



ALKALMAZOTT PSZICHOLÓGIA

2024/2

XXVI. ÉVFOLYAM

ALKALMAZOTT PSZICHOLÓGIA

Iskolapszichológia különszám

2024/2
XXVI. évfolyam

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	Bertalan Eszter
Csukonyi Csilla	Kovács Karolina
Oláh Katalin	Pántya József

Főszerkesztő

Kocsel Natália

E-mail: kocsel.natalia@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

DOI: 10.17627/ALKPSZICH.2024.2

TARTALOM

Iskolapszichológia különszám

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

Az iskolapszichológia globális és lokális kihívásai.

Előszó az <i>Alkalmazott Pszichológia</i> Iskolapszichológia különszámához	7
<i>Németh Lilla, Kaló Zsuzsa, Pajor Gabriella</i>	

TANULMÁNYOK

Pedagógusok és diákok iskolapszichológus iránti attitűdje és az iskolapszichológusi hálózat fejlesztésének kérdései	13
<i>N. Kollár Katalin</i>	

Miből épül fel az iskolapszichológiai szaktudás? Országos óvoda- és iskolapszichológus felmérés eredményei a képzettség, képződés vonatkozásában	49
<i>Borbáth Katalin, Fodor Róbert, Tóth Veronika, Szögedi Dalma, Flach Richárd</i>	

A 3D Teljesítménycél Elmélet és az elméletben meghatározott teljesítménycélok mérésére alkalmas kérdőív bemutatása	79
<i>Pajor Gabriella</i>	

A perfekcionizmus kialakulása, mérése és eltérő megközelítései	101
<i>Tóth Enikő, Jagodics Balázs</i>	

A társas és a személyes erőforrások kapcsolata a tanulmányi rezilienciával, különösen a tanulási nehézségekkel küzdő diákok esetében	137
<i>Kórodi Kitti, Szabó Éva</i>	

Érzelmi intelligenciával a poszttraumás növekedés felé serdülőkorban	153
<i>Fercsák Norbert, Szél Erzsébet</i>	

SZERKESZTŐI ELŐSZÓ

AZ ISKOLAPSZICHOLÓGIA GLOBÁLIS ÉS LOKÁLIS KIHÍVÁSAI. ELŐSZÓ AZ ALKALMAZOTT PSZICHOLÓGIA ISKOLAPSZICHOLÓGIA KÜLÖNSZÁMÁHOZ



NÉMETH Lilla
ELTE PPK Pszichológiai Intézet,
Tanácsadás- és Iskolapszichológia Tanszék
nemeth.lilla@ppk.elte.hu

KALÓ Zsuzsa
ELTE PPK Pszichológiai Intézet,
Tanácsadás- és Iskolapszichológia Tanszék
kalo.zsuzsa@ppk.elte.hu

PAJOR Gabriella
ELTE PPK Pszichológiai Intézet,
Tanácsadás- és Iskolapszichológia Tanszék
pajor.gabriella@ppk.elte.hu

Az iskolapszichológiaáról, az iskolapszichológusi jelenlétről ma már hazánkban is elmondhatjuk, hogy évtizedes múltra tekint vissza. A társadalmi-kulturális-politikai kontextus változásával párhuzamosan természetesen változott mind a tudományos háttér, mind azok a tevékenységek és módszerek mennyisége, hangsúlya és preferenciája, amik az iskolapszichológusi gyakorlatot meghatározzák.

A 21. század kihívásai és az előző évtizedek sikerei és kudarcai alapján mára az iskolapszichológusi munka nem a szűrésre és a terápiás jellegű tanácsadói munkára korlátozódik és összpontosít, hanem sokkal inkább egy problémamegoldó,

elsősorban preventív és a rendszerszemlélet értelmében a tanulót körülvevő felnőtt és kortárs kapcsolatokra épülő munkaformákat részesíti előnyben. A „szakmai protokoll a törvényi előírásokkal összhangban hangsúlyozza, hogy az óvoda- és iskolapszichológus feladata az oktató és nevelőmunka segítése, a tudományos ismeretek felhasználása a gyerekek és diákok egészséges fejlődésének segítése érdekében, a pedagógusokkal és szülőkkel való együttműködésre alapozva” (Kollár és Szabó, 2023, p. 4).

A súlypontok eltolódása mellett az egyik legfontosabb változás, hogy ma már elvárás, hogy az iskolapszichológus

empirikusan alátámasztott kutatási eredmények alapján válassza ki azokat a direkt és indirekt mérőeszközöket, illetve prevenció és intervenció módszereket, amelyeket alkalmazni kíván. Ezt a tudományos megalapozottságot és igényességet támogatja kötetünk, amelyben olyan tanulmányokat gyűjtöttünk, amelyek az iskolapszichológiai gyakorlat számos területét érintik.

A másik változás, amellyel a napi gyakorlat során találkozunk a szakember, hogy egyre több a támogatásra szoruló gyermek, ráadásul a problémák spektruma jelentősen kiszélesedett. Az iskolapszichológusoknak ma már nemcsak a hagyományos értelemben vett nehézségekkel – például tanulási problémákkal vagy magatartási zavarokkal – kell foglalkozniuk, hanem az olyan új típusú kihívásokkal is, mint a digitális világ negatív hatásai, a cyberbullying, az online identitás kérdései, a háborús fenyegetettség vagy akár a klímaszorongás. Ezek a problémák nemcsak egyéni szinten jelentkeznek, hanem gyakran osztályközösségi vagy iskolai szinten is, ami még komplexebb megközelítést igényel. Az iskolapszichológus feladata ebben a helyzetben, hogy érzékenyen és gyorsan reagáljon, miközben megőrzi a szakmai alapelvek mentén történő működést.

Az elmúlt évek során egyre inkább előtérbe került az a felismerés, hogy a gyermekek problémái nem értelmezhetők csupán individuális szinten. A családi háttér, az iskolai környezet, a kortárs csoportok, és a társadalmi folyamatok mind-mind hatással vannak a diákok fejlődésére és mentális egészségére. A rendszerszemléletű megközelítés lényege, hogy az iskolapszichológus nemcsak a gyermekkel dolgozik, hanem a környezetével is: a pedagógusokkal, a szülőkkel és akár

a kortárs csoportokkal együttműködve próbálja megoldani a felmerülő problémákat. Ez a szemlélet abban is megnyilvánul, hogy az iskolapszichológiai munka hangsúlyosan preventív jellegűvé vált. A cél nemcsak a meglévő problémák kezelése, hanem azok megelőzése, illetve a diákok rezilienciájának növelése. A reziliencia fejlesztése különösen fontos szerepet kapott az utóbbi időszakban, hiszen a gyorsan változó világban a tanulók számára nélkülözhetetlen az érzelmi rugalmasság és a problémamegoldó képességek kialakítása.

Az iskolapszichológiai gyakorlat egyik alappillére az együttműködés, amely mind horizontálisan, mind vertikálisan értelmezhető. Horizontálisan az egyes szakemberek – például gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok és logopédusok – közötti kooperációt jelenti, míg vertikálisan az intézményi hierarchiában betöltött szerepek összefonódását. Az iskolapszichológus olyan közvetítő szerepet is betölthet, amely elősegíti a pedagógusok és szülők közötti hatékony kommunikációt, különösen akkor, ha érzékeny vagy konfliktusos témákról van szó. Kiemelt figyelmet érdemel továbbá az iskolai vezetéssel való kapcsolattartás, hiszen a szakmai programok és fejlesztések sikeres megvalósítása nagyban múlik azon, hogy az iskolavezetés mennyire támogatja az iskolapszichológus tevékenységét. Az intézményesített együttműködésnek köszönhetően lehetőség nyílik olyan hosszú távú stratégiák kidolgozására, amelyek nemcsak az egyes tanulók, hanem az egész iskolaközösség javát szolgálják.

A jövő iskolapszichológusa multidiszciplináris ismeretekkel rendelkező, rugalmas és a technológiai fejlődés nyújtotta lehetőségeket is maximálisan kihasználó

szakember. Az online tanácsadás, a digitális eszközökkel támogatott prevenciós programok és az adattudomány alkalmazása a diákok fejlődési mintáinak elemzésére mind olyan irányvonalak, amelyek meghatározhatják a szakma jövőjét. Az iskolapszichológusok szerepe tehát nemcsak a jelenlegi problémák megoldásában, hanem a jövőre való felkészülésben is kulcsfontosságú. Az iskolák szorosabban kapcsolódnak majd a közösségekhez és a tágabb társadalmi hálózathoz, miközben az iskolapszichológusok feladata az lesz, hogy mindezt úgy támogassák, hogy a tanulók egyéni és közösségi szinten is a lehető legjobb esélyeket kapják a fejlődésre.

Jelen kötet tanulmányai három fő kérdéskört járnak körül, amelyek az iskolapszichológia gyakorlatának aktuális és releváns témáit érintik, különös tekintettel a szakemberek, a gyerekek és az intézményi környezet állapotára és kihívásaira.

Hogy vannak az iskolapszichológusok?

Az első kérdéskör az iskolapszichológusok saját mentális egészségére és szakmai jóllétére fókuszál. Ez a téma rendkívül időszerű, hiszen a szakemberek gyakran maguk is jelentős nyomásnak vannak kitéve, miközben másokat támogatnak. A tanulmányok feltárják, milyen stresszfaktorokkal szembesülnek az iskolapszichológusok, hogyan birkóznak meg a kiégéssel, és milyen támogató rendszerek állnak rendelkezésre számukra. Emellett betekintést nyújtanak abba is, hogy a szakemberek hogyan egyensúlyoznak a szakmai elvárások és a személyes határaik között, illetve hogy milyen eszközökkel erősíthető az iskolapszichológusok rezilienciája.

N. Kollár Katalin az iskolapszichológia, valamint az iskolapszichológusok hazai

helyzete, oktatási rendszerben, intézményi környezetben betöltött szerepe szempontjából igen lényeges kérdéseket vizsgál a különszám első tanulmányában. A bemutatott kutatás célja a gyakorló pedagógusok, pedagógushallgatók, valamint diákok által észlelt nehézségek, illetve az iskolapszichológussal szerzett tapasztalataik összefüggéseinek vizsgálata volt az oktatási intézményekben dolgozó pszichológusokkal szemben támasztott elvárásaikkal, velük kapcsolatos attitűdjükkel. A vizsgálatban általános- és középiskolás korú diákok, valamint tanárok és pedagógusképzésre járó hallgatók vettek részt. Fontos eredménye a tanulmánynak, hogy az iskolapszichológusokkal kapcsolatban összességében mindhárom csoport attitűdje pozitív. Munkájukat leginkább az összetett feladatokkal szembesülő (például széles életkori csoportot tanító) tanárok igénylik, jellemzően akut problémamegoldás kapcsán, de a jelenleg képzésben résztvevő tanárjelöltek esetében (az aktuális iskolapszichológiai szakmai törekvésekkel összhangban) már nagyobb hangsúllyal jelenik meg a preventív feladatokban való részvétel iránti igény is. A kutatás egy másik kiemelendő tanulsága, hogy az iskolapszichológus iránti attitűd mindhárom vizsgált csoportban összefügg a vele kapcsolatban szerzett tapasztalatokkal. Ennek fényében különösen elszomorító az az adat, hogy a résztvevő diákok körülbelül fele számolt be arról, hogy nem dolgozik iskolapszichológus az általa látogatott oktatási intézményben, vagy nincs tudomása róla. A tanulmány fontos tanulságokat fogalmaz meg a pedagógusok és iskolapszichológusok képzésére vonatkozóan, valamint az iskolapszichológiai hálózat fejlesztése szempontjából.

A lapszám következő tanulmánya (Borbáth és munkatársai) már nem a pedagógusok és diákok, hanem intézménypszichológusok benyomásain keresztül igyekszik körüljárni a hazai óvoda- és iskolapszichológusok helyzetét. A kevert módszertannal dolgozó kutatás több kérdéskört elemez, többek között a szakemberek munkájában leggyakrabban megjelenő témákat, jellemző tevékenységeket, képzettségeiket és képzési igényeiket, online ellátással kapcsolatos attitűdjeiket veszi górcső alá. A tanulmány felhívja a figyelmet a szakmai irányelvek és a szakemberek által a gyakorlati munka során tapasztalt elvárások között felfedezhető ellentmondásokra, illetve arra, a diszkrepancia hogyan befolyásolhatja az intézménypszichológusok által megvalósított tevékenységek jellegét (például intervenció vagy prevenció, direkt vagy indirekt beavatkozások), valamint képzési terveit, preferenciáit. A szerzők továbbá felhívják a figyelmet arra, hogy több, a nemzetközi szakirodalomban gyakran elemzett téma (társadalmi igazságosság, digitális ellátás, traumainformált intézmények) a megkérdezett szakemberek többségének látókörén egyelőre kívül esik.

Hogy vannak a gyerekek?

A második kérdéskör a gyerekek mentális egészségével és jóllétével foglalkozik. Az itt szereplő tanulmányok különféle aspektusokból vizsgálják a tanulók állapotát, beleértve a tanulási nehézségeket, a magatartási zavarokat, a szorongásos problémákat, valamint az olyan új kihívásokat, mint az online világ hatásai és a cyberbullying. A gyerekek érzelmi és szociális fejlődésének támogatása kiemelt cél, különös figyelmet szentelve a prevenció

programok szerepének és hatékonyságának. A különszámban ezután következő tanulmányok eltávolodnak az iskolapszichológus szerepének és tevékenységeinek közvetlen vizsgálatától, ehelyett elsősorban a tanulókat érintő jelenségekkel foglalkoznak, amelyek oktatápszichológiai relevanciája tudományos és gyakorlati szempontból is megkérdőjelezhetetlen.

Pajor Gabriella tanulmányában egy olyan kérdőívet mutat be, amely a teljesítménycélok egy új – a hagyományos kétdimenziós paradigmát egy újabb dimenzióval kiegészítő –, általa kidolgozott modelljére épül. A kérdőív a tanulók különböző, teljesítménnyel kapcsolatos céljainak mérését teszi lehetővé, így az iskolapszichológus használhatja a diagnosztikában a tanulók motivációs profiljának kialakításához, amivel a tanároknak is segítséget nyújthat a tanulók megismeréséhez.

Azzal, hogy a tanulókat milyen tényezők motiválják, vagy milyen célokat tűznek maguk elé, olyan egyéni sajátosságok is összefügghetnek, mint a perfekcionizmus. Tóth és Jagodics szakirodalmi összefoglaló munkája ezt témát járja körül, ismertetve a kapcsolódó elméleti megfontolásokat, empirikus eredményeket. A szerzők fogalmi tisztázást követően bemutatják a különböző elméleti megfontolásokat, majd sor kerül a leggyakrabban elkülönített perfekcionizmusdimenziók (adaptív és maladaptív perfekcionizmus, perfekcionista törekvések és aggodalmak, szelforientált vagy másokra irányuló perfekcionizmus) leírására és elemző összehasonlítására. Ezen kívül a tanulmány összefoglal a perfekcionizmusdimenziók egymással és más konstruktmokkal mutatott összefüggéseire vonatkozó számos empirikus eredményt, illetve megismerhetjük az ezek mérésére legszélesebb

körben használt mérőeszközöket. A tanulmány végén az összefoglalt elméletek és kutatási eredmények alapján megfogalmazott oktatási implikációk, amelyek érintik többek között a visszajelzések, kudarcokkal kapcsolatos attitűd és a célorientáció témakörét, különösen hasznosak lehetnek gyakorló iskolapszichológusok számára is.

Iskola(pszichológus) és krízis(kezelés)

A harmadik kérdéskör az iskolai környezetben bekövetkező krízishelyzetek kezelésével foglalkozik. A tanulmányok bemutatják azokat a módszereket és protokollokat, amelyeket az iskolapszichológusok alkalmazhatnak súlyosabb esetek – például tragédiák, súlyos viselkedési problémák vagy közösségi szinten jelentkező konfliktusok – kezelésére. Emellett részletesen tárgyalják, hogyan lehet az iskolákat ellenállóbbá tenni a krízishelyzetekkel szemben, és miként építhető ki egy hatékony iskolai kríziskezelési mechanizmus. A rendszerszintű megközelítések, a gyors reakciót igénylő helyzetek kezelése és az iskolai közösség bevonása szintén fontos elemei az itt bemutatott kutatásoknak.

Kóródi és Szabó tanulmányának célja a személyes és társas erőforrások és a tanulmányi reziliencia összefüggéseinek, illetve jelentőségének vizsgálata volt, figyelembe véve különböző demográfiai változókat (nem, életkor), valamint a tanulók tanulási nehézségekben való érintettségét. A kérdőíves kutatásban 283 általános és középiskolás diák vett részt. Az eredmények rámutatnak a társas és személyes erőforrások, valamint a tanulmányi reziliencia közötti pozitív összefüggésre, valamint arra, hogy ezeknek a tényezőknek a tanulmányi eredmény szempontjából sem elhanyagolható

a jelentőségük. A tanulmány ezen kívül felhívja a figyelmet a tanulási nehézséggel élő tanulók hátrányaira a személyes és társas erőforrások, valamint a tanulmányi reziliencia több aspektusának tekintetében, ami tanulmányi sikerességük szempontjából is kedvezőtlen lehet. Az eredmények alapján a személyes és társas erőforrások kulcsszerepet játszhatnak a tanulmányi reziliencia, ezen keresztül a diákok tanulmányi előmenetele szempontjából. Arra, hogy mindez milyen tanulságokkal szolgál a különböző intervenciók tervezése során, a szerzők a tanulmányban számos példát mutatnak be.

Az erőforrások, köztük a reziliencia kérdése a kötet zárótanulmányában (Fercsák & Szél) is központi szerepet kap. A tanulmány a rideg, érzéketlen vonások, a poszttraumás növekedés, érzelmi intelligencia, valamint a reziliencia és önértékelés összefüggéseit vizsgálja, figyelembe véve a korábban átélt ártalmas gyermekkori élményeket is. Kiemeli a vizsgált összefüggések jelentőségét, hogy szinte elkerülhetetlen, hogy az oktatási intézményekben dolgozó pszichológusok olyan tanulókkal is találkozzanak és dolgozzanak valamilyen módon, akik ártalmas gyermekkori élményt éltek át – ezt alátámasztja az az adat, miszerint ez a kutatásban résztvevő serdülők 70 százalékáról is elmondható. A tanulmány egyik legfontosabb üzenete, hogy az érzelmi intelligencia a reziliencián, illetve önértékelésen keresztül elősegítheti a poszttraumás növekedést, és a szerzők azt is bemutatják, az iskolapszichológusi munka keretei között hogyan lehetséges kiaknázni ezeket az erőforrásokat az intervenció, prevenció során.

A kötet tanulmányai széles spektrumot ölelnek fel, és céljuk, hogy tudományosan megalapozottan a gyakorlatban is hasznosítható tudást nyújtsanak

az iskolapszichológusok, pedagógusok és más szakemberek számára. Az egyes kérdések megválaszolásával hozzájárulnak a szakma megújításához, a gyermekek és a szakemberek támogatásához, valamint az iskolai közösségek ellenállóbbá és befogadóbbá tételéhez.

Az *Alkalmazott Pszichológia* iskolapszichológiai különszámát Bernáth László (1955–2024) kollégánk emlékének ajánljuk, akitől oly sokan, oly sokat tanultunk ezen a területen, és aki annyiszor mondta: „Írd meg!” Ezzel a különszámmal azt üzenjük: „Megírtuk.”

IRODALOM

- N. Kollár K., & Szabó É. (2021). Az iskolapszichológia és a pszichológiaoktatás szerepe. *Alkalmazott Pszichológia*, 21(3), 75–97. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2021.3.75>

PEDAGÓGUSOK ÉS DIÁKOK ISKOLAPSZICHOLÓGUS IRÁNTI ATTITÜDJE ÉS AZ ISKOLAPSZICHOLÓGUSI HÁLÓZAT FEJLESZTÉSÉNEK KÉRDÉSEI¹



N. KOLLÁR Katalin
ELTE PPK
kollar.katalin@ppk.elte.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: Vizsgálatunkban feltáró jelleggel felmértük a pedagógusok által tapasztalt iskolai kihívásokat és a diákok által észlelt nehézségeket, másrészt a pedagógusok, pedagógushallgatók és diákok iskolapszichológusi tevékenység iránti attitűdjét. Az iskolapszichológia és az iskolapszichológus iránti viszonyulásukat az iskolapszichológusokkal kapcsolatban szerzett tapasztalataikkal vetettük össze. A kutatásunk célja egyrészt annak feltárása volt, hogy a pedagógusok és pedagógusjelöltek által észlelt nehézségek magyarázatul szolgálnak-e az iskolapszichológus feladataival kapcsolatos elvárásokra, másrészt annak bizonyítása, hogy az iskolapszichológusokkal való közvetlen tapasztalatok javítják az irántuk való attitűdöt. Végezetül a kutatási eredmények, az iskolapszichológia jelenlegi helyzete és a szakmai elvárások között feszülő ellentétek alapján javaslatokat fogalmazunk meg a szakma fejlesztésének szükséges irányjaival kapcsolatosan.

Módszer: Kutatásunk pedagógusok országos reprezentatív mintájára (1381 fő), pedagógusjelöltek kényelmi mintájára (316 fő) és diákok életkor, iskolatípus és település szerint rétegzett mintájára (1444 fő) épül.

Eredmények: Mind a pedagógusok, mind a diákok jelentős arányban számolnak be a diákok körében észlelt tanulási és magatartási problémákról. A pedagógusjelölteknél a problémák súlypontja a diákok motiválásának nehézségére helyeződik. Mindhárom csoport iskolapszichológiai tevékenység iránti attitűdje alapvetően elfogadó. Ugyanakkor mindhárom csoport mintegy felének iskolájában eddig nem volt iskolapszichológus. A pedagógusok 42,7%-ának, a diákság esetén viszont csupán 23,6%-nak volt személyes kapcsolata, akárcsak egy-két

¹ A tanulmány az Új Nemzeti Kiválóság Program 2018-1.2.1-NKP „C” alprogram: A magyar társadalom biztonságát elősegítő Nemzeti Program 2018-1.2.1 – NKP-2018-00006 számú, „Szorongás helyett énhatékonyság” című pályázati támogatásával készült az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottság 2021/130-as számú engedélyével.

alkalommal, iskolapszichológussal. Személyes kapcsolat hiányában az attitűd kevésbé pozitív. A feladatkörrel kapcsolatban mind a pedagógusok, mind a pedagógushallgatók az iskolapszichológus szükségességét általában, illetve a diákok problémáival való foglalkozást emelik ki első sorban. A nevelési kérdésekben nyitottak a közvetlen együttműködésre is, azonban a tanítással kapcsolatos támogatásra a pályán levők kevésbé nyitottak. A diákok a problémákkal való foglalkozást szintén fontosnak tartják, és ebben a környezetük támogatja is őket. Ugyanakkor kevésbé preferálnák, ha a pszichológus a pedagógusoknak vagy a szülőknek nyújtana segítséget a diákok problémáival kapcsolatban.

Következtetések: Eredményeink alapján gyakorlati tanulságokat is megfogalmazunk. Az adatok tükrében az iskolapszichológusi hálózat jelentős fejlesztésére lenne szükség, amelyre fogadókészség is van mind a pedagógusok, mind a diákok részéről.

Kulcsszavak: iskolapszichológia, iskolapszichológusok feladatköre, attitűd, tanárok munkakörülményei, óvoda- és iskolapszichológusi hálózat

IRODALMI BEVEZETŐ

Az iskolapszichológusok feladatköre és az ezt befolyásoló tényezők

Az iskolapszichológus feladatkörével kapcsolatban mind időbeli változásokat, mind országok közötti különbségeket megfigyelhetünk (N. Kollár & Szabó, 2021). Az iskolapszichológia alkalmazásának kezdetén a 20. század első felében a diagnosztizálás állt előtérben mind az iskolai tanulásra való alkalmasság, mind a speciális osztályokban való tanítás vagy a pályaalkalmasság megállapítására (Guillemard, 1982). Ezt váltotta fel, illetve emellé társult a diákok pszichés gondozása, sok esetben terápiás ellátása is a második világháborút követő mintegy 25 évben (Bardon & Bennett, 1974). Ezután figyelhettük meg a feladatkör egyre komplexebbé válását, a rendszerszemlélet megerősödését és a feladatkör egyre táguló területeit (Németné Kollár, 1988; Oakland & Cunningham, 1992). A legutóbbi mintegy negyed évszázadban a feladatkör további bővülésén túl a professzionalizálódás két

jelentős jelének lehetünk tanúi. Egyrészt látványos az iskolapszichológia nemzetközi szintű elterjedése, másrészt a végzettségi követelmények egységesedése és emelkedése is jellemzővé vált (Jimerson et al., 2006). Ma már az Egyesült Államokban az iskolapszichológusok jelentős aránya, egy 2003-as felmérés szerint 32%-a PhD fokozattal rendelkezik (Merrell et al., 2012). Több, az iskolapszichológia területén nagy múltú országban a feladatkör jelentős eltolódását is látjuk. Például Franciaországban, az Egyesült Államokban vagy Kanadában a tevékenység hangsúlya a tanulási nehézséggel küzdő gyerekek preventív szűrése, egyéni fejlesztési tervük kidolgozása, fejlődésük nyomon követése és integrált oktatásuk módszereinek kidolgozása felé tolódott el. Amellett, hogy ez nem csak az egyes gyermekek, hanem a pedagógusok szempontjából is fontos terület, negatív hatásként a feladatkör kiegyensúlyozatlanságát is okozza. Az Egyesült Államokban egyértelműen megfogalmazódott annak az igénye, hogy

a feladatkör arányait a méréstől és diagnosztizálástól a beavatkozás és a pedagóguskonzultáció felé lenne kívánatos eltolni, és hangsúlyozzák a feladatok között az iskolapszichológiai kutatások nagyobb részesezésének szükségességét is (Jimerson et al., 2006).

Az iskolapszichológia feladatkörét a szakemberek minden itt vázolt periódusban igyekeztek elméleti szempontok alapján is mérlegre tenni, és a gyakorlatot is befolyásolni. Ennek egyik legfontosabb szempontja az iskolapszichológiai szolgáltatással elérendő gyermekek/tanulók köre és aránya a teljes populációhoz képest. Minden időszakban sürgető igényként jelentkezett az akut problémával rendelkező és a krízisben levő diákok ellátása. A hosszú távon hatékonyabb eredményeket ígérő, minden gyermekre kiterjedő preventív feladatok újra és újra ezekkel az akut problémákkal vetélkednek. Ezért érdemelnek kitüntetett figyelmet azok a modellek, amelyek ezt a kérdést rendszerszinten próbálják kezelni.

Ennek egyik példája Cole és Kokai egészségpszichológiai megközelítésű konzultációs modellje (Cole & Siegel, 1990; Cole & Kokai, 2021), amely 3x4 szempont mentén tűzi ki a kívánatos feladatköröket. A problémák kezelésében három célcsoportban „gondolkodik”: a prevenció legátfogóbb szintjén az összes diák számára kínál szolgáltatást, de további célzott intervenciókat tervez a veszélyeztetett, de tüneteket még nem mutató csoportok és a ténylegesen tüneteket mutató csoportok számára is.

E szerint a modell szerint a beavatkozás négy célcsoport felé lehetséges. Direkt foglalkozásokat tervezhetünk a diákok és a szülők számára, indirekt módon segíthetjük ugyanannak a problémának a kezelését a diáktársakon és a szülőkön keresztül

(pl. szülők vagy kortársak képzése, informálása). Harmadik szinten a beavatkozás célcsoportja az iskola személyzete, amely nem csupán a pedagógusokat jelenti, hanem ez a megközelítés erősen hangsúlyozza a multidiszciplináris teamben való gondolkodás szükségességét is. Végül (vagy inkább első sorban) az iskola és az iskolarendszer szintjén is érdemes a problémakezelésen gondolkodni, számos esetben az iskola mint szervezet működésének változtatása is szükséges. Ilyen lehet például a tanulási nehézségek szűrésében és a megelőzésben minden gyerek számára és a veszélyeztetett csoport számára külön is nyújtott szolgáltatások iskolai szintű szabályozása.

Mint láthatjuk, a modell rendszerben gondolkodik, minden probléma esetén több szintű beavatkozást tart szükségesnek, és adott probléma esetén a leghatékonyabb és legszélesebb körű hatást is kifejtő megoldásokat mérlegeli. A mindennapi gyakorlatban azonban a tényleges beavatkozás a problémákra koncentráló és közvetlenül a problémás diákokat célzó megoldások felé tolódik el a hosszú távon hatékonyabb rendszerszintű, illetve az egész iskolát célzó beavatkozások helyett (Cole & Kokai, 2021; N. Kollár, 2022).

Az iskolapszichológusok feladatait a szakma fejlődésén túl több tényező is befolyásolja. Reynolds és munkatársai (1984) már a nyolcvanas években több olyan szempontot említene, amely a helyi feladatkört alapvetően befolyásolja:

1. Meghatározó a jogi szabályozás, az iskolapszichológus törvényileg előírt feladatköre
2. Ez összefügg az elvárt végzettséggel és a módszerspecifikus eljárások alkalmazására való jogosultsággal, illetve képzettséggel

3. A helyi igények, illetve a munkahely iskolapszichológiaáról alkotott felfogása szintén befolyásolják a tevékenységi kört
4. Magának az iskolapszichológusnak a nézetei is hatással vannak a feladatvégzés arányaira, különösen a tekintetben, hogy milyen a hozzáállása a lelki egészséggel kapcsolatos preventív feladatokhoz
5. Nem utolsó sorban az anyagi vonatkozások is hatást gyakorolnak. A pályázati alapon finanszírozott célfeladatok gyakran behatárolhatják a tevékenységi kört

Ezek a szempontok összefüggenek azzal az országonként, de néhány nagyobb ország esetén régiókként is eltérő adottsággal, hogy milyen a gyermekek/tanulók számára elérhető egyéb ellátórendszer: van-e kiépített nevelési tanácsadó vagy terápiás intézményhálózat, tanulási problémákra és zavarokra szakosodott független intézmény, alkalmaznak-e az iskolapszichológus mellett tanácsadó pedagógusokat is (ez létező gyakorlat például az USA-ban), vagy van-e pályaorientációt végző szakember az iskolában (Fagan & Wise, 2007; Guillemard, 1982).

Végül nem elhanyagolható szempont magának a pszichológus szakmának az általános fejlődése sem, amely megtermékenyítő hatású az iskolapszichológiaára is. Ilyen szempont az intervenciók lehetőségei folyamatos bővülése, mint például a csoport társas kapcsolatainak fejlesztési lehetőségei (N. Kollár & Hoffmann, 2024), vagy az iskolai gyakorlatban is alkalmazható rövidterápiás módszerek, mint például a kognitív viselkedésterápia (Perczel-Forintos & Mórotz, 2019).

Az iskolapszichológus iránti attitűd

Az iskolapszichológus iránti igény kutatása fél évszázadra nyúlik vissza. Már a korai kutatások is az iskolapszichológus iránti egyértelmű igényt mutatták, és fontosnak tartották a pedagógusok pszichológiai tudását is (Kessler et al., 1973).

Egy a kétezres évek elején végzett nemzetközi kutatás szerint a pedagógusok elsősorban a diákokkal és szülőkkel való egyéni foglalkozást tartották fontosnak, és kevésbé az olyan indirekt munkamódokat, mint a közös problémamegoldás és a konzultáció az iskolapszichológussal vagy az iskolai szintű beavatkozások (Farrell et al., 2005).

Az iskolapszichológus munkájával kapcsolatos közvetlen tapasztalatok befolyásolják az irántuk támasztott elvárásokat. Újra és újra felmerül a terápiás jellegű munka igénye, de ez jellemzőbben a vezetők felől megfogalmazódó elvárás, akik nincsenek közvetlenül kapcsolatban a diákokkal. Egy ezzel kapcsolatos finn kutatás fontos tanulsága, hogy ez a terápiás igény attól függ, hogy az iskolapszichológus milyen mértékben elérhető az iskola dolgozói számára. Ha minden nap megtalálható, egész állásban dolgozik az iskolában, akkor kevésbé az egyéni terápiát látják a pedagógusok megoldásnak, és nyitottabbak az indirekt megoldások iránt (Ahtola & Kiiski-Mäki, 2014).

Az iskolapszichológia iránti attitűd mérése Magyarországon már akkor kutatás tárgya volt, amikor még csak szórványosan alkalmaztak iskolapszichológusokat. Tunkli László (Tunkli, 1968) 120 iskolaigazgatót interjúvolt meg azzal kapcsolatban, hogy szeretnének-e iskolájukban pszichológust alkalmazni. A kérdés ebben az időben az volt, hogy van-e fogadókészség az iskolapszichológusok irányába.

A válaszolók 94%-a amellet foglalt állást, hogy legyen iskolapszichológus az iskolákban, 65%-uk feladatként a problémás gyerekekkel való foglalkozást említette.

Az iskolapszichológusok alkalmazásának első lépése Magyarországon egy terep-kísérlet volt 1984-től 1986-ig (Porkolábné Balogh, 1988). A különböző iskolapszichológusi feladatkörök iránti nyitottságot tesztelték három iskolában, majd ezt követte egy 30 fős kétéves periódus, amelynek tétje az iskolapszichológusi hálózat kialakításához szükséges központi támogatás elnyerése volt. Ebben a korszakban került definiálásra az iskolapszichológia feladatköre Magyarországon (Porkolábné Balogh & Sztó, 1987; Hunyady & Templom J-né, 1989).

A következő, szintén interjú vizsgálat (Hegyiné Ferch, 2001) 100 pedagógus véleményét kérdezte az 1980-as évek végén. Az iskolapszichológusok alkalmazását a pedagógusok egységesen szükségesnek látták, de a tapasztalataik alapján néhány esetben kritika is megfogalmazódott azok tevékenységével kapcsolatban. A feladatokat elsősorban három területen foglalmazták meg: a diákok egyéni pszichológiai ellátása, az osztályfőnöki munka segítése (ebben viszonylag tág feladatkör lett megemlítve a tanulási nehézségek szűrésétől a társas kapcsolatok fejlesztésén át a pályaválasztás segítéséig) és a pedagógusok támogatása (konzultáció, konfliktuskezelés, mentálhigiénés támogatás), bár ez utóbbiban már bizonyos fenntartásoknak is hangot adtak. Kevés esetben került szóba az iskolavezetéssel való kapcsolat, és amellet, hogy a többség az iskolában képzelte el a pszichológus helyét, már itt felvetődött a szakmai függetlenség biztosításának szükségessége.

Az elmúlt 30 évben számos pszichológia mesterképzésen és szakképzésen írt szakdolgozat foglalkozott az iskolapszichológusok iránti attitűddel és a feladatkör kérdéseivel (Borbáth, 2003; Kígyóssy, 2008; Haász-Simon, 2011; Salamon, 2011; Horváthné Pellionisz, 2017; Jakabné Zelei, 2018; Vircsik, 2018; Lőrik, 2022; Eppel-Pásztor, 2023).

Kessler és munkatársai attitűdskálájának felhasználásával (Kessler et al. 1973) indultak a magyarországi iskolapszichológus iránti attitűd vizsgálatai, azonban az első mérések alapján a magyar adaptáció nem vezetett sikerre. Ezért hasonló elvek alapján új attitűdskála készült (N. Kollár & Szabó, 2017). Az új skálával végzett mérések eredményei megerősítették a pedagógusok pozitív hozzáállását az iskolapszichológiához és a problémák megoldása iránti kiemelkedő igényt. Emellet különbségeket mutattak ki a humán, vegyes (humán és reál) és reál szakosok között a humán és vegyes szakosok elfogadóbb attitűdje irányába, a tanítók és tanárok attitűdjében azonban nem találtak különbséget. Pozitív irányba befolyásolta a pedagógusok hozzáállását az iskolapszichológusokhoz, ha rendszeres kapcsolatuk volt velük.

További vizsgálat kutatta a pedagógusok és a diákok attitűdjének különbségeit. A pedagógusoknál a diákok fontosabbnak ítélték az iskolapszichológusok preventív feladatait, kevésbé preferálták a pedagógusokkal és szülőkkel való együttműködést, míg a pedagógusok általában kedvezőbben ítélték meg az iskolapszichológia szükségességét és a problémákban való segítségnyújtást (N. Kollár et al., 2018). Az attitűdskála gyermekvédelemre adaptált változata a gyermekvédelemben dolgozók közvetlen segítésére és a preventív feladatok ellátására

vonatkozóan nagyobb szükségét, valamint az iskolapszichológus és a problémákban nyújtott segítség iránti mérsékeltebb igényt, illetve az iskolapszichológus elutasításának nagyobb átlagértékét mutatta ki (Jakabné Zelei, 2018). A diákok és szüleik illesztett mintáján, hasonlóan a pedagógus- és diákminta összehasonlításához, a diákok tartózkodóbb attitűdjét találták az iskolapszichológus pedagógussal és szülővel való együttműködése terén. Kimutatható volt az is, hogy mindkét csoport pozitívabban viszonyult az iskolapszichológiaához abban az esetben, amikor volt már személyes kapcsolatuk iskolapszichológussal. A diákokhoz képest a szülők sokkal inkább fontosnak tartották az iskolapszichológust a problémák kezelésében és a preventív feladatokat ellátásában, míg a diákok pozitívabban vélekednek arról, hogy a társaik támogatnák őket a pszichológushoz fordulásban, és általában is kevésbé utasították el az iskolapszichológust (Eppel-Pásztor, 2023).

A VIZSGÁLAT KÉRDÉSEI ÉS MÓDSZEREI

A Nemzeti Kiválósági Program (2018-1.2.1-NKP) *Szorongás helyett élnéhatékonyság* című pályázata keretében vizsgáltuk pedagógusok, pedagógushallgatók és diákok iskolapszichológusi tevékenységgel szemben támasztott elvárásait, valamint ezek összefüggéseit a pedagógusok munkakörülményeivel. A vizsgálat célja egyrészt feltáró jellegű volt, felmértük a pedagógusok által tapasztalt kihívásokat és nehézségeket, a pedagógushallgatók jövőbeli pályával kapcsolatban észlelt nehézségeit, valamint

a diákok tanulási nehézségekkel kapcsolatos jellemzőit. A nehézségek bemutatásával további célunk az volt, hogy szempontokat kapjunk az iskolapszichológusokkal szemben támasztott elvárások magyarázatához. Mindhárom csoport esetén felmértük, hogy van-e közvetlen tapasztalatuk az iskolapszichológus munkavégzésével kapcsolatban, és hogy milyen elvárásaik vannak az iskolapszichológus feladatkörére vonatkozóan. Feltételeztük, hogy mind a nehézségek mértéke, mind a tapasztalatok hatással vannak az iskolapszichológussal szemben támasztott elvárásokra.

Az egyes mintarészek esetén a vizsgálat konkrét elemei némileg különböztek. A pedagógusok esetében az iskolapszichológussal való együttműködés mértékét, a pedagógusok által oktatott, problémákkal küzdő diákok arányát és az iskolapszichológus iránti attitűdöt vizsgáltuk.

A pedagógushallgatók esetében szintén az iskolapszichológussal kapcsolatos tapasztalatokat és az iskolapszichológus iránti attitűdöt, valamint a pályán várható nehézségek mértékét fel.

A diákokat az iskolapszichológussal való kapcsolat konkrét formájáról és a tanulás-sal kapcsolatos nehézségeikről kérdeztük. Célunk ezzel egyrészt annak bemutatása volt, hogy milyen arányban érik el az iskolapszichológusok a diákokat, másrészt hogy megmutassuk a tanulási nehézségek mértékét az iskolás korúaknál. A diákok esetében a tényleges tapasztalatok pszichológiához való általános viszonyulásra tett hatását is vizsgáltuk.

A kutatás a 2019–2022-es a covid-járvány idején zajlott, emiatt a pedagógus-jelöltek csak online voltak elérhetőek.

A kutatás módszerei

A kutatáshoz vegyes típusú, zárt és nyitott kérdésekből és attitűdskálából álló kérdőíveket alkalmaztunk. A pedagógusok nehézségeinek feltárásához felhasználtuk a TAMOP 311 projekt pedagógus-kérdőívének néhány kérdését, valamint saját összeállítású zárt kérdéseket is. A pedagógushallgatók és diákok esetében saját kérdéssort és attitűdskálát használtunk.

Az iskolapszichológus iránti attitűdöt két, korábban a munkatársainkkal kialakított attitűdskálával mértük. Az attitűdskálák kialakításának volt egy már a bevezetőben említett szakirodalmi előzménye, Kessler és munkatársai 1973-ban publikált attitűdskálája, amelynek magyar fordítása 1985-ben került publikálásra (Kessler et al., 1973, idézi Kósáné Ormai, 1985). Korábbi kutatásaink során ez a skála nem bizonyult megbízhatónak, ezért a pedagógusok számára az eredeti ötlet felhasználásával új attitűdskála kialakítására vállalkoztunk (N. Kollár & Szabó, 2017). Ezt a mérőeszközt alakítottuk át később a diákok számára is (N. Kollár et al., 2018).

Az iskolapszichológusokkal való viszonyt a pedagógusok és a pedagógushallgatók esetében 7 faktor mentén, diákok esetében 5 ezekkel megegyező tartalmú faktor és további két új faktor mentén mértük, igazodva a diákminta sajátosságaihoz. Ez utóbbi két faktor a diákok iskolapszichológushoz való fordulásának hajlandóságára és arra kérdez rá, hogy a családjuk és a kortársaik mennyire támogatnák ebben (N. Kollár et al., 2018). A pedagógus-kérdőívvel azonos tartalmú 5 faktor esetén a kérdések egy részét átfogalmaztuk, hogy azok a diákok számára is értelmezhetőek legyenek. A minták összehasonlításakor a diákok

esetében számolt faktorértékekhez csak a pedagógusokéval egyező kérdéseket vettük figyelembe. A faktorok megbízhatósága így is kielégítő volt (lásd a 2. mellékletet).

Minden esetben hétfokú skálát használtunk a teljes elutasítástól (1) a teljes egyetértésig (7). A két attitűdskála kérdéssort és reliabilitásmutatóit az 1. és 2. mellékletben mutatjuk be.

1. faktor: *Iskolapszichológus szükségessége és a pszichés problémák kezelése.* Az iskolapszichológus munkájának igényét általában (szükséges-e az iskolapszichológus az iskolában), valamint konkrét problémák esetén (krízishelyzet, magatartásbeli és személyes diákproblémák) méri.

2. faktor: *Együttműködés tanárokkal és szülőkkel, a tanári munka támogatása nevelési kérdésekben.* Azon segítő beavatkozásokkal kapcsolatos preferenciát méri, amelyek során a pszichológus a pedagógussal és/vagy szülővel közösen oldja meg a problémákat, és a pedagógusoknak közvetlenül nyújt segítséget, például nevelési kérdésekben vagy a társas kapcsolatok fejlesztésében.

3. faktor: *Pszichológusoknak szükséges tanári tapasztalat.* Az ide tartozó tételek az iskolapszichológus tanári végzettségének szükségességére, másrészt arra kérdeznak rá, hogy az iskolapszichológus vegyen-e részt tanári szerepben az oktatásban. Ezt a kérdéskört a diákokkal nem ítéltettük meg.

4. faktor: *Pedagógusok értékelése, módszertani és személyes segítése.* Ebben az esetben három, első pillantásra talán távolinak tűnő kérdéskör került egy faktorba. Egyrészt az oktatásmódszertani segítség nyújtására kérdezzük rá, másrészt személyes pszichés segítség nyújtására, és a válaszadók nagyon izgalmas módon

azt a kérdéskört is hasonlóan érezték, hogy a pedagógusok minősítésének folyamatában (pedagógus-életpálya) szívesen látnák-e az iskolapszichológus részvételét. Ezeket logikusan összefüzi az a gondolat, hogy az iskolapszichológus a pedagógus személyes kompetenciáinak fejlődését támogassa.

5. faktor: *Pedagógusok pszichológiai tudásának fontossága.* A kérdéscsoport általában a pszichológia hasznosságát ítéli meg. Arról kell döntést hozni, hogy maguknak a pedagógusoknak a munkavégzés során mennyire szükséges a pszichológiai tudás, valamint azt, hogy szívesen vennék-e, ha az iskolapszichológus közvetítené számukra ezeket az ismereteket. Ezt a kérdéskört a diákok esetén szintén kihagytuk.

6. faktor: *Pszichológus elutasítása.* Az iskolapszichológus el nem fogadásának mértékét vizsgálja. Itt negatív kérdéseket tettünk fel abból a célból, hogy elkerüljük az egyetértési tendencia miatti felülmérést.

7. faktor: *Preventív és szűrőfeladatok.* A képességmérés, preventív szűrés, tehetséggondozás, pályaválasztás és szexuális nevelés kérdéseiben a pszichológus részvételre való igényt méri fel.

Az adatgyűjtés a pedagógusok esetében személyes kérdezőbiztos általi felvétellel történt kétszemélyes helyzetben. A diákok esetében egész osztályok töltötték ki a kérdőíveket iskolai keretek között, kérdezőbiztos jelenlétében. A pedagógushallgatók online töltötték ki a minden almintá számára anonim kérdőívet.

A VIZSGÁLT MINTA JELLEMZŐI

A kutatás három mintára épül, pedagógusok országos reprezentatív mintájára (1381 fő), pedagógusjelöltek kényelmi mintavétellel

gyűjtött mintájára (316 fő) és diákok életkor, iskolatípus és település szerint rétegzett mintájára (1444 fő). Az aktuális járványhelyzet miatt az óvodapedagógusok nem voltak elérhetőek, és a hallgatói minta is csak online módon volt vizsgálható.

A pedagógusminta

A pedagógusminta megfelel az országos arányoknak reprezentatív iskolatípus, település és az oktatott szak tekintetében. A pedagógusok életkori átlaga 48,9 év, szórás 14,4 év, eddig a pályán tanítással eltöltött idejük átlagosan 21,8 év, szórás 11,4 év. Jelenlegi munkahelyükön eltöltött évek száma 15,1 év, szórása 10,7 év. A nemi arányok is megfelelnek a pedagógustársadalom összetételének, vagyis a nők irányába jelentősen eltolódott a minta (férfiak 20%, nők 79,4%). Iskolatípus szerint általános iskolában tanít 71%, középiskolában 29%.

A minta 56%-ának iskolájában dolgozik jelenleg is iskolapszichológus, további 16,2%-uk dolgozott korábban olyan intézményben, ahol alkalmaztak iskolapszichológust. A közvetlen munkakapcsolat szempontjából ennél lényegesen kedvezőtlenebbek az arányok, a teljes mintának csupán 13,4%-a dolgozik rendszeresen együtt iskolapszichológussal, 29,3%-uk csupán egyszer-kétszer működött együtt iskolapszichológussal, 23,6%-uk csak látásból ismeri vagy ismerte, de még soha nem dolgoztak együtt, és 5% annak ellenére egyáltalán nem ismeri, hogy ezekben az iskolákban a pedagógusok szerint alkalmaznak iskolapszichológust. Azt láthatjuk ezekből az adatokból, hogy az iskolák mintegy felében ugyan van iskolapszichológus, de a pedagógusok számára kevésbé elérhetőek. Ezekben az iskolákban nyolc pedagógusból egy kap rendszeres

segítséget, és további három közül egy kap ugyan segítséget, de csak ritkán.

Az iskolapszichológus iránti attitűd alakulását meghatározó tényezők szempontjából befolyással bírhat az oktatottak korosztálya, mivel korábbi vizsgálatainkban az általános iskolai és a középiskolai korosztályt oktatók esetében eltérő attitűdöt tapasztalhattunk (N. Kollár & Szabó, 2017). A minta jellemzője lehetne továbbá az oktatásban betöltött esetleges speciális funkció (fejlesztőpedagógus, szakoktató, intézményvezető). Ez a szempont a jelen vizsgálat eredményeit nem befolyásolja jelentősen, mivel a minta 94%-ban osztályokat tanító pedagógusokból áll (1. táblázat).

1. táblázat. A pedagógusminta összetétele oktatott korosztály és munkakör szerint

Munkakör	Gyakoriság	%
Tanító	390	28,0
Általános iskolai tanár	543	39,0
Középiskolai tanár	266	19,1
Szakoktató	66	4,7
Gyógypedagógus, fejlesztőpedagógus	68	4,9
Intézményvezető	16	1,1
Adathiány	11	0,8

Pedagógusképzésre járó hallgatók mintája

A hallgatók átlagos életkora 24,7 év, szórás 5,7, medián 23, a minta 79%-a 21–26 év közötti életkorú. 80,1%-uk gimnáziumban, 19,9%-uk szakközépiskolában érettségizett. Elsődiplomás a minta 90%-a. A nemi megoszlás 28,8% férfi, 71,2% nő. Szakok tekintetében a tanár szakosok vannak többségben (55%) a tanító (13%) és óvó

szakosokhoz (32%) képest, az országos hallgatói arányokhoz képest az óvópedagógusok kevésbé túlréprezentáltak, a tanítók alulreprezentáltak a mintában.

A pedagógushallgatók 54,4%-ának iskolájában diákkorukban dolgozott iskolapszichológus, azonban csupán 21,6%-uknak volt közvetlen kapcsolata is a pszichológussal.

Diákminta

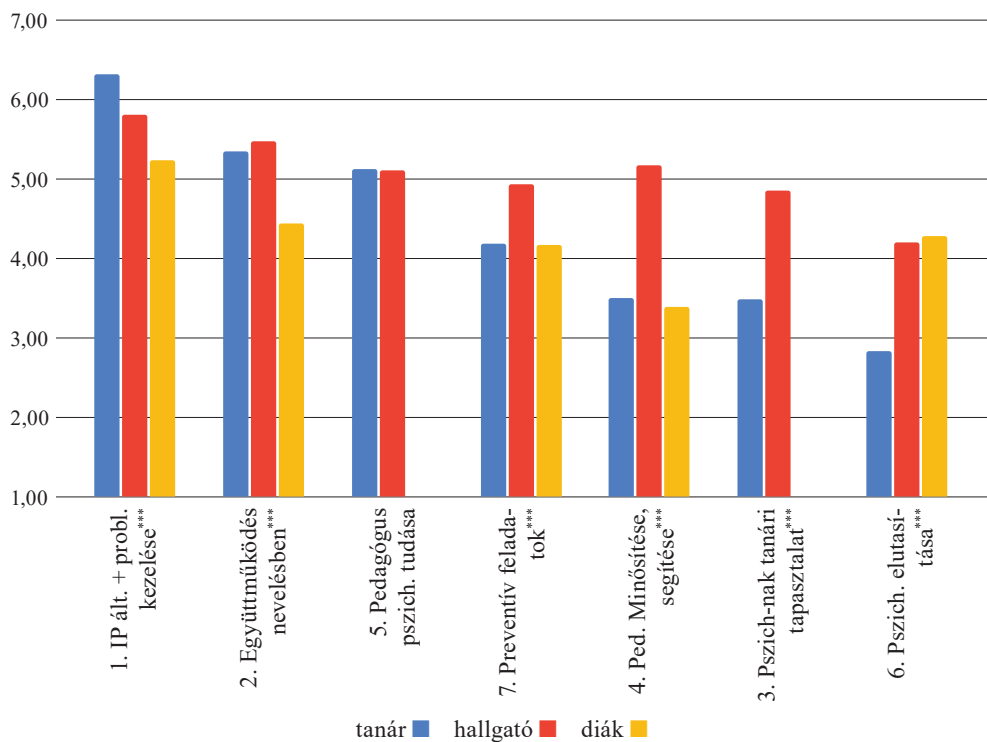
A tanulók mintája életkor szerint rétegzett, iskolatípus és település jellege szerint reprezentatív minta. Arányai megfelelnek az országos arányoknak életkor, iskolatípus és településméret alapján. Évfolyam szerint 5–12. osztály, életkoruk 9 és 22 év közötti, jellemzően (98,4%) 10–19 év közötti korosztály. A nemek aránya kiegyensúlyozott: fiú 50,1%, lány 49,9%.

A minta iskolatípus szerinti megoszlása: általános iskola 55%, gimnázium 14%, szakközépiskola 20%, szakközépiskola 11%. A minta település szerinti megoszlása: Budapest 17%, vidéki nagyváros 30%, kisváros 38%, község, falu 15%.

A diákok 49,5%-ának iskolájában dolgozik iskolapszichológus, 52,2%-ban vagy nincs (30,3%), vagy nem tudja, hogy van-e (16,6%).

AZ ISKOLAPSZICHOLÓGUS IRÁNTI ATTITŰD

Az iskolapszichológus iránti attitűdöt a pedagógusok és pedagógushallgatók esetében azonos módon mértük, a három vizsgált csoport különbségeinek bemutatásához a diákok esetében a faktor kiszámításához csak a diák- és pedagóguskérdőívben azonos kérdéseket vettük figyelembe (1. ábra).



1. ábra. Az iskolapszichológia iránti attitűd pedagógusok, pedagógushallgatók és diákok² szerinti bontásban.

Megjegyzés: A 6. „A pszichológus elutasítása” skála negatív tételekből áll, itt minél kisebb az érték, annál pozitívabb az attitűd (ANOVA $p < 0,001$ értéket *** jelöli az ábrán).

Mindhárom minta alapján pozitív kép rajzolódik ki az iskolapszichológus iránti attitűdben, különösen a pedagógusok esetében, azonban a csoportok hozzáállásában jelentős különbségeket találunk. Egyszempontos varianciaanalízis alapján a csoportok

között szignifikáns különbségek vannak, két kivétellel – a pedagógusok és pedagógushallgatók véleménye nem különbözik sem a 2., sem az 5. faktorban. A részletes adatokat a 2. táblázatban mutatjuk be.

2 A diák mintánál csak a pedagóguskérdőívvel egyező tételekkel számoltunk, a teljes diák kérdőív eredményeit később mutatjuk be.

2. táblázat. Pedagógusok, pedagógushallgatók és diákok iskolapszichológus iránti attitűdjének faktorátlagai, szórásuk és a csoportok különbsége a faktorokban egyszempontos varianciaanalízis szerint

		N	átlag	szórás	ANOVA tanár-hallgató	post hoc tanár-diák	post hoc hallgató-diák	post hoc hallgató-diák
1. IP szükségessége + problémák	Tanár	1358	5,93	1,15	F = 492,52	T > H	T > D	H > D
	Hallgató	277	5,52	1,12	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001
	Diák	1322	4,64	0,99				
	Total	2957	5,31	1,24				
2. Együttműködés pedagógusokkal és szülőkkel nevelési kérdésekben	Tanár	1358	5,21	1,16	F = 243,88	T = H	T > D	H > D
	Hallgató	282	5,07	1,17	p < 0,001	n. s.	p < 0,001	p < 0,001
	Diák	1335	4,25	1,13				
	Total	2975	4,77	1,24				
3. Pszichológusoknak szükséges tanári tapasztalat	Tanár	1358	3,68	1,38	F = 76,75	t teszt	(csak két csoport)	
	Hallgató	282	4,47	1,31	p < 0,001	H > T		
	Diák	0	.	.		p < 0,001		
	Total	1640	3,82	1,40				
4. Pedagógusok értékelése és személyes segítése	Tanár	1358	3,49	1,24	F = 226,78	H > T	T > D	H > D
	Hallgató	282	4,63	1,20	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001
	Diák	1325	4,33	1,05				
	Total	2965	3,98	1,24				
5. Pedagógusok pszichológiai tudása	Tanár	1358	4,98	1,17	F = 0,88	t teszt	(csak két csoport)	
	Hallgató	282	5,04	1,16	n.s.	T = H		
	Diák	0	.	.				
	Total	1640	4,99	1,17				
6. Pszichológus elutasítása	Tanár	1358	2,98	1,06	F = 75,63	H > T	D > T	D > H
	Hallgató	282	3,76	1,33	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,001
	Diák	1320	3,34	1,09				
	Total	2960	3,21	1,13				
7. Preventív és szűrőfeladatok	Tanár	1358	4,09	1,10	F = 27,38	H > T	D > T	H > D
	Hallgató	282	4,60	1,19	p < 0,001	p < 0,001	p < 0,02	p < 0,001
	Diák	1317	4,18	1,00				
	Total	2957	4,18	1,08				

Az 1. *Iskolapszichológus szükségessége a pszichés problémák kezelésében* faktoral leginkább a pedagógusok értenek egyet, az ő hozzáállásuk nagyon pozitív. Egyrészt egyértelműen igénylik az iskolapszichológus tevékenységét, másrészt a diákok közvetlen segítése az a terület, ahol leginkább várják a segítséget. Hozzájuk képest a pedagógushallgatóknál ez kevésbé hangsúlyos, legkevésbé pedig maguk a diákok gondolják ezt fontosnak, de mindhárom csoportnál ez a tevékenység van az első helyen.

A pedagógusok által második helyen igényelt tevékenység az *együttműködés tanárokkal és szülőkkel, a tanári munka támogatása nevelési kérdésekben* (2. faktor). Ez is főként a problémákra fókuszál, de itt már megjelenik a diákok közötti kapcsolat javítása is. Nagyon öröndetes, hogy ezek megoldását a pszichológussal közösen is igénylik. A véleményük pozitívabb a hallgatókénál, és még inkább eltér ez a két csoport a diákoktól, de a diákok esetén is ennek a feladatnak a szükségességével egyetértők vannak többen, az átlag náluk is 4 fölött van.

Mind a pedagógusok, mind a hallgatók ugyanolyan mértékben tartják fontosnak *saját pszichológiai tudásukat* (5. faktor) és azt, hogy ennek fejlesztésében segítse őket az iskolapszichológus. Ezt a diákoktól nem kérdeztük, mivel ez őket közvetlenül nem érinti.

A *preventív és szűrőfeladatok* (7. faktor) megítélésében már megosztottak a pedagógusok. A diákok véleménye kissé pozitívabb, ezt a területet leginkább a pedagógushallgatók tartják fontosnak.

A 3. *Pszichológusoknak szükséges tanári tapasztalat* és 4. *Pedagógusok értékelése, módszertani és személyes segítése* faktorok esetén a pedagógusok mérsékelt

ugyan, de már inkább nem értenek egyet az állításokkal. A 3. faktor esetén ezt egyértelműen annak jeleként értelmezhetjük, hogy tisztában vannak a pszichológusok eltérő szerepével.

Összevetve ezeket az 1. és 2. faktor értékeivel arra is érdemes figyelni, hogy alapvetően nem oktatási, hanem nevelési kérdésekben várják a segítséget. Erre következtethetünk a 4. faktor 3,49-es átlagértékéből is: kissé tartózkodóak azzal kapcsolatban, hogy igénybe vegyék az iskolapszichológust módszertani kérdésekben, és a minősítésük esetén is kevesebben támaszkodnának az iskolapszichológusra. A 4. faktor esetén a diákok véleménye pozitív irányban különbözik a pedagógusokétól, szívesen vennék, ha a pedagógusokat támogatná a pszichológus a hatékonyabb oktatási módszerek alkalmazásában. A pedagógushallgatók véleménye markánsan eltér mindkét vonatkozásban a másik két csoportétól. Ők (még?) úgy vélekednek, hogy az iskolapszichológus mind a módszertani kérdésekben, mind a minősítésüknél hasznos segítség lenne, és ezzel összhangban úgy vélik, hogy jó lenne, ha tanári tapasztalata is lenne az iskolapszichológusnak. Mindennek háttérében logikus lehet az a feltevés, hogy ez a pályakezdők bizonytalanságát is tükrözi, valamint az iskolapszichológus szerepkörével kapcsolatos információhiányra is utalhat.

A *Pszichológus elutasítása* (6. faktor) faktor esetében a hallgatók, és kisebb mértékben ugyan, de a diákok is ambivalensek. Egyértelműbben pozitív attitűdöt láthatunk viszont a pedagógusok részéről (negatív skála, pedagógusátlag: 2,98).

Pedagógusok attitűdjének alakulása a különböző korosztályokkal foglalkozók körében

A pedagógusok attitűdje szempontjából megvizsgáltuk a különböző korosztályokat oktatók véleményét. A csak alsó tagozatban tanítókat hasonlítottuk össze azokkal a pedagógusokkal, akik alsóban és felsőben is tanítanak (jellemzően nyelvet és készségtárgyakat tanítók, kisebb számban van közöttük közismereti tárgyat tanító is), a csak felsőben tanítókat és a középiskolai tanárokat (ez utóbbiba soroltuk a hat- és nyolcosztályos gimnáziumban tanítókat is).

Tanított korosztály szerint változik az igény az iskolapszichológus feladatkörét illetően, és változik az iskolapszichológusról alkotott vélemény is. Varianciaanalízis alapján a hét faktor közül négyben találtunk szignifikáns különbséget a csoportok között. (Az alcsoportok faktorátlagait és szórásait a 3. mellékletben közöljük.)

Az 1. *Iskolapszichológus szükségessége és a pszichés problémák kezelése* faktor esetén leginkább az alsóban és felsőben is tanítók (továbbiakban A + F) igénylik a segítséget, náluk kevésbé, de egymáshoz képest azonos mértékben az alsós tanítók és a felsős tanárok, legkevésbé pedig a középiskolában tanítók $[(A + F) > A, F > K \text{ ANOVA } F = 10,82, \text{ post hoc: } (A + F) > A, F, p < 0,037 \text{ és } F > K, p < 0,001]$.

2. *Együttműködés tanárokkal és szülőkkel, a tanári munka támogatása nevelési kérdésekben* legkevésbé a középiskolában tanítók igénylik a segítséget a vizsgált csoportok közül, de az ő átlagértékük is a pozitív tartományban van (a középiskolás átlag: 4,97) $[A, (A + F), F > K \text{ ANOVA } F = 11,47, p < 0,01]$.

Az 5. *Pedagógusok pszichológiai tudásának fontossága* faktor értékei ugyanolyan mintázatúak, mint az első faktoré, leginkább az alsóban és felsőben is tanítók igénylik a segítséget, náluk kevésbé, de azonos mértékben az alsós tanítók és a felsős tanárok, legkevésbé pedig a középiskolában tanítók $[(A + F) > A, F > K \text{ ANOVA } F = 8,03 \text{ és } p < 0,01]$.

A 6., *Pszichológus elutasítása* kérdésben legelfogadóbbak, vagyis legkevésbé negatívan értékelők az alsóban és felsőben is tanítók, a további három csoport véleménye közt nem találtunk különbséget $[(A, F, K > (A + F) \text{ ANOVA } F = 3,57 \text{ és } p < 0,014]$.

Összegezve a kapott eredményeket azt láthatjuk, hogy azok a pedagógusok igénylik leginkább az iskolapszichológus segítségét, akik valamilyen szempontból nehezebb vagy összetettebb feladat elé vannak állítva, és jellemzően a teljes általános iskolai korosztályt tanítják (például angol nyelvre). Ők sokszor a tárgy jellegéből következően eszköztelenebbek. Ezeknél a tantárgyaknál az osztályozás jelentősége csekély (készségtárgyak), illetve tanulási nehézséggel rendelkező tanulókkal foglalkoznak (fejlesztőpedagógus). Az általános iskolában, akár alsóban, akár a felsőben, tanítók motiváltabbak az iskolapszichológus segítségének igénybevételére, akár direkt segítségről, akár vele való közös problémamegoldásról van szó, mint a középiskolás korosztállyal foglalkozók.

PEDAGÓGUSOK TAPASZTALATAI,
AZ ÁLTALUK JELZETT PROBLÉMÁK
ÉS AZOK ÖSSZEFÜGGÉSE
AZ ISKOLAPSZICHOLOGUS IRÁNTI
ATTITÚDDEL

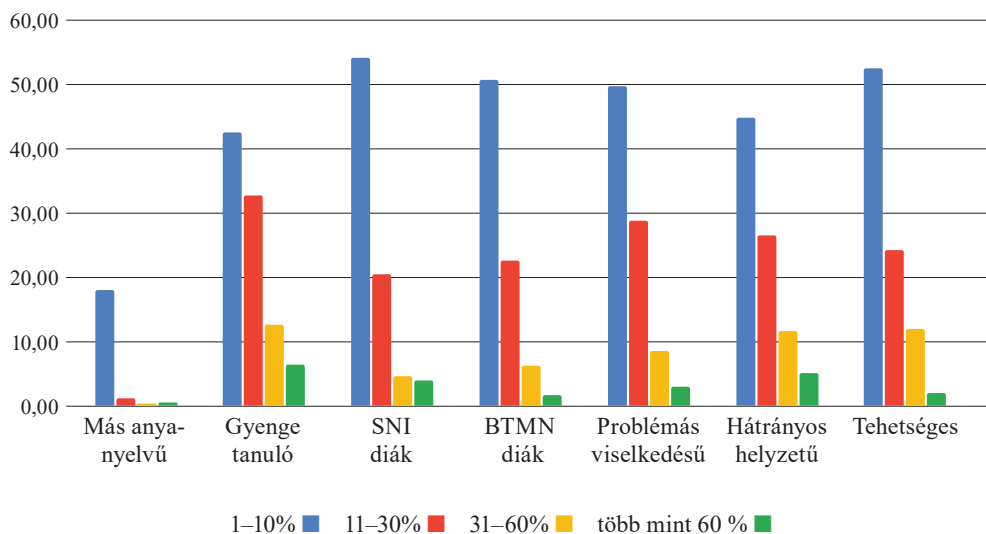
**Pedagógusok által jelzett problémák
és összefüggésük az iskolapszichológus
iránti attitűddel**

Amint láttuk, a pedagógusok elsősorban a problémák megoldásában számítanának az iskolapszichológus segítségére. A kérdés természetesen nem ilyen egyszerű, mert a problémák kezelésében, mint láttuk, a közös problémamegoldásra is van nyitottság. Az iskolapszichológus iránti igény megítéléséhez azonban mindenképpen érdemes számba venni a pedagógusok által észlelt problémák mennyiségét és mibenlétét is. Ezért vizsgáltuk az iskolában jelentkező különböző nehézségeket.

Az iskolák számára problémákat vagy speciális feladatokat jelentő tanulók aránya szempontjából jelentős eltéréseket tapasztalhattunk. A kérdésünk az volt, hogy a különleges bánásmódot igénylő tanulók milyen arányban fordulnak elő a pedagógusok gyakorlatában (2. ábra). Az ábrán csak azokat a válaszokat tüntettük fel, ahol valamilyen szinten jelezték a problémát, de vannak olyan pedagógusok is, akik nem találkoznak ezekkel a problémákkal (ezért nem 100% az itt feltüntetettek aránya). A legtöbb pedagógus arról számolt be, hogy az általa tanított diákok között nem fordul elő nem magyar anyanyelvű diák (80,4%). Viszonylag jelentős azok aránya is, ahol egyáltalán nincs beilleszkedési, tanulási,

magatartási problémás (BTMN 19,1%) és sajátos nevelési igényű diák (17,2%), ami a magyar iskolarendszer szelektivitásának problémáját is jelzi, vagyis vannak iskolák, ahova csak a „problémátlan” tanulók járnak. Ugyancsak minden 8. pedagógus iskolájában nem fordul elő hátrányos helyzetű, nehéz családi körülmények között élő tanuló (12,2%). A legtöbb iskolában találkoznak a pedagógusok problémás viselkedésű, fegyelmezetlen diákkal (10,2%-ban nincs ilyen), ami már a pedagógusok legfeszítőbb problémáiról szól, de ebben a további adatok még informatívabbak. A pedagógusok szerint nincs kiemelkedő képességű, tehetséges diák az iskolák 9,7%-ában, ami egyszerre szólhat a szelektív iskolarendszerrel, a tehetséggondozás állapotáról és a pedagógusok lelkiállapotáról is. A legnagyobb problémát a pedagógusok a gyenge tanulmányi teljesítményű diákokkal kapcsolatban fogalmazták meg (5,8% csupán, aki szerint nincs ilyen a tanítványai között).

A különleges bánásmódot igénylő diákok arányát saját oktatott diákjaik körében ítélték meg a pedagógusok (2. ábra). Az 1–10% közötti érték minden szempontból az elfogadható arányt jelenti (osztályonként 1–3 diák). Elgondolkodtató eredmény, hogy a gyenge teljesítményű és problémás viselkedésű diákok számát sokan magasnak ítélik (10–30 vagy annál magasabb arány), és hasonló a tehetségesek eloszlása is, ami azt jelenti, hogy a pedagógusok bizonyos csoportjai több problémás diákot tanítanak, másoknál viszont a tehetségesek aránya a nagyobb, amivel „csak” az a probléma, hogy így más iskolákba kevesebb jut belőlük.



