

Szabó Lilla¹ – Rausch Attila² – Zsolnai Anikó³¹ ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola² ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet³ ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

A pedagógus-diák közötti kötődés jellemzése egy hazai vizsgálat tükrében

Tanulmányunk első részében a kötődés fogalmának és alakulásának rövid tárgyalását követően bemutatjuk a pedagógus-diák közötti kötődést vizsgáló nemzetközi kutatások alapjaként szolgáló értelmezéseket, áttekintést adunk a nemzetközi kutatásokban használatos vizsgálati módszerekről és eszközökről. Ezt követően egy széles körben alkalmazott, pedagógusi percepción alapuló mérőeszköz (Pianta, 2001) hazai kipróbálásának első eredményeiről számolunk be.

A kötődés pszichológiai és pedagógiai megközelítése

A kötődés fogalmának szűkebb, tágabb értelmezésével és számos meghatározásával találkozunk a szakirodalomban. A fogalomkör más-más elemét hangsúlyozza a pszichológia és a pedagógia, ennek megfelelően nincs egyértelmű meghatározás, mely mindkét tudományterület történeti hagyományainak és igényeinek megfelelné.

A pszichológiai megközelítés alapját a kötődésemélet atyjaként ismert Bowlby (1969) és munkatársa, Ainsworth (1989) értelmezése jelenti. Eszerint a kötődés a közelség keresése és fenntartása egy másik személlyel, olyan stabil, erős és tartós érzelmi kötelék a felek között, melyben a kötődési személy biztonságot, támaszt jelent a kötődő fél számára, nem helyettesíthető mással, és elérhetetlensége esetén a kötődő fél szorongást él át. E felfogás szerint a kötődés szigorúan elkülönítendő más szoros kapcsolatoktól.

Nagy (1997) pedagógiai szempontú megközelítésében a kötődés olyan erős érzelmi kapcsolat, melynek legfontosabb motívumai a bizalom, a ragaszkodás és a szeretet, funkciói pedig egyrészt a proszocialitás, vagyis a másik fél segítése, egymás számára védelem és támasz nyújtása, másrészt – a szociális kölcsönhatások következményeként – a szocializáció. Bár az optimálisan működő kötődés mindig erős és kölcsönös, kialakulhatnak gyenge vagy tapadó kötődések és nem kölcsönös, ideiglenes kötődések is (Nagy, 2000; Zsolnai, 2018). Munkánkat a pedagógiai megközelítésnek megfelelő kontextusba helyeztük el.

A kötődés alakulása csecsemőkortól serdülőkorig

Az ember minden kötődése belső munkamodellek (Bowlby, 1969) alapján jön létre, melyek az anyával vagy gondviselővel folytatott interakciók során alakulnak ki a gondviselő hozzájárhatósága, válasz készsége, reakciói függvényében. A munkamodellek a későbbiekben a

kötődési viselkedés automatikusan aktiválódó alapját képezik, forrásául szolgálnak a szociális kapcsolatokkal szembeni elvárásoknak, így a gyermek további kapcsolataira hosszú távon, és viszonylag tartós hatást gyakorolnak (Zsolnai és Kasik, 2007).

A gyermek első kötődése az édesanyjához, vagy az azt helyettesítő személyhez fűződik, melynek minősége, típusa nagymértékben befolyásolja a gyermek személyiségfejlődését, viselkedését, szociális kapcsolatait (Zsolnai, 2001a). Az apával, testvérekkel, nagyszülőkkel való szoros kapcsolat által tovább bővül a kötődési háló, majd az óvodába és iskolába lépéskor – ahogy a gyermek egyre több tapasztalatot szerez a világról, egyre jobban érti a körülötte lévő személyek viselkedését, céljait – a kötődési kapcsolatok egyre összetettebbekké válnak (Bowlby, 1982, idézi: Dwyer, 2005), a gyermek életében megjelennek a pedagógusok és a kortársak mint lehetséges kötődési személyek (Zsolnai, 2001b). A serdülőkori nagy változások a kötődési viselkedésben is megnyilvánulnak, a gyermek számára ugyanis fontosabbá válik, hogy biztos, elfogadó és ösztönző támaszra találjon a kötődési személyben, mint a fizikai közelség kettejük között (Bowlby, 1982, idézi: Dwyer, 2005; Verschueren, 2015).

A pedagógus-diák közötti kötődés

Elméleti alapok

Az iskolai kötődés fogalomköréhez (Szabó és Virányi, 2011) hasonlóan a pedagógus-diák kötődéssel kapcsolatban sem létezik egységes értelmezés a nemzetközi szakirodalomban, az elméletalkotók különböző tényezők hatását emelik ki az egyes megközelítésekben.

A kisgyermekkorú jelenségeket célzó empirikus kutatások többsége (Sabol és Pianta, 2012; Verschueren és Koomen,

2012) és a serdülőkori vizsgálatok is egyre nagyobb számban (Verschueren, 2015) kötődéselméleti megközelítésből (*attachment theory*) vizsgálják a pedagógus-diák kapcsolat minőségét. Ezt az elméletet követve már a vizsgálódás kezdetén felmerül a kérdés, kötődési kapcsolatnak tekinthető-e egyáltalán a pedagógus-diák kapcsolat, hiszen e kapcsolatok természetükből és az intézményes kontextus jellegéből fakadóan általában

A gyermek első kötődése az édesanyjához, vagy az azt helyettesítő személyhez fűződik, melynek minősége, típusa nagymértékben befolyásolja a gyermek személyiségfejlődését, viselkedését, szociális kapcsolatait (Zsolnai, 2001a). Az apával, testvérekkel, nagyszülőkkel való szoros kapcsolat által tovább bővül a kötődési háló, majd az óvodába és iskolába lépéskor – ahogy a gyermek egyre több tapasztalatot szerez a világról, egyre jobban érti a körülötte lévő személyek viselkedését, céljait – a kötődési kapcsolatok egyre összetettebbekké válnak (Bowlby, 1982, idézi: Dwyer, 2005), a gyermek életében megjelennek a pedagógusok és a kortársak mint lehetséges kötődési személyek (Zsolnai, 2001b). A serdülőkori nagy változások a kötődési viselkedésben is megnyilvánulnak, a gyermek számára ugyanis fontosabbá válik, hogy biztos, elfogadó és ösztönző támaszra találjon a kötődési személyben, mint a fizikai közelség kettejük között (Bowlby, 1982, idézi: Dwyer, 2005; Verschueren, 2015).

nem tartósak, nem kölcsönösek, és a kötődő felek a másik hiányában nem élnek át szorongást (Verschueren és Koomen, 2012). Mivel ez a megközelítés a legelterjedtebb a pedagógus-tanuló viszony vizsgálatában, valamint az általunk adaptált STRS-SF kérdőív (Pianta, 2001) is erre épít, a pedagógus-diák kapcsolat kötődéseméleti vonatkozását részletesen tárgyaljuk a következő pontban.

A vizsgálatok másik fontos elméleti háttere a fejlődés ökológiai modellje (*developmental systems theory/ ecologically-oriented systems theory*), mely átfogóbb értelmezési keretet kínál a pedagógus-diák kapcsolat megértéséhez (Verschueren, 2015). A személyiségfejlődést összetett és komplex rendszerbe ágyazottan értelmezi, melyben a fejlődést az egyes szinteken – egyéni, család, osztály, iskola, tágabb közösség – megjelenő számos tényező és a szinteken, illetve a szintek között megvalósuló interakciók sokasága befolyásolja (Bronfenbrenner, 1994). Az elmélet szerint e szintközi és egyes szintekre jellemző interakciók meghatározóak a pedagógus-diák interakciók alakulásában, ezáltal hatnak a pedagógus-diák kapcsolatra, és együtt formálják azt a közeget, ahol a tanulók fejlődnek és tanulnak (Sabol és Pianta, 2012; Schuengel, 2012).

