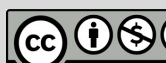


A PSZICHOLÓGIAI TŐKE SZEREPE AZ INKLUZÍV NEVELÉS DISKURZUSÁBAN

Antal-Fekete Emese¹, & Varga Aranka²

Cite: Antal-Fekete Emese, & Varga Aranka (2025). A pszichológiai tőke szerepe az inkluzív nevelés diskurzusában. *Különleges Bánásmód Interdiszciplináris folyóirat [Special Treatment Interdisciplinary Journal]*, 12(1), 7–20. DOI <https://doi.org/10.18458/KB.2026.1.7>



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

EP / EE: Ethics Permission / Etikai engedély: KB/2026/0001

Reviewers: *Public Reviewers / Nyilvános Lektorok:*

- Lektorok:**
1. Mező Ferenc (PhD), Eszterházy Károly Katolikus Egyetem (Magyarország)
 2. Mező Katalin (PhD), Debreceni Egyetem (Magyarország)

Anonymous reviewers / Anonim lektorok:

3. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)
4. Anonymous reviewer (PhD) / Anonim lektor (PhD)

Absztrakt

A tanulmány célja, hogy az inkluzív oktatás diskurzusába emelje a tanulók pszichológiai tőkéjének vizsgálatát, valamint annak összefüggéseit az informális státusszal. A pszichológiai tőke vizsgálatához Luthans és munkatársai (2007) által megalkotott kérdőív validált magyar fordítását (Kádi et al., 2020) adaptáltuk iskolai viszonyokra. Az informális tőke feltárására egy önbesorolós népszerűségi skálát, valamint a kortárs és a tanári kapcsolatok kiterjedtségét mérő indexet használtunk. A vizsgálat hat általános iskola 5-8. évfolyamán zajlott, köztük volt fővárosi és városi, valamint két községi is, n=381 tanuló részvételével. Az eredmények arra mutatnak rá, hogy a pszichológiai tőke erőssége mind a szociális kapcsolatokkal (különösen a tanárokkal), mind a tanulmányi eredményekkel szignifikáns (gyenge, olykor mérsékelt) összefüggést mutat. Arra következtethetünk, hogy pszichológiai tőke fejlesztésének tudatos pedagógiai munkába építése hozzájárulhat a sikeres inkluzív tanulási környezet megteremtéséhez.

Kulcsszavak: inkluzív oktatás, pszichológiai tőke, iskolai környezet, informális státusz

Diszciplínák: pszichológia, neveléstudomány

¹ Antal-Fekete Emese, PhD hallgató, Pécsi Tudományegyetem, BTK, Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola (Magyarország). E-mail: fekete.emese.2020@gmail.com ORCID <https://orcid.org/0000-0002-5622-0569>

² Varga Aranka (Prof. Dr.), Pécsi Tudományegyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar, Neveléstudományi Intézet, Inkluzív Kiválóság Kutató Csoport (Magyarország). E-mail: varga.aranka@pte.hu ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0864-7952>

Abstract

THE ROLE OF PSYCHOLOGICAL CAPITAL IN THE DISCOURSE OF INCLUSIVE EDUCATION

The aim of the study is to bring the examination of students' psychological capital into the discourse on inclusive education, and to investigate its associations with informal status. To assess psychological capital, we adapted the validated Hungarian translation of the questionnaire developed by Luthans and colleagues (2007) (Kádi et al., 2020) to school settings. To measure informal capital, we used a self-rated popularity scale and an index measuring the extent of peer and teacher relationships. The study was conducted in Budapest, a town, and two villages, in primary schools among grades 5–8, with a total sample size of 381. The findings indicate that the strength of students' psychological capital is significantly associated with both social relationships—particularly relationships with teachers—and academic achievement. These results suggest that the deliberate integration of psychological capital development into pedagogical practice may contribute to the creation of successful and inclusive learning environments.

Keywords: inclusive education, psychological capital, school environment, status

Discipline: Psychology, Educational Science

Bevezetés

Az inkluzív oktatás az együttnevelést a szociális befogadással együtt célozza (OECD, 2023). Az iskola világában pedagógiai eszközökkel igyekszik a kölcsönös befogadás kialakítására a hatékony, eredményes és méltányos tanulói utak érdekében (Varga, 2015). Jelen tanulmányban bemutatásra kerülő kutatás az informális státusz és egyenlőtlenség összefüggésrendszerében (Weber, 1918/1968; Ridgeway, 2014) az inklúziót a pszichológiai tőkén (Luthans et al., 2004, 2007, 2010, 2017) keresztül vizsgálja. Ezzel bevon egy olyan – kevéssé vizsgált – dimenziót, mely meghatározó a kortársak között és erősen kihat a sikeres inkluzív környezet kialakítására. A tanulmány arra keresi a választ, hogy a pszichológiai tőke alakulásában milyen változók játszhatnak szignifikáns szerepet, valamint milyen összefüggések mérhetőek a pszichológiai tőke és a társas kapcsolatok különböző formái között mind a teljes mintán, mind pedig almintákon értelmezve.

Elméleti keret

Ridgeway (2014) szerint a státusz az egyénnek az a külső megítélése és belső érzete, mely vissza-

tükrözi az egyén megbecsültségét a társadalom felől, melyben élnek, vagyis a státusz nem más, mint az egyenlőtlenség megbecsültség és tisztelet összességén alapuló dimenziója. A státuszhierarchiát, a társadalmi viszonyrendszert nem csupán az objektív, funkcionalista racionalitás rendezi, hanem kulturálisan beágyazott meggyőződések és társadalmi kategóriák is formálják, melyben az előítéletek befolyással vannak arra, hogy ki a „jobb”, ki az alkalmasabb egy munkára, előléptetésre vagy hatalmi pozícióra, de hatással vannak arra is, hogy ki kívül lép kapcsolatba, ki kinek tesz szívességet valamilyen várt előny reményében (Dahrendorf, 1959; Bourdieu, 1984; Parsons, 1949, Ridgeway, 2014). Ezek a makroszinten beágyazott meggyőződések, hiedelmek hatnak mikroszinten az egyének közötti kapcsolódások dinamikájára, valamint az egyén önmaga felé támasztott elvárásaira (Berger, 1977; Jackson, 1998, Ridgeway et al., 2014).

Általánosságban is elmondható, de a serdülők körében kiemelten fontos, hogy a státuszhierarchiában elfoglalt hely szignifikáns hatást gyakorol a baráti és romantikus kapcsolatok alakításában (Coleman, 1961; Bocskor, 2021), sőt a korai serdü-

lők a népszerűséget gyakran prioritizálják más személyes kapcsolatokkal vagy tanulmányi eredményekkel szemben (LaFontana & Cillessen, 2010).

