

Az iskolai attitűd kutatásának kérdései: elméleti modellek és lehetséges mérőeszközök.

Egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményei

A tanulmány fókuszában egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményeinek bemutatása áll, mely az iskolai attitűd, az elköteleződés és az iskolai jóllét fogalmakhoz kapcsolódó empirikus kutatások fogalmi megközelítéseit, a kutatások során alkalmazott mérőeszközök tartalmi sajátosságait vizsgálta.

Az iskolához kapcsolódó kognitív, affektív és viselkedéses viszonyulások leírására a tanulói és tanári szempontú kutatásokban eltérő fogalomhasználatot találunk (vö. attitűd, jóllét, elköteleződés), azonban ezek a fogalmak több ponton összekapcsolódnak, tartalmi egyezést is mutatnak, mely széttartó fogalomhasználat az empirikus kutatásokat is megnehezíti. A közlemények fogalomhasználatát elemezve a kutatás is megerősítette, hogy a koncepcionális sokszínűség az egyes empirikus kutatásokban is megjelent. Az elköteleződést (engagement) feltáró kutatások esetén az összetevők számában és azok tartalmában találunk különbségeket, míg az iskolai attitűd és jóllét kutatása során alkalmazott mérőeszközök tartalmi elemeit vizsgálva látható, hogy azok sok esetben eltérő elnevezések mellett azonos jelenségeket tárnak fel. A tanulók iskolához való viszonya kedvezően alakul, ha támogató tanulási környezet veszi őket körbe. A kedvező attitűd kialakításában a kutatások megerősítik a kétirányú kommunikáció jelentőségét, valamint az iskolához tartozás megélésének erősítésében az iskola arculatának, az iskola által a tanulók számára kínált szolgáltatások és támogatások minőségének fontosságát.

A tanulók iskolához kapcsolódó nézetei, az iskolai mindennapokhoz fűződő attitűd-jeik alapjaiban határozzák meg a tanulók jóllétét, továbbá az iskola iránti kedvező attitűdök a minőségi tanulás és a tanulás iránti elköteleződés, az iskolai tevékenységekbe való konstruktív bevonódás támogatásának alapkövei is egyben. A tanulók iskolához való viszonya befolyásolja a tanulási motivációt, a tanulói énhatékonyság megélését, ezáltal pedig kihat a tanulmányi teljesítményre és a társas kapcsolatok minőségére is (vö. Czető, 2019; Gottfredson, 2010; Jenkins és mtsai, 1997; Stern, 2012; Szabó és Virányi, 2011; Szabó és mtsai, 2015).

Az iskolához kapcsolódó kognitív, affektív és viselkedéses viszonyulások, a motivációs sajátosságok megragadására a nemzetközi kutatásokban számos eltérő fogalmi

megnevezéssel találkozhatunk (vö. Czető, 2019; Libbey, 2004; Stern, 2012). (Ennek részletes, elméleti összehasonlító megközelítéseit lásd például Czető, 2019.) A koncepcionális sokszínűséget jól tükrözi, hogy az iskolai lét különböző dimenzióit leíró fogalmak között a nemzetközi fogalomhasználatban az *engagement* (vö. Appleton és mtsai, 2008; Fredricks és mtsai, 2004; Griffiths és mtsai, 2009), a *school attitude* (Stern, 2012), a *school belonging* (vö. Goodenow és Grady, 1993), a *school bond* (vö. Jenkins, 1997), a *school connectedness* (vö. Libbey, 2004; Lohmeier és Lee, 2012; Stern, 2012), a *school well-being* (vö. Konu és Rimpela, 2002), illetve a *school satisfaction* (vö. Baker és Maupin, 2009) egyaránt alkalmazott fogalmak, melyek – a széttartó fogalomhasználat ellenére – összetevőiket és tartalmukat tekintve bizonyos elemeikben szoros kapcsolódást mutatnak (Czető, 2019). A hazai kutatások fogalomhasználatában elsősorban az iskolai kötődés (Szabó és mtsai, 2015; Szabó és Virányi, 2011; Széll és mtsai, 2020), az iskolai attitűd (Czető, 2018, 2019) és a tantárgyi attitűd (Csapó, 2000; Csikos, 2012; Malmos és Chrappán, 2016; Takács, 2001) konstrukciók jelennek meg.

A fogalmi megközelítések átfedései, a terminológiai sokszínűség által is felerősödő koncepcionális tisztázatlanság kihívás elé állítja a jelenség kutatását is (Czető, 2019; Libbey, 2004; Stern, 2012). Jelen tanulmány fókuszában egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményeinek bemutatása áll. Az elméleti kutatás célja az iskolai attitűd kutatások ernyője alá tartozó empirikus vizsgálatok fogalomhasználatának elemzése, valamint a különböző kutatások során alkalmazott mérőeszközök tartalmi vizsgálata.

A kutatás elméleti háttere: az iskolához való viszony megragadása, az iskolai attitűd értelmezése és társfogalmi

Az iskolához való viszony tanulószempontú megközelítései

Iskolai attitűd alatt, Stern (2012) megközelítése alapján, az iskolához kapcsolódó kognitív, affektív és viselkedéses viszonyulásokat, azok mintázatait és az iskolai tevékenységekbe való bevonódás minőségét leíró fogalmakat összefogó konstrukciót értjük (Czető, 2019; Stern, 2012). Az iskolai attitűd ernyőfogalom (Czető, 2019), mely egyesítheti az iskoláról alkotott nézetek, az érzelmi és viselkedéses viszonyulások megragadására alkalmazott fogalmi konstrukciókat, melyek elsősorban a tanulói percepciók, az iskolai lét szubjektív minőségének feltárására fókuszálnak, és eltérő elméleti megközelítéseken alapulva az iskolai élet más-más területeit emelik ki összetevőkként (Czető, 2019; Libbey, 2004; Stern, 2012).

Libbey (2004) kutatásában például a *school connectedness* fogalma alatt a tanulók iskolához fűződő, leginkább érzelmi és viselkedéses aspektusok mentén vizsgált kapcsolatát érti, melyet kilenc változó mentén ír le. Ezek az 1) akadémiai elköteleződés; 2) az iskolához tartozás érzése; 3) az iskolai fegyelem és igazságosság percepciója; 4) az extrakurrikuláris tevékenységek; 5) az iskola szeretete; 6) a tanulók hangja; 7) a kortárs kapcsolatok; 8) a biztonság és a 9) tanári támogatás megélése (Czető, 2019; Libbey, 2004). Lohmeier és Lee (2012) azonos fogalomhasználatukban már az iskolához (és az iskola különböző szereplőihöz) fűződő kapcsolatok minősége felől közelítettek a fogalom felé, így az összetartozás (*connectedness*) értelmezésükben a tanulók percepciója arról, hogy az iskola mennyire veszi figyelembe egyéni igényeiket, valamint az egyén mennyire érzi, hogy az iskola tagja. Fogalmuk különböző komponensei a támogatottság és elfogadás megélést, valamint a különböző társas kapcsolatokba való bevonódás eltérő minőségeit írja le (Czető, 2019; Karcher és Lee, 2002; Lohmeier és Lee, 2012). Hasonlóan, az elfogadottság és a társas támogatás percepciójához közeli megközelítéssel találkozunk Goodenow és Grady (1993) és Jenkins (1997) kutatásaiban is. Goodenow és

Grady (1993) az iskolához tartozás érzésének kifejezésére a *school belonging* fogalmat vezeti be, mely a tanulók észlelése arról, hogy mennyire érzik magukat az iskola tagjának (vagyis hogyan érzékelik azt, hogy elfogadottak, támogatottak az iskolában, tanáraik pedig megbecsülik és tisztelik őket). Szintén az iskola felé megmutatkozó érzelmi közelség percepcióját leíró konstruktum a Jenkins (1997) által alkalmazott *school bond* fogalom, ami az elköteleződés, a lojalitás és az iskolához tartozás érzését öleli fel (ez pedig olyan tényezőkben mutatkozhat meg, mint részvétel az iskolai tevékenységekben, azonosulás az iskolai szabályokkal, a tanárok tisztelete).

Ugyanakkor az elsősorban az érzelmi és társas aspektusokat feltáró fogalmak mellett komplex, több dimenziós megközelítéseként jelennek meg az *engagement* (bevonódás/elköteleződés), illetve a jóllét (*well-being*) fogalmak is.

Az *engagement* fogalmi értelmezése rendkívül széttartó. A megközelítések közös vonása, hogy azok átfogóan a tanulók motivációs, affektív, kognitív és viselkedéses mintázatait töreksenek megragadni (Appleton és mtsai, 2008; Czető, 2019; Eccles és Wang, 2012; Fredricks és mtsai, 2004). Schaufeli és munkatársai (2001) az elköteleződés/bevonódás értelmezéskor a fogalmat úgy definiálják, mint egy tartós, az egyén számára kielégítő, pozitív kognitív-affektív, a tanulási tevékenységhez kapcsolódó állapot (Czető, 2019; Shernoff és Csikszentmihályi, 2009). Az *engagement* korai megközelítései a fogalmat egy kétkomponensű modellel írták le, melyek egyrészt a magatartásra vonatkozó, másrészt az érzelmi válaszokat megragadó (affektív) komponensek voltak (Appleton és mtsai, 2008). A későbbi kutatásokban már háromkomponensű modellekkel találkozhatunk, és az értelmezés kibővül egy kognitív komponenssel is. A magatartás komponens a tanulói vizsgálatokban olyan elemekre irányult, mint részvétel az iskolai tevékenységekben, az iskolai szabályok elfogadása vagy éppen az aktív tanulási tevékenység; míg az affektív komponens az általános érzelmi állapotot, a társas kapcsolatok minőségét, továbbá a tanuláshoz kapcsolt attitűdöket tárta fel. A háromkomponensű modellekben a kognitív komponens az önszabályozás, a tanulási célok és stratégiák megismerését jelentette (Appleton és mtsai, 2008; Czető, 2019; Eccles és Wang, 2012; Fredricks, 2004; Griffiths és mtsai, 2009). A fogalom értelmezésében egy további irányt jelöl, hogy számos kutatás (vö. Appleton és mtsai, 2008; Griffiths és mtsai, 2009; Mameli és Passini, 2017; Reeve és Tseng, 2011; Reschly és Christenson, 2012) már egy negyedik komponens kialakítását is ösztönzi, vagyis a viselkedéses és affektív összetevők mellett további elemekként a kognitív és akadémiai komponensek alkalmazását javasolják. Ebben az esetben a kognitív komponens a tanulás értékelésére, az önszabályozás egyéni sajátosságaira vonatkozik, az akadémiai komponens pedig a tanulási tevékenység egyéb jellemzőit öleli fel. Hasonlóan, Reeve és Tseng (2011) és Mameli és Passini (2017) is egy negyedik komponens bevezetése mellett érvel. Modelljükben a negyedik komponens a tanulók aktív szerepét, a tanulási folyamatba való beleszólási lehetőségét ragadja meg, melyet *agentic engagement*nek neveznek el.

