



Debreceni Egyetem

Bölcsészettudományi Kar

*Pszichológia Intézet, Tanácsadás, Fejlődés- és Iskolapszichológiai
Tanszék*

Témavezető:

Dr. Kovács Karolina Eszter

A szülői bevonódás szerepe az egyes testvérpozíciókban, mint a szocio- emocionális fejlődés egyik mozgatórugója

Sivadó Georgina Víta

D1WG8N

Pszichológia BA

nappali

Tartalomjegyzék

Absztrakt.....	2
I. Bevezetés.....	2
II. Elméleti háttér	3
II.1. A szülői bevonódás.....	3
II.1.1. A szülői bevonódás mint pszichológiai konstruktum	3
II.2. Elméletek, modellek, kutatások	4
II.2.1. Elméletek	4
II.2.2. A szülői bevonódás Epstein szemléletében	5
II.3. A szülők bevonódását befolyásoló tényezők	8
II.3.1. A családszerkezet szerepe a szülői bevonódásban	9
II.4. A szülői bevonódás szerepe a szocio-emocionális fejlődésben	12
II.4.1. A szülői bevonódás és az önértékelés	12
II.4.2. A szülői bevonódás és reziliencia	13
II.4.3. A szülői bevonódás és a társas támasz.....	14
III. Kérdésfelvetés, hipotézisek	15
IV. A kutatás bemutatása	16
IV.1. A vizsgálati minta.....	16
IV.2. A vizsgálatban alkalmazott mérőeszközök	18
IV.2.1. Szociodemográfiai kérdéssor	18
IV.2.2. A Gyermekek Által Észlelt Szülői Bevonódás Kérdőív (Parent Perception Inventory (Cole és mtsai., 2018))	18
IV.2.3. Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H)	20
IV.2.4. A Serdülő Reziliencia Kérdőív (READ)	20
IV.2.4.5. Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőív.....	20
V. Eredmények bemutatása	21
V.1. Elemzési stratégia.....	21
V.2. Eredmények	22
V.2.1. A szülői bevonódás mértékének alakulása a testvérsorrend mentén.....	22
V.2.2. Az önértékelés, a reziliencia és a társas támasz alakulása a testvérsorrend mentén	23
V.2.3. A szülői bevonódás kapcsolata az önértékeléssel, a rezilienciával és a társas támasszal	25
V.2.4. Kitekintés: A testvérsorrend szerepe a szülői bevonódás, a reziliencia, a társas támasz és az önértékelés vonatkozásában.....	27
VI. Diskusszió	27
VII. Konklúzió	31
Irodalomjegyzék.....	32

Absztrakt

A szülői bevonódás alatt értendő támogatás az iskolai tevékenységekben való részvételen túl kiterjed a gyermek szocio-emocionális fejlődésének elősegítésére is. Mértékének, minőségének milyenségében többek között a család mérete, a gyermekek száma is meghatározó lehet. Erre alapozva indultam el azon az úton, hogy megkíséreljem feltárni, mi történik a családok szerkezetén belül gyermeki perspektívából tekintve. Van-e különbség a „kicsi”, a „nagy” és a „legnagyobb” által észlelt szülői bevonódás között. Vajon determinálja-e a testvérsorrend a szülői bevonódás milyenségét, és ez hogyan hat az olyan szocio-emocionális tényezők alakulására, mint az önértékelés, reziliencia és a társas támasz. Hogy minderre választ találjak, a kutatás során adaptált Gyermek Által Észlelt Szülői Bevonódás Kérdőív, továbbá a Rosenberg Önértékelés Skála, a Serdülő Reziliencia Kérdőív és a Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőív mérőeszközei voltak segítségemre. A kutatás eredményei alapján a szülői bevonódás mértéke szignifikánsan eltért a testvérek között, továbbá valamely reziliencia dimenzióban is különbséget találtam. Az irányító szülői bevonódás magasabb jelenlétével csökkent a családi összetartás és inkább volt jellemző a barátoktól érkező támaszra hagyatkozás. A testvérsorrend előrehaladtával, a gyermekek számának növekedésével csökkent az észlelt pozitív szülői bevonódás, de a barátoktól származó társas támogatás mértéke is.

Kulcsszavak: szülői bevonódás, testvérsorrend, önértékelés, reziliencia, társas támasz

I. Bevezetés

A szülői bevonódás egyik legjellegzetesebb megtestesülése a figyelem, amely túlmutat a szülő iskolai tevékenységekben való részvételén, amelyben érződik a jóakarás, a motiváció, a belső elkötelezettség, hogy gyermeke iskolai előmenetelét, kognitív fejlődését, szocio-emocionális fejlődését segítse, és amely minden gyermek számára az egyik legnagyobb kincs lehet a mai világban (Podráczky, 2012). A szocio-emocionális tényezők az emberi interakciókat jelentős mértékben meghatározó érzelmi és társas készségek (Roy & Giraldo-García, 2018). A fejlődésnek azokat a folyamatait sorolandóak ide, amelyek során az ember elsajátítja például a különböző érzelmek detektálásának készségeit, az indulatkezelés, problémamegoldás, alkalmazkodás, empátia képességeit (Redding, 2014; Taylor et al., 2017)

A „figyelemnek” része tehát, a szülőnek gyermeke szocio-emocionális fejlődésébe nyújtott befektetése is, történjen az közvetlen vagy közvetett módon. Egyértelmű korrelációt találtak a szülői bevonódás és az iskolai teljesítmény között. Látott már olyan kutatás napvilágot a különféle családszerkezetek témájában, amely azt taglalja, hogy milyen módon befolyásolja a

családi háttér a gyermekek fejlődését (Monostori et al., 2023). Azonban kevés kutatás található a szakirodalomban arra vonatkozólag, hogy mi történik a nagycsaládok szerkezetén belül. Kutatásunkban a felsorolt vizsgálatoktól eltérően, Magyarországon elsők között a gyermek által észlelt szülői bevonódást vizsgáljuk és keressük a választ arra a kérdésre, hogy mekkora szülői bevonódást észlel „a kicsi, a nagy és a legnagyobb”. Ezenfelül célunk volt még kideríteni, hogy a testvérsorrendből adódó esetleges eltérő mértékű szülői bevonódás hatással van-e az egyes szocio- emocionális tényezők fejlődésére.

II. Elméleti háttér

II.1. A szülői bevonódás

II.1.1. A szülői bevonódás mint pszichológiai konstruktum

Mindenekelőtt érdemes feltárni a szülői bevonódás terminus eredetét. A szülői részvételként is fordított kifejezést, melyet az angol nyelvű kutatásokból vettük át, a „*parental involvement*” konstruktriból eredeztethetjük (Imre, 2015). Angolszász szakirodalmak szinonimaként használják még a „*parental participation*”, „*parental engagement*”, „*parental support*” kifejezéseket, ahogy a magyarban is találhatunk olyan rokon fogalmakat, mint az iskolai részvétel, otthoni támogatás (Nyitrai, 2019). Azonban, ahogy Kosztolányi Dezső fogalmaz: „*A fordítás mindig ferdítés is.*” Ez a mondata különösen figyelemfelhívó lehet a kutatók számára is, valamint jól szemlélteti, hogy sok esetben nem egyszerű megtalálni a legmegfelelőbb, mindent magába foglaló fordítást.

Ez utóbbi probléma jelen esetünkben is felüti a fejét. Egyes kutatók vélekedése szerint ugyanis, a magyarra való fordításkor helytállóbb a „*szülői bevonódás*” vagy „*szülői bevonódottság*” kifejezéseinek használata, hiszen ezek foglalják igazán magukba a terminus valódi tartalmait. Magában hordozza a szülőnek azt a fajta elköteleződését, ami túlmutat az iskolai tevékenységekben való részvételen. Tükrözi a gyermeke irányában mutatott, annak fejlődését előtérbe helyező figyelmet (Podráczky, 2012).

A szülői bevonódás fogalmának számos értelmezése és definíciója látott napvilágot. Azonban, nincs egyetlen olyan szuperdefiníció, mely mindegyik fölött állna és valamennyi szakirodalom egyenlő értékűnek tartva használná. Desforges és Abouchaar 2003-as kutatásában a szülői bevonódással kapcsolatos kutatásokat vizsgálták át. Arra jutottak, hogy a sok ellentmondásos eredmény a szülői bevonódás meghatározásának komplexitása miatt is születhetett (Desforges & Abouchaar, 2003). Egy megfogalmazás úgy hangzik, hogy minden olyan támogatást, tevékenységbe való bevonódást, ami a szülőtől érkezik annak érdekében,

hogy gyermeke iskolai előremenetelét elősegítse, szülői bevonódásnak nevezünk. (Bailey, 2017) Bakker és Denessen (2007) definíciója mindemellett idesorolja a kognitív fejlődést közvetlenül vagy közvetetten elősegítő szülői magatartásokat is. F. Lassú és munkatársai (2012) szerint sem ragad meg a szülői bevonódás az iskolai tevékenységekben való részvételnél, hiszen az ehhez kapcsolódó belső elköteleződés, pozitív attitűd és a motiváció mind lényeges komponensek. Mások kiemelik, hogy ez a segítség a gyermek szocio-emocionális fejlődésére is irányul, nem csupán az iskolai előmenetelt támogatja (Roy & Giraldo-García, 2018).

Dolgozatomban a szülői bevonódás meghatározását illetően a későbbiekben ismertetett epsteini nézetekre, valamint az itt összefoglalt definícióra támaszkodom: a szülői bevonódás minden olyan támogatás, ami túlmutat a szülő iskolai tevékenységekben való részvételén, amelyben érződik a jóakarás, a motiváció, a belső elkötelezettség (Podráczky, 2012), hogy gyermeke iskolai előremenetelét, kognitív fejlődését (Bakker & Denessen 2007), szocio-emocionális fejlődését (Roy & Giraldo-García, 2018) elősegítse.

A szakirodalomban található számos megközelítés találkozása lehet, hogy sokan két csoportot különböztetnek meg a szülői bevonódáson belül (Hill & Taylor, 2004; Park & Holloway, 2017; Puccioni, 2018; Koltói és mtsai., 2019). A hagyományos nézőpont szerint a szülői bevonódás az otthoni és iskolai tevékenységekben való részvétel két típusára bomlik (Bower & Griffin, 2011). A továbbiakban áttekintem a legfontosabb, a szülői bevonódás koncepcióját és az azt meghatározó faktorokat integráló elméleteket.

II.2. Elméletek, modellek, kutatások

II.2.1. Elméletek

Piaget kognitív fejlődés elmélete, Vigotszkij szociokulturális elmélete és Bronfenbrenner ökológiai modellje megemlítendőek jelen kutatásomban, hiszen ezen koncepciók nagyban áthatják a szülői bevonódással kapcsolatos kutatások szellemét, fontos alapként szolgálnak azoknak.

Piaget, svájci pszichológus konstrukcionista elmélete szerint a kisgyermekként az új tapasztalatok, tárgyak megismerése során folyamatosan az egyensúly kialakítására törekszünk, vagyis arra, hogy megszülessen a külső és belső valóságunk közötti összhang. Piaget úgy véli, hogy kétféleképpen - az asszimiláció és akkomodáció útján - történik ez meg. Asszimiláció alatt az új tapasztalatnak a már meglévő sémákba illesztését értjük. Azonban, ha az asszimiláció az új észlelet oda nem illése miatt nem lehetséges, a gyermek a sémákat fogja átformálni az új tapasztalatnak megfelelően (Piaget, 1981). Ez utóbbi az akkomodáció.

Lev Vigotszkij szociokulturális elméletében azt mondja, hogy a gyermek fejlődése a szociokulturális környezet jelenlétében megy végbe, a család és a kultúra, amelyben él, mind hatással vannak rá, valamint elengedhetetlenek a tanulás és fejlődés megfelelő menetéhez. Vigotszkij elméletéhez tartozik az ún. legközelebbi fejlődési zóna fogalma is. Ez arra a különbségre utal, amely a gyermek tudásának, képességeinek aktuális szintje és a szülő vagy hozzáértő segítségével elérhető teljesítmény között van (Vygotsky, 1980).

Bronfenbrenner ökológiai modelljében négy rétegbe sorolja a gyermek fejlődésére kiható tényezőket. Ezek a mikro-, mezo-, exo-, and makrorendszerek, melyeket ábrázolva egymásba épülő és egymásra is ható koncentrikus körökként képzelhetünk el, középpontjukban a gyermekkel (Bronfenbrenner, 1981). A mikrorendszer a gyermek közvetlen környezetében lévőket foglalja magába, azokat, akikkel nap mint nap kapcsolatba kerül, tehát a családja, barátai, tanárai, és az iskola. A mezorendszer ezeknek a mikrorendszereknek a találkozása lesz, a család, a barátok, a tanárok, az iskola kapcsolatba lépései. Az exorendszer bár nem közvetlenül van kihatással a gyermekre, nem lép velük közvetlen kapcsolatba, mégis az olyan tényezők, mint a szülők munkahelye, távolibb rokonok, a média jelentős befolyásoló erővel bírnak. A negyedik rendszerbe tartoznak azok a szokások, hiedelmek, értékek, törvények, amik a gyermeket jelenleg körülvevő kultúrát alkotják, ez a makrorendszer. Ezzel Bronfenbrenner elindította azt a szemléletet, hogy a szülői bevonódásra, mint többdimenziós rendszer tekintsünk.

Az előbbieken tömören vázolt nézetek mind segítenek a szülői bevonódás témájának elhelyezésében, megtámogatják azt a tényt, hogy a szülői bevonódás szerepe a gyermek optimális fejlődésében, tanulmányi sikerében nélkülözhetetlen, és az ő iskolai élete is több, mint pusztán kapcsolata a tanárokkal és az iskolával (Tekin, 2011). Látható, hogy ez a háló sokkal szélesebb, hiszen a szülő, a család és a közösség, sőt a társadalom is jelen vannak, mint résztvevők.

