

AZ ISKOLAI KÖTÖDÉS JELENTŐSÉGE ÉS VIZSGÁLATA

Szabó Éva és Virányi Barbara

SZTE BTK Pszichológiai Intézet

Számos kutatás bizonyítja, hogy az iskolai kötődés jelentős szerepet játszik az iskolai, sőt, az iskolán kívüli deviáns, illetve egészségkárosító magatartás megelőzésében is. Ezért fontos, hogy legyen olyan mérőeszköz, amely viszonylag objektíven képes jelezni ennek a mutatóknak az alakulását, erősségét egyéni, csoportos vagy szervezeti szinten. Kutatásunk célja egy Iskolai kötődést mérő kérdőív kialakítása és alkalmazhatóságának igazolása. A kérdőív validitását a nemzetközi szakirodalomból ismert összefüggések vizsgálatával ellenőriztük. Ennek megfelelően feltételeztük, hogy az általunk kifejlesztett kérdőív segítségével mért iskolai kötődés pozitív összefüggést mutat az iskolai aktivitással (Hirschi, 1969), a szabálykövetéssel (Simons-Morton, Crump, Haynie és Saylor, 1999) és a tanulmányi teljesítménnyel (Bond, Butler, Thomas, Carlin, Glover, Bowes és Patton, 2007). Továbbá kapcsolatot kerestünk az iskolai kötődés, az iskolai énkép (Eggert, Thompson, Herting, Nicholas és Dicker, 1994; Williams és McGee, 1991) és a tanulói stressz (Bond és mtsai, 2007) között. A kutatásban 350 fő 10. és 11. osztályos tanuló (149 fiú és 201 lány) vett részt. A vizsgálat eredményei alapján az iskolai kötődés mérésére kialakított kérdőív meggyőző jószágmutatókkal rendelkezik, illetve az adatok a nemzetközi szakirodalomból ismert összefüggéseket is alátámasztották. Egyértelmű bizonyítékot találtunk arra, hogy az iskolai kötődés pozitív kapcsolatban áll az iskolai énképpel és negatív korrelációt mutat a tanulói stresszrel.

Az iskolai kötődés fogalma

A tankötelezettség időszakában a gyermekek idejük javarészét az iskolában töltik. A család mellett hosszú ideig ez az intézmény jelenti a legfontosabb szocializációs színteret a gyerekek számára, ahol nemcsak ismereteik gyarapodnak, hanem a társas interakciók során fejlődnek a szociális készségeik, önismeretük és személyiségük is (Konta és Zsolnai, 2002). Az iskolában jelen lévő szociális és környezeti hatások összeadódása nyomán alakul ki az iskolához való viszony, ami lehet pozitív vagy negatív (Veczkó, 1986). Az iskolában eltöltött idő alatt ebből a kezdeti attitűdből kialakulhat egy magasabb szintű érzelmi kapcsolat, az úgynevezett iskolai kötődés, aminek mértéke összefüggést mutat azzal, hogy a tanulók mennyire elégedettek az iskolával és hogyan reagálnak az őket érő hatásokra (Hill és Werner, 2006).

Az iskolai kötődés fogalmával és mérésének lehetőségeivel a nemzetközi szakirodalom régóta és kiterjedten foglalkozik (pl. *Gottfredson*, 2001; *Hirschi*, 1969; *Moody* és *Bearman*, 1998), viszont a hazai kutatások kevésbé fókuszálnak erre a területre. Hazánkban nincs elfogadott elméleti konstrukció, ami leírná ezt a jelenséget, sem módszer, aminek segítségével vizsgálni lehetne. Jelen kutatásunk célja ennek megfelelően kettős. Egyrészt felhívni a figyelmet az iskolai kötődés szerepére, fontosságára, másrészt kidolgozni egy könnyen alkalmazható és megbízható mérőeszközt, mely segítségére lehet a hazai iskolapszichológusoknak, valamint pedagógiai értékelési szakembereknek abban, hogy egyes intézményeket vagy tanulócsoportokat tudjanak vizsgálni, összehasonlítani ebből a szempontból.

Az iskolai kötődés fogalma nem egységes. Áttekintve a témához kapcsolódó írásokat, számos hasonló, egymást átfedő terminust találunk. A kötődés kialakulásában és változásában a különböző elméletalkotók más-más tényezők hatását hangsúlyozzák. Ennek megfelelően az iskolai kötődés fogalma is különbözőféleképpen értelmeződik. Elsőként *Hirschi* (1969) szociális kontroll elméletének megalkotásakor definiálta ezt a fogalmat. Meghatározása alapján az iskolai kötődés a tanuló részéről megjelenő pozitív érzelmi kapcsolat, ami abban nyilvánul meg, hogy mennyire szereti az iskolát, és talál-e érdeklődésének megfelelő tevékenységet az iskola keretein belül. Később a kötődés két faktorát különítette el. Az első faktorba – amelynek a *kötődés az iskolához* nevet adta – tartoztak az intézménnyel kapcsolatos érzések, például odatartozás, büszkeség, biztonság, kényelem érzése. A másik faktor a *személyekhez kötődés* nevet kapta, amelybe az iskolában dolgozó személyek iránti pozitív érzéseket (szeretet, tisztelet, elismerés) és a velük való pozitív kapcsolatot sorolta. A kortársakhoz való viszony azért nem került bele ebbe a faktorba, mert szerinte az teljesen más minőségű szociális kapcsolatot jelent.

A későbbiekben több kutatás eredményei is megerősítették az iskolai kötődés *Hirschi* által felvázolt modelljét (*Maddox* és *Prinz*, 2003). Ennek ellenére nem ez az egyetlen elfogadott fogalmi és strukturális definíció a szakirodalomban. A későbbi elméletalkotók szűkebb vagy tágabb értelmezési keretet használnak, amikor ezt a jelenséget kívánják megragadni. Vannak definíciók, amelyek egyetlen tényezőre fókuszálnak, például az iskola szeretetére (*Libbey*, 2004). Más meghatározások szerint a tanár-diák viszony az iskolai kötődés legfőbb forrása, amelynek alapja a diák részéről a tisztelet és az, ahogyan a tanár értékeli a diák munkáját (*Gottfredson*, 2001).

