

Alsó tagozatos osztályok szocioemocionális légkörének vizsgálata a tanítók percepciói alapján

Winkler Zsófia,* Móricz Abigél,** Horváth Zsófia,*** Kiss Kata Bernadett,**** Puskás Gitta Dorina,***** Rónai Eszter,***** Tóth Bianka***** és Zsolnai Anikó*****

DOI: 10.21549/NTNY.51.2025.4.3

A szocioemocionális légkör a társas és érzelmi kapcsolatok minőségét foglalja magában egy adott osztályban. Jelen tanulmány 53, az általános iskola első és második évfolyamán tanító pedagógussal készített interjú alapján ennek elemzését mutatja be. A kvalitatív módszertannal végzett vizsgálat a tantermi légkör szociális összetevőinek és a pedagógusok vezetési gyakorlatának, valamint ezen tényezőknek a szocioemocionális légkörre gyakorolt hatását tárta fel. A tanítók válaszaik szerint a diákok szívesen vesznek részt a közös játékokban a szünetekben és délután, valamint kialakulóban van köztük az együttműködés a tanórákon, ha a folyamatot a pedagógus kooperatív módszerekkel támogatja. A beszélgetőkörök és az etikaórák segítik a diákok megismerését és a befogadó légkör erősítését, ám mivel az első és második évfolyamos kerettantervből kivették az osztályfőnöki órákat, a tanítóknak kevesebb ideje és lehetősége van a társas kapcsolatok elmélyítésére. Ugyanakkor a tanítók jelzik, hogy előfordulnak perifériára szoruló vagy nehezen kapcsolódó gyermekek, akiknél gyakran beilleszkedési vagy nyelvi akadályok állnak fenn. A proszociális viselkedés ösztönzése és a különbözőségek elfogadása a tanítók többsége számára kiemelt nevelési cél. A mindennapi konfliktusok kezelésére a pedagógusok egy része stratégiákat tanít, és gyakran beavatkozik a vitás helyzetek rendezésébe. A figyelem és a rend fenntartására változatos pedagógiai eszközöket alkalmaznak. A tanító-tanuló kapcsolatot a válaszadók többsége bizalommal telinek értékeli. Összességében megállapítható, hogy a vizsgált osztályokban a társas kapcsolatok minősége és a pedagógusok vezetési gyakorlata egyaránt pozitív irányban befolyásolják az osztálytermi légkört.

Kulcsszavak: osztálytermi légkör, általános iskola, első és második évfolyam, szocioemocionális légkör

Bevezetés

A szakirodalomban az osztálytermi légkör meghatározása nem egységes, jelentősen függ attól, hogy mely oktatási szint vonatkozásában tárgyalják a jelenséget. Általános iskolai kontextusban a tanulmányok a tantermi lég-

* Egyetemi tanársegéd, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, winkler.zsofia@ppk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0002-0142-7845>

** BA hallgató, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, moriczabigel@gmail.com

*** BA hallgató, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, horvath12zs@student.elte.hu

**** BA hallgató, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, kisskata2003@gmail.com

***** MA hallgató, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, gittadorina@gmail.com

***** BA hallgató, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, ronaieszti@student.elte.hu

***** MA hallgató, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pszichológiai Intézet, bisankatoth@gmail.com

***** Egyetemi tanár, ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, zsolnai.aniko@ppk.elte.hu, <https://orcid.org/0000-0003-1270-2926>

kör definiálása során elsősorban a pszichoszociális aspektusokat hangsúlyozzák, például a tanító és a diákok közötti interakciókat, az érzelmi klímát és a tanulók iskola iránti elkötelezettségét (Creemers & Reezigt, 2005; Dancs & Kinyó, 2015; Fayda-Kinik & Kirisci-Sarikaya, 2025). A kedvező osztálytermi klíma pozitív hatást gyakorol a tanulók tanulmányi eredményeire, mentális egészségére és a pedagógusok jóllétére. A pozitív légkör elősegíti a közösség kohézióját, a közös normák kialakulását és a konfliktuskezelés eredményességét, valamint az első osztályosok számára megkönnyítheti az óvoda-iskola átmenetet, mivel a kedvező légkörben a tanulók könnyebben megtanulják, hogyan kell együttműködni, feladatokat teljesíteni és figyelni (Wang & Degol, 2016). Olyan környezetben, ahol a diákok tiszteletet, elismerést tapasztalnak, ösztönözve érzik magukat a jobb teljesítményre és a kockázatvállalásra, ezáltal sikereket érhetnek el (Ryan & Deci, 2000).

Tanulmányunk célja az osztálytermi légkör interperszonális dimenziójának és a tanulási környezet egyik kulcsfontosságú elemének, a pedagógusok vezetési gyakorlatának (szabályalkotás, fegyelmezési eljárások, alkalmazott pedagógiai módszerek és eszközök) kvalitatív módon történő feltárása az általános iskola első és második évfolyamán tanítókkal készült interjúk alapján.

Az iskolai és az osztálytermi klíma

Az iskolai klíma (amelyet a továbbiakban az iskolai légkörrel szinonimaként használunk) komplex, többdimenziós fogalom, amely magában foglalja az iskolai élet minőségét és jellegét, beleértve a normákat, az értékeket, a kapcsolatokat és a szervezeti struktúrát. Bár a kutatók között nincs teljes egyetértés a meghatározását illetően (például Van Houtte, 2005), az Egyesült Államok Oktatási Minisztériuma konszenzusos meghatározást szorgalmazott, miszerint az iskolai klíma multidimenzionális konstrukció, amely az iskola iránti elkötelezettséget, a biztonságot és az iskolai környezetet öleli fel (USDOE, 2023). Az elkötelezettség a kapcsolatok minőségére utal, ideértve a diákok és az iskola, a szülők, valamint a tágabb közösség közötti viszonyokat. Ez magában foglalja a tanulók és az iskolai dolgozók közötti kölcsönös bizalom kialakítását, a tanári együttműködés ösztönzését, a szülők bevonását és a tanulók érzelmi támogatását (Cohen & Hamilton, 2009; Hoy, 2012; Zullig, Koopman, Patton & Ubbes, 2010). A biztonság a zaklatás, a megfélemlítés, a nyílt és rejtett agresszió hiányára vonatkozik, míg a környezeti dimenzió tartalmazza az intézmények fizikai jellemzőit (például az erőforrásokhoz való hozzáférést, a felszereltséget, a tisztságot, a rendelkezésre álló technológiát, a tanár-diák arányt és a tanári kar stabilitását), és a szociális környezet területeit (például az egészségügyi előírásokat és a viselkedési protokollokat) (Thapa, Cohen, Guffey & Higgins-D'Alessandro, 2013). Az iskolai klíma ezen koncepcionális megközelítése összhangban van azokkal a definíciókkal, amelyek szerint a klíma az iskola átfogó szociális és fizikai feltételeire utal (Thapa et al., 2013; Voight & Nation, 2016).

Az iskolai légkör vizsgálata és mérése összetettségéből adódóan kihívásokkal jár (Grazia & Molinari, 2020), ám a kutatások fontossága megkérdőjelezhetetlen, hiszen a klíma észlelt minősége összefüggésbe hozható az iskolai eredményekkel, a diákok egészséges fejlődésével és a pedagógusok motiváltságával (Cohen, McCabe, Michelli & Pickeral, 2009). Ezek a kutatási eredmények hozzájárulnak az intézmények hatékonyabb fejlesztéséhez és biztonságosabbá tételéhez (Bradshaw, Cohen, Espelage & Nation, 2021).

Az instrumentális irányból értelmező megközelítés a szervezeti szempontot helyezi előtérbe, és a vizsgálatok során arra koncentrál, hogy az iskola egészének és a tanári kar tevékenységeinek elemzésén keresztül feltárja a klíma szerepét az iskola működésében, majd az így kapott megállapításokat a szervezetfejlesztés során hasznosítja. A szervezeti aspektusokra fókuszáló kutatások (például Zamora-Rodríguez, Morquecho-Sánchez, Delgado-Herrada, Morales-Sánchez & Acosta-González, 2025) azt mutatják, hogy az oktatási intézmények légkörét nagy-

mértékben befolyásolja a dolgozók elégedettsége, a szervezeti kultúra, a munkával kapcsolatos érzelmek, a tanárok teljesítménye, elkötelezettsége, motivációja, az iskolai környezet és az igazgatók vezetési stílusa.

A szereplők szélesebb körét bevonó szociális megközelítés az iskolavezetésen és a pedagógusokon kívül a tanulók csoportját is a légkör alakításában aktívan közreműködő ágensnek tekinti, a klíma kialakulásában lényegesnek tartja az iskolai közösség tagjai közötti interakciókat. A társas megközelítés az osztálytermi légkört is az iskolai klíma meghatározó komponensének tekinti, amit a tanórák során a pedagógus és a tanulók között létrejövő sajátos atmoszféraként értelmezhetünk (Dancs & Kinyó, 2015).

Az osztálytermi légkör az iskolai klímához hasonlóan többdimenziós fogalom, amely a tantermi környezet minőségére utal. Komponensei közé tartoznak a diáktársak közötti kapcsolatok, a tanár-diák interakciók, a biztonság és a támogatás érzése (Božović, Simić & Stojanović, 2024; Çengel & Türkoğlu, 2016), valamint magában foglalja az osztályterem fizikai jellemzőit és a viselkedési szabályokat (Božović et al., 2024). A támogató és biztonságos osztálytermi légkör fontos eszköz a diákok viselkedési problémáinak ellensúlyozásában (Alansari & Rubie-Davies, 2020). A Rucinski és kollégái (2018) által lefolytatott 526 fő 3.-5. osztályos tanulót és 35 pedagógust bevonó vizsgálat azt mutatja, hogy a pedagógussal való kapcsolat és az osztályban uralkodó szociális-emocionális légkör hatással van a diákok internalizáló és externalizáló viselkedésére. Bussemakers és Denessen (2023) tanulmánya, amely 18308 fő, különböző szociális háttérrel bíró 14 éves európai tanulót vizsgált, azt találta, hogy a diákok hátrányos társadalmi helyzete (például alacsony iskolázottságú szülők) összefüggésbe hozható-e az iskolai viselkedési problémákkal. A kutatók szerint a problémás viselkedést képes mérsékelni, ha ezen tanulókat tanáraik társas támogatásban részesítik. A tanárok által nyújtott tanulásban való támogatás pedig bármilyen szocioökonómiai státusszal rendelkező diák esetében összefüggést mutatott a kevésbé problémás viselkedéssel. A pedagógusok társas és tanulásban nyújtott támogatása tehát nagymértékben hozzájárulhat az oktatási egyenlőtlenségek csökkentéséhez azáltal, hogy megvédi a veszélyeztetett diákokat a negatív viselkedés következményeitől. Hallinan (2008) vizsgálati eredményei szerint a tanár-diák viszony minősége nagymértékben meghatározza a tanulók iskola iránti elkötelezettségét, ezáltal véd a lemorzsolódás ellen. Azok a diákok, akik úgy érzik, hogy tanáraik törődnek velük, tisztelik, és megfelelő mennyiségű dicséretben részesítik őket, nagyobb valószínűséggel szeretik az iskolát, mint azok a tanulók, akiknek tapasztalatai ezzel ellentétesek. A tanulmány arra is rámutat, hogy a tanároknak a diákok teljesítményével kapcsolatos elvárásai elhanyagolható hatással vannak arra, hogy a tanulók milyen mértékben kötődnek az iskolához.

A pozitív osztálytermi légkör javíthatja a diákok tanulmányi eredményeit, társas beilleszkedését és mentális egészségét (Božović et al., 2024), valamint összefügg a pedagógusok jóllétével és munka iránti elkötelezettségével is. Chan és kollégái (2025) szerint a magasabb elkötelezettséget mutató pedagógusok eredményesebben támogatják diákjaikat érzelmileg és a tanulásban egyaránt, míg a tanulók elkötelezettsége hozzájárul a pedagógusok pozitív érzelmeihez és jóllétéhez (Li, Mayer & Malmberg, 2022). Shalini és Muthuchamy (2025) egy 200 tanulót bevonó vizsgálatukban kimutatták, hogy az általános iskolás gyermekek által érzékelt osztálytermi légkör szocioemocionális dimenziójának minősége befolyásolja a tanulásban elért eredményeket, azonban a változók közötti kapcsolat összetett, és különböző tényezők, például az életkor, a nem és a kulturális környezet is befolyásolhatja az eredményeket. Ennélfogva további kutatásokra, különösen longitudinális és kontextusspecifikus tanulmányokra van szükség ennek a sokrétű viszonyrendszernek a jobb megértése érdekében (Majumder & Beri, 2024). Khalfaoui és munkatársai (2021) szisztematikus irodalomelemzést végeztek annak érdekében, hogy feltáruljanak azok a pedagógiai és strukturális szempontok, amelyek elősegítik a pozitív tantermi légkör kialakítását a multikulturális általános iskolai környezetekben. Eredményeik szerint a következő tényezők járulnak hozzá ahhoz, hogy a különböző háttérrel rendelkező tanulók közösségeiben megfelelő legyen a

klíma: (1) pedagógiai gyakorlatok, ideértve a pedagógusok és a diákok közötti támogató és a tanulással összefüggő interakciókat, a kortárskapcsolatokat, a tanulók osztálytermi feladatokban való részvételét és elkötelezettségét, a pedagógusok képzését az érzelmileg támogató környezet megteremtésére, valamint a tanárok és a családok közötti kapcsolatok minőségét; (2) strukturális aspektusok, például az osztály kisebb csoportokba szervezése (például kooperatív munkaformák) és az iskolai eszközök (például ceruzák) olyan módon történő felkínálása, amely ösztönzi a diákok közötti megosztást.

A szocioemocionális klíma

Az osztálytermi klíma interperszonális dimenzióit elemző kutatások gyakran szocioemocionális klímaként hivatkoznak a jelenségre (Krull, Urton, Kulawiak, Wilbert & Hennemann, 2022). Ezen a területen a vizsgálatok több olyan aspektust tártak fel, amelyek jelen tanulmány szempontjából is relevánsak. Vannak kutatások, amelyek a diákok osztályon belüli társas kapcsolataira (Çengel & Türkoğlu, 2016; Zurbriggen, Hofmann, Lehofer & Schwab, 2021), a befogadás és elfogadás érzésére (Zurbriggen et al., 2021), a proszociális viselkedésre (Carrasco & Trianes, 2010; Cheon, Reeve & Marsh, 2023), a tanár-diák kapcsolatra (McGrath & Van Bergen, 2015; Rucinski et al., 2018), a pedagógus vezetési gyakorlatára és a szabályok betartatására (Cappella, Kim, Neal & Jackson, 2013; Zurbriggen et al., 2021), továbbá a konfliktusok és a bántalmazás előfordulási gyakoriságára (Rodkin, 2012; Shechtman, 2006; Škoda, Doulik & Svobodová, 2022; Thomas, Bierman & Powers, 2011) fókuszálnak.

