



DOI: 10.18427/iri-2018-0036

Az eredményes tanár-diák együttműködés értelmezési lehetőségei – Kutatás szakképzésben és gimnáziumban tanuló diákok és tanáraik körében

Borsodi Csilla Noémi

Eszterházy Károly Egyetem, Eger

borsodicsn@gmail.com

Az iskolai eredményesség többféle módon megközelíthető. A kutatók általában a tanulói teljesítmény különböző válfajait, pl. vizsgaeredményeket, tanulói képességek, készségek fejlődését, kompetenciamérés eredményeit, munkaerő-piaci mutatókat értik alatta. Vannak, akik rávilágítanak, hogy nem csupán a mérhető eredményeket, tekinthetjük az teljesítmény zálogának (ide sorolhatók a tanulmányi osztályzatok, versenyeredmények, nyelvvizsgaeredmények), hanem magát a tanuláshoz való viszonyt, hozzáállást is, valamint a tanulmányi célok, tervek melletti kitartást, stabil jövőkép megőrzését is. (Szemerszki, 2015; Bander & Galántai, 2015). Az is nyilvánvaló, hogy mindezen jellemzők – legyen szó mérhető eredményről vagy konstruktív életvezetésre törekvésről – csupán abban az esetben fejleszthetők, tehát abban az esetben javul a tanuló „teljesítménye”, ha a közérzete jó az adott intézményben. (Jennings & Greenberg, 2008) E megállapítás a gimnáziumra is, azonban a lemorzsolódástól veszélyeztetett szakképzésre különösen igaz. A tanuló közérzetének alakításáért, javításáért, valamint a tanulói jövőkép fejlesztéséért elsősorban a pedagógus felel.

Munkája olykor nehézségekbe ütközik, hiszen sok esetben előfordul, hogy még mindig a „rég típusú”, bár ma már igencsak homályos jelentés tartalmú „tudásátadó” szerepben érzi otthon magát, és nem tekinti feladatának a tanulók jövőképeinek fejlesztését. Kivonul tehát a nevelés színteréről, miközben a tanulók magaviseletét elviselhetetlennek ítéli. Ez az érzés tehetetlenséget ébreszt a pedagógusban, a tanulók közérzete pedig egyre kedvezőtlenebb lesz és kezdetét veszi a „rossz közérzet ördögi köre” (Paksi, 2009).

Mindezen tényezőket befolyásolhatják a tanuló tanárral szembeni, sok esetben ellentmondásos elvárásai is, melyek vélhetően a „rég” és „új” tanári szerep keveredéséből állnak. Ilyen elvárás a fegyelmezés, a tudásátadó, tiszteletteljes attitűd és az élvezetes oktatás együttes megjelenésére vonatkozó elvárás, melyeket kiegészíthet a tanulók tanár általi kedveltsége, mint diákok által vélt sikerkritérium (Suplicz, 2011). Mindehhez érdemes hozzátenni, hogy a tanulók elvárásai, bár látszólag szigorúak, olykor teljesíthetetlenek, ám ez elsősorban a kevésbé kedvelt tanárok megítélésére vonatkozik. A diákok sok esetben „alkalmatlannak”, „felkészületlennek” titulálják azon tanáraikat, akiket nem kedvelnek, míg a felkészültséggel kapcsolatos kritikáikat az általuk kedvelt pedagógusok esetén kevésbé jellemző, hogy megfogalmazzák (Fűzi, 2012).

A pedagógusi eredményesség arca sokféle lehet. Ezekből mutatok be néhányat empirikus kutatásom segítségével, melyet a szakképzés különböző típusaiban valamint a gimnáziumban tanuló fiatalok és közismereti tanáraik körében folytattam a közismereti tantárgyakat oktató szakképzésben illetve gimnáziumban dolgozó tanárok eredményesség-definíciós lehetőségeinek feltárása céljából.

