

Géczy Gábor:

KÖTÖDÉS A KRATOCHVILHEZ. EGY PSZICHOLÓGIAI KUTATÁS ÉS TANULSÁGAI

„A folyó és a szikla összecsapásából mindig a folyó kerül ki győztesen
– de nem az erejének, hanem a kitartásának köszönhetően!”

H. Jackson Brown

ÖSSZEFOGLALÓ: A Kratochvil Károly Honvéd Középiskola és Kollégium iskolapszichológusa egy olyan kutatást végzett el a 2016/2017-es tanév második félévében, amelynek keretében arra kereste a választ, hogy az elsős és a végzős évfolyam növendékei milyen mértékű kötődést mutatnak az iskola irányában. A kutatás témája kiemelten fontos mind az intézmény vezetősége számára, mind pedig az iskolapszichológus szakmai munkája hatékonyságának visszajelzése szempontjából. A diákok alma materhez való kötődésének a mértéke ugyanis az ott dolgozó pedagógusok és nevelők hatékony munkájának releváns visszacsatolását jelenti, emellett pedig a pszichológus munkájának is fokmérője.

KULCSSZAVAK: Kratochvil Károly Honvéd Középiskola, pszichológiai kutatás, kötődés az iskolához, tanulói stressz, tanulás iránti motiváció

BEVEZETŐ

Számos pszichológiai kutatás említi, hogy a diákok iskola iránti kötődése meghatározó szerepet játszik abban, ahogyan a fiatalok az iskolán belül, illetve azon kívül viselkednek. Ezen belül szoros összefüggés feltételezhető az iskola iránti kötődés, az átélt tanulói stressz mértéke, valamint az iskolán kívüli deviáns viselkedés megnyilvánulásának gyakorisága vonatkozásában.

A kötődés és a tanulói stressz mérésére két kérdőívet használtam fel: *Iskolai kötődést mérő kérdőív*¹ és *Tanulói stressz kérdőív*.² Ez a két kérdőív képes objektíven jelezni egyrészt a kötődés mértékét, másrészt az iskolához kapcsolódó stressz erősségét – egyéni, csoportos vagy szervezeti szinten egyaránt.

AZ ISKOLÁHOZ VALÓ KÖTÖDÉS DEFINÍCIÓJA

A tankötelezettség időszakában a gyermekek idejük nagyobb részét az iskolában töltik. A család mellett hosszú ideig ez az intézmény jelenti a legfontosabb szocializációs színteret a fiatalok számára, ahol nem csupán az ismereteik gyarapodnak, hanem a társas kapcsolataik során fejlődnek a szociális készségeik, önismeretük és egész személyiségük egyaránt.

¹ Szabó–Virányi 2011, 133.

² Katona–Szitó 2000, 49–61.

Az iskolában megjelenő szociális és környezeti tényezők összegződésének hatására jön létre az iskolához való kapcsolódás, ami lehet pozitív vagy negatív előjelű. Az oktatási intézményben eltöltött idő alatt ebből a kezdeti beállítódásból alakulhat ki egy magasabb szintű érzelmi viszony, az úgynevezett iskolai kötődés. Ennek a mértéke összefügg azzal, hogy a diákok mennyire vannak megelégedve az iskolával, illetve hogy hogyan reagálnak az őket érő különböző hatásokra.³

Az iskolai kötődés fogalmával és mérésének lehetőségeivel a nemzetközi szakirodalom régóta és részletesen foglalkozik, ezzel szemben a hazai kutatások nem szentelnek akkora figyelmet ennek a területnek. Hazánkban nincs elfogadott elmélet, ami leírná ezt a jelenséget, sem olyan módszer, aminek a segítségével vizsgálható lenne ez a konstrukció.

Az iskolai kötődés definíciója nem egységes. Ebben a témában napvilágot látott írások számos hasonló terminust használnak. A kötődés kialakulásában és változásában az egyes elméletalkotók más-más tényezők hatását emelik ki. Ennek köszönhetően az iskolai kötődés fogalma is sokféleképpen értelmeződhet. Elsőként Hirschi szociáliskontroll-elméletének megalkotásakor definiálta ezt a fogalmat. Meghatározása szerint az iskolai kötődés a tanuló részéről megjelenő pozitív érzelmi kapcsolat, ami abban mutatkozik meg, hogy a diák mennyire szereti az iskolát, és megtalálja-e az érdeklődésének megfelelő tevékenységet az iskolán belül. Később a kötődés két faktorát határozta meg. Eszerint az első faktorba – amelynek a kötődés az iskolához nevet adta – sorolta az intézménnyel kapcsolatos érzéseket, például büszkeség, biztonság, kényelem érzése. A másik faktor a személyekhez kötődés elnevezést kapta, amelybe a kutató az iskolában dolgozó személyekkel szembeni pozitív érzéseket (szeretet, tisztelet, elismerés) és a velük való pozitív kapcsolatot sorolta.

A kortársakhoz való viszony nem került bele ebbe a faktorba, hiszen Hirschi ezt egy teljesen más minőségű szociális kapcsolatnak tekintette.⁴

A későbbiekben több kutatás is igazolta az iskolai kötődés Hirschi által felvázolt modelljének az érvényességét.⁵ Ennek ellenére más fogalmi és strukturális definíciók is szerepelnek a szakirodalomban. A későbbi elméletalkotók szűkebb vagy tágabb értelmezési keretet vesznek alapul, amikor ezt a jelenséget kísérlik meg leírni.

Vannak olyan definíciók, amelyek csak egyetlen tényezőre irányulnak, például az iskola szeretetére,⁶ míg más meghatározások szerint a tanár és diák közötti kapcsolat jelenti az iskolai kötődés legfőbb forrását. Ennek az alapja a diák oldaláról a tisztelet, a tanár részéről pedig az, ahogyan értékeli a diák munkáját.

