

Széll Krisztián¹ – Szabó Lilla² – Fehérvári Anikó³^{1, 2, 3} ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

Iskolai kötődés, iskolai klíma diák és pedagógus szemmel

Tanulmányunk egy nagyobb kutatási projekt részeként született, amely a lemorzsolódás tanulói és iskolai tényezőit egyaránt vizsgálja. Az írás ebből a komplex, soktényezős rendszerből ragad ki egyet, az iskolai kötődést, klímát. Az iskolai kötődés, klíma és a tanulmányi eredményesség, illetve kudarc összefüggéseinek vizsgálata régóta tárgya az oktatáskutatásnak. Tanulmányunk annyiban ad újat ehhez a diskurzushoz, hogy igyekszik a különböző fogalmakat, megközelítéseket együttesen kezelni, másrészt egyaránt fókuszál a tanulói és pedagógus nézőpontokra.

Elméleti háttér és kutatási előzmények

Tanulók iskolai kötődése

Acsoportozás – legyen az iskola, család vagy bármilyen közösség – pozitívan befolyásolja az étellel való elégedettséget, az általános jóllétet, a pszichés és fizikai állapotot, valamint a kognitív teljesítményt (Allen és Bowles, 2012; Jetten és mtsai, 2017). A család mellett főképp az iskola teremti meg a lehetőségét annak, hogy a gyermekek tapasztalatokat szerezzenek a társas kapcsolatok működéséről, megélhessék a valahová tartozás érzését, ezért jelentős az iskola szerepe abban, hogy hozzásegítse a különböző háttérű és érdeklődésű gyermekeket ahhoz, hogy kapcsolódhassanak, és aktív részesei lehessenek a közösségnek.

Az iskolával és az iskolai közösséggel szemben kialakuló viszonyulás az együtt töltött idő és a tanulókat érő szociális-környezeti hatások révén ideális esetben elköteleződéssé (*commitment*), illetve a közösségbe, tanulásba való befektetéssé (*investment*) mélyülhet (Fredricks és mtsai, 2004), azonban, ha egy tanuló tartósan nem tud kapcsolódni az iskolához és az iskolai közösséghez, annak végső következménye a lemorzsolódás lehet (Lyche, 2010).

Számos kutatás megerősíti, hogy a tanulók iskolához való kötődése protektív tényező, mely elősegíti a szociális és tanulmányi sikerességet (Green és mtsai, 2012; Griffiths és mtsai, 2009), és szerepe jelentős a különböző iskolai problémák és a lemorzsolódás megelőzésében, intervenciójában (Catalano és mtsai, 2004; Oelsner és mtsai, 2011; Pino-James és mtsai, 2019). Azáltal, hogy az iskolai kötődés az iskolai problémák kezelését és a lemorzsolódás prevencióját eredményesen támogatja, hozzájárulhat ahhoz, hogy minél kevesebb fiatal hagyja el az iskolát végzettség nélkül, így közvetve arra is hatással van, hogy minél alacsonyabb legyen a munkanélküliek és az alacsony jövedelemért dolgozók aránya, ami végső soron a szociális ellátórendszerre és a gazdaság egészére is hatást gyakorol (Rumberger és Rotermund, 2012).

Az iskolai kötődésre vonatkozóan nincs egységes terminus és értelmezés a nemzetközi szakirodalomban: a *school attachment*, *school bonding*, *school engagement*, *student engagement (with school)*, *school connectedness*, *belonging to school* kifejezések mind az iskolához való kötődést jelölik, azonban az elméletalkotók különböző tényezőket állítanak fókuszba (Fredricks és mtsai, 2004; Libbey, 2004). Egyes megközelítések csak egy-két tényező jelentőségét hangsúlyozzák az iskolai kötődés kialakulásában – például Gottfredson (2001) a pedagógus-tanuló viszonyt –, a többség azonban komplex módon értelmezi a jelenséget. Nemzetközi vizsgálatokban gyakori az iskolai kötődés többdimenziós konstruktként való megközelítése, annak affektív, viselkedéses és kognitív aspektusainak vizsgálata (Appleton és mtsai, 2008; Fredricks és mtsai, 2004). Jenkins (1997) szerint az iskolai kötődés főbb dimenziói az intézményhez fűződő szoros érzelmi viszony, az intézménnyel szembeni elköteleződés, az aktív részvétel az iskola közösségi életében, valamint az iskola által megfogalmazott, képviselt normákba és értékekbe vetett hit. Ehhez nagyon hasonló Moody és Bearman (1998) megközelítése, akik szerint az iskolai kötődés olyan érzelmi állapot, melyben a tanuló azonosul az iskolájával, a közösség részének érzi magát, és kapcsolatokat épít ki a közösség más tagjaival. Értelmezésükben tehát az iskolai kötődés kialakulásában a pozitív érzelmi viszonyulás, az intézménnyel való azonosulás és

a jól működő közösségi kapcsolatok szerepe hangsúlyos. Az iskolai kötődés tehát nem a tanulóra jellemző sajátosság, sokkal inkább a tanuló aktuális – és adott esetben megváltoztatható – állapota, mely a környezeti hatások által erősen befolyásolt, ezért csak kontextusba ágyazottan értelmezhető (Allen és mtsai, 2018).

A tanulók iskolai kötődésének vizsgálata az 1980-as években indult útjára. E korai kutatásokat leginkább az unalom, az iskolától való elidegenedés és az iskolai lemorzsolódás háttérben álló tényezők megismerésének, e folyamatok megelőzésének sürgető törekvése hívta életre (Newmann, 1981, 1992; Newmann és mtsai, 1992). Mivel az iskolai kötődés olyan tényező az iskoláztatás ideje alatt, melynek szerepe a teljesítményt, személyiségfejlődést és viselkedést befolyásoló hatása miatt jelentős a különböző iskolai problémák és a lemorzsolódás megelőzésében (Catalano és mtsai, 2004), azóta is élénk kutatói érdeklődés övezi.

A hazai kutatások többnyire az iskolai kötődés egyéni sajátosságaival való összefüggéseit, hatásmechanizmusait vizsgálják, például kapcsolatát az iskolai aktivitással, normakövetéssel, tanulói énképpel, stresszel és teljesítménnyel (Szabó és Virányi, 2011), a társas kapcsolatrendszer kiterjedtségével (Nagy és Zsolnai, 2016) és a szándékos

Egyes megközelítések csak egy-két tényező jelentőségét hangsúlyozzák az iskolai kötődés kialakulásában – például

Gottfredson (2001) a pedagógus-tanuló viszonyt –, a többség azonban komplex módon értelmezi a jelenséget. Nemzetközi vizsgálatokban gyakori az iskolai kötődés többdimenziós konstruktként való megközelítése, annak affektív, viselkedéses és kognitív aspektusainak vizsgálata (Appleton és mtsai, 2008; Fredricks és mtsai, 2004). Jenkins (1997) szerint az iskolai kötődés főbb dimenziói az intézményhez fűződő szoros érzelmi viszony, az intézménnyel szembeni elköteleződés, az aktív részvétel az iskola közösségi életében, valamint az iskola által megfogalmazott, képviselt normákba és értékekbe vetett hit.

ön szabályozással (Jámbori és mtsai, 2019). Bár nemzetközi térben is kurrens téma az iskolai kötődés tanulmányi eredményességgel (Bond és mtsai, 2007; Fleming és mtsai, 2005; Oelsner és mtsai, 2011) és szociális sikerességgel való összefüggéseinek (Davis, 2012; Juvonen és mtsai, 2012), valamint viselkedéssel (Frey és mtsai, 2008; Oelsner és mtsai, 2011) és jólléttel való kapcsolatának (Frydenberg és mtsai, 2009; Oldfield és mtsai, 2015) vizsgálata, egyre több kutatási eredmény lát napvilágot az iskolai kötődés kontextuális meghatározottságával kapcsolatban (vö. Szabó, 2018). Ezek alapján mára elfogadott nézet, hogy az iskolai kötődés nem értelmezhető önmagában, csupán a kontextus viszonylatában (Allen és Kern, 2017; Fredricks és mtsai, 2004; Reschly és Christenson, 2012). Allen és munkatársai (2018) 51 empirikus tanulmány bevonásával készült metaelemzésükben megerősítették, hogy az iskolához való kötődést a tanuló egyéni sajátosságain kívül társas tényezők – kortárskapcsolatok, családi kapcsolatok, pedagógus-diák kapcsolat – és számos környezeti tényező is befolyásolja, például az iskola szervezeti sajátosságai, kapcsolatrendszere és politikai, kulturális, földrajzi környezetének sajátosságai.

Értelmezésünk szerint tehát az iskolai kötődés az iskola iránti pozitív érzelmi viszonyulás, állapot, mely magába foglalja a tanulók iskolai környezettel kapcsolatos érzelmeit, nézeteit, gondolatait, viselkedését, és nem csak egyéni, de kontextuális tényezők által is erősen meghatározott.