2. ábra. A pedagógusok által tanított különleges bánásmódot igénylő tanulók aránya

Ezek az eredmények összevetendők az iskolapszichológus iránti igényrel, ami- ben első helyen az iskolapszichológus szükségessége a pszichés problémák kezelésével kapcsolatban fogalmazódott meg (1. ábra). A pedagógusok iskolapszichológusi tevékenységgel kapcsolatos igényei összefüggésbe hozhatók azzal, hogy leggyakoribb nehézségként a problémás viselkedésű és a gyenge tanulmányi teljesítményű tanulókat nevezik meg. Jelentős azoknak a pedagógusoknak az aránya is, akiknek tanítványai között 31–60%-ban fordul elő hátrányos helyzetű (11,6%) vagy (esetleg és) gyenge tanuló (12,5%).

A pedagógusok problémáinak a hatását az iskolapszichológus iránti igényre csak globálisan vizsgáltuk. A problémák jelzett mennyiségéből egy összesített mutatót képeztünk, összeadva a jelzett problémákat,

és korrelációt számoltunk az iskolapszichológus iránti attitűd összegzett mutatójával.³ A problémák globális mutatója alapján nem találtunk összefüggést a problémák gyakorisága és az iskolapszichológus iránti igény között (Spearman $r = 0,03$ n.s.). Összehasonlítottuk az egyes problémák esetén 1–10%-os, 11–30%-os stb. gyakoriságot megjelölt csoportok attitűdjét is. A problémák gyakorisága alapján képzett csoportok között egyszempontos varianciaanalízis alapján sem találtunk különbségeket az iskolapszichológus iránti globális igényben.

Az iskolapszichológussal való kapcsolat szorosságának kapcsolata az iránta való attitűddel

Az iskolapszichológussal való kapcsolat hatását az iskolapszichológusi szolgáltatás

3 Az itt alkalmazott eljárás elmosza a tartalmi különbségeket, indokolt lenne a tünetek és az iskolapszichológus iránti igény részletes elemzése is, de ez meghaladja ennek a tanulmánynak a terjedelmi lehetőségeit.

iránti igényre egyszempontos varianciaanalízissel vizsgáltuk. Ennek mértékét szintén az attitűdskála összműtatójával mértük. A részletes eredményeket a 4. mellékletben közöljük. Legnagyobb igény az iskolapszichológus munkájára azon pedagógusok körében van, akik rendszeres munkakapcsolatban vannak vele. Közepes mértékű azoknál, akik egy-két esetben kapcsolatban voltak/vannak vele, és azok körében is, akiknek az iskolájában nincs iskolapszichológus. Legkevesbé azok igénylik ezt a szolgáltatást, akiknél dolgozik ugyan iskolapszichológus, azonban ők nincsenek vele kapcsolatban. Vizsgálatunkban nincs adatunk arra, hogy ez a kapcsolat a lehetőségek hiánya miatt vagy a pedagógus igényének hiányában nem jött létre, és azt sem tudjuk megállapítani, hogy a kapcsolat hiánya és az attitűd között milyen irányú az ok-okozati összefüggés, azt azonban láthatjuk, hogy minél intenzívebb a kapcsolat, annál inkább igénylik is a pedagógusok az iskolapszichológus munkáját.

PEDAGÓGUSHALLGATÓK ÁLTAL JELZETT PROBLÉMÁK

A pedagógushallgatók véleménye a pályán rájuk váró nehézségekről

Négyfokú skálán ítéltettük meg a hallgatókkal, hogy leendő tanárként a különböző feladatok vajon mennyire jelentenek majd nekik nehézséget. Az egyes és kettes érték a nem nehéz és kevésbé nehéz, a hármas és négyes az eléggé és nagyon nehéz választ jelenti, vagyis a közepes szintnek a 2,5 érték mint átlag tekinthető.

A hallgatók véleménye alapvetően optimista véleményt tükröz, mert a legnagyobb

érték is alig magasabb az átlagos értéknél (4 fokú skálán 2,5). A legmagasabb értékeket a motiválatlan diákok problémája (átlaga: 2,58), és az a feladat, hogy a pedagógus elérje azt, hogy a diákok értékeljék a tanulást, ami ehhez nagyon hasonló probléma, szintén átlag körüli értéket kapott (2,49). Az átlagok mindegyik feladatra vonatkozóan alapvetően a könnyű és a közepesen nehéz között helyezkednek el (legkisebb értékeket a „világos elvárások a pályán” [átlag: 1,95] és az „érthetően magyarázni” [átlag: 1,95] szempontok kapták). Beszédes, hogy milyen pedagógusi feladatok jelentenek relatíve nagyobb nehézséget. A motiváción túl a fegyvelmezés (átlag: 2,42), a feszült vagy hangoskodó diákok (2,28), a szabályok betartatása (2,26), vagyis a magatartási és fegyvelmezési gondok jelentenek kihívást számukra. Kevésbé nehéznek gondolják a pedagógushallgatók a tanítás technikai kérdéseit, a tanítással, módszertani kérdésekkel kapcsolatos feladatokat (kritikus gondolkodás, értékelés, jó kérdésfeltevés). Ezek az eredmények jelzés értékűek a pedagógusképzés adatai szempontjából. Azt láthatjuk, hogy a hallgatók a problémás diákok esetén érzik magukat bizonytalanoknak, és kevésbé a tanítási, módszertani területen.

Az iskolapszichológussal kapcsolatban szerzett tapasztalatok hatása az attitűdre

Az iskolapszichológus iránti attitűd jellemzőit már a pedagógusok és a diákok esetében bemutattuk. A pedagógusok iskolapszichológussal való tapasztalatai hasonló arányúak, mint a diákoké. A pedagógushallgatók csekély arányának, mindössze 21,6%-ának volt diák korában közvetlen

tapasztalata iskolapszichológussal (13,4%-uknak osztályfoglalkozást tartott, 8,2%-uknak kiscsoportos foglalkozást). További 32,8%-uk iskolájában dolgozott iskolapszichológus, de ők csak látták, de nem léptek vele kapcsolatba, 45,6%-uk iskolájában a 12 év alatt, amíg iskolába jártak, egyáltalán nem dolgozott iskolapszichológus. A különböző tapasztalatok hatását egyszempontos varianciaanalízissel vizsgáltuk. Azok a hallgatók, akiknek az iskoláiban egyáltalán nem volt iskolapszichológus, kevésbé kedvező attitűdről számoltak be, mint azok, akinek az iskolájában volt, bár konkrét kapcsolatuk nem volt vele. Az osztályszinten (kiscsoportban vagy egyénileg) vagy közvetlenül kapcsolatban levők és a többi csoport között nem tudtunk különbséget kimutatni, bár ennek oka az alacsony elemszám is lehet. A részletes adatok az 5. *melléklet*ben találhatóak.

DIÁKOKKAL KAPCSOLATOS EREDMÉNYEK

Diákok tanulási nehézségeivel kapcsolatos eredmények

A diákoknak két kérdést tettünk fel a tanulási problémáikkal kapcsolatban. Vizsgáltuk a mintában a szakértői vélemény alapján az átlagtól eltérő tanulók arányát. Arra kérdeztünk rá, hogy a diákoknak van-e BTMN (beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség) vagy SNI (sajátos nevelési igény) diagnózisa. Emellett a tanulással kapcsolatos nehézségeik területére is rákérdeztünk, függetlenül attól, hogy van-e diagnózisuk.

Figyelemre méltó a diákok válaszai, hogy 6,1%-uk nem szeretne válaszolnia arra a kérdésre, hogy van-e szakértői véleménye, és további 2,7% ezt nem tudja pontosan. Ez egy messzire vezető téma, de mindenképp szükséges lenne a szakértői vélemény és a kapott diagnózissal kapcsolatos el nem fogadás kérdésével mind a diákok, mint a pedagógusok és szülők körében is foglalkozni, annál is inkább, mert ez is az iskolapszichológus feladata lehet.

A válaszoló diákok 79,7%-ának nincs szakértői véleménnyel alátámasztott nehézsége, BTMN diagnózisról 3%, SNI diagnózisról 7,5% számolt be.

Miközben a problémával nem rendelkezők közel 80%-os aránya a korábbi kutatásokkal összhangban van, további vizsgálatot igényelne a diákok által közölt alacsony BTMN arány, mivel a tanulási nehézségek felvállalásának és talán az ellátás hiányosságainak is jele lehet az adatot elhallgatók, illetve a bizonytalanul nyilatkozók 8,8%-os aránya.

A tanulási nehézséget öt területen vizsgáltuk: a figyelem, írás, olvasás, számolás és beilleszkedési, magatartási probléma területén. A diákok által jelzett tanulási nehézségek aránya jól megfeleltethető a szakirodalomban leírt arányoknak (2. *táblázat*). Ezeket összevetve a szakértői vélemények arányaival látható, hogy ezek az értékek jelentősen magasabbak, mint a szakértői véleménnyel is alátámasztott arányok. Sok tanulási nehézség nem olyan szintű, hogy szakellátás járna hozzá, vagy még rosszabb esetben nem került diagnosztizálásra, és így a diák ellátást sem kaphat.

4. táblázat. A különböző tanulási nehézségek előfordulása a diákok válaszai alapján

Tanulási nehézség típusa	%
Figyelem	17,3
Írási nehézség	7
Olvadási nehézség	7
Számolási nehézség	9,4
Beilleszkedési, magatartási probléma	8,7

Diákok véleménye a pszichológiáról általában és az iskolapszichológusról

A diákok véleményét az iskolapszichológusi feladatokon túl kikértük a pszichológiáról általában és az iskolapszichológusokról is. Hétfokú skálán ítélték meg a hozzáállásukat a nagyon negatívól (1) a nagyon pozitívig (7).

A diákoknak a pszichológiáról alkotott véleménye az átlagot tekintve enyhén pozitív (átlag: 4,67), az iskolapszichológus megítélésének átlagértéke 4,51, vagyis többen vannak az inkább elfogadóak. A válaszok eloszlásából azt láthatjuk, hogy miközben a diákok 50,5%-ának a hozzáállása alapvetően pozitív, a diákok mintegy negyede ambivalens, és van egy 10,5%-os réteg, akiknek várhatóan lesz némi ellenállása a pszichológus segítségének igénybevételével kapcsolatban. Közel ugyanilyen arányban találunk a pszichológiát általában elutasító diákokat is (1-es és 2-es érték, 12,2%). Ennek okára még visszatérünk.

Az iskolapszichológussal kapcsolatban szerzett tapasztalatok hatása az attitűdre

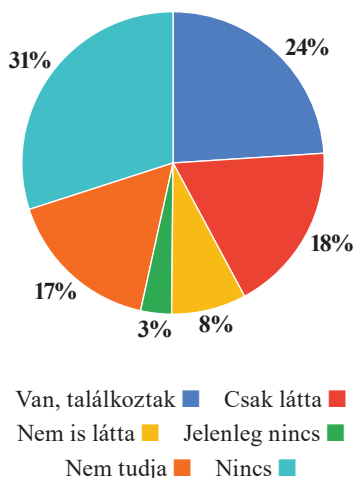
Mint már a minta bemutatásánál jeleztük, az iskoláknak mintegy felében van iskolapszichológus, ezért a diákok tapasztalatai különböző mértékűek. A továbbiakban bemutatjuk a tapasztalataik jellemzőit.

A diákok tapasztalatai

A jelenlegi diákoknak összességüket nézve kevéssel több tapasztalatuk volt iskolapszichológussal, mint az egyetemi hallgatóknak. Őket a tapasztalataikról kissé részletesebben kérdeztük, mivel mintájuk reprezentativitása miatt az ő tapasztalataik az irányadóak az ellátottság tekintetében.

A kérdezett diákoknak közel fele jár olyan iskolába, ahol dolgozik iskolapszichológus, 30,3%-uknál viszont soha nem is dolgozott. Ami a válaszok alapján elgondolkodtató, az az – és ez az iskolai kommunikáció hiányosságairól is szólhat –, hogy 16,6%-uk nem tudja, van-e iskolapszichológus az intézményben. A pedagógusok válaszai alapján egyébként valószínűleg nincs, de ha lenne, ezek a diákok akkor sem profitálhattak volna belőle, hiszen soha nem találkoztak vele.

Az 49,5%-os aránynál azonban lényegesen rosszabb a helyzet a 3. ábra alapján (ahol a teljes minta adatait feltüntettük), mert ahol dolgozik iskolapszichológus, ott is csak 47,7%-uknak volt személyes kapcsolata. Vagyis az egész diákságra nézve azt mondhatjuk, hogy csupán 23,6%-uknak volt valaha bármilyen élménye az iskolapszichológussal.



3. ábra. Az iskolapszichológusok aránya a diákok iskoláiban és az iskolapszichológussal már találkozó diákok aránya a teljes mintán %-os megoszlásban

Érdeemes megvizsgálni, hogy ez a személyes találkozás pontosan milyen tevékenységet is takar. A legtöbb diákot az osztályfoglalkozásokon éri el a pszichológus. A diákok 16%-a számol be erről, ami az egész mintára nézve a diákok 8%-át jelenti. Az egyéni foglalkozáson részt vevők aránya még kedvezőtlenebb (8,3%, vagyis a teljes minta 4,1%-a), és csoportfoglalkozáson még ennél is kevesebben vettek részt (5,2%, teljes minta 2,6%-a). Vagyis a pedagógusok által leginkább igényelt tevékenység, hogy az iskolapszichológus direkt módon maga oldja meg a felmerülő problémákat, a jelenlegi 1000 fő/iskolapszichológus aránnyal láthatóan kevésbé működő stratégia. A korábban bemutatott problémás diákok arányához mérten ez a 4,1%-os arány elenyésző. Ha csak a figyelmi és beilleszkedési, magatartási problémák arányát tekintjük, akkor is minden ötödik diák érintett. Sokkal inkább tűnik járható útnak

a pedagógussal közös problémamegoldás mint stratégia. Erre a kérdésre a tanulások összegzésénél visszatérünk.

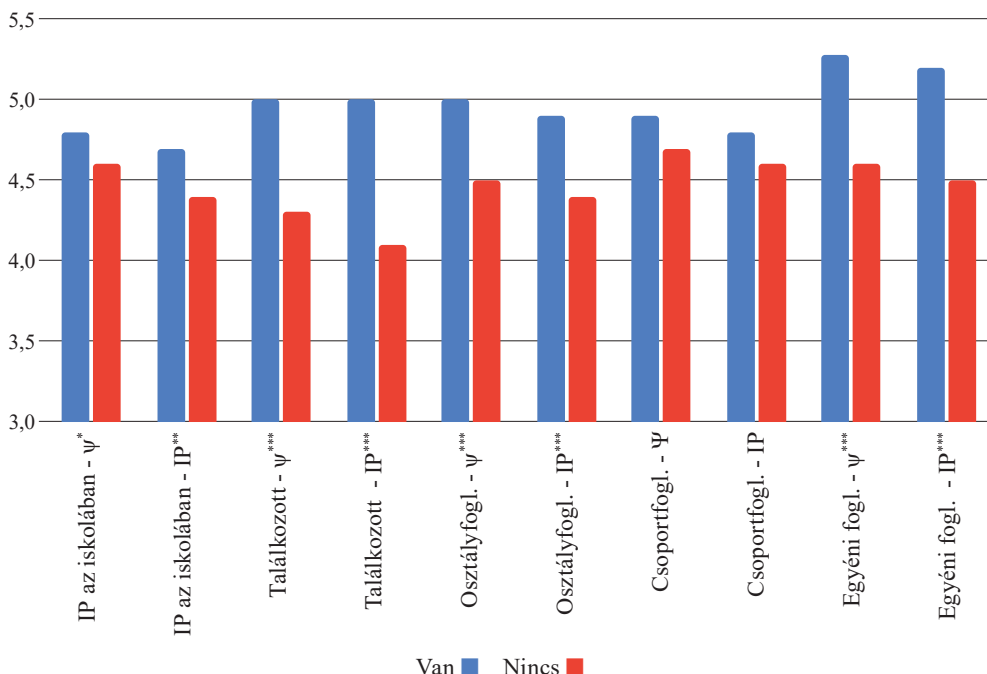
Diákok vélekedése általában a pszichológiáról, az iskolapszichológiáról és az iskolapszichológus tevékenységének hatása az attitűdre

A diákok véleményét általában a pszichológiáról és az iskolapszichológusról is megkérdeztük. Kétmintás t-próbával összehasonlítottuk egyrészt azoknak a diákoknak a véleményét, akik iskolájában van pszichológus és akiében nincs, másrészt azokat a diákokat, akik különböző foglalkozások keretében voltak már kapcsolatban iskolapszichológussal, illetve akik ilyen módon nem szereztek tapasztalatokat. Az eredményeket a 4. ábrán, a részletes számszerű eredményeket a 7. mellékletben mutatjuk be.

Mind a pszichológiához való viszonyt általában, mind az iskolapszichológiaához és magához az iskolapszichológus személyéhez való viszonyt lényegesen javítja az iskolapszichológussal való személyes tapasztalat (4. ábra). Önmagában az is segíti a pozitív megítélést, ha van iskolapszichológus az intézményben, de jelentős javulást a személyes kapcsolat eredményez, leghatékonyabban a munkának az egyéni és az osztálykeretben végzett formája ($p < 0,001$, a hatásnagyság általában a különböző foglalkozások tekintetében alacsony, az egyéni foglalkozás esetében közepesen erős). További vizsgálatot igényelne, hogy a csoportfoglalkozás miért nem vezet különbséghez. Ennek több oka is lehet. Az előzőekben láthattuk, hogy ez kevés gyereket ér el. Felmerülhet további okként az is, hogy ezek készségfejlesztő

foglalkozások, amelyek általában konkrét problémákhoz kapcsolódóan szerveződnek. Az itt most nem részletezett adataink szerint az iskolapszichológushoz pozitívabban

viszonyulnak a problémátlan diákok. Végül itt érdemes arra is felfigyelnünk, hogy a csoportfoglalkozáson részt nem vevők véleménye is viszonylag pozitív.



4. ábra. Diákok pszichológiához (ψ) és iskolapszichológushoz (IP) való viszonya, ha van, illetve ha nincs iskolapszichológus az iskolában (2 mintás t-próba)

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

Diákok vélekedése az iskolapszichológus feladatairól

A diákok esetén is részletesen vizsgáltuk az iskolapszichológus iránti attitűdöt, konkrétan rákérdezve az egyes tevékenységekkel kapcsolatos elvárásokra. A három mintavételi csoport esetében egyaránt vizsgált faktorokat már bemutatunk (1. ábra), itt csak a diákok jellemzőit emeljük ki a teljes diákkérdőív alapján. (A faktorok átlaga és szórása a diákkérdőív összes kérdéséből képzett faktorokra vonatkozóan a 6. mellékletben található.)

A diákok magas értékeket adnak az általános hasznosság és a problémákban nyújtott segítség területén (átlag: 4,89), és saját pszichológushoz fordulásukról való véleményük is hasonlóan kedvező (átlag: 4,77). Ennél kissé rosszabb a véleményük arról, hogy a környezetük mennyire támogatná őket, ha pszichológushoz fordulnának segítségért (átlag: 4,55), azonban ez is alapvetően pozitív. Szükségeseznek tartják, hogy a pszichológus segítséget nyújtson a pedagógusnak, és ezzel egy faktorba került a diákoknak nyújtott segítség is (átlag:

4,33). Hasonló az átlaga a preventív feladatoknak is (átlag: 4,23). Megmosolyogtatón izgalmas az eredmények közül az, hogy mind a pedagógussal, mind a szülőkkel való együttműködést látványosan kevésbé igénylik, mint a pedagógusok (bár az érték még itt is pozitív, az átlag 4,26). Mintha azt fejeznék ki ezzel, hogy nem örülnének, ha a felnőttek összefognának ellenük. Viszonylag kedvezőtlen az iskolapszichológust elutasító kérdésekre adott válaszuk.

Diákok iskolapszichológus iránti attitűdjét befolyásoló tevékenységek

Az iskolai pszichológusi tevékenység nem csak a pszichológiához vagy iskolapszichológushoz való általános viszonyulást befolyásolja, mint azt az előzőekben bemutattuk, hanem hatással lehet az iskolapszichológus konkrét tevékenységei iránti igényre is. Itt most az osztálykeretben, kiscsoportban vagy egyénileg átélt tapasztalatok globális hatását mutatjuk be az attitűdskála összpontszáma alapján (a részletes adatokat a 8. melléklet tartalmazza). Összmutatót képezve az osztály- és kiscsoportos, valamint egyéni foglalkozásokból azt találtuk, hogy akiknek közvetlen tapasztalata van az iskolapszichológussal, azok magasabb értéket adnak a teljes attitűdskálára. Tevékenységfajtákra lebontva azonban csak az osztályfoglalkozások esetén látjuk ugyanezt az attitűdnövelő hatást (a hatásnagyság 0,33, még itt is a gyenge tartományban marad).

Összességében azt látjuk, hogy van mit javítani a diákok viszonyulásán, és ezt összevetve a 3. ábra tanulásaival és azzal az eredménnyel, hogy az iskolapszichológus iránti attitűdöt az egész osztállyal, kiscsoportos keretben vagy egyénileg átélt közvetlen tapasztalat javítja, azt

állapíthatjuk meg, hogy a tartózkodó attitűd okai között mindenképpen számolnunk kell az ismeretlennel szembeni ellenállással.

A TANULSÁGOK ÖSSZEGZÉSE

A pedagógusok, pedagógusjelöltek és diákok iskolapszichológus iránti attitűdjének eredményei alapján érdemes megfogalmazni néhány tanulságot. Egyrészt nagymértékű pozitív hozzáállást láthatunk a pedagógusok részéről, akik elsősorban a problémák megoldását igénylik az iskolapszichológustól, de nyitottak a közös problémamegoldás iránt is. Tisztában vannak az iskolapszichológus eltérő szerepével, ezért nem igénylik, hogy legyen a pszichológusnak tanári tapasztalata, sem azt, hogy vegyen részt az oktatásban, és egyértelműen hasznosnak tartják a pszichológiai ismereteket a tanári pályán.

Mind a hallgatók, mind a diákok egyértelműen a pszichológus iskolai jelenlétét támogatják, azonban részükről némi ambivalencia is tetten érhető. A diákok tartózkodóbban ítélik meg, hogy a velük kapcsolatos problémák esetén az iskolapszichológus, vagy akár a pedagógus és a szülő is szerepet vállaljon, de a véleményük ezzel kapcsolatban szintén a pozitív tartományban marad.

A hallgatók válaszai a pedagógusképzésben a pszichológiai és szakmódszertani képzés fontosságára hívják fel a figyelmet, sőt talán nem túlzunk, ha azt állítjuk, hogy a tanári mesterségre való felkészítés hiányosságaira (diákok motiválása, fegyelmezési kérdések stb.) vagy a kezdők bizonytalanságérzésére is utalhatnak. Nagyon pozitív viszont, hogy a preventív jellegű tevékenységek iránt (tanulási problémák megelőzése, diákok pályaválasztásának segítése

stb.) a másik két csoportnál nagyobb igényt fogalmaznak meg.

Végül az iskolapszichológusok képzésével kapcsolatban is lehet ennek az eredménynek tanulsága: az az eredmény, hogy a pedagógusok kevésbé igénylik a módszertani támogatást és a személyes segítséget, ugyanakkor a diákok igénye erre nagyobb, arra is utalhat, hogy ezen a területen a pszichológusok is kevésbé képzettek, mint a nevelési kérdésekben, vagy kevésbé van benne ez a tevékenység a hétköznapi gyakorlatukban. Ugyancsak ide tartozik a preventív és szűrőfeladatok kérdése, ahol ahhoz, hogy jó gyakorlatot tudjon a pszichológus kínálni, kellő felkészültségre van szükség. Ezek azok a területek, amelyek csak hosszú távon térülnek meg (pl. drogprevenció, pályaorientáció), ezért nem könnyű ezeket beilleszteni az iskolapszichológus tevékenységébe.

Problémaként fogalmazható meg, hogy mind a pedagógusok, mind a diákok válaszai alapján az iskolák mintegy felében nincs iskolapszichológus, és ahol dolgozik, tevékenysége a pedagógusoknak csak egy részét éri el, és még kisebb részét a diákoknak. A pedagógusok vélekedését vizsgálva azt találtuk, hogy legnagyobb igény azok körében van, akik rendszeres kapcsolatban vannak az iskolapszichológussal, de azokban az iskolákban dolgozó kollégák is igénylik ezt a szolgáltatást, ahol nincs iskolapszichológus. Az igény nagysága független a pedagógusok által észlelt diáknehézségek mértékétől, vagyis egyaránt igénylik a „nehéz” és a „könnyű” iskolákban tanítók. Különbséget találtuk azonban az oktatott korosztály (szak?) szerint, az alsóban és felsőben egyaránt tanítók igénye a legnagyobb, és legkisebb a középiskolákban oktatóké.

A diákok válaszai alapján is elmondható, hogy a közvetlen tapasztalatok javítják az attitűdöt.

Ez az a pont, ahol eljutunk ahhoz a kérdéshez, hogy mekkora tanulói létszám látható el, ha a törvényben meghatározott feladatokat el akarjuk végezni. Az itt kibontakozó kép a nemzetközi tapasztalatokkal megegyező problémát ír le (Sheridan & Gutkin, 2000; Cole & Kokai, 2021). A problémás esetek és helyzetek megoldásának szorító igénye felülírja az olyan preventív feladatok végzését, mint például a szűrővizsgálatok és az ezek tanulságai alapján a pedagógusokkal tartott konzultáció, valamint az olyan csoportfoglalkozások, amelyek a hosszú távú pszichés jóllétet és érvényesülést szolgálnák (egészségfejlesztés, tehetséggondozás stb.).

A jelenlegi szabályozás 500 fős tanulói létszám esetén egy fél státuszú iskolapszichológus alkalmazását írja elő, ami egyrészt azt jelenti a gyakorlatban, hogy a leggyakoribb általánosiskolai létszám (két párhuzamos osztály, 400-480 fő) esetén nem kötelező az iskolapszichológus alkalmazása, és a gyakorlatban azt látjuk, hogy gyakori félállás esetén az 500 főt, egész állás esetén az 1000 főt lényegesen meghaladó tanulói létszám is. Nemzetközi irányelvek ennél alacsonyabb létszámot (500–800 fő) javasolnak (Merrell, et al., 2012; NASP, 2025). Fontos lenne a létszámok meghatározásánál a SNI és BTMN diákok arányát is figyelembe venni.

Az iskolapszichológusi szolgáltatásra vonatkozóan a kutatáseredményei alapján megfogalmazhatóak következtetések, de a kíváncsító változtatásokkal kapcsolatos javaslataink megfogalmazásakor a kutatásból származó adatainkon túl más adatforrásokra is támaszkodunk. A kutatási

eredmények alapján egyértelmű igény van a pedagógusok részéről az iskolapszichológusi tevékenységre. Az óvopedagógusok vizsgálatáról a járványhelyzet miatt le kellett mondanunk, azonban mind az óvopedagógushallgatók, mind a pedagógusok által jelzett problémák alapján kitüntetett jelentősége lenne az óvodai prevenciós tevékenységnek is.

A hallgatók pszichológiai és pedagógiai tanulmányainak fontosságát jelzik egyrészt maguk a hallgatók is, másrészt a válaszaikban tükröződő bizonytalanság egyfelől az iskolapszichológus szerepével kapcsolatban, másfelől a saját szakmai kompetenciájukkal kapcsolatban a pszichológiai ismereteknek, illetve a differenciálás területén a módszertani képzés erősítésének szükségességét valószínűsíti.

Az iskolapszichológus-képzés és -szakképzés tekintetében a pedagógiai-pszichológiai és preventív csoportokkal kapcsolatos vezetési ismeretek növelése is szükségesnek látszik.

Az iskolapszichológiai hálózat fejlesztése három szempontból is indokolt – egyrészt mind a pedagógusok, mind a volt (lásd egyetemihallgató-minta) és jelenlegi diákok válasza alapján az iskolák felében egyáltalán nincs iskolapszichológus. A központi adatgyűjtés alapján ez az arány még kedvezőtlenebb lehet (N. Kollár & Szabó, 2021). Korábbi kutatásaink adatai alapján további két, egymással némileg összefüggő probléma is megfogalmazható. Egyrészt kevés az egy intézményben eltöltött munkaidő, egy-egy iskolában csak fél-, vagy tört állásban van alkalmazva pszichológus. Másrészt, ha egy pszichológus több intézményt lát el, az nem teszi lehetővé sem a pedagógusok, sem a diákok teljes körű megismerését. Adatain alapján szemléletesen látszik,

hogy egy-egy intézményen belül az iskolapszichológussal tényleges kapcsolatba kerülők létszáma mélyen alatta marad a kívánatosnak.

Ez a kérdés felveti a jelenlegi szabályozás, és ezen túl az ennél is kedvezőtlenebb tényleges helyzet korlátainak kérdését – az egész állás esetén 1000 fős tanulói létszám túlzott voltát. Ezt némileg korrigálja, ha az SNI és BTMN tanulók arányát szorozóként figyelembe vesszük az alkalmazásnál. Ezeknek a tanulóknak a közvetlen ellátására gyógypedagógus, illetve fejlesztőpedagógus van kirendelve, azonban az integrált oktatásuk mind a pedagógus munkája, mind a társas beilleszkedés szempontjából nehezített, sőt vannak olyan preventív feladatot igénylő problémák, mint az önértékelési problémák, a pályaeorientáció stb., amelyek fokozottan jelentkeznek ezeknél a tanulóknál.

A kapott adatokból az látszik, hogy a problémás diákok tekintetében nagy különbség van az iskolák között. Vannak olyan intézmények, ahol a problémás tanulók (tanulmányi, magatartási problémák stb.) aránya 30% fölött van (3. ábra). Szükséges lenne a szabályozásnál tekintetbe venni a nehéz helyzetben levő iskolák speciális helyzetét (tanulási és beilleszkedési nehézségekkel, hátrányos helyzettel jellemezhető tanulók magas aránya), és ezen belül azoknak a kis iskoláknak a helyzetét, ahol mind a diákok létszáma, mind a település földrajzi elhelyezkedése miatt (kistelepülés egyetlen iskolája, kis tanulói létszám) jelenleg esélytelenek arra, hogy iskolapszichológusi ellátást kapjanak. Ugyanakkor a diákok problémái ezekben az iskolákban kiugróan súlyosak lehetnek. Mindemellett a pedagógusok igénye az iskolapszichológusi tevékenységre nem az észlelt problémák gyakoriságától függ, a kevésbé nehéz

helyzetben levő pedagógusok éppúgy igénylik, hogy legyen az iskolában pszichológus, mint a nehéz körülmények között dolgozók.

Az iskolapszichológus iránti attitűdöt, mint láthattuk, jelentősen javítja az iskolapszichológussal való személyes tapasztalat, így a hálózat fejlesztésével várhatóan az iskolapszichológia elfogadottsága is tovább javulna.

A kapott válaszokban egyértelműen megfogalmazódik, hogy legyen iskolapszichológus az iskolákban, ugyanakkor a legnagyobb értékeket elérő 1. faktorban az iskolapszichológus iránti általános igény összemosódik a problémás diákokkal való foglalkozással. Kevésbé elfogadott az iskolapszichológus indirekt és preventív tevékenysége, amely a nemzetközi tapasztalatok alapján is hatékonyabb munkavégzést tenne lehetővé.

Végül érdemes az általában a pszichológia iránti és az iskolapszichológia iránti attitűd kapcsolatából is levonni tanulságokat. A pszichológia iránti elfogadást közvetlenül javíthatná a középiskolában a pszichológia-oktatás bevezetése, de magának az iskolapszichológusi szolgáltatás elérhetőségének javítása is segítheti a pszichológiával kapcsolatos reális kép kialakítását. Az attitűd formálása mindkét irányból lehetséges volna. Mindennek tágabb népegészségügyi következményei lehetnének. Ha a lakosság körében általánosan ismert lenne, hogy milyen esetekben érdemes, vagy egyenesen szükséges a pszichológusi segítség igénybevétele, akkor remélhetnénk, hogy olyan súlyos problémák, mint a szuicid veszélyeztetettség, függőségek vagy az iskolás korosztályban gyakori bullying, csökkenthető lennének.

SUMMARY

TEACHER AND STUDENT ATTITUDES TOWARDS SCHOOL PSYCHOLOGISTS AND THE DEVELOPEMENT OF SCHOOL PSYCHOLOGIST NETWORK

Background and aims: In our study, we exploratorily assessed the challenges experienced by teachers and the perceived difficulties of students. Additionally, we examined the attitude of teachers, students enrolled in teacher training programs, and students towards activities of school psychologists. We compared their attitudes towards school psychology and school psychologists with their experiences with school psychologists. The aim of our research was, on the one hand, to determine whether the difficulties perceived by teachers and students in teacher training programs serve as an explanation for the expectations regarding the tasks of school psychologists. On the other hand, we aimed to determine whether direct experience with the school psychologist improves attitude towards them. Finally, based on our results, we identify the current contradictions between the working conditions of school psychologists and professional expectations, and we formulate proposals regarding the necessary developments for the advancement of the profession.

Methods: The research was based on a nationally representative sample of teachers ($N = 1381$), a convenience sample of teacher candidates ($N = 316$), and a stratified sample of school students based on age, school type, and settlement ($N = 1444$).

Results: Both teachers and students report a significant proportion of learning and behavior problems among students. For teacher candidates, the primary challenge lies in the difficulty of motivating students. Overall, attitudes toward school psychologists are positive. It is notable that approximately half of all three groups have never had a school psychologist in their school. This translates to 42.7% of teachers and only 23.6% of students having any personal relationship with a school psychologist. Attitudes toward the role of the school psychologist were less favourable among those who had no contact with one. Regarding the scope of tasks, both teachers and teacher candidates emphasize the need for a school psychologist in general, primarily to address students' problems, but they are also open to direct cooperation with school psychologists on educational matters. However, teachers are less receptive to receiving support from school psychologists in relation to teaching. Students surveyed highlighted the importance of addressing difficulties, and reported having social support in this regard. However, they expressed a preference against school psychologists collaborating with teachers and parents concerning their issues.

Discussion: In light of the data, there is a clear need to expand the network of school psychologists, a development that would likely be welcomed by both teachers and students.

Keywords: school psychology, tasks of school psychologists, attitude, teachers' working conditions, network of kindergarten and school psychologists

IRODALOM

- Ahtola, A., & Kiiski-Mäki, H. (2014). What Do Schools Need? School Professionals' Perceptions of School Psychology. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(2), 95–105. <https://doi.org/10.1080/21683603.2013.876952>
- Bardon, J. I., & Bennett, V. C. (1974). *School Psychology*. Prentice-Hall.
- Borbáth, K. (2003). *Közös nevezők: Iskolapszichológiai megközelítések és pedagógiai gyakorlat között. Pedagógusok az iskolapszichológiaáról* [Szakdolgozat]. ELTE PPK.
- Cole, E., & Kokai, M. (Eds.) (2021). *Consultation and mental health interventions in school settings: A scientist-practitioner's guide*. Hogrefe Publishing. <https://doi.org/10.1080/19404158.2022.2049612>
- Cole, E., & Siegel, J. A. (Eds.) (1990). *Effective Consultation in School Psychology* (2nd rev. and exp. ed.). Hogrefe & Huber. <http://doi.org/10.1177/0829573508328127>
- Eppel-Pásztor, A. (2023). *Az iskolapszichológus feladatköre és hasznossága szülők és diákok vélekedése alapján* [Szakdolgozat]. ELTE PPK.
- Fagan T. K., & Wise, P. S. (2007). *School Psychology: Past, Present and Future* (3rd ed.). National Association of School Psychologists.

- Farrell, P., Jimerson, S. R., Kalambouka, A., & Benoit, J. (2005). Teachers' Perceptions of School Psychologists in Different Countries. *School Psychology International*, 26(5), 525–544. <https://doi.org/10.1177/0143034305060787>
- Guillemard, J. C. (1982). *Les psychologues à l'école. Collection Information Permanente*. Press Universitaires de France.
- Haász-Simon, Gy. (2011). *Pedagógusok beállítódása az iskolapszichológiaával szemben, valamint a tanári kiégés és a tanulói stressz összefüggéseinek vizsgálata. Milyen feladatok lehetnek ezek kapcsán az iskolapszichológusnak?* [Szakdolgozat]. ELTE PPK
- Hegyiné Ferch, G. (2001). Tanárok az iskolapszichológiaáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(2), 101–108.
- Horváthné Pellionisz, P. (2017). *Kliensem az iskola. Az iskolapszichológus beilleszkedése és helye a szervezetben* [Szakdolgozat]. ELTE PPK.
- Hunyady Gy., & Templom J-né (1989). *Pszichológus az iskolában = iskolapszichológus*. MM Közoktatási és Pedagógus Képzési Önálló Osztály.
- Jakabné Zelei, E. (2018). *A lakóotthonokban dolgozó pedagógusok elvárásai, attitűdjei az ugyanott dolgozó pszichológusokkal kapcsolatosan* [Szakdolgozat], ELTE PPK, témavezető: N. Kollár, K.
- Jimerson, S. R., Oakland, Th. D. & Farrell, P. T. (Eds.) (2006). *The Handbook of International School Psychology*. SAGE Publications. <http://doi.org/10.4135/9781412976138.n1>
- Kessler, Ch., Korn, H., Percht, U., & Vogel, A., (1973). Tanárok iskolapszichológusok iránti beállítódásának vizsgálata. In Kósáné Ormai V. (Ed.) (1985), *Neveléslélektan V. Szöveggyűjtemény: A pedagógus* (pp. 488–496). Tankönyvkiadó.
- Kígyóssy, Zs. (2008). *Az iskolapszichológus kompetenciái az érintettek szemszögéből* [Szakdolgozat]. ELTE PPK.
- Lőrík, E. (2022). *Egy budapesti általános iskola pedagógusainak és diákjainak iskolapszichológusi tevékenységgel kapcsolatos attitűdje* [Szakdolgozat]. ELTE PPK.
- Merrell, K. W., Ervin, R. A., & Peacock, G. G. (2012). *School Psychology for the 21st Century. Foundations and Practice*. The Guilford Press.
- Némethné Kollár, K. (1988). Történeti áttekintés: Az iskolapszichológus szerepének alakulása a század elejétől napjainkig. In Porkolábné Balogh, K. (Ed.), *Iskolapszichológia* (pp. 11–45). Tankönyvkiadó.
- N. Kollár, K. (2022). Ester Cole – Maria Kokai (Eds): Consultation and mental health interventions in school settings: A scientist-practitioner's guide [Könyvismertetés]. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 77(1), 145–149. <http://doi.org/10.1556/0016.2022.00008>
- N. Kollár, K., & Hoffmann, T. (2024). Társas kapcsolatok fejlesztésének szerepe az óvodai és iskolai nevelésben. *Gyermekevelés Tudományos Folyóirat*, 12(1), 119–142. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2024.1.119.142>
- NASP (2025). About School Psychology/State Shortages Data Dashboard. <https://www.nasponline.org/about-school-psychology/state-shortages-data-dashboard>
- N. Kollár, K., & Szabó É. (2017. június 1–3). Pedagógusok vélekedése az iskolapszichológiaáról [Előadás]. *Magyar Pszichológiai Társaság XXV. Országos Tudományos Nagygyűlése*, Szeged.

- N. Kollár, K., & Szabó É. (2021). Az iskolapszichológia és a pszichológiaoktatás szerepe. *Alkalmazott Pszichológia*, 21(3), 75–97. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2021.3.75>
- N. Kollár K., Viresik D., Szabó É. & Jagodics B. (2018. május 30. – június 1.). Pedagógusok és diákok vélekedésének hasonlóságai és eltérései az iskolapszichológiaáról [Előadás]. *Magyar Pszichológiai Társaság XXVI. Országos Tudományos Nagygyűlése*, Budapest.
- Oakland, Th. D., & Cunningham, J. L. (1992). A Survey of School Psychology in Developed and Developing Countries. *School Psychology International*, 13(2), 99–129. <https://doi.org/10.1177/014303439213200>
- Perczel-Forintos, D., & Mórotz K. (Eds.) (2019). *Kognitív viselkedésterápia*. Budapest: Medicina.
- Porkolábné Balogh, K., & Szitó, I. (1987). Az iskolapszichológia néhány alapkérdése. *Iskolapszichológia 1*.
- P. Balogh, K. (Ed.) (1988). *Iskolapszichológia*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Reynolds, C. R., Gutkin, T. B., Elliott, S. N., & Witt, J. C. (1984). *School Psychology: Essentials of Theory and Practice*. Wiley.
- Salamon É. (2011). *Tanári attitűdök vizsgálata az iskolapszichológusok irányában Tolna megye három kistérségében* [Szakdolgozat]. ELTE PPK.
- Sheridan, S. M., & Gutkin, T. B. (2000). The Ecology of School Psychology: Examining and Changing Our Paradigm for the 21st Century. *School Psychology Review*, 29(4), 485–502. <https://doi.org/10.1080/02796015.2000.12086032>
- Szabó, É., N. Kollár, K., & Hujber T-né (2015). *A pedagógiai szakszolgálatokban végzett iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás szakterületi protokollja*. Budapest: Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft.
- Tunkli, L. (1968). Az iskolapszichológia és lehetőségei Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 68(4). 407–413.
- Viresik, D. (2018). *A tanulók iskolapszichológusok iránti attitűdjei* [Szakdolgozat]. ELTE PPK, témavezető: N. Kollár K.

MELLÉKLETEK

1. melléklet. Az iskolapszichológus iránti attitűd tanári kérdőíve és a faktorok reliabilitás-mutatói

1. Minden iskolában indokolt lenne, hogy egész állású iskolapszichológust alkalmazzanak
2. Helyes, ha egy iskolapszichológus a pedagógusok magánéleti problémáival foglalkozik
3. Az iskolapszichológus egyik feladata az, hogy bizalmas problémákban a diákok hozzá fordulhassanak
4. A diákok magatartási problémáinak megoldásában érdemes iskolapszichológustól segítséget kérni
5. Minden tanárnak alapos pszichológiai tudással kell rendelkeznie

6. Fontos, hogy krízishelyzetben (például egy osztálytárs halála esetén) iskolapszichológus segítse az osztályt az esemény feldolgozásában
7. Ahhoz, hogy az iskolapszichológus megértse a pedagógusok problémáit, szükséges, hogy magának is legyenek oktatási tapasztalatai
8. Az iskolapszichológus végezzen szűrővizsgálatokat, hogy a tanulási nehézségeknek fejlesztéssel elejét lehessen venni
9. Ha a pedagógus krízishelyzetbe kerül, az iskolapszichológus az, akitől segítséget kaphat.
10. Az iskolapszichológus tanulási probléma esetén hatékony segítséget tud nyújtani.
11. Hasznos lenne, ha növelnék az iskolapszichológusok létszámát.
12. Szükséges, hogy az iskolapszichológus a pszichológiai képzettség mellett tanítói vagy tanári oklevéllel is rendelkezék.
13. Az iskolapszichológus vegye át a szexuális felvilágosítás feladatát az osztályfőnököktől
14. Az iskolapszichológus feladata a tehetségek azonosítása és támogatása
15. Az iskolapszichológus meg tudja állapítani, hogy egy tanuló oktatható-e integráltan
16. Elvárható, hogy az iskolapszichológus is vállaljon nem szakszerű helyettesítési feladatot
17. Szükségtelen az iskolapszichológusi tevékenység bevezetése az iskolákba
18. Amikor probléma van egy tanulóval, a diákkal való személyes beszélgetésbe legjobb, ha a pedagógus bevonja az iskolapszichológust is.
19. Fontos, hogy az iskolapszichológus ismeretterjesztő előadásokat tartson a tanároknak a pszichológia tanulással kapcsolatos kutatási eredményeiről
20. Minden tanár számára szükséges, hogy pszichológiai kérdésekben folyamatosan képezze magát
21. Az iskola igazgatójának a gyakorló tanárok minősítésekor ki kellene kérnie a pszichológus véleményét
22. Hasznosnak tartanám, ha pszichológusok is részt vennének a tantárgyi követelmények kidolgozásában
23. Az iskolapszichológus által tartott csoportfejlesztő foglalkozások hasznosak az osztálytársas kapcsolatainak alakításában
24. Minden iskolában szükséges lenne iskolapszichológusra
25. Jól felkészült szakembernek tartom az iskolapszichológusokat
26. Helyesnek tartanám, hogy az iskolapszichológus maga is oktasson
27. Ha osztályfőnökként a diákok társas kapcsolataival lenne problémám, iskolapszichológushoz fordulnék tanácsért
28. Az iskolapszichológus fő feladata a tanulók képességeinek mérése
29. Egy tanár munkája sokkal megterhelőbb, mint az iskolapszichológusé
30. Részt vennék olyan csoportfoglalkozáson, amelyet iskolapszichológus tart pedagógusok számára
31. Nem tudom hasznosítani az iskolapszichológus tanácsait
32. A diákok problémái esetén jobb, ha a tanárok az iskolapszichológussal együtt beszélnek a szülőkkel
33. Nem lehet eredményesen nevelni pszichológiai ismeretek nélkül
34. A saját pedagógiai tapasztalataim fontosabbak, mint egy iskolapszichológus tanácsai

35. Hasznos, ha az iskolapszichológus véleményt mond a pedagógusok munkájáról
36. Fontosnak tartom, hogy a nevelési értekezleten vegyen részt iskolapszichológus.
37. A tanárok maguk is képesek megállapítani a tanulási nehézségeket, szükségtelen, hogy az iskolapszichológus szűrővizsgálatokat végezzen az egész osztállyal
38. Hálás lennék, ha az iskolapszichológus az oktatási módszereimmel kapcsolatban tanácsokat adna.
39. Az iskolapszichológusnak sokkal könnyebb a munkája, mint egy tanárnak
40. Az egészséges életmód kialakításában egy iskolapszichológus hatékony módszerekkel rendelkezik
41. Az iskolapszichológus feladata a tanulók pályaválasztásának segítése
42. Iskolarendszerünkben nincs helye az iskolapszichológusoknak
43. Örömmel venném, ha az iskolapszichológus esetmegbeszélő foglalkozást tartana pedagógusok számára
44. Örömmel venném, ha a pedagógus minősítését végző bizottságban iskolapszichológus szakember is lenne
45. Megfogadnám az iskolapszichológus tanácsát, ha azt javasolná, hogy személyes problémám megoldására forduljak pszichológushoz
46. Az iskolapszichológusnak a szülőkkel is kapcsolatban kell lennie
47. Örömmel venném, ha az iskolapszichológus az osztályfőnöki órán csoportfoglalkozást tartana
48. Fontosnak tartom a pedagógus és az iskolapszichológus együttműködését a gyermeket érintő probléma hatékony megoldásának érdekében

Faktor	Kérdés-szám	Kérdések	Cr- α
1. Iskolapszichológus szükségessége és a pszichés problémák kezelése	7	1, 3, 4, 6, 11, 24, 25	0,901
2. Együttműködés tanárokkal és szülőkkel, a tanári munka támogatása nevelési kérdésekben	8	18, 23, 27, 32, 36, 46, 47, 48	0,870
3. Pszichológusoknak szükséges tanári tapasztalat	4	7, 12, 16, 26	0,752
4. Pedagógusok értékelése, módszertani és személyes segítése	8	2, 9, 21, 22, 35, 38, 44, 45	0,855
5. Pedagógusok pszichológiai tudásának fontossága	6	5, 19, 20, 30, 33, 43	0,812
6. Pszichológus elutasítása	7	17, 29, 31, 34, 37, 39, 42	0,734
7. Preventív és szűrőfeladatok	8	8, 10, 13, 14, 15, 28, 40, 41	0,802
Összes kérdés	48		
Összes kérdés a 3. és a 6. faktor nélkül	37		

2. *melléklet.* Az iskolapszichológus iránti attitűd diákkérdőíve és a faktorok reliabilitásmutatói

1. Elfogadom és megértem azokat a társaimat, akik segítségért fordultak az iskolapszichológushoz
2. Örömmel venném, ha az iskolapszichológus az osztályfőnöki órán csoportfoglalkozást tartana
3. Minden iskolában szükség lenne iskolapszichológusra
4. Jó lenne, ha az iskolapszichológus a tanároknak az oktatási módszereikkel kapcsolatban tanácsokat adna
5. Szívesen megfogadnám az iskolapszichológus tanácsait, segítségét
6. Az iskolapszichológus fontos feladata az, hogy a szülőknek csoportfoglalkozásokat tartson
7. Amikor probléma van egy tanulóval, a vele való személyes beszélgetésbe legjobb, ha a pedagógus bevonja az iskolapszichológust is
8. Helyes, ha egy iskolapszichológus a diákok magánéleti problémáival foglalkozik
9. Hasznosnak tartanám, ha pszichológusok is részt vennének a tantárgyi követelmények kidolgozásában
10. Az iskolapszichológus feladata a tanulók képességeinek mérése
11. Fontosnak tartom, hogy az iskolapszichológus tanulást támogató csoportfoglalkozásokat tartson
12. „Ciki” lenne számomra iskolapszichológushoz fordulni
13. Ha a diák krízishelyzetbe kerül, az iskolapszichológus az, akitől segítséget kaphat
14. Az iskolapszichológus meg tudja állapítani, hogy egy tanuló oktatható-e normál iskolában, vagy speciális iskolára van-e szüksége
15. Részt vennék olyan csoportfoglalkozáson, amit iskolapszichológus tart diákok számára
16. Szívesebben fordulnék az iskolapszichológushoz, ha már találkoztam vele, vagy csoportban megismertem őt
17. A diákok magatartási problémáinak megoldásában érdemes az iskolapszichológustól segítséget kérni
18. Hasznosnak tartanám, ha a pedagógus minősítését végző bizottságban iskolapszichológus szakember is lenne
19. Az iskolapszichológus a diák tanulási problémája esetén hatékony segítséget tud nyújtani a tanároknak
20. A szüleim nem támogatnának abban, hogy az iskolapszichológushoz forduljak
21. Az iskolapszichológus feladata a tanulók pályaválasztásának segítése
22. Fontos, hogy krízishelyzetben (például egy osztálytárs halála esetén) az iskolapszichológus segítse az osztályt az esemény feldolgozásában
23. Visszatart az iskolapszichológus felkeresésétől az, hogy szüleim meg fogják tudni a dolgot
24. Az iskola igazgatójának a gyakorló tanárok minősítésekor ki kellene kérnie az iskolapszichológus véleményét
25. Az iskolapszichológus tevékenységéhez tartozik, hogy együttműködjön más szakemberekkel, pl.: gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, logopédus
26. Szükségtelen az iskolapszichológusi tevékenység bevezetése az iskolákba

27. Hasznos, ha az iskolapszichológus véleményt mond a pedagógusok munkájáról
28. Nem fogadnék el segítséget az iskolapszichológustól akkor sem, ha nehéz helyzetbe kerülnék
29. Az iskolapszichológus vegye át a szexuális felvilágosítás feladatát az osztályfőnököktől/védőnőktől
30. Az iskolapszichológusnak a szülőkkel is kapcsolatban kell lennie
31. Úgy érzem, a társaim lenéznének, ha egy problémámmal az iskolapszichológushoz fordulnék
32. Szívesen fordulnék bármikor az iskolapszichológushoz
33. Az iskolapszichológus egyik feladata az, hogy bizalmas problémákban a diákok hozzá fordulhassanak
34. Iskolarendszerünkben nincs helye az iskolapszichológusoknak
35. Ha a pedagógus krízishelyzetbe kerül, az iskolapszichológus az, akitől segítséget kaphat
36. Úgy érzem, ha a tanárain megtudnák, hogy az iskolapszichológushoz járok, megváltozna a véleményük rólam
37. Fontosnak tartom a pedagógus és az iskolapszichológus együttműködését a diákokat érintő probléma hatékony megoldásának érdekében
38. Minden iskolában indokolt lenne, hogy az iskolapszichológus egész héten benn tartózkodjon, és ne csak egy vagy két napot
39. Az iskolapszichológusnak sokkal könnyebb a munkája, mint egy tanárnak
40. Örülnék, ha az osztályfőnököm az iskolapszichológushoz fordulna az osztály társas kapcsolati problémáival kapcsolatban
41. A tanárok maguk is képesek megállapítani a tanulási nehézségeket, szükségtelen, hogy az iskolapszichológus szűrővizsgálatokat végezzen az egész osztállyal.
42. Helyes, ha egy iskolapszichológus a pedagógusok magánéleti problémáival foglalkozik
43. Az iskolapszichológus csak a komolyabb problémákkal foglalkozik, a hétköznapi gondokkal nem
44. A diákok problémái esetén jobb, ha a tanárok az iskolapszichológussal együtt beszélnek a szülőkkel
45. Úgy érzem, nagyon fontos és nélkülözhetetlen szerepe van az iskolapszichológusnak
46. Szükséges, hogy az iskolapszichológus olyan problémák támogatására is tartson csoportfoglalkozást, mint a stresszkezelés és a szorongás
47. A komolyabb, személyesebb kérdésekben is szívesen felkeresném az iskolapszichológust
48. Egy tanár munkája sokkal megterhelőbb, mint az iskolapszichológusé
49. Megfogadnám az iskolapszichológus tanácsát, ha azt javasolná, hogy menjek el pszichoterápiába
50. Szégyellném mások előtt, hogy iskolapszichológushoz járok
51. Az iskolapszichológus hatékony módszerekkel rendelkezik az egészséges életmód kialakításához
52. Az iskolapszichológus végezzen szűrővizsgálatokat, hogy a tanulási nehézségeknek fejlesztéssel elejét lehessen venni

53. Az iskolapszichológus által tartott csoportfejlesztő foglalkozások hasznosak az osztály társas kapcsolatainak alakításában

54. Az iskolapszichológus feladata a tehetségek azonosítása és támogatása

55. A családom elítéli a pszichológusi segítséget

Faktor	Kérdés-szám	Kérdések	Cr- α Diák	Cr- α Csak tanárral közös
1. Az iskolapszichológus szükségessége és a problémák kezelése	7	3, 17, 22, 33, 38,45, 53	0,836	0,774
2. Együttműködés pedagógusokkal és szülőkkel	9	2, 6, 7, 19, 30, 37, 40, 44, 52	0,824	0,809
3. A pedagógusok és diákok segítése	10	4, 8, 9, 13, 18, 24, 27, 35, 42, 49	0,827	0,797
4. Az iskolapszichológus elutasítása	6	26, 34, 39, 41, 43, 48	0,708	0,660
5. Preventív feladatok	11	10, 11, 14, 15, 21, 25, 29, 40, 46, 51, 54	0,820	0,729
6. A társas támogatás	7	12f, 20f, 23f, 31f, 36f, 50f, 55f	0,763	----
7. A tanuló pszichológushoz fordulása	5	1, 5, 16, 32, 47	0,785	----
Összes kérdés	55	Cr- α a 4. faktor nélkül	0,915	

A félkövérrel kiemelt tételek a tanári kérdőívből átvett tételek.

3. melléklet. A különböző korosztályokat tanító pedagógusok iskolapszichológus iránti attitűdjének átlagai és az átlagok szórása

		N	Átlag	Szórás
1. Iskolapszichológus szükségessége és a pszichés problémák kezelése	Alsó tagozat	315	6,00	1,13
	Alsó + felső tagozat	244	6,21	0,91
	Felső tagozat	432	5,95	1,14
	Középiskola	353	5,69	1,25
	Total	1344	5,94	1,14
2. Együttműködés tanárokkal és szülőkkel, a tanári munka támogatása nevelési kérdésekben	Alsó tagozat	315	5,26	1,15
	Alsó + felső tagozat	244	5,52	1,09
	Felső tagozat	432	5,18	1,15
	Középiskola	353	4,97	1,16
	Total	1344	5,21	1,16
3. Pszichológusoknak szükséges tanári tapasztalat	Alsó tagozat	315	3,64	1,39
	Alsó + felső tagozat	244	3,64	1,38
	Felső tagozat	432	3,63	1,39
	Középiskola	353	3,84	1,36
	Total	1344	3,69	1,38
4. Pedagógusok értékelése, módszertani és személyes segítése	Alsó tagozat	315	3,39	1,34
	Alsó + felső tagozat	244	3,44	1,19
	Felső tagozat	432	3,49	1,26
	Középiskola	353	3,63	1,14
	Total	1344	3,49	1,24
5. Pedagógusok pszichológiai tudásának fontossága	Alsó tagozat	315	4,98	1,19
	Alsó + felső tagozat	244	5,25	1,15
	Felső tagozat	432	5,01	1,16
	Középiskola	353	4,78	1,13
	Total	1344	4,98	1,17
6. Pszichológus elutasítása	Alsó	315	2,97	1,04
	Alsó + felső tagozat	244	2,79	1,01
	Felső tagozat	432	3,03	1,09
	Középiskola	353	3,06	1,05
	Total	1344	2,98	1,06
7. Preventív és szűrőfeladatok	Alsó	315	4,05	1,18
	Alsó + felső tagozat	244	4,07	1,11
	Felső tagozat	432	4,09	1,08
	Középiskola	353	4,14	1,04
	Total	1344	4,09	1,10

4. melléklet. A pedagógusok iskolapszichológussal való eltérő munkatapasztalatok alapján képzett csoportjainak különbségei az iskolapszichológus iránti attitűd összmutatójában (az attitűdskála 1., 2., 4., 5. és 7. faktorába tartozó kérdések alapján) (varianciaanalízis)

		N	Átlag	Szórás	ANOVA	Post hoc Nincs/ nincs kapcsolat	Post hoc Nincs/ ritkán	Post hoc Nincs/ sokszor	Post hoc Sokszor/ nincs kapcsolat
IP-vel való kapcsolat	Nincs iskolapszichológus (N)	371	5,02	0,98	F = 17,73	N > NK	N = R	N = R < S	S > NK
	Van, de nincs kapcsolat (NK)	398	4,76	0,91	p < 0,001	p < 0,001	p n.s.	p < 0,001	p < 0,001
	Ritkán (R)	404	5,05	0,97					
	Sokszor (S)	185	5,35	0,84					
	Total	1358	5,00	0,96					

5. melléklet. Pedagógusjelöltek iskolapszichológussal való kapcsolata alapján képzett csoportjainak különbségei az iskolapszichológus iránti attitűd összmutatójában (az attitűdskála 1, 2, 4, 5 és 7. faktorába tartozó kérdései alapján). Varianciaanalízis

	N	Átlag	Szórás	ANOVA	Csoportok összehasonlítása (post hoc)
Egyik iskolában sem volt iskolapszichológus	135	4,78	2,38	F = 2,544 p < 0,056	
Volt, de csak láttam őt, nem volt vele kapcsolat	99	5,41	0,84		nem volt IP < volt, de csak láttam p < 0,009
Volt, és találkoztam is vele, de csak osztályfoglalkozások keretében vagy iskolai rendezvényen	39	5,30	1,12		többi összehasonlítás n.s.
Személyesen is volt vele kapcsolat, kiscsoportban vagy személyes beszélgetés során is találkoztam vele	22	5,06	1,67		
Total	295	5,08	1,80		

6. melléklet. Diákok iskolapszichológus iránti attitűdje faktoroként a teljes diákkérdőívet figyelembe véve

	N	Átlag	Szórás
1. Az iskolapszichológus szükségessége a problémák kezelésében	1368	4,89	1,15
2. Együttműködés pedagógusokkal és szülőkkel	1328	4,26	1,08
4. A pedagógusok és diákok segítése	1325	4,33	1,05
6. Az iskolapszichológus elutasítása	1296	3,28	1,05
7. Preventív feladatok szerepe	1321	4,23	1,01
8. A társas befolyás hatása a megítélésre	1350	4,55	0,90
9. A tanuló pszichológushoz fordulása	1374	4,77	1,22
Valid N (listwise)	1156		

7. melléklet. Diákok viszonya általában a pszichológiához és az iskolapszichológushoz az iskolapszichológussal való korábbi kapcsolat formájának függvényében (kétmintás t-próba)

	N	Pszichológia megítélése, átlag	Pszichológia megítélése, szórás	N	Iskola-pszich. általában, átlag	Iskolapszich. általában, szórás
Van IP	707	4,80	1,60	707	4,65	1,60
Nincs IP	407	4,56	1,67	371	4,37	1,71
t-próba	Stud.t = -2,39	p < 0,008	Cohen d -0,147	Stud.t = -2,55	p < 0,005	Cohen d -0,162
Kapcsolat nem IP-vel	414	4,42	1,67	409	4,33	1,72
Kapcsolat igen	294	5,02	1,58	294	4,89	1,54
t-próba	Stud.t = -4,84	p < 0,0018	Cohen d -0,369*	Stud.t = -4,46	p < 0,001	Cohen d -0,341*
Osztályfoglalkozás nem volt	518	4,54	1,70	513	4,44	1,72
Osztályfoglalkozás volt	203	5,00	1,51	203	4,86	1,47
t-próba	Stud.t -3,40	p < 0,001	Cohen d -0,28*	Stud.t -3,07	p < 0,001	Cohen d -0,26*
Kiscsoport nem volt	683	4,66	1,63	678	4,57	1,66
Kiscsoport volt	76	4,91	1,83	76	4,76	1,72
t-próba		p n.s.			p n.s.	
Egyéni foglalkozáson nem volt	637	4,57	1,62	630	4,46	1,64
Egyéni foglalkozáson volt	120	5,28	1,65	120	5,21	1,69
t-próba	Stud.t -3,40	p < 0,001	Cohen d -0,44**	Stud.t -3,07	p < 0,001	Cohen d -0,45**

8. melléklet. Diákok viszonya az iskolapszichológus tevékenységéhez annak függvényében, hogy milyen jellegű kapcsolatban voltak korábban az iskolapszichológussal. Az iskolapszichológus iránti attitűdösszmutatója (az attitűdskála 1., 2., 3., 4., 5. és 7. faktorába tartozó kérdések alapján) (két mintás t-próba és varianciaanalízis)

	N	IP iránti attitűd (össz.), átlag	IP iránti attitűd (össz.), szórás		
Nincs iskolapszichológus	412	3,97	0,77		
Van, IP, de nincs kapcsolat	224	3,93	0,59		,
Van kapcsolat iskolapszichológussal	280	4,13	0,68		
ANOVA	Welch F=6,33	p < 0,002		van > nincs, vagy nincs kapcsolat	
Osztályfoglalkozás nem volt	389	3,95	0,66		
Osztályfoglalkozás volt	167	4,17	0,66		
t-próba	F = 12,76	p < 0,001		van > nincs	Cohen d 0,33*
Kiscsoport nem volt	524	3,95	0,686		
Kiscsoport volt	60	4,17	0,72		
t-próba	F = 0,72	p n.s.		van = nincs	
Egyéni foglalkozáson nem volt	483	4,03	,67856		
Egyéni foglalkozáson volt	98	4,07	,73942		
t-próba	F = 0,34	p n.s.		van = nincs	

Megjegyzés: Cohen hatásnagyság-érték: kicsi: 0,2–0,3*, közepes: 0,5**, magas: 0,8 fölött***

MIBŐL ÉPÜL FEL AZ ISKOLAPSZICHOLÓGIAI SZAKTUDÁS? ORSZÁGOS ÓVODA- ÉS ISKOLAPSZICHOLÓGUS FELMÉRÉS EREDMÉNYEI A KÉPZETTSÉG, KÉPZŐDÉS VONATKOZÁSÁBAN



BORBÁTH Katalin

ELTE PPK Pszichológia Intézet, Tanácsadás és Iskolapszichológia Tanszék
borbath.katalin@ppk.elte.hu

FODOR Róbert

Ulster University
fodor.robert@gmail.com

TÓTH Veronika

ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola
toth.veronika@ppk.elte.hu

SZÖGEDI Dalma

B.-A.-Z. Vármegyei Központi Kórház és Egyetemi Oktatókórház, Pszichiátriai Centrum
szogedidalma@gmail.com

FLACH Richárd

PTE Pszichológia Intézet
flach.richard@pte.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A magyarországi iskolapszichológia múltja részletesen dokumentált, ugyanakkor keveset tudunk jelenéről, ami akadály lehet a szakma jövőbeli kihívásaihoz való alkalmazkodásnak. Kérdőíves, keresztmetszeti feltáró kutatásunk célja egy empirikus alapokon álló körkép megrajzolása intézményi pszichológusok mintáján. Jelen tanulmányunk ennek a széleskörű kutatásnak egy szeletét mutatja be: az óvoda- és iskolapszichológus (ÓIP) feladatok jellegét és az ehhez rendelhető képzettséget, képzettségi igényt.

Módszer: Saját fejlesztésű kérdőívünket 305 intézményi pszichológus töltötte ki. Három kérdésnél tartalomelemzést végeztünk. A többi kérdésnél a leíró statisztikai elemzéseken

túl kevert módszerrel (mixed method) elemeztük a válaszokat. Jelen írásunk elsősorban az eredmények képzettségre, képzettségi formákra, tartalmakra vonatkozó részét mutatja be. A tartalomelemzés során kialakult fő- és alkategóriák egy részét leíró statisztikai módszerekkel is feldolgoztuk, és más független változókkal is összevetettük.

Eredmények: Az intézményi pszichológusok nagy része pályakezdő, túlnyomó többségük nő. Munkájukra legjellemzőbb az intervenciós feladatok végzése a prevencióval szemben. Képzési preferenciáik és az általuk hasznosnak ítélt képzések szerteágazóan sokfélék, ugyanakkor csak kis részben fedik le az ÓIP protokollban javasolt tevékenységekhez szükséges képzéseket.

Következtetések: Többféle lehetséges okot és ezek komplex hatását feltételezzük eredményeink hátterében. Főbb következtetéseink szerint a képzési preferenciák hátterében állhat: (1) nem elkötelezett pályamotiváció miatt a tanácsadói és klinikai pályauton is használható képzéseket választják; (2) a terepen tapasztalt klienselvárások miatt inkább az intervenciós munkamódot preferálják az ÓIP-k, és ehhez választanak képzést; (3) a klinikai szemlélet hazánkban igen erős, ennek kritika nélküli átvétele tapasztalható az ÓIP-k között is.

Kulcsszavak: iskolapszichológia, intervenció, prevenció, tartalomelemzés

BEVEZETŐ

A pedagógiai pszichológia régóta számít fontos és meghatározó pszichológiai diszciplínának, amelynek alkalmazott pszichológiai vetületeit a gyakorlatban legtöbbször az iskola- és óvodapszichológusok alkalmazzák. Annak ellenére, hogy hazánkban több évtizede létezik a szakma, kevés friss kutatás célozta a szakemberek elérését. Mező Ferenc és munkatársai (2006) felmérése óta, holott az iskolai mentálhigiéne kulcstényezőiként meghatározó szerepet töltenek be az oktatási-nevelési intézmények részeként. Egy 2013-as felmérés (Csibi & Csibi) az iskolapszichológusok munkakörülményeit, hivatásképét, pályamotivációját mérte fel. A gyakorlati szakemberek válaszai alapján nagyon széles kompetenciahatárokon belül értelmezett szakmai identitásstruktúrák ismerhetők fel. Az óvoda- és iskolapszichológusok szerepe és jelentősége azért is értékelődött fel az

utóbbi évtizedben Magyarországon, mert a civil szervezetek (prevenciót célzó) programjai fokozatosan kiszorultak az oktatási intézményekből. A törvény [20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 44. 132. §: (1)] szerint az intézménypsziológusok és az ő továbbképzésükön keresztül a minőségi képzést/programot nyújtó szervezetek tudnak közvetett hatást gyakorolni az oktatás szereplőinek lelki egészségére.

Célunk tehát a felértékelődött szerepben lévő intézménypsziológusok, az ellátóhálózat mennyiségi és minőségi kvalitásainak felmérése. Jelen tanulmány ennek a komplex, országos, intézménypsziológusokra irányuló felmérésnek egy szeletét, a képzettséget és a feladatvégzés során megjelenő jellemző témákat, illetve ezek összefüggéseit mutatja be és elemzi.

A felmérés relevanciáját aláhúzza Lannert (2021) felmérése is, amely során az intézményvezetőket kérdezte a minőségi oktatás legszükségesebb feltételeiről.

A vezetők szinte fele, 46%-a az iskolapszichológusokat jelölte meg mint a leginkább hiányzó oktatási munkát támogató szakembereket.

Továbbá a felmérés időszerűségét hangsúlyossá teszi az a tény is, hogy az intézménypszichológusok munkáját protokollba foglaló dokumentum 2015-ös keletkezésű, így az oktatási rendszerben az utóbbi évek alapvető változásaira (Radó, 2022) értelemszerűen nem tud reflektálni. A protokoll megújítása azonban nem történhet meg egy alapos, átfogó felmérés hiányában.

