

Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar
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 ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

Témavezető: Prof. Dr. Oláh Attila

PÉCS, 2010.

Bevezetés

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.

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 pozitív pszichológia által fókuszba hozott erősségek összefüggésében (érzelmi intelligencia, megküzdés, flow, pszichológiai immunitás) vizsgáltuk az új feltételekhez való alkalmazkodás sikerességét, amelynek indikátoraként a tanulók iskolai teljesítményét, pszichoszomatikus státuszát és iskolai jóllétét tekintettük. Az átállást meghatározó forrástényezőként, pszichológiai faktorként befolyásolja a családi komplexitás, a család atmoszférája, a szülők szocio-ökonómiai státusza, ezért a hatások elemzése, ezek figyelembevételével történt. 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 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 (1993). A pszichológiai immunrendszer három alrendszerre bontható: a.) Megközelítő monitorozó alrendszer: az elsődleges értékelésen keresztül segíti a világhoz való pozitív viszonyulás kialakítását, b.) Mobilizáló, alkotó, végrehajtó alrendszer: a másodlagos értékelésen át segítik az exploratív hozzáállás kialakítását, c.) Önszabályozó alrendszer: az én-reguláció hatékonyságát biztosító személyiségbeli kompetenciák együttese.

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 tevékenységével összefüggő motiváltságának személyes tényezőit, önmagához és más személyekhez, közösségekhez való viszonyát az egyén 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 énhatékonyság 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.

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 kínálta 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.

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 állapíthatóak meg az átállás időszakában a kétféle iskolarendszerben tanuló diákok esetében?

Méréshez használt tesztek

- Szociodemográfiai kérdőív
- Cattell intelligencia teszt
- Iskolai pszichés státusz
- Flow Kérdőív
- Pszichológiai Immunrendszer Kérdőív
- Coping Junior teszt
- Képes Érzelmi Intelligencia Teszt
- Komplex Család Kérdőív

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. Többszemponú Lineáris Regresszió analízis

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 teszt füzetet kaptunk. *(1. táblázat)* A tanulók önként vettek részt a vizsgálatban. 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.

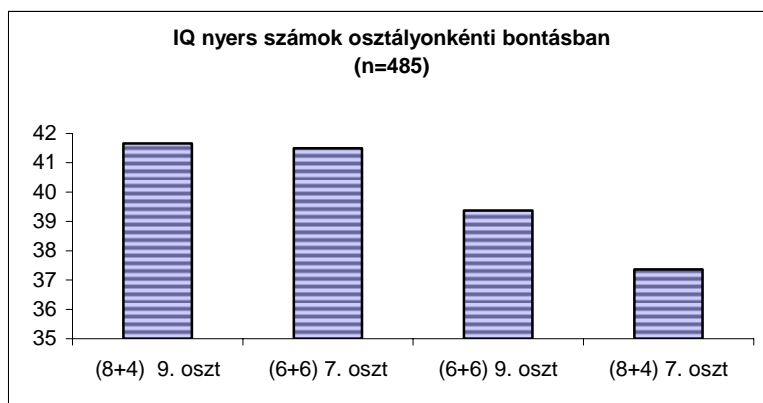
Csoport	Osztály	Iskolatípus	Minta elemszáma/fő	Lány	Fiú
1.	7. osztályos általános iskolai tanulók	8+4	132	76	56
2.	9. osztályos gimnáziumi tanulók	8+4	112	50	62
3.	7. osztályos gimnáziumi tanulók	6+6	124	45	79
4.	9. osztályos gimnáziumi tanulók	6+6	117	66	51

