

**SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM
BÖLCSESZETTUDOMÁNYI KAR
SZEGED**

SZAKDOLGOZAT

**Az iskolai kötődés vizsgálata általános iskola 4. és 8. évfolyamos tanulói
körében**

**Készítette: Nagy Krisztina
Neveléstudományi Mesterszak**

EHA kód: NAKRACB.SZE

**Témavezető: Dr. Zsolnai Anikó
egyetemi docens**

2014

Tartalom

Bevezetés.....	3
1. Az iskolai kötődés fogalmának alakulása a nemzetközi és hazai szakirodalomban.....	4
1.1. Az iskolai légkör és az iskolai klíma vizsgálatának kezdetei	5
1.2. Az iskolai légkör és az iskolai klíma vizsgálatával foglalkozó nemzetközi kutatások eredményei.....	8
1.3. Az iskolai légkör és az iskolai klíma vizsgálatával foglalkozó hazai kutatási eredmények.....	10
2. A tanulók iskolához való viszonyát és az iskolai kötődést befolyásoló tényezők.....	13
2.1. Tanulók lehetséges viszonya az iskolához	13
2.2. A tanár-diák viszony hatása az iskolai kötődés kialakulásában	15
2.3. Tanár és szülők iskolai kötődést befolyásoló hatása	16
2.4. Társak, csoport hatása az iskolai kötődés kialakulásában	20
2.5. Intézményhez és a tanuláshoz való viszony	22
3. Az iskolai osztályok szerkezetét feltáró szociometriai módszer jellemzői	22
4. A kutatás célja, kutatási kérdések.....	25
5. Az empirikus vizsgálat jellemzői	26
5.1. A minta jellemzése	26
5.2. Méréseszközök.....	27
5.3. Eljárás	27
6. Eredmények.....	29
6.1. A kérdőív megbízhatóságának és validitásának vizsgálata	29
6.2. A vizsgált tanulók jellemzése leíró statisztikákkal és kereszttábla-elemzéssel.....	32
6.3. Az iskolai kötődéssel kapcsolatos tényezők és összevont változók leíró statisztikái....	34
6.4. Különbségvizsgálatok.....	35
6.4.1. Nemek közötti különbségek	35
6.4.2. Évfolyamok közötti különbségek	37
6.4.3. Dicséretes és büntetések szerinti különbségek.....	38
6.5. Az iskolai kötődést befolyásoló tényezők elemzése varianciaanalízissel	40
A 3. faktor esetében nem tapasztaltam szignifikáns különbséget, vagyis azok, akik gyenge, vagy közepes tanulónak tartják magukat a vizsgált mintában, ugyanúgy vélekednek az iskolai környezetről és módszerekről, mint azok, akik jó tanulóként jelölik magukat.....	42
6.6. Az iskolai kötődést befolyásoló tényezők egymással való kapcsolata	42
6.7. A tanulói kérdőívek elemzése regresszióanalízissel.....	43
7. Következtetések, összegzés	45
Irodalom	47
Mellékletek	49

Bevezetés

A kötődés a szociálpszichológia fontos kutatási témája, és mivel a tanulók életük jelentős részét az iskolában töltik, ezért kiemelt figyelmet kap az iskolai kötődés vizsgálata. Az iskolához való kötődés jelentősége abban áll, hogy egységes jelzőfunkcióval bír az intézmény, az osztály és az adott gyermek aktuális állapotával kapcsolatban egyaránt. Az iskolai kötődés egy magasabb szintű érzelmi viszonyulást jelöl a tanuló részéről az iskola felé, a kötődés mértéke összefüggést mutat azzal, hogy a tanulók mennyire szeretnek iskolába járni és mennyire elégedettek az iskolával, ahol idejük jelentős részét töltik (Szabó és Virányi, 2011).

Tanulmányomban a nemzetközi és hazai szakirodalom kutatási eredményei alapján igyekszem feltárni az iskolai kötődés fogalmának alakulását (Hirschi, 1969; Veczkó, 1989; Szabó és Virányi, 2011), amely kérdéskör a vizsgálatokban gyakran összefonódik az iskolai légkör, osztálylégkör és az iskola, mint szervezet klímájának vizsgálatával. A hatékony iskola jellemzőit vizsgáló kutatások között kitüntetett helyen szerepel az iskola, mint intézmény légkörének, klímájának vizsgálata, amely fogalom gyakran felbukkan a szakirodalomban, azonban konkrétan az iskolai kötődés jelenségét ritkán definiálták, elsősorban az iskolához való pozitív viszony elemzése során vizsgálták, mint következményt (Kósáné, 2010).

Empirikus kutatásom során az iskolai kötődés kialakulásának okait vizsgálom 4. és 8. évfolyamos tanulók körében. Céлом azon tényezők feltárása és bemutatása, amelyek a tanulók iskolához való kötődését negatív vagy pozitív irányban befolyásolhatják. Vizsgálom, hogy a tanulók személyes véleménye alapján mely tényezők segíthetik elő a pozitív iskolai kötődés kialakulását és a feltárt tényezők közül melyeknek van a legerősebb befolyásoló hatása a kötődés alakulására. A kutatás során kitérek a feltárt tényezők interpretálhatóságára, a háttértényezők szempontjából tapasztalható különbségekre (pl.: nem, évfolyam), és a különböző iskolai kötődést befolyásoló tényezők közötti összefüggésekre. Kutatásom eredményeiből olyan következtetéseket igyekszem levonni, amelyek segíthetik az iskolai kötődés további vizsgálatát és a befolyásoló tényezők pontosabb leírását.

1. Az iskolai kötődés fogalmának alakulása a nemzetközi és hazai szakirodalomban

A tankötelezettségnek köszönhetően a gyermekek idejük jelentős részét az iskola falai között töltik, ezért a család mellett az iskola intézménye fontos szocializációs színteret jelent a gyermekek számára. A gyermek személyiségfejlődésének első számú meghatározója évszázadokon keresztül a család volt, azonban mára a gyermekek társadalmi beilleszkedésének alapvető feltétele az éveken át tartó iskoláztatás (*Veczkó, 1986; Szabó és Virányi, 2011*).

Az iskolai életbe való belépéstől kezdődően folyamatosan változik a gyermekek benyomása az intézmény felé, amelyből idővel egy olyan magasabb szintű érzelmi kötődés alakulhat ki, amelynek a mértéke összefüggést mutat azzal, hogy a gyermekek mennyire elégedettek az iskolával és hogyan reagálnak az őket ért hatásokra. Ezt az érzelmi viszonyulást nevezik iskolai kötődésnek (*Szabó és Virányi, 2011*).

Az iskolához való viszony értelmezése sokrétű, az iskolai kötődés fogalma a szakirodalmi használatban nem egységes fogalom. *Hirschi* (1969) szerint a tanuló részéről megjelenő pozitív érzelmi kapcsolatot, viszonyt jelenti, amely abban nyilvánul meg, hogy a gyermek mennyire szereti az iskolát, és talál-e olyan tevékenységet, amely megfelel az érdeklődésének. Az értelmezés szerint a kötődésnek ebben az esetben két faktora, az intézménnyel kapcsolatos érzelmek és az iskolában dolgozó személyekkel való pozitív kapcsolat különíthető el. Az iskolai kötődéssel foglalkozó egyéb definíciók között előfordul, hogy azok csak egyetlen tényezőre fókuszálnak, például az iskola szeretetére, vagy a tanár-diák viszonyra az iskola keretein belül. A később használt definíciókban megjelenik a szociális kapcsolatok hangsúlyozása. *Moddy és Bearmann* (1998; idézi: *Szabó és Virányi, 2011*) olyan érzelmi állapotként határozza meg az iskolai kötődést, amely során a tanuló azonosul az iskolájával, abban megtalálja a helyét, a részének érzi magát és sikeres közösségi kapcsolatokat alakít ki az intézményen belül.

A szakirodalmi áttekintés alapján megállapítható, hogy a kutatók az iskolához való viszonyt gyakran összekötik az iskola légkörének vizsgálataival, azzal gyakran együtt, vagy abból kiindulva vizsgálják. Ennek köszönhetően a tanulók iskolához való viszonyát olyan kérdéskörök mellett, vagy által vizsgálják, mint a szervezeti klíma, iskolai légkör, iskolai klíma vagy tanítási klíma.

1.1. Az iskolai légkör és az iskolai klíma vizsgálatának kezdetei

A fogalmi keretek meghatározásakor a légkör és a klíma fogalmak több formában is megjelennek a szakirodalomban. Az iskola szervezatként való értelmezése során (Yassur, 2001) a szervezeti légkört a munkakörnyezet mérhető jellemzőire vonatkoztatják, és arra, ahogyan az adott munkakörnyezet dolgozói ezeket a jellemzőket közvetett vagy közvetlen módon érzékelik. Azok a képzetek tartoznak ide, amelyeket az emberek a szervezetre vonatkoztatva magukban kialakítanak, valamint amelyek a környezetükhöz való alkalmazkodást lehetővé teszik. A mechanikus szervezeteket általában mindenre kiterjedő hierarchikus struktúrával, merev, pontosan kidolgozott szabályrendszerrel írják le, míg az organikus szervezeteket a laza szerkezet és többdimenziós információáramlás jellemzi (Litwin és Stringer, 1968; Schneider, 1975; Burns és Stalker, 1961; idézi Yassur, 2001).

Az iskolában tapasztalható szervezeti légkör azon interakciók összességét jelenti, amelyek az iskola szervezetén belül a tanárok és a diákok, illetve az egyes diákok között zajlanak le. A légkör a tanterem és az iskola világa mellett valamennyi résztvevő észleleteit magában foglalja, akik a folyamatban jelen vannak (tanárok, diákok) (Yassur, 2001).

A légkör mellett gyakran említett fogalom a klíma, amelynek használata a meteorológiából származik, igen tág és szerteágazó jelentést hordoz, elsősorban komplexitása miatt került be a szervezet- és iskolakutatásokba. Kölcsönös befolyásoló hatása értelmében a klíma befolyást gyakorol a benne élő egyedekre, valamint az egyedek is hatással vannak a klímára (Tímár, 1994; Szabó, 2000). A szervezeti megközelítések szerint a klíma olyan érzésként írható le, amely egy csoport tagjaiban a fizikai környezettel való kapcsolatban és a szervezet tagjaival való interakciók során alakul ki, és a dolgozóknak az egymással, a vezetővel és egyéb partnerekkel való kapcsolattartásában figyelhető meg (Schein, 1992; idézi Szabó és Lőrinczi, 1998). A meghatározásokban egységes megállapításként szerepel, hogy minden iskola rendelkezik egy sajátos klímával, amelyet az egyén akkor tapasztal, ha személyesen van jelen az intézményben. A klímakutatások igen sokfélék, többféle klímafelfogás létezik, amelyek különböző tényezőket hangsúlyoznak, azonban a legutóbbi kutatások már a komplexebb modellek értelmezéseit veszik alapul.

Az iskolai klímát és az iskolai légkört vizsgáló kutatások az 1950-es évekig vezethetők vissza, az összefüggéseket az iskolai kritériumok (pl.: teljesítmény, személyiség) vizsgálatával próbálták feltárni, ekkor születtek az első erre vonatkozó mérőeszközök is. A kutatások száma az ezt követő években folyamatosan emelkedett, az 1970-es, 1980-as években érte el a tetőpontját, a nemzetközi szakirodalomban ezekben az években született a legtöbb tanulmány ebben a témában. Anderson (1982), valamint Brookover és társai (1978) már az 1980-as

években felhívták a figyelmet az iskolai légkör vizsgálatának nehézségeire és sokoldalúságára, hangsúlyozva, hogy az oktatási klímát jelentősen befolyásolják a választott oktatási módszerek, az infrastruktúra, a pedagógus-diák viszony, a diákokkal szemben támasztott elvárások, vagy épp a tanulók közötti kapcsolatok. Elsődleges feladatként a főbb szempontok egységes vizsgálatát tekintették, hogy a problémákat összefüggően kutatva legyen lehetőség javaslatokat tenni.

Az iskolához való viszony kutatására szolgáló mérőeszközök már az 1900-as évek közepén létrejöttek, ezek többsége kérdőíves módszereket takar. Az 1970-es években elsősorban azokat a tényezőket igyekeztek feltárni, amelyek által a tanulók az iskolához való viszonyukat megélik (pl.: iskolai jóllét, teljesítmény, személyiség alakulása). Mivel azonban a klímdefiníciók és a kötődésdefiníciók nem egységesek és többnyire eltérő tényezőket hangsúlyoznak, ezért az elméletekhez hasonlóan a mérőeszközök is igen sokszínűek (Dreesmann és mtsai, 1992; Schweer, 2000; Szabó és Virányi, 2011).

A tanulót és a tanulói igényeket középpontba állító kutatások szerint az iskolai légkör elsősorban a gyermek személyiségének kibontakozását kell, hogy segítse, a klímavizsgálatokban a tanuló egyéni szükségleteit támogató tényezők figyelhetők meg (De Charms, 1973; Levin, 1980; idézi: Szabó, 2000). A klíma meghatározásakor a kutatók jelentős része csoportlélektani szempontok alapján vizsgálja az iskolát, ebben az esetben az emberi kapcsolatok, az interakciók és a kommunikáció kerül előtérbe. Egyes klímakutatások a pedagógus szerepét hangsúlyozzák, melynek központi eleme a pedagógus viselkedése, a tanári értékorientáció és felelősségérzet kerül a vizsgálatok középpontjába (Tímár, 1994; Szabó, 2000). A klímát meghatározó felfogások közül a komplexebb modellek szerint az iskolai követelményrendszer, a tanulók társas érintkezési köre, a családi és a baráti környezete, az iskolai célok és a pedagógusok egyaránt meghatározzák a kialakuló légkör lényegét. A sok tényező mellett a tanítási klímát olyan többdimenziós hatásegyüttesnek tekintik, amelyet az iskolai normák, célok, elvárások, valamint az iskolában együtt élő személyek kapcsolataikkal tesznek egyedivé, vagyis az emberi kapcsolatok jellemzői mellett az intézményi elvárások együtt vesznek részt a klíma kialakulásban (Dreesmann, Eder, Fend, Pekrun, Saldern és Wolf, 1992; Tímár, 1994; Szabó, 2000).

Veczkó (1986) szerint az iskolai élményben elsősorban az iskolai hatások kapcsolódása és reagálása tükröződik annak ellenére is, hogy sok más, iskolán kívüli egyéb tényező is befolyásolja (pl.: sajtó, könyvek, társadalom). Az élményben a gyermek azon szociális törekvése tükröződik, hogy az iskola által nyújtott lehetőségeket felhasználva önmaga megalkotása mellett harmonikus kapcsolatot teremtsen a környezetével. Az iskolai élmény a

környezet megélésének olyan tükröződése, amelyben a gyermek érzelmileg, értelmileg, erkölcsileg az elsajátított értékek segítségével mérlegeli viszonyát az iskola tárgyaihoz, a tanáraihoz, társaihoz, a tantárgyakhoz és magához a tanuláshoz. A már meglevő viszony feltárása nemcsak arról tájékoztat, hogy az iskolai hatások megfelelnek-e az egyén érdekszféráinak, hanem a kialakult viszonyoknak a személyiség kialakulását segítő, vagy gátló szerepe is van, ugyanis az élményben legtöbbször egyfajta érzelmi tónus, értékelés, minősítés és állásfoglalás is jelen van, amely meghatározza a személy kapcsolódását az adott jelenséghez (Veczkó, 1986).

Külföldi kutatók szerint (Satow, 2000; Hosenfeld és Helmke, 2004; idézi: Bürgisser, 2006) az iskolai klíma összefüggést mutat a tanulók teljesítményével és egészségével egyaránt. Az iskolai klíma akkor megfelelő, ha a tanulók jól érzik magukat az iskolában, a tanárok megfelelő motivációs erőt képviselnek, tanulóorientáltak, a kiadott feladatok változatosak, lehetőség van az önhatékonyság fejlesztésére, a vizsgahelyzetektől való félelem elhanyagolható. A tanulók egészségére hatással lehet az iskolai klímaérezzés is. A kutatások eredménye szerint azok a tanulók, akik szívesen járnak iskolába és elégedettek az iskolai teljesítményükkel, kevesebbet dohányoznak, kevesebb alkoholt fogyasztanak, ritkábban fordul elő köztük olyan személy, aki próbálkozott már droghasználattal, vagy annak aktív használója. A pszichoszomatikus betegségek és étkezési zavarok szintén ritkábban fordulnak elő ezeknél a tanulóknál (Bürgisser, 2006). Esetükben kevésbé valószínű az erőszakos viselkedés, a bűnözői magatartás, illetve a korai terhesség lehetősége (Blum, McNeely és Rinehart, 2002; Maddox és Prinz, 2003; idézi: Szabó és Virányi, 2011).

