

СУБОТИЦА  
SZABADKA  
SUBOTICA  
SUBOTICA  
2019



## МОБИЛНОСТ

ЗБОРНИК РАДОВА НАУЧНИХ КОНФЕРЕНЦИЈА  
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА НА МАЂАРСКОМ  
НАСТАВНОМ ЈЕЗИКУ

## MOBILITÁS

A MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR  
TUDOMÁNYOS KONFERENCIÁINAK  
TANULMÁNYGYŰJTEMÉNYE

## MOBILNOST

ZBORNİK RADOVA ZNANSTVENIH KONFERENCIЈА  
UČITELJSKOG FAKULTETA NA MAĐARSKOM  
NASTAVNOM JEZIKU

## MOBILITY

BOOK OF SELECTED PAPERS OF THE HUNGARIAN  
LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY'S  
SCIENTIFIC CONFERENCES



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ НА МАЂАРСКОМ НАСТАВНОМ ЈЕЗИКУ У СУБОТИЦИ  
ÚJVIDÉKI EGYETEM MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR, SZABADKA  
SVEUČILIŠTE U NOVOM SADU UČITELJSKI FAKULTET NA MAĐARSKOM NASTAVNOM JEZIKU U SUBOTICI  
UNIVERSITY OF NOVI SAD HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY, SUBOTICA



## **МОБИЛНОСТ**

ЗБОРНИК РАДОВА НАУЧНИХ КОНФЕРЕНЦИЈА  
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА НА МАЂАРСКОМ НАСТАВНОМ ЈЕЗИКУ

## **MOBILITÁS**

A MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR  
TUDOMÁNYOS KONFERENCIÁINAK TANULMÁNYGYŰJTEMÉNYE

## **MOBILNOST**

ZBORNİK RADOVA ZNANSTVENIH KONFERENCIЈA  
UČITELJSKOG FAKULTETA NA MAĐARSKOM NASTAVNOM JEZIKU

## **MOBILITY**

BOOK OF SELECTED PAPERS OF THE HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER  
TRAINING FACULTY'S SCIENTIFIC CONFERENCES

СУБОТИЦА – SZABADKA – SUBOTICA – SUBOTICA  
2019

**ИЗДАВАЧ**  
Универзитет у Новом Саду  
Учитељски факултет на мађарском наставном језику  
Суботица

**KIADÓ**  
Újvidéki Egyetem  
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar  
Szabadka

**IZDAVAČ**  
Sveučilište u Novom Sadu  
Učiteljski fakultet na mađarskom nastavnom jeziku  
Subotica

**PUBLISHER**  
University of Novi Sad  
Hungarian Language Teacher Training Faculty  
Subotica

**ОДГОВОРНИ УРЕДНИК / FELELŐS SZERKESZTŐ /  
ODGOVORNI UREDNIK / EDITOR-IN-CHIEF**  
Josip Ivanović

**УРЕДНИЦИ / SZERKESZTŐK / UREDNICI / EDITORS**  
Éva Borsos  
Rita Horák  
Cintia Kovács  
Zsolt Námesztovszki

**ТЕХНИЧКИ УРЕДНИК / TÖRDELŐSZERKESZTŐ /  
TEHNIČKI UREDNIK / LAYOUT EDITOR**  
Attila Vinkó  
Zsolt Vinkler

+381 (24) 624 424  
[magister.uns.ac.rs](http://magister.uns.ac.rs)  
mttk.konf@gmail.com  
office@magister.uns.ac.rs

**ISBN 978-86-87095-87-8**

## КОНФЕРЕНЦИЈЕ

13. МЕЂУНАРОДНА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА  
8. МЕЂУНАРОДНА МЕТОДИЧКА КОНФЕРЕНЦИЈА  
6. КОНФЕРЕНЦИЈА „ИКТ У ОБРАЗОВАЊУ”

ТЕМА:  
**МОБИЛНОСТ**

## KONFERENCIÁK

13. NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIA  
8. NEMZETKÖZI MÓDSZERTANI KONFERENCIA  
6. IKT AZ OKTATÁSBAN KONFERENCIA

TÉMA:  
**MOBILITÁS**

## KONFERENCIJE

13. MEĐUNARODNA ZNANSTVENA KONFERENCIJA  
8. MEĐUNARODNA METODIČKA KONFERENCIJA  
6. KONFERENCIJA „ИКТ U OBRAZOVANJU”

TEMA:  
**MOBILNOST**

## CONFERENCES

- 13<sup>TH</sup> INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE  
8<sup>TH</sup> INTERNATIONAL METHODOLOGICAL CONFERENCE  
6<sup>TH</sup> ICT IN EDUCATION CONFERENCE

TOPIC:  
**MOBILITY**

**ПРЕДСЕДАВАЈУЋИ КОНФЕРЕНЦИЈЕ**

**ЈОСИП ИВАНОВИЋ**

**ДЕКАН**

**PREDSJEDATELJ KONFERENCIJE**

**JOSIP IVANOVIĆ**

**DEKAN**

**A KONFERENCIA ELNÖKE**

**JOSIP IVANOVIĆ**

**DÉKÁN**

**CONFERENCE CHAIRMAN**

**JOSIP IVANOVIĆ**

**DEAN**

**ОРГАНИЗАЦИОНИ ОДБОР / SZERVEZŐBIZOTTSÁG /  
ORGANIZACIJSKI ODBOR / ORGANIZING COMMITTEE**

**ПРЕДСЕДНИЦИ / ELNÖKÖK / PREDSEDNICI / CHAIRPERSON**

**ÉVA BORSOS**

**UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA**

**RITA HORÁK**

**UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA**

**CINTIA KOVÁCS**

**UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA**

**ZSOLT NÁMESZTOVSZKI**

**UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA**

**ЧЛАНОВИ ОРГАНИЗАЦИОНОГ ОДБОРА / A SZERVEZŐBIZOTTSÁG TAGJAI /  
ČLANOVI ORGANIZACIJSKOGA ODBORA / MEMBERS OF THE ORGANIZING  
COMMITTEE**

**ÉVA BORSOS**

**UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA**

**CINTIA KOVÁCS**

**UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA**

**ESZTER GÁBRITY**

**UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA**

**ZSOLT NÁMESZTOVSZKI**

**UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA**

**BEÁTA GRABOVAC**

**UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA**

**VALÉRIA PINTÉR KREKIĆ**

**UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA**

**SZABOLCS HALASI**

**UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA**

**ZSOLT VINKLER**

**UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA**

**RITA HORÁK**

**UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA**

**ATTILA VINKÓ**

**UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA**

**СЕКРЕТАРИЦЕ КОНФЕРЕНЦИЈЕ  
A KONFERENCIA TITKÁRNŐJE  
ТАЈНИЦЕ КОНФЕРЕНЦИЈЕ  
CONFERENCE SECRETARY**

**BRIGITTA BÚZÁS**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

**VIOLA NAGY KANÁSZ**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

**NÓRA SÓS**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

**УРЕДНИЧКИ ОДБОР КОНФЕРЕНЦИЈЕ  
A KONFERENCIA SZERKESZTŐBIZOTTSÁGA  
UREDNIČKI ODBOR KONFERENCIJE  
CONFERENCE EDITORIAL BOARD**

**ÉVA BORSOS**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA  
(INTERNATIONAL METHODOLOGICAL CONFERENCE)

**RITA HORÁK**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA  
(INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE)

**ZSOLT NÁMESZTOVSZKI**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA  
(ICT IN EDUCATION CONFERENCE)

**НАУЧНИ И ПРОГРАМСКИ ОДБОР  
TUDOMÁNYOS PROGRAMBIZOTTSÁG  
ZNANSTVENI I PROGRAMSKI ODBOR  
SCIENTIFIC AND PROGRAMME COMMITTEE**

ПРЕДСЕДНИК / ELNÖK / PREDSEDNICA / CHAIRPERSON

**RITA HORÁK**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD, SERBIA

ЧЛАНОВИ НАУЧНОГ И ПРОГРАМСКОГ ОДБОРА  
A TUDOMÁNYOS PROGRAMBIZOTTSÁG TAGJAI  
ČLANOVI ZNANSTVENOG I PROGRAMSKOG ODBORA  
MEMBERS OF THE PROGRAMME COMMITTEE

**MILICA ANDEVSKI**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**BENŐ CSAPÓ**  
UNIVERSITY OF SZEGED,  
HUNGARY

**DRAGANA GLUŠAC**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**LÁSZLÓ BALOGH**  
UNIVERSITY OF DEBRECEN,  
HUNGARY

**GÉZA CZÉKUS**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**NOÉMI GÖRÖG**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**EDMUNDAS BARTKEVIČIUS**  
LITHUANIAN UNIVERSITY, KAUNO,  
LITHUANIA