1. táblázat

Eredmények

Elsőként a *szociodemográfiai adatok* elemzését végeztük el. A szülők iskolai végzettségének bemutatásához az alábbi kategóriákat hoztuk létre: általános iskola, szakiskola, érettségi, főiskola vagy egyetem. A kapott válaszok alapján szembeűnő, hogy az apák iskolai végzettségének szintje a szerkezetváltó hatosztályos iskolarendszer 7. osztályos tanulói körében a legmagasabb. Az apa iskolai végzettsége és az iskolatípus közötti összefűggés vizsgálatára a chi-négyszet próba függetlenség vizsgálatát végeztük el, melynek eredménye azt mutatja, hogy az apa iskolai végzettsége és az iskolatípus nem független egymástól. ($\chi^2 = 161,987$, $df = 12$, $p < 0,001$). Az anyák iskolai végzettségének elemzése során is azt láthattuk, hogy leginkább a szerkezetváltó hatosztályos iskolarendszerben tanuló 7. osztályos diákok körében rendelkezik felsőfokú végzettséggel az anya. Az anya iskolai végzettsége és az iskolatípus közötti összefűggés vizsgálatára elvégzett chi-négyszet próba eredménye ugyancsak azt mutatta, hogy az anya iskolai végzettsége és az iskolatípus sem független egymástól. ($\chi^2 = 197,999$, $df = 12$, $p < 0,001$)

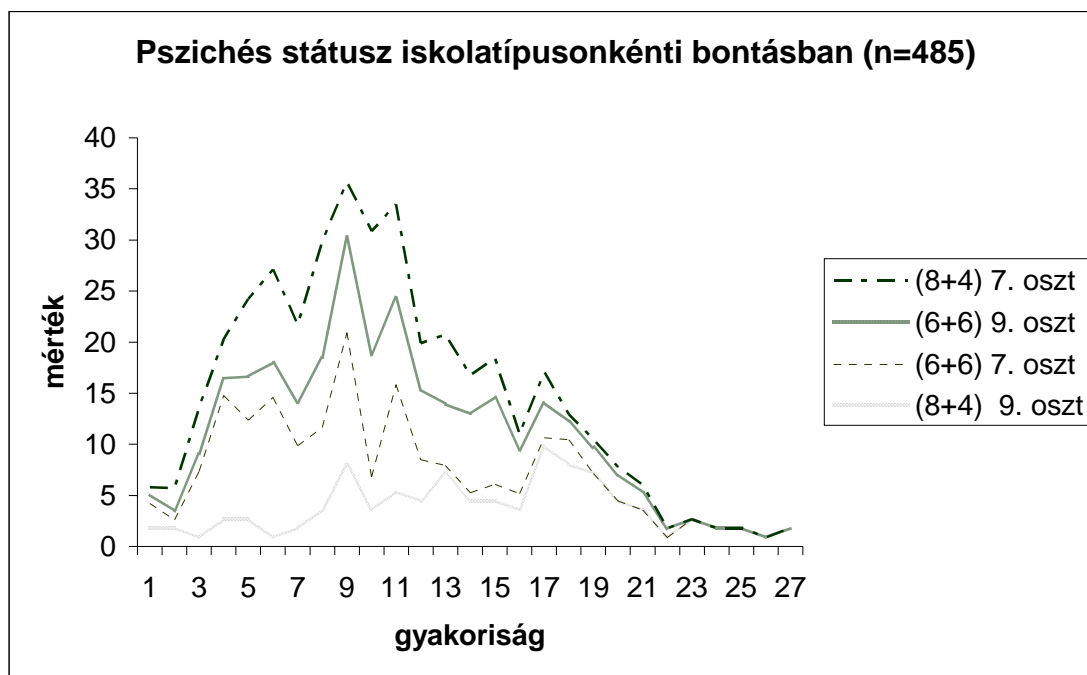
Az *intellektív intelligencia* teszt eredményeinek osztályonkénti összehasonlítása során azt láthattuk, hogy a váltásban lévő 7. és 9. osztályosok magasabb pontszámot értek el, mint a kortársaik. (1. ábra)



1. ábra

A váltás előtti év végi és a váltást követő félévi *tanulmányi eredmények* összehasonlításánál azt tapasztaltuk, hogy a váltás előtti év végi és a váltást követő félévi tanulmányi eredmények a váltó 7. osztályosoknál jobbak, azonban a két osztály közötti különbség a félévi érdemjegyeknél csökken. 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 az azt megelőző év végi eredményekhez képest, azonban ez a váltásban lévőknel jelentősebb mértékű.

