

Czető Krisztina

ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet

# Mit gondolnak a tanulók és tanárok az iskoláról? Egy iskolaiattitúd-kutatás eredményei

*A tanulók iskolához kapcsolt attitúdjeinek megismerése kiemelt jelentőségű az iskolához való kedvező viszonyulás kialakulásának támogatása érdekében. Ez a munka az iskolai attitúd különböző területeinek mélyebb megismeréséhez, azok komplex természetének megértéséhez szeretne hozzájárulni.*

*A tanulmány egy iskolaiattitúd-kutatás eredményeit ismerteti, melynek célja a tantárgyi attitúdok, az iskolához köthető általános attitúdok és nézetek vizsgálata, valamint egy iskolaiattitúd-kérdőív kialakítása és kipróbálása volt.*

## Bevezetés

A tanulók és a tanárok iskolához, iskolai tevékenységekhez kötődő attitúdjeinek megismerése kiemelt jelentőségű az iskola iránti kedvező orientáció, az elköteleződés/bevonódás (*engagement*) kialakulásának támogatása érdekében. Az iskolához kapcsolt attitúdok alakítják a tanulási motivációt, befolyásolják az élnhatóság érzését, hatással vannak a társas kapcsolatokra, a tanulók és a tanárok részvételére a különböző iskolai tevékenységekben, továbbá hosszútávon a tanulás és a tanítás minőségét is meghatározzák, alakítják az iskoláról alkotott nézeteket (vö. Czető, 2019, 2021; Gottfredson, 2010; Jenkins, 1997; Stern, 2012). Az iskolához való viszony formálásában kiemelt szerepe van a tanár-diák interakciónak, hiszen a tanár-diák kapcsolat, a tanári bánásmód és a visszajelzések minősége közvetítő szerepet játszik a tanulói attitúdok alakulásában a tanulói önértékelés során (Czető, 2018; 2021; Gottfredson, 2010; Stern, 2012).

Az iskoláról alkotott nézetek, a kognitív, viselkedéses és affektív viszonyulások megragadására számos különböző fogalmi konstrukciót azonosíthatunk (vö. Czető, 2019; 2021; Libbey, 2004; Stern, 2012). Ezek az iskolai mindennapok különböző aspektusait ragadják meg, ugyanakkor a széttartó, sokszínű fogalomhasználat az empirikus kutatásokat is befolyásolja azáltal, hogy az egyes fogalmak, az elnevezések változatossága ellenére, számos ponton összekapcsolódnak. Jelen kutatás az iskolai attitúd különböző területeinek mélyebb megismeréséhez, azok komplex természetének megértéséhez szeretne hozzájárulni. A tanulmány egy iskolaiattitúd-kutatás eredményeit ismerteti, melynek célja a tantárgyi attitúdok, az iskolához köthető általános attitúdok és nézetek vizsgálata, valamint egy iskolaiattitúd-kérdőív kialakítása és kipróbálása volt.

## A kutatás elméleti háttere

### *Az iskolai attitűd területei és a kapcsolódó fogalmak*

Az iskolai attitűd „az iskolához kapcsolódó kognitív, affektív és viselkedéses viszonyulásokat, azok mintázatait és az iskolai tevékenységekbe való bevonódás minőségét” ragadja meg (Czető, 2021. 52.; Stern, 2012). Az iskolai attitűd ernyőfogalom (Czető, 2019), mely a tanulói és tanári percepciók, az iskolai lét szubjektív minőségének feltárására fókuszáló fogalmakat öleli fel (vö. Czető, 2019, 2021). Ezen fogalmak megismerésének jelentősége, hogy lehetőséget adnak az iskolához való viszony összetevőinek értelmezésére, az egyes attitűdterületek azonosítására. (A következőkben a tanulmány az iskolaiattitűd-konstruktumok részletes, összehasonlító elemzésével nem foglalkozik, azokat a kutatás szempontjából releváns elágazások mentén érinti. Az egyes fogalmak részletes, elméleti elemzését ld. pl. Czető, 2019, 2021.)

A tanulók iskolához való viszonyát vizsgáló nemzetközi kutatásokban az iskolához tartozás érzését, a kötődést megragadó konstruktumok (*connectedness, belonging, bond*), elsősorban az affektív és viselkedéses összetevők szerepét hangsúlyozzák (Czető, 2019, 2021; Goodenow és Grady, 1993; Jenkins, 1997; Karcher és Lee 2002; Libbey, 2004; Lohmeier és Lee, 2011). A *connectedness* egyrészt az iskolához tartozás tanulói percepciója olyan szempontok mentén, mint a tanulási tevékenységhez kapcsolódó attitűdök (például akadémiai elköteleződés), a társas kapcsolatok minősége, illetve az iskolai munka és légkör jellemzőinek észlelése (igazságosság, fegyelem, biztonság, bevonódás az iskola által kínált extrakurrikuláris tevékenységekbe) (Czető, 2021; Libbey, 2004). Más kutatásokban a *connectedness* a tanulók társas kapcsolatokhoz kötődő percepcióját tárja fel (Czető, 2019, 2021; Karcher és Lee 2002; Lohmeier és Lee, 2011), mely értelmezésben a társas támogatottság megélése, az egyéni szükségletekre figyelés, a kapcsolatok minősége, illetve az azokba való egyéni bevonódás jelennek meg mint legfontosabb összetevők (Karcher és Lee 2002; Lohmeier és Lee, 2011). Hasonló szempontokat jelenít meg a *belonging* fogalom is, melyben a támogatottság és elfogadás percepciója mellett a tanári bánásmód észlelése is megjelenik, azaz annak megtapasztalása, hogy a tanárok mennyire tisztelik és becsülik a tanulók erőfeszítéseit (Goodenow és Grady, 1993). Hasonló tartalmi elemekkel Jenkins (1997) kutatásában a *bond* konstruktum kapcsán találkozunk, mely szintén az érzelmi közelséget megragadó fogalom, ami a lojalitást, az elköteleződést, az iskolához tartozás megélését öleli fel, az iskolai tevékenységekben való részvételen, a szabályok elfogadásán, illetve a tanárok tiszteletén keresztül (Czető, 2019; 2021; Jenkins, 1997).

A tanulói attitűdöket vizsgáló kutatások további fogalma az elköteleződés/bevonódás (*engagement*), ami a tanulók kognitív, affektív, viselkedéses, illetve motivációs mintázatait írja le (Appleton és mtsai, 2008; Christenson és mtsai, 2012; Fredricks és mtsai, 2004; Griffiths és mtsai, 2009; Soini és mtsai, 2020).

Az *engagement* komplex, többdimenziós fogalom, melynek értelmezése széttartó (vö. Czető 2019, 2021). Iskolai kontextusban vizsgálva, az egy tartós, pozitív kognitív-affektív állapot, ami a tanulási tevékenységhez is kötődik (Czető, 2021; Shernoff és Csíkszentmihályi, 2009). Az egyes *engagement*-modellek az összetevők számában és tartalmában különböznek egymástól. A két komponensű modellek az affektív és a magatartásra vonatkozó összetevőket emelik ki, míg a későbbi modellekben már a kognitív természetű elemek is megjelennek. A viselkedéses komponens az iskolai tevékenységekben való részvétel gyakoriságára, minőségére vonatkozott, a tanulási tevékenység sajátosságait tárta fel, illetve az iskolai élet különböző területeihez kapcsolódó elemeket vizsgálta, úgy mint lojalitást, vagy az iskolai szabályok elfogadása. Hasonlóan a korábbiakban

említett konstruktumokhoz, az affektív dimenzió esetén a társas kapcsolatok észlelt minősége, illetve a tanuláshoz kapcsolódó érzelmi tényezők kerültek a fókuszba. A harmadik, kognitív komponens pedig a tanulás olyan sajátosságait tárta fel, mint az önszabályozás vagy a tanulási stratégiák (Appleton és mtsai, 2008; Czető, 2019, 2021; Eccles és Wang, 2012; Fredricks, 2004; Griffiths és mtsai, 2009).

A legújabb *engagement*-kutatások már egy negyedik komponenst is javasolnak, ami Appleton és munkatársai (2008) kutatásában – a kognitív és viselkedéses összetevők mellett – az akadémiai és pszichológiai komponens lenne. Más vizsgálatokban az *agentic* komponens jelenik meg (Reeve és Tseng, 2011; Mameli és Passini, 2017). Előbbi esetben a tanulási tevékenység egyéni jellemzői (önszabályozás, célok), valamint az ahhoz köthető általános attitűdök, így a tanulás észlelt relevanciája, ismerhetők meg. Utóbbi esetén az *agentic* elnevezés a tanulók aktív szerepére, felelős helyzetekben való részvételére (*empowerment*) utal.

Szintén az attitűdkutatásokban megjelenő fogalmak az iskolai jóllét (*well-being*), illetve elégedettség (*school satisfaction*) konstruktumok (Baker és Maupin, 2009; Konu és Rimpela, 2002). Hasonlóan a kötődés, illetve az elköteleződés/bevonódás fogalmakhoz, a különböző jóllét-modellek összetevői között is találunk tartalmi kapcsolódásokat. Ilyen elemek a társas kapcsolatok minősége, a támogatás és a törődés megélése, valamint annak átélése, hogy az egyén tevékenysége értelmes (vö. Seligman, 2011; Opre és mtsai, 2018).

A hazai tanulóiattitűd-vizsgálatokban elsősorban az *iskolai kötődés* (Nagy és Zsolnai, 2015; Szabó, Rausch és Zsolnai, 2019; Szabó és Virányi, 2011; Szabó, Zsadányi és Szabó-Hangya, 2015; Széll, Szabó és Fehérvári, 2020; Zsolnai, 2018), illetve az iskolai vagy tanulói *jóllét* (Nagy és mtsai, 2019; Gál és mtsai, 2019) fogalomhasználat jelenik meg. Nagy és Zsolnai (2015) kutatásában – hasonlóan az affektív és szociális összetevők szerepét kiemelő modellekhez (vö. Goodenow és Grady, 1993; Jenkins, 1997; Lohmeier és Lee, 2011) – az iskolai kötődés főbb összetevőiként az iskolához való érzelmi viszonyulás természete, illetve a társas kapcsolatok minősége jelenik meg, melyeket a tanár-diák kapcsolat, a kortárs kapcsolatok, továbbá a tanulási folyamat néhány jellemzőjével (módszerek, tanulásszervezés) ragadtak meg. Szintén az érzelmi-társas aspektusokat helyezik előtérbe Szabó és Virányi (2011) és Szabó, Zsadányi és Szabó-Hangya (2015) kutatásai is. A társakhoz és tanárokhoz való viszony mellett ugyanakkor kutatásukban már megjelenik a tantárgyakhoz, az iskolához és a tanulási környezethez való viszony is mint a kötődést leíró elemek. A tanár-diák közötti kötődés sajátosságait tárja fel Szabó, Rausch és Zsolnai (2019) kutatása, melyet a tanári percepción keresztül törekedtek megragadni.

