



ALKALMAZOTT PSZICHOLÓGIA

2020/3

ALKALMAZOTT PSZICHOLÓGIA

2020/3

Alapítás éve: 1998

Megjelenik a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem,
az Eötvös Loránd Tudományegyetem
és a Debreceni Egyetem együttműködésének keretében,
a Magyar Tudományos Akadémia támogatásával.

A szerkesztőbizottság elnöke

Prof. Oláh Attila

E-mail: olah.attila@ppk.elte.hu

Szerkesztőbizottság

Demetrovics Zsolt	Faragó Klára
Jekkelné Kósa Éva	Juhász Márta
Kalmár Magda	Katona Nóra
Király Ildikó	Kiss Enikő Csilla
Molnárné Kovács Judit	N. Kollár Katalin
Münnich Ákos	Szabó Éva
Urbán Róbert	

Rovatvezetők

Balázs Katalin	Kun Ágota
Kende Anna	Ragó Anett
Kökönyei Gyöngyi	

Főszerkesztő

Ujhelyi Adrienn

E-mail: ujhelyi.adrienn@ppk.elte.hu

A szerkesztőség címe

ELTE PPK Pszichológiai Intézet
1064 Budapest, Izabella u. 46.

Nyomdai előkészítés

ELTE Eötvös Kiadó

E-mail: info@eotvoskiado.hu

Kiadja

az ELTE PPK dékánja

ISSN 1419-872 X

TARTALOM

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK

A kiégés és a munkahelyi értékeltetés összefüggései a versenyszférában7
Erős M. Attila, Szabó Éva

Nyolchetes mentális tréning hatása e-sportolók teljesítményére27
Kovács Kristóf, Smohai Máté, Pigniczkiné Rigó Adrien

MÓDSZERTAN

A serdülőkori mentalizáció vizsgálata: A Reflektív Funkció Kérdőív
magyar változatának (RFQ-H) pszichometriai jellemzői 55
Szél Erzsébet, Szabó Éva

ÁTTEKINTÉS

A pozitív pedagógia koncepciója és kapcsolódó pozitív pszichológiai eredmények
magyar gyerek-, szülő- és pedagóguspopulációkról 79
Magyaródi Tímea, Harmat László

EMPIRIKUS TANULMÁNYOK

A KIÉGÉS ÉS A MUNKAHELYI ÉRTÉKELTÉRÉS ÖSSZEFÜGGÉSEI A VERSENYSZFÉRÁBAN



ERŐS M. Attila
SZTE BTK Pszichológia Intézet
eros.m.attila@gmail.com

SZABÓ Éva
SZTE BTK Pszichológia Intézet
eva.szabo@psy.u-szeged.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A kiégésszindrómának kiterjedt irodalma van a segítő szakmát végzők körében, ezzel szemben meglehetősen kevés az általános populációt vizsgáló tanulmányok száma. A jelen kutatás célja a versenyszférában dolgozó, aktív munkavállalók kiégésének vizsgálata – a munkaértékek és azok munkahelyi megélése mentén.

Módszer: Vizsgálatunk keretében a Super-féle Munkaérték Kérdőív és a Mini-Oldenburg Kiégés Kérdőív magyar változatának segítségével vizsgáltuk a kiégést és a munkaértékek preferált és megvalósult szintjét, illetve a kettő közötti diszkrepanciát. A felmérésben 440, aktív dolgozó vett részt (átlagéletkor = 40,66 év), online megkérdezéssel.

Eredmények: A kutatás egyik legmarkánsabb eredménye, hogy a munkahelyen megélt értékeltség (diszkrepancia) együtt jár a kiégés magasabb szintjével, és az elkötelezettség negatív együtt járást mutat a kiégés megjelenésével. A kiégésben szenvedők nagyobb arányban fontolgatják a munkahelyváltást, illetve kevésbé választanák újra jelenlegi munkahelyüket. A változatosság, a hierarchia (felettes–beosztott) viszonyok és az önérvényesítés értékköröknek van a legmeghatározóbb szerepe a kiégés kialakulásában.

Következtetések: A kutatás eredményei hiánypótló vizsgálatnak tekinthetők a hazai versenyszférában dolgozók pszichológiai jellemzőinek feltárásában. Amellett, hogy az eredmények a gyakorlati alkalmazhatóság szempontjából is előremutatóak, jó kiindulási alapot és megfelelő vizsgálati koncepciót kínálnak az értékeltség (diszkrepancia) és kiégésszindróma kapcsolatának vizsgálatához.

Kulcsszavak: kiégés, munkaértékek, értékeltség (diszkrepancia), versenyszféra

BEVEZETÉS

A kiégésszindróma (*burnout*) az utóbbi időben egyre nagyobb hangsúllyal szerepel a szervezetpszichológia és a különböző menedzsmenttudományok kutatásai között. Az Európai Unióban minden negyedik munkavállalót érintenek a munkahelyi stressz következményei. Az ebből származó hiányzások, munka- és teljesítménycsökkenés pedig több milliárd eurós kiesést jelentenek a munkaadói oldalon (Kiss és mtsai, 2018). A kiégés igen összetett és meglehetősen régóta használt pszichológiai fogalom. Tudományos leírására több mint négy évtizeddel ezelőtt került sor, amikor Herbert Freudenberger pszichiáter kábítószerfüggőkkel dolgozó önkéntesek körében megfigyelte, hogy az ápolók fokozatosan kimerültek a túlzott igénybevételtől. Körülbelül egy évvel a munka elkezdése után az ápolók ennek különféle fizikai, viselkedéses és mentális tüneteit is mutatták (Ahola, 2007). A szindróma legismertebb elméleti modelljét Christina Maslach és Susan E. Jackson dolgozta ki a nyolcvanas évek elején. Többdimenziós felfogásuk komplex szociális kontextusba ágyazott, az egyén másokkal és önmagával szembeni attitűdjével kapcsolatos jelenségként definiálja a kiégést (Bordás, 2010), egyúttal az *érzelmi kimerülés*, a *depersonalizáció* és a *személyes teljesítmény/hatékonyság* három faktora mentén írja le a tüneteket.

A kiégés Maslach-féle értelmezése és mérőeszköze (MBI) mellett alternatív modelleket is kidolgoztak. 2001-ben holland és német kutatók egy kétdimenziós koncepciót alkottak (Oldenburg Burnout Inventory, OLBI, magyar fordításban Oldenburg Kiégés Leltár), melynek *kimerülés* és *kiábrándultság* skálái megfeleltethetők az MBI emocionális kimerültség és depersonalizáció dimenziói-

nak (Ádám és mtsai, 2020). Egyúttal a személyes teljesítmény/hatékonyság nem szerepel a modelljünkben, mert javaslatuk szerint annak megjelenése inkább értelmezhető a kiégés lehetséges következményeként, illetve az énhatékonyság-érzéshez hasonló személyiségjellemzőként (Demerouti és Bakker, 2008), mintsem a kiégés alapvető dimenziójaként.

A kiégés tüneteinek első feljegyzéseire, ahogy láthattuk, a humán (segítő) szakmák vonatkozásában került sor, későbbi vizsgálatok azonban igazolták, hogy a kiégés nemcsak azoknál jelentkezhet, akik emberekkel dolgoznak, hanem szakmától függetlenül bármilyen munkakört végző személynél is előfordulhat (Kiss és mtsai, 2018). A kiégés a krónikus munkahelyi stressz negatív következménye, azaz egy univerzálisan megfigyelhető válaszreakció az elhúzódó érzelmi és interperszonális stresszhatásokra a munkahelyen (Ahola, 2007). Többek között ez az aspektus különbözteti meg más szorongásos vagy depresszív állapotoktól (Szabó és Jagodics, 2016).

A kiégés egyrésztől individuális tapasztalat (Szicsek, 2004); ugyanakkor kutatások azt mutatják, hogy a munkavégzés sajátosságai inkább meghatározók, legfőképp a munkahelyi stressz. A kiégés kialakulásáért felelős tényezőket ennek megfelelően, Maslach és munkatársai (2001) nyomán két csoportba sorolhatjuk: ezek az *egyéni* és a *situációs* jellemzők. Előbbi a demográfiai változókat (pl. életkor, iskolai végzettség), a személyiségvonásokat, valamint a munkával és munkavégzéssel kapcsolatos attitűdöket-értékeket is magában foglalja. Az egyéni tényezők vizsgálatai azonban nem mutatnak olyan egyértelmű összefüggést a kiégéssel, mint a situációs tényezők. Ez arra utal, hogy a kiégés inkább társas jelenségként ragadható

meg (Maslach és mtsai, 2001). A szituációs tényezőkön a munkavégzéssel kapcsolatos és a szervezeti jellemzők értendőek. A szervezeti kontextus egyben felhívja a figyelmet az értékek és az értékegyezés (kongruencia) fontosságára. Eszerint a szervezeti folyamatokban és struktúrában implicit és explicit módon megjelenő értékek összekapcsolódnak, és együttesen alakítják az egyén munkájához és a szervezethez való érzelmi és kognitív viszonyát (Maslach és mtsai, 2001).

Azon elméleti modellek, amelyek integráltan tekintik az egyéni és a szituációs tényezőket, osztják azt az alapvető nézetet, hogy valamiféle krónikus eltérés lép fel a motivált munkavállaló elvárásai és a munkakörülmények kedvezőtlen realitása között. Mindez pedig a helyzettel való diszfunkcionális megküzdési módokon keresztül vezet a kiégéshez (Ahola, 2007). Maslach és munkatársai (2001) alapvető megállapítása, hogy minél nagyobb az eltérés az ember és a munkakörnyezet között, annál magasabb a kiégés kockázata. Ez az összefüggés fordítva is igaz: minél nagyobb az illeszkedés, annál magasabb a munka iránti elkötelezettség valószínűsége. A kiégés tehát úgy is értelmezhető mint a munka iránti elkötelezettség hanyatlása; azaz ami fontosnak, értelmesnek és kihívást jelentő munkának indult, kellemtelenné, értelmetlenné válik, és már nem ad pozitív megerősítést.

A kiégést befolyásoló munkahelyi jellemzők

Az egyéni és szervezeti értékek

Az egyén személyes értékei, továbbá az, hogy a számára fontos értékeket mennyire tudja a napi munkavégzése során is megélni, kihatással vannak a jóllétére. Az ember és a szervezet értékei közötti hasonlóságot *érték-*

kongruenciaként definiálhatjuk, hasonlóan az ember–kultúra illeszkedésének fogalmához (Lamm és mtsai, 2010). Az értékek illeszkedése – kongruenciája vagy épp eltérése – komplex munkahelyi dinamikát hordoz a kiégés szempontjából is, mert két potenciálisan különböző értékészlet igazodását feltételezi (Leiter és mtsai, 2009). Az egyik oldalon a munkavállalók egyedi értékei állnak – ideértve a személyes és szakmai tapasztalatokat, a kulturális hátteret is (lehetséges, hogy ezek addig a munkavállalóban sem tudatosodnak, amíg olyan eseményt nem tapasztal, amely sérti az elvárásait). A másik készlet a vállalati értékeket tartalmazza – ezt általában a szervezeti küldetés és értéknyilatkozatok formájában fejezik ki. Ez befolyásolja a szervezet döntéseit (ugyanakkor egy adott szervezetet ténylegesen jellemző, napi működésében megtapasztalható értékek jelentősen eltérhetnek a dokumentált értékektől).

Leiter és munkatársai (2009) azt is mondják, hogy a munkavállalók figyelembe veszik a személyes és a szervezeti értékek egyezőségét, és a kongruencia érzete meghatározó a munkához-munkáltatóhoz való pszichológiai kapcsolódásukban. A személyes és szervezeti értékek harmóniája megerősíti az egyén és a szervezet kapcsolatát, és növeli az elkötelezettséget azáltal, hogy olyan alapvető erőforrások (intrinzik) mozgósítását hozza magával, amelyek a munkavállaló produktív munkavégzése szempontjából elemibek, mint az esetleges higiéniés hiányosságok felszámolása vagy az anyagi (extrinzik) ösztönzők biztosítása (Lee, 2015). Ezzel szemben a munkáltatóval fennálló érték-konfliktusok kiégéshez és akár karierválsághoz is vezethetnek. Amikor az emberek megélik azt a konfliktust, hogy személyes értékeik a szervezet értékeivel ütköznek, az stresszt

indukál. Ez pedig fokozza a munkavégzés során jelentkező napi stresszel szembeni sérülékenységet is. Az értékkonfliktus vagy -eltérés ily módon hatással van a kiégésre (Leiter és mtsai, 2009).

Az értékkongruencia és a munkahelyi kiégés kapcsolatát több, eltérő populáción végzett kutatás is bizonyította. Siegall és McDonald (2004) egyetemi oktatók körében igazolta, hogy a személyes és a szervezeti értékek között érzékelt össze nem illés szoros összefüggést mutat a kiégéssel. Veage és munkatársai (2014) mentálhigiénés szakemberek vizsgálata nyomán leírja, hogy amennyiben az ember a saját, munkával kapcsolatos értékei mentén, azokkal összhangban dolgozhat, az az alacsonyabb kiégés és magasabb jóllét bejósolja. Az értékek közös tisztázása egyúttal erősítheti a munka értelmességének érzését, növelheti a jóllétet, és csökkentheti az alkalmazottak kiégését. Asensio-Martínez és munkatársai (2017) a kontrollt, a közösség érzését és az értékek egyezőségét szintén a kiégés modulátoraként azonosították.

Látható, hogy a kiégés kialakulását befolyásoló tényezők vizsgálatában napjainkban egyre több kutatás fordul a munkavégzés pszichológiai körülményeinek vizsgálata felé. Ilyen feltárt meghatározó tényező a pozitív munkahelyi klíma is, amely védőfaktorként funkcionál a kiégés szempontjából (Szabó és Jagodics, 2016). Egy gyógyszerészek körében végzett 2019-es felmérés is szignifikáns összefüggést igazolt a szervezeti klíma és a munkahelyi kiégés között (Lan és mtsai, 2019). Indokolt lehet tehát általános, nem segítő szakmát végzők körében is vizsgálni mindezt.

A munkahelyi igénybevétel

Empirikus kutatások azt is kimutatták, hogy a kiégés kockázata mindaddig fennáll, illetve

növekszik, amíg a munka támasztotta követelmények (igénybevétel) és az egyén rendelkezésre álló erőforrásai között egyensúlytalanság, hiány mutatkozik (Reis és mtsai, 2015). Reis és munkatársai egyúttal felvezetik azt az elméletet, miszerint a kiégésszindróma kialakulásával összefüggésbe hozható munkahelyi tényezők két csoportba oszthatók: az erőforrások és a követelmények csoportja. Ez a felfogás, a munkahelyi követelmény–erőforrás modell (Job Demands–Resources Model [JD–R]; Demerouti és mtsai, 2001) a követelmények közé sorol minden olyan szervezeti tényezőt, amely növeli a dolgozók leterheltségét, stresszt és pszichológiai értelemben fáradtságot okoz. Erőforrásokként értelmezi a munkahely azon jellemzőit, amelyek elősegítik a követelmények és célok teljesítését, csökkentik a fizikai vagy pszichológiai kimerültséget, és hozzájárulnak a munkavállaló jóllétéhez. Adil és Baig (2018) eredményei is azt igazolják, hogy a munkaterhelés, a munkavégzés autonómiája és a munka–magánélet egyensúlytalansága (a JD–R-modell három változója) szignifikánsan hatnak a kiégésre, amely viszont jelentősen negatívan hat a munkavállalók jóllétére. Az olyan további erőforrások jelentős csökkenése, mint a munkahely stabilitása, biztonsága és kiszámíthatósága is negatívan hatnak a dolgozói elkötelezettségre (Szabó és Jagodics, 2016).

A JD–R-modell értelmezési keretében a korábban bemutatott értékkongruenciára egyfajta erőforrásként is tekinthetünk. Ez alapján adekvát felvetés a Super-féle *munka-érték-elmélet* mentén feltárni a kapcsolódásokat, ugyanis a modellben szintén megjelennek a mások által kiégéssel összefüggésbe hozott értékdimenziók. Így ez az értékkongruencia mérésének, illetve az elkötelezettség

értelmezésének újabb keretűl szolgálhat. Szabó, Litke és Jagodics (2018) paradigmáját alkalmazva tudjuk vizsgálni, hogy az egyes értékkör-preferenciák és azok munkahelyen megélt szintje milyen összefüggést mutat a kiégés megjelenésével, illetve az arra való fogékonysággal.

A kutatás kérdései

A kiégés a munka világának jelentős problémájává vált. Bár kevésbé egzakt a diagnosztikai kritériuma, illetve több értelmezési keret mentén is leírható a szindróma, elengedhetetlen, hogy az egyének saját szenvedésén túl, teljes szervezetek szintjén értelmezzük a következményeit (Kiss és mtsai, 2018). Az irodalom áttekintése alapján vizsgálatra érdemes, hogy milyen egyéni és szituációs jellemzők bírnak magyarázó erővel a kiégésfogékonyság és a tünetképzés megjelenésében, valamint egyéni eltéréseiben.

Kutatásunk célja a kiégés elsősorban szervezeti tényezők összefüggésében való vizsgálata, a jelenség feltárása a versenyszféra aktív dolgozóinak körében. Konkrétan azt vizsgáljuk, hogy a munkavállalói értékelvárások és a munkavégzés megélt teljesülése miként kapcsolódnak a kiégéshez, illetve milyen egyéb faktorok azonosíthatók.

1. A kiégésben érintettek esetében nagyobb értékelést tapasztalunk a preferált és a munkahelyen megélt értékek között (egyén–szervezet értékeltségének vizsgálata), mint a kiégésben nem érintettek esetében.
2. A kiégésben szenvedők alacsonyabb mértékben élnek meg a munkavégzés minőségi tartalmához (Szellemi ösztönzés,

Változatosság, Kreativitás), és az interperszonális viszonyokhoz kapcsolódó (Irányítás-vezetés, Hierarchia, Önérvényesítés) értékeket a munkahelyen (Asensio-Martínez és mtsai, 2017).

3. Akik magasabb értéket mutatnak a Kiégés Skálán, inkább fontolgatják a szervezet-és/vagy pozícióváltást, illetve kevésbé választanák újra jelenlegi munkahelyüket. A kiégés a munka vagy a szervezet iránti elkötelezettség hanyatlásaként is értelmezhető (Maslach és mtsai, 2001), ennek pedig egyik tapasztalati következménye lehet a munkahelyváltás.

VIZSGÁLAT

Eljárás és a vizsgálati minta

A vizsgálat önkitöltős, online kérdőíves felmérésen alapult.¹ Annak érdekében, hogy a versenyszférában aktívan dolgozó személyeket érjünk el, a toborzás szakmai kapcsolathálón keresztül (nagyobb hazai munkáltatók megkeresésével), valamint célzottan, zárt közösségimédia-csoportokban történt. Az adatfelvétel 6 hétig tartott 2019 novemberében és decemberében. Ezen időszak alatt 440 érvényes kitöltést születt.

A minta nemi megoszlása kiegyenlített (50,9% nő és 49,1% férfi); 70,4% rendelkezik felsőfokú végzettséggel, és 87,7% nagyvállalat alkalmazásában áll. Beosztott szakértőként dolgozik 63%, vezető beosztásban 24,5%, betanított munkásként 12,5%. A válaszadók 38,6%-a vidéki városban, 28%-a Budapesten él, megyei jogú városban 17,5%, falun pedig 15,9%. A minta nemek szerinti életkori mutatóit az *1. táblázat* tartalmazza.

¹ A kutatást az EPKEB jóváhagyta. Engedélyszám: 2018-120.

1. táblázat. A minta életkori jellemzői nemek szerint ($N = 440$)

	M	SD
Férfi	41,14	11,12
Nő	40,19	10,69
Teljes minta	40,66	10,90

Mérőeszközök

A kiégésszindróma mérése

A kiégés mérésére az Oldenburg Kiégés Leltár rövidített (Mini-Oldenburg Burnout Inventory, MOLBI) változatát alkalmaztuk. Ez amellett, hogy bármely munkakör esetében használható mérőeszköz (Kiss és mtsai, 2018), megalkotásakor kifejezetten ügyeltek arra, hogy kiküszöböljék a Maslach-kérdőívvel (Maslach Burnout Inventory, MBI) kapcsolatos tartalmi és elméleti kritikákat. Így az állítások konkrétak és számuk kiegyenlített az egyes skálákon belül, a pozitív-negatív tételek elosztása is egyenletes (részletekért ld. Ádám és mtsai, 2020). A kérdőív a kiégés mértékét két dimenzió mentén méri: a *kimerülés* a munkával kapcsolatos fáradtságot, illetve a munka során bekövetkező érzelmi, kognitív és fizikai terhelést méri; a *kiábrándultságot* mérő skála pedig a munkával kapcsolatos érdeklődésvesztést, a munka elszemélytelenedését, az elköteleződés csökkenését és az esetlegesen megjelenő cinizmust (Ádám és mtsai, 2020).

A MOLBI 10 állítást tartalmaz, a két alskálára 5–5 tétel vonatkozik (Kimerülés pl.: „A munkám során rám nehezedő nyomást nagyon jól bírom.”; Kiábrándultság pl.: „Egyre gyakrabban előfordul, hogy rosszalóan beszélek a munkámról”). A tételek fele fordított, és a válaszok pontozása négyfokú Likert-skálán történik, ahol az 1 = teljesen egyetérték, 4 = egyáltalán nem értek egyet.

A kiégést a két alskála magas pontszámai jelzik.

A munkavégzéshez kapcsolódó értékek mérése

A Super-féle Munkaérték Kérdőívet alkalmaztuk. Az eszköz 15 értékkörrel és az eredeti koncepcióban hat értékcsoporttal dolgozik. Az értékkörök – ún. *szellemi ösztönzés, munkateljesítmény, önérvényesítés, anyagi ellenszolgáltatás, altruizmus, kreativitás, társas kapcsolatok, presztízs, irányítás (vezetés), változatosság, esztétikum, függetlenség, hierarchia*, valamint a *fizikai környezet* és a *munkával kapcsolatos biztonság* (Kiss, 2008) – azt írják le, hogy az ember milyen értékdimenziók mentén érzi magát elégedettnak és sikeresnek a munkájában. Értelmezési kerete szerint 1–1 értékkör minimálisan 3, maximálisan 15 pontot kaphat. Az értékek rangsorát a pontszámok rangsora adja.

A jelen vizsgálatban a Super-féle érték-kérdőívet kétszer alkalmaztuk. Az első esetben az értékpreferenciát mértük az eredeti instrukciónak megfelelően: „Olyan munkát szeretnék...” bevezető mondatlall. A második kitöltésnél a jelenlegi munkahely szempontjából való megvalósulást vizsgáltuk (megvalósult értékek) „Olyan a munkám...” bevezető instrukcióval. A két kérdőív eredményei közötti különbséget értékeltérésnek (diszkrpanciának) neveztük, amely megmutatja, hogy a munkaértékek preferált szintjéhez képest mennyire érzi megvalósulni az egyes értékeket jelenlegi munkahelyén a válaszadó.

Az adatok feldolgozása SPSS 24 és ROPstat 2.0 statisztikai programok használatával történt. Ellenőriztük a kérdőívek megbízhatóságát a jelen mintán, a csoportok eredményeit a normalitás vizsgálat eredményének függvényében a megfelelő próbák alkalmazásával vetettük össze. A változók kapcsolatát korrelációs számításokkal, valamint lineáris regresszió-elemzéssel vizsgáltuk.

Eredmények

Elsőként ellenőriztük a mérőeszközök reliabilitását a jelen mintán. Mind a MOLBI, mind a Super-féle Kérdőív belső konziszen-

ciája megfelelőnek mutatkozott: a MOLBI (teljes 10 kérdés) Cronbach- α -értéke 0,807 (a Kimerülés Alskála $\alpha = 0,777$; a Kiábrándultság Alskála $\alpha = 0,717$), az értékek Preferencia kérdéssorának α -értéke 0,925, a Megélt Értéké $\alpha = 0,959$.

A kiégés jelenlétének vagy hiányának megítélésekor Ádám és munkatársai (2020) standard értékelési útmutatóját használtuk. E szerint kiégésben szenvedőnek tekintjük azokat a vizsgálati személyeket, akik egyszerre kimerültek és kiábrándultak. Akikre ez a két jellemző együtt nem igaz, azokat a kiégésben nem szenvedők csoportjába soroltuk (2. táblázat).

2. táblázat. A minta kiégésjellemzőinek megoszlása a válaszadók neme szerint ($N = 440$)

	Nem szenved kiégésben		Kimerült		Kiábrándult		Kiégésben szenved	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Férfi	58	58,00	44	38,26	34	65,38	80	46,24
Nő	42	42,00	71	61,74	18	34,62	93	53,76
Teljes minta	100	22,73	115	26,14	52	11,82	173	39,32

A kiégés összefüggéseinek komplex elemzése érdekében a Kimerülés és Kiábrándultság folytonos változókból definiáltuk az ún. *Kiégés* összesített változót: *Igen, Nem, Kockázat*. A Kockázat-számítás alapját az jelentette, ha az egyik alskálaérték meghaladja a megadott küszöbértéket és nem társul a másik alskála indikatív értékével.

Annak vizsgálatára, hogy az egyes értékkörök milyen összefüggést mutatnak a kiégéssel, egyszempontos varianciaanalízissel teszteltük az átlagok egyezőségét az összesített Kiégés változó mentén. Ebből megállapítható, hogy már az értékpreferenciák (P) szintjén is igazolható szignifikáns összefüggés. A preferált *Szellemi ösztönzés*

[$F(2; 261,8) = 11,698, p = 0,0000$], a *Változtosság* [$H(2) = 6,216, p = 0,0447$], valamint a *Kreativitás* [$H(2) = 7,673, p = 0,0216$] szignifikáns sztochasztikus dominanciája mutatható ki a Kiégett – Nem kiégett csoport viszonylatában. Emellett az *Irányítás-vezetés* [$F(2; 437) = 2,532, p = 0,0807$] és a *Munkával kapcsolatos biztonság* [$F(2; 262,7) = 2,773, p = 0,0643$] értékkörök esetében a sztochasztikus dominancia tendenciája igazolódik. Ezek az értékkörök tehát már a preferencia szintjén is kapcsolatban állnak az egyén kiégésével.

A kiégés és az egyes értékkörök megélt (M) mértékének összefüggését tesztelő egyszempontos varianciaanalízis eredményeit

– mérete okán – az *1. melléklet* tartalmazza. Ez alapján elmondható, hogy minden munkaérték esetében szignifikáns az összefüggés az értékkör Megélt szintje és a Kiegészés között. A páronkénti összehasonlításokból továbbá az is megállapítható, hogy a szignifikáns sztochasztikus dominancia nem csupán a Kiegészésben szenvedő és Nem szenvedő csoportok között igazolódik, de az *Anyagi ellenszolgáltatás, Fizikai környezet, Függetlenség, Munkateljesítmény, Önérvényesítés és Szellemi ösztönzés a Munkával kapcsolatos biztonság* esetében a kiegészésben Nem szenvedők és a kiegészés Kockázatával jellemezhető csoportok viszonylatában is.

Az összefüggés természetének feltárására Spearman-rangkorrelációval vizsgáltuk a megélt (M) értékkörök és a MOLBI-alskálák kapcsolatát. A *3. táblázat*ban összefoglalt korrelációs mutatók alapján elmondható, hogy a munkaértékek megélt mértéke szignifikáns negatív lineáris kapcsolatban áll mind a kimerülés, mind a kiábrándultság mértékével, a kapcsolatok erőssége a gyenge és mérsékelt tartományba esik. A kimerüléssel legszorosabb kapcsolatban a megélt *Önérvényesítés (M)* áll, míg a kiábrándultság mértékével több értékkör megélt (M) szintje is közepesen erős negatív kapcsolatot mutatott: *Változatosság, Kreativitás, Önérvényesítés, Szellemi ösztönzés*.

3. táblázat. A Megélt Munkaértékek (M) és a Kiegészés Alskálák közötti lineáris korrelációk

	Kimerülés	Kiábrándultság
	<i>r</i>	<i>r</i>
Altruizmus (M)	-0,196***	-0,296***
Anyagi ellenszolgáltatás (M)	-0,315***	-0,286***
Esztétikum (M)	-0,274***	-0,363***
Fizikai környezet (M)	-0,318***	-0,338***
Függetlenség (M)	-0,343***	-0,466***
Hierarchia (M)	-0,222***	-0,383***
Irányítás-vezetés (M)	-0,212***	-0,323***
Kreativitás (M)	-0,300***	-0,548***
Munkával kapcsolatos biztonság (M)	-0,264***	-0,470***
Munkateljesítmény (M)	-0,312***	-0,386***
Önérvényesítés (M)	-0,468***	-0,536***
Presztízs (M)	-0,263***	-0,469***
Szellemi ösztönzés (M)	-0,198***	-0,518***
Társas kapcsolatok (M)	-0,130***	-0,207***
Változatosság (M)	-0,185***	-0,570***

*** $p < 0,001$

A munkaértékek, értékelés és a kiégés kapcsolata

Az értékelés és a kiégés kapcsolatának vizsgálatához kiszámítottuk továbbá minden értékkörre a *Preferált* (P) és a *Megélt* (M) pontszámok *Eltérését* (E), majd ezekből megalkottuk a *Munkaértékek átlagos eltérése (diszkrepancia)* változót is. Az átlagokat összefoglaló táblázat a 2. mellékletben található.

Az összesített Kiégés változó és a Munkaértékek átlagos eltéréseinek egyszempontos varianciaanalízisét elvégezve szignifikáns eltérés igazolódott [$H(2) = 77,135, p = 0,0000$]. E szerint a kiégésben szenvedők, illetve annak kockázatával érintettek nagyobb különbséget mutatnak a munkaértékek preferált és a megélt szintje között, mint a kiégésben nem szenvedő csoport tagjai. A próba eredményeit a 4. táblázat ismerteti, az egyes értékkörök eltéréseit tesztelő próbák eredményei pedig a 3. mellékletben olvashatók.

A Munkaértékek átlagos eltérése és a MOLBI-alskálák közötti lineáris kapcsolatot Spearman-rangkorrelációval vizsgáltuk. Az eredmények alapján megállapítható, hogy a Munkaértékek átlagos eltérése mind a Kimerülés ($r = 0,427, p < 0,01$), mind a Kiábrándultság ($r = 0,433, p < 0,01$) értékeivel szignifikáns, közepesen erős pozitív lineáris kapcsolatban áll. Az egyes értékkörökre

számított korrelációs értékeket a 4. melléklet tartalmazza. Ebből kiolvasható, hogy önmagában minden értékkör eltérése szignifikáns, pozitív irányú korrelációt mutat, és mind közül az Önérvényesítés eltérése áll legszorosabb lineáris kapcsolatban a Kimerülés ($r = 0,437, p < 0,01$) és a Kiábrándultság ($r = 0,411, p < 0,01$) mértékével.

A kiégés és az egyén-szervezet kapcsolódása

A munkahelyváltási szándék, valamint a jelenlegi munkahelyen belüli pozícióváltási, illetve a munkahely újraválasztási hajlandósága és a Kiégés kapcsolatát khi-négyzet-próbával vizsgáltuk. Az 5. táblázatban összefoglalt eredmények alapján megállapítható, hogy a váltási szándék szignifikáns összefüggésben áll a Kiéeggel, a Cramer-féle V-mutató közepesen szoros, illetve közepesen némileg gyengébb asszociációs kapcsolatokat jelez. Bár a Kiégésben szenvedők 53,18%-a újraválasztaná jelenlegi munkáltatóját, a tendencia jól látható: a kiégés kockázatával jellemezhetőknél ez az érték 81,44%, míg a kiégésben Nem érintettek 91,00%-a dolgozna szívesen újra jelenlegi munkáltatójánál. A Kiégettek 68,79%-a fontolgatja a munkahelyváltást, míg a Kockázattal jellemezhető, illetve a kiégésben Nem érintettek esetében ezek az arányok 35,33% és 16%.

4. táblázat. A munkaértékek átlagos eltéréseinek összefüggése a Kiéeggel (rangátlagok tesztelése)

	Kiégés	M	SD	Bonferroni páronkénti összehasonlítás	
				Igen	Nem
Munkaértékek átlagos eltérése	Igen	282,40	118,38		
	Nem	149,37	108,31	$p < 0,001$	
	Kockázat	198,97	117,07	$p < 0,001$	$p < 0,01$

5. táblázat. A kiegészés és a váltási, illetve a munkahely-újrajavasztási szándék kapcsolata

		Kiegészés	N	V	χ^2	p-érték
Váltana munkahelyet	Igen	Igen Nem Kockázat	119 16 59	0,426	$\chi^2(2, N = 440) = 80,011$	0,0000
	Nem	Igen Nem Kockázat	54 84 108			
Váltana pozíciót	Igen	Igen Nem Kockázat	68 27 45	0,129	$\chi^2(2, N = 440) = 7,369$	0,0251
	Nem	Igen Nem Kockázat	105 73 122			
Újrajavasztaná jelenlegi munkahelyét	Igen	Igen Nem Kockázat	92 91 136	0,358	$\chi^2(2, N = 440) = 56,248$	0,0000
	Nem	Igen Nem Kockázat	81 9 31			

A kiegészést bejósoló tényezők

A kutatás célja volt az is, hogy azonosítani tudja azokat az akár szervezeti, akár egyéni szinten megragadható értéktényezőket, amelyek jelentősen kapcsolódnak a kiegészés-zindrómához. A változók hatásának tesztelését többváltozós lineáris regresszióelemzéssel végeztük. Ehhez elsőként létrehoztunk a Kiegészés háromértékű változóból egy bináris *dummy*-változót (1 = kiegészésben szenved; 0 = nem kiegészésben szenved és/vagy a kockázat van

jelen), amely a modell függő változója lett. Független változóként, az 1. modellben a tizenöt értékkör Megélt szintjét és a jelenlegi Munkahelyen Töltött Évek Számát szerepeltettük, a 2. modellbe pedig az egyes értékkörök eltéréseit emeltük be a jelenlegi Munkahelyen Töltött Évek Száma változóval. Az elemzést mindkét esetben *step-wise*-módszerrel végeztük, amelyek főbb eredményeit a 6–7. táblázatok foglalják össze.

6. táblázat. A kiegészés varianciáját magyarázó 1. regressziós modell (Megélt értékkörök) főbb mutatói

	Korrigált R^2	β	t	Tolerancia	VIF
Önérvényesítés (M) értékkör megélése	0,193	-0,190	-3,111**	0,462	2,166
Kreativitás (M) értékkör megélése	0,224	-0,162	-2,552*	0,429	2,329
Hierarchia (M) értékkör megélése	0,236	-0,128	-2,698**	0,767	1,303
Változatosság (M) értékkör megélése	0,244	-0,137	-2,362*	0,516	1,940
Durbin-Watson-próba: 1,794					

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Az első modellünkbe összesen négy változó került, amelyek szignifikáns kapcsolatban állnak a kiégéssel. Ezek a variancia 24,35%-át magyarázzák. Előzetes hipotézisünknek részben megfelelő eredményt kaptunk, mert

mind a munka szellemi ösztönzése, mind az interperszonális jellemzők megjelentek a releváns értékkörök között. A munkahelyen eltöltött idő nem volt szignifikáns hatással a kiégés pontszámra.

7. táblázat. A kiégés varianciáját magyarázó 2. regressziós modell (értékelterések) főbb mutatói

	Korrigált R^2	β	t	Tolerancia	VIF
Önérvényesítés (E) értékkör eltérése	0,146	0,188	3,309**	0,572	1,747
Munkateljesítmény (E) értékkör eltérése	0,173	0,134	2,361*	0,576	1,740
Változatosság (E) értékkör eltérése	0,184	0,129	2,514*	0,701	1,427
Hierarchia (E) értékkör eltérése	0,192	0,119	2,312*	0,696	1,438
Durbin–Watson-próba: 1,758					

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

A preferált és valóban megélt értékek hatásának vizsgálatakor szintén négy értékelterés mutatkozott szignifikánsnak. A modell a varianciák 19,25%-át magyarázza. A kreativitás helyett a munkateljesítmény értékköre került be a modellbe. A többi ugyanazon értékek eltérésének fontosságára utal, mint ahogyan azt láttuk az első modell kapcsán.