Pedagógusok munka és szervezet iránti elköteleződése

A pedagógushivatás egyike a leginkább stresszel telített foglalkozásoknak, a kiegészítés hazai pedagógusok körében is valós probléma (Mihálka és Pikó, 2018). Ugyanakkor a munkával kapcsolatban megélt boldogságnak számos, kifejezetten a munkához vagy a szervezethez köthető befolyásoló tényezője lehet, például az elvégzett munkára vonatkozó visszajelzés, a szervezethez tartozás érzése vagy a jó munkahelyi légkör (Kun és Szabó, 2017). A kutatási eredmények azt mutatják, hogy a munkájuk, illetve munkahelyük iránt elkötelezett pedagógusok kevésbé hajlamosak a kiegészítésre (Hakanen és mtsai, 2006) és a pályaelhagyásra (Smithers és Robinson, 2003).

A pedagógusok szervezeti elköteleződése ugyanakkor nem csak a pedagógusok jólléte szempontból releváns. A tanári hatékonyság és eredményesség – mely a tanulói teljesítményt jelentős mértékben meghatározó tényező – is összefüggést mutat a pedagógusok elköteleződésével (Bakker és Bal, 2010; Klassen és mtsai, 2012). Továbbá a munka iránti elköteleződés összefügg a produktivitással, munkahelyi tevékenységekben való részvétellel is, ami azt jelenti, hogy az elkötelezett pedagógusok nagyobb valószínűséggel vesznek részt az iskola életében a tanítási tevékenységeken túl is (Bogler és Somech, 2004).

A pedagógusok iskolai elköteleződésének értelmezésekor is többféle megnevezéssel és fogalomértelmezéssel találkozunk, akár csak a tanulói kötődés esetében. A pedagógusok munka iránti elkötelezettségét – melyet a nemzetközi szakirodalomban a *work engagement* és a *teacher engagement (at work)* kifejezések jelölnek – leggyakrabban Schaufeli és munkatársai (2006) meghatározása alapján definiálják (Hakanen és mtsai, 2012; Klassen és mtsai, 2012; Mérida-López és mtsai, 2017). Eszerint „a munka iránti elkötelezettség olyan pozitív, megelégedést nyújtó, munkával kapcsolatos tudatállapot, melyet lendület, odaadás és elmélyülés jellemez” (Schaufeli és mtsai, 2006. 702.). A munkájuk iránt elkötelezett pedagógusok energiát, időt szentelnek a feladatokra, erőfeszítéseket tesznek ezek elérésére, munkájukat fontosnak, jelentőségteljesnek látják és teljes figyelemmel végzik. Más kutatók a pedagógus-elköteleződés (*teacher commitment*) megnevezést alkalmazzák, és a jelenség affektív aspektusát hangsúlyozzák (Firestone és Pennell, 1993); eszerint a pedagógus-elköteleződés az adott személy számára különleges

jelentéssel és jelentőséggel bíró „tárggyal” – professzióval, szervezettel és tanulókkal – való azonosulás, érzelmi kapcsolódás. Somech és Bogler (2002) megközelítése szerint a pedagógus-elköteleződés két dimenzióját lehet megkülönböztetni: az egyik a szakmai elköteleződés (*professional commitment*), mely az egyén szakmájával kapcsolatos azonosulásának és bevonódásának relatív erősségeként értelmezhető (Morrow és Wirth, 1989, idézi: Somech és Bogler, 2002), a másik pedig a szervezet iránti elköteleződés (*organizational commitment*), mely az egyén egy adott szervezettel kapcsolatos identifikációjának és bevonódásának a relatív erőssége (Mowday, Steers és Porter, 1979, idézi: Somech és Bogler, 2002).

Az utóbbi években egyre több hazai vizsgálat foglalkozik a pedagógusok munkával, étellel való elégedettségével, jóllétével, és ezen jelenségeknek az iskola mint szervezet oldaláról történő megközelítésével (Mihálka és Pikó, 2018; Paksi és mtsai, 2015; Szabó és Jagodics, 2016). Mihálka és Pikó (2018) pedagógusok körében végzett kutatásából az derül ki, hogy a hazai pedagógusok körében is valós probléma a kiégés, melynek dimenziói – az érzelmi kimerültség, az elszemélytelenedés és a személyes teljesítmény csökkenése – negatívan függnek össze az étellel való elégedettséggel, az egészségi állapot önmegítélésével, és pozitívan a pszichoszomatikus tünetek gyakoriságával. A kiégés tehát mind a fizikai, mind a mentális egészséget veszélyezteti, sőt, közvetve a munkahelyi elégedettséget és elkötelezettséget is. A pedagógusok munkahelyi boldogságának és jóllétének vizsgálatakor Kun és Szabó (2017) több, kifejezetten a munkával és szervezettel kapcsolatos tényezőt azonosított, úgymint eredményesség és siker, a munkára vonatkozó értékelés és visszajelzés, a munkavégzés közben érzett öröm és motiváció, valamint a társas kapcsolatok. A közösen megélt élmények és sikerek a munkaközösség összetartó erejét jelentik, de az elkötelezettség és további motiváció megalapozói is (Kun és Szabó, 2017).

Louise és Smith (1992) szerint a pedagógusok elidegenedése alapvetően gátolja a tanulók iskolai kötődésének kialakulását. További vizsgálati eredmények alapján a munkájuk iránt elkötelezett pedagógusok énhatékonysága és érzelmi intelligenciája magasabb a kevésbé elkötelezett pedagógusokénál (Anari, 2012; Simbula és mtsai, 2011), illetve a tanulók iskolai kötődésének egyik erősen meghatározó tényezője a tanári támogatás megléte és erőssége (Allen és mtsai, 2018).

Míndezek alapján megközelítésünk szerint a pedagógusok munka- és szervezeti elköteleződése (röviden pedagógus-elköteleződés) a professzió, az iskola mint szervezet, illetve a tanulók iránti pozitív érzelmi viszonyulás és a velük való azonosulás. A professzió iránti elköteleződés a pedagógusi minőséggel és szereppel való azonosulást és elégedettséget, a szervezet iránti elköteleződés a szervezet céljaival, értékeivel való azonosulást, míg a tanulók iránti elköteleződés a diákok tanulása és iskolai élete iránti felelősségvállalást és elhivatottságot jelenti (Firestone és Pennell, 1993; Mowday és mtsai, 1979; Park, 2005).

Iskolai klíma

Mint azt számos kutatás igazolja, a kognitív tudás nagyon fontos tényezője az eredményességnek, azonban ugyanilyen fontos a tudáshoz vezető út és az iskola informális tanulási környezete, klímája. A kölcsönös bizalmon alapuló pedagógus-diák kapcsolatok, a közösség tagjai közötti megértő és építő kommunikáció és az ezekből keletkező társadalmi, szociális, kapcsolati és kulturálistőke-előnyök – az uralkodó norma- és értékrendszeren, valamint elvárásokon keresztül – erős hatást gyakorolnak a tanulmányi eredményességre, a tanulók sikeres előrehaladására (Bourdieu, 1997; Bryk és Schneider, 2002; Coleman, 1988; Hargreaves és Fullan, 2012; Leana, 2010; Leana és Pil, 2006; Pusztai, 2009, 2015).

Az iskolai klímára mint informális szervezeti jellemzőre vonatkozóan fogalomértelmezések széles körével találkozunk. A szervezetpszichológiai megközelítés szerint a szervezeti légkör (klíma) egy a csoport tagjaiban a fizikai környezettel, valamint a szervezet tagjaival való interakciók során kialakuló érzés. Cohen és munkatársai (2009) általános definíciójában az iskolai klíma a tanulók, pedagógusok, iskolavezetők és szülők iskolában folyó szociális, érzelmi, civil, etikai és tudományos életével függ össze, mely több mint személyes tapasztalat, inkább csoportos jelenségnek tekinthető. A szervezet-szociológia előtérbe kerülésével egyre nagyobb hangsúlyt kapott a szervezeti klíma vizsgálata, amely koncepcionális megközelítést először Halpin és Croft (1963) alkalmazta iskolákra. Alapfeltevésük szerint a klíma kvázi olyan az iskolának, mint a személyiség az egyén számára, így az iskolai légkör az adott szereplők által észlelt szociálpszichológiai környezetben és kapcsolatrendszeren keresztül ragadható meg. Hasonlóan, Hoy és Miskel (2013) megközelítése szerint is az iskoláknak saját személyisége, karaktere van, leginkább pszichológiai perspektívából közelíthető meg. Anderson (1982) szerint is minden iskolának egyedi a légköre, mely igen összetett jelenség; bár nehéz mérni, szükséges, hiszen az iskolai klíma tanulmányozása megkönnyítheti a tanulói viselkedések megértését és előrejelzését, és befolyásolja a tanulók teljesítményét. A szervezetszociológia nézőpontja szerint tehát az iskolának sajátos légköre, arculata van, mely alapvető hatással bír az iskola munkájára, az iskolában zajló folyamatokra és azok hatékonyságára, eredményességére. E sajátos, belső légkört az iskolába belépők észlelik, érzékelik, reagálnak rá, vagyis az iskolai klíma szubjektív jellegét az iskola tagjai formálják.

