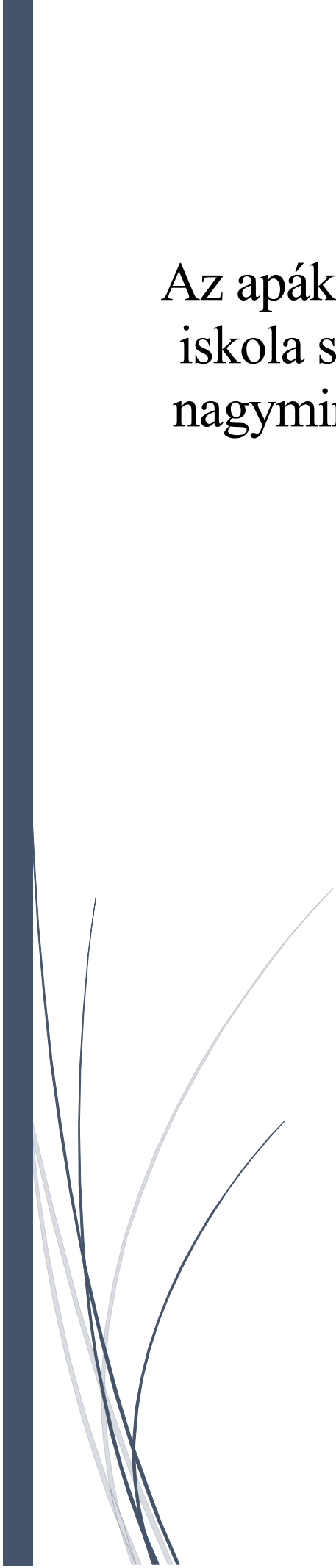




Az apák és anyák iskolai bevonódása az iskola szerepét is figyelembe véve egy nagymintás regionális kutatás tükrében

Szerző: Csák Zsolt, Debreceni Egyetem
Témavezető: Dr. Fényes Zsuzsanna Hajnalka

Tartalomjegyzék

Absztrakt.....	2
Bevezetés	2
Elméleti háttér	4
<i>A szülői bevonódás formái.....</i>	4
<i>A szülői bevonódás hatásai.....</i>	6
<i>Az iskolai bevonódást meghatározó tényezők</i>	7
<i>A gyermekhez köthető tényezők.....</i>	8
<i>A szülőkhöz köthető tényezők</i>	9
<i>Az iskolához köthető tényezők</i>	11
<i>A nemi szerepek és apaszerepek Magyarországon</i>	12
<i>Az anyák és apák iskolai bevonódása Magyarországon.....</i>	14
<i>Kutatási célok és hipotézisek</i>	15
Módszer és minta.....	16
<i>Mintavétel és az adatbázis jellemzői.....</i>	16
<i>A kutatás módszertana és a vizsgált változók.....</i>	16
Eredmények	22
Összegzés	25
<i>Limitációk és további kutatási tervek</i>	29
<i>Konklúziók és javaslatok</i>	29
Hivatkozott irodalom	30

Absztrakt

A szülői bevonódás témája számos aspektusból kutatott a nemzetközi szakirodalomban, és az utóbbi időben, hazánkban is születtek friss kutatások. A szülői – legyen az anya vagy apa – iskolai bevonódás pozitív hatással lehet a gyermek eredményességére. Ennek ellenére az apák és anyák bevonódásának különbségeit viszonylag kevesen helyezték a középpontba. Konkrétan az apák iskolai bevonódásáról Magyarországon rendelkezésre állnak kvalitatív interjúk kutatási eredmények, és a nemzetközi eredmények alapján az apák iskolai bevonódása potenciális erőforrást jelent a gyermek számára. Dolgozatunkban az MTA-DE-CSATOKK kutatócsoport szülőkkel végzett kérdőíves vizsgálatának adatbázisán (N=1002) másodelemzését végzünk és megvizsgáljuk az apák és anyák iskolai bevonódása közötti különbségeit, de dolgozatunk további újdonsága az iskolai kezdeményező szerepének vizsgálata is. Regressziós elemzésünk függő változója az iskolai bevonódást mutató itemek mentén készült főkomponens, és a magyarázó változók között kiemelten vizsgáltuk a szülő neme (apa-anya), illetve az iskola szerepét mutató faktorok hatását. Eredményeink szerint – összhangban a fejlett országokban készült kutatási eredményekkel - az apák alacsonyabb iskolai bevonódása figyelhető meg a kontrollváltozók hatásának kiszűrését követően, továbbá az iskola kezdeményező szerepe a szülők iskolai bevonódásának lényegi tényezője volt. A szülők iskolai bevonódását jelentősen növeli, ha az iskola rendszeres, hasznos és jól értelmezhető információkkal látja el a szülőket, ha a formális eseményeken túl, informális eseményeket is rendez, hangsúlyt fektetve a közösségformálásra és a kötetlenebb kapcsolattartásra. Az elemzéseink alapján, Magyarországon érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni a gyermekkel közös iskolai informális eseményekre, mint a farsang vagy sportnapok, melyeken mindkét szülő szívesen vesz részt, valamint biztosítani kellene az iskolai döntésekbe való nagyobb beleszólási lehetőséget a szülőknek, hogy jobb tanár-szülő kapcsolat alakulhasson ki.

Bevezetés

A szülők szerepe az iskola tevékenységrendszerében egy sokat kutatott és tárgyalt téma. Az első kutatások az 1980-as években kezdődtek, és napjaink neveléstudományi diskurzusai sem vitatják, hogy a szülők szerves részei az intézményen belüli tanítási és nevelési folyamatoknak (Hewison & Tizard, 1980; Pribesh és mtsai., 2020). A kutatási eredmények szerint a szülő-tanár-gyermek közti jobb kapcsolat nagyobb iskolai eredményességhez vezet (Driessen és mtsai., 2005; Hrabéczy és mtsai., 2023; Imre, 2015; Kim & Hill, 2015; Kovács és mtsai., 2024),

melyet metaanalízisek is alátámasztanak (Fan & Chen, 2001; Hill & Tyson, 2009). Ugyan erről a témáról Magyarországon már korábban is születtek kutatások (Bacskai, 2020; Imre, 2015; Lannert & Szekszárdi, 2015), valamint jelenleg is folynak vizsgálatok (Bacskai és mtsai., 2024; Csók & Pusztai, 2022; Hrabéczy és mtsai., 2023; Kovács és mtsai., 2022, 2024; Pusztai és mtsai., 2023; Pusztai és mtsai., 2024a), de a szülők nemének¹ aspektusa kevésbé kapott figyelmet a kutatók részéről. A hazai szülői bevonódás vizsgálatok vagy nem tesznek különbséget aszerint, hogy a válaszadó anya vagy apa, vagy ha tesznek is, akkor nem végeztek mélyebb elemzést és összevetést a két szülőtípusra vonatkozóan. Nemzetközi kutatások vannak az apák iskolai bevonódásáról, de hazánkban leginkább az apaszerepek és az apák otthoni bevonódásáról tudunk és az iskolai bevonódásukról csak kvalitatív kutatási eredmények állnak rendelkezésünkre (Csák, 2023b, 2023a; Csák & Fényes, 2023). Az eddigi, hazai tanulmányokból inkább csak az látszik, hogy a szülői kérdőíveket túlnyomórészt az anyák töltötték ki, amiből arra lehet következtetni, hogy az iskolai kapcsolattartás inkább az anyák szerepkörébe tartozik (Bacskai, 2020; Imre, 2015).

A dolgozat célja, hogy egy, a szülők körében végzett nagymintás kérdőíves kutatás adatainak másodadatelemzésével mélyebben megvizsgáljuk az apák és anyák iskolai bevonódásának különbségeit. A kutatást az MTA-DE-CSAládok és TanárOK Kooperációja Kutatócsoport (*továbbiakban MTA-DE-CSATOKK*) végezte, melynek a szerző is tagja volt, és részt vett a lekérdezésben is. A kérdőívet 1002 szülő töltötte ki. A dolgozatban arra kerestük a választ, hogy milyen kapcsolattartási formákat, iskolai eseményeket részesítenek előnyben az apák és az anyák, illetve milyen tényezők játszanak szerepet az iskolai bevonódásban. A kérdőívben a szülőtársra is voltak adatok, így a kitöltő szülő percepciójában a szülőtárs iskolai bevonódásáról is kaptunk információkat.

Az elméleti részben elsőként a szülői bevonódás formáiról lesz szó, melynek során Epstein és munkatársai (2002) modelljére támaszkodunk. Ezt követően a szülői bevonódás hatásairól fogunk röviden szót ejteni, bár ez nem kutatás főtémája. Azon tényezőkre térünk ki, melyek az eddigi kutatások alapján meghatározó tényezői voltak a szülői bevonódásnak. Ebben a részben lesz szó az anyák és apák bevonódásának eltéréseiről is. Ezután a magyarországi szülői bevonódásra vonatkozó eredményeket mutatjuk be. Az elméleti rész végén kifejezetten az apák iskolai bevonódásáról fogunk írni nemzetközi viszonylatban, majd a magyarországi apakutatások eredményeit mutatjuk be, melyek egyfajta kontextust jelentenek az apák és anyák

¹ A szülők gyermekhez való viszonyát (apa vagy anya) a továbbiakban a szülő nemével azonosítjuk.

hazai iskolai bevonódásának vizsgálatához. A szakirodalmi rész végén mutatjuk be hipotéziseinket, az eddigi kutatási eredményekre támaszkodva.

A dolgozat empirikus felében a módszertan bemutatása során kitérünk a mintavétel jellemzőire, valamint a vizsgált változókra és a felhasznált módszerekre. Ezt követően a változók leíró statisztikáját mutatjuk be, majd a többlépcsős lineáris regressziós modellünk eredményeit ismertetjük. Az elemzés során a kitöltő szülő iskolai bevonódásának mutatói mentén főkomponens elemzést végzünk, mely főkomponens a regressziós modell függő változója lesz. Emellett a szülőtárs iskolai bevonódására, és az iskola kezdeményező szerepére vonatkozó kérdések mentén is összevont mutatókat képzünk, melyek magyarázó változóként szereplnek a modellben. A szülő neme (anya-apa) mellett a regressziós modellben kontrollváltozókként a szülők egyéb szocio-demográfiai jellemzői, a gyermek neme, a szülőtárs iskolai bevonódásának összevont mutatója, illetve az intézmény jellemzői (oktatás szintje, iskola fenntartója) valamint a szülő által tapasztalt iskolai jellemzők (iskola kezdeményező szerepének faktorai) szerepelnek.

A dolgozat zárásaként összegezzük a kutatási eredményeket, választ adunk kutatási kérdéseinkre, teszteljük hipotéziseinket, megfogalmazzuk a dolgozat limitációit, valamint bemutatjuk a további kutatási terveinket. Ezt követően megfogalmaztuk a főbb konklúziókat illetve policy javaslatainkat az apák nagyobb bevonásra vonatkozóan.

Elméleti háttér

A szülői bevonódás formái

A szülői bevonódás alatt az angolszász szakirodalomban szereplő „parental involvement” kifejezést értjük. A fogalom tartalmazza az iskolai és az otthoni szintért és a szülő-iskola-gyermek kapcsolat képezi fő tárgyát. Epstein és munkatársai (2002) nyomán a szülői bevonódás alatt olyan szülői tevékenységeket, attitűdöket értünk, melyek közvetlenül vagy közvetetten segítik elő a gyermekek iskolai előrehaladását, sikerességét. Ide tartozik az iskola szereplőivel (*tanárok, igazgatók, pedagógiai asszisztensek, iskolaorvos, iskolapszichológus stb.*) való offline és online kapcsolattartás, az intézmény szervezésében megrendezésre kerülő eseményeken való részvétel (*iskolakirándulások, farsangi rendezvények, szülői értekezletek, fogadóórák stb.*), a szülők önkéntes munkája az iskolában, az iskolai döntéshozatalban való részvétel, hidak kialakítása a különböző szervezetekkel, ezáltal erőforrások mozgosítása az iskola számára, de például a szülők azon tevékenységei is, melyek otthon valósulnak meg, de elősegítik a gyermek iskolai sikerességét és előmenetelét (*házi feladatban való segítségnyújtás*

vagy a más nevelési tevékenységek). Kiemelendő, hogy a jelen dolgozat empirikus része elsősorban az iskolai bevonódást (*school-based involvement*) vizsgálja, de a gondolatmenet és mondanivaló megfelelő interpertációjához elengedhetetlen két másik fogalom konceptualizálása (lásd a következőkben az otthoni bevonódást és a tanulmányi szocializációt).

Az otthoni bevonódást (*home-based involvement*) többféleképpen definiálják és mérik a kutatók. Találunk olyan tanulmányt, melyben kizárólag az iskolai folyamatokkal szorosan kapcsolatban álló tevékenységeket értik alatta, mint például a szülőnek a gyermek házi feladatába vagy projekt munkájába való segítségnyújtást (Bas & Xu, 2024; Bhargava & Witherspoon, 2015). Ezzel szemben vannak, akik szélesebben mérik ezt a dimenziót, és az olyan szülő-gyermek tevékenységeket is számításba veszik, amelyek nem közvetlenül az iskolához kapcsolódnak, de a tudásgyarapítás, személyiségfejlesztés, attitűdbéli változások révén hozzájárulhatnak a gyermek iskolai előmeneteléhez és sikeréhez. Ide tartoznak például a családi nyaralás során a múzeumi vagy természetbeli séták, valamint egyes játéktevékenységek, melyek a személyiséget fejlesztik. Az utóbbi időben egyes tanulmányok a szülők által közvetített világszemléletet és szocializációt is beleértik az otthoni bevonódás fogalmába, melyen keresztül nő az iskola fontossága a gyermek számára (Bogenschneider, 1997; Gubbins & Otero, 2018; Guo és mtsai., 2018; Hill & Tyson, 2009; Kaplan Toren, 2013; Kim & Hill, 2015; Pusztai és mtsai., 2023; Wang & Sheikh-Khalil, 2014; Waterman & Lefkowitz, 2017).

