



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

A középiskolás kori anyai és apai bevonódás prediktív ereje a hallgatók felsőoktatási eredményességére

CSÁK ZSOLT¹ – FÉNYES HAJNALKA²

ABSZTRAKT

A szülői bevonódás a gyermek fejlődését és tanulmányi előmenetelét elősegítő tevékenységeket jelenti. Ezen belül elkülöníthető az otthoni és iskolai bevonódás, de a szakirodalom megkülönböztet egy harmadik dimenziót, a tanulmányi szocializációt. Hipotézisünk szerint a nagyobb középiskolás kori szülői bevonódás pozitív hatású a felsőoktatási eredményességre is, habár az eddigi a kutatások többsége nem vizsgálja a hosszú távú hatásokat. Kutatásunkban egy öt országot átfogó nagymintás adatbázis segítségével vizsgáljuk a középiskolás kori anyai és apai bevonódás és a felsőoktatási eredményesség összefüggéseit. Eredményeink szerint a tanulás fontosságáról való beszélgetés, mely a tanulmányi szocializáció indikátora, az anyáknál a mindennapi tevékenységekhez, az apáknál az értékátadó, érzelmi támogató faktorhoz sorolódott. Továbbá éppen ez a két faktor mutatott pozitív hatást a felsőfokú eredményességre. Eredményeink alapján a közoktatásban hangsúlyt kellene fektetni az olyan iskolai programokra, melyek akár a szülők, akár a gyermekek felé a tanulás hosszú távú jelentőségére világítanak rá.

KULCSSZAVAK: szülői bevonódás, középfokú oktatás, tanulmányi szocializáció, felsőoktatási eredményesség, kvantitatív elemzés

ABSTRACT

The predictive power of maternal and paternal involvement during high school on students' higher education efficiency

Parental involvement encompasses activities that support a child's development and academic progress. Within this framework, home-based and school-based involvement can be distinguished; however, the literature also identifies a third dimension: academic socialization. This study hypothesizes that higher levels of parental involvement during secondary school positively influence achievement in higher education, despite the fact that most existing research does not address long-term effects. Using a large-scale dataset spanning five countries, we investigate the

¹ Csák Zsolt, MCA – Collegium Professorum Hungarorum; e-mail: zsolt.csak@makovecz-campus.hu; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4688-8888>

² Fényes Hajnalika, Debrecen Egyetem, Szociológiai és Szociálpolitikai Tanszék, CHERD-Hungary, MTA-DE Jövőtudatosság Fejlesztése Kutatócsoport; e-mail: fenyес.zsuzsanna@arts.unideb.hu; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1509-0534>



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

relationships between maternal and paternal involvement in secondary school and subsequent academic achievement in higher education. Our findings indicate that discussing the importance of learning – an indicator of academic socialization – is perceived as part of mothers' everyday activities factor, while for fathers, it is associated with value transmission and emotional support factor. Notably, both factors were found to have a positive effect on higher education achievement. Based on these results, public education systems should implement programs that emphasize the long-term significance of learning for both parents and children.

KEYWORDS: *parental involvement, secondary school, academic socialization, higher education efficiency, quantitative analysis*

Bevezetés

A szülői bevonódás (*parental involvement*) gyakran vizsgált téma a nemzetközi szakirodalomban. Szülői bevonódás alatt azon tevékenységek értendők, melyek közvetlenül vagy közvetve elősegíti a gyermek fejlődését és iskolai eredményességét (Epstein et al. 2002). Az eddigi magyarországi és nemzetközi kutatások empirikus eredményei is alátámasztják a szülői bevonódás és gyermekek jobb iskolai eredményessége közötti pozitív kapcsolatot (Bacsikai et al. 2024a 2024b; Ceglédi et al. 2024; Fan – Chen 2001; Guo et al. 2018; Hill – Tyson 2009; Kim – Hill 2015; Kovács et al. 2024; Pribesh et al. 2020). A szülői bevonódás mérése során a szakirodalom több dimenziót is megkülönböztet. A bevonódás színtere szerint elkülöníthető a szülők otthoni bevonódása (*home-based involvement*), és az iskolai bevonódás (*school-based involvement*) (Pusztai et al. 2023). A gyermek életkorának növekedésével azonban a közvetlen interakciókra épülő otthoni és iskolai szülői bevonódás mértéke csökken, melyet a kutatók leginkább a serdülőkorral összefüggő önállósodási törekvéseknek tulajdonítanak (Hill – Tyson 2009; Wei et al. 2019). A kutatók szerint azonban a szülői bevonódás továbbra is jelen van, csak a hangsúly áttevődik egy harmadik bevonódási formára, a tanulmányi szocializációra (*academic socialization*) (Hill – Tyson 2009; Kim 2014; Kim – Hill 2015) Ez a dimenzió magába foglalja a szülők által a gyermekük felé közvetített, leginkább a gyermek jövőjére és tanulmányaira vonatkozó tanácsokat és attitűdöket. A gyermekekben a tanulmányi szocializáció által olyan belső normák, értékek és viselkedéssjegyek alakulnak ki, melyek magasabb iskolai eredményességhez (Fiskerstrand 2024; Otani 2020) és az iskolához és a tanulmányokhoz fűződő pozitívabb érzelmi viszony kialakulásához vezethet (Dong et al. 2020).

Összességében a szülői bevonódásra vonatkozó kutatások többsége a bevonódás általános és középiskolás korú gyermekekre gyakorolt hatását vizsgálja, és nem terjednek ki a felsőoktatásra. További hiányosság, hogy az elemzésekben nem vizsgálják külön az apák és anyák bevonódását, illetve sok esetben nem alkalmaznak többváltozós modelleket a hatások azonosítására. Kutatásunk ezeket a hiányokat próbálja pótolni egy közép és kelet európai régióban készült nagymintás kérdőíves



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

kutatás adatainak elemzésével. Kutatásunk célja az apai és anyai bevonódási mintázatok azonosítása, továbbá annak vizsgálata, hogy a serdülőkorban tapasztalt anyai és apai bevonódás felhajtóereje a felsőoktatási eredményességen is megmutatkozik-e. Többváltozós regressziós modellünkbe kontrollváltozóként lépcsőzetesen bevonjuk a szülők, a gyermek és az iskola egyéb jellemzőit is.

Elméleti háttér

A SZÜLŐI BEVONÓDÁS DIMENZIÓI ÉS AZ ISKOLAI EREDMÉNYESSÉGGEL VALÓ ÖSSZEFÜGGÉSEI

A szülői bevonódás a gyermekek fejlődését, iskolai sikerességét segítheti elő. Epstein és munkatársai (2002) elméleti munkájukban hat dimenziót különböztetnek meg: az otthoni nevelést, az iskolával való kommunikációt, az iskolai önkéntességet, az otthoni tanulás támogatását, az együttműködést az iskolai *közösséggel*, és végül az *iskolai döntéshozatalban* való részvételt. Az empirikus kutatások többsége két dimenzióra bontva vizsgálja a szülői bevonódást, melybe az Epstein-i tényezők is besorolhatóak. Az egyik dimenzió az *iskolai bevonódás* (school-based involvement), mely az iskola színterén vagy az iskolai aktoraival megvalósuló szülői tevékenységeket takarja, míg a másik az *otthoni bevonódás* (home-based involvement), amely azokat a szülői tevékenységeket jelenti, melyek az iskola intézményén kívül, az iskola szereplőivel való kapcsolat nélkül valósulnak meg, de hozzájárulnak a gyermek eredményességéhez és fejlődéséhez (Bhargava – Witherspoon 2015; Pusztai et al. 2023; Wang – Sheikh-Khalil 2014).

Az iskolai bevonódás növeli a gyermekek iskolai eredményességét, de a keresztmetszeti vizsgálatok ellentmondó eredményeket mutatnak. Egyes kutatások szerint az intenzívebb bevonódás nagyobb eredményességgel jár együtt (Bacskaï et al. 2024a 2024b; Ceglédi et al. 2024; Hill – Tyson 2009; Kovács et al. 2024; Pribesh et al. 2020), míg mások szerint kisebb eredményességgel (Kaplan Toren 2013; Wang – Sheikh-Khalil 2014). Az ellentmondó eredmények háttérében az áll, hogy a keresztmetszeti vizsgálatok nem tudják kimutatni a szülői bevonódás longitudinális pozitív hatását az egyes gyermekek esetén. A szülők nagyobb iskolai bevonódása együtt jár a nagyobb eredményességgel, de emellett éppen a magatartási és iskolai teljesítménybeli problémákkal küzdő gyermek szülei – a problémák megoldása érdekében – vonódnak be nagyobb intenzitással az iskolába. Egy keresztmetszeti vizsgálat nem tudja feloldani ezt az ok-okozati problémát (Boonk et al. 2018).

Az otthoni bevonódást többféleképpen mérik a kutatók. Egyrészt az iskolai folyamatokkal szoros kapcsolatban álló tevékenységeket értik alatta, mint például a szülőnek a gyermek házi feladatában vagy projekt munkájában való segítségnyújtás (Bas – Xu 2024; Bhargava – Witherspoon 2015). Másrészt vannak, akik tágabban ér-



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

telmezik ezt a dimenziót, és az olyan közös szülő és gyermek tevékenységeket is számításba vesznek, melyek nem közvetlenül az iskolához kapcsolódnak (pl. egy családi kirándulás vagy múzeum látogatás). Ezek a tudásgyarapítás, személyiségfejlesztés, attitűdbeli változások révén szintén hozzájárulhatnak a gyermek iskolai előmeneteléhez és sikerességéhez (Bacsikai et al. 2024a 2024b; Ceglédi et al. 2024; Gubbins – Otero 2018; Pusztai – Fényes 2022; Wang – Sheikh-Khalil 2014; Yotyodying – Wild 2019)2024; Gubbins & Otero, 2018; Wang & Sheikh-Khalil, 2014; Yotyodying & Wild, 2019. A szülő és a gyermekek közötti szorosabb kapcsolat esetén nőhet a gyermekek iskolai motivációja, és fejlődhetnek a kognitív, érzelmi és interperszonális készségei, melyek hozzájárulhatnak a sikeresebb iskolai pályafutáshoz (Chen 2013; Kosterman et al. 2004; Pusztai – Fényes 2022; Waterman – Lefkowitz 2017; Yu et al. 2019).

