

MIÉRT FONTOS AZ ÉRZELMI INTELLIGENCIA MÉRÉSE A KÜLÖNLEGES BÁNÁSMÓDOT IGÉNYLŐ (BTMN, SNI) TANULÓK KÖRÉBEN?



BARTYIK Gitta

GFE Pedagógiai Kar

DE BTK Humán Tudományok Doktori Iskola, Pszichológia Doktori program

bartyikgitta@gmail.com

OCSENÁS Dorottya

DE BTK, Pszichológiai Intézet Általános Pszichológia Tanszék

DE BTK Humán Tudományok Doktori Iskola, Pszichológia Doktori program

ocsenas.dorottya@gmail.com

POLONYI Tünde Éva

DE BTK, Pszichológiai Intézet, Általános Pszichológia Tanszék

tundepolonyi@gmail.com

ÖSSZEFOGLALÓ

Háttér és célkitűzések: Az érzelmi intelligencia fogalma és tanulmányi eredményekkel való kapcsolata már régóta intenzív érdeklődés tárgya. Akpur (2020) metanalízissel, húsz, korábban publikált, összesen 6057 résztvevőt magába foglaló tanulmányt vizsgálva arra a következtetésre jutott, hogy az érzelmi intelligencia közepes erősségű hatással (0,73) van a tanulmányi teljesítményre. Emellett MacCann és mtsai (2020) interkulturális adatgyűjtéssel is alátámasztották, hogy a magasabb érzelmi intelligencia jobb jegyekkel és eredményekkel jár együtt.

Célunk az érzelmi intelligencia és a tanulási teljesítmény közötti kapcsolat vizsgálata, továbbá az eddig még nem vizsgált különleges bánásmódot igénylő, azon belül beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő és integráltan tanuló sajátos nevelési igényű (SNI), specifikus tanulási zavar diagnózissal rendelkező gyermekek érzelmi intelligencia mutatóinak a neurotipikus fejlődésű tanulóktól való esetleges eltéréseinek feltárása.

Módszer: A vizsgálatban 343 fő vett részt, ebből 71 fő különleges bánásmódot igénylő tanuló, akiknek átlagéletkora: 13,01 év. A kutatásban¹ Google felületen történt adatgyűjtéshez Nagy Henriett Érzelmi Intelligencia Tesztjének (EIT) digitalizált változatát használtuk fel.

¹ A kutatást az Egyesített Pszichológiai Kutatásaitikai Bizottság hagyta jóvá (Engedély száma: 2021-101).

Eredmények: Vizsgálataink alapján az érzelmi intelligencia és a tanulmányi átlag kapcsolata teljességében nem bizonyítható, gyenge kapcsolat a két tényezőben csak a fiúk mintáján mutatkozik. Az EIT teszt megbízhatósága igazolódott. Elemzéseink szignifikáns különbséget találtak az érzelmi intelligencia tekintetében a neurotipikus fejlődésmentű és a tanulási zavarral diagnosztizált gyermekek összehasonlításában, továbbá a BTMN és a tanulási zavarral küzdő gyermekcsoportok között is.

Következtetések: A tanulók közötti különbségek az érzelmi intelligencia területén is megmutatkoznak. Az integráltan tanuló, tanulási zavarral küzdő diákok az érzelmi intelligencia területén is (negatív irányban) eltérnek a neurotipikus fejlődésmentű társaiktól. Ezen terület fejlesztése azonban a gyakorlatban jelenleg nem hangsúlyos, bár növekvő számú empirikus vizsgálat mellett agykutatási eredmények (Adolphs és mtsai 2001) is alátámasztják az értelmi és érzelmi képességek összefonódását.

Kulcsszavak: érzelmi intelligencia, tanulási eredményesség, különleges bánásmód, BTMN, SNI, tanulási zavar, tanulói diverzitás

BEVEZETÉS

A sikeres iskolai bevalást elsősorban az értelmi intelligenciával hozzuk összefüggésbe, ugyanakkor több vizsgálat a tanulási eredményesség javítására, és a más személyiség-jellemzőkkel (pl.: motiváció, érdeklődés, kitartás, önszabályozás, reziliencia, alternatív intelligenciák) való kapcsolat feltárására irányul. Az érzelmi intelligencia iránti intenzív érdeklődés számos olyan kutatást hívott életre, amelyek a tanulmányi eredményességgel való kapcsolatát vizsgálták. Egyes kutatók szerint közvetlen korreláció mutatható ki a két tényező között (Parker és mtsai, 2004; Beneyto, 2015), más kutatók pedig közvetítő faktorok, mint a hatékonyabb szociális kompetencia, adaptívabb alkalmazkodási készség (Garg és mtsai, 2016; Partido, Stafford 2018), együttérzés, elkötelezettség (Estrada és mtsai, 2021) intermediáló hatását feltételezik a kapcsolatban. Az eredmények igazolják az „érzelmi intelligencia atyjának” is nevezett Goleman (1995) feltételezését, miszerint az érzel-

mi intelligencia a tanulmányi siker egyik alapvető kompetenciája. Tanulmányunk fő kérdése az, hogy az általunk vizsgált mintán kimutatható-e a tanulmányi átlag és az érzelmi intelligencia mutató közötti kapcsolat, emellett arra a kérdésre is keressük a válaszokat, hogy a különleges bánásmódot igénylő tanulók érzelmi intelligenciája eltér-e a neurotipikus fejlődésű diáktársaikétól. Mivel a tanulás a kognitív aktivitás mellett egy intenzív motivációs-emocionális helyzetet is teremt (Szvatkó, 2006), fontosnak tartjuk, hogy az értelmi képességek mellett az érzelmi képességekre is hangsúlyt fektessünk. Ahhoz, hogy a mai világban az egyén együtt tudjon élni a gyors és esetenként váratlan változásokkal nem csak kognitív képességekre, hanem az érzelmek szabályozásának és kiegyensúlyozásának képességére is szüksége van. Az oktatásban a fenntartható jövő társadalmá szempontjából a személyiség érzelmi kompetenciáinak erősítésére is hangsúlyt kell fektetni.

Iskolai teljesítményt meghatározó tényezők

Az iskolai teljesítményt, -vagyis azt, hogy bizonyos tantárgyakból a tanuló milyen eredményt ér el egyrészt pedagógiai (módszerek és követelmények, a tanár személyisége) és társadalmi hatások (család, iskolai osztály, családon és iskolán kívüli egyéb társadalmi tényezők), másrészt a tanuló biológiai és pszichológiai tényezői határozzák meg. Biológiai tényezők alatt a diák egészségi állapotát és teherbírását, pszichológiai komponensek alatt az intelligenciát, a tanuló érzelmi, akarati és motivációs tényezőit, valamint a személyiség irányultságát és önszabályozását értjük (Kulcsár, 1982). A pszichológiai sajátosságok kognitív és emocionális tényezőket egyaránt magukba foglalnak. Kutatási célunkhoz igazodóan a továbbiakban az iskolai teljesítményre hatást gyakorló emocionális tényezőket tekintjük át. Számos nemzetközi (pl.: Goff és Ackerman, 1992) és hazai (pl.: Kozéki és Entwistle, 1986) vizsgálat igazolta az iskolai teljesítmény és a motiváció közötti kapcsolatot. „Tanulási motiváción a tanulási tevékenységre készítő belső feszültséget értjük, amely energizálja, aktivizálja, irányítja, integrálja a tanulást (Réthyné, 2001,p.156.). A tanulási motivációban szerepet játszik a tanuló pozitív vagy negatív tanulási énképe, amely társas kontextusban, a tanulási tevékenységre vonatkozó külső visszajelzések mentén szerveződik (Balogh, 1999). A diákok az iskolai tevékenységeik során sikert és kudarcot egyaránt megtapasztalnak. Az ezekhez való viszonyulás és oktulajdonítás alapján alakul ki a különböző teljesítmény helyzetekben a sikerorientált vagy a kudarckerülő tanulói attitűd. A kudarckerülő diákok külső okoknak tulajdonítják a sikereiket, nem érzik,

hogy saját képességeik által érnék el eredményeiket, ezért önértékelésük alacsony, és magasabb szintű a szorongásuk, mint a sikerorientált társaiknak (Mayer és mtsai, 2011). Az enyhe szorongás facilitáló hatású, növeli a teljesítményt, míg a túlzottan erős szorongás debilizál, teljesítménycsökkentő hatással bír (Balogh, 1999).

A 2000-es évek kezdetétől irányult a kutatók figyelme az érzelmi intelligencia tanulmányi sikerességben betöltött szerepére (pl.: Van der Zee és mtsai, 2002, Parker és mtsai, 2004). Akpur (2020) húsz, 2015 és 2020 között megjelenő tanulmány meta-analitikus vizsgálati eredményei alapján azt találta, hogy a magas érzelmi intelligencia összefüggést, közepes erősségű pozitív korrelációt (0,73) mutat a magasabb iskolai teljesítménnyel. Az eredmények megerősítik a kapcsolódó szakirodalomban uralkodó feltételezéseket, amelyek arra utalnak, hogy az érzelmi intelligencia pozitív hatással van a tanulmányi teljesítményre.