Az eredményekből megállapítható, hogy a vizsgált változók közül az Önérvényesítés, a Hierarchia és a Változatosság bírnak kiemelt, generális hatással a kiégés megjelenésében, míg a Munkateljesítmény értékelterés (diszkrepancia) szintjén, a Kreativitás pedig abszolút értékben mutat lényeges összefüggést a kiégéssel.

ÖSSZEFOGLALÁS, KÖVETKEZTETÉSEK

A kutatás számos eredményt igazolt a Kiégés és a Munkaértékek összefüggésében. Általánosan elmondható, hogy az aktuális munkahelyi körülmények és szubjektív el-

várások megélése tekinthető leginkább meghatározónak a kiégés megjelenésében. Látható az is, hogy a kiégésben érintettek várhatóan nagyobb mértékben gondolkodnak a munkahelyváltásban. Annak kapcsán pedig, hogy a kiégés miként jelenik meg az egyén azon döntésében, hogy aktív állás-keresőként újraválasztaná-e jelenlegi munkahelyét, látható egyfajta tendencia. A legkisebb arányban a kiégésben szenvedők, míg a legnagyobb arányban a kiégésben nem érintettek választanák újra jelenlegi munkáltatójukat, míg a kiégés kockázatával jellemezhetőek e két csoport között helyezkednek el. Igaz, hogy a kiégettek fele ugyancsak újraválasztaná jelenlegi munkahelyét – ez az érték tekinthető a „fásultságból”, illetve abból fakadónak is, hogy vannak, akik speciális szakterületen dolgoznak, amit csak az adott munkahelyen tudnak végezni. Másrészt utalhat arra is, hogy az érintetteknek reális a valóságérzékelése. Ha nem is tudatosan, de maguk is érzik, hogy amiben vannak, az nem jó nekik és emiatt lépnének (diszkomfort vagy szenvedésnyomás).

Elmondható az is, ha véletlenszerűen kiválasztunk egy kiégésben szenvedő és egy nem szenvedő egyént a populációból, kettenük értékpreferenciái és -megélései a munkahelyen várhatóan eltérő mintázatot fog mutatni. A különbség minden megélt érték kör, illetve átlagos értékeltérés esetében fennáll. A kiégésben szenvedők eltérő megélésekkel jellemezhetőek és nagyobb diszcrepanciáról számolnak be, mint azok, akiket a tünetek nem érintenek. Az igények oldaláról ilyesfajta összefüggés a preferált Szellemi Ösztönzés, a Kreativitás és a Változatosság érték köröknél igazolódik – ezek az értékkörök megkülönböztetett szerepet játszhatnak a kiégésben. Ezen értékkörök esetében már annak a szintje is összefüggést mutat a szindróma megjelenésével, hogy az egyéni milyen mértékben preferálja, keresi ezeket az értékeket a munkahelyén – ahogymásodlagosan az Irányítás-vezetés és a Munkával Kapcsolatos Biztonság is idesorolható, tendenciózus együtt járásuk alapján.

A Munkaértékek eltérése és a MOLBI-skálaértékek között igazolódott, közepesen erős pozitív lineáris kapcsolat a szakirodalmi indikációkkal egyező összefüggést támasztja alá a kiégésszindróma és az értékek kapcsolatára nézve (Maslach és mtsai, 2001). Minél nagyobb az egyén és az őt foglalkoztató szervezet értékeinek eltérése, várhatóan annál magasabb a Kimerülés és Kiábrándultság Skála értékek szintje, és így a kiégés megjelenésének valószínűsége. A munkaérték-eltérések és a kiégés korrelációjából látható, hogy a preferált és munkahelyen megélt érték mintázat nagyobb átlagos eltérése magasabb Kimerülés és Kiábrándultság értéket eredményez.

Az egyes értékköröket vizsgálva a legszorosabb kapcsolatban az Önérvényesítés áll

a kiégéssel, ahogy jelentős még a munka változatossága és a felettes-beosztott kapcsolat minősége – abszolút értékben (megélt érték) és relatíve (értékeltérés) is. Továbbá megjelennek a munka értelmességének érzése, a teljesítmény megélése és a „munka által valami újat alkotni” értékek is. Ez utóbbi érték teljesülése nem relatív (személyes preferenciához képest) szinten, hanem abszolút értékben kapcsolódik a kiégéshez. A kreativitás megélése a munkahelyen, feladatvégzés során önmagában fontos. A gyakorlati élet szempontjából a fentiek úgy fordíthatók le, hogy a kiégés leginkább akkor jelenik meg, ha az egyén nem leli örömét a munkájában; a körülmények nem teszik lehetővé számára a saját elképzeléseinek érvényesülését (ez felfogható úgy, mint a felhatalmazás mint vezetői eszköz megélése); sérül az igazságosság elve (vezetőtől jövő méltányos bánásmód); illetve nem nyílik módja új dolgok bevezetésére.

Láthatjuk tehát, hogy a kiégés közvetlenebb kapcsolódást mutat az intrinzik (magasabb szintű) ösztönzőkkel, és kevésbé a higiénés (extrinzik) tényezők játszanak szerepet a tünetek megjelenésében. Emellett megjegyzendő, hogy a munkahellyel szembeni elvárások és a körülmények realitása között fellépő értékeltérés reális összefüggésként igazolódik. Ez újabb érv annak alátámasztására, hogy a munkavégzés sajátosságai inkább meghatározóak a kiégés kialakulásában. Ahogy azt számos vizsgálat megállapította, a kiégés a munkahelyi stresszre adott sajátos válaszreakció, és mint olyan, az átélt érték-eltérés (diszcrepancia) is munkahelyi stresszként értelmezhető, ami pedig közvetlenül visszahat a szervezetre, például elkötelezettség csökkenés formájában, tehát a kiégés nemcsak egyéni sérülékenységgént aposztrofálható.

A munkahelyi követelmény–erőforrás modell (JD–R) értelmezési keretét felhasználva, a kutatás azt az összefüggést is eredményesen igazolta, hogy az autonómia (Önérvényesítés és Függetlenség értéként leírva) csökkenése szignifikánsan hat a kiégésre (Adil és Baig, 2018), míg a munkahelyi érték-kongruencia erőforrásként tekinthető a kiégéssel szemben, azáltal, hogy csökkenti a kimerültséget.

Kutatásunk erőteljes limitációja, hogy kényelmi alapú mintavétellel dolgoztunk, ami nem teszi lehetővé az eredmények általánosítását a teljes populációra. Emellett az „együlési” vizsgálati módszerekből fakadóan oksági kapcsolatok szükségszerűen csak feltételezhetők. Ugyanakkor eredményeink egyértelmű együtt járásokat tártak fel a mért változók között, amelyek alapján néhány megfontolásra érdemes gyakorlati következtetést is le lehet vonni a kiégés prevencióra vonatkozóan.

Eredményeink azt sugallják, hogy a kiégés megelőzése, kezelése és visszaszorítása érdekében rendszerszemléletben érdemes gondolkodni a szervezeteknek. Talán hasznos volna elmozdulni a ma még inkább jellemző egyénre és higiénés ösztönzőkre fókuszáló, elsősorban az egyént „megjavítani” szándékozó megközelítési módoktól. Amennyiben egy szervezet hosszú távon, előre gondolkodik, akkor a munkavállalót és a munkahelyét kölcsönhatásban célszerű tekintenie – a tartós eredmények érdekében mindkét ágens figyelembevétele és fejlesztése szükséges az eredményességhez.

Könnyen belátható, hogy a kiégés szintjének egyéni, illetve szervezeti szintű visszaszorítása érdekében az egyének képességeinek fejlesztése – úgy, mint például a megküzdési módok trenírozása, rezilienciatréningek és mindfulness-technikák tanítása – mellett javasolt az egyén és szervezet illeszkedésére való fókuszálás. Hatásos lehet e kettő együttes és összehangolt fejlesztése, ahogy arra a szakirodalomban is többször megjelenő javaslatot látunk.

A munkaszervezetek akkor realizálhatják a legnagyobb eredményességet, ha a munkavállalók eltérő igényeinek, különbözőségeinek számításba vétele és képességeik fejlesztése mellett a körülmények alakítására is hasonló mértékű figyelmet fordítanak. Kutatásunk eredményei ráirányítják a figyelmet a munkavállaló értékrendje és munkahely kínálta értékmegélési lehetőségek közötti összehang jelentőségére. Ez a szempont, nemcsak a munkaszervezésben, de már az új munkavállalók kiválasztása során is érvényesíthető lenne.

A kutatásunk limitációi ellenére hiánypótló vizsgálatnak tekinthető, mert eddig hazai környezetben ezt a populációt kevésbé vizsgálták, főként a munkaértékek és kiégés kapcsolatának kontextusában. Viszonylag újszerűnek mondható kutatásunk eredményei alapján úgy látjuk, hogy érdemes lenne a vizsgálatot országos reprezentatív mintán megismételni, hogy még pontosabb képet kapjunk az értékeltség és a kiégésszindróma kapcsolatáról, és értékes javaslatokat fogalmazhassunk meg a munkaadók számára.

SUMMARY

STUDY OF BURNOUT SYNDROME AND WORK VALUE DISCREPANCY
IN THE PRIVATE SECTOR IN HUNGARY

Background and aims: Burnout syndrome has an extensive literature among those working in helping professions. In contrast, there are much fewer studies about the general population of workers. The aim of the present study is to examine the burnout of active workers in the private sector – in relation to work values and value congruence (discrepancy) in the workplace.

Methods: The study was conducted by using the Hungarian versions of Super's Work Values Inventory and the Mini-Oldenburg Burnout Inventory. We examined burnout and the preferred and realized level of work values, as well as the discrepancy between the two. The study included 440 active workers (mean age = 40.66 years) with an online survey.

Results: One of the most striking results of the research is that a higher degree of value discrepancy experienced in the workplace is associated with a higher level of burnout. Furthermore, work engagement is showed to be in a negative relation with burnout; those suffering from the syndrome are more likely to plan changing jobs or less likely to re-choose their current workplace. Variety, supervisory relationships (hierarchy) and self-assertion (way of life) values have the most decisive role in the development of burnout.

Conclusions: In addition to exploring the psychological characteristics of the workforce of the Hungarian private sector, the results are also forward-looking in terms of practical applicability, offering a good starting point and an appropriate research concept for examining the relationship between value discrepancy and burnout syndrome.

Keywords: burnout, work values, value discrepancy, private sector

IRODALOM

- ÁDÁM S., DOMBRÁDI V., MÉSZÁROS V., BÁNYAI G., NISTOR A., BÍRÓ K. (2020): Az Oldenburg Kiegészítő Kérdőív és rövidített változatának összehasonlító elemzése. *Ideggyógyászati Szemle*, 73(7–8). 231–240. doi: 10.18071/isz.73.0231
- ADIL, M. S., BAIG, M. (2018): Impact of job demands-resources model on burnout and employee's well-being: Evidence from the pharmaceutical organisations of Karachi. *IIMB Management Review*, 30(2). 119–133. doi: 10.1016/j.iimb.2018.01.004
- AHOLA, K. (2007): *Occupational burnout and health*. People and Work, Research Reports, 81. Finnish Institute of Occupational Health, Helsinki, Finland.
- ASENSIO-MARTÍNEZ, Á., LEITER, M. P., GASCÓN, S., GUMUCHIAN, S., MASLUK, B., HERRERA-MERCADAL, P., ALBESA, A., GARCÍA-CAMPAYO, J. (2017): Value Congruence, Control, Sense of Community and Demands as Determinants of Burnout Syndrome among Hospitality

- Workers. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 25(2). 1–32. doi: 10.1080/10803548.2017.1367558
- BORDÁS A. (2010): A kiégés-szindróma a külföldi és a hazai szakirodalomban. *Educatio*, 19(4). 666–672.
- DEMEROUTI, E., BAKKER, A. B. (2008): The Oldenburg Burnout Inventory: A Good Alternative to Measure Burnout and Engagement. In Halbesleben, J. R. B. (ed.): *Handbook of stress and burnout in health care*. Nova Science Publishers, Hauppauge. 65–78.
- DEMEROUTI, E., BAKKER, A. B., NACHREINER, F., SCHAUFELI, W. B. (2001): The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3). 499–512. doi: 10.1037//0021-9010.86.3.499
- KISS J. (2008): *Munkaérték preferenciák strukturális változásai a professzionalizáció mértékének és a képzés tartalmi változásainak tükrében*. Doktori értekezés. Debreceni Egyetem, Humán Tudományok Doktori Iskola, Debrecen.
- KISS T., POLONYI T., IMREK M. (2018): Munkahelyi stressz és egészség. A burnout-szindróma a 21. században – kutatás, mérés, elmélet és terápia. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(2). 75–103. doi: 10.17627/ALKPSZICH.2018.2.75
- LAMM, E., GORDON, J. R., PURSER, R. E. (2010): The Role of Value Congruence in Organizational Change. *Organization Development Journal*, 28(2). 49–64.
- LAN, Y. L., HUANG, W. T., KAO, C. L., WANG, H. J. (2019): The relationship between organizational climate, job stress, workplace burnout, and retention of pharmacists. *Journal of Occupational Health* (Online Version of Record before inclusion in an issue). doi: 10.1002/1348-9585.12079
- LEE, R. T. (2015): Wellbeing and Burnout in the Workplace, Psychology of. In Wright, J. D. (ed.): *International Encyclopedia of the Social Behavioral Sciences*. Second edition. Elsevier, Oxford. 534–536. doi: 10.1016/b978-0-08-097086-8.25041-1
- LEITER, M. P., GASCON, S., MARTINEZ-JARRETA, B. (2009): Value congruence, burnout, and culture: similarities and contrasts for Canadian and Spanish nurses. In Antoniou, A. S. G., Cooper, C. L., Chrousos, G. P., Spielberger, C. D., Eysenck, M. W. (eds): *Handbook of Managerial Behavior and Occupational Health*. Edward Elgar Publishing, Cheltenham. 241–251.
- MASLACH, C., SCHAUFELI, W. B., LEITER, M. P. (2001): Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(2001). 397–422. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.397
- REIS, D., XANTHOPOULOU, D., TSAOUSIS, I. (2015): Measuring job and academic burnout with the Oldenburg Burnout Inventory (OLBI): Factorial invariance across samples and countries. *Burnout Research*, 2(1). 8–18. doi: 10.1016/j.burn.2014.11.001
- SIEGALL, M., McDONALD, T. (2004): Person-organization value congruence, burnout and diversion of resources. *Personnel Review*, 33(3). 291–301. doi: 10.1108/00483480410528832
- SZABÓ É., JAGODICS B. (2016): Erőforrások és követelmények: a tanári kiégés munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(11). 3–15. doi: 10.17543/ISKKULT.2016.11.3
- SZABÓ É., LITKE M., JAGODICS B. (2018): Az óvodapedagógusok kiégésének vizsgálata a munkaértékek tükrében. *Iskolakultúra*, 28(7). 51–63. doi: 10.17543/ISKKULT.2018.7.51

- SZICSEK M. (2004): A kiégés és a pszichológiai immunkompetencia összefüggései az ápolói munkában. *Kharón Thanatológiai Szemle*, 8(1–2). 88–131.
- VEAGE, S., CIARROCHI, J., DEANE, F. P., ANDRESEN, R., OADES, L. G., CROWE, T. P. (2014): Value congruence, importance and success in the workplace: links with well-being and burnout amongst mental health practitioners. *Journal of Contextual Behavioural Science*, 3(4). 258–264. doi: 10.1016/j.jcbs.2014.06.004

MELLÉKLETEK

1. melléklet. A Kiégés és a Megélt Munkaértékek varianciaanalízisének eredményei

	Kiégés	M	SD	ANOVA	p-érték
Altruizmus (M)	Igen Nem Kockázat	187,66 252,96 235,08	123,19 122,93 124,82	$H(2) = 20,476$	0,0000
Anyagi ellenszolgáltatás (M)	Igen Nem Kockázat	174,81 281,80 231,13	119,87 104,34 127,55	$F(2; 266,1) = 30,093$	0,0000
Esztétikum (M)	Igen Nem Kockázat	178,14 260,53 240,42	120,10 122,81 122,39	$H(2) = 33,682$	0,0000
Fizikai környezet (M)	Igen Nem Kockázat	174,54 274,02 236,06	116,88 123,46 121,38	$H(2) = 43,441$	0,0000
Függetlenség (M)	Igen Nem Kockázat	7,64 10,30 9,59	2,72 2,32 2,34	$F(2; 259,7) = 41,706$	0,0000
Hierarchia (M)	Igen Nem Kockázat	170,80 269,58 242,59	118,15 121,87 120,16	$H(2) = 46,896$	0,0000
Irányítás-vezetés (M)	Igen Nem Kockázat	183,47 258,09 236,35	118,07 123,62 127,20	$H(2) = 26,308$	0,0000
Kreativitás (M)	Igen Nem Kockázat	153,36 287,10 250,17	112,38 110,06 117,40	$H(2) = 85,586$	0,0000
Munkával kapcsolatos biztonság (M)	Igen Nem Kockázat	166,16 277,04 242,94	119,59 116,29 116,59	$H(2) = 57,610$	0,0000
Munkateljesítmény (M)	Igen Nem Kockázat	8,91 11,24 10,41	2,57 2,18 2,14	$F(2; 437) = 35,879$	0,0000
Önérvényesítés (M)	Igen Nem Kockázat	151,87 307,96 239,22	111,48 96,86 117,87	$F(2; 266,0) = 74,924$	0,0000
Presztízs (M)	Igen Nem Kockázat	167,12 276,02 242,55	114,21 111,62 126,11	$H(2) = 55,337$	0,0000
Szellemi ösztönzés (M)	Igen Nem Kockázat	167,33 285,31 236,78	116,63 111,98 121,56	$H(2) = 59,897$	0,0000
Társas kapcsolatok (M)	Igen Nem Kockázat	195,46 240,81 234,28	132,33 114,68 121,97	$F(2; 261,6) = 5,649$	0,0040
Változatosság (M)	Igen Nem Kockázat	157,72 280,18 249,80	116,49 108,63 117,84	$H(2) = 74,202$	0,0000

2. melléklet. A munkaértékek preferált és megélt átlagai és átlagos eltérései ($\Delta = P - M$)

	Preferált (<i>P</i>)		Megélt (<i>M</i>)		Átlagos eltérés (Δ)	
	M	SD	M	SD	M	SD
Altruizmus	11,71	5,66	9,30	8,85	2,91	6,53
Anyagi ellenszolgáltatás	12,83	2,93	8,82	8,07	4,21	8,88
Esztétikum	9,66	5,65	6,78	7,39	3,10	6,02
Fizikai környezet	12,39	3,74	10,00	9,38	3,08	7,92
Függetlenség	11,64	4,11	8,98	7,42	3,01	6,22
Hierarchia	12,44	3,82	10,35	9,24	2,75	7,29
Irányítás-vezetés	9,41	8,47	8,03	13,92	2,55	5,63
Kreativitás	11,80	5,05	9,32	10,35	2,83	7,08
Munkával kapcsolatos biztonság	12,63	2,95	10,43	5,72	2,59	4,73
Munkateljesítmény	11,90	3,29	10,01	6,28	2,33	4,46
Önérvényesítés	12,68	2,95	9,12	8,19	3,68	8,59
Presztízs	11,85	4,94	9,49	7,52	2,89	5,76
Szellemi ösztönzés	11,52	3,72	10,18	6,79	2,13	3,98
Társas kapcsolatok	12,36	4,22	11,22	5,88	1,80	3,44
Változatosság	12,66	3,80	10,70	8,96	2,55	6,18
<i>Munkaértékek átlagos eltérése</i>					2,83	2,75

N = 440

3. melléklet. A Kiégés és az értékörökben tapasztalt Eltérések varianciaanalízise

	Kiégés	M	SD	ANOVA	p-érték
Altruizmus (E)	Igen Nem Kockázat	245,52 187,71 214,22	120,54 128,77 124,70	$H(2) = 14,061$	0,0009
Anyagi ellenszolgáltatás (E)	Igen Nem Kockázat	261,73 168,95 208,66	123,08 109,06 126,43	$F(2; 263,8) = 21,432$	0,0000
Esztétikum (E)	Igen Nem Kockázat	258,03 176,55 207,94	117,59 114,67 129,97	$F(2; 258,6) = 16,888$	0,0000
Fizikai környezet (E)	Igen Nem Kockázat	257,13 187,41 202,37	123,25 123,78 120,93	$H(2) = 25,036$	0,0000
Függetlenség (E)	Igen Nem Kockázat	272,01 170,00 197,38	123,25 107,66 119,57	$H(2) = 50,833$	0,0000
Hierarchia (E)	Igen Nem Kockázat	263,85 178,50 200,75	126,73 109,81 119,47	$H(2) = 36,092$	0,0000
Irányítás-vezetés (E)	Igen Nem Kockázat	241,38 200,00 211,14	130,59 113,12 124,53	$H(2) = 8,396$	0,0150
Kreativitás (E)	Igen Nem Kockázat	275,88 167,00 195,16	120,03 103,01 122,25	$F(2; 265,9) = 35,174$	0,0000
Munkával kapcsolatos biztonság (E)	Igen Nem Kockázat	259,99 172,77 208,17	126,19 120,48 114,65	$F(2; 253,9) = 17,187$	0,0000
Munkateljesítmény (E)	Igen Nem Kockázat	270,44 173,38 196,98	123,31 117,68 112,82	$H(2) = 47,834$	0,0000
Önérvényesítés (E)	Igen Nem Kockázat	277,86 148,16 204,40	119,88 104,37 117,94	$H(2) = 71,275$	0,0000
Presztízs (E)	Igen Nem Kockázat	265,86 175,92 200,20	120,86 114,68 122,47	$H(2) = 39,513$	0,0000
Szellemi ösztönzés (E)	Igen Nem Kockázat	252,46 192,69 204,05	129,53 116,20 117,89	$H(2) = 19,236$	0,0001
Társas kapcsolatok (E)	Igen Nem Kockázat	243,54 194,14 212,41	128,57 115,99 119,21	$F(2; 258,9) = 5,689$	0,0038
Változatosság (E)	Igen Nem Kockázat	273,37 177,73 191,34	118,50 112,41 120,44	$H(2) = 51,565$	0,0000

4. melléklet. Az egyes munkaérték Eltérések és a Kiegészítés Alskálák Spearman-rangkorrelációi

	Kimerülés	Kiábrándultság
	<i>r</i>	<i>r</i>
Altruizmus (E)	0,206**	0,191**
Anyagi ellenszolgáltatás (E)	0,321**	0,207**
Észtétikum (E)	0,256**	0,320**
Fizikai környezet (E)	0,303**	0,232**
Függetlenség (E)	0,336**	0,331**
Hierarchia (E)	0,244**	0,273**
Irányítás-vezetés (E)	0,161**	0,154**
Kreativitás (E)	0,335**	0,391**
Munkával kapcsolatos biztonság (E)	0,288**	0,263**
Munkateljesítmény (E)	0,294**	0,321**
Önérvényesítés (E)	0,437**	0,411**
Presztízs (E)	0,328**	0,298**
Szellemi ösztönzés (E)	0,141**	0,239**
Társas kapcsolatok (E)	0,207**	0,187**
Változatosság (E)	0,203**	0,388**

+ $p < 0,10$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

NYOLCHETES MENTÁLIS TRÉNING HATÁSA E-SPORTOLÓK TELJESÍTMÉNYÉRE



KOVÁCS Kristóf
Mindset Pszichológia
kristof.kovacs@mindsetpszichologia.hu

SMOHAI Máté
KRE BTK Általános Lélektani és Módszertani Tanszék
smohai.mate@kre.hu

PIGNICZKINÉ RIGÓ Adrien
ELTE PPK Személyiség- és Egészségpszichológiai Tanszék
rigo.adrien@ppk.elte.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: Miközben a világban egyre inkább terjed az e-sport jelensége – például a 2022-es Ázsiai Játékokon az e-sport is csatlakozik a versenyszámok közé –, még kevés tudományos vizsgálat valósult meg a pszichológiai perspektívából való megértésére. A jelen vizsgálat célja kettős volt: (1) tapasztalatgyűjtés egy sportpszichológiai mentális tréningprogram e-sportolók körében való kipróbálása során; valamint (2) a mentális tréningprogram e-sportolók teljesítményére gyakorolt hatásának tesztelése.

Módszer: A játékosok intervenciós hatást tesztelő egyénfókuszú kísérleti (EFK) elrendezésű vizsgálatban vettek részt. A vizsgálat során négy e-sportoló vett részt egy mentálistréning-programban (Selk, 2009), miközben folyamatosan figyeltük teljesítményük változásait – ranglistahelyezéseik által. Végül három e-sportoló 8 héten át való követése valósult meg.

Az adatok elemzése az EFK-elrendezésben használatos szisztematikus vizuális elemzéssel történt. *Eredmények:* A résztvevők ranglistahelyezései javultak az intervenció bemutatása után (PND = 50%; 91,7%), azonban inkonzisztens hatásmérték mutatókkal ($d = 0,27; 3,86$).

Következtetések: A mentális tréning az e-sportolók teljesítményének javítására is alkalmas lehet. A kutatási elrendezés és a vizsgált populáció azonban az eredményekből levonandó következtetések körütekintést igényelnek, további vizsgálatok szükségesek. Ugyanakkor a jelen kutatás az EFK-módszer hazai végrehajtása, másrészt pedig az e-sportolók bevonása miatt egyelőre egyedülállónak számít.

Kulcsszavak: sportpszichológia, e-sport, mentális tréning, videójáték

BEVEZETÉS

Az Oxford Szótár (*Oxford Dictionary*) (2010) alapján videójátéknak nevezünk minden olyan játékot, melyet kompjúterprogram által vezérelt elektronikus képekkel lehet játszani. Videójátékosnak pedig azt, aki ezzel játszik. Az e-sport definíciója a dél-koreai e-sport-szövetség meghatározása szerint: „minden olyan szabadidős tevékenység, amely egyaránt igénybe veszi a mentális és fizikai képességeket egy olyan virtuális környezetben, mint a való világ” (Kim és Thomas, 2015: 177). A videójátékozó populációval kapcsolatban számos negatív elképzelés él – agresszív viselkedés, antiszociálisabb jegyek, célnéküliség (Faust és mtsai, 2013; Martoncik, 2015) –, ugyanakkor a pozitív „oldalon” kiemelhető, hogy az e-sport közösségi játék, fejlett kommunikációs és szociális kompetenciákat igényel, s a hagyományos sporthoz hasonlóan, erőteljes célként jelenik meg a jó teljesítményre való törekvés (Griffiths, 2017).

Az e-sportolók mint különleges sportágit üző személyek jellemzőinek tudományos igényű megismerése a pszichológiának is fontos ismereteket hozhat. A jelen kutatás leginkább sportpszichológiai szempontból közelít a jelenséghez, s néhány általánosabb jellemző megragadásán túl arra kíváncsi, hogy a mentális tréning mint sportpszichológiai módszer (Barker és mtsai, 2011), hatást gyakorol-e az e-sportolók teljesítményére. Minden pszichológiai beavatkozást formálni kell az adott sportág és a sportoló igényeire egyaránt (Beckmann és Elbe, 2015), ennek megfelelően a kutatás résztvevői e-sportolók, akik elérése csapatvezetőjükön (CEO) keresztül történt.

HÁTTÉR ÉS CÉLKITŰZÉSEK

Az e-sport pszichológiája

Manapság egyre elterjedtebb a szabadidő videójátékokkal való eltöltése, korosztálytól és társadalmi csoporttól függetlenül (Bányai és mtsai, 2018b). Egyes kimutatások szerint az aktív felhasználók száma 2006 és 2017 között megtízszereződött, és több mint százmillióan játszanak világszerte (Cottrell és mtsai, 2018) – a videójátékokkal játékosok és a nézők száma azóta is folyamatosan növekszik. Ez a rekreációs tevékenység egyre több kérdést vet fel, amelyek révén a tudományos érdeklődés is nőtt a videójátékok különböző hatásainak vizsgálatára.

Eddig elsősorban a játékosok szociodemográfiai jellemzői és a játékok tartalma állt az érdeklődés középpontjában, valamint a videójáték és az agresszió kapcsolatának vizsgálata, a játékok motivációs hátterének feltárása, és a problémás használat került a tudományos érdeklődés előterébe (Bányai és mtsai, 2018b). Az e-sport pszichológiai aspektusait vizsgáló cikkek szisztematikus átvizsgálása után az látható, hogy három fő témakörbe sorolhatóak az eddigi kutatások: az e-sportolóvá válás folyamata; az e-sportolók karakterisztikai jellemzőinek vizsgálata (mentális készségek és motiváció); illetve az e-sport-nézők motivációi (Bányai és mtsai, 2018a).

Ezek mellett kevésbé kaptak szakmai figyelmet a profi e-sportolóvá váló személyek teljesítménynek javítására irányuló vizsgálatok. A különböző profi e-sport-bajnokságok száma és összdíjazásuk mértéke viszont arra enged következtetni, hogy ideje túllépni a „sport-e az e-sport” kérdéskörön és a kompetitív játékokat profi szinten üző személyeket a sportpszichológiai módszerek

segítségével támogatni a csúcsteljesítmény elérésében. Azonban sok eddigi tanulmány saját véleményen alapult, kevesebb teret engedve a kutatási eredményeken alapuló írásoknak (Faust és mtsai, 2013).

Az e-sportot leginkább olyan hagyományos értelemben vett sportokhoz hasonlíthatjuk, amelyek nagyobb mértékű mentális gyakorlást igényelnek, mint a darts, a sakk, vagy akár az íjászat és a golf (Todd, 2004.). Az e-sportolók sakkozókval való összehasonlításban olyan közös jellemzőket írtak le Faust és munkatársai (2013), mint az elkötelezettség egyfajta specifikus készségek elsajátítása iránt, ezek tanításának igénye; a kítartás, a fegyelem és az intelligencia magas szintű megnyilvánulása a játékosnál; intenzív nyomás alatt való teljesítmény; valamint kooperatív együttműködés a csapat- és sporttársakkal; mindezt a magas szintű pénzügyi bevétel érdekében. Griffiths (2017) pedig a profi szerencsejátékosok és e-sportolók hasonlóságaira világít rá. Eszerint mindkét populáció rendszeresen versenyeken vesz részt, megbecsülést és támogatást szerez a közönség által, majd ebből karriert épít. A szerencse- és a videójáték egyaránt fejlesztheti a proszociális viselkedést, a térbeli észlelési képességet, az ügyességet, illetve a problémamegoldó képességet (Griffiths, 2017).

A videójátékos populáció számára nem ismeretlen a *tilt állapot* fogalma, amely tudományos körökben kevésbé meghatározott és vizsgált terület. A *tilt* olyan pillanatnyi állapotok összessége a játék során, amely érzelmi alapon befolyásolja a döntéshozó képességet (Greenblatt, 2017). A *tilt* egy olyan pszichés állapotot ír le, amelyet a játékos valamilyen jelentős veszteség után tapasztalhat, legyen az balszerencse, hibázás vagy az ellenfél provokációjának következménye.

Érzelmi összeomlás és csalódottság jelenik meg, a kemény munka ellenére bekövetkező negatív eredmények hatására. Ez más sportágakban is jellemző lehet, amikor düh és csalódottság lesz úrrá a játékoson. Ha hétköznapi helyzethez szeretnék hasonlítani, akkor leginkább a közúton tapasztalható dühnek megfelelő tethető. Tehát a *tilt*, alapvetően negatív irányú változást eredményez, amely egyfajta negatív spirálként egyre rosszabb teljesítményhez vezet, akkor is, ha a feladat nehézsége csökken. A versenyhelyzet vége után az állapot mérséklődik, leginkább rosszkedv formájában marad fent (White és Romano, 2020).

Motiváció az e-sportban

A közgondolkodás és a tudományos kutatások számára egyaránt érdekes kérdés, hogy mi motiválja az embereket a videójátékozásra, az e-sportra. Weiss és Schiele (2013) tanulmánya szerint a kihívások, a verseny kompetitív jellege és az eszközizmus pozitívan hat a videójáték használatra. Martoncik (2015) szerint az e-sport erősíti a valahova tartozás igényét. Illetve van olyan térség Ázsiában, ahol a profi e-sport játékosvá válás az egyik legvágyottabb munka a fiatalok számára (Kim és Thomas, 2015).

Problémás használók és e-sportolók

A problémás használat játékidővel való egyeztetése az egyik fő tévedés a közgondolkodásban, ugyanis önmagában nem jelzi előre azt (Griffiths, 2010; Király és mtsai, 2017). A profi játékosok akár napi 10 órát is gyakorolnak (Kim és Thomas, 2015), emellett a túlzott használók közül az elkötelezett játékosok nem számolnak be negatív hatásokról (Bányai és mtsai, 2018b). Ezért érdemes a játékidőt kontextusba helyezni és a motivációs hátteret is vizsgálni. A túlzott

használat és a problémás használat nem egy és ugyanaz. Azt viszont érdemes leszögezni, hogy mindkettő kontextusfüggő, éppen ezért órában nem meghatározható, hogy mikortól beszélünk az egyikről vagy a másikról. A túlzott használat lehet egyfajta határtalan lelkesedés eredménye, amely hozzá is adhat a személy életéhez, míg az addiktív használat elvesz belőle.

Problémás használat esetén a videójátékokat más hiányosságok és mögöttes problémák ellensúlyozására használják a játékosok. Ilyenek lehet például: a párkapcsolati problémák, a szociális kapcsolatok alacsony száma, a fizikai külsővel való elégedetlenség vagy a megküzdési készségek hiánya (Griffiths, 2010). A problémás játékhasználathoz olyan motivációk köthetők, mint a versengés és a menekülés (más néven eszképipizmus) (Bányai és mtsai, 2018b), míg az e-sportolót dominánsan a játék kompetitív jellege vonzza (Seo, 2016).

Egy kutatás eredményei alapján a pszichiátriai jellegű tüneteknek mérsékelt kapcsolata van a problémás használattal, míg az eszképipizmusnak mérsékelt erő. A pszichiátriai tünetek és az eszképipizmus is gyenge összefüggésben van a játékidővel. Tehát az intenzív játék és a játékidő önmagukban nem előrejelzői a problémás játékhasználatnak, valamint a személyre gyakorolt negatív hatásoknak. Az intenzív játék csak akkor kapcsolható a szorongáshoz vagy más pszichiátriai tünetekhez, ha a tevékenység problematikus, tehát káros hatással van a mindennapi feladatok elvégzésére, valamint a szociális környezetre és kapcsolatokra (Király és mtsai, 2017).

Weinstock és szerzőtársai (2013) kutatásukban a patológiás és a profi szerencsejátékosok különbségeire keresték a választ. A patológiás használókra jellemzőbb volt

a gyenge pszichoszociális működés, továbbá alacsonyabbnak érezték énhatékonyságukat és magasabbnak impulzivitásukat. A profi játékosok csoportja különbözött abban, hogy a pszichiátriai szintű distressz mértékét normatív tartományon belül tudták tartani (Weinstock és mtsai, 2013). A videójáték és a szerencsejáték között több hasonlóság van, mint különbség (konceptuális, pszichológiai és viselkedéses oldalról). A videójátékozást akár úgy is lehet definiálni, mint a szerencsejáték anyagiaktól független formája (Griffiths, 2010). Mára viszont a videójátékozás, az e-sport révén egyre növekvő kereseti lehetőségeket is jelent. Griffiths (2017) szerint a profi e-sportolók játékidőjét figyelembe véve működésmódjukat inkább a munkamániás emberekkel lehetne összehasonlítani, mintsem a problémás használókkal.