**EVA DAKICH**  
LA TROBE UNIVERSITY,  
MELBOURNE,  
AUSTRALIA

**ERIKA HELLER**  
LÓRÁND EÖTVÖS UNIVERSITY,  
BUDAPEST, HUNGARY

**STANISLAV BENČIČ**  
UNIVERSITY OF BRATISLAVA,  
SLOVAKIA

**ZOLTÁN DÉVAVÁRI**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**HARGITA HORVÁTH FUTÓ**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**ANNAMÁRIA BENE**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**PÉTER DONÁTH**  
LÓRÁND EÖTVÖS UNIVERSITY,  
BUDAPEST, HUNGARY

**ÉVA HÓZSA**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**EMINA BERBIĆ KOLAR**  
JOSIP JURAJ STROSSMAYER  
UNIVERSITY OF OSIJEK,  
CROATIA

**RÓBERT FARKAS**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**ELVIRA HUSZÁR**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**RÓZSA BERTÓK**  
UNIVERSITY OF PÉCS,  
HUNGARY

**DRAGANA FRANCIŠKOVIĆ**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**SZILVIA KISS**  
UNIVERSITY OF KAPOSVÁR,  
HUNGARY

**RADMILA BOGOSAVLJEVIĆ**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**IRÉN GABRIĆ MOLNÁR**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**ANNA KOLLÁTH**  
UNIVERSITY OF MARIBOR,  
SLOVENIA

**ÉVA BORSOS**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**OLIVERA GAJIĆ**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**MITJA KRAJNČAN**  
UNIVERSITY OF PRIMORSKA,  
KOPER, SLOVENIA

**JOSIP LEPEŠ**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**IMRE LIPCSEI**  
SZENT ISTVÁN UNIVERSITY,  
SZARVAS, HUNGARY

**SANJA MANDARIĆ**  
UNIVERSITY OF BELGRADE,  
SERBIA

**PIRKKO MARTTI**  
UNIVERSITY OF TURKU, TURUN  
YLIOPISTO, FINLAND

**DAMIR MATANOVIĆ**  
JOSIP JURAJ STROSSMAYER  
UNIVERSITY OF OSIJEK,  
CROATIA

**MILAN MATIJEVIĆ**  
UNIVERSITY OF ZAGREB,  
CROATIA

**ERZSÉBET MERNYÁK**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**VESNICA MLINAREVIĆ**  
JOSIP JURAJ STROSSMAYER  
UNIVERSITY OF OSIJEK,  
CROATIA

**MARGIT MOLNÁR**  
UNIVERSITY OF PÉCS,  
HUNGARY

**FERENC NÉMETH**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**SLAVICA PAVLOVIĆ**  
UNIVERSITY OF MOSTAR,  
BOSNIA AND HERZEGOVINA

**LIDIJA PEHAR**  
UNIVERSITY OF SARAJEVO,  
BOSNIA AND HERZEGOVINA

**ANĐELKA PEKO**  
JOSIP JURAJ STROSSMAYER  
UNIVERSITY OF OSIJEK,  
CROATIA

**VALÉRIA PINTÉR KREKIĆ**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**IVAN POLJAKOVIĆ**  
UNIVERSITY OF ZADAR,  
CROATIA

**ZOLTÁN POÓR**  
UNIVERSITY OF PANNONIA,  
VESZPRÉM,  
HUNGARY

**VLATKO PREVIŠIĆ**  
UNIVERSITY OF ZAGREB,  
CROATIA

**ZORAN PRIMORAC**  
UNIVERSITY OF MOSTAR,  
BOSNIA AND HERZEGOVINA

**IVAN PRSKALO**  
UNIVERSITY OF ZAGREB,  
CROATIA

**ILDIKÓ PŠENÁKOVÁ**  
UNIVERSITY OF TRNAVA,  
SLOVAKIA

**JUDIT RAFFAI**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**LÁSZLÓ SZARKA**  
UNIVERSITY JAN SELYEHO,  
KOMÁRNO, SLOVAKIA

**SVETLANA ŠPANOVIĆ**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**MÁRTA TAKÁCS**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**JÁNOS TÓTH**  
UNIVERSITY OF SZEGED,  
HUNGARY

**VESNA VUČINIĆ**  
UNIVERSITY OF BELGRADE,  
SERBIA

**ÉVA VUKOV RAFFAI**  
UNIVERSITY OF NOVI SAD,  
SERBIA

**SMLJANA ZRILIĆ**  
UNIVERSITY OF ZADAR,  
CROATIA

**JULIANNA ZSOLDOS-MARCHIS**  
BABEŞ-BOLYAI UNIVERSITY,  
CLUJ-NAPOCA, ROMANIA



## РЕЦЕНЗЕНТИ / SZAKLEKTOROK / RECENZENTI / REVIEWERS

**ÁGNES BÁCS ÓDRY**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**OTTÓ BEKE**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**ANDREA BENCÉNE FEKETE**

UNIVERSITY OF KAPOSVÁR  
KAPOSVÁR, HUNGARY

**ÉVA BORSOS**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**ZOLTÁN DÉVAVÁRI**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**LÁSZLÓ DOBA**

UNIVERSITY OF KAPOSVÁR  
KAPOSVÁR, HUNGARY

**RÓBERT FARKAS**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**PÉTER FEHÉR**

ICT MASTERMINDS RESEARCH GROUP  
BALATONFÜZFŐ, HUNGARY

**IRÉN GÁBRITY MOLNÁR**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
FACULTY OF ECONOMICS IN SUBOTICA  
SUBOTICA, SERBIA

**BEÁTA GRABOVAC**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**SZABOLCS HALASI**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**KATINKA HEGEDŰS**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**RITA HORÁK**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**JOSIP IVANOVIĆ**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**CINTIA KOVÁCS**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**ELVIRA KOVÁCS**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**JOSIP LEPEŠ**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**LENKE MAJOR**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**BRIGITTA NAGYNÉ ÁRGÁNY**

UNIVERSITY OF KAPOSVÁR  
KAPOSVÁR, HUNGARY

**ZSOLT NÁMESZTOVSZKI**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**FERENC NÉMETH**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**JÁNOS OLLÉ**

UNIVERSITY OF PANNONIA  
FACULTY OF MODERN PHILOLOGY AND SOCIAL  
SCIENCES  
VESZPRÉM, HUNGARY

**MÁRIA PATOCSKAI**

EÖTVÖS JÓZSEF COLLEGE  
BAJA, HUNGARY

**RÓBERT PINTÉR**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
AND  
SUBOTICA TECH-COLLEGE OF APPLIED SCIENCES  
SUBOTICA, SERBIA

**LEONÓRA POVÁZAI**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**RADA RAKIĆ**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
FACULTY OF SCIENCES  
NOVI SAD, SERBIA

**ANITA STAJER**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**MÁRTA TAKÁCS**

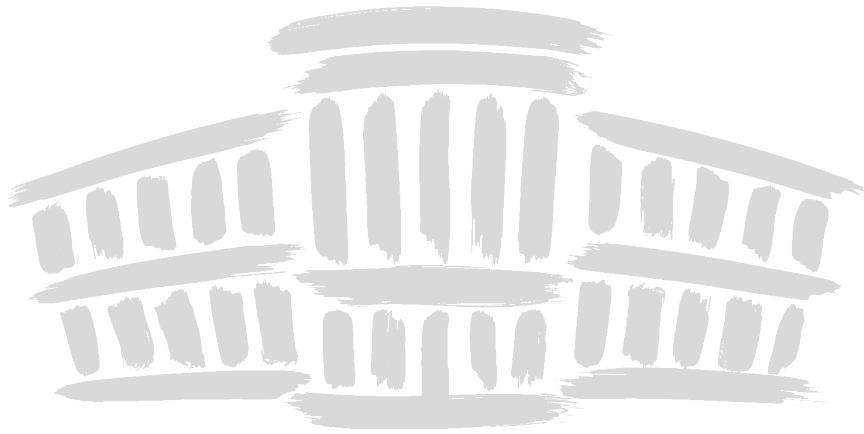
UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**VIKTÓRIA TOMA**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA

**DIANA ZITA**

UNIVERSITY OF NOVI SAD  
HUNGARIAN LANGUAGE TEACHER TRAINING FACULTY  
SUBOTICA, SERBIA



**САДРЖАЈ**  
**TARTALOM**  
**SADRŽAJ**  
**CONTENTS**

МОБИЛНОСТ .....	28
MOBILITÁS .....	29
MOBILNOST.....	30
MOBILITY .....	31

### **13. МЕЂУНАРОДНА НАУЧНА КОНФЕРЕНЦИЈА**

### **13. NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIA**

### **13. MEĐUNARODNA ZNANSTVENA KONFERENCIJA**

### **13<sup>TH</sup> INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE**

<b>1. ABDELHAFEZ ABDEL HAFEZ</b> THE ROLE OF THE PALESTINIAN-ISRAELI CONFLICT IN THE EUROPEAN UNION' STRATEGY TOWARDS THE MIDDLE EAST .....	33
<b>2. BÁLINT KRISZTIÁN, BEREK TAMÁS</b> POSSIBLE COMPUTERIZED, MODERN SOLUTIONS FOR FIRE PROTECTION OF THE UNIVERSITIES IN SUBOTICA, SERBIA.....	42
<b>3. BLATT PÉTERNÉ</b> A DIÁKOK SPORTOLÁS IRÁNTI ELKÖTELEZŐDÉSÉT MEGHATÁROZÓ SZEMÉLYI TÉNYEZŐK.....	50
<b>4. JULIANNÁ BOROS</b> EDUCATION AND SOCIAL MOBILITY IN ROMA COMMUNITIES IN HUNGARY .....	64
<b>5. BORSOS ÉVA, HORÁK RITA</b> A TEHETSÉGES HALLGATÓK FELKAROLÁSA AZ ANTROPOLÓGIA MŰHELYMUNKA KERETEIN BELÜL.....	70
<b>6. KISNÉ BERNHARDT RENÁTA, FURCSA LAURA</b> AZ ÖNREFLEXIÓ ÉRTELMEZÉSEI PEDAGÓGUSHALLGATÓK NÉZETEI ALAPJÁN.....	79
<b>7. FURKAN CAY</b> POPULIST POLITICAL COMMUNICATION: THE CASE OF ERDOGAN .....	92
<b>8. GRABOVAC BEÁTA, JÁVOR REBEKA</b> AZ EMPÁTIA JELENTŐSÉGE ÉS JELENLÉTÉNEK ISKOLAI ELŐNYEI .....	98
<b>9. HORÁK RITA, PATÓCSKAI MÁRIA, SAMU JÁNOS, BORSOS ÉVA, MAJOR LENKE</b> ÖKOLÓGIAI LÁBNYOM.....	104
<b>10. JENEI TAMÁS</b> PEDAGÓGIAI SZAKSZÓKINC-S-GYŰJTEMÉNY A DEBRECENI EGYETEMEN.....	114
<b>11. IRENA KLASNIĆ, MARINA ĐURANOVIĆ, MARJAN NINČEVIĆ</b> IZAZOVI PRIJELAZA IZ VRTIĆA U ŠKOLU – MOŽEMO LI BOLJE? .....	120
<b>12. LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT</b> TANULÁSI CÉLÚ MOBILITÁS AZ OSZTRÁK-MAGYAR HATÁR MENTÉN .....	129
<b>13. MAJOR LENKE</b> A HUMÁN ÖKOLÓGIAI RENDSZER ELEMEI KÖZÖTTI MOBILITÁS: A SZOCIÁLIS ÉRZÉKENYSÉG FEJLESZTÉSE A TANÍTÓKÉPZÉS SORÁN .....	142
<b>14. SLADANA MARIĆ</b> VIRTUAL MOBILITY: LEARNING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OPPORTUNITIES.....	148
<b>15. PEJIC STANKO</b> IDEJA UNIVERZITETA .....	157
<b>16. VIVIEN PETŐ</b> ERASMUS+ AS THE CORE MOBILITY PROGRAM OF THE EUROPEAN UNION .....	163
<b>17. ŽELJKA POŽGAJ, MARGARETA ŠPORČIĆ ŠKROBONJA</b> U POTRAZI ZA NOVIM PARADIGMAMA ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE KROZ EU PROJEKT I MOBILNOST .....	171

<b>18. SZABÓ CSILLA MARIANNA, NESTIK TYIMOFEJ ALEKSZANDROVICH, PATRAKOV EDUARD VIKTOROVICH</b>	
NEMZETEK KÖZÖTTI KÜLÖNBBSÉGEK AZ ÚJ TECHNOLÓGIÁKHOZ VALÓ VISZONYULÁS ESETÉBEN ...	184
<b>19. RITA SZASZKÓ, ANNAMÁRIA SINKA</b>	
THE DIGITAL TEACHER: DIGITAL TOOLS OF MOTIVATIONAL PEDAGOGY .....	197
<b>20. VUKOV RAFFAI ÉVA, RAFFAI JUDIT</b>	
A MOBILITÁS JEGYEI SZÉKELYKEVEI NARRATÍVÁKBAN .....	204

## **8. МЕЂУНАРОДНА МЕТОДИЧКА КОНФЕРЕНЦИЈА**

### **8. NEMZETKÖZI MÓDSZERTANI KONFERENCIA**

### **8. MEĐUNARODNA METODIČKA KONFERENCIJA**

### **8<sup>TH</sup> INTERNATIONAL METHODOLOGICAL CONFERENCE**

<b>1. BABCSÁNYI-TÓTH GABRIELLA</b>	
MATEMATIKATANÍTÁS INTERDISZCIPLINÁRISAN AZ ÁLTALÁNOS ISKOLA ALSÓ TAGOZATÁN .....	210
<b>2. BAKACSI ZITA</b>	
A KREATÍV ZENEI SZEMLÉLET KIALAKÍTÁSÁNAK LEHETŐSÉGEI PEDAGÓGUSHALLGATÓK KÖRÉBEN .....	218
<b>3. ANDREA BENCÉNÉ FEKETE</b>	
TALENT SUPPORT IN KINDERGARTENS FROM LEADERS' PERSPECTIVE.....	225
<b>4. BÍRÓ VIOLETTA</b>	
PEDAGÓGIAI TEVÉKENYSÉG VÉGZÉSÉHEZ JELENTŐS SZEMÉLYISÉGJEGYEK ÉS PSZICHÉS FAKTOROK VIZSGÁLATA PEDAGÓGUSHALLGATÓK KÖRÉBEN .....	232
<b>5. BORSOS ÉVA</b>	
AZ ÚJVIDÉKI EGYETEM MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR HALLGATÓINAK VÉLEMÉNYE A „KIRÁNDULÁSOK, SÉTÁK, LÁTOGATÁSOK” ELNEVEZÉSŰ KURZUSRÓL .....	239
<b>6. BORSOS ÉVA</b>	
MILYEN GYAKRAN ALKALMAZTÁK AZ IKT ESZKÖZÖKET AZ ÚJVIDÉKI EGYETEM MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓ KÉPZŐ KAR HALLGATÓI A 2018/2019-ES ÉVBEN MEGTARTOTT TERMÉSZET ÉS TÁRSADALOM ÓRÁKON? .....	248
<b>7. BORSOS ÉVA, HORÁK RITA</b>	
A PALICSI ÁLLATKERTBEN REJLŐ OKTATÁSI LEHETŐSÉGEK .....	254
<b>8. BORSOS ÉVA, HORÁK RITA</b>	
AZ ÚJVIDÉKI EGYETEM MAGYAR TANNYELVŰ TANÍTÓKÉPZŐ KAR HALLGATÓINAK VÉLEMÉNYE A TANTERMEN KÍVÜLI OKTATÁSRÓL.....	259
<b>9. DÁVID JÁNOS</b>	
BIOLÓGIAI TÉMÁJÚ FELADATGYŰJTEMÉNY (PORTFÓLIÓ) KÉSZÍTÉSÉNEK TAPASZTALATAI .....	270
<b>10. DEBRECENI ÁGNES</b>	
SIKERALAPÚ TANÍTÁS - TANULÁS.....	287
<b>11. DINNYÉS KATALIN JULIANNA, PUSZTAFALVI HENRIETTE</b>	
EGÉSZSÉGTUDATOSSÁGRA NEVELÉS AZ OKTATÁSKUTATÓ ÉS FEJLESZTŐ INTÉZET ÁLTAL KIADOTT GIMNÁZIUMI MATEMATIKA TANKÖNYVEKBEN .....	298
<b>12. DOBOSNÉ FÖLDI BRIGITTA</b>	
AZ EGYÜTTMŰKÖDÉS VIZSGÁLATÁNAK LEHETŐSÉGE EGY VIDEO ELEMZŐ SZOFTVER SEGÍTSÉGÉVEL .....	310
<b>13. GEDA GÁBOR, BIRÓ CSABA</b>	
EGY LEHETSÉGES ÚT AZ ALGORITMIKUS GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSÉHEZ.....	320
<b>14. ДРАГАНА ГЛОГОВАЦ, БОЈАН ЛАЗИЋ</b>	
КОЛАБОРАТИВНО УЧЕЊЕ У ДИЗАЈНИРАЊУ РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ.....	329
<b>15. GYURCSIK ANITA</b>	
AZ ÁLLAMNYELV TANÍTÁSA A VAJDASÁGI SZÓRVÁNYBAN ÉLŐ MAGYAROK KÖRÉBEN .....	337

