

# iskolakultúra



pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXI. évfolyam 2021. március

**Bene Adrián**

- Pécsi Tudományegyetem

**Czető Krisztina**

- Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

**Hamvai Csaba**

- Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Intézet

**Jäger Borbála**

- Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudomány mesterszak

**Magyar Andrea**

- Domonkos Nővérek Liszt Ferenc Ének-zenei Általános Iskolája

**Merve Berk**

- Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Intézet

**Obál Annabella**

- Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Intézet

**Pikó Bettina**

- Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Intézet

**Rausch Attila**

- Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

**Sántha Kálmán**

- Kodolányi János Egyetem

**Szénási Alíz**

- Csongrád-Csanád Megyei Pedagógiai Szakszolgálat

**Tary Blanka**

- Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

**Géczi János** (főszerkesztő)

e-mail: janos.gecz@gmail.com

**Dancs Katinka** (titkár)

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

**Fejes József Balázs**

(társszerkesztő)  
e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

**Kasik László** (társszerkesztő)

e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

**Somogyvári Lajos**

(társszerkesztő)  
e-mail: tabilajos@gmail.com

**Csikos Csaba**

e-mail: csikos.csaba@tok.elte.hu

**Hegedűs Szilvia**

e-mail: hegedus.szilvia@gmail.com

**Kojanitz László**

e-mail: kojanitzl@gmail.com

**Molnár Dávid**

e-mail: david.molnar86@gmail.com

**Nagy Gyula**

e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

**Sándor Klára**

e-mail: sandor.klara@gmail.com

**Tary Blanka**

(angol nyelvi lektor)

**Trencsényi László**

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

**Zs. Sejtes Györgyi**

e-mail: sejtes@gmail.com

A kiadvány a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap



Nemzeti Tehetség Program

Felelős kiadó:

**Szegedi Tudományegyetem  
Bölcsészeti- és Társadalom-  
tudományi Kar dékánja**

Kiadja a Szegedi Tudomány-  
egyetem Bölcsészeti- és  
Társadalomtudományi Kara

Elérhetőség:

[www.iskolakultura.hu](http://www.iskolakultura.hu)

## tanulmány

**Obál Annabella – Hamvai Csaba –  
Merve Berk – Pikó Bettina**

A szülői nevelési stílus összefüggése  
pszichológiai és egészségjellemzőkkel  
serdülő lányok körében 3

**Sántha Kálmán**

A típusképző kvalitatív tartalomelemzés  
politikus terei a pedagógusok reflektív  
gondolkodásának feltárásában 19

**Tary Blanka**

Anya-, illetve idegen nyelvi  
szövegértés vizsgálata pedagógusok  
véleményének tükrében 30

## szemle

**Czető Krisztina**

Az iskolai attitűd kutatásának kérdései:  
elméleti modellek és lehetséges  
mérőeszközök. Egy szisztematikus  
szakirodalmi áttekintés eredményei 51

**Jäger Borbála – Rausch Attila**

A klímaváltozás oktatása nemzetközi  
kutatások alapján: elméleti  
megközelítések, hatékony módszerek  
és tanulási eredmények 75

## kritika

**Bene Adrián**

A „bullshitizáció” és az oktatás.  
David Graeber: Bullshit munkák 93

**Magyar Andrea – Szénási Alíz**

A tanulás tanulását befolyásoló  
tényezők. Habók Anita: A tanulás  
tanulása. A tanulás hatékonyságát  
befolyásoló tényezők 97

**A szám tanulmányainak  
angol nyelvű összefoglalója 100**



**Obál Annabella – Hamvai Csaba –  
Merve Berk – Pikó Bettina**

Szegedi Tudományegyetem Magatartástudományi Intézet

## A szülői nevelési stílus összefüggése pszichológiai és egészségjellemzőkkel serdülő lányok körében

*Vizsgálatunkban az ún. autoritatív (reflektáló, illetve követelő) szülői bánásmód kapcsolatát elemeztük pszichológiai és egészségjellemzőkkel serdülő lányok (N = 454; életkor: 14–20 évesek; átlag = 16,3 év, szórás = 1,1 év) körében. Az adatgyűjtésre 2018. március és június között került sor, papíralapú, önkitöltős kérdőívvel. A pszichológiai jellemzők közül vizsgáltuk az optimizmust, a proaktív konfliktusmegoldást, az önértékelést és testbecsülést, az étellel való elégedettséget, a média üzeneteire való fogékonyságot. Az autoriter nevelési stílust az ún. Authoritative Parenting Index (Jackson és mtsai, 1998) segítségével mértük. A korrelációelemzés szerint a szülők reflektáló nevelési stílusa pozitív kapcsolatot mutat az optimizmussal, a proaktív copinggal, az önértékeléssel, a testbecsüléssel és az étellel való elégedettséggel. A saját egészségi állapot megítélése esetében az anya reflektáló stílusa mutat pozitív kapcsolatot. Szintén ez a változó védelmet jelent a média negatív hatásai ellen, amelyek növelhetik az elégedetlenséget pl. a saját testképpel kapcsolatban. A szülők reflektáló stílusa negatív kapcsolatot mutat a pesszimizmussal. Eredményeinkből látszik, hogy a nevelési stílus meghatározó a serdülők lelki egészsége, továbbá a testükkel való viszony szempontjából. Az adatok megerősítik, hogy serdülőkorban is fontos szerepe van a szülői nevelésnek, elsősorban a reflektív nevelési stílusnak, a fiatalok jóllétének alakulásában.*

### Bevezetés

Serdülőkorban jelentősen átalakul a szülők szerepe, hiszen a fokozott autonómia-szükségleteknek megfelelően előtérbe kerülnek a kortárskapcsolatok, azonban a szülők továbbra is fontos szerepet játszanak a serdülők életében (Kapetanovic és mtsai, 2019). Ezek a hatások megmutatkoznak a serdülők személyiségében, egészségmagatartásában, szubjektív jóllétében, a testképük formálódásában. A szülők szocializációs hatása egyrészt az elvárások, másrészt pedig a visszajelzések mentén érvényesül,

amely vonatkozhat pl. a megjelenésre, öltözködésre és az étkezésekre is (Carlson-Jones, 2011). A szülő modellként szolgál; ez azt jelenti, hogy meghatározó magának a szülőnek a viszonya a saját testéhez, az evéshez, illetve a testmozgáshoz (Pukánszky, 2012). Lényeges azonban, hogy az egyes szokások (például a sportolás vagy akár az egészséges táplálkozás fontosságának hangsúlyozásánál) a szülő ne azt nyomatékosítsa a gyermekénél, hogy ezek azért fontosnak, hogy lefogyjunk, és külsőleg jobban nézzünk ki, hanem ennek az egészségi oldalát emelje ki.

A szülői hatás a gyermek fejlődése során változik. A kutatások alapján arra következtethetünk, hogy a szülők gyermekük megjelenésével kapcsolatos megítélése kritikussabbá válik, ahogy a gyermek növekszik. Az iskoláskor előtt a gyermekük megjelenését, étkezését és sportolási szokásait többnyire pozitívan értékeli, később viszont – főként a serdülőkorban – a szülői viszonyulás kedvezőtlenebbé és egyre kritikusabbá válik; legfőképpen a lányok irányában mutatkozik meg negatív értékelés az anyák oldaláról (Rodgers és mtsai, 2009).

A szülőknél meghatározott szerepe van a kulturális értékek és normák közvetítésében, ebbe beletartozik a társadalmi normák által kívánatosnak tartott testalkat és testsúly is (Pukánszky, 2012). A családi környezet és a szocializáció megmutatkozik a befolyásolhatóság mértékében is, amit a média közvetít (Holmstrom, 2004). A szülők szerepe lényeges lehet pl. abban, hogy a gyermekek megtanulják-e hatékonyan kezelni a média üzeneteit. Ha az anya internalizálja a média üzeneteit, az kihat a gyermekre is; így a soványságideál hangsúlyozása növelheti a testsúly csökkentésére irányuló motivációt, sőt, az étkezési zavarok előfordulását is. Egy korai kutatásban fény derült arra, hogy a serdülőkre gyakorolt, fogyókúrára sarkalló szülői nyomás jelentős erővel bírt a gyermek diétás készletésére, ami elősegíti, hogy akár drasztikus fogyókúrába kezdjenek (Strong és Huon, 1998). Más kutatások is rámutattak arra, hogy a testsúlyukkal és táplálkozási szokásaikkal kiemelten foglalkozó anyák hajlamosabbak voltak gyermeküknek kevesebb ételt adni, vagy egyenesen a fogyás lehetőségét javasolni a gyermekük számára (Francis és Brich, 2005).

A serdülők identitása, egészséghez való viszonyulása, testképe, valamint személyiségének számos aspektusa (pl. az önértékelés) szorosan összefügg, és mivel ez egy átmeneti, sok problémával járó fejlődési szakasz, az összefüggések sokszor kedvezőtlenek (Tiggemann, 2005). A domináns, követelő szülői stílus jelentősen csökkenti a serdülők önértékelését, ami azért is fontos, mert ebben az életszakaszban az autonómia-törekvések különös jelentőséggel bírnak (Alami és mtsai, 2014). Az erős szülői kontroll longitudinális vizsgálatban csökkentette az önbizalmat, az optimizmust, és növelte a neuroticizmusra való hajlamot, ezzel szemben a szülői meleg légkör (elsősorban az anya részéről) növelte az optimista beállítódást (Yu és mtsai, 2019). A meleg és bizalmas légkör ugyanakkor nem nélkülözi a megfelelő szülői kontrollt, amennyiben hatékony és a szabályok igazságos felállításán alapul, nem sérti a serdülő autonómiáját, és elősegíti az önbizalmuk erősítését (Van Petegem és mtsai, 2017). A biztonságos kötődés megalapozza, hogy később a fiatalok elégedettek legyenek a fizikai megjelenésükkel és súlyukkal, nagyobb legyen az önértékelésük, és az életükkel is elégedettebbek legyenek, valamint kevésbé legyenek fogékonyak a média negatív üzeneteire (Frederick és mtsai, 2016).

A szülői kapcsolat meghatározó eleme a szülők nevelési stílusa, pl. autoriter, autokratikus, elhanyagoló, ami kihat a fiatalok egészségmagatartására, jóllétére, iskolai teljesítményére. A korai elméletekkel szemben Baumrind (1989) kategorizációja a szülő-gyermek kapcsolat megfigyelésén és empirikus kutatásokon, azaz szülőkkel készített interjúkon és óvodás gyermekek viselkedésének elemzésén alapul (Oroszné Perger, 2002). Ebben a modellben a szülői nevelés a kontroll funkciója mentén szerveződik, ez azonban nem jelent korlátozást vagy büntetést, hanem olyan tevékenységeket, amelyekkel elősegítik a gyermek társadalomba való beilleszkedését. A kontroll alapján három

nevelési stílust különített el: autoritáriánus, autoritativ és permisszív. Később Maccoby és Martin (1983) egy negyedik elemmel egészítette ki: ez az ún. elhanyagoló nevelési stílus egy új dimenzió alapul, a szülői érzékenységen. Az autoritáriánus/autoriter, azaz tekintélyelvű szülő szigorú, megköveteli a szabályok betartását, gyakran él a hatalmával és tökéletes engedelmséget követel, ha pedig a gyermek áthágja a szabályokat, büntet. Ezzel szemben az autoritativ nevelést a szülő oldaláról megfelelő mértékű kontroll jellemzi, ami nem korlátozza a gyermek autonómiájának kibontakozását. Az autoritativ szülő is szabályokat állít fel, azonban ezeket egyértelművé teszi a gyermek számára, ami kellő odafigyelés mellett elősegíti a megfelelő énkép és az önértékelés kialakulását. A permisszív nevelési stílus alacsony szintű szülői kontrollt feltételez, azonban a szülői légkörre melegség jellemző. Végül az elhanyagoló nevelés esetében alacsony szintű mind a szülői kontroll, mind pedig a gyermek iránti érzékenység.

Nem véletlen, hogy a nevelési stílusok közül leginkább az autoritativ hozható összefüggésbe a gyermek személyiségének pozitív fejlődésével (Bornstein és Bornstein, 2007). Többek között kedvezőbb egészségmagatartással (pl. alacsonyabb dohányzás és alkoholfogyasztási gyakoriság), és mentális egészséggel (pl. alacsonyabb depresszió-pontszám, hatékonyabb coping) jár (Dusek és Danko, 1994; Lin és Lian, 2011; Jackson, 2002; Pikó és Balázs, 2012a; 2012b). Továbbá ez a nevelési stílus hozható összefüggésbe a serdülők nagyobb fokú élettel való elégedettségével is (Leung és Zhang, 2000; Pérez-Fuentes és mtsai, 2019; Seibel és Johnson, 2001; Suldo és Huebner, 2004), ezért ezek a serdülők kevésbé hajlamosak problémaviselkedésre (Suldo és Huebner, 2004), ellenben az énhatékonyság növelésével jobb iskolai teljesítményre képesek (Masud és mtsai, 2016). Egy serdülő lányok körében végzett vizsgálat arra is rámutatott, hogy ez a nevelési stílus védőfaktorként szerepel a serdülőkori elhízással szemben, és támogatja az egészséges étkezési stílus kialakítását (Berge és mtsai, 2010), valamint a reális testkép megalapozását (Pellerone és mtsai, 2017). Szintén serdülő lányok körében igazolták, hogy az autoritativ nevelési stílusú anyák lányai jobb szociális alkalmazkodóképességgel rendelkeznek (Kazemi és mtsai, 2012). Mindez azt igazolja, hogy a szülők szerepe valóban meghatározó a serdülők jólléte, egészsége, életmódja szempontjából, és ez a hatás a nevelési stíluson keresztül is megmutatkozhat.

---

*Nem véletlen, hogy a nevelési stílusok közül leginkább az autoritativ hozható összefüggésbe a gyermek személyiségének pozitív fejlődésével (Bornstein és Bornstein, 2007). Többek között kedvezőbb egészségmagatartással (pl. alacsonyabb dohányzás és alkoholfogyasztási gyakoriság), és mentális egészséggel (pl. alacsonyabb depresszió-pontszám, hatékonyabb coping) jár (Dusek és Danko, 1994; Lin és Lian, 2011; Jackson, 2002; Pikó és Balázs, 2012a; 2012b). Továbbá ez a nevelési stílus hozható összefüggésbe a serdülők nagyobb fokú élettel való elégedettségével is (Leung és Zhang, 2000; Pérez-Fuentes és mtsai, 2019; Seibel és Johnson, 2001; Suldo és Huebner, 2004), ezért ezek a serdülők kevésbé hajlamosabbak problémaviselkedésre (Suldo és Huebner, 2004), ellenben az énhatékonyság növelésével jobb iskolai teljesítményre képesek (Masud és mtsai, 2016).*

---

A jelen tanulmány kutatási célja az autoritatív nevelési stílus (és ezen belül a két alsókála, reflektáló és követelő bánásmód) szerepének elemzése volt pszichológiai változók (optimizmus, pesszimizmus, testbecsülés, önértékelés, média iránti fogékonyság, proaktív coping, étellel való elégedettség) és egészségi állapot-mutatók (egészség önértékelése, fogyókúrás előfordulása) bevonásával. A kétoldalú kapcsolatok mellett a pszichológiai személyiségjellemzők esetében többváltozós elemzést alkalmazva arra is kíváncsiak voltunk, hogy a nevelési stílus változói körül melyek a legjelentősebb prediktorok.

### Hipotézisek

A szülői nevelési stílussal kapcsolatban két fontos összefüggés-csoportot vizsgáltunk: pszichológiai változókat (optimizmus, pesszimizmus, önértékelés, proaktív coping, étellel való elégedettség, és a média iránti fogékonysággal összefüggő attitűdök), valamint az egészségi állapottal összefüggő változókat (egészség önértékelése, fogyókúrás).

Feltételeztük, hogy a szülői nevelési stílus négy változója pozitív kapcsolatban áll a pszichológiai változók közül az optimizmussal, a proaktív megküzdéssel, az étellel való elégedettséggel, és negatív összefüggést kapunk a pesszimizmussal, valamint a média iránti fogékonyság változóival. Korábbi kutatások is arra hívták fel a figyelmet, hogy a szülők nevelési stílusa meghatározó abban, hogy gyermekük mennyire optimista, elégedett az életével vagy milyenek a megküzdő képességei (vö. Holmstrom, 2004; Leung és Zhang, 2000; Pérez-Fuentes és mtsai, 2019; Seibel és Johnson, 2001; Suldo és Huebner, 2004; Van Petegem és mtsai, 2017; Yu és mtsai, 2019).

Mivel a szülői nevelés kihat a serdülők identitásának és testképének formálódására is (Pellerone és mtsai, 2017), feltételeztük, hogy a testbecsülés pozitív kapcsolatban áll a szülők autoritatív nevelési stílusával.

Feltételeztük továbbá, hogy a szülők autoritatív nevelési stílusa összefüggésbe hozható a gyermekek egészségi állapotának jobb értékelésével, valamint a kisebb fogyókúrás hajlandósággal. Korábbi kutatási eredmények alapján arra következtethetünk, hogy a nevelési stílus meghatározó lehet a serdülők egészséghez, étkezéshez és saját testükhöz való viszonyulásában (Berge és mtsai, 2010; Dusek és Danko, 1994; Lin és Lian, 2011; Jackson, 2002; Pikó és Balázs, 2012a; 2012b).

Végül korábbi adatok mentén (vö. Pikó és Balázs, 2012b) feltételeztük, hogy a nevelési stílus változói közül a reflektív jelleg erőteljesebb szerepet játszik, mint a követelő magatartás.

### Minta és módszer

Az adatgyűjtést 2018. március és június között végeztük szegedi és hódmezővásárhelyi középiskolákban. Az iskolák kiválasztásakor a lányok által preferált szakirányokat, specializációkat oktató intézményeket helyeztük előtérbe, pl. egészségügyi, művészeti képzést nyújtó szakiskolákat. Az etikai engedélyt az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola adta ki (eng. sz.: 2/2018). 454 lány tanuló (14–20 évesek;  $M = 16,3$ ,  $SD = 1,2$ ) vett részt a vizsgálatban. A résztvevők 34,4%-a 9., 33%-a 10., 21,4%-a 11. és 11,4%-a 12. évfolyamra járt. Az adatgyűjtéshez papíralapú, önkitöltős kérdőívet használtunk. A kitöltést megelőzte a tanulók, szülők, tanárok előzetes tájékoztatása és a szülői beleegyező nyilatkozatok megszerzése. A vizsgálatban való részvétel önkéntes és anonim volt. Osztályfőnöki óra keretein belül történt a kérdőívek kitöltése.



A kérdőív-batteria összetételét képezték antropológiai jellemzőkkel kapcsolatos kérdések (testmagasság, testsúly, ami alapján a testtömegindexet számítottuk), családdal összefüggő kérdések (elhízás, evészavar, szülők iskolai végzettsége), továbbá magába foglalt egészségre és egészségmagatartásra utaló kérdéseket (sportolási szokások, alkoholfogyasztás, dohányzás, étkezési szokások, saját egészségi állapotról alkotott vélekedés, fogyókúrázás előfordulása), illetve saját testképpel kapcsolatos vélekedésekre vonatkozó kérdéseket (testbecsülés, emberalak teszt értékelés).

A kérdőív-batteria központi részét a szülői nevelési stílust mérő Mértékadó Nevelési Index (*Authoritative Parenting Index*) képezte (Jackson és mtsai, 1998) amelynek magyar változatát Brassai és Pikó (2008) készítették el. A kérdőív két alskálát foglal magába: a reflektáló és a követelő szülői bánásmód alskálákat. A reflektáló alskála 9 itemből áll, ezen állítások a szülő szerető, elfogadó, támogató magatartására utalnak („Anya/Apa olyan szeret, amilyen vagyok.”, „Anya/Apa tudni akar a problémáimról.”). A követelő alskála 7 itemet tartalmaz, amely állítások a lefektetett szabályok betartását hangsúlyozzák, a gyermek tevékenységeinek felügyeletét emelik ki („Anya/Apa közli velem az időpontot, amikor haza kell érkezniem.”, „Szabályokat állít fel, amelyeket követnem kell.”). A válaszokat egy 4 fokú skálán kellett bejelölni (1 = nem ilyen, 2 = egy kicsit ilyen, 3 = nagyon is ilyen, 4 = pontosan ilyen). Az elfogadó bánásmód alskálán elérhető maximum pontszám 27, az ellenőrző bánásmód alskálán elérhető maximum pontszám 21. Külön-külön mértük fel az Apa és az Anya nevelési stílusát. A Cronbach értékek a következők lettek: 0,83 (anya reflektáló bánásmódja alskála), 0,68 (anya követelő bánásmódja alskála), 0,84 (apa reflektáló bánásmódja alskála), 0,75 (apa követelő bánásmódja alskála).

A vonásoptimizmus mérésére szolgáló egyik leggyakrabban használt mérőeszköz az Életszemlélet Teszt (*Life Orientation Test*, LOT; Scheier és Carver, 1985). Tesztbatteriankban az Életszemlélet Teszt átdolgozott változatát alkalmaztuk (LOT-R) (Bérdi és mtsai, 2010). A kérdőív 10 itemet tartalmaz, amelyekre egy 5-fokú skálán kellett megadni az egyetértés mértékét (1 = egyáltalán nem értek egyet, 5 = teljesen egyetértek). A teszt tartalmaz pozitív („Mindig optimista vagyok a jövővel kapcsolatban.”), inverz („Szinte soha nem várom azt, hogy rendben menjenek a dolgok.”) és szűrő állításokat. A kérdőív két faktorra bontható, az optimizmus, illetve pesszimizmus faktorokra, ezért az állításokra adott pontok összegéből kiszámíthatóak az optimizmus és a pesszimizmus pontszámok (Kubzansky és mtsai, 2004). A skála megbízhatósági mutatója: Cronbach alfa = 0,73 (optimizmus) és 0,72 (pesszimizmus).

A proaktív megküzdési mód mérésére a *Proactive Coping Inventory* (Greenglass és mtsai, 1999) magyar adaptációját, a Proaktív Megküzdés Kérdőívet alkalmaztuk (Almássy és mtsai, 2014). A kérdőív 55 állítást és hét alskálát (Proaktív megküzdés skála, Reflektív megküzdés skála, Stratégiai tervezés skála, Preventív megküzdés skála, Instrumentális támaszkeresés skála, Érzelmi támaszkeresés skála, Elkerülő megküzdés skála) tartalmaz. Az állítások élethelyzetekre adott reakciókat fogalmaznak meg (pl. „Számos akadály ellenére is, általában elérem, amit akarok.” „Ha problémáival szembeesülök, megteszem a megoldásra irányuló első lépéseket.”). A válaszadóknak egy 4-pontos Likert-skálán kellett bejelölniük, hogy az adott állítások mennyire igazak rájuk (1 = egyáltalán nem igaz, 2 = alig igaz, 3 = valamennyire igaz, 4 = teljesen igaz). Jelen vizsgálatban a Proaktív megküzdés alskálát alkalmaztuk, más tanulmányokhoz hasonlóan (Leist és mtsai, 2019; Szabó és mtsai, 2016), mivel ez méri a proaktív megküzdési módot. Az alskála 14 itemből áll. Minél magasabb az elért pontszám, annál inkább jellemzi a válaszadót a proaktív megküzdés. Cronbach alfa érték a saját mintával = 0,87.

A média a testképre és evési szokásokra kifejtett hatásának méréséhez a *Megjelenésel Kapcsolatos Szociokulturális Attitűdök Kérdőív* (*Sociocultural Attitudes Towards Appearance Questionnaire-3*, SATAQ-3; Thompson, és mtsai, 2004) magyar változatát

alkalmaztuk (Czeglédi és mtsai, 2015). A kérdőív 30 tételt tartalmaz, amelyet négy skála alkot. Az Információ skála méri, hogy a válaszadó mennyire tartja fontos forrásnak a különböző médiumokat (TV, magazin, internet), ez 9 tételből áll. A Nyomás skála 7 tételt tartalmaz, amely a média felől érkező kényszerítő hatást méri arra vonatkozólag, hogy az illető megfelelően a kulturális elvárásoknak, ideáloknak megjelenés vagy veszélyes egészségkárosító viselkedés tekintetében (diétázás, testedzés). Az Internalizáció – általános skála 9 tételből áll, és az irreálisan karcsú női szépségideálok elérésére való törekvés elfogadásának mértékét méri. Az Internalizáló-kisportolt skála, amely szintén 9 itemet tartalmaz, a sportos, tónusos testideál elfogadását méri. A válaszokat az „egyáltalán nem értek egyet” és a „teljes mértékben egyetértek” közötti Likert típusú skálán kellett bejelölni, amely 1–5-ig terjed. A skálák megbízhatóságának értékei 0,85 és 0,90 között változtak (Pikó és Obál, 2019).

Az önértékelés mérése a Rosenberg által kidolgozott Önértékelés Skála (Rosenberg, 1965) segítségével történt. A skála validitását Sallay és munkatársai (2014) végezték el. A skála összesen 10 itemből áll, 5 negatívan („Úgy érzem, nem sok jó dologra lehetek büszke.”) és 5 pozitívan („Jó véleménnyel vagyok magamról.”) megfogalmazott állítást tartalmaz. A válaszadónak egy négyfokozatú Likert típusú skálán kellett bejelölni, milyen mértékben ért egyet a tételekkel (1 = egyáltalán nem értek egyet, ... 4 = teljesen egyetértek). A skála megbízhatóságát mérő Cronbach alfa értéke = 0,88.

A szubjektív jóllét mérésére az Élettel való Elégedettség Skálának (*Satisfaction with Life Scale*, SWLS; Diener és mtsai, 1985) magyarra adaptált változatát alkalmaztuk (Martos és mtsai, 2014). A kérdőív öt pozitívan megfogalmazott állítást tartalmaz (pl. „Az életkörülményeim kiválóak.”, „Elégedett vagyok az életemmel.”), azaz nincsenek fordított tételek. A válaszadók egy 7-fokú skálán (1 = egyáltalán nem értek egyet, ... 7 = teljesen egyetértek) jelölték be egyetértésük mértékét az itemekre vonatkozólag. Minél magasabb a skálán elért pontszám, annál magasabb élettel való elégedettséget jelez. A skála megbízhatósági (Cronbach alfa) mutatója = 0,83.

A testbecsülés mértékének megállapításához a Body Appreciation Scale 2-t alkalmaztuk (BAS-2; Tylka és Wood-Barcalow, 2015). A kérdőív korábbi változatának (BAS, Body Appreciation Scale) magyar nyelvű adaptációját Béres, Czeglédi és Babusa (2013) végezték. A Body Appreciation Scale-2 (BAS-2), vagyis a Testbecsülés Skála fordítását jelen szerzők végezték, figyelembe véve a korábbi változatban foglaltakat is. A kérdőív javított változata a szakirodalomban gyakrabban alkalmazott, továbbá pszichometriai értékek is alátámasztották használhatóságát. A skála azt vizsgálja, ahogyan a válaszadók elfogadják, tisztelik, méltányolják és gondját viselik saját testüknek, annak minden hibája vagy a média által sugallt kép ellenére („Minden hibája ellenére elfogadom testemet olyannak, amilyen.”). A BAS-2 skála 10 kérdéskört tartalmaz, amelyek négy nagy kategóriába sorolhatók. A kategóriák a következők: a saját testhez kapcsolódó pozitív vélekedésekre utaló tételek, a test teljes elfogadására irányuló állítások, mely magába foglalja a teljes test elfogadását minden hibájával együtt. A harmadik nagy csoport a test tiszteletére vonatkozó itemek, amely kiterjed a test gondviselésére is. A negyedik nagy kérdéskör a test védelmével foglalkozik, amely a média által mutatott irreális testideál visszautasítását jelenti. A válaszadás egy ötfokú Likert-skálán történt (1 = soha, 5 = mindig). A skála megbízhatóságát mérő Cronbach alfa értéke 0,93 lett a saját mintával.

Az elemzéseket SPSS 15.0 statisztikai programcsomaggal végeztük. A skálák pszichometriai adatait lásd az 1. táblázatban.

## Eredmények

A nevelési stílust mérő, illetve a pszichológiai változók leíró statisztikája az 1. táblázatban olvasható.

A nevelési stílust illetően mind az anya, mind az apa esetében a reflektáló bánásmód a jellemzőbb; az anya esetében valamivel nagyobb pontértéket kaptunk, ami azonban a követelő stílusra is igaz. Nem tér el tehát jelentősen a két szülő nevelési stílusa. A pszichológiai változók tekintetében a vonásoptimizmus, illetve pesszimizmus mérése során az optimizmus mutatott nagyobb pontszámot az átlagértékek alapján. A proaktív coping a maximálisan elérhető pontszám tükrében meglehetősen magas pontszámot kapott. A média hatására vonatkozó állítások tekintetében nem volt jelentős eltérés az átlagos pontszámok között, amikor a standardizált értékeket összehasonlítottuk. Az önértékelés, a testbecsülés és az étellel való elégedettség pontszámai átlagosnak mutatkoztak. A saját egészségi állapot megítélésében a megkérdezettek 78,9%-a a jó/kiváló egészségi állapotot jelölte meg válaszként. A válaszadók 80,8% a vizsgálat idejében nem fogyókúrázott, és 52,4%-a még soha nem is fogyókúrázott.

1. táblázat. A változók leíró statisztikája és a skálák pszichometriai mutatói

	Ítemsám	Cronbach alpha	Átlag (szórás)	%
Anya reflektáló alskála (terjedelem: 9–36)	9	0,83	28,9 (5,2) 3,2 (0,6)*	
Anya követelő alskála (terjedelem: 7–28)	7	0,68	15,6 (4,0) 2,2 (0,6)*	
Apa reflektáló alskála (terjedelem: 9–36)	9	0,84	27,0 (5,9) 3,0 (0,7)*	
Apa követelő alskála (terjedelem: 7–28)	7	0,75	13,3 (4,5) 1,9 (0,6)*	
Optimizmus alskála (terjedelem: 3–15)	3	0,73	10,3 (2,7)	
Pesszimizmus alskála (terjedelem: 3–15)	3	0,72	8,4 (2,5)	
Proaktív coping skála (terjedelem: 14–56)	14	0,87	40,6 (7,3)	
Media_int_általános alskála (terjedelem: 9–45)	9	0,90	21,2 (8,7) 2,3 (1,0)*	
Media_int_kisportolt alskála (terjedelem: 5–25)	5	0,85	12,5 (5,2) 2,5 (1,0)*	
Media_nyomás alskála (terjedelem: 7–35)	7	0,86	15,6 (7,0) 2,2 (1,0)*	
Media_információ alskála (terjedelem: 9–43)	9	0,90	22,9 (7,0) 2,5 (0,8)*	
Önértékelés skála (terjedelem: 10–40)	10	0,88	25,6 (5,9)	
Testbecsülés skála (terjedelem: 10–50)	10	0,95	32,7 (9,5)	

	Ítemsám	Cronbach alpha	Átlag (szórás)	%
Élettel való elégedettség skála (terjedelem: 5–35)	5	0,85	22,9 (6,3)	
Egészség önértékelése Rossz/Megfelelő Jó/Kiváló				21,1 78,9
Fogyókúra jelenleg Nem Igen				80,8 19,2
Fogyókúra valaha Nem Igen				52,4 47,6

\*standardizált értékek

A 2. táblázatban a szülői nevelési stílus és a pszichológiai jellemzők közötti korrelációelemzés értékei, a Pearson korrelációs együtthatók láthatók.

Az anya reflektáló nevelési stílus pozitívan, mérsékelten korrelált az optimizmussal ( $r = 0,276$ ;  $p < 0,01$ ), a proaktív copinggal ( $r = 0,22$ ;  $p < 0,01$ ), az önértékeléssel ( $r = 0,273$ ;  $p < 0,01$ ), a testbecsüléssel ( $r = 0,328$ ;  $p < 0,01$ ), valamint a saját egészségi állapot jó/kiváló megítélésével ( $r = 0,155$ ;  $p < 0,01$ ). Negatív a korreláció a pesszimizmussal ( $r = -0,172$ ;  $p < 0,01$ ), a média\_internalizáló\_általános skálán elért pontszámmal ( $r = -0,162$ ;  $p < 0,01$ ), a média\_internalizáló\_kisportolt skálán elért pontszámmal ( $r = -0,106$ ;  $p < 0,05$ ), és a média\_nyomás skálán elért pontszámmal ( $r = -0,123$ ;  $p < 0,05$ ); az előzőekkel összehasonlítva a korrelációs együtthatók gyengébb összefüggést jeleztek. Az anya követelő nevelési stílus enyhe pozitív korrelációt mutatott a proaktív copinggal ( $r = 0,12$ ;  $p < 0,05$ ), valamint azzal, hogy jelenleg fogyókúrát folytat-e vagy sem ( $r = 0,103$ ;  $p < 0,05$ ). Az apa reflektáló stílusa mérsékelt, pozitív korrelációban állt az optimizmussal ( $r = 0,231$ ;  $p < 0,01$ ), a proaktív copinggal ( $r = 0,183$ ;  $p < 0,01$ ), az önértékeléssel ( $r = 0,198$ ;  $p < 0,01$ ), a testbecsüléssel ( $r = 0,206$ ;  $p < 0,01$ ), az élettel való elégedettséggel ( $r = 0,394$ ;  $p < 0,01$ ), valamint gyengén a saját egészségi állapot megítélésével ( $r = 0,125$ ;  $p < 0,05$ ). Fordított korrelációban állt a pesszimizmussal ( $r = -0,211$ ;  $p < 0,01$ ), a média\_nyomás skálán elért pontszámmal ( $r = -0,111$ ;  $p < 0,05$ ). Az apa követelő nevelési stílusa pozitívan korrelált az optimizmussal ( $r = 0,121$ ;  $p < 0,05$ ), valamint a proaktív coping módszerrel ( $r = 0,124$ ;  $p < 0,05$ ). Az utóbbi korrelációk viszonylag gyengébbek, de szignifikánsak voltak.

2. táblázat. Kétoldalú kapcsolatok a szülői nevelési stílus és a serdülő lányok pszichológiai jellemzői között

	<b>Anya reflektáló</b>	<b>Anya követelő</b>	<b>Apa reflektáló</b>	<b>Apa követelő</b>
Optimizmus	0,276**	0,071	0,231**	0,121*
Pesszimizmus	-0,172**	0,000	-0,211**	-0,045
Proaktív coping	0,22**	0,12*	0,183**	0,124*
Media_int_általános	-0,162**	0,022	-0,083	0,007
Media_int_kisportolt	-0,106*	0,037	-0,063	0,038
Media_nyomás	-0,123*	0,048	-0,111*	0,050
Media_információ	-0,055	0,026	0,032	0,004
Önértékelés	0,273**	-0,002	0,198**	0,062
Testbecsülés	0,328**	0,017	0,206**	-0,005
Élettel való elégedettség	0,469**	0,05	0,394**	0,025
Egészség önértékelése (Rossz/Megfelelő/Jó/Kiváló)	0,155**	0,010	0,125*	-0,007
Fogyókúra jelenleg (nem/igen)	-0,029	0,103*	0,018	0,033
Fogyókúra valaha (nem/igen)	-0,056	0,061	-0,044	0,032

Pearson korrelációs együtthatók (r). \*p < 0,05 \*\*p < 0,01 \*\*\*p < 0,001

A 3. táblázat megmutatja, hogy a szülői nevelési stílus hogyan határozza meg a serdülők pszichológiai változóit. Az anya ( $\beta = 0,21$ ;  $p < 0,001$ ) és az apa ( $\beta = 0,15$ ;  $p < 0,01$ ) reflektáló nevelési stílusa mellett az apa követelő ( $\beta = 0,12$ ;  $p < 0,05$ ) nevelési stílusa is az optimizmus szignifikáns prediktorai. A modell szignifikáns ( $p < 0,001$ ), a variancia 11%-át magyarázza. A pesszimizmus esetében azonban csak az apa reflektáló nevelési stílusa bizonyult szignifikánsnak, az előjel itt negatív ( $\beta = -0,17$ ;  $p < 0,01$ ). A modell szignifikánsnak bizonyult ( $p < 0,001$ ), a variancia mindössze 6%-át magyarázza. Az anya ( $\beta = 0,12$ ;  $p < 0,05$ ) és az apa ( $\beta = 0,14$ ;  $p < 0,05$ ) reflektáló nevelési stílusa a proaktív coping szignifikáns prediktorai; ez a modell is szignifikáns ( $p < 0,001$ ), a variancia 7%-át magyarázza. Az önértékelés prediktorai közül szignifikánsnak egyedül csak az anya reflektáló nevelési stílusa ( $\beta = 0,22$ ;  $p < 0,001$ ) bizonyult. A modell szignifikáns volt ( $p < 0,001$ ), a variancia 8%-át magyarázza. A testbecsüléshez szintén az anya reflektáló nevelési stílusa ( $\beta = 0,26$ ;  $p < 0,001$ ) járult hozzá. A modell szignifikáns ( $p < 0,001$ ), és az egyéni különbségek 10%-át magyarázza. Végül az élettel való elégedettség esetében az anya reflektáló nevelési stílusa ( $\beta = 0,36$ ;  $p < 0,001$ ), valamint az apa reflektáló nevelési stílusa ( $\beta = 0,25$ ;  $p < 0,001$ ) egyaránt szignifikáns prediktoroknak bizonyultak. A modell szignifikáns volt ( $p < 0,001$ ), és az egyéni különbségek 26%-át magyarázza, azaz az összes pszichológiai változók közül a legerősebb ez a modell.

3. táblázat. A pszichológiai változók többváltozós lineáris regresszió-elemzése a szülői nevelési stílus változói függvényében

	<b>Optimiz- mus</b> $\beta$ B SE	<b>Pesszi- mizmus</b> $\beta$ B SE	<b>Proaktív coping</b> $\beta$ B SE	<b>Önérté- kelés</b> $\beta$ B SE	<b>Testbec- sülés</b> $\beta$ B SE	<b>Élettel való elégedettség</b> $\beta$ B SE
Anya reflektáló	0,21*** 0,11 0,03	-0,10 -0,05 0,03	0,12* 0,17 0,08	0,22*** 0,24 0,06	0,26*** 0,48 0,10	0,36*** 0,44 0,06
Anya követelő	0,01 0,01 0,04	0,07 0,04 0,04	0,07 0,12 0,11	-0,09 -0,13 0,08	-0,05 -0,11 0,13	0,03 0,04 0,08
Apa reflektáló	0,15** 0,07 0,02	-0,17** -0,07 0,02	0,14* 0,17 0,07	0,09 0,09 0,05	0,09 0,14 0,08	0,25*** 0,26 0,05
Apa követelő	0,12* 0,07 0,03	-0,05 -0,03 0,03	0,09 0,16 0,09	0,09 0,12 0,07	0,01 0,02 0,12	-0,01 -0,01 0,07
Konstans	4,5***	11,4***	27,5***	16,9***	16,8***	3,0
F-érték	11,6***	5,70***	6,71***	8,08***	10,18***	34,10***
R	0,33	0,24	0,26	0,29	0,31	0,51
R <sup>2</sup>	0,11	0,06	0,07	0,08	0,10	0,26

$\beta$ : standardizált regressziós együtthatók, B: regressziós együttható, SE: standard hiba

### Összegzés

Jelen kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy a különböző szülői nevelési stílusok milyen kapcsolatban állnak bizonyos pszichológiai változókkal, illetve egészség-mutatókkal. Különösképpen az autoritatív nevelési stílus két alszáklája, a reflektáló és követelő alszáklák hatásaira voltunk kíváncsiak, hogy azok milyen kapcsolatban állnak a vonásoptimizmussal, a serdülő testbecsülésével, önértékelésével, a média üzenetei iránti fogékonyságával, a proaktív megküzdőképességével és az élettel való elégedettségével. Továbbá vizsgáltuk a nevelési stílus egészségiállapot-mutatókkal való kapcsolatát is, mint például a saját egészségi állapot értékelése és a fogyókúrázás előfordulása.

Korábbi vizsgálatok eredményei kimutatták, hogy a szülők nevelési stílusának hatása van a serdülők alkalmazkodóképességére, iskolai teljesítményére, alkoholfogyasztására, dohányzására és egyéb problémaviselkedésére (vö. Kazemi és mtsai, 2012; Jackson, 2002; Masud és mtsai, 2016). Továbbá kihatással van a fiatalok mentális egészségére (Pikó és Balázs, 2012a; 2012b), és védőfaktoroként működhet a serdülőkori elhízás ellen és az egészséges étkezés kialakításában (Berge és mtsai, 2010). Az autoritatív nevelési stílus hozható leginkább kapcsolatba a gyermekek optimális fejlődésével (Jackson, 2002).

Eredményeinkből látható, hogy az autoritatív bánásmód egyik alszáklája (dimenziója), a reflektáló magatartás a leginkább felelős a védő hatásért; többek között az anya reflektáló nevelési stílusa prediktora a serdülők magasabb önértékelésének és testbecsülésének. Több kutatásban is igazolták, hogy kiemelten az anya autoritatív nevelési stílusa növeli a lány gyermekeik önértékelését (Raboteg-Saric és Sakic, 2013). A reflektáló dimenziót a szeretetteljes, elfogadó, vigasztaló, támogató magatartás jellemzi. Továbbá az ilyen

nevelési stílust alkalmazó szülő elismeri gyermeke teljesítményét, és terelgeti gyermeke iskolai és szociális fejlődését. Ez a meleg légkör azonban nem mellőzi a szabályok felállítását és azok betartatását. Ezen szabályok további jellemzői, hogy figyelembe veszik a gyermek érdeklődését és értékeit, illetve érvekkel támasztják alá azokat (Jackson és Mtsai, 1998).

Több elmélet is próbálja megmagyarázni a szülői autoritatív nevelési stílus és a serdülő önértékelésének mértéke közötti összefüggést. Yeung és munkatársai (2016) szerint a szülői meleg légkör a gyermek pozitív elfogadásával társulva elősegíti a gyermek önelfogadását. Továbbá a szülő támogató magatartása elősegíti a szociális készségek fejlődését, amelyek pozitív kapcsolatok kialakítását teszik lehetővé, és ezen kapcsolatok szintén az önértékelés fontos forrásai lehetnek. Egy másik teória szerint a szülő követelése elősegítik a kompetencia fejlődését, amely hozzájárul, hogy a gyermek az élet különböző területein sikereket érjen el. Ezek a tapasztalatok és élmények fontos forrásai az önértékelésnek (Steinberg, 2001). Az Öndeterminációs elmélet szintén egy magyarázata lehet a magasabb önértékelés kialakulásának (Chirkov és Ryan, 2001; Deci és Ryan, 2012). Kerr és munkatársai (2012) másik perspektívából közelítik meg a jelenséget: elméletük szerint a szülői bánásmódra is befolyással bír a gyermek önértékelése, mivel egy én-szabályozott gyermek felé könnyebb autoritatív nevelési stílussal reagálni. Összességében az autoritatív nevelési stílusra jellemző meleg légkör, a megfelelő mennyiségű és minőségű követelés, valamint az autonómia támogatása azok a tényezők, amelyek hozzájárulnak a magasabb önértékelés kialakulásához.

A család, a nevelési stílus fontos szerepet játszhat a magasabb testbecsülés kialakulásában is. Tudjuk, hogy a szülőknek kiemelkedő szerepe van a kulturális értékek és normák közvetítésében, ide tartozik a társadalmi normák által elfogadott testalkat és testsúly is (Pukánszky, 2012). Eredményeink szerint az anya reflektáló stílusa kapcsolatban áll a magasabb testbecsüléssel. Tehát az anya által közvetített elfogadó és támogató magatartás elősegítheti a serdülő lány saját testének megbecsülését.

További eredményeinkből látható, hogy mindkét szülő reflektáló nevelési magatartása előrejelzője a vonásoptimizmusnak, az apa esetében az autoritatív bánásmód másik alskálája, a követelő alskála pedig negatív prediktora. A vonásoptimizmus és peszsimizmus meghatározza a jövőbeli elvárásokat. Az optimisták rendelkeznek egyfajta magabiztossággal, és feltételezik, hogy sikeresen is lehet kezelni a negatív helyzeteket. A vonásoptimizmus eredetét illetően több elképzelés is létezik. Az egyik teória, hogy a gyermek megfigyeli szülei reakcióit, viselkedését, ezáltal alakítva ki saját beállítódását (Scheier és Carver, 1993). Baldwin és munkatársai (2007) vizsgálatából kiderült, hogy az autoritatív nevelési stílus előrejelzi az optimizmust késő serdülőkorban. Valószínűsíthető, hogy az autoritatív nevelési stílus pozitív komponensei, mint a támogató magatartás és a gyermekek észszerű irányítása, hozzájárulhat a vonásoptimizmus kialakulásához.

A proaktív megküzdési mód esetében mindkét szülő reflektáló nevelési magatartása előrejelzőnek bizonyult. A gyermek megküzdési stratégiáinak formálásában a szülőknek van a legnagyobb szerepük, mivel egyrészt mint modell vannak jelen a mindennapokban, másrészt nevelési stílusukkal is befolyásolhatják (Beyersa és Goossens, 2008). A nevelési stílus két úton mediálhatja a serdülő megküzdési stratégiáit. A szülők bátoríthatják vagy helyteleníthetik bizonyos stratégiák alkalmazását. A másik út a problémákkal, stresszel való megküzdéssel kapcsolatos kompetenciaérzetre gyakorolt hatással valósul meg (Dusek és Danko, 1994). Baumrind (1989) szerint az autoritatív nevelési stílus következményeként a gyermek pszichológiailag és pszichoszociálisan is szabályozottá válik. Ezen gyerekek nagyobb szociális kompetenciával rendelkeznek, mivel az előzőekben említett tulajdonságok hatékonyabb megküzdési stratégiákkal vannak összefüggésben. Egy maláj kutatásban serdülők coping mechanizmusait vizsgálták a négy nevelési stílus függvényében. Eredményeik szerint azon serdülők, akiknél az anya autoritatív nevelési stílust

alkalmazott, magasabb szintű megküzdési képességgel rendelkeztek, azonban az autoritater nevelési stílus esetében is hasonló mechanizmusok jelenlétét találták, amit kulturális különbségekkel magyaráztak. Ennek lényege, hogy amennyiben az apa a szigorú szabályok és követelések mellett meleg és elfogadó légkört is tud biztosítani, az hozzájárulhat a hatékonyabb megküzdési mechanizmusok kialakulásához (Lin és Lian, 2011). Saját kutatásunk is megerősíti ezt a mechanizmust, hiszen az apa követelő nevelési stílusa az optimizmussal és a proaktív coping alkalmazásával is pozitív kapcsolatot mutatott. Ez a két szülő nevelési stílusában jelenlévő árnyalatok szükségességére is felhívja a figyelmet. Úgy tűnik azonban, hogy a proaktív coping-stratégiák esetében mindkét szülő követelő stílusa a meghatározó, és kevésbé a reflektáló attitűd. Meg kell azonban azt is említeni, hogy az anya követelő attitűdje a serdülő lányok fogyókúrázásával is pozitívban korrelált.