A pedagógus-diák kapcsolatok elméleti forrásainak körét gazdagítja a szociális-motivációs modell (*social-motivational modell*), mely szerint az ember három alapvető pszichológiai szükségletének – valahová tartozás, kompetencia és autonómia – (Deci és Ryan, 1985; idézi: Hughes, 2012) kielégítését a pedagógusok azzal segítik, ha aktívan jelen vannak a tanulók életében, törekednek a tanulási környezet átlátható és következetes rendszerként való fenntartására, valamint támogatják a diákok önállóságát. E három támogató tanári viselkedésforma közül a kötődés szempontjából legfontosabb, hogy a tanár bevonódjon a tanulók életébe, azaz érdeklődjön irántuk és törődjön velük (Roorda és mtsai, 2011).

Az interperszonális tanári viselkedés modellje (*Model for interpersonal teacher behaviour*; Wubbels és mtsai, 1985; idézi Den Brok és mtsai, 2004) a tekintély (dominancia-engedelmesség) és a közelség (szembenállás-együttműködés) tengelyek mentén nyolc tanári viselkedésformát azonosít: vezetői, segítőkész, megértő, megengedő, bizonytalan, elégedetlen, megrovó és szigorú.

A pedagógus-diák kapcsolatot vizsgáló empirikus kutatásokban általában a többszemponútú elméleti megközelítés érvényesül, mivel ezek egymást kiegészítve komplexebb és differenciáltabb megértést, elemzést tesznek lehetővé (Sabol és Pianta, 2012; Verschueren, 2015).

A pedagógus-diák kapcsolat a kötődésemélet tükrében

Habár a pedagógus-tanuló kapcsolat vizsgálata sok szállal gyökerezik a különböző pedagógiai és pszichológiai megközelítésű elméletekben, a fogalmi keret kialakításában eredetileg és legnagyobb mértékben a kötődésemélet vett részt. Ez nemcsak elméleti alapot jelent a pedagógus-diák kapcsolat milyenségét vizsgáló kutatások számára, de magyarázatot is kínál a köztük folyó mechanizmusok megértéséhez (Verschueren, 2015). Emellett felhívja a figyelmet arra, hogy a gyermek belső munkamodelljei – melyek a kötődések alapjául szolgálnak – a koragyermekkoriban, szülőkkel és más felnőtt gondviselőkkel kapcsolatos tapasztalatok mintájára alakulnak (Sabol és Pianta, 2012).

A kötődéseméletből kiindulva mindenekelőtt azt a kérdést kell feltennünk, létezik-e egyáltalán kötődés pedagógus és diák között, tekinthető-e a pedagógus és gyermek közötti közeli kapcsolat kötődésnek. A kérdés megválaszolásához jó kiindulópontként szolgál Ainsworth (1989) kritériumrendszere, mely elkülöníti a kötődéseket a más közeli kapcsolatokról. Eszerint a kötődési kapcsolat tartós, erős érzelmi kötelék, melyben a másvalammal nem helyettesíthető kötődési személy biztonságot, támaszt jelent a kötődő fél számára; a kötődő fél igénye, hogy a kötődési személyt a közelében érezze, aktív

kapcsolatban legyen vele, és amennyiben ez nem teljesül, a kötődő fél szorongást él át. E megközelítés szerint a pedagógus és diák között kialakult közeli kapcsolat nem felel meg minden kritériumnak, hiszen az jellemzően nem tartós, csak az iskoláztatás idejére szól (Kesner, 2000; Verschueren és Koomen, 2012).

Ugyanakkor valószínűsíthető, hogy a pedagógus-diák kapcsolat is tartalmaz „kötődési komponenst” (Cassidy, 2008. 14.). Kutatások sora igazolta a gyermek szülőhöz és pedagógushoz fűződő kapcsolata közötti hasonlóságot. Például a pedagógus-gyermek kapcsolatban is azonosíthatók a szülő-gyermek kapcsolat érzelmi minőségének harmónia, vigaszkeresés, ellenállás és elkerülés dimenziói, valamint a pedagógus és szülő felé irányuló szeparáció-újraegyesülés viselkedés mintázatai közötti hasonlóságok is (Howes és Ritchie, 1999). Ahnert és munkatársai (2006) összefüggést találtak e viselkedési formák és a pedagógus érzékenysége között.

Az elsődleges kötődési mintázatokkal összefüggésben négyféle pedagógus-diák kapcsolati típust azonosítottak (Ahnert és mtsai, 2012). Ebben az összefüggésben csak a közeli-kiegyensúlyozott (*proximal-balanced*) pedagógus-diák kapcsolat értelmezhető biztos (*secure*) kapcsolatnak, a másik három mintázat – a közeli-függő (*proximal-dependent*), a konfliktussal terhelt (*conflict-loaded*) és a tartózkodó-független (*distant-independent*) – bizonytalan (*insecure*) pedagógus-diák kapcsolatot tükröz.

Mindezen hasonlóságok alapján feltételezhető, hogy a pedagógus lehet ideiglenes kötődési személy azáltal, hogy a biztos menedék (*safe haven*) és megbízható támasz (*secure base*) szerepét tölti be a gyermekek életében (Verschueren, 2015; Zajac és Kobak, 2006). Míg kisgyermekkorban e mindkét szerep azonos jelentőséggel bír, serdülőkortól a tanár inkább már csak megbízható támaszként funkcionál a pedagógus-diák kapcsolatban. Ezekben az években a gyermekeknek inkább a pedagógus bátorítására van szükségük, hogy ösztönözze őket új tapasztalatok szerzésére, kövesse nyomon őket céljaik elérésében, érdeklődjön a terveik iránt, a fizikai közelség és biztonság igényét ekkor a szülők mellett a kortársak elégítik ki (Verschueren, 2015).

A pedagógus mint ideiglenes kötődési személy jelentősége nagyobb fiatalabb vagy sebezhetőbb gyermekek életében (Baker, 2006; Rudasill és mtsai, 2010), vagy olyan – például iskolai – szituációkban, ahol a szülő aktuálisan nem elérhető (Seibert és Kern, 2009). Bár a kötődési kapcsolat általában csak az iskoláztatás idejére szól, a pedagógus a szülőkhöz hasonlóan képes lehet megteremteni a gyermekek számára fontos érzelmi biztonságot, sőt a másodlagos gondviselőkhöz való biztos kötődés akár kompenzálhatja is a biztos szülő-gyermek kötődés hiányát (Van IJzen-doorn és Tavecchio, 1987, idézi: Kesner, 2000).

A pedagógus-diák közötti kötődés jelentősége

A szülő-gyermek és pedagógus-diák kapcsolat között hasonlóságokat találó kutatásokból arra lehet következtetni, hogy a pedagógus óvodáskortól serdülőkorig rendkívül fontos szerepet tölt be a gyermekek életében. Személyisége, viselkedése és tanítványaihoz fűződő kapcsolata által hatással van a személyiségfejlődésre és az iskolához, tanuláshoz való hozzáállásra.

Külföldi longitudinális vizsgálatok igazolják, hogy a pedagógus-gyermek kapcsolat hosszú távra leginkább a későbbi magatartást jelzi előre (Baker, 2006; Hamre és Pianta, 2001). A közeli pedagógus-diák kapcsolat az általános iskolás évek alatt negatív összefüggést mutat a tanulók viselkedési problémáival, mind az externalizáló (például agresszió, hiperaktivitás), mind az internalizáló viselkedési problémákkal (például szorongás, depresszió stb.), ennél fogva megelőző szerepet játszhat a komolyabb viselkedési zavarok kialakulásában (Baker, 2006; O'Connor és mtsai, 2011). A közeli pedagógushoz fűződő kapcsolat hozzájárul ahhoz is, hogy a tanuló viselkedésében nélkülözze a maladaptív

sémákat (Wentzel, 2002) és kerülje a deviáns magatartásformákat (Rudasill és mtsai, 2010).

Hamre és Pianta (2001) óvodától nyolcadik évfolyamig tartó longitudinális vizsgálatának eredményei szerint az óvodai konfliktusokkal terhelt pedagógus-gyermek kapcsolat rosszabb iskolai osztályzatokat, a tudásszintmérő teszteken nyújtott alacsonyabb pontszámokat és kevésbé hatékony tanulást jelez előre, egyben nyolcadik évfolyamra alacsonyabb iskolai teljesítményt jósol. A pedagógus-tanuló kapcsolat és az iskolai bevalás közötti összefüggés az általános iskolás évek alatt végig kimutatható; a kapcsolatban megjelenő konfliktus szignifikáns negatív összefüggést mutat az iskolai teljesítménnyel (Baker, 2006).