Az e-sport-kultúra fejlődését vizsgálva azt az átalakulást láthatjuk, hogy a közvélekedés által korábban problémás használatnak tartott személyek számára most már komoly karrierlehetőségek kínálkoznak, amely révén megbecsült helyük lehet a társadalomban (Kim és Thomas, 2015). Ez megnyilvánul az e-sportolók és a videójátékokkal foglalkozó személyek a kereseti lehetőségeiben is.

Profi és nem profi e-sportolók összehasonlítása

A gyakorlott és kezdő játékosok összehasonlításában, az előbbi csoportba tartozó személyeknek jobb a rövid távú memóriájuk, az önellenőrzésük, a mintázatfelismerő és vizuális térbeli képességük, több lépéssel előre gondolkodnak, valamint hatékonyabbak a probléma megoldásban és a feladatok közötti váltásokban – főként a gyorsabb és időhatékonyabb döntések meghozatala által (Griffiths, 2017; Faust és mtsai, 2013).

Reeves, Brown és Laurier (2009) kutatásukban a *Counter Strike* nevű FPS-videójátékkal (*First Person Shooter* – a karakter szemszögéből látjuk a játékteret) játékosokat vizsgáltak. Eredményeik alapján nem kell profi szinten játszani ahhoz, hogy pozitív hatások legyenek megfigyelhetőek a kognícióban vagy a percepcióban. A kontrollcsoporthoz képest a kezdő vagy középhaladó szintű játékosoknak is jobb volt a a játékhoz kapcsolódó képességük, a többi játékos mozgásának és stratégiájának előrejelzésére

vonatkozó képességük, illetve az ellenfél taktikájára adott reakcióknak gyorsasága (Reeves és mtsai, 2009).

Himmelstein és munkatársai (2017) interjúkon keresztül vizsgálták, hogy mi kell az e-sportolóknak ahhoz, hogy sikeresek legyenek, hogy jól teljesítsenek. Az alábbi *1. táblázat*ban ezeket foglaljuk össze, illetve az eredményeket összevetjük a hagyományos értelemben vett sportolókéval, hogy nekik is szükséges-e az adott tulajdonság ahhoz, hogy sikeresek legyenek.

1. táblázat. E-sportolók és hagyományos sportolók összehasonlítása
Himmelstein és mtsai (2017) alapján

Tulajdonság	E-sportolók	Sportolók
Jól kell ismerniük a játékot, annak szabályait.	✓	✓
Folyamatosan fejleszteniük kell saját képességeiket.	✓	✓
Stratégiai gondolkodást (taktika), gyors döntéseket és kivitelezést igényelnek (technika).	✓	✓
Fejlődésorientált szemlélet.	✓	✓
Folyamatosan fenntartott motiváció.	✓	✓
A mindennapi élet és a sportélet szétválasztása.	✓	✓
Az egész verseny/mérkőzés alatt a fókusz megtartása.	✓	✓
A külső tényezőkhez és az ellenfélhez való alkalmazkodás.	✓	✓
Mérkőzés vagy verseny előtt megfelelő fizikai és mentális bemelegítés.	✓	✓
Önbizalom.	✓	✓
Megfelelő kommunikáció edzővel (csapattársakkal), illetve a szakmai stáb többi tagjával.	✓	✓
A csapat vagy az edzéstársak teljesítményének és fejlődésének elősegítése.	✓	✓
Teljesítmény nyomás alatt.	✓	✓
Rendelkezésre állnak stresszkezelési stratégiák.	✓	✓

Láthatjuk tehát, hogy aki sikeres e-sportoló szeretne lenni, annak hasonló módon kell készülnie, mint egy hagyományos értelemben vett sportolónak – mentális szempontból biztosan.

Az e-sport egyre nagyobb népszerűsége és előtérbe kerülése mellett számos bizonyíték szól amellett, hogy a pszichológiai készségek befolyásolják a játékosok sikerességét, amely egyre nagyobb teret enged a gyakorló

sportpszichológusok számára, hogy módszereiket egy ilyen egyedülálló környezetben is alkalmazzák (Cottrell és mtsai, 2018; Himmelstein és mtsai, 2017). Az e-sporthoz kapcsolódó pszichológiai készségek közül több kutatás (Griffiths, 2017; Seo, 2016; Himmelstein és mtsai, 2017) is kiemeli a koncentrációs és kommunikációs készséget, a motivációt, a csapatkohéziót, az érzelmszabályozást, a düh- és a stresszkezelést. Ezek pedig alapot adnak az olyan módszerek használatához és működéséhez, mint a célállítás vagy az imagináció (Cottrell és mtsai, 2018).

Az eddig leírtak alapján a problémás használók terápiás módszereinek vizsgálata mellett érdemes figyelmet fordítani arra, hogy a videójátékok használata hogyan fejleszthet egyes speciális képességeket, amelynek előnye az egyes személyeknél és a társadalomban is megjelenik (pl. VR-terápia). Továbbá vizsgálni kell azt is, hogy az egyes sportpszichológiai módszerek hogyan segíthetik az e-sportolók sikerességét (Faust és mtsai, 2013; Cottrell és mtsai, 2018).

Sportpszichológia

A sportpszichológus szakemberek célja egyrészt a sportolók teljesítményének fenntartása vagy növelése. Ez azonban túlmutat a versenysporton: népegészségügyi szempontok és a társadalom egészséges életmódra nevelése egyaránt célja a sportpszichológiának (Lénárt, 2002). A nem versenysportolói populációt vizsgáló tanulmányok a testmozgás pszichológia (*exercise psychology*) hatáskörébe tartoznak. Több kutatásban kimutatták már a rendszeres fizikai testmozgás pozitív hatásait, például a hangulatra és jóllétre (*well-being*) vonatkozóan, illetve egészségügyi előnyökre is rámutattak (Moran, 2004).

A versenysportolók esetében kiemelt szerepet kap a teljesítmény növelése és optimalizálása, illetve a mentális egészség védelme (Gyömbér és Kovács, 2012). Míg néhány évtizede legtöbbször csak legyintettek a mentális felkészülés fontosságára és csak a testi edzésben látták a siker kulcsát, addig manapság már elfogadottá vált az a nézet – edzők és sportolók részéről egyaránt –, hogy fejben is edzenie kell annak a versenyzőnek, aki sikeres szeretne lenni sportágában (Beckmann és Elbe, 2015). Noha egyesek még kételkednek a sportpszichológiai módszerek hatásosságát illetően, az empirikus tapasztalatok mellett már egyre több kutatás bizonyította, hogy a sportpszichológia eszköztára segítheti a sportolókat a csúcsteljesítményük elérésben (Seo, 2016).

A legnagyobb versenyek döntőiben már nincsenek nagy eltérések fizikális, technikai és taktikai felkészültséget illetően, így ezekre épülve a mentális felkészültségnek egyre nagyobb szerep jut (Beckmann és Elbe, 2015). Az is kiemelt fontosságú, hogy a sportoló hogyan tudja kezelni és befolyásolni saját mentális állapotát versenyzés és felkészülés közben (Lénárt, 2002). A sportpszichológus pedig támogathatja ebben, segítheti a sportolót az önismeretben, az önkontroll és az önértékelés kialakításában és stabilizálásában, a hatékony edzőmunka elérésében, a célok kitűzésében, a teljesítménymotiváció fenntartásában, a fókuszálás és koncentrációs képességének fejlesztésében, a versenyszorongás és a distressz csökkentésében, a kommunikációs képességek javításában, a pozitív gondolkodás és a pozitív belső beszéd elsajátításában, a csapásokkal való megküzdésben és a siker kezelésében (Gyömbér és Kovács, 2012; Lénárt, 2002). A sportpszichológia mára a sporttudományok fontos részévé vált, amely ahhoz járul hozzá, hogy

a sportoló megőrizve mentális egészségét, ki tudja hozni magából a maximumot (Beckmann és Elbe, 2015).

Sportpszichológiai módszerek és intervenciók

A teljesítmény fokozására alkalmas technikák közül a sportpszichológusok az imaginációt, a célállítást, a belső beszédet, a mentá-

lis térkép használatát, az arousal-szint befolyásolására, illetve a figyelem és a koncentráció növelésére alkalmas technikákat használják leggyakrabban, továbbá nagy szerepe van a különböző relaxációs technikáknak is (Lénárt, 2002; Todd, 2004). Beckmann és Elbe (2015) modellje alapján a sportpszichológiai intervenció három szintjét különböztethetjük meg.

2. táblázat. A sportpszichológiai intervenciók 3 szintje, Beckmann és Elbe (2015) alapján

Szint	Feladat	Módszerek, technikák
1. Alaptréning	Problémák megoldása	Légzőgyakorlatokat, progresszív izom-relaxáció, autogén tréning, csapatépítés.
2. Készségfejlesztés	Prevenció – a lehetséges problémák megelőzése	Célállítás, önszabályozás, mentális tréning, figyelemszabályozás, imagináció, önbizalom-fejlesztés.
3. Krízisintervenció	A körülményektől függetlenül mentális kontroll elérése.	Amit a helyzet megkíván.

Az intervenciók hatását tesztelő egyénfókuszú kísérlet (EFK) (*Multiple Baseline Single Case Research Methods*) a legtöbb esetben valamilyen intervenciót használnak mint független változót (Barker és mtsi, 2011), és annak hatását vizsgálják valamely függő változókra ismételt mérések által (Lobo és mtsai, 2017). A jelen kutatásban a Selk (2009) által kidolgozott mentálistréning-programot használtuk mint független változót, s ennek hatását vizsgáltuk az e-sportolók teljesítményére. Ezek mérésére heti szinten meg kellett jelölniük az aktuális ranglistahelyezésüket, illetve a kutatás végén megvizsgáltuk, hogy a szubjektív élményvilágukban miként reprezentálódott az intervenció és a közös munka folyamata.

Tesztek és kérdőívek

Az alább felsoroltak közül egyedül a Szociális Érvényesség Kérdőívet használtuk hatás-

vizsgálati célból. A többi teszt és kérdőív a sportoló megismerését, a közös munka elmélyítését szolgálták – ezek a tesztek sportpszichológiai szempontból az alap-tesztbatteria részei.

Versenyhelyzeti Szorongás Leltár 2 (Competitive State Anxiety Inventory-2, CSAI-2)

A teszt jól használható sportspecifikus kutatásokban, kiemelten informatív a magas szorongású sportolók versenyhelyzetben való felméréseivel kapcsolatban. 27 tételből áll, amelyek három faktor mentén mérnek: kognitív szorongás, szomatikus szorongás és a versenyhelyzethez kapcsolódó önbizalom (Géczi és mtsai, 2009). A kitöltőnek négyfokú Likert-skálán kell értékelnie az egyes kijelentéseket, aszerint, hogy rá mennyire jellemző. A 14-es tétel fordított tétel. A Martens és munkatársai (1990)

által kifejlesztett kérdőív magyar validálását Géczi és munkatársai végezték 2008-ban utánpótláskorú hokijátékosokat vizsgálva. A magyar verzió viszonylag magas belső konzisztenciával rendelkezik, Cronbach-alfa-értéke 0,80 a Kognitív Szorongás Skálán, 0,85 a Szomatikus Szorongás Skálán, és 0,85 az Önbizalom Skálán. A magas pontszám intenzívebb kognitív és szomatikus szorongásra, illetve a versenyzéssel kapcsolatos nagyobb mértékű önbizalomra utal (Géczi és mtsai, 2009). A Szorongás Skálák küszöbértéke 23, azaz efölött beszélhetünk mindenképp jelentős mértékű szorongásról. Az Önbizalom Skála esetében 20 alatti értéknél beszélhetünk alacsony önbizalomról.

Sportolói Tapasztalatok Vizsgálata (Athletic Coping Skills Inventory, ACSI-28)

A teszt a sportolók sportspecifikus pszichológiai készségeinek felmérésére szolgál (Géczi és mtsai, 2009). A kérdőív 28 tételből áll, amelyek 7 alskála mentén mérnek (csapásokkal való megküzdés, téthelyzetben való teljesítmény, célkitűzés és mentális felkészülés, koncentráció, szorongásmentesség, önbizalom és teljesítménymotiváció, edző általi irányíthatóság). A kitöltőnek négyfokú Likert-skálán kell értékelnie az egyes kijelentéseket, aszerint, hogy rá mennyire jellemző. A teszt fordított tételeket tartalmaz (3., 7., 10., 12., 19., 23.). A Smith és munkatársai (1995) által kidolgozott kérdőív adaptációját ugyancsak Géczi és munkatársai (2009) végezték hokijátékosokat vizsgálva.

3. táblázat. Az ACSI-28 viszonyítási értékei, Géczi és mtsai (2009) alapján

Alskála	Cronbach-alfa	Átlag	Szórás
Csapásokkal Való Megküzdés	0,61	11,16	2,03
Téthelyzetben Való Teljesítmény	0,84	12,07	2,65
Célkitűzés és Mentális Felkészülés	0,67	10,07	2,63
Koncentráció	0,64	12,44	2,04
Szorongásmentesség	0,72	12,29	2,33
Önbizalom és Teljesítménymotiváció	0,59	12,07	2,08
Edző Általi Irányíthatóság	0,69	13,19	1,96

Wartegg-teszt

A teszt papír–ceruza-alapú és a képkiegészítő projektív tesztek közé sorolhatjuk, amely komplex személyiségkép kialakításában is segíthet (Urbán, 2012). A Wartegg-tesztet a jelen kutatásban elsősorban rapportépítésre, a sportoló megismerésére használjuk. A tesztlapon nyolc darab 4 × 4 centiméter méretű fehér négyzet található két sorban, egy-egy rajzkezdeménnyel. A vizsgálati

személy feladata, hogy ezeket a képeket kiegészítse, majd címet adjon nekik. A képek különböző felszólító jelleggel bírnak, ezáltal mindegyik kép a vizsgálati személyiségének valamelyik területére mutat rá (Urbán, 2012). Sportpszichológiai szempontból a harmadik kép bír a legnagyobb jelentőséggel, mivel ebből lehet következtetni az erőfeszítés mértékére, a motivációra (Lénárt, 2002).

Teljesítménymotiváció vizsgálata gyufa segítségével

A jelen kutatásban a Robaye-féle csavartesztt egyszerűsített változatát alkalmaztuk. A vizsgálati személyeknek gyufaszálakat kellett az üres gyufásdoboz egyik oldaláról a másikra, egyesével átraknia, mindezt tíz másodperc erejéig. A feladat bemutatása és rövid gyakorlás után a vizsgálati személynek meg kell becsülnie, hogy hány gyufaszál tud átrakni egyik oldalról a másikra tíz másodperc alatt, ezt követi a feladat végrehajtása. A teljesítést követően még négyszer ismétljük a feladatot, azaz összesen öt előzetes vállalás és öt teljesítés alkotja a próbát, illetve az ezt követő beszélgetés (Herskovits, 1976).

Három fő mutató mentén értelmezhetjük az eredményeket. Az egyik ilyen a célkülönbség, amelyet a vállalás és a teljesítés különbségéből állapíthatunk meg. A feladathelyzethez sikeresen alkalmazkodó, vállalásait a teljesítményhez igazító vizsgálati személyekre a sikerorientált beállítódás jellemző. Míg az önértékelésükben sérült, rosszul alkalmazkodó személyek, akik szélsőséges értékeket jelölnek – ezzel is jelezve a realitásérzék zavarát – rájuk a kudarcérülő attitűd jellemző. Attribúciós szinten a túl magas és túl alacsony vállalás is ugyanazt jelenti, a vizsgálati személy a kudarcérülést választja énképe védelmében. A másik fő mutató az igénynivó, amelyet az első vállalás mutat, ebből az idegen helyzetben való önbizalom mértékére következtethetünk – magasabb vállalás magasabb önbizalomra enged következtetni. Míg a harmadik fontos mutató a teljesítménynövekedés, amelyet az első és az utolsó teljesítmény különbsége mutat meg és a motiváció, valamint a feladatba való bevonódás mértékére utal (Herskovits, 1976).

Pieron-teszt

A Pieron-teszt azon teljesítménytesztek csoportjába sorolható, amely a koncentráció és a figyelem mérésére alkalmas. Ismétlődő feladatok által, monotóniatűrően keresztül méri a koncentráció szintjét, az ingeranyag feldolgozásának sebességét és pontosságát. A Pieron-teszt során négy meghatározott elemet kell kiszűrnie a vizsgálati személynek. Soronként húsz elemet kell ellenőriznie, a tesztlap húsz sorból áll – ha a vizsgálati személy végigér ezen, akkor új lapot kell adni. A feladatot öt percig kell végezni. Ezt követően megállapítjuk, hogy hány elemet ellenőrzött a kitöltő (n), majd összegezzük a kihagyott és rosszul jelölt elemek számát (H). Ezekből számoljuk a figyelem koncentrációjának relatív teljesítményét az alábbi egyenlet segítségével: $T\% = \frac{n-H}{n} \times 100$ (Toulouse és Pieron, 1982). A kapott n értéket a rendelkezésre álló szakirodalmi átlagokkal összehasonlítva értelmezzük (Dienes és Simon, 1985).

A jelen kutatásban a tesztvisszajelző beszélgetés során próbáltuk megérteni, hogy az e-sportolókra jellemző játéktípus (pl. sokat ló, de keveset talál, vagy keveset ló magas találati aránnyal) miként korrelál a Pieron-teszt eredményeivel. Az e-sportolók elmondásai alapján arra következtethetünk, hogy a Pieron-teszt eredménye összhangban lehet a teljesítménnyel.

Szociális érvényesség kérdőív (Mellalieu és mtsai, 2009)

Ez a kérdőív a vizsgálati személyek szubjektív véleményére kíváncsi (Mellalieu és mtsai, 2009). Az objektív adatgyűjtés nem mindig világít rá arra, hogy az intervenció miként reprezentálódott az egyén szubjektív élményvilágában. Ha a kutatásban résztvevő személy fontosnak tartja az intervenció során

megfogalmazott célokat, elégedett a foglalkozásokkal, illetve hasznosnak és jelentősnek tartja azt, akkor – ezen szubjektív élmények alapján – feltételezhetjük, hogy pozitív hatása volt a közös munkának.

MÓDSZER

Kísérleti elrendezés

A kutatás intervenciós hatást tesztelő egyénfókuszú kísérleti (EFK) elrendezésben zajlott, azon belül is személyekre vonatkozó alapszint-manipulációs tervvel (EFK-SZV) (Szokolszky, 2020). Ebben az elrendezésben a hangsúly azon van, hogy egy vizsgálati személynél milyen változások történnek az intervenció bemutatásával összefüggésben. Az EFK-et használva a kutató azáltal kontrollálja a független változót, hogy az intervenció végrehajtása az egyes vizsgálati személyeknek más és más időpontban történik, a függő változó sorozatos mérése mellett. A függő változó mérése az első intervenció végrehajtása előtt megtörténik (*baseline*), általában legalább három alkalommal, és az utolsó intervenció végrehajtása után is megtörténik legalább három alkalommal (*follow up*). Az intervenció alkalmazását követően mért adatok az alapszint során mért adatokkal történő sok szempontú összevetésével állapítandó meg a hatás megléte, ereje vagy akár hiánya. Annál biztosabbak lehetünk az intervenció hatásosságában, minél inkább teljesül, hogy akkor és csak akkor történnek változások a kívánt irányba, amikor bemutatjuk az intervenciót (Barker és mtsai, 2013; Hurtado-Parrado és López-López, 2015).

Nagy előnye ennek az elrendezésnek, hogy a változás elemzése individuális szinten történik. A legtöbb vizsgálat (pl. a klasz-

szikus randomizált kontrollcsoportos kísérlet) csoportokat hasonlít össze; és annak ellenére, hogy a kutatás nem mutat ki hatást a csoportban, egyéni szinten még megjelenhetnek változások. További előnye az EFK-nek, hogy személyre szabható, akár a résztvevő vagy az edzője által meghatározott fejlődési pontokat is ki lehet jelölni. A sportpszichológiai kutatásokban azért is lehet igazán releváns ez a kísérleti elrendezés, mivel nehéz nagy számú, hasonló karakterisztikájú sportolót összegyűjteni és együttesen vizsgálni, valamint a legkisebb változásoknak is jelentős szerepe lehet az egyén számára. További jellemzője az EFK-SZV elrendezésnek, hogy nem igényel kontrollcsoportot, ugyanis minden vizsgálati személy alapszintje jelenti a saját kontrollját. Ehhez jön még az intervenció időben elcsúsztatva való végrehajtása az egyes résztvevők számára (Barker és mtsai, 2011).

A kísérlet gondos megtervezése lehetőséget ad erős belső érvényességre, valamint a beavatkozások és az eredmények közötti oksági összefüggések és a külső érvényesség értékelésére. Az eredmények kifejezetten akkor általánosíthatóak, ha a tanulmánytervek randomizálást és több résztvevőt tartalmaznak – a nemzetközi kutatásokban, legtöbb esetben 3–5 főt vizsgálnak. Szigorúan megtervezve az egyénfókuszú tanulmányok különösen hasznosak lehetnek, ha a kutatók erőforrásai korlátozottak, a vizsgált körülmények alacsony gyakorisággal fordulnak elő, vagy ha újszerű, esetleg drága beavatkozások hatásait vizsgálják.

Ez a kísérleti elrendezés egyelőre alulértékelt, ugyanakkor a jövőben nagy szerepe lehet az optimális beavatkozásokkal kapcsolatos kérdések megválaszolásában. A nagyobb számban előforduló randomizált csoportos vizsgálatok egyik jellemzője, hogy csoport-

átlagok alapján von le következtetéseket, amelyeket nehéz egyéni szintre lefordítani. Az egyénfókuszú eljárások kifejezetten gyakorlatorientáltak, ám tudományosan mégis kellően szigorú alternatívái lehetnek a csoportos vizsgálatoknak. Költséghatékonyabb, kevesebb erőforrás és résztvevő szükséges hozzá (Lobo és mtsai, 2017).

Eljárás

A kutatást az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának (ELTE PPK) Kutatás-értékelési Bizottsága (KEB) engedélyezte (etikai engedély száma: 2018/277).

Toborzás

Hozzáférés-alapú mintavételi módszert alkalmaztunk a kutatásban. Két e-sport-egyesület vezetőjét (CEO) kértük fel a vizsgálatban való részvételre, akiken keresztül összesen három e-sport-csapat tagjai kaptak szóbeli és írásbeli tájékoztatást a programról. Ezt követően a játékosok szabadon jelentkezhettek a kutatásban való részvételre. Végül három csapat, kétféle e-sportág, összesen pedig négy e-sportoló képviselte magát a kutatásban.

Adatgyűjtés

A beleegyező nyilatkozat kitöltése után az e-sportolóknak heti rendszerességgel kellett megjelölniük aktuális ranglistahelyezésüket. Az eredmények rögzítése egy Excel-fájlban történt, amelyet jelszóval védett mappában tároltunk.

A találkozások menete és tematikája

A programban való részvételi szándék jelzése és a beleegyező nyilatkozat kitöltése után kezdődött a kutatás alapszint-szakasza:

ekkor mindegyik résztvevő csak a ranglistahelyezéseit küldte el heti rendszerességgel. Három hét elteltével megkezdődött az első e-sportolóval az intervenciós szakasz, majd három hetes csúsztatásokkal a többi e-sportolóval is elkezdődött az intervenció. Az időbeni csúsztatásra a hatásvizsgálat érdekében volt szükség. Így biztosítható, hogy a hatás az intervenció bemutatására jelenik meg, nem pedig valamilyen egyéb, minden kutatásban résztvevő személyt befolyásoló hatás révén.

Mindegyik e-sportolóval kilenc alkalommal történt beszélgetés Skype alkalmazáson keresztül, megfelelő felbontású (480p+) videóhívással. Az intervenciós beszélgetések előre egyeztetett időpontokban zajlottak, nagyrészt heti rendszerességgel. Volt néhány kivételes eset, amikor a sűrű óra-, munka- és versenyrend vagy külföldi tartózkodás, illetve betegség miatt több idő telt el két beszélgetés között. Az intervenciót alkotó nyolc beszélgetést követően körülbelül egy hónappal később került sor az utánkövetést jelentő ülésre. Az intervenció alapjául a Selk (2009) által kidolgozott mentálistréningszolgálatot mutattunk be a 3. alkalom során.

Az intervenciós szakasz tematikája:

1. alkalom: első interjú, tesztfelvétel
2. alkalom: tesztvisszajelző beszélgetés, riportépítés
3. alkalom: légzőgyakorlatok
4. alkalom: célállítás
5. alkalom: személyes legszebb jelenetek (*highlight*-videó)
6. alkalom: teljesítményformula és önmeghatározás
7. alkalom: időben következő és következő kiemelten fontos mérkőzés videója

8. alkalom: a személyes mentális edzés véglegesítése, lezárás
9. alkalom: egy hónappal később utánkövetéses beszélgetés, a program által szerzett tapasztalatok átbeszélése, Szociális Érvényesség Kérdőív kitöltése.

Az intervenció bemutatása

A kutatásban a Selk (2009) által kidolgozott mentálistréning-programot (*10-Minutes Toughness*: 10 perc keménység, mentális edzésprogram a győzelemhez a kezdetektől) alkalmaztuk. Ennek a programnak nem az a célja, hogy gyerekkori vagy régóta fel nem dolgozott traumákat dolgozzuk át – tehát nem analitikus fókuszú. Sokkal inkább arról szól, hogy azonosítsunk, majd használjunk egy olyan mentális eszköztárat, amely segíti a sportolókat az egyenletesebb teljesítmény elérésében, ezáltal abban, hogy jobb sportolóvá váljanak saját sportágukban.

A program olyan tudományosan bizonyított elemeket tartalmaz, amelyek segítik a sportoló elméjét azokra a képességekre fókuszálni, amelyek szükségesek a folyamatos fejlődéshez és a kiegyensúlyozott teljesítményhez. Selk (2009) szerint az önbizalom az egyik legbefolyásosabb mentális tényező a teljesítmény szempontjából. Ezért ez a program támogatja a sportolókat abban, hogy fejlesszék önbizalmukat és higgyenek abban, hogy jól fognak teljesíteni. A mentálistréning-program rávezeti a sportolót arra, hogy azonosítsa a sikerhez vezető folyamatot, illetve eszközként szolgál a siker elérésében, továbbá a siker vizualizálásán keresztül fokozza az önbizalmat. Mindehhez az szükséges, hogy a gyakorlatok elsajátítása után naponta tíz percet fordítson a sportoló mentális edzésére (Selk, 2009). A következőkben bemutatjuk az intervenció program részzeit.

Első interjú, tesztelés és tesztvisszajelző beszélgetés

Az első két alkalom a rapportépítésről és a sportoló megismeréséről szól. Az első interjú során főként a sportolói énré koncentrálunk, próbáljuk feltérképezni az eddigi tapasztalatokat és problémákat, az aktuális fejlesztendő pontokat. A sportoló megismerését tesztek által terjesztjük ki (Wartegg, Pieron, ACSI-28, CSAI-2, Csavarteszt).

Légzőgyakorlatok

A különböző légzőgyakorlatok jól alkalmazhatóak az arousal-szint befolyásolására. A Selk-féle (2009) mentális tréning első és utolsó lépése is a légzőgyakorlat, amely a következőképpen épül fel: 6 másodperc belélegzés, 2 másodperc benntartás, 7 másodperc kilégzés. Mivel az e-sportban egy-egy menet vagy meccs között több perces szünetek is vannak, ezért két hosszabb légzőgyakorlatot is bemutatunk, amelyek révén még hatásosabban tudják a sportolók izgalmi szintjüket irányítani. Emellett progresszív izomrelaxációs alapgyakorlatot és figyelemfókuszálást is segítő légzőgyakorlatot is bemutatunk.

Célállítás

A Selk (2009) által használt célállítási interjú 11 kérdést foglal magában, amelyből az első kettő általánosabb, míg az utána következők sportspecifikusak. A kérdések által a sportoló azonosítja legfőbb céljait, illetve azokat a tényezőket, amelyek szükségesek ezek eléréséhez. Meghatározza a legáhítozottabb célt, majd az ehhez vezető utat lépcsőkre bontja. A célállítás során ellenőrizni kell, hogy mennyire koherens, egységes az a kép (*vision integrity*), amelyet a sportoló az egyes válaszok által elénk tár. Amennyiben van-

nak egymásnak ellentmondó információk, akkor azokat tisztázni kell. Bemutattuk a SMART (angol nyelvű betűszó) célállítási protokollt, amely alapján a megfelelő célokra a következők jellemzőek: konkrét (*specific*), mérhető (*measurable*), elérhető (*attainable*), lényeges (*relevant*), időhöz kötött (*time based*).

Személyes legszebb jelenetek

Ennek a vizualizációs gyakorlatnak a lényege, hogy a sportoló a már általa korábban elért sikerekre gondoljon, hiszen az önbizalom egyik forrását a korábbi sikerélmények jelentik (Martin, 2015). Ahogyan azt már korábban említettük, a vizualizációs gyakorlatoknak önbizalom-erősítő hatásuk is van. Ezen az alkalmon a bevezető beszélgetést egy ráhangoló feladat követi, mivel a sportolók egy része még nem találkozott ilyen jellegű gyakorlattal, illetve a ráhangoló feladat segíti a főgyakorlatban való elmélyülést is.

Minden imaginációs gyakorlat után megbeszéljük a sportolóval, hogy miket látott, milyen kameraállásból, mennyire volt éles a kép, voltak-e hallási vagy szaglási érzéletei, milyen fizikai és lelki érzései voltak a feladat közben, illetve utána. A fő gyakorlat során megalkotjuk a sportoló személyes legszebb jeleneteiből álló képzeletbeli *highlight*-videót. Ez a videó állhat egyetlen, nagyon jól sikerült valódi mérkőzés részeitől, vagy több mérkőzésről és edzésről összegyűjtött kiemelkedő jelenetekből – ezt a sportoló dönti el a gyakorlat megkezdése előtt. Az elkészült képzeletbeli videó segít frissen tartani azokat az emlékeket, amelyek rávilágítják a sportolót arra, hogy mennyire jó tud lenni. Ilyen módon tudja érzelmi állapotát és ezen keresztül teljesítményét is szabályozni.

Teljesítményformula

A teljesítményformula a belső beszéd egyik speciális formája. A feladat során az a cél, hogy a sportoló kialakítson egy-két nagyon konkrét, pozitív tartalmú mondatot, amelyek fáradtság vagy erős stresszhelyzet esetén is képesek gondolatáramlását pozitív irányba fordítani. A teljesítményformulák a sportoló figyelmét a hasznos és konstruktív tényezőkre irányítják, ezáltal elkerülve a saját képességekben való kételkedést. A megfogalmazott mondatok segítik az adott pillanatra fókuszálni (pl. *Tiszta a gondolkodásom, odafigyelek a társaimra, és csak a győzelemre koncentrálok.*)

Önmeghatározás

Ebben a gyakorlatban támogatjuk a sportolót abban, hogy megtalálja a választ a *Ki vagyok én?* kérdésre. A gyakorlat célja az önbizalom és az énkép fejlesztése. Az első kérdés által (*Melyek a legfőbb erősségeid, amelyek lehetővé teszik, hogy sikeres légy? Miből látszik, hogy sokra vagy képes?*) feltárjuk a sportoló erősségeit és kiemeljük a legfontosabbakat. A második kérdés (*Milyenné szeretnél válni a jövőben? Milyen alcím álljon a neved alatt 10 év múlva egy rólad készült interjúban?*) által pedig feltérképezzük, hogy hova szeretne eljutni a sportoló. A teljesítményformulához hasonlóan E/1-ben íródott, konkrét és pozitív tartalmú mondatot alkotunk az elhangzottakból (pl. *Én vagyok a legkitartóbb minden helyzetben. Én vagyok Magyarország legjobb és legsikeresebb játékosa.*)

Időben következő és következő kiemelten fontos mérkőzés videója

A foglalkozás elején megkérjük a sportolót, hogy állapítsa meg egytől tízig terjedő skálán, hogy melyik az az izgalmi szint,

amelyiken ő a legjobban tud teljesíteni. Az egyes érték alvás közeli állapotot, míg a tízes a maximális izgalmi szintet jelöli. Majd arra kérjük, hogy ezt tartsa fejben, és próbálja elérni ezt az izgalmi szintet a következőkben minden vizualizációs gyakorlat során. Ezen az alkalmon az időben következő, illetve a következő kiemelten fontos mérkőzés kerül előtérbe vizualizációs gyakorlaton keresztül. A gyakorlat segítheti a sportolót a mérkőzésekre való felkészülésben, vagy akár váratlan helyzetek és körülmények megismerésében is. Ezzel támogatjuk azt, hogy minden helyzetre legyen forgatókönyve, így csökkentve a téthelyzethez kapcsolódó stresszt és szorongást.

A személyes mentális edzés véglegesítése, lezárás

Az utolsó előtti alkalom végén a sportoló megkapja a névre szóló, *XY mentális edzése* című, a közös munka összefoglalását tartalmazó dokumentumot. A kitöltött dokumentum alapján közösen véglegesítjük a sportoló mentális edzését, továbbá lehetőség van a kérdéses pontok tisztázására. A záróalkalom során még egyszer tudatosítjuk az egyes mentális tréning elemek főbb szabályait, tudnivalóit. Általánosságban kiemeljük a célok és a videók frissen tartásának jelentőségét. A célok kapcsán felelevenítjük a SMART-módszert, az imaginációs gyakorlatokkal kapcsolatban pedig a belső kameraállás, illetve a valósídejűség fontosságát.

Utánkövetéses találkozó

Körülbelül egy hónappal a lezáró alkalom után újra beszélünk a sportolóval. Megérdeklődjük, hogy milyen gyakran edzett mentálisan, mennyire tetszett neki a program, mennyire tartotta hasznosnak a foglal-

kozásokat és az elsajátított technikákat – ezt segíti a Szociális Érvényesség Kérdőív kitöltése is.

Vizsgálati személyek bemutatása

A vizsgálatban négy e-sportoló vett részt, akiket elmondásaik alapján félprofinak lehet titulálni. Mindannyian legalább napi háromhat órát gyakorolnak átlagosan, és a kapujában vannak annak, hogy csapatuktól anyagi juttatásban részesüljenek – ez közeljövőbeli teljesítményüktől függ. A játékosok átlagéletkora 20 év (szórás: 2,2), mindnyájan gyerekkoruk óta – legalább hét éve – játszanak videójátékokkal, és legalább 2 éve úgymond profibb szinten, célokkal rendelkező csapat kötelékében. Az e-sportolók közül egy valaki a *League of Legends* (továbbiakban LoL), hárman pedig a *Tom Clancy's Rainbow Six: Siege* (továbbiakban Rainbow) nevű játékban versenyeznek. Mind a négyen versenyszerűen sportoltak korábban valamilyen hagyományos értelemben vett sportágban. Mindegyik vizsgálati személy érettségit tett és folytatta tanulmányait.

A LoL egy valós idejű stratégiai játék, amelyet egy online csatamezőn játszanak. Két 5 fős csapat a csatamező két ellentétes pontjáról indulva próbálja elpusztítani az ellenfél főközpontját vagy feladásra kényszeríteni a másik csapatot. Mindegyik játékos az *Idéző* szerepéből, mágikus kapcsolaton keresztül irányít egy hőst. A különböző hősök, különböző képességekkel bírnak és a játék során különböző módokon fejlődhetnek.

A Rainbow ezzel szemben egy taktikai akciójáték, amelyben két 5 fős terrorelhárító csapat küzd egymás ellen. Mindegyik játékos különböző hősök vagy karakterek szerepébe bújik. A különböző karakterek eltérő

előnyökkel járnak a csapattagok számára. A győzelemhez egy előre meghatározott cél (bomba deaktiválása, túszerkiszabadítása) vagy az ellenfél összes játékosának kiiktatása szükséges. Mindkét játékban a csapattagok különböző szerepekkel bírnak, kvázi különböző poszton játszanak a csatamezőn, ami befolyásolja a hősválasztásukat is.

