

**PÉCSI TUDOMÁNYEGYETEM PSZICHOLÓGIA DOKTORI ISKOLA  
SZEMÉLYISÉGLÉLEKTAN PROGRAM**

**Forrai Márta**

*Az érzelmi intelligenciának, a megküzdő-képességnek és a családi háttér szerepének vizsgálata  
és a tanulmányi eredményességgel történő összehasonlítása a különböző típusú iskolákban  
tanuló serdülő diákok körében.*

**DOKTORI (PH.D.) ÉRTEKEZÉS**

**TÉMAVEZETŐ:**

**Prof. Dr. Oláh Attila**

egyetemi tanár

**ELTE**

**PÉCS, 2010.**



## Tartalomjegyzék

<b>1. Bevezetés</b> .....	<b>1</b>
<b>2. Irodalmi áttekintés</b> .....	<b>4</b>
2.1. Közoktatás Magyarországon .....	4
2.1.1. Iskolai szerkezetváltás .....	4
2.1.2. Iskolaváltás.....	6
2.2. Serdülőkor .....	7
2.3. Iskolai pszichés státusz.....	9
2.3.1. Pszichés státusz és a serdülőkor .....	9
2.4. Optimális élmény .....	10
2.4.1. Optimális élmény a serdülők körében.....	14
2.5. Pszichológiai Immunrendszer .....	15
2.5.1. Serdülők és a Pszichológiai Immunrendszer .....	19
2.6. Megküzdés .....	19
2.6.1. Serdülők és a coping .....	31
2.7. Érzelmi intelligencia .....	32
2.7.1. Serdülőkor és érzelmi intelligencia.....	42
2.8. Családi környezet .....	43
2.8.1. Serdülők és családi környezet .....	43
<b>3. Kutatás célja</b> .....	<b>44</b>
<b>4. Kutatási kérdések</b> .....	<b>45</b>
<b>5. Módszertan</b> .....	<b>45</b>
5.1. Méréshez használt tesztek bemutatása .....	45
5.1.1. Cattell intelligencia teszt .....	45
5.1.2. Iskolai pszichés státusz .....	46
5.1.3. Optimális élmény.....	46
5.1.4. Pszichológiai Immunkompetencia.....	47
5.1.5. Megküzdés .....	47
5.1.6. Érzelmi intelligencia.....	47
5.1.7. Családi környezet .....	48
5.2. Az adatelemzés módszerei .....	49
5.3. A vizsgált minta bemutatása .....	49
<b>6. Eredmények feldolgozása</b> .....	<b>50</b>
6.1. Szociodemográfiai mutatók prezenetálása .....	50
6.2. Intellektív intelligencia.....	54
6.3. Pszichés státusz .....	56
6.4. Optimális élmény .....	58
6.5. Pszichológiai Immunkompetencia .....	67
6.6. Megküzdés .....	73
6.7. Érzelmi intelligencia .....	76
6.8. Családi környezet .....	78
6.9. Összehasonlító elemzések .....	79
<b>7. Összegzés</b> .....	<b>86</b>
<b>8. Köszönetnyilvánítás</b> .....	<b>90</b>
<b>9. Irodalomjegyzék</b> .....	<b>92</b>
<b>10. Mellékletek</b> .....	<b>102</b>

## 1. Bevezetés

Az általános iskolából a középiskolába történő iskolaváltás egy kihívás, nehezített helyzet a tanulók életében. Az eredményes beilleszkedés egy olyan kritikus mozzanat, mely az új rendszert támogató, esetleg nehezítő feltételrendszerén túl meghatározza, hogy a tanulók általában milyen erősségekkel rendelkezve lépnek át egyik rendszerből a másikba. Az erősségek az átlépés nehézségeinek a kezelésében meghatározó szerepet kapnak. Ezért a disszertáció a pozitív pszichológia által fókuszba hozott erősségek összefüggésében (érzelmi intelligencia, megküzdés, flow, pszichológiai immunitás) vizsgálja az új feltételekhez való alkalmazkodás sikerességét, amelynek indikátoraként a tanulók iskolai teljesítményét, pszichoszomatikus státuszát és iskolai jóllétét tekinti. Az átállást meghatározó forrástényezőként, pszichológiai faktorként befolyásolja a családi komplexitás, a család atmoszférája, a szülők szocio-ökonómiai státusza, ezért a hatások elemzése, ezek figyelembevételével történik. Az iskolai életben a további folytatást megalapozzák az esetleges kezdeti kudarcok, nehézségek ugyanakkor a rendszerrel kapcsolatban a félelmeket felerősítik. A kezdet kérdése tehát centrális elem a rendszerben való működés tanulmányozása során.

A probléma felvetésére a pozitív pszichológia elméleti keretei között került sor. Az új évezred kezdetén, a tudományos pszichológián belül, új irányzat alakult ki, az úgynevezett pozitív pszichológia irányzata. Seligman és Csíkszentmihályi (2000) az alapkötetételnek számító cikkükben arra hivatkoznak, hogy a korábbi évtizedekben a pszichológia a patológiákra és azok gyógyítására fókuszált, az emberi erősségek (*strength*) és a pozitív fejlődés vizsgálatának fontossága nem kapta meg a kellő figyelmet. Gondolati fejtegetéseiknek természetesen előzménye is volt. Az emberi potenciálok kutatása és az emberben rejlő pozitívumok feltárása nem új gondolat a filozófia, illetve a pszichológia történetében (Linley és Joseph, 2004). Erre vonatkozott az *eudaimónia* (boldogság, öröm, Szókratész szerint minden ember célja a jó élet elérése) fogalma. William James (1902, idézi Linley és Joseph, 2004) a transzcendens élmények optimális humán működésre kifejtett szerepét vizsgálta. Jung (1933) individuáció fogalma, valamint Allport (1961/1997) érett személyiségre vonatkozó elképzelése ugyanúgy ebbe a vonulatba tartozik, mint Jahoda (1958) gondolatai a mentális egészségről. A humanisztikus pszichológia iskolája – Maslow (1968) önmegvalósítás és Rogers (1963) teljességgel működő személyiség fogalmaival – szintén hangsúlyozza az emberben rejlő veleszületett potenciálok fontosságát. A „pozitív pszichológia” kifejezést Maslow (1954) használta először a *Motivation and Personality* című könyvében, melynek utolsó fejezete a *Toward a positive psychology* címet viseli. Az 1980 – as években Antonovsky (1987) salutogenezis fogalma mutatott rá arra a

szükségletre, hogy a patológiák kialakulása mellett az egészséges működés vizsgálata nagyobb hangsúlyt érdemel. Az ember-környezet rendszer alapsémájában, egyensúlyvesztés esetén az egyensúly helyreállítására részben magatartási válaszok segítségével törekedhet. Semmiféle fejlődés nem képzelhető el változás nélkül, ugyanakkor minden változás stresszel jár. Egy adott személy-környezet interakcióban mind az érzelem erőssége és minősége, mind a megküzdés módja a kognitív értékelés következménye. Minden megküzdési mintázat hasznossága vagy eredményessége változik, attól függően, hogy milyen típusú a helyzet, hogy milyen karakterisztikumokkal jellemezhető a személy, és hogy milyen területre vonatkoztatjuk a hasznosságot vagy eredményességet.

A salutogenikus paradigma keretében végzett nemzetközi kutatások eredményei, valamint a megküzdési eredményesség és a személyiségjegyek összefüggésére vonatkozó kutatások azt bizonyítják, hogy a stresszhatások eredményes leküzdésének szolgálatában létezik egy, a protektív személyiségjegyekből integrálódó preventív rendszer, amely védekezőképességünket a változó feltételekhez igazodóan folyamatosan fejleszti, és irányítja önmagunk és környezetünk átalakításának folyamatát, szavatolva ezáltal hatékonyságunkat és jól működésünket (egészségességünket). Ezt a preventív és proaktív védelmet nyújtó, valamint a stresszel való küzdelemben alkalmazkodási eredményességet garantáló rendszert Pszichológiai Immunrendszerként definiálta Oláh Attila (1995).

A Pszichológiai Immunrendszer edzettségét a gyakori flow állapottal való azonosulás garantálja. A flow, az optimális élmény átélése, a személyiség olyan működési stádiuma, amelynek gyakoriságával arányban lévő következmény a személyiség fejlődése, gazdagodása, a képességek folyamatos fejlődése, az elégedettség átélése, valamint a tudatosság komplexitásának növekedése. Csíkszentmihályi (1997) szerint a flow állapot minden téren, a mindenkori legjobb teljesítményt eredményezi. Gardner (1983) szerint a flow a legeredményesebb önnevelési módszer, mert a belső motivációt serkenti, a külső jutalmak és fenyegetés helyett.

A flow elérésének lehetőségét olyan személyiségjellemzők biztosítják, mint a pozitív gondolkodás, a kontroll- és koherenciaérzék, az öntisztelet, a kihívás és rugalmasság, valamint fontos az énhatékonyság, a kitartás, illetve különböző társas viszonyulások megléte. A legalapvetőbb társas viszonyulás, a család, annak atmoszférája alapvetően determinálja az optimális élményhez való viszonyulást, mint az elsődleges szocializáció színtere.

Az egyén tevékenységgel összefüggő motiváltságának személyes tényezőit, önmagához és más személyekhez, közösségekhez való viszonyát az illető érzelmi intelligenciája foglalja magában. Az intra- és interperszonális készségek összetevői: a társakra vonatkozó érzelem-észlelés, felismerés és

kapcsolatteremtés, az erős érzelmekkel való megküzdés és indulatkontroll, illetve a változásokhoz való alkalmazkodás és a társas jellegű problémahelyzetek megoldásának készsége. Az én-tudatosság (self-awareness), önmenedzselés (self-management), a társas tudatosság (social awareness) és kapcsolatkezelési készségek (relationship management) Goleman (1995) szerint a beilleszkedés alapfeltételei. Az én-tudatosság készsége többek között szerephez juthat a helyzetekkel kapcsolatos döntéshozatali folyamatokban, az erősségek és határok mérlegelése során. Az én-hatékonyság élménye a készségek határterületein érzelmi válaszokat vált ki az érintett személyből, amelyek észlelése a reális megoldási lehetőségek kiválasztásában fontos információt jelent. Tehát az emocionális intelligencia meghatározott, potenciális lehetőséget képvisel az életvezetésben elérhető eredményekre vonatkozóan. Az életvezetési sikeresség feltételei: gondolkodás és problémamegoldás magas színvonala, pozitív kognitív stílus (amelynek része a megfelelő színvonalú önértékelés és az én-hatékonyság élménye, esetleges kudarcok elviselésének képessége) valamint a szakmai kompetencia. Az emberi erősségek kiaknázása lehetővé teszi a belső potenciálok kedvező mederbe tartását.

A tanórai számonkérések által provokált akadályokon túlmutató nehézséget jelent az iskolai lét az iskolaváltás időszakában. Az iskolaváltás új helyet, új tanárokat, új követelményeket, új barátokat, társakat hoz, tehát új helyzeteket, melyekhez szükséges alkalmazkodni, valamint új embereket, akikkel szükséges adekvát interperszonális kapcsolatok kialakítani. A jelen közoktatási rendszer a 13 éves 6. osztályt befejezett, általános iskolai tanulóknak alternatívát kínál: további tanulmányaikat folytathatják az általános iskola keretei között a hagyományos iskolai modellben, vagy megkezdhetik gimnáziumi éveiket, a 6. osztályos szerkezetváltó gimnáziumi rendszerben. A döntés bizonyára a szülők bevonása mellett történik. A pedagógiai szakma jelentős számú, publikált vizsgálatot végzett (például Báthory, Csapó, Melegh, Falus) mely mutatja, hogy hogyan illeszkedik a két iskolarendszer tanterve egymáshoz, milyen átfedések, milyen hiányosságok vannak, hogyan viszonyulnak egymáshoz a nevelési célok, milyen többszintű tartalmi szabályozás van egyik és másik helyen, hogyan oldható meg az átjárás a rendszerek között, valamint a pedagógiai értékelés különbözőségeinek összevetése, a tanulási folyamatok elemzése is megtörtént. A hagyományos és szerkezetváltó iskolák azonos korú diákjainak szociokulturális háttérét bemutató komparatív elemzést is olvashatunk, azonban olyan vizsgálatok még nem készültek, melyek az egyénre fókuszálva készítettek volna felvételt. Ehhez a vitához a pszichológia oly módon járulhat hozzá, hogy az eltérő tulajdonságokkal rendelkező serdülő diákok oldaláról megközelítve - az átlépés nehézségeinek a kezelésében meghatározó szerepet játszó - erősségeiket bemutatja, kiemelve azokat a forrástényezőket, melyek pszichológiai faktorként meghatározzák az átállást. Méltán kerül a fókuszba a kezdet, az átállás mert ez egy olyan periódus, mely a későbbi folytatást nagymértékben befolyásolja.

## **2. Irodalmi áttekintés**

### **2.1. Közoktatás Magyarországon**

A megfelelő közoktatási rendszer elemei: jól képzett pedagógusok, jó tantervek, jó tankönyvek, jól felszerelt iskolák, jó közoktatási szakigazgatás és egységes mérési-értékelési vizsgarendszer. A tartalmi szabályozáshoz ezek mindegyike hozzátartozik, és ezek egymással is összefüggnek. A tartalmi szabályozás egy olyan bonyolult és többszintű folyamat, amelyen belül a különböző szereplők nagy önállósággal fordítanak le nevelési célokat saját gyakorlatukra. A tartalmi szabályozási rendszer által kitűzött célok és alkalmazott eszközök beválásának mérése, valamint az így keletkezett információk visszacsatolása elméletileg a rendszer egyik kulcsfontosságú eleme. A különböző eszközökkel rögzített nevelési célok és a tanulási folyamat valódi tartalma és eredményei közötti legfontosabb közvetítő láncszem a pedagógusok tevékenysége. Ez különösen igaz egy olyan decentralizált, a szereplők autonómiáját és a közöttük kialakult felelősség-megosztást hangsúlyozó rendszerben, mint amilyen a magyar oktatási rendszer.

#### **2.1.1. Iskolai szerkezetváltás**

Az 1990-es években a hazai iskolarendszerben a meghatározó iskolatípusok a nyolc évfolyamos általános iskola és a négy évfolyamos középiskola, illetve a változó hosszúságú, de a 9. és 10. évfolyamon még általános képzést folytató szakiskola. A fejlesztési tervek többsége szerint ehhez képest a hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi képzési formák kínálatnövelésként szerepelnek a rendszerben. A hat és nyolc évfolyamos gimnáziumok megjelenésétől a kínálat gazdagodását, a tehetségnevelés feltételeinek javulását, a színvonal emelkedését várták. Létrehozásuk fő motívuma az volt, hogy lehetőséget kínáljon az intellektuálisan korán fejlődő, gyorsabb tanulási ütemet igénylő gyermekek számára. Ezen túlmenően motiválta még kialakulásukat a nosztalgia és a csökkenő gyereklétszám mellett a középiskolai kapacitás fenntartásának igénye. A szerkezetváltó iskolák relatív előnyöket élveznek sok tekintetben a mai iskolarendszerben, illetve például Báthory (1992, 1993) kutatásai kimutatták, hogy az ilyen iskolákba járók családjainak társadalmi presztízs szerinti eloszlása jelentősen különbözik a társadalom általános összetételétől. A magyarországi rendszerváltozással felfokozódott és nyílttá vált értékpluralizálódást már Loránd (1993) is pontosan meghatározta, amikor arról írt, hogy a plurális váló társadalomban nem léphet fel a pedagógia azzal a bizonyossággal valamely érték

jegyében, hogy azt majd hivatalosan legitimálják, az eltérőt, pedig szankcionálják. Minden iskolai tevékenység értékek jegyében szerveződik. Az értéktudatosság tevékenységtípusonként és pedagógusok, valamint a tanulók attitűdjeitől függően eltérő mértékű. Alapértékeink egyike az egészség, mely tanórán és tanórán kívül, a rejtett és tényleges tanterv részeként befolyásolja a tanulók szemléletét, viselkedését. Az iskola sokféle módon hozzájárul az egészségmagatartás kialakításához, a mentálhigiénés szemlélet, kultúra fejlesztéséhez. Mindenekelőtt azzal, ha olyan belső világot, olyan belső viszonyokat teremt, amelyek alkalmasak annak az együttélési kultúrának az elsajátítására, gyakorlására, amelynek középpontjában a másik ember tisztelete, óvása, segítése áll. Ezért óriási jelentősége van annak, hogy milyen légkör hatja át az iskolát, mennyire gerjeszt szorongásokat, feszültségeket, vagy épp ellenkezőleg, mennyire képes oldani ezeket. Egy társadalom későbbi mentálhigiénés állapota szempontjából meghatározó szerepe van annak, hogy az iskola által közvetített tananyag mennyire felel meg az életkori sajátosságoknak, mennyire ad lehetőséget a személyiség sokoldalú fejlődésére, fejlesztésére. A túlzottan ismeretközpontú iskola gyerekek tömegeinek zsigereibe kódolja be a szorongást, a halmozódó s a természetes módon már feloldhatatlan feszültségeket. A jobbítás csakis a tényekre alapozott beavatkozás következtében jöhet létre, mely tudományos igényű tervezést, mérési adatokkal, kísérletekkel való előkészítést igényel. Ennek megfelelően a tanítás–tanulás kutatása az egyik leggyorsabban fejlődő, multidiszciplináris szemléletű társadalomtudomány. Ezen belül is kiemelkedő szerepe van a pedagógiai mérésnek, értékelésnek. A visszacsatolás minden komplex rendszer működésének meghatározó jelentőségű folyamata, és a pedagógiai mérések e folyamathoz szolgáltatják az adatokat. Az intézményszintű visszacsatolás mellett egyre nagyobb szerepet kap a tanulói szintű, a tanulás és tanítás mikrofolyamatainak visszacsatolási mechanizmusait támogató mérés, a formatív vagy diagnosztikus értékelés. A pedagógiai tevékenység hatékonyságának növeléséhez szükséges, hogy többet tudjunk meg a tanulókról, tanulócsoportokról, és ezáltal segítsük a pedagógiai munka tervezését, tudatosabb irányítását. Ezért a hagyományos osztályozási és egyéb minősítési feladatok mellett erősödik a szabályozást jobban támogató diagnosztikus és formatív funkciók, a fejlesztést segítő értékelés szerepe. Míg a diagnosztikus értékelés az eredmények részletes feltérképezése mellett a háttértényezőket, az elmaradások okainak feltárására koncentrál, és ezzel elsősorban a tervezést és az innovációt támogatja, addig a formatív értékelés az ugyancsak részletes eredményelemzés alapján a gyakori visszajelzésre, a fejlődés nyomon követésére törekszik, és ezzel elsősorban az elmaradások mielőbbi korrigálását, az adaptációt segíti. A fejlesztést segítő értékelési típusok céljaiban és módszereiben vannak különbségek, de az értékelés során alkalmazott alapelvek, valamint a mérés alaptermékai szinte azonosak. Ezek az értékelési formák általában analitikusak, a vizsgált



tudás vagy képesség részletes elemzésére és az eredmények fejlesztést segítő visszajelzésére törekednek.

### 2.1.2. Iskolaváltás

Az iskolaváltoztatás leggyakoribb formája a magasabb iskolafokozatba való átlépés. Ez a mai viszonyok között azt a követelményt támasztja az általános iskolai tantervekkel szemben, hogy mind a negyedik, mind a hatodik, mind pedig a nyolcadik évfolyam végén mutassák be, hogy milyen előképzettséggel lépnek át a tanulók a középiskolába – annak érdekében, hogy a középiskolák megfelelő módon illeszkedhessenek ehhez a saját tanterveikkel. A tanterveknek három releváns szintje van. A Nemzeti Alaptanterv (NAT), amely a közoktatás egészére – nemzeti szinten – meghatározza a kifejlesztendő képességek és az elsajátítandó tudás körét. Az országos hatáskörű kerettantervek (*core curriculum*), amelyek fő szabályként ütemezik, és tantárgyakra bontják a Nemzeti alaptantervet. És a helyi iskolai tantervek (*local curriculum*), amelyek alapján a pedagógusok nevelnek és tanítanak. Az iskolafenntartók programjai inkább szakigazgatási dokumentumok, amelyek az önkormányzat úgynevezett feladat ellátási kötelezettségét és más iskolafenntartó (pl. egyház) feladatmegosztását, valamint a közoktatási szakigazgatás ebben vállalt szerepét tartalmazzák.

Az általános iskola alapintézménye a nyolcosztályos általános iskola. Célja a minden tekintetben egységes alpműveltség (alapismeretek, -készségek, -képessegek és -jártasságok) kialakítása, az alapértékek átadása, illetve a feltételek megteremtése ezek továbbépítéséhez.

A gimnáziumok alapintézménye a négyosztályos gimnázium. Speciális intézményei a hat- és nyolcosztályos gimnáziumok. Ez utóbbiak az alpművelés tekintetében az általános iskolához képest többletet nyújtanak. Szakmai képesítést nyújtó szerepük teljesen megszűnt. Középfokon általános ismereteket (bizonyos típusaiban fokozott mértékben speciális – pl. művészeti vagy természettudományos – ismereteket) adnak át, és készségeket, képességeket fejlesztenek tovább. Tudást, műveltséget, értékrendet, világképet közvetítenek, meg kell alapozniuk a szellemi foglalkozásokat, ki kell alakítaniuk a tudás önálló megszerzésének képességét, és két idegen nyelv használható ismeretét. Elő kell segíteniük a fiatalok jellemének formálódását.

## 2.2. Serdülőkor

A serdülőkor a gyermekkorból a felnőttkorba való átmenet. A korszak határai nem egyértelműek, de azt mondható, hogy 12 éves kortól a tizenéves kor végéig tart. Közkeletű bölcsesség szerint a serdülőkor a „vihár és a stressz” korszaka, amelyet szeszélyesség, belső zűrzavar és lázadás jellemez. Petersen (1985) kutatása azt jelzi, hogy a pubertás jelentős hatást gyakorol a testképre, az önértékelésre, a hangulatra valamint a szülőkkel és az ellenkező neműekkel való kapcsolatra. Erikson (1963) szerint a serdülőkor legfontosabb fejlődési feladata az identitás kialakítása, a szakadatlan kételkedés önmagunkban, mely az egészséges pszichoszociális fejlődés szerves részét képezi. Sok hiedelem, szerep és viselkedésmód „felpróbálható” módosítható, illetve elvethető az integrált énfogalom kialakítására irányuló próbálkozások során. Minél jobban egybecsengenek a szülők, a tanárok, a kortársak értékei annál könnyebb az identitás keresése. Az egyszerű társadalmakban, ahol kevés az identifikációs modell az identitás kialakítása viszonylag könnyű.

A serdülők életében bekövetkező fontos biológiai változásokhoz hasonló súlyúak azok a fejlemények is, amelyek a családdal és a kortársakkal való kapcsolatokban következnek be. Hill (1988) szerint a serdülőkor kezdetén újjászerveződnek a családi kapcsolatok mind a fiúk, mind a lányok esetében. A serdülők már nem elégednek meg kizárólag a saját nembeli társaságával, és egyre inkább vegyes csoportokat alakítanak ki. Az azonos nembeli barátságok intenzitása és összetettsége is megváltozik. A közeli barátok még sokkal jobban hasonlítanak egymásra, mint korábbi időszakban (Epstein, 1989) 12-13 éves korban a barátság kritériumai: a közös érdeklődési kör, hasonló értékek és attitűdök, a lojalitás, intimitás (Youniss 1980). A kortársakkal eltöltött idő mennyisége a serdülőkor folyamán növekszik (Csíkszentmihályi és Larson 1984). Ezek a viszonyulások a további fejlődés szempontjából fontosak, mert ezek építik meg a sokféle diszpozícióval, képességgel bíró személyiségvázat, amelyben már ekkor helyet kapnak a későbbi adaptív magatartásformák viselkedéssémái és motivációs magvai. A serdülőkori identitás kialakulásával párhuzamosan dinamikus folyamat zajlik le a serdülők és a környezet kapcsolatában, mind az életükben még mindig igen fontos szerepet játszó szülők, mind a kortársaik tekintetében. A serdülőkorra jellemző szoros, közeli kapcsolat megteremtése, a barátság és intimitás követelte finom alkalmazkodás fontos feltétele, hogy a serdülők képesek legyenek minél pontosabban megérteni a másik helyzetét, a másik szempontjai szerint értékelni a dolgokat. A serdülő és a szülei, valamint más felnőttel való kapcsolata átalakul. A szülők gondoskodó szerepe veszít jelentőségéből, ha alkalmazkodik a serdülő megváltozott igényéhez,

egyre inkább a szimmetria és a baráti támogatás felé közelít. A konfliktusok gyakran abból származnak, hogy a család nem képes alkalmazkodni a megváltozott követelményekhez.

A serdülőkorhoz közeledő gyermekeket nevelő családokban a szerepek mindenképpen átrendeződnek. A fiatal véleményét a családi döntésekben mindinkább figyelembe veszik, és a serdülők is nagyobb erőfeszítéseket tesznek akaratuk érvényesítésére. A működőképes családi együttes egyik kritériuma, hogy alkalmazkodni tud az új feltételekhez, a családtagok megváltozott igényeihez. A serdülő fejlődésére, viselkedésére nagy hatással van a családban uralkodó légkör, hangulat. A merev, a megnövekedett autonómia igényeket nem követő, öncélú családi-szülői szabályok a serdülőket nyílt lázadásra, provokatív viselkedésre készíteti. A tapasztalatok azt mutatják, hogy a szoros és harmonikus családi kapcsolatok kevésbé akadályozzák az önállóvá válás folyamatát, mint a feszültségekkel, konfliktusokkal terhelt viszony. A családi kapcsolatok minősége jelentősen meghatározza a kortársak befolyásának mértékét és hatékonyságát. A jó kortársi csoport lehet kompenzáló, kiegyensúlyozó hatással a családi problémák esetén, de jelentheti a jövő szempontjából kedvezőtlen hatások felülkerekedését is. A felnőttektől, a szülői befolyástól való függetlenedés folyamata előfeltételezi és elő is segíti a kortárs csoportok jelentőségének növekedését. A kortárs csoportok szerveződése, a kortárs befolyás növekedése, a barátság fontossága mind-mind olyan serdülőkori jellegzetesség, amely a különböző kultúrákban élő fiatalok csoportjainál megtalálható. A családi hatások mellett a kortársak, a barátok referenciális szerepe is igen fontos az énkép és az önértékelés kialakulásában. A serdülőkori kortárs csoportoknak kétféle, részben egymásba kapcsolódó válfaja különböztethető meg: a barátság és a csoportos együttlét.

A serdülőkorban, a barátságban jóval fontosabbá válik a kapcsolat választott jellege. A tizenévesek szolidaritást, érzelmi támaszt, elköteleződést várnak el barátaiktól. A kortársakkal való egyre szorosabb kapcsolat igénye párhuzamosan halad az önállósodásuk folyamatával. A serdülőkor a csoportképződés kitüntetett időszak. Napjainkban az iskola vált a serdülőcsoportok legfontosabb szervezőjévé. A stabil barát léte elősegíti az iskolai beilleszkedést is. A kortársak vannak a legnagyobb hatással az alkohol- és drogfogyasztásra és a dohányzásra is, mivel az alkohol és a kábítószer csökkenti a gátlásokat, segíti feloldódni az éppen kószolgatott társas kapcsolatokban, ugyanakkor a serdülők függetlenné válását szimbolizálják. Serdülőkorban a szocializáció menete felgyorsul, új interperszonális helyzetekben kell helyt állni, hiszen a környezet egy része a serdülőre, mint felnőttre tekint. A személyiség önszervező fejlődésében a mindinkább kimunkált vezérelv, a saját énről keltett benyomás, a saját én minél kedvezőbb képének a kinyilvánítása központi jelentőségűvé válik (Goffman, 1981). Különböző védő és kompenzációs mechanizmusok a legtöbb serdülő esetében bizonyos könnyítést és menedéket nyújtanak.

## 2.3. Iskolai pszichés státusz

Az iskolához szervesen hozzátartozik az iskolai teljesítmény és az iskolai feladatok elvégzése. Csapó (2002) szerint a követelmények változnak iskolatípusonként, évfolyamonként az iskola külső környezetétől, az iskola vezetőjétől, tanáraitól függően, azonban a diákok tanulással kapcsolatos attitűdje alapvető jelentőséggel bír az iskolai teljesítmény viszonylatában. Már gyermekkorban megtanult elv, miszerint az elismerés a megfelelő teljesítményért jár, mely az intézményesített nevelés során is érvényesül. Kulcsár (1982) szerint mindez a teljesítményre irányuló motiváció megfelelő szintjének biztosításával érhető el. A diákok részvétele nagyon különböző a tanórai teljesítés során, de ugyanazon tanuló is különféle szinten teljesít más - más tanórán. Douglas, J. W. B. (1996) arra hívja fel a figyelmet, hogy komoly szakmai kihívást jelent a pedagógus számára, hogy az eltérő képességű és érdeklődésű tanulók ugyancsak eltérő attitűdjeit oly módon kezelni legyen képes, hogy közben megfelelő színvonalon a megfelelő mennyiségű tananyagot is átadja. Ha a képességek nincsenek szinkronban a kihívásokkal, akkor azt nehezített helyzetként éli meg a diák, amennyiben ez állandósul, akkor annak hatása messze túlmutat a tanórai problémán, mivel pszichoszomatikus tüneteket generálhat (Balogh 2006). Az életkor előrehaladtával a tanulók egyre nagyobb arányban észlelik az iskolai feladatokat meglehetősen nyomasztónak, ami hozzájárulhat a testi (pl. fejfájás, fáradtság) és a lelki (szorongás, idegesség) tünetek kialakulásához és fennmaradásához. A megterhelő iskolai feladatok kevésbé hatnak a közérzetre, ha a fiatalok tanáraiktól és osztálytársaiktól támogatást kapnak. Minél többen gondolják úgy egy osztályban, hogy a tanáraik támogatják őket, annál kisebb a különböző tünetek előfordulása (Kulcsár, 1982)

### 2.3.1. Pszichés státusz és a serdülőkor

Az iskoláskorúak pszichoszomatikus tünetképzésére azért ajánlatos megkülönböztetett figyelmet fordítani, mert befolyásolja a serdülők későbbi, egészséggel és betegséggel kapcsolatos attitűdjeit és magatartását. Az iskoláskorú gyermekek egészségmagatartásával foglalkozó nemzetközi összehasonlító kutatás (HBSC: Health Behaviour in School-aged Children) 1997. és 1998. években felmért összesített adatain végzett elemzések szerint a gyermek- és serdülő korúak körében az ingerlékenység, a rossz hangulat, a fejfájás és az alvási problémák voltak a leggyakrabban előforduló tünetek (Torsheim és mtsai., 2006). A kutatás 29 ország reprezentatív gyermek- és serdülő mintáján történt, amelyben hazánk is részt vett. A teljes adatbázist több mint 125 ezer 11 és 15 éves tanuló alkotta. Az egységes mérőeszközzel és kutatásmódszertannal készült felmérésben 8 tételből álló tünetlistát alkalmaztak, amelyben az

alábbi problémák előfordulási gyakoriságát kellett megítélniük a tanulóknak az elmúlt fél évet alapul véve: fejfájás, gyomorfájdalmak, hátfájás, rossz hangulat, ingerlékenység, szorongás, alvási problémák, szédülés. A tünetek előfordulását 5 fokozatú skálán ítélték meg a diákok: szinte naponta (1) és a soha (5) végpontok között. A nemzetközi kutatás azt jelezte, hogy az életkor előrehaladtával szinte valamennyi tünet előfordulási gyakorisága lányoknál és fiúknál egyaránt növekvő tendenciát mutat. Hazai vizsgálatok (Andor és mksai, 1997) arról számolnak be, hogy a tanulók egyre nagyobb arányban észlelik az iskolai feladatokat meglehetősen nyomasztónak, ami hozzájárulhat a testi (pl. fejfájás, fáradtság) és a lelki (szorongás, idegesség) tünetek kialakulásához és fennmaradásához. A testi és lelki tünetek gyakoriságát felmérő vizsgálat során a leggyakrabban előforduló tünetek az alábbiak: fáradtság és kimerültség érzés, kedvetlenség, idegesség, félelem. További tünetek: tenyérizzadás, fejfájás, elalvási nehézségek, gyomor- és hasfájás, hátfájás. fejfájás, gyomor- vagy hasfájás, hátfájás, kedvetlenség, ingerlékenység, idegesség, elalvási nehézség, szédülés, fáradtság. A hivatkozott vizsgálatban megkérdezett diákok 62,3%-a számol be legalább két gyakori tünetről a vizsgált perióduson belül, kiegészítve azzal a megjegyzéssel, hogy a tüneteket nem mindig említik a környezetüknek.