A kutatás menete

Kutatásomat általam összeállított online valamint papíralapú kérdőív segítségével valósítottam meg. Az iskolaklistaja.eu honlap segítségével térképeztem fel a lehetséges intézményeket, melyek vezetőit, illetve több esetben magukat a pedagógusokat kerestem fel egy rövid levéllel, melyben mellékeltem mérőeszközöm elérhetőségét. 62 intézmény pedagógusa töltötte ki kérdőívemet. Budapestről, Pest megyéből, Borsod-Abaúj-Zemplén megyéből, Vas, Békés, Tolna, Zala, Hajdú-Bihar, Győr-Moson-Sopron, Csongrád, Fejér, Szabolcs-Szatmár-Bereg, Bács-Kiskun, Komárom-Esztergom, Somogy, Veszprém és Baranya megyéből töltötték ki szakképzésben dolgozó közismereti tanárok (N=162) valamint azon diákjaik (N=163), akiknek tanáraik –velük egyeztetve – megadták e-mail címüket, akiket én felkerestem ezt követően.

Ugyanílyen megkeresést követően vettek részt kutatásomban Bács-Kiskun, Nógrád, Csongrád, Hajdú-Bihar, Tolna, Komárom-Esztergom, Vas, Zala, Veszprém, Fejér, Csongrád, Pest, Győr-Moson-Sopron, Borsod-Abaúj-Zemplén megyék valamint Budapest gimnáziumi tanárai (N=97) és diákjaik (N=47).

E mintát egészítette ki 54 szakképzésben tanuló körében folytatott, a tantárgy kedveltségének összetevő-vizsgálatára irányuló kutatási fázisom, melyet 46 Borsod-Abaúj-Zemplén megyei, 4 budapesti, valamint 4 Bács-Kiskun megyei tanuló körében nyílt lehetőségem megvalósítani. A Borsod-Abaúj-Zemplén megyeieket papíralapú kérdőívvel, személyesen kerestem fel.

A gimnáziumi tanárok és diákjaik egyfajta viszonyítási alapként, kontrollcsoportként funkcionáltak. Céloom a szakképzésben és gimnáziumban dolgozó pedagógusok eredményes munkáról, együttműködésről vallott nézeteinek összevetése, hasonlóságok és különbségek azonosítása volt.

Az eredményes oktatás definíciója, ahogy azt a szakképzésben és gimnáziumban tanulók látják

Az eredményes, valamint eredménytelen közismereti oktatás tanulói definíciójával kapcsolatban 44 gimnáziumi és 147 szakképzésben tanuló adott választ. A legjellemzőbb öt, az eredményes órára vonatkozó definíció a következőképpen jellemezhető:

1. táblázat. A szakképzésben és gimnáziumban tanulók nézetei az eredményes közismereti oktatásról

szakképzésben tanulók (N=147)				gimnáziumban tanulók (N=44)			
Az eredményes oktatás jellemzői	gyakor- riság (N)	Az eredményt elen oktatás jellemzői	gyako- riság (N)	Az eredmény es oktatás jellemzői	gyakoris ág (N)	Az eredményte len oktatás jellemzői	gyakoris ág (N)
<i>Fontos, hogy fejlődjön a szókincsem, matektudásom stb. (attól függően, milyen tantárgy)</i>	54	<i>Ha nem érzem, hogy segítené a fejlődésemet.</i>	53	<i>Fontos, hogy jól érezzem magam az órán.</i>	30	<i>Ha a tanárral rossz a kapcsolatom.</i>	32
<i>Fontos, hogy gyakorlatias, későbbi munkám során hasznosítható legyen.</i>	53	<i>Ha rossz a hangulat.</i>	45	<i>Fontos, hogy fejlődjön a szókincsem, matektudásom, stb. (attól függően, milyen tantárgy)</i>	29	<i>Ha nem érzem, hogy segítené a fejlődésemet.</i>	31
<i>Fontos, hogy jól érezzem magam az órán.</i>	53	<i>Ha a tanárral rossz a kapcsolatom.</i>	43	<i>Fontos, hogy jól érezzem magam az órán.</i>	24	<i>Ha a tanár csak arra figyel, hogy „leadja az aznapra tervezett anyagot”</i>	29
<i>Segíti a szakmai tárgyak tanulását, megértését is</i>	38	<i>Ha a tanár csak arra figyel, hogy „leadja az aznapra tervezett anyagot”</i>	39	<i>Fontos, hogy gyakorlatias, későbbi munkám során hasznosítható legyen.</i>	24	<i>Ha nem kapunk hasznos, gyakorlatba átültethető tudást.</i>	23