A magyarországi köznevelési gyakorlatban törvényileg meghatározott iskolai foglalkozások (felzárkóztatás, korrepetálás, fejlesztés) célozzák támogatni a tanulmányi eredményességet. Azonban a hatásvizsgálatok szerint nem a kizárólag kognitív képességek fejlesztésére fókuszáló beavatkozások mutatnak pozitív elmozdulást a tanulmányi sikerességben, hanem azok az intervenciók, amelyek emocionális úton, személyiség jellemzők mentén is célozzák a felzárkóztatást (Egedi és mtsai, 2007). Ez a tapasztalás még markánsabban a szociális és/vagy tanulási hátrányokkal küzdő gyermekek esetében mutatkozik meg (Harsányiné és mtsai, 2017). Csíkszentmihályi Mihály már az 1990-es években rámutatott arra, hogy a kognitív teljesítmény nem vezethető le kizárólag kognitív tényezőkből. A tartós és aktív tanu-

lás, amely során az egész személyiség fejlődik akkor jön létre, ha a kognícióhoz hozzá tartozik az érzelmi valamint a mozgásos rendszers (Báthory, 2000). Az 1990-es évek közepétől kezdődően egyre több érzelmi képességeknek is jelentőséget tulajdonító pedagógiai elméleti írással találkozhatunk, azonban csak kevés gyakorlati megvalósulást tapasztalhatunk. Ez a megközelítés a köznevelés pedagógiai gyakorlatába a mai napig sem épült be, csupán néhány alternatív pedagógiai irányzatban, vagy művészeti iskolákban találkozhatunk vele. Az agykutatók (Damasio, 1996; Adolps és mtsai, 2001) pedig már évtizedekkel ezelőtt rávilágítottak az értelmi és érzelmi képességek összefonódására, és a neuropedagógiai törekvések is központba helyezik a személyiség kognitív és emocionális tényezőinek egységében való gondolkodást (Varga és Farnady-Lenderl, 2018).

Érzelmi intelligencia

A legszélesebb értelmű meghatározás szerint az érzelmi intelligencia egy „Zeitgeist” vagy kulturális trend, egy adott kor lelke. A második megközelítése e terminusnak, hogy olyan személyiségvonások egy csoportjára vonatkozik, amiről úgy gondoljuk, fontos az életben elért sikerekhez, úgymint kitartás, teljesítménymotiváció, szociális készségek, önfegyelem. Végül az akadémiai pszichológiai megközelítés szerint a kifejezés olyan képességek készletét jelenti, amelyeket az érzelmi információ feldolgozásakor használunk (Oláh, 2005).

Az érzelmi intelligencia alapjai egészen Darwin idejére nyúlnak vissza. Darwin úgy vélte, hogy az érzelmi kifejezés elengedhetetlen a túléléshez (Darwin 1859/2006). Az érzelmi intelligencia közelebbi kialakulási előzményének tekinthető az az időszak,

amikor a pszichológusok az érzelmeket és az intelligenciát elkülönülő kutatási területként kezelték (1969-1990), illetve az ezt követő évek, amikor a megismerés és érzelem közötti összefüggések tanulmányozása került a kutatások középpontjába (1970-1989). Az érzelmi intelligencia fundamentuma visszavezethető Thorndike szociális intelligencia fogalmához, mely értelmezésében a mások megértésének képességét, valamint a másokkal való kapcsolatban való bölcs viselkedést jelenti (Thorndike, 1920). Az érzelmi intelligencia alapjait Gardner többfaktoros intelligencia elméletében is megtalálhatjuk, az interperszonális és intraperszonális intelligencia fogalmaiban (Gardner, 1983).

A mai értelemben használt érzelmi intelligencia kifejezés a szakirodalomban Salovey és Mayer 1990-es munkájában jelent meg először. A kutatók négy olyan területet írtak le, amelyek szerintük meghatározzák az érzelmi intelligenciát: az érzelmek azonosítása, az érzelmek szerepének értéke, az érzelmek kezelése, valamint az érzelmek használata a gondolkodásban (Mayer, Salovey, 1997). Az érzelmi intelligencia hozzájárul élet minőségünkhöz, végső soron elősegíti önmegvalósításunk kiteljesedését (Bar-On, 2000).

Az érzelmi intelligenciát leíró modellekből többféle létezik. Ezek két fő csoportba sorolhatók: vonás-érzelmi intelligencia és képesség-érzelmi intelligencia leírások (Petrides és Furnham, 2001). Az előbbi viselkedéssziszpozíciókra és önjellemzőkre vonatkozik a személy azon képességeivel kapcsolatban, hogy felismerje, feldolgozza és hasznosítsa az érzelmi információkat. Az utóbbi típus a személy aktuális képességeire vonatkozik, hogy felismerje, feldolgozza és felhasználja az érzelmi információkat (Nagy, 2006). A képesség alapú modellek az

érzelmi intelligenciát önálló intelligenciafajtának tekintik, amely az IQ-hoz hasonlóan a teljesítmény mérésén keresztül objektív tesztekkel (EQ) mérhető (Nagy, 2009). Végül beszélhetünk kevert modellekről, melyek az érzelmi intelligenciát a mentális képességek, társas kompetenciák, személyiségjellemzők és motivációs faktorok együtteseként írják le (Nagy, 2010).

Az érzelmi intelligencia megbízható méréséről nincs egységes álláspont a kutatók között. A mérőeszközök az elméleti modellekhez igazodóan kétféle alapelvet követnek: vagy készségként gondolnak az érzelmi intelligenciára, vagy személyiségvonásként megjelenő jellemzőnek tekintik.

Az 1990-ben megjelenő fogalom leírása és az első modell megjelenését követően a terminus gyorsan elterjedt és népszerűvé vált. Napjaink kutatói is számos tényezővel keresik kapcsolatát pl. mesterséges intelligenciával (Kambur, 2021), evészavarral (Zhang és mtsai 2022), kommunikációs készségekkel (Raeissi és mtsai 2022).

Az empirikus kutatások egy része arra utal, hogy az érzelmi intelligencia az oktatásban való siker fontos összetevője. Bukhari és Khanam (2016), Chen és mtsai (2012), Costa és Faria (2015), Dewi és mtsai (2016), Ferrando és mtsai (2011), Joibari és Mohammadtaheri (2011), Ramana és Devi (2018), Wijekoon és mtsai (2017) vizsgálataikban mind azt találták, hogy az érzelmi intelligencia és a tanulmányi teljesítmény között a kapcsolat pozitív és szignifikáns. Ugyanakkor Kashani és mtsai (2012), Olatoye és mtsai (2010), valamint Zirak és Ahmadian's (2015) vizsgálataik során nem igazolták a tényezők együttjárását.

A kapcsolódó szakirodalmak alapján arra következtethetünk, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztésével indirekt módon

befolyásolható a megismerés és a gondolkodás, javítható a tanulmányi eredményesség. Tanulmányunkban mérési eredményekkel kívánjuk alátámasztani az érzelmi intelligencia fejlesztés fontosságát az oktatásban, különös tekintettel a különleges bánásmódot igénylő tanulók fejlődésének támogatásában.

Kiemelt figyelmet igénylő gyermekek, tanulók

A gyermekek közötti különbségek, különbségek óriásiak lehetnek, egyesek alulteljesítenek az iskolában, míg mások bizonyos területen messze meghaladják a többi társukat. Vannak olyan gyermekek, akiknek állandó vagy átmeneti jelleggel sajátos nevelési és oktatási szükségleteik vannak, egyéni bánásmódot igényelnek a nevelési-oktatás intézményekben. Ezeket a gyermekeket nevezi a jelenleg hatályos köznevelési törvény „kiemelt figyelmet igénylő gyermekeknek”. Ebben a csoportba tartoznak a különleges bánásmódot igénylő gyermekek, tanulók; a hátrányos, vagy halmozottan hátrányos helyzetű; valamint a tartós gyógykezelés alatt álló gyermekek. A különleges bánásmódot igénylő gyermekek éstanulók közé a sajátos nevelési igényű (SNI), a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő valamint a kiemelten tehetséges gyermekek, tanulók tartoznak. A sajátos nevelési igény valójában nem diagnosztikus kategória, hanem egy gyűjtőfogalom, amely magába foglalja a különböző fogyatékossgal, vagy halmozott fogyatékossgal élő, továbbá az autizmus spektrum zavar valamint az egyéb pszichés fejlődési zavar diagnózist kapott gyermekeket. Az utóbbi alcsoportba tartoznak egyrészt a specifikus tanulási zavarok (írott nyelvhasználat zavara és a számolás

zavara), másrészt a figyelem- vagy magatartásszabályozási zavarok (figyelemzavar, ADHD). A továbbiakban kizárólag a kutatásunkba bevont alcsoportok bemutatására szűkítjük az áttekintést.

