

Educatio 26 (4), pp. 657–668 (2017)  
DOI: 10.1556/2063.26.2017.4.12

# A szülők és pedagógusok kapcsolattartásának mintázatai

KATHYNÉ MOGYORÓSSY ANITA<sup>a,\*</sup> – NAGY BEÁTA ERIKA<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Debreceni Egyetem

<sup>b</sup>Debreceni Egyetem, Általános Orvostudományi Kar, Gyermekklinika

A szülők és pedagógusok együttműködése elengedhetetlen feltétele a gyermekek hatékony oktatásának, nevelésének. Egyértelmű eredmények támasztják alá, hogy a szülők bevonása pozitív hatást gyakorol a gyermekek tanulási motivációjára, jóllétére és a tanulási eredményeikre (Oostdam–Hooge 2013).

A szülők iskolai végzettsége különösen meghatározza a gyermek iskolai pályafutását (Tukacs 2011) és a szülői bevonódást egyaránt (Pepe–Addimando 2014). Hazánkban nagy különbségek vannak az iskolázottság tekintetében, ugyanis míg az iskolázottság szintjének átlagos értéke folyamatosan emelkedik, addig vannak olyan térségek is, ahol a lemaradások nem szűnnek, és fennáll a leszakadás veszélye is (Forray–Híves 2013).

## Szülői bevonódás

A nemzetközi és a hazai szakirodalmat is foglalkoztatja a szülői bevonódás („parental involvement”) kérdése. Nagyszámú kutatás irányult és irányul arra, hogy azonosítsák ennek tényezőit, illetve felmérjék hatásait. Az egyes vizsgálatok eltérnek abban, hogy mit értenek szülői bevonódás alatt, és annak mely aspektusait vonták be a vizsgálatba (F. Lassú et al. 2012).

A szülői bevonódási formák közül a gyermek iskolai teljesítményét leginkább az otthoni tanulás támogatása befolyásolja (Wilder 2014). Az, hogy a szülő mennyire kapcsolódik be az iskolai életbe (aktív kapcsolattartás), döntéshozatalba, szülői testületekbe, elsősorban a gyermek magatartásával, iskolai beilleszkedésével áll direkt összefüggésben. Azt azonban jellemzőn az iskola szabja meg, hogy a szülői aktivitás milyen formákban nyilvánulhat meg (Desforges–Abouchaar 2003).

A szülők saját iskolai tapasztalatai (ami a magasabban iskolázottaknál jellemzően pozitívabb) befolyásolják, hogy a szülő mennyire bízik önmagában, abban, hogy képes segíteni a gyermeke tanulását, illetve azt, hogy hogyan érzi magát az iskolába belépve és a pedagógussal való interakcióban (Kohl et al. 2000).

---

\* Levelező szerző: Kathyné Mogyoróssy Anita, Debreceni Egyetem, 4032 Debrecen, Egyetem tér 1.  
E-mail: kathyne@gmail.com

## A pedagógus-szülő kapcsolattartás

Füle 1983-ban és 1991-ben végzett budapesti vizsgálatában sorra vette a legjellemzőbb kapcsolattartási formákat (szülői értekezlet, fogadóóra, nyílt nap, családlátogatás), s már akkor javaslatokat is megfogalmazott azok eredményesebbé tételére. Ezek mit sem veszítettek aktualitásukból. Pl. a szülői értekezletek valós témái és a szülők igényei gyakran nem fedik egymást (Füle 2002). Hegedűs és Podráczky (2012) fókuszcsoportos beszélgetések során kérdeztek pedagógusokat, szülőket többek között a kapcsolattartási formákról.

A tájékoztatás gyakran személytelen és egyoldalú, nem megbeszélés, hanem inkább csak közlés. A rendszeres részvételt nehezíti, hogy több szülőnek a szülői értekezlet időpontja nem felel meg, munkahelyi elfoglaltságuk miatt. A fogadóórák esetében is az időhiány jelenti a legnagyobb problémát (Hegedűs–Podráczky 2012).

A személyes kapcsolattartáson kívüli lehetőségek az üzenő füzet (naprakész tájékoztatást nyújthat) és az elektronikus kapcsolattartás különböző formái (telefon, e-mail, weboldal), melyek inkább a városi és magasabb szocioökonómiai státuszú családokra jellemzőek. Imre Anna 2001-es vizsgálatában azt az eredményt kapta, hogy a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők jóval gyakrabban járnak az iskolai rendezvényekre (szülői értekezlet, fogadóóra, ünnepek), viszont az alacsonyabb iskolázottságú szülők szívesebben vennék igénybe a szülői tanácsadás, szülői találkozó, esetleg kirándulás lehetőségét (Imre 2002).

Lannert Judit és Szekszárdi Júlia online kutatásának eredményei alapján a szülők több mint fele egyáltalán nem él a létező kommunikációs formák többségével (Lannert–Szekszárdi 2015).