PROBLÉMAFELVETÉSEK ÉS SZAKIRODALMI ELŐZMÉNYEK

Az iskola- és óvodapszichológusok tevékenységének 22 elemét az óvoda- és iskolapszichológiai protokoll írja le (Szabó et al., 2015) a preventív munkamódokat ajánlva. Ugyanakkor időről időre előtérbe kerül a pedagógusok iskolapszichológusokról alkotott szociális reprezentációjának kérdése, érzelmi viszonyulása, explicit elvárás rendszere, igénytérképe (Hegyiné Ferch, 2001; Borbáth, 2010). Nemrégiben N. Kollár és Szabó (2017) a pedagógusok körében vizsgálódva kimutatták, hogy a pedagógusok iskolapszichológusok felé támasztott elvárásai között még mindig a problémák közvetlen kezelése és a tanárokkal, szülőkkel való együttműködés dominál, megelőzve a preventív feladatokat. Ez az eredmény rámutat arra a szakmára évtizedek óta jellemző ellentmondásra, miszerint mások az terepen tapasztalt (direkt

intervenciók¹), és mások a szakmai ethosz által diktált elvárások (indirekt intervenciók²) – ennek a problémának a gyakorlati feloldásához a törvényi, jogszabályi keretek és a szakmai protokoll sem ad támpontot.

N. Kollár és Szabó (2021) elméleti tanulmányukban az iskolapszichológia jelenének kihívásait elemzik, felhívva a figyelmet a kompetenciák és tevékenységi körök komplexitásából fakadó nehézségekre, az iskolapszichológus és munkahelye közötti, sok esetben konfliktusokkal terhelt kapcsolat sajátosságaira, a rendszeres továbbképzések hiányára, az anyagi erőforrások szűkösségére.

A fenti dilemmák közül Horgász (2010) tematizálta azt a szakmában időről időre felmerülő kérdést, hogy végezhető-e pszichoterápiás intervenció iskolai keretek között (N. Kollár & Szabó, 2021). Az iskolapszichológia határainak kérdése nyomán a terápiás tevékenység és az iskolapszichológia viszonyával kapcsolatban N. Kollár és Szabó (2021) kifejtik, hogy direkt intervenció esetén a diákkliensnél „ellátási kényszer áll elő, amelyben az iskolapszichológus próbál olyan segítséget nyújtani, ami bár nem pszichoterápiát helyettesítő, de pszichoterápiás hatású lehet” (p. 16). Vagdalt (2019) az iskolapszichológia és klinikai szakpszichológia kapcsolatát, Szél (2019) az iskolapszichológia pszichoterápiás implikációit elemezve rámutat, hogy jelentős ellentmondás tapasztalható a hazai ellátás elmélete és gyakorlata között. Az egyetemi pszichológiaképzés általános kritikájaként kitérnek arra is, hogy a hallgatók nem tudják, hogy az egyetem alatt felhalmozott

1 Indirekt munkamódot használ az intézménypszichológus, amikor a kliensre másokon keresztül hat (Szabó et al., 2015).

2 Direkt munkamód esetén közvetlenül a klienssel dolgozik az intézménypszichológus.

tudásanyagot miként tudják majd munkájuk során alkalmazni. Katona (2019) a magyar iskolapszichológia rendszerének bemutatása során írja, hogy a hazai egyetemi pszichológiaoktatásban a tárgyak kétharmada elméleti, és csupán egyharmada szeminárium vagy gyakorlat. Kiss és Csabai (2022) szerint probléma az is, hogy a társadalmi, szociális szempontokat nem vagy alig tematizálja az oktatás. Az egyetemi képzés elméletorientáció-problémáját már Mező és munkatársai (2006) iskolapszichológusokat felmérő kutatása is azonosítja. Kiss és Csabai (2022) számol be arról, hogy a gyakorlatot az egyetem kiszervezi szak- és módszerspecifikus képzésekbe, amelyek további súlyos költségeket jelentenek. A tény, hogy a szakemberek komoly költségek árán vannak kiképezve okozza azt, hogy a végzett tanulók elsősorban a magánellátásban igyekeznek elhelyezkedni, ahol megtérülni látják a befektetésüket.

Polyák és Vizin (2021) a mentálhigiéné területén alkalmazott alacsony intenzitású kognitív terápiák felhasználhatóságáról ír, ami újszerű megközelítés hazánkban, és mint téma implicit kötődik az iskolapszichológia területéhez (Polyák & Vizin, 2021). Bár hazánkban még újszerű megközelítés az alacsony intenzitású kognitív terápiák mentálhigiénés célú alkalmazása, a nemzetközi intézmény pszichológiai gyakorlatban már jelen van (Joyce-Beaulieu & Zaboski, 2021). Figyelembe véve a korábban már említett szakirodalmi adatokat, a téma adaptációja sok előnnyel járhatna hazánkban is.

A fentiekkel összhangban az gondoljuk, hogy időszerűvé vált az iskolapszichológusok számára kidolgozott, a legfontosabbnak gondolt tevékenységeket, eszközöket, munkaformákat csokorba szedő

protokoll (Szabó et al., 2015) felülvizsgálata és kiegészítése, amit a szerzők, N. Kollár és Szabó (2021) is felvetettek, még konkrétumok említése nélkül. Borbáth és munkatársai (2024) a nemzetközi trendek alapján olyan lehetséges újítások beemelését szorgalmazzák, mint például a többlépcsős ellátórendszer modellje. Az olyan nemzetközi ÓIP-i szakmai körökben felmerülő témák, mint a társadalmi igazságosság, a trauma-informált intézményrendszer (traumaérzékeny iskola) tematizálása az iskolai munkában, továbbá az online/digitális ellátási formák diszkussziója és implementációja hazánkban még várat magára (Grapin & Kranzler, 2023; Parker et al., 2024).

A szakmai megújulást, nézőpontváltást indokolják a diákok körében mért folyamatosan romló mentálisegészség-mutatók. A magyarországi diákok között, mind általános iskolában, mind középiskolában, már a kétezres évek végén is a vezető pszichés problémák között szerepeltek a depresszió és a szorongásos zavarok, továbbá a pszichoszomatikus megbetegedések száma is emelkedő tendenciát mutatott (Susánszky & Szántó, 2008). A pandémia alatt fokozódott, és utána sem enyhült a korábban feltárt tendencia (UNICEF Magyarország, 2021). Mindezekből következően tovább élesedett az ellátás versus kompetenciahatár-tartás gyakorlatból jól ismert dilemmája.

A serdülők mentális egészségével, iskolapszichológiai és pszichoterápiás ellátásával foglalkozó, a különböző lehetséges ellátási szervezeteket vezető szakemberekkel folytatott kerekasztal-beszélgetés szomorú képet rajzolt mind a mentális egészséget, mind az iskolapszichológiai, szakszolgálati vagy pszichoterápiás ellátási kapacitást tekintve (Kepics & Vattay, 2023; Jármí, 2019). A jelenkor kihívásaira

reflektálva Borbáth és munkatársai (2024) további szempontokból is elemzik a tartós problémajelenségeket, és felvetik a kérdést, hogy a kihívások és veszélyek ellenére lehet-e ma jól végezni az iskolapszichológiaát. Terepmunkából származó tapasztalataik és szakirodalmi érvek alapján a szerzők korszerűbb megközelítést és gyakorlatot javasolnak.

Az óvoda- és iskolapszichológia változásjeleit érzékelve a helyzet átfogó megismerésére és feltérképezésére az Országos Iskolapszichológiai Módszertani Bázis kezdeményezésében átfogó felmérés indult 2023 tavaszán a terepen dolgozó kollégák tudása, attitűdje, az általuk azonosított feladatok, problémák, illetve a kliensháló felmérésére, a szempontok megalkotása során figyelembe véve a szakirodalmi előzményeket és az azonosított nemzetközi trendeket.

Előzetesen feltételeztük, hogy a protokoll részleges megvalósíthatósága, illetve az ellátórendszer jól dokumentált nehézségei (Mező et al., 2006; N. Kollár & Szabó, 2021; Polyák & Vizin, 2021; Flach, 2023; Borbáth et al., 2024) miatt az egyetemi képzés, a prevencióra és az elsődleges intervencióra irányuló képzettség, tudás nem vagy kevéssé bizonyul elégséges eszköznek a mindennapi problémák, kihívások kezeléséhez.

KUTATÁSI KÉRDÉSEK

1. Mi jellemzi az óvoda-iskolapszichológiai feladat ellátóinak kvalitásait, képzettségét?
2. Melyek az ellátás speciális jellemzői (területi eloszlás, szakember-ellátottság, fenntartó tekintetében)?
3. A jelenleg érvényes óvoda-iskolapszichológiai protokoll lefedi-e a valós

működést és szükségleteket, releváns útmutatás nyújt-e a megváltozott helyzetben?

4. Mely témákban és milyen típusú ellátást nyújtanak leginkább eloszlás az ÓIP szakemberek?
5. Melyek a legfontosabb, leginkább használt ismeretek az óvoda-iskolapszichológiai ellátásban?
6. Milyen ismeretekre tudnak támaszkodni az ÓIP-ok, és mi hiányzik a felkészültségükből?
7. Van-e igény, nyitottság az online ellátás felé való elmozdulásra?

MÓDSZER

Kérdőív bemutatása

Az iskola- és óvodapszichológusok helyzetének megismerését célzó adatgyűjtést kvalitatív és kvantitatív jellegű kérdéseket egyaránt tartalmazó, saját fejlesztésű kérdőívvel végeztük.

A kérdőívet a specifikus célcsoport és a komplex stratégiai és aktuális helyzetértékelést, illetve háttérösszefüggéseket egyaránt feltérképező kutatói szándék kettős célkitűzésének megfontolásai mentén hoztuk létre. Ezt egy nyolc hónapos intervallum során 305 iskolapszichológus töltötte ki. Pontosítva, a kérdőív kitöltését 307 fő kezdte meg, végül ebből ($N =$) 305 válasz érkezett be. Kutatói kérdéseinket annak érdekében fogalmaztuk meg, hogy pontosabb képet kaphassunk a hazai iskolapszichológia aktualitásairól. Vizsgálódásaink fókuszába az intézményekben dolgozó pszichológusok munkamotivációit (pályaválasztás), munkavégzési tapasztalataikat és az egyéni kompetenciákat,

a munkaprofilit (direkt és indirekt, online és offline munkamódok), az erőforrásokat (pl. vezetői támogatottság, anyagi, infrastrukturális és tárgyi feltételek), a lehetőségeket (továbbképzés, önképzés, szupervízió) és a kihívásokat (krízisek, megterhelő események, munkafeltételek) helyeztük.

A kérdőív szerkezete

A feleletválasztós kérdések az intézménypszichológus terepmunka körülményeit: az ellátott intézmények számát, jellegét, a munka formáit és témáit, a képzési igényeket, az online munkaformával kapcsolatos attitűdöket vizsgálták. A nyitott kérdések a munkavégzés nehézségeire, a már megszerzett módszerspecifikus végzettségekre (módszerspecifikus képzés *) és az egyetemi tárgyak hasznosságára, illetve a további fejlesztendő területekre vonatkoztak.

A tartalomelemzésre alkalmas, kifejtést kérő kérdések a felmerülő témákra,

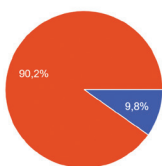
valamint az óvoda-iskola világának szereplőivel való együttműködés gyakoriságára, pályaválasztási szempontokra, pályaelhagyási szándékra és motivációra, online működési preferenciákra, valamint a munkavégzés egyéb aspektusaira kérdeztek rá.

Résztvevők és eljárás

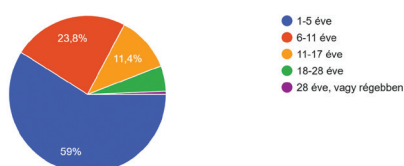
A mintagyűjtés saját fejlesztésű online kérdőíves módszerrel történt Google űrlapon keresztül 2023 májusa és 2024. január 15. között. Az ELTE PPK KEB által kiadott kutatásetikai engedély száma: 2023/247-2.

A kitöltők nemi eloszlását tekintve a nők felülreprezentáltak ($n = 276$ fő, 90,5%) a férfiakkal szemben ($n = 29$, 9,5%) (lásd *Melléklet, 1. ábra*). ÓIP szakmai tapasztalatot tekintve 52 fő (17,0%) 12 évnél több, 73 fő (23,9%) 6–11 év, míg legnépesebb pályaev szerinti alcsoportként, 180 fővel (59,0%) az 1–5 év közötti tapasztalattal rendelkezők mutatkoztak (lásd *1. táblázat*).

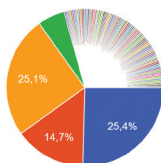
Nem? 307 válasz



Hány évet dolgoztál eddig összesen az OIP területen? 307 válasz



Miért választottad az intézménypszichológusságot? 307 válasz



- Nem volt más elérhető állás
- Megjelszett az egyetemen
- Személyes tapasztalat miatt
- Mások /vezetőim/ javasolták
- Ped.szakszolgálat osztott munkaköré...
- Ki szerettem volna próbálni magam e...
- ez a hivatásom, ennek "születtem"
- családberát rugalmas munkaidőbeosz...

▲ 1/12 ▼

1. táblázat. A kitöltők nemi eloszlására, pályán töltött évekre, pályamotivációra vonatkozó adatai

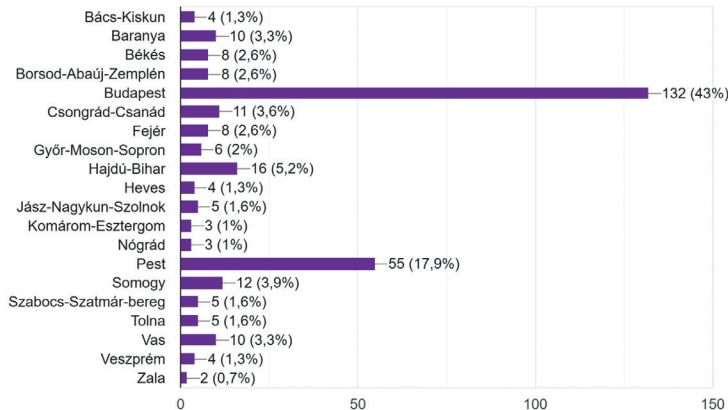
Megjegyzés: N = 305

A válaszadók közel fele ($n = 148$ fő, 48,5%) lát el csupán egy intézményt, 106 fő (34,8%) két-három, míg 51 fő (16,7%) több, mint három intézményt lát el. Az elemzésből kiderül, hogy a több intézményt ellátó

válaszadók egy része különböző településtípusokhoz tartozó intézményekben is dolgozik. A fővárosi intézményben dolgozók felülreprezentáltak 131 fővel (43,0%) (ld. 2. táblázat).

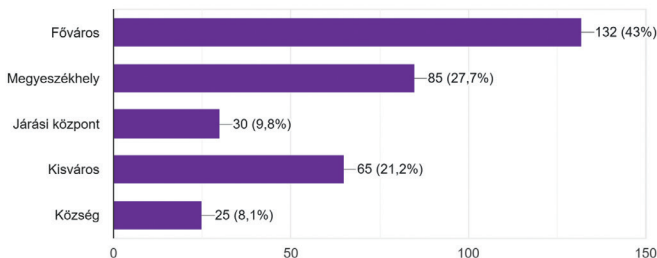
Melyik megyében dolgozol?

307 válasz



Az intézmény/ek/, ahol/amelyekben/ dolgozol hol vannak? Többet is jelölhetsz, ha kell.

307 válasz



2. táblázat. A válaszadók által betöltött feladatellátási helyek lokációja

Adatelemzési módszerek

A kutatás kevert módszertannal (mixed method), kvantitatív és kvalitatív elemzés kombinációjával történt.

A statisztikai adatfeldolgozáshoz, elemzésekhez az R 4.3.2 változatát (R Core Team, 2023) használtuk a *psych* (Revelle,

2024), *effectsize* (Ben-Shachar és mtsai., 2020) és *likert* (Bryer és Speerschneider, 2016) csomagokkal, valamint a jamovi 2.5.3 változatát (The jamovi project, 2024).

Kvalitatív elemzések

A tartalomelemzést az alábbi két kérdésekre kapott válaszok elemzésénél alkalmaztuk:

1. Melyik az a módszerspecifikus képzettség, amelyet a legjobban tudsz hasznosítani? Max. 3-at sorolj fel légy szíves!
2. Milyen témában lenne szükséged ismeretre, tudásra, módszerspecifikus képzettségre ahhoz, hogy még hasznosabb lehess a munkád során?

Elemzési módszerként a tartalomelemzést választottuk. Az adatokkal való ismerkedés és többszöri átolvasás után a szövegkorpuszból kódokat hoztunk létre, majd ezeket tovább csoportosítottuk főkategóriákká és alkategóriákká. A főkategóriák és alkategóriák kialakításakor iteratív munkamódot folytattunk: újra és újra áttekintettük őket. A kategória-térkép létrehozása során még szintén alakultak a kategóriák és a főkategóriák.

A kvalitatív elemzés során létrejött kódokat és az azokból derivált magasabb szintű kategóriákat leíró statisztikai módszerekkel is feldolgoztuk, kevert módszert alkalmazva – tekintetbe véve, hogy a mintánk elég nagy ahhoz, hogy az egyes főkategóriák és alkategóriák közötti mennyiségi összehasonlítások relevánsak legyenek.

A kvalitatív elemzés validitásának erősítése érdekében két kutató egymástól függetlenül, párhuzamosan végezte az elemzést, majd a mennyiségi felvételek során talált különbségeket közösen áttekintettük, összeegyeztettük és feloldottuk. A témák és altémák viszonylatában a tématerkép ábrázolása hozott még változásokat, amelyeket konszenzussal hagytunk jóvá vagy vetettünk el. A statisztikai adatelemzések a végső, konszenzusos mennyiségi felvétel alapján készültek.

Kvantitatív elemzések

A kvantitatív kérdésekre kapott válaszokat jellegüktől függően ordinális vagy nominális változóként dolgoztuk fel.

A másod- és harmadszintű tematikus csoportosításokból származó mennyiségi adatok skálaváltozók voltak, de az előzetes vizsgálatot követően nem bizonyultak normál eloszlásúnak, így ordinális változóként elemeztük őket. A csoportközi különbségek vizsgálatához független mintás *t*-próbát (Welch-féle *t*) vagy egyszempontos varianciaanalízist használtunk a csoportok számától függően. Összefüggésvizsgálatot parciális korrelációvizsgálattal végeztünk, amelynek során a minta nem normális eloszlása miatt Spearman-féle *rho*t számítottunk korrelációs együtthatóként. Determinisztikus kapcsolat feltárására lineáris, dichotóm változó esetén pedig binomiális logisztikus regressziós vizsgálatot végeztünk. A vizsgálataink során az I-es típusú hibára 5%-os szignifikanciaszintet határoztunk meg, de előzetes (*a priori*) erőelemzést a minimum mintaelemszám meghatározásához nem végeztünk. Az elemzések során hatásnagyságokat (*effect size*) is vizsgáltunk. Lakens (2023) javaslatának megfelelően (1) a korrelációs koefficiens esetén 0,12, 0,24 és 0,41, míg (2) a Cohen-féle *d* esetén 0,15, 0,36, valamint 0,65 értékeket határoztuk meg az *alacsony*, *közepes* és *nagy* hatásnagyságok közötti elválasztópontokként.

EREDMÉNYEK

A pszichológiai munkában megjelenő leggyakoribb témák

Az alábbi kérdés eredményeit ismertetjük ebben az alfejezetben: *Mennyire jellemzőek az alábbi témák (akár egyéni, akár csoportos, akár direkt, akár indirekt kezelési formában, az iskolai élet bármely szereplőjénél)?*

3. táblázat. Rendszeresen előforduló problémamáták az OIP praxisban (gyakoriság szerint összesen és intézménytípusonként)



vagy szereplőit érintően) az intézményi praxisodban az utóbbi 3 évre visszagondolva? Válaszlehetőségként az alábbiak szerepeltek a kérdőívben: 1. *Soha*, 2. *Ritkán, egy-egy esetben*, 3. *Minden tanévben téma, de nem túl gyakran*, 4. *Gyakran* és 5. *Állandóan téma*.

A mindennapi pszichológiai munkában a válaszadók legalább háromnegyedénél legalább gyakran („gyakran” és „állandóan”) felmerülő problémák: szorongás (92%), magatartászavar (83%), családi harmónia megbomlása miatti tünetek (82%), ADHD (79%), tanulási és képességzavarok (77%), beilleszkedési zavarok (76%). A legritkábban felmerülő témák (< 10%). intézményi krízisintervenció (5%), klímakatasztrófával kapcsolatos félelmek (5%), koronavírussal kapcsolatos félelmek (6%), szexuális abúzus (6%). Az óvoda- és iskolapszichológusok pszichológiai munka során megjelenő leggyakoribb problémáit az 1. táblázat foglalja össze.

Ahogy a 3. táblázatban látható, a szorongás minden iskolatípusban az első helyen álló legalább gyakori probléma, de óvodapszichológusok esetén a szorongással (94%) az autisztikus tünetek (94%), valamint a családi harmónia megbomlása miatti tünetek (94%) osztoznak az első helyen. Ha csupán a mindennapos („állandóan”) megjelenő problémákat listázzuk, első helyen a magatartászavar szerepel, ezt követi az ADHD, majd az autisztikus tünetek, és csak ezután következik a szorongás.

Az általános iskolában a szorongást (91%) a magatartászavar (89%), az ADHD (88%) és a kortársbántalmazás (bullying) (82%) követi.

Rendszeres tevékenységek a praxisban

Teljes mintánkban a rendszeres tevékenységek közül kiemelkednek (> 75%) az egyéni ellátások és a szülői és pedagógusi

konzultációk, a teammegbeszélések, a vezetői konzultációk és a pszichoedukáció. A legritkább tevékenység a tehetséggondozás és tehetségszűrés ($\leq 25\%$).

Prevenációs és intervenciós ellátás megoszlása

A prevenációs vagy intervenciós jellegű beavatkozásra vonatkozó feleletválasztós kérdés szövege: *Az elmúlt 1 évben mely típusú munka volt jellemzőbb a szakmai tevékenységedre?* A válaszlehetőségek: 1. *Inkább prevenáció*, 2. *Inkább intervenció*, 3. *Éves szinten nagyjából egyenlő a prevenáció és intervenció aránya*. A prevenáció és az intervenció fogalmakon a szakterületen használatos alapvető értelmezést feltételeztük. Prevenáció minden olyan ellátási elem, amely konkrét tüneteket a jelenben nem mutató, de a jövőben lehetséges problémák megelőzésére irányuló tevékenységet jelent. Intervenció alatt a konkrét tünetek megjelenésével járó problémák megoldására irányuló erőfeszítéseket értünk.

A válaszadók közel kétharmadára az elmúlt egy évben az intervenciós munka volt a legjellemzőbb ($n = 195$, 63,5%), ezt követte az intervenciós és prevenációs munka egyenlő megoszlása ($n = 99$, 32,2%). A prevenációs munka háttérbe szorult ($n = 11$, 3,6%).

A prevenációs ellátás során inkább az általános prevenáció volt hangsúlyos ($n = 199$, 46,9%). Ezt követte rangsorban a szélesebb körű prevenáció a veszélyeztetett vagy kiszűrt esetekre vonatkozóan ($n = 128$, 30,2%), végül pedig kisebb hangsúllyal a célzott (jelentősen rászoruló, SNI) diákok ellátása ($n = 97$, 22,9%).

Az intervenciós ellátás inkább megoszlik a direkt és indirekt módszerek között ($n = 220$, 54,9%), de az egyes módszereket

preferálók esetében a direkt módszerek gyakoribbak voltak ($n = 123$, 30,7%) az indirekt módszereknél ($n = 58$, 14,5%).

Online munkavégzéssel és képzéssel kapcsolatos preferenciák

A vonatkozó feladatválasztós kérdés: *Az online pszichológiai ellátási formáról (ellátóként) mi a véleményed?* Az attitűdökre utaló válaszlehetőségek: 1. *Szeretem alkalmazni, jól működik*, 2. *Vegyes tapasztalataim vannak, de néha jó ez is*, 3. *Nem szeretem, nem működik*. A válaszadók 16,4%-a (50 fő) nem szeret online pszichológiai ellátást nyújtani, 16,1%-uk (49 fő) kifejezetten szereti, míg 67,5%-uk (206 fő) ambivalensen ítéli meg ezt az ellátási formát. A képzéseket, esetmegbeszéléseket és Bázis előadásokat (Országos Iskolapszichológiai Módszertani Bázis, az ELTE PPK Szakcsoportja) tekintve azonban a többség kifejezetten preferálja az online működésmódot (52,1–68,9%), és 8% alatt marad az azt elutasítók száma (3,3–7,2%). Az online működésmódot tekintve nem volt különbség a fővárosi és a vidéki pszichológusok között, a járási központban dolgozók azonban nagyobb arányban utasítják el az online ellátást ellátóként, mint a nem járási központban dolgozók, közepesen erős hatás nagyságú különbséggel ($t(34,5) = 3,16$, $p < 0,01$, $d = 0,629$). A községi intézményekben dolgozók nagyobb arányban preferálják az online Bázis előadásokat a nem községi pszichológusoknál, közepes hatás nagyságú, szignifikáns különbséggel ($t(34,2) = -2,08$, $p < 0,05$, $d = -0,360$). A megyeszékhelyen dolgozók pedig inkább elutasítják az online esetmegbeszéléseket ($t(131) = 2,15$, $p < 0,05$, $d = 0,286$), viszont nagyobb arányban preferálják az online képzéseket a nem megyeszékhelyen dolgozókhöz képest

($t(168) = -2,02$, $p < 0,05$, $d = -0,252$). Pályán töltött idő és ellátott intézménytípus alapján nincs statisztikailag szignifikáns különbség a preferenciákban.

Módszerspecifikus végzettségek

Itt arra kerestük a választ, hogy melyek azok a módszerspecifikus végzettségek, amelyeket a terepen dolgozó intézmény-pszichológusok a leghasznosabbnak ítélnék munkájuk során.

A módszerspecifikus képzés fogalmát definiáltuk a kérdőívben is. Tágabb kontextusban használjuk a módszerspecifikus képzettség fogalmát: ide értünk minden a pszichológia mint diszciplína vagy annak határterülete mentén elérhető ismeretátadást, amely akkreditált – vagy akkreditálás alatt álló – szakmailag elismert oktatási vagy civil szervezet, illetve egyén által meghirdetett releváns, minimum 30, maximum 120 órás képzés (a speciális definíciót * szöveg melletti csillag jel alkalmazásával jelöljük).

A válaszadók összesen 577-féle képzettséget jelöltek meg, amelyek 71-féle kategóriába tartoznak.

A tartalomelemzés során további kategóriákba rendeztük a válaszokat (3. ábra). Az általunk meghatározott ÓIP munkakörhöz kapcsolódó, nem kapcsolódó vagy részben kapcsolódó képzések három fő területen található: *Prevenziós*, *Intervenziós* és *Állapotmegismerés* jellegű *ismeretek*.

A prevenziós munkát támogató képzések között vannak az ÓIP munkakörhöz kapcsolódó olyan ismeretek, amelyek kifejezetten az iskolai vagy óvodai terepre készült *Prevenziós programok* (pl. különféle bullyingprevenziós programok vagy a Boldogságóra Program). Az ÓIP munkakörhöz részben kapcsolódó képzések olyan

tevékenységeket foglalnak magukba, amelyek használhatóak az intézményekben is, de nem feltétlenül az ottani felhasználást célozzák és/vagy nem csak pszichológusok végezhetik őket. A Pedagógiai háttérű módszerek (pl. drámapedagógia, élménypedagógia, tehetséggondozás), a Speciális tudást célzó ismeretek (pl. ököpszichológia, szexuálpeszichológia), a *Konfliktuskezelő, resztoratív és kommunikációs módszerek* (mediáció, Gordon tréning, Érzelem-Szükséglet Kártyák) és a Kognitív, viselkedés-lélektani és terápiás módszerek (pl. kognitív terápiás elemek, Coping CAT [Merész Macska program]; Pascet [Primary and Secondary Control Enhancement Training]; relaxáció; szorongásoldás, mindfulness; viselkedésrendezés).

Az *Intervenció munkát támogató képzések* közül az ÓIP munkakörhöz kapcsolódnak a Tanácsadás (pl. pályatanácsadás, coaching, Négyülékes serdülő konzultáció, trénerképzés, Személyközpontú képzés) és a Kríziskezelés (traumatudatosság, Eye Movement Desensitization and Reprocessing [EMDR], Brainspotting, gyászfeldolgozás) jellegű módszertanok. Az ÓIP munkához nem kapcsolódó képzések pedig a Pszichoterápiás módszerek (pl. hipnózis, családterápia, pszichodráma, aktív analízis).

Az Állapotmegismerés jellegű módszerek közül közvetlenül az ÓIP munkakörhöz kapcsolódó a BTM (beilleszkedési, tanulási, magatartási) zavarok felismerésére/megismerésére irányuló tudás. Az ÓIP munkakörhöz részben kapcsolódik az Diagnosztika, amely az általános diagnosztikai tudást magába foglaló terület

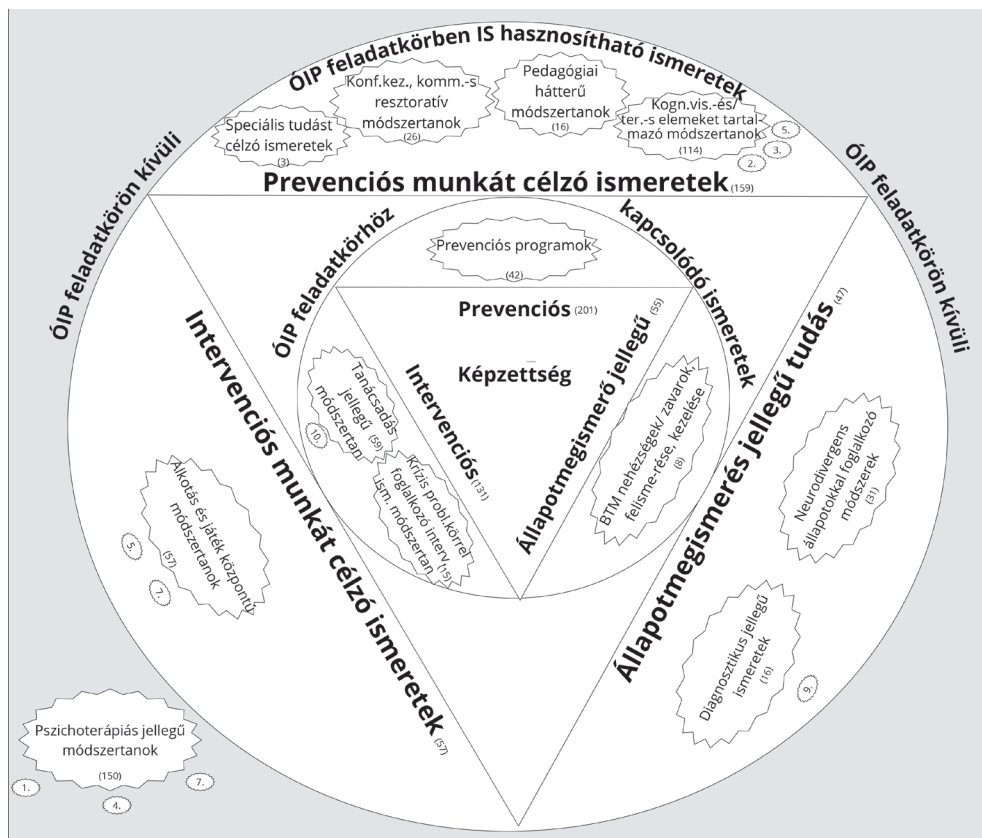
(pl. rajzelemzés³, intelligencia teszt), valamint ide tartoznak a Neurodivergens állapotokkal foglalkozó módszertanok.

A munkavégzéshez szükséges leghasznosabb végzettségként a prevenció munkát célzó módszerspecifikus ismereteket ($n = 176$ fő, 69,3%) jelölték a válaszadók ($n = 254$ fő). Ezt követik az ÓIP területén nem használt pszichoterápiás módszertanok ($n = 150$ fő, 59,1%), majd szorosan az ÓIP-i területen használatos intervenció munkát célzó ismeretek ($n = 134$ fő, 52,8%). Utolsó helyen a diagnosztikus ismereteket jelölték ($n = 55$ fő, 21,7%).

Az intézmény székhelye szerint nincs szignifikáns különbség az egyes módszer-specifikus képzések* (pontos definíció! lásd a XX. oldalon) preferenciái között. Tapasztalati idő szerint azonban megállapítható, hogy a 6 vagy több év tapasztalattal rendelkező ÓIP-ok számára hasznosabbak a Diagnosztikus ismeretek, mint a kevesebb tapasztalattal rendelkező kollégák számára: $t(187) = -2,07$, $p < 0,05$, $d = -0,265$. A Tanácsadás jellegű módszertanokat szintén a több tapasztalati idővel rendelkezők jelölték meg mint hasznos módszerspecifikus ismereteket: $t(198) = -2,62$, $p < 0,05$, $d = -0,334$.

Az óvodapszichológusok ($n = 60$) a Diagnosztikus ismereteket jobban hasznosítják, mint az iskolapszichológusok ($n = 194$) ($t(81,2) = 2,56$, $p < 0,05$, $d = 0,404$), azon belül pedig kimondottan csak a Neurodivergens állapotokkal foglalkozó módszertanok emelkednek ki statisztikailag szignifikáns különbségként, közepes hatásnagysággal: $t(70,6) = 2,42$, $p < 0,05$, $d = 0,405$. A *Preven*

3 A tanácsadást a jogszabályi környezeti logika miatt soroljuk az ÓIP feladatkörhöz, hiszen a pedagógus és pszichológus, vagy a pedagógiai szakpszichológus végzettség mellett elvárt szakképzettség a tanácsdó szakpszichológus végzettség is az óvoda- és iskolapszichológus munkakör betöltéséhez.



1. ábra. Leghasznosabbnak jelölt módszerspecifikus képzettségek

mind a *Konfliktuskezelő, kommunikációs resztoratív szemléletű módszertanokat* ($t(252) = -3,27, p < 0,05, d = -0,362$), mind pedig a *Pedagógiai háttérű módszertanokat* ($t(193) = -3,91, p < 0,001, d = -0,397$) az iskolapszichológusok szignifikánsan nagyobb arányban preferálják, mint az óvodapszichológusok, közepes hatásnagysággal. A középiskolában dolgozó iskolapszichológusok a *Prevenációs munkát célzó ismereteket* adó módszertanokat összesen jobban preferálják a többi ÓIP-hoz képest ($t(182) = 2,56, p < 0,05, d = 0,336$), de nincs egy kimondott alkategória, amely szignifikánsan kiemelkedik ezen belül.

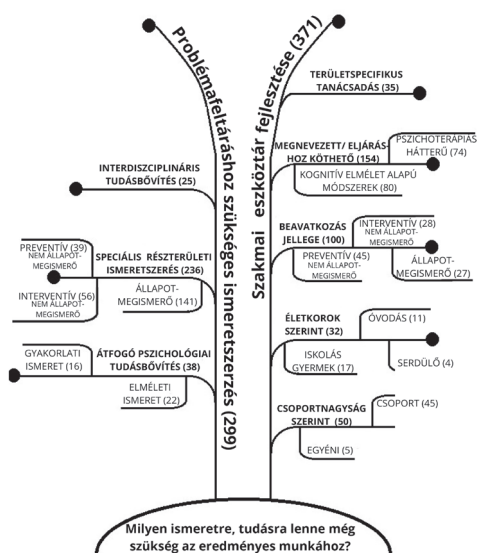
Szignifikánsan kisebb arányban preferálják azonban a *Diagnosztikus módszertanokat* ($t(215) = -2,60, p < 0,05, d = -0,331$), és azon belül kiemelkedően kevesen preferálják a *Neurodivergenciát támogató eszközöket*: $t(233) = -3,25, p < 0,05, d = -0,377$. Ugyanígy, kisebb arányban preferálják az *Alkotás és játék központú módszertanokat* ($t(238) = -3,15, p < 0,05, d = -0,391$), azonban a többi ÓIP-hez képest inkább preferálják a *Tanácsadás jellegű módszertanokat* ($t(142) = 2,35, p < 0,05, d = 0,321$).

Az ÓIP feladatkörnek megfelelő intervenciós munkát célzó ismereteknek (és Az ÓIP feladatkörnek) nem megfelelő

intervenciós munkát célzó ismeretek között alacsony, de szignifikáns negatív korrelációt találtunk: $\rho = -0,17$, $p < 0,05$.

Képzési igények, szükségletek

A Milyen további tudásra, ismeretre van szükséged az eredményes munkához? kérdéshöz kapcsolódó, a tartalomelemzés során kialakult kategóriatérkép alább látható (2. ábra).



2. ábra. Hatékony munkához szükséges további elméleti és módszertani ismeret és tudás

Az egyik főkategória a *Problémák megismerése*, ezen belül (1) Interdiszciplináris tudásbővítés (pl. jog, gender tanulmányok, gyermekvédelem); (2) Átfogó pszichológiai tudásbővítés: Elméleti és gyakorlati ismeretek (pl. szervezetfejlesztés és gyermek-pszichopatológia), illetve (3) Speciális részterületi ismeretszerzés: Állapotmegismerés (pl. neurodiverz állapotokhoz, tanulási nehézségekhez kapcsolódó ismeretek), Intervenció (pl. önszertők támogatása,

csoportban megjelenő magatartási nehézségek kezelése, mediáció, konfliktuskezelés), Prevenció (pl. önértékelés támogatása, stresszkezelés, érzelmszabályozás).

A másik főkategória a módszertanokat egybegyűjtő *Szakmai eszköztár fejlesztése* lett, amelyen belül megjelennek (1) Megnevezett/eljáráshoz köthető: Kognitív alapú módszertanok (pl. kognitív elemeket tartalmazó módszerek, mint a szorongásoldás, a viselkedésterápia és a viselkedésrendezés), Pszichoterápiás háttérű módszertanok (gyermekdráma, családterápia); (2) Terület-specifikus tanácsadás (pl. pályaválasztás, szülőkonzultáció); (3) Életkori bontáshoz kapcsolódó alkategóriák, mint Óvodás, Gyermek, és Serdülő korosztálynak szóló módszertanok. Továbbá a (4) Beavatkozás jellege: Preventív (pl. drogprevenció, bullyingprevenció), Interventív (pl. krízisintervenció, abuzált gyerekek ellátása) és Állapotmegismerő (pl. rajzelemzés, diagnosztika, szűrés, SNI gyerekek diagnosztikája). Végül (5) a Csoportnagyság tűnik fel: vagyis a csoportokkal való munkához és az egyéni tanácsadáshoz módszertani tudás (pl. csoportban megjelenő magatartási nehézségek kezelése, csoportproblémák kezelése és egyéni foglalkozások tervezése).

A válaszadók ($n = 283$) összesen 670 igényt fogalmaztak meg 121 témában, átlagosan 2,3-et. 22 fő nem adott választ. Az 1–5 év tapasztalattal rendelkezők ($n = 169$ fő) átlagosan 2,4 igényt jelöltek ($n = 407$ jelölés), míg a 6+ év tapasztalattal rendelkezők ($n = 114$ fő) átlagosan 2,3-et ($n = 263$ jelölés). A fővárosi intézményben dolgozók ($n = 125$ fő) átlagosan 2,6 igényt ($n = 325$ jelölés), míg a vidéki intézményben dolgozók ($n = 158$ fő) átlagosan 2,2 igényt ($n = 345$ jelölés) fogalmaztak meg.

Az a 20 kategória, amelyben viszonylagos konszenzus mutatkozott, és amely 10 vagy több szavazatot kapott, az összes kategória 15,7 %-át teszi ki.

A leggyakoribb képzési szükségletek (legalább 10 említés) összefoglalását a 2. táblázat tartalmazza.

4. táblázat. Leggyakoribb képzési szükségletek (legalább 10 említés) összesen, valamint területi és tapasztalat szerinti bontásban (n = 283)

	Összesen	Terület szerint		Tapasztalat szerint	
	N (v.adók %)	N (v.adók %)		N (v.adók %)	
		Főváros	Vidék	1–5 év	6+ év
Csoportos technikák	31 (11,0%)	17 (13,6%)	14 (8,9%)	21 (12,4%)	10 (8,8%)
Szorongásoldás	26 (9,2%)	9 (7,2%)	17 (10,8%)	15 (8,9%)	11 (9,6%)
Diagnosztika, szűrés	23 (8,1%)	12 (9,6%)	11 (7,0%)	13 (7,7%)	10 (8,8%)
Bullyingprevenció, intervenció	23 (8,1%)	7 (5,6%)	16 (10,1%)	17 (10,1%)	6 (5,3%)
Krízisintervenció	22 (7,8%)	11 (8,8%)	11 (7,0%)	15 (8,9%)	7 (6,1%)
Családterápia	21 (7,4%)	12 (9,6%)	9 (5,7%)	13 (7,7%)	8 (7,0%)
Autizmus spektrum zavar (ASD)	20 (7,1%)	12 (9,6%)	8 (5,1%)	14 (8,3%)	6 (5,3%)
Figyelemzavar, hiperaktivitás (ADHD)	19 (6,7%)	11 (8,8%)	8 (5,1%)	12 (7,1%)	7 (6,1%)
Kognitív terápiás elemek	18 (6,4%)	13 (10,4%)	5 (3,2%)	13 (7,7%)	5 (4,4%)
Konfliktuskezelés	15 (5,3%)	7 (5,6%)	8 (5,1%)	6 (3,6%)	9 (7,9%)
Mediáció	14 (4,9%)	6 (4,8%)	8 (5,1%)	7 (4,1%)	7 (6,1%)
Csoportos tanácsadás	13 (4,6%)	4 (3,2%)	9 (5,7%)	9 (5,3%)	4 (3,5%)
Gyászfeldolgozás	13 (4,6%)	4 (3,2%)	9 (5,7%)	9 (5,3%)	4 (3,5%)
Érzelemszabályozás	13 (4,6%)	6 (4,8%)	7 (4,4%)	7 (4,1%)	6 (5,3%)
Relaxáció	12 (4,2%)	6 (4,8%)	6 (3,8%)	5 (3,0%)	7 (6,1%)
Viselkedésterápia Viselkedésrendezés	12 (4,2%)	6 (4,8%)	6 (3,8%)	10 (5,9%)	2 (1,8%)
Játékterápia	10 (3,5%)	7 (5,6%)	3 (1,9%)	6 (3,6%)	4 (3,5%)
Önsértés kezelése	10 (3,5%)	4 (3,2%)	6 (3,8%)	5 (3,0%)	5 (4,4%)
Szexedukáció	10 (3,5%)	5 (4,0%)	5 (3,2%)	5 (3,0%)	5 (4,4%)

A fővárosi ÓIP-k nagyobb igényt ($M=0,104$) fejeztek ki a vidéki pszichológusokhoz ($M=0,032$) képest: $t(187) = -2,35$, $p < 0,05$, $d = -0,290$. Pályán töltött évek szerinti bontásban nem volt szignifikáns különbség

a legalább 10 említést kapó igények között. Említésre méltó, hogy a 9 említést elérő traumakezelési képzési igények esetén a legalább 6 év tapasztalattal rendelkezők magasabb igényt fejeztek ki ($M = 0,061$)

a kevesebb tapasztalattal rendelkezőkhöz képest ($M = 0,012$) képest: $t(144) = -2,06$, $p < 0,05$, $d = -0,265$. Az óvodapszichológusok kevésbé igényelnek további támogatást a *bullyingintervenció és -prevenció, illetve a szexedukáció* területén az iskolapszichológusokhoz képest ($t = [-3,23; -2,04]$, $p < 0,05$, $d = [-0,307; -0,254]$), azonban több támogatást igényelnek a *viselkedésterápia, a viselkedésrendezés, és a játékerápia* területén ($t = [2,04; 2,18]$, $p < 0,05$, $d = [0,346; 0,368]$). A középiskolában dolgozó iskolapszichológusok viszont nagyobb igényt fejeztek ki *szexedukációban* való segítségre, továbbképzésre ($t(104) = 2,90$, $p < 0,05$, $d = 0,408$).

KÖVETKEZTETÉSEK

A leggyakrabban megjelenő témák, rendszeres tevékenységek, alapvető ellátási formák kapcsolódási pontjai

A leggyakrabban megjelölt kategória minden intézménytípusban dolgozó ÓIP heti rendszerességű munkájában a szorongás lett, méghozzá az általános értelemben vett, és nem specifikusan a teljesítményszorongás. Már itt tetten érhető a kutatás egészén végighúzódó hiányjelenség, a terepen tapasztalt nehézségek megoldásához szükséges valódi támpontok szükségessége. Hiszen a támpontként szolgáló óvoda- és iskolapszichológiai protokollban szereplő (Szabó et al., 2015) tevékenységek között felsoroltakkal nem igazán feleltethetőek meg a mindennapok feladatai és kihívásai, ezt jól látjuk majd a leghasznosabbnak ítélt képzések és a protokollban szereplő tevékenységek összevetésénél is, illetve a konkrétan felsorolt problémák elemzésében, amely

egy következő tanulmány részét képezi majd. Ott például csak teljesítményszorongást találunk jelölve, míg felmérésünkben a szorongás általános és specifikus, teljesítményszorongás formáira is rákérdeztünk, és a válaszadók mindenhol az általános formát jelölték fontosabb kategóriaként.

A rendszeres tevékenységekre vonatkozó kérdés eredményei (lásd Mellékelt, 6. táblázat) összhangban állnak a leggyakoribb témákra vonatkozó kérdés feleltválasztásaival (hiszen például itt is látható, hogy a szorongásoldás egyéni, direkt módszerű ellátásban valósult meg inkább, ugyanakkor rendszeresen alkalmazták a klasszikus, indirekt, rendszerszemléletű iskolapszichológiai ellátási formákat, a konzultációt és pszichoedukációt is a szülők és a pedagógusok célcsoporttal is). A prevenciós munka háttérbe szorulását jól mutatja, hogy pl. a tehetségszűrés gyakorisága a lista legvégén található, háttérbe szorult elem.

Leghasznosabbnak ítélt módszerspecifikus végzettségek értelmezése

A hasznosnak ítélt módszerspecifikus képzettségek változatos képet és elgondolkodtató összetételt mutatnak. Összesen 71-féle képzést soroltak fel a megkérdezett terepen dolgozó ÓIP-k.

A szavazatok változatossága miatt az első 10 helyre sorolt képzéseket elemezzük. Az első helyre egy egyértelműen nem iskolapszichológiai szakterülethez tartozó képzettség, a Családterápia (Pszichoterápiás jellegű módszertanok, ÓIP feladatkörnek nem megfelelő intervenciós munkát célzó ismeretek) került. Az első 10 helyre vagy egyértelműen nem az iskolapszichológia szakterületéhez tartozó, vagy olyan módszerspecifikus tudást jelentő képzések kerültek, amelyek

ezen a területen is felhasználhatóak. Ugyanakkor csak a megkérdezettek közel 4%-a jelölt meg olyan képzettséget, amely preventív elemeket is tartalmaz, a tíz helyezettből tizedikként. Az első kilenc helyen interventív, direkt módszertanok szerepelnek, szemben az ÓIP protokoll prevenciót és indirekt munkamódokat preferáló ajánlásával (Szabó et al., 2015).

Az ÓIP protokoll által felsorolt 22 ÓIP-i tevékenységhez (Szabó et al., 2015) köthető képzettségek nagy részét hasznosnak, illetve szükségesnek jelölik az ÓIP-k. Ugyanakkor az összes, 71 hasznosnak jelölt képzettség több mint a háromszorosa a protokollhoz köthető 22 tevékenységnek és az azokhoz köthető képzettségeknek. Továbbá a szükségesként jelölt tudás 131-féle, ami több, mint hatszorosa a protokollban szereplő tevékenységekhez köthető tudásnak. Vagyis a protokoll által körülírt preventív, indirekt munkamód csak kisebb részét teszi ki feladatainak, és az interventív, direkt feladatellátást tekintve bizonytalanok, támpont nélküliek, sok esetben eszköztelenek az ÓIP-k.

Az összehasonlító elemzések (a hasznosnak ítélt képzésekre vonatkozó kérdés válaszainak tartalomelemzése és az ÓIP protokoll által meghatározott feladatkörök összevetése, lásd Melléklet, 3. táblázat) jól mutatják, hogy az ÓIP-k elég egyértelműen döntenek arról, hogy inkább ÓIP feladatkörnek megfelelő vagy annak nem megfelelő ismereteket, *klinikai jellegű ismereteket (ÓIP feladatkörnek nem megfelelő intervenciók munkát célzó ismeretek)* használnak, preferálnak. Az iskolatípus szerinti módszerpreferencia-különbségek jól kirajzolják az eltérő munkaformákat. A képzési

preferenciák alapján az óvodapszichológusok számára az állapotmegismerés, és ezen belül is a neurodivergens állapotokhoz köthető tünettan felismerése, diagnosztizálása jelenti a legnagyobb kihívást. Az általános iskolában és középiskolában a pedagógiai háttérű és resztoratív technikákat nagyobb arányban preferálják az óvodapszichológusoknál, de látható, hogy a – feltehetően – legtudatosabb intézménypsichológusok a középiskolákban dolgoznak, ők preferálják leginkább a preventív módszertanokat az ÓIP protokoll ajánlásának megfelelően. Az eredmény, annak fényében, hogy a szakma javaslata szerint a preventív munkát már az óvodás korosztállyal kellene elkezdni (M. Tamás, 2009), elgondolkodtató. Ugyanakkor azt látjuk, hogy a középiskolában elsősorban tanácsadást használnak az alkotás- és játékközpontú módszertanok helyett, ami a diákok kritikai gondolkodásának érése és a pszicho-szociális fejlettsége miatt lehet így.

A lényegesként kiemelkedő kategóriák tükrözik azt a diszkrepanciát, amely az intézménypsychológia elméleti alapvetései és ennek megfeleltetett gyakorlati elvárásai, illetve a terepen tapasztalt, rendkívüli változatosságot mutató pszichológiai kihívások és a hazai pszichológus körökben népszerű pszichológiai képzési trendek között feszül. Tény, hogy a pszichológiaképzés és -továbbképzés piacorientált, kapitalista elvű valósága a diploma megszerzése utáni folyamatos továbbképzést vetíti előre mint valószínűsíthető pályautat (Kiss & Csabai, 2022), ráadásul befolyást gyakorol az ÓIP-kre az adott terepen megkérdőjelezhető hasznosságú, a nemzetközi mainstream⁴

4 Kurrens, mérvadó (nemzetközi) szakmai közéletben tárgyalt aktuálisan futó, erőteljesen releváns téma.

iskolapszichológia által már kevésbé relevánsnak tartott, hazánkban azonban szakmai körökben favorizált pszichoanalitikus, dinamikus szemlélet is. Ugyanakkor az alacsony intenzitású terápiás eljárások, ezek közül is leginkább a *kognitív viselkedésterápiás elemeket tartalmazó módszerek* (amelyek a kategorizáció során történt részletes elemzés alapján a Prevenció munkát célzó ismerethez sorolódtak, és a mentálhigiéné területén is ajánlhatóak [Polyák & Vizin, 2021], illetve amelyeket az iskolapszichológia területe is jól tudná alkalmazni a célzott prevenció szintjén [Borbáth et al., 2024]) kevésbé jelennek meg a mintában (114 említés), mint a pszichoterápiás módszertanok (ÓIP feladatkörnek nem megfelelő módszertanok, 150 említés). A tanácsadás jellegű egyéb módszertanok (ÓIP feladatkörnek megfelelő módszertanok) 62 szavazatot kaptak – ez a módszertan érvényes alternatívája a klinikai módszereknek az interventív beavatkozások esetén. Jól ismert és bizonyítottan hatékony a *szozongás* oldásában a CBT (Cognitive Behavioral Therapy) típusú eljárás, amely az intézménypsziológusok munkája során a rendszeresen megjelenő problémátípusok között első helyen szerepel. A CBT-megközelítést a kurrens nemzetközi iskolapszichológia szakirodalom is preferálja (Joyce-Beaulieu–Zaboski, 2021).

A válaszadók jól láthatóan nem határolódnak el a hazai mainstream pszichológiai trendektől, nem vagy alig mutatnak legalábbis a képzési választásaik kapcsán saját szakmai identitást, önálló szakmai irányvonalat. Ez a probléma nem újkeletű.

A hazai mainstreamhez kapcsolódó képzések választásának oka lehet az is, hogy a válaszadók nagy része kezdő, illetve a pályamotivációról szóló részből az is

kiderül, hogy legalább egyharmaduk nem identitás választásaként, hanem az elérhető állás miatt van a pályán (lásd *Melléklet, 1. ábra* és *Melléklet, 4. táblázat*).

Képzési igények, szükségletek

A képzési igényekben megjelenő témák erőteljes szórása a válaszadók egyéni és szakmaterületi bizonytalanságára utalhat, mivel rendkívül széles merítésből választottak, minimális konszenzussal. Helye van annak a magyarázatnak is, hogy a különböző életkorú, rendkívül változatos terepen dolgozó iskolapszichológusok különböző tudást igényelnek.

A tematikus elemzés kategóriái jól mutatják a problémamegoldási útkeresést, amelynek során az elsődlegesen módszertani (Szakmai eszköztár fejlesztése) és Speciális részterületi tudásbővítési igény jelenik meg, az Átfogó pszichológiai és Interdiszciplináris ismeretszerzés minimális szavazatmennyiséget kapott. Az eredmények (köztük az egyetemitárgy-preferenciákra adott válaszok) alapján arra következtethetünk, hogy az interdiszciplináris problémamegközelítés és attitűd láthatóan hiányzik a válaszadó ÓIP-k szemléletmódjából – ez az elem az egyetemek tantárgyszerkezetének és a szakirodalmi ajánlásnak is ellentmond. A háttér a szakma egyik jellegzetes elemének fel nem ismeréséről is szólhat, amit megmagyaráz, hogy a válaszadók többsége pályakezdő, és még nem tájékozódott megfelelően a terepen.

A prevenció szemlélet gyengeségét mutathatja, hogy az óvodapszichológusok, szemben a középiskolában és az általános iskolában dolgozó ÓIP-kkel, kevésbé igényelnek további támogatást a Bullyingintervenció és prevenció, illetve a Szexedukáció

területén, pedig mindkét terület a minél korábbi beavatkozást, ismeretnyújtást, tudatos gondolkodást szorgalmazza. Gondoljunk csak a Nyugiovi programra a bullying-prevenció területén (Saracho, 2017), illetve a WHO állásfoglalására a szexedukációval kapcsolatosan, mely szerint ez lényegében a születéssel megkezdődik (WHO, 2010). A következtetést megtámogatja az is, hogy a rendszeres tevékenységek között az óvodapszichológusok főként az egyéni szülői konzultációkat végzik heti szinten. Alternatív magyarázatként kínálkozik az óvodapszichológusok kevesebb szexedukációs és dropprevenciós képzési igényére a politikai környezet hatása is.

A 20 témában (lásd 4. táblázat), amelyben viszonylagos konszenzus jött létre, egy-két kivétellel megmutatkozik az iskolapszichológia mainstreamnek megfelelő gondolkodás is, hiszen a témák jó része megjelenik a kurrens nemzetközi, egy részük pedig a hazai szakmai diskurzusban is (Haddock & Yu, 2023; Mullin et al., 2023; Handesart et al., 2023; Daniel, 2023; Fletchner & Bond, 2023; Dolev & Alkalay, 2023; Jármí, 2019; Flach, 2023).

A *kognitív terápiás elemek*, a *szorongásoldás*, a *játékterápia*, a *viselkedésterápia* és a *viselkedésrendezés* tágabb fogalomkörének megjelölése mind a kognitív viselkedésterápiás irányzat felé mutat, amely a nemzetközi szinten egyértelműen uralja az egyéni és csoportos intervenciós beavatkozások területét az iskolapszichológiában. Magyarországon a CBT iskolapszichológiai felhasználása nem egyértelmű, bár pszichológus diplomával elérhető a CBT-konzultáns és -konzulens képzés. Konszenzust jelenthet a vitában az alacsony intenzitású eljárások (LIPI-Low Intensity Psychological Intervention) megjelenése a palettán,

amelyeket a szakirodalom a mentális egészségvédelem kategórián belül is alkalmazható eljárásoknak minősít (Polyák & Vizin, 2021), továbbá Szabó és N. Kollár is (2021) konkrét utalás formájában az iskolapszichológiai egyéni beavatkozások lehetséges módszeraként említ. A *mediáció*, *konfliktuskezelés* említése kapcsán a social justice témakör módszertani elemeiben, implicit is megjelenik, hiszen a resztoratív eljárások, amelyekhez a mediáció is tartozik, ehhez a fő topikhoz sorolhatók (Johnson & Johnson, 1996; Borbáth, 2023).

Az önsértés kezelése témakör a legújabb topikok közé tartozik a nemzetközi iskolapszichológiai diskurzusokban is (Flach, 2023), többszörös említése a probléma széleskörű megjelenésére, a diákok romló mentális egészségre utal (UNICEF, 2021).

A *családterápia* némiképp kilóg a releváns iskolapszichológia témák közül, hiszen elsősorban tanácsadói és klinikai módszertan. A választás oka lehet a képzés népszerűsége és elérhetősége az iskolapszichológusok számára, illetve elképzelhető, hogy az iskolapszichológusok egy része szerint a családterápia és az ahhoz köthető rendszerszemlélet mint elméleti tudás is alapot jelenthet a munkájukhoz.

Érdemes megemlíteni, hogy melyek azok a témák, amelyek a nemzetközi diskurzusban kiemelten jelen vannak, a kutatásban résztvevő válaszadók viszont említés nélkül hagyják.

1) *Social justice in schoolpsychology, társadalmi igazságosság* toposz. Csak 1-1 említést kapott ehhez a témához – érintőlegesen – kapcsolódó hátrányos szocio-ökonomiai státuszú (SES) gyerekek kezelése, míg a nemzetközi szakirodalom és gyakorlat fontos témája (<https://www.nasponline.org/social-justice>; Grapin & Kranzler, 2023).

2) *Digitális ellátás és kompetencia* témában semmilyen meglévő tudás és további érdeklődés, ismeretkeresés nem mutatkozott, miközben a digitálisan támogatott és az online iskolapszichológiai munka kurrens toposzok a jelenlegi nemzetközi iskolapszichológiai diskurzusban (Parker et al., 2024; Grapin & Kranzler, 2023).

A felmérés során tehát azt láthattuk, hogy a fenti két téma vakfolt az iskolapszichológusok számára.

3) Bár szintén kiemelt topik nemzetközi körökben a *traumainformált intézmények témakör*, itt sem keresnek további tudást a válaszadók, és a meglévő ismeret mennyisége is minimális (Nasponline, 2015).

4) Az interdiszciplináris szemlélethez köthető témák is elenyésző számú említést kaptak, annak ellenére, hogy Flach és munkatársaival egyetértve (Flach et al., 2023) az iskolapszichológiát interdiszciplináris jegyeket hordozó alkalmazott tudományterületnek tekintjük.

5) Továbbá azon sem csodálkozhatunk, hogy a területspecifikus, releváns, átfogó tudást nyújtó képzések is minimális említést kaptak, hiszen itt most nem az egyetemi, posztgraduális jellegű képzésekre kérdeztünk rá.

Az online ellátás kérdésköre

A válaszok meglepőek, hisz a válaszadók kétharmada ambivalensen viszonyul az online ellátáshoz. Mindez nem túl biztató annak fényében, hogy ugyanakkor a válaszadók nagy százaléka egyetért abban, hogy az ellátórendszer nem működik kielégítően – erről a szakirodalomban is találunk utalást (Mező et al., 2006; N. Kollár & Szabó, 2021; Polyák & Vizin, 2021; Flach, 2023; Borbáth

et al., 2024) –, és túl sok tanulót kell(ene) egyetlen intézménypsichológusnak ellátnia. Az ambivalenciának több oka is lehet.

Egyrészt szó lehet a klienscsoport életkori sajátosságairól. Már vannak elérhető, biztató magyar tapasztalatok is az elektronikus pszichológiai tanácsadás működéséről, különösen az elektronikus levelezés témájában. Bár ezek a tapasztalatok egyetemi hallgatókhoz kapcsolódnak, feltételezhető, hogy ez a forma az önállóan kommunikáló, elektronikus eszközökkel rendelkező, azokat kommunikációra is használó középiskolások számára megfelelő lehet (Sebő et al., 2015; Kígyós, 2014). Kérdés, hogy a 10 év alatti korosztály eléréséhez, ellátásához alkalmas lehet-e ez az online/offline digitális forma. Ugyanakkor közvetett beavatkozás is lehetséges, hiszen a szülők még központi szerepet játszanak a 10 év alatti gyermekek életében, pszichológiai jóllétében: a szülők online elérése is hatalmas segítség lehet. A szülőknek szóló digitális, nevelést támogató, főleg edukatív formáról Gyöngy Kinga írt (Gyöngy, 2021).

Bár az UNICEF Covid19-járvány alatt készült szülői felméréséből is képet kaphatunk arról, hogy érezhetően romlott a gyerekek mentális egészsége a Covid19-járvány alatt, mégsem kaptak többségükben – igaz, döntő többségükben nem is kértek – segítséget. (UNICEF Magyarország, 2021).

Másik ok lehet a védett terápiás tér mítoszának hatása. Zeavin (2021) a terápiás tér érvényessége témában egy sor korábbi alapvetést vesz górcső alá. A pszichoanalízis és a digitális terápiák összevetése során megkérdőjelezi, hogy a fizikai jelenlét a pszichoanalízis és a pszichoterápiák kötelező feltétele lenne (Zeavin, 2021).

KONKLÚZIÓ

Az országos intézménypsichológiai felmérés adataiból elemzésünk során néhány jellegzetes tendenciát láttunk kirajzolódni a szükséges és hasznos képzésre, képzettségre vonatkozóan. Egyrészt látható a három leghasznosabb módszerspecifikus képzésre* adott válaszokból, hogy a válaszadók elsősorban nem az ÓIP-i területhez kapcsolódó képzésekre költenek a diploma megszerzése után, hanem inkább univerzálisan használható vagy tanácsadó képzésre, közel kétharmad részük egyenesen klinikai tudást nyújtó képzettségre. A pályaválasztás motivációi és a pályakép összefüggéseit egy másik, készülő tanulmányban részletezzük majd, de a tendencia már a képzések kiválasztásából is jól látható: sejthető, hogy a válaszadók jórésze többféle területen is használható tudásba fektet.

Másrészt a hasznosnak és szükségesnek ítélt képzések széles palettából való merítésének hátterében sokféle okot feltételezhetünk. Vizsgálódásunk alapján azt gondoljuk, hogy egyrészt nagyfokú bizonytalanságot, támpont nélkülséget is jelezhet a munkában megjelenő kihívásokra való felkészülés tekintetében, különösen annak fényében, hogy a válaszadók jobbára pályakezdők. Ez a bizonytalanság tetten érhető Flach és munkatársai (2023) tanulmányában is. Továbbá a válaszadók széleskörű érdeklődését is mutathatja, ennek széttartó iránya viszont nem utal egyértelmű szakmai identitásra – erre a problémára már Katona (2019) is utalt. Emellett a terület bizonytalan kompetenciahatárait is mutathatja – a bevezetőben már említett Horgász-tanulmány (2010) és az ahhoz kapcsolódó szakmai vita, illetve Polyák és Vizin (2021) tanulmánya is kitér erre.

További fontos következtetéseket lehet levonni a nem említett területek kapcsán is, különösen a nemzetközi trendekkel összevetésben. Jól kirajzolódnak azok a kategóriaterületek, amelyeket a magyar ÓIP-k nem vagy kevésbé tematizálnak. Ilyenek elsősorban a digitális, online ellátási formák, lehetőségek, a társadalmi igazságosság kérdésköre vagy a traumaorientált, szenzitív intézményrendszer kérdése. Ugyanakkor léteznek a nem említett témákhoz kapcsolódó lehetőségek, többségében civil szereplők nyújtotta képzések és hozzáférhető képzési anyagok formájában.

A kutatás eredményeiből is kirajzolódó problémára többféle választ ad a megkérdezett csoport. Egy részük az óvoda- és iskolapszichológiai protokoll szellemiségét negligálva a klinikum felé fordul válaszként, másik részük ezeket a szempontokat, alapvetéseket igyekszik figyelembe venni. Ugyanakkor kérdéses, hogy a hazai kurrens pszichológiai képzési trendekhez kapcsolódó képzések mennyire adnak érvényes eszközöket az iskolapszichológusok kezébe a kihívásokkal való megküzdéshez (a szakképzésben tapasztalható felvételi pontszámok utalnak a klinikai és a multifunkcionálisan használható tanácsadás alap- és továbbképzéseinek erőteljes népszerűségére, míg az iskolapszichológiaához kapcsolódó képzések szerény létszámokkal indulnak, ha egyáltalán sikerül elindulniuk).

Láthatjuk a felmérésből, hogy a protokoll által javasolt preventív tevékenységek listája (Szabó et al., 2015) csak kisebb részben fedi le a terepen dolgozók rendszeres tevékenységét, amely elsősorban interventív és gyakran direkt feladatokat jelent. Sokan ehhez keresnek kiegészítő tudást, és akik nem a klinikum eszköztárában keresnek, azok vagy az

ÓIP protokoll szűkre szabott ajánlásainak megfelelő, illetve azon túlmenően az ÓIP-i terepen is kamatoztatható interventív módszerek használatát jelölik, és azok további megismerését tartanak fontosnak.

A tudatosság és a terep jellegzetességeinek felismerése mutatkozik meg abban, hogy a *három, már megszerzett leghasznosabbnak ítélt módszerspecifikus képzettség* top 10-es listája még több, nem ÓIP-i protokoll szerinti feladatnak megfelelő módszertant tartalmaz. Miközben a *milyen ismeretek lenne még szükség kérdésre* adott top 10-es lista viszont már csak a terepre adekvát, vagy itt is felhasználható ismereteket jelöl.

A felmérés alapján felmerül a kérdés, hogy lehet-e tudnak-e érvényes válaszokat adni a gyakorló intézménypsychológusok az iskolapsychológia legfontosabb kérdéseire? Továbbá az is kérdés lehet-e a mai iskola világának, a diákok mentális egészségének megfelelő képzési, továbbképzési kínálatot, útvonalakat felépíteni, akkor, ha egy korábbi valóságra vonatkozó /elavult/protokolláris elképzeléseknél maradunk, és nem az iskolapsychológia univerzális – magyar és nemzetközi – mai valóságából indulunk ki?

LIMITÁCIÓK

Limitációt jelent a kutatás során nem validált, saját készítésű kérdőív felhasználása. Ezen belül a többszörös választásos kérdések alkalmazása és az „egyéb” válaszlehetőség biztosítása egyes kérdéseknél megnehezítette a statisztikai elemzést. A végzettséget illetően homogén vizsgálati mintával (psychológusok) dolgoztunk a felmérésében, a szakma specifikus jellegeből adódóan mégis hiányzott a konkrét végzettséget pontosító kérdés. A kérdőív

statisztikai elemzése során egyes itemek kikerültek a feldolgozásból. Ugyanakkor a szakirodalmi bevezetőben is említettek mentén a célcsoport specifikus volta és a kettős felmérési célkitűzés jelenléte indokolta a saját kérdőív használatát.

A vizsgálat korlátai közé tartozik még a néhány elemnél használt konszenzusos kvalitatív elemzés módszere, mikéntje is.

KITEKINTÉS

A szakterület számára a nemzetközi trendeknek megfelelő irányok beemelése további előnyökkel járhatna, különösen az online ellátási formák edukációja adhatna támpontot a szakembereknek a további munkájukhoz.

A szakterület elméleti művelői számára fejlődést okozhat a több évtizede ismétlődő vizsgálati eredmény a pedagógusok elvárásaival kapcsolatosan, akik az iskolapsychológusok legfontosabb feladatát máig a problémák kezelésében látják. Láthatóan nem hozott megoldást a korábbi pedagógusedukációra irányuló válasz, itt új válaszok keresésére van szükség.

További kutatásra érdemes szempont az elektronikus ellátás formáinak vizsgálata, amely a jövő kihívása lehet a magyar intézménypsychológia szakterületén.

Iskolapsychológusok pályaképéről, pályaterveiről és képzési terveik mögötti szándékaikról készített interjúk kutatás is a további vizsgálódás iránya lehet.

Emellett további kutatás tárgya lehetne felmérni a tartalomelemzés válaszainak hátterét, miértjeit.