Specifikus tanulási zavarok

A specifikus tanulási zavarok az olvasás (diszlexia) az írás, helyesírás (diszgráfia, diszortográfia) vagy a számolás (diszkalkúlia) területén külön-külön, vagy együttesen is megjelenhetnek. Meghatározásukra számos definíció található a nemzetközi és a hazai szakirodalomban is, a definíciók közös pontja abban ragadható meg, hogy a problémás terület(ek) nehézsége az intellektus alapján indokolatlannak tűnik, és nem függ össze sem fizikai sem pszichikai sem oktatási hátránnyal. A diszlexia neurobiológiai eredetű, a nyelvi rendszer fonológiai komponensének hiányosságaiból származtatható, szövegértési nehézség, gyenge betűzési és dekódolási képesség jellemzi (Shaywitz & Shaywitz, 2005), az olvasás technika valamint a szövegértés nehézségében manifesztálódik. A diszlexiával együtt, vagy külön is megjelenhet az írás, helyesírás zavar, a diszgráfia és adiszortográfia. Meghatározásában két tényező fonódik össze: egyrészt az írásmozgások kivitelezésének, másrészt a helyesírási szabályok alkalmazásának zavar (Lőrök, 2016), ez a megközelítés különíti el két típusát is. A két folyamat zavarát izoláltan, de együttesen is előfordul. A harmadik specifikus tanulási zavar a diszkalkúlia, amely az aritmetikai készségek károsodását érinti. Fejlődési és szerzett formáját különböztetik meg (Márkus, 2007). „A zavar vonatkozik alapvető feladatokra, úgymint az összeadás, kivonás, szorzás és osztás, kevésbé érinti viszont a sokkal absztraktabb felada-

tokat, úgymint az algebra, trigonometria, geometria vagy kalkulációk” (BNO-10, 2004,p.142). Amennyiben az aritmetikai és az olvasási/vagy írási-helyesírási készségek is károsodnak az „iskolai készségek kevert zavar” diagnosztikai kategóriába sorolják a tanulót. Mindhárom terület problémáját magába foglalja az „iskolai készségek közélebről nem meghatározott fejlődési zavar” diagnosztikus kategória (BNO-10, 2004. 143.o), ebben az esetben azonban nem teljesülnek egyik specifikus tanulási zavar kritériumai sem, a tanulási probléma mégis mindegyik területen megnyilvánul. A tanulási zavarok diagnosztizálásához a magyarországi gyakorlatban még nincs jogszabály által előírt klasszifikációs rendszer, együttesen jelen van a használatban a DSM-5 valamint a BNO-10, BNO-11 kódrendszere is. A tanulási zavarok közös jellemzője, hogy súlyos, tartósan fennálló irreverzibilis állapotok, háttérükben idegrendszeri eltérés húzódik meg (Bíró, 2020).

Tanulási nehézség

A tanulási nehézség ugyanúgy érintheti külön-külön csak az olvasás, írás-helyesírás, vagy a matematika területét, és ugyanúgy előfordulhat az együttes megjelenése is, háttérében azonban nem neurológiai eltérés, hanem különböző pedagógiai, pszichológiai, vagy környezeti tényezők állnak. A tanulási nehézség nem állandó, hanem átmeneti és reverzibilis, a tanulásban megjelenő sajátosságok érdemben fejleszthetők vagy akár teljesen problémamentessé tehetők. Ehhez nem szükségesek specifikus eljárások, az átmeneti nehézségeket az általános pedagógiai eszközökkel, módszerekkel lehet korrigálni (Bíró, 2020). A 2012. évi CXXIV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról, a BTMN

kategóriáját a következőképpen határozza meg: “beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel küzdő gyermek, tanuló: az a különleges bánásmódot igénylő gyermek, tanuló, aki a szakértői bizottság szakértői véleménye alapján az életkorához viszonyítottan jelentősen alulteljesít, társas kapcsolati problémákkal, tanulási, magatartásszabályozási hiányosságokkal küzd, közösségekbe való beilleszkedése, továbbá személyiségfejlődése nehezített vagy sajátos tendenciákat mutat, de nem minősül sajátos nevelési igényűnek”.² Valójában ez a diagnosztikai kategória is egy gyűjtőfogalom a tanulási képességek és/vagy a magatartás és beilleszkedés problémája jelenik meg épp úgy, mint az „egyéb pszichés fejlődési zavarok” diagnosztikus kategória esetében. Súlyosságát tekintve azonban a BTMN enyhébb a tanulási és/vagy magatartás- szabályozási zavarnál. A magatartási nehézségek az intézményben elvárt szabályok, a normák betartásának problémáiban, a beilleszkedési nehézségek a társas kapcsolati problémákban, szociális-, kommunikációs gátoltságban nyilvánulnak meg (Bíró, 2020).

A különleges bánásmódot igénylő gyermekek diagnosztikai kategorizációját megalapozó szakértői vizsgálatok főként az értelmi képességekre szorítkoznak, így a fejlesztés is erre a területre összpontosul. Esetükben az érzelmi intelligencia vizsgálata szinte vakfolt nem mind a gyakorlatban, mind az elméleti magyar pszichológiában is. Reisz Mária (2005) doktori disszertációjában vizsgálja a tanulásban akadályozott, 7-8 osztályos tanulók érzelmi intelligenciáját. Vizsgálatában várakozásával ellentétes módon a tanulásban akadályozott gyerme-

kek érzelmi felismerés részképességét eltérőnek találta a többségi tanulókéhoz viszonyítva. Más empirikus munka ezidáig SNI, vagy BTMN populációra vonatkoztatva nem áll rendelkezésre. A nemzetközi szakirodalomban is találunk utalást e kutatási terület hiányosságaira (Sheydaei és mtsai, 2015). A különleges bánásmódot igénylő gyermekek szisztematikus vizsgálatai külföldi viszonylatban is főként a problémák genetikai, biológiai megértésére, valamint a tünetek részletezésére irányulnak, és kevésbé jelenik meg bennük a pszichés következményekre irányított fókusz (Dudok, 2023).

Az atipikusnak nevezhető fejlődés pedig egyre gyakoribb a közoktatás intézményeiben (Gyarmathy, 2019), jellemzőiknek minél szélesebb körű megismerésére lenne szükség a hatékony tanítás-tanulás szervezés érdekében. A jelenlegi pedagógiai gyakorlatban támogatásuk főként az egyéni, vagy kiscsoportos részképesség fejlesztés, rehabilitáció kereteiben valósul meg. A sajátos nevelési igényű tanulók integrációja a pedagógiai szakszolgálatok szakértői vizsgálati véleményének javaslatához kötött. A fogadó intézmények speciális személyi és tárgyi feltételeket biztosítanak számukra, továbbá a szakértői vélemény javaslatai alapján egyéni haladási ütemmel, egyes tantárgyak értékelése és minősítése alóli teljes vagy részleges felmentéssel, segédeszközök használatának lehetőségével, kedvezmények (pl. többletidő) biztosításával segítik a tanuló tanulmányi előrehaladását.

A magyarországi gyakorlatban még kevésbé elterjedt neurodiverzitás szemlélet átkeretezheti, amit a tipikus-atipikus fejlődésről gondolunk. Ez a megközelítés az agyi működésben megfigyelhető variáci-

² <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> Letöltve: 2023.06.12.

ókra visszavezethető tanulói sokszínűséget az emberi változatosság olyan természetes megnyilvánulásának tekinti, amely gazdagíthatja a tanulás- tanítás folyamatát. A tanulói diverzitás a tanulói sokféleséget, a tanulói utak sokféleségét és változatosságát hangsúlyozza (Armstrong, 2012). A „mindenki számára hatékony” iskola koncepciója (Ainscow, 2001) a tanulók közötti különbségeket természetesként kezeli, a hatékony oktatás kulcsát a minden egyes tanuló egyéni sajátosságaihoz, erősségeihez igazított tanulási folyamatban látja. Ebben a szemléletben gondolkodva minden egyes tevékenység, beavatkozás vagy fejlesztés, ami a kiemelt figyelmet igénylő tanuló érdekében megvalósul az iskolában, az oktatás egészének színvonalát és hatékonyságát növeli (Mohai és mtsai, 2020).

CÉLKITŰZÉSEK, HIPOTÉZISEK

Kutatásunk célja, hogy megvizsgáljuk, milyen kapcsolat mutatkozik az érzelmi intelligencia és a tanulmányi eredményesség között felső tagozatos általános iskolai tanulók körében. Korábbi eredményekre (Van der Zee és mtsai, 2002; Parker és mtsai, 2004; Akpur, 2020) alapozva azt gondoljuk, hogy a magasabb érzelmi intelligencia magasabb tanulmányi átlaggal jár együtt. Vizsgáljuk továbbá, hogy a különleges bánásmódot igénylő tanulók szűkített körében (BTMN, integráltan tanuló SNI, ezen belül specifikus tanulási zavarral küzdő tanulók) esetében találunk-e különbségeket a tipikus bánásmódot igénylő diákokhoz viszonyítottn a fenti tényezőben. Érzelmi intelligencia mérése ebben a populációban eddig még nem történt. Tanulmányunkkal szeretnénk felhívni a figyelmet az alterna-

tív intelligencia körébe sorolható készségek fejlődési és fejlesztési hangsúlyára. A következő hipotéziseket fogalmaztuk meg:

H1. Magasabb tanulmányi átlag magasabb érzelmi intelligencia (EQ) mutatóval jár együtt.

H2. Az érzelmi intelligencia (EQ) magasabb a tipikus bánásmódot igénylő diákok körében, mint a különleges bánásmódot igénylő SNI, azon belül specifikus tanulási zavarral küzdő tanulók körében.

H3. Az érzelmi intelligencia (EQ) megegyezik a tipikus bánásmódot igénylő diákok és a különleges bánásmódot igénylő BTMN tanulók körében.

