

## tanulmány

### Mónus Ferenc

A fenntarthatóságra nevelési  
törekvések hatásának értékelése  
hazai középiskolákban és kapcsolódó  
kutatásmódszertani ajánlások 3

### Czető Krisztina

Mit gondolnak a tanulók  
és tanárok az iskoláról?  
Egy iskolaiattitűd-kutatás eredményei 30

### Siegler Anna – Arató Nikolett – Bigazzi Sára

A tanárok szerepe a bántalmazás  
megelőzésében, felismerésében  
és kezelésében 53

## szemle

### Winkler Zsófia – Zsolnai Anikó

A reziliencia és a szociális-érzelmi  
tanulás segítése óvodás és általános  
iskolás korban 70

### Fekete Imre

Önjavító házi feladatlapokban rejlő  
lehetőségek az angol nyelvórán:  
Esettanulmány a magyar felsőoktatási  
kontextusban 86

### Fajt Balázs

Mit nézel a Netflixen? – avagy  
hogyan tanuljunk idegen nyelvet  
sorozatok segítségével 104

### Asztalos Éva

Gondolatok a jelenléti  
csoportmunka mértékéről 118

### Csereky Erzsébet

Janusz Korczak helye az  
interkulturális pedagógiai  
gondolkodásban 130

### Majzik Tamás – Biró Fanni

Beszámoló a XVIII. Pedagógiai  
Értékelési Konferenciáról 134

### Ablonczy-Bugris Annamária

Az EARLI fiatal kutatóinak  
26. konferenciája – beszámoló  
a 2022-es JURE konferenciáról 143

## kritika

### Szűts-Novák Rita

Amit Imre Sándorról tudni illik...  
Donáth Péter: Konzensuskereső  
reformer a válságok és szélsőségek  
korában: Imre Sándor a nemzeti  
együttműködés akadályairól,  
művelődéspolitikai szerep-  
vállalásáról, a köznevelésről,  
s a magyar pedagógiáról 152

### Lantos Tünde

A roma/cigány kultúra érték  
vagy hátrány? Orsós Anna:  
A romológia alapjai 158

### A szám tanulmányainak angol nyelvű összefoglalója

162



**Mónus Ferenc**

Debreceni Egyetem BTK Pszichológiai Intézet

# A fenntarthatóságra nevelési törekvések hatásának értékelése hazai középiskolákban és kapcsolódó kutatásmódszertani ajánlások<sup>1</sup>

*A környezeti attitűdök és környezetbarát viselkedés mérése az iskolákban kulcsfontosságú annak felméréséhez, hogy az iskolákban folyó pedagógiai munka során mennyire valósulnak meg a diákok fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdjeinek és viselkedésének környezetbarát irányba való fejlesztésének elvárásai. Ezáltal visszajelzéssel szolgálnak a pedagógiai munka fejlesztéséhez is. A tanulmányban 14 középiskola diákjainak fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdjeit és viselkedését, valamint iskoláik és tanáraik fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatos törekvéseit vizsgáltuk. A diákok környezettudatosságát döntően befolyásolta társadalmi-gazdasági hátterük, de emellett a középiskolák fenntarthatósági törekvései is pozitívan befolyásolták azt. Eredményeink megerősítették, hogy az ökoiskolai programban való részvétel folyamatosan segíti az iskolákat abban, hogy egyre pozitívabb hatással legyenek a környezettudatossággal összefüggő tudás, készségek és kompetenciák fejlesztésére.*

## Bevezetés

### *A kutatás háttere*

**A** hogy az előttünk tornyosuló környezeti krízis emberi társadalmakra gyakorolt negatív hatásai is egyre nyilvánvalóbbá válnak, úgy szaporodnak és értékelődnek fel a fenntarthatóságra nevelés törekvései (Mónus, 2020). Ennek megfelelően, a nevelési és személetformálási törekvések irányelveinek kialakítását segítve, illetve e törekvések megvalósuló hatásait nyomon követve, számos tanulmány foglalkozott az elmúlt években különböző korosztályok környezettudatosságával, környezeti attitűdjeikkel és környezetbarát viselkedésükkel (áttekintve: Cruz és Manata, 2020; Li és mtsai, 2019; Moser és Kleinhüchelkotten, 2018; Xiao és mtsai, 2019). A hazai tanulmányok közül néhányat kiemelve mindenképpen megemlítendők a pedagógiai kontextusban vizsgálódók közül Havas Péter, illetve Varga Atilla és kollégáinak munkái (Havas és Varga, 1999; Varga, 2004, 2006; Vócsei és mtsai, 2008; Varga és mtsai, 2017, 2021; Balogh és mtsai, 2022), Marjainé Szerényi Zsuzsanna és kollégáinak

munkái (Marjainé és mtsai, 2012; Zsóka és mtsai, 2011, 2013); Mónus és kollégáinak munkái (Mónus és Császár, 2016; Mónus, 2019, 2021a,b), illetve több doktori diszsertáció (Szandi-Varga, 2015; Leskó, 2017; Major, 2017; Kónya, 2020). Továbbá az inkább marketinges kontextusban vizsgálódók közül megemlítendők többek között Szakály Zoltán és munkatársainak munkái (Szente és mtsai, 2011; Szakály és mtsai, 2015, 2017; Kiss és mtsai, 2016), Hofmeister Tóth Ágnes és munkatársainak munkái (Hofmeister Tóth és mtsai, 2013; Sudbury-Riley és mtsai, 2012, 2014; Piskóti, 2015; Debreceni és Hofmeister Tóth, 2020), illetve Nagy Szabolcs munkái (Nagy, 2011, 2018; Nagy és Somosi 2020).

A környezettudatosság (angolul leginkább az *environmentalism* kifejezés használatos rá, és csak nagy ritkán használja a magyar értelemezhez hasonlóan a szakirodalom az *environmental consciousness* vagy *environmental awareness* kifejezést) kvantitatív vizsgálata során leginkább kérdőívek segítségével, önbevallásos módon történik meg a környezeti attitűdök vagy a környezetbarát viselkedés egyénre jellemző számszerűsítése. Környezeti attitűdöknek (továbbiakban: EA) nevezzük az egyének környezettel kapcsolatos tevékenységekkel vagy kérdésekkel kapcsolatos hiedelmeit, érzelmeit és viselkedési szándékait (Schultz és mtsai, 2004), tágabb értelemben gyakran a környezettel kapcsolatos aggodalmak, értékek és világnézetek szinonimájaként is használják a szakirodalomban (lásd e fogalmak átfogó definícióit: Schultz és mtsai, 2004). Környezetbarát viselkedésnek (továbbiakban: PEB) azokat az egyéni cselekvéseket tekintjük, amelyeket az egyének – jellemzően a mindennapok során – annak érdekében tesznek, hogy csökkentsék az emberek életmódjának a természeti környezetre gyakorolt negatív hatásait (Steg és mtsai, 2009). Az EA-t gyakran a PEB-hez vezető kognitív folyamatok előszobájának is tekintik.

Számos tanulmány szisztematikusan vizsgálta az ok-okozati összefüggések jelenlétét és alternatív útvonalait az EA és a PEB között (ld. Marcinkowski és Reid, 2019 áttekintő cikkét), valamint azt, hogy a fenntarthatóságra nevelés és a környezeti nevelés (továbbiakban: EE/ESD) hogyan alakítja az EA-t, és így végső soron a PEB-t. Például számos vizsgálat megállapította, hogy az EE/ESD pozitívan befolyásolja az EA-t (Berglund és mtsai, 2014; Boeve-de Pauw és mtsai, 2015; Johnson és Manoli, 2008, 2011; Kónya, 2018; Manoli és mtsai, 2007), és kisebb mértékben a környezetet érintő viselkedéseink hatásáról és hatékonyságáról szóló ismereteket, valamint magát a PEB-t is (Boeve-de Pauw és Van Petegem, 2018; Breunig és Russell, 2020; Kónya, 2018; McNeill és Vaughn, 2012; Varga, 2004). Ezekkel ellentétben azonban sok vizsgálat nem talált bizonyítékot az EE/ESD tevékenységek és az EA vagy a PEB közötti szoros ok-okozati összefüggésre (Boeve-de Pauw és Van Petegem, 2011; Kónya, 2016; Mónus, 2019; Olsson és mtsai, 2019).

Az elméletek azt sugallják, hogy számos tényező bonyolult kölcsönhatásban felelős az EA és rajtuk keresztül végül a PEB megváltozásáért és fejlődéséért (Larson, 2010; Weaver, 2002). Azért, hogy megértsük a PEB-t befolyásoló tényezőket, az ok-okozati összefüggéseket széles körben vizsgálták számos elméleti keretrendszer keretein belül (pl. Theory of Reasoned Action: Kaiser és mtsai, 1999; Theory of Planned Behaviour: Kaiser, Schultz és mtsai, 2007; Value-Belief-Norm Theory: Stern és mtsai, 1999).

Ezek a tanulmányok megmutatják, hogy a belső motiváció (értékek, környezeti ismeretek, EA, szubjektív norma, felelősségérzet és a viselkedés következményeinek tudatosítása) mellett is még számos egyéb tényező hozzájárul a PEB szándékunk kialakításához. Ilyenek például a PEB észlelt hatékonysága, a viselkedés felett észlelt kontroll, a kíváncsiság, illetve a vásárlásokkal kapcsolatban a bizalom is. Legutolsó lépésben a PEB konkrét megvalósulása előtt a viselkedési szándékot is módosíthatja még néhány tényező (pl. a mások általi láthatóság; Brick és mtsai, 2017; Griskevicius és mtsai, 2010; lásd még Nagy, 2018). Bár néhány kutató szerint ezekben az elméleti tanulmányokban

használt sokféle mérőeszköz (attitűdök, értékek, normatív elvárások skálái, viselkedési szándékok, észlelt kontroll, sőt még az önbevalláson alapuló PEB mérőszámok is) egyetlen mentális konstrukciót ír le, ezért használatuk a különböző mentális konstrukciók jellemzésére módszertanilag hibás, és meglehetősen önkényes (Kaiser és mtsai, 2018; Kaiser, Schultz és mtsai, 2007).

Ezen mérőeszközök valóban eltérő jelentéseit illető kritikák mellett mind az EE/ESD értékelési tanulmányok, mind az említett elméletek segítenek megérteni a PEB döntések mögött meghúzódó mentális folyamatokat. Így segítenek megtalálni, hogy a lehetséges mozgatórugók és akadályok közül melyekre kell összpontosítani a környezetbarát intézkedések és oktatási irányelvek kialakításakor. A közelmúltban például egy kompetenciaalapú modellt fejlesztettek ki, amely segít azonosítani, hogy mely típusú tudás és attitűdök fejlesztése lehet a leghatékonyabb az EE/ESD programok során (Roczen és mtsai, 2014), illetve melyek azok a pedagógiai módszerek, amelyek e tekintetben a legeredményesebbnek mutatkoznak (Néder és mtsai, 2014, 2015; Saly, 2016; Evans, 2019; Lozano és mtsai, 2021).

Az EA és a PEB fent említett pszichológiai meghatározói mellett gyakran tanulmányozták az ezeket befolyásoló szocio-demográfiai tényezőket is (áttekintve: Gifford és Nilsson, 2014; Li és mtsai, 2019; Moser és Kleinhüchelkotten, 2018; Torgler és Garcia-Valiñas, 2007). A kutatások tanulsága szerint a nők és a jól képzett emberek általában pozitívabban EA-ról és PEB-ről számolnak be, mint a férfiak és az alacsony iskolai végzettségűek (Blomquist és Whitehead, 1998; Hunter és mtsai, 2004; Lynn és Longhi, 2011; Torgler és Garcia-Valiñas, 2007; Xiao és Hong, 2018; Zelezny és mtsai, 2000), bár egyes tanulmányok az iskolai végzettségre és a nemre vonatkozóan az előbbiektől eltérő hatást is dokumentáltak (pl. Botetzagias és mtsai, 2015; Lynn és Longhi, 2011; Zelezny és mtsai, 2000). Az életkor tekintetében szintén megállapították, hogy gyakran befolyásolja a környezettudatosságot, az életkor hatása azonban két merőben eltérő hatásra vezethető vissza, amelyeket többnyire nehéz egymástól elkülöníteni. Nevezetesen az egyik az életciklus (azaz a felnövés és idősödés) hatása, amely az életkor bizonyos szakaszában jellemző hatások változásából adódik. A másik egy ún. kohorszhatás, amely az életkori kohorszok közötti specifikusabb különbségekből ered (pl. generációs különbségek a szocializáció, iskolai végzettség, élettapasztalatok és gazdasági feltételek terén; Torgler és Garcia-Valiñas, 2007). A háztartás vagy az egyén jövedelmével összefüggésben is gyakran vizsgálták a környezettudatosságot, az összefüggések e téren meglehetősen bonyolultnak és kétértelműnek bizonyultak. Owen és munkatársai (2010) vizsgálatában a jövedelem nem volt hatással arra, hogy az egyén erősen elkötelezett volt-e a környezettudatosság terén. A magasabb jövedelem azonban több vizsgálat szerint pozitívan befolyásolta az attitűdöket (pl. a zöld termékekért való fizetési hajlandóság vagy a társadalmi mozgalmak támogatása: Moser és Kleinhüchelkotten, 2018; Stern és mtsai, 1999; Veisten és mtsai, 2004), vagy bizonyos PEB-eket (pl. az újrahasznosítást: Botetzagias és mtsai, 2015; Fan és mtsai, 2018; de lásd: Ferrara és Missios, 2005). Mindezekon túl azonban a legerősebb előrejelzőjének bizonyult a környezetre gyakorolt negatív hatásnak is (Moser és Kleinhüchelkotten, 2018). Továbbá a magas társadalmi-gazdasági státusz (ház és autó tulajdonlásában kifejezve) negatívan befolyásolta mind a gyaloglás gyakoriságát, mind a gyaloglási időt (Hatamzadeh és mtsai, 2020). Néhány más tanulmányban azonban nem találtak összefüggést a saját érzékelésen alapuló gazdasági státusz és a környezettudatosság között (pl. Milfont és Duckitt, 2010). A vidéki/városi lakóhely is a gyakran vizsgált szocio-demográfiai tényezők egyike. A városi polgárok gyakran pozitívabban a környezettudatosság terén, mint a vidékiek (Van Liere és Dunlap, 1981; Veisten és mtsai, 2004; Xiao és Hong, 2018), bár számos esetben az eredmények inkább változóak voltak a megvizsgált környezettudatossági jellemzők függvényében (pl. Berenguer és mtsai, 2005; Moser és Kleinhüchelkotten, 2018). Az említett társadalmi-gazdasági tényezőkön

kívül, pl. az iskolai végzettség, a jövedelem vagy az életkörülmények, mint a vidéki/városi lakóhely, a lakóhelyen élő lakosok száma, további társadalmi-gazdasági különbségeket is vizsgáltak. Ilyenek voltak például az országon belüli regionális különbségek (Torgler és Garcia-Valiñas, 2007), vagy az országok közötti különbségek, beleértve a fejlődő és a fejlett országokba való besorolást is (Benedetta és Vincenzo, 2020; Franzen és Vogl, 2013).

Az EA-t és a PEB-t meghatározó tényezők közül ritkán vizsgálták azokat, amelyek a szituációs kontextussal függenek össze, azaz azzal, hogy mely szociális (Brick és mtsai, 2017; Griskevicius és mtsai, 2010) vagy infrastrukturális kontextusok (Hamilton, 2021) segítik az EA és a PEB kialakulását, megvalósulását. Az egyik legelterjedtebb és legismertebb támogató szituációs kontextus éppen az EE/ESD egész intézményes megközelítése (Henderson és Tilbury, 2004; Mathar, 2018), jellemzően az ökoiskolai programok. A fenntarthatóság pedagógiájának elméleti háttéréről, illetve kifejezetten az egész intézményes EE/ESD koncepció gyakorlati megvalósításáról, ennek külföldi és hazai vonatkozásairól széles körű értelmezési keretbe helyezett, kiváló munkák számolnak be magyarul (Varga, 2020, 2022). Az ökoiskolai koncepcióról itt nagyon röviden csak annyit, hogy az ökoiskolákban a mindennapi élet számos kontextusa, szerencsés esetben az egész iskolai és pedagógiai légkör is ösztönzi a környezettudatosság fejlesztését. Sajnos a legtöbb tanulmány megelégszik az ökoiskola minősítéssel rendelkező és nem rendelkező iskolák egyszerű összehasonlításával, és csak kevés tanulmányban néznek mélyen az ökoiskolai címek mögé, keresve az iskolákban és az osztálytermekben ténylegesen ható lehetséges mechanizmusokat (pl. a szituációs kontextust vagy a tényleges EE/ESD megvalósítás részleteit). Ilyen például egy holland tanulmány, melyben Runhaar és munkatársai (2019) azt elemezték, hogy az iskolák belső légköre hogyan segíti elő az EA-t és a PEB-t a középiskolások körében. Azt vizsgálva, hogy az iskolák milyen mértékben nyújtanak ösztönzést a környezettudatosság fejlesztéséhez, bevezették a „szituációs erősség” fogalmát (azaz az adott szempontból releváns szituációs kontextus erőssége). Sajnos csak három iskolát tudtak elemezni, és nem találtak szignifikáns különbséget a fenntarthatóság terén eltérő motivációs erejű iskolák tanulóinak PEB-jében. Ráadásul a fenntarthatósági szituációs erősség hatása az EA-ra ellentétes volt a várakozásokkal. Boeve-de Pauw és munkatársai azt találták, hogy a tanítási módszertani sajátosságok (a tartalom holisztikus és a tanítás pluralisztikus megközelítése) befolyásolták a fenntarthatósági ismereteket és a viselkedést. Az említett megközelítések alkalmazását pedig részben befolyásolta az iskola EE/ESD tanúsítási programokban való részvétele (Boeve-de Pauw és mtsai, 2015). Egy másik tanulmányban az elméleti tudás (ökoszisztémákra vonatkozó ismeretek), a saját viselkedés következményeire és hatására vonatkozó ismeretek, az EA és a diákok személyes motivációs háttere mind jobb voltak azokban az iskolákban, amelyek előrébb jártak az EE/ESD tanúsítási program fázisaiban (Boeve-de Pauw és Van Petegem, 2018). Feltételezhető, hogy az ezen az úton haladó iskolák egyre erősebben és egyre több az EE/ESD-hez kötődő koncepciót és módszert integráltak, s így egyben a fenntarthatóság egész intézményes szemléletét is egyre jobban alkalmazták. Így ezekben az iskolákban a társadalmi normák, a légkör és a rejtett tanterv is a környezetbarát gondolkodás, cselekvés és viselkedés fontosságának szem előtt tartásával fejlődött. Igen érdekes egy, a Cseh Köztársaságban végzett tanulmány, amelyben a diákok környezetbarát cselekvésre való készsége túlnyomórészt attól függött, hogy milyen mértékben tudtak a diákok részt venni az iskolai döntéshozatali folyamatokban (Cincera és Krajhanzl, 2013).

Keveset tudunk arról, hogy a hazai ökoiskolák mennyire hatékonyak a fenntarthatóságra nevelés terén. Egy egyéni nyomonkövetéses (longitudinális) vizsgálatban ökoiskolákba és nem ökoiskolákba járó diákok esetén egyaránt romlani látszottak egy év alatt a diákok EA-i (Varga, 2004), ami feltehetően a szakirodalomban *adolescent dip* (Olsson

és Gericke, 2016) néven emlegetett korosztályra jellemző jelenség számlájára írható. Varga vizsgálataiban azonban arra is rámutattak, hogy az ökoiskolákba járó diákok körében nőtt az aktív természetvédelmi és környezetvédelmi cselekvésekben való részvétel, míg nem ökoiskolákban ez inkább csökkent. Továbbá az általános és középiskolás diákokat is tartalmazó mintában az ökoiskolába járó diákok ökológiai műveltsége és az ökológiai műveltséghez kapcsolódó gondolkodása jobban fejlődött a nem ökoiskolába járó diáktársaikkal összehasonlítva (Varga, 2004). Egy másik vizsgálatban Széplaki (2004) ökoiskolába és nem ökoiskolába járó általános iskolások EA-it hasonlította össze, de nem talált az ökoiskolásoknál pozitívabb EA-t, sem jobb tudást. Ellenben az ökoiskolába járók a saját cselekvési lehetőségeikre több példát tudtak hozni, mint a hagyományos iskolába járó diákok. Egy borsodi gimnazisták körében végzett vizsgálatban (Kónya, 2018, 2019, 2020) a környezettudatos viselkedés és az érzelmi viszonyulás valamelyest pozitívabb volt az ökoiskolába járó diákoknál, de csak a lányok esetében. Míg egykor ökoiskolába és nem ökoiskolába járó egyetemisták környezeti kérdésekre adott válaszait hasonlították össze Kövecses-Gösi és munkatársai (2020), de szintén nem találtak kimutatható különbséget.

### *A tanulmány célkitűzései*

Jelen tanulmányban a középiskolás diákok EA-it és PEB-jét elemzem, elsősorban arra fókuszálva, hogy feltárjam, mely egyéni szintű változók (nem, évfolyam és szocio-ökonómiai változók), illetve magasabb szintű változók (iskola szintű változók, régió) magyarázzák az egyéni változatosságot. Bár az EA és a PEB szocio-ökonómiai meghatározó tényezőit gyakran vizsgálták (ld. fent), a szocio-ökonómiai háttérváltozókat ritkán vizsgálták közös keretrendszerben az iskolai szintű változókkal (Coertjens és mtsai, 2010). A környezeti attitűd- és viselkedéskutatások összességét tekintve, a diákok által észlelttől eltérő, iskolai szintű magyarázó változókat nagyon ritkán vizsgáltak a diákok EA-ja és PEB-je kapcsán (de ld. Boeve-de Pauw és Van Petegem, 2018; Runhaar és mtsai, 2019). Jelen tanulmányban az iskolai szintű változókat egy tanári kérdőív alapján határoztuk meg, amelyet iskolánként 2-4 tanár válaszolt meg a diákok EA-jának és PEB-jének felmérésében részt vevő iskolákból. A tanárok a kérdőív alapján egyrészt iskolájuk EE/ESD-irányelveit, -törekvéseit és annak iskoláikban történő megvalósítását értékelték. Másrészt értékelték a diákok esetében vizsgált PEB-részterületek fejlesztéséhez kapcsolódó rendezvényeket, illetve ezek fejlesztése kapcsán releváns iskolai létesítmények hiányát vagy meglétét. A vizsgált specifikus PEB-részterületek a következők voltak: energiatakarékosság, fogyasztói mértékletesség, zöld fogyasztói szokások (ez a tanári kérdőívben külön nem volt vizsgálva), hulladékkezeléssel és hulladékkeletkezés megelőzésével kapcsolatos szokások, végül pedig a környezetbarát/egészségbarát táplálkozási szokások.

A vizsgálat konkrét célja annak elemzése volt, hogy az említett létesítmények, illetve iskolai rendezvények hatása kimutatható-e a diákok PEB-részterületein: nevezetesen, hogy az iskolai légkör és a tanárok EE/ESD-erőfeszítései mennyire javítják a vizsgált iskolákban tanuló diákok EA-ját és PEB-jét.

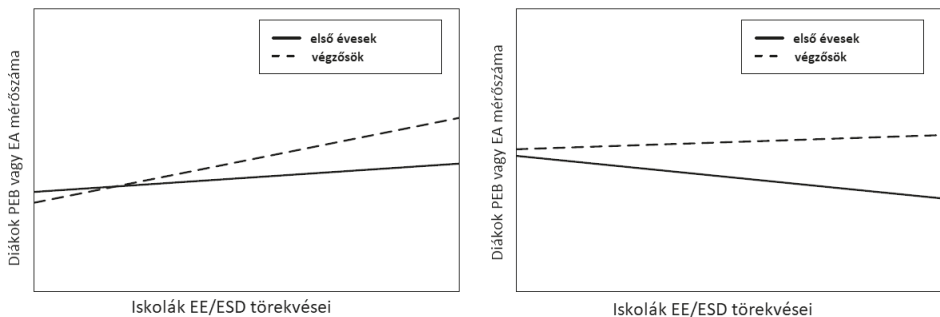
Egy korábbi tanulmányban, amely a diákok ugyanezen felmérési adatain alapult, de nem tartalmazta az iskolák EE/ESD-erőfeszítéseire vonatkozó adatokat (Mónus, 2019), azt találtuk, hogy az ökoiskolák tanulói alacsonyabb pontszámot értek el a különböző EA- és PEB-skálákon. A tanulmány azt vonta le következtetésként, hogy ezen különbségek mögött a különböző iskolákban tanuló diákok sajátos társadalmi-gazdasági háttére állhat. Így a jelen tanulmányban annak tisztázására is törekedtem, hogy milyen hatások tulajdoníthatóak a társadalmi-gazdasági háttérnek és milyenek az iskolák EE/ESD-törekvéseinek.

Feltételeztem, hogy a diákok EA-i és PEB-je, mivel nagymértékben függhetnek számos tényezőtől (pl. társadalmi-gazdasági háttér), növekedhetnek, csökkenhetnek vagy akár változatlanok is maradhatnak, ha azokat az iskolák EE/ESD-erőfeszítései mentén vizsgáljuk. Az iskolák EE/ESD-erőfeszítéseinek azonban hatással kell lenniük az első éves és az utolsó éves diákok közötti különbségekre. Ezen feltételezés elméleti eseteit szemlélteti az 1. ábra, míg az empirikus adatokban az iskolák EE/ESD-erőfeszítéseinek hatását az évfolyam és az iskolák EE/ESD-erőfeszítései közötti szignifikáns interakciós hatásnak kell jeleznie.

A tanári kérdőívek segítségével mérsékelt mintaszámon megvizsgálható volt az is, hogy az ökoiskolák és a nem ökoiskolák tanárainak véleménye, valamint különböző szerepkörű tanárok (pl. iskolavezetők és biológiatanárok) véleménye eltér-e iskolájuk EE/ESD-törekvéseiről.

### Kutatási kérdések

- Q1: A végzős (12. osztályos) és az első éves (9. osztályos) diákok PEB-je és EA-i közötti különbségek növekednek-e (a végzősök javára) azokban az iskolákban, ahol az EE/ESD-re (vagy az EE/ESD különböző aspektusaira) nagyobb hangsúlyt fektetnek?
- Q2: Az iskolák és a diákok (sikeres középiskolai érettségi arányában, illetve a szülők iskolai végzettségében mért) magasabb társadalmi-gazdasági státusza pozitívan befolyásolja-e a diákok PEB-jét és EA-ját?
- Q3: Eltér-e az ökoiskolákban és nem ökoiskolákban dolgozó, valamint a különböző munkakört betöltő (azaz iskolavezetők és biológiatanárok) tanárok véleménye iskolájuk EE/ESD-erőfeszítéseiről?



1. ábra. Az 1. kutatási kérdés (hipotézis) alapján várható eredmények elméleti ábrázolása.

Az iskolák EE/ESD-törekvései és az évfolyam közötti várható interakciós hatás esetén: a végzős diákok környezettudatosságának mutatói várhatóan növekednek az első évesekhez képest. A diákok környezetbarát viselkedése (PEB) vagy környezeti attitűdjei (EA) általánosságban növekedhetnek vagy akár csökkenhetnek is az iskolák növekvő EE/ESD-törekvéseivel, mivel ezeket nagymértékben befolyásolják más tényezők, pl. társadalmi-gazdasági státusz (lásd 2. kutatási kérdés).



## Módszerek

### *Minta és mintavétel*

A kutatás kérdőívét 14 magyar középiskola 41 osztályának 897 tanulója töltötte ki tanára jelenlétében 2015 szeptemberétől 2016 márciusáig. A kérdőívet leginkább online formában töltötték ki, de néhány esetben a pedagógusok igényelték, hogy küldjünk nekik a kérdőívből kinyomtatott példányokat. A kérdőív kitöltése körülbelül 20-25 percet vett igénybe. Minden iskolában csak az első éves (14–15 éves) és az utolsó éves (17–18 éves) tanulók céloztuk meg. Az iskolák kiválasztása az egyszerű elérhetőség elvén, nem valószínűségi mintavétellel történt. Praktizáló tanárok segítették a kutatást négy magyarországi megye különböző iskoláinak elérésében. Az iskolák elérése során törekedtünk arra, hogy EE/ESD-munka terén jelentősen különböző iskolákat vonjunk be a kutatásba, ezért különböző ökoiskolai minősítéssel rendelkező, illetve különböző képzési típusú iskolákat vontunk be. Magyarország különböző részeiben (négy különböző megyében) működő iskolák kerültek be a lekérdezett iskolák közé; ezekből kilenc megyeszékhelyről, egy a fővárosból, négy pedig különböző kisebb városokból. Az iskolák közül négy volt szakiskola, hét gimnázium, háromban pedig szakiskolai és gimnáziumi képzés is folyt. Az iskolák közül három iskola rendelkezett örökös ökoiskola címmel, egy ökoiskola címmel, kettő közvetlenül a diákok kérdőíves lekérdezése utáni évben szerzett ökoiskola címet, nyolc pedig nem pályázott az ökoiskolai minősítésre. A minta demográfiai összetételéről részletes információk találhatóak máshol (Mónus, 2022). A hazai ökoiskola-hálózatról és -minősítésről részletes tájékoztató olvasható több helyen (pl. Néder és mtsai, 2014; Saly, 2016; Varga és mtsai, 2017; Varga és Havas, 2018; Gan és mtsai, 2019; Varga, 2020).

Miután alaposan elemeztem a diákok néhány nagyon hasonló tételre adott válaszát, valamint a hasonló, de fordított skálatételekre adott válaszokat, 69 diák válaszát zártam ki súlyos ellentmondásosság miatt. Összesen 828 diák válaszait elemeztem a vizsgálatban, amelyből 738 hallgató válaszolt minden releváns kérdésre, beleértve a társadalmi-gazdasági háttérre vonatkozó kérdéseket is.

A válaszadó diákok iskoláinak titkárságait és intézményvezetőit 2018 májusa és 2019 januárja között többször felkértem, hogy az iskola tanárai számára juttassanak el elektronikus csatornákon kitöltésre egy tanári kérdőívet. A pedagógusok megkeresése egyaránt megcélozta az intézményvezetőket, a természettudományos tanárokat és a nem természettudományos tanárokat is. Többszöri megkeresés után végül 19 intézményvezető (igazgató vagy igazgatóhelyettes; hárman egyben biológianárok is), 20 biológianár, egy földrajz- és egy történelemtanár töltötte ki a kérdőívet; összesen 13 iskolából 41 tanár. Egy iskolából nem érkezett vissza kitöltött tanári kérdőív, így ennek az iskolának az esetében a diákok válaszait nem tudtam az iskolai szintű változók vonatkozásában elemezni. A felmérésben való részvétel mind a tanárok, mind a kiválasztott iskolák osztályai esetében önkéntes volt. Mind a tanári, mind a diák kérdőív anonim volt, továbbá a felvett adatok és válaszok alapján a résztvevők utólagos azonosítása nem volt lehetséges.

### *Egyéni szinten mért változók*

A hallgatói kérdőív 52 db ötfokozatú Likert-skálán megválaszolható kérdést és 11 feleletválasztós kérdést tartalmazott a természeti környezettel kapcsolatos nézetek és aggodalom (attitűdök), illetve a környezetbarát szokások (viselkedés) felmérésére. Ezen kívül 10 feleletválasztós kérdést tartalmazott a demográfiai háttérről és 2 nyitott kérdést az iskolai tantárgyi preferenciákra vonatkozóan; összesen 75 kérdést. A kérdőívet a hasonló

korú tanulókon végzett korábbi magyar vizsgálatok (Szittnerné és Szabó, 2009; Marjainé és mtsai, 2012; Pethe, 2012; Török és Lövei, 2012) alapján állítottam össze, illetve néhány saját fejlesztésű kérdéssel egészítettem ki, hogy mód nyíljon a diákok PEB-jének részletes elemzésére. A Likert-típusú kérdések közül 33 kérdést előzetesen 5 különböző PEB-részterületbe és egy általános EA-mutatóba (5 tétel) soroltam. A vizsgált specifikus PEB-részterületek a következők voltak: háztartási energiatakarékosági magatartás (6 tétel), fogyasztói mértékletesség (5 tétel), zöld fogyasztói szokások (6 tétel; zöld termékek előnyben részesítése vásárlások és szolgáltatások során), hulladékgazdálkodás, illetve megelőzés (6 tétel) és környezetbarát/egészségbarát táplálkozási szokások (5 tétel). Az EA-skála tartalmazott értékelendő állításokat (3 tétel) és önbevalláson alapuló viselkedési elemeket (2 tétel) is, hasonlóan például a széles körben használt 2-MEV skála megőrzés alszkálájához (Johnson és Manoli, 2011). Az említett környezettudatossági részterületek jellemzésére átlagpontoszámokat számoltam (a részterületekhez sorolt tételekre kapott pontszámok átlagolásával), azaz mind az öt PEB-részterületre és az említett EA-skálára egy-egy összetett (ún. kompozit) mérőszámot számoltam. A használt skálák a következők voltak: energiatakarékosági viselkedés (6 tétel; Cronbach alfa = 0,57), fogyasztói mértékletesség (5 tétel;  $\alpha = 0,48$ ), zöld fogyasztói szokások (6 tétel;  $\alpha = 0,86$ ), hulladékkezelés és megelőzés (6 tétel;  $\alpha = 0,48$ ), környezet- és egészségbarát táplálkozási szokások (5 tétel;  $\alpha = 0,58$ ), környezeti attitűd (5 tétel;  $\alpha = 0,58$ ). A skálák kiszámolásához használt kérdések a szerzőtől elkérhetőek (angolul ld. Mónus, 2022). Míg a Cronbach-alfa értékek egyes mutatók esetében jóval az általában elvárt 0,7-es érték alatt maradnak, addig az egész 33 tételű skála megbízhatósága teljesen elfogadhatónak bizonyult ( $\alpha = 0,87$ ). Mivel a viselkedési döntések megvalósulása számos tényezőtől függhet (1. Bevezetés), az egyének PEB-je gyakran nem következetes, ami könnyen vezethet alacsony megbízhatósági értékekhez. A tanulmányban használt skálákkal kapcsolatos érveket és aggályokat részletesen tárgyalom máshol (Mónus, 2022). Mind a hat mérőszám esetén (5 PEB-részterület és 1 EA-mérőszám) a magas pontszámok elhivatott környezetbarát attitűdöt vagy magatartást jelentenek, beleértve a „fogyasztói mérgékettség” PEB-részterületet is. A fordítottan megfogalmazott kérdésekre adott válaszokat a számításokat megelőzően ennek megfelelően átkódoltam.

A tanulmányban használt környezettudatossági mutatók érvényességét más, széles körben használt mérőszámokkal való szoros korrelációjuk igazolja. A 33 tételből 28 azonos formában előforduló tétel alapuló kompozit mérőszám erősen korrelált a 2-MEV skála megőrzés alszkálájával ( $r = 0,69$ ) és a CHEAKS skála (Leeming, 1995) szóbeli elkötelezettség alszkálájával ( $r = 0,75$ ; ld. Mónus, 2021a).

A tanulmányban elemzek még néhány olyan háttérváltozót, amelyek potenciálisan befolyásolhatják az EA-t és a PEB-t. A válaszadóknak a következő lehetőségek szerint be kellett sorolni lakóházukat (válaszopciók: panel, társasházi lakás, sorház, kertes ház), lakótelepülésüket (válaszopciók: főváros vagy megyeszékhely, kisváros, falu), valamint édesanyjuk és édesapjuk iskolai végzettségét (válaszopciók: általános iskola vagy alacsonyabb, szakmunkásképzőt vagy szakiskolát végzett, érettségizett, egyetemet vagy főiskolát végzett, nem tudom). Ezek alapján a két szülőre vonatkozó iskolai végzettséget 1-től 6-ig pontoztam (6-os kód jelentette a legmagasabb iskolázott szülőket, ahol mindkét szülő felsőfokú végzettséggel rendelkezik). A nyílt végű kérdéseket és néhány egyéb, a jelen tanulmány szempontjából irreleváns kérdést itt nem elemzem.

### *Iskolai szinten mért változók*

A tanári kérdőívet a Magyar Ökoiskola Hálózat értékelésére használt kérdőív (Gan és mtsai, 2019; Varga és mtsai, 2017; Varga és Havas, 2018) alapján adaptáltam. A kérdőívben a tanároknak egy skálán kellett megbecsülni, hogy a diákok vagy alkalmazottak

hány százaléka (0–20%, 21–40%, 41–60%, 61–80% vagy 81–100%) vesz részt különböző tevékenységekben, pl. az EE/ESD-programokban részt vevő diákok, vagy az EE/ESD-i célokat órán, illetve az órákon kívül megvalósító tanárok, valamint a kapcsolódó programok szervezésében részt vevő tanárok aránya stb. Az eredeti kérdőívet olyan kérdésekkel egészítettem még ki, amelyekben a tanároknak 5-pontos Likert-skálán kellett értékelniük, hogy a diákok, illetve a dolgozók mennyire találkozhatnak az iskolában különböző, a fenntarthatósággal kapcsolatos lehetőségekkel. Például mennyire jellemző, hogy az iskolai büfé a környezettudatosság jegyében működik, hogy a tanárkollégák felelősséggel használják a vizet, a fűtést és az áramot az iskolában, hogy az iskolában kellő mennyiségű információt hallanak-e a diákok az újrahasznosításról, a hulladékmegelőzésről, illetve az energiatakarékosságról, stb. Végül a kérdőívet kiegészítettem több, a fenntarthatósággal kapcsolatos, az iskola létesítményeire és infrastruktúrájára vonatkozó kérdéssel, pl. hogy az iskola használ-e megújuló energiát, van-e kerékpártárolója, saját komposztálója, együttműködik-e civil szervezetekkel az EE/ESD-programok megvalósítása során (igen/nem válaszopciók). Az összesen 95 kérdésből 63 volt számszerűsíthető 5-pontos Likert-skálán vagy bináris (igen/nem) skálán, melyek kapcsolhatóak voltak a hallgatói kérdőívekkel vizsgált öt PEB-részterülethez, vagy más iskolai EE/ESD-törekvésekhez. Az iskolák EE/ESD-törekvéseinek hat aspektusát jellemző mérőszámokat Mónus, (2022) tanulmányában ismertetettek szerint számoltam (átlagpontszám vagy súlyozott index) és választottam ki, aspektusonként a legmagasabb ismételhetőségű mutatót meghagyva. A mérőszámok ismételhetőségét és Cronbach-alfa megbízhatóságát az 1. táblázat mutatja, a kiszámolásukhoz használt kérdések a szerzőtől elkérhetőek (angolul ld. Mónus, 2022).

1. táblázat. A tanári kérdőívekből számolt iskolai szintű változók ismételhetősége és megbízhatósága

Iskolai EE/ESD törekvések mutatói	Ismételhetőség (± SE)	Cronbach- alfa	Tételek száma	Számolási módszer
energiatakarékosság támogatása	0,00 (±0,090)	0,76	4	átlagpont
felelős fogyasztás támogatása	0,17 (±0,147)	0,63	7	súlyozott
felelős hulladékkezelés és a hulladékmegelőzés támogatása	0,42 (±0,174)	0,79	9	átlagpont
környezetbarát/egészségbarát táplálkozási szokások támogatása	0,45 (±0,166)	0,77	12	átlagpont
EE/ESD és kapcsolódó programok integrációja	0,26 (±0,163)	0,75	15	súlyozott
EE/ESD-hez kapcsolódó infrastruktúra és létesítmények	0,27 (±0,158)	0,52	12	súlyozott

### Adatelemzés

A statisztikai elemzéseket R statisztikai és számítási környezetben (R verzió 4.1.0; R Core Team, 2021) végeztem. Standardizált Cronbach-alfa értékeket számoltam a „psych”, illetve a különböző tanárok válaszai alapján az iskolai szintű mérőszámok iskolákon belüli ismételhetőségét az „rptR” R csomaggal. A több kérdésből számított függő változók minden esetben közel normál eloszlást követtek. Az elemzésekhez kevert lineáris modelleket használtam (*lmer* függvény; „lme4” R csomag); ezekben az iskolák

szerepeltek véletlen faktorként. Ezek a modellek lehetővé teszik az iskolák között fel-lelhető, a magyarázó változóktól független variancia kiszámolását és figyelembe vételét (lásd még Mónus, 2019). A kevert modell a válaszadók függetlenségének sérülése esetén is használható (Bates és mtsai, 2015), így a vizsgált minta esetén is, ahol a diákok nem kezelhetőek független válaszadókként (adott iskola tanulóinak válaszai kölcsönösen korrelálhatnak egymással). A diákok környezettudatosságának mérőszámait külön-külön elemeztem, II. típusú varianciaanalízissel és Wald khi-négyzet teszttel (*Anova* függvény; „car” R csomag) vizsgáltam a fix hatások szignifikanciáját ( $\alpha = 0,05$ ). Esetünkben a II. típusú ANOVA használata azért volt javasolt, mert a modellben interakciós kifejezések szerepeltek (Fox és mtsai, 2012). A hatásméreteket (standardizált béta regressziós koefficienseket) bemutató 2. ábra a *plot\_models* függvénnyel („sjPlot” R csomag) készült a változók standardizálása után. A 2. ábrához és a 2. táblázathoz kapcsolódó elemzések esetén csak a regressziós koefficiensekhez tartozó p-értékeket mutatom be, a varianciaanalízisek részletes eredményeit nem. Fix hatásként a következő változók szerepeltek a modellekben: a diákok egyéni társadalmi-gazdasági háttérét leíró változók, azaz a szülők iskolai végzettsége, az országrész (keleti vagy nyugati országrész) és a lakóhely típusa (megyeszékhely, kisváros, falu/község), az iskolák társadalmi-gazdasági helyzetét leíró változó, azaz a sikeres érettségis tevők aránya (OH 2016-os adatbázis alapján), továbbá a diákok neme és évfolyama. A sikeres érettségik arányával egy korábbi vizsgálatban használt „képzési típus” változót (szakiskola vagy gimnázium) helyettesítettem, mivel az említett előző (ugyanezen az adatokon alapuló) vizsgálat az iskolák társadalmi-gazdasági helyzetét kiemelkedően fontos tényezőnek azonosította (Mónus, 2019).

Az első lépésben elvégzett elemzések során (mind a 14 iskola diákjai) a modellekben szerepelt az iskola első ökoiskolai címének elnyerése óta eltelt évek száma is, illetve ez utóbbi változó interakciója az évfolyammal (ld. 1. kutatási kérdés). Ez a változó helyettesítette az említett előző tanulmányban (Mónus, 2019) használt bináris változót (ökoiskola/nem ökoiskola). Feltételeztem, hogy az első ökoiskola cím elnyerésétől eltelt idő az iskolák EE/ESD-erőfeszítéseinek jobb becslése lehet, mint egy bináris (ökoiskola/nem ökoiskola) változó, mivel a többfázisú ökoiskola-minősítési folyamat során, az ökoiskolai cím 3 évenkénti megújítási folyamatában feltehetően az iskolák EE/ESD-törekvései is fejlődnek (Könczey és mtsai, 2016; Varga és Havas, 2018).

A második lépésben elvégzett elemzések modelljeiben az összes korábban említett magyarázó változó szerepelt, kivéve az első ökoiskola cím óta eltelt évek száma és ennek interakciója az évfolyammal. Mivel az első lépcsőben elvégzett elemzések eredményei azt sugallták, hogy az alacsony státuszú és magas státuszú iskolák kiegyensúlyozatlan előfordulása a mintában szereplő ökoiskolák között (ld. Eredmények: *A környezettudatossággal összefüggő tényezők*) nem teszi lehetővé az iskolák társadalmi-gazdasági helyzetéből és az iskolák első ökoiskolacím óta eltelt évek számában kifejezett EE/ESD erőfeszítéseiből adódó hatások megfelelő szétválasztását (a Mónus, 2019 által használt bináris változók folytonos változóra való cserélésének ellenére sem), ezért az elemzések második lépcsőjében az iskolák EE/ESD-erőfeszítéseinek számszerűsítésére az ökoiskolai státusztól független mérőszámot alkalmaztam. Ezekben az elemzésekben az „EE/ESD és kapcsolódó programok integrációja” és az „EE/ESD-hez köthető infrastruktúra és létesítmények” változók és ezek interakciója az évfolyammal minden vizsgált függő változó esetében szerepeltek a modellekben, míg az iskolák konkrét EE/ESD-részterületen tett erőfeszítéseit mérő változók csak a megfelelő PEB-részterület elemzése során szerepeltek (pl. a felelős hulladékgazdálkodást szorgalmazó iskolai törekvések mérőszámát és ennek interakcióját az évfolyammal csak a hulladékkezelési viselkedés vonatkozásában elemezték; ld. 2. táblázat). A lineáris modellek független változóinak hatását standardizált béta regressziós koefficiensekkel és 95%-os konfidenciaintervallumokkal szemléltettem.

## Eredmények

### *A környezettudatossággal összefüggő tényezők*

Összesen 14 középiskola 41 osztályából 738 diák válaszolt minden releváns kérdésre, ezek alapján próbáltam feltárni az EA-t és a PEB részterületeit befolyásoló tényezőket. A környezettudatosság különböző aspektusait jellemző hat mérőszámra (5 PEB-részterület és 1 EA) vonatkozó regressziós együtthatók a 2. ábrán láthatóak. A diákok környezettudatossága nőtt a szülők iskolai végzettségének növekedésével és az iskolák társadalmi-gazdasági hátterének (sikeres érettségik aránya) javulásával. Ezek az összefüggések szinte minden mérőszámra igazak voltak. A városi diákok egyes mérőszámok tekintetében kevésbé voltak környezettudatosak, mint a falusiak, de ez a hatás csak a fogyasztói mértékletesség esetében volt szignifikáns. A nyugati országrész diákjai fogyasztói mértékletesség, továbbá nem szignifikáns mértékben, de energiatakarékosság terén is környezettudatosabbak voltak. A nem és az évfolyam a környezettudatosság különböző mérőszámait eltérően befolyásolta. A lányok és a végzős diákok a legtöbb esetben környezettudatosabbak voltak, de a különbség csak néhány esetben volt szignifikáns. Ezzel szemben a zöld fogyasztói szokások terén a 9. osztályos diákok értek el magasabb pontszámokat, míg nem szignifikáns mértékben, de a fiúk magasabb pontszámot értek el a fogyasztói mértékletesség terén.

Megjegyzendő, hogy a mintában szereplő ökoiskolák nem oszlanak meg olyan egyenletesen a sikeresen érettségizettek arányának mérőszáma mentén, mint a nem ökoiskolák (hatból négy ökoiskola a medián alatt van), így a hosszabb idő óta ökoiskolai címet viselő iskoláknál trendszerűen alacsonyabb a sikeres érettségizők aránya ( $r_{sp} = -0,29$ ;  $p = 0,322$ ,  $n = 14$ ). Így valószínűsíthető, hogy az első ökoiskolai cím megszerzésétől eltelt idő nem jelzi megfelelően az iskolák EE/ESD-erőfeszítéseit.

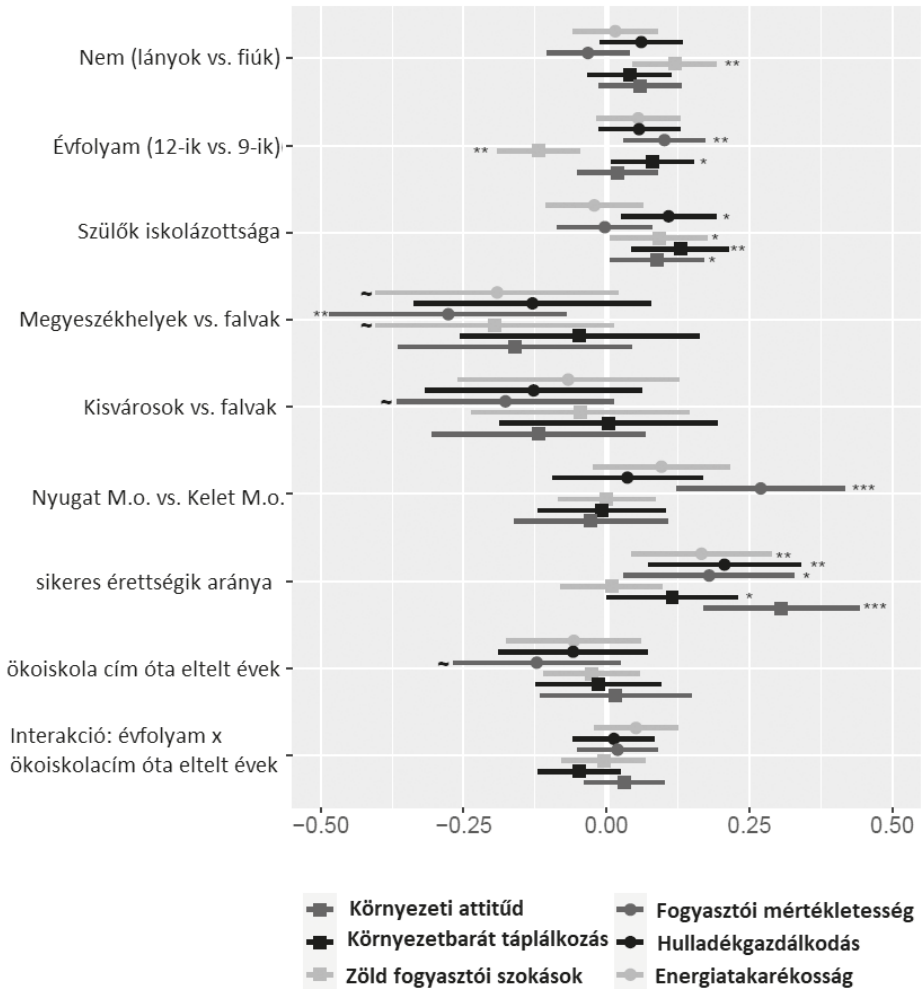
### *Az iskolák atmoszférájának és EE/ESD-törekvéseinek hatása*

E vizsgálat fő érdeklődési körét jelentő hatás, azaz az ökoiskolaként eltöltött idő és az évfolyam interakciója egyik függő változó esetében sem bizonyult szignifikánsnak (2. ábra; p-érték minden esetben  $> 0,165$ ). Ha a folytonos, ökoiskolaként eltöltött idő változót binárisra (ökoiskola/nem ökoiskola) változtattam, az eredmények nem változtak (interakciós hatások p-értéke minden esetben  $> 0,193$ ).

13 középiskola diákjainak (689 diák 38 osztályból) esetében vizsgálható volt a tanári kérdőív válasza alapján számolt iskolai szintű mérőszámok hatása is, így részletesebben megvizsgálhattam az iskolák EE/ESD-erőfeszítéseinek hatását a diákok EA-jára, illetve PEB-jére. Amint arra korábban rámutattam (1. ábra; 1. kutatási kérdés), ezen változók hatásának elemzése során az évfolyam és a szóban forgó iskolai szintű mérőszám közötti interakciós hatásokra koncentráltam. A 2. táblázat azokat a hatásokat mutatja, amelyeknél a 2. ábrán látható összes változóra kontrollálva (kivéve az ökoiskolaként eltöltött idő és ennek kölcsönhatása az évfolyammal) a megfelelő béta koefficiensek p-értéke 0,25 felett volt.

Egyetlen fő hatás bizonyult szignifikánsnak. Mind a 9. mind a 12. osztályos diákok magasabb szintű energiatakarékossági viselkedésről számoltak be azokban az iskolákban, ahol a tanárok véleménye alapján az iskola intenzívebben foglalkozott az energiatakarékosság témakörével. Ennél is fontosabb eredmény, hogy mind a négy esetben, amikor az interakciós hatás szignifikáns vagy közel szignifikáns volt (p-érték  $< 0,25$ ), a változó a várt irányban befolyásolta a környezettudatosság mérőszámait. Ezek közül egy hatás érte el a  $p < 0,05$  szignifikanciaszintet: azokban az iskolákban, ahol a tanárok

magasabbra értékelték az iskola EE/ESD-hez kapcsolódó infrastruktúráját és létesítményeit, a végzős diákok magasabb pontszámokat értek el a fogyasztói mértékletesség terén, a 9. osztályosokkal összehasonlítva (2. táblázat, 3a ábra). Hasonló hatásmérettel, de a  $p < 0,05$  szignifikanciaszintet csak megközelítve, azokban az iskolákban, amelyekben a megvalósított EE/ESD-programok a tanárok szerint magas pontszámot értek el, a végzős diákok környezeti attitűdjei pozitívabban voltak, mint a 9. osztályosoké, illetve ahol az iskola az energiatakarékossági viselkedések előmozdításában magas pontszámot ért el, ott a végzős diákok magasabb pontszámot értek el az energiatakarékossági viselkedésben, mint a 9. osztályosok (2. táblázat, 3bc ábra).



2. ábra. A magyarázó változók regressziós együtthatói, 95%-os konfidencia intervallumaik és a hozzájuk tartozó szignifikanciaszintek az első lépésben végzett kevert modellekből (lásd Módszerek) a diákok környezettudatosságát jellemző változók regressziójából. Szignifikanciaszintek: \*\*\* –  $p < 0,001$ ; \*\* –  $p < 0,01$ ; \* –  $p < 0,05$ ; ~ –  $p < 0,10$ .

2. Táblázat A tanári kérdőívől származó iskolai szintű EE/ESD törekvések mutatóinak hatása a diákok környezettudatosságának mérőszámaira.  
A modellben kontrollált háttérváltozók (lásd Módszerek) hatásait a táblázat nem mutatja.

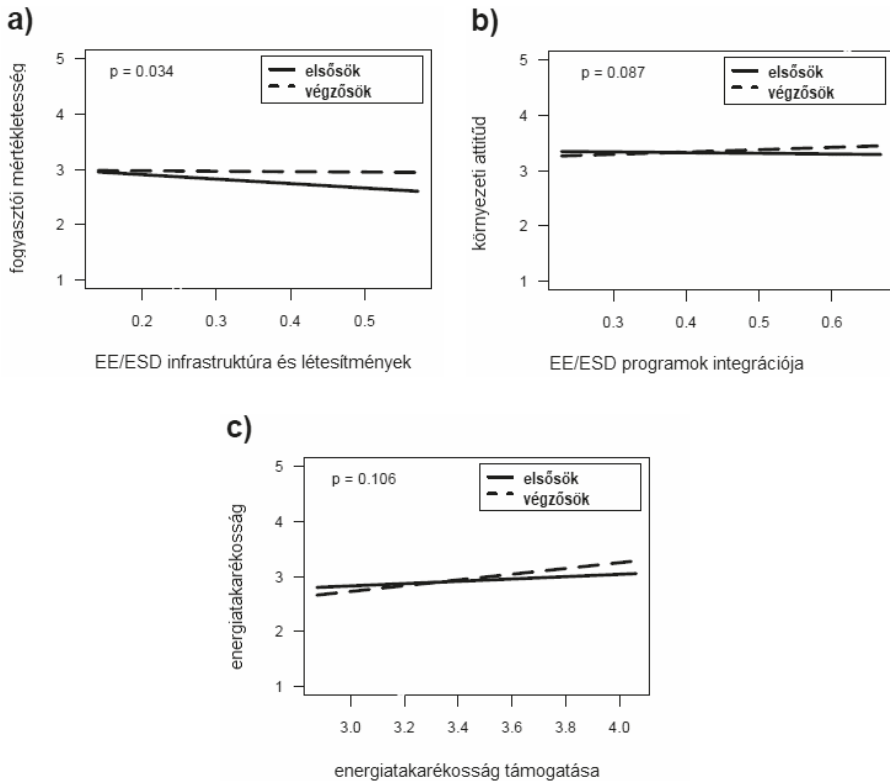
magyarázó változók:	energiatakarékosági viselkedés támogatása		évfolyam * energia-takarékosági viselkedés támogatása		évfolyam * EE/ESD és kapcsolódó programok integrációja		EE/ESD-hez kapcsol. infrastruktúra és létesítmények		évfolyam * EE/ESD-hez kapcsol. infrastruktúra és létesítmények		egyéb megvizsgált magyarázó hatások p > 0.250		
	β	95% CI	β	95% CI	β	95% CI	β	95% CI	β	95% CI			
függő változók ↓ energiatakarékosági viselkedés	0.21	0.07 – 0.36	0.18	-0.04 – 0.40	0.106	—	NS	NS	NS	NS	NS	— EE/ESD és kapcsolódó programok integrációja	
hulladékkezelés és megelőzés	—	—	—	—	—	—	0.12	-0.08 – 0.32	0.226	NS	NS	— EE/ESD és kapcsolódó programok integrációja — felolós hulladékkezelés támogatása — évfolyam * felolós hulladékkezelés támogatása	
fogyasztói mértékletesség	—	—	—	—	—	—	NS	-0.13 – 0.35 – 0.08	0.227	0.21	0.02 – 0.41	0.034	— EE/ESD és kapcsolódó programok integrációja — felolós fogyasztás támogatása — évfolyam * felolós fogyasztás támogatása
környezet- és egészségbarát táplálkozási szokások	—	—	—	—	—	—	NS	NS	NS	NS	NS	— EE/ESD és kapcsolódó programok integrációja — környezetbarát tápl. szokások támogatása — évfoly. * környezetbarát tápl. szokások támogatása	
zöld fogyasztói szokások	—	—	—	—	—	—	NS	NS	NS	NS	NS	— EE/ESD és kapcsolódó programok integrációja	
környezeti attitűd	—	—	—	—	—	—	0.18	-0.02 – 0.37	0.077	NS	NS	NS	— EE/ESD és kapcsolódó programok integrációja
súlyozott általános környezeti attitűd	—	—	—	—	—	—	NS	NS	NS	NS	NS	NS	— EE/ESD és kapcsolódó programok integrációja

Standardizált modell paraméterek (β regressziós együtthatók) vannak feltüntetve.

Félkövérrel azok az együtthatók vannak szedve, amelyeknek az évfolyammal való interakciós hatásuk szignifikáns (vagy közel szignifikáns) és iránya a vártak megfelelő

NS – jelöli, ahol az adott magyarázó hatást megvizsgáltam, de a hatás szignifikancia értéke p > 0.25 felett maradt

— jel azt jelöli, hogy az adott magyarázó hatást nem vizsgáltam

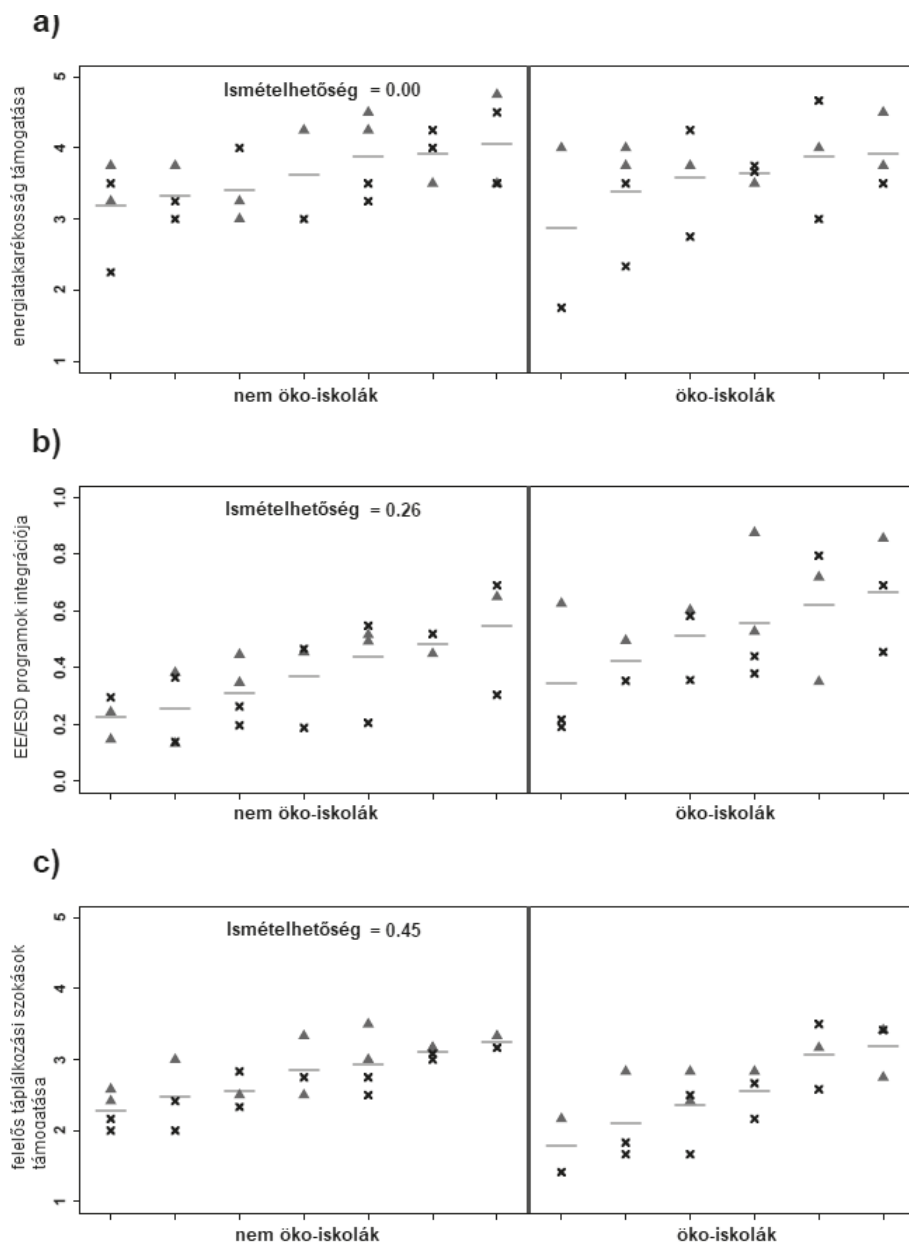


3. ábra. Az iskolák EE/ESD-törekvései, amelyekkel összefüggésben növekedett a végzős diákok környezettudatosságának valamely mutatója az első évekhez képest. Az interakciós hatás szignifikanciája és a lineáris modell által jósolt összefüggések láthatóak az ábrán (lásd 1. kutatási kérdés). a) fogvasztói mértékletesség; b) környezeti attitűd; c) energiatakarékossági viselkedés.

### A tanári kérdőívekből leszűrhető tanulságok

A kérdőívet iskolánként 2-4 tanár töltötte ki (medián = 3). Adott iskolák tanárainak válaszai meglehetősen eltérőek voltak, amint azt az ismételtetőségi elemzések is mutatják (1. táblázat; ld. még 4. ábra). Ez különösen igaz volt az energiatakarékossági viselkedés és a felelős fogyasztói magatartás elősegítésére vonatkozó válaszokra, mérsékelten volt igaz az iskolában megvalósított EE/ESD-re és kapcsolódó programokra, valamint az EE/ESD-hez kapcsolódó infrastruktúrára és létesítményekre vonatkozó válaszokra. Az adott iskolák tanárai a leginkább egybevágó válaszokat a felelős hulladékkezelés és a felelős étkezési szokások előmozdításának témakörében adták. Az 4. ábrán látható az iskolai EE/ESD-erőfeszítések részterületeinek tanáronkénti értékelése alacsony, közepes és magas ismételtetőségi esetén.





4. ábra. Az iskolák EE/ESD-törekvéseinek megítélése az egyes tanárok által a mutatók ismételhetősége alapján kiválasztott három mérőszám esetében: a) alacsony ismételhetőség; b) közepes ismételhetőség; c) magas ismételhetőség. Az iskolavezetők (igazgatók, igazgatóhelyettesek) válaszaiból számolt értékeket szürke háromszög jelöli, a többi tanár esetében fekete kereszt, a szürke vízszintes vonalak az átlagot jelölik.

A diákok saját tevékenységeikre adott értékelése és a tanárok ugyanazon tanulói tevékenységekre vonatkozó becslései (a tanárok iskolánkénti válaszaik átlagai) közötti korrelációk azt mutatják, hogy a tanárok viszonylag jó becsléseket tudtak adni a diákok

újrahasznosítási viselkedésére ( $r_{Sp} = 0,82$ ), a műanyag szemetek és italosdobozok laposra taposási viselkedésére ( $r_{Sp} = 0,74$ ), az elektromosenergia-megtakarítási viselkedésre ( $r_{Sp} = 0,69$ ), valamint a diákok rendszeres sporttevékenységére vonatkozóan ( $r_{Sp} = 0,68$ ). Ezzel szemben meglehetősen rossz becsléseket adtak a diákok fogyasztói magatartásával összefüggő viselkedésekre (csapvíz ivása:  $r_{Sp} = 0,42$ ; dobozosital-vásárlás:  $r_{Sp} = 0,33$ ) és a diákok családjainak anyagi helyzetére vonatkozóan ( $r_{Sp} = 0,41$ ; mintanagyság minden esetben 13).

Az iskolák fenntarthatósági légkörének és gyakorlatának jellemzésére alkalmazott mérőszámokat befolyásolta, hogy a kérdőívet kitöltő tanár milyen pozíciót tölt be az iskolában. Ezekbe az elemzésekbe csak a biológiatanár, de nem iskolavezető (20), illetve az iskolavezető, de nem biológiatanár (16) válaszadók kerültek be. Kevert lineáris modellekkel (iskola mint véletlen hatás) elemeztem, hogy van-e különbség a tanárok véleménye között (3. táblázat). A tanárok véleménye mind az „EE/ESD és a kapcsolódó programok integrációja”, mind az „EE/ESD-hez kapcsolódó infrastruktúra és létesítmények” esetén jobb volt az ökoiskolákban (hasonlóan a „felelős hulladékkezelés támogatása” esetében, de ez a hatás nem volt szignifikáns). A többi mutató nem különbözött az ökoiskolák és a nem ökoiskolák között. Az EE/ESD és a kapcsolódó programok integrációja, az EE/ESD-hez kapcsolódó infrastruktúra és létesítmények, valamint a felelős étkezési szokások előmozdítása esetében az iskolavezetők (szignifikánsan vagy majdnem szignifikánsan) magasabbra értékelték iskoláikat, mint a biológiatanárok. Ez a különbség csak az ökoiskolákban volt igaz a „felelős hulladékkezelés előmozdítása” esetében, míg az „EE/ESD és a kapcsolódó programok integrációja” esetében a különbség kifejezettebb volt az ökoiskolákban (3. táblázat interakciós hatások). A 4. ábra három kiválasztott iskolai EE/ESD-mutató esetén segíti ezen hatások értelmezését.

Az ökoiskolák egyik hivatalos útmutatója (Könczey és mtsai, 2016) környezeti nevelési munkacsoport létrehozását és fenntartását javasolja az EE/ESD-vel kapcsolatos iskolai munka egyik elsődleges, operatív, segítő fórumaként. Érdekes módon minden olyan iskolában (a 13-ból 5 iskola), ahol legalább egy pedagógus jelölte, hogy iskolájukban van környezeti nevelési munkacsoport, volt olyan tanár, aki ugyanerre a kérdésre nemmel válaszolt.

A 4. táblázatban az iskolai szintű változók közötti szignifikáns Spearman-korrelációkat mutatom be. A legerősebb összefüggések az ökoiskolaként eltöltött idő és az EE/ESD-hez kapcsolódó infrastruktúra és létesítmények változók, valamint az EE/ESD-hez kapcsolódó infrastruktúra és létesítmények, illetve az EE/ESD és a kapcsolódó programok integrációja változók között figyelhetők meg. Az iskolák fenntarthatósághoz kapcsolódó légkörének és gyakorlatának jellemzésére használt mérőszámok egy része szintén korrelált, pl. az energiatakarékosság támogatása pozitívan korrelált a felelős fogyasztói magatartás előmozdítása és a felelős étkezési szokások előmozdítása változókkal, valamint az EE/ESD és a kapcsolódó programok integrációja változóval. Érdekes módon a felelős étkezési szokások előmozdítása az iskolák társadalmi-gazdasági háttérét jellemző mérőszámmal, azaz a sikeres érettségi vizsgák arányával is nőtt.

3. táblázat. Az ökoiskola státusz és a válaszadó tanár munkakörének (intézményvezető vagy biológiateanár) hatása a tanári kérdőívekből számolt változókra

Az iskolai EE/ESD törekvésekre ható tényezők	$\chi^2$	p	$\beta$ ( $\pm 95\% \text{CI}$ )
<b>energiatakarékosság támogatása</b>			
intézményvezető vs. biológiateanár	1,730	0,188	0,22 (-0,11–0,55)
ökoiskola vs. nem ökoiskola	0,037	0,848	-0,03 (-0,36–0,30)
interakció	1,164	0,281	0,37 (-0,30–1,04)
<b>felelős fogyasztás támogatása</b>			
intézményvezető vs. biológiateanár	1,068	0,301	0,16 (-0,14–0,45)
ökoiskola vs. nem ökoiskola	0,651	0,420	-0,17 (-0,58–0,24)
interakció	0,007	0,936	-0,02 (-0,63–0,58)
<b>felelős hulladékkezelés és –megelőzés támogatása</b>			
intézményvezető vs. biológiateanár	0,688	0,407	0,09 (-0,12–0,30)
ökoiskola vs. nem ökoiskola	1,171	0,279	0,28 (-0,22–0,78)
interakció	5,768	0,016 *	0,52 ( 0,10–0,94)
<b>környezet/egészségbarát táplálkozási szokások t.</b>			
intézményvezető vs. biológiateanár	8,993	0,003 **	0,33 ( 0,11–0,54)
ökoiskola vs. nem ökoiskola	0,504	0,478	-0,17 (-0,66–0,31)
interakció	0,410	0,522	0,14 (-0,29–0,58)
<b>EE/ESD programok és integráció</b>			
intézményvezető vs. biológiateanár	4,812	0,028 *	0,28 (0,03–0,53)
ökoiskola vs. nem ökoiskola	8,221	0,004 **	0,49 (0,16–0,82)
interakció	3,780	0,052 ~	0,50 (0,00–1,00)
<b>EE/ESD infrastruktúra és létesítmények</b>			
intézményvezető vs. biológiateanár	3,175	0,075 ~	0,25 (-0,02–0,52)
ökoiskola vs. nem ökoiskola	8,600	0,003 **	0,50 ( 0,17–0,83)
interakció	0,420	0,517	0,18 (-0,37–0,73)

## Diszkusszió

### *A környezettudatosság szocio-demográfiai meghatározói*

A különböző iskolákban tanuló diákok EA-inak vagy PEB-jének összehasonlításakor az egyes osztályok és iskolák közötti nem egyénekhez kötött különbségek nagyban befolyásolhatják az eredményeket (Coertjens és mtsai, 2010; Mónus, 2019). Például a különböző iskolákban tanuló diákok társadalmi-gazdasági háttere nagyon eltérő lehet (Thomson, 2018), ami viszont befolyásolhatja az EA-t és a PEB-t (Coertjens és mtsai, 2010; Mónus, 2019). Ha az iskolák ilyen típusú sokféleségét nem próbáljuk kontrollálni egy vizsgálatba, akkor ez háttérzajként jelentkezik, ami a nagyszámú iskolát vizsgáló tanulmányokban is nehezíti a tényleges hatások kimutatását, míg kisszámú iskolából gyűjtött minták esetében könnyen az eredmények félreértelmezéséhez vezethet.

4. táblázat. Az iskolaszintű változók közötti korrelációk

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
1. sikeres érettségik aránya	–	–	–	–	–	–	–
2. első ökosikola cím megszerzésétől eltelt évek száma		–	–	–	–	–	–
3. energiatakarékosság támogatása			–	–	–	–	–
4. felelős fogyasztás támogatása			*	–	–	–	–
5. felelős hulladékkezelés és -megelőzés támogatása			0,64	–	–	–	–
6. környezet/egészségbarát táplálkozási szokások tám.	**		*	*		–	–
	0,69		0,62	0,59			
7. EE/ESD és kapcsolódó programok integrációja		~	~				–
		0,46	0,50				
8. EE/ESD-hez kapcs. infrastruktúra és létesítmények		**					**
		0,76					0,73

0.4 feletti Spearman rangkorrelációs együtthatók; n = 13 minden esetben.  
 Szignifikancia szintek: \*\* – p < 0.01; \* – p < 0.05; ~ – p < 0.12

Egy korábbi tanulmányban ugyanezen adatsort elemezve azt találtam, hogy az ökoiskolák tanulói alacsonyabb pontszámot értek el egyes EA- és PEB-skálákon, mint a nem ökoiskolák tanulói (Mónus, 2019). E nem várt eredménynek a háttérében az iskolák közötti (nem vizsgált) különbségek, vélhetően elsősorban a diákok társadalmi-gazdasági háttérét illető különbségek állhatnak. Jelen tanulmány megerősíti az EA és a PEB vizsgálata során az iskolai szinten jelentkező társadalmi-gazdasági háttér hatásának fontosságát. Annak ellenére, hogy a szülők iskolai végzettségére egyéni szinten kontrolláltam (az iskolázottabb szülők gyermekei a környezettudatosság több mérőszáma esetén is magasabb pontszámot értek el), az iskolai szinten mért, társadalmi-gazdasági háttérrel összefüggésben lévő változó, „a sikeres érettségik aránya”, egy kivételével a környezettudatosság minden mérőszáma esetében szignifikáns további varianciát magyarázott. Számos vizsgálat rámutat, hogy felnőttek esetében az iskolai végzettség pozitívan befolyásolja az EA-t és a PEB-t (Blomquist és Whitehead, 1998; Brécárd és mtsai, 2009; Dunlap és Van Liere, 1978; Franzen és Vogl, 2013; Lynn és Longhi, 2011; Torgler és Garcia-Valiñas, 2007), amely feltételezés szerint a családban zajló szocializációs folyamatok eredményeként elősegíti gyermekeik EA-jának és PEB-jének pozitív irányba való fejlődését (Leppänen és mtsai, 2012). Valóban, néhány tanulmány azt találta, hogy a gyermekek PEB-je pozitívan korrelál szüleik iskolai végzettségével

*Számos vizsgálat rámutat, hogy felnőttek esetében az iskolai végzettség pozitívan befolyásolja az EA-t és a PEB-t (Blomquist és Whitehead, 1998; Brécárd és mtsai, 2009; Dunlap és Van Liere, 1978; Franzen és Vogl, 2013; Lynn és Longhi, 2011; Torgler és Garcia-Valiñas, 2007), amely feltételezés szerint a családban zajló szocializációs folyamatok eredményeként elősegíti gyermekeik EA-jának és PEB-jének pozitív irányba való fejlődését (Leppänen és mtsai, 2012). Valóban, néhány tanulmány azt találta, hogy a gyermekek PEB-je pozitívan korrelál szüleik iskolai végzettségével (pl. Koruoglu és mtsai, 2015), de más tanulmányok nem találtak kapcsolatot a szülők iskolai végzettségével (Boeve-de Pauw és Van Petegem, 2010; Leppänen és mtsai, 2012).*

szüleik iskolai végzettségével (pl. Koruoglu és mtsai, 2015), de más tanulmányok nem találtak kapcsolatot a szülők iskolai végzettségével (Boeve-de Pauw és Van Petegem, 2010; Leppänen és mtsai, 2012). Jelen vizsgálatban azt találtam, hogy mind a szülők iskolázottsága, mind az iskolák társadalmi-gazdasági helyzete viszonylag erős hatással van a diákok környezettudatosságára. A tanulmányban más társadalmi-gazdasági háttérrel összefüggésben álló változóknak is volt jelentős hatása. A városokban élő diákok kevésbé voltak környezettudatosak, mint a falvakban élők, különösen a fogyasztói viselkedést illetően. Ez az eredmény ellentmond néhány korábbi megállapításnak, mivel a városi polgárokat gyakran környezettudatosabbnak találták, mint a vidékieket (Anderson és Krettenauer, 2021; Van Liere és Dunlap, 1981; Veisten és mtsai, 2004; Xiao és Hong, 2018; de Id. Duarte és mtsai, 2017). Feltételezhető, hogy a környezeti indíttatású irányelvek/programok megvalósítása és népszerűsítése a nagyobb városokban jobban szervezett a kisebb városokhoz képest, a lakosok pedig a településméret növekedésével jobban ki vannak téve a környezetszennyezés káros hatásainak (pl. légszennyezésnek), ezzel szemben a vidéki lakosok kötődése erősebb lehet a természetes környezethez. Ezek a tényezők befolyásolhatják az EA és a PEB kialakulását. Például Spanyolországban a vidéki területeken élők környezeti aggodalma alacsonyabbnak bizonyult, mint Madridban, de a vidékiek jobbaktak energiatakarékos viselkedésben, mint a nagyvárosi polgárok, továbbá a környezeti kockázatok észlelésének is sajátos mintázata volt (Berenguer és mtsai, 2005). A vidékiek több környezeti kockázatot érzékelték, mint például a vízhiány, az erdőirtás, a hulladék felhalmozódása, a fajok kipusztulása, míg a nagyvárosi polgárok inkább a levegőszennyezést, a természeti erőforrások kimerülését és a klímaváltozást érzékelték fenyegetőnek (Berenguer és mtsai, 2005). Összességében az életkörülmények nagymértékben befolyásolhatják az EA-t és a PEB-t, azonban esetünkben a falusi lakosok környezetbarátabb vásárlási szokásai potenciálisan összefüggésbe hozhatók azzal, hogy a faluban kevesebb árucikket tudnak megvásárolni, vagy éppen alacsonyabb jövedelmükkel. Az ország keleti és nyugati részén élő diákok fogyasztói szokásaiban tapasztalható különbségek feltehetően szintén valamilyen életkörülményekkel/élethelyzettel összefüggő különbséggel magyarázhatóak (pl. eltérő pénzügyi és/vagy humán erőforrások a környezeti irányelvek megvalósításában és népszerűsítésében), vagy a környezeti attitűdöket és a környezetbarát viselkedést meghatározó regionális különbségekkel, mint például a jövedelem, a gazdasági aktivitás, vagy az állampolgárok elégedettsége a környezeti fenntarthatóság terén megvalósuló politikával (ld. Torgler és Garcia-Valiñas, 2007). Más hazai vizsgálatok is utalnak a régiós-területi különbségek jelentőségére a környezettudatosság kapcsán (Dudás, 2007; Konyha, 2011).