A pedagógus és diák közötti kapcsolat és a szociális készségek fejlettsége, a szabálykövetés, tanulás iránti attitűd között is azonosítható összefüggés. A pedagógusokkal közeli kapcsolatot ápoló tanulók jobban kapcsolódnak az osztályközösséghez és pozitívabb attitűdöket formálnak az iskolával szemben (Birch és Ladd 1997; Hamre és Pianta 2001), viszont a konfliktusokkal terhelt kapcsolat alacsonyabb szintű kooperációt és gyakrabban megnyilvánuló szabályszegő magatartást jelez előre (Ladd and Burgess, 2001).

A kutatások azt mutatják, hogy szignifikáns összefüggés van a pedagógus-diák kapcsolat minősége és a gyermekek életkora között. Minél idősebbek a tanulók, annál kevésbé erős a kapcsolatuk a pedagógusokkal (Baker, 2006; Rudasill és mtsai, 2010). Ennek oka egyrészt abban keresendő, hogy a serdülők az iskolában töltött idő alatt problémáikkal inkább kortársaikat keresik meg, mintsem tanáraikat, másrészt pedig felső tagozattól kezdve naponta több tanárral is érintkeznek, szinte minden tantárgyat más szaktanár tanít, így általában nincs mód arra, hogy kialakuljon szoros kapcsolat (Verschueren és Koomen, 2012; Verschueren, 2015).

A tanulók neme tekintetében is szignifikáns különbségeket találtak a kutatók. A lányokat nagyobb valószínűséggel fűzi közeli kapcsolat a pedagógusokhoz, ugyanakkor a fiúk nagyobb valószínűséggel alakítanak ki konfliktusokkal terhes kapcsolatot a pedagógusokkal (például Baker, 2006; Hamre és Pianta, 2001; Rudasill, 2010).

A pedagógus-diák közötti kötődés vizsgálatának lehetőségei

A gyermeki fejlődéssel foglalkozó kutatások sokáig kizárólag a szülő-gyermek kötődés mint elsődleges kötődési kapcsolat jelentőségére fókuszáltak. Az utóbbi két és fél évtizedben azonban a kutatók érdeklődésébe kerültek a gyermek más felnőttel óvodában és iskolában kötött kapcsolatai is, mely nagyban köszönhető Robert C. Piantának (1992), aki felhívta a figyelmet a pedagógus-diák kapcsolat kötődéseméleti megközelítésből történő vizsgálatának lehetőségére, egyúttal közreműködött az első mérőeszközök

Hamre és Pianta (2001) óvodától nyolcadik évfolyamig tartó longitudinális vizsgálatának eredményei szerint az óvodai konfliktusokkal terhelt pedagógus-gyermek kapcsolat rosszabb iskolai osztályzatokat, a tudásszintmérő teszteken nyújtott alacsonyabb pontszámokat és kevésbé hatékony tanulást jelez előre, egyben nyolcadik évfolyamra alacsonyabb iskolai teljesítményt jósol. A pedagógus-tanuló kapcsolat és az iskolai bevalás közötti összefüggés az általános iskolás évek alatt végig kimutatható; a kapcsolatban megjelenő konfliktus szignifikáns negatív összefüggést mutat az iskolai teljesítménnyel (Baker, 2006).

elkészítésében, amelyek később további, gyermeki percepció alapuló mérőeszközök kidolgozását inspirálták.

A kutatók – építve az elsődleges kötődésekkel kapcsolatos kutatásokra – a pedagógus-diák kapcsolat érzelmi minőségének fontosságát hangsúlyozzák, mely főként három dimenzió alapján határozható meg: közelség (*closeness*), konfliktus (*conflict*) és függőség (*dependency*) (Pianta és mtsai, 2003). Az érzelmi minőség közelség dimenziója egyrészt a pedagógus jelentette biztonság és támogatás mértékét fejezi ki (vagy ellenkezőleg, hogy milyen mértékben kerüli őt el a gyermek feszültséggel teli szituációkban), valamint azt, hogy mennyiben nyitott, szívélyes és harmonikus a kettejük közötti kommunikáció. A konfliktus dimenzió az ellenállás és diszharmonia kapcsolatban való megjelenésére mutat rá, míg a függőség azt tükrözi, hogy milyen mértékben támaszkodik a gyermek a pedagógusra az iskolai élet során (Verschueren és Koomen, 2012).

E dimenziók értékelésére szolgál a pedagógus-diák kapcsolatok vizsgálatában széles körben és gyakran használt Student–Teacher Relationship Scale (STRS; Pianta, 1992b; 2001), mely a pedagógus egyes gyermekekhez fűződő kapcsolatáról és a tanulók vele szemben tanúsított viselkedéséről tett percepcióit, valamint a diákok vele kapcsolatos érzéseiről alkotott meggyőződéseit méri. Óvodás, valamint alsó tagozatos gyermekek és pedagógusaik közötti kapcsolat értékelésére szolgál, de eredményesen alkalmazták már serdülőkorú minta esetében is (például Hamre és Pianta, 2001; Rudasill és mtsai, 2010). A kérdőív a pedagógusok benyomásai alapján, a közelség, a konfliktus és a függőség dimenziója szerint értékeli a pedagógus-diák kapcsolatot, ennek megfelelően három alskálából áll. A közelség alskála kérdőívtételei a pedagógus által észlelt, a kapcsolatban megnyilvánuló szeretet, melegség és nyílt kommunikáció fokát mérik, a konfliktus alskála tételei a pedagógus által a diák részéről észlelt negatív és ambivalens tapasztalatokra vonatkoznak, míg a függőség alskála tételei a diák túlzott függésének fokát mérik (Pianta, 1992b, 2001).

A Student–Teacher Relationship Scale Short Form (STRS-SF; Pianta, 1992b) az STRS rövid változata, melyben mind a közelség, mind a konfliktus alskála rövidebb, és amelynek nem része a függőség alskála. Az STRS-SF használatát a praktikussági szempont – rövidebb idő alatt kitölthető – mellett az is indokolja, hogy a különböző nemzetközi vizsgálatok tapasztalatai szerint a Függőség skála kulturálisan érzékeny, és kevésbé releváns a serdülőkorú minta esetében (Drugli és Hjemdal, 2013).

Az STRS koncepciójából kiindulva kialakításra került néhány tanulói percepció alapuló mérőeszköz is a pedagógus-gyermek kapcsolat vizsgálatának céljából. Egyikük a Child Appraisal of the Relationship with the Teacher (CARTS; Vervoort, Doumen és Verschueren, 2014), mely az óvodáskorú, valamint kisiskolás gyermekek és pedagógusok kapcsolatának érzelmi minőségét értékeli a közelség, a konfliktus és a függőség dimenziók mentén. Az adatfelvétel a gyermekek életkori sajátosságaihoz igazodva két lépésben zajlik; először azt kell eldönteniük, hogy az adott állítás igaz-e a pedagógussal való kapcsolatukra vagy sem, ezt követően pedig arról nyilatkoznak, hogy milyen gyakorisággal igaz vagy nem igaz (néha, mindig illetve soha). Egy másik tanulói kitöltést igénylő mérőeszköz a Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale (SPARTS; Koomen and Jellesma, 2015), mely a közelség, a konfliktus és a negatív várakozások mentén értékeli a pedagógus-diák kapcsolat érzelmi minőségét 9-14 éves gyermekek körében. A tanulók Likert-skálán jelölik, mennyire jellemzőek az állítások az adott pedagógushoz fűződő kapcsolatukban.

A nemzetközi vizsgálatok nem csak különböző elméleti háttérből kiindulva, de változatos kutatási módszerek segítségével is vizsgálják a pedagógus-tanuló kapcsolatot. Bár ezek jellemzően kvantitatív metodológiára épülnek, a kötődéselméleti hagyományoknak megfelelően találkozzunk megfigyeléses (például Pianta és mtsai, 2008), valamint rajzelemzéses vizsgálatokkal is (például Harrison és mtsai, 2007).