H4. Az érzelmi intelligencia (EQ) a BTMN tanulók körében magasabb, mint az SNI, azon belül a specifikus tanulási zavarral küzdő tanulók esetében.

Első két hipotézisünk szakirodalmi áttekintésünk mentén megalapozottnak tekinthetők. Azonban utóbbi két feltevésünket nem tudjuk korábbi vizsgálatokra hivatkozva megalapozni, mivel korábban ezt mások nem vizsgálták. A várt különbségeket a különleges bánásmódot igénylő tanulók jellemzői mentén feltételezzük. Harmadik hipotézisünket arra alapozzuk, hogy a BTMN-es tanulók a tanítás során és fejlődésük támogatásában a tipikus tanulókkal megegyező eljárásokat igényelnek (Bíró, 2020), valamint arra is, hogy tanulási nehézségeik átmene- tnek, a diagnosztikai besorolásuk megszüntethető, így rövidebb-hosszabb időszak után újra a tipikus fejlődésű tanulók közé tartozhatnak. Negyedik hipotézisünk alapját is magyarázza az, hogy amíg BTMN leküzdhető probléma, háttér oka korrigálható, így maga a státusz is megszűnik, addig az SNI idegrendszeri determináltsága nem változik (Shaywitz és Shaywitz, 2005; Bíró, 2020) ez az állapot a tanulót a tanulmányaiban

végig, sőt felnőtt életében is kíséri. Alapot ad továbbá hipotézisünknek a köznevelési törvény meghatározása is, amely a két csoportot a tanulási probléma súlyosságának mentén differenciálja.

MÓDSZER

Vizsgálati személyek

A vizsgálatban három Békés vármegyei általános iskola 6. 7. és 8. osztályos tanulói vettek részt. A vizsgálati mintavétel kényelmi alapon történt. A kiválasztás egyetlen szempontja az volt, hogy olyan iskolákat kérjünk fel, ahol az SNI tanulók integrációja megvalósul. A korcsoport kiválasztását az a tényező indokolta, hogy ez a generáció önálló munkára képes és már jártas a digitális tesztkitöltésben. A vizsgálati minta N= 343 fő, - 157 lány (46%) és 186 (54%) fiú. A tipikus bánásmódot igénylő csoportban N= 272 fő (79%), SNI csoportban N=35 fő (10%), a BTMN csoportban N=36 fő (10%) szerepel. Az SNI csoportba azokat a tanulókat soroltuk, akik a BNO alapján az iskolai készségek specifikus zavarainak valamelyikével diagnosztizáltak: F81.0-diszlexia, F81.1-diszgráfia, F81.2-diszkalkúlia, F81.3-az iskolai készségek kevert zavara, F81.9-iskolai készségek közelebbről meg nem határozott fejlődési zavara-val diagnosztizáltak. Mintánkba nem kerültek be a az autizmus spektrum zavarral, az intellektuális képességzavarral, érzékszervi fogyatékossgal élő tanulók. Az életkor szerinti átlag a vizsgálat idején 13,01 év.

Eljárás

A mintavételhez szükséges kutató munka lebonyolítását tájékoztatásunkat követően az iskolák igazgatói engedélyezték és segítték. Mivel 14 éves kor alatti vizsgálati személyeket vontunk be a kutatásba, először az osztályfőnökök közreműködésével került sor a szülők írásbeli tájékoztatására és a gyermekük vizsgálatban való részvételének engedélyeztetésére.

Az adatgyűjtés online módon, Google űrlap felületen történt. A gyerekek informatika órákon tanáraik vezetésével töltötték ki a kérdőívcsomagot, amelyhez - az anonimitás megőrzése érdekében - egyéni kódot kaptak. Az SNI és BTMN tanulók beazonosításához az iskolavezetéstől kaptunk információt. Esetükben az adatfelvétel egyéni magyarázattal, a feladatok értelmezési támogatásával az iskolapszichológus, vagy a kutatásvezető személyes irányításával történt meg.

Mérőeszközök

A kérdőív elején demográfiai adatokra (életkor, nem), valamint a tantárgyi (matematika, magyar nyelv és irodalom, történelem, természettudomány, idegen nyelv) eredményeiket mutató évvégi osztályzatokra kérdeztünk rá. Kérdőívünkben az SNI tanulók esetében lehetőségként választható opció volt érdemjegyek helyett a „felmentett vagyok” kifejezés is.

Érzelmi intelligencia teszt (EIT)

A képesség-alapú érzelmi intelligenciát mérő feladatsort Nagy Henriett (2010) állította össze. Az EIT teszt két korcsoport besorolásban készült el: 6-8 éves, valamint 10-15 éves tanulók számára. A jelen kutatásban használt teszt 29 feladatból áll, az alábbi típusú felada-

tokat tartalmazza: az első típusú feladatok egy érzelmi hívóképből és öt, érzelmet kifejező portréből állnak; a tesztkitöltő feladata kiválasztani azt a portrét, amely leginkább kifejezi azt az érzelmet, amit az érzelmi hívókép benne kiváltott. A második típusú feladat érzelmi hívó képből és négy gyermek vagy felnőtt különböző érzelmkifejezéseket ábrázoló portréjából áll. A tesztkitöltő feladata kiválasztani azt a gyermeket, aki valóban jelen van az érzelmi hívókép által leírt jelenetben. A feladatok harmadik típusa különböző non-verbális kommunikációs jelzéseket (arckifejezések, kéz- és lábgesztusok, testtartás) ábrázoló fotókat tartalmaz. Egy-egy képsorozaton belül az első három kép ugyanazt az érzelmi állapotot fejezi ki. Az érzelmi állapotot felismerve kell a tesztkitöltőnek eldönteni, hogy a képsorozat további három képe közül melyik fejezi ki ugyanezt az érzelmi állapotot (Nagy, 2010). A papír-ceruza alapú tesztet Nagy Henriett engedélyével digitalizáltuk. A feladatgyűjtemény megoldókulcsát Nagy Henriett személyes levelezésünk alapján bocsájtotta rendelkezésünkre. A teszten elérhető maximum pontérték: 29. Minél magasabb pontszámot ér el a kitöltő, annál magasabb az érzelmi intelligencia quotiens-e (EQ). Nagy Henriett által publikált átlageredmények: fiúk: 15,3 pont, lányok: 17 pont (Nagy, 2010).

Statisztikai módszerek

A statisztikai elemzéseket az SPSS 28.0 programmal végeztük. A teszt megbízha-

tóságának vizsgálatát és az alapstatisztikák kiszámítását követően ellenőriztük az adatok normalitását, majd ennek függvényében terveztük meg a parametrikus vagy nem parametrikus elemzéseket. Az érzelmi intelligencia teszt eredmények normalitás vizsgálatához, az elemszámhoz igazodva a tipikus bánásmódú tanulók csoportjában Kolmogorov-Smirnov, míg az SNI és BTMN változóknál Shapiro-Wilk tesztet alkalmaztunk. A tanulmányi átlag csoportonkénti összehasonlításához Kruskal-Wallis, majd az utóvizsgálathoz Man-Whitney próbát használtunk. A változók közötti együtt járásokat Spearman-féle korreláció vizsgálattal végeztük, a szakirodalmi adatokhoz igazodóan nemek szerinti lebontásban. Végül a változókat többszempontú varianciaanalízissel is összehasonlítottuk.

Eredmények

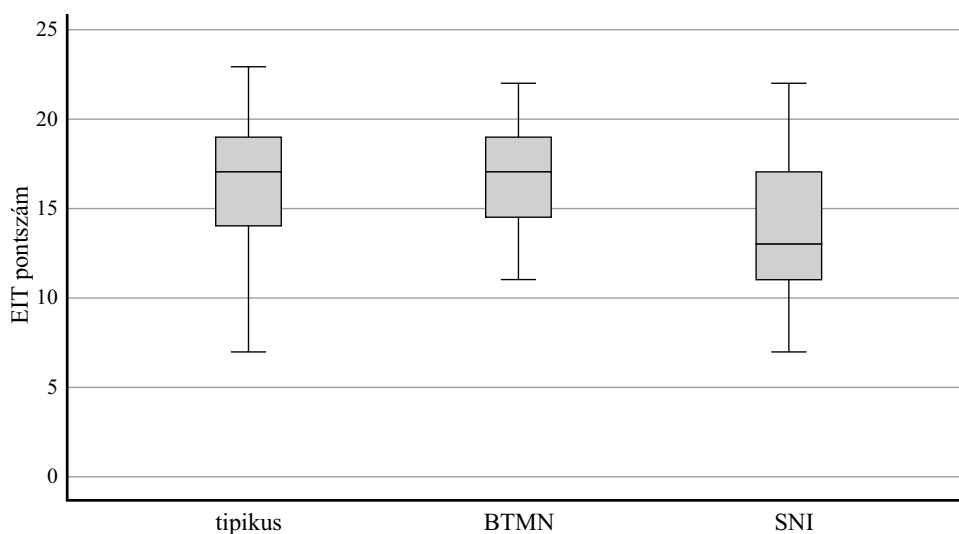
Az EIT teszt megbízhatónak bizonyult (Chronbach-alfa: 0,77). A tipikus tanulók csoportjában Kolmogorov-Smirnov, míg az SNI és BTMN változóknál Shapiro-Wilk próbák eredményei szerint a gyermekek EIT pont értékei nem követnek normál eloszlást: $D=0,093$; $p<0,001$, míg a SNI csoport: $W=0,962$; $p=0,254$ és a BTMN csoport $W=0,962$; $p=0,250$ értékei igen. Ezek alapján a továbbiakban nemparaméteres eljárásokat alkalmaztunk. Az 1. táblázat összefoglalja az EIT tesztben elért pontszámok leíró statisztikáját.