A státusz konstruktivista megközelítése szerint a fogalom két dimenzió mentén épül fel: az egyik az affektív, a másik a reputációs dimenzió. Míg az előbbi a társas elfogadottsághoz kapcsolódik, addig az utóbbi a hatalomhoz és presztízshoz köthető (LaFontana & Cillessen, 1998; Parkhurst & Hopmeyer, 1998; Cillessen & Marks 2011; Bocskor, 2021). Az affektív dimenziót jellemzően az elfogadással, kedveltséggel és nem kedveltséggel mérik a kutatók. A reputációs dimenziót a népszerűséggel azonosítják, mely nem jelent egyben kedveltséget is. Újabb kutatások a menőség (coolness) fogalmát emelték be a kutatási gyakorlatba (Bellmore et al., 2011; Bocskor, 2021).

Gyerekkorban és korai serdülőkorban a két dimenzió közti korreláció egyes kutatások szerint (Cillessen & Mayeux, 2004) még viszonylag nagy (0,7-0,8). Bocskor hazai, serdülők körében végzett empirikus vizsgálatának eredményei csak mérsékelt (0,47) korrelációt talált a reputációs és affektív státusz között (Bocskor, 2021).

Az iskolai és szociális sikeresség vizsgálatára alkotott elméletek közül a tőkeelméletekre építünk, hangsúlyozva, hogy e tőkék felhalmozásának és átalakításának lehetőségei strukturálisan meghatározottak, és nem függetlenek az egyenlőtlenségeket újratermelő társadalmi és rasszizált hatalmi viszonyoktól (Bourdieu, 1986; Yosso, 2005, Delgado-Stefancic, 2017). A tőkeelméletek alapja, hogy az egyén mikro- és mezoszinten eltérő erőforrásokat halmoz fel születése pillanatától kezdve, melyek egymással konvertálható formában segítik vagy strukturálisan gátolják előrehaladását az egyes társadalmi alrendszerekben.

A klasszikus tőkeelméleteket kiegészítve annak kritikájával (Critical Race Theory - CRT) elmondható, hogy a tőke nemcsak gazdasági kérdés, hanem faji hatalmi viszonyokba ágyazottan jelenik meg előnyként vagy hátrányként.

A társadalmi struktúrákat leíró tőkeelméletek mellett a kilencvenes években fókuszba került a tőkék új, egyéni oldala, a pszichológiai tőke.

A pszichológiai tőkét eredetileg nem iskolai, hanem munkahelyi kontextusban vizsgálták. Avey és munkatársai (2011) pozitív korrelációt találtak a pszichológiai tőke és bizonyos kívánatos munkavállalói attitűdök között (pl.: szervezeti elkötelezettség, munkával való elégedettség, pszichológiai jóllét stb), valamint negatív korrelációt mértek például a stressz, a kiégés és a felmondási szándék között (Kádi et al., 2020). A munkahatékonyság vizsgálatokból az oktatás területére a fogalom „pozitív pedagógia” megnevezésként ágyazódott be (Ladnai, 2018; Magyaródi & Harmat, 2020); Ludikné, 2025) és elindult az integrálása az inkluzív pedagógiai diskurzusba is (Luthans et al., 2004; Rayman-Varga, 2015; Varga, 2024). Szintén elindult annak a feltárása, hogy miként tud a pszichológiai tőke fejlesztése a tanulmányi eredményességhez, valamint a tanárok és diákok pszichológiai jóllétéhez hozzájárulni (Szabó-Fodor, 2020). A reziliencia-vizsgálatok sokrétűen ágyazódtak be a hazai kutatásokba is (Szirtes-Tankó, 2023), rámutatva a pszichológiai tőke és a környezeti támogatások kölcsönhatására (Ceglédi, 2012; Varga et al., 2020). Az inkluzív pedagógiai környezetben kialakuló szoros tanár–diák kapcsolatok számos előnnyel járnak, növelik a diákok tanulmányi teljesítményét, a társas sikerességet, az osztálytermi odatartozás élményét, míg gyengébb tanár–diák kapcsolat kockázatának vannak kitéve az alacsony társadalmi-gazdasági státuszúak (SES) és a kulturális kisebbségekhez tartozó diákok (Bergen et al., 2023). A tanári előítéleteket – főként a cigányokkal, romákkal kapcsolatban - feltáró hazai vizsgálatok kimutatták a pedagógusok döntő hatását: a korlátozó attitűdök alacsonyabb önbecsüléshez, teljesítmény-redukcióhoz és rövidebb iskolai út választáshoz vezethetnek (Rayman, 2015; Kisfalusi, 2023).

Már jelentős szakirodalmi bázis áll rendelkezésre arról, hogy a pozitív, nyitott személyiségjegyek és a

proszociális viselkedés szignifikáns kapcsolatban van a státusz minden dimenziójával (Jensen–Campbell et al., 2002; Jensen–Campbell & Malcolm, 2007; LaFontana & Cillessen, 2002; de Bruyn–Cillessen, 2006; Ilmarinen et al., 2019; Bocskor, 2021).

A pszichológiai tőke (PsyCap) az egyén pozitív pszichológiai állapotainak és erőforrásainak összessége, mely meghatározza a kihívásokhoz való viszonyát, befolyásolja jóllétét, valamint hozzájárul a hatékony működéshez és teljesítményhez különböző élet- és munkakörnyezetekben (Luthans et al., 2010).

A pszichológiai tőke négy pillérre épül: a remény (hope), az énhatékonyság (efficacy), a reziliencia (resilience) és az optimizmus (optimism). Az énhatékonyság az önbizalmon alapul, azaz az egyén tudatában van azon képességeinek, melyek segítenek neki mozgósítani motivációját, kognitív erőforrásait és cselevéseit egy feladat vagy szituáció sikeres megoldása érdekében (Bandura, 1998, 2008). A remény egy olyan pozitív motivációs állapot, mely a cselekvőképesség (willpower) érzésén és az oda vezető út (waypower) meglátásán alapul (Snyder et al., 1991). Az optimizmus meghatározza a jó és rossz események magyarázatát, és az abból következő konklúziókat (Seligman, 2002). A reziliencia az a képesség, mely segít a viszontagságos helyzetet rugalmasan és sikeresen kezelni (Mansten, 2001, 2008). Luthans a pszichológiai tőke fogalmának bevezetésével (Luthans et al., 2004, 2007) korábban már empirikusan tesztelt és validált mérőeszközzel mérhető fogalmakat egyesített, így alkotva meg a pszichológiai tőke skálát (PCQ) (Kádi et al., 2020; Varga, 2024).

A PCQ megalkotásához Luthans és munkatársai (2007) Parker (1998) énhatékonyság skáláját, Scheier és Carver (1985) optimizmus skáláját, Snyder és munkatársai (1996) remény skáláját, valamint Wagnild és Young (1993) reziliencia skáláját használták fel, melyekből hat-hat emelet választottak ki

meghatározott szempontok szerint, összesen 24 itemmel.