Hirschi elméleténél szélesebb alapokra helyezett fogalmi meghatározásokban már megjelennek a szociális kapcsolatok; az, hogy a tanuló mennyire nyitott társai felé, továbbá, hogy tanúsít-e érdeklődést másokkal szemben; végül, hogy ápolja-e a szociális kapcsolatait. Mindezek mellett fontos még, hogy a serdülő mennyire azonosul az intézmény elvárásaival, valamint hogy milyen mértékben elkötelezett az iskola szokás- és szabályrendszere iránt.⁷

Moody és Bearman összetett elmélete három szempont szerint határozza meg ezt a fogalmat. Definíciójuk szerint *az iskolai kötődés egy olyan érzelmi állapot, amelynek során a tanuló azonosul az iskolájával, ahol megtalálja a helyét, részének érzi magát, és*

³ Hill–Werner 2006, 231–246.

⁴ Hirschi 1969, 17–25.

⁵ Maddox–Prinz 2003, 31–49.

⁶ Libbey 2004, 274–283.

⁷ Jenkins 1997, 337–367.

kialakít az intézményen belül közösségi kapcsolatokat.⁸ Elsősorban ez utóbbi meghatározásra támaszkodtam én magam is jelen kutatásom során, hiszen véleményem szerint ez a definíció képes a legátfogóbban – a legtöbb területre kiterjedően – leírni az iskolai kötődés összetett fogalmát.

AZ ISKOLAI KÖTÖDÉS MÁΣ TÉNYEZŐKKEL VALÓ KAPCSOLATA

Több pszichológiai kutatás mutatott rá az iskolai kötődés, valamint különböző személyiségbeli, illetve viselkedésbeli jellemzők kapcsolatára. Ennek megfelelően bizonyítást nyert, hogy a jobb iskolai kötődés együtt jár a megfelelő önértékeléssel és önbecsüléssel.⁹ Hasonlóképpen bebizonyosodott, hogy az intézményhez erősen kötődő diákoknál alacsonyabb szintű az érzelmi distressz, és kevésbé valószínű a depresszív szimptóma és szorongás megjelenése.¹⁰

Az iskolai kötődés és a tanulmányi teljesítmény között is egyértelmű összefüggés fedezhető fel. A 16–18 éves középiskolai diákokkal végzett kutatás eredményei rámutattak arra, hogy az erősen kötődő tanulók jobban teljesítenek, mint a kevésbé kötődő társaik.¹¹ Ennek a kapcsolatnak rövid és hosszabb távon eltérő pozitív hatását lehet kimutatni. Az erősebben kötődő diákok tanuláshoz való viszonya pozitívabb, komolyabb erőfeszítéseket tesznek azért, hogy javítsanak jegyeiken, emeljék a teljesítményüket. Már rövid távon érezhető, hogy az erősebben kötődő diákok esetében hamarabb kialakul az önmotiváció, valamint hosszabb távon a tudás tisztelete mint érték is jobban beépül az értékrendjükbe.¹² Egy longitudinális vizsgálat során az is bizonyítást nyert, hogy az iskolai kötődés elég nagy magabiztossággal jelzi előre a tanulmányi előmenetelt, továbbá az iskola befejezésére és a továbbtanulásra vonatkozóan is jó bejósoló erővel bír.¹³

Az iskolai kötődés azonban nem csupán a konkrét tanulmányi teljesítménnyel, hanem az iskolai és az iskolán kívüli viselkedéssel, továbbá a normakövetéssel is szoros összefüggésben áll. A magasabb szintű iskolai kötődés összekapcsolódik az iskolai szabályok elfogadásával is, ezzel párhuzamosan pedig az alacsony szinten kötődő diákoknál gyakoribb a fegyelmezetlenség, az iskolai tulajdon megrongálása, valamint a tanárokkal és a társakkal szemben tanúsított tiszteletlen magatartás.¹⁴ Ezek mellett kimutatható a kapcsolat a gyenge iskolai kötődés és az iskolából történő eltanácsolás valószínűsége között is.¹⁵

Számos kutatás igazolja, hogy az iskolai kötődés és a deviáns viselkedések megjelenése között negatív irányú kapcsolat fedezhető fel. Azoknál a tanulóknál, akiknél erős az iskola iránti kötődés, kisebb a valószínűsége az alkohol- és droghasználatnak, az erőszakos viselkedésnek, valamint a bűnözői magatartásnak és a korai terhességnek.¹⁶

Az iskola személyiségformáló hatása az iskolai énkép tartalmi vonatkozásaiban és annak irányultságában is megfelelő módon tükröződik. Serdülőkorban az önjellemzés egy igen összetett folyamat, amely több területből épül fel. Ennél a korosztálynál is fontosak maradnak az iskolai élethez kapcsolódó főbb jellemzők: a tanulmányi képességek, a pálya-

⁸ Moody–Bearman 1998, 8.

⁹ Eggert et. al 1994, 202–215.; Williams–McGee 1991, 325–337.

¹⁰ Blum et al. 2002, 6.; Bond et al. 2007, 9–18.

¹¹ Wiatrowski et al. 1982, 14–16.

¹² Johnson et al. 2001, 318–340.

¹³ Bond et al. 9–18.

¹⁴ Simons–Morton et al. 1999, 99–107.

¹⁵ Eggert et al.: i. m. 202–215.