Mind a szakképzésben, mind a gimnáziumban tanuló diákok esetében kiemelt szerepet kap az érzékelhető fejlődés, gyakorlatorientáltság, jó közérzet, tanárral való kapcsolat. Az érettségi, továbbtanulás fontossága is megjelenik a gimnáziumban tanulók esetében, a 6. helyen, 22 válaszadással. A szakképzésben tanulók körében az érettségire felkészítés, érettségire való jelentkezés segítése 9. helyen állt, 25 tanuló jelölte. A javarészt szakközépiskolásokból álló minta nagyjából hetede táplál tehát ilyen reményeket. Jelen adatok kapcsán, keresztábra elemzés során azt találtam, hogy a válaszadó szakképzésben tanulók közül 21 tanuló vágyik az érzékelhetően fejlesztő és jó hangulatú, 20 a gyakorlatias és fejlesztő, 21 a szakmai tárgyak tanítását támogató és fejlesztő órákra. Levonhatjuk tehát a következtetést, hogy a szakképzésben tanulók a szakmai tárgyak tanítását segítő, készségfejlesztő,

gondolkodni tanító, jó hangulatú órákat várják el, melyen ők maguk is szabadon véleményt nyilváníthatnak. Ennek megfelelően az érzékelhető fejlődést nem adó és hasznosnak nem mutakozó (N=20) oktatás, továbbá az olyan helyzetek, mikor az érzékelhető fejlődés elmaradása mellett a tanárral való kapcsolat is kedvezőtlen (N=25), ha rossz a hangulat is, miközben a tanár-diák kapcsolat kedvezőtlen (N=32) a legsúlyosabb problémák.

A gimnáziumban a fejlesztő és jó hangulatú (N=20), a fejlesztő és jó tanár-diák kapcsolaton alapuló (N=20), valamint a fejlesztő és továbbtanulási célokat támogató órák (N=18) kiemelt szerepűek. Míg az elmaradt fejlesztő hatás mellé társuló rossz tanár-diák kapcsolat, (N=26), az emelt szintű érettségire, továbbtanulásra való felkészítés hiánya (N=22) rossz hangulat (N=20) tűnnek a legsúlyosabb hiányosságoknak.

Eredményes oktatás a tanárok szemével

A válaszadó szakképzésben tanító pedagógusok (N=163) úgy vélik, elsősorban a tanulók motiváltságán (N=96), másodsorban az általuk adott gyakorlatorientált feladatokon (N=72) múlik sikerük, míg 3. legfontosabb tényezőként saját motiváltságukat (N=66) jelölték munkájuk eredményességének kulcsaként. (Közülük 40 fő mindkét utóbbit jelölte). E tényezőktől csupán csekély mértékben maradt el a megvalósítandó feladat jellege (N=61) és a saját felkészültség (N=52), mely korántsem jelenti, hogy a pedagógus munkájának eredményességét önmagának tulajdonítaná, hiszen 39 fő a tanuló motiváltságával egyidejűleg jelölte e lehetőséget, ugyanakkor a saját motiváltságot és saját felkészültséget egyidejűleg 31 fő jelölte.

A gimnáziumi tanárok (N=96) szintén javarészt a tanulók motiváltságát (N=45), saját motiváltságot (N=41), saját felkészültséget (N=35) tekintik sikerük zálogának, ugyanakkor az életszerű feladatok jelölése (N=26) kevésbé népszerű körükben. Ennek oka talán a képzés eltérő jellegében rejlik. Mint láttuk, a gyakorlatorientált órák azonban a gimnáziumi tanulók részéről is elvárásaként mutatkoznak. Egyidejűleg legtöbben a saját és tanulói motiváltságot jelölték meg e pedagógusok (N=28), valamint a saját felkészültség és tanulói motiváltság (N=21) jelenti még körükben a siker „titkát”.

A siker definíciója kapcsán („*Mikor érezheti magát sikeresnek egy gimnáziumban/szakképzésben dolgozó tanár?*”) a szakképzésben tanítók (N=163) közül legtöbben a fejlesztő tevékenységet („ha a diáknak fejlődik a szövegértése, matematikai gondolkodása stb.”) (N=44), valamint a lemorzsolódás visszaszorításában játszott szerepét (N=44), továbbá tárgyaik kedveltségét (N=33) jelölték, míg a gimnáziumi tanárok szintén a tantárgy kedveltségét (N=48), sikeres érettségi vizsgákat (N=44), valamint a tanulók érzékelt fejlődését (N=38) nevezték meg.