Az ezredforduló utáni tanulmányok azonban a utóbbi szülői bevonódási formát egy külön típusként definiálják, melyet „tanulmányi szocializációnak” (*academic socialization*) neveznek (Bhargava & Witherspoon, 2015; Froiland & Davison, 2014; Guo és mtsai., 2018; Hill & Tyson, 2009; Kim, 2018; Kim & Hill, 2015; Wang & Sheikh-Khalil, 2014). A tanulmányi szocializáció a szülők által közvetített, a tudás és ismeretszerzés fontosságára irányuló attitűdök összessége, mely által sok esetben közvetlen gyermek-szülő tevékenység nélkül is kialakulhat a gyermekben a belső motiváció arra vonatkozóan, hogy ambiciózusabb tanulmányi céljai legyenek. A kutatók eltérő módon operacionalizálják ezt a tényezőt. Vannak akik a szülő-gyermek közötti, a jelenlegi és jövőbeli tanulmányokkal kapcsolatos kommunikációt vizsgálják (Bhargava & Witherspoon, 2015; Wang & Sheikh-Khalil, 2014), míg mások ezen felül a szülők azon elképzeléseit is számításba veszik, hogy mi a jövőbeli legmagasabb iskolai végzettség amit gyermeküknek kívánnak (Guo és mtsai., 2018; Hill & Tyson, 2009; Kim & Hill, 2015). Továbbá vannak, akik a korai életszakaszban történő játéktevékenységeket is a tanulmányi szocializáció indikátoraként tartják számon, hiszen már ott is közvetíthetnek a gyermek felé a szülő által vallott tanulási és ismeretszerzési értékek (Kim, 2018).

A továbbiakban elsősorban az iskolai bevonódással fogunk foglalkozni, de utalunk majd a másik két dimenzióra is azoknál a részeknél, ahol az olvasónak a szülői bevonódás holisztikus jellege miatt (lásd Kim 2018) érdemes az otthoni bevonódásra és a tanulmányi szocializációra vonatkozó eredményeket ismernie.

A szülői bevonódás hatásai

A dolgozat empirikus felében a szülők iskolai bevonódásra ható tényezőket vizsgáljuk, de itt az elméleti részben röviden bemutatjuk a szakirodalom eredményeit a szülői bevonódás hatásaival kapcsolatban is, melyek a dolgozat végén a konklúziók levonása során még szerepet kapnak.

A szülői bevonódás és a gyermek iskolai eredményessége között számos kutatás pozitív kapcsolatot mutat (Fan & Chen, 2001; Guo és mtsai., 2018; Hill & Tyson, 2009; Kovács és mtsai., 2024), és ez a pozitív hatás az apák bevonódása esetén is megfigyelhető (Kim & Hill, 2015; Lee, 2019; McBride és mtsai., 2005). Az apák bevonódása egy további erőforrást jelent a gyermek számára, függetlenül az anyai bevonódástól (Kim & Hill, 2015; Nord és mtsai., 1998). Érdemes viszont a szülői bevonódás formáit egyenként is megvizsgálnunk. Például az otthoni bevonódás és az iskolai teljesítmény között is pozitív az összefüggés. A szülő-gyermek közötti otthoni interakciók plusz ismeretet biztosíthatnak a gyermeknek, például egy családi kirándulás esetleg múzeum látogatás során. Emellett nő a gyermekek motivációja a tanulásra és fejlődnek kognitív, érzelmi és interperszonális készségei, melyek hozzájárulhatnak a sikeresebb iskolai pályafutáshoz (Chen, 2013; Kosterman és mtsai., 2004; Lamb, 2010; Pusztai & Fényes, 2022; Waterman & Lefkowitz, 2017; Yu és mtsai., 2019).

Az iskolai bevonódás esetében azonban ellentmondóak az eredmények. Míg egyes kutatások pozitív összefüggést mutatnak a gyermek eredményessége és a szülők iskolai bevonódása között (Hill & Tyson, 2009; Kovács és mtsai., 2024; Pribesh és mtsai., 2020), vannak kutatások melyek negatívát (Kaplan Toren, 2013; Wang & Sheikh-Khalil, 2014). Az ellentmondásos eredmények mögött egyfajta ok-okozati probléma áll. A két fél közötti gyakoribb kapcsolattartás ugyanis lehet, hogy éppen a gyermekkel kapcsolatos problémák, a romló iskolai teljesítmények következménye. Ilyen esetben a tanár-szülő kapcsolattartás célja, hogy a gyermekhez köthető problémákra megoldást találjanak (Behtoui & Strömberg, 2020). A kutatások azonban inkább azt emelik ki, hogy a szülők és a tanárok közti gyakoribb kommunikáció és a szorosabb kapcsolat lényegi tényezője a gyermek iskolai sikerességének. A szülő iskolai bevonódása például növelheti a gyermek iskolához való kötődését (Wang &

Sheikh-Khalil, 2014), és csökkentheti a viselkedési problémákat (Lenida & Entela, 2015; Wang & Eccles, 2012). Emellett rálátást biztosít a tanároknak a gyermek családi hátterére, ami szintén növelheti a gyermek későbbi eredményességét. A megfelelő tanár-szülő kapcsolat gyarapíthatja a család kapcsolati tőkéjét, a szülők önkéntes munkája révén pedig az iskola is erőforráshoz juthat (Vidal de Haymes és mtsai., 2019).

A szülői bevonódás harmadik formájával és annak hatásaival kapcsolatban is vannak kutatási eredmények. A tanulmányi szocializáció a szülőktől érkező - tudatos vagy tudattalan - nevelői tevékenységeket takarja, mely által a gyermekben a tanulás és a tudás értéké formálódik, ezzel belső motiváció alakul ki a tanulmányi sikerességhez. Ez a szülői bevonódási forma bár kora gyermekkortól jelen van, kutatások alapján úgy tűnik leginkább a serdülőkorban válik hangsúlyossá (Hill & Tyson, 2009; Kim & Hill, 2015). Ebben az időszakban a gyermekek önállósodási törekvése miatt a szülők iskolában való jelenléte, a tanárral való gyakori kapcsolattartás, a tanulmányokhoz felajánlott otthoni segítségnyújtás nemkívánatossá válik a gyermek számára, így ez visszaveti a szülőt az iskolai- és az otthoni bevonódástól. Kutatások alapján azonban úgy tűnik, ennek ellenére nem szűnik meg a szülők bevonódása, csak az előzőekben tárgyalt iskolai- és otthoni bevonódásról áthelyeződik a hangsúly a tanulmányi szocializációra. Ebben az esetben a szülők a gyermekkel való kommunikáció, a jövőbeli továbbtanulási tervek átbeszélése, a gyermek számára a lehetőségek bemutatása révén támogatják a gyermeküket és járulnak hozzá eredményességükhöz (Bhargava & Witherspoon, 2015; Guo és mtsai., 2018; Hill & Tyson, 2009; Kim & Hill, 2015; Pusztai & Fényes, 2022)

Az iskolai bevonódást meghatározó tényezők

A dolgozat empirikus felében a szülők iskolai bevonódása nem magyarázó, hanem függő változó, így a továbbiakban az iskolai bevonódást befolyásoló tényezőket vesszük sorra a szakirodalom alapján, kiemelt figyelemmel a szülőség jellegére (apa vagy anya). A továbbiakban csak azokat a hatótényezőket taglaljuk, melyek az eddigi kutatások alapján formálják az iskolai bevonódás minőségét és gyakoriságát. Ezen eredmények mentén fogalmazzuk majd meg a későbbiekben hipotéziseinket is. A kutatók igénye lehet az, hogy az iskolai bevonódás hatótényezőit teljeskörűen feltárják, és egy teljeskörű magyarázó modellt alkossanak meg az iskolai bevonódásra. Egy-egy tanulmányban azonban - már csak a terjedelmi korlátok miatt is - lehetetlen ilyenre vállalkozni, így a szakirodalomban szereplő cikkek a magyarázótenyezőknél csak egy kisebb szeletére korlátozódnak. Az iskolai bevonódás magyarázata során a következő változókkal találkozhatunk a szakirodalomban:

Gyermek: neme (Bhargava & Witherspoon, 2015); életkora és iskolai osztályának szintje (Bacsikai és mtsai., 2024); testvéreinek száma (Bacsikai, 2020); viselkedési problémái (Pribesh és mtsai., 2020).

Szülő/Család: a család bevétele (Wang & Sheikh-Khalil, 2014); családszerkezet (Pusztai és mtsai., 2023); szülő neme (Kim & Hill, 2015); életkora (Nord és mtsai., 1998); a település típusa (Pusztai és mtsai., 2023); a szülő iskolai végzettsége (Bacsikai, 2020); a szülő munkavégzési státusza (pl: teljes, részmunkaidős, munkanélküli) (Gubbins & Otero, 2018); a szülő vallásossága (Pusztai és mtsai., 2023); a szülő saját maga által érzékelt énhatékonysága (Lee, 2019); a szülő elvárása a gyermek jövőbeli iskoláztatására vonatkozóan (jellemzően a gyermeknek vágyott és kitűzött legmagasabb iskolai végzettséggel operacionalizálják) (Froiland & Davison, 2014); szülőtárs bevonódásának mértéke és ösztönzése a bevonódásra (Nord és mtsai., 1998); a szülő gyermeknevelésben és otthoni teendőkben betöltött aktivitása (Kim, 2018); a szülő-tanár (Behtoui & Strömberg, 2020), illetve szülő-gyermek kapcsolata (Gutman & Eccles, 1999).

Iskola: iskola típusa (közép vagy általános) (Gubbins & Otero, 2018); az iskola fenntartója (Pusztai és mtsai., 2023); az iskola klímája (Caridade és mtsai., 2020), valamint nyitottsága és ösztönzése a szülői bevonódásra vonatkozóan (Berkowitz és mtsai., 2021); az iskolában megrendezésre kerülő események száma és típusa (Lee, 2019).

A továbbiakban a bevonódásra ható tényezőket három részben taglaljuk: a gyermekekre, a szülőre (családra) és az intézmény jellegére vonatkozóan.

A gyermekhez köthető tényezők

A *gyermek neme* és a szülői bevonódás összefüggéseivel kapcsolatban eltérő eredményekre jutottak a kutatók. Míg vannak tanulmányok, amelyek szerint a fiúgyermeknél magasabb az iskolai bevonódás (Bhargava & Witherspoon, 2015; Gubbins & Otero, 2018; Guo és mtsai., 2018; Nord és mtsai., 1998), addig mások szerint éppen a lánygyermekesek esetén (Bacsikai, 2020; Carter & Wojtkiewicz, 2000). Kim és Hill (2015) metaanalízise viszont nem talált szignifikáns eltérést, hogy milyen nemű gyermek esetén vonódnak be inkább a szülők. Egy további kutatás pedig arra a következtetésre jutott, hogy az apák a lány, míg az anyák a fiúgyermekesek esetében vonódnak be jobban az iskolába (Bogensneider, 1997).

A *gyermek életkorát és iskolai osztályát* vizsgálva viszont egyöntetűek az eredmények. A szakirodalom azt mutatja, hogy a gyermek növekedésével – legyen annak indikátora akár az életkor, akár az iskolai osztályának a száma – csökken a szülők iskolai bevonódása (Bacsikai,

2020; Bacskai és mtsai., 2024; Bhargava & Witherspoon, 2015; Imre, 2015; Lannert & Szekszárdi, 2015; Lee, 2019; Nord és mtsai., 1998). A legtöbb kutató ezt a jelenséget a gyermek fejlődésével összefüggő megnövekedett önállósodási törekvéseknek tudja be, mely visszaveti a szülőt az iskolai részvételtől. Ez a csökkenés azonban a fiúgyermekek esetén jóval lassabban következik be, mint a lánygyermekek esetén, illetve az előző fejezetben bemutatott, tanulmányi szocializációra való átállás is lassabbnak mutatkozik (Bhargava & Witherspoon, 2015).

A *testvérek nagyobb száma* Bacskai (2020) eredményei alapján csökkenti a szülők iskolai bevonódásának esélyét, a szülők erőforrásainak véges jellege miatt, azonban Pusztai és munkatársai (2023) etekintetben nem találtak szignifikáns eltérést. Gee (2011) viszont rámutat, hogy ha a szülőknek több gyermeke jár ugyanabba az iskolába, gyakrabban végeznek például önkéntes munkát az iskolában, mivel ez „jobban megtérül” számukra. Pozitív hatásra utal az az eredmény is, miszerint a magasabb gyermekszám a szülő tanulásba való segítségnyújtásának esélyét növeli (Engler és mtsai., 2021).