¹⁶ Blum et al.: i. m. 9–11.

alkalmasság, a társas elfogadottság, valamint a külső vonzerő és a baráti kapcsolatok.¹⁷ Az iskolai énkép fogalmát Shavelson, Hubner és Stanton definiálták, amely fogalmon belül két fő részt különítettek el. Az egyik a tanulmányi énkép, mely tartalmazza a személy kialakult képét a tanulmányi képességeiről, valamint tanulmányi kompetenciájáról.¹⁸ A másik a nem tanulmányi énkép, amelynek számos területe ismert, úgymint fizikai, társas, családi és önbecsülési terület. A hazai kutatások is komplex jelenségként kezelik az iskolai énképet, aminek a komponensei külön is vizsgálhatók.¹⁹

Az iskolai énkép és az iskolai stressz szoros összefüggést mutat. Az alacsonyabb tanulmányi teljesítményű diákok többnyire erősebb stresszt és szorongást élnek át az iskolában, és éppen ezért az iskolai énképük is negatívabb. Ezek alapján feltételezhető, hogy a jó teljesítmény, a magasabb iskolai önértékelés és az alacsonyabb stressz pozitív kapcsolatban áll az iskolai kötődéssel, illetve elősegítheti az erősebb kötődés kialakulását.

AZ ISKOLAI KÖTÖDÉS MÉRÉSE

Az iskolai kötődés szakirodalma arról számol be, hogy a megjelenő kutatások túlnyomó többsége kérdőíves módszerrel vizsgálja ezt a jelenséget. Tekintettel arra, hogy a kötődés fogalma nem egységes, ezért minden elméletalkotó saját mérőeszközt fejlesztett ki. Ennek tudható be, hogy jelenleg nem létezik egységesen elfogadott kérdőíves eljárás a kötődés mérésére. Az elméletekkel összhangban a különböző mérőeszközök is nagyon sokszínűek. Van olyan mérőeszköz, amelyik a kötődés egy-egy speciális részterületére koncentrálna,²⁰ míg mások több területre kiterjedő kérdéssorral végzik a vizsgálatukat.²¹ Hirschi véleménye az, hogy az iskolai kötődés mértéke azon kérdés alapján mérhető le a leginkább, hogy „*Mennyire szereted az iskolát?*”. Mások sokkal inkább a tanárok tiszteletét és véleményének fontosságát tekintik az iskolai kötődés elsődleges fokmérőjének.²² Mindezek mellett megjelenik a szociális elfogadottságot kiemelő megközelítés is.²³

Moody és Bearman, a korábban bemutatott modellje nyomán, három területet érintő kérdéssort használt. Az első kérdéscsoport arra vonatkozott, hogy a diákok mennyire érznek közel magukhoz iskolai személyeket, a második, hogy a tanulók mennyire boldogok az iskolában, a harmadik rész arra kérdezett rá, mennyire érzik azt, hogy ők az iskola részét képezik.²⁴ Jelen kutatásom iskolai kötődéskonceptiója és az ennek mintájára kialakított mérőeszköz is ehhez a modellhez áll a legközelebb.

AZ ALKALMAZOTT MÉRŐESZKÖZÖK

Kutatásomban két kérdőívet használtam fel a szükséges adatok megszerzésére. A vizsgálatban részt vevő diákoknak a következő két kérdőívet kellett kitölteniük: az *Iskolai kötődést mérő kérdőív*, valamint a *Tanulói stressz kérdőív*.

¹⁷ Kiss 1978. 14.

¹⁸ Shavelson 1976, 22–23.

¹⁹ Orosz–Szitó 1999, 39–74.

²⁰ Gottfredson 2001, 33.

²¹ Moody–Bearman i. m. 27–29.

²² Gottfredson i. m. 42.

²³ Libbey, 2004, 223–225.

²⁴ Moody–Bearman i. m. 35.

Az Iskolai kötődést mérő kérdőív 20 itemből áll. A kérdéssorban pozitív és negatív állítások is szerepelnek, hogy elkerülhetők legyenek a válaszbeállítódásból adódó torzítások. A válaszadóknak négyfokú Likert-skálán kellett kifejezniük az egyes állításokhoz kapcsolódó viszonyukat (1 – egyáltalán nem jellemző; 2 – többnyire nem jellemző; 3 – részben jellemző; 4 – teljesen jellemző). Ennek a kérdőívnek az előzetes tesztelése 2010-ben Szabó és Virányi által egy 85 fős tanulói mintán történt (átlagéletkor = 13,15, szórás = 0,66). A kérdőív reliabilitás mutatója a Cronbach- α = 0,83. A faktoranalízis alapvetően megerősítette az öt főkomponens meglétét, de számos állítás több faktorhoz is kapcsolódott.

A kutatók ezeket az itemeket sorra kihagyva megismételték az eljárást, mindaddig, amíg öt tiszta faktort nem kaptak. Így jött létre a kérdőívnek az a 20 tételes változata, amelyet azután jelen kutatásomban én magam is felhasználtam.

A Tanulói stressz kérdőív segítségével vizsgáltam meg, hogy az iskolában megjelenő problémák milyen mértékű feszültséget jelentenek a diákok számára. A kérdőív 30 tételmondatot tartalmaz. A vizsgálati személyek 0-tól 4-ig terjedő Likert-skálán fejezheték ki egyetértésüket, illetve egyet nem értésüket az adott állítással kapcsolatban (0 – nincs ilyen problémám; 1 – nem okoz feszültséget; 2 – enyhe feszültséget okoz; 3 – nagy feszültséget okoz; 4 – rendkívül nagy feszültséget okoz). Ez a kérdőív azokat a feszültségeket (félelem, harag) méri, amelyeket a diákok a tanulás során az iskolai munkájuk vagy az otthoni tevékenységük alatt élhetnek át.

