

**Huszka Noémi<sup>1</sup> – Kinyó László<sup>2</sup>**<sup>1</sup> SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola<sup>2</sup> SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

# A tanító és a tanuló közötti kapcsolat vizsgálatának lehetőségei kisiskolás korban

## Bevezetés

A gyermekek idejük nagy részét oktatási intézményekben töltik, miközben nem csak a kortársaikkal, hanem a pedagógusokkal is kötődéseket alakítanak ki. Ebben az életkori szakaszban – amikor a tanítóhoz fűződő pozitív kapcsolat nagyban elősegíti a gyerekek iskolához fűződő kapcsolatának alakulását – a kötődés sajátosságai megismerésének különösen nagy jelentősége van. A gyerekek személyiségfejlődésével és az iskolai évek előrehaladtával a tanítóval fenntartott kapcsolatok a kötődés motívumaival (bizalom, ragaszkodás) gazdagodnak, és pedagógiai kötődéssé alakulhatnak át. Közben megfigyelhetők arra utaló jelek is, hogy ezekkel a folyamatokkal párhuzamosan a fizikai közelség és a konfliktusok gyakorisága csökken (Nagy, 2000).

A tanulmány ismerteti a pedagógus és a diák pedagógiai kapcsolatának lehetséges befolyásoló tényezőit (intézményi és intézményen kívüli színterek), majd áttekinti a magatartási és tanulási problémákra visszavezethető esetleges konfliktusforrásokat. Ismertet olyan szilárd elméleti alappal rendelkező programokat, amelyek hozzájárulnak a pedagógus és a tanuló közötti pozitív kapcsolat kiépítéséhez, fenntartásához és javításához. A preventív és intervenciós célú, mindennapi pedagógiai gyakorlatba beágyazható programok mellett a kapcsolatok sajátosságainak megismerésére tudományos igénnyel kidolgozott kutatási módszerekkel és eszközökkel is lehetőség nyílik. A Student-Teacher Relationship Scale (STRS) mérőeszköz (Pianta, 2001) – amely a pedagógus szemszögéből teszi lehetővé a diák és a tanító kapcsolatának vizsgálatát – az egyik legismertebb és legelterjedtebb eszköz a tanuló-tanító kapcsolat vizsgálatára.

## A pedagógus és a tanuló kapcsolata

### *A kötődés szerepe*

A kötődés kérdésköre évtizedek óta jelentős helyet foglal el a pszichológiai kutatásokban. A legtöbb vizsgálat az elsődleges kötődéssel (anya/gondozó–gyermek kötődés) foglalkozik. Az egyén szociális viselkedését a kisgyermekkorban kialakuló kötődési kapcsolatok jelentősen meghatározzák, ezért a családban jelenlevő erős kötődések, különösen az anya-gyermek kötődés alapozza meg a gyermek jövőbeli szociális viselkedését (Zsolnai, 2001). A családi kötődések mellett az óvodában is erős kötődések alakulhatnak ki a gyermek és az óvodapedagógus között, hiszen védelmet, segítséget és érzelmi támaszt nyújtanak (Zsubrits, 2012). Az iskoláskorú gyerekek kötődéseiről, ezen belül a pedagógusokhoz fűződő kötődésekről jóval kevesebb információval rendelkezünk (Hámori, 2015). Az iskolába kerülés a gyermekek szociális kapcsolatainak alakulásában

nagy változásokkal jár (Vajda, 1997). Ezt az időszakot a kapcsolatok bővülő hálózata jellemzi: a gyerekek érdeklődéssel fordulnak más felnőttek és a kortársaik felé is.

A tanuló tanítójához/tanárához fűződő kötődésének vizsgálata azért is jelentős, mert az iskolás gyermek hétköznapijait számottevő részét a pedagógus társaságában tölti, a köztük kialakuló kapcsolat pozitív vagy negatív jellege pedig befolyásolja a tanuló iskolához való kapcsolatát is. Az interperszonális kapcsolatok sikeres működéséhez a résztvevők tevékeny közreműködése és hozzájárulása szükséges (Pianta, 1999). A szakirodalom a tanító és a diák közötti pozitív kapcsolat kiépítését jelöli meg a nevelés egyik kulcsfontosságú céljaként. Ez azonban nem történik meg magától, a kívánatos pedagógiai kapcsolat kiépítése a többéves gyakorlattal rendelkező tanítók számára is kihívást jelentő, szakértelmet igénylő feladat. A pedagógus részéről mindez elsősorban adekvát motivációs technikák alkalmazásában, több minőségi idő befektetésében, érzelmi támogatás nyújtásában ragadható meg, míg a gyermek felől mindez úgy értelmezhető, hogy a pedagógusokkal fenntartott pozitív kapcsolat a jobb tanulmányi teljesítmény elérését segítheti elő (Cicchetti és Lynch, 1993). A tanítóval pozitív, szoros kapcsolatot ápoló gyermek az iskolában általában jobban teljesít, és kortársainál fejlettebb szociális készségekkel rendelkezik (Ladd és Burgess, 2001). A pozitív kapcsolat biztonságérzetet ad a gyermeknek, egyaránt ösztönzi az aktív órai munkát és az önfeledt játékot. A gyermek nehézségek esetén is számíthat tanítójára, hiszen tudja, hogy a pedagógus segíteni fog megoldást találni egy-egy kialakult problémára (Hamre és Pianta, 2006).

