

MARKOS VALÉRIA – BENCZE ÁDÁM (SZERK.)

**50 ÉVE CSALÁDBAN –
20 ÉVE CSALÁDKUTATÁSBAN**

Tanulmányok Engler Ágnes tiszteletére

OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 25.

SOROZATSZERKESZTŐ:

PUSZTAI GABRIELLA

MARKOS VALÉRIA – BENCZE ÁDÁM
(SZERK.)

**50 ÉVE CSALÁDBAN –
20 ÉVE CSALÁDKUTATÁSBAN**

Tanulmányok Engler Ágnes tiszteletére



DEBRECEN, 2025

Szakmai lektorok:

Antal István, Bocsi Veronika, Dabney-Fekete Ilona Dóra, Demeter-
Karászi Zsuzsanna, Fényes Hajnalka, Jancsák Csaba, Kocsis Zsófia,
Kovács Klára, Márkus Edina, Pallay Katalin, Tódor Imre

ISBN 978-615-6012-34-0 50

ISBN 978-615-6012-35-7 50

ISBN 978-615-6012-36-4

ISBN 978-615-6012-37-1

Borítóterv, tördelés: Miklódi-Simon Zsófia

Nyomdai munkák: Kapitális Kft.

Tartalomjegyzék

50 éve családban, 20 éve családkutatásban	7
FŰRÉSZ TÜNDE	12
<i>Családdal a jóllétért és a lelki egészségért - Gondolatok a KINCS Közérzet Barométer adatainak tükrében</i>	<i>12</i>
PÁRI ANDRÁS	21
<i>Az egyszerre kettő nem kétszerre egy avagy ikrek a családban</i>	<i>21</i>
BENCZE ÁDÁM, MARKOS VALÉRIA.....	33
<i>Magyar huszonévesek családi szerepekkel és karrierrel kapcsolatos attitűdjeinek hatása a gyermekvállalási hajlandóságra</i>	<i>33</i>
Boldogság versus elidegenedés.....	55
SZÉKELY ANDRÁS, KOVÁCS KATALIN TÜNDE	56
<i>Az elégedettség és boldogság vizsgálatának területi megközelítése Magyarországon</i>	<i>56</i>
DUSA ÁGNES RÉKA.....	79
<i>Magányos Közép-Európa – avagy milyen tényezők okozzák a magányosságot, s melyek védenek ellene.....</i>	<i>79</i>
CSÓK CINTIA, HARSÁNYI GABRIELLA, MIKLÓDI-SIMON ZSÓFIA	108
<i>„Most először érzem, hogy valaki hazavár” – Törékeny családi kapcsolatok és sérülékeny életutak a gyermekvédelmi gondoskodás rendszerében.....</i>	<i>108</i>
KOZMA TAMÁS	128
<i>Tillich és én.....</i>	<i>128</i>
Reziliencia és közösség.....	139
BACSKAI KATINKA, KOVÁCS KAROLINA ESZTER, HRABÉCZY ANETT, DAN BEÁTA, PUSZTAI GABRIELLA.....	140
<i>Családi erőforrások sajátos nevelési igényű gyermeket nevelő szülők és tanárok kapcsolatában.....</i>	<i>140</i>
GODÓ KATALIN, CEGLÉDI TÍMEA	156

<i>Benntartó kapuőrök. Perzisztencia az oktatói informális mentori kapcsolat, a reziliens életút és az eredményesség hatáseggyüttesében</i>	<i>156</i>
<i>JÓZSA GABRIELLA, JÓZSA KRISZTLÁN</i>	<i>187</i>
<i>Az iskolai kötődés és a tanulás sikeressége</i>	<i>187</i>
<i>MAJOR ENIKŐ.....</i>	<i>205</i>
<i>A roma oktatás aktorai a felekezeti általános iskolákban.....</i>	<i>205</i>

JÓZSA GABRIELLA, JÓZSA KRISZTIÁN

Az iskolai kötődés és a tanulás sikeressége

Absztrakt

Ez a tanulmány egy narratív szakirodalmi áttekintést tesz az iskolai kötődéssel kapcsolatos kutatásokról. A nemzetközi pedagógiai irodalomban széles körű vizsgálatok kapcsolódnak ehhez a témához, a magyar neveléstudományban azonban csak az utóbbi években jelent meg néhány kapcsolódó kutatás. Nem készült olyan korábbi magyar nyelvű tanulmány, amely a fogalom átfogó áttekintésére vállalkozott volna. Ebből kiindulva ez a fejezet bemutatja az iskolai kötés különböző értelmezéseit, azok fogalmi kialakulását. Rámutat, hogy az iskolai kötődés egy többdimenziós konstrukció. Az iskolához, intézményhez való kötődésnek az óvodától a felsőoktatásig fontos szerepe van a tanulás sikerességében, a tanulók jóllétében, s ennek következtében a kudarcok megelőzésében, valamint lemorzsolódás csökkentésében.

Kulcsszavak: iskolai kötődés, tanulási sikeresség, közoktatás, felsőoktatás

Bevezetés

Ezt a tanulmányt Engler Ágnes tiszteletére írtuk születésnapja alkalmából. Professzor asszony kutatásaiban többek között azzal is foglalkozik, hogy a felsőoktatásban a hallgatók milyen kihívásokkal néznek szembe akkor, amikor a tanulmányaik, a tervezett szakmai karrierjük és a család, a gyermekvállalás közötti egyensúlyt keresik. Az egyensúly megtalálásában kiemelten fontos funkciója van az intézményeknek, a tanulás terepéül szolgáló közösségek oldaláról érkező támogatásnak. Ebben a folyamatban jelentős szerepet kap az intézményekhez való kötődés. Az intézményi, iskolai kötődés azonban nemcsak a felsőoktatásban tölt be fontos szerepet: kisgyermekkorától egészen felnőtt korig meghatározó az egyén sikeressége, ezáltal pedig az adott intézmény sikeressége szempontjából is. Ennek ellenére korábban nem jelent még meg olyan hazai tanulmány, amely elméleti szempontból áttekintette volna ezt a témát. Könyvfejezetünk céljának ezért az iskolai kötődés jelentőségnek a bemutatását választottuk. Áttekintjük és rendszerezzük a téma nemzetközi és hazai szakirodalmát.