Az iskola, mint szervezet esetében az iskolai klímát az ember személyiségéhez hasonlítják, mert sok tényező együttesen határozza meg és vesz részt a kialakulásában, ami tartósan jellemző lesz az adott iskolára, mint intézményre, vagyis, ami az egyénnek a személyiséget, az az iskolának az iskolai légkört, iskolai klímát jelenti (Tímár, 1994; Halász, 1980; idézi Szabó és Lőrinczi, 1998; Yassur, 2001).

Az 1980-as évektől kezdve folyamatos visszaesés figyelhető meg a publikációk számát tekintve, az azt követő kutatások a korábbi eredményekre támaszkodnak és egymást ismétlő következtetéseket állapítanak meg, azonban a tapasztalatok gyakorlatba való áthelyezést bemutató konkrét tanulmányok száma elenyésző. A nemzetközi szakirodalommal ellentétben a hazai kutatások kevésbé foglalkoztak az iskolához való viszony és az iskolai kötődés kérdéskörével, ennek köszönhető, hogy hazánkban nincs olyan egységesen elfogadott elméleti konstrukció, amely ezt a jelenséget leírja.

1.2. Az iskolai légkör és az iskolai klíma vizsgálatával foglalkozó nemzetközi kutatások eredményei

A nemzetközi kutatásokban leírt dimenziók és az iskolához való viszonyt befolyásoló tényezők között sok hasonlóságot állapítottak meg. *Bessoth* (2003, idézi: *Bürgisser*, 2006) az iskolai klímát elsősorban tanári és iskolavezetési faktorok határozzák meg. *Vuille* (2000, idézi: *Bürgisser*, 2006) ezeket tanulói és egyéb tanári faktorokkal egészíti ki. *Rutter* (1980, idézi: *Bürgisser*, 2006) a legfontosabb klímafaktorok között a pedagógus felől érkező szankciókat, a dicséret és a jutalom szerepét, az együttműködést, az iskolai teljesítmények alakulását, a tanulók komfortérzetét hangsúlyozza, amit a helyes tanári példaadás és vezetési stílus, valamint a harmonikus kollegiális viszony egészít ki. *Satow* (2000, idézi: *Bürgisser*, 2006) mindezen tényezők mellett a megfelelő pszichés és pszichikai jólét meglétét emeli ki, mind a tanárok, mind a diákok részéről, mint befolyásoló tényezőt. *Bürgisser* (2006) több modellt bemutató tanulmányában összegzésként az egészséges iskola összetevőjeként a megfelelő iskolai klímát, az egészséget és a teljesítményt, valamint ezek egymással való kölcsönhatását elemzi.

Creemers (1999, idézi: *Bürgisser*, 2006) modellje alapján az iskolai hatékonyság mérésének egyik alapvető tényezője az iskolai klíma vizsgálata, emellett az osztálylégkör és az osztálymunka hatékonysága jelenti azokat a tényezőket, amelyek megfelelő együtt járása esetén az iskola működése hatékonnak lesz mondható.

Eder és *Mayr* (2000) az általa kidolgozott kérdőívben (*Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima*, 2000) 4. és 8. osztályos diákok véleményét kérdezte az iskola- és osztályklímáról. A kérdőív segítségével az iskola egészére vonatkozó általános vélemény vizsgálható, azt mutatja meg, hogy mennyire érzi jól magát a tanuló az iskolában és a saját osztályában. A kidolgozott kérdőív két részből áll, a kérdések egyrészt az osztálylégkör, másrészt az általános iskolai légkör vizsgálatára vonatkoznak. Az osztálylégkör esetében vizsgált témakörök között szerepel a tanárok pedagógiai felkészültsége és viselkedése, az osztályon belüli igazságossága, a döntésekbe való beleszólási lehetőségek a tanulók részéről, az együttműködés és versengés, a rivalizálás a diákok között, a tanulásra való hajlandóság, a teljesítménymotiváció, az oktatási módszerek változatossága, a tanórán való fegyelem és a fegyelmezetlenség kérdései. Az iskolai klímára vonatkozó általános véleményt két dimenzió, a melegség, valamint a szigor, ellenőrzés felől közelíti meg a mérőeszköz. A kutatás által elfogadott definíció szerint az iskolai klímát a tanár-diák viszony, a tanulók egymáshoz való viszonya, a tanítási órák minősége és a tanulók tanuláshoz való viszonya határozza meg (*Eder* és *Mayr*, 2000).

Dreesmann és mtsai (1992) a kérdőíveket többféleképpen csoportosítják annak megfelelően, hogy az minnek a vizsgálatára helyezi a hangsúlyt. Ennek megfelelően beszél tanítási szituációt vizsgáló tesztekéről, kérdőívekről a tanítási klímáról, szociális klímáról, vagy az osztályklímát, iskolaklímát vizsgáló kérdőívekről. Az általános iskolai vizsgálatokban a résztvevő személyek, vagyis a tanulók és a tanárok véleménye kerül a vizsgálatok középpontjába, a tanítási tartalom, a szabálykövetés és a résztvevők közötti kapcsolatok dimenziói mentén (*Dreesmann, Eder, Fend, Pekrun, Saldern és Wolf, 1992; Schweer, 2000*).

Klem és Connell (2004) rámutat, hogy az iskolai légkör a tanulmányi eredményeket is erősen befolyásolja. Azokban az iskolákban, ahol kutatásuk során központi szerepet kapott az iskola klímájának javítása, előrelépés volt megfigyelhető a diákok teljesítményében. Az iskola egyik fő feladatának tekintik a tanulók egyéni igényeit figyelembe vevő környezet kialakítását, valamint a pedagógusok elköteleződését az iskolai légkör javítása iránt. Úgy vélik, az oktatáspolitikának is előtérbe kell állítania a megfelelő iskolai klímához szükséges változtatásokat, és különböző hatásvizsgálatokat kell végeznie a kezdeményezések hatékonyságának ellenőrzésére.

Cohen, Pickeral és McCloskey (2008) egy 2007-es kutatás alapján négy fő elemet említ az iskolai légkör vizsgálatával kapcsolatban. Az első a biztonság, ide tartoznak a normák és szabályok, például hogy az iskolák hogyan kezelik a szabályok megszegését, és hogyan jelenik meg az intézményben a testi erőszak vagy a verbális bántalmazás. Szintén a biztonsághoz köthető az ún. „fizikai biztonság”, vagyis, hogy az iskolában biztonságban érezzék magukat a diákok, valamint ne rongálják az iskola épületét. A biztonsághoz köthető még az érzelmi és szociális biztonság, amelyben érteni kell a megaláztatás és kritizálások lehetőségének elkerülését is. A második fő elem a tanításhoz és a tanuláshoz köthető, ide tartozik a tanulás támogatása, vagyis a tanulók hibáikból való tanulásra történő biztatása, a legjobb tanulási stratégiák kiválasztásának segítése, és a konstruktív visszajelzések a tanulók munkájáról. Az elméletben megjelenő szociális tanulás esetén központi szerep jut a konfliktuskezelésnek, a reflexióknak, és a döntéseknek. Utóbbi esetben a kompromisszumkereső és problémamegoldó-jellegű légkör kialakításán van a hangsúly. További fontos összetevő az interperszonális kapcsolatok milyensége. Ez a résztvevők közötti kölcsönös tiszteletet és az egymás közötti különbségek elfogadását fedi le, mint például a felnőttek és a diákok részéről megjelenő szociális támogatás, a bizalommal teli együttműködés, illetve a tanulók közötti barátkozás biztatása, támogatása. A negyedik legfontosabb szempont maga az intézményi környezet. Az iskolának fontos célja a szülőkkel való jó kapcsolatot kialakítása, és a tanulók számára érdekes programok szervezése (pl.: sport, zene vagy dráma-klubbokban). Emellett lényeges, hogy az

intézmény szépen rendezett és tiszta legyen, és álljanak a tanulók rendelkezésére a XXI. század elengedhetetlen eszközei, például számítógépek.

Duckenfield és Reynolds (2013) jelzi, hogy az iskolai kötődésre hatással vannak a hagyományos oktatáson kívüli programok is, ugyanis a XX. századi tanulási modellek már nem érvényesülnek megfelelően napjainkban. A tanulók számára olyan külön órákat és foglalkozásokat kell biztosítani, amelyek során érdeklődésüknek megfelelően, képzett szakemberek foglalkoznak velük. A tanulói programok vezetésére arra alkalmas jelölteket, mentorokat vagy tutorokat kell alkalmazni. A tanulók egyéni szükségletei között szerepelhetnek például a felzárkózáshoz szükséges foglalkozások, vagy épp a tehetséggondozással kapcsolatos programok. Emellett ide tartoznak a sporthoz, zenéhez, és egyéb idegen nyelvekhez kapcsolódó elfoglaltságok (amelyek Magyarországon például gyakran az iskolán kívül valósulnak meg). Az iskoláknak nagyobb szerepet kell vállalni a diákok konstruktív, tanulás melletti tevékenységeiben, mert ez összességében erősítheti a pozitív kapcsolat kialakulását az iskola és a tanulók között.

1.3. Az iskolai légkör és az iskolai klíma vizsgálatával foglalkozó hazai kutatási eredmények

A hazai kutatásokban a hatékony iskola jellemzői között kitüntetett helyen szerepel az intézmény klímája, a fogalom gyakran felbukkan a szakirodalomban, azonban a jelenséget ritkán definiálták. A kutatások zöme hazánkban is a szervezeti légkör és szervezeti klíma vizsgálatával kapcsolódik össze (*Kósáné*, 2010).

A szervezeti klíma kutatásával bővebben *Halász Gábor* foglalkozott (*Kósáné*, 2010; *Szabó és Virányi*, 2011), aki szerint a klímát a szervezetet értékelő jellemzőkön keresztül lehet megragadni, a szervezeti környezet tartós, komplex jellemzője, amely egyéni arculatot ad a szervezetnek. A viselkedést indirekt módon határozza meg: a klímát észlelik az egyének, ami indirekt módon a szervezeti tevékenységeikre is hatással van (*Halász*, 1980; idézi: *Kósáné*, 2010).

A hazai szakirodalomban fellelhető kutatások között az iskolai klíma, az iskola légkörének a feltárásával és megítélésével részletesebben *Kozéki* (1991) foglalkozott, aki nemzetközi összehasonlító vizsgálatában az iskola sajátos arculatát és szellemiségét meghatározó jellegzetességeit vizsgálta, ezeket összefoglaló néven az iskola ethoszának nevezte (*Kozéki*, 1991; *Szabó és Virányi*, 2011). Az iskola ethosza, alapeszméje tágabb értelemben az iskola szellemiségét, arculatát jelöli, szoros értelemben az iskola erkölcsi jellegű

elvárásait, elveit és követelményeit takarja. Kutatásának tárgya a tanulók személyiségstruktúrájának és az iskola szellemiségének kölcsönhatása. Fogalomértelmezésében a klíma a motivációs struktúra affektív dimenzióját érinti és a gyermekek személyiségstruktúrájával kölcsönhatásba lépve fejti ki nevelő hatását (Kozéki, 1991).

Az iskolát már az 1970-es években is sajátos társaslélektani egységként írták le, ahol a tanulók közérzete az iskolában érvényesülő érzelmi hatások és nevelési tényezők élmény együttesében nyilvánul meg. *Geréb* (1970) szerint az iskola pszichés klímája csak akkor mondható megfelelőnek, ha egészséges kapcsolatokat teremt, formálja a közösséget, alakítja az egyén személyiségét, valamint feszültségmentes beilleszkedést biztosít a résztvevőknek. Kutatásában az iskolát, mint a gyermekek elsőszámú munkahelyeként értelmezi, ahol a gyermek meghatározott célok szolgáltatában felelősségteljes és ellenőrzött tevékenységet folytat a tanár irányításával, aki nemcsak követel, hanem példát is mutat a tanulónak. Értelmezése szerint minél jobban ismeri a tanár a tanulóit és a saját tevékenységének mozgatórugóit, pszichológiai alapjait, annál tudatosabban alakítható a pszichés klíma, ezáltal válik eredményesebbé az oktató-nevelő tevékenység. A pszichés klíma ebben az esetben is dinamikus fogalomként szerepel: a tanulók aktív vagy passzív részesei lehetnek az alakításában, a hatása alatt állnak, de a viselkedésükkel befolyásolják is az alakulását (*Geréb*, 1970).

A kutatások eredményeiben egységesen szerepel, hogy az osztályléggkör a tanulás eredményességének fontos tényezője, fontosabb lehet, mint az oktatási program, vagy önmagában a módszer, azonban széleskörű vizsgálatok vonatkoznak annak feltárására, hogy a léggkör miből tevődik össze és milyen szerepe van a gyerekek tevékenységében (*Horváth-Szabó*, 1980; *Orosz*, 1989; idézi: *Kósáné*, 2010).

Veczkó (1986) négy évig tartó longitudinális vizsgálatában általános és középiskolás tanulók iskolához való viszonyát és annak alakulását kísérelte meg feltárni, illetve azokat a tényezőket meghatározni, amelyek közvetve, vagy közvetlenül befolyást gyakorolnak a tanulók iskolához való viszonyának alakulására. Kérdőíves módszer alkalmazásával a mérőeszközben a tanulmányi tevékenységre, tanári magatartásra, egyes tantárgyak kedveltségére, a szülők vélekedésére és a társak hatására kérdeztek rá. Kérdéseikre a tanulók oldaláról keresték a választ, és arra voltak kíváncsiak, hogy mérhető-e a tanulók iskolához való viszonya, és ha igen, akkor milyen módszerekkel. Eredményeik szerint a kisiskolás korú tanulók iskolához való viszonyát a pozitív tendencia határozza meg, a második és a negyedik osztályban születtek a legjobb eredmények. A tanulók iskolához való viszonyát ebben az életkorban meghatározza a tanító személyisége, viselkedése, példaadása, a tanulás élménye, a tanár-diák és diákok közötti

kapcsolat minősége, a szülői hatás és az iskola természetes közege. A felső tagozatosok pozitív viszonyát az érdeklődésnek megfelelő ismeretanyag, a változatos oktatási módszerek, a tanulmányi teljesítménnyel való elégedettség és a megfelelőnek ítélt családi, kortársi és tanár-diák kapcsolatok határozzák meg (*Veczkó, 1986*).

Szintén hazai kutatók szerint az iskolai klíma meghatározásánál a jó tanítási környezeten túl központi jelentőséget kap az énkép és a motiváció, mint a teljesítményt és munkával való elégedettséget leginkább meghatározó tényezők. A kutatók arra keresik a választ, hogy hogyan lehet megragadni az iskolában tapasztalható légkör lényegét, mely tényezők befolyásolják a kialakulását, továbbá hogyan hat a pedagógusok gyermekekkel való kapcsolatára az, hogy a pedagógus milyen légkörben dolgozik, és mindez hogyan jelentkezik a gyermekek iskolához való viszonyában (*Szabó és Lőrinczi, 1998*).

Az iskolai légkör elemzése *Szabó (2000)* szerint hozzátartozik a sokoldalú iskolakép kialakításához, valamint az intézményi munka értékelésének is befolyásoló tényezője. Az iskolai munka értékelésének ugyanis lényeges eleme az önértékelés folyamata, amelyen belül az iskolai klímavizsgálatok a tanulókról, azok közösségeiről és azon kapcsolatokról szolgáltathatnak fontos háttér információkat, amelyek a pedagógiai folyamat résztvevői között kialakulnak. Ezen vizsgálatok középpontjában maga a gyermek és a gyermek közösségei állnak, a tanítás körülményeinek feltárása pedig fontos visszajelző szereppel bír a tantestület, az osztályokhoz kapcsolódó pedagógusok és a szülők számára egyaránt. *Szabó (2000)* kutatásában nem a tanuló személyes élményeire helyezte a hangsúlyt, hanem a tanulócsoportok kollektív iskolai tapasztalataira volt kíváncsi. Meghatározása szerint a tanítási klíma olyan többdimenziós hatásegység, amelyet az iskolai normák, célok és elvárások mellett az iskolában együtt élő személyek egyéni kapcsolataikkal színeznék egyedivé. A klímaösszetevők között a rugalmasság, meghallgatás, követelmények és a beleszólás kérdéskörei fordultak elő, ami a tanár-diák viszonyt járta körbe, illetve vizsgálta a tanulói önállóságot, összetartozást, a szabályok betartását és a tanulói rugalmasságot (*Szabó, 2000*).