Az elméleti kutatás eredményei megerősítik, hogy a különböző iskolaiattitűd-konstruktumok számos összetevő mentén hasonlóságot mutatnak, így az eltérő fogalomhasználat mellett is azonosíthatóak visszatérő komponensek. Ezekben a kutatásokban az iskolához való viszony feltárásában a kortárs kapcsolatok minősége, a társas kapcsolatokba való bevonódás, az egyéni tanulási sajátosságok (preferenciák, az önszabályozás szintje, a tanulási célok), a tanuláshoz kapcsolódó nézetek (relevancia, a tanulás fontossága), továbbá a tanár-diák kapcsolat különböző aspektusainak vizsgálata (kommunikáció, partnerség, értékelés) a főbb összekapcsolódó összetevők.

Jelen kutatás az iskolához való viszony leírására az *iskolai attitűd* fogalmat használja. Annak megközelítésében épít az elméleti munka során feltárt összetevők komplex megjelenítésére, és számos ponton (az összetevők tartalma esetén) a többkomponensű *engagement*-modellekhez kapcsolódik. Az (iskolai) attitűdnek is három komponense van: affektív (értékelő), kognitív (nézet/hit), illetve viselkedéses (cselekvés/ magatartás) (vö. Šeker, 2011). Az iskolai attitűd összetevőinek értelmezésekor nehézkes élesen meghúzni a határokat az egyes attitűddimenziók között, a jelen kutatáshoz kapcsolódó iskolai attitűd fogalom fő összetevőit az 1. táblázat összegzi.

1.táblázat. Az iskolai attitűd konstruktum fő összetevői a kutatás keretében

Attitűdterület	Főbb tartalmi elemek
<b>A kortárs kapcsolatok percepciója</b>	A kortársakhoz fűződő viszony minősége, a kapcsolatok értékelése.
<b>A tanár-diák kapcsolat percepciója</b>	A tanár-diák kapcsolat és a tanári bánásmód észlelt minősége (partnerség, tisztelet, törekvés a megismerésre).
<b>Az iskolához tartozás percepciója</b>	Azonosulás az iskolával (a csoporthoz tartozás pozitív megélése, az iskola által kínált lehetőségek értékelése).
<b>A tanulási tevékenységhez kapcsolódó attitűdök</b>	Az akadémiai elköteleződés egyéni jellemzői, az iskolában tanultak észlelt relevanciája, az akadémiai tevékenység értékelése, a tanuláshoz kapcsolódó attitűdök.
<b>Iskolai elidegenedés</b>	Az unalom, az értelmetlenség tanulói percepciója.

### *Az iskolaiattitűd-kutatások eredményei*

A tanulók és a tanárok attitűdjeinek megismerésére különböző módszertani megoldásokat azonosíthatunk, melyek lehetnek önbeszámolón alapuló kérdőívek, megfigyelések, illetve a tanárokról vagy a tanulókról alkotott percepciókat mérő kérdések (Czető, 2021; Fredricks és mtsai, 2004; Griffith és mtsai, 2009).

Az iskolai mindennapokhoz, valamint a tanuláshoz kapcsolódó attitűdök megragadásának, mérhetőségének egyik nehézsége az egyes attitűddimenziók közötti határvonal megrajzolása. Az egyes attitűdkomponensek – az empirikus kutatások elméleti megalapozottságának esetleges hiányossága miatt – egymástól nehezen elválaszthatóvá teszik a különböző skálákat, ami a fogalomhasználatához hasonló mérési átfedéseket okozhat (Appleton és mtsai, 2008; Suldo és mtsai, 2008).

A kapcsolódó hazai és nemzetközi empirikus kutatások megerősítették, hogy a tanulók énhatékonyság-érzése, motivációja és iskolai énképe, illetve stressz-szintje is kedvezően alakul pozitív iskolai viszonyulás esetén. Kedvező attitűd kialakulásakor a tanulók az iskola szeretetéről számolnak be, elfogadják és tisztelik az iskola szabályait, továbbá kevesebb stresszt élnek át az iskolai mindennapokban, és felismerik, hogy az akadémiai teljesítmény releváns későbbi életükben is (Gottfredson, 2010; Jenkins, 1997; Nagy és Zsolnai, 2015; Stern, 2012; Szabó és Virányi, 2011; Szabó, Zsadányi és Szabó-Hangya, 2015).

Több kutatás is megerősíti, hogy az iskolához kapcsolódó attitűdök alakulására pozitív hatással van a tanulók aktív bevonása

---

*A kapcsolódó hazai és nemzetközi empirikus kutatások megerősítették, hogy a tanulók énhatékonyság-érzése, motivációja és iskolai énképe, illetve stressz-szintje is kedvezően alakul pozitív iskolai viszonyulás esetén. Kedvező attitűd kialakulásakor a tanulók az iskola szeretetéről számolnak be, elfogadják és tisztelik az iskola szabályait, továbbá kevesebb stresszt élnek át az iskolai mindennapokban, és felismerik, hogy az akadémiai teljesítmény releváns későbbi életükben is (Gottfredson, 2010; Jenkins, 1997; Nagy és Zsolnai, 2015; Stern, 2012; Szabó és Virányi, 2011; Szabó, Zsadányi és Szabó-Hangya, 2015).*

---

(vagyis, ha tanulási problémáikkal tanáraikhoz is fordulhatnak, ha a tanítás magas színvonalú, kérdéseik helyet kaphatnak a tanórákon, ha úgy érzik, az iskola egyformán magas elvárásokat támaszt mindenkiel szemben, illetve, ha a számonkérés keretei mindenki számára világosak). Szintén kedvezően hat az iskolához tartozás megélésére, ha az iskola arculata vonzó a tanulók számára (Fullarton, 2002; McCoach, 2002, 2003; Stern, 2012). A tanulói elköteleződés kedvezően befolyásolja az intellektuális, akadémiai teljesítményt is, és pozitív pszichoszociális hatásai is vannak, hiszen a tanulók részesei lesznek a tanóráknak, érdeklődők, törekednek a kétirányú kommunikációra (Appleton és mtsai, 2008; Archambault és mtsai, 2009; Fullarton, 2002; Hart és mtsai, 2011; Havik és Westergård, 2019; Klassen és mtsai, 2013; Mameli és Passini, 2017; Manzuoli és mtsai, 2019; Norris és mtsai, 2003; Reeve és Tseng, 2011; Wang és Holcombe, 2010).

Az attitűdkutatások egyik fontos elágazása – az iskolai munka relevanciája kapcsán – a *tantárgyi attitűdök vizsgálata*. Ezek a felmérések döntően az adott tantárgy kedveltségére, a tantárgy keretében tanultak észlelt fontosságára, hasznosságára irányulnak, illetve a nemzetközi méréseken (vö. TIMSS) a tanulói énhatékonyság percepció bizonyos aspektusai is megjelennek (Csapó, 2000; Csikos, 2012; Malmos és Chrappán, 2016). Ezek a kutatások – többek között – rámutattak, hogy a tantárgy tanulásával töltött idő kedvezőtlenül hathat a tanulói attitűdök alakulására. Csapó (2000) kutatása feltárta, hogy minél hosszabb ideig tanulnak egy tárgyat a tanulók, annál kevésbé kedvelik azt. Az egyes tantárgyak népszerűségét illetően is találunk általános tendenciákat. Csapó (2000) kutatásában például az 5. évfolyamon a rajz, a történelem és az irodalom tantárgyak azok, melyek a leginkább kedveltek a tanulók körében, Csikos (2012) kutatásában a népszerű tantárgyak listájára a biológia és az informatika mellé a testnevelés is felkerült. A középiskolás diákok attitűdjeit illetően hasonló eredményeket hoztak Csapó (2000) és Malmos és Chrappán (2016) kutatásai is. A kedvelt tantárgyak közé az idegen nyelvek, a rajz és az irodalom tartoztak (vö. Csapó, 2000; Malmos és Chrappán, 2016).

A hazai tantárgyiattitűd-kutatások további fontos eredménye a természettudományos – különösen a kémia és fizika – tárgyak népszerűtlensége a tanulók körében, mely szintén a középiskolai évek előrehaladtával erősödik fel (Csapó, 2000; Csikos, 2012; Malmos és Chrappán, 2016). A középiskolai évek során a nyelvtan, a fizika és a kémia azok a tantárgyak, melyek leginkább leszakadnak a többi tárgytól kedveltségüket illetően, közülük is azonban a kémia és fizika helyzete a leginkább kedvezőtlen.

A természettudományos tárgyak iránti kedvező attitűd alakításának kihívásait, illetve a tanulói érdeklődés csökkenését a nemzetközi kutatások is megerősítik (Fulmer és mtsai, 2019; Osborne és mtsai, 2003; Tytler és Osborne, 2011). Ezek a kutatások szintén jelzik, hogy a természettudományos tárgyak iránti érdeklődés és azok tanulásának népszerűsége csökken az iskolás évek előrehaladtával, ami legerőteljesebben valóban a fizika és kémia területén jelentkezik (Tytler és Osborne, 2011). Az érdeklődés és a népszerűség csökkenése mögött a tanulók leginkább a következő okokról számolnak be:

- nem látják a tanultak relevanciáját,
- úgy vélik, túl sok az ismétlés az alap- és középfokú oktatás során,
- nincs elegendő idő és lehetőség a tanultak alkalmazásának megvitatására és megta-  
pasztálására,
- valójában a tanultakat a különböző vizsga- és tanulói teljesítménymérési helyze-  
tekhez igazítják (melyet az elszámoltathatóság kényszerít) (Lyons, 2006; Tytler és  
Osborne, 2011).