II.2.2. A szülői bevonódás Epstein szemléletében

Ahogy megannyi definíció, úgy számos modell megalkotására is kísérletet tettek a szülői bevonódást illetően annak megállapítására, mire is terjed ki az valójában. Ilyen például Grolnick és Slowiaczek (1994) modellje, akik a szülői bevonódásnak három típusát különböztetik meg. A modell egyik összetevője a viselkedéses bevonódás, ami a szülő iskolai aktivitását jelenti. A második típus a személyes bevonódás, ez az érzelmi támogatásról szól, míg a harmadik komponensként leírt kognitív bevonódás az együtt tanulást, tanulásra való ösztönzést takarja.

Ismertebb modell még az Eccles és Harold (1996) féle rendszerezés, mely öt dimenziót rajzol fel. Szerintük a monitorozás (a szülő gyermeke igényeit folyton követő figyelme), az önkéntesség (szülők részvétele az iskolai programokon), a bevonódás (otthoni feladatok, házi feladat elkészítésében való segédkezés), a haladás (folyamatos egyeztetés az iskola és szülő között a gyermek tanulmányi helyzetéről) és az extra segítség (a szülőtől az iskola felé érkező szándék az extra segítségnyújtásban, ami a folyamatos egyeztetést is magába foglalja) azok, amik meghatározzák a szülői bevonódást.

Hoover-Dempsey és Sandler (1995) modelljükben a szülőt állítják központi szerepbe. Ők nem csupán a szülői bevonódás típusainak meghatározására törekedtek, hanem választ akartak találni arra a kérdésre is, hogy milyen motivációk mozgatják a szülők bevonódását. A szülő felelősségérzete, valamint meggyőződése abban, hogy képes gyermeke iskolai sikerességét segíteni jelenhetnek meg motiváló tényezőként. Hoover-Dempsey és Sandler munkáját nagyban áthatja Bronfenbrenner ökológiai szemlélete, csakúgy, mint Epstein szülői bevonódás modelljét, mely az előző tárgyalt nézetel szemben inkább az iskola oldaláról közelít a téma felé (Tekin, 2011). A következőkben az epsteini nézetet részletezem.

A gyermek tanulmányi előmenetele akkor lehet a leggyümölcsözőbb, ha az iskola és a szülő képesek az együttműködésre és kettőjük támogatása egy közös cél felé halad (Epstein, 2010), hiszen – ahogy Epstein (2010) hangsúlyozza - mind a szülő, mind az iskola felelősek a gyermek szocializációjáért. Szülői bevonódás modelljében a szülő, az iskola és a közösség hármásának átfedő hatásait írja le, és eszerint jelöli meg a szülői bevonódás hat típusát. Ide sorolandóak a szülői nevelés, a kommunikáció, az önkéntesség, az otthoni tanulás, a döntéshozás és a közösséggel való együttműködés. A modell középpontjában maga a diák áll. Amennyiben a három terület között megszületik az együttműködés, az nem csupán a tanuló eredményességét fogja elősegíteni, hanem kedvezően hat mindegyik komponensre, így egyidejűleg profitál a szülő, az iskola és a közösség is (Epstein, 2010). Azonban fontos lehet azt is kiemelni, hogy ez a hármas bár támogató rendszerként van jelen, szimplán jelenlétük, együttműködésük nem garancia a tanuló sikerességéhez, maga a diák az, aki fő alakítója „sorsának” (Epstein, 2010). (A fentiek az *1. ábra* szemlélteti, lásd. *Mellékletek*)

Epstein modelljében is kirajzolódik a szülői bevonódás már fentebb említett két nagy csoportja (otthoni és iskolai bevonódás) (Bailey, 2017). Az iskolai bevonódáshoz tartozhatnak az olyan tevékenységek, mint a tanulásban nyújtott segítség, az iskolai programokon való részvétel, illetve a döntéshozásban vállalt szerep. A szülők a tanárok munkáját is támogatni

tudják azáltal, hogy gyermeküket segítik a tanulásban és iskolai tevékenységekben. Lényeges az is, hogy a szülő érezze, hogy az ő kezében is van döntés a gyermekét érintő iskolai ügyekben.

Epstein nem megy el ugyanakkor az otthoni bevonódás jelentősége mellett sem, fontos a nevelési stílus milyensége, a gyermek alapvető szükségleteinek biztosítása is, a szülő válaszkészsége. A szülő kötelessége, hogy kialakítson egy biztonságos és optimális környezetet gyermekének, ezzel támogatva az ő fejlődését. Ugyanakkor, az iskola feladatkörébe tartozik, hogy a szülőnek megadja a megfelelő segítséget ehhez (Koltói et al., 2019). A kommunikáció az, ami segíthet összekötni az iskola és szülő közötti szakadékot. Az iskoláé a felelősség, hogy a szülőkhöz eljussanak az információk, azonban fontos, hogy a kommunikáció ne egyoldalú legyen (Epstein et al., 2002). Az epsteini modell egy keretrendszer, de főként segítség nem csupán a modellben érintetteknek, hanem a kutatóknak is, hiszen számos a témában született vizsgálatnak szolgálhat jó vezetőként és alapként (Lattimore, 2013).

Az epsteini modell értelmében vett szülői bevonódás hat komponensét mind összefüggésbe hozták lehetséges pozitív kifejeletekkel. Epstein kutatása alapján a nevelés olyan pozitív következményekkel jár a gyermek számára, mint az iskola fontosságának vagy család jelenlétének tudatossága, alapvető értékek átvétele (Epstein et al., 2002). A kommunikációnak nyílt és „több csatornás” formáját tulajdonítják még olyan pozitív következmények kitermelőjének, minthogy a gyermek tisztában lesz saját képességeivel, előmenetelével vagy éppen fejlesztést igénylő területeivel (Epstein et al., 2002), illetve a tanárok is tudomást szerezhetnek a diák esetleges otthoni kihívásairól (Tutwiler, 2017). Az önkénteskedés, az önkéntes társaktól való tanulás, valamint a felnőttekkel való kommunikáció számos készség fejlődését hozza maga után (Epstein et al., 2002). Az otthoni tanulásba való megfelelő bevonódás növelheti a gyermek saját képességeibe vetett hitét a tanulásban, míg döntéshozatal komponens megfelelő „működésével” a tanuló megérti, hogy a jogai és az érdekei védve vannak. A közösséggel való együttműködés pedig az önbizalom növekedésével járhat együtt azáltal, hogy egy közösség tagjának érezheti magát és a közösség tagjai megbecsülik őt.

A szakirodalmak áttekintésével megállapítható, hogy a szülői bevonódást talán leggyakrabban a tanulmányi teljesítménnyel összefüggésben vizsgálták. Számos kutatásban jutottak arra a következtetésre, - ezzel Epstein munkásságát is alátámasztva - hogy a magasabb szülői bevonódás pozitív hatással van a tanulmányi teljesítményre (Grolnick et al., 1997; Cole-Henderson, 2000). Huszonöt témába vágó tanulmány vizsgálatával erősítette meg Fan és Chen (2001) metaanalízisükben ezt az eredményt.

Más kutatások alátámasztották a magasabb szülői bevonódás és a magasabb motiváció együttjárását is (Gonzalez-DeHass et al., 2005). Magasabb szülői bevonódás esetén a diákok koncentráltabbak voltak, nagyobb erőfeszítést, magasabb énhatékonyságot éltek meg és nőtt a hajlandóságuk, hogy később önkéntesen vegyenek részt bizonyos feladatokban. Pomerantz, Moorman, és Litwack (2007) azonban felhívták a figyelmet a negatív korrelációkra is. Kutatásuk alapján a túlzott felügyelet, jelentős iskolai nyomás ronthat a gyermek iskolai eredményességén, illetve csökkentheti a motivációt is. Más kutatások szerint a gyermekek annál pozitívabban állnak saját tanulási képességeikhez, minél inkább jellemző a szülőre a gyermek autonómiájának figyelembevétele és kevésbé a túlzott kontroll gyakorlása (Grolnick & Ryan, 1989; Steinberg et al., 1989)

Serdülők mintáján vizsgálták az észlelt szülői bevonódás és a pszichológiai jólét kapcsolatát (Cripps & Zyromski, 2009). Pozitív és negatív hatásokat is találva megállapították, hogy a szülői bevonódásnak nagy szerepe van az önbecsülés, az önértékelés, az énhatékonyság alakulásában és a társas kapcsolatok kialakulásában is (Amato, 1994; Wilkinson, 2004; Gibson & Jefferson, 2006). Kimutatták, hogy a serdülők saját értékükről alkotott elképzeléseiket az észlelt szülői bevonódás alapján alakítják ki magukban (Cripps & Zyromski, 2009).

II.3. A szülők bevonódását befolyásoló tényezők

A témával kapcsolatos kutatások áttekintésével elmondható, hogy temérdek tényező lehet kihatással a szülői bevonódásra. Ezek alapján négy kategóriába különítve írnom le az esetleges hátráltató tényezőket. (Ezt szemlélteti a 2. ábra, lásd *Mellékletek*)

Az első kategóriába a gyermek jellemzőit sorolom. Olyan szempontok tartozhatnak ide, mint a gyermek neme, életkora, az esetlegesen megjelenő tanulási nehézségek és viselkedéses problémák (Baker & Stevenson, 1986; Epstein & Dauber, 1991). A gyermek személyisége és korábbi teljesítményei szintén befolyásoló tényezőkként hatnak (Eccles & Harold, 1996). Egy serdülőkkel végzett kutatás szerint bár otthoni körülmények között könnyedén igénybe veszik a szüleik támogatását, gyakran viszont maguk állnak az iskolai szülői bevonódás útjába, sokuk nem fogadja örömmel a szülőt az iskolán belül (Deslandes & Cloutier, 2002).

A második kategória az iskola intézménye, ami szintén lehet gátló hatással a szülői bevonódásra. Kezdve az iskola típusával, szintjével, nyitvatartási óráival, mely gátat szab annak, hogy a szülők bármilyen időben felkeressék a tanárokat, hátráltató faktorként jelölték meg, hogy a tanároknak nincs elég idejük vagy nem érzik magukat megfelelően képzettnek ahhoz, hogy a szülővel szakszerűen „tárgyaljanak” (Hornby & Blackwell, 2018). Számíthat az is, hogy a szülő mennyire érzi kényelmesen magát a tanárokkal folytatott kommunikációban

(Kohl et al., 2000), mennyire fogadja az iskola a szülő oldaláról érkező ötleteket. (Desforges et al., 2003) Hiszen ahogy Epstein és Dauber (1991) hangsúlyozza, ha a szülő érzékeli az iskola törekvését, hogy bevonják őket, akkor nagyobb valószínűséggel is teszik azt.

Külön kategóriát szentelhetünk a környék jellemzőinek, melyek szintén hatással lehetnek a szülői bevonódás milyenségére. A közösség összetartása, a társas kapcsolatok hálózata, a társadalmi szervezetlenség, a hozzáférhető lehetőségek és források, valamint a veszélyes, nemkívánatos lehetőségek jelenléte erősen formálhatja a szülői bevonódást (Hornby & Blackwell, 2018).

A negyedik kategóriába azokat az összetevőket sorolom, amik a szülőhöz közvetlenül kapcsolódó jellemzők. A szülő neme, életkora, iskolai végzettsége, társadalmi és gazdasági helyzete igencsak meghatározó jelleggel bírnak, csakúgy, mint a foglalkoztatottsági státusza (Desforges et al., 2003). Alacsonyabb szülői bevonódás volt jellemző azon édesanyák esetében, akiknél valamilyen pszichológiai, egészségügyi vagy szociális probléma volt jelen (Desforges et al., 2003). Másik kiható tényező a szülő saját képességeibe vetett hite. Ide tartoznak a szülő esetleges kétségei, hogy mennyire tartja magát alkalmasnak arra, hogy segíteni tud gyermeke iskolai dolgaiban (Kohl et al., 2000) az önbizalmuk erre vonatkozólag a gyermek életkora előrehaladtával csökken (Williams et al., 2002). Szintén szükséges megemlíteni a szülőnek saját korai iskolával kapcsolatos tapasztalatait, ugyanis amennyiben negatív emlékképek élnek a fejében, nagy valószínűséggel kevésbé lesz hajlamos a bevonódásra (Eccles & Harold, 1996). A negyedik kategóriának egy szelete - egy nagyobb rendszer - a család komponense is, ami a fentiekhez hasonlóan erőteljesen formálhatja a szülői bevonódást. A következőkben ennek a részletesebb kifejtésére kerül sor, hiszen kutatási témám szempontjából fontos hangsúlyt fektetnem a tényező jelentőségére.

II.3.1. A családszerkezet szerepe a szülői bevonódásban

A család holisztikus jellegére már Bronfenbrenner (1986) is utalt, így bátran mondhatjuk, hogy a gyakran hallott alaklélektani nézet - miszerint az egész több, mint a részek összessége - itt is érvényes lehet. A család egy olyan rendszer, amelyek tagjai egymásra kölcsönösen hatást gyakorolnak (Sallay & Münnich, 1999). Ami az egyik tagot érinti, az kihatással lesz a másikra is. Ezek alapján nem meglepő, hogy ha változás történik a család szerkezetében, az nyomot hagy maga után. Az ilyen változások magukkal hozzák bizonyos különbségek keletkezését is rendszer és rendszer között. Leszűkítve a kört, ezek az eltérések befolyásolhatják többek között a szülői bevonódás mértékét, milyenségét is (Sanders, 1998)

Azt találták, hogy azok a gyerekek, akik ellenkező nemű biológiai szüleikkel élnek, nagyobb iskolai sikereket érnek el, mint alternatív családszerkezetben nevelkedett társaik. Ezt alátámasztja Pribesh és munkatársai (2020) kutatása is, ahol tíz féle biológiai és nem biológiai kétszülős, illetve egyszülős családszerkezetet vizsgáltak a szülői bevonódással összefüggésben, és arra a következtetésre jutottak, hogy a biológiai házas szülők esetében volt a legváltozatosabb és legnagyobb mértékű szülői bevonódás megfigyelhető. Egy másik kutatásban a hagyományos család, együtt élő szülők, elvált, újraházasodott, soha nem házas egyedülálló szülők, özvegy egyedülálló szülők, újraházasodott özvegy szülők családjainak szerkezeteit méri (Jeynes, 2005). Az eredmények azt mutatják, hogy a hagyományos családban való nevelkedés a szülői bevonódást és így az tanulmányi teljesítményt is pozitívan befolyásolja. Számos vizsgálat kimutatta a válás, újraházasodás negatív hatásait az iskolai teljesítményre nézve (Cherlin, 1992; McLanahan & Sandefur, 2009). Jeynes (2002) kutatásában arra a kérdésre kereste a választ, hogy vajon a megfelelő szülői bevonódás kárpótolhat-e a család szerkezetében történt változások negatív hatásaiért. Az eredmények alapján azt mondható, hogy valamelyest kompenzáló jelleggel bírhat.