A nemek hatását illetően nem találtam markáns különbségeket. Egyedül a zöld fogyasztói szokások terén nyilatkoztak a lányok szignifikánsan pozitívabban, mint a fiúk. A kérdőívben ezen kérdésekhez tartozó „Mennyire gondolkozol tudatosan, környezetbarát, zöld módon a felsorolt termékek, szolgáltatások vásárlása esetén?” magyarázó rész miatt ez a mérőszám lehet leginkább kitett a társadalmi kívánatosság és/vagy valamilyen zöld identitás eredményeképpen előforduló torzításnak. A végzős és a kilencedik évfolyamos diákok között néhány PEB-részterületen talált különbségek feltehetően a szokások életkor-specifikus átrendeződéséből adódnak (pl. a szórakozással, kikapcsolódással, ételmiszer- és ruhavásárlással kapcsolatos szokások átrendeződése; ld. Mónus & Császár, 2016).

#### *Az iskolai EE/ESD-törekvések hatása a diákok környezettudatosságára*

Tekintettel a vizsgált iskolák kis számára és az iskolák sikeres érettségik arányában mért társadalmi-gazdasági helyzete mentén a mintában szereplő ökoiskolák kiegyensúlyozotlan eloszlására, sem az ökoiskola cím megléte, sem az első ökoiskola cím megszerzésétől eltelt idő nem magyarázta a vártaknak megfelelően a diákok környezettudatosságát. Ezek

a változók nem voltak összefüggésbe hozhatóak a végzős diákok környezettudatosságának elsővesekhez képest mért növekedésével. Ha csak kisszámú iskola diákjai kerülnek a mintába egy keresztmetszeti kutatás során, ez az említett interakciós hatás lenne az egyetlen meggyőző mutatója annak, hogy az iskolák EE/ESD-törekvései valóban pozitívan hatnak a környezettudatosság mutatóira.

Az iskolák EE/ESD-törekvéseit az ökoiskolai státuszuktól független, a tanárok véleményén alapuló mutatóval jellemezve, sikerült a várakozásokkal egybevágó mintázatot kimutatni. Eszerint az iskolák EE/ESD-törekvései – feltehetően a cselekvést segítő iskolai légkörrel együtt – pozitívan hatnak a diákok EA-ira és PEB-jére. Az iskolák EE/ESD-törekvéseinek mutatói közül négy a várt irányban befolyásolta a diákok környezettudatosságának egyes mérőszámait. Bár a hatások közül csak egy volt szignifikáns, két másik mutató hatása is megközelítette a kritikus szignifikanciaszintet (4. ábra).

Jelen vizsgálat az egyik első olyan tanulmány, amely szisztematikusan kereste az EE/ESD pozitív hatásait viszonylag kisszámú iskolából vett mintában, és nyomdokaiba lép azoknak a nagy mintákon alapuló (több mint 50 vagy 100 iskolát vizsgáló; Berglund és mtsai, 2014; Boeve-de Pauw és Van Petegem, 2011, 2018; Boeve-de Pauw és mtsai, 2015) szisztematikus vizsgálatoknak, amelyek a középiskolákban folyó környezeti nevelői munka pozitív hatását sikeresen kimutatták. A jelen tanulmány azonban a korábbi nagy mintás vizsgálatoknál jóval specifikusabb statisztikai elrendezést alkalmazott, amelyet a szűkös kutatási kereteket jelentő hazai körülmények között is könnyebben lehet alkalmazni.

A tanulmány felhívja a figyelmet a válaszadók körületekintő kiválasztására, a mintavétel tervezésének fontosságára a vizsgálat céljainak megfelelően. Ha az oktatási eredményességi mutatók vizsgálata a kutatás fő érdeklődési körébe tartozik, akkor a felsőbb évfolyamos diákokat célszerűbb a mintába bevonni, hogy elegendő időt biztosítsunk eredményességi mutatóik fejlesztésére az adott iskolában. Ha alsóbb és felsőbb évfolyamos diákok is jelen vannak a mintában, célszerűbb az egyes korcsoportok eredményességi mutatói közötti különbségeket vizsgálni. A diákok oktatási eredményességi mutatóinak vagy ezekhez potenciálisan kapcsolódó mutatóknak, mint például EA és PEB, iskolák közötti összehasonlítása egyes korcsoportok esetén (pl. Kónya, 2018) könnyen félreértelmezhető eredményekhez vezethet, különösen, ha kisszámú iskola van a vizsgált mintában. Azok a vizsgálatok, amelyekben csak néhány iskolában kérdeztek meg tanulókat, néha nem várt eredményeket hoztak. Például az ökoiskolák tanulói alacsonyabb pontszámokat értek el az EA- és a PEB-skálákon, mint a nem ökoiskolák tanulói (Mónus, 2019; Olsson és mtsai, 2019). Tanulmányunk – legalábbis az említett esetek egyikében – magyarázatot ad eme nem várt eredmény hátterére, és megmutatja, hogy az iskolai EE/ESD-törekvések pozitív hatással vannak a diákok EA-ira és PEB-jére.

#### *Az iskolai EE/ESD-implementáció és a tanárok véleménykülönbségei*

Amint az alacsony ismételhetőségi értékekből kiderül, egy-egy iskolában dolgozó tanárok véleménye nagyban eltér arról, hogy iskoláik milyen mértékben próbálják előmozdítani a fenntarthatósággal kapcsolatos értékeket. A tanárok olyan egyszerű kérdésben sem értettek egyet, hogy működik-e környezeti nevelési munkacsoport az iskolában. Az intézményvezetők egyértelműen jelentősebb EE/ESD-hez kapcsolódó törekvésekről számoltak be iskoláikban, mint a biológiatanárok, tanulságul szolgálva az oktatási monitorozáshoz és értékeléshez, amely gyakran az intézményi vezetők véleményének felmérésén alapul (Alexander, 2021; Nordholm és mtsai, 2021).

Az „EE/ESD-hez kapcsolódó programok integrációja” és az „EE/ESD-hez kapcsolódó infrastruktúra és létesítmények” mutatók esetében az ökoiskolákat a bennük dolgozó tanárok magasabb pontszámmal értékelték, mint a nem ökoiskolákat. Mindkét

mutató pozitívan korrelált az első ökoiskola cím megszerzése óta eltelt évek számával is. Ezen eredmények azt mutatják, hogy a magyar ökoiskolák folyamatosan fejlesztik EE/ESD-törekvéseiket, ahogy azt az ENSI által ihletett Magyarországi Ökoiskola Hálózat célkitűzéseiben említi (Gan és mtsai, 2019; Varga és Havas, 2018).

### Összegzés

Összességében a tanulmány eredményei alapján elmondható, hogy az egyes iskolák között nagyon jelentős különbségek vannak a diákok környezethez való viszonyulásában és környezettudatos viselkedésében. Ezek a különbségek egyrészt tulajdoníthatók az iskolákba beérkező diákok közötti különbségeknek, ezek feltehetőleg nagyrészt az iskolát választó (vagy oda felvételt nyerő) diákok közötti szocio-ökonómiai, szocio-kulturális különbségek. Másrészt egyértelműen kimutathatóak az iskolák EE/ESD-törekvései közötti különbségek is, amelyek az iskolában töltött évek során minden bizonnyal formálják a diákok környezethez való viszonyulását és környezettudatosságát.

A jelentős iskolák közötti különbségeknek köszönhetően az ökoiskola / nem ökoiskola megkülönböztetés – elsősorban kisszámú iskola diákjait vizsgáló mintákban – nehezen érhető tetten a diákok attitűdjeiben és viselkedésében. Ez magyarázhatja a gyakran ellentmondásos eredményeket. Másrészt, az iskolák és pedagógusaiak részéről sem elvárható a pedagógusok jelenlegi túlterheltsége mellett, hogy az EE/ESD-tevékenységekbe jelenlegi terheiken túl számottevő időt és energiát tudjanak befektetni. Így gyakorlatilag minden iskolában annyit fektetnek az EE/ESD-tevékenységekbe, amennyi az ott dolgozók idejéből, energiájából és motivációjából telik. Hallhatunk olyan iskolai véleményt is, hogy ami időt az ökoiskola cím pályázására fordítanának, azt inkább EE/ESD-törekvésekre fordítják. Illetve tudjuk, hogy az ökoiskolák EE/ESD-törekvései között is számottevő különbségek vannak (Varga és mtsai, 2017), amit jelen vizsgálat is megerősített, illetve megmutatta, hogy ugyanez igaz a nem ökoiskolák esetén is.

*A jelentős iskolák közötti különbségeknek köszönhetően az ökoiskola / nem ökoiskola megkülönböztetés – elsősorban kisszámú iskola diákjait vizsgáló mintákban – nehezen érhető tetten a diákok attitűdjeiben és viselkedésében. Ez magyarázhatja a gyakran ellentmondásos eredményeket. Másrészt, az iskolák és pedagógusaiak részéről sem elvárható a pedagógusok jelenlegi túlterheltsége mellett, hogy az EE/ESD-tevékenységekbe jelenlegi terheiken túl számottevő időt és energiát tudjanak befektetni. Így gyakorlatilag minden iskolában annyit fektetnek az EE/ESD-tevékenységekbe, amennyi az ott dolgozók idejéből, energiájából és motivációjából telik. Hallhatunk olyan iskolai véleményt is, hogy ami időt az ökoiskola cím pályázására fordítanának, azt inkább EE/ESD-törekvésekre fordítják. Illetve tudjuk, hogy az ökoiskolák EE/ESD-törekvései között is számottevő különbségek vannak (Varga és mtsai, 2017), amit jelen vizsgálat is megerősített, illetve megmutatta, hogy ugyanez igaz a nem ökoiskolák esetén is.*

A hazai iskolák EE/ESD-implementációjának és ezirányú törekvéseinek fejlesztését tekintve, ezek alapján leghatásosabbak talán a következő fejlesztések lehetnének: (1) Az ökoiskolák jelenlegi rendszerén belül azokat az iskolákat segíteni (önkéntesekkel, szakértőkkel, célzott szakmai anyagokkal, esetleg financiálisan), amelyek részei az ökoiskola-hálózatnak, tehát már megmutatták elköteleződésüket, de a többi ökoiskolával összehasonlítva gyengébben tudnak az EE/ESD-tevékenységek terén teljesíteni, vagy nagyobb nehézségekkel küzdenek, segítséget kérnek. Ezek az iskolák a jelenlegi ökoiskola-monitoringrendszeren belül feltehetően azonosíthatóak. (2) A pedagógusok jelenlegi terheinek csökkentésével, illetve átcsoportosításával rendszerszinten, felülről szabályozottan is növelni kellene azt a minimum szintet, ami egy iskolától a megvalósított EE/ESD-tevékenységek tekintetében elvárható. (3) Az előző két lépés megvalósítása után lehetne esetleg érdemben arról gondolkodni, hogy az ökoiskolák, örökös ökoiskolák kritériumai szorulnak-e átdolgozásra az előző pontban felvázolt teljes iskolarendszer-szintű fejlesztések fényében.

### Köszönetnyilvánítás

Nagyon hálás vagyok több tanítványomnak, különösen Császár Eszternek és Nagy Miklósnak, akik segítettek a kérdőívet eljuttatni a középiskolai tanárokhoz. Szeretném köszönetemet kifejezni annak a sok tanárnak, akik koordinálták a diákkérdőívek online vagy nyomtatott kitöltését. Külön köszönöm azoknak a tanároknak és iskolai vezetőknak, akik a tanári kérdőívek kitöltésével segítettek, hogy bepillanthassak iskolák környezeti nevelési irányelveibe és gyakorlatába, valamint Varga Attilának, aki segített hozzáférnem a tanári kérdőív összeállításához elengedhetetlen, már kidolgozott kérdőívekhez, és Malmos Edinának, aki segített elérni számos iskola dolgozóit. Hálás köszönet az anonim lektoroknak a tanulmány korábbi verziójához fűzött értékes megjegyzéseikért.

### Irodalom

- Alexander, B. (2021). Public school trauma intervention for school shootings: A national survey of school leaders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 7727. DOI: 10.3390/ijerph18157727
- Anderson, D. J. & Krettenauer, T. (2021). Connectedness to Nature and Pro-Environmental Behaviour from Early Adolescence to Adulthood: A Comparison of Urban and Rural Canada. *Sustainability*, 13(7), 3655. DOI: 10.3390/su13073655
- Balogh, R., Tóth, Cs., Nguyen, L. L. A., Varga, A., Huszár, Zs. & Mónus, F. (2022). Globális felelősségvállalásra nevelés és a globális problémák megjelenése a hazai pedagógusképzésben. In Kattein-Pornói, R., Mrázik, J. & Pogátsnik, M. (szerk.), *Tanuló társadalom. Oktatóskutatás járvány idején*. HERA Évkönyvek IX. Debreceni Egyetemi Kiadó – Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesülete (HERA).
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. & Walker, S. (2015). Fitting Linear Mixed-Effects Models Using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67(1), 1–48. DOI: 10.18637/jss.v067.i01
- Benedetta, C. & Vincenzo, M. (2020). Do environmental preferences in wealthy nations persist in times of crisis? The European environmental attitudes (2008–2017). *Italian Political Science Review / Rivista Italiana Di Scienza Politica*, 50(1), 1–16. DOI: 10.1017/ipo.2019.3
- Berenguer, J., Corraliza, J. A. & Martin, R. (2005). Rural-urban differences in environmental concern, attitudes, and actions. *European Journal of Psychological Assessment*, 21(2), 128–138. DOI: 10.1027/1015-5759.21.2.128
- Berglund, T., Gericke, N. & Chang Rundgren, S.-N. (2014). The implementation of education for sustainable development in Sweden: Investigating the sustainability consciousness among upper secondary students. *Research in Science & Technological Education*, 32(3), 318–339. DOI: 10.1080/02635143.2014.944493
- Blomquist, G. C. & Whitehead, J. C. (1998). Resource quality information and validity of willingness to pay in contingent valuation. *Resource and Energy Economics*, 20(2), 179–196. DOI: 10.1016/s0928-7655(97)00035-3



- Boeve-de Pauw, J., Gericke, N., Olsson, D., & Berglund, T. (2015). The effectiveness of education for sustainable development. *Sustainability*, 7(11), 15693–15717. DOI: 10.3390/su71115693
- Boeve-de Pauw, J. & Van Petegem, P. (2010). A cross-national perspective on youth environmental attitudes. *The Environmentalist*, 30, 133–144. DOI: 10.1007/s10669-009-9253-1
- Boeve-de Pauw, J. & Van Petegem, P. (2011). The effect of Flemish eco-schools on student environmental knowledge, attitudes, and affect. *International Journal of Science Education*, 33(11), 1513–1538. DOI: 10.1080/09500693.2010.540725
- Boeve-de Pauw, J. & Van Petegem, P. (2018). Eco-school evaluation beyond labels: The impact of environmental policy, didactics and nature at school on student outcomes. *Environmental Education Research*, 24(9), 1250–1267. DOI: 10.1080/13504622.2017.1307327
- Botetzagias, I., Dima, A.-F. & Malesios, C. (2015). Extending the theory of planned behavior in the context of recycling: The role of moral norms and of demographic predictors. *Resources, Conservation and Recycling*, 95, 58–67. DOI: 10.1016/j.resconrec.2014.12.004
- Brécard, D., Hlaimi, B., Lucas, S., Perraudeau, Y. & Salladarré, F. (2009). Determinants of demand for green products: An application to eco-label demand for fish in Europe. *Ecological Economics*, 69(1), 115–125. DOI: 10.1016/j.ecolecon.2009.07.017
- Breunig, M. & Russell, C. (2020). Long-term impacts of two secondary school environmental studies programs on environmental behaviour: The shadows of patriarchy and neoliberalism. *Environmental Education Research*, 26(5), 701–715. DOI: 10.1080/13504622.2020.1749236
- Brick, C., Sherman, D. K. & Kim, H. S. (2017). “Green to be seen” and “brown to keep down”: Visibility moderates the effect of identity on pro-environmental behavior. *Journal of Environmental Psychology*, 51, 226–238. DOI: 10.1016/j.jenvp.2017.04.004
- Cincera, J. & Krajhanzl, J. (2013). Eco-Schools: What factors influence pupils’ action competence for pro-environmental behaviour? *Journal of Cleaner Production*, 61, 117–121. DOI: 10.1016/j.jclepro.2013.06.030
- Coertjens, L., Boeve-de Pauw, J., De Maeyer, S. & Van Petegem, P. (2010). DO SCHOOLS MAKE A DIFFERENCE IN THEIR STUDENTS’ ENVIRONMENTAL ATTITUDES AND AWARENESS? EVIDENCE FROM PISA 2006. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 8(3), 497–522. DOI: 10.1007/s10763-010-9200-0
- Cruz, S. M. & Manata, B. (2020). Measurement of Environmental Concern: A Review and Analysis. *Frontiers in Psychology*, 11, 363. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.00363
- Debreceni, J. & Hofmeister Tóth, Á. (2020). A materializmus, boldogság, siker és élményfogyasztás összefüggéseinek vizsgálata tinédzserek körében = Qualitative study of the interrelationship between materialism, happiness, success and pleasure consumption among teenagers. *Vezetéstudomány – Budapest Management Review*, 51(4), 63–73. DOI: 10.14267/veztud.2020.04.06
- De Pauw, J. B.-, Gericke, N., Olsson, D. & Berglund, T. (2015). The Effectiveness of Education for Sustainable Development. *Sustainability*, 7(11), 1–25. DOI: 10.3390/su71115693
- Duarte, R., Escario, J.-J. & Sanagustín, M.-V. (2017). The influence of the family, the school, and the group on the environmental attitudes of European students. *Environmental Education Research*, 23(1), 23–42. DOI: 10.1080/13504622.2015.1074660
- Dudás, S. K. (2007). Az energiatakarékosság környezetvédelmi szempontú megközelítése - egy hazai kutatás eredményei. *Társadalomkutatás*, 1, 103–120. DOI: 10.1556/tarskut.25.2007.1.6
- Dunlap, R. E. & Van Liere, K. D. (1978). The “new environmental paradigm”. *The Journal of Environmental Education*, 9(4), 10–19. DOI: 10.1080/00958964.1978.10801875
- Evans, T. L. (2019). Competencies and pedagogies for sustainability education: A roadmap for sustainability studies program development in colleges and universities. *Sustainability*, 11(19), 5526. DOI: 10.3390/su11195526
- Fan, C., Fan, S.-K. S., Wang, C.-S. & Tsai, W.-P. (2018). Modeling computer recycling in Taiwan using system dynamics. *Resources, Conservation and Recycling*, 128, 167–175. DOI: 10.1016/j.resconrec.2016.09.006
- Ferrara, I. & Missios, P. (2005). Recycling and waste diversion effectiveness: Evidence from Canada. *Environmental and Resource Economics*, 30(2), 221–238. DOI: 10.1007/s10640-004-1518-z
- Fox, J., Weisberg, S., Adler, D., Bates, D., Baud-Bovy, G., Ellison, S. & Heiberger, R. (2012). *Package ‘car’*. Vienna: R Foundation for Statistical Computing. <https://www.r-project.org/foundation/>
- Franzen, A. & Vogl, D. (2013). Two decades of measuring environmental attitudes: A comparative analysis of 33 countries. *Global Environmental Change*, 23(5), 1001–1008. DOI: 10.1016/j.gloenvcha.2013.03.009
- Gan, D., Gal, A., Könczey, R. & Varga, A. (2019). Do eco-schools really help implementation of ESD? A comparison between eco-school systems of Hungary and Israel. *Hungarian Educational Research Journal*, 9(4), 628–653. DOI: 10.1556/063.9.2019.4.53
- Gifford, R. & Nilsson, A. (2014). Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. *International Journal of Psychology*, 49(3), 141–157. DOI: 10.1002/ijop.12034
- Griskevicius, V., Tybur, J. M. & Van den Bergh, B. (2010). Going green to be seen: Status, reputation, and conspicuous conservation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(3), 392. DOI: 10.1037/a0017346

- Hamilton, E. M. (2021). Green Building, Green Behavior? An Analysis of Building Characteristics that Support Environmentally Responsible Behaviors. *Environment and Behavior*, 53(4), 409–450. DOI: 10.1177/0013916520942601
- Hatamzadeh, Y., Habibian, M. & Khodaii, A. (2020). Measuring walking behaviour in commuting to work: Investigating the role of subjective, environmental and socioeconomic factors in a structural model. *International Journal of Urban Sciences*, 24(2), 173–188. DOI: 10.1080/12265934.2019.1661273
- Henderson, K. & Tilbury, D. (2004). *Whole-school approaches to sustainability: An international review of sustainable school programs*. Australian Research Institute in Education for Sustainability: Australian Government.
- Hofmeister-Tóth, Á., Kasza-Kelemen, K. & Piskóti, M. (2013). A környezetbarát fogyasztói magatartás motivációinak és a pszichográfiai tényezők hatásainak vizsgálata Magyarországon. *Marketing & Menedzsment*, 47(3), 34–42.
- Hunter, L. M., Hatch, A. & Johnson, A. (2004). Cross-National Gender Variation in Environmental Behaviors\*. *Social Science Quarterly*, 85(3), 677–694. DOI: 10.1111/j.0038-4941.2004.00239.x
- Johnson, B., & Manoli, C. C. (2008). Using Bogner and Wiseman's Model of Ecological Values to measure the impact of an earth education programme on children's environmental perceptions. *Environmental Education Research*, 14(2), 115–127. DOI: 10.1080/13504620801951673
- Johnson, B. & Manoli, C. C. (2011). The 2-MEV Scale in the United States: A Measure of Children's Environmental Attitudes Based on the Theory of Ecological Attitude. *The Journal of Environmental Education*, 42(2), 84–97. DOI: 10.1080/00958964.2010.503716
- Kaiser, F. G., Merten, M. & Wetzel, E. (2018). How do we know we are measuring environmental attitude? Specific objectivity as the formal validation criterion for measures of latent attributes. *Journal of Environmental Psychology*, 55, 139–146. DOI: 10.1016/j.jenvp.2018.01.003
- Kaiser, F. G., Ranney, M., Hartig, T. & Bowler, P. A. (1999). Ecological behavior, environmental attitude, and feelings of responsibility for the environment. *European Psychologist*, 4(2), 59. DOI: 10.1027//1016-9040.4.2.59
- Kaiser, F. G., Schultz, P. W. & Scheuthle, H. (2007). The theory of planned behavior without compatibility? Beyond method bias and past trivial associations. *Journal of Applied Social Psychology*, 37(7), 1522–1544. DOI: 10.1111/j.1559-1816.2007.00225.x
- Kiss, V. Á., Kovács, S. & Szakály, Z. (2016). A fenntartható fejlődés értékei és az egészségtudatos életstílus elemzése középiskolás diákok körében. *Táplálkozásmarketing*, 3(2), 41–62. DOI: 10.20494/tm/3/2/4
- Könczey, R., Szabó, M. & Varga, A. (2016). *Út az Ökoiskola felé, módszertani segédanyag és útmutató leendő ökoiskoláknak*. Oktatókutatás és -fejlesztő Intézet.
- Kónya, G. (2016). Changes in the Environmental Attitudes of Secondary School Students. *HERJ Hungarian Educational Research Journal*, 6(2), 99–112. DOI: 10.14413/herj.2016.02.08
- Kónya, G. (2018). A nem és a településtípus befolyása a környezeti attitűdre. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 8(3), 29–42.
- Kónya, G. (2019). Az Ökoiskola hatása a középiskolások környezeti attitűdjére. *Képzés és Gyakorlat*, 17(2), 125–134. DOI: 10.17165/tp.2019.2.10
- Kónya, G. (2020). Középiskolások környezeti attitűdjét meghatározó tényezők vizsgálata *Doktori disszertáció*: Soproni Egyetem.
- Konyha, R. (2011). Zöldebb családokat! – Fiatalok környezeti attitűdje. *Új Pedagógiai Szemle*, (1–5), 484–498.
- Koruoglu, N., Ugulu, I. & Yorek, N. (2015). Investigation of High School Students' Environmental Attitudes in Terms of Some Demographic Variables. *Online Submission*, 6, 1608–1623. DOI: 10.4236/psych.2015.613158
- Kövecses-Gösi, V., Lampert, B., Petz, T. & Csenger, L. (2020). Investigation of the attitudes of first-year-students towards sustainability and environmental awareness at Széchenyi István University. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 10(3), 24–44.
- Larson, K. L. (2010). An Integrated Theoretical Approach to Understanding the Sociocultural Basis of Multidimensional Environmental Attitudes. *Society & Natural Resources*, 23(9), 898–907. DOI: 10.1080/08941920903373524
- Leeming, F. C., Dwyer, W. O. & Bracken, B. A. (1995). Children's environmental attitude and knowledge scale: Construction and validation. *The Journal of Environmental Education*, 26(3), 22–31. DOI: 10.1080/00958964.1995.9941442
- Leppänen, J. M., Haahla, A. E., Lensu, A. M. & Kuitunen, M. T. (2012). Parent-Child Similarity in Environmental Attitudes: A Pairwise Comparison. *The Journal of Environmental Education*, 43(3), 162–176. DOI: 10.1080/00958964.2011.634449
- Leskő, G. (2017). Az erdei iskola környezeti attitűd formáló hatása. *Doctoral dissertation*: Nyugat-Magyarországi Egyetem.
- Li, D., Zhao, L., Ma, S., Shao, S. & Zhang, L. (2019). What influences an individual's pro-environmental behavior? A literature review. *Resources, Conservation and Recycling*, 146, 28–34. DOI: 10.1016/j.resconrec.2019.03.024
- Lozano, R., Barreiro-Gen, M., Pietikäinen, J., Gago-Cortes, C., Favi, C., Jimenez Munguia, M. T., Monus,

- F., Simão, S., Benayas, J., Desha, C., Bostanci, S., Djekic, I., Moneva, J. M., Sáenz, O., Awuzie, B. & Gladysz, B. (2021). *Adopting sustainability competence-based education in academic disciplines: Insights from 13 higher education institutions*. Sustainable Development. DOI: 10.1002/sd.2253
- Lynn, P. & Longhi, S. (2011). *Environmental attitudes and behaviour: Who cares about climate change?* In McFall, S. L. & Garrington, C. (szerk.), *Understanding Society: Early Findings from the First Wave of the UK's Household Longitudinal Study*. ISER. 110–140.
- Major, L. (2017). Egy környezeti nevelési program beillesztésének kísérlete a szerbiai alsó tagozatos oktatásba, tanítóképzős hallgatók bevonásával. *Doktori disszertáció*: SZTE. DOI: 10.14232/phd.4137
- Manoli, C. C., Johnson, B. & Dunlap, R. E. (2007). Assessing Children's Environmental Worldviews: Modifying and Validating the New Ecological Paradigm Scale for Use With Children. *The Journal of Environmental Education*, 38(4), 3–13. DOI: 10.3200/joe.38.4.3-13
- Marcinkowski, T. & Reid, A. (2019). Reviews of research on the attitude-behavior relationship and their implications for future environmental education research. *Environmental Education Research*, 25(4), 459–471. DOI: 10.1080/13504622.2019.1634237
- Marjainé Szerényi, Zs., Zsóka, Á. & Széchy, A. (2012). *Környezettudatosak-e a középiskolások? In: Fenntartható fogyasztás? Trendek és lehetőségek Magyarországon. OTKA 68647 kutatás eredményei*. AULA. 226–259.
- Mathar, R. (2018). The Whole School Approach: ESD as core element of school development – a modern adaptation of ENSI's basic concept of Dynamic Qualities. In *Environment and School Initiatives: Lessons from the ENSI Network-Past, Present and Future*. Environment and School Initiatives (ENSI). 46–53.
- McNeill, K. L. & Vaughn, M. H. (2012). Urban high school students' critical science agency: Conceptual understandings and environmental actions around climate change. *Research in Science Education*, 42(2), 373–399. DOI: 10.1007/s11165-010-9202-5
- Milfont, T. L. & Duckitt, J. (2010). The environmental attitudes inventory: A valid and reliable measure to assess the structure of environmental attitudes. *Journal of Environmental Psychology*, 30(1), 80–94. DOI: 10.1016/j.jenvp.2009.09.001
- Mónus, F. (2019). Comparing environmental awareness of Hungarian students in high-schools with different socio-economical background. *Journal of Applied Technical and Educational Sciences*, 9(1), 17–27. DOI: 10.24368/jates.v9i1.68
- Mónus, F. (2020). *A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata–A közép és felsőoktatásban*. Center for Higher Education Research & Development.
- Mónus, F. (2021a). Environmental perceptions and pro-environmental behavior – comparing different measuring approaches. *Environmental Education Research*, 27(1), 132–156. DOI: 10.1080/13504622.2020.1842332
- Mónus, F. (2021b). Sustainability Competences and Pedagogical Approaches at the University of Nyíregyháza. In: Lozano, R. & Barreiro-Gen, M. (Eds.), *Developing Sustainability Competences Through Pedagogical Approaches. Experiences from International Case Studies*. Springer, 143–157. DOI: 10.1007/978-3-030-64965-4\_10
- Mónus, F. (2022). Environmental education policy of schools and socioeconomic background affect environmental attitudes and pro-environmental behavior of secondary school students. *Environmental Education Research*, 28(2), 169–196. DOI: 10.1080/13504622.2021.2023106
- Mónus, F., & Császár E. (2016). Középiskolák diákok környezettudatosságának változása az iskolai évek alatt két megyénkben. *Edu Szakképzés, -és Környezetpedagógiai szakfolyóirat*, 6. évf./1.szám: 47–53.
- Moser, S. & Kleinhüeckelkotten, S. (2018). Good Intent, but Low Impacts: Diverging Importance of Motivational and Socioeconomic Determinants Explaining Pro-Environmental Behavior, Energy Use, and Carbon Footprint. *Environment and Behavior*, 50(6), 626–656. DOI: 10.1177/0013916517710685
- Nagy, Sz. (2011). *A Módosított Új Környezeti Paradigma (NEP) vizsgálata*. Miskolci Egyetem, GTK. [http://real.mtak.hu/24576/1/Nagy\\_Szabolcs\\_u.pdf](http://real.mtak.hu/24576/1/Nagy_Szabolcs_u.pdf)
- Nagy, Sz. (2018). A környezettudatos cselekvések elemzése. *Vezetéstudomány*, (49), 45–55. DOI: 10.14267/veztud.2018.10.04
- Nagy, Sz. & Somosi, M. V. (2020). Students' Perceptions of Sustainable Universities in Hungary: An Importance-Performance Analysis. *Amfiteatru Economic*, 22(54), 496–515. DOI: 10.24818/ea/2020/54/496
- Néder, K., Saly, E. & dr. Szentpétery L.-né (2014). „Egész iskolás” fenntarthatóság. *Alapvetések az ökoiskolák nevelési-oktatási programjának fejlesztéséhez*. OFI.
- Néder, K., Saly, E., Könczey, R., Neumayer, É. & Veréb, Sz. (2015). Nyitott iskolák, nyitott gyerekek. In Varga A. (szerk.), *Gyakorlat-reflexió-innováció: Nevelési-oktatási programok részvételi alapú fejlesztése*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 30–43.
- Nordholm, D., Arnqvist, A. & Nihlfors, E. (2021). Sense-making of autonomy and control: Comparing school leaders in public and independent schools in a Swedish case. *Journal of Educational Change*, 1–23. DOI: 10.1007/s10833-021-09429-z
- Olsson, D., Gericke, N., Boeve-de Pauw, J., Berglund, T. & Chang, T. (2019). Green schools in Taiwan—Effects on student sustainability consciousness.

- Global Environmental Change*, 54, 184–194. DOI: 10.1016/j.gloenvcha.2018.11.011
- Owen, A., Videras, J. & Wu, S. (2010). Identity and Environmentalism: The Influence of Community Characteristics. *Review of Social Economy*, 68(4), 465–486. DOI: 10.1080/00346760903480533
- Pethe, A. (2012). A környezettudatosság megjelenése a középiskolai korosztálynál. *Szakdolgozat*: Nyíregyházi Egyetem, Természettudományi és Informatikai Kar.
- Piskóti, M. (2015). A környezeti identitás szerepe a környezettudatos magatartásban – a mérési lehetőségek értékelése. *Vezetéstudomány-Budapest Management Review*, 46(5), 13–23. DOI: 10.14267/veztud.2015.05.02
- R Core Team (2021). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>.
- Roczen, N., Kaiser, F. G., Bogner, F. X. & Wilson, M. (2014). A competence model for environmental education. *Environment and Behavior*, 46(8), 972–992. DOI: 10.1177/0013916513492416
- Runhaar, P., Wagenaar, K., Wesselink, R. & Runhaar, H. (2019). Encouraging students' pro-environmental behaviour: Examining the interplay between student characteristics and the situational strength of schools. *Journal of Education for Sustainable Development*, 13(1), 45–66. DOI: 10.1177/0973408219840544
- Saly, E. (2016). Ökoiskola mint pedagógiai innováció. In Ugrai, J. & Varga, A. (szerk.), *Tanulmányok a pedagógiai innováció támogatásának lehetőségeiről*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 117–138.
- Schultz, P. W., Shriver, C., Tabanico, J. J. & Khazian, A. M. (2004). Implicit connections with nature. *Journal of Environmental Psychology*, 24(1), 31–42. DOI: 10.1016/s0272-4944(03)00022-7
- Steg, L. & Vlek, C. (2009). Encouraging pro-environmental behaviour: An integrative review and research agenda. *Journal of Environmental Psychology*, 29(3), 309–317. DOI: 10.1016/j.jenvp.2008.10.004
- Stern, P. C., Dietz, T., Abel, T., Guagnano, G. A. & Kalof, L. (1999). A Value-Belief-Norm Theory of Support for Social Movements: The Case of Environmentalism. *Human Ecology Review*, 6(2), 81–97.
- Sudbury-Riley, L., Hofmeister-Toth, A. & Kohlbacher, F. (2014). A cross-national study of the ecological worldview of senior consumers. *International Journal of Consumer Studies*, 38(5), 500–509. DOI: 10.1111/ijcs.12126
- Sudbury-Riley, L., Kohlbacher, F. & Hofmeister, A. (2012). A cross-cultural analysis of pro-environmental consumer behaviour among seniors. *Journal of Marketing Management*, 28(3–4), 290–312. DOI: 10.1080/0267257x.2012.658841
- Szakály, Z., Pető, K., Popp, J. & Jasák, H. (2015). A LOHAS szegmens mérete és jellemzői Magyarországon. *Táplálkozásmarketing*, 2(1), 11–30. DOI: 10.20494/tm/2/1/2
- Szakály, Z., Popp, J., Kontor, E., Kovács, S., Pető, K. & Jasák, H. (2017). Attitudes of the lifestyle of health and sustainability segment in Hungary. *Sustainability*, 9(10), 1763. DOI: 10.3390/su9101763
- Szandi-Varga P. (2015). Környezetattitűdök formálása az élethosszig tartó tanulásban. *Doktori értekezés*: Nyugat-magyarországi Egyetem, Erdőmérnöki Kar.
- Szente, V., Szakaly, Z. & Szeles, G. (2011). Öko-élelmiszerek megítélése Magyarországon – alakuló fogyasztói tudatosság. *GAZDÁLKODÁS: Scientific Journal on Agricultural Economics*, 55(80-2016-842), 512–517.
- Széplaki, N. (2004). Jó munkához idő kell – az ökoiskolák munkájának eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, 54(4–5), 229–238.
- Szittnerné Gudor, M. & Szabó, J. (2009). *A környezettudatosság néhány aspektusának vizsgálata 9. évfolyamos tanulók körében reprezentatív minta alapján*. Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet.
- Thomson, S. (2018). Achievement at school and socio-economic background—An educational perspective. *Npj Science of Learning*, 3(1), 1–2. DOI: 10.1038/s41539-018-0022-0
- Torgler, B. & Garcia-Valiñas, M. A. (2007). The determinants of individuals' attitudes towards preventing environmental damage. *Ecological Economics*, 63(2–3), 536–552. DOI: 10.1016/j.ecolecon.2006.12.013
- Török, J. & Lövei, M. (2012). *Környezettudatosság a 2010/2011. tanévi fővárosi 9. évfolyamos tanulók körében*. Mérei Ferenc Fővárosi Pedagógiai és Pályaválasztási Tanácsadó Intézet.
- Van Liere, K. D. & Dunlap, R. E. (1981). Environmental concern: Does it make a difference how it's measured? *Environment and Behavior*, 13(6), 651–676. DOI: 10.1177/0013916581136001
- Varga, A. (2004). A környezeti nevelés pedagógiai, pszichológiai alapjai. *Doktori PhD disszertáció*: ELTE BTK, Budapest.
- Varga, A. (2006). Diákok környezeti attitűdjei. *Iskolakultúra*, 16(9), 58–64.
- Varga, A. (2020). A fenntarthatóságra nevelés elméleti alapjai és egész intézményes megközelítése. *Habilitációs dolgozat*: ELTE PPK, Budapest.
- Varga, A. (2022). *Iskolák a fenntartható jövőért*. L'Harmattan.
- Varga, A., Berze, I. Zs., Szabó, Z. Á., Néder, K., Mónus, F. & Düll, A. (2021). Az Új Ökológiai Paradigma Skála gyermek változatának érvényessége és megbízhatósága. In Juhász, E. & Katteim-Pornói, R. (szerk.), *Tanuló társadalom. Oktatókutatás járvány*

idején. *HuCER 2021 Hungarian Conference on Educational Research.*, 2021. május 27–28. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA). pp. 40.

Varga, A. & Havas, P. (2018). ENSI and its impact on the Hungarian educational system. In Affolter, C. & Varga, A. (szerk.), *Environment and School Initiatives. Lessons from the ENSI Network – Past, Present and Future*. Environment and School Initiatives – Eszterhazy Karoly University. 142–148.

Varga, A., Könczey, R. & Saly, E. (2017). Értékelés a magyar Ökoiskola-hálózat működéséről, monitoring megközelítésben (Evaluation of the Hungarian Eco-school network—monitoring approach). *Új Pedagógiai Szemle*, (67), 9–10.

Veisten, K., Hoen, H. F., Navrud, S. & Strand, J. (2004). Scope insensitivity in contingent valuation of complex environmental amenities. *Journal of Environmental Management*, 73(4), 317–331. DOI: 10.1016/j.jenvman.2004.07.008

Vöcsei, K., Varga, A., Horváth, D. & De Carvalho, G. S. (2008). Pedagógusok és pedagógusjelöltek környezeti attitűdjei. *Új Pedagógiai Szemle*, (2), 61–75.

Weaver, A. A. (2002). Determinants of Environmental Attitudes. *International Journal of Sociology*, 32(1), 77–108. DOI: 10.1080/15579336.2002.11770245

Xiao, C., Dunlap, R. E. & Hong, D. (2019). Ecological Worldview as the Central Component of Environmental Concern: Clarifying the Role of the NEP. *Society & Natural Resources*, 32(1), 53–72. DOI: 10.1080/08941920.2018.1501529

Xiao, C. & Hong, D. (2018). Gender Differences in Environmental Behaviors Among the Chinese Public: Model of Mediation and Moderation. *Environment and Behavior*, 50(9), 975–996. DOI: 10.1080/08941920.2018.1501529

Zelezny, L. C., Chua, P.-P. & Aldrich, C. (2000). Elaborating on gender differences in environmentalism. *Journal of Social Issues*, 56(3), 443–458.

Zsóka, Á., Marjainé Szerényi, Zs. & Széchy, A. (2011). A környezeti nevelés szerepe afenntartható fogyasztás és életmód kialakításában. In Csutora, M. & Hofmeister-Tóth, A. (szerk.), *Fenntartható fogyasztás? A fenntarthatófogyasztás gazdasági kérdései*. Budapesti Corvinus Egyetem. 90–109.

Zsóka, Á., Szerényi, Z. M., Széchy, A. & Kocsis, T. (2013). Greening due to environmental education? Environmental knowledge, attitudes, consumer behavior and everyday pro-environmental activities of Hungarian high school and university students. *Journal of Cleaner Production*, 48, 126–138. DOI: 10.1016/j.jclepro.2012.11.030

## Jegyzet

<sup>1</sup> A tanulmány az Environmental Education Research 28/2. számában, „Environmental education policy of schools and socioeconomic background affect environmental attitudes and pro-environmental behavior of secondary school students” címen megjelent, angol nyelvű tanulmány alapján készült, a hazai pedagógus- és kutatóközösség számára aktualizálva és átdolgozva.

## Absztrakt

A környezeti attitűdök és környezetbarát viselkedés mérése az iskolákban kulcsfontosságú annak felméréséhez, hogy az iskolákban folyó pedagógiai munka során mennyire valósulnak meg a diákok fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdjeinek és viselkedésének környezetbarát irányba való fejlesztésének elvárásai. Ezáltal visszajelzéssel szolgálnak a pedagógiai munka fejlesztéséhez is. Tanulmányunkban 14 középiskola diákjainak fenntarthatósággal kapcsolatos attitűdjeit és viselkedését, valamint iskoláik és tanáraik fenntarthatóságra neveléssel kapcsolatos törekvéseit vizsgáltuk. A környezettudatosságot (attitűdöket és viselkedést) leginkább a diákok társadalmi-gazdasági háttérével összefüggő tényezők befolyásolták (településtípus, országrész, szülők iskolai végzettsége, az iskola sikeres érettségik arányában mért státusza), az évfolyamnak és a nemnek csak kisebb hatása volt. A kutatás során megerősítést nyert, hogy középiskoláink fenntarthatósági törekvései pozitívan befolyásolják a diákok környezettudatosságát. A fenntarthatóságra nevelési törekvésekkel (pl. fenntarthatóságra neveléshez kötődő létesítmények és programok) összefüggésben javult a diákok környezettudatossága, jelezve a fókuszált nevelési törekvések hatékonyságát. Továbbá az iskolák e törekvései összefüggtek az ökoiskolai programban való részvétel idejével, megerősítve, hogy az ökoiskolai programban való részvétel folyamatosan segíti az iskolák előrehaladását azon céljuk megvalósításában, hogy egyre pozitívabb hatással legyenek a környezettudatossággal összefüggő tudás, készségek és kompetenciák fejlesztésére.

**Kulcsszavak:** környezeti attitűd, környezetbarát viselkedés, szocio-ökonómiai háttér, környezeti nevelés, fenntarthatóság

Czető Krisztina

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet

# Mit gondolnak a tanulók és tanárok az iskoláról? Egy iskolaiattitúd-kutatás eredményei

*A tanulók iskolához kapcsolt attitúdjeinek megismerése kiemelt jelentőségű az iskolához való kedvező viszonyulás kialakulásának támogatása érdekében. Ez a munka az iskolai attitúd különböző területeinek mélyebb megismeréséhez, azok komplex természetének megértéséhez szeretne hozzájárulni.*

*A tanulmány egy iskolaiattitúd-kutatás eredményeit ismerteti, melynek célja a tantárgyi attitúdok, az iskolához köthető általános attitúdok és nézetek vizsgálata, valamint egy iskolaiattitúd-kérdőív kialakítása és kipróbálása volt.*

## Bevezetés

A tanulók és a tanárok iskolához, iskolai tevékenységekhez kötődő attitúdjeinek megismerése kiemelt jelentőségű az iskola iránti kedvező orientáció, az elköteleződés/bevonódás (*engagement*) kialakulásának támogatása érdekében. Az iskolához kapcsolt attitúdok alakítják a tanulási motivációt, befolyásolják az élnhatóság érzését, hatással vannak a társas kapcsolatokra, a tanulók és a tanárok részvételére a különböző iskolai tevékenységekben, továbbá hosszútávon a tanulás és a tanítás minőségét is meghatározzák, alakítják az iskoláról alkotott nézeteket (vö. Czető, 2019, 2021; Gottfredson, 2010; Jenkins, 1997; Stern, 2012). Az iskolához való viszony formálásában kiemelt szerepe van a tanár-diák interakciónak, hiszen a tanár-diák kapcsolat, a tanári bánásmód és a visszajelzések minősége közvetítő szerepet játszik a tanulói attitúdok alakulásában a tanulói önértékelés során (Czető, 2018; 2021; Gottfredson, 2010; Stern, 2012).

Az iskoláról alkotott nézetek, a kognitív, viselkedéses és affektív viszonyulások megragadására számos különböző fogalmi konstrukciót azonosíthatunk (vö. Czető, 2019; 2021; Libbey, 2004; Stern, 2012). Ezek az iskolai mindennapok különböző aspektusait ragadják meg, ugyanakkor a széttartó, sokszínű fogalomhasználat az empirikus kutatásokat is befolyásolja azáltal, hogy az egyes fogalmak, az elnevezések változatossága ellenére, számos ponton összekapcsolódnak. Jelen kutatás az iskolai attitúd különböző területeinek mélyebb megismeréséhez, azok komplex természetének megértéséhez szeretne hozzájárulni. A tanulmány egy iskolaiattitúd-kutatás eredményeit ismerteti, melynek célja a tantárgyi attitúdok, az iskolához köthető általános attitúdok és nézetek vizsgálata, valamint egy iskolaiattitúd-kérdőív kialakítása és kipróbálása volt.

## A kutatás elméleti háttere

### *Az iskolai attitűd területei és a kapcsolódó fogalmak*

Az iskolai attitűd „az iskolához kapcsolódó kognitív, affektív és viselkedéses viszonyulásokat, azok mintázatait és az iskolai tevékenységekbe való bevonódás minőségét” ragadja meg (Czető, 2021. 52.; Stern, 2012). Az iskolai attitűd ernyőfogalom (Czető, 2019), mely a tanulói és tanári percepciók, az iskolai lét szubjektív minőségének feltárására fókuszáló fogalmakat öleli fel (vö. Czető, 2019, 2021). Ezen fogalmak megismerésének jelentősége, hogy lehetőséget adnak az iskolához való viszony összetevőinek értelmezésére, az egyes attitűdterületek azonosítására. (A következőkben a tanulmány az iskolaiattitűd-konstruktumok részletes, összehasonlító elemzésével nem foglalkozik, azokat a kutatás szempontjából releváns elágazások mentén érinti. Az egyes fogalmak részletes, elméleti elemzését ld. pl. Czető, 2019, 2021.)

A tanulók iskolához való viszonyát vizsgáló nemzetközi kutatásokban az iskolához tartozás érzését, a kötődést megragadó konstruktumok (*connectedness, belonging, bond*), elsősorban az affektív és viselkedéses összetevők szerepét hangsúlyozzák (Czető, 2019, 2021; Goodenow és Grady, 1993; Jenkins, 1997; Karcher és Lee 2002; Libbey, 2004; Lohmeier és Lee, 2011). A *connectedness* egyrészt az iskolához tartozás tanulói percepciója olyan szempontok mentén, mint a tanulási tevékenységhez kapcsolódó attitűdök (például akadémiai elköteleződés), a társas kapcsolatok minősége, illetve az iskolai munka és légkör jellemzőinek észlelése (igazságosság, fegyelem, biztonság, bevonódás az iskola által kínált extrakurrikuláris tevékenységekbe) (Czető, 2021; Libbey, 2004). Más kutatásokban a *connectedness* a tanulók társas kapcsolatokhoz kötődő percepcióját tárja fel (Czető, 2019, 2021; Karcher és Lee 2002; Lohmeier és Lee, 2011), mely értelmezésben a társas támogatottság megélése, az egyéni szükségletekre figyelés, a kapcsolatok minősége, illetve az azokba való egyéni bevonódás jelennek meg mint legfontosabb összetevők (Karcher és Lee 2002; Lohmeier és Lee, 2011). Hasonló szempontokat jelenít meg a *belonging* fogalom is, melyben a támogatottság és elfogadás percepciója mellett a tanári bánásmód észlelése is megjelenik, azaz annak megtapasztalása, hogy a tanárok mennyire tisztelik és becsülik a tanulók erőfeszítéseit (Goodenow és Grady, 1993). Hasonló tartalmi elemekkel Jenkins (1997) kutatásában a *bond* konstruktum kapcsán találkozunk, mely szintén az érzelmi közelséget megragadó fogalom, ami a lojalitást, az elköteleződést, az iskolához tartozás megélését öleli fel, az iskolai tevékenységekben való részvételen, a szabályok elfogadásán, illetve a tanárok tiszteletén keresztül (Czető, 2019; 2021; Jenkins, 1997).

A tanulói attitűdöket vizsgáló kutatások további fogalma az elköteleződés/bevonódás (*engagement*), ami a tanulók kognitív, affektív, viselkedéses, illetve motivációs mintázatait írja le (Appleton és mtsai, 2008; Christenson és mtsai, 2012; Fredricks és mtsai, 2004; Griffiths és mtsai, 2009; Soini és mtsai, 2020).

Az *engagement* komplex, többdimenziós fogalom, melynek értelmezése széttartó (vö. Czető 2019, 2021). Iskolai kontextusban vizsgálva, az egy tartós, pozitív kognitív-affektív állapot, ami a tanulási tevékenységhez is kötődik (Czető, 2021; Shernoff és Csíkszentmihályi, 2009). Az egyes *engagement*-modellek az összetevők számában és tartalmában különböznek egymástól. A két komponensű modellek az affektív és a magatartásra vonatkozó összetevőket emelik ki, míg a későbbi modellekben már a kognitív természetű elemek is megjelennek. A viselkedéses komponens az iskolai tevékenységekben való részvétel gyakoriságára, minőségére vonatkozott, a tanulási tevékenység sajátosságait tárta fel, illetve az iskolai élet különböző területeihez kapcsolódó elemeket vizsgálta, úgy mint lojalitást, vagy az iskolai szabályok elfogadása. Hasonlóan a korábbiakban

említett konstruktumokhoz, az affektív dimenzió esetén a társas kapcsolatok észlelt minősége, illetve a tanuláshoz kapcsolódó érzelmi tényezők kerültek a fókuszba. A harmadik, kognitív komponens pedig a tanulás olyan sajátosságait tárta fel, mint az önszabályozás vagy a tanulási stratégiák (Appleton és mtsai, 2008; Czető, 2019, 2021; Eccles és Wang, 2012; Fredricks, 2004; Griffiths és mtsai, 2009).

A legújabb *engagement*-kutatások már egy negyedik komponenst is javasolnak, ami Appleton és munkatársai (2008) kutatásában – a kognitív és viselkedéses összetevők mellett – az akadémiai és pszichológiai komponens lenne. Más vizsgálatokban az *agentíc* komponens jelenik meg (Reeve és Tseng, 2011; Mameli és Passini, 2017). Előbbi esetben a tanulási tevékenység egyéni jellemzői (önszabályozás, célok), valamint az ahhoz köthető általános attitűdök, így a tanulás észlelt relevanciája, ismerhetők meg. Utóbbi esetén az *agentíc* elnevezés a tanulók aktív szerepére, felelős helyzetekben való részvételére (*empowerment*) utal.

Szintén az attitűdkutatásokban megjelenő fogalmak az iskolai jóllét (*well-being*), illetve elégedettség (*school satisfaction*) konstruktumok (Baker és Maupin, 2009; Konu és Rimpela, 2002). Hasonlóan a kötődés, illetve az elköteleződés/bevonódás fogalmakhoz, a különböző jóllét-modellek összetevői között is találunk tartalmi kapcsolódásokat. Ilyen elemek a társas kapcsolatok minősége, a támogatás és a törődés megélése, valamint annak átélése, hogy az egyén tevékenysége értelmes (vö. Seligman, 2011; Opre és mtsai, 2018).

A hazai tanulóiattitűd-vizsgálatokban elsősorban az *iskolai kötődés* (Nagy és Zsolnai, 2015; Szabó, Rausch és Zsolnai, 2019; Szabó és Virányi, 2011; Szabó, Zsadányi és Szabó-Hangya, 2015; Széll, Szabó és Fehérvári, 2020; Zsolnai, 2018), illetve az iskolai vagy tanulói *jóllét* (Nagy és mtsai, 2019; Gál és mtsai, 2019) fogalomhasználat jelenik meg. Nagy és Zsolnai (2015) kutatásában – hasonlóan az affektív és szociális összetevők szerepét kiemelő modellekhez (vö. Goodenow és Grady, 1993; Jenkins, 1997; Lohmeier és Lee, 2011) – az iskolai kötődés főbb összetevőiként az iskolához való érzelmi viszonyulás természete, illetve a társas kapcsolatok minősége jelenik meg, melyeket a tanár-diák kapcsolat, a kortárs kapcsolatok, továbbá a tanulási folyamat néhány jellemzőjével (módszerek, tanulásszervezés) ragadtak meg. Szintén az érzelmi-társas aspektusokat helyezik előtérbe Szabó és Virányi (2011) és Szabó, Zsadányi és Szabó-Hangya (2015) kutatásai is. A társakhoz és tanárokhoz való viszony mellett ugyanakkor kutatásukban már megjelenik a tantárgyakhoz, az iskolához és a tanulási környezethez való viszony is mint a kötődést leíró elemek. A tanár-diák közötti kötődés sajátosságait tárja fel Szabó, Rausch és Zsolnai (2019) kutatása, melyet a tanári percepción keresztül törekedtek megragadni.

Az elméleti kutatás eredményei megerősítik, hogy a különböző iskolaiattitűd-konstruktumok számos összetevő mentén hasonlóságot mutatnak, így az eltérő fogalomhasználat mellett is azonosíthatóak visszatérő komponensek. Ezekben a kutatásokban az iskolához való viszony feltárásában a kortárs kapcsolatok minősége, a társas kapcsolatokba való bevonódás, az egyéni tanulási sajátosságok (preferenciák, az önszabályozás szintje, a tanulási célok), a tanuláshoz kapcsolódó nézetek (relevancia, a tanulás fontossága), továbbá a tanár-diák kapcsolat különböző aspektusainak vizsgálata (kommunikáció, partnerség, értékelés) a főbb összekapcsolódó összetevők.

Jelen kutatás az iskolához való viszony leírására az *iskolai attitűd* fogalmat használja. Annak megközelítésében épít az elméleti munka során feltárt összetevők komplex megjelenítésére, és számos ponton (az összetevők tartalma esetén) a többkomponensű *engagement*-modellekhez kapcsolódik. Az (iskolai) attitűdnek is három komponense van: affektív (értékelő), kognitív (nézet/hit), illetve viselkedéses (cselekvés/ magatartás) (vö. Šeker, 2011). Az iskolai attitűd összetevőinek értelmezésekor nehézkes élesen meghúzni a határokat az egyes attitűddimenziók között, a jelen kutatáshoz kapcsolódó iskolai attitűd fogalom fő összetevőit az 1. táblázat összegzi.



1.táblázat. Az iskolai attitűd konstruktum fő összetevői a kutatás keretében

Attitűdterület	Főbb tartalmi elemek
<b>A kortárs kapcsolatok percepciója</b>	A kortársakhoz fűződő viszony minősége, a kapcsolatok értékelése.
<b>A tanár-diák kapcsolat percepciója</b>	A tanár-diák kapcsolat és a tanári bánásmód észlelt minősége (partnerség, tisztelet, törekvés a megismerésre).
<b>Az iskolához tartozás percepciója</b>	Azonosulás az iskolával (a csoporthoz tartozás pozitív megélése, az iskola által kínált lehetőségek értékelése).
<b>A tanulási tevékenységhez kapcsolódó attitűdök</b>	Az akadémiai elköteleződés egyéni jellemzői, az iskolában tanultak észlelt relevanciája, az akadémiai tevékenység értékelése, a tanuláshoz kapcsolódó attitűdök.
<b>Iskolai elidegenedés</b>	Az unalom, az értelmetlenség tanulói percepciója.

### *Az iskolaiattitűd-kutatások eredményei*

A tanulók és a tanárok attitűdjeinek megismerésére különböző módszertani megoldásokat azonosíthatunk, melyek lehetnek önbeszámolón alapuló kérdőívek, megfigyelések, illetve a tanárokról vagy a tanulókról alkotott percepciókat mérő kérdések (Czető, 2021; Fredricks és mtsai, 2004; Griffith és mtsai, 2009).

Az iskolai mindennapokhoz, valamint a tanuláshoz kapcsolódó attitűdök megragadásának, mérhetőségének egyik nehézsége az egyes attitűddimenziók közötti határvonal megrajzolása. Az egyes attitűdkomponensek – az empirikus kutatások elméleti megalapozottságának esetleges hiányossága miatt – egymástól nehezen elválaszthatóvá teszik a különböző skálákat, ami a fogalomhasználatához hasonló mérési átfedéseket okozhat (Appleton és mtsai, 2008; Suldo és mtsai, 2008).

A kapcsolódó hazai és nemzetközi empirikus kutatások megerősítették, hogy a tanulók énhatékonyság-érzése, motivációja és iskolai énképe, illetve stressz-szintje is kedvezően alakul pozitív iskolai viszonyulás esetén. Kedvező attitűd kialakulásakor a tanulók az iskola szeretetéről számolnak be, elfogadják és tisztelik az iskola szabályait, továbbá kevesebb stresszt élnek át az iskolai mindennapokban, és felismerik, hogy az akadémiai teljesítmény releváns későbbi életükben is (Gottfredson, 2010; Jenkins, 1997; Nagy és Zsolnai, 2015; Stern, 2012; Szabó és Virányi, 2011; Szabó, Zsadányi és Szabó-Hangya, 2015).

Több kutatás is megerősíti, hogy az iskolához kapcsolódó attitűdök alakulására pozitív hatással van a tanulók aktív bevonása

---

*A kapcsolódó hazai és nemzetközi empirikus kutatások megerősítették, hogy a tanulók énhatékonyság-érzése, motivációja és iskolai énképe, illetve stressz-szintje is kedvezően alakul pozitív iskolai viszonyulás esetén. Kedvező attitűd kialakulásakor a tanulók az iskola szeretetéről számolnak be, elfogadják és tisztelik az iskola szabályait, továbbá kevesebb stresszt élnek át az iskolai mindennapokban, és felismerik, hogy az akadémiai teljesítmény releváns későbbi életükben is (Gottfredson, 2010; Jenkins, 1997; Nagy és Zsolnai, 2015; Stern, 2012; Szabó és Virányi, 2011; Szabó, Zsadányi és Szabó-Hangya, 2015).*

---

(vagyis, ha tanulási problémáikkal tanáraikhoz is fordulhatnak, ha a tanítás magas színvonalú, kérdéseik helyet kaphatnak a tanórákon, ha úgy érzik, az iskola egyformán magas elvárásokat támaszt mindenkiel szemben, illetve, ha a számonkérés keretei mindenki számára világosak). Szintén kedvezően hat az iskolához tartozás megélésére, ha az iskola arculata vonzó a tanulók számára (Fullarton, 2002; McCoach, 2002, 2003; Stern, 2012). A tanulói elköteleződés kedvezően befolyásolja az intellektuális, akadémiai teljesítményt is, és pozitív pszichoszociális hatásai is vannak, hiszen a tanulók részesei lesznek a tanóráknak, érdeklődők, törekednek a kétirányú kommunikációra (Appleton és mtsai, 2008; Archambault és mtsai, 2009; Fullarton, 2002; Hart és mtsai, 2011; Havik és Westergård, 2019; Klassen és mtsai, 2013; Mameli és Passini, 2017; Manzuoli és mtsai, 2019; Norris és mtsai, 2003; Reeve és Tseng, 2011; Wang és Holcombe, 2010).

Az attitűdkutatások egyik fontos elágazása – az iskolai munka relevanciája kapcsán – a *tantárgyi attitűdök vizsgálata*. Ezek a felmérések döntően az adott tantárgy kedveltségére, a tantárgy keretében tanultak észlelt fontosságára, hasznosságára irányulnak, illetve a nemzetközi méréseken (vö. TIMSS) a tanulói énhatékonyság percepció bizonyos aspektusai is megjelennek (Csapó, 2000; Csikos, 2012; Malmos és Chrappán, 2016). Ezek a kutatások – többek között – rámutattak, hogy a tantárgy tanulással töltött idő kedvezőtlenül hathat a tanulói attitűdök alakulására. Csapó (2000) kutatása feltárta, hogy minél hosszabb ideig tanulnak egy tárgyat a tanulók, annál kevésbé kedvelik azt. Az egyes tantárgyak népszerűségét illetően is találunk általános tendenciákat. Csapó (2000) kutatásában például az 5. évfolyamon a rajz, a történelem és az irodalom tantárgyak azok, melyek a leginkább kedveltek a tanulók körében, Csikos (2012) kutatásában a népszerű tantárgyak listájára a biológia és az informatika mellé a testnevelés is felkerült. A középiskolás diákok attitűdjeit illetően hasonló eredményeket hoztak Csapó (2000) és Malmos és Chrappán (2016) kutatásai is. A kedvelt tantárgyak közé az idegen nyelvek, a rajz és az irodalom tartoztak (vö. Csapó, 2000; Malmos és Chrappán, 2016).

A hazai tantárgyiattitűd-kutatások további fontos eredménye a természettudományos – különösen a kémia és fizika – tárgyak népszerűtlensége a tanulók körében, mely szintén a középiskolai évek előrehaladtával erősödik fel (Csapó, 2000; Csikos, 2012; Malmos és Chrappán, 2016). A középiskolai évek során a nyelvtan, a fizika és a kémia azok a tantárgyak, melyek leginkább leszakadnak a többi tárgytól kedveltségüket illetően, közülük is azonban a kémia és fizika helyzete a leginkább kedvezőtlen.

A természettudományos tárgyak iránti kedvező attitűd alakításának kihívásait, illetve a tanulói érdeklődés csökkenését a nemzetközi kutatások is megerősítik (Fulmer és mtsai, 2019; Osborne és mtsai, 2003; Tytler és Osborne, 2011). Ezek a kutatások szintén jelzik, hogy a természettudományos tárgyak iránti érdeklődés és azok tanulásának népszerűsége csökken az iskolás évek előrehaladtával, ami legerőteljesebben valóban a fizika és kémia területén jelentkezik (Tytler és Osborne, 2011). Az érdeklődés és a népszerűség csökkenése mögött a tanulók leginkább a következő okokról számolnak be:

- nem látják a tanultak relevanciáját,
- úgy vélik, túl sok az ismétlés az alap- és középfokú oktatás során,
- nincs elegendő idő és lehetőség a tanultak alkalmazásának megvitatására és megta-  
pasztálására,
- valójában a tanultakat a különböző vizsga- és tanulói teljesítménymérési helyze-  
tekhez igazítják (melyet az elszámoltathatóság kényszerít) (Lyons, 2006; Tytler és  
Osborne, 2011).

A tantárgyi attitűdök és a tanulók egyéb sajátosságainak összefüggéseit vizsgálva Csapó (2000) jelzi, a fiúk és lányok között nem beszélhetünk jelentős különbségekről, ezzel szemben éles választóvonal volt rajzolható a különböző iskolatípusba járók attitűd-  
jeiben. A nemzetközi kutatások szintén a természettudományos tárgyak esetén jelzik,

hogya a lányok alapvetően kedvezőtlenebb attitűdről számolnak be, mint a fiúk (Tytler és Osborne, 2011), melynek Häussler és Hoffmann (2002) kutatási eredményei alapján például egyik jelentős oka lehet, hogy a tantervekben megjelenő tartalmak lényegesen kevésbé fedik le azokat a tartalmakat, melyek a lányokat érdekelnék.

## A kutatás célja és módszerei

### *A kutatás célja*

A leíró-feltáró természetű kutatás célja a 9–11. évfolyamos tanulók és tanáraik iskolához fűződő attitűdjeinek vizsgálata, továbbá egy tanulói és egy tanári iskolaiattitűd-kérdőív kialakítása és kipróbálása volt. A kutatás célja, hogy (1) feltárja a résztvevők iskolai tantárgyakhoz kapcsolódó attitűdjeit, (2) vizsgálja, hogy a nem, illetve az iskolában töltött évek alapján megrajzolható-e különbségek az iskolai attitűdben, illetve (3) feltárja a tanulók és tanárok nézeteit az iskola szerepéhez kapcsolódóan és (4) vizsgálja a különböző attitűdterületek összefüggéseit. A kutatás hozzájárulhat az iskolai attitűd összetevőinek mélyebb megértéséhez.

### *Minta és adatgyűjtés*

A kutatásban középiskolás diákok (N = 1508) és az őket tanító pedagógusok (N = 155) vettek részt. A részt vevő diákok kilencedik (N = 600), tizedik (N = 470), illetve tizenegyedik (N = 438) évfolyamos tanulók voltak, átlagéletkoruk 15,82 év (SD = 1,15). 699 fiú és 809 lány vett részt a kutatásban, a tanulók többsége (N = 1319) gimnáziumban, kisebb arányuk (N = 189) szakgimnáziumban tanul. A kutatásba bevont tanárok életkora 24 és 64 év között volt (M = 44,31; SD = 10,17), 64 férfi és 91 nő vett részt. A kutatásba bekapcsolódó iskolák (N = 14) véletlen, rétegzett mintavételi eljárással lettek kiválasztva, és az adatgyűjtés 2020–2021 között zajlott. A koronavírus járvány miatt bevezetett digitális oktatás kihívások elé állította az adatgyűjtést, nehéz volt a kiválasztott iskolákat a kutatásban való részvételre motiválni, így a minta nem reprezentatív. Az adatgyűjtés online valósult meg, a résztvevők részletes tájékoztatást kaptak a kutatásról, illetve a kiskorú résztvevők esetén a szülők tájékoztatása is megtörtént. A kutatást az egyetemi etikai bizottság hagyta jóvá (az engedély száma: 2019/220).

### *A kutatás során alkalmazott tanulói kérdőív*

Az adatfelvételt megelőzően egy tanulói és egy tanári kérdőív került kialakításra. A kérdőív kidolgozásakor a kutatás elméleti háttere alfejezetben bemutatott iskolai attitűdmenziók egyes itemei kerültek kialakításra. A tanulói kérdőív egy (1) *tantárgyi attitűd* kérdéssort, (2) egy általános, *iskolai attitűd* skálát tartalmazott, illetve (3) a kitöltőket egy *rangsoroláson* alapuló kérdés megválaszolására kérte az iskola funkcióihoz kapcsolódóan. A tantárgyi attitűd kérdéssor a tárgyak kedveltségére, azok tanulásának fontosságára, illetve a tárgyat tanító tanár kedveltségére kérdezett rá.

Az iskolához kapcsolódó, általános attitűdöket feltáró skála alapján főkomponens elemzéssel négy alskála lett kialakítva. (A főkomponens-elemzés részletes statisztikai eredményeinek bemutatását ld. Czető, 2022). Az alskálák elnevezéseit, illetve azok megbízhatósági értékeit a 2. táblázat jeleníti meg. A faktorelemzés során létrehozott mutatók a továbbiakban összesített skála alkalmazásával lettek elemezve (vö. Sajtos és Mitev, 2007).

A *Tanári támogatás és azonosulás az iskolával* alskála a tanári bánásmóddhoz (megismerés, elérhetőség, megbecsülés), az értékeléshez (igazságosság) kapcsolódó itemeket

tartalmazott, illetve az iskolához tartozás megélését tárta fel. A *Relevancia – elidegenedés* alskála az iskolai munka tanulók által észlelt fontosságára, illetve az unalom, az értelmetlenség érzéseire kérdezett rá a tanulási tevékenységekhez köthetően. Az *Akadémiai elköteleződés* kérdéssor a tanulmányi teljesítmény értékelésére, az egyéni tanulmányi erőfeszítések megítélésére, a tanulási stratégiák ismeretére vonatkozó itemeket tartalmazott. A *Kortárs kapcsolatok* skála pedig a társas kapcsolatok észlelt minőségére kérdezett rá. (Részletesen ld. 1. számú melléklet.)

2. táblázat. A tanulói kérdőív iskolaiattitűd-skála alskálái és azok megbízhatósági értéke

	Alskála	Itemek száma	Cronbach $\alpha$
1	Tanári támogatás és azonosulás az iskolával	10	0,828
2	Relevancia/elidegenedés	7	0,828
3	Akadémiai elköteleződés	5	0,753
4	Kortárs kapcsolatok	4	0,546

Hasonlóan a tanulói kérdőívhez, a tanári kérdőív is tartalmazott egy (1) *tantárgyi attitűd* skálát (a tárgy észlelt fontossága), (2) egy *iskolai attitűd* skálát, és szerepelt benne (3) *az iskolafunkciók rangsorolása*, továbbá kiegészült egy (4) *éhatékonyság*, illetve egy (5) *stressz* kérdéssorral is. Jelen tanulmány a tanulói kérdőív eredményeinek bemutatására fókuszál.

## Eredmények

### Tantárgyi attitűdök

A tantárgyak átlagos kedveltségét vizsgálva, a tanulók körében a leginkább népszerű tárgyak az *angol* ( $M = 4,37$ ;  $SD = 0,885$ ), a *testnevelés* ( $M = 3,97$ ;  $SD = 1,164$ ), a *történelem* ( $M = 3,73$ ;  $SD = 1,178$ ), illetve az *informatika* ( $M = 3,67$ ;  $SD = 1,18$ ). A második idegen nyelvként tanult nyelvek szintén nagyon kedveltek (átlagos értékelésük 4,00 feletti valamennyi, a tanulók által említett tárgy – spanyol, francia, olasz – esetén). A tanulók listáján a legkevésbé kedvelt tárgyak a *kémia* ( $M = 3,03$ ;  $SD = 1,299$ ), az *énekezen* ( $M = 3,02$ ;  $SD = 1,377$ ) és a *fizika* ( $M = 2,71$ ;  $SD = 1,306$ ). A tantárgyak részletes, összesített értékelését a 3. táblázat jeleníti meg.

3. táblázat. Az iskolai tantárgyak átlagos kedveltsége

Kedveltségi sorrend	Tantárgy	N	M (SD)
1.	Angol	1419	4,37 (0,88)
2.	Testnevelés	1467	3,97 (1,16)
3.	Német	819	3,8 (1,15)
4.	Történelem	1418	3,73 (1,17)
5.	Informatika	1195	3,67 (1,18)
6.	Magyar nyelv és irodalom	1499	3,65 (1)
7.	Földrajz	977	3,64 (1,13)
8.	Biológia	1244	3,61 (1,2)
9.	Matematika	1495	3,37 (1,22)

Kedveltségi sorrend	Tantárgy	N	M (SD)
10.	Rajz és vizuális kultúra	1099	3,34 (1,35)
11.	Kémia	997	3,03 (1,29)
12.	Ének-zene	1091	3,02 (1,37)
13.	Fizika	1285	2,71 (1,36)

Megjegyzés: A táblázat azokat a tantárgyakat tartalmazza, melyeket legalább 500 tanuló értékelt.

Feltett kérdés: Menyire kedveled az alábbi tantárgyakat? (5-fokú Likert-skála)

A fiúk és lányok attitűdjei közötti különbségeket vizsgálva látható, hogy a fiúk kedvezőbb attitűdről számolnak be az *informatika* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 147227$ ;  $Z = 10,335$ ;  $r = 0,298$ ), a *fizika* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 118849,5$ ;  $Z = 8,833$ ;  $r = 0,246$ ), a *matematika* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 228027$ ;  $Z = 6,46$ ;  $r = 0,158$ ) és a *testnevelés* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 206999$ ;  $Z = 7,95$ ;  $r = 0,207$ ) tárgyak esetén. A lányok pedig valamivel kedvezőbb attitűdöt jeleznek a *biológia* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 159757,5$ ;  $Z = 4,74$ ;  $r = 0,13$ ) és a *magyar nyelv és irodalom* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 200320$ ;  $Z = 9,886$ ;  $r = 0,255$ ) tantárgyaknál. A különbségeket feltáró hatásmagnaságok<sup>1</sup> értékei alapján ezek kismértékű eltérések az attitűdökben (vö. Fritz, Moris és Richler, 2012). A fiúk és lányok egyes tantárgyakra vonatkozó értékelésének leíró statisztikai adatait a 4. táblázat tartalmazza.

4. táblázat. Az iskolai tantárgyak átlagos kedveltsége fiúk és lányok esetén

Tantárgy	Kedvezőbb attitűd	Fiú		Lány	
		N	M (SD)	N	M (SD)
Magyar nyelv és irodalom	♀	693	3,37 (1,02)	806	3,88 (0,92)
Történelem	♂	658	3,79 (1,18)	760	3,68 (1,17)
Matematika	♂	690	3,58 (1,17)	805	3,19 (1,24)
Földrajz	♂	414	3,83 (1,04)	563	3,51 (1,18)
Biológia	♀	522	3,43 (1,2)	722	3,74 (1,19)
Fizika	♂	577	3,07 (1,23)	708	2,42 (1,26)
Kémia	♂	424	3,04 (1,29)	573	3,02 (1,3)
Informatika	♂	580	4,01 (1,09)	615	3,35 (1,16)
Testnevelés	♂	686	4,21 (1,05)	781	3,75 (1,21)
Ének-zene	♀	449	2,88 (1,37)	642	3,12 (1,37)
Rajz és vizuális kultúra	♀	449	3,06 (1,36)	650	3,54 (1,31)
Angol (idegen nyelv)	♀	643	4,28 (0,92)	776	4,44 (0,84)
Német (idegen nyelv)	♀	372	3,68 (1,16)	447	3,9 (1,14)

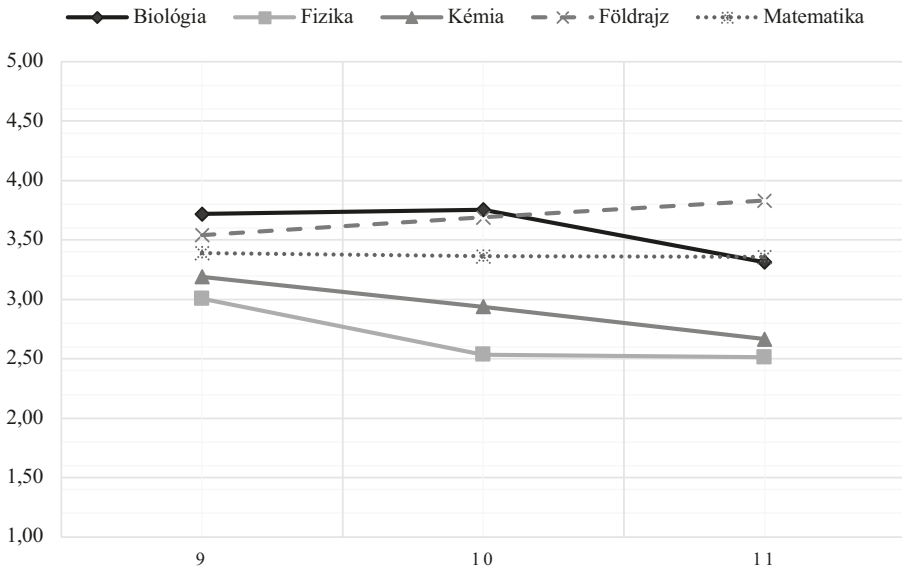
Megjegyzés: Feltett kérdés: Menyire kedveled az alábbi tantárgyakat? (5-fokú Likert-skála)

Az iskolás évek attitűdökre gyakorolt hatását tekintve, a testnevelés, a biológia, a kémia és a fizika tárgyak népszerűsége csökken az egyes évfolyamok közötti összehasonlítás alapján. A kilencedik évfolyamos tanulók a *testnevelés* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney

<sup>1</sup>  $r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$

U = 104673; Z = 4,189; r = 0,13), a *biológia* (p < 0,001; Mann-Whitney U = 70018; Z = 4,873; r = 0,16), a *kémia* (p < 0,001; Mann-Whitney U = 22801; Z = 3,615; r = 0,15) és a *fizika* (p < 0,001; Mann-Whitney U = 65874,5; Z = 5,356; r = 0,18) esetén kedvezőbb attitűdről számolnak be, mint a tizenegyedik évfolyamos tanulók. A természettudományos tárgyak átlagos kedveltségét illetően az évfolyamok között (1. ábra) a matematika kedveltsége stagnál, a földrajz esetén a 11. évfolyamos diákok már kedvezőbb attitűdöt mutatnak, míg a biológia, fizika és kémia kedveltsége lecsökken a 11. évfolyamosok körében.

