

TURÓS MÁTYÁS – DORNER LÁSZLÓ

KOMPLEX ALAPPROGRAM A PEDAGÓGUSOK TAPASZTALATAI ALAPJÁN – SZÜLŐ ÉS ISKOLA KAPCSOLATA, A RÁHANGOLÓDÁS PROGRAMELEM MEGÍTÉLÉSE

Bevezetés

A Komplex Alapprogram¹ (továbbiakban KAP betűszóként is) fő célkitűzése a végzettség nélküli iskolaelhagyás mérséklését támogató prevenciós célú beavatkozások megalapozása, adaptív pedagógiai kultúra kialakítása, valamint a pedagógusok módszertani továbbképzése szakmai támogatórendszerrel, mentorálással kiegészítve. A Komplex Alapprogram jellemzői Révész, K. Nagy és Falus (2018) alapján:

1. Rendszerbe szervezi – a gyakorlatban kimunkált – differenciált fejlesztést támogató pedagógiai módszereket.
2. Az intézmények pedagógiai kultúrájába illeszti a képességek szerinti heterogén tanulócsoporthoz együttműködő tanulást eredményező módszereket.
3. A tanulásszervezés gyakorlatába integrálja azt a pedagógiai módszert, amely a tanulók közösségi státuszát figyelembe veszi, tehát: a Komplex Instrukciós Programot.
4. A tanulókat kedvező iskolatapasztalathoz juttatja, így növeli a diákok tanulási motivációját, és erősíti az iskola azon képességét, hogy megtartsa tanulóit.
5. A pedagógiai gyakorlat fókuszába helyezi a tanulók alapvető készségeinek erősítését, amelyhez célzott részprogramokat (alprogramokat) kínál.

„A Komplex Alapprogram nevelési-oktatási programja, valamint tanulási-tanítási stratégiája (Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoporthoz [DFHT]) olyan pedagógiai módszereket és eljárásokat szervez egységes rendszerbe, amelyek erősítik az intézmények esélykiegyenlítő szerepét, növelik az iskolák személyiségfejlesztő kapacitásait, célul tűzve a végzettség nélküli

¹ Az **EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú** „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából” című projekt megvalósítása érdekében létrehozott **Komplex Alapprogram Országos Pedagógusképző és -továbbképző Központ** (KA OK) az Eszterházy Károly Egyetem Pedagógusképző Központ keretein belül működik.

iskolaelhagyás elleni küzdelem szakmai megoldását. A program épít a tanulók sokféleségére, egyediségére, célul tűzi ki az egyedi képességek társas interakciókon keresztül történő kibontakoztatását a korai iskolaelhagyás csökkentése érdekében. Az alpprogram személyiségfejlesztő, oktató és nevelő tevékenysége a tanulásszervezés különböző formáiban jelenik meg, fókuszba helyezve a társas interakciók minőségi fejlesztését. A személyiségfejlődésre és a közösségek működésére érzékeny pedagógiai és tanulási módszerek alkalmazása olyan szemléletváltást eredményezhet, amely erősíti a tanulók bevonódását a tanulási folyamatba, lehetővé teszi a tanulás élményszerűségének figyelembevételét, alapot ad az önismereten alapuló pályaválasztáshoz, így elősegíti a legalább középfokú végzettség megszerzéséhez vezető tanulási út bejárását.

A DFHT tanítási-tanulási stratégia célja a tudásban heterogén tanulói csoport hatékony kezelése, fókusza a pedagógus által végzett rendszeres státuszkezelés. A stratégia, a diákok tanulását középpontba helyezve, épít a pedagógusok meglévő tudására, kreativitására, amely folyamatban a pedagógusi kompetenciák fejlesztése és a tantestületen belüli pedagógiai kultúra és attitűdváltás elősegítése, támogatása, fejlesztése hangsúlyosan jelenik meg. A DFHT középpontjában a személyre szabott differenciálás áll. A differenciálás a pedagógus által irányított fejlesztést és/vagy a tanulók önvezérelt fejlesztését jelenti. A DFHT-ban érvényre jutó adaptivitás egyszerre fejezi ki az elemzésre épülő változás, tanulás, innováció és reflexió értékeit. A DFHT a feladatok sokféleségén keresztül egy időben biztosítja a leszakadók felzárkóztatását és a tehetségek kibontakoztatását, gondozását.

