

AZ ISKOLAI KÖTŐDÉS ÉS A LEMORZSOLÓDÁS ÖSSZEFÜGGÉSEI

SZABÓ LILLA

ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola

A tanulmány célja az iskolai kötődés és lemorzsolódás összefüggéseinek bemutatása. A munka első része az iskolai kötődés különböző értelmezéseivel foglalkozik, majd kitér a kötődés kapcsolatára a tanulói teljesítménnyel, személyiségfejlődéssel, társas kapcsolatrendszerrel és magatartással, megállapítva, hogy az iskolai kötődés jelentős szerepet tölt be a különböző iskolai problémák és a lemorzsolódás megelőzésében. A tanulmány harmadik nagy egysége áttekintést nyújt az iskolai kötődés alakulását meghatározó tényezőkről, melyek az intézmény, az osztályközösség és az egyén szintjén is hatnak a tanulók iskolával való viszonyára.

Kulcsszavak: iskolai kötődés, lemorzsolódás, tanulási környezet

The aim of present paper is to define the relationship between school attachment and dropout. In the first part of the study different interpretations of school attachment are elaborated. The second part analyses the association of school attachment with students' achievement, personality development, social relationships and behaviour, confirming the importance of school attachment in the intervention of school problems and dropout. The third part of the study enlightens the reader with the antecedents of school attachment on school-, classroom-, and individual levels.

Keywords: school attachment, dropout, learning environment

Bevezetés

Az iskolai lemorzsolódás jelenségét a hazai kutatások eddig főként az egyéni tényezők szempontjából vizsgálták, kevesebb figyelmet fordítottak a lemorzsolódást valószínűsítő iskolai sajátosságokra (Fehérvári 2015). A nemzetközi vizsgálatok eredményei viszont azt mutatják, hogy a lemorzsolódás időben elhúzódó és komplex fo-

Levelező szerző: Szabó Lilla, ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola,
1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27. E-mail: szabo.lilla@ppk.elte.hu

lyamat, mely során több faktor – egyéni, intézményi és rendszerszintű – együttesen hat (Lyche 2010).

A lemorzsolódás legjobb előrejelzője a tanuló iskolai teljesítménye (Lyche 2010), melyet bár leginkább a családi háttér és az egyéni jellemzők befolyásolnak (Fehérvári 2015), körülbelül 20%-ban az iskola sajátosságai – úgymint a tanulók társadalmi összetétele, erőforrások, szervezeti jellegzetesség, iskolai gyakorlatok – is magyaráznak (Rumberger–Lim 2008).

A nemzetközi és az utóbbi évek hazai kutatásfejlesztési eredményei is megerősítik az iskola szerepét és felelősségét a korai iskolaelhagyás megelőzésében (Mayer 2008, 2016). Az iskola segíthet azoknak a gyermekeknek, akiknek a szülők alacsony iskolázottsága, illetve társadalmi státusza miatt nincs mintájuk a tanulmányi célok kitűzésére, elérésére, az eközben felmerülő nehézségek megoldására vonatkozóan, esetlegesen az iskolához, tanuláshoz kapcsolódó attitűdjeik a szülők iskolához való kötődésének / nem kötődésének, motivációjának nyomán formálódtak (Crane 1991, idézi Mayer 2016). Rumberger és Lim (2008) több mint 200 vonatkozó kutatás eredményének metaelemzése során azt találta, hogy a lemorzsolódási ráta a támogató és biztonságot jelentő tanulási környezet, a pedagógusokkal való szoros kapcsolat és az odafigyelő, törődő tanulói közösség által csökkenthető.

Az iskolai lemorzsolódás legfontosabb okait a kutatók az intézmények működésében látják. Közrejátszhat ebben például a pedagógusok túlterheltsége, a nem odafigyelő tanári és tanulói közösség, a magas tanulói létszám, az értékelés helytelen gyakorlata, a passzív tanítási módszerek és a szülők bevonásának hiánya is (Mayer 2016). E komplex folyamat tényezői közül tanulmányunkban a hazai iskolai gyakorlatot jellemző tanulási környezet, azon belül is az iskolai kötődés és a lemorzsolódás összefüggéseire fókuszálunk.