### *Befolyásoló tényezők*

A pedagógus-tanuló közötti kapcsolatra egy átfogó, komplex rendszer részeként tekint a szakirodalom, amelyet számos közvetlen és közvetett tényező eltérő mértékben befolyásolhat. Ha az iskolai mindennapokból indulunk ki, könnyen beláthatjuk, hogy a pedagógusoknak komoly korlátokkal kell szembenéznük, ha objektivitásra törekvő pedagógiai képet szeretnének a diák(ok)ról felrajzolni, mivel legtöbbször nincs, illetve nem lehet tudomásuk a diákot iskolán kívül érő hatásokról, így egy-egy gyermek viselkedése mögött meghúzódó okok keresésekor gyakran csupán saját feltételezéseikre, találgatásokra hagyatkozhatnak. Ha kísérletet teszünk a pedagógus és diák viszonyrendszerét befolyásoló lehetséges hatások számbavételére, akkor ezek közül kiemelkedik a gyermek kognitív fejlődésének sajátossága és az otthoni környezet szerepe (Ford és Lerner, 1992; Sameroff, 1995; Pianta, Hamre és Stuhlman, 2003). Az interakciót emellett jelentős mértékben befolyásolhatják a gyermek előzetesen megélt, korábbi tapasztalatai is (Ladd, Birch és Buhs, 1999; idézi: Jerome, Hamre és Pianta, 2009, 918.o.). A gyermek nem képes függetleníteni magát a családban lezajló eseményektől, élményektől – az otthon átélt tapasztalatokat napról napra magával viszi az iskolába; szimbolikus játékaikba és szabályjátékaikba folyamatosan beleszövi az otthon átélt eseményeket és élményeket.

A befolyásoló hatások vizsgálatában megkerülhetetlen az a környezet, amelyben az interakciók végbemennek (Jerome, Hamre és Pianta, 2009). Ugyanakkor nincs tudomásunk olyan kutatásról, amely a pedagógiai kapcsolatrendszer vizsgálatába befolyásoló hatásként beemelte volna a tárgyi környezet komplex jellemzőit, holott az iskolai környezet nagymértékben különbözik azoktól a helyszínektől, amelyekben a gyermek számára fontos kapcsolatok kialakultak (Pianta, 2006). Az iskola tárgyi környezetének jellemzésére alkalmas objektív indikátorrendszer kialakítása feltehetően még hosszú ideig várat magára. A tárgyi környezet lényeges különbségein túl a gyermek új személyekkel (pedagógusok, osztálytársak, iskolatársak), valamint megváltozott környezettel szembesül az iskolában, amely ugyancsak alapjaiban eltér a viszonylagos állandóságot jelentő otthoni környezettől. A gyermekek új viselkedési szabályokat sajátítanak el, ami nehezen egyeztethető össze az otthon megszokottakkal (Jerome, Hamre és Pianta, 2009).

A gyerekek eleinte kimondottan igénylik, hogy a felnőttek elmondják nekik, melyek a tőlük elvárt, megfelelő viselkedési módok, majd az évek előrehaladtával egyre inkább képesek lesznek viselkedésük szabályozására anélkül, hogy felnőtt személy visszajelzésére várnának (Pianta és Stuhlman, 2004a, 2004b).

### *Magatartási és tanulási problémák, iskolai konfliktusok*

A szakirodalom szerint a kölcsönösen pozitív, támogató kapcsolat segítheti az agresszív magatartásformák csökkenését (Meehan, Hughes és Cavell, 2003, Hamre és Pianta, 2005; Meehan et al., 2003; idézi: Sabol és Pianta, 2012, 220.o.), ezért a tanítóval való kapcsolat minősége különösen fontos a magatartási problémákkal küzdő gyerekek esetében (Pianta, Steinberg és Rollins, 1995). Ugyanakkor a magatartási problémákkal küzdő gyerekeknél korántsem ez az általános. Nagyobb valószínűséggel kerülnek további konfliktusba a pedagógussal, ami végső soron még tovább rontja a tanulók viselkedését és az osztályközösségben elfoglalt helyzetét (Sabol és Pianta, 2012). A negatív tendenciák erősödését pedagógus-beszámolók alapján végzett kutatás is megerősítette, a tanév elején azonosított agresszív viselkedésformák a tanév végéig tovább fokozódtak (Doumen és mtsai, 2008).

További akadályokat gördíthet a kiegyensúlyozott pedagógus-tanuló kapcsolat elé, hogy az iskolai feladathelyzetekben kevésbé jól teljesítő gyermek általában hajlamosabb kivonni magát a különböző tantermi tevékenységekből és feladatokból, ami szintén tovább erősítheti a negatív tendenciákat. Az órai passzivitás a tanító elmarasztaló értékelését vonhatja maga után, miközben kedvezőbb lehet a tanítóval való kapcsolata azoknak a gyerekeknek, akik a kognitív képességek terén magasabb induló szinttel kezdik meg iskolai tanulmányaikat (Jerome, Hamre és Pianta, 2009).

A tanulási nehézségekkel küzdő gyermekek pedagógussal megélt kapcsolata vonatkozásában kevés kutatási eredmény áll rendelkezésre. Az elérhető szakirodalom a tanítóhoz való közeli kapcsolat pozitív hatását emeli ki a tanulási problémákkal küzdő gyerekek esetében: azok a tanulók, akik közelebbi kapcsolatban álltak tanítójukkal, kevésbé voltak magányosak, és a tanító által közvetített közelség segítette a bizalom kialakulását (Al-Yagon és Mikulincer, 2004).

Viszonylag kevés információval rendelkezünk arról, hogy a pedagógusok és a diákok voltaképpen mit is tekintenek konfliktushelyzetnek, illetve problémának (a diákok személyközi problémáinak kérdésköréről l. Kasik és Gál, 2014). A tanító-diák konfliktusban a pedagógusok többnyire a tanulói normaszegést tekintik a leggyakoribb és legfőbb konfliktusforrásnak (pl.: a tanóra megzavarása, valótlanság állítása, késés). Ugyanakkor az iskolai mindennapokban nemcsak a tanuló, hanem a pedagógus tevékenysége is lehet konfliktusok gyújtópontja. Számos igazságtalannak vélt helyzet eredeztethető a tanulói túlterhelésből vagy a sztereotipizálás alapján történő különbségtételből (Györfin, 2015).

Az általános vélekedésekkel összhangban állnak a szakirodalom azon megállapításai, melyek a fiúk esetében a gyakoribb konfliktusokat, a lányok esetében pedig a tanító iránti fokozottabb közelség igényét hangsúlyozzák (Bracken és Craine, 1994; Hamre és Pianta, 2001; Ladd és mtsai, 1999; Saft és Pianta, 2001; idézi: Jerome, Hamre és Pianta, 2009, 918.o.).