Az iskolai élet minőségét, az azzal való elégedettséget fejezik ki az iskolai jóllét (*school well-being*) és az iskolai elégedettség (*school satisfaction*) fogalmak (Baker és Maupin, 2009; Konu és Rimpela, 2002).

Az iskolához való viszony tanári szempontú megközelítései

Az előzőekben vázolt fogalmak elsősorban a tanulói oldal felől közelítettek az iskolai attitűd összetevőire. Az iskola iránti viszony alakulásában ugyanakkor meghatározó a tanár-diák interakció is, mely alapvető és közvetítő szerepet játszik a tanulói attitűdök alakulásában (Czető, 2018; Gottfredson, 2010; Stern, 2012). Egyrészt a tanulók képesek pontosan észlelni, hogy „a tanárok milyen mértékben tisztelik és értékelik erőfeszítéseiket, illetve hogyan vélekednek a bennük lévő potenciálokról” (Czető, 2018, 135), majd

ezekhez az észlelésekhez igazítják nézeteiket, elvárásaikat és viselkedésüket. A tanári bánásmód tehát a tanulói önészlelés során is képes lehet az iskolai attitűd alakítására. Másrészt a másíkról alkotott különböző percepciók a tanár-diák interakciók és a tanítás minőségét is befolyásolják. Gottfredson (2010) kutatásában például feltárta, hogy „az alulteljesítő tanulók esetén a tanári kommunikációt több irányítás és szabály, valamint negatív visszajelzés jellemzi. Ezek a tanulók több kritikai visszajelzést és kevesebb választási lehetőséget kapnak, esetükben a pozitív visszajelzés nem őszinte, hanem általános, kevésbé gyakori és kevésbé személyre szabott” (Czető, 2018, 135.).

A fentiekben vázolt folyamatok az iskolai attitűd fogalmi értelmezésekor a tanári szempontú kutatásokra is felhívják a figyelmet. Hasonlóan a tanulók iskolához való viszonyát megragadó konstrukciókhoz, a tanárok iskolai attitűdjének, közérzetének leírására is különböző fogalmakkal találkozhatunk. A tanári jóllét (*well-being*), illetve a jólléthez kapcsolódóan a hivatásból fakadó stressz megélése, a kiégés (*burnout*), továbbá a munkahelyi elköteleződés (*work engagement*) és elégedettség (*job satisfaction*) a tanárok iskolához való viszonyának, interperszonális jellemzőinek megismerésekor a leginkább alkalmazott fogalmak (Bermeje-Toro és mtsai, 2015; Eddy és mtsai, 2019; Kokkinos, 2007; Kyriacou, 2001; Spilt és mtsai, 2011). A hazai kutatásokban ezen a területen elsősorban a tanári elköteleződés, kiégés, a munkahelyi elégedettség szervezeti szempontú kutatásai jelennek meg (Mihálka és Pikó, 2018; Paksi és mtsai, 2015; Széll és mtsai, 2020).

Egy, a különböző hivatások gyakorlása során megélt stressz mértékét vizsgáló kutatás a tanítást a leginkább stresszkeltő foglalkozások közé sorolta, többek között a tanári munka igényelte nagymértékű érzelmi bevonódás miatt (Johnson és mtsai, 2005). A személyes és támogató tanár-diák kapcsolat alapja az érzelmi involválódás, ebből következőleg a tanár-diák kapcsolat affektív minősége jelentősen befolyásolja a tanulók bevonódását az iskolai tevékenységekbe, hatással van jóllétükre, illetve tanulmányi sikereikre is (Friedman, 2000; Roorda és mtsai, 2011; Spilt és mtsai, 2011). A tanár-diák kapcsolat és a tanári stressz összefüggéseit vizsgálva Spilt és munkatársai (2011) a stressz és megküzdés tranzakciós modelljéből kiindulva jelzik, hogy az egyén stresszre adott választát az egyén szubjektív értelmezése és értékelése határozza majd meg.

A tanári jólléttel foglalkozó kutatások

A tanári jóllétet vizsgáló kutatások fókuszában – a jóllét összetevőinek leírásához kapcsolódóan – elsősorban a tanári kiégés, valamint a munkahelyi stressz vizsgálata áll (Spilt és mtsai, 2011). Egy, a különböző hivatások gyakorlása során megélt stressz mértékét vizsgáló kutatás a tanítást a leginkább stresszkeltő foglalkozások közé sorolta, többek között a tanári munka igényelte nagymértékű érzelmi bevonódás miatt (Johnson és mtsai, 2005). A személyes és támogató tanár-diák kapcsolat alapja az érzelmi involválódás, ebből következőleg a tanár-diák kapcsolat affektív minősége jelentősen befolyásolja a tanulók bevonódását az iskolai tevékenységekbe, hatással van jóllétükre, illetve tanulmányi sikereikre is (Friedman, 2000; Roorda és mtsai, 2011; Spilt és mtsai,

2011). A tanár-diák kapcsolat és a tanári stressz összefüggéseit vizsgálva Spilt és munkatársai (2011) a stressz és megküzdés tranzakciós modelljéből kiindulva jelzik, hogy az egyén stresszre adott válaszát az egyén szubjektív értelmezése és értékelése határozza meg. Mindez azt jelenti, hogy egy stresszor akkor vált ki érzelmi válaszokat az egyénből, ha az a kognitív értékelési folyamat során relevánssá válik az egyén számára, céljaival kongruens. Az érzelmi válasz intenzitását pedig annak szubjektív percepciója formálja meg, hogy az egyén képesnek tartja-e önmagát megküzdni az adott szituációval vagy sem (Spilt és mtsai, 2011). A jóllét kedvezőtlen alakulását tehát az ismétlődően átélt, negatív érzelmi válaszok okozzák, melyeket az egyén a hosszútávon (krónikusan) jelenlévő stresszorokra ad. A tranzakciós modell jelentősége a tanári jóllét szempontjából kettős, ahogyan azt Spilt és munkatársai (2011) is megerősítik. Egyrészt a stressz okozta fenyegetésre az érzelmi válasz intenzitását az adott érték vagy cél fontossága határozza meg. Másrészt a jóllét érzésének kialakulásában az ún. kognitív értékelési folyamat során megélt érzelmek lesznek meghatározóak. A tanár-diák kapcsolat minősége tehát a tanári jóllét fontos összetevője lehet. Ugyanezt erősítik Hargreaves (2000) kutatásának eredményei is: a diákokkal való kapcsolat az egyik legjelentősebb öröm- és motivációforrás a kutatásban részt vevő tanárok beszámolóí alapján. A tanár-diák kapcsolat jóllétben betöltött szerepe mellett Soini és munkatársai (2010) a pedagógiai jóllét fontos összetevői között említik még az autonómia, a valahova tartozás és a „felelősnek lenni” (*empowerment*) érzés megélését, az elégedettség és öröm átélését.

A tanári munkából fakadó stresszt feltáró kutatások

A stresszt középpontba állító jóllét-kutatások a szervezeti és a társas tényezőket is vizsgálták. Ezek rávilágítottak, hogy az adminisztratív feladatok okozta leterheltség, az osztálytermi folyamatok során kialakuló nehézségek és konfliktusok, az időhiány, valamint a szupervízió és a társas támogatottság hiánya a leginkább megjelenő stresszforrások a tanári munka során (Bermeje-Toro és mtsai, 2015; Eddy és mtsai, 2019; Kokkinos, 2007; Kyriacou, 2001; Spilt és mtsai, 2011). A jóllét-kutatásokban a stresszhez szorosan kapcsolódóan jelenik meg továbbá a kiegészítő vizsgálata is (Bermeje-Toro és mtsai, 2015; Eddy és mtsai, 2019). A stresszorok tartós jelenléte, az eredményes és hatékony megküzdési stratégiák hiánya érzelmi kimerüléshez, elidegenedéshez, a tanári teljesítmény csökkenéséhez vezet. A kiegészítő kedvezőtlenül hat az egyén fizikai és mentális állapotára, károsítja társas kapcsolatait is (Bermeje-Toro és mtsai, 2015; Eddy és mtsai, 2019), valamint a tanítás, az osztálytermi munka minőségét is kedvezőtlenül érinti. A tanári kiegészítő az osztálytermi tevékenység során nem megfelelő módszertani és konfliktuskezelési megoldások alkalmazásához vezet, és növeli a tanulói stresszélményt is (Jennings és Greenberg, 2009; Oberle és Schonert-Reichl, 2016).

A tanári elköteleződés megközelítései

A jóllét, a stressz és a kiegészítő fogalmai mellett a tanárok iskolához való viszonyát vizsgáló kutatásokban, a tanulói oldalhoz hasonlóan, megjelenik az elköteleződés/bevonódás (*engagement*) konstruktum is. Az elköteleződés/bevonódás és a tanári jóllét szorosan összekapcsolódó fogalmak. Az elköteleződés sok esetben a kiegészítő ellenpólusaként jelenik meg a szervezeti megközelítésekben (Czető, 2019; Schaufeli és mtsai, 2002). Az elköteleződés egy pozitív affektív-érzelmi állapot, egy metakonstruktum, mely három dimenzió mentén ragadható meg. Egyrészt van egy viselkedéses összetevője, vagyis az egyén energiaszintje magas, mentális ellenállóképessége kedvező. Tevékenységére jellemző, hogy erőfeszítéseket tesz az eredményes munkavégzés érdekében, valamint ellenálló, ha nehézségekkel kerül szembe. Másrészt leírható egy affektív komponense: az

egyén tevékenységét odaadás jellemzi, munkája iránt elkötelezett, azt értelmesnek érzi, képes örömet, inspirációt és lelkesedést érezni tevékenységében. Harmadrészt pedig van egy kognitív komponense: az egyén elmélyült munkájában, az adott tevékenységre fókuszál, a koncentráció pozitív érzésekkel tölti el (Bermejo-Toro és mtsai, 2015; Schaufeli és mtsai, 2002). A tematikusan kapcsolódó kutatások megerősítik, hogy az elköteleződés az egyén és a szervezet szintjén is kedvezően hat. Az elkötelezett tanárok képesek egyensúlyt teremteni a munkahelyi feladatok és a magánéleti, szabadidős tevékenységek között. Alapos munkavégzés jellemzi őket, megfelelő mennyiségű munkaórát töltenek el feladataikkal, ugyanakkor ez nem válik társas kapcsolataik, szabadidős tevékenységeik rovására (Schaufeli és Salanova, 2007).