Haszonnal járhatna a továbbiakban a kifejezetten ÓIP-szakemberek számára kínált hazai továbbképzések számbavétele,

és akár minőségbiztosítási szempontokból való áttekintése.

A kutatás alapján az ÓIP-k szakmai identitásának alakulását és megszilárdulását felmérő, elemző vizsgálat is haszonnal járhat, többek között a szakterületre jellemző fluktuációs ráta csökkentése céljából is.

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Jelen kutatás létrejöttét az UNICEF Magyarország támogatta.

SUMMARY

WHERE DOES A SCHOOL PSYCHOLOGIST'S PROFESSIONAL KNOWLEDGE COME FROM? RESULTS OF A NATIONAL SURVEY OF PRE-SCHOOL SCHOOL PSYCHOLOGISTS ON EDUCATION AND TRAINING

Background and aims: The past of school psychology in Hungary is well documented, but little is known about its present, which may hinder the profession's ability to adapt to future challenges. Our questionnaire-based, cross-sectional exploratory research aims to provide an empirically grounded overview based on a sample of institutional psychologists (PSPs). Our study presents a segment of a broader research project, focusing on the nature of PSPs' tasks and their qualification and training needs.

Methods: A total of 305 institutional psychologists completed our self-developed questionnaire. Content analysis (CA) was conducted for three questions, while for the remaining questions we applied descriptive statistical analyses and a mix-method approach. The main and sub-themes identified through thematic analysis (TA) were also processed using descriptive statistics and compared with other independent variables.

Results: The majority of PSPs are early-career psychologists, with women making up the vast majority. Their working style is primarily characterized by intervention rather than prevention.

Their training preferences are diverse, however, they cover only a small portion of the training required for the activities proposed in the PSP Protocol.

Discussion: Due to a lack of committed career motivation, PSPs tend to prefer training courses for counseling and clinical careers. Given client expectations in the field, they also prefer an intervention-based approach. University training does not provide PSPs with strong methodological foundations. Additionally, the dominance of the clinical approach in Hungary is widely and often uncritically adopted among PSPs.

Keywords: school psychology, intervention, prevention, content analysis

IRODALOM

- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200020.emm>
- Ben-Shachar, M. S., Lüdtke, D., & Makowski, D. (2020). effectsize: Estimation of Effect Size Indices and Standardized Parameters. *Journal of Open Source Software*, 5(56), 2815. <https://doi.org/10.21105/joss.02815>
- Borbáth, K. (2010). Pedagógusok iskolapszichológus iránti attitűdje. *Fejlesztő Pedagógia*, 21(6), 38–45.
- Borbáth, K. (2023). Erőszakmentes kommunikáció az iskolapszichológiai praxisban: Szelvények az erőszakmentes kommunikáció módszertanáról és az EMK-alapú mediáció iskolai alkalmazásának lehetőségeiről. *Módszertani Közlemények*, 63(1), 73–93. <https://doi.org/10.14232/modszertani.2023.1.73-93>
- Borbáth, K., Flach, R., Jármi, É., & Szögedi, D. (2023). A kerekasztalbeszélgetés az iskolapszichológiaáról. *Pszichoterápia Folyóirat Konferencia*, 2023. május 7.
- Borbáth, K., Flach, R., & Szögedi, D. (2024). A hazai iskolapszichológia kortárs perspektívái, avagy lehet ma jól csinálni az iskolapszichológiát? *Pszichoterápia*, 33(1), 55–61.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bryer, J., & Schneider, S. K. (2016). Likert: Analysis and Visualization Likert Items [Software]. <https://CRAN.R-project.org/package=likert>
- Csibi, S., & Csibi, M. (Eds.) (2013). *Életképek az iskolapszichológia gyakorlatából*. Ábel Kiadó.
- Daniel, K. (2023). *Shifting gears: Training BOLD pre-service candidates to embrace the online field experience* [Symposium Presentation]. In *School Psychology in a Changing World*, ISPA Conference, Book of Abstracts (pp. 12). July 5–7, 2023.
- Dolev, A., & Alkalay, S. (2023). *Look at my digital experience, not my age and gender: Psychologists use of videoconferencing in therapy during COVID-19 crisis*. Poster presentation, *School Psychology in a Changing world*, ISPA Conference, Book of Abstracts (p. 118). July 5–7, 2023. <https://2023.ispaweb.org/>
- Flach, R. (2023). Az iskolapszichológus szerepe a gyermek- és serdülőkorú öngyilkossági krízis kezelésében. *Pszichoterápia*, 32(1), 25–34.
- Flach R., Makai L., & Láng A. (2023). „Hiába létezik iskolapszichológia több évtizede, még mindig nem tud azzal foglalkozni, amivel igazán kellene...”. Magyarországi iskolapszichológusok életpálya-perspektíváinak kvalitatív elemzése a kiégés, a reziliencia és a mentálhigiéné tükrében. *Alkalmazott Pszichológia*, 25(2), 7–34 <http://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2023.2.7>
- Fletcher, M., & Bond, C. (2023). Using AV1 robots to support pupils with physical and emotional health needs. Symposium Presentation, *School Psychology in a Changing World*, ISPA Conference. 05. 07. – 08. 07. 2023, Book of Abstracts (p. 26). <https://2023.ispaweb.org/>

- Grapin, S. L., & Kranzler, J. H. (Eds.). (2023). *School psychology: Professional issues and practices*. Springer Publishing Company. <https://doi.org/10.1891/9780826163448>
- Gyöngy K. (2021). Kisgyermeket nevelő szülők támogatásának hazai és nemzetközi lehetőségei, személyes és távsegítő formái – szakirodalmi áttekintés. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 9(2), 145–168. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2021.2.145.168>
- Haddock, A., & Yu, R. (2023). *Navigating the Digital World: promoting Youth Mental Health in the Age of Technology*. Pre-Conference Workshop, School Psychology in a Changing World, ISPA Conference, Book of Abstracts (p. 24). July 5, 2023. <https://2023.ispaweb.org/workshops/>
- Handesart, Z., Sakiz, H., & Aydin B. T. (2023). *Training needs of psychological counselors in providing services for families with children of special needs: Social justice counseling*. Paper presentation. School Psychology in a Changing world, ISPA Conference, 05. 07. – 08. 07. 2023, Book of Abstracts (p. 29). Bologna, Italy. <https://2023.ispaweb.org/workshops/>
- Hegyiné Ferch G. (2001). Tanárok az iskolapszichológiaáról. Új Pedagógiai Szemle, 2. 101–108. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00046/2001-02-mh-hegyine-tanarok.html>
- Híves T. (2015). A hátrányos helyzet területi aspektusai. In Fehérvári A., & Tomasz G. (Eds.), *Kudarok és megoldások – iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés* (pp. 13–30). Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.
- Horgász Cs. (2010). Vita az iskolapszichológiaáról – zárszó. *Pszichoterápia*, 19(3), 197–200. <https://www.mentalport.hu/a-folyoirat/korabbi-szamok/xix-evfolyam/2010-junius>
- Jármi É. (2019). Az iskolai bántalmazás (bullying) megelőzése, *Educatio* 28(3), 528–540. <https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.3.6>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1996). Conflict Resolution and Peer Mediation Programs in Elementary and Secondary Schools: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 66(4), 459–506. <https://doi.org/10.3102/00346543066004459>
- Joyce-Beaulieu, D., & Zaboski, B. A. (Eds.) (2021). *Applied Cognitive Behavioral Therapy in Schools*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/med-psych/9780197581384.001.0001>
- Katona N. (2019). Iskola- és óvodapszichológia (1986–2016). In Pléh C., Mészáros J., Csépe V. (Eds.), *A pszichológiatörténet-írás módszerei és a magyar pszichológiatörténet*. Gondolat kiadó, Budapest, 421–439.
- Kepics Zs., & Vattay D. (2023). Stúdióbeszélgetés a serdülők lelkiállapotáról, ellátásról *Pszichoterápia*, 32(1).
- Kígyós T. (2014). Az online és offline pályalélektani tanácsadás tapasztalatai az Egyetemi Életvezetési Tanácsadó Központ szolgáltatásában. In Szenes M., & Pintér J. (Eds.) (2014), *A pszichológiai tanácsadás felsőfokon, A szegedi egyetemi életvezetési központ húsz éve*. Innovariant Nyomdaipari Kft.
- Kiss K. D., & Csabai M. (2022). „Ez egy olyan szakma, amit megvásárolsz magadnak”. A magyarországi pszichológusképzéssel kapcsolatos nézetek kvalitatív vizsgálata *For-dulat Társadalomelméleti Folyóirat*, 31(2), 215–247. <http://real.mtak.hu/id/eprint/170637>

- Lakens, D. (2023). Concerns about Replicability, Theorizing, Applicability, Generalizability, and Methodology across Two Crises in Social Psychology. <https://doi.org/10.31234/osf.io/dtvs7>
- Lannert, J. (2021). *Zárótanulmány az emberierőforrás-szükségekről a magyar közoktatásban*. Kutatási zárójelentés. Társi-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt.
- M. Tamás M. (2009). Preventív szűrés és fejlesztés az óvodában. In M. Tamás M. (Ed.), *Fejlesztőpedagógia* (3., átdolg. kiad., pp. 311–322). ELTE Eötvös Kiadó.
- Mező F., Mező K., & Józsa B. (2006). Egy országos iskolapszichológiai helyzetfelmérésre tett kísérlet tapasztalatai. *Alkalmazott Pszichológia*, 8(2), 124–138.
- Mullin, A., Aragon, K., & Sharkey, J. (2023). *Helping the Helpers: School Psychologists' Role in Supporting Teachers and Administrators to Create Trauma-Informed Schools*, workshop, School Psychology in a Changing World, ISPA Conference, 05. 07. –08. 07. 2023, Book of Abstracts (p. 39). <https://2023.ispaweb.org/workshops/>
- N. Kollár K., & Szabó É. (2017). *Pedagógusok vélekedése az iskolapszichológiaáról* (Előadás). Magyar Pszichológiai Társaság XXV. Országos Tudományos Nagygyűlése, Szeged. In Lippai E. (Ed.), *Személyes tér – Közös világ*. (Kivonatkiötet). Magyar Pszichológiai Társaság.
- N. Kollár K., & Szabó É. (2021). Az iskolapszichológia és a pszichológiaoktatás szerepe. *Alkalmazott Pszichológia*, 21(3), 75–97. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2021.3.75>
- Nasponline.org: NASP Research Summaries, 2015, Creating Trauma-Sensitive Schools: Supportive Policies and Practices for Learning. <https://apps.nasponline.org/search-results.aspx?q=trauma>
- Parker, J. S., Haskins, N., Lee, A., Rodenbo, A., & O'Brien, E. (2024). School mental health trainees' perceptions of a virtual community-based partnership to support black youth. *School Psychology Review*, 53(2) 167–184. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.2015248>
- Polyák K., & Vizin G. (2021). A kognitív viselkedésterápia helye a mentálhigiénés ellátásban az alacsony intenzitású intervenciók elemzése. *Alkalmazott Pszichológia*, 21(4). 103–121. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2021.4.103>
- R. Core Team (2023). *R: A language and environment for statistical computing* (4.3.2) [Software]. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Rácz J., Karsai S., & Tóth V. (2023). *Kvalitatív pszichológia*. ELTE Kvalitatív Pszichológiai Kutatócsoport. ELTE Eötvös Kiadó. <https://doi.org/10.21862/KvalPszKK/2023/5930>
- Radó P. (2022). *Közoktatás és politika*. Noran Libro Kiadó.
- Revelle, W. (2024). *Psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research* [Software]. Northwestern University. <https://CRAN.R-project.org/package=psych> <https://doi.org/10.32614/CRAN.package.psych>
- Saracho, O. N. (2017). Bullying Prevention Strategies in Early Childhood Education. *Early Childhood Education Journal*, 45(4), 453–460. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0793-y>

- Sebő T., Szenes M., & Lantos K. (2015). Az internetes pszichológiai tanácsadás jellemzői az online levelezésben. In Szenes M., & Pintér J. N. (Eds.), *A pszichológiai tanácsadás felsőfokon. A szegedi egyetemi életvezetési központ húsz éve* (p. 247). Innovant Nyomdaipari Kft.
- Susánszky É., & Szántó Zs. (2008). Ifjúság és egészség (Az ifjúság élethelyzete). Új Ifjúsági Szemle, 4(2), 87–96.
- Szabó É., N. Kollár K., & Hujber T. (2015). *Az iskolapszichológiai, óvodapszichológiai ellátás szakszolgálati protokollja*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. https://publicatio.bibl.u-szeged.hu/12132/1/iskola_ovoda_pszichologia_u.pdf
- Szél E. (2019). Határon innen és túl: Pszichoterápiás szemlélet az iskolapszichológus munkájában. *Pszichoterápia*, 28(1), 12–19.
- The Jamovi Project (2024). Jamovi (2.5.3) [Software]. <https://www.jamovi.org>
- UNICEF (2021). *A gyerekek és a fiatalok mentális egészségéért. Járványhelyzet hatása a gyerekekre*. <https://unicef.hu/mentalis-egeszseg#secondsection>
- Vagdalt E. (2019). Iskolapszichológia: a klinikai szakpszichológus lehetőségei a középfokú oktatási intézményekben. In Kapitány-Fövény M., Koncz Zs., & Varga, S. K. (Eds.) (2019), *Klinikai szakpszichológia a gyakorlatban* (pp. 305–333). Medicina Kiadó.
- WHO Európai Regionális Irodája – BZGA (2010). *Az európai szexuális nevelés irányelvei* (Fordította: Dr. Szilágyi Vilmos). Szövetségi Egészségnevelési Központ, Köln, http://www.szexualpszichologia.hu/who_iranyelvei.html
- Zeavin., H. (2021). *The Distance Cure: The History of Teletherapy*. The MIT Press <https://doi.org/10.1080/13642537.2024.2321033>

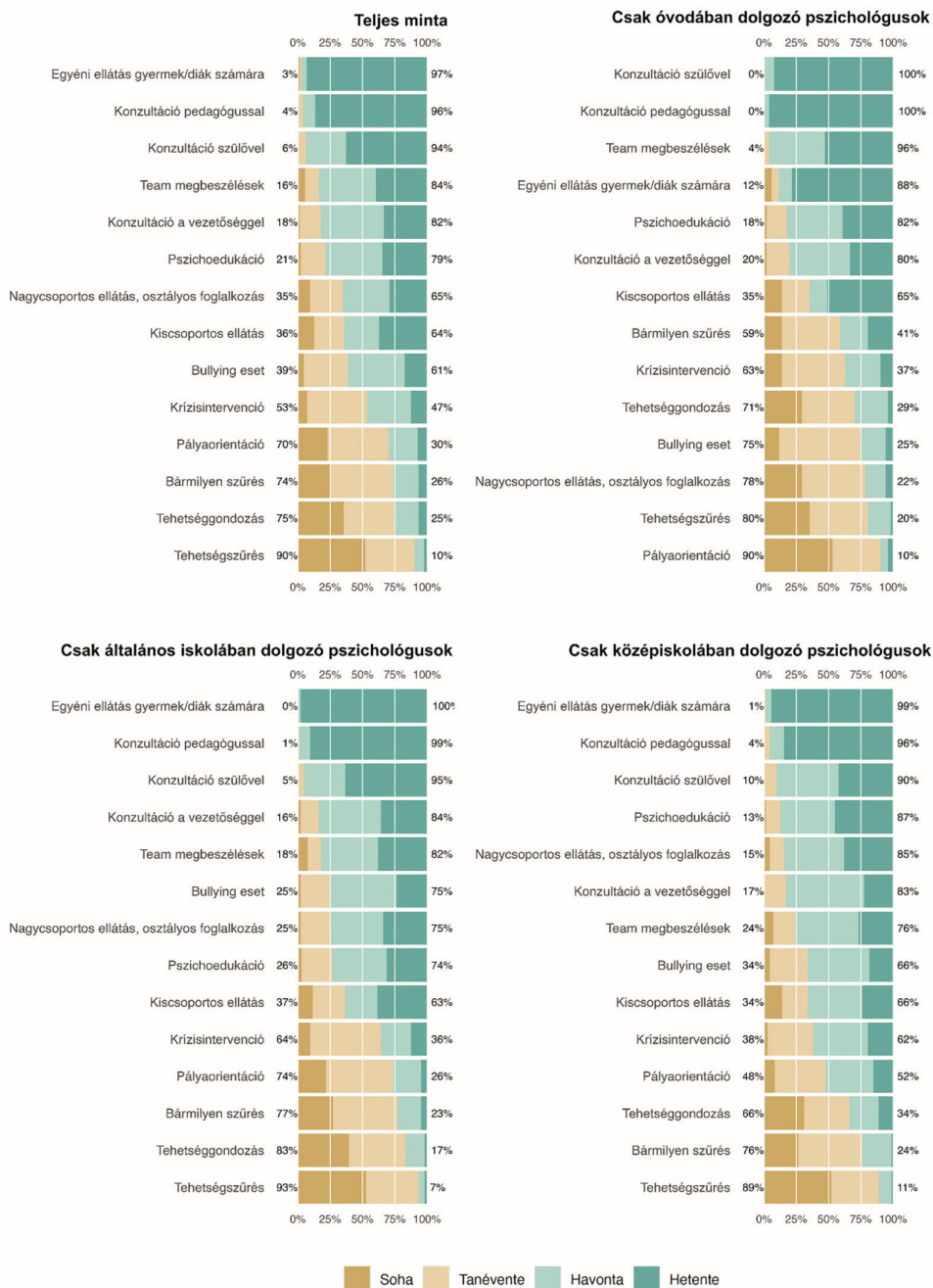
MELLÉKLET

5. táblázat. A hasznosnak ítélt képzések válaszainak tartalomelemzése és az ÓIP protokoll által meghatározott feladatkörök összevetés

ÓIP: Óvoda- és iskolapszichológusi tevékenységek az ÓIP protokoll ajánlásában	ÓIP Protokoll (Szabó et al., 2015)	ÓIP 2023-as felmérés a három hasznos módszertani képzettség* c. kérdés válaszai között téma	Az ÓIP protokollban (Szabó et al., 2015) felsorolt tevékenységhez kapcsolható módszertani képzettség kategóriái
Szűrőeljárások	✓	✓	diagnosztika
Képességvizsgálat	✓	✓	diagnosztika
Állapotfelmérés (nem diagnosztika)	✓	✓	
Társas kapcsolatok vizsgálata	✓	✓	diagnosztika
Tanulási szokások, nehézségek, tanulási motiváció vizsgálata	✓		diganosztika
Kortárs erőszak feltárásának vizsgálata	✓	✓	diagnosztika pedagógia jellegű módszertanok
Tehetség mérés	✓	✓	diagnosztika pedagógiai jellegű módszertanok
A megfigyelés	✓		diagnosztika
Életmódvizsgálat	✓		diagnosztika
Tanulási szorongás vizsgálata	✓	✓	diagnosztika
Tanulási szorongás kezelése		✓	kognitív jell/ tanácsadás
Tanulási/ teljesítmény problémák vizsgálata	✓		diagnosztika pedagógiai jellegű módszertanok
Pályaérdeklődés megismerése	✓	✓	diagnosztika tanácsadás jellegű módszertanok
Esetmegbeszélés	✓	✓	konf és komm
Kommunikációs problémák vizsgálata	✓	✓	konf és komm
Krízishelyzet azonosítása	✓		diagnosztika
Tanácsadás (pl. mentális egészség)	✓	✓	tanácsadás jelle
Csoportos tréning, csoportos tanácsadás	✓	✓	tanácsadás jellegű
Konzultáció (szülő, pedagógus, vezető)	✓	✓	tanácsadás jelle
Konfliktuskezelés	✓	✓	konf és komm
Krízisintervenció	✓	✓	krízis problémakörrel fogl.
Másik szakemberhez átirányítás	✓		tanácsadás
Részvétel preventív program kidolgozásban, megvalósításban	✓	✓	prevenációs programok

Összes tevékenység	22		
Sárgával jelölt, felmérés/ megismerés jellegű tevékenység	12		
Intervenció jellegű tevékenység	10		
Összes protokolltevékenységhez köthető kategória			7
Összes hasznosnak ítélt módszertani képzettség kategória, amely nem jelent meg a protokolltevékenységekhez köthetően			5

6. táblázat. Rendszeres tevékenységek a praxisban gyakoriság szerint összesen és intézménytípusonként



A 3D TELJESÍTMÉNYCÉL ELMÉLET ÉS AZ ELMÉLETBEN MEGHATÁROZOTT TELJESÍTMÉNYCÉLOK MÉRÉSÉRE ALKALMAS KÉRDŐÍV BEMUTATÁSA



PAJOR Gabriella
ELTE PPK Pszichológiai Intézet,
Tanácsadás- és Iskolapszichológia Tanszék
pajor.gabriella@ppk.elte.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A teljesítménycélok paradigmája az 1990-es évektől vált az egyik uralkodó elméleti keretté a teljesítménymotivációs kutatások területén. Több elméleti modellt is készítettek az évtizedek alatt. Tanulmányunk egy újabb modellt, és a mérésére kidolgozott kérdőívkonstruktm validitásának és megbízhatóságának vizsgálatát mutatja be. A modell a legelterjedtebb paradigmával szemben, amely négy teljesítménycélt ír le, és ezeket méri, hat teljesítménycélt különböztet meg, és a kidolgozott kérdőív segítségével méri ezen célok tanulók által észlelt mértékét.

Módszer: A 3D Teljesítménycél Kérdőívet három egymást követő évben, három kutatásban, matematika- és idegennyelvórák kontextusában összesen 1460 fő, túlnyomórészt gimnáziumi tanuló (9–11. évfolyam) töltötte ki online.

Eredmények: Mindhárom kutatás során megerősítő faktorelemzést végeztünk a kérdőív adatain, ezen kívül vizsgáltuk a modell által meghatározott és a kérdőív által mért skálák reliabilitását, a teljesítménycélok egymással való korrelációját. A megerősítő faktorelemzések alapján a 3D modell konstruktmérvényessége és megbízhatósága megfelelő a vizsgált mintán, és az egyes célok, összhangban a nemzetközi eredményekkel, egymással sajátos mintázatot követve pozitívan korrelálnak.

Következtetések: A 3D Teljesítménycél Elmélet egy olyan modellt kínál, amelynek segítségével árnyaltabban jellemezhetőek a tanulói célok, a modell alapján kidolgozott mérőeszköz pedig megbízhatóan képes mérni őket.

Kulcsszavak: teljesítménymotiváció, célok, teljesítménycél kérdőív, adaptáció, megbízhatóság, érvényesség

BEVEZETŐ

A motiváció kutatása már évtizedek óta jelen van a hazai szakirodalomban; különböző elméleti paradigmák és a hozzájuk illeszkedő mérőeszközök biztosítják, hogy a pszichológiának ezt a meglehetősen tág területét széles nézőpontból tudjuk vizsgálni. Jelen tanulmány célja, hogy egy újabb mérőeszközt mutasson be, amely egy a magyar szakirodalomban már legalább egy évtizede jelen levő motivációs elmélethez illeszkedik. Kérdőívünk a teljesítménycélok általános paradigmájához és fogalomrendszeréhez kapcsolódik, ugyanakkor egy új modellt és egy új mérőeszközt kínál mind a kutatók, mind a gyakorlati szakemberek számára.

Tanulmányunk elméleti bevezetőjében bemutatjuk a teljesítménycél paradigma alapfogalmait és az évtizedek során legmeghatározóbbá vált konkrét teljesítménycélmodelleket. Ezt követően saját modellünket mutatjuk be, amely a magyar diákok céljait a jelenleg ismert modelleknél árnyaltabban értelmezi. A tanulmány fő részét annak a három vizsgálatnak a bemutatása képezi, amelyek során a kérdőívünket teszteltük.

ELMÉLETI HÁTTER

A teljesítménycélok fogalmi konstrukciója évtizedek óta központi szerepet játszik a teljesítménymotiváció tanulmányozásában. Mind az elméleti, mind az empirikus munkák először az 1980-as években jelentek meg (pl. Ames & Archer, 1988; Dweck, 1986; Dweck & Leggett, 1988), ám az irányzat igazi lendületet az 1990-es években kapott (pl.

Ames, 1992; Elliot, 1999; Maehr & Midgley, 1991), majd az új évezredben az egyik uralkodó paradigmává vált a teljesítmény (vagy tágabban értelmezve a tanulási) motiváció területén.

Mivel az utóbbi közel 35 év¹ alatt számos különböző *célorientációs* modell látott napvilágot – és jelen munka is egy újabb modellt kíván bemutatni –, szükségessé vált a legfontosabb elméleti modellek bemutatása.

A célelméletek kiindulópontja (Maehr & Meyer, 1997, idézi Urbán et al., 2014) az, hogy a sikeresség definíciója egyénileg változik, valamint a sikerre és kudarcra adott különféle magyarázatok. Amennyiben a tanuló számára az a cél, hogy minél eredményesebb legyen, azaz minél jobb legyen az átlaga, akkor célja elérésének sikeressége az alapján határozható meg, hogy milyen átlagot ért el, milyen jegyeket szerzett. Egy másik tanuló esetében a cél lehet a bukás elkerülése, nála a sikeres célelérés az elégséges megszerzésével teljesítettnek tekinthető. Egy harmadik tanuló kitűzheti magának azt a célt, hogy egy adott témakörből bővítse a tudását, vagyis sikerét adott esetben az elolvasott könyvek, a dolgozatokban megválaszolt kérdések mennyisége és minősége határozhatja meg. De magunk elé képzelhetjük azt a tanulót is, aki a riválisának tekintett osztálytársát akarja felülmúlni, így számára a sikert az fogja jelenteni, ha társánál jobban teljesít.

Teljesítmény, cél, kompetencia

Mielőtt megvizsgáljuk a mérvadó modelleket, érdemes definiálni, hogy a szakirodalom mit is ért *teljesítménycélokon*.

1 Amennyiben az első dichotóm modell megjelenését 1988-ra datáljuk (Dweck & Leggett, 1988).

Elliot és Hulleman (2017) szétválasztják a *teljesítmény* (*achievement*) és a *cél* (*goal*) fogalmait. A *teljesítmény* fogalmát pszichológiai értelemben lényegesen nehezebb definiálni, mint pl. a fizika tudományának szempontjából (egységnyi idő alatt végzett munka), hiszen a tanulás területén belül is (nem beszélve olyan egyéb területekről, mint a munka vagy a szabadidő) nagyon különböző tevékenységeket értünk valójában munka alatt. Dweck és Elliot (2005) felrótták a teljesítménymotivációs szakirodalomnak, hogy nincs egységes definíciója a teljesítménynek, ami a szerzők szerint gyengítette a paradigmát. Hiszen, ha teljesítménycélokra építenek az elméletek, akkor szükség van egy jól strukturált, világosan definiált teljesítményfogalomra. A köznyelvben a teljesítmény leginkább azzal hozható kapcsolatba, hogy a személy jól vagy rosszul, azaz milyen minőségben végzett el egy feladatot, tevékenységet. Tulajdonképpen ez a hétköznapi fogalomhasználat vezetett el a *kompetencia* fogalmáig, amely a 2000-es évek eleje óta jelen van a célorientációs paradigma értelmezésében. Tehát a *teljesítmény* fogalmát egyre inkább a *kompetencia* fogalmával helyettesítették, amely azonban a magyar nyelvhasználatban mást jelent (az idegen szavak szótára szerint „képeség, készség, jártasság, illetékesség, hatáskör”), mint ahogyan a célorientációs elméletek értelmezik. Utóbbi szerint a *kompetencia* (Oxford English Dictionary, idézi Elliot & Dweck, 2005) a hatékonyság, képeség, siker, vagy alkalmasság feltétele vagy minősége. Azt, hogy valaki egy adott területen, feladatban hatékony-e, alkalmas-e, képes-e, meg

lehet határozni különböző szempontok alapján: abszolút normák² alapján, amelyek magában a feladatban rejlenek (megcsináltam vagy sem), intraperszonális normák alapján (magamhoz képest fejlődtem-e) és interperszonális normák alapján (másokhoz képest milyen teljesítményt nyújtottam). Elliot (2005) szerint a kezdeti modell felállításakor, megfogalmazásakor az abszolút és intraperszonális normák egyértelműen az elsajátítási célokhoz kapcsolódtak, míg az interperszonális normák a viszonyító célokhoz.

A kompetencia fogalma nem csak amiatt lett kulcsfontosságú a célorientációs paradigma értelmezésében, mert segít meghatározni a célok *irányát* és *fókuszát*, hanem azért is, mert White (1959, idézi Kő et al., 2017) óta a kompetenciamotívum mint szükséglet – és fontos jellemzője, hogy *energetizál* – jelen van a motivációs szakirodalomban. Vagyis a kompetencia-szükséglet arra sarkallja az egyént, hogy hatékony legyen egy adott helyzetben és tevékenységben. Ugyanakkor a célorientációs paradigma az *inkompetencia* fogalmát is integrálta elméleteibe, vagyis figyelembe vette, hogy amennyire igyekszik az egyén elérni a pozitív kimenetet, annyira igyekszik elkerülni a negatívát (erről bővebben később lesz szó).

A *cél* fogalmának meghatározása talán már kevésbé bonyolítja az elméleti keretrendszerek értelmezését, ugyanakkor érdemes megemlíteni, hogy a szerzők többsége (pl. Dweck, 1986; Elliot, 2005; Kaplan & Maehr, 2007; Urdan & Maehr, 1995) egyszerre értelmezik mint szándékot (mit akar elérni a személy) és mint indítékot

2 Jelen tanulmányban az abszolút normákat egy másik értelemben fogjuk használni (lásd a 3D Teljesítménycél Elmélet bemutatását).

(miért akarja elérni). Habár Elliot (2005), illetve Elliot és Murayama (2008) határozottan amellett érvelt, hogy egy letisztított teljesítménycél-fogalom, amelyben a cél nem keveredik az okokkal (bármennyire is összefonódni látszik a kettő), jobban szolgálja a paradigma létjogosultságát a szakirodalomban. A teljesítménycél összességében azt határozza meg, hogy a személy milyen okból és szándékkal vesz részt egy hatékonyságát, képességeit, alkalmasságát, tudását érintő feladatban, helyzetben (Elliot & Hulleman, 2017).

A dichotóm teljesítménycél-modellek

A legelső teljesítménycél-modell néhány kutató (Ames, Dweck, Nicholls és Maehr) önálló és kollaboratív munkájának eredményeként született (Elliot, 2005). Ez a modell megkülönböztette az *elsajátítási* (*mastery*) és a *viszonyító* (*performance*) célokat. A kétféle cél a *kompetencia fókuszát* tekintve különbözik egymástól (Elliot & Hulleman, 2017). Az elsajátítási cél fókusza a kompetencia fejlődésén, fejlesztésén van (a saját fejlődésem a cél, és ehhez saját magam vagyok a norma), miközben a viszonyító cél fókusza az adott kompetencia másokhoz képest való bemutatása (a képességeim megmutatása a cél, és ehhez mások képezik a normát). Például futhat a személy abból a célból, hogy egyre nagyobb távokat tudjon teljesíteni (az előző heti teljesítményéhez képest határozza meg a kompetenciája növekedésének mértékét), vagy futhat azért, hogy megmutassa, gyorsabb, mint a vele együtt edző társai (hozzájuk képest határozza meg kompetenciáját).

Az elmélet azt feltételezte, hogy az elsajátítási és viszonyító célokat egyértelműen megkülönbözteti a rájuk jellemző érzelmi,

viselkedéses és kognitív mintázat, egyértelműen az elsajátítási célok javára. Ames (1992) például kidolgozott egy intervenció modellet (ez az ún. TARGET modell, magyarul lásd Fejes, 2015), amely leírja, hogy milyen módszerekkel, eszközökkel lehetséges növelni az elsajátítási célokat és csökkenteni a viszonyító célokat az osztályteremben. Többek között Maehr és Midgley (1991), Middleton és Midgley (1997) érveltek tanulmányaikban az elsajátítási célok pozitív és a viszonyító célok negatív hatásai mellett. A dichotóm modell a struktúráját tekintve stabilnak tűnt, a legnagyobb ellentmondást azonban a viszonyító célok jelentették: egyes kutatók pozitív hatásokat találtak (pl. Koestner et al., 1987; Miller & Hom, 1990; Sansone et al., 1989; Harackiewicz & Elliot, 1993; Elliot & Dweck, 1988; Stipek & Gralinski, 1996), ami alapján megkérdőjeleződött a viszonyító célok maladaptív jellege. Az elmélet egy idő után nem tudta magyarázni azt a sokak által feltárt összefüggést, miszerint a viszonyító céloknak vannak pozitív hatásai, különösen a jegyekkel, pontszámokkal kifejezhető eredményességet érintően (Cury et al., 2006) – ez pedig megrengette a dichotóm modell sziklaszilárdnak gondolt alapjait.

A trichotóm és a 2×2 teljesítménycél-modell

Elliot sorozatos kísérletezés után az 1994-ben írt doktori disszertációjában javasolta az *elkerülő* és a *közelítő* motívumok (amelyek legismertebb elmélete Atkinson nevéhez fűződik, Elliot & Covington, 2001) integrálását a teljesítménycélok paradigmájába. Integrálva a gondolatot a kompetencia fogalomkörébe, az elkerülő-közelítő

megkülönböztetés a kompetencia érzelmi minőségére utal, vagyis arra, hogy nem pusztán céljaink vannak, hanem bizonyos célok irányába, érzelmeinktől függően, megközelítő viselkedést mutatunk, más célok irányába viszont elkerülő magatartás jellemez minket. Érdekes módon az ún. trichotóm modell az elkerülő distinkciót kizárólag a viszonyító célokra vonatkozóan építette be a teljesítménycélok paradigmájába, nyilvánvalóan válaszul a kutatási eredmények ellentmondásaira. Az 1990-es évek második felének empirikus vizsgálatai megerősítették az elkerülő-közelítő motívum beépítésének hasznosságát az elméleti paradigmába, hiszen kutatások sokasága bizonyította, hogy az elkerülő-viszonyító célok olyan, a tanulás szempontjából negatív változókkal függenek össze, mint például az önakadályozás, az alacsony teljesítmény, az alacsony intrinzik motiváció, a segítségkérés kerülése, az alacsonyabb szintű önszabályozás a tanulásban, miközben a közelítő-viszonyító célok esetén összefüggést találtak a kitartással és a magasabb teljesítménnyel (Elliot, 1999; Midgley et al., 2001; Smith et al., 2002).

Nem tartott sokáig a trichotóm modell térnyerése, hiszen az elkerülő-közelítő dimenzió integrálása az elméleti keretbe igencsak megkívánta, hogy az elsajátítási célokra is kiterjesszék az elkerülő célok gondolatát. A kutatók egy része vonakodott elfogadni, hogy az elsajátítással összefüggésben létezik az elkerülő motívum (első hallásra valóban furcsán hangzik, hogy valaki azt a célt tűzze ki maga elé, hogy elkerülje például egy feladathelyzetben a nem megfelelő feladatmegoldást). Mégis megszületett a 2×2-es modell (Elliot, 1999), ami amiatt is fontos, hogy

ebben a kompetencia irányának definiálása már egyértelműen a normák irányába tolódott, vagyis az elsajátítási célok esetén a cél a saját magamhoz (szelfalapú) vagy a feladathoz való viszonyítás dönti el a sikerességet, alkalmasságot, hatékonyságot, míg viszonyító célok esetén a másokkal való összehasonlítás.

A 3×2-es teljesítménycél-modell

A 2×2-es teljesítménycél-modell kétféle kritérium mentén értelmezte az elsajátítási célokat: egyrészt a feladat teljesítése mint kompetenciakritérium szempontjából (pl. a tanuló célja lehet, hogy minden feladatot megoldjon a dolgozatban), másrészt a szelf fejlődése mint kompetencia-kritérium szempontjából (pl. a tanuló célja lehet, hogy több feladatot oldjon meg, mint amennyit legutóbb megoldott). A kétféle értelmezés teljes mértékben elválhat egymástól, így Elliot, Pekrun és Murayama 2011-ben javaslatot tettek a 3×2-es teljesítménycél modell bevezetésére (Elliot et al., 2011). Ez a modell tehát a 2×2-es modellben még kétféle kritérium mentén értelmezett elsajátítási célokat szétválasztja *feladat(központú)* és *szelf(központú)* célokra (Urbán et al., 2014), a viszonyító célokat (*performance goals*) pedig átnevezi *társ(központú)* célokra (*other-based goals*). Utóbbi már a nevében is jelzi, hogy a viszonyító célok esetén immár végképp átkerült a hangsúlyt a képességeim bizonyításáról (ugyebar erre utalt maga a *performance* elnevezés is) a másokkal való összehasonlításra – ezt híven tükrözi a magyar fogalomhasználat. A modell megtartotta az elkerülő-közelítő dimenziót, így összességében hatféle céltípust tartalmaz.

A teljesítménycélok mérésének magyar nyelven elérhető eszközei

Mind a nemzetközi, mind a magyar szakirodalomban elérhetőek olyan mérőeszközök, amelyek a teljesítménycél-paradigma valamelyik modelljéhez kapcsolódnak. Röviden bemutatjuk a hazai szakirodalomban megjelent és kutatásokban is több alkalommal használt kérdőíveket.

Fejes József Balázs és Vigh Tibor 2012-ben publikálták *Tanulói célok kérdőívüket*, amely az első olyan magyar nyelvű mérőeszköz, amely a teljesítménycélok 2×2-es modelljére épül. A kérdőív egy olyan mérőeszköz, amely kifejezetten általános iskolás tanulók céljainak mérésére készült. A kérdőív megalkotása során a szerzők a kontextushoz kötődő megközelítést alkalmazták, a kérdőív állításai a matematika tantárgyra vonatkoznak. A 20 tételes kérdőív 5 célt (célonként 4-4 állítás) mér (elsajátítási teljesítménykereső, elsajátítási teljesítménykerülő, viszonyító teljesítménykereső, viszonyító teljesítménykerülő, tanulást kerülő), érvényességét és megbízhatóságát mind a klasszikus, mind a valószínűségi tesztelméleten alapuló elemzéseik bizonyították (Fejes & Vigh, 2012).

Urbán és munkatársai által bemutatott (Urbán et al., 2014) 3×2-es Teljesítés-Cél Kérdőív – amely a 3×2-es teljesítménycél-modellre illeszkedik – a teljesítménycélokat nem tantárgyi kontextusban, hanem vizsgálóhelyzetben méri. A mérőeszköz tartalmaz eredeti elemeket Elliot, Murayama és Pekrun (2011) kérdőívéből, ugyanakkor a szerzők saját tételekkel is kiegészítették az eredeti angol nyelvű változatot. A kérdőív adaptációjának folyamatában felsőoktatásban tanulók vettek részt. A megerősítő faktorelemzések alátámasztották a kérdőív 3×2-es modellhez

való illeszkedését. A végső, 18 tételes kérdőív vegyesen tartalmazza az eredeti állítások magyar fordításait és új tételeket.

Pajor (2013, 2015) szintén a 2×2-es modellhez illeszkedő kérdőívet alkotott, amelyet a fentiektől eltérő módon középiskolás korosztályon adaptált, és az általános tanulási célok vizsgálatát tűzte ki célul. Vizsgálati eredményei – amelyek feltáró faktoranalízisen alapultak – nem támasztották alá a négyfaktoros modellt, hanem egy háromfaktoros modell bontakozott ki, amelyben a viszonyító célok elkerülő és közelítő céljai egy faktorra töltöttek, míg az elsajátítási célok esetében a közelítő és az elkerülő célok különváltak.

A Teljesítménycélok 3D modellje

A modell gondolata 2013-ban (Pajor, 2013) fogalmazódott meg először. Akkoriban egy saját, teljesítménycélokat mérő kérdőív kidolgozást tűztük ki célul, amely illeszkedik a 2 x 2-es paradigma elméleti keretéhez. Kutatási célunk az elméleti modell vonatkozásában hasonlított Fejes és Vigh (2012) korábbi kutatásaihoz, azonban nem kontextusspecifikus, hanem általánosabb megközelítésben vizsgáltuk a célokat. A méréseink során azonban egyes kérdőívtételek (pl. a „Jó jegyek megszerzése a legfontosabb számomra”, amelyet eredetileg közelítő-elsajátítási tételnek értelmeztünk, vagy az „Az a célom, hogy jobb jegyeket szerezzek, mint mások”, amelyet pedig közelítő-viszonyító tételként értelmeztünk) nem illeszkedtek a feltárt faktorstruktúrába, ugyanakkor együtt külön faktort alkottak. Ami közös volt ezekben a tételekben, az az, hogy megjelent az érdemjegy mint kompetenciát meghatározó tényező. Elliot és Murayama (2008) az Elliot és McGregor által 2001-ben

publikált kérdőív (Achievement Goal Questionnaire) felülvizsgálatakor szintén találtak érdemjegyekre vonatkozó tételt, ám ők ezt problémásnak vélték amiatt, hogy mind az elsajátítási célok, mind a viszonyító célok fogalmi keretébe beillettek a tételek, attól függően, hogy az adott teljesítménykörnyezetben mi az osztályozás módszertana. A szerzők amellett döntöttek, hogy eltávolítják a jegyekre vonatkozó tételt a kérdőívből. Mi ezzel szemben úgy véltük, fontos lehet, hogy a tanulók percepciójában az, hogy „jobban teljesítsen”, illetve „jobb jegyet szerezzen” egyértelműen elkülönül. Az érdemjegy egy számmal kifejezett teljesítményértékelés, amely mögött általában újabb szám áll, százalék vagy ponthatárok, hiszen az érdemjegyet általában az határozza meg, hogy az egyén teljesítménye milyen kategóriába illik bele egy 1-től 5-ig terjedő skálán (a magyar közoktatás rendszere alapján). Az érdemjegyek ugyanúgy

abszolút kritériumrendszert jelentenek, ahogyan egy adott feladat elvégzése a 3×2-es modellben, csak a siker végső kritériuma nem a feladat elvégzése, hanem a kitűzött eredményjegy megszerzése.

Tehát megalkottuk a 3D modellt (1. ábra), amelybe az *elsajátítási* és a *viszonyító* célok mellett harmadikként az ún. *eredmény* célokat integráltuk, megtartva az elkerülő-közelítő fókusz. A modell elnevezésével (3D, azaz 3 dimenzió) egyértelműen csatlakozunk azon szakemberek táborához (pl. Pintrich, 2000), akik úgy vélik, a célok együtt, egymással interakcióban határozzák meg az egyén motivációját, kvázi egy rendszert képeznek, amelynek megértése csak az összes cél együttes értelmezésén keresztül lehetséges. Következésképpen, minél többféle célt tudunk azonosítani és mérni, annál komplexebb képet tudunk alkotni a tanulók motivációjáról, jelen esetben teljesítménycéljairól.

	Közelítő	Elkerülő	Mi alapján hoz döntést az egyén a kompetenciájáról/inkompetenciájáról?
Eredmény-célok	Cél a jó eredmény, a jó jegy elérése	Cél a rossz jegy, a gyenge eredmény elkerülése	Abszolút kritériumok: adott jegy, pontszám, százalék
Elsajátítási célok	Cél a korábbi teljesítmény túlszárnyalása	Cél annak elkerülése, hogy az előző teljesítményt alulmúlja	Intraperszonális kritériumok: előző teljesítmény
Viszonyító célok	Cél a másokénál jobb teljesítmény	Cél a másokénál nem gyengébb teljesítmény	Normatív kritériumok: másik személy(ek) teljesítménye

1. ábra. A 3D Teljesítménycél Elmélet hatféle céljának értelmezése

A modellhez illeszkedő kérdőív 24 állítást tartalmaz, az állítások a tanuló céljaira vonatkoznak, mindig az adott instrukciónak megfelelő mikrokörnyezetben (1. melléklet). A kérdőív tételei nem tartalmaznak

kontextusra utaló kifejezést, az instrukció változtatásával lehet kijelölni azt a tanulási helyzetet, amelyre vonatkozóan a kérdőívet kitöltő személy válaszol. Négy-négy állítás tartozik a hat teljesítménycél skálához:

- Közelítő-elsajátítási skála példatétel: „Arra törekszem, hogy a tananyagot minél jobban megértsem”
- Elkerülő-elsajátítási skála példatétel: „El akarom kerülni, hogy lemaradjak a tananyagban”
- Közelítő-viszonyító skála példatétel: „Arra törekszem, hogy az osztálytársaimat felülmúljam”
- Elkerülő-viszonyító skála példatétel: „Igyekszem elkerülni, hogy az osztálytársaimnál rosszabb eredményeket érjek el”
- Közelítő-eredmény skála példatétel: „Az a célom, hogy jó jegyeket szerezzek”
- Elkerülő-eredmény skála példatétel: „Azért tanulok, hogy elkerüljem a rossz jegyeket”

A kérdőív átment minimális változásokon az első verzió (Pajor, 2013) óta, a tanulmányban bemutatott vizsgálatoknál jelezzük a megváltoztatott állításokat. A kérdőív szövegezésénél kettős célt igyekeztünk megvalósítani: egyrészt olyan kérdőívet szerettünk volna alkotni, amely a lehető leghamarabban illeszkedik az elméleti háttérhez: nem csak a 3D modellhez, hanem a szakterület szakértői által megfogalmazott alapelvekhez is, amelyeket a bevezetőben fentebb tárgylatunk. Másrészt egy gyakorlatban használható kérdőív megalkotása volt a cél, amelyet az iskolapszichológusok diagnosztikus eszközként, a kutatással foglalkozó szakemberek vizsgálati eszközként tudnak használni. Emiatt a kérdőívben amellet, hogy igyekeztünk betartani azt az elvet, hogy a tanulói *szándék* jelenjen meg az állításokban, törekedtünk a célok egysíkú megfogalmazásának elkerülésére.

Jelen tanulmány célja és a vizsgálatok módszertana

Három éven keresztül, középiskolás tanulók mintáján teszteltük és fejlesztettük a bevezetőben bemutatott 3D Teljesítménycél Elmélet alapján összeállított kérdőív megbízhatóságát és konstruktumvaliditását, tanulmányunkban ezt a folyamatot, illetve a kérdőívet kívánjuk bemutatni. Az első vizsgálat 2021–22 telén 660 fő, a második vizsgálat 2022–23 telén 450 fő, a harmadik vizsgálat 2023–24 telén 333 fő, túlnyomórészt gimnáziumban tanuló középiskolás bevonásával zajlott. A vizsgálatok sajátossága az volt, hogy a teljesítménycélokat tantárgyspecifikusan vizsgálta, vagyis a kérdőív instrukciói alapján a matematika és/vagy a legnagyobb óraszámban tanult idegennyelv-órákra vonatkozóan kellett a válaszokat megadni. A három kutatás módszertana az eljárást tekintve ugyanaz volt: az ELTE PPK Kutatásetikai Bizottságának engedélyével, hozzáférhetőségi minitavétellel, a kutatócsoportok tagjai kerestek fel középiskolákat. A tájékoztató és a beleegyező nyilatkozatok jóváhagyásával a diákok osztályonként, online, az ELTE Qualtrics rendszerén keresztül, a kutatócsoportok egyik tagjai és tanáraik felügyelete alatt dolgoztak. A kérdőívek kitöltése minden esetben önkéntes és anonim volt. A következőkben a három vizsgálatot egyenként tárgyaljuk, kizárólag a 3D Teljesítménycél Kérdőívre vonatkozó statisztikai vizsgálatokat és eredményeket mutatjuk be. Kutatásunk nem reprezentatív, a mintát túlnyomórészt gimnáziumi képzésben, az országos átlagnál jobb tanulmányi eredményeket elérő tanulók alkották.

Mindhárom vizsgálat alkalmával *meg erősítő* faktorelemzést (Confirmatory

Factor Analysis) alkalmaztunk a 3D Teljesítménycél-Modell, illetve a 3D Teljesítménycél Kérdőív tesztelésére. A statisztikai vizsgálatok során a jamovi 2.2.5 verzióját használtuk. A Comparative Fit Index (CFI), a Tucker–Lewis Index (TLI), a Square Root Mean Square Residual (SRMR) és a Root Mean Square of Error Approximation (RMSEA) illeszkedési mutatók értékeléséhez Hu és Bentler (1999) döntési rendszerét alkalmaztuk: CFI ($> 0,90$), TLI ($> 0,90$), SRMR ($< 0,08$) és RMSEA ($> 0,06$).

Az egyes vizsgálatokat külön-külön alfejezetben, a statisztikai adatokat azonban az összehasonlíthatóság érdekében közös táblázatokban közöljük, a vizsgálatok szöveges leírása után. A CFA ismeretében egyrészt megvizsgáltuk, hogy az egyes skálák vajon megbízhatóan mérik-e a modellben meghatározott teljesítménycélokat, másrészt megvizsgáltuk, hogy az egyes teljesítménycélok milyen összefüggést mutatnak egymással (3. táblázat). A skálák leíró statisztikáit és megbízhatósági mutatóit az 2. táblázat mutatja be.

KUTATÁSOK

Első vizsgálat

Módszerek

A 2021 novembere és 2022 márciusa között zajlott kutatásunk³ (etikaiengedély-száma: 2021/454) fő célja a különböző tanulási motivációk összefüggésének vizsgálata volt olyan változókkal, mint a mindset, a siker-kudarckattribúciók, a tantárgyi énhatékonyság, a tantárgyi felelősségvállalás és a szorongás.

A vizsgált változókat a matematika tantárggyal összefüggésben vizsgáltuk.

A kérdőívet 660-an, 7 gimnázium (5 vidéki, 2 budapesti) tanulói töltötték ki teljesen (302 fiú, 358 lány). A kitöltők közül 240 fő kilencedik, 155 fő tizedik, míg 265 fő tizenegyedik osztályba járt. A teljes minta (675 fő) 54,8%-a (370 fő) 4,5 feletti, 26,4%-a (178 fő) 4,0–4,49 közötti, 11,9%-a (80 fő) 3,5 feletti átlagot jelölt meg matematikából.

A kutatás mérőeszközei között szerepelt a 3D Teljesítménycél Kérdőív első, pilot verziója. A kérdőív 24 állítást, az elméleti bevezetőben bemutatott 3D Teljesítménycél-Modellhez illeszkedve 6 skálát (közelítő-elsajátítási, elkerülő-elsajátítási, közelítő-viszonyító, elkerülő-viszonyító, közelítő-eredmény, elkerülő-eredmény), skálánként 4–4 tételt tartalmaz. A válaszokat 5-fokú Likert-skálán kellett a válaszadóknak megjelölniük.

Eredmények

A megerősítő faktoranalízis alátámasztotta a 3D modellt, a vizsgált illeszkedési mutatók alapján a modell elfogadható, bizonyos mutatók tekintetében kiváló illeszkedést mutat (1. táblázat).

Az adatok alapján elmondható, hogy a vizsgált mintán a skálák, az elkerülő-elsajátítási skála kivételével, megbízhatóan mérik az adott célokat. A skálák közötti korrelációs eredmények megerősítik a nemzetközi empirikus adatokat, miszerint a különböző célok között pozitív irányú a kapcsolat. Saját adatainkon az látható, hogy a célok közötti kapcsolat egyes esetekben jelentősnek mondható: mindegyik kompetenciafókus

3 A kutatásban résztvevő egyetemi hallgatók (ELTE PPK, pszichológia MA): Barabás Kata, Dunai Csilla, Gellén Dorina, Horváth Orsolya, Langer Levente, Lengyel Rita.

esetén 0,6 feletti az elkerülő és a közelítő skálák korrelációja, valamint az elsajátítási és az eredményiskálák esetén mind a közelítő, mind az elkerülő célok erős-közepesen (0,6 felett) korrelálnak. Az eredmények alapján felmerül a kérdés, hogy vajon mi magyarázza az elkerülő-elsajátítási és a közelítő eredménycélok jelentős korrelációját (lásd DISZKUSSZIÓ).

Második vizsgálat

Módszerek

A 2022 novembere és 2023 februárja között zajlott kutatásunk⁴ (etikaiengedély-száma: 2022/469) fő célja a különböző tanulási motivációk összefüggésének vizsgálata volt olyan változókkal, mint a mindset, a siker-kudarcc attribúciók, a tantárgyi énhatékonyság és a szorongás. A vizsgált változókat a legmagasabb óraszámúban tanult idegen nyelvvél összefüggésben vizsgáltuk.

A kérdőívet 445-en, 7 gimnázium (1 vidéki, 6 budapesti) tanulói töltötték ki teljesen (236 fiú, 209 lány). A kitöltők közül 64 fő kilencedik, 192 fő tizedik, míg 189 fő tizenegyedik osztályba járt. A teljes minta (477 fő) 44,4%-a (212 fő) 4,5 feletti, 27%-a (129 fő) 4,0 feletti, 18%-a (86 fő) 3,5 feletti átlagot jelölt meg az általa legmagasabb óraszámúban tanult idegen nyelvből elért eredményeként.

A kutatás mérőeszközei között szerepelt a 3D Teljesítménycél Kérdőív második, módosított verziója (1. melléklet). A kérdőívben a 24-ből kettő állítás szövegét módosítottuk: a 6., közelítő-eredmény skálához tartozó tételt (rég verzió: „A jó teljesítmény a legfontosabb cél számomra”, új

verzió: „A jó eredmény a legfontosabb cél számomra”) és a 15., elkerülő-elsajátítási skálához tartozó tételt (rég verzió: „Kellemetlenül érzem magam, amikor nem sikerül valamit megértenem”, új verzió: „Igyekszem elkerülni, hogy ne értem meg az anyagot”). A módosításokat nem a statisztikai eredmények indokolták, hanem az elméleti konstruktumhoz való jobb alkalmazkodás.

Eredmények

A megerősítő faktoranalízis ebben a kutatásban is alátámasztotta a 3D modellt, a vizsgált illeszkedési mutatók alapján a modell elfogadható, bizonyos mutatók tekintetében kiváló illeszkedést mutat (1. táblázat).

Az adatok alapján elmondható, hogy a vizsgált mintán a skálák megbízhatóan méri az adott célokat. Míg az előző kutatásunk során az elkerülő-elsajátítási skála reliabilitásértékei nem érték el az elfogadható értéket ($< 0,7$), addig ebben a vizsgálatban az összes skála megbízhatónak bizonyult. A skálák közötti korrelációs eredmények megerősítik a nemzetközi empirikus adatokat, miszerint a különböző célok között pozitív irányú a kapcsolat. Saját adatainkon az látható, hogy a célok közötti kapcsolat egyes esetekben jelentősnek mondható: mindegyik kompetenciafókusz esetén 0,6 feletti az elkerülő és a közelítő skálák korrelációja, valamint az elsajátítási és eredményiskálák esetén mind a közelítő, mind az elkerülő célok erős-közepesen (0,6 felett) korrelálnak. Ebben a vizsgálatban szintén megjelenik a közelítő-eredmény és az elkerülő-elsajátítási skálák közötti jelentős korreláció.

4 A kutatásban részt vevő egyetemi hallgatók (ELTE PPK, pszichológia MA): László Emese, Cserjési Anna, Szabó Tamás, Schindler Eszter, Kovács Balázs.

Harmadik vizsgálat

Módszerek

A 2023 novembere és 2024 februárja között zajlott kutatásunk⁵ (etikai engedély-száma: 2023/400) fő célja a tanítási órákon (matematika- és idegennyelvórák) átélt érzelmek vizsgálata volt, és az érzelmeket olyan változók összefüggésében vizsgáltuk, mint a mindset, a siker-kudarccal való attribúciók, a tantárgyi élnélküliség és a teljesítménycélok.

A kérdőívet 350-en (az idegen nyelvre vonatkozóan 335-en), 3 gimnázium (1 vidéki, 2 budapesti) tanulói töltötték ki teljesen (174 fiú, 176 lány). A kitöltők közül 132 fő (iny: 126) kilencedik, 107 fő (iny: 101) tizedik, míg 111 fő (iny: 108) tizenegyedik osztályba jár. A teljes minta (350 fő) 47,4%-a (167 fő) matematikából és 66%-a (231 fő) idegennyelvből 4,5 feletti, 26,3%-a (92 fő) matematikából és 25,4%-a (89 fő) 4,0 feletti, 18,3%-a (64 fő) matematikából és 7,1%-a (25 fő) idegen nyelvből 3,5 feletti átlagot jelölt meg.

A kutatás mérőeszközei között szerepelt a 3D Teljesítménycél Kérdőív második, módosított verziója (*1. melléklet*), ugyanaz, amelyet a 2. vizsgálat során használtunk.

Eredmények

A megerősítő faktoranalízis ebben a kutatásban is alátámasztotta a 3D modellt mind a matematika, mind a legnagyobb óraszámúban tanult idegen nyelv vonatkozásában. A vizsgált illeszkedési mutatók alapján a modell elfogadható, egyes mutatók tekintetében kiváló illeszkedést mutat (*1. táblázat*).

Az adatok alapján elmondható, hogy a vizsgált mintánál a skálák, egy kivételével, megbízhatóan mérik az adott célokat

a vonatkozó tantárgy kapcsán. Hasonlóképpen a 2021-es kutatásunkhoz, jelen esetben is a matematika tantárgy elkerülő-elsajátítási skálája az, amelyik nem mér megbízhatóan. Ugyanakkor ez a kutatás is megerősítette, hogy az elkerülő-elsajátítási skála érzékeny az adott tartalomra, kontextusra, hiszen míg a legnagyobb óraszámúban tanult idegen nyelv esetén mind a 2022-es, mind a 2023-as kutatásban megbízhatóan mérőnek bizonyult (Cronbach- $\alpha = 0,731$ és $0,802$), addig matematika tantárgy esetén nem. A skálák közötti korrelációs eredmények újfent megerősítik a nemzetközi empirikus adatokat, miszerint a különböző célok között pozitív irányú a kapcsolat. Saját adatainkon az látható, hogy a célok közötti kapcsolat egyes esetekben jelentősnek mondható: mindegyik kompetenciafókusz esetén 0,6 feletti az elkerülő és a közelítő skálák korrelációja (kivéve matematika esetén az elsajátítási célok). Az előző kutatásokhoz képest ugyanakkor alacsonyabb korrelációs értékeket mértünk a különböző tartalmú közelítő és elkerülő célok között. Ebben a vizsgálatban szintén megjelenik a közelítő-eredmény és elkerülő-elsajátítási skálák közötti jelentős korreláció az idegen nyelv esetén (kivéve a matematika tantárgynál, $r = 0,492$).

Megvizsgáltuk, hogy tantárgyak között milyen az korreláció a különböző célok tekintetében. Tantárgyak között, ugyanolyan teljesítménycélok között (tehát pl. közelítő-elsajátítási, matematika és idegennyelv) a kapcsolatok közepesen erősek (közelítő-elsajátítási: $r = 0,517$, elkerülő elsajátítási: $r = 0,476$, közelítő-viszonyító: $r = 0,695$ elkerülő-viszonyító: $r = 0,650$, közelítő-eredmény: $r = 0,665$ elkerülő-eredmény: $r = 0,652$).

5 A kutatásban részt vevő egyetemi hallgatók (ELTE PPK, pszichológia MA): Ottó Nóra, Rádi Anna, Szegner Ádám, Szigeti Panka, Takácsné Mária Igéti Flóra, Wittinger Ágnes.

1. táblázat. A 3D modell illeszkedési mutatói a 3D Teljesítménycél Kérdőív alapján a három vizsgálatban

Kutatás	χ^2	df	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
v1 (N=660)	814*	237	0.939	0.929	0.0521	0.0608
v2 (N=445)	703*	237	0.920	0.907	0.0540	0.0665
v3_mat (N=350)	643*	237	0.907	0.891	0.0665	0.0700
v3_iny (N=335)	667*	237	0.934	0.923	0.0486	0.0736

Megjegyzés: * $p < 0,001$, v1 = első vizsgálat, v2 = második vizsgálat, v3_MAT = harmadik vizsgálat matematika tantárgyra vonatkozó eredményei, v3_INY = harmadik vizsgálat idegennyelv tantárgyra vonatkozó eredményei

2. táblázat. A 3D Teljesítménycél Kérdőív skáláinak leíróstatisztika- és megbízhatósági értékei a három vizsgálatban

Skálák	Kutatás	N	Átlag	Szórás	Tétel-átlag	Medián	Ferdeség	Csúcsosság	Shapiro-Wilk W*	Cronbach- α
Közelítő-elsajátítási	v1	660	15,5	3,25	3,86	16	-0,848	0,651	0,939	0,836
	v2	445	14,8	3,30	3,97	15	-0,653	0,620	0,957	0,762
	v3_mat	350	15,6	3,09	3,91	16	-0,754	0,165	0,942	0,825
	v3_iny	335	16,2	3,38	4,05	16	-1,08	1,23	0,901	0,848
Elkerülő-elsajátítási	v1	660	15,5	2,93	3,87	16	-0,565	0,036	0,960	0,680
	v2	445	14,6	3,47	3,91	15	-0,608	0,225	0,960	0,731
	v3_mat	350	16,3	2,49	4,08	16	-0,587	0,039	0,950	0,503
	v3_iny	335	16,5	3,21	4,14	17	-1,24	1,69	0,882	0,802
Közelítő-viszonyító	v1	660	11,5	4,56	2,87	12	-0,097	-0,822	0,955	0,918
	v2	445	11,6	4,52	3,04	12	0,036	-0,786	0,964	0,889
	v3_mat	350	12,0	4,3	3,00	12	0,014	-0,690	0,973	0,906
	v3_iny	335	12,1	4,78	3,02	12	0,003	-0,888	0,954	0,935
Elkerülő-viszonyító	v1	660	12,8	4,06	3,20	13	-0,395	-0,333	0,966	0,808
	v2	445	12,7	4,10	3,34	13	-0,249	-0,456	0,973	0,801
	v3_mat	350	13,6	3,90	3,40	14	-0,436	-0,409	0,966	0,821
	v3_iny	335	13,2	4,60	3,29	13	-0,308	-0,701	0,954	0,882

Közelítő-eredmény	v1	660	16,4	3,21	4,11	17	-1,20	1,50	0,889	0,845
	v2	445	15,5	3,58	4,21	16	-0,742	0,212	0,934	0,823
	v3_mat	350	16,6	3,3	4,14	17	-1,02	1,11	0,905	0,812
	v3_iny	335	16,6	3,62	4,16	17	-1,23	1,28	0,850	0,910
Elkerülő-eredmény	v1	660	16,1	3,27	4,02	16	-0,936	0,799	0,918	0,827
	v2	445	15,2	3,51	4,10	15	-0,710	0,508	0,942	0,797
	v3_mat	350	16,3	3,00	4,08	16	-0,772	0,166	0,927	0,762
	v3_iny	335	16,4	3,56	4,09	16	-1,14	1,20	0,876	0,875

3. táblázat. A 3D Teljesítménycél Kérdőív skálái közötti korrelációs értékek a három vizsgálatban

		Közelítő- elsajátítási	Elkerülő- elsajátítási	Közelítő- viszonyító	Elkerülő- viszonyító	Közelítő- eredmény
v1_mat	Elk.-els.	0,623*				
	Köz.-vizsz.	0,149*	0,293*			
	Elk.-vizsz.	0,194*	0,424*	0,771*		
	Köz.-ered.	0,590*	0,601*	0,325*	0,394*	
	Elk.-ered.	0,442*	0,599*	0,305*	0,427*	0,761*
v2_iny	Elk.-els.	0,647*				
	Köz.-vizsz.	0,359*	0,285*			
	Elk.-vizsz.	0,379*	0,430*	0,742*		
	Köz.-ered.	0,685*	0,657*	0,462*	0,539*	
	Elk.-ered.	0,539*	0,658*	0,475*	0,578*	0,814*
v3_mat	Elk.-els.	0,523*				
	Köz.-vizsz.	0,199*	0,285*			
	Elk.-vizsz.	0,214*	0,380*	0,743*		
	Köz.-ered.	0,456*	0,492*	0,478*	0,509*	
	Elk.-ered.	0,318*	0,489*	0,447*	0,511*	0,750*
v3_iny	Elk.-els.	0,702*				
	Köz.-vizsz.	0,271*	0,356*			
	Elk.-vizsz.	0,278*	0,432*	0,851*		
	Köz.-ered.	0,495*	0,654*	0,469*	0,533*	
	Elk.-ered.	0,346*	0,589*	0,438*	0,530*	0,842*

Megjegyzés: N = 660, * $p < 0,001$ Spearman-rhó, félkövérrel kiemelve az azonos kompetencia fókuszú skálák közötti korrelációk, dőlt számokkal kiemelve az azonos motívumú skálák közötti korrelációk

DISZKUSSZIÓ

Tanulmányunk célja a 3D Teljesítménycél Elmélet és a modellben meghatározott teljesítménycélok mérésére alkalmas mérőeszköz kifejlesztésének bemutatása volt. Három kutatáson keresztül mutattuk be a kérdőív tesztelését. Mindhárom kutatás közös jellemzője volt, hogy a teljesítménycélokat adott tanulási kontextusban – megjelölt tantárgyak kapcsán megélt tapasztalatok – mérte. Közös jellemzője volt továbbá a kutatásoknak a vizsgálati személyek mintája: mindhárom kutatásban 9., 10., és 11. évfolyamos, zömében gimnáziumi tanulmányokat folytató tanulók vettek részt, kétharmaduk teljesítménye a vizsgált tantárgyban 4,0 feletti.

A kérdőív fogalmi érvényessége 2 különböző tantárgyi környezetben, 3 különböző vizsgálati mintán át elfogadhatónak bizonyult, a megerősítő faktorelemzések alapján megfelelő, bizonyos esetekben kiváló modellilleszkedést mutat az 3D Teljesítménycél Elmélet paradigmájára.

A faktorok közötti pozitív korrelációk – amelyet mindegyik kutatás megerősített – összhangban vannak a nemzetközi kutatások eredményeivel (Elliot & Hulleman, 2017), nevezetesen azzal, hogy egyrészt az azonos kompetenciafókuszú skálák mindegyike pozitívan, közepes-magas szinten korrelál egymással (legalszorosabb korreláció: 2023, matematika, elsajátítási célok = 0,523; legmagasabb korreláció: 2023, idegennyelv, viszonyító célok = 0,851), valamint az azonos valenciájú skálák is pozitívan korrelálnak. Tulajdonképpen nincs két olyan cél, amelyek nem vagy negatívan korrelálna egymással. A vizsgálatok során az egyik legmeglepőbb eredmény talán az elkerülő-elsajátítási és

közelítő-eredmény célok relative magas korrelációja volt ahhoz képest, hogy sem fókuszukban, sem valenciájukban nem egyeznek. Jól mutatja ez az összefüggés (a három vizsgálatban rendre megjelent), hogy bizonyos típusú célállítás a magyar közoktatás rendszerében (jól teljesítő tanulók esetén) mintázatként azonosítható: a jó jegyekért való küzdelem legalább annyira – ha nem jobban – együtt jár a lemaradás, hibázás elkerülésével, mint a megértés, tudás, fejlődés vágyával. Ez a tanulmány arra a kérdésre nem tud választ adni, hogy vajon adaptív-e a különböző célok összefonódása, de arra mindenképpen fel szeretnénk hívni a figyelmet, hogy az együttjárások miatt érdemes kutatni a különböző célok hatásait.

A gyakorlat szempontjából is fontos kérdés, hogy ha ezek a célok együtt „mozognak”, akkor vajon hatásaik összeadódnak-e (*interaktív cél hipotézis*), vagy mindegyik céltípus különböző területeken fejti ki hatását (*specializált cél hipotézis*), vagy hogy éppen a kontextus határozza-e meg az egyes célok hatását (*szelektív cél hipotézis*) (Pintrich, 2000). Jelen tanulmány célkitűzéseit meghaladja ennek a komplex kérdésnek a megválaszolása, ugyanakkor az elméleti keret lehetséges kiindulópontja a teljesítménycélok hatásvizsgálatának és a Pintrich által felvetett hipotézisek tesztelésének.

Az egyes skálák megbízhatóságának vizsgálata a három kutatásban érdekes problémát hozott felszínre. A matematika tantárgy kontextusában az elkerülő-elsajátítási skála megbízhatósági értéke (Cronbach- α) a 2021-es és a 2023-as vizsgálatban sem nem érte el az elfogadhatóság alsó küszöbét, ugyanakkor ilyen probléma az idegennyelv-óra kontextusában nem jelent meg. Visszaérkezünk az 1990-es évek

paradigmaváltásaihoz és teoretikus dilemmájához, tehát hogy létezik-e az elkerülő-elsajátítási teljesítménycélok koncepciója. Kutatásaink alapján azt válaszolhatjuk, hogy létezik, ugyanakkor kétségtelenül a modell leggyengébb láncszeme. Fejes (2015) vizsgálataiból is az derül ki, hogy a 2×2-es modellre épülő kérdőív megbízhatósága az elkerülő-elsajátítási célok skála esetén a legalacsonyabb.

