

Kötődés, iskolai és pedagógiai kötődés

Pedagógiai szempontú megközelítésében a kötődés olyan proszociális személyközi kapcsolat, amely a bizalomra épül, amelynek a ragaszkodás az összetartó ereje és a szeretet az érzelmi alapja (Nagy, 1997, 2000, 2020; Zsolnai, 2018). A kötődési háló egy személy összes kötődését tartalmazza.

Gyermekkorban a családi kötődési háló a domináns, ami azonban később kiegészülhet más kötődésekkel is. A kötődési háló jellege és ereje meghatározza a szociális viselkedést, így a pedagógusoknak szükségük van az ezzel kapcsolatos tudásra.

Kötődés

A kötődést a köznyelv leginkább a szeretet, a ragaszkodás, a szoros érzelmi kapcsolat kifejezéssel azonosítja. A kötődéssel foglalkozó pszichológiai szakirodalom leggyakrabban a ragaszkodás (*attachment*) megnevezést használja rá, amely elsősorban az anya és gyermeke közt kialakult erős ragaszkodást jelöli. John Bowlby (1969) szerint, aki máig az egyik legmeghatározóbb szaktekinetely a kötődéssel foglalkozó kutatók körében, a kötődés velünk született viselkedési mechanizmus, a csecsemőnek az a hajlama, hogy gondozója közelségét keresi, és annak jelenlétében nagyobb biztonságban érzi magát. Ebből az értelmezésből fejlődött ki az a máig érvényes megközelítés a pszichológiában, miszerint a kötődés közelség keresése és fenntartása egy másik személlyel, egy olyan erős, stabil és tartós érzelmi kapcsolat a felek között, amelyben a kötődési személy jelenti a támaszt és a biztonságot a kötődő fél számára, aki más személlyel nem helyettesíthető, valamint annak elérhetetlensége esetén a kötődő fél szorongást él át (Ainsworth, 1989; Zsolnai és Szabó, 2020).

Pedagógiai szempontú megközelítésében a kötődés olyan proszociális személyközi kapcsolat, amely a bizalomra épül, amelynek a ragaszkodás az összetartó ereje és a szeretet az érzelmi alapja (Nagy, 1997, 2000, 2020; Zsolnai, 2018). Nagy József felfogásában a kötődés erős érzelmi kapcsolatot jelent, melyet számos motívum hozhat létre és tarthat fenn. Ezek közül a legfontosabbak a bizalom, a ragaszkodás és a szeretet. A kötődés létalapja a *bizalom*, és ha ez a feltétlen bizalom meginog a felek között, akkor súlyos konfliktusok alakulhatnak ki közöttük, ami sok esetben a kapcsolat felszámolásához vezet. A *ragaszkodás* a pozitív szociális élmények alapján kialakuló attraktív motívumok rendszere. A jó élmények az attraktív attitűdöket, a kellemetlen, negatív érzések viszont a kötődő féllel szembeni averzív attitűdöket gyarapítják. Amilyen mértékben nő az attraktív vagy az averzív attitűdök száma, oly mértékben nő vagy csökken a ragaszkodás ereje. A kötődés érzelmi alapja a *szeretet*, amely kifejezi a ragaszkodás erejét és proszociális funkciók teljesítésére készítet. Emellett a szeretet érzése valósítja meg a kötődés érzelmi kommunikálását is.

A kötődés legfontosabb funkciója a *proszocialitás*, a másik fél segítése. Ebben a folyamatban a védelem és a támasz a legfőbb összetevő, melyeknek a kötődő felek közötti kölcsönössége fontos feltétel. Ha a proszocialitás egyoldalúvá válik, akkor az a kötődés felbomlásához vezethet. A kötődésnek lényeges funkciója még a *szocializáció*, amely a kötődő felek közötti szociális kölcsönhatások következménye. A kötődésben álló személyek spontán szocializációja természetéből fakadóan kölcsönös, ami viszont nem jelenti minden esetben, hogy a felek egyenlő szocializáló hatással vannak egymásra. Gyermekkorban például a szülők vagy a pedagógusok hatása nyilvánvalóan nagyobb, mint a felnőttkori kötődések esetében (Nagy, 2000, 2010, 2020).