1. táblázat. EIT teszt eredmények leíró statisztikája

Skála	Csoport	Átlag	Medián	Szórás	Minimum	Maximum
EIT	Tipikus	16,31	17	3,197	4	23
	SNI	13,89	13	3,628	7	22
	BTMN	16,83	17	2,99	11	22

A csoport értékek összehasonlításához (1. ábra) Kruskal-Wallis próbát végeztünk: $\text{Khi-négyzet}=16,679$; $p<0,001$. A próba alapján megállapítható, hogy a tipikus fejlődésmentű és a különleges bánásmódot igénylő tanulók csoportjai között szignifikáns eltérés mutatkozik a képesség alapú teszttel mért érzelmi intelligenciában. Az utóvizsgálathoz Man-Whitney próbát alkalmaztunk. Szignifikáns különbség a tipikus fejlődésmentű és az SNI csoport értékei: $U=2838,5$; ($p<0,001$), valamint a BTMN és SNI csoport értékei: $U=331,5$; ($p=0,001$)

között mutatkozik. Az SNI tanulók hátránya tehát nem csak kognitív tényezőkben, hanem az érzelmi intelligencia tárgykörébe tartozó érzelmi információ feldolgozás mutatóban (EQ) is jelentkezik, utalva az értelmi és érzelmi képességek összefonódására. Esetükben a tipikus fejlődésmentű tanulókhöz viszonyítva, valamint a BTMN tanulókhöz képest is jelentős az elmaradás. A BTMN tanulók EQ eredménye nem mutat szignifikáns különbséget a tipikus fejlődésmentű tanulókhöz viszonyítva ($U=4512,5$; $p=0,443$).



1. ábra. Érzelmi intelligencia (EIT) pontszám csoportbontásban

A nemek szerinti érzelmi intelligencia pontszámok (2. táblázat) összehasonlító vizsgálathoz Mann-Whitney próbát alkalmaztunk: $U=12414,5$; $p=0,016$. A szakirodalmi adatok-

tól eltérően jelen mintán nem mutatkozik különbség érzelmi intelligencia tekintetében a nemek szerinti lebontásban.

2. táblázat. EIT Tesztben nyújtott teljesítmény leíró statisztikai nemi lebontásban

Skála	Nem	Átlag	Szórás	Median	Minimum	Maximum	Elemzés
EIT	fiú	15,70	3,534	16	7	23	186
	lány	16,60	2,946	17	4	22	157

A különböző tantárgyi jegyekből átlagot számítottunk (3. táblázat) s az egyéni átlagokkal végeztük el a statisztikai próbákat. Kolmogorov-Smirnov próba alapján a tipikus fejlődésmentű gyermekek tanulmányi átlag értékei nem követnek normál eloszlást: $D=0,165$; $p<0,001$, továbbá az SNI

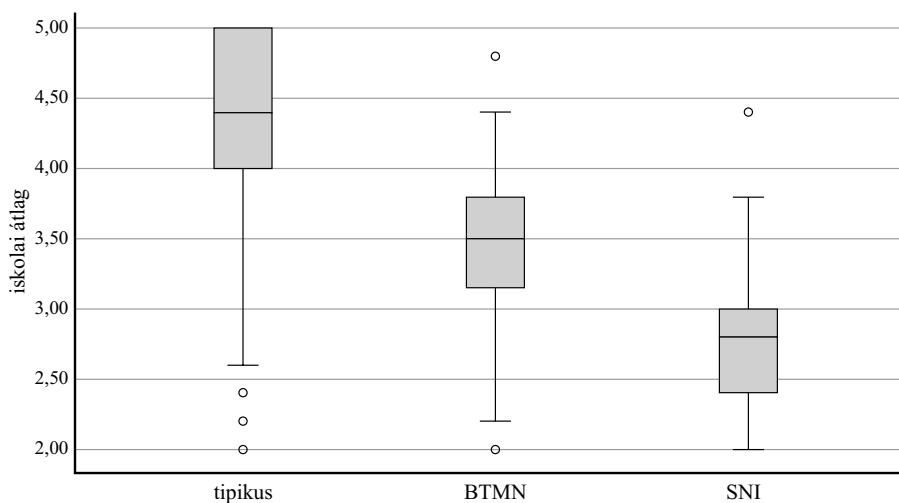
és BTMN változók esetében alkalmazott Shapiro-Wilk próbák eredményei szerint a SNI csoport $W=0,948$; $p=0,100$ és BTMN csoport $W=0,975$; $p=0,590$ értékei sem. Ez alapján a továbbiakban nemparaméteres eljárásokat alkalmaztunk.

3. táblázat. Tanulmányi átlagok általános statisztikai leírása csoportok szerinti bontásban

Skála	Csoport	Átlag	Szórás	Medián	Minimum	Maximum	Elemzés
Tanulmányi átlag	tipikus	4,35	0,67	4,4	2	5	272
	BTMN	3,41	0,61	3,5	2	4,8	36
	SNI	2,81	0,52	2,8	2	4,4	35

Kruskal-Wallis próba alapján $\chi^2=112,986$; $p<0,001$. Az utóvizsgálathoz Man-Whitney próbát alkalmaztunk. A három csoport (2. ábra) között az alábbi különbségeket találtuk: szignifikáns különbség

$U=496$; ($p<0,001$) mutatkozik a tipikus fejlődésmentű és SNI, a tipikus fejlődésmentű és BTMN $U=1460,5$; ($p<0,001$), valamint a BTMN és SNI csoportok $U=272,5$; $p<0,001$ tanulmányi átlagának összehasonlításban is.



2. ábra. Tanulmányi eredmények csoportbontásban

4. táblázat. Tanulmányi átlagok általános statisztikai leírása nemek szerinti bontásban

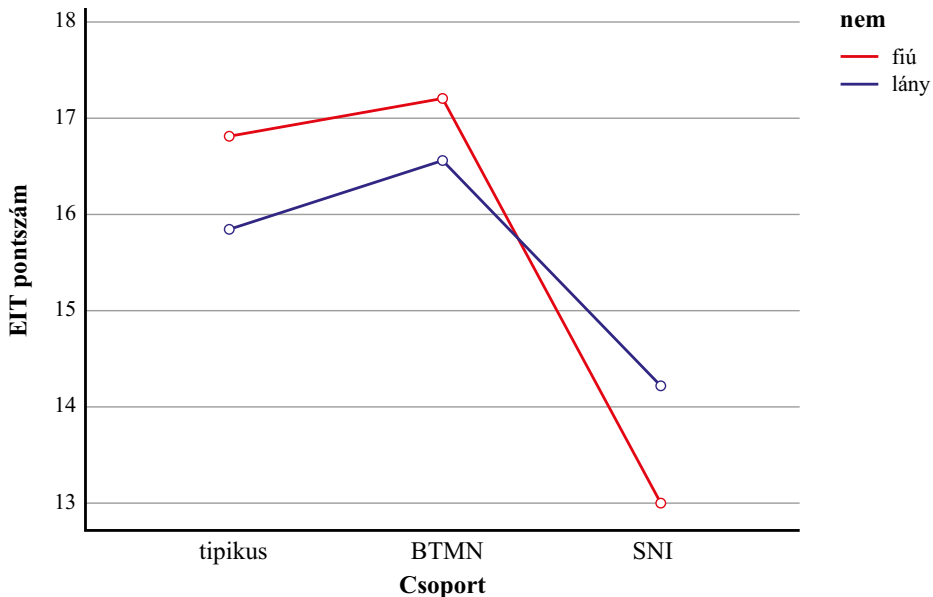
Skála	Nem	Átlag	Szórás	Medián	Minimum	Maximum	Elemzés
Tanulmányi átlag	fiú	3,92	0,86	4,05	2	5	186
	lány	4,30	0,75	4,4	2	5	157

A tanulmányi átlag nemek szerinti (4. táblázat) összehasonlításához Mann-Whitney próbát alkalmaztunk. Ennek eredményei szerint a lányok tanulmányi eredményei szignifikánsan magasabbak a fiúkénál ($U=10799,5$; $p<0,001$).

A tanulmányi átlag és az érzelmi intelligencia közötti esetleges együtt járás vizsgálatát Spearman-féle korreláció vizsgálattal végeztük, a szakirodalmi adatokhoz igazítottan nemek szerinti lebontásban. Mintánkon gyenge kapcsolat a tanulmányi átlag és az EIT eredmény között csak a fiúk esetében mutatkozik ($\rho=0,239$; $p=0,001$), lányok esetében nem ($\rho=0,09$; $p=0,261$). További Spearman-féle korrelációs vizsgálatot a BTMN és SNI csoportokban külön is végeztünk. Az alacsony elemszám miatt itt eltekintettünk a nemi bontástól. Korreláció

az SNI csoportban ($\rho=-0,163$; $p=0,348$) és a BTMN csoportba sorolt gyermekek esetében ($\rho=-0,103$; $p=0,552$) sem mutatkozik, a szignifikancia egyik csoportban sem teljesül. Negatív irányú tendencia figyelhető meg a mintán, tehát a különleges bánásmódot igénylő csoportokban a magasabb érzelmi intelligencia ellentétes irányban mozog a tanulmányi átlaggal.