A hivatkozott tanulmányok alapján hat olyan aspektus azonosítható, amely rendkívül meghatározó egy osztály társas-érzelmi légkörének jellemzésében. Ezek (1) az osztályon belüli kortárskapcsolatok, (2) a közösségekben uralkodó elfogadó, befogadó attitűd, (3) a proszociális viselkedés, (4) a konfliktusok és a bántalmazás előfordulása és gyakorisága, (5) a pedagógus vezetési gyakorlata és az alkalmazott pedagógiai eszközök, valamint (6) a tanító és a tanulók közötti kapcsolat minősége.

A tanulók egymással kapcsolatos viselkedése alapvetően meghatározza az osztálytermi klímát, befolyásolva a biztonságot, a motivációt, a társas fejlődést, az iskolai teljesítményt és az osztályközösség kohézióját, ezért kiemelten fontos, hogy a pedagógusok elősegítsék a pozitív interakciókat és kezeljék a negatív viselkedést (Rimm-Kaufman & Sandilos, 2022). Fejes (2018) a tanulók szerepét vizsgálva az osztálytermi légkör alakulásában arra jutott, hogy a társak által megteremtett szupportív légkör elősegíti a tanulási motivációt, míg a kompetitív környezet stresszt okozhat a diákok között. Çengel és Türkoğlu (2016) megfigyelései szerint a kedvezőtlen légkörű osztályokban a diákok közötti interakciók, illetve a nem kívánatos és a pozitív magatartásmódok változatossága nagyon korlátozott, míg a támogató, befogadó környezet azt sugallja a tanulóknak, hogy a különféle viselkedésformák nem feltétlenül negatívak, hanem a sokszínűség velejárói (Florian, 2014). Az osztályban kialakuló barátságok hozzájárulnak a légkör javításához azáltal, hogy csökkentik a konfliktusok számát, növelik a tanulók iskola iránti elkötelezettségét, és biztonságosabb, elfogadóbb, tiszteletteljesebb környezetet teremtenek (Khalifaoui et al., 2021).

Az elfogadó attitűd napjainkban egyre fontosabbá válik az osztályokat jellemző növekvő heterogenitás miatt. Magyarországon a 2001/2002-es tanévben 3561 külföldi diák vett részt az általános iskolai oktatásban (Schmidt, 2014), számuk a 2019/2020-as tanévre 6387 főre nőtt (Ottucsák, 2022). Lényeges kisebbség továbbá a roma tanulóké, akik 2018-ban a diákok 14,42%-át tették ki (Papp, 2021). A velük való foglalkozás több szempontból is kulcsfontosságú: a magas, 60,8%-os korai iskolaelhagyási arány (Holle, 2023), az intézményi és az iskolán belüli nagyfokú szegregáció (Havas & Liskó, 2005), valamint az egyes, nem kognitív képességekben (kontrollhelyzet, önbecsülés, depresszió) mutatózó gyengébb eredmények (Szabó-Morvai & Kiss, 2022) mind olyan kihívások, amelyek a roma tanulók fokozott sérülékenységét eredményezhetik az iskolai környezetben. A

harmadik csoport, amelynek tagjai az utóbbi években egyre magasabb számban jelentek meg a magyar közoktatásban, a sajátos nevelési igényű (SNI) gyermekeké (2024/2025-ben 65 416 fő, a diákok 9,2%-a) (KSH, 2025). Ezen három csoporthoz tartozó tanulók nyelvi, kulturális és viselkedésbeli eltéréseik miatt fokozottan veszélyeztetettek a társak általi elfogadás terén, ami az ideális osztálytermi légkör kialakulását gátolhatja, és szociális peremhelyzetbe sodorhatja őket. Az elfogadás megteremtésében nélkülözhetetlenek a sokszínű, elfogadást támogató programok, játékok és a pedagógusok érzékeny, tudatos jelenléte (Meggyesné & Máténé, 2015; Szekeres, 2011).

Fontos az osztálytársak között megjelenő proszociális viselkedés –, hogy a tanulók egymást segítsék, támogassák és egymással együttműködjenek, mivel ezek lényeges szerepet játszanak az iskolai légkör minőségében, valamint a gyermekek érzelmi és kognitív fejlődésében (Thapa et al., 2013). Azok a tanulók, akikre fejlettebb proszociális viselkedés jellemző, társaik körében nagyobb elfogadásban részesülnek (Asher & McDonald, 2011), illetve ők is hajlamosabbak elfogadni azokat a tanulókat, akik valamilyen tekintetben különböznek tőlük (Hoffman, 2000).

A szakirodalomban egyetértés van abban, hogy minél gyakoribbak a zaklatások és a konfliktusok egy osztályban, annál negatívabb lesz a diákok által észlelt iskolai légkör (Nagy, Körmendi & Pataky, 2012). Az osztálytermi konfliktusok az alsó tagozaton különösen nagy jelentőséggel bírnak, mivel ebben az időszakban formálódnak a közösségi együttélés szabályai és normái (Jabburova & Umarova, 2020). Steffgen és munkatársai (2013) áttekintése rámutat, hogy a bullying már 6 éves kortól jelen van az iskolákban, amit megerősít Horcsák-Szabó és munkatársai (2025) vizsgálata is, mely szerint az alsó tagozaton kiemelten gyakoriak a verbális konfliktusok és a csúfolódások. A szerzők hangsúlyozzák, hogy a fizikai agresszió is jelen van ebben a korban, különösen a fiúk körében. Azt találták, hogy az erőszak megjelenése gyakran összefügg az indulatkezelési nehézségekkel és a kortárs kapcsolatok hierarchiájának kialakulásával. A pedagógusok szerepe különösen jelentős, mivel a gyermekek közötti konfliktusokat ebben a korban még hatékonyan lehet kezelni (Horcsák-Szabó et al., 2025), viszont fontos kiemelni, hogy a nehéz helyzetek sikeres kezeléséhez a tanítóknak szükségük van konfliktuskezelési stratégiák alkalmazására és következetes szabályrendszer kialakítására is. A proaktív konfliktuskezelés, az érzelmi intelligencia fejlesztése és a kommunikációs készségek erősítése kiemelten fontos ebben a korban (Steffgen et al., 2013).

A pozitív osztálytermi légkör szempontjából fontos tényező a tanító és a tanuló közötti bizalmi viszony kialakulása (Walker & Graham, 2021). A tanító-tanuló kapcsolatok úgy határozhatók meg, mint „értelmes érzelmi és kapcsolati kötelékek, amelyek a diákok és tanáraik között alakulnak ki a hosszú távú interakciók következtében” (Marengo, Jungert, Iotti, Settanni, Thornberg & Longobardi, 2018, p. 1202). A pozitív kapcsolat melegséget, nyílt kommunikációt és támogatást kíván meg, elősegítve az érzelmi biztonságot és a bizalmat a pedagógus és tanuló között (Sulkowski & Simmons, 2018), és védőfaktor az iskolai zaklatással kapcsolatban, mivel a szociális készségek fejlődése által növelheti a társas támogatást a tanulók körében. A negatív kapcsolat azonban az iskola iránti ellenszenvhez és tartós motiválatlansághoz vezethet (Thornberg, Wegmann, Bertil, Wänström, Linda, Bjereld, Ylva & Hong, 2022). A kapcsolatok minősége különösen fontos a fiatal tanulók számára, mivel a korai tapasztalatok befolyásolhatják az iskolai beilleszkedést, a későbbi tanár- és kortárskapcsolatokat, valamint a tanulmányi eredményeket is (McGrath & Van Bergen, 2015).

A pedagógusok vezetési gyakorlata

Számos tényező nehezítheti a diákok és tanítók munkáját az osztályban folyó tanulás és tanítás során. Ezek közül kiemelkedik a destruktív viselkedés, amely akár egyetlen tanuló hatására is negatívan befolyásolhatja az egész osztály morálját és teljesítményét. A zavaró viselkedés nem csupán a pedagógus oktatási tevékenységét akadályozza, hanem jelentős mértékben rontja a tanulók koncentrációját is, ezáltal csökkentve a tanórai munka hatékonyságát (Chandra, 2015).

Az iskolai eredményesség további kulcsfontosságú tényezője a figyelem fenntartásának képessége, valamint a gátlás, amely segít a zavaró ingerek kizárásában. Míg egy átlagos első osztályos tanuló figyelme 10-15 percig fókuszál egy tevékenységre (Lai & Chang, 2020), azok a tanulók, akiknek a végrehajtó funkciói, köztük a gátláskontroll, kevésbé fejlettek, gyengébben szabályozzák a figyelmüket (Colombo & Cheatham, 2006). Számos kutatás tárt fel a figyelem fenntartását támogató módszereket, például a kiscsoportos és személyre szabott tanítást, a kooperatív tanulást, valamint a verbális és a vizuális segédeszközök (például kulcsszavak kiemelése, animációk) alkalmazását és az újszerűség beépítését (Hábencius & Bányai, 2024). Emellett alternatív technikákat is vizsgáltak, mint a mindfulness (Vekety, Logemann & Takacs, 2021) és a játékos figyelemtréning (Kirk, Spencer-Smith, Wiley & Cornish, 2021).

Az eredményes tanulási környezet megteremtéséhez elengedhetetlen a hatékony tantermi vezetés és a változatos pedagógiai módszerek alkalmazása. A modern tanulmányok többsége hangsúlyozza, hogy az osztálytermi vezetés nem csupán a diákok viselkedésének koordinálására korlátozódik, hanem kiemelten fontos a diákok önszabályozásának fejlesztése és a pozitív megerősítés általi megfelelő viselkedésre való ösztönzés is. A sikeres tanulási folyamat és az önreguláció előmozdítása érdekében az iskoláknak és a pedagógusoknak át kell alakítaniuk szerepüket: a kizárólagos irányítás helyett a tanulók kontrollált önállóságát kell elősegíteniük, és változatos pedagógiai eszköztárral kell rendelkezniük (Gunaretnam, 2021).

Az osztálytermi klíma és a pedagógus vezetési gyakorlatának szerepe az óvoda-iskola átmenetben

Az óvodából az általános iskolába való átmenet kiemelten fontos időszak a gyermekek életében, mely során jelentős változásokkal szembesülnek: be kell illeszkedniük az új közösségbe, meg kell szokniuk a megváltozott fizikai környezetet, kötött tevékenységekben kell részt venniük, és alkalmazkodniuk kell az iskolai normákhoz, szabályokhoz (Svraka, 2019). Iskolai adaptációnak nevezzük a gyermek alkalmazkodását a megváltozott szociális szituációkhoz és feltételekhez, például a megnövekedett pedagógusi és szülői elvárásokhoz, a napirend átalakulásához és az új társas kapcsolatokhoz. Ahhoz, hogy az adaptáció sikeres legyen, az intézményi környezetnek biztonságot és elfogadó légkört kell nyújtania a gyermekek számára, hogy számukra kedvező körülmények között, stresszmentesen tudjanak azonosulni új, tanulói szerepükkel. A kezdeti időszakban a nagy iskolaépületen belül az osztályterem az a hely, amely biztonságot tud nyújtani a kisdíáknak, lényeges tehát, hogy a pedagógus megfelelő gondossággal és hatékony szervezéssel alakítsa ezt a mikrokörnyezetet (Borbélyová & Slezáková, 2015). Ezt a megállapítást támasztja alá Cadima és munkatársai (2015) kutatása, melyben 145 gyermeket vizsgáltak óvodás és első osztályos korukban. Céljuk annak feltárása volt, hogyan alakul a gyermekek aktív részvétele és bevonódása a tanulóval kapcsolatos tevékenységekbe, és milyen tényezők járulnak ehhez hozzá, különös tekintettel a gyermekek gátló funkcióira és az osztálytermi légkör bizonyos elemeire (a pedagógus-tanuló kapcsolatra, az észlelt tanító-diák konfliktusokra és a pedagógus által alkalmazott szervezési

és vezetési módra). Azt találták, hogy a kontrollfunkciók megfelelő működése, a szorosabb pedagógus-gyermek kapcsolat és a kevesebb észlelt konfliktus óvodáskorban magasabb tanulási elkötelezettséggel jár együtt, és ez előrejelezte az első osztályban tapasztalható bevonódást abban az esetben, ha a tanító által alkalmazott vezetés és szervezés eredményeképpen az osztályban egyértelmű szabályok voltak érvényben, a mindennapi rutinok kiszámíthatóak voltak, ezáltal a gyermekek biztonságban érezhették magukat, illetve a hatékony időgazdálkodás következtében elegendő idejük volt a feladatok megoldására. Az eredmények rámutatnak az osztálytermi légkör és a szociális kapcsolatok, valamint a gyermekek gátló kontrolljának fontos szerepére a tanulásához való viszonyulásban. Az általános iskolába való átmenet jelentős esemény a gyermekek tanulmányi haladásának alakulásában (Pianta & Rimm-Kaufman, 2006), ami nyomatékossítja a tanítók szerepének fontosságát az első osztályban következetesen alakított, hatékonyan irányított, biztonságos légkör megteremtésében. Az első osztályban a pedagógus diákokkal való kapcsolatának minősége és az osztálytermi légkör interperszonális dimenziójának jellemzői összefüggésbe hozhatók az általános iskola kezdeti éveiben a gyermekek által mutatott pszichoszociális alkalmazkodással (Buyse, Verschueren, Verachtert & Damme, 2009).

A kutatás célja és a kutatási kérdések

A témával foglalkozó szakirodalom alapján hat olyan területet (osztálytársak közötti kapcsolat, elfogadó attitűd, proszociális viselkedés, konfliktusok és bántalmazás, a tanító vezetési gyakorlata és az alkalmazott pedagógiai eszközök, a tanító-tanuló kapcsolat) azonosítottunk, amelyek nagy befolyással bírnak az osztály szocioemociális légkörének (Krull et al., 2022) alakításában. Jelen vizsgálat célja az általános iskola első és második évfolyamán felmérni e kiemelt tényezőket a pedagógusok észlelésén keresztül. Vizsgálatunk egy nagyobb kutatás keretén belül valósult meg, amely egy nemzetközi, rezilienciát és szociális-érzelmi tanulást (SEL) fejlesztő általános iskolai tanterv, a RESCUR „Szörfözz a hullámokon” (Cefai, Miljević-Ridžki, Bouillet, Pavin Ivanec, Milanova, Matsopoulos, Gavogiannaki, Zanetti, Cavioni, Bartolo, Galea, Simões, Lebre, Santos, Kimber, & Eriksson, 2022) magyar iskolai környezetben történő tesztelését végzi (Winkler & Zsolnai, 2022).

A jelen tanulmányban bemutatott vizsgálatban a következő kutatási kérdéseket foglalmaztuk meg:

1. A pedagógusok megítélése szerint milyen módon keresik egymás társaságát a tanulók az iskolai foglalkozások alatt és a szünetekben?
2. Jellemző-e a tanulóira az egymás iránti elfogadó attitűd a pedagógusok megítélése szerint?
3. Milyen gyakran és milyen esetekben fordul elő, hogy a tanulók segítséget, támogatást nyújtanak egymásnak?
4. Mennyire gyakoriak és milyen típusúak a tanulók közötti konfliktusok?
5. Milyen pedagógiai eszközöket alkalmaz a tanító az osztályban folyó tanulás során?
6. Mennyire jellemző a tanító és a tanulók kapcsolatára a bizalom?