A különböző gyermeki jellemzők között az esetlegesen megjelenő *viselkedési problémák* kapnak kiemelt szerepet a szakirodalomban. Pribesh és munkatársai (2020) öt vizsgált faktor közül a hiperaktivitást és a proszociális jellemvonásokat találták, amelyek összefüggtek az iskolai bevonódással. Ezzel összhangban, egyes kutatások arra következtetnek, hogy bizonyos esetekben az iskolai bevonódás megnövekedett mértéke, az iskolában tapasztalt gyermeki magatartási problémák következménye, mely ok-okozati problémára már korábban utaltunk (Fényes & Gál, 2020; Gibbs és mtsai., 2021; Kim & Hill, 2015).

A szülőkhöz köthető tényezők

A szülő nemének hatása kutatásunk főtémája. A fejlett országokban végzett kutatások szerint anyák magasabb iskolai bevonódást mutatnak mint az apák (Brooks & Hodgkinson, 2022; Nord és mtsai., 1998), és ez jellemző Magyarországon is (Bacskai, 2020; Fényes & Csák, 2024; Imre, 2015). Ezzel szemben a kevésbé fejlett országokban az apák iskolai bevonódása magasabb, mint az anyáké (Kalaycı & Öz, 2018; Stanikzai, 2013; Unal & Unal, 2010). A kutatók az apák és anyák iskolai bevonódásának különbségeit többek közt a nemi szerepek változásával magyarázzák (lásd erről bővebben az 2.4 fejezetet). A hagyományos nemi szerepek elfogadása miatt a múltban és a globális dél országokban ma is az apák vonódnak be inkább az iskolával kapcsolatos ügyekbe. Jelenleg a fejlett országokban az anyák iskolai bevonása nagyobb, mint az apáké, míg a jövőben az apák nagyobb gyermeknevelési szerepvállalása miatt kiegyensúlyozottabb részvétel várható. Magyarországon napjainkban

még nem jellemző az egyenlő teherviselés a családban, az iskolai tevékenységek a gyermeknevelési feladatokkal fonódtak össze, és emiatt az iskolai bevonódás inkább az anyák szerepkörébe tartozik (Csák, 2023b, 2023a). A korábbi nemzetközi (Lee, 2019) és hazai (Csák, 2023b, 2023a; Csák & Fényes, 2023) vizsgálatok továbbá azt mutatják, hogy az apák az informális, a nem kimondottan tanár-szülő kapcsolattartásra épülő iskolai eseményeket látogatják inkább. Az informális események (*pl.: farsangi bál, sportnapok, főzőnapok*) inkább a gyermekkel való közös aktivitások és jobb lehetőséget biztosítanak az apáknak a gyermeknevelésben való részvételre, illetve megvalósulhat az az elképzelésük, miszerint szeretnék gyermekeiket felkészíteni a mindennapi életre (Csák, 2023b, 2023a). A megkérdezett apák úgy érezték, hogy a formális iskolai eseményeken (mint a fogadóóra vagy a szülői értekezlet) egy egyirányú információátadás történik, így az azokon való részvételük fölösleges, hiszen ezeket az információkat az anya is tudja közvetíteni számukra. A szülő nemének hatására hazai viszonylatban a későbbiekben még visszatérünk.

A szülői- és a családi tényezők esetén a leginkább kutatott terület azonban *a társadalmi háttér* hatása. Mind nemzetközi (Gibbs és mtsai., 2021; Guo és mtsai., 2018; Pepe & Addimando, 2014; Wang & Sheikh-Khalil, 2014), mind hazai (Bacskai, 2020; Bacskai és mtsai., 2024; Ceglédi és mtsai., 2024; Imre, 2015) vizsgálatok rámutatnak, hogy a magasabb iskolai végzettséggel, illetve magasabb jövedelemmel rendelkező szülők inkább részt vesznek az iskolai eseményeken és szorosabb a tanárokkal való kapcsolatuk. Ennek egyik fő oka a hátrányos helyzetű szülők és az iskola eltérő kommunikációja, világnézete, értékrendje és attitűdjei, valamint az ebből fakadó tanár-szülő távolság (Bacskai, 2020; Behtoui & Strömberg, 2020; Ceglédi és mtsai., 2024; Fényes & Gál, 2020; Froiland & Davison, 2014; Imre, 2015; Lai, 2020; Lannert & Szekszárdi, 2015; Warrington, 2013). Továbbá a rosszabb anyagi helyzet következtében megélt stressz is okozhatja a kisebb bevonódást, mivel az iskolai rendezvényeken történő kapcsolattartás és kommunikáció időt és türelmet követel meg a szülőtől (Gutman & Eccles, 1999).

A *családszerkezetet és a szülő családi állapotát* tekintve a kutatások többsége szerint a kétszülős családokban inkább bevonódnak a szülők, mint az egyszülős családokban (Bacskai, 2020; Nord és mtsai., 1998). Ez összhangban van azzal, hogy számos kutatás igazolta a jól- és harmónikusán működő családból eredő pozitív hozamokat (Engler, 2017; Engler, 2015). Azonban azt is megfigyelték, hogy a gyermekeiket egyedül nevelő apák inkább bevonódnak, mint házasságok (Nord et al. 1998). Ennek egyik lehetséges magyarázata az, hogy az apákat általában alacsonyabb iskolai bevonódás jellemezi, de válás után átveszik az iskolával való

kapcsolattartás feladatát, ami korábban „csak” az anyai szerepkör részét képezhette. Vannak továbbá olyan vizsgálatok, melyek szerint a családszerkezet nem hat a szülői bevonódásra (Pusztai és mtsai., 2023). Ennek lehetséges magyarázata, hogy kutatások szerint jóval fontosabb az iskolai bevonódás szempontjából a családszerkezet hosszútávú stabilitása, mint a családszerkezet típusa (Pribesh és mtsai., 2020).

A *szocio-demográfiai változók hatásán kívül* is vannak kutatási eredmények. A szülő elvárása a gyermek jövőbeli iskoláztatására vonatkozóan (Guo és mtsai., 2018), a szülőtárs bevonódásának mértéke (Lee, 2019; Nord és mtsai., 1998), a szülő otthoni bevonódása (Kaplan Toren, 2013), a jobb szülő-gyermek kapcsolat (Gutman & Eccles, 1999), a tanárokbá vetetett nagyobb bizalom (Froiland & Davison, 2014), a szülő vallásossága (Pusztai és mtsai., 2023; Pusztai, 2020), a szülő etnikai hovatartozása (Ceglédi és mtsai., 2024), valamint a szülő interperszonális kapcsolataiban megmutatkozó produktív viselkedési jegyek (Pepe & Addimando, 2014) is pozitív korrelációt mutatnak az iskolai bevonódással. Ezen kutatások arra engednek következtetni, hogy az iskolai bevonódás sokrétűbb, és további egyéni és pszichológiai tényezők is befolyásolják.

Az iskolához köthető tényezők

Az *iskola típusát* dichotóm jelleggel, általános és középiskolára szétválasztó kutatások – szemben a folytonos skálán mért iskolai osztállyal – leginkább az iskola típusával összefüggő szerkezeti és az iskolakultúrában rejlő különbségeket vizsgálják. Eredményeik szerint a középiskolákban jóval alacsonyabb az iskolai bevonódás (Gubbins & Otero, 2018; Nord és mtsai., 1998). Ennek hátterében, a már említett serdülők önállósodási törekvései mellett véleményük szerint az áll, hogy a középiskolák kevesebb szülőket célzó programot kínálnak, illetve az intézmény nemritkán más városban található, így nehezebb a szülőknek eljutni az iskolába.

A nemzetközi szakirodalom az *iskola fenntartójára* viszonylag kevésbé helyezi a hangsúlyt. Walsh (2010) arra mutatott rá, hogy a kisebb iskolákban hatékonyabb a szülők bevonása a különböző feladatokba. Feltételezhető, hogy egyes iskolatípusokban (például alapítványi iskolák) a szülői iskolai bevonódás iránti nagyobb igény az iskola pénzügyi forrásainak hiányából is fakadhat (OECD, 2019). Hazai kutatások azonban rámutattak, hogy az egyházi intézmények valamivel sikeresebbek az iskolaközösség megerősítésében és a szülők iskolai bevonásában (Pusztai, 2004; Pusztai és mtsai. 2024a, 2024b). Hazánkban a Köznevelési Intézményi Rendszer adatai alapján 2024. októberében az intézményeknek 18,3%-a (összesen

497 a 2711-ből) egyházi fenntartású volt (Köznevelési Intézményi Rendszer, 2024). Ez alapján pedig az állam után az egyház a második legnagyobb iskolafenntartó Magyarországon. Pusztai és munkatársai (2023) tanulmányukban megkülönböztették a tradicionális egyházi iskolákat (melyek alapítása 1990 és 1995 között történt), és az új típusú egyházi iskolákat (melyek alapítása 2010 után történt). Eredményeik alapján a nem felekezeti iskolához képest a szülők iskolai bevonódása a tradicionális egyházi iskolákban alacsonyabb, míg az új típusú egyházi iskolákban magasabb. Az új egyházi iskoláknak a szülői bevonódásra gyakorolt felhajtó ereje azonban az iskolai és egyéni szintű további változók kontrollálását követően már nem volt kimutatható. Kvalitatív kutatásokban azonban megfigyelhető, hogy az egyházi intézmények az állammal szemben nagyobb hangsúlyt fektetnek a szülői közösség kialakítására (Pusztai és mtsai., 2024b).

Az iskola kedvező klímája és nyitottsága növelheti a szülők iskolai bevonódását (Caridade és mtsai., 2020; Nord és mtsai., 1998), azonban vannak kutatások, melyek az okot és az okozatot felcserélik. Szerintük ugyanis éppen a nagyobb iskolai bevonódás az, mely a kedvezőbb iskolai klímát eredményezi (Berkowitz és mtsai., 2021). Kocsis és munkatársai (2022) szisztematikus irodalomelemzése rámutat arra is, hogy a szülők iskolai önkéntessége során az iskola kezdeményező szerepe a domináns, a szülők maguktól kevés programot, önkéntes munkát ajánlanak fel. Az iskola nyitottsága a szülők bevonására tehát abban is jelentkezik, hogy eseményeket szervez a szülőknek és invitálja a szülőket a részvételre (Behtoui & Strömberg, 2020). A nyitottság abban is megnyilvánulhat, hogy az iskola rendszeresen informálja és tájékoztatja a szülőket, mely növeli a szülők formális iskolai eseményeken való részvételének esélyét is (Gubbins & Otero, 2018). Több hazai tanulmány javaslatai közt pedig utal arra, hogy az iskola hozzáállása, kezdeményező szerepe lényegi tényezője lehet az iskolai bevonódásnak (Bacsikai és mtsai., 2024; Ceglédi és mtsai., 2024.)

A nemi szerepek és apaszerepek Magyarországon

Ahogy láttuk, az anyák és apák iskolai bevonódása eltérő mértékű és jellegű, melynek háttérében többek közt a nemi szerepek alakulása és a közvéleményben élő nemi szerep attitűdök állhatnak. Nemi szerepeknek nevezzük a társadalomban, a férfiakra és nőkre vonatkozó kimondatlan szabályokat, normákat és viselkedésszempontokat. A nemi szerepattitűd pedig a társadalom tagjainak a nemiszerepekkel kapcsolatos elgondolásait, megglátásait és viszonyulását takarja (Fényes, 2020; Gregor, 2016). A nemi szerepek változása tekintetében több szakaszt különböztetünk meg. Az úgynevezett tradicionális szerepfelfogás szerint a nők

feladatkörébe tartozik a háztartás vezetése, a gyermek gondozása, míg a férfiak feladata a család anyagi hátterének biztosítása. Ezzel szemben a modern szerepfelfogás szorgalmazza a nők munkaerőpiaci részvételét is, mellyel egyfajta kettős terhet ró rájuk. A posztmodern felfogás pedig a női munkavállalás mellett elfogadja és fontosnak tartja a férfiak részvételét is a gyermekgondozásban és a háztartás vezetésében, mely által szimmetrikusabbá válnak a nemi szerepek (Fényes & Pusztai, 2020).

Az ezredforduló óta 2009-re Magyarországon a nemi szereppatitűdöknek a modern szerepfelfogás felé történő elmozdulása figyelhető meg (Pongrácz & S. Molnár, 2011). Ugyanebben az évben az apák esetében egy kettős elvárás volt tapasztalható a lakosság körében. A közvélemény egyszerre tartotta fontosnak az apák kenyérkereső szerepét és a gyermeknevelésben és a családi életében való részvételét (Spéder, 2011). 2016-ra a megoszlások csak kissé változtak. A válaszadók fele, kettős szerepet várt el az apáktól, míg harmada a kenyérkereső apa szereppel, hatoda a családcentrikus apa szereppel azonosult (Makay & Spéder, 2018). A nemzetközi eredményekkel összehangban, hazánkban is megfigyelhető, hogy a magasabb iskolai végzettségűek és a nők fogadják el inkább a családcentrikus apaképet (Spéder, 2011).

Az apaszerepek változására utal Takács (2016) interjú kutatása is, ahol alanyai magukat „aktívan törődő apa”-ként definiálták. A minta nagyrésze (37 fő az 55-ből) középfokú végzettségűnél magasabbal rendelkezett, összehangban Spéder (2011) eredményeivel. Az „aktívan törődő apa” az alanyok szerint – az anyagiak megteremtése mellett – a gyermekkel végzett közvetlen tevékenységeket, minőségi időt töltő apát jelentette. Neményi és Takács (2016) interjú vizsgálatában pedig olyan családokat mutatott be, amelyekben a nők a fő kenyérkeresők. A szerzők két dologra is rámutattak. Egyrészt, hogy az ilyen családi modellek nem feltétlenül tudatos döntés következményei, hanem sokszor a szükség és a véletlenek sorozata vezet a kialakulásukhoz. Másodszor, hogy amennyiben mindkét fél elfogadja ezen, a társadalmi normák szempontjából fordított szerepeket, ugyanúgy harmonikus és teljes családi élet érhető el.