Szabó és Virányi (2011) kutatásukban saját mérőeszközük kidolgozásával igyekeztek felhívni a figyelmet az iskolai kötődés szerepére. Eredményeikkel próbálták segíteni az iskolapszichológusoknak, valamint a pedagógiai értékelési szakembereknek abban, hogy a vizsgált intézmények vagy tanulócsoportok több szempontból is összehasonlíthatóak legyenek, és a kutatások eredményei alapján készült kérdőívek a későbbiekben is segítsék az eredmények gyakorlati hasznosíthatóságát. A kutatásukban használt elméleti konstrukció szerint az iskolai kötődést a személyes kapcsolatok, a tantárgyakhoz és a környezethez való viszony határozza meg, iskolai kötődés definíciójuk meghatározásakor a fogalom érzelmi aspektusát

hangsúlyozták. Eredményeikben sikerült igazolni azon hipotéziseket, miszerint az iskolai kötődés és az iskolai aktivitás között pozitív irányú kapcsolat áll fenn, vagyis azok a tanulók, akik jobban kötődnek az iskolához könnyebben azonosulnak az elvárt szabályokkal, normákkal, általában jobb teljesítményt mutatnak, pozitívabb az iskolai énképük és alacsonyabb szintű tanulói stresszt élnek át.

2. A tanulók iskolához való viszonyát és az iskolai kötődést befolyásoló tényezők

2.1. Tanulók lehetséges viszonya az iskolához

Az iskolához való viszony meghatározza a gyermek céljait, erőfeszítését, és befolyásolja életmódjának alakulását. *Veczkó* (1986) alapján az iskolához való viszonyt három formáját lehet elkülöníteni. Pozitív iskolai viszony esetén a tanulók azonosulnak az iskola szabályaival és az ott dolgozó személyekkel, az iskola biztosítja a tanuló számára az önmegvalósítás és az önkibontakozás lehetőségét. A tanuló elégedett az iskolával, a megelégedettség aktivitást eredményez, az iskolai munkát öröm, lelkesedés kíséri, könnyen és gyorsan sajátítja el az adott ismereteket és viselkedéssorokat (*Veczkó*, 1986).

Pozitív iskolai viszony meglétekor erős iskolai kötődés alakulhat ki, amely esetében a tanulóknál alacsonyabb szintű az érzelmi distressz, kevésbé valószínű a szorongás és a félelem megjelenése, a tanulók jobban teljesítenek, hamarabb kialakul az önmotiváció, és a tudás tisztelete, mint érték erősebben beépül az értékrendjükbe. A tanulók tanuláshoz való viszonya pozitívabb, komolyabb erőfeszítéseket tesznek a teljesítmény növelése érdekében és jobb is a teljesítményük, esetükben többnyire belső kontrolllos személyiség alakul ki (*Szabó és Virányi*, 2011).

McNeely, Nonnemaker és Blum (2002) szerint az iskolához erősen kötődő tanulók kevésbé szorongóak, vagy agresszívek, mint nem kötődő társaik. Véleményük szerint az iskolában és az osztályteremben tapasztalható légkör akkor pozitív, ha a tanárok elvárásai világosak, és megértőek a tanulókkal. A pedagógusoknak a tanulók együttműködésének fontosságát kell hangsúlyozniuk, és lényeges, hogy a tanulók nyíltan és bátran fordulhassanak diákjaikhoz bármilyen kérdésben. Az iskolához köthető fegyelmezési eljárások azért kiemelték, mert a túlzottan szigorú hagyományú iskolákhoz a diákok a kutatások alapján nem kötődnek annyira. A tanulók kapcsolata a társaikkal szintén lényeges elem, hiszen ha például egy diák legjobb barátai az adott intézményben tanulnak, már kötődik a helyhez, ahol társaival lehet. A

szerzők kiemelik a színes bőrű diákok helyzetét. Ezen esetekben rendkívül fontos, hogy a pedagógus nyitott legyen a kisebbségekben lévő diákok problémái iránt, mintát mutasson a számukra, és integrálja tanítási stratégiába az esetleges kulturális különbségekből származó szokásokat.

Negatív iskolai viszony esetén a tanuló sem értelmileg, sem érzelmileg és erkölcsileg nem azonosul az iskolai hatásokkal, ezeket elutasítja, tagadja. Az alacsony szintű kötődés gyakrabban eredményez a tanuló felől fegyelmezetlenséget, agressziót, a tanárokkal és a társakkal szemben gyakrabban fordul elő tiszteletlenség (*Veczkó, 1986; Szabó és Virányi, 2011*). A tanulók ellenérzése és negatív értékelése az iskolához fűződő negatív állapotukról, kellemetlen élményükről tájékoztat. Az iskola tagadása összefügg a tanulók önbecsülésének, önértékelésének sérülésével, személyes kudarcukkal, a tanulással és az ismeretszerzéssel kapcsolatban védekező magatartás alakulhat ki, a gyermek társas kapcsolatai, szociális céljai és viselkedésformái torzulhatnak. Negatív viszonyulás esetén *Veczkó (1986)* szerint többnyire arról van szó, hogy a tanuló saját kudarcát az iskolának tulajdonítja, önbecsülését az iskola lebecsülésével védi, vagyis kognitív disszonancia alakul ki benne. A kialakult disszonancia alapján, a tanuló egyrészt felismeri, hogy az iskola személyes fejlődése és előmenetele szempontjából fontos és nélkülözhetetlen, azonban mivel kudarc, lelki sérülés érte, az iskola egyben a megaláztatás forrása is számára, ezért feladatait nem végzi el, a tanulást elutasítja. A gyermekben a két tartalom között összeegyeztethetetlen helyzet jön létre, amelyet gyakran úgy próbálnak megoldani, hogy önigazolásba kezdenek, és a kudarcukért az iskolát, vagy a tanárt hibáztatják.

A negatív viszonytal gyakran függ össze a frusztráció és a tehetetlenség érzése. Frusztráció esetén a tanuló a kudarcoknak köszönhetően elhanyagoltságot, háttérbe szorítottságot, csalogottságot érez, amit erős érzelmi feszültség, gyötrelem és erkölcsi vergődés kísérhet. A tehetetlenség érzése pszichotraumák halmozódása esetén alakulhat ki, teljesítménycsökkenéshez és önértékcsökkenéshez vezethet. A tanuló személyiségében ebben az esetben is disszonancia alakul ki, először igyekszik megoldásokat keresni, de ezzel egy időben automatikus elhárító mechanizmusok is létrejönnek. A végeredmény szintén egy negatív viszonyulás az iskola felé, ami negatív attitűdökre támaszkodó magatartást eredményez és előítéleteket alakíthat ki az iskolával szemben (*Veczkó, 1986*).

Vizsgálatok szerint (*Veczkó, 1986*) a kisiskolások iskolához való negatív viszonyának elsődleges oka a tanulmányi sikertelenség és eredménytelenség. Szintén negatív viszonyulást okoz a szorongás érzése, a tanító elutasító viselkedése, türelmetlensége, vagy a tanuló felől jelentkező retardáltság, feladattartás gyengesége. Az iskolához való viszony ambivalens lehet,

ha a gyermek megítélése szerint sikerei és kudarcai gyorsan váltakoznak, bizonyos tantárgyakat kedvelnek, míg másokat kevésbé, illetve a tanultak hasznosságát egyes területeken belátják, míg másokban nem.

Az iskolai iránti viszony a kutatások eredménye szerint ambivalens is lehet, ebben az esetben a tanulók az iskola iránti pozitív és negatív értékelésüket egyszerre élik át. A tanuló az iskolai hatások egy részét megelégedetten veszi át, az iskolai élethelyzetekkel azonosulni tudnak, ezzel egy időben azonban más hatásokkal elégedetlenek, így problémás kapcsolatok alakulnak ki (*Veczkó*, 1986).

2.2. A tanár-diák viszony hatása az iskolai kötődés kialakulásában

A tanár – diák viszony kérdése valamennyi tanulmányban egységesen megjelenik, mint a tanulók iskolához való viszonyának, az iskolai kötődésnek egyik fontos dimenziója.

A megfelelő pedagógus személyiség azokat a viselkedési jellemzőket foglalja magába, amelyekbe beletartozik a diákokra gyakorolt érzelmi hatás és a tanárnak az a képessége, hogy meghitt és harmonikus kapcsolatot tud létesíteni tanítványaival (*Cook, W.W.* és *mtsai*, 1951; idézi: *Kósáné*, 2010).

Az oktatási – nevelési folyamatban a tanárok eltérő tulajdonságokkal vesznek részt, azok hatása kiemelkedő a tanár-diák viszony szempontjából. Ideális esetben a pedagógus ösztönző magatartást tanúsít, célja olyan aktív tanulási környezet kialakítása, amelyek segítségével a tanuló képes tulajdonságai és képességei kibontakoztatására. Ezen ösztönző tanári magatartás a kommunikációs kapcsolatokban és a törődésben nyilvánul meg, valamint a teljesítményre, alkalmasságra és függetlenségre irányul. Segíti a helyes önértékelés kialakítását, a megbecsülés, a tudás és az önmegvalósítás igényét elégíti ki (*Veczkó*, 1986).

A tanár – diák viszonyt befolyásolja a pedagógus értékelő megnyilvánulása, büntetési és jutalmazási módjai, gesztusai. *Riper* (1982; idézi: *Veczkó*, 1986) az értékelésnek azt a formáját emeli ki, amely az egyént folyamatos önelemzésre és mérlegelésre készíteti, ami elősegíti az önértékelés fejlődését. *Wassermann* (1979) szerint a mennyiségi és a minőségi értékelést szét kell választani és azt a tanulókkal világosan kell közölni, az értékelésre, mint segédeszközzre kell tekinteni, amely egy személyes és szubjektív folyamatot jelent. Az értékelés elsődleges célja, hogy visszajelentést adjon a tanulóknak, és másodsorban a szülőknek.

A jutalomnak és a büntetésnek a motiváló hatása mellett informáló és jelző szerepe van, egymást feltételezik. A büntetés, mint negatív visszajelzés nemcsak az iskolai minősítés nélkülözhetetlen eszköze, hanem a mindennapi élet természetes velejárója is (*Vajda és Kósa*,

2005). Kounin és Gump (1960; idézi: Veczkó, 1986) megállapítja, hogy azon tanárok növendékei között, akik gyakran alkalmazzák a büntetés különböző formáit nagyobb arányban fordulnak elő olyanok, akik nem szívesen járnak iskolába, nyugtalanok, sőt, gyakran agresszívak. Vajda és Kósa (2005) a jutalmazás három formáját különbözteti meg, az ösztönző, az értékelő-minősítő és a kontrollként alkalmazott jutalmazást. Az ösztönző jellegű jutalmazásnak biztató szándéka van, a tanuló munka közben, még a cél elérése előtt kaphatja. Az értékelő-minősítő jutalom jelzi, hogy az egyén által végzett cselekvés sikeres, azt a külvilág támogatással fogadja, míg a kontrolláló jutalom célja, hogy növelje a jutalmazó pozíciófőlényét a jutalmazottal szemben (pl.: jegyekkel arányos pénzjutalom ígérte dolgoztatás előtt). A jutalom mellett a büntetés, rosszzallás is sokoldalú, ezeknél alapvető fontosságú, hogy egyértelmű legyen, hogy miért és mire vonatkozik, intenzitását tekintve ne legyen aránytalan, következetes legyen és kiszámítható. Ha a büntetés és a negatív minősítés nem következetes, akkor a gyermek számára nem lesz világos, hogy minek mi a következménye, lehetetlenné válik az oktatáson való részvétel, és a rosszzallás értelmének belátása nélkül a büntetés semmiképpen nem éri el a célját. A büntetés hatékonyságát befolyásolja, hogy a gyermek milyen viszonyban van azzal, aki bünteti. A gyermek által kedvelt és igazságosnak ítélt pedagógus helyénvaló büntetése építő hatású a gyermekre és a közösségre nézve egyaránt, a legfontosabb, hogy a büntetés a pedagógus részéről ne jelentse a gyermek elutasítását, kizárását, mert ebben az esetben megszűnhet az a motiváció, ami a gyermeket arra késztetné, hogy a nem kívánt viselkedésén változtasson (Vajda és Kósa, 2005).

A pedagógus – diák interakció azért is előtérbe kerül, mert a tanuló sikere vagy kudarca is azon múlik, hogy mennyire képes az intézmény rendjét erősítő interakciókban részt venni. A tanítási óra érzelmi komponensei alapján dől el, hogy a tanulók részt vesznek-e a munkában vagy megtagadják azt. Az órai kommunikáció és interakció szociális és emocionális összetevői alakítják a tanárokhoz fűződő bizalmi viszony alakulását, amely viszony az önértékelés és az iskolához való kapcsolat minőségét is befolyásolja (Kósáné, 2010).

2.3. Tanár és szülők iskolai kötődést befolyásoló hatása

A tanár magatartása és viselkedése mellett fontos tényező a különböző problémák közös megoldási módjának kiválasztása a tanulókkal, amely során a pedagógusnak arra kell törekednie, hogy a segítse a gyermeket konfliktusainak önálló megoldásában. A pedagógus és a diák konfliktusában előfordulhat, hogy a pedagógus tovább élezi a konfliktust, vagy a tanuló

problémáját a környezettel alkotott interakciójában méri fel és ebből von le messzemenő következtetéseket a gyermek személyiségét illetően (Kilburn, 1978; idézi: Veczkó, 1986).

A tanárok oktatómunkájának középpontjában központi helyet kell, hogy kapjon az élményesítés, az ismeretek változatos módon való átadása, amelyet a tanár a változatos oktatási módszerek segítségével valósíthat meg. Amennyiben a pedagógusok a tanulást eredményesen kapcsolják össze játékkal, mozgással, szemléltetéssel a tanulók igényeinek megfelelően, akkor a tanulók elegendő sikerélményhez jutnak, szívesen gondolnak a tanórára, a tanárra és az iskolára egyaránt (Veczkó, 1986).

Grayson és Alvarez (2008) a pedagógusok „kiégésének” vizsgálatát kapcsolta össze az iskolai légkör szerepével. A folyamatosan stresszben, rossz munkahelyi környezetben dolgozó tanároknál idővel tapasztalhatóvá válik a személyes és szakmai kiégés, amelynek negatív következménye, hogy maga a pedagógus is rossz hatással lesz az iskolai légkörre, ezáltal a tanulók iskolához való kötődésére is. Az iskolavezetőknek ezért lényeges az iskola dolgozóinak véleményét felmérni az intézmény klímájáról, hiszen az befolyásolja a tanítási-tanulási folyamatot, és így az egész iskola működését.

A tanár egyszerre lehet segítő társ, tekintély és mintaadó személy. Veczkó (1986) kutatásából kiderül, hogy ha a tanuló a tanítóval, mint mintával emberközeli kapcsolatba kerül, az védettségérzést jelent a számára. Amennyiben a pedagógus helyesen alkalmazza a személyközelség és a testközelség elvét, abból a gyermek pozitív megerősítést kaphat a tevékenységének helyességéről, vagy útmutatást a végzett feladatra vonatkozóan. A csoporton belüli hatalmi viszonyokat a pedagógus a kommunikációja által is világosan közvetíti a tanulók felé. A kommunikáció nem korlátozódhat csupán az ismeretátadásra, elsősorban a közös munka elvégzését segítő eszköz, valamint szabályozza a közös munkában részt vevő egyének közötti kapcsolatokat. A kommunikáció által határozottá válnak a társadalmi szerepek, tudatosan vagy tudattalanul fejezi ki az egyén belső életét. Amennyiben a tanítási órákon alkalmazott metakommunikációs jelzések kiegészülnek a gyermeknek szóló személyes észrevételekkel, akkor a tanulóban aktiválódnak az önértékesítés belső erői és sikeres együttműködés jön létre a felek között. A tanár rendszeres bátorítása, mint például a dicséret, biztatás, buzdítás, mosoly, bólintás, észrevételek pozitív irányba mozdítják elő a tanórai tevékenységet. A tényleges együttműködés egyéb feltétele, hogy a tanulók rendszeresen közvetve vagy közvetlenül szerepelhessenek az órán, azaz folyamatos legyen a tevékenységük, kialakuljon bennük egy állandó teljesítménykészítési szint. A szakirodalom teljesítményszükséglet címen vizsgálja azt a folyamatot, amely során a tanulók sikereket, eredményeket szeretnének elérni, és közben szeretnék, ha észrevennék őket és elnyerhetnék a felnőttek és a kortársaik elismerését.