A kérdőív egyéni és csoportos vizsgálathoz 11 és 18 év közötti diákok esetében alkalmazható. A kérdések 6 skálába rendezhetők. Mind az Iskolai kötődést mérő kérdőív, mind pedig a Tanulói stressz kérdőív validitása a nemzetközi szakirodalomból ismert összefüggések vizsgálata által már korábban bizonyítást nyert.

ELJÁRÁS

A kérdőívek felvételére a 2016/2017-es tanév II. féléve alatt a számítástechnika-órák során került sor. A kitöltésre 30 perc állt a tanulók rendelkezésére. A kérdőíveken is feltüntetett instrukciót a vizsgálat elején szóban is ismertettem, majd meggyőződtem arról, hogy a tanulók megértették a kitöltés szabályrendszerét. Felhívtam a figyelmüket a hiánytalan kitöltés és az őszinte válaszadás fontosságára egyaránt.

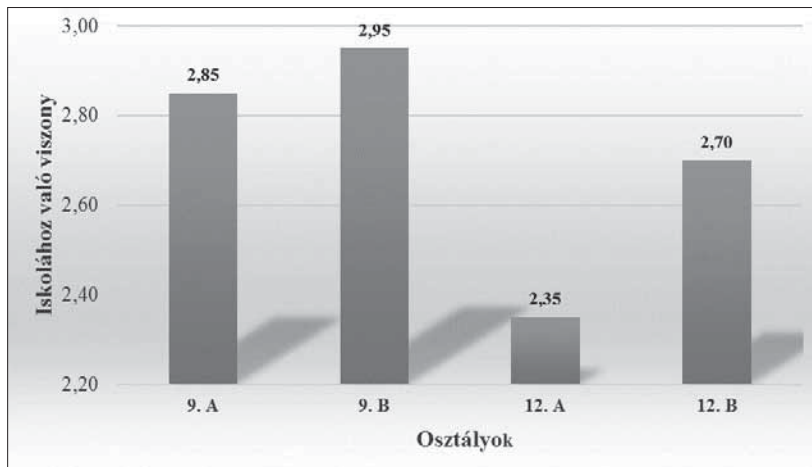
A KUTATÁS CÉLJA

Kutatásom célja kettős volt: egyrészt az elsős évfolyam diákjai és a végzős évfolyam diákjai esetében tapasztalható iskolai kötődés mértékének, és ennek esetleges változásának vizsgálata a két évfolyam két-két osztálya esetében; másrészt az iskolai kötődés és a tanulói stressz egyes dimenziói értékeinek külön-külön elemzése, illetve az iskolai kötődés és a tanulói stressz egymásra gyakorolt hatásának górcső alá vétele.

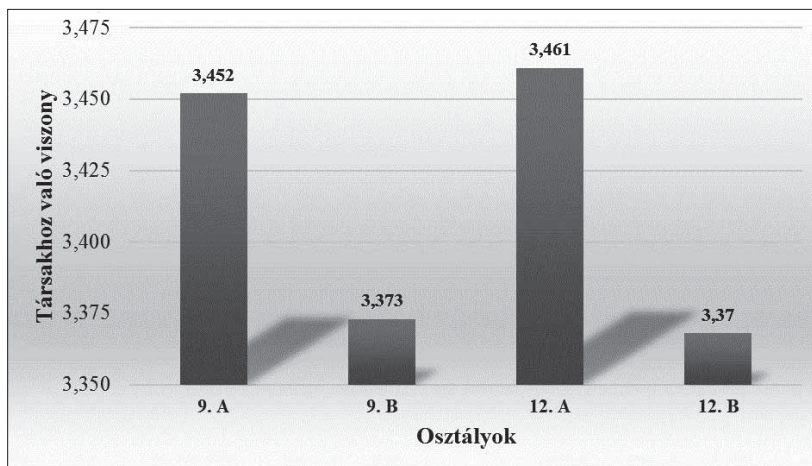
A MINTA

A kutatásomban 85 diák vett részt. Mindkét (9. és 12.) évfolyam valamennyi osztályával felvettem a két kérdőívet. Így a 9. évfolyamban (9. A; 9. B) 45 tanuló (35 fiú; 10 lány), illetve a 12. évfolyamban (12. A; 12. B) 40 tanuló (39 fiú; 1 lány) válaszolt a feltett kérdésekre.

A nemek megoszlása tehát a 9. évfolyamban 78% fiú; 22% lány, illetve a 12. évfolyamban 99% fiú; 1% lány volt.



1. ábra Az iskolához való viszony osztályonkénti különbségei (Szerkesztette a szerző)



2. ábra A társakhoz való viszony osztályonkénti különbségei (Szerkesztette a szerző)

EREDMÉNYEK

Első lépésként az iskolai kötődés mind az 5 faktorának átlagértékeit elemeztem, majd a kapott eredményeket faktoronként grafikusán is ábrázoltam.

Ennek alapján az egyes faktorokon belül a következő eredmények születtek:

1. Az iskolához való viszony

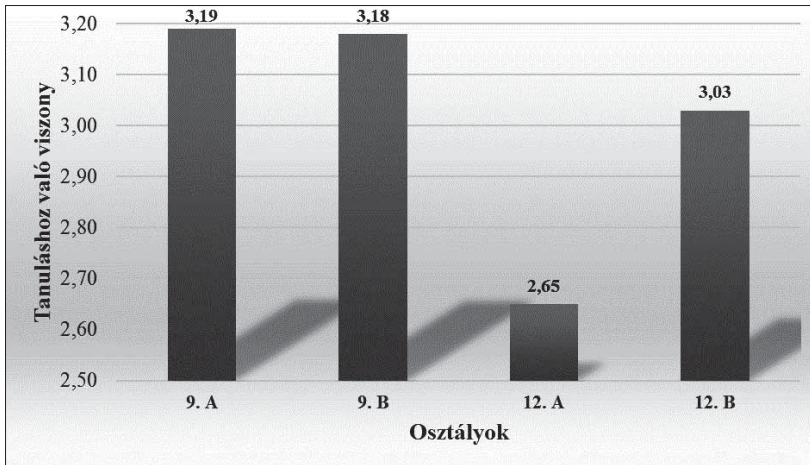
Az elsős növendékek iskolához való kötődésének mértéke mindkét osztály esetében erősebb, mint a végzős évfolyam két osztályának tanulói esetében tapasztalt kötődés mértéke (1. ábra).