A kötődések *kölcsönösek* vagy *egyoldalúak*. A kölcsönösség a kötődés tartósságának, optimális működésének feltétele. A legtöbb kötődés kölcsönös, de vannak ez alól kivételek is, mint például a viszonzatlan szerelmek. Az is érdekes, hogy gyermekkorban sok gyermek gondolja úgy: ha ő kötődik valakihez, akkor ez a ragaszkodás a másik fél részéről is kölcsönös (Zsolnai, 2018). A kötődés erejét nézve *gyöngye*, *erős*, *nagyon erős* és *túlzó/tapadó* lehet. A gyöngye kötődés általában a kötődés kialakulásának kezdetén figyelhető meg, de a kötődés meg is rekedhet ezen a szinten. Az igazi kötődés viszont mindig erős vagy nagyon erős, felbomlása pedig sokszor lelki megrázkódtatásokkal jár. A tapadó kötődés általában egyetlen személyre korlátozódó szélsőséges függést jelent, melynek megszűnése súlyos lelki károsodást okozhat a kötődő félben (Nagy, 2000, 2010; Zsolnai, 2018).

A kötődési háló egy személy összes kötődését tartalmazza. Csecsemő- és kisgyermekkorban a családi kötődési háló a domináns, ami azonban a gyerekek növekedésével kiegészülhet más kötődésekkel is. Ilyen lehet például az óvónőhöz és a tanítóhoz kötődés, vagy az iskolában kialakuló baráti kötődések sora (Nagy, 2000, 2010, 2020; Zsolnai, 2001). A kötődési háló jellege és ereje meghatározza a szociális viselkedést, így a pedagógiának és a pedagógusoknak szüksége van az ezzel kapcsolatos tudásra.

Iskolai és pedagógiai kötődés

Az iskolában jelen lévő szociális és környezeti hatások együttesen alakítják a tanulók iskolához való viszonyát, s a kezdeti attitűdből az intézményben eltöltött idő alatt kialakulhat egy magasabb szintű érzelmi kapcsolat, az iskolai kötődés. Az iskolai kötődés olyan érzelmi állapot, melyben a tanuló azonosul iskolájának értékrendjével, az iskolai közösség részének érzi magát, és kapcsolatokat épít ki a közösség más tagjaival.

Az iskolai kötődéssel foglalkozó vizsgálatok száma jelentősen megnőtt az elmúlt évtizedekben, de ennek ellenére magára a fogalomra vonatkozóan nincs egységes értelmezés (Zsolnai és Szabó, 2020). E problémától eltekintve az iskolai kötődés összefüggését az iskolai teljesítménnyel, a különböző viselkedéssel és személyiségbeli jellemzőkkel, a társas kapcsolatrendszer kiterjedtségével, valamint az általános jólléttel számos vizsgálat igazolja (pl. Hughes, Im és Allee, 2015). Azok a tanulók, akik kötődnek az iskolához, az iskolai közösség részének érzik magukat, nagyobb valószínűséggel teljesítenek jól az iskolai tevékenységek során, sikeresebbek a szociális kapcsolataikban, mentálisan egészségesebbek, és jobban érzik magukat azoknál a diákoknál, akik azt élik meg, hogy nem kapnak figyelmet és támogatást az iskolában. Serdülőkorú mintán végzett kutatások szerint az iskolához gyengén kötődő tanulók rosszabb teszteredményeket érnek el (Oelsner, Lippold és Greenberg, 2011), nagyobb eséllyel nem fejezik be az iskolát, az iskolához erősebben kötődők viszont jobban teljesítenek a teszteken, jobb osztályzatokat szereznek és erősebb a tanulási motivációjuk.

Gyermek- és serdülőkorban az iskolai környezet a kortársak és a tanárok jelenléte által a személyiségfejlődés és a viselkedésformálás meghatározó terepe, amely referenciaként működik. Vannak vizsgálatok, amelyek kimutatták az iskolai kötődés néhány

személyiségjellemzővel – például énkép, énhatékonyság és szabálykövetés – való összefüggését is (pl. Lucktong, Salisbury és Chamratrithirong, 2018).