Módszer

Minta

A vizsgálatban 21 budapesti általános iskola első és második évfolyamán tanító pedagógus vett részt (1. táblázat), összesen N=53 fő (51 nő és 2 férfi). A pozitív tantermi klíma elősegíti az óvoda-iskola átmenetet (Wang & Degol, 2016), és az első osztályban tapasztalható szocioemociális légkör összefügg a tanulók pszichoszociális alkalmazkodási képességével (Buyse et al., 2009). Ezen összefüggésekre való tekintettel a minta kiválasztásakor figyelmet fordítottunk arra, hogy első és második évfolyamon tanító pedagógusok is szerepeljenek a

résztvevők között, ezáltal válaszaik összehasonlíthatóvá válnak, lehetővé téve annak megismerését, hogy a szocioemocionális légkör általunk vizsgált területein kimutathatók-e különbségek a két évfolyam között. A válaszadók közül a legfiatalabb 26 éves, míg a legidősebb 66 éves volt, átlagéletkoruk 45,78 év. A minta 7,1%-a 0–3 éve, 21,4%-a 4–7 éve, 16,7%-a 8–12 éve, 19%-a 13–20 éve, 11,9%-a 21–30 éve, míg 23,8%-a 31–45 éve van a pedagóguspályán. Az általános iskolák közül 19 állami, egy egyházi, egy pedig alapítványi fenntartású intézmény volt. Az állami fenntartású intézmények közül két iskolában kizárólag SNI tanulók oktatása zajlik kis létszámú osztályokban. Az osztálylétszámok 6–34 fő között változtak, az osztályok tanulói összetételét a 2. táblázatban mutatjuk be. A releváns változókat figyelembe véve (például elemszám, iskolák elhelyezkedése, a fenntartó típusa) a mintavétel nem tekinthető reprezentatívnak.

Tankerületi Központ/fenntartó	A vizsgálatban részt vevő iskolák száma	A vizsgálatban részt vevő első évfolyamon tanítók (fő)	A vizsgálatban részt vevő második évfolyamon tanítók (fő)
Belső-Pesti Tankerületi Központ	2	3	3
Dél-Budai Tankerületi Központ	1	1	2
Észak-Budapesti Tankerületi Központ	1	2	1
Dél-Pesti Tankerületi Központ	2	1	4
Észak-Pesti Tankerületi Központ	1	1	1
Kelet-Pesti Tankerületi Központ	4	7	8
Közép-Budai Tankerületi Központ	4	3	2
Közép-Pesti Tankerületi Központ	2	2	3
Külső-Pesti Tankerületi Központ	2	2	2
Egyházi fenntartású intézmény	1	2	2
Alapítványi fenntartású intézmény	1	1	1
Összesen	21	25	28

1. táblázat: A vizsgálatban részt vevő általános iskolák és pedagógusok száma

	Nincs az osztályban		1 fő van az osztályban		2 fő van az osztályban		3 fő van az osztályban		3 főnél több van az osztályban	
Osztály	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.	1.	2.
BTMN tanuló	3 (20,0%)	3 (14,3%)	4 (26,7%)	5 (23,8%)	2 (13,3%)	8 (38,1%)	1 (6,7%)	4 (19,0%)	5 (33,3%)	1 (4,8%)
SNI tanuló	7 (46,7%)	8 (38,1%)	2 (13,3%)	8 (38,1%)	2 (13,3%)	0 (0,0%)	2 (13,3%)	4 (19,0%)	2 (13,3%)	1 (4,8%)
Hátrányos helyzetű tanuló	11 (73,3%)	18 (85,7%)	2 (13,3%)	0 (0,0%)	1 (6,7%)	3 (14,3%)	1 (6,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Kiemelten tehetséges tanuló	12 (80,0%)	11 (52,4%)	0 (0,0%)	4 (19,0%)	2 (13,3%)	1 (4,8%)	0 (0,0%)	2 (9,5%)	1 (6,7%)	3 (14,3%)
Tanulási/magatartási problémával küzd, de nincsen diagnózisa	3 (20,0%)	8 (38,0%)	2 (13,3%)	3 (14,3%)	3 (20,0%)	8 (38,1%)	3 (20,0%)	0 (0,0%)	4 (26,7%)	2 (9,5%)
Más országból érkezett tanuló	8 (53,3%)	12 (57,1%)	3 (20,0%)	4 (19,0%)	1 (6,7%)	1 (4,8%)	1 (6,7%)	0 (0,0%)	2 (13,3%)	4 (19,0%)
Roma kisebbséghez tartozó tanuló	8 (53,3%)	11 (52,4%)	4 (26,7%)	8 (38,1%)	0 (0,0%)	1 (4,8%)	2 (13,3%)	1 (4,8%)	1 (6,7%)	0 (0,0%)
Német kisebbséghez tartozó tanuló	14 (93,3%)	21 (100%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,7%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Román kisebbséghez tartozó tanuló	15 (100%)	20 (95,2%)	0 (0,0%)	1 (4,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)
Egyéb kisebbséghez tartozó tanuló	12 (80,0%)	18 (85,7%)	2 (13,3%)	1 (4,8%)	0 (0,0%)	1 (4,8%)	0 (0,0%)	0 (0,0%)	1 (6,7%)	1 (4,8%)

2. táblázat: Az osztályok tanulói összetétele

Megjegyzés: N = 36 (1. osztály N = 15, ebből 1 kizárólag SNI tanulókból álló osztály, 2. osztály N = 21).

Etikai vonatkozások

A vizsgálat az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottságának engedélyével zajlott (2024/74).

Vizsgálati eszköz

A kvalitatív vizsgálatban félig strukturált interjút alkalmaztunk, olyan fókuszált beszélgetést, mely előre meghatározott irányú, de menetközben alakulhat a válaszadó által felvetett szempontok és gondolatok mentén (Szo-kolszky, 2020). Az interjú során 23 kérdésre válaszoltak a résztvevők, amelyek mindegyike a jelenlegi osztályukra vonatkozott. A kérdések között szerepelt olyan, amely a diákok közösen végzett tevékenységeire irányult, valamint volt a tanulók iskolával kapcsolatos vélekedéseire fókuszáló kérdés is.

A tanulási tapasztalatokat, valamint a tanulók pszichológiai jóllétét meghatározó interperszonális, szociális-érzelmi és környezeti tényezők szignifikáns korrelációt mutatnak az erőszakos viselkedés gyakoriságával (Buda & Péter-Szarka, 2015), ezért az interjúban a tanulók közötti fizikai és verbális módon megnyilvánuló agresszió mértékére is rákérdeztünk (például „Milyen gyakran fordul elő az osztályban csúfolódás vagy egymás kinevetése?”). A tanulók közötti pozitív interakciók feltérképezésénél kitértünk a barátkozásra, a proszociális viselkedésre és az elfogadásra. A tanulói jellemzőkre irányuló kérdések között szerepelt olyan, amely a) a különleges bánásmódot igénylő gyermekekre vonatkozott; b) a diákok tanórak alatti figyelemfenntartási képességére irányult; illetve c) a tanulók magatartásával volt kapcsolatos.

A tanítók vezetési gyakorlatát a szabályok betartatására, a fegyelmezésre, a diákok tanórai figyelmének fenntartására (például „Milyen eszközöket alkalmaz a tanórai figyelem fenntartására?”), valamint a magatartás értékelésére használt módszerek és eszközök mentén vizsgáltuk. A tanító és a tanulók közötti kapcsolat minőségének jellemzésére rákérdeztünk arra, hogy a) hetente mennyi ideje van a tanítónak olyan témáról beszélgetni a diákokkal, amelyek nem kötődnek szorosan az iskolai élethez; b) milyen problémák esetén fordulnak a tanulók a pedagógushoz (kizárólag iskolai problémák esetén vagy személyes gondokkal is); c) a tanító mennyire értékeli bizalminak kapcsolatát a tanulókkal.

Az eljárás

Az intézmények kiválasztása szemirandom módszerrel történt, amelynek legfontosabb szempontjai az elhelyezkedés és a fenntartó típusa voltak. Az Oktatási Hivatal honlapján feltüntetett budapesti általános iskolák felkeresése az igazgatóknak küldött toborzó e-mail formájában történt. Az osztálytermi klímára vonatkozó interjúk felvétele a részt vevő általános iskolák első és második évfolyamán tanító, az interjúra önként jelentkező pedagógusokkal előre egyeztetett időpontban online formában történt. A második évfolyamon tanítókkal 2024 szeptemberében és októberében, az első évfolyamon tanítókkal pedig 2025 januárjában zajlottak a beszélgetések, hogy a pedagógusoknak legyen idejük megismerni az iskolát kezdő gyermekeket. Az interjúkról hangfelvétel készült a válaszadók előzetes beleegyezésével. A hangfelvételek írásos formában történő rögzítése során minden válaszadót kóddal jelöltünk, így az elemzés már anonimizált adatokkal zajlott. Az osztályok tanulói összetételét kérdőívvel mértük fel, melyet a pedagógusok online töltöttek ki. A kérdőív kitöltése önkéntes alapon történt, és összesen 36 tanítótól érkezett válasz (15 első és 21 második osztály).

Eredmények

A félig strukturált interjúkat az Atlas.ti szoftver segítségével kvalitatív tartalomelemzéssel vizsgáltuk, amely során a kódokat és a kategóriákat a szövegek tanulmányozása közben, az adatok alapján alakítjuk ki (Glaser, 2014). Az elemzési folyamat a nyílt kódolással kezdődik, amikor a szövegből kiemelt jelentéssel teli egységek elvontabb síkra emelésével alakítunk ki kategóriákat, és kódokkal látjuk el azokat (Szokolszky, 2020). A kategóriák és a kódok kialakítását az első szerző végezte, majd a második szerzővel megvitatta a kialakított kategória- és kódrendszert, ezután a második szerző a konszenzusos kategória- és kódlista alapján az interjúk egy részén elvégezte a tartalomelemzést. A kódolók közötti konszenzus mértékének kvantifikálására a Krippendorff-féle Cu-alfa mutató került alkalmazásra, melynek 0,844-es értéke a kódolási folyamat magasfokú reliabilitását indikálja (Frieze, 2021). A nyílt kódolás eredményeként 217 kódot kaptunk, amelyekből az elemzés következő szakaszában 10 axiális kódot képeztünk a fogalmak közötti kontextus és a kölcsönös kapcsolatok alapján. A szelektív kódolási szakaszban az elemzés egyszerre történt lineárisan és nem lineárisan (Henwood & Pidgeon, 2003), az elvontabb szintekről újra visszatértünk a szövegekhez és a nyílt kódokhoz, ezzel biztosítva, hogy a legmagasabb szintű szelektív kódok minél realisabban képviselhessék a válaszadók által elmondottakat. A tartalomelemzés ezen legvégső szakaszában három szelektív kódot alkottunk, amelyekkel leírhatók azok a jellemzők, amelyek az interjúalanyok beszámolóí alapján az osztályok légkörét markánsan meghatározzák. Az axiális és a szelektív kódokat a 3. táblázat szemlélteti. A nyílt kódoláskor kapott összes kód bemutatására a terjedelmi korlátok miatt nincs lehetőség, ezért ezekből egy-egy példát közlünk a táblázatban.

Szelektív kód	A tanulási környezetet és eredményességet meghatározó tényezők
Axiális kód	Iskolai jellemzők
Nyílt kód	Fejlesztések az iskolában
Axiális kód	Az osztály jellemzői
Nyílt kód	A kognitív képességeket tekintve heterogén osztály
Axiális kód	Pedagógusi jellemzők és pedagógiai eszközök
Nyílt kód	Differenciálás
Axiális kód	A magatartás jellemzői
Nyílt kód	Gyakran szükséges fegyelmezni
Axiális kód	A figyelemfenntartás jellemzői
Nyílt kód	Nehéz fenntartani a tanulók figyelmét
Szelektív kód	A tanulók személyes jellemzői és családi környezete
Axiális kód	Tanulói jellemzők
Nyílt kód	Motivált tanulók
Axiális kód	Szülői jellemzők
Nyílt kód	Szülői elhanyagolás
Szelektív kód	A szociális tér minőségét meghatározó jellemzők
Axiális kód	Pozitív társas kapcsolatok
Nyílt kód	Elfogadás
Axiális kód	Konfliktus és nehézség
Nyílt kód	Csúfolódás
Axiális kód	Az iskolával kapcsolatos tanulói vélemények
Nyílt kód	A tanulók jól érzik magukat az osztályközösségben

3. táblázat: A kvalitatív tartalomelemzés során felállított kódrendszer

A kutatási kérdések megválaszolása során az adott kérdés szempontjából releváns interjúrészletekből származó, központi jelentőségű fogalmak kerültek kiemelésre. Ezek a fogalmak az interjúszövegekben ismétlődő mintázatok mutatnak, és a válaszadók által megfogalmazott narratívákban is hangsúlyos szerepet töltenek be. A fogalmak jelentésének pontosabb megértése érdekében a válaszadóktól származó idézetek kerülnek bemutatásra, amelyek illusztrálják a fogalmak kontextusba ágyazott jelentését és a válaszadók egyéni nézőpontjait.

Első kutatási kérdésünkben azt vizsgáltuk, hogy a pedagógusok megítélése szerint milyen módon (például játéktevékenység, tanórai csoportmunka) keresik egymás társaságát a tanulók a szünetekben és az iskolai foglalkozások alkalmával. E téma kapcsán az interjúrészletekben hangsúlyosan jelent meg a „közös játék” fogalma, mint a szünetek és a napközi legkedveltebb tevékenysége. A tanítók összesen 44 alkalommal említették a közös játékot (19 első és 25 második osztályban dolgozó pedagógus), számos különféle formában, például: „Amikor kimegyünk az udvarra játszani, az egész osztály egy játékot játszik, és akkor az egész osztály benne van.”

Az is kiderült a szövegekből, hogy a tanulók a tanórákon is szívesen dolgoznak együtt. A pedagógusok 15 alkalommal említették (8 első, 7 második osztály), hogy a diákokkal rendszeresen végeznek páros és/vagy csoportos tanórai feladatokat, amelyekben a gyermekek örömmel és együttműködően részt vesznek: „Jó a kapcsolat köztük, segítenek egymásnak. Szeretnek csoportban dolgozni.”