A biológia tárgy esetén a 9. évfolyamon a válaszadók (N = 466) 15,9%-a számolt be kedvezőtlen attitűdről (vagyis aki *egyáltalán nem* vagy *nem* kedveli a tárgyat), 11. évfolyamon (N = 371) ez az arány 25,9%. A kilencedikes tanulók körében kedvező attitűdöt (tehát *kedveli* vagy *nagyon kedveli* a tárgyat) 61,4% jelölt a biológia kapcsán, 11. évfolyamon ez 45%. A fizika tantárgynál, a 9. évfolyamon (N = 503) a kedvezőtlen attitűdről beszámoló aránya 34,6%, míg 11. évfolyamon (N = 137) ez az arány 42,3%. A 9. évfolyamon a tanulók 35,4%-a kifejezetten kedveli a fizikát, 11. évfolyamon ez az arány 25,2%. A kémia esetén, a 9. évfolyamosok körében (N = 480) a tanulók 28,8%-a jelzi, hogy nem kedveli a tárgyat, míg 11. évfolyamon (N = 120) a válaszadók 50%-a számol be ugyanerről. A kémia tárgyhoz pozitív viszonyulást 9. évfolyamon 42,1% jelöl, míg 11. évfolyamon a tanulók 35%-a jelez kedvező attitűdöt a kémia felé. A földrajz esetén a kilencedikes tanulók (N = 442) 55,8%-a kedveli a tárgyat, 11. évfolyamon ez 68,6%. A földrajz tárgyat a részt vevő kilencedikesek mindössze 15,8%-a nem kedveli, a tizenegyedikesek (N = 137) körében ez 16,8%.



1. ábra. A természettudományos tárgyak átlagos kedvelése a 9., 10. és 11. évfolyamon

A tantárgyak kedvelése mellett a kutatás azok észlelt fontosságát is vizsgálta. A részt vevő tanulók és tanárok 5-fokú Likert-skálán jelölhették, hogy az adott tárgyat mennyire tartják fontosnak a jövőbeni boldogulás szempontjából. A tanári és a tanulói értékelések a tantárgyak relevanciáját illetően nagyon hasonlóan alakultak. A tanári és tanulói értékeléseket a tantárgyak jövőbeni fontosságára vonatkozóan az 5. táblázat tartalmazza.

5. táblázat. Az iskolai tantárgyak fontossága a tanulók és tanárok szerint, illetve a két csoport értékelésének összehasonlítása

Fontossági sorrend	Diák			**	Fontossági sorrend	Tanár			Tanár-diák különbségek		
	Tantárgy	N	M (SD)			Tantárgy	N	M (SD)	Mann-Whitney U*	Z	r
1.	Angol (idegen nyelv)	1376	4,79 (0,601)	↓	1.	Angol (idegen nyelv)	148	4,82 (0,518)	-	-	-
2.	Francia (idegen nyelv)	183	4,25 (1,186)	↑	12.	Francia (idegen nyelv)	122	3,48 (1,216)	15363,5	20,023	0,54
3.	Német (idegen nyelv)	802	4,1 (1,155)	↑	5.	Német (idegen nyelv)	138	4,18 (0,848)	5740	7,828	0,2
4.	Spanyol (idegen nyelv)	139	4,02 (1,26)	↑	10.	Spanyol (idegen nyelv)	124	3,5 (1,328)	10690,5	23,075	0,62
5.	Informatika	1175	4,01 (1,137)	↓	2.	Informatika	153	4,69 (0,631)	57785	9,786	0,25
6.	Matematika	1457	3,93 (1,122)	↓	3.	Matematika	151	4,42 (0,734)	84188	5,094	0,12
7.	Olasz (idegen nyelv)	199	3,78 (1,243)	↑	13.	Olasz (idegen nyelv)	122	3,46 (1,254)	14078	20,11	0,54
8.	Magyar nyelv és irodalom	1458	3,47 (1,147)	↓	4.	Magyar nyelv és irodalom	150	4,19 (0,87)	70687	7,47	0,18
9.	Történelem	1385	3,39 (1,216)	↓	6.	Történelem	150	4,02 (0,863)	73135,5	6,809	0,17
10.	Földrajz	973	3,34 (1,131)	↓	9.	Földrajz	147	3,71 (0,958)	58376,5	8,383	0,22
11.	Biológia	1221	3,3 (1,309)	↓	7.	Biológia	148	3,91 (0,899)	67150,5	7,526	0,19
12.	Testnevelés	1414	3,17 (1,402)	↓	8.	Testnevelés	151	3,9 (1,044)	75863	6,165	0,15
13.	Kémia	994	2,78 (1,331)	↓	14.	Kémia	150	3,37 (1,019)	54724,5	9,729	0,24
14.	Fizika	1258	2,77 (1,325)	↓	11.	Fizika	151	3,49 (0,972)	64282,5	8,309	0,2
15.	Rajz és vizuális kultúra	1064	2,21 (1,282)	↓	15.	Rajz és vizuális kultúra	146	3,02 (1,054)	47099,5	10,771	0,27
16.	Ének-zene	1081	1,69 (1,036)	↓	16.	Ének-zene	144	2,83 (1,105)	34255,5	13,724	0,34

Megjegyzés:

\*  $p < 0,001$ 

\*\* ↑ a tanulói értékelés magasabb, mint a tanári értékelés, ↓ a tanulói értékelés alacsonyabb, mint a tanári értékelés

Feltett kérdés: Mennyire tartja fontosnak a jövőbeni boldogulás szempontjából? (5-fokú Likert-skála)

A tanárok a leginkább fontos tárgyak közé az *angol nyelvet* ( $M = 4,82$ ;  $SD = 0,518$ ), az *informatikát* ( $M = 4,69$ ;  $SD = 0,631$ ), valamint a *matematikát* ( $M = 4,42$ ;  $SD = 0,734$ ) sorolták. A tanulók értékelésében a második idegen nyelvek kiemelt szerepet kapnak, ugyanakkor az idegen nyelvek jelentősége mellett a tanulók sorrendje megegyezik a tanárok értékelésével: az *angol nyelv* ( $M = 4,79$ ;  $SD = 0,61$ ), az *informatika* ( $M = 4,01$ ;  $SD = 1,13$ ) és a *matematika* ( $M = 3,93$ ;  $SD = 1,12$ ) a leginkább relevánsnak vélt tárgyak a jövő szempontjából. Az idegen nyelvek kivételével a tanárok valamennyi tárgy jövőbeni fontosságát magasabbra értékelték, mint a diákok. A legkevésbé fontosnak ítélt tárgyak a tanulók esetén a *fizika* ( $M = 2,77$ ;  $SD = 1,325$ ), a *rajz és vizuális kultúra* ( $M = 2,21$ ;  $SD = 1,282$ ) és az *énekezen* ( $M = 1,69$ ;  $SD = 1,036$ ), míg a tanári válaszadók szerint ezek a *kémia* ( $M = 3,37$ ;  $SD = 1,019$ ), és hasonlóan a *rajz* ( $M = 3,02$ ;  $SD = 1,054$ ) és az *énekezen* ( $M = 2,83$ ;  $SD = 1,105$ ).

A fiúk és lányok attitűdjeiben jelentős különbségeket nem azonosíthatunk, a fiúk fontosabbnak vélik a *fizikát* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 139322$ ;  $Z = 8,951$ ;  $r = 0,25$ ), a lányok pedig a *magyar nyelv és irodalom* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 198355,5$ ;  $Z = 8,457$ ;  $r = 0,22$ ) és a *biológia* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 146156,5$ ;  $Z = 5,946$ ;  $r = 0,17$ ) tárgyakat.

A tantárgyi attitűdök feltárásának harmadik eleme az adott tantárgyat tanító tanár kedvelésének megismerése volt, mely alapján a tantárgyiattitűd-területek egymásra gyakorolt hatását vizsgálhatjuk. A tantárgyi attitűdök különböző elemei közötti összefüggéseket összesítve a 6. táblázat jeleníti meg. Minden tantárgy esetén pozitív korrelációt találunk az adott tantárgy kedvelése és a tantárgyat tanító tanár kedvelését kifejező attitűdök között. Szintén pozitív együttjárást láthatunk az egyes tantárgyak kedveltsége és a tantárgy fontossága közötti attitűdökben. A tantárgyak észlelt fontossága és a tanár kedvelése között, bár szintén pozitív korrelációt írhatunk le, annak erőssége visszaesik más tantárgyiattitűd-területek közötti összefüggések erősségéhez képest.

#### *Az iskolai attitűd skála eredményei*

A kutatás során a részt vevő tanulók iskolai mindennapokhoz kapcsolódó attitűdjeit a korábbiakban bemutatott *iskolai attitűd* skála tárta fel. A tanulók attitűdjei az inkább kedvező tartományba esnek valamennyi alskála esetén (7. táblázat). A tanulók a legkedvezőbb attitűdökről a *kortárs kapcsolatok* ( $M = 5,65$ ;  $SD = 1,13$ ) és az *akadémiai elköteleződés* ( $M = 5,48$ ;  $SD = 1,05$ ) alskálák esetén számoltak be. Kortárs kapcsolataikat tehát pozitívan értékelik, illetve a jó iskolai teljesítmény és az azok érdekében tett erőfeszítések fontosak számukra. Az elidegenedés ( $M = 3,44$ ;  $SD = 1,3$ ), vagyis annak megélése, hogy az iskolai munka unalmas, a tanulás nem releváns életükben, inkább nem jellemző a válaszadókra, s a tanári támogatás észlelése is inkább pozitív ( $M = 4,8$ ;  $SD = 1,07$ ). A fiúk és lányok attitűdjei között az *akadémiai elköteleződés* skála eredményei alapján találunk különbségeket, a lányok fontosabbnak értékelik a kedvező iskolai teljesítményt, illetve az azok elérésért tett erőfeszítéseket ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 213486$ ;  $Z = 8,229$ ;  $r = 0,211$ ). Az *iskolai attitűd* skálák eredményeit a 6. táblázat mutatja.



6. táblázat. A tantárgyiattitűd-területek közötti korrelációk értékei

	Tanár kedvelése		Tantárgy fontossága			
	r*	N	r*	N		
Tantárgy kedvelése	Magyar nyelv és irodalom	0,480**	1449	0,503**	1458	
	Történelem	0,494**	1363	0,573**	1452	
	Matematika	0,538**	1446	0,586**	1452	
	Földrajz	0,544**	923	0,509**	943	
	Biológia	0,452**	1188	0,670**	1201	
	Fizika	0,564**	1224	0,681**	1239	
	Kémia	0,520**	951	0,670**	962	
	Informatika	0,553**	1147	0,554**	1151	
	Testnevelés	0,597**	1401	0,497**	1406	
	Ének-zene	0,602**	1047	0,454**	1058	
	Rajz és vizuális kultúra	0,616**	1043	0,529**	1054	
	Angol (idegen nyelv)	0,494**	1359	0,405**	1365	
	Német (idegen nyelv)	0,556**	782	0,566**	790	
	Tantárgy fontossága	Magyar nyelv és irodalom	0,278**	1147		
		Történelem	0,317**	1361		
Matematika		0,363**	1449			
Földrajz		0,301**	928			
Biológia		0,300**	1184			
Fizika		0,415**	1221			
Kémia		0,347**	954			
Informatika		0,332**	1147			
Testnevelés		0,350**	1393			
Ének-zene		0,263**	1047			
Rajz és vizuális kultúra		0,529**	1099			
Angol (idegen nyelv)		0,265**	1355			
Német (idegen nyelv)		0,357**	780			

Megjegyzés:

\* Spearman r

\*\* 0,01 szinten szignifikáns.

7. táblázat. Az iskolai attitűd skála átlagértékei nemek és évfolyamok szerinti bontásban

		Tanári támogatás, azonosulás az iskolával		Relevancia (elidegenedés)**		Akadémiai elköteleződés		Kortárs kapcsolatok	
		N	M* (SD)	N	M* (SD)	N	M* (SD)	N	M* (SD)
Nem	<b>Fiúk</b>	699	4,79 (1,07)	699	3,49 (1,32)	699	5,24 (1,1)	699	5,61(1,11)
	<b>Lányok</b>	809	4,80 (1,07)	809	3,39 (1,29)	809	5,68 (,96)	809	5,66 (1,15)
Évfolyam	<b>9</b>	600	5,06 (1,00)	600	3,14 (1,27)	600	5,65 (1,01)	600	5,83 (1,1)
	<b>10</b>	470	4,6 (1,06)	470	3,61 (1,26)	470	5,45 (1,08)	470	5,59 (1,11)
	<b>11</b>	438	4,65 (1,09)	438	3,66 (1,31)	438	5,27 (1,04)	438	5,47 (1,15)
	<b>Σ</b>	1508	4,8 (1,07)	1508	3,44 (1,3)	1508	5,48 (1,05)	1508	5,65 (1,13)

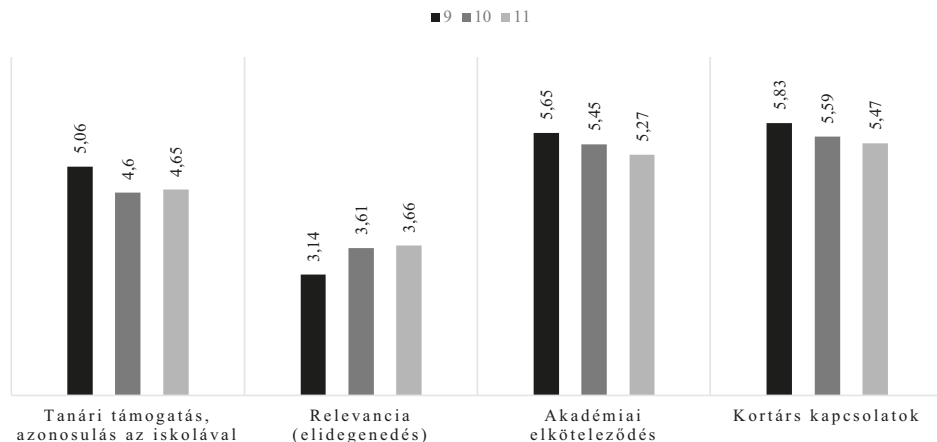
Megjegyzés:

\* A kérdőív 7-fokú Likert-skálát alkalmazott.

\*\* A Relevancia/elidegenedés skála fordított skála.

A tantárgyi attitűdökhöz hasonlóan a kilencedik évfolyamos tanulók kedvezőbb attitűdről számolnak be valamennyi alskála esetén (2. ábra), mint a tizenegyedikes tanulók, azonban a különbségek mértékét jelző hatásmagnaságok értékei valójában nem jelentős eltéréseket jeleznek ( $r = 0,14$  és  $0,16$  között mozog az alskálák esetén).

2. ábra. Az iskolaiattitűd-dimenziók átlagértékeinek alakulása a 9–11. évfolyamokon



A kutatás az *iskolai attitűd* skála alskálái közötti összefüggéseket is vizsgálta (8. táblázat). Alapvetően pozitív korreláció írható le:

- a *tanári támogatás* és a *kortárs kapcsolatok* alskála között, illetve
- a *tanári támogatás* és az *akadémiai elköteleződés* területek között,
- továbbá, az *akadémiai elköteleződés* és a *kortárs kapcsolatok* alskála között.

Negatív korrelációt találunk:

- a *tanári támogatás* és a *relevancia (elidegenedés)* területek között,
- a *relevancia (elidegenedés)* és a *kortárs kapcsolatok*, valamint
- a *relevancia (elidegenedés)* és *akadémiai elköteleződés* attitűddimenziók között.

Következésképp a különböző attitűdterületek oda-vissza alakítják az iskolai minden napok észlelését, a tanári támogatás kedvező megítélése kedvezően befolyásolhatja a kortárs kapcsolatok észlelését is (és fordítva), illetve növelheti a tanulás iránti elköteleződést, míg a kedvező kortárs kapcsolatok tompíthatják az iskolától való elidegenedést.

8. táblázat. Az iskolaiattitűd-területek közötti korrelációk a tanulói kérdőív esetén

	Kortárs kapcsolatok*	Akadémiai elköteleződés*	Relevancia (elidegenedés)*
<b>Tanári támogatás és azonosulás az iskolával</b>	0,477**	0,491**	-0,487**
<b>Relevancia (elidegenedés)</b>	-0,338**	-0,373**	
<b>Akadémiai elköteleződés</b>	0,352**		
N	1508	1508	1508

Megjegyzés:

\* Spearman r

\*\* 0,01 szinten szignifikáns.

#### *A tanulók iskolai attitűdjét befolyásoló tényezők*

Az iskolai attitűdöt befolyásoló tényezők között a kutatás azt is vizsgálta, vajon a tanulmányi eredmény, illetve olyan szociokulturális tényezők, mint a szülők iskolai végzettsége, között kimutathatunk-e közvetlen összefüggést. A részt vevő tanulók tanulmányi teljesítménye (féléves átlag) nagyon kedvező volt ( $M = 4,31$ ;  $SD = 0,55$ ). Az eredmények megerősítik, hogy (az előzetes várakozásoknak megfelelően) közepes, de pozitív korrelációt találunk a tanulmányi teljesítmény és az akadémiai elköteleződés attitűddimenzió között ( $r_s = 0,433$ ;  $N = 1508$ ;  $p < 0,001$ ). Ugyanakkor, jelen kutatás nem talált összefüggést a szülők iskolai végzettsége és a tanulóiattitűd-területek között. Ennek oka lehet, hogy a szociokulturális hatások befolyása közvetett, illetve az iskolák alacsony részvételi hajlandósága miatt fennáll a veszély, hogy a minta ennek tanulmányozásához homogén.

#### *Az iskolához kapcsolódó nézetek*

Az iskolához kapcsolódó nézetek feltárására mind a tanulói, mind a tanári kérdőív egy rangsoroláson alapuló kérdést alkalmazott. A résztvevők egy 14, az iskola különböző, lehetséges funkcióit leíró listából választhattak három-három elemet, amelyeket a legfontosabb és legkevésbé fontos halmazokba helyezhettek el. Az egyes elemek különböző halmazokba jelölésének gyakorisága alapján a lista elemeihez rangsor-pontszámok lettek kialakítva. Minden listaelem -3 és 3 közötti pontszámot kaphatott (a kategóriákba jelölések gyakorisága alapján), majd az egyes kategóriában kapott pontszámokat összesítve alakult ki az iskolafunkciók végső rangsora.

A tanulók narratívájában az iskola legfontosabb feladatai, hogy *széleskörű tudást és műveltséget adjon, felkészítsen a felnőtt létre és fejlessze az együttműködési készségeket*. A tanárok rangsorolása alapján pedig a legfontosabbnak vélt feladatok a *kritikai gondolkodás fejlesztése, a hatékony tanulási stratégiák kialakítása és a szociális kompetenciák*

fejlesztése. A tanulói és tanári rangsor részletes eredményeit a 9. táblázat összesíti. A táblázat adatai alapján látható, hogy a tanulók 58,02%-a az iskola legfontosabb funkciói közé sorolja, hogy az széleskörű tudást és műveltséget kínáljon, és a tanulók 50%-a gondolja azt, hogy az iskola kiemelt feladata, hogy felkészítsen a felnőtt létre.

Ha a legkevésbé fontos elemeket vizsgáljuk a tanulók listáján, a tanulók 37,3%-a úgy véli, hogy a digitális kompetenciák (illetve *literacy*) fejlesztése az iskola legkevésbé fontos feladata. (Az eredmény különösen érdekes, ha azt is figyelembe vesszük, hogy az adatfelvétel a digitális munkarend és a jelenléti oktatás különböző szakaszai alatt történt.) Az iskola legkevésbé fontos feladatait illetően a tanulók 30,04%-a azt is gondolja, hogy az, hogy az iskola megszerettesse a tanulást, a legkevésbé fontos halmaz egyik eleme.

A tanárok értékelésében a válaszadók (N = 155) 38,06%-a véli úgy, hogy az iskola egyik legfontosabb feladata a kritikai gondolkodás fejlesztése, 35,48% szerint a lista elejére kerülhet az is, hogy hatékony tanulási stratégiákat segítsen kialakítani. Elgondolkodtató, hogy a felkínált listáról az értékelők 38,06%-a azt, hogy *az iskola gondoskodik arról, hogy a tanulók jól érezzék magukat az iskolában*, a három legkevésbé fontos elem közé sorolja.

### **Összegzés, következtetések és a kutatás korlátai**

A tanulmány egy, 9-11. évfolyamos tanulók és tanáraik körében végzett attitűdkutatás tanulói eredményeit mutatta be. A kutatás célja az iskolához köthető attitűdök komplex, átfogó feltárása volt az iskolai tantárgyakhoz kapcsolódó attitűdök, az iskolai mindennapokhoz köthető általános attitűdök, illetve az iskola feladatairól alkotott nézetek feltárásán keresztül.

A tantárgyiattitűd-vizsgálat megerősíti a korábbi hasonló tematikájú kutatások eredményeit (Csapó, 2000; Fulmer és mtsai, 2019; Malmos és Chrappán, 2016; Osborne és mtsai, 2003; Tytler és Osborne, 2011). A tanulók körében a legkedveltebb tárgyak az angol, illetve a második nyelvként tanult idegen nyelvek, a testnevelés, a történelem

*A tantárgyiattitűd-vizsgálat megerősíti a korábbi hasonló tematikájú kutatások eredményeit (Csapó, 2000; Fulmer és mtsai, 2019; Malmos és Chrappán, 2016; Osborne és mtsai, 2003; Tytler és Osborne, 2011). A tanulók körében a legkedveltebb tárgyak az angol, illetve a második nyelvként tanult idegen nyelvek, a testnevelés, a történelem és az informatika. Szintén a megelőző vizsgálatok eredményeit erősíti, hogy a kevésbé kedvelt tárgyak a fizika, a kémia és az énekzene. A tárgyak jövőbeni fontosságának percepciója valamelyest átalakítja a sorrendet. A tanulók körében a jövő szempontjából leginkább fontosnak ítélt tárgyak az idegen nyelvek, az informatika és a matematika voltak. A kutatás a tanulók és tanárok attitűdjeit párhuzamosan is vizsgálta. A tanári tantárgyi attitűdökben látható, hogy a tárgyak jövőbeni fontosságát, az idegen nyelvek kivételével, a tanárok fontosabbnak ítélték, azonban a fontossági sorrend hasonlóan alakult esetükben is: az angol nyelv, az informatika és a matematika kapta a legkedvezőbb értékelést.*

9. táblázat. Az iskolafunkciók összesített értékelése a tanulók és tanárok körében

Rang-sor	Diák				Tanár			
	Iskolafunkció item	Pont-szám	1-3.* %	12-14.* %	Iskolafunkció item	Pont-szám	1-3.* %	12-14.* %
1	Széleskörű tudást és műveltséget adjon.	1626	58,02	4,51	Kialakítsa és fejlessze a kritikai gondolkodást.	104	38,06	10,32
2	Felkészítsen a felnőtt létre.	1347	50	8,22	Megtanítsa a diákokat arra, hogy tudnak hatékonyan tanulni.	96	35,48	3,87
3	Fejlessze a másokkal való együttműködést.	398	19,76	6,1	Társas készségek fejlesztése.	87	32,26	3,87
4	Alapkompetenciák (szövegértés, matematika) fejlesztése.	292	22,02	11,6	Fejlessze a másokkal való együttműködést.	56	23,23	5,16
5	Megtanítsa arra, hogy tudok hatékonyan tanulni.	192	20,76	13,59	Segítse a társadalmi együttélés szabályainak elsajátítását.	50	28,39	11,61
6	Kialakítsa és fejlessze a kritikai gondolkodást.	-41	14,79	17,18	Széleskörű tudást és műveltséget adjon.	48	36,77	10,32
7	Segítse a társadalmi együttélés szabályainak elsajátítását.	-61	16,31	17,57	Alapkompetenciák (szövegértés, matematika)	-3	11,61	11,61
8	Gondoskodjon arról, hogy a tanulók jól érezzék magukat az iskolában.	-82	14,46	16,45	Fejlessze a kreativitást.	-5	8,39	10,32
9	Segítsen megérteni a mindennapok történéseit.	-85	17,51	18,97	Felkészítsen a felnőtt létre.	-9	21,29	23,87
10	Fejlessze a kreativitást.	-262	9,75	19,5	Megszerettesse a tanulást.	-14	10,97	18,71
11	Társas készségek fejlesztése.	-368	7,69	18,63	Megtanítsa arra, hogyan használjam a digitális technológiákat és igazodjak el az online világban.	-15	12,9	14,84
12	Csökkentse az emberek közötti társadalmi különbségeket.	-540	11,87	28,65	Segítsen megérteni a mindennapok történéseit	-39	14,19	24,52
13	Megszerettesse a tanulást.	-615	10,08	30,04	Csökkentse az emberek közötti társadalmi különbségeket.	-111	12,26	41,94
14	Megtanítsa arra, hogyan használjam a digitális technológiákat és igazodjak el az online világban.	-1083	5,31	37,33	Gondoskodjon arról, hogy a tanulók jól érezzék magukat az iskolában.	-117	7,74	38,06

Megjegyzés:

\* Azon válaszadók százalékos aránya, akik az adott itemet a legfontosabb három, vagy a legkevésbé fontos három halmazba sorolták.

és az informatika. Szintén a megelőző vizsgálatok eredményeit erősíti, hogy a kevésbé kedvelt tárgyak a fizika, a kémia és az ének-zene. A tárgyak jövőbeni fontosságának percepciója valamelyest átalakítja a sorrendet. A tanulók körében a jövő szempontjából leginkább fontosnak ítélt tárgyak az idegen nyelvek, az informatika és a matematika voltak. A kutatás a tanulók és tanárok attitűdjeit párhuzamosan is vizsgálta. A tanári tantárgyi attitűdökben látható, hogy a tárgyak jövőbeni fontosságát, az idegen nyelvek kivételével, a tanárok fontosabbnak ítélték, azonban a fontossági sorrend hasonlóan alakult esetükben is: az angol nyelv, az informatika és a matematika kapta a legkedvezőbb értékelést.

A vizsgálat eredményei a tantárgyiattitűd-területek összekapcsolódására is rámutattak. Fontos azt is látnunk, hogy az egyes tantárgyak kedveltsége és a tárgyat tanítók kedveltsége között – az előzetes várakozásoknak megfelelően – pozitív korrelációt találunk, tehát az egyik oldalon kedvező attitűd a másik oldal kedvező viszonyulását is elhozhatja. A különböző tantárgyakat tanítók kedveltsége önmagában – természetesen – egy szubjektív ítélet a tanulók részéről, a tantárgyi attitűdök formálása során azonban fontos kérdés lehet, vajon melyik attitűdterület alakul ki előbb. Az összefüggés további jelentősége a természettudományos tárgyak népszerűsítésében lehet, vagyis az azok iránti kedvező attitűd kialakításának egyik kulcsa lehet a tárgyat a tanulók számára a pedagógus személynél keresztül közelebb vinni, ami a tanárképzés szerepét és felelősségét erősíti.

A korábbi hazai kutatások (Csapó, 2000) nem jeleztek különbséget a fiúk és lányok attitűdjei között, a nemzetközi kutatásokban azonban erre is találunk példát (Tytler és Osborne, 2011). Jelen kutatás eredményei is jelzik, hogy bár kisebb mértékben, de a fiúk és lányok attitűdjei között is találunk eltéréseket. A tantárgyak esetén a fiúk kedvezőbben vélekednek a fizika, informatika és matematika esetén, míg a lányok a magyar nyelv és irodalom és biológia felé jelöltek kedvezőbb viszonyulást. Az egyes iskolaiattitűd-területek esetén pedig a lányok az akadémiai teljesítmény és eredmények felé erősebb elköteleződést mutattak. A különbségek ugyan kismértékű eltéréseket jelölnek, azonban fontos lehet ezek feltárása az esetlegesen rejtett tanterv keretében közvetített nemi szerepekhez, a teljesítményelvárásokhoz és a pályaválasztást meghatározó tényezőkhöz kapcsolódóan.

A kutatás további célja egy *tanulói attitűd* skála kialakítása volt. A kérdőív megbízhatósága és érvényessége kedvező eredményeket mutat, azonban annak megerősítésére további kutatások is szükségesek. Az *iskolai attitűd* skála a tanulók esetén kedvező attitűdöket írt le, s hasonlóan a tantárgyiattitűd-eredményekhez, jelen vizsgálat megerősíti az attitűddimenziók összekapcsolódását. Az eredmények rávilágítottak, hogy a kortárs kapcsolatok, a tanári támogatás percepciója és a tanulmányi teljesítmények, a tanulás iránti elköteleződés között pozitív korrelációt találunk, vagyis az iskolai attitűdök formálásában szintén jelentős lehet, hogy mind a kortárs kapcsolatok, mind a tanár-diák kapcsolat lehetőséget adhat a kedvező tanulmányi attitűdök formálására is, illetve az iskolától való elidegenedés megelőzésére. Ezek az eredmények szorosan kapcsolódnak a korábbi attitűd- és elköteleződés-kutatások eredményeihez is, és jelzik ezeknek a területeknek a komplex összefonódását (vö. Appleton és mtsai, 2008; Christenson és mtsai, 2012; Czető, 2019, 2021; Reschly és mtsai, 2020).

Az iskolához kapcsolódó nézeteket vizsgálva láthattuk, hogy a tanulók szerint az iskola kiemelten fontos feladata, hogy széleskörű tudást és műveltséget adjon, felkészítsen a felnőtt létére, illetve fejlessze az együttműködési készségeket. A tanulói narratívában az iskola szorosan összekapcsolódik a kulturális javak megszerzésének biztosításával. (Ez kapcsolódhat a gyermekkor új szociológiai megközelítéséhez és a kulturális moratórium értelmezéséhez is, vö. Corsaro, 2015; James, 2013; Zinnecker, 2001.) A tanári nézetekben az iskola legfontosabb feladatai az adaptív tanulási stratégiák kialakításához kötődtek, így a kritikus gondolkodás és a tanulási stratégiák fejlesztése, valamint az együttműködés kialakítása.

A kutatás tantárgyi attitűdökhöz kapcsolódó eredményei számos további kérdést is felvetnek. A természettudományos tárgyak (többi tantárgyhoz viszonyított) népszerűtlenségét illetően kiemelten fontos lenne az attitűdök mögött húzódó okok feltárása, vagyis annak megértése, miért népszerűtlenek bizonyos természettudományos tárgyak, mivel azok a későbbi pályaválasztást is kedvezőtlenül befolyásolhatják. Ez hosszútávon kihat majd bizonyos tudományterületek, professziók fejlődésére, az egyes munkakörök betöltésére felkészült szakemberek képzésére és elérhetőségére is.

Az eredmények szintén rávilágítanak a tanárképzés szerepére és felelősségére is. A kutatás jelzi, a tanár szerepe döntő jelentőségű a tantárgyi attitűdök alakulásában, így a tanári felkészítés, a módszertani fejlesztések, innovációk, a tanulói érdeklődésre és szükségletekre építő pedagógiai kultúra megerősítése, az elmélyült pedagógiai és pszichológiai tudás megszerzésének támogatása döntő szerepű az attitűdök kedvező alakításában. Ez azért is kiemelt jelentőségű, mert ha az iskola funkcióiról kialakított rangsort vizsgáljuk, a tanulás megszerettetése az iskola által a tanulók szemszögéből a legkevésbé fontos funkciók közé kerül, miközben a tudástöke megszerzése a legfontosabb feladat a tanulók listáján. Mindez azt is sugallhatja, hogy a tanulók nézeteiben a tanulás mint örömteli (kedvelt) tevékenység kevésbé jelenik meg, ami a tanulási stratégiák és készségek megalapozásának is akadályja lehet. (Természetesen ennek megerősítéséhez további, mélyfűrásszerű, kvalitatív vizsgálat szükséges).

A tantárgyak kedveltsége mellett – hasonlóan – a pályaválasztáshoz kapcsolódó kihívásokat vehetnek fel a tárgyak jövőbeni fontosságához kapcsolódó attitűdök is. Ezek az eredmények az iskolai pályaorientáció szerepét és felelősségét erősíthetik fel, vagyis, hogy az hozzájáruljon a különböző szakmák, hivatások széleskörű megismeréséhez, szükség esetén árnyalhatta a versenyképes hivatásokhoz kapcsolódó társadalmi nézeteket, szélesítse a tanulói jövőképeket.

A kutatás további eredménye egy tanulói iskolaiattitűd-kérdőív kialakítása, mely lehetőséget ad az iskolai attitűd kiemelt négy dimenziójának (tanári támogatás, relevancia, akadémiai elköteleződés, kortárs kapcsolatok) vizsgálatára a jövőbeni, tematikusan illeszkedő kutatások számára. Az attitűdskála megbízhatósági mutatói kedvező alkalmazhatóságot jósolnak, azonban szükséges a faktorstruktúra további kutatásokkal történő megerősítése, ezt követően mérlegelhető, hogy a kérdőív ajánlható-e kutatói támogatással az iskolák megismerő, feltáró munkáját segítő eszközként.

A kutatás korlátai között fontos említenünk, hogy az adatfelvételt nehezítő tényezők miatt a minta nem reprezentatív, illetve nem adott lehetőséget az iskolatípus szerinti összehasonlításokra. A kutatás leíró-feltáró természetű, az eredmények azonban nem általánosíthatók, és szükséges a feltárt faktorstruktúrák további kutatásokkal való megerősítése. Természetesen azt is figyelembe kell venni az adatok értelmezése során, hogy az attitűdök egy pillanatnyi állapotot mutatnak, melyek számos tényező hatására változhatnak, így az kevésbé feltárt terület, hogy a járványhelyzet miatti digitális oktatás miben módosította a válaszadók attitűdjeit.

## Támogatás

A kutatás az NKFI-132107 számú OTKA posztdoktori kutatói ösztöndíjtámogatás keretében valósult meg.

## Irodalom

- Appleton, J., Christenson, S. L. & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386. DOI: 10.1002/pits.20303
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–70. DOI: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Baker, J. A. & Maupin, A. N. (2009). School Satisfaction and Children's Positive School Adjustment. In Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. J. (szerk.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Routledge. 189–196. DOI: 10.4324/9780203884089-25
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M. & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burn-out and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481–501. DOI: 10.1080/01443410.2015.1005006
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (2012, szerk.). *Handbook of research on student engagement*. Springer. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7
- Czető, K. (2018). Fiatalok iskolaképének, iskolával kapcsolatos nézeteinek, jövőképének vizsgálata. *Nem publikált PhD. értekezés*. DOI: 10.15476/ELTE.2018.159
- Czető, K. (2019). Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata. *Iskolakultúra*, 29(10), 17–34. DOI: 10.14232/ISK-KULT.2019.10.17
- Czető, K. (2021). Az iskolai attitűd kutatásának kérdései: elméleti modellek és lehetséges mérőeszközök. Egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményei. *Iskolakultúra*, 31(3), 51–74.
- Czető, K. (2022). Exploring the attitudes of secondary school students and teachers towards school. *Kézirat (elbírálás alatt)*.
- Corsaro, W. A. (2015). *The Sociology of Childhood*. SAGE Publications. Indiana University.
- Csapó, B. (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Csikós, C. (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*, 12(1), 3–13.
- Eccles, J. & Wang, T. M. (2012). So What is Student Engagement Anyway? In Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (szerk.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer. 133–146.
- Eddy, C. L., Herman, K. C. & Reinke, W. M. (2019). Single-item teacher stress and coping measures: Concurrent and predictive validity and sensitivity to change. *Journal of school psychology*, 76, 17–32. DOI: 10.1016/j.jsp.2019.05.001
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. DOI: 10.3102/00346543074001059
- Fritz, C. O., Morris, P. E. & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2–18. DOI: 10.1037/a0024338
- Fullarton, S. (2002). *Student Engagement with School: Individual and School-Level Influences*. Learn Matters. 8. ACER.
- Fulmer, G. W., Ma, H. & Liang, L. L. (2019). Middle school student attitudes toward science, and their relationships with instructional practices: a survey of Chinese students' preferred versus actual instruction. *Asia-Pacific Science Education*, 5(9). DOI: 10.1186/s41029-019-0037-8
- Gáll, Z., Jámbori, S., Kasik, L. & Fejes, J. B. (2019). Az észlelt tanulmányi sikeresség és az iskolai jóllét pszichológiai erőforrásainak összefüggései középiskolás diákok körében. *Magyar Pedagógia*, 119(4), 265–286. DOI: 10.17670/MPed.2019.4.265
- Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. DOI: 10.1080/00220973.1993.9943831
- Gottfredson, D. C., Marciniak, E. M., Birdseye, A. T. & Gottfredson, G. D. (2010). Increasing Teacher Expectations for Student Achievement. *The Journal of Educational Research*, 88(3), 155–163. DOI: 10.1080/00220671.1995.9941294
- Griffiths, A. J.; Sharkey, J. D. & Furlong, M. J. (2009). Student Engagement and Positive School Adaptation. In Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. J. (szerk.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Routledge. 197–212.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826. DOI: 10.1016/S0742-051X(00)00028-7
- Hart, S. R., Stewart, K. & Jimerson, S. R. (2011). The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the Preliminary Evidence. *Contemporary School Psychology*, 15, 67–79.
- Haussler, P. & Hoffmann, L. (2002). An intervention study to enhance girls' interest, self-concept, and achievement in physics classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 870–888. DOI: 10.1002/tea.10048



- Havik, T. & Westergård, E. (2019). Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00313831.2019.1577754
- Huang, S., Yin, H. & Lv, L. (2019). Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. *Educational Psychology*. DOI: 10.1080/01443410.2018.1543855
- James, A. (2013). *Socialising Children*. Palgrave Macmillan.
- Jenkins, P. H. (1997). School Delinquency and the School Social Bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34, 334–367. DOI: 10.1177/0022427897034003003
- Karcher, M. J. & Lee, Y. (2002). Connectedness among taiwanese middle school students: a validation study of the hemingway measure of adolescent connectedness. *Asia Pacific Education Review*, (3), 1. DOI: 10.1007/bf03024924
- Klassen, R., Yerdelen, S. & Durksen, T. (2013). Measuring teacher engagement: The development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33–52. DOI: 10.14786/flr.v1i2.44
- Kokkinos, C. M. (2007). Job Stressors, Personality and Burnout in Primary School Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243. DOI: 10.1348/000709905X90344
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). “Well-being in schools: A conceptual model”. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. DOI: 10.1093/heapro/17.1.79
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. DOI: 10.1080/00131910120033628
- Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274–283. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x
- Lohmeier, J. & Lee, S. (2011). A school connectedness scale for use with adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 17, 85–95. DOI: 10.1080/13803611.2011.597108
- Lyons, T. (2006). Different Countries, Same Science Classes: Students' experiences of school science in their own words. *International Journal of Science Education*, 28(6), 591–613. DOI: 10.1080/09500690500339621
- Malmos, E. & Chrappán, M. (2016). Természettudományos attitűd vizsgálat egy pilot mérés tükrében. *Educatio*, 4.
- Mameli, C. & Passini, S. (2017). Measuring four-dimensional engagement in school: A validation of the Student Engagement Scale and of the Agentic Engagement Scale. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 24(4), 527–541.
- Manzuoli, H. C., Pineda-Báez, C. & Sánchez. (2019). School Engagement for Avoiding Dropout in Middle School Education. *International Education Studies*, 12(35). DOI 10.5539/ies.v12n5p35
- McCoach, D. B. (2002). A Validation Study of the School Attitude Assessment Survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(2), 66–77, DOI: 10.1080/07481756.2002.12069050
- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003). The School Attitude Assessment Survey-Revised: A New Instrument to Identify Academically Able Students Who Underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 414–429. DOI: 10.1177/0013164403063003005
- Nagy, K. & Zsolnai, A. (2016). Az iskolai kötődés vizsgálata a társas viszonyok aspektusából. In Tóth, P. & Holik, I. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban*. 2015. ELTE Eötvös Kiadó. 53–61.
- Norris, C., Pignal, J. & Lipps, G. (2003). Measuring School Engagement. *Education Quarterly Review*, 9(2), 25–35.
- Opre, D., Pinteá, S., Opre, A. & Bertea, M. (2018). Measuring adolescents' subjective well-being in educational context: Development and validation of a multidimensional instrument. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 18, 161–180. DOI: 10.24193/jebp.2018.2.20
- Osborne, J., Simon, S. & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079, DOI: 10.1080/0950069032000032199
- Reeve, J. & Tseng, C.M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Reschly, A. L., Pohl, J. & Christenson, S. L. (2020, szerk.). *Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school*. Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-37285-9
- Sajtos, L. & Mitev, A. (2007). *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea Kiadó.
- Schaufeli, W. & Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. In Gilliland, S. W., Steiner, D. D. & Skarlicki, D. P. (szerk.), *Research in Social Issues in Management* (Volume 5): Managing social and ethical issues in organizations. Information Age Publishers. 135–177.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, (3)1. DOI: 10.1023/a:1015630930326

- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Sherhoff, D. J. & Csikszentmihályi, M. (2009). Flow in schools. In Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. J. (szerk.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Routledge. 131–145.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. DOI: 10.2466/14.02.PR0.114k14w0
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching*, 16(6), 735–751, DOI: 10.1080/13540602.2010.517690
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477. DOI: 10.1007/s10648-011-9170-y
- Stern, M. (2012). *Evaluating and Promoting Positive School Attitude in Adolescents*. SpringerBriefs in School Psychology. DOI: 10.1007/978-1-4614-3427-6
- Suldo, S., Shaffer-Hudkins, E. & Shaunessy, E. (2007). An Independent Investigation of the Validity of the School Attitude Assessment Survey—Revised. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 69–82. DOI: 10.1177/0734282907303089
- Szabó, É. & Virányi, B. (2015). Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111–125.
- Szabó, É., Zsadányi, Z. & Szabó-Hangya, L. (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányifelelőség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5–20. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.10.5
- Szabó, L., Rausch, A. & Zsolnai, A. (2019). A pedagógus-diák közötti kötődés jellemzése egy hazai vizsgálat tükrében. *Iskolakultúra*, 29(2–3), 22–38. DOI 10.14232/ISKKULT.2019.2-3.22
- Széll, K., Szabó, L. & Fehérvári, A. (2020). Iskolai kötődés, iskolai klíma diák és pedagógus szemmel. *Iskolakultúra*, 30(8), 21–40. DOI: 10.14232/ISKKULT.2020.8.21
- Tytler, R. & Osborne, J. (2012). Student Attitudes and Aspirations Towards Science. In Fraser, B., Tobin, K. & McRobbie, C. (szerk.), *Second International Handbook of Science Education*. Springer International Handbooks of Education, vol 24. Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-9041-7\_41
- Wang, M. T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662. DOI: 10.3102/0002831209361209
- Zinnecker, J. (2001). Children in Young and Aging Societies. The order of generations and models of childhood in comparative perspectives. In Hofferth, S. & Owens, T. J. (szerk.), *Children at the Millenium: Where we have come from, where are we going?* Elsevier Sience Ltd.
- Zsolnai, A. (2018). *Kötődés és pedagógia*. Eötvös József Kiadó.

## Melléklet

1. számú melléklet. A tanulói kérdőív iskolai attitűd kérdéssorának elemei.

Itemek	Itemek száma	Alskála
1. Úgy érzem, a tanárim tudatosan törekszenek arra, hogy megismerjenek.	10	<b>Tanári támogatás és azonosulás az iskolával</b>
2. Szerintem a legtöbb tanárunk igazságosan értékeli a teljesítményünk.		
3. Úgy érzem, a tanárok reálisan látják, mit tudok és miben vagyok gyengébb.		
4. Ha nem értek valamit, a legtöbb tanáromtól megkérdezhetem.		
5. Általában egyetértek az osztályzattal, amit kapok.		
6. Az iskolám sok tanórán kívüli programot szervez, amiből választhatok.		
7. Értékesnek tartom a tanárim munkáját.		
8. Büszke vagyok arra, hogy ebbe az iskolába járok.		
9. Szerintem a tanáraink egyformán sokat várnak el mindenkitől.		
10. Van olyan tanárom, akihez személyes problémámmal is fordulhatnék.		
1. A legtöbb tanóra unalmas számomra.	7	<b>Relevancia (elidegenedés)</b>
2. Feleslegesnek érzem az iskolában töltött időt.		
3. Gyakran unatkozom a tanórákon.		
4. Gyakran nem látom értelmét azoknak, amiket az iskolában tanulunk.		
5. Az elmúlt két hétben többször is gondoltam arra, bárcsak ne kellene bejönni az iskolába.		
6. Ha tehetném többet nem járnék be az iskolába.		
7. Szerintem az iskolai szabályok (pl. házirend) értelmetlenek.		
1. Úgy érzem, keményen dolgozom azért, hogy jó jegyeim legyenek.	5	<b>Akadémiai elköteleződés</b>
2. Fontos számomra, hogy jól teljesítsek az iskolában.		
3. Rendszeresen megcsinálom a házi feladatokat.		
4. Tudom, hogy milyen módszerekkel, stratégiákkal tudok hatékonyan tanulni.		
5. A jövőm szempontjából fontos, hogy iskolába járjak.		
1. Az osztályban van legalább egy barátom, akivel személyes problémámat is megoszthatom.	4	<b>Kortárs kapcsolatok</b>
2. Vannak barátaim az osztályomon kívül is az iskolában.		
3. Általában jól érzem magam ebben az iskolában.		
4. Szerintem az osztályom egy jó közösség.		

### Absztrakt

A tanulmány egy iskolaiattitűd-kutatás eredményeit ismerteti, melynek célja a tantárgyi attitűdök, az iskolához köthető általános attitűdök és nézetek vizsgálata, valamint egy iskolaiattitűd-kérdőív kialakítása és kipróbálása volt. A kutatásban 9–11. évfolyamos középiskolás diákok (N = 1508) és tanáraik (N = 155) vettek részt. Az eredmények feltárták, hogy a tanulók körében a leginkább népszerű tárgyak az idegen nyelvek, a testnevelés, az informatika és a történelem, míg a legkevésbé kedvelt tárgyak a fizika, a kémia és az ének-zene. A kutatás eredményei szintén megerősítik, hogy találunk összefüggést a különböző tantárgyiattitűd-területek (kedvelés, észlelt fontosság és a tanár kedvelése) között, ami az attitűdök formálásában lehet jelentős, különösen a természettudományos tárgyak esetén. A nézetekhez kapcsolódóan, a vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a tanulók narratívájában az iskola legfontosabb funkciói a tudás és műveltség közvetítése, a felnőtt létre való felkészítés és az együttműködési készségek fejlesztése, míg a tanári nézőpontban a kritikus gondolkodás és a tanulási stratégiák fejlesztése erősödik fel. Az iskolaiattitűd-kérdőív megbízhatósági és érvényességi eredményei biztatóak, az eredmények feltárták, hogy a különböző attitűdterületek szorosan kapcsolódnak. A fiúk és lányok attitűdjei között is találunk különbségeket, a tantárgyak esetén a fiúk kedvezőbben vélekednek a fizika, informatika és matematika esetén, míg a lányok a magyar nyelv és irodalom és a biológia felé jelöltek kedvezőbb viszonyulást; az egyes iskolaiattitűd-területek esetén a lányok az akadémiai teljesítmény és eredmények felé erősebb elköteleződést mutattak.

**Kulcsszavak:** iskolai attitűd, tantárgyi attitűd, elköteleződés, kérdőív

**Siegler Anna<sup>1</sup> – Arató Nikolett<sup>2</sup> – Bigazzi Sára<sup>3</sup>**<sup>1</sup> Pécsi Tudományegyetem<sup>2</sup> Eötvös Loránd Tudományegyetem<sup>3</sup> Pécsi Tudományegyetem

# A tanárok szerepe a bántalmazás megelőzésében, felismerésében és kezelésében

*Tanulmányunk az iskolai kortárs bántalmazás elleni küzdelem kulcsfontosságú szereplőinek perspektíváját tárja fel. Tanárok és tanárszakos hallgatók fiatalkori tapasztalatai és bullyinggal kapcsolatos attitűdje, valamint iskolai dolgozók által megfogalmazott működő és szükségesnek tartott gyakorlatok kerülnek bemutatásra.*

## Bevezetés

Az intézményesített oktatás a fiatalok szocializációja szempontjából kiemelkedő fontosságú tér. Az akadémiai és szociális fejlődési folyamatot a diákok vagy lépésről lépésre megélik, vagy kihívások, nehézségek miatt kénytelenek megszakítani. Az egyik ilyen lehetséges akadály, amely gyakran vizsgálatok tárgyát is képezi, az iskolai kortárs bántalmazás (*bullying*). Kortárs bántalmazásról beszélünk, amennyiben egy vagy több diákot ismétlődően, hosszú időn keresztül negatív cselekedetnek tesz ki egy diák, vagy diákok csoportja, és az érintett felek között hatalmi különbségek figyelhetőek meg (Olweus, 1994). Mivel a bullying számos negatív rövid- és hosszútávú következménnyel jár az osztályközösség tagjai számára (Bauman, Toomey és Walker, 2013; Grinshteyn és Yang, 2017; Bouman és mtsai, 2012; Ladd, Ettekal és Kochenderfer-Ladd, 2017), az iskolai dolgozók és a diákokkal érintkező más felnőttek szempontjából kiemelt cél az agresszió eszkalációjának elkerülése, megszüntetése (Jármi, 2019).

Hajdú és Sáska (2009) eredményei alapján a pedagógusok 70 százalékkal kevesebb észlelt konfliktushelyzetről számolnak be a diákok percepciójához képest, tehát ezen adatok mentén csak minden harmadik problémás eseményt vesznek észre. Míg a bántalmazás kezelésének hatékonyságában nagy szerepet játszik az, hogy észreveszik-e, megfelelően azonosítják-e a felnőttek az iskolai zaklatást, addig az is kérdés, hogy ha észlelik is, milyen minőségben reagálnak rá (Burger és mtsai, 2015). A tanár és diák közötti kapcsolat, az iskolai klíma javítására tett erőfeszítések meghatározzák, hogy a diákok mernek-e, akarnak-e akut helyzeteket jelezni (Eliot és mtsai, 2010; Williams és Cornell, 2006). Eliot és munkatársai (2010) 7318 középiskolás adatait vizsgálva azt találták, hogy ahol a diákok támogatónak érzélik a tantestületet, tanárokat, ott nagyobb a hajlandóság az olyan problémás viselkedések jelzésére, mint a kortárs bántalmazás.

Bradshaw és munkatársai (2007) kutatási eredményei alapján a középiskolás diákok 57–62%-a úgy véli, hogy a tanárok, ha közbelépnek, rontanak a zaklatási helyzeten, valamint 52%-a számol be arról, hogy az iskolában a felnőttek figyelmen kívül hagyják a

zaklatási incidenseket. Utóbbi tovább erősítik a Pepler és munkatársai (2009) vizsgálatában talált eredményeket, mely szerint bár a tanárok 84%-a azt mondta, hogy az összes vagy a legtöbb alkalommal közbelépnek, amennyiben bántalmazást látnak, addig a diákok csupán 35%-ban jelezték, hogy a tanárok aktívan fellépnének a bántalmazási helyzetekben. Az áldozatok gyakran úgy látják, hogy a tanárok nem képesek megvédeni őket (Novick és Isaacs, 2010). A diákok és a tanárok perspektívái között megfigyelhető diszkrépancia mindenképp jelentős, és felhívja a figyelmet arra, hogy a tanárok attitűdje és kommunikációja meghatározó az osztályközösségek életében. Ezt megerősíti Beran és Tutty (2002) vizsgálata is, ahol azt találták, hogy olyankor, amikor a diákok intenzív viktimizációt élnek át, de érzik, hogy a tanárok aktívan támogatják őket, akkor összességében biztonságban érezhetik magukat az iskolában.

Yoon és Kerber (2003) eredményei mentén a tanárok a verbális és fizikai agressziót az áldozattá válás súlyosabb formájának tekintik, mint a közösségből való kirekesztést. Illetve emiatt nagyobb együttérzést fejeznek ki a verbális és fizikai agresszió célpontjai felé, és nagyobb valószínűséggel avatkoznak be ilyen típusú helyzetekben. A helyzet súlyosságának megítélése és a közbelépési hajlandóság közti kapcsolatot számos más kutatás is igazolta (Bauman és Del Rio, 2006; Jacobson és Bauman, 2007; Ellis és Shute, 2007). Yoon (2004) nevéhez fűződő másik fontos eredmény, hogy a tanárok körében nemcsak akkor volt nagyobb a közbelépési hajlandóság, ha több szimpátiát éreztek az áldozat iránt, hanem akkor is, ha nagyobb énhatékonytságot éreztek a kortárs bántalmazás kezelésében. Ez pedig rámutat arra, hogy a tanárok felkészítésekor komplex kurrikulumra és módszertanra van szükség, mert a szükséges tudáson túl több fejlesztendő, reflektálandó tényező együttes hatását kell figyelembe venni. Többek között ilyen tényező lehet a bullyinggal kapcsolatos attitűd és a saját iskolai évek során szerzett tapasztalat (Craig és mtsai, 2000; Kochenderfer-Ladd és Pelletier, 2008; Kokko és Pörhölä, 2009).

#### *Tanárok attitűdjének fontossága az iskola kontextusában*

Kochenderfer-Ladd és Pelletier (2008) szerint a pedagógusok bántalmazással és áldozatokkal kapcsolatos elképzelései jelentős mértékben meghatározzák a bullying helyzettel kapcsolatos közbelépési hajlandóságot. Megkülönböztetik az asszertív, normatív és elkerülő megközelítést. Ha egy tanár azt gondolja, hogy az áldozatoknak asszertívnek kell lenniük és ki kell állniuk magukért, a diákoknak maguk között kell megoldaniuk konfliktusaikat, hajlamosak lesznek az áldozatot bátorítani, fiatalabb diákok esetében bevonják a szülőket a támogatói szerepbe. Emellett viszont az is látszik Mishna és munkatársai (2005) szerint, hogy ha az áldozat magabiztos és asszertív, akkor kevésbé azonosítják

---

*Megkülönböztetik az asszertív, normatív és elkerülő megközelítést. Ha egy tanár azt gondolja, hogy az áldozatoknak asszertívnek kell lenniük és ki kell állniuk magukért, a diákoknak maguk között kell megoldaniuk konfliktusaikat, hajlamosak lesznek az áldozatot bátorítani, fiatalabb diákok esetében bevonják a szülőket a támogatói szerepbe. Emellett viszont az is látszik Mishna és munkatársai (2005) szerint, hogy ha az áldozat magabiztos és asszertív, akkor kevésbé azonosítják a tanárok áldozatnak a diákokat, mert az az előzetes elképzelésük, hogy a zaklatás áldozatai mindig szociálisan sérülékenyebbek, és kevésbé állnak ki magukért.*

---

a tanárok áldozatnak a diákot, mert az előzetes elképzelésük, hogy a zaklatás áldozatai mindig szociálisan sérülékenyebbek, és kevésbé állnak ki magukért.

Ezzel szemben a *normatív* szemléletű tanárok (Kochenderfer-Ladd és Pelletier, 2008) az agresszió megjelenését életkori sajátosságként azonosítják, és nem értékelik úgy a helyzeteket, hogy nekik vagy a szülőknek közbe kéne lépniük, vagy, hogy szimpátiát kéne érezniük az áldozatok iránt. A szerzők szerint eredményeik alapján rámutatnak arra, hogy a tanárokat célzó intervenciók egy fontos eleme lehet az egyenlő státuszú fiatalok konfliktusának, ellenségeskedésének és a bullying dinamikájának megkülönböztetése. Az *elkerülő* megközelítésű harmadik csoportba tartoznak azok a tanárok, akik szerint az áldozatoknak el kell kerülniük a bántalmazó diákokat és a bántalmazás lehetőségét magukba hordozó helyzeteket. Ezek a pedagógusok egyrészt az áldozatok oldaláról motiváltak a közbelépésre, támogatják azok tudatosságát, másrésztől hajlamosak a társas kontextus manipulációjára a diákok elkülönítésével, amikor úgy ítélik, hogy az elkerülés elégtelen a helyzet rendezéséhez. Míg az elkülönítés adaptívabb stratégiának tűnik azáltal, hogy a feszültségek eskalációját megakasztja, addig az áldozatok elkerülő viselkedésre bátorítása nem eredményez pozitív változást. A különböző szemléletek összességében fontos gyakorlati jelentőséggel bírnak, mivel a tanárok bántalmazással kapcsolatos attitűdje többek között hatással van a diákok bántalmazással kapcsolatos attitűdjére (Veenstra és mtsai, 2014).

Craig és munkatársai (2000) összefüggést találtak a tanárok bántalmazással kapcsolatos meggyőződésai és az akut helyzetek kezelési hajlandósága között, valamint azt is megállapították, hogy attitűdjük meghatározó az erőszakellenes programokhoz való hozzáállásuk és az azok végrehajtásában való bizalmuk tekintetében. Begotti és munkatársai (2017) gyakorló tanárok és tanárszakos hallgatók összehasonlításakor azt találták, hogy a gyakorló tanárok súlyosabb problémaként azonosítják a fizikai bántalmazást, és önbevallás alapján nagyobb a hajlandóságuk a helyzet aktív kezelésére.

### *Előzetes tapasztalatok szerepe*

Kevés kutatás irányul annak a feltárására, hogy a tanárok saját élményei hogyan befolyásolják a kortárs bántalmazással kapcsolatos tudást, attitűdöt, a közbelépési hajlandóságot. Épp ezért releváns vizsgálati szempont annak felderítése, hogy milyen tényezők befolyásolják a tanárokat a bántalmazással kapcsolatos attitűdjük kialakításában. Craig és munkatársai (2011) szerint többek között fontosak lehetnek az előzetes tapasztalatok.

---

*Ezzel szemben a normatív szemléletű tanárok (Kochenderfer-Ladd és Pelletier, 2008) az agresszió megjelenését életkori sajátosságként azonosítják, és nem értékelik úgy a helyzeteket, hogy nekik vagy a szülőknek közbe kéne lépniük, vagy, hogy szimpátiát kéne érezniük az áldozatok iránt. A szerzők szerint eredményeik alapján rámutatnak arra, hogy a tanárokat célzó intervenciók egy fontos eleme lehet az egyenlő státuszú fiatalok konfliktusának, ellenségeskedésének és a bullying dinamikájának megkülönböztetése. Az elkerülő megközelítésű harmadik csoportba tartoznak azok a tanárok, akik szerint az áldozatoknak el kell kerülniük a bántalmazó diákokat és a bántalmazás lehetőségét magukba hordozó helyzeteket.*

---

Míg Green és munkatársainak (2018) eredményei azt mutatják, hogy az egyetemisták 27,9%-a volt iskolai éveik alatt érintett áldozatként, addig Craig és munkatársai (2011) kutatásukban azt találták, hogy azok a tanárjelöltek, akik szemlélőként vagy áldozatként részesei voltak korábban bullying-incidensnek, érzékenyebbek a bántalmazási helyzetek kategorizációjára, magabiztosabbak a helyzet kezelésében. Kokko és Pörhölä (2009) vizsgálata alapján azok a tanárok, akiket korábban zaklattak, nagyobb valószínűséggel éreznek empátiát a bántalmazott személy iránt, amely valószínűsíthetően hozzájárul a közbelépési hajlandósághoz (Craig és mtsai, 2000).

### Célkitűzés

A kutatás célja a közoktatási intézményben dolgozók (pedagógusok, vezetők és segítő szakemberek: iskolapszichológus, fejlesztő pedagógus, szociális munkás) és szakirányú egyetemi hallgatók bántalmazással kapcsolatos tapasztalatainak, attitűdjének felmérése, valamint a kezelési és megelőzési lehetőségek gyakorlati megvalósulásának feltárása. Négy kutatói kérdés vezérelte az adatgyűjtést:

1. Milyen tapasztalatokat hoznak magukkal a tanárok, tanárszakos hallgatók az iskolában megjelenő bántalmazásról?
  - Arra vonatkozólag nem találtunk előzetes eredményt, hogy van-e különbség specifikusan tanárszakos hallgatók és gyakorló tanárok között az előzetes tapasztalataik mentén, de Green és munkatársai (2018) általános eredményei alapján azt vártuk, hogy az egyetemisták magasabb érintettségről fognak beszámolni.
2. Milyen attitűdjük van a bullyinggal kapcsolatban a tanárszakos egyetemista hallgatóknak és a gyakorlatban dolgozó pedagógusoknak?
  - Begotti és munkatársai (2017) eredményei alapján feltételeztük, hogy a gyakorló tanárok inkább elítélik a bántalmazást.
  - Előzetes kutatási eredmények alapján feltételeztük (Craig és mtsai, 2000; Craig és mtsai, 2011; Kokko és Pörhölä, 2009), hogy a fiatal korban bántalmazottak, vagy szemlélők bántalmazásellenes attitűdje magasabb lesz.
3. Milyen gyakorlatok valósulnak meg a bántalmazás megelőzése és kezelése területén a közoktatásban?
4. Milyen igényeket fogalmaznak meg a pedagógusok, iskolában dolgozók a bántalmazáskezeléssel kapcsolatban?

Utóbbi két kérdés esetében nem találtunk előzetes hazai eredményeket, így feltáró elemzést végeztünk.

### Módszertan

#### *Minta és eljárás*

A vizsgálat során két adatfelvétel valósult meg, és kevert módszertan segítségével történt az adatok elemzése. Az első két kérdés megválaszolásához kialakított kérdéssort összesen 402 résztvevő töltötte ki online, kényelmi mintavétel során ( $M_{\text{életkor}} = 34,9$ ,  $SD_{\text{életkor}} = 14,4$ ; 80,3% nő), akik közül 201-en 18 és 54 év közötti egyetemi hallgatók, míg 201-en 25 és 68 év közötti gyakorló pedagógusok voltak. A tanárok átlagosan 20 és fél éve voltak a pályán (min.: fél év, max.: 44 év), valamint 44% általános iskolában, 25% gimnáziumban, 13% szakközépiskolában, 18% pedig egyéb intézményben (pl. szakközépiskolában, kollégiumban) dolgozott. Az egyetemi hallgatók átlagosan



a 4. szemeszterüket töltötték az egyetemen (SD = 2,93) és 37,3%-uk töltött már időt tanítási gyakorlaton. Az adatgyűjtésben segítséget nyújtottak a Pécsi Tudományegyetem pszichológus hallgatói, valamint a mintában szereplő tanárszakos egyetemi hallgatók is ugyanezen intézmény polgárai voltak.

A harmadik és negyedik kutatói kérdés explorációjához egy rövid nyitott kérdéseket tartalmazó kérdőívet megosztottuk online felületeken, és emailben iskolákkal, együtt dolgozva az Emberség Erejével Alapítvánnyal. Ezt 844 iskolai dolgozó töltötte ki, tanár (n = 618; 73,2%), intézményvezető (n = 118; 14%), iskolapszichológus (n = 24; 2,8%), szociális munkás (n = 19; 2,3%), fejlesztő pedagógus (n = 36; 4,3%), egyéb (n = 29; 3,4%) munkakörökből. Ebben az adatfelvételben, mivel az anonimitás érzését növelni szeretnénk volna, klasszikus demográfiai adatfelvételre nem került sor, így a kitöltők életkora és neme ismeretlen. Rákérdeztünk azonban lakóhelyük elhelyezkedésére megye és településtípus szerint, amely alapján a kitöltők 21,9%-a falu, 43,3%-a város, 20,9%-a megyeszékhely, 14%-a a főváros lakója. Továbbá jelezhették intézményük típusát fenntartó alapján: állami (79,7%), egyházi (8,3%), egyéb (12%).

### *Eszközök*

A kutatói kérdések mentén a vizsgálatban rákérdeztünk a kísérleti személyek előzetes tapasztalataira, attitűdjére, illetve a gyakorlatban megvalósuló prevenciós eszközökre és észlelt szükségletekre.

A tapasztalatokat zárt kérdések formájában mértük fel, és a bántalmazás dinamikájában esetlegesen betöltött szerepekre kérdeztünk rá, úgymint bántalmazó, áldozat, szemlélő. A résztvevők *Igen* vagy *Nem* lehetőség kiválasztásával jelezhették az alábbi állítások esetében, hogy részüik volt-e az adott szerepben: „Ha visszatekint saját iskolai éveire, látott a környezetében iskolai bántalmazást?”; „Ha visszatekint saját iskolai éveire, Ön részt vett valamely iskolatársuk bántalmazásában?”; „Ha visszatekint saját iskolai éveire, Önt bántalmazták társai?”

A vizsgálatban részt vevők bántalmazással kapcsolatos attitűdjét egy 12 tételes skála segítségével mértük, melynek alapját Salmivalli és munkatársainak (2005) kérdéssora adta. A tételek között volt bántalmazást elfogadó „Menő, ha valaki újra és újra neveltségessé teszi az osztálytársát” és fordított tételként bántalmazást elutasító tétel is: „Helyes és jó dolog olyannal barátkozni, akit bántottak.” (Siegler és mtsai, 2021). A kísérleti személyek válaszukat 5-fokú Likert-skálán adhatták meg, ahol az 1-es jelentette, hogy egyáltalán nem értenek egyet, míg az 5-ös, hogy teljes mértékben egyetértenek az állítással. Jelen vizsgálatban a skála alacsony megbízhatósággal rendelkezett ( $\alpha = 0,564$ ), így eltekintettünk a tételek skálaszintű használatától. Valamint további egy-egy ítemmel mért, ordinális típusú változók is helyet kaptak a kérdéssorban, kifejezetten a bántalmazás dinamikájában érintett diákok megítélésének mérése érdekében. Négy kérdés vonatkozott az elkövetők megítélésére: „A kortárs zaklatást elkövetők... ..kegyetlenek., ...büntetést érdemelnek., ... viselkedését meg tudom érteni., ...lehetnek szerethető személyek.”; valamint négy az áldozatokéra: „A kortárs zaklatás áldozatai... ..sajnálatra méltóak., ... megtanulhatnak megvédeni magukat., ...gyengék., ...maguk is tehetnek arról, hogy áldozattá váltak.” Ezeknél az állításoknál, a 12 tételes attitűd skálához hasonlóan, a résztvevők egy 5-fokú Likert-skálán adhatták meg válaszukat, ahol az 1-es jelentette, hogy egyáltalán nem értenek egyet, míg az 5-ös, hogy teljes mértékben egyetértenek az állítással.

A gyakorlatban megvalósuló prevenciós, intervenciós eszközök és észlelt szükségletek felmérése érdekében nyitott kérdéseket fogalmaztunk meg: „Milyen gyakorlat, tevékenység vagy szabályozás valósul meg az Ön intézményében, melyek az iskolai bántalmazások és viselkedési problémák visszaszorítását célozzák?”; „Milyen változtatásokat látna szívesen az iskolai bántalmazások, súlyos fegyelmi problémák visszaszorítása

érdekében?” A kérdésekre adott válaszokat egyrészt áttekintettük aszerint, hogy milyen jelenlegi és lehetséges alternatívák jelennek meg bennük; másrészt kategorizáltuk annak mentén, hogy preventív-proaktív vagy retributív megoldási mód van a válasz fókuszában. A két kategória példái megtekinthetők az 1. táblázatban.

1. táblázat. A megvalósuló és elvárt bántalmazásmegelőző és kezelő gyakorlatok kategória rendszerének példái

	Preventív-proaktív	Retributív
<b>Megvalósuló gyakorlat</b>	„Fejlesztő pedagógus, logopédus, mediátor, pszichológus alkalmazása. Asszertív kommunikációs tréningek tanároknak, gyerekeknek.” „Következetes nevelés, Békés Iskola projekt”	„Közös kirándulás megvonása, rendezvényen való részvétel tiltása, kivonás a közös tevékenységből. Igazgatói elbeszélgetés, szaktanári figyelmeztetés, megrovás.” „Eltanácsolás”
<b>Megfogalmazott szükséglet</b>	„Konfliktus kezelő szakember, mediátor, pszichológus.” „Erőszakmegelőző foglalkozások bevezetése”	„körmös, nyakleves” „Tanuló eltávolításának lehetősége anélkül, hogy az iskolának kellene másik intézményt keresnie számára. Pénzbírság.”

### Statisztikai eljárás

Az első adatgyűjtés elemzésekor a tanárok és tanárszakos hallgatók saját iskolai bántalmazással kapcsolatos tapasztalatainak összehasonlítására Khi-négyzet próbát futtattunk, valamint összevetettük az érintettség százalékos arányát más nemzetközi kutatások eredményeivel. Ezt követően, mivel a megbízhatóság tesztelésekor az attitűd skála alacsony Cronbach alfa értéket mutatott, a tanárok és tanárjelöltek csoportját tételenként hasonlítottuk össze Mann-Whitney U-próba segítségével. További Mann-Whitney U-próbák segítségével megvizsgáltuk, hogy van-e különbség a bántalmazással kapcsolatos attitűdben azok között, akik iskolai éveik alatt a bántalmazás dinamikájának valamely mért szerepét (áldozat, bántalmazó, szemlélő) betöltötték és azok között, akik nem.

A második adatgyűjtés elemzésekor első körben azt néztük meg, hogy az iskolai dolgozók hány százaléka számol be arról, hogy intézményükben preventív-proaktív gyakorlat valósul meg. Ezt követően Pearson-féle khi-négyzet próba segítségével megnéztük, hogy megfigyelhető-e különbség a lakóhely vagy az intézmény típusa alapján abban, hogy hol valósul meg preventív-proaktív gyakorlat. Utolsó lépésként a bántalmazás megelőzésében és kezelésében az iskolai dolgozók által megfogalmazott szükséges lépések elemzését végeztük el. Amellett, hogy áttekintettük, hogy tartalmilag milyen megoldási repertoárban gondolkodnak a kitöltők, összehasonlítottuk Khi-négyzet próba elvégzésével, hogy lakóhely, intézménytípus, munkakör és a megvalósuló gyakorlatok típusa mentén megfigyelhető-e különbség abban, hogy inkább preventív-proaktív vagy büntető lépéseket tartana szükségesnek.

A kutatói kérdéseink mentén választott statisztikai próbákat a Jamovi program 1.6.23 verziójával teszteltük.

### Etikai vonatkozások

A tanárok és tanárszakos hallgatók összehasonlító kutatását az Egyesített Pszichológiai Kutatás-Értékelési Bizottság (EPKEB) engedélyezte (referenciaszám: 2019-47). A kutatásban részt vevő pedagógusokat és egyetemi hallgatókat előzetesen tájékoztattuk az adatfelvétel

céljáról és arról, hogy az adatokat anonim módon kezeljük, ennek ismeretében egyeztek bele a részvételbe. A vizsgálatban való részvételüket bármikor visszavonhatták, az önkéntesség elvét követve nem volt kötelező számukra a kutatásban való részvétel.

## Eredmények

### *Korábbi tapasztalatok és bántalmazással kapcsolatos attitűd tanárszakos egyetemista hallgatók és gyakorló tanárok körében*

A gyakorló tanárok és egyetemi hallgatók tapasztalatainak összehasonlításakor azt találtuk, hogy az egyetemi hallgatók rendre magasabb retrospektív érintettségről számoltak be. A két csoport közti szignifikáns különbséget a 2. táblázat szemlélteti.

2. táblázat. Bullying-érintettség százalékos aránya egyetemisták és gyakorló tanárok körében, a két csoport közötti különbség mérésére használt khi-négyzet próba eredménye

Érintettség	Egyetemisták (%)	Tanárok (%)	Khi-négyzet
Áldozat	50,7	29,9	18,2**
Bántalmazó	19,4	9,5	8,06**
Szemlélő	79,6	69,2	5,76*

\* < 0,05 \*\* < 0,01

Az attitűdjük vizsgálatokor azt találtuk, hogy az iskolai kortárs bántalmazással kapcsolatban egyaránt elutasítóak a tanárszakos hallgatók és a gyakorlatban dolgozó tanárok, válaszaik mediánjai a legtöbb esetben megegyeztek. A legtöbb állítás esetében nem találtunk szignifikáns különbséget a két csoport között, azonban az iskolai kortárs bántalmazás résztvevőinek megítélésében volt mérhető különbség. A tanárszakos hallgatók szignifikánsan magasabb értéket értek el az alábbi állítások esetén: „A kortárs zaklatást elkövetők lehetnek szerethető személyek.” –  $U(1,400) = 14458$ ;  $p < 0,001$ ;  $Md^{\text{hallgatók}} = 4$ ;  $Md^{\text{tanárok}} = 3$ ; és „A kortárs zaklatást elkövetők viselkedését meg tudom érteni.” –  $U(1,400) = 15331$ ;  $p < 0,001$ ;  $Md^{\text{hallgatók}} = 3$ ;  $Md^{\text{tanárok}} = 2$ . Míg az alábbi állításoknál bár azonos mediánja van a két csoport válaszában, a gyakorló tanárok esetében több kitöltő választott magasabb értéket és így szignifikáns különbség figyelhető meg a két csoport között: „A kortárs zaklatás áldozatai gyengék.” –  $U(1,400) = 17860$ ;  $p = 0,036$ ;  $Md = 2$ ; és „Valakinek szólnia kell egy tanárnak, ha valakit bántanak.” –  $U(1,399) = 16134$ ;  $p < 0,001$ ;  $Md = 5$ .

Amennyiben a korábbi tapasztalat mentén vizsgáltuk a bántalmazással kapcsolatos attitűdöt, ugyancsak azt találtuk, hogy a legtöbb állítás esetében nincs eltérés az érintettség alapján. Viszont ahogy a 3. táblázat mutatja, megfigyelhető, hogy bár a medián értékek megegyeznek, a szemlélőként érintettek és nem érintettek csoportja között szignifikáns különbség van abban, hogy szerintük szólnia kell-e valakinek egy tanárnak, ha valakit bántanak. Mindkét csoport tagjai a Likert-skála legmagasabb értékét választják leginkább, de azok között, akik szemlélőként már átéltek ilyen helyzetet, kisebb az egyetértés. A bántalmazást szemlélőként nem megtapasztaltak 80,6% választotta, hogy teljes mértékben egyetért az állítással, míg a szemlélőknek csak 65,8%. Az „A kortárs zaklatást elkövetők viselkedését meg tudom érteni.” állítás esetén ugyancsak azonos medián figyelhető meg a szemlélők és nem érintettek esetében, viszont az 3. táblázatban látható Mann-Whitney U-vizsgálat eredménye és a válaszok részletes eloszlása alapján a bántalmazást szemlélőként átélők inkább számoltak be arról, hogy egyáltalán nem tudnák megérteni az elkövetők viselkedését (37,9%), mint azok, akik voltak szemlélők (29,7%).

3. táblázat. Bántalmazással kapcsolatos attitűd a korábbi tapasztalatok mentén

	Áldozat	Nem áldozat	Bully	Nem bully	Szemlélő	Nem szemlélő
<b>Attitűd</b>	<b>Medián értékek [Mann-Whitney U]</b>					
<b>Valakinek szólnia kell egy tanárnak, ha valakit bántanak.</b>	5	5	5	5	5	5
	U(1,399) = 17278*		U(1,399) = 8473*		U(1,399) = 13084**	
<b>A kortárs zaklatást elkövetők viselkedését meg tudom érteni.</b>	3	2	3	2	2	2
	U(1,400) = 16210**		U(1,400) = 6545**		U(1,400) = 13426*	
<b>A kortárs zaklatást elkövetők lehetnek szerethető személyek.</b>	4	4	4	4	4	4
	n.s.		U(1,400) = 7994*		n.s.	
<b>Az még belefér, ha együtt nevelsz a többiekkel a bántalmazott, kigúnyolt személyen.</b>	1	1	1	1	1	1
	n.s.		U(1,400) = 8375*		n.s.	
<b>Menő, ha valaki újra és újra neveltségessé teszi az osztálytársát.</b>	1	1	1	1	1	1
	n.s.		U(1,400) = 9010**		n.s.	

