

## SEGÍTSÉG A PÁLYAVÁLASZTÁS KÜSZÖBÉN: MENTOROK AZ ISKOLÁBAN

KULCSSZAVAK: TANULMÁNYI ASPIRÁCIÓK, EGYETEMISTA MENTOR, MENTORÁLÁS, KARRIER, PÁLYAVÁLASZTÁS

– Papp Hunor –

### Bevezető

A diákélet kiemelt fontosságú, sok fejtörést okozó időszaka a pályaválasztás. Gyakori jelenség, hogy az alacsony státuszú tanulók fiatal koruk és kedvezőtlen szociokulturális háttérük következtében kevés, a témával kapcsolatos ismerettel rendelkeznek, ezért előfordulhat, hogy ebben az időszakban a félelmek, vagy a túlzó remények irányítják döntéseiket, melyek akár végzettségszerzés előtti lemorzsolódáshoz is vezethetnek. A magyar lakosság jelentős része (68%) szerint az iskola feladata szakmához juttatni a tanulókat (Lannert et al., 2015), ez az elvárás pedig komoly terhet ró az intézményrendszerre, ugyanis a szoros tantervek következtében az iskoláknak nincs kapacitásuk az egyéni továbbtanulási törekvések megfogalmazásának segítésére. A diákok célmeghatározásai, végzettségszerzési törekvései a hazai és nemzetközi szakirodalomban is egyre nagyobb figyelmet kapnak, így jelentős irodalmi korpusz szerveződött a probléma köré, mellyel párhuzamosan a pályaválasztás és továbbtanulás támogatását célzó kezdeményezések, programok indultak. Ilyen a Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogram is. Tanulmányom célja bemutatni, hogy a mentorok hogyan járulhatnak hozzá a családok és az intézményrendszer közötti szakadék csökkentéséhez a pályorientáció terhének átvállalásával.

### Mi a Tanítsunk Magyarorszáért?

A Tanítsunk Magyarorszáért egy 2019-ben indult mentorprogram, ami a kistelepüléseken élő általános iskolás diákokat célozza. Mostanra a kezdeményezésben 9 egyetem és 70 olyan általános iskola vesz részt, melyek a közoktatásból való lemorzsolódás által leginkább érintett településeken található (Godó, 2021). A program szándéka valódi segítséget nyújtani a részt vevő hátrányos helyzetű diákoknak, melyet nem pusztán anyagi támogatáson keresztül, hanem fiatal egyetemisták folyamatos mentori jelenlétével valósítanak meg. A segítségnyújtás Tanítsunk Magyarorszáért mentorprogramban alkalmazott formájának hatékonyságát számos szociológiai tanulmány támasztja alá, melyek eredményei szerint a tudásközvetítés nélküli anyagi támogatás önmagában képtelen tartós segítséget nyújtani az alacsony státuszú rétegeknek, sokkal inkább konzerválja a problémát (Kóczé, 2010). A mentorprogramokra általánosan jellemző a „nem halat adok, hanem megtanítalak halászni” elv; esetünkben pedig a kisdíákok szellemi fejlesztése, iskolai eredményeik javítása és továbbtanulási aspirációik megfogalmazásának segítése a program deklarált célja

(l1). Emellett a mentorok egyfajta nagytestvér-szerepet betöltve arra törekednek, hogy példaképként adják át a kitűzött célok eléréséhez szükséges értékeket mentoráltjaiknak (Godó, 2021).

A program fontos célja továbbá a kedvezőtlen háttér negatív hatásainak ellensúlyozása, a hiányos ismeretek és tapasztalatok pótlása. Így a mentorok nemcsak tanárként vesznek részt a diákok életében, hanem másképp közelítve, szárnyaik alá véve őket próbálják megismertetni velük az iskolán kívüli világot. Ennek következtében a mentorprogram keretei között szervezett kirándulások tanulmányi útként értelmezhetők, ahol olykor nem a konkrét tudásátadás, hanem a tapasztalatszerzés, a mentoráltak perspektívájának kiszélesítése a cél. Egy bowlingpálya, állatkert meglátogatása, vagy a nagyvárosok nyújtotta lehetőségek megismerése is pozitív változásra ösztönözheti a mentoráltakat, éppen ezért kiemelten fontos, hogy a diákokat ezek a tapasztalatok motiválják a tanulásra, fejlődésre, és ezáltal fokozódjon az iskolai sikerességre való esélyük. A tanulók mindemellett a kultúrafogyasztás tekintetében is mintát és

motivációt kaphatnak, a mentorok ugyanis rendszeresen kísérik el őket állatkertbe, iskolai nyílt napra, múzeumokba, valamint egyéb kulturális és szórakoztató eseményekre, abban bízva, hogy a mentoráltak ennek során megismerhetik a tanulás nyitotta perspektívákat.