Megfigyelték, hogy az adott pedagógusokhoz szorosan kapcsolódó tanulók az iskola jelentőségét, fontosságát a tisztelt és szeretett személyen keresztül ismerik fel a leggyorsabban, azonban ha a személyek mintaértéke megszűnik, akkor a tanulók elvesztik aktivitásukat.

A diákok tanulási motivációjának kutatása során külső és belső forrású motívumokat szoktak megkülönböztetni, amelyek egymással összekapcsolódó jelenségeket takarnak (*Vajda és Kósa*, 2005). A külső motívumok ugyanis ahhoz, hogy hatásukat ki tudják fejteni valamilyen belső késztetéshez kapcsolódnak, a belülről érkező késztetések pedig gyengülhetnek, ha nem kapnak külső megerősítést. A belső forrású motívumok közül az iskolai tanulás szempontjából a közvetlen ismeretszerzés motívuma, a kíváncsiság és az általános teljesítménymotiváció a legfontosabb. A tanuló általános teljesítményre való törekvésének mértéke határozza meg, hogy mekkora erőfeszítésre hajlandó azért, hogy egy adott minősítést elérjen a számára elfogadható értékek világában. A tanulók attitűdjének részét képezi a teljesítményattribúció, amely során az egyén beállítottságától függően, a vele történt eseményeket külső, vagy belső okoknak tulajdonítja. Az attribúciók irányának kialakításában a környezet, jelen esetben az iskola fontos szerepet játszik. A tanár és a diák attribúciói különbözhetnek egymással abban a tekintetben, hogy az adott siker, vagy kudarc megítélésük szerint minek köszönhető. A tanár – diák kapcsolat ebből a szempontból is összetett, tartalmazza a másik fél nemével, motívumaival, szándékaival kapcsolatos feltételezéseket (*Szabó*, 2002; *Vajda és Kósa*, 2005). Az iskolai teljesítmény és annak visszajelzése fontos szerepet játszik az énkép és az önértékelés alakulásában annak ellenére, hogy a gyerekek énképének alapszerkezete az iskolába kerüléskor már létrejött. Az iskolai énkép fogalmát *Szabó és Virányi* (2011) szerint *Shavelson, Hubner és Stanton* (1976) alkották meg, amely értelmezés szerint a tanulmányi énkép a személy saját tanulmányi képességeiről és a tanulmányi kompetenciájáról kialakított képet jelenti. Az iskolai élet során a kialakult énkép elsősorban akkor sérülhet, ha a tanuló számára elérhetetlen vagy kiszámíthatatlan elvárásokkal kerül szembe, vagy ha az értékelés egyoldalú, nem egyértelmű, a kudarcok folyamatosan ismétlődnek és a tevékenység több területére is kiterjednek (*Vajda és Kósa*, 2005). Az iskolai stressz és az iskolai énkép között erős összefüggéseket mutattak ki, amely szerint az alacsonyabb tanulmányi teljesítményű diákok erősebb stresszt és szorongást élnek át, és ez által az iskolai énképük is negatívabb (*Katona és Szitó*, 2000; idézi *Szabó és Virányi*, 2011). *Szabó és Virányi* (2011) kutatásával bizonyította azt a feltételezést, miszerint a jó teljesítmény, a magasabb iskolai önértékelés és az alacsonyabb stressz pozitív kapcsolatban áll az iskolai kötődéssel.

A tanulók énképe fontos előrejelzője és meghatározója az iskolai tanulmányi sikereknek vagy sikertelenségnek. Az énkép kialakulásának alapja a szülői értékelés és modellnyújtás, ami

az iskolai teljesítményekkel kölcsönhatásban fejlődik tovább. Az iskolai értékelés a már meglevő énképen keresztül érvényesül, de további énkép és teljesítményformáló erővel bír. Az egészséges énkép kialakításához a pedagógusi értékelésnek figyelembe kell vennie, hogy a tanulók sokféle képességgel rendelkeznek, amik életkor szerint különböző tempóban változnak és fejleszthetők, valamint a tanulókat nemcsak intellektuális képességeik mentén, hanem olyan tulajdonságaik mentén is lehet erősíteni, melyek a tanulók személyiségére, társas kapcsolataira vonatkoznak (Kőrössy, 2004).

Veczkó (1986) szerint azok a tanulók, akik iskolai tevékenységük, elsősorban tanulmányi teljesítményük közben konfliktusokat élnek át, és kudarcok sorozatával kerülnek szembe, ők utasítják el leggyakrabban az iskolát és az iskola jelentőségét. Az iskola jelentőségének felismerése azonban fontos tényező, mert ezzel a tanuló a jelenlegi és a jövőbeli életének szempontjából is elismeri az iskolát, fontosnak tartja azt, hogy iskolába járjon. Kutatás igazolja (Veczkó, 1986), hogy a diákok zöme elismeri: életének fontos része kell, hogy legyen az iskola. Az iskola fontosságát elsősorban abban látják, hogy az segíti a szociális értékek és értékrendek kialakulását, a társas kapcsolatok alakítását, valamint felismerték, hogy az iskola a szocializáció szempontjából nélkülözhetetlen, egyfajta életforma.

P. Balogh Katalin (1988, idézi Vajda és Kósa, 2005) szerint a kisiskolások kezdetben érdeklődőek az iskola iránt, szeretnek iskolába járni és tanulni, azonban a kíváncsiság és a tanulásra való motiváltság az iskolába kerülés után gyorsan csökken. A közérzet alakulását többféle tényező befolyásolja, ilyen az iskolához való viszony, az iskolához tartozás érzése, a társakhoz fűződő viszony, a tanulási motiváció, a tanárokhöz fűződő viszony, az énkép, az önbecsülés és a teljesítményszorongás. Elsősorban a személyes viszonyok, ezt követően a tárgyi körülmények befolyásolják. A légkör az intézményben élők szempontjából az elégedettségben és a produktivásban mérhető (Kósáné, 2010).

A tanárok és a diákok mellett a tanulási teljesítményben és az iskolával való együttműködésben fontos szerepet kapnak a szülők elképzelései és kialakított attribúciói, amelyek önbeteljesítő jóslattá válhatnak a gyermek teljesítményét illetően. A szülők társadalomképe és a gyermekekkel kapcsolatos értékei közvetlenül is megjelennek abban, ahogyan a gyerekeik iskolai tevékenységét végigkísérik, értékelik, minősítik. A szülők beállítottsága nagymértékben meghatározza a gyermek véleményét is (Vajda és Kósa, 2005).

2.4. Társak, csoport hatása az iskolai kötődés kialakulásában

A gyermeket születése utáni első években a legfontosabb érzelmi szálak az elsődleges gondozóhoz és a családtagokhoz fűzik, amely viszony a későbbi kapcsolatok alakulását is meghatározza. A gyerekek azonban már néhány hónapos korukban reagálnak a kortársak társaságára, és már az első években tapasztalhatóak a kezdetleges kapcsolatfelvétel jelei. A kisiskolás kor körül a szülők és a gyermekek között levő kapcsolat átalakul, a gyerekek egyre nagyobb érdeklődéssel fordulnak más felnőttek, a kortársak, vagy a barátok felé, bekövetkezik az „átpártolás” időszaka. Iskoláskor kezdetén a gyerekek őszintén bíznak a felnőttek véleményében, nem kérdőjelezik meg a szabályokat és látható örömet okoz nekik, ha azok betartásáért megdicsérik őket. Az életkor előrehaladtával azonban a felnőtt befolyás mértéke és intenzitása is visszaszorul, a gyermek egyre több időt tölt kortársai körében. A felső tagozatban a tanárok és a diákok közötti kapcsolat személytelenebbé válik, és az osztályfőnök szerepe is csökken. A felnőttek hatása általában nem szűnik meg teljesen, a család a fontosabb kérdésekben megőrzi a befolyását, illetve a gyermek a biológiai érettség bekövetkezte után is függő helyzetben maradhat a tanulmányainak befejezésének végéig, vagy az önálló életkezdés anyagi problémái miatt (*Veczkó, 1989; Vajda, 2004*).

A gyermek énképének alakulásában a kortársak, barátok referenciális szerepe igen fontos. A kortárs csoportokkal való kapcsolatok segítik a szülőkről való leválást, a gyerekek egymás között sajátítják el a versengés és az együttműködés szabályait, elősegíti a szociális kompetencia fejlődését, lehetőséget ad az önértékelésre, valakihez való tartozás élményét nyújtja, társaságot jelent az egyén számára, és emocionális biztonságot ad fenyegető helyzetekben (*Wander és Zanden, 1985, idézi: Vajda, 2004*).

A kortársakkal való kapcsolatfelvétel és a kapcsolatban való alkalmazkodás életkori eltéréseket mutat. Kisiskolás korig elsősorban a diádikus kapcsolatoknak van a legnagyobb jelentősége, később már kevesebb az interakció a gyerekek között, akik fokozatosan alkalmassá válnak a nagyobb létszámú csoportokba való integrálódásra. A társakkal való rendszeres érintkezés és együttműködés a társas viselkedést is egyre differenciáltabbá teszi. Az agresszív viselkedés mértéke és aránya is megváltozik, az irányultsága egyértelműbbé válik. A prepubertáshoz közeledve a gyerekek kevesebbet veszekszenek, ritkábban verekszenek. A gyerekek között kialakult baráti kapcsolatok kisiskolás korban elsősorban külsődleges tényezők és kölcsönös előnyök alapján jönnek létre, a felső tagozaton a barátság alapját az azonos normák, erkölcsi elvek jelentik, a barátság lényege a feltárulkozás és a kölcsönös megértés (*Vajda, 2004*).

A csoportok többféle igényt elégíthetnek ki az egyén életében: olyan tudást és információt szolgáltathatnak az egyénnek, amelyet egyedül nehezebben szerezne meg, segíti az egyént olyan célok elérésében, amelyet egyedül szintén nehezebben kivitelezne, emellett kielégítheti a biztonságigényét és hozzásegíthet a pozitív szociális identitáshoz. Az egyén számára a csoport vonzásának erejét az határozza meg, hogy milyen mértékben képes kielégíteni ezeket a szükségleteket. Minél több funkciónak tud megfelelni a csoport, annál inkább ragaszkodik az egyén a csoporthoz, annak normáikat, szabályait elfogadja, betartja és a viselkedését ennek megfelelően alakítja. Az egyén életére és viselkedésére azonban azok a csoportok is nagy hatással lehetnek, amelyeknek csak szeretnének a tagjaivá válni, de amelyben a tagság fogalma nem értelmezhető (Szabó, 2004). Azokat a csoportokat, melyekhez az egyén kapcsolódni szeretne, önmaga és mások megítéléséhez használja, és amelynek a normáit elfogadja vonatkozási csoportnak nevezik. A személy a saját véleményének megítélésakor a vonatkozási csoport véleményét és a csoport képességeit veszi alapul, általa ítéli meg értelmi és testi képességeit, személyes vonásait (Mészáros, 2004; Szabó, 2004).

Az iskolai csoportok minél több funkciónak meg tudnak felelni, annál jobban fog ragaszkodni a gyermek a csoportjához és mindent megtesz annak érdekében, hogy a csoport tagja maradhasson. Azoknak a tanulónak, akik számára az iskola nem elégíti ki a szociális kapcsolatok iránti igényét, ők nem fognak olyan erősen kötődni az osztályukhoz és az iskolához, kevésbé tartják be a normákat és szabályokat, gyakrabban kerülnek konfliktushelyzetbe, gyakoribb a rendbontó viselkedés és csak azért járnak iskolába, mert muszáj (Szabó, 2004).

A csoporton belüli kommunikáció és interakciók eredményeként kapcsolatok alakulnak ki a tagok között és fokozatosan létrejön az a társas szerkezet, amelyet a csoport struktúrájának, szerkezetének neveznek. A csoporton belül kialakulnak a szerepek, kiválasztódnak a vezetők, minden tag elfoglal egy pozíciót, amelynek értéke van a csoporton belül, szorosabb és lazább érzelmi szálak, kötődések alakulnak ki. A csoportalakulás folyamata az iskolai osztályokban is megfigyelhető, olyan kapcsolatok jönnek létre, amelyeknek az egyén közérzete és a csoport szempontjából is meghatározó szerepe lehet, a tagok között vonzalmi kapcsolatok alakulnak ki, vagyis fokozatosan létrejön az iskolai osztály szerkezete, rejtett hálózata (Szabó, 2004).

A csoportok rejtett hálózata a kölcsönös szimpátián alapuló spontán társas kapcsolatok rendszerét jelenti, amely a csoport stabilitásának egyik kiemelt meghatározója. A csoportok eme rejtett hálózatának feltérképezésére és a kapcsolatok megjelenítésére alkalmas egyszempontú szociometriai módszert Moreno dolgozta ki, a többszempontú szociometriai elemzést Mérei Ferenc vezette be (Mérei, 2006, Mészáros, 2004; Szabó, 2004). A gyerekek

szociális státusa, népszerűsége és elfogadottságuk mértékének okai gyakran vizsgált területek. A tanulók szociális pozíciójának és az adott csoport társas kapcsolatainak feltárására gyakran alkalmazzák a többszemponútú szociometria módszerét (Vajda, 2004).

2.5. Intézményhez és a tanuláshoz való viszony

A gyerekek az iskolába kerülést a felnőtté válás egyik fontos állomásaként élik át, azonban ebben az időszakban még semmilyen viszonyrendszerük nincs a tanulással szemben. Az iskola megkezdése előtt, amit tanultak azt közvetlenül a hétköznapi élettapasztalataikkal tudták párosítani, azok megjelentek a mindennapi cselekvéseikben. Az iskolában tanított tananyagnak azonban már nem mindig van gyakorlati haszna, immáron nem a gyermek akar tanulni, hanem egy külső intézmény az, amelyet fontosnak kell, hogy tartson. Az ismeretszerzés más viszonyrendszerbe ágyazódik a gyermek előtt, ami átalakíthatja az ismeretszerzéshez kapcsolódó motívumait is. A spontán érdeklődés motivációja mellett fontos szerepet kapnak a másodlagos szociális természetű motivációs rendszerek, amelyek az iskola sajátos szubkultúrájával, annak mikrovilágával függnek össze. Az iskola minden esetben képes létrehozni a saját világát, azt a mikrovilágot, amely fontos társadalmi folyamatok elindításáért felelős. Amennyiben az iskolában kialakított mikrovilágban a tanulás és az azt elősegítő teljesítmény a fontos, és a tudás értéket képvisel, akkor sikeresen kialakul egy olyan dinamikai erőter, amelyben a diákok egymás közötti és a tanárral való viszonya is megfelelően szerveződik (Veczkó, 1989; Vajda és Kósa, 2005).

3. Az iskolai osztályok szerkezetét feltáró szociometriai módszer jellemzői

A szociometria módszere felméri a közösséget, nemcsak az egyén helyét mutatja meg a társas mezőben, hanem a közösséget is jellemzi, lehetővé teszi az egyén helyzetének pontos megismerését az adott csoporton belül. Az elemzéssel a csoport érzelmi, rokonszerzői struktúrája tárható fel, melyen keresztül az információáramlás, a hírtovábbítás, a vélemények kidolgozása és a modellkövetés megvalósul. Az érzelmi struktúra azonban rendkívül változékony, ezért az elemzés csak az adott csoportosulás történetének éppen adott állapotát, a fejlődés egy pillanatnyi metszetét teszi láthatóvá, a vizsgált közösség múltjára vonatkozóan rekonstrukció, a jövőjére nézve anticipáció (Mészáros, 2004).

A szociometriai vizsgálat célja, hogy fényt derítsen a társas mezőben hatékony indítékokra, a választások, kötődések társas szinten megnyilvánuló motivációjára, valamint feltárja a közösség hierarchikus viszonyait, a funkció jellegű tagolódást és a csoport működését befolyásoló tényezőket. Ennek megfelelően a felmérőlapon rokonszenvet feltételező, közösségi funkcióra és közösségi helyzetre, népszerűsége, illetve egyéni tulajdonságokra vonatkozó kérdések szerepelnek. A rokonszenvi választások alapján felrajzolható a csoport rokonszenvi struktúrájának hálózatát grafikusan ábrázoló szociogram, amelyről leolvasható, hogy kinek milyen erősségű kapcsolatai vannak a többiekkel. Arra, hogy a csoport tagjai mennyire érzik jól magukat a társas mezőben, a szociometriai egyensúlyból lehet következtetni, amely a csoportban megnyilvánuló társas és egyéni törekvések egybefonódását és szétválását, feszültségét és konfliktusát rögzíti (Mészáros, 2004; Mérei, 2006).