A szülői bevonódást szintén formálhatja még a család mérete, illetve a gyermekek száma (Eccles & Harold, 1996). Egy kutatásban negatív korrelációt találtak a gyermekek száma és szülők bevonódása között, valamint kutatási eredmény az is, hogy egy családban minél több az iskolába járó gyerek, annál kisebb mértékű a szülők bevonódása (Vellymalay, 2013).

De vajon mi történik a családon belül? Alfred Adler osztrák pszichológus elsőként foglalkozott a témával, pontosabban a testvérpozíció által determinálnak vélt jellemzőkkel. Elmélete alapján a testvérsorban elfoglalt hely magával hozhat bizonyos vonásokat, személyiségjellemzőket. Ansbacher és Ansbacher (1956) idézi, hogy az észlelt születési sorrend az inkább, ami formáló erőt mutat, mint a valódi biológiai sorrend. A fogyatékkal élők jelenléte a családban, a testvérek közötti nemek eloszlása, sorrendje, a halálozás, a nagy korkülönbség a testvérek között mind módosítólag hathatnak az eredeti „felállásra”. Jó példa lehet erre, az elsőszülött lánytestvér és másodszülött fiútestvér kapcsolata. Sok esetben ugyanis az észlelt sorrend felcserélődhet, a fiú az elsőszülött jellemzőit veheti fel. Az adleri elmélet egyik fontos fogalma a deidentifikáció. Ezt Adler annak lehetséges magyarázatára alkalmazza, hogy miért jelenhetnek meg (tudatos vagy tudattalan úton) az egyedibb személyiségjellemzők, viselkedésbeli sajátosságok a testvérsorrend által meghatározott vonások mellett, vagy azoktól eltérően. Eszerint a gyermekek a nagyobb szülői bevonódás, figyelem elérése érdekében, illetve

saját identitásuk kialakítása érdekében törekszenek arra, hogy magukat eltérő módon határozzák meg a deidentifikáció útján.

Adler az elsőszülött, másodszülött, középső gyerek, legkisebb gyerek és az egyke kategóriáit határozta meg. Az elsőszülött gyermek trónfosztásig a szülő kizárólagos figyelmében részesül. Amennyiben megfelelően felkészült erre az időszakra, felvehet egyfajta szülői magatartást. A gondoskodó, védelmező szerep később is jellemző lehet rájuk. Adler szerint az elsőszülöttek irányítóbbak, jó vezetői készségekkel rendelkeznek, valamint gyakori a neurotikus is közöttük. Ami a másodszülött testvért illeti, ő már a szülők és nagytestvér által alkotott hármasba születik és kezdettől fogva osztoznia kell testvérével a szülők figyelmén, emiatt nagyobb valószínűséggel lesz rájuk jellemző a versengő magatartás. A későbbiekben is törekednek, hogy utolérjék a többieket, ők akarnak lenni a legjobbak. A harmadik kategória, azaz a középső gyerekek kategóriája esetekben egybeeshet a másodszülöttekével, hiszen a kategóriába tartozás „feltétele” legalább egy idősebb és egy fiatalabb testvér jelenléte. A középső gyermekek hajlamosak lázadni, irigykedni. Mivel a legkisebb gyermek lehet a „legelkényeztetettebb” a figyelem és szeretet tekintetében, számra nehézkes lehet később a függetlenedés. És pont a legkisebb gyermek, mindenki figyelmét magára hívó jelenléte, valamint az elsőszülött gyermek „elsőbbsége” lehet annak oka, hogy a középső gyerekek gyakran kevésbé érzik magukat a család tagjának. Azonban Stewart (2012) úgy véli, hogy ha ezeket az akadályokat a középső gyermek helyén tudja kezelni, fejlett képességekre tehet szert interperszonális kapcsolatain terén és az alkalmazkodás terén is. Az egykek is sajátos személyiségjegyekkel rendelkezhetnek, mivel nem kell testvérekkel osztozniuk a szülők figyelmét, fokozott lehet a szülők iránti függés és gyakran a magasabb szintű perfekcionizmus. Adler szerint az egykek rendszerint nehezebben birkóznak meg az interperszonális kapcsolatok konfliktusaival, mivel gyermekkorukban kevesebb alkalmuk volt versengeni vagy osztozni.

Több mai kutatás alapoz még Adler nézetére és vizsgálják a testvérsorrend témáját, azonban sok ellentmondásos eredménnyel találkozhatunk. Botzet és munkatársai (2020) az intelligenciára, extraverzióra, lelkiismeretességre, neuroticizmusra vonatkozólag nem találtak szignifikáns hatását a testvérsorrendnek. Szemben Barclay (2015) vagy Rohrer és munkatársai (2017) eredményeivel. Barclay (2015) örökbefogadott gyermekeknél tárt fel testvérsorrend hatásaira vonatkozó mintázatokat, ezzel sejtetve, hogy annak eredete inkább szociális sem, mint pszichológiai hátterű. Más kutatások szerint az idősebb testvérek nagyobb valószínűséggel érnek el jobb tanulmányi eredményeket (Kristensen & Bjerkedal, 2010; Härkönen, 2013).

Kutatási témám szempontjából érdekes a szülői bevonódás és a testvérsorrend kapcsolatával is foglalkozni. Egy vizsgálat eredményeként megállapították, hogy az elsőszülöttek magasabb szülői kontrollt érznek, mint kisebb testvéreik, valamint az elsőszülöttek és kiscsaládból érkező gyermekek közelebbi kapcsolatot ápolnak szüleikkel, mint a később született testvérek vagy a nagycsaládba születettek (Falbo & Polit, 1986). Egy másik kutatás szerint a nagyobb családoknál a szülők az idősebb testvérek segítésére hagyatkozva kevesebb figyelmet adnak a később született gyermekeknek (Kalliopuska, 1984). Említésre méltó kutatási eredmény az is, hogy nagyobb elvárással vannak a szülők az első gyermek felé a teljesítmény és viselkedés szintjén, mint utánuk született testvéreiknél (Burden & Perkins, 1987). Alátámasztották azt is, hogy az édesanyák sokkal kevesebb érzelmi, gondozási időt töltenek másodszülött gyermekeikkel, illetve a később született gyermekek kevesebb szülői bevonódásról számoltak be a tanulásban az édesapjuk részéről (Jacobs & Moss, 1976; Marjoribanks, 1989).

Ezek alapján megfogalmazódhat az a feltételezés, hogy vajon a testvérsorrend előrejelezheti a szülői bevonódás milyenségét. Ez a kérdés a későbbiekben a kutatási kérdések vonatkozásában újra felbukkan.

II.4. A szülői bevonódás szerepe a szocio-emocionális fejlődésben

Kutatások sokasága vizsgálja a szülői bevonódás és a tanulmányi teljesítmény összefüggését. Kevesebb vizsgálat szól azonban a szocio-emocionális tényezők és a szülői bevonódás kapcsolatáról, jóllehet, ahogyan az fentebb is említésre került, a szülői bevonódás azt a fajta támogatást és belső elköteleződést rejti magában, amely nem csupán a gyermek iskolai előmenetelét tartja szem előtt, hanem annak kognitív és szocio-emocionális fejlődését is. A szocio-emocionális tényezők az emberi interakciókat jelentős mértékben meghatározó érzelmi és társas készségek (Roy & Giraldo-García, 2018). Ide tartozhat az önértékelés, a reziliencia és a társas támasz is. Ezek szülői bevonódással való kapcsolatának kifejtésére kerül sor a következőkben.

II.4.1. A szülői bevonódás és az önértékelés

Az önértékelés a saját magunkról alkotott kép, pozitív és/vagy negatív értékelése képességeinknek, tulajdonságainknak, teljesítményünknek (Moneva et al., 2020). Noronha és munkatársai szerint (2018) *„az önbecsülés úgy írható le, mint az egyén sikereinek összege, elosztva azzal, amit úgy gondol, hogy el kellene érnie”* (p. 3). Alexander (2001) az önértékelésnek két szintjét különíti el, így beszélhetünk önértékelésről vonás szinten, illetve globális szinten. Előbbi arra vonatkozik, hogy valaki egy adott területen mennyire érzi magát magabiztosnak, míg a globális szint az egyes képességektől, tulajdonságaitól függetlenül

foglalja magába azt, hogy az ember mennyire érzi magát értékesnek. Az egyén életében jelentős szerepet betöltő emberek, a negatív vélemények lecsapódásának hogyanja, a korábbi tapasztalataink és azok az értékek, törekvések, amik átformálják ezeket a korábbi tapasztalatokat mind-mind meghatározó jelentőséggel bírnak az önértékelés kialakulásában és formálódásában (Coopersmith, 1967).

Koskei (2014) szerint a szülő nincs egyértelműleg hatással a gyermek önértékelésére, mivel az ő vizsgálata alapján nem mutatható ki pozitív kapcsolat a szülői bevonódás és a tanulmányi teljesítmény között sem. Ezzel szemben Moneva és munkatársai (2020) kutatásukban a szülői bevonódás, az önértékelés és az iskolai teljesítményt vizsgálták, egyértelmű kapcsolatot bizonyítva a három tényező között. Arra jutottak, hogy ahol a szülők megfelelően jelen voltak, gyermeküket motiválták, abban az esetben a gyermek önértékelése is magasabb volt, ezzel sikere is nőtt az iskolai életben.

II.4.2. A szülői bevonódás és reziliencia

Abban a kérdésben, hogy pontosan mit is fed le a reziliencia fogalma, még ma sincs egyetértés a szakirodalomban. Egyesek definíciója alapján a reziliencia azt jelenti, hogy valaki egy nehéz, kedvezőtlen helyzetben is képes megtalálni a pozitív alkalmazkodás módját (Luthar et al., 2000; Masten A. S., 2001). Grotberg (1996) szerint úgy is meghatározható, mint az egyén, csoport vagy közösség által birtokolható olyan képesség, amely képes a kihívások hatására egy magasabb fejlettségi szintre eljuttatni bennünket, fejlődhetünk, erősödhetünk általa. Fogalmazhatunk úgy is, hogy egy kellemetlen eseményre olyan módon válaszolunk, hogy közben képesek vagyunk megőrizni a normál működésünket (Grotberg, 1996). A megfogalmazások sokfélesége mégis találkozik bizonyos pontokon (Széll, 2018). Egyetértés van abban, hogy jelen van egy tényező, ami negatív következményeket hoz, illetve egy pozitív, védő tényező is. Mindemellett idetartozik az a készség, hogy alkalmazkodni tudjunk, és képesek legyünk a kockázati tényező által kitermelt problémákkal megküzdni.

Vizsgálatokat végezve meghatároztak bizonyos vonásokat és jellemzőket, amelyek a reziliens gyermekeknél detektálhatók voltak, ellenben kevésbé voltak jelen reziliensnek nem mondható társaiknál (Grotberg, 1996). Ezek a jellemzők besorolhatók három kategóriába, az interperszonális készségek, a gyermek belső és külső támogató „rendszerének” csoportjaiba. Részletesebben kifejtve az olyan tényezők, mint a jó temperamentum, a szerethetőség, az önértékelés, az empátia, az Istenbe vetett hit, a kitartás, emellett a jó kommunikációs készségek, humor, problémamegoldó képesség mind meghatározóak a reziliencia kialakulását,

formálódását tekintve, csakúgy, mint a biztonságos környezet, iskolába járás lehetősége, a szülők, család és családon kívüli társak támogató jelenléte.

Már ezekből is következtethetünk arra, hogy a szülői bevonódás és a reziliencia közötti összefüggést érdemes vizsgálni. Kovács és munkatársai (2022) hangsúlyozzák, hogy a reziliencia a szülői bevonódás elemeként van jelen. Kutatások bizonyítják, hogy a gyermek által észlelt magasabb szülői bevonódás és válaszkészség kapcsolatban van a gyermek rezilienciájával (DeGarmo & Forgatch, 1999; Masten & Reed, 2002).

II.4.3. A szülői bevonódás és a társas támasz

Mint ahogy sok fogalom esetében, a társas támasz területén is nagy a definíciók tárháza. Egy egyszerűbb megfogalmazás úgy szól, hogy a társas támasz azoknak a pszichoszociális erőforrásoknak a jelenléte vagy éppen hiánya, amelyeket a személy számára fontos emberek nyújtanak (Kaplan et al., 1977). Papp-Zipernovszky és munkatársai (2017) tanulmánya alapján ezek a jelentős emberek a család, a barátok csoportja, illetve az egyén párja vagy házastársa. A társas támasznak több dimenzióját határozták meg, ezek az érzelmi támasz (meghallgatás, empátia), instrumentális támasz (konkrét segítség, például anyagi vagy fizikai támogatás), és információs támogatás (tanácsadás, útmutatás) (Kent de Grey et al., 2018).

