



AZ ÉSZLELT TANULMÁNYI SIKERESSÉG ÉS AZ ISKOLAI JÓLLÉT PSZICHOLÓGIAI ERŐFORRÁSAINAK ÖSSZEFÜGGÉSEI KÖZÉPISKOLÁS DIÁKOK KÖRÉBEN

Gál Zita*, Jámbori Szilvia*, Kasik László** és Fejes József Balázs**

* *Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet*

** *Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet*

A középiskolások pszichés állapotának – köztük a szubjektív jóllét és befolyásoló tényezőinek – vizsgálata gyakori a pszichológiai és a neveléstudományi kutatásokban. A tanulók szubjektív jólléte, az iskolához való viszonya befolyásolja – többek között – társas kapcsolataik alakulását és az iskolai teljesítményüket. Az iskolai jóllét kialakulását elsősorban a személyi és a környezeti tényezők egysége határozza meg. Az iskolához és az iskolai élethez való viszonyulás az iskolakezdéstől folyamatosan változik, például az iskolába járás pozitív megítélése az életkor előrehaladtával csökken, serdülőkorban az iskolaiteljesítmény-elvárások miatt gyakran alakul ki szorongás és félelem (Hascher, 2008; Réthy, 2016), ami hatással van az iskolán kívüli és az iskola utáni életvezetésre is. Így kiemelten fontos a középiskola első és utolsó évében járók körében felmérni azokat a pozitív pszichológiai erőforrásokat, amelyekkel a serdülők rendelkeznek. Mindezt annak érdekében, hogy meghatározzuk, vajon étellel való elégedettségükkel és észlelt tanulmányi teljesítményükkel milyen tényezők hozhatók összefüggésbe, hiszen ennek megállapítása amellet, hogy pozitív pszichológiai szemlélettel közelít a serdülőkori változásokhoz, iskolai keretben is felmérhetővé teszi, mely erőforrásokkal rendelkeznek a serdülők, valamint mely erőforrások állhatnak összefüggésben észlelt tanulmányi eredményességükkel, sikerességükkel. A korábbi kutatások rávilágítanak arra is, hogy a személyes tényezők mellett környezeti tényezők is hozzájárulnak az iskolához való viszonyhoz, teljesítményhez (Hascher, 2004), azonban jelen tanulmányban a környezeti tényezők vizsgálatára nem térünk ki.

Serdülők jóllétével, tanulmányi teljesítményével összefüggésben álló pozitív pszichológiai erőforrások

Az iskolai jólléttel kapcsolatos szubjektív, személyes tényezők (l. Hascher, 2004, 2008, 2010) közül számos vizsgálható lehet serdülők körében, például az önértékelés (Pollard & Lee, 2003), az identitásfejlődés állapotai (l. Marcia, 1987), a tanulási stratégiák (D. Molnár, 2013), az iskolai motiváció (Aldridge et al., 2016). Az iskolai jólléttel kapcsolatos hazai

kutatásról részletesen Nagy és munkatársai (2019) számolnak be. Jelen munkában azokat a pozitív pszichológiai tényezőket vesszük sorra, amelyek egyrészt a társas helyzetek, problémák megoldásával, az észlelt társas támogatással, a megküzdéssel, illetve olyan tényezőkkel kapcsolatosak, amelyek a kutatások fókuszában állnak az utóbbi időben, és feltehetően erőforrásként jelennek meg a serdülőkori alkalmazkodás során.

Szociálisprobléma-megoldás, negatív orientáció

A társas probléma minden olyan – a múltban, a jelenben vagy a jövőben értelmezhető – társas helyzet, viszony, amit az egyénnek a hatékony társas működése, a környezethez való optimális alkalmazkodása, céljai elérése érdekében szükséges megoldania (Chang, D’Zurilla, & Sanna, 2004; Kasik, 2015; Kasik & Gál, 2017). Mindez származhat az egyéntől (saját gondolatát, cselekedetét, helyzetét tekinti problémának), egy másik személytől (annak viselkedése, gondolkodása), illetve egy csoportbeli esemény és a környezet jellemzője is értelmezhető problémaforrásnak (Kasik et al., 2019).

Szociálisprobléma-megoldásnak tekintjük azt a komplex, kognitív-emocionális-viselkedéses folyamatot, aminek célja a társas probléma megoldása, és a problémából adódó negatív érzések, gondolatok csökkentése (D’Zurilla, Nezu, & Maydeu-Olivares, 2002). A szociálisprobléma-megoldásnak általában két részfolyamatát különítik el. Az orientációs részfolyamat a probléma iránti érzékenységet, a megoldás iránti elköteleződést, illetve az énhatékonyságot foglalja magában. A problémával kapcsolatos orientáció lehet pozitív (adaptív) vagy negatív (maladaptív, diszfunkcionális). Maydeu-Olivares és D’Zurilla (1996) szerint a negatív orientáción belül három dimenzió különíthető el: (1) a negatív énhatékonyság, (2) a problémamegoldás pesszimista megközelítése és (3) az alacsony frusztrációs tolerancia. A pozitív orientációnak öt dimenzióját határozták meg: (1) a probléma kihívásként való értelmezése; (2) a pozitív végkimenetelben való bizakodás; (3) a pozitív énhatékonyság; (4) a pozitív gondolatok a megoldásra fordított idővel és a befektetett energiával kapcsolatban; (5) valamint az énbé vetett hit arra vonatkozóan, hogy szükség van a megoldásra, azt nem lehet elkerülni. Ez a viszonyulás jóval több és többféle kivitelezést von maga után.

A megoldói részfolyamat több fázisból épül fel, ennek során definiáljuk a problémát, alternatív megoldási módokat keresünk, értékeliük ezeket a lehetséges következmények mentén, majd döntünk, melyiket valósítjuk meg, végül ezt követi a kivitelezés (megoldás). Ezt bármikor megszakíthatják vagy irányíthatják nem tudatos folyamatok (Frauenknecht & Black, 2010). D’Zurilla és munkatársai (2002) három stílust, a racionális, az impulzív és az elkerülő megoldói stílusokat különítették el. Ezek a stílusok nem feltétlenül egymástól elkülönülten jelennek meg, hanem kombinálódhatnak egy problémahelyzetben is az adott helyzet, a probléma és a szereplők jellemzői alapján, az életkor előrehaladtával pedig egyre inkább válnak helyzet- és személyspecifikussá. A racionális megoldói stílussal rendelkező egyén a megoldás során a tényekre koncentrálna, több megoldási lehetőséget gondolat, számol az esetleges negatív és a pozitív következményekkel, a másik érdekeit figyelembe veszi, igyekszik a másikkal együttműködni és kompromisszumot kötni, ha szükséges. Az impulzív megoldói stílussal rendelkező egyént főként negatív érzelmei határozzák

meg, gyorsan dönt, kevés alternatívát gondol át, nem vagy alig veszi figyelembe a következményeket, és inkább saját érdekeinek megvalósulása a célja. Az elkerülő egyén vagy nem kezd el foglalkozni a problémával, vagy ha igen, hamar abbahagyja, kevésbé érzi azt, hogy felelőssége van az adott helyzettel kapcsolatban, vagy úgy gondolja, számára az a legjobb, ha nem foglalkozik a problémával.

A szociálisprobléma-megoldás mérésére több, elsősorban kérdőíves mérőeszközt dolgoztak ki, melyek inkább általánosak, nem személy- és/vagy helyzetspecifikusak. Az egyik gyakran alkalmazott kérdőív az SPSI-R (Social Problem Solving Inventory-Revised, D’Zurilla et al., 2002), amely a szociálisprobléma-megoldás öt faktorát vizsgálja: pozitív és negatív orientáció, racionális, impulzív és elkerülő megoldási stílus. A mérőeszközzel végzett nemzetközi és hazai vizsgálatok (pl. D’Zurilla, Maydeu-Olivares, & Kant, 1998; Graf, 2003; Hampel & Petermann, 2005; Kasik, Gál, & Tóth, 2018) alapján a serdülőkor elejétől fokozatosan csökken a sikeres megoldásba vetett hit, ami gyakran az elkerüléssel áll összefüggésben, míg a serdülőkor közepétől magas az impulzivitás mindkét nem esetében. A pozitív orientáció szoros és az életkor előrehaladtával egyre szorosabb kapcsolatot mutat a racionalitással.

Magyarországi, serdülőkorúakkal végzett vizsgálatok (pl. Kasik, 2015; Kasik & Gál, 2017; Kasik, Guti, Tóth, & Fejes, 2016) eredményei szerint 10–11 éves kortól egyre jellemzőbb a negatív orientáció, csökken a pozitív viszonyulás. A negatív viszonyulás leginkább a 13–15 évesekre és a lányokra jellemző, az elkerüléssel való kapcsolata 13–14 éves kortól fokozatosan erősödik. Kasik (2010) vizsgálati eredményei alapján a 15 és 18 évesekre jellemzőbb a racionalitás, az impulzivitás pedig a 12 éves korosztályra a legjellemzőbb, 15 és 18 éves korban kevésbé jelenik meg. Az elkerülés szintén nő az életkor előrehaladtával, a 18 évesekre jellemzőbb, mint a 12 és 15 évesekre. Frauenknecht és Black (2010) szerint a problémamegoldói stílus az életkor előrehaladtával egyre inkább helyzet- és személyspecifikus, illetve idővel egyre többször meghatározzák múltbéli tapasztalatok (szokások, minták, gyakran alkalmazott technikák formájában), amelyek nem tudatos folyamatokként az orientációs és a megoldói szakaszt egyaránt alakítják (Kasik, 2015; Kasik et al., 2019).

A jelen vizsgálatban alkalmazott negatív orientáció kérdőívet, a NEGORI-t magunk fejlesztettük (Kasik, Gál, & Tóth, 2018). A mérőeszköz segítségével a negatív problémaorientáció részletesebb elemzése lehetséges (negatív énhatékonyság, pozitív és negatív következmény, szokás/minta, problémahárítás, várakozás). A serdülőkorban (12, 15 és 18-19 évesekkel) végzett, életkori változásokkal kapcsolatos vizsgálataink azt mutatják, hogy a negatív énhatékonyság és a pozitív következmény faktorok az életkor előrehaladtával kismértékben csökkennek. A negatív következmény és a problémahárítás a 15 és a 18-19 évesekre jellemzőbb, mint a 12 évesekre. A szokás/minta és a várakozás faktoron a 18-19 évesek érték el a legmagasabb értéket. Mindez arra utal, hogy a különböző tapasztalataik (család, kortársak, iskola színtereken) egyre jobban meghatározzák a negatív viszonyulásukat, illetve az életkorral egyre erősebbé válhat az a vélekedés, hogy egy-egy problémahelyzetben nem szükséges aktív cselekvővé válnia az egyénnek, hiszen valahogyan („magától”) majd megoldódik a probléma.