### **A probléma: mennyire partner a szülő és a pedagógus?**

Az elsődleges szocializációs közeg, vagyis a család és a testvérek szerepe mérvadó a tanulmányi aspirációk megfogalmazásában, hiszen a család tanuláshoz való viszonya határozza meg az iskolai tudás értékét is a diákban. Ezt a viszonyt igazolta Molnár (2000) vizsgálata, amely szerint a gyermek iskolai teljesítménye és az anya végzettsége között szignifikáns együttjárás van. Ezen kívül számos tanulmány mutatott rá a kistérségi szegény családok hátrányos helyzetét konzerváló hatásokra (vö. pl.: Rozgonyi-Horváth, 2019), melyben kiemelt szerep jut a szülő és az iskola viszonyának.

A szülők attitűdjének fontos mutatója lehet az intézményi rendezvények, események látogatására való nyitottság. A szakirodalom szerint elmondható, hogy bár a szülők zöme részt vesz a szülői értekezleteken, a magasabb státuszú családok képviseltsége jóval magasabb, mint a kedvezőtlen háttérű családoké (Imre, 2015). Ez a jelenség azt implikálja, hogy azok távolodnak el legjobban az oktatási rendszertől, akiknek a legnagyobb szükségük lenne annak jótékony hatásaira. Turós és Dorner (2020, 114. o.) a pedagógusok tapasztalatait vizsgáló kutatása szerint „a szülők egy része nem érdeklődik gyermeke iskolai teljesítménye iránt, fogadóórákon, szülői értekezleteken nem jelenik meg. Ez a jelenség gyakran a szülők túlterheltségével (pl. három műszakos munkaidő), anyagi helyzetével, a lakóhely és az iskola közötti távolsággal, vagy a közoktatásban szerzett negatív tapasztalatokkal magyarázható (Peters et al., 2007; Russell & Granville, 2005). Míg az iskolákban nincs lehetőség arra, hogy a szülői értekezleteket és fogadóórákat a szülők időbeosztásának és igényeinek figyelembevételével szervezzék meg, addig a mentorprogramok nagyobb mértékű rugalmassággal jellemezhetők, így lehetővé teszik azt, hogy azok a szülők is bevonódhassanak gyermekeik tanulmányaiba, akik az iskola falai között nem tudnak a pedagógusokkal találkozni.

Imre (2015) eredményei szerint nem csak a társadalmi háttér, de a diákok életkora is jelentős szerepet játszik a

szülő bevonódásában. A szerző rámutat arra, hogy minél magasabb évfolyamba jár a tanuló, a szülő annál kevésbé érzi magát partneri viszonyban a pedagógussal, vagyis az évfolyamokon felfelé haladva a szülő végzettségétől függetlenül is egyre inkább gyengülni látszik a család és az iskola együttműködése. Míg a harmadik évfolyamba járó diákok szüleinek 53,5%-a szerint az iskola teljes mértékben partnerként kezeli őket, addig az ötödik évfolyamon 41,2%, a nyolcadik évfolyamon pedig már csak 39,8 % jelölte a pedagógusokkal való kapcsolatot bizalmasnak és partnerinek. Az eredményt tovább súlyosbítja a felismerés, miszerint „minél alacsonyabb az édesanya iskolai végzettsége, annál nagyobb arányban vélekednek úgy, hogy egyáltalán nem igaz, hogy a tanárok partnerként tekintenek rájuk” (Imre, 2015, 134. o.). A növekvő negatív tendencia kedvezőtlen hatást gyakorolhat a diák iskolai teljesítményére és a pályorientációra is, ami az általános iskola utolsó évében válik igazán aktuálissá.

