

Huszka Noémi¹ – Kinyó László²¹ SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola² SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

A Student-Teacher Relationship Scale mérőeszköz adaptációja és struktúrájának faktoranalitikus vizsgálata

A gyermek szociális kapcsolatainak alakulásában nagy változásokat eredményez az iskolába járás megkezdése (Vajda, 1997). A gyermekek alapvető biztonság szükségletére vonatkozóan Brent (2010) a szülői támogatás mellett a pedagógus támogatásának jelentőségét hangsúlyozza. Az utóbbi évtizedben számos kutatás központi témájává vált a diák-pedagógus kapcsolatának vizsgálata, amelynek mérésére gyakran a Student-Teacher Relationship Scale (STRS, Pianta, 2001) kérdőívet alkalmazzák. Európa több, esetenként igen jelentős szociális, kulturális és oktatási különbségekkel rendelkező országában megvizsgálták már a mérőeszköz alkalmazhatóságát (például Görögországban, Hollandiában). Jelen tanulmány az STRS kérdőív magyar nyelvű változatának megbízhatóságát, érvényességét és alkalmazhatóságát mutatja be.

Elméleti háttér

Kutatásunk elméleti háttérét korábbi tanulmányunkban (Huszka és Kinyó, 2019a) részletesen ismertettük, ezért a szakirodalmi megállapítások ismételt bemutatásától eltekintünk, a szakirodalmi áttekintést a kontextusteremtéshez szükséges információk közlésére korlátozzuk. A gyermek jövőbeli szociális viselkedését a családban jelenlevő erős kötődések, legfőképp az anya-gyermek kötődése alapozza meg (Zsolnai, 2001; Tóth, Regényi, Takács és Kasik, 2009), azonban a kisgyermek az oktatási intézmény keretein belül már elsősorban a tanítójára számíthat (Hamre és Pianta, 2005), akinek nagy szerepe és felelőssége van a támogató osztálytermi légkör kiépítésében, formálásában is (Hamre és Pianta, 2005, 2006). A szakirodalom a tanuló és a pedagógus közötti kapcsolatot többszörös és interaktív hatások eredményének tekinti (Sabol és Pianta, 2012). A kettőjük közötti bonyolult szociális és kommunikációs folyamatban úgy változnak az egyének közötti kapcsolatok sajátosságai, hogy közben semmi sem marad állandó: a környezet és az egyének is folyamatos változáson mennek keresztül. A tanuló-pedagógus közötti komplex kapcsolat rendszerét emellett egyéb tényezők is jelentősen képesek befolyásolni, melyek közül kiemelkedik az otthoni környezet szerepe (Ford és Lerner, 1992; Sameroff, 1995; Pianta, Hamre és Stuhlman, 2003).

A gyermek a tanító társaságában tölti hétköznapi jelentős részét, ezért a köztük kibontakozó kapcsolat pozitív vagy negatív jellege jelentős mértékben befolyásolja a diák iskolához való hozzáállását is. Az interperszonális kapcsolatok sikeréhez elengedhetetlen az egyének tevékeny közreműködése (Pianta, 1999), amely a pedagógusok oldaláról tudatos és kívánatos, a diákok részéről pedig folyamatosan fejleszthető és fejlesztendő. A pozitív tanuló-pedagógus kapcsolat alapjai a szakirodalom alapján az alábbi tulajdonságok köré csoportosulnak: kölcsönös elfogadás, megértés, bizalom, tisztelet, gondoskodás és együttműködés (Noddings, 2005; Krause, Bochner és Duchesne, 2006). Ladd és Burgess (2001) úgy véli, hogy a pedagógussal szoros kapcsolatot ápoló tanuló az iskolában általában jobb teljesítményt nyújt, valamint fejlettebb szociális készségekkel rendelkezik. A pozitív kapcsolat biztonságérzetet nyújt a gyermek számára, valamint ösztönzően hat az aktív tanórai munkájára is. Ha a gyermek nehézségekkel találja szemben magát, tudja, hogy abban az esetben is számíthat tanítójára, hiszen segíteni fog az adott problémára megoldást találni (Hamre és Pianta, 2006).

A Student-Teacher Relationship Scale (a továbbiakban STRS, Pianta, 2001) Európa-szerte közismert és kedvelt mérőeszköz a kutatók körében, amely – a tanító megfigyelései alapján – a tanuló-tanár kapcsolat minőségi jellemzőinek feltárását teszi lehetővé. A mérőeszköz 28 állításból áll, és a közelség (*closeness*), a konfliktus (*conflict*) és a függőség (*dependency*) alszákat mentén jellemzi a tanító-pedagógus kapcsolat sajátosságait. A kérdőív óvodáskorú gyermekektől általános iskola 3. évfolyamos tanulókig (4 éves kortól 8 éves korig) bezáróan alkalmazható (Pianta, 2001).

A korábbi kutatások elsősorban európai kontextusban (Spanyolországban, Görögországban és Hollandiában) erősítették meg az STRS alkalmazhatóságát (Fraire és mtsai, 2013). Fraire és munkatársai (2013) elsősorban a mérőeszköz Olaszországban történő validálására törekedtek. Eredményeik igazolták az eszköz mindhárom alszájának megbízhatóságát és érvényességét ($\alpha_{\text{konfliktus}} = 0,92$; $\alpha_{\text{közelség}} = 0,85$; $\alpha_{\text{függőség}} = 0,69$). Görögországban végzett vizsgálatok alapján Gregoriadis és Tsigilis (2008; idézi: Fraire és mtsai, 2013. 859.) az STRS-t a diák-tanár kapcsolat jellemzésére alkalmas, megbízható és valid mérőeszköznek tekintik. Koomen, Verschueren,

A gyermek a tanító társaságában tölti hétköznapi jelentős részét, ezért a köztük kibontakozó kapcsolat pozitív vagy negatív jellege jelentős mértékben befolyásolja a diák iskolához való hozzáállását is.