\* &lt; 0,05 \*\* &lt; 0,01

Ugyanezen állítások esetén szignifikáns különbség volt megfigyelhető az áldozati szerepet átéltek és nem átéltek között. Azon kitöltőknek, akik nem voltak áldozatok, a 74,5%-a választotta, hogy teljes mértékben egyetért az állítással, hogy „Valakinek szólnia kell egy tanárnak, ha valakit bántanak.”, míg az áldozatoknak csak 62,2%-a. Bár a válaszok mediánja mindkét csoportnál a maximum 5-ös érték, mely az állítás konszenzuális jellegét mutatja, a 3. táblázatban az is látható, hogy a különbség szignifikáns. Érdekes módon az áldozati tapasztalattal rendelkezők ugyancsak inkább állították, hogy meg tudják érteni a bántalmazók viselkedését, mint a nem érintettek, és ahogy ezt a 3. táblázat mutatja, amellett, hogy a csoportok közti különbség szignifikáns, az eltérő medián értékekben is megjelenik a különbség.

Ezzel szemben a bántalmazói szerepben érintettek egyrészt nem meglepő módon magasabb értéket érnek el az elkövetők perspektíváját megértő állításokon, mint azok, akik nem számolnak be bántalmazói tapasztalatokról. Az „A kortárs zaklatást elkövetők viselkedését meg tudom érteni.” állítás esetében a különbség a medián értékben is tetten érhető, míg az „A kortárs zaklatást elkövetők lehetnek szerethető személyek.” állítás esetében a válaszok eloszlása mutatja, hogy a szignifikáns különbség miben mutatkozik meg. Az elkövető tapasztalattal rendelkezők 34,5%-a teljes mértékben egyetért azzal, hogy a bántalmazók lehetnek szerethető személyek, míg a nem érintett csoport esetében ez a szám csak 24,7%. Továbbá a bántalmazói tapasztalattal rendelkezők a részletes eloszlást tekintve alacsonyabb értéket érnek el a szemlélők felelősségének hangsúlyozásában: „Valakinek szólnia kell egy tanárnak, ha valakit bántanak.”; és magasabbat a bántalmazást elfogadó tételek esetében: „Menő, ha valaki újra és újra neveltségessé teszi az osztálytársát.”, „Az még belefér, ha együtt nevelsz a többiekkel a bántalmazott, kigúnyolt személyen.”. Utóbbi esetében a bántalmazói háttérrel rendelkezők 58,6%-a, míg a nem érintettek 74,4%-a jelzi azt, hogy egyáltalán nem ért egyet az állítással.

*Megvalósuló gyakorlatok és megfogalmazott szükségletek  
a bántalmazás megelőzésének és kezelésének területén*

A kutatás második felében a megkérdezett iskolai dolgozók csupán 16,9%-a jelezte, hogy intézményükben a házirenden, büntető szabályozáson túl célzott prevenció, intervenció lenne jelen. A 4. táblázatban idézetek olvashatóak a kitöltők válaszaiból. Ez alapján látható, hogy abban a kevés iskolában, ahol megvalósul valamilyen program, változatos prevenció és intervenció lépéseket implementálnak. Lakhelytípus alapján nem találunk szignifikáns különbséget abban, hogy hol érhető el preventív-proaktív gyakorlat [ $\chi^2(3) = 3,17$ ;  $p = 0,367$ ], a falun lakók 15,1%-a, a városban lakók 17,3%-a, a megyeszékhelyen lakók 14,9%-a, míg a fővárosban lakók 22%-a számol be célzott beavatkozásról. Az intézmények típusa alapján viszont szignifikánsan különböztek a válaszok alapján [ $\chi^2(2) = 8,11$ ;  $p = 0,017$ ]: az állami fenntartású iskolákból 17%, az egyházi iskolákból 7,1%, míg az egyéb fenntartású intézményekből 23,8% jelezte, hogy van preventív-proaktív működő gyakorlatuk.

4. táblázat. További példák az iskolákban megvalósuló bántalmazásmegelőző és kezelő gyakorlatokra

<b>Preventív-proaktív</b>	<p>„Problémaközpontú drámafoglalkozások.” – Pest megye, pedagógus</p> <p>„Folyamatos ügyelet, iskolapszichológus heti 1 alkalommal, Arizona-program” – Somogy megye, pedagógus</p> <p>„Pedagógiai módszerek: Komplex Alaprogram, KIP-es program” – Pest megye, vezető</p> <p>„Tréningek a diákok számára prevenció, akut, poszt szinten; ue. Pedagógusok számára, szupervízió pedagógusoknak” – Baranya megye, pedagógus</p> <p>„Békés Iskolák, az iskolapszichológusok, iskolai szociális segítők koordinálásával.” – Baranya megye, pszichológus</p>
<b>Retributív</b>	<p>„Fegyelmi tárgyalás” – Pest megye, gyógypedagógiai asszisztens</p> <p>„Eltanácsolás” – Borsod-Abaúj-Zemplén megye, pedagógus</p> <p>„A házirendben szabályozzák a büntetési fokozatokat: szóbeli, igazgatói, tantestületi figyelmeztetés. Nem sok eredménnyel...” – Fejér megye, pedagógus</p> <p>„Fegyelmezés, kamera” – Bács-Kiskun megye, pedagógus</p> <p>„Biztonsági szolgálat működik” – Veszprém megye, pedagógus</p>

A megfogalmazott igények esetében, bár a szakirodalom egyértelműen állást foglal a preventív, proaktív és resztoratív megközelítésű gyakorlatok hatékonysága mellett, a gyakorló pedagógusok és intézményi dolgozók jelentős szemléletbeli különbséget mutatnak abban a tekintetben, hogy milyen megoldási utat látnak szükségesnek. A településtípus tekintetében szignifikáns különbség van a csoportok között [ $\chi^2(3) = 24$ ;  $p < 0,001$ ]. A falun lakók 47,1%-a, a városban lakók 40,3%-a, a megyeszékhelyen lakók 38,8%-a, míg a fővárosban lakók 18,1%-a számol be arról, hogy elsődlegesen büntető fókuszú beavatkozásokra lenne szükség.

A válaszok tartalmát nézve a retributív megoldásokat sürgetők szigorúbb szabályokat, fokozottabb büntetéseket, könnyebbített eltanácsolást, kamerarendszer installálását és elvétele, de fizikai büntetést szeretnének. Érdekes, hogy mind a retributív, mind a proaktív megoldást szorgalmazók között megfogalmazódott, hogy a diákok és a tanárok szülőikkel való kapcsolatán javítani kellene a kihívásos helyzetekben. Nem meglepő módon azonban eltérően értelmezték a kapcsolat javítását. A retributív megoldásban gondolkodók a családon belüli problémás viselkedés következményeinek elkerülése érdekében a családi pótlék elvételét, a gyermek kiemelését és a szülőik iskola épületéből történő

kitiltását látnák szívesen. Ezzel szemben a preventív-proaktív gyakorlat mellett érvelők szerint szükség lenne a szülők pszichoeducációjára, több időre a közös kommunikáció fejlesztéséhez, családsegítő és szociális munkások segítségére. Ahogy az 5. táblázatban feltüntetett példákban is leolvasható, a szakemberek képzését, munkakörülményeinek a javítását, segítő szakemberek számának növelését és speciálisan ezt a területet célzó programok megvalósítását tartanák fontosnak.

5. táblázat. További példák az iskolákban dolgozók által szükségletként azonosított bántalmazásmegelőző és -kezelő gyakorlatokra

<b>Preventív-proaktív</b>	<p>„Pedagógus pálya megfizetett elismerése, jó képzés, jó szakemberek...” – Fejér megye, pedagógus</p> <p>„Családsegítés, szociális háttér megsegítése, egyéni bánásmód, a szülők világnézetének befolyásolása (pl. hogy az iskolai oktatás legyen fontos a családok számára), jövőkép megteremtése” – Jász-Nagykun-Szolnok megye, pedagógus</p> <p>„Resztoratív technikák bevezetése az iskolákban; kevesebb tanulószám az iskolapszichológusokra, gyógypedagógusokra, akár pedagógusokra is. Szülői edukációs programok, hatékonyabb, tényleges család- és gyermekvédelmi intézkedések.” – Tolna megye, pszichológus</p> <p>„Ha egy gyermek, tanuló problémás, nehezen kezelhető, rossz magaviseletű, erőszakos, akkor arra nem a rendőri, iskolaöri fellépés a megoldás. Ez a gyermeki viselkedés valaminek a tünete, lehet akár segélykérés is. Arra kellene felkészíteni, kompetenciákkal és készségekkel, pedagógiai eszközökkel ellátni a pedagógusokat, az intézményeket, hogy szeretetteljes, empatikus módon, hogy tudnak közel férközni ezekhez a gyerekekhez, meglátni és felismerni a valós nehézségeiket, majd segíteni azokon. A hatalmi szóval fegyvelmezés, regulázás, büntetés csak olaj a tűzre, és rossz példát is mutat. A nehézségek megoldásának ez nem lehet eszköze.” – intézményvezető, Baranya</p> <p>„Relaxáló szoba, kisebb gyermeklétszám, speciális iskolák visszaállítása, más módszerek a feszültség oldására: nagyobb hely, pin-pong asztal, kerti munka.” – Pest megye, pedagógus</p>
<b>Retributív</b>	<p>„A rendbontók kiemelése, külön felügyelete, büntető feladatok a szabadidő rovására.” – Pest megye, pedagógus</p> <p>„Lehessen egy két pofonnal jutalmazni a gyerekeket” – Fejér megye, pedagógus</p> <p>„Tanuló eltávolításának lehetősége anélkül, hogy az iskolának kellene másik intézményt keresnie számára. Pénzbírság.” – Komárom-Esztergom megye, pedagógus</p> <p>„Családi pótlék elvétele, szülők büntethetősége.” – Borsod megye, intézményvezető</p> <p>„Kamerák beállítása.” – Somogy megye, pedagógus</p> <p>„Szigorú büntetés, szülők felelősségre vonása.” – Hajdú-Bihar megye, pedagógus</p>

Egyaránt szignifikáns eltérések láthatóak az intézmény típusa [ $\chi^2(2) = 26,6$ ;  $p < 0,001$ ] és a munkakör [ $\chi^2(5) = 16$ ;  $p = 0,007$ ] szerint abban, hogy mit neveznek szükséges beavatkozásnak, változásnak. Az állami intézményben dolgozók 42,2%-a, az egyházi fenntartójú iskolákban dolgozó kitöltők 35,7%-a, míg az egyéb fenntartójú intézmények dolgozóinak csak 14,1%-a fogalmazott meg büntető típusú szükségleteket. A munkakörök tekintetében a pszichológusoknak csupán 5%-a, míg az intézményvezetőknek és pedagógusoknak egyaránt 40,6%-a várna retributív megoldásokat. A szociális munkások (27,8%), a fejlesztő pedagógusok (21,2%) és az egyéb munkakörben dolgozók (33,3%), a két véglet között helyezkedtek el.

Utolsó lépésként khi-négyzet próba segítségével azt vizsgáltuk meg, hogy a már megvalósuló gyakorlat típusa mentén van-e különbség a szükségesként azonosított lépések típusában. Szignifikáns különbséget [ $\chi^2(1) = 21,1; p < 0,001$ ] találtunk azon résztvevők között, akiknek az intézményében van működő proaktív-preventív gyakorlat és azok között, akiknél nincs. Összességében a válaszadók többsége, 62%-a szerint van szükség proaktív-preventív gyakorlatra, viszont inkább azok jelölték meg ilyen típusú szükségletet, akiknél már jelenleg is be vannak vezetve (79,3%), mint azok, akik nem számoltak be ilyen típusú gyakorlatról (58%).

## Diszkusszió

A gyakorló tanárok és a tanárszakos egyetemi hallgatók bántalmazással kapcsolatos tapasztalatainak felmérésekor egyaránt jelentős érintettséget találtunk. A bántalmazás dinamikájában való érintettség retrospektív önbevallása magában rejtje a torzított jelentés kockázatát, mivel a kellemetlen események elfelejtésének vágya vagy a szégyenérzet akadályozhatja az őszinte választást (Schafer és mtsai, 2004). Mindazonáltal olyan eredmények is elérhetők a bullying kutatás területén, melyek longitudinális adatokra támaszkodva mutatják, hogy az idő múlásával nem csökkent, hanem kongruens maradt az önbevallás pontossága (Olweus, 1993; Rivers, 2001). Drydakis (2014) retrospektív kutatásában 6317 kitöltő 23,5%-a jelezte hogy az iskolai évei alatt valamilyen mértékű bántalmazás áldozata volt, míg Green és munkatársai (2018) ugyancsak retrospektív módszertan használatával 27,9%-os érintettséget találtak 1209 egyetemista felmérésekor. Az utóbbi kutatás 4 éves utómérések megerősítették Olweus (1993) eredményeit a válaszok időbeli állandóságáról. Ezekhez az adatokhoz illeszkedik a gyakorló tanárok érintettsége jelen vizsgálatban, azonban az egyetemi hallgatóké magasabb érintettséget mutat (50,7%), ami alátámasztotta a Green és munkatársai (2018) eredményeire támaszkodó hipotézisünket. Valamint azt találtuk, hogy a magasabb érintettség nem csupán a korábban vizsgált áldozatiság esetében, hanem a bántalmazói és szemlélői szereppel kapcsolatban is megfigyelhető. Kérdésként felmerül, hogy a magasabb érintettség interpretálható-e a tudatosság magasabb szintjével. Green és munkatársai (2018) lehetséges magyarázatként vetik fel, hogy az aktuális egyetemi élmények, mint pszichológiai kurzuson való részvétel, aktív önismereti munka, esetleg időlegesen torzíthatják a válaszokat.

Megnyugtató eredmény, hogy a tanárszakos hallgatók és tanárok között is egyaránt elutasító attitűdöt azonosíthatunk a bántalmazással kapcsolatban. A bullying dinamikájához való hozzáállás normatív jellegét erősíti, hogy még azokban az esetekben is, ahol szignifikáns különbséget találtunk, többségében a válaszok mediánja egyezett. A különbségek feltárásánál két állítás emelkedett ki a többi közül.

A tanárokhoz képest a tanárszakos hallgatók inkább jelölték, hogy a bántalmazók viselkedése megérthető. Értelmezhető ez egyrészt úgy, hogy a tanárok a bántalmazást szélsőségesebben ítélik meg, ami elvárásainknak megfelelően Begotti és munkatársai (2017) eredményeivel összeegyeztethető. Emellett azt találtuk, hogy mindazok, akik saját bevallásuk szerint valamilyen szerepet betöltöttek iskolai éveik során, hajlamosabbak voltak inkább egyetérteni ezzel az állítással. Ez az eredmény viszont felhívja a figyelmet arra az értelmezésre, miszerint a bántalmazó perspektívájának felvétele szükséges a resztoratív szemlélet szerint. Mivel a prevenció szempontjából fontos a viselkedés és a személyiség elkülönítésének képessége, az általánosítás elkerülése (Lamb és mtsai, 2009), az, hogy a tanárok képesek legyenek a konkrét helyzetet értelmezni és nem heurisztikákban gondolkodni, a különbség jelölheti azt az eltérést a perspektíva felvétel képességének használatában, amely szükséges a hatékony bántalmazás kezeléshez. Lehetséges további kutatási irány lehet annak feltárása, hogy a bántalmazó viselkedésének megértése iránti

hajlandóság milyen más változókkal jár együtt. Például inkább gondolkodnak-e resztoratív megközelítésekben azok, akik ezen az állításon magasabb értéket érnek el, vagy a viselkedés megértése inkább a felmentő, normalizáló hozzáállással párosul. Az értelmezés nehézsége ugyanakkor rámutat az állítás módszertani problémájára, mely megakadályozza, hogy pontosabb következtetéseket vonjunk le.

A másik érdekes eredményt mutató állítás a bántalmazási helyzetek jelzésére vonatkozott. A tanárok inkább állították, hogy valakinek jelzést kell adnia bántalmazási helyzet esetén egy tanárnak, ami illeszkedhet ahhoz az elképzeléshez, hogy a gyakorló tanárok tudatában vannak annak, hogy a helyzetek jelentős részét nem veszik észre, így reagálni sem tudnak rájuk. Ha az érintettséggel kapcsolatban vizsgáljuk meg ezt az állítást, azt találjuk, hogy akik bármilyen szerepben érintettek voltak (áldozat, bántalmazó vagy szemlélő) iskolai éveik alatt, azok közül nem mindenki szerint kell jelzést adni a tanároknak. Ez az eredmény felhívja a figyelmet arra, hogy a tanároknak saját élményeik mentén eltérő reprezentációja lehet a bántalmazás dinamikájáról és a megfelelőnek vélt kezelési stratégiáról. További explorációra érdemes lehetne annak mélyebb vizsgálata, hogy milyen tudástartalmak húzódnak meg a normatív véleményről eltérő esetében. Esetleg a problémák diákok közti feloldásnak támogatása vagy a feszültségek kifejezésének normalizálása? A tanári beavatkozás hatástalanságának feltételezése? Mindenesetre felhívja a figyelmet arra, hogy a felkészítés során fontos céltartan beszélni a jelzés bátorításáról, a jelzés beérkezését követő protokollról. A tanárok felkészítésekor továbbá javasolt céltartan beszélni az *árulkodás* és a *jelzés* megkülönböztetéséről (Newman és mtsai, 2001; Shore, 2009). A diákok számára egyértelműsíteni kell a különbségtételt, hogy se alul- (problémás helyzet nem jelzése, segítségkérés elhagyása annak érdekében, hogy ne értékeljék árulkodásként), se felül- (nem releváns helyzetek jelentése) ne kategorizálják a helyzeteket. Amennyiben az osztálytermi norma, közös tudás kiterjed erre, az segítheti a kortárs bántalmazás megelőzését.

A tanárok és tanárszakos hallgatók attitűdvizsgálatában mégis a leginkább figyelemreméltó eredmény, hogy azok közül, akik diák éveik alatt bántalmazóként részt vettek bullyinghelyzetekben, többen megengedőbbek voltak a bántalmazással szemben. Az eredmény értelmezésekor egyrészt figyelembe kell vennünk, hogy a direkt bántalmazással kapcsolatos kérdések fokozottan magukban rejtik a szociális kíváncsiság torzítását (Bohart, 2021; Henning és mtsai, 2005; Straus, 2004). Így természetes, hogy kevesen térnek el a normatív válaszoktól, és annál jelentősebb, hogy jelen vizsgálatban szignifikáns eredményeket kaptunk. Mivel a szakirodalomban csak olyan kutatás érhető el, mely az áldozatiság és a szemlélői szerep érintettségét járja körül (Craig és mtsai, 2000; Craig és mtsai, 2011; Kokko és Pörhölä, 2009), így eredményeink újszerűek. Másrészt számba kell vennünk, hogy az adatgyűjtés nem reprezentatív, hanem önként, saját motiváció mentén zajlott, így feltételezhetően a bántalmazást nagy mértékben normalizáló tanárok nem vettek részt a vizsgálatban. Így hát kutatói szempontból fontos lenne reprezentatív felmérés segítségével megismételni ennek az összefüggésnek a vizsgálatát. A gyakorlati oldalról viszont fontos implikáció, hogy amellett, hogy érdemes a tanárok hozzáállását figyelembe venni a prevenció, intervenció lépések tervezésekor, a felkészítés fontos eleme lehet az alkalom teremtése a saját involváltság menti reflexióra.

A vizsgálat második felében a gyakorló tanárok és más iskolai dolgozók tapasztalataira voltunk kíváncsiak. Az, hogy a megkérdezettek csupán 16,9%-ának az intézményében van jelen szervezett proaktív típusú prevenció, intervenció, felhívja a figyelmet arra, hogy további erőforrás-befektetésre és intézményi elköteleződésre van szükség. Számos kutatás alátámasztja, hogy az effektív bántalmazásmenedzsment alapszükséglete többretű, az emberi erőforrás, pénz, rázánt idő, szülők és nevelők képzése, adminisztratív támogatás és utánkövetés egyaránt nélkülözhetetlen a hatékony megvalósításhoz (Bruening és mtsai, 2018; Sullivan és mtsai, 2021; Herkama és mtsai, 2022). Az, hogy



azokban az iskolákban, melyeknek nem az állam és nem is az egyház a fenntartója, arányaiban többen számoltak be célzott beavatkozásokról, valószínűsíti, hogy az alapítványi iskolákban több forrást különítenek el erre a célra. Azonban még az ezekben az iskolákban dolgozó kitöltők közül is csak minden 4-5. iskolai dolgozó mondta, hogy náluk megvalósul valamilyen célzott proaktív program. A vizsgálat limitációja, hogy ismételtlen nem reprezentatív minta alkotja az elemzések hátterét. Mindenesetre a 844 válaszadó jellemző tendenciákról szolgáltathat információt.

A vizsgálatban részt vevő pedagógusok és iskolai dolgozók által megfogalmazott igényekből kiolvasható, hogy bár abban nagy az egyetértés, hogy szükséges a jelenség kezelésére figyelmet fordítani, azonban a megoldás formájában nagy szemléletbeli különbségek láthatóak. Inkább a kisebb településeken élők, az állami fenntartású intézményben dolgozók, proaktív-preventív gyakorlatot nem használók, valamint munkakörüket tekintve pedagógusok és intézményvezetők gondolkodnak büntető típusú megoldásban, amelyen belül elvétve, de szélsőséges esetben a fizikai bántalmazás is megjelenik az alternatívák között. Utóbbi gyakorlat évtizedek óta egyértelműen meghaladott megközelítés a bántalmazáskezelés irodalmában (Roberts és Morotti, 2000). Oktatáspolitikai szempontból az erőforrások elosztása, képzések szervezése szempontjából így levonható következtetés, hogy szükség lenne decentralizációra és fokozott ráfordításra.

A szülők szerepének hangsúlyozása párhuzamba állítható a kurrens kutatási eredményekkel. Chen és munkatársai (2021), valamint Gaffney és munkatársai (2021) metaanalízisükben egyaránt azt találták, hogy a szülők felkészítése és bevonása eredményes módszer, és jelentős hatása van ( $d = ,640$ , 95% konfidencia-intervallum [CI] [0,239, 1,041] – Chen, Zhu és Chui, 2021) a kortárs bántalmazás csökkentésére. Mégis rendszer szintű problémákról és erőforráshiányból fakadó hiányosságról árulkodik, hogy számos esetben a szülők büntetése és jogmegvonása merül fel vizsgálatunkban szükséges beavatkozásként a pszichoedukáció helyett. A tanári továbbképzések egyik hangsúlyos eleme kell legyen a megelőző és resztoratív szemlélet. Illetve számos esetben megjelenik a válaszok között a szakmailag megalapozott programok implementációja mellett, hogy

*A szülők szerepének hangsúlyozása párhuzamba állítható a kurrens kutatási eredményekkel. Chen és munkatársai (2021), valamint Gaffney és munkatársai (2021) metaanalízisükben egyaránt azt találták, hogy a szülők felkészítése és bevonása eredményes módszer, és jelentős hatása van ( $d = ,640$ , 95% konfidencia-intervallum [CI] [0,239, 1,041] – Chen, Zhu és Chui, 2021) a kortárs bántalmazás csökkentésére. Mégis rendszer szintű problémákról és erőforráshiányból fakadó hiányosságról árulkodik, hogy számos esetben a szülők büntetése és jogmegvonása merül fel vizsgálatunkban szükséges beavatkozásként a pszichoedukáció helyett. A tanári továbbképzések egyik hangsúlyos eleme kell legyen a megelőző és resztoratív szemlélet. Illetve számos esetben megjelenik a válaszok között a szakmailag megalapozott programok implementációja mellett, hogy*

szükség lenne a szakemberek alapszükségleteinek kielégítésére, a segítő szakemberek státuszának biztosítására, osztálylétszámok optimalizálására.

szükség lenne a szakemberek alapszükségleteinek kielégítésére, a segítő szakemberek státuszának biztosítására, osztálylétszámok optimalizálására. Érdekes módon utóbbi esetében inkább a csökkentés igénye fogalmazódik meg, míg kutatási eredmények alapján az osztályok mérete inkább fordított (Garandeau és mtsai, 2019; Vervoort és mtsai, 2010) kapcsolatot mutat a bántalmazás közösségen belüli megjelenésével.

A vizsgálat módszertani korlátját jelentette, hogy az adatok nem reprezentatívak, így a szociális kívánatosság és a demográfiai szempontból egyenetlen eloszlás egyaránt torzíthatják az eredmények értelmezését. Ugyancsak korlátozza az eredményekből levonható következtetések körét az a tény, hogy a bántalmazással kapcsolatos attitűd mérésére használt eszköz korlátozott megbízhatóságot mutatott ezen a mintán, így a jövőbeli vizsgálatok tárgyát képezheti a jelen vizsgálatban találtak megerősítése más mérőeszkővel. Ahogy fentebb említettük, jelentős limitáció az önbeszámolón alapuló mérőeszközök használata is. Ezek ugyanis a vizsgálat résztvevőinek észlelése, emlékezete, személyes érintettsége mentén torzíthatják az eredményeket.

### Összegzés

A kutatás célja a közoktatási intézményben dolgozók, elsősorban a tanárok és a tanárszakos egyetemi hallgatók bántalmazással kapcsolatos tapasztalatainak, attitűdjének felmérése, valamint a kezelési és megelőzési lehetőségek gyakorlati megvalósulásának, megítélésének feltárása volt. A fentebb említett limitációk ellenére kutatásunk eredményei azt mutatták, hogy korábbi kutatásokhoz hasonló prevalencia figyelhető meg a tanárok körében, azonban az egyetemi hallgatók magasabb érintettségéről számolnak be. A különböző csoportok a várt és remélt módon egyaránt bántalmazást elítélő attitűdöt mutattak, viszont azok, akik bántalmazói háttérrel rendelkeznek, esetenként még most is bántalmazást normalizáló véleményt fogalmaznak meg, mely felhívja a figyelmet a felkészítés és önreflexió fontosságára. A megvalósuló gyakorlatok áttekintésekor azt találtuk, hogy sok iskolában hiányzik a célzott, prevenció fókuszú bántalmazáskezelés, és abban is megoszlik az iskolai résztvevők véleménye, hogy milyen lépésekre lenne szükség a hatékony kezelés érdekében. Az elsősorban retributív gyakorlatok iránti fokozott igény rámutat a hazai oktatási rendszer specifikus és rendszerszintű hiányosságaira.

### Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatás elkészítése során az első szerzőt az Emberi Erőforrások Minisztériuma ÚNKP-20-3-II-PTE-558 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Program támogatta.

## Irodalom

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bauman, S. & Del Rio, A. (2006). Pre-service teachers' response to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98, 219–231. DOI:10.1037/0022-0663.98.1.219
- Bauman, S., Toomey, R. B. & Walker, J. L. (2013). Associations among bullying, cyberbullying, and suicide in high school students. *Journal of adolescence*, 36(2), 341–350. DOI: 10.1016/j.adolescence.2012.12.001
- Beran, T. & Tutty, L. (2002). Children's reports of bullying and safety at school. *Canadian Journal of School Psychology*, 17(2), 1–14. DOI: 10.1177/082957350201700201
- Bohart, J. L. (2021). Social Influences and Social Desirability on Recollections of Childhood Bullying. *Doktori disszertáció: Montana Tech*.
- Bouman, T., Van der Meulen, M., Goossens, F. A., Olthof, T., Vermande, M. M. & Aleva, E. A. (2012). Peer and self-reports of victimization and bullying: Their differential association with internalizing problems and social adjustment. *Journal of school psychology*, 50(6), 759–774. DOI: 10.1016/j.jsp.2012.08.004
- Bradshaw, C. P., Sawyer, A. L. & O'Brennan, L. M. (2007). Bullying and peer victimization at school: Perceptual differences between students and school staff. *School psychology review*, 36(3), 361–382. DOI: 10.1080/02796015.2007.12087929
- Bruening, R. A., Orengo-Aguayo, R. E., Onwuachi-Willig, A., & Ramirez, M. (2018). Implementation of antibullying legislation in Iowa schools: A qualitative examination of school administrators' perceived barriers and facilitators. *Journal of school violence*, 17(3), 284–297. DOI: 10.1080/15388220.2017.1322517
- Burger, C., Strohmeier, D., Spröber, N., Bauman, S. & Rigby, K. (2015) How teachers respond to school bullying: An examination of self-reported intervention strategy use, moderator effects, and concurrent use of multiple strategies. *Teaching and Teacher Education*, 51, 191–202. DOI: 10.1016/j.tate.2015.07.004
- Chen, Q., Zhu, Y. & Chui, W. H. (2021). A meta-analysis on effects of parenting programs on bullying prevention. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(5), 1209–1220. DOI: 10.1177/1524838020915619
- Craig, K., Bell, D. & Leschied, A. (2011). Pre-service teachers' knowledge and attitudes regarding school-based bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21–33.
- Craig, W.M., Henderson, K., & Murphy, J. (2000). Prospective teachers' attitudes toward bullying and victimization. *School Psychology International*, 21, 5–21. DOI: 10.1177/0143034300211001
- Drydakakis, N. (2014). Bullying at school and labour market outcomes. *International Journal of Manpower*, 35(8), 1185–1211. DOI: 10.1108/ijm-08-2012-0122
- Eliot, M., Cornell, D., Gregory, A. & Fan, X. (2010). Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence. *Journal of school psychology*, 48(6), 533–553. DOI: 10.1016/j.jsp.2010.07.001
- Ellis, A. A. & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 649–663. DOI: 10.1348/000709906x163405
- Gaffney, H., Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37–56. DOI: 10.1016/j.jsp.2020.12.002
- Garandeanu, C. F., Yanagida, T., Vermande, M. M., Strohmeier, D. & Salmivalli, C. (2019). Classroom size and the prevalence of bullying and victimization: testing three explanations for the negative association. *Frontiers in psychology*, 10, 2125, 1–12. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02125
- Green, J. G., Oblath, R., Felix, E. D., Furlong, M. J., Holt, M. K. & Sharkey, J. D. (2018). Initial evidence for the validity of the California Bullying Victimization Scale (CBVS-R) as a retrospective measure for adults. *Psychological assessment*, 30(11), 1444–1453. DOI: 10.1037/pas0000592
- Grinshteyn, E. & Yang, Y. T. (2017). The association between electronic bullying and school absenteeism among high school students in the United States. *Journal of school health*, 87(2), 142–149. DOI: 10.1111/josh.12476
- Hajdú, G. & Sáska, G. (2009, szerk.): *Iskolai veszélyek. Az oktatási jogok biztosának vizsgálata*. Oktatási Jogok Biztosának Hivatala.
- Henning, K., Jones, A. R. & Holdford, R. (2005). "I didn't do it, but if I did I had a good reason": Minimization, denial, and attributions of blame among male and female domestic violence offenders. *Journal of Family Violence*, 20, 131–139. DOI: 10.1007/s10896-005-3647-8
- Herkama, S., Kontio, M., Sainio, M., Turunen, T., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2022). Facilitators and barriers to the sustainability of a school-based bullying prevention program. *Prevention science*, 23, 954–968. DOI: 10.1007/s11121-022-01368-2

- Jacobson, K. E. & Bauman, S. (2007). Bullying in schools: School counselors' responses to three types of bullying incidents. *Professional School Counseling*, 11, 1–8. DOI: 10.5330/psc.n.2010-11.1
- Jármí, É. (2019). Az iskolai bántalmazás (bullying) megelőzése. *Educatio*, 28(3), 528–540. DOI: 10.1556/2063.28.2019.3.6
- Kochenderfer-Ladd, B. & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of school psychology*, 46(4), 431–453. DOI: 10.1016/j.jsp.2007.07.005
- Kokko, T. H. & Pörhölä, M. (2009). Tackling bullying: Victimized by peers as a pupil, an effective inter- venter as a teacher? *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1000–1008. DOI: 10.1016/j.tate.2009.04.005
- Ladd, G. W., Etkedal, I. & Kochenderfer-Ladd, B. (2017). Peer victimization trajectories from kinder- garten through high school: Differential pathways for children's school engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology*, 109(6), 826–841. DOI: 10.1037/edu0000177
- Lamb, J., Pepler, D. J. & Craig, W. (2009). Approach to bullying and victimization. *Canadian Family Physi- cian*, 55(4), 356–360.
- Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. & Wiener, J. (2005). Teachers' Understanding of Bullying. *Canadian Journal of Education*, 28, 718–738. DOI: 10.2307/4126452
- Newman, R. S., Murray, B. & Lussier, C. (2001). Confrontation with aggressive peers at school: Students' reluctance to seek help from the teacher. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 398. DOI: 10.1037/0022-0663.93.2.398
- Novick, R. M. & Isaacs, J. (2010). Telling is com- pelling: The impact of student reports of bullying on teacher intervention. *Educational Psychology*, 30(3), 283–296. DOI: 10.1080/01443410903573123
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: Antecedents and long-term outcomes. In Rubin, K. H. & Asendorf, J. B. (szerk.), *Social withdrawal, inhibition and shyness*. Erlbaum. 315–341. DOI: 10.4324/9781315806891-25
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school- based intervention program. In Huesmann, R. (szerk.), *Aggressive behavior: Current perspectives*. Plenum Press. 97–130. DOI: 10.1007/978-1-4757-9116-7\_5
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Ziegler, S. & Charach, A. (2009). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health*, 13(2), 95–110. DOI: 10.7870/cjcmh-1994-0014
- Rivers, I. (2001). Retrospective reports of school bullying: Stability of recall and its implications for research. *British Journal of Developmental Psycholo- gy*, 19(1), 129–141. DOI: 10.1348/026151001166001
- Roberts Jr, W. B. & Morotti, A. A. (2000). The bully as victim: Understanding bully behaviors to increase the effectiveness of interventions in the bully-victim dyad. *Professional School Counseling*, 4(2), 148.
- Salmivalli, C., Kaukiainen, A. & Voeten, M. (2005). Anti-bullying intervention: Implementation and out- come. *British journal of educational psychology*, 75(3), 465–487. DOI: 10.1348/000709905x26011
- Schafer, M., Korn, S., Smith, P. K., Hunter, S. C., Mora-Merchan, J. A., Singer, M. M. & Van der Meul- er, K. (2004). Lonely in the Crowd: Recollection of Bullying. *British Journal of Developmental Psychol- ogy*, 22, 379–394. DOI: 10.1348/0261510041552756
- Shore, K. (2009). Preventing bullying. *Education Digest*, 75(4), 39–44.
- Siegler, A., Várnai, D. E., Hoffmann, T., Basa, B. & Jármí, É. (2021). Enable Anti-bullying Program in Hungarian Schools. *Comparative School Counseling*, 1, 87–97.
- Straus, M. R. (2004). Prevalence of violence against dating partners by male and female university stu- dents worldwide. *Violence Against Women*, 10(7), 790–811. DOI: 10.1177/1077801204265552
- Sullivan, T. N., Washington-Nortey, P. M., Sutherland, K. S., Hitti, S. A. & Farrell, A. D. (2021). Supports and barriers for the implementation of the Olweus Bullying Prevention Program in urban middle schools in low-in- come areas. *School mental health*, 13(2), 325–337. DOI: 10.1007/s12310-021-09420-2
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., Gies, M. L., Evans, R. & Ewbank, R. (2001). Creating a peaceful school learning environment: A controlled study of an elementary school intervention to reduce violence. *American Journal of Psychiatry*, 158(5), 808–810. DOI: 10.1176/appi.ajp.158.5.808
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135–1144. DOI: 10.1037/a0036110
- Vervoort, M. H., Scholte, R. H. & Overbeek, G. (2010). Bullying and victimization among adoles- cents: The role of ethnicity and ethnic composition of school class. *Journal of youth and adolescence*, 39(1), 1–11. DOI:10.1007/s10964-008-9355-y
- Williams, F. & Cornell, D. (2006). Student will- ingness to seek help for threats of violence. *Jour- nal of School Violence*, 5, 35–49. DOI: 10.1300/ j202v05n04\_04
- Yoon, J. S. (2004). Predicting teacher interventions in bullying situations. *Education and Treatment of Children*, 27(1), 37–45.
- Yoon, J. S. & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27–35. DOI: 10.7227/rie.69.3

### Absztrakt

Az iskolai kortárs bántalmazás negatív rövid- és hosszútávú következménnyel jár az érintett diákok számára (Grinshteyn és Yang, 2017; Ladd, Ettekal és Kochenderfer-Ladd, 2017), így annak megelőzését és kezelését széleskörű érdeklődés övezi mind a kutatók, mind a gyakorlatban dolgozó szakemberek részéről. A bullying rendszerszintű megközelítése (Twemlow és mtsai, 2001) alapján a tanároknak és a szülőknek egyaránt modellnyújtó szerepe van (Bandura, 1977), és az agresszió eszkalációjában kulcsszerepet játszik, hogy a felnőttek normaszegő viselkedésként azonosítják-e a bántalmazást, illetve milyen módon reagálnak rá. Jelen kutatás célja a közoktatási intézményben dolgozók, elsősorban a tanárok és a tanárszakos egyetemi hallgatók bántalmazással kapcsolatos tapasztalatainak, attitűdjének felmérése, valamint a kezelési és megelőzési lehetőségek gyakorlati megvalósulásának, megítélésének feltárása volt. A kevert módszertanú kutatás első adatfelvétele 402 tanár és tanárjelölt bevonásával történt, míg a második minta a tanárokn túl intézményvezetők, iskolapszichológusok, iskolai szociális munkások, fejlesztőpedagógusok és más intézményen belüli dolgozók válaszait tartalmazta (N = 844). Eredményeink alapján a tanárszakos hallgatók magasabb bántalmazásbeli érintettségéről számolnak be a tanárokhoz képest, azonban egyaránt bántalmazást elítélő attitűdöt mutatnak. A pedagógusok felkészítése szempontjából fontos eredmény, hogy a múltbeli bántalmazói háttérrel rendelkezők között több olyan résztvevőt is találtunk, akiknek az attitűdje bántalmazást támogató, kevésbé elítélő volt. A megvalósuló gyakorlatok áttekintésekor azt találtuk, hogy csupán a válaszadók 16,9%-a jelezte, hogy az intézményükben jelenleg is proaktív-preventív gyakorlat lenne érvényben. A szükséges lépések megfogalmazásánál pedig, a szakmai ajánlásokkal szembemelve, a válaszadók 38%-a elsődlegesen retributív megoldásokat várna. Az eredmények megvitatása a gyakorlati jelentőségüket szem előtt tartva valósul meg.

**Kulcsszavak:** bullying, tanárok, tanárképzés, prevenció, intervenció

# A reziliencia és a szociális-érzelmi tanulás segítése óvodás és általános iskolás korban

*A reziliencia és a szociális, érzelmi készségek meghatározó szerepet játszanak a mentális problémák megelőzésében, illetve súlyosságuk csökkentésében. Ha támogatjuk a gyermekek lelki ellenálló készségének fejlődését, azzal elősegítjük, hogy képesek legyenek pozitívan reagálni a változásokra, kihívásokra és az életük során felmerülő nehézségekre. A szociális és érzelmi készségek fejlesztése hozzájárul, hogy a tanulók sikereket érjenek el az iskolában és a magánéletben egyaránt, képesek legyenek egészséges kapcsolatok kialakítására, és felkészüljenek a társadalom által elfogadott felnőtt szerepek betöltésére (Cefai és mtsai, 2015; Fenwick-Smith, 2018; Zolkoski és Bullock, 2012; WHO, 2022).*

## Bevezetés

Az Európai Bizottság kisgyermekkori nevelésről és gondozásról szóló közleménye a hatékony koragyermekkori neveléshez és gondozáshoz való hozzáférés biztosítását és fokozását ajánlja annak érdekében, hogy a gyermekek olyan készségekkel és képességekkel felruházva kezdhessék meg tanulmányaikat, melyek protektív tényezőként működnek a korai iskolaelhagyás tekintetében, megalapozzák a sikeres társadalmi integráció, a személyes fejlődés és a későbbi hatékony munkavégzés alapjait (European Commission, 2011). A gyermek- és serdülőkor kulcsfontosságú időszak a mentális egészség kialakulásában, mivel ekkor olyan kognitív, szociális és érzelmi készségek elsajátítása zajlik, melyek elengedhetetlenek a lelki egészség eléréséhez és a társadalom által elfogadott felnőtt szerepek betöltéséhez (WHO, 2022). Az Európában kialakult társadalmi, gazdasági válság a családok és a közösségek számára olyan rizikófaktorokat rejt, melyek szociális, gazdasági, kulturális és oktatási egyenlőtlenségekhez vezethetnek (Cefai és mtsai, 2014; Promberger és mtsai, 2020). A szociális-gazdasági lemaradás a civilizált országokban meghatározó egészségügyi veszélyeztető tényező, igen szoros kapcsolatban áll a mentális betegségek (például a depressziós tünetegyüttes) kialakulásával (Kopp és mtsai, 1999). Egyre nagyobb aggodalomra ad okot a háborús helyzet, a világjárványok, az éghajlatváltozás, a természeti katasztrófák és az ezekhez a jelenségekhez kapcsolódó lakóhelyelhagyási kényszernek a gyermekek jóllétére gyakorolt hatása (Masten és Barnes, 2018). A WHO által közölt adatok szerint a gyermekeket és serdülőket érintő lelki eredetű zavarok száma világszerte nőtt (WHO, 2021), a mentális egészség elősegítése és támogatása, a lelki ellenálló képesség, a reziliencia növelése tehát ezekben az életszakaszokban elengedhetetlen. Az európai gyermekek helyzetére reagálva az EU több tagállamában egy olyan, rezilienciát fokozó tanterv (*RESCUR: Resilience Curriculum for Early Years and Primary Schools*) bevezetése valósult meg,

amely többek között az iskolai lemorzsolódás, az iskolai kudarcok, a társadalmi kirekesztés és a mentális problémák kockázatának kitett gyermekek tanulmányi, érzelmi és szociális tanulásának elősegítésére törekszik (Cefai és mtsai, 2014; Cefai és mtsai, 2015; Simões és mtsai, 2021). Tanulmányunkban a hat európai egyetem együttműködése révén kifejlesztett RESCUR reziliencia-tantervet mutatjuk be, amely óvodások és általános iskolások reziliencia-, szociális és érzelmi készségeinek fejlődését segíti elő.

### **A reziliencia és a szociális-érzelmi készségek meghatározása és főbb jellemzői**

A reziliencia olyan adaptációs folyamat, melynek segítségével az egyén hatékonyan tud megküzdeni egy trauma vagy egy negatív életesemény által kiváltott distressz tüneteivel (Urbán és Kovács, 2016). Olyan sikeres alkalmazkodási módokat foglal magában, mint a pozitív szociális viselkedés, a nemkívánatos viselkedések hiánya vagy a megfelelő megküzdési stratégiák alkalmazása a nehézségekkel szemben (Masten, 2011). Reziliensnek nevezünk azon egyéneket, akik olyan erősségekkel és védőfaktorokkal rendelkeznek, amelyek képessé teszik őket arra, hogy a nehézségek és a kedvezőtlen körülmények ellenére boldoguljanak és sikereket érjenek el (Zolkoski és Bullock, 2012). A reziliencia számos olyan külső és belső tényező együttese, amelyek különböző mértékben segítik az egyént a problémákkal való megbirkózásban (Alvord és Grados, 2005) és a jó eredmények elérésében, annak ellenére, hogy az egyén az átlagosnál nagyobb kockázatnak van kitéve (Brooks, 2006). Ezen védőfaktorok, készségek és képességek közé sorolhatjuk többek között a szociális kompetenciát, a problémamegoldó készséget, az autonómiát, a cél- és jövőtudatosságot, a gondoskodó és támogató környezetet, a pozitív elvárásokat, valamint az értelmes bevonódás lehetőségeit (Benard, 2000). A reziliens személyekre jellemző az optimizmus, az empátiás készség, a türelem, a nehézségek humorral való kezelése, a pozitív énkép és az énhatékony viselkedés (Kövesdi és mtsai, 2020). Az ellenálló képességet nem tekintjük vonásnak vagy tulajdonságnak, hanem olyan dinamikusan változó faktorként definiálhatjuk, amelyre az egyén egy adott időpontban és környezetben támaszkodhat az előtte álló jelenlegi vagy jövőbeli kihívásokra való reagálás során. Ez az alkalmazkodási potenciál nagyban függ attól, hogy az egyén milyen kapcsolatban áll másokkal, számíthat-e támogató külső kapcsolatokra, illetve milyen előzetes tapasztalatokkal rendelkezik (Masten és Barnes, 2018). Számos kutatás igazolja a reziliencia protektív szerepét a mentális egészséget veszélyeztető, például a szorongásos és depresszív állapotokkal szemben (Aspinwall és Tedeschi, 2010; Erim és mtsai, 2010; Kövesdi, 2018; Kövesdi és mtsai, 2020). A rezilienciára aktív folyamatként tekintünk, amely növelhető pozitív élmények, érzések átélésével, más védőfaktorok (például a szociális és érzelmi készségek) fejlesztésével, illetve pszichoterápiás folyamat által (Boiler és mtsai, 2013; Brooks, 2006; Feder és mtsai, 2009).

Gyermekek esetében a reziliencia elsősorban a pozitív szociális és tanulmányi viselkedésen keresztül figyelhető meg. Az ellenálló képesség megnyilvánulásának tekinthető például a jó iskolai teljesítmény, a képesség az egészséges kapcsolatok kialakítására és fenntartására, a jóllét érzése, az internalizált és externalizált viselkedési problémák hiánya, valamint az életkornak megfelelő szociális és érzelmi készségek (Fenwick-Smith és mtsai, 2018; Simões és mtsai, 2021; Wright és Masten, 2005). A reziliencia-készségek már kisgyermekkorától fejleszthetők, ezért a gyermek életére hatással lévő rendszereknek (például a családnak és az iskolának) meghatározó szerepük van abban, hogy a gyermek testi, szociális, érzelmi és kognitív fejlődését kezdettől fogva egészséges irányba tereljék (Cefai és mtsai, 2015).

A reziliencia-kutatások során hamar kiderült, hogy a rizikófaktorok ritkán fordulnak elő elszigetelten, jellemzőbb, hogy a kockázati csoportba tartozó gyermekek többszörös,

esetenként életük hosszú időszakán át tartó csapásoknak vannak kitéve (Masten és Wright, 1998). A halmozott kockázati tényezők az esetek többségében csökkent reziliencia-készségekkel járnak együtt, ezért lényeges a kumulatív rizikófaktorok vizsgálata a fejlődési kimenetel pontosabb előrejelzése és megértése érdekében (Sameroff és mtsai, 2003). A nehéz életkörülmények ellenére is sikereket elérő gyermekek körében végzett vizsgálatok (például Masten és mtsai, 1990; Rutter és mtsai, 1998; Werner és Smith, 1992) azt sugallják, hogy a leghatékonyabban úgy támogathatjuk a gyermekek fejlődését és jóllétét, ha az erősségeikre, nem pedig a gyengeségeikre összpontosítunk (Cefai és mtsai, 2015).

A társas interakciók sikeressége és hatékonysága nagymértékben függ a szociális és érzelmi készségek fejlettségétől és gazdagságától. A komponensrendszer-elmélet szerint a szociális készségek tanult elemek, melyek specifikus tartalmú és célú viselkedések kivitelezésében (például versengés, együttműködés) játszanak szerepet (Nagy, 2000). Gresham és munkatársai (2001) szerint a szociális készségek megfelelő működése járul hozzá legfőképpen az adaptív és eredményes viselkedéshez. Ezen pszichikus tényezők verbális és nonverbális viselkedési formákat határoznak meg, szituációfüggőek, és hatnak rájuk a szociális követelmények (Zsolnai és mtsai, 2007). Trower (1978) elmélete szerint a szociális készségek teszik képessé az egyént arra, hogy társas szempontból elfogadható módon érje el vágyott céljait, nem pedig másoknak kárt okozva (Fülöp, 1991). A társas interakciók eredményességét nagymértékben befolyásolja, hogy milyen módon közvetítjük érzéseinket mások felé, hogyan tudunk érzelmileg alkalmazkodni a szituációhoz, képesek vagyunk-e megfigyelni, értelmezni mások érzéseit, illetve szabályozni saját érzelmeinket (Zsolnai és mtsai, 2007). Az eredményes szociális viselkedés egyik feltétele az érzelmekről való hatékony verbális és nem verbális kommunikáció, amely nagymértékben hozzájárul a pozitív énkép kialakulásához, ami szintén elengedhetetlen feltétele a sikeres társas interakciónak (Kasik, 2007; Zsolnai, 2006). Az emocionális készségek kulcsfontosságú szerepet töltenek be a szociális helyzetek értelmezése, valamint a világról és másokról létrehozott tudásunk kialakítása és folyamatos módosulása során. Ezen készségek kialakulását és működését az öröklött szabályozók (például a temperamentum) mellett az egyént érő kulturális (főleg ezek családi reprezentációja) és a közvetlen környezeti hatások határozzák meg (Zsolnai és mtsai, 2007).

### **A reziliencia és a szociális, érzelmi tanulás elősegítése az oktatásban**

A szociális és érzelmi tanulás a gyermekkor során a legintenzívebb, amikor a kognitív, a szociális és az érzelmi képességek és készségek szimultán fejlődnek, serkentik és kiegészítik egymás működését, melynek eredményeképpen kialakul a hatékony szociális viselkedés (Zsolnai és mtsai, 2015). A társas viselkedés öröklött tényezői (szociális hajlamok és rutinok) a szociális tapasztalatok és a nevelés hatására kiegészülnek tanult elemekkel, az értékek és a normák ismerete és elfogadása által az egyén képessé válik önmaga érzéseinek, gondolatainak, cselekedeteinek és az adott szituációnak az értelmezésére, valamint mások céljainak és érdekeinek figyelembevételére. A szociális viselkedés lehet lojális vagy antiszociális, attól függően, hogy a viselkedés biológiailag meghatározott, öröklött elemekre milyen szerzett motívumok, szociális attitűdök, hiedelmek és értékek épülnek (Nagy, 2000). A szociális készségek fejlesztése történhet szándékos gyakoroltatás útján is, melynek jól megtervezett lépései a következők: (a) Azon készségek kiválasztása és elsődleges fejlesztési feladatként kezelése, melyeket a legfontosabbnak tartunk a több száz szociális készség közül. (b) A társas közeg olyan miliővé formálása, amely megfelel a kívánatos szociális készségek megjelenésének és működésének, ezáltal ezen készségek kialakítása és megerősítése lehetővé válik. (c) Szociális készségfejlesztő



gyakorlatok alkalmazása (Nagy, 2010). Gyermekkorban, amikor az idegrendszer és az egyén személyisége erőteljes változáson, fejlődésen megy keresztül, a rezilienssé válást is elősegíthetjük (Diamond és Lee, 2011). A kisgyermek gondozójához fűződő biztonságos kötődése és a hatékony szülői nevelés olyan faktorok, melyek elősegítik az ellenálló képesség kialakulását (Masten és Barnes, 2018). Később az egyéni, rezilienciát fokozó beavatkozásokon kívül a gyermekek ellenálló képessége csoportos interakció útján is növelhető. Ez a fejlesztési forma magában foglalja a védőfaktorok azonosítását, a szabad játékot, a különböző viselkedésformák kipróbálását, a relaxációs és önszabályozó technikák elsajátítását, a megszerzett készségek és képességek begyakorlását, valamint a szülők aktív bevonását (Alvord és Grados, 2005). Mivel a gyermekek idejük jelentős részét nevelési-oktatási intézményben töltik, az óvodák és iskolák kiemelten fontos szerepet töltenek be a gyermekek szociális-érzelmi fejlődésében (Cefai és mtsai, 2021; Zsolnai, 2018) és reziliensebbé válásának támogatásában (Benzies és Mychasiuk, 2009).

A rezilienciát fokozó beavatkozások a szociális és érzelmi tanulás (SEL) elősegítésére létrejött intervenciós megközelítésből erednek (Simões és mtsai, 2021), amely magában foglalja az olyan alapvető készségek fejlesztését, mint az érzelmek felismerésének, kezelésének, szabályozásának, a másokkal való pozitív kapcsolatok kialakításának és a szociális problémák megoldásának képességét (Weissberg és Cascarino, 2013). A hatékonyan értékelte beavatkozások többsége a fejlesztést lépésről lépésre megvalósító, szekvenciális megközelítést követi, amelyet a „SAFE” betűszó képvisel:

- Soros: összekapcsolt és összehangolt tevékenységek a készségek egymásra épülő fejlesztése érdekében;
- Aktív: tevékenység alapú tanulási formák, melyek segítenek az új készségek elsajátításában;
- Fókuszált: olyan tevékenységeket tartalmaz, melyek egyértelműen a szociális és érzelmi készségek fejlesztését hangsúlyozzák;
- Explicit: konkrét szociális és érzelmi készségek elsajátítását célozza (CASEL, 2022; Durlak és mtsai, 2011).

Az általános tantervbe integrált és az iskolában a tanárok által vezetett programok hosszútávon hatékonyabbnak bizonyulnak a tanulói eredmények szempontjából, mint a külső szakemberek által végzett, kiegészítő tevékenységként működő beavatkozások (Greenberg és mtsai, 2003; Hoagwood és mtsai, 2007). A pedagógus által megvalósított intervenció során erősödik a tanár és a tanulók közötti bizalmi kapcsolat (Weare, 2015, 2018), ami támogatást nyújt a diákok számára, mivel a gyermekek fejlődése szempontjából a megbízható felnőttekkel kialakított kapcsolatok protektív faktort jelentenek (Benard, 1991; Pianta és Walsh, 1998; Schorr, 1997).

Az osztály összes tanulóját bevonó megközelítéssel elkerülhető a címkézés és a megbélyegzés kockázata, és a gyermekek olyan tevékenységekben vehetnek részt, melyek tükrözik a csoport sokszínűségét, erősítik az elfogadást és az összetartozást, valamint javítják az osztálytermi klímát (Cefai és mtsai, 2015). Számos kutatás bizonyítja, hogy a jól megvalósított SEL programok növelik a gyermekek szociális és érzelmi készségeit, proszocialitását (Greenberg és mtsai, 2001), pozitív hatással vannak a tanulmányi teljesítményre és a mentális egészségre (Catalano és mtsai, 2002; Horowitz és Graber, 2007), illetve csökkentik a viselkedési, érzelmi problémákat, a szorongásos és a depresszív tüneteket (Cavioni és Zanetti, 2015; Wilson és mtsai, 2001).

A pedagógusok mentális egészsége hatással van a tanulók jóllétére és a minőségi tanítás-tanulás folyamatára, ezért a tanárok jóllétének elősegítése elengedhetetlen (Borbáth és Horváth, 2021). Az iskolai szociális, érzelmi és reziliencia-készséget fejlesztő programok a tanulók kompetenciáinak fejlesztésén túl a beavatkozást végző pedagógusok mentális egészségének támogatására is nagy hangsúlyt fektetnek (Jones és Kahn, 2017;

Zsolnai és mtsai, 2015). Fontos, hogy a SEL programok tartalmi elemei harmonizáljanak az azt átadó tanárok értékeivel, szükségleteivel, kultúrájával és komfortszintjével (Jones és Kahn, 2017). A programok eredményes végrehajtásához nélkülözhetetlen a beavatkozást végző felnőttek szakszerű felkészítése és a számukra biztosított szakmai támogatás (Jones és mtsai, 2018).

Az amerikai CASEL szervezet (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*) az iskolai SEL programok hatékony megvalósítása és fenntarthatósága érdekében elengedhetetlennek tartja a családdal és a közösséggel való partnerség kialakítását. Tapasztalataik szerint a tanulók családjainak bevonása a SEL programok sikerének egyik lényeges eleme (Elbertson és mtsai, 2010). A szülőkkel való együttműködés pozitívan befolyásolja a tanulók iskolai eredményességét (Wang és Sheikl-Khalil, 2014), javítja a diákok írni-olvasni tudását (LaRocque és mtsai, 2011), támogatja a pozitív osztálytermi viselkedést (Bokhorst-Heng, 2008), valamint elősegíti a gyermekek reziliensebbé válását (Hoover-Dempsey és mtsai, 2009).

Az iskolai SEL programok abban az esetben működnek a legeredményesebben, ha az iskola vezetősége, a tanárok és a szülők is elfogadják, hogy a szociális, érzelmi és reziliencia-kompetenciák fejlesztése az iskolában legalább olyan fontos, mint a tantárgyi tudás átadása (Cefai és mtsai, 2021; Zsolnai és mtsai, 2015).

---

*Az amerikai CASEL szervezet (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) az iskolai SEL programok hatékony megvalósítása és fenntarthatósága érdekében elengedhetetlennek tartja a családdal és a közösséggel való partnerség kialakítását. Tapasztalataik szerint a tanulók családjainak bevonása a SEL programok sikerének egyik lényeges eleme (Elbertson és mtsai, 2010). A szülőkkel való együttműködés pozitívan befolyásolja a tanulók iskolai eredményességét (Wang és Sheikl-Khalil, 2014), javítja a diákok írni-olvasni tudását (LaRocque és mtsai, 2011), támogatja a pozitív osztálytermi viselkedést (Bokhorst-Heng, 2008), valamint elősegíti a gyermekek reziliensebbé válását (Hoover-Dempsey és mtsai, 2009).*

---

### A RESCUR tanterv elméleti kerete

A RESCUR tantervet hat európai egyetem (Máltai Egyetem, Krétai Egyetem, Lisszaboni Egyetem, Paviai Egyetem, Örebro Egyetem és Zágrábi Egyetem) együttműködése révén fejlesztették ki, azokra a társadalmi, kulturális és gazdasági kihívásokra reagálva, amelyekkel napjainkban az európai gyermekek szembesülnek. A RESCUR olyan, óvodások és iskolások számára kifejlesztett rugalmas tanterv, amely a gyermekek reziliensebbé válását, valamint a korai iskolaelhagyás, az iskolai kudarcok, a társadalmi kirekesztés és a mentális problémák kockázatának kitett gyermekek kognitív, szociális és érzelmi tanulását segíti elő (Cefai és mtsai, 2015). A tanterv preventív szemléletű, a megelőzésre helyezi a hangsúlyt a viselkedési problémák kezelésében. Célja, hogy pozitív változást hozzon létre az egész iskola kultúrájában, tágítsa az iskolában dolgozók mentális egészségről való gondolkodását, segítse őket abban, hogy a tanulók (és önmaguk) mentális egészségére és ellenálló képességére kiemelten fókuszáljanak (Cefai és mtsai, 2014).

A pedagógusok számára készült gyakorlati útmutató részletesen ismerteti a tanterv céljait, elméleti keretét és szerkezetét, a főbb tartalmi elemeket (témákat), valamint a megvalósítás és az értékelés menetét. Az útmutató kiter a pedagógusok jóllétének és reziliensebbé válásának elősegítésére is (Cefai és mtsai, 2015).

A RESCUR tanterv fejlesztése során a szakemberek arra törekedtek, hogy a program során a tanulók elsajátíthassák azon ismereteket és készségeket, amelyek szükségesek ahhoz, hogy az életük során felmerülő kihívásokat leküzdjék, tanulmányi sikereket érjenek el, valamint szociális és érzelmi jóllét jellemezze őket (Rescur.eu, 2022). A kiszolgáltatott, hátrányos helyzetben lévő gyermekek (például etnikai kisebbséghez tartozó, fogyatékkal élő, menekült vagy bevándorló státuszú gyermekek) szükségleteinek kielégítése, az inkluzív, társadalmi előítéletektől mentes környezet megteremtése a program egyik kulcsfontosságú eleme (Cefai és mtsai, 2014). A hátrányos helyzetű gyermekek nagyobb valószínűséggel tapasztalják meg a diszkriminációt, az elszigeteltséget, a korlátozott tanulási lehetőségeket, a családi támogatás hiányát és a negatív életeseményeket (Simões és mtsai, 2009; Unicef.org, 2021), ezért különösen fontos, hogy az óvoda és az iskola olyan légkört biztosítson, amely előmozdítja ezen gyermekek ellenálló képességének fejlődését. A RESCUR abban a szellemiségben készült, amely hangsúlyozza, hogy minden gyermeknek joga van a minőségi oktatáshoz, elkötelezett a társadalmi igazságosság és az egyéni oktatási szükségletek kielégítése mellett (Cefai és mtsai, 2014).

A tanterv magában foglalja a reziliencia mint alapvető kompetencia pedagógus általi, osztálytermi környezetben megvalósuló oktatását, valamint a fejlődési és kulturális szempontból megfelelő, ellenálló képességet elősegítő készségek valós helyzetekben való alkalmazásának gyakorlását (Simões és mtsai, 2021). A program a reziliencia-készségek strukturált oktatásán kívül a különböző mikrorendszeren (család, közösség) belüli reziliencia-folyamatok elősegítésére is fókuszál, ezért a szülők bevonása a RESCUR egyik lényeges eleme (Matsopoulos és mtsai, 2020). A szülők számára kézikönyv készült, amely kiegészíti és megerősíti az osztályteremben végzett munkát. Az útmutató a reziliencia meghatározása után bemutatja a tanterv tartalmi felépítését, és számos olyan stratégiát javasol, melyek segítségével a szülők segíthetnek gyermekeiknek abban, hogyan tudják az iskolában tanult készségeket különböző helyzetekben alkalmazni (Cefai és mtsai, 2015).

### A RESCUR tanterv tartalmi felépítése

A RESCUR tanterv hat fő témából és hozzájuk kapcsolódó altémákból áll, melyeket a rezilienciával kapcsolatos szakirodalom és a projektben részt vevő európai országokban élő gyermekek jelenlegi társadalmi, gazdasági, oktatási és kulturális szükségleteinek elemzése alapján határoztak meg. A témák spirális felépítést követnek, a tanulók fejlődésének megfelelően haladnak az egyre összetettebb szintek felé (Cefai és mtsai, 2014; Cefai és mtsai, 2015). A programot három korcsoport számára tervezték: (1) korai évek: 4–5 éves óvodások, (2) korai általános iskolai évek: 6–8 évesek, (3) későbbi általános iskolai évek: 9–11 évesek. Az egyes RESCUR órák időtartama 45–90 perc, amit ajánlott két alkalomra bontva megtartani. Óvodások számára a tevékenységek bizonyos idő elteltével történő megismétlése hasznosnak bizonyul a tanultak megszilárdítása érdekében (Cefai és mtsai, 2015).

A RESCUR alkalmak egy rövid mindfulness-tevékenységgel kezdődnek, amely során a gyermekek ráhangolódnak az elkövetkező órára, és fokozódik az éberségük (Eriksson és mtsai, 2018). A Zenner és munkatársai által végzett, 24 tanulmányt átfogó metaanalízis eredményei szerint a mindfulness-alapú iskolai beavatkozások ígéretesnek bizonyulnak, különösen a kognitív teljesítmény és a stresszel szembeni ellenálló képesség

erősítése terén (Zenner és mtsai, 2014). Az aktuális témát a pedagógus történetmeséléssel vezeti fel. Az óvodás és kisiskolás korú gyermekek számára készült történetek főhősei Sherlock és Zelda, a két speciális jellemzőkkel bíró kabala (1. ábra), az idősebb tanulók pedig emberi szereplőkkel és a valós életből eredő történetekkel ismerkednek meg (Cefai és mtsai, 2015). A szövegek olyan témákat járnak körül, melyek tükrözik a tanulók sokszínűségét és a különféle csoportok körében előforduló nehézségekkel kapcsolatosak, mint például az előítélet, a bullying, az elszigeteltség és a kulturális különbségek (Cefai és mtsai, 2018). A történet meghallgatását beszélgetés, reflexió, majd gyakorlati, multiszenzoros tevékenységek követik, például drámajáték, rajz, festés. A gyermekek minden RESCUR óra után hazavihető feladatlapokat kapnak, melyek a tanulókat és a szülőket is arra ösztönzik, hogy folytassák az osztályteremben tanult készségek gyakorlását. A tanulók az elkészült rajzaikat, munkalapjaikat és egyéb írásbeli feladataikat portfólióban gyűjtik, melyet végiglapozva nyomon követhető a gyermek fejlődése. Minden témához önértékelő és tanári ellenőrző lista tartozik, amely szintén a fejlődés monitorozására szolgál (Cefai és mtsai, 2015).

*A RESCUR alkalmak egy rövid mindfulness-tevékenységgel kezdődnek, amely során a gyermekek ráhangolódnak az elkövetkező órára, és fokozódik az éberségük (Eriksson és mtsai, 2018). A Zenner és munkatársai által végzett, 24 tanulmányt átfogó metaanalízis eredményei szerint a mindfulness-alapú iskolai beavatkozások ígéretesnek bizonyulnak, különösen a kognitív teljesítmény és a stresszel szembeni ellenálló képesség erősítése terén (Zenner és mtsai, 2014). Az aktuális témát a pedagógus történetmeséléssel vezeti fel.*



1. ábra. Sherlock és Zelda, a RESCUR kabalák (forrás: Cefai és mtsai, 2015. 24.)

A RESCUR tanterv témái és altémái a reziliensebbé válást elősegítő készségek mentén szerveződnek (1. táblázat).

### *1. téma: Kommunikációs készségek fejlesztése*

A hatékony interperszonális kommunikációhoz szükséges megtalálni a mások meghallgatása, megértése, az önkifejezés és az önmagunkért való kiállás képessége közötti kiegyensúlyozott arányt. Az első téma két altémája a hatékony kommunikáció és az asszertivitás,

melyek mások meghallgatására és megértésére, illetve az önkifejezésre és az önmagunkért való kiállásra összpontosítanak (Cefai és mtsai, 2014; Cefai és mtsai, 2015).

## *2. téma: Egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása*

A kortárskapcsolatok a gyermekek ellenálló képességének fontos forrásai, segítenek a stressz hatásainak csökkentésében és közvetítésében, ugyanakkor információt és támogatást nyújtanak a nehézségek kezeléséhez (Doll és mtsai, 2004). A második téma első altémája az egészséges kapcsolatok kialakítása, mely a gyermekeket a barátság értékéről való gondolkodásra ösztönzi, valamint a barátkozásra és a barátságot fenyegető helyzetek sikeres kezelésére szolgáló stratégiák kialakítására tanítja. Az altéma során fejlődik a gyermekek támaszt kereső és nyújtó attitűdje, és lehetőségük nyílik a kölcsönös bizalom és gondoskodás átélésére és gyakorlására is. A második altéma a kooperatív készségek, az empátiás készség és az erkölcsi érzék fejlesztését célzó tevékenységekből áll (Cefai és mtsai, 2014; Cefai és mtsai, 2015).

## *3. téma: A növekedésre irányuló gondolkodásmód kialakítása*

A növekedésre irányuló gondolkodásmód kialakítása nemcsak a kihívások sikeres kezeléséhez elengedhetetlen, hanem ahhoz is, hogy azokat a fejlődés, gazdagodás lehetőségeivé alakítsuk (Peterson és mtsai, 2007). A téma elméleti megalapozottságát a pozitív pszichológia azon felfogása képezi, amely az egyén pozitív szubjektív tapasztalatait értékeli, és arra törekszik, hogy olyan tulajdonságokat erősítsen meg, melyek alkalmasak a lelki problémák megelőzésére és hatékony kezelésére (Seligman és Csíkszentmihályi, 2000). A harmadik téma középpontjában olyan kognitív folyamatok állnak, mint például az optimista gondolkodás, a pozitív belső beszéd és a negatív gondolatok megvitatása. A pozitív érzelmek tudatosításának, kifejezésének és szabályozásának folyamata pedig a téma érzelmi fókuszát alkotja (Cefai és mtsai, 2014). Az első altéma fókuszában a kudarcok optimizmussal való kezelése, a kihívások pozitív attitűddel való leküzdése áll. A második altéma, a „Remény, Boldogság és Humor”, lehetőséget ad a tanulóknak a pozitív érzelmek tudatosítására, azonosítására és szabályozására (Cefai és mtsai, 2015). A pozitív érzelmek növelik a gyermekek tudatosságát, építik személyes és társadalmi erőforrásaikat és pufferként szolgálnak a lelki problémákkal szemben (Seligman, 2011).

## *4. téma: Az önmeghatározás fejlesztése*

A negyedik téma első altémája a problémamegoldás, ami a nehézségek kezelésének egyik alapvető készsége, mivel mérsékli a negatív életesemények jóllétre gyakorolt hatását (Cefai és mtsai, 2015). A problémamegoldás során olyan, az alkalmazkodáshoz és rezilienciához szükséges alapvető készségeket használunk, mint a kockázatértékelés, az erőforrások számbavétele, a reális tervek felállítása, valamint az egészséges, támogató kapcsolatok keresése (Werner és Smith, 1992). A második altéma az önállóság és az autonómia fejlesztését valósítja meg, miközben kitér az önrendelkezés, az énhatékony és az önérvényesítés területekre is, segítve a tanulókat annak felismerésében, hogy képesek elérni céljaikat és leküzdni az akadályokat (Cefai és mtsai, 2015).

## *5. téma: Az erősségekre építés*

Az erősségekre való építés fontos stratégiai elem a reziliencia előmozdítása során a hátrányokkal küzdő gyermekek körében. Az ötödik téma első altémája a pozitív énkép és önbecsülés kialakítását célozza, amely olyan kérdésekkel foglalkozik, mint a múlt és

a jelen szerepe az egyén formálásában, a jövőre vonatkozó álmok és a saját erősségek tudatosítása. A második altéma során a diákok megtanulhatják, hogyan használják saját erősségeiket az iskolában és a későbbi társadalmi szerepvállalásaik során (Cefai és mtsai, 2014; Cefai és mtsai, 2015).

### 6. téma: A kihívások lehetőségekké alakítása

Ha a gyermekek elsajátítják azt a képességet, hogyan alakítsák át a fejlődési vagy a helyzetekből fakadó kihívásokat a növekedés lehetőségévé, az elősegíti az optimizmus, a bátorság és a kitartás által jellemzett viselkedési formák kialakítását (Seligman, 2011). A hatodik fő téma hat altémát foglal magában, melyek az olyan nehézségekkel való megbirkózásra készítik fel a tanulókat, mint a kudarcok, az elutasítás, a családi konfliktusok, a veszteség, a *bullying* (iskolai zaklatás), valamint a változások és átmenetek (Cefai és mtsai, 2014; Cefai és mtsai, 2015).

1. táblázat. A RESCUR tanterv témái és altémái (Saját szerkesztés).

Forrás: [https://www.rescur.eu/wp-content/uploads/2014/07/POSTER\\_English\\_Version.pdf](https://www.rescur.eu/wp-content/uploads/2014/07/POSTER_English_Version.pdf)

Kommunikációs készségek fejlesztése	Egészséges kapcsolatok kialakítása, fenntartása	Növekedésre irányuló gondolkodásmód kialakítása	Az önmeghatározás fejlesztése	Erősségekre építés	A kihívások lehetőségekké alakítása
Hatékony kommunikáció	Egészséges kapcsolatok kialakítása	Pozitív, optimista gondolkodás	Problémamegoldás	Pozitív énkép és önbecsülés	Viszontagságok és kudarcok kezelése
Asszertivitás	Kooperatív- és empátias készség, erkölcsi érzék fejlesztése	Pozitív érzelmek	Képességtétel és autonómia	Erősségekre építés az iskolában és az interakciók során	Az elutasítás kezelése
					A veszteségek kezelése
					Családi konfliktusok kezelése
					A <i>bullying</i> kezelése
					A változások és átmenetek kezelése

### A RESCUR tanterv értékelése

A RESCUR tanterv hatásvizsgálata a részt vevő országokban megtörtént. Az eredmények alapján elmondható, hogy a program hozzájárult a tanulók mentális egészségét érintő problémák csökkentéséhez, a tanulásban elért eredmények javulásához, valamint pozitív változás volt mérhető a reziliencia-készségek, a proszociális viselkedés, a kommunikációs készségek, az önismeret és a szülő-gyermek kapcsolatok terén (Matsopoulos és mtsai, 2020; Simões és mtsai, 2021). Ezek az eredmények összecsengenek más tanulmányokkal, melyek az iskolai SEL programokat a mentális egészség és a tanulmányi

eredményesség szempontjából is vizsgálták (például Clarke és mtsai, 2015; Durlak és mtsai, 2011; Oberle és mtsai, 2016). Az óvodások és iskolások körében is folytatott RESCUR hatásvizsgálatok során az a fejlesztési szempont is világossá vált, hogy minél korábbi életkorban vezetik be a szociális, érzelmi és reziliencia-készséget elősegítő tantervet, a pozitív eredmények annál erősebbek lesznek (Cefai és mtsai, 2018).

A gyermekek, tanárok és szülők programmal kapcsolatos visszajelzései pozitívak voltak. A pedagógusok arról számoltak be, hogy javulást tapasztaltak a gyermekek magatartásában, az osztályklimában, gyarapodtak a tanulók szociális és érzelmi készségei, önállóbbak lettek, nőtt a problémamegoldó képességük, valamint viselkedésük proszociálisabbá vált (Simões és mtsai, 2021). Ezen vélemények egybevágóan azon iskolai mentálhigiénét és a rezilienciát elősegítő programokat szisztematikusan áttekintő tanulmányok eredményeivel (például Fenwick-Smith és mtsai, 2018; Leppin és mtsai, 2014), melyek szerint a SEL és a reziliencia-készségeket elősegítő programok pozitívan befolyásolják a tanulók készségeit, képességeit, és hatással vannak a jólléttel kapcsolatos eredményekre is.