Mind a jóllét, mind az elköteleződés alakulásában is közvetítő szerepet tölthet be a tanári énhatékonyság (*self-efficacy*) megélése. A tanári énhatékonyság és a tanulói motiváció és teljesítmény kapcsolatát számos kutatás megerősítette (Bandura, 1997; Creemers és mtsai, 2013), s az énhatékonyság szorosan összekapcsolódik a tanári elköteleződéssel, jólléttel, illetve eredményességgel is. Reid-Lyon és Weiser (2009) kutatása például rávilágított, hogy ha a tanulókat kevésbé hatékony tanár tanítja, már egy év alatt is számottevő lemaradásuk lehet a matematika és olvasás területén. Eszerint a tanári munka minősége erőteljesebben meghatározónak bizonyult a tanulók kognitív fejlődésében, mint egyéb szociokulturális tényezők (Lyon és Weiser, 2009). Azok a tanárok, akik énhatékonysága kedvezőbb (tehát saját tevékenységükről kedvezően vélekednek), kisebb arányban számolnak be kiégésről, adaptívabb stratégiák jellemzik tevékenységüket, és munkahelyi elégedettségük is kedvezőbb (Huang és mtsai, 2018; Skaalvik és Skaalvik, 2014).

A szisztematikus szakirodalmi áttekintés célja és bemutatása

A kutatás célja

Az iskolához fűződő attitűdök feltárására mind a tanulói, mind a tanári nézőpontot előtérbe helyező kutatásokban különböző konstruktumokat találunk. Az előzőekben röviden vázolt elméleti megközelítések is jól mutatják (a bevezetőben már előrevetített) fogalmi sokszínűséget. Az iskolához kapcsolódó kognitív, affektív és viselkedéses viszonyulásokat megragadó fogalmak számos ponton összekapcsolódnak, tartalmi egyezést is mutatnak. Ez a fajta széttartó fogalomhasználat a kutatásokat is megnehezíti. Jelen kutatás célja a szisztematikus szakirodalmi áttekintés (vö. Gough, 2007; Gough és mtsai, 2012) módszerét alkalmazva az iskolai attitűdhöz mint ernyőfogalomhoz kapcsolódó empirikus kutatások áttekintése, a kutatások fogalomhasználatának koncepcionális, tartalmi elemzése, illetve a kutatások során alkalmazott mérőeszközök tartalmi sajátosságainak megismerése. A szisztematikus szakirodalmi áttekintés elsősorban kvalitatív, leíró, feltáró, szintetizáló, tematikus természetű áttekintés (vö. Gough és mtsai, 2012; Zawaczki-Richter és mtsai, 2020).

A szisztematikus szakirodalmi áttekintés főbb kutatási kérdései a következők:

1. Milyen elméleti megközelítések és fogalomhasználat azonosítható az iskolaiattitűd-kutatások ernyője alá sorolható empirikus vizsgálatokban?
2. Mi jellemzi az iskolához való viszony feltárására alkalmazott tanári és tanulói kérdőívek felépítését?
3. Melyek az iskolaiattitűd-kutatások főbb eredményei?

A szisztematikus irodalmi áttekintés a PRISMA protokoll lépéseit követte (vö. Moher és mtsai, 2009).

A szisztematikus szakirodalmi áttekintés folyamata

A szisztematikus szakirodalmi áttekintés azokat a tanulmányokat kívánta azonosítani, melyek tematikusan az iskolai attitűd, az iskolához való viszony tanulói és/vagy tanári szempontú megismeréséhez kapcsolódtak. A kutatás kiemelt törekvése volt olyan kutatások azonosítása is, melyek a tanári és tanulói attitűdöket egymással kölcsönhatásban is vizsgálják. A keresési folyamat során azok a kutatásokat választottam ki, melyek az alábbi feltételeknek feleltek meg:

- A szisztematikus szakirodalmi áttekintésbe bekerült közlemények kvantitatív (kérdőívet felhasználó) vagy kevert kutatási stratégiát alkalmazó kutatások eredményeit publikálták, illetve
- a kutatásban részt vevő tanulók életkora 11–19 év között volt.
- A tanulmányokat 1990–2020 márciusa között publikálták, angol nyelven.
- A beválogatott tanulmányok esetén meghatározó szempont volt, hogy a kutatás során alkalmazott tanulói és tanári kérdőíveket a tanulmány közli, vagy annak elemei azonosíthatók a kutatási eredmények ismertetésében. Továbbá a kutatás céljai között deklaráltan szerepel az alkalmazott mérőeszköz fejlesztési célú kipróbálása és/vagy validálása.
- A tanulmányok által közölt kutatási eredmények megbízhatóak és érvényesek, ezek kritériumai dokumentáltak a kutatási eredményekben.

A tanulmányok felkutatása elektronikus adatbázisok segítségével történt: EBSCO, ERIC, Google Scholar, illetve a keresés kiegészült kézi kereséssel is (a hálóba-elvet követve). A kulcsszavak kialakítása a megelőző elméleti kutatások eredményei alapján történt (vö. például Czető, 2019), ennek összegzését az 1. ábra mutatja.

ISKOLAI ATTITŰD KERESŐSZAVAK	KUTATÁSMÓDSZERTANI KERESŐSZAVAK
<ul style="list-style-type: none"> • wellbeing or well-being • teacher wellbeing or teacher well-being • student/learner wellbeing or well-being • school engagement • student/leaner engagement • teacher engagement • school attitude • school attachment 	<ul style="list-style-type: none"> • questionnaire • survey • instrument • scale • asses- • measure-

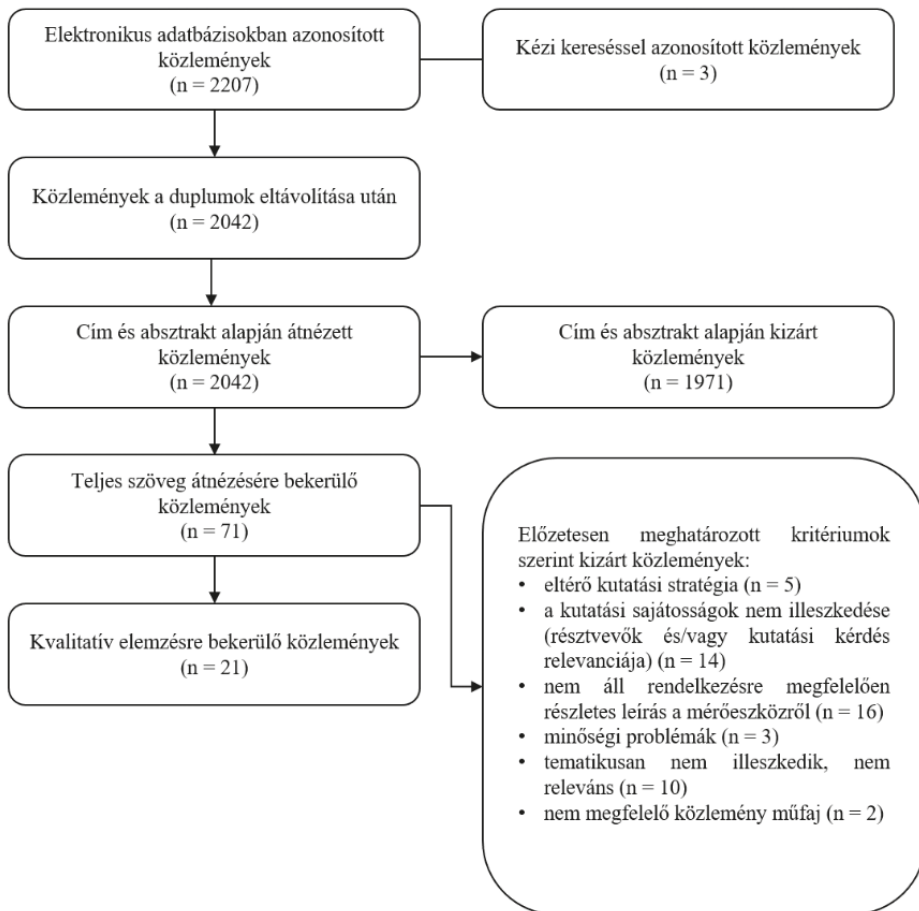
1. ábra. A szisztematikus szakirodalmi áttekintés keresőszavai

Az előzetesen meghatározott kulcsszavak alapján az elektronikus adatbázisokban folytatott keresés 2207 találatot eredményezett, további 3 elem kézi kereséssel került a mintába. A kettős találatok eltávolítása után 2042 közleményt tekintettem át cím és absztrakt alapján, ami további 1971 találat kizárását eredményezte. A fennmaradó 71 kiválasztott tanulmány teljes szövegének áttekintése után további 50 elem nem felelt meg az előzetesen kialakított bekerülési kritériumoknak az eltérő kutatási stratégia, a kutatásban résztvevők nem illeszkedése, a nem vagy részlegesen publikált mérőeszköz miatt, valamint minőségi megfontolásokból. A bekerülési és kizárási folyamat részletes alakulását a 2. ábra mutatja.