Gyakorlati szempontból rendkívül fontos, hogy az elkerülő és a közelítő célok a kompetenciafókuszokon belül és között is együtt mozognak. A célok összeadódnak, így meg tudjuk vizsgálni, hogy mely kompetenciafókusz a legmarkánsabb adott tanuló esetében (összeadjuk az elkerülő és közelítő pontokat), és meg tudjuk vizsgálni, hogy inkább kerüli-e a kudarckokat vagy inkább a sikert igyekszik-e elérni, legyen szó a tananyag megértéséről, a másokkal való összehasonlításról vagy a jegyekről. Az egyén szintjén mérhetővé válik, hogy vajon inkább a közelítő tendencia vagy inkább az elkerülő tendencia jellemzi. Ugyanakkor lényeges, hogy arra vonatkozóan következtetéseket levonni, hogy az egyénre jellemző teljesítménycél-mintázatnak milyen előnyei, hátrányai, következményei lehetnek, csak akkor lehetséges, ha az adott mérőeszköz felhasználásával kutatásokat végzünk a tanulás szempontjából meghatározó változók és célok kapcsolatának feltárására. Elliot és Hulleman (2017, p. 50) arra hívják fel a figyelmet, hogy egy újabb modell semmiképpen sem arra való, hogy egy korábbi modellt elavulttá tegyen; a kutató konkrét érdeklődési kérdésének meg kell határoznia azt a célmodellt, amelyre összpontosít. Ami a szerzők szerint kritikus fontosságú, az a terminológiai és módszertani kérdésekre való gondos odafigyelés.

LIMITÁCIÓK ÉS KITEKINTÉS

Eredményeink alapján a 3D Teljesítménycél Elmélet egy érvényes modell a teljesítménycélok értelmezésére, a modellen alapuló 3D Teljesítménycél Kérdőív mind kutatásokban, mind egyéni mérésekben felhasználható. Kutatások esetén mindenképpen javasolt a skálák megbízhatóságának ellenőrzése, hiszen fentebb kifejtettük, hogy az elkerülő-elsajátítási skála bizonyosan érzékeny a konkrét tanulási kontextusra, amelynek kapcsán a célokat mérjük.

Kutatásunk korlátja, hogy a mérőeszközt külső validitásvizsgálatnak nem vetettük alá, ugyanakkor, számos változó összefüggésében vizsgáltuk az egyes teljesítménycélokat. Jelen tanulmány területi korlátai nem teszik lehetővé, hogy ezeket az eredményeket közöljük, de tervezzük ezek közlését a célból is, hogy még inkább alátámasszák mind modellünk, mind kérdőívünk validitását.

A kutatások során használt minta jellemzői (átlag felett teljesítő gimnáziumi tanulók) ugyanakkor felvetik a kérdést, vajon a modell érvényessége nem korlátozódik-e a vizsgált populációra. Mindenképpen érdemes lenne a jövőben olyan tanulókkal is felvenni a kérdőívet, akik a közoktatás rendszerében nem gimnáziumi képzésben tanulnak, és teljesítményük átlagos vagy átlag alatti. Mivel a kutatássorozatból kiderült, hogy a tanulás tárgya valamelyest befolyásolja az egyes skálák megbízhatóságát, valószínűsíthető, hogy a vizsgálati személyek mintája hasonlóképpen befolyással bíró tényező. Különösen fontos lenne kiterjeszteni a vizsgálatokat a tanulók szélesebb körére, amennyiben a teljesítménycélok hatásait és egyéb változókkal

való összefüggéseit kívánjuk feltérképezni. A kérdőív felvétele során visszajelzést kaptunk a tanulóktól a kérdőív monotonitására, a tételek hasonlóságára vonatkozóan, emiatt

javasoljuk a kérdőív felvételét úgy megvalósítani, hogy anak tételei keveredjenek más kérdőívek állításaival, így az ismétlődésből fakadó problémák csökkenthetőek.

SUMMARY

THE 3D ACHIEVEMENT GOAL THEORY AND THE ADAPTATION OF THE 3D ACHIEVEMENT GOAL QUESTIONNAIRE

Background and aims: The paradigms of achievement goals has become one of the dominant theoretical frameworks in the field of achievement motivation research since the 1990s. Several theoretical models have been created over the decades. Our study presents a new model and the examination of the construct validity and reliability of the questionnaire developed to measure it. Compared to the most widespread paradigm, which describes four types of achievement goals and measures them, the model distinguishes six goals and measures the level of these goals perceived by the students with the help of the developed questionnaire.

Method: In three consecutive years, in three researches, in the context of mathematics and foreign language learning, a total of 1,460 people, mostly high achiever secondary school students (grades 9-11), filled out the 3D Achievement Goal Questionnaire online.

Results: In the course of all three researches, confirmatory factor analysis was performed on the questionnaire data, in addition, the reliability of the scales determined by the model and measured by the questionnaire, and the correlations of the performance goals were examined. Based on the confirmatory factor analyses, the construct validity and reliability of the 3D model is adequate for the examined sample, and the individual goals, in accordance with international results, follow a specific pattern and are positively correlated.

Discussion: The 3D Achievement Goal Theory offers a model that can be used to characterize student goals, and the instrument developed based on the model can reliably measure student goals.

Keywords: achievement motivation, achievement goals, achievement goal questionnaire, adaptation, reliability, validity

IRODALOM

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 260–267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D., & Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2×2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(4), 666–679. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.4.666>
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>
- Dweck, S. C., & Elliot, A. J. (2005). Competence and Motivation. Competence as the core of achievement motivation. In A. J. Elliot, C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (1st ed., pp. 3–12). Guilford Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169–189. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3403_3
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (pp. 52–72). Guilford Press.
- Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218–232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliot, A. J., & Covington, M. V. (2001). Approach and Avoidance Motivation. *Educational Psychology Review*, 13(2), 73–92. <https://doi.org/10.1023/A:1009009018235>
- Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1994). Goal setting, achievement orientation, and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(5), 968–980. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.5.968>
- Elliot, A. J., Hulleman, C. S. (2017). Achievement Goals. In A. J. Elliot, C. S. Dweck & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation: Theory and Application* (2nd ed., pp. 43–60). Guilford Press.
- Elliot, A. J., Murayama, K., & Pekrun, R. (2011). A 3×2 achievement goal model. *Journal of Educational Psychology*, 103(3), 632–648. <https://doi.org/10.1037/a0023952>
- Elliot, A. J. & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613–628. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.613>
- Elliot, A. J., & Thrash, T. M. (2002). Approach-avoidance motivation in personality: Approach and avoidance temperaments and goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(5), 804–818. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.5.804>

- Elliott, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(1), 5–12. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.1.5>
- Fejes, J. B. (2015). *Célok és motiváció. Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján*. Gondolat Kiadó.
- Fejes, J. B., & Vigh, T. (2012). A célorientációk megismerésére alkalmas kérdőív fejlesztése klasszikus és valószínűségi tesztelmélet felhasználásával. *Magyar Pedagógia*, 112(2), 125–147.
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812%2Fijem.3505>
- Harackiewicz, J. M., & Elliot, A. J. (1993). Achievement goals and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65(5), 904–915. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.5.904>
- Hu, L. T., & 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. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (2007). The contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19(2), 141–184. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9012-5>
- Koestner, R., Zuckerman, M., & Koestner, J. (1987). Praise, involvement, and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(2), 383–390. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.2.383>
- Kő, N., Pajor, G., & Szabó, M. (2017) Motiváció. In N. Kollár K. & Szabó É. (Eds.), *Pedagógusok pszichológiai kézikönyve I.* (pp. 303–346). Osiris Kiadó.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1991). Enhancing student motivation: A schoolwide approach. *Educational Psychologist*, 26(3–4), 399–427. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2603&4_9
- Midgley, C., Kaplan, A., & Middleton, M. (2001). Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 77–86. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.77>
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710–718. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.4.710>
- Miller, A., & Hom, H. L. (1990). Influence of extrinsic and ego incentive value on persistence after failure and continuing motivation. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 539–545. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.539>
- Murayama, K., & Elliot, A. J. (2012). Further clarifying the competition–performance relation: Reply to D. W. Johnson et al. (2012). *Psychological Bulletin*, 138(6), 1079–1084. <https://doi.org/10.1037/a0029606>
- Pajor, G. (2013). *Serdülők teljesítménymotivációja a Célorientációs Elmélet tükrében*. (PhD). Eötvös Loránd Tudományegyetem.

- Pajor, G. (2015): „Gyorsabban, magasabbra, bátrabban”. De hogyan? Teljesítménymotiváció iskolai környezetben. *Iskolapszichológia Füzetek* 34.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 544–555. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.544>
- Sansone, C., Sachau, D. A., & Weir, C. (1989). Effects of instruction on intrinsic interest: The importance of context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 819–829. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.819>
- Smith, M., Duda, J., Allen, J., & Hall, H. (2002). Contemporary measures of approach and avoidance goal orientations: Similarities and differences. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 155–190. <https://doi.org/10.1348/000709902158838>
- Skaalvik, E. M. (1997). Self-enhancing and self-defeating ego orientation: Relations with task and avoidance orientation, achievement, self-perceptions, and anxiety. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 71–81. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.71>
- Stipek, D., & Gralinski, J. H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88(3), 397–407. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.3.397>
- Urbán, G., Orosz, G., Kerepes, L., & Jánvári, M. I. (2014). A 3×2-es Teljesítéscél Kérdőív magyar nyelvű adaptációja. *Pszichológia*, 34(1), 73–97. <https://doi.org/10.1556/pszi-cho.34.2014.1.4>
- Urda, T. C., & Maehr, M. L. (1995). Beyond a Two-Goal Theory of Motivation and Achievement: A Case for Social Goals. *Review of Educational Research*, 65(3), 213–243. <https://doi.org/10.3102/00346543065003213>
- VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 57(6), 995–1015. <https://doi.org/10.1177/0013164497057006009>

MELLÉKLETEK

1. melléklet. A 3D Teljesítménycél Kérdőív végleges változata

Olvasd el az alábbi állításokat, és dönts el, hogy azok mennyire jellemzőek rád a (tantárgy, pl. matematika) tanulásával összefüggésben! Válaszodat az alábbi számok segítségével adhatod meg:

- 1 = Egyáltalán nem jellemző
 2 = Többnyire nem jellemző
 3 = Néha jellemző
 4 = Többnyire jellemző
 5 = Teljes mértékben jellemző

ÁLLÍTÁS	Egyáltalán nem jellemző	Többnyire nem jellemző	Néha jellemző rám	Többnyire jellemző rám	Teljes mértékben jellemző
1. Igyekszem elkerülni, hogy az osztálytársaimnál rosszabbul teljesítsek.	1	2	3	4	5
2. Az iskolában igyekszem minél nagyobb tudásra szert tenni.	1	2	3	4	5
3. Jó jegyek szerzésére törekszem.	1	2	3	4	5
4. Igyekszem elkerülni a helytelen feladatmegoldást.	1	2	3	4	5
5. Azért tanulok, hogy jobban teljesítsek, mint az osztálytársaim.	1	2	3	4	5
6. A jó eredmény a legfontosabb cél számomra.	1	2	3	4	5
7. Igyekszem minél jobban belemerülni a tananyagba.	1	2	3	4	5
8. Azért tanulok, hogy elkerüljem a rossz jegyeket.	1	2	3	4	5
9. Arra törekszem, nehogy gyengébben teljesítsek, mint az osztálytársaim.	1	2	3	4	5
10. El akarom kerülni, hogy lemaradjak a tananyagban.	1	2	3	4	5
11. Az a célom, hogy elkerüljem a gyenge eredményeket.	1	2	3	4	5
12. Igyekszem az osztálytársaiménál jobb eredményeket elérni.	1	2	3	4	5

13. Arra törekszem, hogy a tananyagot minél jobban megértsem.	1	2	3	4	5
14. El akarom kerülni, hogy rosszabb jegyeim legyenek másokénál.	1	2	3	4	5
15. Igyekszem elkerülni, hogy ne értsem meg az anyagot.	1	2	3	4	5
16. Igyekszem elkerülni, hogy rossz jegyeket kapjak.	1	2	3	4	5
17. Arra törekszem, hogy jobban teljesítsek, mint a többiek.	1	2	3	4	5
18. Azért tanulok, hogy fejlődjek.	1	2	3	4	5
19. Azért tanulok, hogy jó eredményeket érjek el.	1	2	3	4	5
20. Igyekszem elkerülni, hogy felkészületlenül menjek iskolába.	1	2	3	4	5
21. A gyenge teljesítmény elkerülése fontos a számomra.	1	2	3	4	5
22. Igyekszem elkerülni, hogy gyengébben teljesítsek, mint az osztálytársaim.	1	2	3	4	5
23. Arra törekszem, hogy az osztálytársaimat felülmúljam.	1	2	3	4	5
24. Az a célom, hogy jó jegyeket szerezzek.	1	2	3	4	5

A kérdőív hat skálát tartalmaz, skálánként 4-4 tétellel:

Közelítő-elsajátítási: 2, 7, 10, 13

Elkerülő-elsajátítási: 4, 10, 15, 20

Közelítő-viszonyító: 5, 12, 17, 23

Elkerülő-viszonyító: 1, 9, 14, 22

Közelítő-eredmény: 3, 6, 19, 24

Elkerülő-eredmény: 8, 11, 16, 21

A PERFEKCIONIZMUS KIALAKULÁSA, MÉRÉSE ÉS ELTÉRŐ MEGKÖZELÍTÉSEI



TÓTH Enikő

SZTE Pszichológiai Intézet, Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék
DE Humán Tudományok Doktori Iskola Pszichológia Doktori Program
toth.eniko.05@szte.hu

JAGODICS Balázs

SZTE Pszichológiai Intézet, Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék
balazs.jagodics@psy.u-szeged.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: A perfekcionizmus olyan személyiségjellemző, amelynek pozitív és negatív velejárói egyaránt ismertek. A perfekcionizmus leírására több elmélet is született, amely nehezítheti a témában történő tájékozódást. Célunk, hogy egy átfogó tanulmányban bemutassuk a perfekcionizmust leíró eltérő megközelítéseket és mérőeszközöket, valamint azokat a pszichológiai tényezőket, amelyek ezzel a vonással összefüggésbe hozhatók. Tekintettel arra, hogy a perfekcionizmust gyakran vizsgálják az oktatási közeggel kapcsolatban, ismertetjük a tanulási környezettel összefüggő jellemzőit is.

Eredmények: A perfekcionizmus adaptív vagy maladaptív formáit számos tényezővel összefüggésben vizsgálják. A különböző mérőeszközök mindkét faktor mérésére alkalmasak, de eltérő megközelítést alkalmaznak. A perfekcionizmus adaptív jellege továbbra is vitatott; emiatt a jövőbeni kutatások számára érdemes fókuszot helyezni arra, hogy kik számára és milyen helyzetekben válhat kedvező vonássá.

Következtetések: A megfelelő mérőeszköz kiválasztásában érdemes a vizsgálni kívánt faktorok alapján dönteni. Van, amelyik a gyermekkori jellemzőkre is vonatkozik, míg más az adaptív, maladaptív, nem perfekcionista kategóriákra támaszkodik, vagy a szociális aspektust ragadja meg. A jövőbeni kutatások longitudinális megközelítése lehetővé teheti a perfekcionizmus időbeli változásainak megfigyelését, ezáltal szélesebb körű információt nyújtva a témáról. Emellett érdemes a másokra irányuló perfekcionizmus hatásait is alaposabban feltárni, különös tekintettel a társas környezetre gyakorolt hatásokra.

Kulcsszavak: perfekcionizmus, perfekcionizmus mérőeszközök, adaptív és maladaptív perfekcionizmus, akadémiai perfekcionizmus

BEVEZETÉS

A perfekcionizmus definíciója

A perfekcionizmus definíciója szerint az egyén a tökéletesség és az irreálisan magas teljesítmény elérésére törekszik (Flett & Hewitt, 2002). Ehhez gyakran köthető a szorongás, a túlzott kritikus önértékelés a teljesítményükkel és a viselkedésükkel kapcsolatban. Emellett megjelenhet a kételkedés abban, hogy meg tudnak felelni a saját maguk vagy mások által velük szemben támasztott elvárásoknak (Hewitt & Flett, 1991; Stoeber, 2011).

A perfekcionizmus kialakulása kisgyermekkorban elkezdődik, azonban az iskolában szerzett élmények megerősíthetik azt, főként a tehetséges és jól teljesítő tanulók esetében (LoCicero & Ashby, 2000; Pfeiffer & Stocking, 2000). Emiatt fontos iskolai vonatkozásban vizsgálni. Mivel a perfekcionizmus negatív következményekkel is járhat, ami káros hatással lehet a diákok érzelmi és tanulmányi jóllétére, így ennek korai felismerése segítheti az időben történő intervenciót (Fong & Yuen, 2009). Ehhez lényeges, hogy ismerjük kialakulásának folyamatát, illetve meglássuk azokat a tüneteket, amelyek jelenlétére utalnak. A perfekcionizmus iskolai vonatkozására részletesebben a *Perfekcionizmus oktatási közegben* és *A tanulási környezet optimalizálása* című alfejezetekben térünk ki.

A legtöbb kutató a perfekcionizmust diszpozícióként írja le (Stoeber, 2018), amelynek központi elemei közé tartozik a tökéletességre való törekvés, a túlzó elvárásoknak való megfelelési vágy. További jellemző az egyén önkritikus hozzáállása saját viselkedése és teljesítménye értékelése során (Nagy, 2019). A perfekcionizmust

ezért összefüggésbe hozzák az imposztor-szindróma jelenségével is (Oláh & Olajos, 2024). Az elméletek szerint a perfekcionizmus viszonylag állandó gondolkodási, érzelmi és viselkedési mintát jelent az élet több, de nem feltétlenül minden területén. Gyakran területspecifikus, ami azt jelenti, hogy a perfekcionizmus csak az életvezetés bizonyos területein jelenik meg, például az iskolai teljesítményben vagy a munkában (Stoeber, 2018). Habár az elterjedt elméletek dimenzióként tekintenek rá, más forrásokhoz hasonlóan (Hewitt & Flett, 1991; Mills & Blankstein, 2000; Nagy, 2019) használni fogjuk a „perfekcionista” megfogalmazást is, mely a magasabb perfekcionizmusértéket jelöli.

A perfekcionizmus kutatását évtizedeken át az a felfogás határozta meg, amely szerint ez a vonás negatív tulajdonság, és szoros kapcsolatban áll a pszichopatológiával (Amaladevi et al., 2020). Az 1980-as éveket ez az egydimenziós szemlélet uralta, amely alapján a perfekcionizmusra neurotikus és diszfunkcionális eredetű tulajdonságként tekintettek, amely lehetetlenné teszi az emberek számára, hogy teljesítményükkel kapcsolatban büszkeséget, elégedettséget éljenek meg (Stoeber & Otto, 2006). A perfekcionizmust tehát unidimenzionális, maladaptív személyiségvonásként írták le a korai elméletalkotók (Adler, 1956; Horney, 1950). A többdimenziós elkülönítés egyik legelterjedtebb formája az adaptív és a maladaptív perfekcionizmus megkülönböztetése. Bár Hamachek (1978) az 1970-es évek végén közzétette javaslatát a perfekcionizmus két formájának (normális és neurotikus) megkülönböztetésére, az 1980-as években továbbra is az volt az uralkodó álláspont, hogy a perfekcionizmus mindig neurotikus, diszfunkcionális és

pszichopatológiára utaló jelenség (Stoeber & Otto, 2006). Az empirikus eredmények alátámasztották ezt a nézetet. A klinikai populációval végzett vizsgálatok a depresszióval, kényszerbetegséggel és étkezési zavarokkal diagnosztizált klienseknél a perfekcionizmus megemelkedett szintjét találták (Ranieri et al., 1987; Rasmussen & Eisen, 1992). A nem klinikai populációkkal végzett vizsgálatok szerint a perfekcionizmus összefügg a magasabb szintű distresszel és a depresszióval, a szorongással, valamint az étkezési zavarokkal kapcsolatos patológias tünetekkel (Flett et al., 1989; Hewitt et al., 1989). Mindezek a tanulmányok azonban a perfekcionizmus egydimenziós méréseire támaszkodtak (Burns, 1980; Garner et al., 1983; Weissman & Beck, 1978).

Az elmúlt két évtized kutatásai feltárták a perfekcionizmus összetett, multidimenzionális természetét, és ennek eredményeként több típusát is leírták. A különféle modellek eltérő megközelítéseket alkalmaznak. Tanulmányunkban a vonás szintű perfekcionizmusdimenziókra helyezzük a hangsúlyt, amelyek elsősorban Hewitt és Flett (1991), valamint Frost és munkatársai kutatásaihoz kapcsolódnak (1990, 1993), egy rövid fejezetben azonban kitérünk az kategória alapú megközelítésre is.

Adaptív és maladaptív perfekcionizmus

Az egydimenziós perfekcionizmusmegnézet az 1990-es évek elején változott meg, amikor két kutatócsoport egymástól függetlenül írta le a perfekcionizmus multidimenzionális jellegét (Frost et al., 1990; Hewitt & Flett, 1991). Tanulmányunkban elsőként a perfekcionizmus adaptív és maladaptív formáit elkülönítő felosztást mutatjuk be, ezt követően a későbbi

fejezetekben rátérünk a többtényezős modellek bemutatására. Az adaptív-maladaptív felosztásnak megfelelően a perfekcionizmus mai értelmezése szerint a magas személyes elvárások jelenthetik a perfekcionizmus adaptív oldalát, míg a túlzott aggodalom és a kétségek egyértelműen hátrányosak az egyénre nézve. Ez a megközelítés azt feltételezi, hogy pusztán a magas elvárások nem feltétlenül károsak, amennyiben a célok sikeres teljesítése elégedettséget és büszkeséget eredményez (Nagy, 2019).

Adaptív perfekcionizmus

Az adaptív perfekcionizmus tehát a definíciók alapján pozitív hatással lehet a magas teljesítmény elérésére, és kooperációt igénylő környezetben hozzájárul az alkalmazkodáshoz is (Stoltz & Ashby, 2007). A Hewitt–Flett-féle modellben a szelforientált perfekcionizmusdimenzió jelenti a perfekcionizmus adaptív oldalát (Hewitt & Flett, 1991). Pozitív pszichés velejárói közé tartozik, hogy magasabb élettel való elégedettséggel, énhatékonysággal és iskolai motivációval jár. Emellett kapcsolatban áll a jobb vizsgateljesítménnyel és tanulmányi eredménnyel, valamint összefügg az aktív megküzdési módokkal, az adaptív érzelmszabályozással és a társas támogatás magasabb észlelt mértékével (Stoeber & Otto, 2006). Az adaptív perfekcionisták gyakrabban alkalmaznak eredményes stratégiákat, így hatékonyabban képesek beosztani a tanulásra fordított időt, valamint az előforduló nehézségek ellenére is fenn tudják tartani az érdeklődésüket és kontrollálni tudják a viselkedésüket (Mills & Blankstein, 2000; Nagy, 2019). Ennek megfelelően magasabb tanulmányi teljesítményt képesek elérni (Mills & Blankstein,

2000). Az adaptív perfekcionizmus értelmezését és egyértelmű elkülönítését nehezíti azonban, hogy negatív kimenetekkel is összefüggést mutat, például a vizsgaszorongással (Stoeber et al., 2009), az állapot- és vonásszorongással, illetve a neuroticizmussal is találtak kapcsolatot (Flett et al., 1989).

Maladaptív perfekcionizmus

A maladaptív perfekcionizmus gyakran megfigyelt velejárója a magas teljesítmény-elvárások kialakítása, valamint a saját elért eredmények önkritikus értékelése (Rice & Stuart, 2010). A Hewitt–Flett-féle modellben a társas elvárásként megélt dimenzió jelenti a perfekcionizmus maladaptív oldalát (Hewitt & Flett, 1991). A maladaptív perfekcionista esetében magas a környezet irányításának igénye is (Stoltz & Ashby, 2007). A vonás főbb ismertetőjege továbbá az irreálisan magas mércék felállítása, a kiváló teljesítményre törekvés mások negatív értékelésének elkerülése érdekében, illetve az arra való képtelenség, hogy a saját teljesítmény elégedettséggel töltsen el az egyént (Enns & Cox, 2002). A maladaptív perfekcionizmus összefügg a magas szintű szorongással és a folyamatos aggodalmaskodással, illetve az alacsony énhatékonysággal (Dunkley et al., 2006). Emellett tanulási környezetben köthető az erősebb vizsgaszorongáshoz is (Stoeber et al., 2009). A maladaptív perfekcionizmus további velejárója a stressz, a depresszió, a bizonytalan felnőttkori kötődés (Chang, 2008). Kifejezetten a maladaptív perfekcionista vonások közé tartozik továbbá a hibákkal kapcsolatos rumináció, amely a negatív érzelmek szabályozási deficitjéhez vezethet (Frost et al., 1990). Számos kutatás feltárta a maladaptív perfekcionizmus és a különböző negatív érzelmek kapcsolatát,

azonban kevés meggyőző adat áll rendelkezésre a pozitív érzelmek vonatkozásában (Amaladevi, 2020).

Perfekcionista törekvések és aggodalmak

A másik elterjedt perfekcionizmus-elmélet egy kétfaktoros modellben különíti el a perfekcionista törekvéseket és az aggodalmakat (Flett et al., 1995). A törekvések azokat a perfekcionizmus-aspektusokat ragadják meg, amelyek a perfekcionista személyes normákat és a tökéletességre való énorientált törekvést tükrözik. Gyakran pozitív kapcsolatot mutatnak olyan jellemzőkkel, folyamatokkal és eredményekkel, amelyeket kívánatosnak vagy adaptívnek tartanak (pl. lelkiismeretesség, aktív megküzdés, pozitív affektus; Stoeber, 2018). Az aggodalmak a perfekcionizmus olyan aspektusait ragadják meg, amelyek a hibák miatti szorongást, a cselekedetekkel kapcsolatos kétségeket, a mások negatív értékelésétől való félelmet, valamint az elvárások és a teljesítmény közötti eltérés érzését tükrözik. Következésképpen pozitív kapcsolatot mutat olyan jellemzőkkel, amelyeket nem kívánatosnak és maladaptívnek tartanak. Ilyen vonás például a neuroticizmus, az elkerülő megküzdés vagy a negatív affektus (Stoeber, 2018).

Másokra irányuló perfekcionizmus

A másokra irányuló perfekcionizmus a Hewitt–Flett által kialakított elmélet harmadik aspektusa (Hewitt & Flett, 1991), amely azonban a kialakított kétfaktoros modellben nem szerepel, hiszen sem az adaptív, sem a maladaptív dimenzióhoz nem sorolható (Stoeber, 2018). Stoeber (2014)

a másokra irányuló dimenziót a perfekcionizmus sötét formájaként írja le. Ebben az esetben a személyek nem önmaguktól várják el a tökéletességet, hanem másoktól, emiatt erősen kritikusak azokkal szemben, akik nem teljesítik a követelményeiket (Stoeber, 2018). Míg Frost (1993) ezt korábban a pozitív affektusokhoz sorolta, a későbbi kutatások összefüggésbe hozták a nárcizmussal, az antiszociális viselkedéssel és a machiavellizmussal (Sherry et al., 2014; Stoeber, 2014, 2018). Ami a társadalmi célokat és a társadalmi értékorientációkat illeti, a másokra irányuló perfekcionizmus pozitív kapcsolatot mutatott a dominancia-célokkal, az individualista és versengő értékorientációval, és negatív összefüggésben állt a proszociális célokkal (Stoeber, 2018).

A másokra irányuló perfekcionizmusból fakadó viselkedések elősegítik a társadalmilag előírt perfekcionizmus megerősítését a társaknál, ami a depressziós tünetek kialakulását eredményezheti társas környezetben (Chen et al., 2017). Ehhez kapcsolódó kutatási eredmény, hogy az anyák másra irányuló perfekcionizmusa előrejelzi a lányaik depressziós tüneteinek longitudinális növekedését (Smith et al., 2017). Egyetemisták esetében a társas elvárásként megélt perfekcionizmus kapcsolatban áll a közvetlen társas környezet (családtagok, romantikus partnerek és kortársak) által kifejezett perfekcionizmuselvárásokkal (Smith et al., 2017). Azonban a kutatások alapján nem tisztázott, hogy a különböző jelentős mások, például a szülők és a kortársak másorientált perfekcionizmus hatásának erőssége eltér-e (Smith et al., 2019).

Adaptív/maladaptív perfekcionizmus vagy perfekcionista törekvések és aggodalmak?

A szakirodalmakat olvasva nem mindig egyértelmű, hogy a kutatások melyik perfekcionizmuskonceptiót (lásd: 2. táblázat) és mérőeszközt használják. Frost és munkatársai (1993) a két azonos nevű perfekcionizmuskála (Frost et al., 1990; Hewitt & Flett, 1991) összehasonlításával igyekeztek tisztázni, hogy az eltérő megközelítést alkalmazó mérőeszközök valóban különböző vonásokat tartalmaznak-e. Ezáltal láthatjuk, hogy az egyes perfekcionizmusdimenziók az eltérő mérőeszközökben hogyan kapcsolódnak egymással. A faktorelemzés alapján a perfekcionizmus két típusát különítették el, amelyeket tökéletesség miatti aggodalomnak és tökéletességre való törekvésnek neveztek el. Az előbbihez tartoznak: hibák miatti aggodalom, szülői kritika, szülői elvárások, a saját viselkedés helyességének megkérdőjelezése, illetve a külsőleg elvárt perfekcionizmus. Az utóbbi magában foglalja az önmagunkkal szembeni elvárások, szervezethez/összeszedettség, szelforientált perfekcionizmus és másokra irányuló perfekcionizmus alskálákat. Emellett a Frost-féle kérdőív összesített pontszáma úgy tűnik, hogy a perfekcionizmus globális dimenzióját tükrözi, amely korrelál a Hewitt–Flett-féle szelforientált és a társas elvárásként megélt skálákkal, de kevésbé szoros kapcsolatban áll a másokra irányuló skálával. A Frost-féle személyes normák skálája a legszorosabb kapcsolatban a Hewitt–Flett-féle szelforientált perfekcionizmus skálájával állt. A Hewitt–Flett-féle társas elvárásként megélt perfekcionizmus a Frost-féle hibák miatti aggodalommal, szülői elvárásokkal

és szülői kritikával mutatott korrelációt (Frost et al., 1993).

A pszichopatológiai tünetekkel összefüggő tartalmak a negatív affektushoz kapcsolódnak leginkább (pl. hibák miatti aggodalom, társas elvárásként megélt perfekcionizmus), míg az „egészségesebb” jellemzők a pozitív affektussal mutatnak összefüggést (pl. személyes normák, másokra irányuló perfekcionizmus) (Uo.). Más kutatások azonban a másokra irányuló dimenziót kötötték a pszichopátiához, és a mai értelmezés szerint külön dimenzióknak tekintik (Stoeber, 2018). A negatív affektusok pozitív összefüggést mutattak a depresszióval és a tökéletesség miatti aggodalommal. A tökéletességre törekvés viszont csak a pozitív faktorokkal mutatott pozitív korrelációt. Ez a perfekcionizmus pozitív, adaptív aspektusait tükrözi, míg a tökéletesség miatti aggodalom a negatív, maladaptív perfekcionizmust jelenti, amelynek legfontosabb jellemzője az értékelés miatti aggodalom (Frost et al., 1993).

Tehát a két multidimenzionális mérőeszköz összehasonlításakor két jól elkülöníthető, a perfekcionizmust általánosan mérő dimenziót tártak fel, amelyet pozitív teljesítményre törekvésnek és maladaptív értékelési aggodalmaknak neveztek el (Uo.). E megfogalmazás szerint az látható, hogy a törekvések az adaptív perfekcionizmust, míg az aggodalmak a maladaptív dimenziót jelentik. Így a két fogalom nem különíthető el egymástól. Ezt megerősíti továbbá, hogy a perfekcionizmust mérő egyik skála (az APS-R rövidített változata) leírása alapján a törekvések skála az adaptív, míg a diszkrepanciaskála a maladaptív vonására reflektál (Reinhardt et al., 2023). Utóbbi önkritikus vonulata miatt a szakirodalomban gyakran önkritikus

perfekcionizmus elnevezéssel jelenik meg (Dunkley et al., 2003). Habár eltérő elnevezésekkel illetik a dimenziókat, ugyanarra az elméletre épülnek.

Az adaptív perfekcionizmus valóban adaptív?

A perfekcionista törekvések adaptivitása vitatott, mivel egyes kutatók szerint a perfekcionizmus soha nem lehet egészséges (pl. Greenspon, 2000). Ehhez hozzájárulhat a korai kutatásokban elterjedt, korábban említett egydimenziós szemlélet is (Stoeber & Otto, 2006). Emellett vannak olyan tanulmányok, amelyek csak az aggodalmakat vizsgálják, a törekvéseket nem (Stoeber, 2018). Más nézőpontok szerint a magas szelforientált perfekcionizmus csupán a társadalmilag előírt perfekcionizmus hiányában lehet adaptív (Klibert et al., 2005). Ez is elősegítheti, hogy inkább a negatív jellemzők kerüljenek előtérbe a perfekcionizmus kapcsán.

Stoeber (in press) szerint további aggályt jelent, hogy a törekvések jellemzően pozitív korrelációt mutatnak az aggodalmakkal, amelyek szintén együtt járnak a maladaptív jellemzőkkel (és negatív kapcsolatot mutatnak az adaptívakkal). Továbbá a törekvések pozitív kapcsolatot mutathatnak a nemkívánatos jellemzőkkel még akkor is, ha az aggodalmakkal való átfedést statisztikailag kontrollálják. A kritikai észrevételek közé tartozik az is, hogy egyes eredmények szerint a maximalista törekvések negatív kapcsolatban állnak a hatékonysággal. A magas fokú perfekcionista törekvésekkel rendelkező emberek számára hosszabb időt vesz igénybe egy feladat elvégzése, anélkül, hogy jobb feladatteljesítményt mutatnának (Stoeber

& Eysenck, 2008). Emellett a törekvések összefüggének a munkafüggőség tüneteivel. A magas törekvésekkel rendelkező emberek túlzottan és kényszeresebben dolgozhatnak, mint az alacsony törekvésűek, mivel internalizálták a könyörtelen munkamorált (Stoeber & Damian, 2016). Ezek az eredmények megkérdőjelezik a perfekcionista törekvések adaptivitását, ezért Stoeber (in press) szerint érdemes kerülni az „adaptív perfekcionizmus” megnevezést. A perfekcionista törekvések adaptivitására inkább úgy kell tekintenünk, mint egyfajta empirikus kérdésre, és megvizsgálni, hogy ezek a törekvések mikor és kik számára jelenthetnek valóban előnyt (Gaudreau, 2013). Ugyanakkor a perfekcionizmus adaptív oldalát erősíti az is, hogy az azzal együttjáró kitartás, elszántság, pontosság és a személyes célok meghatározása alapvetően fontos és hasznos tulajdonságok (Frost et al., 1990).

A perfekcionizmus mérése

A szakirodalmi áttekintést aszerint végeztük, hogy melyek a legtöbbet hivatkozott cikkek a „perfectionism” (perfekcionizmus) kifejezésre (forrás: Google Scholar). Ennek megfelelően fontosnak tartjuk kiemelni Frost és munkatársai modelljét (1990; 7367 idézés), Hewitt és Flett modelljét (1991; 5867 idézés), illetve Slaney és munkatársai modelljét (2001; 1803 idézés).

Emellett a *Connected Papers* (connectedpapers.com) nevű oldalon összevetettük, hogy a modellek mennyire szoros kapcsolatban állnak más cikkekkel:

Frost és munkatársai (1990) cikkéhez szorosan köthető 1993-es cikkük, emellett a kéziratunkban is olvasható Grzegorek és munkatársai- (2004), Enns és Cox- (2002),

Dunkley és munkatársai- (2003), Hamachek- (1978) és Burns-cikkek (1980).

Hewitt és Flett (1991) cikkéhez legszorosabban köthető és általunk is beemelt tanulmányok Flett és munkatársai (1989, 2002), Frost és munkatársai (1993), Hamachek (1978), Dunkley és munkatársai (2000), Enns és Cox (2002), Cox és munkatársai (2002), Hewitt és munkatársai (2003), Slaney és munkatársai (2001), illetve Stoeber és Otto (2006) cikke.

Slaney és munkatársai (2001) cikkéhez szorosan köthető Burns (1980), Bieling és munkatársai (2003), Dunkley és munkatársai (2003), Enns & Cox (2002), Frost és munkatársai (1990, 1993), Grzegorek és munkatársai (2004), Hewitt és Flett (1991), Rice és munkatársai (1998), Rice és Ashby (2007), Slaney és munkatársai (1995), Stoeber és Otto (2006) és Suddarth és Slaney (2001) cikke.

A perfekcionizmusnak különböző mérőeszközei vannak, és mind eltérő dimenziókat írnak le. Az alábbiakban a három legszélesebb körben alkalmazott kérdőívet mutatjuk be (Stoeber, 2018).

Frost Multidimenzionális Perfekcionizmus Skála (FMPS; Frost et al., 1990; magyarul: Dobos & Pikó, 2017, 2018)

A 35 tételes FMPS magyar nyelvű validálását Dobos és Pikó (2017; 2018) végezte el. A válaszadás egy ötfokú Likert-skálán lehetséges. A kérdőív hat alszkálát tartalmaz: Hibák miatti aggodalom (HA; a hibázás lehetősége negatív érzelmi reakciót vált ki, a hibát az egyén kudarcként értelmezi), Önmagunktól való elvárások (ÖE; önmagunkkal szembeni magas elvárások); Szülői elvárások (SzE; a szülők az egyén teljesítményét illetően túl nagy elvárásokkal rendelkeztek); Szülői kritika (SzK; a személy

szülei túl kritikusak voltak); Viselkedés miatti kételyek (VK; aggodalom amiatt, hogy a feladatot nem volt képes jól megoldani) és Összeszedettség (Ö; rend iránti vágy; Dobos, 2022). Az önmagunktól való elvárások a perfekcionista törekvéseket jelzik, a hibák miatti aggodalom (néha kombinálva a cselekedetekkel kapcsolatos kételyekkel) pedig az aggodalmakat. A többi alskála a perfekcionizmus más elemeire fókuszál: a szülői elvárások és a szülői kritika a perfekcionizmus fejlődési előzményeire utalnak (Damian et al., 2013), az összeszedettség pedig a törekvésektől és aggodalmaktól elkülönül (Kim et al., 2015; Stoeber, 2018).

*Hewitt–Flett Multidimenzionális
Perfekcionizmus Kérdőív (HF-MPS;
Hewitt & Flett, 1991; magyarul: Olajos et
al., 2021)*

A HF-MPS magyar nyelvű validálását Olajos és munkatársai (2021) végezték. A skála 24 tételt tartalmaz, és a perfekcionizmus három dimenzióját méri: a szelforientált, a társas elvárásként megélt, valamint a másokra irányuló perfekcionizmust. A kérdőív tételeire a válaszadás hétfokú Likert-skálán lehetséges.

Habár a kérdőív a perfekcionista viselkedés motivációit különbözteti meg (Sederlund et al., 2020), a kutatások mégis használják a törekvések és aggodalmak mérésére is. Ebben az értelmezésben a szelforientált típus a perfekcionista törekvések, a társas elvárásként megélt pedig a perfekcionista aggodalmak mutatója. A másokra irányuló típus egy különálló dimenziót képvisel, amelynek egyedi jellemzői vannak, ezért fontos, hogy ne a törekvések mutatójaként használjuk (Stoeber, 2018).

Kurtovic és munkatársai (2019) szerint a skálán elkülönített dimenziók közötti fő

különbség nem a viselkedésre vonatkozik, hanem a tárgyra, amelyre a perfekcionista tendenciák irányulnak: önmagunk felé, mások felé vagy a másokkal szembeni elvárások érzékelésére. Ugyanakkor Kasik és munkatársai (2021) leírják, hogy a dimenziók elkülönülése viselkedéses szinten is értelmezhető. A szelforientált perfekcionizmus azt a meggyőződést tükrözi, hogy a tökéletesség elérése, illetve az arra irányuló törekvés fontos a személynek. Ezt alapvetően pozitív dimenziónak tartják, amennyiben nem társul vele a hibák miatti aggodalom és a mások értékelésétől való félelem (Stoeber & Otto, 2006). Más szerzők is leírják, hogy a személy önmagával szemben támasztott magas elvárásai alapvetően nem okoznak életvezetési nehézséget. A perfekcionizmus azonban nem tekinthető adaptívnek abban az esetben, ha megjelenik a teljesítményszorongás, illetve ha a személy önbecsülése kudarc esetén csökken. További problémás következményekre utal, ha nehézségekbe ütközik a segítségkérés, valamint ha az elvártnak megfelelő társas vagy kognitív teljesítménynek kevésbé tud örülni a személy (Kasik et al., 2021). A társas elvárásként megélt perfekcionizmus dimenziója azt a meggyőződést tükrözi, hogy az egyén által nyújtott tökéletességre való törekvés fontos mások számára. Ekkor a viselkedést, gondolkodást a mások által felállított célok és elvárások határozzák meg. Ez alapvetően maladaptív jellemzőkkel társul (Frost et al., 1990), azonban abban az esetben lehetséges pozitív kimenetele is, ha a személy képest határokat húzni a saját és mások által elvárt igények között, önállóan hoz döntéseket, és vállalja azok következményeit. A vonás azonban hátrányossá válik, ha az egyén mások hatására önmagától alapvetően távol álló célokat

tűz ki. Ebben az esetben a megfelelési vágy hajtja, így a sikert sem magának tulajdonítja. Amennyiben úgy érzi, nem tud megfelelni, jellemző rá a halogatás, a kifogáskeresés, ez pedig folyamatosan táplálja az alacsony önbecsülést (Nagy, 2019; Stoeber, 2015). A másokra irányuló perfekcionista szerint fontos, hogy mások is törekedjenek a kifogástalan teljesítményre, és tökéletesek legyenek (Hewitt & Flett, 1991). Ezt ma már a törekvésektől és aggodalmaktól elkülönülő dimenzióknak tekintik (Stoeber, 2018). Ez a vonás annak függvényében tekinthető maladaptívnek, hogy az egyén tud-e örülni mások megfelelő teljesítményének, illetve hogy képes-e dicséretet megfogalmazni mások felé, mivel természetesnek gondolják a magas teljesítményt. Ezek a vonások gyakran magyarázzák társas problémáikat és gyenge interperszonális kapcsolataikat, amelyek következménye lehet a társas izoláció és a szorongás (Rice et al., 2014).

Majdnem Tökéletesség Skála (Almost Perfect Scale – Revised, APS-R; Slaney et al., 2001; rövidített változata: Rice et al., 2014; magyarul: Reinhardt et al., 2023)

A Majdnem Tökéletesség Skála átdolgozott változatát (APS-R) Slaney és munkatársai (2001) készítették el. A tételket hétfokú Likert-skálán kell értékelni. Az APS-R három alskálát tartalmaz: személyes elvárások, rendezettség/fegyelem, diszkrepancia. Az elvárások a perfekcionista személyes normákat, az eltérés az elvárások és a teljesítmény közötti ellentmondás negatív érzését, az összeszedettség pedig a rend és a tisztaság preferenciáját jelöli. Az elvárások a perfekcionista törekvések, az eltérés pedig a perfekcionista aggodalmak mutatója. Az összeszedettséget nem szabad a perfekcionista törekvések

mutatójaként használni, hiszen mint az FMPS szervezettség alskálája külön faktort alkot (Nagy, 2019). A személyes elvárások skála alapján értékelhető, hogy a személy perfekcionista-e vagy sem. A diszkrepancia (megfelelési hiány) dimenzió pedig azt mutatja meg, hogy a perfekcionizmus adaptív vagy maladaptív. Előbbire alacsony diszkrepancia- és magas önmagával szembeni elvárás érték jellemző, míg a maladaptív perfekcionizmus esetén magas a diszkrepancia- és az elvárásérték. Ezzel ellentétben az alacsony perfekcionizmus esetében alacsonyak a diszkrepancia- és elváráspontszámok is (Kasik et al., 2021). A Majdnem Tökéletesség Skála rövidített változatát Rice és munkatársai (2014) készítették el, magyarra fordítását pedig Reinhardt és munkatársai (2023) végezték. Összesen nyolc tételből áll a mérőeszköz, amelyből négy a kitöltő önmaga elé felállított sztenderdjeinek és teljesítményelvárásainak mértékét méri (törekvések), a másik négy item pedig a személyes törekvésektől észlelt távolságot és az ehhez köthető önkritikát és szorongást összegzi (diszkrepancia). Mindkét alskálán minimum négy, maximum huszonnyolc pont érhető el, hiszen hétfokú Likert-skálán jelölhetőek a válaszok (Reinhardt et al., 2023).

A mérőeszközök áttekintéséből látható, hogy bár a kérdőívek alskáláinak vannak sajátos aspektusai, érdemes a személyes normákat és a magas elvárásokat a perfekcionista törekvések mutatóinak tekinteni, míg az aggodalmak közé a hibák miatti szorongást, a társadalmilag előírt perfekcionizmust és a diszkrepanciát lehet sorolni. Ez a különbségtétel lényeges a szakirodalom összetettsége miatt, mivel a mutatók nagyon hasonló kapcsolatokat mutatnak az adaptív és a maladaptív jellemzőkkel

(Stoeber, 2018). Habár a három bemutatott kérdőív eltérő koncepció mentén készült, az egyes mérőeszközök dimenziói jelentősen összefüggenek. A következőkben táblázat formájában mutatjuk be, hogy az egyes kutatásokban milyen kapcsolatot találtak az alkálák között (ld. *1. táblázat*).

A perfekcionizmus csoportalapú megközelítése: a hármas és a 2×2-es modell

A kutatók többféle perfekcionizmusmodellt fogalmaztak meg, amelyek a perfekcionista vonások mintázatai alapján különböző csoportokat különítenek el. Közel negyven évvel ezelőtt Hamachek (1978) azt javasolta, hogy a perfekcionizmusnak két formáját különböztessük meg: a „normális”, pozitív és a „neurotikus”, negatív formát. Ezt követően két megközelítés alakult ki. Az első egy dimenzióalapú elképzelés, amely a törekvések és aggodalmak mentén írja le a perfekcionizmust (Frost et al., 1990; Hewitt & Flett, 1991). A második egy kategóriaalapú elképzelés, amely a perfekcionizmus egészséges és egészségtelen formáit különíti el. Mindezek ellenére nem minden tanulmány találta úgy, hogy a perfekcionista törekvések és az egészséges perfekcionizmus csak pozitív jellemzőkkel társulnak (Stoeber & Otto, 2006). Ezért Stoeber és Otto (2006) hármas modelljükben meghatároztak egy nem perfekcionista csoportot is.

Gaudreau és Thompson (2010) elmélete ehhez hasonlóan a kategóriaalapú megközelítést alkalmazza. Ebben elismeri a két nagyobb – általa értékelő aggodalmaknak és személyes normáknak hívott – dimenzió elkülönítését, ugyanakkor javasolta a 2×2-es modell ezen dimenziók személyen belüli differenciált szerveződésének vizsgálatát

is. Az elmélet szerint nem önmagukban a dimenziók a legfontosabb jellemzők a perfekcionizmus tekintetében, hanem a vonások közötti kölcsönhatás. A modell a két dimenzió alapján négy altípust különít el: nem jelenlévő perfekcionizmus (alacsony aggodalmak és normák), tiszta személyes normák (magas normák és alacsony aggodalmak), tisztán értékelő aggodalmak (magas aggodalmak és alacsony normák), illetve kevert (magas aggodalmak és normák).

A vonásokon túl: a perfekcionizmus inter-és intraperszonális szintje

Hewitt és munkatársai (2017) szerint a perfekcionizmus konceptualizálása három átfogó komponensből áll: a vonásbeli perfekcionizmusból (Hewitt & Flett, 1991), a perfekcionista kogníciókból (Flett et al., 1998) és a perfekcionista énbemutatásból (Hewitt et al., 2003). Újabb modelljükben inter- és intraperszonális szinteket is elemeznek (Hewitt et al., 2017). A perfekcionista énbemutatás (Hewitt et al., 2003) túlmutat a perfekcionizmuson mint személyiségbeli diszpozíción, mivel a háttérben álló motivációs elveket vizsgálja az önszabályozás szemszögéből. Hewitt és munkatársai (2003) szerint ennek két központi célja van: egyrészt elősegíteni, hogy a környezete tökéletesnek észlelje az egyént, illetve megakadályozni annak a benyomásnak a kialakulását, hogy valaki nem felel meg a magas elvárásoknak. Ennek megragadására három szempontot különböztettek meg: a perfekcionista énbemutatást, a tökéletlenség ki nem mutatót és a tökéletlenség elhallgatását. Az önreprezentációt az az igény vezérli, hogy tökéletesnek tűnjön valaki azáltal, hogy másokat lenyűgöz. Ezzel szemben a további két fogalom a megelőzésre vonatkozik. A tökéletlenség kimutatásának

hiánya magában foglalja az olyan helyzetek elkerülését, amely rávilágítana egy személyes hiányosságra vagy hibára, míg az elhallgatás esetén az egyén nem ismeri be aggodalmait, hibáit, mert fél a negatív értékeléstől (Hewitt et al., 2017). Egy magyarországi kutatásban középiskolás diákokat vizsgáltak, amely során a perfekcionista énbemutató a 14–15 évesek körében volt a legjellemzőbb, és a lányok mutatták a legmagasabb értékeket a hibák elrejtése alskálán. Az eredmények szerint érdemes a jövőben nagyobb hangsúlyt fektetni a társas aspektusok feltárására a perfekcionista énbemutató társas önértékelésre gyakorolt direkt hatása miatt (Nagy-Szabó & Molnár, 2023).

A perfekcionizmus interperszonális jellegével kapcsolatban érdemes megemlíteni azokat a kutatásokat, amelyek a társas összehasonlítási folyamatok tükrében vizsgálják a vonást. Egy középiskolás lányok körében végzett longitudinális felmérés megállapította, hogy az önkritikus perfekcionizmus és a külső megjelenést illető felfelé irányuló társas összehasonlítás együttesen képes bejósolni a depressziós tüneteket és a saját külsőhöz fűződő elégedetlenséget (Etherson et al., 2022). A külső megjelenésre vonatkozó, területspecifikus perfekcionizmus más eredmények szerint is hozzájárul a felfelé irányuló összehasonlítás következtében létrejövő elégedetlenség kialakulásához (McComb & Mills, 2021).

A perfekcionista törekvések és aggodalmak összefüggései

A következőkben bemutatjuk azokat a kutatásokat, amelyekben a perfekcionista törekvések és aggodalmak összefüggéseit vizsgálták (*1. táblázat*). Az elemzés elkészítése során igyekeztünk összegyűjteni az összes olyan kutatást, amely több mérőeszközt is alkalmaz, de a táblázat nem tekinthető a téma szisztematikus áttekintésének. Habár a perfekcionizmus mérőeszközei eltérőek, ugyanazon az elméleten alapulnak. Emiatt látható, hogy melyik kérdőív alskálái mely másik(ak)kal hozhatók összefüggésbe. A táblázatban bemutatott eredmények alapján látható, hogy a törekvések és az aggodalmak között nem találtak negatív összefüggést, minden esetben pozitív korrelációt mutattak az eredmények. Ez megerősíti Stoeber (in press) aggályát a dimenziókkal kapcsolatban, hiszen ő is leírta, hogy a törekvések jellemzően pozitív korrelációt mutatnak az aggodalmakkal, amelyek szintén együtt járnak a maladaptív jellemzőkkel (Stoeber, in press). Ez mutatja a perfekcionizmus komplexitását, illetve további kutatási lehetőséget nyújt arra vonatkozóan, hogy hogyan lehet a perfekcionizmus adaptivitását megtartani az aggodalmak megjelenése nélkül.

1. táblázat. Az egyes perfekcionizmusdimenziók közötti összefüggések.

A táblázatban a 0,3-as korrelációs együtthatónál erősebb összefüggések szerepelnek

	FMPS-HA hibák miatti aggo- dalom	FMSP-ÖE önmagunkkal szem- beni magas elvárások	FMSP-SzE szülői elvá- rások	FMSP-SzK szülői kri- tika	FMSP-VK viselkedés miatti kételyek	FMSP-Ö összesze- detttség	HFMPs SOP	HFMPs SPP	HFMPs OOP
APS-R magas szemé- lyes elvá- rások	+ Sironic et al., 2015	+ Sironic et al., 2015; Smith & Saklofske, 2017; Suddarth & Slaney, 2001;	+ Sironic et al., 2015		+ Smith & Sak- lofske, 2017	+ Sironic et al., 2015; Suddarth & Slaney, 2001	+ Smith & Saklofske, 2017; Sud- dardh & Slaney, 2001	+ Smith & Sak- lofske, 2017	
APS-S szerve- zettség/ rende- zettség		+ Suddarth & Slaney, 2001; Sironic et al., 2015				+ Suddarth & Sanley, 2001	+ Smith & Saklofske, 2017; Sud- dardh & Slaney, 2001		
APS-R diszkre- pancia	+ Sironic et al., 2015; Suddarth & Slaney, 2001	+ Sironic et al., 2015; Smith & Saklofske, 2017; Suddarth & Slaney, 2001	+ Sironic et al., 2015; Suddarth & Slaney, 2001	+ Sironic et al., 2015; Suddarth & Slaney, 2001	+ Smith & Saklofske, 2017; Sironic et al., 2015; Suddarth & Slaney, 2001		+ Smith & Saklofske, 2017; Sud- dardh & Slaney, 2001	+ Smith & Sak- lofske, 2017	
HFMPs SOP	+ Frost et al., 1993; Sironic et al., 2015; Suddarth & Slaney, 2001	+ Frost et al., 1993; Flett et al., 1995; Siro- nic et al., 2015; Sud- dardh & Slaney, 2001	+ Suddarth & Slaney, 2001		+ Flett et al., 1995; Smith & Saklofske, 2017	+ Flett et al., 1995			
HFMPs SPP	+ Flett et al., 1995; Frost et al., 1993; Sud- dardh & Slaney, 2001; Sironic et al., 2015; Smith & Saklofske, 2017	+ Sironic et al., 2015; Smith & Saklofske, 2017	+ Flett et al., 1995; Frost et al., 1993; Suddarth & Slaney, 2001	+ Flett et al., 1995; Frost et al., 1993; Suddarth & Slaney, 2001	+ Flett et al., 1995; Smith & Saklofske, 2017; Suddarth & Slaney, 2001				
HFMPs OOP	+ Smith & Saklofske, 2017; Suddarth & Slaney, 2001	+ Frost et al., 1993; Suddarth & Slaney, 2001	+ Suddarth & Slaney, 2001	+ Suddarth & Slaney, 2001	+ Suddarth & Slaney, 2001; Smith & Sak- lofske, 2017	+ Suddarth & Slaney, 2001			

A perfekcionizmus eltérő jellemzőkkel való összefüggése

Láthatjuk tehát, hogy a perfekcionizmus vizsgálatára többféle mérőeszközt fejlesztettek ki. Stoeber és Otto (2006) nyomán

készítettünk egy táblázatot, amelyben olyan kutatásokat gyűjtöttünk össze, amelyekben a felsőoktatásban tanulók perfekcionizmusát vizsgálták különféle faktorok mentén (2. táblázat).

2. táblázat. A hallgatói perfekcionizmust vizsgáló mérőeszközök és összefüggéseik

Cikk	Minta (pl. egyetemi hallgatók)	Mérőeszköz(ök)*	Dimenziók	Mivel vizsgálták
Ashby & Kottman, 1996	123 egyetemi hallgató	APS-R	Normál (adaptív) perfekcionizmus	kisebbrendűség érzés (ad. -, mal. +), halogatás (ad. -, mal. +), intimitással kapcsolatos nehézségek (ad. -, mal. +), szorongás (ad. -, mal. +)
			Neurotikus (maladaptív) perfekcionizmus	
Rice et al., 1998	464 egyetemi hallgató	FMPS, APS-R	Adaptív perfekcionizmus	önértékelés (mal. -), depresszió (mal. +)
			Maladaptív perfekcionizmus	
Dunkley et al., 2000	443 egyetemi hallgató	FMPS	Törekvések	aktív megküzdési stratégiák, gondtalanság
			Aggodalmak	distressz, megküzdési stílusok elkerülése, csökkent társas támogatás
Suddarth & Slaney, 2001	191 egyetemi hallgató	FMPS, APS-R	Adaptív perfekcionizmus	kontrollhely (ad. -, mal. +), vonásszorongás (ad. -, mal.),
			Maladaptív perfekcionizmus	

Cikk	Minta (pl. egyetemi hallgatók)	Mérőesz- köz(ök)*	Dimenziók	Mivel vizsgálták
Enns et al., 2001	96 orvostanhallgató	HFMPs, FMPS	Adaptív perfekcionizmus	lelkiismeretesség (ad. +, mal. -), teljesítménnyel való elégedettség (ad. -), neuroticizmus (mal. +), depresszió (mal. +), reménytelenség (mal. +)
			Maladaptív perfekcionizmus	
Cox et al., 2002	412 felnőtt járóbeteg, 288 egyetemi hallgató, 96 orvostanhallgató	FMPS	Adaptív perfekcionizmus	járóbetegek: lelkiismeretesség (ad. +, mal. -), neuroticizmus (ad. +, mal. +), depresszió (ad. +, mal. -), orvostanhallgatók: közelmúltbeli és várható tanulmányi eredmény (ad. +), neuroticizmus (ad. +, mal. +), depresszió (ad. +, mal. -)
			Maladaptív perfekcionizmus	
Periasamy & Ashby, 2002	260 egyetemi hallgató	APS-R	Adaptív perfekcionizmus	kontrollhely: mal. és ad. magasabb belső kontroll, mint a nemperf., de a mal. magasabb külső kontroll, mint az ad.
			Maladaptív perfekcionizmus	
			Nemperfekcionista	
Bieling et al., 2003	198 egyetemi hallgató	FMPS, HFMPs	Adaptív perfekcionizmus	vizsga pozitív hatása (ad. +), negatív hatása (ad. +, mal. +), vizsgateljesítmény (ad. +), vizsgára való felkészültség (mal. -), terv, hogy többet (ad. +, mal. +) /kevesebbet (ad. -, mal. -) tanuljanak
			Maladaptív perfekcionizmus	

Cikk	Minta (pl. egyetemi hallgatók)	Mérőesz- köz(ök)*	Dimenziók	Mivel vizsgálták
Grzegorek et al., 2004	273 egyetemi hallgató	APS-R	Adaptív perfekcionizmus	önértékelés (ad. +), önkritikus depresszió (mal. +), tanulmányi átlaggal való elégedettség (ad. +)
			Maladaptív perfekcionizmus	
			Nemperfekcionista	
Mobley et al., 2005	251 egyetemi hallgató	APS-R	Adaptív perfekcionizmus	önértékelés (ad. +, mal. -), vonásszorongás (mal. +), depresszió (mal. +), tanulmányi átlaggal való elégedettség (ad. +, mal. -)
			Maladaptív perfekcionizmus	
			Nemperfekcionista	
Rice et al., 2005	241 egyetemi hallgató	FMPS, HFMPS, APS	Adaptív perfekcionizmus	elkerülő kötődési stílus (ad. -, mal. +), szorongó kötődési stílus (ad. -, mal. +)
			Maladaptív perfekcionizmus	
Arslan et al., 2010	535 egyetemi hallgató	FMPS	Adaptív perfekcionizmus	magányosság (mal. +)
			Maladaptív perfekcionizmus	

Cikk	Minta (pl. egyetemi hallgatók)	Mérőesz- köz(ök)*	Dimenziók	Mivel vizsgálták
Capan, 2010	230 egyetemi hallgató	HFMPs	Adaptív perfekcionizmus	halogatás (ad. -), életteli való elégedettség (ad. +)
			Maladaptív perfekcionizmus	
			Másokra irányuló perfekcionizmus	
Hassan et al., 2012	100 egyetemi hallgató	HFMPs	Adaptív perfekcionizmus	teljesítményelvárások (ad. +, mal. +)
			Maladaptív perfekcionizmus	
Al-Naggar et al., 2013	250 egyetemi hallgató	FMPS	Adaptív perfekcionizmus	szociális szorongás (ad. +, mal. +)
			Maladaptív perfekcionizmus	
Molnar et al., 2020	538 egyetemi hallgató és 773 krónikus betegségben szenvedő felnőtt	HFMPs	Adaptív perfekcionizmus	neuroticizmus (ad. -, mal. +), észlelt stressz (mal. +), lelkiismeretesség (ad. +, mal. -), extraverzió (mal. -), depressziós tünetek (ad. -, mal. +),
			Maladaptív perfekcionizmus	
			Másokra irányuló perfekcionizmus	
Sederlund et al., 2020	206 egyetemi hallgató	HFMPs, FMPS	Adaptív perfekcionizmus	halogatás (mal. +)
			Maladaptív perfekcionizmus	

Cikk	Minta (pl. egyetemi hallgatók)	Mérőesz- köz(ök)*	Dimenziók	Mivel vizsgálták
Dobos et al., 2024	1148 egyetemi hallgató	FMPS	Adaptív per- fekcionizmus	kiégés (ad. +, mal. +), magányosság (mal. +), boldogságtól való félelem (ad. +, mal. +), reményte- lenség (mal. +)
			Maladaptív perfekcioniz- mus	

Megjegyzés: * APS = Majdnem Tökéletesség Skála, FMPS = Frost-féle Multidimenzionális Perfekcionizmus Skála, HFMPs = Hewitt–Flett-féle Multidimenzionális Perfekcionizmus Skála, ad. = adaptív perfekcionizmus, mal. = maladaptív perfekcionizmus

A táblázatban egyetemi hallgatókat vizsgáló kutatásokat gyűjtöttünk össze. A dimenziókat tekintve láthatjuk, hogy a perfekcionizmus formáit először normál-neurotikus, majd adaptív-maladaptív és törekvések-aggodalmak alapján különítették el. Emellett, ahol a Hewitt–Flett-féle skálát használják, ott a legtöbb esetben a másokra irányuló formát nem vizsgálják. Sokáig azt feltételezték, hogy ez a dimenzió csupán a perfekcionista törekvések egy másik aspektusa (Frost et al., 1993). Ezt ma már külön dimenziónak tekintik, így az adaptív-maladaptív elkülönítésbe nem foglalható bele. Az összegyűjtött adatokból látható, hogy a perfekcionizmust milyen sokféle tényezővel vizsgálták. Emellett alátámasztja Stoeber (2018) további aggályait a dimenziókkal kapcsolatban abból kiindulva, hogy a törekvések pozitív kapcsolatot mutathatnak a nemkívánatos jellemzőkkel (Stoeber, 2018). A táblázatban megfigyelhető, hogy habár a maladaptív dimenzió csupán negatív faktorokkal van összefüggésben, addig az adaptív nem csupán pozitív tényezőkkel korrelál pozitívan.

A perfekcionizmus kialakulása

Szülők szerepe

A perfekcionizmus kialakulását vizsgáló tanulmányok gyakran összefüggésbe hozzák a vonást a szülői nevelési stílussal és a kötődéssel. A tekintélyelvű szülői stílus a perfekcionizmus több maladaptív aspektusával (pl. a hibákkal kapcsolatos aggodalmakkal, a saját képességekben való kételkedéssel) hozható kapcsolatba. Egyes kutatási eredmények szerint az elnéző szülői magatartás kevesebb, míg más vizsgálatok szerint az elhanyagoló szülői magatartás több kritikai érzéssel járt együtt a szülők részéről, az adaptív perfekcionizmussal azonban a szülői stílusok egyike sem volt kapcsolatban (Hibbard & Walton, 2014). Kvalitatív és kvantitatív vizsgálatok előzetes bizonyítékot szolgáltatottak arra, hogy a törekvések mutatói szociális tanulási mechanizmuson keresztül (Bandura, 1977), azaz a szülők perfekcionizmusának megfigyelése és utánzása révén alakulnak ki. Ezzel szemben az aggodalmak mutatói a társadalmi elvárások mechanizmusán

keresztül alakulnak ki, vagyis a szülői elvárásokkal, kritikával és szülői kontrollal kapcsolatos feltételes szülői jóváhagyás következményeként (Damian et al., 2013; Speirs et al., 2009).

Yildiz és munkatársai (2020) meta-análízisükben hét tanulmányt vizsgáltak, amelyekben többségében egyetemi hallgatók vettek részt, kisebb részt pedig középiskolások és felnőttek szerepeltek. Az elemzés szerint a perfekcionista törekvések és az autoriter, autoritativ és védelmező szülői stílusok között gyenge pozitív kapcsolatot találtak, míg a megengedő szülői stílus esetében nem lett szignifikáns az eredmény. Utóbbi ugyanis nagyon kevés iránymutatást és szabályt ad, emiatt nem találhattak összefüggést egy olyan dimenzióval, amely magában foglalja a magas személyes normákat és az önkritikát. Láthatjuk, hogy a gyermek perfekcionista törekvései és a szülői stílus kapcsolata volt, ahol gyenge mértékben beigazolódott, míg más eredményekben nem találtak összefüggést. A gyermek perfekcionista aggodalmait tekintve gyenge pozitív kapcsolatot találtak a szülők tekintélyelvű, védelmező és megengedő stílusa között. Az aggodalmak és a szülői stílusok közötti kapcsolat iránya négy tanulmány kivételével mindegyikben negatív volt. A kapcsolat nagyságát tekintve két tanulmányban közepes szintű, a többi esetén gyenge kapcsolatot találtak (Yildiz et al., 2020).

Damian és munkatársai (2013) longitudinális kutatásában serdülők és szüleik perfekcionizmusának összefüggéseit vizsgálják. Az eredmények szerint az észlelt szülői elvárások előre jelezték a társadalmilag előírt perfekcionizmus longitudinális növekedését: azok a serdülők, akik az első időpontban úgy érezték, hogy szüleik magas

elvárásokat támasztanak velük szemben, az első és a második időpont között fokozott szociálisan előírt perfekcionizmust mutatnak azokhoz képest, akik hasonló érzésekről nem számoltak be. A szelforientált perfekcionizmus esetében nem találtak ilyen kapcsolatot.

Rice és munkatársai (2005) úgy vélik, hogy a perfekcionizmus az idealizált teljesítményhez kapcsolódó attitűdök és értékelések internalizált párosításaként valósulhat meg, amelyek együttesen előrejelzik a bizonytalan kötődést. A maladaptív perfekcionista előrejelítik, hogy minden olyan személyes teljesítmény, amely elmarad az ideális normától, „nem elég jó” az önértékelés fenntartásához, és valószínűleg társadalmi kritikát és rosszállást vált ki (Dunkley et al., 2003).

A kötődési szakirodalom azt mutatja, hogy a biztonságosan kötődő hallgatók rugalmasabb és adaptívabb problémamegoldó stratégiákat, jobban kontrollált érzelmi állapotokat, valamint koherensebb és integráltabb énképet mutatnak a bizonytalanul kötődőkhöz képest (Brennan & Shaver, 1998; Lopez, 2001; Searle & Meara, 1999). Vieth és Trull (1999) főiskolai hallgatókkal kapcsolatosan arról számolt be, hogy az anyák és apák másokra irányuló perfekcionizmusa nem állt szignifikáns kapcsolatban a szociálisan előírt perfekcionizmussal. Ezzel szemben más eredmények szerint gyenge pozitív kapcsolat van az anyák másorientált és lányaik társas elvárásaként megélt perfekcionizmusa között (Cook & Kearney, 2014; Smith et al., 2017). Ez a kapcsolat az apák esetében nem jelent meg.