<b>16. HAJDICSNÉ VARGA KATALIN</b> INTERAKTIV TANULÁS ÉS GAMIFIKÁCIÓ A KÖZSZOLGÁLATI ÜGYINTÉZŐ SZAKKÉPZÉSBEN .....	351
<b>17. HETZL ANDREA, SIMONICS ISTVÁN</b> AZ ÉRETTSÉGI VIZSGA ÉS A TERMÉSZETTUDOMÁNYOS TANTÁRGYAK KAPCSOLATA .....	357
<b>18. ILDIKÓ HOLIK, ISTVÁN DÁNIEL SANDA</b> METHODOLOGICAL RECOMMENDATIONS TO IMPROVE THE COMMUNICATION SKILLS OF ENGINEERING STUDENTS.....	374
<b>19. HORVÁTHNÉ LÁZÁR GABRIELLA</b> AZ ÓKOISKOLAI PROGRAM SZEMLELETVÁLTOZTATÓ HATÁSA.....	381
<b>20. LADÁNYI ÉVA, HUSZÁR-SAMU NÓRA</b> A NYELV- ÉS BESZÉDFEJLESZTÉS ELVÁRÁSAI ÉS LEHETŐSÉGEI PEDAGÓGUSHALLGATÓK KÖRÉBEN.....	396
<b>21. HUSZKA NOÉMI, KINYÓ LÁSZLÓ</b> ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANÍTÓK VÉLEMÉNYE A TANULÓ-TANÍTÓ PEDAGÓGIAI KAPCSOLATÁRÓL ....	406
<b>22. LJUBICA IVANOVIĆ BIBIĆ, LAZAR KOTORČEVIĆ, ANĐELIJA IVKOV-DŽIGURSKI, SMILJANA ĐUKIČIN VUČKOVIĆ, JELENA MILANKOVIĆ JOVANOVIĆ, LUKRECIJA ĐERI</b> GEOGRAFIJA KAO NASTAVNI PREDMET U SRPSKOJ GIMNAZIJI U BUDIMPEŠTI.....	415
<b>23. KANIZSAI MÁRIA, BÍRÓ VIOLETTA</b> TÁRSADALMI IGÉNYEKRE REFLEKTÁLÓ KUTATÁSOK AZ EÖTVÖS JÓZSEF FŐISKOLÁN .....	427
<b>24. MÓNKA KAPÁS</b> CHALLENGES OF GETTING AN EMPLOYMENT AS BEING PART OF ROMANI YOUTH IN VOJVODINA .....	437
<b>25. JELENA KHEŽEVIĆ, BOJAN LAZIĆ</b> ДОДАТНА НАСТАВА МАТЕМАТИКЕ У СВЕТЛУ САВРЕМЕНИХ ДИДАКТИЧКИХ ТЕОРИЈА И ПРОЈЕКТНОГ РАДА .....	444
<b>26. KOVÁCS BEATRIX</b> METAMORPHOSIS: A MOBILITÁS SZEREPE SAJÁT MÓDSZERREL A SZÍNPADON AZ ÚJ CIRKUSZ ESZKÖZEIVEL.....	453
<b>27. MAJOR LENKE</b> MENTÁLHIGIÉNÉS MÓDSZEREK A PEDAGÓGUSKÉPZÉSBEN.....	459
<b>28. SLADANA MARIĆ</b> LANGUAGE TEACHER IN THE DIGITAL AGE: TEACHING METHODOLOGY, RESEARCH, MOBILITY .....	467
<b>29. JELENA MARINKOV</b> ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЈА У НАСТАВИ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ.....	474
<b>30. MEGGYESNÉ HOSSZU TÍMEA</b> AZ ENYHÉN ÉRTELMI FOGYATÉKOS TANULÓK KÖZVETLEN SZOCIÁLIS KÖRNYEZETÉNEK HATÁSA AZ IDEGENNYELV-TANULÁSRA .....	481
<b>31. PATOCSKAI MÁRIA</b> KÖRNYEZETI SZEMLELETMÓDOK VISZGÁLATA FŐISKOLAI HALLGATÓK KÖRÉBEN .....	488
<b>32. IVAN PRSKALO</b> MOBILNOST I VIDLJIVOST VISOKOG UČILIŠTA .....	494
<b>33. IVAN ŠERBETAR, PETRA RUMBAK</b> BIMANUAL COORDINATION IN MIDDLE CHILDHOOD – MOTOR DATA AND IMPLICATIONS FOR DEVELOPMENT OF CORPUS CALLOSUM.....	502
<b>34. IVAN STOJŠIĆ, ANĐELIJA IVKOV-DŽIGURSKI, SMILJANA ĐUKIČIN VUČKOVIĆ, OLJA MARIČIĆ</b> PRIMENA PROŠIRENE I VIRTUELNE REALNOSTI U NASTAVI GEOGRAFIJE: SWOT ANALIZA I PREDLOG INTEGRACIJE .....	509
<b>35. SZABÓ ZSÓFIA, SZIGETHY ANNA</b> A BAUHAUS PEDAGÓGIAI PROGRAMJA ÉS A KORTÁRS MŰVÉSZETI KÉPZÉS.....	524
<b>36. KATINKA SZETTELE</b> ENHANCING CREATIVITY IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM.....	533
<b>37. SZŰTS ZOLTÁN, TÖRTELI TELEK MÁRTA</b> AZ ONLINE KÖMMUNIKÁCIÓ ÉS A DIGITÁLIS MÉDIA MÓDSZERTANI KIHÍVÁSAI A PEDAGÓGUSOKKAL SZEMBEN.....	538

<b>38. TREMBULYÁK MÁRTA</b> A PEDAGÓGUSOK ÚJ KIHÍVÁSAI AZ INTEGRÁCIÓBAN .....	550
<b>39. SMILJANA ZRILIĆ, VIOLETA VALJAN VUKIĆ, KARMEN TRAVIRKA MARČINA</b> INICIJALNA KOMPETENTNOST UČITELJA ZA RAD S DAROVITOM DJECOM.....	555

## **6. КОНФЕРЕНЦИЈА „ИКТ У ОБРАЗОВАЊУ”**

### **6. IKT AZ OKTATÁSBAN KONFERENCIA**

### **6. KONFERENCIJA „ИКТ U OBRAZOVANJU”**

### **6<sup>TH</sup> ICT IN EDUCATION CONFERENCE**

<b>1. GÓGH ELŐD, KŐVÁRI ATTILA</b> TANULÁS ÖNSZABÁLYOZÁSÁNAK VIZSGÁLATA A SZAKGIMNÁZIUMI KÉPZÉSBEN .....	564
<b>2. GYÓRFI TAMÁS</b> IKT ALKALMAZÁSOK HASZNÁLATÁVAL KAPCSOLATOS VIZSGÁLATOK AZ ALSÓ TAGOZATBAN .....	572
<b>3. HORVÁT KRISZTINA, PINTÉR KREKIĆ VALÉRIA, NÁMESZTOVSZKI ZSOLT, KOVÁCS ELVIRA</b> MOBILMATEMATIKA .....	580
<b>4. HORVÁTH ENDRE, HERBAINÉ SZEKERES ERIKA, SZEKERES ÁGOTA</b> A TÁRSAS KAPCSOLATOK MEGISMERÉSÉNEK IKT ALAPÚ MÓDSZERE AZ ÓVODÁTÓL A KÖZÉPISKOLÁIG.....	594
<b>5. SILVIJA ILIĆ</b> STAVOVI NASTAVNIKA O INTEGRACIJI IT U NASTAVI.....	605
<b>6. РУЖА ЈЕЛИЧИЋ</b> NEW WORD ODER: УТИЦАЈ ГЛОБАЛИЗАЦИЈЕ НА НАСТАВУ .....	619
<b>7. KŐVÁRI ATTILA</b> SZEM-KÉZ KOORDINÁCIÓ ELEMZÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI.....	627
<b>8. MIKLÓS LEHMANN</b> MOBILITY AND NARRATIVE IDENTITY .....	633
<b>9. MAJOR LENKE, KOVÁCS CINTIA, NÁMESZTOVSZKI ZSOLT</b> AZ EGÉSZSÉGMEGŐRZŐ MOBIL ALKALMAZÁSOK HATÁSA AZ EGYETEMISTÁK EGÉSZSÉGMAGATARTÁSÁRA .....	637
<b>10. VITÉZ NAGY</b> CLUSTER ANALYSIS IN A LANGUAGE SCHOOL'S E-LEARNING PROGRAM.....	646
<b>11. PALLAGI ANDRÁS</b> A BIZTONSÁGTUDATOSSÁG FEJLESZTÉSÉNEK SZEREPE AZ OKTATÁSI RENDSZERBEN .....	653
<b>12. UJBÁNYI TIBOR, NAGY BÁLINT, STANKOV GORDANA</b> 3D-S VIRTUÁLIS TÉR ALKALMAZHATÓSÁGÁNAK VIZSGÁLATA KERESÉSI FELADAT ESETÉN.....	661
<b>13. MOLNÁR GYÖRGY</b> OKOSESZKÖZÖK, OKOS TANULÁSI KÖRNYEZET HATÁSA A TANÍTÁS-TANULÁS FOLYAMATÁRA ÉS AZ „OKOS GENERÁCIÓKRA” A DIGITÁLIS KORBAN .....	668
AУТОРИ / SZERZŐK / AUTORI / AUTHORS .....	677



# ÁLTALÁNOS ISKOLAI TANÍTÓK VÉLEMÉNYE A TANULÓ-TANÍTÓ PEDAGÓGIAI KAPCSOLATÁRÓL

HUSZKA NOÉMI<sup>1</sup>, KINYÓ LÁSZLÓ<sup>2</sup>

<sup>1</sup> SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged, Magyarország  
[huszka.noemi@gmail.com](mailto:huszka.noemi@gmail.com)