Az elemzés eredményeként létrejött szociogram azonban csak a vizsgált társas mezőre érvényes, egyszeri struktúrát tár fel, érvényessége feltételes, csupán a benne kirajzolódott helyzetkép a hiteles, ami a társas mező pillanatnyi egyensúlyának rögzítését jelenti és a közösség történetének hálózati metszetét mutatja. A szociometriai leírásban található minősítések a társas alakzat csoportdinamikai tulajdonságaira vonatkoznak, a társadalmi értékektől függetlenek. Az eredmények értékelésében olyan mutatókat alkalmaznak, amelyekből következtetni lehet arra, hogy a közösség alkalmas-e a kitűzött feladatok teljesítésére, vagy az együttes erőfeszítést igénylő tevékenységek magas fokú teljesítésére. A kérdőíveknek több fajtája létezik annak megfelelően, hogy milyen korosztályban és milyen céllal történik az adott vizsgálat (Mérei, 2006).

Az eredmények értelmezéséhez szükséges fogalomrendszer a szociometriai mutatókkal ragadható meg, amelyet Moreno és munkatársai dolgoztak ki. Mérei (2006) a mutatók négy nagy csoportját határozza meg: a szerkezeti mutatókat, a csoportlégkör mutatóját, a választási koincidenciákat és a tagolódási dimenziók mutatóit. A mutatók további csoportokra bonthatók, amelyekkel meg lehet határozni a társas alakzat stabilitását, teljesítőképességét, légkörét és hírközlési útjait, vagyis a belső kötődések rejtett hálózata válik láthatóvá.

A szerkezeti mutatók segítségével (Mérei, 2006 alapján) a társas mező alapstruktúrája jellemezhető, ami további csoportokra bontható, a csoportlégkör mutatója esetében a rokonszenvi választásoknak és a funkcióválasztásoknak a szóródásából lehet következtetni a konformizmus fokára és ebből a társas légkörre. Amennyiben a csoportlégkör mutatója nagy szóródást jelez a rokonszenvi kérdésekben, akkor feltételezhetően a személyes választások szubjektív indíttatásúak, ha azonban kicsi, akkor a csoporttagok válaszai valószínűleg a konformizmusnak felelnek meg és sok esetben csupán az elvárásoknak megfelelően neveztek

meg társaikat. A választási koincidenciák a különböző kritériumokban adott választások egybevágásának fokát határozza meg, amelyből a motivációs rendszerre lehet következtetni. A létrejött alakzat hierarchiáját és szerepszerű tagolódását a tagolódási dimenziók mutatóival lehet meghatározni. A tagolódási dimenzió mutatói közé a jelentőségindex, szerepindex, széli helyzet mutatója, kizárási mutató, választási repertoár mutatója és a differenciálódási mutató tartozik. A magas szerepmutatók a személyiségek gazdagabb kibontakozását ígérnek, azonban a személyiségfejlődésnek megfelelő háttérrel csak a magas sűrűségi és kölcsönösségi mutatók biztosíthatnak (*N. Kollár és Szabó, 2004; Mérei, 2006*).

4. A kutatás célja, kutatási kérdések

Az iskolai kötődés vizsgálatával célirányosan máig kevés vizsgálat foglalkozott, a mérésére alkalmas mérőeszközök közül csak kevés áll a kutatók rendelkezésére. Kutatásom során az alábbi kutatási kérdésekkel az iskolai kötődés kialakulásának okait vizsgálom, célom azon tényezők feltárása és bemutatása, amelyek a tanulók iskolához való kötődését negatív vagy pozitív irányban befolyásolhatják, továbbá választ keresek azon kérdésre, hogy a hazai és nemzetközi szakirodalomban leírt tényezők közül melyek felelősek elsősorban a pozitív iskolai kötődés kialakulásáért, illetve az egyéni vélemények alapján előfordulhatnak-e egyéb, eddig még nem ismert befolyásoló tényezők.

Kutatási kérdések:

1. Melyek azok tényezők, amelyek elsősorban felelősek az iskolai kötődés kialakulásáért?
2. Hogyan interpretálhatók az iskolai kötődést befolyásoló tényezők?
3. Mely háttértényezők szempontjából tapasztalható szignifikáns különbség a tanulók iskolai kötődésében (pl.: nemek, évfolyamok)?
4. A pedagógusok vagy a kortársak szerepe befolyásolja jobban az iskolai kötődést?
5. Van-e jelentős összefüggés az iskolai kötődést befolyásoló, különböző tényezők között?

Az iskolai kötődés fogalmának meghatározásakor a hazai és nemzetközi szakirodalom eredményei alapján feltételezésem szerint az iskolához való kötődést elsősorban az intézményben megélt társas kapcsolatok minősége, a tanár – diák viszony, az iskolai tevékenységhez és a tanuláshoz való viszony, valamint a fizikai környezetben érzett komfortérzet határozza meg. A kutatások alapján szintén sokat vizsgált kérdés a külső elvárásoknak való megfelelés igénye, a tanítási órán alkalmazott módszerek változatossága, a tanultak hasznosságának elismerése és az iskolában átélt szorongás vagy félelem mértéke. Mindezen tényezők együttesen befolyásolják azt a viszonyt, amely a tanulóban az iskola, vagy az osztálya felé kialakul.

5. Az empirikus vizsgálat jellemzői

5.1. A minta jellemzése

Empirikus kutatásomat egy dél-alföldi város három, véletlenszerűen választott általános iskolájában, valamint egy, szintén a régióba tartozó községi általános iskolában végeztem el, negyedik és nyolcadikos évfolyamos tanulók körében. A mintaválasztást indokolja, hogy ezen évfolyamok feltételezhetően átmenetet képeznek az iskolához való kötődés megítélésében. Negyedik osztályban a tanulók a felső tagozatba való belépés előtt, míg a nyolcadik osztályos tanulók a továbbtanulás által új iskolaválasztás előtt állnak.

A négy intézményben összesen 12 osztály vett részt a vizsgálatban, a kérdőív kitöltése során a teljes minta elemszáma 294 tanuló, ebből 158 lány és 136 fiú. 169 diák negyedik évfolyamon, 125 tanuló pedig nyolcadik évfolyamon tanul. A négy iskola, mérésben részt vett diákjainak száma 74, 44, 141 és 35 fő, utóbbiak a községi iskola tanulóiként (1. táblázat).

1. táblázat. A minta nemek és osztályok szerint megoszlása

<i>Osztály</i>	<i>Fiúk</i>	<i>Lányok</i>	<i>Összesen</i>
	<i>n</i>	<i>n</i>	<i>n</i>
„A” iskola 4. osztály	13	12	25
„A” iskola 4. osztály	13	12	25
„A” iskola 8. osztály	11	13	24
„B” iskola 4. osztály	9	12	21
„B” iskola 8. osztály	10	13	23
„C” iskola 4. osztály	11	16	27
„C” iskola 4. osztály	12	16	28
„C” iskola 4. osztály	11	16	27
„C” iskola 8. osztály	9	24	33
„C” iskola 8. osztály	14	12	26
„D” iskola 4. osztály	12	4	16
„D” iskola 8. osztály	11	8	19
<i>Összesen</i>	136	158	294

Az „A”, „B” és „C” jelű intézmények a belvárosban helyezkednek el, nagy tanuló létszámú, egymással több párhuzamos évfolyamot működtető általános iskolákat jelölnek, míg a „D” jelű iskola egy kis község egyetlen általános iskoláját jelenti, ahol évfolyamonként egy-egy osztály a jellemző.

5.2. Méréseszközök

A felmérésben részt vevő diákok egy nagymintán már alkalmazott (Szabó és Virányi, 2011), általam részben adaptált kérdőívet töltöttek ki, amelyet kiegészítettem néhány, a kutatásom szempontjából fontos kérdéssel. A kérdőív a tanulók véleményére kérdezett rá az iskolai légkörrel kapcsolatban, valamint a diákok iskolán kívüli elfoglaltságainak, és a tanulók által kapott dicséreték és/vagy figyelmeztetések, megrovások számára. A kérdőívvel (1. sz. melléklet) azt kutattam, hogy a hazai és a nemzetközi szakirodalomban megjelent, az iskolai légkörrel kapcsolatos tényezők, (társakhoz, tanárokhoz, tanórához való viszony, szülői elvárásoknak való megfelelés igénye, iskolai tevékenységhez és környezethez való viszony, tantárgyak és alkalmazott oktatási módszerek iránti érdeklődés, félelem, szorongás) a diákok szerint milyen mértékben tapasztalhatóak az iskolákban, és mennyire felelnek meg a tanulók elvárásainak.

A kérdőív összesen 50 itemet tartalmaz. A háttérváltozók (10 item) között a tanulók alapadataira, vonatkozó kérdés mellett az iskolán kívüli elfoglaltságok számára, az iskolai külön feladatokra vonatkoztak a kérdések, valamint arra, hogy a tanulók saját megítélésük alapján milyen tanulónak tartják magukat. Emellett 10 kérdőívtétel a diákok által kapott dicséretekre, illetve büntetésfajtákra kérdezett rá. 30 kérdőívtétellel vizsgáltam az iskolai légkörrel kapcsolatos tényezőket. Az állításokra vonatkozó egyetértés mértékét a tanulónak az eredeti négyfokú skála helyett, a válaszok biztosabb elkülönítése érdekében egy ötfokú Likert-skálán kellett kifejezniük (1 – nem jellemző rám, 2 – kismértékben jellemző rám, 3 – közepesen jellemző rám, 4 – jellemző rám, 5 – nagyon jellemző rám). A tételek lényegi megfogalmazása a negyedik és nyolcadikos diákok esetében megegyezett. A kérdőív csak zárt végű kérdéseket tartalmazott.

5.3. Eljárás

A kérdőívet a diákok az intézmények vezetőinek és az osztályfőnökök jóváhagyásával papír alapon töltötték ki, tanítási órák keretében, a kérdőív kitöltésére 15-20 perc állt rendelkezésre. A mérések 2014 októberében és novemberében zajlottak, a vizsgálati személyek

a kérdőívek kitöltésében anonim módon vettek részt, a kérdőívek kitöltésénél személyesen vettem részt.

6. Eredmények

6.1. A kérdőív megbízhatóságának és validitásának vizsgálata

A teljes kérdőív reliabilitás mutatója (Cronbach- α) 0,83, amely alapján megállapítható, hogy a kérdőív megbízhatóan működött. Az iskolai kötődésre vonatkozóan a tanulóknak a kérdőív második részében harminc darab, ötfokú, Likert-skálás állítás közül kellett kiválasztania a rájuk leginkább jellemző választ. A kérdőív ezen részének reliabilitás mutatója (Cronbach- α) 0,86. A tételek között nem szerepelt olyan, amelynek elhagyása jelentős mértékben növelte volna a kérdőív második részének megbízhatóságát, ezért az itemelhagyásos reliabilitás alkalmazásától eltekintettem. Az elemzés hatékonysága érdekében, a vizsgálatok során a kérdőív úgynevezett negatív állításait átalakítottam a Likert skála értékeinek megfordításával.

A kérdőív validitásának ellenőrzése céljából a harminc, iskolai kötődést vizsgáló állításokból álló kérdőívrészre vonatkozóan faktoranalízist végeztem. Az elemzés során a faktoranalízis alkalmazásának kritériumaként kiszámoltam a Kaiser-Meyer-Olkin-mutatót (KMO-mutató), amely értékének legalább 0,6-nak kell lennie. Az elemzéskor a faktoranalízist varimax rotációval végeztem. Az eredmények értelmezésekor a forgatás előtt 1-nél nagyobb sajátértékű faktorokat, a rotációt követően a 0,35-nél nagyobb faktorsúlyokat vettem figyelembe.

A varimax rotációt követően négy faktor jött létre. A 2. táblázat az itemek eredeti számát (*1. sz. melléklet*) tartalmazza, a kérdőív-tételeket azonban nem az eredeti sorrend alapján, hanem a faktorok szerint csoportosítva adtam meg. Az elemzés elvégzése után a KMO-mutató értéke 0,86, a változók páronként nem függetlenek (a Bartlett-teszt szignifikanciája: $p < 0,01$). A faktoranalízist elvégezve az első faktorba az iskolai tanórákkal és pedagógusokkal kapcsolatos állítások kerültek. Az elemzés alapján ebbe a faktorba az iskolába járás szeretete, az iskolába járás, illetve az iskolában tanulandó dolgok hasznossága, a tanórák és tantárgyak érdekesnek és izgalmasnak tartása, valamint a pedagógusok szigorúsága, esetleges igazságtalansága sorolható. Mivel ez a faktor a tanórák iránti attitűdöt fejezi ki, és nyilvánvalóan a pedagógus iránti attitűd is erősen befolyásolja az adott tantárgyhoz való viszonyt, ezért ezt a faktort a továbbiakban „Tanórák és pedagógusok iránti attitűd” névvel vizsgáltam.

A második faktorba („Barátok jelenléte”) az iskolai társakkal, barátokkal való kapcsolatot kifejező tételek kerültek, mint például az iskolai barátok számát, az osztálytársakkal való örömteli együttlétet, vagy az iskolai játékot és pihenést kifejező itemek.

Érdekesség, hogy a legnagyobb faktorsúlyt a tanulók iskolai eredményével és teljesítménnyel való elégedettség szintén ebben a faktorban kapta. Ennek oka valószínűsíthetően az, hogy amennyiben a vizsgált minta tanulói barátokra tesznek szert az iskolában, és szeretik együtt tölteni az időt társaikkal, akkor a saját teljesítményüket is pozitívabban látják.

A harmadik faktorban az iskolai környezettel és módszerekkel kapcsolatos állítások találhatók („Iskolai környezet és módszerek”). Ebben a faktorba került az iskolai dekorációról alkotott vélemény, a pedagógusok által használt szemléltető eszközök gyakorisága, a páros és csoportmunkák gyakorisága, illetve a tanulók szabad véleménynyilvánításának lehetősége.

A negyedik faktorba a pedagógusok és a szülők véleménye mellett olyan állítás kapott helyet, mint a szülői megszidás rossz jegy esetében, a tananyaggal való egyéni foglalkozás száma, vagy a dolgozatírás előtti izgalom, ennek köszönhető, hogy a negyedik faktor a „Tanári és szülői elvárások” nevet kapta.

Az eredeti állítások közül három egyik faktorban sem kapott megfelelő faktorsúlyt. A jelzett állítások a tanulók egymásnak való segítségnyújtására, az egyes osztálytársakkal való nem szíves együttlétre, valamint a felmerülő problémákkal a pedagógusokhoz való odafordulásra vonatkoztak. Az állítások összevont változókkal való további elemzésére ezért ezen tételek esetén nem került sor.

Az elemzés utáni teljes megmagyarázott variancia 41% volt. Az első faktor magyarázóereje kimagaslott a többi közül, az összes megmagyarázott variancia több mint felét ez a faktor adta. A faktorsúlyok alapján a 21. és 29. állítás emelkedett ki ebben a faktorban, ezek az unalmas tanórákkal, és azzal voltak kapcsolatosak, hogy a tanulók nem szeretnek iskolába járni.