Az iskolai kötődés elméleti keretei

Az iskolai kötődés egy komplex, többdimenziós konstruktum (Allen et al., 2021), melynek definiálása nem könnyű feladat. A szakirodalomban számos egymáshoz hasonló, ugyanakkor eltérő elméleti alapokból kiinduló értelemezés lelhető fel. Az itt következő részben azokat az elméleti kereteket vázoljuk röviden, melyeket gyakran használnak az iskolai kötődés alapjaként.

A kötődés, az összetartozás érzése az egyik legerősebb emberi motívum (O'Brien & Bowles, 2013). Az iskolai kötődéssel foglalkozó kutatók egy része szerint az iskolai kötődés elméleti alapja Maslow szükséglethierarchiáján alapul. Maslow szerint minden embernek szüksége van a szeretetre, az összetartozásra. Maslow elméleti perspektívája leírja a családdal, barátokkal, közösséggel és társadalmi, vallási csoportokkal való kapcsolat vágyát, vagyis a valahová tartozás igényét (Dost & Mazzoli Smith, 2023; Slaten et al., 2016).

A kötődéssel kiemelten foglalkoznak az anya-gyermek kapcsolatot kutató pszichológiai munkák. A téma egyik legismertebb kutatója John Bowlby, aki a korai családi kapcsolatok személyiségfejlődésre gyakorolt hatásának tapasztalata alapján kezdett foglalkozni a kötődéssel, s alkotta meg annak elméletét (Bretherton, 1992). Eszerint a kötődés velünk született késztetés. A csecsemő és elsődleges gondozója között létrejövő különleges kapcsolat, melynek meghatározója az erős érzelmi kötelék, a ragaszkodás és a bizalom (Nagy, 1997; Tóth, 2020; Zsolnai, 2022), ami a védelmet és biztonságot szolgálja (George, 2014). A csecsemőkori kötődés színtere a család mint elsődleges szocializációs közeg. A gyermek életkorának előre haladásával, az intézményes nevelés kezdetével új kötődések alakulnak ki a pedagógusokkal, kortársakkal (Zsolnai, 2022). A kora gyermekkori években kialakuló kötődések jelentős hatással vannak a későbbi kapcsolatok minőségére, a fiatalok életútjára (Allen et al., 2021).

Az öndeterminációs elmélet a társas kapcsolatok igényét a három alapvető pszichológiai szükséglet egyikének tekinti, amely az autonómia és a kompetenciaszükséglet mellett elengedhetetlen az emberi fejlődéshez (Ryan & Deci, 2020). Az öndeterminációs elmélet szerint, ha a társas környezet pozitívan reagál az egyén alapvető pszichológiai szükségleteire, akkor az növeli az elköteleződést (Ryan & Deci, 2000; Zimmer-Gembeck et al., 2006). A kora gyermekkori viselkedésben meghatározóak a külső megerősítések, hiszen a gyermekek azért viselkednek jól, alakítanak ki megfelelő magatartásformákat,

mert azt olyan jelentős személyek ösztönzik, értékelik, akikhez kötődnek. Ryan és munkatársai (1994) kimutatták, hogy azok a gyermekek tették jobban belsővé az iskola által elvárt viselkedési szabályokat, akik biztonságosan kötődtek a szüleikhez és a tanáraikhoz.

Baumeister és Leary (1995) tanulmányukban arra mutattak rá, hogy a kötődésnek, a hovatartozás iránti igénynek evolúciós alapja van, hiszen a társas kötelékek kialakítása elengedhetetlen a túlélés szempontjából. Modelljüknek két jellemzője van: egyrészt az embernek szüksége van olyan személyes kapcsolatokra, melyek pozitívak és kellemesek. Másrészt ezekben a kapcsolatokban azt kell érzékelniük, hogy azok biztosítják a stabilitást és a jövőbeni folytonosságot. A szerzőpáros úgynevezett hovatartozási hipotézise szerint minden ember erős késztetést érez arra, hogy legalább minimális mennyiségű tartós, pozitív és jelentős interperszonális kapcsolatot alakítson ki és tartson fenn.

Míg számos modell csak az egyéni, individuális, vagyis az egyes diákhöz, hallgatóhoz közvetlenül kapcsolódó konstrukciókat vizsgálta, addig a Bronfenbrenner-féle ökológiai keretrendszer az iskolán belüli rendszereket is vizsgálja (Allen et al., 2016). Ez a modell is a család elsődlegességét hangsúlyozza, majd ezt követik azok a csoportok, melyek a gyermek pszichológiai és szociális fejlődését emellett befolyásolják (O'Brien & Bowles, 2013). Ez a koncepció az iskolai kötődést az egyéni jellemzőkön túl a mikrorendszer (a szülőkkel, társakkal és tanárokkal való kapcsolatok), a mezorendszer (az iskolai kultúra, szabályok, gyakorlatok, vagyis a szervezeti szintű folyamatok), az exorendszer (a kiterjesztett iskolai közösség, a kapcsolódó külső szervezetek) és a makrorendszer (irányelvek, jogszabályok, társadalmi normák) szintjén vizsgálja (Allen et al., 2016; O'Brien & Bowles, 2013; Štremfel et al., 2024).