Egyes újabb vizsgálatok a szülői bevonódás egy harmadik formáját is megkülönböztetik. A szülők által közvetített világszemléletet és szocializációt egy külön dimenzióként kezelik, melyet „tanulmányi szocializációnak” (*academic socialization*) neveznek (Bhargava – Witherspoon 2015; Froiland – Davison 2014; Guo et al. 2018; Hill – Tyson 2009; Kim 2018; Kim – Hill 2015; Wang – Sheikh-Khalil 2014). A tanulmányi szocializáció a szülők által közvetített, a tudás és ismeretszerzés fontosságára irányuló attitűd, tanácsok és meglátások összessége, mely által a gyermekben a tudás és az iskola értékévé formálódhat. A kutatók eltérő módon operacionalizálják ezt a dimenziót. Vannak, akik a szülő-gyermek közötti, a jelenlegi és jövőbeli tanulmányokkal kapcsolatos kommunikációt értik alatta (Bhargava – Witherspoon 2015; Wang – Sheikh-Khalil 2014), míg mások ezen felül a szülők azon elképzeléseit is számításba veszik, hogy mi a jövőbeli legmagasabb iskolai végzettség amit gyermeküknek kívánnak (Guo et al. 2018; Hill – Tyson 2009; Kim – Hill 2015). Továbbá vannak, akik a korai életszakaszban történő játéktevékenységeket is a tanulmányi szocializáció indikátoraként tartják számon, hiszen már ott is közvetíthetőnek a gyermek felé a szülő által vallott tanulási és ismeretszerzési értékek (Kim 2018). A fenti tanulmányok a tanulmányi szocializációt nem dimenzió redukciós eljárások (például faktorelemzés) alapján különítették el. Egyes frissebb vizsgálatok szerint a tanulmányi szocializáció indikátorai a jó illeszkedést mutatnak az otthoni bevonódás tételeivel, így megállapítható, hogy a két dimenzió nem különíthető el tisztán (Bacsikai et al. 2024a; 2024b; Ceglédi et al. 2024; Pusztai et al. 2023).

A tanulmányi szocializáció bár kora gyermekkortól jelen van, a kutatások alapján a serdülőkorban válik inkább hangsúlyossá (Hill – Tyson 2009; Kim – Hill 2015). Ebben az időszakban a gyermekek önállósodási törekvése miatt a szülők iskolában való jelenléte, a tanárokkal való gyakori kapcsolattartás, a tanulmányokhoz felajánlott otthoni segítségnyújtás nemkívánatossá válik a gyermek számára, így ez csökkenti a szülő iskolai és az otthoni bevonódását. A kutatások alapján nem szűnik meg a szülők bevonódása, csak az előzőekben tárgyalt iskolai és otthoni bevonódásról áthelyeződik a hangsúly a tanulmányi szocializációra. A szülők, a gyermekkel való kommunikáció, a jövőbeli továbbtanulási tervek átbeszélése, a lehetőségek bemu-



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

tatása révén támogatják a gyermeküket és járulnak hozzá eredményességükhöz (Bhargava – Witherspoon 2015; Fiskerstrand 2024; Guo et al. 2018; Hill – Tyson 2009; Kim – Hill 2015; Otani 2020; Pusztai – Fényes 2022). A tanulmányi szocializáció által növekedhet a gyermek számára az iskola fontossága, pontosabb és önmagához jobban illeszkedő célokat tűzhet ki magának, illetve a tudás és tanulás értékke formálódhat számukra (Dong et al. 2020; Fiskerstrand 2024; Gubbins – Otero 2018; Guo et al. 2018; Hill – Tyson 2009; Kaplan Toren 2013; Kim – Hill 2015; Otani 2020; Pusztai et al. 2023; Wang – Sheikh-Khalil 2014; Waterman – Lefkowitz 2017). Az ilyen jellegű szülői értékszocializáció továbbá elősegítheti a gyermekek tanulmányok iránti elköteleződését és a tanulásban való öröm megtapasztalását (Dong et al. 2020), emellett hozzájárulhat tanulmányi eredményességük – például osztályzataik – javulásához is (Fiskerstrand 2024; Otani 2020). A három szülői bevonódás dimenzió közül a tanulmányi szocializáció mutat a legerősebb pozitív kapcsolatot az iskolai eredményességgel (Hill – Tyson 2009; Kim – Hill 2015). Ráadásul a tanulmányi szocializáció és a tanulmányi eredményesség közötti kapcsolat függetlennek mutatkozik a gyermek életkorától és a szülő nemétől (Hill – Tyson 2009; Kim – Hill 2015). Bár a gyermek növekedésével a szülők tanulmányi szocializációjának intenzitása is csökken, de a többi dimenzióhoz képest enyhébb mértékben (Wei et al. 2019).

Fontos arra is felhívni a figyelmet, hogy az apáknak eltérő bevonódási mintázatai és motivációi vannak, mint az anyáknak (Csák 2023; Kim 2018), azonban az apák bevonódása – függetlenül az anyától – szintén pozitív hatású a gyermek iskolai eredményességére (Kim – Hill 2015; Lee 2019; McBride et al. 2005; Nord et al. 1998). Magyarországon az 1980-as évektől a 2010-es évekig – Európához hasonlóan – az apák gyermekneveléssel töltött ideje a duplájára nőtt (Harcza 2014). Az anyák több időt fordítanak a közvetlen gyermekgondozási tevékenységekre, míg az apáknál gyakoribbak a gyermekkel való közös szabadidős tevékenységek. Ugyanezek a bevonódási mintázatok mutatkoznak meg az iskolai környezetben is. Az iskolai bevonódás formái közül az apák leginkább az olyan informális, kötetlenebb eseményeken vesznek részt, melyek során lehetőség nyílik a gyermek-apa interakciókra (pl. családi napok, farsangok, főzőnapok stb.) (Csák 2023; Lee 2019).

Összességében a szülői bevonódás dimenziói (otthoni és iskolai bevonódás, tanulmányi szocializáció) és annak hatásai bár széles körben kutatottak, de többnyire ezek keresztmetszeti vizsgálatok, és a hatások vizsgálata során elsősorban az általános és középiskolás kori eredményességre fókuszálnak. A korábbi vizsgálatok alapján feltételezhető, hogy általános és középiskolás korban a szülők tanulmányi szocializációja – az értékátadás révén – hozzájárulhat a tanulmányokra irányuló belső motiváció és elköteleződés kialakulásához (Dong et al. 2020), valamint elősegíthet olyan viselkedéses, kognitív és érzelmi tanulási stratégiák elsajátítását, amelyek a későbbi, nagyobb autonómiát igénylő élethelyzetekben (például az egyetemi évek során) is előnyösek lehetnek (Ceglédi et al. 2024 2022; Çikrikci 2017; Honicke – Broadbent 2016; Weiser – Riggio, 2010).



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

A FELSŐOKTATÁSI EREDMÉNYESSÉGRE HATÓ TOVÁBBI TÉNYEZŐK

A jelen kutatásban az eddigi vizsgálatokkal szemben a szülői bevonódás felsőoktatási eredményességre gyakorolt hatásait vizsgáljuk meg, mellyel kapcsolatban csak kevés empirikus elemzés van. Ebben a részben azokat a befolyásoló tényezőket vesszük sorra, melyek a szülői bevonódáson túl, hatással lehetnek a felsőoktatási eredményességre, és többváltozós elemzésünkben egyfajta kontrollváltozókként szerepelnek. A befolyásoló tényezők három csoportja az iskolák, a gyermekek, és a szülők (család) jellemzői.

A család társadalmi és gazdasági helyzete és az eredményesség kapcsolatát számos kutatás vizsgálja. A kedvezőbb anyagi helyzettel rendelkező hallgatókra magasabb perzisztencia jellemző (Pusztai 2019), illetve kevésbé jellemző rájuk a lemorzsolódás (Pusztai et al. 2022; Pusztai 2019). A felsőoktatási lemorzsolódás esélyét csökkenti továbbá a városi lakóhely és a szülő magasabb iskolai végzettsége is (Pusztai et al. 2022; Pusztai 2019). Rodríguez-Hernández és munkatársai (2020) szisztematikus irodalomelemzése szerint a szülők iskolai végzettsége, a család havi bevétele, a háztartásban rendelkezésre álló tartós fogyasztási cikkek és a kedvezőbb állandó lakóhely, kis mértékben bár, de képes növelni az egyetemi hallgatók felsőoktatási eredményességét. Egy metaanalízis szintén a szocioökonómiai státusz és a felsőoktatási eredményesség pozitív, ám gyenge kapcsolatáról számol be (Westrick et al. 2015).