A pszichológiai tőkét egyrészt eleve adott jellemvonásaink és alapértékeink alkotják, másrészt pedig a környezeti hatások, a célzott fejlesztés, az idő múlása is befolyásolja, ezért Luthansék a fogalomra úgy tekintenek, mint állapotjellegű konstruktum (Luthans & Youssef-Morgan, 2017; Kádi et al., 2020).

Az empirikus kutatási eredmények a pszichológiai jóllét és tanulmányi előmenetel között is szignifikáns kapcsolatot támasztottak alá (Gebregergis et al., 2024). A pozitív, nyitott személyiségjegyek és a proszociális viselkedés kapcsolata különösen fontosak mind a státusz minden dimenziójában (Jensen–Campbell et al., 2002; Jensen–Campbell & Malcolm, 2007; LaFontana & Cillessen, 2002; de Bruyn–Cillessen, 2006; Ilmarinen et al., 2019; Bocskor, 2021). Éppen ezért a pszichológiai tőke és a státusz vizsgálata mind iskolai környezetben, mind pedig hazai mintán vizsgálva releváns kutatási terület.

A tanulmány célja bemutatni a pszichológiai tőke és a státusz kapcsolatát általános iskolai kontextusba ágyazva, valamint felhívni a figyelmet a pszichológiai tőke fejlesztésének tudatos fejlesztésére az pedagógiai programon belül, mely egyrészt hozzájárul a gyerekek lelki jóllétéhez, másrészt a tanulmányi előmenetel szempontjából is jelentős tényező.

Módszer

A tanulmány egy olyan kutatás részeredményeit tárgyalja, melyben a pszichológiai tőke mellett egyéb mikro, mezo és makroszintű változók kapcsolatát is vizsgálta az informális státusz fent említett dimenzióival, valamint ennek összefüggését a tanulmányi előmenetel kontextusában. Jelen elemzés a pszichológiai tőkét és annak státusszal való kapcsolatát mutatja be.

Az empirikus vizsgálat 2025 tavaszán és őszén

Pest vármegyében zajlott zajlott, 4 – tanulói összetétel, iskola- és településméret alapján – célzottan kiválasztott általános iskolákban, 5-8. évfolyamon, összesen 381 elemszámú mintán. A tanulói kérdőív a szociokulturális háttérre, a tanulmányokra, szabadidőre, testi és értelmi adottságokra, az agresszió megélésére, a világképre, végül pedig a szociális és pszichológiai tőke mérésére vonatkozó kérdéseket, valamint egy önbesorolós, reputációs státuszra vonatkozó skálát tartalmazott. A kérdőív teljesen anonim volt, és a kutatásaitikai kritériumoknak megfelelően csak szülői hozzájáruló nyilatkozattal rendelkező diákok tölthették ki.

A kutatás mintában szereplő 4 tankerületi fenn tartású általános iskola közül egy budapesti, egy 25 000 főnél nagyobb lakosságú városi, és kettő az előbbi várossal megegyező járásban, 5 000 főnél kisebb lakosságú községben található. A mintába olyan iskolák kerültek bevonásra, melyek között megtalálhatóak a többségében alacsony társadalmi státuszú és magas SNI és BTMN aránnyal rendelkező iskolák, illetve ezek a mutatók szerint kedvezőbb helyzetben lévő iskolák is. A válaszadók 92 százaléka 11 és 14 év közötti, az életkori átlag 12,87, szórása pedig 1,24. Nemek szerinti eloszlás tekintetében 44 százalékuk fiú, 56 százalékuk lány. A válaszadók 80 százaléka magyar nemzetiségűnek, 14 százaléka roma/cigánynak, illetve magyar és roma/cigány nemzetiségűnek, 6 százalék pedig egyéb nemzetiségűnek vallotta magát.

Az adatok feldolgozása SPSS programban történt. A változók mérési szintjéből és a mintanagyságból kifolyólag az összefüggések vizsgálatára nem-paraméteres korrelációt, Spearman-féle rangkorrelációt számoltunk, így a továbbiakban minden korrelációs mérőszám (r) így értendő. A kutatásban használt statisztikai próbák szignifikáns, de sok esetben gyenge összefüggéseket tártak fel más empirikus eredményekhez (Bocskor, 2021) hasonlóan, melynek hátterében az áll, hogy az informális státusz jelensége egy soktényezős értelmezési matrixban helyezkedik el, ezért jelen tanulmányban

hasonlóképpen jártunk el, és a gyenge kapcsolatokat is bemutatásra kerültek.

A kérdőívben az informális tőke vizsgálatára egy önbesorolós népszerűségi skálát, valamint a kortárs és a tanári kapcsolatok kiterjedtségét mérő indexet használtunk, melyeket a következőképp alakítottunk ki:

Kortárs társadalmi tőke index: Az index 9 konzisztens (Cronbach alfa=0,88) változóból tevődik össze, melyek a különböző mélységű társas kapcsolatok mennyiségére vonatkoznak. Ezek a következők: hány osztálytársad van, (1) akinek elárulhatod a titkaid, (2) aki megért téged, (3) aki motivál abban, hogy jobb tanuló legyél, (4) akivel szívesen tervezted a jövőt és a céljaidat, (5) akivel szívesen lennél egy csapatban tornaórán, (6) akivel szívesen veszel részt iskolai külön foglalkozáson, (7) akivel szívesen szerveztek közösen szabadidős programot, (8) akit szívesen meghívnál magadhoz, (9) aki szerinted szívesen meghívna téged magához. Az változók értékei az adott kapcsolatok mennyiségét jelzik, az index pedig ennek a 9 változónak az átlagát.

Tanári társadalmi tőke index: Az index 4 konzisztens (Cronbach alfa=0,8) változóból tevődik össze, melyek a tanárokhoz fűződő különböző mélységű kapcsolatok mennyiségére vonatkoznak. Ezek a következők: hány olyan tanárod van, (1) akinek elárulhatod a titkaidat, (2) aki motivál abban, hogy jobb tanuló legyél, (3) akinek az óráján szívesen részt veszel, (4) aki megért téged. Az változók értékei az adott kapcsolatok mennyiségét jelzik, az index pedig ennek a 4 változónak az átlagát.

Népszerűség-skála: A státusz reputációs dimenzióját, azaz a népszerűséget (*popularity*) egy önbesorolós népszerűség-skálán keresztül közelítjük meg. Mivel a kérdőív önkitaltós volt, így az információt a gyerekektől kellett beszereznünk. A kérdőív teljesen anonimizált lett, így a diákok önbesorolás alapján határozták meg egy 1-10-ig terjedő skálán azt, hogy mennyire gondolják magukat népszerűnek az osztályukban, ahol az 1 azt jelenti, hogy „a

legnépszerűtlenebb tanuló az osztályban”, 10 pedig azt jelenti, hogy „a legnépszerűbb tanuló az osztályban”.