Az iskolai kötődés értelmezése

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

Az iskolában jelen lévő szociális és környezeti hatások együttesen befolyásolják a tanulók iskolához való viszonyát, mely kezdeti attitűdből az iskolában eltöltött idő alatt kialakulhat egy magasabb szintű érzelmi kapcsolat, az iskolai kötődés (Szabó–Virányi 2011). Az iskolai kötődés fogalmára vonatkozóan nincs egységes értelmezés és terminus a nemzetközi szakirodalomban. A *school attachment*, a *school bonding*, a *school engagement*, a *school connectedness* és a *belonging to school* kifejezések mind az iskolához való kötődést jelölik, azonban a kutatók különböző tényezők hatását emelik ki az egyes megközelítésekben (Fredricks–Blumenfeld–Paris 2004; Libbey 2004).

A fogalom egyik legfontosabb elméleti forrása a szociális kontroll elmélet (Hirschi 1969), mely szerint a kötődés kialakulásában négy tényező játszik közre: a csoport életébe való bevonódás, elköteleződés a csoport iránt, a csoport értékeiben való hit és az érzelmi

kapcsolatok. E négy tényező által a kötődés informális kontrollt gyakorol a viselkedés felett, ezzel gátolva a deviáns magatartás kialakulását. *Hirschi (1969)* az iskolai kötődés két faktorát különítette el; az egyik a kötődés az iskolához, mely magába foglalja az intézménnyel kapcsolatos érzelmeket, például büszkeség, kényelem, odatartozás, a másik pedig a kötődés a személyekhez, mely az iskolai dolgozók iránti érzelmeket és a velük való kapcsolatot öleli fel.

Eccles és munkatársai motiváció szempontú megközelítésükben (*Eccles et al. 1993*) azt hangsúlyozzák, hogy az iskolának olyan helynek kell lennie, amely megfelel a tanuló életkori sajátosságainak, kielégíti a valahová tartozás, az autonómia és a kompetencia mint alapvető pszichológiai szükségletek (*Deci–Ryan 1985, idézi Hughes 2012*) mind-egyikét. Amellett érvelnek, hogy a tanulók fejlődését nem támogató osztálytermi adottságok, munkaformák és a személytelen, közelséget nélkülöző pedagógus-diák kapcsolatok negatív változásokat idéznek elő a tanulók motivációjában. Megközelítésük szerint az iskolai kötődés tehát annak függvényében alakul vagy nem alakul ki, hogy miként válaszol a környezet – vagyis az iskola – a tanulók szükségleteire.

Moody és Bearman (1998) szerint az iskolai kötődés olyan érzelmi állapot, melyben a tanuló azonosul az iskolájával, a közösség részének érzi magát, és kapcsolatokat épít ki a közösség más tagjaival. Ebben a megközelítésben tehát az iskolai kötődés kialakulásában a pozitív érzelmi viszonyulás, az intézménnyel való azonosulás és a jól működő közösségi kapcsolatok szerepe hangsúlyos. *Fredricks és munkatársai* az iskolai kötődést multidimenziós konstruktként értelmezik, és javasolják a kötődés viselkedési, érzelmi és kognitív összetevőinek megkülönböztetését, megteremtve ezzel az árnyaltabb vizsgálódás lehetőségét (*Fredricks–Blumenfeld–Paris 2004*).

Magyarországon elsőként *Szabó és Virányi (2011)* végzett empirikus vizsgálatot az iskolai kötődéssel kapcsolatban. Megközelítésük – mely *Moody és Bearman (1998)* értelmezéséből merít – szerint az iskolai kötődés olyan pozitív érzelmi viszonyulás, melyet a személyes kapcsolatok jellege, az iskolai tevékenységekhez való viszony, valamint az iskolában mint fizikai környezetben megélt komfortérzés vagy annak hiánya határoz meg. Komplex megközelítésük magában foglalja nemcsak az iskola iránt érzett általános attitűdöt, de a tanulási környezetre jellemző, kortársakhoz és tanárokhoz fűződő kapcsolatot, a tantárgyakhoz és a fizikai környezethez való viszonyulást.