Fontos azt is figyelembe vennünk, hogy a kapcsolattartás nem csak a szülők, de a tanárok oldaláról is megterhelő lehet. A szakirodalom szerint „a szülőkkel való kapcsolat időtartamát annál hosszabbnak érzékeli a pedagógus, mi-



nél nagyobb problémát jelent számára a munkaterhelés mértéke, illetve annak egyenetlen eloszlása. Akiknek ez utóbbiak különös gondot jelentenek, majdnem két és félszer hosszabbra becsülték a szülőkkel való kapcsolattartásuk időtartamát, mint ahogy ezt a napló alapján megállapítható konkrét számok mutatják” (Lannert & Szekszárdi, 2015, 16. o.). Ebből következtethetünk arra, hogy a pedagógus számára a szülővel való kapcsolattartás sok esetben újabb követelményként jelenhet meg, ami akár a kiegészítést is növelheti (Demerouti et al., 2001).

**Látható, hogy ugyan a szülő–diák–iskola „háromszög” csúcsainak kiegyensúlyozott együttműködése elengedhetetlen az eredményes oktatáshoz, mégis ritkán tapasztalható jól működő partneri viszony az iskola és a szülők között.** Joyce Epstein szerint (Salamon, 2013) az iskolai sikerességhez a befogadó, bizalmi kapcsolaton alapuló, „családszerű iskola” megvalósítása a cél, amelynek érdekében a partnerré váló családnak bizonyos értelemben iskolaszerűnek kell lennie”. Epstein (1990) szerint a családnak olyan otthoni légkört kell létrehoznia, ami önmagában támogatja az iskola által közvetíteni kívánt értékeket, vagyis egyértelmű szabályokon alapuló elvárásokat támasztó, a gyermek számára jól átlátható kötelességekkel és jogokkal, szervezett rendszerben működő családi légkörre van szükség. Ugyanakkor az intézményeknek „rugalmas iskolaként” (Huszka et al., 2003) toleráns és befogadó magatartást kell tanúsítania a szülőkkel ápolt kapcsolat javításához. Ez a felismerés majdnem egyidős az oktatási rendszerrel, azonban a megoldás koránt sem kézenfekvő. A következőkben azt fogjuk bemutatni, hogyan járulhatnak hozzá az önkéntes egyetemisták a szülők és az iskola közötti szakadék csökkentéséhez, valamint a diákok munkaerőpiaci sikerességéhez.

### **Hogyan lehet kapcsolat a mentor?**

A kérdés megválaszolásához elsőként a mentor fogalmának meghatározását szükséges áttekintenünk. Az elnevezést Homérosz Odüsszeia című művében szereplő Télemakhosz nevelőjének, Mentórnak a nevéből származtatjuk (Andl et al., 2021). A magyar nyelv értelmező szótára szerint tanácsadót, atyai jó barátot, vagy nevelőt jelenthet (Bárczi & Ország, 1962), vagyis olyan idősebb személy, aki tapasztalatai, bölcsessége és tudása által segíti pártfogoltját az eredményessé válásban.

A családi szocializáció főszereplői a szülők és a közeli rokonok (Teachman & Paasch, 1998), azonban az edzők (Kovács et al., 2019), szomszédok, testvérek (Teachman & Paasch, 1998) oktatásra gyakorolt pozitív hatása is ós, hiszen mind „névtelen mentorként” (Godó, 2021) vállalnak szerepet a gyermek jellemfejlődésében. A fent említett példaképekkel ápolt kapcsolatoknak más-más jelentőséget tulajdonítanak a gyermek életkorától függően, a program célcsoportja (11–12 évesek) számára azonban nagy horderővel bír a kortársak befolyása.

A szakirodalom a mentorálás több típusát különbözteti meg, melyek közül a Tanítsunk Magyarorszáért program esetében ifjúsági mentorálásról beszélhetünk, amely során szenior (idős) és junior (fiatal) között jön létre a mentor–mentorált viszony (Godó, 2021). A reláció eredményességét nagyban meghatározza a felek közötti kölcsönösség, bizalom és megértés, melynek kialakulását segíti a mentorcsoportok alacsony létszáma is. Rhodes és DuBois (2008) szerint az értékek kialakításának legjobb módja a közös időtöltés, ennek hatékonyságához pedig nagyban hozzájárul a közös érdeklődési kör és a hasonló preferenciák, melyek gyakran életkori sajátosságként vannak jelen a kortársak között. Mindkét fél hasonló ismeretbázissal rendelkezik, éppen ezért találhatja meg könnyen a közös hangot egy általános iskolás mentorált és egy nála 5–6 évvel idősebb egyetemista mentor. A Teachman és Paasch (1998) tanulmányában megfogalmazott hatást érvényesítve, a mentor fiatal felnőttként egyfajta nagytestvér-szerepet magára öltve példaképpé válhat a diákok szemében. Ez a hatás természetesen nem mérhető a szülői befolyás erejéhez, ennek ellenére számos tehetséges tanuló reziliens kiemelkedéséhez járulhat hozzá. A mentorok koruknál fogva ugyanis képesek lehetnek baráti, bizalmi kapcsolatot kialakítani a mentorálttal, amely viszonyt az egyetemen szerzett ismeretbázissal a diákok iskolai eredményességének és oktatási aspirációinak javítására fordíthatják.