További eredményeink azonban szintén a reflektáló szülői magatartás domináns szerepét erősítik, ami előrejelzője a serdülő élettel való elégedettségének és az egészség pozitív értékelésének is. Az élettel való elégedettség a személy általános életminőségének kognitív értékelése saját kritériumai alapján (Diener és mtai, 1985). Leung és Zhang (2000) az anya-apa-gyermek kapcsolat minőségének hatását vizsgálta az élettel való elégedettséggel összefüggésben. Eredményükből látható, hogy a szülőkkel való kapcsolatnak sokkal erősebb hatása van az élettel való elégedettségre, mint a kortársakkal való kapcsolatnak vagy az iskolában szerzett tapasztalatoknak. A pozitív szülői attitűd és alacsony pszichológiai kontroll szintén összefüggésben áll az élettel való elégedettség magasabb mértékével (Seibel és Johnson, 2001; Suldo és Huebner, 2004), ezért feltételezhető, hogy a szülői nevelési stílus és az élettel való elégedettség összefüggésben állnak. Pérez-Fuentes és munkatársai (2019) vizsgálatának eredményei kimutatták, hogy az érzelmetli kommunikáció, a humorérzés, az alacsony szintű pszichológiai kontroll hatással vannak az élettel való elégedettség mértékére. Az érzelmetli kommunikáció volt a legerősebb prediktora az élettel való elégedettségnek, ami az autoritatív és engedékeny nevelési stílust is jellemzi. Kiemelték a szeretetteljes szülő-gyermek kapcsolat fontosságát, ami az érzelmetli kommunikációra épül, továbbá hangsúlyozták a szülői támogatást, amelynek szintén a nyílt és érzelmetli kommunikáció az alapköve.

A média üzeneteire való fogékonyság tekintetében az anya reflektáló magatartása negatív korrelációt mutat a média internalizáló általános, média internalizáló kisorított és a média nyomás skálákkal. Ez is azt igazolja, hogy a családi környezet a serdülő média általi befolyásolhatóságára is hatással van (Homstrom, 2004). Amennyiben az anya internalizálja a média üzeneteit, az indirekt módon is kihat a serdülőre. Az anya modellszerepe során viselkedése, attitűdje, saját testéhez való viszonyulása, a serdülő felé intézett metakommunikációja mind közvetíti vélekedéseit (Keery és mtai, 2006). Amennyiben az anya a reflektáló nevelési magatartást gyakorolja, tehát elfogadó, támogató, meleg légkört hoz létre, az védő faktorként hathat a médiában sugallt ideálokról szóló üzenetekkel szemben.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy az eredményeink alapján az autoritatív nevelési stílus, főként annak reflektáló komponense hozzájárul a serdülő általános jóllétéhez, testi és lelki egészségéhez. Azok a serdülők, akik autoritatív nevelésben részesülnek, elégedettebbek az életükkel, optimista beállítottságúak, proaktív módon viszonyulnak a mindennapok során észlelt problémákhoz. A szülők ilyen stílusú nevelési magatartása a serdülő testbecsülését és általános egészségi állapotát is pozitív irányba befolyásolja. Az anya nevelési stílusa erőteljesebben mutatkozik meg, ami a minta jellegéből is adódhat. A proaktív coping ugyanakkor a követelő komponenshez is kötődik, ami a szabályok, a határok igazságos kijelölésével függhet össze.

Hipotéziseink jórészt megerősítést nyertek. A szülők autoritatív nevelési stílusa pozitív szerepet játszik abban, hogy gyermekük optimistább (és kevésbé pesszimista) legyen, nagyobb legyen az önértékelése, a testbecsülése, elégedettebb legyen az életével. Szintén



megerősítést kapott a szülői nevelési stílus összefüggése az egészség önértékelésével, azonban a fogyókúrázás esetében ez a kapcsolat csak az anya követelő bánásmódjával nyert igazolást. Végül megerősíthetjük, hogy a reflektáló bánásmód szerepe erőteljesebben mutatkozik meg, mint a követelő, ami – serdülőkről lévén szó – nem meglepő eredmény.

Tanulmányunk korlátai közé sorolhatjuk, hogy a nevelési stílus meghatározása egyoldalú, csak a serdülő szempontjából kaptunk információt, így az elfogultság torzíthatja az eredményeket. Az autoritativ stílus mellett másfajta nevelési stílusokat is érdemes lenne a kutatásokba bevonni, ez azonban jelen vizsgálat kereteit már jóval meghaladta volna. További változók is szerepet játszhatnak a személyiségjegyek formálásában, mi csupán a nevelési stílus szerepét vizsgáltuk, a viszonylag alacsony varianciához ennek tudható be. Korlátként kell tekintenünk a sajátos mintavételre is, az általánosabb képhez a fiúk vizsgálatára is szükség volna. Jövőbeli kutatások pontosabb képet szolgáltathatnak, ha mind a szülő, mind a serdülő szemszögéből vizsgálják a különböző tényezőket, továbbá mindkét nem szerepel az elemzésben, és további változókat vonunk be.

Eredményeink hozzájárulhatnak olyan komplex rendszerszemléletű programok fejlesztéséhez, amelyek a gyermek és a szülői jóllét kialakításához szükséges ismereteket és készségeket tanítják meg, ezáltal támogatva a gyermek optimális fejlődését, a szülő-gyermek kapcsolat kiegyensúlyozottságát és egyúttal elősegítve a szülői lét kiteljesedését.

## Irodalom

- Alami, A., Khosravan, S., Sadegh Moghadam, L., Pakravan, F. & Hosseini, F. (2014). Adolescents' self-esteem in single and two-parent families. *International Journal of Community Based Nursing and Midwifery*, 2(2), 69–76.
- Almássy, Zs., Pék, Gy., Papp, G. & Greenglass, E. R. (2014). The psychometric properties of the Hungarian version of the proactive coping inventory: Reliability, construct validity and factor structure. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 14(1), 115–124.
- Baldwin, D. R., McIntyre, A. & Hardaway, E. (2007). Perceived parenting styles on college students' optimism. *College Student Journal*, 41(3), 550–557.
- Baumrind, D. (1989). *Rearing competent children. Child development today and tomorrow*. Jossey-Bass.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In Brooks-Gunn, J., Lerner, R. & Petersen, A. C. (szerk.), *The Encyclopedia of Adolescence*. Garland. 746–758.
- Berge, J. M., Wall, M., Loth, K. & Neumark-Sztainer, D. (2010). Parenting style as a predictor of adolescent weight and weight-related behaviors. *Journal of Adolescent Health*, 46(4), 331–338. DOI: [10.1016/j.jadohealth.2009.08.004](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.08.004)
- Bérdi Márk & Köteles Ferenc (2010). Az optimizmus mérése: Az Életszemlélet Teszt átdolgozott változatának (LOT-R) pszichometriai jellemzői hazai mintán. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65(2), 273–294. DOI: [10.1556/mpszle.65.2010.2.7](https://doi.org/10.1556/mpszle.65.2010.2.7)
- Béres Alexandra, Czeglédi Edit & Babusa Bernadett (2013). A testedzésfüggőség és a testkép vizsgálata fitneszedzést végző nők körében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 14(2), 91–114. DOI: [10.1556/mental.14.2013.2.1](https://doi.org/10.1556/mental.14.2013.2.1)
- Bornstein, L. & Bornstein, M. H. (2007). Parenting styles and child social development. In Tremblay, R. E., Barr, R. G. & Peters, R. DeV. (szerk.), *Encyclopedia on Early Childhood Development* [online]. Centre of Excellence for Early Childhood Development. 1–4. <http://www.child-encyclopedia.com/documents/BornsteinANGxp.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 12. 16.
- Brassai László & Pikó Bettina (2008). Egyéni, családi és transzperszonális tényezők szerepe a táplálkozáskontrollban serdülőknél. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 9(2), 165–181. DOI: [10.1556/mental.9.2008.2.5](https://doi.org/10.1556/mental.9.2008.2.5)
- Beyers, W. & Goossens, L. (2008). Dynamics of perceived parenting and identity formation in late adolescence. *Journal of Adolescence*, 31, 165–184. DOI: [10.1016/j.adolescence.2007.04.003](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.04.003)
- Carlson-Jones, D. (2011). Interpersonal and familial influences on the development of body image. In Cash, T. F. & Smolak, L. (szerk.), *Body image: A handbook of science, practice, and prevention*. The Guilford Press. 110–118.
- Chirkov, V. I. & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 32, 618–635. DOI: [10.1177/0022022101032005006](https://doi.org/10.1177/0022022101032005006)

- Czeglédi Edit, Pál Edit & Bartha Enikő (2015). A Megjelenéssel Kapcsolatos Szociokulturális Attitűdök Kérdőív hazai alkalmazásával szerzett tapasztalatok. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 16(3), 209–230. DOI: [10.1556/0406.16.2015.001](https://doi.org/10.1556/0406.16.2015.001)
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. In Van Lange, P. A. M., Kruglanski, A. W. & Higgins, E. T. (szerk.), *Handbook of theories of social psychology*. Sage Publications Ltd. 416–436. DOI: [10.4135/9781446249215.n21](https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21)
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. DOI: [10.1207/s15327752jpa4901\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13)
- Dusek, J. B. & Danko, M. (1994). Adolescent coping styles and perceptions of parental child rearing. *Journal of Adolescent Research*, 9(4), 412–426. DOI: [10.1177/074355489494002](https://doi.org/10.1177/074355489494002)
- Francis, L. & Brich, L. (2005). Maternal influences on daughters' restrained eating behavior. *Health Psychology*, 24(6), 548–554. DOI: [10.1037/0278-6133.24.6.548](https://doi.org/10.1037/0278-6133.24.6.548)
- Frederick, D. A., Sandhu, G., Morse, P. J. & Swami, V. (2016). Correlates of appearance and weight satisfaction in a U. S. National Sample: Personality, attachment style, television viewing, self-esteem, and life satisfaction. *Body Image*, 17, 191–203. DOI: [10.1016/j.bodyim.2016.04.001](https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.04.001)
- Gilman, R. & Huebner, E. (2006). Characteristics of Adolescents Who Report Very High Life Satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(3), 293–301. DOI: [10.1007/s10964-006-9036-7](https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7)
- Greenglass, E., Schwarzer, R., Jakubiec, D., Fiksenbaum, L. M. & Taubert, S. (1999). *The Proactive Coping Inventory (PCI): A Multidimensional Research Instrument*. <http://userpage.fu-berlin.de/~health/greenpci.htm> Utolsó letöltés: 2020. 12. 16
- Holmstrom, A. (2004). The effects of media on body image: A metaanalysis. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 48, 186–217. DOI: [10.1207/s15506878jobem4802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15506878jobem4802_3)
- Jackson, C., Henriksen, L. & Foshee, V. A. (1998). The Authoritative Parenting Index: Predicting health risk behaviors among children and adolescents. *Health Education & Behavior*, 25(3), 319–337. DOI: [10.1177/109019819802500307](https://doi.org/10.1177/109019819802500307)
- Jackson, C. (2002). Perceived legitimacy of parenting authority and tobacco and alcohol use during early adolescence. *Journal of Adolescent Health*, 31, 425–432. DOI: [10.1016/s1054-139x\(02\)00398-1](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(02)00398-1)
- Kapetanovic, S., Skoog, T., Bohlin, M. & Arne, G. (2019). Aspects of the parent–adolescent relationship and associations with adolescent risk behaviors over time. *Journal of Family Psychology*, 33(1), 1–11. DOI: [10.1037/fam0000436](https://doi.org/10.1037/fam0000436)
- Kazemi, A., Solokian, S., Ashouri, E. & Marofi, M. (2012). The relationship between mother's parenting style and social adaptability of adolescent girls in Isfahan. *Iranian Journal of Nursing and Midwifery Research*, 17(2 Suppl 1), S101–S106.
- Keery, H., Eisenberg, M.E., Boutelle, K., Neumark-Sztainer, D. & Story, M. (2006). Relationships between maternal and adolescent weight-related behaviors and concerns: The role of perception. *Journal of Psychosomatic Research*, 61(1), 105–111. DOI: [10.1016/j.jpsychores.2006.01.011](https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2006.01.011)
- Kerr, M., Stattin, H. & Özdemir, M. (2012). Perceived parenting style and adolescent adjustment: Revisiting directions of effects and the role of parental knowledge. *Developmental Psychology*, 48, 1540–1553. DOI: [10.1037/a0027720](https://doi.org/10.1037/a0027720)
- Kubzansky, L. D., Kubzansky, P. E & Masekko, J. (2004). Optimism and pessimism in the context of health: Bipolar opposites or separate constructs? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 943–956. DOI: [10.1177/0146167203262086](https://doi.org/10.1177/0146167203262086)
- Leist Balogh Brigitta & Jámboři Szilvia (2016). A kapunyitási pánik vizsgálata a megküzdési módok és a szorongás függvényében. *Alkalmazott Pszichológia*, 16(2), 69–90. DOI: [10.17627/alkpszich.2016.2.69](https://doi.org/10.17627/alkpszich.2016.2.69)
- Leung, J-P & Zhang, L-W. (2000). Modelling life satisfaction of Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal of Behavioral Development*, 24(1), 99–104. DOI: [10.1080/016502500383520](https://doi.org/10.1080/016502500383520)
- Lin, T. E. & Lian, T. C. (2011). *Relationship between perceived parenting styles and coping capability among Malaysian secondary school students*. International Conference on Social and Science and Humanity. IPEDR vol. 5. LACSIT Press. 20–24. <http://ipedr.com/vol5/no1/5-H00032.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 01. 08.
- Maccoby, E. & Martin, J. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In Mavis Hetherington, E. (szerk.), *Handbook of child psychology*. Wiley. 1–101.
- Martos Tamás, Sallay Viola, Désfalvi Judit, Szabó Tünde & Ittész András (2014). Az Élettel való Elégedettség Skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 289–303. DOI: [10.1556/mental.15.2014.3.9](https://doi.org/10.1556/mental.15.2014.3.9)
- Masud, H., Ahmad, M. S., Jan, F. A. & Jamil, A. (2016). Relationship between parenting styles and academic performance of adolescents: mediating role of self-efficacy. *Asia Pacific Educacion Review*, 17, 121–131. DOI: [10.1007/s12564-015-9413-6](https://doi.org/10.1007/s12564-015-9413-6)
- Oroszné Perger Mónika (2002). A szülői nevelési stílus: elméleti megközelítések és vizsgálati módszerek. *Iskolakultúra*, 12(4), 107–114. <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/19633> Utolsó letöltés: 2020. 12. 16

- Pellerone, M., Ramaci, T., Granà, R. & Craparo, G. (2017). Identity development, parenting styles, body uneasiness, and disgust toward food. A perspective of integration and research. *Clinical Neuropsychiatry: Journal of Treatment Evaluation*, 14(4), 275–286.
- Pérez-Fuentes, M., Molero Jurado, M., Gázquez Linares, J. J., Oropesa Ruiz, N. F., Simón Márquez, M. & Saracostti, M. (2019). Parenting practices, life satisfaction, and the role of self-esteem in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(20), 40–45. DOI: [10.3390/ijerph16204045](https://doi.org/10.3390/ijerph16204045)
- Pikó Bettina & Obál Annabella (2018). A médiabeli megjelenéssel kapcsolatos attitűdök összefüggése a serdülő lányok testképével és pszichológiai tényezőkkel. *Magyar Pedagógia*, 118(4), 309–325. DOI: [10.17670/MPed.2018.4.309](https://doi.org/10.17670/MPed.2018.4.309)
- Piko, B. F. & Balázs, M. Á. (2012a). Authoritative parenting style and adolescent smoking and drinking. *Addictive Behaviors*, 37, 353–358. DOI: [10.1016/j.addbeh.2011.11.022](https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2011.11.022)
- Piko, B. F. & Balázs, M. Á. (2012b). Control or involvement? Relationship between authoritative parenting style and adolescent depression. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 21, 149–155. DOI: [10.1007/s00787-012-0246-0](https://doi.org/10.1007/s00787-012-0246-0)
- Pukánszky Judit (2012). A média által közvetített soványságiideál internalizációja és a szülői hatások a testképre. In *Nemzedékek együttműködése a tudományban*. Professzorok az Európai Magyarországiért Egyesület. 42–46. <http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/16762/7/2243276.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 12. 16.
- Raboteg-Saric, Z. & Sakic, M. (2013). Relations of parenting styles and friendship quality to self-esteem, life satisfaction and happiness in adolescents. *Applied Research Quality Life*, 9, 749–765. DOI: [10.1007/s11482-013-9268-0](https://doi.org/10.1007/s11482-013-9268-0)
- Rodgers, R. F., Faure, K. & Chabrol, H. (2009). Gender differences in parental influences on adolescent body dissatisfaction and disordered eating. *Sex Roles*, 61, 837–849. DOI: [10.1007/s11199-009-9690-9](https://doi.org/10.1007/s11199-009-9690-9)
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Sallay Viola, Martos Tamás, Földvári Mónika, Szabó Tünde & Ittész András (2014). A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 259–275. DOI: [10.1556/mental.15.2014.3.7](https://doi.org/10.1556/mental.15.2014.3.7)
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247. DOI: [10.1037/0278-6133.4.3.219](https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219)
- Scheier, M. F. & Carver, C. S. (1993). On the power of positive thinking: The benefits of being optimistic. *Current Directions in Psychological Science*, 2(1), 26–30. DOI: [10.1111/1467-8721.ep10770572](https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770572)
- Seibel, F. L. & Johnson, W. B. (2001). Parental control, trait anxiety, and satisfaction with life in college students. *Psychological Reports*, 88, 473–480. DOI: [10.2466/pr0.2001.88.2.473](https://doi.org/10.2466/pr0.2001.88.2.473)
- Suldo, S. M. & Huebner, E. S. (2004). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior. *Social Indicators Research*, 66, 165–195. DOI: [10.1023/b:soci.0000007498.62080.1e](https://doi.org/10.1023/b:soci.0000007498.62080.1e)
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11, 1–19. DOI: [10.1111/1532-7795.00001](https://doi.org/10.1111/1532-7795.00001)
- Strong, K. G. & Huon, G. F. (1998). An evaluation of a structural model for studies of the initiation of dieting among adolescent girls. *Journal of Psychosomatic Research*, 44(3–4), 315–326. DOI: [10.1016/s0022-3999\(97\)00257-2](https://doi.org/10.1016/s0022-3999(97)00257-2)
- Szabó Renáta Krisztina, Máth János & Sztancsik Veronika (2019). A reziliencia és a proaktív megküzdés összefüggéseinek vizsgálata. *Alkalmazott Pszichológia*, 19(4), 73–99. DOI: [10.17627/Alkpszich.2019.4.73](https://doi.org/10.17627/Alkpszich.2019.4.73)
- Thompson, J. K., van den Berg, P., Roehrig, M., Guarda, A. S. & Heinberg, L. J. (2004). The sociocultural attitudes towards appearance scale-3 (SATAQ-3): Development and validation. *International Journal of Eating Disorders*, 35(3), 293–304. DOI: [10.1002/eat.10257](https://doi.org/10.1002/eat.10257)
- Tiggemann, M. (2005). Body dissatisfaction and adolescent self-esteem: Prospective findings. *Body Image*, 2(2), 129–135. DOI: [10.1016/j.bodyim.2005.03.006](https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2005.03.006)
- Tylka, T. L. & Wood-Barcalow, N. L. (2015). The Body Appreciation Scale-2: Item refinement and psychometric evaluation. *Body Image*, 12, 53–67. DOI: [10.1016/j.bodyim.2014.09.006](https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2014.09.006)
- Van Petegem, S., Zimmer-Gembeck, M. J., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Brenning, K., Mabbe, E., ... & Zimmermann, G. (2017). Does general parenting context modify adolescents' appraisals and coping with a situation of parental regulation? The case of autonomy-supportive parenting. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 2623–2639. DOI: [10.1007/s10826-017-0758-9](https://doi.org/10.1007/s10826-017-0758-9)
- Yeung, J. W. K., Cheung, C.-K., Kwok, S. Y. C. L. & Leung, J. T. Y. (2016). Socialization effects of authoritative parenting and its discrepancy on children. *Journal of Child and Family Studies*, 25, 1980–1990. DOI: [10.1007/s10826-015-0353-x](https://doi.org/10.1007/s10826-015-0353-x)
- Yu, J., Putnick, D. L., Hendricks, C. & Bornstein, M. H. (2019). Long-term effects of parenting and adolescent self-competence for the development of optimism and neuroticism. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1544–1554. DOI: [10.1007/s10964-018-0980-9](https://doi.org/10.1007/s10964-018-0980-9)

### Absztrakt

Serdülőkorban folyamatosan átalakul a szülők szerepe, és előtérbe kerülnek a kortárskapcsolatok. Ugyanakkor a társas kapcsolati hálóban megmutatózó változás nem jelenti azt, hogy a szülők nem játszanak továbbra is fontos szerepe a serdülők életében, bár a fokozott autonómia-szükségleteknek megfelelően e szerep jelentősége módosul. A szülői kapcsolat meghatározó eleme a szülők nevelési stílusa, pl. autoriter, autoritativ, permisszív, ami kihat a fiatalok egészségmagatartására, jóllétére, iskolai teljesítményére.

Vizsgálatunkban az ún. autoritativ (reflektáló, illetve követelő) szülői bánásmód kapcsolatát elemeztük pszichológiai és egészségjellemzőkkel serdülő lányok (N = 454; életkor: 14–20 évesek; átlag = 16,3 év, szórás = 1,1 év) körében. Az adatgyűjtésre 2018. március és június között került sor, papíralapú, önkitöltős kérdőívvel. A pszichológiai jellemzők közül vizsgáltuk az optimizmust, a proaktív konfliktusmegoldást, az önértékelést és testbecsülést, az étellel való elégedettséget, a média üzeneteire való fogékonyságot. Az autoriter nevelési stílust az ún. *Authoritative Parenting Index* (Jackson és mtsai, 1998) segítségével mértük.

A korrelációelemzés szerint a szülők reflektáló nevelési stílusa pozitív kapcsolatot mutat az optimizmussal, a proaktív copinggal, az önértékeléssel, a testbecsüléssel és az étellel való elégedettséggel. A saját egészségi állapot megítélése esetében az anya reflektáló stílusa mutat pozitív kapcsolatot. Szintén ez a változó védelmet jelent a média negatív hatásai ellen, amelyek növelhetik az elégedetlenséget pl. a saját testképpel kapcsolatban. A szülők reflektáló stílusa negatív kapcsolatot mutat a pesszimizmussal.

Eredményeinkből látszik, hogy a nevelési stílus meghatározó a serdülők lelki egészsége, továbbá a testükkel való viszony szempontjából. Az adatok megerősítik, hogy serdülőkorban is fontos szerepe van a szülői nevelésnek, elsősorban a reflektív nevelési stílusnak, a fiatalok jóllétének alakulásában.

**Sántha Kálmán**Kodolányi János Egyetem  
Humánfejlesztési Tanulmányok Tanszék

# A típusképző kvalitatív tartalomelemzés politetikus terei a pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárásában

*A tanulmány célja a típusképző kvalitatív tartalomelemzés politetikus tereinek alkalmazása egy pályakezdő pedagógus reflektív gondolkodásának feltárásában. A reflektív gondolkodás fejlődését a tanári pálya első hat évében a strukturált reflektív napló segítségével vizsgáltuk. A szövegtörzsek feldolgozása a típusképző kvalitatív tartalomelemzés politetikus térgenerálásával történt. A többdimenziós elemzési térben az eredmények a pályán eltöltött idő függvényében a reflexiók összetettebbé válását tükrözték. A 3. év után a reflexiók technikai szintűek, a 'mit' kérdésre adtak választ, míg a 6. év után a tanári tevékenység megértésére vonatkoztak és kiegészültek a 'miért, honnan tudom' kérdésekre adott válaszokkal. A reflexiók hozzájárultak a pedagógiai tudás differenciálódásához, a reflektálás során a pedagógusokban kialakulhat a tanári tevékenység egészére vonatkoztatható komplex teoretikus és praxisorientált ismereteket tartalmazó rendszer.*

## Bevezetés

A magyar neveléstudomány elmúlt 20 évének kvalitatív kutatómódszertani repertoárját, a módszertani bázis fejlődését és a nemzetközi irányzatokkal helyenként kirajzolódó párhuzamát több vizsgálat is feltárta. Első alkalommal négy hazai pedagógiai folyóirat (*Iskolakultúra*, *Magyar Pedagógia*, *Új Pedagógiai Szemle*, *Pedagógusképzés*) 2000 és 2008 közötti számainak elemzése a kvalitatív módszertani jellemzők feltárására fókuszált (Sántha, 2009). Majd megtörtént e vizsgálat változatlan elemzési szempontrendszer melletti 2010-ig tartó kiterjesztése (Sántha, 2017). A folyamatosság biztosítása érdekében a korábbi vizsgálatokban szereplő négy folyóirat 2011 és 2015 közötti kvalitatív jellegű tanulmányainak feldolgozása is rendelkezésre áll (Sántha és mtsai, 2017). Így ebben a struktúrában jelenleg az *Iskolakultúra*, a *Magyar Pedagógia*, az *Új Pedagógiai Szemle* és a *Pedagógusképzés* 2000 és 2015 között publikált kvalitatív elméleti és módszertani hátterű, valamint recenziókat és konferencia-ismertetőket

közlő írásai követhetők nyomon. Változatlan elemzési szempontrendszer alkalmazásával Pribék (2017) a *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)* 2011–2015 közötti számait dolgozta fel, kiegészítve az elemzett neveléstudományi folyóiratok listáját. A folyóiratok mellett az Országos Neveléstudományi Konferencia (ONK) absztraktjaiban fellelhető kvalitatív módszertani aspektusok szintén tükrözik a hazai kvalitatív pedagógiai kutatómódszertan fejlődését és aktuális állapotát. A fejlődéstörténeti ív további pontosítása érdekében Sántha és munkatársai (2019) az Országos Neveléstudományi Konferencia 2001 és 2017 közötti absztraktköteteit elemezték a kvalitatív tartalomelemzés tartalmilag strukturáló elve alapján.

A folyóiratok és az absztraktkötetek vizsgálatának eredményei alapján az elmúlt 20 év markáns változást hozott a hazai kvalitatív módszertan szakmai körökben való megítélésében, valamint a módszertan belső stabilitásának biztosításában. A belső stabilitás tekintetében előrelépés a szisztematizálási törekvések megvalósítása (pl. egzakt kódolási mechanizmusok alkalmazása, a kódolás megbízhatósága) vagy a vizsgálatok többdimenziós megközelítését biztosító trianguláció alkalmazása. A kvalitatív paradigma módszertani hátterének stabilitásával a kevert módszertanban (*mixed methods*) megvalósuló újabb módszertani perspektíva nyílik meg az elemzők előtt.

A folyóiratok és az ONK-absztraktkötetek elemzése alapján levonható az a következtetés, hogy a publikációk és a kivonatok a tartalomelemzés tekintetében minimális információval látták el az olvasót. A tartalomelemzés kvantitatív és kvalitatív jellege közötti különbségtétel megtörtént, de a kvalitatív tartalomelemzés tipológiáinak egzakt leírása és vizsgálatokban történő levezetése kimaradt a vizsgált időszak publikációiból. Ezt a hiányt kívánjuk pótolni jelen tanulmánnyal, amelynek célja a kvalitatív tartalomelemzés szisztematizálására való figyelemfelhívás mellett a szövegtípusképző kvalitatív tartalomelemzés politetikus elemzési tereinek alkalmazása a pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárásában. A tanulmánynak elsősorban kvalitatív kutatómódszertani jelentőséget tulajdonítunk, hiszen a kvalitatív tartalomelemzés tipizálási lehetőségeit ábrázolja és felhívja a figyelmet a kvalitatív elemzések szisztematizálására.

### Elemzési terek a kvalitatív tartalomelemzésben

Az 1950-es és 1960-as évek tartalomelemzéssel kapcsolatos konferenciáin (Illinois Egyetem, 1955, Pennsylvaniai Egyetem, 1966) felmerült a szövegek korpuszok látens tartalmainak vizsgálati igénye, ami előrevetítette a kvalitatív tartalomelemzés megjelenését és fokozatos térnyerését. A kutatók a gyakoriságszámítás alkalmazása mellett felvetették a szimbólumok közötti kapcsolatok elemzését, figyelmet fordítottak a szövegek keletkezésének körülményeire (George, 1959; Kracauer, 1952), valamint a kvalitatív analitikai eljárás pontosabb elemzését tűzték célul (Holsti, 1969; Krippendorff, 1969). Így a szövegek manifeszt tartalmi mellett a látens elemek feltárása is fokozatosan beépült a tartalomelemzésbe. A hazai módszertani szakirodalomban Antal László az 1970-es években a történeti háttér mellett többek között részletezte a tartalomelemzésben megjelenő kódolás és kategóriaállítás problémáját és a mintavételt (Antal, 1976). E nézetek az 1980-as, 1990-es években elvezettek a kvalitatív tartalomelemzés szisztematizálásához, és fókuszba helyezték a kvalitatív tartalomelemzés tipizálási lehetőségeit.

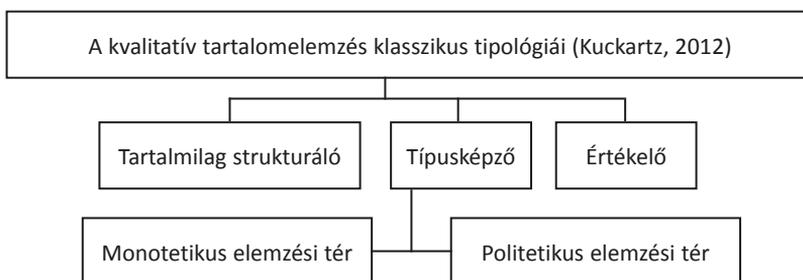
Kvalitatív tartalomelemzéssel a változók sajátos mintázatait keresve komplex képet, összetett jelentést alkotunk. A kvalitatív tartalomelemzés elméletvezérelt (deduktív), adatvezérelt (induktív) és kevert (elmélet- és adatvezérelt) kategóriaállítási módjaival különböző kutatási céloknak megfelelő elemzési módok kreálhatók. Az ilyen elemzések vizsgálatokban való alkalmazása feltételezi a kvalitatív tartalomelemzés szisztematizálását, amelynek kezdeti lépései az 1980-as évek közepén, a munkanélküliség

pszichoszociális hatásairól szóló interjúelemzés kapcsán jelentek meg Ulich és munkatársai publikációjában (Mayring, 2000; Ulich és mtsai, 1985).

A kvalitatív tartalomelemzés stabilizálásában az 1980-as évektől jelentős előrelépés következett be többek között Philipp Mayring – aki tagja volt az Ulich által vezetett kutatócsoportnak – és Udo Kuckartz munkásságának köszönhetően (Kuckartz, 2012; Mayring, 2015), akik a különféle tartalomelemzési tipológiák pontos leírásával és empirikus vizsgálatokban való kivitelezésével segítették a kvalitatív módszertan szisztematizálását. Mayring 1983-ban Németországban megjelent és azóta többszörös kiadást megért *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* kötete az első olyan publikáció volt, amelyben fókuszba került a kvalitatív tartalomelemzés tervezhetősége, módszertani felépíthetősége, szabályszerűsége és egzakt kivitelezhetősége (Mayring, 1983).

Mayring és Kuckartz kvalitatív kutatómódszertannal kapcsolatos tudományos tevékenysége párhuzamosnak tekinthető. Kuckartz egyetértett Mayring kvalitatív tartalomelemzés strukturáltságára, szabályszerűségére vonatkozó véleményével, munkáiban alapozott Mayring úttörő szemléletére, továbbépítette azt. Német nyelvterületen 1992-ben publikált egy szövegelemzéssel és a szövegek szoftveres feldolgozásával (MAX szoftver) kapcsolatos kötetet (Kuckartz, 1992). Az 1980-as években gyors fejlődésnek indult a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzés, megjelentek az első adatbankrendezéssel, kódolással, kereséssel összefüggésbe hozható programok, ilyen volt a Kuckartz és munkacsoportja által 1989-ben létrehozott, a MAXQDA elődjének tekinthető MAX szoftver is. A szoftver számos fejlesztésen esett át, ma már a hálózatépítő-elméletépítő szoftverek tárházát erősíti. 2018-ban a fejlesztéseknek köszönhetően a MAXQDA kilépett a kvalitatív paradigma keretei közül, és komplex funkciócsomagot kínált a kevert módszertan szerinti vizsgálatok számára is. A szoftverhez, valamint Kuckartz kvalitatív módszertani szemléletéhez köthető az évente Berlinben megrendezésre kerülő nemzetközi konferencia (MQIC).<sup>1</sup>

A kvalitatív tartalomelemzés tipológiáinak vizsgálatánál Udo Kuckartz alapján megkülönböztethetők többek között a tartalmilag strukturáló, a típusképző és az értékelő elemzési rendszerek (Kuckartz, 2012) (1. ábra).



1. ábra. A kvalitatív tartalomelemzés klasszikus tipológiái

E klasszikus hármastól a szakirodalom a formálisan strukturáló, a skálás, a magyarázó, a szummatív, a hagyományos, az irányított vagy a tartalomelemzés kifejtés segítségével elnevezéseket is használja, ahol a sokszínűség mellett sok esetben tartalmi átfedések láthatók (Kuckartz, 2012, 2019a, 2019b; Mayring, 2015, 2019; Schreier, 2014).

A továbbiakban a típusképző kvalitatív tartalomelemzés politetikus elemzési tereinek empirikus vizsgálatban történő kivitelezését illusztráljuk. A típusképzés a kvalitatív adatelemzés központi céljaként értelmezhető. A szövegtípusképző kvalitatív tartalomelemzés

<sup>1</sup> <https://conference.maxqda.com/>

a kvalitatív adatok szisztematikus vizsgálatának egy lehetséges kategórialapú módszertanát adja, amely képes az adott kutatási projekthez rugalmasan alkalmazkodni (Kuckartz, 2012). Kuckartz interpretatív jellegű, a teljes szövegtörzset átölelő elemzést javasol, ahol láthatóvá válik a kutatási kérdések és a releváns szövegszegmensek kapcsolata, és sajátos technikákkal, komplex elemzési módokkal (pl. többdimenziós terek generálása) vizsgálja a szövegtörzseteket.

A típusképzésnél az elemzőnek döntenie kell arról, hogy milyen ismertetőjegyek relevánsak a tipológia leírásához. A típusképzés esetorientált elemzés, amikor a kiválasztott ismertetőjegyek hasonlóságai alapján típusképző elemek (csoportok, klaszterek) határozhatók meg. A létrehozott típusklaszterek (csoportok) releváns elemei legalább két kiemelkedő jellemzővel bírnak. E jellemzőket elsődleges fontosságúaknak nevezzük. A létrehozott típusklaszterek belső szerkezeti hálóját jellemzőik, egymáshoz való viszonyuk, a kapcsolatok erősségei és gyakoriságaik határozzák meg. Az elsődleges jellemzők mellett a típusképző kvalitatív tartalomelemzésben a kutató által korábban kevésbé meghatározónak tartott sajátosságok alapján másodlagos fontosságú jellemzők is megadhatók. Ebben az esetben a szövegelemzési tér bonyolultabbá válik, kialakulnak az n-dimenziós, politetikus terek. A politetikus elemzési terek „természetes tipológiák”, mert az empirikus adatokból induktívan hozhatók létre. A természetes tipológiák létrehozása többféle módon lehetséges. Ilyen elemzési tereket létrehozhat a kutató az általa felállított és kivitelezett szisztematikus rendszer alapján, vagy pedig járható út a statisztikai algoritmusok (pl. klaszteranalízis) segítségével történő kreálás is (Kuckartz, 2012).

---

*A típusképzésnél az elemzőnek döntenie kell arról, hogy milyen ismertetőjegyek relevánsak a tipológia leírásához. A típusképzés esetorientált elemzés, amikor a kiválasztott ismertetőjegyek hasonlóságai alapján típusképző elemek (csoportok, klaszterek) határozhatók meg. A létrehozott típusklaszterek (csoportok) releváns elemei legalább két kiemelkedő jellemzővel bírnak. E jellemzőket elsődleges fontosságúaknak nevezzük. A létrehozott típusklaszterek belső szerkezeti hálóját jellemzőik, egymáshoz való viszonyuk, a kapcsolatok erősségei és gyakoriságaik határozzák meg. Az elsődleges jellemzők mellett a típusképző kvalitatív tartalomelemzésben a kutató által korábban kevésbé meghatározónak tartott sajátosságok alapján másodlagos fontosságú jellemzők is megadhatók. Ebben az esetben a szövegelemzési tér bonyolultabbá válik, kialakulnak az n-dimenziós, politetikus terek.*

---

### **A típusképző kvalitatív tartalomelemzés politetikus tereinek létrehozása**

A politetikus elemzési tér gyakorlatban történő működésének illusztrálásához egy korábbi empirikus vizsgálatunk szövegtörzsetét szolgál, ahol az elemzési tereket az általunk meghatározott szisztematikus rendszer generálta (Sántha, 2018). A politetikus elemzési térgenerálást, a típusképzés folyamatát a Kuckartz (2012) által javasolt fázisokban képviseljük el, alapozva a fázisok rugalmasságára.



*A vizsgálat tárgyának, céljának és főbb kérdéscsoportjainak meghatározása a kutatási probléma tükrében*

A reflektív gondolkodás fejlődésének vizsgálatához kvalitatív elemzést terveztünk. Hipotézis helyett a nyílt kérdés- és problémakör alapján konstruáltuk a kutatást, arra a kérdésre kerestünk választ, hogy a tanári pályán eltöltött első hat évben miként módosul és válik összetettebbé a reflektív gondolkodás. A vizsgálat célja a pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárása a tanári pálya első hat évében. A tervezés során a vizsgálatba három pályakezdő pedagógust kívántunk bevonni azért, hogy a pályán eltöltött idő függvényében jobban nyomon követhetővé váljanak azon mintázatok, amelyek a reflektív gondolkodás fejlődését, a tanárrá válás folyamatát illusztrálják. A vizsgálat céljának, időtartamának és módszertanának ismertetése után egy általános iskolában tanító angol szakos pedagógus vállalta a közreműködést, aki nyitott volt arra, hogy akár hat évnél hosszabb időtartamra is részt vesz a kutatásban, így szembesülhet tevékenységének folyamatos változásaival. A vizsgálatot elutasítók időhiánnyal és a kutatás hosszú időtartamával magyarázták a visszalépést. A jelzett problémák miatt végül a mintát a hozzáférése alapján alapuló stratégiával választottuk ki. A pedagógus a vizsgálat felkészítő szakaszában megismerte a célokat, az időtartamot, a módszertani kultúrát, valamint biztosítottuk az anonimitásról.

*A kutatás szempontjából releváns elemzési térszerkezet kialakításához szükséges térdimenziók és térjellemzők feltételeinek vizsgálata*

A vizsgált időszakban – három év, illetve hat év pályán eltöltött idő után – mindig a tanév végén strukturált reflektív naplót készítettünk a pedagógussal. Arra kértük, hogy otthon vagy bármilyen zavaró tényezőtől mentes környezetben reflektáljon. A reflektív napló alkalmas a kontextusfüggő, belső és gyakran rejtett elemek feltárására. A napló strukturáltsága abban nyilvánult meg, hogy a pedagógusnak választ kellett adnia a következő kérdésekre: Mit csinálok jól? Miért? Honnan tudom, hogy így kell tennem? Mivel vannak gondjaim? Miért? Hol hibázok? Milyen fejlődési lehetőségeim vannak? A reflektív naplókkal több mint 30 oldalas szövegtömb állt az elemzés rendelkezésére. A reflektív gondolkodás fejlődésére vonatkozó állításokat a szisztematikus adatelemzésből fejlesztettük lépésről lépésre tovább.

Ebben a szegmensben célszerű választ keresni arra a kérdésre, hogy mi a típusképzés célja. A reflektív naplózással lehetőség nyílt a szakmai fejlődést generáló azon változók feltárására, amelyek láttatták a tevékenységben és a gondolkodásban bekövetkezett változásokat, képet mutattak a tanárrá válás folyamatáról.

*A kiválasztott tartalmak kódolása*

A naplók feldolgozása a deduktív, elméletvezérelt és az induktív, adatvezérelt logika kombinációjával történt. A deduktív kódolási logika lehetővé teszi a kódlista szerinti kódolást (a priori), ezért egy kódlistába kódként előre rögzítésre kerültek a főbb tartalmi csomópontok: „mit csinálok jól”, „honnan tudom, hogy így kell tennem”, „mivel vannak gondjaim”, „hol hibázok”, „milyen fejlődési lehetőségeim vannak”. Ezután a kódlistában szereplő kódokhoz tartalmuknak megfelelő szövegszegmensek hozzárendelése következett. Majd az adatvezérelt elemzés szerint megtörtént a szövegszegmensek további alegységekre bontása. A szövegek komplexitása az alkódok esetén kettős szintezést tett lehetővé, vagyis sok esetben az alkódok is újabb alkódokkal rendelkeztek. A kódolás során célszerű figyelni a kódok egyértelműségére, különben az átfedések gátolják az

adatfeldolgozást. A kódokhoz olyan idézetek társítása is lehetséges, amelyek a tematikus rendezést és az adatbázisban való keresést segítik. A kódolás megbízhatóságát intrakódolással biztosítottuk (Dafinoiu és Lungu, 2003). Ekkor a kódoló két független kódolását végzi el ugyanannak a szövegcorpusznak, ugyanazon rendszer alapján újrakódolja a szöveget, majd összehasonlítja az első és a második kódolás során kapott eredményt. Az újrakódolást célszerű néhány nap után megtenni, hogy ne legyenek frissek az első alkalommal szerzett tapasztalatok, és minél inkább képesek legyünk eltávolodni a szövegtől. Az újrakódolás mindkét szövegcorpusznál egy hét múlva történt, az eredmények teljes azonosságot mutattak.

A reflektív naplók eredményeit főkód-alkód rendszerben az 1. táblázat jeleníti meg. A tevékenység pozitív megközelítésére utaló főkódhoz a 3. és a 6. év utáni naplókban egyaránt hat alkód jelent meg. A tevékenység negatív jegyeit a 3. év után hat alkód, míg a 6. év utáni naplóban öt alkód mutatja. A fejlődési lehetőségeket a 3. év után kettő, a 6. év utáni naplóban három alkód képviseli.

1. táblázat. Főkódok és alkódok

Főkódok	3. év utáni alkódok	6. év utáni alkódok
Mit csinálók jól? Honnan tudom, hogy így kell tennem?	Módszertan, adminisztráció, értékelés, kollegiális reflexió, gyerekek, szülők	Módszertan, tanári pálya – jó tanár, gyerekek, fegyelmzés, kollegiális reflexió, összehasonlítás
Mivel vannak gondjaim? Hol hibázok?	Módszertan, fegyelmzés, ellenőrzés-értékelés, kollegiális reflexió, felsőoktatási képzés kritikája, gyerekek és szülők probléma	Reflexiók, továbbképzés-önképzés, módszertan, forrásanyag, ellenőrzés-értékelés
Milyen fejlődési lehetőségeim vannak?	Idő, hospitálások (kollegiális reflexió)	Saját személyiség, terhelés csökkentése, tanár-szülő kapcsolat felülvizsgálata

#### *A típusképző eljárás meghatározása, a tipológiák konstruálása*

Ebben a fázisban a megfelelő térgenerálás kap prioritást, olyan elemzési tértipológia létrehozása kerül fókuszba, amelynek klaszterei képesek azt reprezentálni. A strukturált reflektív napló kérdései elemzési dimenziót mutatnak, mert a kérdések elméletvezéreltek, a vizsgálat fő keretét adják. Majd a naplók adatvezérelt, induktív feltárása során generált fő- és alkórendszer, az elemzés során kiépített kódhierarchia újabb típusok feltárását teszi lehetővé, utóbbiak további elemzési tér megalkotásához járulnak hozzá.

#### *Az egyedi esetek típusklaszterhez történő hozzárendelése*

A tipológiák konstruálásánál (4. fázis) megalkotott szempontrendszer alapján a típusok elméletvezérelt deduktív és adatvezérelt induktív módon hozhatók létre. Az elméletvezéreltség a naplók strukturált kérdéseiből fakad, míg az adatvezérelt mód a szövegcorpuszokból kiindulva fő- és alkódok alapján tette lehetővé a kritikus – nem kritikus, valamint ritkán megjelenő – gyakran megjelenő típusok létrehozását. Mindez összetetté formálta az elemzést, segítette a fő- és alkódok többdimenziális interpretációját (2. ábra).



2. ábra. Típusklaszterek a 3. és a 6. pályán eltöltött év után (Forrás: Sántha, 2018. 16., 2021)

### A létrehozott tértípológia és az egyedi típusklaszterek jellemzése

A reflektív szemlélet fejlődésének vizsgálatához a típusképzés során többdimenziós mintázatok keresése és rögzítése történt a ritkán megjelenő – gyakran megjelenő motívumok, valamint a kritikus – nem kritikus motívumok tengelyei mentén. A mintázatok lehetővé teszik komplex környezetek és cselekvési terek megismerését. A környezet és cselekvési tér tekintetében a pedagógus már tanári pályája kezdetén kritikusan vélekedett a reflektív munkakultúra kialakítását és a reflektív gondolkodás fejlesztését korlátozó nevelőtestületek működéséről. A nem megfelelő szakmai és tárgyi környezet, a mindennapi pedagógiai munkával járó megpróbáltatások korlátozhatják a reflexiót. A korlátok csupán részleges feloldása (pl. néhány kolléga támogató hozzáállása) nem biztosíthat megfelelő alapot a reflektív munkakultúra kialakításához. A reflektáláshoz célszerű minden gátat mellőzni, ebben sokat segíthet az önképzés és a továbbképzés (Sántha, 2018).

#### Az eredmények elemzése, értelmezése és prezentálása I.

Az eredmények értelmezésének első fázisában a típusklaszterek közötti kapcsolatok feltárása, szükség esetén további pontosításuk és részletezésük történik a másodrendű jellemzők bevonásával. Ebben az esetben a másodlagos fontosságú jellemzők közé a ritkán megjelenő – gyakran megjelenő motívumok kerültek, amelyek a naplók alapján annak ellenére biztosítják a többdimenziós megközelítést, hogy a kutatói előzetes feltevések és a deduktív, elméletvezérelt kódolás során nem kaptak prioritást. Az így konstruált típusklaszterek a szövegekörpuszok mélyrétegeinek feltárásán keresztül alkalmasak főbb tartalmi csomópontok hálózatszerű megjelenítésére, hasonlóságai és különbözőségeik interpretálására.

*Az eredmények elemzése, értelmezése  
és prezentálása II.*

Az eredmények értelmezésének és prezentálásának második fázisában a mélyrétegű esetinterpretáció kerül fókuszba. A folyamat bázisát a kvalitatív szövegelemzés mélyrétegeinek feltárása, elemzése és az eredmények bemutatása képezi. A szövegek elemzése során a ritkán megjelenő kritikus és nem kritikus motívumoknál számottevő változás tapasztalható a 3. és a 6. pályán eltöltött év után. A kritikus motívumok fókuszában a pedagógus módszertani kultúrájának változása állt. Míg a 3. pályán eltöltött évnél az óratervezés kritikus pontjaként jelent meg, addig a 6. év után ugyanez már a nem kritikus kategóriában szerepelt. A tapasztalattal járó biztonságérzet, a rugalmas óratervezés és kivitelezés a reflexiók nem kritikus szintjén jelent meg. A reflektív gondolkodás fejlődésénél lényeges változás tapasztalható a gyakran megjelenő kritikus motívumoknál, ahol a 6. év után a cselekvés utáni és a cselekvés során megvalósuló reflexiókkal összetett reflexiók jelentek meg. Feltűnt az eredményes tanári munkához szükséges továbbképzés és önképzés, valamint láthatóvá váltak a tanári pálya egészére vonatkozó reflexiók. A 3. év után még ennyire összetetten és mély problémákat érintően nem reflektált a pedagógus. A legtöbb hasonlóság a 3. év utáni és a 6. év utáni reflexiókban a gyakran megjelenő és nem kritikus motívumoknál található. Mindkét esetben a fegyelmzés és a gyerekek visszatérő tartalmi elemek, de a reflexiók összetettebbé váltak, a 6. év után a tevékenység ok-okozati összefüggéseinek feltárására irányultak (Sántha, 2018, 2021).