Egyes kutatók szerint Hirschi (1969) társadalmi kontroll elmélete – melyet a bűnözői magatartás feltárása motivált – alapul szolgálhat az iskolai kötődés átfogó leírásához is (Maddox & Prinz, 2003). A hazai kutatások közül ezt a modellt hivatkozta Szabó és Virányi (2011) tanulmánya. Hirschi szerint azok, akik erős társadalmi kötelékekkel rendelkeznek, nagyobb valószínűséggel felelnek meg a társadalmi normáknak, és kisebb eséllyel folytatnak bűnözői magatartást. Ellenben azok, akik gyengébb társadalmi kötelékekkel bírnak, valószínűbben vétnek a társadalmi normák ellen (Nickerson, 2023). Eszerint a kötődésnek négy elemét különítik el: (1) ragaszkodás, (2) elkötelezettség, (3) a szabályokba vetett hit és (4) részvétel (Maddox & Prinz, 2003).

Az iskolai kötődés

Nincs egységes meghatározása az iskolai kötődésnek, ennek egyik fő oka abban keresendő, hogy a különböző értelmezések eltérő fogalmi alapokból indultak ki, ahogyan azt az előző fejezetben röviden megmutattuk. Másrészt a nemzetközi szakirodalom többféle terminust használ az iskolai kötődéssel kapcsolatos fogalmak megnevezésére, mint pl. school bonding (Whiteside-Mansell et al., 2015), school attachment (Frey et al., 2009), school engagement (Jimerson et al., 2003), student commitment (Firestone & Rosenblum, 1988), school belonging (Allen et al., 2021), sense of belonging (Goodenow, 1993). Ennek megfelelően a fordításban is lehetséges különbségtétel. Ezeknek az egymáshoz közel álló fogalmaknak az átfedéseivel, metszeteivel és eltéréseivel, ezek lehetséges magyar fordításaival foglalkozik Czető (2019) tanulmánya. Egyes esetekben a hovatartozás, a közösséghez való tartozás vagy az iskolai elköteleződés megfelelőbb kifejezés lenne, azonban a magyar köznapi és tudományos szóhasználatban is az iskolai kötődés kifejezés terjedt el, ezért tanulmányunkban ezt követjük.

Az iskolai kötődés általánosságban elterjed fogalma szerint a tanulók úgy érzik, hogy az iskolai környezetben mások elfogadják, tisztelik és támogatják őket (Goodenow, 1993). Az iskolai kötődésnek van egy viselkedési és egy érzelmi komponense (Finn & Voelkl, 1993). Ha a diák részt vesz az iskolai tevékenységekben, akkor kialakulhat benne az érzelmi bevonódás, ami az iskolához való tartozás érzését, az iskolai kötődést eredményezheti (Furlong et al., 2003).

Egyes kutatók az iskolai kötődést olyan pszichológiai folyamatnak tekintik, mely során a tanulók figyelmet, érdeklődést, erőfeszítést tesznek a tanulásba, melynek célja a tudás, a készségek vagy a szaktudás elsajátítása (Maddox & Prinz, 2003). Ennek a folyamatnak alapvető komponensei az érzelmi bevonódás, a tervezés és a tanulási motiváció (Klem & Connell, 2004; Marks, 2000). Bowles és Scull (2019) szerint a teljes elköteleződés a tanulás vagy az iskola iránti flowként írható le.

Jimerson és munkatársai (2003) az iskolai kötődés fogalmát vizsgálva 45 tanulmány tartalmi elemzése során arra az eredményre jutottak, hogy az iskolai kötődésvizsgálatok mérése, módszertana szoros kapcsolatban áll a definiálással. Ezek alapján az iskolai kötődés egy komplex konstruktum, amely affektív, viselkedési és kognitív dimenziókat egyaránt tartalmaz, melyek átfedésben lehetnek egymással. Az affektív faktor az iskolával, a tanárokkal és a társakkal kapcsolatos pozitív és negatív érzésekre, reakciókra vonatkozik

(Fredricks et al., 2004). A viselkedésbeli elkötelezettség az intézményhez kapcsolódó tevékenységekben való részvételben, együttműködésben mutatkozik meg. Az elkötelezett diákok időt, energiát és erőforrásokat fektetnek az iskolai tevékenységekbe (Strayhorn, 2022). A kognitív dimenzió a diákok hajlandósága arra, hogy különböző mennyiségű kognitív erőforrást, energiát fordítsanak a tanulásra, a kihívást jelentő feladatok teljesítésére (Charteris & Page, 2021). Strayhorn (2022) megfogalmazásában a kognitív dimenzió az összetett fogalmak megértésére, elsajátítására szánt pszichikai és intellektuális erőforrásokra utal. Középpontjában az önszabályozás, a stratégiai gondolkodás áll (Furlong et al., 2003; Jimerson et al., 2003).

Az intézményhez való kötődés az iskolával kapcsolatos érzésekre utal, melybe beletartozik az iskolára való büszkeség, a tanuló biztonság-, kényelem- és összetartozás érzete. A tanárok, az iskolai dolgozók (portás, edzők, adminisztrátorok stb.) iránt érzett tisztelet, a velük való pozitív kapcsolat, a támogatásuk érzése alkotja a tanárokhoz való kötődés dimenzióját (Maddox & Prinz, 2003; Whiteside-Mansell et al., 2015). Míg egyes szerzők szerint az iskola iránti elkötelezettség (mint pl. pluszmunka vállalása, tanórán kívüli tevékenységekben való részvétel) nem tartozik szorosan az iskolai kötődéshez (ld. Maddox & Prinz, 2003), addig más kutatók annak részeként kezelik (Chung et al., 2002; Firestone & Rosenblum, 1988). Szintén eltérő állásponttal találkozunk az osztályzatok mint iskolai kötődés mutatójaként való bevonásáról (Jimerson et al., 2003).