Az iskolai kötődés egyik legfontosabb komponense a tanulók és tanáraik között kialakult szoros kapcsolat, azonban sem a hazai, sem a nemzetközi kutatásokban nincs egységes álláspont arra vonatkozóan, hogy pedagógus és tanuló között létezhet-e valódi kötődési kapcsolat. Sokszor szinonimaként értelmezik a pedagógushoz való kötődés (*attachment to teacher*), a kötődés nem-családtag gondviselőhöz (*attachment to non-parental caregiver*) és a szoros tanár-diák kapcsolat (*close/high quality teacher-child relationship*) fogalmát.

Nagy József például úgy határozza meg a pedagógushoz való kötődést, mint a tanár és diák közötti érzelmi kapcsolatot, melynek legfontosabb motívumai a ragaszkodás, a bizalom és a proszocialitás. Szerinte az ilyen típusú kötődés egyoldalú, hiszen „minden tanulót nem szerethet a pedagógus, de önmaga iránt minden növendékében ragaszkodást, vagyis túlnyomóan attraktív attitűdöket alakíthat ki és tarthat fenn, aminek eredményeként a tanuló elfogadja őt nevelőjének, esetleg vonzódik is hozzá” (Nagy, 1997. 67.).

A pedagógus-tanuló kapcsolat vizsgálatában meghatározó a kötődéelméleti megközelítés. Ebből kiindulva az a legfontosabb kérdés, hogy kialakulhat-e egyáltalán kötődés pedagógus és diák között, és hogy ez a kapcsolat mennyire tekinthető valódi kötődésnek. A kérdés megválaszolásához jó kiindulópont Ainsworth (1989) kritériumrendszere, mely elkülöníti a kötődéseket a más közeli kapcsolatoktól. Eszerint a kötődés tartós, erős érzelmi kötelék, melyben a mással nem helyettesíthető kötődési személy biztonságot, támaszt jelent a kötődő fél számára. A kötődő fél igénye, hogy a kötődési személyt a közelében érezze, aktív kapcsolatban legyen vele, és amennyiben ez nem teljesül, a kötődő fél szorongást él át. E megközelítés szerint a pedagógus és a diák között kialakult szoros kapcsolat nem felel meg minden kritériumnak, hiszen az jellemzően nem tartós, és általában csak az iskoláztatás idejére szól (Verschueren és Koomen, 2012). Ugyanakkor valószínűsíthető, hogy a pedagógus-diák kapcsolat is tartalmaz „kötődési komponenst”. Kutatások sora igazolta a gyermek szülőhöz és pedagógushoz fűződő kapcsolata közötti hasonlóságot. Például a pedagógus-gyermek kapcsolatban is azonosíthatók a szülő-gyermek viszony érzelmi minőségének harmónia, vigaszkeresés, ellenállás és elkerülés dimenziói, valamint a pedagógus és szülő felé irányuló szeparáció-újraegyesülés viselkedés mintázatai közötti hasonlóságok is.

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

A pedagógus-tanuló közötti kötődés közeli és kevés konfliktussal járó kapcsolatként értelmezhető, mely általában nem tartós, csak az iskoláztatás idejére szól, de érvényesül benne a bizalom, a ragaszkodás és a proszocialitás (Shaver és mtsai, 2016). A pedagógus mint ideiglenes kötődési személy jelentősége erősebb a fiatalabb vagy a pszichésen kevésbé stabil gyermekek életében, vagy olyan – például iskolai – situációkban, ahol a szülő aktuálisan nem elérhető (Seibert és Kern, 2015). Bár a kötődési kapcsolat általában csak az iskoláztatás idejére szól, a pedagógus a szülőkhöz hasonlóan képes lehet megteremteni a gyermekek számára a fontos érzelmi biztonságot, sőt a másodlagos gondviselőkhöz való biztos kötődés akár kompenzálhatja is a biztos szülő-gyermek kötődés hiányát.

A szülő-gyermek és pedagógus-diák kapcsolat között hasonlóságokat találó kutatásokból arra lehet következtetni, hogy a pedagógus óvodáskortól serdülőkorig rendkívül fontos szerepet tölt be a gyermekek életében. Longitudinális vizsgálatok igazolják, hogy a pedagógus-gyermek kapcsolat hosszú távra leginkább a későbbi magatartást jelzi előre (Hamre és Pianta, 2001). A közeli pedagógus-diák kapcsolat az általános iskolás évek alatt negatív összefüggést mutat a tanulók externalizáló (például agresszió, hiperaktivitás), illetve internalizáló viselkedési problémáival (például szorongás, depresszió stb.), így megelőző szerepet játszhat a komolyabb viselkedési zavarok kialakulásában (Baker, 2006).

