatóan az iskolába járó diákok magasabb teljesítményével jár együtt. Azonban itt is fokozottan érdemes az oksági hiányosságokat is említeni: nem látható ugyanis, hogy az esetlegesen magasabbnak vélt elvárások nyomán az iskola biztosan többleteljesítményre sarkallja a diákokat (az aggregált adatok szerint). Azt is feltételezhetjük, hogy a diákok jobb teljesítménye fokozza a szülői elvárásokat (látva, hogy jól tanul a gyermek, emeljük a vele szemben állított követelményeket és elvárásokat is). Ugyanakkor egyéb háttértényezők is közrejátszhatnak a szülői elvárások alakulásában, például a szülői háttér, szülők iskolai végzettsége, amelyről egyértelműen tudható, hogy együtt jár az iskolai teljesítmény szintjével.

Nyolcadikosok

A nyolcadikosok teljesítményét ebben a kategóriában két almintán, az általános iskolások és a gimnáziumba járókén néztük meg. Az ábrákon a telephelyi összesítések, válaszok nyomán az összehasonlíthatóság miatt más képzési típusokat is szerepeltetünk.

Az általános iskolai almintán az elvárások erősségével együtt jár – miként a korábbi példában is láttuk – a teljesítmény, valamint az általánosságban is elmondhatók szerint: matematikából a fiúk, olvasásból a lányok teljesítettek jobban.

A gimnazisták almintáján is tapasztalható az emelkedő tendencia annyi különbséggel, hogy a hat- és nyolcosztályos gimnáziumba járó tanulók szüleinek az iskolai képzéssel szembeni elvárásai eleve nem mondhatók alacsonynak (egyébként ez általánosságban is feltételezhető, hiszen egy 6 vagy 8 osztályos iskolába való átmenetel – lévén az külön felvételi eljárás keretében zajlik – eleve feltételezi a szülőtől az elvárások emelkedését).

A magas elvárású szülők gyerekeinek a teljesítménye aggregált szinten a 6 és 8 osztályos iskolák diákjait vizsgálva nem mutatnak érdemi, nagyobb szintű különbségeket egymáshoz képest.

Tizedikesek

A tizedik évfolyamba járók gimnáziumi almintájában mérési területenként és nemenként is ugyanazt a mintázatot látjuk. Mindhárom képzéstípus esetében emelkedő tendenciáról beszélhetünk a szülői elvárások tekintetében (tehát ha az igazgató azt a választ adja, hogy az általa vezetett iskolába-(telephelye/

feladatellátási helyre) járó diákok szülei az iskolával szemben úgy általában magasabb elvárásokat fogalmaznak meg, azaz az iskolai képzéssel szemben magas elvárásokat támaztó szülők gyerekei teljesítenek a legjobban. Összességében itt is kijelenthetjük tehát, hogy a magas elvárás jobb eredményekkel párosul.

A szakközépiskolások almintáján nagyon enyhe mértékben jelenik meg a teljesítmények emelkedő tendenciája a szülői elvárások vonatkozásában. A szakgimnáziumba járók esetében jobban kivehető ez a tendencia, a szakközépiskolásoknál a magas elvárású szülők esetében minimálisan nagyobb a teljesítmény.

ÖSSZEGZÉS

A szülő bevonódás két fontos aspektusát, az iskolával való kapcsolattartást és a szülők iskolával szemben támasztott elvárásait elemeztük az iskolaigazgatók szubjektív, aggregált válaszában.

Eredményeink szerint a szülők iskolával való kapcsolattartásának intenzitása mérsékelt módon, de általánosságban együtt jár a teljesítménnyel. Annak fényében, hogy az igazgatók percepciói általánosak és szubjektívek, azt mondhatjuk összességében, hogy a szülői kapcsolattartás vezető által megélt (vagy várt) gyakorisága, intenzitása is okozhat emelkedő teljesítményt (sarkallhat a szigorúbb szülői bevonódás magasabb, vezetők által inspirált teljesítményemelkedést, (pl.: Bempechat és Shernoff, 2012) alapján is). Ugyanakkor nem minden esetben tapasztalható ez a tendencia. A nagyon aktív kapcsolattartó szülők arányának növekedésével az általános és szakközépiskolai almintában emelkedtek enyhén az eredmények, míg a gimnáziumi almintában nem. Érdekes mintázatot mutatnak a szakközépiskolások, különösen a lányok az olvasási teljesítményben, azaz a magas arányú aktív szülői kapcsolattartás esetében gyengébb, sőt ott a leggyengébb az eredmény. Egyébként hasonló tendencia fedezhető fel a nyolcadikosok gimnáziumi mintáján mindkét területen, vagyis visszaesés tapasztalható az eredményekben akkor, amikor az aktív kapcsolattartó szülők aránya a legmagasabb sávban (81–100%) van. Ennek magyarázatát leginkább abban láthatjuk, hogy azoknak a diákoknak a szülei tartják leginkább a kapcsolatot az iskolával, akiknek valamilyen problémájuk, nehézségük adódik a tanulásban. A szülői kapcsolattartás hiánya szintén összefüggésbe hozható a teljesítménnyel. Minél nagyobb azoknak a szülőknek az aránya, akik nem tartják a kapcsolatot az iskolával, annál gyengébb, még ha minimálisan is, a diákok eredménye. A fentiekhez hasonlóan ez a tendencia az általános iskolások és a szakközépiskolások almintáján mutatható ki.

A szülői elvárások tekintetében jobban kirajzolódik a 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 többért: a gyermek képességei, a szülők aspiráció és az iskola – képzés jellemzői egyaránt befolyásolják ezt az együttjárást.