A társas támasz egyik kulcseleme a szülők bevonódása is. Különösen, ha a tanulók iskolai részvételére és eredményességére koncentrálnak. Ahogyan az már fentebb említésre került, a szülők részvétele gyermekük iskolai életében, támogatása az otthoni feladatokban, kapcsolattartása az iskolával, hozzájárulnak tanulmányi eredményességükhöz. Kutatások támasztják alá, hogy nem csupán a szülőktől, de a tanároktól és kortársaktól érkező társas támogatás is jótékony hatással van a gyermekek iskolai elköteleződésére, érzelmi fejlődésére (Yang et al., 2023). Han és Eng Hock (2023) tanulmányában leírtak alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy amikor megfelelő szülői bevonódás van jelen, az kiterjeszti a gyermekek társas támaszának „hálózatát” is, ezzel elősegítve nem csak gyermeke érzelmi és viselkedési problémái megoldását, de saját jólétének alakulását is.

Összességében megállapítható, hogy sok szakirodalom foglalkozik a szülői bevonódás témájával. Az elméleti háttér áttekintésével egyértelművé válhat számunkra, hogy a szülői bevonódás megannyi tényező alakulásában játszhat kulcsszerepet, és egyben indítékként szolgálhat ahhoz, hogy - egy eddig kevésbé kutatott összefüggéssel, - a testvérsorrenddel kapcsolatban vizsgáljuk.

III. Kérdésfelvetés, hipotézisek

A szülő bevonódása, gyermeke fejlődésébe fektetett energiája megmutatkozhat a gyermek önértékelése, rezilienciája és észlelt társas támasza szintjén. Ahogy nő a család mérete, úgy ez a figyelem, befektetés is jobban megoszlik; kinek több jut belőle, kinek kevesebb. Kutatásom fő célja, e kapcsolódások felfedése, a gyermek által észlelt szülői bevonódás mérése, valamint azon kérdés megválaszolása, hogy a testvérsorrend jelen van-e, mint determináló tényező a szülőtől kapott bevonódás mértékében vagy egyes szocio-emocionális tényezők fejlődésében.

Kutatási kérdéseim a következők: *Hogyan változik az önértékelés, reziliencia és a társas támasz a testvérsorrend mentén? Hogyan befolyásolja a szülői bevonódás mértéke az önértékelést, rezilienciát és társas támogatást általánosságban, valamint a különböző testvérpozíciók esetében?*

A kutatási kérdések mentén a hipotéziseim három fő pontba szerveződtek:

- H1: A szülői bevonódás mértéke szignifikánsan eltér az elsőszülött, középső és legfiatalabb testvérek között.
- H2: Az önértékelés, reziliencia és társas támasz szintje szignifikánsan különbözik az elsőszülött, középső és legfiatalabb testvérek között.
- H3: A szülői bevonódás módosító tényezőként befolyásolja az önértékelés, a reziliencia és a társas támasz alakulását.
 - H3.1: Az önértékelés bejósolója az észlelt szülői bevonódásnak.
 - H3.2: A reziliencia bejósolója az észlelt szülői bevonódásnak.
 - H3.3: A társas támasz bejósolója az észlelt szülői bevonódásnak.

Első hipotézisemnek Sputa és Paulson (1995) kutatásának eredménye szolgál alapul, akik különbségeket találtak a testvérsorrend és észlelt szülői bevonódás kapcsolatában. Fukuya és munkatársai (2021), valamint Schwab és Lundgren (1978) második hipotézisemet támogatják meg eredményeikkel. Előbbi kutatás a testvérsorrendet a rezilienciával összefüggésben vizsgálja, utóbbi az önértékeléssel és a jelentős mások észlelt megítélésével kapcsolatban kutatta ezt. Mindkét kutatás egyértelmű eltérésekről számol be az egyes testvérpozíciók között. Masten és Reed (2002), illetve DeGarmo és Forgatch (1999) pozitív kapcsolatot találtak a magasabb észlelt szülői bevonódás és reziliencia között, Moneva és munkatársai (2020) ezt az eredményt az önértékeléssel összefüggésben találták, mellyel harmadik hipotézisem megalkotásához járultak hozzá.

IV. A kutatás bemutatása

IV.1. A vizsgálati minta

A jelen vizsgálatot a Debreceni Egyetem Pszichológia Intézetének Tanácsadás, Fejlődés- és Iskolapszichológiai Tanszékén, Dr. Kovács Karolina Eszter, egyetemi adjunktus vezetésével végeztem. Kutatásom etikai engedélyszáma, melyet a Debreceni Egyetem Pszichológia Intézetének Kutatási Etikai Bizottsága adott ki: UD-IP-2024/33.

Az adatok gyűjtésére 2024. november 4. és november 21. között került sor. Az online kérdőív közösségi platformokon történő megosztásával, valamint személyes megkereséssel igyekeztem bővíteni a mintát a helyi iskolák vonatkozásában. Adatgyűjtésemben a középiskolás korosztályt (14. életévüket már betöltött, illetve 20. életévüket még be nem töltött fiatalokat) céloztam. Az online kérdőívben a vizsgálati személyek tájékoztatva lettek a vizsgálat céljáról, a részvételi feltételekről, biztosítva lettek az anonimitás megléte és adataik biztonságos kezelése felől, esetleges kérdéseik felmerülésére, elérhetőségem hozzáférhető volt számukra. A 18 éven aluli kitöltők figyelme még a tájékoztatás kezdetén felhívásra került, hogy csupán szülői beleegyezéssel vehetnek részt a kutatásban.

Kutatásom kérdőíve eredetileg 159 kitöltővel rendelkezik, azonban többen (22 fő) nem feleltek meg a részvételi kritériumnak, így az adatok kiszűrésével csökkent a mintaelemszám. 137 fő alkotja a minta végleges nagyságát, ezen belül 92 nő (67,1%) és 45 férfi (32,8%). A minta átlagéletkora 16,7 év, ($SD=1,82$) a legfiatalabb kitöltő 14 éves, a legidősebb 20 éves. Részben ez is volt a kérdőív kitöltésének feltétele amellet, hogy középiskolai tanulmányait folytató diák legyen a vizsgálatban résztvevő. A minta legnagyobb százaléka (43%) vármegyeszékhelyből származik. A lakóhely típusára vonatkozó gyakorisági eloszlásokat az *1. táblázat* tartalmazza. A legnagyobb számmal (34 fő) első évfolyamos diákok vettek részt a kutatásban, ezzel szemben a harmadik évfolyamos diákok voltak a legkevesebben (13 fő). Erről bővebben a *2. táblázat* szolgál adatokkal. A vizsgálati személyek 48,9%-a az anyagi helyzetükre vonatkozó kérdésre azt felelte, hogy anyagi állapota nagyon jó, nincsenek problémái, ezt követte a szintén magasnak mondható 37,9%-os arány, akik jónak ítélték meg anyagi helyzetüket, válaszuk szerint beosztással kijönnek a hónap végére. A válaszadók 9,4%-a éppen hogy csak kijön a hónap végére, míg 3,6%-uk nem kívánt felelni a kérdésre. A kitöltők édesanyjának/nevelőanyjának 93,4%-a, míg az édesapák/nevelőapák 95,6%-a dolgozik. A szülők legmagasabb iskolai végzettségét szemléltető táblázatok, a *3. és 4. táblázat*. A minta 6,5%-a (9 fő) nem rendelkezik testvérrel, A testvérekre vonatkozó adatok szerinti minta

elszlását az 5. táblázat tartalmazza. A válaszok alapján beazonosított sorrendek szerint a születési sorrendet az „elsőszülött”, „középső” és a „legkisebb” kategóriákra osztottuk.

1. táblázat

A lakóhelyre vonatkozó gyakorisági eloszlás

<i>Lakóhely típusa</i>	<i>Létszám (fő)</i>	<i>Arány</i>
Főváros	9	6,5%
Vármegyeszékhely	59	43%
Nagyváros	20	14,5%
Kisváros	26	18,9%
Falu	22	16%
Tanya	1	0,7%

2. táblázat

A középiskolai évfolyamok gyakoriságára vonatkozó eloszlások

<i>Évfolyam</i>	<i>Létszám (fő)</i>	<i>Arány</i>
Első	34	24,8%
Második	28	20,4%
Harmadik	13	9,4%
Negyedik	32	23,3%
Ötödik	30	21,8%

3. táblázat

Az anya iskolai végzettségére vonatkozó gyakorisági eloszlások

<i>Édesanya/nevelőanya legmagasabb iskolai végzettsége</i>	<i>Létszám (fő)</i>	<i>Arány</i>
Doktori fokozat	3	2,1%
Egyetem	42	30,6%
Érettségi	39	28,4%
Főiskola	40	29,1%
8 osztály	6	4,3%
Kevesebb, mint 8 osztály	2	1,4%
Nem tudom	5	3,6%

4. táblázat

Az apa iskolai végzettségére vonatkozó gyakorisági eloszlások

<i>Édesapa/nevelőapa legmagasabb iskolai végzettsége</i>	<i>Létszám (fő)</i>	<i>Arány</i>
8 osztály	10	7,2%
Doktori fokozat	11	8%
Egyetem	30	21,8%
Érettségi	53	38,6%
Főiskola	20	14,5%

5. táblázat

A testvérekre vonatkozó gyakorisági eloszlások

Összes testvér száma	Létszám(fő)	Születési sorrend	Létszám (fő)	Kategorizált testvérsorrend	Létszám (fő)
2	48	1	41	elsőszülött	41
3	44	2	48	középső	48
4	15	3	26	legkisebb	26
5	3	4	6		
6	1				

IV.2. A vizsgálatban alkalmazott mérőeszközök

IV.2.1. Szociodemográfiai kérdéssor

A kérdőívcsomagom a szociodemográfiai adatokra vonatkozó kérdésekkel indult. A vizsgálati személyek nemének, életkorának, középiskolai évfolyamának és lakóhely típusának feltérképezése után rákérdeztem a kitöltők anyagi helyzetére is. A kutatásban résztvevők a következő lehetőségek közül választva adhatták meg a válaszukat: „*Nagyon jó, nincsenek anyagi problémáim.*”, „*Jó, beosztással kijövök a hónap végére.*”, „*Éppen hogy csak kijövök a hónap végére.*”, „*Rossz, nehezen jövök ki a hónap végére.*”, „*Nem kívánok válaszolni.*”. Majd édesanyjuk és édesapjuk/nevelőszülőik foglalkoztatottsági státuszára, illetve legmagasabb iskolai végzettségére kérdeztem rá. Ezt követték a testvérekre vonatkozó kérdések: „*Van testvéred (vérszerinti/mostoha testvér)?*”, „*Ha igen, akkor hányan vagytok testvérek?*”, „*Te hanyadik vagy a testvérsorrendben?*”

Kérdőívcsomagomban szabadon felhasználható, jogdíjmentes kérdőívek kerültek felhasználásra. A szociodemográfiai kérdéseket követően egyszülői bevonódás kérdőív, egy önértékelés, majd egy reziliencia, végül egy társas támasz kérdőív kerültek sorra.

IV.2.2. A Gyermek Által Észlelt Szülői Bevonódás Kérdőív (Parent Perception Inventory (Cole és mtsai., 2018))

Mivel hazánkban még nemigen vagy csak kevés kutatás foglalkozott a gyermek által észlelt szülői bevonódással, így kutatásomban angol nyelvű kérdőív alkalmazására került sor (Cole et al., 2018) és elkészítettük ennek a magyar nyelvű adaptációját. Az eredeti kérdőív 36 itemből áll, ötfokú Likert-skálán mér két magasabb szintű dimenziót mentén. Ezek a pozitív, meleg, támogató szülői viselkedés, ilyen itemek például: „*How often does this person help you with a*

problem?” vagy *“How often does this person say something nice about you?”* valamint a negatív, kemény, kritikus szülői viselkedést, mint a *„How often does this person yell at you?”* vagy *„How often does this person nag you or tell you what to do over and over again?”*. Az eredeti kérdőívben a két skála közötti korreláció $r = -0,15$ volt, amely szignifikáns ($p < 0,05$). A Cronbach-alfa értékei a pozitív szülői viselkedés skálán 0,76 és 0,84 között, míg a negatív szülői viselkedés skálán 0,78 és 0,82 között mozogtak.

Mielőtt a fordítás kezdetét vette volna, a szerző engedélyét kértem a kérdőív hazai adaptációjának elkészítéséhez, beleegyezését meg is kaptam. Ezt követően szakfordítók bevonásával elkészítettünk két egymástól független fordítást, majd egyeztetve a két változatot egy harmadik független fordító elvégezte a visszafordítást. A magyarra fordított kérdőívet egy 74 fős mintán előteszteltem, a beérkezett adatok alapján feltáró faktoranalízist, majd megbízhatóság elemzést és megerősítő faktorelemzést elemzést is végeztem. A faktorszerkezetet tekintve, a feltáró faktorelemzés három faktort azonosított, a Bartlett-féle teszt szignifikáns eredményt mutatott ($\chi^2 = 1442$, $df = 630$, $p < 0.001$), ez alapján elmondható, hogy a korreláció a változók között elég erős, a KMO érték (0,691) szerint a faktoranalízis elvégezhető. A modellilleszkedés mutatói megfelelőek (RMSEA = 0.0600, TLI = 0.804, BIC = -1502), a modell jól illeszkedik. A megbízhatóság elemzés eredménye szerint a Cronbach-alfa értéke 0.808, ez igen jó belső konzisztenciára utal. A megerősítő faktorelemzés eredménye megerősítette a háromfaktoros szerkezetet. A statisztikai elemzések eredményei alapján megtartottuk az eredeti kérdőívben is szereplő 36 itemet, azonban saját kérdőívünkben a faktorelemzések által azonosított három dimenzió mentén mérünk, ezeket pozitív bevonódás, irányító bevonódás és büntető bevonódás skáláknak neveztük el. (Az eredményeket részletesebben a 6. és 7. táblázatok tartalmazzák, lásd. *Mellékletek*)

Jelen kutatás mintáján szintén elvégeztük a fentiekben is említett szükséges vizsgálatokat (feltáró faktoranalízis, megbízhatóság elemzés, megerősítő faktoranalízis). A vizsgálatok eredményei az alábbi táblázatokban láthatók. A faktorsúlyokat, amely a tételek és faktorok közötti kapcsolat erősségét szemlélteti, a 8. táblázat tartalmazza (lásd. *Mellékletek*), a faktorstruktúra statisztikai illeszkedésének alapadatait a 9. táblázat (lásd. *Mellékletek*), míg a faktorok közötti korrelációkat a 10. táblázat (lásd. *Mellékletek*), szemlélteti. A modell közepes mértékben illeszkedik, az erre vonatkozó adatok a 11. táblázatban (lásd. *Mellékletek*), találhatóak. Példák kérdőívünk itemeire: „Mennyire jellemző a szülődre, hogy segít egy beszélgetéssel, hogy jobban érezd magad, ha rosszkedvű vagy?”, „Mennyire jellemző a

szülődre, hogy a szobádba küld vagy megbüntet, ha valami rosszat csinálsz?”, „Mennyire jellemző a szülődre, hogy parancsolgat neked?”.