Az interperszonális kapcsolatok sikeréhez elengedhetetlen az egyének tevékeny közreműködése (Pianta, 1999), amely a pedagógusok oldaláról tudatos és kívánatos, a diákok részéről pedig folyamatosan fejleszthető és fejlesztendő. A pozitív tanuló-pedagógus kapcsolat alapjai a szakirodalom alapján az alábbi tulajdonságok köré csoportosulnak: kölcsönös elfogadás, megértés, bizalom, tisztelet, gondoskodás és együttműködés

(Noddings, 2005; Krause, Bochner és Duchesne, 2006).

Ladd és Burgess (2001) úgy véli, hogy a pedagógussal szoros kapcsolatot ápoló tanuló az iskolában általában jobb teljesítményt nyújt, valamint fejlettebb szociális készségekkel rendelkezik.

A pozitív kapcsolat biztonságérzetet nyújt a gyermek számára, valamint ösztönzően hat az aktív tanórai munkájára is.

van Schooten, Jak és Pianta (2012; idézi: Fraire és mtsai, 2013. 859.) kutatásaik alapján szintén arra a következtetésre jutottak, hogy a mérőeszköz alkalmazható Hollandiában is. Magyarországon Szabó, Rausch és Zsolnai (2019) az STRS kérdőív rövid verzióját (STRS-SF; Pianta, 1992) alkalmazták, a magyar nyelvű elnevezését Tanuló-Pedagógus Kapcsolat Skálaként (TPKS) határozták meg. A mérőeszköz 15 kérdőívtevelt tartalmaz, amelyből a konfliktus alskála nyolc, a közelség alskála pedig hét állítást foglal magában. Vizsgálatukat magasabb évfolyamokon, 7. és 10. évfolyamon végezték el. A függőség skála intenzív érzelmi reakciókra vonatkozó állításainak elhagyásával alátámasztották, hogy a kérdőív általánosan kiterjeszthető akár a magasabb évfolyamokra is. Eredményeik szerint a kérdőív megbízhatósága a következőképpen alakult: konfliktus alskála ($\alpha = 0,89$), közelség alskála ($\alpha = 0,88$), TPKS ($\alpha = 0,86$).

Az európai kutatókhoz hasonlóan Webb és Neuharth-Pritchett (2011; idézi: Fraire és mtsai, 2013. 859.) a mérőeszköz validitását illetően ugyanazokra a következtetésekre jutottak az Egyesült Államokban, mint az európaiak. Beyazkurk és Kesner (2005) kutatásuk során sikeresen alkalmazták az STRS mérőeszközt kultúráközi vizsgálatban is: megvizsgálták és összehasonlították a diák-tanár kapcsolatok alakulását az Egyesült Államokban és Törökországban.

Az STRS sikeres alkalmazásának megnyugtató eredményei mellett azonban a mérőeszköz alkalmazásával kapcsolatban felvetődik a kérdés, hogy a kitöltőkben vajon milyen szinten lehet jelen a megfelelési vágy, azaz a tanulóikra vonatkozó kérdőívet teljes öszinteséggel töltik-e ki, mivel „[...] pedagóguskutatásról lévén szó fennáll annak a veszélye, hogy (elgondolt vagy valós) elvárásoknak szeretnének megfelelni, s ezért torzítják a valóságot” (Hercz, 2007. 171.). Hercz (2007. 97.) szerint „[...] a pedagógusok tisztában vannak a velük szemben támasztott elvárásokkal, tapasztalatunk szerint sok esetben az általuk elképzelt ideálnak megfelelően igyekeznek válaszolni”. Ez a körülmény minden bizonnyal valamelyest jelen van a pedagógusok gondolkodásában, azonban a torzító hatás mértékének számszerűsítésére nem áll rendelkezésre adekvát módszertan.

A kutatás céljai és kérdései

A kutatás célja a Student-Teacher Relationship Scale (STRS, Pianta, 2001) mérőeszköz magyar nyelvű adaptált változata érvényességének, alkalmazhatóságának vizsgálata fel-
táró faktorelemzés alkalmazásával. A következő kutatási kérdésekre keressük a választ:

1. Az adaptált kérdőív alkalmazható magyar nyelvű oktatási környezetben?
2. Visszaigazozható-e a kérdőív struktúrája? Megbízhatóak-e az egyes alskálák?
3. A mérőeszköz megbízható és érvényes eszköznek bizonyul-e a tanuló-pedagógus kapcsolatának feltérképezésében?

A vizsgálat módszerei

A minta bemutatása

A vizsgálatban magyarországi (dél-alföldi régió) és vajdasági (Bácska északi része) általános iskolák alsó tagozatain tanító pedagógusok vettek részt. A vajdasági vizsgálatot magyar tanítási nyelvű osztályokban tanító pedagógusok részvételével végeztük el, így valószínűleg meg a magyar nyelvű kérdőív felvétele szerbiai iskolákban is. A kutatásba hat köznevelési intézményt, két magyarországi és négy szerbiai általános iskolát vontunk be, amelyekből 3 magyarországi és 11 szerbiai tanulócsoport 14 tanítója (mindegyikük

nő) vett részt a kutatásban. Összesen 14 tanító 183 tanulóhoz (fiú = 51,9%; lány = 48,1%) fűződő kapcsolatáról rendelkezünk empirikus adatokkal.

A tanítók életkorát és az oktatásban eltöltött éveik számát az 1. táblázat, míg a tanulók jellemzőit a 2. táblázat foglalja össze. A mintát képező tanítók között többségben vannak a jelentős, 20–30 évnyi tanítási tapasztalattal rendelkező szakemberek, miközben a pályájuk elején lévők száma viszonylag csekély (1. táblázat). A válaszadók között nyolc olyan pedagógus is szerepelt, akik 41–50 év közötti, 21–30 éve a hivatásukban dolgozó tanítók.