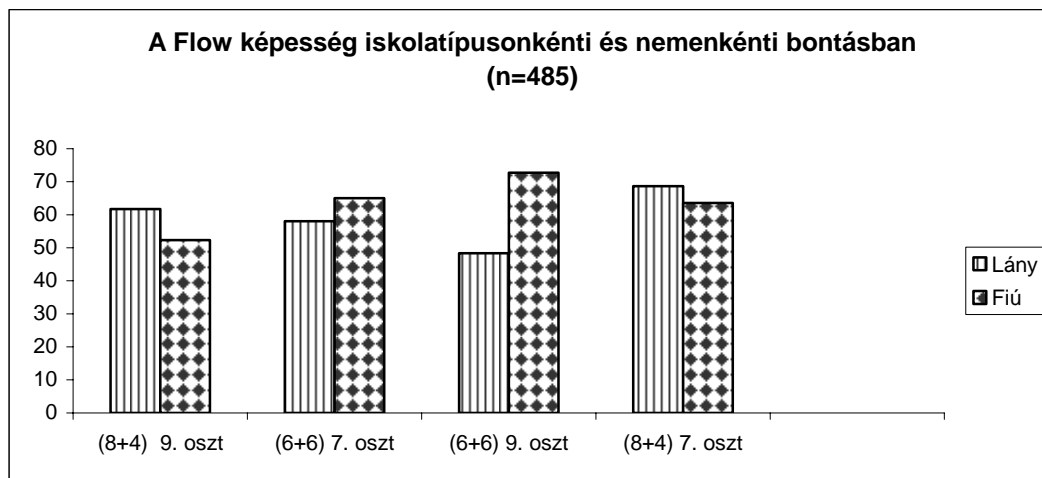
Eredményeink azt mutatják, hogy a nem váltó 7. osztályos tanulók körében gyakrabban fordulnak elő *pszichoszomatikus tünetek*, mint a váltó társaiknál, a 9. osztályosok összehasonlításánál viszont azt láthatjuk, hogy a váltó diákok körében gyakrabban fordul elő valamely pszichoszomatikus tünet, mint a nem váltóknál, a különbség mindkét korcsoportnál szignifikáns. 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. (*2. ábra*)



2. ábra

A két hetedik osztály *flow* élmény átélésének összehasonlítása során azt az eredményt kaptuk, hogy 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. Ugyanakkor a nem váltó 7. osztályosok gyakrabban élnek át szorongást családi körben, magyar irodalom, magyar nyelvtan, matematika, történelem órákon és az apátia élménycatornájában tartózkodás a 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 élménycatornájában tartózkodás magyar irodalom, magyar nyelvtan és matematika órákon mutatott szignifikáns különbséget a két korcsoport válaszaink 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. Megállapítható, hogy a családban átélt szorongás a tanórai szorongással összhangban van mindegyik osztálynál.

Az adott válaszok alapján kiszámítható a *flow* képesség mutatója, mely a *flow* élményhez adott válaszok pontértékének a matematikai átlaga. (3. ábra)



3. 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.

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. 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.

Eredményeink azt mutatják, hogy a váltásban lévő 7. osztályos diákok gyakrabban alkalmazzák a problémamegoldó *coping* stratégiát, mint az azonos korú társaik, a különbség szignifikáns. A problémafókuszú stratégiák alkalmazása során az egyén megváltoztathatónak ítéli meg a körülményeket, és ez lehetővé teszi, hogy konstruktív legyen, abban az esetben, ha kívülről irányítottnak tartja a történéseket, akkor az irányítást is átadja, passzivitással és érelemcsillapító 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. 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.

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. 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.

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 puszta 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 korrelál az apa és az anya iskolai végzettségével. Az eredmények értékelésekor szembetűnő, 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.

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 korrelációs számítást végeztünk, és azt vizsgáltuk, hogy a tanulmányi előmenetel mutat-e összefüggést valamely más vizsgált faktorról. 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.

A továbbiakban használt többváltozós lineáris regresszió analízis során kizárólag az érdemi illeszkedéseket értékeltük, a $p = 0,05$ fölöttieket elhagytuk.

Ily módon 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.

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 mérsékelt, de nagyobb mértékben található meg.

A flow képesség összefüggéseinek további kutatása érdekében komparatív elemzésnek vetettük alá az érzelmi intelligencia, a megküzdés, pszichológiai immunrendszer és a családi háttér változóival, az iskolatípusonkénti differenciáltság megtartása mellett. Eredményeink összesítése az alábbiakban foglalható össze. 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 *ön szabályozó 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 *ön szabályozó 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.