A Komplex Alpprogram a következő alprogramokat foglalja magában:

1. Testmozgásalapú alprogram,
2. Művészetalapú alprogram,
3. Digitális alapú alprogram,
4. Logikaalapú alprogram,
5. Életgyakorlat-alapú alprogram.

Az alprogramok célja – az alapelvekre és a DFHT-ra épülve –, hogy olyan új módszereket, tanulásszervezési módokat emeljenek be a mindennapi pedagógiai, tanítási gyakorlatba, melyekkel a tanulás élményszerűvé válik, a tanuló aktív, alkotó részese lesz a tanulási folyamatnak. Az alprogrami foglalkozások elsősorban a kötelező tanítási időn túl, a délutáni időszakban kerülnek be a napirendbe (Révész, K. Nagy és Falus, 2018).

A céloknak megfelelően a Komplex Alpprogram olyan pedagógusképzési és -továbbképzési tartalmakat hozott létre, amelyek segítségével széles körben elterjeszthető és megerősíthető a személyközpontú intézményes pedagógiai gyakorlat (Révész, 2017). A program keretében hét 30 órás továbbképzés érhető el a pedagógusok számára, amelyekből kettő kötelező: Komplex Alpprogram (Révész, K. Nagy és Falus, 2018), Differenciált Fejlesztés Heterogén

Tanulócsoportokban (K. Nagy és mtsai., 2018), és a további ötből kettő választható: Digitális alapú alprogram (Czirfusz és mtsai., 2018), Logikaalapú alprogram (Arató és mtsai., 2018), Testmozgásalapú alprogram (Barati és mtsai., 2018), Művészetalapú alprogram (Boldizsárné és mtsai., 2018), Életgyakorlat-alapú alprogram (Czövek és mtsai., 2018).

A család és iskola kapcsolata és a szülői bevonódás szerepe

Család és iskola kapcsolatában jellemző probléma a szülő és pedagógus közötti konfliktus, amelynek gyakori oka, hogy a felek eltérően ítélik meg a gyermek szükségleteit és a vele kapcsolatos pedagógiai döntéseket, vagy olyan kommunikációs problémák lépnek fel (Lasater, 2016), amelyek eredményeképpen alacsonyabb lesz a szülői bevonódás (Baker, Wise, Kelley és Skiba, 2016).

A tudományos mellett a hétköznapi tudásnak is része, hogy a család és az iskola nyitott, bizalomteli partnerkapcsolata pozitív hatással van a diákokra és intézményre, továbbá erősebb szülői bevonódáshoz vezet (Gerdes, Goei, Huizinga és De Ruyter, 2020; Harpaz és Grinshtain, 2020). A szülői bevonódás vizsgálatánál a kutatók elkülönítik az otthoni (például együtt olvasás, házi feladat-készítés felügyelete, az oktatás értékelése, az iskolai feladatokról való beszélgetések) és az iskolai bevonódást (például iskolai tevékenységekben való részvétel, kapcsolattartás a tanárokkal, önkéntesség), valamint a közösségi részvételt (Gamoran, Turley, Turner és Fish, 2012). Ez utóbbi megvalósulhat informális módon, vagyis szülői hálózatokon keresztül, vagy formálisan, azaz helyi szervezeteken keresztül.

Az együttműködést a pozitív intézményi klíma, a szülői részvétel segítése, az intézményvezető megfelelő vezetési és kommunikációs stílusa (Barr és Saltmarsh, 2014; Povey és mtsai., 2016) alapozza meg. A jó partneri viszony bátorítja a kérdések felvetését, megteremti a problémamegoldás és a segítségkérés lehetőségeit, a konfliktusok sikeres megoldása gyakran erősíti a felek kapcsolatát (Epstein, 2018; Harpaz és Grinshtain, 2020).

