

NISTOR LAURA ÉS SÓLYOM ANDREA

# Erdélyi magyar középiskolások környezettudatossága. Előzetes, kvalitatív adatok

## Bevezető

Kutatásunkban arra vállalkoztunk, hogy fókuszcsoportos vizsgálat segítségével képet alkossunk az erdélyi magyar középiskolásoknak a környezettudatosságáról. Az erdélyi magyar tinédzserek számos nagyobb volumenű szociológiai kutatás alanyai voltak (pl. Erdei, 2003; Csata, 2004; Papp Z., 2005; Kiss és tsai., 2008; Székely, 2013; Dániel, 2013; Barina és Kiss, 2013), ezek a munkák a fiatalok értékrendjét, politikai kultúráját, az oktatás helyzetét vizsgálták, nem terjedtek ki a célpopuláció környezettudatosságának vizsgálatára. Következésképpen a kutatásunk egyik fő célja az volt, hogy pótolja a korábbi tinédzszer-kutatások ökológiai részvételre vonatkozó adatait.

A kvalitatív jellegű kutatás tervezésekor a szakirodalom vonatkozó ajánlásait (pl. Larson és tsai., 2011), valamint korábbi kutatásainkból származó felismeréseket vettük alapul (Nistor, 2012): ezek együttesen azt jelzik, hogy a környezettudatosság mélyebb vonatkozásai kevésbé relevánsan tárhatók fel a kérdőíves kutatások zárt kérdései által. A jelen kutatásban a fókuszcsoport módszerével arra vállalkoztunk, hogy „asztalhoz ültessük” különböző erdélyi városok középiskolásait és elbeszélgessünk velük a környezettudatosság mélyebb vonatkozásairól. Elsősorban az alábbi kérdésekre kerestük a választ: *Hogyan viszonyulnak a diákok a környezetük lokális összetevőihöz (hulladék, energia, vásárlási-fogyasztási szokások)? Mit gondolnak, tudnak a globális környezeti problémákról? 3. Milyen, illetve honnan származó ismereteik vannak a környezetről? Mit jelent számukra a környezettudatosság fogalmi és gyakorlati szinten? A szocializációs közegek hogyan játszanak szerepet a fiatalok környezettel kapcsolatos magatartásformáinak alakításában? Mely tényezők motiválhatják, magyarázhatják a viszonyulásmódok elterjedését?*

## A kutatás elméleti háttere

A nemzetközi szakirodalom igen gazdag a környezettudatosság-vizsgálatokban, ellenben a kutatások zöme a felnőtt lakosság különböző szegmenseinek környezettudatosságát vizsgálja, a tinédzserek körében végzett vizsgálatok kevésbé gyakoriak (Kruse és Card, 2004; Evans és tsai., 2007). Ugyanakkor, a gyerekek és tinédzserek körében végzett vizsgálatok imperatívusznak tekinthetők, mivel ez a korosztály tanonc-polgárokat jelent, akik a jövő

fogyasztóiként és döntéshozóiként cselekvéseik révén meghatározzák a fenntarthatóság jövőbeni helyzetét (Flanagan, 2004; Delli Carpini, 2006; Wray-Lake és tsai., 2010; Larson és tsai., 2011). A tinédzserek körében végzett kutatások tehát társadalmi barométernek tekinthetők; az úgynevezett generáció-csere elmélet abból a feltevésből indul ki, hogy a mai tinédzserek környezettel kapcsolatos beállítódásai előrevetítik az elkövetkező évtizedek felnőtt populációinak környezettel kapcsolatos cselekvéseit (Delli Carpini, 2006). Természetesen a későbbi életszakaszok másodlagos szocializációs kontextusai további módosításokat okozhatnak a világnézetek és cselekvések szintjén, de egyértelműnek tűnik, hogy nem mindegy, milyen előzetes világnézetekkel, habitusokkal találkozunk a későbbi tapasztalatok.