## Vizsgálat

### *A vizsgálat célja, hipotézisei*

**Cél:** Vizsgálatunkban a szülők és a pedagógusok kapcsolattartásának jellegzetességeit, mintázatait és az azzal való elégedettséget igyekeztünk feltárni.

**Hipotézis 1:** Feltételeztük, hogy a szülők értelmezhető mintázatokba sorolhatóak aszerint, hogy milyen kapcsolattartási lehetőségekkel élnek.

**Hipotézis 2:** Feltételeztük, hogy a szülők pozitívabban élik meg a gyakoribb kapcsolattartást és a rugalmasabb kapcsolattartási lehetőségeket.

**Hipotézis 3:** Feltételeztük, hogy ha a szülők és pedagógusok közötti kapcsolattartási formák megfelelőbbek, az elősegíti az együttműködést és a felmerülő problémák megoldását.

Vizsgálatunkban 1464 vizsgálati személy vett részt, mindannyian 6–12 éves korú gyermekek szülei. A válaszadók 85%-a anya, 15%-a apa. A vizsgálat 2013–2015 között zajlott.

*Vizsgálati eszközök:*

1. Metaforaelemzés
2. Saját összeállítású kérdőív

A szülők és pedagógusok kapcsolattartásának módjait és az azzal való elégedettséget kérdőív segítségével és metaforaelemzéssel, önálló metaforaalkotással (fejezzék be a következő mondatot: A szülő-pedagógus kapcsolat olyan, mint... és indokolják a választ) (Vámos 2001) tártuk fel.

A kapott metaforák alapján kialakított változó: A szülő-pedagógus kapcsolat érzelmi töltése (negatív vagy ambivalens, semleges, pozitív).

A további változók a kérdőív kérdésein alapultak:

1. „Hogyan értékeli Ön a kapcsolatát a gyermeke tanítójával/osztályfőnökével?”  
(nem jó, megfelelő, jó, kiváló)
2. „Probléma esetén mennyire tudnak együttműködni?”  
(nem eléggé, elég jól, nagyon jól)
3. „Milyen gyakorisággal tartják a kapcsolatot?”  
(félévente vagy ritkábban, negyedévente, havonta, hetente többször akár)
4. „Elegendőnek találja a kapcsolattartás gyakoriságát?”  
(nem elégedett, eléggé megfelel, teljesen megfelel)
5. „Megfelelőnek tartja ezt a kapcsolattartási formát?”  
(nem felel meg, eléggé megfelel, teljesen megfelel)
6. „Milyen formában tartják a kapcsolatot gyermeke tanítójával/osztályfőnökével?”  
(szülői értekezleten, fogadóórán, előre egyeztetett időpont alapján, telefonon, családlátogatás alkalmával, egyéb)

Az „egyéb” kategóriában kapott válaszok közül értékelhető mennyiségű volt az informális, előre nem tervezett, esetleg véletlenszerű kapcsolattartás megjelenése (bármikor, bárhol, akármikor, reggel tanítás előtt, délután tanítás után, az utcán) – ezeket összevonva „informális”-ként értelmeztük.

Az e-mailben való kapcsolattartást a telefonos kapcsolattartással vontuk össze, telekommunikáció néven.

Sem az üzenőfüzet, sem az e-napló használata nem jelent meg számottevő arányban a mintában (1% alatt).

A kapott adatokat SPSS 13.0 statisztikai szoftver segítségével elemeztük. Klaszteranalízist, Pearson-féle Chi-négyzet-próbát, Kruskal–Wallis-próbát, Jonckheere–Terpstra-próbát, Mann–Whitney-próbát alkalmaztunk.

## Eredmények

A szülő-pedagógus kapcsolattartásra és annak gyakoriságára vonatkozó kérdések esetében a válaszok nagyrészt pozitívak voltak, megegyezően Füle adataival (Füle 2002). Kruskal–Wallis-próbával megvizsgálva azt tapasztaltuk, hogy az egyenrangúságot kivéve, az összes többi változó között páronként mindenütt szignifikáns az összefüggés ( $p < 0,01$  szignifikancia szinten). A Jonckheere–Terpstra-próba (amely a monotonitást méri) szintén a legtöbb esetben szignifikáns eredményt hozott legalább  $p < 0,05$  szinten.

A gyakoribb kapcsolattartás pozitív összefüggést mutat a többi változóval. Azok, akik gyakrabban találkoznak gyermekük pedagógusával, elégedettebbek a gyakorisággal, a kapcsolattartás módjával, a szülő-pedagógus kapcsolattal és a problémamegoldással.

### A kapcsolattartás formái

A szülők nagy többsége a kapcsolattartás hagyományos, az iskola által felkínált és megszervezett módjait veszi igénybe: a szülői értekezletet és a fogadóórát (ami, mint tudjuk, ritkán alkalmazkodik az esetleges szülői igényekhez). Ezeket egészítik ki a rugalmasabb kapcsolattartási módok, a telekommunikáció, az informális találkozások. A családlátogatás láthatóan nagyon háttérbe szorul (1. táblázat).