Kutatások sora bizonyítja, hogy az alacsony szocioökonómiai státuszú szülők ugyan alapvetően nehezen vonódnak be (Johnson, Arevalo, Cates, Weisleder, Dreyer és Mendelsohn, 2016; Malone, 2017), de mégis növelik iskolai részvételüket és fokozzák gyermekeik tanulmányainak segítése érdekében kifejtett aktivitásukat, ha fejlesztő programokban vesznek részt (Tett és Macleod, 2020).

A szülők bevonódása kapcsán három motivációs kulcstényező azonosítható (Green, Walker, Hoover-Dempsey és Sandler, 2007): 1. a gyermek iskolai eredményességének segítségével kapcsolatos énhatékonyság-érzés és a saját, ezzel kapcsolatos szerep megítélése; 2. annak észlelete, hogy az iskolától és tanáraitól érkezik-e felkérés a részvételre, az iskolai klíma bizalomteli és vendégszerető-e; 3. a bevonódással összefüggő élethelyzet-változók: a szülők ismeretei, képességei, ráfordítható ideje és ereje.

A szülői bevonódás, család és iskola jó kapcsolata lineáris összefüggést mutat a tanulók tanulmányi eredményeivel, énhatékonyság-érzésével, mentális egészségével, az iskolától való távolmaradás szintjével, a jobb otthoni és iskolai viselkedéssel és az iskolához való alkalmazkodással (Arat és Wong, 2016; Benner, Boyle és Sadler, 2016; Hill, Witherspoon és Bartz, 2018; Jeynes, 2012; Wilder, 2014; You, Lim, No és Dang, 2016). E szocializációs tényezők nemcsak jobb életkilátásokat és szocioemocionális fejlődést eredményeznek (Bruine, Willemse, Franssens, Eynde, Vloeberghs és Vandermarliere, 2018), hanem jótékonyan hatnak az iskola légkörére, fokozzák a szülők érdekképviseleti erőfeszítéseit, fejlesztik az iskola-család-közösség kapcsolatrendszerét, támogatják a tanárok munkáját is (Epstein, 2018).

A szülő gyermeke fejlődése felé való elkötelezettsége és tényleges bevonódása tehát motiválóan hat a gyermekre, segíti iskolai előmenetelét (Bryk, 2010; Castro és mtsai., 2015; Epstein, 2018), pozitív hatást gyakorol a tanulók iskolán belüli közérzetére, megkönnyíti az intézményes normák elfogadását és a beilleszkedést (Hoover-Dempsey és mtsai., 2005) is.

Nem meglepő tehát, hogy az iskolák elsősorban pedagógiai gyakorlatuk szülők általi támogatását várják el – a szülők pedig az iskola családjuk és gyermekeik egyedi igényeire való válaszkészségét.

Azonban gyakran előfordul, hogy egyik fél sem találja a megfelelő együttműködési formákat (Auerbach, 2012; Christenson, 2003; Wanat, 2010). Ezért a problémás helyzetek kezelésére való felkészítést már a tanárképzés rendszerébe javasolt beépíteni (Lehmann, 2018). Lasater (2016) szerint mivel az ellenálló, ellenséges, követelőző vagy más módon kihívást jelentő szülők a pedagógus munkájának természetes részei, érdemes arra felkészülni és így tekinteni a jelenségre.

A szülők egyszerű bevonása helyett a kutatók napjainkban inkább a szülők elköteleződésének erősítését tartják kívánatosnak, mivel ez kétirányú kommunikációt tesz lehetővé az iskola és a szülő között. Ennek kialakulását jelentősen előmozdítja a többi szülővel való együttműködés, a közösségi érzés megléte (Brown, Graves és Burke, 2020). A kutatók felhívják a figyelmet arra, hogy a szülői bevonódás elősegítéséhez a szülők nézőpontját sokkal határozottabban érdemes figyelembe venni (Paseka és Schwab, 2020). Epstein (2013) szerint a bevonás akkor lehet sikeres, ha az iskolák kutatási eredményeken alapuló, a diákok családjai számára jelentőséggel bíró módszereket vezetnek be.