## 2.4. Optimális élmény

Csikszentmihályi (1997) vezette be az „autotelikus” kifejezést, mely két görög szó, az auto (ön) és a telosz (cél) összetételéből keletkezett, az autotelikus cselekedet pedig azt jelenti, hogy valamit kizárólag önmagáért teszünk, és elsődleges célunk az hogy megtapasztaljuk magát a tevékenységet. A személyiségre alkalmazva a kifejezést, autotelikusnak azt az egyént nevezzük, aki általában azért tesz valamit, mert kedvét leli benne, nem pedig valamely külső cél érdekében. Természetesen színtisztán autotelikus emberek nincsenek, a jelző azokat illeti, akik a legtöbb cselekedetüket önmagában fontosnak és értékesnek tartják. Ebből adódik, hogy kevésbé kiszolgáltatottak a sporadikus külső jutalmazásnak, mint azok, akiknek életét csakis a kívülről jövő fenyegetések és jutalmazások determinálják.

Az optimális élmény, azaz a flow állapotának átélése, a személyiség olyan működési stádiuma, amelynek gyakoriságával arányban lévő következmény a személyiség fejlődése, gazdagodása, a képességek folyamatos fejlődése, az elégedettség átélése, valamint a tudatosság komplexitásának növekedése. Ez a tapasztalat az egyén személyiségének kiteljesedését, az egyéni képességek fejlesztését a tökéletes élményre való törekvést motiválja.

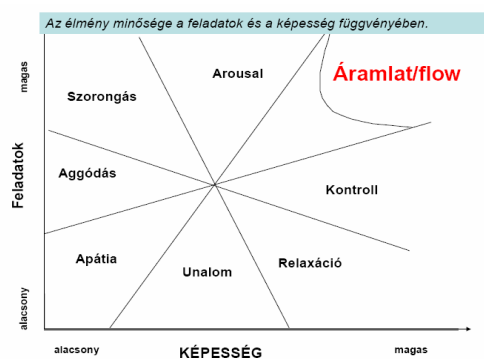
Az áramlat élmény megélésének legnyilvánvalóbb feltételei az alábbiak:

- A. Olyan észlelt kihívások vagy cselekvési lehetőségek, amelyek a meglévő készségekkel éppen teljesíthetők (nem túl könnyűek és nem túl bonyolultak), annak az érzése, hogy az egyén a számára még éppen teljesíthető kihívás előtt áll.
- B. Egyértelmű, elérhető célok és közvetlen visszajelzések a folyamatban megtett előrelépésekről.

Ilyen körülmények között az egyén szinte észrevétlenül lépcsőről-lépésre halad előre, miközben mentális állapotára az alábbi jellemző:

- o intenzív és fókuszált figyelem az adott pillanatban végzett tevékenységre (teljes lényével részt vesz abban, amit csinál),
- o tevékenység és tudat összeolvadása,
- o a reflektív éntudatosság elhalványulása (nem figyel magára, belső folyamataira, nem tudatosítja például a fiziológiai alapszükségeit),
- o a tevékenység kontrolljának átélése, annak az érzése, hogy képes megbirkózni a helyzettel, mivel minden lehetőségre tudja a megfelelő választ,
- o az időérzékelés módosulása (jellemzően annak az érzése, hogy a normálisnál gyorsabban szalad az idő),
- o magát a tevékenység végzését éli meg jutalmazónak, a végcél csupán ennek ürügyeként szolgál.

Tehát áramlat-állapotban az egyén teljes kapacitását kihasználva végzi tevékenységét (De Charms, 1968; Deci, 1975; White, 1959) jellemzően egyfajta dinamikus egyensúlyi állapotban. Az áramlat-állapot feltétele az észlelt cselekvési kapacitások és a lehetőségek közötti egyensúly megléte. Ez az egyensúly azonban eredendően törekeny. Ha a kihívások felülmúlják a készségeket, akkor az ember először éberré válik, majd szorongani kezd; ha a készségek múlják felül a kihívásokat, akkor lazít, majd unatkozik. (1. ábra)



Csikszentmihályi, M. (1997.): *Flow. Az áramlat.*

1. ábra

A szubjektív állapotban mutatkozó eltolódások a környezethez való viszony változásait tükrözik. A szorongás, fiziológiai, emocionális, kognitív és a viselkedés szintjén is megnyilvánuló védekező tevékenység, a szervezetet érő veszélyes vagy veszélyesnek vélt ingerekkel szemben (Eysenk, 1969). Az anticipált veszély forrása bizonytalansági érzésből fakad; az egyén mind mások, mind saját maga előtt fenn kívánja tartani a hatékony cselekvő ember képét. Motivációit, ösztöneit, igényeit mások, és saját elvárásait egységes rendszerbe kívánja integrálni. Ennek az állapotnak az egyik alapvető kísérője a jelenlét, az én-állapot élménye, a megmérettetés kockázata. A személyes kockázat a szorongás mértékével arányos (az én-állapot koherenciájának fenntartása). A veszélyérzet egyik vulnerabilitást növelő tényezője a kiegyensúlyozatlan fiziológiai állapot, mely magas arousal szinttel, és az újdonsággal kapcsolatos alacsony habituációs rátával jellemezhető (fokozott biológiai reakciókészség átélése). A szorongásnak két fajtáját különböztetjük meg: a vonásszerű szorongást és az állapotszerű szorongást. A vonásszerű szorongás a szorongásra való hajlamra vonatkozik, míg az állapotszerű szorongás magára a szorongási reakcióra. Az állapotszerű szorongás – mint a fenyegetettségre adott reakció – két elemből tevődik össze. Egyfelől az emocionális izgalomból, ami arra vonatkozik, hogy a teljesítményhelyzetbe került tanuló milyen erős vegetatív reakciókat észlel magán (pulzusszám-növekedés, elpirulás, szívdobogás, torokszárazság, émelygés, stb.), másfelől az aggodalomból, ami a teljesítményhelyzetben való szereplés következményeire vonatkozó kognitív folyamatokkal kapcsolatos (Sipos, Sipos és Spielberger, 1988). A magas szorongási szint egyrészt szétszórta tesz a tanuló figyelmét, megakadályozva, hogy az aktuális feladatokra tudjon koncentrálni, másrészt védekező manővereket is beindíthat, amelyek azonban nem a feladatvégzést, hanem az önbecsülés megőrzését szolgálják. Ilyen védekező manővereket

jelezhet a pedagógus számára az ábrándozás, az elkapkodott munka, de nem ritka a betegség szimulálása vagy az iskolakerülő magatartás sem. Mivel a szorongás figyelemzavart okoz, a legtöbb védekező manőver pedig elkerülő viselkedést eredményez, a szorongás és az iskolai teljesítmény között szoros kapcsolatot kell feltételeznünk. A szorongó személyek jobban teljesítenek folyamatosan fenntartott figyelmet igénylő egyszerű feladatokban. Veszélyeket rejtő, megosztott figyelmet követelő, változatos ingerfeltételek mellett azonban a szorongásosság rontja a kognitív és motoros teljesítményüket (Eysenk, Calvio, 1992). A magasabb arousal, mint az emocionális jelentés fiziológiai komponense, akadályozza a rövid idejű, de támogatja a hosszú idejű felidézést. Az intenzív érzelmi hatások beszűkítik, de ugyanakkor szelektívvé teszik a figyelmet. A hatások későbbi felidézésénél hangulati kongruencia mutatkozik (Bower, 1981, Hertel, 2004). Az események fizikai és emocionális kontextusa befolyásolja a memória terjedelmét és minőségét. A szorongás torzítja a percepciót és rontja az emlékezeti és tanulási teljesítményt. A szorongást kísérő fokozott arousal a rövid idejű felidézést hátrányosan befolyásolja, de ugyanakkor inspirálja a hosszú távú bevésés bizonyos komponenseit. Ennek az ellentmondásos képnek a feloldására Eysenk és Eysenk (1985) tett javaslatot. Úgy gondolták, hogy a feladat közbeni aggodás megzavarja a figyelmet, de ugyanakkor fokozza az éberséget, s így a két hatás kiegyensúlyozza egymást. Ennek ellenére a teljesítmény csökkenés egyértelmű, elsősorban magas vagy extrém magas szorongás esetén. Ilyenkor ugyanis a motoros kontroll romlik, továbbá a feladatra fordított figyelmi kontroll, a számmemória és a verbális fluencia is jelentős mértékben csökken. A szorongás tehát nagyobb mértékben befolyásolja a figyelmi kontroll folyamatokat, mint az emlékezetet. Az első szakaszban az aktuális feladat által mozgósított bizonytalanság egy érzelmi értékelő folyamat révén jelentősen emeli a veszélyes inger szorongástartalmát, alacsony állapotszorongás esetén a veszélyessé minősítés értelemszerűen enyhébb lesz. A második szakaszában a figyelemszabályozó folyamatok válnak uralkodóvá. Magas szorongásosság esetén a rendelkezésre álló figyelmi kapacitás jelentős része a veszélyes inger megfigyelésére fordul. A felismerés gyorsaságát a veszélyes helyzetekkel kapcsolatos vigilancia mértéke határozza meg. A szorongás típusától és intenzitásától függően befolyásolja az események észlelését és felidézését. A figyelem automatikusan a szorongástartalmú események felé fordul, ezekkel az eseményekkel kapcsolatosan szelektíven csökken a felismerési küszöb. A szorongó regisztrálja, hogy milyen nehézségekkel kell megküzdenie. A mentális tevékenység érettsége, fegyelmezettsége teszi lehetővé a kognitív folyamatok repertoárjának felügyeletét, a megfelelők szelekcióját, az alkalmatlanok elvetését. Nyilvánvaló problémát jelent, ha a mentális szervizfolyamat elmarad. A szorongás élmény csatornájából akkor kerülhetünk áramlatba, ha fejlesztjük a képességeinket. Az unalom esetén,



pedig az új kihívásokra találás jelenti az áramlat élmény ismételt átélésének biztosítását. Mindebből következik, hogy óriási szerepe van a pedagógus igazi szakértő munkájának, mely nem csupán a megfelelő oktatási módszer kiválasztását jelenti, hanem a kiterjedt figyelmet és az adekvát reakciókat: megerősítést, új feladat adását stb. Az áramlat állapot eredeti leírása a több évtizedes kutatások fényében általánosíthatónak bizonyult, számos vizsgálat megerősítette a tudományok, a művészetek, a sport, az irodalom és más tevékenységek esetén. A főbb jellemzők megegyeznek különböző kultúrák, társadalmi csoportok, nemek és életkorok esetén, a különféle tevékenységek során egyaránt.

Az 1980-as és 90-es években az áramlat-koncepciót a pozitív élményt szabadidő, játék, sportok, művészet, belső motivációt tanulmányozó kutatók is átvették, akik a pozitív élmények átélésének segítésén munkálkodtak az oktatás különböző területein. Emellett az elmélet kinőtt az akadémikus keretek közül, bekerült a professzionális sport, az üzlet, és a politika világába is.

Az 1980-as években az áramlat koncepciót a Maslow és Rogers humanisztikus hagyományából táplálkozó pszichológia is befogadta, részévé vált az intrinsik motiváció és érdeklődés irodalmának is. Az utóbbi években, pedig a proaktív, önszabályozó a környezetével interakcióban álló személyiség modelljében szintén központi helyet kap a flow koncepciója. A személyiség működés és fejlődés ezen új modelljei az áramlat koncepcióval jól egybecsengenek. A legfontosabb jellemző, amelynek révén az áramlat-modell más elméletekhez kapcsolódik az interakcionizmus. A személy középpontba állításával, ezzel párhuzamosan a kontextus jelentőségének kiemelésével az áramlat-kutatás a személy és a környezet által alkotott dinamikus rendszert valamint a személy-interakció fenomenológiáját jól tükrözi.

#### **2.4.1. Optimális élmény a serdülők körében**

Oláh (1997) serdülők körében vizsgálta a flow- állapot gyakoriságát elsősorban szabad idő tevékenységeknél, a családi és baráti környezetben, és tanórán. A kapott eredmények alapján elmondható, hogy a nemek között szignifikáns különbséget tapasztaltak: úgy tűnik, hogy a lányok főként családi környezetben jutnak tökéletes élményekhez, s ezt követik a barátokkal együtt végzett tevékenységek, míg a fiúknál éppen fordítva alakul. Ennek hátterében állhat az a családmódel, amely társadalmunkat jellemzi: a családi tűzhely őrzése, a család összetartása, életének megszervezése női feladat. A család fontossága a nők esetében nagyobb hangsúlyt kap, s a kamasz lányok készülvén későbbi feleség- és anyaszerepükre, gyakrabban élnek át pozitív élményeket családi körben. A másik magyarázat talán életkori sajátosság: a később érő fiúk még

inkább a „lázadás” időszakát élik, a családdal, a szülőkkel való „kiegyezés” még várat magára. A lányok társas helyzetekben gyakrabban élnek át flow-közeli állapotokat, mint egyedül végzett tevékenységek közben. Ebben szerepet játszhat a lányok magasabb fokú empátiakészsége, a társkapcsolatok iránti nagyobb igényük.

Oláh tanórára vonatkozó eredményei szerint legkevésbé az iskolai környezet ad lehetőséget a tökéletes élmény vagy ahhoz közeli állapot elérésére. Ez esetben is szignifikáns különbség mutatkozik a nemek között: a fiúk sokkal kisebb mértékben számolnak be pozitív iskolai élményekről. A tanulás mint belső motiváció a lányoknál vélhetően erősebb, így könnyebben juthatnak iskolai sikerélményekhez.

A szorongás megélése mind a fiúk, mind a lányok esetében az iskolai helyzetekben a legerősebb. Feltűnő, hogy a lányok gyakrabban szoronganak a fiúknál. Ez a már említett tanulási motivációval függhet össze, ám a háttérben további okok is feltételezhetők. Teljesítménycentrikus környezetben élünk, s világunk ezen jellege fokozottan érzékelhető a középiskolákban. A nők helyzete még mindig hátrányosnak tekinthető (lásd pl.: munkaerő-piaci feltételek), amely helyzet a férfiakénál nagyobb fokú szorongást generál. Egyedül végzett tevékenységek során is szignifikánsan jobban szoronganak a lányok, ami egybecseng a korábbi megállapításukkal, miszerint a lányok társas helyzetben gyakrabban élnek át flow-élményt.

## 2.5. Pszichológiai Immunrendszer

A szervezet immunrendszere különböző egyéb védőberendezésekkel együttműködve küzd a szervezetet érő káros tényező ellen, és ezen rendszer – a követelményeknek megfelelő – kielégítő működése a személy pszichés állapotának is függvénye. Mind a pszichoszociális, mind az immunológiai területen ugyanazon cél determinálódik: az önazonosság és a folyton változó környezettel való megfelelő viszony létrehozása, és állandó fenntartása. Ennek a két területnek a kapcsolatát „a cél harmóniájának szükségessége”, vagyis az organizmus minden szintje között fennálló koherencia határozza meg. A pszichológiai immunrendszer fogalma azoknak a személyiségforrásoknak a megjelölésére szolgál, amelyek képessé teszik az egyént a stressz hatások tartós elviselésére, a fenyegetésekkel való eredményes megküzdésre úgy, hogy a személyiség integritása, működési hatékonysága és fejlődési potenciálja ne sérüljön, inkább gazdagodjon a stresszel való aktív foglalkozás során szerzett tudás, élményanyag és tapasztalati interiorizációja következtében. A pszichológiai immunitást Oláh (1993) definiálta, aki szerint

olyan aktív védettség, amely egy komplex kognitív eszközrendszer birtoklásával, ezen rendszer azonnali aktiválásának képességével írható le minden olyan helyzetben, amikor az integrált pszichikus működés külső vagy belső körülmény, valamint az életműködés ellen ható tényező lép fel. A Pszichológiai Immunrendszerbe integrálódó személyiségkomponensek közös vonása, hogy a pozitív következmények anticipálására hangolják a kognitív apparátust, az énhatékonyság-érzést fokozzák a megküzdési folyamatban, a célelési szándékot és az önszabályozási hatékonyságot erősítik, neheztelt alkalmazkodási feltételek esetén is. Minden megküzdési mintázat hasznossága vagy eredményessége változik attól függően, hogy milyen típusú a helyzet, hogy milyen karakterisztikumokkal jellemezhető a személy, és hogy milyen területre vonatkoztatjuk a hasznosságot vagy eredményességet. Taxatív:

- a pozitív következmények anticipálására hangolják a kognitív apparátust
- énhatékonyság érzését fokozzák a megküzdési folyamatban
- célelési szándékot és az önszabályozási hatékonyságot erősítik neheztelt alkalmazkodási feltételek esetén is.

A pszichológiai immunrendszer három alrendszerre bontható:

#### **A. Megközelítő monitorozó alrendszer**

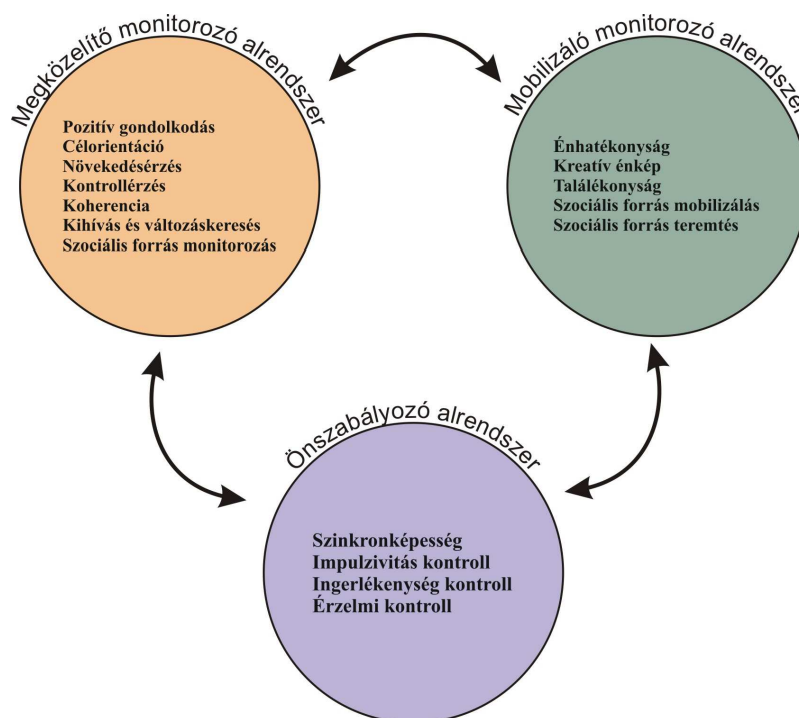
Az elsődleges értékelésen keresztül segíti a világhoz való pozitív viszonyulás kialakítását. Ennek hatására az egyén a környezet pozitív, kontrollálható, érthető és értelmes egészként definiálja, amelyben önmagát is célorientált és folyamatos fejlődésre képes egyénnek látja. Az alrendszer segítségével valósul meg a helyzetek megértése, kontrollálása és a pozitív következmények lehetőségének felismerése kritikus helyzetekben.

#### **B. Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer**

A másodlagos értékelésen át segítik az exploratív hozzáállás kialakítását. Ezek részt vesznek a személyen belüli és szociális erőforrások irányításában illetve kontrollálásában, amelyek biztosítják a szervezett viselkedés fenntartását és végrehajtását. Ezen alrendszer azokat a személyiségjegyeket és módszereket foglalja magába, amelyekkel a személy elérheti célját, megváltoztatva saját fizikai vagy társas környezetét.

#### **C. Önszabályozó alrendszer**

Az én-reguláció hatékonyságát biztosító személyiségbeli kompetenciák együttese. Ezek segítik a stressz hatására fellépő feszültségek kezelését, valamint a sikeres megküzdéssel szembenálló érzelmek szabályozását. Ezek a képességek biztosítják a stressz helyzetekben kialakuló érzelmi állapotok kontrollját és önszabályozás hatékonyságát is. (2. ábra)



2. ábra

A pszichológiai immunkompetencia az alább részletezett konstruktumokat foglalja magába (Oláh, 1993).

**Pozitív gondolkodás:** A pozitív következmények, a kedvező változások elvárása és elővételzésére való hajlam, A magas pontértékű egyén sikerorientált és tapasztalataiból építkezve nehezített feltételek esetén is optimista marad.

**Kontrollképesség:** A személy azon meggyőződését jelenti, hogy többnyire rajta múlik, hogy mi fog történni azokban az élethelyzetekben, melyekben részt vesz. A magas pontértékű személy erőfeszítéseket tesz a kontroll megszerzésére és megtartására, és a számára új helyzetekben is kontrollra készen viselkedik.

**Koherenciaérzék:** Az összefüggések megértésére, megérzésére való képesség, hogy a külső környezet változásai előjelezhetők, és erőteljes hit abban, hogy a dolgok úgy alakulnak, ahogyan az ésszerűen elvárható. A magas koherenciaérzékkel bíró egyén az élet nehéz pillanatait leküzdendő kihívásoknak tekinti.

**Öntisztelet:** Önmagunk pozitív értékelésén túl értékmegővő, az önjutalmazásra is figyelmet fordító magatartás. A magas pontértékű személy értékesnek ítéli önmagát, kifejezésre juttatja jogos büszkeségét és mértéktartó figyelem mellett menedzselik önmagukat, reálisan kezelve mindazt, mit létrehozottak.

**Növekedésérzés:** Saját fejlődésének folyamatosságát, önkiteljesedésének eredményeit realisan szemlélve, az egyén önmagát folyamatos megújulásra és növekedésre képes személyként definiálja.

**Rugalmasság, kihívás vállalás:** A kihívások vállalása, a tevékenységekbe való belemerülés, az új iránti fogékonyság és nyitottság, valamint a változás és a fejlődés igenlése jellemzi a magas pontértékű személyt. Minden változásban a személyes fejlődés lehetőségét fedezi fel az egyén.

**Empátia, társas monitorozás képessége:** Annak mértékét mutatja, hogy a személy mennyire képes a társas környezet információit érzékenyen és szelektíven észlelni, valamint adekvátan felhasználni az aktuális és távlati célok megvalósítása érdekében.

**Leleményesség:** A személyiség kreatív kapacitása tervek, alternatív megoldások, eredeti ötletek kimunkálása, a tanult ismeretek olyan átstrukturálására való képesség, hogy azok alkalmas forrásként szerepelhessenek a megküzdési folyamatban az élet problémáinak megoldására.

**Énhatékonyság érzése:** Az egyénnek az a szilárd meggyőződése, hogy képes azokat a viselkedéseket végrehajtani, amelyekkel az által kitűzött célt megvalósíthatja.

**Társas mobilizálás képessége:** Ennek birtokában az egyén sikeres mások irányításában, képes kiaknázni mindazt, ami másokban rejlik, el tudja érni, hogy támogassák a céljai megvalósításában. Eredményes a meggyőzésben és a kapcsolatteremtésben.

**Szociális alkotó képesség:** Képesség a másokban szunnyadó rejtett képességek feltárására és hasznosítására az együtt gondolkodás folyamatában. A magas pontértékű személyek csoportokat szervezve oldják meg az élet azon problémáit, amelyekhez nem elegendőek a személyes források.

**Szinkronképesség:** Az egyén azon kapacitása, hogy képes együtt vibrálni a környezeti változásokkal, ha erre elszánta magát. Képes a pszichés energiáit maradéktalanul a szándéka szerinti tevékenységre koncentrálni. A figyelem és a tudati működés feletti kontroll képessége.

**Kitartásképesség:** Az egyén akadályok keletkezése esetén is képes folytatni az elhatározott viselkedést, ebben a frusztrációs tolerancia magas szintje és a késleltetésre való képesség is erősíti.

**Impulzivitás kontroll:** A viselkedés racionális kontroll és mentális programok által történő vezérlésre való képesség. A várható következmények elemzésével a kontextuálisan leginkább helyén való magatartás és kontrolláltsági fok megválasztására való képesség.

**Érzelmi kontroll:** A kudarcok és fenyegetések keltette negatív emóciók uralásának konstruktív viselkedésbe való transzformálásának képessége.

**Ingerlékenység kontroll:** Az indulatok és a harag érzelm feletti racionális kontroll gyakorlásának képessége, a düh konstruktív módon való felhasználásának képessége.

### 2.5.1. Serdülők és a Pszichológiai Immunrendszer

Oláh és munkatársai (1995) 1334 fő 10-17 éves korú fiú és lány négy éven át tartó követéses vizsgálatának eredményei szerint, az optimális fejlődéséhez, a pszichológiai immunitás kiépüléséhez a családi pszichológiai atmoszféra jelentősen hozzájárul. A serdülők immunvonásainak fejlődési trendjére vonatkozó eredmények azt mutatják, hogy a pozitív gondolkodást és az önregulációs képességet a 10 és 17 év közötti időszakban stagnálás jellemzi, az alkotó, mobilizáló és forrást teremtő képesség ugyanakkor a szocializációs feltételek (komplex család, szociális forrást teremtő és magas fokú érzelmi intelligenciával bíró szülők) függvényében markáns növekedést mutat. Az eredmények szerint a pszichológiai immunitást szavatoló tulajdonságok közül a szülők és gyermekeik leginkább a pozitív gondolkodás, a kitartás és az önuralom terén mutatnak hasonlóságot.

## 2.6. Megküzdés

Az egyén élete során a mások és önmaga által állított követelményekkel szemben folyamatosan küzd. A körbeölelő változások, melyek átítatják mindennapokat, változó mértékű stresszort képviselnek a szervezettel szemben. Semmiféle fejlődés nem képzelhető el változás nélkül, ugyanakkor minden változás - mértékétől függő - stresszel jár. Azonban a stressz felfogható (és megjeleníthető) úgy is, mint a fejlődést stimuláló, előmozdító változás. Vaillant (1977) így fogalmaz: *„Nem a stressz az, ami megöl bennünket, hanem a stresszhez való hatékony alkalmazkodás teszi lehetővé, azt hogy éljünk.”*

A megküzdés fogalmának értelmezésére az elmúlt évtizedekben különböző pszichológiai modellek születtek.

A klasszikus analitikus értelmezés szerint a megküzdés azokat az ego-manővereket jelenti, amelyekkel az ego a külvilágból jövő fenyegetéseket kezeli. Az intrapszichikus konfliktusok megoldásának eszközrendszerét az elhárító mechanizmusok adják. Míg a megküzdés tárgya és célpontja a külvilág, a külső veszély és fenyegetettség, az elhárító- vagy védekező mechanizmusok. A legfontosabb szempont a coping és az elhárítás megkülönböztetésében az, hogy a megküzdés tudatos harc, az elhárító mechanizmusok ugyanakkor tudattalanul működnek. Az analitikus irodalom klasszikus vonala a megküzdés elemzésével csak érintőlegesen foglalkozott, érdeklődésének középpontjában az elhárító mechanizmusok működése, kategorizálása, és patológiás folyamatokkal történő összefüggésének tanulmányozása állt.

A védekezés fogalmát elsőként Freud (1894) definiálta *The Defense Neuropsychoses* című munkájában: „*az ego küzdelme a fájdalmas vagy elviselhetetlen gondolatokkal vagy érzésekkel szemben*”. Későbbi munkáiban a védekezést az ösztönharcban, illetve a külvilági fenyegetésekkel szembeni küzdelemben a vereséget és tehetetlenséget elismerni vagy a rá mért csapást elviselni kénytelen ego feszültségkezelő munkamódjaként értelmezi.

Az analitikus szerzők közül a coping fogalmát elsőként Anna Freud említi (Burlingham és A. Freud 1942) Anna Freud szerint a mindennapi konfliktusok normális kezelésének módja feltételezi az érzelmi élet feletti kontrollt, amikor úgy szállunk szembe a fenyegetésekkel, hogy közben nem transzformáljuk, nem változtatjuk és nem nyomjuk el érzéseinket és nem torzítjuk el a valóságot, ahogy azt a védekezések alkalmával megteszük.

Az analitikus szerzők közül Haan (1977) foglalkozott legbehatóbban a coping fogalmának elemzésével, a megküzdés és védekezés közötti különbség meghatározásával. Haan szerint az általa rendszerbe foglalt ego-funkciókon (kognitív funkciók, reflexív-önérző funkciók, figyelem összpontosítás funkciók, érzelmi impulzusokat szabályozó funkciók) belüli alaptevékenység formák (diszkrimináció, leválasztás, ok-okozati megjelenítés, válaszkésleltetés, érzékenység, idő-visszaállítás, szelektív tudatosítás, eltérítés, átalakítás) megküzdő (coping) védekező (defensive) és töredékképző (fragmentary) módon működtethetők az ego által mind extrapszichikus, mind intrapszichikus fenyegetések esetén. A megküzdő, védekező és a töredékképző ego-funkcionálás az alábbi alapvető különbségekkel jellemezhető: a megküzdés magába foglalja a célt, a választást, a rugalmas váltást, megmarad az objektív valóság világában és megengedi a megfelelő érzelmek kifejezését. A védekezés kényszerített, tagadó, merev, torzítja az objektív valóságot és logikát és utat enged a rejtett impulzusok kifejezésének és megtestesíti azt a várakozást, hogy a szorongástól anélkül is megszabadulhatunk, hogy a problémával közvetlenül foglalkoznánk. A töredékképzés vagy fragmentálás automatizált,

rituális, egyéni szabályokat követő, érzelmileg irányított és irracionálisan működő abban az értelemben, hogy az objektív valóságot nyilvánvalóan sérti.

Haan szerint a megküzdés az egészséges és normális ego-működési mód a konfliktusok kezelésére és összes ego-funkció vonatkozásában a védekezés neurotikus vagy hosszabb távon neurózist ego-manőver, a töredékképzés pedig pszichotikus vagy pszichózishoz vezető munkamód.

Összegezve az analitikus pszichológián belüli értelmezéseket, azt mondhatjuk, hogy néhány a coping és a védekezés fogalmát differenciáltan elemző írás kivételével az általánosan elfogadott analitikus álláspont az, hogy a fenyegetések elhárítása, a konfliktusmegoldás az ego feladata; külvilági fenyegetések esetén a megküzdés dominál, ezt azonban a „*mastery*” fogalmával fejezik ki inkább, az intrapszichikus konfliktusokat pedig védekező- vagy elhárító mechanizmusok útján kezeli az ego. A megküzdés tudatos és egészséges, a védekezés nem tudatos és inkább patológiás.

A személyiségvonások jelentőségét középpontba állító megküzdési modellek a megküzdés kutatások hajnalán magát a megküzdést, a nehézségek kezelésének módját is a személy tartós jellemzőjének, stabil vonásainak tekintették, feltételezve azt, hogy a stresszor tulajdonságaitól, a kontextustól függetlenül az emberek, ha stressz-állapotban vannak, előnybe részesítenek egyes reagálási módokat.

A coping trait-modellje azt hangsúlyozza, hogy az emberek konzisztens vonásokat, stratégiákat, védekező manővereket dolgoznak ki, tanulnak meg a konfliktusok kezelésére, a fenyegetések elhárítására, és ezeket rájuk következetesen jellemzően alkalmazzák mindenféle stresszel kapcsolatban. Eza következetesség megnyilvánulhat abban, hogy egyesek felerősítik, felnagyítják a fenyegetések és veszélyek jelentőségét, perceptuálisan nyitottabbak a veszélyt jelző ingerekre, vagy ellenkezőleg igyekeznek homályban tartani, perceptuálisan elhárítani a veszéllyel és a fenyegetéssel való szembesülést. A represszió-szenzitizáció (Byrne, 1964), a monitoring-blunting, a vigiláns-elkerülő pólusokkal leírt személyiségjellemzőket kezdetben úgy tekintették, mint tartós vonásokat, amelyek kimunkáltsági szintje jelentősen meghatározza azt, hogy egy adott személy hogyan viselkedik fenyegetettség, kár vagy veszteség esetén.

A szenzitizátor, a monitorozó és a vigiláns személy fokozott érzékenységet mutat a veszély jelzései iránt, nehezen teszi túl magát a megrázkódtatásokon, és erősen motivált arra, hogy a bizonytalanságot információ kereséssel oldja. A represszor, a kognitív elhárítással és homályosítással jellemezhető személy ugyanakkor igyekszik figyelmét elterelni a veszély



jeleiről, a perceptuális küszöböt megemeli a fenyegetésekkel szemben. A szenzitív személy nehezen tolerálja bizonytalanságot, ami minden fenyegetés jellemzője, ezért igyekszik mindent megtudni a veszély természetéről. A represszor személy a veszély tudatával együtt járó vegetatív arousal növekedés kellemetlen élményét viseli nehezen, ezért amíg teheti, igyekszik távol tartani magát a fenyegetéssel való szembesüléstől. A negatív hatásokhoz (kár, veszteség, veszély) való viszonyulás mindkét szélsőséges módjának: a szenzitizációnak és a represszióknak egyaránt megvan a maga adaptív értéke a megküzdésben és a sikeres alkalmazkodásban. A szenzitizáció, a monitorozó információszerzés, a fenyegetés természetének feltárását és a kezelés adekvát módjának kidolgozását szolgálja, a represszió pedig a megrázkódtatásokon és a veszteségeken való túllépést segíti elő. Mindkét stratégia eredményre vezethet, ha a kontextusnak megfelelő helyén alkalmazzák. Kihívások, fenyegetések esetén, illetve olyan helyzetekben, ahol a megküzdő személy kontrollképes, a szenzitizációval és a monitorozással érdemes élni, kár és veszteség esetén, vagy olyan körülmények között, amikor a kontroll birtoklására nincs mód, a represszióval lehet jobban alkalmazkodni a stresszhez.