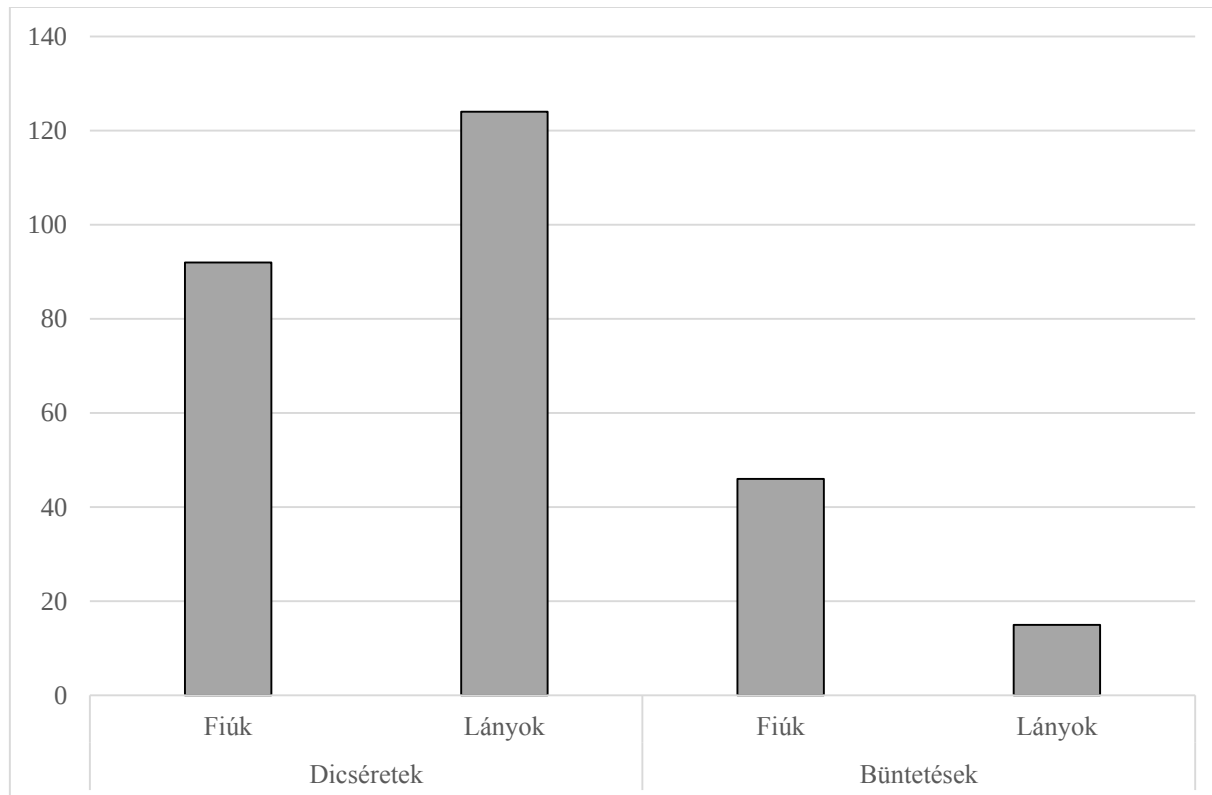
2. táblázat. Az iskolai kötődéshez kapcsolódó tényezők alapján végzett faktoranalízis eredménye

Faktor száma	1.	2.	3.	4.
Faktor neve	<i>Tanórák és pedagógusok iránti attitűd</i>	<i>Barátok jelenléte</i>	<i>Iskolai környezet és módszerek</i>	<i>Tanári és szülői elvárások</i>
Sajátértéke	6,96	2,19	1,74	1,44
Variancia (%)	23,21	7,32	5,81	4,8
Kumulatív variancia (%)	23,21	30,53	36,34	41,14
<i>Tételek száma</i>				
1. állítás	0,52		0,37	
4. állítás	0,52		0,38	
6. állítás	0,61			
7. állítás	0,55			
8. állítás	0,53			
13. állítás	0,43			
15. állítás	0,68			
21. állítás	0,79			
22. állítás	0,51			
26. állítás	0,62			
29. állítás	0,71			
30. állítás	0,62			
2. állítás		0,66		
3. állítás		0,47		
5. állítás		0,69		
9. állítás		0,42		
12. állítás		0,49		
28. állítás		0,53		
11. állítás			0,35	
20. állítás			0,62	
25. állítás			0,55	
27. állítás			0,73	
10. állítás				0,73
14. állítás				0,47
16. állítás		0,38		0,53
23. állítás				0,51
24. állítás				0,53

6.2. A vizsgált tanulók jellemzése leíró statisztikákkal és kereszttábla-elemzéssel

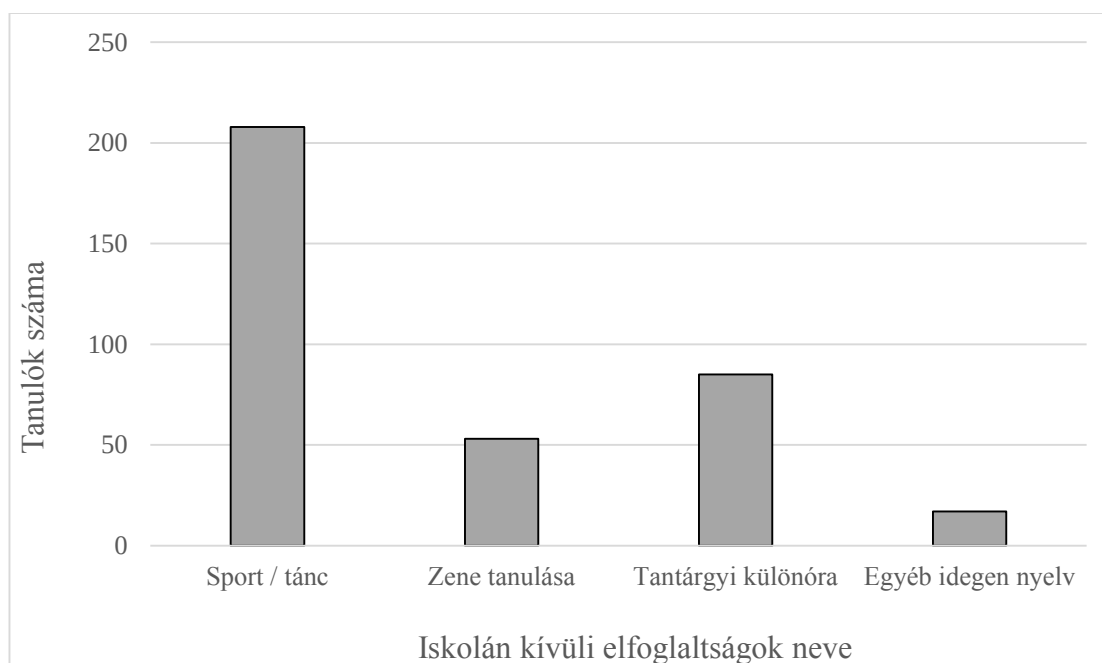
A kutatásom során megvizsgáltam, hogy saját véleményük szerint milyen tanulónak tartják a diákok önmagukat. Az eredmények szerint a teljes mintából mindössze 12 diák tartotta magát gyenge tanulónak, 122-en közepesnek, 159-en jó tanulónak gondolták magukat. A tanulói tisztségek számát vizsgálva 68 diáknak van valamilyen külön feladata, vagy tisztsége az osztályában, közülük 15-en egyszerre többet is jelöltek. A dicséretes előfordulásának számát tekintve összesen 216 olyan tanuló volt, aki kapott már valamilyen dicséretet az iskolában, viszont csak 61-en voltak, akik valamilyen figyelmeztetésben, megrovásban is részesültek az iskolai évek alatt. A dicséretfajták és büntetésfajták összesített adatai alapján 169 olyan tanuló volt, aki kapott már dicséretet, de figyelmeztetést nem. 14 tanuló kapott figyelmeztetést, de dicséretet nem. 64 tanuló még egyikkel sem rendelkezett a kérdőív kitöltésekor, 47-en viszont már kaptak legalább egyet mindkét fajtából.

Az 1. ábra a dicséret- és büntetésfajták nemek szerinti eloszlását mutatja. Látható, hogy a lányok jóval több dicséretet kaptak a fiúknál, utóbbiak viszont több figyelmeztetésben részesültek az intézmény keretein belül.



1. ábra. A dicséretfajták és büntetésfajták nemek közötti eloszlása

A tanulók iskolán kívüli elfoglaltságait elemezve megállapítható, hogy a vizsgált tanulóknak (294 fő) több mint kétharmada végez valamilyen aktív mozgást (sport vagy tánc), és közel egyharmaduk külön órára jár valamilyik iskolai tantárgyból (2. ábra). Mindössze tizenhét fő volt azoknak a száma, akik valamilyen, az adott iskolában (még) nem tanult idegen nyelvet tanulnának iskolán kívüli elfoglaltságként. A községi iskolában ilyen gyermek azonban egy sem fordult elő (ott a tanulók közel fele végez aktív mozgást, és egynegyedük jár tantárgyhoz kapcsolódó külön órára), és a „B” iskolából is mindössze egy olyan tanuló volt, aki még egy idegen nyelvet tanulna iskolán kívül.



2. ábra. Az iskolán kívüli elfoglaltságok gyakoriságának diagramja

Vizsgáltam, hogy azonosnak tekinthető-e a fiúk és lányok csoportjában az iskolán kívüli elfoglaltságok száma. A kereszttábla-elemzések rámutattak, hogy minden esetben azonosak az eloszlások (3. táblázat). A vizsgált mintán belül ugyan a lányok minden tevékenységben többen vettek részt, ám minimális mértékkel (az egyéb idegen nyelv tanulásánál például mindössze eggyel volt több lány, mint fiú).

3. táblázat. Az iskolán kívüli elfoglaltságok eloszlásának vizsgálata a nemek tükrében

Kérdőívtételek – iskolán kívüli elfoglaltságok	Keresztábra-elemzés: nemek	
	χ^2	<i>p</i>
Sport / tánc	0,51	0,47
Zene tanulása	2,99	0,22
Tantárgyi különóra	0,36	0,55
Egyéb idegen nyelv	<0,01	0,95

6.3. Az iskolai kötődéssel kapcsolatos tényezők és összevont változók leíró statisztikái

Az iskolai kötődéssel kapcsolatos harminc állítást megvizsgálva azt tapasztaltam, hogy a vizsgált tanulók többsége úgy gondolja, hogy az iskolába járás a jövőjük szempontjából fontos, és lényeges tényező számukra, hogy a szüleik is elégedettek legyenek az iskolai teljesítményükkel. A diákok többségének sok barátja van az iskolában, akikkel az iskolán kívül is szívesen tartják a kapcsolatot. A tanulók állításai szerint a szülők nem szidják le őket, ha rossz jegyeket visznek haza, és csak kevés olyan osztálytársuk van, akikkel nem szívesen vannak együtt. A tanulók néha igazságtalannak érzik az osztályzatokat, amit kapnak, és közepes mértékben érzik magukat otthon az iskolákban. A „szeretek iskolába járni” tényező az ötfokú skálán 3,46-os értéket kapott.

A faktoranalízis során egy faktorba került tényezőkből összevont változókat képeztem, majd a további elemzésekhez a már korábban bemutatott négy változót használtam fel. Az összevont változók esetében a legmagasabb átlagot a „Barátok jelenléte” nevű faktor kapta (4,21), míg a másik három faktor értéke szinte teljesen megegyezett (3,86; 3,87; 3,77). Megállapítható, hogy a négy összevont tényező körülbelül egyforma mértékben jellemző a tanulókra (3. ábra).



2. ábra. Az összevont változók átlagai

6.4. Különbségvizsgálatok

6.4.1. Nemek közötti különbségek

Az elemzés során megvizsgáltam, hogy van-e szignifikáns különbség a fiúk és a lányok között az iskolán kívüli elfoglaltságok, valamint a tanulók által kapott dicséretfajták és büntetések között. A kérdőívben előforduló dicséretnek egyéni vizsgálata során az igazgatói dicséret, illetve az egyéb iskolai dicséret esetében jelentős különbség tapasztalható, előbbi esetben a lányok, utóbbi esetben a fiúk javára. A további elemzésekhez létrehoztam egy olyan változót, amely a dicséreteket összesítve számolja, vagyis azt veszi figyelembe, hogy kapott-e valamilyen dicséretet az adott diák. A chí-négyzet próba alapján az összesített dicséret ($\chi^2 = 4,40$; $p = 0,04$) esetében a lányok szignifikánsan magasabb értéket értek el a fiúknál. A fiúk viszont szignifikánsan többen kaptak osztályfőnöki figyelmeztetést, szaktanári figyelmeztetést és igazgatói figyelmeztetést, így értelemszerűen az összesített figyelmeztetések számában is jelentősen magasabb értéket értek el a lányoknál ($\chi^2 = 26,31$; $p < 0,01$). Az iskolán kívüli elfoglaltságok területén a nemek között nem találtam szignifikáns különbséget.

A nemek tekintetében a faktoranalízis elvégzése után, az iskolai kötődéssel kapcsolatos összevont változók esetében a négy faktorból kettőnél állapítottam meg szignifikáns különbséget. A 4. és 5. táblázat adatai a kétmintás t-próba eredményeit mutatják. A tanórák és pedagógusok iránti viszony a lányok körében jelentősen pozitívabb, szívesebben járnak

iskolába, úgy vélik, izgalmasabbak a tanórák, érdekesebb dolgokat tanulnak, és kevésbé érzik igazságtalannak a pedagógusokat. A lányok jobban meg akarnak felelni a tanári és szülői elvárásoknak, többet foglalkoznak a tananyaggal, és erősebben izgulnak a dolgozatírások előtt is. A kirajzolódott jelenség okai között a nemek iránti elvárások különbözősége valószínűsíthető.

A településtípusokat egymástól külön vizsgálva az eredmények hasonlóak. A községi iskolákat a városi iskoláktól elválasztva a 3. faktornál egyik esetben sem találtam szignifikáns különbséget, ebből azonban, a minta alacsony elemszáma miatt nem tudok teljes körű következtetéseket levonni.

4. táblázat. Az összevont változók leíró statisztikai értékei a nemek vizsgálatában

<i>Kérdőív-tétel - faktorok</i>	<i>Fiúk</i>	<i>Lányok</i>
	<i>Átlag (szórás)</i>	<i>Átlag (szórás)</i>
Tanórák és pedagógusok iránti attitűd	3,64 (0,80)	3,98 (0,70)
Barátok jelenléte	4,11 (0,58)	4,12 (0,58)
Iskolai környezet és módszerek	3,66 (0,80)	3,82 (0,69)
Tanári és szülői elvárások	3,70 (0,61)	3,90 (0,52)

5. táblázat. A nemek adatainak összehasonlítása

<i>Kérdőív-tétel - faktorok</i>	<i>Levene-próba</i>		<i>Két-mintás t-próba vagy Welch-próba</i>	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Tanórák és pedagógusok iránti attitűd	3,65	0,06	-3,94	<0,01
Barátok jelenléte	0,51	0,48	-0,06	0,95
Iskolai környezet és módszerek	2,81	0,10	-1,84	0,07
Tanári és szülői elvárások	2,33	0,13	-3,02	<0,01

6.4.2. Évfolyamok közötti különbségek

A továbbiakban a negyedikes és nyolcadikos évfolyamon tanuló diákok közötti különbségeket elemeztem. A továbbtanulás előtt álló nyolcadikos diákok jelentősen többen vesznek részt tantárgyi külön órákon, mint negyedikes társaik ($\chi^2 = 38,55$; $p < 0,01$). Az összesített dicséreteket vizsgálva a khí-négyzet próba alapján a nyolcadikosok szignifikánsan több dicséretben részesültek ($\chi^2 = 4,76$; $p = 0,03$), azonban szignifikánsan több büntetésben is ($\chi^2 = 21,84$; $p < 0,01$).

Az évfolyamok vizsgálatakor az összevont változók esetében a két-mintás t-próba szerint mind a négy faktor esetében szignifikáns különbséget tapasztaltam a negyedikes tanulók javára (6. táblázat és 7. táblázat). A negyedikesek számára szimpatikusabbak a tanórák és pedagógusok, több barátjuk van az iskolában, megelégedőbbnek tartják az iskolai módszereket, és az intézmény környezetét, ugyanakkor véleményük szerint nagyobb elvárásoknak is kell megfelelniük. Utóbbi, a továbbtanulás előtt álló nyolcadikosokkal szemben meglepő lehet, de talán abból eredeztethető, hogy a negyedikes tanulók még nem tudják olyan élesen elválasztani egymástól a különböző válaszkategóriákat, mint a nyolcadikosok, valamint ebben az életkorban nagyobb a megfelelés ingere a külső ingerek felé, mint az idősebb, és saját pályájukat illetően már biztosabb elképzelésekkel rendelkező végzősök esetében.