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 az érzelmi intelligencia, megküzdés, flow, pszichológiai immunitás összefüggésében vizsgáltuk az új feltételekhez való alkalmazkodás sikerességét, amelynek indikátoraként a tanulók iskolai teljesítményét, pszichoszomatikus státuszát és iskolai jóllétét tekintettük. 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.

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.

Válogatott bibliográfia

- Aldridge, D. (2000): Spirituality, healing and medicine. Return to the silence. London: Jessica Kingsley, p. 11.
- Antonovsky, A. (1979): Health, stress, and coping: New perspectives on mental and physical well-being. San Francisco, Jossey-Bass
- Antonovszky, A. (1995): Salutogenetic Model in Research and Practice of Health Promotion. Volume 4.
- 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 inifying 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.
- 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
- Bourdieu, P. (1996): Vagyon struktúrák és reprodukciós stratégiák. In: Meleg Cs. (szerk.): Iskola és társadalom (Szöveggyűjtemény). JPTE, Pécs, p. 81–99

- 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>
- 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
- 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
- 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
- De Charms, R. (1976): In Johnson, D. W.: Educational Psychology. Englewood Cliffs, N. J. 1979.
- Deci, E. L. (1975): Intrinsic motivation. New York, Plenum
- 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
- 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
- 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
- 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
- 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
- Health Behaviour in School-Aged Children:WHO Cross-National Survey (HBSC): Research Protocol for the1997-98 Study <http://www.ruhbc.ed.ac.uk/hbhc/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*
- Johnson, D. W. (1979): Educational Psychology. Englewood Cliffs, N. J.
- 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
- Komlósi, A., Rózsa, S. (2001): Elhárítás, küzdés, depresszió. In: Cs. Pléh, J. László, A. Oláh (szerk.), *Tanulás, kezdeményezés, alkotás*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest

- 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
- Kulcsár, T. (1982): Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői. Tankönyvkiadó, 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
- Lazarus, R.S. (1966): *Psychological stress and coping process*. New York
- Lazarus, R.S. (1993): From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Rev. Psychology* 44. p. 1-21
- 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
- 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
- McClelland, D. (2000): Testing for competence rather than intelligence, in.: *American Psychologist*/28, p. 1–14
- 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
- Nagy, H. (2006): Az érzelmi intelligencia kapcsolata a tanulmányi eredménnyel és a szociális sikerrel iskoláskorúaknál. *Iskolakultúra*, 4/XVI. évf., 74-84
- 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
- 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
- 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
- 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
- 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
- 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. (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
- 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
- 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

Publikációs lista

Forrai Márta: Optimális élmény vizsgálata tanórákon

II. Képzés és Gyakorlat Konferencia: „Új utak, nézőpontok, módszerek a pedagógiában”
Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia
Kaposvár, 2008. április 18.

Forrai Márta: Optimális élmény vizsgálata tanórákon

Képzés és Gyakorlat 2008/3 szám

Forrai Márta: Érzelmi intelligencia vizsgálata eltérő iskolatípusokban

III. Képzés és Gyakorlat Konferencia: „Az óvodapedagógiától az andragógiáig”
Kaposvár, 2009. április 24.

Forrai Márta: Iskolatípus váltás és megküzdés

III. Képzés és Gyakorlat Konferencia: „Az óvodapedagógiától az andragógiáig”
Kaposvár, 2009. április 24.

M.,Forrai, T.,Ertl, Gy.,Wéber, E.,Róth: Training and skill improvement
AMSE Conference (poszter)
Zagrab, 4-6 June 2009.

Forrai Márta: Megküzdési módok az iskolatípus váltás során
Iskola a társadalmi térben és időben Konferencia
Pécs, PAB Székház 2009. november 24.

Forrai Márta: Pszichológiai immunrendszer és megküzdési módok eltérő iskolatípusokban
Országos Pszichológia Ph.D. Konferencia 2010. március 26.

Forrai Márta: A pszichológiai védettség személyiségbeli meghatározóinak alakulása eltérő iskolatípusokban
Pszichológia Nagygyűlés, Pécs 2010. május 25. (poszter)