

# A PROBLÉMAMEGOLDÁS KAPCSOLATA AZ ÉLETTEL VALÓ ELÉGEDETTSÉGGEL ÉS AZ ISKOLAI JÓLLÉTTAL – KÖZÉPISKOLÁSOK ÉS EGYETEMISTÁK LONGITUDINÁLIS VIZSGÁLATA\*

Gál Zita<sup>a,b,^^</sup> – Kasik László<sup>b,c,^^</sup> – Jámbori Szilvia<sup>a,b,^^</sup>  
– Fejes József Balázs<sup>b,c,^^</sup> – Nagy Krisztina<sup>d,^^^</sup>

<sup>^</sup>egyetemi docens, <sup>^^</sup>egyetemi adjunktus, <sup>^^^</sup>doktorjelölt

<sup>a</sup>SZTE Pszichológiai Intézet

<sup>b</sup>SZTE Szociális Kompetencia Kutatócsoport

<sup>c</sup>SZTE Neveléstudományi Intézet

<sup>d</sup>SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

## ABSZTRAKT

Longitudinális kutatásunk célja a szociálisprobléma-megoldás, az étellel való elégedettség és az iskolai jóllét kapcsolatának feltárása volt 9–10. évfolyamosok, valamint 1–2. éves egyetemisták körében. A problémamegoldás jellemzőinek mérésére az SPSI–R-t (*Social Problem-Solving Inventory–Revised*, D’Zurilla et al. 2004; Kasik et al. 2010) és a NEGORI-t (*Negatív Orientáció Kérdőív*, Kasik et al. 2018) alkalmaztuk; illetve az *Élettel való elégedettség* (Martos et al. 2014) és az *Iskolai jóllét* kérdőívet (Hascher 2004; Nagy 2017) töltötték ki a résztvevők. A szociálisprobléma-megoldás és a negatív problémaorientáció hasonló a középiskolai és az egyetemi évek kezdetén (például nő a problémákhoz való negatív viszonyulás), és az eredmények összességében jól tükrözik a korábbi hazai és nemzetközi kutatások tapasztalatait: a negatív viszonyulás jelentős hatást gyakorol az étellel, ezen belül az iskolai léttel való elégedettségre.

**Kulcsszavak:** szociálisprobléma-megoldás; étellel való elégedettség, iskolai jóllét; longitudinális vizsgálat; serdülők; egyetemisták

## THE LINK BETWEEN SOCIAL PROBLEM-SOLVING, LIFE SATISFACTION AND WELL-BEING IN SCHOOL – A LONGITUDINAL STUDY OF HIGH SCHOOL AND UNIVERSITY STUDENTS\*

### ABSTRACT

The aim of our longitudinal research was to study the relationship between social problem solving, life satisfaction and school well-being among 9<sup>th</sup>–10<sup>th</sup>-grade high school students and 1<sup>st</sup>–2<sup>nd</sup>-year university students. We administered the SPSI–R (*So-*

\* A kutatás részben az EFOP-3.6.1-16-2016-00008 azonosítójú, EU társfinanszírozású projekt, részben az NKFIH (OTKA) K119591 számú kutatási program keretében valósult meg.

*cial Problem-Solving Inventory-Revised, D’Zurilla et al. 2004; Kasik et al. 2010)* and the NEGORI (*Negative problem orientation, Kasik et al. 2018*) questionnaires; the *Hungarian version of Satisfaction with Life Scale (SWLS, Martos et al. 2014)* and the *School Well-being Questionnaire (Hascher 2004; Nagy 2017)*. Social problem solving and negative orientation show similar patterns among high-school and university students (e.g., negative problem orientation increases with age). According to the results, negative orientation towards social problems has a significant impact on life satisfaction and school well-being.