1. táblázat. A kérdőívet kitöltő tanítók jellemzői

Jellemzők	Év	Fő	Átlag (év)	Medián	Minimum	Maximum
Életkor (intervallum)	30–40	1	47,92	48,50	33	59
	41–50	10				
	51–60	3				
Oktatásban eltöltött idő	1–10	1	25,07	26	8	36
	11–20	2				
	21–30	9				
	31–40	2				

A magyarországi adatgyűjtésben két 2. osztály és egy 3. osztály, míg a Szerbiában elvégzett adatfelvételben négy 2. osztály és hét 3. osztály tanítói vettek részt. Több okból is a 2. és 3. osztályok bevonására esett a választásunk. Egyrészt a kérdőív létrehozói az óvodás korú gyermekektől a 3. évfolyamos tanulókig bezárólag javasolják az alkalmazását (Pianta, 2001), másrészt szakmailag indokoltnak tartottuk a viszonylag stabilabb szociális kapcsolatokkal rendelkező, a csoportalakulás kezdeti fázisán már átesett tanulócsoporthoz bevonását, így az első osztályokat tanítók megkeresésétől eltekintettünk.

2. táblázat. A tanulói minta jellemzői

Évfolyam	Gyermek neme		Részvevők évfolyamonként (fő)
	fiú (fő)	lány (fő)	
2.	39	42	81
3.	56	46	102
Összesen (fő)	95	88	183

A magyarországi és a vajdasági oktatás jellemzői a vizsgálatunk szempontjából meghatározó tényezők tekintetében megegyeznek, némi különbséget mindössze az oktatás-szervezés területén – a tanítók számában – tapasztalhatunk. Míg Magyarországon az alsó tagozatos diákokkal rendszerint két tanító is foglalkozik (szakosodott rendszerű, tantárgycsoportos oktatás), addig Szerbiában az iskolai nevelés-oktatás feladatait osztályonként egy pedagógus látja el (osztálytanító). Ebből az apró különbségből adódóan a magyarországi kutatásba azokat a tanítókat vontuk be, akik az adott osztály osztályfőnökei, ezáltal az iskolai idő nagyobb arányát töltik tanulóikkal.

Meghatároztuk, hogy egy-egy évfolyamon és osztályban a tanítók hány tanulóra vonatkozóan töltötték ki a kérdőívet. A 14 osztály mindegyikében a tanulók legalább feléről nyilatkoztak a pedagógusok. Három tanító az osztály minden tanulója vonatkozóan kitöltötte a kérdőívet (3. táblázat).

3. táblázat. Az osztályok létszáma és a tanítók által kitöltött kérdőívek száma

Évfolyam	Osztály tanulóinak száma (fő)	Kitöltött kérdőívek száma (db, %)
2. (I.)	28	21 (75)
2. (II.)	18	18 (100)
2. (III.)	23	12 (52)
2. (IV.)	11	11 (100)
2. (V.)	10	7 (70)
2. (VI.)	17	12 (71)
3. (I.)	29	19 (66)
3. (II.)	18	10 (56)
3. (III.)	15	9 (60)
3. (IV.)	17	17 (100)
3. (V.)	15	11 (73)
3. (VI.)	12	9 (75)
3. (VII.)	16	15 (94)
3. (VIII.)	18	12 (67)

Mérőeszköz

A kutatás során a papíralapú Student-Teacher Relationship Scale (STRS, Pianta, 2001) mérőeszközt alkalmaztuk. A pedagógus ötfokú Likert-típusú skálán, saját nézetei és vélekedései alapján dönthet arról, hogy az adott állítások mennyire jellemzik kapcsolatát egy-egy diákkal. A kérdőív hosszú, teljes változata 28 állítást tartalmaz, és a tanuló-tanár kapcsolatának három dimenzióját értékeli. A konfliktus skála 12, a közelség skála 11, míg a függőség skála 5 állítást foglal magában.

A konfliktus skála középpontjában a tanító és a tanuló között fennálló esetleges interperszonális konfliktushelyzetek állnak, amely – probléma esetén – a kapcsolatot negatívnak és konfliktusosnak tekinti. Magas konfliktusértékek esetében arra következtethetünk, hogy a tanár gyakran „megküzd” a tanulóval, a diák érzelmi reakciói haragosak, viselkedése gyakran kiszámíthatatlan, s ennek következtében a pedagógus érzelmileg kimerültnek érezheti magát (Pianta, 2001. 2.).

A közelség skála azt vizsgálja, hogy a pedagógus milyen érzelmeket és kommunikációs nyitottságot tapasztal a diák részéről. A skálán elért magas pontszám arra utal, hogy a kapcsolatot melegség jellemzi. Ebben az esetben a tanító hatékonyan ítélni munkáját, és visszaigazolódik számára, hogy megfelelő támogatást nyújt a diáknak a fejlődéshez (Pianta, 2001. 2.).

A függőség skála azt méri, hogy a tanító milyen mértékben tapasztal túlzottan erős, ragaszkodó kötődést az adott tanulótól. A függőség skála magas pontszámai azt jelzik, hogy a gyermek erőteljes érzelmi reakciókkal reagál a tanítótól való elszakadásra, valamint segítséget kér olyan esetekben is, amikor nem is lenne rá szükség (Pianta, 2001. 2.).

A teljes kérdőív alapján kiszámított összesített mutató holisztikus, átfogó képet nyújt a pedagógus számára a tanulóval fennálló kapcsolatáról. A magas összesített pontszám magasabb kapcsolatminőségre enged következtetni, az ilyen kapcsolatokra konfliktusmentesség, nagyobb közelség és alacsonyabb függőség jellemző (Pianta, 2001. 2.).

A STRS kérdőívvel felvett adatok kiértékelését előzetesen elkészített, részletes pontozási útmutató alapján kell elvégezni. Az útmutató szerint problémát jelezhet, ha a konfliktus és a függőség alskála értéke eléri vagy meghaladja a 75%-ot, azonban a 2. évfolyamig a függőség alskála magas értéke még nem ad okot aggodalomra. Ha a közelség alskála és a teljes skála értéke eléri vagy meghaladja a 75%-ot, akkor magas szintű, pozitív kapcsolattal találkozhatunk, ha pedig ez az érték 25% vagy annál alacsonyabb, akkor a kapcsolat alacsonyabb szintje valószínűsíthető. A konfliktus és a közelség alskálán elért eredmények függetlenek egymástól: mindkettő értéke lehet magas. Amennyiben a konfliktus alskála értéke 75%, vagy annál magasabb, valamint a közelség alskála eredménye 25% vagy alacsonyabb, akkor a tanuló-tanár kapcsolatában nagy valószínűséggel problémák merülnek fel (Pianta, 2001. 12., idézi: Huszka és Kinyó, 2019b).