A pszichológiai tőke vizsgálatához Luthans és munkatársai (2007) által munkahelyi viszonyokra megalkotott Psychological Capital Questionnaire (PCQ) kérdőív validált magyar fordítását (Kádi et al., 2020) adaptáltuk iskolai viszonyokra (1. táblázat). A PCQ 24 kérdőív (1. táblázat) négy alskálából

tevédik össze: hatékonyság alskála (Parker, 1998), remény alskála (Snyder et al., 1996), reziliencia alskála (Wagnild & Young, 1993), és optimizmus alskála (Scheirer & Carver, 1985). Minden alskála 6-6 elemet tartalmaz, így összesen 24 állítással kapcsolatban kell a válaszadóknak kifejezni egyetértésük mértékét egy 1-6-ig terjedő skálán. A fordítás és az adaptáció után kapott Cronbach alfa mutatók az 2. táblázatban látható módon alakultak.

1. táblázat. PCQ magyar nyelvű, iskolai kontextusba adaptált verziója. Forrás: saját adaptáció Kádi és munkatársai (2020) magyar nyelvű pszichológiai tőke kérdőíve alapján

Alskála	Tételek
Énhatékonyság alskála	1. Magabiztosan gondolkozom a régóta fennálló problémákról, hogy megoldást találjak. 2. Magabiztosan képviselem az osztályomat osztályfőnöki órán. 3. Magabiztosan részt veszek az osztályt érintő kérdések megvitatásában. 4. Magabiztosan segítem a céljaink kialakítását az osztályban. 5. Magabiztosan beszélek ismeretlen gyerekekkel (pl. más osztály vagy iskola tanulója), ha közös program adódik. 6. Magabiztosan tudok beszámolót tartani az osztálytársaim előtt.
Remény alskála	7. Ha egy feladat során elakadnék, több lehetőséget is ki tudnék találni a továbblépésre. 8. Jelenleg aktívan törekszem a tanulmányaimmal kapcsolatos céljaim elérésére. 9. Minden problémára többféle megoldás létezik. 10. Jelen pillanatban meglehetősen sikeresnek érzem magam az iskolában. 11. Többféle lehetőséget látok tanulásom jelenlegi céljainak elérésére. 12. Jelenleg azokat a célokat valósítom meg a tanulásban, melyeket én tűztem ki magam elé.
Reziliencia alskála	13. Amikor kudarc ér az iskolában, nehezen heverem ki, és lépek tovább. 14. Legtöbbször mindig túljutok az iskolai nehézségeken. 15. Mondhatni önálló tudok lenni a tanulásban, ha szükség van rá. 16. Általában könnyedén veszem a stresszes helyzeteket az iskolában. 17. Át tudom vészlni a nehéz időket az iskolában, mert már korábban is éltem át nehézségeket. 18. Úgy érzem, egyszerre több dologra is képes vagyok figyelni az iskolában.
Optimizmus alskála	19. Amikor sok a bizonytalanság az iskolában, többnyire a legjobb kimenetre számítok. 20. Ha valami rosszul sült el számomra az iskolában, akkor úgy is lesz. 21. Mindig a jó oldalát látom az iskolával kapcsolatos dolgoknak. 22. Optimista vagyok, hogy mi fog velem történni a jövőben az iskolában. 23. Az iskolában soha nem úgy alakulnak a dolgok, mint ahogy én akarom. 24. Úgy viszonyulok ehhez az iskolához, hogy „minden rosszban van valami jó”.

2. táblázat. Pszichológiai tőke kérdőív adaptációjának Cronbach alfa mutatói. Forrás: Kádi et al., 2020,9;saját adatok

Alskálák	Luthans-félekérdőív (PCQ) magyar fordítása (Kádi et.al)	Iskolai mintára adaptált verzió (saját adatok)
Énhatékonyság alskála	0,87	0,83
Remény alskála	0,85	0,87
Reziliencia alskála	0,77	0,76
Optimizmus alskála	0,81	0,76
Pszichológiai tőke	0,94	0,82

Eredmények

Az adatokból származó összefüggéseket a változók mérési szintje, a mintaméret, valamint a normál eloszlás vizsgálatának eredményeképpen Spearman-féle rangkorreláció alapján számoltuk.

A pszichológiai tőke minden komponense szignifikáns kapcsolatban áll a státusz mindkét dimenziójával, valamint a tanári bizalmi kapcsolatokkal (3. táblázat). A pszichológiai tőke szorosabb kapcsolatban áll a tanári kapcsolatokkal, mint a kortárs kapcsolatokkal.

3. táblázat. A pszichológiai tőke és alskáláinak összefüggései a népszerűséggel, a kortárs bizalmi kapcsolatokkal, valamint a tanári bizalmi kapcsolatokkal (r)

Alskálák	Népszerűség	Kortárs bizalmi kapcsolatok	Tanári bizalmi kapcsolatok
Énhatékonyság alskála	0,20***	0,22***	0,21***
Remény alskála	0,17**	0,17**	0,31***
Optimizmus alskála	0,11*	0,18***	0,25***
Reziliencia alskála	0,20***	0,21***	0,17***
Pszichológiai tőke	0,24***	0,27***	0,35***

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

Mivel a pszichológiai tőke állapotjellegű konstrukciónak tekinthető, ezért vizsgálandó, hogy

mely változókkal van kölcsönhatásban, melyeken keresztül pozitív indukálható irányú változás a pszichológiai tőkében.

A 4. táblázat foglalja össze a pszichológiai tőke egyes alskálái és a korábban vizsgált változók közötti korrelációkat. A táblázat csak azokat a vizsgált változókat mutatja be, melyek esetében szignifikáns összefüggés feltételezhető. A szociokulturális háttér index önmagában csak a remény alskálával mutatott szignifikáns összefüggést, de komponenseire bontva az egy háztartásban együtt élők összetétele az optimizmussal, az anyagi helyzet a remény és a reziliencia, a szülői iskolai végzettség pedig mind a négy alskálán jelentős kapcsolatra mutatott rá.

A tanulókat vizsgáltuk aszerint, hogy rendelkeznek-e SNI, BTMN, hátrányos vagy halmozottan hátrányos helyzetre vonatkozó igazolással, jelen kutatásban őket nevezük tanulóknak igazolt nehézséggel. Az ő esetükben a remény alskálával volt kimutatható gyenge negatív összefüggés.