A személyiség és megküzdés kapcsolatában a vonásokat és a megküzdési stratégia-preferenciákat izoláltan szemlélő megközelítések helyett az 1980-as évektől kezdődően a viselkedést és a kontextus figyelembevételével szabályozó holisztikus személyiségműködés elemzése került a fókuszba. Ezen szemlélet szerint a személyiségvonások dinamikus kölcsönhatásban, a kontextus igényeivel összehangoltan szabályozzák a megküzdést. A személyiség alapadottságai behatárolják, kijelölik azon alkalmazkodási formák és szokások körét, amelyeket az emberek stressz-állapotban mutatnak. Az emberek magatartását markáns személyiségjegyeik határozzák meg, nehezített alkalmazkodási feltételek esetén is. A személyiségkutatást uraló Big Five-modell képviselői szerint valódi hajlamaink a stressz alatt tárulnak fel leginkább, ezért a megküzdés kutatás csak a személyiségtényezők figyelembevételével lehet eredményes. Úgy is megfogalmazható, hogy a megküzdés a stressz helyzetekben a maga jellegzetes vonásaival jelenlévő individuum tevékenysége.

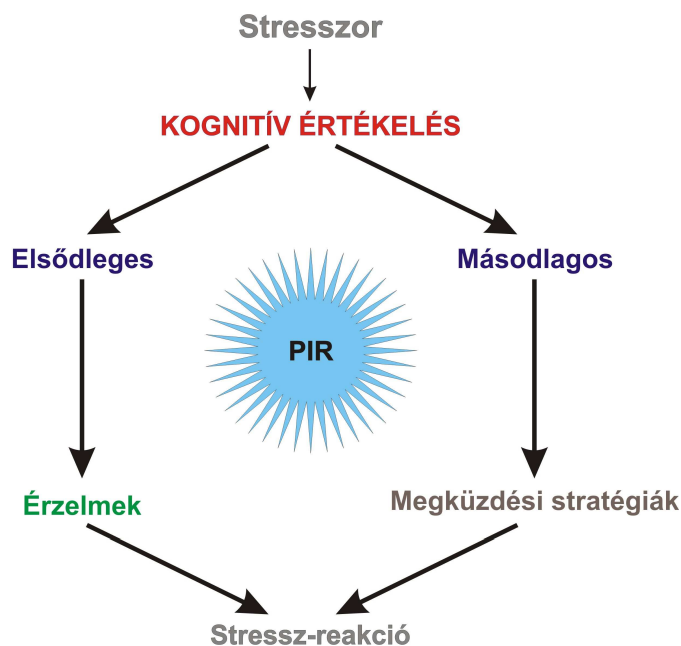
A személyiség öt alapidimenziója (extroverzió, barátságosság, neurotikusság, lelkiismeretesség, nyitottság) meghatározza a fenyegetések jelentőségének megítélését. A neurotikusság például erősíti a vonzódást a negatív érzelmek megtapasztalásához, az extrovertált személy hajlamosabb kihívást észlelni, mint fenyegetést, az információkeresést és problémacentrikusságot, nyitottságot, az önfegyelmet és a kitartást, lelkiismeretességet, valamint a társas támasz igénybevételét, vagyis mindazon tényezőket, amelyek a stresszhez való alkalmazkodás eredményességét meghatározzák. A megküzdési stratégia tehát nem más, mint a

vonás építőkövetként tekinthető szokás, amit egy személy a stresszteli körülmények között alkalmaz.

Ellentétben a megküzdés trait-jellegű értelmezésével Lazarus (1974) tranzakcionista copingmodelljének központi gondolata, hogy a viselkedés a személy és a környezet közötti dinamikus kölcsönhatás eredménye, és a coping egyike azon központi változóknak, amelyek ezt a tranzakciót nehezített alkalmazkodási feltételek esetén moderálják. Az irodalomban legtöbbször idézett és legáltalánosabban elfogadott lazarusi definíció szerint: *„megküzdésnek tekinthető minden olyan kognitív vagy viselkedésese erőfeszítés, amellyel az egyén azokat a külső vagy belső hatásokat próbálja kezelni, amelyeket úgy értékel, hogy azok felülmúlják vagy felemésztenek aktuális személyes forrásait.”* A coping fogalmát, mint kulcsfogalmat Lazarus a stressz kognitív tranzakcionista elmélete, illetve újabban (1993) az érzelmet kognitív motivációs viszonyként felfogó elmélet keretében dolgozta ki.

Ezeknek az elméleteknek a másik központi fogalma a kognitív értékelés (cognitive appraisal) Lazarus értelmezése szerint egy adott személy-környezet interakcióban mind az érzelem erőssége és minősége, mind a megküzdés módja a kognitív értékelés következménye. Ez a felfogás alapvetően eltér a korábbi coping értelmezésektől, amelyek azt hangsúlyozták, hogy a coping egy olyan válasz, amit az emóció, például a szorongás vált ki. Lazarus modelljében a coping kapcsolódik az érzelmekhez, részt vesz azok szabályozásában, de a coping is és az emóció is az értékelés következménye.

A személy-környezet tranzakcióban a kognitív értékelés folyamata két egymáshoz dinamikusan kapcsolódó szakaszra bontható. Beszélhetünk elsődleges és másodlagos értékelésről. Az elsődleges értékelés azt tisztázza, mit jelent, mi a jelentősége az aktuális személy-környezet interakciónak a személy aktuális jólléte, kényelemérzete szempontjából, tágabb értelemben az egész életének alakulása szempontjából. A másodlagos értékelésben történik meg azoknak a forrásoknak a számbavétele, amelyek a megküzdés során mobilizálhatók. (3. ábra)



3. ábra

Az elsődleges és másodlagos értékelés is további komponensekre bontható. Az elsődleges értékelésben az egyik lényeges komponens az adott környezeti hatás vagy változás motivációs relevanciájának megállapítása, ami annak tisztázását jelenti, hogy érinti-e és ha igen, milyen mértékben tér el az adott hatás attól, amit a személy akar. Az elsődleges értékelés harmadik komponense az interakció ego-involváltsági fokának megállapítása. A másodlagos értékelés elsőként az adott változás és interakció kiszámíthatóságát, kontrollálhatóságát vizsgálja, továbbá azt, hogy ki vagy mi az okozója, kézbe tartója a változásnak, ki lehet a felelős azért, hogy a hatás előállt. A második komponens a másodlagos értékelés folyamatában a problémacentrikus beavatkozáshoz bevethető coping stratégiák számbavétele, mindazon erőforrások és lehetőségek feltérképezése, amelyek az interakció menedzseléséhez igénybe vehetők. A harmadik komponens az érzelem regulációt szolgáló megküzdési források feltárását jelenti; azoknak a lehetőségeknek a megvizsgálásáról van itt szó, amelyek a helyzethez való pszichológiai alkalmazkodást lehetővé teszik. A másodlagos értékelés újabb komponense a jövőre vonatkozó elvárásokat elemzi: becslések történnek arra vonatkozólag, hogy hogyan alakulhat az interakció az egyes megküzdési stratégiák bevetése esetén, vagy akkor, ha az egyén egyáltalán nem avatkozik be.

Az emberek a legtöbb alapvető megküzdési stratégiát használják valamennyi feszültségkeltő helyzetben, vannak azonban specifikus stresszorokhoz kötődő megoldások. Az érzelmek regulálása például egyértelmű kár és veszteség esetén a konfrontáció és problémaorientáció szignifikánsan gyakoribb olyan helyzetekben, amelyeket kihívásként értelmezünk. Ha megváltoztathatónak látjuk a körülményeket, akkor problémafókuszú stratégiákkal operálunk, és

többnyire konstruktívak vagyunk, ha kívülről irányítottan definiáljuk a történéseket, akkor passzivitással és érzelmcsillapító megküzdéssel reagálunk.

Egyes megküzdési stratégiák nagyobb stabilitást mutatnak: például az a beállítódás, hogy megpróbáljuk pozitív oldalukról szemlélni a dolgokat, bár személyiségtől függően, de a legtöbb stressz helyzetben jellemző ránk, ugyanakkor a társas támogatás igénylésével, mint megküzdési lehetőséggel annak függvényében élünk, hogy milyen az aktuális szociális környezetünk.

Minden megküzdési mintázat hasznossága vagy eredményessége változik, attól függően, hogy milyen típusú a helyzet, hogy milyen karaterisztikumokkal jellemezhető a személy, és hogy milyen területre vonatkoztatjuk a hasznosságot vagy eredményességet. A megküzdési stratégiák változnak a komplex feszültségkeltő helyzet különböző állomásain. A szituáció, a személy, a kognitív értékelés és az egész tranzakcionális folyamat lényeges aspektusainak ismeretében tudunk választ adni arra, hogy milyen stratégiát választ a személy, és az milyen hasznot hoz majd számára.

A stresszel való megbirkózással kapcsolatos legfontosabb tényezők:

- célravezető (adaptív) megbirkózási, konfliktus-megoldási stratégiák
- célravezető, adaptív attitűdök, beállítottság
- a társas támogatás, szociális háló, kohézió, társadalmi tőke

### **Célravezető (adaptív) megbirkózási, konfliktus-megoldási stratégiák**

Tekintettel arra, hogy a stressz-állapot és az egyén stresszel szembeni pozíciójának a megváltoztatásánál a kulcstényező személy erőforrásainak a helyreállítása, megteremtése vagy bővítése, a megküzdési stratégiák aszerint osztályozhatók, hogy a forráselégtelenség felszámolásához hogyan járulnak hozzá. A megküzdés irányulhat a források bővítésére (információ gyűjtés), a források megteremtésére (problémamegoldás, innováció, kreativitás), a források mobilizálására (tanácskérés, támaszkérés, segítségkérés), a forrás felhasználás korlátozására (relaxáció, visszahúzódás). A forráselégtelenség felszámolásával párhuzamosan a működési feltételek optimalizálását szolgálják az önszabályozó megküzdési stratégiák, amelyek általános célként az egyén és a környezet szinkronizációját segítik.

A megbirkózási módokat egyrészt az „adaptív - nem adaptív” dimenzió mentén osztályozhatjuk, másrészt a megbirkózási készségeknek három fő formája van:

- a problémamegoldó,
- az érzelmi
- és a támogatást kereső formák.

Az ember-környezet rendszer alapsémájában, egyensúlyvesztés esetén az egyensúly helyreállítására részben magatartási válaszok segítségével törekedhetünk. Az adaptív konfliktusmegoldás, problémamegoldás egyik formája, ha a nehéz helyzetben magát a szituációt próbáljuk megváltoztatni, tehát magatartási választ adunk. Ilyen válasz például, amikor állást cserélünk, mert rájövünk, hogy nem ez a képességeinknek, érdeklődésünknek megfelelő munkakör.

A gondolkozási-érzelmi egyensúly helyreállításának másik lehetősége a kognitív sémák, tehát a helyzet értékelésének, minősítésének befolyásolása, ezért váltak a kognitív viselkedésterápiák a pszichés eredetű testi zavarok kezelésének alapvető módszereivé.

Ha a helyzetet megoldhatatlannak minősítjük, az adaptív módszer a helyzet újraértékelése, a kognitív átstrukturálás.

A kognitív átstrukturálás, mint konfliktus megoldási stratégia azt jelenti, hogy nehéz élethelyzetből más emberként kerülünk ki, pozitív értelemben véve, azaz hogy a krízishelyzetekből a személyiségfejlődés magasabb fázisába képes jutni az ember. A kognitív átstrukturálás képessége fontos szerepet játszik az érzelmi funkciózavarok megelőzésében.

Az érzelmi konfliktus megoldási módok akkor adaptívak, ha nem ismerjük eléggé a problémát, nem érezzük magunkat alkalmasnak a helyzet feletti kontrollra. Tehát például egy nagyon súlyos, érzelmileg elviselhetetlennek érzett helyzetben, mint egy hozzátartozó halála, igen nagy szükségünk van az érzelmek elengedésére, a sírásra, akár jajgatásra. Falvakban még ma is él a „sirató” szokása, és ezzel a gyász feldolgozásához jelentősen hozzájárul.

A legveszélyesebb nem adaptív konfliktus megoldási kísérlet az, ha valaki nehéz élethelyzetben eszik, iszik, gyógyszert szed, és így próbálja elviselni a helyzetet. A konfliktushelyzetek válhatnak ilyen nem adaptív stratégiák következtében az önfeladó, önkárosító magatartás kiindulópontjaivá, ugyanakkor a krízisek, konfliktusok a személyiségfejlődés legfontosabb hajtóerői, ha képesek vagyunk azok adaptív megoldására

A támogatáskérés szintén fontos konfliktuskezelési mód, használatában nembeli különbség mutatkozik, általában a nők hajlamosabbak ezt a megoldást választani. Betegség, panaszok esetén a nők általában hamarabb fordulnak orvoshoz is. Különösen a tradicionális kultúrákban nem tekintik „férfias” magatartásnak a segítségkérést, még súlyos problémák esetében sem.

### **Célravezető, adaptív attitűdök, beállítottság**

Külső elismerés igénye, azaz az önmagunkkal szembeni elvárás, hogy teljes mértékben megfeleljünk a környezetünk elvárásainak. Ha valaki helyteleníti magatartásunkat, kicsinylő megjegyzést tesz, ezt igen negatívan értékeljük. Az attitűddel nagymértékben jellemezhető ember hosszan rágódik, ha úgy véli, valaki rosszállóan néz rá, ha megkritizálják.

- Szeretettségek igénye - fokozott szeretettség-igény, mindenki által elfogadottnak szeretné tudni magát, ha ez nem történik meg, negatívan minősíti saját magát.
- Teljesítményigény - önmagától és másoktól is igen nagy teljesítményt követel, szenved, ha nem tud ennek megfelelni.
- Perfekcionizmus-igény - mindent minden részletében tökéletesen szeretne megoldani. Ha ez nem sikerül, elégedetlen önmagával vagy környezetével.
- Jogos elvárások a környezettel szemben - környezetétől ideális, elvárható, de nem reális magatartást vár el, ha ezt nem kapja meg, szenved.
- Omnipotencia-igény - mindenért felelősnek érzi magát, akkor is, ha nem képes a helyzetek megoldására. Orvosokra, pszichoterapeutákra gyakran jellemző.
- Külső kontroll, külső meghatározottság attitűd - úgy érzi, a helyzetek történnek vele, nem saját maga irányítja sorsát. Ellentéte az autonómia, önállóságra való beállítottság.

A fenti diszfunkcionális attitűdök, értékrendszerek, a külső kontroll kivételével csak az egyén számára károsak, ha nem képes megfelelni a saját maga, vagy környezete felé támasztott fokozott elvárásoknak. A társadalom fejlődése szempontjából ezek az attitűdök valódi értékek, ezért a nevelők nagy súlyt fektetnek ezeknek az értékeknek az elsajátítására.

Egészségi kockázati szerepe miatt különösen nagy jelentőségű az ellenségesség (hostilitás) attitűdje, amely fokozza a kontrollvesztés valószínűségét. Az ellenséges beállítottság azt jelenti, hogy az embereket általában aljasnak, önzőnek minősítjük, akik csak ki akarják használni a többieket, és úgy gondoljuk, hogy legbiztosabb nem bízni senkiben.

Ilyen lelkiállapotban a nehéz helyzetekben sokkal inkább érezzük magára hagyottnak sajátmagunkat, így érthető, hogy a stressz helyzetekre nagyobb valószínűséggel reagálunk kontrollvesztéssel. Az ellenséges beállítottság ellentéte a bizalom, ami a társadalmi tőke különösen fontos jellemzője.

Az ellenséges beállítottság valamennyi önkárosító magatartásformával - dohányzás, kóros alkoholfogyasztás - igen szoros kapcsolatban van, és jelentős kardiovaszkuláris rizikófaktor. Az ellenségesség legfontosabb és legkárosabb összetevője a cinizmus attitűdje.

### **A társas támogatás, szociális háló, kohézió, társadalmi tőke**

Amit az egyén saját maga nem tud megoldani, külső segítséggel, valódi támogató kapcsolatok segítségével a megoldás kivitelezhetővé, esetenként csupán elviselhetővé válik. A legsúlyosabb élethelyzetet is könnyebb elviselni szerető, odaforduló környezetben, ezt nevezi az orvosi pszichológia társas támogatásnak, szociális hálónak. A társas támogatás egészségvédő szerepe igen szoros kapcsolatban áll a korai kötődés és a kötődélmélet pszicho-biológiai elméletével.

### **A megküzdési eredményesség személyiség faktorai**

A salutogenetikus paradigmaváltás következtében a figyelem fókuszába a stresszel szembeni védelmet biztosító személyiségtényezők feltárása került.

#### o Kontrollképesség.

A megküzdő cselekvés valójában egy eszköz arra, hogy kontrollt gyakorolhassunk, hogy kontrollképesek legyünk, ugyanakkor minden coping előfeltétele egy bizonyos fokú kontrolláltság vagy annak megélése.

Adler (1956) szerint a kontroll az „élet szükségessége”, DeCharms (1968) pedig a kontrollra törekvést az ember „elsődleges motivációs hajlamának” tekinti. Maslow (1947) humanisztikus felfogása szerint a kontrollálható és kiszámítható környezet az egészséges személyiségfejlődés alapfeltétele. A kontroll vonatkozhat a külső környezet történéseire és a szervezeten belüli folyamatok feletti ellenőrzésre egyaránt. Averill (1973) viselkedéskontrollt és kognitív kontrollt és döntési kontrollt különböztet meg. Rothbaum (1982) aszerint értékeli a kontroll erőfeszítéseket, hogy a személy milyennek érzi, látja a helyzetet: kezelhetőnek vagy kezelhetetlennek.

A kontroll és a copingpotenciál kapcsolata szempontjából azok az eredmények fontosak, melyek rávilágítanak arra, hogy a kontroll gyakorlásának lehetősége növeli a hozzáértést, a személyes kompetencia és az én-hatékonyság érzését, facilitálja az instrumentális megküzdést, s a negatív események fölötti tényleges vagy vélt kontrollt egyaránt minimalizálja a stressz hatásokból adódó tartós negatív következmények valószínűségét (Averill, 1973, Lazarus 1991).

A külső-belső kontroll attitúd olyan kontinuum, amelynek egyik végpontján a személy úgy értékeli a helyzetet, hogy az események általa irányítottak, a másik végponton a szerencse, a véletlen vagy a hatalmon lévő potenciálok mozgatják a történéseket. Az attitúd formálódásában az egyén szocializációs tapasztalatainak, helyzet meghatározó siker-kudarccal egyenlegének a függvénye.

- **Tanult leleményesség**

A tanult leleményességet Rosenbaum (1988) a következőképpen definiálta: „A tanult leleményesség a képességek és a kognitív elvárások azon készletét integráló személyiségrepertoár, amely révén az individuum az aktuálisan zajló viselkedés görbülékenységét garantáló belső folyamatait szabályozza.”

A személyiségrepertoár olyan viselkedések, érzések, és képességek készletét foglalja magába, amelyek együttes folyamatos interakcióban állnak a személy fizikai és szociális környezetével. A tanult leleményesség a kívülről vagy belülről gerjesztett self-folyamat változások olyan kognitív szabályozása, amely a viselkedés folyamatosságát és hatékonyságát szavatolja. Ez személyiségrepertoár a megküzdési folyamat alakulását a kezdetektől befolyásoló tényező, úgynevezett személyiségbeli előzményfaktor, forrástényező, amely a stratégiák megválasztásán keresztül határozza meg a coping eredményességét.

- **A keményen helytálló személyiség**

Kobasa és Maddi (1977) egzisztenciális elméletében a lelkiileg edzett, küzdőképes személyiség fogalma a „hardy personality”. Ennek a személyiségtípusnak a főbb jellemezői az elkötelezettség a kihívásokra való reagálás és a kontrollképesség. Az elkötelezettség azt jelenti, hogy személy mélyen és őszintén hisz annak az értékességében, amit csinál, és teljes odaadással, személyiségének minden szféráját involválva végzi a feladatait. A kontrollképesség erős hit abban, hogy ésszerű határok között képesek vagyunk a velünk történetek ellenőrzésére és befolyásolására, és mi vagyunk a felelősek a velünk történetekért. A kihívások vállalására való képesség azon a meggyőződésen alapul, hogy az élet természetes rendje a változás – inkább, mint a stabilitás – és a változás lényege a fejlődési lehetőség. A keményen helytálló személyiség az állandó változásban lévő és fenyegetéssel teli világban optimista és aktív, nem szemlélője és lereagálója az eseményeknek, hanem a elébe megy a változásoknak. A hardiness egy konstellációs karakterisztikum: a kihívás elfogadására való képesség, az elkötelezettség és a kontrollképesség magas kimunkáltsági szintje.



○ **A diszpozicionális optimizmus**

Scheirer és Carver (1981) a viselkedés self-regulációs modelljének kimunkálása során

A tervezett cselekvés várható következményeire vonatkozó elvárást centrális tényezőként tekintette, amely meghatározza azt, hogy a rendelkezésre álló viselkedés repertoárból mit választ és azt milyen perzisztensen alkalmazza a személy. Azt feltételezték, hogy az optimizmus, amely a jó dolgok bekövetkeztének egy általános elvárása, stressz helyzetben is a lehetséges pozitív következmények felé tereli a figyelmet, így fontos faktor lehet a stresszel való küzdelemben, különösen egy adott viselkedés folytatása vagy feladása szempontjából. Az optimizmus magas korrelációt mutat a problémacentrikus megküzdéssel, míg a pesszimistáknál az emóciósillapító stratégiák választása a jellemezőbb. Tehát az optimizmus a megküzdési hatékonyság szempontjából kiemelten kezelendő, stabil forrástényezője a személyiségnek.

○ **A koherenciaérzék**

Antonovsky (1979) a megalkotója a fogalomnak (sense of coherence). A stresszel való konfrontáció mindig feszültséget eredményez, amit kezelni kell., és az a fontos kérdés, hogy a feszültség kezelése hogyan történik. Vannak a stresszel szemben általános védettséget adó források (pl. énerő, kulturális stabilitás, szociális támasz, pénz) ezek mobilizálása és eredményes felhasználása a feszültséggel való bánás során a koherenciaérzék közvetítése révén valósulhat meg sikeresen. A koherencia az összefüggések megértésére, megérezésére való képesség, magabiztos érzése annak, hogy belső és külső környezetünk változásai előjelezhetők, és nagy a valószínűsége annak, hogy a dolgok úgy alakulnak, ahogyan az ésszerűen elvárható. A koherenciaérzék három fő komponense:

- a felfogóképesség

arra vonatkozik, hogy valaki milyen differenciáltan képes észlelni és elrendezni a külső és belső környezetében zajló történéseket

- források kezelésére való képesség

arra vonatkozik, hogy valaki mennyire képes a források felkutatására és azok felhasználására, valamint a források feletti diszpozicionális kapacitás mértékére

- értelmesség

arra vonatkozik, hogy valaki mennyire érzi át, hogy az életének értelme van, milyen mértékben talál célokat, amelyeket érdemesnek lát elérni, amelyekkel kapcsolatban értelmét látja

az erőfeszítéseknek. Az értelmes életben való hit kulcskomponense a koherenciaérzéknek. A koherenciaérzék irányítja, az aktuálisan zajló fenyegetettséggel szemben, a leghatékonyabb a coping stratégia kiválasztását, tehát az adekvát forrás aktualizálását garantáló tényező, a források mobilizálásának karmestere.

#### o **Az éntudatosság**

Fenigstein és munkatársai (1975) definiálták az éntudatosságot, mint személyiségdimenziót, megkülönböztetve személyes és társas éntudatosságot. A személyes éntudatosság hajlam és tehetség az önmagunkban való elmélyedésre, az intrapszichésen lejátszódó folyamatok nyomon követése, fogékonyság saját érzelmi állapotunk indítékainak, motívumainak monitorozására, ellenőrzésére. A személyes éntudatosság magas szintjén álló személy tisztában van viselkedésének indítékaival, hatékonyan képes kontrollálni érzelmeit, elfogadja és szocializálja emocionalitását. A személyes éntudatosság egy belső térképet jelent, amit a személy tudatosan használ fel önmaga irányításához. A társas éntudatosság énünk publikus aspektusának a hatásmechanizmusait monitorozza, a szociális éncselekmények következményeit integrálja és hasznosítja a társas tájékozódásban. Az Oláh (1991) által végzett éntudatosság hatásmechanizmusát ellenőrző vizsgálatok egyértelműen igazolják, hogy az éntudatosság révén valósul meg alkati erényeink ént szolgáló kiaknázása és pszichés működésünk alkatiságunkból fakadó törvényszerűségeinek a felismerése és az eredményes alkalmazkodás szolgálatába történő felhasználása.

A megküzdés hatékonyságát további protektív faktorként számon tartott személyiség tényezők garantálják, mint az énhatékonyság, énerő, kompetencia, reményképesség.

### **2.6.1. Serdülők és a coping**

Oláh (1995) nemzetközi kutatásai szerint minden általa vizsgált kultúrában (magyar, indiai, olasz, svéd, jemeni) felnövő serdülőkre érvényes, hogy az alacsony és közepes szorongásszint esetén a megküzdés konstruktív útjait, magas szorongásszint esetén az elkerülést alkalmazták, mint a feszültséggel való maladaptív megküzdést. Herman-Stahl és Petersen (1996) kutatásai szintén a depresszió tünettárával együtt járó passzív és elkerülő coping magasabb, a közelítő coping alacsonyabb szintjét mutatták ki serdülőknél. Margitics (2005) kutatásai során megküzdési stratégiákat vizsgálva késői serdülőkorban azt találta, hogy a depressziós tünettárával legszorosabb összefüggést az érzelempözpontú megküzdési módok mutatták,

elsősorban az érzelmi indíttatású cselekvés és a visszahúzóds, valamint a kognitív átstrukturálás hiánya.

Margitics és Pauwlik (2007) serdülők körében végzett kutatásai során azt találták, hogy a serdülő lányok hajlamosabbak az érzelmközpontú megküzdési módok (érzelmi indíttatású cselekvés, visszahúzóds, érzelmi egyensúly keresése) alkalmazására, valamint nehéz élethelyzetekben a segítség kérésére, mint a serdülő fiúk. A megküzdési stratégiák preferenciája mögötti családi szocializációs, szülői nevelői hatások eltérő mintázatot mutatnak a lányok és fiúk esetében. Mindkét nem esetében az érzelmközpontú megküzdés mutatott szorosabb kapcsolatot a családi szocializációs, szülői nevelői hatásokkal. A fiúkat a konfliktusokkal terhelt családi légkör, a lányokat a szülői inkonzisztens és manipulatív nevelői attitűd hajlamosítja elsősorban az érzelmközpontú megküzdés alkalmazására. A fiúknál az anya túlvédése és manipulációja, valamint az apa inkonzisztens nevelői viselkedése, a lányoknál az anyai és apai nevelői hatások közötti különbsége, az apai túlvédés és a konfliktusorientált családi légkör lép föl még hajlamosító tényezőként.

A nemek szerinti eltérések nem egyértelműek; hagyományosan a kutatások a fiúk nagyobb hajlamát igazolják a racionalitásra (Stone, Neale, 1984), ugyanakkor a megküzdési mechanizmusokkal kapcsolatban a fiúk és a lányok között gyakran nincs különbség a racionális módok megválasztásában (Frydenberg, Lewis, 1991; Pikó, 2001). A társas támogatás felé fordulók körében azonban többnyire a lányok, nők vannak fölényben (Van Oostrom, Tijhuis és munkatársai, 1995), bár ez nem minden esetben jár együtt azzal, hogy a társas megküzdés szintjén is jobban teljesítenek a lányok (Parsons, Frydenberg, E., Poole, 1996; Pikó, 2001).

## 2.7. Érzelmi intelligencia

Az érzelmi intelligencia helyett sokáig a meglehetősen általános „emberi készségek” kifejezést használták, a gyökerek egészen az 1930-as évekig nyúlnak vissza. 1935-ben Thorndike és Stein már használták a „szociális intelligencia” fogalmát annak meghatározására, hogy valaki képes „emberi kapcsolataiban bölcsen eljárni”. Wechsler már az 1940-es években az intelligencia intellektuális és nem-intellektuális elemeiről gondolkodott, s azt írta, hogy a nem-intellektuális képességek jelzik előre a siker lehetőségét az életben. A téma úttörőit hamar elfeledték, de 1973-ban McClelland a Harvardon újra felvetette, hogy a hagyományos kognitív intelligenciatesztek milyen keveset mondanak arról, hogy mi tesz sikeressé valakit az életben. 1983-ban Gardner kezdett írni a „többszörös intelligenciáról”. Úgy vélte, hogy a „személyiségen

belüli” (*intrapersonal*) és a „személyközi” (*interpersonal*) intelligencia legalább olyan fontos összetevői a sikernek, mint az intellektív intelligencia.

Az első publikáció, amelyben az érzelmi intelligencia abban az értelemben szerepelt, ahogy ma használjuk csak a közelmúltban jelent meg (Mayer, Di Paolo és Salovey, 1990; Salovey és Mayer, 1990), Mayer (2001) az érzelmi intelligencia kutatás történetét az alábbiak szerint szakaszolja (Ciarrochi, 2001 nyomán).

A szakaszok jellemzői:

1. szakasz (1990-1969)

---

Az érzelmeket és az intelligenciát elkülönülő kutatási területként kezelik. Az intelligencia kutatás területén ekkor kezdik kifejleszteni az első intelligenciateszteket, az érzelmekek területén pedig elsősorban az érzelmi élmény és a fiziológiai reakció kapcsolata a kutatások tárgya.

2. szakasz (1970-1989)

---

A kutatások fókuszába a megismerés és érzelem közötti összefüggések tanulmányozása kerül. Ebben az időszakban a kutatók nagy figyelmet fordítanak a non-verbális kommunikáció, illetve, a mesterséges intelligencia kutatás területeire. Gardner ekkor fogalmazza meg a többszörös intelligencia elképzelését.

3. szakasz (1990-1993)

---

Salovey és Mayer leírják az érzelmi intelligencia első modelljét.

4. szakasz (1994- 1997)

---

A szakasz legfontosabb jellemzője az érzelmi intelligencia fogalom népszerűvé válása. A népszerűsítésben kulcsszerepet játszik Goleman „*Érzelmi Intelligencia*” című könyve.

5. szakasz (1997- napjainkig)

---

A mérőeszközök pontosítása, új mérőeszközök kidolgozása és a kutatás intézményesülése figyelhető meg.

A szakirodalomban jelenleg több, egymástól jelentősen eltérő érzelmi intelligencia meghatározás is fellelhető. A különböző modellek részben átfedésben állnak, de bizonyos pontokon ellentmondanak egymásnak. Az elméletek közötti alapvető különbség abban van, hogy kizárólag mentális képességek halmazaként (*képesség-alapú modellek*), vagy mentális

képességek, személyiségvonások, társas kompetenciák és motivációs faktorok együtteseként definiálják az érzelmi intelligenciát (*tulajdonság-alapú modellek*). Azok a szerzők, akik az érzelmi intelligenciát mentális képességek halmazaként definiálják valójában az érzelmileg releváns információ adaptív feldolgozásában érintett képességek rendszerezésére vállalkoznak. Ebből a perspektívából, az érzelmi intelligencia lényegében egy intelligencia-forma, amely az érzelmi és társas információt veszi számba. Az érzelmi intelligencia specifikusságát az teremti meg, hogy a kognitív és az érzelmi rendszerek bevonásával működik. Salovey és Mayer (1990) kezdetben az érzelmi intelligenciát olyan személyiségtényezőkhez kapcsolták, mint a melegség vagy az extroverzió, később azonban amellet érveltek, hogy az érzelmi intelligenciát fontos megkülönböztetni a személyiségtényezőtől, és kizárólagosan képességként kell meghatározni. Az érzelmi intelligencia első meghatározása szerint a konstruktum az érzelmi töltésű információ megértése, feldolgozása és használata terén mutatkozó egyéni különbségekre vonatkozik. Lényegében a konstruktum azokat az érzelmek kifejezéséhez, észleléséhez, felhasználásához és kezeléséhez kötődő képességeket integrálja, amelyek a személy fejlődését garantálják. Salovey és Mayer (1990) definíciója szerint: „*az érzelmi intelligencia az érzelmi információ észlelésének, kifejezésének, felhasználásának és irányításának azon képessége, amely elősegíti a személy fejlődését*”. E modell szerint az érzelmi intelligenciát a következő három képesség csokor alkotja:

- (1) az érzelmek észlelése és kifejezése,
- (2) az érzelmek használata a problémamegoldásban, és
- (3) az érzelmek szabályozása. A háromágú modell komponenseit részletesebben az 4. ábra mutatja be.