Előfordulhatnak olyan esetek, amikor a pedagógus nem tölti ki maradéktalanul az STRS kérdőívet. Amennyiben egy állítás megítélése elmarad, akkor egy meghatározott képlet alkalmazandó az adott alskála nyerspontoszámának kiszámítására. Fontos, hogy abban az esetben alkalmazható a nyerspontoszámok illetően módon történő kiszámítása, ha a hiányzó válaszok száma egy adott alskálán legfeljebb egy. Így a konfliktus alskálán legalább 11, a közelség alskálán legalább 10 és a függőség alskálán legalább 4 értékelt állítás megléte szükséges (Pianta, 2001. 9.).

Eljárás

Az adatgyűjtésre 2019 tavaszától 2020 teléig került sor. Vizsgálatunkhoz az STRS angol nyelvű kérdőív hosszú változatát adaptáltuk. Az adaptálási eljárás az általános adaptálási szabályok mentén zajlott, amely során két szakfordító és két független szakértő segítette a mérőeszköz magyar nyelvre történő átültetését. A kutatás lebonyolításához rendelkezünk az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola kutatásetikai-engedélyével és a mérőeszköz kidolgozójának, Robert Piantának a jóváhagyásával is.

Az adatgyűjtés megkezdése előtt felvettük a kapcsolatot a köznevelési intézmények igazgatóival, és részletes tájékoztatást adtunk számukra a kutatás folyamatáról. Az intézményvezetők egy visszajelző lap kitöltésével jelezhették, hogy támogatják-e az általános

A STRS kérdőívvel felvett adatok kiértékelését előzetesen elkészített, részletes pontozási útmutató alapján kell elvégezni.

Az útmutató szerint problémát jelezhet, ha a konfliktus és a függőség alskála értéke eléri vagy meghaladja a 75%-ot, azonban a 2. évfolyamig a függőség alskála magas értéke még nem ad okot aggodalomra.

Ha a közelség alskála és a teljes skála értéke eléri vagy meghaladja a 75%-ot, akkor magas szintű, pozitív kapcsolattal találkozhatunk, ha pedig ez az érték 25% vagy annál alacsonyabb, akkor a kapcsolat alacsonyabb szintje valószínűsíthető. A konfliktus és a közelség alskálán elért eredmények függetlenek egymástól: mindkettő értéke lehet magas. Amennyiben a konfliktus alskála értéke 75%, vagy annál magasabb, valamint a közelség alskála eredménye 25% vagy alacsonyabb, akkor a tanuló-tanár kapcsolatában nagy valószínűséggel problémák merülnek fel (Pianta, 2001. 12., idézi: Huszka és Kinyó, 2019b).

iskola tanítóinak részvételét a kutatásban, vagy sem. Igen válasz esetén a tanítókkal is ismertettük a kutatás menetét. A pedagógusok az STRS kérdőívet önkéntes alapon töltötték ki azokról a tanulókról, akiknek a szülei írásbeli beleegyezésüket adták egy, a jelen kutatáshoz kapcsolódó tanulói adatlap kitöltéséhez. Az adatfelvételt kísérő útmutatóban őszinte válaszára kértük a tanítókat. Az adatbevitelt és az adatelemzést az SPSS statisztikai program segítségével végeztük.

Eredmények

A kérdőív megbízhatósága

A teljes kérdőív megbízhatósága már az első faktorelemzés lefuttatása előtt is megfelelőnek bizonyult ($\alpha = 0,81$). Az elméleti modellben szereplő három alskála közül a konfliktus és a közelség alskála megbízhatóan mért ($\alpha = 0,90$ és $0,88$), a függőség alskála reliabilitása – bár alacsonyabb értéket mutatott ($\alpha = 0,69$) – még elfogadhatónak tekinthető (4. táblázat).

4. táblázat. Az STRS mérőeszköz megbízhatósága

Az STRS egyes skáláinak reliabilitása (Cronbach- α)	
Konfliktus	0,90
Közelség	0,88
Függőség	0,69
Teljes kérdőív	0,81

A változók alapstatisztikái

A válaszadó pedagógusok ötfokú Likert-típusú skálán (1 = határozottan nem jellemző; 5 = határozottan jellemző) nyilvánították ki véleményüket. A változók alapstatisztikái mellett az állításokra adott válaszok számának alakulását is megfigyelhetjük az 5. táblázatban. A változók átlagértékei egyaránt lefedik az alacsonyabb és magasabb skálafokokat, a szóródási mutatók kiegyensúlyozottak (0,64 és 1,34 közöttiek), nem jellemzőek szélsőséges ingadozások. A legmagasabb átlagú itemek közé tartozik az 1. (átlag = 4,08) és a 7. (átlag = 4,48) állítás. Ezek szerint a tanítók leginkább azokkal az állításokkal értettek egyet, miszerint a tanulókkal szeretetteljes kapcsolatot ápolnak, és amennyiben a szóbeli jutalmazás (dicséret) eszközét alkalmazzák, a gyermekek büszkének érzik magukat. A tanítók egyetértettek azzal a kijelentéssel is, hogy a gyermekek számára kényelmetlen, ha pedagógiai célból megérintik őket (4. item; átlag = 4,58). A legalacsonyabb átlagú itemek közé sorolhatjuk a 25. (átlag = 1,23) és a 26. (átlag = 1,27) állítást. A pedagógusok legkevésbé azzal az állítással értettek egyet, amely szerint a gyermek „nyafog”, ha akar tanítójától valamit, vagy titkolózik tanítója előtt. Hiányzó válaszok esetén a *Mérőeszköz* alfejezetben bemutatott módon jártunk el.