A kutatási kérdés szempontjából a tanulók közötti barátságok kialakulása is lényeges tényező. Összesen 38, 15 elsőben és 23 másodikban tanító pedagógus beszámolója szerint az osztályokban szoros barátságok jöttek létre, ez a jelenség pedig különösen gyakori azokban az osztályokban, ahol a tanulók között korábbi óvodatársak is vannak: *„Van régi ovis barát és van friss is.”* továbbá: *„Van egy olyan fiúpárunk, akik az óvoda óta együtt vannak, sőt két ilyen fiúpárosunk van.”*

A szövegekben megvizsgáltuk azt is, hogy van-e olyan tanuló az osztályban, akinek nincsen barátja, nem szívesen választják a többiek csapattársnak, vagy nem vesz részt a közös tevékenységekben. A tanítók összesen 31 esetben (12 első és 19 második osztály) számoltak be olyan gyermekről, aki peremhelyzetben van, vagy nehezen kapcsolódik a többiekhez valamilyen okból.

„Van egy kisfiú, aki nagyon erősen beszédhibás, és sokszor látom azt, hogy inkább azért nem játszanak vele, mert nem értik, hogy mit mond.”

„Hát... van egy kislányunk, akivel nem játszanak, neki egy kicsit furcsa természete van, mert nem nagyon érzi a játéknak a lényegét, hogy mit is jelent játszani.”

Második kutatási kérdésünk, a tanulók egymás iránti elfogadásának vizsgálata során figyelmet fordítottunk arra, hogy feltárjuk, hogyan fogadják el a diákok a többségi csoporttól származási, kulturális, etnikai vagy vallási szempontból eltérő tanulókat. Az 53 pedagógusból 23-an számoltak be arról, hogy az osztályukban van olyan diák, aki külföldről érkezett, hárman említettek olyan tanulót, aki vallási tekintetben tér el a többségtől, és 36 osztályban tanulnak olyan gyermekek, akik valamely kisebbségi csoporthoz tartoznak. A vizsgálat kiterjedt a különleges bánásmódot igénylő tanulók osztályközösségi integrációjára is. A válaszadók közül 31 pedagógus nyilatkozott sajátos nevelési igényű tanuló jelenlétéről az osztályban, 41 pedagógus beilleszkedési, tanulási vagy magatartási nehézségekkel küzdő gyermekekről számolt be, 17 osztályba jár kiemelten tehetséges tanuló, és 16 osztályban tanul hátrányos helyzetű gyermek. Több osztályközösségre jellemző, hogy a tanulók között vannak külföldről érkezett, etnikai kisebbséghez tartozó és különleges bánásmódot igénylő gyermekek is. Az „elfogadás a tanulók között” kategória 46 esetben jelent meg a tanítók válaszaiban (24 első és 22 második osztályban), melyet az alábbi idézetek szemléltetnek:

„A magyar gyerekek elfogadják a nemzetközieteket, nálunk ebből nincs probléma.”

„Egy enyhe értelmi fogyatékkal élő kislány van nálunk, vele nagyon megértőek, elfogadják. Segítenek neki, órán is megengedik, hogy nézze a munkájukat, szünetben is segítik. Van egy autizmussal élő kisfiú is, őt is elfogadják.”

A harmadik kutatási kérdésünk – Milyen gyakran és milyen esetekben fordul elő, hogy a tanulók segítséget, támogatást nyújtanak egymásnak? – vizsgálatakor a tanulók egymás iránti segítő, támogató, együttműködő attitűdje az 53-ból 52 interjúban jelent meg, például: *„A tanulásban is segítenek egymásnak, de olyan egyszerű dolgokban is, hogyha nincsen kék ceruzája valakinek, a társa ad neki.”*

Az interjúkban olyan válaszok is megjelentek, amelyekben megmutatkozik, hogy a tanulók egymásnak nyújtott segítő tevékenysége tudatos pedagógiai tervezés eredménye. A tanítók közül 4 első és 4 második osztályban dolgozó pedagógus számolt be arról, hogy a tanulói hátrányok kompenzálására szolgáló mentorrendszert alakított ki, illetve tanulópárok működnek a diákok motivációjának és iskolai eredményességének növelése céljából.

„Nálunk az a rendszeres, hogy hatos csapatokban ülnek, vegyes képességű gyerekek, a jobb képességű mentorálja a gyengébbet.”

„Nálunk a tanulásban is segítenek egymásnak, például a napköziben tanulópárok vannak, a kolléganőmmel úgy alakítjuk, hogy a segítségnyújtás evidencia legyen.”

A tanulók közötti konfliktusokat vizsgálva (negyedik kutatási kérdés) összesen 40 esetben, 19 első és 21 második osztályban tanító pedagógustól kaptunk olyan választ, amely azt mutatja, hogy gyakran adódik ellentét a diákok között. 13 pedagógus (7 első, 6 második osztály) válaszolta azt, hogy a közösségben csak ritkán fordulnak elő konfliktusok. Többen hangsúlyozták, hogy az összetűzések életkori sajátosságnak tekinthetők és hamar elcsitulnak, például: *„És vannak konfliktusok is, hát persze, kisgyerekek még, de ezek mindig valahogy a játék hevében történnek, hogy valakiről úgy gondolják, hogy nem tartotta be a szabályt, és akkor jönnek, és mondják a problémájukat, de ezek hamar megoldódnak.”*

A válaszadók majdnem fele arra is kitért, hogy a konfliktusok hogyan oszlanak meg a nemek között. 13 pedagógus jelezte azt, hogy az osztályban inkább a fiúk között, míg 9 tanító osztályában inkább a lányok között jellemzőek az összetűzések.

„Játék közben az aktívabb fiúcsapatok között szokott lenni konfliktus.”

„A fiúk a konfliktusokat hamar lerendezik, nem haragszanak hosszú ideig egymásra. A lányok viszont megsértődnek és sokáig tartják a haragot.”

Több pedagógus elmondta, hogy milyen konfliktuskezelési technikát alkalmaz az osztályban, például:

„Megbeszéljük, hogy az, aki benne volt, miért csinálta, milyen érzés lenne neki, ha ő lenne a sértett helyében.”

„Megbeszéljük, hogy ki mit hibázott, vagy miben lehetett volna másként dönteni.”

7 első és 5 második osztályos tanító arról számolt be, hogy a diákok között előfordulnak fizikai agresszióval végződő interperszonális konfliktusok, leggyakrabban a fiúk között: *„Rengeteg verekedés, ütés, rúgás, ellökés és minden volt, főleg a kisfiúk között, most is gyakran vannak ilyen konfliktusok, és szinte mindig tanári beavatkozást igényelnek.”*

Az osztályokban a verbális agresszió leggyakoribb formája a csúfolódás volt. Ezt 20 pedagógus (8 első, 12 második osztály) gyakorinak, míg 24 pedagógus (12 első, 12 második osztály) ritkának ítélte. 9 tanító (5 első, 4 második osztály) szerint a csúfolódás nem jellemző a közösségükre.

„A csúfolódás egy kisfiúra irányul főleg, őt a kinézete és a származása miatt bántják.”

„Nagyon ritkán csúfolódnak. Ha mégis előfordul, elmagyarázzuk nekik, hogy ez a másinak milyen érzés, miért ne csinálják.”

8 pedagógus (6 első, 2 második osztály) arról számolt be, hogy legalább egy tanuló rendszeresen kineveti társait iskolai feladatok sikertelen megoldása esetén. 2 tanító (1 első, 1 második osztály) a lányok közötti kirekesztést és a játékból való kizárást említette fő problémaként.

„Tanórán, ha valaki nem megfelelő választ ad, vagy nem úgy sikerül egy olvasás, két kisgyerek van, aki ezt egy fajta mosolygással reagálja le, ami annak a másik kisgyereknek bántó.”

„Nem engednek be mást játszani, csúnyán megmondják, hogy mi nem vagyunk a barátnőid, ne játsszál velünk, ne kövess minket, és menj innen, és ez az érzékenyebb lányoknak erősen bántó.”

Az ötödik kutatási kérdésünk kapcsán a pedagógusok vezetési gyakorlatában alkalmazott, a szabályok betartatására és a fegyelmezésre szolgáló pedagógiai eszközök széles skálája tárult fel. 10 első és 6 második osz-

tályban tanító pedagógus emelte ki a pozitív megerősítés és a modellálás szerepét a normák bevéésének és az iskolai magatartás szabályozásának folyamatában.

„Inkább azt próbálom bennük erősíteni, hogy mi az, ami jó.”

„Én inkább jutalmazni, dicsérni szoktam, azt, aki figyel, igyekszem a jót kiemelni. A többiek is hasonlítani akarnak a jó gyerekekre.”

14 pedagógus, köztük 8 első és 6 második osztályban tanító, arról számolt be, hogy a tanórákon nagyon gyakran kell különféle pedagógiai eszközöket alkalmazniuk annak érdekében, hogy fenntartsák a rendet. A tanítók a következő eszközöket említették: szóbeli figyelmeztetés, jel adása, amiből tudják a tanulók, hogy csendben kell figyelniük (például az egyik kéz felemelése), plusz feladat adása, kizökkentés, például éneklés, ritmustapsolás, mozgás, légzőtechnika alkalmazása, üzenetküldés a szülőknek, sorakozó gyakorlása, vigyázzállás, sípolás.

„Ritmustapsolást szoktunk csinálni, az kizökkenti őket.”

„Már volt olyan, hogy akkor fent maradsz a szünetben, és segítesz nekem kiosztani a furulyákat énekóra előtt, vagy leírjuk ötször, hogy nem használok csúnya szavakat.”

A pedagógusok különféle motivációs stratégiákat alkalmaznak a tanulók adekvát viselkedésének és tanulási aktivitásának előmozdítására. Az általuk kidolgozott értékelő rendszerek között van, amely kizárólag a pozitív megerősítésen alapul (11 eset), míg mások a jutalmazás és a büntetés együttes alkalmazásával igyekeznek a tanulók magatartását és tanulási elkötelezettségét javítani.

„Motiválni próbálom őket matricával, nyomdával, van vándordíjunk és dicsőségfalunk.”

„Minden nap egyszer kapnak vagy egy pozitív, vagy egy negatív jelzést, így látják a szülők, hogy melyik nap volt probléma.”

A tanítók közül 12 első és 19 második osztályban dolgozó pedagógus jelezte, hogy a tanórákon nehéz lekötni a tanulók figyelmét, ezért változatos eszközöket alkalmaznak a tanítás során, ezzel motiválva a gyermekeket a koncentráció fenntartására.

„Nálunk okostábla van, ott sok játék és mozgásos feladat van, amik kicsit felpezsdítik őket, és utána tudnak jobban koncentrálni. Vagy jönnek a mindfulness gyakorlatok.”

„Nagyon kell változtatni a tevékenységeket, sokféle feladatot használok. Van, hogy relaxálunk, légzőgyakorlatunk, interaktív feladatot csinálunk, csoportmunkázunk.”

A hatodik kutatási kérdés elemzésekor a pedagógus és a tanulók közötti bizalmi kapcsolatra utaló kifejezések (például „bizalmi a kapcsolatunk”, „biztonságban érzik magukat”, „sok mindent megosztanak velem”) az interjúk többségében megjelentek. A megkérdezett pedagógusok közül 45 fő (17 első, 28 második osztály) úgy ítélte meg, hogy bizalmi kapcsolatot alakított ki a tanulókkal, míg 8 első osztályos tanító a bizalom kiépítésének folyamatban lévő jellegét vagy egyes tanulókkal való elmaradását jelezte: „Mindig hozzám fordulnak, mindenfélét megosztanak velem.”; „Nyilván nem mindenkivel, mert nem minden gyerek egyformán nyit felém.”

Az interjúk elemzése során megvizsgáltuk, hogy a pedagógusoknak mikor van idejük, lehetőségük beszélgetni a tanulókkal olyan témákról, amelyek nem kötődnek szorosan az iskolai tevékenységekhez. 11 első és 12 második osztályban tanító pedagógus kezdi a hétfő reggeleket beszélgetőkörrel, ahol a hétvégi elfoglaltságokról mesélhetnek a gyermekek. („Minden hétfőn beszélünk arról, hogy mi volt hétvégén, akkor így előjön a család

meg a külső barátok.”) Heten kiemelték, hogy inkább a napköziben van idő a beszélgetésre, illetve útközben, amikor iskolán kívüli programra mennek.

„Hát azért szerintem naponta van alkalmam, főleg, ha délután én vagyok. Ha délelőtt kevesebb órám van, akkor én vagyok velük négyig, úgyhogy olyankor van idő beszélgetni.”

„Hogyha megyünk valahová, mondjuk fogászatra, akkor nagyon szívesen mesélnek.”

7 pedagógus (4 első, 3 második osztály) kizárólag etika órán tud a tanulókkal kötetlenebb formában beszélgetni, és azt is kiemelték, hogy amióta a kerettantervből kivették az osztályfőnöki órát, kevesebb lehetőségük van a diákok megismerésére, a velük való pozitív kapcsolat kialakítására: *„Már csak az etika óra szolgál beszélgetésre. Nagyon kár, hogy nincs már osztályfőnöki óra. Keveset tudok velük beszélgetni, ismerkedni. Tavaly egy-egy tesiórárt áldoztam erre.”* 16 tanító (6 első, 10 második osztály) nyilatkozott úgy, hogy nagyon kevés ideje van arra, hogy beszélgessen a tanulókkal: *„Tavaly volt beszélgetőkör, de idén már nem fér bele az időbe, sok az anyag, haladni kell.”*

A bizalmi kapcsolat megnyilvánulásaként értékeltük, ha a tanulók olyan személyes ügyekben is a pedagógushoz fordultak, amelyek túlmutatnak az iskolai kontextuson, erre 21 (9 első, 12 második osztály) interjúban találtunk példát.

„Nyitottak, néha az otthoni problémákkal is hozzám fordulnak.”

„A picik mindennel hozzám fordulnak: ha a WC papír elfogy a mosdóban, ha apuka csúnyán beszélt, ha veszekedtek a szülők, ha iskolai gondok vannak.”

12 interjúban (9 első, 3 második osztály) hangzottak el olyan kifejezések, amiket *„a pedagógushoz való kötődésként”* értelmeztünk, például: *„ragaszkodnak hozzám”, „csüngenek rajtam”, „nagy szeretettel vesznek körül”, „pót-anyaként tekintenek rám”;* és 12-szer (8 első és 4 második osztály) fordult elő annak említése, hogy a tanulók szeretnek iskolába járni, jól érzik magukat az osztályközösségben: *„Azt sokszor hallottam ettől az osztálytól, hogy jól érzik itt magukat, örülnek, hogy idejönnek.”*

Diszkusszió

A pedagógusokkal (N = 53) készített félig strukturált interjúkon kvalitatív tartalomelemzést végeztünk, amely során 217 nyílt kódot és 10 axiális kódot alkottunk, amelyeket a kódolás végső szakaszában három szelektív kódban integráltunk.