1. e-sportoló

23 éves, szakmai képzettséget szerzett, azonban egyelőre nem dolgozik szakmájában, mivel az e-sportban látja a jövőjét. Körülbelül tíz éve videójátékozik, öt éve versenyszerűen, jelenleg a Rainbow a fő játéka. Önismereti szándék és külső megerősítés iránti igény miatt csatlakozott a kutatáshoz.

2. e-sportoló

20 éves, többféle videójátékot kipróbált már, körülbelül két éve játszik versenyszerűen a Rainbow-val. A foglalkozások megkezdése előtt váltott csapatot egy csapaton belüli konfliktus miatt, ennek említése mindig erős érzelmeket váltott ki belőle. Korábban ismeretlenekkel szeretett játszani, nem akart csapathoz tartozni, mivel nem tudott csapatcentrikusan játszani. A foglalkozások kezdetekor már inkább képesnek érezte magát arra, hogy a csapat céljait helyezze előbbre sajátjaival szemben. Konkrét célt nem tudott megjelölni a foglalkozásokkal kapcsolatban.

3. e-sportoló

18 éves, az érettségi után szakmát kezdett tanulni, emellett dolgozik is. Két és fél éve vannak nagyobb céljai az e-sporttal, amelyet egy olyan hobbinak tart, amelyből meg lehet élni. Amióta Rainbow-val játszik, van anyagi bevétele is a videójátékozásból, ezért családja is jobban elfogadja, hogy e-sportol. Az utóbbi időben teljesítményromlást figyelt

meg önmagán – hibákon való rágódás, pozitív élmények háttérbeszorulása –, ezért előzetesen nagyon bízott a foglalkozásokban.

4. e-sportoló

19 éves, a mentális felkészítés során félbehagyta felsőfokú tanulmányait, és csapatot is váltott. Gyerekkora óta videójátékozik, körülbelül két éve csatlakozott egy LoL-csaphoz. Korábban sakkozott, amelyről úgy gondolja, hogy sok olyan képességet követel, amely az e-sportban is fontos. Ilyen például a stratégiai gondolkodás, a koncentrációs képesség, a jó mentális edzettség, a nyomás alatt és versenyhelyzetben való teljesítés képessége. Kiemelte, hogy a sakkban és a LoL-ban is, ha kibillentik az egyensúlyból, akkor hajlamos impulzív döntéshozatalra, illetve *tilt* állapotba kerülni. Meccs közben próbál egyensúlyban maradni, a negatív dolgokat a meccs után kezelni. Ezekben szeretne fejlődni a foglalkozások során is. Szeretne azon dolgozni, hogy verseny közben ne tudják megzavarni, és végig higgadt tudjon maradni.

Adatok elemzése

A függő változókban bekövetkező változásokat szisztematikus vizuális elemzések során értékeljük ki és értelmezzük, az eredmények grafikonokon való ábrázolása után. Az értékeléshez felhasználjuk még a szakaszonkénti középértékeket és a szórást (Barker és mtsai, 2011). A szisztematikus vizuális elemzés öt pont mentén mérlegeli az intervenció esetleges hatásosságát (Martin és Pear, 2015):

- minél stabilabb az alapszint (vagy a kívánat hatással ellenkező irányú), annál biztosabb lehetünk az intervenció hatásosságában;

- minél több ismétlést végzünk, annál biztosabbak lehetünk a hatás kimutatásában;
- minél kevésbé állnak átfedésben az alapszint és az intervenció után mért adatok, annél biztosabbak vagyunk a hatás jelentőségében;
- minél hamarabb jelenik meg a hatás az intervenció bemutatását követően, annál biztosabbak vagyunk az intervenció hatásában;
- minél nagyobb a hatás, annál biztosabbak vagyunk az intervenció hatásosságában.

A harmadik ponthoz kiszámoljuk a PND-mutatót (*percentage of non-overlapping data*), amely az alapszint és az intervenció szakasz nem átfedő értékeinek százalékos arányát mutatja meg (Barker és mtsai, 2011). Tehát megnézzük az alapszintszakasz legkívánatosabb eredményét (legjobb ranglistahelyezés) és megnézzük, hogy az intervenció és az utánkötés szakaszban hány alkalommal ért el a játékos ennél jobb eredményt.

A ranglistahelyezések tekintetében az a kívánatos, ha a játékos minél feljebb van, amit alacsonyabb szám jelöl. Így akkor következtethetünk az intervenció pozitív hatására, ha a ranglistahelyezés értéke csökken. Az intervenció hatásának vizsgálásakor az adott szakaszra jellemző átlagokat (M_A – baseline átlag; M_B – intervenció átlag; M_C – utánkötés átlag) és ezek szórását is figyelembe vesszük (SD_A – baseline szórás; SD_B – intervenció szórás; SD_C – utánkötés szórás).

Emellett hatásméretet számolunk a Δ -index segítségével, melynek képlete: $\Delta = \frac{M_A - M_B}{SD_A}$. Ebben az M_A jelöli az alapszint során megvalósult mérések átlagát, az M_B az intervenció szakasz értékeinek átlagát, az SD_A pedig az alapszint mérés szórását. A Δ -index kiszámolásához tehát kivonjuk az

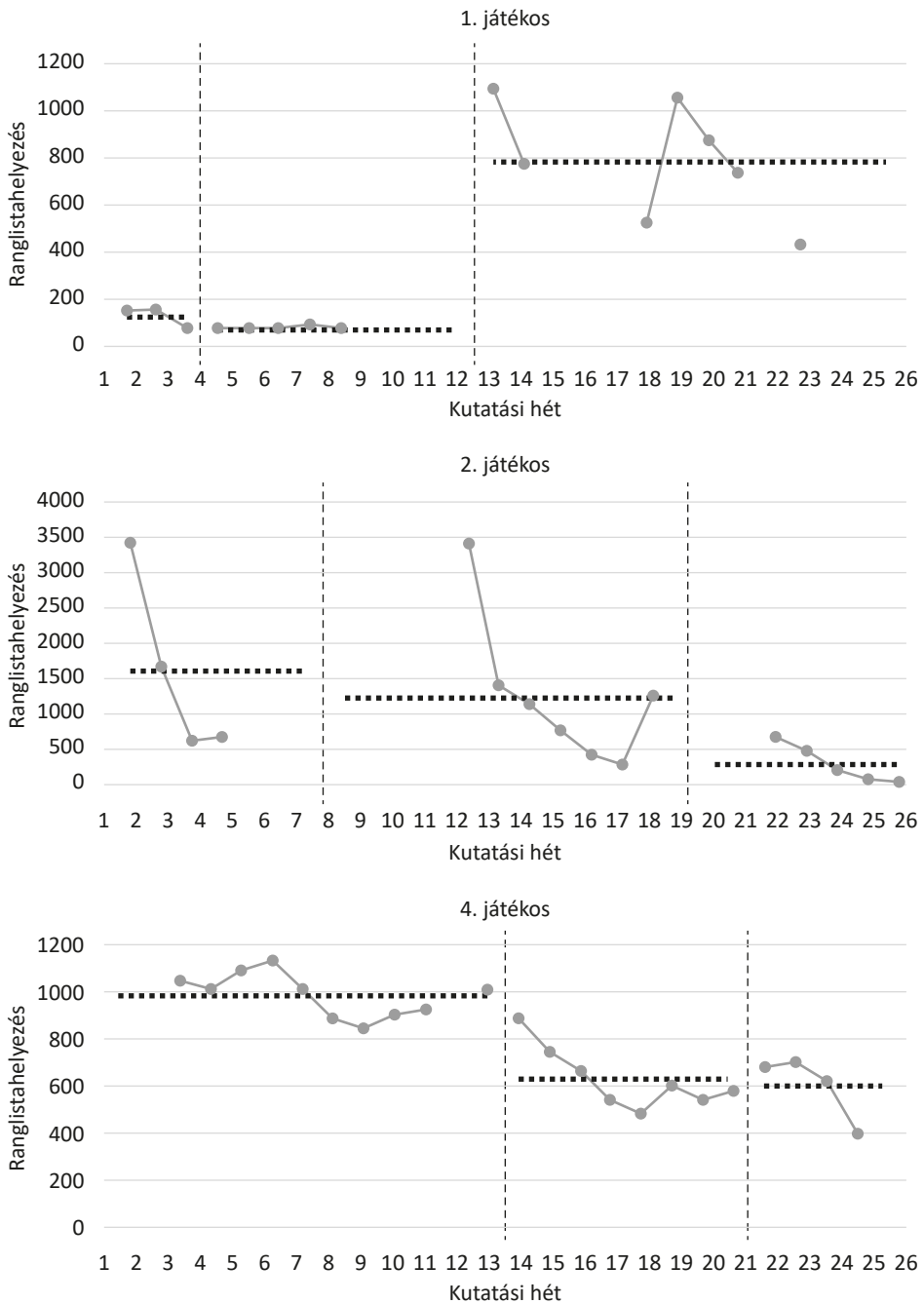
alapszintmérések átlagából az intervenciót követő mérések átlagát, majd a kapott értéket elosztjuk az alapszint szórásával. A hatásméret kicsi 0,87 alatt, közepes 0,87–2,67 között, nagy 2,67 felett (Barker és mtsai, 2011).

EREDMÉNYEK

A vizuális elemzést tartalmazó 1. ábrán a fekete függőleges és szaggatott vonal jelöli a szakaszok elválasztását – bal oldalt az alapszint, a két szaggatott vonal között az intervenció, míg jobb oldalt az utánkötés szakasz értékei láthatóak. A kék vízszintes pontozott vonal az adott szakasz átlagát, míg a szürke összefüggő vonal és a pontok az adott szakaszban mért ranglistahelyezéseket mutatják.

Személyenkénti változások ranglistahelyezésekben

Az 1. játékosal rövid baseline mérés (3 hét) után kezdődött az intervenció. A vele való intervenció folyamat nehézségét az adta, hogy az utolsó találkozó előtt hosszú (3 hét) külföldi útra ment, majd az utánkötés szakaszban is volt egy kéthetes külföldi tartózkodása. Ez idő alatt nem tudott játszani, amely a ranglistahelyezésének alakulásán is megmutatkozott – ahogyan azt az 1. ábrán láthatjuk. Az alapszintmérés rövidege miatt igazán pontos következtetést nem tudunk levonni az alapszinttel kapcsolatban. Azonban az látható, hogy az alapszinthez képest az intervenció szakaszban kiegyensúlyozottabb teljesítményt ($SD_A = 43,5$; $SD_B = 6,7$) nyújtott a játékos, amely egyben az átlagos ranglistahelyezésének csökkenéséhez ($M_A = 134$; $M_B = 84$) is vezetett.



1. ábra. A vizsgálati személyek ranglistahelyezéseinek monitorozása: alapszint, intervenció és utánkövetés szakaszokra bontva, átlagok feltüntetésével

Az utánkövetés szakaszban mért adatok torz képet mutatnak ($M_C = 782$; $SD_C = 246,4$), ugyanis az 1. játékos ez alatt több hétig nem is játszott. De az ábrán látható, hogy a kihagyásokat követő időszakban mindkét esetben közelített a korábbi ranglistahelyezéséhez. A Δ -index hatásméret mutató 1,15, tehát közepes mértékű változásról beszélhetünk. A PND-mutató 80% abban az esetben, ha az intervenciós szakaszra értelmezzük és nem vesszük figyelembe a két hosszabb játék nélküli időszakot is magába foglaló utánkövetés időszakot (ezeket az adatokat is beleszámolva a PND 33%). Tehát az e-sportoló baseline mérést követően többször is jobb ranglistahelyezést ért el, mint az alapszint során mért legjobb eredménye.

A 2. játékos ranglistahelyezéseinek változásaival kapcsolatban néhány adat nem áll rendelkezésre (tizenegy a huszonhatból, az intervenciós szakasz lezárulásáig négy adat hiányzik a tizenkettőből). Helyezéseinek átlagai ($M_A = 1612$; $M_B = 1261$; $M_C = 323$) és a szórások tekintetében is csökkenő tendenciát láthatunk ($SD_A = 1297,5$; $SD_B = 874,4$; $SD_C = 322,8$). Azonban ezzel kapcsolatban figyelembe kell vennünk azt is, hogy az egyre jobb ranglistahelyezésekkel párhuzamosan egyre nehezebb a legjobbak közé kerülni és lassabban halad a folyamat.

A Δ -index 0,27 azaz, az ő esetében kismértékű hatásról beszélhetünk. A PND-mutató 50%, tehát az alapszint legkívánatosabb eredményéhez képest minden második mért ranglista helyezése jobb volt az intervenció bemutatása után. A hiányzó adatokkal kapcsolatban feltételezhető, hogy az e-sportoló ellenállásba került a kutatással kapcsolatban, ezért nem küldött adatokat. Az első találkozó során személyes és mély témákat említett, amely után kissé bezárkóz-

zott. Az 1. ábrán is látható második nagyobb hiányzó részhez kapcsolódó időszakban, szóban és írásban is jelezte, hogy gondolkodik a kutatásból való kilépésen, amely végül nem történt meg – azonban adatokat nem küldött ebben az időszakban.

A 3. játékos csak az alapszintszakaszban küldött vissza adatokat, így az ő eredményeit nem tudjuk értelmezni. Érdekeség, hogy az alapszintmérés során a kellőnél több adat gyűlt össze tőle (előfordult, hogy kilenc nap alatt négyszer is küldött adatokat). Emellett az intervenciós szakasz során többször jelezte szóban, hogy elküldte az adatokat, azonban ez mégsem történt meg.

A 4. játékos ranglistahelyeinek változásaival kapcsolatban megállapítható, hogy az alapszintmérés során a játékos teljesítménye hullámzó volt, azonban az intervenció hatására egyenletes javulás kezdődött, majd az intervenció vége előtt újra hullámozni kezdett a teljesítmény. Az utánkövetés szakaszban viszont ismét folyamatos javulás vette kezdetét. A helyezések átlagai ($M_A = 4890$; $M_B = 3141$; $M_C = 3000$). Közben a ranglistahelyezések egyre kívánatosabb átlagot mutatnak, ezek szóródása egyre nagyobb a három szakaszban ($SD_A = 453,3$; $SD_B = 643,1$; $SD_C = 688$). Azonban a diagramon is látható, hogy ezt nem a teljesítmény nagymértékű ingadozása okozza, hanem az ingadozás nélküli, egyre javuló ranglistahelyezések. Vélhetően a játékos most olyan helyet foglal el a ranglistán, ahonnan még könnyebb folyamatosan – stabil, kiegyensúlyozott játék mellett – feljebb lépni. A Δ -index 3,86, tehát nagy hatásról beszélhetünk. A PND-mutató 91,67%, a alapszintmérés legjobb ranglistahelyezéséhez képest csak egyetlen alkalommal (közvetlenül az első találkozó után) volt hátrébb a ranglistán az intervenció bemutatása után.

Hatásvizsgálat

Az eredményeket a korábban leírt Martin és Pear (2015) által meghatározott öt pont szerint értelmezzük.

1. Az alapszint egyik játékos esetében sem volt kifejezetten stabil: az 1. játékosnál mindössze három adat állt rendelkezésre, a 2. játékosnál nagy volt a szórás és kevés az adat, míg a 4. játékosnál hullámzó volt az alapszint során a teljesítmény.
2. Három darab intervenció exponálás történt, ami a minimum a hasonló elrendezésű kutatásoknál.
3. A PND-mutató tekintetében azt láthatjuk, hogy az intervenció bemutatását követően mindegyik játékosnál – nagy számban – jobb ranglista helyezések jelentek meg (PND = 80%; 50%; 91,67%), mint az alapszint alatt mért legkívánatosabb helyezés.
4. Az intervenció bemutatását követően az 1. játékosnak azonnal stabilizálódott a játéka, a ranglistahelyezések szórása minimalizálódott. A 2. játékosnál az intervenció bemutatása körüli időszakról nincs adatunk, azonban az intervenció szakasz második felétől egyre jobb ranglistahelyezéseket ért el, amely az utánkövetéses

szakaszban vált igazán stabilá, egyre jobb átlaghelyezés mellett. A 4. játékosnál pedig az intervenció bemutatását követően rögtön jobb ranglistahelyezések jelentek meg.

5. A hatásméretetek tekintetében az 1. játékosnál közepes, a 2. játékosnál kicsi, a 4. játékosnál pedig nagy hatást figyelhetünk meg ($\Delta_1 = 1,15$; $\Delta_2 = 0,27$; $\Delta_4 = 3,86$). Összességében arra következtethetünk a ranglistahelyezések alakulása révén, hogy az intervenció hatásos az e-sportolók tekintetében. Azonban a hatások mérete egyénenként eltérő, illetve a ranglistahelyezés az egyéni teljesítményen kívül más tényezőktől is függhet.

Szociális érvényesség

Az intervenció hatására olyan tényezőkben is pozitív változás történhetett, amelyre a kutatási mintavétel nem terjed ki. Ezért az utánkövetéses találkozáson a vizsgálati személyek kitöltötték a Szociális Érvényesség Kérdőívet (Mellalieu és mtsai, 2009), amelynek eredményei a 4. táblázatban láthatóak. A két számmal jelölendő kérdésre 7–7 pontot, tehát összesen 14 pontot lehet adni.

4. táblázat. A szociális érvényesség kérdőív eredményei

	1.	2.	3.	4.
<i>Mennyire fontosak számodra a foglalkozáson megfogalmazott célok és fejlődési pontok?</i>	6	6	7	7
<i>Mennyire vagy elégedett a foglalkozással?</i>	6	7	7	7
Összesen	12	13	14	14

Az összpontszámok alapján megfigyelhetjük, hogy a kutatásban résztvevő e-sportolók hasznosnak találták a foglalkozásokat, és elégedettek voltak az intervencióval, hiszen összpontszámaik a maximális pont-

szám felső egyharmad értékeiben vannak. Az írásban kifejtendő kérdéseknél az 1. játékos kiemelte, hogy főként a játék ritmusának felvételében és a részletekre való odafigyelésben segített számára a mentális tréning

program. Ennek a videós feladatait (imagináció, vizualizáció) kedvelte a legjobban, és ezeket azóta is rendszeresen használja. A 2. számú játékos számára az önismereti tesztek, a célkitűzés és a légzőgyakorlatok voltak a legjelentősebbek. Ezek révén jobban tudta indulatait kezelni és kevesebbszer került *tilt* állapotba a játék során. A 3. számú játékos a fókuszálást és koncentrációt fejlesztő gyakorlatokat vélte a leghasznosabbaknak. Úgy érzi, hogy ezek segíthetnek neki abban, hogy az élet minden területén kihozza magából a maximumot. Külön kiemelte, hogy minden e-sportolónak ajánlja a programot. A 4. játékos számára a célkitűzések plusz motivációt adtak abban, hogy elérje legfőbb célját az e-sportban. Az önismereti rész és a tanított technikák által produktívabbá vált edzésmunkája, a kialakított 10 perces mentális edzés által rendbe tudja tenni magát meccsek előtt.

KÖVETKEZTETÉSEK

A jelen kutatás a Selk (2009) által kidolgozott mentális tréning program hatását vizsgálta e-sportolók teljesítményére. A vizsgálat intervenció hatást tesztelő egyénfókuszú kísérleti (EFK) elrendezésben zajlott, amelynek a sportpszichológia kutatásokban betöltött szerepét és fontosságát Barker és munkatársai (2011) részletesen bemutatták könyvükben. Az EFK-módszer teljes mértékben gyakorlatorientált és magas ökológiai validitással rendelkezik, hiszen a kérdőíves és laboratóriumi megfigyelések helyett természetes környezetben vizsgálja a sportolót. Teret enged továbbá a finomhangolásnak, azoknak az apró korrekcióknak, amelyek aztán kiemelkedő teljesítményhez és eredményekhez vezethetnek. Az e-sportolók

ranglistahelyezéseinek változása révén megállapíthatjuk, hogy eredményeink is alátámasztják ezt.

A versenysportban legfőképpen a teljesítményen és az eredményeken van a hangsúly. Így a sportpszichológiai beavatkozásra történő felkérések többsége is a teljesítmény javítására vonatkozik (pl. Freeman és mtsai, 2009). E tekintetben igencsak informatívnak és relevánsnak mondható a jelen kutatás, hiszen e-sportolók körében korábban még nem vizsgálták se az egyes mentálistréningszervelemek, se komplexebb programok hatását. Kutatásunkban bizonyítottuk, hogy a mentálistréningszervelem segítheti az e-sportolók teljesítményének javulását és stabilabbá válását egyaránt.

Martin és Pear (2015) intervenció hatására vonatkozó öt megállapítása alapján feltételezhetjük, hogy a jelen kutatásban alkalmazott intervenció összességében véve hatásosnak bizonyult, még ha inkonzisztens módon is. A kutatás során három intervenció exploráció történt, az alapszintmérés egyik esetben sem volt stabil. Mindazonáltal a PND-mutatók (PND = 80%; 50%; 91,67%), illetve a hatásméretéről árulkodó d -index számai ($d_1 = 1,15$ – közepes; $d_2 = 0,27$ – kicsi; $d_4 = 3,86$ – nagy) alapján nagy bizonyossággal következtethetünk az intervenció hatására, amely az 1. és 4. játékos esetében az intervenció bemutatása után egyből megjelent.

A hatásméretben megnyilvánuló eredményeink összecsengenek Brown és Fletcher (2017) adataival, akik metaanalízisükben kimutatták, hogy a teljesítményjavulás szempontjából a sportpszichológiai intervenciók átlagosan közepes mértékű hatást eredményeztek. A jelen kutatás alapján feltételezhető, hogy az intervenció hatásos, azonban ennek mértéke inkonzisztens. Kutatásunk

ban és a metaanalízisben (Brown és Fletcher, 2017) is nagymértékű volt a hatások közötti ingadozás, amely bizonytalanságot eredményez, és nem tudjuk biztosan megmondani előre, hogy vajon milyen hatású lesz a következő intervenció.

Ugyancsak az intervenció pozitív hatására enged következtetni a Szociális Érvényesség Kérdőívben kapott válaszok. A kutatásban résztvevő e-sportolók számszerű válaszai a felső egyharmadban vannak, amelyeket tovább erősítenek írásos válaszaik is. Szubjektív véleményük szerint az intervenció pozitív hatást gyakorolt teljesítményükre és lelki világukra egyaránt.

Úgy gondoljuk, hogy a hagyományos értelemben vett sportolóknál jól működő sportpszichológiai módszerek és mentális technikák az e-sportolók teljesítményére is pozitív hatást gyakorolhatnak. Todd (2004) alapján olyan sportokhoz hasonlíthatjuk az e-sportot, mint például a golf, ezért érdemes megemlítenünk Freeman és munkatársai (2009) tanulmányát. Kutatásukban három golfozónál hajtottak végre intervenciót, EFK elrendezésű vizsgálatban. Objektív teljesítményméréshez a pálya PAR-értékében (minden pályán meghatározott ütésszám, amely alatt egy jó golfozó teljesíteni tudja a pályát) vártak javulást. Háromból kettő esetben kicsi, egy személynél pedig nagy hatást állapítottak meg. Ez az eredmény összhangban van jelen kutatás eredményével.

Kitekintés

Az általunk használt kutatási elrendezésben (EFK) az objektív és a szubjektív mutatók is egyaránt fontosak. Azonban nem szabad egy-egy meghatározott és mért mutató alakulását túlzott fontossággal felruházni, hiszen

a sportolói teljesítményt és sportoló testi-lelki jóllétét rengeteg más tényező is befolyásolja. Egyes korábbi kutatásokban (Swain és Jones, 1995; Mellalieu és mtsai, 2006) a játékosok maguk határozhatták meg azokat a készségeket, amelyben fejlődni szeretnének. Ezáltal jobban be tudtak vonódni a kutatásba, a saját cél eléréséhez nagyobb energiákat tudtak mozgósítani. Ennek következtében pedig a kutató is könnyebben és megbízhatóbban tudta megállapítani az intervenció hatását.

A későbbiekben mindenképp hasznos lehet az olyan függő változók körültekintő mérése is, mint a mentális tudatosság és figyelem. Ugyanis több kutatás is bizonyította már, hogy a mentálistréning-gyakorlatok növelhetik az odafigyelést és a tudatosságot (Locke és Latham, 2002; Wolframm és Micklewright, 2011). Továbbá a kutatásban résztvevő e-sportolók visszajelzései alapján arra következtethetünk, hogy ezen változónak valóban fontos szerepe van. Ugyancsak érdemes lehet az énhatékonyság-elvárás (önbizalom) változását mérni, hiszen a sportteljesítmény szempontjából kiemelt szerepe van az önbizalomnak (Selk, 2009; Dosi, 2006). A mentálistréning-program során több olyan elemet is használtunk, amelyek fejleszthetik az önbizalmat, illetve az önbizalom növekedés akár közbülső hatásként is létrejöhet (Brown és Fletcher, 2017). A kutatásban résztvevő e-sportolók közül többen is beszámoltak arról, hogy korábban önbizalom-hiányosak voltak, de már jobban érzik magukat e tekintetben (ezt a rendelkezésre álló teszteredmények – ACSI-28, CSAI-2 – is bizonyítják). A korábbi önbizalomhiány kapcsán két e-sportoló kiemelte, hogy korábbi iskolatársaik negatív attitűdje a videó-játékosokkal kapcsolatban befolyásolta önértékelésüket.

Bár konkrét statiszták még nincsenek arról, hogy a profi e-sportolóvá válni vágyók közül hány százalékuknak sikerül ez, illetve a videójátékosok közül hányan tudnak jelentős, az önfenntartást kielégítő bevételre szert tenni, azonban az eddigi tapasztalatok alapján ez elég szűk számú versenyzőnek sikerül (Griffiths, 2017). Az átadott mentális technikák nem csak a profi, hanem a későbbiekben hobbiszinten játszókat is segíthetik céljaik elérésében, illetve a mindennapi életük során. Fiatal, tanuló játékosokról lévén szó, a vizsgaszorongás csökkentésében vagy a hétköznapi életben való célállításban is segítségükre lehetnek az intervenció során tanultak. Mindemellett a különböző technikák nem csak a sportteljesítményre gyakorolnak hatást, hanem arra is, hogy a játékos mennyire élvezzi a játékot. Kiemelt segítséget jelenthet a mentális tréning azoknak az e-sportolóknak, akik korábban nem játszottak sportcsapatban, illetve nem tapasztalták meg a közönség előtt való teljesítés nehézségét (Cottrell és mtsai, 2018).

A kutatás korlátai

A kutatási elrendezés korlátai többértékek. Egyrészt ennek a vizsgálati elrendezésnek az egyik ereje az egyes résztvevőktől összegyűjtött adatpontok számához kapcsolódik, ezért ügyelni kell a megfelelő számú adat összegyűjtésére. Másrészt, a nem megfelelő tervezés gyenge belső érvényességhez vezethet. Harmadrészt nehézkes lehet a kapott eredmények általánosítása, ezért érdemes több főt is bevonni a kutatásokba. Negyedrész, szükség lehet módszertanban jártas vagy jártasabb szakértők bevonására az adatok kellő érzékenységgel való kezelése érdekében. Ötödöröszt, az alapszint (*baseline*)

stabil beállítása ajánlott, azonban az emberi természet folyamatos változása miatt e követelmény teljesítése kihívást jelenthet. Ehhez kapcsolódik, hogy az emberi érés folyamata is hatással lehet a vizsgálat érvényességére (Lobo és mtsai, 2017).

Az adatok gyűjtése során egy játékos volt, akitől megfelelő számú kitöltés érkezett vissza az összes tervezett célváltozó tekintetében (mentális tudatosság, figyelem, teljesítmény). További két játékos esetében visszakövethető volt a ranglistahelyezések alakulása. Azonban egy játékosról csak az alapszintszakaszból állnak rendelkezésre adatok. Ezáltal az eredmények értelmezése során a tervezett énhatékonyság-elvárás (önbizalom), illetve a mentális tudatosság és figyelem változókra gyakorolt intervenciók hatást nem tudtuk értelmezni. Az adatgyűjtés során fellépő problémák alapján szükség lenne arra, hogy a függő változók mérése valamilyen módon automatizálttá váljon. A teljesítmény mérésére lehetne egy olyan programot használni, amely minden nagyobb verseny után vagy minden héten ugyanabban az időpontban, képfarmátumban adatot gyűjt a játékos aktuális ranglistahelyezéséről.

Selk (2009) szerint a befektetett munka, a sportoló erőfeszítése elengedhetetlen a mentális tréning program hatásosságához. A jelen kutatásban az erőfeszítés alacsonyabb mértékére lehet következtetni, amely az időpont-egyeztetés nehézségeiben, az utolsó pillanatban lemondott vagy elfelejtett találkozókban, a találkozó során – a kutatásvezető által – tapasztalt mentális erőfeszítés hiányában, illetve a hetente kitöltendő kérdőívcsomag visszaküldésének elmaradásában nyilvánult meg.

Ebben az egyedi sportkörnyezetben a sportpszichológusoknak meg kell érteniük,

hogy miként tudják alkalmazni azokat a technikákat, amelyek a hagyományos értelemben vett sportolóknál már működnek. Emellett meg kell találni azt a módot is, amellyel ezt át lehet adni az e-sportolóknak, hogy ők is használni tudják őket hosszú távon mentális felkészülésük során. További kutatásokra ad teret annak megfigyelése is, hogy a számítógépes környezetben versenyző sportolók számára lehet-e úgy alakítani a sportpszichológiai technikákat, hogy a modern technológiát használva fejlessék mentális képességeiket – akár mobilapplikációk vagy VR-technológia segítségével. Illetve azt felmérni, hogy szükséges-e őket a saját környezetükben hagyni a mentális felkészüléshez vagy érdemesebb inkább kimozdítani őket komfortzónájukból (Cottrell és mtsai, 2018).

Összegzés

A jelen kutatás keretein belül egy komplex mentálstréning-program hatását vizsgáltuk e-sportolóknál. A kutatás egyénfókuszú kísérleti elrendezésben zajlott. Végül három e-sportoló tekintetében tudtuk vizsgálni az intervenció hatását a ranglistahelyezésekre. Eredményeink alapján az intervenció bemutatása után mindegyik vizsgálati személynél jobb ranglistahelyezések jelentek meg. Az intervenció hatásosnak bizonyult, azonban mértéke inkonzisztens. A kutatási elrendezés és a vizsgált populáció is az eredmények óvatos kezelésére figyelmeztet. Azonban a jelen kutatás egyelőre egyedülállónak számít, valamint további vizsgálatokra és kérdésekre feltevésére ösztönözheti a kutatót és az olvasót.

SUMMARY

THE EFFECT OF EIGHT-WEEKS MENTAL TRAINING ON THE PERFORMANCE OF E-SPORT PLAYERS

Background and aims: While the phenomenon of e-sports is becoming more widespread in the world – for example, in the Asian Games of 2022, e-sports is becoming one of the events – few scientific studies have been launched to discover its main psychological characteristics. The purpose of the present study was twofold: (1) to gain experience in trying out a sports psychological mental training program among e-athletes; and (2) testing the impact of the mental training program on the performance of e-athletes.

Methods: Players participated in a single case multiple baseline design study. During the study, we performed a mental training program (Selk, 2009) with four e-athletes, while continuously monitoring changes in their performance through their rankings. Finally, we were able to examine the effect of the intervention on leaderboards for three e-athletes. Data were analyzed using systematic visual analysis.

Results: Participants' rankings improved after presentation of the intervention (PND = 50%; 91.7%), but with inconsistent impact measures ($\Delta = 0.27$; 3.86).

Discussion: Mental training may also be suitable for improving the performance of e-athletes. However, the research design and the study population require caution and conclusions need to be drawn from the results. At the same time, the present research is still unique due to the domestic implementation of the single case method and the involvement of e-athletes.

Keywords: sport psychology, e-sport, e-athletes, mental training, videogames

IRODALOM

- BÁNYAI, F., GRIFFITHS, M. D., KIRÁLY, O., DEMETROVICS, Z. (2018a): The Psychology of E-sports: A Systematic Literature Review. *Journal of Gambling Behavior*, 5(2). 351–365.
- BÁNYAI F., ZSILA Á., DEMETROVICS Z., KIRÁLY O. (2018b): A problémás videojáték-használat újabb elméleti és gyakorlati megközelítései. *Információs Társadalom*, 18(1). 93–106.
- BARKER, J., MCCARTHY, P., JONES, M., MORAN, A. (2011): *Single-Case Research Methods in Sport and Exercise Psychology*. Routledge, New York and London.
- BARKER, J. B., MELLALIEU, S. D., MCCARTHY, P. J., JONES, M. V., MORAN, A. (2013): A Review of Single-Case Research in Sport Psychology 1997–2012: Research Trends and Future Directions. *Journal of Applied Sport Psychology*, 25(1). 4–32.
- BECKMANN, J., ELBE, A.-M. (2015): *Sport psychological interventions in competitive sport*. Cambridge Scholars Publishing, Newcastle.
- BROWN, D. J., FLETCHER, D. (2017): Effects of Psychological and Psychosocial Interventions on Sport Performance: A Meta-Analysis. *Sport Medicine*, 47(1). 77–99.
- COTTRELL, C., McMILLEN, N., HARRIS, B. S. (2018): Sport psychology in a virtual world: Considerations for practitioners working in e-sports. *Journal of Sport Psychology in Action*, 10(2). 1–9.
- DIENES E., SIMON P. (1985): *A Pieron Figyelemvizsgáló Teszt tesztkönyve*. Munkalélektani Koordináló Tanács Módszertani Sorozata, 5. sz. kötet. Munkaügyi Kutatóintézet, Budapest.
- DOSIL, J. (2006): *The Sport Psychologist's Handbook: A Guide for Sport-Specific Performance Enhancement*. Wiely and Sons, West Sussex.
- FAUST, K. A., MEYER, J. F., GRIFFITHS, M. D. (2013): Competitive and Professional Gaming: Discussing Potential Benefits of Scientific Study. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning*, 3(1). 67–77.
- FREEMAN, P., REES, T., HARDY L. (2009): An intervention to increase social support and improve performance. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21. 186–200.
- GÉCZI, G., TÓTH, L., SIPOS, K., FÜGEDI, B., DANCOS, H., BOGNÁR, J. (2009): Psychological profile of Hungarian national young ice hockey player. *Kinesiology*, 41(1). 88–96.
- GREENBLATT, S. (2017): *Overwatch. HOW TO NEVER TILT AGAIN – Interview with An Esports Therapist!* <https://www.youtube.com/watch?v=dUJySDueJI4&feature=emb> (Letöltés ideje: 2017. december 18.)
- GRIFFITHS, M. (2010): The role of context in online gaming excess and addiction: Some case study evidence. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 8(1). 119–125.
- GRIFFITHS, M. (2017): The psychosocial impact of professional gambling, professional video gaming and e-sports. *Casino & Gaming International*, 28. 59–63.
- GYÖMBÉR N., KOVÁCS K. (2012): *Fejben dől el – Sportpszichológia mindenkinek*. Noran Libro Kiadó, Budapest.
- HERSKOVITS M. (1976): *Az igényszintvizsgálat felhasználása a pályaválasztási tanácsadásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- HIMMELSTEIN, D., LIU, Y., SHAPIRO, J. L. (2017): An Exploration of Mental Skills Among Competitive League of Legend Players. *International Journal of Gaming and Computer-Mediated Simulations*, 9(2). 1–21.
- HURTADO-PARRADO, C., LÓPEZ-LÓPEZ, W. (2015): Single-Case Research Methods: History and Suitability for a Psychological Science in Need of Alternatives. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 49(3). 323–349.
- KIM, S. H., THOMAS, M. K. (2015): A Stage Theory Model of Professional Video Game Players in South Korea: The Socio-Cultural Dimension of the Development of Expertise. *Asian Journal of Information Technology*, 14(5). 176–186.
- KIRÁLY, O., TÓTH, D., URBÁN, R., DEMETROVICS, Z., MARAZ, A. (2017): Intense video gaming is not essentially problematic. *Psychology of Addictive Behaviors*, 31(7). 807–817.
- LÉNÁRT Á. (2002): *Téthelyzetben*. Országos Sportegészségügyi Intézet, Budapest.
- LOBO, M. A., MOEYAERT, M., BARALDI CUNHA, A., BABIK, I. (2017): Single-Case Design, Analysis, and Quality Assessment for Intervention Research. *Journal of Neurologic Physical Therapy*, 41(3). 187–197.
- LOCKE, E. A., LATHAM G. P. (2002): Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57(9). 705–717.
- MARTENS, R., VEALEY, R., BURTON, D., BUMP, L., SMITH, D. (1990): Development and validation of the Competitive State Anxiety Inventory-2 (CSAI-2). In Martens, R., Vealey, R., Burton, D. (eds): *Competitive Anxiety in Sport*. Human Kinetics, Champaign, IL. 117–190.
- MARTIN, G. L. (2015): *Applied Sport Psychology. Practical Guidelines from Behavior Analysis*. Sport Science Press, Winnipeg.
- MARTIN, G., PEAR, J. (2015): *Behavior modification: What it is and how to do it*. 10th edition. Pearson Education, Boston, MA.
- MARTONCIK, M. (2015): e-Sports: Playing just for fun or playing to satisfy life goals? *Computers in Human Behavior*, 48. 208–211.
- MELLALIEU, S., HANTON, S., O'BRIEN, M. (2006): The effects of goal setting on rugby performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29(2). 257–261.
- MELLALIEU, S., HANTON, S., THOMAS, O. (2009): The effect of a motivational general-arousal imagery intervention upon preperformance symptoms in male rugby union players. *Psychology of Sport & Exercise*, 10(1). 175–185.
- MORAN, A. P. (2004): *Sport and Exercise Psychology – A Critical Introduction*. Routledge, London.
- OXFORD DICTIONARY (2010): Meaning of *video game* in English. https://www.lexico.com/definition/video_game (Letöltés ideje: 2021. március 4.)
- REEVES, S., BROWN, B., LAURIER, E. (2009): Experts at Play: Understanding Skilled Expertise. *Games and Culture*, 4(3). 205–227.
- SELK, J. (2009): *10-Minutes Toughness: The Mental-Training Program for Winning Before the Begins*. The McGraw-Hill Companies, New York, NY.
- SEO, Y. (2016): Professionalized consumption and identity transformations in the field of e-sports. *Journal of Business Research*, 69(1). 264–272.