Sem a tanulókkal való kapcsolat, sem az osztályközösség fejlesztése, sem a kollégákkal való együttműködés nem kapott magas számú jelölést sem a szakképzésben, sem a gimnáziumban dolgozó tanárok esetében.

Az órák eredményességét nehezítő tényezők, ahogy azt a tanárok látják

Ahogy az az eredményes oktatás tanárok által értelmezett összetevőit vizsgálva kiderült, kiemelt szerep jut a tanulói motiváltságnak. Nehezítő tényezőként (N=73) elsősorban ezt jelölték meg a szakképzésben dolgozó tanárok (N=166), ezt követik a tanulók magatartási problémái (N=42), az iskola taneszköz-beli ellátottsága (N=41) valamint a tanulói teljesítmény-beli heterogenitás (N=32).

A gimnáziumban dolgozó tanárok (N=96) szintén elsősorban a diákok motivátlanságát (N=43), valamint a tanulói képesség-beli heterogenitást, továbbá az iskola taneszköz-beli ellátottságát (N=23) okolják.

Mind az gimnáziumi mind a szakképzésben dolgozó pedagógusokon egyfajta általános elégedetlenség érződik a tanulókkal szemben. Hasonló eredményre jutottam egy korábbi, metafora-elemzéses kutatási fázis során is. A szakképzésben dolgozó tanárok közül némelyek egyfajta tökéletlen, „csiszolásra szoruló gyémántot”, „műveletlen földet” „gyúrhatatlan gyurmát”, mások „nehézkes, lassú elefántot” láttak a diákjaikban, míg a tanulók börtönként értelmezték az iskolát, ahová be vannak zárva, a tanár feladatát pedig az „óra leadásában” illetve a „tudásátadásban” látták. Mint tudjuk, e feladatkör az, amitől irtóznak a fiatalok. A tanárok kedvezőtlen közérzetére utal, hogy „szélmalomharc-vívónak”, „ipari húsdarálóban lévő húsnak”, „állatidomárnak”, „gaz között élő virágnak” érzik magukat. Indoklásként javarészt a tanulók „rossz képességeire”, alulmotiváltságára panaszkodtak, bármit is jelentsenek ezek.

A gimnáziumi pedagógusok szintén „csiszolatlan gyémántnak”, olykor „éretlen almának” nevezték diákjaikat, illetve javarészt növény, virághasonlatokat sorakoztattak fel. Bár láthatóan ők is a diákjaik formálásában gondolkodnak, „nem az ebihalakért vannak”, mégis pozitívabban viszonyulnak feléjük. Ennek megfelelően több esetben jelent meg a diákjaik esetében is annak gondolata, hogy az iskola egy „közösségi hely”, ahol a barátaikkal lehetnek.

A fegyelmezés, mint elvárás – ahogy azt a diákok látják

Feltételeztem, hogy a szakképzésben tanulók – mivel gyakori a börtön metafora és a tanári szerepet is elsősorban egyfajta „kényszerítő szerepként” értelmezik a diákok – elvárják, hogy a pedagógus fegyelmezzon. A fegyelmezésre vonatkozó legfőbb tanuló elvárásokat a következőkben szemléltetem:

2. táblázat. A tanulók nézetei a fegyelmezés fontosságával kapcsolatban

szakképzésben tanulók (N=147)		gimnáziumi tanulók (N=47)	
Állítás	gyakoriság (N)	Állítás	gyakoriság (N)
<i>A tanár személyiségétől függ.</i>	33	<i>Akkor vagyunk csendben, ha tiszteljük a tanárt. A tiszteletet jó légkörrel, kedvességgel kell kiérdemelni. Ha nem tiszteljük, hiába kiabál</i>	22
<i>Miattam nem lenne rá szükség, de a többiek nem tudnak csendben maradni.</i>	27	<i>A tantárgy jellegétől függ, hogy kell-e, hisz, ha unalmas, rosszak vagyunk, ha érdekes, szórakoztató, jók.</i>	22
<i>Akkor vagyunk csendben, ha tiszteljük a tanárt. A tiszteletet jó légkörrel, kedvességgel kell kiérdemelni. Ha nem tiszteljük, hiába kiabál.</i>	27	<i>Nincs rá szükség, ha élvezetes az óra</i>	18
<i>Ha a tanár nem fegyelmez, úgy érezzük, érdektelen velünk szemben.</i>	24	<i>A tanárral való kapcsolatunktól függ.</i>	17
<i>A tanár dolga, hogy fegyelmezzon. Nem elvárható, hogy magunktól csendben maradjunk.</i>	22	<i>A tanár személyiségétől függ.</i>	16