Az eddigi magyar (Kasik, Gál, & Tóth, 2018) és külföldi vizsgálatok (D’Zurilla & Nezu, 2007; D’Zurilla et al., 2004) eredményei feltételezik, hogy a szociálisprobléma-

megoldás orientációs részfolyamatának az énhatékonyság egy központi eleme. Az énhatékonyság Bandura (1994) szerint „az egyén azon képességébe vetett hite, hogy eléri a teljesítmény egy bizonyos szintjét, és ez befolyásol olyan történéseket, amelyek hatással vannak életére” (Bandura, 1994, p. 71). Mindez azt jelenti, hogy az abban való hit, hogy a tetteinkkel elérjük a kívánt hatást, meghatározhatja azt, hogy problémahelyzetben hogyan döntünk, milyenek a megoldásra való törekvéseink, valamint az erőfeszítéseink szintjét és mértékét is befolyásolhatja.

Az énhatékonysággal kapcsolatban a kutatások azt is kimutatták, hogy összefügg a szubjektív jólléttel, aminek számos komponensét különítik el, például a boldogságot és az étellel való elégedettséget (pl. Diener 1984; 2000). Az étellel való elégedettséget markánsan befolyásolja az önbecsülés (Diener, 1984), ami erős kapcsolatban áll az énhatékonysággal, és együtt protektív tényezőként hatnak a szorongás ellen, ami például a problémák által is kialakul (pl. D’Zurilla et al., 2004; Pikó & Dobos 2016). Ha a serdülők társas életüket megfelelőnek érzik, az pozitívan hat boldogságukra, étellel való elégedettségükre. A megfelelő társas élet meghatározója az énhatékonyság társas dimenziója, vagyis, hogy az egyén mennyire hatékonyan képes kapcsolatokat kialakítani, ápolni és lezárni, ennek egyik fontos mintát nyújtó közege a család, majd serdülőkortól fokozatosan egyre inkább a kortársak (Vecchio, Gerbino, Pastorelli, Del Bove, & Capara, 2007). Ha az étellel való elégedettségben belül a családi, az iskolai és a kortársi közeget elkülönítjük, akkor az iskolai jóllétről való vélekedések erőteljesen meghatározzák az iskolában átélt problémás helyzetek, valamint konfliktusok a diákokkal és a tanárokkal (D’Zurilla & Nezu 2007; Konu, Alanen, Lintonen, & Rimpelä, 2002). Az iskolai jóllétet elsősorban az iskola által nyújtott lehetőségek, valamint az iskolai társas kapcsolatok határozzák meg (Konu et al., 2002). Vedder és munkatársai (2005) szerint az észlelt iskolai jóllét a pedagógusok támogatásától és a tanulással kapcsolatos problémáktól is nagymértékben függ (Hamvai & Pikó 2009).

Megküzdés

A megküzdés (*coping*) a pszichológia egyik legszélesebb körben vizsgált fogalma, melynek Lazarus és Folkman (1984) által kialakított definícióját veszi a legtöbb kutatás alapul: a megküzdési stratégiák azok az egyéni kognitív vagy viselkedéses erőfeszítések, amelyek segítségével megbirkózunk a stresszel teli helyzetekkel, eseményekkel. A megküzdés egyrészt a személyes, másrészt a környezeti tényezők kölcsönhatásának eredménye. Ezen a folyamaton belül megtörténik a stresszt keltő események értékelése, a rendelkezésre álló megküzdési képességek számbavétele, továbbá a kiválasztott megküzdési stratégia kivitelezéséhez szükséges erőfeszítés.

A megküzdési stratégiák két típusát különítik el leggyakrabban: a problémaközpontú és az érzelemközpontú (pl. Lazarus & Launier, 1978; Margitics & Pauwlik, 2006). A problémaközpontú megküzdés olyan aktív erőfeszítést jelent, amelyben az egyén konkrétan arra a helyzetre, problémára koncentrálnak, amely magát a stresszélményt előidézte, ezzel a problémát igyekszik megszüntetni vagy megváltoztatni. Az érzelemközpontú megküzdési stratégia elsősorban a stresszes esemény kiváltotta érzelmi reakciók kezelésére, a ne-

gatív érzelmek oldására irányul (Lazarus & Folkman, 1984). Sok esetben akkor is az érzelmezőzpontú megküzdést alkalmazza az egyén, ha magát a helyzetet nem tudja megváltoztatni (Lazarus, 1990). A legtöbb stresszhelyzetben mindkét megküzdési stratégiát alkalmazzuk, de abban, hogy milyen arányban jelenik meg az érzelmezőzpontú és a problémafókuszú stratégia, személyes jellemzők is szerepet játszanak (Rózsa et al., 2008).

A problémaközpontú és az érzelmezőzpontú megküzdési stratégiákon belül sokan hasonlóan ugyanazt a nyolc formát különítik el (pl. Lazarus & Folkman, 1986; Margitics & Pauwlik, 2006; Zsolnai & Kasik, 2015): (1) konfrontáció (problémával való szembehelezkedés); (2) elkerülés-menekülés (a helyzetből való kilépés); (3) eltávolodás (a helyzettől való távolságtartás mind érzelmi, mind mentális téren, ennek célja elsősorban energia gyűjtése a további megküzdéshez); (4) érzelmek és viselkedés szabályozása (az adott helyzet legjobb megoldását segítő érzelmi és viselkedéses stratégia megtalálása); (5) társas támogatás keresése (a társas környezet felől érkező erőforrások, támogatások aktív keresése); (6) a felelősség vállalása (az észlelt és a tulajdonított kontroll vállalása); (7) tervszerű problémamegoldás (a lehetőségek kiértékelése a helyzet megoldásának elősegítése érdekében); (8) pozitív jelentés keresése (a negatív esemény pozitívként, kihívásként való értelmezése).

A serdülő diákok jólléte szempontjából kiemelkedően fontosak a megküzdési stratégiák, hiszen a stresszteli események kezelése alapvetően hozzájárul egy másik, később tárgyalt tényezőhöz, a rezilienciához is (Pikó & Hamvai, 2012). A serdülőkorban a fiatalok egyre több megküzdési stratégiát alkalmaznak, azonban nemcsak az adaptív, hanem a maladaptív megküzdési módok alkalmazásának a száma is növekszik (Hampel, 2007; Williams & McGillicuddy-De Lisi, 2000). A kutatások eredményei arra utalnak, hogy azok a serdülők, akik több aktív megküzdési formát (pl. tervszerű problémamegoldást) alkalmaznak, elégedettebbek az életükkel, míg a stresszteli eseményektől történő visszahúzódás több distresszt válthat ki (Frydenberg, 2008). A megküzdés szoros kapcsolatban áll a társas támogatással is, hiszen a társas környezettől való segítségkérés az alkalmazkodást hatékonyan segítheti (Shahyad, Besharat, Asadi, ShirAlipour, & Miri et al., 2011). Pikó és Hamvai (2012) serdülők esetében három stressz-szinttel jellemezhető klasztert különítettek el, eredményeik szerint a magas szint alacsonyabb rezilienciával és maladaptívabb megküzdési stratégiákkal jár együtt. Csibi, Csibi és Grezsa (2010) 9., 10., 11. és 12. évfolyamos tanulók körében vizsgálták a megküzdés és az agresszió kifejezéseinek összefüggéseit. Nem feltételeztek eltérést az egyes évfolyamok között a megküzdési módokban, ám az eredmények azt mutatták, hogy a problémafókuszú megküzdési módok közül egyik sem (tendenciaszinten a problémaelemzés), míg az érzelmezőzpontú megküzdési módok közül az érzelmi indíttatású cselekvés és a visszahúzódás szignifikánsan eltér az évfolyamok között, mindkettő a magasabb évfolyamokon (11. és 12.) jellemzőbb.

Reziliencia

A reziliencia fogalmának meghatározása nagy kihívás elé állítja a kutatókat, jelen tanulmányban a teljesség igénye nélkül csak néhány meghatározását ismertetjük. A rezilienciát védőfaktoraként tekinti a pszichológiai szakirodalom, és olyan személyiségjellemzőket

ért alatta, amelyek a veszélyeztetett életkörülmények ellenére történő sikeres alkalmazkodást segítik, enyhítik a stressz negatív következményeit, valamint lehetővé teszik az adaptív megküzdést, illetve a megküzdés mellett a normális körülményekhez való visszatérést is (Ahern, Kiehl, Sole, & Byers, 2006; Járai et al., 2015; Norris, Stevens, Pfefferbaum, Wyche, & Pfefferbaum, 2008). Egy másik meghatározás szerint a reziliencia a „sokkhatás esetén megmutatkozó rugalmas ellenálló képesség, amely biztosítja a funkcionális fennmaradást” (Szokolszky & V. Komlósi, 2015, p. 12). Pikó és Hamvai (2012) tanulmányukban Mastenre (2001) hivatkoznak, aki szerint a reziliencia egy személyiségjegye, amely az adaptációs képességekkel függ össze, jellemző rá például a belső kontroll, az empátia, az optimizmus, a pozitív énkép, a változások hatékony kezelése és az énhatékony viselkedés. Bár a rezilienciát rugalmas alkalmazkodóképességnek tekintjük, ez nem jelenti azt, hogy az egyén minden körülmények között hatékonyan oldja meg problémáját, sokkal inkább a kockázati és a védőtényezők egyensúlyát jelenti, ami a hatékony alkalmazkodást segíti elő (Pikó, 2010). Serdülőkori vizsgálatok alapján az életkor negatív összefüggésben áll a reziliencia összpontszámával (Jorgensen & Seedat, 2008), egy kínai serdülőket vizsgáló kutatás hasonlóan a fiatalabb serdülők magasabb pontszámát mutatta ki (Yu, Lau, Mak, Zhang, & Lui, 2011).