Az apák családi életbe és gyermeknevelésbe való bevonódásával párhuzamosan azonban érdemes megvizsgálni az iskolai bevonódásukat is, mely a gyermeknevelés részének tekinthető. Kim (2018) holisztikus szemléletét követve az apák otthoni és az iskolai bevonódása között szoros kapcsolat van.

Az anyák és apák iskolai bevonódása Magyarországon

Az apák és anyák iskolai bevonódásával kapcsolatban alig van információnk Magyarországon. Annyit azonban tudunk, hogy azok a hazai kvantitatív kutatások, melyek a szülők és a tanárok közötti kapcsolattartást vizsgálták, rendszeresen szembesülnek azzal, hogy mintájukban felülreprezentáltak az anyák (Bacskai, 2020; Hrabéczy és mtsai., 2023). Emellett a kérdőívet kitöltők között az iskolai bevonódás mutatói mentén a magyarországi apák valamivel alacsonyabb bevonódást mutatnak, mint az anyák (Bacskai, 2020; Pusztai és mtsai., 2023). Az iskolai önkéntességet - mint az iskolai bevonódás egyik legfontosabb indikátorát - tekintve, Fényes és Csák (2024) adatai alapján *(mely adatok a dolgozat későbbi részében szereplő empirikus kutatás alapját is jelentik)* a kérdőívet kitöltő apák iskolai önkéntessége hasonló mértékű, mint az anyáké, de a szülőtársakat vizsgálva már szignifikáns eltérés mutatkozott, és az anyák többen önkénteskédtek, mint az apák. Az eredmények azt is mutatták, hogy a városi lakóhely, ha a szülő az egyház tanításait követi, a szülők magasabb iskolai végzettsége, ha szemben a középiskolával a gyermek általános iskolába jár, illetve ha az iskola fenntartója egyház vagy alapítvány, az is növeli az iskolai önkéntesség előfordulását (Fényes & Csák, 2024).

Az apák kisebb bevonódásának miértjeire néhány kvalitatív interjú kutatás eredménye szolgálhat magyarázattal. Eredményeik azt sugallják, hogy egyes apák esetében az iskola formális eseményein (szülői értekezlet, fogadóórák stb.) való részvétel értelmét veszítette (Csák, 2023b, 2023a; Csák & Fényes, 2023). Elmondásaikból az tükröződik, hogy ezeken a közvetlen tanár-szülő kapcsolattartási fórumokon kizárólag egy egyirányú (tanártól a szülő felé történő) információcsere történik, és az itt elhangzott információkat az anya közvetíti számukra, így jelenlétük fölöslegessé válik. A kutatásban megjelentek olyan apák is, akik rendszeresen részt vettek a formális eseményeken, de csak az anyákkal együtt. A részvételük magyarázatában a „közös nevelés” igénye jelent meg, mely alapján ők is szeretnének a gyermekhez köthető tevékenységben részt venni. Számukra a gyermeknevelés fogalmába beletartozik az iskolai kapcsolattartás is. Összességében azonban az apák a nem közvetlenül a tanár-szülő kapcsolattartásra épülő informális eseményeket (például farsang, sportnap, főzőnap stb.) preferálták. Ezeken a rendezvényeken a gyermek(ek)kel együtt töltött idő, a kikapcsolódás és a játékoság volt a fontos, melyek az apák apai szerepfelfogásához jobban illeszkednek. Az apák informális eseményeken való nagyobb részvételét a nemzetközi kutatások is megerősítik (Lee, 2019).

Kutatási célok és hipotézisek

Az eddigi friss kvantitatív vizsgálatok (Bacsikai, 2020; Pusztai és mtsai., 2023) egy 2020-as országos hazai reprezentatív mintán vizsgálták az iskolai bevonódásra ható tényezőket, de a függő és magyarázó változók kissé eltértek a jelen kutatástól, illetve a jelen kutatás más adatokkal dolgozik és némileg eltérő régióban. A jelen kutatás adatbázisán készült frissebb kvantitatív kutatásban (Fényes & Csák, 2024) pedig a függő változó csak a szülői önkéntesség volt, amely csak egy dimenziója az iskolai bevonódásnak, így a szélesebben vett iskolai bevonódás esetén más tényezők játszhatnak szerepet. Jelen kutatás gyorsjelentésében egyenként vizsgáltuk a szülői bevonódás mutatóit a szülő neme függvényében, és csak kétváltozós módszerekkel (Fényes és Csák, 2024), viszont ebben a dolgozatban többváltozós módszerekkel és összevont mutatókkal dolgozunk. Továbbá az eddigi kutatások szerint az iskola szülők felé való nyitottsága lényegi tényezője a szülői bevonódásnak (Behtoui & Strömberg, 2020), de erre vonatkozóan kevés eredménnyel rendelkezünk Magyarországon. Az iskolai bevonódás hatótényezőinek feltárása a jelen dolgozat célja, különös tekintettel az anyák és apák közti különbségekre. Az iskolai bevonódást egy komplex mutatóval mértük, illetve a magyarázó tényezők (kontroll változók) körét bővítettük az iskola (kezdeményező) szerepét mutató faktorokkal, és a szülőtárs bevonódásának hatásával. A dolgozatunkban az elméleti rész alapján a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: Összességében az apák iskolai bevonódása – beleértve a tanárokkal való kapcsolattartást, és az iskolai eseményeken való részvételt – alacsonyabb lesz, mint az anyáké (Bacsikai, 2020; Csák & Fényes, 2023).

H2: A szülő által érzékelt iskolai kezdeményező szerep, mint az iskolai események gyakorisága, a részvételre való invítálás, a nyílt és informatív iskolai rendezvények, a szülők magasabb bevonódását fogják eredményezni (Behtoui & Strömberg, 2020).

H3: A szülőtárs nagyobb bevonódása növelni fogja a szülő iskolai bevonódását (Csák, 2023b; Csák & Fényes, 2023; Nord és mtsai., 1998)

H4: Feltételezzük, hogy ahogyan a szülők iskolai önkéntességére (Fényes & Csák, 2024), úgy általában is az iskolai bevonódására is felhajtóerőt fog jelenteni a városi lakóhely, ha a szülő az egyház tanításait követi, a szülők magasabb iskolai végzettsége, illetve ha az intézmény általános iskola és ha fenntartója az egyház (Pusztai, 2004).

Módszer és minta

Mintavétel és az adatbázis jellemzői

Másodelemzésünkben egy 2022/2023-as (téli) nagymintás kutatás (N=1002) adataira támaszkodunk, melyben általános iskola felső tagozatos és középiskolás gyermekek szüleit kérdezték meg. A szerző tagja a felmérést végző kutatócsoportnak (MTA-DE-CSATOKK), és a kérdőív összeállításában is szerepet vállalt. A felmérés Kelet-Magyarország három hátrányos helyzetű megyéjében zajlott (a minta 62,2%-a), valamint a szomszédos országok magyar anyanyelvű szülei körében, Erdélyből (25%) és Kárpátaljaból (12,5%). Kvótás mintavételt alkalmaztunk, hogy biztosítsuk a régiókra, az iskolatípusra (általános vagy középfokú intézmény) és a régióra jellemző iskolafenntartói arányokra való reprezentativitást. A kérdezőbiztosok a felmérést többnyire papír alapon vagy hangfelvétellel kombinált online kérdőívek segítségével végezték. A minták elemszámának növelése érdekében a kérdezőbiztosok a világjárvány miatt engedélyt kaptak arra is, hogy a saját mobil eszközükön online kérdőívet töltsenek ki. A kérdezőbiztosok a gyermek elsődleges gondozóit keresték fel, akik a legtöbb információval rendelkeznek a gyermekkel kapcsolatban. Biológiai szülő hiányában ez lehetet nevelőszülő vagy gyám is. A többgyermekes szülőket arra kérték, hogy csak egy gyermekre vonatkozóan töltsék ki a kérdőívet.

A kutatás módszertana és a vizsgált változók

A kutatás legfőbb célja az anyák és az apák iskolai bevonódásának összevetése, illetve az iskola kezdeményező szerepének vizsgálata a szülők iskolai bevonódására, további magyarázó változók hatásának kiszűrése mellett egy többlépcsős lineáris regressziós modell keretében. A kitöltők és a szülőtársak nemét egy kétértékű nominális változóval mértük, ahol az egyéb kitöltőket adathiányként kezeltük és nem vontuk be az elemzésünkbe. Így 1002 fő helyett 981 lett az érvényes esetszám. A kérdőívet kitöltők között 86,65 % volt anya vagy nevelőanya, és 13,35% apa vagy nevelőapa. A szülőtársakat tekintve az érvényes válaszok száma kisebb (639 fő), melyből 16,2% volt anya vagy nevelőanya és 83,8% apa vagy nevelőapa.

Ahhoz, hogy a többváltozós lineáris regressziós elemzést elvégezhessünk, elsőként a kérdőívben szereplő, iskolai bevonódásra vonatkozó itemekre – melyeket 1-5 fokú Likert skálán mértek - dimenzióredukciót kellett alkalmaznunk, mely összevont mutató lett kutatásunk függő változója. Az iskolai bevonódásra vonatkozó itemek mindegyikét megkérdeztük a kitöltő által a szülőtársra vonatkozóan is, így esetünkben hasonlóan jártunk el. Mind a kitöltő, mind a szülőtárs esetében ugyanazon itemeket vontuk be, és főkomponens elemzést végeztünk. Az

iskolai bevonódásra irányuló kérdésblokk összesen 24 pozitívan megfogalmazott állítást tartalmazott, ebből kivettük azokat az itemek, melyek nem kimondottan az iskolai bevonódásra irányultak (pl: “Ha a gyermekem helytelenül viselkedne az iskolában, rögtön értesülnék róla.”) így végül 10 itemet használtunk fel a főkomponensek képzése során. Sajtos és Mitev (2007) alapján a kitöltő szülők esetében a bevont kérdések mindegyike megfelelt a főkomponens elemzéshez: A KMO értéke 0,89 volt, mely majdnem kiválónak számít, a végső kommunalítások pedig minden item esetében nagyobbak voltak, mint 0.25. Minden item faktorsúlya 0.5 feletti volt, így a kialakított főkomponens szempontjából jelentősnek mondható (Sajtos & Mitev, 2007). A főkomponens által magyarázott összvariancia 44.5%-volt, mely megközelíti az 50%-ot. Az itemeket és a faktorsúlyokat az 1. táblázat tartalmazza.

1. táblázat: *A kitöltők iskolai bevonódás főkomponensének faktorsúlyai*

Mindig részt veszek a gyermekünk osztályában rendezett nyílt napon, szülők számára nyitott óralátogatáson.	0,51
Javaslatokat tettem gyermekem tanárainak arra vonatkozóan, hogyan segíthetnék őt a tanulásban.	0,536
Az elmúlt 12 hónapban többször vettem részt gyermekem iskolájában kifejezetten szülőknek szervezett rendezvényeken, mint pl. családi nap, iskolai mulatság, játékonysági vásár, bál stb.	0,768
Az elmúlt 12 hónapban többször vettem részt gyermekem iskolájában szervezett sportrendezvényeken.	0,766
Az elmúlt 12 hónapban többször vettem részt gyermekem iskolájában szervezett művészeti rendezvényeken.	0,761
Az elmúlt 12 hónapban több iskolai megbeszélésen is részt vettem.	0,57
Volt olyan az elmúlt 12 hónapban, hogy önkéntes tevékenységet végeztem a gyermekem iskolájában.	0,695
Mindig részt veszek az iskolai szociális segítő munkatárs által szülőknek szervezett programokon, tájékoztatókon.	0,739
Mindig részt veszek az iskolapszichológus által hirdetett szülői tanácsadáson, tájékoztatókon.	0,68
Gyakran tapasztalom a pedagógiai asszisztens segítségét gyermekem előrehaladásában.	0,574

Forrás: MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2022. (N=1002)

Ugyanazon itemekkel és eljárással végeztük el a dimenzióredukciót a szülőtársakra vonatkozóan is. Ebben az esetben a KMO értéke 0,914 amely szintén arra utalt, hogy az itemekkel elvégezhetjük a főkomponens elemzést. A végső kommunalítások minden item esetében nagyobbak voltak, mint 0,25, a faktorsúlyok pedig nagyobbak, mint 0,5, ami alapján a bevont kérdések jelentősek főkomponensünk szempontjából. A főkomponens által magyarázott összvariancia jelen esetben valamivel magasabb, 52,623% volt. A szülőtársakra vonatkozó itemeket és faktorsúlyokat a 2. táblázat tartalmazza.