A perfekcionizmus területei

Míg Hewitt és Flett (1991) a perfekcionizmust minden területet érintő általános

diszpozíciónak tekinti, egyes tanulmányok szerint a perfekcionizmus szintjei jelentős különbségeket mutatnak, tehát terület-specifikusnak tekinthető (Stoeber, 2018). Ezt először a „karrierista anyák” körében mutatták ki (Mitchelson & Burns, 1998), mivel a tanulmány szerint a vizsgált nők perfekcionizmusértéke magasabb volt a munkahelyük esetében, mint az otthoni tökéletességre törekvésnél. Hasonló bizonyítékot szolgáltat az a sportolók körében végzett vizsgálat, amely magasabb perfekcionista értéket talált a sportteljesítményt illetően, mint a tanulmányokkal kapcsolatban (Dunn et al., 2005). Egy hazai tanulmányban azt találták, hogy míg azok a személyek, akik perfekcionizmusa adaptívan volt jellemezhető, rájuk a sport élvezete, a lelkes elköteleződés, a fejlődésre törekvés és az érzelmi közösségi támogatás a legjellemzőbb, a maladaptív perfekcionizmussal jellemezhető személyeket pedig az erőltetett elköteleződés mellett az egyéb prioritások, a közösségi nyomás és a személyes befektetés (vesztesség) jellemezte (Pikó & Berki, 2019). Tehát a tanulmányok azt sugallják, hogy ha az élet egyik területén perfekcionista valaki, nem feltétlenül jelenti azt, hogy más területeken is az (Stoeber & Stoeber, 2009).

Azt, hogy mely életterületen jelenik meg leginkább a perfekcionizmus, Slaney és Ashby (1996) interjúmódszerrel vizsgálták felnőttek körében. Egy kivételével minden résztvevő megemlítette szakmai vagy tanulmányi munkáját (36 fő). Más résztvevők ide sorolták kapcsolataikat (21 résztvevő), a házimunkát/takarítást (14), a gyermeknevelést (9), a hobbit, társasági életüket és szabadidős tevékenységeiket (8), személyes megjelenésüket (5), önbecsülésüket (3), valamint az atlétikát és

a vallási életet (1-1). Az eredmények arra utalnak, hogy a perfekcionista többsége a munkáját/tanulmányait tekinti a perfekcionizmus által leginkább érintett területnek (Stoeber & Stoeber, 2009). Ezért a következőkben a tanulmányokkal kapcsolatos eredményeket mutatjuk be, kezdve a siker szerepével.

Tanulmányi siker szerepe

Az iskolai tanulmányi siker és a perfekcionizmus kapcsolatát vizsgáló kutatások szerint a magasabb tanulmányi eredmény hajlamosíthatja a tanulókat arra, hogy perfekcionista válnak (Flett et al., 2002). A szerzők a perfekcionizmus kialakulásában fontos tényezőnek tartják a serdülők vélt vagy tényleges képességét a tökéletesség elérésére, amely az iskolai környezetben elért személyes sikereiken alapul.

A perfekcionizmus és a tanulmányi eredmény közötti pozitív kapcsolatot számos tanulmány kimutatta (Accordino et al., 2000; Gaudreau, 2012; Kyeon et al., 2010; Stoeber & Rambow, 2007). Ezt az eredményt több kutatás is úgy értelmezi, hogy a tanulmányi siker a perfekcionizmus fejlődési előzménye. A vizsgálatok többsége azonban keresztmetszeti jellegű volt, így nem értelmezhető ok-okozati összefüggésekben vagy időbeli értelemben (Damian et al., 2016). Ezért egy tanulmányban megvizsgálták a longitudinális kapcsolatokat a törekvések, aggodalmak, a tanulmányi eredmény és a hatékonyság között, megvizsgálva a tanulmányi sikert mint a perfekcionizmus előzményét. Az eredmények alapján a tanulmányi eredmény közös tényező a törekvések és aggodalmak kialakulásában, míg a tanulmányi hatékonyság csak a törekvések kialakulásában játszik szerepet (Damian et al., 2016). Ugyanakkor

ezek az eredmények a változók közötti összefüggéseket mutatják meg, és nem tisztázzák azt a kérdést, hogy a siker okozóként, következményként vagy független kísérőjelenséggént vesz-e részt a perfekcionizmus longitudinális növekedésében. Az elemzések alapján azonban kézenfekvő hipotézisnek tűnik, hogy a perfekcionizmus és a tanulmányi sikeresség egymást kölcsönösen erősítő rendszert alkotnak.

Emellett felmerült, hogy mind a szülői nyomás (Damian et al., 2013), mind az iskolai versenykörnyezetből eredő nyomás fontos szerepet játszhat a perfekcionizmus kialakulásában és/vagy fenntartásában (Damian et al., 2016). Ezenkívül a társas összehasonlítás és a teljesítménynormákat elősegítő iskolai környezet szintén kedvező tényező a perfekcionizmus kialakulásához. Ezért a magas készségekkel és magas tanulmányi eredménnyel rendelkező tanulók hajlamosabbak rá az ismételt sikerélményeik miatt, amelyek számukra azt bizonyítják, hogy a tökéletesség elérhető (Flett et al., 2002).

Más kvalitatív kutatások arra utalnak, hogy a tanulmányi sikerrel kapcsolatos tapasztalatok nemcsak a törekvések, hanem a perfekcionista aggodalmak kialakulásához is hozzájárulnak. A kiemelkedő teljesítményt nyújtó serdülők úgy gondolhatják, hogy tanulmányi sikereik növelik mások elvárásait, és fokozott külső nyomást éreznek, ami viszont növeli maximalista aggodalmaikat (Speirs Neumeister, 2004; Speirs Neumeister et al., 2009).

Perfekcionizmus oktatási közegben

Habár a perfekcionizmus kialakulása már a korai életszakaszban elkezdődik, az iskolai élmények megerősíthetik, elsősorban

a magasan teljesítő és tehetséges diákok körében (LoCicero & Ashby, 2000; Pfeiffer & Stocking, 2000). Emiatt gyakran vizsgálják a perfekcionizmust a tanulmányok terén, mert a vonás kialakulására hatást gyakorolhat az iskolai közeg.

Mivel a maladaptív perfekcionizmus káros hatással lehet a gyermekek érzelmi és tanulmányi jóllétére, az ilyen vonások korai felismerése segíti az időben történő beavatkozást (Fong & Yuen, 2009). Már általános iskolás korban is kimutatható, hogy a szelforientált perfekcionizmus negatívan kapcsolódik a tanulási stresszhez. A szelforientált tanulási perfekcionizmus erősebbnek bizonyul a lányoknál, mint a fiúknál, amit magyarázhat a lányok fizikai és mentális érettsége ebben az életkorban. Ugyanezen okból kifolyólag általános iskolai eredmények szerint a lányok hatékonyabban megbirkóznak a tanulási problémákkal, ezért kevésbé szenvednek a tanulási stressztől és a kiégéstől, mint a fiúk (Yang & Chen, 2016). További megfigyelés ennél a korosztálynál, hogy a nagy teljesítményt elérők között gyakoribb az adaptív perfekcionizmus, és az iskolai teljesítmény erősebben válik az énképük részévé (Fong & Yuen, 2009). Tekintetbe véve, hogy a maladaptív perfekcionizmus összefügg többek között a kiégéssel, a depresszióval, a társas szorongással, valószínűsíthető, hogy hosszabb idő szükséges az érdemjegyekben való megjelenéshez (Nagy & Molnár, 2017).

A serdülőkort illetően általános egyetértést tükröz a szakirodalom abban a tekintetben, hogy ez egy érzékeny időszak a perfekcionizmus kialakulásában (Flett et al., 2002; Gilman & Ashby, 2006; Stoeber & Childs, 2011). A kutatók szerint az olyan kontextuális tényezők, mint az értékelést hangsúlyozó iskolai környezet, szerepet

játszhatnak a perfekcionizmus kialakulásában, fenntartásában vagy fokozásában (Flett et al., 2002). Emellett fontos tényező lehet még, hogy a serdülők fokozottan érzékenyek mások teljesítményelvárássai iránt, és jobban tisztában vannak az iskolai teljesítményük következményeivel (Damian et al., 2016). Egy hazai kutatásban 11–12 és 16–17 éves serdülőket vizsgáltak. Mindkét korcsoportban a diákok közel harmadát sorolták a perfekcionistaik közé, megerősítve a külföldi kutatási eredményeket. Emellett a perfekcionistaik kétharmada mutatta az adaptív jellemzőket mindkét életkori csoportban, míg egyharmaduknál a maladaptív perfekcionizmus sajátosságait állapították meg (Kasik et al., 2021). Az iskolában sikeres serdülők esetében megnő a tudományos hatékonyság érzése, hajlamosabbak a törekvések növekedésére, mert a tökéletesség lehetségesnek tűnik számukra (Flett et al., 2002). Ezt a szerzők azzal magyarázzák, hogy a perfekcionizmussal együtt járó érzékenység az értékelő visszajelzések iránt megerősíti a személyiségvonást. Ezt a hipotézist a személyiség szociális kognitív elmélete is alátámasztja, amely szerint a sikerélmények és a megnövekedett énhatékonyság együttesen magasabb célokra való törekvéshez vezetnek, mivel az emberek általában hajlamosak arra, hogy felül akarják múlni korábbi teljesítményüket, és törekedjenek a fejlődésre (Damian et al., 2016). Egy serdülőket vizsgáló longitudinális kutatásban pozitív kapcsolatot mutattak ki a tanulmányi eredmény és a perfekcionizmus között. A tanulmányi teljesítmény minden időpontban pozitívan jelezte előre a szelforientált perfekcionizmust és a társadalmilag előírt perfekcionizmust. Ezzel ellentétben egyetlen időpontban sem jelezte előre a perfekcionizmus

bármely formája a tanulmányi eredményt, ami rávilágít arra, hogy a perfekcionizmus inkább a tanulmányi eredmény következménye, mintsem előzménye. Összességében ezek az eredmények arra utalnak, hogy a tanulmányi sikert megtapasztaló serdülőknél nagyobb valószínűséggel tovább nő a perfekcionizmus szintje, ami növelheti a stresszel szembeni sebezhetőségüket (Endleman et al., 2022).

Akadályozó tényező lehet, hogy az iskolai teljesítmény egy szinten túl nem fokozható, így a sikeres tanulók számára e bizonyos szint elérése után nehéz megélni a fejlődést. Ez magyarázhatja a törekvések és aggodalmak közötti pozitív összefüggéseket, hiszen, ha a tanuló már nem érzi úgy, hogy magasabb teljesítményt tudna elérni, akkor megjelenhet az ezzel kapcsolatos aggodalom. Emellett ha a diák „csupán” a már elért szintet tudja fenntartani, akkor még nagyobb nyomást helyezhet rá az esetleges hibák miatti aggodalom, amelyet már nem tud kompenzálni a teljesítmény fokozása.

A serdülő diákok perfekcionista törekvésével kapcsolatos kutatások kimutatták, hogy az számos, a tanulmányi sikert jelző eredménnyel jár együtt (Stoeber & Childs, 2011). A törekvések kapcsolódnak a magas tanulmányi célokhoz, az alacsony tanulmányi halogatáshoz, valamint a tanulmányi hatékonysághoz és eredményességhez (Stoeber & Rambow, 2007; Stornelli et al., 2009). Ezzel szemben az aggodalmak többnyire az olyan, alacsony tanulmányi sikerességre utaló negatív eredményekkel járnak, mint a kudarctól való félelem, a vizsgaszorongás, az alacsony tanulmányi hatékonyság és teljesítmény (Bong et al., 2014; Stoeber & Rambow, 2007). Középiskolások körében azok a diákok,

akik magas követelményeket támasztottak magukkal szemben, magasabb szintű énhatékonyságról számoltak be azokhoz képest, akik külső nyomást éreztek arra, hogy tökéletesek legyenek (Ford et al., 2023). Van azonban néhány olyan tanulmány, amelyben a perfekcionista aggodalmakat a magas iskolai teljesítménnyel hozták összefüggésbe 4. és 7. osztályos diákoknál (Stornelli et al., 2009). Ugyanakkor a perfekcionizmus és a tanulmányi siker mutatói közötti összefüggéseket vizsgáló kvantitatív tanulmányok többsége keresztmetszeti elrendezést alkalmazott (Damian et al., 2016).

Egyetemisták esetében az adaptív perfekcionizmus inkább az adaptív tanulási stratégiákkal és a magasabb tanulmányi sikerességgel függ össze, míg a maladaptív dimenzió a kevésbé hatékony stratégiákhoz kapcsolódik, és inkább kapcsolódik a kiegészítéshez (Luo et al., 2016; Rice & Ashby, 2007). Utóbbi eredményt magyarázza a nehéz vagy unalmas feladatok esetén hiányzó kitartás (Mills & Blankstein, 2000). Emellett egy kutatásban kimutatták, hogy a motivációnak mediáló hatása van a szelforientált perfekcionizmus és a kiegészítés között (Chang et al., 2016).

Szintén hallgatók esetében a perfekcionizmus és a tanulmányi eredmény között mediátor volt az önértékelés (Park et al., 2020). Emellett több kutatásban is vizsgálták a halogatás és a perfekcionizmus kapcsolatát: a társas elvárásként megélt dimenzió esetében pozitív, míg a szelforientált perfekcionizmusnál negatív összefüggést találtak (Busko, 1998; Cakici, 2003; Capan, 2010; Cho & Lee, 2022; Lay, 1986). Továbbá egyetemi hallgatók körében a perfekcionizmus hajlamosító tényező a depresszió kialakulásában (Chang, 2000; Hewitt &

Flett, 1991; Rice et al., 1998). A tanulmányi eredménnyel a szelforientált perfekcionizmus pozitívan függött össze, míg a társas elvárásként megélt perfekcionizmussal negatív kapcsolatot találtak. A személyeken belüli szinten a tanulmányi eredmény növekedése a hallgatók első egyetemi évének végén előre jelezte a társas elvárásként megélt perfekcionizmus növekedését a második egyetemi évükben. Ez az eredmény rávilágít arra, hogy a tanulmányi eredmény arra ösztönözheti az egyetemi hallgatókat, hogy „emeljék a lécet” a perfekcionista tendenciáik felerősítésén keresztül (Blackburn et al., 2024).

A tanulási környezet optimalizálása

Amint arról korábban már szó volt, a magas iskolai teljesítmény negatív hatással is lehet a tanulók fejlődésére. Előfordulhat, hogy a diák tanulmányokkal kapcsolatos elköteleződése csökken, akár akkor is, ha csak kisebb mértékű visszaesést tapasztal a teljesítményében. Emellett a sikeresség hozzájárulhat a perfekcionizmus kialakulásához, amely ösztönözheti a jó teljesítmény elérését, de ezzel együtt az értékeléssel kapcsolatos szorongást is növelheti (Damian et al., 2016).

Damian és munkatársai (2016) a diákok tanulmányi elköteleződésének növelésének kulcsát a teljesítményszorongás csökkentésében látják. Habár gondolataik a román oktatás kontextusában fogalmazódtak meg, úgy gondoljuk, párhuzamot vonhatunk a hazai közeggel is. Az iskola iránti elköteleződés folyamatos csökkenésének egyik lehetséges oka, hogy az oktatási felkészültség és a munkaerőpiaci követelmények közötti szakadék miatt a diákok megkérdőjelezzik a tanulási erőfeszítéseik

célját. Másrészt a magas tanulmányi teljesítmény elérésére való túlzott összpontosítás rendkívül megterhelő (pl. sok időt töltenek iskolai tevékenységekkel vagy házi feladatokkal, felkészüléssel a tanulmányi versenyekre). Ez nem csupán a román, de a magyar oktatási rendszerre is jellemző, ugyanis a diákok a felnőttek munkaidejéhez hasonlóan napi akár nyolc órát is az iskolában tölthetnek, amelybe még nem tartoznak bele az szakkörök és a házi feladat elkészítése (Martonné & Kollár, 2001). Ebben a környezetben még a jól teljesítő diákok is elveszíthetik a tanulási motivációt, de külső nyomás hatására továbbra is törekedhetnek a magas teljesítmény (jó jegyek) elérésére. Emellett a diákok csak korlátozottan foglalkozhatnak azzal, amivel szeretnének, és akadályokba ütközhet a bennük rejlő lehetőségek kiaknázása, mert az elvárt kiváló teljesítmény érdekében erőfeszítéseiket minden tantárgyra szükséges kiterjeszteniük (Damian et al., 2016). Az iskolákban kitüntetés jár, ha valaki kitűnően végzi el a tanévet. Ez szintén nem a befektetett erőfeszítés díjazása, vagy nem a tanuló saját szintjéhez való fejlődésének mértékét mutatja, és még inkább arra a gondolkodásmódra ösztönzi őket, hogy csak azt tekintsék kiváló teljesítménynek, ha minden tárgyból tökéletesen teljesítenek.

Mindezek tükrében tehát cél lehetne a tanulás értékének hangsúlyozása, a kompetenciafejlesztésre történő összpontosítás, valamint az iskolai felkészítés és a munkaerőpiac közötti összhang megteremtése. Ez segítené a tanulókat az elköteleződés megtartásában, illetve támogatná a gyorsan változó gazdasági környezethez történő alkalmazkodást (Damian et al., 2016).

Fontos, hogy a diákoknak legyen lehetősége a kudarc biztonságos környezetben

történő megélésére és annak megtapasztalására, hogy többre képesek, mint az elért jegyek. A tanulmányi kudarc negatív hatással lehet azokra, akik hosszú ideje magas tanulmányi sikereket érnek el, és akik számára fontos a magas teljesítmény. Továbbá fontos fejlesztési terület lehet a kudarckezelés tanítása, amely segíti az egészséges stratégiák elsajátítását a kudarcral való megküzdés során, és lehetővé teszi a magas tanulmányi teljesítmény fenntartását. A módszereknek köszönhetően a diákok megtanulják, hogy ne várják el maguktól a tökéletességet, és hogy a tökéletesség nem is érhető el minden esetben (Damian et al., 2016). Emellett fontos, hogy a tanulókat az erőfeszítéseikért és ne az intelligenciájukért értékeljék (Dweck, 2000). Az olyan visszajelzések, mint például: „azért kaptad a legjobb jegyet, mert okos vagy, ezért mindig a legjobb eredményeket fogod elérni”, kedveznek a feltételes önértékelés és a perfekcionizmus kialakulásának. A kudarcok kapcsán a diákok gyakran következtethetnek arra, hogy mégsem olyan okosak vagy tehetségesek, mint ahogyan ők és környezetük gondolták. A róluk alkotott kép megőrzésének motivációja vezethet a perfekcionista attitűd megerősödéséhez. Ennek elkerülése érdekében az erőfeszítés hangsúlyozása segíthet a tanulóknak egészséges motivációt kialakítani és a kudarcot az erőfeszítés hiányának tulajdonítani, amin ők maguk is képesek változtatni. Ezt szintén az iskolai kultúra megváltoztatásával és ennek az üzenetnek a tanárokon keresztül történő közvetítésével lehet elérni (Damian et al., 2016). Ezen kívül lényeges az objektivitás, hiszen a jól teljesítő tanulókat gyakran védelmükbe veszik a tanárok, és jó jegyet adnak akkor is, ha azok éppen nem érdemelnék meg (Lee, 1989). Bár a jelenség

mögött feltételezhetően jó szándék húzódik meg, a hasonló helyzetek mégis károsan befolyásolhatják a tanulók motivációját, mivel megtanulják, hogy az eredmény hiba esetén is változatlan lesz. Ez megerősítheti azt a hitet, hogy ha okosak, akkor erőfeszítés hiányában is a legjobb jegyeket kapják (Damian et al., 2016).

Érdemes a diákokat az elsajátítási célok kitűzésére ösztönözni a konkrét teljesítményre vonatkozó célítűzésekkel szemben. Annak hangsúlyozása, hogy a tanulás végső célja az önfejlesztés, segíthet azoknak a törekvéseknek a csökkentésében, amelyek mások felülmúlására és a saját kompetencia bizonyítása vonatkoznak. Ezt az erőfeszítés és az egyéni fejlődés megerősítésével érnék el a társas összehasonlítási folyamatok és a normatív visszajelzések rovására. Mindazonáltal a cél eléréséhez jó kiindulópont lehet a felnőttek értékrendjének megváltoztatása és olyan példák felállítása, amelyeket a diákok számára követendőnek tartunk. A perfekcionizmust azonban sokszor a munkaerőpiacon is elvárják, ami még inkább elősegíti annak erősítését. Annak ellenére, hogy ezeket az értékeket a tesztek és a jegyek szerepét hangsúlyozó rendszer alakítja, a változás alulról felfelé irányuló módon is bekövetkezhet (Damian et al., 2016).

DISZKUSSZIÓ

Tehát a perfekcionizmus kutatásának korai, egydimenziós megközelítését (Adler, 1956; Horney, 1950) mára felváltották a multidimenzionális elképzelések. A kortárs kutatások gyakran használják a perfekcionista törekvéseket és aggodalmakat elkülönítő kétfaktoros modellt, azonban

a perfekcionizmus eltérő aspektusait megragadó elméleteket több empirikus ellentmondás is övezi. A két dimenzió eltérő, több kutatási eredmény szerint ellentétes kapcsolatot mutat a személyiségjellemzőkkel. A perfekcionizmus mai értelmezése szerint így a magas személyes elvárások jelenthetik a perfekcionizmus adaptív oldalát, míg a túlzott aggodalom és a kétségek egyértelműen kártékonyak az egyénre nézve (Nagy, 2019).

A perfekcionizmus többdimenziós mérésére eltérő kérdőívek érhetők el, amelyek közül a leggyakrabban az FMPS-t (Frost et al., 1990), a HF-MPS-t (Hewitt & Flett, 1991) és az APS-t (Slaney et al., 2001) használják (Stoeber, 2018). A tapasztalatok szerint a törekvések és aggodalmak mérésére mindegyik alkalmas, vagyis jól használhatóak a perfekcionizmus általános mérésére. Amennyiben a vizsgálat célja valamely területspecifikus feltárása, abban az esetben indokolt a körültekintőbb mérőeszköz választás. A másokra irányuló perfekcionizmus kevésbé kutatott terület, azonban fontos vizsgálni, mert nem csak az egyén számára járhat negatív következményekkel, hanem a társas közegben is hozzájárulhat a társas elvárásként megélt perfekcionizmus kialakulásához (Chen et al., 2017; Smith et al., 2017).

A perfekcionizmus gyakran vizsgált és kutatott jelenség az iskolai közegben. A kutatások szerint az oktatási közeg nagyban hat a vonás kialakulására, amelyben a serdülőkort érzékeny időszaknak tartják (Flett et al., 2002; Gilman & Ashby, 2006; Stoeber & Childs, 2011). Az értékelések, osztályzatok és összehasonlítások jelentőségét a környezet (iskola, szülők, tanárok) egyre inkább hangsúlyozza az iskolarendszerben való előrehaladáskor. Emellett az

olyan, ekkor bekövetkező fejlődési változások, mint például az öntudatosság, a kognitív képességek vagy a társas normák tudatosságának növekedése a perfekcionizmus kialakulására való fokozott fogékonyság időszakává teszi a serdülőkort (Damian et al., 2016).

További kutatások célja lehet a törekvések és aggodalmak összefüggéseinek feltárása. Ez a célkitűzés elsősorban abban

segíthet, hogy több információnk legyen arról, hogy mikor lehet valóban adaptív a perfekcionizmus. Emellett a perfekcionizmus longitudinális kutatását lehet kiemelt területként említeni (Stoeber, 2018). A perfekcionizmus összetett jelenségének kutatása hozzájárul a maladaptív és adaptív formák megbízhatóbb elkülönítéséhez, valamint a másokra irányuló dimenzióval kapcsolatos ismeretek bővítéséhez.

SUMMARY

THE DEVELOPMENT, MEASUREMENT AND DIFFERENT APPROACHES TO PERFECTIONISM

Background and objectives: Perfectionism is a personality trait with both positive and negative connotations. The plethora of theories describing perfectionism can be confusing to readers of the subject. Therefore, our aim is to provide a comprehensive overview of the different approaches and measurement tools used to describe perfectionism, along with the psychological factors associated with this trait. Given that perfectionism is often studied in the context of education, we also review its characteristics in relation to the learning environment.

Results: The dimensions distinguishing adaptive and maladaptive perfectionism are examined in relation to a number of factors. Different measurement tools assess both aspects, although they use different approaches. The adaptiveness of perfectionism remains questionable, highlighting the need for future research to explore for whom and in what situations it may serve as a beneficial trait.

Conclusions: When selecting the appropriate measuring instrument, it is worth considering the specific factors to be examined. Some tools assess childhood characteristics, while others focus on adaptive, maladaptive, non-perfectionist categories, or on the social aspect. The longitudinal nature of future research may allow the observation of changes in perfectionism over time, thus providing a broader range of information on the subject. Additionally, the links with perfectionism towards others should be better explored, as it may have negative implications not only for themselves but also for others.

Keywords: perfectionism, perfectionism measurement tools, adaptive and maladaptive perfectionism, academic perfectionism

IRODALOM

- Accordino, D. B., Accordino, M. P., & Slaney, R. B. (2000). An investigation of perfectionism, mental health, achievement, and achievement motivation in adolescents. *Psychology in the Schools*, 37(6), 535–545. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(200011\)37:6<535::A-ID-PITS6>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/1520-6807(200011)37:6<535::A-ID-PITS6>3.0.CO;2-O)
- Adler, A. (1956). The neurotic disposition. In H. L. Ansbacher & R. R. Ansbacher (Eds.), *The individual psychology of Alfred Adler* (pp. 239–262.). Basic Books.
- Al-Naggar, R. A., Bobryshev, Y. V., & Alabsi, M. (2013). Perfectionism and social anxiety among university students in Malaysia. *ASEAN Journal of Psychiatry*, 14(1), 51–58.
- Amaladevi, C. S., Mohan, A. K., Nair, I., & Amin, P. (2020). Adaptive and Maladaptive Perfectionism and its Effects Prevailing in Adolescents. *S. UGC Care Journal*, 40(17), 2394–3114.
- Arslan, C., Hamarta, E., Üre, Ö., & Özyeşil, Z. (2010). An investigation of loneliness and perfectionism in university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 814–818. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.109>
- Ashby, J. S., & Kottman, T. (1996). Inferiority as a distinction between normal and neurotic perfectionism. *Individual Psychology: Journal of Adlerian Theory, Research & Practice*, 52(3), 237–245.
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall
- Bieling, P. J., Israeli, A. L., Smith, J., & Antony, M. M. (2003). Making the grade: The behavioral consequences of perfectionism in the classroom. *Personality and Individual Differences*, 35(1), 163–178. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00173-3](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00173-3)
- Blackburn, M., Puffer, H., Molnar, D. S., & Zinga, D. (2024). Raising the bar: Testing prospective reciprocal relationships between multidimensional trait perfectionism and undergraduate academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 109, 102405. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102405>
- Bong, M., Hwang, A., Noh, A., & Kim, S. (2014). Perfectionism and motivation of adolescents in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 711–729. <https://doi.org/10.1037/a0035836>
- Brennan, K. A., Clark, C. L., & Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Eds.), *Attachment theory and close relationships* (pp. 46–76.). The Guilford Press.
- Burns, D. D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 34–52.
- Busko, D. A. (1998). *Causes and consequences of perfectionism and procrastination: A structural equation model* [Doctoral dissertation]. University of Guelph.
- Çakıcı, D. Ç. (2003). *An examination of the general procrastination behavior and academic procrastination behavior in high-school and university students* [Unpublished master's thesis], University of Ankara.
- Çapan, B. E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665–1671. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.342>

- Chang, E. (2008). *Self-Criticism and Self-Enhancement: Theory, Research, and Clinical Implications*. American Psychological Association. <http://dx.doi.org/10.1037/11624-000>
- Chang, E. C. (2000). Perfectionism as a predictor of positive and negative psychological outcomes: Examining a mediation model in younger and older adults. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 18–26. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.47.1.18>
- Chang, E., Lee, A., Byeon, E., Seong, H., & Lee, S. M. (2016). The mediating effect of motivational types in the relationship between perfectionism and academic burnout. *Personality and Individual Differences*, 89, 202–210. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.10.010>
- Chen, C., Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (2017). Ethnic variations in other-oriented perfectionism's association with depression and suicide behavior. *Personality and Individual Differences*, 104, 504–509. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.09.021>
- Cho, M., & Lee, Y. S. (2022). The effects of medical students' self-oriented perfectionism on academic procrastination: The mediating effect of fear of failure. *Korean Journal of Medical Education*, 34(2), 121–129. <https://doi.org/10.3946/kjme.2022.224>
- Cook, L. C., & Kearney, C. A. (2014). Parent perfectionism and psychopathology symptoms and child perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 70, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.06.020>
- Connected Papers. <https://www.connectedpapers.com/>
- Cox, B. J., Enns, M. W., & Clara, I. P. (2002). The multidimensional structure of perfectionism in clinically distressed and college student samples. *Psychological Assessment*, 14(3), 365–373. <http://doi.org/10.1037/1040-3590.14.3.365>
- Damian, L., Stoeber, J., Negru, O., & Băban, A. (2013). On the development of perfectionism in adolescence: Perceived parental expectations predict longitudinal increases in socially prescribed perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 55(6), 688–693. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.05.021>
- Damian, L. E., Negru-Subtirica, O., Pop, E. I., & Baban, A. (2016). The Costs of Being the Best: Consequences of Academic Achievement on Students' Identity, Perfectionism, and Vocational Development. In A. Montgomery, I. Kehoe (Eds.), *Reimagining the Purpose of Schools and Educational Organisations: Developing Critical Thinking, Agency, Beliefs in Schools and Educational Organisations* (pp. 173–188). Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-319-24699-4_13
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19(2), 109–134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Dobos, B. (2022). *A perfekcionizmus személyiségjellemzőkkel való összefüggéseinek vizsgálata fiatal felnőttek körében* [Disszertáció]. Szegedi Tudományegyetem. <https://doi.org/10.14232/phd.11187>
- Dobos, B., Mellor, D., & Pikó, B. F. (2024). Exploring fear of happiness among university students: The role of perfectionism, academic burnout, loneliness, and hopelessness. *Scandinavian Journal of Psychology*, 65(3), 559–567. <https://doi.org/10.1111/sjop.13001>
- Dobos, B., & Pikó, B. (2018). The role of perfectionism, social phobia, self-efficacy and life satisfaction in the background of trait anxiety. *Psychiatria Hungarica*, 33(4), 347–358.

- Dobos B., Pikó B. (2017): A zenei teljesítményszorongás összefüggése a perfekcionizmussal és a szociális fóbiával. *Magyar Pedagógia*, 117(3), 241–256. <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.3.241>
- Dunn, J. G. H., Gotwals, J. K., & Dunn, J. C. (2005). An examination of the domain specificity of perfectionism among intercollegiate student-athletes. *Personality and Individual Differences*, 38(6), 1439–1448. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.09.009>
- Dunkley, D. M., Blankstein, K. R., Halsall, J., Williams, M., & Winkworth, G. (2000). The relation between perfectionism and distress: Hassles, coping, and perceived social support as mediators and moderators. *Journal of Counseling Psychology*, 47(4), 437–453. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.47.4.437>
- Dunkley, D., Blankstein, K. R., & Berg, J. L. (2006). Perfectionism dimensions and the five-factor model of personality. *European Journal of Personality*, 26(3), 233–244. <https://doi.org/10.1002/per.829>
- Dunkley, D. M., Zuroff, D. C., & Blankstein, K. R. (2003). Self-critical perfectionism and daily affect: Dispositional and situational influences on stress and coping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(1), 234–252. <http://doi.org/10.1037//0022-3514.84.1.234>
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315783048>
- Endleman, S., Brittain, H., & Vaillancourt, T. (2022). The longitudinal associations between perfectionism and academic achievement across adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 46(2), 91–100. <https://doi.org/10.1177/01650254211037400>
- Enns, M. W., Cox, B. J., Sareen, J., & Freeman, P. (2001). Adaptive and maladaptive perfectionism in medical students: A longitudinal investigation. *Medical Education*, 35(11), 1034–1042. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2001.01044.x>
- Enns, M. W., & Cox, B. J. (2002). The nature and assessment of perfectionism: A critical analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, research, and treatment*, American Psychological Association (pp. 33–62). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-002>
- Etherson, M. E., Curran, T., Smith, M. M., Sherry, S. B., & Hill, A. P. (2022). Perfectionism as a vulnerability following appearance-focussed social comparison: A multi-wave study with female adolescents. *Personality and Individual Differences*, 186, 111355. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111355>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Gray, L. (1998). Psychological distress and the frequency of perfectionistic thinking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(5), 1363–1381. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.75.5.1363>
- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2002). Perfectionism and maladjustment: An overview of theoretical, definitional, and treatment issues. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment* (pp. 5–31). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-001>

- Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2006). Positive Versus Negative Perfectionism in Psychopathology: A Comment on Slade and Owens's Dual Process Model. *Behavior Modification*, 30(4), 472–495. <https://doi.org/10.1177/0145445506288026>
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., & Dyck, D. G. (1989). Self-oriented perfectionism, neuroticism, and anxiety. *Personality and Individual Differences*, 10(7), 731–735. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(89\)90119-0](https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90119-0)
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Oliver, J. M., & Macdonald, S. (2002). Perfectionism in children and their parents: A developmental analysis. In G. L. Flett & P. L. Hewitt (Eds.), *Perfectionism: Theory, Research, and Treatment* (pp. 89–132). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10458-004>
- Flett, G. L., Sawatzky, D. L., & Hewitt, P. L. (1995). Dimensions of perfectionism and goal commitment: A further comparison of two perfectionism measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 17(2), 111–124. <http://doi.org/10.1007/BF02229013>
- Fong, R. W., & Yuen, M. (2009). Associations among Measures of Perfectionism, Self-Concept and Academic Achievement Identified in Primary School Students in Hong Kong. *Gifted and Talented International*, 24(1), 147–154. <https://doi.org/10.1080/15332276.2009.11674869>
- Ford, C. J., Usher, E. L., Scott, V. L., & Chen, X. Y. (2023). The 'perfect' lens: Perfectionism and early adolescents' math self-efficacy development. *British Journal of Educational Psychology*, 93(1), 211–228. <https://doi.org/10.1111/bjep.12550>
- Frost, R. O., Marten, P. A., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/bf01172967>
- Frost, R. O., Heimberg, R. G., Holt, C. S., Mattia, J. I., & Neubauer, A. L. (1993). A comparison of two measures of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 14(1), 119–126. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90181-2](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90181-2)
- Garner, D. M., Olmstead, M. P., & Polivy, J. (1983). Development and validation of a multidimensional eating disorder inventory for anorexia nervosa and bulimia. *International Journal of Eating Disorders*, 2(2), 15–34. [https://doi.org/10.1002/1098-108X\(198321\)2:2%3C15::AID-EAT2260020203%3E3.0.CO;2-6](https://doi.org/10.1002/1098-108X(198321)2:2%3C15::AID-EAT2260020203%3E3.0.CO;2-6)
- Gaudreau, P., & Thompson, A. (2010). Testing a 2 × 2 model of dispositional perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 48(5), 532–537. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.11.031>
- Gaudreau, P. (2012). A methodological note on the interactive and main effects of dualistic personality dimensions: An example using the 2 × 2 model of perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 52(1), 26–31. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.08.022>
- Gaudreau, P. (2013). The 2 × 2 model of perfectionism: Commenting the critical comments and suggestions of Stoeber (2012). *Personality and Individual Differences*, 55(4), 351–355. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2013.03.021>

- Gilman, R., & Ashby, J. S. (2006). Perfectionism. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's Needs III: Development, Prevention, and Intervention* (pp. 303–312). National Association of School Psychologists.
- Google Scholar. <https://scholar.google.com/>
- Greenspon, T. S. (2000). “Healthy Perfectionism” is an Oxymoron!: Reflections on the Psychology of Perfectionism and the Sociology of Science. *Journal of Secondary Gifted Education*, 11(4), 197–208. <https://doi.org/10.4219/jsge-2000-631>
- Grzegorek, J. L., Slaney, R. B., Franze, S., & Rice, K. G. (2004). Self-Criticism, Dependency, Self-Esteem, and Grade Point Average Satisfaction Among Clusters of Perfectionists and Nonperfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 51(2), 192–200. <http://doi.org/10.1037/0022-0167.51.2.192>
- Hamachek, D. E. (1978). Psychodynamics of normal and neurotic perfectionism. *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 15(1), 27–33.
- Hassan, H. K., Abd El Fattah, S. M., Abd-El-Maugoud, M. K., & Badary, A. H. (2012). Perfectionism and performance expectations at university: Does gender still matter? *European Journal of Education and Psychology*, 5(2), 133–147. <http://doi.org/10.1989/ejep.v5i2.97>
- Hewitt, P. L., Mittelstaedt, W., & Wollert, R. (1989). Validation of a measure of perfectionism. *Journal of Personality Assessment*, 53(1), 133–144. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5301_14
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Besser, A., Sherry, S. B., & McGee, B. (2003). Perfectionism is Multidimensional: A reply to Shafran, Cooper, and Fairburn (2002). *Behaviour Research and Therapy*, 41(10), 1221–1236. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(03\)00021-4](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00021-4)
- Hewitt, P. L., Flett, G. L., Mikail, S. F., Kealy, D., & Zhang, L. C. (2017). Perfectionism in the Therapeutic Context: The Perfectionism Social Disconnection Model. In J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, Research, Applications* (pp. 306–330). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315536255-20>
- Hibbard, D. R., & Walton, G. E. (2014). Exploring the development of perfectionism: Exploring the Development of Perfectionism: The Influence of Parenting Style and Gender. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(2), 269–278. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.2.269>
- Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*. W. W. Norton. <https://doi.org/10.4324/9781315010526>
- Kasik, L., Gál, Z., & Nagy, Z. (2021). Perfekcionista és nem perfekcionista serdülők szociálisprobléma-megoldásának és szorongásának jellemzői. *Magyar Pedagógia*, 121(2), 189–208. <https://doi.org/10.17670/MPed.2021.2.189>
- Kasik, L., Gál, Z., & Nagy, Z. (2021). A szociálisprobléma-megoldás és a perfekcionizmus kapcsolata 12, 15 és 18 évesek körében. *Iskolakultúra*, 28(8–9), 9–21. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2018.8-9-9>

- Kim, L. E., Chen, L., MacCann, C., Karlov, L., & Kleitman, S. (2015). Evidence for three factors of perfectionism: Perfectionistic strivings, order, and perfectionistic concerns. *Personality and Individual Differences*, 84, 16–22. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.01.033>
- Klibert, J. J., Langhinrichsen-Rohling, J., & Saito, M. (2005). Adaptive and Maladaptive Aspects of Self-Oriented versus Socially Prescribed Perfectionism. *Journal of College Student Development*, 46(2), 141–156. <http://doi.org/10.1353/csd.2005.0017>
- Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting Procrastination: The Role of Academic Achievement, Self-efficacy and Perfectionism. *International Journal of Educational Psychology*, 8(1), 1–26. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2019.2993>
- Kyeon, Y. G., Cho, S. M., Hwang, H. G., & Lee, K. U. (2010). The Effects of Perfectionism on Academic Achievement in Medical Students. *Korean Journal of Medical Education*, 22(3), 205–214. <https://doi.org/10.3946/kjme.2010.22.3.205>
- Lay, C.H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20(4), 474–495. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(86\)90127-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(86)90127-3)
- Lee, J. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469–480. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.3.469>
- LoCicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional perfectionism in middle school age gifted students: A comparison to peers from general cohort. *Roeper Review*, 22(3), 182–185. <https://doi.org/10.1080/02783190009554030>
- LoCicero, K. A., & Ashby, J. S. (2000). Multidimensional Perfectionism and Self-Reported Self-Efficacy in College Students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 15(2), 47–56. https://doi.org/10.1300/J035v15n02_06
- Lopez, F.G. (2001). Adult attachment orientations, self–other boundary regulation, and splitting tendencies in a college sample. *Journal of Counseling Psychology*, 48(4), 440–446. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.48.4.440>
- Luo, Y., Wang, Z., Zhang, H., Chen, A., & Quan, S. (2016). The effect of perfectionism on school burnout among adolescence: The mediator of self-esteem and coping style. *Personality and Individual Differences*, 88, 202–208. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.056>
- Martonné, T. M., & N. Kollár, K. (2001). *A tanulók életmódjának kérdőíves vizsgálata*. Animula.
- McComb, S. E., & Mills, J. S. (2021). Young women’s body image following upwards comparison to Instagram models: The role of physical appearance perfectionism and cognitive emotion regulation. *Body Image*, 38, 49–62. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2021.03.012>
- McCrae, R. R. (2004). *Encyclopedia of applied psychology* (pp. 469–472). National Institutes of Health.
- Mills, J. S., & Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1191–1204. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00003-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00003-9)

- Mitchelson, J. K., & Burns, L. R. (1998). Career mothers and perfectionism: Stress at work and at home. *Personality and Individual Differences*, 25(3), 477–485. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00069-5](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00069-5)
- Mobley, M., Slaney, R. B., & Rice, K. G. (2005). Cultural validity of the Almost Perfect Scale-Revised for African American college students. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 629–639. <http://doi.org/10.1037/0022-0167.52.4.629>
- Molnar, D. S., Sirois, F. M., Flett, G. L., & Sadava, S. (2020). A Person-Oriented Approach to Multidimensional Perfectionism: Perfectionism Profiles in Health and Well-Being. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(1), 127–142. <https://doi.org/10.1177/0734282919877754>
- Morris, L., & Lomax, C. (2014). Review: Assessment, development, and treatment of childhood perfectionism: a systematic review. *Child and Adolescent Mental Health*, 19(4), 225–234. <https://doi.org/10.1111/camh.12067>
- Nagy, Z. (2019). A perfekcionizmus értelmezése, mérése és iskolai vetületeinek bemutatása. *Magyar Pedagógia*, 119(3), 199–217. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.3.199>
- Nagy, Z., & Molnár, É. (2017). Tanulást hátráltató, nem hatékony stratégiák és korrigálási lehetőségeik. *Magyar pedagógia*, 117(4), 347–363. <https://doi.org/10.17670/MPed.2017.4.347>
- Nagy-Szabó, Z., & Molnár, D. É. (2023). A perfekcionista énbemutató jellemzői magyar tanulók körében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 78(3), 357–373. <https://doi.org/10.1556/0016.2023.00035>
- Oláh, N. I., & Olajos, T. (2024). A tehetséges tanulók iskolai teljesítményét korlátozó belső gátak: Az imposztor jelenség és intervenciók lehetőségei. *Iskolakultúra*, 34(4), 90–110. <https://doi.org/10.14232/iskkult.2024.4.90>
- Olajos, T., Högye-Nagy, Á., Héjja-Nagy, K., & Dávid, M. (2021). Az adaptív és maladaptív perfekcionizmussal együtt járó motivációs mintázatok feltáró vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 76(2), 353–376. <https://doi.org/10.1556/0016.2021.00009>
- Park, Y., Heo, C., Kim, J. S., Rice, K. G., & Kim, Y. H. (2020). How does perfectionism affect academic achievement? Examining the mediating role of accurate self-assessment. *International Journal of Psychology*, 55(6), 936–940. <https://doi.org/10.1002/ijop.12659>
- Periasamy, S., & Ashby, J. S. (2002). Multidimensional perfectionism and locus of control: Adaptive vs. maladaptive perfectionism. *Journal of College Student Therapy*, 17, 75–86. https://doi.org/10.1300/J035v17n02_06
- Pfeiffer, S. I., & Stocking, V. B. (2000). Vulnerabilities of academically gifted students. *Special Services in the Schools*, 16(1–2), 83–93. https://doi.org/10.1300/J008v16n01_06
- Pikó, B., & Berki, T. (2019). Elkötelezettebbek-e a sportban a perfekcionista? Serdülő sportolók vizsgálata. *Magyar Sporttudományi Szemle*, 20(3), 20–27.
- Ranieri, W. F., Steer, R. A., Lavrence, T. I., Rissmiller, D. J., Piper, G. E., & Beck, A. T. (1987). Relationships of depression, hopelessness, and dysfunctional attitudes to suicide ideation in psychiatric patients. *Psychological Reports*, 61(3), 967–975. <https://doi.org/10.2466/pr0.1987.61.3.967>

- Rasmussen, S. A., & Eisen, J. L. (1992). The Epidemiology and Clinical Features of Obsessive Compulsive Disorder. *Psychiatric Clinics of North America*, 15, 743–758. [https://doi.org/10.1016/S0193-953X\(18\)30205-3](https://doi.org/10.1016/S0193-953X(18)30205-3)
- Reinhardt, M., Drubina, B., & Kökönyei, G. (2023). Az önkritikus perfekcionizmus mint mentális betegségtünet és nem szuicidális önsértés prediktor kamaszok körében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 78(2), 161–185. <https://doi.org/10.1556/0016.2023.00032>
- Rice, K. G., & Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 54(1), 72–85. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.54.1.72>
- Rice, K. G., Ashby, J. S., & Slaney, R. B. (1998). Self-esteem as a mediator between perfectionism and depression: A structural equation analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 45(3), 304–314. <http://doi.org/10.1037/0022-0167.45.3.304>
- Rice, K. G., Lopez, F. G., & Vergara, D. (2005). Parental/Social Influences on Perfectionism and Adult Attachment Orientations. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(4), 580–605. <https://doi.org/10.1521/jscp.2005.24.4.580>
- Rice, K. G., & Stuart, J. (2010). Differentiating adaptive and maladaptive perfectionism on the MMPI–2 and MIPS Revised. *Journal of Personality Assessment*, 92(2), 158–167. <https://doi.org/10.1080/00223890903510407>
- Rice, K. G., Richardson, C. M. E., & Tueller, S. (2014). The short form of the revised almost perfect scale. *Journal of Personality Assessment*, 96(3), 368–379. <https://doi.org/10.1080/00223891.2013.838172>
- Schweitzer, R., & Hamilton, T. (2002). Perfectionism and mental health in Australian university students: Is there a relationship? *Journal of College Student Development*, 43(5), 684–695.
- Searle, B., & Meara, N. M. (1999). Affective dimensions of attachment styles: Exploring self-reported attachment style, gender, and emotional experience among college students. *Journal of Counseling Psychology*, 46(2), 147–158. <http://doi.org/10.1037/0022-0167.46.2.147>
- Sederlund, A. P., Burns, R. L., & Rogers, W. (2020). Multidimensional models of perfectionism and procrastination: Seeking determinants of both. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5099. <https://doi.org/10.3390/ijerph17145099>
- Sherry, S. B., Gralnick, T. M., Hewitt, P. L., Sherry, D. L., & Flett, G. L. (2014). Perfectionism and narcissism: Testing unique relationships and gender differences. *Personality and Individual Differences*, 61–62, 52–56. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.007>
- Sironic, A., & Reeve, R. A. (2015). A combined analysis of the Frost Multidimensional Perfectionism Scale (FMPS), Child and Adolescent Perfectionism Scale (CAPS), and Almost Perfect Scale—Revised (APS-R): Different perfectionist profiles in adolescent high school students. *Psychological Assessment*, 27(4), 1471–1483. <https://doi.org/10.1037/pas0000137>
- Slaney, R. B., & Ashby, J. S. (1996). Perfectionists: Study of a criterion group. *Journal of Counseling and Development*, 74(4), 393–398. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1996.tb01885.x>

- Slaney, R. B., Rice, K. G., Mobley, M., Trippi, J., & Ashby, J. S. (2001). The Revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34, 130–145. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069030>
- Smith, M. M., & Saklofske, D. H. (2017). The Structure of Multidimensional Perfectionism: Support for a Bifactor Model With a Dominant General Factor. *Journal of Personality Assessment*, 99(3), 297–303. <https://doi.org/10.1080/00223891.2016.1208209>
- Smith, M. M., Sherry, S. B., Gautreau, C. M., Mushquash, A. R., Saklofske, D. H., & Snow, S. (2017). The intergenerational transmission of perfectionism: Fathers' other-oriented perfectionism and daughters' perceived psychological control uniquely predict daughters' self-critical and personal standards perfectionism. *Personality and Individual Differences*, 119, 242–248. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.07.030>
- Smith, M. M., Sherry, S. B., Mushquash, A. R., Saklofske, D. H., Gautreau, C., & Nealis, L. (2017). Perfectionism erodes social self-esteem and generates depressive symptoms: Studying mother-daughter dyads using a daily diary design with longitudinal follow-up. *Journal of Research in Personality*, 71, 72–79. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.10.001>
- Smith, M. M., Sherry, S. B., Glowacka, M., Speth, T. A., Stewart, S. H., Saklofske, D. H., & Etherson, M. E. (2019). Who is the most demanding of them all? A multisource investigation of other-oriented perfectionism, socially prescribed perfectionism, and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 138, 328–332. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.09.023>
- Speirs Neumeister, K. L., Williams, K. K., & Cross, T. L. (2009). Gifted High-School Students' Perspectives on the Development of Perfectionism. *Roeper Review*, 31(4), 198–206. <https://doi.org/10.1080/02783190903177564>
- Speirs Neumeister, K. L. (2004). Factors influencing the development of perfectionism in gifted college students. *Gifted Child Quarterly*, 48(4), 259–274. <https://doi.org/10.1177/001698620404800402>
- Stoeber, J. (2014). Multidimensional perfectionism and the DSM-5 personality traits. *Personality and Individual Differences*, 64, 115–120. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2014.02.031>
- Stoeber, J. (2015). How other-oriented perfectionism differs from self-oriented and socially prescribed perfectionism: Further findings. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 37(4), 611–623. <http://doi.org/10.1007/s10862-015-9485-y>
- Stoeber, J. (2018). The psychology of perfectionism: Critical issues, open questions, and future directions. In J. Stoeber (Ed.), *The psychology of perfectionism: Theory, research, applications* (pp. 333–352). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315536255-4>
- Stoeber, J. (2018). Comparing two short forms of the Hewitt–Flett multidimensional perfectionism scale. *Assessment*, 25(5), 578–588. <https://doi.org/10.1177/1073191116659740>
- Stoeber, J. (2011). The dual nature of perfectionism in sports: Relationships with emotion, motivation, and performance. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 4(2), 128–145. <https://doi.org/10.1080/1750984X.2011.604789>
- Stoeber, J., & Childs, J. H. (2011). Perfectionism. In R. J. R. Levesque (Ed.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 2053–2059). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1695-2>

- Stoeber, J. (in press). Perfectionism. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*. Springer.
- Stoeber, J., & Damian, L. E. (2016). Perfectionism in Employees: Work Engagement, Workaholism, and Burnout. In F. M. Sirois & D. S. Molnar (Eds.), *Perfectionism, Health, and Well-being* (pp. 265–283). Springer. http://doi.org/10.1007/978-3-319-18582-8_12
- Stoeber, J., & Eysenck, M. W. (2008). Perfectionism and efficiency: Accuracy, response bias, and invested time in proof-reading performance. *Journal of Research in Personality*, 42(6), 1673–1678. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.08.001>
- Stoeber, J., Feast, A. R., & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 47(5), 423–428. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.04.014>
- Stoeber, J., & Rambow, A. (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and wellbeing. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1379–1389. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.015>
- Stoeber, J., & Stoeber, F. S. (2009). Domains of perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46(4), 530–535. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.12.006>
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- Stoltz, K., & Ashby, J. S. (2007). Perfectionism and Lifestyle: Personality Differences among Adaptive Perfectionists, Maladaptive Perfectionists, and Nonperfectionists. *Journal of Individual Psychology*, 63(4), 414–423. <https://doi.org/10.2466/09.02.20.PR0.110.3.1007-1020>
- Stornelli, D., Flett, G. L., & Hewitt, P. L. (2009). Perfectionism, Achievement, and Affect in Children: A Comparison of Students From Gifted, Arts, and Regular Programs. *Canadian Journal of School Psychology*, 24(4), 267–283. <https://doi.org/10.1177/0829573509342392>
- Suddarth, B. H., & Slaney, R. B. (2001). An Investigation of the Dimensions of Perfectionism in College Students. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 157–165. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069032>
- Vieth, A. Z., & Trull, T. T. (1999). Family patterns of perfectionism: An examination of college students and their parents. *Journal of Personality Assessment*, 72(1), 49–67. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa7201_3
- Weissman, A. N., & Beck, A. T. (1978). Development and validation of the Dysfunctional Attitudes Scale: A preliminary investigation Paper presented at the meeting of the Association for the Advancement of Behavior Therapy, Chicago, IL.
- Yang, H., & Chen, J. (2016). Learning Perfectionism and Learning Burnout in a Primary School Student Sample: A Test of a Learning-Stress Mediation Model. *Journal of Child and Family Studies*, 25(1), 345–353. <http://dx.doi.org/10.1007/s10826-015-0213-8>
- Yildiz, M., Duru, H., & Eldeleklioğlu, J. (2020). Relationship between parenting styles and multidimensional perfectionism: A meta-analysis study. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(4). <http://doi.org/10.12738/jestp.2020.4.002>

A TÁRSAS ÉS A SZEMÉLYES ERŐFORRÁSOK KAPCSOLATA A TANULMÁNYI REZILIENCIÁVAL, KÜLÖNÖSEN A TANULÁSI NEHÉZSÉGEKKEL KÜZDŐ DIÁKOK ESETÉBEN



KÓRÓDI Kitti

SZTE Pszichológiai Intézet Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék
kittikorodi@gmail.com

SZABÓ Éva

SZTE Pszichológiai Intézet Szociál- és Fejlődépszichológiai Tanszék
eva.szabo@psy.u-szeged.hu

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: Tanulmányunk célja, hogy megvizsgáljuk a társas és személyes erőforrások kapcsolatát a tanulmányi rezilienciával, továbbá fel kívánjuk tární, hogy milyen jellegzetességei vannak a tanulási nehézségekkel küzdő diákoknak a tanulmányi reziliencia és a személyes erőforrások tekintetében.

Módszer: A kérdőíves vizsgálatunkban 283 fő általános iskolás és középiskolás tanuló vett részt ($M = 15,07$, $SD = 2,57$), akik demográfiai és tanulmányi adataik megadása mellett a Serdülő Reziliencia Kérdőívet (Hjemdal et al., 2006; Kóródi, Szél, et al., 2022) és a Tanulmányi Reziliencia Kérdőívet (ARS; (Kóródi, Szabó, et al., 2022) töltötték ki.

Eredmények: A személyes és társas erőforrások, valamint a tanulmányi reziliencia szoros összefüggést mutat a tanulmányi eredménnyel. Azok a diákok, akik valamilyen nehézséggel küzdenek a tanulmányaikat illetően, kevésbé magabiztosak, céltudatosak, kitartóak, és alacsonyabb mértékű a tanulmányi rezilienciájuk. A teljes mintán felmért társas és személyes erőforrások szignifikáns bejósoló erővel bírnak a tanulmányi reziliencia alakulására.

Következtetések: Az eredmények rámutatnak a tanulást befolyásoló pszichológiai erőforrások szerepére, és hozzájárulhatnak a diákok támogatásának és fejlesztésének új megközelítéseihez is.

Kulcsszavak: tanulmányi reziliencia, reziliencia, személyes erőforrások, társas támogatás, iskolai sikeresség

BEVEZETŐ

A pedagógia és a pszichológia területén egyre nagyobb figyelmet kap a tanulók rezilienciája, amely az egyén képességét jelenti a stresszes és kihívásokkal teli helyzetekkel való megküzdésre és az azokból való felépülésre (Martin, 2013). Míg az általános reziliencia az élet minden területén való megküzdést és alkalmazkodást segíti, addig a tanulmányi reziliencia kifejezetten az oktatási környezetben jelentkező akadályokkal való megküzdésre összpontosít. Az utóbbi évek kutatásai rávilágítottak arra, hogy a személyes erőforrások – mint például a társas képességek, a célorientáció, a szociális támogatás – meghatározó szerepet játszanak a tanulmányi reziliencia kialakulásában és fenntartásában (Robayo-Tamayo et al., 2020; Romano et al., 2021). Ugyanakkor még kevésbé vizsgálták e tényezők jellemzőit és kapcsolatát tanulási nehézségekkel küzdő diákok esetében.

A tanulmányi reziliencia és kapcsolata a személyes és társas erőforrásokkal

A tanulmányi reziliencia kutatása újszerű törekvés mind nemzetközi téren, mind hazánkban, ezért operacionalizálása és konceptualizálása nehézségekbe ütközik. A szakirodalomban több megnevezést is találunk a jelenség leírására. A tanulmányi reziliencia fogalma (*academic resilience*, *educational resilience*) inkább a nagyobb akadályokból származó nehézségekkel való sikeres megküzdést jelöli (pl. bukás, eltanácsolás, tanulási zavar), míg a tanulmányi rugalmasság (*academic buoyancy*) fogalma az oktatási közegben megjelenő mindennapi nehézségekkel való megküzdés képességét

foglalja magában (pl. vizsgastressz, rossz jegy, nehézségek a társas kapcsolatokban) (Martin & Marsh, 2008a). Mivel a tanulmányi rugalmasság fogalma még nem terjedt el sem a nemzetközi, sem pedig a magyar szakirodalomban, ezért jelen kutatásban a továbbiakban is a tanulmányi reziliencia fogalmát használjuk a jelenség megnevezésére.

A tanulmányi reziliencia lehetővé teszi a diákok számára, hogy megküzdjenek a tanulmányi előmenetelük során felmerülő különféle kihívásokkal és nehézségekkel – legyen az egy rossz értékelés, bukás, tartós hiányzás, betegség vagy akár a pedagógusok magas elvárásai. Reziliensnek mondható az a diák, aki az akadályok és nehézségek ellenére sikeresen eléri céljait, motivált és elkötelezett marad a tanulmányai iránt (Kóródi & Szabó, 2019; Martin & Marsh, 2008a). A fogalom tehát túlmutat az általános értelemben vett reziliencián és a krízishelyzetek kezelésén, sokkal inkább a mindennapi iskolai élet során tapasztalt akadályokkal való eredményes megküzdést foglalja magában.

A tanulmányi reziliencia prediktorai között megtalálhatjuk a demográfiai különbségeket, amelyeknek hatása a tanulmányi reziliencia mértékében is megmutatkozik. E szerint a tanulmányi reziliencia eltérést mutat a nemek függvényében. A nehézségekkel való megküzdés módja, az önbizalom és a szociális támogatás különböző módon befolyásolja a férfiak/ fiúk és a nők/lányok tanulmányi rezilienciáját. Kudarc esetén a lányok hajlamosabbak gyorsabban elveszíteni az önbizalmukat, míg a fiúk inkább kihívásként tekintenek rá. Az önbizalom az ő esetükben így tovább növeli a kihívásokkal való szembenézés és a kudarcokból való felépülés készségét is.

Ugyanakkor a nők/lányok hajlamosabbak alulértékelni képességeiket, még akkor is, ha teljesítményük egyenértékű vagy jobb a férfiakénál/fiúkéénál (Yeager & Dweck, 2012). A lányok/nők körében a szociális támogatás kihasználása a jellemzőbb (Smith et al., 2003).

Az életkor szerepét is vizsgálva azt találták, hogy a tanulmányi reziliencia egy olyan dinamikus jelenség, amely az idővel, az iskolai évek alatt szerzett tapasztalatokkal és az ismétlődő sikerélmények hatására növekszik. A diákok az idő előrehaladtával egyre több olyan stratégiát sajátítanak el, amelyek segítségével hatékonyabban kezelik a nehézségeket. Emellett a támogató kapcsolatok szélesedése (család, barátok, tanárok) szintén a tanulmányi reziliencia fejlesztését segíti (Duckworth & Quinn, 2009; Masten, 2018).

A diákoknak a sikeres teljesítmény eléréséhez nemcsak széleskörű tudásra és jó képességekre van szükségük, hanem személyes és szociális erőforrások megléte is. A tanulmányi reziliencia prediktoraként meghatározható személyes erőforrásokat Martin és Marsh (2006) az ún. 5C modellben foglalták össze: magabiztosság (*confidence*), tervezés (*coordination*), kontroll (*control*), higgadság (*composure*) és elkötelezettség (*commitment*). A magas szintű önszabályozó mechanizmusokkal rendelkező (cél)tudatos diákok tisztában vannak a tanulás és a tudás megszerzésének folyamatával, világosan látják, hogy miért érdemes küzdeni és kitartani a nehezebb időszakokban is. Hatékonyabban fel tudják mérni, hogy hogyan osszák be idejüket és energiájukat, mivel világos elképzelésük van arról, hogy milyen lépéseket kell tenni céljaik elérése érdekében (Jámbori et al., 2019; Martin & Marsh, 2008b).

A tanulmányi rezilienciához emellett hozzájárul a diákok önmagukba vetett hite is, amely növeli a kitartást és az önbizalmat (Cassidy, 2015; Crosnoe et al., 2004).

Masten (2001) a rezilienciához köthető protektív faktorokat három fő csoportba sorolja: személyen belüli faktorok (pl. magas önértékelés, énhatékonyság, önszabályozás); családi faktorok; valamint a szélesebb környezet támogatása (pl. baráti kapcsolatok, osztályklíma). A magasabb szintű szociális kompetenciával rendelkező diákok képesek erősebb támogató kapcsolatokat kialakítani társaikkal, tanáraikkal, családjukkal. Ezek a kapcsolatok érzelmi és gyakorlati támogatást is nyújtanak abban, hogy a diák sikereket érjen el a tanulmányaiban (Malecki & Elliot, 2002; Martin, 2013; Rudd et al., 2021). Emellett a reziliens diákok könnyebben veszik észre a környezetükben kínálgató lehetőségeket, támogató forrásokat is (Robayo-Tamayo et al., 2020).

A személyes erőforrások közül külön figyelmet érdemel a pozitív családi kapcsolatok fontossága; a biztonságos otthoni környezet biztosítani tudja a diákok számára azt az alapvető szociális támogatást, amely segít nekik megbirkózni a társas és iskolai stresszfaktorokkal, növelve ezzel a tanulmányi rezilienciát (García-Crespo et al., 2021). A család érzelmi támogatása, az odafigyelés és a bátorítás hozzájárul az érzelmi stabilitáshoz és az önbecsüléshez, ezáltal a diákok képesek hatékonyabban kezelni a stresszt és a kihívásokat az iskolai környezetben (Beri & Kumar, 2018; Crosnoe et al., 2004; Foster et al., 2019). Emellett a család által nyújtott tanulmányi segítség (pl. a házi feladat elkészítésében való segítségnyújtás, a megfelelő tanulási környezet biztosítása) javítja a diákok tanulmányi készségeit, ami hozzájárul a tanulmányi rezilienciához.

Az ilyen jellegű támogatás és segítségnyújtás leginkább az általános iskolai évek alatt elengedhetetlen. A családi támogatás tehát nemcsak önállóan, de a személyes erőforrások növelésén keresztül is pozitívan hat az iskolai sikerességre.

Különösen nagy jelentősége van a személyes és szociális erőforrásoknak az olyan diákok esetében, akik valamilyen okból *tanulási nehézségekkel* küzdenek. A tanulmányi reziliencia és a tanulási nehézségek kapcsolatát először retrospektív tanulmányokban vizsgálták, elsősorban a korai iskolaelhagyással összefüggésben. Ezek a korai tanulmányok arra mutattak rá, hogy az iskolai élet egyes aspektusai jelentős hatást gyakorolnak arra, hogy egy diák hamarabb abbahagyja-e a tanulmányait, vagy a nehézségek ellenére sikeresen befejezi-e azokat (Freeman et al., 2004). A kortársakkal és a pedagógusokkal való pozitív kapcsolat kiemelt fontosságú a lemorzsolódással veszélyeztetett, a különleges bánásmódot igénylő vagy tanulási nehézséggel küzdő gyerekek esetében (Harðardóttir et al., 2015; Piers & Duquette, 2016; Sanders et al., 2018). Az ilyen nehézségekkel küzdő diákok gyakrabban élnek át kudarcot és kevesebb sikerélményt tapasztalnak meg a tanulmányaik során, ami hosszabb távon az önértékelésük csökkenéséhez, a motiváció és a kitartás elvesztéséhez és szorongáshoz vezethet (Basharpoor & Einy, 2023; Martin, 2013; Skinner et al., 2020). Tanulmányok igazolták, hogy a tanulási nehézségekben érintett diákok esetében is igaz, hogy a magasabb személyes erőforrásokkal rendelkező tanulók jobban teljesítenek, mint azok a társaik, akik hasonló problémákkal küzdenek, de nem, vagy kevésbé rendelkeznek a szükséges személyes erőforrásokkal. Ez arra utal, hogy az ő

esetükben is kiemelt fontosságúak a társas és személyes erőforrások, amelyek segítséget nyújthatnak a nehézségekkel való megküzdésben (Basharpoor & Einy, 2023; Hossein et al., 2022).

Hazai viszonylatban a tanulmányi reziliencia vizsgálata viszonylag új kutatási területnek számít, ezért nem rendelkezünk tudományosan megalapozott eredményekkel azzal kapcsolatban, hogy a hazai oktatási környezetben a tanulmányi reziliencia és a személyes és társas erőforrások hogyan kapcsolódnak össze egymással a tipikusan fejlődő és a tanulási nehézségekkel küldő diákok esetében. Az oktatási egyenlőtlenségek feltárása, a társadalmi mobilitás elősegítése, az intervenciók programok tervezése és megvalósítása, valamint a nemzetközi összehasonlítás (pl. PISA-teszt) lehetősége viszont okot ad arra, hogy Magyarországon is a kutatások fókuszába kerüljön ez a terület.

A vizsgálat célja és hipotézisek

A kutatás célja, hogy feltárjuk a személyes erőforrások és a tanulmányi reziliencia közötti kapcsolatot. Feltételeztük, hogy (H1a) a lányok magasabb értéket érnek el a társas támogatás alskálán, míg (H1b) a fiúk a magabiztosság tekintetében mutatnak magasabb értéket (Hjemdal et al., 2006; Kóródi, Szél et al., 2022; Ruvalcaba-Romero, 2015). A minta széles életkori tartománya lehetőséget ad az általános és a középiskolás diákok személyes és társas erőforrásbeli különbségeinek feltárására. Feltételeztük, hogy a családi összetartás alskálán (H2a) a fiatalabbak magasabb pontszámot érnek el, míg a társas támogatás (H2b) a középiskolások esetében lesz magasabb szintű (Kóródi, Szél, et al., 2022; von Soest et al., 2010). A tanulmányi rezilienciát

(H2c) illetően a középiskolások esetében vártunk magasabb szintű tanulmányi rezilienciát (Duckworth & Quinn, 2009; Masten, 2018). A rizikócsoporthoz (tanulási nehézségekkel küzdő diákok) esetében alacsonyabb mértékű kitartásra (H3a), magabiztosságra (H3b) és tanulmányi rezilienciára (H3c) számítottunk, mint azoknál, akiknek nincs ilyen nehézség a tanulójaikat illetően (Martin, 2013).

Továbbá feltételeztük, hogy a felmért változók (H4) szorosan kapcsolódnak egymáshoz, és szignifikáns pozitív korrelációt várunk a személyes erőforrások és a tanulmányi reziliencia között (Afzali & Esmaili, 2019; Cassidy, 2015; Martin & Marsh, 2008b). Amennyiben ez a feltétel teljesül, úgy regressziós modellben teszteljük a változók közötti kapcsolatok irányát és erősségét. Feltételeztük, hogy a felmért személyes erőforrások (H5) pozitívan jelzik előre a tanulmányi rezilienciát, ami azt is jelentheti, hogy segítik az egyént a pozitív adaptációban, a kudarchelyzetek kezelésében és a hatékony segítségkérésben (Robayo-Tamayo et al., 2020; Tudor & Spray, 2017). Végül strukturális egyenletmodellezéssel teszteltük a személyes és társas erőforrások, a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi eredmény közötti összefüggést. Feltételeztük, hogy a tanulmányi reziliencia (H6) hatásával van a tanulmányi eredmény alakulására (Cassidy, 2015; Martin és Marsh, 2006).

MÓDSZER

Résztvevők

Az adatfelvételben összesen 283 fő tanuló vett részt (161 lány és 118 fiú). A résztvevők életkora 11 és 19 év közötti tartományba

esett ($M = 15,07$ év, $SD = 2,57$ év); 121 fő általános iskolás volt, 162 fő pedig középiskolás (1. táblázat). A kutatásban való részvételtől a diákok az osztályfőnöktől és a szülőktől értesültek, a kérdőívek kitöltésébe minden megkeresett diák beleegyezett. A kutatásba bevont osztályok az intézményvezető választotta ki, de az iskola populációjától egyik csoport sem tért el a demográfiai adatokat és a tanulmányi eredményeket tekintve.