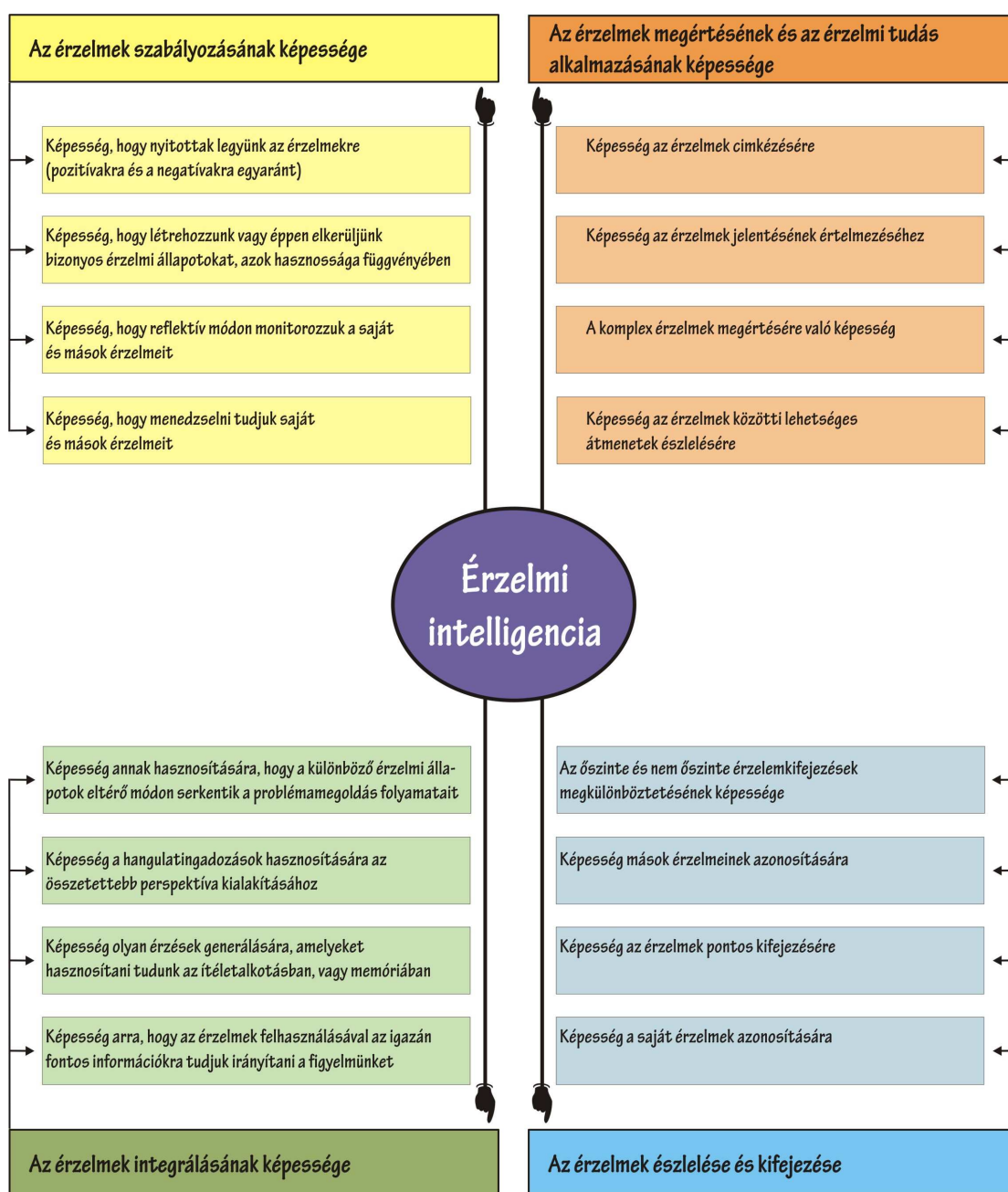
4. ábra: Az érzelmi intelligencia háromágú modellje

(Salovey és Mayer, 1990 nyomán)

1997-ben Mayer és Salovey módosították az érzelmi intelligenciával kapcsolatos elképzeléseiket, nagyobb hangsúlyt helyezve az érzelmi intelligencia kognitív komponenseire. A módosított modell szerint az érzelmi intelligenciához a következő képességek tartoznak:

- Az érzelmek észlelése és kifejezése
- Az érzelmek integrálásának képessége
- Az érzelmek megértésének, és az érzelmi tudás alkalmazásának képessége
- Az érzelmek szabályozásának képessége.

A négyágú modell komponenseit részletesebben a 5. ábra mutatja be.



5. ábra Az érzelmi intelligencia négyágú modellje

(Mayer és Salovey, 1997 nyomán)

**Az érzelmek észlelése és kifejezése** a saját érzelmek pontos azonosításának, valamint kifejezésének képességét, továbbá mások érzelmi kifejezéseinek pontos detektálását jelenti. Az idetartozó az érzelmi információ fogadásához és felismeréséhez kötődő képességek a legalapvetőbb érzelmi képességeknek tekinthetők. Ezek a komponensek az érzelmi információfeldolgozási folyamatban a bemenetelhez kötődnek, és alapvető feltételei az érzelmi információfeldolgozás további elemeinek.

**Az érzelmek integrálása** a kognitív folyamatok érzelmi áthangolásának képességeit tartalmazza. Idetartozik az ítéletalkotást, az emlékezést serkentő érzelmek létrehozásának képessége, a hangulat induktív perspektívák integrálásának képessége, valamint az érzelmek motivációs tulajdonságainak hasznosítása. Ez az ág arra fókuszál, ahogy az érzelmek belépnek a kognitív rendszerbe és átalakítják a megismerő folyamatokat. Az idetartozó egyéni különbségek ahhoz köthetők, hogy különböző szinten vagyunk képesek hasznosítani az érzelmi állapotainkat, különböző szinten tudjuk ösztönözni érzelmeink integrálásával a gondolkodásunkat, illetve különböző mértékben vagyunk képesek létrehozni olyan érzelmi állapotokat, amelyek segítik az intellektuális folyamatokat. Számos szerző véli úgy (pl. Isen, 1987; Palfai és Salovey, 1993; Schwarz, 1990), hogy az érzelmek különböző mentális beállítódásokat kreálnak, és az egyes diszkrét emóciók eltérő módon hatnak vagy legalábbis eltérő szinten adaptívak a különböző típusú problémák megoldásában. Az öröm, boldogság például olyan mentális beállítódást hoz létre, amely a kreatív feladatok megoldásában hasznos, ahol a személyeknek újszerű és szokatlan asszociációkat kell létrehozniuk. (Isen, Daubman és Nowicki, 1987). A szomorú hangulatok – bizonyos értelemben éppen ellentétes módon – olyan mentális beállítódást hoznak létre, amely azon problémák megoldásának kedvez, amelyekben fókuszáltabb és megfontoltabb stratégiákat kell hasznosítanunk. A pozitív érzelmi állapotok lényegében az induktív problémák megoldásánál, a negatív érzelmi állapotok pedig a deduktív, logikai feladatokban hasznosíthatók. Az érzelmi intelligencia éppen az abban rejlő egyéni különbségeket ragadja meg, ahogyan ezeket a hatásokat hasznosítani tudjuk (Salovey, Bedell, Detweiler, Mayer, 2000).

A harmadik ág az érzelmi rendszerre vonatkozó alapvető tudást ragadja meg. **Az érzelmek megértése** az érzelmek által közvetített információk elemzését, és ezen információk emocionális tudásként való felhasználását jelenti. Idetartozó képességek az érzelmek okainak és következményeinek észlelése, az érzelmek megnevezésének képessége, a különböző érzelmek egymáshoz való viszonyulásának megértése, a komplex érzelmek értelmezése, valamint az érzelmek közötti átmenetek felismerése. Ez az ág az érzelmekkel kapcsolatos kognitív

feldolgozó folyamatokat tartalmazza, az idesorolt képességek az érzelmekkel kapcsolatos absztrakt megértést és az érzelmekről való gondolkodást foglalják magukba.

**Az érzelmek szabályozása** (negyedik ág) a saját érzelmeink, valamint mások érzelmeinek tudásalapú kognitív irányítását jelenti. Az érzelmekről szóló tudás még nem egyenlő a hatékony érzelemszabályozással, ahhoz, hogy az érzelmi tudást képesek legyünk átültetni a viselkedésekbe, nyitottnak kell lennünk az érzelmi információkra (pozitívrá és negatívrá egyaránt), továbbá a nyitottságon túl ismernünk kell számos hangulatjavító, valamint hangulatfenntartó stratégiát, amelyeket a saját hangulatunk illetve más személyek hangulatának szabályozásakor kamatoztathatunk. Ugyanakkor az érzelmek szabályozása nem korlátozódik a hangulatfenntartásra és javításra, annak fontos előfeltétele egy metaemocionális tudás is. A metaemóció fogalma azt írja el, amikor a személy a saját közvetlen érzelmi élményeire reagál emocionálisan, például, amikor szégyelljük magunkat azért, mert dühöt éreztünk vagy mutattunk ki egy szeretett személy irányába, és a későbbiekben ez a metaemóció motivál bennünket abban, hogy a jövőben elnyomjuk a haragunkat vagy fékezzük a dühös viselkedésünket, ha ezzel a személlyel találkozunk.

Mayer és Salovey (1997) hangsúlyozzák, hogy a négy, egymással kölcsönösen függő viszonyban álló komponens együttesen írja le az érzelmi intelligencia konstruktumát. Az érzelmek hatékony szabályozását nagyban elősegíti, ha a személy felismeri az érzelmek szimbolikus tartalmát, az érzelmi reakciók valós okait, illetve megfelelő módon címkézi az érzelmi állapotokat. Az érzelmek kognitív feldolgozásának azonban bizonyos értelemben feltétele az érzelmi reakciók pontos azonosításának képessége, illetve az érzelmek kognitív rendszerrel való interakciójának megvalósulása. A fejlett érzelmi intelligenciával jellemezhető személy képes az érzelmeit adaptív módon figyelembe venni a tervezésnél, az érzelmei hasznosításával kreatívabban gondolkodik, képes a figyelmét rugalmasan ráirányítani vagy elirányítani bizonyos dolgokról, illetve képes az érzelmeit felhasználva motiválni önmagát vagy másokat. Oláh Attila (2005) megfogalmazásában *„az érzelmi intelligencia az érzelmi életünk feletti uralmat, a társas kapcsolatokban jelentkező érzelmi történések és folyamatok kezelését, irányítását biztosító képességeink együttese”*. Oláh szerint az érzelmi intelligencia centrális képesség-együttesét az alábbiak alkotják: az érzelmek felismerésének, megkülönböztetésének és tudatosításának képessége, a saját érzelmi állapotunk és megnyilvánulásaink szabályozásának képessége, a másoktól jövő érzelmi jelzések detektálásának képessége, valamint mások érzelmi viselkedésbeli megnyilvánulásainak a kezelésére való képesség.



Az érzelmi intelligencia tulajdonság-alapú modelljét követők meghatározásai az érzelmi intelligenciát mentális képességek, társas kompetenciák, bizonyos személyiségjellemzők és motivációs faktorok együtteseként definiálják (Mayer, Salovey és Caruso, 2000). Az érzelmi intelligencia tulajdonság-alapú modelljei közül a legismertebb Bar-On (1997) elképzelése, aki szerint: „*az érzelmi intelligencia azon érzelmi, személyes és társas kompetenciák valamint készségek együttese, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy az egyén eredményesen küzdjön meg környezete követelményeivel.*„ Bar-On a Gardner- féle elméletből indul ki, és úgy gondolja, hogy az érzelmi intelligencia és a társas intelligencia szorosan összekapcsoló tulajdonságjellemzők, amelyek lényegében egy közös konstruktumnak „*az érzelmi és társas intelligenciának*” az alkotórészeiként értelmezhetők.

Bar-On az általa kifejlesztett önbeszámoló skálával kapott eredmények alapján arra a következtetésre jutott, hogy az érzelmi és társas intelligenciához tartozó jellemzők öt nagy kategóriába oszthatók. Az első kategória az *intrapersonális* érzelmi intelligencia, amihez a belső „én” készségei és kompetenciái tartoznak úgy, mint érzelmi tudatosság, önértékelés, önbecsülés, önmegvalósítás, valamint függetlenség. A második osztály az *interperszonális* érzelmi intelligencia, amihez az interperszonális készségekre és működésmódra vonatkozó kompetenciák tartoznak, úgy, mint az empátia, az interperszonális kapcsolatok kiépítésének képessége és a szociális felelősségérzet. A harmadik kategória az *alkalmazkodó* érzelmi intelligencia, ami megmutatja, hogy a személy milyen sikeresen képes megküzdeni a környezeti elvárásokkal azáltal, hogy hatékonyan méri fel és oldja meg a felmerülő problémákat. Az *alkalmazkodó* érzelmi intelligenciához a problémamegoldás képessége, a realitásérzék és a rugalmasság tartoznak. A negyedik csoport a *stresszkezelő* érzelmi intelligencia, ami azt írja le, hogy a személy milyen mértékben képes a stressz hatékony kezelésére, az idesorolt komponensek a stressztűrés és az impulzuskontroll. Végül az ötödik kategória az *általános hangulati* érzelmi intelligencia az élet élvezésére és a pozitív diszpozíciók fenntartására vonatkozó kompetenciákat tartalmazza, ilyen a boldogság vagy az optimizmus (Bar-On, 1997).

Az érzelmi intelligencia fogalom legjelentősebb népszerűsítője Goleman, aki az 1995-ben megírt – magyar nyelven 1997-ben megjelent – bestselleré vált könyvében az érzelmi intelligenciát olyan „másfajta” (vagyis az intellektív intelligenciától különböző) okosságként fogalmazta meg, melyhez az önismeret, az önuralom, a kitartás, az empátia, és a társas kapcsolatokban való jártasság tartoznak.

Goleman (1990) népszerűsítését követően válik elfogadottá az érzelmi intelligencia megnevezés aki szerint: „*olyan képesség, mely az érzelmek felfogását, értékelését és kifejezését*

az érzelmek szabályozásának képességét és az érzelmek probléma megoldásban való felhasználást jelenti.” Goleman kutatására (1995) hivatkozással arról olvashatunk, hogy az egyén sikerességét, eredményességét, az elvárásnak való megfelelést csupán 20 százalékban határozza meg a magas IQ érték (az ész, a logika, a birtokolt tudás), a munkahelyi eredményességet az érzelmi intelligencia viszont 80 százalékban. Ez az elméleti - 15-20 év kutatás alapján tett - megállapítás mindenképpen elgondolkodtató, azonban abszolút tényekkel való igazolásával a szakirodalomban nem találkozunk. 1984-ben Hunter és Hunter még úgy becsülték, hogy a legmagasabb IQ is legfeljebb 25%-ban befolyásolja a munkateljesítményt. Ugyanezt a hatást 1996-ban Sternberg már csak 10%-ra teszi, s más kutatók még ennél is kisebb varianciáról szólnak. Azonban ezeket a feltételezéseket sem igazolták tudományosan. Nem vitatható, hogy az IQ - szint a megértést, a tanulás során fontos dekódolást jelentősen befolyásolja, ezért bizonyos szintjére feltétlenül szükség van a sikerességhez. Ugyanakkor tényként fogadhatjuk el azt is, hogy magunk és mások érzelmi indítékainak megismerése, illetve ismerete nagy biztonságot jelent az egymás elfogadásában, a különféle tevékenységek végzése közben.

2002-ben Goleman újradefiniálta az érzelmi intelligencia fogalmát, az újabb meghatározás megtartotta az érzelmek ismeretét és kezelését, és új összetevőként bevezette az éntudatosságot, az impulzus kontrollt, a jutalom késleltetését, valamint a stressz és szorongáskezelés komponenseket. A módosított modell az érzelmi intelligencia 5 dimenzióját lebontja 25 érzelmi kompetenciára (pl. politikai tudatosság, szolgálatkészség, önbizalom, lelkiismeretesség, vagy teljesítménykészítetés).

Cooper és Sawaf (1997) a fenti modellekhez hasonlóan képességek és személyiségvonások halmazaként határozzák meg az érzelmi intelligenciát, és annak négy alapösszetevőjét különböztetik meg:

- (1) *érzelmi műveltség* (saját érzelmekről és azok működéséről szóló tudás),
- (2) *érzelmi edzettség* (érzelmi kitartás és rugalmasság),
- (3) *érzelmi mélység* (érzelmi intenzitás és érzelmi differenciáltság),
- (4) *érzelmi alkímia* (az érzelmek kreativitásban való felhasználásának képessége).

Az érzelmi intelligencia tulajdonság-alapú modelljeivel kapcsolatban felmerülő legsúlyosabb kritika, hogy azok minden horgonypont nélkül terjesztik ki az érzelmi intelligencia fogalmát, lényegében újracímkezve a személyiség összes eddig feltárt pozitív tulajdonságát az érzelmi intelligencia fogalom égisze alatt (pl. Mayer, 1995). Zeidner, Roberts és Matthews (2008) a

tulajdonság-alapú modellek kritikájaként azt hangsúlyozzák, hogy azok túl sok elemet tartalmaznak ahhoz, hogy valójában hasznosak lehessenek. További probléma a tulajdonság-alapú modellek hitelességével kapcsolatban, hogy az idesorolt különböző modellek tartalmukat tekintve nagymértékben különböznek egymástól, és a személyiség igen különböző részeit integrálják egy modellbe, például a tudatosság típusait (pl. politikai tudatosság), szerepeket (pl. szolgálatkészség), énhatékonysági komponenseket (pl. önbizalom). Nagyon valószínűtlen, hogy egy személy minden felsorolt kritériumnak megfeleljen, annál is inkább, hogy ezek közül néhány bizonyítottan konfliktusban áll egymással: McClelland és Koestner (1992) igazolták, hogy a magas teljesítménykészítés csökkenti a lelkiismeretességet és a szabályokhoz való ragaszkodást, Baumeister (1997) pedig arra mutatott rá, hogy a magas önbizalom valószínűbben társul a másokból való haszonhúzással, mint a szolgálatkészséggel. Az elméleti megfontolásokon túl számos empirikus kutatás (Digman, 1990; McCrae és John, 1992; McCrae, 2000; Dawda és Hart, 2000) is felhívta a figyelmet arra, hogy azok az elméletek, amelyek az érzelmi intelligenciát különböző tulajdonságok listájaként definiálják, nem felelnek meg a konstruktumok diszkriminatív érvényességét előíró tudományos elvárásnak.

Mayer, Salovey és Caruso (2000) azt javasolják, hogy a fentiekben bemutatott tulajdonság-alapú modelleket inkább a személyiségvonások érzelmileg intelligens konstellációjának érdemes tekinteni, nem pedig az érzelmi intelligencia meghatározására használni azokat. A szerzők szerint ugyanis e modellekben éppen az érzelmi intelligenciához tartozó kulcsképessegek, mint az érzelmekkel kapcsolatos gondolkodás képessége, valamint az érzelmeknek a gondolkodás javításában játszott szerepe veszítik el a hangsúlyukat. A tulajdonság-alapú megközelítések ugyanakkor érdekesek lehetnek azért, mert a személyiségnek egyszerre több oldalát is tanulmányozzák, és összeszedik mindazokat a személyiség aspektusokat, amelyek az érzelmekkel foglalkoznak. Jelentősebb mérőmódszerek: Salovey és mksai: Trait Meta Mood Scale (1995), Mayer, Caruso, Salovey : Multifactor Emotional Intelligence Scale (1999), Boyatzis, Goleman, Rhee: Emotional Competence Inventory (2000), Cooper: Érzelmi intelligencia Térképe kérdőív (1996), Oláh, Tóth, Nagy: Képes Érzelmi Intelligencia Teszt (2005).

Az érzelmi intelligencia kutatása, egyáltalán az érzelmek kutatása a pszichológiai vizsgálatok egyik jelentős területe ma is. A téma tehát nem tekinthető lezártnak, s az is elképzelhető, hogy bizonyos megállapítások még módosulnak. Az eredmények azonban ma már elég megbízhatóak ahhoz, hogy alkalmazásukat el lehessen kezdeni.

Sajnálatos, hogy az iskolákban, azon a területen, ahol a legnagyobb szükség lenne rá, csak lassan, sokszor összehangolatlanul indul meg az alkalmazás. Ez nem hazai sajátosság, az USA élen jár a kutatásokban, de a jelentések szerint ott is csak kezdeti eredményekről lehet beszámolni az iskolai nevelés területén. Hollandiában 2005-ben indult meg ez munka, és itthon is lassan beindul a fejlesztő tevékenység. A pedagógusok alapképzésében jelenleg nem jelenik meg az érzelmi intelligencia felmérése és az érzelmi képességek fejlesztése. Ezért a továbbképzésben kell elfoglalnia a témát megillető helyet.

A tanulók érzelmi képességeinek fejlesztése összetett folyamat, amely akkor sikeres, ha a tanárok

- fejlesztik saját érzelmi képességeiket,
- empátiával fordulnak tanulóik felé,
- szorosabb bizalmi kapcsolatot alakítanak ki a tanulókkal,
- folyamatosan segítik tanulóikat az önismeret fejlesztésében, önbizalmuk felépítésében,
- nem sértik meg a tanulók önbizalmát, önértékelését,
- támogatják és tanítják a hatékony önérvényesítés technikáit,
- keresik és segítik a tanulók belső motivációit, illetve építenek azokra,
- segítik a tanulók közösségeit a társas készségek elsajátításában,
- megpróbálnak folyamatos kapcsolatot tartani a családdal, illetve a szülőkkel,
- példát mutatnak az érzelmek kifejezésével és megértésével,
- egyénileg és az osztályközösségekben beszélnek az érzelmi intelligencia jelentőségéről,
- kihasználják a szakterületük nyújtotta lehetőségeket,
- visszajelzéseket adnak a tanulóknak és kérnek a tanulóktól.

Hogy mit jelentenek a „szakterület nyújtotta lehetőségek” a gyakorlatban, arra néhány egyszerű példát mutatunk be:

Az irodalom és a művészetek oktatásában:

- a szereplők érzelmi állapotának felismerése, érzelmeik kialakulásának elemzése. (Milyen érzései lehettek Ács Ferinek, amikor meghallotta, hogy Nemecek meghalt? Milyen érzései voltak Dobó Istvánnak, amikor a törökök elvonultak Eger vára alól?)

A történelem oktatásában:

- a történelmi események emberekre gyakorolt érzelmi hatásának felismerése, elemzése. (Mit érezhettek azok a katonák, akik Isonzónál a lövészárkokban néztek farkasszem

egymással? Mitől bonyolódhattak ezek az érzések? Hogyan keveredhetett a hazaszeretet érzése a félelemmel?)

A matematika oktatásában:

- o a siker és a kudarc kialakulása, okai, a siker és kudarc oki tulajdonítása. (Mit érzel akkor, amikor sikeresen megoldasz egy feladatot? Miben látod a siker vagy a kudarc okát? Hogyan segíthetnek az érzéseid egy feladat megoldásában?)

### 2.7.1. Serdülőkor és érzelmi intelligencia

Az iskoláskorúak különböznek abban, hogy az érzelmekben rejlő lehetőségeiket milyen ügyesen hasznosítják. Az érzelmileg intelligens gyerekeket az érzelmek „szakértő szintű” hasznosítóiként képzelhetjük el. Ők azok, akik felismerik, hogy érzelmeik és hangulataik milyen jelentős hatással vannak a megismerő folyamataikra és a társas kapcsolataikra, akik képesek kivédeni az érzelmek lehetséges romboló hatásait, ehelyett az érzelmeiket úgy hasznosítják, hogy azok serkentsék a kognitív és társas működésüket, valamint fejlődésüket.

Az érzelmi intelligencia területén teljesítményjavulást mutatkozik a korai serdülőkortól a fiatal felnőttkorig. A korrelációs kritérium tesztelésére vállalkozó további vizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy az érzelmi intelligencia komponensei közül csak az érzelmek megértése faktor mutat összefüggést a kristályos intelligenciával, a fluid intelligenciával azonban ez a komponens is gyenge kapcsolatban áll (Ciarrorchi és mtsai, 2000; Mayer és mtsai, 2001; Zeidner és mtsai, 2008). A fejlődési kritérium vonatkozásában Mayer és mtsai (1999) serdülők érzelmi intelligencia pontszámait hasonlították össze a felnőttek érzelmi intelligencia teljesítményével, és azt találták, hogy a felnőttek szignifikánsan jobb eredményeket mutatnak. Roberts és mtsai (2001) azonban nem találtak életkori különbségeket az érzelmi intelligencia területén, Day és Carroll (2004) pedig csupán a MSCEIT (Mayer-Salovey-Caruso Érzelmi Intelligencia Teszt, Mayer és mtsai, 1999) érzelmek észlelés skálája esetén találtak szignifikáns életkori különbségeket, és ez esetben is negatív kapcsolat volt kimutatható az érzelmek észlelés pontossága és az életkor között.

A fejlődési kritérium tesztelésekor azt vizsgálják, hogy az érzelmi intelligencia feladatokban nyújtott teljesítmény javul-e az életkor előrehaladásával. Feltételezzük, hogy az idősebb diákok jobb teljesítményt nyújtanak az érzelmi intelligencia feladatokban, mint a fiatalabb társaik. A nemi különbségek tesztelése kapcsán azt várjuk, hogy a lányok jobb teljesítményt mutatnak minden vizsgált életkori mintában. Az idevonatkozó kutatások egyöntetűen azt jelezték, hogy a

nők fejlettebb érzelmi képességekkel jellemezhetők (Brackett és mtsai, 2004; Day és Carroll, 2004; Extremera, Fernandez-Berrocal, Salovey, 2006; Mayer és mtsai, 1999; Schutte és mtsai, 1998; Van Rooy és Viswesvaran, 2004)

## **2.8. Családi környezet**

Számos korábbi vizsgálat (Andor, Cs., Horváth, Zs., Tompa, K., Vári, P. 1997, és Báthory, Z. 1992, és Bourdieu, P. 1996) bizonyította, hogy a gyermek szocializációjának egyik legjelentősebb színtere a család. A család egy olyan komplex rendszer, melynek működését tagjainak kölcsönös egymásra hatása határozza meg. Ugyanakkor, a család nem izoláltan funkcionál, hanem a szélesebb fizikai, kulturális, szociális és történeti környezet is hatással van rá, melybe beágyazódik.

Bronfenbrenner (1986) úgynevezett ökológiai rendszer modelljében különféle alapelveket ismertet, amelyek hangsúlyozzák többek között a család holisztikus jellegét arra utalva, hogy mint rendszer többet jelent a részeinek pusztá összességénél:

- az interdependenciát, mely szerint minden családtag befolyásolja a tagok egymással való kapcsolatát,
- homeosztázist vagyis azt, hogy a családi szokások és rituálék segítenek fenntartani a stabil családtörténetet, s bejósolhatóvá tenni a családi kapcsolatok alakulását.

A családhoz tartozó legfontosabb alrendszerek a házastársi, a szülő-gyerek és a testvéri rendszerek, melyek egymásra kölcsönhatást gyakorolnak.

A szülői vonások a genetikus determináció révén és szocializációs hatással ráerősítve megjelennek a gyermekeknél is. A szocializáció magában foglalja azon gyermeknevelési eljárásokat, melyeket azért alkalmaz a szülő, hogy az általa elvárt jellemvonások kialakuljanak gyermekénél, de ennek keretében jut érvényre, és erőteljesen jelenik meg a gyermeknél a szülői modell követés, mint jelentős szocializációs és nevelési hatás.

### **2.8.1. Serdülők és családi környezet**

Oláh és munkatársai (1995) 1334 fő 10-17 éves korú fiú és lány négy éven át tartó követéses vizsgálatának eredményei szerint a serdülők optimális fejlődéséhez családi pszichológiai atmoszférát megteremteni képes szülők sarkalatos jellemzője a lelkiismeretesség és a nyitottság,

pszichológiai immunvonásaikat tekintve a legmarkánsabb jegyük a pozitív gondolkodás, az önuralom és a szociális forrásteremtő képesség vagyis önmaguk pszichológiai reprodukálásának következetes képviselője. Az eredmények arra világítanak rá, hogy a szülők megküzdési kapacitása akkor implantálódik a gyermekekbe a legmélyebben ha az egy komplex családi pszichológiai környezetben az önállóság támogatását és a védettséget dialektikusan garantáló szülői magatartáson keresztül kerül kifejezésre. Az egyik lényeges dimenzió a gyermekkel való emocionális kapcsolatra vonatkozik, s a meleg, felelősségteljes, gyermekközpontú viselkedéstől a visszautasító, felelőtlen, a szülő szükségleteit és kívánságait szem előtt tartó viselkedésig terjed. A másik dimenzió a szülői kontrollt helyezi előtérbe, s egyik végpontján a korlátozó, követelő, a másik végpontján pedig az engedékeny, elnéző szülői nevelési stílus található, mely kevés korlátot támaszt a gyermeki viselkedéssel szemben. *Goodnow* (1988) az elsők között sürgette annak szükségességét, hogy a szülői nevelési elvek, attitűdök tanulmányozásánál a szociálpszichológia ismeretanyagát is alkalmazzák a kutatók. A szülői nevelési elveknek a gyermekek (serdülők) percepcióján át való vizsgálata már egy újabb korszakot képvisel.

### 3. Kutatás célja

Mind a hagyományos iskolai keretek között zajló, mind a szerkezetváltó iskolákba történő átlépés nehézségeit számos alkalommal értékelték már a pedagógia oldaláról, hogyan illeszkedik a kerettantervhez, a tananyagokhoz, az oktatáspolitikához, de a serdülő diák oldaláról még nem történtek mérések. Jelen dolgozat ezen hiátus oldását célozta meg. A vizsgálatunk során arra kerestük a választ, hogy akkor, amikor a serdülőkor egyik központi feladata egyébként is a problémákkal, nehéz helyzetekkel való megbirkózás, az akkor véghez vitt iskolaváltás hogyan befolyásolja a serdülők megküzdési mechanizmusait, az alkalmazott stressz-kezelési módokat az iskolarendszer kínálja hagyományos, illetve a szerkezetváltó hatosztályos gimnáziumba történő átállás során, és az eltérő tulajdonságokkal rendelkező egyének oldaláról megközelítve milyen következtetések vonhatók le a kétféle iskolarendszerben tanuló diákok körében. A kezdet kérdése centrális elem a rendszerben való működés tanulmányozása során, mivel ez a további folytatás megalapozója.

## 4. Kutatási kérdések

- I. Különböző életkorokban, különböző iskolarendszer esetén hogyan hat a tanulmányi előmenetel, a pszichoszomatikus státusz, a pszichés státusz az iskolai jóllétre?
- II. Az iskolai jóllét, pszichés státusz milyen kapcsolatot mutat az erősségekkel (az érzelmi intelligencia, a megküzdés és családi háttér) és az életkorral?
- III. A kutatás tágabb kitekintésében a hagyományos és a szerkezetváltó hatosztályos iskolarendszerben történő átállás során milyen eltérések állapíthatók meg az átállás időszakában a kétféle iskolarendszerben tanuló diákok esetében?

## 5. Módszertan

A saját összeállítású kérdéscsokor segítségével történhet meg a célcsoportok bemutatása, a vizsgálatban résztvevők életkorukról, nemükről, a szüleik iskolai végzettségéről, foglalkozásáról számolnak be. Rákérdeztünk a testvérek, illetve a családban élők számára is, de a nem egyértelmű válaszlapi jelölések miatt az értékeléskor ezt nem használtuk fel.

Az idegen nyelv tantárgy flow méréséhez kértük az elsőként tanult idegen nyelv megnevezését, mely aztán a Flow Kérdőív kitöltése során kétséget kizáró iránymutatást adott számukra is, hogy mely idegen nyelv órájához kapcsoltan közöljék átélt élményeiket. Ezen kérdéssorhoz kapcsoltan, záró kérdésekként megkérdeztük az előző év végi, és - a mérés időpontjához képest néhány nappal korábban kapott - félévi tanulmányi eredményt.

### 5.1. Méréshez használt tesztek bemutatása

#### 5.1.1. Cattell intelligencia teszt

Az egyik legrégebbi és legnépszerűbb intelligencia teszt, melyet Cattell állított össze. A nem verbális intelligencia mérésére szolgál. Azt vizsgálja, hogy a tesztalany milyen mértékben képes új képzetek alkotására, milyen mértékben ismeri fel a szabályszerűséget és miként képes ez alapján az absztrakcióra. A teszt nagy előnye, hogy elvégzését és az eredményt nem befolyásolja a nyelvi kontextus, így alkalmas különböző anyanyelvet használók összehasonlítására is. Hátránya, hogy csak egy bizonyos fajta intelligenciát mér, azaz nem mond semmit, pl. a verbális



intelligenciáról és egyéb kognitív képességekről sem. Az eredmények alapján egy általános IQ-t is lehet számolni, mely nagymértékben korrelál más intelligencia tesztek eredményével. Papír-ceruza verzióban elérhető. Cattell tesztje 57 olyan változót különített el, mely az emberi képesség tág spektrumát képezi, és ezeket a faktorokat két csoportba osztotta:

- o Elsődleges faktorok: alapvető emberi képességek
- o Másodlagos faktorok: ide sorolja a folyékony és a kristályos intelligenciát:
  - a) Folyékony intelligencia (hajlékony): a megértés „ereje“, a problémahelyzethez való rugalmas alkalmazkodás. „Természetes és csupasz“ értelem. Ez az intelligencia alapvetően öröklés által meghatározott. Korai felnőtt korban éri el a csúcsát és ettől kezdve hanyatlik.
  - b) Kristályos intelligencia (rögzült): már megszerzett tudás és képességek alkalmazása.