1. táblázat: A kapcsolattartás formáinak százalékos megoszlása

A kapcsolattartás formái	A szülők hány %-a jelölte be
Szülői értekezlet	87,2
Fogadóóra	35,4
Telekommunikáció	31,4
Informális	14,4
Előre egyeztetett időpont	10,9
Családlátogatás	2,0

Arra a kérdésre, hogy „Megfelelőnek tartja ezt a kapcsolattartási formát?” a szülők 61,8%-a válaszolt úgy, hogy teljesen, 32,6%-a eléggé megfelelőnek tartja, s csak 4,7%-uknak nem felel meg.

Úgy véljük, ezt elsősorban a megszokás (a szülők saját iskolai szocializációja) és az egyéb alternatívák hiánya okozza. A demográfiai jellemzők szerint a rugalmasabb kapcsolattartási formákat inkább a fiatal korosztály részesíti előnyben, ami az iskolák rendszerváltozás utáni nyitottabbá válásának lehet az eredménye.

Az adatokat klaszteranalízisnek alávetve hét klaszter jött létre, melyek jól értelmezhető kapcsolattartási mintázatokat jelentenek: ezáltal az 1. hipotézisünk igazolást nyert.

Ezeknek a klasztereknek igyekeztünk összefoglaló, tömör címkét adni, ami kifejezi az adott kapcsolattartási mintázat lényegét. Az egyes kapcsolattartási formák jellemzőiből indultunk ki: a szülői értekezlet nem elég személyes, hiszen nem az egyes gyermekekről szól, hanem az osztály közösségéről, viszont arra lehetőséget teremt(het), hogy a szülők megismerjék egymást, illetve deklarálják az iskola felé az együttműködési szándékukat. A fogadóóra személyes, viszont hátránya, hogy nem tud a szülő vagy a pedagógus azonnal reagálni, ha valamit meg szeretnének osztani egymással. Az informális találkozás lehető-

2. táblázat: A kapcsolattartás mintázatai és százalékos eloszlásuk

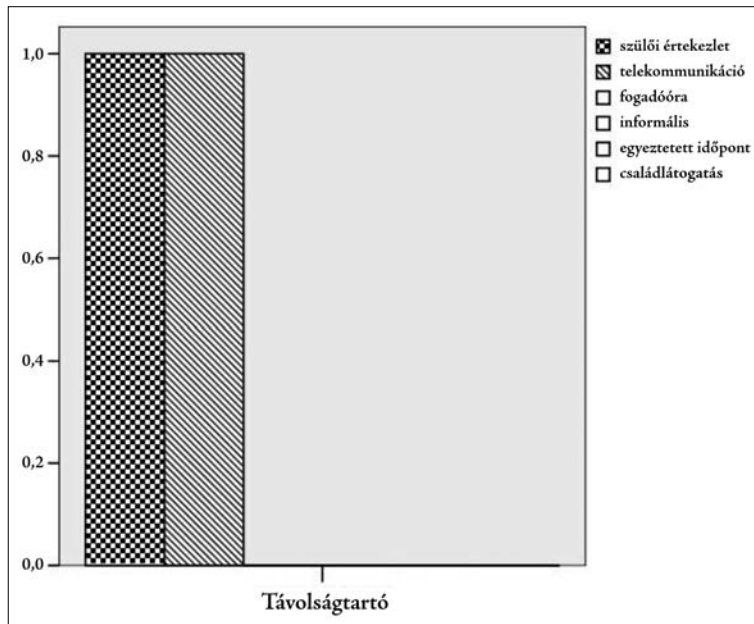
A kapcsolattartás mintázatai	Elnevezés	%	fő (n)
1: szülői értekezlet + telekommunikáció	Távolságtartó	13,2	193
2: csak szülői értekezlet	Egysíkú	28,8	422
3: előre egyeztetett + szülői értekezlet + telekommunikáció + fogadóóra + családlátogatás	Egyeztetett	11,8	172
4: informális	Spontán	10,4	152
5: szülői értekezlet + informális	Rugalmas	9,1	133
6: fogadóóra + szülői értekezlet	Formális	18,8	275
7: telekommunikáció + fogadóóra + szülői értekezlet	Adaptív	7,9	116

sége személyes és rugalmas, viszont kevesebb idő juthat a megbeszélésre az előzetes egyeztetés hiányában. A telekommunikáció gyors, probléma esetén rögtön lehet jelezni, viszont hiányzik belőle a személyes jelenlét, kevésbé érvényesülnek a nonverbális jelzések, és itt is korlátozott a rendelkezésre álló idő. Láthatjuk, hogy külön-külön mindegyik kapcsolattartási forma hiányos.

A 2. táblázatban láthatóak a kapcsolattartás mintázatai, az elnevezések és azok százalékos megoszlása a mintában.

Nézzük meg közelebbről az egyes klasztereket és azok jellemzőit!