<sup>2</sup> SZTE BTK Neveléstudományi Intézet, Szeged, Magyarország  
[kinyo@edpsy.u-szeged.hu](mailto:kinyo@edpsy.u-szeged.hu)

Mentor: Dr. Kinyó László, egyetemi adjunktus

## Összefoglaló

Jelen munka a tanulók és a tanítók közötti pedagógiai kapcsolatot a tanítók szemszögéből vizsgálja a Student-Teacher Relationship Scale (STRS, *Pianta*, 2001) mérőeszköz adaptált változatának alkalmazásával. A kérdőív, amelyet a tanítók töltenek ki az osztályukban tanuló diákokra (N) vonatkozóan, az észlelt pedagógiai kapcsolat három dimenzióját (közelség, konfliktus, függőség) értékeli. 2018 februárjában próbamérést végeztünk egy magyarországi és egy szerbiai általános iskola egy-egy osztályában (N = 50), amely során a teljes kérdőív megbízhatósága elfogadhatónak bizonyult ( $\alpha = 0,62$ ). A második vizsgálat során (2018. december – 2019. március) négy magyarországi osztály tanítóival folytattuk a vizsgálatot (N = 87), és a teljes kérdőív megbízhatósága ( $\alpha = 0,74$ ) elfogadható. Összesen hat tanító 137 (70 lány és 67 fiú) tanulóhoz fűződő pedagógiai kapcsolatáról rendelkezünk adatokkal. A munka fő célja a pedagógusok és a diákok közötti kapcsolat minőségének feltárása, és visszajelzés nyújtása a tanítóknak tanulóikkal való kapcsolatáról. Az alkalmazott kérdőív pedagógiai gyakorlatban történő használata diagnosztikai célú eszközként hozzájárulhatna a tanuló-pedagógus kapcsolat minőségének javításához.

**Kulcsszavak:** *pedagógiai kapcsolat, tanító-tanuló kapcsolat, általános iskola, tanítók véleménye, tanítói kérdőív*

## 1. Bevezető

A tanuló iskolai környezetbe történő sikeres alkalmazkodásának alapját képezi a tanítóval kialakított kapcsolat. Ahhoz, hogy az iskolában a tanító és a tanuló között pozitív kapcsolat alakuljon ki, előremutató lépéseket kell tenni. A tanulmány a tanító és a tanulók közötti pedagógiai kapcsolat vizsgálatára vállalkozik, e kapcsolat kutatását a pedagógusok szemszögéből tekinti át. Hazai viszonylatban eddig még kevés kutatást végeztek ezen a téren, azonban nemzetközi szinten már több vizsgálattal találkozunk.

Számos demográfiai és egyéb környezeti tényező befolyásolhatja a tanuló tanítóval kialakított kapcsolatának minőségét, amelyek között egyaránt előfordulnak kontrollálható és a tanítótól független tényezők is. Jelen tanulmány elméleti háttere a nemre mint a kapcsolat minőségét befolyásoló tényezőre, a szülő-gyermek kapcsolatának a tanító-tanuló kapcsolatára való hatására, a környezeti hatásokra, valamint a pozitív tanuló-tanító kapcsolat következményeire tér ki.

A tanulmány kiemelten foglalkozik egy jól ismert eszközzel, a Student-Teacher Relationship Scale (STRS) mérőeszközzel, amit a tanulók pedagógushoz fűződő kapcsolatának kutatására hoztak létre (*Pianta*, 2001).

A munka elsődleges céljaként az általános iskola alsó tagozataiban dolgozó tanítók és tanulók közötti pedagógiai kapcsolat minőségének feltárását jelöljük meg. Két pilot vizsgálat eredményeit foglaljuk össze, amely a *Pianta-féle* (2001) Student-Teacher Relationship Scale (STRS) mérőeszköz



magyar nyelvre adaptált változatának alkalmazásával valósult meg. A kutatást Szerbiában és Magyarországon végeztük el.

Helyzetfeltáró munkánkkal visszajelzést szeretnénk nyújtani a pedagógusoknak arról, hogy tanulóikkal milyen a kapcsolatuk, továbbá segítséget kívánunk nyújtani abban, hogy tudatosabb pedagógiai kommunikáció alakulhasson ki az osztályteremben, ösztönözve ezzel a minőségi változást a kapcsolatokban.

## 2. Elméleti háttér

Az interperszonális kapcsolatok fontossága nagy jelentőséggel bír az élet minden területén, beleértve az iskolát is. Amikor egy gyermek megkezd az iskolát, eleinte elsősorban a tanítójára támaszkodhat (*Hamre és Pianta, 2005*). A diák-tanító kapcsolat összetett rendszer, többszörös és interaktív hatások eredménye (*Sabol és Pianta, 2012*), amelyet számos tényező befolyásolhat: a gyermek kognitív fejlődése, az otthoni környezet hatása (*Ford és Lerner, 1992; Sameroff, 1995; Pianta, Hamre és Stuhlman, 2003*) és a gyermek tapasztalatai (*Ladd, Birch és Buhs, 1999; idézi: Jerome, Hamre és Pianta, 2009, 918. o.*). Az otthoni élmények befolyásolják a gyermek mindennapi iskolai életét (pl. az otthoni élmények a gyermek szimbolikus játékaiban jelennek meg).

A gyermek és a szülő(k) kapcsolatának minősége hatással van a pedagógus felé irányuló kommunikációs jelzések alakulására is. Ez alól nem képeznek kivételt az iskolai társas kapcsolatok sem, amelyek szintűgy nem függetlenek az otthoni tapasztalatoktól. A kortárskapcsolatok minőségi különbségei sokszor a családi háttér sajátosságaira vezethetők vissza.

A szülői gondoskodás és az anya gyermeke iránti érzékenysége döntő szerepet játszik a gyermek fejlődésében, valamint ez a fajta szülői hozzáállás a legalkalmasabb az esetleges viselkedési problémák kezelésére (*Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabe és Liew, 2005*). Az anyai érzékenység pozitív társadalmi viselkedési mintákat eredményez a későbbi években. Például a gondoskodó anyák gyermekei pozitívabb viselkedési mintázatot mutatnak a felnőttek közötti társas interakciókban (*Jerome, Hamre és Pianta, 2009*). *O'Connor és McCartney (2006)* a szülő-gyermek kötődés minőségét és a tanárokkal való kapcsolat minőségét vizsgálta, amely során felismerték, hogy a gyermek és az anya közötti kapcsolat befolyásolja a diák-tanár kapcsolatot. *Brent (2010)* kutatási eredményei megerősítették, hogy mind a szülői, mind a tanári támogatásra szükség van a gyermekek alapvető biztonsági igényeinek kielégítéséhez. Azonban a vizsgálatokból az is kiderül, hogy a pedagógusok még azokkal a tanulókkal is kialakíthatnak biztonságos és kölcsönös kapcsolatot, akiknek nincs ilyen kapcsolatuk a szüleikkel (*Goossens és van IJzendoorn, 1990; idézi: Jerome, Hamre és Pianta, 2009, 919.o.*).

A szakirodalom a tanító és a tanuló közötti pozitív kapcsolat kiépítését jelöli meg a nevelés egyik elsődleges céljaként. Ennek érdekében azonban tenni kell, mivel a kívánt pedagógiai kapcsolat kiépítése a többéves gyakorlattal rendelkező pedagógusokat is megpróbáltatások elé állíthatja. A pedagógus és a diák közötti kapcsolat két különböző nézőpontból közelíthető meg: a diákok és a tanárok szempontjából. A pozitív diák-tanár kapcsolatok a következő jellemzőkkel rendelkeznek: a tanárok motiválják diákjaikat, több időt, energiát és támogatást nyújtanak számukra, míg a gyermek esetében jobb tanulmányi teljesítményről (*Cicchetti és Lynch, 1993*) és fejlettebb szociális készségekről beszélhetünk (*Crosnoe és mtsai., 2004*). *Ladd és Burgess (2001)* megerősítette, hogy a pedagógussal pozitív kapcsolatot ápoló gyermekek jobb tanulmányi eredményekkel rendelkeznek, mint azok a gyerekek, akiknek kevésbé pozitív vagy negatív a kapcsolatuk a tanáraikkal. A tanítóval kialakított pozitív kapcsolat biztonságérzetet nyújt a gyermek számára, valamint lelkesíti az aktív órai munkára és az önfeledt játéokra. A tanuló problémák esetén is számíthat tanítójára, mivel tudja, hogy segíteni fog megoldást találni egy-egy kialakult helyzetre (*Hamre és Pianta, 2006*). A gyerekek személyiségfejlődésével és az iskolai évek múlásával a pedagógussal kialakított kapcsolatok a kötődés motívumaival bővülnek, és pedagógiai kötődéssé formálódnak. Ezekkel a folyamatokkal egyidejűleg a fizikai közelség és a konfliktus is csökken az első iskolai évek során (*Nagy, 2000*).