A *Hirschi* elméleténél szélesebb alapokra helyezett definíciókban már megjelennek a szociális kapcsolatok, valamint az, hogy a tanuló mennyire nyitott társaira, tanúsít-e érdeklődést másokkal szemben és ápolja-e szociális kapcsolatait. Továbbá, hogy mennyire azonosul az intézmény elvárásaival, hogy milyen mértékben elkötelezett és alkalmazkodik az iskola szokás- és szabályrendszeréhez (*Jenkins*, 1997).

Moody és *Bearman* (1998) komplex felfogása három szempont alapján közelíti meg a témát. Modelljükben megjelenik a pozitív érzelmi viszonyulás, az intézménnyel való azonosulás és a jól működő közösségi kapcsolatok szerepe is. Definíciójuk szerint az iskolai kötődés egy olyan érzelmi állapot, amelynek során a tanuló azonosul az iskolájával, ahol megtalálja a helyét, részének érzi magát, és kialakít az intézményen belül közösségi kapcsolatokat. Elsősorban ez utóbbi meghatározásra támaszkodtunk, mert véle-

ményünk szerint ez a definíció összegzi a legtöbb területre kiterjedően az iskolai kötődés fogalmát, ugyanakkor kutatásunkban főként ennek az érzelmi aspektusait emeltük ki.

Az iskolai kötődés kapcsolata más jellemzőkkel és jelentősége a diákok életében

Számos kutatás mutatott rá az iskolai kötődés és különböző személyiségbeli illetve viselkedésbeli jellemzők kapcsolatára. Így például egyértelműen sikerült bizonyítani, hogy a jobb iskolai kötődés együtt jár a megfelelő önértékeléssel és önbecsüléssel (*Eggert, Thompson, Herting, Nicholas és Dicker, 1994; Williams és McGee, 1991*). Hasonlóképpen igazolták, hogy az iskolához erősen kötődő tanulóknál alacsonyabb szintű az érzelmi distressz és kevésbé valószínű a depresszív szimptóma és szorongás megjelenése (*Blum, McNeely és Rinehart, 2002; Bond, Butler, Thomas, Carlin, Glover, Bowes és Patton, 2007*). Az iskolai kötődés és a tanulmányi teljesítmény között is találtak egyértelmű összefüggést. 16-18 éves középiskolai tanulókkal végzett kutatás eredményei szerint az erősen kötődő tanulók jobban teljesítenek (*Wiatrowski, Hansell, Massey és Wilson, 1982*). Ennek a kapcsolatnak rövid és hosszabb távon más-más pozitív hatását lehet tetten érni. Túl azon, hogy az erősebben kötődő diákok tanuláshoz való viszonya pozitívabb, komolyabb erőfeszítéseket tesznek, hogy javítsanak jegyeiken, tökéletesítsék teljesítményüket. Már rövid távon érezhető, hogy az erősebben kötődő diákok esetében hamarabb kialakul az önmotiváció, s hosszú távon a tudás tisztellete mint érték erősebben beépül az értékrendjükbe (*Johnson, Crosnoe és Elder, 2001*). Egy longitudinális vizsgálat során bizonyították, hogy az iskolai kötődés előrejelző hatása a tanulmányi előmenetelre, illetve az iskola befejezésére és a továbbtanulásra vonatkozóan is (*Bond és mtsai, 2007*).

Azonban az iskolai kötődés nemcsak a konkrét tanulmányi teljesítménnyel, hanem az iskolai, sőt, az iskolán kívüli viselkedéssel, normakövetéssel is összefüggést mutat. A magasabb szintű iskolai kötődés összekapcsolódik az iskolai szabályok elfogadásával is, ugyanakkor az alacsony szinten kötődő diákoknál gyakoribb a fegyelmezetlenség, az iskolai tulajdon rongálása, az iskolakerülés, a tanárokkal és a társakkal szembeni tiszteletlenség (*Simons-Morton, Crump, Haynie és Saylor, 1999*). Ezek mellett kimutatható a kapcsolat a gyenge iskolai kötődés és az iskolából történő kizárás (kicsapás) valószínűsége között is (*Eggert, Thompson, Herting, Nicholas és Dicker, 1994*). Igen sok kutatás szerint az iskolai kötődés és a deviáns viselkedések megjelenése között negatív irányú a kapcsolat. Azoknál a diákoknál, akiknél erős az iskola iránti kötődés, kevésbé valószínű az alkohol- és droghasználat, az erőszakos viselkedés, a bűnözői magatartás és a korai terhesség (*Blum, McNeely és Rinehart, 2002; Maddox és Prinz, 2003*).

Az iskola személyiségformáló hatása az iskolai énkép tartalmi jellegzetességeiben és annak irányultságában is tükröződik. Serdülőkorban az önjellemzés egyre összetettebbé válik, több területből épül fel. Ebben a korban is fontosak maradnak az iskolai élethez kapcsolódó jellemzők: a tanulmányi képességek, a pályaalkalmasság, a társas elfogadottság, valamint a külső megjelenés, a vonzerő és a közeli barátságok (*Kiss, 1978*). Az iskolai énkép fogalmát *Shavelson, Hubner és Stanton* (1976) alkották meg, melyen belül két

fő rész különíthető el. Az egyik a tanulmányi énkép, ez tartalmazza a személy kialakult képét a tanulmányi képességeiről és tanulmányi kompetenciájáról. A másik a nem tanulmányi énkép, amelynek fizikai, társas, családi és önbecsülés területe van. A hazai kutatások is komplex jelenségeként tekintenek az iskolai énképre, amelynek komponensei külön is mérhetőek (Orosz és Sztó, 1999). Az iskolai énkép és az iskolai stressz erős összefüggést mutat. Az alacsonyabb tanulmányi teljesítményű diákok általában erősebb stresszt és szorongást élnek át az iskolában, és iskolai énképük is gyakran negatívabb (Katona és Sztó, 2000). Mindezek alapján feltételezhető, hogy a jó teljesítmény, magasabb iskolai önértékelés és alacsonyabb stressz pozitív kapcsolatban áll az iskolai kötődéssel, illetve elősegítheti annak kialakulását.