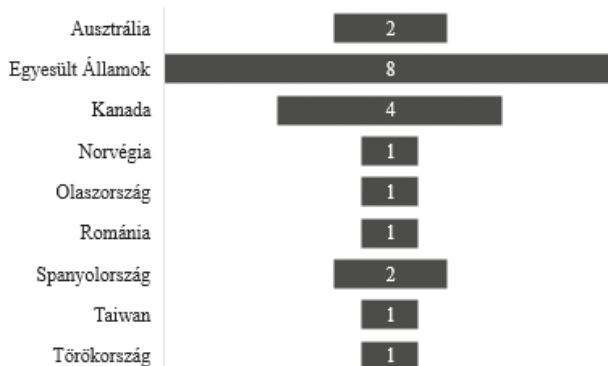
Az értékelési kritériumok alapján a szakirodalmi áttekintésbe beválogatott tanulmányok (n = 21) döntő többséges (n = 16) a tanulók iskolához való viszonyát vizsgáló kutatások voltak, a kizárólag tanári (n = 4), illetve a tanulói és tanári attitűdöket (n = 1) egymással

kölcsönhatásban is vizsgáló kutatások kisebb arányban jelentek meg. A közlemények dominánsan (n = 19) tudományos folyóiratban publikált tanulmányok voltak, továbbá egy könyv és egy kutatási jelentés került az áttekintésbe. Az elemzésben vont kutatások további leíró sajátosságait, így a kutatások földrajzi hely szerinti megoszlását a 3. ábra, a kutatások tanulói és tanári mintáinak alakulását az 1. diagram mutatja. A közleményeket első lépésben leíró szempontok mentén elemeztem, majd minőségük és a kutatási célokhoz illeszkedésük a Gough (2007) által javasolt kritériumok mentén is értékeltem (erről részletesen lásd *Weight of Evidence* [Gough, 2007]). Az elemzésbe került tanulmányok értékelését Gough (2007) szempontjai mentén az 1. számú melléklet tartalmazza.

Jelen kutatáshoz tematikusan és módszertanában is kapcsolódó kutatás Fredricks és munkatársai (2011) vizsgálata, akik tanulmányukban 21 mérőeszközt elemeztek három szempont mentén. Vizsgálatukat csak az elköteleződés (*engagement*) konstruktumhoz kapcsolódó mérőeszközökre szűkítették, és elemzésünkben az egyes *engagement*-dimenziók megjelenését vizsgálták a mérőeszközökben, részletesen elemezték, hogy mire és milyen kontextusokban (például osztálytermi/tanórán kívül) alkalmazhatóak azok, illetve melyek főbb jellemzőik. Kutatásukban szintén eltérő, hogy az 1979 és 2009 májusa között publikált mérőeszközöket vizsgálták.



2. ábra. A szisztematikus szakirodalmi áttekintés kiválasztási folyamatának PRISMA ábrája



3. ábra. Az elemzésben szereplő kutatások megoszlása a kutatás földrajzi helye alapján (gyakoriság) (saját szerkesztés)



1. diagram. Az elemzésbe vont kutatások tanulói és tanári mintáinak alakulása (gyakoriság) (saját szerkesztés)

Eredmények

A mintába került kutatások fogalomhasználata és azok elméleti megközelítései

A szakirodalmi áttekintés első lépésben az elemzésbe vont közlemények fogalomhasználatát vizsgálta. A kutatások 57,14%-a ($n = 12$) az elköteleződés/bevonódás (*engagement*) fogalma köré építette a kutatást (Appleton és mtsai, 2006; Archambault és mtsai, 2009; Fullarton, 2002; Hart és mtsai, 2011; Havik és Westergård, 2019; Inda-Caro és mtsai, 2018; Klassen és mtsai, 2013; Mameli és Passini, 2017; Manzuoli és mtsai, 2019; Norris és mtsai, 2003; Reeve és Tseng, 2011; Wang és Holcombe, 2010). A tanulmányok 19,04%-a ($n = 4$) az iskolai attitűd (*school attitude*) fogalmat használta (McCoach, 2002; Şeker, 2011; Stern, 2012; Suldo és mtsai, 2008). A közlemények 23,8%-a ($n = 5$) pedig a jóllét (*well-being*) fogalmat alkalmazta a kutatások során (Collie és mtsai, 2015; Kern és mtsai, 2015; Mankin és mtsai, 2017; Opre és mtsai, 2018; Renshaw és mtsai, 2015).

Az elköteleződés (*engagement*) fogalmi értelmezésében a kutatásokban is megjelennek a tanulmány elméleti háttérében vázolt koncepcionális különbségek az összetevők számát és azok tartalmát illetően (vö. Griffiths és mtsai, 2009; Reschly és Christenson, 2012). A vizsgált közleményekben az elköteleződés (*engagement*) konstruktum komponensei számának és tartalmának különbségeit az 1. számú táblázat jeleníti meg.

1. táblázat. Az elköteleződés (*engagement*) konstruktum komponenseinek alakulása a vizsgált közleményekben (saját szerkesztés)

KÖZLEMÉNYEK	ÖSSZETEVŐK					
	Az <i>engagement</i> három komponense			Lehetséges negyedik komponensek		
	Viselkedéses	Affektív	Kognitív	Akadémiai	Pszichológiai	Agentic
Fullarton (2002)	•	•				
Archambault és mtsai (2009)	•	•				
Norris és mtsai (2003)	•	•				
Inda-Caro és mtsai (2008)	•	•				
Wang és Holcombe (2010)	•	•	•			
Havik és Westergård (2019)	•	•	•			
Appleton és mtsai (2006)	•		•	•	•	
Reeve és Tseng (2011)	•	•	•			•
Mameli és Passini (2017)	•	•	•			•
Klassen és mtsai (2013)	•	•	•			
Manzuoli és mtsai (2019)	•	•	•			•
Hart és mtsai (2011)	•	•	•			

Fullarton (2002) munkájában az elköteleződés két komponensére fókuszál, melyek a tanulás iránti elköteleződés, illetve az iskolai közösség felé megmutató kötődés. Hangsúlyozza, hogy a kettő között szinergikus viszony van, empirikus vizsgálatát azonban már csak az utóbbira szűkíti. Fullarton (2002) Finn (1989) kapcsolódó taxonómiájának harmadik elemére építve a kutatási fókuszot a társas, tanórán kívüli és sporttevékenységekben való részvételre irányítja. A vizsgált tanulmányok közül Fullarton (2002) fogalmi megközelítéséhez hasonlóak Archambault és munkatársai (2009) felvetései is. Archambault és munkatársai (2009) Hirschi (1969) szociális kontroll és Finn (1989) részvétel-identifikáció elméleteire alapozva közelítenek az elköteleződés fogalma felé. Koncepciójukban a két dimenzió az iskolai életben való részvétel, illetve az iskolai értékekkel való azonosulás. Hasonlóan, Norris és munkatársai (2003) és Inda-Caro és munkatársai (2008) is a kétkomponensű megközelítésekhez kapcsolódnak. Értelmezésükben a két komponens közül az egyik egy viselkedéses elem (azaz bevonódás az

iskola tevékenységeibe), a másik egy affektív összetevő (vagyis érzelmi azonosulás az iskola társas és akadémiai területeivel). Norris és munkatársai (2003) különbséget tesznek az akadémiai elköteleződés, illetve a társas aspektus (szociális kötődés) között. Az akadémiai elköteleződés szorosan kapcsolódik az iskolai élet akadémiai természetű területeihez, és ezt további két elágazás mentén értelmezik: azonosulás és részvétel. Az azonosulás egyrészt a valahova tartozás érzésének átélése, annak meg tapasztalása, hogy az iskola által felkínált lehetőségek és a tanulói szükségletek találkoznak, a tanulók az iskolai környezetben átélhetik, hogy értékesek és törődnek velük. Ennek másik szelete pedig az akadémiai célok értékelése, tehát az, hogy a tanulók fontosnak és relevánsnak tartják a tanulást életükben. A társas elköteleződés pedig annak megragadása, hogy a tanulók részt vesznek az iskolai közösség életében, azt önmagukhoz közel állónak élik meg, azonosulni tudnak vele (Norris és mtsai, 2003).

A kétkomponensű modellekkel szemben az összetevők számát és tartalmát illetően Wang és Holcombe (2010) három elem mellett érvel kutatásában, melyek: a viselkedéses komponens, az érzelmi azonosulás az iskolával, illetve a kognitív összetevő, ami alatt az önszabályozó stratégiák sajátosságait értik. A háromkomponensű modellhez kapcsolódik Havik és Westergård (2019) értelmezése is.

Szemben a két-, illetve háromkomponensű megközelítésekkel, Appleton és munkatársai (2006) kutatásában már egy komplex, négyelemű modell jelenik meg, melyek: az akadémiai, a viselkedéses, a kognitív és a pszichológiai komponensek. Úgy vélik, az akadémiai és viselkedéses komponensek olyan közvetlenül megfigyelhető indikátorok mentén írhatók le, mint egy feladattal töltött idő, egy elkészített házi feladat (akadémiai elköteleződés); vagy mint a különböző tevékenységekben való részvétel, az iskolai tisztségek vállalása (viselkedéses komponens). Elméletükben a további két komponens közvetlenül kevésbé megfigyelhető, belső tényezőkre vonatkozik, úgymint az önszabályozás, a tanulás értékelése vagy a személyes célok kialakítása (kognitív komponens), illetve a pszichológiai komponens esetén olyan faktorok, mint a társakkal és a tanárokkal való viszony, illetve az iskolához tartozás érzése. Appleton és munkatársai (2006) négydimenziós megközelítéséhez szorosan kapcsolódnak Reeve és Tseng (2011) és Mameli és Passini (2017) felvetései is. Reeve és Tseng (2011) az érzelmi, viselkedéses és kognitív komponensek mellett szintén egy negyedik összetevőt javasolnak. Úgy vélik, hogy a tanulók aktív szerepe a tanulási folyamatban, az, hogy miképpen szólhatnak bele annak alakulásába, irányításába és tartalmába, egy önálló komponenssel ragadható meg. Ezt *agentic engagement*nek nevezik, melyet kutatásában Mameli és Passini (2017) is átvesz. Megközelítésükben az elköteleződés kialakítása alapvetően egy társas folyamat interperszonális kontextusba ágyazva, melyben az egyén aktív szereplő, kialakulásában pedig oda-vissza ható tényezőkről és folyamatokról beszélhetünk (Reeve és Tseng, 2011).