A 2004-ben kiadott Wingspread nyilatkozat számos szakirodalomra építve úgy határozta meg az iskolai kötődést, mint a diákok azon meggyőződését, hogy érzelmileg és fizikailag biztonságban vannak az iskolában, a felnőttek törődnek a tanulással, magas elvárásokat támasztanak velük szemben, és érdeklődnek irántuk mint egyének iránt. Ennek feltétele a tanárok által elvárt magas iskolai teljesítmény, mely támogatással párosul.

Libbey (2004) az iskolai kötődésen belül értelmezte az iskolai klímát mint a tanár-diák kapcsolat és az iskolai szellemiség megnyilvánulását. Az iskolai klímával foglalkozó tanulmányok (OECD, 2020; Thapa et al., 2013) annak összetevőjeként tekintenek egyrészt a biztonságra mint alapvető emberi szükségletre (ld. Maslow), mely elősegíti a diákok egészséges fejlődését és tanulását. Gase és munkatársai (2017) összefüggést mutattak ki a tanulók iskolai biztonságérzete, elköteleződése és iskolai eredményessége között. Az iskola biztonságos, gondoskodó légköre elősegíti az iskolához való kötődést és ezáltal megfelelő alapot biztosít az eredményes tanuláshoz. Emellett a társas kapcsolatokra is pozitív hatással

van, hiszen a biztonságos, gondoskodó iskolai légkör optimális alapot biztosít a tanulásához is (OECD, 2020; Thapa et al., 2013).

Intézményi kötődés a felsőoktatásban

Az iskolai kötődés kifejezés a felsőoktatásban használt fogalomra talán furcsán hangzik, hiszen a felsőoktatási intézmények méretükben és funkciójukban is eltérnek az általános és középiskoláktól. Az angol nyelvű terminológia változatossága érzékeltetni tudja a finom különbségeket, amit a magyarban elterjedt szóhasználat kevésbé ad vissza. Azonban a felsőoktatási kontextusban helyénvalóbbnak érezzük az intézményi, mint az iskolai szó használatát.

A felsőoktatási évek során az első évet tartják a kutatók kiemelten veszélyesnek a lemorzsolódás szempontjából. A felsőoktatási tanulmányok megkezdése jelentős változást jelenthet a hallgatók számára. A középiskolából a felsőoktatásba való átmenet bár a függetlenedés első lépése, ugyanakkor elszakadást jelent az addig megszokott csoportoktól, barátoktól, szülőtől, ami az elmagányosodás érzésével, marginalizálódással járhat együtt (Crawford et al., 2024). A felsőoktatásba kerüléssel a hallgatók identitásváltozáson mennek keresztül, hiszen arra törekednek, hogy átlépjék a feltételezett határokat és újrapozicionálják magukat egy új közösségen belül (Buckley, 2022).

A kutatásokban több olyan hallgatói csoportot azonosítottak, akiket a diploma megszerzésének, a tanulmányok befejezésének az elmaradása szempontjából veszélyeztetettnek ítélnék. Ezek közé sorolják az alacsony társadalmi státuszú, a kisebbséghez tartozó, az első generációs és az anyagi nehézségek miatt munkát vállaló hallgatókat (Ellison & Braxton, 2022; Gopalan & Brady, 2020; Johnson & Kenney, 2022; O'Keeffe, 2013). Ezek a hallgatói csoportok valamilyen mutatóban, dimenzióban alulreprezentáltak a hagyományos hallgatókhoz viszonyítva. A fentebb felsoroltakon túl ide sorolják a részdíjs képzésben résztvevőket, a nem hagyományos tanulási utat bejárókat, mint például a szakképzésből érkezőket és az idősebb korosztályhoz tartozókat (Engler, 2017; Józsa, 2023). A kutatások szerint ezek a hallgatók gyakran alacsonyabb iskolai, intézményi kötődésről számolnak be (Gopalan & Brady, 2020; Khojanashvili et al., 2024).

Az alacsonyabb társadalmi háttérrel rendelkező hallgatók ugyancsak alacsonyabb intézményi kötődésről számolnak be, mint a jobb családi háttérrel rendelkezők. Ennek egyik oka, hogy a hátrányosabb helyzetű hallgatók kulturális és társadalmi tőkéjének

hiánya hátráltatja a felsőoktatási intézménybe való sikeres beilleszkedést (Jack & Black, 2024). Másrészt ezeknek a hallgatóknak gyakran munkába kell állniuk, hogy finanszírozni tudják az egyetemi tanulmányaikat, ezért kevesebbet tanulnak, kevésbé vesznek részt az egyetemi tevékenységekben, ezáltal a tanulmányi átlaguk is alacsonyabb. Azonban azok az első éves hallgatók, akik azt tapasztalják, hogy társaik és tanáraik toleránsak és támogatóak, magasabb szintű intézményi kötődésről számoltak be (Ellison & Braxton, 2022).

Strayhorn (2022) szerint az intézményi tevékenységekben való részvétel kétirányú folyamat lehet. Egyrészt a külső kötelezettségekre fordított idő, mint a fent említett munka vagy a család, a barátok és a szórakozás stb. csökkenti a felsőoktatási programokra fordítható energiát, ami csökkenti az intézményi kötődést és lemorzsolódáshoz vezethet. Másrészt azok a diákok, akik mélyen elkötelezettek a tanulmányuk iránt, valószínűleg elégedettebbek az egyetemi élettel, de kevesebb barátságról számolnak be és lemondanak az egyetemi klubokban és szervezetekben való részvételről a tanulás érdekében, ami bizonyos esetekben elszigeteltséghez vezethet.