A változókat többszemponú varianciaanalízissel is összehasonlítottuk. Az első esetben (3. ábra) a független változók a csoport (tipikus, BTMN, SNI) és a nem voltak, a függő változó pedig az EIT pontszám. A modell szerint a csoportnak van hatása ($F(2;342) = 10,232$; $p < 0,001$), a nemnek nincs ($F(1;342) = 0,046$; $p = 0,830$), illetve a két független változó között sincs interakció ($F(2;342) = 1,543$; $p = 0,215$).



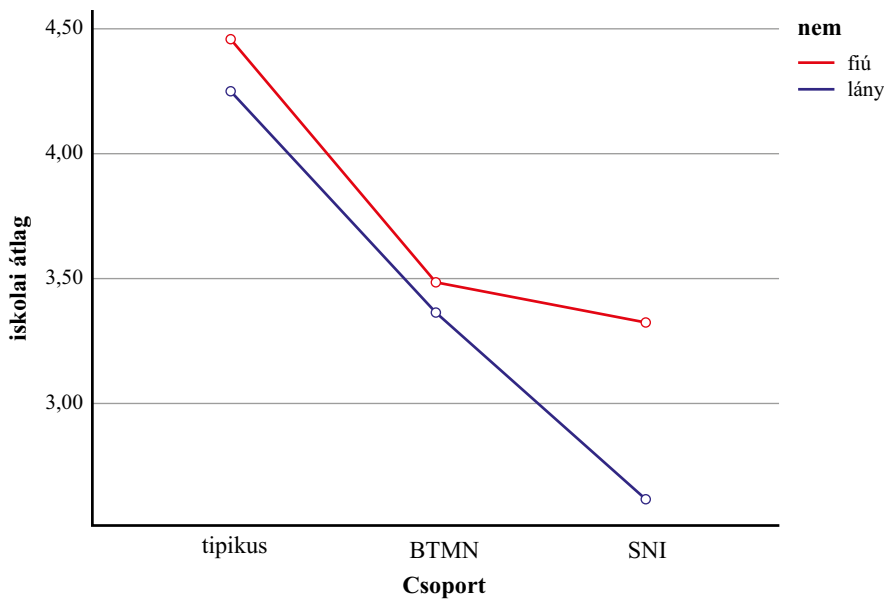
3. ábra. Többszemponú varianciaanalízis – függő változó: EIT eredmény

Az második esetben (4. ábra) a független változók a csoport (tipikus, BTMN, SNI) és

a nem voltak, a függő változó pedig az iskolai átlag.

A modell szerint mind a csoportnak ($F(2;342) = 86,412$; $p < 0,001$), mind a nemnek ($F(1;342) = 10,148$; $p = 0,002$) van

hatása, viszont a két független változó között nincs interakció ($F(2;342) = 2,121$; $p = 0,122$).



4. ábra. Többszemponos variancaanalízis, függő változó: iskolai tanulmányi átlag

MEGBESZÉLÉS

Vizsgálatunk kiindulópontját adó felvetésünk Van der Zee és munkatársai (2002), Parker és munkatársai (2004) kutatási eredményein, valamint Akpur (2020) meta-analitikus vizsgálatán alapult. A fent említett kutatók elemzése a magasabb érzelmi intelligencia tanulási sikerességgel való együttjárását igazolták. Jelen mintán kapott eredményeink egyirányba mutatnak a korábbi kutatásokkal. Korrelációs vizsgálatunk szerint a magasabb EQ fiúk esetében jár együtt jobb tanulmányi átlaggal, lányoknál azonban a két tényezőben kapcsolatot nem találtunk. Mintánkon a szakirodalmi adatoktól (Brackett és mtsai 2004) eltérően

érzelmi intelligencia tekintetében a nemek között nem mutatkozott szignifikáns eltérés. A keresztthatás vizsgálatban is azt találtuk, hogy jelen mintán a nemnek nincs hatása az érzelmi intelligenciára.

A tanulmányi átlagot nemek szerint összehasonlító vizsgálatunk, megerősítve a korábbi közléseket (Csapó, 1988), miszerint a lányok és a fiúk tanulmányi eredménye különböző. A lányok jobb tanulmányi átlaga magyarázható azzal, hogy rájuk jobban jellemző a szorgalom, jobbak a szociális készségeik és általában pozitívabb is a tanuláshoz való viszonyuk (Engler, Bocsi 2016), továbbá az is, hogy ők sokkal inkább meg akarják felelni a külső elvárásoknak, mint a fiúk (H. Sas, 1984).

További vizsgálataink az eddig még nem vizsgált különleges bánásmódot igénylő tanulók körében érzelmi intelligencia és tanulmányi átlag eredményt figyelembe véve együtt járást nem igazoltak. Az elemzések szerint a BTMN és SNI tanulók tanulmányi átlaga jelentősen alacsonyabb a neurotipikus fejlődésmentű diákokhoz viszonyítva, még annak ellenére is, hogy esetükben a súlyos tanulási zavarok miatt tantárgyak értékelése és minősítése alól felmentésük is lehet. Ez a tényező összességében jelentősen megváltoztatja a tanulmányi átlagot, így magyarázata lehet annak is, hogy ezekben a csoportokban a várttól ellentétes irányban láttuk mozogni az érzelmi intelligenciát a tanulmányi átlaggal. Megerősíti továbbá azt is, hogy a tanulási zavar nem specifikusan csak az érintett tantárgyban indukál gyengébb teljesítményt. Legmagasabb tanulmányi átlagot a neurotipikus fejlődésmentű gyermekek érnek el, ennél jelentősen alacsonyabbat az integráltan tanuló BTMN tanulók, még alacsonyabbat az integráltan tanuló SNI, közelebről az iskolai teljesítmény specifikus zavaraival diagnosztizált tanulók. Az elemzések igazolják tehát azt a pedagógiai tapasztalást, amisperint a különleges bánásmódot igénylő tanulók ezen alcsoportjai alacsonyabb tanulmányi eredményt érnek el, vagyis azt, hogy a tanulási képességeik, kognitív mutatóik elmaradnak az átlagtól. Valójában ez a diagnosztikai besorolásuk alapja is. Ezen területek célzott fejlesztését szolgálják az oktatási intézményekben törvényi szabályozás mentén megszervezett fejlesztő és rehabilitációs foglalkozások.

Az érzelmi intelligencia feltárt, a többségi populációtól való eltérései egy új terület vizsgálati igényét jelzik: az SNI tanulók érzelem azonosítási készségeik tekintetében is elmaradást mutatnak a többségi populá-

cióhoz és a BTMN tanulókhoz viszonyítva is. Ez az eredmény összhangban van Reisz Mária (2005) a SNI egy alcsoportjában a tanulásban akadályozott gyermekek körében végzett kutatásával. Az érzelmi intelligencia elmaradásának okát az SNI tanulók esetében a megismerő folyamatok működésének zavarai is kereshetjük. A pontatlan érzékelés-észlelés, a dekoncentrált figyelem, az emlékezeti kapacitás és a gondolkodási folyamatok sajátosságai az érzelmi intelligencia képességalapú vizsgálatában is hátrányt jelenthetnek. Mivel a tanulási zavarok neurológiai alapú teljesítményzavarok feltételezhetjük azt is, hogy az empátiáért, az érzelem felismerésért is felelős tükroneuronok is érintettek a tünetegyüttesben. A BTMN tanulók érzelmi intelligenciája nem mutat különbséget a tipikus fejlődésmentű diákokétól. Ez az eredmény megerősítőleg hat a BTMN átmenetiségére, reverzibilitására, és arra vonatkozólag is, hogy ők a neurotipikusan fejlődő társaktól idegrendszeri működésben nem térnek el, velük megegyező pedagógiai eljárásokat igényelnek (Bíró, 2020). Amennyiben előtérbe kerül az a szemlélet, amely a kategorizációs, tipizáló diagnózisokba soroló megközelítéssel szemben az atipikus fejlődést nem feltétlenül zavarnak, hanem a szokásostól eltérő fejlődési útnak (Paterson és mtsai 2016), a megváltozott ingerkörnyezetre adott evolúciós válasznak (Gyarmathy, 2019) tekinti, nem is a tipikushoz való közelítés, hanem a tanulók közötti különbségek (tanulói diverzitás) mentén szervezett megújított oktatási módszertan alkalmazása lehet a hatékony tanítás-tanulás kulcsa.

Összességében elmondható, hogy az SNI tanulók mind tanulmányi átlagban, mind érzelmi intelligencia mutatóban elmaradnak a többségi populációhoz viszonyítva. Ez arra

utal, hogy a kogníció és az érzelmi intelligencia nem függetlenek egymástól, ahogyan azt agykutatási eredmények is feltárták (Adolphs és mtsai 2001). A kognitív készségek-képességek fejlesztése jelenleg hangsúlyos a pedagógiai általános és specifikus gyakorlatában is, az érzelmi komponensek erősítésére azonban nem irányulnak célzott foglalkozások, pedig az érzelmek gondolkodást formáló hatása megkérdőjelezhetetlen, a tartós és aktív tanulásban fontos szerepet töltenek be.