A pedagógus és diák közötti kapcsolat és a szociális készségek fejlettsége, a szabálykövetés, tanulás iránti attitűd között is azonosítható összefüggés (pl. Zsolnai, 2018). A pedagógusokkal közeli kapcsolatot ápoló tanulók jobban kapcsolódnak az osztályközösséghez és pozitívabb attitűdöket formálnak az iskolával szemben (pl. Hamre és Pianta 2001), viszont a konfliktusokkal terhelt kapcsolat alacsonyabb szintű kooperációt és gyakrabban megnyilvánuló szabályszegő magatartást jelez előre (Rose és Gilbert, 2017).

A kutatások azt mutatják, hogy szignifikáns összefüggés van a pedagógus-diák kapcsolat szorossága és a gyermekek életkora között. Minél idősebbek a tanulók, annál kevésbé erős ez (Baker, 2006; Zsolnai és Szabó, 2020). Ennek egyrészt az az oka, hogy a serdülők az iskolában töltött idő alatt problémáikkal inkább kortársaikat keresik meg, mintsem tanáraikat, másrészt pedig felső tagozattól kezdve naponta több tanárral is érintkeznek, szinte minden tantárgyat más tanár tanít, így általában nincs mód arra, hogy kialakuljon szoros kapcsolat (Verschueren és Koomen, 2012; Verschueren, 2015).

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

A pedagógiai kötődések fejlesztő hatása

A kötődések alakulását vizsgáló kutatások egy része szerint a korai kötődési mintázat és az ennek nyomán kialakuló kötődési viselkedés a környezeti hatásoknak köszönhetően változhat. Ilyen környezeti hatás lehet a pozitív és elfogadó iskolai közeg, amelynek az egyik legfontosabb szereplője a pedagógus. Egy tanár hatékony segítőjévé tud válni ennek a folyamatnak, ha jól ismeri tanítványai kötődési hátterét, valamint rendelkezik azzal a módszertani felkészültséggel, nyitottsággal és elfogadással, amely alapja egy bizalmon alapuló kapcsolat kialakulásának közte és tanítványai között (Nagy, 2020; Zsolnai, 2018).

Bár az elégtelen kötődési mintázat megváltoztatására irányuló beavatkozások elsődleges terepe nem az iskola, e változás iskolai környezetben is támogatható az alapszorongás csökkentése által. A pedagógus feladata ebben a kontextusban nem az, hogy támogató anyai szerepbe helyezkedve a tanuló minden észlelt szükségletére válaszoljon, sokkal inkább az, hogy segítse a gyermeket saját, illetve mások érzelmeinek felismerésében és megnevezésében, valamint más emberek nézőpontjának megértésében és a nézőpontváltásban. Nem csak ezek gyakorlására nyújtanak jó lehetőséget az osztállyal közös, együttműködést és kölcsönös segítségnyújtást igénylő tevékenységek, de az önbizalom fejlesztésére is (Nagy, 2010, 2020; Zsolnai és Szabó, 2020).

Megfelelő tanulásszervezési keretek, tanulási körülmények biztosítása által is támogatható a nem biztos kötődésű tanulók korai kötődési mintázatának és kötődési viselkedésének változása. A bizonytalan, ambivalens kötődésű gyermekek osztálytermi helyzetben szoronghatnak a pedagógustól való szeparáció, ugyanakkor a pedagógus felől

érkező kontroll miatt is. A feladathoz való viszonyulásukra jellemző, hogy akkor igazán motiváltak tanulási helyzetben, ha ezzel a pedagógus figyelmét magukra irányíthatják, ellenkező esetben irreleváns jelentőségű a feladatmegoldás számukra (Geddes, 2003).