6. táblázat. Az összevont változók leíró statisztikai értékei az évfolyamok vizsgálatában

<i>Kérdőívtétel - faktorok</i>	<i>4. évfolyam</i>	<i>8. évfolyam</i>
	<i>Átlag (szórás)</i>	<i>Átlag (szórás)</i>
Tanórák és pedagógusok iránti attitűd	4,04 (0,74)	3,52 (0,71)
Barátok jelenléte	4,24 (0,54)	3,94 (0,59)
Iskolai környezet és módszerek	3,90 (0,70)	3,53 (0,76)
Tanári és szülői elvárások	3,95 (0,50)	3,61 (0,60)

7. táblázat. Az évfolyamok adatainak összehasonlítása

Kérdőívtétel - faktorok	Levene-próba		Két-mintás t-próba vagy Welch-próba	
	F	p	t	p
Tanórák és pedagógusok iránti attitűd	0,01	0,93	6,05	<0,01
Barátok jelenléte	1,18	0,28	4,52	<0,01
Iskolai környezet és módszerek	0,88	0,35	4,28	<0,01
Tanári és szülői elvárások	5,89	0,02	5,40	<0,01

A pontosabb következtetések megállapítása érdekében különbségvizsgálatot végeztem az évfolyamok között az eredeti, harminc állítás szempontjából is. A harminc állításból tizenkét esetben nem volt jelentős a különbség, ám ezeknél a kérdőívtételeknél is, kivétel nélkül a negyedikesek érték el magasabb átlagot. A kérdőívemben szereplő tételek a vizsgált mintában tehát nagyobb mértékben voltak jellemzőek a negyedikes diákokra, mint a nyolcadikos tanulókra.

6.4.3. Dicséretes és büntetések szerinti különbségek

A továbbiakban azt vizsgálva, hogy van-e jelentős különbség az összevont változók tekintetében azok között, akik kaptak iskolai dicséretet, és azok között, akik nem, egyedül a barátok jelenlétének volt szignifikáns különbség a két-mintás t-próba alapján ($t = -3,08$; $p < 0,01$). A vizsgált mintában tehát a dicsérettel rendelkező diákoknak több barátja van az iskolában, mint társaiknak. A büntetésekkel, figyelmeztetésekkel kapcsolatban mindegyik faktornál szignifikáns különbséget állapítottam meg (8. táblázat és 9. táblázat). Az eredmények rámutattak, hogy akik nem kaptak korábban semmilyen iskolai figyelmeztetést, büntetést, azokra minden összevont tényező jellemzőbb, vagyis a vizsgált összetevők szempontjából jobban kötődnek az iskolához.

8. táblázat. Az összevont változók leíró statisztikai értékei az iskolai büntetések vizsgálatában

<i>Kérdőív-tétel – faktorok</i>	<i>Nem kapott semmilyen figyelmeztetést</i>	<i>Kapott valamilyen figyelmeztetést</i>
	<i>Átlag (szórás)</i>	<i>Átlag (szórás)</i>
Tanórák és pedagógusok iránti attitűd	3,97 (0,73)	3,26 (0,65)
Barátok jelenléte	4,19 (0,54)	3,84 (0,64)
Iskolai környezet és módszerek	3,81 (0,71)	3,50 (0,82)
Tanári és szülői elvárások	3,90 (0,52)	3,45 (0,61)

9. táblázat. Az összesített büntetések adatainak összehasonlítása

<i>Kérdőív-tétel – faktorok</i>	<i>Levene-próba</i>		<i>Két-mintás t-próba vagy Welch-próba</i>	
	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
Tanórák és pedagógusok iránti attitűd	2,43	0,12	7,00	<0,01
Barátok jelenléte	4,13	0,04	3,86	<0,01
Iskolai környezet és módszerek	2,30	0,13	2,96	<0,01
Tanári és szülői elvárások	2,74	0,10	5,92	<0,01

6.5. Az iskolai kötődést befolyásoló tényezők elemzése

varianciaanalízissel

Varianciaanalízis alkalmazásával megvizsgáltam, hogy az iskolai teljesítményről alkotott véleményt háttérváltozóként tekintve van-e szignifikáns különbség a négy, faktorok alapján képzett változóban. A Levene-próba elvégzését követően ($p > 0,05$ minden esetben) Tukey'b próbát alkalmaztam a továbbiakban az ANOVA elemzésekor. A 10. táblázat a „Tanárok és pedagógusok iránti attitűd” eredményeit tartalmazza. Megállapítható, hogy azokra, akik gyenge tanulónak vélik magukat, kevésbé jellemző, hogy szeretnék a tanórákat, valamint kevésbé gondolják úgy, hogy a pedagógusok megértőek velük és számíthatnak rájuk.

10. táblázat. Az iskolai teljesítményről alkotott vélemény a „Tanárok és pedagógusok iránti attitűd” elnevezésű faktor alapján

<i>Tanárok és pedagógusok iránti attitűd</i>	<i>N</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Csoportok közti összehasonlítás, szign. különbség</i>
Gyenge tanuló	12	3,21	0,85			
Közepes tanuló	122	3,73	0,77	6,88	<0,01	{1} < {2}; {3}
Jó tanuló	158	3,94	0,74			

Megjegyzés: A csoportok közti összehasonlító oszlopban szereplő számok a tanulók saját teljesítményükről alkotott véleményükre vonatkoznak (1 = gyenge tanuló, 2 = közepes, 3 = jó tanuló)

A 11. táblázat az iskolai barátok jelenlétével kapcsolatban mutatja az ANOVA elemzés eredményét. Ennél a faktornál az eredmények szerint minél jobb tanulónak tartja magát valaki, annál inkább gondolja úgy, hogy sok barátja van az osztályban és annál inkább szeret az iskolában tartózkodni, otthonosabban érzi magát az iskolában.

11. táblázat. Az iskolai teljesítményről alkotott vélemény a „Barátok jelenléte” elnevezésű faktor alapján

<i>Barátok jelenléte</i>	<i>N</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Csoportok közti összehasonlítás, szign. különbség</i>
Gyenge tanuló	12	3,50	0,61			
Közepes tanuló	122	3,95	0,58	21,15	<0,01	{1} < {2} < {3}
Jó tanuló	158	4,29	0,51			

Megjegyzés: A csoportok közti összehasonlító oszlopban szereplő számok a tanulók saját teljesítményükről alkotott véleményükre vonatkoznak (1 = gyenge tanuló, 2 = közepes, 3 = jó tanuló)

A 12. táblázat rámutat, hogy a magukat közepes, illetve jó tanulónak ítéelő diákokkal szemben nagyobbak a szülők és a pedagógusok elvárásai, és ezek a tanulók szorgalmasabbak is a tanulás során.

12. táblázat. Az iskolai teljesítményről alkotott vélemény a „Tanári és szülői elvárások” nevű faktor alapján

<i>Tanári és szülői elvárások</i>	<i>N</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>	<i>F</i>	<i>p</i>	<i>Csoportok közti összehasonlítás, szign. különbség</i>
Gyenge tanuló	12	3,42	0,69			
Közepes tanuló	122	3,83	0,56	3,02	<0,05	{1} < {2};{3}
Jó tanuló	158	3,81	0,56			

Megjegyzés: A csoportok közti összehasonlító oszlopban szereplő számok a tanulók saját teljesítményükről alkotott véleményükre vonatkoznak (1 = gyenge tanuló, 2 = közepes, 3 = jó tanuló)

A 3. faktor esetében nem tapasztaltam szignifikáns különbséget, vagyis azok, akik gyenge, vagy közepes tanulónak tartják magukat a vizsgált mintában, ugyanúgy vélekednek az iskolai környezetről és módszerekről, mint azok, akik jó tanulóként jelölik magukat.

6.6. Az iskolai kötődést befolyásoló tényezők egymással való kapcsolata

Az empirikus kutatásom során az iskolai kötődést befolyásoló elemek viszonyának vizsgálatára is nagy hangsúlyt fektettem. Elemeztem, hogy van-e szignifikáns összefüggés a faktoranalízis során összevont változók tekintetében. A változókat intervallumskálán értelmezve, a Pearson-féle korreláció jelzi, hogy minden esetben összefüggés figyelhető meg a tételek között, bár a korreláció mértéke egyetlen esetben sem volt erős (13. táblázat).

13. táblázat: Az összevont változók közötti összefüggések

Tételek	1. faktor	2. faktor	3. faktor	4. faktor
1. faktor	1,00			
2. faktor	0,20*	1,00		
3. faktor	0,36*	0,36*	1,00	
4. faktor	0,39*	0,35*	0,23*	1,00

$p < 0,01$ szinten szignifikáns

A vizsgált tényezők közül összevont változók közötti összefüggés azt mutatja, hogy a faktoranalízis során egymástól elkülönülő összetevők bizonyos mértékben függnek egymástól. Ezt követően páros t-próbával vizsgáltam, hogy a négy faktor között található-e jelentős különbség (14. táblázat). A lehetséges hat esetből háromnál találtam szignifikáns különbséget. A „Tanórák és pedagógusok iránti attitűd” és a „Barátok jelenléte” faktorok közötti különbség rámutatott, hogy a tanulók magasabb értéket adtak azoknak a kérdőívtételeknek, amelyek a barátok számát, az osztálytársakkal való együttlétet fejezik ki, mint azoknak, amelyek az izgalmas, érdekes tanórákat. Ugyanez elmondható a „Barátok jelenléte” és az „Iskolai környezet és módszerek” nevű faktorokról, valamint a „Tanári és szülői elvárások faktorról”. Összességében tehát minden esetben az iskolai mindennapokban jellemzőbbnek bizonyul a barátok és a társas kapcsolatok szerepe

14. táblázat. Az összesített büntetések adatainak összehasonlítása

<i>Kérdőív-tétel - faktorok</i>	<i>Két-mintás t-próba vagy Welch-próba</i>	
	<i>t</i>	<i>p</i>
1. faktor – 2. faktor	-6,76	<0,01
1. faktor – 3. faktor	1,59	0,11
1. faktor – 4. faktor	0,42	0,68
2. faktor – 3. faktor	8,24	<0,01
2. faktor – 4. faktor	7,94	<0,01
3. faktor – 4. faktor	-1,24	0,22

6.7. A tanulói kérdőívek elemzése regresszióanalízissel

A kutatás kiemelt kérdését jelentette, hogy a diákok mennyire szeretnek iskolába járni, az elemzések után pedig, hogy ezt milyen mértékben befolyásolják a faktoranalízis után kapott, interpretált változók. A lineáris regresszióanalízis során az iskolába járás szeretetét a négy összevont tényező ($F = 64,16$; $p < 0,01$) összességében 47,4 %-ban magyarázta. A 15. táblázat bemutatja, hogy a négyből két változó bírt szignifikáns magyarázó erővel, a „Tanórák és pedagógusok iránti attitűd”, a „Barátok jelenléte” és az „Iskolai környezet és módszerek” faktorok. A variancia regresszió által megmagyarázott része 174,33, a legnagyobb értékű lineáris együttthatója pedig a „Tanórák és pedagógusok iránti attitűd” faktornak van. Az eredmény tehát jelzi, hogy a vizsgált mintában az iskola szeretetét legmagasabb értékben a tanórákhoz és pedagógusokhoz fűződő viszony befolyásolta.

15. táblázat. Az iskola szeretetére, mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye az összevont tényezők alapján

Háttérváltozó	r	β	$r \cdot \beta \cdot 100$	Szign.
Tanórák és pedagógusok iránti attitűd	0,65	0,53	34,45	<0,01
Barátok jelenléte	0,44	0,14	6,16	<0,01
Iskolai környezet és módszerek	0,38	0,13	4,94	<0,01
Tanári és szülői elvárások	0,34	0,05	1,70	0,28
Megmagyarázott variancia (%)			47,4	

A településtípusokat külön bontva a községi iskola osztályainak vizsgálata során az iskola iránti szeretetet 47,5%-ban magyarázták a vizsgált változók, míg a nagyvárosi iskolák együttese során 49,2%-ban. A negyedik osztályosoknál az összes megmagyarázott variancia 41,5%, míg a nyolcadik osztályosok esetében 45,8 % volt. Nagyobb különbség volt a nemek tekintetében volt megállapítható, míg a fiúknál 51,2%-ban magyarázták az adott változók az iskola szeretetét, a lányoknál ez az érték 42,3% volt. A legnagyobb különbséget a tanulók saját teljesítményükről alkotott véleménye során találtam, a magukat rossz tanulónak nevező diákok esetében a megmagyarázott variancia 82,1%, a közepes tanulónál 46,5%, míg a jó tanulónál 50,6%. Ez valószínűleg abból is adódott, hogy igen kevesen vallották magukat a háromfokú kérdés során rossz tanulónak.

7. Következtetések, összegzés

Empirikus kutatásom során egy részben adoptált kérdőívet használtam fel, amelyet a szakirodalom tanulmányozása után több kérdéssel is kiegészítettem. A kérdőívet 294 tanuló töltötte ki.

A kérdőív érvényességének ellenőrzése céljából végzett faktoranalízis négy nagy faktorba sorolta az általam vizsgált, iskolai kötődéshez kapcsolódó összetevőket, amelyeket „Tanórák és pedagógusok iránti attitűd”, „Barátok jelenléte”, „Iskolai környezet és módszerek”, valamint „Tanári és szülői elvárások” elnevezésekkel jelöltem. Az első faktor magyarázóereje az összes megmagyarázott variancia több mint felét adta, ami rámutat, hogy jelentősen befolyásolja a diákok iskolával való viszonyát a pedagógusok személye, és az általuk tartott tanórák érdekessége, az órán alkalmazott változatos módszerek. Az összevont változók értékeit elemezve kiderült, hogy a diákokra leginkább az iskolai barátokkal kapcsolatos állítások voltak jellemzőek, vagyis a tanulóknak saját megítélésük szerint több barátjuk is van az iskolában és fontos számukra, hogy a barátaikkal sok időt tölthessenek együtt akár az iskolában, akár iskolán kívül. Kutatásom eredményei némileg eltértek a Szabó és Virányi (2011) által végzett vizsgálatától, amelyet a saját kérdéseimmel kiegészített kérdőív-struktúra, illetve a minta eltérése okozhat. A főbb szempontok, mint a diákok tanórákhoz, iskolai környezethez, tanárokhoz és társakhoz való viszonya azonban mindkét tanulmánynál kiemelkedett. A faktorokkal végzett elemzések eltérése a vizsgált korosztályokból fakadó különbségekből eredeztethetőek, ami rámutat arra, hogy az iskolai kötődés összetevőit az adott korosztályoknak megfelelően kell vizsgálni. Szakdolgozatomban igyekeztem a Szabó és Virányi (2011) által hangsúlyozott tanulói aktivitás változót elemi szinten vizsgálni, hogy ezáltal sokoldalúbb, részletesebb eredményeket kapjak.

Az eredmények a továbbiakban rámutattak, hogy a diákok életében jelentős szerep jut az iskolán kívüli aktív elfoglaltságoknak, mint például a sport, vagy a tánc. Mivel ezek a tevékenységek fontos szerepet töltenek be a tanulók életében, ezért fontos, hogy az iskolák alkalmat találjanak arra, hogy ezeket a tevékenységeket bevonják az egész napos iskola mindennapjaiba, hiszen az iskolában átélt sikeres programok erősíthetik az intézmény iránti kötődést, ahogyan arra Szabó és Virányi (2011) kutatása is rámutatott.

A továbbiakban több háttértényező mentén elemeztem az adatokat. Az elemzéseim bizonyították, hogy a vizsgált mintában részt vett lányok jobban meg akarnak felelni a tanárok és szülők elvárásainak, valamint, hogy kevésbé unatkoznak a tanórákon, mint a fiúk, ezáltal jobban is kötődnek az intézményhez. Az évfolyamok szempontjából a negyedik diákok

érdekesebbnek tartják a tanórákat, több barátjuk van az iskolában, szimpatikusabbnak tartják az iskolai tanórákon alkalmazott módszereket, és az intézmény környezetét. Az eredmények rámutatnak, hogy a negyedikeseknek a saját véleményük szerint nagyobb elvárásoknak kell megfelelniük a pedagógusok és szüleik irányába.

Azok a tanulók, akiknek nem volt részük büntetésben vagy fegyelmezésben az iskolában, azok jobban kötődnek az intézményekhez, a magukat gyenge tanulónak valló diákok viszont kevésbé kötődnek az intézményhez. Valószínűleg a tanári elvárásoknak jobban megfelelő diákok több dicséretben részesülnek, és hasznosabbnak érzik magukat az iskola életében. Az összefüggésvizsgálatok rámutattak, hogy a vizsgált tényezők között gyenge korreláció tapasztalható, ugyanakkor a páros t-próbák kiemelték a barátok szerepének hangsúlyát az iskolához való kötődésben.

A regresszióanalízis alapján az összevont változók 47,4%-ban magyarázták az iskolába járás szeretetét, ami jelzi, hogy a későbbiekben még további változók hozzáadásával, kiegészítésével kell vizsgálni az iskolai kötődés sokoldalúságát.