Következtethetünk arra, hogy az érzelmi intelligencia terület fejlesztő foglalkozások kereteibe való beemelésével, a tanulási zavarral küzdő diákok esetében a tanulmányi eredményességben is várhatunk pozitív elmozdulást. Megállapíthatjuk, hogy az érzelmi intelligencia fejlesztésének általános oktatásba való beemelése segítheti a tanulási, magatartási, beilleszkedési nehézségek/zavarok csökkenését, hiszen azok a diákok, akik sikeresen azonosítják saját és mások érzelmeit sikeresebbek az adaptív önszabályozásban, kapcsolatteremtésben, kooperációban, ami harmonikusan hat nemcsak a teljesítményre, hanem a személyiség fejlődésére is, elősegítve ezzel az oktatási rendszer hatékonyságát.

LIMITÁCIÓK ÉS KITEKINTÉS

Eredményeink általánosíthatóságát korlátozza, hogy az érzelmi intelligencia körébe sorolt területek közül az érzelmek felismerésének és megértésének képességét vizsgálja az alkalmazott teszt, az érzelem szabályozásra nem tér ki. Vizsgálatunk korlátjának

tekinthető, hogy a tanulmányi eredményességre egyetlen mutatóból (érdemjegy) következtettünk. További kutatásokban használhatjuk kiegészítő indikátorként például a kompetencia mérés, vagy egy-egy egységes tantárgyi teszt eredményeit. Kutatási korlátként említést kell tennünk arról, hogy jelen vizsgálatban a SNI tanulók közül csak egy alcsoport, a specifikus tanulási zavarokkal diagnosztizált diákok kerültek. A gyűjtőfogalom azonban nagyon tág, nagyobb elemszámú merítéssel további alcsoportok kialakításával árnyaltabban vizsgálhatnánk meg az egyes diagnosztikai csoportok érzelmi intelligencia mutatóit.

ÖSSZEFOGLALÁS

Tanulmányunkban kutatási céljainkhoz igazodóan áttekintettük a tanulási eredményességet befolyásoló pszichológiai tényezőket, az érzelmi intelligencia releváns elméletét és modelljeit, valamint definiáltuk a kiemelt figyelmet igénylő tanulók pedagógiai értelmű fogalmát. Vizsgálati eredményeink konklúziójaként megállapíthatjuk, hogy az érzelmi intelligencia kapcsolatba hozható az iskolai tanulmányi átlaggal. Kutatásunk célja az eddigiekben még nem feltárt különleges bánásmódú gyermekek érzelmi intelligenciájának fókuszba helyezése volt. Szerettük volna felhívni a figyelmet az iskolai fejlesztő és rehabilitációs foglalkozások érzelmi komponensekkel való kiegészítésére, a tanulási sikeresség növelése érdekében.

SUMMARY

WHY MEASURING EMOTIONAL INTELLIGENCE IS IMPORTANT AT SPECIAL NEEDS STUDENTS?

Background and aims: The notion of emotional intelligence and its correlation to academic results has been a subject of intense interest a long time ago. Akpur (2020) has found with metaanalysis, based on twenty earlier studies involving 6507 participants, that emotional intelligence has a medium impact (0.73) on academic results. Additionally, this MacCann et al. (2020) have justified with intercultural surveying that a higher emotional intelligence leads to better grades and results. Our aim is to examine the correlation between emotional intelligence and learning performance, furthermore the exploration of the emotional intelligence indices of the so far unresearched special needs students, particularly those with behavioural, learning and conduct disabilities, special needs students and students with specific learning disabilities, in comparison neurotypical students.

Methods: The study included 343 participants, of which 71 were special needs students, with an average age of 13.01 years. For data collection the study we used the digitized version of Henriett Nagy's Emotional Intelligence Test (EIT).

Results: Based on our examinations, the relationship between emotional intelligence and academic average cannot be fully proven. It shows a weak connection between the two factors but only in case of boys. The reliability of the EIT test was proven. Our examinations have found significant differences regarding emotional intelligence between non-special needs and special needs students, furthermore as well as among BTMN and SNI groups.

Discussion: Differences between students were also shown in the field of emotional intelligence. Special needs students in integrated education differ from non-special needs students in terms of emotional intelligence (in a negative direction). While the improvement of this field is currently not emphasized, a growing number of empirical studies and brain examination results also support the connection between emotional and mental abilities (Adolphs et al 2001).

Keywords: emotional intelligence, academic results, special needs, learning disabilities, student diversity

IRODALOM

Adolphs, R., Damasio, H. Tranel, D., (2001): Emotion recognition from faces and prosody following temporal lobectomy. *Neuropsychology*, 15 (3), 396–404. <https://doi.org/10.1037/0894-4105.15.3.396>

Ainscow, M. (2001): *Understanding the Development of Inclusive Schools – Some notes and further reading*. The University of Manchester. <https://doi.org/10.4324/9780203016619>

- Akpur, U. (2020). A systematic review and meta-analysis on the relationship between emotional intelligence and academic achievement. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri/Educational Sciences: Theory & Practice*, 20(4), 51–64.
- Armstrong, T. (2012): *Neurodiversity in the Classroom: Strength-Based Strategies to help Students with Special Needs Succeed in School and Life*. Alexandria, VA: ASCD.
- Balogh, L. (1999): Iskolai motiváció. In Balogh L., Tóth L. (szerk.): *Útmutató a tanárszaksos hallgatók iskolai pszichológiai gyakorlataihoz*. Kossuth Lajos Tudományegyetem Pedagógiai–Pszichológiai Tanszék, Debrecen.
- Bar-On, R. (2000): Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* 363–388. Jossey-Bass.
- Báthory, Z. (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. Okker Kiadó, Budapest.
- Beneyto, S. (2015): Entorno Familiar y Rendimiento Académico. In *Didáctica e Innovación Educativa*; 3ciencias: Alicante, Spain.
- Bíró E. (szerk) (2020): *Szakmai ajánlás a beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézséggel (BTMN) küzdő gyermekeket, tanulókat az óvodai és iskolai nevelésük-oktatásuk során megillető különleges bánásmóddhoz; a fejlesztő pedagógiai ellátás gyógypedagógiai tartalmaira; a pedagógiai segítés céljaira, feladataira és módszereire; valamint a BTMN tanulói jogokhoz kapcsolódó joghasználatra*. ELTE BGGYF.
- Bjarnason, T. (2000): Grooming for success? The impact of adolescent society on early inter-generational social mobility. *Journal of Family and Economic Issues*, 21 (4), 319–342. <https://doi.org/10.1023/A:1026476520431>
- BNO-10 (2004): Zsebkönyv. A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása. Budapest, Animula.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., Warner, R. M. (2004): Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36 (6), 1387-1402. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)
- Bukhari, S. R., Khanam, S. J. (2016): Trait emotional intelligence as a predictor of academic performance in university students. *Pakistan Journal of Psychology*, 47(2), 33 - 44.
- Chen, Z. C., Chen, J.F., Chang, H. C. (2012): The relationships between physical fitness, emotional intelligence and academic achievement in a junior high school in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Sport and Social Science*, 1(2-3), 186 - 196. <https://doi.org/10.1080/21640599.2012.752558>
- Costa, A., Faria, L. (2015): The impact of Emotional Intelligence on academic achievement: A longitudinal study in Portuguese secondary school. *Learning and Individual Differences*, 37, 38 - 47. <https://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2014.11.011>
- Csapó B. (1998): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: *Az iskolai tudás*. Osiris, Budapest, pp. 39-81.
- Csikszentmihályi, M. (1990): Flow: The Psychology of Optimal Experience.” *Journal of Leisure Research*, 24 (1), pp. 93–94 <https://doi.org/10.1080/00222216.1992.11969876>