Az iskolai kötődés jelentősége

Az iskolai kötődés összefüggését az iskolai teljesítménnyel, különböző viselkedésszerű személyiségbeli jellemzőkkel, a társas kapcsolatrendszer kiterjedtségével, valamint az általános jólléttel számos külföldi és néhány hazai kutatás is igazolja (például *Hughes–Im–Allee 2015; Szabó–Virányi 2011; Szabó–Zsadányi–Szabó 2015*). Azok a tanulók, akik kötődnek az iskolához, az iskolai közösség részének érzik magukat, nagyobb valószínűséggel teljesítenek jól az iskolai tevékenységek során, sikeresebbek a szociális kapcsolataikban, mentálisan egészségesebbek, és jobban érzik magukat azoknál a diákoknál, akik azt élik meg, hogy nem kapnak figyelmet és támogatást az iskolában (*Juvonen 2006*).

Az iskolai kötődés összefüggést mutat a tanulmányi teljesítménnyel; serdülőkorú mintán végzett kutatások szerint az iskolához gyengén kötődő tanulók rosszabb teszt eredményeket érnek el (*Oelsner–Lippold–Greenberg 2011*), nagyobb eséllyel nem fejezik be az iskolát (*Bond et al. 2007*), az iskolához erősebben kötődők viszont jobban teljesítenek

a teszteken, jobb osztályzatokat szereznek (*Fleming et al. 2005*), és erősebb a tanulási motivációjuk (*Frey et al. 2008*). Hazai középiskolás tanulók körében végzett kutatások szerint a tanulmányi átlag és az iskolai kötődés között szignifikáns összefüggés mutatható ki, a tanulmányi átlag legerősebben az iskolai kötődés elemei közül a tantárgyakkal, valamint a tanárokkal való viszonytal korrelál (*Szabó–Virányi 2011; Szabó–Zsadányi–Szabó 2015*).

Szabó és munkatársai szignifikáns összefüggést azonosítottak az iskolai kötődés és a teljesítménymotiváció között is (*Szabó–Zsadányi–Szabó 2015*). Megvizsgálták, hogy a különböző motivációs jellemzők – vagyis, hogy a tanulók mely tényezők mentén definiálják képességeiket, illetve, hogy a kompetencia megítélése negatív vagy pozitív kimeneti lehetőségek mentén zajlik-e – az iskolai kötődés mely elemével állnak a legerősebb kapcsolatban. Azt találták, hogy azok a tanulók, akiknél a viszonyítási célorientáció erősebb – azaz önértékelésüket külső standardokhoz viszonyítják –, intenzívebben kötődnek a társakhoz és tanárokhoz, míg az elsajátítási célorientációval jellemezhető diákok esetében – akiknél a tudás megszerzése áll a motiváció középpontjában – a tantárgyakhoz való kötődés a legerősebb a kötődés elemei közül. *Hill és Werner (2006)* is pozitív irányú kapcsolatot talált az iskolai kötődés erőssége és a középiskolás tanulók affiliációs szükséglete között. Azok a diákok, akiket magas affiliációs szükséglet jellemez, tehát erősebb a motivációjuk a társas kapcsolatok kialakítására és fenntartására, erősebb kötődést mutatnak az iskolával szemben.

Bizonyított az iskolai kötődés néhány személyiségjellemezővel – például énkép, énhatékonyság és szabálykövetés – való összefüggése is. *Lucktong és munkatársai (2018)* thai serdülőkorú tanulók körében végzett vizsgálata szerint az iskolai kötődés szignifikáns korrelációt mutat az étellel való elégedettséggel, az énképpel, és ezen keresztül hatással van az internalizáló viselkedési problémákra (például szorongás, depresszió) is. Az iskolához erősebben kötődő középiskolások tanuláshoz való viszonya pozitívabb, komolyabb erőfeszítéseket tesznek a jó tanulmányi eredményért (*Szabó–Zsadányi–Szabó 2015*).

Az iskolai kötődés iskolai énképpel való kapcsolatát *Szabó és Virányi (2011)* is azonosította, valamint összefüggést találtak az iskolai aktivitással, szabálykövetéssel és a tanulói stressz mértékével is. Azoknak a középiskolás diákoknak, akik erősebb iskolai kötődésről számoltak be, szignifikánsan pozitívabb az iskolai énképe, több iskolán belüli egyéb elfoglaltsága, iskolai tisztsége és dicsérete van, illetve alacsonyabb szintű stresszt élnek át az iskolában a kevésbé kötődő társaiknál. Az iskolai kötődés a serdülők proszociális viselkedésével is összefügg (*Lucktong–Salisbury–Chamrathirong 2018; Oldfield–Hebron 2015*), serdülőkorban az iskolai környezet – a kortársak és a tanárok jelenléte által – a személyiségfejlődés és a viselkedésformálás meghatározó terepe, referenciaként működik.