IV.2.3. Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H)

A kérdőívcsomagom második kérdőíveként a Rosenberg-féle önértékelés kérdőív (Rosenberg, 1965) Sallay és munkatársai (2014) által készített alternatív fordítást alkalmaztam. A kérdőív, amely 10 itemből áll, ezek közül a 3., 5., 8., 9. és 10. tételek fordított pontozásúak. A kérdőív egy dimenzió mentén méri az önértékelést. A Cronbach-alfa értéke 0,857 (Sallay ., 2014). A személyeknek egy négyfokú Likert-skálán kell megadniuk, hogy mennyire érzik jellemzőnek az adott állítást, ahol az 1 a nem értek egyet, a 4 a teljes mértékben egyetértek kijelentésnek felel meg. Példa itemek a kérdőívből: *„Úgy érzem, értékes ember vagyok, legalább annyira, mint mások.”*, *„Mindent egybevetve hajlamos vagyok arra, hogy tehetségtelen, sikertelen embernek tartsam magam.”*, *„Időnként értéktelennek érzem magam.”*

IV.2.4. A Serdülő Reziliencia Kérdőív (READ)

A kérdőív eredetije a Hjerdal és munkatársai (2006) által kidolgozott mérőeszköz, én ennek Kóródi és munkatársai (2022) által adaptált változatát használtam kutatásomban. A kérdőív kifejezetten serdülők életkori sajátosságaihoz igazítva méri a pszichológiai ellenállóképességet. Készítői céljuknak tűzték ki a reziliencia folyamatszerű megközelítését követő és környezeti erőforrásokat is figyelembevevő adaptáció elkészítését. A kérdőív 5 dimenzió mentén mér, ezek a célorientáció, a családi összetartás, a szociális kompetencia, a társas támogatottság és a magabiztosság alskálái. A kérdőív 28 tételt tartalmaz. A családi összetartás az 5., 10., 15., 18., 21., 24., 27. tételeket, a társas támogatás a 3., 9., 14., 19 és 28. itemeket, a szociális kompetencia faktora a 6., 11., 16., 22 és a 25. tételt, a magabiztosság alskála a 4., 12., 17., 20., 23., 26. tételeket, míg a céltudatosság dimenzió az 1., 2., 7., 8 és 13. állításokat tartalmazza. Az alskálák megbízhatóságának értékei a következők: családi összetartás (Cronbach- α = 0,9), társas támasz (Cronbach- α = 0,86), szociális kompetencia (Cronbach- α = 0,84), magabiztosság (Cronbach- α = 0,79), céltudatosság (Cronbach- α = 0,72). Az egész kérdőív reliabilitásának Cronbach-alfa értéke 0,92. Példák az itemekre: *„A családomban egyformán vélekedünk arról, hogy mik a fontos dolgok az életben.”*, *„Könnyen megtalálom a közös hangot új emberekkel.”*, *„Amikor a dolgok rosszra fordulnak, képes vagyok megtalálni a módját, hogy a legjobbat hozzam ki a helyzetből.”*

IV.2.4.5. Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőív

Az eredeti kérdőívet Zimet és munkatársai (Multidimensional Scale of Perceived Social Support; MSPSS) 1988-ban fejlesztették ki (Zimet et al., 1988). Kutatásomban én ennek

magyar nyelvű változatát alkalmaztam, a Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőív Papp-Zipernovszky és munkatársai (2017) által készített adaptációt. Célja az egyén által észlelt társas támogatás mértékének és forrásának feltérképezése. A tíz itemből álló kérdőív három dimenzió mentén méri a társas támaszt, ezek a család, a barát és a jelentős mások. A család alfaktora a 3., 4., 6. és 9. tételt tartalmazza, a barát faktora a 5., 7. és 10. tételt, míg a jelentős mások dimenzió a 1., 2. és 8. tételt foglalja magába. Az alskálák (család: Cronbach- α = 0,87, barátok: Cronbach- α = 0,91, jelentős mások: Cronbach- α = 0,89), valamint a teljes kérdőív megbízhatósága (Cronbach- α = 0,91) megfelelő. Példák a tételekre: „*Van legalább egy fontos személy a környezetemben, akivel meg tudom osztani az örömet és a bánatomat.*”, „*Megkapom a családomtól azt az érzelmi segítséget és támogatást, amelyre szükségem van.*”, „*Barátaimra mindig számíthatok.*”

V. Eredmények bemutatása

V.1. Elemzési stratégia

A statisztikai elemzések első lépéseként megbízhatóság elemzést végeztem. A kutatásban alkalmazott skálák reliabilitásának ellenőrzésére a belső konzisztenciamutatók vizsgálatával került sor (Cronbach-alfa). Ezt követően normalitás vizsgálatot hajtottam végre A Shapiro-Wilk próba segítségével, hogy következtethessék a paraméteres vagy nem paraméteres próbák szükséges valamelyikére. Mivel a normalitás a legtöbb esetben sérült, mind az első, mind a második hipotézisem vizsgálatánál az egyszempontú varianciaanalízis nem paraméteres változatát alkalmaztam, harmadik hipotézisem esetében lineáris regresszió analízist végeztem.

Első hipotézisem mérésénél - melyben azt vizsgáltam, hogy az elsőszülött, középső és legkisebb testvérek között van- e szignifikáns eltérés a szülői bevonódás mértékében – függő változóként a szülői bevonódás alskálái (pozitív bevonódás, irányító bevonódás, büntető bevonódás) szerepeltek, ezek folytonos változók, míg a csoportosító változó a kategorikus testvérsorrend változója („elsőszülött”, „középső”, „legkisebb” csoportokat tartalmazza).

Második hipotézisem esetén arra a kérdésre keresem a választ, hogy az önértékelés, a reziliencia és a társas támasz szintje eltér-e szignifikánsan az elsőszülött, középső és legfiatalabb testvérek között. Itt külön-külön mértem az egyes függő változók (reziliencia alskálái, társas támasz alskálái, önértékelés) kapcsolatát a testvérsorrend csoportosító változójával.

A lineáris regresszió analízis végrehajtásával szerettem volna megtudni, hogy teljesül- e a harmadik hipotézisként megfogalmazott feltételezésem (az alhipotézisekkel együtt). Arra a szerettem volna választ találni, hogy az önértékelés, reziliencia és a társas támasz alakulásában

jelen van- e a szülői bevonódás módosító tényezőként. Mivel nem csupán a leginkább meghatározó tényezők érdekeltek, fontos volt számomra, hogy minden egyes bevont változóval kapcsolatban lássak eredményeket. Ennek okán az „Enter” módszert alkalmaztam a vizsgálat során.

Az adatok rögzítésére az Excel táblázatkezelő programot, míg a vizsgálatokhoz a Jamovi statisztikai elemző program 2.3.24.0 verzióját alkalmaztam. A kutatás szignifikancia küszöbértéke $p < 0.05$.

V.2. Eredmények

A megbízhatóság elemzés eredményei alapján azt mondhatjuk, hogy a kutatásban alkalmazott kérdőívek belső konzisztenciái, a Cronbach-alfa értékek megfelelőek. Az *Mellékletekben* található 12. táblázat szemlélteti a skálákhoz és az alskálákhoz tartozó Cronbach-alfa, valamint leíró statisztika értékeket.

V.2.1. A szülői bevonódás mértékének alakulása a testvérsorrend mentén

Az első hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a szülői bevonódás mértéke szignifikánsan eltér az elsőszülöttek, középső és legfiatalabb testvérek között. A megbízhatóság elemzést követően a Shapiro-Wilk-féle normalitás vizsgálattal jártam el, ekkor már figyelembe véve a testvérsorrend szerinti csoportosítást is. A normalitás a legtöbb esetben sérült ($p < 0,05$), ezért az egyszempontos varianciaanalízis nem paraméteres párjával, a Kruskal-Wallis teszttel folytattam tovább a hipotézisem vizsgálatát. (A szülői bevonódás aldimenzióinak átlag és szórás értékeit a testvérsorrend mentén a 13. táblázat tartalmazza.)

A vizsgálat eredménye szerint, mivel a p-érték a 0,05-ös szignifikancia határ alatt van, azt mondhatjuk, hogy a pozitív szülői bevonódás mértéke szignifikánsan eltér a három csoport között ($\chi^2=7.80$, $df=2$, $p=0.020$, $\epsilon^2 = 0.065$). A hatásméret közepes erősségű hatást fejez ki. Ez arra utal, hogy a szülői bevonódás változásának 6,5%-át a testvérsorrend magyarázza. Annak felderítésére, hogy mely testvérpozíciók között detektálható szignifikáns eltérés, csoportonkénti összehasonlításokat is végeztem a Dwass-Steel-Critchlow-Fligner teszt segítségével. A páronkénti összehasonlítás eredménye szerint a szignifikáns különbség áll fenn a legkisebbek és az elsőszülöttek között ($W=3.87$, $p=0.017$), hiszen a p-érték kisebb, mint a 0,05-ös küszöbérték. Az eredményekből leolvasható az is, hogy a legkisebbek mutatnak magasabb bevonódást. A középső gyermekekre vonatkozó értékek nem különböznek szignifikánsan sem az elsőszülöttekétől, sem a legkisebbekétől. Összesítve az első hipotézisem bizonyításához tartozó eredményeket, a hipotézist megtartom, hiszen $p=0.020$, amely alátámasztja a szülői bevonódás csoportok közötti szignifikáns eltérését.

13.táblázat: *A szülői bevonódás aldimenzióinak átlag és szórás értékei a testvérsorrend mentén*

	<i>sorrend</i>	<i>pozitív bevonódás</i>	<i>irányító bevonódás</i>	<i>büntető bevonódás</i>
<i>Átlag</i>	legkisebb	53.5	14.0	17.9
	elsőszülött	60.9	14.2	18.6
	középső	57.4	13.8	18.2
<i>Szórás</i>	legkisebb	13.2	4.94	3.68
	elsőszülött	10.2	4.70	4.10
	középső	11.9	4.24	4.04
	elsőszülött	< .001	0.004	< .001
	középső	0.003	0.125	0.122

V.2.2. Az önértékelés, a reziliencia és a társas támasz alakulása a testvérsorrend mentén

A második hipotézisem arra vonatkozott, hogy az önértékelés, a reziliencia és a társas támasz szintje szignifikánsan különbözik-e az elsőszülött, középső és legfiatalabb testvérek között. Ennek feltárására a számolásokat szintén a nem paraméteres Kruskal- Wallis egyszempontos varianciaanalízissel végeztem el (Shapiro-Wilk: $p < 0,05$). A hipotézisben szereplő szocio-emocionális tényezőket (önértékelés, reziliencia, társas támasz) egyenként vizsgáltam a testvérsorrend kategorikus változójával.

Először az önértékelést vizsgáltam, és az eredmények alapján ($\chi^2 = 2.05$, $df = 2$, $p\text{-érték} = 0.358$, $\varepsilon^2 = 0.0171$) arra a következtetésre jutottam, hogy a Kruskal-Wallis teszt alapján az önértékelés szintjében az elsőszülött, középső és legkisebb testvérek között nincs szignifikáns eltérés, hiszen a $p\text{-érték}$ meghaladja 0.05-ös szignifikancia szintet, valamint a hatásméret is gyenge erősségű magyarázóerőről árulkodik. Az önértékelés esetében végzett csoportonkénti összehasonlítások eredményei szerint a $p\text{-érték}$ minden esetben nagyobb, mint 0.05. Ez összhangban van a Kruskal-Wallis teszt eredményével, miszerint a testvérsorrend nem befolyásolja szignifikánsan az önértékelés szintjét. (Az önértékelés átlag és szórásértékeit a három csoport mentén a 14. táblázat tartalmazza.)