*A szövegek elemzése során a ritkán megjelenő kritikus és nem kritikus motívumoknál számottevő változás tapasztalható a 3. és a 6. pályán eltöltött év után. A kritikus motívumok fókuszában a pedagógus módszertani kultúrájának változása állt. Míg a 3. pályán eltöltött évnél az óratervezés kritikus pontjaként jelent meg, addig a 6. év után ugyanez már a nem kritikus kategóriában szerepelt. A tapasztalattal járó biztonságérzet, a rugalmas óratervezés és kivitelezés a reflexiók nem kritikus szintjén jelent meg. A reflektív gondolkodás fejlődésénél lényeges változás tapasztalható a gyakran megjelenő kritikus motívumoknál, ahol a 6. év után a cselekvés utáni és a cselekvés során megvalósuló reflexiókkal összetett reflexiók jelentek meg. Feltűnt az eredményes tanári munkához szükséges továbbképzés és önképzés, valamint láthatóvá váltak a tanári pálya egészére vonatkozó reflexiók.*

### Összegzés

A tanulmány hozzájárul a kvalitatív tartalomelemzés szisztematizálásához és az elemzési folyamat belső stabilitásának biztosításához. A kvalitatív tartalomelemzés bármelyik típusának alkalmazása módszertani szempontból kontrollált elemzést biztosít, lehetővé teszi a kódolók közötti munkamegosztást, összekapcsolja a hermeneutikai szövegértelmezést és a szabályvezérelt kódolási folyamatot, támogatja a számítógéppel támogatott kvalitatív adatelemzést, utat enged az elméletvezérelt, az adatvezérelt és e kétféle mód

kombinálásával előálló kategóriaállításnak, a kvantitatív tartalomelemzéstől eltérő irányban gondolkodik (Kuckartz, 2012; Sántha, 2021). A típusképző kvalitatív tartalomelemzés jól strukturált és többdimenzionális térben történő mélyrétegű elemzést tesz lehetővé. Továbbá a kvalitatív paradigma mellett releváns a kevert módszertan szerinti vizsgálatok számára is, tekintettel van a valamilyen szempontból kiugró adatokra, nem generál adatvesztést, hanem olyan összefüggések feltárására fókuszál, amelyek az eltérés okait magyarázzák (Pribék, 2020). A típusképző kvalitatív tartalomelemzés figyel az elsődleges és másodlagos fontosságú jellemzőkre, így a kutató előtt megnyílik a lehetőség az n-dimenziós elemzési térben való munkára. A kvalitatív tartalomelemzés metodológiai követelményei nem különülnek el a kvalitatív vizsgálatoknál használható kritériumoktól, így utóbbiak – lásd a teljesség igénye nélkül a kvalitatív kritériumkatalógust, a triangulációt, a kódolás megbízhatóságát, a kommunikatív validálást – használhatók a kvalitatív tartalomelemzés folyamatában is, segítve ezzel az elemzések szisztematizálását.

Alapértelmezésben a limitálás azt mutatja, hogy hol lehetnek a kifejlesztett teóriák érvényességi határai, ebben a folyamatban szerepet kap a szubjektív hatásoktól sem mentes telítettségi határ (amikor az újabb mintából nyert adatok már nem szolgálnak új információval). A típusképző kvalitatív tartalomelemzés struktúrája, logikája a többdimenzionális mélyelemzéssel összetett elemzési teret generál. Viszont mintaszám alapján az eredményekből általános érvényű következtetések nem vonhatók le. A típusképző kvalitatív tartalomelemzés hasonlóképpen működik a kismintás kvalitatív elemzések esetében, így olyan mintázatok megtalálására nyílik lehetőség, amelyek majd nagyobb mintán általánosíthatók. Mayring (2019) kritikája szerint Kuckartz módszertana 30 főnél nagyobb mintaszámnál problémásan használható az eljárás időigényessége miatt.

Úgy véljük, hogy Kuckartz interpretatív jellegű, a teljes szövegtörzset átfogó elemzése során láthatóvá válik a kutatási kérdések és a releváns szövegszegmensek kapcsolata, a módszertan alkalmas a kismintás kvalitatív tartalomelemzés kivitelezésére és gazdagítja a hazai kvalitatív neveléstudományi elemzések tárházát.

---

*típusképző kvalitatív tartalomelemzés jól strukturált és többdimenzionális térben történő mélyrétegű elemzést tesz lehetővé. Továbbá a kvalitatív paradigma mellett releváns a kevert módszertan szerinti vizsgálatok számára is, tekintettel van a valamilyen szempontból kiugró adatokra, nem generál adatvesztést, hanem olyan összefüggések feltárására fókuszál, amelyek az eltérés okait magyarázzák (Pribék, 2020). A típusképző kvalitatív tartalomelemzés figyel az elsődleges és másodlagos fontosságú jellemzőkre, így a kutató előtt megnyílik a lehetőség az n-dimenziós elemzési térben való munkára. A kvalitatív tartalomelemzés metodológiai követelményei nem különülnek el a kvalitatív vizsgálatoknál használható kritériumoktól, így utóbbiak – lásd a teljesség igénye nélkül a kvalitatív kritériumkatalógust, a triangulációt, a kódolás megbízhatóságát, a kommunikatív validálást – használhatók a kvalitatív tartalomelemzés folyamatában is, segítve ezzel az elemzések szisztematizálását.*

---

## Irodalom

- Antal László (1976). *A tartalomelemzés alapjai*. Magvető Kiadó.
- Dafinoiu, I. & Lungu, O. (2003). *Research Methods in the Social Sciences. Metode de cercetare in stiinta sociale*. Peter Lang.
- George, A. L. (1959). Quantitative and qualitative approaches to content analysis. In Pool, I. d. S. (szerk.), *Trends in content analysis*. University of Illinois Press. 7–32.
- Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Wesley Publishing.
- Kracauer, S. (1952). The challenge of qualitative content analysis. *Public Opinion Quarterly*, 16(4), 631–642. DOI: [10.1086/266427](https://doi.org/10.1086/266427)
- Krippendorff, K. (1969). Models of message. Three prototypes. In Gerbner, G., Holsti, O. R., Krippendorff, K., Paisley, W. J. & Stone, P. (szerk.), *The analysis of communication content*. Wiley. 69–106.
- Kuckartz, U. (1992). *Textanalyse-systeme für die Sozialwissenschaften – Einführung in MAX und TEXTBASE ALPHA*. Gustav Fischer Verlag.
- Kuckartz, U. (2012). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. (2019a). Qualitative Inhaltsanalyse: von Kracauers Anfängen zu heutigen Herausforderungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20(3). DOI: [10.17169/fqs-20.3.3370](https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3370) Utolsó letöltés: 2019. 10. 02.
- Kuckartz, U. (2019b). Qualitative Text Analysis: A Systematic Approach. In Kaiser, G. & Presmeg, N. (szerk.), *Compendium for Early Career Researchers in Mathematics Education*. ICME-13 Monographs. 181–197. DOI: [10.1007/978-3-030-15636-7\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-15636-7_8)
- Mayring, P. (1983). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 1(2), DOI: [10.17169/fqs-1.2.1089](https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089) Utolsó letöltés: 2020. 11. 19.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2019). Qualitative Inhaltsanalyse – Abgrenzungen, Spielarten, Weiterentwicklungen. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 20(3), DOI: [10.17169/fqs-20.3.3343](https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3343) Utolsó letöltés: 2020. 10. 02.
- Pribék László (2017). Kvalitatív pedagógiai kutatások feltárása a Hungarian Educational Research Journal (HERJ) 2011–2015 közötti teljes vertikumában. In Maisch Patrícia, Márhoffer Nikolett & Szűcs-Rusznak Karolina (szerk.), *Horizontok és Dialógusok Konferencia III*. PTE BTK NI. 8.
- Pribék László (2020). Pedagógusszerepek vizsgálata, pedagógustevékenységek feltárása a Közép-Dunántúli régió középfokú kollégiumaiban. *Nem publikált PhD-értékezés*. EKE Neveléstudományi Doktori Iskola, Eger.
- Sántha Kálmán (2009). Körkép a hazai kvalitatív pedagógiai kutatásokról. *Iskolakultúra*, 19(5–6), 86–96.
- Sántha, K. (2017). Qualitative Forschung in der ungarischen Erziehungswissenschaft zwischen 2000 und 2010. *Eruditio-Educatio*, 3, 69–81.
- Sántha Kálmán, Katona Istvánné & Subrt Péter (2017). A kvalitatív pedagógiai kutatómódszertan hazai fejlődéstörténete négy neveléstudományi folyóirat tükrében: fókuszban a 2011–2015 közötti időszak. *Neveléstudomány Oktatás-Kutatás-Innováció*, 5(2), 15–25. DOI: [10.21549/ntny.18.2017.2.2](https://doi.org/10.21549/ntny.18.2017.2.2)
- Sántha, K. (2018). The Development of Reflective Thinking in the First Six Years of Teaching. *Indonesian Research Journal in Education*, 2(2), 6–18. DOI: [10.22437/irje.v2i2.552](https://doi.org/10.22437/irje.v2i2.552)
- Sántha Kálmán, Bognárné Kocsis Judit & Györe Géza (2019). *A kvalitatív módszertan megjelenése az Országos Neveléstudományi Konferencia absztraktjaiban*. In Varga Aranka, Andl Helga & Molnár-Kovács Zsófia (szerk.), *Neveléstudomány – Horizontok és dialógusok*. XIX. Országos Neveléstudományi Konferencia. MTA PTB – PTE BTK NI. 526.
- Sántha Kálmán (megjelenés alatt, 2021): *Kvalitatív tartalomelemzés*. Kézirat.
- Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: ein Wegweiser im Dicklicht der Begrifflichkeiten. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum Qualitative Social Research*, 15(1), DOI: [10.17169/fqs-15.1.2043](https://doi.org/10.17169/fqs-15.1.2043) Utolsó letöltés: 2020. 03. 13.
- Ulich, D., Haußer, K., Mayring, P., Strehmel, P. Kandler, M. & Degenhardt, B. (1985). *Psychologie der Krisenbewältigung. Eine Längsschnittuntersuchung mit arbeitslosen Lehrern*. Beltz Verlag.

### **Absztrakt**

A tanulmány célja a típusképző kvalitatív tartalomelemzés politetikus tereinek alkalmazása egy pályakezdő pedagógus reflektív gondolkodásának feltárásában. A kutatómódszertani fókuszú tanulmány felhívja a figyelmet a típusképző kvalitatív tartalomelemzés strukturáltságára és többdimenzionalitására. A reflektív gondolkodás fejlődését a tanári pálya első hat évében a strukturált reflektív napló segítségével vizsgáltuk. A 3. és a 6. tanév végén készített reflektív naplóban a pedagógus választ adott a következő kérdésekre: Mit csinálok jól? Miért? Honnan tudom, hogy így kell tennem? Mivel vannak gondjaim? Miért? Hol hibázok? Milyen fejlődési lehetőségeim vannak? A szövegkorpuszok feldolgozása a típusképző kvalitatív tartalomelemzés politetikus térgenerálásával történt. A többdimenziós elemzési térben az eredmények a pályán eltöltött idő függvényében a reflexiók összetettebbé válását tükrözték. A 3. év után a reflexiók technikai szintűek, a 'mit' kérdésre adtak választ, míg a 6. év után a tanári tevékenység megértésére vonatkoztak és kiegészültek a 'miért, honnan tudom' kérdésekre adott válaszokkal. A reflexiók hozzájárultak a pedagógiai tudás differenciálódásához, a reflektálás során a pedagógusokban kialakulhat a tanári tevékenység egészére vonatkoztatható komplex teoretikus és praxisorientált ismereteket tartalmazó rendszer.

**Tary Blanka**

SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

## Any-, illetve idegen nyelvi szövegértés vizsgálata pedagógusok véleményének tükrében

*A magyar diákok szövegértésben nyújtott teljesítménye nem kielégítő (OECD, 2019), és a nyelvtanulással kapcsolatban is pedagógiai kultúraváltásra hívja fel a figyelmet a szakirodalom (Einhorn, 2015). A szövegértés és az idegen nyelvek ismeretének kulcsfontossága széles körben elismert. Ezek tanulásának folyamatában vitathatatlan szerep jut a tanároknak (Szivák és mtsai, 2020), ami érdekes kérdéseket vet fel a kutatók számára: Milyen szövegértési nehézségeik adódhatnak a tanároknak anya- és idegen nyelven? Hogyan látják a szövegértés fejlesztését a magyar és idegen nyelvű tanórákon? Az idegen nyelvi szintjük befolyásolja olvasási nehézségeiket és véleményüket a szövegértés-fejlesztésről? A kutatásban N = 326 tanár és tanárjelölt vett részt, online anonim kérdőívet töltöttek ki, amelyből a kutatási kérdésekhez kapcsolódó nyitott végű kérdéseket és két zártvégű kérdést tárgyal a jelen tanulmány. Az eredmények azt mutatják, hogy anyanyelven inkább külső tényezőket neveznek meg szövegértési problémaként, míg idegen nyelven saját nyelvi hiányosságukat látják a nehézség gyökerének. Az idegennyelvtudásuk különbségei eltérő szintű fogalmi műveletek nehézségének azonosításában mutatkozik meg. A válaszadók a szövegértés tanórai fejlesztését tanári döntéseknek és módszerválasztásnak tulajdonítják; hangsúlyosabbnak találják a szövegértés fejlesztését idegen nyelvű tanórákon. Az idegennyelvtudás szintje az idegen nyelvi szövegértés-fejlesztésről alkotott véleményeket jelentősebben differenciálja, mint az anyanyelveket. A kapott eredmények tájékoztatást nyújthatnak mind a pedagógusoknak, mind a tanárképzés számára, illetve informálhatják a tanítási gyakorlatot anya- és idegen nyelvi szövegértés-fejlesztés területén.*

### Bevezetés

Szövegértés, idegen nyelv, tanárok szerepe és az oktatás eredményessége – olyan hívószavak ezek, melyek sok aktuális kérdést vetnek fel a pedagógia területén (is). Ahhoz, hogy eligazodjunk a mindennapokban – például értelmezni tudjunk egy menürendet vagy egy üzenetet –, anya- és idegen nyelvi szövegek megértésére van szükség. Ugyanúgy igaz ez az iskola és a munka világában is, ahol feladatokat, leírásokat,



magyarázatokat kell értelmezni. Az idegen nyelvi tudás főként az Európai Unióba való belépéskor került előtérbe. Ahogy Csapó és Nikolov (2010) rámutat, hazánkban azért is nélkülözhetetlen az idegen nyelv szerepe, mert a magyar nyelvet igen kevesen beszélik nem anyanyelvűek. Így ha magyar anyanyelvűként részt akarunk venni a nemzetközi kommunikációban, elengedhetetlen az idegen nyelv tudása.

A tanítás-tanulás folyamatában kulcsszerepet kapnak a tanárok (Szivák és mtsai, 2020), hiszen tudásuk, egész személyiségük hatással van diákjaikra (Hódi és mtsai, 2017). A tanárok/felnőttek saját szövegértéséről anya- és idegen nyelven elenyésző információ áll rendelkezésünkre (Soodla és mtsai, 2017). Van ugyan magyar nyelvű kutatás arról, hogy a tanárok kinek a felelősségeként látják a szövegértés fejlesztését anyanyelven (Tóth, 2015), és hogy a tanárok szerint mi történik az idegen nyelvi órákon (Öveges és Csizér, 2018), azt viszont nem tudjuk, hogy maguk a tanárok hogyan olvasnak, és általánosságban mit gondolnak a szövegértés fejlesztéséről anya- és idegen nyelven.

Ezért a feltáró kutatás célja rámutatni, hogy milyen szövegértési nehézségekbe ütköznek a tanárok anya- és idegen nyelven, illetve, hogy mit gondolnak a diákok szövegértési képességének fejlesztéséről az anya- és az idegen nyelvi órákon. Vizsgáltuk továbbá, hogy a tanárok idegen nyelvi szintje alapján feltételezhető-e eltérés a fentiekre alkotott véleményükben.

## Elméleti háttér

Elsőként a szövegértést mint központi fogalmat határozom meg, majd bemutatom az írott szöveg megértésének folyamatát, illetve az abban esetleg felmerülő problémákat egy nemzetközileg elismert modellen keresztül, mely anya- és idegen nyelvre is értelmezhető. Kitérek a magyar diákok anya- és idegen nyelvi eredményességére, illetve arra, hogy a diákok szövegértési képességének fejlesztése jellemzően hogyan zajlik Magyarországon anya- és idegen nyelven. Végül a tanároknak a tanítás-tanulás folyamatában, a szövegértés fejlesztésében betöltött szerepéről lesz szó.

A szövegértés többtényezős, bonyolult rendszer (Blomert és Csépe, 2012), melyet meghatároz az olvasási készségek, az olvasási motiváció és az olvasási stratégiák együttese (Józsa és Józsa, 2014). A szövegértés fejlesztése, a jó olvasóvá válás alapvető feltétele annak, hogy az egyén boldogulhasson mind a privát, mind a szakmai/iskolai életben (Habók és Magyar, 2020; Steklács és mtsai, 2020). Az OECD PISA mérés, mely az egyik legátfontosabb nemzetközi vizsgálat, a következőképp határozza meg a szövegértés (*reading literacy*) fogalmát: „A szövegértés megértés, alkalmazás, értékelés, reflektálás, elkötelezettség (motiváció) a szöveggel annak érdekében, hogy az olvasó elérje célját, gyarapítsa tudását, lehetőségeit és részvételét a társadalom életében” (OECD, 2018. 8.; idézi: Steklács és mtsai, 2020. 16.). Az „olvasási képesség” és a „szövegértés” kifejezés tulajdonképp egymás szinonimái a tudományos életben (Józsa és Józsa, 2014). Az olvasási képességről Nagy (2006) ad áttekintést pedagógiai szempontból, melyben ismerteti az olvasási képesség szerveződését: (1) olvasáskészség (írott jelek felismerése és nyelvi jelekké alakítása); (2) szövegolvasó, -értő készség (a jelek felhasználása a szöveg mögöttes tartalmának megértésére); (3) szövegfeldolgozás (műveletek végzése a szövegből kapott információn). A szövegértés fogalmának megértéséhez lényeges beszélni a szövegtípusokról. Schnotz és Molnár (2012) szerint a szövegek csoportba rendezése a szöveg kommunikációs funkcióján, célján alapul. A szövegtípus fogalma nincs konkrétan meghatározva, a kategóriák határai elmosódnak, kutatónként változhat, hogy hányat és miként különböztetnek meg. A kategorizálás célja sémák működtetése, melyek segítik a jelentésközlést (Kuna és Simon, 2017). Jelen kutatásban három szövegtípust emelünk ki: szakszöveg, szépirodalom és dokumentum típusú szövegek.

A folyamat komplexitását bizonyítja a számos elméleti megközelítés, melyek közül munkánk alapjául a Kintsch-féle C-I (*Construction-Integration*) modell szolgál, mert a mai napig nemzetközileg elismert és alkalmazott a szövegértés folyamatának megértésére a kognitív pszichológiában és az olvasástanításban (Blomert és Csépe, 2012; Nassaji, 2007; Pearson és Cervetti, 2015). Ennek oka, hogy magas szinten, teljes körűen kidolgozott modell (Duke és mtsai, 2011), mely megfelelő elméleti alapként szolgálhat a diákok szövegértésének fejlesztéséhez (Reutzel, 2017). Az interakció a szöveg, az olvasó, a kontextus tulajdonságai és az olvasó célja között a következőképp jelenik meg az említett modellben (Pearson és Cervetti, 2015). Kintsch (1988) modelljének első lépésében az olvasó a szövegből kiemeli a lényeges gondolatokat, kifejezéseket, ezzel létrehozva a szöveg felszíni mikrostruktúráját. Ezt követően a makrostruktúrában a szöveg logikai szerkezetét alkotja meg az olvasó, vagyis egy mentális modellt hoz létre a szövegről. A mentális modell azt jelenti, hogy az olvasó túllép a szöveg szó szerinti jelentésén (Blomert és Csépe, 2012). Ennek megteremtéséhez következtetésre van szükség (Graesser, 2007). A mikro- és makrostruktúrából jön létre a szöveg alapja (*textbase*), mely azt mutatja meg, hogy mit mond a szöveg. Az olvasó előzetes tudásának integrációjával, a folyamat eredményeként jön létre a szituációs modell (Kintsch, 1988). Reutzel (2017) felhívja a figyelmet arra, hogy ugyanazt a szöveget olvasó egyéneknek egymástól eltérő szituációs modell jelenhet meg az elméjében a szövegről, hiszen eltérő előzetes tudással, tapasztalatokkal rendelkeznek. Tehát a folyamat ezen részéből az derül ki, hogy az olvasó mit gondol, mit jelent számára a szöveg. Végül a megértés úgy válik teljessé, ha a szituációs modellel felállított jelentés beékelődik a hosszú távú memóriába, és egyé válik az olvasó globális, világról alkotott tudásával. Ez tudatos, erőfeszítést igénylő folyamat. Mikor a leírt ciklikus folyamat valamely pontján sérül a megértés, stratégiai gondolkodásra van szükség az akadály eltávolítása érdekében (Pearson és Cervetti, 2015).

Az olvasás különböző nyelveken igen komplex folyamat, melyben sokféle aspektus közrejátszhat (Nikolov és Csapó, 2010). Megoldási lehetőség a C-I modell által leírt folyamatok megfigyelése az egyén szövegértésében, hogy kiderüljön, a szövegértés mely pontján adódik probléma anyanyelven (pl. McNamara és mtsai, 2011; Siebörger és mtsai, 2007). A C-I modellt sikerrel alkalmazták idegen nyelvi olvasással foglalkozó kutatásokban is. Egyes kutatások úgy vizsgálják az anya- és idegen nyelv közti különbségeket, hogy az anyanyelv szerepét figyelik meg az idegen nyelvi olvasásban. Ennek egyik oka lehet, hogy az anyanyelvi tudás jóval gazdagabb, mint az idegen nyelvi, ezért az segítheti az olvasót, mikor idegen nyelvű szövegből próbálja létrehozni a szituációs modellt (Kim és Clarina, 2015). Ez történhet például úgy, hogy az egyén a jelentés megalkotásának képességét transzferálja az idegen nyelvre (Shibasaki és mtsai, 2015), vagy bevonja az anyanyelvét az idegen nyelven olvasás előtt, alatt és után, ami kifejezetten az alacsony idegen nyelvi szinttel rendelkezőknek nyújthat segítséget (Kim és Clarina, 2015). Egy további elmélet szerint a C-I modell segít feltárni azt, hogy az idegen nyelven olvasók miért nem értik meg a szöveget, miután elolvasták azt. Elsőként ez abban nyilvánul meg, hogy a felszíni struktúra kialakításához a nyelvi inputot szükséges dekódolni, ami egy kezdő nyelvtanulónál még gondot okozhat (Brown, 1998). Ezen felül az alacsony szintű idegen nyelvi tudás miatt a limitáltan rendelkezésre álló munkamemória kapacitását alacsonyabb szintű folyamatokra használja fel az olvasó (Nassaji, 2007; Shibasaki és mtsai, 2015). Tehát ha már az alapvető nyelvi szinten is problémák adódnak, az idegen nyelven olvasó nem tud továbblépni a magasabb fogalmi műveletekhez, vagyis nem képes a szöveget analitikus elemzésnek alávetni a koherens szövegalap (*textbase*) megalkotásához (Brown, 1998; Shibasaki és mtsai, 2015). Ez a felvetés arra is válaszként szolgálhat, hogy miért megy a szövegértés lassabban az idegen nyelven olvasóknak, szemben azzal, mikor az anyanyelvükön olvasnak (Nassaji, 2007).

Egy magyarországi kutatás tanárokkal készített interjúk alapján arra mutatott rá, hogy a szövegértés fejlesztését főként a magyartanárok feladatának tartják (Tóth, 2015). Pedig az olvasás képességének fejlesztése osztálytermi feladat, tehát anya- és idegen nyelvi órákon is lényeges célkitűzés kell legyen (NAT, 2012; Zs. Sejtes, 2015). Ezért is fontos lenne, hogy a tanárok tudják, milyen folyamatokon mennek keresztül diákjaik olvasáskor (Steklács, 2018; Reutzel, 2017). Magyarországon az olvasási képesség fejlesztése 4. osztályig explicit módon történik, ám ez esetben is gyakran a hangos olvasás dominál (Csíkos és Steklács, 2006). Arról nincs pontos információ, hogy ezt követően a felsőbb évfolyamokon hogyan jelenik meg az olvasás-szövegértés fejlesztése a tanórákon (Zs. Sejtes, 2015). Steklács (2018) rámutat a magyarországi szövegértés-fejlesztés hiányosságaira, melyek a következők. Gondot jelent, hogy Magyarországon jellemzően lassan kerülnek be a gyakorlatba (vagyis az oktatásba) a kutatások által feltárt eredmények és iránymutatások. Szükség lenne a szövegértés folyamatos, koragyermekkortól felnőttkorig, minden tantárgyban jelen lévő alapos fejlesztésére változatos módszertannal, olvasási stratégiák bevonásával. Lényeges volna továbbá a folyamatos monitorozás a diákok mérésével, értékelésével. Mindebben kiemelt szerepe van a pedagógusoknak és a képzők képzésének (Csapó, 2007). A nemzetközi PISA mérésen anyanyelvi szövegértés területén aggasztó eredményeket produkálnak a magyar diákok, ami indokolja a változtatást. Bár némi javulás látható a legutóbbi PISA mérésen szövegértésből, ezzel együtt a jól és gyengén teljesítő tanulók között nőtt a különbség. Tehát a jól teljesítők jobb, a gyengén teljesítők gyengébb eredményeket produkáltak (OECD, 2019).

Az idegen nyelvi órákon hasonló a szövegértés képességének fejlesztése, mint az anyanyelvi órákon. Több magyar mérés is foglalkozott azzal, hogy mi zajlik a nyelvórákon. Ezek a kutatások azt találták, hogy az osztálytermi gyakorlatra jellemző a frontális tanítás, a szövegértési képességfejlesztésben pedig dominánsabb a hangos olvasás, és nem a megértésen van a hangsúly (Dombi és mtsai, 2009; Nikolov, 2003). A közelmúlt kutatásaiból azt láthatjuk, hogy ez a tendencia kevésbé változott. Óveges és Csizér (2018) jelentésében azt olvashatjuk, hogy a frontális oktatás és a hangos olvasás továbbra is jellemző az idegen nyelvi órákon. A szövegértés fejlesztésére több program létezik, melyek osztálytermi szinten is megvalósíthatók, például olvasási stratégiák tanításával (Okkinga és mtsai, 2018). Azonban a szövegértés fejlesztése idegen nyelven nemzetközi szinten is akadályokba ütközik. A tanárok nem használják a diákokhoz szintben és kulturálisan illeszkedő szövegeket (Mussa és Fente, 2020), nem alkalmaznak olvasási stratégiákat, mint az előzetes tudás bevonása, vagy a szöveg átfutása (Umar, 2018). Mindemellett jóval több kutatásra lenne szükség, amely a tanárok idegen nyelvi

*Steklács (2018) rámutat a magyarországi szövegértés-fejlesztés hiányosságaira, melyek a következők. Gondot jelent, hogy Magyarországon jellemzően lassan kerülnek be a gyakorlatba (vagyis az oktatásba) a kutatások által feltárt eredmények és iránymutatások. Szükség lenne a szövegértés folyamatos, koragyermekkortól felnőttkorig, minden tantárgyban jelen lévő alapos fejlesztésére változatos módszertannal, olvasási stratégiák bevonásával. Lényeges volna továbbá a folyamatos monitorozás a diákok mérésével, értékelésével. Mindebben kiemelt szerepe van a pedagógusoknak és a képzők képzésének (Csapó, 2007).*

szövegértés-fejlesztésről alkotott nézeteit és gyakorlatát vizsgálja (Farrell és Guz, 2019). A magyar diákok eredményei idegen nyelvből arra engednek következtetni, hogy érdekes az eddigi tanórai gyakorlathoz képest más megközelítést előtérbe helyezni. Egy magyar-horvát összehasonlító vizsgálatból kiderült, hogy bár a magyar diákok magasabb óraszámban, alacsonyabb csoportlétszámban tanulnak angol nyelvet, és azt hamarabb elkezdik, mint horvát társaik, mégis alulmaradtak a szövegértés területén (Mihaljevic Djigunovic és mtsai, 2006). Az Eurobarometer (2012) eredményei szerint a vizsgált országok közül Magyarországon a legalacsonyabb az idegen nyelvek ismerete.

A fentiekből egyértelműen kiderül, hogy a szövegértés fejlesztésén anya- és idegen nyelven is szükséges még csiszolni Magyarországon is. A helyzet előremozdításában kulcsszerepet játszanak a tanárok, hiszen, ahogy több kutatás is rámutatott már, mind tanítási gyakorlatuk, mind személyiségük, saját tudásuk és nézeteik hatással vannak a diákjaikra. Kugler és munkatársai (2016; idézi: Hódi és mtsai, 2017) hatékonyságvizsgálatok elemzésekor a pedagógusok képzettségét és gyakorlatát a lista elején emelték ki mint a tanítás-tanulást befolyásoló tényezőt. Bár a tanár tudásának szerepe a szövegértésben kevésbé kutatott terület, Józsa és Józsa (2014) feltárta, hogy a diákok olvasási stratégiákkal kapcsolatos ismeretei hatással vannak a szövegértési eredményességükre, míg Soodla és munkatársai (2017) azt találták, hogy a tanárok szövegértéssel kapcsolatos metakognitív tudása hatással van a diákok olvasási stratégiahasználatára. Ebből arra következtethetünk, hogy még ha indirekten is, de a tanári tudás hatással lehet a diákok szövegértésben elért eredményességére.

### Kutatási célok és kérdések

Jelen kutatás célja feltárni a tanárok nézeteit saját anya- és idegen nyelvi szövegértési nehézségeikről és az anya- és idegen nyelvi szövegértési képesség tanórai fejlesztéséről. Továbbá célja a megnevezett területek elemzése a résztvevők idegen nyelvi szintjét figyelembe véve. Ennek érdekében a következő kutatási kérdések fogalmazódtak meg:

- Milyen szövegértési nehézségeket neveznek meg a válaszadók anya- és idegen nyelven?
- Mennyire fejlesztik a szövegértést anya- és idegen nyelvi órákon?
- Hogyan jellemzik ezt a fejlesztést anya- és idegen nyelvi órákra vonatkozóan?
- Van-e különbség a válaszadók szövegértési nehézségében és a szövegértésről alkotott véleményében idegen nyelvi szintjük szerint?

### Módszerek

#### *Mérőeszköz*

A résztvevők a kutató által készített online kérdőívet töltötték ki. Jelen tanulmányban a tanári kérdőívnek négy nyílt végű kérdését és két zárt végű kérdését elemezem. Egy nyílt kérdés vonatkozott arra, hogy milyen nehézségekbe ütköznek a válaszadók, mikor anyanyelven olvasnak. Ugyanezt a kérdést feltettük idegen nyelvre vonatkozóan is. A vizsgálat általános, feltáró jellegű, hiszen nincs adat arról, hogyan olvasnak a tanárok. Ezért nem volt cél előre definiálni a szövegtípusokat. Egy zárt kérdés vonatkozott arra, hogy a résztvevők szerint mennyire fejlesztik a diákok szövegértési képességét a magyar iskolákban anya- és idegen nyelven. A mérés pilot verziója azt mutatta, hogy ennél a kérdésnél előremutatóbb az 5-fokú Likert-skála használata nominális helyett. Így csak

a főmérésben kapott válaszokat elemeztem ( $N = 255$ ) a zárt végű kérdéseknél. A két kérdés között szignifikáns ( $p < 0,01$ ) a korreláció. A zárt kérdéseket 1-1 nyílt kérdés követte, ahol a kitöltők kifejthették véleményüket. A kérdésre adott válaszok elemzésénél a pilot vizsgálatban és a főmérésben részt vettek válaszait is bevtam. A nyílt végű kérdésre adott válaszokból kategóriákat képeztem, és vizsgáltam azokat gyakoriságuk és egymáshoz viszonyított eltéréseik alapján. Nem használtam szövegfeldolgozó szoftvert.

A kérdőív háttér-információkra is rákérdezett, melyek közül jelen tanulmányban a nyelvi szint szerint jött létre négy almintá. A válaszadók bejelölhették, hogy angolt, németet, vagy más nyelvet ismernek, és saját megítélésük szerint jelezhették, hogy milyen szinten tudnak az idegen nyelven/nyelveken. Tehát a kérdés nem az egyén adott idegen nyelvből megszerzett nyelvvizsgájának szintjére kérdezett rá, hanem a saját megítélése szerinti idegen nyelvi szintre. Mivel több nyelvet és ahhoz tartozó szintet is be lehetett jelölni, létrehoztam egy olyan változót, mely az adott résztvevő által jelölt legmagasabb nyelvi szintet jelöli az ismert idegen nyelvek közül.

### *Minta*

A kutatásban  $N = 326$  tanár és tanárjelölt vett részt. A résztvevők kényelmi mintavétellel lettek bevonva: főként egy adott magyarországi nyelviskolaláncban dolgoznak tanárként, vagy 2000–2019 között magyarországi egyetemen, tanárképzésben vettek részt. Mivel a tanárjelöltek száma elenyésző a mintában, az elemzések során őket nem különböztetjük meg. A mintában szereplők tanítási tapasztalata 0–42 évig terjed ( $M = 12$ ), 72% nő. Az oktatási közege vonatkozóan a legtöbb válaszadónak középiskolai (58%), általános iskolai (50%) tanítási tapasztalata van, vagy magándiákokat fogad (44%). A válaszadók megadták, hogy mely szakjukat/szakjaikat tanítják, ez alapján a legtöbben történelmet (23%), magyart (22%) vagy angolt (20%) tanító tanárok. A résztvevők négy almintára lettek osztva az idegennyelv-tudásuk szintje szerint, ezek a következők: nincs nyelvtudás ( $N = 7$ ); alapszint ( $N = 43$ ); középszint ( $N = 130$ ); felsőszint ( $N = 143$ ).

### **Eredmények**

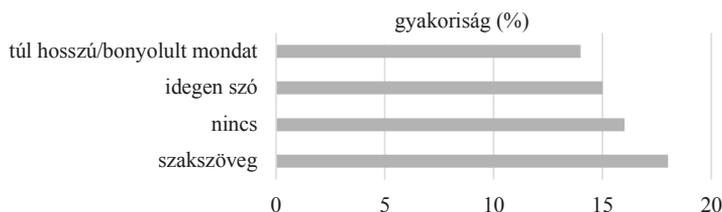
#### *Anya- és idegen nyelvi olvasáskor felmerülő problémák*

A következő nyílt végű kérdéseket kellett megválaszolniuk a résztvevőknek: Szembesült-e már olyan esettel, amikor nehézségbe ütközött egy szöveg olvasáskor anyanyelven? Mi okozta a nehézséget? Majd ugyanezt a kérdést választották meg idegen nyelvre vonatkozóan is. A válaszok alapján létrehozott kategóriák témához sorolását és a kategóriák anya- és idegen nyelvi gyakoriságát az 1. táblázat mutatja meg az egész mintára vonatkozóan.

1. táblázat. Nehézséget okozó tényezők gyakorisága anya- és idegen nyelven

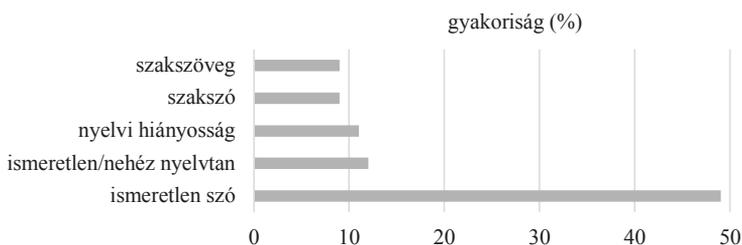
Téma	Kategória	Anyanyelvi gyakoriság (%)	Idegen nyelvi gyakoriság (%)
Problémás szó	ismeretlen szó	7	49
	idegen szó	15	-
	szakszó	12	9
	szleng	-	1
	tájszó	-	1
	többjelentésű szó	-	4
Problémás mondat	túl bonyolult/hosszú mondat	14	6
Problémás szöveg	túl bonyolult/hosszú szöveg	11	6
	nem jól strukturált szöveg	3	-
	rossz minőségű szöveg	6	3
	logikátlan szöveg	5	-
	régi szöveg	1	2
	helytelen nyelvtan	2	
	helytelen fogalomhasználat	1	-
	rossz fordítás	1	-
	író stílusa	1	-
	szövegkörnyezet	-	1
Nyelvi probléma	ismeretlen/nehéz nyelvtan	-	12
	nyelvi hiányosság	-	11
Problémás téma	érdektelen téma	2	1
	hiányos előzetes tudás	7	4
	eltérő előzetes tudás	-	1
Szövegtípus	szakszöveg	18	9
	dokumentum	4	1
	szépirodalom	1	2
Fiziológiai probléma	fáradtság	1	1
	koncentráció hiánya	2	2
Egyéni olvasási nehézség	lassú olvasó	1	-
	diszlexia	1	-
Idegennyelv-specifikus probléma	jobban olvas idegen nyelven	-	1
	nem olvas idegen nyelven	-	3
	kulturális különbség	-	1
Nincs probléma		16	3

A válaszokból 23 kategória jött létre az anyanyelvi nehézségek kapcsán, az idegen nyelv esetében ez 24. A kategóriák közül anya- és idegen nyelven 14 egyezik meg. Az 1. ábrán az anyanyelven leggyakrabban előforduló kategóriák láthatók.



1. ábra. Anyanyelven leggyakrabban előforduló kategóriák az egész mintában

Az 1. ábra azt a négy kategóriát mutatja be, melyek páros t-próba alapján szignifikánsan nem térnek el a leggyakrabban említett kategóriától. A négy kategória négy különböző témából került ki: szövegtípus, problémás szó, problémás mondat és nincs probléma. Legnagyobb kihívást a szakszövegek megértése okozza. A következő három kategória: nincs problémájuk anyanyelvi szövegértésben, viszont gondot jelentenek az idegen gyökerű szavak és a túl hosszú/bonyolult mondatok. Ebben a három kategóriában, ahogy az anyanyelvi nehézségekkel kapcsolatban általában is észrevehető, a válaszok gyakran felháborodást, háritást közvetítenek. A „nincs probléma” egyértelmű utalás erre. Volt olyan válaszadó, aki „viccesnek” találta a kérdést, hiszen elmondása szerint vele sosem fordul elő, hogy gondja legyen a szövegértéssel. Az idegen szavak esetében hozzátették, hogy felesleges volt azok használata az adott szövegben, hiszen vannak teljesen megfelelő magyar szavak is az adott jelenség megnevezésére. A túl bonyolult/hosszú mondat és szöveg esetében szintén néhányan megjegyezték, hogy az író csak okosabbnak akart tűnni a körülményes megfogalmazással, vagy azért volt bonyolult, mert maga az író sem értette, amiről írt. A kategóriákat összességében tekintve azt állapíthatjuk meg, hogy a tanárok anyanyelvi szövegértéskor jellemzően nem a saját hiányosságukat tartják a probléma gyökerének, hanem külső tényezőket neveznek meg. A problémákról többségében a szöveg vagy az író tehet (pl. rossz fordítás, rossz minőségű szöveg, helytelen fogalomhasználat, stb.), és igen kevés utal saját hiányosságra (pl. lassú olvasás, diszlexia). Ez a hozzáállás tükrözhet megfelelési kényszert (Hercz, 2007), talán nem szerették volna, hogy miután értelmiségi munkát végeznek, kiderüljön, hogy szembesülnek nehézségekkel szövegértéskor anyanyelven. Továbbá a kategóriákat Kintsch (1988) modelljére vetítve azt állapíthatjuk meg, hogy az 1. táblázatban lévő szövegértési problémák főként a szöveg felszíni struktúráját érintik. A szövegalap (*textbase*) megalkotására vonatkoznak inkább, kevés a magasabb szintű fogalmi művelet megfogalmazása. A 2. ábráról azt olvashatjuk le, hogy az egész mintában milyen problémákat neveztek meg a tanárok idegen nyelvi olvasáskor a leggyakrabban.

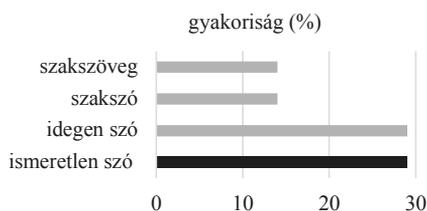


2. ábra. Idegen nyelven leggyakrabban előforduló kategóriák az egész mintában

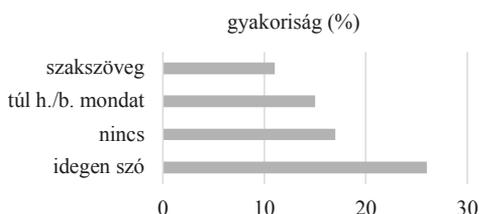
A 2. ábrán jól látható, hogy az ismeretlen szavak okozzák leggyakrabban a szövegértési problémát idegen nyelven. Ez a kategória szignifikánsan eltér az összes többitől. Páros

t-próba alapján elmondható, hogy a válaszadók az ismeretlen szavakat követő négy kategóriát említették gyakrabban, mint a többi kategóriát. Ezek az ismeretlen nyelvtan, nyelvi hiányosság, szakszó és szakszöveg. Az öt kategória három témához sorolható: problémás szavak, nyelvi probléma és szövegtípus. Az idegen nyelvre vonatkozóan kapott eredményekből egész más hozzáállást olvashatunk ki, mint anyanyelven. Itt a válaszadók jellemzően saját hiányosságaikból eredeztetik a felmerülő nehézségeket. A csak idegen nyelvre vonatkozó kategóriák is merőben mások, mint anyanyelven, jellemzően saját tudásbéli elmaradásukat okolják (pl. szleng, tájszó, többjelentésű szó, stb.), és nem érződik felháborodottság a válaszaikban. Bár csak 3%-ban, de itt is akadnak olyan válaszadók, akik meglátásuk szerint nem ütköznek problémába idegen nyelvi olvasáskor.

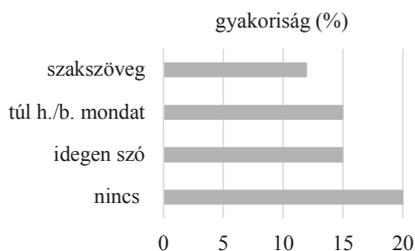
A 3–6. ábrán idegen nyelvi szint szerinti bontásban anyanyelvi szövegértéskor leggyakrabban említett nehézségek láthatók, melyek szinttől függően kiegyesülnek, vagy csökkennek az egész mintában leggyakrabban említett kategóriákhoz képest. A százalékok a gyakoriságot jelölik, a sötétebb sávok a négy kategórián felül említett kategóriákat.



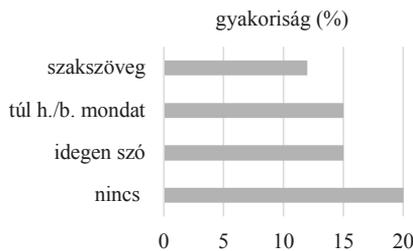
3. ábra. Nyelvtudással nem rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái anyanyelven



4. ábra. Alapszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái anyanyelven



5. ábra. Középszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái anyanyelven



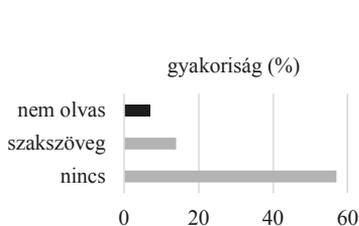
6. ábra. Felső szintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái anyanyelven

A 3–6. ábrákból jól kivehető, hogy az idegen nyelvet felső szinten ismerők közül többen jelzik, hogy gondot jelent számukra a szakszöveg (25%), mint a kevesebb nyelvtudással rendelkezők közül (11–14%). Tehát vagy arról lehet szó, hogy anyanyelven az idegen nyelvet magas szinten beszélők nagyobb kihívásnak élik meg a szakszövegek olvasását, mint alacsonyabb nyelvtudásúak – de valószínűbb, hogy a felsőszintű nyelvtudással rendelkezők többet olvassák ezt a szövegtípust, ezért nagyobb az esélyük arra, hogy problémába ütközzenek. Természetesen a négy almintá eltérő elemszáma is okozhatja az eltéréseket. Hasonló gyakorisággal említik a négy almintában, hogy nincs problémájuk anyanyelv olvasásakor (12–20%), a nyelvtudással nem rendelkezőket kivéve. Az utóbbi csoportba tartozók alacsony mintaszáma is okozhatja a nagy eltéréseket, illetve azt, hogy ők több kategóriát nem említenek. A 3–6. ábrákból az is kiderül, hogy alacsonyabb gyakorisággal hozzák fel az idegen szavakat mint anyanyelvi olvasáskor felmerülő nehézséget a közép- és felsőszintű nyelvtudású résztvevők (11–15%) az idegen nyelvet alapszinten vagy egyáltalán nem ismerőkhez képest (26–29%). Ebből az az óvatosságot követeltetés

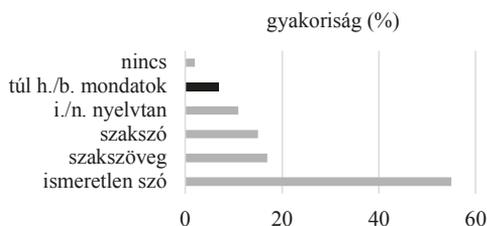


vonható le, hogy idegen nyelvet jól ismerő egyén könnyebben ki tudja következtetni az idegen eredetű szavak jelentését. Így érthető, hogy azok kevésbé okoznak gondot, ha anyanyelvi írásban fordulnak elő. A szakirodalomban is azt olvashatjuk, hogy az előzetes tudásnak és a következtetésnek meghatározó szerepe van a szövegértésben, melyek a szituációs modell megalkotásában kulcsszerepet játszanak (Kintsch, 1988).

A négy almintában főként azok a kategóriák jelennek meg, melyeket az egész minta elemzése alapján is megkaptunk. Két esetben lehet kiegészítést tenni. Az idegen nyelvet nem beszélők 29%-a említette az ismeretlen szavak kategóriáját felmerülő problémaként (3. ábra). Az idegen nyelvet felsőszinten beszélők esetében a lista a hiányos előzetes tudás (12%) kategóriával egészül ki (6. ábra). Az előzetes tudás szükséges a szituációs modell létrehozásához, amely már nem a felszíni struktúrát érinti, hanem egy magasabb szintű művelet (Reutzel, 2017). Tehát az itt kapott eredmény szerint felsőszintű nyelvtudással rendelkezők a magasabb szintű fogalmi műveleteknél is észlelnek problémát. Ehhez képest az alacsonyabb nyelvtudással rendelkezők számára a nehézséget jelentő ismeretlen idegen szavak már a szöveg felszíni struktúrájának létrehozásában is akadályt jelentenek. Itt egy óvatos következtetést lehet levonni: a fentiek alapján elképzelhető, hogy az idegen nyelvi ismeret előnyt jelenthet az anyanyelvi szövegértésben is. A 7–10. ábrákon idegen nyelvi szint szerinti bontásban idegen nyelvi szövegértéskor leggyakrabban említett nehézségek láthatók, melyek szinttől függően kiegészülnek, vagy csökkennek az egész mintában leggyakrabban említett kategóriákhoz képest. A százalékok a gyakoriságot jelölik, a sötétebb sávok a közös kategóriákon felül említett kategóriákat.