A tanulói elköteleződést vizsgáló kutatások mellett a vizsgált tanulmányokban a tanári oldalon a munkahelyi elköteleződés/bevonódás fogalma is megjelent. Klassen és munkatársai (2013) a fogalom szervezettelméleti megközelítését veszik alapul. Értelmezésükben az elköteleződés a motivációhoz kapcsolódó koncepció, ami a személyes erőforrások egy adott szakma tevékenységeinek ellátására történő mozgósítása. Az energia és a bevonódás adja a koncepció magját, és – hasonlóan a tanulószempontú konstruktumokhoz – ebben az esetben is beszélhetünk érzelmi, viselkedéses és kognitív dimenziókról. Klassen és munkatársai (2013) szerint a munka iránti elköteleződés alapvetően viszonylag stabil természetű, mely kismértékben alakulhat a különböző periódusokban. Szerintük ez valójában a munkához kapcsolódó energiákat és a tevékenységekben való elhelyezkedést jelöli, ami a motivációhoz abban az értelemben fog kötődni, hogy egy intrinzik készletet jelez a tevékenység elvégzésére, azonban a kulcs az energia percepciója a tevékenység végzésére, mely szorosan kapcsolódik az énhatékonyság megéléséhez is (Klassen és mtsai, 2013).

A szisztematikus szakirodalmi áttekintésbe bevont közlemények fogalomhasználatában kisebb arányban ($n = 4$), de megjelent az iskolai attitűd (*school attitude*) fogalom is. Şeker (2011) kutatásában maga is utal rá, hogy a különböző elnevezések között valójában nehézkes meghúzni a határokat, ami miatt a fogalmak időnként összerosódhatnak. Az iskolához való viszony leírására az attitűd elnevezés mellett szólhat az az érv, hogy valójában az attitűdnek is három komponense van: affektív (értékelő), kognitív (nézet/hit), illetve viselkedéses (cselekvés/ magatartás) komponensek. Ugyanakkor az iskolai attitűd pontos keretezésében Şeker (2011) szerint további nehézséget jelent, hogy valójában egy, abban az értelemben összetett fogalomról beszélhetünk, hogy az nehezen választható el további, más konstruktumoktól is. Szintén a fogalmi megközelítések nehézségét emeli ki Stern (2012) is. Az iskolai attitűd a fogalmat használó kutatásokban (McCoach, 2002; Şeker, 2011; Stern, 2012; Suldo és mtsai, 2008) a tanulók iskola iránt mutatott érzelmeit, iskolai életük és tevékenységük, továbbá társas kapcsolataik iránti viszonyulásait, érdeklődésüket, valamint ez ezekhez kapcsolódó nézeteiket fogja át.

A kutatás során elemzett közleményekben az iskolához kapcsolódó viszonyulásokat feltáró harmadik fogalomként a jóllét (*well-being*) jelent meg. Az elemzésbe vont kutatások elméleti megközelítései alapján is látható, hogy a jóllét és az elköteleződés területeinek értelmezése számos ponton összekapcsolódik. Kern és munkatársai (2015) például Seligman (2011) PERMA modelljét vették alapul a jóllét definiálásakor. A modell öt összetevője szorosan kapcsolódhat a korábbiakban bemutatott elköteleződés-modellek komponenseihez is. A modell összetevői: 1) a pozitív érzelmek (P); 2) a bevonódás a tevékenységekbe (*engagement*) (E); 3) a társas kapcsolatok jellemzői (R): a másokra való odafigyelés, illetve annak megélése, hogy másoknak fontos az egyén; 4) az értelem (M) (annak átélése, hogy az egyén életének jelentősége és célja van, mely túlmutat önmagán); illetve 5) a kiteljesedés (A) (az egyéni célok elérése). Hasonló megközelítést vesznek alapul Opre és munkatársai (2018) is. Szerintük a pozitív pszichológia területén előtérbe kerülő jóllét-megközelítések azt egy több dimenzió mentén szerveződő fogalomként írják le, melyek az alábbiak: 1) a szubjektív jóllét, 2) a támogató társas kapcsolatok, 3) az érdeklődés és elmélyülés/bevonódás, 4) az egyéni célok és törekvések az életben, 5) a teljesítmény, 6) az autonómia megélése és 7) az optimizmus. Opre és munkatársai (2018) jelzik, hogy a szubjektív jóllét kognitív értékelések és érzelmi reakciók mentén alakul, az iskolai kontextusban pedig leginkább olyan konstruktumokhoz kapcsolódik, mint az iskolához való kötődés, a társas kapcsolatok, a tanár-diák kapcsolat, az énhatékonyság és a tanuláshoz kötött érzelmek és attitűdök. Opre és munkatársai (2018) kutatásának fontos megközelítése, hogy a fogalom iskolai előtérbe kerüléséhez kapcsolódóan a jóllét-kutatások két változása is megfigyelhető. Az egyik, hogy a kutatási fókusz a globális szempontok felől a terület- (*domain-*) specifikus megközelítések felé toldott el, illetve egyre gyakoribb az elméleti modellek kiterjesztése a gyermekek és serdülők bevonása érdekében.

A tanári jóllét kutatásával foglalkozó közlemények (Collie és mtsai, 2015; Mankin és mtsai, 2017; Renshaw és mtsai, 2015) a munkahelyi jóllét megközelítéseit veszik alapul. Több kutatás is jelzi, hogy a tanári hivatáshoz kapcsolódóan a jóllét-kutatások elsősorban a stressz és a kiegészítő területéhez kapcsolódóan jelenítenek meg kutatásokat, azonban fontos lenne ezt is a pozitív oldalról is vizsgálni, ami megelőzheti a deficit-modellek kialakítását (Collie és mtsai, 2015; Mankin és mtsai, 2017).

A szisztematikus szakirodalmi áttekintés is megerősítette a tanulmány elméleti bevezetőjében vázolt felvetéseket. Az elköteleződés/bevonódás, az iskolai attitűd és a jóllét konstruktumok szorosan összekapcsolódnak, értelmezésük az összetevők meghatározásában szétartó. Az elemzés továbbá arra is rámutatott, hogy a különböző konstruktumok egyes összetevői szorosan összekapcsolódnak, egymástól nehezen elválasztható inter- és intraperszonális sajátosságokat tárnak fel.

Az elköteleződés, az iskolai attitűd és a jóllét feltárására alkalmazott mérőeszközök sajátosságai

A tanulók és a tanárok iskolához fűződő kapcsolatának feltárására különböző módszertani megoldásokat találunk. Ezek lehetnek önbeszámolón alapuló kérdőívek, a tanárokról vagy a tanulókról alkotott percepciókat rögzítő kérdéssorok, illetve irányított megfigyelések (vö. Darr, 2018; Fredricks és mtsai, 2011; Griffith és mtsai, 2009). Jelen szisztematikus szakirodalmi áttekintés elsősorban az önbeszámolón alapuló kérdőívek feltárására fókuszált. Az értékelési kritériumoknak megfelelő közlemények kisebb arányban ($n = 3$) számoltak be a tanári és tanulói kérdőívek párhuzamos alkalmazásáról (Fullarton, 2002; Norris és mtsai, 2003; Hart és mtsai, 2011), és szintén kisebb ($n = 4$) azoknak a kutatásoknak a száma, melyek csak a tanári viszonyulásokat vizsgálták (Klassen és mtsai, 2013; Collie és mtsai, 2015; Mankin és mtsai, 2017; Renshaw és mtsai, 2015). Az elemzésbe került kutatások jelentős arányban ($n = 16$) a tanulói attitűdöket vizsgálták. Az önbeszámolón alapuló kérdőívek elemzésének célja annak feltárása, hogy milyen elemek mentén ragadják meg az eltérő fogalmi megközelítésekre építő kutatások a tanulók és tanárok iskolához való viszonyát. Az elemzésbe bevont kutatások mérőeszközeinek tartalmi sajátosságait a 2. táblázat összegzi.

Azokban a kutatásokban, melyek az elköteleződés (*engagement*) tanulói sajátosságait vizsgálták, a tartalmi összetevők sokszínűsége a kutatás során alkalmazott kérdőívek itemeiben is megjelent. Az elköteleződés egyes dimenziói mentén elemezve a kérdőíveket, a viselkedéses komponens megismerésére a kérdőívekben megjelenő itemek az iskolai tevékenységekben való részvétel gyakoriságára vagy értékelésére (kedvelésére) (Appleton és mtsai, 2006; Wang és Holcombe, 2010), valamint az iskolai hiányzásokra és a különböző mértékű fegyelmi vétségekre (azaz azok gyakoriságára), a tanulói magatartás önértékelésére utaló elemek voltak (Archambault és mtsai, 2009; Fullarton, 2002). Az affektív-érzelmi területek feltárását célzó elemek az iskola

*Azokban a kutatásokban, melyek az elköteleződés (*engagement*) tanulói sajátosságait vizsgálták, a tartalmi összetevők sokszínűsége a kutatás során alkalmazott kérdőívek itemeiben is megjelent. Az elköteleződés egyes dimenziói mentén elemezve a kérdőíveket, a viselkedéses komponens megismerésére a kérdőívekben megjelenő itemek az iskolai tevékenységekben való részvétel gyakoriságára vagy értékelésére (kedvelésére) (Appleton és mtsai, 2006; Wang és Holcombe, 2010), valamint az iskolai hiányzásokra és a különböző mértékű fegyelmi vétségekre (azaz azok gyakoriságára), a tanulói magatartás önértékelésére utaló elemek voltak (Archambault és mtsai, 2009; Fullarton, 2002). Az affektív-érzelmi területek feltárását célzó elemek az iskola*

szeretetére, az iskolai tevékenység iránti érdeklődés kifejezésére (Archambault és mtsai, 2009), az iskola értékeivel történő azonosulásra rákérdező elemek (Wang és Holcombe, 2010), illetve egy további elágazást az érzelmi támogatottság percepciója jelentett (Havik és Westergård, 2019). A viselkedéses és affektív komponensek határára tehető kérdőív-
elemek a kortárs kapcsolatokat, a tanár-diák kapcsolat minőségét tárják fel (Appleton és mtsai, 2006; Fullarton, 2003; Manzuoli és mtsai, 2019, Norris és mtsai, 2003;). A kognitív összetevő esetén találhatunk meghatározott tantárgyakhoz kötve a tanulás iránti motivációra kérdező elemeket (Archambault és mtsai, 2009), az önszabályozó tanulási sajátosságokat, stratégiákat mérő itemeket (Havik és Westergård, 2019; Wang és Holcombe, 2010), illetve az iskolai tanulás relevanciájára (Fullarton, 20020), a tanulói teljesítmény önértékelésére vonatkozó elemeket (Appleton és mtsai, 2006; Fullarton, 2002; Norris és mtsai, 2003). A kutatások közül két esetben (Fullarton, 2002; Wang és Holcombe, 2010) a kérdőív az osztály-, illetve az iskolai klímára is rákérdezett.