A tantárgyi attitűdök és a tanulók egyéb sajátosságainak összefüggéseit vizsgálva Csapó (2000) jelzi, a fiúk és lányok között nem beszélhetünk jelentős különbségekről, ezzel szemben éles választóvonal volt rajzolható a különböző iskolatípusba járók attitűd-  
jeiben. A nemzetközi kutatások szintén a természettudományos tárgyak esetén jelzik,

hogya a lányok alapvetően kedvezőtlenebb attitűdről számolnak be, mint a fiúk (Tytler és Osborne, 2011), melynek Häussler és Hoffmann (2002) kutatási eredményei alapján például egyik jelentős oka lehet, hogy a tantervekben megjelenő tartalmak lényegesen kevésbé fedik le azokat a tartalmakat, melyek a lányokat érdekelnék.

## A kutatás célja és módszerei

### *A kutatás célja*

A leíró-feltáró természetű kutatás célja a 9–11. évfolyamos tanulók és tanáraik iskolához fűződő attitűdjeinek vizsgálata, továbbá egy tanulói és egy tanári iskolaiattitűd-kérdőív kialakítása és kipróbálása volt. A kutatás célja, hogy (1) feltárja a résztvevők iskolai tantárgyakhoz kapcsolódó attitűdjeit, (2) vizsgálja, hogy a nem, illetve az iskolában töltött évek alapján megrajzolható-e különbségek az iskolai attitűdben, illetve (3) feltárja a tanulók és tanárok nézeteit az iskola szerepéhez kapcsolódóan és (4) vizsgálja a különböző attitűdterületek összefüggéseit. A kutatás hozzájárulhat az iskolai attitűd összetevőinek mélyebb megértéséhez.

### *Minta és adatgyűjtés*

A kutatásban középiskolás diákok (N = 1508) és az őket tanító pedagógusok (N = 155) vettek részt. A részt vevő diákok kilencedik (N = 600), tizedik (N = 470), illetve tizenegyedik (N = 438) évfolyamos tanulók voltak, átlagéletkoruk 15,82 év (SD = 1,15). 699 fiú és 809 lány vett részt a kutatásban, a tanulók többsége (N = 1319) gimnáziumban, kisebb arányuk (N = 189) szakgimnáziumban tanul. A kutatásba bevont tanárok életkora 24 és 64 év között volt (M = 44,31; SD = 10,17), 64 férfi és 91 nő vett részt. A kutatásba bekapcsolódó iskolák (N = 14) véletlen, rétegzett mintavételi eljárással lettek kiválasztva, és az adatgyűjtés 2020–2021 között zajlott. A koronavírus járvány miatt bevezetett digitális oktatás kihívások elé állította az adatgyűjtést, nehéz volt a kiválasztott iskolákat a kutatásban való részvételre motiválni, így a minta nem reprezentatív. Az adatgyűjtés online valósult meg, a résztvevők részletes tájékoztatást kaptak a kutatásról, illetve a kiskorú résztvevők esetén a szülők tájékoztatása is megtörtént. A kutatást az egyetemi etikai bizottság hagyta jóvá (az engedély száma: 2019/220).

### *A kutatás során alkalmazott tanulói kérdőív*

Az adatfelvételt megelőzően egy tanulói és egy tanári kérdőív került kialakításra. A kérdőív kidolgozásakor a kutatás elméleti háttére alfejezetben bemutatott iskolai attitűdmenziók egyes itemei kerültek kialakításra. A tanulói kérdőív egy (1) *tantárgyi attitűd* kérdéssort, (2) egy általános, *iskolai attitűd* skálát tartalmazott, illetve (3) a kitöltőket egy *rangsoroláson* alapuló kérdés megválaszolására kérte az iskola funkcióihoz kapcsolódóan. A tantárgyi attitűd kérdéssor a tárgyak kedveltségére, azok tanulásának fontosságára, illetve a tárgyat tanító tanár kedveltségére kérdezett rá.

Az iskolához kapcsolódó, általános attitűdöket feltáró skála alapján főkomponens elemzéssel négy alskála lett kialakítva. (A főkomponens-elemzés részletes statisztikai eredményeinek bemutatását ld. Czető, 2022). Az alskálák elnevezéseit, illetve azok megbízhatósági értékeit a 2. táblázat jeleníti meg. A faktorelemzés során létrehozott mutatók a továbbiakban összesített skála alkalmazásával lettek elemezve (vö. Sajtos és Mitev, 2007).

A *Tanári támogatás és azonosulás az iskolával* alskála a tanári bánásmóddhoz (megismerés, elérhetőség, megbecsülés), az értékeléshez (igazságosság) kapcsolódó itemeket

tartalmazott, illetve az iskolához tartozás megélését tárta fel. A *Relevancia – elidegenedés* alskála az iskolai munka tanulók által észlelt fontosságára, illetve az unalom, az értelmetlenség érzéseire kérdezett rá a tanulási tevékenységekhez köthetően. Az *Akadémiai elköteleződés* kérdéssor a tanulmányi teljesítmény értékelésére, az egyéni tanulmányi erőfeszítések megítélésére, a tanulási stratégiák ismeretére vonatkozó itemeket tartalmazott. A *Kortárs kapcsolatok* skála pedig a társas kapcsolatok észlelt minőségére kérdezett rá. (Részletesen ld. 1. számú melléklet.)

2. táblázat. A tanulói kérdőív iskolaiattitűd-skála alskálái és azok megbízhatósági értéke

	Alskála	Itemek száma	Cronbach $\alpha$
1	Tanári támogatás és azonosulás az iskolával	10	0,828
2	Relevancia/elidegenedés	7	0,828
3	Akadémiai elköteleződés	5	0,753
4	Kortárs kapcsolatok	4	0,546

Hasonlóan a tanulói kérdőívhez, a tanári kérdőív is tartalmazott egy (1) *tantárgyi attitűd* skálát (a tárgy észlelt fontossága), (2) egy *iskolai attitűd* skálát, és szerepelt benne (3) *az iskolafunkciók rangsorolása*, továbbá kiegészült egy (4) *éhatékonyság*, illetve egy (5) *stressz* kérdéssorral is. Jelen tanulmány a tanulói kérdőív eredményeinek bemutatására fókuszál.

## Eredmények

### Tantárgyi attitűdök

A tantárgyak átlagos kedveltségét vizsgálva, a tanulók körében a leginkább népszerű tárgyak az *angol* ( $M = 4,37$ ;  $SD = 0,885$ ), a *testnevelés* ( $M = 3,97$ ;  $SD = 1,164$ ), a *történelem* ( $M = 3,73$ ;  $SD = 1,178$ ), illetve az *informatika* ( $M = 3,67$ ;  $SD = 1,18$ ). A második idegen nyelvként tanult nyelvek szintén nagyon kedveltek (átlagos értékelésük 4,00 feletti valamennyi, a tanulók által említett tárgy – spanyol, francia, olasz – esetén). A tanulók listáján a legkevésbé kedvelt tárgyak a *kémia* ( $M = 3,03$ ;  $SD = 1,299$ ), az *énekezené* ( $M = 3,02$ ;  $SD = 1,377$ ) és a *fizika* ( $M = 2,71$ ;  $SD = 1,306$ ). A tantárgyak részletes, összesített értékelését a 3. táblázat jeleníti meg.

3. táblázat. Az iskolai tantárgyak átlagos kedveltsége

Kedveltségi sorrend	Tantárgy	N	M (SD)
1.	Angol	1419	4,37 (0,88)
2.	Testnevelés	1467	3,97 (1,16)
3.	Német	819	3,8 (1,15)
4.	Történelem	1418	3,73 (1,17)
5.	Informatika	1195	3,67 (1,18)
6.	Magyar nyelv és irodalom	1499	3,65 (1)
7.	Földrajz	977	3,64 (1,13)
8.	Biológia	1244	3,61 (1,2)
9.	Matematika	1495	3,37 (1,22)

Kedveltségi sorrend	Tantárgy	N	M (SD)
10.	Rajz és vizuális kultúra	1099	3,34 (1,35)
11.	Kémia	997	3,03 (1,29)
12.	Ének-zene	1091	3,02 (1,37)
13.	Fizika	1285	2,71 (1,36)

Megjegyzés: A táblázat azokat a tantárgyakat tartalmazza, melyeket legalább 500 tanuló értékelt.

Feltett kérdés: Menyire kedveled az alábbi tantárgyakat? (5-fokú Likert-skála)

A fiúk és lányok attitűdjei közötti különbségeket vizsgálva látható, hogy a fiúk kedvezőbb attitűdről számolnak be az *informatika* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 147227$ ;  $Z = 10,335$ ;  $r = 0,298$ ), a *fizika* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 118849,5$ ;  $Z = 8,833$ ;  $r = 0,246$ ), a *matematika* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 228027$ ;  $Z = 6,46$ ;  $r = 0,158$ ) és a *testnevelés* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 206999$ ;  $Z = 7,95$ ;  $r = 0,207$ ) tárgyak esetén. A lányok pedig valamivel kedvezőbb attitűdöt jeleznek a *biológia* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 159757,5$ ;  $Z = 4,74$ ;  $r = 0,13$ ) és a *magyar nyelv és irodalom* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 200320$ ;  $Z = 9,886$ ;  $r = 0,255$ ) tantárgyaknál. A különbségeket feltáró hatásmagnaságok<sup>1</sup> értékei alapján ezek kismértékű eltérések az attitűdökben (vö. Fritz, Moris és Richler, 2012). A fiúk és lányok egyes tantárgyakra vonatkozó értékelésének leíró statisztikai adatait a 4. táblázat tartalmazza.