Összességében fontos kiemelnünk az alábbiakat:

1. Bár az igazgatók által kapott képünk a szülői bevonódásról korántsem objektív, mégis érdemes figyelembe venni őket a téma vizsgálatakor. A szubjektív vélekedések, benyomások tudniillik közrejátszanak egy-egy döntés meghozatalában, és az igazgatók elvárásai, vélekedései kihatnak a tanulók iskolai teljesítményére.
2. Általánosságban elmondható, hogy az iskola típusa döntően itt is együtt jár az iskolai teljesítmény, kompetenciák szintjével (Manstead, 2018; Kraus és Stephens, 2012, Csapó, Molnár és Kinyó, 2009) – és az igazgató által adott válaszok akár az elvárások tekintetében, akár a kapcsolattartás szintjén a szakirodalomban elvárt módon mutatják az együttjárásokat, együttmozgásokat.

Fontos újra hangsúlyoznunk, hogy az iskolaigazgatók szubjektív válaszai alapján elemeztük az adatokat. Ilyen tekintetben tehát azt mondhatjuk, hogy egyfajta aggregált, szülőkre vetített válaszadás együttjárását monitorozhatjuk az iskola általános, aggregált teljesítményével való összefüggésben. Nem vettük figyelembe e válaszadások tekintetében azt, hogy a szülők milyen háttérrel rendelkeznek – fókuszunkban az iskola vezetőjének a telephelyekre vonatkozó állításai, szubjektív meglátásai álltak, és az, hogy ez milyen kapcsolatban lehet a diákok általános matematikai és szövegértési képességeivel, kompetenciáival.

BIBLIOGRÁFIA

- Avvisati, F., Besbas, B., Guyon, N. (2010). Parental Involvement in School: A Literature Review. *REP* 120 (5), 759 – 778.
- 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.*
- 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.
- Coleman, James S. (1988). Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology* 94. S95-S120.
- Csapó B., Molnár Gy., Kinyó L. (2009). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19. 3–4. sz. 3–13.o.
- D. Molnár, Éva. (2015): Családi és iskolai környezeti hatások érvényesülése az önszabályozott tanulás működésében. *Iskolakultúra*, 25 (10), 21-35.

- Eccles, J. S., Wiegfield, A. (2002). Motivational Beliefs, Values, and Goals. *Annual Review of Psychology*, 53:109-132.
- Froiland, J.M., Davison, M.L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Soc Psychol Educ* 17:1–17.
- Green, C.L., Walker, J.M.T., Hoover – Dempsey, K.V., Sandler, H. (2007). Parents motivation for involvement in children's education: An empirical test of theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 532-544.
- Greza, F., Mirnics, Zs., Vargha, A., Kövi, Zs., Rózsa, S., Vass, Z. & Koós, T. (2015). Iskolás- és serdülőkorúak droghasználata: kockázati és védő faktorok egy reprezentatív vizsgálat tükrében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 16(4): 297-329.
- Greza, F., Surányi, Zs. (2014). *Fiatalok szerhasználata. Kiadvány Szülőknek és Pedagógusoknak.* Nemzeti Család és Szociálpolitikai Intézet, Budapest. 1-91.
- Hegedűs, R. (2016): Tizedik osztályos tanulók teljesítményének területi különbségei, *Iskolakultúra*, 26(12), 16-30.
- Hill, N.E., Taylor, L.C. (2004). Parental School Involvement and Children's Academic Achievement. *Current Directions in Psychological Science*, Volume 13 – Number 4, 161 – 164.
- Kaplan Toren, N., Seginer, R. (2015). Classroom climate, parental educational involvement, and student school functioning in early adolescence: a longitudinal study. *Soc Psychol Educ* 18:811–827.
- Kiss P. (2013). Pályakezdők munkával való elégedettségének meghatározói. In: Garai O. és Veroszta Zs. (szerk.) *Frisssdiplomások 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*.
- Kozéki Béla (1985). *Motiválás és motiváció. A pedagógiai időszerű kérdései hazánkban.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kövi, Zs., Greza, F., Mirnics, Zs., Rózsa, S., Vargha, A., Kása, D., Koós, T., Vass, Z. (2016) *Spirituális lelki jóllét, mint szerhasználati protektív tényező. Vallás és művészet. KRE – L'Harmattan, Károl-i Könyvek,* Budapest.
- Kraus, M.W., Stephens, N.M. (2012). A Road Map for an Emerging Psychology of Social Class. *Social and Personality Psychology Compass* 6/9 (2012): 642–656.
- 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*, 67: 747-776.
- Li., A., Fischer, M.J. (2017): Advantaged/Disadvantaged School Neighborhoods, Parental Networks, and Parental Involvement at Elementary School. *Sociology of Education*, Volume: 90 issue: 4, page(s): 355-377.
- Manstead, A.S.R. (2018). The psychology of social class: How socioeconomic status impacts thought, feelings, and behaviour. *British Journal of Social Psychology*, 57, 267–291.
- Mayo, A., Siraj, I. (2015): Parenting practices and children's academic success in low-SES families. *Oxford Review of Education*, Vol. 41, No. 1, 47–63.

- Pepe, A., Addimando, L. (2014): Teacher-parent relationships: influence of gender and education on organizational parents' counterproductive behaviors. *Eur J Psychol Educ* 29:503–519.
- Shadach, E., Ganor-Miller, O. (2013) The role of perceived parental over-involvement in student test anxiety. *Eur J Psychol Educ* 28: 585.
- Yamamoto, Y., Holloway, S.D. (2010): Parental Expectations and Children's Academic Performance in Sociocultural Context. *Educ Psychol Rev* 22:189–214.

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). Hibabecslési eljárások véletlen jelenségek paramétereinek becslésére. *Psychologia Hungarica Caroliensis*.