Az iskolai kötődés mérése

Az iskolai kötődés szakirodalmában megjelenő kutatások túlnyomó többsége kérdőíves módszerrel vizsgálja a jelenséget. Mivel a kötődés definíciója sem egységes, így minden elméletalkotó saját mérőeszközt fejlesztett ki, mindezek alapján egységesen elfogadott kérdőíves eljárás nincs. Az elméletekkel összhangban a különböző mérőeszközök is nagyon sokszínűek. Van olyan, amelyik a kötődés egy-egy speciális részterületére fókuszál (pl. *Gottfredson*, 2001), míg mások átfogóbb, több területre kiterjedő kérdéssorral (pl. *Moody és Bearman*, 1998) vizsgálják azt. *Hirschi* (1969) szerint az iskolai kötődés mértéke leginkább azon kérdés alapján mérhető, hogy 'Mennyire szereted az iskolát?'. Mások inkább a tanárok tiszteletét és véleményének fontosságát tekintik az iskolai kötődés legjobb mutatójának (*Gottfredson*, 2001), és megjelenik a szociális elfogadottságot hangsúlyozó megközelítés is (*Libbey*, 2004).

Moody és Bearman (1998) korábban bemutatott modellje nyomán három területet érintő kérdéssort használt. Az első kérdéscsoport arra vonatkozott, hogy mennyire éreznek közel magukhoz iskolai személyeket, a második, hogy mennyire boldogok az iskolában, a harmadik rész arra, mennyire érzik azt, hogy ők az iskola részét képezik. Saját iskolai kötődés-felfogásunk és ehhez kapcsolódóan a kialakított mérőeszköz is e modellhez áll a legközelebb.

Koncepciónk alapja

Az iskolai kötődés definíciójának megalkotásakor a fogalom érzelmi aspektusait hangsúlyoztuk. A szakirodalmi és az empirikus tapasztalatokból kiindulva azt feltételezzük, hogy az iskolához való kötődést három elem befolyásolja. Az egyik az iskolában megélt személyes kapcsolatok jellege, a másik az iskolai tevékenységhez (tanulás, tanórák) való pozitív vagy negatív viszony, a harmadik a fizikai környezetben érzett komfortérzés vagy annak hiánya. Erre az elméleti konstrukcióra építettük fel a kérdőívet, valamint a kutatás hipotéziseit.

Jelen tanulmányban bemutatjuk az iskolai kötődés mérésére kialakított *Iskolai kötődés* kérdőívet (Szabó és Virányi, 2010) és hatékonyságának vizsgálatát. A mérőeszköz alkalmasságát, érvényességét a statisztikai módszerekkel történő ellenőrzésen túl a szakirodalomból ismert összefüggések vizsgálatával ellenőriztük. Megvizsgáltuk, hogy az iskolai kötődés kapcsolatban áll-e a tanulmányi teljesítménnyel, az iskolai aktivitással és az iskolai normakövetéssel, valamint az iskolai énképpel és a megélt stressz mértékével. Ennek megfelelően a következő hipotéziseket fogalmaztuk meg.

- 1) *Az iskolai kötődés és az iskolai aktivitás* között pozitív irányú kapcsolat áll fenn, mivel az iskolai kötődés egyik fontos tényezője, hogy a diák találjon érdeklődésének megfelelő tanórán kívüli tevékenységet az iskolában (Hirschi, 1969). Feltételeztük, hogy az erősen kötődő diákok nagyobb valószínűséggel vesznek részt tanórán kívüli tevékenységekben, illetve töltenek be iskolai tisztségeket.
- 2) *Az iskolai kötődés és az iskolai normákhoz való alkalmazkodás* között pozitív kapcsolatot tételeztünk fel, mivel azok a tanulók, akik jobban kötődnek az iskolához, azok inkább azonosulnak az intézmény elvárásaival, és jobban alkalmazkodnak az iskolai szabályrendszerhez (Jenkins, 1997). Mindezek alapján feltételeztük, hogy az erősen kötődő tanulóknak kevesebb írásbeli elmarasztalásuk van.
- 3) Az előzetes kutatások alapján (Johnson, Crosnoe és Elder, 2001; Wiatrowski és mtsai, 1982) feltételeztük, hogy az *iskolai kötődés és a tanulmányi teljesítmény* között szignifikánsan pozitív kapcsolat mutatható ki, a jobban teljesítő tanulók erősebben kötődnek az iskolához.
- 4) *Az iskolai kötődés és az iskolai énkép* között pozitív irányú a kapcsolat. Bizonyított, hogy a pozitívabb iskolai énképpel rendelkezők több pozitív visszajelzést és kellemes élményt élnek át az iskolában (Katona és Szitó, 2000; Kiss, 1978), ezáltal erősödhet az iskolához való pozitív attitűd és a kötődés is (Maddox és Prinz, 2003; Veczkó, 1986).
- 5) *Az iskolai kötődés és a tanulói stressz* között várhatóan negatív irányú az összefüggés. Amennyiben sok frusztráló és negatív élmény kapcsolódik az iskolai élethez, az – feltehetően – kevésbé pozitív érzelmi beállítódást alakít ki az intézménnyel kapcsolatban (Kiss, 1978; Veczkó, 1986).