A pedagógus-diák közötti kötődés empirikus vizsgálata serdülők körében

Kutatásunk célja

Kutatásunkban a pedagógus-tanuló közötti kötődést közeli és kevés konfliktussal járó kapcsolatként értelmeztük a rá jellemző magas közelség és alacsony konfliktusértékek alapján (Pianta és mtsai, 2003), mely általában nem tartós, csak az iskoláztatás idejére szól (Verschueren és Koomen, 2012), de érvényesül benne a bizalom, a ragaszkodás és a proszocialitás (Nagy, 1997). Ebből kiindulva olyan mérőeszközt választottunk, amely alkalmas ezeknek a dimenzióknak a feltérképezésére. Fő célunk a Student-Teacher Relationship Scale Short Form (STRS-SF; Pianta, 1992b) mérőeszköz hazai kipróbálása és megbízhatóságának, konstruktum-validitásának ellenőrzése volt. Emellett az eszköz szülői háttérrel és tanulmányi átlaggal való összefüggését, valamint a nemek és évfolyamok közötti eltérését vizsgáltuk.

Az alábbi kutatási kérdések megválaszolására vállalkoztunk:

1. Megfelelő-e a kérdőív és az alskálák megbízhatósága?
2. Megfelelő-e a kérdőív konstruktum-validitása?
3. Kimutatható-e szignifikáns összefüggés a tanulmányi átlag és a pedagógus-diák kapcsolat minősége között?
4. Kimutatható-e szignifikáns különbség a vizsgált 7. és 10. évfolyamon a pedagógus-diák közötti kapcsolat közelség és konfliktus dimenzióinak tekintetében?
5. Azonosítható-e szignifikáns különbség a pedagógus-diák közötti kapcsolat közelség és konfliktus dimenzióinak tekintetében a fiúk és lányok között?
6. Van-e szignifikáns különbség a pedagógus-diák közötti kapcsolat közelség és konfliktus dimenzióinak tekintetében a tanulók szüleinek iskolai végzettsége alapján?

Minta

Mintánk egy dunántúli megyeszékhely általános és középiskoláinak összesen 189 tanulójából állt. A vizsgálatban 76 tanuló vett részt a 7. évfolyamról és 113 diák a 10. évfolyamról. A 10. évfolyamos almintába szakközépiskolába járó ($n=49$) és négy osztályos gimnáziumba járó ($n=64$) tanulók kerültek.

Mintaválasztásunkat az indokolja, hogy a vizsgálni kívánt életkorok határolják a serdülőkor legviharosabb szakaszait (Szekszárdi és mtsai, 2000), ekkor a társas kapcsolatok lényeges változásokon mennek keresztül (Zsolnai, 2001a). Az intézmények kiválasztásában elsősorban azok elérhetősége és az a szempont érvényesült, hogy semmilyen kritérium alapján ne legyenek speciális (például alternatív) iskolák.

1. táblázat. A vizsgálat mintájának nemek és évfolyamok szerinti megoszlása

Tanulói csoportok	Fiú	Lány	Összes tanuló
7. évfolyam	40	36	76
10. évfolyam	41	72	113
Összes tanuló	81	108	189

Mérőeszköz, adatfelvétel

Mérésünkben a Tanuló-Pedagógus Kapcsolat Skálát (a továbbiakban: TPKS) használtuk, mely a Student-Teacher Relationship Scale Short Form (STRS-SF; Pianta, 1992b) hazai adaptációja. Az angol nyelvű kérdőívtételeket először magyarra, majd magyarról angolra fordítottuk, így jutottunk el a vizsgálatban használt kérdőívtételekig.

A TPKS a pedagógus percepciója alapján méri az egyes diákokhoz fűződő kapcsolatának minőségét a közelség és a konfliktus dimenziója mentén, ennek megfelelően két alskálából áll. A közelség alskála hét tétele (például „Ha megdicsérem a tanulót, sugárzik a büszkeségtől.”) a pedagógus által észlelt, a kapcsolatban megnyilvánuló szeretet, melegség és nyílt kommunikáció fokát méri, a konfliktus alskála nyolc kérdőívtétele (például „A tanulóval állandóan küzdünk egymással.”) pedig a pedagógus által a diák részéről észlelt negatív és ellentmondásos tapasztalatokra vonatkozik. A tanároknak 15 állítás esetében ötfokú Likert-skálán kell nyilatkozniuk arról, hogy az adott állítás mennyire jellemző az egyes tanulókkal való kapcsolatukra (1= egyáltalán nem jellemző, 5= teljes mértékben jellemző), így a lehetséges pontok tartománya a közelség alskála esetében 7-35-ig, a konfliktus alskála esetében pedig 8-40-ig terjed. A teljes kérdőív összpontszáma – a konfliktus alskálához tartozó állítások átkódolását követően – megegyezik az összes állítás pontszámának összegével, így 15 és 75 közötti értéket vehet fel.

A TPKS közelség és konfliktus alskáláihoz tartozó állításokból két összevont változót hoztunk létre a következő módon: az egyes alskálákhoz tartozó kérdőívtételekre adott rangértékeket összegeztük, elosztottuk az adott alskálához tartozó kijelentések számával, a hányadosból kivontunk 1-et, és a különbséget megszoroztuk 25-tel. Ezzel a módszerrel az 1-5 közötti átlagok megfeleltethetők 0-100%-nak.

Minél magasabb a teljes kérdőívre vonatkozó százalékpont, annál jobban működő, pozitívabb pedagógus-diák kapcsolatról beszélhetünk; minél alacsonyabb a teljes kérdőívre vonatkozó százalékpont, annál kevésbé jól működik a kapcsolat. Fontos megjegyezni, hogy az átkódolásnak köszönhetően a konfliktus alskálán elért magasabb százalékpontos eredmény alacsonyabb mértékű konfliktusra utal a kapcsolatban, míg az alacsonyabb értékből magasabb mértékű konfliktusra következtethetünk.

Az adatfelvételre az osztályfőnökökkel történő személyes megbeszélést követően került sor az egyes intézményekben. A megbeszélés során bemutattuk a TPKS kérdőívet és a mérés célját, valamint felhívtuk a figyelmet az őszinte válaszadás fontosságára. A kérdőívet az instrukciók pontos ismertetése után nyolc osztályfőnök töltötte ki az osztályába járó tanulókra vonatkozóan.

A háttérváltozók (nem, évfolyam, szülők iskolai végzettsége) és a tanulók utolsó félévi bizonyítványában szereplő osztályzatok felvételére adatlap formájában, a szülők beleegyezését követően, személyes jelenlétünkben osztályfőnöki órákon került sor. A tanulmányi átlagot az utolsó félévi osztályzatok alapján számoltunk.

A TPKS kérdőív megbízhatósága

A TPKS és alskálái megbízhatóságának ellenőrzéséhez reliabilitás-vizsgálatot végeztünk a két vizsgált évfolyamon és a teljes mintán. Az összes tanuló bevonásával a teljes kérdőívszkála és a két alskála megbízhatósága is kiváló. A 10. évfolyamon kiváló, a 7. évfolyamon valamivel alacsonyabb, de jónak tekinthető reliabilitás-mutatókat kaptunk a TPKS és a két alskála esetében is.

2. táblázat. A TPKS és alskáláinak reliabilitása 7. és 10. évfolyamon

Skála	Tételek száma	Reliabilitás (Cronbach- α)		
		7. évfolyam	10. évfolyam	Összes tanuló
Közelség	7	0,854	0,882	0,882
Konfliktus	8	0,804	0,944	0,887
TPKS	15	0,813	0,898	0,859

Az egyes kérdőív-tételek elkülönítés-mutatóinak ellenőrzésekor látható, hogy a TPKS esetében, valamint a két alskálára külön kiszámítva is elfogadható, vagy kifejezetten magas értékeket kaptunk. Mindössze egyetlen alacsonyabb, 0,3 alatti elkülönítés-mutatót találtunk a konfliktus alskála egyik állítása esetében. „A tanuló kényelmetlenül érzi magát, ha fizikai kontaktusba kerülünk, vagy ha megérintem” állítás felülvizsgálata szükséges lehet a későbbi vizsgálatainknál. A tétel kihagyása azonban nem befolyásolja érdemben a reliabilitás-mutató értékeit.