5. táblázat. Az STRS állításai és alapstatisztikai jellemzői

Állítás	A kitöltések száma	Átlag	Szórás
1. Meleg, szeretetteljes kapcsolatom van ezzel a gyermekkel.	183	4,08	0,87
2. Ez a gyermek és én mintha folyton küzdenénk egymással.	183	1,55	0,93
3. Ha zaklatott, nálam keres vigaszt.	181	3,14	1,34
4. Ennek a gyermeknek a számára kényelmetlen, ha pozitív érzelmet kifejező módon, vagy más pedagógiai célból hozzáérek.	182	4,58	0,70
5. Sokat jelent neki a velem való kapcsolat.	182	3,73	1,06
6. Úgy tűnik, hogy megsértődik, vagy zavarba jön, ha kijavítom.	183	2,06	1,12
7. Ha megdicsérem, láthatóan büszkének érzi magát.	183	4,48	0,73
8. Erőteljesen reagál, ha el kell válnia tőlem.	183	1,57	0,87
9. Kéretlenül is sok dolgot oszt meg velem magáról.	183	2,40	1,24
10. Ez a gyermek túlságosan függ tőlem.	183	1,61	0,73
11. Ez a gyermek könnyen dühös lesz rám.	183	1,59	0,89
12. Próbál a kedvemben járni.	183	3,60	1,16
13. Úgy érzi, nem fair módon bánok vele.	183	1,43	0,72
14. Akkor is segítséget kér tőlem, ha nincsen igazából szüksége segítségre.	183	1,83	0,98
15. Könnyű ráhangolódni ennek a gyermeknek az érzéseire.	183	3,60	1,08
16. Ez a gyermek a büntetés és kifogásolás forrásaként tekint rám.	183	1,31	0,64
17. Sértődött vagy féltékeny, amikor más gyerekekkel foglalkozom.	183	1,51	0,97
18. Ha fegyelmezik ezt a gyermeket, utána még sokáig ellenkezik vagy dühös.	182	1,68	1,02
19. Ha rendetlenkedik ez a gyermek, jól reagál egy pillantásomra, vagy a hanghordozásomra.	183	1,98	0,97
20. Kimerít, hogy ezzel a gyermekkel foglalkozzam.	181	1,38	0,76
21. Észrevettem már, hogy utánozza a viselkedésem, vagy ahogyan végzem egyes tevékenységeimet.	183	1,69	1,01
22. Ha rosszkedvű, tudom, hogy hosszú és nehéz napunk lesz együtt.	183	1,59	0,90
23. Az irántam táplált érzései kiszámíthatatlanok vagy gyorsan változóak.	182	1,48	0,73
24. Minden erőfeszitésem ellenére nem találok megfelelőnek, ahogyan ezzel a tanulóval kijövünk egymással.	182	1,52	0,81
25. Nyafog vagy sír, ha akar tőlem valamit.	181	1,23	0,49
26. Úgy érzem, titkolózik előttem, vagy manipulálni próbál.	183	1,27	0,70
27. Nyíltan megosztja velem az élményeit és az érzéseit.	183	3,59	1,19
28. A velem való interakciók során hatékonyak és magabiztosnak érzem magam.	183	3,76	1,17

A feltáró faktoranalízis első eredményei

Az STRS nemzetközi alkalmazásai során a kutatók feltáró faktoranalízissel ellenőrzik a mérőeszköz struktúráját (Fraire és mtsai, 2013), ezért a nemzetközi gyakorlathoz illeszkedő struktúraellenőrzés módszeréhez csatlakoztunk. A főkomponens-elemzésbe az összes (28 db) változót bevontuk, és a változók három faktorba történő rendezését kértük (KMO = 0,86; megmagyarázott variancia = 55,03%; faktorsúly alsó határa = 0,35). Az elemzés során kapott faktorstruktúrát a 6. táblázatban foglaljuk össze.

6. táblázat. Rotált faktorsúlymátrix

Változók (rövid jelölés)	Faktorok és faktorsúlyok		
	1	2	3
Konfliktus _18	0,80	-0,09	0,21
Konfliktus _02	0,75	-0,25	-0,13
Konfliktus _22	0,74	0,07	0,11
Konfliktus _16	0,73	-0,08	0,03
Konfliktus _23	0,69	-0,15	0,17
Konfliktus _26	0,68	-0,02	-0,07
Konfliktus _20	0,68	-0,19	-0,02
Konfliktus _13	0,67	-0,09	0,10
Konfliktus _24	0,64	-0,27	0,08
Konfliktus _11	0,64	-0,07	0,30
Konfliktus _25	0,53	0,05	0,26
Függőség _06	0,50	-0,14	0,03
Közelség _05	0,04	0,79	0,26
Közelség _03	-0,08	0,79	0,27
Közelség _01	-0,29	0,78	0,06
Közelség _12	-0,15	0,77	0,24
Közelség _27	-0,12	0,75	0,29
Közelség _07	0,10	0,73	-0,09
Közelség _15	-0,33	0,70	0,12
Közelség _28	-0,13	0,62	0,03
Konfliktus _19	0,27	-0,53	-0,17
Függőség _08	-0,05	0,24	0,83
Függőség _10	0,09	0,18	0,75
Függőség _14	0,06	0,06	0,74
Függőség _17	0,33	0,15	0,68
Közelség _21	0,24	0,23	0,63
Közelség _09	0,02	0,38	0,55
Közelség _04	-0,31	0,32	-0,36

Mindhárom skála esetében azonosítottunk némi eltérést az eredeti elméleti modelltől. Összesen öt olyan ítemet figyeltünk meg, amelyeket a faktoranalízis nem az eredeti elméleti modellhez illeszkedő faktorban helyezett el (7. táblázat), ezért ezeket a tételeket a további elemzéseink során fenntartásokkal kezeljük, és lehetséges magyarázatokat keresünk az eltérő viselkedésükre.

Egy olaszországi feltáró faktorelemzést követően a kutatók az STRS kérdőív hat problémás tételét azonosították. Olasz kontextusban a következő állítások okoztak fenakadást: 4-es, 6-os, 12-es, 19-es, 21-es és a 25-ös számú item. A kutatók a későbbiek során a problémás tételek nélkül dolgoztak, így összesen 22 tételt vontak be a további elemzéseikbe.