A tinédzserekre fókuszáló vizsgálatok azt jelzik, hogy a környezettudatosságuk meg lehetőségen korlátozott (pl. Hampel és tsai., 1996; Van Petegem és Blicke, 2006; Boyes és tsai., 2007; Zecha, 2010), a környezettudatosság latens (értékek, világnézetek, attitűdök) és effektív (konkrét cselekvések) komponensei közt laza kapcsolat figyelhető meg (pl. Boyes és tsai., 2007). Louv (2005) ezt a helyzetet a fiatalok „természettel kapcsolatos deficitjének”, a környezettudatosság-rendszerük rendezetlenségének nevezi. Kutatások bizonyították, hogy a tinédzserkor vége felé az egyének koherensebb környezettudatosság-rendszerrel rendelkeznek, a tudásszerzés pedig bizonyítottan (pl. Kuhlemeier és tsai., 1999, Meinhold és Markus, 2005) megnöveli a környezetvédelmi cselekvésekben való részvétel lehetőségét.

Chawla és Cushing (2007) kutatása számos olyan tényezőt sorol fel, amelyekről korábbi kutatások kimutatták, hogy döntően befolyásolják a fiatalok környezettudatosságát, azt hangsúlyozza, hogy a fiatal generáció esetében különösen fontos a mintakövetés, azaz a szignifikáns szocializációs környezetekben tapasztalt cselekvési minták elsajátítása. A szerzők úgy vélik, hogy a tinédzserek cselekvéseik során tulajdonképpen visszatekintenek korábbi éveik tapasztalataira és ezek szerint járnak el, a fiatalkori környezetvédelmi szocializálódás és a környezetvédelmi megerősítés tehát fontos kiindulópontjai a későbbi cselekvéseknek.

## A kutatás módszere

A kutatás módszerének koncipiálásakor más, ugyancsak tinédzserek körében végzett vizsgálatokhoz kapcsolódtunk (pl. Sivek, 2002; Burningham és Thrush, 2003; Wilson és Snell, 2010) és a fókuszcsoport módszere mellett döntöttünk. Amint ismeretes, a fókuszcsoportos kutatások elsődleges célja a feltárás, ami abban az esetben igen fontos, amikor nem rendelkezünk sok információval az adott jelenségről (Vicsek, 2006). Mivel arra vagyunk kíváncsiak, hogy a célpopuláció hogyan definiálja a környezettudatosságot, milyen jellegzetes attitűdökkel és cselekvésekkel rendelkezik ezen a téren, melyek a környezettudatosság legfőbb motivációi és gátló tényezői, úgy gondoljuk, hogy a fókuszcsoportokon keresztüli feltárás indokolt módszert képezett.

Kutatásunkban három fókuszcsoportot vezettünk, az alábbi helyszíneken: Kolozsvár (Báthory István Elméleti Líceum, 2013. május), Sepsiszentgyörgy (Mikes Kelemen Elméleti Líceum, 2013. április), Székelyudvarhely (Benedek Elek Tanítóképző, 2013. április).

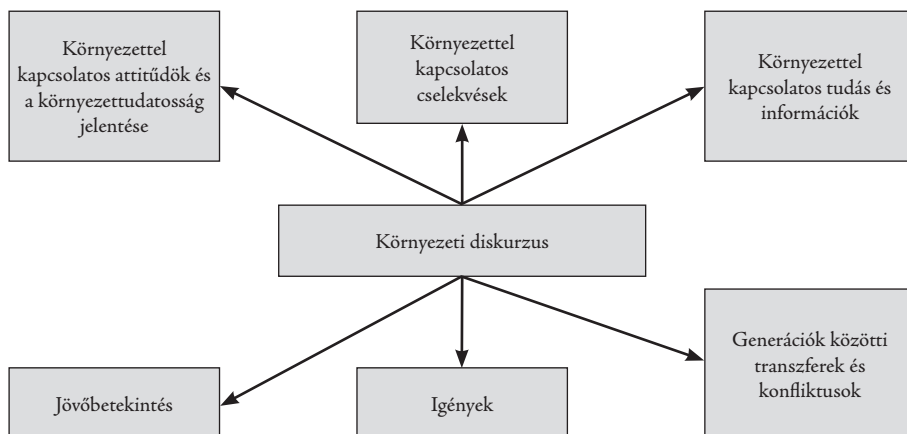
A csoportokat úgy terveztük, hogy teret engedjünk a szocio-demográfiai homogenitásnak (életkor), de arra is figyeltünk, hogy a résztvevők ne legyenek egyazon osztály és szakirány tanulói, ugyanis ez a heterogenitás lehetővé tette a különböző háttérrel rendelkező diákok környezettudatosságainak, ezek intenzitásainak és diskurzusainak az ütköztetését,