- SMITH, R., SCHUTZ, R., SMOLL, F., PTACEK, J. (1995): Development and Validation of a Multi-dimensional Measure of Sport-Specific Psychological Skills: The Athletic Coping Skills Inventory-28. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17. 379–398.
- SWAIN, A., JONES, G. (1995): Effects of goal-setting interventions on selected basketball skills: a single-subject design. *Physical Education, Recreation and Dance*, 66(1). 51–63.
- SZOKOLSZKY Á. (2020): *A pszichológiai kutatás módszertana*. Osiris Kiadó, Budapest.
- TODD, J. A. (2004): *The Effect of Mental Practice Type on Dart-Throwing Performance*. Graduate Theses and Dissertations. University of Florida, Scholar Commons. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/1100> (Letöltés ideje: 2021. március 4.)
- TOULOUSE, E., PIERON, H. (1982): *Toulouse–Pieron Prueba perceptiva y de atención*. TEA Ediciones, Madrid.
- URBÁN J. (2012): Kiegészítő eljárás személyiségkép-készítéséhez: a Wartegg-teszt. *Grafológia*, 2012(5). 4–6.
- WEINSTOCK, J., MASSURA, C. E., PETRY, N. M. (2013): Professional and Pathological Gamblers: Similarities and Differences. *Journal of Gambling Studies*, 29(2). 205–216.
- WEISS, T., SCHIELE, S. (2013): Virtual worlds in competitive contexts: Analyzing e-sports consumer need. *Electronic Markets*, 23(4). 307–316.
- WHITE, A., ROMANO, D. M. (2020): Scalable Psychological Momentum Estimation in Esports. Paper Presented at WSDM '20. *Proceedings of the 13th International Conference on Web Search and Data Mining*. Association for Computing Machinery, New York, NY.
- WOLFRAMM, I., MICKLEWRIGHT, D. (2011): The effect of a mental training program on state anxiety and competitive dressage performance. *Journal of Veterinary Behavior*, 6(5). 267–275.

MÓDSZERTAN

A SERDÜLŐKORI MENTALIZÁCIÓ VIZSGÁLATA: A REFLEKTÍV FUNKCIÓ KÉRDŐÍV MAGYAR VÁLTOZATÁNAK (RFQ-H) PSZICHOMETRIAI JELLEMZŐI



SZÉL Erzsébet

SZTE BTK Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék
DE BTK Humán Tudományok Doktori Iskola, Pszichológia Doktori Program
szel.erzsebet@psy.u-szeged.hu

SZABÓ Éva

SZTE BTK Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A Reflektív Funkció Kérdőív a mentalizáló képesség színvonalának mérésére kidolgozott eszköz. Az eredeti, 46 tételes skála serdülőváltozata célcsoportonként és kultúránként eltérő jellegzetességeket mutat. A jelen tanulmányban a kérdőív pszichometriai sajátosságait vizsgáltuk egészséges serdülők körében.

Módszer: A vizsgálatban 434 fő vett részt, átlagéletkoruk 14,5 év. A kérdőív elsődleges faktorstruktúrájának meghatározására feltáró faktoranalízist végeztünk főkomponens-analízis alapján Varimax-forgatással. A validáláshoz a Mentalizációs Kérdőívet (MK) és a Mentalizációs Igény Kérdőívet (MI) használtuk fel.

Eredmények: A Reflektív Funkció Kérdőív magyar változatában (RFQ-H) az eredeti kérdőívtől eltérő, háromfaktoros skálaszerkezetet kaptunk: (1) *bizonytalan mentalizáció*, a saját és mások mentális állapotával kapcsolatban megélt bizonytalanságot vagy zavarodottságot jelzi; (2) *túlzott magabiztosság*, a mások mentális állapotával kapcsolatos túlzott magabiztosságot fejez ki, a pszichés ekvivalenciára utal; és az (3) *érzelmi elárasztottság* faktor az átgondolatlan cselekvésekre utaló tétéleket tartalmazza. A három faktor együttesen a csökkent mentalizáló kapacitást jelzi úgy, hogy az első és a harmadik skálán az alacsonyabb szintű mentalizálás jelölődik, míg a második skála a nem mentalizáló módok azonosítására alkalmas. A skála belső megbízhatósága jó, a teljes skála Cronbach- α -mutatója 0,79.

Következtetések: A Reflektív Funkció Kérdőív 15 tételes magyar verziója ígéretes mérőeszköznek bizonyul a mentalizáció színvonalának mérésére.

Kulcsszavak: mentalizáció, reflektív funkció, pszichometriai jellemzők, serdülőkor

BEVEZETÉS

A serdülőkori személyiségfejlődés kiemelt időszaka, amiben jelentős változások figyelhetők meg a gondolkodás, az identitás és az interperszonális kapcsolatok terén. A szociális-kognitív funkciók fejlődésének eredményeként a formális gondolkodás a perspektivakészségekkel kiegészülve komplexebbé válik, megerősödik a szelfágencia érzése, és fokozódik a társas kapcsolatok megértése iránti motiváció. Ebben a folyamatban a mentalizáló kapacitás megalapozza a szelf-reprezentációk integrációját, ami a saját identitás kialakításának feltétele (Sharp és Rossouw, 2020).

A mentalizáció olyan képzeleti mentális aktivitás, amely során az egyén az emberi viselkedést intencionális állapotokkal (szükségletekkel, vágyakkal, érzelmekkel, meggyőződésekkel, célokkal, célkitűzésekkel, okokkal) összekapcsolva érzékeli és értelmezi (Fonagy és Bateman, 2020: 3). A mentalizálás mint konceptuális keretrendszer, a szociális-kognitív funkciók gyűjtőfogalmaként is értelmezhető, amely magában foglalja az érzelemfelismerést, a tudatelméletet (*Theory of Mind, ToM*), a gondolatolvasást, a jelentudatosságot (*mindfulness*), a reflektivitást, az empátiát és az érzelmi intelligenciát (Allen és mtsai, 2011; Fonagy és Luyten, 2012; Ha és mtsai, 2013). Az egyén mentalizáló kapacitása, azaz saját és mások viselkedésének megértésének színvonala, kulcsfontosságú a koherens szelfszerveződés kialakításában, önmagunk és a másik differenciált észlelésében, az érzelemszabályozás és az impulzuskontroll elérésében, a szelfágencia megszilárdulásában (Fonagy és mtsai, 2012; Jain és Fonagy, 2018). A hatékony mentalizálás hozzájárul a reziliencia eléréséhez a mentális zavarokkal szemben: protektív

faktorként értelmezhetővé és megérthetővé teszi a stresszterhelte társas viszonyokat (Fonagy és Bateman, 2020). Ugyanakkor a mentalizáció, és annak sérülésével kialakuló sajátos mentalizációs profil a mentális zavarok és terápiájuk meghatározó konstrukuma lett (Allen és mtsai, 2011; Bateman és Fonagy, 2012, 2016; Duval és mtsai, 2018).

A mentalizáló kapacitás vizsgálata a klinikumban és a kutatási területen egyaránt jól alkalmazható keretrendszer biztosít a személyiségfejlődés és a szociális-kognitív funkciók fejlődésének megértéséhez. A kutatások jelentős része a mentalizáció színvonalát elsősorban mentális zavarokban szenvedő felnőttek körében vizsgálta (Allen és mtsai, 2011; Bateman és Fonagy, 2012, 2016; Duval és mtsai, 2018), a mentalizáció jellegzetességei egészséges populáción kevésbé kutatott téma. A mentalizáló kapacitás serdülőkori jellemzőinek feltárása további információkat adhat az inter- és intraperszonális konfliktusokkal terhelt időszak megértéséhez.

A mentalizáció sajátosságainak vizsgálatához jól definiált mentalizációs keretrendszer alkalmazása szükséges. Allen és munkatársai (2011) egyértelműen elkülönítették a mentalizációt a szociális-kognitív funkciókon belül, szakirodalmi alkalmazásában mégis fellazul a fogalom használata (Fekete és mtsai, 2019). A fogalom koncepciójának tisztázása mellett a mentalizáció színvonalának feltáráshoz érdemes olyan mérőeszközt alkalmazni, ami az eredeti koncepcióban megjelenő konstruktum vizsgálatát teszi lehetővé.

A mentalizáció dimenziói

A szociális kogníció neurológiai vonatkozásait vizsgálva Lieberman (2007) négy területet azonosított. Ezt alkalmazva Fonagy

és Luyten (2012) a mentalizációs profil alapját képező négy, elkülönült neurális hálózattal rendelkező dimenziót vagy tengelyt határozott meg (Bateman és Fonagy, 2012, 2016; Fonagy és Bateman, 2020; Fonagy és Luyten, 2009; Hagelquist, 2017; Karterud, 2015).

A szociális kogníció alapfolyamataként definiált automatikus és kontrollált (Lieberman, 2007) tengely a mentalizáció legalapvetőbb dimenziója, a mentalizálás módját jelzi. A spektrum egyik szélét jelentő automatikus vagy implicit mentalizáció gyors, reflexszerű folyamat, jellemzően nonverbális reakció, ami az eseményeket közvetlenül követi. Természetét illetően érzelmi alapú válasz, tudatos feldolgozás nélkül. A pólus másik végén elhelyezkedő kontrollált vagy explicit mentalizáció ezzel szemben reflektív, értelmezett, lassú, az események megértésére irányuló tudatos erőfeszítés (Allen és mtsai, 2011; Fonagy és Bateman 2020; Hagelquist, 2017).

A szelf–másik-tengely a mentalizálás irányát határozza meg. A tengely arra a készségre utal, amivel az egyén képes reflektálni önmaga belső élményeire, egy adott helyzetben megjelenő érzéseire és érzelmeire (*szelf*), vagy fókuszálhat másokra (*másik*). Ennek eredménye mások viselkedésének és érzelmeinek azonosítása olyan készségeken keresztül, mint az empátia, a megértés (Allen és mtsai, 2011; Gagliardini és mtsai, 2018; Fonagy és Bateman 2020; Hagelquist, 2017).

A harmadik dimenziót a mentalizálás tartalma alapján a kognitív–affektív-tengely jelenti. Kognitív mentalizálás során az egyén az adott viselkedéshez kapcsolódó gondolatait, hiedelmeit azonosítja. Affektív mentalizáláskor pedig a mentális állapotokkal járó érzések megértéséről beszél-

hetünk (Fonagy és mtsai, 2012; Fonagy és Bateman, 2020).

A negyedik dimenzió a belső-külső fókuszú mentalizálás, amely a mentális állapotokra vonatkozó következtetések forrását jelzi. Külső mutatók lehetnek a látható jegyek (pl. arckifejezés, fizikai megjelenés). Belső fókuszú mentalizálás során az egyén a belső állapotokra fókuszálva tulajdonít szándékot a viselkedésnek, így azok az információk lesznek a vélemény kialakításának alapjai, amit az egyén a másik emberről és helyzetéről tud. A dimenzió a figyelem fókuszán (külső mutatók vagy belső tapasztalatok) túl „magában foglalja az egyén önmagára, valamint saját belső és külső állapotára vonatkozó gondolkodást is” (Fonagy és Bateman, 2020: 13).

A mentalizáció színvonala

A mentalizálás kontextus- és kapcsolatfüggő: egyes helyzetek és ingerek serkentik a hatékony mentalizálást, míg más helyzetek gátolják (Fonagy és Bateman, 2020; Fonagy és mtsai, 2012). A megnövekvő pszichés arousal a hatékony mentalizálást akadályozza. Az arousal erősödésével a kontrollált mentalizáló kapacitás csökken, és fokozódik a nem reflektív, automatikus mentalizáció dominanciája. Az emelkedett érzelmi arousal megnehezíti a másik fél nézőpontjának figyelembevételét. Előtérbe kerül a sematikus, előítéletekre alapozó meggyőződés, szélsőséges esetben a mentalizáció felszámolódik, és helyét prementalizáló módok veszik át. A mentalizáció kudarcai megnehezítik az interperszonális kapcsolatok kialakítását és fenntartását (Fonagy és Bateman, 2020).

Fonagy és Bateman (2012; 2020) három olyan működésmódra hívja fel a figyelmet,

amiben az egyén nem mentalizál, és ezzel a sikeres kommunikáció is sérül. A nem mentalizáló vagy prementalizáló módok a mentalizáció fejlődési aspektusához köthetők, és párhuzamba állíthatók a gyermeki szemléletmód bizonyos jellemzőivel a mentalizálás képességének kialakulását megelőző időszakból. A pszichés ekvivalencia (*psychic equivalence*) a valóság és a mentális állapot összemósódása, amikor a belső valóságnak hatalma van a külső realitás felett (pl. álom, poszttraumás *flashback*, paranoid téveszmék). A tettető módban (*pretend mode*) a valóság és a mentális állapotra jellemző érzelmek disszociálódnak. Pseudo-mentalizációnak, „pszichoblablának” is nevezik, mivel modoros, klisékben gazdag, érzelmektől leválasztott beszédstílus jellemzi. A teleologikus mód (*teleological mode*) során a mentális állapotok cselekvésben fejeződnek ki, egyik megnyilvánulási formája az önsértés mint az extrém belső fájdalom kommunikációs eszköze (Bateman és Fonagy, 2012; Fonagy és Bateman, 2020; Fonagy és mtsai, 2019; Hagelquist, 2017; Karterud, 2015).

A mentalizáció fejlődése, a serdülőkori mentalizálás jellemzői

Fonagy és munkatársai (2012) a mentalizáció kialakulásának öt állomását írják le, a fejlődés menet csecsemőkortól 6 éves korig tart. Állomásai: (1) fizikai ágencia, (2) szociális ágencia, (3) teleologikus ágencia, (4) reprezentációs ágencia és (5) időszakosan kiterjesztett szelfreprezentáció. Az ötödik állomás elérésével az egyén képessé válik az intencionális állapotokkal összekapcsolt viselkedést koherens, oksági és időrendi struktúrába rendezni (Allen és mtsai, 2011;

Fonagy és Bateman, 2020; Fonagy és mtsai, 2012; Fonagy és Target, 1998).

A serdülőkor fejlődési jellegzetességei sajátosan befolyásolják a mentalizáló kapacitás színvonalát. Fonagy és munkatársai a normál fejlődés (2002) két folyamatát emelik ki. Az egyik a formális gondolkodás fejlődése, az absztrakciós képesség megjelenése, aminek következménye az interperszonális helyzetek megértése iránti fokozott motiváció. A másik jelentős folyamat a szülőről való leválás, amit a frissen elsajátított kognitív komplexitás facilitál. A serdülőnek integrálnia kell saját és mások érzelmeinek és motivációnak összetett rendszerét. Az absztrakt gondolkodás elérésével a serdülő képes lesz kívülállóként szemlélni önmagát és környezetét, kockáztatva azt is, hogy amit lát, nem biztos, hogy tetszeni fog neki.

A két fejlődési folyamat következményeként a normál fejlődés menet sajátossága, hogy a serdülő mentális állapotokra hiperszenzitív válik, emiatt az észlelt világ hirtelen komplex és zavaros lesz számára. A fokozódó terhelés meghaladhatja megküzdési kapacitását, így az érzelmi és kognitív elárasztottság szomatizációs tünetekben vagy cselekvésekben nyilvánul meg. Súlyosabb esetben a mentalizáció összeomolhat, ami szociális izoláció vagy a szorongásos és agresszív reakciók formáját öltheti. A kialakuló mentális zavar súlyosságát nem csak a serdülő egyéni kapacitása határozza meg, hanem az öt körülvevő szűkebb és tágabb környezet elfogadó, megtartó és támogató ereje.

Sharp és Rossouw (2020) a kognitív fejlődést a perspektívakészségekkel azonosítja, a szülőkről való leválást pedig az erősödő szelfágencia érzésének tekinti. A szerzőpár megfogalmazásában az autonómiatörekvé-

sek háttérben a kötődés és az intim kapcsolatok kiterjesztése áll a családi rendszeren kívülre. Így a kortársak, a barátok és a szerelmi kapcsolatokban megélt közelség hatására átrendeződik a szülőkhöz fűződő viszony. Az ok-okozati koherencia kialakításának képessége lehetővé teszi az események kronológiai és kapcsolati láncának létrehozását, a múlt és az elképzelt jövő integrálását. A magasabb rendű absztrakciót arra használják, hogy a korábban ellentétesnek tűnő szelfreprezentációk integrációja révén saját identitásukat alakítsák ki. A fontos másoktól (szülők, barátok) kapott visszajelzések befolyásolják az ellentmondásos önreprezentációk integrációját és a potenciális ellentétek feloldását. A mentalizáló kapacitás a koherens szelf kialakulásának és konszolidációjának központi komponense.

Az érzelmeket és kogníciót egyaránt igénybe vevő integrációs folyamat a „mentalizáló agyi idegpályák neuronfejlődés kontextusában zajlik, amelyek éppen átmennek az átszabás folyamatán (és így kevésbé képesek modulálni az affektust és az arousalt), illetve egy olyan limbikus rendszerben, amely újdonság és stimuláció után sóvárog” (Sharp és Rossouw, 2020: 379). Moor és társai (2012) vizsgálatai alapján a mentalizálásért felelős agyi területek eltérő ütemben fejlődnek: a társas percepcióban részt vevő régiók az élet korai szakaszában, míg a szociális agy egyéb régióinak funkcionális specializációja a serdülőkor alatt folytatódik. Blakemore (2012) fMRI-vizsgálataiban a prefrontális cortex mentalizációért felelős területén jelentősen csökkent aktivitást figyelt meg serdülők esetében. Blakemore a visszaesést két okra vezeti vissza, az egyik szerint a mentalizálásért felelős kognitív stratégia megváltozik az érintett időszakban; a másik feltételezés szerint a serdülőkorban megjelenő

neuroanatómiai változások állnak a funkcióváltozás háttérben. Az agyi struktúrák jelentős mértékű újraszerveződésének (Choudhury és mtsai, 2006) következménye a mentalizációs képesség fejlődési visszaesése.

A normál fejlődésmentű serdülőkori mentalizáció sajátosságait összegezve elmondható, hogy a mások megértése iránti fokozott motiváció hipermentalizációhoz, túlzott mentalizációhoz vezet. Az integrációs folyamatok nehézsége az információk sokasága és ellentmondásossága mentalizációs kudarcokat idézhet elő, ami a prementalizáló módok előtérbe kerülését vagy a mentalizáció összeomlását okozhatja. Az agyi struktúrák átrendeződése az arousal és az érzelmek (és a viselkedés) modulációs nehézségét idézi elő, miközben a megemelkedett arousal a sikeres mentalizálást akadályozza ördögi körként kialakítva az érzelmszabályozás kudarcát.

A mentalizáció mérésének módszertani problémái

A mentalizálás felmérését nehezíti a mentalizáció többdimenziós természete, és a fogalmi átfedés a szociális-kognitív funkció egyéb konstruktumaival. A klinikai gyakorlatban a mentalizációs profil strukturálatlan felméréssel készül, aminek része a páciens kötődési stratégiáiban mutatkozó egyedi különbségek feltárása. A kötetlen helyzet lehetővé teszi a páciens kontrollált mentalizációs képességeinek aktív tesztelését, annak vizsgálatát, hogy mikor vált át automatikus mentalizációba, mennyire képes önmaga és mások mentalizálására, a mentalizálás során hogyan változtatja a külső-belső fókusz, valamint mennyire sikeres a kogníció és affektus integrálása (Luyten

és mtsai, 2020). A mentalizáció strukturált mérésére számos mérőeszközt dolgoztak ki. Luyten és munkatársai (2020) összegyűjtötték azokat a kérdőíveket; interjúk és önbeszámoló kódolási protokolljait; kísérleti, megfigyelési feladatsorokat; valamint projektív és teljesítményalapú eljárásokat; amelyek alkalmasak a mentalizáció egészének és dimenzióinak klinikai vagy kutatási célú megragadására.

Az egyén általános mentalizáló képességét és a mentalizáló kapacitás deficitjének mértékét feltáró eszközök közé sorolták a Reflektív funkció kérdőívet (Fonagy és mtsai, 2016), a Mentalizációs kérdőívet (MZQ, Hausberg és mtsai, 2012, magyarul Fekete és mtsai, 2019), valamint a Felnőtt Kötődési Interjút (AAI, Hesse, 2008) és a kapcsolatokat vizsgáló eljárásokat, mint a Gyermekkori Kötődési Interjú (Target és mtsai, 2003). A kapcsolatspecifikus mentalizálás mérőeszközei közé tartoznak a Reflektív Funkció Kérdőív módosított változatai: a Szülői Viselkedésfejlődés Interjú (PRF, Slade, 2005) és a Szülői Reflektív Funkció Kérdőív (PRFQ, Luyten és mtsai, 2017; Sharp és Fonagy, 2018). A társas viselkedés neurológiai megközelítésével kidolgozott mérőeszközök közé tartozik a tudatelmélet kutatásában jelentős szerepet játszó Hamisvélekedés Teszt (Baron-Cohen, 1989), a komplexebb tudatelméletet feltáró Faux Pas Felismerése Teszt (Stone, Baron-Cohen és Knight, 1998; magyarul Gál és mtsai, 2011, 2014; Gál, 2015).

Fonagy és munkatársai kutatásaiban (2002) a mentalizálás színvonalának operacionalizált meghatározása a reflektív funkció vizsgálatán alapul. A Reflektív Funkció Kérdőív (Reflective Functioning Questionnaire, RFQ), egy önbeszámolón alapuló mérőeszköz, amit a mentalizálás súlyos

károsodásának felmérésre fejlesztettek ki (Fonagy és mtsai, 2016). A kérdőív a mentalizáció eredeti koncepciójához igazodik, a mentalizációs kapacitás mértékét ragadja meg.

A skála alapján készültek a Reflektív Funkció Kérdőív szülői (Luyten és mtsai, 2017; Sharp és Fonagy, 2018), valamint gyermek- és serdülőváltozatai (Badoud és mtsai, 2015; Duval és mtsai, 2018; Ha és mtsai, 2013; Sharp és mtsai, 2009). A kérdőív belső faktor-szerkezete azonban eltéréseket mutat az egyes kutatások alapján. Az eredeti kérdőív két skálát tartalmaz (Fonagy és mtsai, 2002), a serdülőváltozat egyik validálásakor csupán az összpontszámot alkalmazták (Ha és mtsai, 2013), másik változatában háromfaktoros skálaszerkezet igazolódott (Duval és mtsai, 2018).

A mentalizáció dimenzióinak mérésére alkalmas önbeszámolón alapuló mérőeszköz a Mentalizációs Kérdőív (Mentalization Questionnaire, MZQ) első validálása 2012-ben történt (Hausberg és mtsai, 2012). A kérdőív a dimenziók közé sorolja a nem mentalizáló módok közül a pszichés ekvivalenciát, ami egyrészt lehetővé teszi a prementalizáló módok felmérését, ugyanakkor eltér a mentalizáció eredeti koncepciójától. A prementalizáló módok bevonása a kérdőívet alkalmassá teszi a mentális zavarok sajátosságainak felmérésére. A mentalizáció mérését célzó kérdőívek közül csupán ennek az eszköznek készült magyar adaptációja, Fekete és munkatársai (2019) pszichotikus mintán validálták. Serdülők és fiatal felnőttek számára készített változatát olasz nyelven (Belvederi Murri és mtsai, 2017; Ponti és mtsai, 2019) adaptálták.

A Mentalizációs Igény Kérdőív (Bernáth és Kovács, 2013) az egyetlen magyar fejleszt-

tésű mérőeszköz, a mentalizációval kapcsolatos igényeket, célokat, attitűdöket ragadja meg, a mentalizációra való motiváció mérésére szolgál.

Mindkét magyar nyelven elérhető kérdőív eltér a mentalizáció eredeti koncepciójától, annak csak egy-egy aspektusát ragadja meg. A jelen tanulmány célja az eredeti koncepción alapuló Reflektív Funkció Kérdőív magyar változatának elkészítése, belső faktorszerkezetének feltárása és validálása egészséges serdülőmintán. A tanulmány másik célja a serdülőkori mentalizáció jellegzetességeinek vizsgálata a mentalizáció különböző aspektusai mentén.

MÓDSZEREK

Résztevők és a vizsgálat menete

A vizsgálatba 10–18 éves általános és középiskolás tanulókat vontunk be, hogy a serdülőkori teljes spektrumát lefedjük. A vizsgált minta 434 főből állt, átlagéletkoruk 14,5 év (szórás: 2,32 év). A nemenkénti és korosztály szerinti jellemzőket az *1. táblázatban* foglaltuk össze.

Valamennyi résztvevőt az oktatási intézményeiken keresztül értük el, az intézményvezetők engedélyével és az osztályfőnökök segítségével juttattuk el a szülők számára az passzív beleegyezési nyilatkozatot. A vizsgálatban azok tanulók vettek részt, akiknek szülei (16 évnél fiatalabbak esetében) vagy önmaguk (16 évnél idősebbek) nem jelez-

ték előzetesen a vizsgálati részvételtől elállás szándékát, és hiánytalanul kitöltötték a kérdőívcsomagot. A szülőket és a tanulókat tájékoztattuk arról, hogy a kérdőívcsomag kitöltése önkéntes és anonim, a kitöltés a vizsgálat alatt is következmények nélkül bármikor megszakítható. A résztvevők ellenszolgáltatásban nem részesültek. A kutatás az Egyesített Pszichológiai Kutatásetikai Bizottság jóváhagyásával valósult meg (EPKEB 2020–21).

Mérőeszközök

Reflektív funkció kérdőív (Reflective Functioning Questionnaire, RFQ)

A Reflektív Funkció Kérdőív eredeti változatát Fonagy és Ghanai (2008) készítette (Duval és mtsai, 2018; Fonagy és mtsai, 2016), és a mentalizáció károsodását méri. A válaszadók hatfokú Likert-skálán jelölhetik egyetértésüket az adott állítással (1 = egyáltalán nem értek egyet, 6 = teljesen egyetértek). A 46 tételes kérdőív két, egyenként 23 ítemes alskálából áll. Fonagy munkatársaival (2016) az eredeti mérőeszköz megbízhatóságának növelése érdekében több változtatást is eszközölt: a hatfokú skálát hétfokúra növelte, a folyamatos pontozás helyett medián- és polárpontozású skálát alkalmazott (bizonyos tételek esetében a középértékes válaszok, más tételek esetében a szélső értékes válaszok értek pontot), valamint feltáró és megerősítő faktoranalízissel az eredeti 46 íte mből egy mindösszesen 8 ítemes változatot alakítottak ki.

1. táblázat. A résztvevők korosztályi megoszlása

teljes minta (N = 434)	fiúk (N = 170)	lányok (N = 264)
10–13 éves (53%)	68	80
14–18 éves (47%)	102	184

A kérdőív serdülő változatának vizsgálatakor (RFQY) az eredeti 46 tételes és a kétskálás szerkezetből indultak ki, megtartották az eredeti hatfokú Likert-skálát (Sharp és mtsai, 2009). A kérdőív pszichometriai jellemzőinek feltárása és a konstrukciós validitás vizsgálata egészséges és borderline serdülők bevonásával történt. A vizsgálat a mentalizáció három dimenziójából indult ki: (1) implicit és explicit, (2) szelf és másik, (3) kognitív-affektív. A 46 tételes skála belső megbízhatósága megfelelő volt (Cronbach- $\alpha = 0,71$), a főkomponens-analízis azonban csak két faktort jelzett. Ezek a szelf és a mások mentalizálása mentén váltak ketté, és közöttük mérsékelt együttjárás igazolódott ($r = 0,39$). Így a két skálát nem találták alkalmasnak a mentalizáció különböző dimenzióinak megragadására, ezért további elemzésekre csak az összpontszámot alkalmazták (Ha és mtsai, 2013). Duval munkatársaival (2018) a kérdőív francia nyelvű adaptálásakor szintén az eredeti 46 tételes változathoz indultak ki. Vizsgálatukban megtartották a hatfokú Likert-skálát, és folyamatos pontozást vezettek be. Az elvégzett statisztikai elemzésük során a 46 tételes változathoz egy háromfaktoros, 25 tételes változat alakult ki: (1) a mentalizáció bizonytalansága vagy zavartsága (11 item); (2) mentalizálás iránti érdeklődés vagy kíváncsiság (8 item); (3) túlzott bizonyosság mások mentális állapotáról (6 item). A Mentalizáció Bizonytalansága Skála erős korrelációt mutatott a borderline személyiségjegyekkel, internalizációs és externalizációs nehézségekkel, a rejtett és nyílt nárcizmussal, így a mentalizáció tekintetében a faktor általános vulnerabilitást jelezett a pszichopatológia irányában. A skála belső megbízhatósági mutatói megfelelőek: első faktor esetében a Cronbach- $\alpha = 0,89$, második faktor: $\alpha = 0,75$, harmadik faktor: $\alpha = 0,80$.

A jelen kutatásban a kérdőív megbízhatóságát az eredeti 46 tétel alapján vizsgáltuk, a skálaszerkezet feltárásához bevontuk a korábbi kutatási eredményeken alapuló egy-, két- és háromfaktoros modelleket. A kérdőív lefordítása és visszafordítása a Beaton, Bombardier, Guillemin és Ferraz-féle protokoll (2000) szerint történt.

Mentalizációs Kérdőív (Mentalization Questionnaire, MZQ)

A Mentalizációs Kérdőív (Hausberg és mtsai, 2012) 15 tételes önkitöltős skála, 4 dimenzió mentén méri a mentalizáció színvonalát. Elsődlegesen mentális betegségben szenvedők számára készült, lehetővé téve a pszichoterápia hatásának követését is. A kérdőívben szereplő állítások a mentalizáció szelf-másik dimenzióján belül a szelfre irányuló mentalizálást mérik. Szerkezetét tekintve az első skála a reflektív gondolkodás elutasítását jelző tételeket tartalmazza (pl. „Általában nincs kedvem beszélni a gondolataimról és az érzéseimről”). A második skálán a mentális állapotok észlelésének és differenciálásának nehézségei mérhetők (pl. „Néha csak utólag tudatosulnak bennem az érzelmek”), a harmadik skála a nem mentalizáló módok azonosítására alkalmas (pl. „Csak akkor hiszem el, hogy valaki tényleg kedvel, ha elég kézzelfogható bizonyítékom van rá”), míg a negyedik skálán szereplő tételek az érzelemszabályozás nehézségét jelzik (pl. „Gyakran nem tudom irányítani az érzelmeimet”). A kérdőív kitöltői ötfokú Likert-skálán jelezhetik, hogy mennyire értenek egyet az adott állítással (1 = egyáltalán nem értek egyet, 5 = teljesen egyetértek).

A kérdőív megbízhatósági mutatóit a szerzők megfelelőnek értékelték, ami a skálák esetében 0,54–0,72 között mozog, a teljes skála Cronbach- α -mutatója 0,81. A megerő-

sítő faktoranalízis megbízhatósági mutatói megfelelőek (CFI = 0,90; RMSEA = 0,65; SRMR = 0,063). Serdülőkkel végzett vizsgálatok megerősítették a négyfaktoros szerkezetet (Belvederi Murri és mtsai, 2017; Ponti és mtsai, 2019), és igazolták a kérdőív alkalmazhatóságát serdülő mintán is. Murri és munkatársai eredményei alapján az alacsony MZQ-pontszám depresszív tünetekkel és traumás élményekkel korrelál.

A kérdőív magyar adaptációját Fekete és munkatársai (2019) végezték el pszichotikus mintán. Elemzéseik igazolták a négyfaktoros szerkezetet (illeszkedés index = 1,2; SRMR = 0,005, RMSEA = 0,002), a skála belső megbízhatósági mutatói megfelelőek (az alsókálák Cronbach- α -mutatóinak tartománya 0,7–0,9). Vizsgálataik alapján a megemelkedett pontszámok együtt járnak a pszichotikus tünetek erősségével. A kérdőív alkalmazásakor áttekintettük a magyar nyelvű fordítást és szóhasználatában a serdülő populáció nyelvezetéhez igazítottuk. Az eredmények ismertetésekor az alsókák elnevezésében megtartottuk Fekete és munkatársai fordítását: (1) önreflexió, (2) érzelmi tudatosság, (3) pszichés ekvivalencia és (4) érzelemszabályozás.

Mentalizációs Igény Kérdőív (MI)

A Mentalizációs Igény Kérdőív (Bernáth és Kovács, 2013) magyar fejlesztésű mérőeszköz, a mentalizációval kapcsolatos igényeket, célokat, attitűdöket ragadja meg. A skálaértékek a mentalizációra való motiváció erősségét mutatják. A tételek megfogalmazásakor elsődlegesen a másik perspektívájának, gondolatainak és érzelmeinek megismerésére irányuló igényt tartották szem előtt (pl. „Fontos számomra megérteni, hogyan jutott adott következtetésre a másik”). A skála végső változata 15 tétel-

ből áll, a kitöltők hétfokú Likert-skálán jelölhetik egyetértésüket az adott állítással (1 = egyáltalán nem értek egyet, 7 = teljesen egyetértek).