2. táblázat: A szülőtársak iskolai bevonódás főkomponensének faktorsúlyai

Szülőtársam mindig részt vesz a gyermekünk osztályában rendezett nyílt napon, szülők számára nyitott óralátogatáson.	0,636
Szülőtársam tett javaslatokat a gyermek tanárainak arra vonatkozóan, hogyan segíthetnék őt a tanulásban.	0,644
Az elmúlt 12 hónapban szülőtársam többször vett részt gyermekem iskolájában kifejezetten szülőknek szervezett rendezvényeken, mint pl. családi nap, iskolai mulatság, jótékonyági vásár, bál stb.	0,758
Az elmúlt 12 hónapban szülőtársam többször vett részt gyermekem iskolájában szervezett sportrendezvényeken.	0,706
Az elmúlt 12 hónapban szülőtársam többször vett részt gyermekem iskolájában szervezett művészeti rendezvényeken.	0,749
Az elmúlt 12 hónapban szülőtársam több iskolai megbeszélésen is részt vett.	0,694
Volt olyan az elmúlt 12 hónapban, hogy szülőtársam önkéntes tevékenységet végzett a gyermek iskolájában.	0,747
Szülőtársam mindig részt vesz az iskolai szociális segítő munkatárs által szülőknek szervezett programokon, tájékoztatókon.	0,82
Szülőtársam mindig részt vesz az iskolapszichológus által hirdetett szülői tanácsadáson, tájékoztatókon.	0,792
Szülőtársam gyakran említi, hogy tapasztalja a pedagógiai asszisztens segítségét gyermekünk előrehaladásában.	0,658

Forrás: MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2022. (N=1002)

Korábbi kutatások alapján arra következtethetünk, hogy a szülők iskolai bevonódására hatást gyakorolhat az iskola nyitottsága, az események sokszínűsége és gyakorisága, az iskola kezdeményező szerepe a szülők felé, és a megfelelő információáramlás (Behtoui & Strömberg, 2020). A kérdőívben egy 51 itemet magába foglaló kérdésblokk foglalkozott azzal, hogy a kitöltők milyennek ítélik meg a gyermekük iskoláját és a vele való együttműködést. Ezen kérdésblokkra feltáró faktorelemzést végeztünk, Maximum Likelihood metódussal és Varimax rotációval. Elsőként hét faktor rajzolódott ki. Azokat az itemek, amelyek 0,5 vagy annál nagyobb faktorsúllyal rendelkeztek, a faktor szempontjából jelentősnek tekintettük és a faktorhoz rendeltük (Sajtos & Mitev, 2007). Azon itemeket szelektáltuk, melyek megnehezítették az egyes faktorok értelmezését. A végleges faktorelemzésbe így összesen 30 itemet vontunk be és 5 faktor rajzolódott ki. A KMO értéke 0,95 mely tökéletesnek mondható, az itemek végső kommunalitása pedig minden esetben nagyobb, mint 0,25 így alkalmasak a faktorelemzésre. Az öt faktor összesen a bevont 30 item varianciájának 57,98%-át magyarázta. A kialakított öt faktor faktorsúlyait a 3.táblázat tartalmazza.

3.táblázat: Az iskola kezdeményező szerepét mutató faktorok és az itemekhez tartozó faktorsúlyok

	IIK²	IPH³	DHL⁴	SSZJ⁵	OKF⁶
Rendszeresen kapok tájékoztatást a tanároktól a gyermekem fejlődéséről.	0,621	0,202	0,124	0,169	0,042
Évente legalább egyszer van lehetőségem négy szemkőzt beszélni a tanárokkal gyermekem fejlődéséről.	0,564	0,095	0,004	0,009	0,05
A gyermekem iskolája jól működő, folyamatos kapcsolatot tart a szülőkkel.	0,807	0,165	0,150	0,124	0,105
Gyermekeim iskolája partnerként kommunikál velem.	0,756	0,167	0,152	0,064	0,121
Ha az iskolát bármilyen kérdéssel vagy problémával keresem, akkor azonnal kapok visszajelzést az iskola részéről valakitől (tanártól, igazgatótól vagy más iskolai szakembertől).	0,707	0,08	0,099	0,031	0,047
A szülői értekezletek rendszeresek.	0,604	0,128	-0,018	-0,014	0,267
A szülői értekezletek informatívak.	0,637	0,043	0,057	0,013	0,221
Idejében kapok egyértelmű információkat a továbbtanulásról, fakválasztásról, nyelvválasztásról.	0,638	0,212	0,083	0,120	0,119
Minden tanévben tájékoztatást kapok arról, hogy gyermekeimnek mit kell elérnie az adott tanévben, s milyen szülői támogatásra van ehhez szüksége.	0,582	0,266	0,223	0,214	0,09
Gyermekeim előrehaladását megfelelően tudom követni az iskola által küldött információk alapján.	0,721	0,214	0,127	0,096	0,104
Vannak olyan alkalmak, ahol a szülők tudnak beszélni az igazgatóval és a tanárokkal a pedagógiai céljaikról és módszereikről.	0,514	0,301	0,284	0,136	0,043
Tájékoztatást kapok a gyermekeim tehetségének fejlesztését szolgáló iskolai szolgáltatásokról (korrepetálás, mentorálás, táborok, pályaválasztási tanácsadás).	0,564	0,312	0,204	0,195	0,068
Az iskola igyekszik kiaknázni azt, amiben a szülők egymásnak és az iskolának segíteni tudnak.	0,604	0,275	0,232	0,114	0,095
Gyakran szervez az iskola nyílt napokat, szülők számára nyitott óralátogatásokat.	0,241	0,596	0,201	0,212	0,053
Gyakran szervez az iskola kifejezetten szülőknek szóló rendezvényeket, mint pl. családi nap, iskolai mulatság, játékonysági vásár, bál stb.	0,236	0,656	0,222	0,151	0,114

² Az iskola információátadó és kapcsolattartó szerepe

³ Informális programok hangsúlya

⁴ Döntéshozatali lehetőségek

⁵ Segítő szakemberek jelenléte

⁶ Online kapcsolattartási fórumok

Gyakran meghívja az iskola a szülőket az iskolai sportrendezvényekre.	0,173	0,769	0,183	0,173	0,077
Gyakran meghívja az iskola a szülőket az iskolai művészeti rendezvényekre.	0,213	0,737	0,155	0,125	0,062
Gyakran meghívja az iskola a szülőket az iskolai megbeszélésekre.	0,327	0,544	0,25	0,082	0,064
Gyakran lehetőséget nyújt az iskola a szülőknek az iskolai önkéntes tevékenységekre.	0,275	0,675	0,135	0,087	0,077
Gyakran meghívja az iskola a szülőket az iskolai szociális segítő munkatárs által szülőknek szervezett programokra, tájékoztatókra.	0,144	0,727	0,15	0,392	0,028
Gyakran meghívja az iskola a szülőket az iskolai az iskolapszichológus által hirdetett szülői tanácsadásra, tájékoztatókra.	0,113	0,672	0,185	0,436	0,045
A szülők vagy képviselőik részt vehetnek a tanév eseményeinek időrendi tervezésével (kirándulás, ünnepségek, közösségi alkalmak) kapcsolatos döntésekben.	0,288	0,177	0,526	0,142	0,096
A szülők vagy képviselőik részt vehetnek a házirenddel (tanulók külső megjelenése) kapcsolatos döntésekben.	0,179	0,177	0,741	0,139	0,064
A szülők vagy képviselőik részt vehetnek az iskolafejlesztés (új képzési program, épületfejlesztés) tervezésében.	0,096	0,297	0,738	0,199	0,038
A szülők vagy képviselőik részt vehetnek a tanárok értékelésében, kiválasztásában.	0,099	0,309	0,651	0,231	0,021
Gyakran kapok információt az iskolai szociális segítő munkatárs gyermekem osztályában végzett munkájáról.	0,196	0,357	0,27	0,684	-0,005
Gyakran kapok információt az iskolapszichológus gyermekem osztályában végzett munkájáról.	0,142	0,357	0,226	0,746	0,053
Gyakran kapok információt a pedagógiai asszisztens gyermekem osztályában végzett munkájáról.	0,131	0,339	0,279	0,726	-0,001
Van jól működő, iskolai szintű csoport a közösségi médiában, levelezőlista, hírlevél.	0,36	0,187	0,147	0,036	0,692
Van jól működő, osztály szintű csoport a közösségi médiában, levelezőlista, hírlevél.	0,406	0,075	0,044	0,008	0,710

Forrás: MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2022. (N=1002)

Az iskola információátadó és kapcsolattartó szerepe (IIK) faktor azt takarja, hogy a szülők szerint az iskola mennyire tájékoztatja őket, mennyire látja el őket hasznos információkkal. *Informális programok hangsúlya (IPH) faktor* azt foglalja magába, hogy a szülők meglátása szerint az iskola mennyire tartja fontosnak a formális eseményeken túl az informális

rendezvényeket. Ennek két aspektusát különböztetjük meg. Egyrészt azt, hogy a szülők meglátása alapján mennyire gyakran szervez informális eseményeket az iskola (pl: családi nap, iskolai mulatság szervezése), másodrészt hogy milyen gyakran invitálja őket a rendezvényekre. A *Döntéshozatali lehetőségek (DHL)* faktor azt mutatja, hogy az iskola mennyire vonja be a szülőket az iskolai ügyekbe és döntéshozatalba (pl: az iskolakirándulás időpontjának megbeszélésébe vagy az iskolafejlesztés és iskolai szabályzatokkal kapcsolatos vitákba). A *Segítő szakemberek jelenléte (SSZJ)* faktor arra vonatkozik, hogy a szülő mennyire kap információt és tájékoztatást az iskolai szakemberekről (pl. iskola pszichológusok, szociális munkások) munkájáról. Ez lehet a segítő szakember vagy a tanártól kapott információ is. Végezetül az *Online kapcsolattartási fórumok (OKF)* faktor a szülők számára az iskola online térben való elérhetőségét jelöli (pl: iskolai és osztályszintű csoportok, levelezőlisták és hírlevelek).

A továbbiakban regressziós elemzésünk során bevont magyarázó változók leíró statisztikáját mutatjuk be (5.táblázat). A szülőtárs iskolai bevonódásának főkomponense, és a fenti iskola szerepére vonatkozó faktorok szintén magyarázó változók, de ezeket nem tartalmazza a táblázat, mivel korábban már bemutattuk őket.

5.Táblázat: A regresszióban szereplő további magyarázó változók leíró statisztikája.

Kitöltő neve	Anya, nevelőanya	86,65%, N=850
	Apa, nevelőapa	13,35%, N=131
Kitöltő szülő átlag életkora	M= 44,12 (min= 14, max= 65) SD= 6,53	
Családi állapot⁷	Házassági vagy élettársi kapcsolat (1)	85%, N=833
	Elvált, nőtlen, hajadon, özvegy vagy egyéb (0)	15%, N=138
Gyermekek száma	M= 2,40 (min= 1,00; max=11,00) SD= 1,23	
Szubjektív anyagi helyzet⁸	M=3,36 (min= 1,00; max= 4,00) SD= 0,65	
Településtípus⁹	Főváros vagy megyeszékhely	23,2%, N=228
	Város	45,6%, N=447
	Község (ref.)	29,8%, N=292
	Egyházi tanításokat követi	34,4%, N=337
	Vallásos a maga módján	46,4%, N=455

⁷ A regresszióban a családi állapot tekintetében három dummy változó volt, házassági (1,0), élettársi (1,0), elvált (1,0), és a nőtlen, hajadon, özvegy vagy egyéb kategória volt a referencia.

⁸ 1: Gyakran előfordul, hogy a mindennapi kiadásokra sem telik; 2: Előfordul, hogy a mindennapi kiadásokra sem telik; 3: Mindenünk megvan, de nagyobb kiadásokra nem telik; 4: Mindenünk megvan, és jelentős kiadásokra is telik.

⁹ A regresszióban a település típus két dummy változó volt: főváros vagy megyeszékhely (1,0), egyéb város (1,0), és a község volt a referencia kategória.

Vallásosság¹⁰	Nem tudja vagy nem vallásos (ref.)	18,2%, N=179
Kitöltő elvégzett osztályainak száma¹¹	M= 12,90 (min= 6,00; max= 20,00) SD= 2,65	
Gyermek iskolájának fenntartója	Egyházi, alapítványi vagy magán (1)	23,5%, N=231
	Tankerületi, szakképzési centrum, önkormányzati, felsőoktatási intézmény, kisebbségi önkormányzat vagy egyéb (0)	76,5%, N=750
Gyermek iskolájának típusa	Általános iskola felső tagozatos (1)	41,0%, N=402
	Középiskolás (0)	59,0%, N=579
Gyermek neme	Fiú (1)	44,4%, N=436
	Lány (0)	55,1%, N=541
Kitöltő országa/régiója	Magyarország (1)	61,4%, N=602
	Kárpátalja vagy Erdély (0)	38,4%, N=377

Forrás: MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2022. (N=1002)

Eredmények

A következőkben többlépcsős lineáris regresszióval vizsgáljuk meg a kitöltők iskolai bevonódását (függő változó). Öt lépcsőben vontuk be a magyarázó változókat: 1) a kitöltő demográfiai jellemzői; 2) társadalmi háttere; 3) az iskola típusa; 4) az iskola kezdeményező szerepe (faktorok); 5) végül a szülőtárs iskolai bevonódása és a gyermek neme. Annak érdekében, hogy a területi különbségekből adódó eltéréseket is kiszűrjük, az utolsó lépcsőben a kétértékű kódolt ország változót is bevontuk a regresszióba. A regressziós eredményeket a 6. táblázat tartalmazza.