A RESCUR tanterv értékelésére végzett vizsgálatok a projektben részt vevő országokban eltérő kutatási kérdések megválaszolására vállalkoztak és különböző módszertant alkalmaztak. Máltán 97 fő óvodáskorú gyermek körében végezték a vizsgálatot, melynek célcsoportját állami óvodába járó, főleg alacsony társadalmi-gazdasági háttérű gyermekek alkották. A kutatók három mérőeszközzel, az Erősségek és Nehézségek Kérdőívvel (SDQ), egy 11 kérdéses osztálytermi elkötelezettséget mérő kérdőívvel, illetve a RESCUR tanári értékelési ellenőrző listával mérték fel a gyermekeket a program bevezetése előtt és annak végétével. Az eredmények szerint a RESCUR elősegíti a reziliencia-készségek és a proszocialitás fejlődését, valamint a tanulás iránti érdeklődést a kisgyermekek körében, ám az externalizált és internalizált viselkedésekre nem volt hatással (Cefai és mtsai, 2018). A Cavioni és munkatársai által folytatott, olaszországi iskolákban végzett felmérésben 84 pedagógus, valamint 738 óvodás és iskolás gyermek vett részt. A diákokkal folytatott fókuszcsoporthoz, a pedagógusok reflektív naplói és a tanári interjúk összesített eredményei azt mutatták, hogy a tanárok és a diákok is hasznosnak, relevánsnak és élvezetesnek találták a RESCUR tevékenységeket. A pedagógusok visszajelzései alapján elmondható, hogy a program során fejlődött a tanulók kooperációs képessége és gyarapodtak szociális és emocionális készségeik (Cavioni és mtsai, 2018). Cefai és Cavioni kiemeli, hogy kutatásuk módszertani korlátai miatt további, robusztusabb vizsgálatokra is szükség van, melyek kontrollcsoportot, nagyobb mintát, több mérőeszközt és több forrásból származó adatot használnak a RESCUR tanterv eredményességének vizsgálata során (Cavioni és mtsai, 2018; Cefai és mtsai, 2018). Portugáliában 1084 fő 4–15 éves gyermek és tanáraik (64 fő) bevonásával értékelték a RESCUR tanterv hatását a mentális egészségre, a proszocialitásra, a tanulmányi teljesítményre, az életminőségre és a rezilienciával kapcsolatos készségekre. A tanulmány kísérleti intervenció csoportok eredményeit hasonlította össze városlistas kontrollcsoportok eredményeivel. A csoportok demográfiai változói között nem álltak fent szignifikáns különbségek. A pedagógusok értékelték a gyermekek általános kockázati kitérttségét, beszámoltak a tanulmányi teljesítményükről, kitöltötték az SDQ portugál adaptációjának (Fleitlich és mtsai, 2004) tanári verzióját, valamint a RESCUR tanári értékelési ellenőrző listát. Az iskolás diákokat a tanulói RESCUR értékelő ellenőrző lista kitöltése után a CYRM-12 gyermekek és fiatalok számára készült reziliencia-kérdőívvel (Liebenberg és mtsai, 2013), valamint az életminőséget és egészségi állapotot lekérdező KIDSCREEN kérdőív portugál változatával (Maltos és mtsai, 2012) mérték fel. Az SDQ tanulói változatát csak a felsőbb osztályokba járó diákok töltötték ki. A vizsgálat eredményei szerint a program hozzájárult a tanulók mentális egészségét érintő problémák csökkenéséhez és a tanulmányi teljesítmény javulásához, különösen a fiatalabb korú

gyermekes esetében. Az összes RESCUR által fejlesztett, rezilienciához kötődő készség tekintetében különbséget találtak a vizsgálati és a kontrollcsoport között, melyek a legjelentősebbek az „egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása” és a „kihívások lehetőségekké alakítása” témakörben voltak (Simões és mtsai, 2021). Görögországban Matsopoulos és munkatársai 100 fő szülő programmal való elégedettségét vizsgálták kérdőíves kutatással. A felmérésben részt vevő krétai általános iskolákba járó gyermekek szülei a program hatásait és a programmal kapcsolatos szülői vélekedéseket feltérképező kérdőíveket levélben kapták meg, majd kitöltve visszaküldték őket a tanároknak, akik továbbították azokat a kutatócsoportnak. A kérdőívek eredményei szerint szignifikáns összefüggés mutatható ki a RESCUR program és a családi légkör javulása között. Azok a szülők, akik rendszeresen megcsinálták gyermekükkel az otthoni rezilienciát fejlesztő gyakorlatokat, úgy érezték, hogy a tevékenységek hasznosak voltak saját maguk és a gyermek számára is, feltehetően azért, mert a feladatlappal töltött közös alkalmak elősegítették az egymáshoz való viszony pozitív alakulását és elmélyítették a kötődés érzését. A családi klíma javulását a RESCUR program három témája magyarázta leginkább, a „kommunikációs készségek fejlesztése”, az „egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása” és az „önmeghatározás fejlesztése” (Matsopoulos és mtsai, 2020). Svédországban kontrollált, utánkövetéses vizsgálattal mérték a módszer protektív faktorokra és rezilienciára gyakorolt hatását, valamint, hogy a demográfiai jellemzők tekintetében eltérően működik-e a beavatkozás a különböző csoportoknál (Eriksson és mtsai, 2018), Horvátországban pedig három részt vevő ország (Horvátország, Svédország, Portugália) vizsgálati eredményeit hasonlították össze, a RESCUR programban részt vevő gyermekek reziliencia-készségének és mentális egészségi állapotának tekintetében. Eredményeik szerint a tanterv alkalmas mindhárom vizsgált nemzet gyermekeinek fejlesztésére, ám a kutatók megjegyzik, hogy indokolt lehet a tananyag helyi viszonyokhoz igazítása, a különböző országok társadalmi, gazdasági és kulturális adottságait figyelembe véve (Miljević-Ridički és mtsai, 2020).

A RESCUR tanterv értékelését végző tanulmányokból kiderül, hogy a program alkalmas az óvodás és kisiskolás korú gyermekek reziliencia-készségeinek fejlesztésére, képes a tanulók mentális egészségének, szociális és érzelmi kompetenciájának, valamint iskolai eredményességének növelésére (Cefai és mtsai, 2018; Simões és mtsai, 2021). Mivel a tantervet több európai országból érkező szakember együttműködése révén fejlesztették ki, a RESCUR különlegessége a kontextuális és kulturális sokszínűségekre való odafigyelés (Cavioni és mtsai, 2018) és a rugalmasság, mely megkönnyíti a program különböző iskolai környezetekben történő adaptálását.

## Összegzés

A gyermekek és serdülők körében előforduló, mentális egészséget érintő problémák előfordulása világszerte nőtt (WHO, 2021), ezért napjainkban kiemelt jelentőségű az ellenálló képesség támogatása és a jóllét elősegítése ezekben az életszakaszokban. Számos hatékony iskolai program létezik a mentális egészség terén meglévő egyenlőtlenségek csökkentésére, melyek együttműködő, támogató és részvételen alapuló módon, a gyermekek szociális és érzelmi készségeinek és képességeinek fejlesztése által segítik elő az egyének és csoportok jóllétét (Domitrovich és mtsai, 2017; Greenberg és mtsai, 2001; Llopis és mtsai, 2005).

A hat európai egyetem együttműködése révén kifejlesztett RESCUR programcsoportot azokra a társadalmi, kulturális és gazdasági kihívásokra reagálva alkották meg, amelyekkel napjainkban sok, európai országban élő gyermek szembesül. A RESCUR olyan, óvodások és iskolások számára kifejlesztett rugalmas tanterv, amely a gyermekek



reziliensebbé válását, szociális és érzelmi tanulását segíti elő, valamint véd a korai iskolaelhagyás, az iskolai kudarcok és a társadalmi kirekesztés ellen. A tanterv egyik lényeges eleme a hátrányos helyzetű tanulók azon készségeinek és képességeinek gyarapítása, melyek segítségével leküzdhetik az akadályokat, valamint sikereket érhetnek el a tanulásban és az élet egyéb területein (Cefai és mtsai, 2015). A program a pedagógusok jóllétének és reziliensebbé válásának elősegítését is célozza, mivel a tanárok jólléte szoros kapcsolatban áll a diákok jóllétével és a minőségi tanítás-tanulás folyamatával (Borbáth és Horváth, 2021). A szülői kézikönyv és az otthoni feladatlapok arra motiválják a szülőket, hogy folytassák az iskolában elsajátított készségek gyakorlását otthoni környezetben, s ez az időtöltés javítja a családi klímát, erősíti a szülő-gyermek kapcsolatot. A RESCUR tanterv pozitív hatása kimutatható volt a reziliencia-készségek, a proszociális viselkedés, a tanulásban való elkötelezettség, a kommunikációs készségek, az önismeret, az osztálytermi klíma, a családi légkör és a szülő-gyermek kapcsolatok terén (Cefai és mtsai, 2018; Matsopoulos és mtsai, 2020; Simões és mtsai, 2021), viszont további vizsgálatok szükségesek ezen eredmények alátámasztására és egyéb összefüggések kimutatására.

**Winkler Zsófia**

Érdi Szivárvány Óvoda

**Zsolnai Anikó**

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet

## Irodalom

- Alvord, M. K. & Grados, J. J. (2005). Enhancing resilience in children: A proactive approach. *Professional Psychology. Research and Practice*, 36(3), 238–245. DOI: 10.1037/0735-7028.36.3.238
- Aspinwall, L. G. & Tedeschi, R. G. (2010). The value of positive psychology for health psychology: Progress and pitfalls in examining the relation of positive phenomena to health. *Annals of Behavioral Medicine*, 39(1), 4–15. DOI: 10.1007/s12160-009-9153-0
- Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. WestEd Regional Educational Laboratory.
- Benard, B. (2000). From Risk to Resiliency: What Schools Can Do. In Hansen, W. B., Giles, S. M. & Fearnow-Kenney, M. (szerk.), *Increasing Prevention Effectiveness*. Tanglewood Research. 19–30.
- Benzies, K. & Mychasiuk, R. (2009). Fostering family resiliency: A review of the key protective factors. *Child & Family Social Work*, 14(1), 103–114. DOI: 10.1111/j.1365-2206.2008.00586.x
- Bokhorst-Heng, W. (2008). School-home partnerships to nurture adolescent literacy. *Middle School Journal*, 39(5), 40–49. DOI: 10.1080/00940771.2008.11461652
- Bolier, L., Haverman, M., Westerhof, G. J., Riper, H., Smit, F. & Bohlmeijer, E. (2013). Positive psychology interventions: A meta-analysis of randomized controlled studies. *BMC Public Health*, 13(1), 119. DOI: 10.1186/1471-2458-13-119
- Borbáth, K. & Horváth H., A. (2021). A tanulói jóllét és a pedagógus/nők/ foglalkozási és pszichológiai jóllétének kapcsolódásai. *Neveléstudomány*, 4(3), 104–114. DOI: 10.21549/ntny.34.2021.3.6/
- Brooks, J. E. (2006). Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities in the schools. *Children and Schools*, 28(2), 69–76. DOI: 10.1093/cs/28.2.69
- CASEL (2022). *Explicit SEL Instruction*. <https://schoolguide.casel.org/focus-area-3/classroom/explicit-sel-instruction/> Utolsó letöltés: 2022. 06. 18.
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A., Lonczak, H. S. & Hawkins, J. D. (2002). Positive youth development in the United States: Research findings on evaluations of positive youth development programs. *Prevention & Treatment*, 5(15a). DOI: 10.1037/1522-3736.5.1.1515a
- Cavioni, V. & Zanetti, M. A. (2015). Social emotional learning and the transition from kindergarten to primary school in Italy. In Askill-Williams, H. & Lawson, M. J. (szerk.), *Transforming the Future of Learning with educational research*. IGI Global. 241–256. DOI: 10.4018/978-1-4666-7495-0.ch013

- Cavioni, V., Zanetti, M. A., Beddia, G. & Lupica Spagnolo, M. (2018). Promoting resilience: A European curriculum for students, teachers and families. In Wosnitzka, M., Peixoto, F., Beltman, S. & Mansfield, C. F. (szerk.), *Resilience in Education*. Springer. 313–332. DOI: 10.1007/978-3-319-76690-4\_18
- Cefai, C., Bartolo P. A., Cavioni, V. & Downes, P. (2018). *Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence*, NESET II report. Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/664439
- Cefai, C., Matsopoulos, A., Bartolo, P., Galea, K., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Renati, R., Cavioni, V., Ivanec, T. P., Saric, M., Kimber, B., Eriksson, C., Simões, C. & Lebre, P. (2014). A resilience curriculum for early years and primary schools in Europe: Enhancing quality education. *Croatian Journal of Education*, 16(2), 11–32.
- Cefai, C., Miljević-Ridički, R., Bouillet, D., Ivanec, T. P., Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Santos, A. C., Kimber, B. & Eriksson, C. (2015). *RESCUR: Surfing the Waves. A resilience curriculum for early years and primary schools. A teacher's guide*. Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta.
- Cefai, C., Simões, C. & Caravita, S. (2021). A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU. *NESET report*. Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/50546
- Clarke, A. M., Morreale, S., Field, C. A., Hussein, Y. & Barry, M. M. (2015). What works in enhancing social and emotional skills development during childhood and adolescence? A review of the evidence on the effectiveness of school-based and out-of-school programmes in the UK. *WHO Collaborating Centre for Health Promotion Research*, (February). National University of Ireland Galway.
- Diamond, A. & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4-12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964. DOI: 10.1126/science.1204529
- Doll, B., Brehm, K. & Zucker, S. (2004). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*. Guilford Press, New York.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Stanley, K. C. & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408–416. DOI: 10.1111/cdev.12739
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B. & Taylor, R. D. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 474–501. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Elbertson, N. A., Brackett, M. A. & Weissberg, R. P. (2010). School-Based Social and Emotional Learning (SEL) Programming: Current Perspectives. In Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullman, M. & Hopkins, D. (szerk.), *Second International Handbook of Educational Change*. Springer US. 1017–1032. DOI: 10.1007/978-90-481-2660-6\_57
- Eriksson, C., Kimber, B. & Skoog, T. (2018). Design and implementation of RESCUR in Sweden for promoting resilience in children: a study protocol. *BMC Public Health* 18, 1250. DOI: 10.1186/s12889-018-6145-7
- Erim, Y., Tagay, S., Beckmann, M., Bein, S., Cicinnati, V., Beckebaum, S., Senf, W. & Schlaak, J. F. (2010). Depression and protective factors of mental health in people with hepatitis C: a questionnaire survey. *International journal of nursing studies*, 47(3), 342–349. DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2009.08.002
- European Commission (2011). *Communication from the Commission. Early childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. European Commission.
- Feder, A., Nestler, E. J. & Charney, D. S. (2009). Psychobiology and molecular genetics of resilience. *Nature Reviews Neuroscience*, 10(6), 446–457. DOI: 10.1038/nrn2649
- Fenwick-Smith, A., Dahlberg, E. E. & Thompson, S. C. (2018). Systematic review of resilience-enhancing, universal, primary school-based mental health promotion programs. *BMC Psychology*, 6(1), 1–17. DOI: 10.1186/s40359-018-0242-3
- Fleithlich, B., Loureiro, M. J., Fonseca, A. & Gaspar, F. (2004). *Strengths and difficulties Questionnaire—Portuguese version [Questionário do SDQ, versão traduzida e adaptada Para a população Portuguesa (SDQ-Por)]*. <http://www.sdqinfo.com/d23ahtlm>
- Fülöp, M. (1991). A szociális készségek fejlesztésének elméletéről és gyakorlatáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 41(3), 49–58.
- Greenberg, M. T., Domitrovich, C. & Bumbarger, B. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, 4(1), 1–62. DOI: 10.1037/1522-3736.4.1.41a
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H. & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466–474. DOI: 10.1037/0003-066x.58.6-7.466
- Gresham, F. M., Sugai, G. & Horner, R. H. (2001). Interpreting outcomes of social skills training for students with high-incidence disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331–344. DOI: 10.1177/001440290106700303
- Hoagwood, K. E., Olin, S. S., Kerker, B. D., Kratochwill, T. R., Crowe, M. & Saka, N. (2007). Empirically based school interventions target at academic and mental health functioning. *Journal of*

- Emotional and Behavioral Disorders*, 15(5), 66–94. DOI: 10.1177/10634266070150020301
- Hoover-Dempsey, K. V., Ice, C. L. & Whitaker, M. C. (2009). We're way past reading together: Why and how parental involvement in adolescence makes sense. In Hill, N. E. & Chao, R. K. (szerk.), *Families, schools, and the adolescent: Connecting research, policy, and practice*. Teachers College. 19–36.
- Horowitz, J. L. & Garber, J. (2007). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 74(3), 401–415. PMID:16822098 DOI: 10.1037/0022-006x.74.3.401
- Jones, S. M., Bailey, R., Brush, K., Kahn, J. (2018). *Preparing for Effective SEL Implementation*. <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Preparing-for-Effective-SEL-Implementation.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 12. 31.
- Jones, S. M. & Kahn, J. (2017). *The Evidence Base for How We Learn: Supporting Students' Social, Emotional, and Academic Development. Consensus Statements of Evidence from the Council of Distinguished Scientists*. <https://assets.aspeninstitute.org/content/uploads/2017/09/SEAD-Research-Brief-11.1.17.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 12. 31.
- Leppin, A. L., Bora, P. R., Tilburt, J. C., Gionfriddo, M. R., Zeballos-Palacios, C., Dulohery, M. M., Sood, A., Erwin, P. J., Brito, J. P., Boehmer, K. R. & Montori, V. M. (2014). The efficacy of resiliency training programs: a systematic review and meta-analysis of randomized trials. *PloS one*, 9(10), e111420. DOI: 10.1371/journal.pone.0111420
- Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17(11–12), 21–37.
- Kopp, M., Skrabski, Á. & Szedmák, S. (1999). A testi és a lelki egészség összefüggései országos reprezentatív felmérések alapján. *Demográfia*, 42(1–2), 88–119.
- Kövesdi, A. (2018). A személyiségfaktorok és a reziliencia összefüggése az anorexia nervosában. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 4(2), 7–22.
- Kövesdi, A., Soltész-Várhelyi, K., Törő, K., Csikós, G., Hadházi, É., Takács, S., Rózsa, S. & Földi, R. (2020). Reziliencia változása és támogató szerepe a szülő-gyerek kapcsolatban - longitudinális vizsgálat COVID-19. *Psychologia Hungarica Caroliensis*, 8(3), 7–29.
- LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. M. (2011). Parental involvement: The missing link in school achievement. *Preventing School Failure*, 53(3), 115–122. DOI: 10.1080/10459880903472876
- Liebenberg, L., Ungar, M. & LeBlanc, J. C. (2013). The CYRM-12: A brief measure of resilience. *Canadian Journal of Public Health* ¼ *Revue Canadienne de Sante Publique*, 104(2), e131–e135. DOI: 10.1007/bf03405676
- Llopis, E. J., Barry, M. M., Hosman, C. M. H. & Patel, V. (2005). Mental health promotion works: A review. *Promotion & Education*, 12(S2), 9–25, 61, 67. DOI: 10.1177/10253823050120020103x
- Matos, M. G., Gaspar, T. & Simoes, C. (2012). Health-related quality of life in Portuguese ~ children and adolescents. *Psicologia: Reflexao e Critica*, 25(2), 230–237. DOI: 10.1590/s0102-79722012000200004
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23(2), 493–506. DOI: 10.1017/s0954579411000198
- Masten, A. S. & Barnes, A. J. (2018). Resilience in Children. *Developmental Perspectives. Children (Basel, Switzerland)*, 5(7), 98. DOI: 10.3390/children5070098
- Masten, A. S., Best, K. M. & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2(4), 425–444. DOI: 10.1017/s0954579400005812
- Masten, A. S. & Wright, M. O. (1998). Cumulative risk and protection models of child maltreatment. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 2(1), 7–30. DOI: 10.1300/j146v02n01\_02
- Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M. & Griva, A. M. (2020). Parents' perceptions and evaluation of the implementation of a resilience curriculum in Greek schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 104–118. DOI: 10.1080/21683603.2020.1724576
- Miljević-Ridički, R., Simões, C. & Kimber, B. (2020). Resilience in school children – a multicultural comparison between three countries – Croatia, Sweden and Portugal. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja*, 29(4), 555–574. DOI: 10.5559/di.29.4.03
- Nagy, J. (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó.
- Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C. & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: a framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277–297. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2015.1>
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N. & Seligman, M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology*, 2(3), 149–156. DOI:10.1080/17439760701228938
- Pianta, R. C. & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407–417. DOI: 10.1080/02796015.1998.12085925

- Promberger, M., Boost, M., Dagg, J. & Gray, J. (2020). Introduction: poverty, resilience and the European crisis. In Boost, M., Dagg, J., Gray, J. & Promberger, M. (szerk.), *Poverty, Crisis and Resilience*. Edward Elgar Publishing Limited. 2–18. DOI: 10.4337/9781788973205.00009
- Rescur.eu (2022). *About The Project*. <https://www.rescur.eu/about-the-project/> Utolsó letöltés: 2022. 06. 20.
- Rutter, M. & The English and Romanian Adoptees Study Team (1998). Developmental catch-up, and deficit, following adoption after severe global early privation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39(4), 465–476. DOI: 10.1017/S0021963098002236
- Sameroff, A., Gutman, L. M. & Peck, S. C. (2003). Adaptation among youth facing multiple risks. In Luthar, S. (szerk.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. Cambridge University Press. 364–391. DOI: 10.1017/cbo9780511615788.017
- Schorr, L. B. (1997). *Common purpose: Strengthening families and neighborhoods to rebuild America*. Anchor Books.
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Random House Australia Free Press.
- Seligman, M. E. P. & Csíkszentmihályi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5–14. DOI: 10.1037/0003-066x.55.1.5
- Simões, C., Matos, M. G., Tome, G. Ferreira, M. & Diniz, J. A. (2009). *Risco e Resiliência em adolescentes com NEE: Da teoria à prática*. Aventura Social e Saúde/Faculdade de Motricidade Humana.
- Simões, C., Santos, A. C., Lebre, P., Daniel, J. R., Branquinho, C., Gaspar, T. & Matos, M. G. (2021). Assessing the impact of the European resilience curriculum in preschool, early and late primary school children. *School Psychology International*, 0(0), 1–28. DOI: 10.1177/01430343211025075
- Unicef.org (2021). *The State of the World's Children 2021*. <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021> Utolsó letöltés: 2022. 06. 20.
- Urbán, N. & Kovács, L. (2016). A pszichológiai reziliencia, mint integrált alkalmazkodó rendszer. *Honvédtörvos*, 68 (3–4), 43–50. DOI: 10.29068/ho.2016.3-4.43-50
- Wang, M. & Sheikl-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610–625. DOI: 10.1111/cdev.12153
- Weare, K. (2015). What works in promoting social and emotional well-being and responding to mental health problems in schools? Advice for Schools and Framework Document. In *Advances in School Mental Health Promotion*. <https://www.chilypep.org.uk/uploads/pdfs/NCB framework promoting EWB in schools.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 01. 23.
- Weare, K. (2018). Promoting mental health and well-being. What can schools do? In Bhugra, D., Bhui, K., Wong, S. Y. & Gilman, S. E. (szerk.), *Oxford Textbook of Public Mental Health*. Oxford University Press. Chapter 42. DOI: 10.1093/med/9780198792994.003.0042
- Weissberg, R. P. & Cascarino, J. (2013). Academic learning+social-emotional learning=national priority. *Phi Delta Kappan*, 95(2), 8–13. DOI: 10.1177/003172171309500203
- Werner, E. & Smith, R. (1992). *Overcoming the Odds: High-Risk Children from Birth to Adulthood*. Cornell University Press. DOI: 10.7591/9781501711992
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C. & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of Quantitative Criminology*, 17(3), 247–272. DOI: 10.1023/a:1011050217296
- World Health Organization (2021). *Adolescent mental health*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health> Utolsó letöltés: 2021. 12. 22.
- World Health Organisation (2022). *Improving the mental and brain health of children and adolescents*. <https://www.who.int/activities/improving-the-mental-and-brain-health-of-children-and-adolescents> Utolsó letöltés: 2022. 01. 03.
- Wright, M. O. & Masten, A. S. (2005). Resilience Processes in Development. In Goldstein, S. & Brooks, R. B. (szerk.), *Handbook of Resilience in Children*. Springer. 17–37. DOI: 10.1007/0-306-48572-9\_2
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. & Walach, H. (2014). Mindfulness based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5(603), 1–20. DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00603
- Zolkoski, S. M. & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review*, 34(12), 2295–2303. DOI: 10.1016/j.childyouth.2012.08.009
- Zsolnai, A. (2006). *A szocialitás fejlesztése 4–8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Mozaik Kiadó.
- Zsolnai, A. (2018). A szociális kompetencia fejlődése és fejlesztési lehetőségei gyermekkorban. *Akadémiai doktori értekezés*. Budapest.
- Zsolnai, A., Lesznyák, M. & Kasik, L. (2007). A szociális és az érzelmi kompetencia néhány készségének fejlettsége óvodás korban. *Magyar Pedagógia*, 107(3), 233–270.
- Zsolnai, A., Rácz, A. & Rácz, K. (2015). Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 25(10), 59–68. DOI: 10.17543/iskult.2015.10.59

### Absztrakt

A mentális egészség kialakulása és megalapozása szempontjából a gyermek- és serdülőkor kritikus időszak, mivel az egyén személyisége erőteljes változáson, fejlődésen megy keresztül. A lelki ellenálló képesség és a szociális-érzelmi készségek elősegítik a pszichés egészség és jóllét elérését, ezért fejlesztésük nélkülözhetetlen ezekben az életszakaszokban. Az óvodák és iskolák kiemelt szerepet töltenek be a gyermekek és fiatalok szociális, emocionális fejlődésének és reziliensebbé válásának elősegítésében, mivel a gyermekek idejük jelentős részét ezen intézményekben töltik. Az európai fejlesztésű, óvodások és általános iskolások számára készült RESCUR tanterv célja, hogy gyarapítsa a gyermekek azon készségeit és képességeit, melyek szükségesek a kihívások leküzdéséhez, valamint a tanulmányi sikerek és a szociális-érzelmi jóllét eléréséhez. A hátrányos helyzetben lévő gyermekek szükségleteinek kielégítése, az inkluzív, társadalmi előítéletektől mentes környezet megteremtése a program egyik kulcsfontosságú eleme. A tanterv olyan kompetenciák fejlesztését valósítja meg, mint például a kommunikációs készség, az egészséges kapcsolatok kialakítása és fenntartása, a saját erősségek felismerése és az azokra való támaszkodás, valamint a kihívások és akadályok leküzdése. A tantervet bevezető országokban a hatásvizsgálatok eredményei szerint a RESCUR program pozitív változást idézett elő a reziliencia-készségek, a tanulásban való elkötelezettség, a proszocialitás, az önismeret, a kommunikációs készségek, az osztálytermi klíma, a családi légkör és a szülő-gyermek kapcsolatok terén. Tanulmányunkban áttekinjtjük a RESCUR projekt elméleti keretét, tartalmi felépítését, valamint a tantervet értékelő vizsgálatok főbb eredményeit.

**Kulcsszavak:** reziliencia, RESCUR, szociális és érzelmi, jóllét, általános iskola, óvoda, SEL

# Önjavító házi feladatlapokban rejlő lehetőségek az angol nyelvórán: Esettanulmány a magyar felsőoktatási kontextusban

*Az oktatástechnológiai lehetőségek használata számos előnnyel járhat a felsőoktatásban is. Bár a hallgatók életkoruknál fogva kiváló ismerői a technológiai eszközöknek, mégis az oktatók feladata megismertetni őket a technológiahasználat előnyeivel saját tudásfejlesztésük tekintetében. Ennek egyik módja lehet az, ha hosszútávon, integráltan használnak technológiai lehetőségeket saját kurzusaik pedagógiai céljainak megvalósítására. Jelen esettanulmány online önjavító házi feladatlapok beépítési lehetőségeit vizsgálta az angol alkalmazott nyelvtanórába egy olyan egyetemi félév során, amely már teljes egészében jelenléti oktatásban folyt.*

## Bevezetés

A Covid-19 világiárvány egyik jelentős hozadékának bizonyult, hogy mind a közoktatás, mind a felsőoktatás területén számos új digitális lehetőség bevonásával kísérleteztek az oktatók (Fekete, 2020; Hodges és mtsai, 2020; Jenei és Sváb, 2021; Kóris és Pál, 2021; Nahalka, 2021; Pál és Kóris, 2021; Peters és mtsai, 2020). A kutatások azt igazolják, hogy a pedagógusok digitális tudásfejlődésének legfőbb meghatározója a kísérletezés, és az olyan egyéb változók, mint a kor, a tanítási tapasztalat vagy a pedagógus életpályamodell szerinti besorolás nem megbízható halmazképző elemek (Fekete, 2020, 2022), figyelembe véve, hogy az egyéni változók vizsgálatánál mindig tekintettel kell lenni a vizsgált kontextusra (Csizér és Albert, 2020). Ugyanakkor több tanulmány is felhívta a figyelmet arra, hogy az ad hoc technológiahasználat, a szórakoztató, pedagógiailag az órák tartalmához nem kapcsolható inklúzió nem képes elérni azt, hogy olyan digitális alternatívákat mutasson a diákoknak, melyek az adott tantárgy adott témakörének megtanulásában hosszútávon, készségi szinten segítenék őket (Czifrusz és mtsai, 2020).

Ezért a hibrid és a digitális munkarendű oktatás alatt kifejlesztett online önjavító házi feladatlapokat azok tesztelése után megtartottam a 2021/2022. tanév őszi, immár végig jelenléti oktatással töltött félévében egy budapesti egyetem három párhuzamosan futó Alkalmazott nyelvtan tantárgyában, melyre elsőéves anglisztika és angoltanár szakos hallgatók jártak. Ám ezúttal a feladatlapok folyamatos nyomon követésén és metaadatainak elemzésén túl a kurzus során informálisan, majd a végén formálisan visszajelzést kértem a hallgatóktól a kurzusról és az alkalmazott online önjavító házi feladatlapokról. Ehhez fontos volt megérteni azt is, hogy a hallgatók mennyire érzik nehéznek a tantárgy

által támasztott követelményeket, és mennyiben igénylik a tanóra keretein túlmutató olyan gyakorlati lehetőséget, amely azonnali visszajelzést tud adni a teljesítményükről. Jelen esettanulmány így a következő kutatási kérdésekre kereste a választ:

1. A hallgatók szerint mennyi erőfeszítést igényelt az Alkalmazott nyelvtan kurzus elvégzése?
2. Hogyan vélekedtek a hallgatók az online önjavító házi feladatlapokról?
3. Mennyi időráfordítást igényeltek az online önjavító házi feladatlapok heti szinten?
4. Mit árul el a hallgatók otthoni munkavégzéséről az online önjavító házi feladatlapok metaelemzése?

### Szakirodalmi háttér

A digitális oktatási lehetőségeket a szakirodalom az alkalmazható oktatási módszerek és foglalkoztatási munkaformák kiterjesztésének látja (Mishra és Koehler, 2006; Redecker, 2017a; 2017b). Éppen ezért az integráció mindig szorosan kapcsolódik az egyéni változókhoz, ahhoz a közeghez, amelyben végbemegy; hiszen fontos szempont az alkalmazás helye, ideje, módszere és minősége is (Csizér és Albert, 2020; Lim, 2002; McDougall és Jones, 2006; Sutherland és mtsai, 2004). Már a koronavírus-járvány előtt is széleskörben megfigyelhető volt, hogy az élet valamennyi területét behálózta a technológia gyors ütemű fejlődése. Az Európai Unió a 2000-es évek óta foglalkozik kifejezetten a digitális záció szükségességével az oktatásban (EU, 2002). A magyar felsőoktatás kontextusában a kutatók a kezdeti időszakban arról számoltak be, hogy néhány elkötelezett, kísérletező oktató egyfajta kritikus tömeget alkotva építette be a technológia lehetőségeit az oktatásába (Kárpáti, 2012; Molnár, 2011). Mindeközben folyamatosan zajlott a digitális elemekre is támaszkodó oktatás elsődleges akadályainak leküzdése, melyek közé tartoznak az eszközbeszerzések, illetve az internetelérés biztosítása az oktatási intézményekben (EU, 2002; Murphy és Greenwood, 1998; Tsai és Chai, 2012).

Mostanában sokszor fogalmazódik meg az a nézet, miszerint a diákok kiváló felhasználói ismeretekkel rendelkeznek a szórakoztató elektronika területén (EU, 2018, 2019; Fekete, 2020; M. Pintér, 2019; 2021), de tanulásra kevésbé kompetensen használják az eszközeiket, amely összetett problémáról árulkodik. Egyrészt, a diákok szinte teljes mértékben pedagógusaikra vannak utalva, hogy példát mutassanak nekik saját szaktantárgyaik digitális eszközökkel kiterjesztett tanulási lehetőségeiben (Fekete, megjelenés alatt), miközben a hazai tanárképzésben és továbbképzésekben csupán sporadikusan jelennek meg a szaktantárgyakhoz kapcsolódó képzési lehetőségek (Dringó-Horváth és Gonda, 2018; Öveges és Csizér, 2018). További nehézség az is, hogy a legtapasztaltabb pedagógusok jellemzően rutinból dolgoznak (Szabó 2008; 2015), amelyből természetesen nem következik, hogy módszereik nem megfelelőek a tananyag közvetítésére, de akadálya lehet a tudatos fejlődésnek vagy önfejlesztésnek. A szélesebb körű technológiahasználat viszont azért lenne előnyös, mert a digitális lehetőségek (nyelv)órai alkalmazása nemcsak azt teszi lehetővé, hogy a diákok új tanulási mintákat tanuljanak, hanem sok esetben mélyebb rálátást is biztosítanak a diákok otthoni munkájának minőségére (Fekete, 2017; Simon, 2018), ezzel elősegítve a diákközpontú, személyre szabott oktatást.

A Covid-19 járvány miatt elrendelt digitális munkarendű oktatás kétségkívül nagy kihívások elé állította a pedagógusokat és az oktatás valamennyi résztvevőjét (Kóris és Pál, 2021; Pál és Kóris, 2021; Pelaez-Morales, 2020), ugyanakkor lehetőséget adott az oktatástechnológiákkal történő kísérletezésre (Peters és mtsai, 2020). A tapasztalatok szerint a pedagógusok egy részének a legnagyobb kihívást a megváltozott körülményekhez történő gyors alkalmazkodás jelentette (Fekete, 2020; Kóris és Pál, 2021; Pál és Kóris,

2021; Pelaez-Morales, 2020), ami rávilágít arra, hogy a technológia segítségével megvalósított oktatás teljesen másfajta tervezést igényel. Fontos megjegyezni, hogy a járvány során a pedagógusok főleg a mérés-értékelés területén küzdöttek kihívásokkal, ám pont az egyetemi oktatók tudtak könnyebben áttérni olyan alternatív, formatív értékelési módszerekre, mint a projekt módszer, csoportos kutatás és beszámoltatás vagy a portfólió-módszer (Fekete, 2020; Kóris és Pál, 2021; Pál és Kóris, 2021). Néhány egyetemen pont a járvánnyal összefüggően erősödött fel a módszertani központok vagy oktatásfejlesztéssel foglalkozó csoportok fontossága (M. Pintér és mtsai, 2021), míg más helyeken hasonló szervezet hiányában önszerveződő szakmai továbbképzések keretében valósult meg a kontextushoz kötődő segítségnyújtás (Fekete, 2020; Fekete és Divéki, 2022). Ebből az rajzolódik ki, hogy a digitális technológiák alkalmazásához az oktatóknak nemcsak a technológiai eszközök terén (Mishra és Koehler, 2006), de szélesebb körű tervezési (Szabó, 2015) és értékelési módszerekkel (Csépes, 2019; 2021) is érdekes lenne kísérletezniük.

A szakirodalom egységes álláspontot képvisel abban is, hogy a technológiai eszközök birtoklása nem egyenlő azok tanulásközpontú és önszabályozó használatával, ezért sok kutatás hívta fel a figyelmet arra, hogy a digitális lehetőségek alkalmazását szélesebb körben és tudatosabban kellene megvalósítani (Adamku, 2022; Dringó-Horváth és Gonda, 2018; EU, 2018; MDOS, 2016; Öveges és Csizér, 2018). Több empirikus kutatás is azt bizonyítja, hogy a közhiedelemmel ellentétben a digitális feladatok alkalmazása önmagában nem motiválóbba a diákok számára, mert bár újszerű technikák mentén, de mégiscsak kötelező feladatot kell elvégezzenek (Fekete, 2017; Tóth-Mózer és Kárpáti, 2016). Az is gyakori jelenség, hogy a hallgatók olyan tevékenységeket végeznek az eszközeiken, mint a filmnézés, zenehallgatás vagy gaming (Fajt, 2021; Lajtai, 2020), amely önszabályozó szótanulási stratégiák tudatosabb alkalmazása nélkül csak sporadikusan járul hozzá idegennyelv-tanulásukhoz (Adamku, 2022; Fajt, 2021; Fekete, megjelenés alatt). Ugyanakkor az integrált tanórai használatok olyan elemek, mint például az azonnali teljesítményértékelés és visszajelzés, motiválóak lehetnek a diákok számára (Asztalos, 2015; Csizér és Dörnyei, 2005; Tartsayné Németh, 2012), melyek könnyebben valósíthatóak meg a digitális eszközök bevonásával.

Napjainkban, talán már kellő távlatból szemlélve az elmúlt évek eseményeit, az egyik legaktuálisabb kérdés az, mennyiben sikerült a kényszerű technológiahasználaton

---

*Napjainkban, talán már kellő távlatból szemlélve az elmúlt évek eseményeit, az egyik legaktuálisabb kérdés az, mennyiben sikerült a kényszerű technológiahasználaton keresztül előremutató fejlődést elérni a pedagógusok technológiai-pedagógiai tudásában. A változáshoz jellemzően a hiedelmek és a megszokások felülvizsgálata (Aragón és mtsai, 2016), folyamatos kitettség és hosszú távú segítségnyújtás, mentorálás szükséges (Dósa és mtsai, 2020). A hallgatók megváltozóban lévő tanulástámogatási igényeinek kielégítésére a versenyképesség jegyében az oktatóknak az elkövetkező időszakokban talán az lehet a legfőbb feladata, hogy a digitális munkarendű oktatási időszakokból a lehető legtöbb felhalmozott tapasztalatot sikerüljön átültetni a jellemzően teljes egészében jelenléti munkarendben folytatódó szemináriumi órák tervezésébe és megvalósításába.*

---



keresztül előremutató fejlődést elérni a pedagógusok technológiai-pedagógiai tudásában. A változáshoz jellemzően a hiedelmek és a megszokások felülvizsgálata (Aragón és mtsai, 2016), folyamatos kitettség és hosszú távú segítségnyújtás, mentorálás szükséges (Dósa és mtsai, 2020). A hallgatók megváltozóban lévő tanulástámogatási igényeinek kielégítésére a versenyképesség jegyében az oktatóknak az elkövetkező időszakokban talán az lehet a legfőbb feladata, hogy a digitális munkarendű oktatási időszakokból a lehető legtöbb felhalmozott tapasztalatot sikerüljön átültetni a jellemzően teljes egészében jelenléti munkarendben folytatódó szemináriumi órák tervezésébe és megvalósításába. A legfontosabb, hogy a kísérletezést minden esetben pedagógiai célok előzzék meg: a saját pedagógiai céljainkhoz válasszunk technológiát, és ne az órákat szabjuk egy adott digitális lehetőség korlátaihoz. Fontos lenne, hogy a tudásmegosztás jegyében az immár jelenléti oktatásban tevékenykedő kollégák osszák meg a jó tapasztalataikat (Fekete és Divéki, 2022; Kóris és Pál, 2021; Pál és Kóris, 2021) arról, hogyan sikerült integrálni egy-egy digitális lehetőséget a digitális munkarendű oktatásból, így is ösztönözve a további kísérletezést.

### A kutatás módszere

#### *Az önjavító feladatlapok alkalmazásának kontextusa*

A kutatás kontextusa egy budapesti egyetem Angol Tanszéke. Az első években az anglisztika, illetve angoltanár szakos, nappali tanrendben tanuló hallgatók még valamilyen nyien ugyanazokra a szemináriumokra járnak, a csoportok összetétele pedig teljesen esetleges. A kutatás helyszínét képző egyetemen egy évben körülbelül 135 hallgató kezd meg a tanulmányait nappali tanrendben, közülük körülbelül 20-30 fő angoltanár szakon, a többiek anglisztika alapszakon. Az irodalmi, nyelvészeti, valamint történelmi-kulturális alapozó ismereteket tanító szemináriumok és előadások mellett az első két félév fontos feladata felkészíteni a hallgatókat az angol nyelvi alapvizsgára, amely egy, a KER B2+ szintjének megfelelő nyelvi vizsga. Erre a két félév alatt összesen négy szeminárium keretein belül készülnek a hallgatók, mindkét félévben egy-egy duplaórás (heti  $2 \times 90$  perc) beszéd-, illetve íráskészséget fejlesztő szeminárium, valamint egy-egy normál óraszámú (heti  $1 \times 90$  perc) alkalmazott nyelvtanóra keretében.

Az alkalmazott nyelvtanórákból általában hét és kilenc közötti párhuzamos csoport fut, jellemzően csoportonként 14-15 tanulóval. Bár ajánlott kurzuskönyv tartozik a kurzushoz, az első félévben *Emelt szintű angol nyelvtan gyakorlatokkal* (Rónay, 2018), a másodikban *Emelt szintű angol nyelvtani gyakorlókönyv II. vizsgafeladatokkal* (Rónay, 2019), a szemináriumok felépítése az oktatók hatáskörébe tartozik. A kutatásban részt vevő három elsőéves csoportban az ajánlott kurzuskönyv mentén foglalkoztunk az angol nyelvtannal (ld. 1. melléklet). A hallgatók a kurzuskönyv kijelölt leíró oldalainak segítségével frissítették fel tudásukat, majd minden óra előtt kitöltöttek egyet az összesen tíz darab önjavító online házi feladatlapból. A feladatlapokon mindig 60 pontot lehetett szerezni, a minimális pontszám, amit a hallgatóknak össze kellett gyűjtenie, pedig 55 pont volt. A házi feladatlapokat a szemináriumi foglalkozást megelőző nap éjjelig lehetett kitölteni, azonban a határidőig annyiszor, ahányszor csak szerették volna.

A házi feladatlapokat a Google Űrlapok segítségével hoztam létre (ld. 2. melléklet). A feladatok a tankönyvi fejezetekben taglalt nyelvtani jelenségekre épültek, minden héten tematikusan illeszkedve a feldolgozandó anyaghoz. A házi feladatlapok elkészítésekor tudatosan törekedtem arra, hogy azok a tankönyv alapos tanulmányozása után megoldhatóak legyenek. A feladatlapok elkészítésekor nem a tankönyvi gyakorlófejezetek anyagából dolgoztam, valamint az órák során sem a könyv feladatait használtuk a hallgatókkal, hogy a lehető legtöbb gyakorlási lehetőség maradjon meg a hallgatóknak,

ugyanis a tankönyvi feladatokhoz is tartozik megoldókulcs. Az online házi feladatlapokban változatos feladattípusokat alkalmaztam: volt rövid válasz (1-2 szó) beírásával, feleletválasztós kérdéssel, feleletválasztó rácson, vagy legördülő elemlistáról kiválasztással megoldható feladattípus is. A feleletválasztós feladatoknál a feladattípus lehetőségeinek kihasználásával igyekeztem mindig a tanulási célhoz igazítani a feladatokat, volt például olyan, amikor a hallgatóknak az egyetlen helyes, vagy az egyetlen helytelen példát kellett kiválasztaniuk, vagy meg kellett állapítaniuk, hogy két példamondat közül csak az egyik, az egyik sem, vagy mindkettő helyes stb. Mivel a Google Űrlapok feladatlapjaiban hosszabb, bonyolultabb válaszok beírását nem érdemes alkalmazni az önjavító funkció miatt (hiszen minél hosszabb egy válasz, annál nagyobb a lehetősége annak, hogy az előre programozott választóktól a hallgató el fog térni akkor is, ha sok válaszlehetőséget programozunk be), a feladatlapok célja a gyakoroltatás volt, melyeket a szemináriumon elmélyültebb, összetettebb készségeket igénylő feladatok követtek.

Az online házi feladatlapok linkjeit a hallgatók az egyetem által használt tanulástámogató rendszerben (Microsoft Teams) kapták meg határidős feladatként. A tanulók először a kurzus elején megismert részletes kurzusleírás alapján megnézték, melyik részeket kell tanulmányozzák a kurzuskönyvnek, majd a feldolgozás után kitölthették a házi feladatlapot. Valamennyi kitöltés után a Google Űrlapok kiírta a hallgatók elért összpontszámát, valamint jelölte a helyes és helytelen válaszaikat, de helytelen válasz esetén nem adta meg, mi lett volna a helyes megoldás. A hallgatók minden kitöltés után igazoló képernyőkép vagy monitorkép készítésével mentették el a teljesítményüket. Ugyan a feladatlapban meg kellett adni a hallgatók Neptun-kódját, hogy oktatói adminisztrációs szempontból ne kelljen rengeteg beküldés közül kikeresni adott hallgató adott legmagasabb pontszámát, a hallgatóknak fel kellett tölteniük a legmagasabb, de legalább 55 pontról szóló kitöltési próbálkozásuk összesítését tartalmazó igazolóképet a Teamsbe, és így leadni a feladatot. Ezen igazolókép alapján fogadtam el oktatóként a házi feladatot teljesítettnek. A hallgatók bármennyiszer kitölthették a feladatlapokat a megszabott határidőig.

Természetesen az adminisztrációs feladatokhoz az igazolóképek ellenére is hozzátartozott a feladatlapok folyamatos nyomon követése. A tanórákon a hallgatókat mindig arra buzdítottam, ha esetleges (még az előző évi tesztfázis alatt észre nem vett) elgépelést találnak, vagy sehogy sem tudnak megbirkózni egy-egy feladattal, akkor írjanak nekem üzenetet. Ezen felül a Google kimutatást készít a leggyakrabban elrontott feladatokról, amelynek segítségével minden óra elején reflektálni tudunk a hallgatókkal a legproblematisabb példákra. A kutatást megelőző tesztév tanulságai alapján célkitűzésként fogalmaztam meg, hogy a hallgatók átlagosan 2-3 kitöltéssel meg tudják oldani a feladatokat. A teljesség igénye miatt a kutatási kontextushoz hozzátartozik, hogy a félév során a hallgatók három papíralapú zárthelyi dolgozatot írtak, melyek mindegyike egy-egy 25 perces, 50 pontos feladatlap volt. A hallgatók akkor kaphattak aláírást a kurzusra, ha valamennyi dolgozatot megírták, és nem mulasztottak több mint három szemináriumi alkalmat. A félév végi osztályzat a zárthelyi dolgozatokon gyűjtött pontok alapján alakult ki, elégségest az összes pont 60%-ától (90 ponttól), jobb osztályzatot pedig egységesen további 10%-onként (15 pontonként) kaphattak. A házi feladatlapokon gyűjtött pontok a félév végi osztályzat kialakításában nem, csupán az aláírás rögzítésében játszottak szerepet.

### *Résztevők*

A kutatásban három szemináriumi csoport összesen 52 elsőéves anglisztika vagy angol-tanár szakos tanulója vett részt. Az esettanulmány jellegéből fakadóan tehát nem reprezentatív, kényelmi mintavételt alkalmaztam. A kurzusvégi adminisztráció, a kérdőív kitöltésére fordítható idő és a válaszadói hajlandóság növelése miatt végül háttérváltozókat nem gyűjtöttem a hallgatókról. A félév végén összesen 47 hallgató kapott aláírást

a kurzusra, vagyis ennyien teljesítették a bejárás és a házi feladatok beadásával kapcsolatos kötelezettséget. A félév során egy hallgató (nyomós indok hiányában) három alkalmat mulasztott, ennél több már az aláírás megtagadásával járt. A 47 aláírást kapott hallgatóból végül 39 szerzett legalább elégséges osztályzatot, amely 83%-os teljesítési átlagot jelent.

### *Az adatgyűjtés módjai és az adatelemzés módszerei*

Jelen esettanulmány fókuszában a bemutatott kurzus tudásanyagához igazított önjavító internetes házi feladatlapok állnak, ezért a kutatás alapvetően két nagyobb adatgyűjtő eszközre támaszkodik. Az első a tíz online házi feladatlap kitöltése után letöltött összesen 10 darab metadokumentum, melyet a Google Űrlapok rendszeréből töltöttem le. Az ebben található adatokat (kitöltések száma, kitöltések száma hallgatónként, elért pontok) Microsoft Excel segítségével elemeztem. A hallgatók a feladatlapokat egy őszi félév során, 2021 szeptembere és decembere között töltötték ki. A tíz darab házi feladatlap az alábbi nyelvtani témakörökhöz kapcsolódott: (1) Főnevek, igék és melléknevek tulajdonságai; (2) Determinánsok: névelők és mennyiséghatározók; (3) Igeidők; (4) Módbéli segédigék jelen és múlt ideje; (5) Feltételes mondatok és a feltételes mód kifejezésének egyéb lehetőségei; (6) Passzív szerkezet; (7) Független beszéd; (8) Vonatkozó névmási mellékmondatok; (9) Összetett mondatok kötőszavai és azok tulajdonságai; (10) Inverzió, fókuszpozíció és nyomatékosítás.

A második adatgyűjtési eszköz egy, a félév végén (2021 decemberében) önkéntesen és névtelenül kitölthető visszajelző kérdőív volt (ld. 3. melléklet), melyet 41 hallgató töltött ki, és amelyet szintén a Google Űrlapok felületén hoztam létre. A magyar nyelvű kérdőív négy részből állt. Az első részben a hallgatók a kurzussal kapcsolatos állításokat, a második részben az online házi feladatlapokkal kapcsolatos állításokat osztályozták, mindkettőt ötfokozatú Likert-skálán. A harmadik részben a hallgatókat arra kértem, idézzék fel, emlékeik szerint hányszor töltötték ki egy-egy feladatlapot, átlagosan heti hány perc időráfordítással, valamint hányszor és mennyi idő alatt töltötték ki az általuk legnehezebbnek vélt feladatlapot. A kérdőív utolsó, negyedik részében opcionális lehetőséget hagytam a hallgatóknak arra, hogy a kérdőív kitöltése során felmerült gondolataikat a kurzusról és/vagy a feladatlapokról kötetlen, szöveges visszajelzés formájában osszák meg velem. Összesen kilenc hallgató adott ilyen szöveges visszajelzést. A kérdőíveket SPSS segítségével, a rövid szöveges visszajelzéseket pedig kis mennyiségükre való tekintettel kézi tematikus tartalomelemzés módszerével elemeztem.

### **Eredmények és megvitatás**

#### *Az Alkalmazott nyelvtankurzusba befektetendő energia*

Az első kutatási kérdés arra irányult, mennyire érezték a résztvevők energiaigényesnek az alkalmazott nyelvtan tantárgy elvégzését. Ezt azért is volt fontos felmérni, mivel az önjavító házi feladatokkal kapcsolatban felmerül, mennyiben tudták hatékonyan támogatni az otthoni munkavégzést, valamint az energiabefektetés mennyiben tudott megtérülni a segítségükkel (pl. a tényleges dolgozatokon történő szereplésnél, a tananyag elsajátításánál). A kérdőíves eredményeket az 1. táblázat összesíti.

1. táblázat. Az Alkalmazott nyelvtankurzusba befektetendő energia

Kérdés	Átlag	Szórás
Tantárgy fontossága	4,81	0,51
Tantárgy nehézsége	3,90	1,07
Motiváltság	4,29	0,68
Nyelvfejlesztéshez hozzájárult	4,76	0,66
Nyelvismeret rendszerezéséhez hozzájárult	4,68	0,69

A hallgatók nagyjából egyformán magasra értékelték a tantárgy fontosságát ( $M = 4,81$ ;  $SD = 0,51$ ), valamint azt, hogy a tantárgy sikeresen hozzájárult nyelvismeretük fejlesztéséhez ( $M = 4,79$ ;  $SD = 0,66$ ) és rendszerezéséhez ( $M = 4,68$ ;  $SD = 0,69$ ). Habár motiváltságuk átlaga egy kicsit alacsonyabb ( $M = 4,29$ ;  $SD = 0,68$ ), ez az érték még mindig meglehetősen magas. Itt fontos megjegyezni, hogy a motiváltságot jelentősen erősíthetik olyan külső kényszerfaktorok, mint a tanegység és a következő féléves, folytatólagos nyelvtankurzus egymásra épülése (amennyiben ezt a kurzust nem végzi el a hallgató, nem veheti fel a következő féléveset) és a tárgy fontossága az év végi alapvizsgára való felkészülésben. Hogy pontosabb következtetéseket lehessen levonni arról, a motiváltság mennyiben e külső erők, és mennyiben belső elköteleződés kivetülései, a jövőben esetleg érdemes lehet részletesebb vizsgálatokat is folytatni.

Érdekes ugyanakkor megfigyelni a tantárgy nehézségét illetően a magasabb szórásértéket, mely arról árulkodik ( $M = 3,90$ ;  $SD = 1,07$ ), hogy az egyes adatközlők válaszai között nagyobbak voltak a különbségek, mint azt az előzetes várakozások meghatározása során várni lehetett volna. Ez azt jelenti, hogy a mintában sok olyan egyedi válasz is előfordult, akiknek az átlagosnál sokkal nehezebb, illetve sokkal könnyebbnek tűnt a tanegység abszolválása. Ez az érték jól reflektál arra a klasszikus problémára, hogy az első félévben eléggé heterogén lehet a csoportok összetétele a bejövő tudásszint szempontjából.

#### *A hallgatók véleménye az online önjavító házi feladatlapokról*

A kérdőív második része a tantárgy fontossága után kifejezetten az önjavító házi feladatlapok tulajdonságaira fókuszált (ld. 2. táblázat).

2. táblázat. A hallgatók véleménye az online önjavító házi feladatlapokról

Kérdés	Átlag	Szórás
Egyértelműség	4,71	0,68
Elfogadható mennyiség	4,27	0,98
Egyforma időráfordítás	3,68	1,08
Tankönyv nélkül is kitölthető	2,88	1,25
Tankönyv tanulmányozása után könnyen kitölthető	3,68	1,01
Azonnali visszajelzés hasznossága	4,73	0,74

Az önjavító online házi feladatlapokról a hallgatók visszajelzése alapján elmondható, hogy egyik kiemelkedően jól fogadott tulajdonságuk az egyéni munkára adott azonnali visszajelzés ( $M = 4,73$ ;  $SD = 0,74$ ). További előny még a házi feladat helyének, tényének

egyértelmősége ( $M = 4,71$ ;  $SD = 0,68$ ), amelyhez természetesen a feladatlapok tanulásmenedzsment-rendszerben történő rendszeres publikálása és az igazolóképek feltöltése is hozzájárulhatott. Ugyanakkor érdekes adat, hogy a válaszadók hasonlóan értékelték azt a két állítást, miszerint a feladatlapokra fordítandó idő a félév során egyenletes volt ( $M = 3,68$ ;  $SD = 1,08$ ), és hogy a feladatok a kurzuskönyv előzetes tanulmányozása után könnyen kitölthetőek voltak ( $M = 3,68$ ;  $SD = 1,01$ ). Ennek érdekében a továbbiakban megvizsgáljuk az egyes házi feladatok kitöltési átlagait is, de már ez az adat is arra utal, hogy érdemes a további félévek során továbbfejleszteni, még hatékonyabban homogenizálni a házi feladatlapok nehézségét, hogy azok kiszámíthatóbb mennyiségű munkával járjanak a hallgatók számára. Az ugyanakkor, hogy a feladatlapok a tankönyv tanulmányozása nélkül nem lettek volna könnyen kitölthetőek ( $M = 2,88$ ;  $SD = 1,25$ ), azt jelentheti, hogy mind a kurzuskönyv, mind a feladatok logikusan épülnek egymásra, és a feladatok jól épültek a kurzuskönyvre. A nagy szórásban viszont itt is megmutatkozik egy korábban megfigyelt jelenség a tantárgy nehézségét illetően, miszerint az elsőéves csoportokban a hallgatók tudásszintje eléggé különböző, ezért az egyik fontos küldetés a tantárgyi, tartalmi követelmények teljesítésében való segítségnyújtáson felül a tudásrendszerezés és a tanulócsoporthomogenizálása, különös tekintettel az első évet záró nyelvi alapvizsgán elváltakra.

Az opcionális szöveges válaszokban egy-egy hallgató kiemelte, hogy számára nem mindig volt teljesen egyértelmű a feladatlapok és a tankönyv kapcsolata néhány item tekintetében. A hallgató úgy fogalmazott, „néha volt olyan példa a házi feladatban, amit nem találtam meg a könyvben így néha kicsit nehéznek találtam a feladatokat”. Egy másik hallgató kifejezte, hogy „személy szerint az online házifeladatok mellé be lehet iktatni közösen megoldós házifeladatokat is”, míg egy harmadik úgy vélekedett, „az volt a kedvencem, ahol kaptunk magyarázatot arról, hogy miért volt rossz a válasz, sokat segített, mert néha nem sikerült rájönnöm magamtól”. Ugyan ez a három példa csupán egy-egy hallgató véleményét tükrözi, mégis a továbbiakban fontos ötleteket nyújtanak a kurzus és a kutatás továbbfejlesztésére, például minden feladatlap végén szerepelhetne opcionális visszajelzés, amelyben a hallgatók jelezhetnék, ha valamelyik item túl nehéznek bizonyult, vagy nem talált rá a megoldásra a tankönyv segítségével.

### *Az online önjavító házi feladatlapok megoldására fordított idő*

A hallgatói otthoni munkavégzésre fordított idő vizsgálatára a kérdőív következő része arra kérte a résztvevőket, hogy idézzék fel befektetett erőfeszítésük mértékét. Az eredményeket a 3. táblázat összesíti.

3. táblázat. Az online önjavító házi feladatlapok megoldására fordított idő

Kérdés (percepciók)	Terjedelem	Átlag	Szórás
Elkészített házi feladatok száma (db)	7–10	9,51	0,90
Átlagos kitöltés száma (db)	1–5	2,73	0,81
Legtöbbször kitöltött feladat kitöltéseinek száma (db)	2–7	4,61	1,06
Átlagos időbefektetés (perc)	20–180	52,93	32,17

A hallgatói visszajelzések szerint a legtöbben valamennyi feladatlapot elkészítették ( $M = 9,51$ ;  $SD = 0,90$ ) a tízből, az egyes feladatlapok vélt kitöltési átlaga pedig kb. 2,73 kitöltés ( $SD = 0,81$ ) per feladatlap. Ez egyébként nagyban egyezik a Google Űrlapok által letöltött tényleges adatok átlagával, amely szerint ez a szám 2,73 kitöltés ( $SD = 0,59$ ) per feladatlap. A legtöbbször kitöltött feladatlap esetében ugyanakkor

a hallgatók úgy emlékeztek, hogy átlagosan 4,61 (SD = 1,06) alkalommal töltötték ki az adott feladatlapot, amely viszont nagyobb eltérést mutat a Google Űrlapokból letöltött valódi kitöltési adatokkal a legnehezebb feladatlapot illetően a maga 3,81-os (SD = 0,98) tényleges kitöltési átlagával. Azaz, a rutinná váló feladatsorokba befektetett időt a hallgatók a valós energiabefektetésükkel összhangban, de a nehezebb, a szokásostól eltérő ráfordítást igénylő feladatok esetén túlbecsülték.

Sajnos arra vonatkozó tényleges adat, hogy mennyi időt fordítottak a hallgatók a feladatlapok kitöltésére, nem áll rendelkezésre, de a hallgatók percepciói alapján hetente átlagosan 52,93 (SD = 32,17) percet jelentett a feladatok megoldása. A kitöltési számok becsléseit alapul véve a valós időráfordítás közel annyi, vagy kicsivel kevesebb lehetett, mint a hallgatók percepciója. Ez egyébként az előzetes várakozásoknak megfelelő eredmény, ha azt vesszük alapul, hogy a tanegység három kreditpontos, és egy kreditpont nagyjából 30 befektetett munkaórának felel meg. Így a kurzuslátogatásért és a részvételeért járó 1 kredit reálisan egészül ki további 1 kredit otthoni házfeladat-írással (kb. 53 perc per hét a tankönyv tanulmányozása után) és az esetleges plusz gyakorlásokkal, akár heti rendszerességgel, akár a dolgozatok előtt. Ez az eredmény azt igazolja, hogy átlagosan a feladatlapok időigényessége megfelelően illeszkedik a kreditpontokkal kifejezett időráfordítás hozzávetőleges képletébe, mivel a feladatlapok mellett további idő marad a tankönyv tanulmányozására és esetleges további gyakorlásra.

### *A hallgatók otthoni munkavégzése a kurzus során*

Az utolsó kutatási kérdés arra irányult, milyen tendenciák rajzolódnak ki a hallgatói otthoni munkavégzésről, amelyek oktatóként összetettebb bepillantást engednek az önjavító házi feladatlapok online környezetéből letölthető adatok összesítésével (ld. 1. ábra). Ezen adatok nemcsak az otthoni munkavégzésbe engednek bepillantást, hanem szervesen hozzájárulhatnak a feladatlapok, ezáltal a kurzus továbbfejlesztéséhez is.



1. ábra. Az egyes házi feladatlapok kitöltési számainak alakulása az őket kitöltő hallgatók számával kiegészítve

Az összes feladatlap tekintetében a kitöltések átlaga 2,72 alkalom per fő volt, átlagosan 47,40 hallgatótól hetente. A házfeladatlap-kitöltések számában az első heti, valószínűleg az újdonsággal és a kísérletezéssel járó többletkitöltések után csökkenő tendencia

mutakozott. Egyértelműen azonosítható, hogy a félév során három feladatlap esetében emelkedett meg a kitöltések száma. A jelentős eltérést önkényesen három kitöltés per fő fölötti átlagértéknél határoztam meg. Ezek a feladatlapok voltak a (4) Módbéli segédigék (183 kitöltés 48 hallgatótól;  $M = 3,82$  kitöltés per fő;  $SD = 1,33$ ), (5) Feltételes mondatok és a feltételes mód kifejezésének egyéb lehetőségei (167 kitöltés 48 hallgatótól;  $M = 3,48$  kitöltés per fő;  $SD = 1,25$ ) és (7) Függő beszéd (154 kitöltés 46 hallgatótól;  $M = 3,35$  kitöltés per fő;  $SD = 1,27$ ). A jövőben tehát ezen három feladatlap esetében további oktatói teendők adódnak, melyek közül az egyik lehetőség a segédanyagok felülvizsgálata, majd ezután, vagy ezzel párhuzamosan a kérdéses három feladatlap nehézségének átdolgozása és a feladatok átírása. Az online feladatlapok további nagy előnye, hogy az átlagokon felül az egyes kérdések bevalását is szemlélteti az internetes kezelőfelület, ezért pontosan azonosíthatók azok az ítemek, amelyek a kitöltések során az átlagnál nagyobb fejtörést okoztak a hallgatóknak (azonban ezen adatok részletes elemzése túlmutat a jelen tanulmány lehetőségein).

Az 1. ábra azt is szemlélteti, hogy a heti feladatkitöltések során összesen hány hallgató dolgozott aktívan a kurzus során. Egy félévben egy hallgató három házi feladatlap esetében dönthetett úgy, hogy nem tölti ki azokat (amely megegyezett az engedélyezett hiányzások számával). A legutolsó két hétben is 44 hallgató töltötte ki a feladatlapokat az összesen 52 hallgatóból, a kurzus végén pedig 47 hallgató kapott, 5 fő pedig nem kapott aláírást. Ez a tendencia arra utal, hogy a kurzus három vizsgált csoportjában volt némi lemorzsolódás (5 fő), de a legtöbb hallgató folyamatosan elvégezte az otthoni munkát. A nagyon csekély félév végi csökkenés (a 7-8. héten tapasztalt 46 hallgatóról a 9-10. héten 44-re) pedig könnyen betudható a félév végi teendők (pl. ZH-k, beadandók határideje, első vizsgák) közeledtének. Összességében tehát elmondható, hogy az önjavító feladatlapok nemcsak a hallgatók számára bizonyultak informatívnak, hanem meglehetősen részletes bepillantást engedtek az oktató számára is az otthoni munkavégzésbe. Az egyes feladatlapok további, részletesebb elemzése pedig valódi adatokkal informálhatja a következő félévekre esedékes folyamatos felülvizsgálatot is. Mindezt papírfórmában begyűjtött feladatlapok esetében sokkal időigényesebb és megbízhatatlanabb lenne megvalósítani.

### Megvitatás és összegzés

Jelen esettanulmány két szemszögből, hallgatói és oktatói oldalról vizsgálta egy budapesti egyetem elsőéves anglistsika szakos alkalmazott nyelvtan kurzusának három párhuzamosan futó csoportjában az önjavító online házi feladatlapok bevalását. Az adatokból kiderült, hogy a hallgatók a kurzushoz szervesen kapcsolt internetes feladatlapokat legfőképpen azok egyértelműsége és azonnali visszajelzést nyújtó mivolta miatt preferálták. Az azonnaliság a szakirodalom tapasztalatai szerint is (Asztalos, 2015; Csizér és Dörnyei, 2005; Fekete, 2017; Simon, 2018; Tartsayné Németh, 2012) és jelen esetben is a hallgatók motiválásának fontos elemének bizonyult.

A feladatlapok kitöltés utáni metaelemzése lehetővé tette azoknak a feladatlapoknak az azonosítását, amelyek felülvizsgálatra szorulnak a jövőben. A Google Űrlapok által közölt egyszerű és közérthető ítelemzések nagyban hozzájárulnak ahhoz, hogy a feladatlapokat több féléves kísérletezéssel nagyjából hasonló nehézségűvé lehessen csiszolni, ezzel is hozzájárulva az oktatók értékelési készségeinek tudatos fejlesztéséhez (Csépes, 2019; 2021) és ahhoz, hogy a tervezés során ne feltétlenül a rutin motiválja (Szabó, 2015) a házi feladatok szervezését. A feladatlapok használatának további előnye lehet az is, hogy az oktatók kísérletezésbe kezdjenek a digitális munkarend során felhalmozott vagy megtalált online feladatok integrálásával jelenléti oktatásukba. Ezáltal

nemcsak lehetőséget teremthetnek a hallgatói otthoni munka nyomon követésére és a feladatlapok folyamatos felülvizsgálatára, de azt is megtapasztalhatják, hogy mi a különbség pusztán eszközhasználat (technológiai tudás) és a pedagógiai célokhoz igazított IKT-használat (technológiai-pedagógiai tudás) között (Mishra és Koehler, 2006).

Több kutató már a Covid-19 világjárvány előtt is hangsúlyozta, hogy nagy szükség lenne az oktatástechnológiai eszközök beépítésével való kísérletezésre ösztönözni a pedagógusokat (Dringó-Horváth és Gonda, 2018; EU, 2018; MDOS, 2016; Öveges és Csizér, 2018). A pandémia során az is kiderült, hogy az ilyen kísérletezések gyakran vezetnek olyan alapvető megtapasztalásokhoz, amelyek szerint megváltozott oktatási környezetekben újfajta módszertani megoldásokhoz kell folyamodni (Fekete, 2020; Hodges és mtsai, 2020; Jenei és Sváb, 2021; Kóris és Pál, 2021; Nahalka, 2021; Pál és Kóris, 2021; Peters és mtsai, 2020). Ugyan a jelen kutatás egy egyetemi félév tapasztalatait foglalta össze egy kurzus esetében, mégis a hasonló, esetleírás-szerű, de empirikus adatokra támaszkodó tanulmányok a jövőben ötletforrásként és bátorításként szolgálhatnak más oktatók számára, hogy maguk is kísérletezzenek a saját kurzusaik pedagógiai céljainak megvalósításához legjobban illeszkedő oktatástechnikai lehetőségekkel.

**Fekete Imre**

Budapesti Gazdasági Egyetem

## Irodalom

- Adamku, S. (2022). Proficient Japanese International Communications majors' perceptions of successful EFL learning strategies: Self-reported comparisons of learning experiences in K-12 education and Meisei University's International Communications program. *Meisei International Communication Studies*, 14, 19–37. [https://meisei.repo.nii.ac.jp/?action=pages\\_view\\_main&active\\_action=repository\\_view\\_main\\_item\\_detail&item\\_id=2845&item\\_no=1&page\\_id=13&block\\_id=114](https://meisei.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=2845&item_no=1&page_id=13&block_id=114)
- Aragón, O. R., Dovidio, J. F. & Graham, M. J. (2017). Colorblind and multicultural ideologies are associated with faculty adoption of inclusive teaching practices. *Journal of Diversity in Higher Education*, 10(3), 201–215. DOI: 10.1037/dhe0000026
- Asztalos, R. (2015). The pedagogical purposes of the use of virtual learning environments and Web 2.0 tools in tertiary language teaching in a blended learning environment. *PhD-értekezés*. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Czifrusz, D., Misley, H. & Horváth, L. (2020). A digitális munkarend tapasztalatai a magyar közoktatásban. *Opus et Educatio*, 7(3), 220–229. DOI: 10.3311/ope.394
- Csépes, I. (2019). Hogyan fejleszthető a tanárok nyelvtudásmérési és értékelési műveltsége? Az Erasmus+ TALE projekt tanulságai. *Modern Nyelvoktatás*, 25(3–4), 136–155.
- Csépes, I. (2021). The evolving concept of (language) assessment literacy: Implications for teacher education. *Central European Journal of Educational Research*, 3(1), 120–130. DOI: 10.37441/cejrer/2021/3/1/9360
- Csizér, K. & Albert, Á. (2020). Egyéni különbségek kvalitatív kutatása a nyelvpedagógiában: nemzetközi folyóiratok szisztematikus szakirodalmi áttekintése. *Magyar Pedagógia*, 120(3), 203–227. DOI: 10.17670/mped.2020.3.203
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005). Language learners' motivational profiles and their motivated learning behaviour. *Language Learning*, 55(4), 613–659. DOI: 10.1111/j.0023-8333.2005.00319.x
- Dósa, K., Tóth, K. & Sebestyén, L. A. (2020). Üdv a fedélzeten: A Budapesti Gazdasági Egyetem oktatói mentorprogramja. *Pedagógusképzés*, 19(1–2), 46–60. DOI: 10.37205/tel-hun.2020.1-2.03
- Dringó-Horváth, I. & Gonda, Zs. (2018). Tanárjelöltek IKT-kompetenciájának jellemzői és fejlesztési lehetőségei. *Képzés és Gyakorlat*, 16(2), 21–48. DOI: 10.17165/tp.2018.2.2
- EU [Európai Unió]. (2002). *eLearning: Designing tomorrow's education: An interim report*. European Commission. [https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020603/sec\(2002\)236\\_2\\_en.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020603/sec(2002)236_2_en.pdf)
- EU [Európai Unió]. (2018). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on the Digital Education Action Plan*. European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2018%3A22%3AFIN>
- EU [Európai Unió]. (2019). *2nd survey of schools: ICT in education: Hungary country report*. European



- Commission. [https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc\\_id=57806](https://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=57806)
- Fajt, B. (2021). Az iskolán kívül idegen nyelvű nyelvtanulói érdeklődési körök feltérképezése. In Juhász, E., Kozma, T. & Tóth, P. (szerk.), *Héva évkönyvek VIII: Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*. Debreceni Egyetemi Kiadó. 354–362.
- Fekete, I. & Divéki, R. (2022). The role of continuous professional development workshops in the techno-pedagogical skills development of teacher trainers: A case study in the Hungarian university context during COVID–19. In LeLoup, J. & Swanson, P. (szerk.), *Handbook of research on effective online language teaching in a disruptive environment*. IGI Global. 201–220. DOI: 10.4018/978-1-7998-7720-2.ch011
- Fekete, I. (2017). Learner responsibility and homework quality in secondary EFL blending. *Képzés és Gyakorlat*, 15(1–2), 221–242. DOI: 10.17165/tp.2017.1-2.13
- Fekete, I. (2020). A magyar közoktatásban tanító pedagógusok tapasztalatai a digitális munkarend idején IKT tudásszintjük tükrében: Egy kevert módszertanú kutatás eredményei a Covid–19 idején. *Magyar Pedagógia*, 120(4), 299–325. DOI: 10.17670/mped.2020.4.299
- Fekete, I. (2022). Profiling Hungarian K12 teachers based on their techno-pedagogical skills: State of affairs and development possibilities amid COVID–19. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 5(2), 111–124. DOI: 10.1556/2059.2022.00056
- Fekete, I. (megjelenés alatt). *Technology in English teaching: The Hungarian university context*. Akadémiai Kiadó.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Jenei, G. & Sváb, Á. (2021). Tanárok gyerekcipőben: Középszkolai tanárok informális és tapasztalati tanulása a digitális munkarendben. In Buda, A. & Molnár, Gy. (szerk.), *Oktatás-Informatika-Pedagógia 2021*. Debreceni Egyetem. 91–118.
- Kárpáti, A. (2012). *Informatikai „keresztanterv”*: A számítógéppel segített tanítás és tanulás új paradigmája. <https://docplayer.hu/3079516-Informatikai-keresztanterv-a-szamitogep-pel-segitett-tanitas-es-tanulas-uj-paradigmaja.html>
- Kóris, R. & Pál, Á. (2021). Fostering learners’ involvement in the assessment process during the COVID–19 pandemic: Perspectives of university language and communication teachers across the globe. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 18(5), 11–20. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2491&context=jutlp> DOI: 10.53761/1.18.5.11
- Lajtai, Á. (2020). Hungarian EFL learners’ extramural contact with English. In Geld, R. & Krevelj, S. L. (szerk.), *UZRT 2018: Empirical studies in applied linguistics*. FF Press. 128–149. DOI: 10.17234/uzrt.2018.3
- Lim, C. P. (2002). A theoretical framework for the study of ICT in schools: a proposal. *British Journal of Educational Technology*, 33(4), 411–421. DOI: 10.1111/1467-8535.00278
- M. Pintér, T. (2019). Digitális kompetenciák a felsőoktatásban [Digital competences in higher education]. *Modern Nyelvoktatás*, 25(1), 47–58.
- M. Pintér, T. (2021). Kereslet és kínálat: elmélkedés a bölcsészképzés digitális kompetenciáiról. *Képzés és Gyakorlat*, 19(1–2), 31–38. DOI: 10.17165/tp.2021.1-2.3
- M. Pintér, T., Bodnár, É., Dósa, K., Dorner, H., Lénárt, K., Lengyel Molnár, T., Mísic, G., Ollé, J., Rymarenko, M., Vörös, Z. & Dringó-Horváth, I. (2021). Oktatásinformatikai helyzetkép a magyarországi felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 71(3–4), 54–74.
- McDougall, A. & Jones, A. (2006). Theory and history, questions and methodology: Current and future issues in research into ICT in education. *Technology, Pedagogy and Education*, 15(3), 353–360. DOI: 10.1080/14759390600923915
- MDOS [Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája]. (2016). *Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája*. Magyarország Kormánya. <https://digitalisjoletprogram.hu/files/55/8c/558c2bb47626ccb966050debb69f600e.pdf>
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. DOI: 10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x
- Molnár, Gy. (2011). Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, 9, 1038–1047.
- Murphy, C. & Greenwood, L. (1998). Effective integration of information and communications technology in teacher education. *Journal of Information Technology for Teacher Education*, 7(3), 413–429. DOI: 10.1080/14759399800200039
- Nahalka, I. (2021). Koronavírus és oktatáspolitikai. *Educacio*, 30(1), 22–35. DOI: 10.1556/2063.30.2021.1.2
- Öveges, E. & Csizér, K. (szerk.), (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi\\_kutatasi\\_jelentes\\_2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf)
- Pál, Á. & Kóris, R. (2021). LSP teacher perspectives on alternative assessment practices at European Universities amid the COVID–19 crisis and beyond. In Chen, J. (szerk.), *Emergency remote teaching: Voices from world language teachers and researchers*. Springer. 535–555. DOI: 10.1007/978-3-030-84067-9\_24

- Pelaez-Morales, C. (2020). Experiential learning in the COVID-19 Era: Challenges and opportunities for ESOL teacher educators. *Teaching/Writing: The Journal of Writing Teacher Education*, 9(1), 1–5. <https://scholarworks.wmich.edu/wte/vol9/iss1/12>
- Peters, M. A., Rizvi, F., Gibbs, P., Gorur, R., Hong, M., Hwang, Y., Zipin, L., Brennan, M., Robertson, S., Quay, J., Malbon, J., Taglietti, D., Barnett, R., Chengbing, W., McLaren, P., Apple, R., Papastephanou, M., Burbules, N., Jackson, L., Jalote, P., Fataar, A., Conroy, J., Biesta, G., Misiaszek, G., Choo, S. S., Jandrić, P., Stone, L., Apple, M. W., Tierney, R. J., Tesar, M., Besley, T. & Misiaszek, L. (2020). Reimagining the new pedagogical possibilities for universities post-COVID-19. *Educational Philosophy and Theory*, 1–44. DOI: 10.1080/00131857.2020.1777655
- Redecker, C. (2017a). *Assessing educators' digital competence*. European Commission. [https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/digcompedu\\_leaflet\\_en-2017-11-14.pdf](https://ec.europa.eu/jrc/sites/default/files/digcompedu_leaflet_en-2017-11-14.pdf)
- Redecker, C. (2017b). *European framework for the digital competence of educators*. Publication Office of the European Union. DOI: 10.2760/178382
- Rónay, Á. (2018). *Emelt szintű angol nyelvtan gyakorlatokkal*. Tinta Könyvkiadó.
- Rónay, Á. (2019). *Emelt szintű angol nyelvtani gyakorlókönyv II. Vizsgafeladatokkal*. Tinta Könyvkiadó.
- Simon, K. (2018). Face-to-face + online = success? What I learned from designing modular blended learning listening and speaking skills development courses at the University of Pécs. In Geld, R. & Krevelj, S. L. (szerk.), *UZRT 2018: Empirical studies in applied linguistics*. FF Press. 107–127. DOI: 10.17234/uzrt.2018.4
- Sutherland, R., Armstrong, V., Barnes, S., Brawn, R., Breeze, N., Gall, M., Matthewman, S., Olivero, F., Taylor, A., Triggs, P., Wishart, J. & John, P. (2004). Transforming teaching and learning: embedding ICT into everyday classroom practices. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20(6), 413–425. DOI: 10.1111/j.1365-2729.2004.00104.x
- Szabó, É. (2008). How do Hungarian teachers of English plan? A qualitative study. *PhD-értekezés*. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Szabó, É. (2015). Az óratervezés az angoltanítás szakirodalmában és magyarországi angoltanárok gyakorlatában. In Baditzné Pálvölgyi, K., Szabó, É. & Szentgyörgyi, R. (szerk.), *Tanórátervezés és tanórakutatás*. Eötvös Loránd Tudományegyetem. 28–45.
- Tartsayné Németh, N. (2012). *Using information and communication technologies in Hungarian teacher training courses: The role of the facilitator*. ELTE BTK Nyelvtudományi Doktori Iskola, Budapest.
- Tóth-Mózer, Sz. & Kárpáti, A. (2016). A digitális kompetencia kognitív dimenziója és összefüggérendszer egy empirikus kutatás tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 121–150. DOI: 10.17670/mped.2016.2.121
- Tsai, C-C. & Chai, C-S. (2012). The “third”-order barrier for technology-integration instruction: Implications for teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(6), 1057–1060. DOI: 10.14742/ajet.810

## Mellékletek

### 1. melléklet: Kurzusleírás (kivonat)

TOPIC to be studied <u>before</u> class (in Rónay, 2018)	PRACTICE PAGES (in Rónay, 2018)
Organising the course, requirements, structure of the Use of English exam	
Nouns (pp. 9-11), Verbs (pp. 33-37), Irregular verbs and Adjectives (pp. 41-46)	p. 116/XV-XVIII p. 112/VII-X p. 121/XXIV-XXX
Articles and Determiners [Quantifiers] (pp. 46-51)	p. 125/XXXII-XXXV
Tenses (pp. 11-17)	pp. 59-65
(Modal) auxiliaries (pp. 27-30)	pp. 102-109
Conditionals (incl. mixed), unreal tenses, and the subjunctive (pp. 21-23)	pp. 80-93
Passive voice (pp. 17-18) and causative ( <i>have/get sg done; make sy do sg</i> )	pp. 66-72 p. 110/I-III
Question tags (pp. 31-32), Indirect questions (pp. 32-33) and the Reported speech (pp. 18-21)	pp. 73-79 pp. 111/IV-VI pp. 127/XXXVI-XXXVIII
Relative pronouns and relative clauses (pp. 37-41)	p. 114/XI-XIV
Clauses (pp. 52-55)	p. 124/XXXI p. 119/XIX-XXIII
Inversion (pp. 24-27) and Emphasis (pp. 55-58)	pp. 94-101
Miscellaneous exam tasks	pp. 110-128

## 2. melléklet: Példa önjavító online házi feladatlpra

Hallgatói nézet:

TASK 2. Complete the sentences using the correct Past Simple or Present Perfect form of the verbs in brackets. Only key in the missing word(s) from the sentences.