dinamizálta a csoportokat. Eredményeinket tehát összesen három olyan fókuszcsoportos beszélgetésre alapozzuk, amelyek mindegyikén 8-8 fő vett részt, összesen 24 tinédzser (12 lány és 12 fiú), akik IX-XI. osztályokba jártak, különböző szakirányokra.

## Fontosabb eredmények

Helyszíntől függetlenül, a résztvevők hat vezető téma köré szervezték környezettel kapcsolatos diskurzusaikat (1. Ábra).

1. ábra A tinédzserek környezettel kapcsolatos diskurzusainak fontosabb témái



A **környezettudatosság jelentése** téma hangsúlyosan jelent meg a beszélgetésekben. A tinédzserek laikus értelmezései követték a szakirodalomban ezzel kapcsolatban létező definíciókat. Többnyire úgy gondolták, hogy a környezettudatosság egy átfogó, komplex fogalom, amely egyaránt feltételezi az attitűdöket és cselekvéseket, és addig amíg valaki nem cselekszik környezetkímélő módon, nem nevezhető környezettudatosnak, mivel „az, hogy tudjuk, hogyan kellene cselekednünk, nem jelent semmit, ha másnap kimegyünk az utcára és eldobjuk a szemetet” (sepsiszentgyörgyi diák).

A **környezettel kapcsolatos cselekvések** két nagy csoportba szervezhetők: *hulladékgyűjtéssel kapcsolatos cselekvések és energiatakarékosság*. A helyszíneket tekintve egy érdekes diszkrépanciát észleltünk: amíg a kisvárosi gyerekek inkább az iskolában szocializálódnak a szelektív hulladékgyűjtéssel, addig a kolozsvári diákok – bár náluk is léteznek szelektív konténerek – inkább otthon, a családi közegben tanulják meg és gyakorolják a szelektív hulladékgyűjtés részleges formáit, például azáltal, hogy „szelektíven gyűjtjük a papírt, és amikor egy adag összegyűl, elvisszük és eladjuk”. (kolozsvári diák). A különbség magyarázata nem feltétlenül a szelektív hulladékgyűjtő szigetek magasabb fokú jelenlétében rejlik (ebben a tekintetben úgy a kisvárosi, mint a nagyvárosi diákok hiányosságokról számoltak be), hanem feltételezhetően a két helyszín fogyasztási különbségeiben: a kolozsvári diákok családjukkal hetente járnak hipermarketekbe, a családtagok pedig hetente többször is megfordulnak ott, és mivel „minden áru csomagolt”, feltételezhetjük, hogy nagyobb mennyiségű hulladékot halmoznak fel, mint a kisvárosi családok, akik ritkábban járnak hipermarketekbe, illetve kisebb tételben vásárolnak.

A nagyvárosi diákoknál tehát tapasztalhatunk egy „megéri” típusú materialista motivációt, amely helyszíntől függetlenül sokkal tisztábban köszön vissza egy másik nagy cselekvési klaszter, az energiatakarékosság *kapcsán*, amelyet a tanulók családi körben gyakorolnak, kivétel nélkül anyagi megfontolásból:

„Van olyan, hogy megtöltöm a kádat vízzel, s aztán elkezdek mással foglalkozni, és elfelejtem, hogy fürödni akartam, a víz kihűl, s ilyenkor nem szabad újraengednem a kádat, maximum tusolhatok. Mert ugye, a vízóra megy...” (kolozsvári diák).