A szabadidős tevékenységek között kiemelendő, hogy az internethasználat gyakorisága a pszichológiai tőke szinte minden komponense esetében szignifikáns, de gyenge negatív kapcsolatot mutat, ezzel szemben a sport minden esetben bár gyenge, de mégis pozitív kapcsolatban áll a pszichológiai tőkével. A tanulmányokkal kapcsolatos változók közül a tanulmányi átlag erősebb korrelációt mutatott, mint a tanulmányi elköteleződés, de mindkét változó esetében pozitív a kapcsolat. Azonban fontos azt hangsúlyozni, hogy a vizsgált változók esetében

a szignifikáns kapcsolatok esetében többnyire csak gyenge pozitív vagy negatív kapcsolatok jelentek meg. Kivételt képeznek ez alól a szülők iskolai végzettsége és a remény alskála ($r=0,3$), valamint a tanulmányi átlag és a remény alskála ($r=0,4$) közötti

kapcsolatok, ahol a vizsgált változók között megbízható, közepes erősségű pozitív kapcsolat van. Az agresszió esetében a remény és az optimizmus mutatott gyenge, negatív szignifikáns statisztikai kapcsolatot.

5. táblázat. A pszichológiai tőke és alskáláinak szignifikáns összefüggései a vizsgált státuszra ható változókkal (r)

Vizsgált változók	Énhatékonyság alskála	Remény alskála	Optimizmus alskála	Reziliencia alskála	Pszichológiai tőke
Szülői iskolai végzettsége	0,25*	0,30**	0,16*	0,21*	0,33***
Anyagi nehézség•	-	0,21**	-	0,25**	0,24**
Háztartásban együtt élők száma			0,14**		
Szociokulturális háttér index		0,17*			
Tanulók igazolt nehézséggel**		-0,16**			-0,11*
Rendszeres olvasás		0,12*			
Rendszeres internetezés	-0,19***	-0,15***	-0,13*	-	-0,14**
Rendszeres sportolás	0,16**	0,18***	0,10*	0,15**	0,20**
Alkotó tevékenység végzése		0,13*			
Tanulmányi átlag	0,13*	0,40***	0,21***	0,26***	0,31***
Tanulmányi elköteleződés	0,11*	0,21***	0,11*	-	0,15**
Agressziót elkövető		-0,11*	-0,22***		
Agresszió áldozata			-0,14**		

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

• Anyagi nehézség: Előfordultak-e a családdal az utóbbi 12 hónapban a következők? (1. Édesapád (nevelőapád) munkanélküli volt, 2. Édesanyád (nevelőanyád) munkanélküli volt, 3. Nem jutott elegendő pénz ennyivalóra, 4. Pénzhiány miatt csak kevesebbet fűtöttetek, vagy csak a lakás egy részét fűtöttétek, 5. Kikapcsolták otthon a villanyt / gázt / vizet, 6. Pénzt kellett kölcsönkérni, hogy kifizessétek a számlákat.

•• Tanulók igazolt nehézséggel: Tudomásod szerint tagja vagy-e az alábbi csoportoknak? (Többet is jelölhetsz!) 1. Van igazolásom arról, hogy sajátos nevelési igényű tanuló vagyok, 2. Van igazolásom arról, hogy beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő tanuló vagyok, 3. Van igazolásom arról, hogy hátrányos helyzetű tanuló vagyok. Az adatelemzés során dichotóm változót képeztünk, melyben vagy van igazolása (bármilyen nehézségről), vagy nincs.

A pszichológiai tőke és egyes komponenseinek összevetése a népszerűséggel, a kortárs és tanári bizalmi kapcsolatokkal az egyes almintákon eltérő módon alakult (6-8. táblázat). Nemek szerint az

adatokból az látszik, hogy míg a fiúk esetében a pszichológiai tőke közepesen erősszefüggéseket mutatott a népszerűség dimenziójában (6.táblázat), addig a lányoknál ez inkább a kortárs bizalmi

kapcsolatoknál volt igaz (7.táblázat), bár ez az összefüggés még mindig csak gyenge ($r=0,28$).

A roma almintán a kortársak körében a státusz egyik dimenziójában sem volt jelentős kapcsolata a pszichológiai tőkével vagy komponenseivel. Ugyanakkor közepes erős korreláció van a roma tanulók pszichológiai tőke és alszkálainak és a tanári bizalmi kapcsolatok esetében (8. táblázat). Mindez azt közvetíti, hogy az énhatékonyság növekedése együtt jár a tanári bizalmi kapcsolat erősödésével. Azok a roma tanulók, akik jobban hisznek saját képességeikben, valószínűbb, hogy bizalmasabb, pozitívabb kapcsolatot alakítanak ki tanáraikkal. Máshogy fogalmazva a bizalmi tanári kapcsolat erősítheti a roma tanulók énhatékonyságot.

Megvizsgáltuk az egyes társadalmi csoportok elutasítotttságát is (A kérdőív erre vonatkozó feladata: Képzeld el az alábbi szituációt! Épp fáradtan mész haza az iskolából, legszívesebben lerogynál egy székre. Amikor felszállsz a buszra, úgy látod már egy szabad hely sem maradt. Egyszer csak egy ülés felől egy kedves hang szól, hogy „Mellettem még van egy hely, ide nyugodtan leülhetsz!” Most gondold át újra a helyzetet úgy, hogy tudod, hogy az, aki hellyel kínált az alábbi tulajdonság igaz. Leülnél az illető mellé? Minden sorban válassz 1-5-ig, Te, hogy döntenél, ha az illető...: a. Idős, b. Fogyatékkal élő, c. Roma származású, d. Külföldi,

e. Erősen túlsúlyos, f. Különc a megjelenése, g. Egyik iskolatársam, h. Egyik osztálytársam).

Az eredmények szerint a roma származás esetében jelent meg az egyik legjelentősebb elutasítotttság. A válaszadók a rizikócsoportok közül a legelutasítottabbak a fogyatékossgal élő (48%), a roma (43%) és a túlsúlyos (41%) emberek kapcsán voltak, legpozitívabbak pedig a külföldiekkel (50%) és az idősekkel (47%).

Településtípus szerint mind a városi, mind pedig a községi tanulók almintáján szignifikáns kapcsolat feltételezhető a pszichológiai tőke és a népszerűség között, hozzátevé, hogy a községiek esetében erősebb korrelációról beszélhetünk, viszont az affektív dimenzióban kizárólag a városi iskolák diákjai körében volt kimutatható a kapcsolat.

A pszichológiai tőke és a tanári kapcsolatok korrelációi azt mutatják, hogy nemek szerint a lányok, településtípus szerint pedig a budapesti és városi iskolák tanulói esetében feltételezhető szorosabb összefüggés.

Nemzetiség szerint fontos észrevenni, hogy tanári bizalmi kapcsolatok tekintetében a romák és nem romák almintájában a pszichológiai tőke jelentősége nem tér el szignifikánsan, kiemelten az énhatékonyság és a remény komponensek esetében. A nemzetiség és a korosztály szerint bontott alminták esetében nincs szignifikáns eltérés.