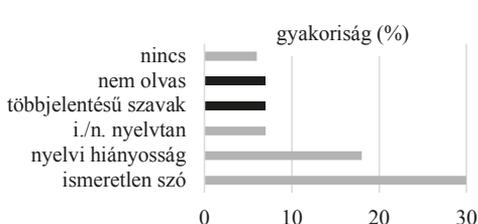
7. ábra. Nyelvtudással nem rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái idegen nyelven



8. ábra. Alapszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái idegen nyelven



9. ábra. Középszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái idegen nyelven



10. ábra. Felső szintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái idegen nyelven

A 7–10. ábrák szerint az ismeretlen szavak nyelvi szinttől függetlenül a legmagasabb százalékban felmerülő probléma a többi kategóriához képest. A nyelvi szintet tekintve, a közép- és felső szintű idegen nyelvtudásúak fele említette ezt a kategóriát. Az alapszintű nyelvtudással rendelkezők kevesebbszer hozták fel, hogy az ismeretlen szavak gondot jelentenek, de esetükben is ez a legmagasabb százalékban előforduló nehézség (30%). Az ismeretlen nyelvtant megemlítik alap-, közép- és felsőszintű nyelvtudásúak körében, bár az alapszintű nyelvtudású válaszadóknál ez kevéssé van jelen (7%), a közép- és

felsőszintű nyelvtudású válaszadóknál ez valamivel hangsúlyosabb (11–15%). A nyelvi hiányosság problémája alap- és középszintű nyelvtudással rendelkezők között jelenik meg, ugyanolyan gyakorisággal (18%), második legmagasabb százalékkal a többi kategóriához képest. A szakszöveg és szakszavak főként a felső szintű nyelvtudásúak körében van jelen. Valószínűsíthetjük, hogy miután magasabb nyelvtudással jobb hozzáférésük van az idegen nyelven íródott szakirodalmakhoz, ők olvasnak ilyen szövegtípust, amiből következik, hogy többször ütköznek problémába, mint azok, akik nem olvasnak idegen nyelven, így nyilván gondoljuk sincs vele. Az idegen nyelvet nem ismerők számára is gond a szakszövegek olvasása. Lehetséges, hogy az idegen nyelven íródott szakszöveg-olvasás elvárás vagy vágy, amit nyelvi ismeret hiányában kevésbé tudnak kielégíteni. Bár nincs a leggyakrabban említett kategóriák között, a 7–10. ábrákba bekerült a „nincs probléma” válasz is, hiszen meglepő, hogy idegen nyelvi szintű kitöltő szerint nincs semmilyen nehézsége, mikor egy idegen nyelvű szöveget kell megértenie. A nyelvtudással nem rendelkezők esetében elképzelhető, hogy nem olvasnak idegen nyelven, ami igaz lehet az idegen nyelvet magasabb szinten ismerőkre is. Elértek egy magasabb szintet idegen nyelvből, de most azért nincs nehézségük, mert nem használják azt. A kérdést azonban általánosságban tettük fel, így az is megeshet, hogy a válaszadó úgy véli, valóban soha nem tapasztalt nehézséget idegen nyelvi szövegértéskor. Mivel a mintában nyelvtanárok is jelen vannak, ez a válasz lehet megfelelés iránti vágy kifejezése (Hercz, 2007), hiszen nehéz elképzelni, hogy egy új nyelv elsajátítása során olvasáskor valóban soha ne ütközzön akadályba az egyén. Különösen, ha olyan hosszabb tanulási folyamatról van szó, mint egy idegen nyelv elsajátítása magas szinten.

Az egész minta elemzésekor meghatározott kategóriák a négy almintában is a többi kategóriához képest magas százalékban fordulnak elő. Azonban az egyes nyelvi szinteken vannak olyan kategóriák, melyeket hasonló gyakorisággal említenek, mint a teljes minta elemzése alapján kiemelt kategóriákat. Az alapszintű nyelvtudással rendelkezők és a nyelvtudással nem rendelkezők jelezték, hogy nem olvasnak idegen nyelven (7–7%), ami várható eredmény volt. Az alapszintű nyelvtudásúak említették még, hogy a többjelentésű szavak okoznak számukra gondot (7%). Az ehhez a kategóriához tartozó válaszokban azt írják le, hogy ha kikeresnek egy ismeretlen szót a szótárban, ott akár 5-6 jelentést is találnak, melyekből nehezükre esik kiválasztani az adott kontextushoz legjobban illeszkedőt. Feltételezhető, hogy alapszinten még nincs elég tapasztalatuk a nyelvvél ahhoz, hogy egy adott szó adott kontextusban való megjelenését könnyen felismerjék. Itt ismét előkerül az a probléma, hogy már a szöveg felszíni struktúráját sem tudja megalkotni az olvasó. Mivel nem csupán ismeretlen, hanem többjelentésű szavakat említenek a válaszadók, ez jelentheti azt is, hogy a kontextusból való következtetés, vagyis a szöveg megértése, egy magasabb szintű fogalmi művelet (OECD, 2019) az, ami nehézséget okoz számukra. Ez az eredmény támogatja azt a feltárt jelenséget, miszerint az idegennyelv-tudás szintjének lényeges szerepe van az idegen nyelven történő szövegértésben (Guo, 2018). Továbbá a felsőszintű nyelvtudásúak közül 7% jelezte, hogy a túl hosszú, bonyolult mondatok jelentenek számukra nehézséget.

#### *Anya- és idegen nyelvi szövegértés képesség fejlesztése*

Egy-egy zárt végű kérdés vonatkozott arra, hogy a magyar iskolákban fejlesztik-e a diákok szövegértés-képességét anya- és idegen nyelven. Az elemzésben a főmérés (N = 255) válaszadóit vettük figyelembe. A páros t-próba azt mutatja, hogy szignifikánsan eltér ( $p < 0,05$ ) a kitöltők véleménye az anya- és idegen nyelvi szövegértés-fejlesztésről. Az átlagok alapján megállapíthatjuk, hogy a résztvevők szerint idegen nyelvi tanórákon (M = 3,1) jellemzőbb a szövegértés fejlesztése, mint az anyanyelvi tanórákon (M = 2,9).

A 2. táblázatban az átlagok eltérése látható idegen nyelvi szint szerint bontva.

2. táblázat. Az anya- és idegen nyelvi szövegértés-fejlesztés átlagai idegen nyelvi szint szerint bontva

	Anyanyelv	Idegen nyelv
Nincs nyelvtudás	3,5	3,2
Alapszint	3,2	3
Középszint	2,8	2,8*
Felsőszint	2,9*	3,4*

Megj.: \* a szignifikáns különbséget jelöli

A páros t-próba eredményei azt mutatták, hogy az egyes nyelvi szintek közül a felsőszintű nyelvtudással rendelkezők gondolkodnak szignifikánsan eltérően ( $p < 0,01$ ) az anya- és idegen nyelvi szövegértés fejlesztéséről. Szerintük idegen nyelven kiemeltebb a szövegértés fejlesztése. Az ANOVA elemzés megmutatta a nyelvi szintek szerinti eltérést az anya- és idegen nyelvi szövegértés fejlesztésével kapcsolatban. A Tukey's B post-hoc elemzés nem talált szignifikáns különbséget az anyanyelvi szövegértés-fejlesztésre vonatkozóan az alminták között. A Dunette's T3 post-hoc elemzés az idegen nyelvi tanórákon történő szövegértés-fejlesztés kapcsán mutatott szignifikáns különbséget ( $p < 0,01$ ) az idegen nyelvet középszinten és felsőszinten tudók között. Az átlagokból azt olvashatjuk ki, hogy a középszintű idegen nyelvi tudással rendelkezők szerint kevésbé fejlesztik a szövegértést idegen nyelvi tanórákon, a felsőszintű nyelvtudással rendelkezőkkel ellentétben.

Tehát a válaszadók jellemzően közepes mértékűnek ítélik a szövegértés fejlesztését anya- és idegen nyelvi tanórákon. A szakirodalom szerint anya- és idegen nyelven is szükség van a magyar diákok szövegértésének fejlesztésére, melyet megerősítenek az itt kapott eredmények. Emellett az eredmények azt mutatják, hogy a felsőszintű idegen nyelvi tudással rendelkezők optimistábban látják az idegen nyelvi szövegértés-fejlesztést. Ez adódhat abból, hogy a felsőszintű nyelvtudással rendelkezők nyelvtanárok, vagy sikeres nyelvtanulók. Tehát vagy az általuk idegen nyelven tanított tanórákon sikeresebbnek ítélik a szövegértés fejlesztését, vagy nyelvtanulóként érzik úgy, hogy megfelelőbb volt a szövegértés-fejlesztés a magyar nyelven tanított órákhoz képest.

*Az átlagokból azt olvashatjuk ki, hogy a középszintű idegen nyelvi tudással rendelkezők szerint kevésbé fejlesztik a szövegértést idegen nyelvi tanórákon, a felsőszintű nyelvtudással rendelkezőkkel ellentétben.*

*Tehát a válaszadók jellemzően közepes mértékűnek ítélik a szövegértés fejlesztését anya- és idegen nyelvi tanórákon. A szakirodalom szerint anya- és idegen nyelven is szükség van a magyar diákok szövegértésének fejlesztésére, melyet megerősítenek az itt kapott eredmények.*

*Emellett az eredmények azt mutatják, hogy a felsőszintű idegen nyelvi tudással rendelkezők optimistábban látják az idegen nyelvi szövegértés-fejlesztést. Ez adódhat abból, hogy a felsőszintű nyelvtudással rendelkezők nyelvtanárok, vagy sikeres nyelvtanulók. Tehát vagy az általuk idegen nyelven tanított tanórákon sikeresebbnek ítélik a szövegértés fejlesztését, vagy nyelvtanulóként érzik úgy, hogy megfelelőbb volt a szövegértés-fejlesztés a magyar nyelven tanított órákhoz képest.*

*Anya- és idegen nyelvi szövegértés képesség fejlesztésének megítélése*

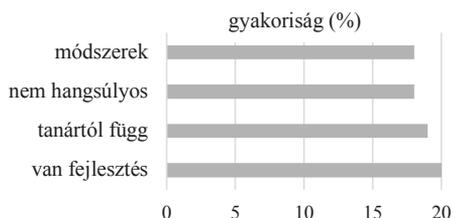
Két nyílt végű kérdés kérte a válaszadókat, hogy fejtsek ki véleményüket az anyanyelvi és az idegen nyelvi szövegértés képesség fejlesztésével kapcsolatban. A válaszok alapján kategóriákat képeztem. Célom volt, hogy árnyalt képet adjak arról, hogy a tanárok milyen aspektusokat említenek meg, mit emelnek ki, milyen véleményt alkotnak az anya- és idegen nyelv tanórákon zajló szövegértés-fejlesztés kapcsán. A válaszok alapján létrehozott kategóriák témához sorolását és a kategóriák anya- és idegen nyelvi gyakoriságát a 3. táblázat mutatja meg az egész mintára vonatkozóan.

3. táblázat. Anya- és idegen nyelvi szövegértés-fejlesztés megítélése az egész mintában

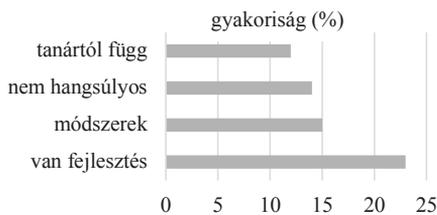
Téma	Kategória	Anyanyelvi gyakoriság (%)	Idegen nyelvi gyakoriság (%)
Hatékonyság mértéke	nem hatékony	5	3
	közepesen hatékony	3	3
	hatékony	3	4
Felelősség	iskolától függ	3	2
	tanártól függ	19	12
	diáktól függ	6	4
	otthoni fejlesztéstől függ	3	2
Fejlesztés jellemzése	van fejlesztés	20	23
	fontos	4	3
	idegen nyelven hangsúlyosabb	-	10
	anyanyelven hangsúlyosabb	-	1
	nem hangsúlyos	18	14
Fejlesztés célja	vizsga	5	10
	egyéb	1	2
Fejlesztés helye	különböző tantárgyakban	6	1
	iskolán kívül	-	1
	általános iskola után is	5	-
Tanórai tevékenységek	módszerek	18	15
	olvasási stratégiák	5	8
	differenciálás hiánya	4	2
	felmérés hiánya	2	1
	nyelvtan túlsúly	-	5
	szókincs	-	4
	gyakorlás szükséges	5	2
	fejlesztés szükséges	4	1
	szövegértés képessége alapvetés	1	-
	motiváció	3	-
	rossz szöveg használata	3	1

Téma	Kategória	Anyanyelvi gyakoriság (%)	Idegen nyelvi gyakoriság (%)
Problémás diák	dekódolási nehézség	2	1
	nem olvas	2	
	nem érti a szöveget	5	2
Külső tényezők	taneszköz	-	4
	tananyag túlsúly	6	-
	kevés idő	11	3
Információforrás	szakirodalom	1	1
Idegennyelv-specifikus	anyanyelv hatása	-	4
	idegen nyelvi szinttől függ	-	1
	idegen nyelvtől függ	-	1

Az anyanyelvi fejlesztésre vonatkozó válaszokból 30 kategória, az idegen nyelv kapcsán 34 kategória jött létre, melyekből 25 kategória közös, 14 eltérő. A 11. ábrán a leggyakrabban említett kategóriák láthatók anyanyelvre vonatkozóan, az egész mintában, a 12. ábrán pedig az idegen nyelvre vonatkozóan. Ez négy kategóriát: van fejlesztés, nem hangsúlyos, tanártól függ, módszerek; és három témát jelent: felelősség, fejlesztés jellemzése, tanórai tevékenységek.



11. ábra. Anyanyelven leggyakrabban említett kategóriák az egész mintában



12. ábra. Idegen nyelven leggyakrabban említett kategóriák az egész mintában

A 11. ábra azt a négy kategóriát mutatja be, melyek páros t-próba alapján szignifikánsan nem térnek el a leggyakrabban említett kategóriától. A 12. ábrán jól látható, hogy a van fejlesztés kategóriát említik a leggyakrabban idegen nyelven. Ez a kategória szignifikánsan eltér az összes többitől. Páros t-próba alapján elmondható, hogy a válaszadók a van fejlesztés kategóriát követő négy kategóriát említették gyakrabban, az összes többihez képest. Az anya- és idegen nyelven történő szövegértés-fejlesztés megítélését együtt tárgyaljuk, mivel ugyanazokat a kategóriákat említették a leggyakrabban, ám más sorrendben. Úgy ítélik a válaszadók, hogy fejlesztik a diákok szövegértését anya- és idegen nyelven is. Bár idegen nyelven ez a szignifikánsan eltérő, leggyakrabban említett kategória, az anya- és idegen nyelven említett van fejlesztés kategória között nincs szignifikáns eltérés. Ebbe a kategóriába tartozó válaszok között gyakran szó szerint azt fogalmazták meg, hogy van fejlesztés anya- és idegen nyelv esetében is, vagy azt jegyezték meg például, hogy „megcélazzák a szövegértés-fejlesztést”. Ezzel ellentmondóan jelenik meg az a vélemény, hogy anya- és idegen nyelvi órákon a szövegértés fejlesztése nem kap elég hangsúlyt. Az idegen nyelv esetében ez szignifikánsan alacsonyabb számban fordul elő a van fejlesztés kategóriához képest, míg anyanyelven nincs ilyen különbség. Anya- és idegen nyelven a nem hangsúlyos kategória esetében a páros t-próba alapján nincs

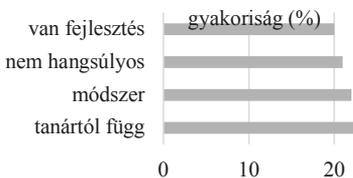
különbség. Ebbe a kategóriába kerültek anya- és idegen nyelv kapcsán a „nem fontos” vagy „nem fektetnek bele energiát” válaszok. A 11–12. táblázatokból kiderül, hogy a kitöltők kiemelten fontosnak tartják a tanár szerepét a szövegértés képesség anya- és idegen nyelvi fejlesztésében. Anyanyelvi szövegértés-fejlesztés esetében szignifikánsan többen említik ezt a kategóriát, mint idegen nyelven. A „tanártól függ” kategóriába olyan válaszok tartoznak például, hogy a tanár személyétől, attitűdjétől, felkészültségétől függ az anya- vagy idegen nyelvi szövegértés-fejlesztés. A tanári szerep hangsúlyát a tanítás-tanulási folyamatban a szakirodalomban is megtaláljuk (Hódi és mtsai, 2017), ezt tükrözik az itt kapott eredmények is. Bár a felhasznált módszerek a 11–12. ábrán jól láthatóan eltérő helyet kap anya- és idegen nyelven a leggyakrabban említett kategóriák között, nincs közöttük szignifikáns különbség. Ebben a kategóriában a válaszadók konkrét módszereket említettek, az anyanyelvi szövegértés elsajátítása kapcsán például: „mivel a tanárnak egyértelmű az anyag, nem magyarul”; „élményszerű, papírtól elrugaszkodó, érzékszerveket bevonó gyakorlatok alkalmazása”. Az idegen nyelvre vonatkozóan módszer kategóriába tartozik például: „Az idegen nyelvi oktatás nyelvtani alapokra megy rá, nem pedig a szövegértésre, olvasásra, valamint a kommunikációra”; „kép, IKT, modulátok használata”. A 13–16. ábrán idegen nyelvi szint szerinti bontásban anyanyelvi szövegértés-fejlesztés kapcsán leggyakrabban említett kategóriák láthatók, melyek szinttől függően kiegészülnek, vagy csökkennek az egész mintában leggyakrabban említett kategóriákhoz képest. A százalékok a gyakoriságot jelölik, a sötétebb sávok a négy kategórián felül említett kategóriákat.



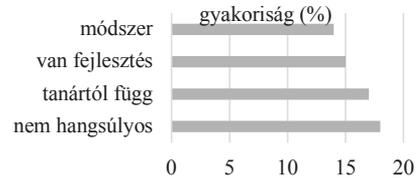
13. ábra. Nyelvtudással nem rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái anyanyelven



14. ábra. Alapszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái anyanyelven



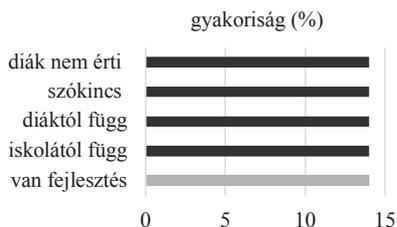
15. ábra. Középszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái anyanyelven



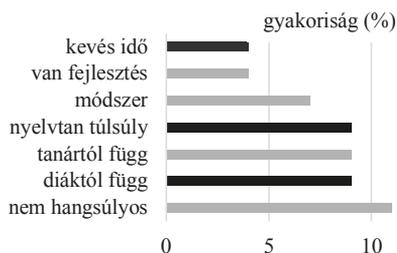
16. ábra. Felsőszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái anyanyelven

A 13–16. ábrákon látható, hogy az egész minta elemzése alapján kiemelt négy kategória megjelenik a négy almintában, az egyes szinteken belül nincs szignifikáns eltérés a négy kategória között. Vagyis a nyelvi szint kevésbé módosítja a tanárok véleményét az anyanyelven történő szövegértés fejlesztése kapcsán. Kisebb eltérések mégis észlelhetők. A nyelvtudással nem rendelkezők nem véleményezték a tanár szerepét. Mivel igen alacsony a mintaszám, kisebb az esélye annak, hogy ugyanazokat a kategóriákat nevezik meg többen. Alap-, közép- és felsőszintű nyelvtudással rendelkezők körében hasonló gyakorisággal jelenik meg a tanártól függ kategória (17–24%), vagyis nyelvi szinttől függetlenül fontosnak tartják a tanár szerepét a szövegértés fejlesztésében anyanyelven. Bár a 14. ábrán kitűnik, hogy az idegen nyelvet alapszinten ismerők szerint kifejezetten

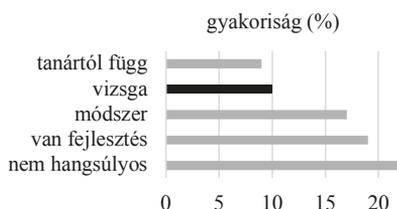
megjelenik a szövegértés fejlesztése anyanyelvi órán (különösen a nem hangsúlyos kategóriához viszonyítva), szignifikáns különbséget azonban nem mutatott a páros t-próba. Ez az eredmény előre mutathat egy tendenciát, melyet nagyobb mintaszámmal lehetne igazolni. A zárt végű kérdésekre adott válaszokból megtudtuk, hogy a felsősintű idegen nyelvi tudással rendelkezők optimistábbak a szövegértés idegen nyelvi órákon történő fejlesztésével kapcsolatban. Így az itt kapott eredmények alapján elképzelhető, hogy az idegen nyelvet alapszinten ismerők a szövegértés anyanyelvi órán történő fejlesztését szignifikánsan jobbnak találnák az idegen nyelvihez képest. Ennek bizonyítására további, nagyobb mintát bevonó kutatásra van szükség. Alapszintű nyelvtudású válaszadók esetében továbbá a gyakran említett kategóriák sora kiegészül az idő tényezőjével. Tehát amellett, hogy az alacsony idegen nyelvtudásúak pozitívan ítélik meg az anyanyelvi szövegértés-fejlesztést, úgy érzik, hogy arra nincs elegendő idő. A válaszok alapján, aki a kevés időt emelte ki problémaként, gyakran a tananyag túlsúlyát is említette, azonban ez a kategória szignifikánsan eltér a leggyakrabban említett kategóriától, így nem került fel az ábrára. További kutatásokban, nagyobb mintaszámokkal érdemes lenne ezt a jelenséget alaposabban feltárni. A többi nyelvi szint esetében itt nem tettem kiegészítést, mert azok a kategóriák szignifikánsan eltérnek az ábrán feltüntetett leggyakrabban előforduló kategóriától. A 17–20. ábrákon idegen nyelvi szint szerinti bontásban idegen nyelvi tanórákon történő szövegértés-fejlesztéssel kapcsolatos vélemények láthatók, melyek szinttől függően kiegészülnek vagy csökkennek az egész mintában leggyakrabban említett kategóriákhoz képest. A százalékok a gyakoriságot jelölik, a sötétebb sávok a közös kategóriákon felül említett kategóriákat.



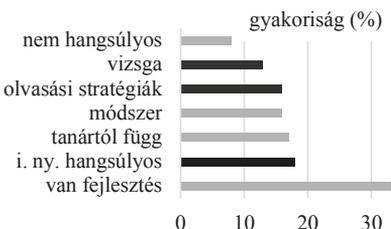
17. ábra. Nyelvtudással nem rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái idegen nyelven



18. ábra. Alapszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái idegen nyelven



19. ábra. Középszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái idegen nyelven



20. ábra. Felsőszintű nyelvtudással rendelkezők leggyakrabban említett kategóriái idegen nyelven

A 17–20. ábrákon jól kivehető, hogy idegen nyelvű szövegértés-fejlesztés esetében változatos képet kapunk idegen nyelvi szint szerinti bontásban. Több, eltérő kategória kerül előtérbe nyelvi szinttől függően. Vagyis az idegen nyelvi szint befolyásolja a tanárok gondolkodását az idegen nyelven történő szövegértés-fejlesztésről. A nyelvtudással nem rendelkezőknél a négy kategória közül csak a van fejlesztés jelenik meg. Ugyanolyan

gyakorisággal (14%) említik még a diáktól/iskolától függ, a szókincs és a diák nem érti kategóriákat. A tanár szerepe itt sem jelenik meg, ahogy az anyanyelv esetében sem. Alapszinten említik mind a négy közös kategóriát, kiegészítve a diáktól függ és nyelvtan túlsúly kategóriákkal, illetve felhozzák az időhiányt, ami az anyanyelvi szövegértés-fejlesztés kapcsán is felmerült. A kategóriák között nincs szignifikáns különbség, azonban itt is megfigyelhető egy tendencia, mely nagyobb mintaszámnál elképzelhető, hogy szignifikáns eltéréseket mutatna. Míg az alapszintű nyelvtudással rendelkezők az anyanyelvi tanórán történő szövegértés-fejlesztés meglétét hangsúlyozták, az idegen nyelv esetében ennek ellentéte rajzolódik ki. A nem hangsúlyos kategóriát jóval magasabb gyakorisággal említik (11%), mint a van fejlesztés (4%) kategóriát, ez azonban nem jelent szignifikáns különbséget. Középszintű idegennyelv-tudással rendelkezőknél is megmarad a négy közös kategória, azonban itt találunk szignifikáns különbségeket a kategóriák között. A nem hangsúlyos, van fejlesztés és módszer kategóriák hasonló gyakorisággal jelennek meg, a tanár szerepét viszont szignifikánsan kevesebben említik a leggyakrabban említett kategóriához képest (nem hangsúlyos: 22%). Bár szignifikáns különbség van a leggyakrabban említett kategória és a vizsga kategóriája között, azt hasonló gyakorisággal említik, mint a tanár szerepét, ezért került fel a 19. ábrára. A felsőszintű nyelvtudásúak körében is előfordul a négy közös kategória, ám itt is találunk eltéréseket. A szövegértés-fejlesztés meglétét említették a legtöbben (33%), amely szignifikánsan eltér a többi kategóriától. A tanár és az általuk használt módszerek hasonló gyakorisággal fordulnak elő, csakúgy, mint az olvasási stratégiák (16%), a vizsgára készülés (13%) és az a kategória, mellyel expliciten kimondják, hogy idegen nyelven hangsúlyosabb a szövegértés-fejlesztés, mint anyanyelven (18%). Szignifikáns különbség van ezen kategóriák és a nem hangsúlyos (8%) kategória között. Ez az eredmény reflektál a zárt végű kérdéskörnél kapott eredményekre, ahol kiderült, hogy az idegen nyelvet felsőszinten ismerők szignifikánsan jobbnak tartják az idegen nyelven történő szövegértés fejlesztését, mint anyanyelven. Összességében azt láthatjuk, hogy az idegen nyelv esetében változatosabb véleményt alkotnak a tanárok az idegen nyelvi szintjük szerint. Az adatok azt mutatják, hogy a zárt végű kérdéseknél kirajzolódó tendencia, miszerint az idegen nyelvet felsőszinten ismerők pozitívabban látják az idegen nyelven történő szövegértés elsajátításának segítségét, itt is egyértelműen megnyilvánul, ezt expliciten ki is mondják. A vizsga oktatásra gyakorolt hatását (Vigh, 2012) támasztja alá, hogy a közép- és felsőszintű nyelvtudású válaszadók a szövegértés elsajátítása céljaként emelik ki a vizsgára való felkészülést, míg az alapszintű nyelvtudásúak és a nyelvtudással nem rendelkezők a diákok szerepét említik a szövegértés fejlesztésében.

## Összegzés

Jelen tanulmányban arra kerestem a választ, hogy a tanárok milyen nehézségekbe ütköznek anya- és idegen nyelvi szövegértéskor, illetve hogy mi a véleményük az anya- és idegen nyelvi órán történő szövegértés fejlesztéséről. Ezen felül szerettem volna megtudni, hogy nehézségüket, véleményüket befolyásolja-e idegen nyelvi szintjük.

Az eredmények azt mutatják, hogy anyanyelvi szövegértésben felmerülő problémaként inkább a szöveget vagy az írók okolják a válaszadók. Ezzel szemben idegen nyelven főként saját nyelvi hiányosságukban keresik a probléma gyökerét. Jellemzően alacsony szintű fogalmi műveletekhez köthető nehézségeket neveztek meg, melyek a szöveg felszíni strukturájának megalkotásához szükségesek. Az idegen nyelvi szint szerinti bontás megmutatta, hogy a felsőszintű nyelvtudás előnyt jelenthet az anyanyelvi szövegértésben is. Erre utal, hogy a situációs modell megalkotásához szükséges elemeket is megneveznek nehézségként, nem feltétlenül akadnak meg az alacsonyabb szintű



fogalmi műveleteknél. Ezen felül elképzelhető, hogy átfogóbb idegen nyelvi ismeretük segítséget nyújt az idegen gyökerű szavak kikövetkeztetésében. Idegen nyelvi szövegértésnél kiderült, hogy az alacsonyabb nyelvtudással rendelkezők kevésbé olvasnak idegen nyelven, bár a problémába ütközés idegen nyelvű szakszöveg megértése esetén jelentheti, hogy munkájuk igényelné a magasabb nyelvtudást. Anya- és idegen nyelven is említik, hogy nincs problémájuk szövegértéskor, ami a megfelelési vágy megnyilvánulása lehet. Az eredmények megerősítik az idegennyelv-tudás szükségességét, mely befolyásolja az idegen nyelvi szövegértést, de anyanyelvi szöveg megértésében is jelenthet előnyt. A megnevezett problémák arra utalnak, hogy a szituációs modell megalkotásáig nem feltétlen jutnak el a válaszadók.

Az eredmények azt mutatják, hogy a magyar oktatásban anya- és idegen nyelvi tanórákon történő szövegértés fejlesztése idegen nyelvi tanórákon jobban előtérbe kerül a kitöltők szerint. Ez a vélemény az idegen nyelvet magasabb szinten tudók körében hangsúlyosabb. A nyílt végű kérdésekre kapott válaszok megerősítik ezt az eredményt. A kitöltők kiemelik továbbá, hogy a szövegértés fejlesztése függ a tanártól, illetve az általa használt módszerektől. Ez alátámasztja a szakirodalmat abban, hogy a tanárok fontos szerepet játszanak a tanítás-tanulás folyamatában, így az anya- és idegen nyelvű szövegértés fejlesztésében is. A tanártól függ kategória arra utal továbbá, hogy a tanár döntésén múlik, hogy fejleszti-e a szövegértést. A zárt és nyílt végű kérdésekre adott válaszok szerint idegen nyelven jellemzőbb, hogy fejlesztik a szövegértést.

Az anyanyelvi szövegértés fejlesztéséről adott véleményeket kevésbé differenciálta az idegen nyelvi szint. Idegen nyelvi szövegértés-fejlesztés esetében változatosabb a kép: az alacsonyabb nyelvi szinttel rendelkezők a diák döntését is kiemelik a szövegértés-fejlesztés folyamatának sikerességében, a magasabb nyelvi szinttel rendelkezőknél a vizsgára való felkészülés jelenik meg a szövegértés-fejlesztés céljaként.

A kérdésekre kapott válaszok alapján megállapítható, hogy a tanárok is látják a szövegértés fejlesztésének hiányosságait a magyar oktatásban. Kítűnik, hogy az idegen nyelvi tudás és az idegen nyelvű órán való részvétel közelebb viheti az egyént szövegértés területén való fejlődésben. Az eredmények azt mutatják, hogy fontos lenne hangsúlyt fektetni szövegértés-fejlesztésre a tanárképzésben és továbbképzéseken.

A kutatás feltárázó jellegű volt, mivel ezelőtt nem volt információnk a tanárok szövegértési gondjairól és a szövegértés fejlesztésével kapcsolatos véleményükről mind anya- és

*Az eredmények azt mutatják, hogy anyanyelvi szövegértésben felmerülő problémaként inkább a szöveget vagy az írókat okolják a válaszadók. Ezzel szemben idegen nyelven főként saját nyelvi hiányosságukban keresik a probléma gyökerét. Jellemzően alacsony szintű fogalmi műveletekhez köthető nehézségeket neveztek meg, melyek a szöveg felszíni struktúrájának megalkotásához szükségesek. Az idegen nyelvi szint szerinti bontás megmutatta, hogy a felsőszintű nyelvtudás előnyt jelenthet az anyanyelvi szövegértésben is. Erre utal, hogy a szituációs modell megalkotásához szükséges elemeket is megneveznek nehézségként, nem feltétlenül akadnak meg az alacsonyabb szintű fogalmi műveleteknél. Ezen felül elképzelhető, hogy átfogóbb idegen nyelvi ismeretük segítséget nyújt az idegen gyökerű szavak kikövetkeztetésében.*

idegen nyelven. Ezért a kutatás hiánypótló, rámutat egyes tendenciákra, melyek további kutatások kiindulópontjaként szolgálhatnak. Ezen felül a kapott eredmények informálhatják a pedagógusokat és a tanárképzésben résztvevőket, felhívják a figyelmet a szövegértés anya- és idegen nyelvi fejlesztésének fontosságára, az orvosolandó problémákra így segítve a tanítási gyakorlatot.

## Irodalom

- Blomert, L. & Csépe Valéria (2012). Az olvasástanulás és mérés pszichológiai alapjai. In Csapó Benő & Csépe Valéria (szerk.), *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 17–86
- Brown, C. M. (1998). L2 reading: An update on relevant L1 research. *Foreign Language Annals*, 31(2), 191–202. DOI: [10.1111/j.1944-9720.1998.tb00567.x](https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.1998.tb00567.x)
- Csapó Benő (2007). A tanári tudás szerepe az oktatási rendszer fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57(3–4), 11–23.
- Csikos Csaba & Steklács János (2006). Metakogníció és olvasás. In Józsa Krisztián (szerk.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó Kft. 75–88.
- Dombi Judit, Nikolov Marianne, Ottó István & Öveges Enikő. (2009). Osztálytermi megfigyelések tapasztalatai szakképző intézmények nyelvóráin. *Iskolakultúra*, 19(5–6), 16–39.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L. & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In Samiols, S. J. & Farstrup, A. E. (szerk.), *What research has to say about reading instruction*, 4. International Reading Association. 286–314. DOI: [10.1598/0829.03](https://doi.org/10.1598/0829.03)
- Einhorn Ágnes (2015). *A pedagógiai modernizáció és az idegennyelv-tanítás*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Eurobarometer (2012). *Europeans and their languages: Eurobarometer 386 report*.
- Farrell, T. S., & Guz, M. (2019). 'If I Wanted to Survive I Had to Use It': The Power of Teacher Beliefs on Classroom Practices. *TESL-EJ*, 22(4), n4.
- Guo, L. (2018). Modeling the Relationship of Metacognitive Knowledge, L1 Reading Ability, L2 Language Proficiency and L2 Reading. *Reading in a Foreign Language*, 30(2), 209–231.
- Graesser, A. C. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In McNamara, D. S. (szerk.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*. New York: Lawrence Erlbaum Associates. 3–26.
- Habók Anita & Magyar Andrea (2020). Szövegértésre és szövegfeldolgozásra épülő képességfejlesztés megvalósítása online tanulási környezetben. *Iskolakultúra*, 30(4–5), 40–48. DOI: [10.14232/isk-kult.2020.4-5.40](https://doi.org/10.14232/isk-kult.2020.4-5.40)
- Hercz Mária (2007): A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről. *PhD-értékelés*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Hódi Ágnes, B. Németh Mária & Tóth Edit (2017). Második évfolyamos tanulók szövegértés teljesítményének alakulása az olvasástanítás személyi, módszertani és környezeti feltételeinek tükrében. *Magyar Pedagógia*, 117(1), 95–136. DOI: [10.17670/mped.2017.1.95](https://doi.org/10.17670/mped.2017.1.95)
- Józsa Gabriella, & Józsa Krisztián (2014). A szövegértés, az olvasási motiváció és a stratégiahasználat összefüggése. *Magyar Pedagógia*, 114(2), 67–89.
- Kim, K. & Clarina, R. B. (2015). Knowledge structure measures of readers' situation models across languages: translation engenders richer structure. *Technology, Knowledge and Learning*, 20, 249–268. DOI: [10.1007/s10758-015-9246-8](https://doi.org/10.1007/s10758-015-9246-8)
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A Construction-Integration Model. *Psychological Review*, 95(2), 163–182. DOI: [10.1037/0033-295x.95.2.163](https://doi.org/10.1037/0033-295x.95.2.163)
- Kuger, S., Klieme, E., Jude, N. & Kaplan, D. (2016). *Assessing contexts of learning: An international perspective*. Springer. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6> [10.1007/978-3-319-45357-6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-45357-6)
- Kuna Ágnes & Simon Gábor (2017). Műfaj, szövegtypus, szövegfajta. Nézőpontok, kategóriák, modellek a szövegnyelvészeti kutatásban. *Magyar Nyelv*, 113(3), 257–275. DOI: [10.18349/magyarnyelv.2017.3.257](https://doi.org/10.18349/magyarnyelv.2017.3.257)
- McNamara, D. S, Ozoru, Y. & Floyd, R. G. (2011). Comprehension challenges in the fourth grade: The roles of text cohesion, text genre, and readers' prior knowledge. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 229–257.
- Mihaljevic Djigunovic, Jelena, Nikolov Marianne & Ottó István (2006). Horvát és magyar nyelvtanulók angol nyelvtudása nyolcadik osztályban. *Magyar Pedagógia*, 106(3), 171–186.
- Mussa, S. & Fente, G. (2020). The Appropriateness of Literary Texts in Teaching Reading Skills: The Case of Some Selected High Schools in Ethiopia. *Theory and Practice in Language Studies*, 10(10), 1200–1209. DOI: [10.17507/tpls.1010.03](https://doi.org/10.17507/tpls.1010.03)

- Nagy József (2006): Olvasástanítás: A megoldás stratégiai kérdései. In Józsa Krisztián (szerk.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó Kft.
- Nassaji, H. (2007). Schema Theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: A need for alternative perspectives. *Language Learning*, 57(1), 79–113. DOI: [10.1111/j.1467-9922.2007.00413.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2007.00413.x)
- Nemzeti Alaptanterv (2012). *Magyar Közlöny*, 66, 10 633–10 848.
- Nikolov Marianne (2003). Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13(8), 61–73.
- Nikolov Marianne & Csapó Benő (2010). The relationship between reading skills in early English as a foreign language and Hungarian as a first language. *International Journal of Bilingualism*, 14, 315–329. DOI: [10.1177/1367006910367854](https://doi.org/10.1177/1367006910367854)
- Novák Ildikó & Fónai Mihály (2020). Gimnáziumi és szakgimnáziumi tanulók idegennyelv-tanulási eredményessége. *Iskolakultúra*, 30(6), 16–35. DOI: [10.14232/iskkult.2020.6.16](https://doi.org/10.14232/iskkult.2020.6.16)
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing. DOI: [10.1787/5f07c754-en](https://doi.org/10.1787/5f07c754-en)
- OECD (2018): *Draft Analytical Frameworks*. OECD Publishing
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J., van Schooten, E., Slegers, P. J. & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1215–1239. DOI: [10.1007/s10648-018-9445-7](https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7)
- Öveges Enikő & Csizér Kata (2018). *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Pearson, P. D. & Cervetti, G. N. (2015). Fifty years of reading comprehension theory and practise. In Pearson, P. D. & Hiebert, E. H. (szerk.), *Research-based practises for teaching common core literacy*. Teachers College Press. 1–40
- Reutzel, D. R. (2017). The Construction-Integration model of text comprehension: A lens for teaching the Common Core Reading Standards. In Mokhtari, K. (szerk.), *Improving reading comprehension through metacognitive reading strategies instruction*. Rowman & Littlefield. 69–92
- Shibasaki, H., Tokimoto, S., Ono, Y., Inoue, T. & Tamaoka, K. (2015). English reading comprehension by Japanese high school students: Structural Equation Modelling including working memory in L1 literacy. *Open Journal of Modern Linguistics*, 5, 443–458. DOI: [10.4236/ojml.2015.55039](https://doi.org/10.4236/ojml.2015.55039)
- Sieböcker, F. T., Ferstl, E. C. & von Cramon, D. Y. (2007). Making sense of nonsense: An fMRI study of task induced inference processes during discourse comprehension. *Brain Research*, 1166, 77–91. DOI: [10.1016/j.brainres.2007.05.079](https://doi.org/10.1016/j.brainres.2007.05.079)
- Soodla, P., Jögi, A. L. & Kikas, E. (2017). Relationships between teachers' metacognitive knowledge and students' metacognitive knowledge and reading achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 32(2), 201–218. DOI: [10.1007/s10212-016-0293-x](https://doi.org/10.1007/s10212-016-0293-x)
- Steklács János (2018). PISA 2015 után, PISA 2018 előtt. A szövegértő olvasás fejlesztésének, tanításának feladatai. *Könyv és Nevelés*, 20(1), 30–49.
- Steklács János, Hódi Ágnes & Török Tímea (2020). Az olvasás-szövegértés tanításának megújítása az elméleti keretek, az értékelés és a fejlesztőprogramok területén. *Magyar Tudomány*, 181(1), 11–23. DOI: [10.1556/2065.181.2020.1.2](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.2)
- Szivák, Judit Kálmán Orsolya, Pesti Csilla, Rapos Nóra & Vámos Ágnes (2020). A pedagógus professzió hazai megújításának esélyei a mesterpedagógus programok tükrében. *Iskolakultúra*, 30(10), 3–24. DOI: [10.14232/iskkult.2020.10.3](https://doi.org/10.14232/iskkult.2020.10.3)
- Tóth Edit (2015). Az Országos kompetenciamérés hatása a tanítási munkára pedagógusinterjúk alapján. *Magyar Pedagógia*, 115(2), 115–138. DOI: [10.17670/mped.2015.2.115](https://doi.org/10.17670/mped.2015.2.115)
- Vígh Tibor (2012): A kétszintű idegen nyelvi érettségi tanulási-tanítási folyamatra gyakorolt hatása. *Iskolakultúra*, 22(7–8), 62–79.
- Umar, H. (2018). A Study of English Language Teachers' Reading Skills Activities and their Alignment with the Curriculum Objectives. *Journal of Research in Social Sciences*, 6(1), 20–40.
- Zs. Sejtes Györgyi (2015): Szövegelünk? Szövegeljünk! A szöveg fogalma a pedagógiai alkalmazás tükrében. In Torgyik Judit (szerk.), *Százarcú pedagógia*. International Research Institute. 3–10.

### Absztrakt

A magyar diákok szövegértésben nyújtott teljesítménye nem kielégítő (OECD, 2019), és a nyelvtanulással kapcsolatban is pedagógiai kultúráváltásra hívja fel a figyelmet a szakirodalom (Einhorn, 2015). A szövegértés és az idegen nyelvek ismeretének kulcsfontossága széles körben elismert. Ezek tanulásának folyamatában vitathatatlan szerep jut a tanároknak (Szivák és mtsai, 2020), ami érdekes kérdéseket vet fel a kutatók számára: Milyen szövegértési nehézségeik adódhatnak a tanároknak anya- és idegen nyelven? Hogyan látják a szövegértés fejlesztését a magyar és idegen nyelvű tanórákon? Az idegen nyelvi szintjük befolyásolja olvasási

nehézségeiket és véleményüket a szövegértés-fejlesztésről? A kutatásban  $N = 326$  tanár és tanárjelölt vett részt, online anonim kérdőívet töltöttek ki, amelyből a kutatási kérdésekhez kapcsolódó nyitott végű kérdéseket és két zártvégű kérdést tárgyal a jelen tanulmány. Az eredmények azt mutatják, hogy anyanyelven inkább külső tényezőket neveznek meg szövegértési problémaként, míg idegen nyelven saját nyelvi hiányosságukat látják a nehézség gyökerének. Az idegennyelv-tudásuk különbségei eltérő szintű fogalmi műveletek nehézségének azonosításában mutatkoznak meg. A válaszadók a szövegértés tanórai fejlesztését tanári döntéseknek és módszerválasztásnak tulajdonítják; hangsúlyosabbnak találják a szövegértés fejlesztését idegen nyelvű tanórákon. Az idegennyelv-tudás szintje az idegen nyelvi szövegértés-fejlesztésről alkotott véleményeket jelentősebben differenciálja, mint az anyanyelvieket. A kapott eredmények tájékoztatást nyújthatnak mind a pedagógusoknak, mind a tanárképzés számára, illetve informálhatják a tanítási gyakorlatot anya- és idegen nyelvi szövegértés-fejlesztés területén.

# Az iskolai attitűd kutatásának kérdései: elméleti modellek és lehetséges mérőeszközök.

## *Egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményei*

*A tanulmány fókuszában egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményeinek bemutatása áll, mely az iskolai attitűd, az elköteleződés és az iskolai jóllét fogalmakhoz kapcsolódó empirikus kutatások fogalmi megközelítéseit, a kutatások során alkalmazott mérőeszközök tartalmi sajátosságait vizsgálta.*

*Az iskolához kapcsolódó kognitív, affektív és viselkedéses viszonyulások leírására a tanulói és tanári szempontú kutatásokban eltérő fogalomhasználatot találunk (vö. attitűd, jóllét, elköteleződés), azonban ezek a fogalmak több ponton összekapcsolódnak, tartalmi egyezést is mutatnak, mely széttartó fogalomhasználat az empirikus kutatásokat is megnehezíti. A közlemények fogalomhasználatát elemezve a kutatás is megerősítette, hogy a koncepcionális sokszínűség az egyes empirikus kutatásokban is megjelent. Az elköteleződést (engagement) feltáró kutatások esetén az összetevők számában és azok tartalmában találunk különbségeket, míg az iskolai attitűd és jóllét kutatása során alkalmazott mérőeszközök tartalmi elemeit vizsgálva látható, hogy azok sok esetben eltérő elnevezések mellett azonos jelenségeket tárnak fel. A tanulók iskolához való viszonya kedvezően alakul, ha támogató tanulási környezet veszi őket körbe. A kedvező attitűd kialakításában a kutatások megerősítik a kétirányú kommunikáció jelentőségét, valamint az iskolához tartozás megélésének erősítésében az iskola arculatának, az iskola által a tanulók számára kínált szolgáltatások és támogatások minőségének fontosságát.*

**A** tanulók iskolához kapcsolódó nézetei, az iskolai mindennapokhoz fűződő attitűd-jeik alapjaiban határozzák meg a tanulók jóllétét, továbbá az iskola iránti kedvező attitűdök a minőségi tanulás és a tanulás iránti elköteleződés, az iskolai tevékenységekbe való konstruktív bevonódás támogatásának alapkövei is egyben. A tanulók iskolához való viszonya befolyásolja a tanulási motivációt, a tanulói énhatékonyság megélését, ezáltal pedig kihat a tanulmányi teljesítményre és a társas kapcsolatok minőségére is (vö. Czető, 2019; Gottfredson, 2010; Jenkins és mtsai, 1997; Stern, 2012; Szabó és Virányi, 2011; Szabó és mtsai, 2015).

Az iskolához kapcsolódó kognitív, affektív és viselkedéses viszonyulások, a motivációs sajátosságok megragadására a nemzetközi kutatásokban számos eltérő fogalmi

megnevezéssel találkozhatunk (vö. Czető, 2019; Libbey, 2004; Stern, 2012). (Ennek részletes, elméleti összehasonlító megközelítéseit lásd például Czető, 2019.) A koncepcionális sokszínűséget jól tükrözi, hogy az iskolai lét különböző dimenzióit leíró fogalmak között a nemzetközi fogalomhasználatban az *engagement* (vö. Appleton és mtsai, 2008; Fredricks és mtsai, 2004; Griffiths és mtsai, 2009), a *school attitude* (Stern, 2012), a *school belonging* (vö. Goodenow és Grady, 1993), a *school bond* (vö. Jenkins, 1997), a *school connectedness* (vö. Libbey, 2004; Lohmeier és Lee, 2012; Stern, 2012), a *school well-being* (vö. Konu és Rimpela, 2002), illetve a *school satisfaction* (vö. Baker és Maupin, 2009) egyaránt alkalmazott fogalmak, melyek – a széttartó fogalomhasználat ellenére – összetevőiket és tartalmukat tekintve bizonyos elemeikben szoros kapcsolódást mutatnak (Czető, 2019). A hazai kutatások fogalomhasználatában elsősorban az iskolai kötődés (Szabó és mtsai, 2015; Szabó és Virányi, 2011; Széll és mtsai, 2020), az iskolai attitűd (Czető, 2018, 2019) és a tantárgyi attitűd (Csapó, 2000; Csikos, 2012; Malmos és Chrappán, 2016; Takács, 2001) konstrukciók jelennek meg.