I (see) a great film yesterday. \* 1 pont

Saját válasz \_\_\_\_\_

(You ever buy) a cheap laptop? \* 1 pont

Saját válasz \_\_\_\_\_

Our teacher was angry with us yesterday, because we (not do) our homework. \* 1 pont

Saját válasz \_\_\_\_\_

Az Űrlap automatikus utasításainak szövege (pl. „Saját válasz”, „1 pont”) minden esetben automatikusan azon a nyelven jelenik meg, amely a felhasználó operációs rendszerének nyelve.

Szerkesztői, létrehozói nézet:

☑ A helyes válasz(ok) listája:
⋮

---

(You ever buy) a cheap laptop? 1 pont

Have you ever bought ✕

HAVE YOU EVER BOUGHT ✕

have you ever bought ✕

[Helyes válasz hozzáadása](#)

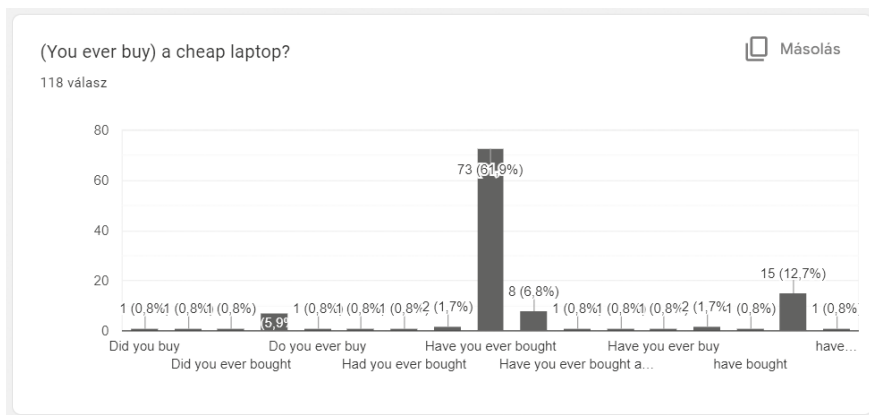
Az összes többi válasz megjelölése hibásként

Válasz visszajelzés hozzáadása

Kész

+
📄
Tr
🖼️
▶️
☰

Eredményközlő nézet:



### 3. melléklet: A kurzuszáró reflektív kérdőív kérdései

Kedves Hallgató!

Kérem, az alábbi magyar nyelvű kérdőív kitöltésével ossza meg velem a tapasztalatait a kurzusról, valamint a kurzushoz tartozó online házi feladatokról!

A kitöltés során a válaszadók kiléte mindvégig beazonosíthatatlan marad. A válaszokat összesítve fogom vizsgálni a kurzus fejlesztésére, illetve kutatási célokból. A kérdőív során gyűjtött válaszok összesített elemzése a későbbiekben megjelenhet általam írt nyelvpedagógiai témájú publikációkban.

Köszönöm, hogy megosztja velem a meglátásait!  
Fekete Imre

#### 1. rész: A kurzus

Kérem, értékelje az alábbi – a kurzussal kapcsolatos – állításokat aszerint, hogy mennyire ért velük egyet!

- Fontosnak tartom ezt a tantárgyat.
- Ezt a tantárgyat a nehezebb egyetemi tantárgyak között tartom számon.
- Motiválnak érzem magam a tanórákon érintett témák elsajátítására.
- Úgy gondolom, hogy a tantárgy joggal szerepel az anglisztika képzésen oktatott tantárgyak sorában.
- Hétről hétre kellett készülnöm, hogy sikeresen teljesítsem ezt a tantárgyat.
- A tantárgy hozzájárult eddigi nyelvismeretem fejlesztéséhez.
- A tantárgy hozzájárult eddigi nyelvismeretem rendszerezéséhez.
- A tanórák jó hangulatban teltek.
- Az oktató felkészülten érkezett a tanórákra.
- A dolgozat típusfeladatai megfeleltek a várakozásaimnak.
- A dolgozatfeladatok nehézsége megfelelt a várakozásaimnak.
- A dolgozatfeladatok nehézsége megfelelt a tankönyvi gyakorlófeladatok nehézségének.
- A dolgozatfeladatok nehézsége megfelelt a tanórai feladatok nehézségének.

#### 2. rész: A házi feladatok

Kérem, értékelje az alábbi – online házi feladatokkal kapcsolatos – állításokat aszerint, hogy mennyire ért velük egyet!

- Az online házi feladatokat jó ötletnek tartom.
- Mindig egyértelmű volt, mi a házi feladat.
- Mindig egyértelmű volt, mikorra kell elkészíteni a házi feladatot.
- Az online házi feladat mennyisége elfogadható volt.
- Az online házi feladatlapok elkészítése általában minden héten ugyanannyi időbefektetést igényelt.
- Az online házi feladatok utasításai egyértelműek voltak.
- A házi feladatokat a tankönyv áttanulmányozása nélkül is el lehetett készíteni.
- Az online házi feladatokat a tankönyv tanulmányozása után könnyen el lehetett készíteni.
- Hasznosnak találtam, hogy mindig azonnali visszajelzést kaptam a házi feladatra.
- A házi feladat segítette a tananyag elsajátítását.
- A házi feladat jól illeszkedett a rákövetkező óra témáihoz.

- A házi feladat elkészítése megkönnyítette a rákövetkező óra feladatainak megoldását.
- A házi feladatokat egyedül oldottam meg.
- A házi feladatok megoldásához internetes segítséget is igénybe kellett vennem.
- A házi feladatokat a szaktársaimmal oldottam meg.
- A házi feladatokat külső személy segítségével oldottam meg.

Emlékei szerint hány házi feladatlapot készített el a tizből?

Átlagosan hányszor töltött ki egy házi feladatlapot?

Kérem, gondoljon arra a házi feladatlapra, amelyet a legtöbbször töltött ki! Hányszor töltötte ki ezt a feladatlapot?

Átlagosan hetente hány percet jelentett a házi feladatlapok megoldása?

*Nem kötelező kérdés:* Ha van olyan megjegyzése, ötlete, javaslata, amit az online házi feladatokkal, vagy általában véve a kurzussal kapcsolatban elmondana, akkor azt itt teheti meg!

#### Absztrakt

A Covid-19 világjárvány iskolabezárásokkal járó hullámai után az oktatás egyik aktuális kérdése, hogy a digitális munkarendű oktatás során kipróbált technológiák hogyan építhetők be a jelenléti oktatásba. A szakirodalom egyetért abban, hogy a hallgatók életkoruknál fogva többnyire kiváló ismeretekkel rendelkeznek a szórakoztató elektronika területén, ám tudatosan, saját ismereteik fejlesztésére főleg akkor tudják jól használni eszközeiket, ha erre az oktatásuk során megtanítják őket. Erre jó módszer lehet a digitális lehetőségek integrálása a kurzusaikba. Jelen esettanulmány azt vizsgálta, mennyiben segíti a hallgatókat és milyen mélységű bepillantást tesz lehetővé az oktató számára a hallgatói otthoni munkába a Google Úrlapok felületén létrehozott tíz darab önjavító házi feladatlap, amely egy elsőéves angol szakos alkalmazott nyelvtan kurzushoz kapcsolódott. A kutatás két adatgyűjtő eszközre, egy kurzusvégi hallgatói kérdőívre (N = 52) és a házi feladatlapok metaadataira (N = 10) támaszkodott. Az eredmények arról árulkodnak, hogy a hallgatók az azonnali visszajelzést és az egyértelműséget kedvelték a legjobban az önjavító online házi feladatlapokban, ugyanakkor az elsős egyetemi kurzusok heterogenitására utal, hogy nem minden hallgató számára igényelt azonos befektetést azok megoldása. A metaadatok elemzése azt mutatta, hogy a feladatlapok nagyjából megfelelő nehézségűnek bizonyultak, és kitöltésük átlagosan kb. 50 percet vett igénybe hetente. Az esettanulmány tapasztalatai más oktatók számára is inspirációt jelenthetnek kurzusaik kiegészítésére hasonló feladatlapokkal, valamint hozzájárulhatnak a házi feladatlapok folyamatos továbbfejlesztéséhez, miközben összetett bepillantást nyújtanak az otthoni munkavégzésbe.

**Kulcsszavak:** oktatástechnológia, önjavító feladatlapok, felsőoktatás, esettanulmány

## Mit nézel a Netflixen? – avagy hogyan tanuljunk idegen nyelvet sorozatok segítségével

*A sorozatdarálás, azaz a maratoni sorozatnézés közkedvelt szabadidős tevékenység, és a szórakoztatás mellett akár idegennyelv-tanulási célra is kiváló lehet. Ehhez elég az adott sorozatot eredeti nyelven (célnyelvi) felirattal nézni, így szinte észrevétlenül is lehetőségünk lehet idegen nyelvet tanulni.*

### Bevezetés

Az idegen nyelvű tevékenységek nyelvtanulásba történő bevonása nem újkeletű dolog. A magnó, illetve a filmek már a '80-as és '90-es években is a nyelvórák részét képezték, mégis a 21. században a szélessávú internet elterjedésével váltak az átlagember számára is hozzáférhetővé a különböző audiovizuális tartalmak, amelyekhez – lévén, hogy a magyar nem világnyelv – sokszor kizárólag eredeti vagy angol nyelven férhetünk hozzá. Ilyen tartalmak lehetnek a zenék, a videójátékok, az online videómegosztó platformokon és applikációkon (pl. YouTube, TikTok) megtalálható videók, illetve a filmek és a sorozatok is. Ezen tevékenységek pozitív hatással vannak az idegennyelv-tudásra (Besser és Chik, 2014; Fajt, 2021a; Grau, 2009; Józsa és Imre, 2013; Kuppens, 2010; Sundqvist és Sylvén, 2012; Sylvén és Sundqvist, 2016), valamint a filmek és sorozatok esetében a korábbi kutatások eredményei azt mutatják, hogy azok pozitív hatással vannak az idegennyelv-tanulási motivációra és a motivált idegennyelv-használatra is (Fajt, 2021b). Ez nem véletlen, hiszen az összes ilyen idegen nyelvű tevékenységet az ember általában saját maga szórakoztatása céljából végzi, és a tartalmak fogyasztása közben a nyelvtanuló ráeszmélhet, hogy ezen tartalmak pontosabb megértéséhez szükséges az adott nyelv, azaz a célnyelv mélyebb ismerete. Amennyiben a nyelvtanuló is tudatosítja magában, hogy a különböző idegen nyelvű tevékenységeken keresztül szórakoztató módon van lehetősége nyelvet tanulni, úgy azok nagy mértékben hozzájárulhatnak a tanuló idegennyelv-tudásának bővítéséhez.

A jelen tanulmány célja, hogy bemutassa, hogy a Netflix különböző tartalmai segítségével hogyan lehet idegen nyelvet tanulni, és ezt hogyan támogatja a (célnyelvi) felirathasználat segítségével a *Language Reactor* (korábbi nevén: *Language Learning with Netflix*) nevű böngészőbővítmény. A tanulmány első felében bemutatom a kapcsolódó elméleti háttérrel, amelyben röviden áttekintem a szókinccstanulással és azon belül is a szóismerettel kapcsolatos legfontosabb taxonómiákat, majd kitérek a filmekben keresztül történő nyelvtanulás, azaz a véletlenszerű és szándékos tanulás elméleti háttérére. Ezután rátérek a videók és filmek idegennyelv-tanulásban és -tanításban betöltött szerepére. Ezt követően bemutatom a filmekkel kapcsolatos korábbi empirikus kutatásokat, különös tekintettel a felirathasználatra és annak a szókincc-elsajátításra gyakorolt hatására. A tanulmány második felében részletesen ismertetem a *Language Reactor* nevű webböngésző-bővítményt és annak használatát.



## Szókincs-elsajátítás

A szakirodalomban régóta egyetértés van azzal kapcsolatban, hogy az idegennyelv-tanulás folyamatában a szókincs-elsajátítás nagyon fontos szerepet tölt be. Arról azonban, hogy pontosan mit is értünk az alatt, hogy ismerünk egy szót (*word knowledge*), nincsen teljesen egységes álláspont. Az egyik legismertebb modellt Henriksen (1999) alkotta meg, amelyben egy szó ismeretét három dimenzió mentén határozza meg. Ennek értelmében megkülönböztet részleges és precíz (*partial – precise*), felszínes és mély (*shallow – deep*), valamint passzív és aktív (*receptive – productive*) szóismeretet is. Bogaards (2000) ettől eltérő szempontok alapján értelmezi a szóismeretet. Modelljében a szóismeret különböző aspektusai a következők: *szóalak* (helyesírás), a szó *szemantikai mezője*, a szó *morfológiája*, *mondattani viselkedése*, *kifejezésekben és kollokációkban való használata*, valamint a *társalgásban történő használata*. Mégis az egyik legtöbbet használt és idézett szóismerettel kapcsolatos taxonómiát Nation (1990, 2001) alkotta meg, aki amellet érvel, hogy a szókincs esetében fontos a *forma ismerete* (kiejtés, íráskép), a szókincsbeli elem *jelentésének ismerete*, amely magában foglalja a szó vagy kifejezés szemantikai mezejének, regisztereinek és konnotációinak ismeretét. További fontos elem még a szó vagy kifejezés *használatának ismerete* is, amely a szó különböző nyelvtani funkcióinak, morfológiájának és kollokációinak ismeretére utal. Henriksen (1999) modelljéhez hasonlóan Nation (1990, 2001) is amellet érvel, hogy ezek az ismeretek a passzív vagy receptív (hallás utáni értés, olvasás), illetve az aktív vagy produktív nyelvi készségek (beszéd és írás) formájában képeződnek le.

Az idegennyelv-tanulás kapcsán Webb (2015) kiemeli, hogy a nyelvtanulók számára az egyik legnagyobb kihívás a szókincsfejlesztés. A 2000 leggyakoribb szó megtanulása után – amely esetében Nation (2001) azt javasolja, hogy célzottan és direkt módon kell elsajátítani – a kevésbé gyakori szavak elsajátítása már jóval nagyobb nehézséget jelent, különösen azért, mert sok tanulási kontextusban (pl. osztálytermi órák) nincs elég célnyelvi input. A korábbi kutatások pedig rámutatnak, hogy kb. 8000-9000 szócsalád ismerete szükséges ahhoz, hogy az ember kényelmesen tudjon újságot vagy regényt olvasni az adott célnyelven (Nation, 2006). Ennyi szó osztálytermi keretek között történő elsajátítása rengeteg időt emésztene fel, így mind az osztálytermi oktatást, mind pedig az autonóm nyelvtanulást érdemes kiegészíteni különféle célnyelvi szabadidős tevékenységekkel. Az egyik ilyen tevékenység lehet az extenzív film- vagy sorozatnézés, amely azt jelenti, hogy a nyelvtanuló minél több filmet és sorozatot néz az adott célnyelven, hogy minél több célnyelvi inputtal találkozzon.

### Véletlenszerű és szándékos szókincs-elsajátítás

A legtöbb kutató egyetért abban, hogy a szókincs-elsajátítás alapvetően két módon történhet. A szókincsbeli elemeket egyrésztől szándékosan (*intentional learning*), másrésztől pedig véletlenszerű módon (*incidental learning*) lehet elsajátítani (Gass, 1999; Huckin és Coady, 1999; Laufer, 2005; Nassaji, 2003). A szándékos tanulás arra utal, amikor valaki tudatosan átolvas egy szólistát, vagy akár kitölt egy tankönyvi feladatot, hogy abból célnyelvi szavakat sajátítson el. Véletlenszerű tanulás alatt ezzel szemben azt értjük, amikor a nyelvtanulók olyan formában tanulnak meg új nyelvi, sok esetben szókincsbeli elemeket, hogy az elsődleges céljuk nem az adott nyelvi elem elsajátítása volt (Hulstijn, 2003), így a véletlenszerű tanulás esetén a nyelvi elem elsajátítása a tanulási folyamat vagy tevékenység melléktermékeként jelentkezik. Az ilyen típusú tanuláshoz elengedhetetlen a nagyszámú célnyelvi input. Schmidt (1990, 1994, 2001) azonban több tanulmányában is kiemeli, hogy a véletlenszerű tanuláshoz szükséges valamilyen szintű figyelem

is, azaz elengedhetetlen, hogy a nyelvtanuló észrevegye (*noticing*), hogy egy nyelvi vagy szókincsbeli elemet nem ismert előtte (*noticing the gap*), és csak azáltal válik képessé annak elsajátítására, hogy a figyelme egy része ezen nyelvi elemre irányul. Schmidt szerint akkor is végbemehet a véletlenszerű tanulás, amikor a nyelvtanuló figyelme egy adott nyelvi elemre irányul, amelyet tudatosan próbál elsajátítani (pl. egy adott szó vagy kifejezés), és eközben véletlenszerűen elsajátít egy teljesen másik szókincsbeli elemet is, amelyet eredetileg nem állt szándékában megtanulni. Ez tulajdonképpen azt jelenti, hogy az, hogy egy adott nyelvi elemre irányítjuk a figyelmünket, nem zárja ki annak lehetőségét, hogy a figyelmünk egy része más nyelvi elemekre is irányuljon.

### *Véletlenszerű tanulással kapcsolatos korábbi kutatások*

A véletlenszerű szókincsstanulással kapcsolatos korábbi kutatások eredményei azt mutatják, hogy az adott szókincsbeli elemmel különböző kontextusokban való összes találkozások száma meghatározó annak lehetséges elsajátítására nézve. Nincs viszont egyetértés abban, hogy hányszor szükséges találkozni egy szóval ahhoz, hogy a nyelvtanuló sikeresen elsajátítsa azt. Ennek az oka abban keresendő, hogy a szóismeretre nem két egymással szembenálló fogalomként, ellentétpárként érdemes gondolnunk (azaz ismeri/nem ismeri), hanem az sokkal inkább egy kontinuumként fogható fel, melynek a tudja/nem tudja a két végpontján helyezkedik el ugyan, de e kettő között széles skálán mozognak a szótudás különböző taxonómiák által meghatározott jellemzői. Könnyen belátható, hogy ha egy szónak ismerjük az írásképét, attól még nem biztos, hogy ismerjük a kiejtését is, vagy ismerhetjük a különböző morfológiai, azaz szóképzési tulajdonságait, de lehet, hogy nem tudjuk, hogy milyen regiszterben vagy kontextusban szokás használni az adott szót. Az 1. táblázatban látható, hogy a találkozások számát az empirikus kutatások alapján a szakirodalom 5 és 20 közé teszi, de egyes vizsgálatok azt találták, hogy előfordulhat, hogy a szó elsajátításához több mint 20 találkozásra is szükség lehet.

1. táblázat. A sikeres szókincs-elsajátításhoz szükséges szókinccsel való találkozások száma

Adott szókincsbeli elemmel való szükséges találkozások száma	Szakirodalmi példa
6	Rott, 1999
8	Horst és mtsai, 1998
10	Webb, 2007
12	Elgort és Warren, 2014
20	Herman és mtsai, 1987
több mint 20	Waring és Takaki, 2003

Egy vizsgálatot leszámítva (Herman és mtsai, 1987), amelyben középiskolások voltak a vizsgálati alanyok, a fenti kutatások mindegyikében haladó egyetemista nyelvtanulókat vizsgáltak, és az eltérő eredmények a nyelvtanulók egyéni különbségeivel (pl. motiváció, nyelvérzék stb.), illetve bizonyos mértékben a kutatások között lévő módszertani sajátosságokkal is magyarázhatóak. Webb (2015) az utóbbi okát abban látja, hogy egyes empirikus vizsgálatokban egyetlen szöveg olvasásával vizsgálták a véletlenszerű tanulást, így még ha többször is találkozott egy nyelvtanuló egy szóval, a találkozások között viszonylag kevés idő telt el, így ezek a vizsgálatok nem feltétlenül adnak pontos képet arról, hogy amennyiben több szövegben nagyobb időintervallumként találkozik

a nyelvtanuló az adott szóval vagy kifejezéssel, akkor hány találkozásra van szükség ahhoz, hogy azt sikeresen elsajátítsa.

Összességében elmondható, hogy ugyan a szakirodalomban nincs teljes egyetértés arról, hogy hányszor szükséges találkozni egy szókincsbeli elemmel, az nem képezi vita tárgyát, hogy minél többször találkozik valaki egy szóval, annál valószínűbb, hogy bizonyos mértékig megtanulja azt. A különböző szabadidős idegen nyelvű tevékenységek, így többek között a videójátékok (Fajt és Vékási, 2022a; Fajt és Vékási, 2022b) mellett a filmek és sorozatok (Webb és Rodgers, 2009) éppen ezért jó alapul szolgálhatnak a véletlenszerű nyelvtanulásra, különösen azon szókincsbeli elemek elsajátítása esetében, amelyek gyakoriak, hiszen ezekkel még többet találkozhat a nyelvtanuló, amikor filmet vagy sorozatot néz. A következőkben rávilágítok, hogy a filmek és sorozatok pontosan milyen előnyökkel is járhatnak a nyelvtanulásnál, különös tekintettel a szókincs-elsajátításra.

### **Az idegen nyelvű filmekkel és sorozatokkal kapcsolatos korábbi kutatások**

Az idegen nyelvű autentikus videóanyagok (pl. filmek, filmsorozatok) fogyasztása számos előnnyel járnak az az idegen nyelvet tanulók számára. Számos kutatásban vizsgálták azt, hogy a filmek és filmsorozatok milyen módon lehetnek hasznosak a nyelvtanulók számára. King (2002) például rámutat, hogy a filmek nagyon nagy előnye abban rejlik, hogy a tanulók számára kontextust kínálnak a nyelvtanuláshoz, és közben a nyelvtanulók saját életében is releváns kérdésekkel foglalkoznak. Ehhez hasonlóan Lin és Siyanova-Chanturia (2014) is arra a megállapításra jutottak, hogy a filmekben és a filmsorozatokon keresztül autentikus célnyelvi tartalmakhoz férhetnek hozzá a nyelvtanulók, miközben kontextualizált formában találkozhatnak a különféle nyelvi elemekkel. Chapple és Curtis (2000) a Hongkongban végzett kutatásuk alapján arra a következtetésre jutottak, hogy az angol nyelvű filmnézés elősegítette a vizsgált nyelvtanulók angol beszéd- és hallás utáni értés készségeinek fejlődését, valamint az önbizalmukat is növelte. Murshidi (2020) kutatásában angol nyelvet tanuló egyetemistákat vizsgált, és az eredményekből az derül ki, hogy az angol nyelvű filmek pozitívan befolyásolják a nyelvtanulók hallgatási és beszédkészségét, valamint az idegennyelv-tanulással kapcsolatos motivációit is. Keene (2006) megállapította, hogy filmnézés során a hallott dialógusok mellett a különféle gesztusok és mimika is segíthetik a megértést, ellensúlyozva azt, ha a nyelvtanuló valamit nem ért, ezáltal lehetőséget teremtve arra, hogy a szituációból következtessen egy-egy szó vagy kifejezés jelentésére. Qiang és munkatársai (2007) az angol nyelvet tanulókat vizsgálva arra a megállapításra jutott, hogy a filmek négy fontos előnnyel járnak a nyelvtanulók számára: (1) a filmek segítségével javulhat a nyelvtanulók kiejtése és intonációja, (2) a nyelvtanuló autentikus és idiomatikus nyelvhasználattal találkozik, (3) a nyelvtanuló találkozik az angol mondat szerkezet sajátosságaival, valamint (4) a nyelvtanuló találkozik a célnyelvi kultúrával is.

#### *Felirathasználattal kapcsolatos korábbi kutatások*

Az film- és sorozatnézés és az idegennyelv-tanulással kapcsolatos kutatások egy része a felirathasználatra összpontosít, ezért a következőkben a felirathasználat idegennyelv-tanulásban betöltött szerepének felmérésére irányuló empirikus kutatások eredményeit tekintem át.

Ashcroft és mstai (2018) japán egyetemistákat vizsgáltak, akiknek egyetlen angol nyelvű filmet kellett megnézniük angol felirattal. A vizsgálat fókuszában az állt, hogy a film megnézése után a résztvevők mennyire hatékonyan tudják felidézni a filmben használt szavakat, kifejezéseket. Eredményeik azt mutatják, hogy a filmek segítik a célnyelvi

szavak és kifejezések bevéődését, így nagyban hozzájárulhatnak az idegen nyelvi szókincsfejlesztéshez. Liando és munkatársai (2018) angolszakos egyetemistákat vizsgáltak Indonéziában, és kutatásukban arra voltak kíváncsiak, hogy a hallgatók tudatában vannak-e a célnyelven nézett filmek és sorozatok beszédkézséget, illetve hallás utáni értést fejlesztő hatásának. Az eredmények azt mutatják, hogy az angolszakos hallgatók tisztában vannak azzal, hogy angol nyelvű filmek nézésével javíthatják hallás utáni szövegértésüket, valamint azzal is, hogy a feliratok segíthetik őket abban, hogy jobban megértsék a történetet. Hasonló következtetésre jutott Rodgers és Webb (2017) is, akik japán egyetemistákat vizsgáltak arra fókuszálva, hogy a felirathasználat mennyire segíti, támogatja a megértést. Eredményeik azt mutatják, hogy a feliratok nagyban hozzájárulnak a megértéshez. A hallás utáni szövegértéssel kapcsolatban Mitterer és McQueen (2009) holland anyanyelvűeket vizsgáltak, és eredményeik azt mutatják, hogy a célnyelvi felirathasználat segíti a nyelvtanulót a különböző akcentusok megértésében.

Pujadas és Muñoz (2019) longitudinálisan, egy éven keresztül vizsgálták, hogy milyen hatása van a feliratoknak a nyelvtanulók szókincsére. A vizsgálatban az egyik csoportban minden esetben előre megtanították a szókincsbeli elemeket, míg a másikban nem tanították meg azokat előre. Az eredmények azt mutatják, hogy azok a csoportok teljesítettek jobban, ahol a szókincsbeli elemeket előre megtanították a nyelvtanulóknak. A felirathasználat kapcsán Vandergrift és Goh (2012) is megjegyzi: a korábbi kutatások eredményei azt mutatják, hogy a felirathasználat – legyen az az idegen nyelvű, azaz a film vagy filmsorozat nyelvének feliratozott formája, vagy a tanuló anyanyelvén lévő felirat – támogatja a szókincs-elsajátítást és a hallásértést. Fontos megemlíteni azonban azt is, hogy a kutatási eredményekből nem teljesen ismert, hogy az idegen nyelvi fejlődés a hallgatás vagy az (felirat)olvasás eredménye-e, vagyis a nyelvi input különböző formái közül (hang-

---

*A felirathasználat kapcsán Vandergrift és Goh (2012) is megjegyzi: a korábbi kutatások eredményei azt mutatják, hogy a felirathasználat – legyen az az idegen nyelvű, azaz a film vagy filmsorozat nyelvének feliratozott formája, vagy a tanuló anyanyelvén lévő felirat – támogatja a szókincs-elsajátítást és a hallásértést.*

*Fontos megemlíteni azonban azt is, hogy a kutatási eredményekből nem teljesen ismert, hogy az idegen nyelvi fejlődés a hallgatás vagy az (felirat) olvasás eredménye-e, vagyis a nyelvi input különböző formái közül (hangzásbeli és vizuális) melyiknek van erősebb hatása a nyelvtanulóra, ahogyan azt Bianchi és Ciabattoni (2008) tanulmánya is megerősíti. Ők az olasz kontextusban vizsgálták a feliratok rövid- és hosszútávú hatását angol mint idegen nyelvet tanuló diákok körében azzal az eredménnyel, hogy azok a tanulók, akik angol nyelvű filmet néztek olasz felirattal, rövid távon jobban teljesítettek a szövegértési feladatokban, mint azok, akik angol nyelvű felirattal vagy felirat nélkül nézték a filmeket.*

---

zásbeli és vizuális) melyiknek van erősebb hatása a nyelvtanulóra, ahogyan azt Bianchi és Ciabattoni (2008) tanulmánya is megerősíti. Ők az olasz kontextusban vizsgálták a

feliratok rövid- és hosszútávú hatását angol mint idegen nyelvet tanuló diákok körében azzal az eredménnyel, hogy azok a tanulók, akik angol nyelvű filmet néztek olasz felirattal, rövid távon jobban teljesítettek a szövegértési feladatokban, mint azok, akik angol nyelvű felirattal vagy felirat nélkül nézték a filmeket. A kutatók azonban azt is találták, hogy az a csoport, amely felirat nélkül nézte a filmet, magasabb pontszámot ért el egy közvetlenül a megtekintés után elvégzett szókinccset mérő teszten.

Egy hasonló tanulmányban Markham és munkatársai (2001) azt vizsgálták, hogy milyen hatással van a nyelvtanulók megértésére az, ha a nyelvtanuló az anyanyelvén használ feliratot, illetve a film nyelvén lévő idegen nyelvű feliratot használ, illetve ha egyáltalán nem használnak semmilyen feliratot sem. A vizsgálat során írásban kellett összefoglalni a film tartalmát, valamint feleletválasztós kérdések segítségével tették mérhetővé, hogy a tanulók milyen mértékben értették meg a filmet. Az eredmények azt mutatják, hogy mindkét olyan csoport, ahol használtak feliratot, jobban teljesített a megértést mérő teszten, mint azok a tanulók, akik semmilyen feliratot sem használtak. A kutatásból az is kiderül, hogy azok a tanulók, akik az anyanyelvükön használtak feliratot, szignifikánsan jobban teljesítettek, mint azok, akik célnyelvi felirattal nézték meg az adott filmet.

Wang (2019) kínai egyetemistákat vizsgált a különböző felirattípusok nyelvtanulók megértésére gyakorolt hatásának vonatkozásában. A hallgatókat az alábbi négy csoportba osztotta: (1) felirat a tanulók anyanyelvén (kínai), (2) felirat célnyelven (angolul), (3) a felirat mind a tanulók anyanyelvén, mind pedig a célnyelven (kínai és angol) olvasható volt, végül (4) egyáltalán nem használtak feliratot. Wang (2019) az első három csoport eredményeit szignifikánsan jobbnak találta, mint a negyedik csoport eredményeit, ahol nem használtak semmilyen feliratot. Montero Perez és munkatársai (2014) francia nyelvet tanulókon vizsgálták a feliratok hatását oly módon, hogy francia nyelvű videókat mutattak nekik, amit egy szókinccset és megértést mérő teszt követett, hogy meghatározhassák a feliratok hatását a tanulókra. Kutatásukban négy különböző csoportra osztották a tanulókat. Az egyik csoport semmilyen feliratot sem használhatott a videókhoz, a második csoportban kulcsszavakat tartalmazó feliratot használtak a tanulók, a harmadik csoportban olyan feliratot kaptak, amelyben a teljes dialógus feliratozva volt, végül a negyedik csoportban pedig a harmadik csoporthoz hasonló módon mindenhez kaptak feliratot, ami kiegészült azzal, hogy adott kulcsszavakat kiemelték a feliraton belül. A vizsgálatban a kutatók azt találták, hogy az összes feltétel közel azonos hatással volt a tanulók megértésére. A szókinccs-elsajátítás tekintetében jobban teljesítettek azok a csoportok, akik feliratot használtak, mint a feliratot nem használó csoport.

Winke és munkatársai (2010) kevert módszertanú kutatásukban azt vizsgálták, hogy milyen hatással van a nyelvtanulókra az, ha azok célnyelvi feliratot, illetve semmilyen feliratot sem használnak. A résztvevők három rövid célnyelvi videót néztek meg, amit egy szókinccset és megértést mérő teszt követett. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy azok a résztvevők, akik célnyelvi felirattal nézték a videókat, lényegesen jobban teljesítettek a szókinccset és megértést mérő teszten, mint azok, akik felirat nélkül nézték meg a videót. A kutatás második felében, interjúk segítségével kvalitatív módon is vizsgálták a felirathasználatot, és öt dolgot állapítottak meg. Az első ilyen megállapítás az volt, hogy (1) a nyelvtanulók számára előnyös az, hogy a felirathasználat egyszerre többféle modalitást (vizuális és auditív) is bevon a tanulási folyamatba. A második megállapításuk az volt, hogy (2) a feliratok ráerősítenek és segítik a hallás utáni megértését. Azt is megállapították, hogy (3) a feliratok segítik a nyelvtanulót abban, hogy az idegen nyelvre analitikusabb szemmel tekintsenek, valamint (4) a feliratok az idegen nyelvi inputra irányítják rá a nyelvtanulók figyelmét. Végül pedig megállapították azt is, hogy a feliratok tulajdonképpen (5) nyelvi „mankóként” is segítségére lehetnek a nyelvtanulóknak, ha nem hallják jól a dialógust. Guichon és McLornan (2008) Franciaországban

vizsgálták az eltérő modalitások hatékonyságát az idegennyelv-tanulás során, és arra voltak kíváncsiak, hogy a résztvevők milyen mértékben értenek meg autentikus angol nyelvű audiovizuális tartalmakat. Összesen négy angol tanuló diákesportot vett részt a vizsgálatban: (1) a tanulók felirat és kép nélkül, csupán a szereplők hangját hallották a videóban, (2) a tanulók nézhették a videót is és hallgathatták is a párbeszédet, (3) a tanulók nézhették a videót, hallgathatták a párbeszédet, és feliratot is használhattak az anyanyelvükön (francia), míg a negyedik csoportban (4) a tanulók nézhették a videót, hallgathatták a párbeszédet, és angol nyelvű feliratot is használhattak. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy azok a csoportok, amelyek feliratot használtak, lényegesen magasabb pontszámot értek el a megértést mérő teszteken, és ezen belül is az idegen nyelvű (angol) feliratot használó csoport jobb eredményt ért el, mint az a csoport, amely a saját anyanyelvén (francia) használt feliratot. Így Guichon és McLornan (2008) azt a következtetést vonták le a vizsgálatból, hogy interferenciát okoz az anyanyelvi felirat és az idegen nyelvi hallás utáni input, mivel a vizuális, olvasott szövegű input ellentmondásban volt a hallott idegen nyelvi inputtal.

A szakirodalom alapján úgy tűnik tehát, hogy a felirathasználat nagymértékben hozzájárul a nyelvtanulók szókincs-elsajátításához, és támogatja a megértést is (Guichon és McLornan, 2008; Markham és mtsai, 2001; Montero Perez és mtsai, 2014; Winke és mtsai, 2010), különösképpen akkor, ha az idegennyelv-oktatásban oly módon használjuk a feliratos filmeket, sorozatokat és videókat, hogy előre megtanítsuk azokat a szókincsbeli elemeket, amelyekkel a tanulók találkozni fognak az adott jelenetekben.

Arról azonban egyelőre nincsen konszenzus, hogy a felirathasználat mely formája segíti elő legjobban az idegennyelv-tanulást, ugyanis a megértést jellemzően az anyanyelvű felirathasználat (pl. Bianchi és Ciabattoni, 2008) támogatja, míg a célnyelvi szókincset mérő teszteken a célnyelvi feliratot használó tanulók teljesítenek jobban (pl. Montero Perez és mtsai, 2014). A célnyelvi feliratokról az is elmondható, hogy segítik ráirányítani a tanulók figyelmét (*noticing*) az elsajátítani kívánt szókincsbeli elemekre (Schmidt, 1990, 1994, 2001).

---

*A szakirodalom alapján úgy tűnik tehát, hogy a felirathasználat nagymértékben hozzájárul a nyelvtanulók szókincs-elsajátításához, és támogatja a megértést is (Guichon és McLornan, 2008; Markham és mtsai, 2001; Montero Perez és mtsai, 2014; Winke és mtsai, 2010), különösképpen akkor, ha az idegennyelv-oktatásban oly módon használjuk a feliratos filmeket, sorozatokat és videókat, hogy előre megtanítsuk azokat a szókincsbeli elemeket, amelyekkel a tanulók találkozni fognak az adott jelenetekben.*

*Arról azonban egyelőre nincsen konszenzus, hogy a felirathasználat mely formája segíti elő legjobban az idegennyelv-tanulást, ugyanis a megértést jellemzően az anyanyelvű felirathasználat (pl. Bianchi és Ciabattoni, 2008) támogatja, míg a célnyelvi szókincset mérő teszteken a célnyelvi feliratot használó tanulók teljesítenek jobban (pl. Montero Perez és mtsai, 2014).*

---

## Streamingszolgáltatók: a Netflix

Világszerte számos előfizetéses online videóstreaming-szolgáltatás érhető el, köztük az Amazon Prime Video, a Hulu és a YouTube Red, a Netflix, Disney+, HBO Max, illetve a hazai fejlesztésű Filmio, ezek nagy része hazánkban elérhető, és az egyik legnépszerűbb ilyen szolgáltató a Netflix. Jól mutatja ezt a GKID 2022. júniusban 2200 ember bevonásával a hazai aktív internetezők körében végzett nem, kor és lakhely szerinti reprezentatív felmérése is, amely szerint a magyar lakosság közel 1,8 milliós aktív felhasználói bázissal rendelkezik (GKID, 2022). A streamingszolgáltatások és ezzel együtt a Netflix népszerűsége azért is növekszik folyamatosan, különös tekintettel az utóbbi néhány évre, mert a COVID-19 okozta karanténhelyzetben jó kikapcsolódási lehetőséget teremtettek a filmek és sorozatok.

### Nyelvtanulás a Netflixen keresztül: A Language Learning with Netflix bemutatása

Amellett, hogy a streamingszolgáltatásokra való előfizetésnek számos előnye lehet, például nem szükséges filmeket vásárolnunk, vagy elmennünk moziba, hogy filmezhessünk, a Netflix az idegennyelv-tanuláshoz is kiválóan alkalmazható, hiszen lehetőségünk van a filmeket és sorozatokat eredeti nyelven, magyar felirattal vagy az eredeti nyelv feliratával is nézni.

A Netflixen való nyelvtanulást továbbá egy böngészőben telepíthető bővítmény is segíti. A *Language Reactor* nevű böngészőben futtatható bővítmény egyelőre a Google Chrome-hoz elérhető, de jelenleg fejlesztés alatt áll más webböngészőkhöz is. A bővítmény egyszerűen, csupán néhány kattintással telepíthető, ami a következő módon zajlik: a Google Chrome böngészőt először megnyitjuk, majd a „beállítások” menüpontra, amelyen belül pedig a „bővítmények” menüpontra kattintunk. Ezután a „bővítmények keresése” dobozba beírjuk a bővítmény nevét (*Language Reactor*), majd pedig telepítjük azt. Ezt követően egy hétig élvezhetjük a szolgáltatás összes funkcióját, majd egy hét után előfizethetünk a *pro* verzióra, hogy a próbaidőszak után is használhassuk az összes funkciót. Amennyiben nem fizetünk elő a *pro* verzióra, úgy bizonyos funkciók csak korlátozottan érhetők el a bővítményen belül.

A fejlesztők honlapján (<https://www.languagereactor.com/>) több, a bővítmény használatát segítő információ is található, amelyeket most nagyon röviden áttekintek. A honlapon elérhető egy angol nyelvű *katalógus*, amelyben a fejlesztők összegyűjtik azokat a filmeket és sorozatokat, amelyek adott nyelvekre lebontva országonként és régióként elérhetőek, így ha valaki angolul, németül vagy akár hollandul kíván tanulni, akkor csupán be kell állítania az adott idegen nyelvet és azt, hogy jelenleg melyik országban tartózkodik. Ez utóbbi azért fontos, mert bizonyos tartalmak csak bizonyos országokban érhetőek el, tehát ha egy német nyelvű film megtalálható Németországban, sajnos egyáltalán nem biztos, hogy hazánkban is elérhető.

Mivel szókincsbővítésre használjuk a bővítményt, így a szakirodalommal (Guichon és McLornan, 2008; Montero Perez és mtsai, 2014; Wang, 2019; Winke és mtsai, 2010) összhangban érdemes elsődlegesen olyan nyelvű feliratot kiválasztanunk, amilyen nyelven a filmet is nézzük, így a képernyőn megjelenik a film vagy sorozat nyelven lévő eredeti nyelvű felirat is, alatta pedig az általunk választott második nyelven, jellemzően az anyanyelvünkön olvashatjuk a feliratot. A második felirat esetében szintén a beállítások menüpontban beállíthatjuk, hogy a kétféle fordítás (gépi és emberi) közül melyiket szeretnénk használni. A gépi fordítás szó szerint fordít, ezzel igyekszik segíteni a pontos

megértést, hogy a nyelvtanuló könnyebben átlássa a mondatok szintaktikai felépítését. Hátránya, hogy hibákat tartalmazhat, mert a funkciója nem az, hogy „helyesen” fordítson, hanem hogy a mondatok és a különböző szavak funkciójának pontos megértést támogassa. Ezzel szemben az emberi fordítás kontextusba ágyazva, „helyesen” fordítja le a kifejezéseket és idiómákat. Ennek a hátránya, hogy a komplexebb nyelvtani struktúrák megértése nehezebb lehet, hiszen nem nyelvi elemenként fordít automatikusan a rendszer, hanem értelmezve és adott nyelvre és akár kultúrára is lokalizálva adja meg a célnyelvi megfelelőket. Ha a kurzorral rámutatunk egy szóra, akkor a bővítmény kiírja annak a jelentését azon a nyelven, amelyet korábban beállítottunk. Ha a bal egérgombbal a szóra rákattintunk, akkor a szó jelentése mellett további példákat is látunk a filmből arra vonatkozóan, hogy a szót milyen egyéb kontextusokban hogyan lehet használni.

A bővítmény további funkciója, hogy azt is kiválaszthatjuk, hogy elsődlegesen milyen szintű szavakat szeretnénk tanulni. Összesen hét szint közül választhat a nyelvtanuló, és annak fényében, hogy melyik szintet választja, a bővítmény az adott szinthez képest ritkább szavakat lilára színezi. A különböző szinteket és a hozzájuk tartozó szavak számát a 1. táblázatban foglaltam össze.

1. táblázat. A beállításokban található különböző szintek és a hozzájuk tartozó szavak száma

Szintek	Szavak száma
1	300
2	800
3	1500
4	2500
5	4000
6	6200
7	9500

Ha teljesen kezdő szinten van valaki, akkor érdemes az 1-es szintet használnia, így a bővítmény a leggyakoribb 300 szón kívül minden más szót lila színnel fog kiemelni, ezzel felhívva a figyelmet arra, hogy a többi szóval egyelőre nem feltétlenül kell foglalkoznia a tanulóknak. A szintek esetében egyébként megállapítható, hogy az egyes szinteken meghatározott szavak száma nincs összhangban a szakirodalommal, így például a Nation (2001) által javasolt leggyakoribb 2000 szó elsajátításához nincsen egy külön pontosan ennyi szót tartalmazó szint, hanem a négyes szintet (2500 szó) kell használnunk, hiszen a hármas szint csupán 1500 szót tartalmaz. Ennek kapcsán megállapítható, hogy a szoftver egyik korlátja, hogy nem teljesen világos, hogy a fejlesztők milyen kutatásra építve javasolják a szoftver használati utasításait.

Emellett viszont lehetőség van arra is, hogy adott szavakat, amelyeket éppen tanulunk vagy gyakorlunk, hozzáadjuk egy listához. Ezután pedig lehetőségünk van arra, hogy ha bármilyen más filmet vagy sorozatot nézünk, akkor a következő előfordulásnál a bővítmény kiemelje nekünk az adott szót vagy kifejezést, ezzel is elősegítve, hogy tudatosan észrevegyük (*noticing*) a szót, és újabb formában és kontextusban lássuk (vö. Schmidt, 1990, 1994, 2001).

Gyorsbillentyűk is rendelkezésünkre állnak, hogy egyszerűsítsék és könnyítsék a feliratok közötti váltást. Ezeket a gyorsbillentyűket a 2. táblázatban foglaltam össze.



2. táblázat. A különböző gyorsbillentyűk és azok funkciói

Billentyű	Funkció
A	előző felirat
D	következő felirat
S	ismétlés
space	szünet
Q	automatikus leállítás (be- és kikapcsolása)
R	felirat mentése
1	lejátszás lassítása
2	lejátszás gyorsítása

Ezek a gyorsbillentyűk nagyon hasznosak lehetnek, ha egy adott szót vagy kifejezést többször szeretnénk elolvasni vagy akár meghallgatni. A lejátszási sebesség változtatása szintén hasznos lehet, ha úgy érezzük, hogy túl gyorsan vagy lassan mondanak ki egy kifejezést az adott filmben vagy sorozatban.

Emellett a Language Reactor weblapján a további információkra kattintva különböző tanulási tippekkel is ellátnak minket a fejlesztők. A különböző tanulási tippeket három szinten is megadják nekünk, így részletes leírást olvashatunk a kezdő, középhaladó és haladó szinteken is.

A kezdő szinten minden esetben azt tanácsolják a fejlesztők, hogy használjunk feliratot, majd pedig az alábbi instrukciókkal látnak el minket:

1. Hallgassuk és nézzük meg néhányszor a filmet/sorozatrészt anélkül, hogy figyeljünk a feliratot. Ezen a ponton figyeljünk nagyon a különböző hangokra, szavakra, és próbáljuk meg kikövetkeztetni minél több szó jelentését.
2. Hallgassuk és nézzük meg újra a filmet/sorozatrészt, és közben olvassuk a feliratot is az eredeti nyelven. Ezen a ponton vélhetőleg még többet fogunk megérteni.
3. Szükség esetén használjuk a fordítási funkciót is a teljes megértéshez. Majd nézzük meg újra a filmet/sorozatrészt.
4. Ellenőrizzünk néhány szót a felugró szótárban, de ne töltsünk ezzel sok időt, és ne aggódjunk, ha nem értjük minden szónak a pontos jelentését.
5. Hallgassuk meg és nézzük meg újra az adott jelenetet. A mondatok és a különböző szavak, egységek jelentésének ekkor már ismerősnek kell lenniük.
6. Szükség esetén lépünk a következő felírra (ehhez nyomjuk meg a „d” billentyűt), és ismételjük meg a korábbi instrukciókat.

A többi szint csupán annyiban különbözik, hogy a lexikai lefedettség alapján az instrukcióknál azt adják meg a fejlesztők, hogy a középhaladó és a haladó szinten a hallott szövegből kb. hány százalékot fogunk megérteni. Ennek értelmében a középhaladó szinten kb. a szöveg felét, míg a haladó szinten a szöveg 80%-át szükséges megértenünk, és ezek mentén hagyhatunk ki a fenti hat lépés közül. Továbbá ezen a két szinten már azt tanácsolják a fejlesztők, hogy rendszeresen keressünk ki ismeretlen szavakat a szótárban is.

A fejlesztők többször is hangsúlyozzák, hogy ha valamit nem értünk, vagy valahol elakadnánk, akkor azzal ne töltsünk sok időt, nem kell szótároznunk, hanem egyszerűen csak lépünk tovább. Ez azért fontos, mert ha leragadunk bizonyos részleteknél, akkor az könnyedén rombolhatja a motivációkat. Azt tanácsolják tehát, hogy haladjunk tovább a következő jelenetre és ezzel együtt felírra, mert már az is hasznos, ha pusztán újra

találkozunk egy új lexikai vagy szintaktikai elemmel, és felismerjük azt. A fejlesztők által készített leírás, illetve a tanácsok nagyon hasznosak lehetnek az átlagos nyelvtanulónak, mert könnyen érthető és épkezélab tanácsokat nyújtanak, és közben teljes mértékben meg is felelnek a szakirodalomban (Nation, 2001; Schmidt, 1990, 1994, 2001) megfogalmazott tanácsoknak.

A szakirodalomban egyetértés van annak kapcsán, hogy sikeres nyelvtanuláshoz a nyelvtanuló minél több autentikus célnyelvi tartalommal találkozzon, és fontos az is, hogy a nyelvtanuló figyelme legalább bizonyos mértékben ráirányuljon az adott lexikai és grammatikai elemekre (Schmidt, 1990, 1994, 2001). A fejlesztők azon megjegyzése is nagyon hasznos, hogy ha valamit nem értünk, akkor is lépünk tovább, mert ha valami tényleg fontos, és érdemes megtanulnunk, akkor úgyis hamarosan újra találkozni fogunk vele. Ez egyrésztől reflektál arra, hogy a leggyakoribb szókincsbeli elemeket tudatosan érdemes elsajátítanunk (Nation, 2001), másrésztől pedig arra, hogy minél gyakoribb egy szókincsbeli elem, annál gyakrabban találkozunk vele kontextusban, és minél többet találkozunk a szókincsbeli elemmel, annál valószínűbb, hogy el is sajátítjuk azt. Ezt támogatja még az a funkció is, hogy a bővítmény rendszeresen emlékeztet az általunk tanult szavakra és kifejezésekre, amelyek szintén támogatják a véletlenszerű tanulást (Schmidt, 1990, 1994, 2001). Emellett pedig a felirathasználat hangsúlyozása is kiemelt jelentőségű, hiszen ugyan a szakirodalomban nincsen egyetértés, hogy a felirathasználat milyen formája a leghatékonyabb az idegennyelv-tanulás támogatásában (Guichon és McLornan, 2008; Markham és mtsai, 2001; Montero Perez és mtsai, 2014; Winke és mtsai, 2010), a Language Reactor segítségével lehetőségünk van egy időben akár két nyelven is olvasni a feliratot, így ez a probléma bizonyos tekintetben feloldódni látszik.

---

*A szakirodalomban egyetértés van annak kapcsán, hogy sikeres nyelvtanuláshoz a nyelvtanuló minél több autentikus célnyelvi tartalommal találkozzon, és fontos az is, hogy a nyelvtanuló figyelme legalább bizonyos mértékben ráirányuljon az adott lexikai és grammatikai elemekre (Schmidt, 1990, 1994, 2001). A fejlesztők azon megjegyzése is nagyon hasznos, hogy ha valamit nem értünk, akkor is lépünk tovább, mert ha valami tényleg fontos, és érdemes megtanulnunk, akkor úgyis hamarosan újra találkozni fogunk vele. Ez egyrésztől reflektál arra, hogy a leggyakoribb szókincsbeli elemeket tudatosan érdemes elsajátítanunk (Nation, 2001), másrésztől pedig arra, hogy minél gyakoribb egy szókincsbeli elem, annál gyakrabban találkozunk vele kontextusban, és minél többet találkozunk a szókincsbeli elemmel, annál valószínűbb, hogy el is sajátítjuk azt.*

---

### Összefoglalás

A tanulmány célja az volt, hogy bemutassa, hogyan lehetséges hatékonyan idegen nyelvet tanulni egy olyan szabadidős tevékenység segítségével, mint az idegen nyelvű film- és sorozatnézés. A filmek és sorozatok kellemes időöltést jelentenek minden korosztály számára, így akikben van ilyen irányú érdeklődés, azok számára különösen hasznos lehet

az idegennyelv-tanulás során történő felhasználásuk is. Mivel a Netflixhez használható Language Reactor egy viszonylag könnyen telepíthető és egyszerűen használható, felhasználóbarát webböngésző-bővítmény, így minden nyelvtanuló számára hasznos lehet, különös tekintettel az önálló autonóm tanulásra. A kettős felirathasználattal és az éppen elsajátítani kívánt nyelvi elemekre történő figyelemfelhívással a Language Reactor jó lehetőséget teremt a véletlenszerű tanulásra is. Emellett a jelen tanulmány másik fontos célja az idegen nyelvet tanító nyelvtanárok oktatás-módszertani repertoárjának bővítése, illetve az idegennyelv-oktatásban való bizonyos fokú szemléletváltás is. A 21. században elérhető szinte végtelen mennyiségű célnyelvi input kiaknázása növelheti a nyelvtanulók idegennyelv-tanulási motivációját, ugyanis a tankönyvek mellett a tanárnak lehetősége nyílik a diákok érdeklődési köreit is bevonni az idegennyelv-oktatásba.

Zárógondolatként fontos megemlíteni, hogy ugyan a bővítmény és általánosságban a film- és sorozatnézés vagy „sorozatdarálás” mindenképpen rendkívül hasznos kiegészítő tevékenység a nyelvtanulók számára, kerülendő az általános tévhit, hogy csupán a netflixes sorozatok nézésével és egy szókincsre és feliratokra épülő böngészőbővítmény használatával bárki könnyedén meg tud tanulni egy idegen nyelvet. Az idegennyelv-tanulás során, így a bővítmény kapcsán is elmondható, hogy a megfelelő anya- és célnyelvi tudatosság, hosszú távú motiváció és hatékony autonóm tanulási stratégiák nélkül nem túl valószínű, hogy bárki is magas szinten megtanuljon egy idegen nyelvet.

**Fajt Balázs**

*Budapesti Gazdasági Egyetem*

## Irodalom

- Ashcroft, R. J., Garner, J. & Haddingham, O. (2018). Incidental vocabulary learning through watching movies. *Australian Journal of Applied Linguistics*, 1(3), 135–147. DOI: 10.29140/ajal.v1n3.89
- Besser, S. & Chik, A. (2014). Narratives of second language identity amongst young English learners in Hong Kong. *ELT Journal*, 68(3), 299–309. DOI: 10.1093/elt/ccu026
- Bianchi, F. & Ciabattini, T. (2008). Captions and subtitles in EFL learning: An investigative study in a comprehensive computer environment. In Baldry, A., Pavesi, M., Taylor, Torsello C. & Taylor C. (szerk.), *From didactas to ecolingua: An ongoing research project on translation and corpus linguistics*. Edizioni Università Trieste. 69–80.
- Bogaards, P. (2000). Testing L2 vocabulary knowledge at a high level: The case of the Euralex French Tests. *Applied Linguistics*, 21(4), 490–516. DOI: 10.1093/applin/21.4.490
- Chapple, L. & Curtis, A. (2000). Content-based instruction in Hong Kong: Student responses to film. *System*, 28(3), 419–433. DOI: 10.1016/S0346-251X(00)00021-X
- Elgort, I. & Warren, P. (2014). L2 vocabulary learning from reading: Explicit and tacit lexical knowledge and the role of learner and item variables. *Language Learning*, 64(2), 365–414. DOI: 10.1111/lang.12052
- Fajt, B. & Vékási, A. (2022a). Szókincsbővítés a Disco Elysium című videójátékban. *Iskolakultúra*, 32(6), 93–103.
- Fajt, B. & Vékási, A. (2022b). Videójátékok és nyelvtanulás: véletlenszerű (szak)szókincs-elsajátítás videójátékokon keresztül. *Porta Lingua*, 2022(1), 131–138. DOI: 10.48040/pl.2022.1.13
- Fajt, B. (2021a). Az iskolán kívüli idegen nyelvű nyelvtanulói érdeklődési körök feltérképezése egy pilot kutatás bemutatása. In Juhász Erika, Kozma Tamás, Tóth Péter (szerk.), *Társadalmi innováció és tanulás a digitális korban*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA). 356–364.
- Fajt, B. (2021b). Hungarian secondary school students' extramural English interests: The development and validation of a questionnaire. Working Papers in Language Pedagogy, 16(1), 36–53.
- Gass, S. (1999). Incidental vocabulary learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 319–333. DOI: 10.1017/S0272263199002090
- GKID (2022). *Streaming körkép*. <https://gkid.hu/2022/06/09/streaming-korkep-2022/> Utolsó letöltés: 2022. 08. 07.
- Grau, M. (2009). Worlds apart? English in German youth cultures and in educational settings. *World Englishes*, 28(2), 160–174. DOI: 10.1111/j.1467-971X.2009.01581.x

- Guichon, N. & McLornan, S. (2008). The effects of multimodality on L2 learners: Implications for CALL resource design. *System*, 36(1), 85–93. DOI: 10.1016/j.system.2007.11.005
- Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 303–317. DOI: 10.1017/S0272263199002089
- Herman, P. A., Anderson, R. C., Pearson, P. D. & Nagy, W. E. (1987). Incidental acquisition of word meaning from expositions with varied text features. *Reading Research Quarterly*, 22(3), 263–284. DOI: 10.2307/747968
- Horst, M., Cobb, T. & Meara, P. (1998). Beyond a Clockwork Orange: Acquiring second language vocabulary through reading. *Reading in a Foreign Language*, 11, 207–223.
- Huckin, T. & Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(2), 181–193. DOI: 10.1017/S0272263199002028
- Hulstijn, J. H. (2003). Incidental and intentional learning. In Doughty, C. J. & Long, M. H. (szerk.), *Handbook of second language acquisition*. Blackwell. 349–381. DOI: 10.1002/9780470756492.ch12
- Józsa, K. & Imre, I. A. (2013). Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és a nyelvtanulási motivációval. *Iskolakultúra*, 23(1), 38–51.
- Keene, M. D. (2006). Viewing video and DVD in the EFL classroom. *Bunkyo Gakuin University Journal*, 8(1), 217–234.
- King, J. (2002). Using DVD feature films in the EFL classroom. *Computer Assisted Language Learning*, 15(5), 509–523. DOI: 10.1076/call.15.5.509.13468
- Kuppens, A. H. (2010). Incidental foreign language acquisition from media exposure. *Learning, Media and Technology*, 35(1), 65–85. DOI: 10.1080/17439880903561876
- Laufer, B. (2005). Focus on form in second language vocabulary learning. *EUROSLA Yearbook*, 5, 223–250. DOI: 10.1075/eurosla.5.11lau
- Liando, N. V. F., Sahetapy, R. J. V. & Maru, M. G. (2018). English major students' perceptions towards watching English movies in listening and speaking skills development. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(6), 1–16. DOI: 10.14738/assrj.56.4627
- Lin, P. M. S. & Siyanova-Chanturia, A. (2014). Internet television for L2 vocabulary learning. In Nunan, D. & Richards, J. C. (szerk.), *Language learning beyond the classroom*. Routledge. 149–158.
- Markham, P. L., Peter, L. A. & McCarthy, J. T. (2001). The effects of native language vs. target language captions on foreign language students' DVD video comprehension. *Foreign Language Annals*, 34(5), 439–445. DOI: 10.1111/j.1944-9720.2001.tb02083.x
- Mitterer, H. & McQueen, J. M. (2009). Foreign subtitles help but native-language subtitles harm foreign speech perception. *PLoS ONE*, 4(11), 1–5. DOI: 10.1371/journal.pone.0007785
- Montero Perez, M., Peters, E., Clarebout, G. & Desmet, P. (2014). Effects of captioning on video comprehension and incidental vocabulary learning. *Language Learning & Technology*, 18(1), 118–141. DOI: 10125/44357
- Murshidi, G. A. (2020). Effectiveness of movies in teaching and learning English as a Foreign Language at universities in UAE. *Psychology and Education*, 57(6), 442–450.
- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37(4), 645–670. DOI: 10.2307/3588216
- Nation, I. S. P. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Heinle and Heinle.
- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (2006). How large a vocabulary is needed for reading and listening? *The Canadian Modern Language Review*, 63, 59–82. DOI: 10.3138/cmlr.63.1.59
- Pujadas, G. & Muñoz, C. (2019). Extensive viewing of captioned and subtitled TV series: A study of L2 vocabulary learning by adolescents. *The Language Learning Journal*, 47(4), 479–496. DOI: 10.1080/09571736.2019.1616806
- Qiang, N., Hai, T. & Wolff, M. (2007). China EFL: Teaching with movies. *English Today*, 23(2), 39–46. DOI: 10.1017/S0266078407002076
- Rodgers, M. P. H. & Webb, S. (2016). The effects of captions on EFL learners' comprehension of English-language television programs. *CALICO Journal*, 34(1), 20–38. DOI: 10.1558/cj.29522
- Rott, S. (1999). The effect of exposure frequency on intermediate language learners' incidental vocabulary acquisition through reading. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(4), 589–619. DOI: 10.1017/S0272263199004039
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158. DOI: 10.1093/applin/11.2.129
- Schmidt, R. (1994). Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 11, 11–26.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In Robinson P. (szerk.), *Cognition and second language instruction*. Cambridge University Press. 3–32. DOI: 10.1017/cbo9781139524780.003
- Sundqvist, P. & Sylvén, L. (2012). World of VocCraft: Computer games and Swedish learners' L2 English vocabulary. In Reinders, H. (szerk.), *Digital games*

- in language learning and teaching. Palgrave Macmillan. 189–208. DOI: 10.1057/9781137005267\_10
- Sundqvist, P. & Sylvén, L. K. (2016). *Extramural English in teaching and learning: From theory and research to practice*. Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/978-1-137-46048-6
- Vandergrift, L. & Goh, C. C. M. (2012). *Teaching and learning second language listening: Metacognition in action*. Routledge. DOI: 10.4324/9780429287749
- Wang, Y. T. (2019). Effects of L1/L2 captioned TV programs on students' vocabulary learning and comprehension. *CALICO Journal*, 36(3), 204–224. DOI: 10.1558/cj.36268
- Waring, R. & Takaki, M. (2003). At what rate do learners learn and retain new vocabulary from reading a graded reader? *Reading in a Foreign Language*, 15, 130–163.
- Webb, S. & Rodgers, M. P. H. (2009). The lexical coverage of movies. *Applied Linguistics*, 30(3), 407–427. DOI: 10.1093/applin/amp010
- Webb, S. (2007). The effects of repetition on vocabulary knowledge. *Applied Linguistics*, 28(1), 46–65. DOI: 10.1093/applin/aml048
- Webb, S. (2015). Extensive viewing: Language learning through watching television. In Nunan, D. & Richards, J. C. (szerk.), *Language learning beyond the classroom*. Routledge. 159–168.
- Winke, P., Gass, S. & Sydorenko, T. (2010). The effects of captioning videos used for foreign language listening activities. *Language Learning & Technology*, 14(1), 65–86. DOI: 10.125/44203

#### Absztrakt

A különböző streamingszolgáltatók térnyerésével egyre többen néznek filmeket és sorozatokat a szabadidejükben. Ezen tartalmak egy része csak eredeti nyelven, sok esetben angolul érhető el, ami remek lehetőséget teremt a különböző idegen nyelvek, és főképp az angol nyelv szórakoztató módon, szinte akár észrevétlenül történő tanulására. Az idegennyelv-tanulás során kiemelt szerepe van az audiovizuális tartalmaknak, mivel a legtöbb esetben a filmek és sorozatok esetében elérhető a célnyelvi felirat is, amely akár szinte észrevétlenül is hozzájárulhat a könnyebb megértéshez, és segítheti a nézőt a szókincsbővítésben is. A jelen tanulmány célja, hogy a véletlenszerű, illetve a szándékos tanulás elméleti keretrendszerének bemutatása mellett feltárja, hogy hogyan lehetséges hatékonyan idegen nyelvet tanulni egy webböngészős bővítmény (Language Reactor) segítségével a Netflix streamingszolgáltató tartalmain keresztül. A tanulmány részletesen bemutatja a webböngészőkhöz használható Language Reactor nevű felhasználóbarát bővítményt és annak használatát.

**Kulcsszavak:** felirathasználat, idegennyelv-tanulás, Netflix, sorozatok és filmek, szókincs-elsajátítás

## Gondolatok a jelenléti csoportmunka mértékéről

*A tanulmány amellet érvel, hogy a korszerű pedagógia akkor támogatja igazán a digitális kor gyermekeit az iskolapadban, ha módszerei az önirányítás és az önmenedzselés képességét fejlesztik, azaz az önmegfigyelést, az önmotivációt, a saját célok kitűzését, a mentális összpontosítást és a személyes akaraterőt segítik. Megkérdőjelezi, hogy kikezdzhetetlen oksági viszony van a jelenléti csoportmunka gyakori alkalmazása és a majdani fejlett kooperációs készség között. Főként a szociál- és kognitív pszichológia legújabb eredményei alapján bemutatja, hogy a spontaneitást feltételező, reaktív együttműködés nem mindenki számára a siker megsokszorozásának záloga, hogy a rögtönzött interaktivitás sokszor nincs tekintettel kognitív képességünk korlátozott voltára, és hogy a jelenléti csoportmunkában nincsenek meg az alkotómunka feltételei. Rávilágít arra, hogy a személyes együttműködésen alapuló tanulásból akkor származik minden résztvevő számára haszon, ha hagyunk teret és időt az információk feldolgozására, a gondolatok kibontakozására, tehát ha késleltetjük az interakciót.*

### Bevezetés

A *Bálványok alkonyában* Nietzsche három feladatot nevez meg, melyek miatt nevelőre szorulunk:

Meg kell tanulni látni, gondolkodni, beszélni és írni. E háromság célja kivétel nélkül a magasabb rendű kultúra. – Látni tanulni: hozzászoktatni a szemet a nyugalomhoz, a türelemhez, ahhoz, hogy odajusson és magához-eressen, az ítéletet halogatni kell tudni így, az egyedi esetet minden oldalról körüljárni és átfogni. Ez a szellemiség első iskolafoka: nem reagálni azonnal valamely ingerre, hanem a gátló, záró ösztönöket is működtetni. (Nietzsche, 1888)

Vajon időszerű magasabb rendű kultúráról szólva Nietzschét idézni a huszonegyedik század teljesítményelvű társadalmában? Korunk gazdasági és társadalmi paradigmái megtűrik-e, hogy kapacitás helyett az emberiség kulturális teljesítményét helyezzük előtérbe? Általánosítható a német filozófus megállapítása; kiterjeszthető a nevelői szerepkör a mai oktatási intézmények pedagógusaira? Egyáltalán milyen összefüggésben merülhetnek fel manapság ezek a kérdések? A világban zajló változások újabb és újabb kihívások elé állítják az iskolát, amely többé-kevésbé reagál is, igyekszik kiállni a próbatételt, mert nem akarja elveszíteni a „modern” jelzőt. Noha maga az igyekezet sem kézenfekvő, hogy

a köznevelés kész válaszokat, megoldási stratégiákat dolgozzon ki a rohamtempóban átalakuló gazdaságra és a tervezhetetlen társadalmi jelenségekre – azokat kövesse vagy orvosolja, adódhat a kérdés: vajon az iskola tényleg a legrelevánsabban válaszol-e a huszonegyedik század kihívásaira, amikor a kooperativitást és az interaktivitást okvetlenül tantermi körülmények között szeretné megvalósítani, és ahhoz köti a korszerű oktatás képzetét, hogy megjelenik-e egy-egy óratervben a csoportmunka?

### Csoportmunka és Z-generáció

Ha a piaci igényeket tartjuk szem előtt, és a termelési hatékonyságot, a teljesítmény-maximalizálást, valamint a profitnövelést tekintjük mérvadónak, akkor úgy tűnik, hogy nem férhet kétség a válasz helyességéhez: az oktatásnak igazodnia kell a munkaerőpiaci követelményekhez, amelyeknek elemi részét képezi a csapatban dolgozás. Már pusztán elnevezésük hasonlósága alapján is logikusnak vélhetjük, hogy a tanításban alkalmazott csoportmunka megfelelően felkészíti a tanulókat a majdani céges csapatmunkára. A szakirodalom három régebbi és egy újabb érvben összegzi általában a kooperatív tanulás előnyeit. Azon túl, hogy a munkaerőpiaci elvárásokat modellezzik, a tanulók együttműködésén alapuló módszerek növelik a tanulás eredményességét. A kooperatív tanulás révén a tanulók elsajátítják az empátia, a tolerancia, a kölcsönös elfogadás és segítségnyújtás szabályait; továbbá egyenlő esélyeket kapnak a hátrányos helyzetű vagy gyengébb képességű tanulók is (Kagan, 2004). Ha pedig a legújabb szakirodalomra vetünk pillantást, amely képes átfogni az elmúlt fél évszázad fejleményeit, akkor már nem csupán az ezredfordulón megfogalmazott reményekre és elvárásokra támaszkodhatunk, mert a kutatási eredményekből egyértelműen látszik, hogy mind közül a kooperatív tanulásszervezés bizonyul a leghatékonyabbnak (Kress és mtsai, 2021).

E három régebbi érvhez az utóbbi években, a generációelméletek elterjedése után csatlakozott az az állítás, hogy a társas tanulási technikák sokkal hatékonyabb formái az ismeretek átadásának a Z- és az alfa-generáció számára, mint a frontális oktatás (Nádasi, Tari és Szander, 2020). Z-generációnak nevezik az 1996 és 2010 között születetteket, ők a globális válság és a klímaváltozás korának gyermekei. Digitális bennszülöttek, azaz emberi kapcsolataikat, kommunikációjukat javarészt az internet világában élik meg. Az online világ merőben átalakítja identitásukat, és az offline térben jellemzően hiányosak a szociális készségeik (McCrinkle és Wolfinger, 2010). Az alfa-generáció a 2010 után születettek korosztálya, róluk még nagyon keveset tudunk. Gondolatmenetem szempontjából a Z-generációval azonos csoportot alkotnak, amennyiben a digitális és információs térben való jelenlétük normalizálása lehet számukra és pedagógusaik számára a legnagyobb feladat.

Ez az argumentáció biztató jövőképet fest fel, több pontja vélhetően helytálló is, azonban nem mehetünk el amellett kritikai homlokráncolás nélkül, hogy nem világos, miért hisszük, hogy vitathatatlan oksági viszony van a tanórákon alkalmazott csoportmunka gyakorisága és az egyén életben való boldogulásának biztosabb esélye között. A kérdés létjogosultságáért az az általános tapasztalat felelős, hogy a gyakorlatban a kooperatív módszerek közül a csoportmunka a legismertebb. Még Kagan könyvében is azt olvashatjuk, hogy a kooperatív tanulási csoport alaptípusa a négyfős csoport (Kagan, 2004. 2.). Személyes megfigyelésem, hogy az egyetemekről érkező tanárjelöltek is a tantermi csoportmunkát alkalmazzák a leggyakrabban, mert vélhetően meg akarnak felelni annak az elvárásnak, hogy kooperatív munkaformákkal színesítsék óraterveiket. Érthető, hogy ezt választják akkor is, ha az egyáltalán nem illeszkedik a célokhoz, hisz rövid távon ezzel tudják legjobban bizonyítani módszertani jártasságukat mentoraik előtt. Holott – magyarázóráról lévén szó – már akkor a kooperatív tanulásszervezés mellett kötelezik el magukat,

ha az RJR- (ráhangolódás–jelentésteremtés–reflektálás) -modell szerint építik fel a tanórát. Vagyis egyáltalán nem szükséges mindig csoportmunkát beiktatni, hogy tanóránk az együttműködés jegyében teljen. A kooperatív tanuláshoz eleve számos modellje létezik. A hazai diskurzusban ilyen az Együtt-tanulási modell; az Egyéni fejlődést figyelembe vevő modell, „A csoport kutatómunkát végez” modell, a Munkasarok forgó modell vagy az RJR-modell (Orbán, 2011). Ezek legnagyobb érdemét abban látom, hogy reflektálnak az ismeretelsajátítás folyamatára, tudatosítják a tanulás mentális mintázatait. Ugyanakkor meggyőződéssel állítom, hogy a kooperativitásnak a tanórai csoportmunkában való kimerítése egyik tanulásszervezési struktúrának sem válik előnyére.

E dolgozat gondolatmenetét javarészt az a gyakran ismétlődő élmény ihlette, hogy a tantermi csoportmunka sokszor „könnyűnek találtatik”. Elismerem, hogy nem uralja kórosan a gyakorlatot, ugyanakkor rendre elbukik mind a mentori, mind a tanárjelölti reflexióban, midőn az adott tanóra értékelésére kerül sor. Általában túl nagy a szakadék a tervek szerint elvárt eredmény és a megvalósult hozadék között. Ez a visszatérő tapasztalat indított el, egyelőre csupán az elméleti kísérletezés útján, hogy feltárjam a lehetséges okokat, amelyek kudarcra ítélik ezt az egyre népszerűbb tevékenységi formát. A kérdés annál is inkább foglalkoztat, mert a kutatások szoros összefüggést feltételeznek az iskolában alkalmazott tanulási módszerek és a különböző munkakörökben elvárt kompetenciák fejlettsége között. Például egy nemrégiben készült felmérés kiindulópontja szerint „[a] kooperatív tanulás módszere magában foglalja a kooperáció megvalósítását. Ha nem tud együttműködni a csoport az adott cél érdekében, akkor a feladat megoldhatatlanná válik számára. Ennek fontossága munkavállalás során még inkább előtérbe kerül, hiszen ma már kevés olyan munkakör létezik, ahol nem kell másokkal együttműködve a vállalati célok megvalósításán dolgozni.” (Munkácsi és Demeter, 2019. 55.) Az idézett kutatás azt méri fel kérdőíves módszerrel a logisztikai tanulmányokat folytató hallgatók körében, hogy a munkájuk során megkövetelt készségek – együttműködés, rendszerszemlélet, csapatmunka, kommunikáció, ügyfélközpontúság, konfliktuskezelés stb. – színvonala mennyire függ a képzésükhöz használt oktatási módszerektől.

Tehát kritikus észrevételeim nem a kooperativitás ellen irányulnak, mindössze a jelenléti csoportmunkát érintik – mindenekelőtt a digitális térben szocializálódó nemzedékekre vonatkozóan kérdőjelezem meg hasznukat és eredményességüket. A csoportmunka lélektanának mélyebb értését, funkció szerinti alkalmazási lehetőségeinek felderítését, továbbá a középiskolai kimeneti követelményekhez való illesztését azért is tűztem ki célul, mert mentortanári minőségemben hitelesebben akarom támogatni tanárjelöltjeimet észrevételeimmel, eredményesebben segíteni nekik az elmélet és a gyakorlat közti szakadék áthidalásában. A szóban forgó generációk tekintetében természetesen nem látjuk tisztán a jövőt, az viszont már ma is körvonalazottan megmutatkozik, hogy az életüket megnehezítő problémákra nem a felsorolt előnyök jelentik a megoldást. Egyáltalán mi lehetne az a kompromisszumos kimenet, amivel összevetjük az iskolaéveket egy ilyen jellegű kutatás során? Okfejtésem e pontján lényegesnek tartom kiemelni, hogy az első híradás a kooperatív paradigmáról, a témában magyarul szinte elsőként publikált legátfogóbb munka maga sem leplezi el az együttműködésen alapuló tanulás korlátait. Spencer Kagan egyfelől az oktatási módszerek kiegyensúlyozására int, másfelől könyvében már az előszó kitér arra, hogy az intuícióra épülő, a kreativitásnak teret adó témák feldolgozásához nem kifejezetten alkalmasak a kooperatív technikák. Kagan könyvének van egy későbbi, 2009-es verziója is. Ebben bemutatja egy nagyszabású kutatás eredményeit, amelyből kiderül, hogy teljesítményben szignifikáns különbség érzékelhető a kooperatív tanulásszervezés és a többi tanulásszervezési forma között az előbbi javára (Kagan és Kagan, 2009). Fontos azonban hozzátenni, hogy a kutatásokban a Z-generáció még nem vehetett részt, és az sem mellékes, hogy a vizsgálat átfogó jellegű, így nem tér ki minden egyes módszer hatékonyságára. Kételyeimet főleg olyan negatív jelenségek táplálják,



amelyek még az ezredforduló után tíz évvel, a könyv kiadásának idején sem látszottak annyira, mint napjainkban.