A feltáró faktorelemzés három faktort igazolt. Az első faktorba tartozó tételek a másik mentalizálásának igényét mutatják (pl. „Ha beszélek egy emberrel, mindig igyekszem az ő nézőpontját is figyelembe venni”). A második faktor tételei a szerzők szerint a gördülékeny, zavartalan interakciók iránti igényt jelzik (pl. „Kényelmetlenül érzem magam, ha nem értem, hogy, amit mondok vagy teszek, mit jelenthet a másiknak”). A harmadik faktorba csoportosuló tételek a mások megismerésének művelete iránti attitűdöt fejezik ki (pl. „Szeretem elemezni, hogy milyen a másik szándéka felém”). A diszkriminatív megbízhatóság vizsgálatakor az első faktorba tartozó 7 állítás jelzett különbséget az antiszociális vonásokkal rendelkező és az egészséges minta között, így a szerzők az első skála itemeit javasolják a mentalizációs igény mérésére.

Alkalmazott statisztikai elemzések

A Reflektív Funkció Kérdőív elsődleges faktorstruktúrájának meghatározására feltáró faktoranalízist végeztünk főkomponens-analízis alapján Varimax-forgatással. A faktoranalízis elvégzésének tesztelésére a Bartlett Teszt szignifikanciáját és a Kaiser–Meyer–Olkin-mutató (KMO) 0,6 fölötti eredményét tekintettük irányadónak. A feltáró faktoranalízis elvégzése utáni további elemzésben azok a tételek vettek részt, amiknek faktorsúlya 0,4 feletti volt és olyan faktorokba rendeződtek, amelyek megmagyarázott varianciaértéke elérte vagy meghaladta az 5%-ot. A modell megbízhatósági mutatóinak

vágóértékét Hu és Bentler (1999) irányelveit figyelembe véve határoztuk meg.

A feltárt faktorszerkezet megbízhatóságának elemzésére megerősítő faktoranalízist végeztünk, amelyben összevetettük a feltárási faktorelemzés alapján kialakított modelleket és a Duval-féle elemzés modelljét. Végző modellünk kialakításában a megbízhatósági mutatók legjobb értékeit vettük figyelembe: CFI és TLI esetében 0,95 feletti értéke kiváló, 0,90 felett elfogadható; SRMR és RMSEA esetében $< 0,08$ elfogadható értéket jelentett, 0,05 alatt jó illeszkedést, a nullához közelítő érték pedig kiváló illeszkedést jelzett. A RMSEA számításakor 90%-os intervallumbecslést végeztünk. A belső konzisztencia vizsgálatára Cronbach- α -értéket és takarékosági mutatót (χ^2/df) alkalmaztunk. A nemi különbségeket független mintás t -próbával vizsgáltuk ($p < 0,05$), a szóráshomogenitás és a normál eloszlás sérülése esetén a Mann–Whitney-próba értékeit vettük figyelembe. A konvergencia és diszkriminatív validitás vizsgálatához a skálák együttjárását az adatok statisztikai jellemzőinek megfelelő korrelációs együtthatóval (Pearson/Spearman/Kendall-féle tau) vizsgáltuk ($p < 0,05$). A statisztikai elemzések a Jamovi 1.2.16 programmal készültek.

EREDMÉNYEK

A Reflektív Funkció Kérdőív magyar változatának faktorstruktúrája

Az RFQ eredeti skáláira kiszámolt megbízhatósági mutatók alapján a teljes skála megbízhatósága jó (Cronbach- $\alpha = 0,776$), a két alszála esetén azonban jelentős eltérés tapasztalható, az A Skála Cronbach- α -mu-

tatója 0,585, a B Skáláé 0,704. Az eredmények ismeretében a francia adaptációs folyamatnak megfelelően végeztük el a belső szerkezet feltárását célzó további vizsgálatokat.

A kérdőív elsődleges faktorstruktúrájának feltárására először feltárási faktoranalízist végeztünk főkomponens analízis alapján Varimax-forgatással. A Bartlett-teszt szignifikanciája ($\chi^2(1035) = 5047, p < 0,01$) és a KMO (0,807) értékei alapján az adatok alkalmasak voltak az elemzések elvégzésére. A főkomponens-analízis nyolc faktort jelzett (összes megmagyarázott variancia: 33,74%), amelyben csak a 0,4-nél nagyobb faktorsúlyú tételek szerepeltek. A nyolc faktorból három haladta meg a magyarázott variancia minimum 5%-os értékét. A három faktor 15 tételt tartalmaz, és együttesen az összes megmagyarázott variancia 42,2%-át adják.

Mivel az RFQ kérdőív szakirodalmában eltérő faktorszerkezetet találhatunk, olyan modelleket is kialakítottunk, amelyben rögzítettük a létrehozandó faktorok számát. Így az eredeti tételek alapján létrehoztunk egy kétfaktoros (23 tétel) és egy háromfaktoros modellt (24 tétel) is. Az összehasonlító elemzésbe negyedik modellként az eredeti, kétfaktoros szerkezetet is bevontuk.

Megerősítő faktoranalízissel teszteltük a kialakított modelleket. Az alternatív modellek illeszkedési mutatóit az 2. táblázat tartalmazza. A legjobb illeszkedést a faktorszámok megkötése nélkül kialakított 15 tételes, háromfaktoros megoldás mutatta. Illeszkedési mutatói: $\chi^2(87) = 296; p < 0,01$; CFI = 0,887; TLI = 0,864; SRMR = 0,0527; RMSEA = 0,0743 (90% CI = 0,0651–0,0837). A táblázatban a legjobb illeszkedést mutató modellt félkövér betűkkel emeltük ki. A skála belső megbízhatósága jó, a teljes skála Cronbach- α -mutatója 0,791.

2. táblázat. Az RFQ-H kérdőív lehetséges faktorszerkezetének illeszkedési mutatói, a megerősítő faktorelemzés eredményei

Modell	χ^2/df	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	RMSEA 90% CI	
1. modell	3,402	0,887	0,864	0,053	0,074	0,065	0,084
2. modell	3,524	0,770	0,745	0,071	0,076	0,071	0,082
3. modell	3,675	0,750	0,723	0,081	0,079	0,073	0,084
4. modell	3,526	0,408	0,380	0,094	0,076	0,074	0,079

Az első faktor tételei közel azonosak a szintén háromfaktoros francia adaptáció tételeivel. Ez a faktor 5 tételből áll, a tételek a saját és mások mentális állapotával kapcsolatban megélt bizonytalanságot vagy zavartottságot jelzik. A faktor a *bizonytalan mentalizáció* elnevezést kapta, tételei fordított pontozásúak. A második faktor, a *túlzott magabiztosság* faktora 6 állítást tartalmaz, és a mások mentális állapotával kapcsolatos túlzott magabiztosságot fejeznek ki, a prementalizáló módok közül a pszichés ekvivalenciára utalnak. A harmadik, *érzelmi elárasztottság* faktor az átgondolatlan cselekvésekre utaló 4 tételt tartalmazza. Megjelenik bennük az érzelmi elárasztás hatására fokozódó automatikus mentalizáció és a teleologikus prementalizáló mód.

A három faktor együttesen a csökkent mentalizáló kapacitást jelzi, úgy, hogy az első és a harmadik skálán az alacsonyabb szintű mentalizálás jelölődik, míg a második skála a prementalizáló módok azonosítására alkalmas. A magasabb pontszám a mentalizálás csökkenését mutatja. A háromfaktoros modell tételei és faktorsúlyai a 3. táblázatban olvashatók. A faktorok egymás közötti kapcsolatát jelzi a Túlzott Magabiztosság Skála elhanyagolható pozitív irányú korrelációja a Bizonytalan Mentalizációval ($r = 0,11, p < 0,5$) és negatív irányú korrelációja az Érzelmi Elárasztottság Skálával ($r = 0,1, p < 0,5$). A Bizonytalan Mentalizáció és az Érzelmi Elárasztottság Skála között közepes erősségű, negatív irányú korreláció igazolódott ($r = -0,51, p < 0,001$).

3. táblázat. A háromfaktoros modell tételei, faktorsúlyai és megbízhatósági mutatói ($N = 434$)

eredeti ssz.	tétel	faktor		
		1	2	3
		Bizonytalan Mentalizáció $\alpha = 0,735$		
RF17	Nem mindig tudom, hogy mit miért teszek.	0,686		
RF23	Úgy tűnik, a hozzám közel állók nehezen értik meg, hogy mit miért teszek.	0,618		
RF10	Gyakran összezavarodok, hogy mit is érzek.	0,592		
RF32	Gyakran úgy érzem, hogy üres az agyam.	0,493		
RF27	Az erős érzések gyakran elhomályosítják a gondolataimat.	0,491		

eredeti ssz.	tétel	faktor		
		1	2	3
		Túlzott Magabiztosság $\alpha = 0,762$		
RF25	Általában pontosan tudom, hogy mások mit gondolnak.		0,756	
RF16	Jó gondolatolvasó vagyok.		0,713	
RF30	A megérzéseim szinte sosem tévednek az emberekkel kapcsolatban.		0,550	
RF37	A szemükből meg tudom mondani, hogy mit éreznek az emberek.		0,548	
RF40	Szinte mindig meg tudom előre mondani, hogy mások mit fognak tenni.		0,524	
RF46	Pontosan tudom, hogy a közeli barátaim mit gondolnak.		0,450	
		Érzelmi Elárasztottság $\alpha = 0,818$		
RF22	Ha dühös vagyok, olyan dolgokat mondok, amiről nem is tudom, hogy miért mondtam.			0,803
RF29	Ha dühös vagyok, olyanokat is mondok, amit később megbánok.			0,734
RF36	Néha ok nélkül cselekszem.			0,544
RF38	Néha azon kapom magam, hogy mondok valamit, és fogalmam sincs, miért mondtam.			0,517

A Reflektív Funkció Kérdőív demográfiai összefüggései

A Reflektív Funkció Kérdőív dimenzióinak nemenkénti összefüggéseit a 4. táblázat tartalmazza. A kérdőív összpontszámát és az egyes skálákon elért eredményeket független mintás próbával hasonlítottuk össze. A normalitás és szóráshomogenitás feltétele az összpontszám (RF_össz) és a túlzott magabiztosság (TM) skáláján nem teljesült, ezért ebben az esetben Mann–Whitney-próbát végeztünk, a Bizonytalan Mentalizálás

(BM) és az Érzelmi Elárasztottság (ÉSZ) skáláin t -próbát alkalmaztunk. Az eredmények alapján a teljes skálán és a Bizonytalan Mentalizáció Alskálán a teljes minta átlagát meghaladva a fiúk magasabb pontszámokat értek el a lányoknál, és a bizonytalan mentalizálás esetében szignifikáns különbség igazolódott a fiúk javára ($t(432) = 3,723$, $p < 0,01$). A túlzott magabiztosság (TM) és az érzelmi elárasztottság (ÉSZ) alskálákon a lányok pontszámai meghaladják a fiukét és a teljes minta átlagát, ez a különbség azonban nem szignifikáns.

4. táblázat. Nemi különbségek a reflektív funkció dimenzióiban

skála	teljes minta (N = 434)		fiúk (N = 170)		lányok (N = 264)		független mintás próba	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás		
RF_össz	54,5	7,92	55,2	7,61	54,1	8,09	$U = 20571$	$p = 0,143$
BM	18,3	5,91	19,6	5,62	17,4	5,94	$t(432) = 3,723$	$p < 0,01$
TM	21,0	5,46	20,8	5,43	21,1	5,18	$U = 21674$	$p = 0,547$
ÉSZ	15,3	5,5	14,9	5,22	15,6	5,66	$t(432) = -1,260$	$p < 0,208$

A Reflektív Funkció Kérdőív dimenzióinak korosztályi összefüggéseit az 5. táblázat tartalmazza. Az összehasonlítás elvégzéséhez életkori csoportokat hoztunk létre. A mintát két csoportra bontottuk: az első csoportba a fiatalabb serdülők (10–13 év), a második csoportba az idősebb serdülők (14–18 év) kerültek. A normalitás és szórás-homogenitás feltétele az összpontszám (RF_össz), a Bizonytalan Mentalizálás (BM) és a Túlzott Magabiztosság (TM) skáláján nem teljesült, ezért ebben az esetben Mann–Whitney-próbát végeztünk, az Érzelmi Elárasztottság (ÉSZ) skálán t -próbát alkalmaztunk.

Az eredmények alapján a teljes skálán, a Bizonytalan Mentalizáció és az Érzelmi Elárasztottság Alskálán a teljes minta átlagát meghaladva a 14–18 évesek magasabb pontszámokat értek el a fiatalabb serdülőknél, és az Érzelmi Elárasztottság Alskála esetében szignifikáns különbség igazolódott ($t[432] = -2,711$; $p = 0,007$). Az életkor és az érzelmi elárasztottság együttjárásáról a Pearson-féle korrelációanalízis negatív irányú, gyenge együttjárást igazolt ($r = -0,113$; $p = 0,018$). A Túlzott Magabiztosság (TM) Alskálán a 10–13 évesek pontszámai meghaladják idősebb társaik és a teljes minta átlagát, ez a különbség azonban nem szignifikáns.

5. táblázat. Korosztályi különbségek a reflektív funkció dimenzióiban

skála	teljes minta (N = 434)		10–13 éves (N = 170)		14–18 éves (N = 264)		független mintás próba	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás		
RF_össz	54,5	7,92	54,0	8,2	55,1	7,55	$U = 21566$	$p = 0,146$
BM	18,3	5,91	18,1	5,96	20,4	5,85	$U = 22701$	$p = 0,560$
TM	21,0	5,46	21,3	5,42	20,6	5,49	$U = 22062$	$p = 0,283$
ÉSZ	15,3	5,5	14,6	5,43	16,0	5,48	$t(432) = -2,711$	$p = 0,007$

A konstrukciós és konvergens validitás vizsgálata

A konstrukciós validitás vizsgálatához a Hausberg-féle Mentalizációs Kérdőív (MK) magyar adaptációját használtuk. Figyelembe véve, hogy a magyar validált adatok pszichotikus felnőtt mintán készültek, a kérdőív megbízhatóságának tesztelésére megerősítő faktoranalízist és belsőkonzisztencia-mutatókat számoltunk. A megerősítő faktoranalízis megbízhatósági mutatói jó illeszkedést jeleznek: $\chi^2(84) = 246$; $p < 0,01$; CFI = 0,880, TLI = 0,850, SRMR = 0,065, RMSEA = 0,067 (90%CI = 0,0572–0,0865). A skála megfelelő belső konzisztenciával rendelkezik, a teljes skála Cronbach- α -mutatója 0,803, az alsókálaké gyengébb (Önreflexió: $\alpha = 0,371$; Érzelmi Tudatosság: $\alpha = 0,656$; Pszichés Ekvivalencia: $\alpha = 0,861$; Érzelemszabályozás: $\alpha = 0,531$).

A Mentalizációs Kérdőív demográfiai összefüggéseit a 6. táblázat tartalmazza. Félkövérrrel jeleztük a nemek és a korosztályok összehasonlításában látható magasabb pontszámot. A Mentalizációs Kérdőív nemenkénti különbségét jelzi, hogy a lányok szignifikánsan magasabb pontszámot értek el az Érzelmi Tudatosság (ÉT: $U = 18368$; $p = 0,001$), a Pszichés Ekvivalencia (EP: $U = 17880$; $p = 0,001$), az Érzelemszabályozás (ÉSZ: $t(432) = 2,505$; $p = 0,013$) alsókálán és a teljes skálán is (MK_össz: $U = 18439$; $p = 0,002$). Korosztályi bontásban három alsókálán szignifikánsan magasabb pontszámot értek el a 10–13 évesek (ÉT: $U = 20579$; $p = 0,027$; EP: $U = 20507$; $p = 0,023$; ÉSZ: $t[432] = 1,98$; $p = 0,049$). Az önreflexió alsókálán nincs eltérés a fiúk és lányok pontszámai között, korosztályi tekintetben a 14–18 évesek magasabb pontszámot értek el, a különbség azonban nem szignifikáns.

6. táblázat. Nemenkénti és korosztályi különbségek a Mentalizáció (MK) és a Mentalizációs Igény (MI) dimenzióiban

skála	teljes minta (N = 434)		fiúk (N = 170)		lányok (N = 264)		10–13 éves (N = 170)		14–18 éves (N = 264)	
	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás	átlag	szórás
Mentalizációs Kérdőív (MK)										
MK_össz	46,5	10,2	43,7	9,95	46,7	10,2	46,3	10,9	44,7	9,33
ÖR	11,4	3,14	11,4	3,15	11,4	3,15	11,2	3,24	11,7	30,2
ÉT	12,3	3,61	11,6	3,44	12,7	3,65	12,7	3,75	11,9	3,40
EP	11,8	3,77	11,0	3,54	12,3	3,83	12,1	3,79	11,4	3,73
ÉSZ	10,1	2,7	9,68	2,60	10,3	2,74	10,3	2,70	9,81	2,69
Mentalizációs Igény Kérdőív (MI)										
MI_össz	69,9	15,5	66,9	15,26	71,9	15,33	73,1	14,6	66,3	15,68
mások	34,5	8,22	32,3	7,87	35,3	8,24	33,5	7,54	32,4	8,65
gördülékeny	22,7	6,27	21,6	6,42	23,4	6,07	23,8	6,10	21,5	6,24
igény	13,1	4,02	13,0	4,05	13,2	4,01	13,8	3,92	12,4	4,01

A validitás vizsgálatához Kendall-féle tautszámoltunk a Reflektív Funkció Kérdőív és a Mentalizációs Kérdőív teljes skáláján és alskálái között, mivel az együttes normális eloszlás kritériuma nem teljesült. Az eredményeket a 7. táblázat tartalmazza. Az eredmények alapján látható, hogy a Reflektív Funkció összpontszámait adó teljes skála gyenge, negatív korrelációt jelez a Mentalizációs Kérdőív összesített pontszámával és az Érzelmi Tudatosság és a Pszichés Ekvivalencia Alskáláival. Az összes vizsgált skálával közepes és gyenge erősségű, negatív irányú korrelációt mutat a Bizonytalan Mentalizálás Alskála, és pozitív irányú gyenge és tendenciaszerű együttjárást mutat az Érzelmi Elárasztottság Alskála. A Túlzott Magabiztosság Alskála esetén szignifikáns korreláció nem mutatható ki.

A validitásvizsgálat másik mérőeszköze a Mentalizációs Igény Kérdőív (Bernáth és

Kovács, 2013), amelynek belső faktorszerkezetével kapcsolatban a szerző is bizonytalan-ságot fogalmazott meg. A kérdőív megbízhatóságának vizsgálata során ezért a végső változat 15 tételén feltáró faktoranalízissel kiakítottuk saját modellünket, amit megerősítő faktoranalízissel vetettünk egybe a Bernáth-féle változattal. Az elemzéskor az összehasonlíthatóság érdekében mi is megtartottuk a tételek eredeti számozását. A két modell közötti eltérést a 2-es (eredetileg a 3. faktorban szerepelt) és a 20-as tétel felcserélése jelentette (a 20-as tétel eredetileg a 2. faktorban volt). A megerősítő faktoranalízis eredményei a 8. táblázatban olvashatók. Saját modellünk jobb illeszkedési mutatókkal rendelkezik, így a továbbiakban ezzel dolgoztunk. A skála belső megbízhatósági mutatói megfelelőek a teljes skála Cronbach- α -mutatója (0,878) és az alskálák alapján (rendre: $\alpha = 0,848$; $\alpha = 0,749$; $\alpha = 0,627$).

7. táblázat. A Reflektív Funkció Kérdőív és a Mentalizációs Kérdőív összefüggései

	RF_össz	RF_BM	RF_TM	RF_ÉS
MZQ_ÖSSZ	-0,112***	-0,492***	-0,050	0,349***
MZQ_ÖR	-0,047	-0,284***	-0,014	0,200***
MZQ_ÉT	-0,151***	-0,468***	-0,051	0,290***
MZQ_EP	-0,081*	-0,319***	-0,060	0,253***
MZQ_ÉS	-0,066	-0,458***	-0,011	0,346***

* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$

8. táblázat. A Mentalizációs Igény Kérdőív lehetséges faktorszerkezetének illeszkedési mutatói, a megerősítő faktorelemzés eredményei

Modell	χ^2/df	CFI	TLI	SRMR	RMSEA	RMSEA 90% CI	
1. modell	2,855	0,934	0,917	0,0442	0,0654	0,054	0,0768
2. modell	3,540	0,898	0,877	0,0533	0,0765	0,0673	0,0858

A Mentalizációs Igény Kérdőív demográfiai összefüggéseit a 6. táblázat tartalmazza, félkövérrel jeleztük a nemek és a korosztályok összehasonlításában látható magasabb pontszámot. Az eredmények nemenkénti bontásában a lányok szignifikánsan magasabb pontszámot értek el a teljes skálán ($t(343) = -3,45; p = 0,001$) és az alskálán is: a másik mentális állapotának megismerésében ($t(432) = -3,739; p < 0,001$); a zavartalan interakciók igényében ($U = 18574; p = 0,002$). A Mentalizációs Igény Alskálán ez a különbség nem szignifikáns. ($t(342) = -0,444; p = 0,658$). Korosztályok tekintetében a 10–13 évesek

magasabb pontszámot értek el, a különbség minden esetben szignifikáns. MI_össz: $U = 1767; p < 0,001$; MI_mások: $U = 18727; p < 0,001$; MI_gördülékeny: $U = 18330; p < 0,001$; MI_igény: $t(342) = 3,72; p < 0,001$).

A Mentalizációs Igény Kérdőív és alskálái gyenge, de szignifikáns korrelációt mutatnak a Reflektív Funkció Kérdőívvel és alskáláival oly módon, hogy a bizonytalan mentalizáció negatív együttjárást, míg az összpontszám és a többi alskála pozitív együttjárást mutat. Az eredményeket a 9. táblázat mutatja.

9. táblázat. A Reflektív Funkció Kérdőív és a Mentalizációs Igény Kérdőív összefüggései

	RF_össz	RF_BM	RF_TM	RF_ÉSz
MI_össz	0,211***	-0,133**	0,307***	0,142**
MI_mások	0,214***	-0,019	0,304***	0,028
MI_gördülékeny	0,059	-0,288***	0,116*	0,280***
MI_igény	0,283***	-0,022	0,379***	0,054

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$

MEGVITATÁS

A mentalizálás színvonalának mérésére csupán a Hausberg-féle Mentalizációs Kérdőív rendelkezett magyar adaptációval, a validitásvizsgálatokat Fekete és társai (2019) pszichotikus mintán végezték el. A kérdőív szerkezete eltér a mentalizáció négy dimenziójára épülő eredeti fogalmi koncepciótól. A Reflektív Funkció Kérdőív a mentalizálás színvonalának operacionalizált mérésére tervezett eszköz, amelynek belső faktorstruktúrája kultúránként és célcsoportonként eltérő jellegzetességeket mutat. Ezért célunk volt a kérdőív pszichometriai jellemzőinek feltárása magyar adaptációval rendel-

kező kérdőívek segítségével egészséges serdülő mintán.

A feltáró és megerősítő faktorelemzés során a legjobb modellilleszkedést figyelembe véve az eredeti 46 tételből egy 15 állításos kérdőívet hoztunk létre. A jelentős itemszám-csökkenés ellenére a kérdőív illeszkedési mutatói megfelelőek. A Bizonytalan Mentalizáció és a Túlzott Magabiztoság Skála 5, illetve 6 állítást tartalmaz, az Érzelmi Elárasztottság Skála pedig 4 tételből áll a magyar változatban. A Bizonytalan Mentalizáció és az Érzelmi Elárasztottság Skálák tételei Duval és munkatársai 2018-as francia adaptációjának első faktorába tartoznak.

A Bizonytalan Mentalizáció és az Érzelmi Elárasztottság Skálák közös jellemzője a szelfre irányuló mentalizálás vagy az arra való igény megjelenése. Az Érzelmi Elárasztottság Skála tételeiben a mentalizálás kudarcának felismerése, a Bizonytalan Mentalizáció itemeiben pedig az alacsonyabb szintű, de még aktív mentalizálás jelenik meg. A Túlzott Magabiztosság Skála állításaiban is azonos Duvalék Túlzott Magabiztosság Skálájával, és a *másik* mentális állapotaira vonatkozó, határozott és rugalmatlan elképzeléseket tartalmazza. Adataink elemzése során kiestek azok a tételek, amik a francia változatban a Mentalizáció Iránti Érdeklődés Skálába tartoztak, így kérdőívünk a mentalizációs bizonytalanságot és kudarcot vizsgálja. A skálák belső konzisztenciája megfelelőnek bizonyult.

A skálák érvényességét két további vizsgálattal támasztottuk alá. A konvergens validitás vizsgálata során az alacsony szintű mentalizációt és a mentális állapotokra vonatkozó következtetések érvényességét a Hausberg-féle Mentalizációs Kérdőív (MK) magyar adaptációjával és a Bernáth-féle Mentalizációs Igény (MI) kérdőív eredményeivel vetettük össze. A Mentalizációs Kérdőív a szelf–másik-tengelyen belül *szelf*-re vonatkozó állításokat tartalmaz, míg a Mentalizációs Igény Kérdőívben olyan állítások is szerepelnek, amik a *másik* mentális állapotának megismerésének szükségletét jelzik.

A konvergens validitást jelzi a Bizonytalan Mentalizáció Alskála közepes erősségű, negatív irányú korrelációja a Mentalizációs Kérdőív (MK) skáláival. A negatív irányú kapcsolat hátterében az áll, hogy az RFQ-H belső konzisztenciájának növelése érdekében a Bizonytalan Mentalizáció Alskála tételei fordított pontozásúak, a skála állításai a kont-

rollált mentalizáció sikerét jelzik. A Mentalizációs Kérdőív esetén a magas pontszám a mentalizáció kudarcát jelzi, így a negatív irányú együttjárás a mentalizáló képesség sérülésére vonatkozik. Az RFQ-H Érzelem-szabályozás Skálája és a Mentalizációs Kérdőív skálái közötti pozitív irányú gyenge-közepes erősségű együttjárás jelzi, hogy kérdőívünk megfelelő mértékben méri a szelfre irányuló sérült mentalizációt.

A Túlzott Mentalizáció Alskála tételei gyenge, de biztos pozitív kapcsolatban állnak a Mentalizációs Igény (MI) kérdőív skáláival, ezen belül is a másokra vonatkozó Mások Mentalizálása és a Mentalizációs Igény Alskálákkal. A divergens validitást jelzi, hogy a Túlzott Mentalizáció Alskála és a Mentalizációs Kérdőív (MK) skálái között egyáltalán nem jelenik meg korrelációs kapcsolat, és a Bizonytalan Mentalizáció Alskála esetében elhanyagolható mértékű, nem szignifikáns korreláció áll fenn a Mentalizációs Igény Kérdőív skáláival. Feltételezhetjük tehát, hogy az RFQ-H kérdőív a mentalizáció dimenziói közül a szelf–másik-tengely két pólusát különböző alskálákon méri.

A Reflektív Funkció Kérdőív összpontszámát tekintve igen alacsony együttjárás igazolódott a Mentalizációs Kérdőív és a Mentalizációs Igény Kérdőív összpontszámaival. Nem állnak rendelkezésre olyan nemzetközi vizsgálati eredmények, amelyek a Reflektív Funkció Kérdőív és a Mentalizációs Kérdőív (MZQ) összehasonlító vizsgálatát ismertetnék. A Mentalizációs Igény Kérdőív a mentalizációval kapcsolatos igényeket, célokat, attitűdöket ragadja meg, nem célja a mentalizáció egészének mérése. A mentalizáció összetett konstruktum, így a gyenge együttjárás alapján feltételezhető, hogy a kérdőívek a mentalizálás eltérő

aspektusait vizsgálják. A Reflektív Funkció Kérdőív három alszállaja együttesen a csökkent mentalizáló kapacitást jelzi, amiből a Túlzott Magabiztosság Skála a prementalizáló módok, azaz a mentalizálás hiányának azonosítására alkalmas. A kérdőív hatékonyan képes feltárni a reflektív funkció minőségét, azonban nem ad teljes képet a mentalizáció egészére vonatkozóan.

A kérdőívek eredményei alapján a serdülő lányok fejlettebb mentalizációs képességgel és magasabb mentalizációs igénnyel jellemezhetők. A mások megértése iránti fokozott motiváció terén a nemi különbségek mindhárom kérdőív esetén igazolódtak, ami összecseng korábbi kutatási eredményekkel (Bouchard és mtsai, 2008; Fonagy és Luyten, 2009). A lányok mentalizációs előnye azonban csak a másokra vonatkozó mentalizálásban nyilvánul meg, az önreflexivitás tekintetében a különbség elvész.

A mentalizáció színvonala életkoronként is eltérő, a 10–13 évesek mindhárom kérdőívben jobban teljesítettek a 14–18 éveseknél, ami igazolja a mentalizációs képesség fejlődési visszaesésének elméletét az agyi struktúrák

jelentős mértékű újrászerveződésének következtében (Choudhury és mtsai, 2006). Az önreflexivitás ezen a területen is kivétel, aminek háttérében az állhat, hogy a serdülőkör egyik fejlődési feladata a koherens szelf kialakítása, így az önreflexió felerősödése és fejlődése a normál fejlődésmenet részét képezi.

A vizsgálat limitációi alapján az eredmények értékelésekor figyelembe kell venni, hogy bár a minta nagysága statisztikai szempontból elfogadható volt, azonban a minta nem reprezentatív a hozzáférésalapú mintavétel következtében. A serdülőkori fejlődésmenet teljes ívét a 18–24 éves korosztály bevonásával lehet teljes egészében felvázolni, így a további vizsgálatokat érdemes erre a populációra is kiterjeszteni. Kutatásunkban egészséges serdülőket vizsgáltunk, a diszkriminatív validitás megerősítése mentális zavarral érintett fiatalok bevonásával történhet. A kritériumvaliditás megerősítését szolgáló további vizsgálatok után a Reflektív Funkció Kérdőív rövidített, 15 tételes magyar változata ígéretes kiegészítő mérőeszköze lehet a serdülő populáció mentalizációs jellemzőinek vizsgálatának.

SUMMARY

MEASURING ADOLESCENT MENTALIZATION: HUNGARIAN VALIDATION OF THE REFLECTIVE FUNCTIONING QUESTIONNAIRE (RFQ-H)

Background and aims: The Reflective Functioning Questionnaire is a self-rated instrument to measure the level of mentalizing ability. The adolescent version of the original 46-item scale has different cultural and population characteristics. The purpose of this study was to examine the psychometric features of the scale on healthy adolescents.

Methods: The study sample consisted of 434 persons with a mean age of 14.5 years. A varimax rotated exploratory factor analysis supported the extraction of 3 factors. The model fit was checked by confirmatory factor analysis. The Mentalization Questionnaire (MK) and the Mentalization Demand Questionnaire (MI) were used for validation.

Results: The final factor structure of the Hungarian version of the Reflective Function Questionnaire (RFQ-H) is different from the original questionnaire, it has three factors: (1) uncertain mentalization indicating uncertainty or confusion about one's own and others' mental state; (2) overconfidence indicating extreme expresses overconfidence about mental states similar to psychic equivalence; and (3) emotion underregulation indicating the lack of self-regulating skills. The three factors indicate decreased mentalizing capacity, with lower levels of mentalization denoted on the first and third scales, while the second scale is suitable for identifying non-mentalizing modes. The internal reliability of the scale is good, the Cronbach- α index of the whole scale is 0.79.

Discussion: The 15-item Hungarian version of the Reflective Function Questionnaire proved to be a promising tool for measuring the level of mentalization.

Keywords: mentalization, reflective function, psychometric characteristics, adolescence

IRODALOM

- ALLEN, J. G., FONAGY P., BATEMAN, A. W. (2011): *Mentalizáció a klinikai gyakorlatban* (Bulath M. ford.). Oriold és Társai, Budapest.
- BADOUD, D., LUYTEN, P., FONSECA-PEDRERO, E., ELIEZ, S., FONAGY, P., DEBBANÉ, M. (2015): The French Version of the Reflective Functioning Questionnaire. Validity Data for Adolescents and Adults and Its Association with Non-Suicidal Self-Injury. *PLoS ONE*, 10(12). e0145892. doi: 10.1371/journal.pone.0145892
- BARON-COHEN, S. (1989): The autistic child's theory of mind: a case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30(2). 1141–1155.
- BATEMAN, A. W., FONAGY, P. (2012): A mentalizáció alkalmazása a borderline személyiség-zavar kezelésében (Moukhtar L. ford.). In Clarkin, J. F., Fonagy P., Gabbard, G. O. (szerk.): *A személyiségzavarok pszichodinamikus pszichoterápiája*. Oriold és Társai, Budapest. 201–224.
- BATEMAN, A. W., FONAGY P. (2016): *Mentalization-Based Treatment for Personality Disorders*. Oxford University Press, Oxford.
- BEATON, D. E., BOMBARDIER, C., GUILLEMIN, F., FERRAZ, M. B. (2000): Guidelines for the process of cross-cultural adaptation of self-report measures. *Spine*, 25(24). 3186–3191. doi: 10.1097/00007632-200012150-00014
- BELVEDERI MURRI, M., FERRIGNO, G., PENATI, S., MUZIO, C., PICCININI, G., INNAMORATI, M., RICCI, F., POMPILI, M., AMORE, M. (2017): Mentalization and depressive symptoms in a clinical sample of adolescents and young adults. *Child Adolescent Mental Health*, 22(2). 69–76. doi: 10.1111/camh.12195
- BERNÁTH Á., KOVÁCS J. (2013): A mentalizációs igény és a machiavelliánus nézetekkel való egyetértés. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 68(4). 671–685.
- BLAKEMORE S. J. (2012): Development of the social brain in adolescence. *Journal of the Royal Society of Medicine*, 105(3). 111–116. doi: 10.1258/jrsm.2011.110221

- BOUCHARD, M.-A., TARGET, M., LECOURS, S., FONAGY, P., TREMBLAY, L.-M., SCHACHTER, A., STEIN, H. (2008): Mentalization in adult attachment narratives: Reflective functioning, mental states, and affect elaboration compared. *Psychoanalytic Psychology*, 25(1). 47–66. doi: 10.1037/0736-9735.25.1.47
- CHOUDHURY, S., BLAKEMORE, S.-J., CHARMAN, T. (2006): Social cognitive development during adolescence. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 1(3). 165–174. doi: 10.1093/scan/nsl024
- DUVAL, J., ENSINK, K., NORMANDIN, L., SHARP, C., FONAGY, P. (2018): Measuring Reflective Functioning in Adolescents; Relation to Personality Disorders and Psychological Difficulties. *Adolescent Psychiatry*, 8(1). 5–20.
- FEKETE K., TÖRÖK E., KELEMEN O., MAKKOS Z., CSIGÓ K., KÉRI SZ. (2019): A mentalizáció dimenziói pszichotikus zavarokban. *Neuropsycharmacologia Hungarica*, 21(1). 5–11.
- FONAGY P., BATEMAN, A. W. (2020): Bevezetés (Gáspár É. ford.). In Bateman, A. W., Fonagy, P. (szerk.): *A mentalizáció alapú terápia kézikönyve*. Oriold és Társai, Budapest. 3–28.
- FONAGY, P., GHANAI, R. (2008): *A self-report measure of mentalizing: Development and preliminary test of the reliability and validity of the Reflective Function Questionnaire (RFQ)*. Unpublished manuscript. University College London, London.
- FONAGY, P., LUYTEN, P. (2009): A developmental, mentalization-based approach to the understanding the treatment of borderline personality disorder. *Development and Psychopathology*, 21(4). 1355–1381.
- FONAGY, P., LUYTEN, P. (2012): The multidimensional construct of mentalization and its relevance to understanding borderline personality disorder. In Fotopoulou, A., Pfaff, D., Conway, M. A. (eds): *From the Couch to the Lab. Trends in Psychodynamic Neuroscience*. Oxford University Press, Oxford. 405–426.
- FONAGY P., TARGET M. (1998): A kötődés és reflektív funkció szerepe a szelf fejlődésében (Bíró Sz., Gergely Gy., Koós O. ford.). *Thalassa*, 9(1). 5–43.
- FONAGY, P., GERGELY G., JURIST, E. L., TARGET, M. (2002): *Affect regulation, mentalization and the development of the self*. Other Press, New York, NY.
- FONAGY P., BATEMAN A. W., STRATHEARN, L., ALLISON, E. (2012): Kötődés és személyiségpatológia (Moukhtar L. ford.). In Clarkin, J. F., Fonagy, P., Gabbard, G. O. (szerk.): *A személyiségzavarok pszichodinamikus pszichoterápiája*. Lélekben Otthon Könyvek, Budapest.
- FONAGY, P., LUYTEN, P., MOULTON-PERKINS, A., LEE, Y.-W., WARREN, F., HOWARD, S., GHANAI, R., FEARON, P., LOWYCK, B. (2016): Development and validation of a self-report measure of mentalizing: The Reflective Functioning Questionnaire. *PLoS ONE*, 11(7). e0158678. doi: 10.1371/journal.pone.0158678
- FONAGY P., LUYTEN P., ALLISON E., CAMPBELL C. (2019): Mentalizing, Epistemic Trust and the Phenomenology of Psychotherapy. *Psychopathology*, 52(2). 94–103. doi: 10.1159/000501526
- GAGLIARDINI, G., GULLO, S., CAVERZASI, E., BOLDRINI, A., BLASI, S., COLLI, A. (2018): Assessing mentalization in psychotherapy: first validation of the Mentalization Imbalances Scale. *Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 21(3). 164–177.