- Damasio, A. R. (1996): Descartes tévedése – *Érzelem, értelem és az emberi agy*. (ford. Pléh Csaba) AduPrint, Budapest.
- Darwin, C. (1859/2006): *A fajok eredete*. Typotex Kiadó.
- Dewi, E. R., Bundu, P., Tahmir, S. (2016): The influence of the antecedent variable on the teachers' performance through achievement motivation in senior high school. *International Journal of Environmental & Science Education*, 11(9), 3161 - 3166. <https://doi.org/10.12973/ijese.2016.912a>
- Dudok, R. (2023): Elméleti szempontok a sajátos nevelési igényű diákok pszichológiai jóllétének elemzéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*. 73. 01-02.
- Egedi, C., Debre, I., Kende, A., Kereszty, Zs., Sebő, J. (2007): *Óvoda-iskola átmenet*. Suli-Nova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht, Budapest.
- Engler, Á., Bocsi, V. (2016): Tradicionális és nem tradicionális női hallgatók: a hallgatói magatartás és az akadémiai értékek gender-olvasata: A tanulmányi eredményesség és motiváció gender összefüggései nappali és levelező tagozatos egyetemi hallgatók körében. In: Tóth, Péter; Holik, Ildikó (szerk.) *Új kutatások a neveléstudományokban 2015 : Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa*. ELTE Eötvös Kiadó, 151-165.
- Estrada, M., Monferrer, D., Rodríguez, A., Moliner, M. Á. (2021): Does Emotional Intelligence Influence Academic Performance? The Role of Compassion and Engagement in *Education for Sustainable Development*. *Sustainability* 2021, 13, 1721. <https://doi.org/10.3390/su13041721>
- Extremera, N., Fernandez-Berrocal, P., Salovey, P. (2006): Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0; Reliabilities, age and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L. S., Ferrándiz, C., Bermejo, R., López-Pina, J. A., Hernández, D. Sáinz, M., Fernandez, M-C. (2011): Trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(2), 150 - 159. <https://doi.org/10.1177/0734282910374707>
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind. The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books, Inc; Publishers.
- Garg, R., Levin, E., Tremblay, L. (2016): Emotional intelligence: Impact on post-secondary academic achievement. *Social Psychology of Education An International Journal*. 19, 627–642. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9338-x>
- Goff, M., Ackerman, P. L. (1992): Personality-intelligence relations: Assessment of typical intellectual engagement. *Journal of Educational Psychology*, 84 (4), 537–552. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.4.537>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books, Inc.
- Gyarmathy É. (2019): Atipikus fejlődés és az idegrendszer érésének kulturálisháttere. In: Endrődy O., Svraka B., F. Lassú Zs. (szerk.): *Sokszínű pedagógia*. ELTE TÓK, Budapest, 24-35.

- Harsányiné, P. Á., Páskuné, K. J., Lestyán, E., Szabóné, B. Á. (2017): Hátrányos helyzetű tanulók szociális és érzelmi intelligenciájának vizsgálata az Arany János tehetséggondozó programban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2017, 72. 4/1. 463–489. <https://doi.org/10.1556/0016.2017.72.4.1>
- H. Sas, J. (1984): *Nőies nők és férfitas férfiak. A nőkkel és férfiakkal kapcsolatos sztereotípiák élete, eredete és szocializációja*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Joibari, A., Mohammadtaheri, N. (2011). The study of relation between emotional intelligence and students' academic achievement of High Schools in Tehran city. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1334 - 1341. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.371>
- Kambur, E. (2021): Emotional Intelligence or Artificial Intelligence?: *Emotional Artificial Intelligence*. Year 2021, Volume 7, Issue 2, 147 - 168. https://doi.org/10.17932/IAU.FCPE.2015.010/fcpe_v07i2004
- Kashani, F. L., Azimi, A. L., Vaziri, Sh. (2012): Relationship between emotional intelligence and educational achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 1270 - 1275. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.061>
- Kozéki, B. És Entwistle N. J. (1986): *Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében*. *Pszichológia*, 2. sz. 271–292.
- Kulcsár, T. (1982): *Az iskolai teljesítmény pszichológiai tényezői*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lőrök, J. (2016): *Az írott nyelv zavarai: diszlexia, diszgráfia*. Budapest, Magyar Logopédusok Szakmai Szövetsége (előadás).
- Maccann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150–186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Márkus, A. (2007): *Számok, számolás, számolászavarok*. Pro Die Kiadó, Bp.
- Matthews, G., Zeidner, M., Roberts, R.D. (2017): Emotional Intelligence, Health, and Stress. In *The Handbook of Stress and Health: A Guide to Research and Practice*; Cooper, C.L., Quick, J.C., Eds.; Wiley-Blackwell: Chichester, NJ, USA, 2017; 312–326. <https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch18>
- Mayer, J. D., Salovey, P. (1997): What is emotional intelligence? In P. Salovey; D. Sluyter. (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence*, 3-31. New York: Basic Books.
- Mayer, K., Lukács, A., Barkai, L. (2011). A teljesítménymotiváció megjelenése különböző kockázatkereső magatartásokban. *Egészségtudományi közlemények*, 1(1), 105-111.
- Mayer, J. D., Caruso, D., Salovey, P. (2016): The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emot. Rev.* 2016, 8, 290–300.
- Mohai, K., Perlusz, A., Katona, N. (2020): *Útmutató az integrált és inkluzív oktatáshoz a többségi pedagógus számára*. Oktatás 2030 - Eszterházy Károly Egyetem.
- Nagy, H. (2006): Az érzelmi intelligencia kapcsolata a tanulmányi eredménnyel és a szociális sikerrel iskoláskorúaknál. *Iskolakultúra*, 16. (4), 74-84.
- Nagy, H. (2009): Egy objektív érzelmi intelligencia teszt konvergens és prediktív érvényességének empirikus tesztelése. *Iskolakultúra* 1-2 (19. évfolyam), 20-29. <https://doi.org/10.1556/Pszicho.29.2009.2.5>

- Nagy, H. (2010): *A képesség-alapú érzelmi intelligencia modell érvényességének empirikus elemzése*. Doktori Disszertáció. ELTE
- Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T. J., Jr., Boykin, A. W., Brody, N., Ceci, S. J., Halpern, D. F., Loehlin, J. C., Perloff, R., Sternberg, R. J., Urbina, S. (1996). Intelligence: Knowns and unknowns. *American Psychologist*, 51(2), 77–101. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.51.2.77>
- Oláh, A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény*. Trefort Kiadó, Budapest.
- Olatoye, R. A., Akintunde, S. O., Yakasy, M. I. (2010). Emotional intelligence, creativity and academic achievement of business administration students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 763 - 786.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., Majeski, S. A. (2004): Emotional intelligence and academic success: examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36 (1), 163–172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Partido, B. B., Stafford, R. (2018): Association between emotional intelligence and academic performance among dental hygiene students. *Journal of Dental Education*.82 (09), 974–979. <https://doi.org/10.21815/JDE.018.094>
- Paterson, S. J., Parish-Morris, J., Hirsh-Pasek K., Michnick, G., R. (2016): Considering Development, Developmental Disorders. *Journal of Cognition and Development*, 17. 4. sz., 568–583. <https://doi.org/10.1080/15248372.2016.1200047>
- Petrides, K. V., Furnham, A. (2001): Trait Emotional Intelligence: Psychometric Investigation with Reference to Established Trait Taxonomies. *European Journal of Personality*. 15.425-448. <https://doi.org/10.1002/per.416>
- Raeissi, P., Zandian, H., Mirzarahimy, T., Delavari, S., Moghadam, T. Z., Rahimi, G. (2022): Relationship between communication skills and emotional intelligence among nurses. *Nursing Management*.
- Ramana, K., Devi, S. A. (2018): The relationship between emotional intelligence and academic achievement among intermediate students. *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*, 20(4), 30 - 35. <https://dx.doi.org/10.9790/487X-2004013035>
- Reisz, M. (2005): *Tanulásban akadályozott 7-8. osztályos tanulók érzelmi képesség struktúrájának vizsgálata normál képességű tanulókéval való összehasonlítás alapján*. Doktori Disszertáció. DE
- Réthy Endréné (2001): A tanulási motiváció elemzése. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó, 153–161.
- Roberts, W., Strayer, J. (1996): Empathy, emotional expressiveness, and prosocial behavior. *Child Development* 67: 449-70. <https://doi.org/10.2307/1131826>
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Minski, P. (2003): Factor structure and validity of a trait emotional intelligence measure. *Personality and Individual Differences*, 34, 707-721. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00056-9](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00056-9)
- Shaywitz, B., Shaywitz, S. (2005): Dyslexia Specific Reading Disability. *Biological Psychiatry*, 57, 1301-1309. <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2005.01.043>

- Sheydaei, M., Adibsereshki, N., Movallali, G. (2015): The Effectiveness of Emotional Intelligence Training on Communication Skills in Students with Intellectual Disabilities. *Iranian Rehabilitation Journal*, 13, 8-13.
- Szvatkó, A.: (2006): *A tanulási motiváció mentálhigiénjének néhány szempontja*. ELTE BGGYFK.
- Thorndike, E. L. (1920): Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Van Der Zee, K., Schakel, L., Thijs, M. (2002): The relationship of emotional intelligence with academic intelligence and the big five. *European Journal of Personality*, 16, 103-125. <https://doi.org/10.1002/per.434>
- Varga, L., Farnady-Landerl, V. (2018): Új fejezet a konstruktivista pedagógiában: a neuropedagógia In: *Az iskolai sikeresség pedagógiai-pszichológiai háttere*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 81-88.
- Wijekoon, C. N., Amaratunge, H., De Silva, Y., Senanayake, S., Jayawardane, P., Senarath, U. (2017): Emotional intelligence and academic performance of medical undergraduates: A cross-sectional study in a selected university in Sri Lanka. *BMC Medical Education*, 17, 176. <https://dx.doi.org/10.1186/s12909-017-1018-9>
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D. (2009): *What we know about emotional intelligence*. A Bradford Book, The MIT Press, Cambridge, Massachusetts London. <https://doi.org/10.7551/mitpress/7404.001.0001>
- Zhang, J., Wang, Y., Wu, C., He, J. (2022): The relationship between emotional intelligence and eating disorders or disordered eating behaviors: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*. Volume 185, 2022. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.111239>
- Zirak, M., Ahmadian, E. (2015): Relationship between emotional intelligence & academic achievement emphasizing on creative thinking. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(5), 561 - 570. <https://doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n5s2p561>