Vizsgálatok szerint a hosszútávon stabil családszerkezet is növeli a magasabb iskolai végzettség megszerzésének esélyét (Froiland – Davison 2014; Pári – Engler 2024; Park – Lee 2020). Tíz ország reprezentatív adataiból az látható, hogy a kétszülős családokban a gyermekek elégedettebbek a családi életükkel, többet tanulnak szüleiktől és a szubjektív jóllétük magasabb, mint az egyszülős családokban (Dinisman et al. 2017). Emellett a kétszülős családokban magasabb tanulmányi elvárásokkal szembesülnek a gyermekek (Froiland – Davison 2014), ami a tanulás fontosságának és értékének hangsúlyozásával szintén magasabb felsőoktatási eredményességhez vezethet. Uwaifo (2008) szerint a kétszülős családból származó hallgatók eredményessége magasabb, mint az egyszülős családokban nevelkedőké.

Néhány kutatás vizsgálja a felsőoktatási eredményesség és a testvérek száma közötti összefüggéseket. Egyesek szerint a nagyobb testvérszám csökkenti a magasabb iskolai végzettség elérésének esélyét, melynek hátterében a család erőforrásainak végeessége áll (Valge et al. 2019; Yuejun – Zhiqiang 2018). Ezzel szemben vannak akik a testvérkapcsolatokból eredő pozitív hozamokat hangsúlyozzák, és a minőségi testvéri kötelékekre, mint plusz kapcsolati erőforrásokra tekintenek (Yucel – Downey 2015), mely segíti a kompetencia és autonómia kialakulását és növeli az élettél való elégedettséget is (Hollifield – Conger 2015). Összességében feltételezhető, hogy a felsőfokú eredményességnél mindkét hatás fennáll, és ezek kereszthatása figyelhető meg.



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

A tanuló neme és a tanulói eredményesség összefüggése széles körben kutatott. A lányok az általános iskolában eredményesebbek, mint a fiúk, mely a középiskolában is kimutatható (Fényes 2022). Ennek hátterében állhat, hogy maguk a szülők is nagyobb eredményességet várnak el a lány gyermekektől (Froiland – Davison 2014). Ugyanakkor egyes kutatások szerint az eredményesség nemi eltéréseiben, személyiségjegyekbeli különbségek is feltételezhetők (Verbree et al. 2023). Az eredmény azért meglepő, mert a felsőoktatásba a lányok kedvezőtlenebb társadalmi háttérrel kerülnek be, mint a fiúk, akik inkább csak jó háttér esetén tanulnak tovább a felsőoktatásban (Fényes 2012). Ennek következtében a felsőoktatásban tanuló reziliens (a rossz háttérük ellenére eredményes) diákok között is nagyobb arányban vannak a lányok (Ceglédi et al. 2022).

A középiskola típusára egyfajta előszelekcióként tekinthetünk (Józsa et al. 2022; Kuzmina – Carnoy 2016). A különböző iskolatípusok eltérő feladatot vállalnak magukra. A gimnáziumokat jellemzően a felsőoktatás kapujaként értelmezik, míg a technikumok (vagy szakgimnáziumok) a munkaerőpiacra való bejutást célozzák meg. A technikumokba járó tanulók alacsonyabb továbbtanulási motivációkkal és kisebb tanulmányi eredményességgel rendelkeznek (Józsa et al. 2022). Több ország PISA-eredményei alapján a gimnáziumba járó diákokra magasabb eredményesség, tanulmányi énhatékonyság és belső tanulási motiváció jellemző, szemben a szakgimnáziumba (technikumba) járó társaikkal (Kuzmina – Carnoy 2016). Azok a tanulók, akik nem gimnáziumból érkeznek a felsőoktatásba, hátrányokkal indulnak, és kevésbé lesznek eredményesek.

A középiskola fenntartója hatással lehet arra, hogy milyen az iskolán belüli közösségépítés, és a szülői bevonódásra való nyitottság. Magyarországi kutatások alapján az egyházi iskolák sikeresebbek a fenti tényezőkben, mint az állami fenntartásúak (Pusztai et al. 2024a; 2024b). Az intenzív közösségi élet a gyermekek nagyobb jólétéhez, szélesebb kapcsolati tőkéjéhez és jobb iskolai teljesítményéhez is vezethet (Behtoui – Strömberg 2020). A gazdagabb kapcsolatrendszer akár az SNI-s tanulók iskolai sikeréhez is hozzájárulhat (Hrabéczy et al. 2023). A középiskola fenntartója a tanulók által megtapasztalt pszichoszociális és kapcsolati erőforrások révén a felsőoktatási hallgatók eredményességére is pozitív hatással lehet.



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

Kutatási kérdések és hipotézisek

Kutatásunk célja, hogy megvizsgáljuk a középiskolás korban a diákok által tapasztalt szülői bevonódás hatását az felsőoktatási eredményességre, egyéb kontrollváltozók hatásának kiszűrése mellett. Kutatási kérdéseink, és a szakirodalomra épített hipotéziseink a következők:

- Q1:** Milyen mintázatokat mutat a hallgatók által érzékelt középiskolás kori szülői bevonódás, milyen típusai rajzolódnak ki az apai és anyai bevonódási formáknak?
- H1:** Az anyáknak és apáknak eltérő bevonódási mintázataik lesznek (Csák 2023; Kim 2018).
- H2:** A tanulmányi szocializáció dimenziója az otthoni bevonódás részét fogja képezni (Bacsikai et al. 2024a 2024b; Ceglédi et al. 2024; Pusztai et al. 2023).
- Q2:** Kimutatható-e a középiskolás korban megtapasztalt szülői bevonódás pozitív hatása a felsőoktatási hallgatók jelenlegi eredményességre?
- H3:** A középiskolás korban megtapasztalt szülői bevonódás, pozitív hatással lesz a szubjektíven érzékelt felsőoktatási eredményességre, melynek hátterében állhat, hogy a középiskolában a bevonódási mintázatokban megmutatkozó változások (miszerint a tanulmányi szocializációra tevődik át a hangsúly) miatt a szülők olyan hatásokat gyakorolhatnak gyermekeikre, melyek révén a diákok felsőoktatási eredményessége is nagyobb lesz (Hill – Tyson 2009; Kim – Hill 2015).
- Q3:** Milyen különbségek lesznek az otthoni és iskolai apai és anyai bevonódás hatásában az elsőfokú eredményességre?
- H4:** Mind az apák, mind az anyák esetén azon otthoni bevonódási típusoknak lesz legnagyobb hatása a felsőoktatási eredményességre, melyek a középiskolás kori tanulmányi szocializációt is tartalmazzák (Hill – Tyson 2009; Kim – Hill 2015).

MÓDSZERTAN

Kutatásunkban az MTA–DE–CsAládok és TanárOK Kooperációja Kutatócsoport (továbbiakban MTA–DE–CSATOKK) hallgatói lekérdezésének adatbázisát elemeztük. A szerzők maguk is aktív tagjai a kutatócsoportnak, és részt vettek a kérdőív kialakításában, valamint a lekérdezésben is. A vizsgálat kvantitatív, keresztmetszeti, leíró és magyarázó elemeket is tartalmaz.



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

ADATFELVÉTEL

Az adatfelvétel 2023/2024-es tanévben, Magyarország keleti régiójának felsőoktatási intézményeiben, továbbá a szomszédos országok (Szlovákia, Románia, Ukrajna és Szerbia) magyar kisebbség által lakott területeinek, magyar tannyelvű felsőoktatási intézményeiben zajlott. A hallgatók a kutatócsoport Evasys rendszerben összeállított, papír-alapú kérdőívet töltötték ki kérdezőbiztos segítségével. Az adatokat az Evasys rendszer segítségével digitalizáltuk. A hallgatók a részvételt megelőzően írásos formában értesültek a kutatás céljáról, válaszadásuk anonimitásáról és önkéntes jellegéről, illetve a kérdőív kitöltésének megszakítási jogáról. Tájékoztatót kaptak, hogy válaszaikat összesített formában elemezzük, személyes azonosításra alkalmas adatok nélkül. A válaszadásra való beleegyezésüket egy dichotóm (igen/nem) változóval adták meg. A nemleges válasszal ellátott kérdőíveket nem dolgoztuk fel.

RÉSZTVEVŐK

A lekérdezés során kvótás mintavételt alkalmaztunk, mely az adott intézmény karaira és képzési területeire nézve biztosított reprezentativitást. A kérdőívet nappali munkarendű hallgatók töltötték ki. A mintába alap, osztatlan és mesterképzésben tanulók, illetve állami és önköltséges finanszírozásban tanuló hallgatók is bekerültek. Az 5. vagy 6., illetve 9. vagy 10. aktív félévüket töltő pedagógus hallgatók körében teljeskörű lekérdezés történt, mivel a kutatás egyik célkitűzése a pedagógusképzésben résztvevő hallgatók és a teljes hallgatói populáció összehasonlítása volt.

A mintánkban szereplő hallgatók többsége (52,5%) Magyarországon, 28,1% Romániában, 9,5% Ukrajnában, 6,9% Szerbiában, 3,0% pedig Szlovákiában található felsőoktatási intézményben tanult az adatfelvétel idején. A megkérdezettek közül 669 fő pedagógusképzésben (50,1%), míg 667 fő (49,9%) más területeken végezte tanulmányait. Összesen 1336 hallgató vett részt a lekérdezésben.

MÉRŐESZKÖZÖK

A kutatásunkban az MTA–DE–CSATOKK saját fejlesztésű kérdésblokkjait használtuk fel.

Vizsgálatunk függő változója a felsőoktatási hallgatók tanulmányi eredményessége, amelyet a diákok szubjektíve, a saját jegyeik alapján ítélték meg („Mennyire jó tanuló Ön a felsőoktatásban a jegyei alapján?”). Ezt egy ötfokú Likert-skála mérte, ahol 1 = „nagyon rossz” és 5 = „nagyon jó”, a mutató átlaga 3,71, szórása pedig 0,75 volt.