Ugyanakkor a mentor támogatása a szülők számára is könnyebben válhat elfogadhatóvá, mint az iskolai tanárok, vagy pszichológusok szakmai segítsége. Így jöhet létre a híd vagy kapcsolat szerepkör, ami a mentorság kettős jelleméből fakad. A Tanítsunk Magyarorszáért-mentorok nem végzett tanárok, de rendelkeznek a feladatuk ellátásához szükséges ismeretekkel, emellett



korukból fakadóan inkább tekintik őket a diákok partnernek, így a mentoráltak az egyetemistáktól érkező finom igazgatást is könnyebben interiorizálják, ami nagyban hozzájárulhat a közös munka eredményességéhez. A siker megmutatkozhat a tanulók továbbtanulási törekvéseinek megfogalmazásában, tanulmányi eredményeik javulásában, valamint az oktatásba való szülői bevonódottság növekedésében is.

#### **A kapcsolatteremtés módszerei, jógyakorlatok.**

Az alábbiakban bemutatott jógyakorlatok célja a mentor közvetítésével megvalósuló, a szülő és az iskola közötti gördülékeny kommunikációt lehetővé tevő rendszer kiépítése, a szülői bevonódottság növelése és a közös célok érdekében megvalósuló együttműködés megkönnyítése (Bódog, 2021).

**Köszöntőlevél és beszámoló:** A gyakorlat lényege, hogy a közös munka megkezdésekor, vagyis az első mentorálási alkalom során, ne csak a mentoráltakkal, hanem azok családjával is felvegyük a kapcsolatot. Ekkor köszöntőlevélben mutatkozik be a mentor a családoknak, melyben bemutatja saját feladatkörét, a jövőbeli közös programok rövid tervét, majd értekezletre hívja a szülőket, ahol személyesen is felvehetik a kapcsolatot egymással. A köszöntőlevél alkalmazása a mentorprog-

ramon kívül a közoktatásban is jól működő gyakorlat (Bódog, 2021). Mivel a legtöbb esetben napjainkban már az alacsony státuszú családok háztartásaiban is elérhető legalább egy okoseszköz, így a kapcsolatfelvétel online formában is megtörténhet. Az ekkor használt kapcsolattartó felülethez a későbbiekben rendszeresen térjünk vissza, ne hagyjuk, hogy állandó csönd uralkodjon a csoportban. Ehhez megfelelő módszer a szülőknek szánt képes beszámoló készítése a közös kirándulásokról; a mentorok kötelesek a mentorálást képekkel dokumentálni, valamint szöveges beszámolókat készíteni a program számára, azonban a szülők felé semmilyen hasonló kötelezettséggel nem tartoznak, így ezek az információk egyébként nem jutnak el a családhoz. Emiatt érdemes rövid beszámolót készíteni az egyes kirándulásokról, foglalkozásokról, hiszen az alaposan dokumentált eredmények erősítik a bizalmat az intézmény és a szülők részéről is.

**Szülő-mentor értekezlet:** Ez a kipróbált módszer nem csak az iskolában, de a mentorálásban is fontos eszköze a kapcsolattartásnak. A kapcsolatfelvétel során a szülői értekezletre hívott szülőknek csak töredéke jelenik meg az iskolában (Imre, 2015), így érdemes iskolán kívüli helyszínt választani az értekezlethez (például közösségi ház, kávézó). A találkozók során személyesen is