Egy hazai, általános iskolások körében végzett vizsgálat eredményei szerint összefüggés van az iskolai kötődés és a társas kapcsolatrendszer kiterjedtsége között. Azok az osztályok, ahol a tanulók kötődése erősebb és szívesebben járnak iskolába, összetettebb szociometriai ábrával jellemezhetőek, a gyerekek több kölcsönös baráti kapcsolatról számolnak be (*Nagy–Zsolnai 2016*).

Kutatások sora igazolja, hogy az iskolai kötődés korrelál a deviáns viselkedéssel (például *Frey et al. 2008; Oelsner–Lippold–Greenberg 2011*), és a kortársak felé irányuló agresszív magatartással (*Hill–Werner 2006*), emellett már általános iskolások körében összefüggést mutat az alkoholfogyasztással, a dohányzás kipróbálásával és a függőségek

kialakulásával (Catalano et al. 2004). Azok az általános és középiskolás tanulók, akik kötődnek az iskolájukhoz, kisebb eséllyel követnek el szabálysértést az iskolai évek alatt, ismételnék osztályt vagy morzsolódnak le, majd később, fiatal felnőttként kisebb eséllyel követnek el bűncselekményt (Catalano et al. 2004).

Habár az iskolai kötődés olyan tényező az iskoláztatás ideje alatt, melynek szerepe a teljesítményt, személyiségfejlődést és viselkedést befolyásoló hatása miatt jelentős a különböző iskolai problémák és a lemorzsolódás megelőzésében (Catalano et al. 2004; Oelsner–Lippold–Greenberg 2011), Szabó és Virányi (2011) szerint igazi jelentősége abban áll, hogy jelzőfunkcióval bír az intézmény, az osztály vagy az egyes tanulók aktuális állapotáról. A kötődés alacsony vagy egy korábbi vizsgálathoz képest gyengébb mértéke negatív folyamatokra hívhatja fel a figyelmet, mely az iskolavezetést és a pedagógusokat arra sarkallhatja, hogy megkeressék a problémák forrását, és a szükséges lépések megtételével javítsanak a fennálló helyzeten.

Az iskolai kötődést meghatározó tényezők

Az iskolához való viszony sok tényező mentén formálódik, az iskolai hatások mellett a család, a közösség és a kultúra befolyása is jelentős. Az iskolai kontextusban érvényesülő tényezőket megvizsgálva Fredricks és munkatársai megkülönböztetik az intézményi szinten, az osztálytermi szinten és az egyéni szinten ható tényezőket (Fredricks–Blumenfeld–Paris 2004).

Az intézményi szintű tényezők közül az iskolától való elidegenedés visszaszorításában és az erősebb bevonódás, kötődés elősegítésében kiemelten fontosak az egyértelmű, konzisztens célok és a kis létszámú csoportok, valamint az, ha a tanulók részt vehetnek a menedzsmentben, a pedagógusokkal közösen dolgozhatnak az iskolát érintő feladatokban (Newmann 1981, idézi Fredricks–Blumenfeld–Paris 2004). Finn és Voekl (1993) szerint a pedagógiai gyakorlatban – például az értékelésben és a fegyelmezésben – megnyilvánuló igazságosság és a rugalmasság szintén csökkentik a tanulói elidegenedés kockázatát. Szabó és Labancz (2018) hagyományos és Waldorf-iskolába járó tanulók körében végzett kutatásának eredményei azt mutatják, hogy a pedagógiai stílus is összefügg az iskolához való viszonnal. A waldorfos diákok szívesebben járnak iskolába, mint a hagyományos iskolában tanuló kortársaik; az erősebb iskolai kötődés megnyilvánul az épület szeretetében – melyet az indokolhat, hogy a fizikai környezet kialakításában a tanulók is aktívan részt vehetnek –, és a tantárgyakhöz való kötődés mértékében is, amit a kutatók szerint részben az epochális oktatás eredményez.