6. táblázat. A pszichológiai tőke és alszkálainak összefüggése az népszerűséggel alminták szerinti bontásban (r)

Alminta jellemzői	Énhatékonyság alskála	Remény alskála	Optimizmus alskála	Reziliencia alskála	Pszichológiai tőke
Lányok	0,21**	-	-	0,14*	0,14*
Fiúk	0,18*	0,30***	0,26**	0,23**	0,33***
Romák	-	-	-	-	-
Nem romák	0,20***	0,21***	0,16**	0,22***	0,27***
Községiek	0,30*	0,28*	0,26*	-	0,32**
Bp-i és városiak	0,18**	0,14*	-	0,19**	0,21***
10-12 évesek	-	0,21*	-	0,18*	0,22**
13-15 évesek	0,23***	0,15*	-	0,19***	0,24***

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

7. táblázat: A pszichológiai tőke és alskáláinak összefüggése a kortárs bizalmi kapcsolatokkal alminták szerinti bontásban (r)

Alminta jellemzői	Énhatékonyság alskála	Remény alskála	Optimizmus alskála	Reziliencia alskála	Pszichológiai tőke
Lányok	0,26***	0,20**	0,21**	0,21**	0,28***
Fiúk	-	-	-	0,18*	0,21**
Romák	-	-	-	-	-
Nem romák	0,24***	0,21***	0,21***	0,24***	0,28***
Községiek	-	-	-	-	-
Bp-i és városiak	0,26***	0,20***	0,20***	0,24***	0,30***
10-12 évesek	-	0,18*	-	0,19*	0,28***
13-15 évesek	0,27***	0,18**	0,24***	0,25***	0,27***

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

8. táblázat: A pszichológiai tőke és alskáláinak összefüggése tanári bizalmi kapcsolatokkal alminták szerinti bontásban (r)

Alminta jellemzői	Énhatékonyság alskála	Remény alskála	Optimizmus alskála	Reziliencia alskála	Pszichológiai tőke
Lányok	0,33***	0,40***	0,31***	0,25***	0,44***
Fiúk	-	0,20*	0,19*	-	0,21**
Romák	0,31*	0,30*	-	-	0,36**
Nem romák	0,22***	0,33***	0,28***	0,20***	0,36***
Községiek	0,25*	-	-	-	0,26*
Bp-i és városiak	0,19***	0,33***	0,25***	0,19**	0,34**
10-12 évesek	0,24**	0,33***	0,27**	-	0,36***
13-15 évesek	0,17**	0,32***	0,27***	0,23***	0,36***

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

Diszkusszió

Az eredmények alapján látható, hogy a pszichológiai tőke összességében és komponenseire bontva is a kortársak közötti informális státusz mind kedveltség, mind pedig népszerűség dimenziójával szignifikáns kapcsolatban áll. A legerősebb korrelációja a tanári bizalmi kapcsolatokkal van, mely magában hordozza a kedvezőbb tanári attitűdöt, motivációt és lehetőségeket, ami a tanulmányi előmenetel szempontjából is jelentős. Ez az eredmény összhangban van Bergen és munkatársai (2023)

megállapításaival, melyek egyúttal kiemelik a kockázatát az alacsonyabb státuszú tanulók gyenge tanár-diák kapcsolatának kockázatát annak negatív következményeivel együtt.

Pedagógiai szempontból kiemelendő a remény kapcsolata az igazolt nehézséggel küzdő tanulók körében. A remény (Snyder et al., 1991) egy olyan belső, motivációs állapot, ami a „tudom, mit kell tennem” és a „képes vagyok” helyzete egyszerre áll fent. Tehát pedagógiai vonatkozásban megfigyelhető, hogy a különböző nehézséggel küzdő tanulók

esetében szignifikánsan alacsonyabb a motiváció, melynek oka lehet, hogy vagy a cselekvőképesség, vagy az oda vezető út megtalálása nehézségekbe ütközik, további támogatást igényelne.

Míg a sport némileg erősebb pszichológiai tőkével jár, addig az internetezés, mint szabadidős forma, inkább gyengébbel. A szabadidős tevékenységek vizsgálata felhívja a figyelmet arra, hogy az offline elfoglaltságok általánosságban hozzájárulnak a személyiség és a kapcsolatokat erősítéséhez, így feltételezhető, hogy a pszichológiai tőke építéséhez hozzájárulhatnak az iskola által biztosított extrakurrikuláris tevékenységek.

A tanulmányi átlag és elköteleződés mind a népszerűséggel, mind a kortárs bizalmi kapcsolatokkal is gyenge vagy közepes mértékű, de szignifikáns korrelációt mutatott, ám a tanulmányi átlag különösen a remény dimenziójában már erős kapcsolatra utal, mely összhangban van Luthans és munkatársai (2007) eredményeivel. A remény különösen fontos a tanulmányi karrierben, hiszen ez biztosít erőforrást a sikerhez vezető út megtalálásához, és az akadályok leküzdéséhez (Snyder et al., 1991). A reményt követően a rezilienciának volt legjelentősebb kapcsolata a tanulmányi átlaggal, mely alátámasztja, hogy a pszichológiai tőke fejlesztése hozzájárul a tanulók rezilienciájának erősítéséhez, ami pedig a tanulmányi átlag javulását eredményezheti (Szabó-Fodor, 2020; Gebregergis et al., 2024). Mivel az informális státusz erős összefüggésben áll a pszichológiai tőkével, így az eleve kedvezőbb eséllyel, kedvezőbb induló tőkével iskolába lépő tanuló magasabb státusza magával hoz egy énhatékonyabb, optimistább, reziliensebb és eredménytelibb iskolai karriert.

Mivel szignifikáns kapcsolat volt a pszichológiai tőkével az agressziót elkövető és az agresszió áldozata esetében is, főleg az optimizmus alskála esetében, Seligman (2002) elméletére gondolva ennek hátterében az állhat, hogy az agresszív viselkedéssel érintett tanulók a környezetük történéseit nagyobb részben tudják be külső hatások eredményének

semmint egy általuk kontrollálható közegnek, mely nyilvánvalóan a tanulmányaikhoz kapcsolódó mentális stratégiákban is várhatóan megjelenik.

Almintás bontásban az látható, hogy a roma tanulók esetében a pszichológiai tőke és komponensei a népszerűségre és a kortárs bizalmi kapcsolatokra nem volt szignifikáns hatással. A roma származás almintáján több egyébként releváns összefüggés nem igazolódott, ami arra utal, hogy a roma származású tanulók számára a népszerűséghez vezető mobilitási csatornák jelentősen szűkebbek. Korábbi empirikus kutatások találtak hasonló eredményeket, miszerint a kisebbségi csoportok esetében nem volt hatása a státuszra az egyébként releváns tényezőknek (Shakib et al., 2011; Bocskor, 2021). Tekintve, hogy a roma származás az egyik legelutasítottabb vizsgált társadalmi csoport volt, feltételezhető, hogy ennek hatása dominál a vizsgált változók fölött. E megállapítások bizonyítják a gyakorlatban, hogy a tőkefelhalmozással elérhető mobilitási lehetőségek nem függetlenek a rasszizált hatalmi viszonyoktól (Bourdieu, 1986; Yosso, 2005, Delgado-Stefancic, 2017).