Módszertan

A kutatás célja, hipotézisei

A kutatás célja az észlelt tanulmányi sikerességgel és általános elégedettséggel kapcsolatban álló néhány pozitív pszichológiai erőforrás feltárása volt a középiskolát kezdő (9. évfolyamos) és végző (12. évfolyamos) serdülők körében. Az első és második főhipotézist, illetve a hozzájuk tartozó alhipotéziseket korábbi kutatási eredmények alapján fogalmaztuk meg, azonban feltáró jelleggel nyitott hipotézisként fogalmaztuk meg a harmadik és a negyedik hipotézist, hiszen ezeket ilyen komplexen – tudomásunk szerint – még nem vizsgálták. Az áttekintett szempontok alapján a hipotézisek a következők:

H1: Évfolyamok közötti különbségek tapasztalhatók a mért változók tekintetében:

- H1a: A negatív orientáció, a racionalitás és az elkerülés (SPSI–R) a 12. évfolyamosok esetében, míg a pozitív orientáció és az impulzivitás (SPSI–R) a 9. évfolyamosok esetében mutat magasabb értéket (D’Zurilla et al., 2004; Kasik, 2010; 2015).
- H1b: A negatív énhatékonyság (NEGORI), a problémahárítás, a szokás/minta és a várákozás (NEGORI) a 12. évfolyamosok esetében mutat magasabb értéket, és a többi NEGORI-faktor (pozitív és negatív következmény) esetében nincs különbség az évfolyamok között (Kasik, Gál, & Tóth, 2018).
- H1c: A reziliencia összműtatója a 9. évfolyamosok esetében magasabb (Jorgensen & Seedat, 2008; Yu et al., 2011).

Az észlelt tanulmányi sikeresség és az iskolai jóllét pszichológiai erőforrásainak összefüggései

- H1d: Az érzelemfókuszú megküzdési módok a 12. évfolyamosoknál magasab-
bak, mint a 9. évfolyamosoknál (Csibi, Csibi, & Grezsa, 2010).
- H2: Az iskolai teljesítmény megítélése alapján kialakított csoportokban (átlagos, átlag alatti és átlag feletti) eltérés azonosítható:
- H2a: Az átlag feletti tanulmányi eredményt mutató diákok esetében a racionális problémamegoldói stílus értéke magasabb (D’Zurilla et al., 2004).
- H2c: Mivel tudomásunk szerint ilyen átfogó vizsgálat még nem született magyar mintán, így feltáró jelleggel feltételeztük, hogy a vizsgált további erőforrások (megküzdés, reziliencia, negatív orientáció) tekintetében is eltérés van a három csoport között.
- H3: Mivel tudomásunk szerint ilyen átfogó vizsgálat még nem született magyar mintán, így feltáró jelleggel feltételezzük, hogy az észlelt tanulmányi sikeresség/elégedettséget magyarázzák a vizsgált erőforrások (megküzdés, reziliencia, szociálisprobléma-megoldás, negatív orientáció, étellel való észlelt megelégedés).
- H4: Mivel tudomásunk szerint ilyen átfogó vizsgálat még nem született magyar mintán, így feltáró jelleggel feltételezzük, hogy az étellel való észlelt megelégedést magyarázzák a vizsgált erőforrások (megküzdés, reziliencia, szociálisprobléma-megoldás, negatív orientáció, észlelt tanulmányi sikeresség/elégedettség).

Módszerek

Minta

A kutatásban véletlenszerűen kiválasztott középiskolák 9. és 12. évfolyamos tanulói vettek részt ($n=275$, $n_{\text{fiú}}=93$ fő, $n_{\text{lány}}=182$ fő). A diákok átlagéletkora 16,49 év ($SD=1,23$ év).

Vizsgálati eszközök

Szociálisprobléma-megoldás (SPSI–R) kérdőív. Az SPSI–R (Social Problem Solving Inventory–Revised, D’Zurilla et al., 2002, magyar változat: Kasik, Nagy, & Fűzy, 2010) 25 kijelentést tartalmaz, és öt faktor (5-5 kijelentés) mentén méri a szociálisprobléma-megoldás jellemzőit: pozitív és negatív orientáció, racionális, impulzív, elkerülő problémamegoldói stílus. A problémához és a megoldáshoz való *pozitív viszonyulás* azt fejezi ki, hogy az egyén úgy gondolja, foglalkozik a problémájával, képes megoldani, meg akarja oldani, míg a *negatív orientáció* azt fejezi ki, hogy az egyén nem akar a problémával foglalkozni, úgy gondolja, nem tudja vagy nem akarja azt megoldani. A *racionális* problémamegoldó általános jellemzője, hogy a problémák megoldása során a tényekre koncentrálnak, az azok közötti összefüggéseket keresik, alaposan átgondolják a megoldási lehetőségeket.

tősegeket, számol a következményekkel, felelősséget vállal döntéseiért. Az *impulzív* problémamegoldót nagymértékben érzelmei irányítják, háttérbe szorítva az információkat, a helyzetről, magáról és a másiktól szerzett ismereteit, gyorsan, kapkodva dönt, gyakran hibáztatja a másikat. *Elkerülés*kor nem akarja valaki megoldani a problémát, esetleg halogatja a megoldást, illetve a megoldás közben dönthet úgy, hogy abbahagyja, többet nem foglalkozik a problémával, illetve kismértékű felelősségvállalás jellemzi. A kijelentéseket ötfokú Likert-skálán kell értékelni (1=egyáltalán nem jellemző rám – 5=teljes mértékben jellemző rám). A kérdőív reliabilitása megfelelő mindegyik életkori mintán (Cronbach- $\alpha=0,84-0,92$).

Negatív orientáció kérdőív (NEGORI). A NEGORI (Kasik, Gál, & Tóth, 2018) 21 kijelentésből áll, a tételek hat faktorba csoportosulnak: problémahárítás, negatív következmény, negatív énhatékonyság, pozitív következmény, szokás/minta, várakozás. A *problémahárítás* azt fejezi ki, hogy az egyén azért nem szeretne a problémáival foglalkozni, mert azoknak szerinte nem ő az oka. A *negatív következmény* arról szól, hogy az egyén a problémamegoldással kapcsolatban rövid és hosszú távú negatív személyes és kapcsolati következményekkel számol, ami negatív érzésekkel tölti el. A *negatív énhatékonyság* azt jelenti, hogy úgy gondolja az egyén, nem tudja, képtelen megoldani a problémáit, nem tartja magát képesnek a problémái megoldására, feltehetően ezért viszonyul negatívan a problémához és a megoldáshoz, ezzel szemben a *pozitív következmény* azt, hogy a problémával való nem foglalkozás pozitív következményekkel jár számára, és megnyugvással tölti el (nem lesz ideges, szomorú). A *szokás/minta* azt fejezi ki, hogy az egyén környezete (család, pedagógusok, kortársak) nyújtja a mintát arra, hogy ne foglalkozzon a problémáival. A *várakozás* kijelentései arról szólnak, hogy várja az egyén, hogy a problémái maguktól megoldódjanak, vagyis passzív, nem tekint magára aktív problémamegoldóként. A kijelentések megítélése ötfokú Likert-skála mentén történik (0=egyáltalán nem jellemző rám – 4=teljes mértékben jellemző rám). A kérdőív megbízhatósága minden életkori csoportban igen jó (Cronbach- $\alpha=0,85-0,91$).

Reziliencia kérdőív. A reziliencia mérésére a Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC, Connor & Davidson, 2003) 10 ítemes, magyar nyelvű változatát (Járai et al., 2015) alkalmaztuk. A kérdőív egy skálán méri a reziliencia mértékét, ötfokú Likert-skálán értékelik a vizsgálati személyek az itemeket (0=egyáltalán nem igaz – 4=szinte mindig igaz). A kérdőívben összpontszámot kell számolni, így összesen 0 és 40 pont közötti értéket érhet el a vizsgálati személy, ahol a magasabb pontérték magasabb rezilienciát jelez. A kérdőív megbízhatósági mutatója minden életkori csoportban megfelelő (Cronbach- $\alpha=0,75-0,85$).

Konfliktusmegoldó kérdőív. A megküzdési módok mérésére a Folkman és Lazarus (1980, 1988) által kidolgozott, magyar mintán Kopp és Skrabski (1995) által kialakított 22 tételű Konfliktusmegoldó kérdőívet alkalmaztuk. A kérdőív több változatával is végeztek vizsgálatokat magyar mintán (l. Rózsa et al., 2008). Jelen vizsgálatban a 22 tételű változatot alkalmaztuk, melyben a vizsgálati személyek négyfokú Likert-skálán értékelik a kijelentéseket aszerint, hogy nehéz helyzetekben mennyire volt jellemző rájuk az adott állítás (0=nem volt jellemző – 3=nagyon jellemző volt). A mérőeszköz összesen hét faktoron méri a megküzdési módokat. A problémafókuszú megküzdéshez tartozik a céltudatos cselekvés (erőfeszítést tesz a megoldás érdekében), a problémaelemzés (a problémás helyzet elemzése, alapos átgondolása), valamint az alkalmazkodás (egyezkedés a pozitív

kimenetel érdekében). Az érzelemfókuszú megküzdéshez három dimenzió tartozik: érzelmi indíttatású cselekvés (negatív érzelem kifejezése), érzelmi egyensúly keresése (a problémától való megszabadulás, elterelő tevékenység végzése), visszahúzódás (távolmaradás a problémás helyzettől, annak titkolása). A kérdőívben az utolsó dimenzió (segítségkérés) a támaszkeresést méri. A kérdőív minden dimenziójánál megfelelő a megbízhatósági mutató (Cronbach- $\alpha=0,72-0,89$). A kérdőív esetében számolható egy problémaközpontú és egy érzelemközpontú megküzdés összesített mutató.