Módszerek

A minta jellemzése

A kutatásban összesen 350 10. (n=198) és 11. (n=152) évfolyamos tanuló vett részt, mindannyian ugyanazon vidéki középiskola diákjai voltak. Az iskola kiválasztásánál a fő

szempont az volt, hogy semmilyen tekintetben ne legyen különleges intézmény, valamint az, hogy a minta demográfiai szempontból homogén legyen. A mintába 149 fiú és 201 lány került be véletlen választás alapján. A mintába tartozók átlagos életkora 16,45 év (szórás=0,63). A középiskolában gimnáziumi és szakközépiskolai osztályok is voltak, a mintába az iskola típus alapján 251 gimnáziumi és 99 szakközépiskolai tanuló került. A vizsgálati személyek önkéntesen és anonim módon vettek részt a kutatásban. Jutalomban nem részesültek. A vizsgálat az intézményvezető jóváhagyásával, informált beleegyezés alapján történt. A mintába kerülés feltétele az évfolyamkorlát volt a homogén életkori csoport kialakítása érdekében. A mintából egyetlen személy sem esett ki a vizsgálat közben.

Eszközök

A vizsgálatban részt vevő diákoknak három kérdőívet kellett kitölteniük: az általunk kidolgozott Iskolai kötődés kérdőívet (Szabó és Virányi, 2010) az Iskolai énkép kérdőívet (Orosz és Szitó, 1999), valamint a Tanulói stressz kérdőívet (Katona és Szitó, 2000).

Az Iskolai kötődés kérdőív tesztelése 85 fős tanulói mintán történt (átlag életkor=13,15, szórás=0,66). A kérdőív reliabilitás mutatója a Cronbach- α = 0,83. A faktoranalízis alapvetően megerősítette az öt főkomponens meglétét, de számos állítás több faktorhoz is kapcsolódott. Ezeket az itemeket sorra kihagyva megismételtük az eljárást, mindaddig, amíg öt tiszta faktort nem kaptunk. Így alakult ki a kérdőív 20 tételes változata, amelyet később a fővizsgálatban használtunk. Az elővizsgálat második fázisában a 116 fős mintán (átlag életkor=14,26, szórás=1,18) vizsgáltuk a kérdőív megbízhatóságát és struktúráját. A Cronbach- α értéke 0,84-re módosult és a faktorstruktúra ez esetben is kirajzolódott. Jelen kutatásban ezt a 20 ítemes változatot használtuk. A kérdéssorban pozitív és negatív állítások is szerepelnek, hogy elkerüljük a válaszbeállítódásból adódó torzításokat. A válaszadóknak négyfokú Likert típusú skálán kellett kifejezni az egyes állításokkal való egyetértésüket (1 – egyáltalán nem jellemző, 2 – többnyire nem jellemző, 3 – részben jellemző, 4 – teljesen jellemző).

A kutatás során alkalmazott második kérdőív az Iskolai énkép kérdőív (Orosz és Szitó, 1999) 28 tételből álló rövidített változata. A kérdőív ezen változata kiterjed a társas énkép (tanárok, barátkozás iskolán belül) és a tanulmányi énkép (irodalom, matematika, történelem, biológia) területeire. Az állításokra vonatkozó egyetértés mértékét szintén 1-től 4-ig terjedő skálán kellett jelölni (1 – egyáltalán nem értek egyet, 2 – nem értek egyet, 3 – egyet értek, 4 – teljesen egyet értek).

A harmadik mérőeszköz a Tanulói stressz kérdőív (Katona és Szitó, 2000) volt, mellyel az tártható fel, hogy az iskolában megjelenő problémák milyen mértékű feszültséget okoznak a diákok számára. A kérdőív 30 állítást tartalmaz, a vizsgálati személyek 0-tól 4-ig terjedő skálán fejezhetik ki egyetértésüket (0 – nincs ilyen problémám, 1 – nem okoz feszültséget, 2 – enyhe feszültséget okoz, 3 – nagy feszültséget okoz, 4 – rendkívül nagy feszültséget okoz).

A kérdőívek mellett az általános demográfiai adatok (pl. életkor, nem, évfolyam, szülők iskolai végzettsége) felvételére is sor került. Ezek mellett egyéb, az iskolai élettel kapcsolatos kérdésekre is válaszoltak a tanulók: tanulmányi teljesítmény (egyéni megíté-

lése és konkrét átlag), iskolán belüli elfoglaltságok száma (tudományos szakkörök, művészeti jellegű szakkörök, fakultációk, sport), iskolai tisztség betöltése, dicsérek, büntetések száma.

Eljárás

A kérdőívek felvételére 2010 áprilisában és májusában, osztályfőnöki órákon került sor. A kitöltésre 35 perc állt a tanulók rendelkezésére. A kérdőíveken is feltüntetett instrukciót a vizsgálat elején szóban is ismertettük, meggyőződünk arról, hogy a tanulók megértették a kitöltés szabályait. Felhívtuk figyelmüket a hiánytalan kitöltés és az őszinte válaszadás fontosságára.

Eredmények

Az eredmények ismertetésénél először a kérdőív megbízhatóságának és belső struktúrájának elemzésére térünk ki, majd a hipotézisek mentén ismertetjük az adatokat.