**Keywords:** social problem solving; life satisfaction; school well-being; longitudinal study; adolescence; young adulthood

## Bevezetés

Képzelve el, hogy egy tréningen vesz részt. A tréning témája a személyközi problémák mindennapokra gyakorolt hatásai, illetve kezelésük módjai. Az egyik feladat az, hogy jelölje filccel egy papírból kivágott tűzfokú létrán azt, mennyire elégedett az életével most (az 1-es azt jelenti, hogy abszolút nem elégedett, a 10-es azt, hogy teljes mértékben). Melyik létrafokot jelölné meg? Miért?

Akár felnőttek, akár diákok körében végezzük el ezt a gyakorlatot, az alacsonyabb létrafokok megjelölésének okaként a résztvevők nagyon gyakran említenek valamilyen társas problémát, összetűzést, vitát, rövid vagy hosszú távú konfliktust valakivel vagy valakikkel. Diákok ekkor sokszor számolnak be iskolai, kortársakkal, osztálytársakkal kapcsolatos problémáikról, amelyek alapvetően meghatározzák iskolai jóllétüket, pontosabban: ezek miatt sokszor nem érzik jól magukat iskolájukban, osztálytársaik között (*Gál & Kasik 2017*).

Kutatásunkban e három terület – a szociálisprobléma-megoldás, az étellel való elégedettség és az iskolai jóllét – jellemzőit és kapcsolatát elemeztük 9–10. évfolyamos diákok, valamint 1–2. éves egyetemisták körében 2017-ben és 2018-ban felvett adatok alapján. A hároméves longitudinális vizsgálat (2017–2019) első két évének eredményei tükrözik a korábbi hazai és nemzetközi mérések eredményeit (például *D’Zurilla et al. 2004; Kasik et al. 2018*), valamint megerősítik a tréningeken tapasztaltakat, miszerint a problémák jelentős hatást gyakorolnak az étellel, ezen belül az iskolai léttel való elégedettségre (*Gál & Kasik 2018*).

### Társas problémák megoldása, élettel való elégedettség és iskolai jóllét – elméleti keretek, korábbi kutatási eredmények

Számos nemzetközi vizsgálat tárta már fel azt a kapcsolatrendszeret, amelyre a bevezetőben utaltunk: az életünkkel, aktuális helyzetünkkel való elégedetlenséget gyakran indokoljuk társas problémáinkkal, melyek kellemetlen érzéseket és gondolatokat, rövidebb vagy hosszabb ideig tartó fejtörést okoznak számunkra (Kasik 2015). Az ilyen jellegű kapcsolatok már gyermek- és serdülőkorban is jól azonosíthatók, és úgy tűnik, az iskolai jóllétet befolyásoló, elsősorban kortársakkal kapcsolatos problémák nem múlnak el nyomtalanul, hatással vannak a későbbiekben is a társas kapcsolatok alakulására, valamint az iskolai-szakmai teljesítményre is (például Bandura 1994; D’Zurilla et al. 2004).

A társas (személyközi, szociális) probléma bármilyen – általában negatív, negatívnak ítélt – élethelyzet, viszony vagy az egyén előtt álló társas feladat, ami adaptív választ igényel, ám ennek megvalósítása akadályba ütközik (Jacobson & Margolin 1979). Ez eredhet az egyéntől (saját gondolatát, cselekedetét, helyzetét tekinti problémának) vagy környezetéből (mások viselkedése, csoportbeli esemény, a környezet sajátossága jelenti az egyén számára a problémát). Chang és munkatársai (2004) szerint a társas probléma nem tekinthető kizárólag negatív jelenségnek, és lehet minden olyan – a múltban, a jelenben vagy a jövőben értelmezhető – társas feladat, helyzet vagy viszony, amit az egyénnek érdemes megoldania hatékony társas működése, boldogulása, a környezethez való optimális alkalmazkodása, céljai elérése érdekében, ám dönthet úgy is valaki, hogy nem foglalkozik a problémával (Kasik & Gál 2017).