A szakképzésben tanulók részéről sokkal erőteljesebben jelenik meg a tanár személyiségének fontossága, ugyanakkor egyfajta elvárásként jelenik meg körükben az a fegyelmező, szigorú „rég típusú tanári szerep” amely vélhetően tapasztalataik megélése által beléjük ivódott, míg a gimnáziumi tanulók akkor fegyelmezetlenek, ha a tanóra nem köti le a figyelmüket, és ha a pedagógussal való kapcsolatuk kevésbé jó.

A kedvelt, nem kedvelt és átlagos tantárgyak óráinak jellemzői

1-től 5-ig terjedő, Likert-skálás kérdésben vizsgáltam – egyelőre még csupán szakképzésben tanulók körében – a kedvelt, nem kedvelt és átlagos mértékben kedvelt tárgyak oktatásának jellemzőit.

3. táblázat. A kedvelt, átlagos mértékben, és legkevésbé kedvelt óra megítélése a vizsgált eredményességi kritériumok mentén

szakképzésben tanulók (N=54)					
Eredményességi jellemző kedvelt óra	átlag	eredményességi jellemző átlagos óra	átlag	eredményességi jellemző legkevésbé kedvelt óra	átlag
<i>Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít az érettségire jelentkezéshez.</i>	4,00	<i>Olyan alaptudást ad, ami hozzásegít az érettségire jelentkezéshez.</i>	4,52	<i>Számonkérés során a tanár a tanórán elhangzottakat, ott gyakoroltakat kéri számon.</i>	3,22
<i>Segít abban, hogy fejlődjön a szókincsem, nyelvi stílusom, gondolkodásmódom, matektudásom. (attól függően, hogy milyen tantárgy.</i>	3,98	<i>Jól érzem magam az órán.</i>	4,33	<i>Jó a kapcsolatam a tanárral.</i>	3,02
<i>Ha nem tudok megcsinálni valamit, a tanár segít.</i>	3,93	<i>A tanáromnak fontos, hogy jó eredményt érjek el.</i>	4,1	<i>A tanár rendszerint kedves velem</i>	3,00
<i>Jól érzem magam az órán.</i>	3,84	<i>Jó a kapcsolatam a tanárral.</i>	4,02	<i>Jó eredményeim vannak a tantárgyból</i>	3,00

A kedvelt óra esetében is lényegesebb kritériumnak tűnik a fejlesztő hatás, az oktatás vonatkozásában értelmezett eredményesség a szakképzésben tanulók esetében. A kellemes közérzet és a tanárral való kedvező kapcsolat kizárólag az „átlagosan” kedvelt közismereti tárgyak esetében játszik kiemelt szerepet, ám esetükben is lényegesebb még ennél is az érettségire történő felkészülés megalapozása.

4. táblázat. A kedvelt, átlagos mértékben és legkevésbé kedvelt tantárgyak eredménytelenségi kritériumai

szakképzésben tanulók (N=54)					
Eredménytelenségi jellemző kedvelt óra	átlag	eredménytelenségi jellemző átlagos óra	átlag	eredménytelenségi jellemző legkevésbé kedvelt óra	átlag
<i>Házi feladatként és dolgozatírás során mindenki ugyanolyan nehézségű feladatokat kap.</i>	3,76	<i>Házi feladatként és dolgozatírás során mindenki ugyanolyan nehézségű feladatokat kap.</i>	3,93	<i>Házi feladatként és dolgozatírás során mindenki ugyanolyan nehézségű feladatokat kap.</i>	3,82
<i>Unalmasak a feladatok.</i>	2,37	<i>A tanár nem tudja lekötni a figyelmünket.</i>	3,00	<i>Unalmasak a feladatok.</i>	3,02
<i>A tanár nem tudja lekötni a figyelmünket.</i>	2,36	<i>Nem tudja elérni a tanár, hogy mindenki bejárjon az órájára.</i>	2,79	<i>Unalmas a tananyag.</i>	2,97
<i>Nem látom hasznosságát későbbi munkám vonatkozásában.</i>	2,34	<i>A tanár személyisége miatt kevésbé kedvelem a tantárgyat, mint korábban.</i>	2,77	<i>A tanár nem tudja lekötni a figyelmünket.</i>	2,82
<i>Nem tudja elérni a tanár, hogy mindenki bejárjon az órájára.</i>	2,32	<i>A tanár olykor olyasmiből is írat dolgozatot, amiről nem is tanultunk.</i>	2,65	<i>A tanár olykor olyasmiből is írat dolgozatot, amiről nem is tanultunk.</i>	2,82