Az intézményhez való kötődést befolyásolhatják a középiskolai tapasztalatok is. A legtöbben valamilyen elvárással kezdik meg az egyetemet, mely elvárások és a valóság között gyakran eltérések vannak, ami befolyásolhatja az intézményhez való kötődés érzését (Crawford et al., 2024). Minden diáknak szüksége van valamilyen segítségre, támogatásra az intézményen belül, írja Strayhorn (2022), aki a társas támogatás hiányát jelölte meg az egyetemi hallgatók sikertelenségének okaként annak ellenére, hogy számos más tényező is állhat a háttérben. Tinto (1993) szerint a hallgatók döntése arról, hogy a felsőoktatásban maradnak-e vagy elhagyják azt, attól függ, hogy milyen mértékben részesültek támogató interakciókban az egyetemi oktatókkal és más egyetemi dolgozókkal. Az elfogadást megtapasztaló hallgatók motiváltabbak és elkötelezettebbek a tanulásban, és jobban kötődnek az intézményhez (Osterman, 2000). A szakirodalom szerint az erős intézményi kötődés szerves része az felsőoktatási hallgatók boldogulásának, és fordítva, az intézményhez való kötődés hiánya, az összetartozás érzésének hiánya negatívan hat a hallgatók tanulási motivációjára és tanulmányi eredményességére (Ellison & Braxton, 2022).

Az iskolai kötődés jelentősége

Az iskolai kötődés-kutatások az iskolához, a tanárokhoz, a társakhoz vagy az osztályhoz való kötődésre összpontosítanak. Ezen belül elsősorban azt vizsgálják, hogy a diákoknak milyen az érzelmi viszonyulásuk az iskolához, mennyire bíznak meg tanáraikban, milyen mértékben azonosulnak az iskolával, az osztállyal és az azon belül jelen lévő szabályokkal (Jimerson et al., 2003; Murray & Greenberg, 2001). Ezen túlmenően számos kutatás vizsgálta az iskolai kötődés és a tanulók viselkedésének, tanulmányi eredményességének a kapcsolatát. Az iskolai kötődés jelentősége megmutatkozik az egészségügyi kockázattal járó magatartás (pl. szerhasználat) védő tényezőinek kialakításában (Bond et al., 2007; Maddox & Prinz, 2003), az alacsonyabb szintű szorongással és félelemmel (Nagy & Zsolnai, 2016; Szabó & Virányi, 2011), a depresszió elkerülésében (Parr et al., 2020), az iskolai lemorzsolódás kockázatának csökkentésében (Fall & Roberts, 2012; Szabó, 2018) és az iskolai évek utáni életvezetésben (Nagy et al., 2019). Mindezekon túl előrejelzi a házi feladatok elvégzését, a jobb teszteredményeket, az iskolában maradást és a középiskola utáni továbbtanulást (Hughes, 2012). Emellett az iskolai kötődés növeli a tanulási motivációt, az önhatékonyt (Józsa, 2019). Azok a tanulók, akik rendelkeznek az iskolai kötődés érzésével, nagyobb általános pszichológiai jóllétről számolnak be és boldogabbnak érzik magukat (O'Brien & Bowles, 2013).

Számos tanulmány kimutatta az iskolai kötődés és a tanulmányi eredmények közötti pozitív összefüggéseket (Finn & Rock 1997; Finn & Voelkl, 1993). Bodovski és munkatársai (2013) longitudinális vizsgálat keretében azt tapasztalták, hogy a jobb klímával rendelkező iskolák diákjainak a matematikai teljesítménye javult. Az a tanuló, aki jobban beágyazódik az iskolájába, nagyobb valószínűséggel tesz erőfeszítéseket az iskoláért, vagyis részt vesz az iskolai, osztálytermi programokban, ezáltal nagyobb valószínűséggel alakul ki pozitív érzése az iskolájával kapcsolatban. Azok a diákok, akik kötődnek iskolájukhoz, jobban teljesítenek tanulmányaikban (Johnson et al., 2001), nagyobb hajlandóságot mutatnak a tanulásra, a másokkal való együttműködésre (Bond et al., 2007). Magyar tanulók körében Szabó és Virányi (2011) vizsgálata igazolta, hogy a jobb tanulmányi eredményű diákok erősebb iskolai kötődést mutatnak. Azonban az iskolai kötődés nemcsak a tanulmányi sikerességgel, hanem a kortársakhoz és tanárokhoz való viszonytal is pozitív összefüggést mutat, ugyanakkor a jó tanár-diák kapcsolat védőfaktort jelent az iskolakerüléssel és lemorzsolódással szemben (Teuscher & Makarova, 2018). Frey és munkatársai (2009) az általános iskolából középiskolába való átmenetet vizsgálva azt találták, hogy a magas

iskolai kötődésű csoportba tartozó fiatalok pozitívabban vélekedtek az iskolai légkörről, magasabb tanulási motivációval rendelkeztek és alacsonyabb szintet mutattak az erőszakos bűnözéshez, mint az alacsony iskolai kötődést mutató társaik. Szabó és Labancz (2018) hagyományos és Waldorf iskolába járó diákok iskolai kötődését és célorientációját vizsgálta. Eredményeik szerint a Waldorf iskolába járó tanulók erősebben kötődnek az iskolához, a tanárokhoz és pozitívabban a tantárgyakhoz, tananyaghoz való hozzáállásuk, mint a hagyományos iskolában tanulóké, amit valószínűleg az eltérő tananyagelrendezés, az epochális oktatás eredményezhet.