Észlelt iskolai teljesítmény és elégedettség, az élettel való észlelt megelégedés. Az alkalmazott kérdőív-batteriaiban több háttérváltozóra vonatkozó kérdés is szerepelt, melyek közül jelen munkában három kérdést elemeztünk az összefüggés-vizsgálatok során. Elsőként az észlelt iskolai sikerességet: a vizsgálati személy mennyire elégedett az iskolai teljesítményével („Egy ötfokú skálán karikázd be, hogy mennyire vagy elégedett az iskolai teljesítményeddel!”; 1=egyáltalán nem vagyok elégedett – 5=nagyon elégedett vagyok). Az iskolai teljesítményre vonatkozóan egy másik kérdést is feltettünk: „Milyennek ítéled meg saját iskolai teljesítményedet?”, ahol a lehetséges válaszok: (1) Átlag alatti a teljesítményem; (2) Átlagos a teljesítményem; (3) Kiemelkedő a teljesítményem. E három lehetőség alapján három csoportot tudtunk képezni, és az ezek közötti eltérések vizsgálhatók az erőforrások tekintetében. Minderre azért került sor, mert az iskolai eredményesség megítélése nem megbízhatóan mérhető a hagyományos tanulmányi átlag, az érdemjegyek segítségével, ezért fontosnak tartottuk a diákok szubjektív ítéleteinek a felmérését is. A harmadik kérdéssel az élettel való, jelenleg észlelt megelégedést mértük: „Képzeld magad elé egy létrát! A létra teteje (10. fokozat) a lehető legjobb életet jelöli, a létra alja (0. fokozat) a lehető legrosszabb életet jelöli. Gondolj magadra, és add meg, hogy hol állsz most a létrán!”.

Adatfelvétel

A vizsgálatban részt vevő középiskolások esetében az adatok felvételére igazgatói és szülői engedélyt követően került sor, illetve a tanulók maguk is írásbeli beleegyezésüket adták. A diákok két tanítási óra alatt töltötték ki a kérdőíveket, munkájukat a pedagógusok felügyelték. A vizsgálatot a Pszichológiai Kutatások Egyesült Etikai Bíráló Bizottsága (EPKEB) hagyta jóvá (az etikai engedély száma: 2017/125).

Eredmények

A mért változók évfolyamok közötti különbségei

Elsőként a mért változók életkori különbségeit mutatjuk be. Az ehhez a főhipotézishez tartozó alhipotézisek ellenőrzésére kétmintás t-próbát alkalmaztunk.

Szociálisprobléma-megoldás és negatív orientáció

Az eredmények alapján egyedül az impulzivitás esetében nem találtunk szignifikáns eltérést a két évfolyam között (1. táblázat). A pozitív orientáció esetében ($t(273)=-3,91$, $p<0,01$) jelentős az eltérés a 9. évfolyamos diákok javára ($M_{9. \text{évf.}}=3,74$, $SD_{9. \text{évf.}}=0,58$; $M_{12. \text{évf.}}=3,46$, $SD_{12. \text{évf.}}=0,60$). Hasonlóan, a negatív orientáció esetében is a 12. évfolyamosok értek el szignifikánsan ($t(273)=-5,67$, $p<0,01$) magasabb értéket ($M_{9. \text{évf.}}=2,17$, $SD_{9. \text{évf.}}=0,82$; $M_{12. \text{évf.}}=2,76$, $SD_{12. \text{évf.}}=0,92$). A racionalitás értéke ($t(273)=-4,03$, $p<0,01$) is a 12. évfolyamosok esetében magasabb ($M_{9. \text{évf.}}=3,48$, $SD_{9. \text{évf.}}=0,76$; $M_{12. \text{évf.}}=3,86$, $SD_{12. \text{évf.}}=0,77$), akárcsak az elkerülés faktoré ($t(273)=-2,49$, $p<0,05$; $M_{9. \text{évf.}}=1,93$, $SD_{9. \text{évf.}}=0,75$; $M_{12. \text{évf.}}=2,19$, $SD_{12. \text{évf.}}=0,95$).

1. táblázat. A szociálisprobléma-megoldás 9. és 12. évfolyamos diákok közötti különbségei

SPSI-R-faktor	9. évfolyam (15 évesek)		12. évfolyam (18 évesek)		Kétmintás t-próba	
	M	SD	M	SD	t	p
Pozitív orientáció	3,74	0,58	3,46	0,60	3,91	0,00
Negatív orientáció	2,17	0,82	2,76	0,92	-5,67	0,00
Racionalitás	3,48	0,76	3,86	0,77	-4,03	0,00
Impulzivitás	2,79	0,77	2,65	0,75	1,61	0,11
Elkerülés	1,93	0,75	2,19	0,95	-2,49	0,01

A NEGORI hat faktora közül ebben a vizsgálatban két dimenzió esetében volt szignifikáns eltérés az évfolyamok között (2. táblázat). A pozitív és a negatív következmény, a szokás/minta, valamint a problémahárítás faktorok nem mutattak jelentős eltérést a 9. és 12. évfolyamosok között. A negatív énhatékonyság esetében szignifikáns az eltérés ($t(273)=2,13$, $p<0,05$), és a 9. évfolyamosokra jellemzőbb ($M_{9. \text{évf.}}=1,17$, $SD_{9. \text{évf.}}=0,95$; $M_{12. \text{évf.}}=0,88$, $SD_{12. \text{évf.}}=0,92$). Azonban a várakozásnál fordított irányú a különbség ($t(273)=-2,69$, $p<0,05$), ez a 12. évfolyamosokra jellemzőbb ($M_{9. \text{évf.}}=0,99$, $SD_{9. \text{évf.}}=0,97$; $M_{12. \text{évf.}}=1,31$, $SD_{12. \text{évf.}}=1,06$).

2. táblázat. 9. és 12. évfolyamos diákok közötti különbségek a negatív orientáció (NEGORI) dimenziói szerint

NEGORI-faktor	9. évfolyam (15 évesek)		12. évfolyam (18 évesek)		Kétmintás t-próba	
	M	SD	M	SD	t	p
Negatív énhatékonyság	1,17	0,95	0,88	0,92	2,13	0,04
Negatív következmény	1,62	1,04	1,77	1,09	-1,11	0,27
Pozitív következmény	1,07	1,03	1,09	0,98	-0,19	0,85
Problémahárítás	1,49	1,02	1,51	1,06	-0,10	0,92
Szokás/minta	0,78	0,75	0,93	0,82	-1,52	0,13
Várakozás	0,99	0,97	1,31	1,06	-2,69	0,01

Reziliencia és megküzdési módok

A reziliencia összmutatója alapján nincs szignifikáns eltérés a 9. és a 12. évfolyamosok között, csupán tendenciaszintű a különbség ($t(273)=-1,76, p=0,08$) a két évfolyam között ($M_{9. \text{évf.}}=25,6, SD_{9. \text{évf.}}=6,88; M_{12. \text{évf.}}=26,95, SD_{12. \text{évf.}}=5,84$). A megküzdési módok közül a céltudatos cselekvés, az alkalmazkodás, az érzelmi egyensúlykeresés és a segítségkérés esetében nincs szignifikáns eltérés a két évfolyam között (3. táblázat), akárcsak az érzelmközpontú megküzdés összesített mutatója alapján. Azonban a problémaközpontú megküzdés összesített mutatója szignifikáns eltérést mutat ($t(271)=-2,80, p<0,01$), ahol a 12. évfolyamos diákok magasabb értéket értek el ($M_{9. \text{évf.}}=1,75, SD_{9. \text{évf.}}=0,44; M_{12. \text{évf.}}=1,89, SD_{12. \text{évf.}}=0,34$). A problémafókuszú megküzdési módok közül a problémaelemzés ($t(273)=-6,09, p<0,01$) a 12. évfolyamosokra jellemzőbb ($M_{9. \text{évf.}}=2,06, SD_{9. \text{évf.}}=0,59; M_{12. \text{évf.}}=2,46, SD_{12. \text{évf.}}=0,49$). Az érzelemlétfókuszú megküzdési módok közül az érzelmi indíttatású cselekvés szignifikánsan ($t(273)=2,45, p<0,01$) magasabb a 9. évfolyamosok körében ($M_{9. \text{évf.}}=1,04, SD_{9. \text{évf.}}=0,72; M_{12. \text{évf.}}=0,83, SD_{12. \text{évf.}}=0,64$), továbbá a visszahúzóds ($t(272)=-2,87, p<0,01$) magasabb a 12. évfolyamosoknál ($M_{9. \text{évf.}}=1,59, SD_{9. \text{évf.}}=0,62; M_{12. \text{évf.}}=1,81, SD_{12. \text{évf.}}=0,69$).

3. táblázat. 9. és 12. évfolyamos diákok közötti különbségek a megküzdés dimenziói szerint

Konfliktusmegoldó Kérdőív fő- és alskálái	9. évfolyam (15 évesek)		12. évfolyam (18 évesek)		Kétmintás t-próba	
	M	SD	M	SD	t	p
Problémaközpontú megküzdés összesített mutatója	1,75	0,44	1,89	0,37	-2,80	0,00
Céltudatos cselekvés	1,61	0,65	1,72	0,57	-1,52	0,13
Problémaelemzés	2,06	0,59	2,46	0,49	-6,09	0,00
Alkalmazkodás	1,68	0,56	1,63	0,49	0,64	0,52
Érzelmközpontú megküzdés összesített mutatója	1,34	0,53	1,31	0,49	0,37	0,72
Érzelmi indíttatású cselekvés	1,04	0,72	0,83	0,64	2,45	0,01
Érzelmi egyensúlykeresés	1,58	0,81	1,53	0,84	0,57	0,56
Visszahúzóds	1,59	0,62	1,81	0,69	-2,87	0,00
Segítségkérés	2,10	0,75	2,07	0,72	0,39	0,69

Az évfolyamok közötti különbségek részben támasztották alá a hipotéziseket. A szociálisprobléma-megoldás tekintetében a pozitív orientáció kisebb, a negatív orientáció nagyobb mértékű az idősebbeknél, akárcsak a racionalitás és az elkerülés. A negatív orientáció részletesebb elemzése alapján a negatív énhatékonyság kisebb, míg a várakozás nagyobb az idősebbeknél. A reziliencia csak tendenciaszinten jellemzőbb a magasabb évfolyamoknál.

lyamon tanulókra. Az érzelmi indíttatású cselekvés megküzdési módja a 9. évfolyamosoknál, ugyanakkor a problémaközpontú megküzdés összműatója és a problémaelemzés, illetve a visszahúzóds a 12. évfolyamosok körében magasabb.