Ugyanakkor, ha a tanári bizalmi kapcsolatokat vizsgáljuk, akkor míg kortárs kapcsolatok esetében sok más vizsgált változóhoz hasonlóan a roma almintán nem mutatott jelentőséget a pszichológiai tőke, addig a tanárokkal való kapcsolatban igen. Érdekes továbbá, hogy komponenseire bontva az énhatékonyság és a remény, azaz a pszichológiai tőke személyes, belső komponensei emelkedtek ki. A hazai kutatási eredmények igazolták a tanári előítéletekből származó alacsonyabb önbecsülést (Rayman, 2015; Kisfalusi, 2023), a jelen vizsgálat adatai ennek ellenkező oldalát bizonyítja, miszerint a pozitív tanári attitűd szignifikánsan korrelál a pszichológiai tőkével. Az eredmények tovább erősítik a pozitív pedagógiai módszerek a magyar pedagógiai gyakorlatba való széleskörű bevezetésének szükségességét mind célzottan, mind pedig általánosan, melyre számos kipróbált, validált módszer áll rendelkezésre (Szabó-Fodor, 2020).

Konklúzió

A pszichológiai tőke (Luthans et al., 2007; Kádi et al., 2020) „erőssége” kihat az életútra és az életminőségre, konstruktuma egy validált mérőeszközt jelent, melyet jelen kutatásban iskolai kontextusba adaptáltunk. A pszichológiai tőke minden komponense szignifikáns, de többnyire gyenge, olykor mérsékelt kapcsolatban áll a státusz mindkét dimenziójával, valamint a tanári bizalmi kapcsolatokkal. Érdekes módon a pszichológiai tőke még szorosabb kapcsolatban áll a tanári kapcsolatokkal, mint a kortárs kapcsolatokkal.

Nemzetiség tekintetében fontos kiemelni, hogy a roma származás almintáján több egyébként releváns összefüggés nem igazolódott, ami arra utal, hogy a roma származású tanulók számára a népszerűséghez vezető mobilitási csatornák jelentősen szűkebbek. Ugyanakkor igaz, hogy roma almintán szignifikáns kapcsolat mérhető a pszichológiai tőke belső komponensei (énhatékonyság és remény) és a tanári bizalmi kapcsolatok között, ami arra mutat rá a gyakorlatban, hogy az erősebb tanári kapcsolati háló jelentősen javítja a pszichológiai tőkét, ami nagyobb önbizalom és motiváció révén a tanulmányokban is megjelenik.

A szabadidős tevékenységek kapcsolata a pszichológiai tőkével várakozásokhoz képest némileg jelentősebb volt, különösen az internetezés és a sport esetében, míg előbbi inkább negatív, utóbbi inkább pozitív hatást mutatott. Ebből fakadóan pedagógiai szempontból érdemes lenne továbbgondolni a sportban rejlő lehetőségeket, melyeket kihasználva célzottan vagy tömegesen javítva a gyerekek pszichés jóllétét.

Azok az inkluzív pedagógiai lépések, amelyek nem csupán a befogadó közösség érzékenyítésére, hanem a peremre szorult diákok, és persze társaik szociális kompetenciáinak és pszichológiai tőkéjének erősítésére helyezik a hangsúlyt nem csupán a sérülékeny csoportok javát szolgáltná, hanem egy mentálisan egészségesebb társadalomét is.

Irodalom

- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-Analysis of the Impact of Positive Psychological Capital on Employee Attitudes, Behaviors, and Performance. *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127–152. DOI <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Bandura, A. (1998). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. In Adair, J. G., Belanger, D., & Dion, K. (eds.). *Advances in psychological science, Personal, social and cultural aspects* (pp. 51-71). Hove, UK: Psychology Press
- Bandura, A. (2008). An agentic perspective on positive psychology. In Lopez, S. J. (Ed.). *Positive psychology: Exploring the best in people* (Vol.1., pp. 167-196), Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Company
- Bellmore, A., Villarreal, V. M. & Ho, A. Y. (2011). Staying Cool Across the First Year of Middle School. *Journal of Youth and Adolescence* 40(7): 776–785
DOI <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9590-x>.
- Berger, J.; Hamit, F.; Robert, F.; & Morris, Z. (1977). *Status Characteristics and Social Interaction*. New York: Elsevier
- Bocskor, Á. (2021). *Informal Status among Hungarian Early Adolescents*. PhD Disszertáció. Corvinus University of Budapest Department of Sociology and Social Policy. DOI <https://doi.org/10.14267/phd.2021044>
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood.
- Ceglédi T. (2011). Reziliens életutak, avagy a hátrányok ellenére sikeresen kibontakozó iskolai karrier, *Szociológiai Szemle*, 21 (2). 85-110.
- Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L. (2011). Conceptualizing and measuring popularity. In Cillessen, A., Schwartz, D., & Mayeux, L. (eds) *Popularity in the Peer System*. New York, NY, US: The Guilford Press, 25–56.
- Cillessen, A. H. N., & Mayeux, L. (2004). From Censure to Reinforcement: Developmental Changes in the Association Between Aggression and Social Status. *Child Development*, 75(1), 147–163. DOI <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00660.x>
- Coleman, J. et al. (1966). *Equality of Educational opportunity*. Government Printing Office, Washington DC.
- Dahrendorf, R. (1959). *Class and Class Conflict in Industrial Society*. Stanford, California: Stanford University Press.
- de Bruyn, E. H. & Cillessen, A. H. N. (2006). Popularity in Early Adolescence: Prosocial and Antisocial Subtypes. *Journal of Adolescent Research* 21(6): 607–627. DOI <https://doi.org/10.1177/0743558406293966>
- Delgado, R., & Stefancic, J. (2017). *Critical race theory: An introduction*. NYU Press.