3. táblázat. A kérdőív-tételek átlagértékei és elkülönítés-mutatói

Kérdőív-tétel	Átlag	Szórás	Elkülönítés-mutatók		
			TPKS	Közelség	Konfliktus
Szeretetteljes, szívélyes a kapcsolatam a tanulóval.	4,12	0,87	0,74	0,66	
Ha a tanuló zaklatott, hozzám fordul vigaszért.	3,00	1,27	0,46	0,81	
A tanuló értékeli a kapcsolatunkat.	3,58	1,19	0,53	0,69	
Ha megdicsérem a tanulót, sugárzik a büszkeségtől.	4,59	0,60	0,51	0,45	
A tanuló spontán módon megoszt velem információkat magáról.	3,21	1,18	0,43	0,79	
Könnyű átérezni a tanuló érzéseit.	3,37	0,97	0,47	0,47	
A tanuló nyíltan megosztja érzéseit és tapasztalatait velem.	3,16	1,09	0,58	0,86	
A tanulóval állandóan küzdünk egymással.	4,09	1,12	0,36		0,62
A tanuló kényelmetlenül érzi magát, ha fizikai kontaktusba kerülünk, vagy ha megérintem.	4,39	0,91	0,18		0,28
A tanuló könnyen indulatossá válik velem szemben.	4,60	0,75	0,63		0,80
Fegyelmezés után a tanuló dühös marad vagy ellenáll.	4,46	0,93	0,55		0,79
A tanulóval való foglalkozás elszívja az energiámat.	4,45	0,81	0,57		0,76
Ha a tanuló rossz hangulatban van, tudom, hogy egy hosszú és nehéz nap elé nézünk.	4,48	0,93	0,54		0,79
A tanuló érzéseire irántam kiszámíthatatlanok, és hirtelen változnak.	4,51	0,82	0,63		0,76
A tanuló meghunyászkodó vagy manipulatív velem szemben.	4,60	0,71	0,53		0,60

Az általunk kapott átlagértékek és szórások többségében megegyeznek egy hasonló életkori mintán végzett portugál vizsgálat eredményeivel (Nunes Patrício és mtsai, 2015), azonban néhány kérdőívétel esetében azonosítható kisebb eltérés, például a „Ha a tanuló zaklatott, hozzám fordul vigaszért.”

és a „A tanuló érzéseiről írást készíthetetlen, és hirtelen változnak.” esetében. Az eltérések mögött számos ok húzódhat – például a fordítás vagy kulturális sajátosságok –, egy következő kutatás alkalmával érdemes lesz az eltérések okait részletesebben megvizsgálni.

4. táblázat. A kérdőívkálák és a tanulmányi átlag korrelációs együtthatói

	TPKS	Közelség	Konfliktus
TPKS	-		
Közelség	0,79**	-	
Konfliktus	0,75**	0,18*	-
Tanulmányi átlag	0,13	0,04	0,16*

Megjegyzés. A **-gal jelölt együtthatók $p < 0,01$, a *-gal jelölt együtthatók $p < 0,05$ szinten szignifikánsak.

A kérdőívkálák korrelációs együtthatóit értelmezve látható, hogy a közelség és az átkódolt konfliktus alskála közötti korreláció szignifikáns pozitív ($r = 0,18$, $p < 0,05$), ami a konfliktus alskála tételeinek átkódolását követően megegyezik várakozásainkkal és a mérőeszközzel végzett korábbi vizsgálatok eredményeivel (például Nunes Patrício és mtsai, 2015). Az egyes alskálák és a TPKS között magasabb szignifikanciaszint mellett is kimutatható összefüggés ($r_{\text{közelség}} = 0,79$, $p < 0,01$ és $r_{\text{konfliktus}} = 0,75$, $p < 0,01$).

Eredményeink azt mutatják, hogy a tanulmányi átlaggal csupán a konfliktus alskálán elért pontszám korrelál ($r = 0,16$, $p < 0,05$), sem a közelség alskálával, sem a teljes TPKS kérdőívvel nem találtunk összefüggést a vizsgált mintán a tanulmányi átlag vonatkozásában.

Egy korábbi nemzetközi vizsgálat eredményei szerint a tanulmányi eredmény – nevezetesen az olvasástervezésen elért eredmény – és a kapcsolatra jellemző közelség mértéke között nincs szignifikáns összefüggés, ellenben a konfliktus alskálával kimutatható szignifikáns kapcsolat (Baker, 2006).

Egy korábbi nemzetközi vizsgálat eredményei szerint a tanulmányi eredmény – nevezetesen az olvasástervezésen elért eredmény – és a kapcsolatra jellemző közelség mértéke között nincs szignifikáns összefüggés, ellenben a konfliktus alskálával kimutatható szignifikáns kapcsolat (Baker, 2006). Bár eredményeink ezt megerősítik, fontosnak tartjuk kiemelni, hogy vizsgálatunkban nem tudásszintmérő tesztek által jutottunk információhoz a tanulók teljesítményét illetően, csupán a tanulmányi átlaggal való összefüggést vizsgáltuk, így eredményeink nem a pedagógus-diák kötődés általános tanulmányi eredményességgel való kapcsolatát reprezentálják. Közoktatási rendszerünkben a tanulmányi jegyek ugyanis nem a tanuló tényleges teljesítményét tükrözik, az osztályzatokra erős hatást gyakorol a tanulók családi háttere (szülők foglalkozása, iskolázottsága, a család anyagi helyzete stb.) és a pedagógusok tanítványaikról alkotott képe is, melyben az általuk képviselt iskolai értékrend (szorgalom, magatartás stb.) a meghatározó (Sáska, 1991; 2012).

Bár eredményeink ezt megerősítik, fontosnak tartjuk kiemelni, hogy vizsgálatunkban nem tudásszintmérő tesztek által jutottunk információhoz a tanulók teljesítményét illetően, csupán a tanulmányi átlaggal való összefüggést vizsgáltuk, így eredményeink nem a pedagógus-diák kötődés általános tanulmányi eredményességgel való kapcsolatát reprezentálják. Közoktatási rendszerünkben a tanulmányi jegyek ugyanis nem a tanuló tényleges teljesítményét tükrözik, az osztályzatokra erős hatást gyakorol a tanulók családi háttere (szülők foglalkozása, iskolázottsága, a család anyagi helyzete stb.) és a pedagógusok tanítványaikról alkotott képe is, melyben az általuk képviselt iskolai értékrend (szorgalom, magatartás stb.) a meghatározó (Sáska, 1991; 2012).

A TPKS kérdőív konstruktum-validitása

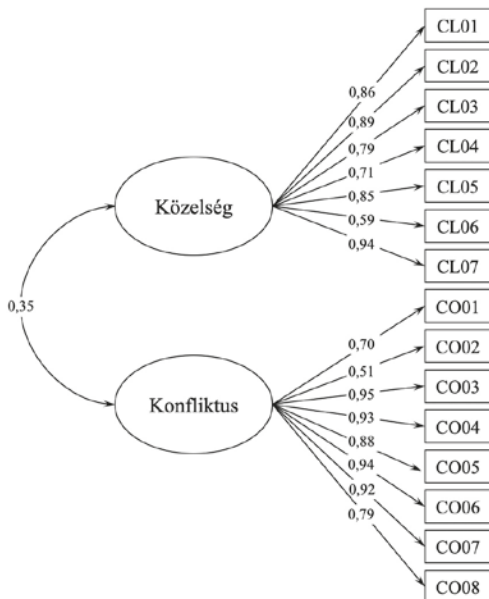
A TPKS konstruktum-validitásának ellenőrzéséhez megerősítő faktorelemzést végeztünk. Az első, 1-dimenziós modellünkben az összes kérdőív-tételt egy közös faktorhoz rendeltük, a második, 2-dimenziós modellben a tételeket a két alskála szerint kapcsoltuk faktorokhoz (1. ábra).