A kutatók többsége egyetért abban, hogy a légkör a különböző – műveltségi, szociális és fizikai – tényezők által meghatározott többdimenziós konstrukció (Bacsikai, 2007, 2015; Balázs, 2014; Brand és mtsai, 2003; Cohen, 2012; Cohen és mtsai, 2009; Collins és Parson, 2010; Creemers és Reezigt, 1999; Pickeral és mtsai, 2009; Szabó, 2000; Thapa és mtsai, 2013). Bár az egyes megközelítések nem egységesek a dimenziók számában és abban, hogy mely tényezőket mely dimenziókhoz sorolják, többnyire ugyanazon légkörtényezők fontosságát emelik ki: a biztonságot, a kapcsolatokat minőségét, valamint a tanulás, tanítás fejlesztési folyamatához köthető jellemzőket (Széll, 2018).

Az iskolai klíma vizsgálatát célzó kutatások fogalmi rendszere és kutatási megközelítése rendkívül szerteágazó az adott diszciplína, fogalomértelmezés, kérdésfelvetés és a szereplők percepciója szempontjából. A vizsgálatok fókusza alapján az iskolailégkör-vizsgálatoknak négy kutatási tradíciója különíthető el (Creemers és Reezigt, 1999): az iskolai klíma dimenzióira és jellemzőire irányuló iskolai hatások vizsgálatai, az eredményességkutatások, az osztálytermi hatások vizsgálatai és a pszichológiai jellemzők vizsgálatait célzó kutatások (vö. Széll, 2018).

A különböző aspektusok felől közelítő kutatások meggyőzően igazolják az iskolai légkör tanulói eredményességben betöltött szerepét. A kedvező iskolai légkör pozitívan hat a kognitív és a nem kognitív tényezőkre, meghatározza a tanulók tanulmányi teljesítményét, szociális, érzelmi és mentális egészségét, viselkedését is (Bacsikai, 2015; Brand és mtsai, 2003; Brookover és mtsai, 1978; Cohen és mtsai, 2009; Collins és Parson, 2010; Dronkers és Róbert, 2003; Fényes, 2008; Fényes és Pusztai, 2004; Freiberg, 1999; Griffith, 1995; Lannert, 2006; McMahon és mtsai, 2009; Papanastasiou, 2008; Pusztai, 2004, 2009, 2015). Továbbá az iskolai klíma meghatározó tényező az iskolai tevékenységekbe való bevonódás szempontjából, és hatással lehet a tanulók szubjektív jóllétére is (Lombardi és mtsai, 2019).

Az iskolaiklíma-kutatások a légkör pedagógusok jóllétében és az iskolák eredményességben betöltött szerepét is igazolják. A kedvező, bizalommal teli iskolai légkör meghatározó szerepet játszik a tanári pályán maradásban (Kocsis, 2002; Paksi és mtsai, 2015), a kiégés elkerülésében (Paksi és Schmidt, 2006), valamint csökkenti a pályaelhagyás kockázatát is (Paksi és mtsai, 2015). Széll és munkatársai (2018) azt találták, hogy a

magasabb légkörmutató – mely a tantestület oldottságát, rugalmasságát, nagyvonalúságát, haladóbb szellemiségét és inspirálóbb jellegét méri – a vezetők és a kollégák munkája, illetve a szervezet működése, szakmaisága iránti magasabb bizalomérzettel jár együtt. A tanári szakmai közösségek és a tanárok közötti együttműködések, tapasztalatcserék pozitívan befolyásolják a diákok teljesítményét, továbbá ezek meglete csökkentik az etnikai és a szocio-ökonómiai státusz által meghatározott teljesítmények közötti szakadékokot is (Moller és mtsai, 2013). Erre mutat rá Day és Gu (2014) is, akik szerint a tanárok, iskolák rugalmas és sikeres alkalmazkodóképessége sokkal inkább függ az iskola együttes szellemi, társadalmi és szervezeti környezetétől, mint a tanárok egyéni tulajdonságaitól, jellemvonásaitól.

Alláspontunk szerint tehát az iskolai légkör az iskola olyan jellegzetes karaktere, mely a megfogalmazott célok, normák és értékek, a megvalósuló oktató-nevelő munka színvonala, az interperszonális kapcsolatok, együttműködések erőssége, kiterjedtsége és minősége, valamint az iskolai szereplők attitűdmintázatai függvényében határozza meg az iskolai élet minőségét (Széll, 2018). Az iskolai légkör tehát a szervezet olyan általános tulajdonsága, melynek érzékelhető hatása van az iskola hétköznapi életére.

Az elemzés célja és kerete

Az eddigiekben tárgyalt elméleti háttér és kutatási előzmények alapján látható, hogy az iskolai szereplők iskolához való kötődése és az általuk észlelt iskolai légkör között szoros kapcsolat áll fenn. Továbbá az előzőekben ismertetett kutatások egy része arra is felhívja a figyelmet, hogy az iskolai elköteleződés és az iskolai légkör erősen összefügg a tanulók, iskolák eredményességével, így hatással lehet az iskolai lemorzsolódásra is.

Jelen elemzés fő célja, hogy megvizsgálja, milyen eltérések mutatkoznak a tanulók és a pedagógusok véleményei között olyan területeken, amelyek alapvetően befolyásolhatják az iskolai lemorzsolódás mértékének alakulását. Így fő kutatási kérdésünk, hogy milyen különbségek mutatkoznak a diákok és a pedagógusok iskolai kötődésében, légkörészlelésében, valamint az ezen jellemzők megítéléséhez szorosan kötődő területeken – úgymint iskolai célok, elvárások és pedagóguskompetenciák, étellel való elégedettség és bizalom. További cél a vizsgált dimenziók közötti kapcsolatok erősségének feltárása, vizsgálata.

A különböző aspektusok felől közelítő kutatások meggyőzően igazolják az iskolai légkör tanulói eredményességben betöltött szerepét. A kedvező iskolai légkör pozitívan hat a kognitív és a nem kognitív tényezőkre, meghatározza a tanulók tanulmányi teljesítményét, szociális, érzelmi és mentális egészségét, viselkedését is (Bacsikai, 2015; Brand és mtsai, 2003; Brookover és mtsai, 1978; Cohen és mtsai, 2009; Collins és Parson, 2010; Dronkers és Róbert, 2003; Fényes, 2008; Fényes és Pusztai, 2004; Freiberg, 1999; Griffith, 1995; Lannert, 2006; McMahan és mtsai, 2009; Papanastasiou, 2008; Pusztai, 2004, 2009, 2015). Továbbá az iskolai klíma meghatározó tényező az iskolai tevékenységekbe való bevonódás szempontjából, és hatással lehet a tanulók szubjektív jóllétére is (Lombardi és mtsai, 2019).

Az elemzés alapját az iskolai lemorzsolódás hazai elemzését célzó komplex kutatás keretében 2018 őszén végzett online tanulói és pedagógus kérdőíves adatfelvételek eredményei adják (a kutatás főbb jellemzőit lásd az 1. táblázatban – a kutatásról, az adatfelvételek és a minták jellemzőiről, valamint az indexképzések módszeréről és eredményeiről bővebben lásd Fehérvári és mtsai, 2020). Mivel a kérdőíves adatfelvételekben hasonló kérdésekkel és az elemzés során is hasonló módszerrel (főkomponens-elemzéssel) létrehozott indexek segítségével mértük a jelen tanulmányban vizsgált kérdésköröket, így össze tudjuk vetni az ezekkel a területekkel kapcsolatos tanulói és pedagógusvéleményeket.

1. táblázat. Az elemzés alapját adó kutatás főbb jellemzői

	Tanulói adatfelvétel	Pedagógus adatfelvétel
Adatfelvétel ideje	2018/2019-es tanév, őszi félév	
Célpopuláció/ bruttó minta	Három terület (Nyugat-Dunántúl, BAZ megye, Budapest) 88 általános iskolája (a projekt résztvevői)	
	7. évfolyamos tanulói: 3431 fő*	pedagógusai: 2656 fő*
Nettó minta	76 feladatellátási hely 1953 tanulója (elérési arány: 56,9%)	75 feladatellátási hely 1136 pedagógusa (elérési arány: 42,8%)
Adatgyűjtési eljárás	Online kérdőíves adatfelvétel	
Felhasznált adatok**	Elköteleződés (bevonódás, kötődés) és légkörérzet – Általános kötődés (index) (itemek: Szabó és Virányi, 2011) – Interperszonális kötődés (index) (itemek: Szabó és Virányi, 2011) – Közösségi bevonódás (egyedi item) (Rehbein és mtsai, 2013) – Tantárgyi-tanulási / Tantárgyi-tanítási kötődés (index) (itemek: Szabó és Virányi, 2011) – Iskolai légkörérzet (index) (itemek: Sági, 2015; Széll, 2018) Oktatási célok, elvárások és pedagóguskompetenciák – Magas színvonal/elvárások (index) – Tanulóra fordított figyelem (index) – Tanulás kimenete (index) – Pedagógusok felkészültségének megítélése (index) – Pedagógusok digitális kompetenciájának megítélése (egyedi item) Szubjektív jóllét – Élettel való elégedettség – Cantril-létra (Cantril, 1965) (egyedi item) – Bizalom (önmagában, jövőben) (egyedi itemek)	

Megjegyzés: *2018. októberi KIR-STAT adatok. **Az adatokról, az indexek kialakításáról és tartalmáról lásd Fehérvári és munkatársai (2020).