14.táblázat: Az önértékelés átlag és szórásértékei a testvérsorrend mentén

	<i>Testvérsorrend</i>	<i>Önértékelés</i>
<i>Átlag</i>	legkisebb	37.6
	elsőszülött	38.5
	középső	37.8
<i>Szórás</i>	legkisebb	2.95
	elsőszülött	2.61
	középső	3.22

A társas támasz alskáláira vonatkozó eredmények szerint, nem találhatunk szignifikáns eltérést a testvérek között. (A társas támasz alskáláinak átlag és szórásértékei a 15. táblázatban találhatók.) A „család” aldimenzió esetén ($\chi^2=5.47$, $df = 2$, $p = 0.065$, $\varepsilon^2 = 0.0456$) észlelhető némi különbség, hiszen a p-érték tendenciaszintű számot jelez, majdnem közepes hatásfokkal. Azonban ez az érték sincs a küszöbérték (0.05) alatt, nem elegendő ahhoz, hogy szignifikáns különbséget értelmezzünk. A legkisebbek és középsők között a legnagyobb az eltérés, de ez sem szignifikáns a páronkénti összehasonlítások szerint. A társas támasz további aldimenzióinál szintén nem véltem felfedezni szignifikáns eltérést, hiszen mind a „barát” alskála esetén ($\chi^2=2.94$, $df = 2$, $p = 0.230$, $\varepsilon^2 = 0.0245$), mind a „jelentős mások” aldimenzió esetén ($\chi^2=1.67$, $df = 2$, $p = 0.433$, $\varepsilon^2 = 0.0139$) a p-érték meghaladja a 0.05-ös határt. Ezeknél az alskáláknál a testvérpozíciók szerinti összehasonlítás szintén összhangban van a Kruskal-Wallis teszt eredményével, nincsenek szignifikáns eltérések a testvérek között a társas támasz tekintetében.

15. táblázat: A társas támasz alskáláinak átlag és szórásértékei a három csoport mentén

	<i>Testvérsorrend</i>	<i>Társas támasz-család</i>	<i>Társas támasz-barát</i>	<i>Társas támasz-jelentős mások</i>
<i>Átlag</i>	legkisebb	15.2	12.1	13.4
	elsőszülött	16.6	13.2	13.9
	középső	17.4	13.1	14.1
<i>Szórás</i>	legkisebb	4.35	3.19	2.64
	elsőszülött	4.24	2.39	2.24
	középső	3.03	2.55	1.73

A varianciaanalízis eredményei a reziliencia családi összetartás dimenziójához kapcsolódóan szignifikáns eltérésekről tanúskodnak ($\chi^2 = 6.463$, $p = 0.040$, $\varepsilon^2 = 0.05386$). Azonban a szociális kompetencia ($\chi^2 = 5.951$, $p = 0.051$, $\varepsilon^2 = 0.04959$), célorientáció ($\chi^2 = 2.375$, $p = 0.305$, $\varepsilon^2 = 0.01980$), társas támogatottság ($\chi^2 = 2.799$, $p = 0.247$, $\varepsilon^2 = 0.02332$) és magabiztosság ($\chi^2 = 0.195$, $p = 0.907$, $\varepsilon^2 = 0.00162$) alskálák szignifikanciaszintje már alacsony. (A reziliencia alskálák átlag és szórás értékeit a három csoport mentén a 16. táblázat szemlélteti.) A csoportonkénti összehasonlítások egyike sem mutat szignifikáns különbséget, a p-érték minden esetben 0.05-nél nagyobb.

16. táblázat: A reziliencia alskáláinak átlag és szórás értékei a testvérsorrend mentén

	<i>sorrend</i>	<i>célorientáció</i>	<i>családi összetartás</i>	<i>szociális kompetencia</i>	<i>társas támogatás</i>	<i>magabiztosság</i>
<i>Átlag</i>	legkisebb	15,5	24,8	17,8	21,1	17,5
	középső	16	28,2	19,8	22,2	17,8
	elsősülött	16,3	27,3	19,8	22,3	17,5
<i>Szórás</i>	legkisebb	2,43	6,74	4,1	4,14	4,07
	középső	3,21	5,65	3,08	2,78	4,34
	elsősülött	3,39	6,74	3,41	3,62	4,48

Mindent összevetve, az eredmények alapján a reziliencia családi összetartás dimenziójában szignifikáns különbségek találhatók az elsősülött, középső és legfiatalabb csoportok között. Bár önértékelés és társas támasz esetén nem, vagy csak tendencia szintű eredményeket találtam, ez az eredmény alátámasztja a második hipotézisem azon részét, hogy valamely reziliencia-dimenzióban különbség van a testvérsorrend szerint.

V.2.3. A szülői bevonódás kapcsolata az önértékeléssel, a rezilienciával és a társas támasszal

A harmadik hipotézisem vizsgálatához - ami szerint a szülői bevonódás módosító tényezőként befolyásolja az önértékelés, a reziliencia és a társas támasz alakulását – lineáris regressziós analízist hajtottam végre. A vizsgálatok során a szülői bevonódást alskáláira bontva vizsgáltam.

Első alhipotézisem annak feltárására fogalmazódott meg, hogy az önértékelés bejósoló-e az észlelt szülői bevonódásnak. A regresszióanalízis eredmény alapján (a modell szignifikancia értéke kisebb, mint 0,01, $R^2=0,355$) ezt az alhipotézist elvetem, hiszen a modell nem szignifikáns, a p-érték a szülői bevonódás mindhárom dimenziója esetén kisebb, mint 0.05.

A második alhipotézisem szerint a reziliencia bejósolója az észlelt szülői bevonódásnak. A regresszió analízis eredményei ezt részben alátámasztják, az irányító szülői bevonódás negatív irányú, szignifikáns együttjárást mutat a reziliencia családi összetartás alskálájával, hiszen a $\beta = -0,252$, $p = 0,007$ a modell függő változó varianciáját magyarázó értéke $R^2 = 0,771$. Mivel ez a kapcsolat nem pozitív irányú, ennek a negatív, irányító szülői bevonódásnak csökkenésével a reziliencia (családi összetartás dimenzió) növekszik. Ez fordítva is igaz, az irányító szülői bevonódás növekedése összefügg a reziliencia csökkenésével. Az imént feltárt kapcsolat megmutatkozása arra indít, hogy a hipotézist megtartsam.

A harmadik alhipotézisem annak felderítésére vonatkozik, hogy vajon a társas támasz bejósolója-e az észlelt szülői bevonódásnak. A regresszióanalízis eredményei elének tárják, hogy a pozitív szülői bevonódás és a társas támasz család alfaktora között pozitív irányú, szignifikáns kapcsolat van ($\beta = 1,534$, $p < 0,001$, a magyarázó erő $R^2 = 0,614$). Az β -érték azt jelzi, hogy a kapcsolat erős, valamint elmondható, hogy a társas támasz, különösen annak családhoz kapcsolódó dimenziója, jelentős mértékben előrejelzi az észlelt szülői bevonódást. A vizsgálat egy másik összefüggésre is felhívta figyelmem, együttjárás van ugyanis a társas támasz jelentős mások alskálája és az irányító szülői bevonódás között is ($\beta = 0,462$, $p = 0,049$, $R^2 = 0,681$). Ez azt üzenheti számunkra, hogy az egyén által észlelt jelentős másoktól érkező támogatás összefüggésben állhat a szülők irányítóbb jelenlétével. Összességében elmondható, hogy ezen szignifikáns kapcsolatok alátámasztásként szolgálnak hipotézisemnek, így a harmadik alhipotézist megtartom.

A következőkben a lineáris regresszió analízis során még feltárt együttjárásokat sorolom:

- Az irányító bevonódás negatív bejósoló faktora a pozitív bevonódásnak ($\beta = -0,6328$, $p = 0,001$) valamint a reziliencia családi összetartás alskálájának ($\beta = -0,252$, $p = 0,007$) Ezenfelül pozitív bejósoló faktora a büntető bevonódásnak ($\beta = 0,471$, $p < 0,001$) és a társas támasz jelentős mások alskálának ($\beta = 0,462$, $p = 0,049$), a modell függő változó varianciáját magyarázó ereje $R^2 = 0,542$.
- A reziliencia magabiztosság dimenziója szignifikáns, pozitív bejósoló faktora a célorientáció dimenzióinak ($\beta = 0,346$, $p < 0,001$), az önértékelésnek ($\beta = 0,231$, $p = 0,004$) a determinációs együttható értéke $R^2 = 0,522$, míg a szociális kompetencia dimenzió tendencia szintű pozitív bejósoló hatását ($\beta = 0,144$, $p = 0,087$) jelezik az eredmények az önértékelésre nézve, a magyarázó erő $R^2 = 0,455$.
- A reziliencia családi összetartás alskálája pozitív irányú bejósoló faktora a reziliencia társas támogatottság alskálának ($\beta = 0,427$, $p = 0,008$), illetve a társas támasz család

alfaktorának ($\beta=0,342$, $p<0,001$), hozzá tendencia szintű pozitív bejósolója a társas támasz jelentős mások alfaktornak ($\beta=-0,065$, $p=0,068$), a modell magyarázó ereje $R^2=0,771$.

- Ez utóbbi dimenzió (jelentős mások) a társas támasz család dimenziójának is bejósoló faktora pozitív irányban ($\beta=0,425$, $p<0,001$), csakúgy, mint a társas támasz barát alfaktornak ($\beta=0,432$, $p<0,001$) a magyarázó erő $R^2=0,681$.
- A reziliencia társas támogatottság dimenzió pozitív bejósoló faktora a társas támasz barát ($\beta=0,365$, $p<0,001$) és jelentős mások ($\beta=0,320$, $p<0,001$) alskáláinak, a modell magyarázó ereje $R^2=0,763$.

A lineáris regresszió analízis imént kifejtett szignifikáns és tendencia szintű eredményeinek ábrázolását a 3. ábra szemlélteti, lásd. *Mellékletek*)

V.2.4. Kitekintés: A testvérsorrend szerepe a szülői bevonódás, a reziliencia, a társas támasz és az önértékelés vonatkozásában

Kitekintésként megvizsgáltuk hogyan módosul az ábra abban az esetben, ha a testvérsorrend változót is bevonjuk a regresszió analízisbe. (Az erre vonatkozó eredményeket a 4. ábra szemlélteti, lásd. *Mellékletek*) A szignifikáns eredmények alapján a testvérsorrend a szülői bevonódás tekintetében a pozitív szülői bevonódásnak ($\beta= -3,56$, $p=0,005$, $R^2=0,064$), a reziliencia tekintetében a szociális kompetencia ($\beta= -1,06$, $p= 0,007$, $R^2=0,06$) és a társas támasz tekintetében a barát ($\beta= -0,659$, $p=0,025$, $R^2=0,04$) negatív bejósólóként kódolható. Emellett néhány tendencia szintű kapcsolat kimutatására is sor került, amely alapján úgy tűnik, hogy a testvérsorrend a reziliencia családi összetartás ($\beta= -1,21$, $p= 0,079$) változóját, valamint a társas támasz család ($\beta= -0,73$, $p=0,025$) és jelentős mások ($\beta= -0,416$, $p=0,087$) változóit is negatív irányban tendál meghatározni. (A lineáris regresszió analízis részletesebb eredményeit a 17., 18. táblázatok tartalmazzák, lásd. *Mellékletek*)

VI. Diszkusszió

Kutatásomban a megszokott szülői perspektívától eltérő módon, Magyarországon elsők között vizsgáltam a gyermek által észlelt szülői bevonódás sajátosságait és a vele kapcsolatban álló tényezőket. Ennek mérésére elkészítettük egy angol nyelvű kérdőív (Cole és mtsai., 2018) hazai adaptációját is. Vizsgálatomban annak felderítését tűztük ki célul, hogy bizonyos szocio-emocionális tényezők (önértékelés, reziliencia, társas támasz) fejlődését hogyan befolyásolhatja a szülői bevonódás esetleges eltérő mértéke az egyes testvérpozíciókban. Szerettem volna választ találni arra a kérdésre, hogy mekkora szülői bevonódást észlel az elsőszülött, a középső és a legkisebb gyermek, továbbá arra, hogy ez az esetleges eltérő mértékű

bevonódás hatással van- e az önértékelés, reziliencia és társas támasz alakulására. Hogy ezen kérdések megoldásához közelebb kerüljek, szakirodalmi eredményekre támaszkodva hipotéziseket fogalmaztam meg.

Az első hipotézisemben azt feltételeztem, hogy a szülői bevonódás mértéke szignifikánsan eltér az elsőszülött, középső és legfiatalabb testvérek között. Ez a hipotézis igazolódott is, amely alapján elmondható, hogy a szülői bevonódás mértéke szignifikánsan eltér a három csoport között. A csoportok közötti összehasonlítások alapján különösen a legidősebb és legfiatalabb testvérek esetében figyelhető meg markáns eltérés, ugyanis a post hoc teszt szerint a legkisebb gyermekek magasabb szülői bevonódást észleltek, mint legidősebb testvéreik. A középső gyermekekre vonatkozólag nem találtunk szignifikáns különbségeket.

Miként már azt fentebb említettem, hipotézisemet Sputa és Paulson kutatása nyomán alkottam meg, akik a testvérsorrend és szülői bevonódás kapcsolatát vizsgálva szignifikáns eltéréseket detektáltak. Érdekes lehet azonban jobban szemügyre venni a vizsgálat által kirajzolódott, elsőszülöttekre és legkisebbre vonatkozó eredményt. Eredményem magyarázataként Schaller (1978) és Rule (1991) kutatási eredményei szolgálhatnak alapul. Vizsgálataik szerint az elsőszülött gyermekek szüleiket szigorúbbnak, kontrollálóbbnak észlelték, mint fiatalabb testvéreik. Ez magyarázatot adhat arra, hogy miért a legkisebb gyerekek észleltek magasabb pozitív szülői bevonódást. Szintén fontosnak tartom megemlíteni, hogy kutatásunk mintájában a résztvevők nagy száma (43%) kétgyermekes családból származott. Falbo és Pulit (1986) arra világítanak rá, hogy a kisebb méretű családokból származó, különösen kétgyermekes családban élő gyermekek melegebb kapcsolatot ápolnak szüleikkel. Ez egy lehetséges oka annak, hogy miért csupán az elsőszülött és legkisebb gyermekek összehasonlításában találtunk szignifikáns eltérést. Azonban fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy a feltárt eredmények kiemelik a testvérsorrend szélsőséges pozícióinak jelentőségét, továbbá tükrözik azt is, hogy a testvérsorrend nem pusztán elméleti konstrukció lehet, hiszen az a szülői bevonódás mértékében mérhető különbségekben is megnyilvánulhat.