megismerhetik egymást a szülők és a mentorok, ami segít a bizalom kiépítésében, így a szülő könnyebben engedi el gyermekét a hallgató által szervezett kirándulásokra. Emellett a mentor is képet kaphat a diák családi hátteréről, a család erőforrásairól és nehézségeiről. Ha nincs lehetőség a személyes találkozásra, akkor az online felületek is platformot biztosíthatnak az értekezletekhez. A találkozások során a fő cél az elvárások és célok megfogalmazása, amiket a Bányásziné (2021) gyógypedagógus által létrehozott „elvárásfa” mintájára is megtehetünk. A kérdéseket öt fő csoportra tagolva érdemes megfogalmazni a szülők számára, melyek a diák tanulmányi előrehaladásának egyes meghatározó szereplőire vonatkoznak. Ezek a csoportok a következők: „Mit várok el önmagamtól?”, „Mit várok el a gyermekemtől?” „Mit várok el a tanároktól?”, „Mit várok el az iskolától?” és „Mit várok el a mentoromtól?”. Ezzel együtt a mentorok, szülők és a mentoráltak felé támasztott elvárásokat is szükséges egyértelművé tenni, azonban fontos arra törekedni, hogy ne kötelezettséget érezzenek a szülők a programban, hiszen az negatívan befolyásolhatja a részvételt.

**Családi hétvége:** A mentor az intézmény támogatásával olyan hétvégi alkalmakat szervezhet, ahol a programban részt vevő családok találkozhatnak, megismerkedhetnek egymással, és az iskolában tanító pedagógusokkal is. Hatékony lehet, ha szülők segítségével kirándulást szervez a mentor, melyen szintén közösen vesz részt a szülő, a diák és a tanár. A programok kiválasztásába érdemes bevonni a szülőket is, ezzel érzékeltetve, hogy az ő véleményükre is kíváncsi az iskola. A családi hétvégeken célszerű egyszerű, mindenki számára érthető játékokat szervezni, melyek célja az ismerkedés és a felek közötti hasonlóságok felmutatása.

**Hivatásgyűjtemény:** Gyakori probléma, hogy maga a szülő sem ismeri a munkaerőpiaci lehetőségeket, így nehezen fogalmazza meg saját elvárásait gyermekével és az iskolával szemben. Emiatt a diáknak sincsenek konkrét célkitűzései, így rendkívül nehéz dolga van a mentornak, hiszen fogódzók nélkül szinte lehetetlen testhezállósított továbbtanulási opciót ajánlani. Ezen sokat

segíthetünk az úgynevezett „hivatásgyűjteménnyel”, amit a mentorok internetes források alapján állíthatnak össze a diákok számára. Első lépésként érdemes egy pályaaorientációs kérdőívet kitölteni a gyerekekkel (ehhez jó eszközöket találunk például a Szegedi Tudományegyetem weboldalán ), majd az így kapott eredmény figyelembevételével összeállítani egy listát a megcélozható lehetőségekről. Ennek tartalmaznia kell (1.) a munkakör megnevezését, (2.) a feladatkört, (3.) a szükséges végzettséget, valamint (4.) az elérhető anyagi és társadalmi megbecsültség szintjét. (A lehetőségekről az Innovatív Képzéstámogató Központ honlapjáról is tájékozódhat a mentor ). Az elkészült listák elemszáma mentoráltanként eltérő lehet, azonban érdemes 10–15 féle lehetőséget feltüntetni, amiből otthon a szülő és a diák együtt választhatják ki a számukra legideálisabakat. Ekkor a 3–5 eleműre szűkített listával a mentor könnyebben segíti a tanulót a pályaválasztásban, hiszen a szűkített lista már csak a diák és a szülő elvárásainak megfelelő pályaválasztási opciókat tartalmazza.

### **Összegzés:**

A mentorszerep már a görögöktől a pedagógia része. Megnyerő kiállásával és tapasztalatával bárki mentorrá, segítővé válhat akár tudtán kívül is. Az ekkor létrejövő viszony pozitív hatást gyakorol mind a mentor, mind pedig a mentorált fejlődésére. Ezt a jelenséget felismerve a Tanítsunk Magyarországot program egyetemistákat közvetít általános iskolákba, hogy a felek kölcsönösen segítsék egymást a fejlődésben.

**A család szintjén is tapasztalható pozitív hatások helyreállíthatják az iskolától eltávolodóban lévő szülő bizalmát, hiszen a gyermek eredményessé válna mindannyiuk közös érdeke.** A mentorált iskolai sikeressége végzettség szerzéshez vezet, ami egy jó mentor által közvetített értékrend mentén akár kiutat is jelenthet a hátrányos szociális helyzetből. A jövőben az eredményes mentorálás és a sikeres végzettség szerzés közötti kapcsolatot egy sok adatközlőt vizsgáló felméréssel kívánjuk tovább kutatni, abban bízva, hogy újabb összefüggéseket mutathatunk fel a mentori munka segítéséhez és a szociális hátrány csökkentéséhez.