Az elemzésben nem célunk az egyéni tanulói és pedagógus vélemények iskolai szintű összevetése, ezért az elemzésbe bevontuk valamennyi 7. osztályos tanuló (n = 1953) és fő munkaviszonyban dolgozó pedagógus (n = 1136) válaszait. Vagyis elemzésünkben eltekintettünk attól, hogy a tanulói, illetve a pedagógus adatfelvételben részt vevő általános iskolai feladatellátási helyek (76, illetve 75 iskola) nem teljesen fedik le egymást.

Az elemzés eredményei

Iskolai kötődés és légkörérzet

A közösségi bevonódást,¹ az iskolai kötődés három aldimenzióját (általános, interperszonális, tantárgyi-tanulási/tanítási kötődés), valamint az iskolai légkörérzetet vizsgálva megállapítható, hogy a tanulók és a pedagógusok körében is az osztályközösségbe, illetve tantestületbe való bevonódás mértéke a legmagasabb, mely szorosan kapcsolódik az interperszonális kötődés indexhez (tanulók esetén: $r = 0,511$, $p < 0,001$; pedagógusok esetén: $r = 0,475$, $p < 0,001$), amely szintén magas mindkét vizsgált csoportban. A tanulók esetében ezt az iskolai légkörérzetük, a tantárgyakhoz, tanulóshoz való kötődésük, valamint az iskolához való általános kötődésük mértéke követi, míg a pedagógusok körében az iskolai légkörérzet indexértéke a legalacsonyabb, azaz azt megelőzi a tantárgyakhoz, tanításhoz való kötődés és az általános kötődés mértéke is.

A pedagógusok interperszonális kötődése, azaz a kollégáikhoz fűződő viszonya erősebb, mint a tanulók osztálytársakhoz fűződő kapcsolata. Ezt jól mutatja az is, hogy a pedagógusok sokkal inkább bevonódnak a közösségük életébe, sokkal inkább érzik magukat a tantestület részének, fontos tagjának, mint a diákok a saját osztályközösségüknek. Hasonló mondható el a tantárgyakhoz, tanulóshoz/tanításhoz való kötődés kapcsán is: a pedagógusok több olyan tantárgyról és tantárgyi, tanítási tartalomról számoltak be, amelyeket szeretnek tanítani, mint a tanulók olyanról, amit szeretnek tanulni. Ugyanígy a pedagógusok iskola mint szervezet (munkahely) iránt érzett általános kötődése, azaz az iskolához, tanításhoz kapcsolódó pozitív, illetve negatív érzéseik összesített egyenlege (indexe) lényegesen pozitívabb képet mutat, mint a diákok iskolába járással kapcsolatos értékítélete.

Általánosságban tehát elmondható, hogy a tanulók közösségi bevonódása, iskolai kötődése és légkörérzete a független kétmintás t-próbák eredményei alapján szignifikánsan alacsonyabb, mint a pedagógusok közösségi bevonódása, munka és szervezet iránti elköteleződése, illetve légkörérzete. A szórásértékek azt is mutatják, hogy a pedagógusok véleménye némiképp egyöntetűbb, mint a tanulók véleménye, ez alól egyedül az általános kötődés index jelent kivételt (2. táblázat).

2. táblázat. A tanulók és pedagógusok iskolához való kötődése és légkörérzete (0–100 fokú skálák átlagértéke és szórása)*

Kérdéskör	Minta	N	Átlag	Szórás
Osztályközösségbe / tantestületbe való bevonódás	tanulói	1898	76,3	26,70
	pedagógus	1052	84,4	18,56
Interperszonális kötődés	tanulói	1870	68,1	20,40
	pedagógus	1030	79,2	16,94
Tantárgyi-tanulási / tantárgyi-tanítási kötődés	tanulói	1862	58,6	22,91
	pedagógus	1026	76,1	20,14
Általános kötődés	tanulói	1818	54,0	21,21
	pedagógus	1024	73,8	23,40
Iskolai légkörérzet	tanulói	1766	61,4	19,99
	pedagógus	1012	71,2	17,02

Megjegyzés: *A tanulók és a pedagógusok közötti különbségek vizsgálata független kétmintás t-próba alapján: $p < 0,001$.

A korábbiakban ismertetett szakirodalom alapján is látható volt, hogy az iskolai kötődés és a légkör dimenziói nem különülnek el élesen egymástól, a különböző dimenziók alapvetően összefüggnek egymással. Eredményeink is jól mutatják, hogy mind a tanulók, mind a pedagógusok körében biztos, közepesen erős a kapcsolat a közösségi bevonódás, a kötődési dimenziók és a légkörérzet mutatói között. A diákok esetében a légkörérzet a legnagyobb mértékben a tantárgyi/tanulási kötődéssel függ össze ($r = 0,589$, $p < 0,001$), míg a pedagógusok körében egyértelműen az interperszonális kötődéssel mutatja a legszorosabb kapcsolatot ($r = 0,586$, $p < 0,001$) (3. táblázat).

3. táblázat. A közösségi bevonódás, a kötődési aldimenziók és a légkörérzet közötti korrelációk*

	Közösségi bevonódás	Interperszonális kötődés	Tantárgyi, tanulási / tanítási kötődés	Általános kötődés	Iskolai légkörérzet
<i>Tanulói</i>					
Osztályközösségbe való bevonódás	1	0,511	0,179	0,182	0,244
Interperszonális kötődés	0,511	1	0,421	0,351	0,437
Tantárgyi, tanulási kötődés	0,179	0,421	1	0,526	0,589
Általános kötődés	0,182	0,351	0,526	1	0,413
Iskolai légkörérzet	0,244	0,437	0,589	0,413	1
<i>Pedagógus</i>					
Tantestületbe való bevonódás	1	0,475	0,239	0,274	0,326
Interperszonális kötődés	0,475	1	0,544	0,488	0,586
Tantárgyi, tanítási kötődés	0,239	0,544	1	0,418	0,424
Általános kötődés	0,274	0,488	0,418	1	0,331
Iskolai légkörérzet	0,326	0,586	0,424	0,331	1

Megjegyzés: *Pearson-féle korrelációs együtthatóhoz tartozó szignifikanciaérték minden esetben $p < 0,001$. (A táblázatban a legalább közepesen erős, jelentős kapcsolatot mutató korrelációs együtthatókat – $r > 0,4$ – dőlten jelöltük.)

Oktatási célok, elvárások és pedagóguskompetenciák

Az iskolai kötődést és légkörérzetet nagymértékben befolyásolhatják az iskolát jellemző célok és elvárások, valamint az iskolában tanító pedagógusok szakmai kompetenciái. Az oktatási célokat, elvárásokat három dimenzió mentén vizsgáltuk: (1) magas oktatási színvonal és elvárások a tanulóktól és pedagógusoktól egyaránt, (2) tanuló-központúság (tanulókra – hátrányos helyzetűekre, tehetségesekre stb. – fordított figyelem), és (3) kimenet-központúság (tanulási kimenetek: továbbtanulásra, szakmaválasztásra történő felkészítés, tanulás tanítása). A pedagógusok felkészültségének vizsgálatakor igazodtunk a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet² előírásaihoz, amely 8 kompetenciaterületet jelöl meg: (1) a tanuló személyiségének fejlesztése, az egyéni bánásmód

érvényesítése, (2) a tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése, (3) a szakmódszertani és a szaktárgyi tudás, (4) a pedagógiai folyamat tervezése, (5) a tanulás támogatása, szervezése és irányítása, (6) a pedagógiai folyamatok és a tanulók értékelése, (7) a kommunikáció, a szakmai együttműködés és a pályaidentitás, és (8) az autonómia és a felelősségvállalás. Ezen felül kilencedik elemként bevettük a digitális kompetenciát is, hogy milyen a pedagógusok felkészültsége a digitális technológiával támogatott tanítás és tanulás terén. Fontos kiemelni, hogy a pedagógusok digitális felkészültségének tanulók, illetve pedagógusok általi megítélése nem illeszkedett rá az eredeti 8 kompetenciaterület közös halmazára, azaz sem a főkomponens-elemzés kritériumai, sem a Cronbach alfa értékei alapján nem lehetett a 8 kompetenciaterülettel egy indexbe illeszteni. Ez azt is jelenti, hogy az eredeti 8 kompetenciaterület között összefüggés mutatkozik, míg a digitális kompetencia megléte (illetve megítélése) lényegében független a másik nyolc kompetenciaterülettől.