### **A szülő-gyermek kapcsolat hatása a pedagógus-gyermek kapcsolatra**

A szülők érzelmi befektetése és bevonódása a gyermek nevelésébe optimális esetben lényegesen több és nagyobb, mint a pedagógus(ok)é, a két különböző aktor nevelő hatásai a legtöbbször meglehetősen különbözőek és egyenlőtlenek. A pedagógusok ugyan közvetlenül nem észlelik, de a gyermek és a szülő(k) kapcsolatának minősége

hatással van a tanító felé irányuló kommunikációs jelzések formálódására, alakulására is.

A pedagógus és a gyermek közötti mély érzelmi kapcsolat kiépülésének gyakran objektív gátat szab az a tény, hogy az oktatási rendszerek többségében a pedagógus-gyermek kapcsolat nem fog át hosszabb, több évre kiterjedő időtávot, a gyerekek – az alsó tagozatos évektől eltekintve – újabb pedagógusokkal találkoznak a tanévek során, sőt, egy osztály tanulójának osztozniuk is kell tanítójuk figyelmén. A felsőbb évfolyamok esetében hatványozottan igaz mindez, hiszen a diákok több tanárral is interakcióba lépnek egy tanítási nap alatt (Hamilton és Howes, 1992; idézi: Verschueren és Koomen, 2012, 206.o.).

Mindezek ellenére az empirikus kutatásokban egyre gyakrabban találkozhatunk olyan törekvésekkel, amelyek kísérletet tesznek a szülő-gyermek és pedagógus-gyermek kölcsönhatásainak vizsgálatára, és összefüggéseket tárnak fel a nevelési folyamat különböző szereplői között. Brent (2010) kutatási eredménye alátámasztja mind a szülői, mind a pedagógusi támogatás fontosságát a kisgyermek alapvető biztonságszükségletére vonatkozóan. O'Connor és McCartney (2006) az anya-gyermek kötődést és a pedagógusokhoz fűződő kapcsolat minőségét vizsgálta. Eredményeik azt mutatták, hogy a gyermek anyához való viszonya befolyásolhatja a tanító-tanuló kapcsolatát is.

A szülői törődés és az anya gyermek iránti érzékenysége rendkívül fontos a kisgyermek fejlődésében. A szülői törődés képes leghatékonyabban orvosolni a felszínre kerülő esetleges magatartási problémákat (Eisenberg és mtsai, 2005), az anyai érzékenység hatása pedig leginkább hosszabb távon mutatkozik meg; a gyermek későbbi kapcsolataiban térül meg, illetve válik nyilvánvalóvá: az érzékenyebb anyák gyermekei pozitívabb viselkedési mintákat mutatnak a felnőttekkel való szociális interakciókban (Jerome, Hamre és Pianta, 2009). Mindebből logikusan következik, hogy ezek a tényezők hatással lehetnek a későbbi tanító-gyermek kapcsolatokra is.

A kutatások ugyanakkor arról is beszámolnak, hogy a pedagógusok még azokkal a gyermekekkel is képesek lehetnek a biztonságos és kölcsönös kapcsolat kialakítására, akiknek nincs ilyen kapcsolatuk a szüleikkel (Goossens és van IJzendoorn, 1990; idézi: Jerome, Hamre és Pianta, 2009, 919.o.).

### A pedagógus-tanuló kapcsolat fejlesztésének lehetőségei

A tanítók maguk is sokat tesznek és tehetnek annak érdekében, hogy az első osztályba lépő gyermek iskolai, tantermi környezete támogató legyen (Hamre és Pianta, 2006), de ennél nagyobb jelentőséggel bír a pedagógus nyitott személyisége. Azok a gyerekek, akik szorosabb kapcsolatot alakítanak ki a tanítójukkal, jobban élvezik az iskolában eltöltött időt, és a társaikkal is mélyebb kapcsolatot ápolnak.

O'Connor és McCartney (2007) eredményei arra utalnak, hogy – a korábbi feltételezésekkel ellentétben – az általános iskolai pedagógusok igen nagy hangsúlyt fektetnek a diákokkal való interakciókra, ami egyben egy lehetséges válasz arra is, hogy a gyermekek nagy arányánál miért fordulhat pozitív irányba a pedagógussal való kapcsolat minősége. A direkt és indirekt nevelő hatások, a szokásformálás módszereinek és eszközeinek (Bábosik, 2004) pedagógusi alkalmazásával a diákok elsajátítják az iskolában az elvárt magatartásformákat, s ezáltal a tanítókkal való kapcsolattartás is könnyebbé válik számukra. O'Connor és McCartney (2007) eredményei azt is megmutatták, hogy a minőségi tanár-diák kapcsolatok pozitívan befolyásolják a gyermekek iskolai teljesítményét. Pozitív kapcsolatok esetén a diákok szívesebben vettek részt a tantermi munkában, és a feladat iránti elkötelezettségük összekapcsolódott a teljesítményvággyal.

Az utóbbi évtizedekben több olyan nemzetközi programot is létrehoztak, amelyek a konfliktussal terhelt pedagógiai kapcsolatok megváltoztatását elsősorban a minél

gyakoribb pozitív interakció kialakításával kívánják elérni. A következőkben három, szilárd elméleti alappal rendelkező program főbb jellemzőit és alkalmazott módszereit tekintjük át.

A PrimeTime (Hughes, Cavell és Jackson, 1999) mentorálás-központú iskolai programot prevencióssal jellemezhetően dolgozták ki agresszivitásra hajlamos 2. és 3. évfolyamos gyermekek számára. A mentorálás során feldolgozandó témákat a pedagógusok állították össze, és a foglalkozások két változata alakult ki, az ún. standard mentorálás és a PrimeTime mentorálás. Előbbi kizárólag mentorálási elemeket tartalmaz, az utóbbi viszont többemű, magába foglalja a mentorálást, a pedagógus által nyújtott tanácsadást, a szülői konzultációt és a problémamegoldó készségfejlesztést egyaránt. A program közel 16 hónapon át tartott, amely kiterjedt az előzetes adatok gyűjtésére, a kapcsolat minőségének mérésére, a gyermekek viselkedésszabályozására, továbbá a gyermekekről, az anyáktól és tanárokról gyűjtött háttér adatok elemzésére is (Prasad-Gaur, Hughes és Cavell, 2001).