A fő magyarázó változót, a szülői bevonódást a kérdőív 62 tétellel mérte, ahol 31 az anyákra, és 31 az apákra vonatkozott. A kérdésblokk kitöltése során arra kérték



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

a hallgatókat, hogy a középiskolás korukra visszagondolva adják meg válaszaikat. A bevonódási formákat a gyakoriság mentén egy ötfokú Likert-skálán értékelték a hallgatók (0 = „Soha” és 5 = „Nagyon gyakran”). Az állítások között vegyesen voltak otthoni- és iskolai bevonódásra vonatkozó állítások, illetve egy, a tanulmányi szocializációt operacionalizáló állítás is (a tanulás fontosságáról való beszélgetés). Ebből kutatásunkban összevont mutatókat képeztünk, melyeket az eredmények részben mutatunk majd be.

A további magyarázó, és egyben kontrollváltozóink voltak a szülők legmagasabb iskolai végzettsége, melyet az elvégzett osztályok számával mértük, ahol: a legfeljebb nyolc osztály [8], szakmunkás képző, szakiskola (érettségi nélkül) [11], szakközépiskola, technikum (érettségivel) [12], gimnázium [12], főiskola vagy egyetem [15], doktori fokozat [20]. A hallgató 14 éves kori állandó lakhelyének településtípusát, két dummy változó mérte: Főváros vagy megyeszékhely [1 vagy 0], valamint város [1 vagy 0] és a falu volt a referencia kategória. A család szubjektív anyagi helyzetét egy négyfokú skála mérte, ahol 1 = „Gyakran megesik, hogy nincs pénzünk a mindennapi szükségletek fedezésére.”; 2 = „Előfordul, hogy a mindennapi kiadásainkat nem tudjuk fedezni.”; 3 = „Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokat nem engedhetünk meg magunknak.”; 4 = „Mindenünk megvan, jelentősebb kiadásokra is telik (pl. nyaralás), megtakarítani is tudunk.”.

A 14 éves kori családszerkezetet egy dummy változóval mértük: a házas- vagy élettársi kapcsolatban élő szülők gyermeke [1], egyéb családszerkezet [0]. Mivel a testvérek száma nem feltétlenül lineáris kapcsolatot mutat az eredményességgel, így azt két dummy változó mérte, ahol a nincs testvér a referencia kategória; egy vagy két testvére van [1 vagy 0]; illetve három vagy több testvére van [1 vagy 0]. A hallgató neme egy kétértékű, nominális változó volt [1= lány; 0= fiú].

A hallgató középiskolájának fenntartóját egy dummy változóval mértük, ahol egyházi [1] és az állami, alapítványi és önkormányzati fenntartás [0] kategóriákat különítettünk el. A középiskola típusa szintén egy dummy változó volt, ahol a gimnázium [1] és szakközépiskola/technikum [0] iskolákat különböztettük meg. A hallgatók felsőoktatási intézményének országát ugyancsak egy dummy változó mérte, ahol magyarországi [1] és a nem magyarországi intézmény [0] volt.

A szülői bevonódáson túli magyarázó, és egyben kontroll változók leíró statisztikáját az 1. táblázat tartalmazza.



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

1. táblázat. A regresszióban szereplő kontrollváltozók leíró statisztikája

Változók	N	%	Átlag	Szórás	Min	Max
Apa elvégzett osztályainak száma	1278	–	12,36	2,07	8,00	20,00
Anya elvégzett osztályainak száma	1288	–	12,74	2,18	8,00	20,00
Szubjektív anyagi helyzet (1–4)	1292	–	3,52	0,63	1,00	4,00
A hallgató 14 éves kori lakhelye						
Főváros vagy megyeszékhely	231	17,8				
Város	518	40,1				
Falu (ref)	544	42,1				
Családszerkezet a hallgató 14 éves korában						
Kétszülős (házas vagy élettársi kapcsolatban élő szülők) (1)	1081	80,9				
Elvált, özvegy vagy egyéb (0)	255	19,1				
Testvérek száma						
Nincs testvér	189	15,9				
Egy vagy két testvér	909	76,3				
Három vagy több	93	7,8				
Hallgató neme						
Nő (1)	868	68,2				
Férfi (0)	405	31,8				
Hallgató középiskolájának fenntartója						
Egyházi (1)	285	21,3				
Állami, alapítványi, önkormányzati (0)	1051	78,7				
Hallgató középiskolájának típusa						
Gimnázium (1)	917	68,6				
Szakgimnázium vagy technikum (0)	419	31,4				
Felsőoktatási intézmény országa						
Magyarország (1)	689	51,6				
Románia, Szlovákia, Szerbia, Ukrajna (0)	647	48,4				

Forrás: MTA–DE–CSATOKK Hallgatói lekérdezés 2024 (N = 1336), Saját szerkesztés



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

MÓDSZEREK

Vizsgálatunk kezdeti szakaszában az adattisztítást, majd azt követően az adatbázisban szereplő változók átkódolását végeztük el. Következő lépésként a középiskolás időszakra vonatkozó, apai és anyai bevonódás tételekből főkomponens- és faktorelemzéssel összevont mutatókat képeztünk, melynek célja a bevonódási mintázatok feltárása volt. Ezt követően többlépcsős lineáris regressziós elemzést végeztünk, ahol a függő változónk a hallgatók szubjektív eredményessége volt. A kutatásban a statisztikai elemzésekhez az IBM SPSS 27 szoftvercsomagot használtuk.

EREDMÉNYEK

Elsőként a szülők középiskolai otthoni- és iskolai bevonódását mérő tételekből összevont mutatókat képeztünk. A kérdőív erre vonatkozó kérdései a kutatók által, a szakirodalomra építve előszelekción mentek keresztül. A jelen elemzésben 14-14 tételt az apák és anyák otthoni, 9-9 tételt pedig az apák és anyák iskolai bevonódásának mérésére használtunk fel. Az otthoni bevonódás tételeiből egy vonatkozott a tanulmányi szocializációra, a tanulás fontosságáról való beszélgetés. Az otthoni és iskolai bevonódási tételekre, és ezen belül az apai és anyai bevonódásra külön-külön dimenzióredukciós eljárásokat alkalmaztunk.

Az iskolai bevonódás faktorelemzésének eredményei egyik szülő esetében sem utalt többfaktoros szerkezetre, így főkomponens elemzést végeztünk. Mind az anyák, mind az apák esetében egy-egy főkomponensbe rendeződtek a kérdések. Az anyák esetén a Kaiser–Meyer–Olkin-teszt (KMO) értéke 0,904, míg az apáknál 0,936 volt, ami megfelel az elvárásoknak. A Bartlett-féle szfericitás teszt mindkét szülő esetében szignifikáns volt ($p < 0,000$). Az anyák főkomponense az összvariancia 59,31%-át, míg az apák főkomponense az összvariancia 68,83%-át magyarázta. Az itemek kimeneti kommunalitása minden esetben meghaladta a 0,25 szintet. Példa az itemekre: „Mennyire volt gyakori a középiskolás éveim alatt, hogy édesanyja/édesapja részt vett az osztályszintű vagy iskolai döntésekben, pl. szülői munkaközösségben?” Az anyák és apák iskolai bevonódás főkomponensének faktorsúlyait az 1. melléklet tartalmazza.

Az otthoni bevonódás itemjei sem az apák sem az anyák esetén nem rendeződtek egy mutatóba, így feltáró faktorelemzést végeztünk Generalized Least Squares metódussal és Varimax rotációval. A Bartlett-féle szfericitás teszt mindkét szülő esetén szignifikanciát mutatott ($p < 0,000$). A kimeneti kommunalitások minden tétel esetében magasabbak voltak, mint 0,25. A KMO teszt értéke az anyák esetén 0,921, míg az apák esetén 0,931 volt. A tételek mind az anyák, mind az apák esetén három faktorba rendeződtek. Ezek az anyák esetén az összvariancia 52,42%-át, míg az apák esetén 57,82%-át magyarázták. A 2. melléklet az anyák, míg a 3. az apák faktorelemzésének faktorsúlyait tartalmazza. A három faktor elnevezései a faktorsúlyok alapján az anyáknál és az apáknál ugyanazok lettek:



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

1. *Közös tevékenységeken alapuló bevonódás* (KTA), mely azt mutatja, hogy az anya vagy apa mennyire gyakran végzett a gyermekkel közvetlen szabadidős tevékenységeket. Például: „Mennyire volt gyakori, hogy középiskolai éve során édesanya/édesapja szervezett Önnel közös művészeti programot?”

2. *Értékközvetítő és érzelmi bevonódás* (ÉÉÉ), ami az anyák vagy apák bevonódásának affektív dimenziója volt. Ez azt mutatja, hogy milyen mértékű figyelmet szenteltek gyermekük lelki problémáinak és adtak neki erkölcsi iránymutatást. Erre példa: „Mennyire volt gyakori, hogy középiskolai éve során édesanya/édesapja beszélgetett Önnel a lelki dolgokról, vallásról?”

3. *Általános, hétköznapi bevonódás* (ÁH) dimenzió pedig azt mutatja, hogy az anya vagy az apa milyen mértékben vett részt olyan mindennapos tevékenységekben, mint például a gyermek házimunkájában való segítség, vagy az iskolában törtétek megbeszélése. Emellett egyéb mindennapos tevékenységek is ide tartoztak, mint például: „Mennyire volt gyakori, hogy középiskolai éve során édesanya/édesapja együtt étkezett Önnel (és ha van/nak, testvére/ivel)?”