Az iskolai kötődés kérdőív megbízhatósága és struktúrája

Az elemzés első lépéseként a kifejlesztett kérdőív megbízhatóságát és belső struktúráját vizsgáltuk meg. A kérdőív reliabilitás mutatója Cronbach- $\alpha = 0,84$. A főkomponens-analízis (Varimax-rotáció, Kaiser-normalizálással) elvégzésekor az elővizsgálatok során kialakított ötfaktoros mintázat ismételen kirajzolódott. A tiszta faktorstruktúra kialakításához további öt tételt kellett kihagyni. A főkomponens analízis eredményét részletesen az 1. sz. melléklet tartalmazza. A forgatás utáni teljes magyarázott variancia 59,05%, ami megközelítőleg eléri az elfogadható 60%-os értéket. Az egyes komponensek magyarázóerejét az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. Az öt komponens sajátértéke és a magyarázott variancia ($N=350$)

<i>Komponens</i>	<i>Elnevezés</i>	<i>Sajátérték</i>	<i>Variancia (%)</i>	<i>Kumulatív %</i>
1.	Iskolához való viszony	2,54	15,89	15,89
2.	Tantárgyakhoz való viszony	2,48	15,52	31,41
3.	Iskolai környezethez való viszony	1,59	9,95	41,36
4.	Kortársakhoz való viszony	1,48	9,23	50,59
5.	Tanárokhöz való viszony	1,35	8,47	59,05

A táblázat adataiból látható, hogy a legerősebb magyarázóerővel az iskolához kapcsolódó általános attitűd és a tantárgyakhoz való viszony rendelkezik. Megvizsgáltuk az egyes faktorok reliabilitását is. Az értékeket a 2. táblázat mutatja.

2. táblázat. Az egyes komponensek Cronbach-alfa értékei

<i>Faktor</i>	<i>Cronbach-a értéke</i>
1. Az iskola iránt érzett általános attitűd	0,75
2. A tanárokhoz való viszony	0,50
3. A kortársakhoz való viszony	0,62
4. A tantárgyakhoz való viszony	0,73
5. Az iskolai környezethez való viszony	0,53

Mindezek alapján az általunk kialakított mérőeszköz megbízható és viszonylag stabil belső struktúrával rendelkezik. A további elemzés megmutatta, hogy az egyes komponensek erősen és szignifikánsan összefüggnek a kérdőív összpontszámával, valamint azt, hogy az első komponens, az iskola iránt érzett általános attitűd nem független a többi tényezőtől. A korrelációs együtthatókat a 3. táblázatban foglaltuk össze.

3. táblázat. Az iskolai kötődés összpontszáma és a komponensek közötti együjtjárások

<i>Komponensek/ Összpontszám</i>	<i>Iskola iránt érezett álta- lános attitűd</i>	<i>Tantárgyak</i>	<i>Tanárok</i>	<i>Iskolai környezet</i>	<i>Kortársak</i>
Iskolai kötődés összpontszám átlaga	0,83**	0,80**	0,65**	0,65**	0,46**
Iskola iránt érzett általános attitűd	1	0,66**	0,41**	0,35**	0,13*

*Megjegyzés: Pearson-féle korreláció; ** p<0,01; * p<0,05*

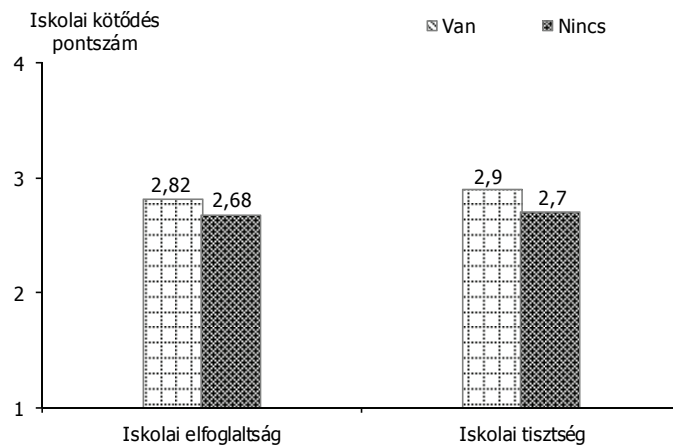
A komponensek közötti erős együjtjárás arra utal, hogy a jelenség nem egydimenziós, hanem több tényező együttesen határozza meg a kötődés irányát és az intenzitását, valamint megerősíti a kötődéssel kapcsolatos fogalmi definíció érvényességét is.

Az iskolai aktivitás és az iskolai kötődés közötti összefüggések

Az iskolai aktivitás pontszámot a tanórán kívüli iskolai elfoglaltságok száma, az osztályban betöltött, illetve az iskolai tisztségek számának összege alapján határoztuk meg. Az így kapott aktivitásmutató és az iskolai kötődés (a kötődési kérdőív összpontszáma) közötti kapcsolatot *Pearson-féle* korrelációanalízissel vizsgáltuk meg. Az eredmények alapján az iskolai kötődés és az iskolai aktivitás között szignifikánsan pozitív kapcsolat van ($r=0,20$; $p<0,01$). Az eredmények alapján minél erősebb a tanulók kötődése, annál aktívabban vesznek részt az iskola életében, és annál több tanórán kívüli elfoglaltságuk és/vagy iskolai tisztségük van.

Az eredményeket a két szempont (az iskolán belüli egyéb elfoglaltság és a betöltött tisztség) különválasztásával végzett kétmintás t-próbák is megerősítették. E szerint

azoknak, akiknek van iskolán belüli egyéb elfoglaltsága, szignifikánsan erősebb a kötődése azokhoz képest, akiknek nincs ($t(348)=-3,010$, $p<0,01$). Az iskolai tisztség betöltése alapján hasonlóan két csoportra osztottuk a mintát. A két csoport között az iskolai kötődés erősségének szempontjából szignifikáns különbség jelent meg. Azoknak, akiknek van iskolai tisztsége, szignifikánsan erősebb az iskolai kötődésük ($t(348)=-3,02$, $p<0,01$). Az eredményeket az 1. ábra szemlélteti.