A Teacher-Child Interaction Therapy (tanár-gyermek interakciós terápia, TCIT), az Eyberg (1988, PCIT, Parent-Child Interaction Therapy) által kifejlesztett szülő-gyermek interakciós terápiához visszavezethető megközelítés (Lyon és mtsai, 2009). A program óvodás gyerekek viselkedésének javítását célozza az óvodapedagógusok kapcsolatépítő készségeinek és az irányítási stratégiák célzott fejlesztése révén (McIntosh, Rizza és Bliss, 2000, Garbacz és mtsai, 2014). A TCIT elsődleges célja a pályán lévő óvodapedagógusok kompetenciafejlesztése, a gyermekek pszichés problémáinak megelőzése érdekében két speciális képességre, a pozitív figyelemre (*positive attention skills*) és következetes nevelésre (*consistent discipline*) helyezi a hangsúlyt (Lyon és mtsai, 2009). A tréning hatékonyságát Lyon és munkatársai (2009) értékelték. A programban 12 óvodapedagógus vett részt; négy csoportszobában, négy hónapon át folytak a vizsgálatok, melyek heti egy-két alkalmas megfigyelésekkel valósultak meg. A tapasztalatok szerint a fejlesztendő készségek határozott fejlődést mutattak, és a programértékelések azt jelezték, hogy a pedagógus-gyermek interakciós képzés eredményes volt. A TCIT elősegítette a gyermek és az óvodapedagógus között a pozitív kölcsönhatások számának növekedését. Emellett a program hatásának tulajdonítják azt is, hogy a fegyvelmezések gyakorisága és a gyermekek zavaró, rendbontó vagy normaszegő viselkedési megnyilvánulásai szintén csökkentek (McIntosh és mtsai, 2000). Az eredmények alapján tehát úgy tűnik, hogy a TCIT óvodai környezetben ígéretes módszer lehet a pozitív tanár-gyermek interakciók erősítésére (Lyon és mtsai, 2009), azonban további vizsgálatokra van szükség, hogy alkalmazása teljes mértékben elfogadottá válhasson (McIntosh és mtsai, 2000).

Akár már egyetlen konfliktussal terhelt tanuló-tanító kapcsolat nem kívánt feszültséget generálhat az intézményi közösségben, amely nem csak energiát von el a pedagógustól, hanem zavarokat is előidéz a környezetben, kellemetlen, nemkívánatos hatásoknak kitéve ezzel a többi gyermeket is (Hamre és Pianta, 2006). A konfliktusos probléma-helyzetekre kíván adekvát választ adni a Students, Teachers, and Relationship Support (STARS, Pianta és Hamre, 2001) eljárás, amely az interakciókat rendszeres (hetente 2-3 alkalmas), de rövid ideig tartó (10–15 perces), játékos foglalkozások által igyekszik kiszámíthatóbb, kontrolláltabb mederbe terelni az iskoláskort megelőzően. Nehézségek felmerülése esetében az első legfontosabb lépés a probléma pontos diagnosztizálása. Ezt követi a gyermekekre fordított minőségi idő biztosítása a pozitív kapcsolatok kiépítése érdekében, amely a pedagógus részéről együtt jár egyfajta tudatos útkereső hozzáállással is. Az útkeresés során valójában a pedagógus pozitív érzelmi odafordulással, következetes kommunikációval tesz kísérletet a diák motiválására és viselkedésének pozitív irányú változtatására (Hamre és Pianta, 2006). Az eljárást Pianta (1999, Pianta és Hamre, 2001) „Banking Time”-nak nevezi, ami azt fejezi ki, hogy az emberi kapcsolatok – beleértve a pedagógiai kapcsolatokat is – értékes erőforrások lehetnek, amelyekre a pedagógus és

a gyermek egyaránt építhet a mindennapi interakcióik során. Az erőfeszítések a pedagógus részéről akkor vezethetnek eredményre, ha a játékra biztosított minőségi idő pozitív érzelmi odafordulással és személyre szabott, motiváló hatású kommunikációs üzenetekkel valósul meg. Amennyiben a pedagógusnak ezt sikerül megvalósítania, akkor támogató kapcsolat kiépüléséről beszélhetünk, és a befektetett idő később valószínűsíthetően megtérül (pl. a gyermek képes lesz sikeresen megküzdeni a számára stresszel járó helyzetekkel). A kívánt változások elérése érdekében a pedagógus hozzáállása, viselkedése meghatározó jelentőséggel bír. A Banking Time foglalkozásokon a hangsúly többnyire olyan üzenetek közvetítésén van, amelyek a biztonságot sugallják, támogatják a felfedezést vagy a kiszámíthatóságot. A Banking Time technika a diák és a felnőtt közötti kapcsolat szinte minden elemére közvetlen vagy közvetett hatást gyakorol, és segítségével új utak, folyamatos visszacsatolás, és a pedagógus-diák közötti hatékony kommunikáció valósulhat meg (Hamre és Pianta, 2006).

### **A pedagógus és a tanuló közötti kapcsolat empirikus vizsgálatának lehetőségei**

A pedagógiai kapcsolat sajátosságainak feltárására hazánkban is történtek előremutató törekvések. A Nagy (1997, 2000) által kidolgozott kötődési háló lehetőséget adhat egy diák összes kötődésének feltárására (Zsolnai, 2001). A vizsgálat pedagógiai jelentősége abban rejlik, hogy a tanító tudomást szerezhet diákjai kötődési hálójáról, és ez által fokozott figyelmet fordíthat azokra a tanulókra, akiknek kötődési hálója szegényes (Nagy, 1997). A feltáró munka elvégzése azonban rendkívül időigényes és nehézkes a gyakorlatban, mivel a diák kötődési hálójában szereplő személyek (pl. rokonok, barátok) felkeresése és a kapcsolatok jellegének feltárása már kívül esik a pedagógusok feladatkörén. A kötődési háló feltérképezése nemcsak külső szakemberek bevonását igényli, hanem szoros együttműködést igényel a pedagógus és a diákokat körülvevő személyek részéről.