Az életkor előrehaladásával a rugalmas intelligencia szerepe csökken. Cattell Intelligencia tesztjének célja hogy a kettőt egymástól különválasztva mérje, a kultúrfüggetlen (*culture free*), majd a kultúrsemleges (*culture fair*) tesztjét.

### 5.1.2. Iskolai pszichés státusz

A pszichoszomatikus tüneteket feltáró vizsgálatok publikált eredményeit alapul véve állítottunk össze egy kérdőívet, mely a vizsgált tanulók pszichés állapotát hivatott prezentálni. A 10 állítás egy-egy tünet meglétére utal, a mellérendelt öt fokozatú Likert skálán pedig, annak előfordulási gyakorisága jelölhető az egyáltalán nem jellemző (1) és mindig (5) fokozatok között. Tehát minél magasabb pontszámot ért el valaki, annál gyakrabban jelentkezik nála valamely tünet.

### 5.1.3. Optimális élmény

Az Oláh (1996) által összeállított tantárgy és szabadidő Flow Kérdőívet használtuk, melyet kiegészítettünk az adott tantárgy félévi osztályzatára vonatkozó kérdéssel. Kutatásunkban minden tantárgyat nem állt módunkba vizsgálni, górcső alá a jelenlegi rendszer kötelező érettségi tantárgyai kerültek: magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika, történelem, elsőként tanult idegen nyelv. A szabadidő terén kizárólag a családban átélt élményeket vizsgáltuk.

Az alkalmazott Flow Kérdőív három skálából áll – flow, szorongás, unalom –, ezek mindegyikéhez 3-3 tétel tartozik és az előfordulás gyakoriságát egy öt fokozatú Likert skálán méri. A Likert skálán kapott értékek összegével számoltunk. A flow eredmények átlagából meghatároztuk a tanulók flow képességét is.

#### **5.1.4. Pszichológiai Immunkompetencia**

A vizsgált korosztály számára összeállított, Oláh (1995) féle Pszichológiai Immunrendszer Kérdőívnek (PIK) 16 skálája azonosítja azon személyiségjegyeket, amelyek biztosítják az egyén stresszel szembeni ellenállóképességét. Egy-egy skálába öt tétel tartozik, négyfokú skálán jelezhető, hogy a vizsgált személyek az adott állításokat milyen mértékben tartják magukra nézve igaznak. A 16 skála három rendszerbe sorolható, a Pszichológiai Immunrendszer alrendszereinek megfelelően: (1) megközelítő rendszer, (2) mobilizáló alkotó végrehajtó rendszer, (3) önszabályozó rendszer.

#### **5.1.5. Megküzdés**

A vizsgált korcsoport számára, Oláh (2005) által összeállított Coping Junior teszt 51 állítást tartalmaz, és négy fokozatú skálán kell jelölni, hogy a kitöltő egyén az állítással mennyire ért egyet: szinte soha(1) és mindig (4) végpontok között.

#### **5.1.6. Érzelmi intelligencia**

Az Oláh és munkatársai (2005) által összeállított Képes Érzelmi Intelligencia Teszt különböző érzelmi hívóképeket és arckifejezéseket ábrázoló fotókat tartalmaz. A 64 kérdésből álló kérdések az alábbi tartalmi dimenziókat fedik le: érzelmek tudatossága, érzelmek kezelése, szociális normák elemzése, konstruktív self-érzékelés, felelősség-törődés-tekintet másokra, szociális normák azonosítása és megoldása, együttműködés, kompromisszumkészség, visszautasítás, segítségkérés, befogadói kommunikáció, perspektívafelvétel.

A saját érzelmek észlelésének képességét mérő feladatok egy érzelmi hívóképből és öt érzelmet kifejező portréből állnak. A tesztkitöltő feladata kiválasztani azt a portrét, amely leginkább kifejezi azt az érzelmet, amit az érzelmi hívókép benne kiváltott.

A másik személy érzelmeinek észlelési képességét mérő skála három különböző feladattípust ölel fel. Az első típusú feladat egy érzelmi hívóképből és öt gyermek különböző érzelem kifejezéseket ábrázoló portréjából áll. E feladattípus során a tesztkitöltő feladata kiválasztani azt a gyermeket, aki valójában jelen van az érzelmi hívókép által leírt jelenetben.

A második típusú feladat 10-15 éves korú gyerekeket mutat be különböző problémahelyzetekben vagy problémának tűnő helyzetekben. A tesztkitöltő feladata kiválasztani azt a gyereket, akik valójában bajban van. A harmadik típus esetén a feladatok különböző non-verbális kommunikációs jelzéseket (arc kifejezések, kéz és láb gesztusok, valamint a testtartás) ábrázoló fotókat tartalmaznak. Egy-egy képsorozaton belül az első három kép ugyanazt az érzelmi állapotot fejezi ki. Az első három kép által közvetített érzelmi állapotot felismerve kell a tesztkitöltő személyeknek eldönteniük, hogy a képsorozat további három képe közül melyik fejezi ki ugyanezt az érzelmi állapotot.

A kitöltés átlagosan 45 percet vesz igénybe.

A 64 képből álló teszt projektor segítségével kivetítésre kerül. Nagyon fontos, hogy a vizsgálatban résztvevők mindannyian ugyanolyan jól láthassák a kivetített képet. A képen található az instrukció is. Az életkornak, érdeklődésnek megfelelő szereplők, és szituációk képes megjelenítése azonnal felkeltette a tanulók érdeklődését.

A kiértékelést Nagy Henriett (2010) doktori disszertációjában bemutatott validálás alapján végeztük el. Nagy és munkatársai item-analíziseket végeztek és elhagyták a negatív item-maradék korrelációval, vagy nagyon alacsony item-maradék korrelációval rendelkező tételeket. Ennek eredményeképpen 29 tétel kerülhetett beszámításra. Ezt a 29 tételt figyelembe véve feltáró faktoranalízis következtében a tesztek belső struktúrájának meghatározására, melynek nyomán kétskálás szerkezet bizonyult megfelelőnek. A két skála: a saját érzelmek észlelésének képessége, és az érzelmek észlelésének képessége más személyeknél.

### **5.1.7. Családi környezet**

Az Oláh (2005) féle 24 itemet tartalmazó Komplex Család Kérdőív állításait az azzal való egyetértés függvényében négy fokozatú skálán kell értékelni: egyáltalán nem (1) teljes mértékben (4) végpontok között. Ezáltal a szülői nevelési elveknek a serdülők percepcióján át végbemenő értékelése történik meg.

## 5.2. Az adatelemzés módszerei

Az SPSS 14. 0 statisztikai programcsomag felhasználásával az alább feltüntetett módszerek alkalmazásával végeztük el az elemzéseket.

1. Chi-négyzet próba
2. Reliabilitás próba
3. Kruskal-Wallis teszt
4. Mann-Whitney teszt
5. Korreláció számítás
6. Többszemponjú Lineáris Regresszió analízis

## 5.3. A vizsgált minta bemutatása

Vizsgálatunkat kilenc - együttműködést vállaló - Baranya megyei iskola 13 és 15 éves tanulója körében végeztük el, melynek eredményeként összesen 485 db értékelhető kérdőívet kaptunk. (1. táblázat) A tanulók önként vettek részt a vizsgálatban, az összeállított teszt füzetet - a longitudinális követés lehetőségének biztosítása érdekében - laponkénti jelszóval ellátva töltötték ki. A kitöltés során a teszt időkeret instrukcióját alapvetőnek tartottuk, a hiányosan kitöltött válaszlapokat megsemmisítettük. Így nem értékelhető kategóriába 45 kérdőív került, melynek osztályonkénti megoszlása vegyes volt. A mérések során figyeltünk arra, hogy a diák az új iskolatípusba egy iskolai félévet eltöltsön, így a félév zárását követő hétre programoztuk a méréseket.

Csoport	Osztály	Iskolatípus	Minta elemszáma/fő	Lány	Fiú
1.	7. osztályos általános iskolai tanulók	8+4	132	76	56
2.	9. osztályos gimnáziumi tanulók	8+4	112	50	62
3.	7. osztályos gimnáziumi tanulók	6+6	124	45	79
4.	9. osztályos gimnáziumi tanulók	6+6	117	66	51

1. táblázat

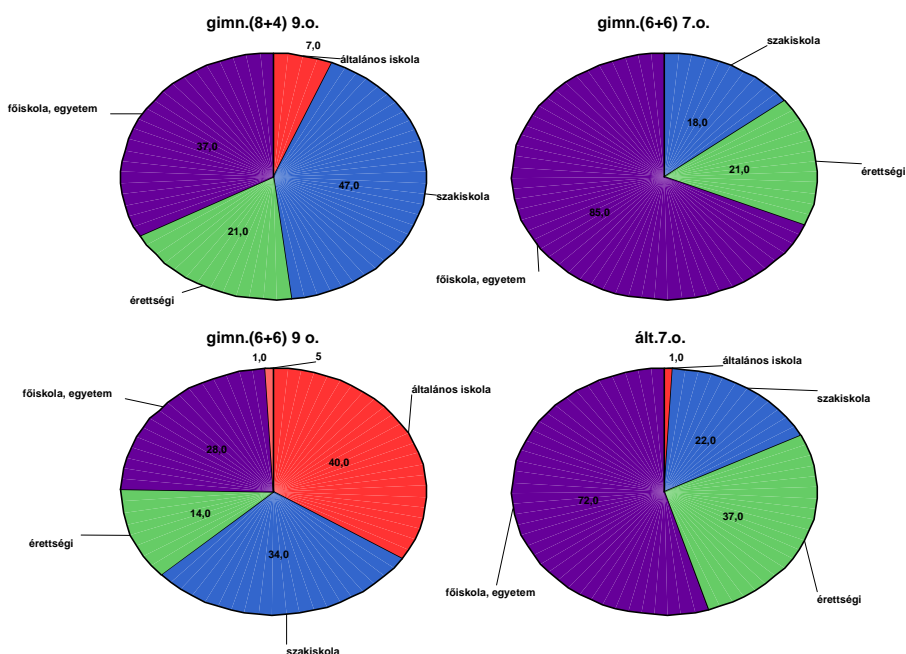
A vizsgált célcsoportot bemutató összefoglalás

(zöld színnel a váltó, feketével a váltáson kívül eső iskolatípusokat jelöltük)

## 6. Eredmények feldolgozása

### 6.1. Szociodemográfiai mutatók prezenetálása

Az iskolai végzettség bemutatásához az alábbi kategóriákat hoztuk létre: általános iskola, szakiskola, érettségi, főiskola vagy egyetem. A feldolgozás során létesítenünk kellett egy új kategóriát is, azok számára, akik nem tudták a szülei iskolai végzettségét, és ezt szerepeltették a válaszlapon.

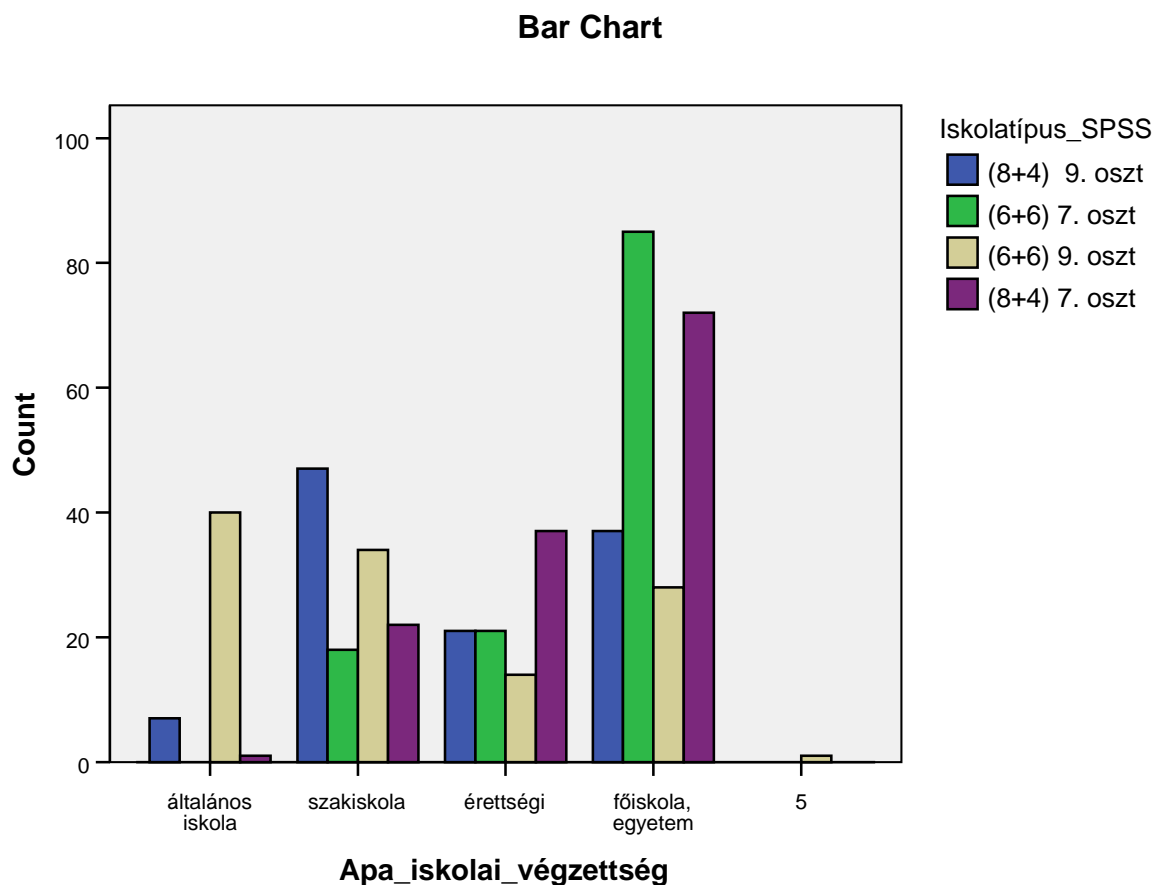


(6. ábra)

A vizsgált mintában az apák iskolai végzettsége, osztályonkénti bontásban

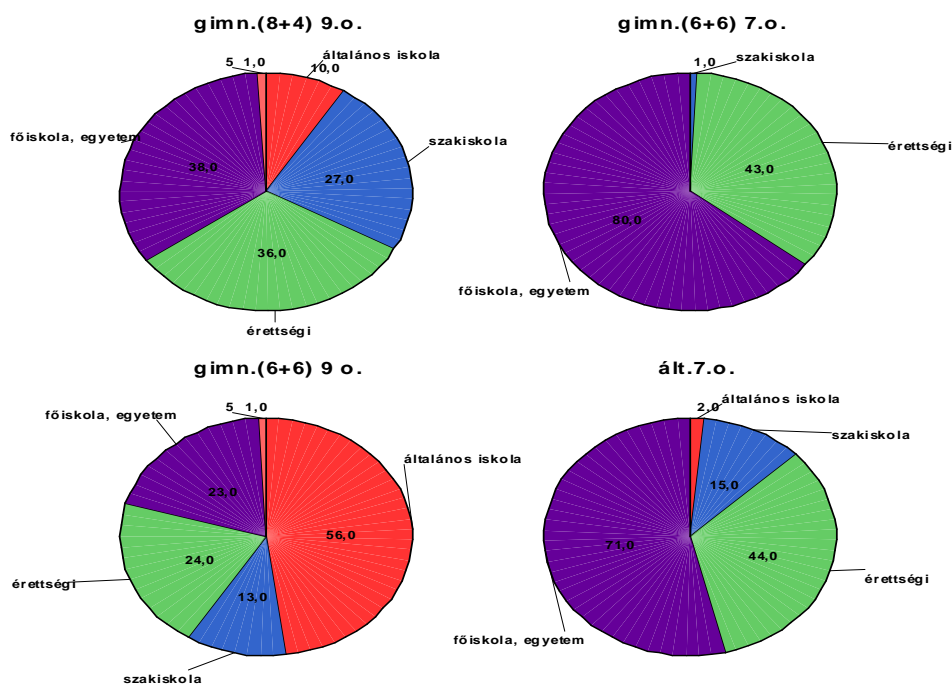
A kapott válaszok alapján szembeűnő, hogy az apák iskolai végzettségének a szintje a szerkezetváltó hatosztályos iskolarendszerben tanulók körében a legmagasabb. (6.7. ábra)

Az apa iskolai végzettsége és az iskolatípus közötti összefüggés vizsgálatára a chi-négyzet próba függetlenség vizsgálatát végeztük el, melynek eredménye azt mutatja, hogy az apa iskolai végzettsége és az iskolatípus nem független egymástól. ( $\chi^2 = 161,987$ ,  $df = 12$ ,  $p < 0,001$ )



7. ábra

Az anyák iskolai végzettségének elemzése az apa iskolai végzettségével megegyező eredményre utal. (8. ábra)

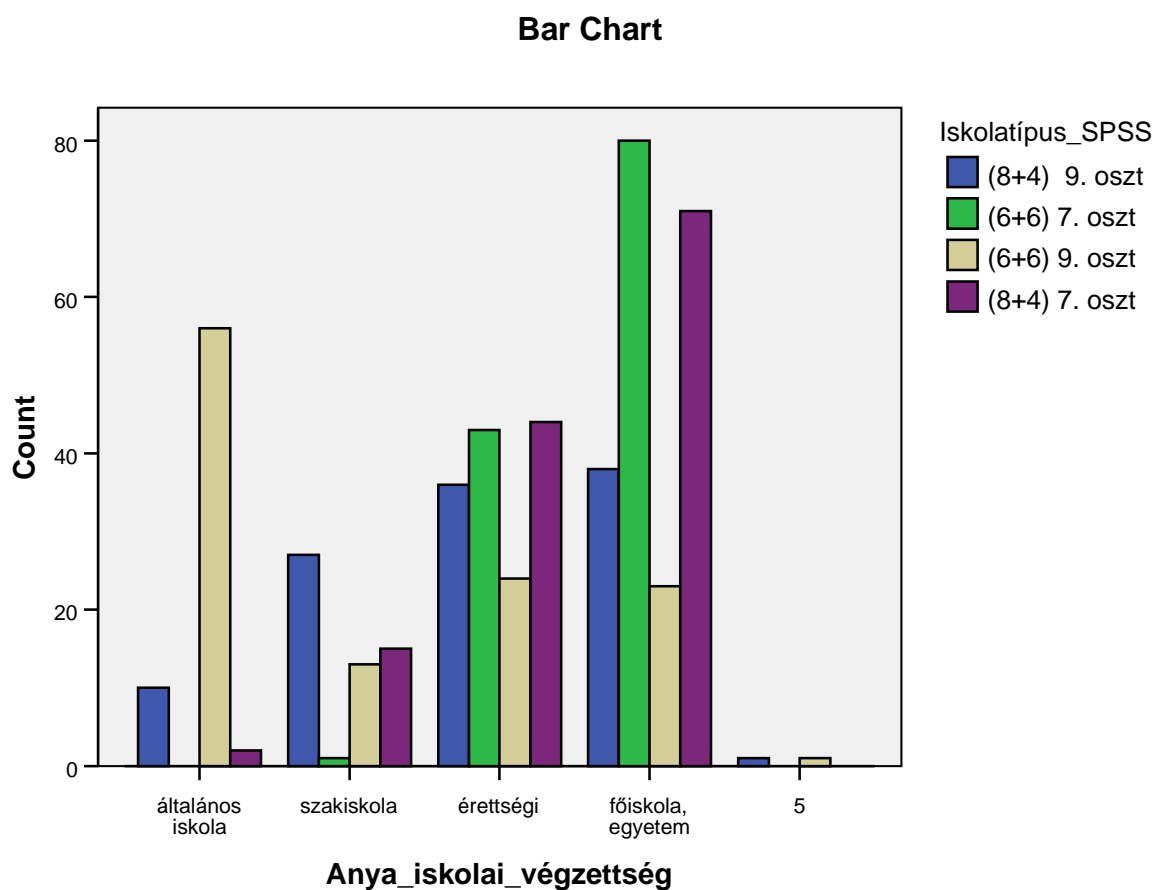


8. ábra

A vizsgált mintában az anyák iskolai végzettsége, osztályonkénti bontásban

Az anyák iskolai végzettségének elemzése során is azt láthatjuk, hogy leginkább a szerkezetváltó hatosztályos iskolarendszerben tanuló diákok körében rendelkezik felsőfokú végzettséggel az anya. (9. ábra)

Az anya iskolai végzettsége és az iskolatípus közötti összefüggés vizsgálatára a chi-négyzet próba függetlenség vizsgálatát végeztük el, melynek eredménye azt mutatta, hogy az anya iskolai végzettsége és az iskolatípus nem független egymástól. ( $\chi^2 = 197,999$ ,  $df = 12$ ,  $p < 0,001$ )



9.ábra

A diákok ebben az életkorban jellemzően két idegen nyelvet is tanulnak, ezért az idegen nyelv tantárgy flow méréséhez – az élményanyagok keveredésének elkerülése érdekében – szükségesnek tartottuk a szűkítést. Tehát az idegen nyelvre vonatkozó Flow Kérdőív válaszadásakor mindenki a már korábbi években megkezdett, elsőként tanult idegen nyelvet vette alapul. Az elsőként tanult idegen nyelv iskolatípusonkénti megoszlása az alábbi volt. (2. táblázat)

Nyelv	Iskolatípus			
	(8+4) 9. oszt	(6+6) 7. oszt	(6+6) 9. oszt	(8+4) 7. oszt
német	61	50	83	9
angol	47	68	29	115
francia	4	6	2	8
beás	-	-	2	-
lovári	-	-	1	-

2. táblázat

Az elsőként tanult idegen nyelv megoszlása



## 6.2. Intellektív intelligencia

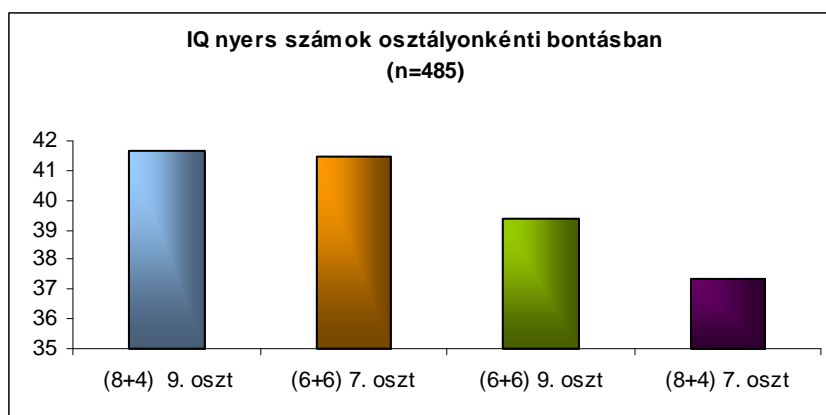
A kapott eredmények alapján a diákok intellektív intelligenciája nemenkénti bontásban az alábbi volt, a fiúk magasabb pontszámot értek el, mint lányok, a különbség nem jelentős. (3. táblázat)

Nem	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
lány	237	26	46	39,72	4,371
fiú	248	28	46	40,07	4,143

3. táblázat

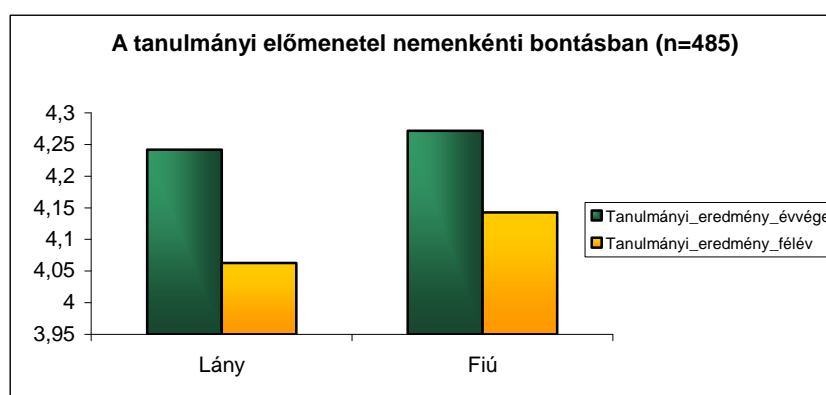
Az IQ nyers szám alakulása nemenkénti bontásban

Az intelligencia teszt eredményeinek osztályonkénti összehasonlítása során azt láthatjuk, hogy a váltásban lévő 7. és 9. osztályosok magasabb pontszámot értek el, mint a kortársaik. (10. ábra)



10. ábra

A tanulmányi előmenetel nemenként mérsékelt eltérést mutat a fiúk javára. (11. ábra)



11. ábra

A váltás előtti év végi és a váltást követő félévi tanulmányi eredmények összehasonlításánál, pedig azt tapasztalhatjuk, hogy a váltó 7. osztályosok eredményei jobbak, azonban a két osztály közötti különbség a félévi érdemjegyeknél csökken. (4. táblázat) Mivel a nem váltó 7. osztály ezen félévi osztályzata már befolyásolja a továbbtanulást, ez a pedagógia értékelésre hatást gyakorolhat.

Mindkét 9. osztály váltást követő félévi tanulmányi eredményei romlottak a váltás előtti év végi osztályzatokhoz képest, azonban a váltásban lévő korcsoportok körében jelentősebb mértékben.

Faktor	Iskolatípus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney
							25(Q1)	50 (Med)	75(Q3)	
IQ	(6+6) 7 oszt	124	41,492	3,125	33	46	40	42	44	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	37,364	3,809	26	46	35	38	40	
	(8+4) 9 oszt	112	41,661	3,522	34	46	39	42	45	<0,001
	(6+6) 9 oszt	117	39,376	4,861	28	46	36	40	43	
Év végi tanulmányi eredmény	(6+6) 7 oszt	124	4,690	0,403	3,6	5	4,4	4,9	5	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	4,242	0,667	2	5	4	4,2	4,8	
	(8+4) 9 oszt	112	4,156	0,646	2,7	5	3,7	4	4,8	0,009
	(6+6) 9 oszt	117	3,912	0,689	2	5	3,3	4	4,4	
Félévi tanulmányi eredmény	(6+6) 7 oszt	124	4,586	0,350	3	5	4,3	4,7	4,8	0,004
	(8+4) 7 oszt	132	4,317	0,618	2,5	5	4	4,35	4,9	
	(8+4) 9 oszt	112	3,745	0,743	2	5	3	3,65	4,3	0,738
	(6+6) 9 oszt	117	3,695	0,738	2	5	3	3,8	4,2	

4. táblázat

Az IQ, a tanulmányi előmenetel iskolatípusonkénti bontásban.

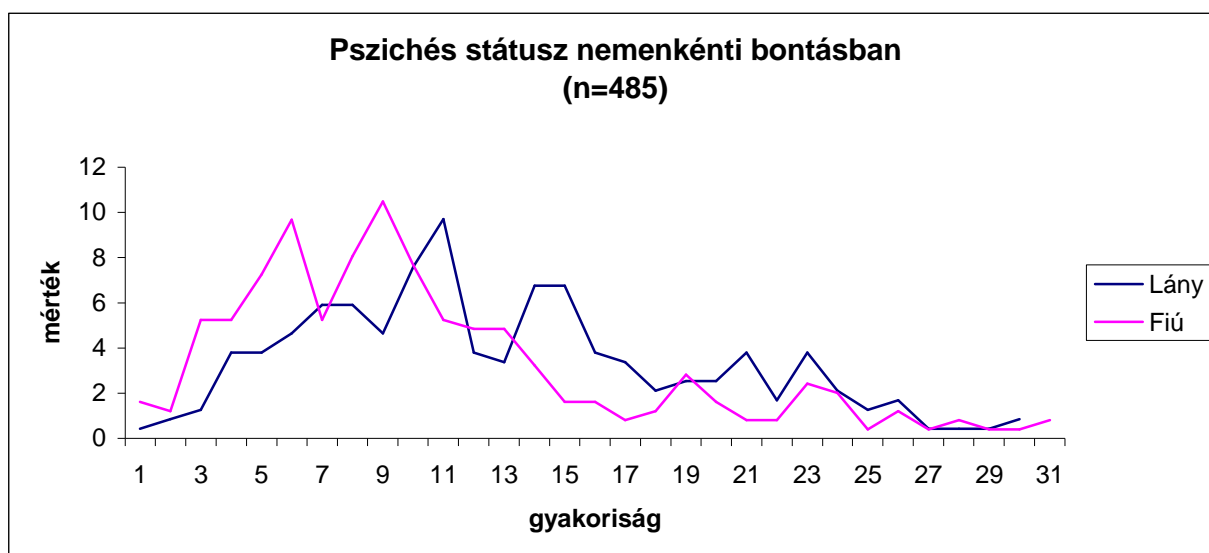
### 6.3. Pszichés státusz

A mérőeszköz megbízhatóságát, a skálákat alkotó tételek belső konzisztenciáit becsülő Cronbach-alfa mutatóval határoztuk meg. A mutató a skála esetében magas, az általánosan alkalmazott 0,70 – 90 közötti kritériumnak megfelel. (5. táblázat)

	Cronbach alpha	item	elemszám
Pszichés státusz	0,815	10	485

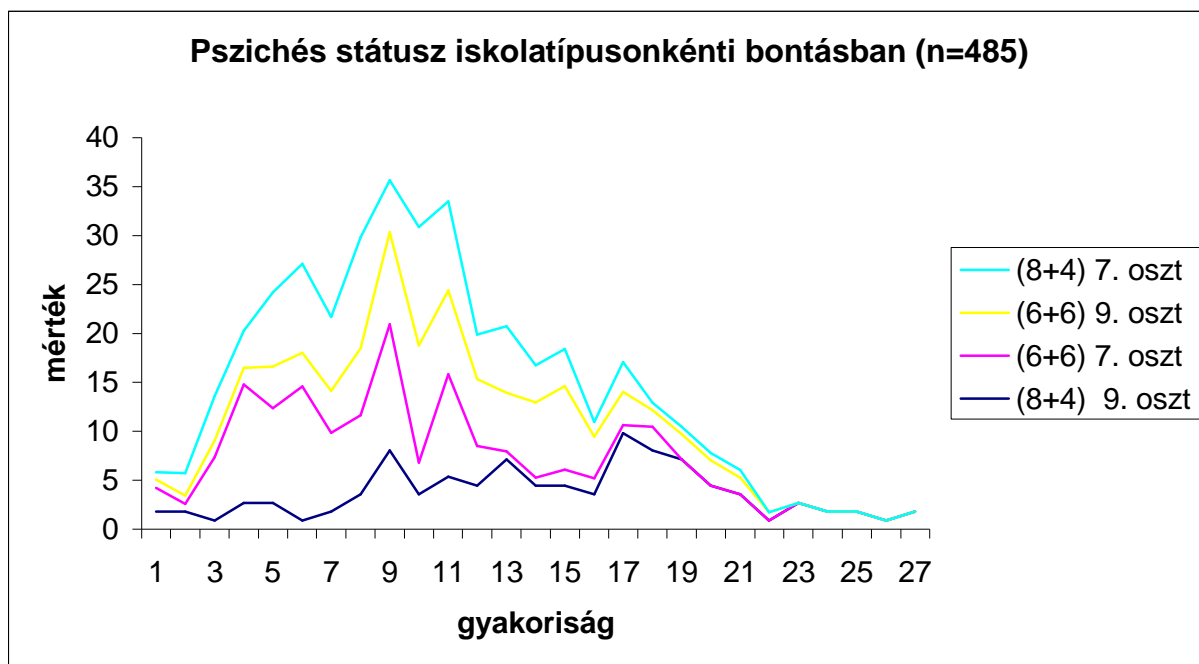
5. táblázat

A kapott válaszokat elsőként a nemek szerinti bontásban elemeztük. (12. ábra)



12. ábra

A vizsgált mintában a lányoknál gyakrabban jelentkezik valamely pszichoszomatikus tünet, mint a fiúknál. Nyilván nem lehet figyelmen kívül hagyni azt a szempontot sem, hogy a lányok inkább felvállalják a tünetek meglétét, mint a fiúk, különösen a serdülőkorban lehet ez így.



13. ábra

A váltás miatti hatások (új helyzet, új interperszonális kapcsolatok) okozhatnak olyan megterhelést, mely kedvez a pszichoszomatikus tünetek kialakulásának.