### Elvek és implikátumok

Ezek részletezése előtt és a teljes kép kedvéért vegyük szemügyre a kooperatív tanulás-szervezés alapelveit is, hiszen a fenti előnyök gyakorlatilag ezekből következnek. Első az építő egymásrautaltság elve: az egész csoport sikere mindegyik tag sikerének a függvénye. Második az egyéni felelősség: a csoportcél csak akkor valósul meg, ha a tagok mindegyike optimálisan elvégzi a feladatát. Harmadik elv az egyenlő részvétel, ami annyit tesz, hogy a részvételi normákat és a munkamegosztást úgy kell kialakítani, hogy minden csoporttagra azonos mennyiségű felelősség és feladat háruljon. Negyedik a párhuzamos interakciók elve, azaz a kommunikáció több szálon futhasson. Kagan szerint, ha ezek az alapelvek érvényesülnek, akkor a tanulás társas tevékenységgé válik (Kagan, 2004. 5–9.).

Érdekes alaposabban is kibontani, mit tartalmaznak a Kagan által megfogalmazott feltételek, és mit foglalnak magukban kimondatlanul a bemutatott előnyök. A feltételek többségéről elmondható, hogy annak fejlesztését vagy kifejlődését prognosztizálják, amire axiómaként építenek, továbbá azokkal a frontális, kompetitív és individuális módszerekkel szemben értékelődnek fel, amelyeknek az eredményeire számítanak. Egy osztály szükségszerűen heterogén összetételű, még akkor is, ha generációs vonások megteremtik az összekötötést az osztálytársak között. Viszont a neveltetési háttér, a családból hozott értékrend és a társadalmi különbségek szinte kizárják, hogy minden résztvevő számára nyilvánvalóak legyenek a felsorolt alapelvek. Egyidejű érvényesítésük a tanártól egyenesen szuperképességeket követel meg: olyan mélységig kell ismernie tanulóinak személyiségét és a bennük rejlő lehetőségeket az egyenlő felelősség és az igazságos munkamegosztás érdekében, amilyenre csak kivételes empátia és emberismeret, valamint hosszú évek szakmai tapasztalata predesztinálná. A negyedik elv esetén merül fel a legbizonyosabban, hogy talán nem minden tanulóknak a legoptimálisabb a csoportmunka, hiszen a szerteágazó kommunikációnak számos hátulütője lehet. Egyrészt léteznek személyiségjegyek, amelyek a csapatban dolgozás ellen szólnak, másrészt az interaktivitás fokozása nem elmélyíti a figyelmet és a koncentrációt, épp ellenkezőleg: felszínessé, lapossá teszi. Márpedig azt leszögezhetjük, hogy tanulás, elsajátítás nem lehetséges elmélyült figyelem és koncentráció nélkül. Mindkét szempontra a későbbiekben részletesen is kitérek.

Az előnyök sorában hivatkozott Z- és alfa-generáció közös tulajdonsága, hogy a digitális tér teljesen átalakította a figyelmük és az észlelésük struktúráját. Nicholas Carr – nagyrészt a neuroplaszticitás idegtudományi eredményeit alapul véve – egy teljes kötetet szentel annak kifejtésére, hogy a világháló előnyeinek élvezete közben feláldozzuk az elmélyült olvasás és a gondolkodás képességét. A technológia, gazdaság és kultúra kölcsönhatásaira fókuszáló amerikai író szerint az információk keresésére, tárolására és megosztására használt digitális technológiák ténylegesen átszervezik agyunk idegpályáit: felszínesen, szétdaraboltan, mozaikszerűen. Az átírt neuronpályák a mélyebb összefüggések felismerésére, a mélyebb megélésekre tesznek bennünket képtelenné (Carr, 2014). Az új technológiák és a közösségi média nemcsak beszűkítik a felhasználók kognitív sáv-szélességét, hanem emberi mivoltát is aláássák: széttöredezett és atomizálódó társadalmi életre kárthatnak, amelyben természetessé válik a kötődéshiány (Han, 2019. 24.). A kooperatív technikák legtöbbször nem képesek ellensúlyozni azt a romlást, amit az új technológiák a kognitív képességek terén idéznek elő, hiszen alapelemei nem a figyelem és a koncentráció zavartalanosságát szolgálják, amelyek viszont elengedhetetlenek volnának

a tanulási folyamat teljességéhez. Vagyis érdemes közelebbről is megvizsgálni annak a kijelentésnek a következtetési háttérét, hogy a kooperatív technikák sokkal hatékonyabb formái az ismeretek átadásának az említett két nemzedék számára, mert elképzelhető, hogy vizsgálódásunk során vakfoltokat találunk rajta.

Például nem számolunk azzal, hogy az iskolai oktatás definíciójához ma is vitathatatlanul hozzátartozik a kulturális javak átörökítésének funkciója. A kooperativitás paradigmájában ezt tudáskonstruálásnak nevezzük. Nyilvánvaló, hogy elménk nem tárolóedényként, nem átalakítás nélkül őrzi az információkat. Ez az evidencia, vagyis a konstruálás ténye azonban nem a kooperativitásból, hanem magának a tanulásnak a természetéből következik. Az elme nem raktárhelyiség, a memóriának mégis az a feladata, hogy nyersanyagul szolgáljon a gondolkodás számára. Tehát egyfelől minden tanulás tudáskonstruálás – még a mnemotechnikák útján történő bevésés is –, másfelől a gondolkodás mikrostruktúráinak, illetve minden egyéb memorizálási módszernek, amely a tanulást támogatja, szüksége van alapanyagra, megtanulandó ismeretekre. Ismeretátadás és tudáskonstruálás között nincs minőségi különbség, mindössze hangsúly-áthelyeződés történik, amikor egyik vagy másik elnevezést használjuk. A tudáskonstruálást megalapozó felfogás tudatosítja a befogadó (tanuló) mentális aktivitását és felelősségét a tanulás folyamatában. Ám a kooperatív tanulásszervezés nem nagyobb garancia az alkotó gondolkodásra, mint a többi tanulásszervezési forma; maga a tudáskonstruálás nem egyenlő a kreativitással, még ha a közvélekedés hajlik is erre a nézetre. Ezzel együtt azt sem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a munkahelyi csapatmunka sosem ismeretelsajátításra, hanem létrehozásra, alkotásra szerveződik.

### A jelenléti körülményekből származó lehetséges hátrányok

Amikor a csoportmunkát felértékeljük, nem vagyunk tekintettel a két generáció legfőbb problémájára sem, az ingerek, impulzusok, információk dömpingjére, ami szilánkokra hasítja a figyelmüket, és ami csökkenti az alkotási potenciáljukat. A jövőkutatók szerint a digitális kor legifjabb tagjainak sokkal kevesebb személyes emberi kapcsolata lesz, mint az előbbi generációknak, ezért sokkal kevesebbet kommunikálnak az offline, nem-virtuális közegben, és kevesebb személyes kapcsolatot alakítanak ki környezetükkel. Például Rab Árpád szerint a fizikai valóságtól való eltávolodás az egyik legmélyrehatóbb változás, amit a digitális kultúra elterjedése kiváltott a társadalomban és a gazdaságban. Az ember biológiai lény, mégis, az utóbbi évtizedekben egyre több kulturális objektumot mozgat át a digitális térbe, ahol az megfoghatatlanná, máshogy érzékelhetővé és használhatóvá válik (Rab, 2016. 22–25.). Ennek kompenzálására még akár alkalmasak is lehetnek a szervezett társas tanulási tevékenységek, ám az előrejelzések inkább azt valószínűsítik, hogy a jövőben ez a generáció az önképzés, az autodidaxis felé fordul majd, mégpedig kifejezetten a digitális térben. Kérdés persze, hogy milyen eredményekkel zárulnak az önképzés egyes szakaszai, minek a szolgálatába szegődik az így szerzett tudás. Milyen viszonyban lesz a magas rendű kultúrával, amelyre a felütésben elhelyezett Nietzsche-idézet is utal? Számítani fog-e az *emberit* fenntartó kultúra, amelyet az elmélyedő, szemlélődő figyelemnek köszönhetünk, és amely az összpontosítás képességén szárbá szökő nagyszerű – többnyire egyéni – teljesítményekből épül fel?

A jelenléti csoportmunka legnagyobb hátránya, hogy képes elfedni az ellaposodott figyelemből származó egyéni gyenge teljesítményt, a hétköznapi vagy középszerű eredményeket. Egy feladat elkészülhet úgy is, hogy nem minden csapattag járult hozzá tudása legjavával, esetlegesen nem is rendelkezett azzal a tudással, kompetenciával, amelyek szükségesek lettek volna a kivitelezésben való hatékony részvételhez. De ezt a többiek maximális erőbedobása könnyedén el tudja leplezni, főleg akkor, ha a végeredmény

célszerű és működőképes. Teljesíti a vele szemben támasztott követelményeket. Ellenve-tésként fel lehet hozni a csoportmunkát szervező pedagógus felelősségét, aki nem meg-felelően dolgozta ki a részvételi normákat, aki nem személyre szabottan osztotta szét a feladatokat, aki pontatlanul alakította ki a teljesítmény-értékelőrendszert. Csakhogy nem árt tisztázni: a vállalati szférában erre a munkára HR-menedzsereket és pszichológusokat alkalmaznak. Ők építik fel a munkavégzési rendszert, ők definiálják a feladatokat, állapítják meg a hatásköröket. Ők rendezik össze a különböző személyiségű, háttérű és tapasztalatú munkavállalókat és a részfeladatokat. A helyes kombináció megalkotása magas szintű szakértelmet követel, és nagy valószínűséggel ezeket mind nem birtokolja a pedagógus egyszemélyben. A tanár rendelkezésére álló eszközök közelébe sem érnek annak a módszertani apparátusnak, amellyel egy nagyvállalat kidolgozza, végrehajtja és ellenőrzi a projektjeit.

Szintén ellenérv lehet, hogy az *nem* kooperatív tanulásszervezésre vall, ha a csoportmunkában nem érvényesül az egyéni felelősség elve. Nos, a hagyományos csoportmunka azt jelenti, hogy a csoporton belül azonos a feladat, mindenki elszigetelten dolgozik, nem beszélnek meg a megoldást. Ezek szerint az még nem zárja ki a kooperativitás szándékát, ha valamely csoporttag nem vállal egyéni felelősséget a munkájáért, a munkaforma nem süllyed törvénytörően a hagyományos csoportmunka szintjére. A felelősségvállalás jellemet meghatározó érték, és bár szeretjük azt hinni, hogy értékeink közösek, való-jában több forrásból érkeznek hozzánk, ráadásul nem is mindig tudatosan választjuk, képviseljük őket. Az oktatási rendszer csak egy e források közül, tehát nem a tanórán dől el, hogy minden tanuló egyformán gondolkodik-e az egyéni felelősségről. Vagy legalábbis időbe telik, míg célt ér az érték közvetítés, és viszonylag egységessé válik a csoportmunkát előrevivő értékrend és kulturális nézőpont. Az idő azonban nem nekünk kedvez, amennyiben a kimeneti követelményeket rögzítő oktatásügyi dokumentumokat is figyelembe vesszük.

Tanórai csoportmunka alkalmával könnyen előfordulhat, hogy ezek a hiányosságok ki sem ütözköznének, mert a projekt élvonalai nem teszik szóvá az egyenlőtlen felállást. Miért nem? Nemes egyszerűséggel azért, mert egy iskolai feladat esetén nem akkora a tét, hogy energiát fektessenek az önérvényesítésbe. A végeredményért járó jeles osztályzat kárpótolja őket az igazságtalanságért. Valójában ebben a helyzetben nem is a maximalisták érdeke sérül; sokkal többet veszítenek rajta azok, akik gyenge teljesítményükkel is kiérdemlik a jelest. Velük elhitetik, hogy beszűkített szellemi sávzsélességgel is lehet az életben érvényesülni, mindig lesznek olyanok, akik helyettük elvégzik a piszkos munkát. Ezek a hibák céges csapatmunka során sokkal biztosabban szűrhetők, vagyis ezen a ponton kénytelenek vagyunk megállapítani, hogy az iskolai csoportmunka nem éppen a legideálisabb felkészítés a munkahelyi csapatban való helytállásra.

### A digitális jelenlétből következő hiányosságok

A csoportban végzett munka egyáltalán nem kedvez annak a kiemelkedő mentális állapotnak, amelyet az idegkutatók Csíkszentmihályi Mihály után *flow*-nak neveznek, amelyben egészen éles a felfogóképességünk, könnyedén jutnak eszünkbe eredeti gondolatok, és hozzáférhetővé válik számunkra az adatfeldolgozás képessége (Csíkszentmihályi, 2021). Az együttműködés pszichológiai zajában, a csapattagok sokféleségének zürzavarában elemző- és felfogóképességünk tompul, eredeti gondolataink kibontakozása elé akadály gördül. A mai iskolásoktól a kibertér csapdái és az internet kelepcéi orozzák el életidejüket. A csoportmunka csak elaltatja bennük azt a nyugtalanságot, amely abból származik, hogy elhanyagolják belső erőiket, kihasználatlanul hagyják lehetőségeiket, jóelőre aprópénzre váltják azokat a mesterműveket, amelyeket megalkothattak volna, ha

nem pocsékolják el az idejüket. A jelenléti csoportmunkában nincsenek meg az alkotómunka feltételei. A tantermen kívül végzett csapatmunka pedig ellenőrizhetetlen, habár kétségtelenül nagyobb teret enged a kreativitásnak és a kibontakozásnak. A jelenléti csoportmunka az alkotómunka helyett az aktivitást élteti, miközben hatalmas különbség van a kettő között.

A digitális sík jobbára arra kondicionálja a kiskorú felhasználókat, hogy létezésüket kívülről érkező hatásokkal, jelekkel igazolják maguk és mások előtt. Üzenetek, pozitív visszacsatolások és kedvező reakciók függőivé válnak. Én-határaikat feladják, belső világukkal észrevétlenül elveszítik kapcsolatukat, a kifelé és másokra figyelés válik kényelmessé és magától értetődővé számukra a virtuális térben. Az online tér könnyen elérhető szórakozást kínál, ezen keresztül azt az illúziót kelti, hogy az ellazultság az aktivitás természetes velejárója. Ám mindeközben aligha merül fel, hogy a szórakozás során átélt ellazultság átvihető-e valódi fejlődést biztosító munkába, abba, ami belső alkotóerőnkől, kreativitásunkból származik. Szeretném hangsúlyozni, hogy nem azt illetem kifogással, hogy a kiskorú tanuló jelen van a digitális világban, hanem azt, hogy mentálisan felkészületlenül – strukturálatlan figyelemmel és észleléssel – vesz részt benne. Ez talán égetőbb probléma a jelenben, mint az, hogy felnőttként kiváló csapatjátékos és jó vezető lesz-e a jövőben.

### Csoportpszichológia

Kétségtelen, hogy a menedzsment-szakirodalom az utóbbi két évtizedben a csapatmunka mellett érvel (Gulyás és Turcsányi, 2006). Nem csoda, ha az oktatásügy számára ez a kellő ösztönzés arra, hogy mintaként kövesse. A szerzők mind az egyén, mind a szervezet szempontjából számos előnyt sorakoztatják fel. Ugyanakkor pszichológiai felmérések az árnyoldalára is rávilágítanak; miként az sem titok, hogy a hátrányoknak a felszámolására a HR-szakemberek jelentős erőforrásokat mozgósítanak a világ minden táján. A csapatmunka legvitathatatlanabbnak tűnő haszna az egyén számára abban rejlik, hogy végzése során lehetősége nyílik pszichoszociális szükségleteinek kielégítésére. Ilyen elemi szükséglet a csoporthoz tartozás, a visszajelzés, az önbecsülés. A csoporttagok konszenzusa révén csökkenhet az egyéni bizonytalanság, növekedhet a biztonságérzet. A csoporttagság hozzájárulhat az egyén

*A csoportban végzett munka egyáltalán nem kedvez annak a kiemelkedő mentális állapotnak, amelyet az idegkutatók Csíkszentmihályi Mihály után flow-nak neveznek, amelyben egészen éles a felfogóképességünk, könnyedén jutnak eszünkbe eredeti gondolatok, és hozzáférhetővé válik számunkra az adatfeldolgozás képessége (Csíkszentmihályi, 2021). Az együttműködés pszichológiai zajában, a csapattagok sokféleségének zűrzavarában elemző- és felfogóképességünk tompul, eredeti gondolataink kibontakozása elé akadály gördül. A mai iskoláskortól a kibertér csapdái és az internet kelepcéi orozzák el életidejüket. A csoportmunka csak elaltatja bennük azt a nyugtalanságot, amely abból származik, hogy elhanyagolják belső erőiket, kihasználatlanul hagyják lehetőségeiket, jó előre aprópénzre váltják azokat a mesterműveket, amelyeket megalkothattak volna, ha nem pocsékolják el az idejüket.*

önazonosságának megalkotásához, segítheti a személyes fejlődését. A csapattagság legfontosabb következménye a BIRG-effektus (*basking in the reflected glory*: sütkérezni a csoport dicsőségének fényében) (Bakacsi és mtsai, 2006. 96.). A szervezet számára akkor előnyös a csapatmunka, ha az a hatékonyságot és a teljesítménymaximalizálást támogatja; ha a tagok együttműködése révén szinergikus hatások jelennek meg, vagyis a végeredmény felől nézve megállapítható, hogy a csapatból egyedül senki se lett volna képes a megoldást megtalálni, amit végül a csapat együtt megalkotott. A szervezet szempontjából haszon származik abból is, ha a csapatban megjelenik a társas facilitáció, ami annyit tesz, hogy mások jelenléte növeli a teljesítményt, ha az egyénnek könnyű, jól elsajátított feladatokat kell elvégeznie (Bakacsi és mtsai, 2006. 96.). Végeredményben a szervezet szempontjából a csoportmunka az egyént a pusztá kapacitásra szűkíti le, míg az egyén oldaláról nézve úgy tűnik, mintha csapatban lényegesen legemberibb vonásainak megélésére volna lehetősége.

De mi a helyzet a hátrányokkal? Nézzük meg az árnyékos oldalt, amely nemcsak a céges csapatmunkát, hanem az iskolai csoportmunkát is kísérheti! Az egyéni hátrányok talán kevésbé, ám a szervezetet érő negatív hatások az oktatás terén sokkal veszélyesebb formában jelentkeznek: nem a céges profit, hanem a csapattagok önértékelése, önbecsülése bánhatja őket. Az egyén szempontjából okvetlenül hátrányos, hogy a csapatmunka számos stresszforrást rejt magában; természetes velejárói a konfliktusok. Magában hordozza az én-határok feladásának, azaz a konformitásnak a kockázatát, amiről akkor beszélünk, ha az egyén a csoportnyomás hatására megváltoztatja véleményét vagy viselkedését. A szervezet érdekei felől nézve nem kedvező, ha a csapatban kialakul a Ringelmann-hatás: a csoport létszámának növelése csökkenti az egyéni erőfeszítéseket. Az egyén azért fejt ki kisebb teljesítményt egy adott csapat tagjaként, mert azt észleli, hogy részese lehet a csapatmunka eredményéből, miközben a saját hozzájárulását nem lehet megbízhatóan mérni; vagy azért lustul el, mert az elvégzendő munka nincs jól megszervezve. A potyautas-effektus mellett hátrányosan érintheti a szervezetet az ún. csoportgondolkodás is, ami azt jelenti, hogy a csapatban olyan erős az összetartás, hogy a döntési folyamatokon eluralkodik az egyetértésre való törekvés, és ennek a valóság helyes megítélése látja kárát (Gulyás és Turcsányi, 2006).

Nem elhanyagolható az a két negatív jelenség sem, amit a teljesítmény blokkolásának és a bírálattól való félelemnek nevezhetnénk. Az első arra vonatkozik, hogy végső soron a csoport is az egyéni teljesítményt helyezi egyfajta keretbe: egyidejűleg csak egy személy tud beszélni vagy az ötletét kifejteni, a többiek addig legfeljebb passzívan figyelnek. A második abból származik, hogy senki nem akar mások előtt ostobának tűnni – és ez főleg tinédzserkorban lehet az érvényesülés és az eredményesség útjában álló erő, szorongás. Mint arra röviden kitértem, a céges stratégiai embererőforrás-menedzsmentek komoly erőfeszítéseket tesznek főleg a szervezeti hátrányok kiküszöbölésére. Mivel ezek a negatív jelenségek iskolai keretek között is felléphetnek, joggal kérdezhetjük, hogy milyen erőforrások állnak a pedagógusok rendelkezésére, miféle szakértelemre támaszkodhatnak e hátrányokkal szemben.

Jóllehet a kooperatív tanulás elkötelezett támogatói érveiket általában kiegészítik azzal a megjegyzéssel, hogy az együttműködésen alapuló módszereknek nem kell teljes egészében felváltania a hagyományosabb munkaformákat, ajánlatos ezen felül is körülmények között alkalmaznunk a fokozott interaktivitást és egymásrautaltságot feltételező technikákat. Már ha csupán a személyiség típusok jungi alapkategóriáira – az introverzió és az extroverzió kettősére – gondolunk, okvetlenül fenntartásokkal szükséges folyamodnunk minden olyan módszerhez, amely akár egyetlen tanuló temperamentumának vagy személyiségének megtagadását, feladását vonja maga után. Az együttműködés nem mindenki számára a siker megsokszorozásának záloga. Az introvertált személyek egészen más erősségekkel rendelkeznek, mint az extrovertáltak. Márpedig a jelenléti csoportmunka,

a vállalati csapatmunka és a nyílt irodai terek világa az utóbbiakhoz illeszkedik. Az introvertáltak nem a csoportból, hanem az egyedüllétből, a befelé figyelésből, az intenzív lelki életből nyerik az energiájukat. A teljesség kedvéért szükséges közbevetnünk, hogy az introvertáltak remekül kamatoztathatják erőnyeiket hosszabb távú projektek megvalósítása során, olyan csoportmunkában, amelynek tere és ideje nem annyira keretes, mint az osztálytermi órán „verbuválódott” csoportoké.

Ráadásul a kooperatív módszerek visszafogottabb alkalmazását nem csak az introvertáltak védelme indokolja. Blaise Pascal a szórakozásról elmélkedve a következőket írja: „Elgondolkoztam néha az emberek különféle lázas tevékenységén [...] és ráeszméltem, hogy minden bajuknak egy a forrása: nem tudnak nyugton megülni a szobájukban.” (Pascal, 1978. 35.) A francia matematikus az emberi gyötrelmek okát firtatja, egyszerűen rávilágít arra is, hogy az egyedüllétben és a zavartalan összpontosításban keresendő a boldogság. A magány zavartalanságában szülehetnek csak kivételes teljesítmények. A növekedés előfeltétele az izoláció. Ez olyan időtlen evidencia, amely nem tesz különbséget introvertált és extrovertált személyiség között. Stephen Wozniak, az *Apple* társalapítója emlékirataiban a következőket tanácsolja a kreatív életpályára készülő gyerekeknek:

A legtöbb feltaláló és mérnök, akit ismerek, épp olyan, mint én – zárkóztak, és a saját fejükben élnek. Olyanok ők, mint a művészek. Sőt a legkiválóbbak tényleg művészek! A művész magányában tud a legjobban dolgozni, mert így uralma alatt tarthatja készülő művét, anélkül, hogy egy sereg marketing-szakértő vagy valamilyen bizottság beleszólna a dolgába. Nem hiszem, hogy bizottságok valaha is feltaláltak volna igazán forradalmi jelentőségű dolgokat. Az olyan mérnök, aki egyszerre feltaláló és művész, ritka, mint a fehér holló. Ha ilyen vagy, akkor most olyan tanácsot adok neked, melyet talán nehéz lesz követni. A tanács így szól: dolgozz egyedül! Forradalmi jelentőségű terméket akkor hozhatsz létre, ha önállóan dolgozol. Nem egy bizottságban. Nem egy csapatban. (Cain, 2016. 124–125.)

### Csoportmunka a szociál- és kognitív pszichológia tükrében

A szociál- és kognitív pszichológia legújabb eredményei szintén abba az irányba mutatnak, hogy a korszerű pedagógiának talán mégsem kellene a jelenléti csoportmunkát ennyire előnyben részesítenie. Nem az interaktivitást és a figyelem megosztását célszerű fokozni, hanem éppen az összpontosítás fölött kellene visszaszerezniünk a hatalmat. Az újabb generációk úgy születtek bele az információs korbba, hogy nincsenek hatékony eszközeik az információk menedzselésére. Figyelmük széles sávú és felületes. Észlelésük szerkezete töredezett: az ingerek, információk, impulzusok szabályozatlan dömpingjének következtében szórttá, lapossá vált. Ha az információk és élmények áradatában elménket szervező-rendszerként használjuk, gyakorlatilag túlterhelődik és cselekvőképtelenné válik. Daniel J. Levitin alapvető tézise szerint elménk arra lett megalkotva, hogy a mintafelismerés alapján gondolatokat ébresszen, nem pedig arra, hogy sok mindenre emlékezzen (Levitin, 2014). A kooperatív tanulási módszerekkel sok esetben a figyelem további osztódásához járulunk hozzá ahelyett, hogy a kollektív figyelemzavar benutságából kiszabadítanánk a gyerekeket. Az interaktivitás sokszor nincs tekintettel kognitív képességünk korlátozott voltára. A figyelemmegosztással járó csoportmunka inkább olaj a tüzre, tanácsosabb volna arra helyezni a hangsúlyt, miként lehet az információáradatban „külső elme” segítségével rendszerezetté és tehermentessé tenni az elménket, hogy kreatívan működjön.

A fentebb már említett flow-elmélet is annak felismeréséből született meg, hogy a tudat akkor képes elmélyülni és kreatív munkát végezni, ha tehermentes, víztükörszerű állapotban van. Csikszentmihályi Mihály a tökéletes élmény állapotának nevezte, ha egy

adott feladat végrehajtásához kapcsolódó készségeink illeszkednek a vele járó kihíváshoz. A flow általában az adott feladatra való teljes koncentrációt tesz lehetővé, mert irányítás alatt tartjuk a helyzetet, és világosan látjuk a célt magunk előtt. A flow-t megtapasztaló személyek a cselekvés és a tudatosság egyesülését élik át, amelynek során az öntudatukat és az időérzéküket egyaránt elveszítik. A flow állapotban lévő személyek teljes mértékben belemerülnek abba, amit éppen csinálnak (Csikszentmihályi, 2021). Ennek az állapotnak a feltétele, hogy tudatos figyelmünket egyszerre csak egy dologra irányítjuk. A szubjektív jóllétnek ez a magasabb szintje kizárja a figyelem osztottságát, az interakciót és a *multitaskingot*.

A pszichológiai tőke fogalmának újkeletű létrejötté elsősorban arra világít rá, hogy sokkal többet tehetünk teljesítményünk optimalizálásáért mentális jóllétünk kézben tartásával, mint azzal, ha kifelé figyelünk. A túlzott interaktivitással csak alkotási potenciálunkat hagyjuk darabokra hullani, akaraterőnket szétforgácsolódni, mentális összpontosításunkat ellaposodni. A szervezetpszichológusok a pszichológiai tőke négy összetevőjét különböztetik meg: a magabiztosságot, az optimizmust, a reményt és a rugalmasságot. A magas szintű pszichológiai tőke azonos a kontroll előnyével, azzal a tapasztalattal, hogy a helyzet urai vagyunk (Szabó és Fodor, 2020).

*Az információs korban a modern pedagógiának nem olyan módszerek mellett kellene elköteleződnie, amelyek a kollektív figyelemhiány kultúráját erősítik és a kreatív munkavégzés halálához vezetnek. Inkább azokat a stratégiákat kellene előnyben részesítenie, amelyek az önirányítás és az önmenedzselés képességét fejlesztik, azaz az önmegfigyelést, az önmotivációt, a saját célok kitűzését, az önjutalmazást, illetve önkorrekciót segítik. Manapság jóval nagyobb kihívást jelent abban támogatni a Z- és az alfa-generációt, hogy tehetségüket, életidejüket, mentális összpontosításukat, valamint személyes akaraterőjüket védelmezzék.*

### Összegzés

A felsorolt koncepciók ismeretében megkockáztatható, hogy gyakran csak időt és energiát vesztegetünk, ha tantermi körülmények között imitáljuk a vállalati csapatmunkát. Kutatások szerint sokkal eredményesebb az együttműködés, ha a tagok fizikailag különböző helyekről az interneten keresztül kapcsolódnak be közös munkába. Az elektronikus munkacsoportokban történő tevékenykedés rendkívül hatékony például a tudományos kutatások világában (Cain, 2016. 148.). Ám látnunk kell azt is, hogy az online együttműködés voltaképpen az izoláció egyik formája. Vagyis ereje az individuális tanulás előnyéből származik. Önáltatás azt hinni, hogy hatékonysága átvihető jelenléti körülményekre, személyközi szintre. Pedig nem állunk távol az igazságtól, amikor megállapítjuk, hogy ebben a hitben értékeljük túl a csoportos munkát a magányos gondolkodás kárára.

Milyen feltételek között érdemes megtartani és alkalmazni a személyes együttműködésen alapuló tanulást? Mindenekelőtt akkor, ha hagyunk teret és időt az információk feldolgozására, a gondolatok kibontakozására, tehát ha késleltetjük az interakciót. De az is mérsékli a csoportmunkával járó negatív hatásokat, ha egyéni és páros munka előzi meg, vagyis ismételtén érvényesülni engedjük az elmélyült figyelmet az azonnali reakció

felszínességével szemben. A leghasznosabbat pedig akkor tesszük, ha a csoportmunkát visszatelepítjük oda, ahol sikeres tudott lenni: a virtuális térbe; az értékes jelenléti időt pedig a figyelem mélyítésére használjuk ki.

Az információs korban a modern pedagógiának nem olyan módszerek mellett kellene elköteleződni, amelyek a kollektív figyelemhiány kultúráját erősítik és a kreatív munkavégzés halálához vezetnek. Inkább azokat a stratégiákat kellene előnyben részesítenie, amelyek az önirányítás és az önmenedzselés képességét fejlesztik, azaz az önmegfigyelést, az önmotivációt, a saját célok kitűzését, az önjutalmazást, illetve önkorrekciót segítik. Manapság jóval nagyobb kihívást jelent abban támogatni a Z- és az alfa-generációt, hogy tehetségüket, életidejüket, mentális összpontosításukat, valamint személyes akaraterejüket védelmezzék. Ki tanítja meg őket arra, hogy lelki egyensúlyukat fenntartva a mindent elárasztó információtengerben tisztán lássanak, és figyelmüket tudatosan irányítsák bármikor, amikor csak kell? Ezeknek a képességeknek a tökéletesítése olyan nyeresége volna az iskolapadban töltött éveknél, amely mellett eltörlődik a kooperativitás legvitathatatlanabb hozadéka, az, hogy a tanulók társas szükségletei teljesülhetnek ott, ahol ezekben az éveikben a legtöbbet tartózkodnak. És jóllehet ez megkérdőjelezhetetlen érdeme a kooperatív tanulásnak, mégsem jelenthetjük ki magabiztosan, hogy kikezdehetetlen oksági viszony van az iskolai kooperatív munkaformák gyakori alkalmazása és a majdani fejlett kooperációs készség között.

Szükséges-e, hogy a modern iskola annál nagyobb feladatot vállaljon magára, mint amit Nietzsche a *Bálványok alkonyában* majdnem másfél évszázaddal ezelőtt meghatározott? Van-e annál aktuálisabb és sürgetőbb kötelességünk, mint a jelenlegi felnövekvő nemzedékek szeméit hozzászoktatni a nyugalomhoz, a türelemhez? Vajon sérülnek-e tanítványaink érdekei, ha pedagógusként lemondunk a munkaerőpiac rohamtempóban változó trendjeinek követéséről, arról, hogy megfeleljünk a nagyvállalati kultúra vélt vagy valós elvárásainak? Aligha. Mert azt az igazságot még senkinek sem sikerült felülírnia, hogy az emberiség kulturális teljesítményeit az elmélyedő, szemlélődő figyelemnek köszönhetjük. Sőt, maga az emberi kultúra feltételez olyan környezetet, amelyben természetes, hogy behatóan tudjunk valamire figyelni.

*Azstalos Éva*

*Berzsenyi Dániel Gimnázium, Budapest*

## Irodalom

- Arató, F. (2016). Mitoszok és félreértések a kooperatív tanulásszervezéssel kapcsolatban. *Autonómia és Felelősség*, 2, 43–57. <http://kompetenspedagogus.hu/sites/default/files/06-autonomia-es-felelosseg-pte-btk-ni-2016-01szam.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 07. 24.
- Bakacsi, G., Bokor, A., Császár, C., Gelei, A., Kovács, K. & Takács, S. (2006). *Stratégiai emberi erőforrás-menedzsment*. Akadémiai Kiadó Zrt.
- Cain, S. (2016). *Csend – A hallgatás ereje egy harány világban*. Ford. Ehrmann Bea. Háttér Kiadó.
- Carr, N (2014). *Hogyan változtatja meg agyunkat az internet? – A sekélyesek kora*. Ford. Németh Ádám. HVG Könyvek.
- Csikszentmihályi, M. (2021). *Flow – Az áramlat: A tökéletes élmény pszichológiája*. Ford.
- Legéndyné Szabó Edit. Akadémiai Kiadó Zrt. DOI: 10.1556/9789634547952
- Gulyás, L. & Turcsányi, E. (2006). A munkavégzési rendszerek egyik kulcskérdése: csapatmunka vagy egyéni munkavégzés? *Ökonómiai és Vidékfejlesztési Intézet 2006. évi tudományos évkönyve*. 1: 23–31.
- Han, B.-C. (2019). *A kiegészítő társadalma*. Ford. Miklódy Dóra. Typotex Elektronikus Kiadó Kft.
- Kagan, S. (2004). *Kooperatív tanulás*. Ford. Galambos Rita. Önkonet.
- Kagan, S. & Kagan, M. (2009). *Kagan kooperatív tanulás*. Önkonet.
- Kress, G., Selander, S., Säljö, R. & Wulf, C. (2021). *Learning as Social Practice*. Routledge. DOI: 10.4324/9781003139188



- Levitin, D. J. (2014). *The Organized Mind: Thinking Straight in the Age of Information Overload*. Dutton.
- McCordle, M. & Wolfinger, E. (2010). Az XYZ ábécéje. A nemzedékek meghatározása. *Korunk, III. folyam, 31*(11), 13–19. [http://korunk.org/letoltlapok/Z\\_RKorunk2010november.pdf](http://korunk.org/letoltlapok/Z_RKorunk2010november.pdf) Utolsó letöltés: 2022. 07. 24.
- Munkácsi, A. & Demeter, K. (2019). Logisztikai kompetenciák és fejlesztési lehetőségük az oktatásban. *Vezetéstudomány, (7–8)*, 49–63. DOI: 10.14267/veztud.2019.07.05
- Nádasi, A., Tari, A. & Szander, Á. (2020). A net-generációk tanulási jellemzőinek és az oktatók digitális kompetencia mutatóinak kvalitatív vizsgálata. <https://www.bm-tt.hu/assets/letolt/kutat/2020/Genkutat.pdf> Utolsó letöltés: 2022. 07. 24.
- Nietzsche, F. (1994). Bálványok alkonya. Ford. Tandori Dezső. *Ex Symposion, 3*, 1–34.
- Orbán, J. (2011). *Kooperatív technikák. Az együttműködő tanulás szervezése*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. [http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop\\_tech\\_oj/index.html](http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/koop_tech_oj/index.html) Utolsó letöltés: 2022. 07. 24.
- Pascal, B. (1978). *Gondolatok*. Ford. Pödör László. Gondolat Kiadó.
- Rab, Á. (2016). A digitális kultúra hatása az emberi viselkedésre a gamifikáció példáján keresztül. Doktori disszertáció: Budapesti Corvinus Egyetem. [http://phd.lib.uni-corvinus.hu/916/1/Rab\\_Arpad.pdf](http://phd.lib.uni-corvinus.hu/916/1/Rab_Arpad.pdf) Utolsó letöltés: 2022. 07. 24.
- Szabó, R. K. & Fodor, S. (2020). A pszichológiai tőke fogalma, jelentősége és fejlesztési lehetőségei az iskolában. *Iskolakultúra, 30*(10), 65–82. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/33979> Utolsó letöltés: 2022. 07. 24.

### Absztrakt

A tanulmány mellett érvel, hogy a korszerű pedagógia akkor támogatja igazán a digitális kor gyermekeit az iskolapadban, ha módszerei az önirányítás és az önmenedzselés képességét fejlesztik, azaz az önmegfigyelést, az önmotivációt, a saját célok kitűzését, a mentális összpontosítást és a személyes akaraterőt segítik. Megkérdőjelezi, hogy kikezdehetetlen oksági viszony van a jelenléti csoportmunka gyakori alkalmazása és a majdani fejlett kooperációs készség között. Főként a szociál- és kognitív pszichológia legújabb eredményei alapján bemutatja, hogy a spontaneitást feltételező, reaktív együttműködés nem mindenki számára a siker megsokszorozásának záloga, hogy a rögtönzött interaktivitás sokszor nincs tekintettel kognitív képességünk korlátozott voltára, és hogy a jelenléti csoportmunkában nincsenek meg az alkotómunka feltételei. Rávilágít arra, hogy a személyes együttműködésen alapuló tanulásból akkor származik minden résztvevő számára haszon, ha hagyunk teret és időt az információk feldolgozására, a gondolatok kibontakozására, tehát ha késleltetjük az interakciót.

**Kulcsszavak:** digitális nemzedék, jelenléti csoportmunka, kreativitás

## Janusz Korczak helye az interkulturális pedagógiai gondolkodásban

*Janusz Korczak munkája és öröksége középpontjában egymás mellett áll az egyén közösségért vállalt áldozata és a kirekesztettség, elzártság élménye. Korczak Gettónaplójában dokumentálta saját munkájának és az Árvaház társadalmi és kulturális helyzetének ellentmondásokkal teli mindennapjait. A napló, Korczak más műveivel együtt, az interkulturális pedagógia számára fontos forrásként szolgál, segítségével megérthető a perspektívák és értékösszegek sokféleségéből keletkező konfliktusok dinamikája.*

### Bevezetés

**K**orczak pedagógiájáról gondolkodni interkulturális szempontból különösen fontos és aktuális most, amikor olyan korban és közegben élünk, amelyben a politikai népszerűség egyik legerősebb valutája az emberi alapértékek sutba dobása és a rövidtávú egyéni érdekek közösségi érdek elé helyezése.

A törvények, jogszabályok a gránitszilárdságtól fényévnyi távolságra változnak fénysebességgel, az emberek a mindennapi létüket tervezik újra és újra, koncentrálnak a túlélésre és a személyes megmenekülésre. A biztonság, a jobbiztonság és az életmód biztonságának erős sérülése igazi trauma, amelyre sokféle válasz adható. Sajnálatos módon a közéletben leggyakrabban a populista politika válasza jelenik meg: a bűnbak-keresés, a valós problémák gyűlölettel való elfedése.

Ez a szorongatott helyzet számos pedagógiai kérdést vet fel, az interkulturális pedagógia szempontjából különösen sokat. Minden ember ember – tautológia vagy költői túlzás ez a kijelentés?

Bár önmagát önmagával magyarázóknak tűnik, mégis sok dolgunk van vele. Mert mindig vannak hangok, ötletek, hatalmi játszmák, amelyek emberek csoportjait hátrányosan megkülönböztetik, kirekesztik, megbélyegzik, ellehetetlenítik, kor, vallás, bőrszín, anyagi helyzet, nyelv és egyéb másságalkotó jellemzők alapján.

### Korczak naplója interkulturális szemmel

Az interkulturális pedagógia fókuszában a kirekesztés, az egymás ellen fordulás folyamatának megelőzése és a demokratikus tanulói közösségek létrehozása áll.

Janusz Korczak ebben európai példaként áll előttünk, élete, munkássága központi eleme a közösség és vele a biztonságérzet pedagógiai eszközökkel való megteremtése. Korczak naplója tanúsága szerint öt éves kora körül szembesült azzal, hogy az emberek

egymást különféle csoportokba sorolják, és ezekhez privilégiumokat is kapcsolnak: a szegénység, vallás, kultúra és hierarchia fogalmaival így szembesült:

Még csak ötödik évemben jártam, a kérdés pedig kínosan nehéz: mit kellene tenni, hogy ne legyen annyi koszos, rongyos és éhes gyerek, akikkel nem szabad játszanom azon az udvaron, ahol a gesztenyefa alatt, egy pléh cukorkásdobozban, vattában feküdt eltemetve az első halott hozzátartozóm és szerettem, a kanárim. Halála felébresztette a vallás rejtélyes kérdéseit. Sírjára egy keresztet akartam állítani. A szolgálólány azt mondta, hogy ne, mert ez csak egy madár, ami sokkal alacsonyabb rendű, mint az ember. Még sírni is bűn. Ennyit a szolgálólányról. De ami rosszabb, a házmester fia kijelentette, hogy a kanári zsidó volt. És én is. Én is zsidó vagyok, ő pedig lengyel, katolikus. Ő a paradicsomba kerül, én pedig, ha nem fogok csúnya szavakat használni és engedelmesen hozom neki az otthonról lopott cukrot – akkor halálom után olyan helyre kerülök, ami bár nem a pokol, de mégis sötét van. Én pedig féltem a sötét szobától. Halál. Zsidó. Pokol. Fekete, zsidó paradicsom. Volt min gondolkodni. (Korczak, 2017. 12.)

Ez a rövid szövegrészlet a kutúrák találkozásának egy traumatikus helyzetét írja le, és ez az, amiről az interkulturális pedagógia sokat gondolkodik. A kultúrák találkozásának sokféle formája lehet (Portera, 2011), ezek közül négyről fogok beszélni, ami a Korczak-életművel kapcsolatban erőteljesen megjelenik. Az első és leggyakoribb a gyengék elnyomása. Ennek tipikus megnyilvánulása, amikor egy számban, katonai erőben és/vagy gazdasági erőben a domináns csoporttól kisebb, gyengébb csoportot a hatalom diskurzusa a domináns csoport identitására komoly fenyegetésként ábrázolja.

A népirtásoknak ez a retorika ágyaz meg, befelé fordulást, érzéketlenséget teremt a másik csoport tagjainak szenvedései iránt, tárgyiasítja a másik embert, a társadalmi szolgáltatásoktól elzáráshoz, mézárásokhoz, népirtásokhoz vezet. Korczak és a 200 gyermek is ennek a végletekig vitt tárgyiasításnak lett áldozata.

A második találkozási forma az asszimiláció. Ilyenkor a domináns csoport a „más”-ra úgy gondol, mint primitív, műveletlen, barbár jelenségre, és egyoldalú erőfeszítéseket vár el a nem-domináns (vagy kisebbségi) csoportok tagjaitól, hogy beilleszkedjenek, elsajátítsák a domináns csoport normáit, elsősorban a nyelv, szokások és vallás terén. Az asszimiláció gyakran válik a nem-domináns csoportok választott stratégiájává is, azonban csak kevés csoport esetében lesz sikeres stratégia, elsősorban olyankor, ha nincsenek látható megkülönböztető jegyei a csoporttagoknak.

Holnap leszek hatvanhárom vagy hatvannégy éves. Apám néhány évig intézte a születési kivonatomat. Emiatt pár nehéz pillanatot is megéltem. A mama ezt büntetendő hanyagságnak nevezte: ügyvédként apámnak nem szabadott volna az anyakönyvezést halogatnia. A nagyapám után kaptam a nevem, Hersz (Hirsz). Apámnak joga volt Henryknek elnevezni, mert ő maga Józef volt. Nagyapa a többi gyermekét is keresztény névvel illette: Mária, Magdaléna, Ludwik, Jakub, Karol. Mégis habozott és halogatott. (Korczak, 2017. 78–79.)

Bár Korczak családja az asszimilációt választotta stratégiaként, mégis a kanári története éppen ennek a lehetetlenségére világít rá: az egyének kulturális erőfeszítései a társadalmi hierarchiára kevés hatással vannak. A *Gettónapló* egy részlete más oldalról világítja meg ugyanezt, a nyomorból kivezető út nehézségét megmutatva:

Ha valaki éhezik, talál egy családot, amely elismeri a rokonságot, és biztosít napi egy-két étkezést, két-három napig boldog, legfeljebb egy héti – majd inget kér, cipőt,

emberi lakhelyet, egy kis szenet, majd gyógyíttatni akarja magát, a feleségét, gyerekeket – végül nem akar koldus lenni, munkát akar, állást követel.

Ennek így kell lennie, de olyan haragot, csüggedést, félelmet, undort kelt, hogy az érzékeny és jószívű ember a család, más emberek és végül önmaga ellenségévé válik. (Korczak, 2017. 39.)

A kultúrák találkozásának egy harmadik formája az elzárás és elzárkózás, azaz a szegregáció és a gettósítás. Ez is lehet rákényszerített és választott stratégia is. Korczak életében és munkájában a gettó meghatározó helyszín és motívum. A gettóban való lét hiteles dokumentuma Korczak naplója. A befelé fordulás, a párhuzamos valóság szomorúsága, a túléléshez segítő rendszeresség megjelenik a munkatáborok és gettók világáról írt fájdalmasan nagy számú irodalmi remekművek mindegyikében, gondoljunk csak Szolzsenyicintől az *Ivan Gyenyiszovics egy napjára*, Faludytól a *Pokolbeli víg napjaimra*, vagy Varlam Salamov *Kolima: Történetek a sztálini légerekből* című munkájára. Ami Korczak *Gettónaplóját* különlegesen fontossá teszi, hogy nem a személyes túlélésről, hanem egy intézmény, az Árvaház és annak közössége fenntartásáról kapunk személyes hangú leírásokat.

*A kultúrák találkozásának egy harmadik formája az elzárás és elzárkózás, azaz a szegregáció és a gettósítás. Ez is lehet rákényszerített és választott stratégia is. Korczak életében és munkájában a gettó meghatározó helyszín és motívum. A gettóban való lét hiteles dokumentuma Korczak naplója. A befelé fordulás, a párhuzamos valóság szomorúsága, a túléléshez segítő rendszeresség megjelenik a munkatáborok és gettók világáról írt fájdalmasan nagy számú irodalmi remekművek mindegyikében, gondoljunk csak Szolzsenyicintől az Ivan Gyenyiszovics egy napjára, Faludytól a Pokolbeli víg napjaimra, vagy Varlam Salamov Kolima: Történetek a sztálini légerekből című munkájára.*

Nem járok látogatni. Koldulni járok, pénzt, terméket, híreket, tanácsot, útmutatást koldulok. Ha ezt látogatásnak nevezed, akkor nehéz és megalázó munka. Bohózkodni kell, mert az emberek nem szeretik a komor arcokat. (Korczak, 2017. 61.)

A gettó zárt világában navigálás célja a gondoskodás, ami interkulturális pedagógiai szempontból is egyedülálló és kiemelkedő forrássá teszi a *Gettónaplót*.

Az eddig bemutatott megközelítések nem szolgálják, nem képesek szolgálni a valódi társadalmi koherencia, összetartozás kialakítását. Korczak egyénekre végletekig figyelő, a demokratikus alapértékek kialakítását segítő pedagógiája és az általa megteremtett intézményi kultúra a kultúrák találkozásának transzformatív megközelítésével írható le.

A transzformatív interkulturális megközelítés a résztvevők tapasztalataira építve, aktív bevonásukkal teremt egy dinamikus, diszkurzív teret, amely bevonja az érintetteket, lehetőséget ad az önmagukról szóló döntési folyamatokban való részvételre, a demokratikus diskurzusra és az egyének és csoportjaik különös szükségleteinek megértésére és figyelembevételére is.

Egyszer az Árvaházat elhagyó fiú ezt mondta nekem:

Ha ez a ház nem lett volna, sosem tudtam volna meg, hogy léteznek a világon becsületes emberek, akik nem lopnak. Nem tudtam volna meg, hogy lehet igazat

mondani. Nem tudtam volna meg, hogy igazságos törvény is létezik a világon. (Korczak, 2017. 54.)

Korczak hüen, nem torzítva rögzíti a gettó működésének ellentmondásos jelenét, amelyben a zárt közösségi kultúra kialakítja a maga szabályait, a résztvevők saját szükségletei és lehetőségei szerint.

Tegnap a Dzielna utcai személyzet szavazatainak számlálásakor értettem meg szolidaritásuk lényegét.

Kölcsönösen gyűlölik egymást, ám egyik sem engedi bántani a másikat.

Ne avatkozz belénk. Te idegen, ellenség, még ha előnyös is vagy a számunkra, az csupán látszat és bántani fogsz. (Korczak, 2017. 67.)

A közösségalakulás fájdalmas folyamatainak megjelenítése a szerző transzformatív szemléletét is megmutatja: figyel, értelmez, világot konstruál, a transzformatív megközelítés minden nyitottságával.

### Összegzés

Korczak művei, különösképp a *Gettónapló* betekintést ad egy belül transzformatív módon működő sokszínű, sokféle származási kultúrájú és társadalmi státuszú egyénből álló közösség mindennapjaiba, miközben kifelé ugyanez a közösség egységként jelenik meg, törekszik az asszimilációra, a kívánt hang megtalálására, fizikailag elkülönülve, a Gettóban. Korczak munkáin keresztül igazán jól megérthetjük és szemléltethetjük, amit Banks (2015) az inter- és multikulturális megközelítések természetszerű keveredéseként ír le. Történelmi és egyben személyes példákkal zsúfoltak Korczak munkái, melyeken keresztül megérthetjük, hogy mit jelentenek a különféle megközelítések a sokféleséghez való viszonyulásban, és hogyan, milyen dinamikában vannak jelen ugyanazon térben egyszerre, és hogyan hatnak az emberre és a közösségre.

*Csereklye Erzsébet*

*ELTE PPK Interkulturális Pedagógiai és Pszichológiai Intézet*

### Irodalom

Banks, J. A. (2015). *Cultural Diversity and Education. Foundations, Curriculum, and Teaching*. Sixth edition. Pearson. DOI: 10.4324/9781315622255

Korczak, J. (2017). *Gettónapló*. KUK Könyv & Kávét Kft.

Portera, A. (2011). Intercultural and multicultural education. Epistemological and semantic aspects. In Grant, C. A. & Portera, A. (szerk.), *Intercultural and multicultural education. enhancing global interconnectedness*. Routledge. 12–30. DOI: 10.4324/9780203848586-8

### Absztrakt

Az esszé a Magyar Pedagógiai Társaság Gyermekekérdekek Szakosztálya – Korczak Munkabizottságának megemlékező konferenciájára készült, Janusz Korczak pedagógiájának helyéről az interkulturális pedagógiai gondolkodásban. Áttekinti az interkulturális helyzetet, azaz a kultúrák találkozásakor azonosítható főbb megközelítéseket, és Korczak életművének néhány főbb mozzanatán keresztül értelmezi azokat. Öt fő viszonyulást mutat be, Portera (2011) alapján: a gyengék elnyomását, az asszimilációt, a szegregációt és gettósítást, az univerzális megközelítést és a transzformatív megközelítést, melyek egymástól elkülöníthetően, de mégis egyszerre, egy időben, közös dinamikában jelennek meg Korczak életében, munkájában és műveiben.

**Kulcsszavak:** interkulturális megközelítések, Korczak pedagógiája, kultúrák találkozása

## Beszámoló a XVIII. Pedagógiai Értékelési Konferenciáról

*Tizennyolcadik alkalommal rendezték meg 2022. április 21. és 23. között a Pedagógiai Értékelési Konferenciát (PÉK) Szegeden, az MTA Szegedi Akadémiai Bizottságának Székházában. A kétnyelvű rendezvény célja, hogy a pedagógiai értékelés iránt érdeklődő hazai és nemzetközi közönség számára lehetőséget teremtsen a szakmai diskurzusra.*

A konferencia gyökerei a szegedi műhely néven ismert, Nagy József és tanítványai körül kialakult kutatóközösségekben keresendők, illetve az 1991-ben elindult pedagógiai értékelési szakértő szakos egyetemi képzéshez kapcsolódnak. Az esemény elődjének az említett szak végzett hallgatói és tanárai számára szervezett szakmai találkozó tekinthető, amelyet Csapó Benő kezdeményezett 2003-ban (Fejes, Kasik és Kinyó, 2006).

A konferencia elnöki szerepkörét minden évben más szakember látja el. A 2019-es konferencia végén Molnár Edit Katalin adta át a stafétabotot Fejes József Balázsnak, ám a koronavírus-járvány miatt három évet várni kellett az újabb eseményre. A konferencia kezdetben meghívásos rendszerben működött, de 2006 óta a nemzetközi normáknak megfelelő bírálati rendszer alapján fogadják el a benyújtott absztraktokat. A konferenciára szimpóziummal, tematikus előadással és poszterrel lehetett jelentkezni. A Tudományos Programbizottság által felkért két-két bíráló meghatározott szempontrendszer szerint véleményezte a benyújtott anyagokat. A konferencián a pedagógiai értékeléshez köthető elméleti előadások, empirikus vizsgálatok, fejlesztő programok, pedagógiai kísérletek és innovatív oktatási módszerek mutathatók be a köz- és felsőoktatáshoz kapcsolódóan.

Beszámolóinkban elsőként a plenáris előadásokat mutatjuk be, majd röviden összefoglaljuk a huszonnégy szekciót, hogy érzékeltessük az esemény sokszínűségét. A konferencián összesen tíz angol és tizenkét magyar nyelvű szekcióban hangzottak el az előadások (1. táblázat). A két és fél napos eseményen több mint 80 tudományos előadást hallgathattak meg a résztvevők.

### Plenáris előadások

A XVIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia programjában két plenáris előadó kapott helyet. A Luxemburgi Egyetemet képviselte Samuel Greiff professzor, aki előadásában a 21. század meghatározó pedagógiai értékelési módjáról, a technológia-alapú mérés-értékelés kihívásairól és lehetőségeiről beszélt. A papír-ceruza teszteket felváltó mérési módszer számos változást idéz elő az oktatás megannyi szereplője számára. Greiff professzor a technológiai fejlődés pedagógiai vonatkozásait megvilágítva a mérés-értékelés gyorsan fejlődő módszereinek alkalmazási lehetőségeit, kihívásait, valamint az oktatásirányításra és mindennapi pedagógiai gyakorlatra gyakorolt hatását vette számba inspiráló plenáris előadása során.

1. táblázat. A magyar és angol nyelvű szekciók listája

Magyar nyelvű szekciók listája	Angol nyelvű szekciók listája
Az iskolai kudarc és a lemorzsolódás megelőzése	Assessment of cognitive skills
A szociális kompetencia vizsgálata	Research on reading competence
Pedagógiai kutatások – óvoda és alsó tagozat	Research on motivational factors in education
Fizikai aktivitás, fittség, sport	Science and mathematics education
Kutatások serdülőkorban	Teaching and learning foreign languages
Média- és IKT-használat	Adapting and developing educational instruments
Pedagóguskutatások – kihívások és kiegészítés	Research among undergraduate students
A pedagógiai mérés-értékelés új területei	Foreign language learning and ICT technology
Pedagógusok és pszichológusok képzése	Research on health and well-being
Pedagóguskutatások	Challenging fields of assessment in education
Egészségnevelés, iskolai jóllét	
Természettudományos nevelés	

A hazai kutatóközösséget képviselte a konferencia második plenáris előadója, Csizér Katalin, az ELTE BTK Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszékének habilitált docense. Előadásában a mérés-értékelés nyelvtanulási motivációra gyakorolt hatásáról értekezett. A nyelvtanulási motiváció számos kutatásnak állt középpontjában, azonban a vizsgák és felmérések hatásával foglalkozó empirikus kutatás mind ez idáig alig született. Csizér a nyelvtanulási motivációval kapcsolatban a siker fogalmának meghatározását is kiemelte, szem előtt tartva a tényt, hogy az angol nyelv a modern idők lingua francájaként eltérően viselkedik, mint a többi idegen nyelv. Ennek megfelelően az angol nyelvtanulási motiváció összetevői között a nyelvvizsgák és az érettségi sikeres teljesítése mellett a funkcionális nyelvhasználat sikeressége is megjelenhet.

### Angol nyelvű szekciók

A tíz angol nyelvű tematikus szekciót a magyar nyelvű előadásokkal párhuzamosan szervezték meg. Az előadók között nagy számban jelentek meg a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának nemzetközi doktoranduszhallgatói.

A kognitív képességek értékelésének problémakörében három egyetemisták körében végzett kutatást ismerhettek meg a résztvevők. Az első előadó (Gyöngyvér Molnár) a problémamegoldás sikerességének háttérét vizsgálta a Szegedi Tudományegyetem elsőéves hallgatóinak körében az eDia platformján rögzített logadatok elemzésének segítségével. A kutatás eredményeként láthattuk, hogy a problémafeladatok egyes fázisaival töltött idő, valamint a kattintások száma hogyan függ össze a problémamegoldás sikerességével vagy sikertelenségével. Az eredmények fontos tanulságokkal szolgálhatnak a problémamegoldó képesség fejlesztésének szempontjából. Szintén az eDia platform segítségével zajlott a második előadásban bemutatott mérés (Saleh Ahmad Hussein Alrababah, Gyöngyvér Molnár), amely során jordán egyetemisták körében azt vizsgálták,

hogyan függ össze a hallgatók neme, munkamemóriája és tesztmegoldási motivációja a komplex problémamegoldást mérő teszten nyújtott eredményükkel. A kutatók megállapították, hogy mindhárom tényezőnek van prediktív ereje. A háttérváltozók szerepét vizsgálták a szekció utolsó előadói is (Yong Liu, Attila Pásztor), akik egy kínai hallgatók körében végzett kutatásról számoltak be. A kutatás célja az volt, hogy feltárják a demográfiai háttértényezők kritikai gondolkodásra gyakorolt hatását, az eredmények pedig azt mutatták, hogy az egyetem fenntartója, a képzés típusa, valamint a képzésben eltöltött évek száma szignifikánsan összefügg a hallgatók kritikai gondolkodásával.

A második angol nyelvű tematikus szekcióban az olvasási kompetencia témájában hallhattunk előadásokat. Nyolcadik osztályosok angol és német nyelvű olvasott szövegértésnek befolyásoló tényezőit vizsgálta az a 11 éven átívelő kutatás, amelyhez a kutatók a Szegei Longitudinális Program mérési adatait használták fel (Benő Csapó, Edit Tóth, Marianne Nikolov). Megállapításaik szerint a nyelvtanulás iránti attitűd az évek során erősödött, a háttértényezők közül pedig az első idegen nyelven felvett olvasott szövegértési teszt eredményeit legnagyobb mértékben az anyanyelvi olvasási kompetencia, illetve a matematikai, természettudományos és problémamegoldó gondolkodás szintje magyarázta. A szekcióban két előadás is kazahsztáni diákok olvasási stratégiáival és olvasási szokásaival foglalkozott (Aigul Akhmetova, Gaysha Imambayeva, Benő Csapó). A kutatások eredményei rámutattak, hogy hatodik és nyolcadik osztály között a diákok olvasás iránti attitűdje és az iskolán kívüli olvasással töltött ideje csökkent, valamint a nyolcadik osztályos diákok olvasási stratégiahasználata jelentős hatással volt a teljesítményükre. Szintén fontos témát járt körül a negyedik előadás, ahol az előadó (Blanka Tary) tanárszakos hallgatók anyanyelven és idegen nyelven történő olvasási stratégiáját és szokásait vizsgálta. A kutatás fontos megállapítása, hogy a hallgatók legritkábban globális olvasási stratégiákat alkalmaznak olvasás közben.

Külön tematikus szekció foglalkozott a motivációkutatásokkal. A négy előadásból kettő egy kérdőív fejlesztésének eredményét mutatta be. A tantárgyspecifikus elsajátítási motiváció mérésére fejlesztett kérdőív (SSMMQ) validitását moldáv iskolások körében (Marcela Calchei, Krisztián Józsa), míg a kreativitás iránti motiváció mérésére fejlesztett QSMC kérdőív megbízhatóságát orosz egyetemi hallgatók körében igazolták (Timur Kadyirov, Krisztián Józsa). A saját fejlesztésű kérdőívek fontos szerepet tölthetnek be a motivációkutatás terén. Egy további prezentáció enyhe értelmi fogyatékos és tipikusan fejlődő gyermekek elsajátítási motivációját hasonlította össze (Stephen Amukune, Krisztián Józsa, Beáta Szenczi, Gabriella Józsa). A hiánypótló kutatás 1550, kilenc és tizennégy év közötti tanulót ölelt fel. Indonéz egyetemisták angol nyelven való olvasási motivációját vizsgálta a következő előadásban bemutatott kutatás (Helta Anggia, Anita Habók). Az eredmények szerint a hallgatók olvasási motivációja és extenzív olvasási szokásaik között szoros korreláció áll fenn, valamint további szoros összefüggés mutatkozott az angol nyelv iránti attitűd, a nyelvi fejlettség, az olvasási motiváció és az extenzív olvasási szokások között.

A természettudományok és a matematika oktatásával foglalkozott a negyedik angol nyelvű szekció. Az első előadás során (Sara Souza Pimenta, Edit Katalin Molnár) egy szakirodalmi feltárás eredményeit ismerhette meg a hallgatóság. A kutatás 40 nemzetközi, természettudományos tárgyat tanító tanárok nézeteivel kapcsolatos irodalmat vizsgált meg, és felhívta a figyelmet a gyakorló tanárok nézeteinek fontosságára. Szintén egy szakirodalmi áttekintés eredményeit mutatta be a második előadás (Lilla Bónus, Lászlóné Nagy), mely a technológiával támogatott kutatásalapú természettudományos oktatás fontosságára és lehetőségeiről szólt. Az induktív gondolkodás és a természettudományos motiváció és attitűd közötti kapcsolatot vizsgálta a szekció harmadik előadása (Azizul Ghofar Candra Wicaksono, Erzsébet Korom), míg az utolsó prezentáció indonéz középiskolások matematikával kapcsolatos nézeteit tárta



föl, különös tekintettel a matematikatanulás és a technológia kapcsolatára (Achmad Hidayatullah, Csaba Csikos).

Az első nap utolsó angol nyelvű szekciója az idegennyelv-tanítás és -tanulás témakörére épült, és mind az öt előadás a szegedi Neveléstudomány Doktori Iskolához kapcsolódott. Az előadások olyan területeket érintettek, mint a reflexióra alapozott interaktív tanítási megközelítés hatása a diákok olvasott szövegértésére angol nyelven (Tun Zaw Oo, Andre Magyar, Anita Habók), a tanár szerepe a tanulói autonómia támogatásában (Son Van Nguyen), doktorandusz hallgatók szükségletei az akadémiai angol nyelv területén (Wai Mar Phyo), a javítást célzó írásbeli visszajelzés hatása az angolt mint idegen nyelvet tanulók szövegalkotására (Nang Kham Thi), valamint az idegennyelvi szorongás (Merih Welay Welesilassie).

A konferencia második napja oktatási eszközök fejlesztésével és alkalmazásával kapcsolatos kutatások tematikus szekciójával kezdődött. Az első előadásban egy, a kombinatív gondolkodás második évfolyamosok körében történő online mérésére fejlesztett mérőeszközt mutattak be (Attila Pásztor, Gyöngyvér Molnár, Benő Csapó). Az induktív gondolkodás mérésére fejlesztett teszt tartalmi validitását vizsgálta a második előadó (Soeharto Soeharto), aki megállapította, hogy a teszt tartalmi validitása megfelelően vizsgálható értékelő szakértők bevonásával, többtényezős Rasch-modellt alkalmazva. A szekció harmadik előadása egy saját fejlesztésű kérdőívet mutatott be, amely angolt mint idegen nyelvet tanuló diákok szövegalkotással kapcsolatos gyakorlatának vizsgálatára készült (Abderrahim Mamad). A pilot kutatás során marokkói hallgatók észrevételeit és gyakorlatát saját bevalláson alapuló itemek segítségével vizsgálták, és hasznos tapasztalatokat szereztek a mérőeszköz továbbfejlesztéséhez. A tematikus szekció utolsó előadása egy szakirodalmi szintézisről számolt be (Duong Thi Ngoc Ngan, Mária Hercz). A kutatók a prezentációban arra hívták fel a figyelmet, hogy jelenleg nincsen olyan mérőeszköz, amely az egyetemi oktatók tanítással, tudásátadással kapcsolatos fejlődését megfelelő módon tudná mérni, ami akadályozhatja az oktatás minőségének fejlesztését.

A nap második szekciója egyetemi hallgatók körében végzett kutatásokat fogott össze. Az elsőként bemutatott kutatás a problémamegoldó képességet vizsgálta a koronavírus-járvány időszaka alatt (Hao Wu, Gyöngyvér Molnár). Az eredmények szerint azok a hallgatók, akik jobb problémamegoldó képességgel rendelkeztek, könnyebben alkalmazkodtak a pandémia okozta helyzethez, könnyebben álltak át IKT-eszközök használatára, és könnyebben értették meg a tananyagot az online oktatás során. A második prezentációban ismertetett kutatás a kritikai gondolkodás komponensei közötti kapcsolatokat tárta fel kínai egyetemisták bevonásával (Yong Liu, Attila Pásztor), a harmadik előadás pedig a pedagógusképzésben oktató tanárok élethosszig tartó tanulását vizsgáló szakirodalmat tekintette át (Win Phyu Thwe, Anikó Kálmán). A szekció utolsó prezentációja a kenyai pedagógusképzés viszonylatában tárta fel és értelmezte a pedagógiai értékelés stratégiáinak alkalmazási lehetőségeit (Peter Okiri, Mária Hercz). A kutatás hangsúlyozta az új pedagógiai mérési-értékelési módszerek pedagógusképzésben való alkalmazásának fontosságát a kenyai oktatás eredményességének érdekében.

A második nap utolsó tematikus szekciójában három előadás hangzott el. Az első prezentáció előadója (Al-Akbari Sabah) a nyelvtudás értékelésének elméleti kereteit terjesztette ki a pandémia alatt pillanatok alatt szükségessé vált digitális értékelési kultúrára. A szakirodalmi áttekintésen alapuló munka nagyban hozzájárul a nyelvtudás pedagógiai értékelésének elméleti kereteihez. A második előadó negyedéves angol nyelvszakos hallgatók körében vizsgálta a nemek közötti eltéréseket digitális műveltség és IKT-eszközhasználat tekintetében (Lan Anh Thuy Nguyen, Anita Habók). A kutatás eredményei szerint a női hallgatók szélesebb körű tudással rendelkeztek a technológiákról, a férfiak azonban magasabb képességszinten voltak az eszközhasználat tekintetében. Az online tanulást támogató eszközök használatában nem mutatkozott különbség a nemek

között. A szekció harmadik előadása az idegen nyelven írott szövegek értékelésében teret nyitó audiovizuális szakirodalmi áttekintését mutatta be (Listiani Listiani). A kutatás rámutatott arra, hogy kevés szakirodalom létezik a témában, így szükség lenne alaposabban vizsgálni a tanári visszajelzés folyamatát, a tanulók reakcióját, valamint a tanárok audiovizuális kapcsolatos attitűdjét.

A konferencia záró napján további két angol nyelvű tematikus szekcióra került sor. Az egészséggel és jólléttel kapcsolatos előadások a következő témákban születtek: indiai kamaszok online tevékenységei, tanulmányi eredményei és étkezési zavarai közötti összefüggések (Hedvig Kiss, Kosha Patel, Bettina Pikó); gyermekek és kamaszok iskolai teljesítményére ható tényezők vizsgálata (Olney Rodrigues de Oliveira); esettanulmány a megküzdési stratégiák vizsgálatára óvodások pszichodráma csoportjában (Gabriella Simonyi). Az utolsó angol nyelvű tematikus szekció a pedagógiai értékelés kihívásainak sokszínűségét mutatta meg. Az előadások közül az első tizedik évfolyamos vietnámi diákok félévi matematikavizsgáját elemezte, amely a koronavírus-járvány miatt online keretek között valósult meg. A vizsga karakterisztikáját egydimenziós Rasch-modell alkalmazásával elemezték (De Van Vo, Benő Csapó). A második előadás a reprezentációs stratégia elméleti kereteit, szakirodalmi háttérét és különböző módjait mutatta be a természettudományok keretei között (Firtia Arifiyanti, Attila Pásztor). A szakirodalmi áttekintés értékes eredményekkel járult hozzá az elmélet keretrendszerének kialakításához. A szekció harmadik előadása hangbemelegítő gyakorlatok hatását vizsgálta akusztikus paraméterek mérésének segítségével (Tamás Altorjay), míg a negyedik prezentáció a formatív értékelés implementációjának szakirodalmi háttérét mutatta be (Merih Welay Welesilassie).

### Magyar nyelvű szekciók

Az első magyar nyelvű szekció (*Az iskolai kudarc és lemorzsolódás megelőzése*) nyitó előadásában egy négyéves, 7–14 éves diákok és pedagógusaik körében végzett longitudinális kutatás elméleti és módszertani háttérét mutatták be a szerzők (Kasik László, Tóth Edit, Gál Zita), illetve egy ehhez kapcsolódóan tervezett fejlesztőprogramot. Megállapították, hogy a fejlesztés hosszú távon segítséget nyújthat a pedagógusoknak a kudarcélménnyel bíró tanulók támogatásában. A következő előadás szakirodalmi áttekintést nyújtott az elmúlt közel tíz évben publikált, felsőoktatási lemorzsolódással vagy egyetemi sikerességgel kapcsolatos empirikus munkákról (Kocsis Ádám, Molnár Gyöngyvér). A harmadik előadás hasonló témával foglalkozott, az egyetemi szintű rendészeti képzésben megjelenő lemorzsolódás okait vizsgálta (Mácsár Gábor, Bognár József, Szakály Zsolt). A szekció utolsó előadásának témája az alkalmazkodási képesség, azaz a reziliencia és a lemorzsolódás közötti összefüggés elemzése volt a figyelemhiányos hiperaktivitás-zavarral élő hallgatók körében (Müller Vanessa, Pikó Bettina). Összefoglalást hallhattunk az ADHD-val élő hallgatók lemorzsolódásához köthető jelenségekről és a bennmaradásukat elősegítő tényezőkről.

*A szociális kompetenciák vizsgálata* című szekcióban szereplő négy előadás mind a szegedi Neveléstudomány Doktori Iskolához kapcsolódott. Az egyik beszámoló a serdülőkorai maladaptív perfekcionizmus kapcsolatát vizsgálta a szociálisprobléma-megoldással és a szorongással (Kasik László, Gál Zita). A kutatás kimutatta, hogy az említett reláció egyre szorosabb kapcsolatot mutat a serdülőkorban, és e kapcsolatrendszer az életvezetés hatékonyságát csökkentheti. Egy másik előadás az impulzív probléma-megoldó viselkedés mérési nehézségeit és lehetőségeit mutatta be, illetve egy ehhez kapcsolódó új mérőeszköz is ismertetett (F. Takács István, Kasik László). A következő prezentáció a szociális kompetencia néhány összetevőjének serdülőkorai fejlesztési

lehetőségéről számolt be (Balogh-Pécsi Anett). A fejlesztő programban együttesen történik a szociálisprobléma-megoldás és a megküzdési stratégiák fejlesztése az asszertív kommunikációra fókuszáló gyakorlatokkal, valamint drámapedagógiai eszközökkel. Az utolsó előadás az óvodás korosztályra koncentrált a szociálisprobléma-megoldás szempontjából. A bemutatott kismintás mérés célja vajdasági 4–6 évesek szociálisprobléma-megoldásának feltárása volt (Szitás Teodóra, Kasik László).

A következő magyar nyelvű szekció a *Pedagógiai kutatások – óvoda és alsó tagozat* címet viselte. Az első előadás (Fazekasné Fenyvesi Margit, Kiss Renáta, Mokri Dóra) a helyesírási készség beszédhanghallás-alapú mérésével foglalkozott. Egy 2019-ben megvalósult mérés eredményei szerint feltételezhető, hogy a helyesírás készség-/képeség-alapú fejlesztésével a nem szabályalapú helyesírási hibák száma csökkenthető. A szekció második előadása egy szülői iskolaválasztási kérdőív mérés módszertani jellemzőit ismertette (Csíkos Csaba, Nagy Zita Éva, Katona Miklós, Török Réka, Lázár László). A vizsgálatba hét piarista iskola szülei voltak bevonva egy online kérdőív segítségével. A kutatás általános tanulsággal szolgált az iskolaválasztás tényezőiről, az iskola céljairól, kapcsolatrendszeréről, illetve a társadalomban betöltött helyéről. Az utolsó előadás a román tannyelvű iskolákban magyar anyanyelvet tanuló kisiskolások számára készült tanterv elemzését mutatta be, illetve egy ehhez kapcsolódó pedagóguskutatás eredményeit (Majzik Tamás).

A harmadik magyar nyelvű szekció a *Fizikai aktivitás, fittség, sport* témakörére épült. A nyitó előadás a gyorskorcsolya sportágban szereplők kommunikációs és értékelési jellemzőinek vizsgálatával foglalkozott (Telegdi Attila, Bognár József). A félig strukturált interjúkat alkalmazó kutatás rámutatott a versenysport egyes szereplőinek felelősségére és hiányosságaira az elemzés és az értékelés területén. A második bemutató témája a református tanulók „covidos” tanévekben keletkezett NETFIT eredményeinek elemzése volt (Bánné Mészáros Anikó), míg a záróelőadás egy koordinációs képességek fejlesztésére épülő 3 dimenziós innovatív módszert ismertetett. Az eredmények szerint a fejlesztőeszköz alkalmazása előmozdította a tanulói teljesítmény javulását, továbbá támogatta a diákok matematika-tantárgy-preferenciájának megerősítését (Kertész Tamás, Bognár József, Szakály Zsolt, Liszcai Zsuzsanna).

A csütörtöki nap utolsó magyar nyelvű szekciója a serdülőkori kutatásokról szólt. A hallgatóság megismerhetett egy középiskolás korosztályt megcélzó, környezetbarát viselkedés mérésével foglalkozó kérdőívet. A vizsgálat eredménye szerint a tanulók attitűdjét és viselkedését leginkább befolyásoló tényezők a tanulók társadalmi-gazdasági háttérével függenek össze (Mónus Ferenc). A következő előadás az etikaórákon megvalósuló értékelés kérdésével foglalkozott, egy ehhez kapcsolódó akciókutatást mutatott be (Csató Anita). A szekció utolsó előadásában a kamaszkori hazugságokat vizsgálta a motiváció szemszögéből Simonyi Gabriella.

A pénteki nap első magyar nyelvű szekciójában a média- és IKT-használathoz kapcsolódó előadások kaptak helyet. Az első beszámoló az óvodai, digitális technológiával támogatott értékelés és fejlesztés lehetőségeit elemezte a szülők szempontjából. Egy saját fejlesztésű, nyílt és zárt tételket tartalmazó kérdőív eredményei szerint a szülők jelentős része elfogadja az IKT-t a gyermekek fejlődésének nyomon követésére alkalmas eszközként, illetve a technológiával támogatott készségfejlesztést az óvodában (Tóth Edit, Hódi Ágnes, B. Németh Mária). A második előadás egy pedagógiai kísérlet eredményeit mutatta be, amely a kiterjesztett valóság (AR) szakképzésben történő alkalmazásáról szólt. A fejlesztés időszakában, a kísérleti csoportban AR-alkalmazások készítésével egészítették ki a hagyományos elméleti és gyakorlati órákat (Fehér Péter). A harmadik előadás egy digitális fejlesztőprogramról szólt, amelyet az alsó tagozatos matematikaoktatásban lehet alkalmazni. Az eredmények alapján a program képes a lemaradó 9–11 éves diákok matematikai kompetenciájának javítására (Ökördi Réka, Molnár Gyöngyvér).