A Student-Teacher Relationship Scale (STRS, Pianta, 2001) az egyik legelterjedtebb, kötődésméleten alapú mérőeszköz, melyet a tanulók pedagógushoz fűződő kapcsolatának vizsgálatára hoztak létre. A kérdőív a pedagógus szemszögéből enged bepillantást a tanító és a tanuló kapcsolatának sajátosságaiba. A pedagógus ötfokú Likert-skálán ítélni meg, hogy az adott kijelentések mennyire jellemzik az egyes tanulóhoz fűződő kapcsolatát. A 28 állítást tartalmazó kérdőívet (hosszú, vagy teljes változat) a közelség skála (11), a konfliktus skála (12) és a függőség skála (5) alkotja, melyek a pedagógus és a tanuló kapcsolatának három dimenziójáról nyújtanak visszajelzést. A közelség skála a melegség és a pozitív hatás észlelt mértékét, valamint a gyermek pedagógus felé történő közeledését jelöli. A konfliktus skála a tanuló és a pedagógus közötti pozitív kapcsolat hiányáról tájékoztat (Ladd és Burgess, 2001). A függőség skála azt vizsgálja, hogy a pedagógus szerint a gyermek milyen mértékben mutatja a ragaszkodás vagy a birtoklás vonásait a tanító iránt (Mashburn és Pianta, 2006; idézi: Sabol és Pianta, 2012, 215.o.). A Student-Teacher Relationship Scale-Short Form-ot (STRS-SF, Pianta, 2001), azaz a mérőeszköz rövidebb változatát a kutatásokban gyakrabban használják. A rövidített kérdőív-változat 15 kérdőívtétel tartalmaz, melynek a függőség skála nem része. Az STRS mérőeszköz a kutatók által leginkább alkalmazott mérőeszköz a témában, mellyel már számos nemzetközi vizsgálatot végeztek. A rövidebb változat kipróbálására hazai viszonylatban is találunk törekvéseket (Szabó, 2015).

Beyazkurk és Kesner (2005) vizsgálatának célja az volt, hogy az STRS alkalmazásával összehasonlítsák a tanár-gyermek kapcsolatokat az Egyesült Államokban és Törökországban. A kutatás során az STRS mindhárom skáláját (konfliktus, közelség és függőség) alkalmazták. Az eredmények jelentős különbségeket mutattak ki a két ország pedagógusai között. A török tanároknál szignifikánsan nagyobb arányban volt jelen a diákokkal

való pozitív kapcsolat, mint az Egyesült Államokban kollégáinknál, és a függőségi skála értékei is szignifikánsan magasabbak voltak a török pedagógusok körében. A konfliktus területén a kutatás nem azonosított szignifikáns különbséget.

Az utóbbi évtizedben az STRS alkalmazhatóságát számos országban megvizsgálták és empirikusan alátámasztották (1. táblázat). Fraire és mtsai (2013) vizsgálatának elsődleges célja az STRS olaszországi validálása volt. Amellett, hogy a mérőeszköz megbízhatónak és érvényesnek bizonyult, az óvoda-iskola átmenet ideje alatt csökkenést figyeltek meg a konfliktus és a függőség terén. Ez feltehetően a gyermekek természetes kognitív, érzelmi és szociális fejlődésével magyarázható, hiszen ebben az életkori szakaszban figyelhetjük meg az autonómia növekedését, az önkontroll, az érzelmi önszabályozás és a konfliktuskezelési képességek fejlődését (Fraire és mtsai, 2013).

1. táblázat. A STRS mérőeszköz változatainak alkalmazása a nemzetközi kutatásokban

Ország	Kutató(k)	Konklúzió
Olaszország	Fraire és mtsai, 2013	A konfliktus és a függőség csökkenése
Görögország	Gregoriadis és Tsigilis, 2008	Megbízható és érvényes mérőeszköz
Hollandia	Koomen, Verschueren, van Schooten, Jak és Pianta, 2012	Alkalmazható a holland oktatási környezetben
USA	Webb és Neuharth-Pritchett, 2011	Következtetései összhangban vannak az európai tapasztalatokkal
Törökország és USA	Beyazkurk és Kesner, 2005	Pedagógusok sokfélesége, jelentős különbségek

Más kutatók is elsősorban európai kontextusban (Spanyolországban, Görögországban és Hollandiában) vizsgálták és erősítették meg az STRS alkalmazhatóságát (Fraire és mtsai, 2013). Gregoriadis és Tsigilis (2008; idézi: Fraire és mtsai, 2013, 859.o.) az STRS görög oktatási rendszerben való alkalmazhatóságát vizsgálták, és megállapították, hogy a STRS megbízható és érvényes eszköz a tanító-gyermek kapcsolat mérésére. Ugyanerre a megállapításra jutottak Hollandiában Koomen, Verschueren, van Schooten, Jak és Pianta (2012; idézi: Fraire és mtsai, 2013, 859.o.) akik megerősítették az eszköz alkalmazhatóságát holland oktatási környezetben. Webb és Neuharth-Pritchett (2011; idézi: Fraire és mtsai, 2013, 859.o.) az Egyesült Államokban végezte el a mérőeszköz validálását, és ugyanazokra a következtetésekre jutottak, mint az európai kutatók. A kérdőívvel végzett kutatások eddigi tapasztalatai arra engednek következtetni, hogy – megfelelő szakmai támogatás mellett – diagnosztikai eszközként akár hazánkban is átvihető a mindennapi pedagógiai gyakorlatba. Az STRS kérdőív rövid változatának (STRS-SF) alkalmazására sor került már hazai kutatásban is. Szabó, Rausch és Zsolnai (2019) 7. és 10. évfolyamos tanulók vizsgálata során arra a következtetésre jutott, hogy a diák és a pedagógus közötti kötődés közeli, valamint kevés konfliktussal járó pedagógus-tanuló kapcsolatként értelmezhető.