A tanulók szerint a kimenet-központúság, azaz a továbbtanulásra, szakmaválasztásra való felkészítés és a tanulás megtanítása a leginkább jellemző az iskolájukra, a tanuló-központúság, valamint a magas oktatási színvonal és elvárások jelenléte kevésbé jellemző, de az ezekkel kapcsolatos értékítéletek is inkább magasnak mondhatók. Utóbbiakhoz hasonló szintre értékeli iskolájuk pedagógusainak felkészültségét is, hozzátevé, hogy a digitális pedagóguskompetencia kapta a legkedvezőtlenebb értékelést a diákoktól. A pedagógusok ezzel szemben saját felkészültségüket tartják a legkiemelkedőbbnek, s a tanuló-központúságot gondolják a legjellemzőbbnek az iskolájukban, melyet a kimenet-központúság és a magas szintű oktatás és elvárás követ. A diákokhoz hasonlóan a pedagógusok esetében is a saját digitális kompetencia területe kapta a legkisebb értékelést. Már ebből is látható, hogy a tanulók és a pedagógusok véleménye nem teljesen egyezik meg ezeken a területeken, melyet a független kétmintás t-próbával végzett statisztikai elemzéseink is igazoltak. A pedagógusok minden tekintetben jobbra értékelik az iskolájukat és saját felkészültségüket, mely különösen a 8 pedagóguskompetenciát tömörítő index értéke és a tanuló-központúság megítélése kapcsán érhető tetten (4. táblázat).

4. táblázat. A tanulók és pedagógusok oktatási célokkal, elvárásokkal és a pedagógusok felkészültségével kapcsolatos véleményei (0–100 fokú skálák átlagértéke és szórása)*

Kérdéskör	Minta	N	Átlag	Szórás
<i>Oktatási célok, elvárások</i>				
Kimenet-központúság (tanulási kimenetek)	tanulói	1 815	74,3	22,73
	pedagógus	1 096	77,7	16,47
Magas színvonal és elvárások	tanulói	1 813	70,0	20,36
	pedagógus	1 097	75,1	16,04
Tanuló-központúság (tanulókra fordított figyelem)	tanulói	1 804	69,2	22,18
	pedagógus	1 112	79,5	15,72
<i>Pedagóguskompetenciák</i>				
Pedagógusok felkészültsége	tanulói	1 764	70,2	20,35
	pedagógus	1 094	82,5	13,39
Pedagógusok digitális kompetenciája	tanulói	1 860	67,1	29,42
	pedagógus	1 112	73,5	21,44

Megjegyzés: *A tanulók és a pedagógusok közötti különbségek vizsgálata független kétmintás t-próba alapján: $p < 0,001$. (A kérdéskörök a tanulók értékítélete alapján csökkenő sorrendben jelennek meg.)

A célok és elvárások, valamint a pedagóguskompetenciák dimenziói a tanulók és a pedagógusok körében is összefüggnek, ugyanakkor annak mértéke főként a pedagóguskompetenciák esetében eltéréseket mutat a két csoportban. Míg a célok és elvárások dimenziói között a tanulók és a pedagógusok esetében is erős összefüggések tapasztalhatók ($r > 0,55$; $p < 001$), addig a pedagóguskompetenciák megítélése a tanulók körében lényegesen erősebben függ össze az iskolájukról, annak céljairól, elvárásairól alkotott véleményeikkel, mint ami a pedagógusok esetében látható (5. táblázat). Ez arra utal, hogy a pedagógusok – a tanulókkal ellentétben – a saját tevékenységük megítélését nem feltétlenül kötik össze iskolájuk oktatási színvonalával, elvárásaival és jellemző gyakorlatával.

A célok és elvárások, valamint a pedagóguskompetenciák dimenziói a tanulók és a pedagógusok körében is összefüggnek, ugyanakkor annak mértéke főként a pedagóguskompetenciák esetében eltéréseket mutat a két csoportban. Míg a célok és elvárások dimenziói között a tanulók és a pedagógusok esetében is erős összefüggések tapasztalhatók ($r > 0,55$; $p < 001$), addig a pedagóguskompetenciák megítélése a tanulók körében lényegesen erősebben függ össze az iskolájukról, annak céljairól, elvárásairól alkotott véleményeikkel, mint ami a pedagógusok esetében látható (5. táblázat).

5. táblázat. A célok, elvárások dimenziói és a pedagóguskompetenciák közötti korrelációk*

	Kimenet-központúság	Magas színvonal, elvárások	Tanuló-központúság	Pedagógusok felkészültsége	Pedagógusok digitális kompetenciája
<i>Tanulói</i>					
Kimenet-központúság	1	0,547	0,638	0,683	0,400
Magas színvonal és elvárások	0,547	1	0,614	0,546	0,345
Tanuló-központúság	0,638	0,614	1	0,655	0,380
Pedagógusok felkészültsége	0,683	0,546	0,655	1	0,550
Pedagógusok digitális kompetenciája	0,400	0,345	0,380	0,550	1

	Kimenet- központúság	Magas színvonal, elvárások	Tanuló-köz- pontúság	Pedagógus- sok felké- szültsége	Pedagógus- sok digitális kompeten- ciája
<i>Pedagógus</i>					
Kimenet- központúság	1	0,622	0,683	0,355	0,262
Magas színvonal és elvárások	0,622	1	0,548	0,297	0,226
Tanuló-központúság	0,683	0,548	1	0,345	0,219
Pedagógusok felkészültsége	0,355	0,297	0,345	1	0,380
Pedagógusok digitális kompetenciája	0,262	0,226	0,219	0,380	1

Megjegyzés: *Pearson-féle korrelációs együtthatóhoz tartozó szignifikanciaérték minden esetben $p < 0,001$. (A táblázatban a legalább közepesen erős, jelentős kapcsolatot mutató korrelációs együtthatókat – $r > 0,4$ – dölten jelöltük.)

Élettel való elégedettség és bizalom

Az iskolai kötődést és légkörzetet befolyásolhatja az iskola szereplőinek elégedettségérzete és bizalmi szintje is. Az elégedettség kapcsán az élettel való elégedettséget mértük fel a 11 fokozatú Cantril-létra segítségével (Cantril, 1965), míg a bizalom kapcsán az önmagukba, illetve a jövőbe vetett bizalmuk mértékét tártuk fel.

A tanulók körében az önbizalom mértéke a legmagasabb, s a szubjektív elégedettségérzet a legalacsonyabb, hozzátevé, hogy a vizsgált területeket mérő indexértékek között nem tapasztalható jelentősnek mondható különbség. A pedagógusok esetében szintén az önbizalom mértéke emelkedik ki, ugyanakkor ettől érezhetően elmarad a jövőbe vetett bizalom és az élettel való általános elégedettség szintje. Mind a bizalmi szint, mind a szubjektív elégedettségérzet statisztikailag szignifikáns különbséget mutat a tanulók és a pedagógusok között – az önbizalom kivételével a tanulók javára –, a legnagyobb különbség a jövőbe vetett bizalom megítélése kapcsán látható (6. táblázat).

6. táblázat. A tanulók és pedagógusok szubjektív elégedettségérzete és bizalmi szintje (0–100 fokú skálák átlagértéke és szórása)*

Kérdéskör	Minta	N	Átlag	Szórás
Önmagába vetett bizalom**	tanulói	1 711	82,0	28,17
	pedagógus	1 052	84,2	17,82
Jövőbe vetett bizalom*	tanulói	1 705	78,7	26,53
	pedagógus	1 051	68,6	22,97
Élettel való elégedettség*	tanulói	1 782	75,9	20,17
	pedagógus	1 050	69,9	16,43

Megjegyzés: A tanulók és a pedagógusok közötti különbségek vizsgálata független kétmintás t-próba alapján: * $p < 0,001$, ** $p < 0,05$. (A kérdéskörök a tanulók értékítélete alapján csökkenő sorrendben jelennek meg.)

Érdekes megfigyelni, hogy a tanulók körében az étellel való elégedettség érzete kisebb mértékben függ össze a bizalommal, s inkább a két bizalmi dimenzió (önmagukba, illetve jövőbe vetett bizalom) jár együtt erőteljesebben. A pedagógusok esetében viszont nem a két bizalmi dimenzió, hanem a szubjektív elégedettségérzet és a jövőbe vetett bizalom szintje között mérhető nagyobb összefüggés (7. táblázat).