4. táblázat. Az iskolai tantárgyak átlagos kedveltsége fiúk és lányok esetén

Tantárgy	Kedvezőbb attitűd	Fiú		Lány	
		N	M (SD)	N	M (SD)
Magyar nyelv és irodalom	♀	693	3,37 (1,02)	806	3,88 (0,92)
Történelem	♂	658	3,79 (1,18)	760	3,68 (1,17)
Matematika	♂	690	3,58 (1,17)	805	3,19 (1,24)
Földrajz	♂	414	3,83 (1,04)	563	3,51 (1,18)
Biológia	♀	522	3,43 (1,2)	722	3,74 (1,19)
Fizika	♂	577	3,07 (1,23)	708	2,42 (1,26)
Kémia	♂	424	3,04 (1,29)	573	3,02 (1,3)
Informatika	♂	580	4,01 (1,09)	615	3,35 (1,16)
Testnevelés	♂	686	4,21 (1,05)	781	3,75 (1,21)
Ének-zene	♀	449	2,88 (1,37)	642	3,12 (1,37)
Rajz és vizuális kultúra	♀	449	3,06 (1,36)	650	3,54 (1,31)
Angol (idegen nyelv)	♀	643	4,28 (0,92)	776	4,44 (0,84)
Német (idegen nyelv)	♀	372	3,68 (1,16)	447	3,9 (1,14)

Megjegyzés: Feltett kérdés: Menyire kedveled az alábbi tantárgyakat? (5-fokú Likert-skála)

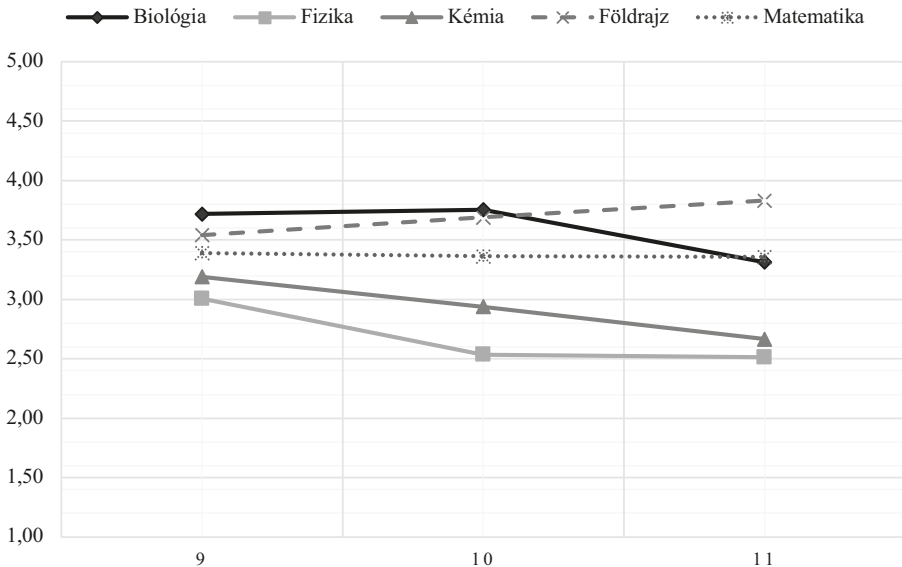
Az iskolás évek attitűdökre gyakorolt hatását tekintve, a testnevelés, a biológia, a kémia és a fizika tárgyak népszerűsége csökken az egyes évfolyamok közötti összehasonlítás alapján. A kilencedik évfolyamos tanulók a *testnevelés* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney

<sup>1</sup>  $r = \frac{Z}{\sqrt{N}}$



U = 104673; Z = 4,189; r = 0,13), a *biológia* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney U = 70018; Z = 4,873; r = 0,16), a *kémia* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney U = 22801; Z = 3,615; r = 0,15) és a *fizika* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney U = 65874,5; Z = 5,356; r = 0,18) esetén kedvezőbb attitűdről számolnak be, mint a tizenegyedik évfolyamos tanulók. A természettudományos tárgyak átlagos kedveltségét illetően az évfolyamok között (1. ábra) a matematika kedveltsége stagnál, a földrajz esetén a 11. évfolyamos diákok már kedvezőbb attitűdöt mutatnak, míg a biológia, fizika és kémia kedveltsége lecsökken a 11. évfolyamosok körében.

A biológia tárgy esetén a 9. évfolyamon a válaszadók (N = 466) 15,9%-a számolt be kedvezőtlen attitűdről (vagyis aki *egyáltalán nem* vagy *nem* kedveli a tárgyat), 11. évfolyamon (N = 371) ez az arány 25,9%. A kilencedikes tanulók körében kedvező attitűdöt (tehát *kedveli* vagy *nagyon kedveli* a tárgyat) 61,4% jelölt a biológia kapcsán, 11. évfolyamon ez 45%. A fizika tantárgynál, a 9. évfolyamon (N = 503) a kedvezőtlen attitűdről beszámoló aránya 34,6%, míg 11. évfolyamon (N = 137) ez az arány 42,3%. A 9. évfolyamon a tanulók 35,4%-a kifejezetten kedveli a fizikát, 11. évfolyamon ez az arány 25,2%. A kémia esetén, a 9. évfolyamosok körében (N = 480) a tanulók 28,8%-a jelzi, hogy nem kedveli a tárgyat, míg 11. évfolyamon (N = 120) a válaszadók 50%-a számol be ugyanerről. A kémia tárgyhoz pozitív viszonyulást 9. évfolyamon 42,1% jelöl, míg 11. évfolyamon a tanulók 35%-a jelez kedvező attitűdöt a kémia felé. A földrajz esetén a kilencedikes tanulók (N = 442) 55,8%-a kedveli a tárgyat, 11. évfolyamon ez 68,6%. A földrajz tárgyat a részt vevő kilencedikesek mindössze 15,8%-a nem kedveli, a tizenegyedikesek (N = 137) körében ez 16,8%.



1. ábra. A természettudományos tárgyak átlagos kedvelése a 9., 10. és 11. évfolyamon

A tantárgyak kedvelése mellett a kutatás azok észlelt fontosságát is vizsgálta. A részt vevő tanulók és tanárok 5-fokú Likert-skálán jelölhették, hogy az adott tárgyat mennyire tartják fontosnak a jövőbeni boldogulás szempontjából. A tanári és a tanulói értékelések a tantárgyak relevanciáját illetően nagyon hasonlóan alakultak. A tanári és tanulói értékeléseket a tantárgyak jövőbeni fontosságára vonatkozóan az 5. táblázat tartalmazza.

5. táblázat. Az iskolai tantárgyak fontossága a tanulók és tanárok szerint, illetve a két csoport értékelésének összehasonlítása

Fontossági sorrend	Diák			Fontossági sorrend	Tanár			Tanár-diák különbségek			
	Tantárgy	N	M (SD)		**	Tantárgy	N	M (SD)	Mann-Whitney U*	Z	r
1.	Angol (idegen nyelv)	1376	4,79 (0,601)	↓	1.	Angol (idegen nyelv)	148	4,82 (0,518)	-	-	-
2.	Francia (idegen nyelv)	183	4,25 (1,186)	↑	12.	Francia (idegen nyelv)	122	3,48 (1,216)	15363,5	20,023	0,54
3.	Német (idegen nyelv)	802	4,1 (1,155)	↑	5.	Német (idegen nyelv)	138	4,18 (0,848)	5740	7,828	0,2
4.	Spanyol (idegen nyelv)	139	4,02 (1,26)	↑	10.	Spanyol (idegen nyelv)	124	3,5 (1,328)	10690,5	23,075	0,62
5.	Informatika	1175	4,01 (1,137)	↓	2.	Informatika	153	4,69 (0,631)	57785	9,786	0,25
6.	Matematika	1457	3,93 (1,122)	↓	3.	Matematika	151	4,42 (0,734)	84188	5,094	0,12
7.	Olasz (idegen nyelv)	199	3,78 (1,243)	↑	13.	Olasz (idegen nyelv)	122	3,46 (1,254)	14078	20,11	0,54
8.	Magyar nyelv és irodalom	1458	3,47 (1,147)	↓	4.	Magyar nyelv és irodalom	150	4,19 (0,87)	70687	7,47	0,18
9.	Történelem	1385	3,39 (1,216)	↓	6.	Történelem	150	4,02 (0,863)	73135,5	6,809	0,17
10.	Földrajz	973	3,34 (1,131)	↓	9.	Földrajz	147	3,71 (0,958)	58376,5	8,383	0,22
11.	Biológia	1221	3,3 (1,309)	↓	7.	Biológia	148	3,91 (0,899)	67150,5	7,526	0,19
12.	Testnevelés	1414	3,17 (1,402)	↓	8.	Testnevelés	151	3,9 (1,044)	75863	6,165	0,15
13.	Kémia	994	2,78 (1,331)	↓	14.	Kémia	150	3,37 (1,019)	54724,5	9,729	0,24
14.	Fizika	1258	2,77 (1,325)	↓	11.	Fizika	151	3,49 (0,972)	64282,5	8,309	0,2
15.	Rajz és vizuális kultúra	1064	2,21 (1,282)	↓	15.	Rajz és vizuális kultúra	146	3,02 (1,054)	47099,5	10,771	0,27
16.	Ének-zene	1081	1,69 (1,036)	↓	16.	Ének-zene	144	2,83 (1,105)	34255,5	13,724	0,34

Megjegyzés:

\*  $p < 0,001$ 

\*\* ↑ a tanulói értékelés magasabb, mint a tanári értékelés, ↓ a tanulói értékelés alacsonyabb, mint a tanári értékelés

Feltett kérdés: Mennyire tartja fontosnak a jövőbeni boldogulás szempontjából? (5-fokú Likert-skála)

A tanárok a leginkább fontos tárgyak közé az *angol nyelvet* ( $M = 4,82$ ;  $SD = 0,518$ ), az *informatikát* ( $M = 4,69$ ;  $SD = 0,631$ ), valamint a *matematikát* ( $M = 4,42$ ;  $SD = 0,734$ ) sorolták. A tanulók értékelésében a második idegen nyelvek kiemelt szerepet kapnak, ugyanakkor az idegen nyelvek jelentősége mellett a tanulók sorrendje megegyezik a tanárok értékelésével: az *angol nyelv* ( $M = 4,79$ ;  $SD = 0,61$ ), az *informatika* ( $M = 4,01$ ;  $SD = 1,13$ ) és a *matematika* ( $M = 3,93$ ;  $SD = 1,12$ ) a leginkább relevánsnak vélt tárgyak a jövő szempontjából. Az idegen nyelvek kivételével a tanárok valamennyi tárgy jövőbeni fontosságát magasabbra értékelték, mint a diákok. A legkevésbé fontosnak ítélt tárgyak a tanulók esetén a *fizika* ( $M = 2,77$ ;  $SD = 1,325$ ), a *rajz és vizuális kultúra* ( $M = 2,21$ ;  $SD = 1,282$ ) és az *énekezen* ( $M = 1,69$ ;  $SD = 1,036$ ), míg a tanári válaszadók szerint ezek a *kémia* ( $M = 3,37$ ;  $SD = 1,019$ ), és hasonlóan a *rajz* ( $M = 3,02$ ;  $SD = 1,054$ ) és az *énekezen* ( $M = 2,83$ ;  $SD = 1,105$ ).

A fiúk és lányok attitűdjeiben jelentős különbségeket nem azonosíthatunk, a fiúk fontosabbnak vélik a *fizikát* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 139322$ ;  $Z = 8,951$ ;  $r = 0,25$ ), a lányok pedig a *magyar nyelv és irodalom* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 198355,5$ ;  $Z = 8,457$ ;  $r = 0,22$ ) és a *biológia* ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 146156,5$ ;  $Z = 5,946$ ;  $r = 0,17$ ) tárgyakat.