Mind a kedvelt, mind az átlagos, mind a nem kedvelt tantárgyak esetében jellemzően a differenciálás hiánya jelenik meg vezető problémaként. A kedvelt tantárgy talán kizárólagos hiányossága ez.

Közepes fontosságú problémaként az unalom, valamint tanár személyiségével való elégedetlenség jelenik meg, továbbá, hogy a diákok úgy tapasztalják, a pedagógus nem olyasmit kér a dolgozatban, amiről tanultak. Ez utóbbi kérdés vizsgálata folytatódik fókuszcsoportos interjú formájában, hiszen lehetséges, hogy ennek oka lehet, hogy a pedagógus kreativitást, önálló gondolatokat, nem a reprodukív „tananyag-visszaadást” várja a diákoktól. Ez azonban, mint láttuk, ütközik a „tananyagleadó” tanárképpel, ami valamilyen módon elvárásaként rögzült a fiatalokban. A hiányosságok észlelése jellemzően nem jelentkezik erőteljesebb mértékben a nem kedvelt, mint az átlagos mértékben kedvelt tantárgyak esetében.

A kutatás folytatása

Kutatásom mintáinak elemszám-növelését tervezem, valamint az 54 fős szakképzésben tanuló minta bővítése mellett gimnáziumi kontrollcsoport kialakítását is szeretném megvalósítani a kedvelt, nem kedvelt és átlagos óra eredményességi és eredménytelenségi kritériumainak vizsgálata céljából. A vitatott kérdések mentén fókuszcsoportos tanulói, majd tanári félig strukturált interjút is lefolytatok majd.

Záró gondolatok

A szakképzésben és gimnáziumban dolgozó pedagógusokról egyaránt elmondható, hogy általában a tanulóktól teszik függővé mind eredményességüket, mind kudarcukat, ugyanakkor nem a velük való együttműködést, sokkal inkább a tanulók motiváltságát, tanulási képességeit teszik felelőssé. A diákok arra vágnak, hogy a tanórán „történjen valami”, érzékelhető legyen a fejlődés. Ez szakképzésben javarészt a szakmai tárgyakkal való összehangolhatóságot, egyfajta tanulásmódszertani feladatot jelent, míg gimnáziumban a továbbtanulásra való felkészítést. Míg a gimnáziumi tanár elsősorban a továbbtanulás elősegítésében, addig a szakképzésben dolgozó a lemorzsolódás megakadályozásában látja a főszerepet. E két célhoz azonban minden esetben a kedvező tanulói közérzet biztosításán és jövőkép, énképerősítésen keresztül vezet az út.

Irodalomjegyzék

- Bander Katalin, & Galántai Júlia (2015). Az eredményesség dimenziói és háttértényezői intézményi szemmel. In Szemerszki Marianna (szerk.), *Eredményesség az oktatásban – Dimenziók és megközelítések* (pp. 92-129). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Fúzi Beatrix (2012). *A tanári munka sikerességének vizsgálata a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. [PhD disszertáció]. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Jennings, P., A., & Greenberg, M., T. (2008). The Prosocial Classroom – Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Students and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491-525.
- Paksi Borbála (2009). *Felmérés a közoktatás rendszerében alkalmazott prevenció/egészségfejlesztő programokról és az agresszióval kapcsolatban megjelenő vélekedésekről, reagálásokról. Kutatási beszámoló*. Budapest: Corvinus Egyetem Társadalomtudományi Kar, Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- Suplicz Sándor (2011). *Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel*. [PhD disszertáció]. Debrecen: Debreceni Egyetem.
- Szemerszki Marianna (2015). A tanulói eredményesség dimenziói és háttértényezői. In Szemerszki Marianna (szerk.), *Eredményesség az oktatásban – Dimenziók és megközelítések* (pp. 52-91). Budapest: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.