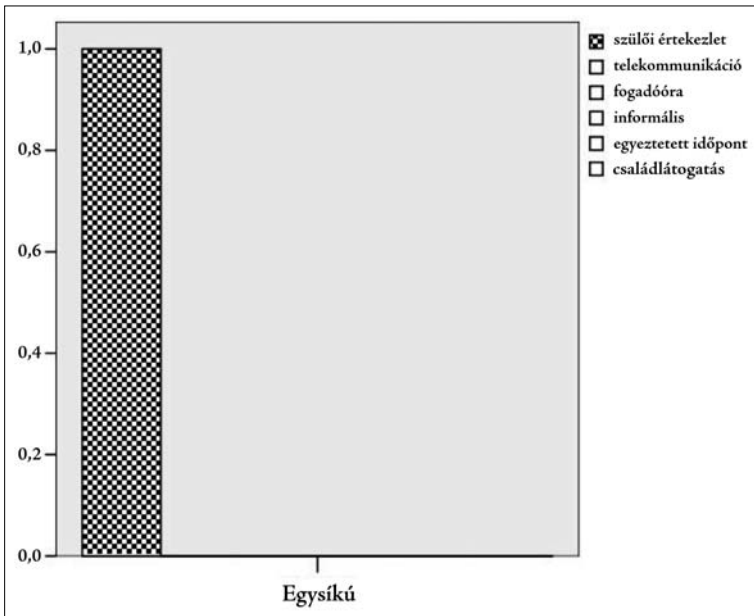
Az 1. klaszterben, amely a „Távolságtartó” címkét kapta (1. ábra), azok a szülők találhatók, akik szülői értekezletre járnak, és telekommunikáció révén tartják a kapcsolatot a pedagógussal. Ebben a klaszterben hiányzik a személyesség, a közeli kapcsolat, mivel nem nyílik lehetőség arra, hogy kettesben, a szülő és a pedagógus valós jelenlétében, kellő időt ráfordítva beszéljenek a gyermekről.



1. ábra: „Távolságtartó” klaszter

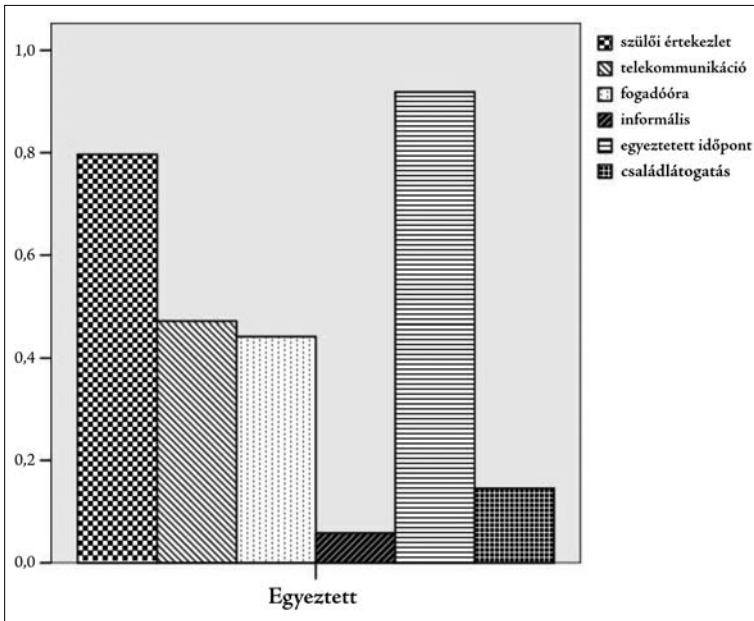
A 2. klaszterbe (2. ábra) azok a szülők tartoznak, akik kizárólag szülői értekezletre járnak. Ez az „Egysikű” címkét kapta, mivel ezek a szülők nem élnek a lehetőségekkel, kapcsolattartásuk a pedagógussal minimálisra szorítkozik.

A 3. klaszter az „Egyeztetett” címkét (3. ábra) kapta, mivel az előre egyeztetett találkozás, mint kapcsolattartási forma, szinte egyedül ebben a klaszterben jelenik meg, itt viszont a szülők 90%-a él ezzel a lehetőséggel. Ugyanígy a családlátogatás is egyedül itt jelenik meg, igaz, itt sem éri el a 20%-ot. Ebben a klaszterbe nagy valószínűséggel azokat a szülőket sorolhatjuk, akik elsősorban úgy kerülnek kapcsolatba a pedagógussal, hogy a pedagógus hívhatja be őket az iskolába, ő egyeztet időpontot vagy megy ki családlátogatásra.