- Yosso, T. J. (2005). *Whose culture has capital? Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.
DOI <https://doi.org/10.1080/1361332052000341006>
- Gebregergis W. T., Kovács K. E., Csukonyi Cs. (2024). The Effect of Psychological Capital on Academic Success of College Students Mediated Through Student Engagement, *Central European Journal of Educational Research*, 6 (1).. 64-80. DOI <https://doi.org/10.37441/cej/2024/6/1/12432>
- Goleman, D. (2002). *Érzelmi intelligencia a munkahelyen*. Budapest, Magyarország: Edge.
- Ilmarinen, V. J.; Vainikainen, M. P.; Verkasalo, M. et al. (2019). Peer Sociometric Status and Personality Development from Middle Childhood to Preadolescence. *European Journal of Personality* 33(5), 606–626.
DOI <https://doi.org/10.1002/per.2219>
- Jackson, R. M. (1998). *Destined for Equality: The Inevitable Rise of Women's Status*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Jensen-Campbell, L. A.; Adams, R.; Perry, D. G. et al. (2002). Agreeableness, Extraversion, and Peer Relations in Early Adolescence: Winning Friends and Deflecting Aggression. *Journal of Research in Personality* 36(3), 224–251. DOI <https://doi.org/10.1006/jrpe.2002.2348>
- Jensen–Campbell L. A., & Malcolm K. T. (2007). The importance of conscientiousness in adolescent interpersonal relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 368–383. DOI <https://doi.org/10.1177/0146167206296104>
- Kádi, A.; Mittich, B.; Sessler, J.; & Faragó, K. (2020). A pszichológiai tőke skála (PCQ) adaptációja magyar mintán, *Magyar Pszichológiai Szemle*, 75(4/6), 601–621. DOI <https://doi.org/10.1556/0016.2020.00035>
- Kisfalusi, D. (2023). Roma students' academic self-assessment and educational aspirations in Hungarian primary schools, *British Journal of Sociology of Education*.
DOI <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2206003>
- Ladnai A.-né (2018): A „Pozitív pedagógia” lehetséges útjai. *Autonómia és Felelősség*. 4. 1–4., 25–48
- Ludnikné Pálfi D.; & Molnár B. (2025). A pozitív pedagógia megjelenése az Új Pedagógiai Szemle hasábjain. *Új Pedagógiai Szemle*. 75 (09–10), 74–90.
DOI <https://doi.org/10.71157/upsz.2025.09-10.05>
- Magyaródi, T., Harmat, L. (2020). A pozitív pedagógia koncepciója és kapcsolódó pozitív pszichológiai eredmények magyar gyerek-, szülő- és pedagóguspopulációkról. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(3), 79–100.
DOI <http://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2020.3.79>
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (1998). The nature of children's stereotypes of popularity. *Social Development*, 7(3), 301–320. DOI <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00069>
- LaFontana, K. M., & Cillessen, A. H. N. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multi-method assessment. *Developmental Psychology*, 38, 635–647. DOI <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.5.635>
- LaFontana, K. M., Cillessen, A. H. N. (2010). Developmental Changes in the Priority of Perceived Status in Childhood and Adolescence. *Social Development*, 1.
DOI <http://doi.org/130-144.10.1111/j.1467-9507.2008.00478.x>
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45–50.
DOI <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2003.11.007>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. New York, USA: Oxford University.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B., & Peterson, S. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–67. DOI <https://doi.org/10.1002/hrdq.20034>
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological Capital: An Evidence-Based Positive Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 339–366. DOI <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227–238. DOI <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. S., Herbers, J. E., Cutuli, J. J., & Lafort, T. L. (2008). Promoting Competence and Resilience in the School Context. *Professional School Counseling*, 76–84. DOI <https://doi.org/10.5330/PSC.n.2010-12.76>
- OECD (2023). *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity*, OECD Publishing, Paris, DOI <https://doi.org/10.1787/e9072e21-en>
- Parker, S. (1998). Enhancing role-breadth self efficacy: The roles of job enrichment and other organizational interventions. *Journal of Applied Psychology*, 83(6), 835–852. DOI <https://doi.org/10.1037/0021-9010.83.6.835>
- Parkhurst, J. T., & Hopmeyer, A. (1998). Sociometric popularity and peer-perceived popularity: Two distinct dimensions of peer status. *The Journal of Early Adolescence*, 18(2), 125–144. DOI <https://doi.org/10.1177/0272431698018002001>
- Parsons, T. (1949). Social Class and Class Conflict in the Light of Recent Sociological Theory. *The American Economic Review* 39(3): 16–26.
- Rayman, J. (2015). Diverzitás az iskolában: pedagógusok és iskolaigazgatók különböző szociokulturális háttérű tanulókról való gondolkodásának vizsgálata. *Autonómia és felelősség*, 2. 31–44.
- Rayman J., & Varga, A. (2015). Resilience and inclusion. *Romology* (Vol. 3(10)). Pecs: University of Pecs.
- Ridgeway, C. L. (2014). Why Status Matters for Inequality.

- American Sociological Review* 79(1): 1–16.
DOI <https://doi.org/10.1177/0003122413515997>
- Ridgeway, C. L. & Nakagawa, S. (2014). Status. In McLeod, J.; Lawler, E. J.; Schwalbe, M. (eds.) *Handbook of the Social Psychology of Inequality*. New York: Springer Publishers.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219–247. DOI <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>
- Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. New York, USA: Free Press.
- Shakib S, Veliz P, Dunbar MD, et al. (2011). Athletics as a Source for Social Status among Youth: Examining Variation by Gender, Race/Ethnicity, and Socioeconomic Status. *Sociology of Sport Journal* 28(3), 303–328. DOI <https://doi.org/10.1123/ssj.28.3.303>
- Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu, L., Gibb, J., Langelle, C., & Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(4), 570–585
- Snyder, C. R., Sympson, S. C., Ybasco, F. C., Borders, T. F., Babyak, M. A., & Higgins, R. L. (1996). Development and validation of the State Hope Scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(2), 321–335. DOI <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.4.570>
- Szabó, R. K., & Fodor, S. (2020). A pszichológiai tőke fogalma, jelentősége és fejlesztési lehetőségei az iskolában. *Iskolakultúra*, 30(10), 65–82.
- Szirtes-Tankó, T. (2023). Reziliencia a hazai neveléstudományi diskurzusban. Kutatástörténet statisztikai megközelítésben. *Iskolakultúra*, 33(10), 56–75. DOI <https://doi.org/10.14232/iskkult.2023.10.56>
- Van Bergen, P., McGrath, K. F., Quin, D., & Burns, E. C. (2024). *Nurturing close student–teacher relationships*. In L. J. Graham (Ed.), *Inclusive education for the 21st century: Theory, policy, and practice* (2nd ed., pp. 315–330). Taylor & Francis.
- Varga, A.; Trendl, F., & Vitéz, K. (2020). Development of positive psychological capital at a Roma Student College. *Hungarian Educational Research Journal (HERJ)* 10. 263-279.
- Varga, A. (2024) „A családomból én voltam az első...” : Cigány, roma fiatalok iskolai útja és lehetőségei a rendszerváltás után. *Oktatás és társadalom* (13). Gondolat Kiadó, Budapest. ([Link](#))
- Weber, M. ([1918]1968). *Economy and Society*. New York: Bedminster.
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993) Development and Psychometric Evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165–178.