Összefoglalva, a tanárok és a szülők együttműködésben tudnak egy olyan támogató, egyéni jellemzőket is figyelembe vevő környezetet teremteni a gyermek számára, amelyben a tanulás optimálisan megvalósulhat (Goodall, 2018), ami a KAP szempontjából is kiemelt jelentőségű. Ennek sikeréhez a tanári (Dorner és Sági, 2020) és a szülői (Kigobe, Ghesquière, Ng'Umbi és Van Leeuwen, 2019) énhatékonyság megfelelő szintje is hozzájárul. A cél eléréshez elengedhetetlen a különböző (online és offline), de mindenképp a szülők igényeihez igazodó csatornákon keresztül történő folyamatos, kétirányú kommunikáció (Campbell, Dalley-Trim és Cordukes 2016).

Minta és mérőeszközök

A program hatását a szülő és iskola kapcsolatára a 2019-es intézményi körön 2019/2020-ban felvett intézményvezetői interjúk (N = 15) alapján vizsgáltuk a következő kérdésekkel: Hogyan jellemezné az iskolának a szülőkkel, családokkal való kapcsolatát? Milyen nehézségeik és milyen sikereik vannak ezen a téren? Terveznek-e változtatást ezen a területen? Ha igen: Milyen célok mentén változtatnának?

A „Ráhangolódás” programelem hatásának megítéléséről a 2019/2020-as évkezdő (N = 822) és év végi (N = 917) online pedagógusi kérdőív nyílt végű kérdéseire adott válaszok alapján kaptunk képet a következő kérdésekkel: Általában a Komplex Alapprogramnak milyen nevelő hatásait érzékelte a tanulókon? Hogyan értékeli ezeket? A „Ráhangolódás” programelemnek milyen nevelő hatásait érzékelte a tanulókon? Hogyan értékeli ezeket?

Adatfelvétel és elemzés

Az adatfelvételek a 2018/2019-es és 2019/2020-as tanévekben a Komplex Alapprogram Mérés-Értékelés Munkacsoportjának (MÉM) szervezésében, a vezetői és egyéni pedagógusi interjúk esetében a munkacsoporthoz tartozó adatfelvételi csoport (MÉM-ACS) kutatási asszisztenseinek bevonásával, az online adatfelvételek esetében operátori támogatással, elektronikus kérdőív kitöltésével valósultak meg. A kutatási asszisztensek az intézményekben interjúterv alapján jártak el, az interjút adó beleegyezését követő hangrögzítés alapján készítették el teljes jegyzőkönyvként az interjúk leiratait. A korpuszok a CITAVI tudásmenedzsmentjének felületére, az online kérdőív nyílt kérdéseire adott válaszok SPSS-ből exportált, további elemzésre alkalmas adatfájlokba kerültek. Az adatfelvétel és elemzés a kutatásetikai elvárásoknak megfelelt.

A kvalitatív elemzés szervezeti értelemben hierarchikusan, módszertanilag induktív módon (Sántha, 2012) valósult meg: asszisztensi bevonással a szövegek alapján elemzési kategóriákat, majd alkategóriákat képeztünk, a kategóriák érvényességét a szövegekben való elmélyüléssel megvitattuk, azonban mutatót nem számoltunk. A folyamat végén összegeztük a jelentős mennyiségű adatból kinyerhető, a kutatási kérésekre választ adó információkat.

Eredmények

Az intézményvezetői interjúk alapján a program szülő és iskola kapcsolatát formáló hatásai a következő kategóriák szerint voltak elemezhetők.