5. táblázat. A CFA-modellek illeszkedésmutatói

Modell	χ^2	df	p<	CFI	TLI	RMSEA (95% CI)
1-dimenzió	1079,36	90	0,001	0,845	0,816	0,241 (0,228–0,254)
2-dimenzió	542,35	89	0,001	0,928	0,915	0,164 (0,151–0,178)

Megjegyzés. df = degrees of freedom (szabadságfok); CFI = Comparative Fit Index; TLI = Tucker–Lewis Index; RMSEA = Root Mean Square Error of Approximation; CI = confidence interval.

Az 1-dimenziós modell illeszkedése minden mutató tekintetében alacsony. A két alskála alapján kialakított 2-dimenziós modell illeszkedése megfelelő. A CFI és TLI mutatók az elfogadható határérték felett helyezkednek el, az RMSEA értéke azonban valamivel magasabb az ajánlott határértékeknél (5. táblázat). Az illeszkedésmutatók megegyeznek a Drugli és Hjemdal (2013) által, norvég mintán végzett korábbi vizsgálat megerősítő-faktorelemzésének értékeivel. A kérdőív-tételek többségében magas, 0,70-0,95 közötti faktorsúllyal csatlakoznak az alskálákhoz (lásd 1. ábra). Mindkét alskála egy-egy tételénél azonban alacsonyabb értékeket kaptunk. A közelség alskála esetében a „Könnyű átérezni a tanuló érzéseit” állítás lóg ki, amelynek faktorsúlya 0,59. A konfliktus alskála tételei közül „A tanuló kényelmetlenül érzi magát, ha fizikai kontaktusba kerülünk, vagy ha megérintem” állításnál tapasztaltunk alacsonyabb, 0,51-es faktorsúlyt. Ez utóbbi állítás tünt ki a kérdőív-tételek közül a reliabilitás-vizsgálatnál alacsonyabb elkülönítés-mutatójával.



1. ábra. A kérdőív szerkezete és a kérdőívtelemek standardizált faktorsúlyai (minden érték $p < 0,001$ szinten szignifikáns)

A TPKS kérdőívben elért eredmények

A vizsgált tanulók 76,0 %-ot ($SD=13,9$ %p) értek el a TPKS kérdőívben, a közelség alskálán 64,3 %p ($SD=20,1$ %p), a konfliktus alskálán 86,1 %p ($SD=16,5$ %p) volt az átlageredmény. A 7. és 10. évfolyamon elért átlageredményeket a 6. táblázatban össze-sítettük. A teljes TPKS, valamint a közelség alskála esetében szignifikánsan magasabb értéket értek el a 7. évfolyamos tanulók, a konfliktus alskálán a 10. évfolyamon lett magasabb az eredmény, de a különbség nem szignifikáns.

6. táblázat. Tanulói átlageredmények 7. és 10. évfolyamon

Skálák	Átlag (szórás) %p		t	p
	7. évfolyam	10. évfolyam		
Közelség	74,4 (15,4)	57,6 (20,0)	6,22	0,001
Konfliktus	83,6 (15,3)	87,9 (17,1)	1,75	0,081
TPKS	79,3 (11,8)	73,7 (14,9)	2,76	0,006

A közelség alskálán mért eredményeink azt mutatják, hogy a 7. évfolyamos tanulók pedagógushoz fűződő kapcsolatában szignifikánsan magasabb mértékű a közelség, mint a 10. évfolyamos tanulók esetében, ugyanakkor a 75 százalékpontos küszöbértéket (Pianta, 2001), mely felett közeli pedagógus-tanuló kapcsolatról beszélhetünk, egyik évfolyamon mért értékeink sem érik el. Bár a 7. évfolyamon kapott eredmények megközelítik, a 10. évfolyamon mért értékek 17,4 százalékponttal alulmúlják a küszöbértéket.

A konfliktus skálán mért eredményeink szerint nem azonosítható szignifikáns különbség a 7. és 10. évfolyamos tanulók között. Mindkét évfolyamon magasban a 75 százalékpontos

küszöbérték feletti eredményeket kaptunk, ami azt jelzi, hogy a megkérdezett pedagógusok diákokhoz fűződő kapcsolatukban alacsony mértékben tapasztalnak konfliktusokat.

A teljes TPKS kérdőívre kapott eredményeink alapján szignifikáns eltérés mutatható ki a két vizsgált évfolyam között. A 7. évfolyamos tanulók pedagógusai hatékonyabb és pozitívabb kapcsolatról számolnak be, melyben erősen érvényesül a közelség, ugyanakkor kevés konfliktus jellemzi a kapcsolatot. 10. évfolyamon a teljes kérdőívben mért százalékpontos eredmény nem éri el a küszöbértéket, ami kevésbé pozitív kapcsolatra utal; bár a 10. évfolyamos diákok pedagógusai alacsony fokú konfliktusról nyilatkoztak, többnyire a közelségnek is alacsony mértékét tapasztalják a diákokhoz fűződő kapcsolatukban.

Eredményeink megerősítik Nunes Patrício és munkatársai (2015) eredményeit, akik azt találták 9 évfolyamot felőlelő vizsgáltuk során, hogy 1. évfolyamon a legmagasabb mértékű a közelség a pedagógus-diák kapcsolatban, felsőbb évfolyamokon már egyre alacsonyabb, ugyanakkor a konfliktus alskálán mért értékek és az évfolyam között nem találtak szignifikáns összefüggést. Baker (2006) eredményei szerint a tanulók alacsonyabb évfolyamon intenzívebb kapcsolatot ápolnak a pedagógusaikkal – melyben mind a közelség, mind a konfliktus erősebben érvényesül –, mint a magasabb osztályfokon tanulók. Eredményeink ezt a megállapítást is megerősítik, a 7. évfolyamos diákok esetében mind a közelség, mind a konfliktus mértéke magasabb, bár a konfliktus tekintetében nem volt szignifikáns az azonosított különbség.

Összefüggés a háttérváltozókkal

A nemzetközi szakirodalmi eredményekre (például Baker, 2006; Hamre és Pianta, 2001; Rudasill és mtsai, 2010) alapozott várakozásaink ellenére nem azonosítottunk szignifikáns különbséget a vizsgált mintán sem a szülők iskolai végzettsége, sem a tanulók neme alapján a kapcsolatra jellemző közelség és konfliktus tekintetében.

Habár mintánkon a vizsgált háttérváltozók tekintetében nincs kimutatható eltérés a pedagógus-diák kapcsolatra jellemző közelségben illetve konfliktusban, lehetséges, hogy a minta elemszámából fakadóan nem találtunk különbséget. Nagyobb elemszámú vizsgálati eredmények alapján feltételezhető, hogy a családi háttér (például a jövedelmi viszonyok) és a nem hatással van a pedagógus-diák közötti kapcsolat minőségére. Az alacsonyabb jövedelmű családból érkező tanulók nagyobb valószínűséggel tartanak fent konfliktusokkal terhelt kapcsolatot tanáraikkal, mint a magasabb jövedelmi viszonyok között élők, ugyanakkor a pedagógusok a fiúkkal való kapcsolatukban is több konfliktust élnek meg, mint a lányokhoz fűződő kapcsolatukban. (Rudasill és mtsai, 2010). Nunes Patrício és munkatársai (2015) szignifikáns különbséget találtak a fiúk és a lányok között a teljes kérdőív és a konfliktus alskála tekintetében, ugyanakkor a közelség alskálán nem mutattak ki különbséget a nemek között. Úgy gondoljuk, egy következő vizsgálat alkalmával – akár több háttérváltozó bevonásával, nagyobb mintán – érdemes tovább vizsgálni a jelenséget.