Összességében megállapítható, hogy az iskoláknak ügyelniük kell a társas kapcsolatok ápolására, a kooperatív oktatás biztosítására, hogy a teljesítményükben esetleg gyengébb tanulók is kötődjenek iskolájukhoz. Fontos emellett a pedagógusok szerepe, a tanároknak minden diák iránt mutatniuk kell bizonyos fokú empátiát és toleranciát, hogy a tanulók bátran forduljanak bármely esetben tanáraikhoz segítségért, és örömmel járjanak iskolába. Kiemelkedő az iskolai környezet, és a változatos tanórák szerepe. Lényeges, hogy a különböző korú tanulók esetében felmérjük az iskolai kötődés főbb összetevőit, és ezáltal döntsünk az iskolai kötődést erősítő, az iskolai klímát kedvezőbbé tevő tevékenységek és módszerek alkalmazása mellett.

A kutatásom eredményei rámutattak, hogy az iskolai kötődésnek fontos tényezője a kortársakkal való viszony, ezért a továbbiakban a csoportok belső szerkezetét és a csoporttagok közötti kapcsolatok milyenségét a korábban már ismertetett többszemponútú szociometria módszerével vizsgálom.

Irodalom

- Anderson, C. S. (1982): The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*. **52**. 3. sz. 368-420.
- Brookover, B. W., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K. és Wisanbaker, J. M. (1978): Elementary School Social Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal*. **15**. 2. sz. 301-318.
- Bürgisser, T. (2006): *Gesundheitsförderung, Schulklima und Leistungsorientierung – ein Widerspruch?* Leiter Kompetenzzentrum Schulklima, PHZ Luzern, WBZA.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M. és Pickeral, T. (2009): School Climate Research and Educational Policy. *Teachers College Record*. **111**. 1. sz. 180-213.
- Cohen, J., Pickeral, T. és McCloskey M. (2008): The Challenge of Assessing School Climate. *Educational Leadership*. **66**. 4. sz.
- Dr. Geréb György (1970): *Az iskola pszichés klímájáról*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dreesmann, H., Eder, F., Fend H., Pekrun, R., Saldern, v. M., és Wolf B. (1992): Schulklima. In: Ingekamp, K., Jäger, R. S., Petillon, H., és Wolf, B. (szerk.): *Empirische Pädagogik 1970-1990. Eine Bestandsaufnahme der Forschung in der Bundesrepublik*. 2. kötet, 655-682.
- Duckenfield, M. és Reynolds, B. (2013): School climate and dropout prevention. In: Dary, T. és Pickeral, T. (szerk.): *School Climate Practices for Implementation and Sustainability. A School Climate Practice Brief*. National School Climate Center, New York.
- Eder, F. és Mayr, J. (2000): *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe*. Hogrefe Kiadó, Göttingen.
- Grayson, J. L. és Alvarez, H. K. (2008): School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*. **24**. 5. sz. 1349-1363.
- Klem, A. M., és Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, **74**. 7. sz. 262–273.
- Kósáné Ormai Vera (2010): *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kozéki Béla (1991): *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Körössy Judit (2004): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 83-101.
- McEvoy, A. és Welker, R. (2000): Antisocial Behavior, Academic Failure, and School Climate. A Critical Review. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*. **8**. 3. sz. 130-140.

- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M. és Blum, R. W. (2002): Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of School Health*, **72**, 4. sz. 138–146.
- Mérei Ferenc (2006): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mészáros Aranka (2004): Az osztály csoportszerkezete és hatékonysága. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 384-406.
- N. Kollár Katalin és Szabó Éva (2004): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Saldern v. M. (2000): Unterrichtsklima, Partizipation und soziale Interaktion. In: Schweer, M. (szerk.): *Psychologie der Lehrer-Schüler-Interaktion*. Leske & Budrich. 159-176.
- Szabó Éva (2004): A csoport fejlődésének és működésének alapmechanizmusai. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 162-178.
- Szabó Éva és Lőrinczi János (1998): Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*, **98**, 3. sz. 211-229.
- Szabó Éva és Virányi Barbara (2010): Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, **111**, 2. sz. 111-125.
- Szabó Károly (2000): A tanítási klíma mérése. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**, 3. sz. 61-71.
- Tímár Éva (1994): Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. *Magyar Pedagógia*, **94**, 3-4. sz. 253-274.
- Vajda Zsuzsanna (2004): A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 145-161.
- Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Veczkó József (1989): *Gyerekek, tanárok, iskolák*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Yassur, Esther (2001): A szervezeti légkör és az iskola vezetési stílusának összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **101**, 2. sz. 171-190.

Mellékletek

1. számú melléklet A): A vizsgálat alapját képező kérdőív 4. osztályos tanulók részére

Kedves Tanuló!

Az alábbi kérdőívben arra vagyok kíváncsi, hogy a gyerekek miért szeretnek iskolába járni.

A kérdésekre adott válaszok között nincsenek helyesek vagy helytelenek, minden esetben a Te saját véleményedre vagyok kíváncsi! A válaszokat titkosan, név nélkül fogom kezelni, és senkinek nem mutatom meg! Kérlek, lehetőség szerint minden kérdésre válaszolj, még akkor is, ha bizonytalan vagy! Minden kérdésre csak egy választ adj meg!

1. Életkor:.....

2. Évfolyam:

3. Nem: 1) fiú 2) lány

4. Milyen tanulónak tartod magad? (Karikázd be a rád jellemző választ!)

- 1) jó tanuló vagyok
- 2) közepes tanuló vagyok
- 3) gyenge tanuló vagyok

5. Van-e rendszeres iskolán kívüli elfoglaltságod, ha igen, milyen?
(Többet is bekarikázhatsz!)

- 1. sportolok / táncolok
- 2. zenét tanulok
- 3. valamelyik tantárgyból különórára járok
- 4. további idegen nyelve(ke)t tanulok (amelyet az iskolában nem tanulunk)
- 5. egyéb:
- 6. nincs

6. Az alábbiakban az iskolában kapható dicséretfajtákat és büntetésfajtákat soroljuk fel. Karikázd be annak /azoknak a számát, amiben / amikben már volt részed, és írd a mellette levő vonalra, hogy hányszor. Ha nem kaptál ilyen dicséretet vagy büntetést, akkor húzd ki egy vonallal!

- 1. Osztályfőnöki dicséret:
- 2. Szaktanári dicséret:
- 3. Nevelőtestületi dicséret:
- 4. Igazgatói dicséret:
- 5. Egyéb iskolai szintű elismerés:

- 6. Osztályfőnöki figyelmeztetés, megrovás:
- 7. Szaktanári figyelmeztetés:
- 8. Nevelőtestületi figyelmeztetés, megrovás:
- 9. Igazgatói figyelmeztetés:
- 10. Egyéb iskolai szintű fegyelmi büntetés:

7. Van-e valamilyen külön feladatod, tisztséged az osztályban vagy az iskolában?
(pl.: naplófelelős, krétafelelős, iskolarádió, iskolaújság, ... stb.)

- 1) nincs
- 2) igen, van ilyen feladatom
- 3) igen, több ilyen feladatom is van.

A továbbiakban az iskolával kapcsolatos állításokat találász. Döntsd el, hogy a következő állítások mennyire jellemzőek rád. Nincsenek jó vagy rossz válaszok, az a fontos, hogy a valódi véleményedet fejezd ki! Minden állítás után karikázd be a véleményedet leginkább kifejező számot:

- 1 - nem jellemző rám,
- 2 - kismértékben jellemző rám,
- 3 - közepesen jellemző rám,
- 4 - jellemző rám,
- 5 – nagyon jellemző rám.

1.	Szívesen járok iskolába.	1	2	3	4	5
2.	Az iskolában több barátom is van.	1	2	3	4	5
3.	Otthonosan érzem magam az iskolában és az osztályteremben.	1	2	3	4	5
4.	Szerintem sok hasznos dolgot tanulunk a tanórákon.	1	2	3	4	5
5.	Szeretem az osztályomat, szívesen vagyok együtt az osztálytársaimmal.	1	2	3	4	5
6.	Szerintem az iskolába járás felesleges.	1	2	3	4	5
7.	Inkább maradok otthon betegen, mint hogy iskolába kelljen menni.	1	2	3	4	5
8.	A legtöbb tantárgyat érdekesnek tartom.	1	2	3	4	5
9.	Elégedett vagyok az iskolai jegyeimmel és a teljesítményemmel.	1	2	3	4	5
10.	Minden dolgozatírás előtt izgulok, akár tanultam, akár nem.	1	2	3	4	5
11.	Tetszenek az iskolában és az osztályteremben található díszek, dekorációk.	1	2	3	4	5
12.	Szívesen vagyok az iskola udvarán, ahol játékra és pihenésre is van lehetőség.	1	2	3	4	5
13.	Az iskolába járás fontos és a jövőm szempontjából hasznos.	1	2	3	4	5
14.	Fontos számomra, hogy a szüleim elégedettek legyenek a jegyeimmel és a teljesítményemmel.	1	2	3	4	5
15.	A tanító néni / bácsi gyakran túl szigorú velünk.	1	2	3	4	5
16.	Fontos, hogy a tanítóimnak jó véleménye legyen rólam.	1	2	3	4	5
17.	Az iskolai feladatokban szívesen segítek a többieknek.	1	2	3	4	5
18.	Van olyan osztálytársam, akivel nem szívesen vagyok együtt.	1	2	3	4	5
19.	Ha bármilyen problémám vagy kérdésem van, akkor a tanáraimhoz bátran fordulhatok segítségért.	1	2	3	4	5
20.	A tanító néni / bácsi az órákon többféle szemléltető eszközt is szokott használni, amivel könnyebben megértjük a tananyagokat.	1	2	3	4	5
21.	Sokszor unatkozok az órákon.	1	2	3	4	5
22.	Gyakran előfordul, hogy rosszul érzem magam az iskolában.	1	2	3	4	5
23.	A tanórák után és otthon is sokat foglalkozok a tananyaggal.	1	2	3	4	5
24.	A szüleim leszidnak, ha rossz jegyet viszek haza.	1	2	3	4	5
25.	Az órákon többször is dolgozunk párban, vagy csoportban.	1	2	3	4	5
26.	Olyan dolgokról is tanulunk, ami szerintem felesleges, vagy nem érdekel.	1	2	3	4	5
27.	A tanítóink gyakran megkérdezik a mi véleményünket is az osztályt érintő kérdésekben.	1	2	3	4	5

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 28. | Vannak olyan gyerekek, akikkel az iskola után, vagy a tanítási szünetekben is szívesen találkozok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | Nem szeretek iskolába járni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. | Előfordult, hogy igazságtalannak éreztem azt a jegyet, amit kaptam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Köszönöm a segítséget!

Mellékletek

1. számú melléklet B): A vizsgálat alapját képező kérdőív 8. osztályos tanulók részére

Kedves Tanuló!

Az alábbi kérdőívben arra vagyok kíváncsi, hogy a gyerekek miért szeretnek iskolába járni.

A kérdésekre adott válaszok között nincsenek helyesek vagy helytelenek, minden esetben a Te saját véleményedre vagyok kíváncsi! A válaszokat titkosan, név nélkül fogom kezelni, és senkinek nem mutatom meg! Kérlek, lehetőség szerint minden kérdésre válaszolj, még akkor is, ha bizonytalan vagy! Minden kérdésre csak egy választ adj meg!

1. Életkor:.....

2. Évfolyam:.....

3. Nem: 1) fiú 2) lány

4. Milyen tanulónak tartod magad? (Karikázd be a rád jellemző választ!)

4) jó tanuló vagyok

5) közepes tanuló vagyok

6) gyenge tanuló vagyok

5. Van-e rendszeres iskolán kívüli elfoglaltságod, ha igen, milyen?

(Többet is bekarikázhatsz!)

8. sportolok / táncolok

9. zenét tanulok

10. valamelyik tantárgyból különóra járok

11. további idegen nyelve(ke)t tanulok (amelyet az iskolában nem tanulunk)

12. egyéb:

13. nincs

6. Az alábbiakban az iskolában kapható dicséretfajtákat és büntetésfajtákat soroljuk fel. Karikázd be annak/azoknak a számát ami(k)ben már volt részed, és írd a mellette levő vonalra, hogy hányszor. Ha nem kaptál ilyen dicséretet vagy büntetést, akkor húzd ki egy vonallal!

1. Osztályfőnöki dicséret:

2. Szaktanári dicséret:

3. Nevelőtestületi dicséret:

4. Igazgatói dicséret:

5. Egyéb iskolai szintű elismerés:

11. Osztályfőnöki figyelmeztetés, megrovás:

12. Szaktanári figyelmeztetés:

13. Nevelőtestületi figyelmeztetés, megrovás:

14. Igazgatói figyelmeztetés:

15. Egyéb iskolai szintű fegyelmi büntetés:

14. Van-e valamilyen külön feladatod, tisztséged az osztályban vagy az iskolában?

(pl.: diák önkormányzati tagság, iskolarádió, iskolaújság szerkesztés, ... stb.)

1) nincs

2) igen, van ilyen feladatod

3) igen, több ilyen feladatod is van.

A továbbiakban az iskolával kapcsolatos állításokat találsz. Döntsd el, hogy a következő állítások mennyire jellemzőek rád. Nincsenek jó vagy rossz válaszok, az a fontos, hogy a valódi véleményedet fejezd ki!

Minden állítás után karikázd be a véleményedet leginkább kifejező számot:

- 1 - nem jellemző rám,
- 2 - kismértékben jellemző rám,
- 3 - közepesen jellemző rám,
- 4 - jellemző rám,
- 5 – nagyon jellemző rám.

1. Szívesen járok iskolába.	1	2	3	4	5
2. Az iskolában több barátom is van.	1	2	3	4	5
3. Otthonosan érzem magam az iskolában és az osztályteremben.	1	2	3	4	5
4. Szerintem sok hasznos dolgot tanulunk a tanórákon.	1	2	3	4	5
5. Szeretem az osztályomat, szívesen vagyok együtt az osztálytársaimmal.	1	2	3	4	5
6. Szerintem az iskolába járás felesleges.	1	2	3	4	5
7. Inkább maradok otthon betegen, mint hogy iskolába kelljen menni.	1	2	3	4	5
8. A legtöbb tantárgyat érdekesnek tartom.	1	2	3	4	5
9. Elégedett vagyok az iskolai jegyeimmel és a teljesítményemmel.	1	2	3	4	5
10. Minden dolgozatírás előtt izgulok, akár tanultam, akár nem.	1	2	3	4	5
11. Tetszenek az iskolában és az osztályteremben található díszek, dekorációk.	1	2	3	4	5
12. Szívesen vagyok az iskola udvarán, ahol játékra és pihenésre is van lehetőség.	1	2	3	4	5
13. Az iskolába járás fontos és a jövőm szempontjából hasznos.	1	2	3	4	5
14. Fontos számomra, hogy a szüleim elégedettek legyenek a jegyeimmel és a teljesítményemmel.	1	2	3	4	5
15. A tanáraink gyakran túl szigorúak velünk.	1	2	3	4	5
16. Fontos, hogy a tanárainknak jó véleménye legyen rólam.	1	2	3	4	5
17. Az iskolai feladatokban szívesen segítek a többieknek.	1	2	3	4	5
18. Van olyan osztálytársam, akivel nem szívesen vagyok együtt.	1	2	3	4	5
19. Ha bármilyen problémám vagy kérdésem van, akkor a tanárainkhoz bátran fordulhatok segítségért.	1	2	3	4	5
20. A tanáraink az órákon többféle szemléltető eszközt is szoktak használni, amivel könnyebben megértjük a tananyagokat.	1	2	3	4	5
21. Sokszor unatkozok az órákon.	1	2	3	4	5
22. Gyakran előfordul, hogy rosszul érzem magam az iskolában.	1	2	3	4	5
23. A tanórák után és otthon is sokat foglalkozok a tananyaggal.	1	2	3	4	5
24. A szüleim leszidnak, ha rossz jegyet viszek haza.	1	2	3	4	5
25. Az órákon többször is dolgozunk párban, vagy csoportban.	1	2	3	4	5
26. Olyan dolgokról is tanulunk, ami szerintem felesleges, vagy nem érdekel.	1	2	3	4	5
27. A tanáraink gyakran megkérdezik a mi véleményünket is az osztályt érintő kérdésekben.	1	2	3	4	5

- | | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 28. | Vannak olyan gyerekek, akikkel az iskola után, vagy a tanítási szünetekben is szívesen találkozok. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | Nem szeretek iskolába járni. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. | Előfordult, hogy igazságtalannak éreztem azt a jegyet, amit kaptam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Köszönöm a segítséget!