„Persze, spórolunk, számlák vannak, s akkor le kell kapcsolni a villanyt. Ez nagyon jellemző. Állandóan ez a téma.” (sepsiszentgyörgyi diák).

A materialista minta nem meglepő, összhangban van más, tinédzserek körében végzett nemzetközi kutatások eredményeivel (pl. Kahn és Friedman, 1995) és alátámasztja azokat a korábbi kutatásokat is, amelyek szerint a kelet-európai országokban a környezettudatosságnak inkább materialista gyökerei vannak, a lakosság elsősorban anyagi megszorítások, mintsem posztmaterialista értékek miatt végez olyan cselekvéseket, amelyek mellelleg környezettudatosak (pl. Nistor, 2010).

A kollektív környezetvédő cselekvések spontán módon nem merültek fel egyik esetben sem, a moderátorok rávezetésével ugyanakkor fény derült arra, hogy a tanulók részt vettek az iskola által szervezett környezetvédő tevékenységeken. Ezek szórakozási lehetőséget is jelentettek, de kiváló alkalmat biztosítottak a gyakorlati tanulásra, a szembesülésre is (vö. Chawla és Cushing, 2007):

„Amikor kimentünk, egész másképpen láttam a dolgokat. Például láttam, hogy az az erdő, ahol régebben télen szánkóztunk, teljesen be van már építve, s tele van szeméttel... Hát, eléggé ledöbbsentem” (kolozsvári diák).

A civil szervezetek által kezdeményezett cselekvéseket nem igazán ismerték a tanulók. *Pár kivételtől eltekintve* (pl. *Let's Do it Romania* - országos hulladékgyűjtési kampány) nem tudtak felsorolni környezetvédő szervezeteket és nem igazán tudtak beszámolni olyan környezetvédő kollektív cselekvésekről, amelyeket nem az iskola szervezett, és amelyen részt vettek volna.

A tanulók **környezeti tudása és információi** a fókuszcsoportok másik fontos *témáját képezték*. *Összhangban* korábbi nemzetközi kutatásokkal (pl. Mifsud, 2012 metaelemzése) a diákok három fő forrást említettek: iskola (azaz tanárok), hagyományos média (TV) és Internet. A szülők nem jelennek meg a környezettől való informálódás fő forrásaiként, a diákok tehát nem a családon belüli mintakövetés és megerősítés folytán válnak környezettudatosak. Ez kutatásunk egyik igen fontos észrevétele, amely tulajdonképpen megnöveli az iskola szerepét a diákok környezetvédelmi megerősítését illetően. Ugyanakkor az iskola *kapcsán* a diákok részéről elhangzott az a problémafelvetés, hogy ez a szocializációs intézmény nem képes eleget tenni funkcióinak, gyakorlati, hasznosítható tudásátadásra lenne szükség:

„megtanítanak egy csomó mindent kémiaától kezdve fizikán át, de például nem tanítják azt, hogy ha kikerülsz az iskolából és nem tanulsz tovább, akkor hogy élj, mit csinálj hogy ne szennyezd a környezeted, hogy jól neveld a gyerekeidet, ha lesznek, egyszerűen hogy főzz, ilyen alap dolgokat, amikre szükségünk van a mindennapokban” (székelyudvarhelyi diák).

A szülők és a tanulók közötti, környezetre vonatkozó ismeret-transzfereket vizsgáló *kérdéskörünk* egy diskurzusában elég gazdag témát eredményezett, a **generációk közötti konfliktusokat**, amely alanyaink hátrításainak felel meg, annak a módnak, ahogyan magya-

rázzák környezetvédelmi hiányosságait. A tanulók, bár tudatában vannak, hogy ők maguk kevésbé járnak el környezettudatosan, amennyiben kontextusba helyezve itélik meg önmagukat, úgy látják, hogy tulajdonképpen az idősebb generáció, szűkebb értelemben a szüleik okolhatók a környezetszennyezés különböző formáiért. Ezek a minták megfelelnek a társadalmilag elvárt válasznak, az én-bemutató önvédelmező gyakorlatának valamint az életkori jellegzetességnek: a tinédzserek még gyerekek, ezért el kell fogadniuk a szülők által diktált viselkedési előírásokat, ennek ellenére már lázadnak ezen előírások ellen és legalább szóban igyekeznek megbélyegezni azokat, akiknek meg kell felelniük, akik előírásait be kell tartaniuk:

„Nem mindenki tud helyesen cselekedni. Főleg az idősek... Szerintem nincsenek informálva, s elsősorban őket kellene, mert nem interneteznek” (kolozsvári diák).