A záróelőadás szisztematikus áttekintést nyújtott a családi minta szerepéről a médiahasználati szokások alakulásában (Prievara Dóra Katalin).

A következő szekció a *Pedagóguskutatások – kihívások és kiégés* címet viselte. Az első előadás a Facebookon működő online pedagógusszakmai csoportok működésének egyes aspektusait vizsgálta. A kérdőíves kutatás szerint a pedagógusok jelenléte ezen a közösségi oldalon jelentősen megnőtt az online oktatás során (Aknai Dóra Orsolya). A következő előadás a pozitív pszichológia szemszögéből végezte a pedagógusok kiégésének vizsgálatát. Az eredmények szerint a jóllét elemei és bizonyos karaktererőségek szoros kapcsolatban állnak a pedagógusok kiégésével (Molnár Adrienn, Fodor Szilvia). A záró prezentáció az inkluzív testnevelés-oktatáshoz kapcsolódó tanári attitűdöket elemezte (Anti Zsuzsanna).

A pénteki nap magyar nyelvű zárószekciójában a pedagógiai mérés-értékelés új területeihez kapcsolódó előadásokat mutattak be. Az első beszámoló a tesztmegoldási motiváció mérési lehetőségeinek összehasonlító elemzésével foglalkozott az alacsony tétel rendelkező tesztek esetében. A kutatásban a tanulók tesztmegoldási motivációját önértékelő kérdőívvel és logadatok (feladatokkal eltöltött idő, kattintások száma) segítségével vizsgálták (Csányi Róbert, Molnár Gyöngyvér). A második előadás témája a tesztzorongás teljesítménytesztek megoldására gyakorolt hatása volt (Lakatos Kristóf). A harmadik előadás az idegen nyelvű írásproduktumok listalapú értékelésével foglalkozott. A vizsgálat következtetései szerint a pipalistas értékelés javítja a vizsgarész értékelésének átláthatóságát, növeli a megbízhatóságát, illetve bővíti a pontértékek spektrumát (Lukácsi Zoltán, Fűkőh Borbála).

A szombati nap első magyar nyelvű szekciója a pedagógusok és pszichológusok képzésének témáját állította a középpontba. Az első előadás egy részvételi rendszertérképezéshez kapcsolódó kutatást mutatott be, amelyben egy pedagógiai tanulmányokat folytató nappali tagozatos diákcsoport és egy szakértői csoport rendszertérképező műhelymunkáját elemezte az előadó (Huszár Zsuzsanna). A második előadás egy módszertani innováció, az Élménysuli program hatékonyságvizsgálatáról szólt (Révész László). A következő prezentáció a felsőoktatási képzésben előkerülő programértékelés és hatáselemzés témakörét foglalta össze (Székely Mózes). A szekció utolsó előadása tanári felelősségérzetet és énhatékonyt mérő kérdőívek adaptációját ismertette (Mezei Tímea, Fejes József Balázs, Vigh Tibor, Szenczi Beáta, Rausch Attila).

A következő szekcióban ismét pedagóguskutatások kaptak helyet. Az első beszámoló szisztematikus áttekintést nyújtott a tanulási motivációról alkotott nézetek feltárájáról (Mezei Tímea, Fejes József Balázs). A következő előadás az óvodapedagógusok, a tanítók és a szülők egymással szemben támasztott elvárásairól szólt az óvoda-iskola átmenet tekintetében. Az eredmények szerint az érintett szereplők eltérő feladatokat várnak el egymástól és önmaguktól az átmenet támogatásában (Fleisz-Gyurcsik Anita). A harmadik előadás egy interjúsorozat eredményeiről szólt, amelyek a pedagógusok véleményét mutatták meg a diákok tényellenőrző képességéről és annak fejlesztéséről (Ablonczy-Bugris Annamária, Kinyó László).

Az egészségneveléssel, iskolai jólléttel foglalkozó szekció első előadása egy iskolai megelőző programot és annak hatásvizsgálatát mutatta be, amely a gyermekek dohányzást elutasító attitűdjének kialakítását és bővítését szolgálja (Kimmel Zsófia). A következő előadásban ismertetett kutatás célja egy olyan intézményértékelési keretrendszer kialakítása, amely objektív mutatók mentén képes az egészségnevelés pedagógiai hatásrendszerének értékelésére (Horváth Cintia, Csányi Tamás, Révész László). A harmadik előadás a serdülők mentális jólléte és a kockázati magatartás közötti lehetséges összefüggésről szólt a serdülő korosztály vonatkozásában (Dudok Réka, Pikó Bettina), az utolsó beszámoló pedig az iskolai énhatékonyt, az iskolai jóllét és a szociális kommunikáció kapcsolatát elemezte (Ladányi Éva).

A *Természettudományos nevelés* című szekció első előadása az érettségi vizsgák szerepét vizsgálta a célnyelvű középiskolai földrajzoktatás gyakorlatában. A kutatás az érettségihez kapcsolódó dokumentumok és adatsorok elemzésére, interjúk tapasztalatira és szaktanári gyakorlatokra épített (Kapusai János). A következő előadásban egy kérdőíves vizsgálatra építő kutatást ismertettek, amely egy társas tanulásra építő természettudományos iskolai programról szólt (Bánfi Gréta, Korom Erzsébet). A harmadik előadás azt vizsgálta, hogy milyen tanulói profilok rajzolódnak ki a természettudományos episztemológiai nézetek kapcsán. Az eredmények alapján ezeknek a nézeteknek a dimenziói egymástól függetlenül fejlődnek (Nagy Márió Tibor, Korom Erzsébet). A záróelőadás a kontextusalapú tanítással foglalkozott a kémia tanárok meggyőződése és gyakorlata szempontjából. Az online adatfelvételtől származó eredmények alapján a megkérdezett tanárok túlnyomó része hasznosnak tartja a kontextusalapú kémia tanulást (Purák Szandra, Korom Erzsébet).

### Záró gondolatok

A Pedagógiai Értékelési Konferencia híven képviselte a Szegedi Pedagógiai Műhely Nagy József által lefektetett értékrendszerét és szemléletmódját. A konferencián bemutatott előadások, fejlesztő módszerek, vizsgálatok, innovatív eljárások a tudományos alapokra építkező pedagógiai értékelés széles spektrumát fedték le. A bírálati rendszer biztosította a konferencián elhangzott beszámolók magas minőségét. Az esemény előadásainak összefoglalói a konferencia absztraktkötetében olvashatók (Fejes és Pásztor-Kovács, 2022). Az idei konferencia elnöke, Fejes József Balázs a rendezvény végén átnyújtotta a stafétabotot a 2023-as elnöknek, Kasik Lászlónak.

**Majzik Tamás**

*Moldvai Csángómagyarok Szövetsége*

**Biró Fanni**

*SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola*

### Irodalom

Fejes, J. B., Kasik, L. & Kinyó, L. (2006). Beszámoló a IV. Pedagógiai Értékelési Konferenciáról. *Iskolakultúra*, 16(11), 92–97.

Fejes, J. B. & Pásztor-Kovács, A. (2022, szerk.). *XVIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia Program és Összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola.

### Absztrakt

Tizennyolcadik alkalommal rendezték meg (2022. április 21-től április 23-ig) a Pedagógiai Értékelési Konferenciát (PÉK) Szegeden. A kétnyelvű rendezvény célja, hogy a pedagógiai értékelés iránt érdeklődő hazai és nemzetközi közönség számára lehetőséget teremtsen a szakmai diskurzusra. A konferencia gyökerei a szegedi műhely néven ismert, Nagy József és tanítványai körül kialakult kutatóközösségben keresendők, illetve az 1991-ben elindult pedagógiai értékelési szakértő szakos egyetemi képzéshez kapcsolódnak. Az esemény elődjének az említett szak végzett hallgatói és tanárai számára szervezett baráti szakmai találkozó tekinthető, amelyet Csapó Benő kezdeményezett 2003-ban. A konferencia kezdetben meghívásos rendszerben működött, de 2006 óta a nemzetközi normáknak megfelelő bírálati rendszer alapján fogadják el a benyújtott absztraktokat. A konferenciára szimpóziummal, tematikus előadással és poszterrel lehetett jelentkezni. A Tudományos Programbizottság által felkért két-két bíráló meghatározott szempontrendszer szerint véleményezte a benyújtott anyagokat. A konferencián a pedagógiai értékeléshez köthető elméleti előadások, empirikus vizsgálatok,

fejlesztő programok, pedagógiai kísérletek és innovatív oktatási módszerek mutathatók be a köz- és felsőoktatáshoz kapcsolódóan. A konferencián összesen tíz angol és tizenkét magyar nyelvű szekcióban hangzottak el az előadások. A két és fél napos eseményen több mint 80 tudományos előadást hallgathattak meg a résztvevők. A konferencián bemutatott előadások, fejlesztő módszerek, vizsgálatok, innovatív eljárások a tudományos alapokra építő pedagógiai értékelés széles spektrumát fedték le. A bírálati rendszer biztosította a konferencián elhangzott beszámolók magas minőségét.

**Kulcsszavak:** konferencia, pedagógiai értékelés, beszámoló, neveléstudomány

## Az EARLI fiatal kutatóinak 26. konferenciája – beszámoló a 2022-es JURE konferenciáról

*2022. július 18. és 22. között Portugáliában, Porto városában rendezték meg immár 26. alkalommal a Fiatal Kutatók Neveléstudományi Konferenciáját, azaz az EARLI JURE-t (The Junior Researchers of EARLI). A Kiszámíthatatlan kihívások – Oktatás egy gyorsan változó világban (Unpredictable Challenges – Education in a Rapidly Changing World) jelmondatot adta meg az esemény központi témájaként az EARLI szervezete (European Association for Research on Learning and Instruction – a Tanulás és Tanítás Kutatásának Európai Társasága), ami megalakulása óta a legismertebb a tanítás- és tanuláskutatás terén és mára már a terület legkiemelkedőbb európai szervezetévé nőtte ki magát. A cél az volt, hogy a fiatal kutatók gondolkodását ösztönözzék annak a kérdésnek megválaszolására, hogy hogyan járul hozzá az oktatás és annak kutatása az olyan globálisan felmerülő problémák, mint a klímaváltozás, a menekültválság, a félretájékoztatás (álhírek, dezinformáció) és a folyamatban lévő világjárvány kezeléséhez, valamint az oktatás szerepéről ezeknek az átfogó kihívások tükrében. Az 5 napos nemzetközi konferencián előadásokkal, workshopokkal és vitaindítókkal várták a résztvevőket, amelyek helyet biztosítottak a tanulás és oktatás kognitív, motivációs és érzelmi vonatkozásaival kapcsolatos legfrissebb eredmények bemutatásának, valamint a jelenkor meghatározó globális kihívások megvitatásának is.*

### Az EARLI JURE konferenciáról

**A** Junior Researchers of EARLI (JURE) konferencia alapjait 1995-ben fektették le a tanítás- és tanuláskutatás európai szervezetéhez kapcsolatosan az EARLI hatodik konferenciáján (magáról az EARLI megalapulásáról bővebben ld. Csapó, 1997; Korom, 1997; míg a tudományos életben betöltött szerepéről ld. Csikos, 1997). A megalapult új szervezet a PhD-hallgatók és a fokozatot két évnél nem régebben szerzett kutatók szervezeteként jött létre, ami szorosan kapcsolódik az anyaszervezetéhez. Az 1997-es konferencián a már lefektetett gondolatok mentén megrendezték a „Kutató hallgatók napját”, amelyen a metakogníció, kommunikáció és tanulási környezet témakörökben 9 hallgató tartott előadást (Korom, 1997).

1999-től minden páratlan évben az EARLI előkonferenciájaként, míg páros években többnapos, önálló rendezvényként szervezik meg a The Junior Researchers of EARLI

– közismertebben csak JURE – konferenciát, ami többek között keretet biztosít a fiatal kutatók számára szakmai kapcsolatok kiépítésére és ápolására, valamint a szakmai fejlődésre is.

A 2000-es első, barcelonai megszervezése óta a JURE több változáson ment keresztül; 2008-ban módosították a bírálati rendszert oly módon, hogy az eddig tapasztalt kutatók által áttekintett munkákat innentől kezdve két bíráló – egy tapasztalt és egy az előadóhoz hasonló témakörben dolgozó és a konferencián is részt vevő fiatal kutató – bírálta el két körös bírálati rendszerben. Az első körben egy 250 szavas absztrakt és egy 1000 szavas bővített összefoglaló beküldésére volt lehetőség három kategóriában: előadás, poszter és kerekasztal-beszélgetés. Ennek elfogadását követően az összefoglalót egy 3000-6000 szavas tanulmányra kellett bővíteni, amit szintén egy tapasztalt és egy fiatal kutató bíralt el. Az előző évekhez képest a 2022-es évben ismét csak egy bírálati körre váltottak, így ebben az évben csak az absztrakt és egy 1000 szavas bővített összefoglaló pozitív elbírálása volt szükséges a konferencián való szerepléshez. Mint 2010 óta mindig, 2022-ben is volt lehetőség műhelyfoglalkozásokon (workshopokon) részt venni, valamint a meghívott az EARLI szervezetén belül működő speciális érdeklődésű csoportok (*Special Interest Groups*, SIG) előadásainak meghallgatására (3. táblázat). A meghívott SIG-ek között szerepelt idén a *Tanulás és szakmai fejlődés* (SIG 14), a *Sajátos nevelési igény* (SIG 15), a *Motiváció és emóció* (SIG 08), a *Módszerek a tanuláskutatásban* (SIG 17), az *Írás* (SIG 12) és a *Metakogníció és önszabályozó tanulás* (SIG 16) csoportja. A *Metakogníció és önszabályozó tanulás* csoportról bővebben lásd Csikos Csaba (2004) beszámolóját az EARLI Padovában megrendezett tizedik tanácskozásáról. Itt emelném ki, hogy a 2007-es évben a kelet-közép-európai országok közül elsőként Budapesten rendezték meg az EARLI konferenciát (Kinyó és Kelemen, 2008).

16 workshop közül 4-et lehetett kiválasztani, melyek közül sokra létszámkorlát miatt előzetesen kellett jelentkezni, és mint mindig, most is sor került a JURE legjobbjá díj kiosztására előadás, poszter és kerekasztal-beszélgetés témakörökben.

Az ötnapos programsorozat menetrendjét, a tematikus blokkok közötti választás megkönnyítését egy online app, a *guidebook* segítségével oldották meg. Az app nagyban segített a résztvevők számára az 51 session 166 előadása (ebből 48 poszter-előadás és 15 kerekasztal-beszélgetés) közötti válogatásban. Az app segítségével lehetőségünk volt továbbá saját érdeklődési körünknek megfelelő menetrend kialakítására, a térképekkel az előadások helyének meghatározására, az absztraktokhoz való hozzáférésre, valamint az előadást követően online visszajelzésre, értékelésre is. Mint ahogyan 1997-es EARLI konferencián bevezették, ismét külön termeket biztosítottak a technológia használatával kapcsolatos tematikus egységekben szereplő előadásoknak és szimpóziumoknak (ld. Verschaffel, 1997), amelyekben többek között az online felületen megtartott órák és a személyes jelenléthez kötött tanórák összekapcsolásának előnyeivel és hátrányaival is megismerkedhettünk.

### Plenáris előadások

Három plenáris előadás meghallgatására volt lehetőség, melyek kiemelkedő színvonala és szakmaisága példaként szolgálhat a fiatal kutatók számára munkájuk során. A négy nemzetközileg is elismert professzor az előadásaik során aktuális, globális kérdéseket tárt fel 60-60 percben.

A konferencia megnyitó előadását dr. Stéphanie Gauttier (Grenoble Menedzsment Iskola, Franciaország) tartotta, melynek címe *A pályakezdő kutatók jólétének elősegítése – a bizonyítékok és nyilatkozatok áttekintése*, melyben foglalkozik a kutatók mentális



egészségének rizikóival, a kiégés (*burn-out*) jelenségével, és feltárja azok lehetséges okait, valamint a megakadályozás lehetőségeit.

Dr. Jo Tondeur (Vrije Egyetem Brüsszel, Belgium) és Dr. Sarah Howard (Wollongong Egyetem, Ausztrália) előadása *A vegyes tanulás kétértelműsége az oktatásban: valami új történik?* címmel szorosan kötődött az általuk tartott műhelymunkához, és a távoli/online oktatás hagyományos oktatással való egybefonódását taglalta. Kihangsúlyozták a tanárok döntési felelősségét, hiszen rájuk hárul a feladat, hogy eldöntsék: a tananyag-tartalom mely részeit tanítják hagyományosan, és mely részeket célszerű áthelyezni az online, digitális térbe, ezen belül is mely platformra. Egy nagyszabású nemzetközi tanulmány bemutatásán keresztül tárták fel az oktatók vegyes tanulással kapcsolatos nézeteit és gyakorlatát.

Dr. Isabel Menezes (Portói egyetem, Portugália) *Oktatási és klímaváltozási aktivizmus: „Maradhat sz örökké fiatal”?* című előadása a ClimActic: Connecting Citizenship and Science for Climate Adaptation (ClimActic: az állampolgárság és a tudomány összekapcsolása az éghajlatváltozáshoz való alkalmazkodás érdekében) projekt bemutatásán keresztül hívta fel a figyelmet a gyermeki perspektíva figyelembevételének nélkülözhetetlenségére, mivel nem csak a fiatalok politikai szereplőként való elismerése, de a környezeti változásokkal kapcsolatos elkötelezettségük és részvételük is tanulási folyamatot jelent a körülöttük lévők számára is, a felnőtteket is beleértve.

### Műhelymunkák (workshopok)

Négy tematikus blokkra osztva 16 műhelymunka (JURE, 2022a) közül lehetett összesen 4-et választani az érdeklődőknek (1. táblázat). Az egyenként két órás, interaktív workshop közül sokra létszámkorlát miatt szükséges volt az előzetes online jelentkezés. A 16 workshopból 9 kínált lehetőséget a szakmai fejlődésre. A kutatómunkák publikálásával kapcsolatos, dr. Hans Gruber (Regensburgi Egyetem, Németország) és Laura Mesquita (Elsevier, Hollandia) által tartott *Akadémiái publikáció (Academic Publishing)* című műhelymunka alkalmával a kéziratok benyújtását követő bírálati folyamatokba nyerhetünk bepillantást. Kiemelték azokat a fő szempontokat és kritériumokat, melyek mentén a bírálók elfogadják vagy elutasítják a benyújtott tanulmányokat, valamint tanácsokat kaphattunk a gyakrabban felmerülő problémák megoldásához. Segítséget kaphattunk továbbá a szakirodalmi tanulmány elkészítésétől kezdve a különböző modellek bemutatásán keresztül a kvalitatív és kvantitatív módszerek választásához a kutatásunkhoz. A további hét műhelymunka-előadás pedig felölelte a modern kutatások széles körét.

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának vezetője, dr. Gyöngyvér Molnár műhelymunkán keresztül mutatta be a Rasch-modell alkalmazásának lehetőségeit a neveléstudományokban.

I. táblázat. A meghirdetett műhelymunkák (workshopok) címe és előadóinak listája

Tematikus blokk	Előadó(k)	Cím
WORKSHOPS I	Dr. Jo Tondeur Dr. Sarah Howard	Thinking differently about data for educational research: Our story
	Dr. Charalambos Charalambous	Dispelling the Myth about the Looseness of the Methods Chapter in Qualitative Research
	Dr. Gil Nata Dr. Joana Cadima Dr. Sofia Guichard	Tackling social and educational disadvantages in educational settings: Methodological challenges
WORKSHOPS II	Dr. Margus Pedaste	Introduction to Systematic Literature Review
	Dr. Suzanne Jak	The basics of structural equation modeling
	Dr. Darragh McCashin Dr. Stéphanie Gauttier	Mental Health & Wellbeing for Early Career Researchers (ECR)
	Dr. Charalambos Charalambous	Fitting an Enormous Volume of Data in the Results Chapter
WORKSHOPS III	Dr. Suzanne Jak	Introduction to meta-analytic structural equation modeling
	Dr. Jo Van Herwegen	Best practice in intervention studies raising educational attainment
	Dr. Hans Gruber Laura Mesquita (Elsevier)	Academic Publishing
	Dr. Gyöngyvér Molnár	Applying the Rasch model in the educational sciences
WORKSHOPS IV	Dr. Marta Martins	Neuroeducation
	Dr. Tiago Ferreira	Introduction to R and RStudio
	Dr. Rui Alexandre Alves	Should you slow down your science?
	Dr. Alessandra Souza, Dr. Ana Catarina Canário Teresa Jacques	Incorporating Open Science Practices on Your Research Workflow
	Dr. Leen Catrysse	Eye-tracking in educational research

### A JURE konferencia résztvevői

A konferenciára összesen 210 beérkező nevezéssel 25 ország képviseltette magát. A végleges programban 51 tematikus egységre osztott 166 előadással 225 előadó szerepelt, melyből 103 előadás, 48 poszter-előadás és 15 kerekasztal-beszélgetés (JURE, 2022b). Legnagyobb számban Németország (85) és Portugália (45) képviseltette magát.

Míg Magyarországot korábban – például a 2013-as müncheni konferencián – több egyetem is képviselte (Füz és Asztalos, 2014), addig a portói eseményen – hasonlóan a 2014-es nicosiai (Magyar és mtsai, 2015) EARLI JURE konferenciához – ismét a Szegedi Tudományegyetem képviselte. A Neveléstudományi Doktori Iskola 11 hallgatója 11 előadással, 2 poszterrel és 1 kerekasztal-beszélgetéssel (2. táblázat) vett részt az eseményen. A konferencia első napján a *Rasch Model and Rater Assessment* szekció

mindhárom előadója a Szegedi Tudományegyetem doktorandusza volt, de minden napra jutott magyar vonatkozású előadás, melyek absztraktjai a konferencia többi előadásával együtt megtalálhatók online a konferencia hivatalos absztraktkötetében (JURE, 2022b). Több hallgató vállalt levezető elnöki feladatokat, valamint Soeharto Soeharto a nemzetközi szervező bizottság tagjaként tevékenyen részt vállalt a konferencia sikeres lebonyolításában.

A 2009 óta hagyományos „Best of JURE” díjakat idén is kiosztották mindhárom kategóriában, ám először fordult elő, hogy a poszter szekciónak két győztese is legyen. A bírálati körben három legmagasabb pontszámot elért résztvevő kapta a jelölést. A legjobb előadásokat hétfőn, a poszter- és kerekasztal-szekciókat pedig kedden lehetett meghallgatni, ezeken az előadásokon döntött a tapasztalt kutatókból álló zsűri a legjobbnak járó díj odaítéléséről. A díjakat csütörtökön este a gálavacsora végén a konferencia elnöke, dr. Rui Alexandre Alves (Portói Egyetem, Portugália) hirdette ki és adta át.

2. táblázat. A 2022-es JURE konferencián részt vevő, Magyarországot képviselő hallgatók:

Név	Doktori iskola	Témavezető	Prezentáció címe	Prezentáció műfaja
Ablonczy-Bugris, Annamária	SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola	Kinyó László	Teachers' beliefs on options developing students' fact-checking skills – an interview series results	Előadás
Aigul Akhmetova	SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola	Csapó Benő	Links between reading attitude and reading achievement of young learners	Előadás
Azizul Ghofar Candra Wicaksono	SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola	Korom Erzsébet	The measurement of inductive reasoning skill in higher education in Indonesia	Előadás
Fitria Arifiyanti	SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola	Pásztor Attila	Rater assessment in evaluation student presentation performance using many facet rasch measurement	Előadás
Helta Anggia	SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola	Habók Anita	The Role of Students' Motivation for Reading in Reading Comprehension	Előadás
Ijtihadi Kamilia Amalina	SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola	Vidákovich Tibor	A Validation of Mathematical Problem-Solving as A Domain-Specific Prior Knowledge Test	Poszter
			Social-Emotional Skills in Problem-Solving: Validating the Tool and Assessing Students' Competence	Előadás

Név	Doktori iskola	Témavezető	Prezentáció címe	Prezentáció műfaja
Nguyen Thuy Lan Anh	SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola	Habók Anita	A comparison of digital literacy and technology usage among undergraduates in different age cohorts	Előadás
Listiani Listiani	SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola	Nikolov Marianne és Hódi Ágnes	Eliciting Expert Knowledge to Develop Three Interview Protocols	Kerekasztal-beszélgetés
Soeharto Soeharto	SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola	Csapó Benő	Examining the content validity of two-tier diagnostic test using rater assessment with Rasch model	Előadás
			Investigating Indonesian student misconceptions in science concepts and across gender and grades	Előadás
Suherman Suherman	SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola	Vidákovich Tibor	The Diagnostic Test of Mathematical Creative Thinking Development-Based Ethnomathematics	Előadás
			The Validation of Attitude Toward Mathematics Questionnaire Among Indonesian Secondary School	Poszter
Tun Zaw Oo	SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola	Habók Anita	A Study of the Relationship among Reading Strategies, Language Attitude, and Reading Proficiency	Előadás

### Közösségi programok

Különösen fontos szerepet kaptak a Portóban megrendezett JURE hagyományos kulturális és közösségi programjai az előző évi online konferencia után. A junior kutatók tudományos kapcsolatépítéséhez az olyan kulturális program, mint pl. az *Ebéd a professzorokkal* és a számos szekcióközi kávészünet biztosított lehetőséget. Nagyban hozzájárultak a felvetődött kérdések közös továbbgondolásához és megvitatásához, valamint ahhoz is, hogy a résztvevők jobban megismerjék egymás kultúráját, a különböző országok akadémiai és PhD rendszerét, és elkezdhessenek kollaborációkon, közös kutatási projekteken dolgozni.

Már a konferencia első napján megkezdődtek a résztvevők számára szervezett kulturális programok: a hétfőni nap végén *Portói borkóstoló a kar kertjében* címmel megrendezett program a borkedvelőknek szült. Bemutatták a világhírű portugál bort: a portóit, amit aszalt gyümölcsökkel, sós előételekkel és édességekkel tálaltak.

A második napon tartották az EARLI szervezetén belül működő speciális érdeklődésű csoportok kiállítását az egyetem udvarában. Itt találkozhattunk a jelenleg 27 aktív csoport JURE koordinátoraival, bepillantást nyerve munkájukba és az általuk kínált lehetőségekbe.

A szerdai napra három különböző programban való részvételre volt lehetőség. Az első az *Ebéd a professzorokkal a kar kertjében*, ahol kötetlen beszélgetést folytathattunk ebéd közben a meghívott előadókkal és műhelyvezetőkkel: Rui Alves, Sarah Howard, Jo Tondeur, Margus Pedaste és Jo Van Herwegen professzorokkal, akik segítséget nyújtottak szakértelmükkel és tanácsaikkal a fiatal kutatóknak. Az első online regisztrációhoz és belépődíjhoz kötött program szintén ezen a napon Porto városának nevezetessége, a *Clérigos torony* meglátogatása és a 225 lépcső megmászása volt. A toronyból lehetőség nyílt a város lenyűgöző, 360°-os panorámájában gyönyörködni. A látogatás során betérhettünk „House of Brotherhood” múzeumába is. Ezen a napon került sor a már hagyományos Bárestre is a *WOW Porto-Borvilágban*, ahonnan csodás kilátás nyílik az óvárosra, és a gyönyörű naplementében, a teraszról megcsodálhatjuk Porto egyik legrégebbi hídját, a Dom Luis I hidat.

Csütörtökön került sor a Gálavacsorára, ahová az egyetem épületétől városnéző busszal szállítottak bennünket, így útközben megismerkedhettünk a város nevezetességeivel, ideértve a Douro folyót is. A gálavacsorán került sor a „Best of Jure” díj nyerteseinek kihirdetésére és a díjak átadására. A vacsora kellemes hangulatú társalgásoknak is helyet biztosított, ahol a fiatal kutatók elmélyíthették újonnan szerzett ismeretségeiket.

Péntekre két regisztrációhoz kötött programot tartogattak a szervezők: „a világ legszébb könyvtárának” nevezett Lello könyvtár és az 1859 óta működő Calém Portói Borpince meglátogatását, ez utóbbi Porto és a világ egyik legnagyobb pincészete. Természetesen a szabadidőnkben bejárhattuk a gyönyörű történelmi várost és meglátogathattuk az óceán partját is, és megkóstolhattuk az ízletes helyi különlegességeket. A gyönyörű óváros, a kellemes óceánpart, a számos történelmi látnivaló mind hozzájárult ahhoz, hogy a konferencián részt vevők maradandó élményként emlékezzenek az eseményre.

3. táblázat. Az EARLI speciális érdeklődésű csoportok 2022-es listája:

1	Assessment and Evaluation	Mérés és értékelés
2	Comprehension of Text and Graphics	A szöveges és képi információ megértése
3	Conceptual Change	Fogalmi váltás
4	Higher Education	Felsőoktatás
5	Learning and Development in Early Childhood	Tanulás és fejlődés a korai gyermekkorban
6	Instructional Design	A tanítás tervezése
7	Technology-Enhanced Learning and Instruction	Technológiával megerősített tanulás és oktatás
8	Motivation and Emotion	Motiváció és emóció
9	Phenomenography and Variation Theory	A fenomenografikus és a variációs elmélet
10	Social Interaction in Learning and Instruction	Szociális interakció a tanulásban és az oktatásban

11	Teaching and Teacher Education	Tanítás és tanárképzés
12	Writing	Írás
13	Moral and Democratic Education	Erkölcsei és demokratikus nevelés
14	Learning and Professional Development	Tanulás és szakmai fejlődés
15	Special Educational Needs	Sajátos nevelési igény
16	Metacognition and Self-Regulated Learning	Metakogníció és önszabályozó tanulás
17	Methods in Learning Research	Módszerek a tanuláskutatásban
18	Educational Effectiveness and Improvement	Oktatási hatékonyság és fejlesztés
19	Religions and Worldviews in Education	Vallások és világnézetek az oktatásban
20	Inquiry Learning	Kutató tanulás
21	Learning and Teaching in Culturally Diverse Settings	Tanulás és tanítás kulturálisan sokszínű környezetben
22	Neuroscience and Education	Idegtudomány és oktatás
18	Educational Evaluation, Accountability and School Improvement (merged with SIG 18 from 2021 onwards)	Az oktatás értékelése, elszámoltathatósága és iskolai fejlesztés (összeolvadt a 18-as SIG-gel 2021-től)
23	Researcher Education and Careers	Kutatóképzés és kutatói karrier
24	Educational Theory	Neveléstudomány
25	Argumentation, Dialogue and Reasoning	Érvelés, párbeszéd és gondolkodás
26	Online Measures of Learning Processes	A tanulási folyamatok online mérései
27	Play, Learning and Development	Játék, tanulás és fejlesztés

### JURE 2023

Az EARLI fiatal kutatóinak 27. konferenciáját 2023. augusztus 20. és 21. között, az EARLI előkonferenciájaként rendezik Thesszaloniki városában, Görögországban, ahová szeretettel várják a fiatal kutatókat. Az EARLI konferencián való tapasztalatszerzésre is lehetőség lesz augusztus 22. és 26. között. A 2023-ra választott téma: *Az oktatás mint remény a bizonytalan időkben (Education as a hope in uncertain times)*, mellyel a cél az oktatás jövőre gyakorolt pozitív hatásának előmozdítása.

A rendezvények házigazdái a Thesszaloniki Arisztotelész Egyetem és a görögországi Macedónia Egyetem. A meghívott előadók listája már megtalálható az EARLI hivatalos honlapján, egy a város nevezetességeit és az egyetemet bemutató Google Earth appal egyetemben.<sup>1</sup>

**Ablonczy-Bugris Annamária**

*SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola*

## Irodalom

- Csapó, B. (1997). A tanulás és oktatás kutatása mint önálló tudományág: az Iskolakultúra tematikus száma elé. *Iskolakultúra*, 7(12), 3–13.
- Csikos, C. (2004). Metakogníció a tanulásban és a tanításban: az EARLI 10. konferenciájának kutatási eredményei. *Iskolakultúra*, 14(2), 3–11.
- Csikos, C. (1997). Az EARLI-konferenciák szerepe a tudományos életben. *Iskolakultúra*, 7(12), 96–99.
- Fűz, N. & Asztalos, K. (2014). A 2013-as müncheni EARLI és EARLI JURE Konferencia. *Iskolakultúra*, 24(5), 99–107.
- JURE (2022a). *Unpredictable Challenges – Education in a Rapidly Changing World*. Programme book. University of Porto, Portugal. <https://earli.org/jure2022>
- JURE (2022b). *Unpredictable Challenges – Education in a Rapidly Changing World*. Book of Abstracts. University of Porto, Portugal. <https://earli.org/jure2022>
- Kinyó, L. & Kelemen, R. (2008). Az EARLI budapesti konferenciájának plenáris előadásai. *Iskolakultúra*, 18(3-4), 151–159.
- Korom, E. (1997). Az EARLI szervezete és működése. *Iskolakultúra*, 7(12), 93–96.
- Magyar, A., Thékes, I., Török, T., Asztalos, K. & Kiss, R. M. (2015). A 2014-es nicosiai EARLI JURE konferencia. *Iskolakultúra*, 25(2), 82–88.
- Verschaffel, L. (1997). Krónika a hetedik EARLI konferenciáról: Lieven Verschaffel (Katholieke Universiteit, Leuven) összeállítása. *Iskolakultúra*, 7(12), 120–135.

## Jegyzetek

- <sup>1</sup> <https://www.earli.org/EARLI2023>

## Absztrakt

2022. július 18. és 22. között Portugáliában, Porto városában rendezték meg immár 26. alkalommal a Fiatal Kutatók Neveléstudományi Konferenciáját, azaz az EARLI JURE-t (*The Junior Researchers of EARLI*). A *Kiszámíthatatlan kihívások – Oktatás egy gyorsan változó világban (Unpredictable Challenges – Education in a Rapidly Changing World)* jelmondatot adta meg az esemény központi témájaként az EARLI szervezete (*European Association for Research on Learning and Instruction – a Tanulás és Tanítás Kutatásának Európai Társasága*), ami megalakulása óta a legismertebb a tanítás- és tanuláskutatás terén, és mára már a terület legkiemelkedőbb európai szervezetévé nőtte ki magát. A cél az volt, hogy a fiatal kutatók gondolkodását ösztönözzék annak a kérdésnek megválaszolására, hogy hogyan járul hozzá az oktatás és annak kutatása az olyan globálisan felmerülő problémák, mint a klímaváltozás, a menekültválság, a félretájékoztatás (álhírek, dezinformáció) és a folyamatban lévő világjárvány kezeléséhez, valamint az oktatás szerepe ezeknek az átfogó kihívásoknak a tükrében. Az 5 napos nemzetközi konferencián előadásokkal, workshopokkal és vitaindítókkal várták a résztvevőket, amelyek helyet biztosítottak a tanulás és oktatás kognitív, motivációs és érzelmi vonatkozásaival kapcsolatos legfrissebb eredmények bemutatásának, valamint a jelenkor meghatározó globális kihívások megvitatásának is.

**Kulcsszavak:** oktatás, konferencia beszámoló, EARLI JURE

## Amit Imre Sándorról tudni illik...

***Donáth Péter: Konszenzuskereső reformer a válságok és szélsőségek korában: Imre Sándor a nemzeti együttműködés akadályairól, művelődéspolitikai szerepvállalásáról, a köznevelésről, s a magyar pedagógiáról***

*A címben utalva Kozma Tamás az Iskolakultúra 2020 decemberében megjelent recenziójának címére (Kozma, 2020) szeretném felhívni a figyelmet arra a hiánypótló munkára (Donáth Péter Konszenzuskereső reformer a válságok és szélsőségek korában – Imre Sándor a nemzeti együttműködés akadályairól, művelődéspolitikai szerepvállalásáról, a köznevelésről, s a magyar pedagógiáról című művére), amely a nemzetnevelés-elmélet atyjaként, a Dunamelléki Református Egyházkerület oktató-nevelőmunkáját irányítóként, egyetemi tanárként ismert Imre Sándor (1877–1945) pedagógus művelődés- és oktatáspolitikával kapcsolatos gondolatairól szól.*

**N**agy érdeklődéssel vettem kézbe Donáth Péternek, az MTA doktorának, Imre Sándor szakavatott értőjének legújabb monográfiáját. Korábbi oktatástörténeti publikációinak (Donáth, 2008a, 2008b, 2020) ismeretében magas elvárásokkal kezdtem olvasni a szerző ezen opusát, és előljáróban megállapítom, most sem csalódtam. Bár Donáth tagadja neveléstudományi és hangsúlyozza történelmi aspektusát, eddigi munkássága arról tanúskodik, hogy bízik az oktatástörténet-írás mára és a jövőre kifejtett jótékony társadalmi hatásában, illetve a mikrotörténet térmérésének kedvező voltában.

A vonatkozó bibliográfia áttekintése és gondos feldolgozása után megállapíthatjuk, hogy a Széchenyi István nyomdokain haladó Imre Sándor pedagógus és művelődéspolitikus tevékenységével az emlékezőskultúra erősödésének hatására napjainkban mind időszerűbb foglalkozni. Századfordulós színre lépése óta nem telt el olyan évtized, amikor

pedagógiai körökben ne lett volna teritéken munkássága, időszerűsége ez által is bizonyított. A tanulmányok, recenziók felhangja többnyire pozitív volt, de a személyes érintettség, az érvényes közgondolkodás és a Zeitgeist adta ideológiák mindig más aspektusban mutatták be őt és tevékenységét (Rácz, 1903; Heksch, 1959, 1969). Kéri Katalin egy 1996-os munkájában kiemelte Imre Sándor nevét mint a két világháború közötti magyar szellemtörténet jelentős gondolkodóját, akinek valódi megismerése és megértése tágabb körben mások mellett még nem történt meg (Kéri, 1996). A most megjelent, hiánypótló munka egyik nívója, hogy Donáth a politikai rétegektől szabadítja meg Imrét, miközben sorra veszi külön fejezetekben a pedagógus közéletünk néhány ma is aktuális kérdésével kapcsolatos rövid hivatásos oktatáspolitikusi pályájának végét okozó álláspontját, amellyel a maga idejében jórészt kisebbségben maradt. Kéri megállapítása



óta egyébként már számos jelentős lépés történt Imre Sándor rehabilitációjára szóló cikk vagy tanulmány formájában (Dévényi, 2020; Golnhofer, 2004; Németh, 2005; Pukánszky, 1995; Szabolcs, 1997; Szűts-Novák, 2019, 2020, 2021, 2022), azonban ilyen terjedelmes és szerteágazó kötet még nem született.

A szerző a téma komplexitását már a könyv barokkosan hosszú címével is jelzi. Hiszen a sors firtató, hogy miközben Imre Sándor konszenzuskereső pedagógusként mindvégig arra törekedett, hogy az aktuális politikai narratíván kívül helyezkedjen el, folyamatosan támadások keresztjébe került:

Következetességemet elég azzal bizonyítanom, hogy egyik szélsőségnek sem kellek. A Károlyi-kormány alatt izig-vérig konzervatívnak, a keresztény kurzus alatt közismert radikálisnak mondanak. [...] Ez azt bizonyítja, hogy akkor sem voltam pártember, ma sem vagyok. Akkor is erőm teljes megfeszítésével igyekeztem az iskolát megtartani iskolának, és most sem vagyok részes sem a gyűlölet, sem a türelmetlenség terjesztésében. [...] [M]indent elkövettem, hogy ne a tolakodó nagyszájúak és üres politikai törtétek, hanem csendes és értelmes nevelő lelkű emberek jussanak vezető állásokba. (RL C/39. 14–15. cs., 106–107.)

Donáth nem titkolt célja, hogy az esetenként hosszan idézett szövegek, köztük egy sor publikálatlan dokumentum közzétételével, Imre Sándor 'beszéltetésével' hívja fel az olvasók figyelmét a 77 éve elhunyt neves pedagógiaprofesszor művelődéspolitikai próbálkozásaira. Bár a mikrotörténet-írás és a vizsgált anyagok – jelen esetben az egodokumentumok – szerepeltetése nem előzmények nélküli hazánkban sem, Imre ma már javarészt elfeledett és levéltárakban őrzött írásai számos új adattal árnyalják az Imre Sándor-képet, miközben – a szerző történeti megközelítésmódjának, metódusának köszönhetően

– publikálásuk interdiszciplináris jelentőséggel is bír.

A lineáris sorrendben haladó munka *Imre Sándor művelődéspolitikai nézeteinek kialakulása, formálódása* című első fejezetében megismerkedhetünk az ötgenerációs protestáns értelmiségi családból származó Imre Sándor gyökereivel, a tehetséges tanuló iskolai éveivel. Nem csak mai szemmel nézve találjuk elismerésre méltónak, hogy még 17 éves sem volt, amikor 1894-ben, korengedménnyel a kolozsvári egyetem hallgatója lett, ahogy azt sem, hogy öt év múlva már megvédte irodalomtörténeti doktorátusát *Alvinczi Péter kassai magyar pap élete* című értekezésével. Tevékenységére nagy hatással volt professzor édesapja és nagyapja, de pedagógiai érdeklődését elsősorban Schneller István keltette fel: „A köztem és Schneller közti különbség az én tanultságbeli fogyatékoságomnak tudható be”, jegyezte fel egyszer egy kettőjük pedagógiájáról tartott emlékbeszéd leírt szövege mellé (Deák, 1996. 272.).

Heidelbergben, Freiburgban, Strassburgban, Lipcsében, Halléban, Berlinben, Jénában folytatott külföldi tanulmányai és kolozsvári egyetemi évei teremtették meg híres *nemzetnevelés* fogalmának alapjait, a származási, nemzetiségi, felekezeti sokszínűség és az egyetem részéről tanúsított elfogadás hatással volt nyitott gondolkozásmódjának kialakulására.

A 20. század első felében az egekbe rúgott Imre társasági tagságainak a száma, és ismert, hogy évekig a *Magyar Paedagogia* szerkesztője is volt. Ehhez még hozzájárultak politikai ambíciói és betöltött tisztségei, ugyanis 1918 és 1924 között előbb helyettes államtitkári, majd adminisztratív államtitkári funkciót töltött be a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban, majd a Friedrich István-kormánynál vallás- és közoktatási miniszteri posztot kapott. Talán nem meglepő, hogy független írás objektív szerzőtől alig jelent meg Imréről ekkoriban (és egyébként a későbbiekben is). Az utóbbi két évtizedre vezethetők vissza azok a kezdeményezések, amelyek igyekeztek Imre Sándort

a független szerzőség és időbeliség aspektusából vizsgálni. Egy 1995-ös példa erre, és ebben Donáth Péternek korai elődje, Pukánszky Béla *Imre Sándor neveléstan*a című tanulmánya is, ahol a szerző szintén megfelelő objektivitással és szakmai háttérrel elemezte Imre neveléssel kapcsolatos műveit, fókuszban a *Neveléstan* (1929) című munkával:

A nemzetnevelés-konceptióban foglalt egyik lényeges kívánalom a „nevelői gondolkodás” terjesztése. [...] Imre Sándor páratlanul gazdag tudomány-népszerűsítő munkásságával ennek a nevelői gondolatnak a minél tágabb körökben való meggyökerezését kívánta elősegíteni. (Pukánszky, 1995. 339.)

Bár Imre Sándor ismert *nemzetnevelés* koncepciója már 1912-ben napvilágot látott a *Nemzetnevelés. Jegyzetek a magyar művelődéspolitikához* című tanulmánykötetében, a fogalmat lényegi tartalommal a háborúk töltötték meg. A megváltozott történelmi körülmények során számos problémával kellett szembenéznie az oktatásnak is, amelyek két nagyobb csoportra oszthatóak. Egyrészt az foglalkoztatta a szakembereket, hogy a háború hatására milyen etikai problémák merülnek fel az iskolákban, másrészt hogy milyen következményei voltak a háborúnak a közoktatásban. Egymás után jelentek meg a nevelés és a háború problémáit együtt tárgyaló cikkek, tanulmányok. Imre Sándor is azonnal reagált az eseményekre, számos hasonló tematikájú írása született (pl. Imre, 1917, 1920a, 1942, 1943).

A megoldást a kérdésekre, ergo a magyarság túlélését Imre Sándor a mindenre kiterjesztett nemzetnevelésben látta. A nemzetnevelés eszközének pedig az egyszerre tradicionális és innovatív műveltséget tartotta, amiről úgy vélekedett, hogy a negatív történelmi eseményektől függetlenül, minden körülmények között a magyarság belső kohézióját alkotja, országhatárokon innen és túl. Ennek megvalósítását azonban az

egyházak, nemzetiségek, parlamenti pártok, jogi és gazdasági akadályok meghiúsították. Így arra a következtetésre jutott, hogy először a pedagógusokat, majd a társadalom széles rétegeit kell meggyőzni a Donáth által helyesen kiemelt kulcsszavak: a „nemzetté nevelés, a nemzetfejlesztés” és a „nemzetvédelem” biztonságpolitikai jelentőségéről.

A szerző a *Pedagógusok és a politika* (1911) alfejezetben rávilágít arra, hogy Imre Sándor szerint a pedagógus személye a kulcsszereplő a nemzetnevelés megvalósításában. Hiszen ő az, akinek felül kell emelkednie a politikán, és a pedagógia általános nemzeti céljait kell szolgálnia annak érdekében, hogy a nevelt generáció tovább tudjon lépni a kedvező újjáalakulásban. Mindazonáltal célszerű egy kompromisszumos együttműködés kialakítása: a pedagógusnak és a politikának hatnia kell egymásra. A politika feladata biztosítani a művelődés eszközeit, a nevelés feltételeit, anélkül, hogy a tanári autonómiát sértené. A tanár pedig olyan értelmiséget oktat és nevel, aki ki tudja választani azt a pártot, aki őt képviseli a későbbiekben.

A trianoni döntés nyomán elcsatolt területek elvesztése évében jelent meg Imre Sándor *Nemzeti önismeret* (1920) című kötete. A cím Széchenyi István, Imre Sándor legfőbb példaképe döblingi elmeorvosintézetben készített művére utalt (Széchenyi, 1875), amelyet a „legnagyobb magyar” saját megfigyeléseiről, a gyermeki tehetség Rousseau-t idéző harmonikus kibontásáról, a testi nevelés fontosságáról írt. Imre határozott számonkérést fogalmazott meg művében, amelyet már nemcsak a nemzet tagjaihoz, hanem az iskolákkal, tanítókkal és művelődési politikával kapcsolatban írt le az egy évvel korábbi, szellemi fellendülés sikertelenségére is utalva:

Aki az önismerésnek ezen az útján végig halad, abban megvan a Széchenyi kívánta önismeret: ismeri magát is körülményeit; önmagát, azaz mindennemű erejét és fogyatkozását, vágyait és törekvéseit; s az

életét megszabó körülményeket, vagyis azt a helyet, amelyen meg kell állania és a feladatokat, amelyeket be kell töltenie. Nevezetesen fokozatosan nemcsak megerősödnek, de meg is világosodnak benne a közösségbe való tartozásának hatásai, azaz kifejlődik a közösségi (társadalmi, szociális) tudatosság; kialakulnak előtte az egyetemes emberi közösségnek eltérő nagyságú meg egymást keresztező körei, ezek között felismeri a nemzet jelentőségét és az egyénnek a nemzethez való viszonyát, tehát megérti, hogy ő nem csak általában a közösségnek, hanem ennek a körében az egyik nemzetnek a tagja; egyre tisztábban ismeri fel önmaga meghatározottságát és az önállóságnak számára lehetséges mértékét, a nemzet tagjai sorában őt illető helyet, a reá váró munkát és azt az eszmét is, amelynek vezetése alatt élete rendeltetését betöltheti. Az ilyen emberre mondjuk, hogy személyiséggé fejlődött s a személyiségnek eszerint lényeges vonása: a nemzeti önismeret, azaz önmagának, mint nemzete tagjának ismerete [...] Ezt kell szolgálnia ma önmagára és másokra nézve is minden tanítóembernek, sőt mindenkinek, aki erőink felhasználásának, további veszedelmek elkerülésének a szükséges voltát látja és az erre való kötelezettséget átérzi. (Imre, 1920b. 9–24.)

Hosszasan lehetne kivonatolni még a gazdag mondanivalójú fő fejezeteket, erre azonban a recenzió szűkre szabott terjedelme nem ad lehetőséget. A szerző számtalan új adattal szolgál helyettes államtitkári (1918. november 7. – 1919. március 21.), miniszteri (1919. augusztus 7–15.), adminisztratív államtitkári (1919. augusztus 16. – 1922. június 15.) feladatait illetően, de informál egyetemi (professzori, rektori) és egyházi vezetői státuszában kifejtett tevékenységéről is.

*Aki az önismerésnek ezen az útján végig halad, abban megvan a Széchenyi kívánta önismeret: ismeri magát is körülményeit; önmagát, azaz mindennemű erejét és fogatkozását, vágyait és törekvéseit; s az életét megszabó körülményeket, vagyis azt a helyet, amelyen meg kell állania és a feladatokat, amelyeket be kell töltenie. Nevezetesen fokozatosan nemcsak megerősödnek, de meg is világosodnak benne a közösségbe való tartozásának hatásai, azaz kifejlődik a közösségi (társadalmi, szociális) tudatosság; kialakulnak előtte az egyetemes emberi közösségnek eltérő nagyságú meg egymást keresztező körei, ezek között felismeri a nemzet jelentőségét és az egyénnek a nemzethez való viszonyát, tehát megérti, hogy ő nem csak általában a közösségnek, hanem ennek a körében az egyik nemzetnek a tagja; egyre tisztábban ismeri fel önmaga meghatározottságát és az önállóságnak számára lehetséges mértékét, a nemzet tagjai sorában őt illető helyet, a reá váró munkát és azt az eszmét is, amelynek vezetése alatt élete rendeltetését betöltheti.*

Donáth könyvének fókuszában az a nagykvalitású művelődéspolitikus és pedagógus áll, aki hiába áhitotta világ életében a konszenzusz, egyik pillanatról a másikra a politikai kánonon kívül találta

magát. Elvesztette munkáját, és bár megvolt a koncepciója az oktatási rendszer megreformálására, viták – erről tanúskodik a *Viták keresztútjében I-II. fejezet* – és sajtóperek – lásd a *Pergőtűzben...* című részt – nehezítették életének utolsó két évtizedét:

Elbocsátásom okai bizonyára ugyanazok, amiket a Miniszter úr Ó Nagyméltósága 1922. szeptember 16-án szabadságra küldésem előtt velem élőszóval közölt: azért nem tart állásomban meghagyhatónak, mert a forradalomban lettem helyettes államtitkárrá, baloldali gondolkozású vagyok, katolikus részről nem túrnek, s nem a minisztériumban nőttem fel, hanem kívülről mentem be. (RL C/39. 13. cs. 14–16.)

Összegzésül tehát elmondhatjuk, hogy Imre puritán személyisége, Széchenyitől elsajátított nemzetnevelési elvei, az ideológiáknak ellenálló erkölcsi tartása, a támadások dacára internacionális és dinamikus

nevelési irányjai, a háborús években az oktatásügy mellett folytatott, a gyakorlatban is kibontakozó harca egyaránt hozzájárult ahhoz, hogy ez a monográfia megszülethessen. Azonban azt is hangsúlyoznunk kell, hogy az életmű végre Donáth Péter feldolgozásában került méltó helyre. A mű elolvasásával sokat megtudunk és megtanulunk Imre Sándorról. Éppen annyit, amennyit egy oktatással-neveléssel foglalkozó szakembernek tudni illik...

Donáth, Péter (2022). *Konszenzuskereső reformer a válságok és szélsőségek korában: Imre Sándor a nemzeti együttműködés akadályairól, művelődéspolitikai szerepvállalásáról, a köznevelésről, s a magyar pedagógiáról*. Trezor Kiadó. ISBN 9789638144553. Internetes elérés: <https://mek.oszk.hu/23400/23444/23444.pdf>

**Szűts-Novák Rita**

*Eszterházy Károly Katolikus Egyetem  
Neveléstudományi Doktori Iskola*

## Irodalom

Deák, G. (1996). Imre Sándor helye a magyar pedagógiai irodalomban. *Magyar Pedagógia*, 96(3), 271–288.

Dévényi, A. (2020). Imre Sándor nemzetnevelés koncepciója. In Dévényi, A., *Nemzetnevelés-parafrazisok – A nemzetépítéstől a hatalomkoncentrációig*. Kronosz Könyvkiadó Kft. 53–85.

Donáth, P. (2020). *Pedagógusok az 1918-1919. évi politikai forgószélben: tanítóképzők a forradalmak, az idegen megszállás és az ellenforradalmi számonkérés idején*. Trezor.

Donáth, P. (2008). *A magyar művelődés és a tanítóképzés történetéből, 1868–1958*. Trezor.

Donáth, P. (2008). *Oktatáspolitikai és tanítóképzési Magyarország, 1945–1960*. Trezor.

Golnhofer, E. (2004). Imre Sándor nemzetnevelése a demokratikus nevelés elmélete? In Golnhofer, E., *Hazai pedagógiai nézetek*. Iskolakultúra-könyvek. 65–70.

Heksch, Á. (1959). *Imre Sándor nevelésméleti tevékenysége 1919-ig*. Tankönyvkiadó.

Imre, S. (1917, szerk.) *A világháború: vezérfonal iskolai tanításokhoz és tájékoztató a nagyközönség számára*. Franklin.

Imre, S. (1920a). *Hadsereg és nemzetnevelés*. Stephaneum Ny.

Imre, S. (1920). *Nemzeti önismeret*. Lampel, Franklin Ny.

Imre, S. (1942). *A nevelés válsága a két háborúban*. Stephaneum Ny.

Imre, S. (1943). *Háborús élet: megújulás: nemzetnevelés*. Stúdium.

Kéri, K. (1996). *Neveléstörténeti vázlatok*. Janus Pannonius Tudományegyetem Természettudományi Kar – Országos Rendőrfőkapitányság Oktatási és Kiképző Központ.

Kozma, T. (2020). Amit a fair play-ről tudni illik: Hideg Gabriella: A fair play jelene, múltja, értéke. *Iskolakultúra*, 30(12), 102–104.

Németh, A. (2005). Imre Sándor nemzetnevelési koncepciója. In Németh, A., *A magyar pedagógia tudománytörténete*. Gondolat Kiadó. 335–337.

- Pukánszky, B. (1995). Imre Sándor neveléstana. In Imre Sándor, *Neveléstan: bevezetés az iskolai nevelés munkájába*. OPKM. 337–344.
- Rácz, G. (1903). Imre Sándor: Gróf Széchenyi István nézetei a nevelésről. *Magyar Paedagogia*, 12. 635–637.
- RL (=Ráday Levéltár) C/39. 13–16. cs.
- S. Heksch, Á. (1969). *Imre Sándor művelődéspolitikai rendszere*. Tankönyvkiadó.
- Szabolcs, É. (1997). Neveléstörténet. [szócikk] In Báthory, Z. & Falus, I. (szerk.), *Pedagógiai lexikon II*. Keraban.
- Szűts-Novák, R. (2019). Imre Sándor Csiky Kálmánnéhoz írott levele a századfordulós társadalmi nőkép és nőnevelés kontextusában. *Pedagógia-történeti Szemle*, 5(1–2), 28–44. DOI: 10.22309/ptszemle.2019.1.2
- Szűts-Novák, R. (2020). Imre Sándor és az egyetemi antiszemitizmus. In Pelesz, N. (szerk.), *Művelődés, műveltség, minőség*. Radnóti Szegedi Öröksége Alapítvány. 165–182.
- Szűts-Novák, R. (2021). „Ha Méltóságod e tanulmányt olvasásra méltatná...” A két Imre Sándor és Gyulai Pál levelezésének nemzetneveléssel kapcsolatos interdiszciplináris jelentősége. In Gombos, N. (szerk.), *Imre Sándor-émlékkötet, Tanulmányok a nemzetnevelő pedagógus, művelődéspolitikus halálának 75. évfordulójára*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó. 165–177.
- Szűts-Novák, R. (2022). Levelezés-kutatás, mint primer neveléstörténeti forrás – A Magyar Szemle két világháború közötti oktatáspolitikai és nemzetnevelő szerepe Imre Sándor levelezésének kontextusában. *Korunk*, 3(6), 97–106.

## A roma/cigány kultúra érték vagy hátrány?

*Orsós Anna (szerk.): A romológia alapjai*

**A** *romológia alapjai* elnevezésű kötet 2015-ben jelent meg Orsós Anna szerkesztésében. A kötet szerkesztője a hazai cigány/roma nyelvészociológiai kutatások egyik vezető alakja, valamint a beás nyelv leírásának és tanításának is az úttörője. Számos szakirodalom és cikk mellett 1994-ben Orsós Anna és társa egy beás cigány iskolai népmese-gyűjteményt adott ki. A cigány/roma nyelvvel azonban nemcsak az iskoláskorú, hanem már az óvodáskorú gyermekek is megismerkedhetnek a beás nyelvre fordított mondókákon keresztül.

A tanulmányok szerzői elméleti, tapasztalati és gyakorlati tudásukat, kutatásaik eredményeit tárják az olvasó elé. A kötet foglalkozik a cigány, roma népcsoportok történeti helyzetével, nyelvi kontextusával, társadalmi helyzetével és kultúrájával. A tanulmány rávilágít arra, hogy hazánk mennyi értékkel gazdagodott a cigányság hozzájárulásával, de a hangsúly sajnos nem erre kerül, hanem a cigányság hátrányos helyzetére. Kultúrájuk megismerésével megérthetjük, hogy milyen jelentőséggel bír az elsődleges szocializációs tér, azaz a család adta „szabadság”.

Jelen kötetet kézbe véve már az első pillanatban felkelti az olvasó érdeklődését a könyvborítón olvasható fogalmak gyűjteménye, ami a könyvben szereplő tanulmányok főbb gondolatait tükrözi. A kötet 11 tanulmányt foglal magába, mely elsősorban a romológia szakos hallgatók tanulmányaihoz szolgál kiegészítő tananyagként, de jól olvashatósága miatt a roma, cigány kultúra iránt érdeklődők figyelmét is megragadja. Elsőként a szak adatokkal alátámasztott történetét ismerhetjük meg Forray R. Katalin bevezető tanulmányában, azaz,

hogy honnan indult, milyen körülmények között, és hova jutott. A kutatások igazolják, hogy a romológia képzés már óvodáskorban elkezdődik, és átívelve az iskolai programokon a doktori képzéssel zárul. Ezt adatokkal is alátámasztja, ami megerősíti a leírtakat. Kállai Ernő tanulmányában megismerhetjük a cigányok vándorlásának útvonalát Európában, valamint a cigány csoportok elnevezéseit, a nyelvi különbségeket, a sokszínű közösségi létet, Európa „cigánypolitikáját” – a szerző különböző korok cigányságról alkotott véleményeit mutatja be. Dupcsik Csaba írásában a magyarországi cigányság került górcső alá, további kutatásokhoz nyújtva összehasonlítási és megkülönböztetési szempontokat. Dupcsik arra keresi a választ, hogy a cigányságról alkotott sztereotípiák, elbeszélések mennyire fedik a valóságot. Az identitáskérdéssel foglalkozó fejezetben Cserti Csapó Tibor rávilágít arra, hogy milyen lényeges dolgokat, tulajdonságokat kell figyelembe vennünk akkor, amikor arra a kérdésre keressük a választ, hogy „Ki a cigány?”. A magyarországi cigányok társadalmi helyzetére vonatkozó szociológiai kutatások visszatérő problémája, hogy a környezet által cigánynak vélt csoport sosem lesz azonos az önmagát cigánynak tartott csoporttal. A szerző arra is felhívja a figyelmet, hogy a külső környezet alapján besorolt minősítés veszélyeket generál, ami nemcsak hazánkban jelent problémát. E tanulmányban olvashatunk a II. világháború után bekövetkezett pozitív változásról – a diszkrimináció megszűnésével, az életkörülmények javulásával és a csökkenő csecsemőhalandósággal a cigányság a felemelkedés jelét mutatta. Az iskolázottság, a foglalkoztatottság, a társadalmi

státusz a hátrányos helyzetből, a kirekesztettségéből való kilépés lehetőségét biztosította. Ez a felfelé ívelés azonban a rendszerváltás idején (1980–90) hanyatlásnak indul. A gazdasági válság nagymértékben sújtotta a cigányság társadalmi helyzetét. A munkahelyi létszámleépítések a szocializmus időszakának politikai célját – a teljeskörű foglalkoztatottságot – egy csapásra megsemmisítették.

A kötet külön kitér a beás és a romani nyelv helyzetére, a nyelvhasználattal kapcsolatos kérdésekre. Szalai Andrea a magyarországi cigány kisebbség által használt nyelvek, elsősorban a kétnyelvűség szociológiai aspektusait tekinti át. Tanulmányában a beás és romani nyelvet általánosságban mutatja be, inkább a romani nyelvet beszélő közösségre helyezve a hangsúlyt. Míg Orsós Anna a beás nyelvészeti kutatásokon keresztül a Magyarországon beszélt beás nyelv helyzetét, a nyelvhasználattal kapcsolatos kérdéseket, a kétnyelvűség sajátosságát, addig Lakatos Szilvia tanulmányában a romani nyelv fejlődési szakaszait mutatja be, kitér az oktatásban betöltött szerepére (közép- és felsőoktatás), elemzi jogszabályi hátterét. Orsós saját kutatásainak eredményein keresztül lehetővé teszi az olvasó számára a beás nyelv és a nyelvet beszélő társadalmi csoport megismerését, valamint fókuszba helyezi az oktatásfejlesztés lehetőségét. Foglalkozik a hétköznapi problémaként jelentkező „cigány vagy roma?” kérdéskörrel is, az e népcsoportokhoz tartozók megszólításával. Ezt követi Hajdu Tamás, Kertesi Gábor és Kézdi Gábor tanulmánya, melyben a magyarországi roma tanulók továbbtanulási esélyeiről olvashatunk. Az elvégzett kutatások rávilágítanak arra, hogy nem etnikai sajátosságok, hanem társadalmi okok miatt történik a nagymértékű iskolaelhagyás, lemorzsolódás már az általános iskolában is. Zolnay János a roma tanulók közoktatásba való bekerülését, bennmaradását mutatja be. 2002 és 2010 között esélykiegyenlítő rendszerkorrekciós kísérlet kezdődik, amit 2010 után egy kirekesztő fordulat követ. Főrika László, Török Tamás és Magicz András

tanulmánya a nemzetiségi jogok rendszerét vizsgálja. Kitér a nemzetiségi oktatás hatékonyságára, foglalkozik a nemzetiségi jogok törvényekben való megjelenésével (köznevelési törvény, egyenlő bánásmódról szóló törvény). Szuhay Péter írásában a cigány csoportok kultúrájából szemezgethetünk. A cigányokról szóló néprajzi kutatásokban a nyelv, a vándorlás, a foglalkozás, de akár a megélhetés tárgyköréből sok információ van, de az anyagi kultúráéból nagyon kevés. Beck Zoltán a cigány, roma irodalom és képzőművészet alapjaival ismerteti meg bennünket. Az irodalmi szövegek leíró monográfiák, a társadalmi érzékenység problémakörével foglalkoznak. Képzőművészetükben a cigányság etnikai sajátosságait, a képzelet- és élményvilágát kifejező sajátos képi gondolkodásmóddal tükrözi.

A tanulmányok végén a témához kapcsolódó bőséges szakirodalom található, segítve ezzel az egyes témákban való mélyebb elmerülést. Jelen kiadvány nem törekedhetett teljességre, olvashatjuk a bevezetőben, de célját maximálisan elérte. Elsősorban azt, hogy felvázolja azokat az okokat, amelyek a cigány, roma sorsokhoz vezetnek, és felvillantja a megrázó történetek fontosabb állomásait országos és regionális keretek között. A kötet folyamatosan érzékelteti a szegregáció, kirekesztettség, az előítéletek évszázados gyökereit, keletkezésének okait, amin nekünk, a többségi társadalomban élőknek kell változtatni. Ehhez viszont meg kell értenünk a romák gondolkodásmódját, életszemléletét.

Óvodapedagógusként nagyon fontosnak tartom, hogy megismerjük más népek, köztük a roma/cigány nép történetét, kultúráját és nyelvezetét, mely ismeretek segítségünkre vannak a gyermekek óvodai befogadása során. Az óvoda a cigány gyermekek életét igyekszik úgy megszervezni, hogy abban a magyar óvodai nevelés hagyományai, értékei jól ötvöződjenek a cigányság kulturális, nyelvi identitásának erősítésével, miközben figyel a cigány gyermekek képességeire. Orsós tanulmányában olvashatunk a nemzeti-ségi nevelésre vonatkozó jogszabályok

irányelveiről, amit az intézményi tartalmi szabályozó, a Pedagógiai Program rögzít. Az óvoda esetében is központi szabályozás rendelkezik arról, hogy minden gyermek számára biztosítani kell az óvodai neveléshez való egyenlő hozzáférést, a gyermeki személyiség kibontakoztatását és az előítélettől való mentességét. A prejudikáció mint társadalmi jelenség sajnos már az óvodában is jelen van. Ezen rossz beidegződés ellen sokat tehetnek az oktatási-nevelési intézmények és a pedagógusképzés. Hatékony módszerek alkalmazásával megelőzhetők a diszkriminatív megnyilvánulások, a nem kívánatos magatartásformák. Az előítéletekkel szembeni küzdelem kiinduló pontja az ismeretek rendszeres átadása, érzékenyítő előadások tartása, tankönyvek, iskolai segédanyagok megjelentetése, melyek a társadalom multikulturalitását tükrözik.

Pedagógusként nap mint nap kapcsolatba kerülünk a bennünket körülvevő sokszínű kultúrával. Munkánkat csak akkor tudjuk jól végezni, ha a megtapasztalt eltéréseket tudomásul vesszük, megvan bennünk a nyitottság, az empátia; toleránsak vagyunk, és elfogadjuk a plurális értékrendszerek egymásmellettségét. Ezenfelül rendelkezünk kell megfelelő ismeretekkel, képességekkel, és nem hagyhatjuk figyelmen kívül a családból hozott

szokásokat, normákat sem. Mindezeket egybevetve és a saját mintánk során olyan pozitív viszonyulási alapot teremthetünk, amely a másik ember elfogadását közvetíti. Szükségét érzem, hogy saját példámon keresztül csökkentsem az előítéletes viselkedés gyakoriságát. Az intézményünkbe járó roma/cigány családokkal és gyermekeikkel jó viszonyt ápolva segítjük minél könnyebb beilleszkedésüket kis közösségünkbe, majd tovább bővítjük azt.

Azt gondolom, hogy ez a tanulmánykötet nagymértékben hozzájárul a változás folyamatának elindításához, akár romológia szakos hallgató vagy pedagógus, akár a roma/cigány kultúra iránt érdeklődő személy forgatja.

Gondolataim zárásaként: maximálisan tudom ajánlani minden olvasó figyelmébe e kötetet, és bízom benne, hogy rövid, összefoglaló soraimmal sikerült felkelteni az érdeklődést a tanulmányok elolvasásához.

---

Orsós Anna (2015, szerk.). *A romológia alapjai*. PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Romológia és Nevelésszociológia Tanszék, Wislocki Henrik Szakkollégium.

**Lantos Tünde**

*PTE Neveléstudományi Doktori Iskola*



---

# Abstracts

## **Assessing the impact of the efforts of sustainability education in Hungarian secondary schools; and related recommendations on research methodology**

Ferenc Mónus

### **Abstract**

Examining environmental attitudes and pro-environmental behaviours in schools is key in assessing how the requirements regarding the improvement of students' attitude and behaviour about sustainability towards becoming pro-environmental appears in pedagogical work. This way feedback for the development of pedagogical work is provided. In this study, we examined students' attitudes and behaviours concerning sustainability in 14 Hungarian secondary schools, as well as the sustainability education (ESD) related efforts of their schools and teachers. Environmentalism (i.e. attitudes and behaviour) in students was mostly influenced by factors related to socio-economic background (type of settlement, county, parents' education, school status as a proportion of successful graduations), while grade and gender had only a small effect. Our research confirmed that the ESD efforts of Hungarian secondary schools have a positive impact on students' environmentalism. Due to the ESD efforts (e.g. facilities and programs related to sustainability) environmentalism has improved in students, indicating the effectiveness of focused pedagogical efforts. Furthermore, ESD efforts were linked to the time of participation in the eco-school program, confirming that participation in the eco-school program helps schools to make continuous progress towards the development of sustainability related knowledge, skills and competences of their students.

**Keywords:** environmental attitude, pro-environmental behaviour, socio-economical background, environmental education, sustainability

## **What do students and teachers think about school? Result of a research exploring school attitudes**

Krisztina Czető

### **Abstract**

This study presents the results of a school attitude research aimed to study school subject attitudes, develop a school attitude questionnaire for students and teachers, and explore beliefs on the functions of schooling. Hungarian secondary school students (N=1508) and teachers (N=155) participated in the research. Results highlighted the general popularity and the perceived relevance of different school subjects. The most popular ones were foreign languages, PE, ICT and History, while the least popular ones were Chemistry, Physics and Music among the participants. Findings revealed that correlation between the general liking and perceived importance of the subject and the teacher could be essential in forming positive attitudes primarily to raise the popularity of science subjects. In students' narratives, the crucial functions of schooling were helping to gain knowledge and literacy, to prepare students for adult life, and developing collaborative skills. On the contrary, in teachers' reports developing critical thinking, teaching students learning strategies were the most important. The validity and reliability results of the school attitude scales are encouraging. Results justified that school attitude domains are interrelated. Results of the teacher questionnaire also explored that perception of self-efficacy and coping abilities impact attitudes towards the quality of teaching. Differences can be found between the preferences of boys and girls. Boys tended to report more positive attitudes towards ICT, Physics and Mathematics, while girls preferred Hungarian Language and Literature and Biology. Concerning the results of certain school attitude scales, girls tended to report higher academic engagement than boys.

**Keywords:** school attitude, subject attitude engagement, questionnaire

## The role of teachers in the prevention, recognition and intervention of bullying

Anna Siegler – Nikolett Arató – Sára Bigazzi

### Abstract

Peer bullying in schools has negative short- and long-term consequences for the students involved (Grinshteyn & Yang, 2017; Ladd, Ettekal & Kochenderfer-Ladd, 2017), and its prevention and treatment are of widespread interest to both researchers and practitioners. The systems approach to bullying (Twemlow et al., 2001) suggests that both teachers and parents have a role to play in providing models (Bandura, 1977) and that adults' recognition and response to bullying as norm-breaking behaviour plays a vital role in the escalation of aggression. The aim of the present research was to assess the experiences and attitudes towards bullying of staff working in public education, especially pre- and in-service teachers, and to explore the practical implementation and perceptions of intervention and prevention options. The first sample of the mixed-methods study consisted of 402 pre- and in-service teachers, while the second sample included responses from heads of institutions, school psychologists, school social workers, developmental teachers, and other staff members (N = 844). Our results show that preservice teachers report higher exposure to bullying than teachers, but equally show antibullying attitudes. An important finding for teacher training is that among participants with a background of bullying perpetration, we found more participants with attitudes that were pro-bullying. When reviewing the current practices, we found that only 16.9% of respondents indicated that their institution currently had proactive-preventive practices in place. And when it comes to formulating the necessary steps, 38% of respondents, in contrast to professional recommendations, would seek primarily retributive solutions. The results are discussed considering their practical relevance.

**Keywords:** bullying, teachers, teacher training, prevention, intervention

## Promoting resilience and social-emotional learning in pre-school and primary school

Zsófia Winkler – Anikó Zsolnai

### Abstract

In terms of the development and foundation of mental health, childhood and adolescence are crucial phases, as the individual's personality undergoes development and change during these periods. Resilience and social and emotional skills contribute to mental health and well-being, so their development is essential during these life periods. Kindergartens and schools play an important role in promoting the social and emotional development and resilience of children and young people, as children spend a significant part of their time in these institutions. The RESCUR curriculum for preschool and primary school students, developed in Europe, aims to enrich children's skills and abilities to overcome challenges, achieve academic success and social-emotional well-being. Meeting the needs of disadvantaged children and creating an inclusive environment free from social prejudice is a key element of the programme. The curriculum implements the development of competencies such as communication skills, establishing and maintaining healthy relationships, recognising and building on one's own strengths, and overcoming challenges and obstacles. In countries that have implemented the curriculum, the results of impact evaluations show that the RESCUR programme has led to positive changes in resilience skills, engagement in learning, prosociality, self-awareness, communication skills, classroom climate, family atmosphere and parent-child relationships. In this paper, we review the theoretical framework and content of the RESCUR project, as well as the main findings of the curriculum evaluation studies.

**Keywords:** resilience, RESCUR, social, emotional well-being, elementary school, kindergarten, SEL

## Using digital self-correcting homework tasks in the EFL classroom. A case study in the Hungarian university educational context

Imre Fekete

### Abstract

One of the most prominent questions in education after the school closures during the Covid-19 pandemic is how to incorporate and ensure the presence of digital technologies in face-to-face education. There seems to be an agreement between scholars that learners are excellent users of technological tools regarding their entertainment potential, but they need instruction on how to use tools as autonomous learning aids. This case study aimed to explore how a set of digital, self-correcting homework tasks (N = 10) could aid learners in their studies as part of a first-year applied English grammar course at an English Studies programme of a Hungarian university. Another aim was to find out what potentials lie for the instructor in monitoring the effort students put into their out-of-class learning. The study used two data collecting tools, an end-of-course questionnaire with learners (N = 52) and the metadata of the ten digital task sheets downloaded from Google Forms. The results prove that learners mostly welcomed the immediate feedback and the straightforward nature of homework qualities of the tasks, but the results also show that first-year university groups can be quite heterogeneous as far as learners' proficiency is concerned. Analysis of the metadata shows that the digital tasks engaged learners for approx. 50 minutes every week, which means that the difficulty of the tasks was balanced. Implications of this study might inspire instructors to try out such digital self-correcting tasks as part of their courses, which could also contribute to developing and updating the tasks over the course of time based on meta-analysis.

**Keywords:** educational technology, digital self-correcting tasks, university education, case study

## What are you watching on Netflix? How to learn a foreign language from series

Balázs Fajt

### Abstract

With the rise of streaming services, more and more people are watching films and series in their leisure time. Some of this content is available only in the original language, which is often English. This can be a great resource when learning different foreign languages, especially English, in an entertaining way. Audio-visual content plays a key role in foreign language learning, as in most cases films and series have subtitles available in the original language. This way it can contribute to an easier understanding of these films and series at the same time helping the viewer expand their vocabulary. The aim of the present study is to introduce the theoretical framework of incidental and intentional learning and to explore how it is possible to effectively learn a foreign language through a web browser extension (Language Reactor) using content from the streaming service provider called Netflix. The paper presents the use of a user-friendly extension (Language Reactor) for web browsers.

**Keywords:** foreign language learning, movies and series, Netflix, subtitle use, vocabulary acquisition

## Thoughts on the amount of face-to-face group work

Éva Asztalos

### Abstract

The study argues that modern pedagogy really supports the children of the digital age in the classroom only if its methods develop the ability of self-direction and self-management, i. e. self-observation, self-motivation, setting one's own goals, mental focus and personal willpower. It questions whether there is an indisputable causal relationship between the frequent use of face-to-face group work and the future advanced cooperation skills. Mainly on the basis of the latest results of social and cognitive psychology, it shows that reactive cooperation, which assumes spontaneity, is not the key to multiplying success for everyone, that impromptu interactivity often does not take into account the limitations of our cognitive abilities, and that face-to-face group work does not have the conditions for creative work. It highlights that learning based on personal collaboration benefits all participants only if we leave space and time for processing information, for the development of thoughts, i. e. if we delay the interaction.

Keywords: digital generation, face-to-face group work, creativity

## Re-thinking Janusz Korczak's work from an intercultural perspective

Erzsébet Csereklye

### Abstract

This essay is a contribution to the commemorative conference of the Hungarian Pedagogical Society's Section for Children's Interests - Korczak Working Committee, and discusses the place of Janusz Korczak's pedagogy in the intercultural pedagogical thinking. It outlines the main approaches that can be identified in intercultural situations, understood as the meeting and clashes of cultures, and interprets these approaches through Korczak's work. It presents five main approaches, based on Portera (2011): the oppression of the weak, assimilation, segregation and ghettoization, universalism, and the transformative approach, which are distinct from each other, but which appear simultaneously, at the same time, in a common dynamic in Korczak's life, work and oeuvre.

Keywords: intercultural approaches, Korczak's pedagogy, meeting of cultures