1. táblázat. A teljes minta nemek és iskolatípus szerinti eloszlása

Iskolatípus	Arány	Lét-szám	Ebből lány
Általános iskolás (5–8. o.)	42,7%	121 fő	69 fő
Középiskolás (9–13. o.)	57,2%	162 fő	122 fő
Összesen	100%	283 fő	161 fő

Mérőeszközök

Az adatfelvétel során (1) a demográfiai változók (nem, életkor) mellett a tanulmányaikkal kapcsolatos kérdéseket is tettünk fel a résztvevőknek. A tanulmányi átlag megállapításához megkérdeztük az öt fő tantárgyból (magyar nyelv és irodalom, történelem, matematika, idegen nyelv) elért félévi eredményeiket. Azért döntöttünk a felsorolt tantárgyak mellett, mert ezek értékelései (tantárgyi jegyek) az érettségi, valamint a középiskolai és az egyetemi felvételi során is kiemelt figyelmet kapnak. Emellett jelölniük kellett azt is, hogy küzdenek-e valamilyen nehézséggel, hátránnyal a tanulójaikat illetően (korábbi osztályismétlés, év végi bukás, eltanácsolás az iskolából,

iskolaváltás, tanulási nehézség) (Martin, 2013), majd több pszichológiai mérőskála¹ mellett az alábbiakat töltötték ki:

(2) A *Serdülő Reziliencia Kérdőív* (READ-H; Hjermadal et al., 2006; Kóródi, Szél, et al., 2022) lehetőséget ad a személyes erőforrások és a környezeti erőforrások mérésére, így összességében a protektív faktorok minél differenciáltabb azonosítására is. A kérdőív összesen 28 tételt tartalmaz; a kitöltők ötfokú Likert-skálán jelölhetik, hogy mennyire értenek vahy nem értenek egyet az adott állítással (1 = Egyáltalán nem értek egyet, 5 = Teljesen egyet értek). A tételek 5 faktorba rendeződnek (Családi összetartás, Társas támogatás, Szociális kompetencia, Magabiztosság, Célorientáció).

(3) A *Tanulmányi Reziliencia Kérdőív* (ARS; Kóródi et al., 2022) egy felvázolt kudarchelyzetre adott reakciókon és viselkedéses jellemzőkön keresztül méri a tanulmányi rezilienciát. A szituáció elolvasása után 29 lehetséges reakciót olvashatnak a kitöltők, és egy ötfokú Likert-skálán jelölhetik meg az egyes reakciók esetében, hogy mennyire valószínű, hogy az adott módon reagálnának (1 = Biztos vagyok benne, hogy nem így reagálnék, 5 = Biztos vagyok benne, hogy így reagálnék). A kérdőív három skálát foglal magában: Kitartás, Adaptív segítségkérés/segítségkeresés és Negatív érzelmi reakció hiánya. A magasabb pontszám magasabb mértékű tanulmányi rezilienciát jelez.

A két kérdőív közötti fő különbség az, hogy míg a *Serdülő Reziliencia Kérdőív* általánosabb képet ad a diákok rezilienciájáról, addig a *Tanulmányi Reziliencia Kérdőív*

specifikusan az iskolai szituációkra vonatkoztatva méri fel a tanulmányi rezilienciát. Ennek megfelelően, bár a *Serdülő Reziliencia Kérdőív* Célorientáció faktor elnevezése hasonló a *Tanulmányi Reziliencia Kérdőív* Kitartás faktorához, a fenti tartalmi okok miatt mégsem feleltethetők meg egymásnak.

Eljárás

A kutatás során hozzáférésalapú mintavételt alkalmaztunk, az adatfelvétel pedig a heterogenitás érdekében az ország több megyéjének (főleg dél-alföldi, illetve Pest megyei) állami fenntartású alap- és középfokú oktatási intézményében zajlott 2022 tavaszán. Az adatfelvétel megkezdése előtt tájékoztattuk az intézményvezetőket a kutatás céljáról és menetéről, majd a résztvevő diákok szüleit is tájékoztattuk aktív szülői beleegyező nyilatkozat formájában. Az adatfelvétel osztályfőnöki órán zajlott digitális formában, a Google Forms segítségével. A kérdőívek kitöltése átlagosan 15-20 percig tartott. A diákok szabadon dönthettek a kérdőívek kitöltéséről; a részvételért jutalomban nem részesültek. A kutatást a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága hagyta jóvá (referenciaszám: 2022-45).

EREDMÉNYEK

Az adatok elemzéséhez a jamovi 2.3.21 (*The jamovi project*, 2019) statisztikai programot használtuk. A változók normaleloszlásának ellenőrzésekor a csúcosság- és ferdeségértékeket vettük figyelembe, ahol a $|2.58|$ -as határértéknél alacsonyabb

¹ Jelen elemzés egy nagyobb kutatás adataira épül, amely részét képezi Kóródi Kitti Ph.D disszertációjának, amelyet a Debreceni Egyetem Humántudományok Doktori Iskolába nyújtott be.

értéket tekintettük a normáloszlás kritériumaként (Ghasemi & Zahediasl, 2012). A vizsgált változók mindegyikénél teljesült a normáloszlás, ezért az elemzésekhez

parametrikus statisztikai próbákat használhattunk. A leíró statisztikai adatok, illetve a kérdőívek megbízhatósági mutatója (Cronbach- α) a 2. táblázatban láthatók.

2. táblázat. A vizsgált változók leíró statisztikai adatai

Vizsgált változó	M	SD	Ferd.	Csúcs.	Cronbach- α	McDonald- ω
READ-H összpontszám	3,86	0,68	-0,74	0,56	0,94	0,95
Családi összetartás	3,94	0,90	-1,05	0,68	0,91	0,92
Társas támogatás	4,36	0,76	-1,65	2,34	0,86	0,86
Szociális kompetencia	3,80	0,88	-0,71	0,08	0,86	0,86
Magabiztosság	3,55	0,82	-0,43	-0,20	0,82	0,83
Célorientáció	3,68	0,77	-0,37	-0,26	0,75	0,77
ARS összpontszám	3,35	0,58	-0,25	-0,05	0,81	0,84
Kitartás	3,46	0,65	-0,60	0,32	0,81	0,84
Adaptív segítségkérés	3,33	0,87	-0,28	-0,12	0,85	0,86
Negatív érzelmi reakciók hiánya	3,12	0,83	-0,01	-0,20	0,74	0,76

Megvizsgáltuk a nemek közötti eltérést a társas és a személyes erőforrások vonatkozásában. A független mintás t-próba szerint csak a társas támogatást illetően találtunk nemi eltérést ($t(217) = -3,086$, $p < 0,001$; Cohen's $d = -0,47$); a lányok magasabb értéket értek el ezen az alskálán (Mlány = 4,52, SD = 0,64, Mfiú = 4,19, SD = 0,80).

Megvizsgáltuk a társas és személyes erőforrások, valamint a tanulmányi reziliencia esetleges különbségeit a korcsoportok

között. Az általános iskolás korosztályt 5–8. osztályosok, a középiskolás korosztályt 9–13. osztályosok alkották. A Serdülő Reziliencia Kérdőív alskálái közül csak a családi összetartás tekintetében találtunk különbséget ($t(281) = 2,91$, $p = 0,004$, Cohen's $d = 0,35$). A független mintás t-próba a Tanulmányi Reziliencia Skála egyik alskáláján sem, és az összpontszámot illetően sem mutatott szignifikáns különbséget a csoportok között (3. táblázat).

3. táblázat. Az általános és középiskolás diákok társas és személyes erőforrásainak, valamint tanulmányi rezilienciájának átlagai

Viszgált változó	Csoport	N	Átlag	SD
READ összpontszám	1 = Ált. isk.	121	3,92	0,66
	2 = Középisk.	162	3,81	0,69
<i>Családi összetartás*</i>	1 = Ált. isk.	121	4,12	0,84
	2 = Középisk.	162	3,81	0,91
Társas támogatás	1 = Ált. isk.	121	4,46	0,71
	2 = Középisk.	162	4,29	0,79
Szociális kompetencia	1 = Ált. isk.	121	3,82	0,88
	2 = Középisk.	162	3,78	0,88
Magabiztosság	1 = Ált. isk.	121	3,52	0,83
	2 = Középisk.	162	3,57	0,82
Céltudatosság	1 = Ált. isk.	121	3,68	0,78
	2 = Középisk.	162	3,68	0,77
ARS összpontszám	1 = Ált. isk.	121	3,40	0,61
	2 = Középisk.	162	3,30	0,55
Kitartás	1 = Ált. isk.	121	3,51	0,68
	2 = Középisk.	162	3,42	0,63
Adaptív segítségkérés	1 = Ált. isk.	121	3,39	0,83
	2 = Középisk.	162	3,30	0,90
Negatív érzelmi reakciók hiánya	1 = Ált. isk.	121	3,21	0,87
	2 = Középisk.	162	3,06	0,81

Megjegyzés: * $p < 0,05$

Következő lépésként egy csoportba soroltuk azokat a diákokat, akik jeleztek nehézséget a tanulmányaikkal kapcsolatban, bevallásuk szerint valamilyen hátránnyal küzdenek a mindennapokban ($N_{\text{riz}} = 134$). Független mintás t-próbával összehasonlítottuk ezen rizikócsoport személyes erőforrásainak és tanulmányi rezilienciájának mértékét a nehézséggel nem rendelkező diákokéval (H2). Az eredmények

szerint a rizikócsoportba tartozó diákok szignifikánsan alacsonyabb értéket értek el a Magabiztosság ($t(277) = 2,33, p = 0,021$), a Céltudatosság ($t(277) = 2,26, p = 0,025$), a Kitartás ($t(277) = 2,87, p = 0,004$), a Negatív érzelmi reakciók hiánya ($t(277) = 2,14, p = 0,033$), valamint a teljes tanulmányi reziliencia értékében ($t(277) = 2,92, p = 0,004$). A leíró statisztikai adatok az 4. táblázatban láthatók.

4. táblázat. A hátrányokkal nem küzdők és a rizikócsoportha tartozó diákok személyes és társas erőforrásainak, valamint a tanulmányi rezilienciájának átlagai

	Csoport	N	Átlag	SD
READ összpontszám	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	3,93	0,64
	2 = Rizikócsop.	134	3,82	0,68
Családi összetartás	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	4,03	0,85
	2 = Rizikócsop.	134	3,90	0,90
Társas támogatás	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	4,39	0,71
	2 = Rizikócsop.	134	4,37	0,74
Szociális kompetencia	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	3,81	0,86
	2 = Rizikócsop.	134	3,82	0,87
Magabiztosság*	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	3,67	0,76
	2 = Rizikócsop.	134	3,45	0,85
Céltudatosság*	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	3,79	0,72
	2 = Rizikócsop.	134	3,58	0,80
ARS összpontszám*	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	3,45	0,55
	2 = Rizikócsop.	134	3,26	0,57
Kitartás*	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	3,58	0,61
	2 = Rizikócsop.	134	3,36	0,66
Adaptív segítségkérés	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	3,42	0,82
	2 = Rizikócsop.	134	3,28	0,88
Negatív érzelmi reakciók hiánya*	1 = Hátrányokkal nem küzdők	145	3,23	0,84
	2 = Rizikócsop.	134	3,02	0,81

Megjegyzés: * $p < 0,05$

Ezek után feltártuk a reziliencia, a tanulmányi reziliencia, valamint a tanulmányi átlag közötti összefüggéseket (H3). Utóbbi mutatót a magyar nyelv és irodalom, történelem, matematika, idegen nyelv tantárgyakból megadott tanulmányi eredményből számítottuk ki. Az elemzéshez Pearson-féle

korrelációelemzést alkalmaztunk. A társas és személyes erőforrások alskálái és összesített pontszámai is egyértelműen pozitív, közepesen erős összefüggést mutatnak a tanulmányi rezilienciával, valamint a tanulmányi eredménnyel is. A korrelációs koefficiensek az 5. táblázatban láthatók.

5. táblázat. A társas és személyes erőforrások, a tanulmányi reziliencia és a tanulmány átlag összefüggései

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 – Kitartás	—										
2 – Adaptív segítségkérés	0,72***	—									
3 – Negatív reakciók hiánya	0,20***	n.sz.	—								
4 – ARS összpont.	0,92***	0,82***	0,46***	—							
5 – Családi összetart.	0,50***	0,41***	0,25***	0,53***	—						
6 – Társas támogatás	0,39***	0,32***	0,16**	0,40***	0,69***	—					
7 – Szociális komp.	0,31***	0,31***	n.sz.	0,32***	0,46***	0,57***	—				
8 – Magabiztosság	0,46***	0,41***	0,29***	0,52***	0,62***	0,51***	0,65***	—			
9 – Céltudatosság	0,53***	0,45***	0,18**	0,54***	0,59***	0,51***	0,53***	0,71***	—		
10 – READ összpont.	0,54***	0,47***	0,24***	0,57***	0,85***	0,79***	0,77***	0,86***	0,80***	—	
11 – Tanulmányi átl.	0,35***	0,20***	n.sz.	0,31***	0,28***	0,29***	n.sz.	0,17*	0,24***	0,26***	—

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

Feltételeztük, hogy a társas és személyes erőforrások befolyásoló hatással vannak a tanulmányi reziliencia alakulására (H4). Elsőként lineáris regresszióelemzést végeztünk, és választ kerestünk arra, hogy a személyes és társas erőforrásoknak mekkora predikciós ereje van a tanulmányi reziliencia varianciájára. Függő változóként a Tanulmányi Reziliencia Skála összesített pontszámát alkalmaztuk, míg a független változókat a Serdülő Reziliencia Kérdőív alskálái alkották. A modell szignifikáns ($F(5,277) = 33,79$, $p < 0,001$, $R^2 = 0,38$), azonban a függő változók közül csak a Családi összetartozás ($\beta = 0,17$, $p < 0,001$), a Magabiztosság

($\beta = 0,15$, $p = 0,01$) és a Céltudatosság ($\beta = 0,2$, $p < 0,001$) volt bejósoló hatással, a Társas támogatás és a Szociális kompetencia nem. A független változók közötti magas korreláció és a VIF értékek (> 2) a multikollinearitás lehetőségét jelezték, így ennek kiküszöbölésére hierarchikus regresszióelemzést is végeztünk (6. táblázat).

Első lépésben a társas támogatás alskálát adtuk hozzá a modellhez, ami önmagában kis mértékben, de szignifikánsan be tudta jósolni a tanulmányi reziliencia varianciáját ($F(1,281) = 54,61$, $p < 0,001$). Ezután a szociális kompetencia, a magabiztosság és a céltudatosság blokkot adtuk az egyenlethez

($F(4,278) = 37,31$, $p < 0,001$). A végleges modell a tanulmányi reziliencia varianciájának 38%-át magyarázza ($F(5,277) = 33,79$, $p < 0,001$).

6. táblázat. A hierarchikus regresszioelemzés eredménye. A modell függő változója a tanulmányi reziliencia értéke volt

	Beta	R2	F
1. lépés		0,16	54,61***
Társas támogatás	0,40***		
2. lépés		0,35	37,31***
Szociális kompetencia	-0,13*		
Magabiztosság	0,29***		
Céltudatosság	0,32***		
3. lépés		0,38	33,79***
Családi összetartozás	0,27***		

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

Utolsó lépéseként egy olyan modellt alakítottunk ki, amelyben együttesen szerepelt a személyes és társas erőforrások, a tanulmányi reziliencia és a tanulmányi eredmény. Mivel az alkalmazott mérőeszközök több alskálát is tartalmaznak, így az elemzés átláthatóságának és az eredmények értelmezésének megkönnyítése érdekében összevont átlagpontszámokat használtunk. A felállított modell jó illeszkedést mutatott ($\chi^2(23) = 92,83$; $p < 0,001$; $\chi^2/df = 4,03$; RMSEA = 0,08; $0,05 \leq 95\% \text{ CI} \leq 0,1$; SRMR = 0,04; CFI = 0,97; TLI = 0,95). A modell a tanulmányi rezilienciát ($R^2 = 0,46$), valamint a tanulmányi átlag mértékét ($R^2 = 0,12$) is szignifikánsan jóslta be. Összességében a személyes és társas erőforrások a tanulmányi rezilienciát ($\beta = 0,68$) jóslták be, a tanulmányi átlagot pedig a tanulmányi reziliencia ($\beta = 0,35$).

DISZKUSSZIÓ

Jelen kutatás célja az volt, hogy felmérjük általános és középiskolás diákok társas és személyes erőforrásait, valamint megvizsgáljuk ezek összefüggését a tanulmányi rezilienciával és a tanulmányi eredménnyel. Ennek vizsgálatát azért tartottuk fontosnak, mert a tanulmányi reziliencia vizsgálata még viszonylag új területnek mondható a magyar pedagógiaipszichológia-kutatások terén. Az elemzések rámutattak arra, hogy a diákok erőforrásai egyértelmű kapcsolatban állnak a tanulmányi eredményekkel és a tanulmányi rezilienciával – tehát összefügg azzal, hogy a diákok hogyan tudnak megküzdeni az iskolai mindennapokban előforduló nehézségekkel.

A felmért változók többnyire a szakirodalommal megegyező irányú életkori és nemi különbségeket mutattak. A lányok magasabb értéket értek el a társas támogatás alskálán, ami visszavezethető szocializációs hatásokra; eszerint a nők nagyobb hangsúly fektetnek a kapcsolatok ápolására és elmélyítésére, ezáltal több és mélyebb kapcsolatot építenek ki (Hjemdal et al., 2006; Kelly et al., 2017; Kóródi, Szél, et al., 2022; Ruvalcaba-Romero, 2015). Jelen kutatásunk nem erősítette meg a feltételezett különbséget a magabiztosság terén fiúk és lányok között. Életkori csoportokat tekintve viszont a fiatalabbak nagyobb fokú családi összetartást észleltek, ennek hátterében fejlődéslektani folyamatok állhatnak. A szoros családi interakciók és a több együtt töltött időre való igény inkább jellemző az általános iskolás korosztályra; a középiskolás serdülők esetében már megjelenik az autonómia iránti igény, és egyre több külső kapcsolatot is alakítanak ki, ahol szintén megtapasztalhatják a társas támogatást (Erikson, 1991).

A tanulmányi rezilienciát illetően nem találunk különbséget a két korcsoport között, ennek hátterében több ok is állhat. Többek közt az, hogy a tanulmányi reziliencia változása inkább egyéni ütemben zajlik, ezért a jelenség további személyközpontú vizsgálatokat igényelne. Továbbá a diákok között 7–8. osztályosok és középiskolások szerepeltek, így lehetséges, hogy az általános iskola végén és a középiskola elején tapasztalható fejlődési átmenet talán nem olyan éles, hogy jelentős különbséget eredményezne a tanulmányi rezilienciában. A diákok nagyjából ugyanabban az életszakaszban vannak, ahol a tanulmányi kihívások és az azokkal való megbirkózási stratégiák hasonlóak lehetnek.

A tanulási nehézségekkel küzdő diákok rizikócsoporthoz számíthatnak az iskolai kudarcokkal összefüggő korai iskolaelhagyás szempontjából, ezért lényeges, hogy megismerjük milyen pszichológiai erőforrásokkal rendelkeznek. Kutatásunk rámutatott, hogy tanulási nehézségekkel küzdők csoportjába tartozó diákok alacsonyabb mértékű magabiztosságot, céltudatosságot és kitartást, valamint tanulmányi rezilienciát mutattak, mint a hátrányokkal nem küzdő társaik. Ezek hátterében számos ok húzódhat meg, beleértve azt is, hogy a kevésbé reziliens diákok nehezebben ismerik fel, és kevésbé hatékonyan használják a pszichológiai erőforrások különböző formáit (Robayo-Tamayo et al., 2020), ami egyfajta „ördögi körként” felveti a nehézségekkel összefüggő újabb kudarcok lehetőségét, tovább csökkentve ezzel a személyes erőforrásokat. Ez a folyamat hosszabb távon negatívan hat a tanulmányi sikerességükre és elköteleződésükre is. A nehézségekkel való megküzdés sikertelensége miatt gyakrabban tapasztalhatnak stresszt és szorongást, ami csökkenti a tanulási motivációjukat és

kitartásukat, jöllehet ezek szükségesek lennének a kudarc utáni újrakezdéshez és a tanulási motiváció visszanyeréséhez (Martin, 2011; Okubanjo, 2014; Skinner et al., 2020). A tanulási nehézségekkel küzdő diákok a közösségen belül is perifériára szorulhatnak, ami további önértékelés-csökkenést eredményezhet, és a kortársaktól kapott támogatás elvesztésének lehetőségét hordozza.

Összefüggést találtunk a társas és személyes erőforrások és a tanulmányi reziliencia, valamint a tanulmányi eredmény között is. Azok a diákok, akik erősebb társas támogatással rendelkeznek (pl. család, barátok, iskolai közösség), magasabb tanulmányi rezilienciát mutatnak, hatékonyabban képesek megbirkózni a tanulmányi nehézségekkel és stresszhelyzetekkel, ami összefügg a jobb tanulmányi eredményekkel is. A kutatás rávilágított arra is, hogy az olyan személyes erőforrások, mint a magabiztosság, a céltudatosság, hozzájárulnak a tanulmányi rezilienciához. Az erős személyes erőforrásokkal rendelkező diákok jobban alkalmazkodnak a változó körülményekhez, és hatékonyabban képesek kezelni a tanulmányi kihívásokat (Afzali & Esmaili, 2019; Martin & Marsh, 2008a; Robayo-Tamayo et al., 2020).

Az adatok egyértelműen mutatják, hogy a magas tanulmányi rezilienciával rendelkező diákok jobb tanulmányi eredményeket érnek el. Ebből arra következtethetünk, hogy a reziliencia kulcsszerepet játszik a jó tanulmányi eredmény elérésében, mivel ezek a diákok képesek a kudarcokból és a stresszből gyorsan és hatékonyan felépülni. Ugyanakkor fontos szem előtt tartani azt is, hogy a tanulmányokban elért siker szubjektív, és nem feleltethető meg egyértelműen a jó tanulmányi eredménnyel (Kóródi & Szabó, 2019).

Limitációk és lehetőségek

Kutatásunk számos limitációval bír, amelyek közül elsőként a kényelmi mintavételt és az alacsony elemszámot szükséges figyelembe venni. Ennek megfelelően az eredmények értelmezésekor szem előtt kell tartani, hogy a vizsgálatban résztvevők semmilyen értelemben nem reprezentálják a hazai közoktatásban tanulókat. Fontos limitáció továbbá, hogy vizsgálatunk keresztmetszeti jellege nem ad lehetőséget az erőforrások fejlődésének feltárására, sem az ok-okozati összefüggések bizonyítására. A tanulmányi nehézség meglétének megállapításához nem használtuk diagnosztikai eszközöket, ezeket az információkat a diákok önbevallásos alapon jelölték, ami felveti az adatok megbízhatóságának kérdését.

Mindezzel együtt azonban fontos értékének tartjuk, hogy kutatásunk felhívta a figyelmet a tanulmányi reziliencia fontosságára, és már ilyen kis elemszámú minta alkalmazásával is rámutatott arra, hogy a tanulási nehézségekkel küzdő diákok személyes és társas erőforrásai eltérnek az ilyen problémákkal nem küzdő társaikétól és ez kapcsolatba hozható az alacsonyabb szintű tanulmányi rezilienciával is. Az eredmények megerősítik, hogy szükség van a tanulmányi reziliencia feltárására és egyes személyes és társas faktorokkal való kapcsolatának vizsgálatára. Szükséges lenne a továbbiakban feltárni a reziliens diákok főbb jellemzőit, az erősségeik mintázatát és a különböző mediáló tényezőket, amelyek befolyásolják a tanulmányi reziliencia és az iskolai eredményesség közötti kapcsolatot.

Ezek az eredmények mellett, hogy hazai viszonylatban újszerűnek számítanak, fontos gyakorlati szempontokat is felvetnek a tanulási nehézséggel küzdő gyermekek fejlesztési irányainak meghatározásához. Az iskolapszichológusok célzott foglalkozásokkal segíthetik a kortárs kapcsolatok fejlődését, ami erősíti a társas erőforrásokat, továbbá a tanulási nehézséggel küzdők számára mérésekre épülő fejlesztő foglalkozásokat tervezhetnek a személyes erőforrások (magabiztosság, énhatékonyság, kitartás stb.) fejlesztésére, segítve ezzel a tanulmányi reziliencia erősödését. A szociális készségek fejlesztése a támogató kapcsolatok kialakítását, a szükség szerinti segítségkérést alapozhatja meg. A magabiztosság, a tervezés és a céltudatosság olyan tényezők, amelyek megalapozzák a saját képességekbe vetett hitet, az önbizalmat, a proaktív problémamegoldást. A növekedésfókuszú gondolkodásmód kialakítása (*growth-mindset*) további pozitív hatással lehet a tanulási sikerességre, és a tanulmányi reziliencia növelésére, hiszen a hibázás elfogadása és az ebből való tapasztalatszerzés motivációt adhat a továbblépésre, a tanulás folytatására.

Összegezve tehát, a tanulmányi reziliencia fejlesztését mind egyéni, mind közösségi szinten fontos lenne megvalósítani. A szakirodalom alapján látható az is, hogy a kapcsolódó pszichológiai konstrukciók oda-vissza ható kapcsolatban állnak egymással, így az intervenciók programok által megvalósított fejlesztések közvetetten is hatással lesznek a többi tényezőre. Szükség lenne egy olyan program kidolgozására, amely komplexen valósítja meg a tanulmányi rezilienciát fejlesztő tényezőket.

IRODALOM

- Afzali, L., & Esmaili, S. (2019). Relationship between goal orientation (with mediator of educational resilience) and academic engagement. *Empowering Exceptional Children*, 10(2). <https://doi.org/10.22034/ceciranj.2019.95991>
- Basharpoor, S., & Einy, S. (2023). Developing a causal model of academic adjustment of Students with learning disabilities based on academic self-efficacy and academic eagerness: The mediating role of the academic resilience. *Journal of Learning Disabilities*, 12(2). <https://doi.org/10.22098/jld.2022.7608.1814>
- Beri, N., & Kumar, D. (2018). Predictors of academic resilience among students: A meta analysis. *Journal of Educational Psychology*, 11(4), 37–44. <https://doi.org/10.26634/jpsy.11.4.14220>
- Cassidy, S. (2015). Resilience Building in Students: The Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01781>
- Crosnoe, R., Johnson, M. K., & Elder, G. H. (2004). School Size and the Interpersonal Side of Education: An Examination of Race/Ethnicity and Organizational Context. *Social Science Quarterly*, 85(5), 1259–1274. <https://doi.org/10.1111/j.0038-4941.2004.00275.x>
- Duckworth, A. L., & Quinn, P. D. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (Grit-S). *Journal of Personality Assessment*, 91(2), 166–174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Erikson, E. (1991). Az életciklus: Az identitás epigenezise. In E. Erikson (Szerk.), A fiatal Luther és más írások (pp. 437–497). Gondolat Kiadó.
- Foster, K., Mitchell, R., Young, A., Van, C., & Curtis, K. (2019). Resilience-promoting factors for parents of severely injured children during the acute hospitalisation period: A qualitative inquiry. *Injury*, 50(5), 1075–1081. <https://doi.org/10.1016/j.injury.2018.12.011>
- Freeman, J. G., Stoch, S. A., Chan, J. S. N., & Hutchinson, N. L. (2004). Academic Resilience: A Retrospective Study of Adults With Learning Difficulties. *Alberta Journal of Educational Research*, 50(1), 5–21. <https://doi.org/10.11575/AJER.V50I1.55038>
- García-Crespo, F. J., Fernández-Alonso, R., & Muñiz, J. (2021). Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles. *PLOS ONE*, 16(7), e0253409. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253409>
- Ghasemi, A., & Zahediasl, S. (2012). Normality Tests for Statistical Analysis: A Guide for Non-Statisticians. *International Journal of Endocrinology and Metabolism*, 10(2), 486–489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Harðardóttir, S., Júlíusdóttir, S., & Guðmundsson, H. S. (2015). Understanding Resilience in Learning Difficulties: Unheard Voices of Secondary School Students. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32(4), 351–358. <https://doi.org/10.1007/s10560-014-0373-1>
- Hjemdal, O., Friborg, O., Stiles, T. C., Martinussen, M., & Rosenvinge, J. H. (2006). A New Scale for Adolescent Resilience: Grasping the Central Protective Resources Behind Healthy Development. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 39(2), 84–96. <https://doi.org/10.1080/07481756.2006.11909791>

- Hossain, B., Chen, Y., Bent, S., Parenteau, C., Widjaja, F., Haft, S. L., Hoeft, F., & Hendren, R. L. (2022). The role of grit and resilience in children with reading disorder: A longitudinal cohort study. *Annals of Dyslexia*, 72(1), 1–27. <https://doi.org/10.1007/s11881-021-00238-w>
- Jámbori, S., Kőrössi, J., & Szabó, É. (2019). A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 75–94. <https://doi.org/10.17670/MPed.2019.1.75>
- Kelly, Y., Fitzgerald, A., & Dooley, B. (2017). Validation of the Resilience Scale for Adolescents (READ) in Ireland: A multi-group analysis: Validation of READ with Adolescents in Ireland. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, 26(2), e1506. <https://doi.org/10.1002/mpr.1506>
- Kóródi, K., & Szabó, É. (2019). A tanulmányi reziliencia értelmezése: Kutatási, prevenció és intervenció lehetőségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(4), 527–545. <https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.4.6>
- Kóródi, K., Szabó, É., & Jagodics, B. (2022). A Tanulmányi Reziliencia Kérdőív magyar változatának adaptálása általános és középiskolás mintán. *Iskolakultúra*, 32(5), 46–56. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2022.5.46>
- Kóródi, K., Szél, E., & Szabó, É. (2022). A Serdülő Reziliencia Kérdőív (READ) magyar nyelvű adaptációja. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 77(4), 483–505. <https://doi.org/10.1556/0016.2022.00036>
- Malecki, C. K., & Elliot, S. N. (2002). Children's social behaviors as predictors of academic achievement: A longitudinal analysis. *School Psychology Quarterly*, 17(1), 1–23. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.1.1.19902>
- Martin, A. J. (2011). Courage in the classroom: Exploring a new framework predicting academic performance and engagement. *School Psychology Quarterly*, 26(2), 145–160. <https://doi.org/10.1037/a0023020>
- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488–500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267–281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008a). Workplace and Academic Buoyancy: Psychometric Assessment and Construct Validity Amongst School Personnel and Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 168–184. <https://doi.org/10.1177/0734282907313767>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008b). Workplace and Academic Buoyancy: Psychometric Assessment and Construct Validity Amongst School Personnel and Students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(2), 168–184. <https://doi.org/10.1177/0734282907313767>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S. (2018). Resilience Theory and Research on Children and Families: Past, Present, and Promise: Resilience Theory and Research. *Journal of Family Theory & Review*, 10(1), 12–31. <https://doi.org/10.1111/jftr.12255>

- Okubanjo, A. O. (2014). Academic Preseverance, Class and Students' Academic Engagement: A Correlational Study. *European Journal of Educational Sciences*, 1(2), 133–140. <https://doi.org/10.19044/ejes.v1no2a11>
- Piers, L., & Duquette, C. A. (2016). Facilitating Academic and Mental Health Resilience in Students with a Learning Disability. *Exceptionality Education International*, 26(2). <https://doi.org/10.5206/eei.v26i2.7739>
- Robayo-Tamayo, M., Blanco-Donoso, L. M., Román, F. J., Carmona-Cobo, I., Moreno-Jiménez, B., & Garrosa, E. (2020). Academic engagement: A diary study on the mediating role of academic support. *Learning and Individual Differences*, 80, 101887. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101887>
- Romano, L., Angelini, G., Consiglio, P., & Fiorilli, C. (2021). Academic Resilience and Engagement in High School Students: The Mediating Role of Perceived Teacher Emotional Support. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(2), 334–344. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11020025>
- Rudd, G., Meissel, K., & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 34, 100402. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402>
- Ruvalcaba-Romero, N. A. (2015). Validation of the resilience scale for adolescents (READ) in Mexico. *Journal of Behavior, Health & Social Issues*, 6(2), 21–34. <https://doi.org/10.22201/fesi.20070780.2014.6.2.48555>
- Sanders, S. M., Durbin, J. M., Anderson, B. G., Fogarty, L. M., Giraldo-Garcia, R. J., & Voight, A. (2018). Does a rising school climate lift all boats?: Differential associations of perceived climate and achievement for students with disabilities and limited English proficiency. *School Psychology International*, 39(6), 646–662. <https://doi.org/10.1177/0143034318810319>
- Skinner, E. A., Graham, J. P., Brule, H., Rickert, N., & Kindermann, T. A. (2020). “I get knocked down but I get up again”: Integrative frameworks for studying the development of motivational resilience in school. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 290–300. <https://doi.org/10.1177/0165025420924122>
- Smith, N. L., Frydenberg, E., & Poole, C. (2003). Broadening Social Networks for Girls and Particularly for Boys: Outcomes of a Coping Skills Program. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 13(1), 22–35. <https://doi.org/10.1017/S1037291100004714>
- Tudor, K. E., & Spray, C. M. (2017). Approaches to measuring academic resilience: A systematic review. *International Journal of Research Studies in Education*, 7(4). <https://doi.org/10.5861/ijrse.2017.1880>
- von Soest, T., Mossige, S., Stefansen, K., & Hjemdal, O. (2010). A Validation Study of the Resilience Scale for Adolescents (READ). *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32(2), 215–225. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9149-x>
- Yeager, D. S., & Dweck, C. S. (2012). Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed. *Educational Psychologist*, 47(4), 302–314. <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>

ÉRZELMI INTELLIGENCIÁVAL A POSZTTRAUMÁS NÖVEKEDÉS FELÉ SERDÜLŐKORBAN



FERCSÁK Norbert
SZTE BTK Pszichológiai Intézet
fercsak.norbert@gmail.com

SZÉL Erzsébet
SZTE BTK Pszichológiai Intézet
szel.erzsi@gmail.com

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: Kutatásunk célkitűzése volt a poszttraumás növekedés lehetőségének vizsgálata serdülők körében a rideg/érzékeny vonások, az érzelmi intelligencia, a reziliencia és az önértékelés tükrében. Hipotéziseink szerint a rideg/érzékeny vonások negatívan korrelálnak (1) a poszttraumás növekedéssel, (2) a rezilienciával, (3) az érzelmi intelligenciával. Valamint az érzelmi intelligencia (1) közvetlenül, (2) az önértékelés és (3) a reziliencia közvetítésével hat a poszttraumás növekedésre.

Módszer: 186 középiskolás serdülő (átlagéletkoruk 16,8 év) eredményeit mutatjuk be a Poszttraumás Növekedés Skála, Connor-Davidson Reziliencia Skála, Ridegség és Érzéketlenség Kérdőív, Rosenberg Önértékelés Skála 10 itemes változata, a Wong és Law Érzelmi Intelligencia Skála és az Ártalmas Gyermekkori Élmények kérdőív online használatával. Ezen változók mediáló és korrelációs szerepét vizsgáltuk.

Eredmények: Feltételezéseink beigazolódtak. A rideg/érzékeny vonások negatív irányú, közepesen erős, szignifikáns bejósoló a poszttraumás növekedésnek, valamint az érzelmi intelligenciának, a rezilienciával pedig gyenge erejű, szignifikáns, negatív együttjárást kapunk. Hipotéziseinktől függetlenül azt találtuk, hogy a rideg/érzékeny vonások 29,60%-ban az érzelmi intelligencia közvetítésével hatnak a poszttraumás növekedésre. Az érzelmi intelligencia hatását pedig a reziliencia 63,11%-ban, az önértékelés 20,21%-ban közvetíti. Ez utóbbi konstruktum mediáló kapcsolata csak a lányok esetében volt szignifikáns.

Következtetések: Akire jellemzőbbek a rideg/érzékeny vonások, azok alacsonyabb érzelmi intelligenciával és rezilienciával rendelkeznek, valamint nehezebben érhetnek el poszttraumás növekedést. Másrészt azonban kutatásunkból arra a következtetésre jutottunk, hogy az érzelmi intelligencia, a reziliencia és az önértékelés fejlesztése enyhítheti a rideg/érzékeny

vonások poszttraumás növekedésre gyakorolt negatív hatását, amit iskolai környezetben az iskolapszichológus ezek figyelembevételével facilitálhat.

Kulcsszavak: poszttraumás növekedés, rideg/érzékeny vonások, érzelmi intelligencia, önértékelés, reziliencia, ártalmas gyermekkori élmények

BEVEZETÉS

A serdülőkor számos kihívással terhelt időszak, a serdülőkori érzelmi-hangulati ingadozások, valamint az önértékelést, az identitást és a társas kapcsolatokat érintő nehézségek fejlődési krízisnek tekinthetők. A normatív krízissel való megküzdés sikerességét számos tényező befolyásolhatja, ezek közül emeljük ki az ártalmas élmények fejlődést akadályozó szerepét. Az ártalmas gyermekkori élményekkel való megküzdés sikeressége és a növekedés megélése szintén számos képességgel és személyiségjeggyel állhat kapcsolatban. A poszttraumás növekedés témakörében a serdülőket érintően kevés hazai kutatás áll rendelkezésünkre, ugyanakkor az ártalmas élményekkel való sikeres megküzdés tényezőinek mérése a későbbiekben alapot adhat a hatékony terápiás intervenciók és nevelési stratégiák tervezésére. Ebben szerepet játszhatnak az iskolapszichológusok, akik a tanulók önismeretének fejlesztésével hozzájárulhatnak új lehetőségeik és életpályájuk felfedezéséhez. A kohézió erősítése a közösségben, illetve a kortárs támogató csoportok koordinálása pedig növelheti a társas támogatást és a melegebb, empatikusabb kapcsolatok kiépítését. Az iskolai közösségekben sokszor rejtetten jelen lévő, traumatizált fiatalokkal való munka sikerességéhez fontos a trauma és a poszttraumás növekedés szemléletének megértése.

Ártalmas gyermekkori élmények és az iskolai környezet

Az ártalmas gyermekkori élmények magukban foglalhatják az olyan 18 éves kor alatt szerzett káros gyermekkori tapasztalatokat, mint például a fizikai vagy érzelmi bántalmazás, illetve az elhanyagolás. Ezek előfordulhatnak izoláltan vagy komplex kombinációkban is. Az ártalmas gyermekkori tapasztalatok és korai traumatikus élmények eredményeként megjelenhetnek érzelmszabályozási problémák (érzelmelek azonosításának, kifejezésének és modulálásának csökkent képessége), viselkedésszabályozási nehézségek (rigid túlszabályozott vagy impulzív viselkedés), továbbá kötődési-, szorongásos, és affektív zavarok, például poszttraumás stressz zavar, illetve egyéb megbetegedések (kardiovaszkuláris, anyagcsere- és immunológiai), addikciók és szexuális zavarok is (Cook et al., 2003, idézi Kuritárné Szabó et al., 2018; Felitti et al., 1998; Merrick et al., 2019).

Az ártalmas gyermekkori élmények negatív következményei iskolai környezetben is érzékelhetők. Egyrészt az ilyen élményeket átélt gyermekek iskolai teljesítménye már alsó tagozatban is elmaradhat társaikhoz képest, serdülő korra pedig már a viselkedésszerű problémák is kirívóbbá válhatnak, így gyakrabban kaphatnak megrovást és felfüggesztést (Cook et al., 2003, idézi Kuritárné Szabó et al., 2018). Ezzel összefüggésben egy bentlakásos iskolában

végzett kutatás szerint az ártalmas gyermekkori élmények kapcsolatban álltak a ridegség és az érdektelenség jegyeivel, mely kapcsolat erősödését a tanár-diák konfliktus jelenléte és erőssége jelezte (Stoppelbein et al., 2020). Ezzel szemben a tanár-diák kapcsolat közelsége enyhítette az ártalmas gyermekkori élmények negatív hatásait (Stoppelbein et al., 2020). A jó tanár-diák kapcsolat részben megfelelhet a reziliencia *társas támogatottság* védőfaktorának (Werner & Smith, 1989), ami igazolódott az említett kutatásban.

A serdülőknél számos családon belüli ártalommal és mentális, valamint egészségügyi problémával kell szembenéznük egy olyan életkorban, melyben a serdülőkori fejlődési feladatok önmagukban is komoly kihívások elé állítják őket (Erikson, 1963; Hajduska, 2015; Kovács-Tóth, 2022). Ezek az élethelyzetek nagyfokú terhelést jelentenek számukra, így a felépülés, illetve a traumát követő növekedés igénye próbára teheti érzelmeik kezelését, rugalmasságukat és önértékelésüket (Heesterman, 2021; Kim et al., 2022).

Poszttraumás növekedés

Az ártalmas gyermekkori élmények és traumatikus tapasztalatok ellenére a személy a poszttraumás növekedés folyamatát is megélheti, mely során felépülhet, sőt meg is haladhatja korábbi állapotát a traumával érintett életterületeken (Tedeschi & Calhoun, 1996, 2004). A poszttraumás növekedés már serdülőkorban is megfigyelhető: sikeresen leküzdve az ártalmas élmények okozta akadályokat, azok katalizátorként szolgálhatnak a személyes növekedéshez, és akár a serdülők identitástudatának mélyítéséhez is (Kilmer et al., 2009; Taku

& McDiarmid, 2015). Ezekből kifolyólag relevánsnak tartjuk a fentiek figyelembevételét az iskolapszichológiai prevenciók és intervenciók során, és a poszttraumás növekedés fejlődési lehetőségként kezelését.

A poszttraumás növekedés jellemzően a következő területek fejlődésével jár: (1) az élet fokozottabb megbecsülése és a prioritásokban bekövetkezett változások; (2) melegebb, empatikusabb, nagyobb intimítással jellemezhető kapcsolatok átélése; (3) a személyes erő fokozott érzete a sérülékenység mellett; (4) új lehetőségek és életpályák felfedezése a személy életében, valamint (5) spirituális fejlődés. A poszttraumás növekedés ezen területei mellett a társas támogatás is lényeges tényező, amely során a segítők empátiájukkal szerepet játszanak a traumát elszenvető személy növekedési sémáinak kialakulásában (Tedeschi & Calhoun, 1996, 2004).

A trauma megélése- és az arra adott érzelmi-viselkedési válaszok jelentős egyéni különbségeket mutathatnak, egy-egy ártatlannak tűnő megjegyzés vagy helyzet egyes fiatalokat komoly krízisbe sodorhat, míg mások nagyobb nehézségek nélkül lépnek tovább. A nagyobb közösségekkel dolgozó szakembereknek tehát fel kell készülniük arra, hogy egyéni eltéréseket tapasztalnak az élmények megélésében (traumatizáló vagy személyiségfejlesztő), illetve az arra adott reakciókra. A negatív élményeknek ellenálló fiatalok esetén a poszttraumás növekedést érdemes elkülöníteni a reziliencia fogalmától, hiszen míg a poszttraumás növekedés az érintett személynél a felépülésen túli pszichés növekedést mutat, a reziliencia inkább egyfajta alkalmazkodóképességre vonatkozik (Tedeschi & Calhoun, 1996; Werner & Smith, 1992, 2001), amelynek jelenléte hatással lehet a traumatikus élménnyel

való megküzdésre és a regeneráción túl a poszttraumás növekedésre is (Tedeschi & Calhoun, 1996), így relevánsnak tartottuk a reziliencia vizsgálatát is kutatásunkban.

Reziliencia és a rideg/érzékeny vonások a poszttraumás növekedésben

A reziliencia jelensége Werner és Smith (1992, 2001) megfogalmazásában a veszélyeztetett életkörülmények ellenére megvalósított sikeres alkalmazkodás. Pszichológiai értelemben ez azt jelenti, hogy a reziliens személy az őt ért stresszhatás vagy trauma ellenére kompetens működésre képes az érintett területeken (Williams & Nelson-Gardell, 2012). Egy másik szemszögből vizsgálhatjuk a rezilienciát személyiségvonásként (Bensimon, 2012) vagy dinamikus folyamatként is (Connor & Davidson, 2003; Rutter, 2006). A longitudinális kutatások azt az álláspontot támasztják alá, miszerint a reziliencia nem tekinthető tartós személyiségvonásnak (Klika & Herrenkohl, 2013). Ebben az esetben a tanulók rezilienciájának folyamatos fenntartása és fejlesztése kiemelten fontos lehet az iskolapszichológusok munkájában. Figyelembe véve, hogy az ártalmas gyermekkori élmények negatív következményei iskolai környezetben is érzékelhetők, a tanulók mentális egészségéhez hozzájárulhatnak az iskolapszichológus által biztosított egyéni és csoportfoglalkozások is, valamint indirekt módon a tanári képzések, a szülői tréningek és pszichoeducációs foglalkozások (N. Kollár & Szabó, 2021). Az ártalmas élményeket átélt gyermekek iskolai teljesítménye már alsó tagozatban is elmaradhat társaikéhoz képest, serdülő korra pedig már a viselkedési problémák is kirívóbbá válhatnak, így gyakrabban kaphatnak megrovást és

felfüggesztést (Cook et al., 2003, idézi Kuriárné Szabó et al., 2018). Emellett tudjuk, hogy a tanár-diák kapcsolat közelsége enyhítheti az ártalmas gyermekkori élmények negatív hatásait a rideg/érzékeny vonások jelenléte esetén is (Stoppelbein et al., 2020).

Egy kínai szakiskolai ápolótanulókkal végzett kutatásban, 202 fős mintán, ahol az átlagéletkor 19,4 év volt, azt találták, hogy a poszttraumás növekedés összefügg a rezilienciával és az érzelmi intelligenciával: a gyengébb rezilienciával és érzelmi intelligenciával (ÉI) rendelkezők kisebb szintű növekedésről számoltak be, mint rezilientebb és érzelmileg intelligensebb társaik (Li et al., 2015).

A negatív hatások fokozott érvényesülése rideg/érzékeny vonások kialakulásához vezethet, ami markánsan meghatározhatja a viselkedést (Heesterman, 2021; Kimonis et al., 2011). A rideg/érzékeny vonásokkal rendelkező egyének – magatartási problémáik függvényében – kevésbé empatikusak és együttműködőek másokkal, kevesebb proszociális viselkedést mutatnak, és több nehézséget tapasztalhatnak társas kapcsolataikban. Így nélkülözniük kell a társas támogatás protektív hatását, amely a reziliencia egyik fontos aspektusa (Heesterman, 2021). A rideg/érzékeny vonások és a reziliencia közötti negatív összefüggés kvantitatív kutatásban is megjelent (Heesterman, 2021), ez pedig felveti a vonások vizsgálatának jelentőségét a témával kapcsolatban.

A rideg/érzékeny vonásokat tartalmazza a *Mentális Rendellenességek Diagnosztikai és Statisztikai Kézikönyve* is (DSM-5, APA, 2013) „korlátozott proszociális érzelmek” megnevezéssel, amely a viselkedési zavar diagnosztikus kategória egyik jelölőjeként szerepel. A DSM-5 meghatározása szerint

olyan jellemzők sorolhatók ide, mint a *bűntudat és lelkiismeret-furdalás hiánya; az érzéketlenség, az empátia hiánya; a saját teljesítmény iránti érdeklődés hiánya; valamint az érzelmek hiánya vagy a sekélyes érzelmek megléte* (APA, 2013).

Egy a gyermekkori traumaexpozíció hatásait vizsgáló kutatás azt az eredményt hozta – 373 fős, börtönbüntetésüket töltő serdülőkorú bűnelkövetőből álló mintán –, hogy a korai traumatikus élmények összefüggésben vannak a fiatalkori rideg/érzéketlen vonások kialakulásával, melyek sok esetben az agresszió hátterében állhatnak (Kimonis et al., 2011). A rideg/érzéketlen vonások megléte azzal járhat, hogy ezek a személyek – többek között a mentalizációs nehézségek miatt – kevesebb empátikus intim kapcsolatot tudnak megélni, és kevésbé számíthatnak társas támogatásra, ezek viszont szükségesek lennének a poszttraumás növekedés eléréséhez (Adolphs et al., 2005; Bíró, 2011; Dadds et al., 2009; Pataky, 2014; Tedeschi & Calhoun, 2004).

A rideg/érzéketlen vonások és a poszttraumás növekedés kapcsolatára vonatkozó tanulmányt nem találtunk a szakirodalomban, így ennek általunk végzett kvantitatív vizsgálata hiánypótló lehet. Iskolai környezetben az iskolapszichológus fedheti fel az elsők között a rideg/érzéketlen vonás jelenlétét, amely a poszttraumás növekedéshez vezető folyamat során releváns tényező lehet. A traumás felépülés folyamatához elengedhetetlen saját viselkedésünk és érzelmeink megértése is, amelyet mentalizációval (Allen, 2008), illetve az affektív információ feldolgozásakor az érzelmi intelligenciánk használatával (Oláh, 2005) érhetünk el. Az önértékelés és a poszttraumás növekedés összefüggése (Tang et al., 2022; Taku & McDiarmid, 2015) adták a szakirodalmi hátteret az önértékelés

konstruktmának vizsgálatára, amelyre az alábbiakban térek ki részletesen.

Önértékelés és poszttraumás növekedés

Rosenberg (1965) az önértékelést a személy önmagára vonatkozó általános értékzeteiként határozta meg. A kifejezés a szelf értékelő komponensére utal (V. Komlósi, 2007), de az önfogadás, az önmagára vonatkozó szubjektív tisztelet és elismerés egyik formájaként is meghatározható (Gullotta et al., 2000). A serdülők esetében a lányok önértékelése alacsonyabbnak szokott bizonyulni a fiúknál (Szabó-Hangya et al., 2019). Fiatal felnőtteknél az önértékelésre pozitív hatással van a szociális kompetencia, amelyet pedig az érzelmi intelligencia befolyásolhat, de az önbecsüléshez és az önbüszkeséghez az érzelmi intelligencia közvetlenül is hozzájárul (Baumeister et al., 2003; Cheung et al., 2015; Mayer et al., 2000). Egy áttekintő tanulmányban három olyan kutatásról számolnak be, amelyek az agresszió, az antiszociális viselkedés és az alacsony önértékelés közötti kapcsolatot vizsgálják. Ezeket a kutatásokat serdülőkön végezték el, és azt találták, hogy a magasabb önértékelés alacsonyabb agresszióval jár együtt (Donnellan et al., 2005). A poszttraumás növekedés konstruktmában többek között az *énerő* és a *társas kapcsolatok felértékelődése* jelenik meg (Tedeschi & Calhoun, 1996), ami pedig ellentétesnek tűnik a bűncselekmények során elkövetett agresszió preferálásával.

A hazai középiskolás korosztály tekintetében azt figyelték meg, hogy az önértékelés pozitív szignifikáns együttjárást mutat a valódi identitás állapotával (Szabó-Hangya et al., 2019). Emellett az önbecsülés védőfaktorként is funkcionálhat a negatív

traumatikus élményekkel szemben (Walter et al., 2010). Ezt alátámasztja egy 1609 serdülővel lefolytatott longitudinális vizsgálat is, amelynek eredményei szerint az önértékelés szignifikánsan közvetítette az érzelmi intelligencia és a poszttraumás növekedés közötti kapcsolatot (Tang et al., 2022). Ez megalapozza az érzelmi intelligencia vizsgálatának relevanciáját kutatásunkban.

Érzelmi intelligencia

Az érzelmi intelligencia (ÉI), fogalom meghatározásában több elterjedt változatot találhatunk. Utalnak rá úgy, mint a saját magunk és mások érzelmeinek észlelése és megértése, valamint az ezzel kapcsolatos saját cselekvéseink és gondolataink kezelésének és irányításának képessége (Davies, 2004; Salovey & Mayer, 1990). Oláh (2005) megfogalmazásában az érzelmi intelligencia azon képességek készlete, amelyeket az érzelmi információ feldolgozásakor használunk.

Az érzelmi állapotok felismerésére és hasznosítására, valamint az ezekre irányuló reflexióra – így az érzelmi intelligenciára – negatív hatással lehetnek a rideg/érzéketlen vonások (Adolphs et al., 2005; Dadds et al., 2009; Kahn et al., 2016). Ehhez kapcsolódóan egy kutatásban bebörtönzött serdülők mintáján vizsgálták a rideg/érzéketlen vonások és az érzelmi intelligencia összefüggését. Az eredmények azt mutatják, hogy a bebörtönzött serdülők körében a rideg/érzéketlen vonások magas szintje alacsonyabb érzelmi intelligenciával járt együtt (Kahn et al., 2016). Egy ausztrál serdülőkön végzett kutatásban pedig azt találták, hogy az észlelt érzelmi intelligencia hozzájárul a rezilienciához (McCarthy et al., 2020), ami viszont fokozhatja a poszttraumás növekedés egyik alkotórészének

számító *személyes erőit* (Tang et al., 2022; Tedeschi & Calhoun, 1996).

A korábban említett, Tang és munkatársai (2022) által 1609 serdülővel folytatott longitudinális kutatás szintén értékes eredményekkel szolgált. Az általunk is használt kérdőívekkel dolgoztak, és mintájukon az észlelt érzelmi intelligencia képes volt előre jelezni a poszttraumás növekedés és az önértékelés szintjét. Emellett az önértékelés szignifikáns mediáló hatását is kimutatták az észlelt érzelmi intelligencia és a poszttraumás növekedés között. A reziliencia hatását ők nem vizsgálták, de véleményük szerint a konstruktum is közvetítő szerepet tölthet be a folyamatban. Végül önértékelést és érzelmi intelligenciát fejlesztő programokat javasoltak a traumás eseményekből való felépülés és növekedés érdekében (Tang et al., 2022).

Kutatási kérdések és hipotézisek

Az iskolapszichológus munkájában kiemelten fontos az elsődleges prevenciós tevékenység, tehát hogy a pszichés, viselkedéses vagy tanulási problémák kialakulása előtt avatkozzon be, azok megelőzése érdekében. Ebben a munkafolyamatban az iskolapszichológus nem tesz különbséget súlyos traumát átélt és ártalmatlan gyermekkori élményektől mentes fiatalok között. Közösségi intervenciói minden tanulót érintenek, mégis fel kell készülnie az iskolapadban ülő, különböző élet történettel rendelkező serdülők eltérő érzelmi és viselkedéses megnyilvánulásaira. Úgy gondoljuk, hogy a viselkedés mögötti okok feltárása nem minden esetben feladata az iskolapszichológusnak, intervenciói tervezésekor a látható vagy közösségi szinten mérhető megnyilvánulásokra támaszkodhat. Az iskolában megjelenő proszociális viselkedés színvonalának

a rideg/érzékeny vonások vagy az empátia jelenléte csupán egy-egy tényezői, az ekvivalencia és a multikauzalitás elve alapján nem kizárólagosak, és nem állítható egyértelműen, hogy a közösségi alkalmazkodás a reziliencia vagy a poszttraumás növekedés eredménye. Másrészt az egyéni megélés különbségei alapján ugyanazt az eseményt az egyik fiatal traumaként érzékelheti, míg mások csupán nehézségként. Kutatásunkban ugyanúgy egészségesnek tekintjük a normatív fejlődési utat bejárt serdülők megfelelő iskolai alkalmazkodását és az ártalmas élményeknek kitett, reziliens vagy poszttraumás növekedésen átesett fiatalokra jellemző jó színvonalú adaptációt.

Az intervenciók tervezésekor azonban fontos felkészülnünk a váratlan helyzetekre, és a traumát átélő fiatalok érzelmi válaszai kiszámíthatatlanok is lehetnek. Kutatásunkban így az ártalmas gyermekkori élmények jellegzetességeit helyeztük fókuszba, hiszen az élmények mentén kialakuló maladaptív megküzdés az iskolai adaptációt akadályozó tényezővé válhat. A személyiségváltozók közül pedig a rideg/érzékeny vonásokat helyeztük középpontba mint az iskolai alkalmazkodást akadályozó tényezőt, és ezek együttjárását vizsgáltuk olyan változókkal, amelyek összefüggéseit a reziliens viselkedéssel már korábbi kutatások igazolták. A szakirodalom részletez olyan vizsgálatokat, amelyekben az önértékelés szignifikánsan közvetítette az érzelmi intelligencia és a poszttraumás növekedés közötti kapcsolatot (Tang et al., 2022), és amelyben a poszttraumás növekedés összefügg a rezilienciával, valamint az érzelmi intelligenciával (Li et al., 2015). Feltáró jelleggel kerestük arra a kérdésre a választ, hogy a reziliencia, a rideg/érzékeny vonások, az önértékelés és az érzelmi intelligencia

hogyan kapcsolódik a poszttraumás növekedéshez. Találhatunk-e összefüggést ezen konstruktumok között a serdülőknél, hazai mintán? A felmerülő kérdések alapján az alábbi hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1: Első hipotézisünk a) feltáró jellegű hipotézis, amelyben arra keressük a választ, hogy milyen arányban vannak jelen az általunk vizsgált közösségben az ártalmas gyermekkori élménnyel terhelt fiatalok, és feltételezzük, hogy b) az ártalmas gyermekkori élmények nem állnak kapcsolatban a rideg/érzékeny vonásokkal.

H2: A *rideg/érzékeny vonások* negatívan korrelálnak a) a *poszttraumás növekedéssel*, b) a *rezilienciával*, c) az érzelmi intelligenciával (Dadds et al., 2009; Heesterma, 2021; Kahn et al., 2016; Pataky, 2014; Tedeschi & Calhoun, 1996).

H3: Az érzelmi intelligencia a) közvetlenül és b) az önértékelés és c) a *reziliencia* közvetítésével hat a *poszttraumás növekedésre* (Cheung et al., 2015; Li et al., 2015; Mayer et al., 2000; McCarthy et al., 2020; Taku & McDiarmid, 2015; Tang et al., 2022).

MÓDSZEREK

Résztvevők

A kutatásban önkéntes alapon vettek részt a vizsgálati személyek, akikkel szemben az etikai szabályokat betartottuk (lásd *1. melléklet*). A vizsgálatban összesen 196 serdülő vett részt. Közülük 187 fő töltötte ki valid és hiánytalan módon a kérdőívet, és 186 fő volt összehasonlítható a nevelési környezet szempontjából. A résztvevők 14 és 18

év közöttiek voltak, átlagéletkoruk 16,8 év ($SD = 1,26$). Nemi megoszlás tekintetében a valid kitöltők 62,90 százaléka ($n = 117$) férfi, 37,10 százaléka ($n = 69$) nő. Nemzetiség szempontjából a minta 93,58 százaléka ($n = 174$) magyar, 2,67 százaléka ($n = 5$) magyar–szerb, szintén 2,67 százaléka ($n = 5$) roma, 0,53 százaléka ($n = 1$) szerb, és 0,53 százalékos esetében ($n = 1$) az erre vonatkozó adatok hiányosak.

A minta 40,64 százaléka ($n = 75$) faluban él, 33,69 százaléka ($n = 63$) kisvárosban, és 25,67 százaléka ($n = 48$) nagyvárosban. Lakóhelyet a minta 40,64 százaléka ($n = 75$) egyszer sem, 22,99 százaléka ($n = 43$) egy, 14,97 százaléka ($n = 28$) kettő, 21,39 százaléka ($n = 40$) legalább három, maximum 5 alkalommal váltott eddigi élete során. Tanulmányok tekintetében azt találtuk, hogy a tesztkitöltők 54,55 százaléka ($n = 101$) jár technikumba, 6,42 százaléka ($n = 12$) gimnáziumba, 37,43 százaléka ($n = 70$) és 1,60 százaléka ($n = 3$) általános iskolába.

Vizsgálati eszközök

Poszttraumás Növekedés Skála

Az eredeti Poszttraumás Növekedés Skála (PTGI, Posttraumatic Growth Inventory, Tedeschi & Calhoun, 1996) 21 tétel segítségével méri a traumatikus eseményeket átélt személyek pozitív változásait. A tételek 5 különböző faktorba rendeződnek: új lehetőségek; másokhoz való *mélyebb kapcsolódás*; *személyes erő*; *spirituális változás*; és az *élet értékelése* (Tedeschi & Calhoun, 1996). Az önkítöltős kérdőíven a válaszadás hatfokú Likert-skálán történik. Az elért összpontszám 0–105 közötti lehet, amelynél a magasabb pontszám magasabb poszttraumás növekedést jelent. Kovács és

munkatársai (2012) végezték el a kérdőív magyar adaptációját, és ezen változat esetén is megfelelő volt a skálák belső megbízhatósága. Horváth és munkatársai (2021) ajánlása szerint az eredeti Poszttraumás Növekedés Kérdőívet érdemes alkalmazni felnőttek és serdülők körében, és bár létezik gyermekekre validált változat, azt inkább gyermekek és kiskamaszok esetében célszerű használni. Ebből kifolyólag végül a felnőtt változat mellett döntöttünk, amely a validáló eljárás során kiváló belső konzisztenciával rendelkezett (Cronbach- $\alpha = 0,94$), és mintánkban is hasonló értéket kaptunk (Cronbach- $\alpha = 0,90$). Vizsgálatunkban a kutatás keretei és célja miatt a teszt esetében az összesített pontszámokat használtuk.

Connor–Davidson Reziliencia Skála

Egyik eszközöm a Connor–Davidson Reziliencia Skála (CD-RISC, Connor–Davidson Resilience Scale, Connor & Davidson, 2003) 10 itemes változata, amely a reziliencia – mint a stresszel való sikeres megküzdés – mérésére kidolgozott egydimenziós kérdőív. Magyar változatát Járai és munkatársai (2015) validálták. A kérdőív az elvárásoknak megfelelő irányú és mértékű korrelációt mutatott a validáláshoz alkalmazott mérőeszközökkel, a Cronbach-alfa értéke 0,85, amely az eredeti kérdőív reliabilitásértékével megegyező. Mintánkban mi is hasonló értéket mértünk (Cronbach- $\alpha = 0,85$). A kitöltőknek egy ötfokú Likert-skálán kellett értékelniük, hogy mennyire igazak rájuk az állítások (egyalán nem igaz – 0, szinte mindig igaz – 4).

Ridegség és Érzéketlenség Kérdőív

A rideg/érzékeny vonások kvantifikálására a Frick (2003) által fejlesztett, gyermek- és serdülőkorúak mérésére használatos

Ridegség és Érzéketlenség Kérdőívet (ICU, Inventory of Callous Unemotional Traits) alkalmazzuk. A teszt 24 tételt tartalmaz, és a válaszadó a kérdésekre 4 fokú Likert-skálán jelölhet: egyáltalán nem igaz; valamennyire igaz; nagyon igaz; teljesen igaz. A pszichometriai tulajdonságok vizsgálatkor Essau és munkatársai (2006) három faktort azonosítottak: érdektelenség; ridegség; érzéketlenség. Az érdektelenségskálán magas pontszámot elérők kevésbé törődnek mások érzéseivel az interperszonális helyzetekben. Akik magasabb pontszámot érnek el a ridegségfaktor esetében, azokra nagyobb mértékben jellemző a büntudat és felelősségvállalás hiánya is. Az érzéketlenségfaktoron magas pontszámot elérők kevésbé fejezik ki érzéseiket személyközi kapcsolataikban, és az érzelemmentesség jellemzi őket, ami az interperszonális kapcsolataikban zavarokat okozhat. A kutatás keretei miatt ezúttal az összesített pontszámot vizsgáltuk mintánkban. A kérdőív hazai adaptációját Pataky és munkatársai (2011) végezték. Mintánkban a skála elfogadható megbízhatósággal rendelkezett (Cronbach- $\alpha = 0,78$), amely teljesen megegyező érték az Essau és munkatársai (2006) által mért adatokkal.

Rosenberg Önértékelés Skála

A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES, Rosenberg Self-esteem Scale, Rosenberg, 1965) egy széles körben használt 10 itemes kérdőív, amelynek a Sallay és munkatársai (2014) által fordított – és magas belső konzisztenciával rendelkező – változatát használok kutatásomban. Az önértékelésre vonatkozó tételekkel való egyetértésüket a résztvevők négyfokú Likert-skálán fejezhetik ki (1 = egyáltalán nem értek egyet, 4 = teljesen egyetértek). A magyar mintán adaptált változatban (RSES-H)

az önértékelés szintje függetlennek mutatkozott a *szociodemográfiai változóktól* és a *társas kíváncsiságtól*, valamint más pozitív pszichológiai konstrukciókkal (élettel való elégedettséggel; élet értelmességével) összehasonlítva megfelelő konvergens validitást mértek (Sallay et al., 2014). A skála jó megbízhatósággal rendelkezett a mintánkban (Cronbach- $\alpha = 0,86$).

Wong és Law Érzelmi Intelligencia Skála

A Wong és Law Érzelmi Intelligencia Skála (WLEIS, Wong & Law, 2002) 14 tételből álló magyar változatát (WLEIS-HU) Szabó és munkatársai (2011) adaptálták. A kitöltők ötfokú Likert-skálán értékelhetik az állításokat, ahol az 1 jelentése az „egyáltalán nem értek egyet”, az 5-ös értéke pedig a „teljes mértékben egyetértek”. Négy alskálát különböztethetünk meg a kérdőívben: *saját érzelmek értékelése*; *mások érzelmeinek értékelése*; *érzelmek hasznosítása*; *érzelmek irányítása*. Jelen kutatás során a kutatás keretei miatt az összesített pontszámmal dolgoztunk. A magyar változat az érzelmi intelligencia felmérésére alkalmasnak, érvényesnek és megbízhatónak bizonyult, a validálási folyamatban 0,7 fölötti Cronbach- α értéket kaptak (Szabó et al., 2011). Mintánkban szintén jó megbízhatóságot tapasztaltunk Cronbach- $\alpha = 0,84$ értékkel.

Ártalmas Gyermekkori Élmények Kérdőív

Az Ártalmas Gyermekkori Élmények Kérdőív (ACE-10, Anda et al., 2010) egy 10 itemes, önkitöltős, retrospektív kérdőív. A részletes és alapos kérdések arra irányulnak, hogy felmérjenek 10 olyan korai, 18 éves kor előtti ártalmas élménytípust, amelyeket három kategóriába lehet sorolni: *bántalmazás* (fizikai, érzelmi, szexuális); *elhanyagolás* (fizikai, érzelmi); és *diszfunkcionális*

családi körülmények (szülők különélése/válása, anya elleni erőszak megtapasztalása, szerhasználó családtag, mentálisan beteg vagy öngyilkosságot megkísérlő családtag, börtönbüntetést töltő családtag). Ezen élményeket a teszt 10 alapos és részletes kérdéssel méri fel. Magyar adaptációját Kovács-Tóth és munkatársai (2023) végezték. Az átértelt korai ártalmas élménytípusokból egy kumulatív ACE pontszámot számítunk, amelynek értéke 0–10 közé eshet. Ez az ártalmas élmények típusainak halmozódását méri, és kifejezi, hogy a személy hányféle ártalmas élményt élhetett meg gyermekkorában. A pontszámokat öt kategóriába sorolták (0; 1; 2; 3; 4; vagy több *ártalmas gyermekkori élmény*), amelyek azt takarják, hogy hány ártalmas élményben érintett a kitöltő (Kovács-Tóth et al., 2023). A skála elfogadható belső megbízhatósággal rendelkezett a mintánkban (Cronbach- α = 0,746).

A vizsgálat leírása

A teszt kitöltés online, a Google Űrlapok alkalmazás használatával történt, több középiskola tanulóinak bevonásával 2024. 02. 14. és 2024. 03. 01. között szakdolgozati munka részeként, amely kereteket szabott a vizsgálatnak. A kutatásban való részvételüket passzív szülői/gondozói nyilatkozat kitöltésével engedélyeztettük. Ezen kívül az űrlapon lévő, informált beleegyezésről szóló nyilatkozattal tájékoztattuk őket a vizsgálat céljáról, és kizárólag ennek tudomásul vétele után tudták folytatni a kitöltést. Az informált beleegyezés után a demográfiai adatok felvétele történt, majd pedig 8 validált kérdőív Likert-skáláit töltötték ki. Az online kitöltés minden esetben iskolai környezetben valósult meg, a legtöbben számítógépteremben, elkülönített asztali PC-n, illetve néhányan telefonon

teljesítették azt. Minden esetben iskolapszichológus vezetésével történt az adatfelvétel önkéntes alapon, külön jutalom vagy kötelezettség nélkül. A kitöltés összesen nagyjából 20 percet vett igénybe. Az adatok elemzése, a jamovi 2.4.14. és az IBM SPSS 23.0 statisztikai elemzőprogrammal történt.