Az anyák és apák faktorszerkezetében két tételben mutatkozott eltérés. Az anyák esetében a „...szervezett Önnel közös szabadidős programokat?” tétel a közös tevékenységeken alapuló bevonódás faktorba, míg az apák esetén az általános, hétköznapi bevonódás faktorba sorolódott. Ezzel szemben a „...beszélgetett Önnel a tanulás fontosságáról?” kérdés – mely éppen a tanulmányi szocializáció indikátora – az anyák esetén az általános, hétköznapi bevonódás faktorba, míg az apáknál az értékközvetítő és érzelmi bevonódás faktorba került.

Az elemzés következő lépésében többlépcsős lineáris regressziót alkalmaztunk. A változókat öt lépcsőben vontunk be: (1) A középiskolai apai otthoni és iskolai bevonódás összevont mutatói, (2) a középiskolai anyai otthoni- és iskolai bevonódás összevont mutatói, (3) a család szocioökonómiai mutatói, (a szülők iskolai végzettsége, a hallgató 14 éves kori állandó lakhelyének településtípusa, a család szubjektív anyagi helyzete, 14 éves kori családszerkezet), (4) a hallgató testvéreinek száma és a neme, és végül (5) a hallgató középiskolájának fenntartója és típusa, valamint a felsőoktatási intézmény országa.



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

2. táblázat. Többlépcsős lineáris regressziós eredmények a hallgatók szubjektív eredményességét befolyásoló tényezőkkel kapcsolatban

Változók	A standardizált béta együtthatók és szignifikanciájuk				
	1. Modell	2. Modell	3. Modell	4. Modell	5. Modell
Apa: közös tevékenységen alapuló otthoni bevonódás (KTA)	0,005	0,018	0,017	0,032	0,034
Apa: értékközvetítő és érzelmi otthoni bevonódás (ÉÉÉ)	0,106**	0,104*	0,103*	0,094*	0,095*
Apa: Általános, hétköznapi otthoni bevonódás (ÁH)	0,047	0,015	0,008	0,012	0,006
Apa: Iskolai bevonódás főkomponens	-0,084#	0,018	0,043	0,04	0,036
Anya: közös tevékenységen alapuló otthoni bevonódás (KTA)		-0,02	-0,037	-0,048	-0,046
Anya: értékközvetítő és érzelmi otthoni bevonódás (ÉÉÉ)		-0,034	-0,039	-0,056	-0,055
Anya: Általános, hétköznapi otthoni bevonódás (ÁH)		0,091*	0,095*	0,08#	0,082#
Anya: Iskolai bevonódás főkomponens		-0,095	-0,107#	-0,09	-0,086
Apa elvégzett osztályai			-0,059	-0,055	-0,061
Anya elvégzett osztályai			0,097*	0,106*	0,099*
Településtípus: Főváros vagy megyeszékhely			0,001	0,007	0,000
Településtípus: Város			0,001	0,004	-0,003
Szubjektív anyagi helyzet			0,028	0,031	0,031
Családszerkezet: Kétszülős család (házas vagy élettársi kapcsolat)			-0,005	-0,012	-0,01
Testvérek száma: Egy vagy kettő				0,067#	0,072#
Testvérek száma: Három vagy több				-0,038	-0,038
Hallgató neme: Lány				0,111**	0,109**
Korábbi középiskolájának fenntartója: Egyházi					0,012
Korábbi középiskolájának típusa: Gimnázium					0,053
Hallgató intézmények országa: Magyarország					0,015
Adjusted R ²	0,01	0,014	0,013	0,027	0,028

Megjegyzés: *** $p \leq 0,001$, ** $p \leq 0,01$, * $p \leq 0,05$, # $p \leq 0,1$

Forrás: MTA-DE-CSATOKK Hallgatói lekérdezés, 2024 (N = 1336), Saját szerkesztés



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

A regressziós eredményeinkben az apák otthoni értékközvetítő és érzelmi bevonódása (ÉÉÉ) a kezdeti ($\beta = 0,106$; $p < 0,01$) és a végső modellben ($\beta = 0,095$; $p < 0,05$) is szignifikáns, pozitív összefüggést mutatott a hallgatók szubjektív eredményességével. Az anyai bevonódási faktorok közül az otthoni általános, hétköznapi bevonódás (ÁH) faktornak volt szignifikáns, pozitív kapcsolata ($\beta = 0,91$; $p < 0,05$), de az utolsó két lépcsőben már csak tendenciaszerű összefüggés figyelhető meg. Sem az apák, sem az anyák iskolai bevonódásának nem volt szignifikáns összefüggése a felsőoktatási szubjektív eredményességgel, melynek háttérében állhat, hogy középiskolás korban ez a bevonódási forma gyakorisága csökken. Az anyák magasabb végzettsége pozitívan előre jelzi a hallgatók szubjektív felsőoktatási eredményességét, míg az apák végzettsége nem volt szignifikáns, valamint a család más háttérjellemzői sem. A negyedik lépcsőben bevont változók közül a hallgató neme rendelkezett szignifikáns kapcsolattal ($\beta = 0,111$; $p < 0,01$), azaz a lányoknak volt nagyobb a felsőoktatási eredményessége. A testvérek számánál csak tendenciaszerű összefüggés figyelhető meg, miszerint akinek egy vagy kettő testvére van, az eredményesebb. További háttérváltozóinknál nem volt megfigyelhető szignifikáns kapcsolat. A hallgatók szubjektív eredményességét nem befolyásolta az, hogy milyen településtípusról származik, milyen a (szubjektív) anyagi helyzete, hogy szüleinek mi a párkapcsolati státusza, hogy apjuknak mi a legmagasabb iskolai végzettsége, továbbá hogy a felsőoktatási intézmény Magyarországon található-e. A hallgató középiskolájának típusa (gimnázium vagy technikum/szakgimnázium), valamint fenntartója (egyházi vagy állami/alapítványi/önkormányzati) szintén nem befolyásolta az eredményességet modellünkben.

Összegzés

Kutatásunkban a felsőoktatási hallgatók középiskolás korukban megtapasztalt szülői bevonódása és a jelenlegi eredményességük kapcsolatát vizsgáltuk, melynek során betekintést nyerhettünk a szülői bevonódás hosszabb távú, felsőoktatási eredményességre gyakorolt hatásaiba. A kutatás újszerűsége, hogy az eddigi szülői bevonódás vizsgálatok elsősorban általános- és középiskolai eredményességgel való összefüggéseket elemezték, és sok esetben nem alkalmaztak többváltozós statisztikai módszereket nagy mintán. További újszerűség, hogy külön vizsgáltuk az apák és anyák bevonódásának hatásait. Kutatásunkban a szakirodalomra támaszkodva megkülönböztettük az otthoni és iskolai szülői bevonódást (Bhargava – Witherspoon 2015; Wang – Sheikh-Khalil 2014; Pusztai et al. 2023), valamint a tanulmányi szocializációt (Bhargava – Witherspoon 2015; Froiland – Davison 2014; Guo et al. 2018; Hill – Tyson 2009; Kim 2018; Kim – Hill 2015; Wang – Sheikh-Khalil 2014). A szülői bevonódás felsőoktatási eredményességre gyakorolt hatásainak elemzése során kontrollváltozóként bevontuk a diákok, az intézmény és a szülők egyéb jellemzőit is.



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

Kutatásunk további célja volt az apai és anyai bevonódás típusainak feltárása, és összevont mutatók képzése. Elemzésünkben a hallgatók retrospektíve nyilatkoztak a középiskolás korukban megtapasztalt anyai és apai bevonódásról, illetve a felsőoktatási eredményességet a szubjektív önbevallás alapján mértük.

Első kutatási kérdésünk arra vonatkozott, hogy milyen mintázatok rajzolódnak ki a hallgatók által érzékelt középiskolás kori anyai és apai bevonódással kapcsolatban. Első hipotézisünk szerint a szülő neme szerint eltérőek a bevonódási mintázatok (Csák 2023; Kim 2018). Eredményeink szerint az iskolai bevonódás kilenc-kilenc itemje mind az apák mind az anyák esetén egy főkomponensbe rendeződött, továbbá az otthoni bevonódás három-három faktora ugyanazt a nevet kapta az anyák és apák esetén. Az otthoni bevonódásnál egyik fő különbség az volt, hogy a közös szabadidős programok az apák esetén az általános hétköznapi tevékenységek faktorba sorolódtak, míg az anyák esetén a közös tevékenységeken alapuló bevonódáshoz. Ez mutatja azt az eddigi kutatásokban mutatkozó tendenciát (Csák 2023; Kim 2018; Lee 2019), hogy az apák elsősorban a gyermekükkel közös, informális, kötetlen bevonódást helyezik előtérbe akár mindennapos gyakorisággal, szemben az anyákkal. A másik eltérés abban volt, hogy a tanulás fontosságáról való beszélgetés, mely a tanulmányi szocializáció indikátora, az anyák esetében általános hétköznapi bevonódási forma, míg az apák esetén az érték közvetítő és érzelmi bevonódás része, feltehetőleg nem mindennapos gyakorisággal. Ez összhangban van azzal, hogy az otthoni bevonódás még mindig inkább az anyai szerepkörbe tartozik a vizsgált térségben (Makay – Spéder 2020). Összességében, a szakirodalom (Csák 2023; Kim 2018; Lee 2019) alapján ennél jelentősebb nemi különbségeket feltételeztünk, így hipotézisünket csak részben tudtuk megerősíteni. A kapott eredmény oka lehet az is, hogy a hallgatók retrospektív válaszadása miatt az apák és anyák bevonódási mintázatai összemosódtak.