Az iskolatípusonkénti elemzésnél az látható, hogy a nem váltó 7. osztályos tanulók körében gyakrabban fordulnak elő pszichoszomatikus tünetek, mint a váltó társaiknál, a 9. osztályosok összehasonlításánál viszont azt láthatjuk, hogy a váltó diákok körében gyakrabban fordul elő valamely pszichoszomatikus tünet, mint a nem váltóknál, a különbség mindkét korcsoportnál szignifikáns. (13. ábra, 5. táblázat)

Faktor	Iskolatípus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney
							25(Q1)	50 (Med)	75(Q3)	
Pszichés státusz	(6+6) 7 oszt	124	16,839	4,205	10	30	14	16	19	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	18,311	4,239	10	33	15	18	21	
	(8+4) 9 oszt	112	29,054	6,587	15	45	24	30	33,75	<0,001
	(6+6) 9 oszt	117	20,487	4,469	10	33	18	20	24	

5. táblázat

A pszichés státusz iskolatípusonkénti bontásban

## 6.4. Optimális élmény

A mérőeszköz megbízhatóságát, a skálákat alkotó tételek belső konzisztenciáit becsülő Cronbach-alfa mutatóval határoztuk meg. A mutatók a skála esetében megfelelnek az általánosan alkalmazott 0,70 – 0,90 közötti kritériumnak. (6. táblázat)

Magyar irodalom	Cronbach alpha	item	elemszám
Flow	0,682	3	485
Szorongás	0,670	3	485
Apátia	0,650	3	485
<b>Magyar nyelvtan</b>			
Flow	0,736	3	485
Szorongás	0,662	3	485
Apátia	0,678	3	485
<b>Idegen nyelv</b>			
Flow	0,743	3	485
Szorongás	0,678	3	485
Apátia	0,659	3	485
<b>Matematika</b>			
Flow	0,751	3	485
Szorongás	0,818	3	485
Apátia	0,813	3	485
<b>Történelem</b>			
Flow	0,804	3	485
Szorongás	0,620	3	485
Apátia	0,716	3	485
<b>Család</b>			
Flow	0,732	3	485
Szorongás	0,705	3	485
Apátia	0,751	3	485

6.táblázat

Az adott válaszok azt mutatják, hogy ha a két hetedik osztályt összehasonlítjuk, akkor a váltó 7. osztályosok gyakrabban élnek át flow élményt családi körben, idegen nyelv, magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika, történelem órákon is, tehát az összes érettségi tárgy óráján, szignifikáns különbséget találtunk. Ugyanezen csoportnál a magyar nyelvtan, magyar irodalom és a matematika osztályzatok összehasonlítása során mértünk szignifikáns különbséget. Ugyanakkor a nem váltó 7. osztályosok gyakrabban élnek át szorongást családi körben, magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika, történelem órákon és az apátia élménycsatornájában tartózkodás jellemző az idegen nyelv, magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika, történelem órákon, a különbség szignifikáns.

A váltó 9. osztályosoknál szignifikáns különbséget találtunk a szorongás átélésekor magyar irodalom és történelem órákon. Az apátia élménycsatornájában tartózkodás magyar irodalom, magyar nyelvtan és matematika órákon mutatott szignifikáns különbséget a két korcsoport válaszainak összehasonlítása során. Ha a nem váltó 9. osztályosok válaszait elemezzük, azt tapasztalhatjuk, hogy gyakrabban élnek át flow élményt magyar irodalom és magyar nyelvtan órákon, az átélésből adódó gyakoriság mértéke szignifikáns. (7. táblázat)

Faktor	Iskolatípus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney
							25(Q1)	50 (Med)	75(Q3)	
Család flow	(6+6) 7 oszt	124	12,137	2,363	4	15	11	12	14	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	10,000	2,788	3	15	8	10	12	
	(8+4) 9 oszt	112	8,696	2,971	3	15	6	9	11	0,002
	(6+6) 9 oszt	117	9,838	2,619	4	15	8	10	12	
Család szorongás	(6+6) 7 oszt	124	4,766	1,702	3	12	3	4	6	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	6,295	2,467	3	13	5	6	8	
	(8+4) 9 oszt	112	7,063	2,631	3	14	5	7	8	0,005
	(6+6) 9 oszt	117	6,137	2,491	3	13	4	6	8	
Család apátia	(6+6) 7 oszt	124	5,702	1,921	3	13	4	5	7	0,010
	(8+4) 7 oszt	132	6,379	2,099	3	14	5	6	7	
	(8+4) 9 oszt	112	6,598	2,073	3	13	5	7	8	0,001
	(6+6) 9 oszt	117	5,641	2,053	3	10	4	5	7	
Idegen nyelv flow	(6+6) 7 oszt	124	12,452	2,474	6	15	11	13	15	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	9,333	2,967	3	15	7,25	9	12	
	(8+4) 9 oszt	112	9,438	2,850	3	15	7	10	11,8	0,002
	(6+6) 9 oszt	117	8,291	3,124	3	15	6	8	10	
Idegen nyelv szorongás	(6+6) 7 oszt	124	4,790	2,029	3	12	3	4	6	0,020
	(8+4) 7 oszt	132	5,871	2,813	3	14	4	5	8	
	(8+4) 9 oszt	112	6,304	2,793	3	15	4	6	8	0,176
	(6+6) 9 oszt	117	6,744	2,804	3	14	5	6	9	

Faktor	Iskolatípus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney
							25(Q1)	50 (Med)	75(Q3)	
Idegen nyelv apátia	(6+6) 7 oszt	124	5,258	2,071	3	13	4	5	7	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	6,265	2,298	3	13	5	6	7,75	
	(8+4) 9 oszt	112	6,661	2,248	3	13	5	6	8	0,399
	(6+6) 9 oszt	117	6,513	2,582	3	13	4	6	8	
Idegen nyelv osztályzat	(6+6) 7 oszt	124	4,677	0,534	3	5	4	5	5	0,010
	(8+4) 7 oszt	132	4,326	0,869	2	5	4	5	5	
	(8+4) 9 oszt	112	4,071	0,937	2	5	3	4	5	0,23
	(6+6) 9 oszt	117	3,769	1,020	2	5	3	4	5	
Magyar irodalom flow	(6+6) 7 oszt	124	10,613	2,830	3	15	9	11	13	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	8,258	2,962	3	16	7	8	10	
	(8+4) 9 oszt	112	6,884	2,776	3	15	5	6	8	<0,001
	(6+6) 9 oszt	117	8,154	2,568	3	15	7	8	10	
Magyar irodalom szorongás	(6+6) 7 oszt	124	4,992	1,699	3	12	4	5	5,75	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	6,515	2,596	3	15	4	6	8,75	
	(8+4) 9 oszt	112	8,938	3,172	3	14	7	9,5	11	<0,001
	(6+6) 9 oszt	117	5,726	2,452	3	13	3	6	7	
Magyar irodalom apátia	(6+6) 7 oszt	124	5,871	2,095	3	12	4	5	7	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	7,182	2,650	3	15	5	6	9	
	(8+4) 9 oszt	112	8,429	2,452	3	15	7	8,5	10	<0,001
	(6+6) 9 oszt	117	6,444	2,914	3	14	4	6	8,5	
Magyar irodalom osztályzat	(6+6) 7 oszt	124	4,565	0,529	3	5	4	5	5	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	4,083	0,829	2	5	4	4	5	
	(8+4) 9 oszt	112	3,670	0,924	2	5	3	3,5	4	0,018
	(6+6) 9 oszt	117	3,923	0,882	2	5	3	4	5	

Faktor	Iskolatípus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney
							25(Q1)	50 (Med)	75(Q3)	
Magyar nyelvtan flow	(6+6) 7 oszt	124	10,468	2,959	3	15	9	11	13	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	6,424	2,747	3	13	4	6	8	
	(8+4) 9 oszt	112	6,339	2,524	3	15	4	6	7	<0,001
	(6+6) 9 oszt	117	7,709	2,411	3	15	6	8	9	
Magyar nyelvtan szorongás	(6+6) 7 oszt	124	5,097	1,944	3	13	4	5	6	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	6,818	2,003	3	13	5	7	8	
	(8+4) 9 oszt	112	8,920	2,432	3	14	7	9	11	<0,001
	(6+6) 9 oszt	117	5,726	2,595	3	13	3	5	8	
Magyar nyelvtan apátia	(6+6) 7 oszt	124	5,782	2,211	3	15	4	5	6	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	8,591	2,606	3	15	7	8	10	
	(8+4) 9 oszt	112	9,491	3,241	3	15	7	10	12	<0,001
	(6+6) 9 oszt	117	6,624	2,456	3	13	4	7	9	
Magyar nyelvtan osztályzat	(6+6) 7 oszt	124	4,556	0,602	3	5	4	5	5	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	3,917	0,838	2	5	3	4	5	
	(8+4) 9 oszt	112	3,679	0,851	2	5	3	4	4	0,032
	(6+6) 9 oszt	117	3,889	1,024	2	5	3	4	5	
Matematika flow	(6+6) 7 oszt	124	11,790	3,056	3	15	10	12	15	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	7,970	2,603	3	15	6	8	10	
	(8+4) 9 oszt	112	7,330	3,327	3	15	4	7	10	0,986
	(6+6) 9 oszt	117	7,248	3,031	3	15	5	6	9	
Matematika szorongás	(6+6) 7 oszt	124	4,815	2,503	3	15	3	3	6,75	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	6,439	2,613	3	15	4,25	6	8	
	(8+4) 9 oszt	112	9,009	4,130	3	15	5,25	8,5	13	0,26
	(6+6) 9 oszt	117	8,308	2,943	3	15	6	8	10,5	



Faktor	Iskolatípus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney
							25(Q1)	50 (Med)	75(Q3)	
Matematika apátia	(6+6) 7 oszt	124	5,234	2,406	3	15	3	4	7	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	6,758	2,437	3	15	5	6,5	8	
	(8+4) 9 oszt	112	9,402	4,220	3	15	6	9	13	<0,001
	(6+6) 9 oszt	117	6,744	2,749	3	15	5	6	9	
Matematika osztályzat	(6+6) 7 oszt	124	4,468	0,656	2	5	4	5	5	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	3,795	0,906	2	5	3	4	4	
	(8+4) 9 oszt	112	3,357	0,994	2	5	3	3	4	0,913
	(6+6) 9 oszt	117	3,342	1,068	2	5	2	3	4	
Történelem flow	(6+6) 7 oszt	124	12,411	2,469	4	15	12	13	14	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	9,712	3,223	4	15	7	10	12	
	(8+4) 9 oszt	112	8,098	2,838	3	15	6	8	10	0,009
	(6+6) 9 oszt	117	9,009	3,044	3	15	6	10	11	
Történelem szorongás	(6+6) 7 oszt	124	4,653	1,821	3	15	3	4	5	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	5,591	2,100	3	12	3	6	7	
	(8+4) 9 oszt	112	6,938	2,692	3	15	5	6	8	0,001
	(6+6) 9 oszt	117	5,812	2,389	3	12	4	6	7	
Történelem apátia	(6+6) 7 oszt	124	4,669	1,949	3	15	3	4	5	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	6,773	2,236	3	15	5	6	8	
	(8+4) 9 oszt	112	7,688	2,947	3	15	6	7	10	0,015
	(6+6) 9 oszt	117	6,821	2,618	3	15	5	6	8	
Történelem osztályzat	(6+6) 7 oszt	124	4,548	0,531	3	5	4	5	5	0,002
	(8+4) 7 oszt	132	4,250	0,755	2	5	4	4	5	
	(8+4) 9 oszt	112	3,741	0,867	2	5	3	4	4	0,285
	(6+6) 9 oszt	117	3,838	0,965	2	5	3	4	5	

7. táblázat

*Flow, anti-flow állapotok iskolatípusonkénti bontásban*

Az osztályok szerinti differenciáltságot megtartva (váltók és nem váltók) nemek szerinti bontásban is elemeztük a kapott eredményeinket. Ennek alapján elmondható, hogy a váltásban lévő 7. osztályos és a nem váltó 7. osztályos lányok flow élmény átélésének a gyakorisága a család körében, az idegen nyelv, a magyar nyelvtan és történelem órákon szignifikáns különbséget mutat. A magyar nyelvtan és történelem esetében ez az osztályzatnál is érvényre jut. A család körében átélt, a magyar irodalom, magyar nyelvtan órákon átélt szorongás a nem váltó 7. osztályos lányokra jellemzőbb, mint a váltó 7. osztályra, a különbség ugyancsak szignifikáns.

Az apátia vonatkozásában is szignifikáns különbséget találtunk ezen csoportok összehasonlítása során, történelem, magyar nyelvtan és magyar irodalom órákon.

A váltásban lévő 9. osztályos lányok tanórai közérzetre vonatkozó válaszai alapján gyakrabban élnek át flow állapotot történelem órán, viszont magyar irodalom és nyelvtan órákon gyakoribb a szorongás élménycsatornájában a tartózkodásuk, mint a nem váltó 9. osztályosoké, a különbség szignifikáns.

A másik nemre vonatkozó eredmények alapján elmondható, hogy a váltásban lévő 7. osztályos fiúk a családi körben, idegen nyelv, magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika, történelem órákon gyakrabban élnek át flow élményt, mint a nem váltó 7. osztályos fiúk, a különbség szignifikáns. Ha két csoportnál a tárgyak tanári értékelését elemezzük, akkor ez magyar irodalomnál, és matematikánál manifesztelődik szignifikáns különbséggé.

lévő 9. osztályos fiúk, a különbség szignifikáns. Ugyanezen két csoport összehasonlítása során láthatjuk, hogy az apátia élménycsatornájában magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika és történelem órákon a nem váltó 9. osztályos fiúk gyakrabban tartózkodnak, a különbség szignifikáns. (8. táblázat)

	Iskolatípus	LÁNYOK		FIÚK	
		fő	p	fő	p
Család flow	(6+6) 7 oszt	45	<0,001	79	<0,001
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	0,96	62	<0,001
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Család szorongás	(6+6) 7 oszt	45	<0,001	79	0,013
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	0,074	62	0,026
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Család apátia	(6+6) 7 oszt	45	0,013	79	0,345
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	0,045	62	0,024
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Idegen nyelv flow	(6+6) 7 oszt	45	<0,001	79	<0,001
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	0,001	62	0,358
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Idegen nyelv szorongás	(6+6) 7 oszt	45	0,022	79	0,008
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	0,011	62	0,002
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Idegen nyelv apátia	(6+6) 7 oszt	45	0,013	79	0,001
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	0,057	62	0,747
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Idegen nyelv osztályzat	(6+6) 7 oszt	45	0,014	79	0,006
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	0,002	62	0,923
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Magyar irodalom flow	(6+6) 7 oszt	45	0,004	79	<0,001
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	0,088	62	<0,001
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Magyar irodalom szorongás	(6+6) 7 oszt	45	0,25	79	<0,001
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	<0,001	62	<0,001
	(6+6) 9 oszt	66		51	

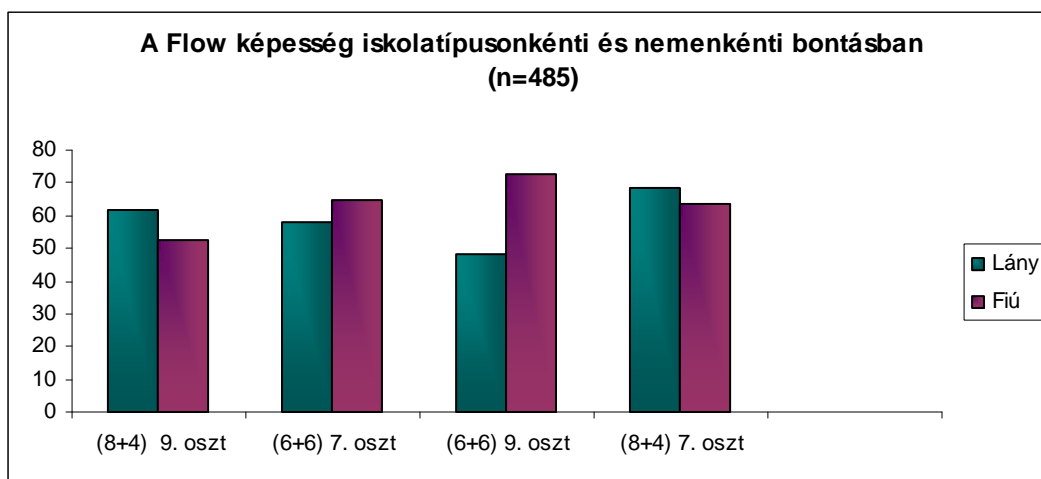
	Iskolatípus	LÁNYOK		FIÚK	
		fő	p	fő	p
Magyar irodalom apátia	(6+6) 7 oszt	45	0,18	79	<0,001
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	<0,001	62	<0,001
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Magyar irodalom osztályzat	(6+6) 7 oszt	45	0,002	79	<0,001
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	0,832	62	0,004
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Magyar nyelvtan flow	(6+6) 7 oszt	45	<0,001	79	<0,001
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	0,016	62	<0,001
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Magyar nyelvtan szorongás	(6+6) 7 oszt	45	<0,001	79	<0,001
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	<0,001	62	<0,001
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Magyar nyelvtan apátia	(6+6) 7 oszt	45	<0,001	79	<0,001
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	<0,001	62	<0,001
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Magyar nyelvtan osztályzat	(6+6) 7 oszt	45	<0,001	79	<0,001
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	0,286	62	0,078
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Matematika flow	(6+6) 7 oszt	45	<0,001	79	<0,001
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	0,041	62	0,014
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Matematika szorongás	(6+6) 7 oszt	45	0,01	79	<0,001
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	0,656	62	0,25
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Matematika apátia	(6+6) 7 oszt	45	0,002	79	<0,001
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	0,007	62	<0,001
	(6+6) 9 oszt	66		51	

	Iskolatípus	LÁNYOK		FIÚK	
		fő	p	fő	p
Matematika osztályzat	(6+6) 7 oszt	45	0,004	79	<0,001
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	0,025	62	0,007
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Történelem flow	(6+6) 7 oszt	45	<0,001	79	<0,001
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	0,253	62	0,002
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Történelem szorongás	(6+6) 7 oszt	45	0,003	79	0,042
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	0,009	62	0,034
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Történelem apátia	(6+6) 7 oszt	45	<0,001	79	<0,001
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	<0,001	62	0,793
	(6+6) 9 oszt	66		51	
Történelem osztályzat	(6+6) 7 oszt	45	0,13	79	0,002
	(8+4) 7 oszt	76		56	
	(8+4) 9 oszt	50	0,546	62	0,288
	(6+6) 9 oszt	66		51	

8. táblázat

*Flow, anti-flow állapotok iskolatípusonkénti és nemenkénti bontásban*

Az adott válaszok alapján kiszámítható a flow képesség mutatója, mely a flow-hoz kapcsolódó válaszok pontértékének a matematikai átlaga. (14. ábra)



14. ábra

A flow képesség korcsoport szerinti és páronkénti összehasonlítása során látható, hogy a váltó 7. osztályosok flow képessége fejlettebb, mint a nem váltó kortársaiké, a különbség szignifikáns.

A két 9. osztály flow képességének komparatív elemzése során a különbség nem jelentős. (9. táblázat)

Faktor	Iskolatípus	N	Mean	St. Dev.	Percentiles			Mann-Whitney
					25(Q1)	50 (Med)	75(Q3)	
Flow képesség	(6+6) 7. oszt	11,645	1,849	5,833	10,667		12,833	<0,001
	(8+4) 7. oszt	8,616	1,850	4,333	7,375	8,500	9,833	
	(8+4) 9. oszt	7,798	1,584	4,833	6,833	7,500	8,792	
	(6+6) 9. oszt	8,375	1,623	5,500	7,250	8,500	9,667	

9. táblázat

Flow-képesség iskolatípusonkénti bontásban

## 6.5. Pszichológiai Immunkompetencia

A mérőeszköz megbízhatóságát, a skálákat alkotó tételek belső konzisztenciáit becsülő Cronbach-alfa mutatóval határoztuk meg. A mutatók a skála esetében magasak, az általánosan alkalmazott 0, 70 – 90 közötti kritériumnak megfelelnek. (10. táblázat)

PSZICHOLÓGIAI IMMUNKOMPETENCIA			
	Cronbach alpha	item	elemszám
Megközelítő rendszer	0,797	5	485
Mobilizáló- alkotó- és végrehajtó rendszer	0,697	5	485
Self reguláció	0,797	6	485

10. táblázat

A kapott válaszok alapján a Pszichológiai Immunrendszer 16 markere közül a váltó 7. osztályosok szignifikánsan különböznek a nem váltó 7. osztályosoktól: növekedés érzés, szociális forrás monitorozó képesség, emocionális kontroll, ingerlékenység kontroll, impulzivitás kontroll, kitartás, szinkronképesség, forrás teremtő képesség, forrás mobilizáló képesség, forrás monitorozó képesség, öntisztelet, kontroll-képesség, koherencia érzék, optimizmus terén. A nem váltó 7. osztály eredményei alapján a szociális forrásteremtő képesség működtetése terén szignifikáns a különbség az azonos korú társaikkal szemben.

A váltásban és váltáson kívül lévő 9. osztályok összehasonlításakor azt az eredményt kaptuk, hogy az emocionális kontroll alkalmazása során a váltásban lévő 9. osztály mutatott magas előfordulást, a különbség szignifikáns, az optimizmus, koherencia érzék, öntisztelet, kontroll-képesség, forrás mobilizáló képesség, forrás monitorozó képesség, impulzivitás kontroll, kitartás, szinkronképesség, növekedés érzés területeken viszont a váltást már korábban megélt 9. osztály mutat szignifikáns különbséget. (11. táblázat)

Faktor	Iskolatípus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney	
							25(Q1)	50 (Med)	75(Q3)		
Optimizmus	(6+6) oszt	7	124	9,524	1,746	6	12	8	10	11	<0,001
	(8+4) oszt	7	132	5,735	1,283	3	9	5	6	7	
	(8+4) oszt	9	112	5,750	1,379	3	9	5	6	7	<0,001
	(6+6) oszt	9	117	7,402	1,762	4	11	6	7	9	
Koherencia érzék	(6+6) oszt	7	124	9,935	1,550	5	12	9	10	11	<0,001
	(8+4) oszt	7	132	7,621	1,287	3	11	7	8	8	
	(8+4) oszt	9	112	6,071	1,764	3	10	5	6	7,75	<0,001
	(6+6) oszt	9	117	7,231	1,505	4	12	6	7	8	
Kontroll-képesség	(6+6) oszt	7	124	10,266	1,362	5	12	10	11	11	<0,001
	(8+4) oszt	7	132	7,174	1,637	3	12	6	7	8	
	(8+4) oszt	9	112	6,063	1,720	3	11	5	6	7	0,001
	(6+6) oszt	9	117	6,897	1,886	3	11	5	7	8	
Öntisztelet	(6+6) oszt	7	124	10,089	1,403	6	12	9	10	11	<0,001
	(8+4) oszt	7	132	7,515	1,904	4	11	6	8	9	
	(8+4) oszt	9	112	6,018	1,655	3	11	5	6	7	<0,001
	(6+6) oszt	9	117	7,615	1,431	4	11	7	8	9	

Faktor	Iskolatípus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney
							25(Q1)	50 (Med)	75(Q3)	
Forrás monitorozó képesség	(6+6) 7 oszt	124	10,113	1,177	7	12	9	10	11	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	7,455	1,579	3	11	6,25	8	8	
	(8+4) 9 oszt	112	6,473	1,765	3	11	5,25	7	7	<0,001
	(6+6) 9 oszt	117	8,137	1,098	6	11	7	8	9	
Forrás mobilizáló képesség	(6+6) 7 oszt	124	10,177	1,217	6	12	9	10	11	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	7,538	1,432	4	11	7	8	8	
	(8+4) 9 oszt	112	6,321	1,746	3	12	5	6	7	<0,001
	(6+6) 9 oszt	117	8,325	1,231	6	11	8	8	9	
Forrás teremő képesség	(6+6) 7 oszt	124	9,782	1,394	7	12	9	10	11	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	7,485	1,780	4	12	6	7	9	
	(8+4) 9 oszt	112	7,482	1,835	3	12	6	7	9	0,044
	(6+6) 9 oszt	117	6,957	1,967	3	12	6	7	8	
Szinkronképesség	(6+6) 7 oszt	124	9,742	1,306	7	12	9	10	11	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	7,053	1,427	3	10	6	7	8	
	(8+4) 9 oszt	112	7,071	1,419	4	11	6	7	8	<0,001
	(6+6) 9 oszt	117	8,171	1,452	5	12	7	8	9	
Kitartás	(6+6) 7 oszt	124	9,766	1,608	3	12	9	10	11	<0,001
	(8+4) 9 oszt	112	6,813	1,674	4	11	5	7	8	
	(8+4) 7 oszt	132	6,932	1,559	4	11	6	7	8	<0,001
	(6+6) 9 oszt	117	8,598	1,486	5	12	8	9	10	



Faktor	Iskolatípus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney	
							25(Q1)	50 (Med)	75(Q3)		
Impulzivitás kontroll	(6+6) oszt	7	124	9,234	1,397	6	12	8	9	10	<0,001
	(8+4) oszt	7	132	7,189	1,866	3	12	6	7	8	
	(8+4) oszt	9	112	6,902	1,860	3	12	5,25	7	8	0,010
	(6+6) oszt	9	117	7,504	2,070	3	12	6	8	9	
Ingerlékenység kontroll	(6+6) oszt	7	124	9,016	1,525	5	12	8	9	10	<0,001
	(8+4) oszt	7	132	6,705	1,945	3	12	5	7	8	
	(8+4) oszt	9	112	7,375	2,027	3	12	6	7	9	0,404
	(6+6) oszt	9	117	7,188	2,410	3	11	5	6	9,5	
Emocionális kontroll	(6+6) oszt	7	124	9,097	1,417	5	12	8	9	10	<0,001
	(8+4) oszt	7	132	6,356	1,966	3	12	5	6	8	
	(8+4) oszt	9	112	7,357	1,995	3	12	6	7	9	<0,001
	(6+6) oszt	9	117	6,470	2,011	3	12	5	6	8	
Szociális forrás monitorozó képesség	(6+6) oszt	7	124	9,137	1,500	5	12	8	9	10	<0,001
	(8+4) oszt	7	132	7,106	1,804	3	12	6	7	8	
	(8+4) oszt	9	112	6,982	1,791	3	11	6	7	8	0,004
	(6+6) oszt	9	117	7,761	1,837	4	12	7	8	9	
Szociális forrás mobilizáló képesség	(6+6) oszt	7	124	8,863	1,615	4	12	8	9	10	<0,001
	(8+4) oszt	7	132	6,462	1,535	3	10	5	7	8	
	(8+4) oszt	9	112	6,643	1,547	3	12	5	7	8	0,789
	(6+6) oszt	9	117	6,675	1,231	4	11	6	7	7	

Faktor	Iskolatípus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney
							25(Q1)	50 (Med)	75(Q3)	
Szociális forrásteremtő képesség	(6+6) oszt	7 124	5,250	1,347	3	10	4	5	6	<0,001
	(8+4) oszt	7 132	6,621	1,590	3	11	6	7	7	
	(8+4) oszt	9 112	6,179	1,561	3	10	5	6	7	0,119
	(6+6) oszt	9 117	5,889	1,942	3	11	4	6	7	
Növekedés érzés	(6+6) oszt	7 124	10,363	1,445	7	12	10	10	12	<0,001
	(8+4) oszt	7 132	7,045	1,914	3	12	6	7	8	
	(8+4) oszt	9 112	6,268	1,755	3	10	5	6	8	<0,001
	(6+6) oszt	9 117	7,427	1,849	4	12	6	7	9	

11. táblázat

A Pszichológiai Immunrendszer markereinek iskolatípusonkénti bontása

Ha a Pszichológiai Immunrendszer három alrendszerének az eredményeit vizsgáljuk, azt tapasztalhatjuk, hogy a váltásban lévő 7. osztályos tanulók a „Megközelítő rendszer”, a „Mobilizáló alkotó végrehajtó rendszer” és a „Self reguláció” működtetésére vonatkozó válaszok alapján az eredmények erőteljesebb működésre utalnak, mint nem váltó 7. osztályosoknál, a különbség szignifikáns. (12. táblázat)

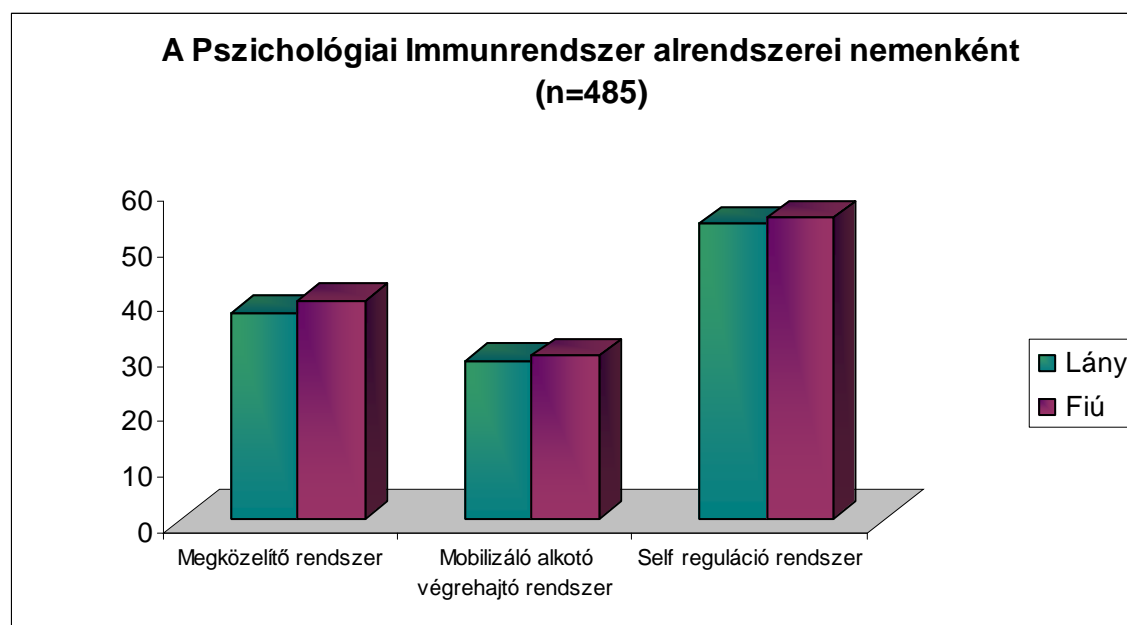
Faktor	Iskolatípus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney
							25(Q1)	50 (Med)	75(Q3)	
Megközelítő rendszer	(6+6) oszt	7 124	49,073	4,023	37	59	46	49,5	52	<0,001
	(8+4) oszt	7 117	37,957	3,492	26	45	36	38	40	
	(8+4) oszt	9 112	31,545	5,116	20	43	28	32	35	<0,001
	(6+6) oszt	9 132	34,962	4,125	24	44	32,25	35	38	

Faktor	Iskolatípus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney	
							25(Q1)	50 (Med)	75(Q3)		
Mobilizáló végrehajtó rendszer	(6+6) oszt	7	124	34,073	2,595	26	40	33	34	36	<0,001
	(8+4) oszt	7	132	28,106	3,469	22	35	25,25	28	31	
	(8+4) oszt	9	112	26,625	4,065	18	38	24	27	29	0,008
	(6+6) oszt	9	117	27,846	3,360	19	36	26	28	30	
Self reguláció	(6+6) oszt	7	124	67,210	4,839	52	81	64	67,5	70,75	<0,001
	(8+4) oszt	7	132	48,924	6,277	36	65	45	49	53	
	(8+4) oszt	9	112	47,598	6,585	34	63	43	47	52,75	<0,001
	(6+6) oszt	9	117	52,444	5,953	39	71	49	51	56,5	

12. táblázat

A Pszichológiai Immunrendszer alrendszereinek iskolatípusonkénti bontása

A Pszichológiai Immunrendszer alrendszereit megvizsgáltuk nemenkénti bontásban is, melynek eredménye szerint a lányok mindhárom alrendszer esetében magasabb működési funkciót mutatnak, a különbség szignifikáns. (15. ábra)



15. ábra

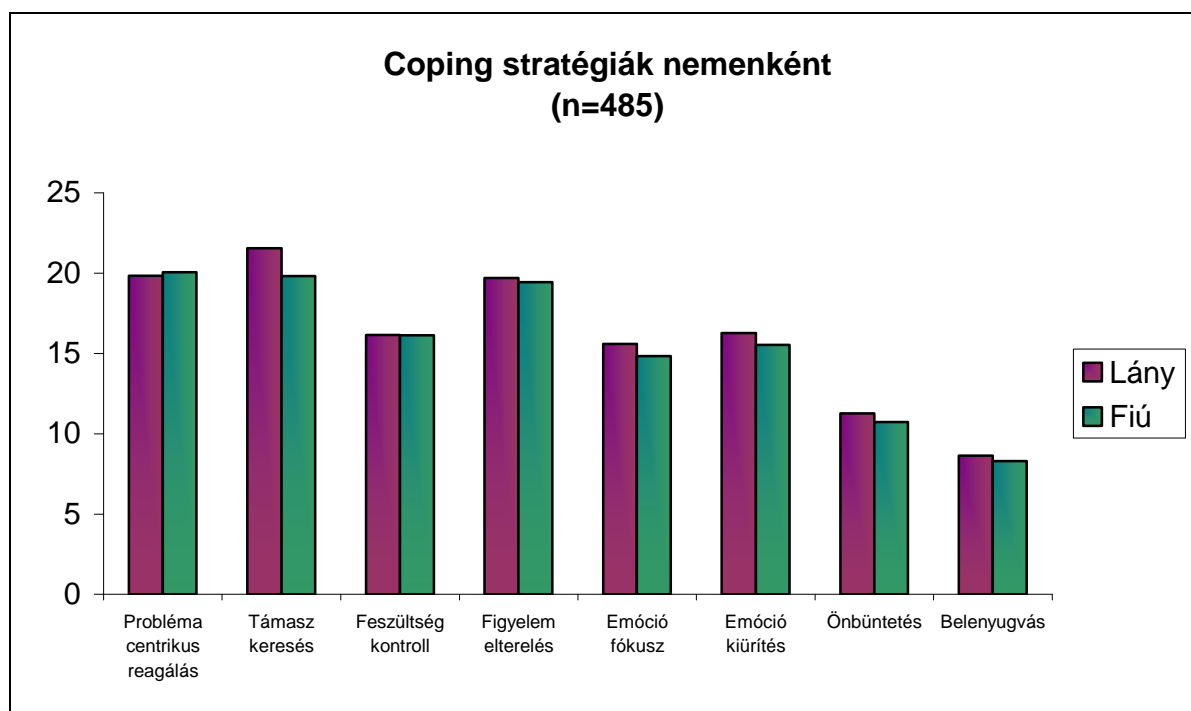
## 6.6. Megküzdés

A mérőeszköz megbízhatóságát, a skálákat alkotó tételek belső konzisztenciáit becsülő Cronbach-alfa mutatókat határoztuk meg. A mutatók a skála esetében megfelelőek, az általánosan alkalmazott 0, 70 körüli kritériumnak megfelelnek. (13. táblázat)

COPING JUNIOR	Cronbach alpha	item	elemszám
Problémacentrikus	0,694	7	485
Támasz keresés	0,703	8	485
Feszültség kontroll	0,655	6	485
Figyelem elterelés	0,559	8	485
Emóció fókusz	0,523	6	485
Emóció kiürítés	0,691	7	485
Önbüntetés	0,602	5	485
Belenyugvás	0,647	4	485

13. táblázat

A coping stratégiák nemenkénti elemzésénél azt láthatjuk, hogy a lányok gyakrabban alkalmazzák a támaszkeresést és az emóció fókuszot és kiürítést, mint a fiúk, a különbség szignifikáns. (16. ábra)



16. ábra

A kapott eredmények azt mutatják, hogy a váltásban lévő 7. osztályos diákok gyakrabban alkalmazzák a problémamegoldó coping stratégiát, mint az azonos korú társaik, a különbség szignifikáns. A váltás előtt lévő 7. osztályos tanulók viszont szignifikánsan gyakrabban használják az emóció fókuszú megküzdési stratégiákat.