A fogalmi megközelítések átfedései, a terminológiai sokszínűség által is felerősödő koncepcionális tisztázatlanság kihívás elé állítja a jelenség kutatását is (Czető, 2019; Libbey, 2004; Stern, 2012). Jelen tanulmány fókuszában egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményeinek bemutatása áll. Az elméleti kutatás célja az iskolai attitűd kutatások ernyője alá tartozó empirikus vizsgálatok fogalomhasználatának elemzése, valamint a különböző kutatások során alkalmazott mérőeszközök tartalmi vizsgálata.

### **A kutatás elméleti háttere: az iskolához való viszony megragadása, az iskolai attitűd értelmezése és társfogalmi**

#### *Az iskolához való viszony tanulószempontú megközelítései*

Iskolai attitűd alatt, Stern (2012) megközelítése alapján, az iskolához kapcsolódó kognitív, affektív és viselkedéses viszonyulásokat, azok mintázatait és az iskolai tevékenységekbe való bevonódás minőségét leíró fogalmakat összefogó konstrukciót értjük (Czető, 2019; Stern, 2012). Az iskolai attitűd ernyőfogalom (Czető, 2019), mely egyesítheti az iskoláról alkotott nézetek, az érzelmi és viselkedéses viszonyulások megragadására alkalmazott fogalmi konstrukciókat, melyek elsősorban a tanulói percepciók, az iskolai lét szubjektív minőségének feltárására fókuszálnak, és eltérő elméleti megközelítéseken alapulva az iskolai élet más-más területeit emelik ki összetevőkként (Czető, 2019; Libbey, 2004; Stern, 2012).

Libbey (2004) kutatásában például a *school connectedness* fogalma alatt a tanulók iskolához fűződő, leginkább érzelmi és viselkedéses aspektusok mentén vizsgált kapcsolatát érti, melyet kilenc változó mentén ír le. Ezek az 1) akadémiai elköteleződés; 2) az iskolához tartozás érzése; 3) az iskolai fegyelem és igazságosság percepciója; 4) az extrakurrikuláris tevékenységek; 5) az iskola szeretete; 6) a tanulók hangja; 7) a kortárs kapcsolatok; 8) a biztonság és a 9) tanári támogatás megélése (Czető, 2019; Libbey, 2004). Lohmeier és Lee (2012) azonos fogalomhasználatukban már az iskolához (és az iskola különböző szereplőjéhez) fűződő kapcsolatok minősége felől közelítettek a fogalom felé, így az összetartozás (*connectedness*) értelmezésükben a tanulók percepciója arról, hogy az iskola mennyire veszi figyelembe egyéni igényeiket, valamint az egyén mennyire érzi, hogy az iskola tagja. Fogalmuk különböző komponensei a támogatottság és elfogadás megélését, valamint a különböző társas kapcsolatokba való bevonódás eltérő minőségeit írja le (Czető, 2019; Karcher és Lee, 2002; Lohmeier és Lee, 2012). Hasonlóan, az elfogadottság és a társas támogatás percepciójához közeli megközelítéssel találkozunk Goodenow és Grady (1993) és Jenkins (1997) kutatásaiban is. Goodenow és

Grady (1993) az iskolához tartozás érzésének kifejezésére a *school belonging* fogalmat vezeti be, mely a tanulók észlelése arról, hogy mennyire érzik magukat az iskola tagjának (vagyis hogyan érzékelik azt, hogy elfogadottak, támogatottak az iskolában, tanáraik pedig megbecsülik és tisztelik őket). Szintén az iskola felé megmutatózó érzelmi közelség percepcióját leíró konstruktum a Jenkins (1997) által alkalmazott *school bond* fogalom, ami az elköteleződés, a lojalitás és az iskolához tartozás érzését öleli fel (ez pedig olyan tényezőkben mutatkozhat meg, mint részvétel az iskolai tevékenységekben, azonosulás az iskolai szabályokkal, a tanárok tisztelete).

Ugyanakkor az elsősorban az érzelmi és társas aspektusokat feltáró fogalmak mellett komplex, több dimenziós megközelítéseként jelennek meg az *engagement* (bevonódás/elköteleződés), illetve a jóllét (*well-being*) fogalmak is.

Az *engagement* fogalmi értelmezése rendkívül széttartó. A megközelítések közös vonása, hogy azok átfogóan a tanulók motivációs, affektív, kognitív és viselkedéses mintázatait töreksenek megragadni (Appleton és mtsai, 2008; Czető, 2019; Eccles és Wang, 2012; Fredricks és mtsai, 2004). Schaufeli és munkatársai (2001) az elköteleződés/bevonódás értelmezéskor a fogalmat úgy definiálják, mint egy tartós, az egyén számára kielégítő, pozitív kognitív-affektív, a tanulási tevékenységhez kapcsolódó állapot (Czető, 2019; Shernoff és Csikszentmihályi, 2009). Az *engagement* korai megközelítései a fogalmat egy kétkomponensű modellel írták le, melyek egyrészt a magatartásra vonatkozó, másrészt az érzelmi válaszokat megragadó (affektív) komponensek voltak (Appleton és mtsai, 2008). A későbbi kutatásokban már háromkomponensű modellekkel találkozhatunk, és az értelmezés kibővül egy kognitív komponenssel is. A magatartás komponens a tanulói vizsgálatokban olyan elemekre irányult, mint részvétel az iskolai tevékenységekben, az iskolai szabályok elfogadása vagy éppen az aktív tanulási tevékenység; míg az affektív komponens az általános érzelmi állapotot, a társas kapcsolatok minőségét, továbbá a tanuláshoz kapcsolt attitűdöket tárta fel. A háromkomponensű modellekben a kognitív komponens az önszabályozás, a tanulási célok és stratégiák megismerését jelentette (Appleton és mtsai, 2008; Czető, 2019; Eccles és Wang, 2012; Fredricks, 2004; Griffiths és mtsai, 2009). A fogalom értelmezésében egy további irányt jelöl, hogy számos kutatás (vö. Appleton és mtsai, 2008; Griffiths és mtsai, 2009; Mameli és Passini, 2017; Reeve és Tseng, 2011; Reschly és Christenson, 2012) már egy negyedik komponens kialakítását is ösztönzi, vagyis a viselkedéses és affektív összetevők mellett további elemekként a kognitív és akadémiai komponensek alkalmazását javasolják. Ebben az esetben a kognitív komponens a tanulás értékelésére, az önszabályozás egyéni sajátosságaira vonatkozik, az akadémiai komponens pedig a tanulási tevékenység egyéb jellemzőit öleli fel. Hasonlóan, Reeve és Tseng (2011) és Mameli és Passini (2017) is egy negyedik komponens bevezetése mellett érvel. Modelljükben a negyedik komponens a tanulók aktív szerepét, a tanulási folyamatba való beleszólási lehetőségét ragadja meg, melyet *agentic engagement*-nek neveznek el.

Az iskolai élet minőségét, az azzal való elégedettséget fejezik ki az iskolai jóllét (*school well-being*) és az iskolai elégedettség (*school satisfaction*) fogalmak (Baker és Maupin, 2009; Konu és Rimpela, 2002).

### *Az iskolához való viszony tanári szempontú megközelítései*

Az előzőekben vázolt fogalmak elsősorban a tanulói oldal felől közelítettek az iskolai attitűd összetevőire. Az iskola iránti viszony alakulásában ugyanakkor meghatározó a tanár-diák interakció is, mely alapvető és közvetítő szerepet játszik a tanulói attitűdök alakulásában (Czető, 2018; Gottfredson, 2010; Stern, 2012). Egyrészt a tanulók képesek pontosan észlelni, hogy „a tanárok milyen mértékben tisztelik és értékelik erőfeszítéseiket, illetve hogyan vélekednek a bennük lévő potenciálokról” (Czető, 2018, 135), majd

ezekhez az észlelésekhez igazítják nézeteiket, elvárásaikat és viselkedésüket. A tanári bánásmód tehát a tanulói önészlelés során is képes lehet az iskolai attitűd alakítására. Másrészt a másíkról alkotott különböző percepciók a tanár-diák interakciók és a tanítás minőségét is befolyásolják. Gottfredson (2010) kutatásában például feltárta, hogy „az alulteljesítő tanulók esetén a tanári kommunikációt több irányítás és szabály, valamint negatív visszajelzés jellemzi. Ezek a tanulók több kritikai visszajelzést és kevesebb választási lehetőséget kapnak, esetükben a pozitív visszajelzés nem őszinte, hanem általános, kevésbé gyakori és kevésbé személyre szabott” (Czető, 2018, 135.).

A fentiekben vázolt folyamatok az iskolai attitűd fogalmi értelmezésekor a tanári szempontú kutatásokra is felhívják a figyelmet. Hasonlóan a tanulók iskolához való viszonyát megragadó konstrukciókhoz, a tanárok iskolai attitűdjének, közérzetének leírására is különböző fogalmakkal találkozhatunk. A tanári jóllét (*well-being*), illetve a jólléthez kapcsolódóan a hivatásból fakadó stressz megélése, a kiégés (*burnout*), továbbá a munkahelyi elköteleződés (*work engagement*) és elégedettség (*job satisfaction*) a tanárok iskolához való viszonyának, interperszonális jellemzőinek megismerésekor a leginkább alkalmazott fogalmak (Bermeje-Toro és mtsai, 2015; Eddy és mtsai, 2019; Kokkinos, 2007; Kyriacou, 2001; Spilt és mtsai, 2011). A hazai kutatásokban ezen a területen elsősorban a tanári elköteleződés, kiégés, a munkahelyi elégedettség szervezeti szempontú kutatásai jelennek meg (Mihálka és Pikó, 2018; Paksi és mtsai, 2015; Széll és mtsai, 2020).

*Egy, a különböző hivatások gyakorlása során megélt stressz mértékét vizsgáló kutatás a tanítást a leginkább stresszkeltő foglalkozások közé sorolta, többek között a tanári munka igényelte nagymértékű érzelmi bevonódás miatt (Johnson és mtsai, 2005). A személyes és támogató tanár-diák kapcsolat alapja az érzelmi involválódás, ebből következőleg a tanár-diák kapcsolat affektív minősége jelentősen befolyásolja a tanulók bevonódását az iskolai tevékenységekbe, hatással van jóllétükre, illetve tanulmányi sikereikre is (Friedman, 2000; Roorda és mtsai, 2011; Spilt és mtsai, 2011). A tanár-diák kapcsolat és a tanári stressz összefüggéseit vizsgálva Spilt és munkatársai (2011) a stressz és megküzdés tranzakciós modelljéből kiindulva jelzik, hogy az egyén stresszre adott választát az egyén szubjektív értelmezése és értékelése határozza majd meg.*

#### *A tanári jólléttel foglalkozó kutatások*

A tanári jóllétet vizsgáló kutatások fókuszában – a jóllét összetevőinek leírásához kapcsolódóan – elsősorban a tanári kiégés, valamint a munkahelyi stressz vizsgálata áll (Spilt és mtsai, 2011). Egy, a különböző hivatások gyakorlása során megélt stressz mértékét vizsgáló kutatás a tanítást a leginkább stresszkeltő foglalkozások közé sorolta, többek között a tanári munka igényelte nagymértékű érzelmi bevonódás miatt (Johnson és mtsai, 2005). A személyes és támogató tanár-diák kapcsolat alapja az érzelmi involválódás, ebből következőleg a tanár-diák kapcsolat affektív minősége jelentősen befolyásolja a tanulók bevonódását az iskolai tevékenységekbe, hatással van jóllétükre, illetve tanulmányi sikereikre is (Friedman, 2000; Roorda és mtsai, 2011; Spilt és mtsai,



2011). A tanár-diák kapcsolat és a tanári stressz összefüggéseit vizsgálva Spilt és munkatársai (2011) a stressz és megküzdés tranzakciós modelljéből kiindulva jelzik, hogy az egyén stresszre adott válaszát az egyén szubjektív értelmezése és értékelése határozza meg. Mindez azt jelenti, hogy egy stresszor akkor vált ki érzelmi válaszokat az egyénből, ha az a kognitív értékelési folyamat során relevánssá válik az egyén számára, céljaival kongruens. Az érzelmi válasz intenzitását pedig annak szubjektív percepciója formálja meg, hogy az egyén képesnek tartja-e önmagát megküzdni az adott szituációval vagy sem (Spilt és mtsai, 2011). A jóllét kedvezőtlen alakulását tehát az ismétlődően átélt, negatív érzelmi válaszok okozzák, melyeket az egyén a hosszútávon (krónikusan) jelenlévő stresszorokra ad. A tranzakciós modell jelentősége a tanári jóllét szempontjából kettős, ahogyan azt Spilt és munkatársai (2011) is megerősítik. Egyrészt a stressz okozta fenyegetésre az érzelmi válasz intenzitását az adott érték vagy cél fontossága határozza meg. Másrészt a jóllét érzésének kialakulásában az ún. kognitív értékelési folyamat során megélt érzelmek lesznek meghatározóak. A tanár-diák kapcsolat minősége tehát a tanári jóllét fontos összetevője lehet. Ugyanezt erősítik Hargreaves (2000) kutatásának eredményei is: a diákokkal való kapcsolat az egyik legjelentősebb öröm- és motivációforrás a kutatásban részt vevő tanárok beszámolóí alapján. A tanár-diák kapcsolat jóllétben betöltött szerepe mellett Soini és munkatársai (2010) a pedagógiai jóllét fontos összetevői között említik még az autonómia, a valahova tartozás és a „felelősnek lenni” (*empowerment*) érzés megélését, az elégedettség és öröm átélését.

#### *A tanári munkából fakadó stresszt feltáró kutatások*

A stresszt középpontba állító jóllét-kutatások a szervezeti és a társas tényezőket is vizsgálták. Ezek rávilágítottak, hogy az adminisztratív feladatok okozta leterheltség, az osztálytermi folyamatok során kialakuló nehézségek és konfliktusok, az időhiány, valamint a szupervízió és a társas támogatottság hiánya a leginkább megjelenő stresszforrások a tanári munka során (Bermeje-Toro és mtsai, 2015; Eddy és mtsai, 2019; Kokkinos, 2007; Kyriacou, 2001; Spilt és mtsai, 2011). A jóllét-kutatásokban a stresszhez szorosan kapcsolódóan jelenik meg továbbá a kiegészítő vizsgálata is (Bermejo-Toro és mtsai, 2015; Eddy és mtsai, 2019). A stresszorok tartós jelenléte, az eredményes és hatékony megküzdési stratégiák hiánya érzelmi kimerüléshez, elidegenedéshez, a tanári teljesítmény csökkenéséhez vezet. A kiegészítő kedvezőtlenül hat az egyén fizikai és mentális állapotára, károsítja társas kapcsolatait is (Bermejo-Toro és mtsai, 2015; Eddy és mtsai, 2019), valamint a tanítás, az osztálytermi munka minőségét is kedvezőtlenül érinti. A tanári kiegészítő az osztálytermi tevékenység során nem megfelelő módszertani és konfliktuskezelési megoldások alkalmazásához vezet, és növeli a tanulói stresszélményt is (Jennings és Greenberg, 2009; Oberle és Schonert-Reichl, 2016).

#### *A tanári elköteleződés megközelítései*

A jóllét, a stressz és a kiegészítő fogalmai mellett a tanárok iskolához való viszonyát vizsgáló kutatásokban, a tanulói oldalhoz hasonlóan, megjelenik az elköteleződés/bevonódás (*engagement*) konstrukció is. Az elköteleződés/bevonódás és a tanári jóllét szorosan összekapcsolódó fogalmak. Az elköteleződés sok esetben a kiegészítő ellenpólusaként jelenik meg a szervezeti megközelítésekben (Czető, 2019; Schaufeli és mtsai, 2002). Az elköteleződés egy pozitív affektív-érzelmi állapot, egy metakonstrukció, mely három dimenzió mentén ragadható meg. Egyrészt van egy viselkedéses összetevője, vagyis az egyén energiaszintje magas, mentális ellenállóképessége kedvező. Tevékenységére jellemző, hogy erőfeszítéseket tesz az eredményes munkavégzés érdekében, valamint ellenálló, ha nehézségekkel kerül szembe. Másrészt leírható egy affektív komponense: az

egyén tevékenységét odaadás jellemzi, munkája iránt elkötelezett, azt értelmesnek érzi, képes örömet, inspirációt és lelkesedést érezni tevékenységében. Harmadrészt pedig van egy kognitív komponense: az egyén elmélyült munkájában, az adott tevékenységre fókuszál, a koncentráció pozitív érzésekkel tölti el (Bermejo-Toro és mtsai, 2015; Schaufeli és mtsai, 2002). A tematikusan kapcsolódó kutatások megerősítik, hogy az elköteleződés az egyén és a szervezet szintjén is kedvezően hat. Az elkötelezett tanárok képesek egyensúlyt teremteni a munkahelyi feladatok és a magánéleti, szabadidős tevékenységek között. Alapos munkavégzés jellemzi őket, megfelelő mennyiségű munkaórát töltenek el feladataikkal, ugyanakkor ez nem válik társas kapcsolataik, szabadidős tevékenységeik rovására (Schaufeli és Salanova, 2007).

Mind a jóllét, mind az elköteleződés alakulásában is közvetítő szerepet tölthet be a tanári énhatékonyság (*self-efficacy*) megélése. A tanári énhatékonyság és a tanulói motiváció és teljesítmény kapcsolatát számos kutatás megerősítette (Bandura, 1997; Creemers és mtsai, 2013), s az énhatékonyság szorosan összekapcsolódik a tanári elköteleződéssel, jólléttel, illetve eredményességgel is. Reid-Lyon és Weiser (2009) kutatása például rávilágított, hogy ha a tanulókat kevésbé hatékony tanár tanítja, már egy év alatt is számottevő lemaradásuk lehet a matematika és olvasás területén. Eszerint a tanári munka minősége erőteljesebben meghatározónak bizonyult a tanulók kognitív fejlődésében, mint egyéb szociokulturális tényezők (Lyon és Weiser, 2009). Azok a tanárok, akik énhatékonysága kedvezőbb (tehát saját tevékenységükről kedvezően vélekednek), kisebb arányban számolnak be kiégésről, adaptívabb stratégiák jellemzik tevékenységüket, és munkahelyi elégedettségük is kedvezőbb (Huang és mtsai, 2018; Skaalvik és Skaalvik, 2014).

## A szisztematikus szakirodalmi áttekintés célja és bemutatása

### *A kutatás célja*

Az iskolához fűződő attitűdök feltárására mind a tanulói, mind a tanári nézőpontot előtérbe helyező kutatásokban különböző konstruktumokat találunk. Az előzőekben röviden vázolt elméleti megközelítések is jól mutatják (a bevezetőben már előrevetített) fogalmi sokszínűséget. Az iskolához kapcsolódó kognitív, affektív és viselkedéses viszonyulásokat megragadó fogalmak számos ponton összekapcsolódnak, tartalmi egyezést is mutatnak. Ez a fajta széttartó fogalomhasználat a kutatásokat is megnehezíti. Jelen kutatás célja a szisztematikus szakirodalmi áttekintés (vö. Gough, 2007; Gough és mtsai, 2012) módszerét alkalmazva az iskolai attitűdhöz mint ernyőfogalomhoz kapcsolódó empirikus kutatások áttekintése, a kutatások fogalomhasználatának koncepcionális, tartalmi elemzése, illetve a kutatások során alkalmazott mérőeszközök tartalmi sajátosságainak megismerése. A szisztematikus szakirodalmi áttekintés elsősorban kvalitatív, leíró, feltáró, szintetizáló, tematikus természetű áttekintés (vö. Gough és mtsai, 2012; Zawadzki-Richter és mtsai, 2020).

A szisztematikus szakirodalmi áttekintés főbb kutatási kérdései a következők:

1. Milyen elméleti megközelítések és fogalomhasználat azonosítható az iskolaiattitűd-kutatások ernyője alá sorolható empirikus vizsgálatokban?
2. Mi jellemzi az iskolához való viszony feltárására alkalmazott tanári és tanulói kérdőívek felépítését?
3. Melyek az iskolaiattitűd-kutatások főbb eredményei?

A szisztematikus irodalmi áttekintés a PRISMA protokoll lépéseit követte (vö. Moher és mtsai, 2009).

### *A szisztematikus szakirodalmi áttekintés folyamata*

A szisztematikus szakirodalmi áttekintés azokat a tanulmányokat kívánta azonosítani, melyek tematikusan az iskolai attitűd, az iskolához való viszony tanulói és/vagy tanári szempontú megismeréséhez kapcsolódtak. A kutatás kiemelt törekvése volt olyan kutatások azonosítása is, melyek a tanári és tanulói attitűdöket egymással kölcsönhatásban is vizsgálják. A keresési folyamat során azok a kutatásokat választottam ki, melyek az alábbi feltételeknek feleltek meg:

- A szisztematikus szakirodalmi áttekintésbe bekerült közlemények kvantitatív (kérdőívet felhasználó) vagy kevert kutatási stratégiát alkalmazó kutatások eredményeit publikálták, illetve
- a kutatásban részt vevő tanulók életkora 11–19 év között volt.
- A tanulmányokat 1990–2020 márciusa között publikálták, angol nyelven.
- A beválogatott tanulmányok esetén meghatározó szempont volt, hogy a kutatás során alkalmazott tanulói és tanári kérdőíveket a tanulmány közli, vagy annak elemei azonosíthatók a kutatási eredmények ismertetésében. Továbbá a kutatás céljai között deklaráltan szerepel az alkalmazott mérőeszköz fejlesztési célú kipróbálása és/vagy validálása.
- A tanulmányok által közölt kutatási eredmények megbízhatóak és érvényesek, ezek kritériumai dokumentáltak a kutatási eredményekben.

A tanulmányok felkutatása elektronikus adatbázisok segítségével történt: EBSCO, ERIC, Google Scholar, illetve a keresés kiegészült kézi kereséssel is (a hálóba-elvet követve). A kulcsszavak kialakítása a megelőző elméleti kutatások eredményei alapján történt (vö. például Czető, 2019), ennek összegzését az 1. ábra mutatja.

ISKOLAI ATTITŰD KERESŐSZAVAK	KUTATÁSMÓDSZERTANI KERESŐSZAVAK
<ul style="list-style-type: none"> <li>• wellbeing or well-being</li> <li>• teacher wellbeing or teacher well-being</li> <li>• student/learner wellbeing or well-being</li> <li>• school engagement</li> <li>• student/leaner engagement</li> <li>• teacher engagement</li> <li>• school attitude</li> <li>• school attachment</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• questionnaire</li> <li>• survey</li> <li>• instrument</li> <li>• scale</li> <li>• asses-</li> <li>• measure-</li> </ul>

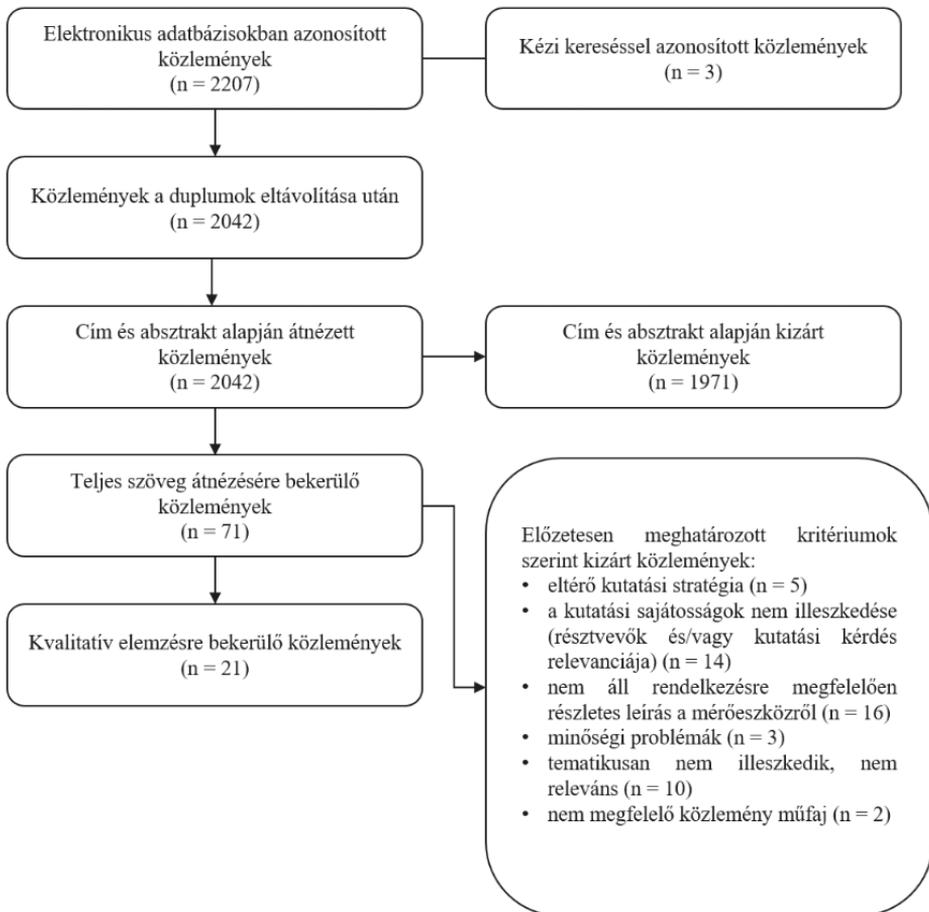
1. ábra. A szisztematikus szakirodalmi áttekintés keresőszavai

Az előzetesen meghatározott kulcsszavak alapján az elektronikus adatbázisokban folytatott keresés 2207 találatot eredményezett, további 3 elem kézi kereséssel került a mintába. A kettős találatok eltávolítása után 2042 közleményt tekintettem át cím és absztrakt alapján, ami további 1971 találat kizárását eredményezte. A fennmaradó 71 kiválasztott tanulmány teljes szövegének áttekintése után további 50 elem nem felelt meg az előzetesen kialakított bekerülési kritériumoknak az eltérő kutatási stratégia, a kutatásban résztvevők nem illeszkedése, a nem vagy részlegesen publikált mérőeszköz miatt, valamint minőségi megfontolásokból. A bekerülési és kizárási folyamat részletes alakulását a 2. ábra mutatja.

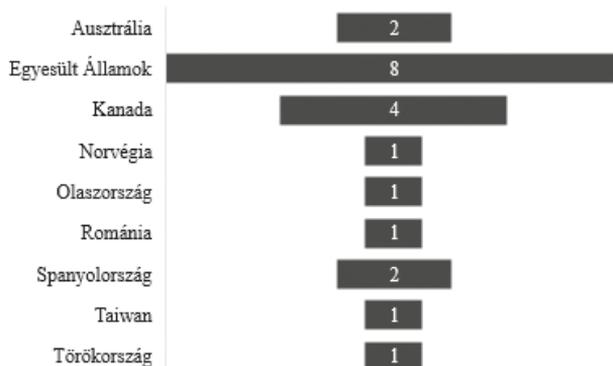
Az értékelési kritériumok alapján a szakirodalmi áttekintésbe beválogatott tanulmányok (n = 21) döntő többséges (n = 16) a tanulók iskolához való viszonyát vizsgáló kutatások voltak, a kizárólag tanári (n = 4), illetve a tanulói és tanári attitűdöket (n = 1) egymással

kölcsönhatásban is vizsgáló kutatások kisebb arányban jelentek meg. A közlemények dominánsan (n = 19) tudományos folyóiratban publikált tanulmányok voltak, továbbá egy könyv és egy kutatási jelentés került az áttekintésbe. Az elemzésben vont kutatások további leíró sajátosságait, így a kutatások földrajzi hely szerinti megoszlását a 3. ábra, a kutatások tanulói és tanári mintáinak alakulását az 1. diagram mutatja. A közleményeket első lépésben leíró szempontok mentén elemeztem, majd minőségük és a kutatási célokhoz illeszkedésük a Gough (2007) által javasolt kritériumok mentén is értékeltem (erről részletesen lásd *Weight of Evidence* [Gough, 2007]). Az elemzésbe került tanulmányok értékelését Gough (2007) szempontjai mentén az 1. számú melléklet tartalmazza.

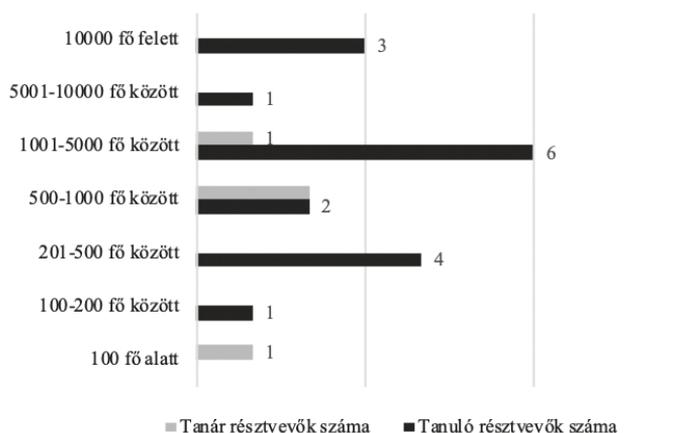
Jelen kutatáshoz tematikusan és módszertanában is kapcsolódó kutatás Fredricks és munkatársai (2011) vizsgálata, akik tanulmányukban 21 mérőeszközt elemeztek három szempont mentén. Vizsgálatukat csak az elköteleződés (*engagement*) konstruktumhoz kapcsolódó mérőeszközökre szűkítették, és elemzésünkben az egyes *engagement*-dimenziók megjelenését vizsgálták a mérőeszközökben, részletesen elemezték, hogy mire és milyen kontextusokban (például osztálytermi/tanórán kívül) alkalmazhatóak azok, illetve melyek főbb jellemzőik. Kutatásukban szintén eltérő, hogy az 1979 és 2009 májusa között publikált mérőeszközöket vizsgálták.



2. ábra. A szisztematikus szakirodalmi áttekintés kiválasztási folyamatának PRISMA ábrája



3. ábra. Az elemzésben szereplő kutatások megoszlása a kutatás földrajzi helye alapján (gyakoriság) (saját szerkesztés)



1. diagram. Az elemzésbe vont kutatások tanulói és tanári mintáinak alakulása (gyakoriság) (saját szerkesztés)

## Eredmények

### *A mintába került kutatások fogalomhasználata és azok elméleti megközelítései*

A szakirodalmi áttekintés első lépésben az elemzésbe vont közlemények fogalomhasználatát vizsgálta. A kutatások 57,14%-a ( $n = 12$ ) az elköteleződés/bevonódás (*engagement*) fogalma köré építette a kutatást (Appleton és mtsai, 2006; Archambault és mtsai, 2009; Fullarton, 2002; Hart és mtsai, 2011; Havik és Westergård, 2019; Inda-Caro és mtsai, 2018; Klassen és mtsai, 2013; Mameli és Passini, 2017; Manzuoli és mtsai, 2019; Norris és mtsai, 2003; Reeve és Tseng, 2011; Wang és Holcombe, 2010). A tanulmányok 19,04%-a ( $n = 4$ ) az iskolai attitűd (*school attitude*) fogalmat használta (McCoach, 2002; Şeker, 2011; Stern, 2012; Suldo és mtsai, 2008). A közlemények 23,8%-a ( $n = 5$ ) pedig a jóllét (*well-being*) fogalmat alkalmazta a kutatások során (Collie és mtsai, 2015; Kern és mtsai, 2015; Mankin és mtsai, 2017; Opre és mtsai, 2018; Renshaw és mtsai, 2015).

Az elköteleződés (*engagement*) fogalmi értelmezésében a kutatásokban is megjelennek a tanulmány elméleti háttérében vázolt koncepcionális különbségek az összetevők számát és azok tartalmát illetően (vö. Griffiths és mtsai, 2009; Reschly és Christenson, 2012). A vizsgált közleményekben az elköteleződés (*engagement*) konstruktum komponensei számának és tartalmának különbségeit az 1. számú táblázat jeleníti meg.

1. táblázat. Az elköteleződés (*engagement*) konstruktum komponenseinek alakulása a vizsgált közleményekben (saját szerkesztés)

KÖZLEMÉNYEK	ÖSSZETEVŐK					
	Az <i>engagement</i> három komponense			Lehetséges negyedik komponensek		
	Viselkedéses	Affektív	Kognitív	Akadémiai	Pszichológiai	Agentic
Fullarton (2002)	•	•				
Archambault és mtsai (2009)	•	•				
Norris és mtsai (2003)	•	•				
Inda-Caro és mtsai (2008)	•	•				
Wang és Holcombe (2010)	•	•	•			
Havik és Westergård (2019)	•	•	•			
Appleton és mtsai (2006)	•		•	•	•	
Reeve és Tseng (2011)	•	•	•			•
Mameli és Passini (2017)	•	•	•			•
Klassen és mtsai (2013)	•	•	•			
Manzuoli és mtsai (2019)	•	•	•			•
Hart és mtsai (2011)	•	•	•			

Fullarton (2002) munkájában az elköteleződés két komponensére fókuszál, melyek a tanulás iránti elköteleződés, illetve az iskolai közösség felé megmutató kötődés. Hangsúlyozza, hogy a kettő között szinergikus viszony van, empirikus vizsgálatát azonban már csak az utóbbira szűkíti. Fullarton (2002) Finn (1989) kapcsolódó taxonómiájának harmadik elemére építve a kutatási fókuszot a társas, tanórán kívüli és sporttevékenységekben való részvételre irányítja. A vizsgált tanulmányok közül Fullarton (2002) fogalmi megközelítéséhez hasonlóak Archambault és munkatársai (2009) felvetései is. Archambault és munkatársai (2009) Hirschi (1969) szociális kontroll és Finn (1989) részvétel-identifikáció elméleteire alapozva közelítenek az elköteleződés fogalma felé. Koncepciójukban a két dimenzió az iskolai életben való részvétel, illetve az iskolai értékekkel való azonosulás. Hasonlóan, Norris és munkatársai (2003) és Inda-Caro és munkatársai (2008) is a kétkomponensű megközelítésekhez kapcsolódnak. Értelmezésükben a két komponens közül az egyik egy viselkedéses elem (azaz bevonódás az

iskola tevékenységeibe), a másik egy affektív összetevő (vagyis érzelmi azonosulás az iskola társas és akadémiai területeivel). Norris és munkatársai (2003) különbséget tesznek az akadémiai elköteleződés, illetve a társas aspektus (szociális kötődés) között. Az akadémiai elköteleződés szorosan kapcsolódik az iskolai élet akadémiai természetű területeihez, és ezt további két elágazás mentén értelmezik: azonosulás és részvétel. Az azonosulás egyrészt a valahova tartozás érzésének átélése, annak meg tapasztalása, hogy az iskola által felkínált lehetőségek és a tanulói szükségletek találkoznak, a tanulók az iskolai környezetben átélhetik, hogy értékesek és törődnek velük. Ennek másik szelete pedig az akadémiai célok értékelése, tehát az, hogy a tanulók fontosnak és relevánsnak tartják a tanulást életükben. A társas elköteleződés pedig annak megragadása, hogy a tanulók részt vesznek az iskolai közösség életében, azt önmagukhoz közel állónak élik meg, azonosulni tudnak vele (Norris és mtsai, 2003).

A kétkomponensű modellekkel szemben az összetevők számát és tartalmát illetően Wang és Holcombe (2010) három elem mellett érvel kutatásában, melyek: a viselkedéses komponens, az érzelmi azonosulás az iskolával, illetve a kognitív összetevő, ami alatt az önszabályozó stratégiák sajátosságait értik. A háromkomponensű modellhez kapcsolódik Havik és Westergård (2019) értelmezése is.

Szemben a két-, illetve háromkomponensű megközelítésekkel, Appleton és munkatársai (2006) kutatásában már egy komplex, négyelemű modell jelenik meg, melyek: az akadémiai, a viselkedéses, a kognitív és a pszichológiai komponensek. Úgy vélik, az akadémiai és viselkedéses komponensek olyan közvetlenül megfigyelhető indikátorok mentén írhatók le, mint egy feladattal töltött idő, egy elkészített házi feladat (akadémiai elköteleződés); vagy mint a különböző tevékenységekben való részvétel, az iskolai tisztségek vállalása (viselkedéses komponens). Elméletükben a további két komponens közvetlenül kevésbé megfigyelhető, belső tényezőkre vonatkozik, úgymint az önszabályozás, a tanulás értékelése vagy a személyes célok kialakítása (kognitív komponens), illetve a pszichológiai komponens esetén olyan faktorok, mint a társakkal és a tanárokkal való viszony, illetve az iskolához tartozás érzése. Appleton és munkatársai (2006) négydimenziós megközelítéséhez szorosan kapcsolódnak Reeve és Tseng (2011) és Mameli és Passini (2017) felvetései is. Reeve és Tseng (2011) az érzelmi, viselkedéses és kognitív komponensek mellett szintén egy negyedik összetevőt javasolnak. Úgy vélik, hogy a tanulók aktív szerepe a tanulási folyamatban, az, hogy miképpen szólhatnak bele annak alakulásába, irányításába és tartalmába, egy önálló komponenssel ragadható meg. Ezt *agentic engagement*nek nevezik, melyet kutatásában Mameli és Passini (2017) is átvesz. Megközelítésükben az elköteleződés kialakítása alapvetően egy társas folyamat interperszonális kontextusba ágyazva, melyben az egyén aktív szereplő, kialakulásában pedig oda-vissza ható tényezőkről és folyamatokról beszélhetünk (Reeve és Tseng, 2011).

A tanulói elköteleződést vizsgáló kutatások mellett a vizsgált tanulmányokban a tanári oldalon a munkahelyi elköteleződés/bevonódás fogalma is megjelent. Klassen és munkatársai (2013) a fogalom szervezettelméleti megközelítését veszik alapul. Értelmezésükben az elköteleződés a motivációhoz kapcsolódó koncepció, ami a személyes erőforrások egy adott szakma tevékenységeinek ellátására történő mozgósítása. Az energia és a bevonódás adja a koncepció magját, és – hasonlóan a tanulószempontú konstruktumokhoz – ebben az esetben is beszélhetünk érzelmi, viselkedéses és kognitív dimenziókról. Klassen és munkatársai (2013) szerint a munka iránti elköteleződés alapvetően viszonylag stabil természetű, mely kismértékben alakulhat a különböző periódusokban. Szerintük ez valójában a munkához kapcsolódó energiákat és a tevékenységekben való elmélyülést jelöli, ami a motivációhoz abban az értelemben fog kötődni, hogy egy intrinzik készletet jelez a tevékenység elvégzésére, azonban a kulcs az energia percepciója a tevékenység végzésére, mely szorosan kapcsolódik az énhatékonyság megéléséhez is (Klassen és mtsai, 2013).

A szisztematikus szakirodalmi áttekintésbe bevont közlemények fogalomhasználatában kisebb arányban ( $n = 4$ ), de megjelent az iskolai attitűd (*school attitude*) fogalom is. Şeker (2011) kutatásában maga is utal rá, hogy a különböző elnevezések között valójában nehézkes meghúzni a határokat, ami miatt a fogalmak időnként összerosódhatnak. Az iskolához való viszony leírására az attitűd elnevezés mellett szólhat az az érv, hogy valójában az attitűdnek is három komponense van: affektív (értékelő), kognitív (nézet/hit), illetve viselkedéses (cselekvés/ magatartás) komponensek. Ugyanakkor az iskolai attitűd pontos keretezésében Şeker (2011) szerint további nehézséget jelent, hogy valójában egy, abban az értelemben összetett fogalomról beszélhetünk, hogy az nehezen választható el további, más konstruktumoktól is. Szintén a fogalmi megközelítések nehézségét emeli ki Stern (2012) is. Az iskolai attitűd a fogalmat használó kutatásokban (McCoach, 2002; Şeker, 2011; Stern, 2012; Suldo és mtsai, 2008) a tanulók iskola iránt mutatott érzelmeit, iskolai életük és tevékenységük, továbbá társas kapcsolataik iránti viszonyulásait, érdeklődésüket, valamint ez ezekhez kapcsolódó nézeteiket fogja át.

A kutatás során elemzett közleményekben az iskolához kapcsolódó viszonyulásokat feltáró harmadik fogalomként a jóllét (*well-being*) jelent meg. Az elemzésbe vont kutatások elméleti megközelítései alapján is látható, hogy a jóllét és az elköteleződés területeinek értelmezése számos ponton összekapcsolódik. Kern és munkatársai (2015) például Seligman (2011) PERMA modelljét vették alapul a jóllét definiálásakor. A modell öt összetevője szorosan kapcsolódhat a korábbiakban bemutatott elköteleződés-modellek komponenseihez is. A modell összetevői: 1) a pozitív érzelmek (P); 2) a bevonódás a tevékenységekbe (*engagement*) (E); 3) a társas kapcsolatok jellemzői (R): a másokra való odafigyelés, illetve annak megélése, hogy másoknak fontos az egyén; 4) az értelem (M) (annak átélése, hogy az egyén életének jelentősége és célja van, mely túlmutat önmagán); illetve 5) a kiteljesedés (A) (az egyéni célok elérése). Hasonló megközelítést vesznek alapul Opre és munkatársai (2018) is. Szerintük a pozitív pszichológia területén előtérbe kerülő jóllét-megközelítések azt egy több dimenzió mentén szerveződő fogalomként írják le, melyek az alábbiak: 1) a szubjektív jóllét, 2) a támogató társas kapcsolatok, 3) az érdeklődés és elmélyülés/bevonódás, 4) az egyéni célok és törekvések az életben, 5) a teljesítmény, 6) az autonómia megélése és 7) az optimizmus. Opre és munkatársai (2018) jelzik, hogy a szubjektív jóllét kognitív értékelések és érzelmi reakciók mentén alakul, az iskolai kontextusban pedig leginkább olyan konstruktumokhoz kapcsolódik, mint az iskolához való kötődés, a társas kapcsolatok, a tanár-diák kapcsolat, az énhatékonyság és a tanuláshoz kötött érzelmek és attitűdök. Opre és munkatársai (2018) kutatásának fontos megközelítése, hogy a fogalom iskolai előtérbe kerüléséhez kapcsolódóan a jóllét-kutatások két változása is megfigyelhető. Az egyik, hogy a kutatási fókusz a globális szempontok felől a terület- (*domain-*) specifikus megközelítések felé toldott el, illetve egyre gyakoribb az elméleti modellek kiterjesztése a gyermekek és serdülők bevonása érdekében.

A tanári jóllét kutatásával foglalkozó közlemények (Collie és mtsai, 2015; Mankin és mtsai, 2017; Renshaw és mtsai, 2015) a munkahelyi jóllét megközelítéseit veszik alapul. Több kutatás is jelzi, hogy a tanári hivatáshoz kapcsolódóan a jóllét-kutatások elsősorban a stressz és a kiegészítő területéhez kapcsolódóan jelenítenek meg kutatásokat, azonban fontos lenne ezt is a pozitív oldalról is vizsgálni, ami megelőzheti a deficit-modellek kialakítását (Collie és mtsai, 2015; Mankin és mtsai, 2017).

A szisztematikus szakirodalmi áttekintés is megerősítette a tanulmány elméleti bevezetőjében vázolt felvetéseket. Az elköteleződés/bevonódás, az iskolai attitűd és a jóllét konstruktumok szorosan összekapcsolódnak, értelmezésük az összetevők meghatározásában szétartó. Az elemzés továbbá arra is rámutatott, hogy a különböző konstruktumok egyes összetevői szorosan összekapcsolódnak, egymástól nehezen elválasztható inter- és intraperszonális sajátosságokat tárnak fel.



*Az elköteleződés, az iskolai attitűd és a jóllét feltárására alkalmazott mérőeszközök sajátosságai*

A tanulók és a tanárok iskolához fűződő kapcsolatának feltárására különböző módszertani megoldásokat találunk. Ezek lehetnek önbeszámolón alapuló kérdőívek, a tanárokról vagy a tanulókról alkotott percepciókat rögzítő kérdéssorok, illetve irányított megfigyelések (vö. Darr, 2018; Fredricks és mtsai, 2011; Griffith és mtsai, 2009). Jelen szisztematikus szakirodalmi áttekintés elsősorban az önbeszámolón alapuló kérdőívek feltárására fókuszált. Az értékelési kritériumoknak megfelelő közlemények kisebb arányban (n = 3) számoltak be a tanári és tanulói kérdőívek párhuzamos alkalmazásáról (Fullarton, 2002; Norris és mtsai, 2003; Hart és mtsai, 2011), és szintén kisebb (n = 4) azoknak a kutatásoknak a száma, melyek csak a tanári viszonyulásokat vizsgálták (Klassen és mtsai, 2013; Collie és mtsai, 2015; Mankin és mtsai, 2017; Renshaw és mtsai, 2015). Az elemzésbe került kutatások jelentős arányban (n = 16) a tanulói attitűdöket vizsgálták. Az önbeszámolón alapuló kérdőívek elemzésének célja annak feltárása, hogy milyen elemek mentén ragadják meg az eltérő fogalmi megközelítésekre építő kutatások a tanulók és tanárok iskolához való viszonyát. Az elemzésbe bevont kutatások mérőeszközeinek tartalmi sajátosságait a 2. táblázat összegzi.

Azokban a kutatásokban, melyek az elköteleződés (*engagement*) tanulói sajátosságait vizsgálták, a tartalmi összetevők sokszínűsége a kutatás során alkalmazott kérdőívek itemeiben is megjelent. Az elköteleződés egyes dimenziói mentén elemezve a kérdőíveket, a viselkedéses komponens megismerésére a kérdőívekben megjelenő itemek az iskolai tevékenységekben való részvétel gyakoriságára vagy értékelésére (kedvelésére) (Appleton és mtsai, 2006; Wang és Holcombe, 2010), valamint az iskolai hiányzásokra és a különböző mértékű fegyelmi vétségekre (azaz azok gyakoriságára), a tanulói magatartás önértékelésére utaló elemek voltak (Archambault és mtsai, 2009; Fullarton, 2002). Az affektív-érzelmi területek feltárását célzó elemek az iskola

*Azokban a kutatásokban, melyek az elköteleződés (*engagement*) tanulói sajátosságait vizsgálták, a tartalmi összetevők sokszínűsége a kutatás során alkalmazott kérdőívek itemeiben is megjelent. Az elköteleződés egyes dimenziói mentén elemezve a kérdőíveket, a viselkedéses komponens megismerésére a kérdőívekben megjelenő itemek az iskolai tevékenységekben való részvétel gyakoriságára vagy értékelésére (kedvelésére) (Appleton és mtsai, 2006; Wang és Holcombe, 2010), valamint az iskolai hiányzásokra és a különböző mértékű fegyelmi vétségekre (azaz azok gyakoriságára), a tanulói magatartás önértékelésére utaló elemek voltak (Archambault és mtsai, 2009; Fullarton, 2002). Az affektív-érzelmi területek feltárását célzó elemek az iskola*

szeretetére, az iskolai tevékenység iránti érdeklődés kifejezésére (Archambault és mtsai, 2009), az iskola értékeivel történő azonosulásra rákérdező elemek (Wang és Holcombe, 2010), illetve egy további elágazást az érzelmi támogatottság percepciója jelentett (Havik és Westergård, 2019). A viselkedéses és affektív komponensek határára tehető kérdőív-  
elemek a kortárs kapcsolatokat, a tanár-diák kapcsolat minőségét tárják fel (Appleton és mtsai, 2006; Fullarton, 2003; Manzuoli és mtsai, 2019, Norris és mtsai, 2003;). A kognitív összetevő esetén találhatunk meghatározott tantárgyakhoz kötve a tanulás iránti motivációra kérdező elemeket (Archambault és mtsai, 2009), az önszabályozó tanulási sajátosságokat, stratégiákat mérő itemeket (Havik és Westergård, 2019; Wang és Holcombe, 2010), illetve az iskolai tanulás relevanciájára (Fullarton, 20020), a tanulói teljesítmény önértékelésére vonatkozó elemeket (Appleton és mtsai, 2006; Fullarton, 2002; Norris és mtsai, 2003). A kutatások közül két esetben (Fullarton, 2002; Wang és Holcombe, 2010) a kérdőív az osztály-, illetve az iskolai klímára is rákérdezett.