Összegzés

A pedagógus-diák közötti kötődés Magyarországon kevésbé kutatott terület, azonban jelentőségét külföldi kutatások sora bizonyítja. A biztos pedagógus-tanuló kapcsolat összefüggést mutat a jobb iskolai teljesítménnyel (például Hamre és Pianta, 2001), a magasabb tanulási motivációval (Bergin és Bergin, 2009), a fejlettebb szociális készségekkel, valamint az iskola és a tanulás iránti kedvező attitűddel (például Ladd és Burgess, 2001). A pedagógushoz fűződő szoros kapcsolat közrejátszik a deviáns magatartásformák

elkerülésében (Rudasill és mtsai, 2010), és az externalizáló (például agresszió, hiperaktivitás), valamint az internalizáló viselkedési problémák (például szorongás, depresszió stb.) megelőzésében is (O'Connor és mtsai, 2011).

A pedagógus-diák kapcsolat minőségét vizsgáló kutatások döntően kötődéseméleti megközelítésből, a kapcsolatra jellemző közelség, konfliktus és függőség dimenziókon keresztül vizsgálják a jelenséget (például Pianta, 1992b, 2003). Bár a pedagógus és diák közötti közeli kapcsolat nem teljesít minden kritériumot, mely a klasszikus kötődésekre jellemző (Ainsworth, 1989), sok tekintetben hasonlít a szülő-gyermek közötti biztos kötődésre (például Ahnert és mtsai, 2006, 2012). Ez alapján feltételezhető, hogy a pedagógus lehet ideiglenes kötődési személy a tanulók életében. Kisgyermek számára a pedagógushoz fűződő közeli kapcsolat biztonságérzetet és melegséget nyújthat, melyek a személyiségfejlődés és a tanulás optimális feltételeit teremtik meg, ugyanakkor a pedagógus a serdülők számára is megbízható támasz lehet, aki ösztönzi és támogatja őket céljaik elérésében (Verschueren, 2015).

Kutatásunkban a pedagógus-tanuló közötti kötődést közeli és kevés konfliktussal járó pedagógus-diák kapcsolatként értelmeztük (Pianta és mtsai, 2003), mely általában ideiglenes kötődési kapcsolat, csak az iskoláztatás idejére szól (Verschueren és Koomen, 2012), és érvényesül benne a bizalom, a ragaszkodás és a proszocialitás (Nagy, 1997). Vizsgálatunk során egy kötődéseméleti alapokra épülő, a külföldi vizsgálatokban széles körben alkalmazott mérőeszközt (Pianta, 1992b) adaptáltunk sikerrel.

A Tanuló-Pedagógus Kapcsolat Skála (TPKS) a vizsgált 7. és 10. évfolyamos mintán megbízhatóan működött, konstrukciójának validitása megfelelőnek bizonyult. Szignifikáns összefüggést azonosítottunk a tanulmányi átlag és a pedagógus-diák közötti kapcsolatra jellemző konfliktus mértéke között. Mivel a tanulmányi átlag – például a családi háttér, pedagógus nézeteinek osztályzatokban érvényesülő torzító hatása miatt – nem a valódi teljesítményt tükrözi (Sáska, 1991; 2012), eredményünk nem erősíti meg egyértelműen a pedagógus-diák kapcsolat minősége és az iskolai teljesítmény közötti összefüggést (például Baker, 2006), azonban további, a tényleges iskolai teljesítmény pedagógus-diák kapcsolathoz való viszonyának vizsgálatára sarkall.

A TPKS alsóskálán mért eredmények azt mutatják, hogy bár a 7. évfolyamos tanulók osztályfőnökei szignifikánsan közelebb kapcsolatot élnek meg diákjaikkal, mint a 10. évfolyamos tanulókéi, a közelség mértéke egyik évfolyamnál sem éri el a küszöbértéket, amitől már szoros pedagógus-diák kapcsolatról beszélhetnénk. A kapcsolatban érvényesülő konfliktus tekintetében nincs szignifikáns különbség, mindkét évfolyamon szinte konfliktusmentes kapcsolatról számoltak be a pedagógusok. A TPKS kérdőív összesített eredményei is a vizsgált évfolyamok közötti szignifikáns különbségre utalnak.

A biztos pedagógus-tanuló kapcsolat összefüggést mutat a jobb iskolai teljesítménnyel (például Hamre és Pianta, 2001), a magasabb tanulási motivációval (Bergin és Bergin, 2009), a fejlettebb szociális készségekkel, valamint az iskola és a tanulás iránti kedvező attitűddel (például Ladd és Burgess, 2001). A pedagógushoz fűződő szoros kapcsolat közrejátszik a deviáns magatartásformák elkerülésében (Rudasill és mtsai, 2010), és az externalizáló (például agresszió, hiperaktivitás), valamint az internalizáló viselkedési problémák (például szorongás, depresszió stb.) megelőzésében is (O'Connor és mtsai, 2011).

A 7. évfolyamon tanító pedagógusok pozitívabb kapcsolatról nyilatkoznak, mint a 10. évfolyamon tanítók, akik mind a közelség, mind a konfliktus alacsonyabb fokát élik meg a diákokhoz fűződő kapcsolatukban.

A TPKS kérdőív összesített eredményeiből két jelenségre következtethetünk. Az egyik, hogy a vizsgált serdülőkori mintán a pedagógus-diák kapcsolatban jellemző közelség a küszöbértéknél alacsonyabb mértékű. Ez eredhet a serdülőkör és az iskolarendszer sajátosságaiból, hiszen serdülőkorban a gyermekek inkább a kortársak felé fordulnak, velük beszélnek meg a problémáikat, másrészt felső tagozattól a tanulókat több tanár tanítja, osztályfőnökükkel sem töltenek annyi időt, mint alsóbb évfolyamokon (Verschueren, 2015; Zsolnai, 2018). A másik tendencia, hogy 10. évfolyamon a pedagógus és diák közötti kapcsolat nem párosul magasabb fokú érzelmi minőséggel – sem a közelség, sem a konfliktus tekintetében –, ezzel együtt feltételezhetően veszít a személyes jellegéből, a pedagógus és a diák eltávolodik egymástól.

Vizsgálatunk limitációját jelenti a minta viszonylag kis elemszáma és a kitöltők létszáma, ugyanakkor úgy gondoljuk, a kipróbált Tanuló-Pedagógus Kapcsolat Skála megbízható és érvényes mérőeszköz a pedagógus és tanuló közötti kapcsolat értékeléséhez. Emellett már első eredményeink is rávilágítanak a diákok személyiségfejlődése és tanulmányi eredménye szempontjából jelentős pedagógus-tanuló közötti kapcsolatban rejlő lehetőségekre, azok tudatos kiaknázásának fontosságára.

Irodalom

- Ahnert, L., Pinquart, M. & Lamb, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: A meta-analysis. *Child Development*, 77, 664–679. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00896.x)
- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T. & Milatz, A. (2012). Student–teacher relationships and classroom climate in first grade: How do they relate to students' stress regulation? *Attachment & Human Development*, 14(3), 249–263. DOI: [10.1080/14616734.2012.673277](https://doi.org/10.1080/14616734.2012.673277)
- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 706–716. DOI: [10.1037//0003-066x.44.4.709](https://doi.org/10.1037//0003-066x.44.4.709)
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21, 141–170. DOI: [10.1007/s10648-009-9104-0](https://doi.org/10.1007/s10648-009-9104-0)
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211–229. DOI: [10.1016/j.jsp.2006.02.002](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002)
- Birch, S. H. & Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, 35(1), 61–79.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1. Attachment*. London: Hogarth Press.
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. In *International Encyclopedia of Education* (Vol. 3, 2nd ed.). Oxford: Elsevier.
- Cassidy, J. (2008). The nature of the child's ties. In Cassidy, J. & Shaver, P. R. (szerk.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*. New York: Guilford. 3–22.
- Den Brok, P., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2004). Interpersonal Teacher Behaviour and Student Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(3–4), 407–422. DOI: [10.1080/09243450512331383262](https://doi.org/10.1080/09243450512331383262)
- Drugli, M. B. & Hjemdal, O. (2013). Factor Structure of the Student–Teacher Relationship Scale for Norwegian School-age Children Explored with Confirmatory Factor Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(5), 457–466. DOI: [10.1080/00313831.2012.656697](https://doi.org/10.1080/00313831.2012.656697)
- Dwyer, K. (2005). The Meaning and Measurement of Attachment in Middle and Late Childhood. *Human Development*, 48, 155–182. DOI: [10.1159/000085519](https://doi.org/10.1159/000085519)
- Goldberg, S. (2000). *Attachment and Development*. London: Routledge. DOI: [10.4324/9780203783832](https://doi.org/10.4324/9780203783832)
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638. DOI: [10.1111/1467-8624.00301](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301)
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In Bear, E. G. & Minke, K. M. (szerk.), *Children's Needs III: Development, prevention and intervention*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Harrison, L. J., Clarke, L. & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher–child relationship quality and school adjust-