A 12. B osztály magasabb kötődést mutat az iskola irányában, mint a 12. A osztály (1. ábra).

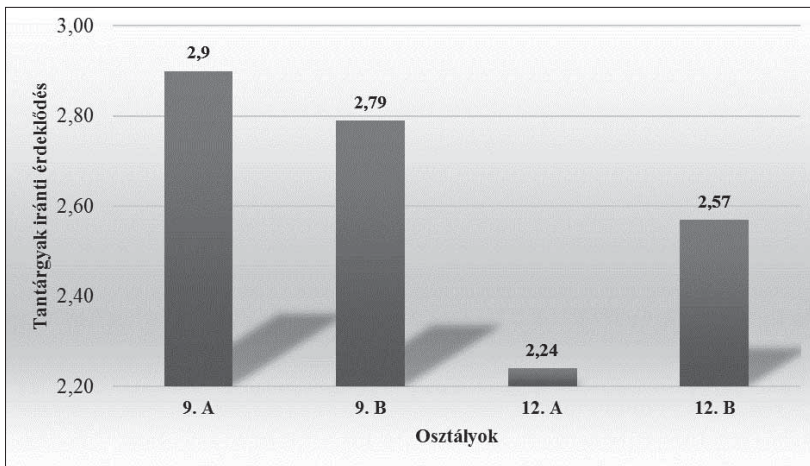
2. A társakhoz való viszony

A kortársakhoz való kötődés erősebb a 9. A, mint a 9. B tanulói esetében (2. ábra).

A kortársakhoz való kötődés erősebb a 12. A esetében, mint a 12. B tanulóinál (2. ábra).



3. ábra A tanuláshoz való viszony osztályonkénti különbségei (Szerkesztette a szerző)



4. ábra Tantárgyak iránti érdeklődés osztályonkénti különbségei (Szerkesztette a szerző)

Emellett megfigyelhető, hogy a kortársakhoz való kötődés erőssége hasonlóságot mutat a 9. A és a 12. A, valamint a 9. B és a 12. B osztály diákjai esetében (2. ábra).

3. A tanuláshoz való viszony

A tanuláshoz való viszonya a két 9. évfolyamos osztály esetében összességében pozitívabb, mint a két 12. évfolyamos osztály esetében (3. ábra).

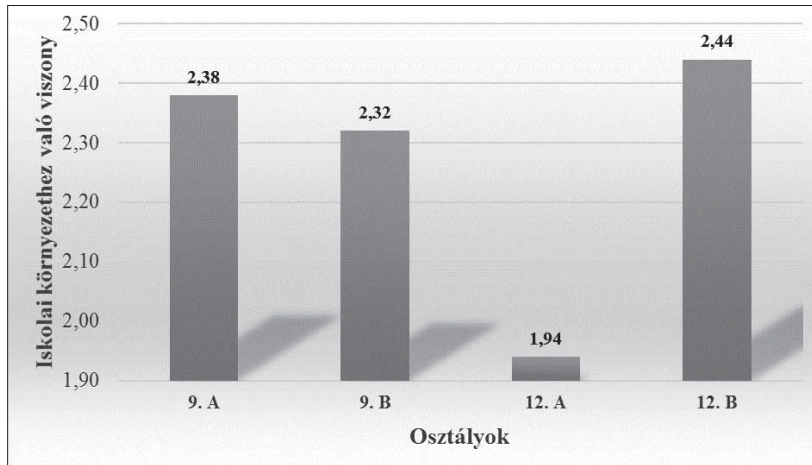
A 12. B osztály pozitívabb irányultságú a tanulással szemben, mint a 12. A osztály (3. ábra).

4. A tantárgyak iránti érdeklődés

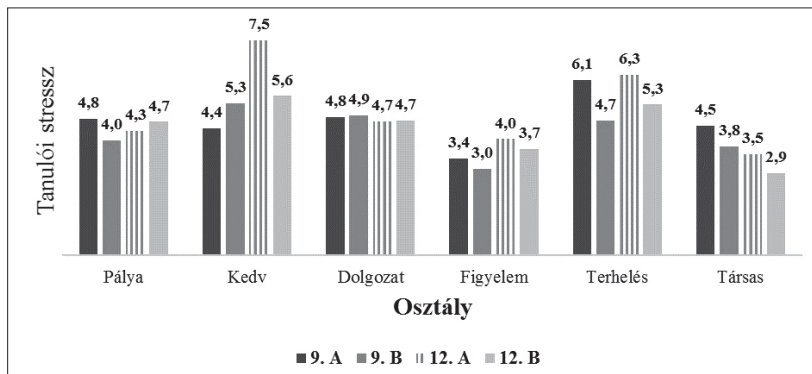
Az egyes tantárgyak iránti érdeklődés a 9. A esetében magasabb, mint a 9. B esetében (4. ábra).

Az egyes tantárgyak iránti érdeklődés a 12. B esetében határozottan magasabb, mint a 12. A esetében (4. ábra).

5. Az iskolai környezethez való viszony



5. ábra Iskolai környezethez való viszony osztályonkénti különbségei (Szerkesztette a szerző)



6. ábra Tanulói stressz osztályonkénti különbségei (Szerkesztette a szerző)

Az iskolai környezethez való viszony mindkét évfolyamot összehasonlítva a legerősebb a 12. B esetében (5. ábra).