1. A szülő-iskola kapcsolattartás jellegzetességei
2. A kapcsolattartás gyakorlatában milyen sikereket és milyen nehézségeket élnek meg az intézmények?
3. Az intézményvezetők milyen tervekkel és célokkal rendelkeznek a kapcsolattartás esetleges változtatása kapcsán?
4. Jó gyakorlatok

Az interjúkból kinyerhető tapasztalatok alapján a legnagyobb nehézséget az jelenti, hogy a szülők egy része nem érdeklődik gyermeke iskolai teljesítménye iránt, fogadóórákon, szülői értekezleteken nem jelenik meg. A pedagógus tehetetlenségérzését a fegyelmezés és tanulói motiválhatóság nehézsége vagy lehetetlensége alapozza meg. A szülőkkel való kapcsolattartást minden iskola más módszerrel, a helyi igényeknek és lehetőségeknek megfelelően gyakorolja. A pedagógusok vagy közvetlenül (telefonon, személyesen, internetes médiumokon keresztül), vagy a szülői munkaközösségen keresztül próbálják meg elérni őket. Több intézményben az intézményvezető mindenkor elérhető a szülők számára, reggelente személyesen áll az iskola ajtajában, hogy a gyerekeket fogadva a szülőkkel is találkozzon. Van iskola, ahol mindezekon felül rendszeres családlátogatás segíti a szülő-iskola kapcsolat ápolását.

A kapcsolattartás fejlesztésére az egyes intézmények különböző stratégiákat alkalmaznak. Családi napot szerveznek, bevonják az önkormányzatot, csapatépítő program keretében festik az iskolát. Kirajzolódott egy „szülők iskolája” kezdeményezés vagy a már több helyen működő szülő-pedagógus bál és közös iskolai kirándulások gyakorlata is. E kezdeményezések és már működő gyakorlatok alapján a válaszok egyértelműen az alábbi következtetésre vezettek: ott jó a szülő-iskola kapcsolat, ott található érdeklődő, tevékeny szülői kör, ahol az iskola különböző programokkal, rendezvényekkel ad lehetőséget találkozásra, és kapcsolja magához a szülőket.

A „Ráhangolódás” programelem megítéléséről

A nyílt kérdések alapján a „Ráhangolódás” programelem pedagógusi megítélése a következő kategóriák szerint volt elemezhető.

1. Ráhangolódás programelem hatásai
2. A KAP nevelői hatásainak megítélése

A felmérésből egyértelműen kiderül, hogy mind a pedagógusok, mind pedig a gyerekek nagyon szeretik és fontosnak tartják a „Ráhangolódás” programelemet. A 917 válaszolóból csupán néhány pedagógus tartja azt felesleges időtöl-

tésnek, bár ők is jelzik, hogy a tanulástól elvett időt a közösség formálódásának szempontjából fontosnak ítélik.

Sok pedagógusnak nem új e programelem, már évek óta használják a módszert (például „beszélgetőkör” elnevezéssel), és fontosnak tartják, mert hatása, hogy segít feloldani az otthonról hozott feszültségeket. Ezeken a foglalkozásokon van alkalom az iskolai konfliktusok megbeszélésére és kezelésére, így a gyerekek nyugodtabban, felszabadultabban, motiváltabban tudnak dolgozni. Ennek következményeként a pedagógiai munka eredményesebbé válik, jobb hangulatban folyik az oktatás. A Ráhangolódás egyfajta felkészítés a feladatokra, segíti a véleményalkotást és élményfeldolgozást, általa javul a gyerekek kifejezőképessége. A beszélgetések alatt a diákok megnyílnak, megismerik egymást, sokszor a csendesebb, visszahúzódozóbb gyerekek is be tudnak kapcsolódni a beszélgetésbe. Csak néhány pedagógus tapasztalta, hogy a nagyobb hangú gyerekek vonják magukra inkább a figyelmet, és a visszahúzódozóbb gyerekek ugyanúgy háttérben maradnak, nem kapcsolódnak be a beszélgetésbe.