A megkérdezett pedagógusok döntő többsége szerint a tanulók jelentős része részt vesz a közös játékban a szünetekben és a délutáni szabadidő során, habár 31 osztályban van olyan diák, akinek jelenleg még nincsen szoros kapcsolata az osztálytársakkal. A legtöbb esetben ezek a gyermekek beilleszkedési nehézséggel küzdenek, illetve nyelvi akadályozottságuk vagy személyiségbeli jellemzőik miatt nem tudnak kapcsolódni társaikhoz. Torda (2004) szociometriai vizsgálatában azt találta, hogy a gyermekek peremhelyzetbe kerülésének hátterében kevésbé a tanulmányi teljesítményük, sokkal inkább a személyiségvonásaik állnak. A tanítói interjúk elemzése is azt a tendenciát támasztotta alá, hogy ebben az életkorban az iskolai teljesítmény kevésbé befolyásolja a diákok szociális beilleszkedését, míg az egyéni tulajdonságoknak, a kommunikációs és a társas készségeknek jelentős a hatása ezen a területen. Eredményeinkkel nem teljesen megegyezően, más kutatások arra mutatnak rá, hogy mind az iskolai teljesítmény, mind a személyiségvonások releváns faktorok a szociális interakciók alakulásában az általános iskolai években. A tanulmányi sikeresség pozitív korrelációt mutat a kortársak általi elfogadottsággal (Nicolay & Huber, 2023; Yu, Wang, Zheng, Zhen, Shao, Wang & Zhou, 2023), azonban a személyes sajátosságok is fontos

szerepet játszanak. A pedagógus által adott visszajelzések, különös tekintettel azok érzelmi töltetére és fókuszára, befolyásolják a tanulók társas elfogadottságának mértékét (Nicolay & Huber, 2023).

Ha az iskolakezdő gyermekek egy osztályba kerülnek óvodai barátaikkal, az óvodai kapcsolatok jellemzően fennmaradnak a korai általános iskolai években, ugyanakkor új barátságok kialakulása is megfigyelhető már az első tanévben. Bencéné Fekete Andrea (2024) vidéken és városban dolgozó tanítókkal készített interjúk összehasonlítása során azt állapította meg, hogy a falusi iskolák elsős tanulói számára könnyebb az óvoda-iskola átmenet, mivel az óvadás csoporttársakkal jellemzően egy osztályba kerülnek a gyermekek, így már kezdetől fogva szociális hálójával rendelkeznek az iskolában.

A pedagógus a diákok közötti kapcsolatok kialakulását a tanórákon is támogathatja. Az 53-ból 15 válaszadó említette, hogy alkalmaz páros és csoportmunkát, melyben a tanulók együttműködően vesznek részt. A kooperatív munkaformák elősegíthetik a tanulók társas kapcsolatainak fejlődését (Blatchford, Baines, Rubie-Davies, Bassett & Chowne, 2006), növelhetik az egymás iránti elfogadást (Smith, 2017) és kötődést (Conoley & Conoley, 1983), valamint csökkenthetik a negatív attitűdöket és a sztereotípiákat (Blatchford et al., 2006). Abramczyk és Jurkowski (2020) egy 1495 tanár bevonásával készült kutatásban azt vizsgálta, hogy a pedagógusok milyen ismeretekkel, meggyőződésekkel és alkalmazási gyakorlattal rendelkeznek a kooperatív tanulással kapcsolatban. Bár a tanárok tájékozottak voltak a kooperatív tanulás alapelveit tekintve, csak kevés módszert ismertek annak órai megvalósítására. Egyetértettek abban, hogy a kooperatív tanulás hatékony a tanulók tanulmányi és szociális fejlődése szempontjából, ám pozitív meggyőződések ellenére ritkán alkalmazták a csoportos munkaformát.

A vizsgált osztályokra jellemző, hogy a tanulók között van olyan, aki külföldről érkezett, valamely kisebbséghez tartozik, vagy különleges bánásmódot igényel. A megkérdezett tanítók közül 46-an arról számoltak be, hogy a gyermekek elfogadják azokat a társaikat, akik valamilyen szempontból különböznek tőlük, és számos interjúból az is kiderült, hogy a pedagógusok nagy hangsúlyt helyeznek arra, hogy ezt a hozzáállást erősítsék a tanulóknál. A hazai és a nemzetközi kutatások (Pongrácz, 2013; Rosenbaum, Armstrong & King, 1986; Szabó, 2016) eredményei alapján az inkluzív attitűd szignifikánsan erősebb a következő háttérváltozók esetén: alacsonyabb életkor, szorosabb interperszonális kapcsolat különleges bánásmódot igénylő gyermekekkel, jobb szubjektív életminőség és magasabb önértékelés, valamint növelhető a pedagógus által, aki beszélgetés, játékok és programok segítségével tudja formálni a tanulók szemléletmódját (Dorogi & Hegedűs, 2023).

A proszociális viselkedés gyakori és a pedagógus által fokozható jelenség az általános iskola alsó tagozatán (Street, Hoppe, Kingsbury & Ma, 2004). Az interjúk során a pedagógusok számos proszociális magatartásmintát azonosítottak tanítványaik társas interakcióiban, melyek közül a segítségnyújtás, az együttműködés és a kölcsönös támogatás bizonyultak a leggyakoribb viselkedésformáknak. Nyolc esetben arra találtunk példát, hogy a tanítók tudatosan töreksenek arra, hogy a proszocialitás a tanulási folyamatban is megjelenjen, ezért tanuló párokat alakítottak ki, és diáktárssal támogatott tanulást működtettek az osztályban. A kortársmentorálás bizonyítottan hatékony és eredményes módszer a kevésbé népszerű tanulók szociális készségeinek növelésére (Collins, 2013), valamint elősegíti az együttműködő, barátságos légkör kialakulását, a tanulmányi eredmények javulását, és csökkenti az iskolai hiányzások számát (F. Lassú & Serfőző, 2015). Alegre és munkatársai (2020) 89 tanuló (első, negyedik, hetedik és kilencedik osztályosok) bevonásával vizsgálták a kortársmentorálás hatását a matematika eredményekre. Kutatásuk szerint a társak által nyújtott segítség jelentősen (Cohen-d=0,78) javította a diákok matematika jegyeit az összes oktatási szinten, azaz az eltérő osztályfokú tanulók megközelítőleg egyformán profitáltak a kortársak általi támogatásból. A tanuló párból történő olvasást tanulás vizsgálatakor Topping és munkatársai (2012) azt találták, hogy a közösen dolgozó gyermekek rövid és hosszú távon is jobb olvasási eredményeket értek el a kontrollcsoport tagjainál. Ez a pozitív hatás különösen jelentős volt az alacsony társadalmi-gazdasági státu-

szú, a gyengébb képességű és a lány tanulók esetében. Xu (2015) azonban rámutat, hogy a diáktársak által támogatott tanulás nem feltétlenül ideális minden tanuló számára. Megtörténhet, hogy az azonos osztályon belüli tutor és tanítvány szerepek kijelölése kisebbségi érzést válthat ki a mentorált tanulóban a mentor szerepét betöltő társával szemben. További problémaforrás lehet, ha a pedagógusok véletlenszerűen választják ki a mentor szerepre a diákokat, ami a kirekesztettség érzését keltheti egyes tanulóknál (Kim, Jilapali & Boyd, 2021). A diáktárs bevonásával történő tanulásszervezés megvalósítása jelentős odafigyelést követelhet a pedagógusok részéről, ami plusz terhet róhat rájuk (Ogunleye & Bamidele, 2014).

A megkérdezett pedagógusok többsége arról számolt be, hogy a tanulók között gyakoriak az interperszonális konfliktusok, amelyek legtöbbször a játék hevében alakulnak ki, és összefüggésben állnak a gyermekek kognitív és szociális érettségi szintjével. Horcsák-Szabó és munkatársai (2025) kutatásukban szintén azt találták, hogy az 1–2. osztályos tanulók között a konfliktusok forrása leggyakrabban a játékszabályok megszegése, a versengés vagy a vélt igazságtalanság. A vizsgálatunkban részt vevő tanítók jellemzően beavatkoznak ezeknek az ellentéteknek a rendezésébe különféle konfliktuskezelési stratégiák alkalmazásával. A tanulók megtanítása arra, hogy a vita helyzeteket együttműködés és nyílt párbeszéd révén oldják meg, előmozdíthatja a csoportkohéziót és a társas integrációt, ami különösen fontos a heterogén családi háttérrel rendelkező tanulói csoportokban, valamint a kedvezőtlen környezetből érkező gyermekek számára (Moldovan & Bocoş, 2021), illetve hozzájárul az erőszakmentes légkör, ezáltal a biztonságérzet kialakulásához is (Moldovan & Bocoş, 2022). 12 tanító jelezte, hogy a gyermekek közötti konfliktusok időnként fizikai agresszióba torkollnak. Ezek az esetek jellemzően a fiúk között történnek, és azonnali felnőtt beavatkozást igényelnek. Más vizsgálatok eredményei is azt mutatják, hogy a fizikai agresszió előfordulása gyakori az alsó évfolyamokon, és leginkább a fiúkra jellemző (Bhave, Manchanda, Nahata, Raghuvanshi, Joshi & Sovani, 2023), különösen azon gyermekekre, akik antiszociális anyai viselkedést tapasztalnak, akiknek az édesanyja nagyon fiatalon született, és/vagy a terhesség alatt dohányzott, illetve a család alacsony jövedelemmel rendelkezik és/vagy a szülők kapcsolata konfliktusokkal terhelt (Tremblay, Nagin, Séguin, Zoccolillo, Zelazo, Boivin, Perusse & Japel, 2004). A pedagógusok megfigyelései szerint a lányok körében gyakran tapasztalható a sértődés, a haragtartás, a féltékenység és a kirekesztés jelensége. Ezek a magatartások az agresszió szociális formájának tekinthetők, amint azt már F. Lassú és Serfőző (2015) is kiemelte.

A verbális agresszió, amely ebben az életkorban leggyakrabban a csúfolódásban nyilvánul meg, 20 osztályban (a minta 38%-a) gyakran, 24 közösségben (45%) ritkán, míg kilenc csoportban (17%) egyáltalán nem szokott előfordulni. Fujikawa és munkatársai (2020) egy 1239 fő 3–8. osztályos diákot bevonó longitudinális vizsgálat során azt találták, hogy bármelyik adatfelvételi hullámot megelőző négy hét folyamán a tanulók kb. 86%-a tapasztalt legalább egyszer zaklatást, a leggyakrabban csúfolódást. A csúfolódás gyakori a fiatal tanulók körében (Hakim & Baihaqi, 2024), és sok esetben külső jellemzőik miatt válnak a szóbeli bántalmazás célpontjává a gyermekek (DiBiase, Cox, Rea, Gonidis, Cameron & Rutland, 2024). Egy amerikai vizsgálat szerint a túlsúlyos lányok 63%-át, a túlsúlyos fiúk 58%-át csúfolják rendszeresen iskolatársaik, aminek következtében ezen tanulók esetében nagyobb eséllyel alakulhatnak ki étkezési zavarok (Neumark-Sztainer, Falkner, Story, Perry, Hannan & Mulert, 2002), csökkent önértékelés és érzelmi problémák (Eisenberg, Neumark-Sztainer & Story, 2003). A csúfolódás egyik formája a társak gúnynevekkel való felruházása. Manuel és munkatársai (2021) 7067 fő 10–12 éves általános iskolást bevonó vizsgálatában a gyermekek 30%-a számolt be arról, hogy számára sértő nevekkal illették osztálytársaik. Kasik és Gál (2017) 8 alsó tagozatos, 12 felső tagozatos és 14 középiskolai tanítási óra megfigyelése során gyűjtött tapasztalatai azt mutatták, hogy a tanórán hibát vétők társaik általi csúfolása kizárólag az 1. és 2. évfolyamos gyermekek körében fordult elő, és jellemző volt, hogy az első megszólaló után a többiek is bekapcsolódtak, és folytatták az aktuálisan nem jól teljesítő diák gúnyolását, kinevetését.

A probléma megelőzése és kezelése érdekében az iskolák sokat tehetnek: anti-bullying munkacsoportokat hozhatnak létre, valamint a diákok közötti pozitív kapcsolatokat elősegítő direkt vagy tartalomba ágyazott programokat vezethetnek be (Mukminin, Bundu & Anshari, 2024). Jelen esetben a pedagógusok számos módszert soroltak fel, amelyekkel az agresszív, bántó megnyilvánulásokat igyekeznek megfékezni, például az érzékenyítést, az empátia fokozását, a modellálást, a pozitív tulajdonságok kiemelését és különféle szankcionálási formákat, valamint minden osztályban bevezetésre került a RESCUR „Hullámok hátán” (Cefai et al., 2022) rezilienciát és szociális és érzelmi tanulás (SEL-t) fejlesztő általános iskolai program.

A diákok tanórák alatti viselkedésének szabályozása és a figyelmük fenntartása a legtöbb pedagógustól nagy felkészültséget és sok energiát követel. A motivációs eszközök, például a jutalmazáson alapuló rendszerek vagy a zsetongazdálkodás alkalmazása igen elterjedt a válaszadók gyakorlatában, és többen beszámoltak arról, hogy a büntetés különféle formáit is használják a fegyelmezés során, például a plusz feladatok adását vagy a kedvelt tevékenységekből való kizárást. Duku és Adu (2021) első osztályban tanító pedagógusokkal készült interjúk alapján olyan szankciókat azonosított, mint a kiabálás a nem megfelelően viselkedő tanulókkal, „sarokba állítás”, a szabályszegők nevének táblára írása, egy tanuló kijelölése, aki a tanító távollétében figyeli a társait, és hangoskodásuk esetén a nevüket feljegyz, illetve osztály elé kiültetés mint büntetési forma. Dlamini és Mafumbate (2019) hangsúlyozza, hogy a fegyelmezési módszerek hatékonysága változó, és bizonyos gyakorlatok a tanulási teljesítmény romlását okozhatják. Más tanulmányok (például Dlamini, Ede & Okeke, 2022), melyek szintén az általános iskolai fegyelmezési gyakorlatot vizsgálják, a hagyományos büntető módszerekről a pozitívabb megközelítések (például útmutatás és tanácsadás nyújtása a diákoknak) felé való elmozdulást mutatják. Bayraktar és Doğan (2017) vizsgálata szerint a legkedveltebbek a preventív módszerek, de a pedagógusok a támogató és a korrekciós stratégiákat is egyaránt alkalmazzák.

A figyelem fenntartásnak és a tanulási motiváció fokozásának hatékony eszközei közé tartozik a munkaformák változtatása, például a frontális tanítási formából a kooperatív tevékenységekre való váltás (Taitz, 1996), az okostábla használata (Halász, 2019) és a mozgás (Lukács, Deszpot, Szirányi, Honbolygó & Nemes, 2018). Ezeknek az eszközöknek az alkalmazása számos interjúban megjelent, kiegészülve olyan tevékenységekkel, mint az éneklés, a ritmustapsolás, a mindfulness gyakorlatok és a szabad levegőn való játék. Más kutatásokban szintén hasonló módszereket és eszközöket azonosítottak, például a különféle játékok alkalmazását, a dalok éneklését, a vizuális segédeszközök használatát (Suryanto & Brawijaya, 2024), a fizikai aktivitás beiktatását a tanórákba (Camahalan & Ipock, 2015) és a mindfulness gyakorlását (Weare, 2018).