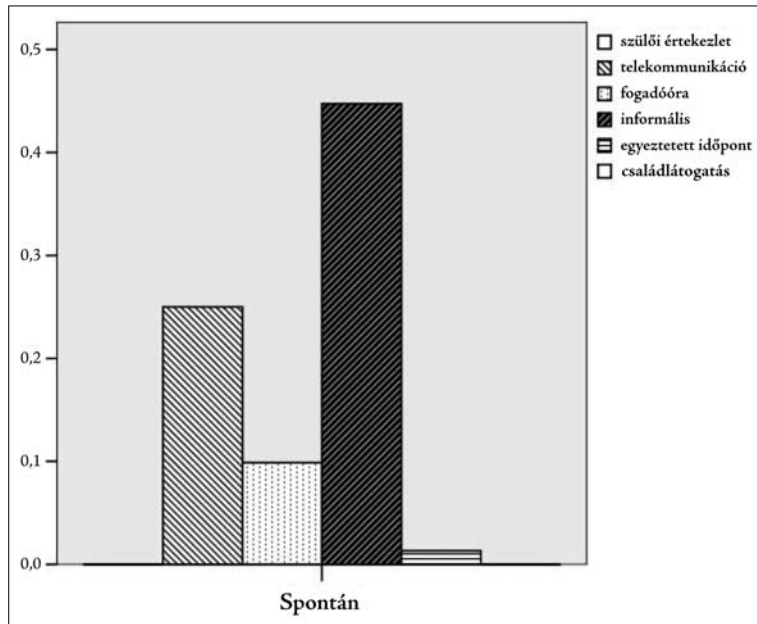


2. ábra: „Egysíkú” klaszter

A 4. klasztert („Spontán”) (4. ábra) szemügyre véve rögtön feltűnik, hogy ez az egyetlen olyan klaszter, amelyben a szülők egyáltalán nem járnak szülői értekezletre. A többi

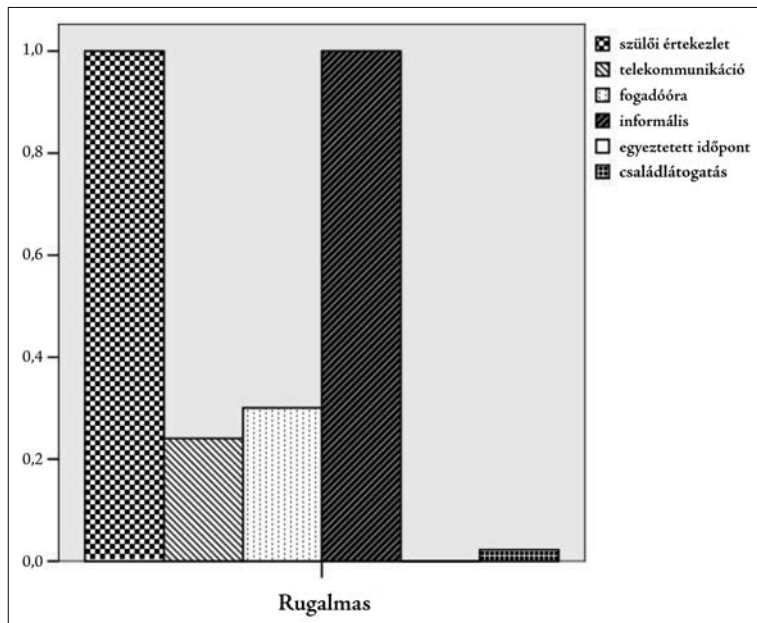


3. ábra: „Egyeztetett” klaszter



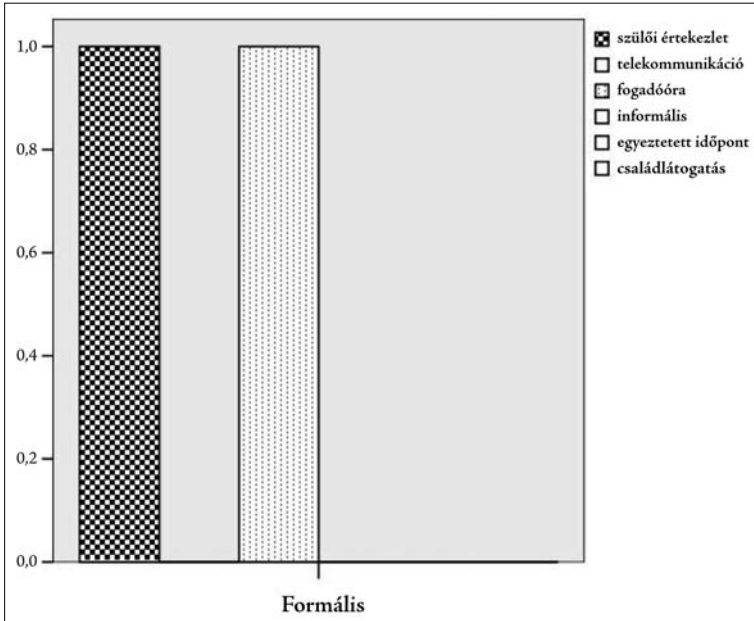
4. ábra: „Spontán” klaszter

lehetőséget is jóval kisebb mértékben veszik igénybe, mint a többi szülő. Az informális kapcsolattartás és a telekommunikáció jellemző ezekre a szülőkre leginkább, de még ezek aránya sem éri el a mintában az 50%-ot.