- GÁL Z. (2015): *A tudatelmélet életkori különbségei, kapcsolata a munkamemória kapacitással és a társas pozícióval*. Doktori disszertáció. Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
- GÁL Z., EGYED K., PÁSZTHY B., NÉMETH D. (2011): Tudatelméleti deficit anorexia nervosában. *Psychiatria Hungarica*, 26(1). 12–25.
- GÁL Z., KATONA K., JANACSEK K., NÉMETH D. (2014): Tudatelméleti működés bűnelkövetőknél. *Pszichológia*, 34(3). 289–310.
- HA, C., SHARP, C., ENSINK, K., FONAGY, P., CIRINO, P. (2013): The measurement of reflective function in adolescents with and without borderline traits. *Journal of Adolescence*, 36(6). 1215–1223.
- HAGELQUIST, J. O. (2017): *The Mentalization Guidebook*. Routledge, New York, NY.
- HAUSBERG, M. C., SCHULZ, H., PIEGLER, T., HAPPACH, C. G., KLÖPPER, M., BRÜTT, A. L., SAMMET, I., ANDREAS, S. (2012): Is a self-rated instrument appropriate to assess mentalization in patients with mental disorders? Development and first validation of the mentalization questionnaire (MZQ). *Psychotherapy Research*, 22(6). 699–709. doi: 10.1080/10503307.2012.709325
- HESSE E. (2008): The Adult Attachment Interview: Protocol, method of analysis, and empirical studies. In: Cassidy J., Shaver P. R. (eds): *Handbook of Attachment. Theory, research, and clinical applications*. Guilford Press, New York, NY. 552–598.
- HU, L., BENTLER, P. M. (1999): Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1). 1–55. doi: 10.1080/10705519909540118
- JAIN, F. A., FONAGY, P. (2018): Mentalizing Imagery Therapy. Theory and Case Series of Imagery and Mindfulness Techniques to Understand Self and Others. *Mindfulness*, 11(1). 153–165. doi: 10.1007/s12671–018–0969–1
- KARTERUD, S. (2015): *Mentalizációalapú csoportterápia (MBT-G). Elméleti, klinikai és kutatási kézikönyv* (Varga-Sabján D. ford.). Oriold és Társai, Budapest.
- LIEBERMAN, M. D. (2007): Social Cognitive Neuroscience. A Review of Core Processes. *Annual Review of Psychology*, 58(1). 259–289.
- LUYTEN, P., MAYES, L. C., NUSSSENS, L., FONAGY, P. (2017): *The Parental Reflective Functioning Questionnaire. Adolescent version*. University of Leuven.
- LUYTEN, P., MALCORPS, S., FONAGY P., ENSINK K. (2020): A mentalizálás felmérése (Gáspár É. ford.). In Bateman, A. W., Fonagy, P. (szerk.): *A mentalizáció alapú terápia kézikönyve*. Oriold és Társai, Budapest. 49–82
- MOOR, B. G., MACKS, Z. A., GÜROGLU, B., ROMBOUTS, S. A., MOLEN, M. W., CRONE, E. A. (2012): Neurodevelopmental changes of reading the mind in the eyes. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 7(1). 44–52. doi: 10.1093/scan/nsr020
- PONTI, L., STEFANINI, M. C., GORI, S., SMORTI, M. (2019): The assessment of mentalizing ability in adolescents. The Italian adaptation of the Mentalization Questionnaire (MZQ). *Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology*, 26(1). 29–38. doi: 10.4473/TPM26.1.2
- SHARP C., FONAGY P. (2018): The parent's capacity to treat the child as a psychological agent. Constructs, measures and implications for developmental psychopathology. *Social Development*, 17(3). 737–754. doi: 10.1111/j.1467-9507.2007.00457

- SHARP, C., ROSSOUW, T. (2020): Borderline személyiségzavar patológiája serdülőkorban (Gáspár É. ford.). In Bateman, A. W., Fonagy, P. (szerk.): *A mentalizáció alapú terápia kézikönyve*. Oriold és Társai, Budapest. 371–396.
- SHARP, C., WILLIAMS, L. L., HA, C., BAUMGARDNER, J., MICHONSKI, J., SEALS, R., PATEL, A. B., BLEIBERG, E., FONAGY, P. (2009): The development of a mentalization-based outcomes and research protocol for an adolescent inpatient unit. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 73(4). 311–338.
- SLADE, A. (2005): Parental reflective functioning. An introduction. *Attachment and Human Development*, 7(3). 269–281.
- STONE, V., BARON-COHEN, S., KNIGHT, R. T. (1998): Frontal Lobe Contributions to Theory of Mind. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 10(5). 640–656.
- TARGET, M., FONAGY, P., SHMUELI-GOETZ, Y. (2003): Attachment representations in school-age children. The development of the Child Attachment Interview (CAI). *Journal of Child Psychotherapy*, 29(2). 171–186.

ÁTTEKINTÉS

A POZITÍV PEDAGÓGIA KONCEPCIÓJA ÉS KAPCSOLÓDÓ POZITÍV PSZICHOLÓGIAI EREDMÉNYEK MAGYAR GYEREK-, SZÜLŐ- ÉS PEDAGÓGUSPOPULÁCIÓKRÓL



MAGYARÓDI Tímea
Eszterházy Károly Egyetem
ELTE PPK Pszichológiai Intézet
magyarodi.timea@uni-eszterhazy.hu

HARMAT László
Eszterházy Károly Egyetem, Pszichológia Intézet
Linnaeus University, Department of Psychology
harmat.laszlo@uni-eszterhazy.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A pozitív pszichológia irányzata elméleti keretet adott a pozitív pedagógia és oktatás paradigmájának, amelynek célja a jóllét és a hagyományos készségek tanítása, fejlesztése az iskolában. Célunk a pozitív pedagógiai gyakorlatok háttérének, kritériumainak áttekintése, valamint a nemzetközi és hazai pozitív pedagógiai programok ismertetése. Annak érdekében, hogy a pozitív pedagógia által érintett populációk kutatásának helyzetét megvizsgáljuk, kitérünk a kapcsolódó magyarországi vizsgálatokra, amelyek a gyerek-, szülő- és pedagóguspopulációk valamely pozitív pszichológiai szempontú tanulmányozását tűzték ki célul.

Eredmények: Az áttekintett kutatások célzottan, az iskolai környezethez kapcsolódóan leginkább a tanulói jóllét, iskolai boldogság, valamint a szociális és érzelmi intelligencia jelenségeit vizsgálták.

Következtetések: A pozitív pedagógiai programok egyik alapkritériuma a hatékonyságuk tudományos kutatással történő ellenőrzése – a magyar nyelvű programok esetében is. Az esetleges hatékonyságvizsgálatokban alkalmazható mérőeszközökre, illetve lehetséges magyar nyelvű adaptációkra teszünk javaslatot.

Kulcsszavak: pozitív pszichológia, pozitív pedagógia, program, empirikus, jóllét

BEVEZETŐ

A hagyományos pszichológia a 2000-ben megszülető pozitív pszichológia irányzatáig nagyobb hangsúlyt fektetett a patológiára, diszfunkcionális működésre (Seligman és Csikszentmihalyi, 2000). A pozitív pszichológiai felfogás, amely a mentális egészség, jóllét, virágzás empirikus vizsgálatára és fejlesztési lehetőségeire koncentrálnak, megjelent a pedagógia szakterületén is, mind tudományos, mind alkalmazott vonatkozásban (Hamvai és Pikó, 2008).

A pozitív pszichológia irányzatának egyik alapítója, Martin Seligman és kollégái egyik kutatásukban azt kérdezték a résztvevő szülőktől (Seligman és mtsai, 2009), hogy mit kívánnának leginkább a gyerekeik számára. A válaszok: boldogságot, magabiztosságot, elégedettséget, egyensúlyt, jó dolgokat, kedvességet, egészséget. Az iskola azonban leginkább a teljesítményhez szükséges eszközöket tanítja meg a gyerekeknek, mint a gondolkodási készségeket, a sikert, a konformitást vagy a tudományokat. A kutatók számára felmerült a kérdés, hogy miért nincs átfedés a két lista között: a pozitív oktatás/pedagógia gondolata ebből a különbségből fakad, célja, hogy a hagyományos iskolai értékek mellett a jóllétre is megtanítsák a gyerekeket (White és Kern, 2018).

A jelen munka célja, hogy bemutassuk a pozitív pedagógia és oktatás koncepcióját, a kidolgozott programokat, valamint azok kritériumait. Mivel a pozitív pedagógiai programokhoz egy empirikus hatékonyságvizsgálati kritérium kapcsolódik (Seligman és Adler, 2018), ezért ismertetjük azokat a magyarországi kutatási eredményeket is,

amelyek pozitív pszichológiai aspektusból vizsgálják a pozitív oktatáshoz kapcsolódó populációkat: a diákokat, a tanárokat és a szülőket.

A pozitív pedagógiai koncepciók Seligman a mentális egészséget összefoglaló ún. PERMA modelljére támaszkodnak a jóllét definiálásakor (Seligman, 2011). A modell a jól működés komponenseit integrálja: a pozitív érzelmek (hedonisztikus élet) (P: *Positive emotion*), elköteleződés (flow-élménnyel teli élet) (E: *Engagement*), pozitív kapcsolatok (R: *Relationships*), jelentéstelenség (az élet céljának megtalálása, önmegvalósítása) (M: *Meaning*), és teljesítmény (cél felé haladás a mindennapi tevékenységekben, teljesítmény érzés) (A: *Accomplishments*) faktorokat jelölik (Seligman, 2011). Később a PERMA-modellt kiegészítették az egészség faktorról (H: *Health*) (PERMAH) (Norrish, 2015). Ez a kielégítő alváásra, a testmozgásra és a megfelelő táplálkozásra való edukációt foglalja magában, ami szintén lényeges része a pozitív edukációs programoknak.

A jóllét 40%-át szándékos tettek alkotják (Lyubomirsky, 2008). Így az iskola segíthet a tanulóknak abban, hogy saját jóllétüket támogassák az elsajátított eszközökkel és attitűdökkel. A hagyományos érékek elsajátítását a pozitív pszichológia a tanulás és fejlődés örömteliségének kiemelésével támogatja (Nagy, 2019). A pozitív érzelmi állapotok fokozzák a kreatív probléma- és feladatmegoldást (Fredrickson, 2013). Így azok a pedagógiai programok és intervenciók, amelyek a pozitív élményállapotokat segítik elő, és a diákok jóllétét, megküzdési repertoárját tágtják, az ún. pozitív pedagógia (Seligman és mtsai, 2009) elvét követik.

POZITÍV PEDAGÓGIA

A pozitív oktatás és pedagógia mozgalma egy olyan irányadó hipotézis, amely szerint a pozitív pedagógiát képviselő iskolák és tanárok jelentik a jóllét megteremtésének alapját a különböző kultúrákban (Seligman és Adler, 2018). Célja a jóllét megteremtése mellett a tradicionális készségek oktatása (Seligman és mtsai, 2009).

A pozitív oktatás és pedagógia ernyőfogalom: azokat az empirikusan validált intervenciókat és programokat foglalja össze, melyek a tanulók jóllétére hatnak (White és Murray, 2015). White és Kern (2018) hat indokot foglalnak össze a pozitív pedagógia oktatási rendszerbe való integrálására vonatkozóan

1. Filozófiai: a jóllét és az erények etikája fontos filozófiai téma (ld. Arisztotelész). Ezen témákra fókuszálás nemcsak a diákok témában való jártasságát támogatja, hanem a társadalom aktív, résztvevő tagjává is válhatnak ezáltal.
2. Pszichológiai: az iskola a mentális problémák megelőzésében elsődleges. Minél előbb történik a prevenció, annál kisebb lesz a későbbi kockázatok (pl. iskolaelhagyás, kevés társas kapcsolat, fizikai és mentális egészség problémák) valószínűsége.
3. Szociális: a szociális készségek, az érzelmszabályozási technikák elsajátítása

a pozitív kapcsolatok kialakítására, jobb akadémiai teljesítményre sarkall.

4. Kognitív: az iskolai elköteleződést (viselkedéses, pszichológiai, kognitív aspektusok) a pozitív pszichológiai intervenciók támogatják, kevesebb az iskolaelhagyás, az antiszociális viselkedésforma.
5. Gazdasági: a mentális problémák kezelése költséges, a preventív megközelítések ezeket a költségeket hosszú távon csökkenthetik.
6. Kulturális: az iskolák kultúraváltását teszi a szemlélet lehetővé. Változhat, hogy a diákok hogyan gondolkodnak magukról, egymásról, hogy értelmezik a körülöttük lévő világot.

A pozitív oktatási programok a következő részletekre terjednek ki (Seligman és mtsai, 2009).

- Stratégia: a pozitív oktatás beépítése a pedagógiai programba, folyamat kidolgozása.
- Intervenciók: pozitív pszichológiai eszköztár (validált eszközök), a pozitív érzelmek, gondolatok, viselkedés támogatását szolgáló aktivitások (Sin és mtsai, 2011).
- Mérés: boldogság, boldogtalanság (szorongás, depresszió), tanulmányi teljesítmény.

A pozitív pedagógiai tananyag a pozitív pszichológiai intervenciókat alkalmazza (White és mtsai, 2019), néhány példagyakorlatot *1. táblázatban* ismertetünk.

1. táblázat. A validált programok néhány gyakorlatának ismertetése
(Seligman és mtsai, 2009; Seligman és Adler, 2018)

Gyakorlat	Leírás	Pozitív pedagógiai modellben való alkalmazása (pl.)
Empátiatréning	A diákok empátiatechnikákat sajátítanak el.	Penn Reziliencia Program (Gillham és Reivich, 2009)
Hálalevél írása	A diákok hálalevelet írnak, és felolvassák a levél címzettjének.	Penn Reziliencia Program (Gillham és Reivich, 2009); Boldogságóra program (Bagdi és Bagdy, 2017)
Kritikus gondolkodás	A hiedelmek és viselkedés irányításához szükséges információ konceptualizálás–szintetizálás–alkalmazás–értékelés tanulása.	Penn Reziliencia Program (Gillham és Reivich, 2009)
Három áldás gyakorlat/ jó dolog napló	Egy héten keresztül a tanulók minden nap leírják azt a három jó dolgot, ami aznap velük történt. Majd minden esemény mellé válaszolnak a következő kérdésekre: Miért történhetett meg ez a pozitív esemény? Mit jelent ez számodra? Hogyan tudnád növelni a gyakoriságát ennek az eseménynek?	Strath Haven-i Pozitív Pszichológiai Tanterv (Seligman és mtsai, 2009); Boldogságóra program (Bagdi és Bagdy, 2017)
Jellemző erősségek új módon való alkalmazása	A tanulók kitöltik az erősségeket mérő Működő Értékek Kérdőív (<i>VIA Signature Strengths Test for Children</i>) gyerekváltozatát (Toner és mtsai, 2012), majd számos tanóra az erősségek azonosítását és alkalmazását célozza meg.	Geelong Grammar School (Norrish és mtsai, 2013) által alkalmazott pozitív oktatási modell része

Az intervenciók gyakorlása növeli az elköteleződés mértékét a tanulásban, az iskola élvezetét, a teljesítményt, a szociális készségek szintjét: az eredmények indokolják a jóllét oktatását az iskolákban (Seligman és mtsai, 2009).

A program hatékonyságának empirikus értékelését a következő konstruktumok méréséhez szükséges eszközökkel végezzük (Seligman és Adler, 2018), amelyeket gyerekpopulációk vizsgálatára fejlesztettek ki: boldogság mint érzelmi jóllét (Diener, 1984), azaz a pozitív és negatív érzések optimális

aránya (Fredrickson és Losada, 2005), vagy a PERMA-modell (Seligman, 2011) komponenseinek mérése (Seligman és Adler, 2018), boldogtalanság (pl. depresszió, szorongás), iskolai teljesítmény. Kutatásmódszertani szempontból lényeges, hogy a mérőeszközök minden esetben az adott kultúrára adaptált kérdőívek legyenek (Hernández és mtsai, 2020). Ehhez rendelkezésre kell állnia gyerekpopulációt mérő, validált eszközöknek – a kutatás és a gyakorlat interakciója a hatékonyságvizsgálatokhoz szükséges módszerek kidolgozásakor is megjelenik.

Pozitív pedagógiai programok

A pozitív oktatás megjelenhet explicit foglalkozások, tanórák, és/vagy implicit módon is, az iskolai kultúra különböző szempontjaiban (White és Kern, 2018). A pozitív paradigma tantervi programokba való beillesztése kulcsfontosságú a gyakorlati alkalmazás érdekében (Bredács, 2018). A pozitív oktatás és pedagógia a pozitív pszichológiai tudományos kutatásokra épül. Szükség van arra, hogy az eredmények, a programok és a döntéshozás interakcióban működjen, hiszen a programok integrálása sokszor választás vagy elköteleződés elé állítja az intézményvezetőket, mivel időre, erőforrásokra van szükség az alkalmazásukhoz (White és Kern, 2018).

Martin Seligman dolgozta ki a pozitív pedagógia alapkonceptióját, az első pedagógiai program a *Penn Reziliencia Program* (*Penn Resiliency Program, PRP*) (Gillham és Reivich, 2009) a Pennsylvania Egyetem programjának tanterve a teljes élethez (Peterson és mtsai, 2005) szükséges készségeket tanítja a 10–14 éves diákoknak, 12 héten keresztül (pl. kreativitás, optimizmus, relaxáció, döntéshozatal, problémamegoldás). A hatásvizsgálata szerint (Brunwasser és mtsai, 2009; Seligman és mtsai, 2009) a programban részt vevő diákoknál szignifikánsan csökkent a depresszió, a reménytelenség és a szorongás érzése, valamint rassztól és etnikai hovatartozástól függetlenül hatékonyan működött a program. A hatásvizsgálat azt is kimutatta, hogy a program hatékonyabb, amikor a tanárok megfelelő felkészítésben és képzésben részesülnek, és a teljes folyamatot végigkövetik.

Egy másik pozitív pedagógiai program a *Strath Haven-i Pozitív Pszichológiai Tanterv* (*Strath Haven Positive Psychology Curriculum, SHPPC*) a karaktererőségek (Peterson és Seligman, 2004) azonosítását (pl. tanulás szeretete, a szépség megbecsülése, hála), azok minél gyakoribb, tantermen belüli és kívüli alkalmazását tűzi ki célul, 14–15 éves diákokkal, 25 tanórán keresztül.

Közismert pozitív edukációs program még az Ausztráliában népszerűvé vált „Pattanj vissza” (*Bounce Back*) program¹ (Noble és McGrath, 2015), ami a jóllét, a reziliencia és a szociális-érzelmi kompetenciák fejlesztését tűzte ki célul az általános iskolák alsóbb osztályaiban.

Egy másik program személyes jóllételeket tartalmaz 11–14 éves tanulók számára (*Personal Well-Being Lessons for Secondary Schools*) (Boniwell és Ryan, 2012), mely a PRP és SHPPC programokhoz hasonlóan a karaktererőségek, az optimizmus és a reziliencia fejlesztését tűzte ki célul.

Az amerikai iskolák után több ország csatlakozott a pozitív oktatás gyakorlatához, pl. Bhután, Kína, India, az Egyesült Arab Emírátságok, Izrael, Jordánia, Ausztrália. Ezekben az országokban az intervenciókhoz saját programokat dolgoztak ki. Számos pedagógiai programban a stratégia, az intervenció és a hatékonyságmérés mellett a szülőcsoportok számára meghirdetett foglalkozásokat is beemelik a folyamatba, a közösség jóllétének támogatása érdekében (Seligman és Adler, 2018).

Magyarországon a Jobb Veled a Világ Alapítvány által gondozott *Boldogságóra program* (www.boldogsagora.hu) működik

¹ Lásd: www.bounceback-program.com (Letöltés ideje: 2020. december 28.)

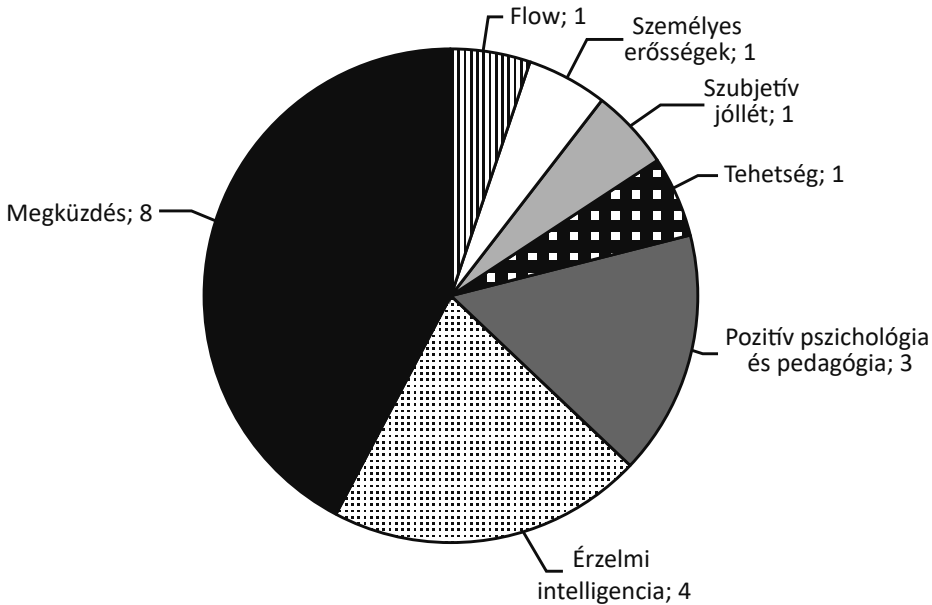
pozitív pszichológiai alapokon megalkotott pedagógiai programként. Ez a tanév hónapjaiban különböző témákat (pl. hála, optimizmus, megküzdés, megbocsátás) jár körül, eszközök, kapcsolódó technikák elsajátítását megcélózva (Bagdi és mtsai, 2017; Bagdi és Bagdy, 2017). A program alapját Sonja Lyubomirsky munkája adja (2008), amely a jóllét növelés különböző lehetőségeit foglalja össze. A programban jelenleg több, mint 1300 óvoda és iskola vesz részt, tehát az óvodás-, kisiskolás- és serdülőkorú gyerekekre fókuszálnak. A résztvevőkkel kapcsolatban született eddigi empirikus eredmények (Vargha és mtsai, 2019) szerint azok a tanulók, akik mind otthon, mind az iskolában jól érezték magukat, magasabb boldogság- és mentálisegészség-szintről számoltak be, valamint magasabb osztályokban a tanulók szubjektív jóllétszintje alacsonyabb volt. A program hatásvizsgálata ez idáig nem ismert.

MAGYARORSZÁGI EMPIRIKUS EREDMÉNYEK

Ugyan a pozitív oktatás koncepciója keretében született magyarországi program, a gyakorlatok hatásvizsgálata nem ismert. A hazai gyerek- (és szülő-), illetve tanárpopulációt, valamint az iskolai, pedagógiai környezetet érintő publikációk közül azon-

ban számos fókuszál különböző pozitív pszichológiai tényezők fejlesztésére. A pozitív pszichológia pedagógiai relevanciáját többen tárgyalták a pozitív pszichológia első évtizedében (Oláh, 2004; Reinhardt, 2009). A pozitív pedagógia, elsősorban megküzdéshez kötődő gyakorlatai kapcsán Hamvai Csaba és Pikó Bettina értekezett elsőként (Hamvai és Pikó, 2008). Később egy 2018-as tanulmány (Bredács, 2018) már mozgalomként utal a pozitív irányzatra, hivatkozva arra, hogy a pedagógia gyakran egy pszichológiai paradigma alapján határozza meg a megállapításait.

Egy 2012-es áttekintés (Magyaródi, 2012) szerint a megküzdési módok és az érzelmi intelligencia jelentették a témánkat érintő magyarországi kutatások leggyakoribb kulcsszavait 2000 és 2011 között. Összesen 19 cikk és könyv foglalkozott a jelen kézirat által is tárgyalt populációkkal: óvodások (Zsolnai és Lesznyák, 2006); gyerekek (Csík-szentmihályi, 2010; Szélesné Ferencz, 2008); pedagógusok (Holecz, 2006, 2010); iskolások (Bredács, 2009; Hamvai és Pikó, 2008; Janurik és Pethő, 2009; Oláh, 2004; Reinhardt, 2009; Riesz, 2006; Szitó, 2009); serdülők (Bödecs és mtsai, 2009; Brassai és Pikó, 2007; Forrai, 2011; Fülöp és Berkics, 2007; Margitics és Pauwlik, 2006; Pikó és Keresztes, 2007; Szondy, 2004). Az *1. ábra* ismerteti a 2000–2011-ig született kapcsolódó kéziratok téma szerinti gyakorisági eloszlását.



1. ábra. Magyar nyelvű, a gyerek-, szülő- és pedagóguspopulációt vizsgáló pozitív pszichológiai publikációk száma és témája 2000–2011 között (Magyaródi, 2012)

Mivel a pozitív pszichológia bő első évtizedének magyar nyelvű publikációinak áttekintése ismert, így jelen munkánkban a 2012 és 2020 közötti időszakra fókuszálunk. A pozitív pedagógiához kapcsolható publikációját a *Magyar folyóiratok tartalomjegyzékeinek kereshető adatbázisa* (www.matarka.hu), valamint az Akadémiai Kiadó tartalomjegyzékei segítségével vizsgáltuk (áttekintett pszichológiai és pedagógiai folyóiratok: *Magyar Pedagógia*, *Új Pedagógiai Szemle*, *Iskolakultúra*, *Alkalmazott Pszichológia*, *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, *Magyar Pszichológiai Szemle*). A tartalomjegyzékek-

ben szereplő kéziratcímeket exploratív céllal, induktív módon tekintettük át (Bengtsson, 2016), aszerint, hogy a pozitív pszichológiához, pozitív pedagógiához, serdülő/pedagógus/szülő populációhoz kapcsolódtak-e. A pozitív pszichológiai jelenségek azonosítását a *Pozitív pszichológia Oxford-i Kézikönyvének (Oxford Handbook of Positive Psychology)* (Snyder és mtsai, 2016) tartalom- és kulcsszójegyzéke segítette. A 18 db megjelent, pozitív pszichológiához, pedagógiához, valamint serdülő/pedagógus/szülő populációhoz kapcsolódó újabb témákat és eredményeket a 2. táblázatban mutatjuk be.

2. táblázat. Magyar nyelvű pozitív pszichológiai kutatások pedagógus/serdülői/szülő populációkon

Vizsgálat	Vizsgálati minta	Téma	Mérőszközök	Eredmények
Bredács és Kárpáti, 2012	<ul style="list-style-type: none"> 300 fő, 14–16 éves diák (240 művészeti képzésben részt vett diák és 60 kontrollcsoport) 	Pszichológiai immun-kompetenciák	<ul style="list-style-type: none"> Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív (Oláh, 2005) 	A Pszichológiai Immunkompetencia Kérdőív összeredményei alapján a művészettel foglalkozók pontértéke szignifikánsabb magasabb, mint a művészettel nem foglalkozóké.
Hamvai és Plikó, 2013a	<ul style="list-style-type: none"> 236 fő, 12–14 éves diák 	Megküzdési stratégiák	<ul style="list-style-type: none"> Kritikus gondolkodás kvalitatív vizsgálata Életszemlélet Teszt (<i>Life Orientation Test</i>) (Béridi és Kóteles, 2010; Scheier és Carver, 1985) magyar változata 	Az alacsony szintű optimizmussal bíró csoport több negatív automatikus gondolatról számolt be, mint a közepesen és magas szinten optimisták.
Hamvai és Plikó, 2013b	<ul style="list-style-type: none"> 236 fő, 7–8. osztályos diákok 	Megküzdési stratégiák	<ul style="list-style-type: none"> Serdülőkori Megküzdés Skála (<i>Adolescent Coping Scale, ACS</i>) (Frydenberg és Lewis, 1993) magyar változata 	A megközelítő, problémafókuszú coping-stratégiák pozitív prediktorai az egészségvédő viselkedéseknek, negatív prediktorai az egészségkárosító viselkedéseknek.
Harsányiné Petneházi és mtsai, 2017	<ul style="list-style-type: none"> 559 fő, hátrányos helyzetű diák (13. évfolyam) 581 fő, nyelvi tagozatos diák mint kontrollcsoport (13. évfolyam) 	Szociális és érzelmi intelligencia hátrányos helyzetű tanulóknál	<ul style="list-style-type: none"> Szociális és Érzelmi Intelligencia Tesztet (SZEMIQ) (Oláh, 2005) 	A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetség gondozó Programjában és a kontrollcsoportban a tanulók érzelmi és szociális intelligenciája között nem találtak jelentős különbséget, a szociokulturális hátrányok ellenére sem.
Holecz és Molnár, 2014	<ul style="list-style-type: none"> 435 fő, pedagógus 	Érzelmi jóllét az iskolában	<ul style="list-style-type: none"> Flow Kérdőív (Oláh, 2005) Működő Értékek Kérdőív (<i>Values in Action</i>) (Peterson és Seligman, 2004) magyar változata 	A pedagógusok munkával való elégedettsége összefüggést mutatott a pedagógus pálya iránti elköteleződéssel, valamint az emberiség és a szeretet erényének alkalmazásával.

Vizsgálat	Vizsgálati minta	Téma	Mérőeszközök	Eredmények
Jámbori és mtsai, 2019	<ul style="list-style-type: none"> 164 fő, középiskolás diák 184 fő, egyetemi hallgató 	Tervek, aspirációk	<ul style="list-style-type: none"> Zimbardo-féle Rövidített Időperspektíva Kérdőív (<i>Time Perspective Inventory</i>) (Orosz és mtsai, 2017; Zimbardo és Boyd, 1999) Aktív-Passzív Halogatás Kérdőív (<i>Active Procrastination Scale</i>) (Choi és Moran, 2009; Szabó, 2012) 3×2 Teljesítés-Cél Kérdőív (3×2 <i>Achievement-Goal Questionnaire</i>) (Elliot és mtsai, 2011; Urbán és mtsai, 2014) Tanulási Stratégiák Kérdőív (<i>Motivated Strategies for Learning Questionnaire</i>) (D. Molnár, 2013; Pintrich és mtsai, 1991) 	A középiskolások körében gyakrabban megfigyelhető a jelenhedonista és a jelenfatalista időperspektíva, míg az egyetemisták esetén a jövőorientált idődimenzió jelent meg határozottabban.
Kriston és Pikó, 2017	<ul style="list-style-type: none"> 1245 fő, 12–23 év közötti általános és középiskolás diákok 	Pszichológiai jóllét és fizikai egészség	<ul style="list-style-type: none"> Kognitív Érzelem Reguláció Kérdőív (<i>Cognitive Emotion Regulation Questionnaire</i>) (Garnetski és mtsai, 2001; Miklósi és mtsai, 2011) Gyermekek Depresszió Kérdőív (<i>Child Depression Scale</i>) (Kovacs, 1981; Rózsa és mtsai, 1999) 	A lányok gyakoribb depressziós és pszichoszomatikus tüneteiről, valamint alacsonyabb étellel való elégedettségéről számoltak be, mint a fiúk.
Kun és Szabó, 2017	<ul style="list-style-type: none"> 297 fő, pedagógus 	Boldogság	<ul style="list-style-type: none"> „Mikor él át/érez boldogságot a munkája során?” nyílt kérdés Szubjektív Boldogság Skála (<i>Subjective Happiness Scale</i>) (Lyubomirsky és Lepper, 1999) magyar változat 	A pedagógus munka-boldogság-élményében a legmarkánsabb meghatározók az eredményesség és siker tényezői, a munkájukra vonatkozó értékelés és visszajelzés, a munka-élményt jelentő tényezők, valamint a társas kapcsolatok. A vizsgált háttérváltozók (pl. a nem, az elégedettség, a munkastressz, az egészségi és családi állapot) közül több is értelmezhető kapcsolatot mutat a Szubjektív Boldogság Skála globális boldogság mutatójával.