Második hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a tanulmányi szocializáció tétele jól illeszkedik az otthoni bevonódás tételekhez (Bacsikai et al. 2024a 2024b; Ceglédi et al. 2024; Pusztai et al. 2023). Ahogy az fent is látható volt, ugyan volt eltérés, hogy a tanulás fontosságáról való beszélgetés melyik faktorhoz tartozott az anyák és apák esetén, de egyik szülőnél sem alkotott külön dimenziót, hanem összekapcsolódott az otthoni bevonódási formákkal. Ennek alapján hipotézisünk megerősítést nyert.

Második kutatási kérdésünk az volt, hogy a középiskolás korban történő szülői bevonódásnak van-e hatása a felsőoktatási eredményességre. Feltevésünk szerint a pozitív hosszú távú hatások kimutathatóak lesznek (Hill – Tyson 2009; Kim – Hill 2015). Regressziós eredményeink szerint hipotézisünk csak részben nyert megerősítést, mivel az egyes bevonódási formák (iskolai, otthoni, anyai, apai) nem mindegyikének volt szignifikáns pozitív hatása. Harmadik kutatási kérdésünk éppen ezen eltérésekre vonatkozott. Korábbi kutatások szerint a közoktatásban pozitív kapcsolat figyelhető meg a szülői bevonódás és az iskolai eredményesség között (Ceglédi et al. 2022; Fiskerstrand et al. 2024; Kim – Hill 2015; Kovács et al. 2024; Otani 2020;



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

Wang – Sheikh-Khalil 2014). Hipotézisünk szerint azon bevonódási típusoknak lesz a legnagyobb hatása a felsőoktatási eredményességre, melyek a tanulmányi szocializációt is tartalmazzák. Ahogy láttuk, eredményeik szerint a tanulmányi szocializációt mérő tétel az otthoni bevonódás része volt az anyák és apák esetén is, azonban az anyáknál az általános hétköznapi bevonódás, míg az apák esetén az értékközvetítő és érzelmi bevonódáshoz kapcsolódott. Hipotézisünkkel összhangban éppen ennek a két faktornak volt szignifikánsan pozitív hatása a felsőfokú eredményességre. Az anyák esetén azonban a hatás a regresszió utolsó két lépcsőjében megszűnt. Ennek hátterében állhat, hogy ekkor vontuk be a hallgató neme változót, melynek erős hatása volt az eredményességre, és mely korrelálhatott az anyák hétköznapi bevonódásának faktorával. Kutatások szerint a lánygyermek felé magasabb tanulmányokkal kapcsolatos elvárásokat támasztanak a szülők (Froiland – Davison 2014), valamint több tanulásra vonatkozó támogatást is kapnak (Fényes 2022). Emellett az anyák inkább feladatkörüknek érzik az iskolával kapcsolatos teendőket (Csák 2023). Ezek részben magyarázzák a kutatási eredményeinket.

Ugyan nem fogalmaztunk meg külön kutatási kérdést és hipotézist a regresszióba bevont kontrollváltozók hatásáról, de látható volt, hogy a szakirodalom eredményeivel szemben a hallgatók tanulmányi eredményességének nem volt szignifikáns előrejelzője a család kedvezőbb anyagi helyzete, illetve a lakóhely típusa sem. A szocioökonomiai változók közül egyedül az anyák magasabb iskolai végzettsége hatott pozitívan az eredményességre. Ennek egyik oka lehet, hogy Rodríguez-Hernández és munkatársai (2020) metaanalízisükben nem kimondottan a település típusát, hanem a településen elérhető erőforrásokat vizsgálták. Pusztai (2019), illetve Pusztai és munkatársai (2022) vizsgálatában pedig a függő változó a hallgatói lemorzsolódás volt. Eredményeink alapján feltételezhető, hogy az egyetemre való bejutás, mint előszelekció, viszonylag homogénné teszi a hallgatókat, ezzel csökkentve a családi származás hatását. Annak hátterében, hogy az apák végzettsége nem hatott a felsőoktatási eredményességre, míg az anyáké igen, az állhat, hogy a gyermeknevelés és a tanulás támogatása a vizsgált térségben elsősorban anyai feladat (Makay – Spéder 2020; Pusztai 2015). A testvérek száma, a családszerkezet, illetve a hallgató korábbi középiskolájának jellemzői szintén nem hatottak az eredményességre. Ennek magyarázata szintén az lehet, hogy a felsőoktatásba való bejutás előszelekciós folyamatai miatt ezen tényezők jelentősége elhalványul (Józsa et al. 2022). Közrejátszat az is, hogy az egyes magyarázó tényezők kereszthatása figyelhető meg, pl. a testvérek száma leginkább a család anyagi helyzete miatt mutathat kapcsolatot az eredményességgel (Valge et al. 2019; Yuejun – Zhiqiang 2018), a középiskola jellemzői pedig egyéb háttértényezőkkel is összefügghetnek (pl. szülők iskolai végzettsége, család anyagi helyzete). Összességében a kontrollváltozók azért sem hatottak érdemlegesen, mert az első két lépcsőben bevont apai és anyai bevonódás összefüggést mutat a többi, később bevont háttérváltozókkal, azaz multikolinearitás léphetett fel. Az azonban, hogy a lányok eredményesebbek a felsőoktatásban, mint a fiúk, kimutatható.



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

tó volt, összhangban a korábbi szakirodalommal (Ceglédi et al. 2022; Balkis – Duru 2017; Conger – Long 2010; Fényes 2012; Verbree et al. 2023).

Limitációk és további kutatási tervek

A kutatás korlátai közé tartozik, hogy a szülői bevonódás mérésénél kizárólag a résztvevő hallgatók visszaemlékezéseire támaszkodtunk, és a szülők saját beszámolóira nem. Emellett a vizsgálat nem rendelkezett longitudinális adatokkal, így nem volt lehetőségünk az ok-okozati összefüggések pontos feltárására. További korlátozó tényező, hogy a tanulmányi szocializáció dimenzióját a kérdőív mindössze egy tétellel mérte, ami nem biztosít elegendő megbízhatóságot ennek teljes körű megragadására. A visszaemlékezésen alapuló adatgyűjtés következtében előfordulhatott, hogy az anyai és apai bevonódás élményei a hallgatók számára nem különültek el élesen, ami az adatok értelmezését tovább nehezítheti.

A jövőbeni kutatások számára javasolt olyan longitudinális vizsgálatok megvalósítása, amelyekben a szülők és a gyermekek egyaránt beszámolnak a szülői bevonódásról, lehetővé téve az eltérő nézőpontok összevetését vagy kompozit változók kialakítását. Ezen túlmenően, az utánkövetéses vizsgálatok segíthetnék annak feltárását, hogy a szülői bevonódás milyen hosszú távú hatást gyakorol a felsőoktatásban való eredményességre.

Konklúziók

Eredményeink azt mutatják, hogy a középiskolai időszakban megvalósuló szülői aktív otthoni jelenlét olyan erőforrásokat biztosíthat a gyermekek számára, amelyek hatása a felsőoktatásba való bekerülést követően is fennmaradhat. Ugyanakkor középiskolai jelenlétük (pl. szülői értekezlet) nem befolyásolja a későbbi felsőoktatási eredményességet. A tanulmányok értékét közvetítő otthoni szülői viselkedés- és attitűdmintázatok olyan személyiségfejlődési folyamatokat, értékrendszerbeli változásokat indíthatnak el, amelyek az egyetemi tanulmányok során is hozzájárulhatnak a sikerességhez. Kiemelten fontos szerepet játszhat a középiskolás korban megélt apai érzelmi bevonódás és értékközvetítés, valamint az anyák mindennapos szülői gyakorlatai (pl. együtt étkezés), amelyek lényeges tényezőkként jelennek meg a későbbi felsőoktatási eredményesség szempontjából. Emellett az anyák magasabb iskolai végzettsége a kulturális és kapcsolati tőke hatékony közvetítése révén támogathatja a hallgatók tanulmányi előrehaladását. Eredményeink összességében alátámasztják azon korábbi empirikus vizsgálatokat, melyek a szülői nevelés és értékátadás szerepét hangsúlyozzák az iskolai eredményesség alakulásában. Ugyanakkor a szakirodalomban megjelenő, magasabb női felsőoktatási eredményességre is reflektál: Meglehet, hogy az anyák lányaik esetében nagyobb hangsúlyt helyeznek



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

a tanulmányok fontosságára és értékességét is jobban kiemelik számukra, így a lányok tanulmányi aspriációi magasabbak lesznek.

Kutatásunk eredményei alapján indokolt lenne olyan civil, önkormányzati vagy kormányzati programok kidolgozása, amelyek rávilágítanak a szülők számára az otthoni gyermeknevelési részvételük hosszú távú megtérülésére, illetve támogatást is nyújtanak ezen szülői gyakorlatokhoz. Ezzel összhangban javasoljuk az olyan szülői (online)fórumok létrehozását, amelyek keretében a szülők szabadon megoszthatják tapasztalataikat és kérdéseiket az iskola, valamint gyermekeik tanulása kapcsán. Fontos lenne továbbá, azon programok fenntartása és támogatása, amelyek elősegítik az iskola és a tudás hasznosságának tudatosítását a családok körében (például a *Tanítsunk Magyarorszáért* program). Emellett kiemelt figyelmet érdemelnének azok az állami intézkedések is, amelyek a szülők tudatosságát növelik a gyermekük tanulási attitűdjei alakulásában betöltött szerepükről, illetve támogatást nyújtanak a gyermek tanulmányi sikerességét elősegítő kommunikációs stratégiák elsajátításához.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány alapját képező kutatást a MTA–DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta. A Kulturális és Innovációs Minisztérium EKÖP-24-2 kódszámú Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapja, valamint az MCA – Collegium Professorum Hungarorum támogatta.