Tanulási helyzetben a bizonytalan elkerülő kötődésű gyermekek érzékenyek a pedagógus közelségére, gyakran a pedagógussal való szoros kapcsolat helyett a tőle való függetlenedésre törekkenek, amely megnyilvánulhat akár a pedagógus által felajánlott segítség megtagadásában is (Geddes, 2003). Ezeknél a gyerekeknél fontos a nyílt tanítási formák alkalmazása, a világos és differenciált struktúra – elősegítendő a tanuló önálló munkáját – és a választás lehetőségének biztosítása. A pedagógus akkor lehet a legeredményesebb, ha a feladaton keresztül, lépésről lépésre kísérel meg kapcsolódni a tanulóhoz, elfogadja a tanuló elkerülő viselkedését, és megőrzi a kapcsolat feladatorientált jellegét (Geddes, 2003).

A dezorganizált kötődési stílusba sorolható gyermekek szorongása, frusztrációja tanulási helyzetben változatos megnyilvánulási formákban jelenik meg, például fokozott óvatosság az iskolai életben, állandó készenlét a fenyegetés elkerülésére, váratlan agresszív viselkedéses kirohanás, hiperaktivitás stb. Esetükben nagyon fontos a korai felismerés, és a szükségleteknek megfelelő bánásmód és differenciálás a feladatokban. Az iskolai életben legfontosabb a biztonság, a megbízhatóság és a kiszámíthatóság mind a pedagógus-diák kapcsolatban, mind a szabályok és rutínok vonatkozásában. A dezorganizált kötődésű gyermekek támogatásának fontos eleme az iskolában dolgozó szakemberek (pedagógus, igazgató, iskolapszichológus) összehangolt munkája, valamint olyan stratégiák kidolgozása, melyek váratlan helyzetekben segítenek a tanuló számára biztonságos közegben megnyugodni, és oldani a szorongást (Swarbrick, 2017).

Az iskolai és pedagógiai kötődéseket vizsgáló hazai kutatások

A gyermekkori kötődések pedagógiai szempontú elemzése hazánkban az 1990-es években indult meg Nagy József (1996) vezetésével. Az ekkor született empirikus vizsgálatok különböző életkorú tanulók kötődési hálóját vizsgálták saját fejlesztésű mérőeszközökkel (Nagy, 1997, 2000; Zsolnai, 1998, 2001). Ezek a kutatások számos adattal szolgálnak a pedagógusoknak diákjaik kötődéseiről, de a feltáró munka rendkívül sok időt vesz igénybe, mivel a kötődési hálóban szereplő személyekhez fűződő kapcsolatok jellegének megismerése nem a tanárok feladatkörébe tartozik.

A 2010-es évektől a kutatások újabb köre jelent meg, amelyek fókuszba az iskolai és a pedagógus-diák közötti kapcsolatok vizsgálata volt. Ezek közé tartozik Szabó és Virányi (2011) középiskolások körében (N = 350) végzett kutatása, amelyben abból az elméleti megközelítésből indultak ki, miszerint az iskolai kötődést a személyes kapcsolatok, a tantárgyakhoz és a környezethez való viszony határozza meg. Vizsgálati eredményeik szerint az iskolai kötődés és az iskolai aktivitás között pozitív irányú kapcsolat áll fenn. Azok a tanulók, akik jobban kötődnek az iskolához, könnyebben azonosulnak az elvárt szabályokkal, normákkal, általában jobb teljesítményt nyújtanak, pozitívabb az iskolai énképük, és alacsonyabb szintű stresszt élnek át. A kapott adatok azt mutatják, hogy az iskolához való viszonyt legerősebben a tantárgyakhoz való viszony befolyásolja, amit a tanárokkal, az iskolai környezettel, végül a kortársakkal való kapcsolat befolyásoló ereje követ. Szabó, Zsadányi és Szabó Hangya (2015) későbbi vizsgálata a korábbi eredményekre alapozva azt mérte, hogy a belső pszichés erőforrások, mint az énhatékonyság, a motiváció és a felelősségérzet elemeinek mely kombinációja jósolja be legerősebben

az iskolához való pozitív viszonyt. A 10. és 11. osztályos tanulókkal (N = 157) végzett mérés eredményei szerint az iskolai kötődés legerősebb eleme a társakhoz és a tanárokhoz fűződő viszony. A legerősebb befolyásoló és jósló ereje a célorientációnak van, amit a tanulmányi eredményesség és az énhatékonyság követ. Az iskolai kötődés tehát szoros együtt járást jelez a tanulmányi teljesítménnyel. Azok szeretnek jobban iskolába járni, akik hisznek önmagukban és abban, hogy a kihívásokkal képesek megküzdeni, akik motiváltabbak a tanulásban és az eredmények elérésében.