A kölcsönös pozitív és támogató kapcsolat segíthet az agresszív magatartásformák csökkentésén (*Meehan, Hughes és Cavell, 2003, Hamre és Pianta, 2005; Meehan és mtsai., 2003; idézi: Sabol és Pianta, 2012, 220.o.*), tehát a tanítóval fenntartott kapcsolat minősége kifejezetten fontos a magatartási problémákkal küzdő tanulók esetében (*Pianta, Steinberg és Rollins, 1995*). Ugyanakkor a gyakorlatban ezek a gyerekek nagyobb valószínűséggel lépnek további konfliktusba a tanítóval. Mindez azt eredményezi, hogy még tovább rontja a gyermekek viselkedését, az osztályban elfoglalt helyét és

szerepét (*Sabol és Pianta, 2012*). Pedagógus-beszámolóik alapján végzett vizsgálat igazolja a negatív tendenciák erősödését, miszerint a tanév elején észlelt agresszív viselkedésformák a tanév végére tovább fokozódtak (*Doumen és mtsai, 2008*). A harmonikus pedagógus-tanuló kapcsolatot megnehezítheti, amennyiben az iskolai feladathelyzetekben kevésbé jól teljesítő diák kivonja magát a tantermi tevékenységekből és feladatokból, ami szintén a negatív tendenciák további erősödéséhez vezethet. Az órai passzivitás a pedagógus elmarasztaló értékelését eredményezheti, mialatt kedvezőbb lehet a tanítóval való kapcsolata azoknak a gyerekeknek, akik a kognitív képességek terén magasabb induló szinttel kezdik el az iskolát (*Jerome, Hamre és Pianta, 2009*).

A tanító-tanuló közötti kapcsolat gyakran vizsgált befolyásoló tényezője a nem. Az eredmények azt mutatják, hogy a fiúk esetében több konfliktusos kapcsolat mutatkozik tanáraikkal, míg a lányoknál inkább a tanító felé irányuló közelség a jellemzőbb (*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 Student-Teacher Relationship Scale (STRS, *Pianta, 2001*) az egyik leggyakrabban használt mérőeszköz a diák-tanár kapcsolat értékelésére. A kérdőív betekintést nyújt a tanuló-tanár kapcsolatának sajátosságaiba, és mindezt a pedagógus szemszögéből teszi.

### **3. Kutatási probléma**

A tanuló-tanító közötti pozitív pedagógiai kapcsolat több szempontból is kiemelkedő jelentőségű (pl. a tanuló tanulmányi teljesítménye, vagy az iskolai mindennapok szempontjából). Számos vizsgálat igazolta a tanuló-tanító közötti kapcsolat hatását nemcsak a gyermek iskolai teljesítményére, hanem általában az iskolai életre vonatkozóan is. A téma fontossága és pedagógiai relevanciája vitathatatlan, azonban a tanító-tanuló érzékeny kapcsolata csak kellő óvatossággal és körültekintéssel közelíthető meg.

A pozitív diák-tanító kapcsolat érdekében elengedhetetlen a pedagógusok együttműködése és motiváltsága. A pedagógusoknak támogatásra van szükségük a kapcsolatokban esetlegesen felmerülő problémák súlyának és fontosságának felismerésében. A tanítókat meg kell győzni arról, hogy tudatosabb pedagógiai kommunikáció alkalmazásával ők maguk is sokat tehetnek azért, hogy a diákokkal pozitívabb pedagógiai kapcsolat alakulhasson ki.

### **4. Kutatási célok és hipotézisek**

A tanulmány célja a diákok és a tanítók között észlelt kapcsolat minőségének feltárása Magyarországon és Szerbiában, magyar oktatási környezetben. Célunk a tanulók és tanítók közötti konfliktusok, valamint a közelség mértékének vizsgálata az STRS-kérdőív alkalmazásával, az általános iskola alsó tagozataiban. Visszajelzést kívánunk adni a tanítóknak arról, hogy milyen szoros és milyen minőségű kapcsolatban állnak tanulóikkal. Az eredmények kiértékelése után írásbeli visszajelzést kívánunk nyújtani a felmérésben résztvevő pedagógusok számára. A tanító az írásbeli kiértékelés során azokról a tanulókról kap visszajelzést, akikkel tudatosabb pedagógiai kommunikációra van szükségük a minőségi változás érdekében.

A szakirodalom eredményeire alapozva azt feltételeztük, hogy a pedagógusoknak több konfliktusos kapcsolatuk van a fiúkkal, mint a lányokkal. Azt is feltételezzük, hogy a lányok esetében gyakoribb a tanító iránti közelség igénye. Két hipotézist fogalmaztunk meg a tanulmányi teljesítménnyel kapcsolatban: (1) a tanítóval pozitív kapcsolatot ápoló gyerekek magasabb tanulmányi teljesítményt mutatnak, mint azok a tanulók, akik kevésbé pozitív vagy kifejezetten negatív kapcsolatot tartanak fent tanítójukkal; (2) azok a gyermekek, akik pozitív kapcsolatban állnak a tanítójukkal, kevesebb tanulási problémával küzdenek, mint azok, akiknek kapcsolata alacsony szintű a tanítóval.

### **5. Módszer**

#### *5.1. Minta*

Két pilot vizsgálat keretében összesen hat tanító számolt be arról, hogyan látják az osztályukban tanuló diákokkal a kapcsolatukat (összesen 137 általános iskolás diák).

Az első vizsgálatot egy magyar és egy szerb általános iskola 2. és 3. osztályában végeztük 2018 februárjában. Mindkét osztály magyar tanítási nyelvű, a második évfolyam magyarországi, a harmadik évfolyam pedig szerbiai. 50 tanuló (24 fiú (48,0%) és 26 lány (52,0%)) esetében két tanító töltötte ki a kérdőíveket az osztályukban tanuló minden diákra vonatkozóan.

A második kutatást 2018 decembere és 2019 márciusa között Magyarországon végeztük el négy alsó tagozatos osztályban. A második pilot vizsgálat elvégzését a minta elemszámának növelése érdekében tartottuk fontosnak. A kérdőíveket két 2., egy 3. és egy 4. osztályban tanító pedagógus töltötte ki. Négy tanító összesen 87 tanulóra (43 fiú (49,4%) és 44 (50,6%) lány) vonatkozóan adott válaszokat kérdéseinkre.

A szerbiai és a magyarországi oktatási rendszerek között felfedezhetünk némi különbséget. Szerbiában az általános iskolai tanulóknak osztályonként egy tanítójuk van, míg Magyarországon két tanító foglalkozik a gyerekekkel (tantárgytól függően). A második vizsgálatunkat kizárólag Magyarországon végeztük el, mivel arra voltunk kíváncsiak, hogyan alakulnak az eredmények, ha csak Magyarországon végezzük el a kutatást. A magyarországi adatgyűjtés során az osztályfőnököket – mint a gyermekkel legtöbb időt töltő pedagógusok – kértük fel a kérdőívek kitöltésére.

## 5.2. Méréseszközök

A kutatás a Student-Teacher Relationship Scale (STRS, *Pianta*, 2001) alkalmazásával valósult meg, amely a diák-tanító kapcsolat értékelésének egyik legmegbízhatóbb és legmegfelelőbb mérőeszköze (*Fraire és mtsai*, 2013). Az STRS az egyik legszélesebb körben használt mérőeszköz a tanulók és a tanítók közötti kapcsolat minőségének értékelésére. A kérdőív a tanító szempontjából tárja fel a pedagógus és a diákok közötti pedagógiai kapcsolatot. Az STRS kérdőív hosszú változata (28 állítás) a tanár-diák kapcsolat három dimenzióját értékeli (konfliktus, közelség és függőség). A konfliktus skála 12, a közelség skála 11, a függőség skála pedig 5 állítást tartalmaz. A konfliktus skála (pl.: „Ez a gyermek és én mintha folyton küzdenénk egymással.”) a diák és a tanár közötti pozitív kapcsolat hiányával függ össze (*Ladd és Burgess*, 2001). A közelség skála a melegség és a pozitív hatás észlelt mértékét, valamint a gyermek a tanító irányába történő közeledését jelöli (pl. „Nyíltan megosztja velem az élményeit és az érzéseit.”). A függőség skála (pl. „Erőteljesen reagál, ha el kell válnia tőlem.”) azt értékeli, hogy a pedagógus szerint a gyermek milyen mértékben mutat ragaszkodást vagy birtoklási vágyat tanítója iránt (*Mashburn és Pianta* 2006; idézi: *Sabol és Pianta*, 2012, 215. o.). A kérdőívet a tanító az osztályában tanuló minden gyermekről külön-külön kitölti. Kutatásunkhoz az angol nyelvű kérdőív hosszú változatát adaptáltuk, és a magyar oktatási környezethez igazítottuk. A Student-Teacher Relationship Scale-Short Form-ot (STRS-SF, *Pianta*, 2001), azaz a mérőeszköz rövid változatát a kutatásokban gyakrabban alkalmazzák. A rövidített kérdőív-változat a függőség skálát nem tartalmazza, és 15 állításból áll.