Vizsgálat	Vizsgálati minta	Téma	Mérőszközök	Eredmények
Láng, 2019	<ul style="list-style-type: none"> 758 fő, 14–19 év közötti középtiskolás diák 	Pszichológiai jóllét	<ul style="list-style-type: none"> EPOCH-kérdőív (Kern és mtsai, 2016) magyar változata (EPOCH-H) WHO Jóllét Kérdőív 5 tételes változata (<i>Well-being Inventory</i>; <i>WB1-5</i>) (Bech és mtsai, 1996; Susánszky és mtsai, 2007) Élettel Való Elégedettség Skála (<i>Satisfaction With Life Scale</i>) (Diener és mtsai, 1985; Martos és mtsai, 2014) Alapvető Pszichológiai Szükségletek Kielégítettsége Skála (<i>Basic Psychological Need Satisfaction Scale</i>) (Csókási és Láng, 2018; Deci és Ryan, 2000) Közvetlen Kapcsolatok Élményei – Kapcsolati Struktúrák (<i>Experiences in Close Relationships – Relationship Structures Questionnaire</i>) (Fraley és mtsai, 2011; Jantek és Vargha, 2016) 	<p>Az EPOCH-H-kérdőív dimenziói a hagyományos jólétmutatók hatását kontrollálva is szignifikáns kapcsolatot mutattak az általános kötődés és a pszichológiai szükséglet-kielégítettség dimenzióival.</p>
Markó és mtsai, 2019	<ul style="list-style-type: none"> 249 fő, szülő 	Szülői reziliencia (kérdőív-adaptáció)	<ul style="list-style-type: none"> Szülői Reziliencia Kérdőív (<i>Parenting Resilience Elements Questionnaire, PREQ16</i>) (Suzuki és mtsai, 2015) 	<p>A megerősítő faktorelemzés igazolta magyar mintán az eredeti Szülői Reziliencia Kérdőív 3 faktoros struktúráját, az összpontszám Cronbach-alfa-értéke magas (0,84) volt.</p>
Mihálka és Pikó, 2018	<ul style="list-style-type: none"> 2068 fő, pedagógus 	Élettel való elégedettség és kiégés	<ul style="list-style-type: none"> Maslach Kiégés Kérdőív (<i>Maslach Burnout Inventory</i>) (Maslach és Jackson, 1981) magyar nyelvű, pedagógus változata 	<p>Különösen a fiatal és férfi pedagógusok kitétek a kiégésnek. Az étlettel való elégedettség negatív összefüggést mutatott a teljesítménycsökkenéssel, az érzelmi kimerültséggel, valamint a pszichoszomatikus tünetekkel.</p>

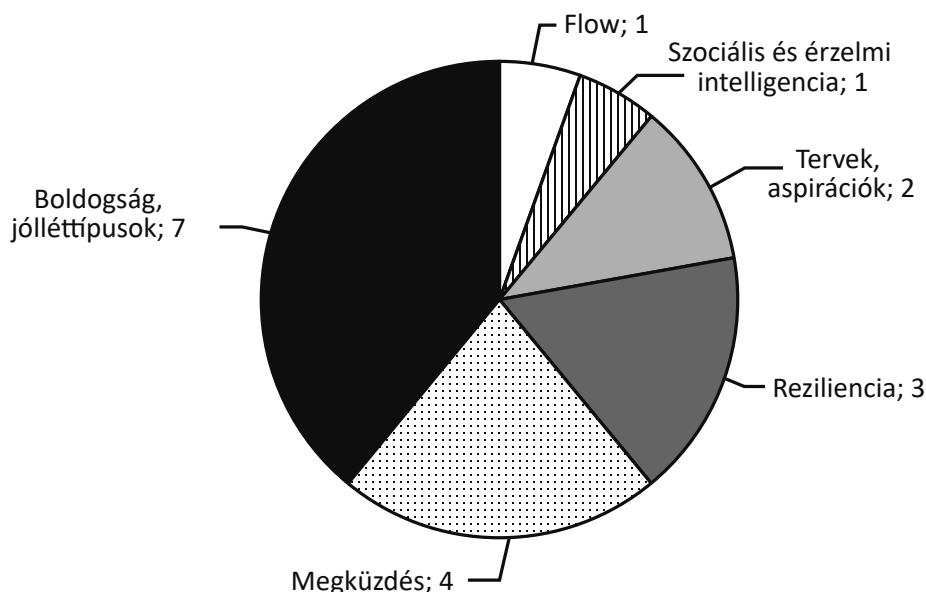
Vizsgálat	Vizsgálati minta	Téma	Mérőeszközök	Eredmények
Nagy és mtsai, 2019	<ul style="list-style-type: none"> • 164 fő, középiskolás diák • 184 fő, egyetemi hallgató 	Tanulói jóllét és önértékelés	<ul style="list-style-type: none"> • Iskolai jóllét Kérdőív (<i>Wohlbefinden in der Schule</i>) (Hascher és Lobsang, 2004) magyar változata • Rosenberg Önértékelés Skála (<i>Rosenberg Self-Esteem Scale</i>) (Rosenberg, 1965; Sallay és mtsai, 2014) 	Az önértékelés pozitív faktora szignifikáns összefüggést mutatott a jóllét minden tényezőjével, különösen a pozitív attitűddel, valamint szignifikáns negatív összefüggést mutatott a jóllét negatív faktoraival.
Pinczés és Pikó, 2014	<ul style="list-style-type: none"> • 214 fő, sporttagozatos diák • 199 fő, középiskolás diák (9–12. osztályosok) 	Flow-élmény vizsgálata sportoló serdülőknél	<ul style="list-style-type: none"> • Eysenck-fele Személyiség Kérdőív magyar változata – EPQH (<i>Eysenck Personality Questionnaire</i>) (Eysenck és Matolcsi, 1984) • Szituációspszichikus Flow Kérdőív (Oláh, 1999) 	A sporttagozatos serdülők (akik versenyszerűen sportolnak) személyiségeik alapján az általános tagozatos diákokkal szemben nyitottabbak, szociálisanabbak, jobban kedvelik a kockázatot, impulzívabban, és extravertáltabbak. A sporttagozatos diákok gyakrabban élnek át flow-élményt, azonban rendszeresebbek szorongásos élményeik is.
Pikó és Hamvai, 2012	<ul style="list-style-type: none"> • 263 fő, 7. és 8. osztályos diák 	Reziliencia	<ul style="list-style-type: none"> • Serdülőkori Megküzdés Skála (<i>Adolescent Coping Scale, ACS</i>) (Frydenberg és Lewis, 1993) magyar változata • Észlelt Stressz Skála (<i>Perceived Stress Scale</i>) (Cohen és mtsai, 1983; Stauder és Konkoly Thege, 2006) • Életszemlélet Teszt (<i>Life Orientation Test</i>) (Béridi és Koteles, 2010; Scheier és Carver, 1985) • Élettel való elégedettség Skála (<i>Satisfaction With Life Scale</i>) (Diener és mtsai, 1985; Martos és mtsai, 2014; Pauwlik és Margitics, 2008) 	A magas stressz-szint összefüggést mutatott a reziliencia hiányával, és a maladaptív coping-módszerek alkalmazásával.

Vizsgálat	Vizsgálati minta	Téma	Mérőeszközök	Eredmények
Szalma, 2013	<ul style="list-style-type: none"> Szakiskolás és speciális szakiskolás diákok (hiányszakmát tanuló szakiskolások: 2350 fő, életkor: nem ismert) 	Tervek, aspirációk	<ul style="list-style-type: none"> Felteváltásos kérdések a szakiskolákban és a speciális szakiskolákban tanuló diákok szakmaválasztásukkal való elégedettségéről, aspirációikról és jövőbeli kilátásairól. 	A belső motiváció tekinthető fontos tényezőnek a tervek meghatározásakor, és azok, akik tudatosan választottak egy szakmát, az átlagosnál elégedettebbek választásukkal, kisebb eséllyel gondolnak arra, hogy végzettség nélkül otthagyják az iskolát.
Tóth és mtsai, 2016	<ul style="list-style-type: none"> 4322 fő, diák (longitudinális vizsgálat 1–8. évfolyamig követve) 	Oktatási reziliencia (A kedvezőtlen családi körülmények mellett elért eredményességet a szakirodalom oktatási rezilienciának, a nehéz feltételek között jól teljesítőket reziliens tanulóknak nevezi)	<ul style="list-style-type: none"> DIFER-teszt (Nagy és mtsai, 2004) szövegértés, számolási készség, matematikai intuitív gondolkodás mérésére szolgáló tesztek. 	A különböző vizsgált tudásterületeken a reziliens tanulók aránya számottevően eltér egymástól.
Vargha és mtsai, 2019	<ul style="list-style-type: none"> 1415 fő, 3–8. osztályos diák 	Iskolai boldogságmérés	<ul style="list-style-type: none"> Ivens-féle Iskolai Gyerekboldogság Kérdőív (<i>School Children's Happiness Inventory</i>) (Ivens, 2007) magyar változata (IGYBKH) Mentális Egészség Teszt (Oláh és mtsai, 2018) Gyermekváltozata (METGy) 	Az elvégzett pszichometriai elemzések (megerősítő faktorelemzés, item-analízis) alátámasztották mindkét teszt szerkezeti megfelelését.
Zsolnai és Kasik, 2012	<ul style="list-style-type: none"> 167 fő, 4., 6. és 8. évfolyamos diák 	Megküzdési stratégiák	<ul style="list-style-type: none"> Megküzdési stratégiák választásának mérése (Tremblay és mtsai, 1992; Zsolnai és Lesznayk, 2006) 	12 évesek stratégiaválasztása jelentősen eltér a 8–10 évesektől, 12 évesek körében a legnagyobb az agresszív jellegű stratégiák választásának aránya.

A 2. táblázatból kitűnik, hogy az elvégzett kutatások célzottan, az iskolai környezethez kapcsolódóan a tanulói jóllét (Nagy és mtsai, 2019), az iskolai boldogság (Vargha és mtsai, 2019), valamint a szociális és érzelmi intelligencia (Harsányiné Petneházi és mtsai, 2017) konstruktumait vizsgálták.

A populációk tekintetében a serdülő diákok mintái voltak a leggyakoribbak (Bredács és Kárpáti, 2012; Hamvai és Pikó, 2013a, 2013b; Harsányiné Petneházi és mtsai, 2017; Jámbori és mtsai, 2019; Kriston és Pikó, 2017; Láng, 2019; K. Nagy és mtsai,

2019; Pikó és Hamvai, 2012; Pinczés és Pikó, 2014; Zsolnai és Kasik, 2012), majd a nagyobb életkori sávot átfogó tanulók, pedagógusok (Holecz és Molnár, 2014; Kun és Szabó, 2017; Mihálka és Pikó, 2018), egyetemi hallgatók (Jámbori és mtsai, 2019; K. Nagy és mtsai, 2019), végül a szülők (Markó és mtsai, 2019). A témákat illetően a vizsgált populációkat leginkább a jóllét különböző aspektusai és a megküzdés, illetve reziliencia jelenségei mentén vizsgálják (a vizsgált témák gyakorisági eloszlását a 2. ábra ismerteti).



2. ábra. Magyar nyelvű, a gyerek-, szülő- és pedagóguspopulációt vizsgáló pozitív pszichológiai publikációk száma és tematikája 2012–2020 között

Mindössze 18 cikk vizsgálta tehát empirikusan is 2012–2020 között a pozitív pszichológiai jelenségeket a pozitív pedagógiához kapcsolható populációkon. Míg 2000–2011-ig a megküzdés és érzelmi intelligencia álltak a kutatások fókuszában, addig 2012–2020-ig a jóllét különböző aspektusai és a megküzdés

dés voltak a leggyakrabban vizsgált konstruktumok.

A pozitív pedagógiai programok hatásvizsgálatához szükség van megbízható és érvényes mérőeszközökre. Áttekintésünk szerint a pedagógus-, illetve szülőpopuláció vizsgálata jellemzően az adaptált, felnőtteket

vizsgáló mérőeszközökkel történik (pl. Kun és Szabó, 2017). A magyarországi, gyerekekre vonatkozó pozitív pszichológiai mérő-

eszköz-fejlesztések és -adaptációk eredményeként született kérdőíveket a 3. táblázat foglalja össze.

3. táblázat. Magyar nyelvű, gyermekpopuláció vizsgálatára alkalmas pozitív pszichológiai mérőeszközök

Mérőeszköz	Vizsgált populáció	Tétel-szám	Válaszadási mód	Skálák
Szituációs-specifikus Flow Kérdőív (Oláh, 1999)	10–12. osztályos tanulók	22	5-fokú Likert-skála (Nagyon kevésbé / Majdnem soha / Nagyon lassú / Nem / Alacsony szintűek – Nagyon / Majdnem mindig / Nagyon gyors / Teljes mértékben / Magas szintűek)	Flow; antiflow (szorongás, unalom, apátia)
Rövidített WHO jól-lét kérdőív (Szabó, 2006)	4–6. osztályos tanulók	5	5-fokú Likert-skála (Egyáltalán nem jellemző – teljesen jellemző)	Az egyén általános közérzete (összpontszám)
A serdülőkorai pszichológiai jóllét multidimenzionális mérőeszköze (EPOCH-H) (Láng, 2019)	9–12. osztályos tanulók	20	5-fokú Likert-skála (Szinte sohasem igaz – Szinte mindig igaz)	Elmélyülés; kitartás; optimizmus; kapcsolódás; boldogság
Ivens-féle Iskolai Gyerekboldogság Kérdőív (Vargha és mtsai, 2019)	5–8. osztályos tanulók	30	4-fokú Likert-skála (Nagyon nem jellemző – nagyon jellemző)	Pozitív érzelmek; negatív érzelmek
Mentális Egészség Teszt gyerekváltozata (Vargha és mtsai, 2019)	5–8. osztályos tanulók	20	6-fokú Likert-skála (Egyáltalán nem jellemző – teljes mértékben jellemző)	Jóllét; savoring; alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság; önreguláció; reziliencia

A pozitív pedagógiai programok hatékonyságvizsgálatához a rendelkezésre álló eszközök közül az Ivens-féle Iskolai Gyerekboldogság Kérdőív (Vargha és mtsai, 2019) vagy a Rövidített WHO jól-lét kérdőív (Szabó, 2006) használható a jóllét mérésére, a Gyermek Depresszió Kérdőív (Rózsa és mtsai, 1999) a depresszió, a Spielberg Állapotszorongás Leltár Gyermekverziója (Sipos és

Sipos, 1983) a szorongás mérésére alkalmazható, magyar gyermekpopuláción.

KONKLÚZIÓ

A jelen munka célja a pozitív pedagógia koncepciójának ismertetése, magyarországi megjelenéséhez kapcsolása, valamint a hazai,

kapcsolódó pozitív pszichológiai kutatási eredmények feltárása és összefoglalása volt. Magyarországon 2012 óta 18 olyan publikáció született, mely az iskolarendszerhez kapcsolható gyerek-, szülő- és pedagóguspopuláció pozitív pszichológiai megközelítésű, empirikus kutatásának ismertetését vállalta, ezek közül 3 vizsgálódott az iskolai környezethez kapcsolódóan (Harsányiné Petneházi és mtsai, 2017; K. Nagy, 2005; Vargha és mtsai, 2019). Ezek a kutatások informálhatnak a pedagógia által érintett populációk pozitív pszichológiai mutatóinak aktuális kimunkáltságáról. A gyerekeket, szülőket és pedagógusokat megcélzó kutatások számossága és a pozitív pedagógiai koncepció beépítése a pedagógiai programokba azonban az út elején jár. A pedagógusokat és szülőket érintő kutatások száma kifejezetten kevés, mindössze 3 vizsgálat foglalkozik az első (Holecz és Molnár, 2014; Kun és Szabó, 2017; Mihálka és Pikó, 2018), míg 1 a második populációval (Markó és mtsai, 2019).

Fontos kiemelnünk, hogy a bevezetett, és a jövőben bevezetendő pozitív pedagógiai programok hatékonyságvizsgálatához rendelkezésünkre állnak a mérőeszközök. Így azok fejlesztésének és alkalmazásának együtt kell

járnia a hatás szigorú, tudományos értékelésével (Seligman és Adler, 2018). A már meglévő, magyarra adaptált kérdőívek alkalmazásával, illetve egyéb mérőeszközök adaptációjával megvalósítható az alkalmazott intervenciók hatékonyságvizsgálata – ezek a kutatások a nemzetközi gyakorlatban is hiányosak (Schiavon és mtsai, 2020). Az adaptálható mérőeszköz lehet a boldogság tényezőinek mérésére a PERMA-Profilér (Butler és Kern, 2016).

Amennyiben bármilyen pozitív pedagógiai programot a jövőben kidolgoznak és alkalmaznak, akkor a magyar iskolai populációkat érintő kutatásoknak érdemes a hatékonyság vizsgálatára és utánkövetésére fókuszálni, ezzel is biztosítva a programok valós hatását a jóllétre és az erősségekre.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A jelen összefoglaló áttekintés „A köznevelés módszertani megújítása a végzettség nélküli iskolaelhagyás csökkentése céljából” (EFOP-3.1.2-16-2016-00001) – „Komplex Alapprogram bevezetése a köznevelési intézményekben” című pályázati program keretében készült.

SUMMARY

POSITIVE EDUCATION AND RELATED POSITIVE PSYCHOLOGICAL RESULTS ABOUT THE POPULATION OF HUNGARIAN ADOLESCENTS, PARENTS AND TEACHERS

Background and aims: Positive psychology offered a framework for positive education, which aims to teach and improve well-being and traditional skills at the school. Our aim is to review the background and criteria of the positive educational programs. We introduce the international and Hungarian programs, and collect Hungarian research from 2012 which studied the population of adolescents, parents or teachers from a positive psychological perspective.

Results: The reviewed studies, which focused on the school environment, mainly analyzed the concepts of the students' well-being, school happiness, social and emotional intelligence.

Discussion: One basic criterion for the positive educational programs is the evidence-based, empirical checking of their effectiveness – in the case of Hungarian programs as well. We suggest some Hungarian measuring instruments that can be used in these studies, and some English ones, which can be adapted for this aim.

Keywords: positive psychology, positive education, program, empirical, well-being

IRODALOM

- BAGDI B., BAGDY E. (2017): *Boldogságóra. Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek – 10–14 éveseknek*. Jobb Veled a Világ Alapítvány, Budapest.
- BAGDI B., BAGDY E., DOBROVA Z. (2017): *Boldogságóra. Kézikönyv pedagógusoknak és szülőknek – 6–10 éveseknek*. Jobb Veled a Világ Alapítvány, Budapest.
- BECH, P., GUDEX, C., STAEHR JOHANSEN, K. (1996): The WHO (ten) well-being index: Validation in diabetes. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 65(4). 183–190.
- BENGTSSON, M. (2016): How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open*, 2, 8–14.
- BÉRDI M., KÖTELES F. (2010): Az optimizmus mérése: Az Életszemlélet Teszt átdolgozott változatának (LOT-R) pszichometriai jellemzői hazai jellemzői. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65(2). 273–294.
- BÓDECS T., CSER K., SÁNDOR J., HORVÁTH B. (2009): A stressz és a coping-stratégiák hatása a kevert depresszív-szomatiform tünetek gyakoriságára hazai serdülő populációban. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 10(1). 63–76.
- BONIWELL, I., RYAN, L. (2012): *Personal Well-being Lessons for Secondary Schools: Positive psychology in action for 11 to 14 year olds*. Open University Press, Maidenhead.
- BRASSAI L., PIKÓ B. (2007): Protektív pszichológiai jellemzők szerepe a serdülők egészséggel kapcsolatos magatartásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 8(3). 211–227.
- BREDÁCS A. (2009): Az érzelmi intelligencia és fejlesztése az iskolában – különös tekintettel a tehetséggondozásra. *Iskolakultúra*, 19(5–6). 55–72.
- BREDÁCS A. (2018): A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalommá válása az oktatásban. *Iskolakultúra*, 27(1–2). 3–22.
- BREDÁCS A., KÁRPÁTI A. (2012): A 14–16 éves művészeti képzésben részesülő tanulók pszichológiai immunkompetenciája és ennek integrációja a művészeti neveléssel. *Magyar Pedagógia*, 112(4). 197–219.
- BRUNWASSER, S. M., GILLHAM, J. E., KIM, E. S. (2009): A Meta-Analytic Review of the Penn Resiliency Program's Effect on Depressive Symptoms. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(6). 1042–1054.
- BUTLER, J., KERN, M. L. (2016): The PERMA-Profilier: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, 6(3). 1–48.

- CHOI, J. N., MORAN, S. V. (2009): Why not procrastinate? Development and validation of a new active procrastination scale. *Journal of Social Psychology, 149*(2). 195–212.
- COHEN, S., KAMARCK, T., MERMELSTEIN, R. (1983): A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*(4). 385–396.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI M. (2010): *Tehetséges gyerekek*. Nyitott Könyvműhely, Budapest.
- CSÓKÁSI K., LÁNG A. (2018): Az Alapvető Pszichológiai Szükségletek Kielégítettsége Skála magyar változatával szerzett tapasztalatok. Közöletlen nyersadat.
- D. MOLNÁR É. (2013): *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- DECI, E. L., RYAN, R. M. (2000): The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4). 227–268.
- DIENER, E. (1984): Subjective Well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3). 542–575.
- DIENER, E., EMMONS, R. A., LARSEN, R. J., GRIFFIN, S. (1985): The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment, 49*(1). 71–75.
- ELLIOT, A. J., MURAYAMA, K., PEKRUN, R. (2011): A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology, 103*(3). 632–648.
- EYSENCK, B. G. S., MATOLCSI Á. (1984): Az Eysenck-féle Személyiség Kérdőív (EPQ) magyar változata: a magyar és az angol felnőttek összehasonlító vizsgálata. *Pszichológia, 4*(2). 231–240.
- FORRAI M. (2011): A személyiség erősségeinek és a családi háttér szerepének vizsgálata a serdülők iskolai alkalmazkodásában. *Iskolakultúra, 11*(6–7). 98–111.
- FRALEY, R. C., HEFFERNAN, M. E., VICARY, A. M., BRUMBAUGH, C. C. (2011): The Experiences in Close Relationships-Relationship Structures Questionnaire: A Method for Assessing Attachment Orientations Across Relationships. *Psychological Assessment, 23*(3). 615–625.
- FREDRICKSON, B. L. (2013): Positive Emotions Broaden and Build. *Advances on Experimental Social Psychology, 47*, 1–53.
- FREDRICKSON, B. L., LOSADA, M. F. (2005): Positive affect and the complex dynamic of human flourishing. *American Psychologist, 60*(7). 678–686.
- FRYDENBERG, E., LEWIS, R. (1993): *Manual: The Adolescent Coping Scale Melbourne: Australian Council for Educational Research*. Australian Council for Educational Research, Camberwell.
- FÜLÖP M., BERKICS M. (2007): A győzelemmel és a veszteséssel való megküzdés mintázatai serdülőkorban. *Pszichológia, 27*(3). 199–220.
- GARNEFSKI, N., KRAAIJ, V., SPINHOVEN, P. (2001): Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences, 30*(8). 1311–1327.
- GILLHAM, J., REIVICH, K. (2009): The Penn Resiliency Project. In Lopez, S. J. (ed.): *Encyclopedia of Positive Psychology*. Wiley-Blackwell, Chicester. 676–678.
- HAMVAI C., PIKÓ B. (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia, 108*(1). 71–92.
- HAMVAI C., PIKÓ B. (2013a): A szituációs megküzdés kognitív elemzése korai serdülők körében. *Iskolakultúra, 23*(5–6). 8–21.

- HAMVAI C., PIKÓ B. (2013b): Korai serdülőkorú coping-stílusok mint az egészségkockázati és egészségprotektív magatartás magyarázó változói. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 14(2). 115–137.
- HARSÁNYINÉ PETNEHÁZI Á., PÁSKUNÉ KISS J., LESTYÁN E., KÓS N., SZABÓNÉ BALOGH Á. (2017): Hátrányos helyzetű tanulók szociális és érzelmi intelligenciájának vizsgálata az Arany János tehetséggondozó programban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(4). 463–489.
- HASCHER, T., LOBSANG, K. (2004): Das Wohlbefinden von Schülerinnen. In Hascher, T. (ed.): *Schule positive erleben*. Haupt Verlag, Bern. 203–228.
- HERNÁNDEZ, A., HIDALGO, M. D., HAMBLETON, R. K., GÓMEZ-BENITO, J. (2020): International Test Commission guidelines for test adaptation: A criterion checklist. *Psicothema*, 32(3). 390–398.
- HOLECZ, A. (2006): Pedagógusjelöltek és pedagógusok személyiség- és megküzdési jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 8(4). 22–40.
- HOLECZ A. (2010): Temperamentum- és karaktertípusok, megküzdési stílusok a pedagógus-pályán. *Alkalmazott Pszichológia*, 12(3–4). 55–68.
- HOLECZ A., MOLNÁR S. (2014): Pedagógusok pozitív pszichológiai tükörben: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra*, 24(10). 3–14.
- IVENS, J. (2007): The development of a happiness measure for schoolchildren. *Educational Psychology in Practice*, 23(3). 221–239.
- JÁMBORI S., FEJES J. B., GÁL Z., KASIK L., SZABÓ HANGYA L., NAGY K. (2019): Célok, tervek és tanulási stratégiák serdülők és fiatal felnőttek körében. *Iskolakultúra*, 29(6). 18–35.
- JANTEK G., VARGHA A. (2016): A felnőtt kötődés korszerű mérési lehetősége. A közvetlen kapcsolatok élményei – kapcsolati struktúrák (ECR-RS) kötődési kérdőív magyar adaptációja párkapcsolatban élő felnőtt személyeknél. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 71(3). 447–470.
- JANURIK M., PETHŐ V. (2009): Flow élmény az énekórákon. A többségi és a Waldorf-iskolák összehasonlító elemzése. *Magyar Pedagógia*, 3(109). 193–226.
- K. NAGY E. (2005): A társas interakció mint tudásgyarapító tényező a heterogén osztályokban. *Iskolakultúra*, 15(5). 16–25.
- KERN, M. L., BENSON, L., STEINBERG, E. A., STEINBERG, L. (2016): The EPOCH measure of adolescent well-being. *Psychological Assessment*, 28(5). 586–597.
- KOVACS, M. (1981): Rating scales to assess depression in school-aged children. *Acta Paedopsychiatrica*, 46(5–6). 305–315.
- KRISTON P., PIKÓ B. (2017): A kognitív érzelmi önszabályozás szerepe serdülőkorban a depresszió, a pszichoszomatikus tünetek és a szubjektív jóllét szintjében. *Psychiatria Hungarica*, 32(2). 168–177.
- KUN Á., SZABÓ A. (2017): Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(3). 281–310.
- LÁNG A. (2019): A serdülőkorú pszichológiai jóllét multidimenzionális mérőeszköze. Az EPOCH kérdőív magyar változatának (EPOCH-H) pszichometriai jellemzői. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 20(1). 12–34.

- LYUBOMIRSKY, S. (2008): *Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának útjai tudományos megközelítésben* (Turóczy A. ford.). Ursus Libris Kiadó, Budapest.
- LYUBOMIRSKY, S., LEPPER, H. S. (1999): A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46(2). 137–155.
- MAGYARÓDI T. (2012): Pozitív pszichológiai témák megjelenése a magyar szakfolyóiratokban és könyvekben (2000–2011). *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1). 183–191.
- MARGITICS F., PAUWLIK Z. (2006): Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, 106(1). 43–62.
- MARKÓ É., BANDI SZ., KISS E. CS. (2019): A 16 ítemes szülői reziliencia kérdőív (PREQ16) magyar adaptációja – első hazai mérési tapasztalatok. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(4). 447–462.
- MARTOS T., SALLAY V., DÉSFALVI J., SZABÓ T., ITTZÉS A. (2014): Az Élettel való Elégedettség Skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 15(3). 289–303.
- MASLACH, C., JACKSON, S. E. (1981): The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2). 99–113.
- MIHÁLKA, M., PIKÓ, B. (2018): Pedagógusok élettel való elégedettsége és összefüggése a kiégéssel, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 19(2). 140–157.
- MIKLÓSI, M., MARTOS, T., KOCSIS-BOGÁR, K., PERCEL FORINTOS, D. (2011): A Kognitív Érzelm-Reguláció Kérdőív magyar változatának pszichometriai jellemzői. *Psychiatria Hungarica*, 26(2). 102–111.
- NAGY, H. (2019): *A pozitív pszichológia alkalmazása a klinikai és egészségpszichológiában*. ELTE PPK, Budapest.
- NAGY, J., FAZEKASNÉ FENYVESI, M., JÓZSA, K., VIDÁKOVICH, T. (2004): *Diagnosztikus fejlődés- vizsgáló rendszer*. 2. kiadás. Mozaik Kiadó, Szeged.
- NAGY, K., GÁL, Z., JÁMBORI, S., KASIK, L., FEJES, J. B. (2019): A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 29(6). 3–17.
- NOBLE, T., McGRATH, H. (2015): PROSPER: A New Framework for Positive Education. *Psychology of Well-Being*, 5(1). 1–17.
- NORRISH, J. M. (2015): *Positive education: The Geelong Grammar School Journey*. Oxford University Press, Oxford.
- NORRISH, J. M., WILLIAMS, P., O'CONNOR, M., ROBINSON, J. (2013): An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2). 147–161.
- OLÁH A. (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 9(6–7). 15–27.
- OLÁH A. (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 11(11). 39–47.
- OLÁH A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
- OLÁH A., NAGY H., MAGYARÓDI T., TÖRÖK R., VARGHA A. (2018): Egy új mentális egészséget mérő kérdőív, a MET kidolgozása. In Lippai E. (szerk.): *Változás az állandóságban*.

- A Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése.* Magyar Pszichológiai Társaság, Budapest. 80–81.
- OROSZ, G., DOMBI, E., TÓTH-KIRÁLY, I., ROLAND-LÉVY, C. (2017): The Less is More: The 17-Item Zimbardo Time Perspective Inventory. *Current Psychology*, 36(1). 39–47.
- PAUWLK Z., MARGITICS F. (2008): Személyes törekvések kapcsolata a szubjektív jólléttel főiskolai hallgatóknál. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 9(1). 1–33.
- PETERSON, C., SELIGMAN, M. E. P. (2004): *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification*. Oxford University Press, Oxford.
- PETERSON, C., PARK, N., SELIGMAN, M. E. P. (2005): Orientations to Happiness and Life satisfaction: The Full Life Versus the Empty Life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1). 25–41.
- PIKÓ B., HAMVAI C. (2012): Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 22(9). 24–33.
- PIKÓ B., KERESZTES N. (2007): Serdülők egészségmagatartása két szociális megküzdési (coping) mechanizmus tükrében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 62(2). 203–214.
- PINCZÉS T., PIKÓ B. (2014): Flow- és antiflow-élmények az Eysenck-féle személyiségdimenziók tükrében sportoló serdülők és kontrollcsoport körében. *Magyar Pedagógia*, 114(4). 221–236.
- PINTRICH, P. R., SMITH, D. A. F., GARCIA, T., MCKEACHIE, W. J. (1991): *A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, MI.
- REINHARDT M. (2009): Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? *Iskolakultúra*, 19(9). 24–45.
- RIESZ M. (2006): Érzelmi képességek vizsgálata tanulásban akadályozott tanulók körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 8(2). 4–62.
- ROSENBERG, M. (1965): *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press, Princeton, NJ.
- RÓZSA S., VETRÓ Á., VÁRFINÉ KOMLÓSI A., GÁDOROS J., KÓ N., CSORBA J. (1999): A gyermek- és serdülőkorai depresszió kérdőíves mérésének lehetősége a klinikai és normatív mintán szerzett tapasztalatok alapján. *Pszichológia*, 19(4). 459–482.
- SALLAY V., MARTOS T., FÖLDVÁRI M., SZABÓ T., ITTÉS A. (2014): A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): Alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3). 259–275.
- SCHEIER, M. F., CARVER, C. S. (1985): Optimism, Coping and Health: Assessment and Implications of Generalized Outcome Expectancies. *Health Psychology*, 4(3). 219–247.
- SCHIAVON, C. C., TEIXEIRA, L. P., GURGEL, L. G., MAGALHÃES, C. R., REPPOLD, C. T. (2020): Positive education: Innovation in educational interventions based on positive psychology. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36, 1–8.
- SELIGMAN, M. E. P. (2011): *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. Free Press, New York, NY.
- SELIGMAN, M. E. P., ADLER, A. (2018): Positive Education. In Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. (eds): *Global Happiness Policy Report: 2018*. Global Happiness Council. 52–73.

- SELIGMAN, M. E. P., CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000): Positive psychology. An introduction. *American Psychologist*, 55(1). 5–14.
- SELIGMAN, M. E. P., ERNST, R. M., GILLHAM, J., REIVICH, K., LINKINS, M. (2009): Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3). 293–311.
- SIN, N. L., DELLA PORTA, M. D., LYUBOMIRSKY, S. (2011): Tailoring positive psychology interventions to treat depressed individuals. In Donaldson, S. I., Csikszentmihalyi, M., Nakamura, J. (eds): *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work, and society*. Routledge, New York, NY. 79–96.
- SIPOS, K., SIPOS, M. (1983): The development and validation of the Hungarian form of the Test Anxiety Inventory. In Spielberger, C. D., Dia-Guerrero, R. (eds): *Cross-Cultural Anxiety*. Hemisphere Publishing Corporation, New York, NY. 27–39.
- SNYDER, C. R., LOPEZ, S. J., EDWARDS, L. M., MARQUES, S. C. (eds) (2016): *The Oxford Handbook of Positive Psychology*. 3rd edition. Oxford University Press, Oxford.
- STAUDER A., KONKOLY THEGE B. (2006): Az Észlelt Stressz Kérdőív (PSS) magyar verziójának jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3). 203–216.
- SUSÁNSZKY É., KONKOLY THEGE B., STAUDER A., KOPP M. (2007): A WHO Jól-lét Kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 8(4). 259–276.
- SUZUKI, K., KOBAYASHI, T., MORIYAMA, K., KAGA, M., HIRATANI, M., WATANABE, K., YAMASHITA, Y., INAGAKI, M. (2015): Development and evaluation of a Parenting Resilience Element Questionnaire (PREQ) measuring resiliency in rearing children with developmental disorders. *PLoS ONE*, 10(12). 1–12.
- SZABÓ D. F. (2006): A rövidített WHO jól-lét kérdőív gyermekek körében való alkalmazásának lehetőségei. *Iskolakultúra*, 26(11). 113–118.
- SZABÓ L. (2012): Az aktív és passzív halogatás háttértényezői egyetemi hallgatók körében. In Szabó É., Fülöp M. (szerk.): *A pszichológia mint társadalomtudomány. A 70 éves Hunyady György tiszteletére*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 523–532
- SZALMA I. (2013): Tervek, aspirációk, elégedettség szakiskolások és speciális szakiskolások körében. *Új Pedagógiai Szemle*, 63(1–2). 36–45.
- SZÉLESNÉ FERENCZ E. (2008): A pszichológiai immunrendszer vizsgálata a kora gyermekkori emlékek individuálpszichológiai értelmezésén keresztül. *Alkalmazott Pszichológia*, 9(2). 55–72.
- SZITÓ I. (2009): *Az érzelmi intelligencia fejlesztése az iskolában*. Edition Nove, Sopron.
- SZONDY M. (2004): A szubjektív jóllét és a törekvések kapcsolata késő serdülőkorban. *Alkalmazott Pszichológia*, 6(4). 53–72.
- TONER, E., HASLAM, N., ROBINSON, J., WILLIAMS, P. (2012): Character strengths and wellbeing in adolescence: Structure and correlates of the Values in Action Inventory of Strengths for Children. *Personality and Individual Differences*, 52(5). 637–642.
- TÓTH E., FEJES J. B., PATAI J., CSAPÓ B. (2016): Reziliencia a magyar oktatási rendszerben egy longitudinális program adatainak tükrében. *Magyar Pedagógia*, 116(3). 339–363.

- TREMBLAY, R. E., MASSE, B., PERRON, D., LEBLANC, M., SCHWARTZMAN, A. E., LEDINGHAM, J. E. (1992): Early Disruptive Behavior, Poor School Achievement, Delinquent Behavior, and Delinquent Personality: Longitudinal Analyses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60(1). 64–72.
- URBÁN G., OROSZ G., KEREPES L., JÁNVÁRI M. I. (2014): A 3×2 Teljesítés-Cél Kérdőív magyar nyelvű adaptációja. *Pszichológia*, 34(1). 73–97.
- VARGHA A., TÖRÖK R., DIÓSI K., OLÁH A. (2019): Boldogságmérés az iskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(3). 327–346.
- WHITE, C. A., UTTL, B., HOLDER, M. D. (2019): Meta-analyses of positive psychology interventions: The effects are much smaller than previously reported. *PLoS ONE*, 14(5). e0216588.
- WHITE, M., KERN, M. L. (2018): Positive education: Learning and teaching for wellbeing and academic mastery. *International Journal of Wellbeing*, 8(1). 1–17.
- WHITE, M., MURRAY, A. S. (2015): Well-being as freedom: Future directions in well-being. In White, M., Murray, A. S. (eds): *Evidence-Based Approaches in Positive Education: Implementing a Strategic Framework for Well-Being in Schools*. Springer Netherlands, Dodrecht. 167–175
- ZIMBARDO, P. G., BOYD, J. N. (1999): Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6). 1271–1288.
- ZSOLNAI A., KASIK L. (2012): Megküzdési stratégiák 8, 10 és 12 éves tanulók körében. *Iskolakultúra*, 22(4). 3–19.
- ZSOLNAI A., LESZNYÁK M. (2006): Megküzdési stratégiák kérdőív – adaptált változat.



ERŐS M. ATTILA
HARMAT LÁSZLÓ
KOVÁCS KRISTÓF
MAGYARÓDI TÍMEA
PIGNICZKINÉ RIGÓ ADRIEN
SMOHAI MÁTÉ

SZERZŐINK

SZABÓ ÉVA
SZÉL ERZSÉBET