Az észlelt iskolai teljesítmény és a pozitív pszichológiai erőforrások

A második főhipotézis ellenőrzése érdekében azt vizsgáltuk, hogy a kérdőívbattériában az észlelt iskolai teljesítmény szerinti csoportbontásban milyen mértékben különülnek el a mért pozitív pszichológiai erőforrások. Jelen hipotézis esetében nem vizsgáltuk az évfolyamok szerinti almintákat, az egész mintán vizsgáltuk az eltéréseket. A kérdőívbattériában szerepelt olyan kérdés, miszerint a vizsgálati személy milyennek ítéli meg az iskolai teljesítményét (átlagosnak, átlag alattinak vagy átlag felettinek/kiemelkedőnek). Ez alapján az egész mintában három csoportot alakíthattunk ki, így a minta egészéből ($n=275$) 154 diák átlagos, 57 átlag alatti, 64 átlag feletti kategóriába sorolta magát.

Mindezek alapján egyszempontos variancianalízissel ellenőriztük az egyes erőforrások különbségeit a három csoportban – korlátokkal értelmezve az eredményeket az egyenlőtlen elemszámok miatt. Az eredmények szerint a három csoport között csak a reziliencia összműató ($F(2,272)=6,78$, $p<0,01$), az SPSI–R kérdőívvel mért impulzív problémamegoldói stílus ($F(2,272)=3,79$, $p<0,05$), illetve a megküzdési módok közül a céltudatos cselekvés faktor ($F(2,272)=3,78$, $p<0,05$) tér el szignifikánsan. A post-hoc elemzések szerint a reziliencia az átlag feletti teljesítményt mutató diákok körében szignifikánsan magasabb ($p<0,05$) az átlagos és az átlag alatti teljesítményt észlelő diákokhoz képest. Az impulzív problémamegoldói stílus az átlag feletti teljesítményt mutató diákok körében szignifikánsan ($p<0,05$) tér el az átlagos és az átlag alatti teljesítményt észlelő diákokhoz képest. A céltudatos cselekvés megküzdési módja mentén az átlag alatti teljesítményt nyújtó diákok térnek el szignifikánsan az átlagos és az átlag feletti teljesítményt észlelő diákoktól ($p<0,05$). A részletes eredmények a 4. táblázatban találhatóak.

4. táblázat. Az észlelt iskolai teljesítmény szerinti csoportok közötti különbségek a pozitív pszichológiai erőforrások szerint

Skála	Átlag alatti teljesítmény		Átlagos teljesítmény		Átlag feletti/kiemelkedő teljesítmény		ANOVA	
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p
Reziliencia	23,88	7,51	26,05	6,17	29,83	5,89	6,78	0,001
NEGORI								
Negatív énhatékonyság	1,12	1,10	0,96	0,92	0,95	0,93	0,34	0,71
Negatív következmény	1,84	1,16	1,65	1,07	1,88	0,98	0,83	0,44
Pozitív következmény	0,89	0,86	1,09	1,02	1,17	0,99	0,57	0,57
Problémahárítás	1,36	0,95	1,47	1,04	1,83	1,10	1,76	0,74
Szokás/minta	0,71	0,70	0,86	0,81	0,95	0,63	0,64	0,53
Várakozás	1,01	1,02	1,17	1,01	1,20	0,85	0,29	0,75

4. táblázat folytatása

Skála	Átlag alatti teljesítmény		Átlagos teljesítmény		Átlag feletti/kiemelkedő teljesítmény		ANOVA		
	M	SD	M	SD	M	SD	F	p	
SPSI-R	Pozitív orientáció	3,66	0,59	3,57	0,61	3,75	0,57	1,28	0,28
	Negatív orientáció	2,74	1,08	2,44	0,90	2,40	0,94	1,29	0,28
	Racionalitás	3,77	0,79	3,64	0,80	3,83	0,66	1,05	0,35
	Impulzivitás	2,96	0,74	2,74	0,75	2,41	0,80	3,79	0,02
	Elkerülés	2,18	1,11	2,07	0,86	1,89	0,67	0,88	0,42
Konfliktus-megoldó kérdőív	Céltudatos cselekvés	1,37	0,67	1,67	0,60	1,80	0,61	3,78	0,02
	Problémaelemzés	2,15	0,65	2,26	0,57	2,29	0,54	0,52	0,59
	Alkalmazkodás	1,77	0,43	1,65	0,54	1,59	0,52	0,81	0,45
	Érzelmi indítottságú cselekvés	1,06	0,73	0,94	0,68	0,83	0,70	0,74	0,48
	Érzelmi egyensúlykeresés	1,54	0,83	1,54	0,83	1,65	0,78	0,23	0,79
	Visszahúzóds	1,88	0,56	1,66	0,68	1,84	0,57	2,06	0,13
	Segítségkérés	2,10	0,72	2,06	0,75	2,25	0,58	0,91	0,41

Összefüggés-vizsgálatok az észlelt tanulmányi elégedettség és a pozitív pszichológiai erőforrások között

Elemztük azt is, hogy az észlelt tanulmányi sikerességet/elégedettséget milyen mértékben magyarázzák a vizsgált erőforrások. E hipotézis ellenőrzésére lineáris regresszióanalízist végeztünk, ahol a függő változó az észlelt tanulmányi elégedettség, a független változók a mért erőforrások (szociálisprobléma-megoldás, negatív orientáció, reziliencia, megküzdés) és az étellel való észlelt megelégedés voltak (5. táblázat).

5. táblázat. Az észlelt tanulmányi sikerességet (függő változó) meghatározó tényezők

Mért terület	Béta	t	p
Reziliencia	0,23	3,91	0,000
Étellel való észlelt megelégedés	0,19	3,21	0,000
SPSI-R impulzivitás	-0,12	-1,98	0,049

A lineáris regresszióanalízis eredményei (5. táblázat) szerint az észlelt tanulmányi elégedettség összvarianciájának mindösszesen 20,4%-át magyarázzák a következő változók:

a reziliencia, az impulzív problémamegoldói stílus, továbbá az étellel való észlelt megelégedés ($F(28)=2,07, p<0,05$). E három változó bír magyarázóértékkel az észlelt tanulmányi elégedettségre vonatkozóan, ugyanakkor ezen tényezőkön kívül további tényezők magyarázóerejével is számolni kell.

Összefüggés-vizsgálatok az étellel való észlelt megelégedés és a pozitív pszichológiai erőforrások között

Az étellel való észlelt megelégedést egy kérdéssel mértük a háttérkérdőívben: „Képzeld magad elé egy létrát! A létra teteje (10. fokozat) a lehető legjobb életet jelöli, a létra alja (0. fokozat) a lehető legrosszabb életet jelöli. Gondolj magadra, és add meg, hogy hol állsz most a létrán!” E kérdésre adott válasz és az egyes erőforrások összefüggéseit vizsgáltuk korrelációelemzéssel és lineárisregresszió-elemzéssel.

A Pearson-féle korrelációelemzés eredményei szerint az étellel való észlelt megelégedés szignifikáns gyenge-közepes pozitív irányú összefüggést mutat (minden $p<0,05$) a reziliencia mértékével ($r(273)=0,38$), a megküzdési módok közül a problémafókuszú megküzdési módokhoz tartozó két dimenzióval, a céltudatos cselekvéssel ($r(273)=0,26$) és a problémaelemzéssel ($r(273)=0,21$), valamint az észlelt tanulmányi elégedettséggel ($r(273)=0,31$). Gyenge negatív irányú szignifikáns az összefüggés (minden $p<0,05$) az SPSI-R kérdőív negatív orientáció ($r(273)=-0,25$) és elkerülés faktorával ($r(273)=-0,22$), illetve az érzelemfókuszú megküzdési módok közül az érzelmi indíttatású cselekvés dimenziójával ($r(273)=-0,18$). A pozitív kapcsolatok az erősebb összefüggések, ezek közül is a rezilienciával és az észlelt tanulmányi elégedettséggel való összefüggések esetében a legmagasabb a korrelációs együttható, azonban ez is gyenge-közepesnek tekinthető.

A regresszióanalízis esetében a függő változó az étellel való észlelt megelégedés, a független változók a mért erőforrások (szociálisprobléma-megoldás, negatív orientáció, reziliencia, megküzdés) és az észlelt tanulmányi elégedettség voltak. Az eredmények szerint az észlelt tanulmányi elégedettség összvarianciájának 24%-át magyarázzák a következő változók: a reziliencia, a racionális problémamegoldói stílus, a problémaelemzés megküzdési mód, valamint az észlelt iskolai sikeresség ($F(28)=2,48, p<0,05$).

6. táblázat. Az étellel való észlelt megelégedést (függő változó) meghatározó tényezők

Mért terület	Béta	t	p
Reziliencia	0,28	3,83	0,000
Problémamelemzés megküzdési mód	0,22	2,81	0,005
Észlelt tanulmányi sikeresség	0,19	2,65	0,008
SPSI-R impulzivitás	-0,15	-2,06	0,035

Összességében az étellel való észlelt megelégedés egy kérdéssel történő mérése során pozitív az összefüggés néhány tényezővel (reziliencia, múlt pozitív időperspektíva, társas

támogatás dimenziói, problémafókuszú megküzdés dimenziói, észlelt tanulmányi elégedettség), míg negatív az összefüggés más tényezőkkel (negatív orientáció, elkerülés, múlt negatív és jelen hedonista időperspektíva, érzelmi indíttatású cselekvés). A lineáris regresszióelemzés alapján négy változó magyarázza az étellel való észlelt megelégedés mértékét, ugyanakkor ezen tényezőkön kívül további tényezők magyarázóerejével is számolni kell.