A tantárgyi attitűdök feltárásának harmadik eleme az adott tantárgyat tanító tanár kedvelésének megismerése volt, mely alapján a tantárgyiattitűd-területek egymásra gyakorolt hatását vizsgálhatjuk. A tantárgyi attitűdök különböző elemei közötti összefüggéseket összesítve a 6. táblázat jeleníti meg. Minden tantárgy esetén pozitív korrelációt találunk az adott tantárgy kedvelése és a tantárgyat tanító tanár kedvelését kifejező attitűdök között. Szintén pozitív együttjárást láthatunk az egyes tantárgyak kedveltsége és a tantárgy fontossága közötti attitűdökben. A tantárgyak észlelt fontossága és a tanár kedvelése között, bár szintén pozitív korrelációt írhatunk le, annak erőssége visszaesik más tantárgyiattitűd-területek közötti összefüggések erősségéhez képest.

#### *Az iskolai attitűd skála eredményei*

A kutatás során a részt vevő tanulók iskolai mindennapokhoz kapcsolódó attitűdjeit a korábbiakban bemutatott *iskolai attitűd* skála tárta fel. A tanulók attitűdjei az inkább kedvező tartományba esnek valamennyi alskála esetén (7. táblázat). A tanulók a legkedvezőbb attitűdökről a *kortárs kapcsolatok* ( $M = 5,65$ ;  $SD = 1,13$ ) és az *akadémiai elköteleződés* ( $M = 5,48$ ;  $SD = 1,05$ ) alskálák esetén számoltak be. Kortárs kapcsolataikat tehát pozitívan értékelik, illetve a jó iskolai teljesítmény és az azok érdekében tett erőfeszítések fontosak számukra. Az elidegenedés ( $M = 3,44$ ;  $SD = 1,3$ ), vagyis annak megélése, hogy az iskolai munka unalmas, a tanulás nem releváns életükben, inkább nem jellemző a válaszadókra, s a tanári támogatás észlelése is inkább pozitív ( $M = 4,8$ ;  $SD = 1,07$ ). A fiúk és lányok attitűdjei között az *akadémiai elköteleződés* skála eredményei alapján találunk különbségeket, a lányok fontosabbnak értékelik a kedvező iskolai teljesítményt, illetve az azok elérésért tett erőfeszítéseket ( $p < 0,001$ ; Mann-Whitney  $U = 213486$ ;  $Z = 8,229$ ;  $r = 0,211$ ). Az *iskolai attitűd* skálák eredményeit a 6. táblázat mutatja.

6. táblázat. A tantárgyiattitűd-területek közötti korrelációk értékei

	Tanár kedvelése		Tantárgy fontossága			
	r*	N	r*	N		
Tantárgy kedvelése	Magyar nyelv és irodalom	0,480**	1449	0,503**	1458	
	Történelem	0,494**	1363	0,573**	1452	
	Matematika	0,538**	1446	0,586**	1452	
	Földrajz	0,544**	923	0,509**	943	
	Biológia	0,452**	1188	0,670**	1201	
	Fizika	0,564**	1224	0,681**	1239	
	Kémia	0,520**	951	0,670**	962	
	Informatika	0,553**	1147	0,554**	1151	
	Testnevelés	0,597**	1401	0,497**	1406	
	Ének-zene	0,602**	1047	0,454**	1058	
	Rajz és vizuális kultúra	0,616**	1043	0,529**	1054	
	Angol (idegen nyelv)	0,494**	1359	0,405**	1365	
	Német (idegen nyelv)	0,556**	782	0,566**	790	
	Tantárgy fontossága	Magyar nyelv és irodalom	0,278**	1147		
		Történelem	0,317**	1361		
Matematika		0,363**	1449			
Földrajz		0,301**	928			
Biológia		0,300**	1184			
Fizika		0,415**	1221			
Kémia		0,347**	954			
Informatika		0,332**	1147			
Testnevelés		0,350**	1393			
Ének-zene		0,263**	1047			
Rajz és vizuális kultúra		0,529**	1099			
Angol (idegen nyelv)		0,265**	1355			
Német (idegen nyelv)		0,357**	780			

Megjegyzés:

\* Spearman r

\*\* 0,01 szinten szignifikáns.

7. táblázat. Az iskolai attitűd skála átlagértékei nemek és évfolyamok szerinti bontásban

		Tanári támogatás, azonosulás az iskolával		Relevancia (elidegenedés)**		Akadémiai elköteleződés		Kortárs kapcsolatok	
		N	M* (SD)	N	M* (SD)	N	M* (SD)	N	M* (SD)
Nem	<b>Fiúk</b>	699	4,79 (1,07)	699	3,49 (1,32)	699	5,24 (1,1)	699	5,61(1,11)
	<b>Lányok</b>	809	4,80 (1,07)	809	3,39 (1,29)	809	5,68 (,96)	809	5,66 (1,15)
Évfolyam	<b>9</b>	600	5,06 (1,00)	600	3,14 (1,27)	600	5,65 (1,01)	600	5,83 (1,1)
	<b>10</b>	470	4,6 (1,06)	470	3,61 (1,26)	470	5,45 (1,08)	470	5,59 (1,11)
	<b>11</b>	438	4,65 (1,09)	438	3,66 (1,31)	438	5,27 (1,04)	438	5,47 (1,15)
	<b>Σ</b>	1508	4,8 (1,07)	1508	3,44 (1,3)	1508	5,48 (1,05)	1508	5,65 (1,13)

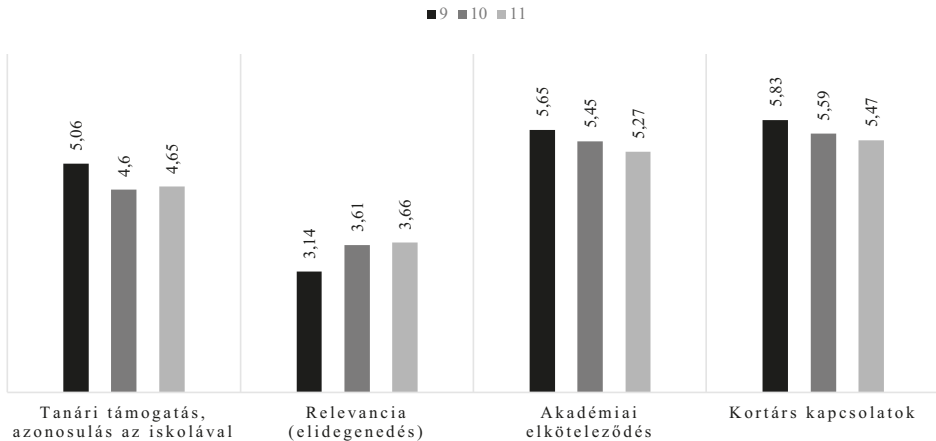
Megjegyzés:

\* A kérdőív 7-fokú Likert-skálát alkalmazott.

\*\* A Relevancia/elidegenedés skála fordított skála.

A tantárgyi attitűdökhöz hasonlóan a kilencedik évfolyamos tanulók kedvezőbb attitűdről számolnak be valamennyi alskála esetén (2. ábra), mint a tizenegyedikes tanulók, azonban a különbségek mértékét jelző hatásmagnaságok értékei valójában nem jelentős eltéréseket jeleznek ( $r = 0,14$  és  $0,16$  között mozog az alskálák esetén).

2. ábra. Az iskolaiattitűd-dimenziók átlagértékeinek alakulása a 9–11. évfolyamokon



A kutatás az *iskolai attitűd* skála alskálái közötti összefüggéseket is vizsgálta (8. táblázat). Alapvetően pozitív korreláció írható le:

- a *tanári támogatás* és a *kortárs kapcsolatok* alskála között, illetve
- a *tanári támogatás* és az *akadémiai elköteleződés* területek között,
- továbbá, az *akadémiai elköteleződés* és a *kortárs kapcsolatok* alskála között.

Negatív korrelációt találunk:

- a *tanári támogatás* és a *relevancia (elidegenedés)* területek között,
- a *relevancia (elidegenedés)* és a *kortárs kapcsolatok*, valamint
- a *relevancia (elidegenedés)* és *akadémiai elköteleződés* attitűddimenziók között.

Következésképp a különböző attitűdterületek oda-vissza alakítják az iskolai minden napok észlelését, a tanári támogatás kedvező megítélése kedvezően befolyásolhatja a kortárs kapcsolatok észlelését is (és fordítva), illetve növelheti a tanulás iránti elköteleződést, míg a kedvező kortárs kapcsolatok tompíthatják az iskolától való elidegenedést.

8. táblázat. Az iskolaiattitűd-területek közötti korrelációk a tanulói kérdőív esetén

	Kortárs kapcsolatok*	Akadémiai elköteleződés*	Relevancia (elidegenedés)*
<b>Tanári támogatás és azonosulás az iskolával</b>	0,477**	0,491**	-0,487**
<b>Relevancia (elidegenedés)</b>	-0,338**	-0,373**	
<b>Akadémiai elköteleződés</b>	0,352**		
N	1508	1508	1508

Megjegyzés:

\* Spearman r

\*\* 0,01 szinten szignifikáns.

#### *A tanulók iskolai attitűdjét befolyásoló tényezők*

Az iskolai attitűdöt befolyásoló tényezők között a kutatás azt is vizsgálta, vajon a tanulmányi eredmény, illetve olyan szociokulturális tényezők, mint a szülők iskolai végzettsége, között kimutathatunk-e közvetlen összefüggést. A részt vevő tanulók tanulmányi teljesítménye (féléves átlag) nagyon kedvező volt ( $M = 4,31$ ;  $SD = 0,55$ ). Az eredmények megerősítik, hogy (az előzetes várakozásoknak megfelelően) közepes, de pozitív korrelációt találunk a tanulmányi teljesítmény és az akadémiai elköteleződés attitűddimenzió között ( $r_s = 0,433$ ;  $N = 1508$ ;  $p < 0,001$ ). Ugyanakkor, jelen kutatás nem talált összefüggést a szülők iskolai végzettsége és a tanulóiattitűd-területek között. Ennek oka lehet, hogy a szociokulturális hatások befolyása közvetett, illetve az iskolák alacsony részvételi hajlandósága miatt fennáll a veszély, hogy a minta ennek tanulmányozásához homogén.