A beszélgetésekben megjelent egy igények nevezetű téma, ahol szinte kivétel nélkül a jó példák megmutatásának szükséglete fogalmazódott meg a tanulóknál, akik testközelből, közérthetően szeretnének szembesülni a környezettudatos polgárral, akinek mintáját követően ők maguk is környezettudatosakká válhatnak:

„Nekem nagyon jól jönne, ha egy ember, aki azt tartja magáról, hogy környezettudatos, eljönne hozzánk, s elmondaná, mit tesz ő személy szerint. Akkor jobban megérteném a dolgot, s igyekeznék én is úgy csinálni” (sepsiszentgyörgyi diák).

Kutatásunk tehát egyértelműen jelzi, hogy a tanulók környezetvédelmi megerősítésének a célpopuláció által is elfogadott és egyben igényelt módja a jó szerepmoделlek megmutatása, amely lehetőséget teremt a diákoknak a saját cselekvéseik értékelésére, illetve megtanít-hatja őket a környezettudatossággal kapcsolatos jártasságokra.

A *szükségletek és jövőbe nézés téma* azokat a *szcenáriókat* foglalta magában, amelyek *értelmében résztvevőink megoldásokat próbáltak körvonalazni a zöld problémákra*. A negatív szcenárió azokat a megközelítéseket foglalta magában, amely szerint a környezetvédelmi problémákat büntetésekkel, a környezetszennyezés negatív promoválásával („több olyan kisfilm vagy üzenet kellene, ami arra figyelmeztet, hogy nagy baj van, vagy, hogy konkrétan mi történhet velünk, ha nem vigyázunk, valami olyasmi, mint a cigisdobozokon lévő *megdöbentő képek*”) *küszöbölnek* ki. Ide sorolható az is, amikor pesszimistán úgy látják, „nincs semmi esély addig, amíg a tragédiák nem a közvetlen környezetben történnek”, mert „hiába mutogatják a sarki jégtakarót, ha tudom, hogy az tőlem nagyon messze van (...) az emberek csak akkor kezdenek odafigyelni, ha a bőrüket kockáztatják, most”). A pozitív szcenárió a fentiekkel ellentétben a pénzbeli jutalmazásra (pl. visszaváltható palackok), és a jó példák széles körben való megmutatására, a technológiai modernizációra helyezi a hangsúlyt.

## Összegzés

A *tanulókkal folytatott beszélgetések* azt jelezték, hogy a tinédzserek környezettudatossága *meglehetősen felszínes*. A diákok elvi szinten tudják, hogy melyek a környezettudatos cselekvések főbb vetületei, ők maguk – saját belátásuk szerint is – csak részlegesen nevezhetők környezettudatosnak. A tanulók környezettel kapcsolatos elméleti és gyakorlati ismeretei hiányosak. Ennek oka nagymértékben visszavezethető a – diákok által erősen igényelt – konkrét pozitív példák hiányára. A tanulók arra vágnak, hogy konkrét személyek, konkrét környezettudatos cselekvéseit megismerve váljanak ők maguk is környezettudatossá.

Kutatásunk rámutatott, hogy a környezettudatosság latens (értékek, világnézetek, attitűdök) és effektív (konkrét cselekvések) komponensei közt számos esetben laza kapcsolat

figyelhető meg, azaz ritkán mutatható ki a környezettel kapcsolatos cselekvések környezeti értékrendekben, attitűdökben való beágyazottsága. Louv (2005) ezt a helyzetet a fiatalok természettel kapcsolatos deficiójének, a környezettudatosság-rendszerük rendezetlenségének tekinti (*nature-deficit disorder*). Esetünkben úgy tűnik, hogy a tanulók a jó gyakorlatok megismerését igénylik e rendezetlenség helyreállítása végett, a konkrét, környezetvédő cselekvési minták megismerése ugyanis hozzásegítené őket a cselekvési minták alkalmazásához.