Az osztálytermi szintet tekintve az egyik legmeghatározóbb tényező a pedagógus-diák kapcsolat. Ha a tanulók azt érzik, hogy pedagógusaik figyelnek rájuk, támogatják őket, közeli és biztos kapcsolat fűzi őket egymáshoz, az mind az iskolával kapcsolatos viszonyra, mind a tanulók teljesítményére, személyiségfejlődésére és viselkedésére kedvező hatással van (Bergin–Bergin 2009), ezáltal csökkenti a lemorzsolódás kockázatát (Croninger–Lee 2001). A kortársakkal való viszony szintén meghatározza az iskolai kötődést. A társak részéről megnyilvánuló elfogadás vagy elutasítás előrejelzi például az iskolával való elégedettséget, a tanuláshoz való viszonyt és az órai munkában való részvételt, a kötődést pedig erősíti, ha a tanulók aktívan együttműködnek a tanulási folyamatban, megbeszélnek, megvitatják egymás ötleteit, és kritikai észrevételekkel segítik egymást a feladatmegoldásban (Fredricks–Blumenfeld–Paris 2004). Az iskolai kötődést befolyásol-

ják továbbá a tanulási környezet azon jellemzői, melyek a tanulócsoporthoz és annak működésére vonatkoznak, például az elvárások és normák rendszere, ezek alapján a tanulók magatartásának értékelése, a tanulócsoporthoz, illetve a tanulót érintő döntéshozatal folyamatai és a megoldandó feladatok jellege (*Fredricks–Blumenfeld–Paris 2004*).

Az egyén szintjén legmeghatározóbb tényező az iskolai kötődés alakulásában, hogy a tanulók valahová tartozás, autonómia és kompetencia iránti szükségleteire (*Ryan–Deci 2000*) az iskola milyen választ ad. A tanulók erősebben kötődnek az iskolához, ha pedagógusaikkal és társaikkal együtt törődő és támogató tanulási környezetet formálnak, bizonyos helyzetekben megélhetik a választás és az önálló döntéshozatal szabadságát, valamint a pedagógusok és osztálytársak részéről érkező adekvát visszajelzések nyomán világosan látják és értik, miként érhetik el céljaikat, hogyan lehet sikeres a tanulásuk (*Fredricks–Blumenfeld–Paris 2004*).

Összegzés

Habár az iskolai lemorzsolódás okai sok esetben az intézmények működésében, a helytelen pedagógiai gyakorlatokban gyökereznek (*Mayer 2016*), a lemorzsolódás folyamatát célzó kutatások eddig inkább az egyéni tényezőkön keresztül vizsgálták a jelenséget, kevesebb figyelmet fordítottak a tanulási környezet sajátosságaira (*Fehérvári 2015*). Tanulmányunkban a lemorzsolódás és az iskolai kötődés összefüggéseit kívántuk feltárni.

Az iskolai kötődésre vonatkozóan nincs egységes definíció a szakirodalomban, a kutatók más-más tényezők szerepét hangsúlyozzák, így a fogalom szűkebb és tágabb értelmezésével is találkozunk. *Szabó és Virányi (2011)* komplex, a tanulási környezet több tényezőjét magába foglaló megközelítése szerint az iskolai kötődést a személyes kapcsolatok jellege, az iskolai tevékenységek és a fizikai környezetben megélt komfortérzés mértéke határozza meg.

Számos kutatás igazolja az iskolai kötődés tanulmányi teljesítménnyel (például *Bond et al. 2007; Oelsner–Lippold–Greenberg 2011*), motivációval (például *Fleming et al. 2005; Szabó–Zsadányi–Szabó 2015*), énképpel (például *Lucktong–Salisbury–Chamrathirong 2018*), társas kapcsolatrendszerrel (*Nagy–Zsolnai 2016*) és magatartással (például *Catalano et al. 2004; Hill–Werner 2006*) való összefüggését.

Az iskolai kötődés szerepe jelentős a különböző iskolai problémák és a lemorzsolódás megelőzésében (*Catalano et al. 2004; Oelsner–Lippold–Greenberg 2011*). Ha egy tanuló hosszú időn keresztül azt éli meg, hogy nem tud kapcsolódni az iskolához és az iskolai közösséghez, annak végső következménye a lemorzsolódás (*Lyche 2010*). A kötődés alacsony mértéke tehát jelzésértékű; olyan negatív, egyéni, csoport- vagy intézményszintű folyamatokra hívhatja fel a figyelmet, melyek a tanulók elidegenedéséhez, akár lemorzsolódásához is vezethetnek.