#### *Az iskolához kapcsolódó nézetek*

Az iskolához kapcsolódó nézetek feltárására mind a tanulói, mind a tanári kérdőív egy rangsoroláson alapuló kérdést alkalmazott. A résztvevők egy 14, az iskola különböző, lehetséges funkcióit leíró listából választhattak három-három elemet, amelyeket a legfontosabb és legkevésbé fontos halmazokba helyezhettek el. Az egyes elemek különböző halmazokba jelölésének gyakorisága alapján a lista elemeihez rangsor-pontszámok lettek kialakítva. Minden listaelem -3 és 3 közötti pontszámot kaphatott (a kategóriákba jelölések gyakorisága alapján), majd az egyes kategóriában kapott pontszámokat összesítve alakult ki az iskolafunkciók végső rangsora.

A tanulók narratívájában az iskola legfontosabb feladatai, hogy *széleskörű tudást és műveltséget adjon, felkészítsen a felnőtt létre és fejlessze az együttműködési készségeket*. A tanárok rangsorolása alapján pedig a legfontosabbnak vélt feladatok a *kritikai gondolkodás fejlesztése, a hatékony tanulási stratégiák kialakítása és a szociális kompetenciák*

fejlesztése. A tanulói és tanári rangsor részletes eredményeit a 9. táblázat összesíti. A táblázat adatai alapján látható, hogy a tanulók 58,02%-a az iskola legfontosabb funkciói közé sorolja, hogy az széleskörű tudást és műveltséget kínáljon, és a tanulók 50%-a gondolja azt, hogy az iskola kiemelt feladata, hogy felkészítsen a felnőtt létre.

Ha a legkevésbé fontos elemeket vizsgáljuk a tanulók listáján, a tanulók 37,3%-a úgy véli, hogy a digitális kompetenciák (illetve *literacy*) fejlesztése az iskola legkevésbé fontos feladata. (Az eredmény különösen érdekes, ha azt is figyelembe vesszük, hogy az adatfelvétel a digitális munkarend és a jelenléti oktatás különböző szakaszai alatt történt.) Az iskola legkevésbé fontos feladatait illetően a tanulók 30,04%-a azt is gondolja, hogy az, hogy az iskola megszerettesse a tanulást, a legkevésbé fontos halmaz egyik eleme.

A tanárok értékelésében a válaszadók (N = 155) 38,06%-a véli úgy, hogy az iskola egyik legfontosabb feladata a kritikai gondolkodás fejlesztése, 35,48% szerint a lista elejére kerülhet az is, hogy hatékony tanulási stratégiákat segítsen kialakítani. Elgondolkodtató, hogy a felkínált listáról az értékelők 38,06%-a azt, hogy *az iskola gondoskodik arról, hogy a tanulók jól érezzék magukat az iskolában*, a három legkevésbé fontos elem közé sorolja.

### Összegzés, következtetések és a kutatás korlátai

A tanulmány egy, 9-11. évfolyamos tanulók és tanáraik körében végzett attitűdkutatás tanulói eredményeit mutatta be. A kutatás célja az iskolához köthető attitűdök komplex, átfogó feltárása volt az iskolai tantárgyakhoz kapcsolódó attitűdök, az iskolai mindennapokhoz köthető általános attitűdök, illetve az iskola feladatairól alkotott nézetek feltárásán keresztül.

A tantárgyiattitűd-vizsgálat megerősíti a korábbi hasonló tematikájú kutatások eredményeit (Csapó, 2000; Fulmer és mtsai, 2019; Malmos és Chrappán, 2016; Osborne és mtsai, 2003; Tytler és Osborne, 2011). A tanulók körében a legkedveltebb tárgyak az angol, illetve a második nyelvként tanult idegen nyelvek, a testnevelés, a történelem

*A tantárgyiattitűd-vizsgálat megerősíti a korábbi hasonló tematikájú kutatások eredményeit (Csapó, 2000; Fulmer és mtsai, 2019; Malmos és Chrappán, 2016; Osborne és mtsai, 2003; Tytler és Osborne, 2011). A tanulók körében a legkedveltebb tárgyak az angol, illetve a második nyelvként tanult idegen nyelvek, a testnevelés, a történelem és az informatika. Szintén a megelőző vizsgálatok eredményeit erősíti, hogy a kevésbé kedvelt tárgyak a fizika, a kémia és az énekzene. A tárgyak jövőbeni fontosságának percepciója valamelyest átalakítja a sorrendet. A tanulók körében a jövő szempontjából leginkább fontosnak ítélt tárgyak az idegen nyelvek, az informatika és a matematika voltak. A kutatás a tanulók és tanárok attitűdjeit párhuzamosan is vizsgálta. A tanári tantárgyi attitűdökben látható, hogy a tárgyak jövőbeni fontosságát, az idegen nyelvek kivételével, a tanárok fontosabbnak ítélték, azonban a fontossági sorrend hasonlóan alakult esetükben is: az angol nyelv, az informatika és a matematika kapta a legkedvezőbb értékelést.*

9. táblázat. Az iskolafunkciók összesített értékelése a tanulók és tanárok körében

Rang-sor	Diák				Tanár			
	Iskolafunkció item	Pont-szám	1-3.* %	12-14.* %	Iskolafunkció item	Pont-szám	1-3.* %	12-14.* %
1	Széleskörű tudást és műveltséget adjon.	1626	58,02	4,51	Kialakítsa és fejlessze a kritikai gondolkodást.	104	38,06	10,32
2	Felkészítsen a felnőtt létre.	1347	50	8,22	Megtanítsa a diákokat arra, hogy tudnak hatékonyan tanulni.	96	35,48	3,87
3	Fejlessze a másokkal való együttműködést.	398	19,76	6,1	Társas készségek fejlesztése.	87	32,26	3,87
4	Alapkompetenciák (szövegértés, matematika) fejlesztése.	292	22,02	11,6	Fejlessze a másokkal való együttműködést.	56	23,23	5,16
5	Megtanítsa arra, hogy tudok hatékonyan tanulni.	192	20,76	13,59	Segítse a társadalmi együttélés szabályainak elsajátítását.	50	28,39	11,61
6	Kialakítsa és fejlessze a kritikai gondolkodást.	-41	14,79	17,18	Széleskörű tudást és műveltséget adjon.	48	36,77	10,32
7	Segítse a társadalmi együttélés szabályainak elsajátítását.	-61	16,31	17,57	Alapkompetenciák (szövegértés, matematika)	-3	11,61	11,61
8	Gondoskodjon arról, hogy a tanulók jól érezzék magukat az iskolában.	-82	14,46	16,45	Fejlessze a kreativitást.	-5	8,39	10,32
9	Segítsen megérteni a mindennapok történéseit.	-85	17,51	18,97	Felkészítsen a felnőtt létre.	-9	21,29	23,87
10	Fejlessze a kreativitást.	-262	9,75	19,5	Megszerettesse a tanulást.	-14	10,97	18,71
11	Társas készségek fejlesztése.	-368	7,69	18,63	Megtanítsa arra, hogyan használjam a digitális technológiákat és igazodjak el az online világban.	-15	12,9	14,84
12	Csökkentse az emberek közötti társadalmi különbségeket.	-540	11,87	28,65	Segítsen megérteni a mindennapok történéseit	-39	14,19	24,52
13	Megszerettesse a tanulást.	-615	10,08	30,04	Csökkentse az emberek közötti társadalmi különbségeket.	-111	12,26	41,94
14	Megtanítsa arra, hogyan használjam a digitális technológiákat és igazodjak el az online világban.	-1083	5,31	37,33	Gondoskodjon arról, hogy a tanulók jól érezzék magukat az iskolában.	-117	7,74	38,06

Megjegyzés:

\* Azon válaszadók százalékos aránya, akik az adott itemet a legfontosabb három, vagy a legkevésbé fontos három halmazba sorolták.



és az informatika. Szintén a megelőző vizsgálatok eredményeit erősíti, hogy a kevésbé kedvelt tárgyak a fizika, a kémia és az ének-zene. A tárgyak jövőbeni fontosságának percepciója valamelyest átalakítja a sorrendet. A tanulók körében a jövő szempontjából leginkább fontosnak ítélt tárgyak az idegen nyelvek, az informatika és a matematika voltak. A kutatás a tanulók és tanárok attitűdjeit párhuzamosan is vizsgálta. A tanári tantárgyi attitűdökben látható, hogy a tárgyak jövőbeni fontosságát, az idegen nyelvek kivételével, a tanárok fontosabbnak ítélték, azonban a fontossági sorrend hasonlóan alakult esetükben is: az angol nyelv, az informatika és a matematika kapta a legkedvezőbb értékelést.

A vizsgálat eredményei a tantárgyiattitűd-területek összekapcsolódására is rámutattak. Fontos azt is látnunk, hogy az egyes tantárgyak kedveltsége és a tárgyat tanítók kedveltsége között – az előzetes várakozásoknak megfelelően – pozitív korrelációt találunk, tehát az egyik oldalon kedvező attitűd a másik oldal kedvező viszonyulását is elhozhatja. A különböző tantárgyakat tanítók kedveltsége önmagában – természetesen – egy szubjektív ítélet a tanulók részéről, a tantárgyi attitűdök formálása során azonban fontos kérdés lehet, vajon melyik attitűdterület alakul ki előbb. Az összefüggés további jelentősége a természettudományos tárgyak népszerűsítésében lehet, vagyis az azok iránti kedvező attitűd kialakításának egyik kulcsa lehet a tárgyat a tanulók számára a pedagógus személynél keresztül közelebb vinni, ami a tanárképzés szerepét és felelősségét erősíti.

A korábbi hazai kutatások (Csapó, 2000) nem jeleztek különbséget a fiúk és lányok attitűdjei között, a nemzetközi kutatásokban azonban erre is találunk példát (Tytler és Osborne, 2011). Jelen kutatás eredményei is jelzik, hogy bár kisebb mértékben, de a fiúk és lányok attitűdjei között is találunk eltéréseket. A tantárgyak esetén a fiúk kedvezőbben vélekednek a fizika, informatika és matematika esetén, míg a lányok a magyar nyelv és irodalom és biológia felé jelöltek kedvezőbb viszonyulást. Az egyes iskolaiattitűd-területek esetén pedig a lányok az akadémiai teljesítmény és eredmények felé erősebb elköteleződést mutattak. A különbségek ugyan kismértékű eltéréseket jelölnek, azonban fontos lehet ezek feltárása az esetlegesen rejtett tanterv keretében közvetített nemi szerepekhez, a teljesítményelvárásokhoz és a pályaválasztást meghatározó tényezőkhöz kapcsolódóan.