Második hipotézisem arra vonatkozott, hogy az önértékelés, a reziliencia és a társas támasz szintje szignifikánsan különbözik az elsőszülött, középső és legfiatalabb testvérek között. A vizsgálatokat követően azt állapíthattam meg, hogy sem az önértékelés, sem a társas támasz szintjében nem található az elsőszülött, középső és legkisebb testvérek között szignifikáns eltérés, hiszen a p-érték minden esetben meghaladta 0.05-ös szignifikancia szintet. (Bár a társas támasz „*család*” aldimenzió esetén tendenciaszintű különbségek kerültek. Lényeges eredmény viszont, hogy a reziliencia családi összetartás dimenzióra vonatkozó vizsgálatok szignifikáns

eltérést mutattak. Ezzel hipotézisünk részleges alátámasztást nyert, hiszen valamely reziliencia-dimenzióban eltérés van a testvérpozíciók között.

Fullerton és munkatársai (1989) kutatásának eredménye összhangban van vizsgálatom társas támasz és testvérpozíciók közötti kapcsolatának eredményeivel, ugyanis hozzájuk hasonlóan nem találtam szignifikáns eltérést társas támasz terén a testvérpozíciók között. Második hipotézisem megalkotásában Schwab és Lundgren (1978) eredményeire is alapoztam, akik szignifikáns különbséget észleltek önértékelés terén a testvérpozíciók között. Fukuya és munkatársai (2021) kutatásában vizsgálták az önértékelés és reziliencia testvérsorrenddel fennálló kapcsolatát. Eredményeik jelentős átfedésben állnak az általunk feltártakkal, hiszen az önértékelés esetén nem, de a reziliencia tényezője esetén szignifikáns különbséget bizonyított az elsőszülött, középső és legkisebb testvérek között. Fukuya (2021) hangsúlyozza, hogy számos régi időkből származó kutatás mutatta ki a kapcsolatot az önértékelés és a szülői bevonódás között, viszont a mai felgyorsult és stresszel teli világ serdülői között egyre magasabb az alacsony önértékelés aránya. Ez a mára szinte általánosult alacsony önértékelés a jelen kutatás eredményeit is befolyásolhatja, egy lehetséges okként szolgálhat annak magyarázatára, hogy miért nem észleltünk különbségeket önértékelés szintjében a testvérpozíciók között. Felmerülhet a kérdés, hogy vajon mi állhat a reziliencia tekintetében vett testvérpozíciók közötti eltérés mögött. Szakirodalmi áttekintésemre hivatkozva arra következtetek arra, hogy a következőkben sorra vett tényezők esetlegesen hozzátehetnek a feltárt kapcsolat kialakulásához. Az elsőszülöttek gyakran több felelősséget vállalnak a családon belül, ami a megküzdési képességeik fejlődéséhez is hozzájárulhat. A középső testvérek gyakran töltenek be közvetítő szerepet a családi konfliktusokban. Ez fejlesztheti a kommunikációs és alkalmazkodási képességeiket, több támogatást élveznek a szülőktől és testvérektől, ami támogathatja érzelmi stabilitásukat. Ugyanakkor ez a minden honnan érkező támogatás alacsonyabb önállósághoz vezethet, ennek okán kevésbé gyakorolhatják problémamegoldó készségeiket. Ilyen és ehhez hasonló tényezők váltakozó dinamikája a családon elül magyarázatot adhatnak a feltárt eredményemre.

Harmadik, a szülői bevonódást potenciálisan befolyásoló tényezőkre irányuló *hipotézisünkhöz* tartozó első alhipotésében azt feltételeztük, hogy az önértékelés bejósolója az észlelt szülői bevonódásnak. A regresszió analízis eredményei nem mutattak bejósoló hatást, ezért ezt az alhipotézist elvetettük. A második alhipotézis arra vonatkozott, hogy a reziliencia bejósolója az észlelt szülői bevonódásnak. A vizsgálatok részben alátámasztották ezt, hiszen azok alapján negatív irányú bejósoló faktorként értelmezhetjük a rezilienciát (családi összetartás dimenzió)

az irányító szülői bevonódásra nézve. A harmadik alhipotézis - miszerint a társas támasz bejósolója az észlelt szülői bevonódásnak - részben nyert bizonyítást. A társas támasz család alszkálája bejósoló faktora a pozitív bevonódásnak, illetve a társas támasz jelentős mások alszkálája az irányító szülői bevonódásnak.

Most is érdemes feltenni a kérdést, hogy mi állhat ezen eredmények mögött. Először is, az első alhipotézis vizsgálatának eredményeit szemlélve írom le következtetésemet. Több kutatás is vizsgálta a szülői bevonódás és az önértékelés kapcsolatát, sokan pozitív irányú eredményekre bukkantva (Cripps & Zyromski, 2009; Wairimu et al., 2016). Azonban, jelen esetben szükséges figyelembe vennünk azt a tényt, hogy az önértékelés kialakulása hosszabb időtávot ölel fel. Ebből kiindulva megtörténhet, hogy esetlegesen egy korábbi életszakasz szülői interakciónak hatásait tükrözi az önértékelés. Előfordulhat, hogy az aktuálisan észlelt szülői bevonódást kevésbé tudja ezáltal bejósolni az így kialakult jelenlegi önértékelés állapota.

DeGarmo és Forgatch (1999) kutatása is hozzájárult második alhipotézisem megalkotásához, ez esetben magasabb észlelt szülői bevonódás esetén a gyermekek reziliensebbek voltak. Jelen kutatásban viszont a reziliencia (családi összetartás) negatív irányú kapcsolata tűnik ki az irányító szülői bevonódásra nézve. Ez azt sugallhatja, hogy gyermek rezilienciája kevésbé teszi szükségessé az irányító szülői bevonódást. Grotberg (1996) kutatásából tudjuk, hogy a rezilienciája egy magasabb szintű autonómiával is társulhat, ez pedig csökkentheti a szülők irányító magatartásának észlelését. Az eredmény azt is üzenheti számunkra, hogy az irányító szülői bevonódás csökkenti a reziliencia kialakulását. Különösen, ha azt vesszük figyelembe, hogy a családi összetartás dimenzió egy melegebb, támogatóbb, tehát a pozitív bevonódással lenne összekapcsolható. A lineáris regresszió analízis eredményei azt is kimutatták, hogy a reziliencia családi összetartás alszkála pozitív irányú bejósoló faktora a társas támasz család alfaktorának, a társas támasz család alszkálája bejósoló faktora a pozitív bevonódásnak. Tudjuk, hogy a társas támasznak egyik fő alkotóeleme a család, szülők támogatása. Ezt végiggondolva, feltételezhetjük, hogy a dimenzió átfedésbe hozható magával a pozitív szülői bevonódással, aminek ezáltal a reziliencia bejósoló faktorává is lehetne.

Az harmadik alhipotézis eredménye - miszerint a társas támasz család alszkálája bejósoló faktora a pozitív bevonódásnak, illetve a társas támasz jelentős mások alszkálája az irányító szülői bevonódásnak – azt mutatja, hogy a társas támasz különböző aspektusai a szülői bevonódás típusaira eltérő módon hatnak. Előbbi azt jelezheti, hogy a pozitív szülői jelenlét és családi elérhetősége szorosan összefügg a gyermek szemében, míg utóbbi utalhat arra, hogy a tágabb

szociális háló egy kiegészítő forrásként lehet jelen, csökkentve az irányító bevonódás szükségességét, vagy csupán annak észlelését.

Kíváncsi voltam, hogy a testvérsorrend milyen szerepet tölt be a szülői bevonódás, a reziliencia, a társas támasz és az önértékelés vonatkozásában, ezért kitekintésként további vizsgálatokat végeztem. Az eredmények alapján következtethetünk arra, hogy a szülők a gyermekeik számának növekedésével kevesebb pozitív támogatást, figyelmet adnak, később született gyermekeiknek. Továbbá kimutatható, hogy a szociális kompetencia (a reziliencia tekintetében) csökken a testvérsorrend előrehaladtával. A feltárt eredmények alapján harmadik megállapításom, hogy a testvérsorrend előrehaladtával a barátoktól származó társas támogatás mértéke csökken.

A kutatás erősségekkel és limitációkkal egyaránt rendelkezik. Elsősorban a kis elemszámú minta említendő, mint kutatási korlát. Ez a csoportonkénti összehasonlítás eredményeit, a testvérsorrend kategóriáinak eltolódottságát is meghatározhatta. A minta nem reprezentatív, a férfi-nő arányok egyenlőtlenek, egyes alkalmazott kérdőív megbízhatóság vizsgálatakor valamely alsókálák Cronbach-alfa értéke nem érte el a kívánatos értéket. Továbbá, a szülői bevonódás konstruktuma körüli ellentmondások jelenléte megnehezíti a kutatók helyzetét a mérésben. A későbbiekben ezen tényezők kiküszöbölésével érdemes lehet további kutatásokat végezni a témában.

VII. Konklúzió

Dolgozatom fő célkitűzése volt feltárni, hogy bizonyos szocio-emocionális tényezők (önértékelés, reziliencia, társas támasz) fejlődését hogyan befolyásolja a szülői bevonódás esetleges eltérő mértéke az egyes testvérpozíciókban. A kutatás nívója, hogy a gyermek által észlelt szülői bevonódás vizsgálatát hazai viszonylatban az elsők között mutattuk be. Fontosnak tartottam a gyermeket, a gyermek szemszögét a középpontba helyezni. Hiszen tanultam Epstein javaslatából, aki szülői bevonódás modelljében szintén magát a gyermeket állítja a centrumba és hangsúlyozza, hogy a szülő, iskola, közösség minden segítő és lehetséges pozitív hatása ellenére, a gyermek az, aki sorsának fő formálója, fontos lehet így az ő észleletét is vizsgálni.

Jelen kutatás egyik fő üzenetének számom többek között a pozitív szülői bevonódás fontosságának hangsúlyozását. Nem csupán a szakirodalmak áttekintésével váltak nyilvánvalóvá számomra ennek jótékony hatásai, hanem saját kutatásunk eredményei is eljuttattak erre a következtetésre. Eredményeim sugallhatják azt, hogy az irányító szülői

bevonódás csökkentheti, visszafoghatja a reziliencia kibontakozását. Ez szemléltetheti, hogy szükség van a pozitív bevonódás magasabb szintjére.

Dolgozatom másik fontos üzenetének megfogalmazódásához első és második hipotézisemre vonatkozó vizsgálatok eredményei juttattak. Szignifikáns eltérést találtunk ugyanis a szülői bevonódás mértékében egyes testvérpozíciók között, kimutattuk, hogy valamely reziliencia-dimenzióban eltérés van a testvérpozíciók között, illetve a testvérek számának növekedésével. Ilyen és ehhez hasonló eredmények a szülőkhöz eljutva esetleg figyelemfelhívóak lehetnek abban, hogy mivel egyes szocio-emocionális tényezők akár családi interakciókon keresztül is formálódnak, fontos a gyermekek gondozásába, támogatásába fektetett energia, valamint több gyermek esetén is egy egyenlőbben megosztott hétköznapi értelemben vett, de kicsit sem elhanyagolható „figyelem”.

Nyilatkozat

Alulírott, Sivadó Georgina Víta, kijelentem, hogy dolgozatom elkészítése során a tudományetikai normáknak megfelelő módon alkalmaztam a mesterséges intelligencia eszközét. A ChatGPT, OpenAI szoftverét csupán a kutatásom támogatására, információk rendszerezésére és a tudományos feldolgozás folyamatának segítésére használtam, saját eredeti gondolataimat, elemzéseimet vagy kutatási eredményeimet nem helyettesítettem vele.

Irodalomjegyzék

- Alexander, F. M. (2001). *The Use of the Self*. Orion Publishing Group. Forrás: <https://books.google.hu/books?id=IvGfQgAACAAJ>
- Amato, P. R. (1994. November). Father-Child Relations, Mother-Child Relations, and Offspring Psychological Well-Being in Early Adulthood. *Journal of Marriage and the Family*, 56, 1031. <https://doi.org/10.2307/353611>
- Ansbacher, H. L., & Ansbacher, R. R. (1956). The individual psychology of Alfred Adler.
- Bailey, T. (2017). *The impact of parental involvement on student success: School and family partnership from the perspective of students*. unpublished.
- Baker, D. P., & Stevenson, D. L. (1986. July). Mothers' Strategies for Children's School Achievement: Managing the Transition to High School. *Sociology of Education*, 59, 156. <https://doi.org/10.2307/2112340>
- Bakker, J. T., & Denessen, E. J. (2007). The concept of parent involvement: Some theoretical and empirical considerations.
- Barclay, K. J. (2015. January). Birth order and educational attainment: evidence from fully adopted sibling groups. *Intelligence*, 48, 109–122. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2014.10.009>

- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic psychology monographs*.
- Botzet, L. J., Rohrer, J. M., & Arslan, R. C. (2020, December). Analysing effects of birth order on intelligence, educational attainment, big five and risk aversion in an Indonesian sample. *European Journal of Personality*, 35, 234–248. <https://doi.org/10.1002/per.2285>
- Bower, H. A., & Griffin, D. (2011). Can the Epstein model of parental involvement work in a high-minority, high-poverty elementary school? A case study. *Professional School Counseling*, 15, 2156759X1101500201.
- Bronfenbrenner, U. (1981, September). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>
- Burden, R. L., & Perkins, R. (1987). Birth order: Some possible effects on children's perceptions of themselves and their siblings. *Educational and Child Psychology*.
- Cherlin, A. J. (1992). *Marriage, divorce, remarriage*. Harvard University Press.
- Cole, D. A., Goodman, S. H., Garber, J., Cullum, K. A., Cho, S.-J., Rights, J. D., . . . Simon, H. F. (2018, August). Validating parent and child forms of the Parent Perception Inventory. *Psychological Assessment*, 30, 1065–1081. <https://doi.org/10.1037/pas0000552>
- Cole-Henderson, B. (2000). Organizational characteristics of schools that successfully serve low-income urban African American students. In *Crespar Findings (1994-1999)* (old.: 77–91). Psychology Press.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-esteem*. W. H. Freeman. Forrás: <https://books.google.hu/books?id=3kZ0tgAACAAJ>
- Cripps, K., & Zyromski, B. (2009, January). Adolescents' Psychological Well-Being and Perceived Parental Involvement: Implications for Parental Involvement in Middle Schools. *RMLE Online*, 33, 1–13. <https://doi.org/10.1080/19404476.2009.11462067>
- DeGarmo, D. S., & Forgatch, M. S. (1999). Contexts as predictors of changing maternal parenting practices in diverse family structures: A social interactional perspective of risk and resilience. *Coping with divorce, single parenting and remarriage: A risk and resiliency perspective*, 227–252.
- Desforges, C., Abouchaar, A., & others. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review* (433. kötet). DfES London.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2002, May). Adolescents' Perception of Parental Involvement in Schooling. *School Psychology International*, 23, 220–232. <https://doi.org/10.1177/0143034302023002919>
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In *Family-school links* (old.: 3–34). Routledge.