A tanári kérdőívek esetén az iskolai problémák észlelésére, illetve a szülői bevonás mértékére kérdező elemeket találunk (Fullarton, 2002). A tanári kérdőívek további részében a tanárok által megélt munkaterhelésre, az erőforrásokkal, a menedzsmenttel való elégedettségre, a kollegiális kapcsolataik és az iskola által elért akadémiai sikerek értékelésére vonatkozó elemek írhatók le, illetve a kollégáik munkájának értékelése is megjelenik olyan szakmai dimenziók mentén, mint a felkészültség, a kommunikáció, a motiváció és fegyelem fenntartása, a tanulók tisztelete és a megfelelő tanulási környezet kialakítása (Collie és mtsai, 2015; Fullarton, 2002; Klassen és mtsai, 2013; Renshaw és mtsai, 2015). A tanári kérdőívek egy speciális formája jelent meg Hart és munkatársai (2011) kutatásában, melyben a tanárok tanulókról alkotott percepcióit rögzítették az elköteleződés három komponense mentén. Az érzelmi-affektív terület az iskola iránti érdeklődésre és a kortárs kapcsolatokra vonatkozott, a viselkedéses terület az iskolai részvételtre és a magatartásra vonatkozó elemekből állt, a kognitív részterület pedig a motiváció és feladatvégzés elemeit tartalmazta.

Az iskolai attitűd és az iskolai elköteleződés kérdőívek között számos kapcsolódási pontot találunk. A feltárt iskolaiattitűd-, illetve elköteleződés-kérdőívek több tartalmi egyezést is mutatnak. Az iskolaiattitűd-kérdőívek (Şeker, 2011; Stern, 2012; Suldo és mtsai, 2008) a következő dimenziók mentén épültek fel: 1) a tanítás értékelése (a tanári segítség megélése a tanulási problémák során), 2) az iskolához köthető érzelmek (társas közelség, tanár-diák kapcsolat), 3) a számonkérések, visszajelzések értékelése (a tanári kérdések, a kommunikáció megfordíthatósága; a tesztek/dolgozatok átláthatósága), 4) az iskolához tartozás megélése.

A jóllét-kutatások során használt tanulói kérdőívek, hasonlóan az elköteleződés-kérdőívekhez, a társas kapcsolatok minőségére térnek ki, új elemként a tanulók által átélt érzelmi állapotok, azok gyakorisági kérdései jelennek meg (Kern és mtsai, 2015; Opre és mtsai, 2018). A tanárijóllét-kérdőívek elemei pedig a tanítás szeretetére, az élnépszerűség megéléseire, illetve az iskola mint szervezet értékelésére utaló elemekből állnak (Collie és mtsai, 2015; Mankin és mtsai, 2017; Renshaw és mtsai, 2015).

A mérőeszközök megbízhatósága kapcsán Suldo és munkatársai (2008) és Appleton és munkatársai (2006) egy fontos problémára világítanak rá. Kutatásuk kapcsán jelzik, hogy az egyes komponensek mérése komoly nehézséget is jelenthet. Ennek egyik oka, hogy a kutatások bizonyos esetekben hiányolják a szilárd elméleti-fogalmi alapokat, melyek egymástól nehezen elválaszthatóvá teszik az egyes komponenseket feltáró skálákat, így megeshet, hogy nagyon szorosan kapcsolódó területekről beszélünk, ami miatt a különböző kérdéssorok sok esetben azonos konstruktumot is mérhetnek.

2. táblázat. Az egyes kutatások során alkalmazott kérdőívek tartalmi elemeinek összegzése (saját szerkesztés)

Kutatás	Konstruktum	Kérdőív típusa		Mérőeszköz itemei/alskálái	További alkalmazott kérdőívek
		TANULÓI	TANÁRI		
Fullarton (2002)	engagement	✓		<ul style="list-style-type: none"> osztályklíma (tanulási erőfeszítés és magatartás percepciója) iskolai klíma (fegyelem, légkör, a tanári minőség) önértékelés 	Iskolai élet minősége kérdőív
			✓	<ul style="list-style-type: none"> munkaterhelés percepciója, elégedettség (erőforrások, management) kollegiális kapcsolatok megítélése az iskola által elért akadémiai sikerek értékelése kollegák értékelése 	
Norris és mtsai (2003)	engagement	✓		<ul style="list-style-type: none"> akadémiai elköteleződés alszála társas kötődés alszála akadémiai elköteleződés alszála (tanári percepció) társas kötődés alszála (tanári percepció) 	
McCoach (2002)	iskolai attitűd	✓		<ul style="list-style-type: none"> énkép (tanulmányi) iskolai attitűd kortárs iskolai attitűd motiváció/ön szabályozás 	
Appleton és mtsai (2006)	engagement	✓		<ul style="list-style-type: none"> kognitív (ön szabályozás, tanulás relevanciájának értékelése, tanulási stratégiák) pszichológiai (kötődés, azonosulás az iskolával) 	
Suldo és mtsai (2008)	iskolai attitűd	✓		<ul style="list-style-type: none"> énkép (tanulmányi) attitűd a tanárok felé attitűd az iskola felé célorientáltság motiváció/ön szabályozás 	<ol style="list-style-type: none"> Énhatékonyság-kérdőív (gyermek változat, Murriss, 2001) Iskolai klíma-kérdőív (Haynes és mtsai, 2001) Iskolai elégedettség alszála (<i>Élettel való elégedettség kérdőív</i>, Huebner, 1994)
Archambault és mtsai (2009)	engagement	✓		<ul style="list-style-type: none"> viselkedéses komponens (jelenlét/hiányzás, fegyelem) affektív komponens (iskolai szeretete, érdeklődés az iskolai munka iránt) kognitív komponens (anyanyelv/matematika tantárgyi attitűdök) 	

	Konstruktum	Kérdőív típusa		Mérőeszköz itemei/alskálái	További alkalmazott kérdőívek
		TANULÓI	TANÁRI		
Wang és Holcombe (2010)	<i>engagement</i>	✓		<ul style="list-style-type: none"> részvétel (figyelem az iskolai tevékenységek során) azonosulás (iskola szeretete, relevanciája) önszabályozó stratégiák 	
Reeve és Tseng (2011)		✓		<ul style="list-style-type: none"> <i>agentic</i> (kérdés, véleménynyilvánítás) viselkedéses (figyelem) affektív (a tanulási tevékenység szeretete) kognitív (tanulási stratégiák) 	
Şeker (2011)	iskolai attitűd	✓		<ul style="list-style-type: none"> iskolához tartozás/kötődés iskola imázs iskolai magány számmonkérés és értékelés tanítás elidegenedés (családi környezet, kortársak, egyéni hatások) 	
Kern és mtsai (2015)	jóllét	✓		<ul style="list-style-type: none"> pozitív érzelmek megélésének gyakorisága elköteleződés kapcsolatok eredményesség/teljesítmény depresszió (negatív érzelmek gyakorisága) szorongás (szorongáshoz kapcsolódó érzelmek gyakorisága) 	
Mameli és Passini (2017)	<i>engagement</i>	✓		<ul style="list-style-type: none"> affektív (az iskola szeretete, érdeklődés) viselkedés (részvétel az iskolai tevékenységekben) kognitív (információfeldolgozási stratégiák) <i>agentic</i> (kérdés, véleménynyilvánítás) 	Osztálytermi kötődés-klima kérdőív (Connected Classroom Climate Inventory, Dwyer és mtsai (2004))
Inda-Caro és mtsai (2018)	<i>engagement</i>	✓		<ul style="list-style-type: none"> viselkedés affektív (tanári viselkedés) 	
Opre és mtsai (2018)	jóllét	✓		<ul style="list-style-type: none"> egészség biztonság kortárs kapcsolatok kapcsolat a tanárokkal érzelmi jóllét tanulás és fejlődés családi kapcsolatok azonosulás az iskolával 	

	Konstruktum	Kérdőív típusa		Mérőeszköz itemei/alskálái	További alkalmazott kérdőívek
		TANULÓI	TANÁRI		
Tartalmi elemek					
Stern (2012)	iskolai attitűd	✓		<ul style="list-style-type: none"> • motiváció, önszabályozás • énkép/énhatékonyság • attitűd az iskola felé • kortárs attitűdök • kötődés az iskolához 	
Havik és Westergård (2019)	engagement	✓		<ul style="list-style-type: none"> • osztálytermi interakciók: tanári érzelmi támogatás (tanulói percepció), tanulási folyamat támogatása, tanári monitorozás • affektív • viselkedés 	
Manzuoli és mtsai (2019)	engagement	✓		<ul style="list-style-type: none"> • affektív • kognitív • viselkedés • <i>agentic</i> 	
Klassen és mtsai (2013)	engagement		✓	<ul style="list-style-type: none"> • fizikai (energia/odaadás) • kognitív (fókusz és figyelem tanítás során) • affektív (érzelmi bevonódás) • szociális (kollegiális kapcsolatok) 	
Collie és mtsai (2015)	jöllét		✓	<ul style="list-style-type: none"> • munkaterhelés és jóllét • szervezet és jóllét • interakciók a tanulókkal • stressz • munkahelyi elégedettség 	
Renshaw és mtsai (2015) Mankin és mtsai (2017)	jöllét		✓	<ul style="list-style-type: none"> • énkép/énhatékonyság • a tanítás szeretete • az iskolához tartozás 	
Hart és mtsai (2011)	engagement	✓		<ul style="list-style-type: none"> • kognitív (tanulási, információfeldolgozási stratégiák) • viselkedés (kitartás, energia, extrakurrikuláris tevékenységek) • affektív (az iskola és a tanulás kedvelése/szeretete) 	
			✓	<ul style="list-style-type: none"> • affektív (érdeklődés tanári percepciója) • viselkedés (együttműködés tanári percepciója) • kognitív (motiváció, kitartás tanári percepciója) 	

Az elköteleződés, az iskolai attitűd és a jóllét kutatásának főbb eredményei

A szisztematikus szakirodalmi áttekintés a kutatások elméleti hátterének elemzése, illetve a mérőeszközök tartalmi vizsgálata mellett kitért a kutatások főbb eredményeinek összegzésére is. Az elköteleződés, az iskolai attitűd és jóllét kutatásának egyik fontos eredménye, hogy a támogató, a tanulói kompetenciákat megerősítő tanulási környezet kedvezően hat a tanulók iskolai tevékenységekhez kapcsolódó percepciójára is, míg a versengő légkör csökkenti a tanulói bevonódást (Fullarton, 2002).