Az eredmények értelmezése

Az eredmények értelmezését a főhipotézishez tartozó alhipotézisek mentén ismertetjük. Az első hipotézis értelmében a mért változók életkori különbségeit vizsgáltuk. A *szociálisprobléma-megoldás* esetében a pozitív orientáció a 9. évfolyamos, míg a negatív orientáció a 12. évfolyamosok diákokra jellemzőbb, ami egybevág a korábbi hazai vizsgálatok eredményeivel, miszerint serdülőkorban az életkor előrehaladtával csökken a problémához való pozitív és nő a negatív viszonyulás mértéke (I. Kasik, 2010; 2015). A megoldási stílusok esetében egyedül az impulzív problémamegoldói stílus tekintetében nem találtunk szignifikáns eltérést a két évfolyam között. Ez ellentmond a korábbi kutatási eredményeknek (I. Kasik, 2010; 2015), ugyanakkor a minta sajátosságai magyarázhatják ezt az eltérést, hiszen a jelen vizsgálatba bevont középiskolások gimnazisták voltak, és az iskolatípus tekintetében is találtak eltérést a korábbi kutatások során, miszerint a szakgimnáziumban és szakközépiskolában tanuló diákoknál az impulzivitás magasabb szintű, mint a gimnazista társaiknál, így feltehetően ez lehet egy magyarázata a mostani eredménynek (I. Kasik, 2010). Ugyanakkor a korábbi életkori sajátosságokkal összhangban a racionalitás és az elkerülés az idősebb korosztálynál magasabb (I. Kasik, 2010; 2015).

A *negatív orientáció* részletesebb feltérképezésére alkalmazott NEGORI-val mérhető hat faktor közül két dimenzió esetében volt szignifikáns eltérés az évfolyamok között. Az adatok alapján a 9. évfolyamosok szignifikánsan magasabb negatív énhatékonysággal bírnak, míg a várakozás dimenzió a 12. évfolyamosokra jellemzőbb. Mindez összhangban áll korábbi kutatásaink eredményeivel, ahol a 18 évesekre a magasabb várakozás jellemző, vagyis azt várja az egyén, hogy a problémái maguktól megoldódnak, azaz passzív, nem tekint magára aktív problémamegoldóként. Ugyanakkor a negatív énhatékonyság – vagyis az, hogy úgy gondolja az egyén, nem tudja, képtelen megoldani a problémáit, nem tartja magát képesnek a problémái megoldására, feltehetően ezért viszonyul negatívan a problémához és a megoldáshoz – e kutatás alapján a fiatalabbakra jellemzőbb, mely eredmény nem azonos a korábbi vizsgálatok adataival, hiszen ez 15-16 éves kortól – akárcsak az SPSI-R által mért negatív orientáció – fokozatosan egyre gyakoribb jellemző (Kasik, Gál, & Tóth, 2018). A problémahárítás és a szokás/minta – a várakozásainkkal szintén ellentétben – nem mutatott eltérést a két évfolyam között. A szokás/minta, a várakozás és a problémahárítás a korábbi kutatásunk alapján (Kasik et al., 2018) nő az életkorral. E három faktor kialakulásában feltételezhető a szocializációs tényezők megjelenése, hiszen akár a barátok, a családtagok és a pedagógusok negatív viszonyulása is hathat a serdülő

viszonyulására, jelen esetben a negatív orientációjára, a problémahárítás pedig összefügg-het a társas problémákkal kapcsolatban a felelősségvállalással, illetve háttérben állhat, hogy magát a problémát nehezebben látják át a tanulók (l. Kasik et al., 2018). Ugyanakkor e tényezők – a szokás/minta és a problémahárítás – jelen mintában nem mutatott eltérést, éppen ezért érdemes a háttérben meghúzódó szocializációs hatások, illetve a felelősség-vállalás mérésével kiegészíteni a kutatást.

A feltételezéssel ellentétben a *reziliencia* nem a fiatalabb korosztály körében mag-sabb, hanem tendenciaszinten a 12. évfolyamosoknál. Jelen vizsgálatban nem elemeztük a nem szerinti különbségeket, holott a korábbi kutatások (pl. Yu et al., 2011) találtak elté-réseket a fiúk és a lányok között, és a jelen minta nemi arányainak eltolódása is okozhatta ezt az eredményt. Ugyanakkor nem kerülhető meg az a magyarázat sem, hogy a fejlődés-sel, a több iskolai és társas tapasztalattal együtt a reziliencia is fejlődik, és e tendencia háttérben is ez a fejlődési folyamat állhat.

A *megküzdés* dimenziói esetében feltételeztük, hogy az érzelemfókuszú megküzdési módok a 12. évfolyamosokra nagyobb mértékben jellemzők. A problémafókuszú meg-küzdési módok közül a problémaelemzés szignifikánsan jellemzőbb a 12. évfolyamo-sokra, és a problémafókuszú megküzdés összesített mutatója is magasabb az idősebbek-nél. Az érzelemfókuszú megküzdési módok közül az érzelmi indíttatású cselekvés szigni-fikánsan magasabb a 9. évfolyamosok körében, a visszahúzóadás pedig magasabb a 12. évfolyamosoknál. Jelen vizsgálat eredményei csak részben támasztják alá a korábbi, ma-gyar mintán végzett vizsgálat adatait (Csibi, Csibi, & Grezsa, 2010). Ennek megfelelően azonban érdemes figyelembe venni, hogy a problémafókuszú-érzelemfókuszú dichotómia mellett más típusú elkülönítést is alkalmaznak (l. pl. Hamvai & Pikó, 2013), például a megközelítő-elkerülő dimenziót, amit alkalmasabbnak tartanak a megküzdési stratégiák felosztására. Eszerint a megközelítő stratégiák az egyént a stresszor felé aktivizálják, míg az elkerülő stratégiák a stresszortól távolítják. Ugyanakkor a jelen vizsgálatban kapott eredmények összecsengenek a szociálisprobléma-megoldás módjainak évfolyamok kö-zötti mintázataival, a racionalitás és az elkerülés növekedésével, azonban e tényezők ösz-szefüggéseit nem vizsgáltuk, és természetesen le kell szögeznünk, hogy annak ellenére, hogy a szociálisprobléma-megoldás és a megküzdés fogalmi között van átfedés, semmi-képpen nem tekinthetjük ezeket azonos konstruktumoknak (l. Kasik et al., 2016).

A második hipotézishez tartozó elemzések során elsősorban azt vizsgáltuk, hogy az átlagos, az átlag alatti és az átlag feletti/kiemelkedő észlelt iskolai teljesítményű diákok körében van-e eltérés a mért változók esetében. A problémamegoldói stílusok közül a ra-cionalitás nem, de az impulzív problémamegoldói stílus az átlag feletti teljesítményt mu-tató diákok körében szignifikánsan alacsonyabb. A problémafókuszú megküzdési módok közül a céltudatos cselekvés megküzdési módja az átlag alatti teljesítményt nyújtó diákok esetében szignifikánsan alacsonyabb. A szociálisprobléma-megoldás tekintetében nem a szakirodalomban megjelenő racionalitásban (D'Zurilla et al., 2004), hanem az impulzivi-tásban találtunk eltérést: az átlag alatti teljesítményt észlelőknél a legmagasabb ez a meg-oldói stílus. Ez magyarázható egyrészt azzal, hogy jelent vizsgálatban nem a tanulmányi átlag, vagy valamilyen kompetenciamérésen elért pontszám alapján alakítottunk csopor-tokat, hanem a tanulók saját maguk által észlelt teljesítményük szerint. Mindebben a társas

összehasonlítás jelensége is szerepet játszhatott, elsősorban abban a tekintetben, hogy zömében gimnáziumi tanulókkal végeztük a kutatást, így feltehetően a jobb eredményt mutató diákok esetében a viszonyítási pont is más lehet, így ez torzíthatta a diákok saját teljesítményének megítélését. Ugyanakkor figyelemreméltó, hogy az impulzív stílus sok esetben inkább maladaptívnek, kevésbé sikeresnek tekinthető, így a jólléttel való összefüggése is negatív irányú lehet. Az iskolai közegben az impulzivitás kifejezetten nem jutalmazott megoldói stílus, ami ha egy-egy tanórai helyzetben megnyilvánul, elképzelhető, hogy az értékelésben, visszajelzésben is megnyilvánul a diák felé, ami közvetve akár az iskolai jóllét, szűkebben véve a tanulmányi teljesítmény észlelésében is megjelenhet. Ezen eredmények mellett a reziliencia és a céltudatos cselekvés megküzdési módjai is eltérést mutattak a mintában. E fontos adaptív, a jóllétben is meghatározó mutatók különbséget jeleznek tehát az észlelt tanulmányi teljesítmény függvényében, ami megerősíti annak a tényét, hogy az iskolai jóllétben a tanulmányi teljesítmény meghatározó szerepet játszik (Hascher, 2004; 2008; 2010).

A harmadik hipotézishez kapcsolódó elemzés során az észlelt tanulmányi sikerességet, elégedettséget meghatározó tényezőkre voltunk kíváncsiak feltáró jelleggel, hiszen kevés kutatás foglalkozik ezzel a területtel, azok is elsősorban az iskolai jólléttel összefüggésben elemzik az ezen dimenziókkal való kapcsolatok egy részét mint szubjektív faktorokat az iskolai jóllét kapcsán (Hascher, 2004; 2008; 2010). A regresszióanalízis eredményei szerint az észlelt tanulmányi elégedettség összvarianciájának 20,4%-át magyarázzák a következő szubjektív változók: a reziliencia, az impulzív problémamegoldói stílus, továbbá az étellel való észlelt megalégedés (ebben az erőssorrendben). Az impulzív problémamegoldói stílus negatív összefüggésben, míg a reziliencia és az étellel való észlelt megalégedés pozitív összefüggésben tekinthető magyarázóértékű változónak. Összességében az észlelt tanulmányi sikeresség mögötti – jelenleg vizsgált – tényezők megjelennek, ugyanakkor számos egyéb tényezőt nem vizsgáltunk, melyeknek fontos szerepük lehet a tanulmányi sikerességben, ilyen például az adaptív/maladaptív tanulási stratégiák (D. Molnár, 2013), az énhatékonyság (Bandura, 1994), a családiháttér-változók, a motiváció (Józsa & Fejes, 2012). E tényezők vizsgálata fontos a későbbiekben.