A tanári kérdőívek esetén az iskolai problémák észlelésére, illetve a szülői bevonás mértékére kérdező elemeket találunk (Fullarton, 2002). A tanári kérdőívek további részében a tanárok által megélt munkaterhelésre, az erőforrásokkal, a menedzsmenttel való elégedettségre, a kollegiális kapcsolataik és az iskola által elért akadémiai sikerek értékelésére vonatkozó elemek írhatók le, illetve a kollégáik munkájának értékelése is megjelenik olyan szakmai dimenziók mentén, mint a felkészültség, a kommunikáció, a motiváció és fegyelem fenntartása, a tanulók tisztelete és a megfelelő tanulási környezet kialakítása (Collie és mtsai, 2015; Fullarton, 2002; Klassen és mtsai, 2013; Renshaw és mtsai, 2015). A tanári kérdőívek egy speciális formája jelent meg Hart és munkatársai (2011) kutatásában, melyben a tanárok tanulókról alkotott percepcióit rögzítették az elköteleződés három komponense mentén. Az érzelmi-affektív terület az iskola iránti érdeklődésre és a kortársa kapcsolatokra vonatkozott, a viselkedéses terület az iskolai részvétellel és a magatartásra vonatkozó elemekből állt, a kognitív részterület pedig a motiváció és feladatvégzés elemeit tartalmazta.

Az iskolai attitűd és az iskolai elköteleződés kérdőívek között számos kapcsolódási pontot találunk. A feltárt iskolaiattitűd-, illetve elköteleződés-kérdőívek több tartalmi egyezést is mutatnak. Az iskolaiattitűd-kérdőívek (Şeker, 2011; Stern, 2012; Suldo és mtsai, 2008) a következő dimenziók mentén épültek fel: 1) a tanítás értékelése (a tanári segítség megélése a tanulási problémák során), 2) az iskolához köthető érzelmek (társas közelség, tanár-diák kapcsolat), 3) a számonkérések, visszajelzések értékelése (a tanári kérdések, a kommunikáció megfordíthatósága; a tesztek/dolgozatok átláthatósága), 4) az iskolához tartozás megélése.

A jóllét-kutatások során használt tanulói kérdőívek, hasonlóan az elköteleződés-kérdőívekhez, a társas kapcsolatok minőségére térnek ki, új elemként a tanulók által átélt érzelmi állapotok, azok gyakorisági kérdései jelennek meg (Kern és mtsai, 2015; Opre és mtsai, 2018). A tanárijóllét-kérdőívek elemei pedig a tanítás szeretetére, az énhatékonyosság megéléseire, illetve az iskola mint szervezet értékelésére utaló elemekből állnak (Collie és mtsai, 2015; Mankin és mtsai, 2017; Renshaw és mtsai, 2015).

A mérőeszközök megbízhatósága kapcsán Suldo és munkatársai (2008) és Appleton és munkatársai (2006) egy fontos problémára világítanak rá. Kutatásuk kapcsán jelzik, hogy az egyes komponensek mérése komoly nehézséget is jelenthet. Ennek egyik oka, hogy a kutatások bizonyos esetekben hiányolják a szilárd elméleti-fogalmi alapokat, melyek egymástól nehezen elválaszthatóvá teszik az egyes komponenseket feltáró skálákat, így megeshet, hogy nagyon szorosan kapcsolódó területekről beszélünk, ami miatt a különböző kérdéssorok sok esetben azonos konstruktumot is mérhetnek.

2. táblázat. Az egyes kutatások során alkalmazott kérdőívek tartalmi elemeinek összegzése (saját szerkesztés)

Kutatás	Konstruktum	Kérdőív típusa		Mérőeszköz itemei/alskálái	További alkalmazott kérdőívek
		TANULÓI	TANÁRI		
Fullarton (2002)	engagement	✓		<ul style="list-style-type: none"> <li>osztályklíma (tanulási erőfeszítés és magatartás percepciója)</li> <li>iskolai klíma (fegyelem, légkör, a tanári minőség)</li> <li>önértékelés</li> </ul>	Iskolai élet minősége kérdőív
			✓	<ul style="list-style-type: none"> <li>munkaterhelés percepciója,</li> <li>elégedettség (erőforrások, management)</li> <li>kollegiális kapcsolatok megítélése</li> <li>az iskola által elért akadémiai sikerek értékelése</li> <li>kollegák értékelése</li> </ul>	
Norris és mtsai (2003)	engagement	✓		<ul style="list-style-type: none"> <li>akadémiai elköteleződés alskála</li> <li>társas kötődés alskála</li> <li>akadémiai elköteleződés alskála (tanári percepció)</li> <li>társas kötődés alskála (tanári percepció)</li> </ul>	
McCoach (2002)	iskolai attitűd	✓		<ul style="list-style-type: none"> <li>énkép (tanulmányi)</li> <li>iskolai attitűd</li> <li>kortárs iskolai attitűd</li> <li>motiváció/ön szabályozás</li> </ul>	
Appleton és mtsai (2006)	engagement	✓		<ul style="list-style-type: none"> <li>kognitív (ön szabályozás, tanulás relevanciájának értékelése, tanulási stratégiák)</li> <li>pszichológiai (kötődés, azonosulás az iskolával)</li> </ul>	
Suldo és mtsai (2008)	iskolai attitűd	✓		<ul style="list-style-type: none"> <li>énkép (tanulmányi)</li> <li>attitűd a tanárok felé</li> <li>attitűd az iskola felé</li> <li>célorientáltság</li> <li>motiváció/ön szabályozás</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Énhatékonyság-kérdőív (gyermek változat, Murriss, 2001)</li> <li>Iskolai klíma-kérdőív (Haynes és mtsai, 2001)</li> <li>Iskolai elégedettség alskála (<i>Élettel való elégedettség kérdőív</i>, Huebner, 1994)</li> </ol>
Archambault és mtsai (2009)	engagement	✓		<ul style="list-style-type: none"> <li>viselkedéses komponens (jelenlét/hiányzás, fegyelem)</li> <li>affektív komponens (iskolai szeretete, érdeklődés az iskolai munka iránt)</li> <li>kognitív komponens (anyanyelv/matematika tantárgyi attitűdök)</li> </ul>	

	Konstruktum	Kérdőív típusa		Mérőeszköz itemei/alskálái	További alkalmazott kérdőívek
		TANULÓI	TANÁRI		
		<b>Tartalmi elemek</b>			
<b>Wang és Holcombe (2010)</b>	<i>engagement</i>	✓		<ul style="list-style-type: none"> <li>részvétel (figyelem az iskolai tevékenységek során)</li> <li>azonosulás (iskola szeretete, relevanciája)</li> <li>önszabályozó stratégiák</li> </ul>	
<b>Reeve és Tseng (2011)</b>		✓		<ul style="list-style-type: none"> <li><i>agentic</i> (kérdés, véleménynyilvánítás)</li> <li>viselkedéses (figyelem)</li> <li>affektív (a tanulási tevékenység szeretete)</li> <li>kognitív (tanulási stratégiák)</li> </ul>	
<b>Şeker (2011)</b>	iskolai attitűd	✓		<ul style="list-style-type: none"> <li>iskolához tartozás/kötődés</li> <li>iskola imázs</li> <li>iskolai magány</li> <li>számmonkérés és értékelés</li> <li>tanítás</li> <li>elidegenedés (családi környezet, kortársak, egyéni hatások)</li> </ul>	
<b>Kern és mtsai (2015)</b>	jóllét	✓		<ul style="list-style-type: none"> <li>pozitív érzelmek megélésének gyakorisága</li> <li>elköteleződés</li> <li>kapcsolatok</li> <li>eredményesség/teljesítmény</li> <li>depresszió (negatív érzelmek gyakorisága)</li> <li>szorongás (szorongáshoz kapcsolódó érzelmek gyakorisága)</li> </ul>	
<b>Mameli és Passini (2017)</b>	<i>engagement</i>	✓		<ul style="list-style-type: none"> <li>affektív (az iskola szeretete, érdeklődés)</li> <li>viselkedés (részvétel az iskolai tevékenységekben)</li> <li>kognitív (információfeldolgozási stratégiák)</li> <li><i>agentic</i> (kérdés, véleménynyilvánítás)</li> </ul>	Osztálytermi kötődés-klima kérdőív (Connected Classroom Climate Inventory, Dwyer és mtsai (2004))
<b>Inda-Caro és mtsai (2018)</b>	<i>engagement</i>	✓		<ul style="list-style-type: none"> <li>viselkedés</li> <li>affektív</li> <li>(tanári viselkedés)</li> </ul>	
<b>Opre és mtsai (2018)</b>	jóllét	✓		<ul style="list-style-type: none"> <li>egészség</li> <li>biztonság</li> <li>kortárs kapcsolatok</li> <li>kapcsolat a tanárokkal</li> <li>érzelmi jóllét</li> <li>tanulás és fejlődés</li> <li>családi kapcsolatok</li> <li>azonosulás az iskolával</li> </ul>	

Konstruktum	Kérdőív típusa	Kérdőív típusa		Mérőeszköz itemei/alskálái	További alkalmazott kérdőívek
		TANULÓI	TANÁRI		
Stern (2012)	iskolai attitűd	✓		<ul style="list-style-type: none"> <li>• motiváció, önszabályozás</li> <li>• énkép/énhatékonyság</li> <li>• attitűd az iskola felé</li> <li>• kortárs attitűdök</li> <li>• kötődés az iskolához</li> </ul>	
Havik és Westergård (2019)	engagement	✓		<ul style="list-style-type: none"> <li>• osztálytermi interakciók: tanári érzelmi támogatás (tanulói percepció), tanulási folyamat támogatása, tanári monitorozás</li> <li>• affektív</li> <li>• viselkedés</li> </ul>	
Manzuoli és mtsai (2019)	engagement	✓		<ul style="list-style-type: none"> <li>• affektív</li> <li>• kognitív</li> <li>• viselkedés</li> <li>• <i>agentic</i></li> </ul>	
Klassen és mtsai (2013)	engagement		✓	<ul style="list-style-type: none"> <li>• fizikai (energia/odaadás)</li> <li>• kognitív (fókusz és figyelem tanítás során)</li> <li>• affektív (érzelmi bevonódás)</li> <li>• szociális (kollegiális kapcsolatok)</li> </ul>	
Collie és mtsai (2015)	jöllét		✓	<ul style="list-style-type: none"> <li>• munkaterhelés és jóllét</li> <li>• szervezet és jóllét</li> <li>• interakciók a tanulókkal</li> <li>• stressz</li> <li>• munkahelyi elégedettség</li> </ul>	
Renshaw és mtsai (2015) Mankin és mtsai (2017)	jöllét		✓	<ul style="list-style-type: none"> <li>• énkép/énhatékonyság</li> <li>• a tanítás szeretete</li> <li>• az iskolához tartozás</li> </ul>	
Hart és mtsai (2011)	engagement	✓		<ul style="list-style-type: none"> <li>• kognitív (tanulási, információfeldolgozási stratégiák)</li> <li>• viselkedés (kitartás, energia, extrakurrikuláris tevékenységek)</li> <li>• affektív (az iskola és a tanulás kedvelése/szeretete)</li> </ul>	
			✓	<ul style="list-style-type: none"> <li>• affektív (érdeklődés tanári percepciója)</li> <li>• viselkedés (együttműködés tanári percepciója)</li> <li>• kognitív (motiváció, kitartás tanári percepciója)</li> </ul>	

*Az elköteleződés, az iskolai attitűd és a jóllét kutatásának főbb eredményei*

A szisztematikus szakirodalmi áttekintés a kutatások elméleti hátterének elemzése, illetve a mérőeszközök tartalmi vizsgálata mellett kitért a kutatások főbb eredményeinek összegzésére is. Az elköteleződés, az iskolai attitűd és jóllét kutatásának egyik fontos eredménye, hogy a támogató, a tanulói kompetenciákat megerősítő tanulási környezet kedvezően hat a tanulók iskolai tevékenységekhez kapcsolódó percepciójára is, míg a versengő légkör csökkenti a tanulói bevonódást (Fullarton, 2002).

Több kutatás is megerősíti (Fullarton, 2002; McCoach, 2002; Stern, 2012), hogy az iskolához kapcsolódó attitűdök alakulására pozitív hatással van:

- ha a tanulók megoszthatják tanulási problémáikat, ha a tanórák számukra is érdekesek, a tanítás pedig magas színvonalú;
- ha jó érzéssel tölti el a tanulókat, hogy az iskola tagjai lehetnek, valamint, ha az iskolában vannak számukra is elérhető támogatások és szolgáltatások, az iskolai arculat pedig számukra is vonzó;
- ha nem érzik magukat magányosnak az iskolában, megfelelő a kommunikáció a tanárok és a diákok között, illetve a tanárok nem csak a jól teljesítő tanulókra figyelnek;
- ha a tanulóknak van lehetőségük kérdések, észrevételek és kritika megfogalmazására, illetve
- ha a számonkérés keretei átláthatóak és egyértelműek számukra.

A nemek közötti attitűdbeli különbségeket illetően Fullarton (2002) kutatása feltárta, hogy a lányok általánosan kedvezőbb elköteleződést mutattak az iskolai közösség iránt, illetve – a várakozásoknak megfelelően – a kedvezőbb szocioökonómiai státuszú tanulók is kedvezőbb kötődés mutattak. A tanári és a tanulói oldalt egyidőben feltáró kutatások közül szintén Fullarton (2002) emeli ki, hogy bár vizsgálatukban a tanári és tanulói percepciók között nem találtak szoros összefüggéseket, ennek oka valójában az lehet, hogy az indirekt hatások szerepe meghatározó, melyekre a kutatás nem tért ki, vagy melyek nehezen hozzáférhetőek.

Az elköteleződés-kutatások további fontos eredménye, hogy valójában a viselkedéses komponens esetén találták azt, hogy az a lemorzsolódás megbízható előrejelzője lehet (Archambault és mtsai, 2009). Ennek vélhetően az az oka, hogy először egyfajta pszichológiai állapot alakul ki, érzelmi összetevők mentén, mely ezután kognitív nézetekben manifesztálódik, és végül megjelenik a viselkedésben is. További lényeges elem ezekben a vizsgálatokban, hogy az egyes dimenziók közötti határvonal megrajzolása meglehetősen nehézkes, az egyes komponensek egymással szorosan összefüggő területek (Archambault és mtsai, 2009; Mameli és Passini, 2017; Reeve és Tseng, 2011). A tanulói elköteleződés egyben az intellektuális, akadémiai teljesítményt is kedvezően befolyásolja, továbbá kedvező pszichoszociális hatásai is vannak (Appleton és mtsai, 2006; 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). A bevonódó, elkötelezett tanulók részt vesznek az órai megbeszélésekben, aktív részesei a tanóráknak, érdeklődőek, motiváltak és fenntartják a kétirányú kommunikációt. Ez esetben egy fontos kérdés, hogy az elköteleződés egy eredmény vagy pedig egyfajta folyamat. Egyrészt, egy kölcsönös, oda-vissza ható folyamat, melynek eredménye lehet a tanulói elköteleződés. Másik nézőpont szerint viszont az a kontextus és a tanulói eredmények közötti közvetítő elemként írható le (Havik és Westergård, 2019).

A tanárijóllét-kutatások eredményei jelzik, hogy a női tanárok több stresszről számolnak be, míg az idősebb, tapasztaltabb tanárok kedvezőbb jóllétről (Collie és mtsai, 2015).

### Összegzés

A tanulmány egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményeit mutatta be. Az elemzés az iskolai attitűd, az elköteleződés és iskolai jóllét fogalmakhoz kapcsolódó empirikus kutatások fogalmi megközelítéseit, a kutatások során alkalmazott mérőeszközök tartalmi összetevőit feltáró, leíró szempontok mentén vizsgálta.

Az iskolához való viszony megragadására, annak leírására eltérő fogalmi megközelítésekkel találkozhatunk, az egyes konstruktumok tartalmi elemzésekor azonban az is kitűnik, hogy a különböző fogalmak összetevőik mentén már számos ponton összekapcsolódnak. Az iskolához kapcsolt attitűdöket feltáró fogalmak komplex, kognitív, affektív és viselkedéses területekre egyaránt fókuszáló modellek. A kognitív terület összetevőinek közös vonása, hogy azok egyrészt a tanuláshoz kapcsolódó egyéni sajátosságokat (azaz a tanuláshoz kötött célokat, tanulási stratégiákat, az önszabályozás jellemzőit, illetve az iskolai tanulás relevanciájáról alkotott nézeteket) ölelik fel. Az affektív területek elsősorban az iskolában megélt társas kapcsolatok minőségét, tehát a kortárs, illetve a tanár-diák kapcsolatok sajátosságainak (kölcsonosság, érzelmi bevonódás) percepciójára fókuszálnak, valamint a tanuláshoz kapcsolt érzelmeket ragadják meg. Végezetül a viselkedést megragadó összetevők az iskolai tevékenységekhez kapcsolt nézeteket, az azokban való részvétel jellemzőit, minőségét tárják fel.

A szisztematikus irodalmi áttekintésbe bevont közlemények (n = 21) fogalomhasználatát elemezve jelen kutatás is megerősítette, hogy a koncepcionális sokszínűség az egyes empirikus kutatásokban is megjelent. Az elköteleződést (*engagement*) feltáró kutatások esetén az azonos fogalomhasználat mögött az összetevők számában és azok

*Az iskolához való viszony megragadására, annak leírására eltérő fogalmi megközelítésekkel találkozhatunk, az egyes konstruktumok tartalmi elemzésekor azonban az is kitűnik, hogy a különböző fogalmak összetevőik mentén már számos ponton összekapcsolódnak. Az iskolához kapcsolt attitűdöket feltáró fogalmak komplex, kognitív, affektív és viselkedéses területekre egyaránt fókuszáló modellek. A kognitív terület összetevőinek közös vonása, hogy azok egyrészt a tanuláshoz kapcsolódó egyéni sajátosságokat (azaz a tanuláshoz kötött célokat, tanulási stratégiákat, az önszabályozás jellemzőit, illetve az iskolai tanulás relevanciájáról alkotott nézeteket) ölelik fel. Az affektív területek elsősorban az iskolában megélt társas kapcsolatok minőségét, tehát a kortárs, illetve a tanár-diák kapcsolatok sajátosságainak (kölcsonosság, érzelmi bevonódás) percepciójára fókuszálnak, valamint a tanuláshoz kapcsolt érzelmeket ragadják meg. Végezetül a viselkedést megragadó összetevők az iskolai tevékenységekhez kapcsolt nézeteket, az azokban való részvétel jellemzőit, minőségét tárják fel.*

tartalmában találunk különbségeket. A kutatások – hasonlóan a fogalom elméleti megközelítéseihez – eltérnek abban, hogy az elköteleződést két-, három- vagy négykomponensű konstruktumként értelmezik, illetve az egyes dimenziók tartalmi elemei is széttartóak. Az összetevők szoros összekapcsolódása, azok oda-vissza ható természete a mérőeszközök kialakítását is nehezíti, hiszen nehezen húzható éles határvonal az egyes összetevők között, ami mérőeszközök problémáit is felvet. Az iskolai attitűd és jóllét kutatása során alkalmazott mérőeszközök tartalmi elemei tovább erősítik az elnevezések és tartalmi összetevők sokszínűségét, miközben sok esetben eltérő elnevezések mellett azonos jelenségeket tárnak fel.

A kutatás az elméleti megközelítések összehasonlító vizsgálata, illetve a mérőeszközök tartalmi elemzése mellett a kutatások főbb eredményeit is feltárta. A tanulók iskolához való viszonya kedvezően alakul, ha támogató, kompetenciákat megerősítő tanulási környezet veszi őket körbe. A kedvező iskolai attitűd kialakításában a kutatások megerősítik a kétirányú kommunikáció jelentőségét, rávilágítanak a tanulók partneri szerepének jelentőségére, valamint az iskolához tartozás megélésének erősítésében az iskola arculatának, az iskola által a tanulók számára kínált szolgáltatások és támogatások minőségének fontosságára.

A szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményei hozzájárulhatnak az iskolaiattitűd-kutatások során alkalmazott mérőeszközök fejlesztéséhez, a szilárdabb fogalmi és elméleti megközelítések kialakításához.

### **A kutatás korlátai**

Jelen kutatás korlátai közé sorolhatjuk, hogy a szisztematikus szakirodalmi áttekintés módszere ellenére, az egyéni kutatómunka és a nagy mennyiségű irodalomfeldolgozás következtében maradhattak ki a kutatás számára releváns elemek. A kutatás – jelen szakaszában – az angol nyelvű közleményekre fókuszált, kiemelt jelentőségű lehet ugyanakkor a kutatás új elágazásaként a kapcsolódó hazai kutatások szisztematikus áttekintése és vizsgálata a jövőben. Szintén a korlátok közt említendő, hogy a kutatás az önbeszámolón alapuló kérdőívekre szűkítette a kutatási fókuszot, a jelenség kutatásához azonban számos további szempontot hozhat további módszertani megközelítések feltárása.

### **Köszönetnyilvánítás, támogatás**

A kutatás az NKFI-132107 számú OTKA posztdoktori kutatói ösztöndíj-támogatás keretében valósul meg.



## 1. számú melléklet: 3. táblázat. Az elemzésbe vont tanulmányok értékelései Gough (2007) rendszere alapján

Szerző	A A közlemény illeszkedése, átláthatósága	B A közlemény illeszkedése a kutatási kérdések megválaszolásához	C A közlemény illeszkedése a szisztematikus áttekintés fókuszához (téma, minta, populáció, kontextus, módszertan)	Általános értékelés
Appleton és mtsai (2006)	magas	magas	magas	magas
Archambault és mtsai (2009)	magas	közepes	magas	magas
IndaCaro és mtsai (2018)	magas	magas	közepes	magas
Collie és mtsai (2015)	közepes	közepes	közepes	közepes
Fullarton (2002)	magas	magas	magas	magas
Havik és Westergård (2019)	magas	közepes	magas	magas
Kern és mtsai (2015)	magas	közepes	közepes	közepes
Klassen és mtsai (2013)	magas	magas	közepes	magas
Mameli és Passini (2017)	magas	közepes	közepes	közepes
Mankin és mtsai (2017)	magas	magas	közepes	magas
Manzuoli és mtsai (2019)	magas	magas	közepes	magas
McCoach (2002)	magas	magas	közepes	magas
Norris és mtsai (2003)	közepes	közepes	közepes	közepes
Opre és mtsai (2018)	magas	közepes	közepes	közepes
Reeve és Tseng (2011)	magas	közepes	közepes	magas
Renshaw és mtsai (2015)	magas	magas	magas	magas
Şeker (2011)	magas	közepes	magas	magas
Hart és mtsai (2011)	magas	magas	közepes	magas
Stern (2002)	magas	magas	magas	magas
Suldo és mtsai (2008)	közepes	magas	magas	magas
Wang és Holcombe (2010)	magas	magas	magas	magas

## Irodalom

Alrashidi, O., Phan, H. & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41–52. DOI:10.5539/ies.v9n12p41

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.

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

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. & Martin, A. J. (2015). Teacher Well-Being: Exploring Its Components and a Practice-Oriented Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756. DOI: 10.1177/0734282915587990

- Czető Krisztina (2018). Fiatalok iskolaképének, iskolával kapcsolatos nézeteinek, jövőképének vizsgálata. *Nem publikált PhD. értekezés*. DOI: [10.15476/ELTE.2018.159](https://doi.org/10.15476/ELTE.2018.159)
- Czető Krisztina. (2019). Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata. *Iskolakultúra*, 29(10), 17–34. DOI: [10.14232/ISK-KULT.2019.10.17](https://doi.org/10.14232/ISK-KULT.2019.10.17)
- Csapó Benő (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Csikos Csaba (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikerdezés módszerével. *Iskolakultúra*, 22(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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.3102/00346543074001059)
- Friedman I. A. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595–606. DOI: [10.1002/\(sici\)1097-4679\(200005\)56:5<595::aid-jclp2>3.0.co;2-q](https://doi.org/10.1002/(sici)1097-4679(200005)56:5<595::aid-jclp2>3.0.co;2-q)
- Fullarton, Sue. (2002). *Student Engagement with School: Individual and School-Level Influences*. Learn Matters. 8. ACER.
- 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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941294)
- Gough, D. (2007). Weight of Evidence: a framework for the appraisal of the quality and relevance of evidence. *Research Papers in Education*, 22(2), 213–228. DOI: [10.1080/02671520701296189](https://doi.org/10.1080/02671520701296189)
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2012). *An Introduction to Systematic Reviews*. SAGE Publications.
- 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](https://doi.org/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. DOI: [10.1007/BF03340964](https://doi.org/10.1007/BF03340964)
- 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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543855)
- Inda-Caro, M., Maulana, R., Fernández-García, C. M., Pena-Calco, J. V., Rodríguez-Menéndez, M. C. & Helms-Lorenz, M. (2019). Validating a model of effective teaching behaviour and student engagement: perspectives from Spanish students. *Learning Environment Research*, 22, 229–251. DOI: [10.1007/s10984-018-9275-z](https://doi.org/10.1007/s10984-018-9275-z)
- 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](https://doi.org/10.1177/0022427897034003003)
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. DOI: [10.3102/0034654308325693](https://doi.org/10.3102/0034654308325693)
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 178–187. DOI: [10.1108/02683940510579803](https://doi.org/10.1108/02683940510579803)
- 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](https://doi.org/10.1007/bf03024924)
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271. DOI: [10.1080/17439760.2014.936962](https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962)
- 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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.1348/000709905x90344)

- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. DOI: [10.1080/00131910120033628](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.1080/13803611.2011.597108)
- Malmos Edina & Chrapán Magdolna. (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.
- Mankin, A., von der Embse, N., Renshaw, T. L. és Ryan, S. (2018). Assessing Teacher Wellness: Confirmatory Factor Analysis and Measurement Invariance of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(3), 219–232. DOI: [10.1177/0734282917707142](https://doi.org/10.1177/0734282917707142)
- Manzuoli, H. C., Pineda-Báez, C. & Sánchez, A. D. V. (2019). School Engagement for Avoiding Dropout in Middle School Education. *International Education Studies*, 12(35). DOI: [10.5539/ies.v12n5p35](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.1177/0013164403063003005)
- Mihálka Mária & Pikó Bettina (2018). Pedagógusok étellel való elégedettsége és összefüggése a kiegészssel, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 19(2), 140–157. DOI: [10.1556/0406.19.2018.006](https://doi.org/10.1556/0406.19.2018.006)
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS medicine*, 6(7), e1000097. DOI: [10.1371/journal.pmed.1000097](https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097)
- Norris, C., Pignal, J. & Lipps, G. (2003). Measuring School Engagement. *Education Quarterly Review*, 9(2), 25–35.
- Oberle, E. & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social science & medicine*, 159, 30–37. DOI: [10.1016/j.socscimed.2016.04.031](https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031)
- 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](https://doi.org/10.24193/jebp.2018.2.20)
- Paksi Borbála, Veroszta Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András, Endrődi-Kovácsi Viktória & Felvinczi Katalin (2015). *Pedagógus – Pálya – Motiváció – Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal.
- Quennerstedt, A. (2011). The Construction of Children's Rights in Education – a Research Synthesis. *The International Journal of Children's Rights*, 19, 661–678. DOI: [10.1163/157181811x570708](https://doi.org/10.1163/157181811x570708)
- 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](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002)
- Reid Lyon, G. & Weiser, B. (2009). Teacher Knowledge, Instructional Expertise, and the Development of Reading Proficiency. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 475–480. DOI: [10.1177/0022219409338741](https://doi.org/10.1177/0022219409338741)
- Renshaw, T. L., Long, A. & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School psychology quarterly: the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 30(2), 289–306. DOI: [10.1037/spq0000112](https://doi.org/10.1037/spq0000112)
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (szerk.). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer. 3–19. DOI: [10.1007/978-1-4614-2018-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1)
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. DOI: [10.3102/0034654311421793](https://doi.org/10.3102/0034654311421793)
- 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](https://doi.org/10.1023/a:1015630930326)
- Şeker, H. (2011). Developing a questionnaire on attitude towards school. *Learning Environment Research*, 14, 241–261. DOI: [10.1007/s10984-011-9096-9](https://doi.org/10.1007/s10984-011-9096-9)

- Shernoff, 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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.1177/0734282907303089)
- Szabó Éva & Virányi Barbara (2015). Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111–125.
- Szabó Éva, Zsadányi Zsuzsanna & Szabó-Hangya Lilla (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az éhatékonyság és a tanulmányi-felelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5–20. DOI: [10.17543/iskkult.2015.10.5](https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.10.5)
- Széll Krisztián, Szabó Lilla & Fehérvári Nikó (2020). Iskolai kötődés, iskolai klíma diák és pedagógus szemmel. *Iskolakultúra*, 30(8), 21–40. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.8.21](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.21)
- 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](https://doi.org/10.3102/0002831209361209)
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M. & Buntins, K. (2020, szerk.). *Systematic Reviews in Educational Research. Methodology, Perspectives and Application*. Springer. DOI: [10.1007/978-3-658-27602-7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7)

**Czető Krisztina**

*Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet*

### Absztrakt

A tanulmány fókuszában egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményeinek bemutatása áll, mely az iskolai attitűd, az elköteleződés és az iskolai jóllét fogalmakhoz kapcsolódó empirikus kutatások fogalmi megközelítéseit, a kutatások során alkalmazott mérőeszközök tartalmi sajátosságait vizsgálta. Az iskolához kapcsolódó kognitív, affektív és viselkedéses viszonyulások leírására a tanulói és tanári szempontú kutatásokban eltérő fogalomhasználatot találunk (vö. attitűd, jóllét, elköteleződés), azonban ezek a fogalmak több ponton összekapcsolódnak, tartalmi egyezést is mutatnak, mely széttartó fogalomhasználat az empirikus kutatásokat is megnehezíti. A szisztematikus szakirodalmi áttekintés során az 1990–2020 közötti időszakban publikált, az ERIC, EBSCO és Google Scholar adatbázisokban azonosítható tanulmányokat tekintettem át (N = 2042), majd a felállított kritériumrendszer alapján 21 közlemény került az elemzésbe. A közlemények fogalomhasználatát elemezve a kutatás is megerősítette, hogy a koncepcionális sokszínűség az egyes empirikus kutatásokban is megjelent. Az elköteleződést (*engagement*) feltáró kutatások esetén az összetevők számában és azok tartalmában találunk különbségeket, míg az iskolai attitűd és jóllét kutatása során alkalmazott mérőeszközök tartalmi elemeit vizsgálva látható, hogy azok sok esetben eltérő elnevezések mellett azonos jelenségeket tárnak fel. A szisztematikus szakirodalmi áttekintés az elemzett kutatások főbb eredményeit is feltárta. A tanulók iskolához való viszonya kedvezően alakul, ha támogató tanulási környezet veszi őket körbe. A kedvező attitűd kialakításában a kutatások megerősítik a kétirányú kommunikáció jelentőségét, valamint az iskolához tartozás megélésének erősítésében az iskola arculatának, az iskola által a tanulók számára kínált szolgáltatások és támogatások minőségének fontosságát.

# A klímaváltozás oktatása nemzetközi kutatások alapján: elméleti megközelítések, hatékony módszerek és tanulási eredmények

*Erősödő figyelem övezi a klímaváltozás összetett jelenségét és a fenntarthatóságra irányuló törekvéseket, ezért egyre fontosabb, hogy az iskola és a neveléstudomány is megfelelő súllyal foglalkozzon a témával. A klímaváltozással kapcsolatos tudás bővítése, a környezeti attitűd fejlesztése és a környezettudatos magatartás kialakítása a 21. századi oktatás meghatározó kihívásai. A klímaváltozás oktatásának feladata, hogy segítse a diákokat az interneten és médián keresztül áradó információk feldolgozásában, a Föld ökológiai rendszerének megértésében, valamint a környezettudatos tettek gyakorlásában, mindezzel növelve a fenntarthatóságra nevelés eredményességét. Szakirodalmi tanulmányunkban nemzetközi kutatások eredményein keresztül ismertetjük a klímaváltozás oktatásának különböző megközelítéseit, módszereit és azok várható kimeneteleit.*

## A klímaváltozás jelensége

A klímaváltozás összetett és aktuális jelensége komoly problémák elé állítja napjaink társadalmát. A fogalom a Föld éghajlati változására utal, amely során tartósan változik az eddigi átlaghőmérséklet. Egy bolygó éghajlatának változása alapvetően természetes jelenség, amely évezredek alatt következik be. A jelenkorunkban tapasztalt klímaváltozás azért különleges, mivel ez a folyamat rendkívül rövid idő alatt megy végbe (Dryzek, Norgaard és Schlosberg, 2011).

A felgyorsult változás hátterében az úgynevezett üvegházhatás felerősödése áll. A jelenség, amelyet az üvegházhatású gázok, nagyobb részben a vízgőz és a felhőzet, kisebb mértékben a szén-dioxid, a metán és egyéb üvegházhatású nyomgáz légköri jelenléte okoz, természetes és alapvetően nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a Földünk élhető legyen. Azonban az olyan tevékenységek hatására, mint a fosszilis tüzelőanyagok égetése, a természetes folyamatok által elnyelhető mennyiséghez képest több szén-dioxid jut a Föld légkörébe. A túlzott szén-dioxid kibocsátás jelentős mértékben vezet a szén-dioxid légköri feldúsulásán keresztül az üvegházhatás erősödéséhez és így a változó klímához (Faragó, 2018a). Az üvegházhatású gázok mellett az emberi tevékenységből a légkörbe kerülő más anyagok, mint például a nehézfémek, savasodást okozó szennyezők vagy ózonréteget károsító vegyületek is jelentős környezeti károkat okozhatnak (Faragó, 2018b).

A jelenség felismerését követően, az 1950-es évektől széles körben először a 'globális felmelegedés' kifejezés terjedt el. Még napjainkban is gyakran találkozunk ezzel a kifejezéssel, amint a klímaváltozás szinonimájaként alkalmazzák. Ehhez hozzájárult az Egyesült Államokban a témában évtizedek óta zajló politikai csatározás (Schuldt, Enns és Cavaliere, 2017), valamint az az elterjedt tévképzet is, miszerint a jelenség (kizárólag) a Föld felmelegedéséről szól. Ezt az 1980-as évektől kezdte el felváltani az új fogalom: a klímaváltozás. A fogalomváltás során voltak, akik azt hangoztatták: az elnevezés változásának háttérében az áll, hogy a kutatók nem találtak bizonyítékot a hőmérséklet emelkedésére. Ez is példázza a sokféle különböző vélekedést a klímaváltozás jelenségéről, melyek gyakran tévesek vagy pontatlanok, például a megfelelő információ hiányában. A tudományos kommunikációban és a médiában mára a jelenség összetettségét is sugalló klímaváltozás kifejezés vált elfogadottá (Bolsen és Shapiro, 2018). A folyamat ugyanis nem csak melegebb időjárást eredményez: a szélsőséges változás egyes területeken rendkívüli hideggel, szárazsággal, árvizekkel, katasztrófális tüzekkel vagy viharokkal jár, és a Földön minden élőlény életére hatással van. Továbbá mára bizonyított tény, hogy az emberi tevékenységek jelentős szerepet játszanak a felgyorsult klímaváltozás folyamatában (Steffen, 2011).

Ennek nyomán alakult ki a klímaváltozás egy új megnevezése, az 'emberi tevékenységekből eredő felgyorsult klímaváltozás' (*anthropogenic climate change*), rövidebben 'felgyorsult klímaváltozás' kifejezés (Harker-Schuch és Watson, 2019). A klímaváltozás bonyolult politikai, gazdasági, társadalmi, környezeti és egészségügyi kérdéseket vet fel (Clayton, Manning, Krygsman és Speiser, 2017). A kérdések megválaszolásához interdiszciplináris összefogásra van szükség, hogy megtaláljuk és kialakítsuk azokat az irányvonalakat, amelyek támogatják, hogy a trendszerű változások és a szélsőséges időjárási események által fenyegetett rendszerünket adaptívvá és ellenállóbbá tegyük (Steffen, 2011).

### **A klímaváltozás gazdasági, politikai, társadalmi, pszichológiai oldala és a neveléstudomány kapcsolata**

Nemzetközi politikai és gazdasági intézkedések törekednek a szélsőséges időjárás következményeinek orvoslására, valamint egy új, fenntartható rendszer kialakítására. A rendszerszintű intézkedések egyik legfőbb célja a szén-dioxid kibocsátásának és az emberek ökológiai lábnyomának csökkentése. Az 'ökológiai lábnyom' fogalma adott

---

*A felgyorsult változás háttérében az úgynevezett üvegházhatás felerősödése áll. A jelenség, amelyet az üvegházhatású gázok, nagyobb részben a vízgőz és a felhőzet, kisebb mértékben a szén-dioxid, a metán és egyéb üvegházhatású nyomgáz légköri jelenléte okoz, természetes és alapvetően nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a Földünk élhető legyen. Azonban az olyan tevékenységek hatására, mint a fosszilis tüzelőanyagok égetése, a természeti folyamatok által elnyelhető mennyiséghez képest több szén-dioxid jut a Föld légkörébe. A túlzott szén-dioxid kibocsátás jelentős mértékben vezet a szén-dioxid légköri feldúsulásán keresztül az üvegházhatás erősödéséhez és így a változó klímához*

---

társadalmakban élő egyes emberek fogyasztását jelenti, annak a területnek a nagyságában kifejezve, ami létfenntartásukhoz és hulladékuk elhelyezéséhez, feldolgozásához szükséges. Ezen belül létezik az úgynevezett szén-lábnyom (*carbon footprint*), amely az egy emberre jutó többlet szén-dioxid-kibocsátás mértékét jelöli. A szén-lábnyom az ökológiai lábnyom egyik legdinamikusabban növekvő része, amely mára meghaladja ökológiai lábnyom 60%-át (Lin és mtsai, 2018).

A szén-dioxid és egyéb üvegházhatású gázok kibocsátásának csökkentését szolgálja többek között az Európai Unió 2020-as célkitűzéseit megfogalmazó stratégiacsomagja, illetve a 2030-as évre vonatkozó klíma- és energiacsomag (Európai Bizottság, 2008, 2014). További példa az Európai Unió 2019 decemberében elfogadott hosszú távú klímastratégiája, az úgynevezett Európai Zöld Terv (*European Green Deal*). A stratégia keretében az Európai Unió vállalja, hogy 2050-re eléri a klímasemlegességet, ami azt jelenti, hogy a kibocsátott szén-dioxid, illetve a légműködésből kivont, szénelnyelőkben tárolt szén-dioxid értéke között megvalósul az egyensúly (Európai Parlament, 2019). Bár az Európai Unió országainak összessége is jelentős szereplő a klímaváltozás elleni küzdelemben, sokkal meghatározóbb a világ két legnagyobb gazdaságának iránya, melyek ezekben az években vesznek épp jelentős fordulatot. Ennek egyik meghatározó oka, hogy Kína és az Amerikai Egyesült Államok is nemzetbiztonsági kérdésként kezdte értelmezni a jelenséget (Goldstein, 2016). Terveikben a fosszilis üzemanyagok és egyéb üvegházhatású gázok kibocsátásának szabályozása mellett a gazdaság és társadalom számára fenntartható alternatív lehetőségek felkutatása, kidolgozása, előnyben részesítése került előtérbe (Bloomfield és Steward, 2020; Zhang, Orbie és Delputte, 2020). Mindez várhatóan a digitális forradalommal egybefonódva lesz jelentős hatással az életünkre a következő évtizedekben.

A hosszú távú célokot előtérbe helyező politikai törekvések mellett az azonnali változásokat sürgető környezetvédelmi mozgalmakat is érdemes megemlíteni. Már a 19. század közepétől léteznek környezetvédelmi mozgalmak, napjainkban pedig egyre átfogóbb társadalmi szerveződések alakulnak ki a klímaváltozáshoz kapcsolódva. Példa erre a Föld napja, amelyet 1970 óta minden évben április 22-én tartanak egy, az Egyesült Államokban élő amerikai hallgató, Denis Hayes ötlete alapján. A társadalom ingerküszöbét akkor az 1969-es, rendkívül súlyos Santa Barbara-i olajszenyezés törte át (Dunlap és Mertig, 2014). Ennek a kezdeményezésnek Magyarországon is évtizedes hagyománya van, különböző társadalmi megmozdulások formájában (Fűzné, 2007).

A Föld napjával együtt induló 70-es évekbeli természetvédelmi mozgalmakkal terjedt el a napjainkban is egyre nagyobb teret nyerő '3R' fogalma is. Az elképzelés egy lépcsőzetes rendszerbe foglalja azokat a mindennapi cselekedeteket, amelyekkel hozzájárulhatunk a környezet és társadalmunk fenntartható működéséhez. A három lépcsőfok három szóra épül: csökkenteni (*Reduce*), újrafelhasználni (*Reuse*) és újrahasznosítani (*Recycle*). Célja a mindennapok során használt tárgyak és energiaforrások (például víz, áram) tudatos használata. Első lépésként szükséges a takarékos bánásmód (csökkentés), míg következőként a már használt tárgyak, energiaforrások újrafelhasználása, ameddig csak lehetséges. A továbbiakban már nem használható eszközök szelektíven való hulladékgyűjtése pedig az újrahasznosítás lehetőségével járul hozzá a körforgáshoz. Ezt a körforgást szemlélteti a 70-es években megrajzolt és mára mindenki által jól ismert szimbólum – a zöld színű, 3 egybeforgó nyílból kirajzolódó háromszög –, ami eredetileg a papír újrahasznosítási folyamatára utalt, később a 3R szemléletének illusztrálásához is használni kezdték. Eközben ma már az elképzelés további bővített változatai is fellelhetők (például '5-7R'), kiegészítve az elutasítani (*Reject*), javítani (*Repair*), újragondolni (*Rethink*), komposztálni (*Rot*) szavakkal (Hung, 2014; Yong és Savage, 2014).

Az elmúlt évek egyik legjelentősebb környezetvédelemhez és klímaváltozáshoz kapcsolódó mozgalma a Fridays For Future nevet viseli, melyet egy svéd aktivista, Greta

Thunberg indított. A mozgalom indulásakor elsősorban a fiatalokat szólította meg, hogy a pénteki napon az iskola helyett vonuljanak az utcára és tüntessenek, hatást gyakorolva a politikai döntéshozókra. Azóta világszerte több korosztályból is csatlakoztak támogatók a mozgalomhoz (Glenza, Evans, Ellis-Petersen és Zhou, 2019).

Napjaink információs társadalmának alapvető tömegkommunikációs csatornái, az internet és a média segítségével a klímaváltozás témája nagy nyilvánosságot kap. A felmerülő politikai, gazdasági intézkedések, illetve társadalmi mozgalmak globális szintű megjelenése befolyásolja a téma feldolgozását lokális és individuális szinten is. A jelenség direkt fizikai következményei (például árvizek és erdőtüzek) mellett a klímaváltozás digitális megjelenésének és közvetítésének módja és stílusa szintén hatással vannak az egyének mentális egészségére és jólétére (Moser és Dilling, 2011; Bourque és Willo, 2014; Clayton, Manning és Hodge, 2014). Kiválthat többek között tagadást (Norgaard, 2011), félelmet, szorongást, szkepticizmust, bűnösség-érzést, reménytelenséget, de akár elköteleződést is a kreatív problémamegoldás irányába (Doherty és Clayton, 2011).

Egy, a klímaváltozás pszichológiai oldalát és a jelenség médiában való megjelenését vizsgáló tanulmány szerint a kevésbé végzetesen és rettenetesen megfogalmazott üzenetek segíthetik a hallgatóságot a téma megfelelő megértéséhez (Feinberg és Willer, 2011). Az üzenetek bátorító és pozitív képet erősítő hangneme célravezetőbb a téma feldolgozásához, mint a lemondást követelő, hibáztató megközelítés hangsúlyozása. Az eredményes kommunikációs forma az, amely növeli a téma részleteinek megértését, a környezet iránti figyelmet, és biztosítja a pozitív érzelmek támogatását (Gifford és Comeau, 2011, idézi Gifford és Sussman, 2012). Ugyanakkor növekvő érdeklődés övezi az úgynevezett klímaszorongás (*climate anxiety*), más megfogalmazásban öko-szorongás (*eco-anxiety*) jelenségét. A fogalom a környezet állapotáról alkotott elképzelésekből eredő érzelmi és mentális nehézségekkel járó állapotra utal (Pihkala, 2019). A klímaváltozással kapcsolatos hírek, a megjelenített jövőképek a fiatal generációkat, gyermekeket különösen érintik. A gyermekeknél a Föld és a jövőjük miatti aggodalom növelheti a depresszió, a szorongás, az alvási és egyéb mentális zavarok gyakoriságát, vagy akár a szerhasználat kockázatát. Továbbá hatással lehet viselkedésükre, érzelemszabályozásukra vagy iskolai teljesítményükre is (Burke, Sanson és Van Hoorn, 2018). A klímaszorongás jelenségének pontosabb meghatározásához további kutatásokra van szükség (Pihkala, 2019).

Míndezek alapján látható: a klímaváltozás kérdései szorosan összekapcsolódnak a környezet védelmével, a fenntarthatóság ügyével. Egyes megközelítések szerint ugyanis a klíma változása egy szimptóma, egy nagyobb és összetettebb, globális változás és kihívás tünete, amelynek központjában az ember és a környezet alapvető kapcsolata áll (Gifford és Sussman, 2012). Ennek a kapcsolatnak meghatározó tényezője egy adott kor és kultúra gondolkodása (Major, 2012). A napjainkra jellemző fogyasztói társadalom elvesztette az egyensúlyi állapotot a környezet és az ember közötti kölcsönhatást illetően. Az egyének, illetve adott társadalom hozzáállásának, gondolkodásmódjának formálásában kulcsfontosságú szerepe jut az oktatásnak (Fűzné, 2002; Paksi, 2013).

## A klímaváltozás és a neveléstudomány

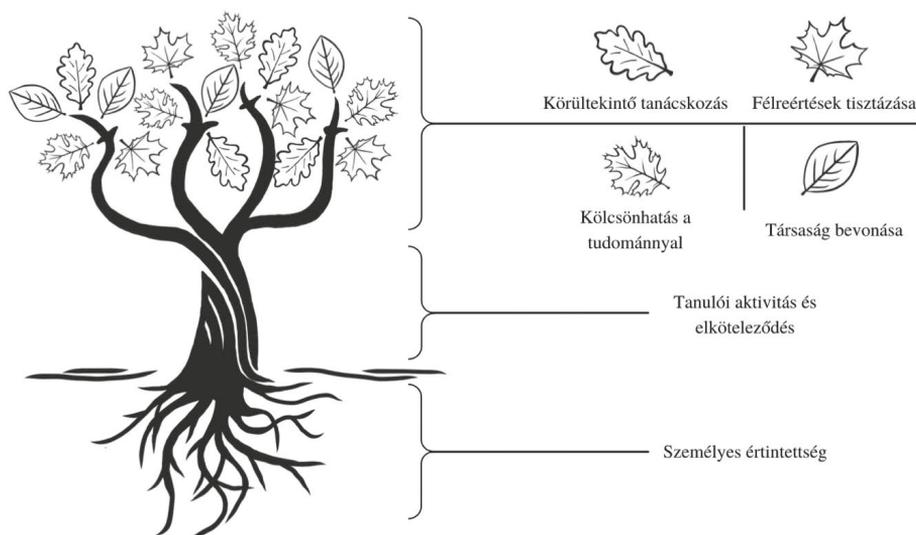
### *Klimaváltozás oktatásának elméleti keretei*

A neveléstudomány klímaváltozáshoz fűződő szerepéhez és feladatához számos kérdés, ugyanakkor számos lehetőség is kapcsolódik (Filho és Hemstock, 2019; Saly, Néder és Varga, 2014). Ebben a fejezetben nemzetközi kutatásokra alapozva foglaljuk össze a klímaváltozás oktatásának elméleti kereteit. Ezután a kiemelt szemléletmódok és módszerek alapján megvalósuló jó gyakorlatokat és fejlesztőprogramokat mutatunk be. A hozzájuk



kapcsolódó kutatások eredményei alapján pedig kiemeljük a klímaváltozás oktatásának várható tanulási eredményeit. Mindeközben persze fontos megemlíteni, hogy a klímaváltozás oktatása függ a helyi sajátosságoktól, éppen ezért nincsenek előre meghatározott, megváltoztathatatlan megközelítések vagy módszerek (Filho és Hemstock, 2019).