Statisztikai elemzések menete

Jelen kutatás során összesített pontszámokkal dolgoztunk, mivel a résztvevők komplexebb működését igyekeztünk feltárni. Először reliabilitásvizsgálatot végeztünk az egyes skálák megbízhatóságának tesztelése érdekében, majd a Saphiro–Wilk próba alkalmazásával ellenőriztük a változók normál eloszlását, ennek eredményének függvényében választottuk a későbbiekben a parametrikus és nemparametrikus próbákat. Első hipotézisünk tesztelésekor egyutas ANOVA módszerrel megvizsgáltuk, hogy az ártalmas gyermekkori élmények súlyossága alapján képezett alcsoportok között van-e szignifikáns különbség az érzelmi intelligencia mértéke mentén. Ezt követően korrelációanalízist végeztünk második hipotézisünk tesztelésekor a poszttraumás növekedés, a reziliencia, a rideg/érzéketlen vonások és az érzelmi intelligencia tekintetében, illetve feltáró jelleggel bevontuk az önértékelést is. Harmadik hipotézisünk alapján mediációs elemzést végeztünk azt vizsgálva, hogy az érzelmi intelligencia közvetlenül, az önértékelés, illetve a reziliencia közvetítésével hat-e a poszttraumás növekedésre. Eredményeink tükrében post-hoc mediációs elemzést folytattunk arra vonatkozóan, hogy a rideg/érzéketlen vonások az érzelmi intelligencia közvetítésével hatnak-e a poszttraumás növekedésre. Végül hipotéziseinktől függetlenül post-hoc megvizsgáltuk mintánkon a további lehetséges együttjárásokat is.

EREDMÉNYEK

Az alkalmazott mérőeszközök megbízhatósága

A reliabilitásvizsgálat elemzése alapján a skálák megbízhatónak bizonyultak,

Cronbach-alfa mutatóik a reliabilitási tartományon belül maradtak. A kutatás során alkalmazott skálák összpontszámainak átlaga, szórása és megbízhatósága, valamint a normalitásvizsgálat eredménye az 1. táblázatban találhatóak.

1. táblázat. Az alkalmazott tesztek reliabilitásvizsgálata és normalitásvizsgálata

Kérdőív	M	Md	SD	Cronbach- α	W	df	p
Poszttraumás Növekedés Skála	62,31	64,00	17,85	0,90	0,985	184	0,043
Connor–Davidson Reziliencia Skála	26,03	27,00	6,99	0,85	0,986	184	0,056*
Ridegség és Érzéketlenség Kérdőív	25,73	25,00	8,72	0,78	0,980	184	0,008
Rosenberg Önértékelés Skála	28,44	27,00	6,15	0,86	0,990	184	0,227*
Wong és Law Érzelmi Intelligencia Skála	46,90	47,00	8,70	0,84	0,981	184	0,013
Ártalmas Gyermekkori Élmények Kérdőív	2,02	1,00	2,13	0,75	0,847	184	< 0,001

Megjegyzés: a * jelölés a normál eloszlás teljesülését jelzi a mintán

Az eredmények bemutatása a leíró statisztika tükrében

Az Ártalmas Gyermekkori Élmények Kérdőívvel (ACE-10) az ártalmas élmények típusainak halmozódását mértük. A résztvevők 0–9 közötti pontszámokat értek el ($M = 2,02$, $SD = 2,13$). A magyar validáló tanulmányban az átlagérték kisebb, $M = 1,11$ volt (Kovács-Tóth et al., 2023). Az ACE-10 esetében a normalitás nem teljesült ($p < 0,001$). A minta megoszlását a Kovács-Tóth és munkatársai (2023) által meghatározott öt kategória szerint értékeltük ki. Említésre méltó, hogy Tóth és munkatársai (2023) tanulmányában a kitöltők 54,94%-a kapott 0 pontot, és csak 6%-uk került a 4 vagy több pontot jelentő kategóriába. Jelen kutatásban viszont a 0 pontot elért csoportba a kitöltők 29,57%-a, az 1 pontos

csoportba 23,65%-a, a 2 pontos csoportba 15,59%-a, a 3 pontos csoportba 7,53%-a, és a 4 vagy több pontos csoportba 23,65%-a került. Ezek alapján első, feltáró jellegű hipotézisünkre azt a választ kaptuk, hogy kutatásunk kitöltői között nagyobb arányban vannak jelen a kiemelten sok ártalmas gyermekkori élményt elszenvedő, traumatizált személyek.

A Poszttraumás Növekedés Skálával (PTGI) a poszttraumás növekedés mértékét vizsgáltuk. A résztvevők 14–105 közötti átlagértéket jelöltek ($M = 62,31$, $SD = 17,85$). A magyar validáló kutatásban ez valamivel alacsonyabb volt $M = 43,19$ értékkel (Kovács et al., 2012), így elmondható, hogy mintánkra jellemzőbb volt a poszttraumás növekedés. Ezen értékkülönbség alapján indokolt lehet használni a kérdőívet

az általunk mért egészséges mintán is. A PTGI esetében a normalitás nem teljesült ($p = 0,043$), ezért ezen változó esetében nemparametrikus próbákat használtunk.

A Connor–Davidson Reziliencia Skálát (CD-RISC-10) a reziliencia mértékének számszerűsítésére alkalmaztuk. Ezen a skálán a résztvevők 7–40 közötti pontszámokat értek el ($M = 26,03$, $SD = 6,99$). A CD-RISC-10 esetében a normalitás teljesült ($p = 0,056$).

A Ridegség és Érzéketlenség Kérdőívet (ICU) a rideg/érzéketlen vonások kvantifikálására használtuk. A résztvevők 5–61 közötti értékeket értek el ($M = 25,73$, $SD = 8,72$). Az ICU kérdőív esetében a normalitás nem teljesült ($p = 0,008$), így ezen változó esetében is nemparametrikus próbákat alkalmaztunk.

A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H) segítségével a résztvevők önértékelésének mértékét számszerűsítettük. A mintában szereplők 11–40 pont közötti értékeket értek el ($M = 27,09$, $SD = 6,69$). Az RSES-H esetében a normalitás nem teljesült ($p = 0,013$), ezért nemparametrikus próbát alkalmaztunk. Az önértékelés volt az egyetlen konstruktum, amely esetén

mintánkon szignifikáns különbség mutatkozott a nemek tekintetében. A teszteléshez Mann–Whitney-próbát alkalmaztunk, melynek eredménye alapján a lányok önértékelése szignifikánsan alacsonyabb volt a fiúkéhoz képest ($U = 2787$, $p < 0,001$). A 68 lány átlagosan 24,67 pontot ($N = 69$, $M = 24,67$), a 116 fiú pedig 28,52 pontot ($N = 117$, $M = 28,52$) ért el a teszten. Ebből kifolyólag az önértékelés tekintetében nemek szerinti bon-tással végeztük a számításokat.

A Wong és Law Érzelmi Intelligencia Skálát (WLEIS-HU) az érzelmi intelligencia mérésére alkalmaztuk. A résztvevők 22–70 közötti értékeket kaptak ($M = 46,9$, $SD = 8,70$). A WLEIS-HU esetében teljesült a normalitás ($p = 0,227$).

Eredmények a hipotézisek mentén

Hipotéziseink komplex összefüggéseinek vizsgálatakor első lépésként korrelációanalízist végeztünk el az összes változó bevonásával. A kapott értékeket számszerűen bemutatjuk a 2. táblázatban, valamint a szignifikáns eredmények vizuális megjelenítése látható a 2. mellékletben. Az eredményeket részletesebben tárgyaljuk hipotéziseink mentén.

2. táblázat. A vizsgált változók Spearman korrelációs mátrixa

Kérdőív	Eredmény	ICU	PTGI	CD-RISC-10	WLEIS-HU	RSES-H
PTGI	r	-0,375***				
	r lányok	-0,385***				
	r fiúk	-0,410***				
CD-RISC-10	r	-0,175*	0,569***			
	r lányok	-0,173	0,691***			
	r fiúk	-0,212*	0,534***			
WLEIS-HU	r	-0,330***	0,432***	0,547***		
	r lányok	-0,517***	0,456***	0,488***		
	r fiúk	-0,297*	0,439***	0,567***		
RSES-H	r	-0,121	0,355***	0,602***	0,419***	
	r lányok	-0,169	0,476***	0,689***	0,392***	
	r fiúk	-0,161	0,273**	0,565***	0,414***	
ACE-10	r	0,102	-0,166*	-0,228*	-0,087	-0,321***
	r lányok	-0,300	0,023	0,066	0,377*	0,188
	r fiúk	0,188	-0,114	-0,021	0,057	-0,111

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

A teljes minta tekintetében $df = 184$, a lányok esetén $df = 66$, a fiúk esetén $df = 114$. Rövidítések: ICU: Ridegség és Érzéketlenség Kérdőív; PTGI: Poszttraumás Növekedés Skála; CD-RISC-10: Connor-Davidson Reziliencia Skála; WLEIS-HU: Wong és Law Érzelmi Intelligencia Skála; RSES-H: Rosenberg Önértékelés Skála; ACE-10: Ártalmas Gyermekkori Élmények Kérdőív

Első hipotézisünk második alhipotézise szerint az ártalmas gyermekkori élmények és a rideg/érzéketlen vonások között nincs kapcsolat. A hipotézis vizsgálata egyutas ANOVA módszerrel történt, amely az ártalmas gyermekkori élmények súlyossága alapján képezett alcsoportok között nem jelzett szignifikáns különbséget ($F(4; 6,53) = 1,07$; $p = 0,19$). Hipotézisünk igazolódott, ezért a további vizsgálatok során a teljes mintával dolgoztunk. E döntésünket

megerősíti az, hogy nem tapasztaltunk szignifikáns együttjárást az ártalmas gyermekkori élmények és az érzelmi intelligencia között a teljes mintán ($r_s(184) = -0,09$, $p = 0,239$) (lásd 2. táblázat).

Második hipotézisünk szerint a rideg/érzéketlen vonások negatívan korrelálnak a) a poszttraumás növekedéssel, b) a rezilienciával és c) az érzelmi intelligenciával. Ennek vizsgálatához a normalitás tükrében nemparametrikus próbát, Spearman-féle korrelációt alkalmaztunk. A próba eredménye alapján a rideg/érzéketlen vonások és a poszttraumás növekedés között szignifikáns, negatív irányú, közepes erősségű összefüggés áll fenn ($r_s(184) = -0,37$, $p < 0,001$) így hipotézisünk a) alpontja igazolódott. A rideg/érzéketlen vonások és a reziliencia között szignifikáns, negatív irányú, gyenge erősségű összefüggés áll

fenn ($r_s(184) = -0,17, p = 0,017$), így második hipotézisünk b) pontja igazolódott. A rideg/érzékeny vonások és az érzelmi intelligencia között szintén szignifikáns, negatív irányú, közepes erősségű összefüggés áll fenn ($r_s(184) = -0,33, p < 0,001$) így hipotézisünk c) pontja is igazolódott.

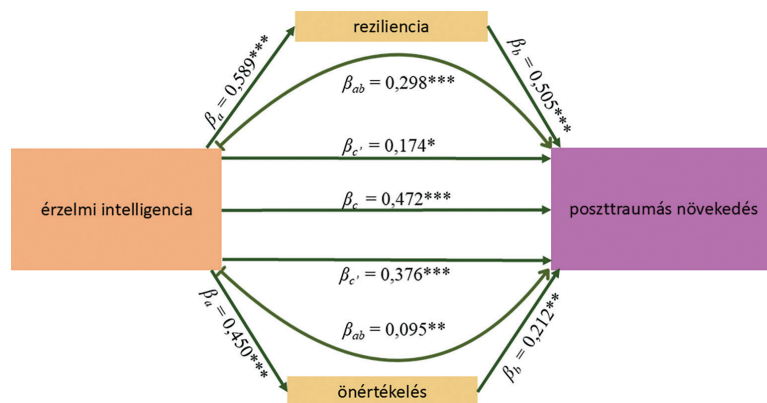
Harmadik hipotézisünkben feltételeztük, hogy az érzelmi intelligencia a) közvetlenül, b) az önértékelés, illetve c) a reziliencia közvetítésével hat a poszttraumás növekedésre. Ennek vizsgálatához mediációs elemzést alkalmaztunk.

A hipotézis tesztelése előtt megvizsgáltuk, hogy az ártalmas gyermekkori élmények súlyossága alapján képzett alcsoportok között van-e szignifikáns különbség az érzelmi intelligencia mértéke mentén. Az egyutas ANOVA szignifikáns eltérést jelzett ($F(4; 62,5); p = 0,032$), azonban a csoportok átlagértékeinek összehasonlítását mutató post hoc Tukey-elemzés már nem tárt fel a csoportok között mérhető szignifikáns különbséget (a csoportok közötti különbség egyetlen esetben sem érte el a $p < 0,05$ -ös szignifikanciaszintet). Az eredmény alapján

a továbbiakban a teljes mintán végzetük el a hipotézisek elemzését.

A mediációs eredmények alapján az érzelmi intelligencia teljes hatása a poszttraumás növekedésre szignifikáns ($\beta_c = 0,472, p < 0,001$). A közvetlen kapcsolat: Az eredmények alapján az érzelmi intelligencia direkt hatása az önértékelés modelljében a poszttraumás növekedésre szignifikáns ($\beta_{c'} = 0,376, p < 0,001$), így a H3/a) alhipotézisünk igazolódott.

Önértékelés mediációja a teljes mintán, nemtől függetlenül: Az érzelmi intelligencia hatása az önértékelésre szignifikáns ($\beta_a = 0,450, p < 0,001$). Az önértékelés közvetlen hatása a poszttraumás növekedésre szintén szignifikáns ($\beta_b = 0,212, p = 0,003$). Az érzelmi intelligencia hatása a poszttraumás növekedésre az önértékelésen keresztül szintén szignifikáns ($\beta_{ab} = 0,095, p = 0,006$), csakúgy, mint a közvetlen hatása ($\beta_{c'} = 0,376, p < 0,001$). Az érzelmi intelligencia hatása a poszttraumás növekedésre ezen modell esetében 20,21%-ban valósul meg az önértékelés mediáló hatásán keresztül, így b) alhipotézisünk igazolódott (lásd 1. ábra).



1. ábra. Az érzelmi intelligencia hatása a reziliencia és az önértékelés közvetítésével

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

Az önértékelés szintjét tekintve szignifikáns különbség volt a lányok és a fiúk között, ezért ennél a konstruktumnál nemek szerinti bontásban is elvégeztük a mediációs elemzéseket. Bár a lányok mintája 68 fős, amely kisebb a fiúk 116 fős csoportjánál, ez adataink értelmezésekor további információval szolgálhat arra vonatkozóan, hogy eredményeink a fiúk tekintetében valamelyest megalapozottabbak. Önértékelés mediációja a lányok tekintetében: az érzelmi intelligencia hatása az önértékelésre a lányok esetében szignifikáns ($\beta_a = 0,392$, $p < 0,001$). A lányok önértékelésének közvetlen hatása a poszttraumás növekedésükre szintén szignifikáns ($\beta_b = 0,351$, $p = 0,001$). Az érzelmi intelligencia hatása a poszttraumás növekedésre az önértékelésen keresztül szintén szignifikáns a lányoknál ($\beta_{ab} = 0,138$, $p = 0,018$), csakúgy, mint a közvetlen hatása ($\beta_c = 0,318$, $p = 0,004$). Az érzelmi intelligencia hatása a poszttraumás növekedésre a lányoknál ezen modell esetében 30,20%-ban valósul meg az önértékelés mediáló hatásán keresztül.

Önértékelés mediációja fiúk esetén: Az érzelmi intelligencia hatása az önértékelésre a fiúk tekintetében szignifikáns ($\beta_a = 0,434$, $p < 0,001$). A fiúk önértékelésének közvetlen hatása a poszttraumás növekedésükre nem bizonyult szignifikánsnak ($\beta_b = 0,105$, $p = 0,252$). Az érzelmi intelligencia hatása a poszttraumás növekedésre az önértékelésen keresztül szintén nem szignifikáns a fiúknaál ($\beta_{ab} = 0,046$, $p = 0,264$), viszont a közvetlen hatás szignifikáns ($\beta_c = 0,393$, $p < 0,001$), csakúgy, mint a teljes hatás ($\beta_c = 0,438$, $p < 0,001$). A lányokkal ellentétben a fiúknál az érzelmi intelligencia hatása a poszttraumás növekedésre tehát nem az önértékelés közvetítésével történik.

Reziliencia mediációja: Az érzelmi intelligencia hatása a rezilienciára szignifikáns ($\beta_a = 0,589$, $p < 0,001$). A reziliencia közvetlen hatása a poszttraumás növekedésre szintén szignifikáns ($\beta_b = 0,505$, $p < 0,001$). Az érzelmi intelligencia hatása a poszttraumás növekedésre a reziliencián keresztül szintén szignifikáns ($\beta_{ab} = 0,298$, $p < 0,001$), csakúgy, mint a közvetlen hatása ($\beta_c = 0,174$, $p = 0,014$). Az érzelmi intelligencia hatása a poszttraumás növekedésre 63,11%-ban valósul meg a reziliencián keresztül. Ezek alapján H3/c) alhipotézisünk szintén igazolódott. A mediációs elemzés eredményei a 2. ábrán láthatók.

Hipotéziseinktől független post-hoc elemzések

Megvizsgáltuk mintánkon a további lehetséges együttjárásokat is. A Spearman-féle korrelációs számítás eredménye alapján a poszttraumás növekedés és a reziliencia között szignifikáns, pozitív irányú, erős összefüggés áll fenn ($r_s(184) = 0,57$, $p < 0,001$), a reziliencia és az önértékelés között szintén szignifikáns pozitív erős kapcsolatot találtunk ($r_s(184) = 0,60$, $p < 0,001$). A poszttraumás növekedés és az önértékelés kapcsolata szignifikáns pozitív, közepes erősségű együttjárás ($r_s(184) = 0,36$, $p < 0,001$).

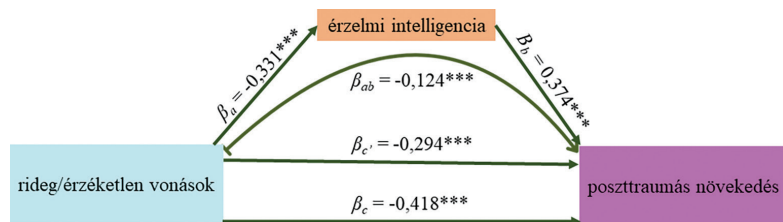
Az érzelmi intelligencia együttjárását a poszttraumás növekedéssel és az önértékeléssel nemparametrikus próbával, Spearman-féle korrelációval vizsgáltuk, a rezilienciával való kapcsolatát pedig Pearson-féle korrelációval, mivel az esetükben teljesült a normalitás. A próba eredménye alapján az érzelmi intelligencia és a poszttraumás növekedés között szignifikáns, pozitív irányú, közepes erősségű összefüggés áll fenn ($r_s(184) = 0,43$, $p < 0,001$). Az önértékeléssel a teljes mintán szintén szignifikáns,

pozitív irányú, közepes erősségű együttjárást tapasztaltunk ($r_s(184) = 0,42, p < 0,001$). Az önértékelés tekintetében bár szignifikáns különbség mutatkozott a fiúk és a lányok válasza között az RSES-H kérdőívén, az érzelmi intelligenciával mégis mindkét nem esetében hasonló módon szignifikáns, pozitív irányú, közepes erősségű együttjárást találtunk (lásd 2. táblázat). Az érzelmi intelligenciának a rezilienciával való kapcsolata is szignifikáns, amely összefüggés erős pozitív korreláció ($r_s(184) = 0,59, p < 0,001$).

A fentiek alapján az érzelmi intelligenciáról és a poszttraumás növekedésről mondható el, hogy a lányok és a fiúk esetében is szignifikáns kapcsolatban van az összes vizsgált konstrukttal (lásd 2. táblázat), míg a teljes mintán vizsgálva a konstruktumokat már több szignifikáns kapcsolatot találhatunk (lásd 2. táblázat és 2. melléklet).

A kapott eredmények tükrében mediációs elemzést is végeztünk arra

vonatkozóan, hogy a rideg/érzékeny vonások az érzelmi intelligencia közvetítésével hatnak-e a poszttraumás növekedésre. Az eredmények alapján a rideg/érzékeny vonások hatása az érzelmi intelligenciára szignifikáns negatív kapcsolat ($\beta_a = -0,331, p < 0,001$). Az érzelmi intelligencia közvetlen hatása a poszttraumás növekedésre szintén szignifikáns ($\beta_b = 0,374, p < 0,001$). A rideg/érzékeny vonások direkt hatása a poszttraumás növekedésre szignifikáns negatív kapcsolat ($\beta_{c'} = -0,294, p < 0,001$). A rideg/érzékeny vonások indirekt hatása a poszttraumás növekedésre szintén szignifikáns és negatív irányú kapcsolat ($\beta_{ab} = -0,124, p < 0,001$). A rideg/érzékeny vonások teljes hatása a poszttraumás növekedésre szignifikáns negatív kapcsolat ($\beta_c = 0,418, p < 0,001$). A teljes hatás 70,40%-át a direkt hatás adja, és 29,60%-át az indirekt út az érzelmi intelligencián keresztül (lásd 2. ábra).



2. ábra. A rideg/érzékeny vonások hatása az érzelmi intelligencia közvetítésével

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

MEGVITATÁS

Kutatásunk célkitűzése a poszttraumás növekedés lehetőségének vizsgálata volt a rideg/érzékeny vonások, az érzelmi intelligencia, a reziliencia és az önértékelés tükrében. Ezen változók közvetítő és korrelációs szerepét vizsgáltuk hipotéziseinkben.

A kérdőívek eredményeinek kiértékelésekor az összesített pontszámokkal dolgoztunk, mivel ezáltal kutatásunkban nem részképességeket, illetve nem a személyiség mélyebb dimenzióit terveztünk mérni, hanem a résztvevők komplexebb működését és az összefüggéseket vizsgáltunk. Emellett a tárgyalt szakirodalmak a legrelevánsabb

megállapításait és mediációs elemzéseiket szintén az összesített pontszámok konstrukumaival végezték, így kézenfekvő volt jelen kutatásban is azokra támaszkodni.

Az Ártalmas Gyermekkori Élmények Kérdőívet alkalmaztuk a traumás élmények azonosítására, feltételezve, hogy az iskolában a traumatizált tanulók is jelen vannak. Ennek során az iskolai környezetben alkalmazott mintavétel során azt találtuk, hogy a serdülők 70%-a szenvedett el ártalmas gyermekkori élményt, és a validálási mintához képest kutatásunkban négyszer annyian tartoztak a legalább négy ártalmas gyermekkori élményt átélők körébe. Az ártalmas gyermekkori élmények súlyossága alapján képezett alcsoportok között nem találtunk szignifikáns különbséget a rideg/érzéketlen vonások és az érzelmi intelligencia mértéke mentén. Ennek alapján érdemesnek tartjuk az iskolai prevenciók és intervenciók során figyelembe venni jelen kutatás eredményeit és a feltárt összefüggéseket. Olyan megállapításokat szerettünk volna tenni, amelyek a teljes iskolai populációra általánosíthatók (az iskolapszichológus tulajdonképpen velük dolgozik), ezért a hipotézisek tesztelésekor nem bontottuk meg alcsoportokra a mintát. Vizsgálatunkban a poszttraumás növekedés medián értéke magasabb volt, mint a magyar validáló kutatásban mért érték. Ezen különbség alapján indokolt lehet használni a kérdőívet az általunk mért egészséges mintán.

Amiatt is, mivel az egyéni tapasztalatok különbözősége miatt ugyanazt az eseményt az egyik fiatal traumaként élheti meg, míg mások csupán kihívásként érzékelik. Kutatásunkban egyaránt egészségesnek tekintjük a normál fejlődési úton járó serdülők megfelelő iskolai alkalmazkodását, valamint

azoknak a reziliens vagy poszttraumás növekedést mutató fiataloknak a sikeres adaptációját, akik káros élményekkel szembesültek. Az intervenciók tervezésekor azonban fontos figyelembe venni a váratlan helyzeteket, mivel a traumát átélt fiatalok érzelmi reakciói kiszámíthatatlanok lehetnek. Éppen ezért kutatásunk középpontjában tulajdonképpen az ártalmas gyermekkori élmények bizonyos következményei állnak, mivel az ezekhez kapcsolódó maladaptív megküzdés akadályozhatja az iskolai alkalmazkodást. Második hipotézisünk szerint a rideg/érzéketlen vonások negatívan korrelálnak a) poszttraumás növekedéssel, b) a rezilienciával és c) az érzelmi intelligenciával. Feltételezésünk igazolást nyert a statisztikai elemzés során. Ennek alapján a rideg/érzéketlen vonások negatív kapcsolatban állnak a poszttraumás növekedéssel. A korreláció közepes erősségű és szignifikáns. Ez alapján elmondható, hogy a rideg/érzéketlen vonások magasabb szintű jelenléte együtt jár azzal, hogy a személy kevésbé tudja megélni a poszttraumás növekedés jellemzőit. Mivel a korábbi szakirodalomban nem volt található kvantitatív kutatás vagy kidolgozott elmélet a két konstruktum kapcsolatát illetően, így hipotéziseink ezen alpontját következtetésekre alapoztuk. A Ridegség és Érzékeltenség Kérdőív faktoranalízise során három alszkalát azonosítottak (Essau et al., 2006). Ezek az érdektelenség; *ridegség*; *érzékeltenség*. Azok, akik magas pontszámot érnek el az *érdektelenség* skálán, általában kevésbé veszik figyelembe mások érzéseit a közösségi helyzetekben. A *ridegség* jelenléte esetén gyakran tapasztalható a büntudat és a felelősségvállalás inadekvát hiánya. Az *érzékeltenség* faktor a gyakorlatban azt takarja, hogy ezek a személyek kevésbé nyilvánítják ki érzéseiket mások

felé, és hajlamosak az érzelmentességre, ami komoly akadályt jelenthet az interperszonális kapcsolataik mélyítésében (Frick, 2003). Mindez összeegyeztethetetlennek tűnt a poszttraumás növekedés aspektusaival, főként a melegebb, empatikusabb, nagyobb intimitással jellemezhető kapcsolatok átélésével, az élet fokozott megbecsülésével és a spirituális fejlődéssel (Janoff-Bulman, 2004; Tedeschi & Calhoun, 1996). A poszttraumás növekedéshez közel álló – és néhány elemében hasonló – konstruktum a reziliencia, melynek kapcsolatát a rideg/érzékeny vonásokkal már vizsgálták korábban is kérdőíves módszerrel (Heesterman, 2021). Ennek során negatív korrelációt találtak, ami megerősítést adott elképzelésünknek, miszerint a poszttraumás növekedés és a rideg/érzékeny vonások negatív kapcsolatban lehetnek egymással.

Ez hipotézisünk b) alpontjában a rezilienciával kapcsolatban szintén igazolódott, bár a kapcsolat gyenge korrelációval valósult meg (míg a poszttraumás növekedéssel az előző alhipotézisben ez közepes volt). A talált összefüggés megegyezik a szakirodalom eddigi álláspontjával (Heesterman, 2021), és hazai mintán is igazolja azt. A kutatási eredmények alapján elmondható, hogy azok az egyének, akik nagyobb mértékben rendelkeznek rideg/érzékeny vonásokkal, általában kevésbé empatikusak és együttműködők másokkal, és különféle magatartási problémák jellemzik őket. Így kevesebb proszociális viselkedést mutatnak, és több nehézséggel szembesülhetnek társas kapcsolataikban. Ennek eredményeként csökkenhet a társas támogatásuk protektív hatása, amely az egyének rezilienciájának fontos összetevője (Heesterman, 2021). Ez megmagyarázhatja a talált összefüggést is.

A rideg/érzékeny vonások és az érzelmi intelligencia kapcsolatának vizsgálata következő alhipotézisünk (H2/c) keretében történt. Közepesen erős, szignifikáns negatív együttjárást kaptunk eredményül, tehát azok, akikre nagyobb mértékben jellemzőek a rideg/érzékeny vonások, kevésbé képesek saját és mások érzelmi állapotainak felismerésére és kezelésére. Ez az eredmény összhangban van a rendelkezésre álló szakirodalommal (Adolphs et al., 2005; Dadds et al., 2009; Kahn et al., 2016). Börtönbüntetésüket töltő serdülőkön végzett külföldi kutatásban is hasonló összefüggést találtak, ahol más kérdőíveket használva szintén megfigyelhető volt az, hogy a magas szintű rideg/érzékeny vonásokkal rendelkező serdülők alacsonyabb érzelmi intelligenciával bírtak (Kahn et al., 2016).

Hipotéziseinket kívül más vizsgálatot is folytattunk a teljes korrelációs mátrix eredményei és a második hipotézisünk tükrében. Indokoltta vált elemezni azt, hogy a rideg/érzékeny vonások az érzelmi intelligencia közvetítésével hatnak-e a poszttraumás növekedésre. A háromváltozós mediációs próba szignifikanciát mutatott mind a rideg/érzékeny vonások közvetlen hatására (70,40%), mind az érzelmi intelligencia közvetítésére (29,60%) vonatkozóan. Ennek alapján elmondható, hogy a mediációs modellben a rideg/érzékeny vonások főként közvetlenül hatnak a poszttraumás növekedésre, de a hatás majdnem harmadrészt az érzelmi intelligencia befolyása adja (lásd 2. ábra).

Harmadik hipotézisünk szerint az érzelmi intelligencia a) közvetlenül, b) az önértékelés és c) a reziliencia közvetítésével van kapcsolatban a poszttraumás növekedéssel. Kutatásunkban ez a feltevés minden elemében alátámasztást nyert.

Hipotézisünk a) alpontja tehát igazolódott, ami jól illeszkedik azon korábbi vizsgálati eredményekhez, amelyekben az érzelmi intelligencia szintje bejósolta a poszttraumás növekedést néhány évvel egy traumatikus történés után (Tang et al., 2022; Tuck & Patlamazoglou, 2019). Ennek a kapcsolatnak a hátterében az is állhat, hogy a magasabb érzelmi intelligenciával rendelkező személyek sokkal adaptívabb kognitív stílust alkalmaznak a stresszel való megküzdés során, amelyre a racionalitás és az intuíció is jellemző (Avsec, 2012). Ez mintánkban is elősegíthette a növekedési folyamatukat.

Fontos még az érzelmi intelligencia és a poszttraumás növekedés összefüggésében az önértékelés és a reziliencia közvetítő szerepe is, amelyre harmadik hipotézisünk b) és c) alpontjai vonatkoznak. Ezek igazolást nyertek vizsgálatunkban, és egyben alátámasztják a korábbi kutatásokat (Li et al., 2015; Tang et al., 2022; Taku & McDiarmid, 2015). Az önértékelést tekinthetjük egyfajta személyes erőforrásnak, amely hozzájárulhat az egyén pszichológiai egészségéhez, és védőfaktorként szolgálhat a traumatikus élményekkel szemben (Taku & McDiarmid, 2015; Walter et al., 2010). Mintánkban a lányok önértékelése szignifikánsan alacsonyabbnak mutatkozott a fiúkénál, amely eredmény megfelel a korábbi hazai méréseknek is (Szabó-Hangya et al., 2019).

A szakirodalom álláspontja, hogy az önértékelést az észlelt érzelmi intelligencia javíthatja a szociális kompetenciára vonatkozó pozitív hatása révén (Cheung et al., 2015; Mayer et al., 2000). A szociális kompetencia segíti a jobb pszichológiai alkalmazkodóképességet is (McCarthy et al., 2020; Szél et al., 2023), és az ilyen módon reziliens személyek magasabb poszttraumás növekedésről számolnak be

(Li et al., 2015). Ezekkel összhangban szignifikáns eredményeket kaptunk a reziliencia és az önértékelés közvetítő szerepére vonatkozóan.

A reziliencia közvetítését vizsgáló mediációs eljárás során az érzelmi intelligencia, a reziliencia és a poszttraumás növekedés konstruktumaiból épült fel a háromváltozós modell (lásd *1. ábra*). Ebben a konstellációban az érzelmi intelligenciának a poszttraumás növekedésre gyakorolt hatása 63,11%-ban a reziliencián keresztül érvényesült. Emellett az önértékelést tartalmazó – mindkét nem adatait mérő – modellben is hasonlóak voltak eredményeink (lásd *1. ábra*), de az önértékelés közvetítő szerepe a kapott 20,21%-kal kevésbé volt markáns. A lányok esetében az önértékelés mediációja szintén szignifikáns volt, és náluk 30,20%-os közvetítő hatást mértünk, a fiúkat vizsgáló modell azonban nem volt szignifikáns. Tehát a lányokkal ellentétben a fiúknál az érzelmi intelligencia hatása a poszttraumás növekedésre nem az önértékelés közvetítésével történik. Ezzel összhangban a korrelációs kapcsolat tekintetében is a lányok önértékelése és poszttraumás növekedése közötti együttjárás volt erősebb annak ellenére, hogy a fiúk önértékelése a magasabb. Ennek magyarázata lehet, hogy a lányok önértékelésében nagyobb szerepet kapnak a társas támogatás hatásai és az empátikusabb, melegebb kapcsolatok fenntartása (Rueger et al., 2010), ami pedig fontos jellemzője a poszttraumás növekedésnek is (Tedeschi & Calhoun, 1996, 2004). A fiúk esetében az önértékelés viszont gyakran a társasági státuszhoz és a csoportban elfoglalt helyükhöz, valamint a magabiztossághoz kapcsolódik (Brown & Lohr, 1987; Kóródi et al., 2022).

Eredményeink alapján tehát elmondható, hogy a rideg/érzéketlen vonások negatív

irányú, közepesen erős, szignifikáns bejósoló a poszttraumás növekedésnek, valamint az érzelmi intelligenciának. A rezilienciával úgyszintén együtt járnak a rideg/érzéketlen vonások egy gyenge erősségű, negatív kapcsolattal. A rideg/érzéketlen vonásokat az érzelmi intelligencia közvetíti, az érzelmi intelligenciát pedig a reziliencia és az önértékelés. Ez utóbbi közvetítő kapcsolat a lányok esetében meghatározóbb a fiúkénál. Ezekből következik, hogy a rideg/érzéketlen vonások magasabb szintű jelenléte esetén feltételezhetjük azt, hogy a személy alacsonyabb érzelmi intelligenciával és rezilienciával rendelkezik, valamint kisebb mértékben élhet meg poszttraumás növekedést. Másfelől azonban kutatásunkból arra a következtetésre jutunk, hogy az érzelmi intelligencia, a reziliencia és az önértékelés fejlesztése esetén enyhébb rideg/érzéketlen vonásokat fogunk tapasztalni, amelyek ha alacsony szintűek, akkor magasabb szintű poszttraumás növekedést találhatunk. Így a poszttraumás növekedés elérésének katalizátorává válhat az érzelmi intelligencia, a reziliencia és az önértékelés fejlesztése, valamint a rideg/érzéketlen állapotból való kimozdítás is.

Kitekintés az iskolapszichológus feladatai irányába

Az iskolapszichológusok szerepe jelentős lehet abból kifolyólag is, hogy jelen vannak abban a közösségben, amely a tanulókra kifejti hatását. A gyermekek önismeretének fejlesztésével hozzájárulhatnak új lehetőségeik és életpályájuk felfedezéséhez, ami a traumatikus élményekből való felépülésben segítheti őket. Sőt, az azokból származó tapasztalatok további hasznosításában és a traumával érintett életterületeken

történő fejlődésben is szerepük lehet, amely folyamat már a poszttraumás növekedés jellemzője (Tedeschi & Calhoun, 1996, 2004). A közösség kohéziójának erősítésével, illetve kortárs támogató csoportok koordinálásával pedig növelhetik a társas támogatást és a melegebb, empatikusabb kapcsolatok kiépítését. Ez megelőzheti a tanulók perifériára kerülését, amely okozhatja a jóllét érzetének csökkenését és a valódi identitás háttérbe kerülését is (Szabó-Hangya et al., 2019). Az elszigetelődés súlyát és veszélyességét jelzi, hogy azt tartják a legerősebb előrejelző tényezőnek az olyan, szélsőségesen agresszív bűncselekmények elkövetése esetén is, mint az iskolai lövöldözés (West & Thomson, 2023). A szakirodalomból tudjuk, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztése hatékony lehet a rideg/érzéketlen vonásokkal járó agresszív tünetek csökkentésében (Kahn et al., 2016; Nelis et al., 2009; Matthews et al., 2004). Jelen kutatás azt az eredményt hozta, hogy ezen túlmenően a poszttraumás növekedéssel is együtt járhat.

A tanulók mentális egészségéhez hozzájárulhatnak az egyéni és a csoportfoglalkozások is. A fejlődésre irányuló csoportos tanácsadás hatékonyan növelheti önértékelésüket, a problémára összpontosító csoportos foglalkozások pedig többek között az érzelmi intelligenciájukat, asszertív és szociális készségeiket fejleszthetik (N. Kollár & Szabó, 2021; Szitó, 2009). Emellett indirekt módon a tanári képzések, a szülői tréningek és pszichoedukációs foglalkozások jótékony hatása is elér a tanulókhöz (N. Kollár & Szabó, 2021). Ez amiatt is indokolt, mivel az ártalmas gyermekkori élmények negatív következményei iskolai környezetben is érzékelhetőek. Egyrészt az ilyen élményeket átéló gyermekek iskolai

teljesítménye már alsó tagozatban is elmaradhat társaikéhoz képest, serdülő korra pedig már a viselkedéses problémák is kirívóbbá válhatnak, így gyakrabban kaphatnak megrovást és felfüggesztést (Cook et al., 2003, idézi Kuritárné Szabó et al., 2018). A tanár-diák kapcsolat közelsége viszont enyhítheti az ártalmas gyermekkori élmények negatív hatásait (Stoppelbein et al., 2020), mivel a jó tanár-diák kapcsolat részben megfelelhet a reziliencia társas támogatottság védőfaktorának (Werner & Smith, 1989).

Mivel az érzelmi intelligencia a reziliencia, valamint az önértékelés közvetítésével hat a poszttraumás növekedésre, így az érintett serdülőknek kiemelten fontos lenne ezen képességek fejlesztése a gyakorlatban. Az érzelmi intelligencia fejlesztésére a korábbiakban már láthattunk működőképes, longitudinális vizsgálatokon alapuló evidence based programokat iskolai környezetben. Az Emotion Coaching hatásai között szerepel az érzelmi stabilitás és a reziliencia, valamint a kevesebb viselkedési probléma, és az érzelmi coaching a depresszióban szenvedő gyermekeket is pozitívan támogatja (Gottman et al., 1996; Hunter et al., 2011). Továbbá hatékonyan segíti azokat a gyermekeket, akik erőszakos környezetnek vannak kitéve: a szülők közötti erőszak, a rossz bánásmód vagy a közösségi erőszak és a komplex trauma negatív hatásait is enyhíti (Cunningham et al., 2009; Havighurst et al., 2021; Katz et al., 2008). Kidolgozott programként az Egyesült Királyság oktatási rendszerében alkalmazzák, ahol a pedagógiai stratégiára vonatkozóan is tartalmaz iránymutatásokat, és fókuszban tartja a tanulók empátiájának és érzelmszabályozásának fejlesztését (Gus et al., 2015). Gyakorolják a verbális és

nonverbális jelzések felismerését, valamint az ennek nyomán megjelenő érzelmek azonosítását, szabályozását, illetve különböző problémamegoldási módszereket alkalmaznak (Gus et al., 2015). Az Emotion Coaching alkalmazásának hatékonyságát két éven keresztül 127 fős mintán mérték, és az eredmények igazolták az elvárásokat több típusú oktatási környezetben is (Rose et al., 2015).

Kaliforniában alkalmazták először az „I Am Me” programot, amelyet középiskolások számára terveztek az önértékelés és olyan érzelmi kompetenciák fejlesztésére, mint az érzelmszabályozás vagy az érzelmek kifejezésének képessége (Lakes et al., 2019). Ez három fázisból áll, és mindegyikben 12 tematikus alkalom során vezetik végig a résztvevőket a folyamaton, melynek során különféle mindfulness technikákat és légyőgyakorlatokat is alkalmaznak. A programról úgy vélekedtek a serdülők, hogy fejlesztette szociális és érzelmi készségeiket. Az észlelt stressz és az önértékelés területén is fejlődést mutatnak a kvantitatív mérések, de a program kapcsán még érdemes további empirikus kutatásokat folytatni (Lakes et al., 2019).

Az érzelmi intelligencia, a reziliencia és az önértékelés fejlesztése terén intervenciók lehetőségként alkalmas lehet a Boldogságóra Program is, amelynek már létezik serdülőkre szabott változata (Bagdi & Bagdy, 2017). Ez az iskolai környezetre optimalizált tréning a pozitív pszichológia elveivel képes fejleszteni a rezilienciát, a szociális kompetenciákat, az önértékelést, a megküzdési stratégiákat, a stresszkezelést (Bagdi & Bagdy, 2017; Kóródi & Szabó, 2019). A boldogságórák hatását vizsgáló kutatásokban megállapították, hogy szignifikánsan magasabb volt a résztvevők érzelmi intelligenciája, empátiája és szociális érzékenysége,

mint kortársaiké (Hegedűs, 2019; Vargha et al., 2019), bár a programot érintően még hasznosak lennének további longitudinális, illetve kontrollcsoportos hatásvizsgálatok. A külföldi szakirodalomban is találhatunk olyan programokat, amelyek az iskolákban segíthetik a tanulókat.

Eredményeinkből kitűnik, hogy az önértékelés, valamint a reziliencia fejlesztése az érzelmi intelligenciát nagyobb mértékben közvetítheti, így az iskolapszichológusok általi szupportív és erőforrás fókuszú segítségnyújtás is hatékony lehet ezen a téren. Úgy véljük, hogy ezek alapján érdemes a poszttraumás növekedés dimenzióiban is gondolkodni, és azokat is megcélózni az intervenciók során a fentebb felsorolt személyiségjellemzők bevonásával. Minde mellett a javasolt prevenciós és intervenciós intézkedések fejlesztő hatásúak lehetnek azok számára is, akik kevésbé éltek át ártalmas gyermekkori élményeket vagy traumákat, valamint azokra is, akikre a rideg/érzéketlen vonások jellemzőek.

Limitációk

A vizsgálat online kérdőívvel történt, hozzáférés alapú mintavétellel. Ennek során ismerős iskolapszichológusok és iskolai vezetők segítettek nekünk eljutni öt szegedi intézménybe. Ez szakközépiskolákat takart, így nem teljesen reprezentatív a mintánk a korosztály tekintetében. A kutatásban részt vevő szakképző iskolákban egyaránt vannak érettségiző és mellette szakmát tanuló, illetve csak szakmát tanuló diákok, viszont a jövőben érdemes lenne több gimnáziumot is megkeresni és ott is elvégezni a méréseket. A kitöltők szocioökonómiai státusza sem fedte le a teljes hazai spektrumot. Figyelembe véve,

hogy a mintaválasztás nem reprezentatív, eredményei sem általánosíthatók a teljes magyar serdülő korosztályra. További limitáció, hogy mintánk nem homogén az ártalmas gyermekkori élmények tekintetében, eredményeink értelmezésekor ezt érdemes figyelembe venni. A szakirodalmi háttérkutatások jelentős részében szintén serdülőkkel vették fel az adatokat, de ez nem minden esetben volt így, ami a jelen kutatás eredményeivel való összevetésben eltéréseket okozhat. Az online kitöltés bizonyos esetekben számítógépteremben történt, de voltak, akik telefonon teljesítették. Ez utóbbi nem biztosíthatja a zavartalan kitöltést, és figyelemelterelő hatása lehet. Emellett az önbevallásos módszer hátránya lehet, hogy a szociális kíváncsiság hatására torzulhat a válaszok hitelessége. A hipotéziseinken kívüli post hoc elemzések eredményeit érdemes fenntartásokkal kezelni. Megemlítendő az is, hogy kutatásunkban a kisebb almintákon végzett mediációs elemzés statisztikai ereje is kisebb. Viszonylag sok konstruktumot vizsgáltunk, ami összességében 120 itemszámot jelentett a kitöltőknek. Bár ezt átlagosan 20-25 perc alatt teljesítették, a fáradási hatással is számolni kell az adatértelmezés során.

Mindezek miatt a vizsgált konstruktumokat igyekeztünk minél rövidebb kérdőívekkel mérni. Bár a használt tesztek megbízhatósága jónak bizonyult, ez leszűkítette számunkra a lehetőségeket a választható tesztek terén. Célszerűbb lenne több és nagyobb itemszámú kérdőívvel is mérni az egyes konstruktumokat, majd ezek alszkáláit is kiértékelni és összevetni. Továbbá eredményeink alapján a jövőben érdemes lenne mérni a coping stratégiákat, a társas támogatottságot és az érzelmi, illetve kognitív mentalizációt is.

Összegzés

Összességében eredményeink azt sugallják, hogy az ártalmas gyermekkori élményeket vagy egyéb traumákat elszenvedőknek esélye nyílna elérni a sikeres növekedést az általunk vizsgált képességek és személyiségjellemzők komplex fejlesztésével, amelyet az iskolai környezetben az iskolapszichológus sikeresen facilitálhat. A rideg/érzéketlen vonások releváns kapcsolata és az érzelmi intelligencia közvetítő szerepe

a poszttraumás növekedés elérésében további kutatásokat és terápiás intervenciók tervezését is megalapozhatja.

A poszttrauma ellenállóképesség képzési programok segítségével megvalósítható, ami pedig csökkentheti a traumatikus expozíció következményeit (Agaibi & Wilson, 2005). Jelenlegi eredményeink figyelembevételével tervezett intervenciókkal a jövőben bűnmegelőzési célokat is szolgálhatunk, valamint az érintett személyek és környezetük pszichés fejlődését is támogathatjuk.

SUMMARY

FOSTERING POSTTRAUMATIC GROWTH THROUGH EMOTIONAL INTELLIGENCE IN ADOLESCENCE

Background and aims: The aim of our study was to investigate the potential for posttraumatic growth in adolescents in relation to callous-unemotional traits, emotional intelligence, resilience, and self-esteem. We hypothesized that callous-unemotional traits would be negatively correlated with (a) posttraumatic growth, (b) resilience, and (c) emotional intelligence. Furthermore, we proposed that emotional intelligence influences posttraumatic growth (a) directly, (b) through self-esteem, and (c) through the mediation of resilience.

Methods: Data were collected from 186 high school adolescents (average age 16,8 years) using the Posttraumatic Growth Inventory, the Connor-Davidson Resilience Scale, the Inventory of Callous-Unemotional Traits, the 10-item version of the Rosenberg Self-Esteem Scale, the Wong and Law Emotional Intelligence Scale, and the Adverse Childhood Experiences, administered online. The mediating and correlational roles of these variables were examined.

Results: Our hypotheses were confirmed. Callous-unemotional traits were found to be moderately strong, significant negative predictors of posttraumatic growth and emotional intelligence, and they showed a weak but significant negative correlation with resilience. Regardless of our hypotheses, we found that callous-unemotional traits mediated the relationship between emotional intelligence and posttraumatic growth in 29,60% of cases. In turn, the effect of emotional intelligence is mediated by resilience in 63,11%, and by self-esteem in 20,21%. The mediating role of the latter was significant only for girls.

Discussion: Individuals with more callous-unemotional traits tend to have lower emotional intelligence and resilience, and are more likely to have difficulty achieving posttraumatic growth. On the other hand, our research concludes that the development of emotional intelligence, resilience, and self-esteem can mitigate the negative impact of callous-unemotional

traits on posttraumatic growth, which can be facilitated by school psychologists within a school setting by taking these factors into account.

Keywords: posttraumatic growth, callous-unemotional traits, emotional intelligence, self-esteem, resilience, adverse childhood experiences

IRODALOM

- Adolphs, R., Gosselin, F., Buchanan, T. W., Tranel, D., Schyns, P., & Damasio, A. R. (2005). A mechanism for impaired fear recognition after amygdala damage. *Nature*, 433(7021), 68–72. <https://doi.org/10.1038/nature03086>
- Agaibi, C. E., & Wilson, J. P. (2005). Trauma, PTSD, and Resilience: A Review of the Literature. *Trauma, Violence, & Abuse*, 6(3), 195–216. <https://doi.org/10.1177/1524838005277438>
- Allen, J. G. (2008). *Coping with trauma: Hope through understanding* (2nd ed.). American Psychiatric Publishing. <https://psycnet.apa.org/record/2004-20674-000>
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders: DSM-5* (5th ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anda, R. F., Butchart, A., Felitti, V. J., & Brown, D. W. (2010). Building a Framework for Global Surveillance of the Public Health Implications of Adverse Childhood Experiences. *American Journal of Preventive Medicine*, 39(1), 93–98. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2010.03.015>
- Avsec, A. (2012). Do emotionally intelligent individuals use more adaptive decision-making styles? *Studia Psychologica*, 54(3), 209–220
- Badgi, B., & Bagdy, E. (2017). *Boldogságóra kézikönyv 10–14 éveseknek: Pedagógusoknak és szülőknek*. Mental Focus Kiadó.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
- Bensimon, M. (2012). Elaboration on the association between trauma, PTSD and posttraumatic growth: The role of trait resilience. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 782–787. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.01.011>
- Bíró, V. (2011). *Magas rizikófaktorú serdülők kötődésének és coping mechanizmusainak összefüggései internalizációs és externalizációs problémáival* [Doktori disszertáció]. Pécsi Tudományegyetem Pszichológia Doktori Iskola. <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/15170/biro-violetta-phd-2011.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Brown, B. B., & Lohr, M. J. (1987). Peer-group affiliation and adolescent self-esteem: an integration of ego-identity and symbolic-interaction theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 47–55. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.1.47>

- Cheung, C. K., Cheung, H. Y., & Hue, M. T. (2015). Emotional intelligence as a basis for self-esteem in young adults. *The Journal of psychology*, 149(1), 63–84. <https://doi.org/10.1080/00223980.2013.838540>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Cook, A., Blaustein, M., Spinazzola, J., & van der Kolk, B. (2003). *Complex Trauma in Children and Adolescents: White Paper*. National Child Traumatic Stress Network, Complex Trauma (NCTSN) Task Force.
- Cunningham, J. N., Kliever, W., & Garner, P. W. (2009). Emotion socialization, child emotion understanding and regulation, and adjustment in urban African American families: Differential associations across child gender. *Development and Psychopathology*, 21(1), 261–283. <https://doi.org/10.1017/S0954579409000157>
- Dadds, M. R., Hawes, D. J., Frost, A. D., Vassallo, S., Bunn, P., Hunter, K., & Merz, S. (2009). Learning to ‘talk the talk’: the relationship of psychopathic traits to deficits in empathy across childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 599–606. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02058.x>
- Davies, S. (2004). The Wisdom in Feeling: Psychological Processes in Emotional Intelligence. *Personnel Psychology*, 57(2), 511. <https://www.proquest.com/openview/3fc85b-2454c326fc587b4a22e05d119d/1?pq-origsite=gscholar&cbl=36693>
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low Self-Esteem Is Related to Aggression, Antisocial Behavior, and Delinquency. *Psychological Science*, 16(4), 328–335. <https://doi.org/10.1111/j.0956-7976.2005.01535.x>
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society* (2nd ed.). Norton. https://doi.org/10.30965/9783657768387_048
- Essau, C. A., Sasagawa, S., & Frick, P. J. (2006). Callous-Unemotional Traits in a Community Sample of Adolescents. *Assessment*, 13(4), 454–469. <https://doi.org/10.1177/1073191106287354>
- Felitti, V. J., Anda, R. F., Nordenberg, D., Williamson, D. F., Spitz, A. M., Edwards, V., & Marks, J. S. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14(4), 245–258. [https://doi.org/10.1016/S0749-3797\(98\)00017-8](https://doi.org/10.1016/S0749-3797(98)00017-8)
- Frick, P. J. (2003). *The Inventory of Callous-Unemotional Traits* [Unpublished rating scale]. The University of New Orleans. <https://doi.org/10.1037/t62639-000>
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311–1327. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)
- Gottman, J. M., Katz, L. F., & Hooven, C. (1996). Parental meta-emotion philosophy and the emotional life of families: Theoretical models and preliminary data. *Journal of Family Psychology*, 10(3), 243–268. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.10.3.243>

- Gullotta, T. P., Adams, G. R., & Markstrom, C. A. (2000). *The Adolescent Experience* (4th ed.). Academic Press.
- Gus, L., Rose, J., & Gilbert, L. (2015). Emotion Coaching: A universal strategy for supporting and promoting sustainable emotional and behavioural well-being. *Educational and Child Psychology*, 32(1), 31–41. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2015.32.1.31>
- Hajduska, M. (2015). *Krizislélektan*. ELTE Eötvös Kiadó.
- Havighurst, S. S., Murphy, J. L., & Kehoe, C. E. (2021). Trauma-Focused Tuning in to Kids: Evaluation in a Clinical Service. *Children*, 8(11), 1038. <https://doi.org/10.3390/children8111038>
- Heesterman, C. (2021). *The Relationship Between Social Functioning and Resilience in Young People with Conduct Problems and Callous-Unemotional Traits* [Doctoral dissertation]. Te Herenga Waka–Victoria University of Wellington. <https://doi.org/10.26686/wgtn.15121869.v1>
- Hegedűs, S. (2019). A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 29(9), 21–37. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.9.21>
- Horváth, Zs., Urbán, R., Kökönyei, Gy., & Demetrovics, Zs. (2021). *Kérdőíves módszerek a klinikai és egészségpszichológiai kutatásában és gyakorlatban I*. Budapest: Medicina. https://real.mtak.hu/166907/8/kerdoives_modszerek_231-440.pdf
- Hunter, E. C., Katz, L. F., Shortt, J. W., Davis, B., Leve, C., Allen, N. B., & Sheeber, L. B. (2011). How Do I Feel About Feelings? Emotion Socialization in Families of Depressed and Healthy Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(4), 428–441. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9545-2>
- Janoff-Bulman, R. (2004). Posttraumatic Growth: Three Explanatory Models. *Psychological Inquiry*, 15(1), 30–34. <https://www.jstor.org/stable/20447198>
- Jámbori, S., & Körössy, J. (2019). A szándékos önszabályozás jelentősége serdülő és fiatal felnőttkorban a társas támogatás, az identitásállapotok és a reziliencia tükrében. *Alkalmazott Pszichológia*, 19(3), 33–52. <https://doi.org/10.17627/AlkPszych.2019.3.33>
- Járai, R., Vajda, D., Hargitai, R., László, N., Csókási, K., & Kiss, E. Cs. (2015). A Connor–Davidson Reziliencia Kérdőív 10 itemes változatának jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1), 129–136. <http://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2015.1.129>
- Kahn, R. E., Ermer, E., Salovey, P., & Kiehl, A. K., (2016). Emotional Intelligence and Callous-Unemotional Traits in Incarcerated Adolescents. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(6), 903–917. <https://doi.org/10.1007/s10578-015-0621-4>
- Katz, L. F., Hunter, E., & Klowden, A. (2008). Intimate partner violence and children's reaction to peer provocation: The moderating role of emotion coaching. *Journal of Family Psychology*, 22(4), 614–621. <https://doi.org/10.1037/a0012793>
- Kilmer, R. P., Gil-Rivas, V., Tedeschi, R. G., Cann, A., Calhoun, L. G., Buchanan, T., Kanako, T. (2009). Use of the revised Posttraumatic Growth Inventory for Children. *Journal of Traumatic Stress*, 22(3), 248–253. <https://doi.org/10.1002/jts.20410>

- Kim, Y., Lee, H., & Park, A. (2022). Patterns of adverse childhood experiences and depressive symptoms: self-esteem as a mediating mechanism. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 57(2), 331–341. <https://doi.org/10.1007/s00127-021-02129-2>
- Kimonis, E. R., Ray, J. V., Branch, J. R., & Cauffman, E. (2011). Anger Mediates the Relation Between Violence Exposure and Violence Perpetration in Incarcerated Boys. *Child & Youth Care Forum*, 40(5), 381–400. <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9121-7>
- Klika, J. B., & Herrenkohl, T. I. (2013). A Review of Developmental Research on Resilience in Maltreated Children. *Trauma, Violence, & Abuse*, 14(3), 222–234. <https://doi.org/10.1177/1524838013487808>
- Kovács, É., Balog, P., & Preisz, L. (2012). A Poszttraumás Növekedésérzés Kérdőív pszichometriai mutatói hazai mintán. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 13(1), 57–84. <https://doi.org/10.1556/Mental.13.2012.1.4>
- Kovács-Tóth, B. (2022). *Serdülők ártalmas gyermekkori élményeinek együttjárása az aktuális mentális és viselkedési tüneteikkel és szubjektív egészségi panaszokkal* [Doktori disszertáció]. Debreceni Egyetem Egészségtudományok Doktori Iskola. <http://hdl.handle.net/2437/334281>
- Kovács-Tóth, B., Oláh, B., Kuritárné Szabó, I., & Fekete, Z. (2023). Psychometric properties of the Adverse Childhood Experiences Questionnaire 10 item version (ACE-10) among Hungarian adolescents. *Frontiers in Psychology*, 14, 1161620. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1161620>
- Kóródi, K., & Szabó, É. (2019). A tanulmányi reziliencia értelmezése: Kutatási, prevenciós és intervenciós lehetőségek. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(4), 527–545. <https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.4.6>
- Kóródi, K., Szél, E., & Szabó, É. (2022). A Serdülő Reziliencia Kérdőív (READ) magyar nyelvű adaptációja. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 77(4), 483–505. <https://doi.org/10.1556/0016.2022.00036>
- Kuritárné Szabó, I., Molnár, J., & Nagy, A., (Eds.) (2018). *Trauma-eredetű disszociáció: Elmélet és terápia*. Budapest: Oriold és Társai. <https://www.btmunkacsoport.hu/images/tartalmak/tartdissz.pdf>
- Lakes, K., Nguyen, H. M., Jones, M., & Schuck, S. E. B. (2019). I Am Me: Adolescent Perspectives of a School-Based Universal Intervention Program Designed to Promote Emotional Competence. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 97–114. <https://www.um.edu.mt/library/oar/handle/123456789/42650>
- Li, Y., Cao, F., Cao, D., & Liu, J. (2015). Nursing students' post-traumatic growth, emotional intelligence and psychological resilience. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 22(5), 326–332. <https://doi.org/10.1111/jpm.12192>
- Matthews, G., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2004). *Emotional Intelligence: Science and Myth*. MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/2704.001.0001>
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. (2000). *Models of Emotional Intelligence*. In Sternberg, R. J. (Ed.). *Handbook of Intelligence* (pp. 396–420). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511807947.019>

- McCarthy, S. A., Ford, T. C., Lomas, J. E., & Stough, C. (2020). Subclinical autistic traits mediate the relationship between emotional intelligence and resiliency in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 158, 109845. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109845>
- Merrick, M. T., Ford, D. C., Ports, K. A., Guinn, A. S., Chen, J., Kleven, J., Metzler, M., Jones, C. M., Simon, T. R., Daniel, V. M., Ottley, P., & Mercy, J. A. (2019). Vital Signs: Estimated Proportion of Adult Health Problems Attributable to Adverse Childhood Experiences and Implications for Prevention – 25 States, 2015–2017. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 68(44), 999–1005. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.mm6844e1>
- Nelis, D., Quoidbach, J., Mikolajczak, M., & Hansenne, M. (2009). Increasing emotional intelligence: (How) is it possible? *Personality and Individual Differences*, 47(1), 36–41. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.01.046>
- N. Kollár, K., & Szabó, É. (2021). Az iskolapszichológia és a pszichológiaoktatás szerepe. *Alkalmazott Pszichológia*, 21(3), 75–97. <https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2021.3.75>
- Oláh, A., (2005). Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: *Belső világunk mérésének módszerei*. Trefort Kiadó. <https://doi.org/10.1556/9789634546979>
- Pataky, N. (2014). *A rideg/érzéketlen vonások vizsgálata serdülő fiúknál iskolai és javítóintézeti közegben* [Doktori disszertáció]. Debreceni Egyetem Humán Tudományok doktori iskolája. <https://dea.lib.unideb.hu/server/api/core/bitstreams/33c9a121-ffc5-4a0f-aaa1-f83e6553f412/content>
- Pataky, N., Körmendi, A., Bozsik, C., Ináncsy-Pap, J., Halász, J., & Gádos, J. (2011). Rideg/érzéketlen vonások és interperszonális jellemzők vizsgálata magyar serdülőknél – első vizsgálati eredmények. *Psychiatria Hungarica*, 26(6), 427–433.
- Rose, J., Gilbert, L., & McGuire-Snieckus, R. (2015). Emotion Coaching – A Strategy for Promoting Behavioural Self-Regulation in Children/Young People In Schools: A Pilot Study. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 13(2), 1766–1790. <https://doi.org/10.15405/ejsbs.159>
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES). *Journal of Religion and Health*.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship Between Multiple Sources of Perceived Social Support and Psychological and Academic Adjustment in Early Adolescence: Comparisons Across Gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 47–61. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>
- Rutter, M. (2006). Implications of Resilience Concepts for Scientific Understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 1–12. <https://doi.org/10.1196/annals.1376.002>
- Sallay, V., Martos, T., Földvári, M., Szabó, T., & Ittész, A. (2014). A Rosenberg Önértékelés Skála (RSES-H): Alternatív fordítás, strukturális invariancia és validitás. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 259–275. <https://doi.org/10.1556/Mental.15.2014.3.7>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

- Stoppelbein, L., McRae, E., & Smith, S. (2020). Examining Student-Teacher Relationship and Callous-Unemotional Traits in Children with Adverse Childhood Experiences. *School Mental Health, 13*(1), 129–142. <https://doi.org/10.1007/s12310-020-09397-4>
- Szabó, A., Kun, B., Urbán, R., & Demetrovics, Z. (2011). Kezdeti eredmények a Wong és Law Érzelmi Intelligencia Skála (WLEIS-HU) hazai alkalmazásával. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 12*(1), 1–15. <https://doi.org/10.1556/Mental.12.2011.1.1>
- Szabó Hangya, L., Jámbori, S., Gál, Z., Kasik, L., & Fejes, J. B. (2019). Serdülők és fiatal felnőttek identitása az önértékelés és a társas támogatás függvényében. *Iskolakultúra, 29*(6), 36–48. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.6.36>
- Szél, E., Kóródi, K., Gori, A., Jámbori, S., & Szabó, É. (2023). A mentalizáció multidimenziós kérdőívének (MMQ) magyar nyelvű adaptációja serdülők és fiatal felnőttek körében. *Magyar Pszichológiai Szemle, 78*(2), 221–249. <https://doi.org/10.1556/0016.2023.00029>
- Szító, I. (2009). *Az érzelmi intelligencia fejlesztése az iskolában*. Edition Nove Kiadó.
- Tang, W., Yan, Z., Lu, Y., & Xu, J. (2022). Prospective examination of adolescent emotional intelligence and post-traumatic growth during and after COVID-19 lockdown. *Journal of Affective Disorders, 309*, 368–374. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2022.04.129>
- Taku, K., & McDiarmid, L. (2015). Personally important posttraumatic growth in adolescents: The effect on self-esteem beyond commonly defined posttraumatic growth. *Journal of Adolescence, 44*, 224–231. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.08.001>
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (1996). The posttraumatic growth inventory: Measuring the positive legacy of trauma. *Journal of Traumatic Stress, 9*(3), 455–471. <https://doi.org/10.1007/BF02103658>
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic Growth: Conceptual Foundations and Empirical Evidence. *Psychological Inquiry, 15*(1), 1–18. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1501_01
- Tuck, D., & Patlamazoglou, L. (2019). The Relationship Between Traumatic Stress, Emotional Intelligence, and Posttraumatic Growth. *Journal of Loss and Trauma, 24*(8), 721–735. <https://doi.org/10.1080/15325024.2019.1621543>
- Vargha, A., Török, R., Diósi, K., & Oláh, A. (2019). Boldogságmérés az iskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle, 74*(3), 327–346. <https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.3.4>
- V. Komlósi, A. (2007). Napjaink önértékelés-kutatásainak áttekintése: Önértékelés és/vagy önfogadás? In Demetrovics, Zs., Kökönyei, Gy., & Oláh A. (Eds.). *Személyiséglélektantól az egészségpszichológiáig: Tanulmányok Kulcsár Zsuzsanna tiszteletére* (pp. 20–44). Trefort Kiadó.
- Walter, K. H., Horsey, K. J., Palmieri, P. A., & Hobfoll, S. E. (2010). The role of protective self-cognitions in the relationship between childhood trauma and later resource loss. *Journal of Traumatic Stress, 23*(2), 264–273. <https://doi.org/10.1002/jts.20504>
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1989). *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of the Resilient Children and Youth*. Adams, Bannister & Cox. <https://archive.org/details/vulnerablebutinv00emmy>
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/9781501711992>

- Werner, E. E., & Smith, R. S. (2001). *Journeys from childhood to midlife: Risk, resilience, and recovery*. Cornell University Press.
- West, S. J., & Thomson, N. D. (2023). Exploring personal crises observed in mass shooters as targets for detection and intervention using psychometric network analysis. *Psychology of Violence*, 13(5), 415–424. <https://doi.org/10.1037/vio0000464>
- Williams, J., & Nelson-Gardell, D. (2012). Predicting resilience in sexually abused adolescents. *Child Abuse & Neglect*, 36(1), 53–63. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2011.07.004>
- Wong, C.S., & Law, K.S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)
- Zoellner, T., & Maercker, A. (2014). Posttraumatic growth and psychotherapy. In Calhoun, L. G., & Tedeschi, R. G. (Eds.). *Handbook of Posttraumatic Growth* (pp. 334–354). Routledge.
- <https://doi.org/10.4324/9781315805597>
- Zysberg, L., & Raz, S. (2019). Emotional intelligence and emotion regulation in self-induced emotional states: Physiological evidence. *Personality and Individual Differences*, 139, 202–207. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.11.027>

MELLÉKLETEK

1. melléklet. Etikai engedély



EPKEB
Egyesített Pszichológiai Kutatásetikai Bizottság

EGYESÍTETT PSZICHOLÓGIAI KUTATÁSETIKAI BIZOTTSÁG

Etikai engedély

Az Egyesített Pszichológiai Kutatásetikai Bizottság (EPKEB) az alábbi kutatási tervet etikai szempontból értékelte, és annak végrehajtásához a *Szegedi Tudományegyetem, Pszichológiai Intézet* megbízásából hozzájárul.

Kutató: Fercsák Norbert

A kutatás felügyelője: Dr. Szél Erzsébet

Kutatás címe: Poszttraumás növekedés lehetősége serdülőknél az ártalmas gyermekkori élményekkel összefüggésben

Referencia szám: 2024-14

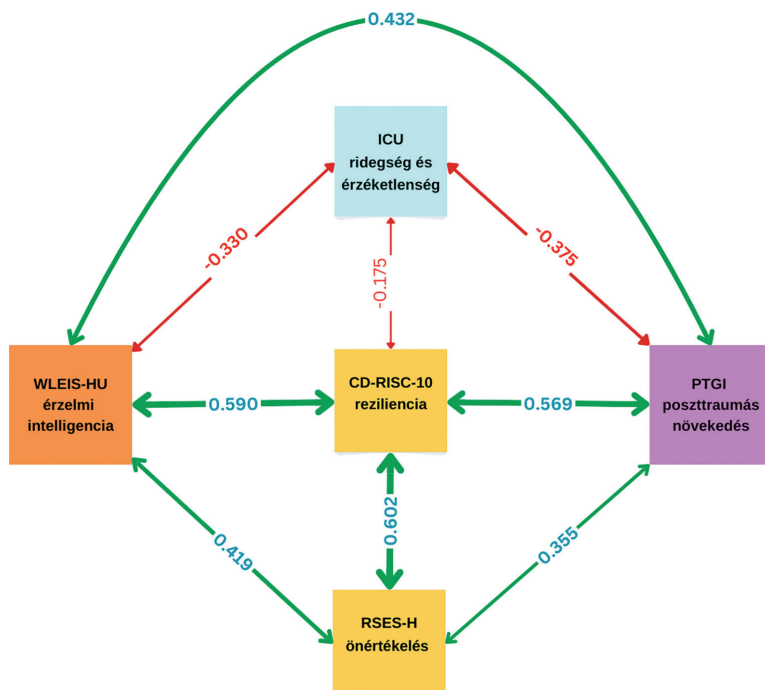
Engedélyezés dátuma: 2024. március 02.



EPKEB társelnök

Balázs Katalin
vagy
Miklósi Ádám

2. melléklet. A vizsgált változók korrelációs mátrixának vizuális ábrázolása



Megjegyzés: a zöld nyilak a szignifikáns pozitív korrelációkat jelölik, a piros nyilak pedig a szignifikáns negatív korrelációkat



BORBÁTH KATALIN
FERCSÁK NORBERT
FLACH RICHÁRD
FODOR RÓBERT
JAGODICS BALÁZS
KALÓ ZSUZSA
KÓRODI KITTI
N. KOLLÁR KATALIN

SZERZŐINK

NÉMETH LILLA
PAJOR GABRIELLA
SZABÓ ÉVA
SZÉL ERZSÉBET
SZÖGEDI DALMA
TÓTH ENIKŐ
TÓTH VERONIKA