Az utolsó elemzés során az étellel való észlelt megalégedést meghatározó tényezőkre voltunk kíváncsiak, szintén feltáró jelleggel, hiszen ugyancsak kevés kutatás foglalkozik ezzel a területtel, és ezek is elsősorban az iskolai jólléttel való összefüggésben (Hascher, 2008; 2010). A korrelációelemzés alapján az étellel való észlelt megalégedés a reziliencia mértékével, a megküzdési módok közül a problémafókuszú megküzdési módokhoz tartozó két dimenzióval, a céltudatos cselekvéssel és a problémaelemzéssel, valamint az észlelt tanulmányi elégedettséggel mutat pozitív összefüggéseket. Negatív irányú az összefüggés a negatív orientációval és az elkerüléssel, illetve az érzelemfókuszú megküzdési módok közül az érzelmi indíttatású cselekvés dimenziójával. Ez alapján feltételezhető – a korábbi kutatásokkal összhangban (pl. Frydenberg, 2008) – az étellel való észlelt megalégedésnek az adaptív tényezőkkel (reziliencia, problémafókuszú megküzdés) és a feltehetően maladaptív tényezőkkel (negatív orientáció, elkerülés, érzelmi fókuszú megküzdés) való összefüggése. Ugyanakkor feltételezzük, hogy nem minden maladaptívnek tekintett tényező minden helyzetben maladaptív, ám jelen kutatásban nem volt módunk a tényezők helyzet- és személyspecifikusságát vizsgálni, hiszen ezek tovább árnyalhatják a képet. A

regresszióelemzés eredményei szerint az észlelt tanulmányi elégedettség összvarianciájának 24%-át magyarázzák a következő változók (ebben az erőssorrendben), összhangban a korábbi kutatási eredményekkel: a reziliencia, a racionális társas problémamegoldási mód negatív összefüggésben, a problémaelemzés megküzdési mód, valamint az észlelt iskolai sikeresség. A racionalitás negatív összefüggése mindenképpen nem várt eredmény, feltehetően az állhat a háttérben, hogy az étellel való megelégedés egyetlen kérdésére adott válaszban akár a társas kívánatosság is megjelenhet. Maga az, hogy önmagunkat jobb színben tüntessük fel, nem tekinthető racionális megoldásnak, így elképzelhető, hogy a negatív összefüggés mögött ez a távoli kapcsolat áll. Összességében a korábbi vizsgálatok alapján megfogalmazott hipotéziseket csak részben igazoltuk, a feltáró elemzések kapcsán pedig olyan modelleket kaptunk, amelyek további kutatásokat is ösztönözhetnek az iskolai jóllét, az észlelt tanulmányi sikeresség területén.

A kutatás korlátai között meg kell említeni, hogy a vizsgált 9. és 12. évfolyamos diákok elemszáma ugyan közel kiegyenlített volt, azonban a nemi arányok eltolódtak a lányok irányába. Bár a nem szerinti különbségeket ebben a kutatásban nem vizsgáltuk, számottevő eltérés tapasztalható a nemek között a vizsgált dimenziókban korábbi kutatások alapján (l. pl. Kasik, 2010; Margitics & Pauwlik, 2006) – egy későbbi elemzés rávilágíthat a nem és az életkor interakcióira. További torzító tényező lehet, hogy a mintában zömében gimnáziumi tanulók voltak, sem a szakgimnáziumi, sem a szakközépiskolai tanulók nem voltak reprezentálva. Mindez korlátozza az eredmények általánosíthatóságát, a későbbiekben szükséges a középiskolai tanulók teljes skáláját az országos arányoknak megfelelően reprezentálni, így akár iskolatípus szerint is összehasonlíthatók a diákok. Jelen vizsgálatban nem elemeztük az egyes erőforrások közötti összefüggéseket, melyek további új eredményekkel szolgálhatnak a középiskolások erőforrásainak egymással való kapcsolatairól, illetve az iskolai jóllét szubjektív tényezőinek összefüggéseiről (l. Hascher, 2008; 2010). Szintén nem végeztünk elemzéseket a diákok tanulmányi átlagával mint az iskolai jóllét objektív dimenziójával (Hascher, 2008; 2010), hiszen az összevont tanulmányi átlaggal való vizsgálatok számos korlattal bírnak (l. Csapó, 2002a, 2002b). Azonban a jelen vizsgálatban a jóllét szempontjából érdekesebb volt számunkra az a szubjektív szempont, hogy a tanulók milyenek észlelik a saját sikerességüket és eredményüket. Érdemes lenne ezt az észlelt dimenziót a tényleges tanulmányi teljesítménnyel is összevetni, így kiderülhetne, hogy vajon a tanulók saját észlelése mennyiben tér el a tényleges (objektív) eredményeiktől. Ugyanakkor a tanulmányi átlag mellett érdekes kutatási irány lehet még a kognitív funkciók vizsgálata is, hiszen a hazai és külföldi vizsgálatok (l. Tánczos, Janacsek, & Németh, 2014) szerint a végrehajtó funkciók és a munkamemória egyes komponenseinek mutatói összefüggésbe hozhatók az egyes tantárgyakban elért teljesítménnyel. Ilyen módon érdemes vizsgálni a tanulmányi átlagon kívül e kognitív funkciók összefüggéseit is a jóllét szubjektív dimenzióival, bővítve ezzel az iskolai jóllét modelljét (l. Hascher, 2004; 2008; 2010).

Köszönetnyilvánítás

A kutatást az EFOP-3.6.1-16-2016-00008 azonosítójú, EU társfinanszírozású projekt támogatta. A kutatás az NKFIH (OTKA) K119591 pályázat keretében valósult meg.

Irodalom

- Ahern, N. R., Kiehl, E. M., Sole, M. L., & Byers, J. (2006). A review of instruments measuring resilience. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 29(2), 103–125. doi: [10.1080/01460860600677643](https://doi.org/10.1080/01460860600677643)
- Aldridge, J. M., Fraser, B. J., Fozdar, F., Ala'i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5–26. doi: [10.1177/1365480215612616](https://doi.org/10.1177/1365480215612616)
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. New York: Academic Press. 71–81.
- Chang, E. C., D'Zurilla, T. J., & Sanna, L. J. (2004). *Social problem solving. Theory, research, and training*. Washington, DC: American Psychological Association. doi: [10.1037/10805-000](https://doi.org/10.1037/10805-000)
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. T. (2003). Development of a new resilience scale: the Connor-Davidson Resilience Scale (CDRISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82. doi: [10.1002/da.10113](https://doi.org/10.1002/da.10113)
- Csapó, B. (2002a). Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai műveltség* (pp. 37–64). Budapest: Osiris Kiadó.
- Csapó, B. (2002b). Az iskolai tudás felszíni rétegei. Mit tükröznek az osztályzatok? In B. Csapó (Ed.), *Az iskolai tudás* (2. kiadás) (pp. 45–90). Budapest: Osiris Kiadó.
- Csibi, S., Csibi, M., & Grezsa, F. (2010). Az agressziókifejezés és a megküzdési stílus vizsgálata serdülőkorúak körében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 11(2), 115–128. doi: [10.1556/mental.11.2010.2.2](https://doi.org/10.1556/mental.11.2010.2.2)
- D. Molnár, É. (2013). *Tudatos fejlődés. Az önszabályozott tanulás elmélete és gyakorlata*. Budapest: Akadémiai Kiadó. doi: [10.1556/9789634540472](https://doi.org/10.1556/9789634540472)
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A. M., & Maydeu-Olivares, A. (2004). Social Problem Solving: Theory and Assessment. In E. C. Chang, T. J. D'Zurilla, & L. J. Sanna (2004). *Social problem solving. Theory, research, and training* (pp. 5–28). Washington, DC: American Psychological Association.
- D'Zurilla, T. J., & Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: A positive approach to clinical Intervention*. New York: Spring Publishing Company.
- D'Zurilla, T. J., Maydeu-Olivares, A., & Kant, G. L. (1998). Age and gender differences in social problem solving in college students, middle age, and elderly adults. *Personality and Individual Differences*, 25, 241–252. doi: [10.1016/s0191-8869\(98\)00029-4](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(98)00029-4)
- D'Zurilla, T. J., Nezu, A., & Maydeu-Olivares, A. (2002). *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical manual*. North Tonawanda, New York: Multi-Health Systems. doi: [10.1037/t05068-000](https://doi.org/10.1037/t05068-000)
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575. doi: [10.1037/0033-2909.95.3.542](https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542)
- Diener, E. (2000). Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55, 34–43. doi: [10.1037/0003-066x.55.1.34](https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.34)
- Folkman, S., & Lazarus, R. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21(3), 219–239. doi: [10.2307/2136617](https://doi.org/10.2307/2136617)
- Folkman, S., & Lazarus, R. (1988). *Manual for the Ways of Coping questionnaire* [Research Edition]. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Frauenknecht, M., & Black, D. R. (2010). Is it social problem solving or decision making? Implications for health education. *American Journal of Health Education*, 41(2), 112–123. doi: [10.1080/19325037.2010.10599135](https://doi.org/10.1080/19325037.2010.10599135)
- Frydenberg, E. (2008). *Adolescent coping*. Advances in theory, practice and research. London: Routledge. doi: [10.4324/9780203938706](https://doi.org/10.4324/9780203938706)