A pedagógusok szerint a Ráhangolódás fontos a gyerekek esztétikai, érzelmi és erkölcsi nevelésében. A gyerekek megtanulnak egymásra figyelni, meghallgatni egymást, elfogadóbbá válnak. Ennek következményeként erősödnek a társas kapcsolatok, a csoportkohézió ereje nő, a tanulók a tanórákon kívül is jobban meghallgatják egymást. A pedagógusok jelentős része szerint ezeken az alkalmakon lehetőség van jobban megismerni a gyerekeket, a véleményüket, betekintést lehet nyerni világukba.

Összefoglalva, a legtöbb említett pozitív hatása a Komplex Alapprogramnak, hogy a gyerekek motiváltabbak, kreatívabbak, együttműködőbbek, empatikusabbak, elfogadóbbak, türelmesebbek lettek. A tanulók várják a DFHT-s órákat, sikerélményt nyújtanak számukra a képességeikhez illő feladatok. A nyílt kérdésekből kitűnt, hogy a pedagógusok jobban megismerték a gyerekeket, képességeket fedeztek fel, a KAP a legtöbb iskolában pozitív változást hozott.

Összegzés és kitekintés

A szülőkkel való kapcsolattartást és szülői bevonódást megnehezíti a szülői érdektelenség, jellemzők a tanulók fegyelmezési és motivációs nehézségei. Az iskolák többsége a kapcsolat javítására alkalmaz valamilyen stratégiát, eredményeink alapján a program a szülő-iskola kapcsolat területén pozitívan hat. A Ráhangolódás programelem, amely sok pedagógus számára már korábban ismert volt, hasznosnak bizonyul a feszültségek oldásában, a tanulási motiváció és a társakkal való nyílt kommunikáció erősítésében, a pedagógusok számára pedig mélyebb betekintést nyújt a tanuló személyiségébe, valamint a közösséget érintő, azt aktuálisan foglalkoztató kérdésekbe is. Mindez a csoportdinamikára pozitív hatást gyakorol. A jövőben tervezzük a program nyomon követését a fent ismertetett tényezők kapcsán.

Irodalom

- Arat, G., & Wong, P. W. (2016): The relationship between parental involvement and adolescent mental health in six sub-Saharan African countries: Findings from Global School-based Health Surveys (GSHS). *International Journal of Mental Health Promotion*, **18**. 3. 144–157.
- Arató Ferenc, Árvai-Homolya Szilvia, Bagota Mónika, Czapné Makó Zita, Dobróné Tóth Márta, Egri Sándor, Eisner Tímea, Geda Gábor, Hoffmann Miklós, Juhász Tibor, Klein Sándor, Kovács Zoltán, Lengyelné Szilágyi Szilvia, Oláhné Téglási Ilona, Ördög Attila, Pintér Klára, Sarlós Erzsébet, Sitkuné Görömbei Cecília, Szávin Márk, Tóthné Szük Erzsébet, Troll Ede, Wiersumné Gyöngyösi Erika, & Wintsche Gergely (2018): *A Logikaalapú alprogram koncepciója*. Líceum Kiadó, Eger.
- Auerbach, S. (2012): Conceptualizing leadership for authentic partnerships: A continuum to inspire practice. In S. Auerbach (szerk.), *School leadership for authentic family and community partnerships* Routledge, New York. 29–51.
- Baker, T. L., Wise, J., Kelley, G., & Skiba, R. J. (2016). Identifying barriers: Creating solutions to improve family engagement. *School Community Journal*, **26**. 2. 161–184.
- Barati Krisztina, Boda Eszter, Bognár József, Boruzs Norbert, Csáki István, Fügedi Balázs, Kövécs Tünde, Lívják Emília, Patakiné Bősze Júlia, Révész László, Trzaskoma-Bicsérdy Gabriella, Vajda Ildikó, Vajda Tiborné, & Varga Attila (2018): *A Testmozgásalapú alprogram koncepciója*. Líceum Kiadó, Eger.
- Barr, J., & Saltmarsh, S. (2014): It all comes down to the leadership: The role of the school principal in fostering parent-school engagement. *Educational Management Administration & Leadership*, **42**. 4. 491–505.
- Benner, A. D., Boyle, A. E., & Sadler, S. (2016): Parental involvement and adolescents' educational success: The roles of prior achievement and socioeconomic status. *Journal of Youth and Adolescence*, **45**. 6. 1053–1064.
- Boldizsárné Kovács Gizella, Dudás Anna, Hanák Zsuzsanna, Kecskeméti-Székely Katalin Zsuzsanna, Kusper Judit, Szabó János, Taskó Tünde, & Tóth Tibor (2018): *A Művészetalapú alprogram koncepciója*. Líceum Kiadó, Eger.
- Brown, J. C., Graves, E. M., & Burke, M. A. (2020): Involvement, engagement and community: dimensions and correlates of parental participation in a majority-minority urban school district. *Urban Education*, 1–36.
- Bruïne, E. D., Willemse, T. M., Franssens, J., Eynde, S. V., Vloeberghs, L., & Vandermarliere, L. (2018): Small-scale curriculum changes for improving pre-service teachers' preparation for Family-School Partnerships. *Journal of Education for Teaching*, **44**. 3. 381–396.