5. ábra: „Rugalmas” klaszter

Az 5. klaszter a „Rugalmas” címkét (5. ábra) kapta, ugyanis itt a szülői értekezlet mellett teljes mértékben megjelenik az informális kapcsolattartás, tehát ezek a szülők úgy érzik, hogy bármikor nyugodtan felkereshetik a pedagógust. Az iskolához, a közös érdekekhez tudnak kötődni a szülői értekezlet által, a pedagógushoz pedig az informális kapcsolattartás lehetősége által.



6. ábra: „Formális” klaszter

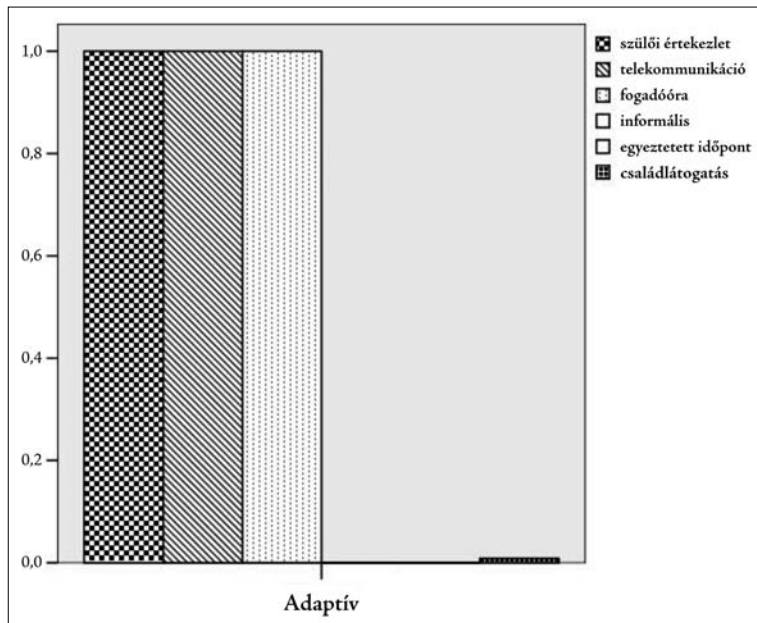
A 6. klaszter neve „Formális” lett (6. ábra), mivel ezek a szülők kizárólag a hagyományos, formális kapcsolattartási módokkal élnek: szülői értekezletre és fogadóórára járnak, ezek mellett semmilyen rugalmasabb formát nem vesznek igénybe. Csak az iskola által megszabott és megszervezett lehetőségeket használják ki.

A 7. klaszter az „Adaptív” (7. ábra) címkét kapta, mivel ebben valósul meg a hagyomány, a személyesség és a rugalmasság ötvözete. A szülői értekezleten tájékozódhat a szülő az osztály ügyeit érintő kérdésekről, a fogadóórán beszélgethet személyesen a gyermekéről és szükség esetén gyorsan és rugalmasan is tud informálódni telefonon vagy email-ben. Itt tehát élő, sokszínű kapcsolat jellemzi a feleket.

A 7 kapcsolattartási mintázatot egyenként összevetettük a többi változóval, amelyek a szülő-pedagógus kapcsolat minőségét mérték. Azt tapasztaltuk, hogy a legtöbb esetben hasonló sorrend alakult ki. Az összefüggések Kruskal–Wallis-próbával mérve  $p = 0,000$  szinten szignifikánsak öt változó esetében: a kapcsolattartás módjával való elégedettség, a kapcsolattartás minősége, a gyakoriság és az ezzel való elégedettség, valamint a probléma esetén való együttműködés tekintetében (8. ábra).

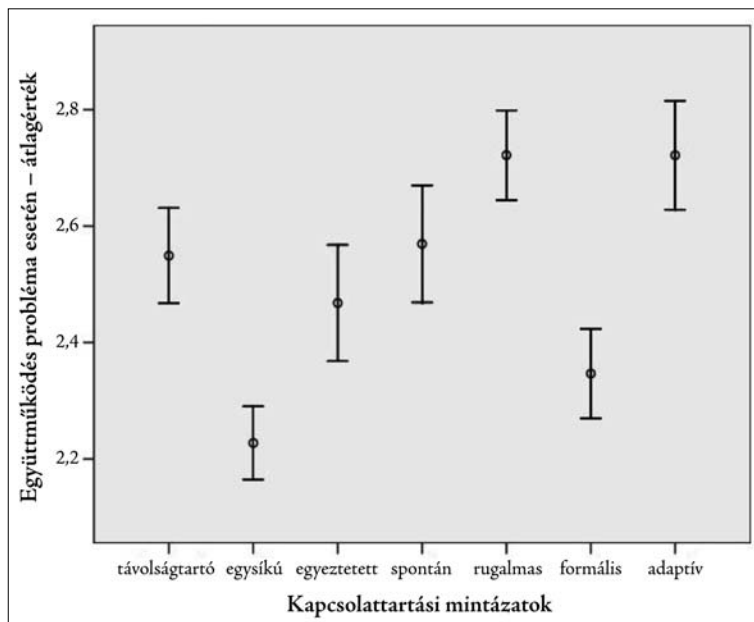
Legmagasabb értékek mind az öt változónál a „rugalmas” és az „adaptív” kapcsolattartási formák esetében mérhetők. Közepes értékek születtek a „személytelen”, „spontán” és „egyeztetett” kapcsolattartási mintázatok esetében a fenti változók tükrében. Legalacsonyabb értéket minden változó két kapcsolattartási mintázat esetén vett fel:





7. ábra: „Adaptív” klaszter

a „formális” és az „egysíkú” esetében, tehát ezekkel a legkevésbé elégedettek a szülők mind minőségileg, mind mennyiségileg.



8. ábra: A problémahelyzetben való együttműködés összefüggése a kapcsolattartás 7 klaszterével

A kapcsolattartási formák közül tehát legkevésbé kedvez a kapcsolattal való elégedettségnek, ha a szülő csak szülői értekezleten vagy szülői értekezleten és fogadóórán vesz részt. Nem megfelelő a kapcsolattartás minősége, nem elég gyakori. Ezek a szülők elégedetlenebbek a kapcsolattartás formájával és a gyakoriságával, és ők érzik legkevésbé hatékonyak a problémamegoldást. Ez az eredmény azért nagyon fontos, mert ebbe a két csoportba tartozik a megkérdezett szülők 47,6%-a! Az árnyaltabb elemzés tehát rávilágít a felszíni „minden rendben” válaszok mögött megbúvó elégedetlenségre, kapcsolattartási deficitre a hagyományos, formális kapcsolattartási típusok esetében.

Leginkább azok a szülők elégedettek, akik a szülői értekezletet vagy informális kapcsolattartással, vagy fogadóórák igénybevételével és telekommunikációval egészítik ki, azaz a rugalmas és az adaptív klaszterbe tartoznak. Szükség van tehát a hagyományos keretekre is, de ezeket újabb, rugalmasabb, személyesebb lehetőségekkel kell egészíteni. A szülői értekezletek célja az osztály közös ügyeiről történő informálódás (jó esetben párbeszéd), közös célok, feladatok kitűzése és megvalósítása, a mindenkit érintő kérdések megválaszolása, problémák megoldása. A személyes, egyéni kérdések nem tartoznak ide, annak meg kell teremteni a megfelelő kereteket. Pusztán a fogadóóra erre nem elegendő, különösen nem abban a szigorúan formális rendben, ahogyan az jelenleg jellemző az iskolákban.

A 2. és a 3. hipotézisünk is igazolást nyert:

- A szülők valóban pozitívabban élnek meg a gyakoribb kapcsolattartást és a rugalmasabb kapcsolattartási lehetőségeket.
- A gyakoribb és rugalmasabb kapcsolattartás elősegíti az együttműködést és a felmerülő problémák megoldását.

Laczik Andrea könyvszemléjében Backe-Hansen norvég kutatóra hivatkozva írja, hogy mindaddig, amíg a gyermekkel nincsenek gondok, a tanár–szülő kapcsolat nem túl szoros, de pozitív, viszont problémák esetében felborul a felek közötti erőegyensúly, és ebben a helyzetben nehezebb működtetni a kapcsolatot. Egyénre és helyzetre szabott megoldás kidolgozására van szükség (Laczik 2002). Vizsgálatunk ezt a gondolatot alátámasztotta: a rugalmas, a helyzethez alkalmazkodó kapcsolattartás előnyben részesítése lehetőséget teremt a megfelelő problémamegoldáshoz.

## Konklúzió

Az iskolai gyakorlatban három fő szempontra helyezük a hangsúlyt:

1. A szülők kapcsolattartási mintázatának figyelembevétele a velük való együttműködés során

Vizsgálatunkban feltártuk a kapcsolattartásnak hét jellemző mintázatát. Ez a felosztás árnyaltabb elemzést tesz lehetővé, hiszen az iskolai mindennapokban alkalmazott egyszerű dichotómia (misperint tartja a kapcsolatot / nem tartja a kapcsolatot) úgy módosulhat, hogy bizonyosan vannak olyan szülők, különösen a fiatalabb korosztályban, akiknek nem felelnek meg az iskola által felkínált hagyományos, merev kapcsolattartási módok, ezért elégedetlenek és maradnak el – más formában viszont meg lehetne velük találni a kapcsolatot.

Megfigyelve a kapcsolattartási mintázatokat, a pedagógusnak célszerű alkalmazkodni a szülő igényeihez, amennyiben azok a szülő személyiségéből vagy helyzetéből fakadnak. Pl. van, akit zavar a túlzottan személyes kapcsolat, és nagyobb biztonságban érzi magát, ha távolságtartóbb, racionálisabb viszonyt ápol a pedagógussal, míg olyan szülő is van, aki sok kontaktusra és érzelmi megerősítésre vágyik. Bizonyos élethelyzetek (pl. rugalmatlan munkabeosztás, bizonytalan munkahely) megkövetelik a pedagógustól az időbeli rugalmasságot.