Kutatásunk az említett olasz kutatással (Fraire és mtsai, 2013) több ponton is egyezést mutat: a kívánatostól eltérő faktorban megjelenő tételek közül négy megegyezik az olasz kollégák által is azonosítottakkal (4-es, 6-os, 19-es és 21-es számmal jelölt itemek).

7. táblázat. *Eltérő itemviselkedéssel jellemezhető kérdőív-tételek*

Eltérő viselkedésű tételek	
Konfliktus _19	Ha rendetlenkedik ez a gyermek, jól reagál egy pillantásomra, vagy a hanghordozásomra.
Közelség _04	Ennek a gyermeknek a számára kényelmetlen, ha pozitív érzelmet kifejező módon, vagy más pedagógiai célból hozzáérek.
Közelség _09	Kéretlenül is sok dolgot oszt meg velem magáról.
Közelség _21	Észrevettem már, hogy utánozza a viselkedésem, vagy ahogyan végzem egyes tevékenységeimet.
Függőség _06	Úgy tűnik, hogy megsértődik, vagy zavarba jön, ha kijavítom.

Megvizsgáltuk, vajon mivel magyarázható, hogy a faktoranalízis a jelzett tételeket nem az előzetesen várt faktorban helyezte el. A kérdőív-tételek részletes elemzését követően megállapíthatjuk, hogy a kérdéses állítások egyike sem tölt be központi szerepet az adott faktorokban, faktorsúlyaik alapján többnyire a legalacsonyabb kohéziós erővel rendelkező elemeknek tekinthetőek.

A 19-es item („Ha rendetlenkedik ez a gyermek, jól reagál egy pillantásomra, vagy a hanghordozásomra.”) a konfliktus skálához tartozik, azonban a közelség skálánál találjuk meg. Ennek az lehet az oka, hogy a tanítók értelmezésében feltehetően az állítás közelség tartalma domborodik ki erőteljesebben. Könnyen elképzelhető, hogy a tanítók már annyira jól ismerik az adott tanulót (közelség), hogy a nemverbális jelzések is elegendőek egy-egy konfliktus feloldásához.

A közelség skála esetében három olyan ítemet is találtunk, amelyeket a faktoranalízis a függőség faktorba helyezett át. A 4-es számú item („Ennek a gyermeknek a számára kényelmetlen, ha pozitív érzelmet kifejező módon, vagy más pedagógiai célból hozzáérek.”) esetében az állításban kifejező szociális közelség feltehetően a kultúránkban zavarba ejtően, idegen hat, és az érintésben kifejeződő érzelmi-szociális tartalom vélhetően már meghaladhatja a közelség elfogadható mértékét, ezért inkább a túlzott ragaszkodás szükségletének elutasításaként értelmezik a tanítók. Feltevésünket igazolni látszik, hogy a legtöbb tanító határozottan egyetértett a megfogalmazott kijelentéssel (skála átlag = 4,58).

A 9-es állítás („Kéretlenül is sok dolgot oszt meg velem magáról.”) eldöntése esetében vélhetően azt mérlegelték a tanítók, vajon milyen mértékben élük meg teherként, ha a tanuló sok dolgot közöl magáról. Elképzelhető, hogy érdemes volna kissé átfogalmazni

ezt az állítást, és a kissé tolokodónak ható „kéretlenül” szót a „spontán módon” kifejezésre cserélni.

A 21-es számú változó („Észrevettem már, hogy utánozza a viselkedésem, vagy ahogyan végzem egyes tevékenységeimet.”) a közelségből a függőség irányába billent át. Iskoláskorú gyermekek esetében gyakran előfordul, hogy utánozzák a hozzájuk közel álló személyek viselkedését – beleértve akár a tanítójukat is –, hiszen az utánzások tanulás fontos szerepet tölt be a gyermekek fejlődésében (Keményné, 2002), és a modellválasztásaik hátterében számos tényező is állhat (pl. szeretet, törekvés a szociális hatalom megszerzésére, szerepirigység, vagy akár szankció elkerülése is). A tanítók bevallása szerint inkább nem jellemző, hogy a munkájuk során – jelenlegi tanítványaik esetében – találkoznának a kérdőívállításban megfogalmazott jelenséggel (skála átlag = 1,69). Feltételezésünk szerint napjainkban egyre ritkábban fordul elő, hogy a diákok szerepmodellként tekintenek tanítójukra, ezért a kijelentés téves faktorba rendeződésének hátterében akár az is állhat, hogy a pedagógusok értelmezésében a gyermeki utánzás már túlmutat a pedagógiai közelség megszkott pontján, és – ha elvéve azonosítanak is ilyet – ma már inkább a függelmi viszony kifejeződését látják benne.

Faktoranalíziseink a 6-os számú változót („Úgy tűnik, hogy megsértődik, vagy zavarba jön, ha kijavítom.”) nem a függőség, hanem a konfliktus faktorban helyezik el. Úgy véljük, emögött a pedagógiai jelenségek értelmezésének kultúránként eltérő sajátosságai állhatnak; a magyar tanítók nem érzékelik az intenzívebb érzelmi bevonódás (sértődés) lehetőségét az állítás mögött, sokkal inkább a hibázásból adódó természetes korrekciót – mint pedagógiai konfliktushelyzetet – azonosítják. Ebből a szempontból logikus és elfogadható, hogy a kijelentést a faktoranalízis a konfliktus skálához rendelte.