Finn és Voelkl (1993) szerint az intézményi jellemzők is befolyással vannak a diákok iskolai kötődésére. Tanulmányukban egyrészt rámutattak arra, hogy a kisebb iskolák számos területen eredményesebbek, mint a nagyméretű intézmények. A kisebb méretű általános és középiskolákban a diákok tanulmányi teljesítményének magasabb szintjét, az alacsonyabb arányú lemorzsolódást, a jobb morált és elégedettséget figyelték meg. Másrészt bemutatták, hogy a tisztességes, észszerű iskolai szabályok, amelyeket következetesen hajtanak végre, nemcsak csökkenthetik a tanulást akadályozó magatartási problémákat, hanem elősegíthetik a felelősségérzésén túl az iskolai kötődést is.

Bond és munkatársai (2007) szerint mivel a tanulás társas kapcsolatokon keresztül valósul meg, a diák-tanár kapcsolat fontosabb lehet, mint a társakkal való kapcsolat. Azonban ez elsősorban az általános iskolára vonatkozik, ugyanis középiskolában a tanárokhoz, az iskolához való kötődés csökkenése figyelhető meg (De Wit et al., 2010; Szabó et al., 2019). Ennek okát Roorda és munkatársai (2017) abban látták, hogy a középiskolában a diákok több tanárral találkoznak naponta, általában a középiskolák nagyobb intézmények, a tanár-diák kapcsolatok pedig távolságtartóbbak, mint az általános iskolában. Ugyanakkor közel 200 tanulmány metaanalízise során arra a következtetésre jutottak, hogy a középiskolások iskolai kötődésében és tanulmányi teljesítményében az affektív tanár-diák kapcsolatok ugyanolyan fontosak, mint az általános iskolásokéban. Ugyanez állapítható meg a felsőoktatásban résztvevő hallgatók esetében is. Empirikus tanulmányok következetesen azt mutatják, hogy a hallgatói elkötelezettség pozitívan befolyásolja a felsőoktatásban résztvevő hallgatók tanulását, fejlődését, kritikus gondolkodását és kitartását. Azok a hallgatók, akik kötődnek az intézményükhöz, kevesebbet hiányoznak, új kapcsolatokat építenek ki, motiváltabbak a feladatok elvégzésében. Eszerint az iskolai kötődés, az egyetem társas közegébe való beilleszkedés legalább olyan fontos szerepet játszik a

hallgatói lemorzsolódás megelőzésében és a diplomaszerzésben, mint a tanulmányi tényezők (Strayhorn, 2022).

Összegzés

Fejezetünkben az iskolai kötődés kérdéskörével foglalkoztunk. Bemutattuk annak sokszínű fogalomhasználatát, amit többek között az eltérő elméleti alapok okoznak. Az iskolai kötődés mérését nehezíti, hogy a kutatók éppen melyik aspektusára helyezik a hangsúlyt (Jimerson et al., 2003; Libbey, 2004). Például az intézményhez való kötődés érzésének mérésére 52 különféle eszközt használtak 95 kvantitatív vizsgálaton belül (Dias-Broens et al., 2024). Meyer és munkatársai (2023) azt javasolják, hogy az iskolai kötődés mérésekor figyelembe kell venni, hogy ez inkább a tanuló lelkiállapotának tükörképe, ezért arról elsősorban önbeszámolóval érdemes információt gyűjteni. Továbbá az iskolai kötődés időben változó, tehát ismétlődő mérések ajánlottak az átfogó kép kialakításához.

Bár az iskolai kötődés definíciója, fogalomhasználatja nem egységes, azonban széleskörben elfogadott, hogy két alapvető jellemzője van: többdimenziós és dinamikusan változó konstruktum (Nouwen & Clycq, 2019). Az iskolai kötődésben fontos szerepe van a családnak, a pedagógusoknak, a társaknak, az intézményi és az intézményen kívüli tágabb tényezőknek egyaránt. Ez egyúttal azt is jelenti, hogy az iskolai kötődés alakítható, erősíthető. Számos olyan tényező kap benne szerepet, ami egy jól tervezett beavatkozással formálható. Ugyanakkor egyelőre sem a pedagógiai kutatás, sem a pedagógiai gyakorlatok nem fordítottak erre a területre kellő figyelmet. Ennek következményeként azt látjuk, hogy az elmélet és a gyakorlati megvalósítás között jelentős a szakadék mind a hazai, mind a nemzetközi szinten. Allen és munkatársai (2016) szerint csökkenthető lenne ez a távolság a fogalmi és elméleti keretek tisztázásával.

Az iskolai kötődés jelentősége elvitathatatlan a diákok motiváltsága, jólléte, tanulási sikeressége szempontjából az oktatás minden szintjén. Az iskolai kötődés erősítésével a pedagógiai munka eredményessége növelhető, ezáltal a tanulók fejlődése segíthető.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány elkészítését a Szegedi Tudományegyetem Interdiszciplináris Kutatásfejlesztési és Innovációs Kiválósági Központ (IKIKK) Humán és Társadalomtudományi Klaszterének Digitális Társadalom Kompetenciaközpontja

támogatta. A szerzők a Gyermeki fejlődés nyomon követését segítő mérőeszközök fejlesztése kutatócsoport tagjai.