Az a néhány példa, amelyek az iskolák környezetvédő programjainak felel meg nem bizonyult eléggé szisztematikusnak ahhoz, hogy a diákokat fenntartható jártasságokhoz juttassa olyan cselekvéseket illetően, amelyeket egyénileg vagy családi körben ők maguk is végezhetnének. Az iskola szerepével kapcsolatban ambivalens attitűdök jellemzik a diákokat: egyfelől fő információ- és példaforrás a környezeti nevelésben, másfelől túlzottan elméleti nézőpontot képvisel és nem ad át a mindennapi életben hasznosítható tudásokat. Véleményünk szerint az iskoláknak nyitottabbá kell válniuk abban a tekintetben, hogy kezdeményezzék a pozitív példák tanintézményekbe való bevitelét (pl. környezetvédelmi szervezetekkel való kapcsolattartás és partnerségi kapcsolatok formájában), az elméleti tudás konkrét cselekvésekkel való összekapcsolását, a tanulók „környezetvédelmi akadálymentesítését”. Ezáltal növelhető lenne annak az esélye, hogy a diákok a jövőben ne csak szüleik mintáit követve és csak a materialista motivációk révén, mintegy *by-effect* módra váljanak környezettudatosak.

## Köszönetnyilvánítás

A tanulmány alapjául szolgáló kutatást a Sapientia Alapítvány – Kutatási Programok Intézete finanszírozta (Egyetemi Kutatási Program 2012/2013).

## IRODALOM

- BARNA G., KISS T. (2013) *Erdélyi magyar fiatalok 2013 – Kutatásjelentés*, Kolozsvár: Kós Károly Akadémia Alapítvány – Európai Tanulmányok Központja – Nemzeti Kisebbségkutató Intézet
- BOYES, E., MYERS, G., SKAMP, K., STANISSTREET, M., YEUNG, S. (2007). Air quality. A comparison of students' conceptions and attitudes across the continents. *Compare*, 37., 425-445.
- BURMINGHAM, K., THRUSH, D. (2003). Experiencing environmental inequality. The everyday concerns of disadvantaged groups. *Housing Studies*, 18., 517-536.
- CHAWLA, L., CUSHING, D. F. (2007). Education for strategic environmental behavior. *Environmental Education Research*, 13., 437-452.
- CSATA ZS. (2004). Iskolázottsági esélyegyenlőtlenségek az erdélyi magyar fiatalok körében. *Erdélyi Társadalom*, 1.
- DÁNIEL B. (2013). Erdélyi magyar fiatalok jövőterveinek, munkaerőpiaci helyzetének, etnikai fogyasztásának vizsgálata, in: Szabó A., Bauer B., Pillók P. (szerk.) *Mozaik 2011 – Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*, Szeged-Budapest: Belvedere – NcsSzi, 169-198.
- DELLI CARPINI, M. (2006). Generational replacement. In Sherrod, L., Flanagan, A., Kassimir, R., Syvertsen, A. K. (eds.). *Youth Activism. An International Encyclopedia*. Westport: Greenwood, 282-284.
- DUNLAP, R. E., JONES, R. E. (2002). Environmental concern: Conceptual and measurement issues. In Dunlap, R. E., Michelson, W. (eds.): *Handbook of Environmental Sociology*. Westport, CT: Greenwood Press, 482-524
- ERDEI L. (2003). Az erdélyi magyar iskolás korú népesség alakulása 1990 – 2020 között. *Educatio*, Nyár.