A kutatás további célja egy *tanulói attitűd* skála kialakítása volt. A kérdőív megbízhatósága és érvényessége kedvező eredményeket mutat, azonban annak megerősítésére további kutatások is szükségesek. Az *iskolai attitűd* skála a tanulók esetén kedvező attitűdöket írt le, s hasonlóan a tantárgyiattitűd-eredményekhez, jelen vizsgálat megerősíti az attitűddimenziók összekapcsolódását. Az eredmények rávilágítottak, hogy a kortárs kapcsolatok, a tanári támogatás percepciója és a tanulmányi teljesítmények, a tanulás iránti elköteleződés között pozitív korrelációt találunk, vagyis az iskolai attitűdök formálásában szintén jelentős lehet, hogy mind a kortárs kapcsolatok, mind a tanár-diák kapcsolat lehetőséget adhat a kedvező tanulmányi attitűdök formálására is, illetve az iskolától való elidegenedés megelőzésére. Ezek az eredmények szorosan kapcsolódnak a korábbi attitűd- és elköteleződés-kutatások eredményeihez is, és jelzik ezeknek a területeknek a komplex összefonódását (vö. Appleton és mtsai, 2008; Christenson és mtsai, 2012; Czető, 2019, 2021; Reschly és mtsai, 2020).

Az iskolához kapcsolódó nézeteket vizsgálva láthattuk, hogy a tanulók szerint az iskola kiemelten fontos feladata, hogy széleskörű tudást és műveltséget adjon, felkészítsen a felnőtt lételre, illetve fejlessze az együttműködési készségeket. A tanulói narratívában az iskola szorosan összekapcsolódik a kulturális javak megszerzésének biztosításával. (Ez kapcsolódhat a gyermekkor új szociológiai megközelítéséhez és a kulturális moratórium értelmezéséhez is, vö. Corsaro, 2015; James, 2013; Zinnecker, 2001.) A tanári nézetekben az iskola legfontosabb feladatai az adaptív tanulási stratégiák kialakításához kötődtek, így a kritikus gondolkodás és a tanulási stratégiák fejlesztése, valamint az együttműködés kialakítása.

A kutatás tantárgyi attitűdökhöz kapcsolódó eredményei számos további kérdést is felvetnek. A természettudományos tárgyak (többi tantárgyhoz viszonyított) népszerűtlenségét illetően kiemelten fontos lenne az attitűdök mögött húzódó okok feltárása, vagyis annak megértése, miért népszerűtlenek bizonyos természettudományos tárgyak, mivel azok a későbbi pályaválasztást is kedvezőtlenül befolyásolhatják. Ez hosszútávon kihat majd bizonyos tudományterületek, professziók fejlődésére, az egyes munkakörök betöltésére felkészült szakemberek képzésére és elérhetőségére is.

Az eredmények szintén rávilágítanak a tanárképzés szerepére és felelősségére is. A kutatás jelzi, a tanár szerepe döntő jelentőségű a tantárgyi attitűdök alakulásában, így a tanári felkészítés, a módszertani fejlesztések, innovációk, a tanulói érdeklődésre és szükségletekre építő pedagógiai kultúra megerősítése, az elmélyült pedagógiai és pszichológiai tudás megszerzésének támogatása döntő szerepű az attitűdök kedvező alakításában. Ez azért is kiemelt jelentőségű, mert ha az iskola funkcióiról kialakított rangsort vizsgáljuk, a tanulás megszerettetése az iskola által a tanulók szemszögéből a legkevésbé fontos funkciók közé kerül, miközben a tudástőke megszerzése a legfontosabb feladat a tanulók listáján. Mindez azt is sugallhatja, hogy a tanulók nézeteiben a tanulás mint örömteli (kedvelt) tevékenység kevésbé jelenik meg, ami a tanulási stratégiák és készségek megalapozásának is akadályja lehet. (Természetesen ennek megerősítéséhez további, mélyfűrásszerű, kvalitatív vizsgálat szükséges).

A tantárgyak kedveltsége mellett – hasonlóan – a pályaválasztáshoz kapcsolódó kihívásokat vehetnek fel a tárgyak jövőbeni fontosságához kapcsolódó attitűdök is. Ezek az eredmények az iskolai pályaorientáció szerepét és felelősségét erősíthetik fel, vagyis, hogy az hozzájáruljon a különböző szakmák, hivatások széleskörű megismeréséhez, szükség esetén árnyalhatta a versenyképes hivatásokhoz kapcsolódó társadalmi nézeteket, szélesítse a tanulói jövőképeket.

A kutatás további eredménye egy tanulói iskolaiattitűd-kérdőív kialakítása, mely lehetőséget ad az iskolai attitűd kiemelt négy dimenziójának (tanári támogatás, relevancia, akadémiai elköteleződés, kortárs kapcsolatok) vizsgálatára a jövőbeni, tematikusan illeszkedő kutatások számára. Az attitűdskála megbízhatósági mutatói kedvező alkalmazhatóságot jósolnak, azonban szükséges a faktorstruktúra további kutatásokkal történő megerősítése, ezt követően mérlegelhető, hogy a kérdőív ajánlható-e kutatói támogatással az iskolák megismerő, feltáró munkáját segítő eszközként.

A kutatás korlátai között fontos említenünk, hogy az adatfelvételt nehezítő tényezők miatt a minta nem reprezentatív, illetve nem adott lehetőséget az iskolatípus szerinti összehasonlításokra. A kutatás leíró-feltáró természetű, az eredmények azonban nem általánosíthatók, és szükséges a feltárt faktorstruktúrák további kutatásokkal való megerősítése. Természetesen azt is figyelembe kell venni az adatok értelmezése során, hogy az attitűdök egy pillanatnyi állapotot mutatnak, melyek számos tényező hatására változhatnak, így az kevésbé feltárt terület, hogy a járványhelyzet miatti digitális oktatás miben módosította a válaszadók attitűdjeit.

## Támogatás

A kutatás az NKFI-132107 számú OTKA posztdoktori kutatói ösztöndíjtámogatás keretében valósult meg.

## Irodalom

- Appleton, J., Christenson, S. L. & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45, 369–386. DOI: 10.1002/pits.20303
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–70. DOI: 10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Baker, J. A. & Maupin, A. N. (2009). School Satisfaction and Children's Positive School Adjustment. In Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. J. (szerk.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Routledge. 189–196. DOI: 10.4324/9780203884089-25
- Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M. & Hernández, V. (2016). Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burn-out and engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 481–501. DOI: 10.1080/01443410.2015.1005006
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. & Wylie, C. (2012, szerk.). *Handbook of research on student engagement*. Springer. DOI: 10.1007/978-1-4614-2018-7
- Czető, K. (2018). Fiatalok iskolaképének, iskolával kapcsolatos nézeteinek, jövőképének vizsgálata. *Nem publikált PhD. értekezés*. DOI: 10.15476/ELTE.2018.159
- Czető, K. (2019). Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata. *Iskolakultúra*, 29(10), 17–34. DOI: 10.14232/ISK-KULT.2019.10.17
- Czető, K. (2021). Az iskolai attitűd kutatásának kérdései: elméleti modellek és lehetséges mérőeszközök. Egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményei. *Iskolakultúra*, 31(3), 51–74.
- Czető, K. (2022). Exploring the attitudes of secondary school students and teachers towards school. *Kézirat (elbírálás alatt)*.
- Corsaro, W. A. (2015). *The Sociology of Childhood*. SAGE Publications. Indiana University.
- Csapó, B. (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Csikós, C. (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*, 12(1), 3–13.
- Eccles, J. & Wang, T. M. (2012). So What is Student Engagement Anyway? In Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (szerk.), *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer. 133–146.
- Eddy, C. L., Herman, K. C. & Reinke, W. M. (2019). Single-item teacher stress and coping measures: Concurrent and predictive validity and sensitivity to change. *Journal of school psychology*, 76, 17–32. DOI: 10.1016/j.jsp.2019.05.001
- 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
- Fritz, C. O., Morris, P. E. & Richler, J. J. (2012). Effect size estimates: Current use, calculations, and interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, 141(1), 2–18. DOI: 10.1037/a0024338
- Fullarton, S. (2002). *Student Engagement with School: Individual and School-Level Influences*. Learn Matters. 8. ACER.
- Fulmer, G. W., Ma, H. & Liang, L. L. (2019). Middle school student attitudes toward science, and their relationships with instructional practices: a survey of Chinese students' preferred versus actual instruction. *Asia-Pacific Science Education*, 5(9). DOI: 10.1186/s41029-019-0037-8
- Gáll, Z., Jámbori, S., Kasik, L. & Fejes, J. B. (2019). Az észlelt tanulmányi sikeresség és az iskolai jóllét pszichológiai erőforrásainak összefüggései középiskolás diákok körében. *Magyar Pedagógia*, 119(4), 265–286. DOI: 10.17670/MPed.2019.4.265
- Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. DOI: 10.1080/00220973.1993.9943831
- Gottfredson, D. C., Marciniak, E. M., Birdseye, A. T. & Gottfredson, G. D. (2010). Increasing Teacher Expectations for Student Achievement. *The Journal of Educational Research*, 88(3), 155–163. DOI: 10.1080/00220671.1995.9941294
- 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. 197–212.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826. DOI: 10.1016/S0742-051X(00)00028-7
- Hart, S. R., Stewart, K. & Jimerson, S. R. (2011). The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the Preliminary Evidence. *Contemporary School Psychology*, 15, 67–79.
- Haussler, P. & Hoffmann, L. (2002). An intervention study to enhance girls' interest, self-concept, and achievement in physics classes. *Journal of Research in Science Teaching*, 39, 870–888. DOI: 10.1002/tea.10048