Nagy Krisztina (Nagy és Zsolnai, 2016) általános iskolás negyedikes (N = 169) és nyolcadikos (N = 125) tanulókkal végzett vizsgálata ugyancsak alátámasztja, hogy az iskolai kötődés legjelentősebb elemei a diákok tanórákhoz, iskolai környezethez, pedagógusokhoz és társakhoz való viszonya, melyek közül legerősebb befolyásoló tényezőként a társakhoz fűződő kapcsolat emelkedett ki. A lányok jobban meg akarnak felelni a tanári és a szülői elvárásoknak, kevésbé unatkoznak a tanórákon, erősebben kötődnek az intézményhez a fiúkhöz képest. Évfolyamok szerint a fiatalabb korosztály érdekesebbnek tartják a tanórákat, a tanórákon alkalmazott módszereket és az intézmény környezetét. Az eredmények rámutattak arra is, hogy a gyerekek életében jelentős szerep jut az iskolán kívüli aktív elfoglaltságoknak (pl. sport, tánc) is.

Külön csoportot képeznek azok az elmúlt években végzett vizsgálatok, amelyek a tanár és tanuló közötti kapcsolatokat tárták fel a kötődés szempontjai mentén különböző életkorú gyerekek körében egy nemzetközileg elismert és sokat használt mérőeszközt alkalmazva. Ezekben a mérésekben a Pianta által kifejlesztett három alszkálából (konfliktus skála, közelség skála, függőség skála) álló Student–Teacher Relationship Scale (STRS) teljes (Pianta, 2001; Huszka és Kinyó, 2019; Huszka és Kinyó, 2020), és ennek rövidített változatának, a két alszkálát (közelség, konfliktus) tartalmazó Student–Teacher Relationship Scale Short Form (STRS-SF; Pianta, 2001; Pianta, Hamre és Stuhlman, 2003; Szabó, Rausch és Zsolnai, 2019) adaptálására, érvényességének vizsgálatára került sor a magyar oktatási környezetben. A két mérőeszköz sajátossága még, hogy mindkét változat a tanárok percepciója alapján méri az egyes diákokhoz fűződő kapcsolatának minőségét a különböző dimenziók mentén.

A Student–Teacher Relationship Scale (STRS) teljes változatát használó, 2. és 3. osztályos mintán (N = 183) végzett vizsgálat eredményei alátámasztották, hogy az elméleti modellben felállított háromfaktoros megoldás igazolható magyar mintán is (Huszka és Kinyó, 2020). A két faktorból álló Student–Teacher Relationship Scale Short Form (STRS-SF) a vizsgált 7. (N = 76) és 10. (N = 113) évfolyamos mintán szintén

A 2010-es évektől a kutatások újabb köre jelent meg, amelyek fókuszra az iskolai és a pedagógus-diák közötti kapcsolatok vizsgálatára volt. Ezek közé tartozik Szabó és Virányi (2011) középiskolások körében (N = 350) végzett kutatása, amelyben abból az elméleti megközelítésből indultak ki, miszerint az iskolai kötődést a személyes kapcsolatok, a tantárgyakhoz és a környezethez való viszony határozza meg. Vizsgálati eredményeik szerint az iskolai kötődés és az iskolai aktivitás között pozitív irányú kapcsolat áll fenn. Azok a tanulók, akik jobban kötődnek az iskolához, könnyebben azonosulnak az elvárt szabályokkal, normákkal, általában jobb teljesítményt nyújtanak, pozitívabb az iskolai énképük, és alacsonyabb szintű stresszt élnek át.

megbízhatóan működött, konstruktum-validitása megfelelőnek bizonyult (Szabó, Rausch és Zsolnai, 2019). A két kutatás eredménye azt bizonyítja, hogy mind a STRS teljes, mind a rövidített változata, a STRS-SF megbízható és érvényes mérőeszköz a pedagógus és tanuló közötti kapcsolat értékeléséhez magyar tanulók esetében is.