Több kutatás is megerősíti (Fullarton, 2002; McCoach, 2002; Stern, 2012), hogy az iskolához kapcsolódó attitűdök alakulására pozitív hatással van:

- ha a tanulók megoszthatják tanulási problémáikat, ha a tanórák számukra is érdekesek, a tanítás pedig magas színvonalú;
- ha jó érzéssel tölti el a tanulókat, hogy az iskola tagjai lehetnek, valamint, ha az iskolában vannak számukra is elérhető támogatások és szolgáltatások, az iskolai arculat pedig számukra is vonzó;
- ha nem érzik magukat magányosnak az iskolában, megfelelő a kommunikáció a tanárok és a diákok között, illetve a tanárok nem csak a jól teljesítő tanulókra figyelnek;
- ha a tanulóknak van lehetőségük kérdések, észrevételek és kritika megfogalmazására, illetve
- ha a számonkérés keretei átláthatóak és egyértelműek számukra.

A nemek közötti attitűdbeli különbségeket illetően Fullarton (2002) kutatása feltárta, hogy a lányok általánosan kedvezőbb elköteleződést mutattak az iskolai közösség iránt, illetve – a várakozásoknak megfelelően – a kedvezőbb szocioökonómiai státuszú tanulók is kedvezőbb kötődés mutattak. A tanári és a tanulói oldalt egyidőben feltáró kutatások közül szintén Fullarton (2002) emeli ki, hogy bár vizsgálatukban a tanári és tanulói percepciók között nem találtak szoros összefüggéseket, ennek oka valójában az lehet, hogy az indirekt hatások szerepe meghatározó, melyekre a kutatás nem tért ki, vagy melyek nehezen hozzáférhetőek.

Az elköteleződés-kutatások további fontos eredménye, hogy valójában a viselkedéses komponens esetén találták azt, hogy az a lemorzsolódás megbízható előrejelzője lehet (Archambault és mtsai, 2009). Ennek vélhetően az az oka, hogy először egyfajta pszichológiai állapot alakul ki, érzelmi összetevők mentén, mely ezután kognitív nézetekben manifesztálódik, és végül megjelenik a viselkedésben is. További lényeges elem ezekben a vizsgálatokban, hogy az egyes dimenziók közötti határvonal megrajzolása meglehetősen nehézkes, az egyes komponensek egymással szorosan összefüggő területek (Archambault és mtsai, 2009; Mameli és Passini, 2017; Reeve és Tseng, 2011). A tanulói elköteleződés egyben az intellektuális, akadémiai teljesítményt is kedvezően befolyásolja, továbbá kedvező pszichoszociális hatásai is vannak (Appleton és mtsai, 2006; 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). A bevonódó, elkötelezett tanulók részt vesznek az órai megbeszélésekben, aktív részesei a tanóráknak, érdeklődőek, motiváltak és fenntartják a kétirányú kommunikációt. Ez esetben egy fontos kérdés, hogy az elköteleződés egy eredmény vagy pedig egyfajta folyamat. Egyrészt, egy kölcsönös, oda-vissza ható folyamat, melynek eredménye lehet a tanulói elköteleződés. Másik nézőpont szerint viszont az a kontextus és a tanulói eredmények közötti közvetítő elemként írható le (Havik és Westergård, 2019).

A tanárijóllét-kutatások eredményei jelzik, hogy a női tanárok több stresszről számolnak be, míg az idősebb, tapasztaltabb tanárok kedvezőbb jóllétről (Collie és mtsai, 2015).

Összegzés

A tanulmány egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményeit mutatta be. Az elemzés az iskolai attitűd, az elköteleződés és iskolai jóllét fogalmakhoz kapcsolódó empirikus kutatások fogalmi megközelítéseit, a kutatások során alkalmazott mérőeszközök tartalmi összetevőit feltáró, leíró szempontok mentén vizsgálta.

Az iskolához való viszony megragadására, annak leírására eltérő fogalmi megközelítésekkel találkozhatunk, az egyes konstruktumok tartalmi elemzésekor azonban az is kitűnik, hogy a különböző fogalmak összetevőik mentén már számos ponton összekapcsolódnak. Az iskolához kapcsolt attitűdöket feltáró fogalmak komplex, kognitív, affektív és viselkedéses területekre egyaránt fókuszáló modellek. A kognitív terület összetevőinek közös vonása, hogy azok egyrészt a tanuláshoz kapcsolódó egyéni sajátosságokat (azaz a tanuláshoz kötött célokat, tanulási stratégiákat, az önszabályozás jellemzőit, illetve az iskolai tanulás relevanciájáról alkotott nézeteket) ölelik fel. Az affektív területek elsősorban az iskolában megélt társas kapcsolatok minőségét, tehát a kortárs, illetve a tanár-diák kapcsolatok sajátosságainak (kölcsonosság, érzelmi bevonódás) percepciójára fókuszálnak, valamint a tanuláshoz kapcsolt érzelmeket ragadják meg. Végezetül a viselkedést megragadó összetevők az iskolai tevékenységekhez kapcsolt nézeteket, az azokban való részvétel jellemzőit, minőségét tárják fel.

A szisztematikus irodalmi áttekintésbe bevont közlemények (n = 21) fogalomhasználatát elemezve jelen kutatás is megerősítette, hogy a koncepcionális sokszínűség az egyes empirikus kutatásokban is megjelent. Az elköteleződést (*engagement*) feltáró kutatások esetén az azonos fogalomhasználat mögött az összetevők számában és azok

Az iskolához való viszony megragadására, annak leírására eltérő fogalmi megközelítésekkel találkozhatunk, az egyes konstruktumok tartalmi elemzésekor azonban az is kitűnik, hogy a különböző fogalmak összetevőik mentén már számos ponton összekapcsolódnak. Az iskolához kapcsolt attitűdöket feltáró fogalmak komplex, kognitív, affektív és viselkedéses területekre egyaránt fókuszáló modellek. A kognitív terület összetevőinek közös vonása, hogy azok egyrészt a tanuláshoz kapcsolódó egyéni sajátosságokat (azaz a tanuláshoz kötött célokat, tanulási stratégiákat, az önszabályozás jellemzőit, illetve az iskolai tanulás relevanciájáról alkotott nézeteket) ölelik fel. Az affektív területek elsősorban az iskolában megélt társas kapcsolatok minőségét, tehát a kortárs, illetve a tanár-diák kapcsolatok sajátosságainak (kölcsonosság, érzelmi bevonódás) percepciójára fókuszálnak, valamint a tanuláshoz kapcsolt érzelmeket ragadják meg. Végezetül a viselkedést megragadó összetevők az iskolai tevékenységekhez kapcsolt nézeteket, az azokban való részvétel jellemzőit, minőségét tárják fel.

tartalmában találunk különbségeket. A kutatások – hasonlóan a fogalom elméleti megközelítéseihez – eltérnek abban, hogy az elköteleződést két-, három- vagy négykomponensű konstruktumként értelmezik, illetve az egyes dimenziók tartalmi elemei is széttartóak. Az összetevők szoros összekapcsolódása, azok oda-vissza ható természete a mérőeszközök kialakítását is nehezíti, hiszen nehezen húzható éles határvonal az egyes összetevők között, ami mérőeszközök problémáit is felvet. Az iskolai attitűd és jóllét kutatása során alkalmazott mérőeszközök tartalmi elemei tovább erősítik az elnevezések és tartalmi összetevők sokszínűségét, miközben sok esetben eltérő elnevezések mellett azonos jelenségeket tárnak fel.

A kutatás az elméleti megközelítések összehasonlító vizsgálata, illetve a mérőeszközök tartalmi elemzése mellett a kutatások főbb eredményeit is feltárta. A tanulók iskolához való viszonya kedvezően alakul, ha támogató, kompetenciákat megerősítő tanulási környezet veszi őket körbe. A kedvező iskolai attitűd kialakításában a kutatások megerősítik a kétirányú kommunikáció jelentőségét, rávilágítanak a tanulók partneri szerepének jelentőségére, valamint az iskolához tartozás megélésének erősítésében az iskola arculatának, az iskola által a tanulók számára kínált szolgáltatások és támogatások minőségének fontosságára.

A szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményei hozzájárulhatnak az iskolaiattitűd-kutatások során alkalmazott mérőeszközök fejlesztéséhez, a szilárdabb fogalmi és elméleti megközelítések kialakításához.

A kutatás korlátai

Jelen kutatás korlátai közé sorolhatjuk, hogy a szisztematikus szakirodalmi áttekintés módszere ellenére, az egyéni kutatómunka és a nagy mennyiségű irodalomfeldolgozás következtében maradhettek ki a kutatás számára releváns elemek. A kutatás – jelen szakaszában – az angol nyelvű közleményekre fókuszált, kiemelt jelentőségű lehet ugyanakkor a kutatás új elágazásaként a kapcsolódó hazai kutatások szisztematikus áttekintése és vizsgálata a jövőben. Szintén a korlátok közt említendő, hogy a kutatás az önbeszámolón alapuló kérdőívekre szűkítette a kutatási fókuszot, a jelenség kutatásához azonban számos további szempontot hozhat további módszertani megközelítések feltárása.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

A kutatás az NKFI-132107 számú OTKA posztdoktori kutatói ösztöndíj-támogatás keretében valósul meg.