- Bryk, A. S. (2010): *Organizing schools for improvement lessons from Chicago*. The University of Chicago Press, Chicago.
- Campbell, C., Dalley-Trim, L., & Cordukes, L. (2016): 'You want to get it right': a regional Queensland school's experience in strengthening parent-school partnerships. *Australasian Journal of Early Childhood*, **41**. 3.109–116.
- Castro, M., Expósito-Casas, E., López-Martín, E., Lizasoain, L., Navarro-Asencio, E., & Gaviria, J. L. (2015). Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, **14**. 33–46.
- Czirfusz Dóra, Király Sándor, Komló Csaba, Habók Lilla, Lanszki Anita, Papp-Danka Adrienn, & Racsko Réka (2018): *A Digitális alapú alprogram koncepciója*. Líceum Kiadó, Eger.
- Czövek Andrea, Fazakas Ida, Fűrné Mosoni Anita, Kaló Anikó, Krivarics Éva, Magyar István, Mikó Attiláné, & Vinczéné Sós Tünde (2018): *Az Életgyakorlat-alapú alprogram koncepciója*. Líceum Kiadó, Eger.
- Dorner László, & Sági Matild (2020): A tanári énhatékonyság és az iskola kollektív kapacitása közötti összefüggések. In: Hideg Gabriella, Simándi Szilvia, Virág Irén (szerk.): *Prevenció, intervenció és kompenzáció*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 39–54.
- Epstein, J. L. (2013): Ready or not? Preparing future educators for school, family, and community partnerships. *Teaching Education*, **24**. 2. 15–118.
- Epstein, J. L. (2018): *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Routledge.
- Gamoran, A., Turley, R. N. L., Turner, A., & Fish, R. (2012): Differences between Hispanic and non-Hispanic families in social capital and child development: First-year findings from an experimental study. *Research in Social Stratification and Mobility*, **30**. 1. 97–112.
- Gerdes, J., Goei, S. L., Huizinga, M., & De Ruyter, D. J. (2020): True partners? Exploring family-school partnership in secondary education from a collaboration perspective. *Educational Review*, 1–19. DOI: 10.1080/00131911.2020.1778643.
- Goodall, J. (2018): Learning-centred parental engagement: Freire reimaged. *Educational Review*, **70**. 5. sz. 603–621.
- Green, C. L., Walker, J. M. T., Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. N. (2007): Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology*, **99**. 3. 532–544.
- Harpaz, G., & Grinshtain, Y. (2020): Parent-Teacher Relations, Parental Self-Efficacy, and Parents' Help-Seeking From Teachers About Children's Learning and Socio-Emotional Problems. *Education and Urban Society*. DOI: 10.1177/0013124520915597