#### *A pedagógiai kapcsolat megítélése a diák szemszögéből*

A pedagógusok véleményének megismerésével csupán az egyik fél álláspontját tárhatjuk fel, azonban rejtve maradnak a tanítási-tanulási folyamat legfontosabb szereplőinek, a diákoknak a vélekedései. Ezért, – bár igen lényeges, hogy a pedagógusok hogyan látják kapcsolatukat tanulóikkal – a diákok véleménye is elengedhetetlen fontosságú lenne a pedagógus-tanuló kapcsolat vizsgálatakor. A nemzetközi vizsgálatokban találkozhatunk

olyan mérőeszközökkel, melyek – a gyermekek véleményének megismerése érdekében – a tanulók nézőpontját figyelembe véve vizsgálják a tanuló-pedagógus kapcsolatot.

A Child Appraisal of the Relationship with the Teacher (CARTS; Vervoort, Doumen és Verschueren, 2014; idézi: Szabó, Rausch és Zsolnai, 2019, 27.o.) mérőeszköz az óvodás és kisiskolás gyermekek szempontjából vizsgálja a pedagógus-gyermek kapcsolatot; az érzelmek értékelését a közelség, a konfliktus és a függőség aspektusaiból közelíti meg. Az adatfelvétel során a gyermekeknek először arról kell dönteniük, hogy az adott állítás jellemzi-e a pedagógussal fenntartott kapcsolatát, majd arról is nyilatkoznak, hogy milyen gyakorisággal fordul elő (Vervoort, Doumen és Verschueren, 2014; idézi: Szabó, Rausch és Zsolnai, 2019, 27.o.). Egy másik mérőeszköz, a Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale (SPARTS; Koomen and Jellesma, 2015; idézi: Szabó, Rausch és Zsolnai, 2019, 27.o.) 9-14 éves tanulók körében a tanuló-pedagógus kapcsolat érzelmi minőségét tárja fel a diákok szempontjából. A gyermekeknek Likert-skálán kell megjelölniük, hogy az adott állítások mennyire jellemzik a pedagógussal való kapcsolatukat (Koomen and Jellesma, 2015; idézi: Szabó, Rausch és Zsolnai, 2019, 27.o.).

Egy ausztrál kutatás során Leitao és Waugh (2007) kísérletet tettek arra, hogy megismerjék a tanulók véleményét tanítójukkal kapcsolatban. Kutatásukhoz a Teachers' Relationships with Students Questionnaire (TRSQ, Leitao és Waugh, 2007) mérőeszközt alkalmazták. A mérőeszköz három aspektusból vizsgálja a tanító-tanuló kapcsolatot: (1) érzelmi kapcsolat (*connectedness*), (2) elérhetőség (*availability*) és (3) kommunikációs készségek (*communication skills*). Az érzelmi kapcsolat alskálája a pedagógus-tanuló közötti kapcsolatot az érzelmek aspektusból (pl. törődés, szeretet, érdeklődés) vizsgálja. Az elérhetőség arra utal, hogy a diákok hogyan tudnak kapcsolatba lépni tanítójukkal kognitív, szociális vagy érzelmi szükségleteik esetén. A kommunikációs készségek hatékony alkalmazása feltételezi, hogy a pedagógus pozitív, érzékeny és asszertív módon kommunikál diákjaival. A tanteremben ez a fajta kommunikáció elősegítheti a pedagógus és a diák közötti bizalmat, valamint a kölcsönös tiszteletet.

A kutatásban részt vevő 7–13 éves gyermekeknek tíz állítás esetében két szempont mentén kellett dönteniük. Meg kellett ítélniük, hogy hogyan látják a jelenlegi helyzetüket a tanítójukkal, valamint dönteniük kellett arról is, hogy mit szeretnének, mi lenne az ideális számukra. Az eszköz elvileg könnyen használható, kitöltése nem túl időigényes, és alkalmazható lehet a diákok igényeinek, szükségleteinek és elvárásainak meghatározására. A mérőeszköz lehetőséget ad arra is, hogy jobban megértsük a diákok iskolával szemben támasztott igényeit és az elvárt tanítói hozzáállást. Felvetődik azonban a kérdés, hogy közoktatási rendszerünkben hogyan és miként lenne alkalmazható efféle megközelítés. A TRSQ hazai alkalmazását ugyanis számos körülmény akadályozhatja. A kérdőív alkalmazása abból a szempontból érzékeny témát érint, hogy a diák alkot véleményt a tanítójával való kapcsolatáról. Ennek tudata már önmagában is kellemetlen érzéseket válthat ki a pedagógusból. További nehézséget jelenthet az adatkezelésre vonatkozó etikai szabályok betartása. Azon túlmenően, hogy a vizsgálathoz szülői beleegyező nyilatkozatra lenne szükség, a pedagógusok csupán mintaszintű visszajelzést kaphatnának az elvégzett vizsgálatról, a gyermekek személyes véleményeiről nem szerezhetnének tudomást. Ellenkező esetben egy ilyen típusú vizsgálat még inkább alááshatná a gyermek és a pedagógus közötti képlékeny, sérülékeny kapcsolatot. Egy felkészült, külső személy (mérőbiztos) bevonása az adatgyűjtési folyamatba ugyancsak nagy körültekintést igényelne, hiszen ebben az esetben biztosítani kellene a pedagógusokat arról, hogy a diákok megkérdezése számukra tét nélküli esemény, és az adatgyűjtés számukra semmilyen negatív következménnyel nem járhat.



## Összegzés

A tanulmány a pedagógus-diák kapcsolat szakirodalmának feltárására vállalkozott. A nemzetközi szakirodalom megállapításai alapján kísérletet tett a pedagógus és a tanuló közötti kapcsolat lényegi aspektusainak bemutatására.