Összegzés

A kötődés-kutatásokból ismert, hogy a gyermekkori kötődések alakulásában három fordulópont van. Az első a második-harmadik életév körül következik be, amikor az anya és gyermeke között meglazul a szoros testi kapcsolat. A második fordulat az iskolába járás kezdetével esik egybe, a harmadik pedig a serdülés korára tehető. Ezekben az élet-szakaszokban a gyerekeknek alkalmuk nyílik kötődésük első tárgya (aki legtöbbször az anya) mellé vagy helyébe új kötődési személyeket keresni. Az óvónő, a pedagógus vagy egy közeli barát mind lehetőségek arra, hogy az anyához fűződő kapcsolat lazuljon, és újabb szoros kötelékek jöjjenek létre. A pedagógiának két időszakra, a kisiskoláskori és a serdülőkori kötődések alakulására kell fókuszálni egyrészt azért, mert a gyerekek többségének első kötődési tárgya mellé ekkor olyan személy kerül/kerülhet, aki annak az intézménynek a tagja, ahová a gyerek jár. Ez lehet valamelyik tanár, osztálytárs, iskolatárs stb. Másrészt a pedagógusoknak a gyerekekkel szembeni attitűdjét és viselkedését nagyban segítené, ha ismernék tanítványaik kötődéseit.

A témával foglalkozó kutatások és vizsgálatok által kimutatott eredmények és összefüggések ellenére a pedagógia eddig még nem fordított kellő figyelmet a gyermekkori kötődések pedagógiai szempontú elemzésére, a kötődés nevelő hatásában rejlő lehetőségek feltárására. Pedig számos vizsgálat bebizonyította, hogy a pedagógushoz fűződő kötődésnek, ami az iskolai kötődés egyik meghatározó ágense is, meghatározó szerepe van a pozitív és biztonságot jelentő iskolai lét és a jó iskolai teljesítmény alakulására, valamint a gyerekek szociális és érzelmi fejlődésére.

Irodalom

- Ainsworth, M. D. S. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 706–716. DOI: 10.1037/0003-066x.44.4.709
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229. DOI: 10.1016/j.jsp.2006.02.002
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. I. Attachment*. Hegarth Press.
- Geddes, H. (2003). Attachment and the child in school. Part I. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 8(3), 231–242. DOI: 10.1080/13632750300507021
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625–638. DOI: 10.1111/1467-8624.00301
- Hughes, J. N., Im, M. H. & Allee, P. J. (2015). Effect of school belonging trajectories in grades 6–8 on achievement: Gender and ethnic differences. *Journal of School Psychology*, 53(6), 493–507. DOI: 10.1016/j.jsp.2015.08.001
- Huszka, N. & Kinyó, L. (2019). A tanító és a tanuló közötti kapcsolat vizsgálatának lehetőségei kisiskolás korban. *Iskolakultúra*, 29(12), 3–13. DOI: 10.14232/iskkult.2019.12.3
- Huszka, N. & Kinyó, L. (2020). A Student-Teacher Relationship Scale mérőeszköz adaptációja és struktúrájának faktoranalitikus vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(6), 67–81. DOI: 10.14232/iskkult.2020.6.67
- Lucktong, A., Salisbury, T. T. & Chamratrithirong, A. (2018). The impact of parental, peer and school attachment on the psychological well-being of early adolescents in Thailand. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(2), 235–249. DOI: 10.1080/02673843.2017.1330698
- Nagy, J. (1996). *Nevelési kézikönyv*. Mozaik Oktatási Stúdió.
- Nagy, J. (1997). Kötődési háló és nevelés. *Iskolakultúra*, 7(9), 61–71.