7. táblázat. A bizalmi dimenziók és a szubjektív elégedettségérzet közötti korrelációk*

	Önmagába vetett bizalom	Jövőbe vetett bizalom	Étellel való elégedettség
<i>Tanulói</i>			
Önmagába vetett bizalom	1	0,534	0,266
Jövőbe vetett bizalom	0,534	1	0,236
Étellel való elégedettség	0,266	0,236	1
<i>Pedagógus</i>			
Önmagába vetett bizalom	1	0,389	0,208
Jövőbe vetett bizalom	0,389	1	0,452
Étellel való elégedettség	0,208	0,452	1

Megjegyzés: *Pearson-féle korrelációs együtthatóhoz tartozó szignifikanciaérték minden esetben $p < 0,001$. (A táblázatban a legalább közepesen erős, jelentős kapcsolatot mutató korrelációs együtthatókat – $r > 0,4$ – dőlten jelöltük.)

Az iskolai légkörérzetet meghatározó dimenziók

Mivel a Pearson-féle korrelációs együtthatók alapján valamennyi vizsgált dimenzióval az iskolai légkörérzetet jelző index mutatja a legszorosabb kapcsolatot, ezért a továbbiakban azt vizsgáljuk, hogy az iskolai kötődés, az oktatási célok, elvárások és pedagóguskompetenciák, valamint az étellel való elégedettség és a bizalom dimenziói közül melyek azok, amelyek leginkább meghatározzák a tanulók, illetve a pedagógusok által észlelt iskolai légkört. Az elemzést a tanulók, illetve a pedagógusok körében stepwise-módszerrel futtatott lineáris regressziók segítségével végeztük el.

A tanulók körében 6 lépésben épített szignifikáns ($p < 0,001$) lineáris modell a tanulók iskolai légkörérzete varianciájának több mint hattizedét magyarázza (korrigált $R^2 = 0,621$). A modellben maradó 6 változó értékében bekövetkező pozitív irányú elmozdulás pozitív irányba befolyásolja a légkörérzetet. A tanulók légkörérzetében a legerősebb szerepet a pedagógusok felkészültségének megítélése ($\beta = 0,415$), valamint a tantárgyi-tanulási kötődés játssza ($\beta = 0,251$). Kiemelendő még az interperszonális kötődés szerepe is ($\beta = 0,132$). A többi tényező (tanulási kimenetek, önbizalom mértéke, tanulóokra fordított figyelem) szerepe kisebb és lényegében ugyanolyan mértékű (8. táblázat).

8. táblázat. A tanulói légkörérzet becslésére létrehozott regressziós modell összefoglalása

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Sig.
	B	Std. hiba	Beta		
Konstans	-5,162	1,752		-2,946	0,003
Pedagógusok felkészültsége	0,411	0,027	0,415	15,038	0,000
Tantárgyi-tanulási kötődés	0,239	0,018	0,277	13,222	0,000
Interperszonális kötődés	0,131	0,019	0,132	6,774	0,000
Kimenet-központúság	0,070	0,023	0,078	3,047	0,002
Önmagába vetett bizalom	0,054	0,013	0,076	4,271	0,000
Tanuló-központúság	0,068	0,022	0,075	3,044	0,002

Megjegyzés: A modellbe való belépési küszöb: $p < 0,01$, modellben maradási küszöb: $p < 0,05$. Független változó: a tanuló légkörérzete.

A pedagógusok esetében 5 lépésben jött létre szignifikáns ($p < 0,001$) lineáris modell, amely a pedagógusok iskolai légkörérzete varianciájának több mint felét magyarázza (korrigált $R^2 = 0,524$). A tanulói légkörérzet magyarázatára épített modellhez hasonlóan ebben a modellben is a bennmaradó változók pozitív irányba befolyásolják a pedagógusok légkörérzetét. A pedagógusok légkörérzetében a legerősebb szerep az interperszonális kötődésé ($\beta = 0,362$), de nagy szerep jut az iskola tanuló-központúságának is ($\beta = 0,290$). A többi tényező (kimenetközpontú iskola, tantárgyi-tanítási kötődés, iskola magas színvonalú oktatása és elvárásai) szerepe alacsonyabb és kiegyenlítetten alakul (9. táblázat).

9. táblázat. A pedagógus légkörérzet becslésére létrehozott regressziós modell összefoglalása

	Standardizálatlan paraméterek		Standardizált paraméterek	t	Sig.
	B	Std. hiba	Beta		
Konstans	-8,158	2,591		-3,148	0,002
Interperszonális kötődés	0,362	0,029	0,362	12,686	0,000
Tanuló-központúság	0,320	0,035	0,290	9,046	0,000
Kimenet-központúság	0,124	0,036	0,118	3,490	0,001
Tantárgyi-tanítási kötődés	0,092	0,023	0,110	4,000	0,000
Magas színvonal és elvárások	0,115	0,032	0,106	3,545	0,000

Megjegyzés: A modellbe való belépési küszöb: $p < 0,01$, modellben maradási küszöb: $p < 0,05$. Független változó: a pedagógus légkörérzete.

Látható tehát, hogy mind a tanulók, mind a pedagógusok légkörérzetében nagy szerepe van a tantárgyi-tanulási/tanítási kötődésnek, az interperszonális kötődésnek, valamint az iskolában észlelt kimenet- és tanuló-központúságnak. A tanulók légkörérzetét ezen felül az iskola pedagógusainak diákok által vélelmezett felkészültsége, valamint a tanulók önmagukba vetett bizalma is befolyásolja, míg a pedagógusok légkörérzetét az iskola pedagógusok által érzékelt magas oktatási színvonala és elvárásai.

Összegzés

Tanulmányunkban olyan területekkel kapcsolatos tanulói és pedagógusvéleményeket vetettünk össze, amelyek befolyásolhatják az iskolai lemorzsolódás mértékének alakulását. Így egy, az iskolai lemorzsolódás hazai elemzését célzó komplex kutatás keretében 2018 őszén végzett online tanulói és pedagógus kérdőíves adatfelvétellel alapozva vizsgáltuk a tanulók és a pedagógusok által érzékelt iskolai légkör, elköteleződés, közösségi bevonódás és kötődés szintjében tapasztalt különbségeket, s elemeztük az iskolai célok és elvárások megítélésében, a pedagóguskompetenciák értékelésében, valamint az étellel való elégedettség és bizalom szintjében tapasztalható eltéréseket is.

Eredményeink szerint mind a tanulók, mind a pedagógusok leginkább társaikhoz kötődnek (diák a diákhoz, tanár a tanárhoz) az iskolákban, vagyis az osztályközösségbe, illetve tantestületbe való bevonódásuk és az interperszonális kötődésük a legmagasabb. Általánosságban az is kijelenthető, hogy a tanulók közösségi bevonódása, iskolai kötődése és légkörérzete jelentősen alacsonyabb, mint a pedagógusok közösségi bevonódása, munka és szervezet iránti elköteleződése, illetve légkörérzete. Elmondható továbbá, hogy a pedagógusok minden tekintetben jobbra értékelik iskolájukat és önmaguk tudását is, mint a tanulók, mely különösen a 8 pedagóguskompetenciát tömörítő index értéke – mely nem tartalmazza a digitális kompetenciát – és az iskola tanulóközpon-túságának megítélése kapcsán érhető tetten.

A tanulók és a pedagógusok körében is kiemelkedő az önmagukba vetett bizalom szintje, ugyanakkor főként a pedagógusok esetében ettől lényegesen elmarad a jövőbe vetett bizalom és az étellel való általános elégedettség szintje. A tanulók esetében a szubjektív elégedettségérzet kisebb mértékben függ össze a bizalommal, inkább az önmagukba és a jövőbe vetett bizalom jár együtt. Ezzel szemben a pedagógusok körében a szubjektív elégedettségérzet és a jövőbe vetett bizalom szintje között tapasztalható erősebb összefüggés.

Elemzéseink alapján az iskolai légkörérzet mutat leginkább kapcsolatot az összes vizsgált dimenzióval, ezért megvizsgáltuk, mely dimenziók befolyásolják leginkább a tanulók, illetve a pedagógusok légkörérzetét. A tanulók és a pedagógusok légkörérzetére egyaránt nagy hatást gyakorol a tantárgyi-tanulási/tanítási kötődés, az interperszonális kötődés, valamint az iskolában észlelt kimenet- és tanuló-közpon-túság mértéke. Ezen felül a tanulók körében az iskola pedagógusainak diákok által vélelmezett felkészültségének és

Eredményeink szerint mind a tanulók, mind a pedagógusok leginkább társaikhoz kötődnek (diák a diákhoz, tanár a tanárhoz) az iskolákban, vagyis az osztályközösségbe, illetve tantestületbe való bevonódásuk és az interperszonális kötődésük a legmagasabb. Általánosságban az is kijelenthető, hogy a tanulók közösségi bevonódása, iskolai kötődése és légkörérzete jelentősen alacsonyabb, mint a pedagógusok közösségi bevonódása, munka és szervezet iránti elköteleződése, illetve légkörérzete. Elmondható továbbá, hogy a pedagógusok minden tekintetben jobbra értékelik iskolájukat és önmaguk tudását is, mint a tanulók, mely különösen a 8 pedagóguskompetenciát tömörítő index értéke – mely nem tartalmazza a digitális kompetenciát – és az iskola tanulóközpon-túságának megítélése kapcsán érhető tetten.

a diákok önmagukba vetett bizalmának, míg a pedagógusok körében az iskola pedagógusok által érzékelt magas oktatási színvonalának és elvárásainak van még meghatározó szerepe.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából a köznevelési intézményekben című pályázati program az EFOP-3.1.2-16-2016-00001 azonosítószámú támogatással valósult meg.