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

MELLÉKLETEK

1. melléklet. Az anyák és apák iskolai bevonódás főkomponensének faktorsúlyai

Tételek	Faktorsúlyok	
	Anyák	Apák
...beszért a tanárokkal arról, hogy hogyan támogassák az Ön otthoni tanulását?	0,874	0,896
...beszért gyermeknevelésről vagy az Ön fejlődéséről a tanárai-val?	0,850	0,886
...(édes)anyja kezdeményezésére beszért az Ön magatartásáról/tanulmányairól a tanárokkal?	0,797	0,835
...tanárok kezdeményezésére beszért az Ön magatartásáról/tanulmányairól a tanárokkal?	0,782	0,868
...önkéntes fizikai munkát végzett az iskolában (pl.: épületkarbantartás, udvari munka, iskolai játék, sportprogramok)?	0,766	0,807
...önkéntesként szellemi munkával támogatta az iskolai tevékenységeket (pl. szervezés, előadástartás)?	0,745	0,792
...részt vett az osztályszintű vagy iskolai döntésekben, pl. szülői munkaközösségben?	0,732	0,871
...részt vett az iskolája családi programjain?	0,703	0,737
...megbeszélte Önnel és tanáiraival a továbbtanulásával kapcsolatos kérdéseket?	0,659	0,757

Megjegyzés: Az anyák ($\alpha = 0,912$) és apák ($\alpha = 0,941$) főkomponensének belső megbízhatósága megfelelő

2. melléklet. Az anyák otthoni bevonódás faktorainak faktorsúlyai

Tételek	Faktorsúlyok		
	KTA	ÉÉÉ	ÁH
...szervezett Önnel közös sport programot?	0,768	0,144	0,074
...szervezett Önnel közös művészeti programot?	0,729	0,239	0,069
...szervezett Önnel közös szabadidős programokat?	0,594	0,249	0,450
...beszélgetett Önnel az olvasmányélményeiről?	0,581	0,437	0,179
...segítséget nyújtott Önnek a házi feladatban, tanulásban?	0,567	0,250	0,252
...társasjátékozott Önnel?	0,533	0,156	0,314



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

...beszélgetett Önnel az élet és a világ dolgairól?	0,197	0,753	0,381
...beszélgetett Önnel a lelki dolgokról, vallásról?	0,291	0,688	0,246
...beszélgetett Önnel az interneten tapasztaltakról?	0,451	0,562	0,229
...beszélgetett Önnel az alkohol- és drogfogyasztás, dohányzás veszélyeiről?	0,256	0,509	0,300
...beszélgetett Önnel az iskolában történetekről?	0,177	0,409	0,632
...beszélgetett Önnel a tanulás fontosságáról?	0,213	0,363	0,551
...együtt étkezett Önnel (és ha van/nak, testvére/ivel)?	0,138	0,156	0,551
...bevonta Önt a házimunkába, ház körüli munkába?	0,095	0,146	0,535

Megjegyzés: Az anyák KTA ($\alpha = 0,849$), ÉÉÉ ($\alpha = 0,832$) és ÁH ($\alpha = 0,727$) faktorainak belső megbízhatósága elfogadható

3. melléklet. Az apák otthoni bevonódás faktorainak faktorsúlyai

Tételek	Faktorsúlyok		
	KTA	ÉÉÉ	ÁH
...szervezett Önnel közös művészeti programot?	0,733	0,255	0,124
...beszélgetett Önnel az olvasmányélményeiről?	0,711	0,434	0,048
...szervezett Önnel közös sport programot?	0,678	0,082	0,409
...segítséget nyújtott Önnek a házi feladatban, tanulásban?	0,620	0,341	0,217
...társasjátékozott Önnel?	0,484	0,224	0,388
...beszélgetett Önnel az élet és a világ dolgairól?	0,188	0,740	0,387
...beszélgetett Önnel a lelki dolgokról, vallásról?	0,350	0,709	0,162
...beszélgetett Önnel az interneten tapasztaltakról?	0,446	0,575	0,225
...beszélgetett Önnel az alkohol- és drogfogyasztás, dohányzás veszélyeiről?	0,269	0,548	0,329
...beszélgetett Önnel a tanulás fontosságáról?	0,236	0,529	0,478
...együtt étkezett Önnel (és ha van/nak, testvére/ivel)?	0,079	0,249	0,624
...szervezett Önnel közös szabadidős programokat?	0,528	0,224	0,618
...bevonta Önt a házimunkába, ház körüli munkába?	0,168	0,223	0,541
...beszélgetett Önnel az iskolában történetekről?	0,299	0,504	0,523

Megjegyzés: Az apák KTA ($\alpha = 0,845$), ÉÉÉ ($\alpha = 0,862$) és ÁH ($\alpha = 0,784$) faktorainak belső megbízhatósága elfogadható



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

Irodalom

- Bacsikai K. – Alter E. – Dan B. A. – Vályogos K. – Pusztai, G. (2024a): Positive or Negative and General or Differentiated Effect? Correlation between Parental Involvement and Student Achievement. *Education Sciences*, 14(9): 941.
<https://doi.org/10.3390/educsci14090941>
- Bacsikai K. – Bencze Á. – Dorogi A. – Hegedűs G. – Major E. – Rétháti C. – Pusztai, G. (2024b): Implementing Parental Involvement to Improve Student Achievement in Hungary Schools: Patterns of Hidden Resources. *Eurasian Journal of Educational Research*, 109: 198–213. <https://doi.org/10.14689/ejer.2024.109.012>
- Balkis M. – Duru E. (2017): Gender Differences in the Relationship between Academic Procrastination, Satisfaction with Academic Life and Academic Performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1): 105–125.
<https://doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>
- Bas G. – Xu J. (2024): Interplay of teacher feedback, parental involvement and peer support on homework engagement of students. *British Educational Research Journal*, 50: 2735–2752. <https://doi.org/10.1002/berj.4049>
- Behtoui A. – Strömberg I. (2020): Compensatory School Effects and Social Capital. *Social Sciences*, 9(11): 193. <https://doi.org/10.3390/socsci9110193>
- Bhargava S. – Witherspoon D. P. (2015): Parental Involvement Across Middle and High School: Exploring Contributions of Individual and Neighborhood Characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(9): 1702–1719.
<https://doi.org/10.1007/s10964-015-0334-9>
- Boonk L. – Gijssels H. J. – Ritzen H. – Brand-Gruwel S. (2018): A review of the relationship between parental involvement indicators and academic achievement. *Educational Research Review*, 24(6): 10–30.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.001>
- Ceglédi T. – Alter E. – Godó K. – Papp H. (2024): Can High Involvement of Roma Parents Combat the Impact of Poverty? Resilience and Parental Involvement in the Success of Roma Students at School from the Students' Perspective. *HORYZONTY WYCHOWANIA*, 23(66): 107–120. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.11>
- Ceglédi T. – Fényes H. – Pusztai G. (2022): The Effect of Resilience and Gender on the Persistence of Higher Education Students. *Social Sciences*, 11(3): 93.
<https://doi.org/10.3390/socsci11030093>
- Chen H.-H. (2013): Couple relationship quality, coparenting, and fathering in Taiwan. *Early Child Development and Care*, 183(6): 827–842.
<https://doi.org/10.1080/03004430.2012.723443>



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

- Çikrikci Ö. (2017). The Effect of Self-efficacy on Student Achievement. In: Karadag E. (Ed.): *The Factors Effecting Student Achievement*. Springer International Publishing, London. https://doi.org/10.1007/978-3-319-56083-0_6
- Conger D. – Long M. C. (2010): Why are men falling behind? Gender gaps in college performance and persistence. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 627(1): 184–214. <https://doi.org/10.1177/0002716209348751>
- Csák Zs. (2023): Types of Fathers' Home-based and School-based Involvement in a Hungarian Interview Study. *Central European Journal of Educational Research*, 5(1): 95–103. <https://doi.org/10.37441/cejer/2023/5/1/12047>
- Dinisman T. – Andresen S. – Montserrat C. – Strózik D. – Strózik T. (2017): Family structure and family relationship from the child well-being perspective: Findings from comparative analysis. *Children and Youth Services Review*, 80: 105–115. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2017.06.064>
- Dong Y. – Wang H. – Zhu L. – Li C. – Fang Y. (2020): How Parental Involvement Influences Adolescents' Academic Emotions from Control-Value Theory. *Journal of Child and Family Studies*, 29(2); 282–291. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01586-3>
- Epstein J. L. – Sanders M. G. – Simon B. S. – Salinas K. C. – Jansorn N. R. – Van Voorhis F. L. (2002): *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. Corwin Press, Thousand Oaks.
- Fan X. – Chen M. (2001): Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1): 1–22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fényes H. (2012): Gender Inequalities in Higher Education. Evidence from the "Partium" Region. *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, 3(1): 3–34. <https://doi.org/10.14267/cjssp.2012.01.01>
- Fényes H. (2022): Differences and rivalry: Gender in education. In: Pusztai G. (Ed.), *Sociology of education*. Debrecen University Press, Debrecen.
- Fiskerstrand A. – Hannula M. S. – Toppol A. K. (2024): Parental involvement and children's mathematical outcomes: How values and communication relate to achievement and attitudes. *LUMAT: International Journal on Math, Science and Technology Education*, 12(3): 6. <https://doi.org/10.31129/LUMAT.12.3.2146>
- Froiland J. M. – Davison M. L. (2014): Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education*, 17(1): 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9237-3>
- Gubbins V. – Otero G. (2018): Determinants of parental involvement in primary school: Evidence from Chile. *Educational Review*, 72(2): 137–156. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487386>