A tanulmány áttekintette a pedagógus-tanuló kapcsolatának azon befolyásoló tényezőit, amelyek alapjaiban változtathatják meg, formálhatják, vagy alakíthatják át ezt a pedagógiai kapcsolatot. A tanító-tanuló közötti kapcsolat esetében a szakirodalom elsősorban a pedagógus felől érkező támogatási formák szükségességét emelte ki (pl. az alapvető biztonság iránti szükséglet kielégítése, tevékeny tanórai munka és a felszabadult játék ösztönzése). A tanulmány rámutatott arra, hogy a szülő(k) szerepe megkerülhetetlen, nevelési stílusuk közvetett módon hatást gyakorol a tanító-tanuló kapcsolatra (Eisenberg és mtsai, 2005), és az esetleges problémákat is a szülői törődés lenne képes legeredményesebben kezelni.

A célok között szerepelt azoknak a szilárd elméleti bázissal rendelkező programoknak a feltárása és bemutatása, amelyek pozitív hatást gyakorolhatnak a tanító-tanuló kapcsolatra. Elemezte azokat az empirikus vizsgálati lehetőségeket, amelyek lehetővé teszik mind a pedagógus, mind a tanulók nézőpontjának megismerését.

A munka céljai közé tartozott, hogy rávilágítson a pedagógus-tanuló kapcsolat fontosságára. A tanulmányban bemutatott szempontok érvényesítése a gyakorlatban hozzájárulhat ahhoz, hogy hosszabb távon tudatosabb pedagógiai kommunikáció alakulhasson ki a tanteremben, melynek segítségével minőségi változás idézhető elő a pedagógiai kapcsolatokban.

## Köszönetnyilvánítás, támogatás

Kinyó László a tanulmány megírása alatt Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

## Irodalom

- Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. (2004). Socio-emotional and Academic Adjustment Among Children with Learning Disorders: The Mediation Role of Attachment-Based Factors. *Journal of Special Education*, 38(2), 111–123. DOI: [10.1177/00224669040380020501](https://doi.org/10.1177/00224669040380020501)
- Bábosik István (2004). *Nevelésemélet*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Beyazkurk, D. & Kesner, J. E. (2005). Teacher-child relationships in Turkish and United States schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6(5), 547–554.
- Brent, J. (2010). *The Effects Of Parent-Child And Teacher-Child Relationships On Diverse Children's Transition To School*. PhD-thesis. Toronto: Doctor of Philosophy Graduate Department of Human Development and Applied Psychology Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto.
- Cicchetti, D. & Lynch, M. (1993). Toward an Ecological/Transactional Model of Community Violence and Child Maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry*, 56(1), 96–118. DOI: [10.1080/00332747.1993.11024624](https://doi.org/10.1080/00332747.1993.11024624)
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. & Soenens, B. (2008). Reciprocal Relations Between Teacher-Child Conflict and Aggressive Behavior in Kindergarten: A Three-Wave Longitudinal Study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 37(3), 588–599. DOI: [10.1080/15374410802148079](https://doi.org/10.1080/15374410802148079)
- Eisenberg, N., Zhou, Q., Spinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A. & Liew, J. (2005). Relations Among Positive Parenting, Children's Effortful Control, and Externalizing Problems: A Three-Wave Longitudinal Study. *Child Development*, 76(5), 1055–1071. DOI: [10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00897.x)
- Eyberg S.M. (1988). Parent-Child Interaction Therapy: Integration of Traditional and Behavioral Concerns. *Child & Family Behavior Therapy*, 10(1), 33–46. DOI: [10.1300/j019v10n01\\_04](https://doi.org/10.1300/j019v10n01_04)

- Ford, D. H. & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fraire, M., Longobardi, C., Prino, L. E., Sclavo, E. & Settanni, M. (2013). Examining the Student-Teacher Relationship Scale in the Italian Context: A Factorial Validity Study. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(3), 851–882. DOI: [10.14204/ejrep.31.13068](https://doi.org/10.14204/ejrep.31.13068)
- Garbacz, L. L., Zychinski, K. E., Feuer, R. M., Carter, J. S. & Budd, K. S. (2014). Effects of Teacher–Child Interaction Training (TCIT) on Teacher Ratings of Behavior Change. *Psychology in the Schools*, 51(8), 850–865. DOI: [10.1002/pits.21788](https://doi.org/10.1002/pits.21788)
- Gregoriadis, A., & Tsigilis, N. (2008). Applicability of the Student–Teacher Relationship Scale (STRS) in the Greek educational setting. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 108–120. DOI: [10.1177/0734282907306894](https://doi.org/10.1177/0734282907306894)
- Györfiné Körtvélyesi Franciska (2015). A tanári tevékenység, mint a tanár–diák konfliktusok forrása. *Educatio*, 24(3), 116–120.
- Hámori Eszter (2015). *A kötődésemélet perspektívái – A klasszikusoktól napjainkig*. Budapest: Anima Kiadó.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In Bear, G. G. & Minke, K. M. (Eds.), *Children's Needs III: Development, prevention and intervention*. Washington: National Association of School Psychologists. 59–71.
- Hughes, J. N., Cavell, T. A. & Jackson, T. (1999). Influence of the teacher–student relationship on childhood conduct problems: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28(2), 173–184. DOI: [10.1207/s15374424jccp2802\\_5](https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2802_5)
- Jerome, E. M., Hamre, B. K. & Pianta R. C. (2009). Teacher–Child Relationships from Kindergarten to Sixth Grade: Early Childhood Predictors of Teacher-perceived Conflict and Closeness. *Social Development*, 18(4), 915–945. DOI: [10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x)
- Kasik László & Gál Zita (2014). Mit tekintenek 7, 10 és 14 éves diákok személyközi problémának? *Iskolakultúra*, 24(9), 3–24.
- Koomen, H. M. Y., Verschueren, K., van Schooten, E., Jak, S., & Pianta, R. C. (2012). Validating the Student-Teacher Relationship Scale: Testing factor structure and measurement invariance across child gender and age in a Dutch sample. *Journal of School Psychology*, 50(2), 215–234. DOI: [10.1016/j.jsp.2011.09.001](https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.001)
- 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. DOI: [10.1111/1467-8624.00366](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366)
- Leitão, N. & Waugh, R. F. (2007). *Students' Views of Teacher-Student Relationships in the Primary School*. Conference: 37th Annual International Educational Research Conference held by the Australasian Association for Research in Education, At Fremantle, Western Australia.
- Lyon, A. R., Gershenson, R. A., Farahmand, F. K., Thaxter, P. J., Behling, S. & Budd, K. S. (2009). Effectiveness of Teacher-Child Interaction Training (TCIT) in a Preschool Setting. *Behavior Modification*, 33(6), 855–884. DOI: [10.1177/0145445509344215](https://doi.org/10.1177/0145445509344215)
- McIntosh, D. E., Rizza, M. G. & Bliss, L. (2000). Implementing Empirically Supported Interventions: Teacher–Child Interaction Therapy. *Psychology in the Schools*, 37(5), 453–462. DOI: [10.1002/1520-6807\(200009\)37:5<453::aid-pits5>3.0.co;2-2](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200009)37:5<453::aid-pits5>3.0.co;2-2)
- Nagy József (1997). Kötődési háló és nevelés. *Iskolakultúra*, 9(7), 61–71.
- Nagy József (2000). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of Educational Psychology*. 98(1), 87–98. DOI: [10.1037/0022-0663.98.1.87](https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.87)
- O'Connor, E. & McCartney, K. (2007). Examining Teacher–Child Relationships and Achievement as Part of an Ecological Model of Development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340–369. DOI: [10.3102/0002831207302172](https://doi.org/10.3102/0002831207302172)
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher–child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and Psychopathology*, 7(2), 295–312. DOI: [10.1017/s0954579400006519](https://doi.org/10.1017/s0954579400006519)
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association. DOI: [10.1037/10314-000](https://doi.org/10.1037/10314-000)
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. (2001). *Students, Teachers, and Relationship Support [STARS]: Consultant's Manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of Psychology: Educational Psychology*, 7. New York: John Wiley & Sons. 199–234.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M.W. (2004a). Conceptualizing risk in relational terms: Associations among the quality of child–adult relationships prior to school entry and children's developmental outcomes in first