- Hill, N. E., Witherspoon, D. P., & Bartz, D. (2018): Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *The Journal of Educational Research*, **111**. 1. 12–27.
- Hoover-Dempsey, K. V., Walker, J. M. T., Sandler, H. M., Whetsel, D., Green, C. L., Wilkins, A. S., & Closson, K. (2005): Why do parents become involved? Research findings and implications. *The Elementary School Journal*, **106**. 2. 105–130.
- Jeynes, W. (2012): A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, **47**. 4. 706–742.
- Johnson, S. B., Arevalo, J., Cates, C. B., Weisleder, A., Dreyer, B. P., & Mendelsohn, A. L. (2016): Perceptions about parental engagement among Hispanic immigrant mothers of first graders from low-income backgrounds. *Early Childhood Education Journal*, **44**. 5. 445–452.
- K. Nagy Emese, Révész László, Revákné Markóczi Ibolya, Sápiné Bényei Rita, Kopp Erika, Lénárd Sándor, Major Éva, Kovácsné Duró Andrea, Illésné Kovács Mária, Dobróiné Tóth Márta, Óbis Hajnalka, Sarka Lajos, Huszár Zsuzsanna, Fűzné Kószó Mária, & Musza Katalin (2018): *Differenciált Fejlesztés Heterogén Tanulócsoportban (DFHT) tanítási-tanulási stratégia*. Líceum Kiadó, Eger.
- Kigobe, J., Ghesquière, P., Ng'Umbi, M., & Van Leeuwen, K. (2019): Parental involvement in educational activities in Tanzania: understanding motivational factors. *Educational Studies*, **45**. 5. 613–632.
- Lasater, K. (2016): Parent-Teacher Conflict Related to Student Abilities: The Impact on Students and the Family-School Partnership. *School Community Journal*, **26**. 2. 237–262.
- Lehmann, J. (2018): Parental involvement: an issue for Swiss primary school teacher education. *Journal of Education for Teaching*, **44**. 3. 296–308.
- Malone, D. (2017): Socioeconomic status: A potential challenge for parental involvement in schools. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, **83**. 3. 58–62.
- Paseka, A., & Schwab, S. (2020): Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. *European Journal of Special Needs Education*, **35**. 2. 254–272.
- Povey, J., Campbell, A. K., Willis, L. D., Haynes, M., Western, M., Bennett, S., Antrobus, E., & Pedde, C. (2016): Engaging parents in schools and building parent-school partnerships: The role of school and parent organisation leadership. *International Journal of Educational Research*, **79**. 128–141.
- Révész László (2017): *A Komplex Alapprogram szakmai tartalma*. Letöltve 2020. 08. 11-én: <https://bit.ly/30QUp5K>
- Révész László, K. Nagy Emese, & Falus Iván (2018, szerk.): *A Komplex Alapprogram koncepciója*. Líceum Kiadó, Eger.

- Sántha Kálmán (2012): Numerikus problémák a kvalitatív megbízhatósági mutatók meghatározásánál. *Iskolakultúra*, **22**. 3. 64–73.
- Tett, L., & Macleod, G. (2020): Enacting home–school partnerships: the roles of headteachers, family-learning practitioners and parents. *Cambridge Journal of Education*, **50**. 4.1-18.
- Wanat, C. L. (2010): Challenges balancing collaboration and independence in home–school relationships: Analysis of parents’ perceptions in one district. *School Community Journal*, **20**. 1. 159–186. Letöltve 2020. 08. 11-én: <https://bit.ly/3gTbyS5>
- Wilder, S. (2014): Effects of parental involvement on academic achievement: A meta synthesis. *Educational Review*, **66**. 3. 377–397.
- You, S., Lim, S. A., No, U., & Dang, M. (2016): Multidimensional aspects of parental involvement in Korean adolescents’ schooling: a mediating role of general and domain-specific self-efficacy. *Educational Psychology*, **36**. 5. 916–934.