1. számú melléklet: 3. táblázat. Az elemzésbe vont tanulmányok értékelései Gough (2007) rendszere alapján

Szerző	A A közlemény illeszkedése, átláthatósága	B A közlemény illeszkedése a kutatási kérdések megválaszolásához	C A közlemény illeszkedése a szisztematikus áttekintés fókuszához (téma, minta, populáció, kontextus, módszertan)	Általános értékelés
Appleton és mtsai (2006)	magas	magas	magas	magas
Archambault és mtsai (2009)	magas	közepes	magas	magas
IndaCaro és mtsai (2018)	magas	magas	közepes	magas
Collie és mtsai (2015)	közepes	közepes	közepes	közepes
Fullarton (2002)	magas	magas	magas	magas
Havik és Westergård (2019)	magas	közepes	magas	magas
Kern és mtsai (2015)	magas	közepes	közepes	közepes
Klassen és mtsai (2013)	magas	magas	közepes	magas
Mameli és Passini (2017)	magas	közepes	közepes	közepes
Mankin és mtsai (2017)	magas	magas	közepes	magas
Manzuoli és mtsai (2019)	magas	magas	közepes	magas
McCoach (2002)	magas	magas	közepes	magas
Norris és mtsai (2003)	közepes	közepes	közepes	közepes
Opre és mtsai (2018)	magas	közepes	közepes	közepes
Reeve és Tseng (2011)	magas	közepes	közepes	magas
Renshaw és mtsai (2015)	magas	magas	magas	magas
Şeker (2011)	magas	közepes	magas	magas
Hart és mtsai (2011)	magas	magas	közepes	magas
Stern (2002)	magas	magas	magas	magas
Suldo és mtsai (2008)	közepes	magas	magas	magas
Wang és Holcombe (2010)	magas	magas	magas	magas

Irodalom

Alrashidi, O., Phan, H. & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41–52. DOI:10.5539/ies.v9n12p41

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.

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

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. & Martin, A. J. (2015). Teacher Well-Being: Exploring Its Components and a Practice-Oriented Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756. DOI: 10.1177/0734282915587990

- Czető Krisztina (2018). Fiatalok iskolaképének, iskolával kapcsolatos nézeteinek, jövőképének vizsgálata. *Nem publikált PhD. értekezés*. DOI: [10.15476/ELTE.2018.159](https://doi.org/10.15476/ELTE.2018.159)
- Czető Krisztina. (2019). Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata. *Iskolakultúra*, 29(10), 17–34. DOI: [10.14232/ISK-KULT.2019.10.17](https://doi.org/10.14232/ISK-KULT.2019.10.17)
- Csapó Benő (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Csikos Csaba (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikerdezés módszerével. *Iskolakultúra*, 22(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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.3102/00346543074001059)
- Friedman I. A. (2000). Burnout in teachers: shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology*, 56(5), 595–606. DOI: [10.1002/\(sici\)1097-4679\(200005\)56:5<595::aid-jclp2>3.0.co;2-q](https://doi.org/10.1002/(sici)1097-4679(200005)56:5<595::aid-jclp2>3.0.co;2-q)
- Fullarton, Sue. (2002). *Student Engagement with School: Individual and School-Level Influences*. Learn Matters. 8. ACER.
- 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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.1080/00220671.1995.9941294)
- Gough, D. (2007). Weight of Evidence: a framework for the appraisal of the quality and relevance of evidence. *Research Papers in Education*, 22(2), 213–228. DOI: [10.1080/02671520701296189](https://doi.org/10.1080/02671520701296189)
- Gough, D., Oliver, S. & Thomas, J. (2012). *An Introduction to Systematic Reviews*. SAGE Publications.
- 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](https://doi.org/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. DOI: [10.1007/BF03340964](https://doi.org/10.1007/BF03340964)
- 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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.1080/01443410.2018.1543855)
- Inda-Caro, M., Maulana, R., Fernández-García, C. M., Pena-Calco, J. V., Rodríguez-Menéndez, M. C. & Helms-Lorenz, M. (2019). Validating a model of effective teaching behaviour and student engagement: perspectives from Spanish students. *Learning Environment Research*, 22, 229–251. DOI: [10.1007/s10984-018-9275-z](https://doi.org/10.1007/s10984-018-9275-z)
- 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](https://doi.org/10.1177/0022427897034003003)
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. DOI: [10.3102/0034654308325693](https://doi.org/10.3102/0034654308325693)
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20, 178–187. DOI: [10.1108/02683940510579803](https://doi.org/10.1108/02683940510579803)
- 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](https://doi.org/10.1007/bf03024924)
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A. & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 262–271. DOI: [10.1080/17439760.2014.936962](https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962)
- 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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.1348/000709905x90344)

- Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. DOI: [10.1080/00131910120033628](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.1080/13803611.2011.597108)
- Malmos Edina & Chrapán Magdolna. (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.
- Mankin, A., von der Embse, N., Renshaw, T. L. és Ryan, S. (2018). Assessing Teacher Wellness: Confirmatory Factor Analysis and Measurement Invariance of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 36(3), 219–232. DOI: [10.1177/0734282917707142](https://doi.org/10.1177/0734282917707142)
- Manzuoli, H. C., Pineda-Báez, C. & Sánchez, A. D. V. (2019). School Engagement for Avoiding Dropout in Middle School Education. *International Education Studies*, 12(35). DOI: [10.5539/ies.v12n5p35](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.1177/0013164403063003005)
- Mihálka Mária & Pikó Bettina (2018). Pedagógusok élettél való elégedettsége és összefüggése a kiegészítő, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 19(2), 140–157. DOI: [10.1556/0406.19.2018.006](https://doi.org/10.1556/0406.19.2018.006)
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G. & PRISMA Group (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS medicine*, 6(7), e1000097. DOI: [10.1371/journal.pmed.1000097](https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097)
- Norris, C., Pignal, J. & Lipps, G. (2003). Measuring School Engagement. *Education Quarterly Review*, 9(2), 25–35.
- Oberle, E. & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social science & medicine*, 159, 30–37. DOI: [10.1016/j.socscimed.2016.04.031](https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031)
- 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](https://doi.org/10.24193/jebp.2018.2.20)
- Paksi Borbála, Veroszta Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András, Endrődi-Kovácsi Viktória & Felvinczi Katalin (2015). *Pedagógus – Pálya – Motiváció – Egy kutatás eredményei*. Oktatási Hivatal.
- Quennerstedt, A. (2011). The Construction of Children's Rights in Education – a Research Synthesis. *The International Journal of Children's Rights*, 19, 661–678. DOI: [10.1163/157181811x570708](https://doi.org/10.1163/157181811x570708)
- 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](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002)
- Reid Lyon, G. & Weiser, B. (2009). Teacher Knowledge, Instructional Expertise, and the Development of Reading Proficiency. *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), 475–480. DOI: [10.1177/0022219409338741](https://doi.org/10.1177/0022219409338741)
- Renshaw, T. L., Long, A. & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School psychology quarterly: the official journal of the Division of School Psychology, American Psychological Association*, 30(2), 289–306. DOI: [10.1037/spq0000112](https://doi.org/10.1037/spq0000112)
- Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (szerk.). *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer. 3–19. DOI: [10.1007/978-1-4614-2018-7_1](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1)
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. DOI: [10.3102/0034654311421793](https://doi.org/10.3102/0034654311421793)
- 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](https://doi.org/10.1023/a:1015630930326)
- Şeker, H. (2011). Developing a questionnaire on attitude towards school. *Learning Environment Research*, 14, 241–261. DOI: [10.1007/s10984-011-9096-9](https://doi.org/10.1007/s10984-011-9096-9)

- Shernoff, 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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/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](https://doi.org/10.1177/0734282907303089)
- Szabó Éva & Virányi Barbara (2015). Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111–125.
- Szabó Éva, Zsadányi Zsuzsanna & Szabó-Hangya Lilla (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az éhatékonyság és a tanulmányi-felelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5–20. DOI: [10.17543/iskkult.2015.10.5](https://doi.org/10.17543/iskkult.2015.10.5)
- Széll Krisztián, Szabó Lilla & Fehérvári Nikó (2020). Iskolai kötődés, iskolai klíma diák és pedagógus szemmel. *Iskolakultúra*, 30(8), 21–40. DOI: [10.14232/ISKKULT.2020.8.21](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.8.21)
- 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](https://doi.org/10.3102/0002831209361209)
- Zawacki-Richter, O., Kerres, M., Bedenlier, S., Bond, M. & Buntins, K. (2020, szerk.). *Systematic Reviews in Educational Research. Methodology, Perspectives and Application*. Springer. DOI: [10.1007/978-3-658-27602-7](https://doi.org/10.1007/978-3-658-27602-7)

Czető Krisztina

Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet

Absztrakt

A tanulmány fókuszában egy szisztematikus szakirodalmi áttekintés eredményeinek bemutatása áll, mely az iskolai attitűd, az elköteleződés és az iskolai jóllét fogalmakhoz kapcsolódó empirikus kutatások fogalmi megközelítéseit, a kutatások során alkalmazott mérőeszközök tartalmi sajátosságait vizsgálta. Az iskolához kapcsolódó kognitív, affektív és viselkedéses viszonyulások leírására a tanulói és tanári szempontú kutatásokban eltérő fogalomhasználatot találunk (vö. attitűd, jóllét, elköteleződés), azonban ezek a fogalmak több ponton összekapcsolódnak, tartalmi egyezést is mutatnak, mely széttartó fogalomhasználat az empirikus kutatásokat is megnehezíti. A szisztematikus szakirodalmi áttekintés során az 1990–2020 közötti időszakban publikált, az ERIC, EBSCO és Google Scholar adatbázisokban azonosítható tanulmányokat tekintettem át (N = 2042), majd a felállított kritériumrendszer alapján 21 közlemény került az elemzésbe. A közlemények fogalomhasználatát elemezve a kutatás is megerősítette, hogy a koncepcionális sokszínűség az egyes empirikus kutatásokban is megjelent. Az elköteleződést (*engagement*) feltáró kutatások esetén az összetevők számában és azok tartalmában találunk különbségeket, míg az iskolai attitűd és jóllét kutatása során alkalmazott mérőeszközök tartalmi elemeit vizsgálva látható, hogy azok sok esetben eltérő elnevezések mellett azonos jelenségeket tárnak fel. A szisztematikus szakirodalmi áttekintés az elemzett kutatások főbb eredményeit is feltárta. A tanulók iskolához való viszonya kedvezően alakul, ha támogató tanulási környezet veszi őket körbe. A kedvező attitűd kialakításában a kutatások megerősítik a kétirányú kommunikáció jelentőségét, valamint az iskolához tartozás megélésének erősítésében az iskola arculatának, az iskola által a tanulók számára kínált szolgáltatások és támogatások minőségének fontosságát.