Az STRS mérőeszköz a kutatók által gyakran alkalmazott eszköz a tanuló-pedagógus kapcsolatának feltárásakor, mellyel már számos nemzetközi vizsgálatot végeztek. Az STRS alkalmazhatóságát számos országban vizsgálták és empirikusan alátámasztották.

*Fraire és mtsai* (2013) vizsgálatának elsődleges célja az STRS olaszországi validálása volt, melynek során megerősítették a mérőeszköz megbízhatóságát és érvényességét (konfliktus ( $\alpha = 0,92$ ), közelség ( $\alpha = 0,85$ ), függőség ( $\alpha = 0,69$ )). Eredményeik azt mutatták, hogy az óvoda-iskola átmenet ideje alatt csökken a konfliktus és a függőség (*Fraire és mtsai*, 2013). Más európai kutatók (Spanyolországban, Görögországban és Hollandiában) is kutatásaik során megerősítették a STRS alkalmazhatóságát (*Fraire és mtsai*, 2013). *Gregoriadis és Tsigilis* (2008; idézi: *Fraire és mtsai*, 2013, 859. o.) az STRS mérőeszköz görög oktatási rendszerben való alkalmazhatóságát kutatták. Arra a megállapításra jutottak, hogy a STRS megbízható és érvényes mérőeszköz a tanuló-tanító kapcsolat feltárására. Hollandiában *Koomen, Verschueren, van Schooten, Jak és Pianta* (2012; idézi: *Fraire és mtsai*, 2013, 859. o.), szintén igazolták az eszköz alkalmazhatóságát holland oktatási környezetben. *Webb és Neuharth-Pritchett* (2011; idézi: *Fraire és mtsai*, 2013, 859. o.) a mérőeszköz validálását az Egyesült Államokban végezte el, miszerint európai kollégáikkal megegyező következtetéseket vontak le. *Beyazkurk és Kesner* (2005) a tanárok közötti különbségekre figyelt fel Törökországban és az Egyesült Államokban. Munkájuk célja az volt, hogy összehasonlítást végezzenek a gyermek-tanár kapcsolatokról Amerikában és Törökországban. A kutatás során az STRS hosszú változatát, a kérdőív mindhárom skáláját alkalmazták. Az eredmények jelentős különbségeket mutattak az Egyesült Államokban és Törökországban, amelyek szerint a török tanárok esetében jelentősen nagyobb arányban jelenik meg a diákokkal való pozitív kapcsolat. Mindemelllett a diákokkal való kapcsolat esetében a török tanárok véleményei alapján szignifikánsan nagyobb függőségről kapunk képet az Egyesült Államok pedagógusaihoz viszonyítva. *Beyazkurk* és társa a tanárok és a diákok között nem találtak szignifikáns

különbséget a konfliktus terén. A rövidített kérdőív-változat alkalmazására hazai szinten is találunk törekvéseket (Szabó, 2015).

Az STRS kérdőíven kívül egy háttérkérdőívet is bevontunk a vizsgálatba, amelynek egyes tételei arra vonatkoznak, hogy az általános iskolai tanítók hogyan vélekednek az osztályukban tanuló gyermekek tanulmányi teljesítményéről. Adatokat gyűjtöttünk arról, hogy a pedagógusok szerint a tanulási folyamat során milyen módszereket részesítenek előnyben a gyerekek, és milyen tényezők akadályozzák a tanulók tanulási folyamatait. A háttérkérdőív a település nevét, az iskola nevét, az osztályt és a tanár nevét tartalmazza, azonban a gyermek neve nem jelenik meg a válaszlapon. A tételek összeállításához Kósáné (1998) kérdőív-gyűjteményét vettük alapul.

### 5.3. A kutatás folyamata

Az alkalmazott kérdőív adaptálását több lépésben végeztük el. Az első lépésben az eredeti kérdőívet angol nyelvről magyar nyelvre fordítottuk két szakfordító közreműködésével. A magyar fordítások összehasonlítását követően a legmegfelelőbbnek vélt magyar változatot fogadtuk el. A következő fázisban két független szakértő végezte el a visszafordítást (magyarról angolra), majd ebben az esetben is összehasonlítottuk az eredeti, angol nyelvű változatokkal.

A mintavétel előtt tájékoztattuk az iskolaigazgatókat és a pedagógusokat a kutatás részleteiről. Az iskolaigazgatók visszajelző lapon értesítettek arról, hogy az iskola tanítói részt kívánnak-e venni a kutatásban, vagy sem. A kutatás lebonyolításához megkaptuk az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola kutatásetikai-engedélyét is. A vizsgálatot kényelmi mintavételi módszerrel végeztük. Az adatgyűjtést papír-ceruza kérdőívezés módszerével végeztük. A tanítók a diákokat 5 fokú Likert-típusú skálán értékelték (1 = határozottan nem jellemző; 5 = határozottan jellemző). A kérdőívet egyénileg töltötték ki az osztályuk minden tanulója vonatkozóan.

A beérkezett válaszokat egy előre megadott kiértékelési útmutató segítségével kell értelmezni. Először az egyes skálák pontszámait kell külön összegezni, majd egy speciális képlet alkalmazásával számítható ki a teljes nyerspontszám. A következő lépésben a skálák pontjait százalékra kell átszámítani az útmutató segítségével. A kiértékelést követően három dimenzió mentén értékelhetjük a tanuló-pedagógus kapcsolatát. Az útmutató alapján aggodalomra adhat okot, ha a konfliktus és a függőség értéke meghaladja a 75%-ot, azonban a kisgyermekes esetében (2. osztályig) a magas függőség értéke még nem jelent problémát. Ha a közelség értéke eléri és meghaladja a 75%-ot, akkor a pozitív kapcsolat magas szintjéről beszélhetünk. Amennyiben viszont ez az érték 25%-nál kisebb, akkor a kapcsolat alacsonyabb szintje feltételezhető. A közelség és a konfliktus skála eredményei egymástól függetlenek, mindkettő értéke akár magas is lehet. A tanító vélekedhet úgy, hogy az adott tanuló közel áll hozzá, miközben konfliktusok is jelen vannak a kapcsolatukban. Ha a konfliktus skála értéke 75%-nál magasabb, és azzal párhuzamosan a közelség skála eredménye 25%-nál alacsonyabb, akkor a kapcsolatban minden bizonnyal problémák vannak jelen. Az 50% és 60% közötti eredmények közepesen erős (*moderate*) kapcsolatról tanúskodnak (Pianta, 2001).

Az első kutatásunk esetében a teljes kérdőív megbízhatósága elfogadható ( $\alpha = 0,62$ ). A skálák megbízhatósági elemzése azt mutatta, hogy a közelség és a konfliktus skálák egyaránt megbízhatóak ( $\alpha = 0,85$  és  $0,90$ ), de a függőség skála ( $\alpha = 0,53$ ) megbízhatósága nem megfelelő. Ez az eredmény összhangban áll a mérőeszköz nemzetközi használata során tapasztaltakkal (Fraire és mtsai, 2013). A második kutatás esetében is elfogadható volt a teljes kérdőív megbízhatósága ( $\alpha = 0,74$ ). A konfliktus és a közelség skála megbízhatósága ugyanúgy megfelelő ( $\alpha = 0,86$  és  $0,64$ ), mint az első kutatásunk alkalmával. A második vizsgálatunk során a függőség skála reliabilitása is elfogadhatónak bizonyult ( $\alpha = 0,72$ ).

## 6. Eredmények

Tanulmányunkban azokat az eredményeket közöljük, amelyek a tanuló-tanító kapcsolatának alacsony, vagy magas szintjére utalnak. Elsőként az első vizsgálatunk eredményeit ismertetjük (N=50), azt követően kitérünk a második vizsgálat tanulságaira is (N=87), a kapott eredményeket az 1. táblázatban foglaljuk össze. Mindkét vizsgálat esetében bemutatjuk a konfliktus, a közelség és a teljes skála alapján kiszámított százalékos eredményeket.

Az eredmények szerint 5 tanuló esetében (10%) a konfliktus magas szintje van jelen. Közülük négy tanuló második osztályba jár (3 fiú és 1 lány), és egy diák (fiú) harmadik osztályba.

A tanítók véleménye alapján 7 gyermek esetében szignifikánsan magasabb szintű közelség mutatkozott. A tanítók véleménye alapján a második osztályban 2 lány, a harmadik osztályban 2 lány és 3 fiú mutatott magasabb szintű közelséget. Meglepő eredmény, hogy a harmadik osztályban a fiúk nagyobb számban vannak jelen a közelség skála magasabb tartományában, miközben a nemzetközi eredmények a lányok esetében mutatnak nagyobb közelséget a tanító irányába.

A közelség skála százalékos eredményei alapján 23 tanulónak (46%) szignifikánsan alacsonyabb szintű a kapcsolata a tanítóval. A tanítók véleménye alapján a második osztályban 12 tanuló (5 lány és 7 fiú), a harmadik osztályban pedig 11 tanuló (6 lány és 5 fiú) mutatott alacsonyabb szintű kapcsolatot.