1. ábra

Az iskolai kötődésben megjelenő különbségek az iskolai aktivitás alapján

Az iskolai követelményekhez való alkalmazkodás és az iskolai kötődés közötti kapcsolat

A különböző típusú iskolai dicsérek, illetve büntetések száma alapján létrehoztunk egy dicséret és egy büntetés súlyozott indexet, amiben annál nagyobb értékkel szoroztuk meg a dicséret/büntetés számát, minél magasabb rangú tanártól származott (szaktanár: 1x-es, osztályfőnök: 2x-es, nevelőtestület: 3x-os, igazgató: 4x-es szorzó). Az így létrehozott „dicséret” és „büntetés” mutatók, valamint az iskolai kötődés közötti kapcsolatot *Pearson*-féle korrelációanalízissel vizsgáltuk. Az iskolai dicsérek és az iskolai kötődés közötti kapcsolat szignifikánsan pozitív ($r=0,22$, $p<0,01$), ugyanakkor az iskolai büntetések és az iskolai kötődés között nincs szignifikáns kapcsolat. Az eredmény így csak részben igazolja a kutatás azon hipotézisét, miszerint az iskolai kötődés és a szabálykövetés között pozitív a kapcsolat. Az erősen kötődő tanulóknak valóban több dicséretük van, viszont a nagyobb számú írásbeli elmarasztalás és az alacsony fokú kötődés közötti kapcsolatot nem sikerült igazolni.

A tanulmányi teljesítmény és az iskolai kötődés közötti összefüggések

A tanulmányi átlag értékei alapján három csoportot hoztunk létre: jó (jó teljesítmény $>3,8$), közepes (3,8-2,8) és gyenge teljesítményű (gyenge teljesítmény $<2,8$) csoportot. Az egyszempontos varianciaanalízis (ANOVA) eredménye alapján szignifikáns a különbség a csoportok között az iskolai kötődés erősségében ($F(2)=4,65$, $MSE=0,85$, $p=0,01$). Az egyes csoportok értékeit a 4. táblázatban foglaltuk össze.

4. táblázat. Az iskolai kötődés átlagpontszámái a gyenge, a közepes és a jó tanulói csoportban

Teljesítmény	Átlag	Szórás	Elemzés
Gyenge	2,42	0,51	12
Közepes	2,69	0,44	104
Jó	2,78	0,42	235

Az adatok további elemzése Tukey HSD post hoc teszttel történt. Az iskolai kötődés szintjében kimutatható szignifikáns különbség a gyenge és jó tanulói csoport között jelent meg ($p<0,05$). Az adatokat az 5. táblázat tartalmazza.

5. táblázat. A gyenge, a közepes és jó tanulói csoportban megjelenő különbség az iskolai kötődés (IK) alapján

Tanulmányi teljesítmény		Csoportok IK- átlaga közötti különbség	Standard-hiba-érték	Szignifikancia-szint
Gyenge	Közepes	-0,26	0,13	0,13
	Jó	-0,35*	0,13	0,02
Közepes	Gyenge	0,26	0,13	0,13
	Jó	-0,09	0,05	0,18
Jó	Gyenge	0,35*	0,13	0,02
	Közepes	0,09	0,05	0,18

Megjegyzés: Tukey HSD; * $p<0,05$; N (össz.)=350; N (gyenge)=12; N (közepes)=104; N (jó)=235

A varianciaanalízis eredménye igazolta azt a hipotézist, amely szerint kapcsolat van a tanulmányi teljesítmény és az iskolai kötődés között, a jól teljesítő tanulók erősebben kötődnek az iskola intézményéhez. Ezt megerősítette a Pearson-féle korrelációs számítás eredménye is, ami alapján a tanulmányi átlag és az iskolai kötődés között szignifikáns pozitív kapcsolat áll fenn ($r=0,27$; $p<0,01$).

Az iskolai kötődés, az iskolai énkép és a tanulói stressz közötti kapcsolat

Megvizsgáltuk a három tényező közötti kapcsolat, együttjárás erősségét is. A *Pearson*-féle korrelációanalízis eredménye szerint az iskolai kötődés szignifikánsan pozitív kapcsolatot mutat az iskolai énképpel ($r=0,60$; $p<0,01$), míg az iskolai kötődés és a tanulói stressz között szignifikáns negatív együttjárás áll fenn ($r=-0,36$; $p<0,01$). Az eredmények alapján az iskolai énkép és a tanulói stressz között is szignifikáns negatív kapcsolat van ($r=-0,29$, $p<0,01$). Az eredmények igazolták a kutatás azon hipotéziseit, miszerint akik erősen kötődnek az iskolához, azoknak pozitívabb az iskolai énképe, valamint alacsonyabb szintű tanulói stresszt élnek át.

Összegzés, következtetések

Kutatásunkkal kettős célt kívántunk elérni. Egyrészt ráirányítani a figyelmet a hazánkban még kevésbé kutatott, ám az iskolai élet szempontjából fontos jelenségre, az iskolai kötődésre, másrészt megvizsgálni az általunk kialakított iskolai kötődést mérő kérdőív érvényességét egy kisebb, homogén mintán.

Az iskolai kötődés nem önmagában fontos tényező, sokkal inkább az a jelentősége, hogy jelzőfunkcióval bír az intézmény, az osztály vagy az adott gyerek aktuális állapotával kapcsolatban. Ha ennek mértéke alacsony vagy egy ismételt vizsgálat során gyengülő értéket mutat, akkor felhívhatja a figyelmet arra, hogy az adott intézményben vagy csoportban negatív folyamatok indulnak el. Az alacsony kötődési mutató arra sarkallhatja az iskola vezetését, hogy mélyebb feltáró munkával megkeresse az okokat, illetve a szükséges intervenciós lépések megtételével javítsa a helyzetet. Ezért van jelentősége annak, hogy legyen megbízható, könnyen alkalmazható mérőeszköz a szakemberek, elsősorban iskolapszichológusok kezében, melynek segítségével diagnosztikus jellegű méréseket végezhetnek.