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

- Guo X. – Lv B. – Zhou H. – Liu C. – Liu J. – Jiang K. – Luo L. (2018): Gender Differences in How Family Income and Parental Education Relate to Reading Achievement in China: The Mediating Role of Parental Expectation and Parental Involvement. *Frontiers in Psychology*, 783(9): 1–12.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00783>
- Harcza I. (2014): A családi kohézió trendjei a gyermekes családokban. *Szociológiai Szemle*, 24(1): 40–66.
- Hill N. E. – Tyson D. F. (2009): Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3): 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hollifield C. R. – Conger K. J. (2015): The Role of Siblings and Psychological Needs in Predicting Life Satisfaction During Emerging Adulthood. *Emerging Adulthood*, 3(3): 143–153. <https://doi.org/10.1177/2167696814561544>
- Honick T. – Broadbent J. (2016): The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17: 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Hrabéczy A. – Ceglédi T. – Bacska K. – Pusztai G. (2023): How Can Social Capital Become a Facilitator of Inclusion? *Education Sciences*, 13; 109.
<https://doi.org/10.3390/educsci13020109>
- Józsa G. – Oo T. Z. – Amukune S. – Józsa K. (2022): Predictors of the Intention of Learning in Higher Education: Motivation, Self-Handicapping, Executive Function, Parents' Education and School Achievement. *Education Sciences*, 12(12): 906.
<https://doi.org/10.3390/educsci12120906>
- Kaplan Toren N. (2013): Multiple Dimensions of Parental Involvement and Its Links to Young Adolescent Self-Evaluation and Academic Achievement. *Psychology in the Schools*, 50(6): 634–649. <https://doi.org/10.1002/pits.21698>
- Kim M. (2014): Family Background, Students' Academic Self-Efficacy, and Students' Career and Life Success Expectations. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(4): 395–407. <https://doi.org/10.1007/s10447-014-9216-1>
- Kim S. W. (2018): How and why fathers are involved in their children's education: Gendered model of parent involvement. *Educational Review*, 70(3): 280–299. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1311304>
- Kim S. W. – Hill N. E. (2015): Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4): 919–934. <https://doi.org/10.1037/edu0000023>
- Kosterman R. – Haggerty K. P. – Spoth R. – Redmond C. (2004): Unique Influence of Mothers and Fathers on Their Children's Antisocial Behavior. *Journal of Marriage and Family*, 66(3): 762–778. <https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.00051.x>



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

- Kovács K. – Oláh Á. J. – Pusztai G. (2024): The role of parental involvement in academic and sports achievement. *Heliyon*, 10(2): e24290.
<https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24290>
- Kuzmina J. – Carnoy M. (2016): The effectiveness of vocational versus general secondary education: Evidence from the PISA 2012 for countries with early tracking. *International Journal of Manpower*, 37(1): 2–24.
<https://doi.org/10.1108/IJM-01-2015-0022>
- Lee H. (2019): An Exploratory Analysis of the Factors Associated with Fathers' School Involvement in South Korea. *Journal of Child and Family Studies*, 28(3): 839–850. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-01307-2>
- Makay Zs. – Spéder Zs. (2020): Fatherhood: Parenthood and family roles for man. In: Monostori J. – Őri P. – Spéder Zs. (Eds.): *Demographic Portrait of Hungary 2018* Hungarian Demographic Research Institute, Budapest. <https://www.demografia.hu/en/publicationsonline/index.php/demographicportrait/article/view/952>
- McBride B. A. – Schoppe-Sullivan S. J. – Ho M.-H. (2005): The mediating role of fathers' school involvement on student achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2): 201–216. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.007>
- Nord C. W. – Brimhall D. – West J. (1998): Dads' involvement in their kids' schools. *The Education Digest*, 63(7): 29–35.
- Otani M. (2020): Parental involvement and academic achievement among elementary and middle school students. *Asia Pacific Education Review*, 21(1): 1–25.
<https://doi.org/10.1007/s12564-019-09614-z>
- Pári A. – Engler Á. (2024): The Role of Sibling Patterns in the Educational Attainment of Hungarian Twins. *Twin Research and Human Genetics*, 27(4–5): 231–240.
<https://doi.org/10.1017/thg.2024.37>
- Park H. – Lee K.-S. (2020): The association of family structure with health behavior, mental health, and perceived academic achievement among adolescents: A 2018 Korean nationally representative survey. *BMC Public Health*, 20(1): 510.
<https://doi.org/10.1186/s12889-020-08655-z>
- Pribesh S. L. – Carson J. S. – Dufur M. J. – Yue Y. – Morgan K. (2020): Family Structure Stability and Transitions, Parental Involvement, and Educational Outcomes. *Social Sciences*, 9(12): 249. <https://doi.org/10.3390/socsci9120229>
- Pusztai G. (2015): *Pathways to Success in Higher Education*. Peter Lang, Frankfurt.
- Pusztai G. (2019): The role of intergenerational social capital in diminishing student attrition. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 3(1): 20–26.
<https://doi.org/10.1556/2059.02.2018.04>
- Pusztai G. – Demeter-Karászi Zs. – Csonka É. – Bencze Á. – Major E. – Szilágyi E. – Bacsikai K. (2024a): Patterns of parental involvement in schools of religious



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

- communities. A systematic review. *British Journal of Religious Education*, 46(4): 1–20. <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2315550>
- Pusztai G. – Demeter-Karászi Zs. – Major E. – Puskás M. (2024b): Beyond the barriers of deficit orientedness? Comparing distinct teacher approaches of parental involvement. *British Journal of Religious Education*, 46(4): 370–388. <https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2388133>
- Pusztai G. – Fényes H. (2022): Religiosity as a Factor Supporting Parenting and Its Perceived Effectiveness in Hungarian School Children's Families. *Religions*, 13(10): 945. <https://doi.org/10.3390/rel13100945>
- Pusztai G. – Fényes H. – Kovács K. (2022): Factors Influencing the Chance of Dropout or Being at Risk of Dropout in Higher Education. *Education Sciences*, 12(11): 804. <https://doi.org/10.3390/educsci12110804>
- Pusztai G. – Róbert P. – Fényes H. (2023): Parental Involvement and School Choice in Hungarian Primary Schools. *Journal of School Choice*, 17(1): 118–135. <https://doi.org/10.1080/15582159.2023.2169812>
- Rodríguez-Hernández C. F. – Cascallar E. – Kyndt E. (2020): Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review. *Educational Research Review*, 29: 100305. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100305>
- Uwaifo V. O. (2008): The Effects of Family Structure and Parenthood on the Academic Performance of Nigerian University Students. *Studies on Home and Community Science*, 2(2): 121–124. <https://doi.org/10.1080/09737189.2008.11885262>
- Valge M. – Meitern R. – Hōrak P. (2019): Morphometric traits predict educational attainment independently of socioeconomic background. *BMC Public Health*, 19(1): 1696. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-8072-7>
- Verbree A.-R. – Hornstra L. – Maas L. – Wijngaards-de Meij L. (2023): Conscientiousness as a Predictor of the Gender Gap in Academic Achievement. *Research in Higher Education*, 64(3): 451–472. <https://doi.org/10.1007/s11162-022-09716-5>
- Wang M.-T. – Sheikh-Khalil S. (2014): Does Parental Involvement Matter for Student Achievement and Mental Health in High School? *Child Development*, 85(2): 610–625. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Waterman E. A. – Lefkowitz E. S. (2017): Are Mothers' and Fathers' Parenting Characteristics Associated With Emerging Adults' Academic Engagement? *Journal of Family Issues*, 38(9): 1239–1261. <https://doi.org/10.1177/0192513X16637101>
- Wei J. – Pomerantz E. M. – Ng F. F.-Y. – Yu Y. – Wang M. – Wang Q. (2019): Why does parents' involvement in youth's learning vary across elementary, middle, and high school? *Contemporary Educational Psychology*, 56: 262–274. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.007>



KÖZELKÉP – TANULMÁNYOK

- Weiser D. A. – Riggio H. R. (2010): Family background and academic achievement: Does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education*, 13(3): 367–383. <https://doi.org/10.1007/s11218-010-9115-1>
- Westrick P. A. – Le H. – Robbins S. B. – Radunzel J. M. R. – Schmidt F. L. (2015): College Performance and Retention: A Meta-Analysis of the Predictive Validities of ACT® Scores, High School Grades, and SES. *Educational Assessment*, 20(1): 23–45. <https://doi.org/10.1080/10627197.2015.997614>
- Yotyodying S. – Wild E. (2019): Effective family–school communication for students with learning disabilities: Associations with parental involvement at home and in school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 22: 100317. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.100317>
- Yu J. – Putnick D. L. – Hendricks C. – Bornstein M. H. (2019): Long-Term Effects of Parenting and Adolescent Self-Competence for the Development of Optimism and Neuroticism. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(8): 1544–1554. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0980-9>
- Yucel D. – Downey D. B. (2015): When Quality Trumps Quantity: Siblings and the Development of Peer Relationships. *Child Indicators Research*, 8(4): 845–865. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9276-0>
- Yuejun Z. – Zhiqiang D. (2018): Do More Siblings Lower Educational Attainment? Micro Evidence from Chinese Families. *Journal of Finance and Economics*, 44(02): 75–89. <https://doi.org/10.16538/j.cnki.jfe.2018.02.006>