A teljes skála százalékos eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok 13 tanulóval pozitív minőségű kapcsolatot ápolnak. Magas szintű kapcsolat a második osztályban 4 tanulóra (3 lány és 1 fiú), a harmadik osztályban pedig 9 tanulóra jellemző (4 lány és 5 fiú).

A teljes skála százalékos eredményei alapján arra is következtethetünk, hogy a tanulók és a tanító közötti kapcsolat minősége 7 tanuló esetében szignifikánsan alacsony. A második osztályban 4 tanulóval (1 lány és 3 fiú), a harmadik osztályban 3 tanulóval (2 lány 1 fiú) mutatkozik alacsony szintű kapcsolat. Ebből a szempontból eredményeink összhangban állnak a korábbi nemzetközi kutatások eredményeivel, amelyek alacsonyabb szintű kapcsolatot találtak a fiúkkal, mint a lányokkal (*Hamre és Pianta, 2001*).

A második vizsgálatunkban (N=87) a négy osztályban összesen 10 olyan tanuló-tanító kapcsolatot tártunk fel, ahol a konfliktus magas szintje van jelen. A konfliktusos kapcsolatok 3 fiú 1 lány (2. osztály (I.)), 1 fiú (4. osztály), továbbá 2 fiú (3. osztály), 2 lány és 1 fiú (2. osztály (II.)) esetében jelentek meg.

A közelség alacsony szintje meglepően nagy számban (48 tanuló, 55%) jelent meg a pedagógusok meglátásai alapján. A második osztályban (I.) 15 fiú és 1 lány, a második osztályban (II.) 3 fiú és 5 lány, a harmadik osztályban 6 fiú és 7 lány, valamint a negyedik osztályban 5 fiú és 6 lány esetében fedezhető fel alacsony szintű kapcsolat a közelség skála alapján. Egy tanuló esetében hiányzó adatok miatt nem tudtunk közelség szintet meghatározni.

A teljes skála százalékos eredményei alapján megállapíthatjuk, hogy 7 tanulónak magas szintű, míg 13 tanulónak alacsony szintű a kapcsolata a tanítóval. A tanítók meglátásai alapján a második osztályból (I.) 1 lány, a negyedik osztályból pedig 2 fiú és 4 lány esetében magas szintű kapcsolat van jelen a teljes skála alapján. A pedagógusok véleménye alapján a második osztályból (I.) 5 tanulónál (4 fiú és 1 lány), a második osztályból (II.) 4 tanulónál (2 fiú és 2 lány), a harmadik osztályból 3 fiúnál, valamint a negyedik osztályból 1 fiúnál jelentkezik alacsony szintű kapcsolat a teljes skála alapján.

Eredményeink összességében azt támasztják alá, hogy a legtöbb esetben a tanárok és a diákok közötti kapcsolat megfelelő, ám esetenként szükség lehet a közöttük fennálló kapcsolat megerősítésére, illetve a fennálló konfliktusok csökkentésére.

További terveink között szerepel, hogy az STRS-kérdőív alkalmazása során kapott eredményeket összevetjük a vele párhuzamosan felvett háttérkérdőívvel. Korrelációs elemzések választ adhatnak arra a kérdésre, hogy van-e összefüggés a gyermekek tanulmányi teljesítménye és a diák tanítóhoz fűződő kapcsolata között.

**1.táblázat: Az I. és a II. Pilot vizsgálat eredményei**

	Osztály	Tanuló neme	Magas szintű konfliktus	Magas szintű közelség	Alacsony szintű kapcsolat (közelség skála alapján)	Magas szintű kapcsolat (a teljes skála alapján)	Alacsony szintű kapcsolat (a teljes skála alapján)
I. Pilot vizsgálat (N=50)	2. osztály	fiú	3	0	7	1	3
		lány	1	2	5	3	1
	3. osztály	fiú	1	3	5	5	1
		lány	0	2	6	4	2
II. Pilot vizsgálat	2. osztály (I.)	fiú	3	0	15	0	4
		lány	1	0	1	1	1

(N=87)	2. osztály (II.)	fiú	1	0	3	0	2
		lány	2	0	5	0	2
	3. osztály	fiú	2	0	6	0	3
		lány	0	0	7	0	0
	4. osztály	fiú	1	0	5	2	1
		lány	0	0	6	4	0

## 6. Diszkusszió

Az STRS kérdőív a mindennapi iskolai gyakorlatban akár diagnosztikai eszközként is alkalmazható a pedagógusok és a diákok közötti kapcsolat minőségének feltárásában. A mérőeszköz iskolai használata, gyakorlatba történő integrálása hosszabb távon segítheti a pedagógiai kapcsolat javítását, minőségének pozitív irányú változását.

A tanulmányban bemutatott szempontok figyelembe vételével hosszabb távon tudatosabb pedagógiai kommunikáció alakulhat ki a tanteremben, amely akár minőségi változást is előidézhethet a pedagógiai kapcsolatokban.

Célszerű megoldásnak bizonyulna a jövőben olyan módszerek kidolgozása, amelyek elősegíthetik a pedagógus-diák kapcsolat pozitív irányú változását. A folyamat első lépéseként érdemes volna kidolgozni a kérdőív online változatát.

További segítséget nyújthatna olyan műhelytalálkozók (workshopok) szervezése az általános iskolai pedagógusok számára, amelyeken iskolapszichológusok vagy szaktanácsadók jelenlétében nyílhatna lehetőség a pedagógusok igényeinek megismerésére. A műhelymunkák során szakmai javaslatokkal, módszertani útmutatókkal lehetne segíteni a pedagógusokat a tudatosabb pedagógiai kommunikáció kialakításában.

A tanuló és a pedagógus közötti pedagógiai kapcsolat vizsgálatokor mindenképpen fontos lenne bevonni a gyermekeket is a kutatásba. A tanulók véleményének és igényeinek feltárása hozzájárulna a tanuló-tanító kapcsolatának alapos feltárásához. A gyakorlatban létezik egy eszköz (Teachers' Relationships with Students Questionnaire, TRSQ, *Leitao és Waugh, 2007*), amely alkalmas lehet az egyéni diák-tanár kapcsolatok megerősítésére és a résztvevők igényeinek meghatározására (a tanulók nézőpontját figyelembe véve). A mérőeszköz skálái lehetővé teszik a tanító-tanuló kapcsolat három aspektusból történő vizsgálatát: (1) érzelmi kapcsolat, (2) elérhetőség és (3) kommunikációs készségek. A mérőeszköz kitöltése nem időigényes, és lehetőséget nyújt a diákok igényeinek és elvárásainak definiálására.

## IRODALOMJEGYZÉK

- Beyazkurk, D. és 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. *A thesis submitted in conformity with the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Graduate Department of Human Development and Applied Psychology Ontario Institute for Studies in Education University of Toronto*. Script.
- Cicchetti, D., és 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)
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., és Elder, G. H. (2004). Intergenerational bonding in school: the behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships. *Sociology of Education*, 77(1), 60-81. doi: [10.1177/003804070407700103](https://doi.org/10.1177/003804070407700103)
- Doumen, S., Verschueren, K., Buyse, E., Germeijs, V., Luyckx, K. és 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. és 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)

- Ford, D. H., és Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Fraire, M., Longobardi, C., Prino, L. E., Sclavo, E. és 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)
- Hamre, B. K., és Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hamre, B.K., és 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.
- Hamre, B. K. és Pianta, R. C. (2006). Student-teacher relationships. In: Bear, G. G. & Minke, K. M. (Eds.): *Children’s Needs III: Development, prevention and intervention* (59-71). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.
- Jerome, E. M., Hamre, B. K. és 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)
- Kósáné Ormai Vera (1998). *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. ADUPRINT Kiadó és Nyomda Kft, Budapest.
- Ladd, G. W., és 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.
- Leitão, N., és Waugh, R. F. (2007). Students' views of teacher-student relationships in the primary school. Paper presented at the 37th Annual International Educational Research Conference held by the Australian Association for Research in Education at Fremantle, Western Australia.
- Nagy József (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- O’Connor, E., és 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)
- Pianta, R. C., Steinberg, M. S. és 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. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Pianta, R. C., Hamre, B., és Stuhman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, és G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology*. 7. 199–234. New York: John Wiley & Sons.
- Sabol T. J. és 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)
- Szabó Lilla (2015). Pedagógiai kötődések vizsgálata – a Student-Teacher Relationship Scale mérőeszköz hazai kipróbálása. In: Tóth Péter, Holik Ildikó és Tordai Zita (szerk.), XV. *Országos Neveléstudományi Konferencia: Pedagógusok, tanulók, iskolák- az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa. Tartalmi összefoglalók*. 300. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Óbudai Egyetem.
- Sameroff, A. J. (1995). General systems theory and developmental psychopathology. In D. Cicchetti, és D. J. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation*. 1, 659–695. New York: Wiley.