Kérdőívünk kifejlesztésekor arra törekedtünk, hogy egy olyan eszközt alkossunk, amely nem túl tágan és nem túl szűken értelmezi a jelenséget. Ezért támaszkodtunk *Moody* és *Bearman* (1998) definíciójára, annak is elsősorban az érzelmi aspektusokat hangsúlyozó elemeire. Ennek nyomán saját elméleti konstrukciót alkottunk, melyben feltételeztük, hogy az iskolai kötődést a személyes kapcsolatok, a tantárgyakhoz és a környezethez való viszony határozza meg. A kialakított mérőeszköz megbízhatóságát reliabilitás vizsgálat igazolta, s a főkomponens analízis megerősítette az elvárt faktorstruktúrát. A legerősebb magyarázóerővel bíró komponens, ami az iskolával kapcsolatos általános attitűdöt méri, egyértelmű korrelációt mutat a többi komponenssel. Ez lehetővé teszi, hogy ezt az öt ítemes alfaktort önállóan, rövidített változatként alkalmazzuk, ha nem kívánunk a kötődés minden elemével kapcsolatban információt szerezni, csupán egy tájékozódó mérést végzünk, esetleg egy összetett vizsgálat kiegészítőjeként vesszük fel az általános kötődési mutatót.

A konstrukciós érvényesség vizsgálatához a nemzetközi szakirodalomból már ismert összefüggések ellenőrzését választottuk. Ennek megfelelően feltételeztük, hogy az isko-

lai aktivitás és az iskolai kötődés pozitív kapcsolatban áll egymással (Hirschi, 1969; Jenkins, 1997; Johnson, Crosnoe és Elder, 2001). Bizonyítottuk, hogy a tanórán kívüli iskolai foglalkozásokban (tudományos vagy művészeti szakkörök, sport) az erősen kötődő diákok nagyobb arányban vesznek részt, illetve gyakrabban töltenek be iskolai tisztséget is. A korábbi nemzetközi kutatásokhoz hasonlóan (pl. Wiatrowski és mtsai, 1982) az általunk végzett vizsgálat is azt mutatta, hogy a jól teljesítő diákoknak erősebb az iskolai kötődése. A vizsgálat eredményei részben igazolták, hogy az iskolai kötődés és az iskolai követelményekhez való alkalmazkodás között pozitív kapcsolat jelenik meg. Az erősebben kötődő tanulónak szignifikánsan több dicséretük van, ez összefüggésben áll az előzetes eredményekkel is, mivel a dicséretek leginkább a jó tanulmányi teljesítményért és plusz iskolai tevékenységekért kapnak a diákok. Viszont az iskolai kötődés és a szabálykövetés közötti kapcsolat nem igazolódott, az iskolához kevésbé kötődő tanulónak nincsen szignifikánsan több írásbeli elmarasztalásuk. Ez alapján arra lehet következtetni, hogy az iskola iránti negatív attitűdöt nem szabályszegéssel jelzik a diákok. Mivel a kérdőív kitöltése névtelenül történt, nem volt lehetőség az adatok utólagos ellenőrzésére és így nem biztos, hogy a tanulók a kérdőívben pontosan feltüntették vagy bevallották a beírásaikat. Ennek az eredménynek egy lehetséges további magyarázata, hogy a normakövetés és a kötődés nem ilyen közvetlen kapcsolatban áll egymással.

Az iskolai kötődést mérő kérdőív belső tartalmi szerkezetének felépítése a tesztelés megerősítette. Az iskolához való viszony faktor interkorrelációt mutatott valamennyi alfaktoral. A korrelációs erősségek alapján a legerősebb kapcsolat a tantárgyakhoz való viszonyal áll fenn, ezt követte a tanárokhoz való viszony, az iskolai környezethez való viszony és a leggyengébb kapcsolat a kortársakhoz való viszony alfaktoral volt.

Az iskolai kötődés, iskolai énkép és a tanulói stressz közötti kapcsolatra vonatkozó hipotéziseket igazolták az adatok. Az iskolai énkép és az iskolai kötődés között pozitív irányú kapcsolat áll fenn, ami alapján akik erősen kötődnek az iskolához, azoknak magasabb szintű az iskolai énképe. Az iskolai kötődés és a tanulói stressz között negatív irányú összefüggést azonosítottunk, tehát az erősen kötődő diákok alacsonyabb szintű tanulói stresszt élnek át.

A kutatás eredményei alapján az *Iskolai kötődés* kérdőív a gyakorlatban alkalmazhatónak ígérkezik. Az iskola pszichológia területén egy-egy osztály vagy csoport vonatkozásában az iskolai kötődés diagnosztizálására, aktuálisállapot-felmérésre és a problémás-fejlesztendő területek kijelölésére egyaránt alkalmas lehet. Ugyanakkor fontos megjegyezni, hogy e kutatás csak az első lépése egy igazán jó és széles körben alkalmazható eszköz kidolgozásának. További vizsgálatok során elsőként arra lenne szükség, hogy a kérdőívet kipróbáljuk több korosztályra kiterjedő és országosan reprezentatív mintán. E mellett további kutatások során szükséges lesz az iskolai kötődést meghatározó egyéb tényezők minél pontosabb feltérképezése. Egyrészt a mérőeszköz tökéletesítése érdekében, másrészt azért, hogy a diagnosztikai lehetőségen túl a kérdőív eredményei pontosabb támpontot adjanak a szakembereknek (elsősorban iskolapszichológusoknak) a szükséges intervenciós lépések megtervezéséhez.