IRODALOM

- ALLEN, K. A. & BOWLES, T. (2012) Belonging as a Guiding Principle in the Education of Adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, Vol. 12. pp. 108–119.
- BERGIN, C. & BERGIN, D. (2009) Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, Vol. 21. No. 2. pp. 141–170. DOI: 10.1007/s10648-009-9104-0

- BOND, L., BUTLER, H., THOMAS, L., CARLIN, J., GLOVER, S., BOWES, G. & PATTON, G. (2007) Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage Substance Use, Mental Health and Academic Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 40. No. 4. pp. 9–18.
- CATALANO, R. F., HAGGERTY, K. P., OESTERLE, S., FLEMING, C. B. & HAWKINS, J. D. (2004) The Importance of Bonding to School for Healthy Development: Findings from the Social Development Research Group. *Journal of School Health*, Vol. 74. No. 7. pp. 252–261. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08281.x
- CRONINGER, R. G. & LEE, V. E. (2001) Social Capital and Dropping Out of School: Benefits to At-Risk Students of Teachers' Support and Guidance. *Teachers College Record*, Vol. 103. No. 4. pp. 548–581.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York (NY), Plenum.
- ECCLES, J. S., MIDGLEY, C., WIGFIELD, A., MILLER BUCHANAN, C., REUMAN, D., FLANAGAN, C. & MAC IVER, D. (1993) Development During Adolescence: The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. *American Psychologist*, Vol. 48. No. 2. pp. 90–101.
- FEHÉRVÁRI A. (2015) Lemorzsolódás és a korai iskolaelhagyás trendjei. *Neveléstudomány*, Vol. 3. No. 3. pp. 31–47.
- FINN, J. D. & VOELKL, K. E. (1993) School Characteristics Related to School Engagement. *Journal of Negro Education*, Vol. 62. No. 3. pp. 249–268.
- FLEMING, C., HAGGERTY, K., CATALANO, R., HARACHI, T., MAZZA, J. & GRUMAN, D. (2005) Do Social and Behavioral Characteristics Targeted by Preventive Interventions Predict Standardized Test Scores and Grades? *Journal of School Health*, Vol. 75. No. 9. pp. 342–349.
- FREDRICKS, J. A., BLUMENFELD, P. C. & PARIS, A. H. (2004) School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, Vol. 74. No. 1. pp. 59–109.
- FREY, A., RUCHKIN, V., MARTIN, A. & SCHWAB-STONE, M. (2008) Adolescents in Transition: School and Family Characteristics in The Development of Violent Behaviors Entering High School. *Child Psychiatry Human Development*, Vol. 40. No. 1. pp. 1–13.
- HILL, L. G. & WERNER N. E. (2006) Affiliative Motivation, School Attachment and Agression in School. *Psychology in the Schools*, Vol. 43. No. 2. pp. 231–246. DOI: 10.1002/pits.20140
- HIRSCHI, T. (1969) *Causes of Delinquency*. Berkeley, University of California Press.
- HUGHES, J. N. (2012) Teacher–Student Relationships and School Adjustment: Progress and Remaining Challenges. *Attachment & Human Development*, Vol. 14. No. 3. pp. 319–327. DOI: 10.1080/14616734.2012.672288
- HUGHES, J. N., IM, M. H. & ALLEE, P. J. (2015) Effect of School Belonging Trajectories in Grades 6–8 on Achievement: Gender and Ethnic Differences. *Journal of School Psychology*, Vol. 53. No. 6. pp. 493–507. DOI: 10.1016/j.jsp.2015.08.001.
- JETTEN, J., HASLAM, S. A., CRUWYS, T., GREENAWAY, K., HASLAM, C. & STEFFENS, N. K. (2017) Advancing the Social Identity Approach to Health and Well-being: Progressing The Social Cure Research Agenda. *European Journal of Social Psychology*, Vol. 47. No. 7. pp. 789–802. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2333>
- JUVONEN, J. (2006) Sense of Belonging, Social Relationships, and School Functioning. In: P. A. ALEXANDER & P. H. WINNE (ed.) *Handbook of Educational Psychology* (2nd ed.) Mahwah (NJ) Lawrence Erlbaum. pp. 655–674. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2333>