A pedagógusok és a tanulók az iskola központi szereplői, akiknek kapcsolata jelentős mértékben meghatározza a szocioemocionális klímát és a tanítási-tanulási folyamatot. Ez a pedagógus-tanuló interakció befolyásolja a tanítás eredményességét, a tanulók fejlődését és teljesítményét, továbbá az iskola iránti attitűdjüket (Győrfiné Körtvélyesi, 2015). Az iskolai szocializáció folyamatában a pedagógussal kialakított kapcsolat a kötődés affektív motívumaival (mint a bizalom és a ragaszkodás) gyarapodhat, és pedagógiai kötődéssé alakulhat át (Huszka & Kinyó, 2019). 12 interjúban (9 első és 3 második osztályos tanító) hangzottak el olyan kifejezések, amelyekből az derült ki, hogy a gyermekek kötődnek a pedagógushoz. Lilja (2013) fenomenológiai megközelítést alkalmazó tanulmányában négy pedagógus munkájának hónapokon át történő megfigyelése, a velük és a diákjaikkal való interjúk készítése során arra a következtetésre jutott, hogy a tanár-diák kapcsolat jó minősége nagymértékben előmozdithatja a tanulói sikerességet, és a felek között fennálló bizalmi kötelék a feltétele az eredményes közös munkának. Az általunk megkérdezett tanítók többsége bizalminak értékelte kapcsolatát a tanítványaival, melyben a gyermekek a pedagógust olyan megbízható felnőttnek tekintik, akinek elmondhatják a problémáikat, akihez fordulhatnak, ha meghallgatásra vagy segítségre van szükségük. Voltak azonban olyan

tanítók (16 fő), akik hangsúlyozták, hogy az iskolai tananyag mennyisége, illetve az osztályfőnöki órák hiánya miatt kevés idő jut arra, hogy személyes, az iskolai élethez nem szorosan kapcsolódó témákról beszéljessenek a diákokkal, ami megnehezíti a tanulók mélyebb megismerését. Worthy-Pauling (2020) tanítókkal készített interjúkból nyert eredményei is alátámasztják, hogy a pedagógusokra nehezedő tantervi nyomás gyakran a diákokkal folytatott beszélgetések mennyiségének és minőségének rovására megy, pedig az alsó tagozaton a tanító-tanuló beszélgetések elősegítik az alapvető nyelvi készségek, a szociális és az érzelmi kompetencia fejlődését, emellett erősítik a tanulók megbecsültségének érzését és előmozdítják iskolai beilleszkedésüket (Poulou, 2009). Fontos lenne, hogy ebben a szenzitív időszakban megfelelő idői keret álljon rendelkezésre a kötetlenebb formában történő kommunikációra. A megkérdezettek között vannak pedagógusok, akik a hétfő reggeleket beszélgetőkörrel kezdik, ahol a diákok röviden elmesélhetik hétvégi élményeiket, mások az etika órán vagy a napközis foglalkozás alatt teremtenek lehetőséget a tanulókkal való beszélgetésre.

12 tanító (8 első és 4 második osztály) számolt be arról, hogy a gyermekek egyértelműen jelét adják annak, hogy szeretnek iskolába járni, és jól érzik magukat a közösségben. Azok a tanulók, akik szorosabb kapcsolatot alakítanak ki a pedagógussal, jobban érzik magukat az iskolában, és a kortársaikkal is erősebb kötődést alakítanak ki (Huszka & Kinyó, 2019), valamint magasabb szintű tanulási teljesítményt nyújtanak, és fejlettebb szociális kompetenciával rendelkeznek (Ladd & Burgess, 2001).

Az első és második osztályban tanítók válaszai közötti különbségeket tekintve megállapítható, hogy a második osztályra jellemzően stabilabb barátságok alakulnak ki. Ez magyarázható az együtt töltött idő hosszával, valamint a szociális és érzelmi készségek fejlődésével (Denham, Bassett & Zinsser, 2012). Azon tanulók száma is magasabb a másodikosok körében, akik nem, vagy csak elvétve alakítanak ki kapcsolatot társaikkal. Mivel az osztályok rendkívül heterogének – a gyermekek jellemét, képességeit, érdeklődését és családi hátterét tekintve egyaránt –, a sokszínűség gyakran ahhoz vezet, hogy a tanulók megismerkedése után a kortárs interakciók nem az egész közösségben, hanem inkább kisebb, klikkesedő alcsoportokban zajlanak (F. Lassú & Serfőző, 2015). Ennek következtében előfordulhat, hogy egyes gyermekek a baráti társaságokon kívül rekednek.

Az interperszonális konfliktusok előfordulása közel azonos arányú mindkét évfolyam esetén, ám a csúfolódás gyakoribb jelenség a másodikosok körében. Aikins és munkatársai (2005) azt találták, hogy az általános iskolások 10–12 éves korukig gyakran használják a csúfolódást csoportcélokra és csoportfenntartásra, ami a kortárskapcsolatok komplexitásában bekövetkezett változásokkal magyarázható. A gyermekek a társas összehasonlítás során minél jobb színben szeretnék látni és láttatni magukat, el akarják kerülni az elutasítást (Hartup, 1992), a csoporthoz tartozás és a státusz megszerzésének vágya felerősödik (Denham, 2007).

Az első évfolyamon tanító pedagógusok háromszor magasabb arányban jelezték, hogy a közösségben van olyan tanuló, aki rendszeresen kineveti az órai feladatok során hibát vétő társát. Dietrich és Hofman (2020) az Egyesült Államokban végzett két nagymintás tanulói felmérés (2012–15: N = 16890; 2017: N = 427955) adatainak elemzése során arra a következtetésre jutott, hogy a 6–8. osztályos tanulók körében gyakori a társak ki-csúfolása hibázás esetén. Eredményeik azt mutatják, hogy a társak kinevetésének legerősebb előrejelzője az, ha a pedagógus nem megfelelő vezetési képességének következtében a szerepek nem tisztázottak a közösségben, és az osztálytermi légkör nem tiszteletteljes. Esetünkben az iskolát kezdő gyermekek valószínűsíthetően még kevésbé tudtak alkalmazkodni az iskolai szabályokhoz, normákhoz és szerepekhez, ennél fogva a kinevetés gyakrabban előfordul körükben, mint a másodikosoknál.

A pedagógusok közül az első osztályban tanítók említették többször, hogy a pozitív megerősítés és a modellálás eszközét alkalmazzák a szabályok tanítása során. Számos nemzetközi kutatás alátámasztja ezen stratégiák alkalmazását az első osztályosok tanítása során. Pressley és munkatársai (2001) szerint például a hatékony

osztálytermi menedzsment a pozitív megerősítésen és az együttműködésen alapul, Sari (2021) közli, hogy a kívánt viselkedés ösztönzésére a tanítók gyakran a szóbeli dicséretet, a támogató gesztusokat és a közelséget használják, Spivak és Farran (2012) pedig kimutatták, hogy a proszociális viselkedés modellálása és az arra való szóbeli bátorítás szorosan összefügg a gyermekek porszociális viselkedésével. A rend fenntartására alkalmazott pedagógiai eszközök használatáról is az első osztályos tanítók számoltak be több alkalommal. Reddy és munkatársai (2013) azt találták, hogy a fiatalabb diákokat tanító pedagógusok gyakrabban alkalmaznak egyértelmű, néhány lépésből álló utasításokat és a viselkedésre vonatkozó visszajelzéseket, és a pedagógusok fegyelmezési gyakorlatában nagy szerepet játszik a képzettség, a vezetési képesség, a kapcsolati készségeik és kulturális érzékenység (Welsh, 2023).

A második osztályban dolgozó pedagógusok közül többen említették, hogy nehéz fenntartani a tanulók figyelmét a tanórákon, ezért változatos eszközöket alkalmaznak munkájuk során. Ennek háttérében az állhat, hogy második osztályban növekednek a tanulókra vonatkozó elvárások és terhek (Dolean & Lervåg, 2021), a nehezebb tanulási helyzetek szorongáshoz (Dudok & Forrás, 2024), ezáltal a figyelmi és a megismerési folyamatok romlásához vezethetnek (Girasek, 2001), továbbá a tanulók fejlettségbeli különbségei is befolyásolhatják az iskolai munkát (Józsa, 2007).

A pedagógus és a diákok közötti kapcsolat eredményeink szerint a második évre bizalmibbá válik, a tanulók egyre több személyes jellegű történetet és problémát osztanak meg a tanítóval, a pedagógushoz való kötődésre utaló kifejezések viszont az első osztályos tanítók beszámolóiban jelentek meg nagyobb számban. Ennek az lehet az oka, hogy a fiatalabb gyermekek esetében a pedagógus ideiglenes kötődési személyként betöltött szerepe különösen fontossá válhat az olyan helyzetekben, amikor a szülő éppen nem elérhető (Zsolnai, 2022).

Limitációk

A vizsgálat olyan budapesti általános iskolák első és második évfolyamain tanító pedagógusok körében zajlott, akik jelentkeztek egy rezilienciát és SEL-t fejlesztő általános iskolai tanterv (Cefai et al., 2022) kipróbálására. A vizsgált minta nem tekinthető reprezentatívnak, mivel kizárólag fővárosi iskolákban tanítók részvételével zajlott, két fő kivétellel minden válaszadó nő volt, és mindannyian önkéntesen vállalkoztak a fejlesztő program megvalósítására. Valószínűsíthető, hogy fontos számukra, hogy elősegítsék az osztályukban a kedvező társas-érzelmi légkör kialakulását, ezen kívül a társadalmilag kíváncsi válaszok adása is torzíthatta az adatokat.

Vizsgálatunkban kizárólag a tanítói nézőpont került megismerésre, ezáltal az objektivitás sérülhetett. A kvalitatív analízis során az adatok értelmezése a kutatók szemszögéből történt, emiatt az előzetes elgondolásai, tapasztalataik és elvárásaik akaratlanul is torzíthatják az elemzést és a következtetéseket. Ezt a problémát próbáltuk minimalizálni azzal, hogy az első és a második szerző konszenzusán alapuló kódokat alkalmaztunk, és a második szerző is elemezte az interjúk egy részét. A jelentős időigény miatt viszont nem volt lehetőség az összes interjú két független kódoló általi vizsgálatára.

Jelen vizsgálat nem terjedt ki az osztálytermi légkör átfogó elemzésére. Fókuszunk kizárólag az osztály légkörének szociális-érzelmi dimenziójára és a pedagógus vezetési gyakorlatára irányult, míg a tanulókra ható családi környezet, a fizikai tér és az iskola releváns jellemzőinek vizsgálata nem képezte a kutatás tárgyát.

Következtetések

Az első és második évfolyamon tanító pedagógusokkal készült interjúk tartalomelemzése alapján megállapítható, hogy a vizsgált osztályokban a társas kapcsolatok és a tanítók vezetési gyakorlata egyaránt pozitív irányban befolyásolják az osztály szocioemocionális klímáját. A közösségek többségében az elfogadó attitűd érvényesül, és a pedagógusok hangsúlyt helyeznek ennek erősítésére, ami összhangban van az inkluzív szemlélet nemzetközi kutatásaival (Ainscow, 2020). A tanulók körében gyakori a proszociális viselkedés, és a pedagógusok egy része aktívan ösztönzi a gyerekeket a segítségnyújtásra és az együttműködésre. Az interperszonális konfliktusok száma magas a vizsgált korosztályban, ezért különösen fontos, hogy a tanítók ismerjenek és tudatosan használjanak olyan konfliktuskezelési stratégiákat, amelyek egyszerűen alkalmazhatóak a gyermekközösségekben, illetve hogy játékos, indirekt formában növeljék a tanulók problémamegoldó és társas képességeit és készségeit. Az általános iskolás korosztály számára kidolgozott SEL-re fókuszáló programok bevezetése hatékony megoldással szolgálhat, ám a fejlesztés megvalósításához szükséges órakeret a legtöbb iskolában nem áll rendelkezésre. Ha az első és a második évfolyam kerettantervéből kivett osztályfőnöki órák újra a pedagógusok rendelkezésére állnának, több lehetőségük lenne a tanulók megismerésére, a velük való beszélgetésre, a társas és érzelmi kompetencia növelésére, valamint a pozitív szocioemocionális légkör alakítására. További kutatási céljaink közé tartozik annak vizsgálata, hogyan vélekednek a magyar általános iskolai tanulók, pedagógusok és szülők a RESCUR „Hullámok hátán” (Cefai et al., 2022) nemzetközi SEL-programról, annak iskolai megvalósításáról és a fejlesztés hatékonyságáról, valamint arra törekszünk, hogy a program magyar viszonyokra történő adaptálását követően minél több iskolás gyermek vehessen részt a fejlesztésben.