Hivatkozott irodalom

Allen, K.A., Slaten, C. D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., & Vella-Brodrick, D. A. (2021). School belonging: The importance of student and teacher relationships. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 525–550). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_21

Allen, K.A., Vella-Brodrick, D., & Waters, L. (2016). Fostering school belonging in secondary schools using a socio-ecological framework. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 97–121. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.5>

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497–529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

Bodovski, K., Nahum-Shani, I., & Walsh, R. (2013). School climate and students' early mathematics learning: Another search for contextual effects. *American Journal of Education*, 119(2), 209–234. <https://doi.org/10.1086/667227>

Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40(4), 9–18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>

Bowles, T., & Scull, J. (2019). The centrality of connectedness: A conceptual synthesis of attending, belonging, engaging and flowing. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 29(1), 3–21. <https://doi.org/10.1017/jgc.2018.13>

Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental Psychology*, 28(5), 759–775. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.28.5.759>

Buckley, J. B. (2022). From “Cliques” to “Common ground”: Social class, layered belonging, and characteristics of symbolic boundaries in the transition from public high schools to a public university. *The Journal of Higher Education*, 94(1), 8–33. <https://doi.org/10.1080/00221546.2022.2131963>

- Charteris, J., & Page, A. (2021). School bonding, attachment, and engagement through remote learning: Fostering school connectedness. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 18(2), 91–108. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v18i2.329>
- Chung, I., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Gilchrist, L. D., & Nagin, D. S. (2002). Childhood predictors of offense trajectories. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 39(1), 60–90. <https://doi.org/10.1177/002242780203900103>
- Crawford, J., Allen, K., Sanders, T., Baumeister, R., Parker, P., Saunders, C., & Tice, D. (2024). Sense of belonging in higher education students: an Australian longitudinal study from 2013 to 2019. *Studies in Higher Education*, 49(3), 395–409. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2238006>
- Czető, K. (2019). Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata: iskolai attitűd, jóllét és elköteleződés. *Iskolakultúra*, 29(10), 17–34. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.10.17>
- De Wit, D. J., Karioja, K., & Rye, B. J. (2010). Student perceptions of diminished teacher and classmate support following the transition to high school: Are they related to declining attendance? *School Effectiveness and School Improvement*, 21(4), 451–472. <http://doi.org/10.1080/09243453.2010.532010>
- Dias-Broens, A. S., Meeuwisse, M., & Severiens, S. E. (2024). The definition and measurement of sense of belonging in higher education: A systematic literature review with a special focus on students' ethnicity and generation status in higher education. *Educational Research Review*, 100622. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100622>
- Dost, G., & Mazzoli Smith, L. (2023). Understanding higher education students' sense of belonging: A qualitative meta-ethnographic analysis. *Journal of Further and Higher Education*, 47(6), 822–849. <https://doi.org/10.1080/0309877x.2023.2191176>
- Ellison, B., & Braxton, J. M. (2022). Reviewing, theorizing, and looking ahead: The relationship between college students' sense of belonging and persistence. In E. Bentrin & G. W. Henning (Eds.), *The impact of a sense of belonging in college* (pp. 35–56). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003447870-4>
- Engler, Á. (2017). *A család mint erőforrás*. Gondolat Kiadó.

- Fall, A., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787–798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221–234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to school engagement. *Journal of Negro Education*, 62(3), 249–268. <https://doi.org/10.2307/2295464>
- Firestone, W. A., & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 285–299. <https://doi.org/10.3102/01623737010004285>
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Frey, A., Ruchkin, V., Martin, A., & Schwab-Stone, M. (2009). Adolescents in transition: School and family characteristics in the development of violent behaviors entering high school. *Child Psychiatry Human Development*, 40(1), 1–13. <https://doi.org/10.1007/s10578-008-0105-x>
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8(1), 99–113. <https://doi.org/10.1007/bf03340899>
- Gase, L. N., Gomez, L. M., Kuo, T., Glenn, B. A., Inkelas, M., & Ponce, N. A. (2017). Relationships among student, staff, and administrative measures of school climate and student health and academic outcomes. *Journal of School Health*, 87(5), 319–328. <https://doi.org/10.1111/josh.12501>
- George, C. (2014). Attachment theory: Implications for young children and their parents. In K. Brandt, B. Perry & E. Tronick (Eds.), *Infant and early childhood mental health* (pp. 97–110). American Psychiatric Publishing.

- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30(1), 79–90. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(199301\)30](https://doi.org/10.1002/1520-6807(199301)30)
- Gopalan, M., & Brady, S. T. (2020). College students' sense of belonging: A national perspective. *Educational Researcher*, 49(2), 134–137. <https://doi.org/10.3102/0013189X19897622>
- Hirschi, T. (1969). *Causes of delinquency*. University of California Press.
- Hughes, K. (2012, April 20). Impact of Student Engagement on Achievement and Well-Being. A Literature Review Prepared for the Ottawa-Carleton District School Board. <http://doi.org/10.13140/RG.2.1.2536.3684>
- Jack, A. A., & Black, Z. (2024). Belonging and boundaries at an elite university. *Social Problems*, 71(4), 996–1013. <https://doi.org/10.1093/socpro/spac051>
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7–27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Johnson, M. K., Crosnoe, R., & Elder Jr, G. H. (2001). Students' attachment and academic engagement: The role of race and ethnicity. *Sociology of Education*, 74(4), 318–340. <https://doi.org/10.2307/2673138>
- Johnson, R. M., & Kenney, A. (2022). Sense of belonging among black college students: A socioecological perspective. In E. Bentrin & G. W. Henning (Eds.), *The impact of a sense of belonging in college* (pp. 119–128). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003447870-12>
- Józsa, G. (2023). Felsőoktatási lemorzsolódási rizikótényezők vizsgálata az érettségire adó szakképzésben tanuló diákok körében. *Iskolakultúra*, 33(12), 23–45. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.12.23>
- Józsa, K. (2019). Tanulói vizsgálatok a Komplex Alapprogram bevezetésének első évében. In M. Kónyáné Tóth & Cs. Molnár (Eds.), *Az oktatás átalakulása a tudástársadalom és a mesterséges intelligencia korában* (pp. 276–281). XXI. Országos Köznevelési Szakértői Konferencia, Suliszerviz Oktatási és Szakértői Iroda.