<sup>1</sup> <http://www2.u-szeged.hu/kepzesi-teszt/index.php>

<sup>2</sup> <https://ikk.hu>

- Andl H., Arató F., Orsós A., Varga A. (2021). Így fejlődünk MI – A Tanítsunk Magyarorszáért! program hatása az egyetemi hallgatókra. *Anyanyelv-pedagógia*, 14. old.
- Bányásziné L. M. (2021). Szülői elvárásfa. In *Értjük egymást? Értsük egymást! A szülők-pedagógusok, a családok* (kurzustananyag). Tempus Közalapítvány. [https://canvas.tpf.hu/courses/76/pages/bevezeto-i?module\\_item\\_id=2183](https://canvas.tpf.hu/courses/76/pages/bevezeto-i?module_item_id=2183)
- Bárczi G., Ország L. (1962). *A magyar nyelv értelmező szótára*. Budapest, HU: Akadémiai Kiadó.
- Bódog E. (2021). Szülők bevonásának lehetséges módjai 13 tételben. In *Értjük egymást? Értsük egymást! A szülők-pedagógusok, a családok* (kurzustananyag). Tempus Közalapítvány.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands – Resources Model of Burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Epstein, J. L. (1990). School and Family Connections, *Marriage & Family Review*, 15(1-2), 99–126.
- Godó K. (2021). A „Tanítsunk Magyarorszáért Mentorprogram” előkészítő kurzusán résztvevő mentorjelöltek motivációi. *Különleges Bárányok*, 7(2), 23–29.
- Huszka J., & Huszka, J. (2003). Rugalmas iskolák a közönség elégedettségéért. *Új Pedagógiai Szemle*, 53(11), 115–122.
- Imre N. (2015). A szülői részvétel formái és hatása a tanulói eredményességre. In Arató F. (szerk.), *Horizontok II.: A pedagógusképzés reformjának folytatása* (pp. 127–141), Pécs, HU: Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet.
- Teachman, D. J., & Paasch, K. (1998). The Family and Educational Aspirations. *Journal of Marriage and Family*. 60(3), 704–705.
- Rhodes, J. E., & DuBois, D. L. (2008). Mentoring Relationships and Programs for Youth. *Association for Psychological Science*, 17(4), 255.
- Kóczé A. (2010). *Nehéz sorsú asszonyok feketén fehéren*. Budapest, HU: MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet.
- Kovács K., Gyömbér N., Kelemen Á., & Fodorné Földi R. (2019). Az észlelt autonómiatámogatás hatása a teljesítéscélokra karate utánpótláskorosztályoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(2/3), 164.
- Lannert J., & Szekszárdi J. (2015). Miért nem érti egymást szülő és pedagógus?, *Iskolakultúra*, 25(1), 16–17.
- Molnár Zs. (2000). Szülők iskolával kapcsolatos attitűdjei, teljesítményattribúciói és gyerekeik teljesítménye. *Magyar Pszichológiai Szemle* 55(2-3), 202–208.
- Peters, M., K. Seeds, et al. (2007). *Parental Involvement in Children's Education*. London, Department for Children, Schools and Families.
- Rozgonyi-Horváth Á. (2019). A térbeliség és a lokalitás szerepe a periférikus területeken élő hátrányos helyzetűek munkahelymegtartó képességében. Szegedi Tudományegyetem.
- Russell, K., & Granville, S. (2005). *Parents' Views on Improving Parental Involvement in Children's Education*. Edinburgh, UK: Scottish Executive.
- Salamon E. (2013.) *A szülők bevonása mint az iskolai siker kulcsa*. Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete. <https://osztalyfonok.hu/1246/> (Letöltés dátuma: 2022. 02. 09.)
- Turós M., & Dorner L. (2020). Komplex alapprogram a pedagógusok tapasztalatai alapján – szülő és iskola kapcsolata, a ráhangolódás programmelem megítélése. *ACTA Universitatis, Sectio Paedagogica*, Tom. XLIII, 109–119.
- (11) <https://tmo.gov.hu/> (Letöltés dátuma: 2022. 02. 09.)