Irodalom

1. Abramczyk, A. & Jurkowski, S. (2020). Cooperative Learning as an Evidence-Based Teaching Strategy: What Teachers Know, Believe, and How They Use It. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 46(3), 296–308. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733402>
2. Aikins, J. W., Bierman, K. L. & Parker, J. G. (2005). Navigating the transition to junior highschool: The influence of pre-transition friendship and self-system characteristics. *Social Development*, 14, 42–60. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2005.00290.x>
3. Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
4. Alansari, M. & Rubie-Davies, C. (2020). What about the tertiary climate? Reflecting on five decades of class climate research. *Learning Environments Research*, 23(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10984-019-09288-9>
5. Alegre, F., Moliner, L., Maroto, A. & Lorenzo-Valentin, G. (2020). Academic achievement and peer tutoring in mathematics: A comparison between primary and secondary education. *Sage Open*, 10(2), 1–9. <https://doi.org/10.1177/2158244020929295>
6. Asher, S. R. & McDonald, K. L. (2011). The behavioral basis of children's friendships. In W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. H. Hartup (Eds.), *The company they keep: Friendship in childhood and adolescence* (pp. 213–239). Cambridge University Press.
7. Bayraktar, H. V. & Dogan, M. C. (2017). Investigation of Primary School Teachers' Perception of Discipline Types They Use for Classroom Management. *Higher Education Studies*, 7(1), 30–45. <https://doi.org/10.5539/hes.v7n1p30>
8. Bencéné Fekete, A. (2024). Óvoda-iskola átmenetet megkönnyítő programok. *Tanulmányok*, 1, 71–84. <https://doi.org/10.19090/tm.2024.1.71-84>
9. Bhave, S. Y., Manchanda, S., Nahata, K., Raghuvanshi, A., Joshi, S. & Sovani, A. (2023). Aggression in School Students: An Intervention Focused Approach. *Journal of Medicine and Public Health*, 24(4), 27–31. <https://doi.org/10.33597/2766-8355-v4-id1060>
10. Blatchford, P., Baines, E., Rubie-Davies, C.M., Bassett, P. & Chowne, A. (2006). The Effect of a New Approach to Group Work on Pupil-Pupil and Teacher-Pupil Interactions. *Journal of Educational Psychology*, 98, 750–765. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.750>
11. Borbélyová, D. & Slezáková, T. (2015). A pedagógiai szervezési feltételek optimalizációja a gyermek első évfolyamba való beilleszkedésének kontextusában. *Képzés és Gyakorlat: Neveléstudományi folyóirat*, 13(1–2), 7–27. <https://doi.org/10.17165/tp.2015.1-2.1>
12. Božović, S. G., Simić, M. M. & Stojanović, T. M. (2024). The connection between school and class climate. *Science International Journal*, 3(1), 157–161. <https://doi.org/10.35120/sciencej0301157b>

13. Bradshaw, C. P., Cohen, J. D., Espelage, D. L. & Nation, M. (2021). Addressing School Safety Through Comprehensive School Climate Approaches. *School Psychology Review*, 50, 221– 236. <https://doi.org/10.1080/2372966x.2021.1926321>
14. Buda, M. & Péter-Szarka, Sz. (2015). A kreatív klíma: új irány az iskolai klíma és a konfliktuskezelés kutatásában. *Iskolakultúra*, 25(9), 3–17. <https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.9.3>
15. Bussemakers, C. & Denessen, E. (2024). Teacher support as a protective factor? The role of teacher support for reducing disproportionality in problematic behavior at school. *The Journal of early adolescence*, 44(1), 5–40. <https://doi.org/10.1177/02724316231156835>
16. Buyse, E., Verschueren, K., Verachtert, P. & Damme, J. V. (2009). Predicting School Adjustment in Early Elementary School: Impact of Teacher-Child Relationship Quality and Relational Classroom Climate. *The Elementary School Journal*, 110, 119–141. <https://doi.org/10.1086/605768>
17. Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K. & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher–child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008>
18. Camahalan, F., Marsha, G. & Ipock, A. R. (2015). Physical Activity Breaks and Student Learning: A Teacher-Research Project. *Education*, 135(3).
19. Cappella, E., Kim, H. Y., Neal, J. W. & Jackson, D. R. (2013). Classroom peer relationships and behavioral engagement in elementary school: The role of social network equity. *American journal of community psychology*, 52, 367–379. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9603-5>
20. Carrasco, C. & Trianes, M.V. (2010). Clima social, prosocialidad y violencia como predictores de inadaptación escolar en primaria. *European Journal of Education and Psychology*, 3, 229–242. <https://doi.org/10.1989/EJEP.V3I2.62>
21. Cefai, C., Miljević-Ridički, R., Bouillet, D., Pavin Ivanec, T., Milanović, M., Matsopoulos, A., Gavogiannaki, M., Zanetti, M. A., Cavioni, V., Bartolo, P., Galea, K., Simões, C., Lebre, P., Santos, A. C., Kimber, B. & Eriksson, C. (2022). *RESCUR Surfing the Waves. A Teacher's Guide. Revised Edition.* e Centre for Resilience and Socio-Emotional Health, University of Malta.
22. Çengel, M. & Türkoglu, A. (2016). Analysis through Hidden Curriculum of Peer Relations in Two Different Classes with Positive and Negative Classroom Climates. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(6), 1893–1919. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.6.0103>
23. Chan, S. W., Pöysä, S., Lerkkanen, M. K. & Pakarinen, E. (2025). Teachers' occupational well-being in relation to teacher–student interactions in primary school. *Journal of Early Childhood Education Research*, 14(1), 1–27. <https://doi.org/10.58955/jecer.145766>
24. Chandra, R. (2015). Classroom Management for Effective Teaching. *International Journal of Education and Psychological Research*, 4(4), 13–15.
25. Cheon, S. H., Reeve, J. & Marsh, H. W. (2023). Autonomy-Supportive Teaching Enhances Prosocial and Reduces Antisocial Behavior via Classroom Climate and Psychological Needs: A Multilevel Randomized Control Intervention. *Journal of sport & exercise psychology*, 1–15. <https://doi.org/10.1123/jsep.2021-0337>

26. Cohen, J. & Hamilton, R. O. (2009). Caring for the individual student and the community of learners: Interlocking relationships and comprehensive school climate improvement. *Schools: Studies in Education*, 6(1), 104–116. <https://doi.org/10.1086/597660>
27. Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
28. Collins, T. A. (2013). *Reciprocal peer mentoring: increasing the prosocial behavior of socially neglected student*. LSU Doctoral Dissertations, 583. https://repository.lsu.edu/gradschool_dissertations/583 (2025.05.15.)
29. Colombo, J. & Cheatham, C. L. (2006). The emergence and basis of endogenous attention in infancy and early childhood. In Kail, R. V. (Ed.), *Advances in child development and behavior* (pp. 283–322). Elsevier Academic Press.
30. Conoley, J. C. & Conoley, C. W. (1983). A comparison of techniques to affect sociometric status: A small step toward primary prevention in the classroom? *Journal of School Psychology*, 21, 41–47. [https://doi.org/10.1016/0022-4405\(83\)90065-1](https://doi.org/10.1016/0022-4405(83)90065-1)
31. Creemers, B. P. M. & Reezigt, G. J. (2005). The role of school and classroom climate in elementary school learning environments. In Freiberg, H. J. (Ed.), *School climate. Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30–48). Falmer Press.
32. Dancs, K. & Kinyó, L. (2015). Az iskolai demokrácia és az osztálytermi légkör összefüggéseinek vizsgálata strukturális egyenletek modelljével. *Magyar Pedagógia*, 115(4), 363–382. <https://doi.org/10.17670/mped.2015.4.363>
33. Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 11(1), 1–48.
34. Denham, S. A., Bassett, H. H. & Zinsser, K. (2012). Early Childhood Teachers as Socializers of Young Children's Emotional Competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137–143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>
35. DiBiase, A., Cox, Z., Rea, M., Gonidis, L., Cameron, L. & Rutland, A. (2024). Prevalence and nature of bullying in schoolchildren aged 10–14 years and its association with malocclusion: A cross-sectional study in the South East of the UK. *Journal of Orthodontics*, 51(3), 258–269. <https://doi.org/10.1177/14653125241235677>
36. Dietrich, L. & Hofman, J. (2020). Exploring academic teasing: predictors and outcomes of teasing for making mistakes in classrooms. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 113–125. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1598449>
37. Dlamini, R. N., Ede, M. O. & Okeke, C. I. (2022). Current Disciplinary Practices by Primary School Teachers in Eswatini: Implications for School Counselling. *International Journal of Higher Education*, 11(4), 1–11. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v11n4p1>
38. Dlamini, R. N. & Mafumbate, R. (2019). Disciplinary Practices Currently Used By Teachers And Their Effects On Learner Behaviour In Primary Schools In The Hhohho Region, Kingdom of Eswatini. *Journal of Education and Practice*, 10(34), 82–88. <https://doi.org/10.7176/jep/10-34-08>

39. Dolean, D. D. & Lervåg, A. (2022). Variations of homework amount assigned in elementary school can impact academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 90(2), 280–296.
<https://doi.org/10.1080/00220973.2020.1861422>
40. Dorogi, K. D. & Hegedűs, R. (2023). Kiket és hogyan fogadnak el a pedagógusok? *Esély*, 34(4), 20–38.
<https://doi.org/10.48007/esely.2023.4.2>
41. Dudok, F. & Forrás, Á. (2024). Stressz a számok mögött: A matematikai szorongás és annak hatása az általános iskolában. *Kultúratudományi Szemle*, 6(3), 61–77.
<https://doi.org/10.15170/ksz.2024.06.03.07>
42. Duku, N. & Adu, K. O. (2021). Developing and Applying Classroom Rules: Foundation Phase Teachers' Perspectives. *Journal of Sociology and Social Anthropology*, 12(1-2), 1–11.
<https://doi.org/10.31901/24566764.2021/12.1-2.360>
43. Eisenberg M. E., Neumark-Sztainer D. & Story M. (2003). Associations of Weight-Based Teasing and Emotional Well-being Among Adolescents. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 157(8), 733–738. <https://doi.org/10.1001/archpedi.157.8.733>
44. F. Lassú, Zs. & Serfőző, M. (2015). Társas kapcsolatok korunk iskolájában. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 3(1), 102–117. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2015.1.102.117>
45. Fayda-Kinik, F. S. & Kirisci-Sarikaya, A. (2025). Teachers' Emotion Regulation in the Workplace: A Comparative Systematic Review. *European Journal of Education*, 60(2), e70060.
<https://doi.org/10.1111/ejed.70060>
46. Fejes, B. J. (2018). Az osztálytársak szerepe a motivációs klíma észlelésében. *Iskolakultúra*, 28(10-11), 39–54. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.10-11.39>
47. Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European journal of special needs education*, 29(3), 286–294. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933551>
48. Frieze, S. (2021). *Atlas.ti 9 User Manual*. ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.
49. Fujikawa, S., Mundy, L. K., Canterford, L., Moreno-Betancur, M. & Patton, G. C. (2021). Bullying Across Late Childhood and Early Adolescence: A Prospective Cohort of Students Assessed Annually From Grades 3 to 8. *Academic pediatrics*, 21(2), 344–351. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2020.10.011>
50. Girasek, J. (2001). Az elektrodermális aktivitás összefüggése a megismerési folyamatokkal. In Békési, I. (Ed.), *Módszertani Közlemények*, 41(5), 199–202.
51. Glaser, B. G. (2014). Choosing Grounded Theory. *The Grounded Theory Review*, 13(2), 3–19.
52. Grazia, V. & Molinari, L. (2020). School climate multidimensionality and measurement: a systematic literature review. *Research Papers in Education*, 36, 561–587.
<https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1697735>
53. Gunaretnam, V. (2021). A study on increasing positive behaviors using positive reinforcement techniques. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 05(07), 198–219.
<https://doi.org/10.47772/ijriss.2021.5706>
54. Győrfiné Körtvélyesi, F. (2015). A tanári tevékenység mint a tanár-diák konfliktusok forrása. *Educatio*, 3(24), 116–120.

55. Hakim, L. D. R. & Baihaqi, M. A. (2024). Social transformation in education: The role of teachers in creating a bully-free school. *Baileo: Jurnal Sosial Humaniora*, 1(2), 192–203.
<https://doi.org/10.30598/baileofisipvol1iss2pp192-203>
56. Halász, G. (2019). Digitális pedagógiai innovációk születése: a DigiKIP esete1.
https://halaszg.elte.hu/download/ESET_DigiKIP.pdf (2025.04.16.)
57. Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271–283. <https://doi.org/10.1177/003804070808100303>
58. Havas, G. & Liskó, I. (2005). Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. *Kutatás Közben*, 266. Felsőoktatási Kutatóintézet.
59. Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. In McGurk, H. (Ed.), *Childhood social development: Contemporary perspectives* (pp. 175–205). Hove.
60. Hábcencius, L. & Bányai, B. (2024). Ideális iskolai környezet ADHD-val diagnosztizált tanulók számára. Tanulói és szakértői meglátások. *Gyógypedagógiai Szemle*, 52(2–3), 153–174.
<https://doi.org/10.52092/gyosze.2024.2-3.7>
61. Henwood, K. & Pidgeon, N. (2003). Grounded Theory in psychological research. In Camic, P. M., Rhodes, J. E. & Yardley, L. (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 131–156.). American Psychological Association.
62. Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press.
63. Holle, A. (2023). *Európai romapolitika: a romák oktatási helyzete*.
https://www.parlament.hu/documents/10181/64399821/Infojegyzet_2023_1_EU_romapolitika_oktas.pdf/a46dbd06-fd56-25fb-b7e1-64fe2e44b387?t=1676474510075 (2025.05.16.)
64. Horcsák-Szabó, K., Újvári, N. & Kovács-Berta, R. (2025). Az iskolai agresszió és zaklatás jelenségvilága, megjelenési formái. *Módszertani Közlemények*, 64(1), 35–49.
<https://doi.org/10.14232/modszertani.2024.1.35-49>
65. Hoy, W. K. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students: A 40-year odyssey. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76–97.
<https://doi.org/10.1108/09578231211196078>
66. Huszka, N. & Kinyó, L. (2019). A tanító és a tanuló közötti kapcsolat vizsgálatának lehetőségei kisiskolás korban. *Iskolakultúra*, 29(12), 3–13. <https://doi.org/10.14232/iskult.2019.12.3>
67. Jabborova, O. M. & Umarova, Z. A. (2020). Pedagogical conflicts in primary school students as an important socio-pedagogical problem. *Scientific Bulletin*, 4(50), 360–363.
68. Józsa, K. (2007). Az elemi alapkészségek szerepe az olvasási képesség fejlődésében: egy longitudinális vizsgálat tapasztalatai. Korom, E. (Ed.), *PÉK. Szimpózium előadás (Absztrakt)*.
69. Kasik, L. & Gál, Z. (2017). Társas problémák és megoldásuk az osztályteremben. *Educatio*, 26(3), 484–496.
<https://doi.org/10.1556/2063.26.2017.3.15>

70. Khalfaoui, A., García-Carrión, R. & Villardón-Gallego, L. (2021). A systematic review of the literature on aspects affecting positive classroom climate in multicultural early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 49(1), 71–81. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01054-4>
71. Kim, S. C., Jillapali, R. & Boyd, S. (2021). Impacts of peer tutoring on academic performance of first-year baccalaureate nursing students: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 96, 104658. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2020.104658>
72. Kirk, H. E., Spencer-Smith, M., Wiley, J. F. & Cornish, K. M. (2021). Gamified Attention Training in the Primary School Classroom: A Cluster-Randomized Controlled Trial. *Journal of Attention Disorders*, 25(8), 1146–1159. <https://doi.org/10.1177/1087054719887435>
73. Központi Statisztikai Hivatal (2025). Oktatási adatok, 2024/2025 (előzetes adatok) <https://www.ksh.hu/s/kiadvanyok/oktatasi-adatok-2024-2025-elozetes-adatok/index.html> (2025.05.16.)
74. Krull, J., Urton, K., Kulawiak, P. R., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2022). Social-relational classroom climate and its link to primary students' behavioral problems. *Empirische Sonderpädagogik*, 14(2), 154–175.
75. Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579–1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
76. Lai, Y. J. & Chang, K. M. (2020). Improvement of Attention in Elementary School Students through Fixation Focus Training Activity. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(13), 4780–4793. <https://doi.org/10.3390/ijerph17134780>
77. Li, P., Mayer, D. & Malmberg, L. (2022). Teacher well-being in the classroom: A micro-longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 115, 103720. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103720>
78. Lilja, A. (2013). Body, Space and Time – and their Influences on Trustful Relationships in the Classroom, *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(1), 1–10. <https://doi.org/10.2989/IPJP.2013.13.2.5.1179>
79. Lukács, B., Deszpot, G., Szirányi, B., Honbolygó, F. & Nemes, L. N. (2018). Új modellek az ének-zene tanításban: aktív zenetanulási módszerek és oktatás-idegtudományi hatásvizsgálatuk. *Magyar Tudomány*, 179(6), 831–836. <https://doi.org/10.1556/2065.179.2018.6.9>
80. Majumder, P., & Beri, N. (2024). Systematic review of classroom climate and its influence on English language achievement. *Multidisciplinary Reviews*, 8(5), 2025134. <https://doi.org/10.31893/multirev.2025134>
81. Manuel, D., Adams, S., Mpilo, M. & Savahl, S. (2021). Prevalence of bullying victimisation among primary school children in South Africa: a population-based study. *BMC research notes*, 14, 1–6. <https://doi.org/10.1186/s13104-021-05747-w>
82. Marengo, D., Jungert, T., Iotti, N. O., Settanni, M., Thornberg, R. & Longobardi, C. (2018). Conflictual student–teacher relationship, emotional and behavioral problems, prosocial behavior, and their associations with bullies, victims, and bullies/victims. *Educational Psychology*, 38(9), 1201–1217. <https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1481199>