Monroe és munkatársai (2019) szisztematikus szakirodalmi áttekintésükre alapozva két meghatározó stratégiát emelnek ki, melyek a klímaváltozással foglalkozó programok szerves részét képezik: a személyes érintettséget, valamint a tanulói aktivitást. Ezekre épül négy olyan tényező, amelyek az eddigi kutatási eredmények alapján jelentősen növelik a klímaváltozás oktatását célzó fejlesztőprogramok hatékonyságát. Ilyen a 'körültekintő tanácskozás', a 'kölcsonhatás a tudománnyal', a 'félreértések tisztázása', valamint a 'társaság bevonása' a téma feldolgozásakor (Monroe, Plate, Oxarart, Bowers és Chaves, 2019). Ezek egymásra épülését és kapcsolatát az 1. ábrán szemléltetjük.



1. ábra. A klímaváltozás oktatásának megközelítései és keretei (Monroe és mtsai, 2019 alapján)

A személyes érintettség a résztvevők számára értelmezhető és jelentőségeltjes információk hangsúlyozására utal. A jelenség feldolgozását ugyanis nehezíti, hogy (1) a témát általában kollektív és nem individuális befolyás- és felelősségérzet övezi, (2) a jelenséget a gyerekek vagy túl kicsi és irreleváns, vagy túl nagy és legyőzhetetlen kihívásnak érzékelik, (3) a következmények pedig túl távolinak hatnak (Tasquier, Levrini és Dillon, 2016). Ezek alapján tehát lényegi szerepe van annak, hogy a diákok saját mindennapjaikhoz köthető, releváns információkat dolgozzanak fel a klímaváltozásról. Kulcsfontosságú a személyre szabott oktatás támogatása, a helyi kontextus és a lokális példák erősítése. Erre építve négy fő tanulói szemlélet emelhető ki: a szocio-konstruktív, a kísérleti, illetve kutatásalapú, valamint a digitálisjáték-alapú szemléletmód. Ezek gyakorlati megvalósulásait a következő fejezetben részletesen is ismertetjük.

A személyes érintettség megragadása mellett kiemelkedő olyan tanulási és tanítás módszerek alkalmazása, melyek segítik a tanulói aktivitást és elköteleződést. Az említett szemléletek a tanulót aktív résztvevőnek tekintik a tanulás folyamatában. Az ezekre épülő módszerek tehát támogatják az aktív tanulói elköteleződést. A diákok lényegi szereplői a tanulásnak: előzetes tudásukra alapozva valósul meg (a) a fogalmi váltás

(fogalomtérkép); (b) a különböző perspektívák megismerése (szituációs gyakorlatok). Érdeklődésüket erősíti (c) a kutatásalapú tanulás (kísérletek, adatok gyűjtése, szimulációk); (d) az élményszerű, interaktív tanulás (játékos applikációk). Továbbá a megismeretet segíti értelmezni és hasznosítani (e) a jelenségek valós helyzetekbe való beépülése (terepgyakorlatok, közösségi projektek) (Gifford és Susmann, 2012; Monroe és mtsai, 2019).

Mindkét stratégia fő célja, hogy segítse az ismeretanyag megértését, a környezet szerepének hangsúlyozását, illetve a környezettudatos cselekvések gyakorlását. Mindezekre további négy tényező épül, melyek értelmezhetők különállóan, azonban a pedagógiai gyakorlat és a szakirodalom rámutat együttes alkalmazásuk, kapcsolódási pontjaik fontosságára. A tényezők fordításánál 4 t betűvel kezdődő szót kerestünk, így döntöttünk végül a 'tanácskozás', 'tudomány', 'tisztázás' és 'társaság' szavak mellett, amelyek leegyszerűsítve, könnyen megjegyezhető formában segíthetik az elmélet széles körű elterjesztését.

Az első tényező a 'körültekintő tanácskozás' (*deliberative discussion*), amely hangsúlyozza a tanulók között kialakuló viták és eszmecserék fontosságát. Az eltérő vélemények összehasonlítása, a saját és mások ismereteire való reflexió hozzájárul a megalapozottabb és mélyebb tudás kialakulásához. A különböző gondolatok összeütköztetése továbbá segít, hogy a résztvevők felismerjék saját hiányosságait ismereteikben, így a tévhitek és félreértések felszínre hozhatók és tisztázhatók (Monroe és mtsai, 2019).

A 'kölcsonhatás a tudománnyal' (*interact with scientists and to experience the scientific process*) tényező kiemeli, hogy a diákok érdeklődése erősödik a tudományos megismerés iránt, amennyiben tudósok is részt vesznek a tanulási folyamatban. A szakértőktől kapott támogatás a tudományos kutatások felépítéséről és folyamatáról, például hipotézisek állítása, mérések, eredmények értelmezése, inspirálja a tanulókat a tudományos tevékenységek felé. Továbbá hozzájárul, hogy a résztvevők elfogadják a klímaváltozáshoz fűződő tudományos bizonyítékokat, és ellensúlyozza az esetleges szkepticizmust (Gold, Oonk, Smith, Boykoff, Osnes és Sullivan, 2015; Karpudewan, Roth és Chandrakesan, 2015; Schrot, Keller, Peduzzi, Riede, Kuthe és Ludwig, 2019).

A harmadik tényező a 'félreértések tisztázása' (*uncover and address misconceptions*). A tévképzetek csökkentése nagy kihívása a természettudományok tanításának (lásd: Korom, 2005). Klímaváltozáshoz kötődő tévhitek széles körben vannak jelen, nem csak a fiatalok körében. Liu és munkatársai (2015) középiskolai tanárok körében végeztek felmérést, amely szerint a témához kötődő tréningorozaton való részvétel után is voltak olyanok, akik úgy gondolták, az ózonréteg jelentős mértékben hozzájárul a kialakult környezeti problémákhoz. A tévképzetek tisztázása központi elem a klímaváltozásról alkotott megalapozott tudás kialakításában, melynél a kutatásalapú tanulás bizonyult hatékony módszernek (Brumann, Ohl és Schackert, 2019).

A 'társaság bevonása' (*designing and implementing school or community projects*) tényező hangsúlyozza az együttműködés, a kooperatív tanulás szerepét a programokon részt vevők között. A diákok a közösségükhöz, személyes életterükhöz kötődő projekteken dolgoznak, melyre példa lehet az iskolához kapcsolódó fejlesztés (energiahatékonyság növelése), vagy a szülők bevonása az otthoni, környezettudatos szokások erősítéséhez. Tovább erősíti a tanulók elköteleződését, ha a diákok találkoznak olyan személyekkel, akik környezeti katasztrófák érintettjei voltak (Gold és mtsai, 2015; Monroe és mtsai, 2019; Schrot és mtsai, 2019).

A bemutatott elméleti háttér elemei – a személyes érintettséget elősegítő tanulói szemléletek, az ezekre épülő, tanulói aktivitást támogató módszerek, valamint a további jellegzetes tényezők – összefüggő rendszert alkotnak a klímaváltozás témájának hatékony feldolgozásához. A következőkben mindezek gyakorlati megvalósítására hozunk példákat nemzetközi kutatások jó gyakorlatai és eredményeik alapján.

### *A klímaváltozás oktatása a gyakorlatban*

A klímaváltozás oktatásának egyik alapja lehet a konstruktív pedagógiai szemléletmód, mely szerint a tanulók saját tudásuk építői: előzetes tudásukra alapozva értelmezik az egyes fogalmakat, melyek így épülnek be eddigi ismereteik közé. A szocio-konstruktív szemlélet mindemellett kiemeli annak a szociális kontextusnak a szerepét, amelyben a fogalomváltás létrejön. A tudás felépítése interakciókon keresztül jön létre, így meghatározóak a diákok számára adott visszajelzések és megfelelő támogatásuk (Pásztor, 2013; Monroe és mtsai, 2019).

A konstruktív, illetve szocio-konstruktív szemléletre épülnek Karpudewan, Roth és Chandrakesan (2015) szituációs és színjátszó gyakorlatai. A program célja a klímaváltozáshoz kötődő, tudományosan helytelennek bizonyult fogalmak és tévhitek feltérképezése, újraértelmezése középiskolás (16-17 éves) diákok körében. Elképzelésük szerint a tradicionális tanulási módszerek (például előadások) nem bizonyultak hatékonyak a tudományos témakörök tanításakor, ezért olyan szocio-konstruktív módszereket építettek be, amelyek a tanulói aktivitásra épülnek, így segítik a diákok fogalmi váltását. A szituációs gyakorlatok során a tanulók különböző perspektívákat fedeztek fel: a savas esők jelenségéhez kapcsolódva például különböző szerepekbe (halak, épületek, emberek) helyezkedtek, hogy a témakört minél több szemszögből vizsgálják. A program vitába hívta a diákokat, miközben kisebb csoportokban problémák megoldásán dolgoztak együtt. A fejlesztőprogram továbbá kiemelt figyelmet fordított a jövőben felmerülő kihívások értelmezésére, lehetséges kezelésére, valamint az élményszerű tanulás támogatására. A gyakorlatias, életszerű események megvitatása, eljátszása, illetve egyéb, fogalmi váltást elősegítő módszerek (például fogalomtérkép) erősítették a tanulói elköteleződést, valamint sikeresen bővítették a diákok tudását (Karpudewan, Roth és Chandrakesan, 2015).

A klímaváltozás feldolgozásának egyik leggyakoribb megközelítései a kísérleti tanulás (*experimental learning*), illetve a kutatásalapú tanítás és tanulás (*inquiry-based teaching and learning*). A kísérleti tanulás esetében a gyakorlati tapasztalatszerzésen van a hangsúly, míg a kutatásalapú tanulásnál a gyakorlati tapasztalatok tudományos bizonyítékok gyűjtésén alapulnak (Larson Nippolt és Wang, 2010). A tananyag az életkori csoporttól és témától függetlenül feldolgozható strukturált, irányított és nyitott kutatásalapú megközelítésben. Ezek kiválasztásánál inkább az a döntő, közben milyen képességeket szeretnének fejleszteni (Nagy, 2010). Mindezek az érdeklődés támogatására alapozva segítik az aktív tanulói részvételt. A tanulás folyamata felfedezésként értelmezendő, a felfedezésre való reflexió pedig hozzájárul a fogalmak és a rendszerek komplexitásának befogadásához. Így amellett, hogy a természettudományos gondolkodás fejlesztésének eredményes eszközei (Nagy, Korom, Pásztor, Veres és B. Németh, 2015), segítségükkel a tanulók olyan képességekre tesznek szert, amivel szembe tudnak majd nézni a klímaváltozás által okozott kihívásokkal (Brumann, Ohl és Schackert, 2019).

A kísérleti tanúláshoz kapcsolódóan Karpudewan, Roth és Abdullah (2015) a diák-központú tanulási folyamatok hatékonyságát vizsgálták, a tanárközpontú szemlélettel és módszereivel szemben. Ehhez az úgynevezett 5E (Bybee, Taylor, Gardner, Van Scotter, Powell, Westbrook és Landes, 2006) tanulási modellt vették alapul. A megközelítés a tudományos vizsgálatok rendszerét modellezi le, öt lépcsőfokra lebontva (*engagement, exploration, explanation, elaboration, evaluation*: elköteleződés/bevezetés, felfedezés, magyarázat, feldolgozás, kiértékelés). A résztvevők – hasonlóan a konstruktív szemlélethez – maguk építik fel saját tudásukat azáltal, hogy a témához kapcsolódó kísérleteket, felfedezéseket hajtanak végre, hipotéziseket állítanak, méréseket végeznek, és értelmezik eredményeiket. Ezenfelül a program fontos részét képezték a terepgyakorlatok,

kísérletek, viták és csoportos megbeszélések. Kutatási eredményeik alapján az öt hetes program tanulóközpontú tanulási módszerei hatékonyan növelték a klímaváltozáshoz fűződő ismereteket a kísérleti csoportban részt vevő gyermekek körében.

Számos nemzetközi fejlesztőprogram épül a kutatásalapú tanulásra, amelyek többek között technológiával támogatott tananyagok segítségével növelik a diákok ismereteit, valamint hozzájárulnak környezettudatos viselkedésükhöz. Svihla és Linn (2012) alsó tagozatos (11-12 éves) diákok tanulási folyamatát vizsgálták az energiaátvitel és -átalakulás témájához kötődően. A résztvevők számítógépek segítségével modellezték le ötleteiket, amelyeket a kapott visszajelzések alapján módosíthattak. Mindezzel igazolhatták vagy cáfolhatták egyes elképzeléseiket, így értelmezték, illetve integrálták a klímaváltozás jelenségéhez fűződő tudásukat. A tanulócentrikus, kutatásalapú felfedezéseken keresztül a diákok jobban átlátták a jelenségek közötti összefüggéseket, egységes és átfogó képet alkotva a témakörrel. A program továbbá támogatta a fiatalok tudatos energiahasználatát, megalapozott és releváns döntések megismerésével és megértésével.

A digitális eszközökben rejlő lehetőségekre épített Varma és Linn (2012) is, akik az üvegházhatású gázok vizsgálatához virtuális kísérleteket szerveztek középiskolás diákoknak (*Global Warming: Virtual Earth*), akik az adatok elemzése után következtetéseket vontak le arra nézve, milyen tényezők befolyásolják a Föld átlaghőmérsékletét. Mindez bővítette a tanulók ismereteit, elősegítve például a klímaváltozás, valamint az üvegházhatás jelenségének megértését. További példa a középiskolás diákok tanulásának támogatására McNeal és munkatársai (2014) online tananyaga, az úgynevezett EarthLabs. A természettudományos tényeket előtérbe helyező digitális felület célja a Föld összetett rendszerének bemutatása volt. A tananyag tartalma kapcsolódott olyan természeti jelenségekhez, mint a hurrikánok és a szárazság; bemutatta a klíma és a Földön található jégtakarók kapcsolatát; illetve kitért olyan témákra, mint a halászat vagy a korallok szerepe a klímaváltozásban. Mindez segítette a tanulók rendszerszintű gondolkodását, hogy részleteit megértve egészében szemléljék a bolygó komplex rendszerét.

A klímaváltozás oktatása játékalapú tanuláson keresztül is megvalósulhat, ez történhet a tanulási folyamat játékosításával (*gamification*) vagy a napjainkban egyre elterjedtebb digitálisjáték-alapú tanulás által is. A digitálisjáték-alapú oktatás támogatja a tanulás izgalmas és élvezetes felfedező-, kutatószemléletét, valamint a személyre szabott oktatást az aktív elköteleződés érdekében. Továbbá lehetőséget ad innovatív mérés-értékelési lehetőségeknek is (Pásztor, 2013).

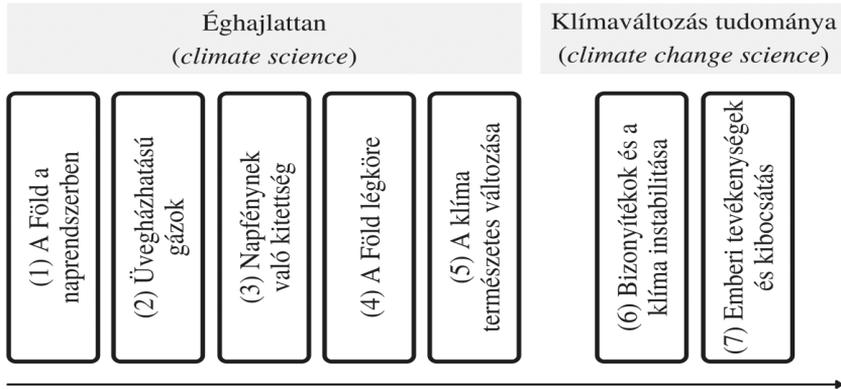
Mazur-Stommen és Farley (2016) összesen 40 digitális játékot vagy játékosítást biztosító applikációt elemeztek, amelyek a fenntarthatósággal és energiahatékonysággal kapcsolatos tudás bővítését, valamint az ezekhez fűződő viselkedés és szokások változtatását célozzák. Mivel az ilyen applikációk széles körben érhetnek el különféle csoportokat, így jelentős lehet a hatásuk az energiahatékonyságra is. Ugyanakkor a játékok jellemzőit, népszerűségüket vizsgálva arra a következtetésre jutottak, hogy a viselkedésváltozás csak másodlagos szempontként jelenhet meg a játékok kialakításakor, ennél sokkal fontosabb, hogy szórakoztató élményt nyújtsanak, interaktívak legyenek. Hasonló eredményre jutott Ouariachi, Li és Elving (2020), akik tartalomelemzéssel környezeti nevelést népszerűsítő mobilalkalmazásokat vizsgáltak, ami alapján a játékok univerzális elérhetősége, a bennük rejlő kihívások és a hitelesség bizonyultak azoknak a tényezőknek, amik növelték a sikerességet.

*Tudás, tett, bizalom – a klímaváltozás oktatásának eredményei*

A fent bemutatott szemléletmódokhoz kapcsolódó, különböző módszertannal dolgozó nemzetközi fejlesztőprogramok és kutatások a fejlesztés célja mellett a programok beválását, hatását, hatékonyságát is vizsgálták. Az eredmények alapján kiemeljük azt a három területet, amelyekre a fejlesztések fókuszáltak, vagyis a klímaváltozáshoz fűződő tudás, a környezeti attitűd, illetve a környezettudatos cselekvések témakörét.

A klímaváltozáshoz fűződő tudás a jelenséghez fűződő, tudományosan megalapozott ismereteket foglalja magában. Harker-Schuch és Watson (2019) hét tudáskörben (*knowledge domains*, KDs) összegzik mindent: (KD1) a Föld a naprendszerben, (KD2) üvegházhatású gázok, (KD3) napfénynek való kitettség, (KD4) a Föld légköre, (KD5) a klíma természetes változása, (KD6) bizonyítékok és a klíma instabilitása, (KD7) emberi tevékenységek és kibocsátás. Az első 5 témakört mint éghajlattant (*climate science*), az utolsó két területet pedig mint a klímaváltozás tudományát (*climate change science*) definiálják. A tudáskörök sorrendje így meghatározott, melyet a 2. ábrán szemléltetünk. Először szükséges a Föld éghajlatának alapvető rendszerét megérteni, melynek részét képezi például a Napból érkező energia, az ehhez köthető folyamatok, mint például az üvegházhatás jelensége, valamint az atmoszféra szerkezetének és felépítésének átfogó értelmezése. A bolygó komponensei, mint például a szárazföldek, óceánok, jégtakarók, valamint a légkör elemei szoros összefüggésben állnak egymással, együttesen gyakorolnak hatást az éghajlatra, amely kihat minden életre a Földön. Lényeges tehát elsőként a klíma természetes változásának természettudományos alapjait, hátterét és okait értelmezni és átlátni (KD1-5). Csakis erre építve értelmezhető a felgyorsult klímaváltozás, illetve taníthatók a jelenség napjainkban tapasztalható következményei, bizonyítékai, rövid és hosszú távú hatásai, az emberi tevékenységek oldaláról is megközelítve (KD6-7). A Föld éghajlatát, a klíma változását tudományosan megalapozott tények rendszereként szükséges értelmezni. Ez teremti meg, hogy a jelenséghez fűződő elképzelések, vélemények a klímához fűződő tudomány biztos elméleti alapjára (*climate science theory*) épüljenek (Harker-Schuch és Watson, 2019; Taber és Taylor, 2009).

*Először szükséges a Föld éghajlatának alapvető rendszerét megérteni, melynek részét képezi például a Napból érkező energia, az ehhez köthető folyamatok, mint például az üvegházhatás jelensége, valamint az atmoszféra szerkezetének és felépítésének átfogó értelmezése. A bolygó komponensei, mint például a szárazföldek, óceánok, jégtakarók, valamint a légkör elemei szoros összefüggésben állnak egymással, együttesen gyakorolnak hatást az éghajlatra, amely kihat minden életre a Földön. Lényeges tehát elsőként a klíma természetes változásának természettudományos alapjait, hátterét és okait értelmezni és átlátni (KD1-5). Csakis erre építve értelmezhető a felgyorsult klímaváltozás, illetve taníthatók a jelenség napjainkban tapasztalható következményei, bizonyítékai, rövid és hosszú távú hatásai, az emberi tevékenységek oldaláról is megközelítve (KD6-7).*



2. ábra. A klímaváltozáshoz fűződő tudás tartalmi elemei (Harker-Schuch és Watson, 2019 alapján)

Nem elegendő azonban a klímaváltozáshoz fűződő tudományos tények bemutatása a tananyagok részeként. Szükségszerű, hogy a tanulók az adott információt jelentőségteljesnek érezzék saját, mindennapi életükben (az említett elméleti keret alapját szolgáló személyes érintettség témaköréhez kapcsolva). Mindez hozzásegít a tanultak elsajátításához. Ezáltal különösen fontos annak a szociális kontextusnak az értelmezése, melyben a tudás létrejön (Filho és Hemstock, 2019; Monroe és mtsai, 2019).

Az előzőekben ismertetett kutatások eredményei alapján a fejlesztőprogramok, tananyagok hatékonynak bizonyultak a tudás növelésére. A Monroe és munkatársai (2019) által elemzett tanulmányok többségében az ismeretek bővítésével foglalkoztak, azok fejlődését vizsgálták. Taber és Taylor (2009) kutatása alapján az alsó tagozatos résztvevők ismerete különösen azoknál a témaköröknél növekedett, amelyek tanulási folyamatában szerepet kaptak gyakorlatias tevékenységek és hatékony szemléltetőeszközök. A megfelelő módszerek mellett számos kutatás hangsúlyozza a tanárok szerepét a témáról való tanulási folyamatban. A tudás bővítéséhez hozzájárul a megalapozott tanácsadás és útmutatás, amelyhez szükséges, hogy az egyes oktatók maguk is magabiztos alapokkal rendelkezzenek a klímaváltozás jelenségéhez kapcsolódóan (Svihla és Linn, 2012; Varma és Linn, 2012).

A klímaváltozáshoz fűződő tudás mellett jelentős figyelem övezi a környezeti attitűd fogalmát. A klíma felgyorsult változása a környezet és az ember közötti kapcsolat egyensúlyvesztésén alapul, így a jelenség szorosan összefügg az ember környezethez fűződő viszonyának értelmezésével (Gifford és Sussman, 2012). Ezt a viszonyt nagyban befolyásolják az egyének és csoportok világnézetei, értékei és ideológiái, valamint az adott szociális kontextus (Clayton, Manning, Krygsman és Speiser, 2017).

Szükséges tehát értelmezni az attitűd, illetve a környezeti attitűd fogalmát. Az attitűd szociálpszichológiai elméleti fogalom, beállítódást jelent. Nincs egységes definíciója, a legelterjedtebb meghatározások szerint kognitív reprezentáció, amely jelöli egy személy kedvező, kedvezőtlen vagy közömbös érzelmi viszonyulását. Az attitűd ez alapján lehet pozitív, negatív vagy semleges (Molnár, 2009, idézi Major, 2012). A környezeti attitűd jelöli a tudatosságot és odafigyelést a környezet irányába, illetve a törődést és figyelmet a környezettel kapcsolatos ügyek felé. Kutatások az 1970-es évek óta foglalkoznak a meghatározásával és mérésével. Az első környezeti attitűd mérésre szolgáló eszközt, az úgynevezett Maloney-Ward Ecology Inventoryt kialakító kutatás (Maloney és Ward, 1973; Maloney, Ward és Braucht, 1975, idézi Gifford és Sussman, 2012) még az attitűd hagyományos felosztására alapoz (kognitív, affektív és konatív komponensek).

A következő kutatások azonban új dimenziókat alkottak a környezeti attitűd meghatározására és mérésére (Manoli, Johnson, Buxner és Bogner, 2019).

A környezeti attitűd értelmezésére két nemzetközileg használt, több évtized alatt fejlesztett skála ad alapot. A NEP (*New Ecological Paradigm*, eredetileg *New Environmental Paradigm*) skála Dunlap és Van Liere 1978-as kutatásától indul ki. A kérdőív egy skálán helyezi el az egyéneket környezeti attitűdjük szempontjából, amelynek két végpontja a biocentrikus (környezetközpontú) szemlélet és az antropocentrikus (emberközpontú) viszonyulás (Manoli, Johnson és Dunlap, 2007). Mindez párhuzamban áll a NEP, illetve a DSP (*Dominant Social Paradigm*) világnézetekkel. Utóbbi, amely az antropocentrikus szemlélethez kapcsolható, a fogyasztói társadalom értékeivel összhangban a környezet szerepét egyedül az emberi szükségletek kielégítésében látja (Gifford és Sussman, 2012).

Az egydimenziós felosztással szemben a 2-MEV (*2-Major Environmental Values*) skála – mely az 1990-es évektől kezdve méri elsősorban a gyermekek környezeti attitűdjét – két dimenziót állít fel. Ezek (1) a környezet megóvására irányuló figyelem (*preservation*), illetve (2) a környezet felhasználhatóságára vonatkozó figyelem (*utilization*). A környezet megóvására szóló figyelem (PRE-faktor) magába foglalja, a 'támogatás szándéka', az 'erőforrásokra fordított figyelem', valamint a 'természet élvezete' alrészeket. A környezet felhasználására vonatkozó UTL-faktor fókuszál az 'emberi dominancia' és a 'természet megváltoztatása' témakörökre. Lehetséges, hogy valaki egyszerre fordítson figyelmet vagy érezzen közönyt a környezet megóvása, illetve felhasználhatósága iránt is. Így egy személy környezeti attitűdje négy csoport egyikébe sorolható: (a) magas PRE- és UTL-faktor; (b) alacsony PRE- és UTL-faktor; (c) magas PRE-, alacsony UTL-faktor; (d) alacsony PRE- és magas UTL-faktor (Manoli és mtsai, 2019). A két dimenzió használatát több kutatás eredménye is megerősítette (Milfont és Duckitt, 2010; Gifford és Sussman, 2012). Ezáltal az egyének környezeti attitűdje az ember és környezet kapcsolatára vonatkozó figyelmet, tudatosságot foglalja magában (1) a környezet megóvása, illetve (2) a természeti erőforrások használata területekhez fűződően (Manoli és mtsai, 2019).

A klímaváltozás oktatásának figyelembe kell vennie a természettudományokhoz köthető kérdéseken túl a jelenség szociális oldalát is, amely így szoros összefüggésben van az ember és a környezet kapcsolatával, a környezeti attitűd kérdésével (Monroe és mtsai, 2019). Bár egyes programok segítették a környezetre való odafigyelést (pl. Karpudewan, Roth és Abdullah, 2015), a legtöbb program nem, vagy csak kevéssé ért el sikert a környezethez fűződő figyelem jelentős növelésében (Gifford és Sussman, 2012). Ennek egyik lehetséges indokaként a szakirodalom a tanulási folyamat során a természettel való direkt kapcsolat hiányát jelöli meg (Duerden és Witt, 2010, idézi Gifford és Sussman, 2012). A környezeti attitűd szerepének mélyebb ismeretéhez további kutatások szükségesek.

A nemzetközi kutatások és fejlesztőprogramok irányulnak a környezettudatos, illetve klímatudatos viselkedés (*pro-environmental behavior, climate literate behaviour*) fejlesztésére is, az elköteleződés és bizonyos magatartásformák erősítésével. A leggyakrabban említett példák az energiaforrásokkal való tudatos bánásmód; a szelektív hulladékgyűjtés; a közlekedés; táplálkozás; fogyasztás; szabadidős tevékenységek; utazási célok és részben a lakhatás területeire vonatkoznak (Chiari és mtsai, 2016, idézi Brumann, Ohl és Schackert, 2019). Különösen a technológiával támogatott, a digitálisjáték-alapú oktatásra épülő tananyagok értek el sikereket ezen a területen. Továbbá fontos a problémaorientáltság, amely felhívja a tanulók figyelmét a kreatív megoldások felfedezésére és előtérbe helyezésére. Gifford és Sussman (2012) gyűjtötték össze azokat a tényezőket, amelyek hatással vannak az egyének környezettudatos magatartására. Eszerint emberek inkább elköteleződnek a környezettudatos magatartás iránt, ha (1) megalapozott tudásuk van a jelenségről, (2) tudnak a lehetséges stratégiákról, (3) birtokában vannak a belső

kontroll érzésének, (4) verbális kijelentést tesznek a cselekvésről való elköteleződésről, (5) tudatosak a jelenséggel kapcsolatban, és (6) felelősségteljes érzéssel cselekednek.

A környezettudatos cselekvéseket segíti továbbá az a szemlélet, amely az emberi tevékenységek környezetre gyakorolt hatását rendszerezi. Az emberi élet energiával jár, így lehetetlen, hogy ne legyünk hatással a környezetre. A kérdés a hatás milyensége. A cél a környezetet és az ember közti harmonikus kapcsolat kialakítása és fenntartása. Ehhez úgynevezett ökopozitív tetteink járulnak hozzá, mivel ezek a cselekedetek nem bocsátanak ki felesleges üvegházhatású gázokat. Az ökonegatív tettek miatt azonban feleslegesen még több üvegházhatású gáz kerül a levegőbe. A cél eléréséhez szükséges a körültekintő odafigyelés arról, hogy az egyes tettek milyen mértékben ökopozitívak vagy ökonegatívak; továbbá a tudatos cselekedet, amely az ökopozitív tetteket emeli túlsúlyba. Mindez segíthet feloldani az emberi tevékenységek káros hatásától való szorongást, és erősíti a rendszerben való gondolkodást. Az elképzelés összekapcsolódik azzal a szemlélettel, amely a szén-dioxid negatív hatásáról való gondolkodást igyekszik megváltoztatni a karbonpozitív, -semleges, és -negatív kifejezések rendszerével (McDonough, 2016).

Napjainkban a szén-dioxid gyakran a problémák okozójaként jelenik meg, miközben valójában nélkülözhetetlen eleme a Földi életnek. A szén-dioxid abban az esetben vezet kihívásokhoz, mikor az emberi tevékenységek hatására nem megfelelő mennyiségben, helyen és időben jelenik meg. A szén-dioxid-kibocsátás drasztikus csökkentését célzó gazdasági, politikai, társadalmi kezdeményezéseket látva azonban manapság gyakori felületesen egyedül magát az alkotóelemet állítani a problémák hátterébe. Emiatt szükséges teljes mértékben átlátni a szén szerepét az ökoszisztéma egészében. A szén központi elem, mivel a növények a levegőből megkötött szén-dioxid egy részét növekedésükhöz használják fel, továbbá jelentős hányada a talajba lejuttatva alakul értékes ásványi anyagokká az ott élő mikroorganizmusoknak köszönhetően, így szerepet játszik a talaj egészségében. Ezáltal nélkülözhetetlen a megtermelt élelem, így pedig az emberek életének szempontjából. A szénnel való kapcsolat helyreállításához

*Napjainkban a szén-dioxid gyakran a problémák okozójaként jelenik meg, miközben valójában nélkülözhetetlen eleme a Földi életnek. A szén-dioxid abban az esetben vezet kihívásokhoz, mikor az emberi tevékenységek hatására nem megfelelő mennyiségben, helyen és időben jelenik meg.*

*A szén-dioxid-kibocsátás drasztikus csökkentését célzó gazdasági, politikai, társadalmi kezdeményezéseket látva azonban manapság gyakori felületesen egyedül magát az alkotóelemet állítani a problémák hátterébe. Emiatt szükséges teljes mértékben átlátni a szén szerepét az ökoszisztéma egészében. A szén központi elem, mivel a növények a levegőből megkötött szén-dioxid egy részét növekedésükhöz használják fel, továbbá jelentős hányada a talajba lejuttatva alakul értékes ásványi anyagokká az ott élő mikroorganizmusoknak köszönhetően, így szerepet játszik a talaj egészségében. Ezáltal nélkülözhetetlen a megtermelt élelem, így pedig az emberek életének szempontjából.*



fel kell ismernünk, hogy nem küzdenünk kell ellene, hanem együtt kell dolgoznunk vele, oly módon, hogy hatékony és értékes eleme legyen a földi életnek – amilyen valójában (McDonough, 2016).

Ezek alapján látható, hogy a klímaváltozásról alkotott tudás, a környezethez fűződő attitűd, valamint a klímatudatos viselkedés elemei összefüggnek, azonban pontos viszonyuk még nem meghatározott. A klímatudatos viselkedést számos faktor befolyásolja, melyek lehetnek demográfiai és egyénileg eltérőek (tudás, értékek, szociális norma, attitűd, érdeklődés, érzelmek, érzékelt éhatékonyság), illetve situációhoz kötöttek (elérhető infrastruktúra, gazdasági körülmények, szociális kontextus, környezettudatos cselekvés haszna és anyagi szempontjai) (Chiari és mtsai, 2016, idézi Brumann, Ohl és Schackert, 2019; Gifford és Susmann, 2012). Bár az attitűd viselkedést befolyásoló hatása a mai napig vitatott, a kettő összefüggéséről konszenzus tapasztalható, így a környezeti attitűdnek is fontos szerepe van a környezettudatos cselekvésekben (Johnson és Manoli, 2010). Hasonlóan értelmezhető a tudás és a viselkedés kapcsolata, mivel a megalapozott ismeretek fontos előfeltételként határozhatók meg. A környezet védelmét segítő cselekedeteinket támogatja, ha tudjuk, mit kell tennünk, azonban mindez önmagában nem vezet a klímatudatos viselkedéshez (Brumann, Ohl és Schackert, 2019; Frick, Kaiser és Wilson, 2004).

### Összefoglalás

A felgyorsult klímaváltozás jelensége és a fenntarthatósághoz kapcsolódó társadalmi, gazdasági törekvések napjainkban már mindenkit személyesen érintenek. Az összetett jelenséghez fűződő tudás bővítése, a környezeti attitűd fejlesztése, valamint a környezettudatos magatartás kialakítása a 21. századi oktatás kiemelkedő feladata. Mindez a neveléstudomány számára sok lehetőséget és számos kihívást hordoz magában, ahogyan a pedagógusokat is komoly feladat elé állítja. Tanulmányunkban arra vállalkoztunk, hogy átfogó képet adjunk a nemzetközi szakirodalomban fellelhető megközelítésekről, módszerekről, amelyekkel a klímaváltozás témaköre vagy egyes részterületei feldolgozhatók, valamint beszámoltunk az ezeket vizsgáló kutatások eredményeiről. Ismertettük a klímaváltozás oktatásának a tanulók személyes érintettségre és a tanulói aktivitására épülő megközelítéseit. Nemzetközi példákkal is szemléltetve mutattunk meg olyan módszereket, amelyek interakciókra, beszélgetésekre vagy vitára, a tudománnyal, tudósokkal való kapcsolat megteremtésére, a tévképzetek, félreértések tisztázására, valamint a társaság bevonására, közösségi programok szervezésére fókuszálnak. Végül bemutattuk, hogy ezek a programok, módszerek milyen hatást gyakorolhatnak a klímaváltozással kapcsolatos tudásra, a környezeti attitűdre és ezekkel összefüggésben a környezettudatos viselkedésre.

A hatékony fejlesztőprogramok a diákok személyének támogatására, személyes érintettségükre alapozva hangsúlyozzák a klímaváltozáshoz fűződő információkat. Előzetes tudásukra építve, a témában való jelentőségérzetük erősítésével érhető el, hogy a tanulók magabiztosan tájékozódjanak a klímaváltozás témakörében. Ezt segítik olyan tanulói szemléletek, mint például a szocio-konstruktív megközelítés, a felfedezés-, illetve kutatásalapú, valamint a digitálisjáték-alapú tanulás. Mindezek a tanulóra mint a tanulás aktív résztvevőjére tekintenek, elköteleződést segítő módszereik így hatékonyak a klímaváltozás oktatásában. A diákok kíváncsiságára és felfedezéseire építő programok és tananyagok az előzetes tudás előhívásával, a tanultak megerősítésével és reflexiójával támogatják a klímaváltozás jelenségéről való tanulást.

A klímaváltozás oktatása a hiteles példamutatáson keresztül lehetséges, így elengedhetetlen szerepe van a diákokat tanító pedagógusoknak. Szükséges, hogy a tanárok maguk

is magabiztos tudással rendelkezzenek a témáról, miközben motiváltak a környezettudatos cselekvések irányába. Ennek megvalósításához nyújthat segítséget a tanárképzési és tanár-továbbképzési folyamatok fejlesztése, fókuszálva a klímaváltozás és a fenntartható fejlődés témájára. A klímaváltozás oktatásának meghatározó része továbbá a lokalitás, a helyi környezetben megvalósuló példák erősítése, valamint ezek elhelyezése globális szinten. A pedagógusok jelentősége ennek támogatásában is rendkívüli, hiszen egy adott iskola, helyi közösség képes olyan példát mutatni, mely a gyermekeket bevonva ér el valós hatásokat a fenntarthatóság területén. Mindez interdiszciplináris megközelítésmódot kíván, mely a természettudományos ismeretekkel összhangban veszi figyelembe a társadalomtudományok szerepét. Az egyes tantárgyakra szakosodó pedagógusok összefogása, a multidiszciplináris szemléletmód segítése támogatja a jelenségről való hatékony tanulást – tanárok és tanulók számára egyaránt. A hitelesség szintén növelhető további olyan szereplőkkel bevonásával, akik a klímaváltozáshoz köthető egyes részterületekben rendelkeznek átfogó ismeretekkel. A kutatókkal és tudósokkal való szoros együttműködés tovább erősíti a jelenségről való, összetett tanulási folyamatot, valamint az iskolák és egyetemek közti kapcsolatot.

Mindezekkel elérhető a diákok klímaváltozásáról való tanulásának támogatása. Szükséges a témáról alkotott ismeretek bővítése, a jelenséghez kapcsolódó részletek feltérképezése. A klímaváltozás jelenségének értelmezése bolygónk rendszerének megértésével kezdődik. Az éghajlat természetes változásához, az üvegházhatás jelenségéhez, a Föld ökológiai rendszeréhez fűződő megalapozott ismeretek adhatnak biztos alapot az emberi tevékenységek által felgyorsult klímaváltozás megértéséhez. A klíma felgyorsult változása azonban a környezet és az ember közötti kapcsolat egyensúlyvesztésének következménye. Emiatt lényeges, hogy a klímaváltozás oktatásának részét képezze ennek a kapcsolatnak, kölcsönhatásnak a tudatosítása, a környezetre való odafigyelés, a környezeti attitűd támogatása. A környezettel való pozitív kapcsolat erősíti a tanulók elköteleződését a fenntarthatóság iránt, amely szükséges, hogy a diákok képesek legyenek megbirkózni a klímaváltozásról alkotott, szorongást keltő információkkal. A klímaváltozásból kifolyó reménytelenség érzésének csökkentését szintén segíti a személyes érintettség kihangsúlyozása, mely erősíti a kontroll, így a pozitív jövőképbe vetett bizalom érzését. A környezettudatos tettek népszerűsítése, illetve ezek gyakorlása szintén bátorítja a gyermekeket és fiatalokat ennek a jövőképnek az irányába. A problémaorientált fejlesztőprogramok a jelenség kihívásaira válaszként adott, kreatív megoldások felfedezésére és előtérbe helyezésére hívják fel a tanulók figyelmét.

A klímaváltozás dinamikus változó témájához nem lehetséges előre megírt, kész megoldásokat tárnai a tanulók elé. Kulcsfontosságú, hogy az egyes tananyagok inspirálják a gyermekeket és fiatalokat az olyan innovatív megoldások felfedezésére, melyekkel ők maguk is hozzájárulhatnak társadalmunk fenntartható fejlődéséhez. A klímaváltozáshoz fűződő, az emberiség előtt álló kihívások és kérdések így ösztönzően is hathatnak annak irányába, hogy diákok és pedagógusok közösen fejlődve építsék fel tudásuk, átfogó képet alkotva a jelenségről. Továbbá felfedezzék a megoldást nyújtó válaszokat, melyek elérésért magabiztosan cselekednek. A tanulók megalapozott, objektív tudása a Föld összetett rendszeréről, átfogó figyelmük a környezet és ember kapcsolatáról, valamint a környezettudatos tettek gyakorlása hozzájárul bizalmuk és elköteleződésük erősítéséhez a fenntartható társadalom létrehozása iránt. A világ felfedezésére nyitott, a részletek felkutatását előnyben részesítő, a kérdésekre válaszokat, a kihívásokra megoldásokat kereső tanulók képesek lesznek napjaink és a jövő során felmerülő próbatételekre reagálni oly módon, hogy megőrizték, illetve elősegítik a környezet és ember harmonikus kapcsolatát.