6. Táblázat: A kitöltők iskolai bevonódásának többlépcsős lineáris regressziós modellje

	Standarizált β (szign)	Standarizált β (szign)	Standarizált β (szign)	Standarizált β (szign)	Standarizált β (szign)
Kitöltő neme: apa	-0,053	-0,033	-0,041	-0,054*	-0,198***
Kitöltő életkora	-0,031	-0,04	0,004	0,009	0,033
Családi állapot: Házas vagy élettársi kapcsolat	-0,034	-0,043	-0,05	-0,017	-0,053#
Gyermekek száma		0,011	0,001	-0,044	-0,022
Szubjektív anyagi jólét		0,064#	0,058#	0,009	-0,011
Település típusa: Főváros vagy megyeszékhely		-0,027	-0,043	0,013	-0,011

¹⁰ A regresszióban a vallásosság két dummy változó volt: az egyház tanításait követi (1,0), maga módján vallásos (1,0), és a nem tudja vagy nem vallásos volt a referencia kategória.

¹¹ A kitöltő elvégzett osztályainak száma egy folytonos mutató volt, ahol a legfeljebb nyolc osztály [6], szakmunkásképző, szakiskola (érettségi nélkül) [11], szakközépiskola, technikum (érettségivel) [12], gimnázium [12], főiskola vagy egyetem [15], doktori fokozat [20] szerepeltek.

Település típusa: Város		0,072#	0,057	0,039	0,008
Kitöltő elvégzett iskolai osztályainak száma		0,003	0,01	0,076*	0,059#
Vallása: Egyházi tanításokat követ		0,182***	0,147**	0,127***	0,092#
Vallás: Vallásos a maga módján		0,094*	0,075	0,058	0,044
Iskolafenntartó: Egyházi vagy alapítványi			0,099**	0,016	0,03
Iskola típusa: Általános iskola			0,176***	0,134***	0,115***
Információ átadás és kapcsolattartás faktor (IIK)				0,246***	0,227***
Informális programok hangsúlya faktor (IPH)				0,421***	0,299***
Döntéshozatali lehetőségek faktor (DHL)				0,168***	0,089**
Segítő szakemberek jelenléte faktor (SSZJ)				0,265***	0,161***
Online kapcsolattartási fórumok faktor (OKF)				0,049#	0,025
Szülőtárs iskolai bevonódása főkomponens					0,412***
Gyermek neme: Fiú					0,009
Ország: Magyarország					0,03
Adjusted R ²	0,002	0,02	0,052	0,421	0,57

*** $p \leq 0.001$, ** $p \leq 0.01$, * $p \leq 0.05$, # $p \leq 0.1$

Forrás: MTA-DE-CSATOKK Szülői Survey 2022. (N=1002)

A regressziós eredmények alapján az apák szignifikánsan alacsonyabb iskolai bevonódását figyelhetjük meg a többi magyarázó változó hatásának kiszűrését követően. A legnagyobb változás a standarizált beta értékben az utolsó lépcsőnél található, amikor a jelentős magyarázóerővel bíró, szülőtárs iskolai bevonódásának főkomponensét vontuk be. Az

eredmények szerint, ha a szülőtárs jobban bevonódik az iskolába, azzal a kitöltő iskolai bevonódása is nő. Az apák esetében ez azt jelenti, hogy amennyiben az anya iskolai bevonódásának felhajtó erejét kontrolláljuk, az apák iskolai bevonódása méginkább elmarad az anyákétól. Az eredményeink szerint továbbá ha az iskola egyházi vagy alapítványi az is növeli a bevonódást, de később az iskola kezdeményező szerepét mutató faktorok bevonása után eltűnik ez a hatás. Ennek oka, hogy feltehetőleg az egyházi vagy alapítványi iskolákban jóval nagyobb az iskola kezdeményező szerepe és ha ezt a hatás kiszűrjük, az eredeti összefüggés eltűnik. Azonban az kimutatható, hogy ha a szülő az egyház tanításai szerint vallásos, ez növeli a bevonódását, bár a kontrollváltozók bevonása után csökkenő mértékben. A kisvárosi lakóhely és szubjektív anyagi jólét szignifikanciája, bár eleinte jelen volt, az iskolai tényezők bevonását követően szintén eltűnt. A lakóhely esetében a szignifikancia eltűnése a településtípus szerint eltérő iskolatípusok (fenntartó és iskolai szint¹²) miatt következhetett be. A szubjektív anyagi jólét szignifikanciája az iskolai faktorok bevonását követően tűnt el, melynek oka lehet, hogy például az online kapcsolattartás egy anyagi helyzettől függő tényező. A családi állapot hatása csak a legutolsó lépésben lett szignifikáns amikor a szülőtárs bevonódásának hatását is kiszűrtük, és ekkor éppen a nem házas vagy nem élettársi kapcsolatban lévők bevonódása volt nagyobb. A szülőtárs bevonódása erősen növeli a kitöltő szülő iskolai bevonódását. Amennyiben ezt a hatást kiszűrjük elképzelhető, hogy a házas vagy élettársi kapcsolatban levők inkább a szülőtársukhoz fordulnak egy esetleges probléma esetén és nem a tanároktól várják a megoldást. A kitöltő elvégzett iskolai osztályainak száma (*amely az iskolai végzettség mutatója*) kezdetben nem, de az iskola szerepét mutató faktorok bevonását követően szignifikánssá válik és az is marad. Azaz amikor bevontuk az iskolai faktorokat, azok kiemelték a szülők iskolai végzettségének lényegességét. Ezen faktorok ugyanis az iskolának a kapcsolattartásra való nyitottságát takarják (*mind attitűdben, mind platformokban, megrendezett rendezvények mennyiségében és fajtáin keresztül stb.*), így amennyiben ez a fajta nyitottság adott, jelentőssé válik a szülő iskolai végzettsége is. Az iskola kezdeményező szerepének faktorai meglehetősen jó magyarázó változói a szülők iskolai bevonódásának. Ezt mutatja a negyedik lépcsőben ugrásszerűen megnőtt R négyzet értéke, továbbá a magas és tartós beta értékek és a szignifikanciák is. A negyedik lépcsőben jelentős hatáserősséggel rendelkezik

¹² A Khi-négyzet próba a dichotóm iskolafenntartó esetében (egyházi, alapítványi vagy nem egyházi, alapítványi) szignifikáns eltérést mutat település típus szerint ($p=0,001$), és az adjusted residuals értéke az egyéb városi település típus esetében haladja meg a 2,5-öt (itt az érték 3,6). Eszerint az egyházi vagy alapítványi iskolákba járó gyermekek szüleinek 56,8%-a él egyéb városban, míg a nem egyházi vagy alapítványi iskolák esetében csak 43,5%. Az iskola szintje (közép- vagy általánosiskola) szerint nem található szignifikáns összefüggés a település típusával.

az informális programok hangsúlya (IPH), a segítő szakemberek jelenléte (SSZJ), valamint az információ átadás és kapcsolattartás (IIK) is. Kiemelnénk azonban az ötödik lépcsőben bekövetkező változásokat: A döntéshozatali lehetőségek (DHL) beta értéke majdnem a felére, míg az informális programok hangsúlyának (IPH) és a segítő szakemberek jelenlétének (SSZJ) betája is jelentősen, 0,1 körüli értékkel csökkenek. Az utolsó lépcsőben bevont változók közül a szülőtárs iskolai bevonódása az, amely jelentős hatást gyakorol a szülő iskolai bevonódására, így leginkább ennek tulajdonítható az iskolai faktorok beta értékeiben bekövetkezett csökkenések. Feltételezhetjük, hogy az informális események (IPH), a döntéshozatali tevékenységek (DHL), valamint a segítő szakemberek jelenléte (SSZJ) a szülőtársak bevonódásának jelentős mozgatói és formái (a vizsgált iskolai faktorok közül) és emiatt tapasztalhatóak a jelentős csökkenések. A két lépcső (*negyedik és ötödik*) közötti csökkenés mértéke pedig megközelítőleg azonos a szülőtársaknak az adott faktoron keresztül, a kitöltőnek az iskolai bevonódásra gyakorolt felhajtóerejével. Például a döntéshozatali lehetőségek (DHL) úgy tűnik, azért is növelheti a kitöltő iskolai bevonódását, mert a szülőtársak bevonódására is nagy hatást gyakorol (közel fele-fele arányban), ezeknek a lehetőségek megléte a szülőtársak bevonódásának egyik motívuma lehet.¹³ Amennyiben külön kezeljük a szülőtársak iskolai bevonódását (*lásd a regresszió ötödik lépcsőjében*), a döntéshozatali lehetőségek (DHL) felhajtóereje a kitöltő szülőre nézve majdnem a felére csökken.

Összegzés

A dolgozat legfőbb célja az iskolai bevonódás hatótényezőinek vizsgálata volt, külön figyelmet fordítva az anyák és az apák iskolai bevonódásának különbségeire. Hazánkban ugyanis azon kutatások, amik az iskolai bevonódás esetében különbséget tesznek nemek között, rendre az apák alacsonyabb iskolai bevonódásáról tanúskodnak (Bacsikai, 2020; Imre, 2015). Ezen vizsgálatok azonban nem mennek bele mélyebb elemzésekbe, így hazánkban hiánypótlónak számít a dolgozatunk, amely többlepcsős lineáris regresszióval vizsgálta a kérdéskört. Ezen felül további célunk volt az iskola (kezdeményező) szerepének, illetve a korábbi hazai és nemzetközi kutatásokban is megjelenő változók (pl: a településtípus, intézmény típusa és

¹³ A szülőtárs iskolai bevonódása az iskola faktoraival (az online kapcsolattartási fórumon kívül) valóban szignifikáns együttjárást mutat. A Person féle korrelációs értékek és szignifikanciák a következők: Az információ átadás és kapcsolattartás faktorával (IIK) $r=0,186$ ($p<0,001$); Az informális programok hangsúlyának faktorával (IPH) $r=0,409$ ($p<0,001$); Döntéshozatali lehetőségek faktorával (DHL) $r=0,202$ ($p<0,001$); Segítő szakemberek jelenlétének faktorával (SSZJ) $r=0,285$ ($p<0,001$).

fenntartója, a szülő vallásossága és iskolai végzettsége) hatásának vizsgálata a szülők iskolai bevonódására.

Kutatásunkban az MTA-DE-CSATOKK szülői lekérdezésének adatbázisán végeztünk másodelemzést. A kérdőívet a kutatócsoport fejlesztette, és mint a kutatócsoport tagja az adatbázis létrejöttéhez a szerző is hozzájárult. A dolgozat teljesen a szerző munkája: a dolgozat elméleti része, a kutatásban használt változók kialakítása, az elemzés és az eredmények interpretálása.

Első hipotézisünket igazoltuk, a többváltozós regressziós elemzésünkben az apáknak alacsonyabb iskolai bevonódása volt megfigyelhető az anyákhoz képest. A nemzetközi (Kim & Hill, 2015) és hazai szakirodalom (Bacsikai, 2020; Imre, 2015) eredményei tehát a mi mintánkon és statisztikai eljárásainkkal is kimutatható volt. A regressziós elemzésünkben miután a szülőtárs – mely a mintánkban az apák esetében minden esetben az anya – iskolai bevonódását kiszűrtük, a nemek közötti iskolai bevonódási különbségek még hangsúlyosabbá váltak. Kvalitatív kutatások alapján az apák iskolai bevonódásához jelentősen hozzájárul az anya bevonódása (Csák, 2023a, 2023b; Csák & Fényes, 2023), így ez a hatás mutatkozott jelen elemzésben is. Az előbbiekkal szoros összefüggésben a *harmadik hipotézisünket* szintén igazoltuk, a szülőtárs iskolai bevonódása jelentősen növelte a kitöltő szülő iskolai bevonódását. A szülőtárs felhajtóereje a szülői bevonódására a nemzetközi szakirodalomban is megjelent (Lee, 2019; Nord és mtsai., 1998). A két szülő tevékenységei, attitűdjei konvergálnak egymáshoz, így az iskolába jobban bevonódó szülő a másik szülőt is magasabb iskolai részvételre ösztönözheti. *Negyedik hipotézisünk* azonban csak részben igazolódott. Az iskolai önkéntességnél megfigyelt magyarázóváltozók nem mindegyike mutatott szignifikáns összefüggést az iskolai bevonódással. Szemben az önkéntességgel (lásd Fényes & Csák, 2024), a szülők iskolai bevonódásra nem volt szignifikáns hatással a regresszió utolsó lépcsőjében a kitöltő lakhelyének településtípusa és az iskola fenntartója. A kisebb településeken sűrűbb szövésű a kapcsolatháló és az egyházi fenntartású iskolák kultúrájának pedig gyakori eleme a közösségépítés, mindkettő kedvez a szülő-tanár kapcsolattartásnak (Pusztai, 2004; Pusztai és mtsai., 2024a; Walsh, 2010). Eredményeink arra mutatnak rá, hogy önmagában az, hogy egy iskola egyházi vagy városi, nem eredményez aktívabb szülői bevonódást, hanem éppen ebben a közösségépítésben mutatkozik meg az egyházi fenntartású és városi iskolák előnye (Pusztai, 2004). Ezzel szemben eredményeink alapján, ha az intézmény általános iskola és nem középiskola, valamint ha a szülőnek magasabb iskolai végzettsége van, ez szignifikánsan növeli a szülő iskolai bevonódását, és ez a két tényező az iskola nyitottságától függetlenül is

befolyásolja a szülő iskolai bevonódását. A korábbi vizsgálatok alapján az középiskolákban – amellet, hogy kevesebb szülőket célzó esemény van – megjelenik a serdülők önállósodási törekvése, valamint ha az iskola más településen van, mint a lakóhely, ez is közrejátszik a szülő ritkább iskolai jelenlétében (Kim & Hill, 2015). A szülők magasabb iskolai végzettsége pedig a nemzetközi (Froiland & Davison, 2014; Wang & Sheikh-Khalil, 2014) és hazai kutatásokban (Bacskai, 2020; Bacskai és mtsai., 2024) is a fokozottabb iskolai bevonódást eredményez. Ennek egyik oka, hogy a magasabban iskolázottaknak hasonló normái és kommunikációs mintái vannak, mint a pedagógusoknak (Bacskai, 2020; Behtoui & Strömberg, 2020; Imre, 2015), így könnyebb számukra a bevonódás. *Második hipotézisünket* igazoltuk, ugyanis a feltáró faktorelemzés útján létrehozott öt, az iskola kezdeményező szerepét mutató faktor közül négynek, a végső regressziós modellben is erős és szignifikáns pozitív hatása volt. Az iskola nyitottsága és klímája meghatározó tényezője volt tehát a szülői bevonódásnak, melyre nemzetközi kutatások is rámutatnak (Behtoui & Strömberg, 2020; Caridade és mtsai., 2020; Nord és mtsai., 1998).