A kapcsolattartás hagyományos módjait érdemes felülvizsgálni, „megreformálni”, alternatív formákat bevezetni (Szabó 2006).

## 2. Pedagógusképzés

A változásban fontos szerepe van a pedagógusképző és továbbképző intézményeknek, ugyanis a képzésekben még mindig elég kis teret kap a szülőkkel való együttműködés, illetve a kapcsolattartás hagyományos módjainak felülvizsgálata. Ez nem csak hazai hiányosság, egész Európában kevés olyan pedagógusképzési program van, amelynek része lenne a szülőkkel való kapcsolattartásra történő felkészítés (Salamon 2013).

## 3. Segítő szakemberek az iskolában

Az általános iskolai ellátás keretei között működő szakemberek (elsősorban az iskolapszichológus) fontos feladata elősegíteni, hogy a pedagógusok és a szülők kapcsolata, együttműködése, kommunikációja hatékonyabb, eredményesebb és kielégítőbb legyen. Léteznek működőképes programok a szülő-pedagógus kapcsolat fejlesztésére, mediálására (Sheridan 2012). Ezek hazai meghonosítása, adaptálása szükséges lenne.

## IRODALOM

- BÍRÓ V. (2010) Magas rizikófaktorú serdülők kötődésének és coping mechanizmusainak összefüggései internalizációs és externalizációs problémáival. Doktori értekezés. Pécs.
- DESFORGES, CH. & ABOUCHAAR, A. (2003) *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Research Report No. 433 Department for Education and Skills. Queen's printer. London. [http://www.bgfl.org/bgfl/custom/files\\_uploaded/uploaded\\_resources/18617/Desforges.pdf](http://www.bgfl.org/bgfl/custom/files_uploaded/uploaded_resources/18617/Desforges.pdf) [Letöltve: 2013. 01. 23.]
- F. LASSÚ Zs., PODRÁ CZKY J., GLAUBER A., PERLUSZ A. & MARTON E. (2012) Nemzetközi kutatások a szülői részvétel hatásáról. In: PODRÁ CZKY J. (ed.) *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 13–42.
- FORRAY R. K. & HÍVES T. (2013) Az iskolázottság térszerkezete, 2011. *Educatio*, Vol. 22. No. 4. pp. 493–504.
- FÜLE S. (2002) *Párbeszéd a szülők és a pedagógusok között*. Budapest, Okker Oktatási, Kiadói és Kereskedelmi Kft.
- HEGEDŰS J. & PODRÁ CZKY J. (2012) Fókuszcsoportos beszélgetések a közoktatási intézmény és a család kapcsolatáról – első reflexiók a kutatás kapcsán. In: PODRÁ CZKY J. (ed.) *Szövetségben. Tanulmányok a család és az intézményes nevelés kapcsolatáról*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 105–124.
- IMRE A. (2002) Szülők és iskola. *Educatio*, Vol. 11. No. 3. pp. 498–503.

- LACZIK A. (2002) Gyerek, család, iskola. *Educatio*, Vol. 11. No. 3. pp. 527–532.
- LANNERT J. & SZEKSZÁRDI J. (2015) Miért nem érti egymást szülő és pedagógus? *Iskolakultúra*, Vol. 25. No. 1. pp. 15–34.
- OOSTDAM, R. & HOOGE, E. (2013) Making the Difference with Active Parenting; Forming Educational Partnerships between Parents and Schools. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 28. No. 2. pp. 337–351. DOI: 10.1007/s10212-012-0117-6
- PEPE, A. & ADDIMANDO, L. (2014) Teacher-Parent Relationships: Influence of Gender and Education on Organizational Parents' Counterproductive Behaviors. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 29. No. 3. pp. 503–519.
- SALAMON E. (2013) A szülők bevonása mint az iskolai siker kulcsa. <http://www.osztalyfonok.hu/cikk.php?id=1246> [Letöltve: 2013. 06. 02.]
- SHERIDAN, S., SHERIDAN, S. M., WITTE, A. L., HOLMES, S. R., COUTTS, M. J., DENT, A. L., KUNZ, G. M. & WU, C. (2012) A Randomized Trial Examining the Effects of Conjoint Behavioral Consultation and the Mediating Role of the Parent–Teacher Relationship. *School Psychology Review*, Vol. 41. No. 1. pp. 23–46.
- SZABÓ É. (2006) Szeretettel és szigorral. A iskolai nevelés problémái a szülők és a tanárok szem-szögéből. Budapest, Akadémiai Kiadó.
- TUKACS A. (2011) *Inklúzió és integráció a közoktatásban*. Pécs, Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar.
- VÁMOS Á. (2001) A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, Vol. 101. No. 1. pp. 85–108.
- WILDER, S. (2014) Effects of Parental Involvement on Academic Achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, Vol. 66. No. 3. pp. 377–397.