A további elemzések eredményei: a faktorstruktúra és a megbízhatóság javulása

Elemzéseink további szakaszában lépésről lépésre kivettük az elemzésből a mérőeszköz azon tételeit, amelyeket a faktoranalízis nem az elméleti megállapítások alapján várt faktorba helyezett el, majd többször újrafuttattuk az elemzéseket annak reményében, hogy némileg pozitívabb irányba fog változni a faktorstruktúra. Azonban a változók egyesével való kihagyása nem befolyásolta az eredményt, a faktorstruktúra nem változott, ezért arra a következtetésre jutottunk, hogy a nem a megfelelő helyen lévő itemeket érdemes

A 21-es számú változó („Észrevettem már, hogy utánozza a viselkedésem, vagy ahogyan végzem egyes tevékenységeimet.”) a közelségből a függőség irányába billent át. Iskoláskorú gyermekek esetében gyakran előfordul, hogy utánozzák a hozzájuk közel álló személyek viselkedését – beleértve akár a tanítójukat is –, hiszen az utánzások tanulás fontos szerepet tölt be a gyermekek fejlődésében (Keményné, 2002), és a modellválasztásaik hátterében számos tényező is állhat (pl. szeretet, törekvés a szociális hatalom megszerzésére, szerepirigység, vagy akár szankció elkerülése is). A tanítók bevallása szerint inkább nem jellemző, hogy a munkájuk során – jelenlegi tanítványaik esetében – találkoznának a kérdőívállításban megfogalmazott jelenséggel (skála átlag = 1,69).

kihagynunk a további faktorelemzésekből, a jövőbeli vizsgálatokban pedig érdemes lehet az állítások megfogalmazásán kismértékben korrigálni.

Az exploratív faktorelemzést az öt, problémás változó (4-es, 6-os, 9-es, 19-es, 21-es kérdőívtételek) egyidejű kihagyásával is elvégeztük. Az elemzésbe 23 változót vontuk be, és ismételten a változók háromfaktoros elrendezését kértük (KMO = 0,86; megmagyarozott variancia = 60,02%; faktorsúlyok alsó határa = 0,40). A problémás kérdőív-állítások mellőzését követően leképeződött a nemzetközi szakirodalomban megismert faktorstruktúra: 23 tétellel sikerült visszaigazolni a nemzetközi kutatások faktorstruktúráját (8. táblázat).

8. táblázat. Feltáró faktoranalízis 23 változó bevonásával

Változók (rövid jelölés)	Faktorok		
	1	2	3
Konfliktus _18	0,81		
Konfliktus _22	0,76		
Konfliktus _02	0,74		
Konfliktus _16	0,73		
Konfliktus _23	0,73		
Konfliktus _26	0,71		
Konfliktus _13	0,69		
Konfliktus _20	0,69		
Konfliktus _11	0,66		
Konfliktus _24	0,65		
Konfliktus _25	0,55		
Közelség _05		0,80	
Közelség _01		0,80	
Közelség _03		0,79	
Közelség _12		0,77	
Közelség _27		0,76	
Közelség _07		0,74	
Közelség _15		0,70	
Közelség _28		0,63	
Függőség _08			0,83
Függőség _14			0,76
Függőség _10			0,75
Függőség _17			0,67

A problémás öt kijelentés kihagyása a kérdőív reliabilitásának kismértékű javulását is eredményezte ($\alpha = 0,82$). A változás együtt járt az alskálák megbízhatóságának további javulásával is: a konfliktus alskála ($\alpha = 0,91$) és a közelség alskála ($\alpha = 0,90$) jóságmutatói kis mértékben, a függőség alskála megbízhatósága jelentősen javult ($\alpha = 0,81$).

Összegzés

Tanulmányunkban az STRS pedagógus-kérdőív validálási folyamatát mutattuk be magyar oktatási környezetben. A kérdőív-struktúra leképeződését és megfelelőségének vizsgálatát feltáró faktoranalízissel végeztük. Megvizsgáltuk, hogy a kérdőív kidolgozója (Pianta, 2001) által javasolt háromfaktoros struktúra (közelség, konfliktus, függőség) kirajzolódik-e magyar pedagógusmintán is. Elemzéseink konklúziójaként megállapítható, hogy az elméleti modellben felállított háromfaktoros megoldás visszaigazolható magyar mintán is, bár az elemzés a 28 állításból öt tételt más faktorhoz rendelt. A tanulmányban bemutatott faktoranalitikus elemzés alátámasztotta, hogy az STRS mérőeszköz 23 ítemes magyar változata megbízhatóan alkalmazható hazai oktatási környezetben a tanuló-tanító kapcsolat feltárására.

Nemzetközi kutatásokban alkalmazott eszközök adaptációja során gyakran felmerülnek a kérdőív-tételek különböző értelmezéséből és értelmezhetőségéből adódó kérdések. Az STRS kapcsán kulcsfontosságú, hogy a tanítók hogyan értelmezik a kérdőívben megjelenített általános pedagógiai szituációkat. Egyes kérdőív-állítások eltérő viselkedése bizonyára a kulturális különségekkel magyarázható. Ugyanakkor nem hagyhatjuk figyelmen kívül a kitöltők egyéni gondolkodási folyamatait sem: nem tudhatjuk, hogy a válaszadók egy-egy általánosan megfogalmazott állítást hogyan értelmezik, a kijelentéseket milyen jelentéstartalommal ruházzák fel, megítélésekor milyen egyedi vagy általános, konkrét vagy elképzelt szituációt kapcsolnak hozzá.

Az eszköz hazai adaptálása hiánypótlónak bizonyul, mivel a teljes STRS kérdőív magyar nyelvű oktatási környezetre történő adaptálására vonatkozóan nem találtunk törekvéseket. Bár a kérdőív kitöltése – jelenlegi formájában – rendkívül időigényes mind a tanító részéről, mind az adatok kiértékelését végző kutató(k) szempontjából is, az alacsony költségek és a pedagógiai munka támogatásából származó előnyök tükrében összességében hasznosnak bizonyulhat. Alkalmazásának előnye leginkább abban ragadható meg, hogy a tanítók számos információval gazdagodhatnak a tanulóikkal fenntartott kapcsolatukról, a kapcsolat pozitív irányú továbbfejlesztésének lehetőségeiről, valamint segítheti szakmai továbbfejlődésüket, támogathatja előmenetelüket és a reflektivitás irányába mutató munkájukat.