Kutatások alapján a szülő-tanár kapcsolattartás számos akadályba ütközik, melynek egyik példája a kedvezőtlen társadalmi státushoz köthető kommunikációs, értékrendbeli és attitűdbeli különbség (Bacskai, 2020; Bacskai és mtsai., 2024; Behtoui & Strömberg, 2020; Ceglédi és mtsai., 2024; Imre, 2015). Azonban nem kizárólag ebből ered a viszonylag ritka kapcsolattartás. Az iskolai önkéntesség esetében például az iskola kezdeményező szerepe a domináns és a szülői kezdeményezések ritkák (Kocsis és mtsai., 2022). Ezen eredmények alapján lényegi tényezője lehet az iskolai bevonódásnak az, hogy az iskolai szereplők (tanárok, igazgatók, segítő szakemberek) mennyire nyitottak a szülők jelenlétére és a velük való kapcsolattartásra (Csók & Pusztai, 2022; Pusztai és mtsai., 2024b). A dolgozat eredményei többváltozós elemzéssel támasztják ezt alá, mely eredményünk újszerű hazai viszonylatban. A szülők iskolai bevonódását jelentősen növeli, ha az iskola rendszeres, hasznos és jól értelmezhető információkkal látja el a szülőket, ha a formális eseményeken túl, informális eseményeket is rendez, hangsúlyt fektetve a közösségformálásra és a kötetlenebb kapcsolattartásra. Ezen felül amennyiben az iskola nyitott arra, hogy a szülők is beleszólhassanak az iskola döntéseibe, valamint ha az iskola jól kiépített segítő szakemberi hálózattal rendelkezik, az szintén elősegítheti a szülők magasabb iskolai bevonódását. Eredményeink szerint az iskolai faktorok közül az informális események járultak hozzá leginkább az iskolai bevonódáshoz.

Eredményeink arra is rámutatnak, hogy az iskola kezdeményező szerepe lényeges a szülőtárs bevonódásában is. Mivel kutatásunkban a legtöbb szülőtárs apa volt, így leginkább róluk kaphatunk képet az eredmények elemzésével. Bár vizsgálatunk alapján az apáknak alacsonyabb az iskolai bevonódása van, korábbi kutatások szerint az ő iskolai bevonódásuk is a gyermek nagyobb iskolai eredményességével jár együtt (Kim & Hill, 2015). Továbbá ez a pozitív hatás a már meglévő anyai bevonódáson felül is megmutatkozhat (Nord és mtsai., 1998). Regressziós elemzésünk szerint pedig a szülőtárs iskolai bevonódása növeli a szülő iskolai bevonódását, ami egybeesik azzal a korábbi, kvalitatív kutatási eredménnyel, hogy az apák jellemzően az anyákkal együtt látogatják az iskolai eseményeket (Csák, 2023b; Csák & Fényes, 2023). Miután a szülőtárs bevonódását is szerepeltettük a regresszióban, az iskolai faktorok hatásában változások következtek be. Ennek alapján ahhoz, hogy mindkét szülő bevonódjon az iskolába, kevésbé járulnak hozzá azon formális események, ahol elsősorban információ átadás történik. Sokkal inkább alkalmasak erre az informális események melyre eddigi inkább kvalitatív kutatások mutatták rá (Csák, 2023b; Csák & Fényes, 2023). Ugyancsak mindkét szülő iskolai részvételét erősítheti, ha az iskola nyitott arra, hogy a szülők beleszólhassanak az iskola ügyeibe. Erre szintén eddig inkább apákkal végzett kvalitatív kutatások hívták fel a figyelmet (Csák, 2023a, 2023b; Csák & Fényes, 2023). A segítő szakemberek munkája és a velük való kapcsolat szintén segítheti mindkét szülő iskolai bevonódását. Ez annyiban nem meglepő eredmény, mivel az ő munkájuk során olyan információkkal és tanácsokkal láthatják el a szülőket, ami az otthoni nevelés során is segítségükre lehet (Csók & Pusztai, 2022). Az otthoni gyermeknevelést pedig hazánkban is egyre inkább mindkét szülő feladatának érzi (Gregor, 2016; Makay & Spéder, 2018; Spéder, 2011).

További eredményünk, hogy a szülő magasabb iskolai végzettségének hatása az iskola kezdeményező szerepe mellett is szignifikáns maradt. A hazai és nemzetközi szakirodalom is rámutat, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők, inkább bevonódnak az iskolába (Bacskai, 2020; Bacskai és mtsai., 2024; Imre, 2015; Pepe & Addimando, 2014; Wang & Sheikh-Khalil, 2014). A hazai kutatások szerint az alacsonyan iskolázott szülők kényelmetlenül érzik magukat az iskolában az eltérő norma- és értékrendszer miatt (Bacskai, 2020; Imre, 2015). Kutatásunkban a szülők magasabb iskolai végzettsége abban az esetben járult hozzá a magasabb iskolai bevonódáshoz, ha az iskola kezdeményező szerepének hatásait kiszűrtek. Eredményeink azt mutatják, hogy amennyiben egy többségében hátrányos helyzetű szülő nem akar (kellemetlen tapasztalatok, eltérő értékrendszer stb.) vagy nem tud (munkahelyi keretek, utazási költségek, időhiány) bevonódni az iskolába, akkor az iskola nyitott légköre és

sokszínű eseményei sem tudták ezt elérni. Korábbi vizsgálatok alapján a stabil családszerkezetből eredő belső összetartás és biztonság okozhatja azt, hogy a szülők inkább párjukhoz, barátaikhoz fordulnak és kevésbé támaszkodnak az iskola szereplőire (Engler, 2017). Így amennyiben ez a belső összetartó kapocs meg bomlik, a gyermeket nevelő szülő inkább nyit a tanárok felé, kér segítséget tőlük és veszi fel velük a kapcsolatot (Pusztai, 2020). Ez okozhatja, hogy kutatásunkban a nem házassági vagy élettársi kapcsolatban lévő szülők mutattak nagyobb bevonódást az utolsó lépcsőben.

Limitációk és további kutatási tervek

A dolgozat korlátja, hogy a szülőtársak bevonódásáról kizárólag a szülő elmondásában tudtunk meg valamit, illetve a regresszióban függő változóként csak a kitöltő szülő iskolai bevonódását vizsgáltuk. További terveink között szerepel a szülőtárs iskolai bevonódását függő változóként vizsgálni egy külön regressziós elemzésben, így tisztább képet kaphatnánk az ő iskolai bevonódását befolyásoló tényezőkről. Az iskola szerepére és nyitottságára vonatkozóan továbbá csak a szülők elmondására tudtunk támaszkodni, és nem az iskola vagy a pedagógusok nyilatkoztak róla, mely szintén torzító tényező lehet. Végezetül a regresszióba nem szerepelt minden olyan magyarázó változó, amelyre a szakirodalom felhívja a figyelmet. Kimaradt például a szülők otthoni bevonódásának hatása az iskolai bevonódásra, a munkahelyi keretek, szülő-gyermek kapcsolat, a szülők pszichológiai jellemzői, a gyermek viselkedési problémái, vagy testvéreinek számának hatásai. További kutatási terveink között szerepel az is, hogy az iskola kezdeményező szerepét több oldalról vizsgáljuk, és erre vonatkozóan mind a szülőket, mind a pedagógusokat megkérdezzük. Ezáltal még pontosabb javaslatokat fogalmazhatnánk meg a szülők bevonásának növelésére.

Konklúziók és javaslatok

A dolgozat rávilágít az iskolai bevonódás nemzeti különbségeire, illetve arra is, hogy milyen további tényezők befolyásolhatják hazánkban az iskolai bevonódást. Eredményeink alapján fontos lenne mindkét szülő iskolai bevonódása, mivel az iskola teret ad a tanár-szülő-gyermek kapcsolatok fejlődésének, támogató környezetet nyújt a közös beszélgetésekre a gyermeket érintő fontos kérdésekről. Ehhez azonban egy olyan iskola kell, amely elég erőforrással rendelkezik ahhoz, hogy az információátadáson túl, lehetőséget biztosítson a kötetlenebb informális eseményekre, a közös döntéshozatalra, valamint biztosítani tudja a segítő szakemberek jelenlétét is.

Érdemes lenne ha például az informális események típusát és a megrendezett programokat a szülők választhatnák meg. A szavazati jogok nem lennének átruházhatóak, valamint az iskola biztosítaná, hogy a szavazatokat online formában is le lehessen adni. Utóbbi megkönnyítené azon szülők szavazását, akik munkahelyi vagy egyéb tényezők miatt nem tudnak jelen lenni a szavazáskor. Az így kialakított informális eseményeket talán inkább magukénak éreznék a szülők, így részvételük is növekedhetne. A szakemberi ellátottság növelésének pozitív hozamai túlnyúlnak a dolgozat keretein, azonban eredményeink alapján a szülők bevonódásának ez is fontos magyarázó tényezője. Ha a segítő szakemberek számát nem is tudja növelni az iskola a törvényi kereteken túl, jelenlétükre felhívhatja a szülők figyelmét. Maguk a segítő szakemberek is tarthatnának a szülőknek egy-egy előadást vagy megbeszélést azokról a témákról, ami a szülőket a leginkább érdekli. Az otthoni gyermekneveléssel kapcsolatos tanácsok ugyanis a szülők iskolai bevonódását is növelhetik, és hosszútávú hozamokkal is szolgálnának a szülők és a társadalom felé.

Mesterséges intelligencia nyilatkozat

Kijelentem, hogy semmilyen MI-technológiával előállított tartalom nem került bemutatásra saját munkaként.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány alapját képező kutatást az MTA-DE-Családok és Tanárok Kooperációja Kutatócsoport hajtotta végre és a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatás-fejlesztési Kutatási Programja támogatta.

A Kulturális és Innovációs Minisztérium EKÖP-24-2 kódszámú Egyetemi Kutatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Hivatkozott irodalom

Bacskai K. (2020). Az iskola és a család kapcsolata. *Kapocs*, 3(2), 13–22.

Bacskai, K., Bencze, Á., Dorogi, A., Hegedűs, G., Major, E., Rétháti, C., & Pusztai, G.

(2024). Implementing Parental Involvement to Improve Student Achievement in Hungary Schools: Patterns of Hidden Resources. *Eurasian Journal of Educational Research*, 109(109), 198-213.

- Bas, G., & Xu, J. (2024). Interplay of teacher feedback, parental involvement and peer support on homework engagement of students. *British Educational Research Journal*, 0(0), 1–18. <https://doi.org/10.1002/berj.4049>
- Behtoui, A., & Strömberg, I. (2020). Compensatory School Effects and Social Capital. *Social Sciences*, 9(11), 193. <https://doi.org/10.3390/socsci9110193>
- Berkowitz, R., Astor, R. A., Pineda, D., DePedro, K. T., Weiss, E. L., & Benbenishty, R. (2021). Parental Involvement and Perceptions of School Climate in California. *Urban Education*, 56(3), 393–423. <https://doi.org/10.1177/0042085916685764>
- Bhargava, S., & Witherspoon, D. P. (2015). Parental Involvement Across Middle and High School: Exploring Contributions of Individual and Neighborhood Characteristics. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(9), 1702–1719. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0334-9>
- Bogensneider, K. (1997). Parental involvement in adolescent schooling: A proximal process with transcontextual validity. *Journal of Marriage and the Family*, 59(3), 718–733. <https://doi.org/10.2307/353956>
- Brooks, R., & Hodkinson, P. (2022). The distribution of ‘educational labour’ in families with equal or primary carer fathers. *British Journal of Sociology of Education*, 43(7), 995–1011. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2114426>
- Caridade, S. M. M., Sousa, H. F. P. e, & Pimenta Dinis, M. A. (2020). The Mediating Effect of Parental Involvement on School Climate and Behavior Problems: School Personnel Perceptions. *Behavioral Sciences*, 10(8), 129. <https://doi.org/10.3390/bs10080129>
- Carter, R. S., & Wojtkiewicz, R. A. (2000). Parental involvement with adolescents’ education: Do daughters or sons get more help? *Adolescence*, 35(137), 29–44.
- Ceglédi, T., Alter, E., Godó, K., & Papp, H. (2024). Can High Involvement of Roma Parents Combat the Impact of Poverty? Resilience and Parental Involvement in the Success of