A váltásban lévő és a váltáson kívüli 9. osztályos diákok összehasonlításakor mérhető különbséget szintén az emóció fókuszú coping megközelítésnél találunk; a váltásban lévő 9. osztályosnál az emóció fókusz és belenyugvás, a nem váltó 9. osztályosnál pedig az emóció kiürítés stratégiánál mértünk szignifikáns különbséget. (14. táblázat)

Faktor	Iskolatípus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney
							25(Q1)	50 (Med)	75(Q3)	
Problémacentrikus reakció	(6+6) 7 oszt	124	23,700	2,420	16	28	22	24	25,75	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	20,000	3,430	9	28	18	20	22	
	(8+4) 9 oszt	112	17,300	3,550	8	25	14	17,5	20	0,012
	(6+6) 9 oszt	117	18,500	3,080	12	28	16	18	21	
Támaszkeresés	(6+6) 7 oszt	124	18,600	3,090	11	25	17	19	21	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	22,200	4,740	8	32	19	23	25	
	(8+4) 9 oszt	112	20,300	4,160	8	28	18	21	23	0,017
	(6+6) 9 oszt	117	21,600	4,250	10	31	19	22	25	
Feszültségkontroll	(6+6) 7 oszt	124	18,800	1,990	14	24	17,25	19	20	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	16,100	2,930	6	22	14	16	18	
	(8+4) 9 oszt	112	14,100	2,540	9	22	12	14	16	<0,001
	(6+6) 9 oszt	117	15,400	2,530	10	22	14	16	17	

Faktor	Iskolatípus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney
							25(Q1)	50 (Med)	75(Q3)	
Figyelem elterelés	(6+6) 7 oszt	124	18,500	2,170	14	24	17	18	20	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	20,200	3,480	10	27	18	20	23	
	(8+4) 9 oszt	112	19,200	3,350	12	30	17	19	21	0,006
	(6+6) 9 oszt	117	20,300	2,930	12	27	18	20	23	
Emóció fókusz	(6+6) 7 oszt	124	14,300	2,510	9	20	13	15	16	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	15,800	2,500	10	21	14	16	18	
	(8+4) 9 oszt	112	15,900	3,080	8	24	14	16	18	0,001
	(6+6) 9 oszt	117	14,900	2,270	10	22	14	15	16	
Emóció kiürítés	(6+6) 7 oszt	124	12,800	2,240	7	19	11	13	14	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	16,800	4,130	7	25	13	17,5	19,75	
	(8+4) 9 oszt	112	18,000	3,280	10	26	16	18	20	<0,001
	(6+6) 9 oszt	117	16,200	3,670	8	23	13,5	16	19	
Önbüntetés	(6+6) 7 oszt	124	8,950	1,970	5	13	8	9	10	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	11,200	3,050	5	20	9	11	13	
	(8+4) 9 oszt	112	12,400	3,030	5	20	10	12,5	15	0,043
	(6+6) 9 oszt	117	11,700	2,570	7	20	10	12	13	
Belenyugvás	(6+6) 7 oszt	124	6,500	1,470	4	10	6	6	8	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	8,230	2,210	4	13	7	8	10	
	(8+4) 9 oszt	112	10,300	2,310	4	16	8	10	12	<0,001
	(6+6) 9 oszt	117	9,090	2,360	4	15	8	9	11	

14. táblázat

Coping stratégiák iskolatípusonkénti bontásban

## 6.7. Érzelmi intelligencia

A mérőeszköz megbízhatóságát, a skálákat alkotó tételek belső konzisztenciáit becsülő Cronbach-alfa mutatókat határoztuk meg. A mutatók a skála esetében megfelelnek az általánosan alkalmazott 0, 70 körüli kritériumnak. (15. táblázat)

SPEED TESZT	Cronbach alpha	item	elemszám
Teljes érzelmi intelligencia	0,727	29	485
Érzelmek tudatossága	0,627	19	485
Perspektíva átvétel képessége	0,621	10	485

15. táblázat

Az adott válaszok alapján elmondható, hogy a vizsgált osztályok közül a váltásban lévő 7. osztályosok a legtöbb érzelmi intelligencia dimenzióban magasabb értékeket értek el.

Jól mutatja ezt az érzelmi intelligencia összesített pontszáma, mely a két azonos korcsoport eredményeinek összehasonlításakor szignifikáns különbséget jelez.

Ezzel összhangban az érzelmek tudatossága és a perspektíva átvétel képessége a váltásban lévő 7. osztályos diákok körében magasabb, mint a nem váltó 7. osztályosoknál, a különbség ugyancsak szignifikáns. (16. táblázat)

Faktor	Iskolatípus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney
							25(Q1)	50 (Med)	75(Q3)	
Érzelmi intelligencia	(6+6) 7 oszt	123	25,593	2,180	21	29	24	26	27	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	21,621	3,939	11	29	19	21,5	24	
	(8+4) 9 oszt	112	25,188	3,021	15	29	23	26	28	0,009
	(6+6) 9 oszt	117	24,197	3,811	14	29	21	24	28	
Érzelmek tudatossága	(6+6) 7 oszt	123	8,862	1,155	6	10	8	9	10	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	7,447	1,931	3	10	6	8	9	
	(8+4) 9 oszt	112	8,554	1,307	5	10	8	9	10	0,819
	(6+6) 9 oszt	117	8,419	1,555	4	10	8	9	10	

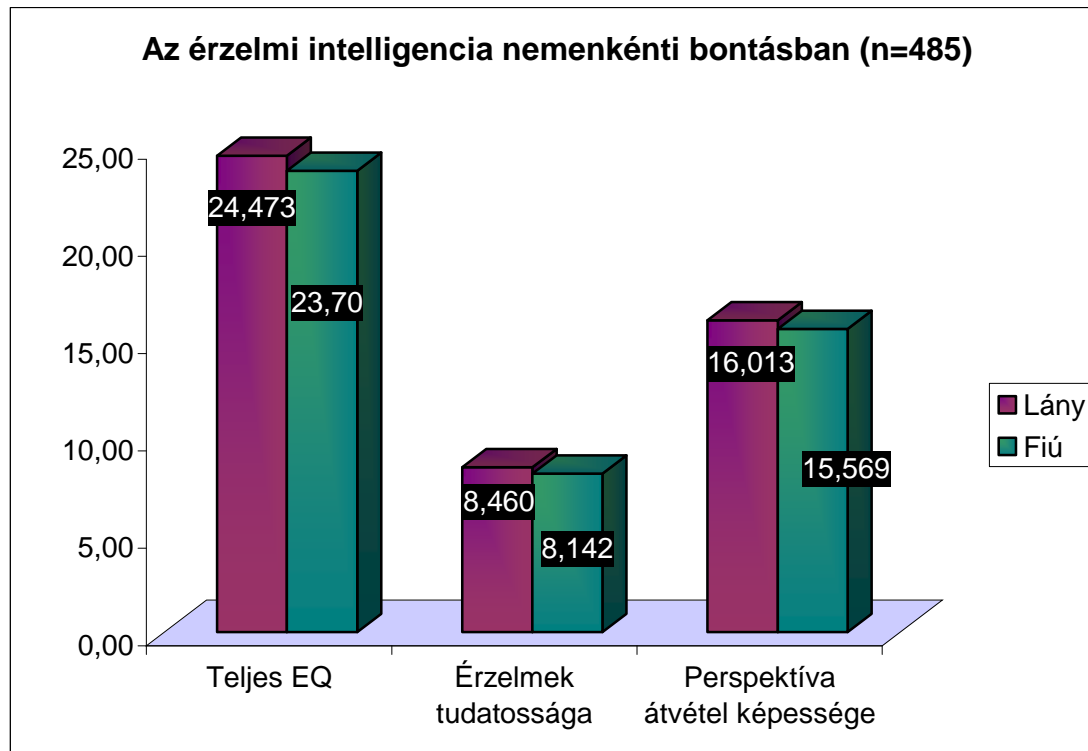
Faktor	Iskolatípus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney
							25(Q1)	50 (Med)	75(Q3)	
Perspektíva átvétel képessége	(6+6) 7 oszt	124	16,742	1,497	12	19	16	17	18	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	14,174	2,819	7	19	12	14	17	
	(8+4) 9 oszt	112	16,634	2,058	9	19	16	17	18	0,003

16. táblázat

*Az érzelmi intelligencia mutatói iskolatípusonkénti bontásban*

Ha az osztályonkénti bontás megtartása mellett a nemek szerint is analizáljuk a kapott eredményeket, akkor azt láthatjuk, hogy a váltásban lévő 7. osztályos tanulók lány és fiú tagjainak az érzelmi intelligenciája, az érzelmek tudatossága és a perspektíva átvétel képessége is szignifikáns különbséget mutat, a nem váltó 7.osztályos társaikhoz viszonyítva.

A 15 éves korosztály váltó és nem váltó osztályainál a nemenkénti különbség egyik esetben sem szignifikáns mértékű. (17. ábra)



17. ábra



## 6.8. Családi környezet

A mérőeszköz megbízhatóságát, a skálákat alkotó tételek belső konzisztenciáit becsülő Cronbach-alfa mutatóval határoztuk meg. A mutatók a skála esetében magasak: az általánosan alkalmazott 0,70 – 0,90 közötti kritériumnak megfelelnek. (17. táblázat)

KOMPLEX CSALÁD KÉRDŐÍV			
	Cronbach alpha	item	elemszám
Harmónia	0,655	6	485
Involváltság	0,636	6	485
Szabadság	0,691	6	485
Támogatás	0,602	6	485
Integritás	0,703	12	485
Differenciáció	0,815	12	485

17. táblázat

Az eredmények értékelésekor szembevetendő, hogy a váltásban lévő 7. osztályos diákok a családi működés minden tételénél magasabb pontszámot értek el, a különbség mindenütt szignifikáns.

Kiemelésre méltó eredmény, hogy a váltásban lévő 9. osztályos tanulók a családban átélt szabadság vonatkozásában értek el magasabb eredményt, mint az ugyanolyan korú társaik. (18. táblázat)

Faktor	Iskolatípus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney
							25(Q1)	50 (Med)	75(Q3)	
Harmónia	(6+6) 7 oszt	124	16,040	1,635	12	20	15	16	17	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	14,364	2,204	8	20	13	14,5	16	
	(8+4) 9 oszt	112	15,589	1,901	10	21	14	15,5	17	0,62
	(6+6) 9 oszt	117	15,128	1,946	11	20	14	15	16	
Involváltság	(6+6) 7 oszt	124	20,258	1,780	15	24	19	20	22	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	17,045	2,380	10	22	16	17	19	
	(8+4) 9 oszt	112	15,643	2,168	6	21	14	16	17	0,13
	(6+6) 9 oszt	117	16,376	2,007	12	21	15	16	18	

Faktor	Iskolatípus	N	Mean	St. Dev.	Min	Max	Percentiles			Mann-Whitney
							25(Q1)	50 (Med)	75(Q3)	
Szabadság	(6+6) 7 oszt	124	18,855	1,733	15	23	18	19	20	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	16,886	2,492	11	21	16	17	19	
	(8+4) 9 oszt	112	15,348	1,906	11	19	14	16	17	<0,001
	(6+6) 9 oszt	117	13,496	1,601	10	18	12	14	15	
Támogatás	(6+6) 7 oszt	124	18,935	1,999	14	23	17	19	20	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	16,008	2,047	11	22	15	16	17	
	(8+4) 9 oszt	112	15,000	1,991	10	20	14	15	16	0,155
	(6+6) 9 oszt	117	14,632	1,832	10	19	13	15	16	
Integritás	(6+6) 7 oszt	124	34,976	2,533	30	41	33,25	35	36	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	30,371	3,149	23	38	28	31	33	
	(8+4) 9 oszt	112	30,589	2,915	24	37	29	31	33	0,22
	(6+6) 9 oszt	117	29,761	3,059	24	38	28	30	32	
Differenciáció	(6+6) 7 oszt	124	39,113	2,310	33	44	37	39	41	<0,001
	(8+4) 7 oszt	132	33,932	3,839	24	41	32	34	36	
	(8+4) 9 oszt	112	30,991	2,766	23	38	29	31	33	0,003
	(6+6) 9 oszt	117	29,872	2,521	24	35	28	30	32	

18. táblázat

Család komplexitás bemutatása iskolatípusonkénti bontásban

## 6.9. Összehasonlító elemzések

Az összehasonlító elemzések során arra törekedtünk, hogy a korábban részletesen bemutatott eredményeink felhasználásával, új szempontok érvényesítése mellett kiegészítsük az eddig leírtakat, középpontban tartva a kutatás irányadó kérdéseit.

Elsőként korreláció számítást végeztünk, és azt vizsgáltuk, hogy a tanulmányi előmenetel mutat-e összefüggést valamely más vizsgált faktoral. A vizsgálat előtti év végi és az azt követő

félévi tanulmányi eredmény magas korrelációt mutat az apa és az anya iskolai végzettségével, és természetesen a mért tantárgy osztályzataival. Ezen megközelítésből más jelentős összefüggést nem találtunk. (19. táblázat)

Ez az eredmény szinkronban van az oktatásszociológiai megközelítésekkel, melyek arról számolnak be, hogy a szülők iskolai végzettsége a legmeghatározóbb a tanulmányi előmenetel során, mivel ennek révén biztosítható az adott társadalmi osztályhoz való tartozás. A társadalmi osztály pedig kijelöli a tanulás, az azt elismerő érdemjegy értékét, melyet a következő generáció jellemzően elfogadja és újratermeli.

Faktor	Tanulmányi eredmény évvége	Tanulmányi eredmény félév
Apa iskolai végzettség	0,461	0,494
Anya iskolai végzettség	0,521	0,566
Megközelítő rendszer	0,309	0,366
Mobilizáló-, alkotó-, végrehajtó rendszer	0,258	0,283
Self reguláció	0,250	0,219
Család flow	0,196	0,279
Család szorongás	-0,238	-0,278
Család apátia	-0,028	-0,037
Idegen nyelv flow	0,382	0,365
Idegen nyelv szorongás	-0,247	-0,261
Idegen nyelv apátia	-0,101	-0,099
Idegen nyelv osztályzat	0,525	0,560
Magyar irodalom flow	0,252	0,336
Magyar irodalom szorongás	-0,203	-0,273
Magyar irodalom apátia	-0,079	-0,107
Magyar irodalom osztályzat	0,501	0,508
Magyar nyelvtan flow	0,267	0,298
Magyar nyelvtan szorongás	-0,175	-0,219
Magyar nyelvtan apátia	-0,085	-0,131
Magyar nyelvtan osztályzat	0,449	0,442
Matematika flow	0,290	0,339
Matematika szorongás	-0,203	-0,329
Matematika apátia	-0,092	-0,224
Matematika osztályzat	0,486	0,519
Történelem flow	0,331	0,396

Történelem szorongás	-0,150	-0,225
Történelem apátia	-0,119	-0,188
Történelem osztályzat	0,481	0,503
Teljes EQ	-0,022	-0,158
Probléma centrikus reagálás	0,277	0,347
Támasz keresés	-0,091	-0,076
Feszültség kontroll	0,257	0,319
Figyelem elterelés	-0,072	-0,024
Emóció fókusz	-0,143	-0,144
Emóció kiűrités	-0,245	-0,297
Önbüntetés	-0,253	-0,263
Belenyugvás	-0,313	-0,360
Harmónia	-0,071	-0,115
Involváltság	0,310	0,379
Szabadság	0,242	0,303
Támogatás	0,250	0,280

19. táblázat

A záró értékelések és a vizsgált faktorok korrelációs értékei

A továbbiakban használt többváltozós lineáris regresszió analízis eredmény táblázataiban kizárólag az érdemi illeszkedéseket tüntettük fel, a  $p = 0,05$  fölöttieket elhagytuk.

Iymódon elsőként vizsgáltuk meg azt, hogy nemenkénti bontásban, a családban átélt flow élmény milyen összefüggést mutat a család komplexitás mutatóival. A lányok esetében azt láthatjuk, hogy a család flow-t leginkább meghatározó család komplexitás mutató az *involváltság*, mérhetően kisebb mértékben kap szerepet még a *harmónia* és az *integritás*. A családban átélt flow élményt a fiúk esetében is a családi involváltság határozza meg leginkább, ez nagyobb mértékű, mint a lányoknál azonban emellett mérhető hangsúllyal kizárólag a *támogatás* szerepel. (20. táblázat)

Mindez megfelel az életkori sajátosságból adódó igényeknek, mely szerint a serdülő akkor képes jól érezni magát egy családban, ha annak működési folyamatainak részese lehet. A lányok hagyományos szerepéből adódik, hogy a bevonódás mellett még a harmónikus és egységes családszerkezet biztosítja számukra azt, hogy jól érezzék magukat egy családban. A fiúk a hangosabbnak tűnő önállósági törekvéseikkel együtt, a serdülő miatt újjászerveződő családi környezetbe kellően bevonódva csakis a biztonságot adó támogatás mellett képesek jól érezni magukat.

Nem	Modellek/változók	R	R <sup>2</sup>	Beta	t	Sig.
LÁNY	Model 1	0,282	0,079			
	Involváltság			0,282	4,504	0,000
	Model 2	0,360	0,129			
	Involváltság			0,293	4,737	0,000
	Harmónia			0,171	2,769	0,006
	Model 3	0,360	0,129			
	Involváltság			0,208	2,924	0,004
	Harmónia			0,180	2,932	0,004
	Integritás			0,168	2,353	0,019
FIÚ	Model 1	0,421	0,178			
	Involváltság			0,421	7,287	0,000
	Model 2	0,445	0,198			
	Involváltság			0,314	4,389	0,000
	Támogatás			0,180	2,521	0,012

20. táblázat

*Család flow és család komplexitás összefüggés mutatói nemenkénti bontásban*

Ha a flow képességet, az iskolai eredményességgel és a pszichés státusszal, nemenként összehasonlítjuk, akkor azt láthatjuk, hogy ugyan eltérő mértékben, de a *félévi tanulmányi eredmény* hozható összefüggésbe leginkább a flow képességgel, mindkét nemnél. Elmondható, hogy az iskolai értékelés és a flow képesség összefügg, azonban csakis aktuális hatásként, mert a korábbi év végi eredmény mérhetően nem hozható összefüggésbe a flow képességgel, egyik nemnél sem. A *pszichoszomatikus tünetek* és a flow képesség regressziót mutat, mint a félévi tanulmányi eredmény, és az összefüggés a fiúknál mérsékelten, de nagyobb mértékben található meg. (21. táblázat)

Nem	Modellek/változók	R	R <sup>2</sup>	Beta	t	p
LÁNY	Model 1	0,477	0,228			
	Félévi tanulmányi eredmény			0,477	8,321	0,000
	Model 2	0,503	0,253			
	Félévi tanulmányi eredmény			0,416	6,864	0,000
	Pszichés státusz			0,170	2,808	0,005
	Model 3	0,522	0,273			
	Félévi tanulmányi eredmény			0,384	6,274	0,000
	IQ			0,148	2,546	0,012
FIÚ	Model 1	0,466	0,218			
	Félévi tanulmányi eredmény			0,466	8,270	0,000
	Model 2	0,530	0,281			
	Félévi tanulmányi eredmény			0,353	5,945	0,000
	Pszichés státusz			0,276	4,640	0,000

21. táblázat

*Flow képesség összefüggései a tanulmányi eredménnyel, a pszichés státusszal, és az IQ-val, nemenkénti bontásban*

Ha korcsoportonkénti flow képességet a tanulmányi eredménnyel, a pszichés státusszal és az IQ-val összevetjük, akkor ismételten azt az eredményt kapjuk, hogy a *félévi tanulmányi osztályzat*, mint legintenzívebben befolyásoló tényező jelenik meg, mindkét korcsoportnál. Ezen szempontok szerinti elemzés során a 15 éves korcsoportnál kisebb mértékben, de szerepet kap az év végi tanulmányi eredmény is, mint flow képességgel összefüggést mutató tényező, azonban negatív regresszióként, tehát a flow képesség és az év végi osztályzatok egymás ellen hatnak. (22. táblázat) A pedagógiai szummatív értékelés felelősségét és jelentőségét hangsúlyozó megállapítások tehetők.

Korcsoport	Modellek/változók	R	R <sup>2</sup>	Beta	t	p
13 évesek	Model 1	0,419	0,176			
	Félévi tanulmányi eredmény			0,419	7,998	0,000
	Model 2	0,478	0,229			
	Félévi tanulmányi eredmény			0,329	6,024	0,000
	Pszichés státusz			0,248	4,538	0,000
	Model 3	0,501	0,251			
	Félévi tanulmányi eredmény			0,291	5,254	0,000
	Pszichés státusz			0,285	5,149	0,000
	IQ			0,153	2,934	0,004
15 évesek	Model 1 Félévi tanulmányi eredmény	0,357	0,127	0,357	5,135	0,000
	Model 2	0,383	0,147			
	Félévi tanulmányi eredmény			0,547	4,721	0,000
	Év végi tanulmányi eredmény			-0,236	-2,041	0,043

22. táblázat

*Flow képesség iskolatípusonként a tanulmányi eredménnyel, a pszichés státusszal, és az IQ-val, korcsoportonkénti differenciáltsággal*

A flow képesség összefüggéseinek további kutatása érdekében komparatív elemzésnek vetettük alá a az érzelmi intelligencia, a megküzdés, pszichológiai immunrendszer és a családi háttér változóival, az iskolatípusonkénti differenciáltság megtartása mellett. Eredményeink összesítve az alábbiakat mutatják. (23. táblázat) A váltó 7. osztályosok esetében a flow képesség szignifikáns együttjárást mutat elsősorban az *emóció fókusz* coping stratégiával, az érzelmi intelligencia *perspektíva átvétel képességével* és a pszichológiai immunrendszer én-reguláció hatékonyságát biztosító személyiségbeli kompetenciák együttesét összefoglaló *önszabályozó alrendszerrel*. Az önszabályozás komponenseinek megléte, amelyek a stressz helyzetekben kialakuló érzelmi állapotok kontrollját és az önszabályozás hatékonyságát garantálják, mindkét váltó osztály esetében a flow képesség előfeltételének tekinthető.

A váltó 9. osztályosok esetében szignifikáns együttjárást mutat a flow képesség elsősorban pszichológiai immunrendszer *önszabályozó alrendszerével*, a *támasz keresés* coping stratégiával, illetve a pszichológiai immunrendszer *megközelítő alrendszerével*. A nem váltó 7. osztályosok esetében a flow képesség ellen ható tényezőként, tehát negatív regresszióra utal az *emóció*

*kiürítés* coping stratégia, és szignifikáns együttjárásra mutat a *támasz keresés* coping stratégiával, a családi *involváltsággal*, és a családi *harmóniával*. A nem váltó 9. osztályosok esetében a flow képesség szignifikáns együttjárást mutat elsősorban a pszichológiai immunrendszer *megközelítő alrendszerével*, az érzelmi intelligencia *érzelmek tudatosságának* dimenziójával, és negatív regressziót mutat az *önbüntetés* coping stratégiával.

A problémafókuszú stratégiák alkalmazása során az egyén megváltoztathatónak ítéli meg a körülményeket, és ez lehetővé teszi, hogy konstruktív legyen, abban az esetben, ha kívülről irányítottan tartja a történéseket, akkor az irányítást is átadja, passzivitással és érzelemcsillapító megküzdéssel reagál. Az adaptív megbirkózási, konfliktus-megoldási stratégiák közül a működési feltételek optimalizálását szolgálják az önszabályozó megküzdési stratégiák, amelyek általános célként az egyén és a környezet szinkronizációját segítik.

Iskolatípus	Modell/változók	R	R <sup>2</sup>	Beta	t	p
(8+4) 9. oszt	<b>Model 1</b>	0,353	0,125			
	Self reguláció			0,353	3,963	0,000
	<b>Model 2</b>	0,433	0,188			
	Self reguláció			0,348	4,036	0,000
	Támasz keresés			0,251	2,902	0,004
	<b>Model 3</b>	0,471	0,222			
	Self reguláció			0,452	4,645	0,000
	Támasz keresés			0,265	3,108	0,002
	Megközelítő rendszer			0,213	2,178	0,032
(6+6) 7. oszt	<b>Model 1</b>	0,350	0,123			
	Emóció fókusz			0,350	4,110	0,000
	<b>Model 2</b>	0,396	0,157			
	Emóció fókusz			0,295	3,377	0,001
	Perspektíva átvétel képessége			0,194	2,222	0,028
	<b>Model 3</b>	0,435	0,183			
	Emóció fókusz			0,179	2,161	0,033
	Perspektíva átvételképessége			0,299	3,469	0,001
Self reguláció			0,208	2,409	0,018	



Iskolatípus	Modell/változók	R	R <sup>2</sup>	Beta	t	p
(6+6) 9. oszt	Model 1	0,387	0,150			
	Megközelítő rendszer			0,387	4,496	0,000
	Model 2	0,485	0,235			
	Megközelítő rendszer			0,351	4,256	0,000
	Érzelmelek tudatossága	0,458		0,295	3,573	0,001
	Model 3	0,514	0,264			
	Megközelítő rendszer			0,351	4,314	0,000
	Érzelmelek tudatossága			0,265	3,210	0,002
	Önbüntetés			-0,173	-2,115	0,037
(8+4) 7. oszt	Model 1	0,266	0,071			
	Emóció kiűrités			-0,266	-3,150	0,002
	Model 2	0,375	0,141			
	Támasz keresés			0,284	3,238	0,002
	Emóció kiűrités			-0,369	-4,215	0,000
	Model 3	0,424	0,180			
	Emóció kiűrités,			-0,227	-2,548	0,012
	Támasz keresés,			0,344	3,980	0,000
	Involváltság			0,204	2,466	0,015
	Model 4		0,209			
	Támasz keresés			0,211	2,401	0,018
	Emóció kiűrités			-0,264	-2,838	0,005
	Involváltság			0,233	2,820	0,006
Harmónia			0,190	2,186	0,031	

23. táblázat

*Flow képesség és az érzelmi intelligencia, a megküzdés, pszichológiai immunrendszer és a családi háttér iskolatípusonkénti bontásban*

## 7. Összegzés

A hagyományos iskolai keretek között zajló és a szerkezetváltó iskolákba történő átlépés nehézségeinek számtalan, pedagógiai oldalról történt értékelését, egy pszichológiai aspektusú, a serdülő diákot a fókuszba hozó vizsgálattal egészítettük ki. Az általános iskolából a középiskolába végbemenő iskolaváltás egy nehezített helyzet a tanulók életében. Az eredményes beilleszkedés egy olyan kritikus mozzanat, mely az új rendszert támogató, esetleg nehezítő feltételrendszerén túl meghatározza, hogy a tanulók általában milyen erősségekkel rendelkezve

lépnek át egyik rendszerből a másikba. Az erősségek az átlépés nehézségeinek a kezelésében meghatározó szerepet kapnak. Ezért a disszertáció az érzelmi intelligencia, megküzdés, flow, pszichológiai immunitás összefüggésében vizsgálta az új feltételekhez való alkalmazkodás sikerességét, amelynek indikátoraként a tanulók iskolai teljesítményét, pszichoszomatikus státuszát és iskolai jóllétét tekintette. Az átállást meghatározó forrástényezőként, pszichológiai faktorként befolyásolja a családi komplexitás, a család atmoszférája, a szülők szocio-ökonómiai státusza, ezért e hatások elemzése során ezek is górcső alá kerültek.

Vizsgálatunkat kilenc - együttműködést vállaló - Baranya megyei hagyományos és szerkezetváltó iskola 13 és 15 éves tanulója körében végeztük el, melynek eredményeként összesen 485 db értékelhető kérdőívet kaptunk, az alábbi **célcsoportok** köréből: 7. osztályos (8+4-es iskolarendszer) általános iskolai, 9. osztályos gimnáziumi (8+4-es iskolarendszer), 7. osztályos gimnáziumi (6+6-os iskolarendszer) és 9. osztályos (6+6-os iskolarendszer) gimnáziumi tanulók.

Az egyének különböznek abban a képességben, hogy megértsenek komplex helyzeteket, hatékonyan alkalmazkodjanak a környezethez, tanuljanak a tapasztalatokból, az érvelés különböző változataival éljenek, és a gondolkodás révén legyőzzék az akadályokat. Ezek az egyéni különbségek jelentősek lehetnek, sohasem konzisztensek: egy adott egyén intellektuális teljesítménye különböző alkalmakkor, különböző területeken, más-más körülmények között változhat. Az életvezetési készségek háttérében az érzelmi intelligencia különböző faktorainak hatását feltételezhetjük. E paradigma értelmében elsőként szükséges készség a személy tudatossága a saját érzelmi állapotainak átélése során, az élmények megértése és azok kifejezési képessége. Fontos tényező a társakra vonatkozó érzelem-észlelés, felismerés és kapcsolatteremtés, az erős érzelmekkel való megküzdés és indulatkontroll, illetve a változásokhoz való alkalmazkodás és a társas jellegű problémahelyzetek megoldásának készsége. Az **érzelmi intelligencia** az egyénre jellemző személyiségjegyeket tartalmaz, amelyek a személyiségjegyek meghatározó elemei, így mérhető, azonban az intellektív intelligencia-teszthez hasonlítható, tudományosan elfogadott számszerű mutatóval nem jellemezhető. A vizsgált csoportok közül a váltásban lévő 7. osztályosok rendelkeznek leginkább az **érzelmi** intelligencia dimenzióival az érzelmek tudatossága és a perspektíva átvétel képessége is markánsan jobb, mint a nem váltó 7. osztályos társaiké, illetve a 9. osztályosoké.

Minden megküzdési mintázat hasznossága vagy eredményessége változik, attól függően, hogy milyen típusú a helyzet, hogy milyen karaterisztikumokkal jellemezhető a személy, és hogy milyen területre vonatkoztatjuk a hasznosságot vagy eredményességet. A megküzdési stratégiák

változnak a komplex feszültségkeltő helyzet különböző állomásain. A szituáció, a személy, a kognitív értékelés és az egész tranzakcionális folyamat lényeges aspektusainak ismeretében adható válasz arra, hogy milyen stratégiát választ a személy, és az milyen hasznot hoz majd számára. Az emberek a legtöbb alapvető **megküzdési stratégiát** használják valamennyi feszültségkeltő helyzetben, vannak azonban specifikus stresszorokhoz kötődő megoldások. Az érzelmek regulálása például egyértelmű kár és veszteség esetén a konfrontáció és problémaorientáció gyakoribb olyan helyzetekben, amelyeket kihívásként értelmezzük. Ha megváltoztathatóknak látjuk a körülményeket, akkor problémafókuszú stratégiákkal operálunk, és többnyire konstruktívak vagyunk, ha kívülről irányítottan definiáljuk a történéseket, akkor passzivitással és érzelencsillapító megküzdéssel reagálunk. Vizsgálatunkban a váltásban lévő 7. osztályos diákok gyakrabban alkalmazzák a problémamegoldó coping stratégiát, a váltás előtt lévő 7. osztályos tanulók, pedig az emóció fókuszú megküzdési stratégiákat. A váltásban lévő 9. osztályosnál az emóció fókusz és belenyugvás, a nem váltó 9. osztálynál, pedig az emóció kiürítés stratégiák használata gyakoribb.