- Epstein, J. L. (2001). Building bridges of home, school, and community: The importance of design. *Journal of education for students placed at risk*, 6, 161–168.
- Epstein, J. L. (2010. November). School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92, 81–96. <https://doi.org/10.1177/003172171009200326>
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The elementary school journal*, 91, 289–305.
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B. S., Salinas, K. C., Jansorn, N. R., & VanVoorhis, F. L. (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action. Second Edition*. (R. Clouse, Szerk.) CORWIN PRESS, INC.' A Sage Publications Company Thousand Oaks, California.
- Falbo, T., & Polit, D. F. (1986. September). Quantitative review of the only child literature: Research evidence and theory development. *Psychological Bulletin*, 100, 176–189. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.100.2.176>
- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13, 1–22.
- Fukuya, Y., Fujiwara, T., Isumi, A., Doi, S., & Ochi, M. (2021. April). Association of Birth Order With Mental Health Problems, Self-Esteem, Resilience, and Happiness Among Children: Results From A-CHILD Study. *Frontiers in Psychiatry*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.638088>
- Fullerton, C. S., URSANO, R. J., WETZLER, H. P., & SLUSARCICK, A. N. (1989. September). Birth Order, Psychological Well-Being, and Social Supports in Young Adults. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 177, 556–559. <https://doi.org/10.1097/00005053-198909000-00007>
- Gibson, D. M., & Jefferson, R. N. (2006). The effect of perceived parental involvement and the use of growth-fostering relationships on self-concept in adolescents participating in gear up. *Family Therapy*, 33, 29.
- Gonzalez-DeHass, A. R., Willems, P. P., & Holbein, M. F. (2005. June). Examining the Relationship Between Parental Involvement and Student Motivation. *Educational Psychology Review*, 17, 99–123. <https://doi.org/10.1007/s10648-005-3949-7>
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989. June). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 143–154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of educational psychology*, 89, 538.
- Grotberg, E. H. (1996). The International Resilience Project Findings from the Research and the Effectiveness of Interventions.

- Han, Y., & Eng Hock, K. (2023. March). The Relationship Between Involvement and Perceived Social Support among Parents of Preschool Children. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 13. <https://doi.org/10.6007/ijarbss/v13-i3/16406>
- Härkönen, J. (2013. October). Birth Order Effects on Educational Attainment and Educational Transitions in West Germany. *European Sociological Review*, 30, 166–179. <https://doi.org/10.1093/esr/jct027>
- Hill, N. E., & Taylor, L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current directions in psychological science*, 13, 161–164.
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006. July). A New Scale for Adolescent Resilience: Grasping the Central Protective Resources Behind Healthy Development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39, 84–96. <https://doi.org/10.1080/07481756.2006.11909791>
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995. December). Parental Involvement in Children's Education: Why Does it Make a Difference? *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 97, 310–331. <https://doi.org/10.1177/016146819509700202>
- Hornby, G., & Blackwell, I. (2018. January). Barriers to parental involvement in education: an update. *Educational Review*, 70, 109–119. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1388612>
- Imre, N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. *Horizontok II. A pedagógusképzés reformjának folytatása. Pécs: PTE.*
- Jacobs, B. S., & Moss, H. A. (1976. June). Birth Order and Sex of Sibling as Determinants of Mother-Infant Interaction. *Child Development*, 47, 315. <https://doi.org/10.2307/1128784>
- Jeynes, W. H. (2002. December). *Divorce, Family Structure, and the Academic Success of Children*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203048764>
- Jeynes, W. H. (2002. August). Does Parental Involvement Eliminate the Effects of Parental Divorce on the Academic Achievement of Adolescents? *Journal of Divorce & Remarriage*, 37, 101–115. https://doi.org/10.1300/j087v37n01_06
- Jeynes, W. H. (2005. July). Effects of Parental Involvement and Family Structure on the Academic Achievement of Adolescents. *Marriage & Family Review*, 37, 99–116. https://doi.org/10.1300/j002v37n03_06
- Kalliopuska, M. (1984. August). Empathy and Birth Order. *Psychological Reports*, 55, 115–118. <https://doi.org/10.2466/pr0.1984.55.1.115>
- Kaplan, B. H., Cassel, J. C., & Gore, S. (1977). Social support and health. *Medical care*, 15, 47–58.

- Kent de Grey, R. G., Uchino, B. N., Trettevik, R., Cronan, S., & Hogan, J. (2018. January). Social Support. *Social Support*. Oxford University Press (OUP). <https://doi.org/10.1093/obo/9780199828340-0204>
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., & McMahon, R. J. (2000. November). Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501–523. [https://doi.org/10.1016/s0022-4405\(00\)00050-9](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(00)00050-9)
- Koltói, L., Harsányi, S. G., Kovács, D., Kövesdi, A., Nagybányai-Nagy, O., Nyitrai, E., . . . Takács, S. (2019). Az iskolai szülői bevonódás iskolai szintű vizsgálata megyei és regionális szinten az országos kompetenciamérés 2017-es és 2018-as adatai alapján. *Psychologia hungarica caroliensis*, 7, 222–258.
- Kóródi, K., Szél, E., & Szabó, É. (2022). A Serdülő Reziliencia Kérdőív (READ) magyar nyelvű adaptációja. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 77, 483–505.
- Koskei, B. K. (2014). Influence of parental involvement on students' academic performance of public mixed day secondary schools in Kuresoi sub-county, Nakuru County, Kenya. *International Journal of Education and Research*, 2, 505–516.
- Kovács, K. E., Dan, B., Hrabéczy, A., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2022). Is resilience a trait or a result of parental involvement? The results of a systematic literature review. *Education Sciences*, 12, 372.
- Kristensen, P., & Bjerkedal, T. (2010. January). Educational attainment of 25year old Norwegians according to birth order and gender. *Intelligence*, 38, 123–136. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2009.08.003>
- Lattimore, M. T. (2013). *The impact of elementary teachers' perceptions and practices to promote parental involvement*. Ph.D. dissertation, Walden University.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000. May). The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work. *Child Development*, 71, 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Marjoribanks, K. (1989. December). Perceptions of Family Learning Environments: The Influence of Sibling Background. *Perceptual and Motor Skills*, 69, 955–961. <https://doi.org/10.1177/00315125890693-147>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227>
- Masten, A. S., & Reed, M. J. (2002). Resilience in development. *Hand book of positive psychology/Oxford University Press*.
- McLanahan, S., & Sandefur, G. D. (2009). *Growing up with a single parent: What hurts, what helps*. Harvard University Press.

- Moneva, J. C., Villaro, M. R., & Malbas, M. H. (2020. June). Student Self-Esteem and Parental Involvement in Students Academic Performances. *International Journal of Social Science Research*, 8, 238. <https://doi.org/10.5296/ijssr.v8i2.17219>
- Monostori, J., Szabó, L., & Kopcsó, K. (2023. August). The Impact of Family Complexity on the Risk of Developmental Delay and Socio-Emotional Difficulties in Early Childhood. *Societies*, 13, 192. <https://doi.org/10.3390/soc13080192>
- Noronha, L., Monteiro, M., & Pinto, N. (2018). A study on the self esteem and academic performance among the students. *International Journal of Health Sciences and Pharmacy (IJHSP)*, 2.
- Nyitrai, E. (2019). Iskolai teljesítmény és szülői bevonódottság. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 7, 7–28.
- Papp-Zipernovszky, O., Kékesi, M. Z., & Jámbori, S. (2017). A Multidimenzionális észlelt társas támogatás kérdőív magyar nyelvű validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 18, 230–262.
- Papp-Zipernovszky, O., Zoltán, K. M., & Szilvia, J. (2017). A Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőív magyar nyelvű validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 18, 230–262.
- Park, S., & Holloway, S. D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study. *The Journal of Educational Research*, 110, 1–16.
- Paulson, S. E. (1994. May). Relations of Parenting Style and Parental Involvement with Ninth-Grade Students' Achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 14, 250–267. <https://doi.org/10.1177/027243169401400208>
- Piaget, J. (1981). *Intelligence and affectivity: Their relationship during child development.*(Trans & Ed TA Brown & CE Kaegi). Annual Reviews.
- Podráczky, J. (2012). *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról.*
- Pribesh, S. L., Carson, J. S., Dufur, M. J., Yue, Y., & Morgan, K. (2020. December). Family Structure Stability and Transitions, Parental Involvement, and Educational Outcomes. *Social Sciences*, 9, 229. <https://doi.org/10.3390/socsci9120229>
- Puccioni, J. (2018). Parental beliefs about school readiness, home and school-based involvement, and children's academic achievement. *Journal of Research in Childhood Education*, 32, 435–454.
- Redding, S. (2014). The "Something Other": Personal Competencies for Learning and Life. *Center on Innovations in Learning, Temple University.*
- Rohrer, J. M., Egloff, B., & Schmukle, S. C. (2017. October). Probing Birth-Order Effects on Narrow Traits Using Specification-Curve Analysis. *Psychological Science*, 28, 1821–1832. <https://doi.org/10.1177/0956797617723726>

- Rosenberg, M. (1965). Society and the adolescent self-image. *Society and the adolescent self-image*. Princeton university press.
- Roy, M., & Giraldo-García, R. (2018). The role of parental involvement and social/emotional skills in academic achievement: global perspectives. *School Community Journal*, 28, 29–46.
- Rule, W. R. (1991). Birth order and sex as related to memory of parental strictness-permissiveness. *Psychological reports*, 68, 908–910.
- Sallay, H., & Münnich, Á. (1999). Családi nevelési attitűdök percepciója és a self-fejlődéssel való összefüggései. *Magyar pedagógia*, 99, 157–174.
- Sallay, V., Martos, T., Földvári, M., Szabó, T., & Ittész, A. (2014. September). Hungarian version of the Rosenberg Self-esteem Scale (RSES-H): An alternative translation, structural invariance, and validity. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15, 259–275. <https://doi.org/10.1556/mental.15.2014.3.7>
- Sanders, M. G. (1998. September). The Effects of School, Family, and Community Support on the Academic Achievement of African American Adolescents. *Urban Education*, 33, 385–409. <https://doi.org/10.1177/0042085998033003005>
- Schaller, J. (1978). A critical note on the conventional use of the birth order variable. *The Journal of Genetic Psychology*, 133, 91–95.
- Schwab, M. R., & Lundgren, D. C. (1978. October). Birth Order, Perceived Appraisals by Significant Others, and Self-Esteem. *Psychological Reports*, 43, 443–454. <https://doi.org/10.2466/pr0.1978.43.2.443>
- Sputa, C. L., & Paulson, S. E. (1995. February). Birth Order and Family Size: Influences on Adolescents' Achievement and Related Parenting Behaviors. *Psychological Reports*, 76, 43–51. <https://doi.org/10.2466/pr0.1995.76.1.43>
- Steinberg, L., Elmen, J. D., & Mounts, N. S. (1989. December). Authoritative Parenting, Psychosocial Maturity, and Academic Success among Adolescents. *Child Development*, 60, 1424. <https://doi.org/10.2307/1130932>
- Stewart, A. E. (2012). Issues in Birth Order Research Methodology: Perspectives from Individual Psychology. *Journal of individual Psychology*, 68.
- Széll, K. (2018). School-related factors of resilience development. *School, Development, Equity; Fehérvári, A., Ed.; HIERD: Budapest, Hungary*, 93–106.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child development*, 88, 1156–1171.
- Tekin, A. K. (2011). Parent involvement revisited: Background, theories, and models. *International journal of applied educational studies*, 11, 1–13.

- Tutwiler, S. W. (2017. October). *Teachers as Collaborative Partners: Working With Diverse Families and Communities*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781351225625>
- Vellymalay, S. K. (2013). Effects of family size on parental involvement in their children's education. *Journal of Human Capital Development (JHCD)*, 6, 99–114.
- Vygotsky, L. S. (1980. October). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, szerk.) Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>
- Wairimu, M. J., Macharia, S. M., & Muiru, A. (2016). Analysis of Parental Involvement and Self-Esteem on Secondary School Students in Kieni West Sub-County, Nyeri County, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7, 82–98.
- Wilkinson, R. B. (2004. December). The Role of Parental and Peer Attachment in the Psychological Health and Self-Esteem of Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 479–493. <https://doi.org/10.1023/b:joyo.0000048063.59425.20>
- Williams, B., Williams, J., & Ullman, A. (2002). *Parental involvement in education*. Department for Education and Skills London.
- Yang, D., Chen, P., Wang, K., Li, Z., Zhang, C., & Huang, R. (2023. March). Parental Involvement and Student Engagement: A Review of the Literature. *Sustainability*, 15, 5859. <https://doi.org/10.3390/su15075859>
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988. March). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30–41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2