Irodalom

- Blum, R. W., McNeely, C. A. és Rinehart, P. M. (2002): *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Division of General Pediatrics and Adolescent Health, Department of Pediatrics, University of Minnesota, Minneapolis
http://www.sde.ct.gov/sde/lib/sde/pdf/curriculum/california/improving_the_odds.pdf 2010.03.25.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. és Patton, G. (2007): Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, **40**. 4. sz. 9–18.
- Eggert, L. L., Thompson, E. A., Herting, J. R., Nicholas, L. J. és Dicker, B. G. (1994): Preventing adolescent drug abuse and high school dropout through an intensive school-based social network development program. *American Journal of Health Promotion*, **8**. 3. sz. 202–215.
- Gottfredson, D. C. (2001): *Schools and delinquency*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hill, L. G. és Werner, N. E. (2006): Affiliative motivation, school attachment and aggression in school. *Psychology in the Schools*, **43**. 2. sz. 231–246.
- Hirschi, T. (1969): *Causes of Delinquency*. University of California Press, Berkeley.
- Jenkins, P. A. (1997): School delinquency and the school social bond. *Journal Research Crime Delinquency*, **34**. 3. sz. 337–367.
- Johnson, M. K., Crosnoe, R. és Elder, G. H., Jr. (2001): Student's attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, **74**. 4. sz. 318–340.
- Katona, N. és Sztó, I. (2000): Student stress in adolescence. *Curriculum and Teaching*, **15**. 2. sz. 49–61.
- Kiss Tihamér (1978): *Az énkép kialakulása és fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Konta Ildikó és Zsolnai Anikó (2002): *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Libbey, H. P. (2004): Measuring student relationship to school attachment, bonding, connectedness and engagement. *Journal of School Health*, **74**. 7. sz. 274–283.
- Maddox, S. J. és Prinz, R. J. (2003): School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, **6**. 1. sz. 31–49.
- Moody, J. és Bearman, P. S. (1998): Shaping school climate: School context adolescent social networks, and attachment to school. Unpublished manuscript.
- Orosz Judit és Sztó Imre (1999): Az iskolai énkép a serdülőkorban. In: Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermek, nevelés, pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest. 39–74.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. és Stanton, G. C. (1976): Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, **46**. 3. sz. 407–441.
- Simons-Morton, B. G., Crump, A. D., Haynie, D. L. és Saylor, K. E. (1999): Student-school bonding and adolescent problem behavior. *Health Education Research*, **14**. 1. sz. 99–107.
- Veczkó József (1986): *Gyerekek, tanárok, iskolák*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Wiatrowski, M. D., Hansell, S., Massey, C. R. és Wilson, D. L. (1982): Curriculum tracking and delinquency. *American Sociological Review*, **47**. 1. sz. 151–160.
- Williams, S. és McGee, R. (1991): Adolescent's self-perceptions of their strengths. *Journal of Youth and Adolescence*, **20**. 3. sz. 325–337.

1. melléklet*Az Iskolai kötődést mérő kérdőív (Szabó és Virányi) állításai és faktorstruktúrája*

Kérdőívtétel	Komponensek – faktorsúlyok				
	1	2	3	4	5
Szoktam arra gondolni, hogy bárcsak soha többet ne kéne iskolába jönni.	-0,74	0,11	0,15	-0,05	-0,22
Szerintem az iskola unalmas.	-0,72	0,34	0,11	0,01	0,15
Úgy gondolom az iskolába járás időpocsékolás.	-0,67	0,26	-0,02	0,10	0,18
Inkább otthon maradok betegen, mint, hogy iskolába kelljen menni.	-0,65	0,11	-0,01	-0,00	-0,01
Rossz lenne, ha nem járhatnék iskolába.	0,57	0,08	0,23	0,05	0,27
A legtöbb tantárgyat érdekesnek tartom.	0,18	0,78	0,11	-0,02	0,05
Több olyan tantárgy van, amit szeretek, mint amit nem.	0,20	0,73	0,21	0,09	0,09
Kevés érdekes tantárgyat tanulunk.	0,28	-0,58	0,07	-0,04	-0,25
Szeretem az iskolám udvarát, van hely játékra és pihenésre is.	0,02	0,11	0,78	0,04	0,11
Általában otthonosan érzem magam az osztálytermekben.	0,19	0,08	0,65	0,18	-0,06
Tetszenek a folyosón látható dekorációk. Jó hangulatot tesz tőlük.	0,06	0,32	0,58	0,01	0,21
Sok barátom van az iskolában.	-0,11	0,06	0,14	0,84	-0,11
Vannak olyan gyerekek az iskolában, akikkel szívesen találkoznék az iskola elvégzése után is.	0,16	0,04	0,07	0,83	0,17
Szívesebben jövök iskolába, ha olyan tanárral lesz órám, akit kedvelek.	0,10	-0,03	0,18	0,06	0,78
Fontos nekem, hogy mit gondolnak rólam a tanárain.	0,07	0,50	-0,01	-0,03	0,60

ABSTRACT

ÉVA SZABÓ AND BARBARA VIRÁNYI: A STUDY OF THE SIGNIFICANCE OF SCHOOL ATTACHMENT

Numerous studies have concluded that school attachment plays a significant role in the prevention of unusual and unhealthy behaviours among schoolchildren within and outside of school. For this reason, it is important to have a measurement instrument that can objectively specify the development and strength of this indicator on the individual, group and institutional levels. One objective of our research was to develop a questionnaire that measures school attachment and confirms its feasibility. We gleaned correlations from the relevant international literature to check the validity of the questionnaire. Thus, we hypothesized that our questionnaire could be used to measure positive correlations between school attachment and (a) school activities (*Hirschi, 1969*), (b) following rules (*Simons-Morton et al., 1999*) and (c) school achievement (*Bond et al., 2007*). Furthermore, we were seeking a measurable correlation between school attachment and (a) self-concept in school (*Eggert et al., 1994; Williams and McGee, 1991*) and (b) schoolchildren's stress levels (*Bond et al., 2007*). The study involved 350 participants (149 boys and 201 girls) in years 10 and 11. The results of the study indicate that the questionnaire we developed uses the appropriate statistical indicators and that the correlations familiar from the international literature were borne out. We found overwhelming evidence that school attachment shows a positive correlation with schoolchildren's self-concept in school and a negative correlation with school-related stress.

Magyar Pedagógia, **111**. Number 2. 111–125. (2011)

Levelezési cím / Address for correspondence: Szabó Éva és Virányi Barbara, SZTE BTK Pszichológiai Intézet, H-6722 Szeged, Egyetem u. 2.