Irodalom

- Allen, K.-A. & Bowles, T. (2012). Belonging as a Guiding Principle in the Education of Adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12, 108–119.
- Allen, K.-A., & Kern, M. L. (2017). *Springer briefs in psychology. School belonging in adolescents: Theory, research and practice*. Springer Science + Business Media. DOI: 10.1007/978-981-10-5996-4
- Allen, K.-A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. DOI: 10.1007/s10648-016-9389-8
- Anari, N. N. (2012). Teachers: Emotional intelligence, job satisfaction, and organizational commitment. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 256–269. DOI: 10.1108/13665621211223379
- Anderson, C. S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420. DOI: 10.3102/00346543052003368
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. DOI: 10.1002/pits.20303
- Bacskaï Katinka (2007). Iskolai légkörvizsgálat nyolc debreceni gimnáziumban. *Educatio*, 16(2), 323–330.
- Bacskaï Katinka (2015). *Iskolák a társadalom peremén. Alacsony státusú diákokat tanító eredményes tanárok*. Szeged: Belvedere Meridionale. DOI: 10.14232/belvbok.2015.58513
- Balázs László (2014). Iskolai klíma hatása a tanulói teljesítményre. In Balázs László, H. Tómesz Tímea & H. Varga Gyula (szerk.), *A kommunikáció(s) készségfejlesztés) tantárgyközi szerepe, lehetőségei*. Budapest: Hungarovox Kiadó. 38–54.
- Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of Teacher Empowerment on Teachers Organizational Commitment, Professional Commitment and Organizational Citizenship Behavior in Schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277–289. DOI: 10.1016/j.tate.2004.02.003
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G. & Patton, G. (2007). Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage Substance Use, Mental Health and Academic Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 9–18. DOI: 10.1016/j.jadohealth.2006.10.013
- Bourdieu, P. (1997). Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In Angelusz Róbert (szerk.), *A társadalmi rétegződés komponensei*. Budapest: Új Mandátum Kiadó. 156–177.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. & Dumas, T. (2003). Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 570–588. DOI: 10.1037/0022-0663.95.3.570
- Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary School Social Climate and School Achievement. *American Educational Research Journal*, 15(2), 301–318. DOI: 10.3102/00028312015002301
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Cantril, H. (1965). *The Pattern of Human Concern*. Rutgers University Press.
- Catalano, R. F., Haggerty, K. P., Oesterle, S., Fleming, C. B. & Hawkins, J. D. (2004). The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, 74(7), 252–261. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x
- Cohen, J. (2012). School Climate and Culture Improvement: A Prosocial Strategy That Recognizes, Educates, and Supports the Whole Child and the Whole School Community. In Brown, P. M., Corrigan, M. W. & Higgins-D'Alessandro, A. (szerk.),

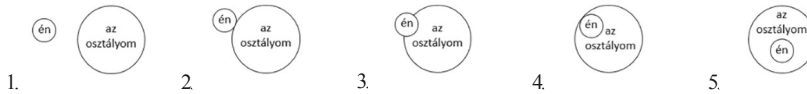
- Handbook of prosocial education*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers. 227–252.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94, 95–120. DOI: 10.1086/228943
- Collins, T. N. & Parsons, K. A. (2010). School Climate and Student Outcomes. *Journal of Cross-Disciplinary Perspectives in Education*, 3(1), 34–39.
- Creemers, B. P. M. & Reezigt, G. J. (1999). The Role of School and Classroom Climate in Elementary School Learning Environments. In Freiberg, J. H. (szerk.), *School Climate. Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press. 30–48.
- Davis, K. (2012). Friendship 2.0: Adolescents' experiences of belonging and self-disclosure online. *Journal of Adolescence*, 35(6), 1527–1536. DOI: 10.1016/j.adolescence.2012.02.013
- Day, C. & Gu, Q. (2014). *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times (Teacher Quality and School Development)*. London: Routledge. DOI: 10.4324/9780203578490
- Dronkers, J. & Róbert, P. (2003). *The Effectiveness of Public and Private Schools from a Comparative Perspective*. EUI Working Paper SPS No. 2003/13. San Domenico: European University Institute. <http://cadmus.eui.eu/handle/1814/1360> Utolsó letöltés: 2017. 03. 10.
- Fehérvári Anikó, Magyar Éva & Széll Krisztián (2020). A tanulói lemorzsolódás empirikus vizsgálata – elméleti és módszertani keretek. *Iskolakultúra*, 30(8), 3–20.
- Fényes Hajnalka (2008). Kontextuális hatások a középiskolások eredményességére. *Szociológiai Szemle*, 18(3), 3–31.
- Fényes Hajnalka & Pusztai Gabriella (2004). A kulturális és a társadalmi tőke kontextuális hatásai az iskolában. *Statistikai Szemle*, 82(6–7), 567–582.
- Firestone, W. A. & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489–525. DOI: 10.3102/00346543063004489
- Fleming, C., Haggerty, K., Catalano, R., Harachi, T., Mazza, J. & Gruman, D. (2005). Do Social and Behavioral Characteristics Targeted by Preventive Interventions Predict Standardized Test Scores and Grades? *Journal of School Health*, 75(9), 342–349. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2005.00048.x
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109. DOI: 10.3102/00346543074001059
- Freiberg, J. H. (1999, szerk.). *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*. London: Falmer Press. DOI: 10.4324/9780203983980
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A. & Schwab-Stone, M. (2008). Adolescents in Transition: School and Family Characteristics in The Development of Violent Behaviors Entering High School. *Child Psychiatry Human Development*, 40(1), 1–13. DOI: 10.1007/s10578-008-0105-x
- Frydenberg, E., Care, E., Freeman, E. & Chan, E. (2009). Interrelationships between coping, school connectedness and wellbeing. *Australian Journal of Education*, 53(3), 261–276. DOI: 10.1177/000494410905300305
- Gottfredson, D. C. (2001). *Schools and delinquency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W. & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111–1122. DOI: 10.1016/j.adolescence.2012.02.016
- Griffith, J. (1995). An Empirical Examination of a Model of Social Climate in Elementary Schools. *Basic and Applied Social Psychology*, 17(1–2), 97–117. DOI: 10.1080/01973533.1995.9646134
- Griffiths, A.-J., Sharkey, J. D. & Furlong, M. J. (2009). Student engagement and positive school adaptation. In Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. J. (szerk.), *Handbook of positive psychology in schools*. Routledge/Taylor & Francis Group. 197–211.
- Halpin, A. W. & Croft, D. B. (1963). *The Organizational Climate of Schools*. Chicago: Midwest Administration Center, University of Chicago.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513. DOI: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*. New York: Teachers College Press.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. 9. kiadás. New York: McGraw-Hill.
- Jámbori Szilvia, Körössy Judit & Szabó Éva (2019). A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 75–94. DOI: 10.17670/mped.2019.1.75
- Jenkins, P. H. (1997). School Delinquency and the School Social Bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34(3), 337–367. DOI: 10.1177/0022427897034003003
- Jetten, J., Haslam, S. A., Cruwys, T., Greenaway, K., Haslam, C. & Steffens, N. K. (2017). Advancing the Social Identity Approach to Health and Well-being:

- Progressing The Social Cure Research Agenda. *European Journal of Social Psychology*, 47(7), 789–802. DOI: 10.1002/ejsp.2333
- Juvonen, J., Espinoza, G. & Knifsend, C. (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. In Christenson, S. L., Wylie, C. & Reschly, A. L. (szerk.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer Science + Business Media, 387–401. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7_18
- Klassen, R. M., Aldhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A. F. Y., Wong, M. W. & Woods-Mcconney, A. (2012). Teachers engagement at work: An international validation study. *Journal of Experimental Education*, 80(4), 317–337. DOI: 10.1080/00220973.2012.678409
- Kocsis Mihály (2002). Tanárok véleménye a pályáról és a képzésről. *Iskolakultúra*, 12(5), 66–78.
- Kun Ágota & Szabó Anett (2017). Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(3), 281–310. DOI: 10.1556/0016.2017.001
- Lannert Judit (2006). Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In Lannert Judit & Nagy Mária (szerk.), *Eredményes iskola: Adatok és esetek*. Budapest: Országos Közoktatási Intézet. 17–42.
- Leana, C. (2010). Social Capital: The Collective Component of Teaching Quality. *Voices in Urban Education*, 27, 16–23.
- Leana, C. & Pil, F. K. (2006). Social capital and organizational performance: Evidence from urban public schools. *Organization Science*, 17(3), 353–366. DOI: 10.1287/orsc.1060.0191
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74, 274–283. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x
- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, I., Giorgetti, M. & Vernice, M. (2019). The Impact of School Climate on Well-Being Experience and School Engagement: A Study With High-School Students. *Frontiers in Psychology*, 10(2482), 1–11. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02482
- Louis, K. S. & Smith, B. (1992). *Cultivating teacher engagement: Breaking the iron law of social class*. In Newmann, F. (szerk.), *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press. 119–152.
- Lyche, C. S. (2010). *Taking on the Completion Challenge a Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Education Working Paper No. 53. Paris: OECD publication. DOI: 10.1787/5km4m2t59cmr-en
- McMahon, S. D., Wernsman, J. & Rose, D. S. (2009). The Relation of Classroom Environment and School Belonging to Academic Self-Efficacy among Urban Fourth- and Fifth-Grade Students. *Elementary School Journal*, 109(3), 267–281. DOI: 10.1086/592307
- Mérida-López, S., Extremera, N. & Rey, L. (2017). Contributions of Work-Related Stress and Emotional Intelligence to Teacher Engagement: Additive and Interactive Effects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1156. DOI: 10.3390/ijerph14101156
- Mihálka Mária & Pikó Bettina (2018). Pedagógusok étellel való elégedettsége és összefüggése a kiégéssel, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 19(2), 140–157. DOI: 10.1556/0406.19.2018.006
- Moller, S., Mickelson, R. A., Stearns, E., Banerjee, N. & Bottia, M. C. (2013). Collective Pedagogical Teacher Culture and Mathematics Achievement: Differences by Race, Ethnicity, and Socioeconomic Status. *Sociology of Education*, 86(2), 174–194. DOI: 10.1177/0038040712472911
- Moody, J. & Bearman, P. S. (1998). *Shaping School Climate: School Context Adolescent Social Networks, and Attachment to School*. Kézirat.
- Nagy Krisztina & Zsolnai, Anikó (2016). Az iskolai kötődés vizsgálata a társas viszonyok aspektusából. In Tóth Péter & Holik Ildikó (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 53–61.
- Newmann, F. M. (1981). Reducing Student Alienation in High Schools: Implications of Theory. *Harvard Educational Review*, 51, 546–564. DOI: 10.17763/haer.51.4.xj67887u871566t
- Newmann, F. M. (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G. & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In Newmann, F. M. (szerk.), *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press. 11–30.
- Oelsner, J., Lippold, M. A. & Greenberg, M. T. (2011). Factors Influencing the Development of School Bonding Among Middle School Students. *Journal of Early Adolescence*, 31(3), 463–487. DOI: 10.1177/0272431610366244
- Oldfield, J., Humphrey, N. & Hebron, J. (2016). The Role of Parental and Peer Attachment Relationships and School Connectedness In Predicting Adolescent Mental Health Outcomes. *Child and Adolescent Mental Health*, 21(1), 21–29. DOI: 10.1111/camh.12108
- Paksi Borbála & Schmidt Andrea (2006). Pedagógusok mentálhigiénés állapota. Különös tekintettel az iskolai értéktudást, egészségfejlesztést és problémakezelést befolyásoló dimenziókra. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(6), 48–64.
- Paksi Borbála, Veroszta Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András, Endrődi-Kovács Viktória

- & Felvinczi Katalin (2015). *Pedagógus – Pálya – Motiváció – Egy kutatás eredményei*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Papanastasiou, C. (2008). Factors Distinguishing Most and Least Effective Schools in Terms of Reading Achievement: A Residual Approach. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 539–549. DOI: 10.1080/13803610802576767
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461–485. DOI: 10.1080/13803610500146269
- Pickeral, T., Evans, L. A., Hughes, W. & Hutchison, D. (2009). *School Climate Guide for District Policymakers and Educational Leaders*. New York, NY: Center for Social and Emotional Education.
- Pino-James, N., Shernoff, D. J., Bressler, D. M., Larson, S. C. & Sinha, S. (2019). Instructional Interventions That Support Student Engagement: An International Perspective. In Fredricks, J. A., Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (szerk.), *Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students*. Academic Press Elsevier. 103–119. DOI: 10.1016/b978-0-12-813413-9.00008-5
- Pusztai Gabriella (2004). *Iskola és közösség. Felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Budapest: Gondolat.
- Pusztai Gabriella (2009). *A társadalmi tőke és az iskola. Kapcsolati erőforrások hatása az iskolai pályafutásra*. Budapest: Új Mandátum Könyvkiadó.
- Pusztai Gabriella (2015). Az eredményesség kapcsolati beágyazottsági háttere. In Imre Anna (szerk.), *Eredményesség és társadalmi beágyazottság*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. 23–36.
- Rehbein, F. & Baier, D. (2013). Family-, media-, and school-related risk factors of video game addiction. *Journal of Media Psychology*, 25(3), 118–128. DOI: 10.1027/1864-1105/a000093
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In Christenson, S. L., Wylie, C. & Reschly, A. L. (szerk.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer Science + Business Media. 3–19. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7_1
- Rumberger, R. W. & Rotermund, S. (2012). The Relationship Between Engagement and High School Dropout. In Christenson, S. L., Wylie, C. & Reschly, A. L. (szerk.), *Handbook of Research on Student Engagement*, Springer Science + Business Media. 491–513. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7_24
- Sági Matild (2015, szerk.). *A pedagógushivatás megerősítésének néhány aspektusa*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire: A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701–716. DOI: 10.1177/0013164405282471
- Simbula, S., Guglielmi, D. & Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285–304. DOI: 10.1080/13594320903513916
- Smithers, A. G. & Robinson, P. L. (2003). Factors affecting teachers' decisions to leave the profession. Research report. <https://dera.ioe.ac.uk/4759/1/RR430.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 05. 18.
- Somech, A. & Bogler, R. (2002). Antecedents and Consequences of Teacher Organizational and Professional Commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555–577. DOI: 10.1177/001316102237672
- Szabó Éva & Jagodics Balázs (2016). Erőforrások és követelmények: A tanári kiegésző munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(11), 3–15. DOI: 10.17543/iskkult.2016.11.3
- Szabó Éva & Virányi Barbara (2011). Az iskolai kötődések jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111–125.
- Szabó Károly (2000). A tanítási klíma mérése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(3), 61–71.
- Szabó Lilla (2018). Az iskolai kötődés és a lemorzsolódás összefüggései. *Educatio*, 27(4), 692–699. DOI: 10.1556/2063.27.2018.4.11
- Széll Krisztián (2018). *Iskolai légkör és eredményesség: fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Szeged: Belvedere Meridionale. DOI: 10.14232/belvbook.2018.58536
- Széll Krisztián, Fehérvári Anikó & Paksi Borbála (2018). Pedagógusok, iskola, bizalom – egy mozgalmas évtized változásai. *Educatio*, 27(4), 581–602. DOI: 10.1556/2063.27.2018.4.4
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. DOI: 10.3102/0034654313483907

Jegyzetek

¹ A közösségi bevonódást az alábbi kérdéssel mértük (vö. Rehbein és mtsai, 2013). Tanulók: „Ha a kis kör ábrázol Téged, a nagy kör pedig az osztályodat, kérünk, jelöld meg, hogy az alábbi ábrák közül melyik mutatja a legjobban, hogy mennyire érzed Magad az osztályközösség részének!” Pedagógusok: „Ha a kis kör ábrázolja Önt, a nagy kör pedig a tantestületet, kérjük, jelölje meg, hogy az alábbi ábrák közül melyik mutatja a legjobban, hogy mennyire érzi Magát a tantestület részének!” Válaszlehetőségek (a pedagógus kérdőívén az osztály helyett tantestület szerepelt):



1. kívülálló, 2. periférián (és kívül), 3. periférián (de belül), 4. bevonódott, 5. teljesen bevonódott.

² <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300008.emm>

Absztrakt

A tanulmány többféle nézőpont elemzésére fókuszál, a tanulói és pedagógus vélemények összevetésével. Az írás alapvetően az iskolai elköteleződés, bevonódás, kötődés, légkör jellemzőivel foglalkozik, ugyanakkor kitér a kérdéskörhöz szorosan kapcsolódó egyéb területek összevetésére is, így vizsgálja a közösségi bevonódás mértékében, az iskolai célok és elvárások megítélésében, a pedagóguskompetenciák értékelésében, valamint az étellel való elégedettség és bizalom szintjében a megkérdezett tanulók és pedagógusok véleményei között tapasztalható eltéréseket. A tanulmány első része a tanulók iskolai kötődésével, a pedagógusok munka és szervezet iránti elköteleződésével, valamint az iskolai klímával kapcsolatos értelmezési lehetőségeket járja körül, s kitér a témában eddig született legfontosabb empirikus kutatási eredmények ismertetésére is. A második rész ezen témakörökre fókuszálva egy, az iskolai lemorzsolódás hazai elemzését célzó komplex kutatás keretében 2018 őszén végzett tanulói és pedagógus kérdőíves adatfelvételre alapozva elemzi a tanulók (n = 1953) és a pedagógusok (n = 1136) véleménye közötti különbségeket.