Az iskolai környezethez való viszony az 9. évfolyam vonatkozásában pedig a 9. A esetében mutat magasabb értéket (5. ábra).

Második lépésként vizsgáltam a tanulói stressz mértékét a 6 különböző skála átlagértékei tekintetében. Az értelmezés szempontjából itt jelentősnek kell tekinteni, ha akár egyetlen skálaérték átlaga is eléri vagy meghaladja a 2-es értéket. Alacsony mértékű stressznek minősül ugyanakkor, ha egyetlen skálaérték sem éri el a 2-es értéket.

Az egyes skálákon belül a következő eredmények születtek:

1. Pályaválasztással kapcsolatos feszültség

A pályaválasztás és továbbtanulás körüli kilátástalanság okozta stressz skáláján belül a legalacsonyabb stresszértéket a 9. B osztály, míg a legmagasabb stresszértéket a 9. A osztály érte el (6. ábra).

2. Kedv és motiváltsággal kapcsolatos feszültség

A tanulókkal szembeni alulmotiváltság okozta stressz skáláján belül a legalacsonyabb stresszértéket a 9. A osztály, míg a legmagasabb stresszértéket a 12. A osztály érte el (6. ábra).

3. Dolgozat és iskolai feladatok körüli feszültség

A dolgozatírással, az iskolai feladatok meg nem értésével, valamint a tanári magyarázat tempójának követésével járó stressz skáláján belül a legalacsonyabb stresszértéket azonos eredményeket produkálva a 12. A és a 12. B osztály, míg a legmagasabb stresszértéket a 9. B osztály érte el. Az itt található osztályok közötti különbségek mértéke azonban elhanyagolható volt (6. ábra).

4. Figyelemzavart okozó feszültség

A diákok a magas belső feszültséget figyelemzavarként élik meg. Az ezzel járó feszültség mértékét a stressz skáláján belül a legalacsonyabb értékkel a 9. B osztály, míg a legmagasabb értékkel a 12. A osztály mutatta fel (6. ábra).

5. Terheléssel kapcsolatos feszültség

Az iskolai terhelés és az iskolai körülmények keltette feszültség tekintetében ezen a skálán belül a legalacsonyabb stresszértéket a 9. B osztály, míg a legmagasabb stresszértéket a 12. A osztály érte el (6. ábra).

6. Társas kapcsolatokkal összefüggő feszültség

A szociális kapcsolatok problematikája által generált feszültség tekintetében a legalacsonyabb stresszértéket a 12. B osztály, míg a legmagasabb stresszértéket a 9. A osztály érte el (6. ábra).

Végül vizsgáltam az iskolai kötődés és a tanulói stressz közötti kapcsolatot mindkét kérdőív valamennyi komponensének összehasonlító elemzésével. A Pearson-féle korrelációanalízis eredménye szerint azt kaptam, hogy az iskolai kötődés és a tanulói stressz között szignifikáns negatív korreláció áll fenn. Az eredmények alapján tehát azok a diákok, akik erősen kötődnek az iskolához, ők alacsonyabb szintű tanulói stresszt élnek át, illetve fordítva is igazolható ez az állítás, hiszen minél nagyobb stresszt él át egy diák az iskolai életében, annál alacsonyabb lesz az iskolához való kötődése.

KÖVETKEZTETÉSEK

A kapott eredmények elemzése után az iskolai kötődéssel kapcsolatban levont következtetésem:

- Az elsős növendékek összességében erősebb kötődést mutatnak a végzős diákoknál. Ugyanakkor a végzősök kötődése is releváns értékeket mutat.
- A diákok kortársaikhoz való kötődésének a mértéke magas mind az elsős, mind pedig a végzős osztályok esetében – ezen belül is magasabb a 9. A és a 12. A osztályok esetében.
- A tanuláshoz való viszony és a tantárgyak iránti általános érdeklődés összességében pozitívabb az elsős növendékeknél, mint a végzős diákoknál. Ezen eredményeknél érdemes megemlíteni, hogy az egyes, eltérő évfolyamos diákokkal végzett egyéni interjúk során kiderült, hogy a 12. évfolyamos tanulók esetében a tantárgyspecifikus tanulás hatására csökkent az összes tantárggyal szembeni általános érdeklődés.
- Az iskolai környezethez való kötődés csupán egy osztály esetében mutatott alacsonyabb értékeket (12. A), míg a többi három osztálynál magasabb értékek születtek.

A kapott eredmények elemzése után az átélt tanulói stressz mértékével kapcsolatban levont következtetésem:

- A diákok mindkét évfolyam esetében jelentősebb stresszt élnek át az iskolai elvárások és az iskolai terhelés okozta feszültségek tekintetében.
- A növendékek tanulással kapcsolatos motiváltsága az elsős évfolyamban magasabb, mint a végzős diákok esetében.

ÖSSZEFOGLALÁS

A 2016/2017-es tanév II. félévében a Kratochvil Károly Honvéd Középiskola és Kollégium 9. és 12. évfolyamos osztályaival végzett pszichológiai kutatásom középpontjában az iskolai kötődés vizsgálata szerepelt. Ezen kutatás során két kérdőív segítségével gyűjtöttem be a szükséges adatokat, majd pedig az adatok feldolgozását követően elemeztem ki a négy osztály esetében az iskolai kötődés mértékét, a tanulói stressz erősségét, valamint a stressz és a kötődés egymásra gyakorolt hatását.