- Havik, T. & Westergård, E. (2019). Do Teachers Matter? Students' Perceptions of Classroom Interactions and Student Engagement. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00313831.2019.1577754
- Huang, S., Yin, H. & Lv, L. (2019). Job characteristics and teacher well-being: the mediation of teacher self-monitoring and teacher self-efficacy. *Educational Psychology*. DOI: 10.1080/01443410.2018.1543855
- James, A. (2013). *Socialising Children*. Palgrave Macmillan.
- Jenkins, P. H. (1997). School Delinquency and the School Social Bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34, 334–367. DOI: 10.1177/0022427897034003003
- Karcher, M. J. & Lee, Y. (2002). Connectedness among taiwanese middle school students: a validation study of the hemingway measure of adolescent connectedness. *Asia Pacific Education Review*, (3), 1. DOI: 10.1007/bf03024924
- Klassen, R., Yerdelen, S. & Durksen, T. (2013). Measuring teacher engagement: The development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33–52. DOI: 10.14786/flr.v1i2.44
- Kokkinos, C. M. (2007). Job Stressors, Personality and Burnout in Primary School Teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243. DOI: 10.1348/000709905X90344
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). “Well-being in schools: A conceptual model”. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. DOI: 10.1093/heapro/17.1.79
- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. DOI: 10.1080/00131910120033628
- Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274–283. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x
- Lohmeier, J. & Lee, S. (2011). A school connectedness scale for use with adolescents. *Educational Research and Evaluation*, 17, 85–95. DOI: 10.1080/13803611.2011.597108
- Lyons, T. (2006). Different Countries, Same Science Classes: Students' experiences of school science in their own words. *International Journal of Science Education*, 28(6), 591–613. DOI: 10.1080/09500690500339621
- Malmos, E. & Chrappán, M. (2016). Természettudományos attitűd vizsgálat egy pilot mérés tükrében. *Educatio*, 4.
- Mameli, C. & Passini, S. (2017). Measuring four-dimensional engagement in school: A validation of the Student Engagement Scale and of the Agentic Engagement Scale. *TPM-Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 24(4), 527–541.
- Manzuoli, H. C., Pineda-Báez, C. & Sánchez. (2019). School Engagement for Avoiding Dropout in Middle School Education. *International Education Studies*, 12(35). DOI 10.5539/ies.v12n5p35
- McCoach, D. B. (2002). A Validation Study of the School Attitude Assessment Survey. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 35(2), 66–77, DOI: 10.1080/07481756.2002.12069050
- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003). The School Attitude Assessment Survey-Revised: A New Instrument to Identify Academically Able Students Who Underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63, 414–429. DOI: 10.1177/0013164403063003005
- Nagy, K. & Zsolnai, A. (2016). Az iskolai kötődés vizsgálata a társas viszonyok aspektusából. In Tóth, P. & Holik, I. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban*. 2015. ELTE Eötvös Kiadó. 53–61.
- Norris, C., Pignal, J. & Lipps, G. (2003). Measuring School Engagement. *Education Quarterly Review*, 9(2), 25–35.
- Opre, D., Pinteá, S., Opre, A. & Bertea, M. (2018). Measuring adolescents' subjective well-being in educational context: Development and validation of a multidimensional instrument. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies*, 18, 161–180. DOI: 10.24193/jebp.2018.2.20
- Osborne, J., Simon, S. & Collins, S. (2003). Attitudes towards science: A review of the literature and its implications. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1049–1079, DOI: 10.1080/0950069032000032199
- Reeve, J. & Tseng, C.M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Reschly, A. L., Pohl, J. & Christenson, S. L. (2020, szerk.). *Student engagement: Effective academic, behavioral, cognitive, and affective interventions at school*. Springer. DOI: 10.1007/978-3-030-37285-9
- Sajtos, L. & Mitev, A. (2007). *SPSS kutatási és adatelemzési kézikönyv*. Alinea Kiadó.
- Schaufeli, W. & Salanova, M. (2007). Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. In Gilliland, S. W., Steiner, D. D. & Skarlicki, D. P. (szerk.), *Research in Social Issues in Management* (Volume 5): Managing social and ethical issues in organizations. Information Age Publishers. 135–177.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, (3)1. DOI: 10.1023/a:1015630930326

- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Sherhoff, D. J. & Csikszentmihályi, M. (2009). Flow in schools. In Gilman, R., Huebner, E. S. & Furlong, M. J. (szerk.), *Handbook of Positive Psychology in Schools*. Routledge. 131–145.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77. DOI: 10.2466/14.02.PR0.114k14w0
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching*, 16(6), 735–751, DOI: 10.1080/13540602.2010.517690
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477. DOI: 10.1007/s10648-011-9170-y
- Stern, M. (2012). *Evaluating and Promoting Positive School Attitude in Adolescents*. SpringerBriefs in School Psychology. DOI: 10.1007/978-1-4614-3427-6
- Suldo, S., Shaffer-Hudkins, E. & Shaunessy, E. (2007). An Independent Investigation of the Validity of the School Attitude Assessment Survey—Revised. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26, 69–82. DOI: 10.1177/0734282907303089
- Szabó, É. & Virányi, B. (2015). Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111–125.
- Szabó, É., Zsadányi, Z. & Szabó-Hangya, L. (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányifelelőség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5–20. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.10.5
- Szabó, L., Rausch, A. & Zsolnai, A. (2019). A pedagógus-diák közötti kötődés jellemzése egy hazai vizsgálat tükrében. *Iskolakultúra*, 29(2–3), 22–38. DOI 10.14232/ISKKULT.2019.2-3.22
- Széli, K., Szabó, L. & Fehérvári, A. (2020). Iskolai kötődés, iskolai klíma diák és pedagógus szemmel. *Iskolakultúra*, 30(8), 21–40. DOI: 10.14232/ISKKULT.2020.8.21
- Tytler, R. & Osborne, J. (2012). Student Attitudes and Aspirations Towards Science. In Fraser, B., Tobin, K. & McRobbie, C. (szerk.), *Second International Handbook of Science Education*. Springer International Handbooks of Education, vol 24. Springer. DOI: 10.1007/978-1-4020-9041-7\_41
- Wang, M. T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662. DOI: 10.3102/0002831209361209
- Zinnecker, J. (2001). Children in Young and Aging Societies. The order of generations and models of childhood in comparative perspectives. In Hofferth, S. & Owens, T. J. (szerk.), *Children at the Millenium: Where we have come from, where are we going?* Elsevier Sience Ltd.
- Zsolnai, A. (2018). *Kötődés és pedagógia*. Eötvös József Kiadó.

**Melléklet**

1. számú melléklet. A tanulói kérdőív iskolai attitűd kérdéssorának elemei.

<b>Itemek</b>	<b>Itemek száma</b>	<b>Alskála</b>
1. Úgy érzem, a tanárim tudatosan törekszenek arra, hogy megismerjenek.	10	<b>Tanári támogatás és azonosulás az iskolával</b>
2. Szerintem a legtöbb tanárunk igazságosan értékeli a teljesítményünk.		
3. Úgy érzem, a tanárok reálisan látják, mit tudok és miben vagyok gyengébb.		
4. Ha nem értek valamit, a legtöbb tanáromtól megkérdezhetem.		
5. Általában egyetértek az osztályzattal, amit kapok.		
6. Az iskolám sok tanórán kívüli programot szervez, amiből választhatok.		
7. Értékesnek tartom a tanárim munkáját.		
8. Büszke vagyok arra, hogy ebbe az iskolába járok.		
9. Szerintem a tanáraink egyformán sokat várnak el mindenkitől.		
10. Van olyan tanárom, akihez személyes problémámmal is fordulhatnék.		
1. A legtöbb tanóra unalmas számomra.	7	<b>Relevancia (elidegenedés)</b>
2. Feleslegesnek érzem az iskolában töltött időt.		
3. Gyakran unatkozom a tanórákon.		
4. Gyakran nem látom értelmét azoknak, amiket az iskolában tanulunk.		
5. Az elmúlt két hétben többször is gondoltam arra, bárcsak ne kellene bejönni az iskolába.		
6. Ha tehetném többet nem járnék be az iskolába.		
7. Szerintem az iskolai szabályok (pl. házirend) értelmetlenek.		
1. Úgy érzem, keményen dolgozom azért, hogy jó jegyeim legyenek.	5	<b>Akadémiai elköteleződés</b>
2. Fontos számomra, hogy jól teljesítsek az iskolában.		
3. Rendszeresen megcsinálom a házi feladatokat.		
4. Tudom, hogy milyen módszerekkel, stratégiákkal tudok hatékonyan tanulni.		
5. A jövőm szempontjából fontos, hogy iskolába járjak.		
1. Az osztályban van legalább egy barátom, akivel személyes problémámat is megoszthatom.	4	<b>Kortárs kapcsolatok</b>
2. Vannak barátaim az osztályomon kívül is az iskolában.		
3. Általában jól érzem magam ebben az iskolában.		
4. Szerintem az osztályom egy jó közösség.		

### Absztrakt

A tanulmány egy iskolaiattitűd-kutatás eredményeit ismerteti, melynek célja a tantárgyi attitűdök, az iskolához köthető általános attitűdök és nézetek vizsgálata, valamint egy iskolaiattitűd-kérdőív kialakítása és kipróbálása volt. A kutatásban 9–11. évfolyamos középiskolás diákok (N = 1508) és tanáraik (N = 155) vettek részt. Az eredmények feltárták, hogy a tanulók körében a leginkább népszerű tárgyak az idegen nyelvek, a testnevelés, az informatika és a történelem, míg a legkevésbé kedvelt tárgyak a fizika, a kémia és az ének-zene. A kutatás eredményei szintén megerősítik, hogy találunk összefüggést a különböző tantárgyiattitűd-területek (kedvelés, észlelt fontosság és a tanár kedvelése) között, ami az attitűdök formálásában lehet jelentős, különösen a természettudományos tárgyak esetén. A nézetekhez kapcsolódóan, a vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy a tanulók narratívájában az iskola legfontosabb funkciói a tudás és műveltség közvetítése, a felnőtt létre való felkészítés és az együttműködési készségek fejlesztése, míg a tanári nézőpontban a kritikus gondolkodás és a tanulási stratégiák fejlesztése erősödik fel. Az iskolaiattitűd-kérdőív megbízhatósági és érvényességi eredményei biztatóak, az eredmények feltárták, hogy a különböző attitűdterületek szorosan kapcsolódnak. A fiúk és lányok attitűdjei között is találunk különbségeket, a tantárgyak esetén a fiúk kedvezőbben vélekednek a fizika, informatika és matematika esetén, míg a lányok a magyar nyelv és irodalom és a biológia felé jelöltek kedvezőbb viszonyulást; az egyes iskolaiattitűd-területek esetén a lányok az akadémiai teljesítmény és eredmények felé erősebb elköteleződést mutattak.

**Kulcsszavak:** iskolai attitűd, tantárgyi attitűd, elköteleződés, kérdőív