- Roma Students at School from the Students' Perspective. *HORYZONTY WYCHOWANIA*, 23(66), 107-120. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2366.11>
- Chen, H.-H. (2013). Couple relationship quality, coparenting, and fathering in Taiwan. *Early Child Development and Care*, 183(6), 827–842. <https://doi.org/10.1080/03004430.2012.723443>
- Csák Zs. (2023a). Az apák otthoni iskolai bevonódásának típusai egy interjú kutatás tükrében. *METSZETEK - Társadalomtudományi folyóirat*, 12(2), 119–139. <https://doi.org/10.18392/metsz/2023/2/7>
- Csák, Zs. (2023b). Types of Fathers' Home-based and School-based Involvement in a Hungarian Interview Study. *Central European Journal of Educational Research*, 5(1), 95-103. <https://doi.org/10.37441/cejer/2023/5/1/12047>
- Csák, Zs., & Fényes, H. (2023). Az apák iskolával kapcsolatos bevonódása és az ezt befolyásoló tényezők egy interjú kutatás tükrében. *Iskolakultúra*, 33(8), 19–35. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.8.19>
- Csók, C., & Pusztai, G. (2022). Parents' and Teachers' Expectations of School Social Workers. *Social Sciences*, 11(10), 487. <https://doi.org/10.3390/socsci11100487>
- Driessen, G., Smit, F., & Sleegers, P. (2005). Parental Involvement and Educational Achievement. *British Educational Research Journal*, 31(4), 509–532. <https://doi.org/10.1080/01411920500148713>
- Engler, Á. (2015). A család szerepe az eredményes életpálya kialakításában. *Kapocs*, 14, 29–37.
- Engler Á. (2017). A párkapcsolat és a gyermeknevelés szerepe a tanulmányi karrierútban. In Engler Á., *A család mint erőforrás* (o. 7–33). Gondolat Kiadó.
- Engler, Á., Markos, V., & Dusa, Á. R. (2021). Szülői segítségnyújtás a jelenléti és távolléti oktatás idején. *Educatio*, 30(1), 72–87. <https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.1.6>

- Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1–22.
<https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>
- Fényes, H. (2020). Különbségek és versengés: Nemek az oktatásban. In G. Pusztai (Szerk.), *Nevelésszociológia* (o. 76–101). Debreceni Egyetemi Kiadó.
- Fényes H., & Csák Zs. (2024). Az apák és anyák önkéntessége az iskolában. *Önkéntes szemle*, 4(3), 35–58. <https://doi.org/10.53585/OnkSzem.2024.3.35-58>
- Fényes H., & Gál E. (2020). A nemi különbségek megjelenése az általános iskolában. *Kapocs*, 3(2), 91–101.
- Fényes H., & Pusztai G. (2020). Nemi szereppattinódok és vallásosság a felsőoktatási hallgatók körében. *Szociológiai szemle*, 30(3), 49–69.
<https://doi.org/10.51624/SzocSzemle.2020.3.3>
- Froiland, J. M., & Davison, M. L. (2014). Parental expectations and school relationships as contributors to adolescents' positive outcomes. *Social Psychology of Education*, 17(1), 1–17. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9237-3>
- Gee, L. K. (2011). The Nature of Giving Time to Your Child's School. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(3), 552–565.
<https://doi.org/10.1177/0899764010362116>
- Gibbs, B. G., Marsala, M., Gibby, A., Clark, M., Alder, C., Hurst, B., Steinacker, D., & Hutchison, B. (2021). “Involved Is an Interesting Word”: An Empirical Case for Redefining School-Based Parental Involvement as Parental Efficacy. *Social Sciences*, 10(5), 156. <https://doi.org/10.3390/socsci10050156>
- Gregor, A. (2016). A nemi szerepekkel kapcsolatos attitűdök a 2000-es években Magyarországon. *Socio.hu Társadalomtudományi Szemle*, 1, 89–111.

- Gubbins, V., & Otero, G. (2018). Determinants of parental involvement in primary school: Evidence from Chile. *Educational Review*, 72(2), 137–156.
<https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1487386>
- Guo, X., Lv, B., Zhou, H., Liu, C., Liu, J., Jiang, K., & Luo, L. (2018). Gender Differences in How Family Income and Parental Education Relate to Reading Achievement in China: The Mediating Role of Parental Expectation and Parental Involvement. *Frontiers in Psychology*, 783(9), 1–12.
- Gutman, L. M., & Eccles, J. S. (1999). Financial Strain, Parenting Behaviors, and Adolescents' Achievement: Testing Model Equivalence between African American and European American Single- and Two-Parent Families. *Child Development*, 70(6), 1464–1476. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00106>
- Hewison, J., & Tizard, J. (1980). Parental Involvement and Reading Attainment. *British Journal of Educational Psychology*, 50(3), 209–215. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1980.tb00803.x>
- Hill, N. E., & Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740–763. <https://doi.org/10.1037/a0015362>
- Hrabéczy, A., Ceglédi, T., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2023). How Can Social Capital Become a Facilitator of Inclusion? *Education Sciences*, 13(2), 109.
<https://doi.org/10.3390/educsci13020109>
- Imre N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In Arató F. (Szerk.), *Horizontok – A pedagógusképzés reformjának folytatása* (Köt. 2, o. 127–139). Pécsi Tudományegyetem BTK PTE Neveléstudományi Intézet.

- Kalaycı, G., & Öz, H. (2018). Parental involvement in English language education: Understanding parents' perceptions. *International Journal of Teaching & Education*, 5(4), 832–847.
- Kaplan Toren, N. (2013). Multiple Dimensions of Parental Involvement and Its Links to Young Adolescent Self-Evaluation and Academic Achievement. *Psychology in the Schools*, 50(6), 634–649. <https://doi.org/10.1002/pits.21698>
- Kim, S. won. (2018). How and why fathers are involved in their children's education: Gendered model of parent involvement. *Educational Review*, 70(3), 280–299. <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1311304>
- Kim, S. won, & Hill, N. E. (2015). Including fathers in the picture: A meta-analysis of parental involvement and students' academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 107(4), 919–934. <https://doi.org/10.1037/edu0000023>
- Kocsis, Z., Markos, V., Fazekas, E., & Pusztai, G. (2022). Az önkéntesség, mint a szülők iskolai bevonódásának egy formája – szisztematikus szakirodalmi elemzés eredményeinek bemutatása. *Önkéntes Szemle*, 2(4), 57–87.
- Kosterman, R., Haggerty, K. P., Spoth, R., & Redmond, C. (2004). Unique Influence of Mothers and Fathers on Their Children's Antisocial Behavior. *Journal of Marriage and Family*, 66(3), 762–778. <https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.00051.x>
- Kovács, K., Kovács, K. E., Bacskai, K., Békési, Z., Oláh, Á. J., & Pusztai, G. (2022). The Effects and Types of Parental Involvement in School-Based Sport and Health Programs Still Represent a Knowledge Gap: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(19), 12859. <https://doi.org/10.3390/ijerph191912859>
- Kovács, K., Oláh, Á. J., & Pusztai, G. (2024). The role of parental involvement in academic and sports achievement. *Heliyon*, 10(2). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24290>

- Köznevelési Intézményi Rendszer (KIR). (2024). *Működő köznevelési intézmények listája 2024 október* [Adatbázis]. Oktatási Hivatal.
https://dari.oktatas.hu/download/kozerdeku/kir_mukodo_intezmenyek_2024_10_11.xlsx
- Lai, Y. C. (2020). Invisible fathers' voices about the integrated programme implemented in mainstream child care centres in Hong Kong: Implications for educational change. *Educational Review*, 72(1), 23–40. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1481017>
- Lamb, M. E. (2010). *The Role of the Father in Child Development*. John Wiley & Sons.
- Lannert J., & Szekszárdi J. (2015). Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, 25(1), 15–34. <https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.1.15>
- Lee, H. (2019). An Exploratory Analysis of the Factors Associated with Fathers' School Involvement in South Korea. *Journal of Child and Family Studies*, 28(3), 839–850. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-01307-2>
- Lenida, L., & Entela, K. (2015). Building Parent-Teacher Partnerships as an Effective Means of Fostering Pupils' Success. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 1(4), 101. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v4n1s1p101>
- Makay Z., & Spéder Z. (2018). Apaság: A férfiak gyermekvállalása és családi szerepei. In Monostory J., Őri P., & Spéder Z. (Szerk.), *Demográfiai portré 2018: Jelentés a magyar népesség helyzetéről*. (o. 65–82). KSH Népességtudományi Kutatóintézet. <https://demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/demografiaiportre/article/view/2731>
- McBride, B. A., Schoppe-Sullivan, S. J., & Ho, M.-H. (2005). The mediating role of fathers' school involvement on student achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(2), 201–216. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.12.007>

- Neményi M., & Takács J. (2018). Családfenntartó anyák munka-magánélet harmonizációs kísérletei Magyarországon. In Géring Z. & Király G. (Szerk.), *Dilemmák és stratégiák a család és a munka összehangolásában* (Köt. 2, o. 355–380). L'Harmattan Kiadó.
<http://intersections.tk.mta.hu/index.php/intersections/article/view/170>
- Nord, C. W., Brimhall, D., & West, J. (1998). Dads' involvement in their kids' schools. *The Education Digest*, 63(7), 29–35.
- OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Pepe, A., & Addimando, L. (2014). Teacher-parent relationships: Influence of gender and education on organizational parents' counterproductive behaviors. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 503–519. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-014-0210-0>
- Pongrácz T., & S. Molnár E. (2011). Nemi szerepek és a közvélemény változásának kölcsönhatása. In Nagy I. & Pongrácz T. (Szerk.), *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2011* (o. 192–206). TÁRKI.
- Pribesh, S. L., Carson, J. S., Dufur, M. J., Yue, Y., & Morgan, K. (2020). Family Structure Stability and Transitions, Parental Involvement, and Educational Outcomes. *Social Sciences*, 9(12), 229. <https://doi.org/10.3390/socsci9120229>
- Pusztai G. (2004). *Iskola és közösség: Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó.
- Pusztai G. (2020). A reziliens szülővé válást támogató tényezők nyomában. *Kapocs*, 3(2), 53–66.
- Pusztai, G., Demeter-Karászi, Z., Csonka, É., Bencze, Á., Major, E., Szilágyi, E., & Bacskai, K. (2024a). Patterns of parental involvement in schools of religious communities. A

- systematic review. *British Journal of Religious Education*, 1–20.
<https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2315550>
- Pusztai, G., Demeter-Karászi, Z., Major, E., & Puskás, M. (2024b). Beyond the barriers of deficit orientedness? Comparing distinct teacher approaches of parental involvement. *British Journal of Religious Education*, 46(4), 370–388.
<https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2388133>
- Pusztai, G., & Fényes, H. (2022). Religiosity as a Factor Supporting Parenting and Its Perceived Effectiveness in Hungarian School Children’s Families. *Religions*, 13(10), 945. <https://doi.org/10.3390/rel13100945>
- Pusztai, G., Róbert, P., & Fényes, H. (2023). Parental Involvement and School Choice in Hungarian Primary Schools. *Journal of School Choice*, 17(1), 118–135.
<https://doi.org/10.1080/15582159.2023.2169812>
- Sajtos, L., & Mitev, A. (2007). *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv* (P. Juhász, Szerk.). Alinea Kiadó.
- Spéder Z. (2011). Ellentmondó elvárások között... Családi férfiszerepek, apaképek a mai Magyarországon. In Nagy I. & Pongrácz T. (Szerk.), *Szerepváltozások: Jelentés a nők és férfiak helyzetéről* (o. 207–228). TÁRKI.
- Stanikzai, R. (2013). *Parental Involvement in Children’s Education: A Gendered Perspective*. [Student thesis, Karlstad University]. <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A709331&dswid=4734>
- Takács J. (2017). *Aktívan törődő apák Magyarországon*. 27(3), 104–126.
- Unal, Z., & Unal, A. (2010). Investigating the Correlation between Gender of the Teacher and Fathers’ Parental Involvement in Elementary Classrooms. *Contemporary Issues in Education Research*, 3(3), 1–8. <https://doi.org/10.19030/cier.v3i3.180>

- Vidal de Haymes, M., O'Donoghue, S., & Nguyen, H. (2019). The Impact of School-Based Volunteering on Social Capital and Self- and Collective Efficacy among Low-Income Mothers. *Children & Schools*, 41(2), 79–88. <https://doi.org/10.1093/cs/cdz005>
- Walsh, P. (2010). Is parental involvement lower at larger schools? *Economics of Education Review*, 29(6), 959–970. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.04.003>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2012). Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Wang, M.-T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does Parental Involvement Matter for Student Achievement and Mental Health in High School? *Child Development*, 85(2), 610–625. <https://doi.org/10.1111/cdev.12153>
- Warrington, M. (2013). Challenging the status quo: The enabling role of gender sensitive fathers, inspirational mothers and surrogate parents in Uganda. *Educational Review*, 65(4), 402–415. <https://doi.org/10.1080/00131911.2012.689274>
- Waterman, E. A., & Lefkowitz, E. S. (2017). Are Mothers' and Fathers' Parenting Characteristics Associated With Emerging Adults' Academic Engagement? *Journal of Family Issues*, 38(9), 1239–1261. <https://doi.org/10.1177/0192513X16637101>
- Yu, J., Putnick, D. L., Hendricks, C., & Bornstein, M. H. (2019). Long-Term Effects of Parenting and Adolescent Self-Competence for the Development of Optimism and Neuroticism. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(8), 1544–1554. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0980-9>