- Graf, A. (2003). A psychometric test of a German version of the SPSS-R. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24(4), 277–291. doi: [10.1024/0170-1789.24.4.277](https://doi.org/10.1024/0170-1789.24.4.277)
- Hampel, P. (2007). Brief report: Coping among Austrian children and adolescents. *Journal of Adolescence*, 30, 885–890. doi: [10.1016/j.adolescence.2007.04.005](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.04.005)
- Hampel, P., & Petermann, F. (2005). Age and gender effects on coping in children and adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(2), 73–83. doi: [10.1007/s10964-005-3207-9](https://doi.org/10.1007/s10964-005-3207-9)
- Hamvai, Cs., & Pikó, B. (2009). Serdülők szubjektív jóllétét meghatározó társas tényezők a családban és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(4), 30–42.
- Hamvai, Cs., & Pikó, B. (2013). Korai serdülőkori coping-stílusok mint az egészségkockázati és egészségprotektív magatartás magyarázó változói. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 14(2), 115–137. doi: [10.1556/mental.14.2013.2.2](https://doi.org/10.1556/mental.14.2013.2.2)
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 84–96. doi: [10.1016/j.ijer.2007.11.016](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.016)
- Hascher, T. (2010). Subjective Well-Being. In S. Järvelä (Ed.), *Social and Emotional Aspects of Learning* (pp. 99–104). Oxford: Elsevier Academic Press.
- Járai, R., Vajda, D., Hargitai, R., Nagy, L., Csókási, K., & Kiss, E. Cs. (2015). A Connor–Davidson Reziliencia Kérdőív 10 itemes változatának jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1), 129–136.
- Jorgensen, I. A., & Seedat, S. (2008). Factor structure of the Connor–Davidson resilience scale in South African adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(1), 23–32. doi: [10.1515/ijamh.2008.20.1.23](https://doi.org/10.1515/ijamh.2008.20.1.23)
- Józsa, K., & Fejes, J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 3067–406). Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kasik, L. (2010). *A szociálisérdek-érvényesítő, az érzelmi és a szociálisprobléma-megoldó képességek vizsgálata 4–18 évesek körében*. Ph.D-értekezés. Kézirat. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Kasik, L. (2015). *Személyközi problémák és megoldásuk*. Budapest: Gondolat Kiadó.
- Kasik, L., & Gál, Z. (2017). „Nem szeretném megoldani” A kortársi problémák megoldásával kapcsolatos negatív orientáció jellemzői serdülők körében. In É. D. Molnár & T. Vigh (Eds), *XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia* (p. 138). SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.
- Kasik, L., Gál, Z., & Tóth, E. (2018). A negatív problémaorientációt mérő kérdőív (NEGORI) kidolgozása és pszichometriai mutatói. *Alkalmazott Pszichológia*, 18(2), 131–151.
- Kasik, L., Gál, Z., Jámbori, Sz., Fejes, J. B., Nagy, K., & Szabó Hangya, L. (2019). Középiskolások és egyetemisták szociálisprobléma-megoldásának nem szerinti különbségei. *Iskolakultúra*, 29(6), 49–61. doi: [10.14232/iskkult.2019.6.49](https://doi.org/10.14232/iskkult.2019.6.49)
- Kasik, L., Guti, K., Tóth, E., & Fejes, J. B. (2016). Az elkerülés mint folyamat – az elkerülés kérdőív bemérése 15 és 18 évesek körében. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 219–253. doi: [10.17670/mped.2016.2.219](https://doi.org/10.17670/mped.2016.2.219)
- Kasik, L., Nagy, Á., & Fűzy, A. (2010). Szociálisprobléma-megoldás kérdőív. *Kézirat*. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T., & Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the School Well-being Model. *Health Education Research*, 17(6), 732–742. doi: [10.1093/her/17.6.732](https://doi.org/10.1093/her/17.6.732)
- Kopp, M., & Skrabski, Á. (1995). *Alkalmazott magatartástudomány*. Budapest: Corvinus Kiadó.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York, Springer.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986). Coping and adaptation. In W. D. Gentry (Ed.), *The handbook of behavioral medicine* (pp. 135–312). New York: Guilford.

Az észlelt tanulmányi sikeresség és az iskolai jóllét pszichológiai erőforrásainak összefüggései

- Lazarus, R. S., & Launier, R. (1978). Stress related transactions between person and environment. In L. Pervin & M. Lewis (Eds.), *Internal and external determinants of behavior* (pp. 126–149). New York: Plenum Press. doi: [10.1007/978-1-4613-3997-7_12](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3997-7_12)
- Lazarus, R.S. (1990). Stress, coping and illness. In H. S. Friedman (Ed.), *Personality and disease* (pp. 97–120). John Wiley & Sons, Chichester.
- Marcia, J. E. (1987). The identity status approach to the study of ego identity development. In T. Honess & K. Yardley (Eds.), *Self and identity: Perspectives across the lifespan* (pp. 87–93). New York: New York Press.
- Margitics, F., & Pauwlik, Zs. (2006). Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal, *Magyar Pedagógia*, 106(1), 43–62.
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic. Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56, 227–238. doi: [10.1037/0003-066x.56.3.227](https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.227)
- Maydeu-Olivares, A., & D’Zurilla, T. J. (1996). A factor-analytic study of the Social Problem-Solving Inventory: An integration of the theory and data. *Cognitive Therapy and Research*, 20, 115–133. doi: [10.1007/bf02228030](https://doi.org/10.1007/bf02228030)
- Mello, Z. R., & Worrel, F. C. (2006). The relationship of time perspective to age, gender, and academic achievement among academically talented adolescents. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(3), 271–364. doi: [10.1177/016235320602900302](https://doi.org/10.1177/016235320602900302)
- Nagy, K., Gál, Z., Jámbori, Sz., Kasik, L., & Fejes, J. B. (2019). A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 29(6), 3–17. doi: [10.14232/iskkult.2019.6.3](https://doi.org/10.14232/iskkult.2019.6.3)
- Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B., Wyche, K. F., & Pfefferbaum, R. L. (2008). Community resilience as a metaphor, theory, set of capacities, and strategy for disaster readiness. *American Journal of Community Psychology*, 41(1–2), 127–150. doi: [10.1007/s10464-007-9156-6](https://doi.org/10.1007/s10464-007-9156-6)
- Pikó, B. (2010). *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. Budapest: L’Harmattan
- Pikó, B., & Dobos, B. (2016). A zenei teljesítményszorongás rizikó- és protektív faktorai. A stressz, az önbizalom és az énhatékonyság vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(10), 73–80. doi: [10.17543/iskkult.2016.10.73](https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.10.73)
- Pikó, B., & Hamvai, Cs. (2012). Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 22(4), 24–33.
- Pollard, E. L., & Lee, P. (2003). Child well-being: a systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59–78. doi: [10.1023/a:1021284215801](https://doi.org/10.1023/a:1021284215801)
- Réthy, E. (2016). *Elégedtség, boldogság, jóllét tanuló tanárok körében*. Győr: Palatia Nyomda és Kiadó Kft.
- Rózsa, S., Purebl, Gy., Susányszky, É., Kő, N., Szádóczky, E., Réthelyi, J., Danis, I., Skrabsk,i Á., & Kopp, M. (2008). A megküzdés dimenziói: a Konfliktusmegoldó Kérdőív hazai adaptációja. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 9(3), 217–241. doi: [10.1556/mental.9.2008.3.3](https://doi.org/10.1556/mental.9.2008.3.3)
- Shahyad, S., Besharat, M. A., Asadi, M., ShirAlipour, A., & Miri, M. (2011). The relation of attachment and perceived social support with life satisfaction: Structural Equation Model. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 952–956. doi: [10.1016/j.sbspro.2011.03.219](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.219)
- Szokolyszky, Á., & V. Komlósi, A. (2015). A „reziliencia-gondolkodás” felemelkedése – ökológiai és pszichológiai megközelítések. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(1), 11–26.
- Tánczos, T., Janacsek, K., & Németh, D. (2014). A munkamemória és végrehajtó funkciók kapcsolata az iskolai teljesítménnyel. *Alkalmazott Pszichológia*, 14(2), 55–75.
- Vecchio, G. M., Gerbino, M., Pastorelli, C., Del Bove, G., & Caprara, G. V. (2007). Multi-faceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences*, 43, 1807–1818. doi: [10.1016/j.paid.2007.05.018](https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.05.018)

- Vedder, P., Boekaerts, M., & Seegers, G. (2005). Perceived social support and well being in school; the role of students' ethnicity. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 269–278. doi: [10.1007/s10964-005-4313-4](https://doi.org/10.1007/s10964-005-4313-4)
- Williams, K., & McGillicuddy-De Lisi, A. (2000). Coping strategies in adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 20, 537–549. doi: [10.1016/s0193-3973\(99\)00025-8](https://doi.org/10.1016/s0193-3973(99)00025-8)
- Yu, X., Lau, J. T. F., Mak, W. W. S., Zhang, J., & Lui, W. W. S. (2011). Factor structure and psychometric properties of the Connor-Davidson Resilience Scale among Chinese adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, 52(2), 218–224. doi: [10.1016/j.comppsy.2010.05.010](https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2010.05.010)
- Zimbardo, P. G., & Boyd, J. N. (1999). Putting time in perspective: A valid, reliable, individual-differences metric. *Journal of Personality and Social Psychology*, 77(6), 1271–1288. doi: [10.1037/0022-3514.77.6.1271](https://doi.org/10.1037/0022-3514.77.6.1271)
- Zsolnai, A., & Kasik, L. (2015). *A szociális kompetenciák periodikus mérése, szakmai koncepciójának, tartalmi kereteinek kidolgozása*. Budapest: Oktatási Hivatal.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN PERCEIVED ACADEMIC SUCCESS AND PSYCHOLOGICAL RESOURCES OF SCHOOL WELL-BEING AMONG HIGH SCHOOL STUDENTS

Zita Gál, Szilvia Jámbori, László Kasik & József Balázs Fejes

The aim of the study was to reveal the psychological resources of school well-being among 9th and 12th grade high school students. According to the school well-being theory (Hascher, 2004; 2008; 2010) there are some factors which play really important role in school well-being, for example objective, environmental factors and certain subjective factors. In this study we examined the subjective factors which have a strong connection to students' well-being. In our study we measured 6 dimensions: (1) social- problem solving, (2) negative orientation, (3) coping, (4) perceived social support, (5) resilience and (6) time perspective between two age groups. 139 students from the 9th grade and 136 students from the 12th grade took part in the study. Based on the results, which mostly confirm the data from earlier research (Kasik, 2015; Kasik, Gál, & Tóth, 2018) there were significant differences in both age groups in solving style rationality and avoidance. In accordance with Mello and Worrel (2006) younger students can be characteristics with higher level of present hedonism, older students with higher level of future orientation. Students with higher academic achievement showed higher resilience and higher future orientation as well (Zimbardo & Boyd, 1999). Regression analyses also revealed that psychological resources have positive impact on perceived academic success and subjective well-being. These results can be useful for school psychologists in prevention work and realizing developmental goals in the future.

Magyar Pedagógia, 119(4). 265–286. (2019)
DOI: [10.17670/MPed.2019.4.265](https://doi.org/10.17670/MPed.2019.4.265)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Gál Zita, Jámbori Szilvia, Szegedi Tudományegyetem Pszichológiai Intézet. H-6722 Szeged, Egyetem u. 2.
Kasik László, Fejes József Balázs, Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.