A kapott eredmények ismeretében megállapítható, hogy az intézmény diákjainak az iskolához, illetve az osztálytársaikhoz való kötődése összességében jelentős mértékű, ugyanakkor ennek a kötődésnek a jövőbeli fenntartása, illetve tovább erősítése, ezzel párhuzamosan pedig a tanulói stressz csökkentése az elsős növendékektől haladva a végzős tanulók felé a nevelőtestület egyik kiemelt feladatának kell lennie. Emellett pedig minden civil és katona tanárnak, valamint nevelőnek még nagyobb figyelmet kell fordítania a növendékek tanulás iránti motivációjának előmozdítására. Végül pedig még hangsúlyosabb szerepvállalásra van szükség a nevelőtestület részéről abban a vonatkozásban is, hogy a pedagógusok és a nevelők magatartásukkal állandó követendő mintát nyújthassanak a diákjaik számára az iskolai és a kollégiumi életükben egyaránt.

A kutatás eredményének tükrében pedig nekem iskolapszichológusként a közeljövőben még több energiát kell fordítanom egyrészt a növendékek csoportos tanulásmódszertani fejlesztésére, másrészt pedig nagyobb hangsúlyt kell fektetnem a stresszoldásra, aminek keretében az egyéni foglalkozások mellett a kiscsoportos, illetve osztályszintű relaxációs gyakorlatokkal segíthetem elő a diákok hatékonyabb szellemi rekreációját.

A kutatás eredményeinek értékelésekor azonban azt is figyelembe kell vennünk, hogy a honvédelmi középiskolának a fenntartóváltás óta ez az első végzős növendéki állománya, éppen ezért további rövid és hosszú távú pszichológiai kutatások szükségesek ahhoz, hogy a diákok mentális állapotáról minél pontosabb képet kaphassunk, továbbá hogy elősegíthessük a tanulók pozitív irányú lelki fejlődését.

Köszönetnyilvánítás

Köszönettel tartozom dr. Szabó Évának, a Szegedi Tudományegyetem BTK Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék habilitált egyetemi docensének, intézet- és tanszékvezetőnek, aki szakmailag segítette a munkámat azáltal, hogy a rendelkezésemre bocsátotta a Virányi Barbarával együtt kidolgozott Iskolai kötődést mérő kérdőívet, valamint saját kutatásuk valamennyi eredményét is megosztotta velem.

FELHASZNÁLT IRODALOM

- Blum, R. W. – McNeely, C. A. – Rinehart, P. M.: *Improving the odds: The untapped power of schools to improve the health of teens*. Division of General Pediatrics and Adolescent Health, Department of Pediatrics, University of Minnesota, Minneapolis, 2002. <https://www.casciac.org/pdfs/ImprovingtheOdds.pdf> (Letöltés időpontja: 2017. 01. 25.)
- Bond, L. – Butler, H. – Thomas, L. – Carlin, J. – Glover, S. – Bowes, G. – Patton, G.: *Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health and academic outcomes*. Journal of Adolescent Health, 2007. 40. 4. sz., 9–18.

- Eggert, L. L. – Thompson, E. A. – Herting, J. R. – Nicholas, L. J. – Dicker, B. G.: *Preventing adolescent drug abuse and high school dropout through an intensive school-based social network development program*. American Journal of Health Promotion, 1994.8. 3. sz., 202–215.
- Gottfredson, D. C.: *Schools and delinquency*. Cambridge University Press, Cambridge, 2001.
- Hill, L. G. – Werner, N. E.: *Affiliative motivation, school attachment and aggression in school*. Psychology in the Schools, 2006. 43. 2. sz., 231–246.
- Hirschi, T.: *Causes of Delinquency*. University of California Press, Berkeley, 1969.17–25.
- Jenkins, P. A.: *School delinquency and the school social bond*. In: Journal Research Crime Delinquency, 1997. 34. 3. sz., 337–367.
- Johnson, M. K. – Crosnoe, R. – Elder, G. H., Jr.: *Student's attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity*. Sociology of Education, 2001. 74. 4. sz., 318–340.
- Katona, N. – Szitó, I.: *Student stress in adolescence*. Curriculum and Teaching, 2000. 15. 2. sz., 49–61.
- Kiss Tihámér: *Az énkép kialakulása és fejlődése*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1978, 14.
- Libbey, H. P.: *Measuring student relationship to school attachment, bonding, connectedness and engagement*. Journal of School Health, 2004.74. 7. sz. 274–283.
- Maddox, S. J. – Prinz, R. J.: *School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment and associated variables*. Clinical Child and Family Psychology Review, 2003.6. 1. sz., 31–49.
- Moody, J. – Bearman, P. S.: *Shaping school climate: School context adolescent social networks, and attachment to school*. Unpublished manuscript, 1998, 8.
- Orosz Judit – Szitó Imre: *Az iskolai énkép a serdülőkorban*. In Bollókné Panyik Ilona (szerk.): *Gyermekek – nevelés – pedagógusképzés*. Trezor Kiadó, Budapest, 1999, 39–74.
- Shavelson, R. J., – Hubner, J. J., – Stanton, G. C.: *Self-concept: Validation of construct interpretations*, 1976, 22–23.
- Simons-Morton, B. G. – Crump, A. D. – Haynie, D. L. – Saylor, K. E.: *Student-school bonding and adolescent problem behavior*. Health Education Research, 1999. 14. 1. sz., 99–107.
- Szabó Éva – Virányi Barbara: *Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata*. Magyar Pedagógia, 2011. 111. évf. 2. sz., 111–125.
- Wiatrowski, M. D. – Hansell, S. – Massey, C. R. – Wilson, D. L.: *Curriculum tracking and delinquency*, 1982, 14–16.
- Williams, S. – McGee, R.: *Adolescent's self-perceptions of their strengths*. Journal of Youth and Adolescence, 1991. 20. 3. sz., 325–337.