Az **optimális élmény**, azaz a flow állapotának átélése, a személyiség olyan működési stádiuma, amelynek gyakoriságával arányban lévő következmény a személyiség fejlődése, gazdagodása, a képességek folyamatos fejlődése, az elégedettség átélése, valamint a tudatosság komplexitásának növekedése. Ez a tapasztalat az egyén személyiségének kiteljesedését, az egyéni képességek fejlesztését a tökéletes élményre való törekvést motiválja. A váltó 7. osztályosok gyakrabban élnek át flow élményt az érettségi tantárgyak óráján, nemi bontásban a 7. osztályos lányok flow élménye meghatározóbb, mint a fiúké. A nem váltó 7. osztályosok gyakrabban élnek át anti-flow állapotot családi körben és tanórákon egyaránt. A nem váltó 9. osztályosok tanórai közérzete jobbnak bizonyult, mint váltó kortársaiké. Ugyanakkor a váltó 9. osztályos lányokat jobban jellemzi a flow élmény átélése, mint a fiúkat. Megállapítható, hogy a családban átélt szorongás a tanórai szorongással összhangban van mindegyik osztálynál.

A **pszichológiai immunrendszer** fogalma azoknak a személyiségforrásoknak a megjelölésére szolgál, amelyek képessé teszik az egyént a stressz hatások tartós elviselésére, a fenyegetésekkel való eredményes megküzdésre úgy, hogy a személyiség integritása, működési hatékonysága és fejlődési potenciálja ne sérüljön, inkább gazdagodjon a stresszel való aktív foglalkozás során szerzett tudás, élményanyag és tapasztalati interiorizációja következtében. A lelki edzettséget biztosító flow eredmények összecsengenek a pszichológiai immunrendszer működésére vonatkozó eredményeinkkel: a váltásban lévő 7. osztályos tanulók a megközelítő alrendszer, a mobilizáló- alkotó- és végrehajtó alrendszer és a self reguláció alrendszer

mutatóinak értéke magasabb a nem váltó 7. osztályosokéhoz képest. A váltásban lévő 9. osztály mutatott magas számú előfordulást az optimizmus, a koherencia érzék, az öntisztelet, a kontroll-képesség, a forrás mobilizáló képesség, a forrás monitorozó képesség, az impulzivitás kontroll, a kitartás, a szinkronképesség területén, a növekedés érzés esetében viszont a váltást már korábban megélt 9. osztályosok eredményei jobbak. A Pszichológiai Immunrendszer a pszichés státusszal, a flow állapottal, a probléma centrikus reagálással és a feszültség kontroll coping stratégiákkal, valamint a családi involváltság és támogatás faktorával szoros együtt járást mutat.

Az új feltételekhez való alkalmazkodás sikerességének indikátoraként a tanulmányi előmenetelt, a pszichés státuszt és iskolai jóllétet vizsgáltuk. A pedagógiai szummatív értékelés (év vége, félév) numerikus megközelítése miatt alkalmas arra, hogy objektív mérőszámként használjuk. A váltás előtti év végi és a váltást követő félévi tanulmányi eredmények összehasonlításánál, azt tapasztalhatjuk, hogy a váltó 7. osztályosok eredményei jobbak, azonban a két 7. osztály közötti különbség a félévi érdemjegyeknél csökken. Mindkét 9. osztály váltást követő félévi tanulmányi eredményei romlottak az azt megelőző év végi eredményekhez képest, azonban ez a váltásban lévőknel jelentősebb mértékű. Ha a képességek nincsenek szinkronban a kihívásokkal, akkor azt nehezített helyzetként éli meg a diák, amennyiben ez állandósul, akkor annak hatása messze túlmutat a tanórai problémán, mivel pszichoszomatikus tüneteket generálhat. A testi és lelki tünetek gyakoriságát felmérő vizsgálat során a leggyakrabban előforduló tünetek az alábbiak: fáradtság és kimerültség érzés, kedvetlenség, idegesség, félelem. További tünetek: tenyérizzadás, fejfájás, elalvási nehézségek, gyomor- és hasfájás, hátfájás. fejfájás, kedvetlenség, ingerlékenység, idegesség, elalvási nehézség, szédülés, fáradtság. Minél többen gondolják úgy egy osztályban, hogy a tanáraik támogatják őket, annál kisebb a különböző tünetek előfordulása. Vizsgálatunkban a nem váltó 7. osztályos tanulók körében gyakrabban fordulnak elő pszichoszomatikus tünetek, mint a váltó társaiknál, a 9. osztályosok összehasonlításánál viszont ennek ellenkezőjét tapasztaltuk: a váltó diákok körében gyakrabban fordul elő valamely pszichoszomatikus tünet, mint a kortársaiknál. A flow állapotának gyakori átélése, olyan tapasztalat mely az egyén személyiségének kiteljesedését, az egyéni képességek fejlesztését a tökéletes élményre való törekvést motiválja. Az érettségi tantárgyak tanóráin átélt flow állapotok alapján kiszámított flow képesség értéke utal az iskolai jóllétre.

Átállás sikerességét meghatározó forrástényező a családi atmoszféra. A család egy olyan komplex rendszer, melynek működését tagjainak kölcsönös egymásra hatása határozza meg, és mint rendszer többet jelent a részeinek pusztá összességénél. A váltásban lévő 7. osztályos

diákok a családi komplexitás mutatói magasabb értékeket adtak. A családi komplexitás segíti a pszichológiai immunrendszer faktorainak működését, a konstruktív megküzdést. A tanulmányi eredmény szorosan korrelelál az apa és az anya iskolai végzettségével.

A vizsgált csoportok eredményei arra utalnak, hogy a hogy a személyiség oldaláról a 7. osztályban bekövetkezett iskolaváltás kedvezőbb, azonban ehhez elmaradhatatlanul szükséges a megfelelő családi atmoszféra. További következtetések levonása előtt, szükségesnek tartjuk a mégteljesebb kép kialakítását, melynek módja lehet a vizsgálat nagyobb létszámra történő kiterjesztése, valamint a longitudinális követés megvalósítása.

A vizsgálat eredményei alátámasztják azt a tényt, hogy az iskolai szerekezetváltás egy olyan terület, ahol a pszichológia nagy segítséget nyújthat a résztvevők, illetve az érdeklődők számára. Kétségtelenül igaz, hogy nem könnyű terep, mert a pszichológiai mérés hallatán vagy a diák nem vállalja az együttműködést, vagy a szülő ellenzi, vagy a pedagógus tiltakozik a tanórájának elvesztése miatt. Pedig ezt a hármat össze kell hangolni. Megéri a fáradságot.

## 8. Köszönetnyilvánítás

Ezúton is nagyon köszönöm **Dr. Oláh Attila** professzor úrnak, hogy témavezetőmként ezen a hosszúra nyúlt úton mindvégig támogatott, és hitt bennem, valamint a rendelkezésemre bocsátotta a több évtizedes kutatási eredményét, a validált tesztek.

Hálásan köszönöm a támogatását **Dr. László János** professzor úrnak a Doktori Iskola vezetőjének, aki mindig a legjobb pillanatban, és ahhoz a legjobb formát megtalálva biztatott.

A statisztikai elemzések során nyújtott segítséget köszönöm **Dr. Biró Gábornak** és **Dr. Pótó Lászlónak**.

Köszönöm nővéremnek **Schneider Ferencnének**, hogy több héten keresztül az adatrögzítés gyötrelmes óráit vállalta velem.

A tesztek és a dolgozat technikai elkészítésénél nyújtott mindenkori türelmes segítségadását köszönöm **Martin Dániel** kollegámnak.

Köszönöm főnökömnek **Dr. Ertl Tibor** professzor úrnak, az intenzív motiválást, és azt, hogy mindenkor biztosította a megfelelő mennyiségű szabadidőt számomra.

Köszönöm a vizsgált iskolák tanárainak és diákjainak a terjedelmes tesztek kitöltése során a türelmet és a nagyon készséges együttműködést.

Hálával gondolok **Velósy Anita** emberséges, szolgálatkész magatartására, mely sok nehéz pillanatot könnyebben elviselhetővé tett számomra.

Számtalan ember van, aki valamiképpen hozzájárult ennek a dolgozatnak az elkészítéséhez. Mivel nincs lehetőségem mindenkit név szerint megemlíteni, így ezen köszönő sor címzettjei mindazok, akik valamiképpen kifejezték támogatásukat és név szerint nem kerültek említésre.

Hálával tartozom a gyermekeimnek **Dórinak** és **Jozsónak**, hogy támogattak, bíztattak és elviseltek még akkor is, amikor már magam is nehezen viseltem saját magamat.

Végezetül annak az embernek mondok köszönetet, aki már sajnos nem is érthette meg azt a pillanatot, amikor a dolgozat elkészült; hálásan köszönöm férjemnek **néhai Dr. Werling Józsefnek**, hogy amíg tehetett úgy szeretett, ahogy senki más, ezzel biztosítva számomra a szárnyaló erőt. Nagyon nehéz volt a halála után bármit folytatni, ezt a munkát különösen, csakis azért voltam rá képes, mert tudtam, hogy nagyon örülne neki, ha befejezném, amit még vele együtt kezdtem meg, éppen ezért ezt a dolgozatot az **Ő** emlékének ajánlom.

## 9. Irodalomjegyzék

Adler, A. (1956): Understanding human nature. New York, Premier Books (eredeti: 1927)

Albee, G. W. (2004): Preventing psychopathology and promoting human potential. American Psychologist, 1982. 37(9), p. 50 - 1043

Aldridge, D. (2000): Spirituality, healing and medicine. Return to the silence. London: Jessica Kingsley, p. 11.

Andor, Cs., Horváth, Zs., Tompa, K., Vári, P. (1997): Monitor '95. A tanulók tudásának felmérése. Mérés, értékelés, vizsga I., Országos Közoktatási Intézet, Budapest

Antonovsky, A. (1979): Health, stress, and coping: New perspectives on mental and physical well-being. San Francisco, Jossey-Bass

Antonovsky, A. (1987): Unraveling The Mystery of Health - How People Manage Stress and Stay Well, San Francisco, Jossey-Bass

Antonovszky, A. (1995): Salutogenetic Model in Research and Practice of Health Promotion. Volume 4.

Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., Nolen-Hoeksema, S. (1999): Pszichológia. Második, javított kiadás, Osiris Kiadó, Budapest

Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E., Bem, D. (1995): Pszichológia. Osiris–Századvég Kiadó, Budapest

Averill, J.R. (1973): Personal control over aversive stimuli and relationship to stress. Psychological Bulletin, 80. p. 286- 303

Averill, J. R. (2000): Intelligence, Emotion, and Creativity. From trichotomy to trinity. In Bar-On, R. & J. D. A. Parker (Eds.), The handbook of emotional intelligence (pp. 277-298), New York, Jossey-Bass

Balogh, L. (2006): Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban. Urbis Kiadó, Budapest

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84. 191-215

Baranyi, K. (1994): Mit, miért, hogyan? Hungar-Print Nyomda és Kiadó

Barchard, K. A. (2001): Seven components potentially related to emotional intelligence. Retrieved August 11, 2003 from <http://ipip.ori.org>.

Bar-On, R. (2000): Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). In Bar-On, R. & J. D. A. Parker (Eds.), Handbook of emotional intelligence. San Francisco, Jossey-Bass

Báthory, Z. (1992): Tanulók, iskolák – különbségek. Tankönyvkiadó, Budapest

- Báthory, Z. (1993): Komprehenzivitás és differenciálás. Új Pedagógiai Szemle, 12.
- Bauman, Z. (2000): Liquid Modernity. Cambridge: Polity Press
- Bengel, J., Strittmatter, R., Willmann, H. (1999): The Current State of Discussion and the Relevance of Antonovsky's Salutogenic Model of Health (Expert report commissioned by the Federal Centre for Health Education), Cologne, Köln, Germany
- Bodenhausen, G. V., Sheppard, L. A., Kramer, G. P. (1994): Negative affect and social judgment: the differential impact of anger and sadness. European Journal of Social Psychology, 24, p. 45-62.
- Bourdieu, P. (1996): Vagyoni struktúrák és reprodukciós stratégiák. In: Meleg Cs. (szerk.): Iskola és társadalom (Szöveggyűjtemény). JPTE, Pécs, p. 81-99
- Bower, G. H. (1981): Hangulat és memória. In: Kónya A. (szerk.) (1992): Az emlékezés ökológiai megközelítése. Tankönyvkiadó, Budapest
- Bower, G. H., Monteiro, K. P., Gilligan, S. G. (1978): Emotional mood as context of learning and recall. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 17, p. 573-585
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., Warner, R. M. (2004): Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. Personality and Individual Differences, 36/6, p. 1387-1402.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., Lerner, N., Salovey, P. (2006): Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence. Journal of Personality and Social Psychology, 91/4, p. 780-795
- Bronfenbrenner, U. (1986): Stress, Parenting, and Children's Competence, Canadian Journal of Behavioural Science, 1989, 21, p. 132-146
- Bruner, J. S. (1974): Új utak az oktatás elméletéhez. Gondolat, Budapest
- Buda, B., Kopp M., Nagy, E. (2001): Magatartástudomány. Medicina Kiadó, Budapest  
<http://www.mtapti.hu/mszt/20022/piko.htm>
- Burlingham, D., Freud, A. (1942): Young children in wartime: A year's work in a residential war nursery. London, Allen und Unwin
- Byrne, D. (1964): Repression-sensitization as a dimension of personality. In: Maher, B.A. (szerk). Progress in experimental personality research. New York, Academic Press, p. 169-219
- Canguilhem, G. (2004): A normális és a kóros. Budapest, Gondolat Kiadó, p. 118.
- Cantor, N., Kihlstrom, J. F. (1987): Personality and social intelligence. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Carpara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., Perugini, M. (1993): The „big five questionnaire”: A new questionnaire to assess the five factor model. Personality and Individual Differences, 15/3, p. 281-288



- Carroll, J. B. (1993): *Human cognitive abilities: A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press
- Carver, C. S., Scheier, M. F. (2002): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest
- Ciarrochi, J., Chan, A. Y. C., Bajgar, J. (2001): Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31, p. 1105-1119
- Ciarrochi, J., Deane, F. P., Anderson, S. (2001): Emotional intelligence moderates the relationship between stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 32, p. 197-209.
- Ciarrochi, J., Forgas, P.J., Mayer, D.J. (2001): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest
- Cole, M., Cole, J. (1997): *Fejlődéslélektan*. Osiris, Budapest
- Cooper, R. K. (1996/1997): *EQ Map. AIT and Essi Systems*, San Francisco
- Csapó, B. (2002): Az iskolai szelekció hatásának elemzése a képességek fejlődésének számítógépes szimulációja segítségével. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 57/1, p- 211–227
- Csapó, B.(2002): Iskolai attitűdök, osztályzatok, műveltség. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest, p. 37–63
- Csikszentmihályi, M. (1997.): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémia Kiadó, Budapest
- Csikszentmihályi, M., Larson, R. (1984): *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years*. Basic Books, New York
- Davies, M., Stankov, L., Roberts, R. D. (1998): Emotional intelligence: in search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), p. 989-1015
- De Charms, R. (1968): *Personal Causation: The internal affektive determinants of behavior*. New York, Academic Press
- De Charms, R. (1968). In Deci, E. L. (1975). *A kognitív értékelés elmélete. Az extrinzik jutalmak hatása az intrinzik motivációra*. In Barkóczi I. - Séra L. (szerk.)(1993): *Az emberi motiváció II. Szöveggyűjtemény*, ELTE, Nemzeti Tankönyvkiadó, p. 333-360
- De Charms, R. (1976): In Johnson, D. W.: *Educational Psychology*. Englewood Cliffs, N. J. 1979.
- Deci, E. L. (1975): *Intrinsic motivation*. New York, Plenum
- Douglas, J. W. B. (1996): A tanulók képességek szerinti elosztása. In: Meleg Cs. (szerk.): *Iskola és társadalom (Szöveggyűjtemény)*. JPTE , Pécs, p.173–187

Epstein, J.L. (1989): The selection of friends: Changes across the grades and in different school environments. In T.J. Berndt & G.W. Ladd (eds.): *Peer relations in child development*. New York, Wiley

Erikson, E.H.(1963): *Childhood and society*. 2nd ed. New York, W.W. Norton

Eriksson, M., Lindstöm, B. (2005): Validity of Antonovsky's sense of coherence scale: a systematic review. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 59, p. 460-466

Extremera, N., Fernandez-Berrocal, P., Salovey, P. (2006): Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0; Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, p. 42-48

Eysenck, H. J. – Eysenck, S. B. G. (1969): *Personality Structure and Measurement*. Routledge & Kegan Paul, p. 310–312

Eysenck, M. W., Keane, M. T. (1997): *Kognitív pszichológia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, p. 490-498

Falus, I. (2003): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest

Fenigstein, A., Scheier, M.F., Buss, A.H. (1975): Public and private self-consciousness: Assessment and theory. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43, p. 522-527

Ferge, Zs.(1980): A társadalmi struktúra és az iskolarendszer közötti néhány összefüggés. In: *Társadalompolitikai tanulmányok*. Társadalomtudományi könyvtár sorozatban a szerző tanulmánykötete. Gondolat Kiadó, Budapest, p. 97–136

Forgas, J. P., Ciarrochi, J. V., Moylan, S. J. (2000): Subjective experience and mood regulation: The role of information processing strategies. In H. Bless & J. P. Forgas (Eds.): *The message within: The role of subjective experience in social cognition* (p.179-202) Philadelphia: Psychology Press

Foucault, M. (2003): *Abnormal. Lectures at the Collège de France 1974-75*. London, Verso, p. 43.

Fredrickson, B. L., Branigan, C. (2005): Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19, p. 313-332

Freeman, J. (1991): *Gifted Children Growing up*. Cassell, Heineman, Portsmouth, Nh.

Freud, S. (1894): The neuro-psychoses of defense. Standard Edition. III. London, Hogarth Press, p. 43-61

Freud, S. (1926): Inhibitions, symptoms and anxiety. Standard Edition. Vol. XX. London, Hogarth Press

Freudenthaler, H. H., Neubauer, A. C. (2003): The localization of emotional intelligence within human abilities and personality. Poster presented at the '11 - th Biennial Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences (ISSID), Graz, Austria

- Gardner, H. (1983): *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*. New York, Basic Books
- Goffman, E. (1981): *A hétköznapi élet szociálpszichológiája*, Gondolat Könyvkiadó, Budapest
- Goleman, D. (1995): *Emotional Intelligence*. Bantam. New York. (magyarul: *Érzelmi intelligencia* Budapest, Háttér Kiadó 1997)
- Goleman, D. (1998): *Working with Emotional Intelligence*. Bantam. New York (magyarul: *Érzelmi intelligencia a munkahelyen* Budapest, SHL Hungary Kft. 2002)
- Haan, N.(1977): *Coping and Defending: Process of self-environment organization*. New York, Academic Press
- Halász, G. (szerk.) Lannert J. (2003): *Jelentés a közoktatásról*, Országos Közoktatási Intézet, Budapest p. 254-256
- Hamvas, B. (1999): *A magyar Hüperion*. Medio Kiadó, Budapest
- Health Behaviour in School-Aged Children:WHO Cross-National Survey (HBSC): Research Protocol for the1997-98 Study <http://www.ruhbc.ed.ac.uk/hbsc/download/respro98.pdf>
- Hedlung, J., Sternberg, R. J. (2000): *Too many intelligences? Integrating social, emotional and practical intelligence*. In R. Bar-On; J. D. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco, Jossey-Bass, p.136-167
- Herman-Stahl, M. A., Petersen, A. C. (1996): *The protective role of coping and social resources for depressive symptoms among young adolescents*. *Journal of Youth and Adolescence*, 25. p. 733–753.
- Hill, J.P. (1988): *Adapting to menache: Familial control and conflict*. In M.R. Gunner, W.A. Collins (eds.): *Development during the transition to adolescence*
- Husén, T. (1993): *A komprehenzív oktatásról*. Új Pedagógiai Szemle, 12.
- Isen, A. M., Daubman, K. A., Nowicki, G P. (1987): *Positive affect facilitates creative problem solving*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, p. 1122-1131.
- Jahoda, M. (1958): *Current concepts of positive mental health*. Basic Books, New York
- Johnson, D. W. (1979): *Educational Psychology*. Englewood Cliffs, N. J.
- Joseph, S., Linley, P.A. (2004): *Positive therapy: A positive psychological theory of therapeutic practice*. In Linley, P.A., Joseph, S. (szerk.) *Positive psychology in practice* Hoboken, NJ: Wiley, p. 354-368
- Jung, C.G. (1933): *Modern man in search of soul*. Harcourt, New York
- Kállai, J., Varga, J., Oláh, A. (szerk.)(2007): *Egészség-pszichológia a gyakorlatban Az egészségpszichológia alkalmazási területei és alapfogalmai*. Medicina Könyvkiadó, Budapest

- Kaufman, A. S., Kaufman, J. C. (2001): Emotional intelligence as an aspect of general intelligence? What would David Wechsler say? *Emotion*, 1/3, p. 258-264
- Kauffman, C., Scoular, A. (2004): Toward a positive psychology of executive coaching. In P. A. Linley, A., Joseph, S. (szerk.) *Positive psychology in practice*, Hoboken, NJ: Wiley, p. 287-302
- Kelemen, L. (1981): *Pedagógiai pszichológia*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Komlósi, A., Rózsa, S. (2001): Elhárítás, küzdés, depresszió. In: Cs. Pléh, J. László, A. Oláh (szerk.), *Tanulás, kezdeményezés, alkotás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Kopp, M., Pikó B.(2003): A magatartástudományok szerepe a nemzetközi és a hazai orvosképzésben: helyzetkép és lehetőségek
- Kököneyi, Gy., Aszmann, A., Szabó M.(2001): A serdülők jól-létét befolyásoló tényezők. „Egészség és Gazdagság Európa fiatal generációjának, a megelőzés kihívásai”, Eusuhm Nemzetközi Konferencia Kiadványa, Budapest
- Közoktatási stratégia. MKM, Magyar Nemzet, 1996. október 29.
- Kulcsár, T. (1982): *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Kulcsár, Zs. (2002): *Egészségpszichológia* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Kürti ,J. (1988): *Az iskolai eredményesség és a szocializáció*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Lam, L. T., Kirby, S. L. (2002): Is emotional intelligence an advantage? An exploration of the impact of emotional and general intelligence on individual performance. *The Journal of Social Psychology*, 14/1, p. 133-143
- Lannert, J. (1996): Változások a hazai iskolaszervezetben. *Educatio*, 2.
- Lazarus, R.S. (1966): *Psychological stress and coping process*. New York
- Lazarus, R.S. (1974): Psychological stress and coping in adaptation and illness. *International Journal of Psychiatry in Medicine*, 5/4. p. 321-333
- Lazarus, R.S. (1993): From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Rev. Psychology* 44. p. 1-21
- Linley, P.A. (2004): *Coaching psychology: The positive psychological foundations*. Paper presented at the International Positive Psychology Summit, Washington, DC.
- Loránd, F. (1993): Egy komprehenzív iskola szülési fájdalmai. *Új Pedagógiai Szemle*, 12.
- Martinez-Pons, M. (2000): Emotional intelligence as a self-regulatory process: A social cognitive view. *Imagination, Cognition and Personality*, 19, p. 331-350

- Margitics, F., Pauwlik, Zs. (2007): *Depresszió és megküzdés serdülőknél*. Krúdy Kiadó, Nyíregyháza.
- Maslow, A.H. (1947): Problem-centering vs. means-centering in science. *Philosophy of Science* 13. p. 326-331
- Maslow, A.H. (1954): *Motivation and personality*. Harper Collins
- Matthews, G., Zeidner, M. (2000): Emotional intelligence, adaptation to stressful encounters, and health outcomes. In R. Bar-On; J. D. A. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* San Francisco, Jossey-Bass, p. 459-489
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1993): The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, p. 443-450
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In Salovey, P., Sluyter, D. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*. New York, Basic Books, p. 3-31
- Mayer, J. D., Mitchell, D. C. (1998): Intelligence as a subsystem of personality: From Sperman's g to contemporary models of hot-processing. In W. Tomic; J. Kingma (Eds.), *Advances in cognition and educational practice*, Greenwich, CT: JAI Press, p. 43-75
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2000): Emotional intelligence as zeitgeist, as personality and as a mental ability. In R; Bar-On; J. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, California: Jossey-Bass p. 92-117
- McClelland, D. (2000): Testing for competence rather than intelligence, in.: *American Psychologist*/28, p. 1-14
- McClelland, D. C. (1999): Identifying competencies with behavioral-event interviews. In: *Psychological Science*, 9(5), p. 331-339
- McCrae, R. R. (2000): Emotional intelligence from the perspective of the five-factor model of personality. In Bar-On, R., Parker, J. (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence: Theory, Development, Assessment and Application at Home, School, and in the Workplace*. San Francisco, California, Jossey-Bass, p. 263 - 276
- Meleg, Cs. (2006): *Az iskola időarcai*. Dialóg Campus Kiadó Budapest-Pécs p. 61- 63
- Mihály, O. (1993): A komprehenzivitás oktatáspolitikai összefüggései a mai Magyarországon. *Új Pedagógiai Szemle*, 12.
- Nagy, H. (2006): Az érzelmi intelligencia kapcsolata a tanulmányi eredménnyel és a szociális sikerrel iskoláskorúaknál. *Iskolakultúra*, 4/XVI. évf., 74-84
- Nagy, H. (2007): Szociális kompetenciák és az iskoláskorúak egészségmagatartása. In Demetrovics, Zs., Urbán, R., Kökényei, Gy. (szerk.): *Iskolai Egészségpszichológia* Budapest: L'Harmattan, p. 119-135

- Nagy, H., Oláh, A., G. Tóth, K. (2009): Az érzelmi intelligencia mérésének néhány problémája: a fejlődési kritérium tesztelése. *Pszichológia*, 29/2, p. 165-186
- Nagy, H. (2010): A képesség-alapú érzelmi intelligencia modell érvényességének empirikus elemzése. Doktori disszertáció (elfogadás előtt), ELTE, Budapest
- Oláh, A. (1993): Szorongás, megküzdés, megküzdési potenciál. Kandidátusi disszertáció
- Oláh, A. (1995): Coping strategies among adolescents: A cross cultural study. *Journal of Adolescence*
- Oláh, A. (1997): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. Tanulmány, Iskolakultúra
- Oláh, A. (2003-2004): Psychological immunity: a new concept in coping with stress. *Applied Psychology in Hungary*, 5 – 6, p. 149 – 189
- Oláh, A. (2004): Oktatás és kutatás az ELTE Személyiség – és Egészségpszichológiai Tanszékén. *Alkalmazott Pszichológia*, 3, p. 99 – 112
- Oláh, A. (2005): Az optimális élmény mérésének lehetőségei: Egy új szituáció-specifikus Flow Kérdőív tesztkönyve, Budapest
- Oláh, A. (2006): Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei Trefort Kiadó, Budapest
- Oostrom, Van, M. A., Tjihuis, M. A. R., De Hese, J. C. J. M., Tempelaar, R., Kromhout, D. (1995): A measurement of social support in epidemiological research: The social experiences checklist tested in a general population in The Netherlands. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 49,p. 518–524
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., Majeski, S. (2004): Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36, p. 163-172
- Pashang, B., Singh, M. (2008): Emotional intelligence and the use of coping strategies. *National Academy of Psychology, India*, 53/1, p. 81-82
- Petersen, A.C.(1985): Pubertal timing and grade effects on adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 14, p. 191-206
- Pikó, B. (2001): Gender differences and similarities in adolescents' ways of coping. *Psychological Record*, 51, p. 223–235
- Pléh, Cs., Boross, O.(szerk.)(2004): Bevezetés a pszichológiába Osiris Kiadó, Budapest
- Rawls, J. (1997): Az igazságosság elmélete. Osiris Kiadó, Budapest

- Rogers, C.R. (1963): The concept of the fully functioning person. *Psychotherapy: Therapy, Research, and Practice*, 1. p. 17 – 26
- Rogers, C. R. (1965): A terápiás kapcsolat: A jelenlegi elméletek és kutatások; In: Buda, B. (szerk.): *Pszichoterápia*, Gondolat Könyvkiadó, Budapest, 1981, p. 181 – 196
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990): Emotional intelligence. *Imagination Cognition, and Personality*, 9, p. 185-211
- Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B., Mayer, J. D. (2000): Current directions in emotional intelligence research, In M. Lewis; J. M. Haviland-Jones (Eds.), *Handbook of Emotions*. New York, Guilford Press, p. 504-520
- Sáska, G.(1993): A komprehenzív oktatástól az együttműködő társadalomig. *Új Pedagógiai Szemle*, 12.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobnik, C., Coston, T. D., Greeson, C., Jedlicka, C., Rhodes, E., Wendorf, G. (2001): Emotional intelligence and interpersonal relations. *Journal of Social Psychology*, 141, p. 523-536
- Schwarz, N., Clore, G. L. (1988): How do I feel about it? The informative function of mood. In K. Fiedler & J. Forgas (Eds.), *Affect, cognition and social behavior*. Toronto: C. J. Hogrefe, p. 44-62
- Seligman, M. (1990): *Learned optimism*. New York, Free Press
- Seligman, M.E.P. , Csíkszentmihályi, M. (szerk.). (2000): Special issue on happiness, excellence, and optimal human functioning. *American Psychologist*, 55/1
- Seligman, M. E. P. (2002): *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfilment*. New York, Free Press
- Sipos, K., Sipos, M., Spielberg, C. D. (1988): A Test Anxiety Inventory általános iskolások vizsgálatára kidolgozott magyar változata. In: Mérei Ferenc és Szakács Ferenc (szerk.): *Pszichodiagnosztikai Vademecum I/2*. Tankönyvkiadó, Budapest. p. 136–148
- Solomon, R. (2002): *Spirituality for the sceptic. The Thoughtful love of life*. Oxford, Oxford University Press
- Spielberger, C. D., Reheiser, E. C., Lunsford, G. D. (2002): *Preliminary Test Manual for the Lifestyle Defense Mechanisms Inventory*. Center for Research in Behavioral Medicine and Health Psychology, University of South Florida, Tampa, FL.
- Sternberg, R. J., Conway, B. E., Ketron, J. L., Bernstein, M. (1981): People 's conceptions of intelligence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 41, p. 37-55
- Sternberg, R. J. (2004): Egy elképzelés intelligenciájának mérése – mennyire intelligens az érzelmi intelligencia fogalma. In J. Ciarrochi., J. P. Forgas., J. D. Mayer (szerk.): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest, p. 257-266

- Stone, A. A., Neale, J. M. (1984): New measure of daily coping: Development and preliminary results. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, p. 892–906
- Szakács, F., Kulcsár, Zs.(szerk.) (2002): Személyiségelméletek ELTE Eötvös Kiadó
- Szasz, T. (2001): *Pharmacracy*. Westport: Praeger, p. 54.
- Thorndike, E.L., Stein, S. (1997): An evaluation of the attempts to measure sociale inintelligence, in.: *Psychological Bulletin/34*, p. 275-284
- Tringer, L. (2004): A pszichiátria globális kihívásai. A MPT Vándorgyűlésén elhangzott előadás Szeged
- Turner, V.W. (1974): *The Ritual Process*, Harmondsworth: Penguin London
- Túry, F. (2003): A Magatartásorvoslás helye a magatartástudományok keretében.  
<http://www.matud.iif.hu/03nov/004.html>
- Unger, J. B., Ritt-Olson, A., Teran, L., Huang, T., Hoffman, B. R., Palmer, P. (2002),  
Frydenberg, E., Lewis, R. (1991): Adolescent coping: The different ways in which boys and girls cope. *Journal of Adolescence*, 4, p. 119–133
- Vaillant, G.E. (1977): *Adaptation ti life*. Boston, Little Brown
- Van der Zee, K., Remko, Wabeke, R. (2004): Is trait emotional intelligence simply or more than just a trait? *European Journal of Personality*, 18, p. 243-263
- Wechsler, D. (1950): Cognitive, conative, and nonintellective intelligence. *American Psychologist*, 5, p. 78-83
- Wechsler, D. (2000): Nonintellective factors in general intelligence, in.: *Psychological Bulletin/37*, p. 444–445
- Youniss, J. (1980): *Parents and peers in social development*. Chicago, University of Chicago Press



## **MELLÉKLETEK**