- Nagy, J. (2000). *XXI. Század és nevelés*. Osiris-Századvég Könyvkiadó.
- Nagy, J. (2010). *Új pedagógiai kultúra*. Mozaik Kiadó.
- Nagy, J. (2020). *Megújuló pedagógia*. Mozaik Kiadó. <http://www.staff.u-szeged.hu/~nagyjozs/megujulo-pedagogia.html>
- Nagy, K. & Zsolnai, A. (2016). Az iskolai kötődés vizsgálata a társas viszonyok aspektusából. In Tóth, P. & Holik, I. (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015. Pedagógusok, tanulók, iskolák – Az értékformálás, az értékközvetítés és az értékkeremtés világa*. ELTE Eötvös Kiadó. 53–61.
- Oelsner, J., Lippold, M. A. & Greenberg, M. T. (2011). Factors influencing the development of school bonding among middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 31(3), 463–487. DOI: 10.1177/0272431610366244
- Pianta R. C., Hamre B. & Stuhlman M. (2003). Relationships between teachers and children. In Reynolds, W. M. & Miller, G. E. (szerk.), *Handbook of psychology: Educational psychology (Vol. 7)*. Wiley. 199–234. DOI: 10.1002/0471264385.wei0710
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale: Professional Manual*. Psychological Assessment Resources, Inc.
- Rose, J. & Gilbert, L. (2017). Attachment aware schools. In Colley, D. & Cooper, P. (szerk.), *Attachment and emotional development in the classroom: Theory and practice*. Jessica Kingsley Publishers. 65–82.
- Seibert, A. C. & Kerns, K. A. (2015). Early mother-child attachment: Longitudinal prediction to the quality of peer relationships in middle childhood. *International Journal of Behavioral Development*, 39(2), 130–138. DOI: 10.1177/0165025414542710
- Shaver, P. R., Mikulincer, M., Gross, J. T., Stern, J. & Cassidy, J. (2016). A lifespan perspective on attachment and care for others. Empathy, altruism, and prosocial behavior. In Cassidy, J. & Shaver, P. R. (szerk.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical application (3rd ed.)*. Guilford Press. 878–918.
- Swarbrick, M. (2017). Including children with disorder attachment in mainstream primary schools. In Colley, D. & Cooper, P. (szerk.), *Attachment and emotional development in the classroom: Theory and practice*. Jessica Kingsley Publishers. 221–232.
- Szabó, É. & Virányi, B. (2011). Az iskolai kötődések jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 111(2), 111–125.
- Szabó, É., Zsadányi, Z. & Szabó Hangya, L. (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5–20. DOI: 10.17543/iskkult.2015.10.5
- Szabó, L., Rausch, A. & Zsolnai, A. (2019). A pedagógus-diák közötti kötődés jellemzése egy hazai vizsgálat tükrében. *Iskolakultúra*, 29(2–3), 22–38. DOI: 10.14232/iskkult.2019.2-3.22
- Verschuere, K. & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14(3), 205–211. DOI: 10.1080/14616734.2012.672260
- Verschuere, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (148), 77–91. DOI: 10.1002/cad.20097
- Zsolnai, A. (1998). A szociális kompetencia fejlettsége serdülőkorban. *Magyar Pedagógia*, 98(3), 187–210.
- Zsolnai, A. (2001). *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó.
- Zsolnai, A. (2018). *Kötődés és pedagógia*. Eötvös József Kiadó.
- Zsolnai, A. & Szabó, L. (2020). Attachment aware schools and teachers. *Pastoral Care in Education*. Advance online publication. DOI: 10.1080/02643944.2020.1827284

Absztrakt

A személyiség szociális viselkedését alapvetően meghatározzák a gyermekkorban létrejövő kötődési kapcsolatok. A családban kialakuló erős kötelékek, főként az anya-gyerek közti kötődés alapozza meg, hogy milyen lesz a gyermek szociális viselkedése a későbbiekben. A kötődések vizsgálatával foglalkozó kutatók között nincs teljes egyetértés abban, hogy az elsődleges kötődési kapcsolat mennyire meghatározó a későbbi kötődések alakulására. Számos kutatás azt mutatja, hogy a korai kötődési mintázat a környezet hatására megváltozhat, ezért meg is változtatható. Így egy biztonságot nyújtó iskolai környezetben és pedagógus által elősegíthető, támogatható a pozitív irányuló módosulás. A pedagógiának kiemelt feladatává kellene válnia, hogy megismerje az iskolás korú gyerekek kötődéseit és a kötődések alakulását befolyásoló tényezőket. A hazai pedagógiai kutatások azonban néhány kivételtől eltekintve eddig nem fordítottak kellő figyelmet a gyermekkori kötődések vizsgálatára, így a pedagógusok nagyon kevés tudással rendelkeznek erről a kérdéskörrel.

Kulcsszavak: iskolai és pedagógiai kötődés, pedagógus-tanuló kapcsolat, szociális és érzelmi fejlődés