1. számú melléklet – Iskolai kötődést mérő kérdőív (Szabó–Virányi, 2011)

Tájékoztató

Arra lenne szükségem, hogy pontosan és őszintén töltsétek ki az alábbi kérdőívet. A neveteket nem kell felírnotok, így válaszaitokat a későbbiekben nem lehet összekapcsolni veletek. Az adataitokat titkosan kezelem!

Életkor:

Nem:

1. fiú

2. lány

A továbbiakban az iskolával kapcsolatos állításokat találsz. Kérlek, dönts 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 – egyáltalán nem jellemző rám,

2 – többnyire nem jellemző rám,

3 – nagyrészt jellemző rám,

4 – teljesen jellemző rám.

1. Több olyan nap van, amikor szívesen jövök iskolába, mint amikor nem.	1	2	3	4
2. Sok barátom van az iskolában.	1	2	3	4
3. Szeretem az osztálykirándulásokat, azokon mindig jól érzem magam.	1	2	3	4
4. Általában otthonosan érzem magam az osztálytermekben.	1	2	3	4
5. Fontos nekem, hogy mit gondolnak rólam a tanárain.	1	2	3	4
6. A legtöbb tantárgyat érdekesnek tartom.	1	2	3	4
7. Szeretek iskolába járni.	1	2	3	4
8. Több olyan tanárom van, akit kedvelek, mint akit nem.	1	2	3	4
9. Szoktam arra gondolni, hogy bárcsak soha többet ne kéne iskolába jönni.	1	2	3	4
10. Úgy gondolom, az iskolába járás időpocsékolás.	1	2	3	4
11. Vannak olyan gyerekek az iskolában, akikkel szívesen találkoznék az iskola elvégzése után is.	1	2	3	4
12. Több olyan tantárgy van, amit szeretek, mint amit nem.	1	2	3	4
13. Inkább otthon maradok betegen, mint hogy iskolába kelljen menni.	1	2	3	4
14. Szívesebben jövök iskolába, ha olyan tanárral lesz órám, akit kedvelek.	1	2	3	4
15. Kevés érdekes tantárgyat tanulunk.	1	2	3	4
16. Rossz lenne, ha nem járhatnék iskolába.	1	2	3	4
17. Szeretem az iskolám udvarát, van hely játékra és pihenésre is.	1	2	3	4
18. Szerintem az iskola unalmas.	1	2	3	4
19. Tetszenek a folyosón látható dekorációk. Jó hangulatom lesz tőlük.	1	2	3	4
20. Jól érzem magam az osztálytársaim között.	1	2	3	4

2. számú melléklet – Tanulói stressz kérdőív (Katona-Szító, 2000)

Név:

Osztály:

A kérdőív célja, hogy megtudjuk, a tanulással kapcsolatos problémák milyen kellemetlenséget, feszültséget okoznak számodra. Nincsenek helyes vagy helytelen válaszok. Csak a saját véleményed fontos. Válaszaidat bizalmasan kezeljük.

Kérjük, a 0, 1, 2, 3 vagy 4 beírásával jelezd véleményed!

0 = NINCS ILYEN PROBLÉMÁM

1 = NEM OKOZ kellemetlenséget, feszültséget

2 = ENYHE kellemetlenséget, feszültséget okoz

3 = NAGY kellemetlenséget, feszültséget okoz

4 = RENDKÍVÜL NAGY kellemetlenséget, feszültséget okoz

1. Nincs kedvem tanulni néhány iskolai tantárgyat.
2. Zajongó tanulók vannak az osztályban, akik elterelik a figyelmemet.
3. Nem tudom, mit kíván tőlem a tanár, nem tudom, hogyan tudnék nála jól teljesíteni.
4. Bizonytalan vagyok, hogy mi történik majd velem, ha befejezem az iskolát.
5. Rosszak az iskolai feltételek (magas létszám, tankönyvek, szemléltetés).
6. Szabad időmben a szüleim sokat követelnek, amelyek elvonják figyelmemet a tanulástól.
7. Nehezen értem meg az iskolai feladatokat.
8. Amikor felelek vagy dolgozatot írok, bizonytalannak érzem magam.
9. Gyakran magányosnak érzem magam.
10. Amikor otthon tanulok, nehezen tudok figyelni.
11. Nehezek a feladatok a dolgozatokban.
12. Nem tudok a tanárral vagy a társaimmal lépést tartani az iskolai munkában.
13. Otthoni, családi problémák.
14. Nem tudom, milyen szakmát válasszak, hol tanuljak tovább.
15. A szüleim nagyon aggódnak, milyen osztályzatokat kapok.
16. Az iskolában nehezen tudok figyelni.
17. Sokat nézek tv-t vagy videót a házi feladat rovására.
18. Nehezen tudok barátokat, barátnőket szerezni.
19. Van olyan nap, amikor az órarendben sok nehéz tantárgy van egymás után.
20. Szüleim nem értik meg tanulmányi nehézségeimet.
21. Pályaválasztásommal kapcsolatban még nem adott tanácsot, ötletet senki.
22. Unalmasan telnek a napjaim.
23. A dolgozatírásnál a feladatokat nem értem.
24. Nehezen tudok jegyzetelni a tankönyvekből.
25. Nem tudok megfelelni annak, amit a szüleim várnak tőlem.
26. Túl sok a házi feladat naponta.
27. Jövőmet, életemet nem úgy képzelem el, ahogy a szüleim.
28. A tanárok túl sok pluszfeladatot követelnek a diákoktól.
29. Barátaim többször jobb osztályzatot kapnak feladataikra, mint én.
30. Néhány tantárgynak csak kevés a haszna a továbbtanulás szempontjából.