- grade. *Educational and School Psychology*, 21(1), 32–45.
- Pianta, R. C. & Stuhlman, M. W. (2004b). Teacher–child relationships and children’s success in the first years of school. *School Psychology Review*, 33(3), 444–458.
- Pianta, R. C. (2006). Schools, Schooling, and Developmental Psychopathology. In: Cicchetti, D. & Cohen, D. (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons. 494–529. DOI: [10.1002/9780470939383.ch13](https://doi.org/10.1002/9780470939383.ch13)
- Prasad-Gaur, A., Hughes, J. N. & Cavell, T. (2001). Implications of aggressive children’s positively biased relatedness views for future relationships. *Child Psychiatry & Human Development*, 31(3), 215–231.
- Sabol, T. J. & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213–231. DOI: [10.1080/14616734.2012.672262](https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262)
- Sameroff, A. J. (1995). General systems theory and developmental psychopathology. In D. Cicchetti, & D. J. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation*, 1. New York: Wiley. 659–695.
- Szabó Lilla (2015). Pedagógiai kötődések vizsgálata – a Student-Teacher Relationship Scale mérőeszköz hazai kipróbálása. In Tóth Péter, Holik Ildikó & Tordai Zita (szerk.), *XV. Országos Neveléstudományi Konferencia: Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékkerentés világa. Tartalmi összefoglalók*. 300. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Óbudai Egyetem.
- Szabó Lilla, Rausch Attila & Zsolnai Anikó (2019). A pedagógus-diák közötti kötődés jellemzése egy hazai vizsgálat tükrében. *Iskolakultúra*, 29(2–3), 22–38. DOI: [10.14232/iskult.2019.2-3.22](https://doi.org/10.14232/iskult.2019.2-3.22)
- Vajda Zsuzsanna (1997). A társas kapcsolatok és a viselkedés fejlődése kisiskoláskortól serdülőkorig. In Mészáros Aranka (szerk.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó. 115–129.
- Verschueren, 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)
- Webb, M. L., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Examining factorial validity and measurement invariance of the Student–Teacher Relationship Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 205–215. DOI: [10.1016/j.ecresq.2010.09.004](https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2010.09.004)
- Zsolnai Anikó (2001). *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Zsubrits Attila (2012). A kisgyerekek kötődésrendszerének alakulása. *Képzés és Gyakorlat*, 10(3–4), 102–116.

### Absztrakt

Az elméleti jellegű szakirodalmi tanulmány betekintést nyújt a tanító és a diákok közötti pedagógiai kapcsolat sajátosságaiba és mélyebb megismerésének lehetőségeibe. Jelen tanulmányban a pedagógusok és a kisiskolás diákok kapcsolatának értelmezéséhez a kötődés nyújtja az általános elméleti kereteket. A tanulmány célja, hogy górcső alá vegye azokat a lehetséges tényezőket és szintereket, amelyek a kisiskolás tanulók pedagógushoz fűződő kapcsolatát befolyásolhatják. A témával foglalkozó irodalom a pedagógus-tanuló kapcsolatát egy komplex rendszerben helyezi el, melynek befolyásoló tényezői között meghatározó szerepet töltenek be az intézményes és intézményen kívüli nevelés szinterei is. A tanulmány foglalkozik a kötődés szerepével, a magatartási és a tanulási problémákkal, valamint a szülő-gyermek kapcsolat pedagógus-gyermek kapcsolatára gyakorolt hatásával. A munka kitér azokra a nemzetközi fejlesztő programokra, amelyek alkalmasak lehetnek a tanító-tanuló közötti kapcsolat pozitív irányú változtatására. Bemutatja azt a mérőeszközt, amely a pedagógus szemszögéből teszi lehetővé a tanító-tanuló kapcsolatának feltárását (Student-Teacher Relationship Scale, STRS, Pianta, 2001), ugyanakkor felvázol olyan mérési lehetőségeket is, amelyeknél a diákok nézőpontjából történik a pedagógiai kapcsolat megítélése.