- EVANS, G. W., BRAUCHLE, G., HAQ, A., STECHER, R., WONG, K., SHAPIRO, E. (2007): Young children's environmental attitudes and behaviours. *Environment and Behavior*, 39., 635-659.
- FLANAGAN, C. A. (2004). Volunteerism, leadership, political socialization, and civic engagement. In Lerner, R. M., Steinberg, L. (eds.). *Handbook of Adolescent Psychology*. Hoboken: John Wiley, 721-745.
- HAMPEL, B., BOLDERO, J., HOLDSWORTH, R. (1996). Gender patterns in environmental consciousness among adolescents. *ANZJS*, 32., 58-71.
- KAHN, P. H. JR., FRIEDMAN, B. (1995) Environmental views and values of children in an innercity black community. *Child Development*, 66: 1403-1417.
- KISS T., BARNA G., SÓLYOM ZS. (2008) *Erdélyi magyar fiatalok 2008. Közvélemény-kutatás az erdélyi magyar fiatalok társadalmi helyzetéről és elvárásairól. Összehasonlító gyorsjelentés, Műhelytanulmányok*, Kolozsvár: Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, nr. 12.
- KRUSE, C. K., CARD, J. A. (2004). Effects of a conservation education camp program on campers' self-reported knowledge, attitude, and behavior. *Journal of Environmental Education*, 35., 33-45.
- KUHLEMEIER, H., VAN DEN BERGH, H., LAGERWEIJ, N. (1999) Environmental knowledge, attitudes, and behavior in Dutch secondary education, *Journal of Environmental Education*, 30., 4-14.
- LARSON, L. R., GREEN, G. T., CASTLEBERRY, S. B. (2011). Construction and validation of an instrument to measure environmental orientations in a diverse group of children. *Environment and Behavior*, 43., 72-89.
- LOUV, R. (2005). *Last Child in the Woods. Saving our Children from Nature-deficit Disorder*. Campell-Hill: Algonquin.
- MEINHOLD, J. L., MARKUS, A. J. (2005) Adolescent environmental behaviors: Can knowledge, attitudes and self-efficacy make a difference? *Environment & Behavior*, 37., 511-532.
- MIFSUD, M. C. (2012). A meta-analysis of global youth environmental knowledge, attitude and behavior studies. *US-China Education Review*, B3: 259-277.
- NISTOR, L. (2010). *Környezettudatosság. Elméleti megközelítések, empirikus vizsgálatok*. Kolozsvár: Kolozsvári Egyetemi Kiadó.
- NISTOR, L. (2012). Environmental behaviours in the Mikes Kelemen High School (Sfantu Gheorghe, Romania). Preliminary data. Forthcoming in *Reconnect*, 2.,
- PAPP Z. A. (2005). Időhasználat a romániai magyar középiskolai ifjúsági kultúrában. *A Hét*, 2005/43.
- SIVEK, D. (2002) Environmental sensitivity among Wisconsin high school students., *Environmental Education Research* 8., 155-170.
- STERN, P. C. (2000). Toward a coherent theory of environmentally significant behavior. *Journal of Social Issues*, 56., 407-424.
- SZÉKELY T. (2013). Erdély – Románia, in: Szabó A., Bauer B., Pillók P. (szerk.) *Mozaik 2011 – Magyar fiatalok a Kárpát-medencében*, Szeged-Budapest: Belvedere - NCsSzI, 115-126.
- VAN PETEGEM, P., BLIECK, A. (2006). The environmental worldview of children. A cross-cultural perspective. *Environmental Education Research*, 12., 625-635.
- VICSEK L. (2006). *Fókuszcsoport*. Budapest: Osiris.
- WILSON, S. J., SNELL, C. (2010). 'Bad for penguins... because they need ice and that to live on.' An exploratory study into the environmental views, concerns and knowledge of socially disadvantaged young people. *Journal of Youth Studies*, 13., 151-168.
- WRAY-LAKE, L., FLANAGAN, C. A., OSGOOD, D. W. (2010). Examining trend in adolescent environmental attitudes, beliefs, and behaviors across three decades. *Environment and Behavior*, 42., 61-85.
- ZECHA, S. (2010). Environmental Knowledge, Attitudes and Actions of Bavarian (southern Germany) and Asturian (northern Spain) Adolescents. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 19., 227-240.