Khojanashvili, L., Tsereteli, M., & Labadze, L. (2024). Understanding the impact of social and academic factors on sense of belonging in higher education: A study from the Georgian educational landscape. *Journal of Eurasian Studies*, 0(0), 1–16. <https://doi.org/10.1177/18793665241261728>

Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262–273. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x>

Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274–283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x> 74,

Maddox, S. J. & Prinz, R. J. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31–49. <https://doi.org/10.1023/A:1022214022478>

Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153–184. <https://doi.org/10.2307/1163475>

Meyer, K., Allen, K., Anderman, L., Brady, S., Gopalan, M., & Reschly, A. (2023). *Considerations for use of school belonging assessments*. Brown University. <https://edstruments.org/resources/considerations-use-school-belonging-assessments>.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(1), 25–41. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(200101\)38:1<25::AID-PITS4>3.0.CO;2-C](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200101)38:1<25::AID-PITS4>3.0.CO;2-C)

Nagy, J. (1997). Kötődési háló és nevelés. *Iskolakultúra*, 7(9), 61–71.

Nagy, K., & Zsolnai, A. (2016). Az iskolai kötődés vizsgálata a társas viszonyok aspektusából. In P. Tóth & I. Holik (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015. Pedagógusok, tanulók, iskolák – Az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa* (pp. 53–61). ELTE Eötvös Kiadó.

Nagy, K., Gál, Z., Jámbori, S., Kasik, L., & Fejes, J. B. (2019). A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 29(6), 3–17. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.6.3>

Nickerson, C. (2023, October 16). Symbolic Interactionism Theory & Examples. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/symbolic-interaction-theory.html>

Nouwen, W., & Clycq, N. (2019). The role of social support in fostering school engagement in urban schools characterised by high risk of early leaving from education and training. *Social Psychology of Education*, 22(5), 1215–1238. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09521-6>

O'Brien, K. A., & Bowles, T. V. (2013). The importance of belonging for adolescents in secondary school settings. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 5(2), 319–332. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.72>

OECD (2020). „A framework for the analysis of school climate and student well-being”, in *PISA 2018 Results* (Volume III): What School Life Means for Students' Lives, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/3b42acd8-en>

O'Keeffe, P. (2013). A sense of belonging: Improving student retention. *College Student Journal*, 47(4), 605–613.

Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323–367. <http://doi.org/10.3102/00346543070003323>

Parr, E. J., Shochet, I. M., Cockshaw, W. D., & Kelly, R. L. (2020). General belonging is a key predictor of adolescent depressive symptoms and partially mediates school belonging. *School Mental Health*, 12(1), 626–637. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09371-0>

Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261. <https://doi.org/10.17105/spr-2017-0035.v46-3>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226–249. <https://doi.org/10.1177/027243169401400207>
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K. A., Brodrick, D. V., & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33(1), 1–15. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>
- Strayhorn, T. L. (2022). Unraveling the relationship among engagement, involvement, and sense of belonging. In E. Bentrin & G. W. Henning (Eds.), *The impact of a sense of belonging in college: Implications for student persistence, retention, and success* (pp. 21–34). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003447870-4>
- Štremfel, U., Ivančič, K. Š., & Peras, I. (2024). Addressing the sense of school belonging among all students? A Systematic literature review. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 14(11), 2901–2917. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14110190>
- Szabó, É., & Labancz, Á. (2018). Hagymányos és Waldorf-iskolába járó diákok összehasonlítása a célorientáció és az iskolai kötődés szempontjából. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(2), 21–38.
- Szabó, É., & Virányi, B. (2011). Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111–125.
- Szabó, L. (2018). Az iskolai kötődés és a lemorzsolódás összefüggései. *Educatio*, 27(4), 692–699. <https://doi.org/10.1556/2063.27.2018.4.11>
- Szabó, L., Rausch, A., & Zsolnai, A. (2019). A pedagógus-diák közötti kötődés jellemzése egy hazai vizsgálat tükrében. *Iskolakultúra*, 29(2–3), 22–38. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.2-3.22>

Teuscher, S., & Makarova, E. (2018). Students' school engagement and their truant behavior: Do relationships with classmates and teachers matter? *Journal of Education and Learning*, 7(6), 124–137. <https://doi.org/10.5539/jel.v7n6p124>

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Tóth, I. (2020). Korai kötődés, társas kapcsolatok és lelki egészség – Legújabb fejlemények. In I. Danis, T. Németh, B. Prónay, I. Góczán-Szabó & É. Hédervári-Heller (Eds.), *A kora gyermekkori lelki egészség támogatásának elmélete és gyakorlata I. Fejlődésselméletek és empirikus eredmények* (pp. 244–268). Semmelweis Egyetem EKK Mentálhigiéné Intézet.

Whiteside-Mansell, L., Weber, J. L., Moore, P. C., Johnson, D., Williams, E. R., Ward, W. L., Robbins, J. M., & Phillips, B. A. (2015). School bonding in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 35(2), 245–275. <https://doi.org/10.1177/0272431614530808>

Wingspread (2004). Wingspread declaration on school connections. *Journal of School Health*, 74(7), 233–234. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08279.x>

Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911–933. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.008>

Zsolnai, A. (2022). Kötődés, iskolai kötődés, pedagógiai kötődés. *Iskolakultúra*, 32(11), 142–149. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2022.11.142>