Az eszköz hazai adaptálása hiánypótlónak bizonyul, mivel a teljes STRS kérdőív magyar nyelvű oktatási környezetre történő adaptálására vonatkozóan nem találtunk törekvéseket. Bár a kérdőív kitöltése – jelenlegi formájában – rendkívül időigényes mind a tanító részéről, mind az adatok kiértékelését végző kutató(k) szempontjából is, az alacsony költségek és a pedagógiai munka támogatásából származó előnyök tükrében összességében hasznosnak bizonyulhat. Alkalmazásának előnye leginkább abban ragadható meg, hogy a tanítók számos információval gazdagodhatnak a tanulóikkal fenntartott kapcsolatukról, a kapcsolat pozitív irányú továbbfejlesztésének lehetőségeiről, valamint segítheti szakmai továbbfejlődésüket, támogathatja előmenetelüket és a reflektivitás irányába mutató munkájukat.

Jövőbeni céljaink között szerepel a pályakezdő, illetve a választott hivatásuk elején járó motivált pedagógusok megkeresése, akik számára kiemelten fontos a szakmai fejlődés és a visszacsatolás a munkájukról. A minta további növelése érdekében tervezzük a mérőeszköz online változatának és automatikus kiértékelésének elkészítését is.

A mérőeszközzel végzett vizsgálataink tapasztalatai és a dokumentált nemzetközi kutatások alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az STRS megfelelő szakmai támogatással – a mindennapi pedagógiai gyakorlatba ágyazva – akár a tanító-diák kapcsolatok hatékony diagnosztikai eszközeként is alkalmazható lehet hazánkban.

Köszönetnyilvánítás, támogatás

Kinyó László a kutatás megvalósítása során Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

- 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*. Doctor of Philosophy Graduate Department of Human Development and Applied Psychology Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto, Toronto.
- 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
- 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
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005): Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In Bear, G. G. & Minke, K. M. (szerk.): *Children's Needs III: Development, prevention and intervention*. Washington, DC, US: National Association of School Psychologists. 59–71.
- Hercz Mária (2007): A pedagógusok gondolkodása a gyermekek kognitív fejlődéséről és fejlesztéséről. *PhD-értekezés*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Huszka Noémi & Kinyó László (2019a). A tanító és a tanuló közötti kapcsolat vizsgálatának lehetőségei kisiskolákban. *Iskolakultúra*, 29(12), 3–13. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.12.3>
- Huszka Noémi & Kinyó László (2019b). Általános iskolai tanítók véleménye a tanuló-tanító pedagógiai kapcsolatáról. In Borsos Éva, Horák Rita, Kovács Cintia & Námesztovszky Zsolt (szerk.), *Mobilitás: A Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar tudományos konferenciáinak tanulmánygyűjteménye*. Szabadka: Újvidéki Egyetem Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar. 406–414.
- Keményné Pálffy Katalin (2002). A szociális tanulás. In B. Lakatos Margit & Serfőző Mónika (szerk.), *Pszichológia szöveggyűjtemény óvodapedagógus hallgatóknak*. Budapest: Trezor Kiadó.
- 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, 215–234. DOI: 10.1016/j.jsp.2011.09.001
- Krause, K., Bochner, S. & Duchesne, S. (2006). *Educational Psychology for Learning and Teaching*. 2nd ed. Southbank, Victoria: Nelson Australia Pty Ltd.
- 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
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools*. 2nd ed. New York, NY: Teachers College Press.
- Pianta, R. C. (1992). *Student Teacher Relationship Scale- Short Form (STRS-SF)*. Charlottesville, VA: Curry School of Education and Human Development, University of Virginia. <https://curry.virginia.edu/faculty-research/centers-labs-projects/castl/measures-developed-robort-c-pianta-phd> Utolsó letöltés: 2020. 02. 20.

- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC, US: 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. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (szerk.), *Handbook of psychology: Educational psychology*. 7. New York: John Wiley & Sons. 199–234. DOI: [10.1002/0471264385.wei0710](https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0710)
- 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 Cicchetti, D. & Cohen, D. J. (szerk.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*. 1. New York: Wiley. 659–695.
- 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)
- Tóth Edit, Regényi Enikő, Takács István Károly & Kasik László (2009). A kötődéskutatás pedagógiai vonatkozásai. Az anya-gyermek kötődés és zavarai. *Iskolakultúra*, *19*(10), 58–75.
- Vajda Zsuzsanna (1997): A társas kapcsolatok és a viselkedés fejlődése kisiskoláskortól serdülőkorig. In Mészáros Aranka (szerk.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- 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*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Absztrakt

A gyermekkorban kialakuló kötődési kapcsolatok számottevő mértékben meghatározzák az egyén későbbi szociális viselkedését. A gyermek szociális kapcsolatainak alakulásában nagy változásokat eredményez az iskolába járás megkezdése (Vajda, 1997). A gyermekek alapvető biztonságszükségletére vonatkozóan Brent (2010) a szülői támogatás mellett a pedagógus támogatásának jelentőségét hangsúlyozza. Az utóbbi évtizedben számos kutatás központi témájává vált a diák-pedagógus kapcsolatának vizsgálata, amelynek mérésére gyakran a Student-Teacher Relationship Scale (STRS, Pianta, 2001) kérdőívet alkalmazzák. Európa több, esetenként igen jelentős szociális, kulturális és oktatási különbségekkel rendelkező országában megvizsgálták már a mérőeszköz alkalmazhatóságát (például Görögországban, Hollandiában). Jelen tanulmány az STRS kérdőív magyar nyelvű változatának megbízhatóságát, érvényességét és alkalmazhatóságát mutatja be. A kutatás során 183 tanulóra vonatkozóan 14, magyarországi és vajdasági általános iskola alsó tagozatain tanító pedagógus töltötte ki az STRS kérdőívet. A feltáró faktorelemzések kimutatták, hogy megfelelő és elfogadható faktorstruktúra a mérőeszköz öt tételének elhagyásával érhető el. Öt kérdőívtétel mellőzésével a mérőeszköz reliabilitása ($\alpha = 0,82$) megfelelőnek bizonyul, és az elméleti modellben azonosított három alskála mindegyike (konfliktus, közelség és függőség) megbízható. Eredményeink alapján az STRS magyar oktatási környezetben is megfelelő eszköznek bizonyul a tanuló-pedagógus kapcsolatának vizsgálatában.