- LIBBEY, H. P. (2004) Measuring Student Relationships To School: Attachment, Bonding, Connectedness and Engagement. *Journal of School Health*, Vol. 74. No. 7. pp. 274–283.
- LUCKTONG, A., SALISBURY, T. T. & CHAMRATRITHIRONG, A. (2018) The Impact of Parental, Peer and School Attachment on the Psychological Well-Being of Early Adolescents in Thailand. *International Journal of Adolescence and Youth*, Vol. 23. No. 2. pp. 235–249. DOI: 10.1080/02673843.2017.1330698
- LYCHE, C. S (2010) *Taking on the Completion Challenge a Literature Review on Policies to Prevent Dropout and Early School Leaving*. OECD Education Working Paper No. 53. Paris, OECD publication.
- MAYER J. (2008) Iskolaelhagyók. *Taní-tani Online*. http://www.tani-tani.info/081_mayer [Letöltve: 2019. 04. 01.]
- MAYER J. (ed., 2016) *Korai iskolaelhagyók és újrakezdő tanulók*. Budapest, Oktatáskutató és fejlesztő Intézet. http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/korai_iskolaelhagyok_online.pdf [Letöltve: 2019. 04. 01.]
- MOODY, J. & BEARMAN, P. S. (1998) *Shaping School Climate: Shool Context Adolescent Social Networks, and Attachment to School*. Unpublished manuscript.
- NAGY K. & ZSOLNAI A. (2016) Az iskolai kötődés vizsgálata a társas viszonyok aspektusából. In: TÓTH P. & HOLIK I. (eds) *Új kutatások a neveléstudományokban 2015*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó. pp. 53–61.
- NEWMANN, F. (1981) Reducing Student Alienation in High Schools: Implications of Theory. *Harvard Educational Review*, Vol. 51. pp. 546–564.
- OLDFIELD, J., HUMPHREY, N. & HEBRON, J. (2015) The Role of Parental and Peer Attachment Relationships and School Connectedness in Predicting Adolescent Mental Health Outcomes. *Child and Adolescent Mental Health*, Vol. 21. No. 1. pp. 21–29. DOI: 10.1111/camh.12108
- OELSNER, J., LIPPOLD, M. A. & GREENBERG, M. T. (2011) Factors Influencing the Development of School Bonding Among Middle School Students. *Journal of Early Adolescence*, Vol. 31. No. 3. pp. 463–487. DOI: 10.1177/0272431610366244.
- SIMONS-MORTON, B. G. & CRUMP, A. D (2002) The Association of Parental Involvement and Social Competence with School Adjustment and Engagement Among Sixth Graders. *Journal of School Health*, Vol. 73. No. 3. pp. 121–126. DOI: 10.1111/j.1746-1561.2003.tb03586.x
- RUMBERGER, R. & LIM, S. (2008) *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research, California Dropout Research Project*. Santa Barbara.
- RYAN, R. M. & DECL, E. L. (2000) Self-Determination Theory and Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Subjective Well-Being. *American Psychologist*, Vol. 55. No. 1. pp. 68–78.
- SZABÓ É. & LABAN CZ Á. (2018) Hagymányos és Waldorf-iskolába járó diákok összehasonlítása a célorientáció és az iskolai kötődés szempontjából. *Alkalmazott Pszichológia*, Vol. 18. No. 2. pp. 21–38.
- SZABÓ É. & VIRÁNYI B. (2011) Az iskolai kötődések jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, Vol. 111. No. 2. pp. 111–125.
- SZABÓ É., ZSADÁNYI Zs. & SZABÓ H. L. (2015) Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyág és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskola-kultúra*, Vol. 25. No. 10. pp. 5–20.

A cikk a Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>) feltételei szerint publikált Open Access közlemény, melynek szellemében a cikk bármilyen médiumban szabadon felhasználható, megosztható és újraközölhető, feltéve, hogy az eredeti szerző és a közlés helye, illetve a CC License linkje és az esetlegesen végrehajtott módosítások feltüntetésre kerülnek. (SID_1)