## Köszönetnyilvánítás, támogatás

Köszönjük Varga Béláné Fekete Éva értékes szakmai észrevételeit a tanulmány megírása során. Rausch Attila a tanulmány megírásakor MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

**Jäger Borbála**

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Neveléstudomány mesterszak

**Rausch Attila**

ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem  
Neveléstudományi Intézet

## Irodalom

- Bloomfield, J. & Steward, F. (2020). The politics of the green new deal. *The Political Quarterly*, 91(4), 770–779. DOI: [10.1111/1467-923X.12917](https://doi.org/10.1111/1467-923X.12917)
- Bolsen, T. & Shapiro, M. A. (2018). The US news media, polarization on climate change, and pathways to effective communication. *Environmental Communication*, 12(2), 149–163. DOI: [10.1080/17524032.2017.1397039](https://doi.org/10.1080/17524032.2017.1397039)
- Bourque, F. & Willox, A. C. (2014) Climate change: The next challenge for public mental health?, *International Review of Psychiatry*, 26(4), 415–422. DOI: [10.3109/09540261.2014.925851](https://doi.org/10.3109/09540261.2014.925851)
- Brumann S., Ohl U. & Schackert C. (2019). Researching Climate Change in Their Own Backyard – Inquiry-Based Learning as a Promising Approach for Senior Class Students. In Leal Filho, W. & Hemstock, S. (szerk.), *Climate Change and the Role of Education. Climate Change Management*. Springer. 71–86. DOI: [10.1007/978-3-030-32898-6\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-030-32898-6_5)
- Burke, S. E., Sanson, A. V. & Van Hoorn, J. (2018). The psychological effects of climate change on children. *Current psychiatry reports*, 20(5), 35. DOI: [10.1007/s11920-018-0896-9](https://doi.org/10.1007/s11920-018-0896-9)
- Bybee, R. W., Taylor, J. A., Gardner, A., Van Scotter, P., Powell, J. C., Westbrook, A. & Landes, N. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins, effectiveness, and applications*. BSCS.
- Clayton, S., Manning, C. M., & Hodge C. (2014). *Beyond storms & droughts: The psychological impacts of climate change*. American Psychological Association – ecoAmerica.
- Clayton, S., Manning, C., Krygman, K. & Speiser, M. (2017). *Mental health and our changing climate: impacts, implications, and guidance*. American Psychological Association – ecoAmerica.
- Doherty, T. J. & Clayton, S. (2011). The psychological impacts of global climate change. *American Psychologist*, 66(4), 265. DOI: [10.1037/a0023141](https://doi.org/10.1037/a0023141)
- Dryzek, J. S., Norgaard, R. B. & Schlosberg, D. (2011). Climate change and society: Approaches and responses. In Dryzek, J. S., Norgaard, R. B. & Schlosberg, D. (szerk.), *The Oxford handbook of climate change and society*. Oxford University Press. 3–17. DOI: [10.1093/oxfordhb/9780199566600.003.0001](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199566600.003.0001)
- Dunlap, R. E. & Mertig, A. G. (2014). The Evolution of the U.S. Environmental Movement, from 1970 to 1990: An Overview. In Dunlap, R. E. & Mertig, A. G. (szerk.), *American environmentalism: The US environmental movement, 1970–1990*. Taylor & Francis. 1–10.
- Európai Bizottság (2008). *Community guidelines on State aid for environmental protection*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52008XC0401\(03\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52008XC0401(03)) Utolsó letöltés: 2021. 01. 15.
- Európai Bizottság (2014). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions by 2020 – Europe’s climate change opportunity*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52014DC0015&from=EN>
- Európai Parlament (2019). *Mit jelent a karbonsemlegesség, és hogyan érhető el 2050-ig?* <https://www.europarl.europa.eu/news/hu/headlines/society/20190926STO62270/mit-jelenta-karbonsemlegesseg-es-hogyan-erhető-el-2050-ig> Utolsó letöltés: 2021. 01. 15.
- Faragó Tibor (2018a). A nemzetközi környezet- és klímapolitikai együttműködés. In Sági Zsolt & Pál Katalin (szerk.), *Mérsékelt őv? Felelős cselekvési irányok a hatékony klímavédelemért.* Klímabarát Települések Szövetsége. 5–19. <http://www.klimabaratar.hu/images/kiadvany/kotef.pdf> Utolsó letöltés: 2021. 01. 15.
- Faragó Tibor (2018b). Környezettudomány és szkeptizmus: környezeti kibocsátások káros hatásainak felismerése és elismerése. *Magyar Tudomány*, 179(9), 1289–1303. DOI: [10.1556/2065.179.2018.9.3](https://doi.org/10.1556/2065.179.2018.9.3)
- Feinberg, M. & Willer, R. (2011). Apocalypse soon? Dire messages reduce belief in global warming by contradicting just-world beliefs. *Psychological science*, 22(1), 34–38. DOI: [10.1177/0956797610391911](https://doi.org/10.1177/0956797610391911)

- Frick, J., Kaiser, F. G. & Wilson, M. (2004). Environmental knowledge and conservation behaviour: exploring prevalence and structure in a representative sample. *Pers Individ Differ*, 37(8), 1597–1613. DOI: [10.1016/j.paid.2004.02.015](https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.02.015)
- Füzné Kószó Mária (2002). A környezeti nevelés koncepciói. *Iskolakultúra*, 12(1), 40–50.
- Füzné Kószó Mária (2007). Földanya tiszteletére. Környezeti nevelési program a Föld Napjára. *Iskolakultúra*, 17(8–10), 193–196.
- Gifford, R. & Sussman, R. (2012). Environmental attitudes. In Clayton, S. D. (szerk.), *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology*. Oxford University Press. 65–80. DOI: [10.1093/oxfordhb/9780199733026.013.0004](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199733026.013.0004)
- Glenza, J., Evans, A., Ellis-Petersen, H. & Zhou, N. (2019). Climate strikes held around the world – as it happened. *The Guardian*, 15. <https://www.theguardian.com/environment/live/2019/mar/15/climate-strikes-2019-live-latest-climate-change-global-warming> Utolsó letöltés: 2021. 01. 10.
- Gold, A. U., Oonk, D. J., Smith, L., Boykoff, M. T., Osnes, B. & Sullivan, S. B. (2015). Lens on climate change: Making climate meaningful through student-produced videos. *Journal of Geography*, 114(6), 235–246. DOI: [10.1080/00221341.2015.1013974](https://doi.org/10.1080/00221341.2015.1013974)
- Goldstein, J. S. (2016). Climate change as a global security issue. *Journal of Global Security Studies*, 1(1), 95–98. DOI: [10.1093/jogss/ogv010](https://doi.org/10.1093/jogss/ogv010)
- Harker-Schuch, I. & Watson, M. (2019). Developing a Climate Literacy Framework for Upper Secondary Students. In Leal Filho, W. & Hemstock, S. (szerk.), *Climate Change and the Role of Education. Climate Change Management*. Springer. 291–318. DOI: [10.1007/978-3-030-32898-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-030-32898-6_17)
- Hung, C. C. (2014). *Climate change education: Knowing, doing and being*. Routledge. DOI: [10.4324/9781315774923](https://doi.org/10.4324/9781315774923)
- Johnson, B. & Manoli, C. C. (2010). 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](https://doi.org/10.1080/00958964.2010.503716)
- Jorgenson, S. N., Stephens, J. C. & White, B. (2019). Environmental education in transition: A critical review of recent research on climate change and energy education. *The Journal of Environmental Education*, 50(3), 160–171. DOI: [10.1080/00958964.2019.1604478](https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1604478)
- Karpudewan, M., Roth, W. M. & Abdullah, M. N. S. B. (2015). Enhancing primary school students' knowledge about global warming and environmental attitude using climate change activities. *International Journal of Science Education*, 37(1), 31–54. DOI: [10.1080/09500693.2014.958600](https://doi.org/10.1080/09500693.2014.958600)
- Karpudewan, M., Roth, W. M. & Chandrakesan, K. (2015). Remediating misconception on climate change among secondary school students in Malaysia. *Environmental Education Research*, 21(4), 631–648. DOI: [10.1080/13504622.2014.891004](https://doi.org/10.1080/13504622.2014.891004)
- Korom Erzsébet (2005). *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Kiadó.
- Larson Nippolt, P. & Wang, H. (2010). *Engaging Youth in Non-formal Learning Through Experiential Learning and Inquiry-based learning Methods*. University of Minnesota Extension.
- Leal Filho, W., & Hemstock, S. L. (2019). Climate Change Education: An Overview of International Trends and the Need for Action. In Leal Filho, W. & Hemstock, S. (szerk.), *Climate Change and the Role of Education. Climate Change Management*. Springer. 1–17. DOI: [10.1007/978-3-030-32898-6\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-32898-6_1)
- Lin, D., Hanscom, L., Murthy, A., Galli, A., Evans, M., Neill, E. & Wackernagel, M. (2018). Ecological Footprint Accounting for Countries: Updates and Results of the National Footprint Accounts, 2012–2018. *Resources*, 7(3), 58–79. DOI: [10.3390/resources7030058](https://doi.org/10.3390/resources7030058)
- Liu, S., Roehrig, G., Bhattacharya, D. & Varma, K. (2015). In-service Teachers' Attitudes, Knowledge and Classroom Teaching of Global Climate Change. *Science Educator*, 24(1), 12–22.
- Major Lenke (2012). A környezeti nevelés szerepe a környezettudatos magatartás formálásában. *Iskolakultúra*, 22(9), 67–79.
- 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](https://doi.org/10.3200/joe.38.4.3-13)
- Manoli, C. C., Johnson, B., Buxner, S. & Bogner, F. (2019). Measuring Environmental Perceptions Grounded on Different Theoretical Models: The 2-Major Environmental Values (2-MEV) Model in Comparison with the New Ecological Paradigm (NEP) Scale. *Sustainability*, 11(5), 1286. DOI: [10.3390/su11051286](https://doi.org/10.3390/su11051286)
- Mazur-Stommen, S. & Farley, K. (2016). *Games for Grownups: The Role of Gamification in Climate Change and Sustainability*. Indicia Consulting LLC.
- McNeal, K. S., Libarkin, J. C., Ledley, T. S., Bardar, E., Haddad, N., Ellins, K. & Dutta, S. (2014). The role of research in online curriculum development: The case of EarthLabs climate change and Earth system modules. *Journal of Geoscience Education*, 62(4), 560–577. DOI: [10.5408/13-060.1](https://doi.org/10.5408/13-060.1)
- Milfont, T. L. & Duckitt, J. (2004). The structure of environmental attitudes: A first-and second-order confirmatory factor analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 24(3), 289–303. DOI: [10.1016/j.jenvp.2004.09.001](https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2004.09.001)

- Monroe, M. C., Plate, R. R., Oxarart, A., Bowers, A. & Chaves, W. A. (2019). Identifying effective climate change education strategies: a systematic review of the research. *Environmental Education Research*, 25(6), 791–812. DOI: [10.1080/13504622.2017.1360842](https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1360842)
- Moser, S. C. & Dilling, L. (2011). Communicating climate change: closing the science-action gap. In Dryzek, J., Schlosberg, D. & Norgaard, R. (szerk.), *The Oxford handbook of climate change and society*. Oxford University Press. 161–174.
- Nagy Lászlóné (2010). A kutatásalapú tanulás/ tanítás („inquirybased learning/teaching”, IBL) és a természettudományok tanítása. *Iskolakultúra*, 20(12), 31–51.
- Nagy Lászlóné, Korom Erzsébet, Pásztor Attila, Veres Gábor & B. Németh Mária (2015). A természettudományos gondolkodás online diagnosztikus értékelése. In Csapó Benő, Korom Erzsébet & Molnár Gyöngyvér (szerk.), *A természettudományi tudás online diagnosztikus értékelésének tartalmi keretei*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet. 87–113.
- Norgaard, K. M. (2011). The Social organization of climate denial: Emotions, culture and political economy. In Dryzek, J., Schlosberg, D. & Norgaard, R. (szerk.), *The Oxford handbook of climate change and society*. Oxford University Press. 399–413.
- Ouariachi, T., Li, C. Y. & Elving, W. J. (2020). Gamification approaches for education and engagement on pro-environmental behaviors: Searching for best practices. *Sustainability*, 12(11), 4565. DOI: [10.3390/su12114565](https://doi.org/10.3390/su12114565)
- Paksi László (2013). A környezeti problémák iránti érzékenyítés a köznevelésben. *Iskolakultúra*, 13(12), 161–169.
- Pásztor Attila (2013). Digitális játékok az oktatásban. *Iskolakultúra*, 23(9), 37–48.
- Pihkala, P. (2019). *Climate anxiety*. MIELI Mental Health Finland.
- Saly Erika, Néder Katalin & Varga Attila (2014). A fenntarthatóságra nevelés hiányterületei. *Gyermeknevelés*, 2(1), 35–47. DOI: [10.31074/gyntf.2014.1.35.47](https://doi.org/10.31074/gyntf.2014.1.35.47)
- Schrot O.G., Keller L., Peduzzi D., Riede M., Kuthe A. & Ludwig D. (2019). Teenagers Expand Their Conceptions of Climate Change Adaptation Through Research-Education Cooperation. In Leal Filho, W. & Hemstock, S. (szerk.), *Climate Change and the Role of Education*. *Climate Change Management*. Springer. 525–547. DOI: [10.1007/978-3-030-32898-6\\_29](https://doi.org/10.1007/978-3-030-32898-6_29)
- Schuldt, J. P., Enns, P. K. & Cavaliere, V. (2017). Does the label really matter? Evidence that the US public continues to doubt „global warming” more than „climate change”. *Climatic Change*, 143(1), 271–280. DOI: [10.1007/s10584-017-1993-1](https://doi.org/10.1007/s10584-017-1993-1)
- Steffen, W. (2011). A truly complex and diabolical policy problem. In Dryzek, J., Schlosberg, D. & Norgaard, R. (szerk.), *The Oxford handbook of climate change and society*. Oxford University Press. 21–37.
- Svihla, V. & Linn, M. C. (2012). A design-based approach to fostering understanding of global climate change. *International Journal of Science Education*, 34(5), 651–676. DOI: [10.1080/09500693.2011.597453](https://doi.org/10.1080/09500693.2011.597453)
- Taber, F. & Taylor, N. (2009). Climate of Concern – A Search for Effective Strategies for Teaching Children about Global Warming. *International Journal of Environmental and Science Education*, 4(2), 97–116.
- Tasquier, G., Levrini, O. & Dillon, J. (2016). Exploring students’ epistemological knowledge of models and modelling in science: Results from a teaching/ learning experience on climate change. *International Journal of Science Education*, 38(4), 539–563. DOI: [10.1080/09500693.2016.1148828](https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1148828)
- Tilbury, D. (1995). Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental education research*, 1(2), 195–212. DOI: [10.1080/1350462950010206](https://doi.org/10.1080/1350462950010206)
- Varma, K. & Linn, M. C. (2012). Using interactive technology to support students’ understanding of the greenhouse effect and global warming. *Journal of Science Education and Technology*, 21(4), 453–464. DOI: [10.1007/s10956-011-9337-9](https://doi.org/10.1007/s10956-011-9337-9)
- Yong, K. K. L. & Savage, V. R. (2014). A Study Of The 3rs (Reduce, Reuse, Recycle) Programs In Primary Schools, Singapore. In Lye, L. H., Savage, V. R., Chou, L. M., Liya, E. Y. & Kua, H. W. (szerk.), *Sustainability Matters: Asia’s Energy Concerns, Green Policies and Environmental Advocacy*. World Scientific Publisher. 99–141. DOI: [10.1142/9789814546829\\_0020](https://doi.org/10.1142/9789814546829_0020)
- Zhang, Y., Orbie, J. & Delputte, S. (2020). China’s climate change policy: Central–local governmental interaction. *Environmental Policy and Governance*, 30(3), 128–140. DOI: [10.1002/eet.1878](https://doi.org/10.1002/eet.1878)

### Absztrakt

Az emberi tevékenységek által felgyorsult klímaváltozás, az erősödő üvegházhatás a Föld ökológiai rendszerének jelentős változásához vezet, ami komoly politikai, gazdasági és társadalmi kihívások elé állít mindannyiunkat. Miközben erősödő figyelem övezi a jelenséget és a fenntarthatóságra irányuló törekvéseket, egyre fontosabb, hogy az iskola és a neveléstudomány is megfelelő súllyal foglalkozzon a témával, segítve a diákokat az interneten és a médian keresztül áradó információk feldolgozásában, a klímaváltozással kapcsolatos jelenségek megértésében.

Szakirodalmi tanulmányunkban a klímaváltozás oktatásának különböző megközelítéseit, módszereit és azok várható kimeneteleit ismertetjük nemzetközi kutatások eredményein keresztül. A jelenséget feldolgozó programok jellemzően a tanulók személyes érintettségére és aktivitására építenek. A téma feldolgozásának módszerei különféle interakciókra, beszélgetésekre vagy vitákra, a tudománnyal, tudósokkal való kapcsolat megteremtésére, a tévképzetek, félreértések tisztázására, valamint a társaság bevonására, közösségi programok szervezésére fókuszálnak, amelyek együttes alkalmazása, kapcsolódási pontjaik megtalálása növelheti a programok eredményességét. A klímaváltozással kapcsolatos fejlesztőprogramok, projektek leginkább a klímaváltozással kapcsolatos tudás bővítésében érnek el sikereket, és kevésbé eredményeznek fejlődést a környezeti attitűd terén, ugyanakkor lényegesek a környezettudatos magatartás alakításában.

A neveléstudomány feladata, hogy hozzájáruljon a klímaváltozás oktatásának fejlesztéséhez. A tanulmányban ismertetett módszerekkel elérhető, hogy a tanulók átfogó képet alkossanak a Föld rendszeréről, ami a fokozódó klímaszorongás helyett elköteleződésüket támogatja a mindennapi pozitív környezettudatos tettek gyakorlásának irányába. Mindez segít megalapozni a környezet és ember közti egyensúlyt, amely kulcsfontosságú a fenntartható társadalom kialakításában. Áttekintésünk támpontot adhat a klímaváltozás témáját különböző életkori csoportokban feldolgozni kívánó pedagógusoknak és szakembereknek.

# A „bullshitizáció” és az oktatás

*David Graeber: Bullshit munkák*

*A társadalom, a gazdaság és az ember viszonyát vizsgáló gondolkodók közül a legnagyobb történelmi hatást valószínűleg Karl Marx gyakorolta. Ennek politikai-ideológiai következményei jóval ismertebbek, mint eredeti elképzelése, amely szerint az ideális társadalmi berendezkedés biztosítja az (ön) elidegenedéstől mentes viszonyokat az egyén képességeinek sokoldalú kibontakoztatásához, vagyis a boldogság eléréséhez. Kapitalizmuskritikájának, amelynek érvényét egyrészt saját korának a maitól eltérő munkaformái, másrészt idealista utopikussága korlátozzák, ez az antropológiai-etikai vonatkozása időtállóan tűnik. A közelmúltban elhunyt David Graeber szintén gazdasági-antropológiai megközelítése révén lett korunk globális tőkerendszerének elméleti kritikusa, aktivistaként pedig nagy hatású ellenfele. Az alábbiakban Bullshit munkák (2018) című, magyarul 2020-ban kiadott könyvének ismertetése után a bemutatott jelenség néhány oktatási vonatkozására szeretnék rámutatni. A könyv magyar recepciójában meghatározó rendszerkritikai megközelítést ennek megfelelően filozófiai-etikai és pedagógiai szempontokkal fogom kiegészíteni.*

A szándékosan provokatív, vulgáris fogalom, a „bullshit” munka olyan „szart se érő”, felesleges, értelmetlen, „kamu” munkaköröket jelöl, amelyek álságos, sokszor kártékony jellegéről maguk a munkát végzők is meg vannak győződve. Graeber könyvének kiinduló állítása szerint az elmúlt évszázadban megszorodtak a kapitalizmus logikájával látszólag összeegyeztethetetlen – sőt a feudális viszonyokat idéző –, haszontalan munkakörök. „Mintha valaki csak azért hozna létre újabb és újabb értelmetlen munkaköröket, hogy dolgoztasson miniket.” A jelenség okát firtató Graeber gondolatai egybecsengenek a foucault-i „felügyeleti társadalom” koncepciójával és a „surveillance studies” vizsgálódásaival (erről lásd a *Replika* folyóirat 89. számát): „Az uralkodó osztály rájött arra, hogy a

boldog, alkotóképes tömegek szabadidő-höz juttatása egyenlő a halálos veszedelemmel.” Nagy feltűnést keltő hipotézisét Graeber eredetileg 2013-ban, esszé formájában tette közzé a *Strike!* magazinban, amelynek hatása is igazolni látszott, hogy érdemes ebben az irányban folytatni a vizsgálódást. Így született meg ez a példákkal gazdagon alátámasztott, könnyed, ismeretterjesztő stílusban megírt, de nagyon is alaposan argumentált (342 oldalas) könyv.

Mivel nincs objektív mérce egy-egy munkakör társadalmi hasznosságának megítéléséhez, Graeber az egyének saját munkájukkal kapcsolatos értékítéletére támaszkodik. Eredeti esszéje megjelenése után független közvéleménykutatások is készültek ezzel kapcsolatban, amelyek során a megkérdezett (brit és

holland) munkavállalók körében 20% és 40% között volt azok aránya, akik szerint saját munkájuk teljesen értelmetlen, felesleges. Graeber példái alapján elmondható, hogy könyve jelentős részben bürokráciakritika, de a részben vagy teljesen kamu munkák a társadalom egészét behálózzák. Mivel a szerző az értelmetlen mellett a társadalmilag káros munkaköröket (tehát havi fizetéssel betöltött állásokat, kizárva így a bűnözést a vizsgálódás köréből) is belefoglalja a fogalomba, általánosabb értelemben vett, erkölcsi alapú társadalomkritikát is megfogalmaz, például a szexipar kapcsán. Graeber a legkevésbé sem utilitárius nézőpontból fogalmazza meg kritikáját; a haszontalan munka számára azért káros, mert feleslegesen foszt meg minket szabadidőnkől, amelyet tartalmasan tölthetnénk. Ennek a megközelítésnek a létjogosultsága vitatható, mi ezzel kapcsolatban az olvasóra bízunk annak megítélését, hogy saját (tegyük fel, értelmes) munkájának mekkora hányadát teszi ki a felesleges adminisztráció, az időrabló értekezletek, a haszontalan továbbképzések. Ez alapján hogyan gondol magára a munkájával kapcsolatban: biodíszlet, hiéna, kármentő, alibimunkás, hajcsár, esetleg ezek keveréke, vagy légelhárító?

A részben vagy egészben kamu munkák létét nehéz megkérdőjelezni, ezek graeberi tipizálása is találó, érdekesebb azonban a jelenség oka és funkciója. Miért van több szabadidő helyett több kamu munka? A reklámpipar, a telemarketingesek, vagyis a mesterséges szükségletekre épülő fogyasztói társadalom, valamint a valóságtól elszakadt, virtuális pénzügyi világ kártékonyságának gyakori emlegetése mellett a feudalizmussal vont történelmi párhuzam jelzi, hogy Graeber a hatalmi viszonyok felől közelíti meg a jelenséget. Eszerint a háttérben a társadalom minél szélesebb rétegeinek az uralkodó osztály általi függőségben tartása áll. Ezzel szemben álló érvelése erkölcsi fogalmakra épül: a tisztességtelenség, a kártékonyság, a manipuláció egy olyan rend hiányaként jelenik meg, amely tulajdonképpen

a kizsákmányolástól és uralomtól mentes, szolidaritásra épülő társadalom utópiája. Egy ilyen ideális társadalomnak minden tagja igyekszik egy kicsit jobbá tenni a világot, de legalább nem rontani rajta. Ebben a világban telemarketingeseknek, aktatologatóknak, lakájoknak és tőzsdecépáknak éppúgy nincs helye, mint a sztriptízbárokknak és a prostitúciónak. Hasonló véleményen van Graeber a kancellári rendszerben működő egyetemek rektorairól, dékánjairól, tanszékvezetőiről és helyetteseiről, valamint az őket kiszolgáló irodai munkásokról.

Ennek antropológiai megállapításai egyfajta boldogságetikán alapulnak, ezért is tekinti bizonyító erejű érveknek, hogy a – rendszerint jól fizetett – látszatomunkát végző emberek általában nem elégedettek a munkájukkal, sőt boldogtalanok, gyakran mutatják a depresszió tüneteit. (Persze a céltalanság érzete csak akkor tölthet el bennünket reménytelenséggel, ha azt gondoljuk, a szorgos munka ad értelmet az életnek – ez tekinthető nem túl ügyesen álcázott kapitalista ideológiának is, ami elsősorban a munkásosztály irányítását szolgálja.) Ez egyben a költség-haszon elvet középpontba állító „homo oeconomicus” közgazdasági koncepciójának a cáfolata is: az energiabefektetés nélkül elért haszonnal járó munkakör a legtöbb ember számára meghasonlást, rossz közérzetet okoz. Úgy tűnik, a munka, feltevére, hogy legalább némi értelmét látjuk, vagy emberi szükséglet (ahogyan egyébként Marx is gondolta), vagy kulturálisan (az ún. nyugati gondolkodásban) nagyon mélyen be van ágyazva. Graeber előbbi mellett érvel, Karl Groos német pszichológus „funkcióöröm” fogalmát hívva segítségül, a munkát a játék analógiájára fogva fel. Ha hatással vagyunk a minket körülvevő világra, az megerősíti éntudatunkat és önbecsülésünket, ami elengedhetetlen feltétele testi-lelki egészségünknek és így boldogságunknak is. Nevezhetjük tetterőnk, alkotóképességünk tudatát a szabadság érzésének is, így jut el Graeber a „bullshit” munka okozta boldogtalan-ság okának megfejtéséhez: ezekben az



értelmetlen tevékenységekben a szabadság hiányát éljük meg.

A munka azonban a kapitalizmus hatására megvásárolható munkaidővé vált, ami maga után vonja azt a felfogást, hogy az alkalmazott tétlensége a munkaadó megrövidítése, vagyis lopás – akkor is, ha éppen nincs valódi elvégzendő feladat. Ezért fogalmazódik meg elvárásként a munka színlelése, jelezve, ki rendelkezik a dolgozó idejével. Max Weber óta tudjuk, hogyan fonódott össze a protestáns etika a kapitalizmus szellemével, így nem lepődünk meg azon, hogy a puritán, a metodista és az evangélikus lelkészek propagálták híveik között az időgazdálkodást mint a jó erkölcs zálogát. Ennek eredménye a ma megszokott iskolai csengetési rend és a legtöbb munka természetétől idegen kötött munkaidő éppúgy, mint az időpocsékolás fogalma. A teljesítmény helyett megjelenik az órabér és a kötött munkaidő, aminek közvetlen velejárója a munka tettetése, illetve a kikényszerített értelmetlen munka. Graeber analízise szerint ez végső soron a hatalom fitogtatását szolgálja, az uralmi viszonyok tudatosítását, vagyis nincs köze a munka fogalmához ideológiailag társított hasznosságához (mint legfőbb erkölcsi jóhoz). A „bullshit” munka tehát egyszerű „szívátás”, ahogyan a katonaságnál vagy más mesterséges közösségekben (iskola, kollégium) az újoncok, illetve elsőévesek „csicskáztatása”, „szecsikáztatása”. A különbség az, hogy előbbi nem meghatározott időtartamra szól, hanem a rendszer lényegét adja.

Nem térünk itt ki, egy recenzió szűkre szabott keretei között, Graeber könyvének oktatással kapcsolatos példaira, viszont szeretnénk rámutatni az eddigiekkel kapcsolatban az oktatást lényegileg érintő vonatkozásra. A közoktatás minden szintjének, a szakképzésnek és a felsőoktatásnak pedig kiváltképp feladata a későbbi sikeres munkavállalásra való felkészítés. Beletartozik ebbe az ismeretek mellett a képességek, készségek, attitűdök fejlesztése, a pályaaorientáció, valamint az életpályatervezés képességének kialakítása a

*Max Weber óta tudjuk, hogyan fonódott össze a protestáns etika a kapitalizmus szellemével, így nem lepődünk meg azon, hogy a puritán, a metodista és az evangélikus lelkészek propagálták híveik között az időgazdálkodást mint a jó erkölcs zálogát. Ennek eredménye a ma megszokott iskolai csengetési rend és a legtöbb munka természetétől idegen kötött munkaidő éppúgy, mint az időpocsékolás fogalma. A teljesítmény helyett megjelenik az órabér és a kötött munkaidő, aminek közvetlen velejárója a munka tettetése, illetve a kikényszerített értelmetlen munka. Graeber analízise szerint ez végső soron a hatalom fitogtatását szolgálja, az uralmi viszonyok tudatosítását, vagyis nincs köze a munka fogalmához ideológiailag társított hasznosságához (mint legfőbb erkölcsi jóhoz). A „bullshit” munka tehát egyszerű „szívátás”, ahogyan a katonaságnál vagy más mesterséges közösségekben (iskola, kollégium) az újoncok, illetve elsőévesek „csicskáztatása”, „szecsikáztatása”.*

tanulóknak. De vajon milyen készségek és attitűdök szükségesek a kamu munkakörök elnyeréséhez és „sikeres” betöltéséhez? Vajon átadjuk-e ezeket tanítványainknak (és ha igen, helyesen tesszük-e)? A látszólag provokatív (szónoki) kérdések

rávilágítanak arra, hogy az iskolarendszerünk milyen mértékben elvesztette kapcsolatát a valósággal, így *horribile dictu* maga is illusztrálja a Graeber könyvében tárgyalt jelenséget. Ha ezt kétségbe is vonjuk, nem tagadhatjuk annak a tényét, hogy a magyar oktatási rendszer jelenleg a kelleténél kevésbé fejleszti az autonóm, kritikai gondolkodást, a reflektivitást, a vitakészséget. Az ismeretközpontú tanterv túlzásfűltsége mellett ennek akadálya a filozófia oktatásának szórványossága, az értelmező képesség és a kreativitás fejlesztésének visszaszorulása, amelynek rendszerszintű jele a közismereti óraszámok csökkenése a szakképzésben. (Nem

beszélve arról a hagyományos hierarchikus szemléletről, amelynek egyetlen célja az alattvalóvá nevelés lehet.) Márpedig, ahogyan Graeber könyve is mutatja, az oktatás végcélját, a felnőtt életre és a munkaerőpiacra való sikeres felkészítést illetően érdemes újragondolni olyan fogalmainkat, mint a munka, a hasznosság, az érdem, és végső soron a boldogság, az élet értelme.

David Graeber (2020): *Bullshit munkák*. Ford. Boross Otília. Typotex Kiadó.

**Bene Adrián**  
*Pécsi Tudományegyetem*

# A tanulás tanulását befolyásoló tényezők

*Habók Anita: A tanulás tanulása. A tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők*

*A tanulás tanulása témakörének értelmezése széleskörű. Habók Anita A tanulás tanulása. A tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők című könyve elsősorban a tanulás tanulását meghatározó faktorok feltárására és mérésére irányul.*

A könyv a *Bevezetés* mellett kilenc fő fejezetből épül fel. Felépítése logikus irányvonalat követ, az elmélet felől indulva a tanulás tanulása mérési kereteit foglalja össze, majd a kapcsolódó empirikus vizsgálatok eredményeit ismereti, végül a tanítási gyakorlat számára és a saját tanulás hatékonyabbá tétele céljából fogalmaz meg következtetéseket.

Az első fejezetben a tanulás tanulása kulcskompetenciaként való értelmezése történik meg, majd a tanulás tanulása fogalmának szűkebb és tágabb értelmezési lehetőségeit írja le a szerző, rávilágítva annak komplexitására. Olyan lényeges jellemzőket emel ki, melyek egyrészt a tanulási környezethez és annak színtereihöz kötődnek, másrészt a tanulóhoz kapcsolódnak, például a tanulói szükségletekhez, a mentális eszközökhöz, az ismeretek tanulásához szükséges eszközökhöz vagy a metakognitív faktorokhoz.

A második fejezet a tanulás tanulásának mérési területeivel foglalkozik, kapcsolódó mérőeszközöket ismertetve. A mérési területek közül meghatározóként emeli ki a szerző a tanulás tanulásával kapcsolatos finn kutatássorozat mérését összegző keretrendszert, mely egy közös európai szakértőkből összeállított munkacsoport számára is kiindulási alapként szolgált egy átfogó rendszer kidolgozásához. A munka eredményeként a tanulás

tanulásának mérésére a kognitív, az affektív és a metakognitív területeket emelték ki a szakértők, és határozták meg ezek mérendő részterületeit.

A harmadik fejezet a PISA vizsgálatban előforduló mérőeszközök és a tanulás tanulása mérésére használt feladatok és kérdőívek közötti hasonlóságokat és különbségeket tárja fel. Ezt az irányvonalat tovább követve külföldi és hazai kutatási előzményeket sorol fel. Míg a külföldi kutatások a mérések mellett konkrét fejlesztési tapasztalatokat is leírnak, addig a hazai vizsgálatok elsősorban a tanulás tanulásához egy-egy mérendő területen keresztül kapcsolhatóak.

A könyv ötödik fejezete foglalja össze a szerző által mért területeket, egyrészt megtartva az európai keretrendszer szerkezetét, másrészt kiegészítve azt szóbeli adatgyűjtéssel. A szóbeli adatgyűjtés a tanulók affektív faktorainak részletesebb feltárására irányult, továbbá a tanárok tanítási szokásairól gyűjtött információt. Az eredmények ismertetése a könyv ötödik, hatodik és hetedik fejezetében olvasható. Az ötödik fejezet arra irányítja rá a figyelmet, hogy már alsó tagozatos tanulók körében meghatározó az igyekezet és kitartás szerepe a tanulásban, hatást gyakorolva többek között olyan, magas átlagot mutató faktorokra, mint az attitűd vagy a tanulási stratégiák gyakori használata.

A hatodik fejezetben alsós tanulók kognitív ismereteit vizsgálja a szerző az olvasás, a matematika és a gondolkodás területén, továbbá a kognitív feladatokhoz kapcsolta a metakognitív dimenziót is, mely arról ad információt, hogy a tanulók mennyire érezték nehéznek a feladatokat, és mennyire objektíven ítélik meg saját teljesítményüket. A kognitív területekre ható affektív faktorok vizsgálatára is kitért a szerző. Összességében az a következtetés vonható le, hogy az igyekezet, kitartás és önhatékonyság a mért kognitív területeket meghatározó faktorok. A kutatás azonban arra is felhívja a figyelmet, hogy a kognitív területeknek egymásra is van hatása, vagyis az olvasási teljesítményt meghatározza a gondolkodás, a matematikát és a gondolkodási teljesítményt az olvasás és gondolkodás feladatokon elért teljesítmény. Ezen eredmények az egyes tárgyakon belüli fejlesztési feladatokra is ráirányítják a figyelmet.

A hetedik fejezetben a tanári interjúkat és az erre épülő kérdőívet állítja a középpontba a szerző. A fejezet bevezető részében ismerteti az interjú módszerének ismérveit, továbbá az interjú módszerének előnyeit és hátrányait. A tanári interjúk témája a tanárok által leggyakrabban használt módszerek feltárása és a tanulásszervezési módszerek köré csoportosult. A tanárok válaszaiból az első mérési ponton az derült ki, hogy a tanárok a csoportmunkát tartották leghatékonyabbnak, az alkalmazott módszerek esetében a kooperatív munkát, melyet a játék módszere követett. A játék és a szóbeli dicséret a legtöbb tanár véleménye szerint motiválóan hat a tanulókra. A tanárok a tanórai differenciálás fontosságát is hangsúlyozták. A sikeres tanóra legfontosabb három ismérvének a színes módszertan alkalmazását, a tanulói aktivitást és a jó órai légkört azonosította be a szerző. A magas minőségű tanítás esetében a tanárok szintén a színes módszertant és a differenciálást emelték ki, ezen túl a tanári felkészültséget is elengedhetetlennek tartották. A kérdőíves vizsgálat eredményei hasonlóan alakultak az interjúk

*A hetedik fejezetben a tanári interjúkat és az erre épülő kérdőívet állítja a középpontba a szerző. A fejezet bevezető részében ismerteti az interjú módszerének ismérveit, továbbá az interjú módszerének előnyeit és hátrányait. A tanári interjúk témája a tanárok által leggyakrabban használt módszerek feltárása és a tanulásszervezési módszerek köré csoportosult. A tanárok válaszaiból az első mérési ponton az derült ki, hogy a tanárok a csoportmunkát tartották leghatékonyabbnak, az alkalmazott módszerek esetében a kooperatív munkát, melyet a játék módszere követett. A játék és a szóbeli dicséret a legtöbb tanár véleménye szerint motiválóan hat a tanulókra. A tanárok a tanórai differenciálás fontosságát is hangsúlyozták. A sikeres tanóra legfontosabb három ismérvének a színes módszertan alkalmazását, a tanulói aktivitást és a jó órai légkört azonosította be a szerző.*

adatfelvétel eredményeihez. A tanárok az alkalmazott módszerek esetében továbbra is megjelölték a kooperatív módszert, melyet a munkáltató módszer előzött meg. A csoportmunka alkalmazásának gyakorisága továbbra is leghangsúlyosabban jelent meg. A tanári vélemények a tanulói érdeklődés felkeltését, a pozitív megerősítést és a dicséretet motiválóknak tartják. A sikeres tanóra megvalósításának

ismérvét a kérdőíves vizsgálatban is leginkább a magas fokú tanulói aktivitásban és az aktivitásra épülő órai légkörben látják a pedagógusok. A magas minőségű tanítás két legfontosabb jellemzőjének a tanárok szintén a felkészülést és a színes módszertant emelték ki első helyen.

A könyv utolsó fejezete a sikeres tanulás megvalósításához szükséges tényezőket foglalja össze. Ezek közül arra hívja fel a figyelmet a szerző, hogy a tanulóknak az értelemgazdag tanulás megvalósítását kellene elérniük, vagyis az ismereteiket kontextusba kellene helyezni, a fogalmak közötti kapcsolatokat meg kellene keresni, hogy hatékonyabban felidézhető, és különböző szituációkban is használható legyen az elsajátított tudás. Kiemelhető továbbá, hogy a tanulói attitűdök alakulásának is fontos szerepe van abban, hogy a tanulók szeressenek tanulni, és ennek kialakításában a tanári módszertani repertoár, a tanulók motiválása és a leszakadó tanulók felzárkóztatása központi jelentőségű.

A könyv hiánypótló abból a szempontból, hogy a forgalomban lévő könyvek többsége elsősorban gyakorlati tanulási tanácsok nyújtására koncentrál a tanulás tanulása témájának esetében, valamint tanulási stratégiákat és technikákat ismertet. Ezzel szemben a bemutatott munka egy megalapozott elméleti keretrendszer segítségével vizsgálja a tanulás tanulását meghatározó faktorokat, így alkalmas lehet egy tanulást segítő fejlesztőprogram kidolgozásához is.

---

Habók Anita (2017). *A tanulás tanulása. A tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezők*. Gondolat Kiadó.

**Magyar Andrea**

*Domonkos Nővérek Liszt Ferenc  
Ének-zenei Általános Iskolája*

**Szénási Alíz**

*Csongrád-Csanád Megyei  
Pedagógiai Szakszolgálat*

# A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

## The connection between parenting styles with psychological and health-related variables among adolescent girls

Bettina Pikó– Annabella Obál– Csaba Hamvai– Berk Merve

### Abstract

During the time of adolescence the role of the parents is continuously restructuring and peer relationships come into prominence. However, the change in adolescents' social network does not mean that the role of the parents is not so important in their life, although the increased need for autonomy correspondently modifies its significance. Parenting style is a determining element of the parent-adolescent relationship, for example, authoritarian, authoritative or permissive, which may influence the adolescents' health behavior, their well-being and school achievement.

In our study we analyzed the relationship between the so-termed authoritative (responsive and demanding) parenting style and psychological, and health-related variables among adolescent girls (N= 454; ages between 14-20; mean: 16.3 yrs; SD: 1.1yrs). The collection of data took place by a paper-pencil self-administered test between March and June in 2018. Optimism, proactive coping, self-esteem, body appreciation, satisfaction with life, and the susceptibility to the messages of media were the examined psychological variables. The authoritative parenting style was measured by the Authoritative Parenting Style Index (Jackson et al., 1998).

Correlation analysis showed positive relationship between parents' responsive parenting style and the adolescents' optimism, proactive coping, self-esteem, body appreciation and satisfaction with life. A positive correlation was found between the assessment of one's own health status and the mother's responsive parenting style. This variable was also proved to be a protective factor against the negative effects of the media that might increase dissatisfaction, for example, with one's own body image. There was a negative correlation between parents' responsiveness and pessimism.

These results suggest that parents' parenting style is a determining factor in adolescents' health and their attitudes toward their own body. Findings confirm that during the years of adolescence the role of parents is indeed important, primarily the responsive parenting style, in the formation of the adolescents' health and well-being.

**Keywords:** adolescents; body appreciation; psychological attributes; mental health

## Polythetic spaces of type-building qualitative content analyses in revealing teachers' reflective thinking

Kálmán Sántha

### Abstract

The aim of the study is to apply the polythetic spaces of Type-build qualitative content analysis in revealing a novice teacher's reflective thinking. The present study, which focuses on research methodology, draws attention to the structure and multidimensionality of Type-building qualitative content analysis. Progression in reflective thinking has been investigated by means of structured reflective diaries in the first six years of teaching. At the end of the third and sixth years the teacher answered questions as follows: What do I do well? Why? How do I know the way of doing it? What are those areas I have problems with? Why? Where do I make mistakes? What opportunities do I have for further progress? Text corpora have been processed by the polythetic space generation of qualitative content analysis. In this multidimensional space of analysis results demonstrated an increasing complexity of reflections over time. After the third year, reflections were at technical level and provided answers to the question of 'What?'. After the sixth year, however, they were related to the general

understanding of teachers' practice and were expanded with reflections that provide answers to questions like 'Why?' and 'How do I know the way of doing it?'. Reflections have contributed to the differentiation of pedagogical knowledge. During the course of reflection teachers can develop a system of complex theoretical and practice-oriented knowledge that can be applied to the entire teaching activity.

**Keywords:** structured reflective diary, type-building qualitative content analyses, polythetic space, reflective thinking

## **Investigating reading comprehension in mother tongue and foreign language in light of teachers' perceptions**

Blanka Tary

### **Abstract**

Hungarian students' performance in reading is not satisfactory (OECD, 2019), and literature urges a pedagogical paradigm shift in L2 (foreign language) teaching (Einhorn, 2015). The key role of reading and L2 knowledge is widely recognised. Teachers have an undoubtable role in the process of learning these (Szivák & et al, 2020), which brings about interesting questions for researchers: What kind of difficulties do teachers face when reading in mother tongue (L1) and L2? How do they evaluate reading instruction in L1 and L2 classes? Does their L2 proficiency level modify their difficulties when reading and their perception about improving reading? In this research N=326 teachers and teacher trainees filled in an anonym online survey, which contains open-ended questions and two closed questions that are discussed in the present study. Results show that participants tend to blame outer factors as difficulties in L1 reading, while in L2 they regard their lack of language proficiency in that matter. The difference between respondents by their L2 proficiency is evident in their various thinking processes. Improving reading depends highly on teachers and their choice of methods; improving reading in L2 classes is emphasized more. The level of L2 proficiency differentiates respondents' perceptions more regarding improvement of L2 reading than of L1. Results of the study might aid teachers and teacher trainings, as well as provides information to L1 and L2 teaching practice in the area of reading.

**Keywords:** reading problems; reading comprehension; teaching reading

## **Researching school attitudes: theoretical constructs and possible measurements. Results of a systematic literature review.**

Krisztina Czető

### **Abstract**

This study presents the results of a systematic review of empirical research on school attitude, engagement, and school well-being. The systematic review aimed to analyze the theoretical framework of empirical studies that focuses on the investigation of school attitude and related constructs, alsoto describe the characteristics of the questionnaires used in the selected studies. The affective, cognitive, and behavioural orientations of students and teachers towards schooling can be described by a wide lexicon of terms (i.e. attitude, well-being, or engagement). However, by analysing the different theoretical constructs conceptual similarities can also be identified. This definitional spectrum can be a challenge to empirical research, as well. Those studies were identified in electronic databases (ERIC, EBSCO, Google Scholar) that were published between 1990 and 2020 and reported the results of empirical studies measuring school attitude or related constructs. In the systematic review, N=2042 studies were scanned, and N=21 studies were selected for analysis by defined criteria. The results of the systematic review revealed the variety of constructs in empirical studies. The analysis of school engagement studies highlights that the definitions of engagement differ in the number and content of its components. In the questionnaires designed to measure school attitude and well-being, overlapping dimensions but with different naming can be found. The present study synthesized the most important results of school attitude research. The analyzed empirical studies revealed that supportive learning environments, student-teacher partnership, attractive school image, and the quality of supportive school services have a positive effect on students' attitudes towards schooling.

**Keywords:** school attitude, engagement, well-being, systematic literature review

## Teaching of climate change based on international research: theoretical approaches, effective methods and learning outcomes

Borbála Jäger– Attila Rausch

### Abstract

Anthropogenetic climate change is leading to a significant alteration in the Earth's ecosystem, which poses serious political, economical and social challenges for all of us. While there is a growing focus on the phenomenon of climate change and the promotion of sustainability, it is important that schools and educational science also uphold the topic. It should be done by helping students to process information flowing through the Internet and media, and to understand the phenomena connected to climate change.

In our review, we present different approaches, methods and possible learning outcomes of climate change education based on international research studies. Approaches of climate change education typically build on students' personal involvement and activity in the topic. Proven methods of processing the topic focus on various interactions and discussions, establishing connections with science and scientists, clarifying misconceptions and misunderstandings, and involving the community by organising programs. Combining the application of these in education can increase the effectiveness of the programs. Climate change-related development programs and projects are most successful in expanding knowledge about climate change, although they provide less development in environmental attitudes, which are important in shaping environmentally conscious behavior.

Educational science needs to contribute to the development of climate change education. The methods described in this study can be used to provide students with a comprehensive picture of the Earth's eco-system. This can support their commitment to positive, environmentally conscious actions instead of increasing their climate anxiety. Especially because the main goal of climate education is to establish a balance between the environment and people, which is key to build a sustainable society. Our review provides guidance for educators and professionals who want to address the topic of climate change in different age groups.

**Keywords:** climate change, sustainability education, environmental attitude, pro-environmental education



Szerkesztőség:

Szegedi Tudományegyetem

Bölcsész- és Társadalomtudományi

Kar Dékáni Hivatal,

6722 Szeged Egyetem u 2.

Tel.: 06 30 3523226

e-mail: janos.gecz@gmail.com

Elektronikus változat,  
közlési feltételek:

www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti

a Magyar Posta Zrt.

Postacím: 1900 Budapest

Előfizetésben megrendelhető:

- az ország bármely postáján,
- a hírlapot kézbesítőknél,
- [www.posta.hu](http://www.posta.hu) WEBSHOP-ban  
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
- e-mailen a [hirlapelofizetes@posta.hu](mailto:hirlapelofizetes@posta.hu) címen,
- telefonon 06-1-767-8262 számon,
- levélben a MP Zrt. 1900 Budapest címen.

Külföldre és külföldön előfizethető  
a Magyar Posta Zrt.-nél:

- [www.posta.hu](http://www.posta.hu) WEBSHOP-ban  
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
- 1900 Budapest,
- 06-1-767-8262,
- [hirlapelofizetes@posta.hu](mailto:hirlapelofizetes@posta.hu)

Előfizetési díj számonként 500 Ft.

Megjelenik havonta.

Lapunk példányai elérhetőek  
az Írók Boltjában

(1061 Budapest, Andrásy u. 45.).

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések

16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori  
iszlámban

17. *Gécz János* (2003): Rózsahagyományok

18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése

19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv

20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók  
tudásstruktúrája

21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola,  
1777–1888

22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk

23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek  
Magyarországon, 1945–1948

24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai  
tanulmányok

25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy

26. *Gécz János* (2005): Pedagógiai tudásátadás

27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti  
tanulmányok

28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006):

Gyermekszemlélet a 19. században

29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006,

szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.

30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György*

(2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési

tanulmányok II.

31. *Gécz János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés  
és tudomány

32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem  
sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság  
19–20. századi történetéből

33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.):  
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.

34. *Boros János* (2009): Filozófia!

35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés

36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai  
hitvallása

37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az  
egyetem

38. *Gécz János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet

39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat  
szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-  
Magyarországon

40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika*  
(2010): 4×12 mondat

41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi  
kultúraközvetítés változó világa

42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság

43. *Érfalvy Livia* (2012): Kosztolányi írásművészete

44. *Nagy Péter Tibor* (2012): Oktatás, -történet,  
-szociológia

45. *Horváth József* (2012): Íráspedagógiai  
tanulmányok

46. *Boros János* (2013): Időszerű etika

47. *Boros János* (2014): Szenvedély és  
szükségyszerűség

48. *Mészáros György* (2014): Szubkultúrák  
és iskolai nevelés

49. *Bence Erika* (2015): Virtuális irodalomtörténet

50. *Mekis D. János* (2015): Auctor ante portas

51. *Boros János* (2016): Etika és politika

52. *Racsó Réka* (2017): Digitális átállás az  
oktatásban.

*Obál Annabella – Hamvai Csaba –  
Merve Berk – Pikó Bettina*

## A szülői nevelési stílus összefüggése pszichológiai és egészségjellemzőkkel serdülő lányok körében

Több kutatásban is igazolták, hogy kiemelten az anya autoritatív nevelési stílusa növeli a lány gyermekeik önértékelését (Raboteg-Saric és Sakic, 2013). A reflektáló dimenziót a szeretetteljes, elfogadó, vigasztaló, támogató magatartás jellemzi. Továbbá az ilyen nevelési stílust alkalmazó szülő elismeri gyermeke teljesítményét, és terelgeti gyermeke iskolai és szociális fejlődését. Ez a meleg légkör azonban nem mellőzi a szabályok felállítását és azok betartatását. Ezen szabályok további jellemzői, hogy figyelembe veszik a gyermek érdeklődését és értékeit, illetve érvekkel támasztják alá azokat (Jackson és mtsai, 1998). Több elmélet is próbálja megmagyarázni a szülői autoritatív nevelési stílus és a serdülő önértékelésének mértéke közötti összefüggést. Yeung és munkatársai (2016) szerint a szülői meleg légkör a gyermek pozitív elfogadásával társulva elősegíti a gyermek önelfogadását. Továbbá a szülő támogató magatartása elősegíti a szociális készségek fejlődését, amelyek pozitív kapcsolatok kialakítását teszik lehetővé, és ezen kapcsolatok szintén az önértékelés fontos forrásai lehetnek.

*Sántha Kálmán*

## A típusképző kvalitatív tartalomelemzés politetikus terei a pedagógusok reflektív gondolkodásának feltárásában

A szövegkorpuszok elemzése során a ritkán megjelenő kritikus és nem kritikus motívumoknál számottevő változás tapasztalható a 3. és a 6. pályán eltöltött év után. A kritikus motívumok fókuszában a pedagógus módszertani kultúrájának változása állt. Míg a 3. pályán eltöltött évnél az óraterv a változtatás kritikus pontjaként jelent meg, addig a 6. év után ugyanez már a nem kritikus kategóriában szerepelt. A tapasztalattal járó biztonságérzet, a rugalmas óratervezés és kivitelezés a reflexiók nem kritikus szintjén jelent meg. A reflektív gondolkodás fejlődésénél lényeges változás tapasztalható a gyakran megjelenő kritikus motívumoknál, ahol a 6. év után a cselekvés utáni és a cselekvés során megvalósuló reflexiókkal összetett reflexiók jelentek meg.

*Tary Blanka*

## Anya-, illetve idegen nyelvi szövegértés vizsgálata pedagógusok véleményének tükrében

Az eredmények azt mutatják, hogy anyanyelvi szövegértésben felmerülő problémaként inkább a szöveget vagy az írók okolják a válaszadók. Ezzel szemben idegen nyelven főként saját nyelvi hiányosságukban keresik a probléma gyökerét. Jellemzően alacsony szintű fogalmi műveletekhez köthető nehézségeket neveztek meg, melyek a szöveg felszíni struktúrájának megalkotásához szükségesek. Az idegen nyelvi szint szerinti bontás megmutatta, hogy a felsőszintű nyelvtudás előnyt jelenthet az anyanyelvi szövegértésben is. Erre utal, hogy a szituációs modell megalkotásához szükséges elemeket is megneveznek nehézségként, nem feltétlenül akadnak meg az alacsonyabb szintű fogalmi műveleteknél. Ezen felül elképzelhető, hogy átfogóbb idegen nyelvi ismeretük segítséget nyújt az idegen gyökerű szavak kikövetkeztetésében.

*Czető Krisztina*

## Az iskolai attitűd kutatásának kérdései: elméleti modellek és lehetséges mérőeszközök. Egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményei

Az iskolához fűződő attitűdök feltárására mind a tanulói, mind a tanári nézőpontot előtérbe helyező kutatásokban különböző konstrukciókat találunk. Az előzőekben röviden vázolt elméleti megközelítések is jól mutatják (a bevezetőben már előrevetített) fogalmi sokszínűséget. Az iskolához kapcsolódó kognitív, affektív és viselkedéses viszonyulásokat megragadó fogalmak számos ponton összekapcsolódnak, tartalmi egyezést is mutatnak. Ez a fajta szétartó fogalomhasználat a kutatásokat is megnehezíti. Jelen kutatás célja a szisztematikus szakirodalmi áttekintés (vö. Gough, 2007; Gough és mtsai, 2012) módszerét alkalmazva az iskolai attitűdhez mint ernyőfogalomhoz kapcsolódó empirikus kutatások áttekintése, a kutatások fogalomhasználatának koncepcionális, tartalmi elemzése, illetve a kutatások során alkalmazott mérőeszközök tartalmi sajátosságainak megismerése.