83. McGrath, K. F. & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1–17.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
84. Meggyesné Hosszu T. & Máténé Homoki T. (2015). *A társadalmi érzékenyítés módszertana kisgyermekkorban I. Szegedi Tudományegyetem JGYPK Mentor(h)áló 2.0 program - digitális tananyagok*.
http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/A_tarsadalmi_erzekenyites_modszertana_kisgyermekkorban/ (2025.05.17.)
85. Moldovan, D. & Bocoş, M. (2021). Resolving Interpersonal Conflicts through Collaboration - an Alternative Way to Facilitate the Social Integration of Students in Primary School. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(1), 1–18. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1Sup1/382>
86. Moldovan, D. & Bocoş, M. (2022). Specific strategies and models in approaching conflicts among primary school students. 9th International Conference Education, Reflection, Development. *European Proceedings of Educational Sciences*.
87. Mukminin, A., Bundu, P. & Anshari, A. (2024). Developing model of the “Kita Bersaudara” to prevent bullying among primary school students. *Journal of Multidisciplinary Academic Business Studies*, 1(2), 187-202. <https://doi.org/10.35912/jomabs.v1i2.1970>
88. Nagy I., Körmendi A. & Pataky N. (2012). A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia*, 112(3), 129–148.
89. Neumark-Sztainer, D., Falkner, N., Story, M., Perry, C., Hannan, P. J. & Mulert, S. (2002). Weight-teasing among adolescents: correlations with weight status and disordered eating behaviors. *International Journal of Obesity*, 26, 123–131. <https://doi.org/10.1038/sj.ijo.0801853>
90. Nicolay, P. & Huber, C. (2023). A question of feedback? Studying effects of academic performance and teacher feedback on primary school students' social acceptance in an experimental setting. *Frontiers in Education* 8(1234739), 1–12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1234739>
91. Ogunleye, B. O. & Bamidele, A. D. (2013). Peer-led guided inquiry as an effective strategy for improving secondary school students' performance and practical skills performance in chemistry. *Journal of Studies in Science and Mathematics Education*, 3(1), 33–46.
92. Ottucsák, M. A. (2021). A magyar mint idegen nyelv lehetséges oktatási modellje általános iskolában – a Dr. Mező Ferenc Általános Iskola magyar mint idegen nyelvi programjának bemutatása. *A magyar nyelv és kultúra tanításának szakfolyóirata*, 52(22), 52–70.
93. Papp, Z. A. (2021). Roma népesség és oktatástervezés. *Educatio*, 30(2), 242–259.
<https://doi.org/10.1556/2063.30.2021.2.5>
94. Pianta, R. C. & Rimm-Kaufman, S. (2006). The social ecology of the transition to school: Classrooms, families, and children. *Blackwell handbook of early childhood development*, 490–507.
<https://doi.org/10.1002/9780470757703.ch24>
95. Pongrácz, K. (2013). Többségi általános iskolások sajátos nevelési igényű gyermekekkel szembeni attitűdjének vizsgálata. *Gyógypedagógiai Szemle*, 41(3), 197–207.
<https://doi.org/10.15476/elte.2017.181>

96. Poulou, M. S. (2009). Classroom Interactions: Teachers' and Students' Perceptions. *Research in Education*, 82, 103–106. <https://doi.org/10.7227/rie.82.9>
97. Pressley, M. G., Wharton-McDonald, R., Allington, R. L., Block, C. C., Morrow, L. M., Tracey, D. H., Baker, K., Brooks, G. W., Cronin, J., Nelson, E. S., & Woo, D. G. (2001). A Study of Effective First-Grade Literacy Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 5, 35–58. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0501_2
98. Reddy, L. A., Fabiano, G. A., Dudek, C. M. & Hsu, L. (2013). Instructional and behavior management practices implemented by elementary general education teachers. *Journal of school psychology*, 51(6), 683–700. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.10.001>
99. Rimm-Kaufman, S. E. & Sandilos, L. E. (2022). *Improving students' relationships with teachers to provide essential supports for learning*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/education-career/k12/relationships> (2025.05.16.)
100. Rodkin, P. C. (2012). Bullying and Children's Peer Relationships, *Colleagues*, 8(2), Article 4.
101. Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., & King, S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers: a self-report measure. *Journal of pediatric psychology*, 11(4), 517–530. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/11.4.517>
102. Rucinski, C. L., Brown, J. L. & Downer, J. T. (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children's social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992–1004. <https://doi.org/10.1037/edu0000240>
103. Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.68>
104. Sari, R. K. (2021). Teachers' Reinforcement on Students' Behavior in English Teaching Process at the First Grade Sudents of SDIT Padang Islamic School in Academic Year 2018/2019. *Lesson Journal: Language, Applied Linguistics, and Education Journal*, 5–8. <https://doi.org/10.35134/jlesson.v3i1.2>
105. Schmidt, I. (2014). A magyar közoktatásba belépő migráns tanulók komplex nyelvi szintfelmérése. *THL2*(1), 22–33.
106. Shalini, S. & Muthuchamy, I. (2025). A study on socio-emotional school climate and academic achievement of primary school children of karur district. *The Social Science Review A Multidisciplinary Journal*, 3(2), 278–283. <https://doi.org/10.70096/tssr.250302039>
107. Shechtman, Z. (2006). The Relationship of Life Skills and Classroom Climate to Self-Reported Levels of Victimization. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28, 359–373. <https://doi.org/10.1007/s10447-006-9020-7>
108. Škoda, J., Doulík, P. & Svobodová, J. (2022). Vliv míry agresivity žáků na klima školní třídy. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 1, 19–30. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.1.19-30>
109. Smith, H. (2017). *The impact of cooperative learning on pupils' peer acceptance and perceptions of peer support*. DAppEdPsy thesis. University of Nottingham.

110. Spivak, A. L. & Farran, D. C. (2012). First-Grade Teacher Behaviors and Children's Prosocial Actions in Classrooms. *Early Education and Development*, 23, 623–639.
<https://doi.org/10.1080/10409289.2011.566164>
111. Steffgen, G., Recchia, S. & Viechtbauer, W. (2013). The link between school climate and violence in school: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 300–309.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.12.001>
112. Street, H., Hoppe, D. M., Kingsbury, D. S. & Ma, T. (2004). The Game Factory: Using Cooperative Games to Promote Pro-Social Behaviour among Children. *Australian Journal of Educational and developmental psychology*, 4, 86–96.
113. Sulkowski, M. L. & Simmons, J. (2018). The protective role of teacher–student relationships against peer victimization and psychosocial distress. *Psychology in the Schools*, 55(2), 137–150.
<https://doi.org/10.1002/pits.22086>
114. Suryanto, S. & Brawijaya, A. (2024). Exploring Elementary School English Teachers' Voices in Gaining Students' Attention in Learning. *Journal of English and Education (JEE)*, 1–16.
<https://doi.org/10.20885/jee.v10i1.33714>
115. Svraka, B. (2019). A prevenció fontossága az óvoda és az iskola közötti átmenet időszakában. In Szivák, J. & Csányi, K. (Eds.), *Jó gyakorlatok az óvoda-iskola átmenethez*. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
116. Szabó, D. (2016). Látlelet a pedagógusok befogadó neveléshez-oktatáshoz való hozzáállásáról. *Iskolakultúra*, 26(4), 21–36. <https://doi.org/10.17543/iskult.2016.4.21>
117. Szabó-Morvai, Á. & Kiss H. J. (2022). Különböznek-e a roma és nem roma diákok nem kognitív képességeikben? *Közgazdasági Szemle*, 69(11), 1433–1456.
<https://doi.org/10.18414/ksz.2022.11.1433>
118. Szekeres Á. (2011). *Enyhén értelmi fogyatékos gyermekek szociális integrációja az általános iskola 4., 5. és 6. osztályában*. Doktori disszertáció. Eötvös Loránd Tudományegyetem.
119. Szokolszky, Á. (2020). *A pszichológiai kutatás módszertana*. Osiris Kiadó.
120. Taitz, M. (1996). Discipline, Democracy and Developmentally Appropriate Curriculum: or What Constitutes Effective Classroom Management in the Early Primary Grades.
<https://www.semanticscholar.org/paper/Discipline%2C-Democracy-and-Developmentally-or-What-Taitz/15d401bebe9e04a0917c37b0787186bde4306c86>
121. Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
122. Thomas, D. E., Bierman, K. L. & Powers, C. J. (2011). The Influence of Classroom Aggression and Classroom Climate on Aggressive-Disruptive Behavior. *Child Development*, 82, 751–757.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01586.x>
123. Thornberg, R., Wegmann, B., Wänström, L., Bjereld, Y. & Hong, J. S. (2022). Associations between Student–Teacher Relationship Quality, Class Climate, and Bullying Roles: A Bayesian Multilevel Multinomial Logit Analysis. *Victims & Offenders*, 17(8), 1196–1223.
<https://doi.org/10.1080/15564886.2022.2051107>

124. Topping, K. J., Thurston, A., McGavock, K. L. & Conlin, N. (2012). Outcomes and process in reading tutoring. *Educational Research*, 54, 239–258. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.710086>
125. Torda, Á. (2004). Az integrált iskoláztatás hatása a gyermek személyiségfejlődésére. In Gordosné Szabó, A. (Ed.), *Gyógyító pedagógia* (pp. 357–368). Medicina Könyvkiadó.
126. Tremblay, R. E., Nagin, D. S., Séguin, J. R., Zoccolillo, M., Zelazo, P. D., Boivin, M., Perusse, D. & Japel, C. (2004). Physical aggression during early childhood: trajectories and predictors. *The Canadian child and adolescent psychiatry review*, 14(1), 3–9. <https://doi.org/10.1542/peds.114.1.e43>
127. U.S. Department of Education (USDOE) (2023). *Guiding principles: A resource guide for improving school climate and discipline*. <https://www.ed.gov/sites/ed/files/policy/gen/guid/school-discipline/guiding-principles.pdf> (2025.06.29.)
128. Xu, Y. (2015). Examining the effects of adapted peer tutoring on social and language skills of young English language learners. *Early child development and care*, 185, 1587–1600. <https://doi.org/10.1080/03004430.2015.1011150>
129. Yu, X., Wang, X., Zheng, H., Zhen, X., Shao, M., Wang, H. & Zhou, X. (2023). Academic achievement is more closely associated with student-peer relationships than with student-parent relationships or student-teacher relationships. *Frontiers in psychology*, 14, 1012701. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1012701>
130. Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 71–89. <https://doi.org/10.1080/09243450500113977>
131. Vekety, B., Logemann, H. N. A. & Takacs, Zs. K. (2021). The effect of mindfulness-based interventions on inattentive and hyperactive-impulsive behavior in childhood: A meta-analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 45(2), 133–145. <https://doi.org/10.1177/0165025420958192>
132. Voight, A. & Nation, M. (2016). Practices for improving secondary school climate: A systematic review of the research literature. *American Journal of Community Psychology*, 58, 174–191. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12074>
133. Walker, S. & Graham, L. (2021). At risk students and teacher-student relationships: Student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International Journal of Inclusive Education*, 25(8), 896–913. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1588925>
134. Wang, M. T. & Degol, J. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
135. Weare, K. (2018). *The evidence for mindfulness in schools for children and young people*. (Mindfulness in Schools Project.) <https://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2018/04/Weare-Evidence-Review-Final.pdf>
136. Welsh, R. O. (2023). Administering discipline: An examination of the factors shaping school discipline practices. *Education and Urban Society*, 56(7), 847–880. <https://doi.org/10.1177/00131245231208170>

137. Winkler, Zs. & Zsolnai, A. (2022). A reziliencia és a szociális-érzelmi tanulás segítése óvodás és általános iskolás korban. *Iskolakultúra*, 32(8–9), 70–85. <https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.10.59>
138. Worthy-Pauling, F. (2020). 'There's No Time to Talk because the Evidence is in the Writing': fostering talk in an evidence-driven primary education culture. *FORUM*, 62(1), 41–52.
139. Zamora-Rodríguez, D. R., Morquecho-Sánchez, R., Delgado-Herrada, M. I., Morales-Sánchez, V. & Acosta-González, A. L. (2025). Factores que influyen en el clima organizacional en la educación: una revisión sistemática. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 25(1), 1–13. <https://doi.org/10.6018/cpd.621701>
140. Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M. & Ubbes, V. A. (2010). School climate: Historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139–152. <https://doi.org/10.1177/0734282909344205>
141. Zurbriggen, C. L. A., Hofmann, V., Lehofer, M. & Schwab, S. (2021). Social classroom climate and personalised instruction as predictors of students' social participation, *International Journal of Inclusive Education*, 27(11), 1223–1238. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1882590>
142. Zsolnai, A. (2022). Kötődés, iskolai és pedagógiai kötődés. *Iskolakultúra*, 32(11), 142–149. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.11.142>

Examination of the Socio-Emotional Climate in Lower School Classrooms Based on Teacher Perceptions

The socio-emotional atmosphere in a given classroom encompasses the quality of social and emotional relationships. This study presents an analysis of this phenomenon based on interviews conducted with 53 primary school teachers from first and second grades. The qualitative investigation explored the social components of the classroom climate and teachers' leadership practices, as well as the impact of these factors on the socio-emotional atmosphere. According to the teachers' responses, students willingly participate in cooperative play during breaks and in the afternoons. Furthermore, cooperation among students is developing during lessons, particularly when supported by the teacher using cooperative methods. Discussion circles and ethics classes facilitate students' getting to know each other and strengthen an inclusive atmosphere. However, since homeroom classes have been removed from the curriculum for first and second grades, teachers have less time and fewer opportunities to deepen social relationships. At the same time, teachers indicate the presence of marginalized or socially disengaged children, often due to integration or language barriers. Encouraging prosocial behavior and accepting differences are primary educational goals for the majority of teachers. To manage everyday conflicts, some educators teach specific strategies and frequently intervene to resolve disputes. They employ diverse pedagogical tools to maintain attention and order. The majority of respondents assess the teacher-student relationship as trusting. Overall, it can be concluded that both the quality of social relationships and teachers' leadership practices positively influence the classroom atmosphere in the examined classes.

Keywords: *classroom climate, primary school, first and second grades, socio-emotional atmosphere.*