- ment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71. DOI: [10.1016/j.ecresq.2006.10.003](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.10.003)
- Howes, C. & Ritchie, S. (1999). Attachment organizations in children with difficult life circumstances. *Development and Psychopathology*, 11, 251–268. DOI: [10.1017/s0954579499002047](https://doi.org/10.1017/s0954579499002047)
- Hughes, J. N. (2012). Teacher–student relationships and school adjustment: progress and remaining challenges. *Attachment & Human Development*, 14(3), 319-327. DOI: [10.1080/14616734.2012.672288](https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672288)
- Józsa Krisztián & Fejes József Balázs (2010). A tanulás affektív tényezői. In Csapó Benő (szerk.), *Mérlegesen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 367-406.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher Characteristics and the Quality of Child-Teacher Relationships. *Journal of School Psychology*, 28(2), 133-149. DOI: [10.1016/s0022-4405\(99\)00043-6](https://doi.org/10.1016/s0022-4405(99)00043-6)
- Koomen, H. M. Y. & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 479–497.
- Ladd, G. W. & Burgess, K. B. (2001). Do Relational Risks and Protective Factors Moderate the Linkages between Childhood Aggression and Early Psychological and School Adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579–1601.
- Nagy József (1997). Kötődési háló és nevelés. *Iskolakultúra*, 7(9), 61-71.
- Nagy József (2000). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nunes Patrício, J., Barata, M. C., Calheiros, M. M. & Graca, J. (2015). A Portuguese Version of the Student-Teacher Relationship Scale – Short Form. *Spanish Journal of Psychology*, 18(30), 1–12. DOI: [10.1017/sjp.2015.29](https://doi.org/10.1017/sjp.2015.29)
- Pianta, R. C. (1992a, szerk.). *New directions for child development: Vol. 57. Beyond the parent: The role of other adults in children's lives*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- O'Connor, E. E., Dearing, E. & Collins, B. A. (2011). Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162. DOI: [10.3102/0002831210365008](https://doi.org/10.3102/0002831210365008)
- Pianta, R. C. (1992b). *Student Teacher Relationship Scale (STRS)*. Charlottesville, VA: Curry School of Education, University of Virginia. <http://curry.virginia.edu/academics/directory/robert-c.-pianta/measures>. Utolsó letöltés: 2018. 10. 01.
- Pianta, R. C. (2001). *STRS: Student-Teacher Relationship Scale. Professional manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources. <http://curry.virginia.edu/academics/directory/robert-c.-pianta/measures>. Utolsó letöltés: 2018. 10. 10.
- Pianta, R. C., Belsky, J., Vandergrift, N., Houts, R. M. & Morrison, F. J. (2008). Classroom effects on children's achievement trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 45(2), 365–397. DOI: [10.3102/0002831207308230](https://doi.org/10.3102/0002831207308230)
- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (szerk.), *Handbook of psychology: Educational psychology (Vol. 7)*. Hoboken, NJ: Wiley. 199–234 DOI: [10.1002/0471264385.wei0710](https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710)
- Riley, P. (2011). *Attachment theory and the teacher-student relationship. A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders*. London: Routledge. DOI: [10.4324/9780203845783](https://doi.org/10.4324/9780203845783)
- 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)
- Rudasill, K. M., Reio, T. G. Jr., Stipanovic, N. & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student-teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48, 389-412. DOI: [10.1016/j.jsp.2010.05.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.05.001)
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14, 213–231. DOI: [10.1080/14616734.2012.672262](https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262)
- Sáska Géza (1991). Mit osztályoznak a tanárok? *Új Pedagógiai Szemle*, 1(12), 22-29.
- Sáska Géza (2012). Mit osztályoztak a matematikatanárok 2011-ben? A matematikaosztályzat rejtett összetevői. *Educatio*, 20(4), 563-577.
- Sava, F. A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, 18, 1007-1021. DOI: [10.1016/s0742-051x\(02\)00056-2](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00056-2)
- Schuengel, C. (2012). Teacher-child relationships as a developmental issue. *Attachment & Human Development*, 14(3), 329-336. DOI: [10.1080/14616734.2012.675639](https://doi.org/10.1080/14616734.2012.675639)
- Seibert, A. C. & Kerns, K. A. (2009). Attachment figures in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 33(4), 347-355. DOI: [10.1177/0165025409103872](https://doi.org/10.1177/0165025409103872)
- Szabó Éva & Virányi Barbara (2011). Az iskolai kötődések jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111-125.
- Szekszárdi Júlia, Horváth H. Attila, Buda Marianna & Simonfalvi Ildikó (2000). Serdülők erkölcsi szocializációja. *Magyar Pedagógia*, 100(4), 473-498.

- Verschuereen, K. & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development, 14*(3), 205-211. DOI: [10.1080/14616734.2012.672260](https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672260)
- Verschuereen, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development, 148*, 77-91. DOI: [10.1002/cad.20097](https://doi.org/10.1002/cad.20097)
- Vervoort, E., Doumen, K. & Verschuereen, K. (2015). Children's appraisal of their relationship with the teacher: Preliminary evidence for construct validity. *European Journal of Developmental Psychology, 12*(2), 243-260. DOI: [10.1080/17405629.2014.989984](https://doi.org/10.1080/17405629.2014.989984)
- Wentzel, K. (2002). Are Effective Teachers Like Good Parents? Teaching Styles and Student Adjustment in Early Adolescence. *Child Development, 73*(1), 287-301. DOI: [10.1111/1467-8624.00406](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00406)
- Zajac, K. & Kobak, R. (2006). Attachment. In Bear, G. G. & Minke, K. M. (szerk.), *Children's needs III: Development, prevention and intervention*. Washington, DC: National Association of School Psychologists. 379-389.
- Zsolnai Anikó (2001a). *Kötődés és nevelés*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Zsolnai Anikó (2001b). A gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében. In Csapó Benő & Vidákovich Tibor (szerk.), *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 143-152.
- Zsolnai Anikó & Kasik László (2007). Az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle, 57*(7-8), 3-15.
- Zsolnai Anikó (2018). *Kötődés és pedagógia*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Absztrakt

Míg korábban a neveléstudományi kutatások jellemzően a személyiségfejlesztés kognitív szférájára fókuszáltak, nemzetközi viszonylatban közel 60 éve, Magyarországon pedig az utóbbi két évtizedben a tanulást befolyásoló affektív tényezők vizsgálata is előtérbe került (Józsa és Fejes, 2012). E tényezők közül az iskolai kötődések vizsgálatára hazánkban eddig kevés kutató vállalkozott (például Szabó és Virányi, 2011), a pedagógus-diák közötti kötődéssel pedig csak érintőlegesen foglalkoztak (Zsolnai, 2018).

A pedagógus és diák közötti kötődés az eredményes nevelés talán legfontosabb feltétele (Sava, 2002). Rövid és hosszú távon egyaránt szignifikáns hatással van a személyiségfejlődésre és az iskolai sikerességre (például Sabol és Pianta, 2012), mely hatás nem csak kisgyermekkorban, hanem serdülőkorban is érvényesül (Verschuereen, 2015).

Tanulmányunk első részében a kötődés fogalmának és alakulásának rövid tárgyalását követően bemutatjuk a pedagógus-diák közötti kötődést vizsgáló nemzetközi kutatások alapjaként szolgáló értelmezéseket, áttekintést adunk a nemzetközi kutatásokban használatos vizsgálati módszerekről és eszközökről. Ezt követően egy széles körben alkalmazott, pedagógusi percepción alapuló mérőeszköz (Pianta, 2001) hazai kipróbálásának első eredményeiről számolunk be.