A problémák olyan komplex – kognitív-emocionális-viselkedéses – és többnyire tudatos folyamatot indukálnak, amelynek célja a személyközi probléma megoldása, illetve az általa okozott kellemetlen, negatív érzések és gondolatok csökkentése, megszüntetése (D’Zurilla et al. 2002). E folyamat a szociálisprobléma-megoldás, aminek általában két – egy orientációs és egy megoldói – részfolyamatát különítik el. Az orientációs részfolyamat a probléma iránti érzékenységet, a megoldás iránti elköteleződést, valamint az énhatékonyságot foglalja magában, ami lehet pozitív (adaptív) vagy negatív (maladaptív). Maydeu-Olivares és D’Zurilla (1996) a negatív orientáció három, a pozitív orientáció öt dimenzióját különítették el. A negatív énhatékonyság mellett a negatív problémaorientáció további dimenziója a problémamegoldás pesszimista megközelítése és az alacsony frusztrációs tolerancia. A pozitív problémaorientáció dimenziója a probléma kihívásként való értelmezése; a pozitív végkimenetelben való bizakodás; a pozitív énhatékonyság; a megoldásra fordított idővel és a befektetett energiával

kapcsolatos pozitív gondolatok; valamint az énbe vetett hit arra vonatkozóan, hogy szükség van a megoldásra, azt nem lehet elkerülni.

A megoldói részfolyamat során definiáljuk a problémát, alternatív megoldási módokat keresünk, értékeljük ezeket a lehetséges következmények mentén, majd döntünk, melyiket valósítjuk meg, végül ezt követi a kivitelezés (megoldás). Az, hogy miként orientálódunk, illetve hogyan bánunk az információkkal és az érzéseinkkel, meghatározza megoldói stílusunkat. D'Zurilla és munkatársai (2002) három általános megoldói stílust (racionális, impulzív, elkerülő) határoztak meg, amelyek egy problémahelyzetben is kombinálódhatnak az adott helyzet, a probléma és a helyzet szereplőinek jellemzői alapján. A racionális problémamegoldó a tényekre koncentrál, több megoldási lehetőséget gondol át, valamint számol a következményekkel. Az impulzív problémamegoldót főként negatív érzelmei határozzák meg, gyorsan dönt, kevés alternatívát gondol át, és nem vagy alig gondolja át a lehetséges következményeket. Az elkerülő vagy nem kezd el foglalkozni a problémával, vagy amennyiben igen, hamar feladja, és kis mértékű felelősségérzet jellemzi.

Hazai vizsgálatok (például *Kasik 2015; Kasik & Gál 2017; Kasik & Guti 2015; Kasik et al. 2016*) alapján 10-11 éves kortól egyre jellemzőbb a társas problémával és a megoldásával kapcsolatos negatív orientáció, és csökken a pozitív viszonyulás gyakorisága. A negatív viszonyulás 10–18 éves kor között leginkább a 13–15 évesekre és a lányokra jellemző, illetve az elkerüléssel való kapcsolata 13–14 éves kortól fokozatosan erősödik. Főként fiúknál tapasztaltuk azt a ritka mintázatot, amelyben a negatív orientáció magas racionalitással párosul, illetve ehhez harmadikként az elkerülés kapcsolódik. E kapcsolatlánc (negatív orientáció–racionalitás–elkerülés) alapján feltételezhető, hogy a negatív viszonyulásnak vannak olyan, az egyén számára pozitív jellemzői, amelyek következtében nem ér véget a folyamat (azonnali elkerülés erős impulzivitással), illetve a negatív viszonyulást követően nem azonnal történik elkerülés (az elkerülés egy tudatos, átgondolt döntés eredménye). Mindezek alapján feltehető, hogy a negatív problémaorientáció nem minden esetben diszfunkcionális, hiszen bizonyos helyzetekben ez a kapcsolódási rendszer, ennek viselkedésben való megnyilvánulása pozitív következményekkel is jár (vagy ezt reméli az egyén), ami jelentős énvédő funkcióval bírhat (*Kasik & Gál 2017*). Frauenknecht és Black (2010) szerint problémamegoldó stílusunk az életkor előrehaladtával egyre inkább helyzet- és személyspecifikus, illetve idővel egyre többször meghatározzák múltbéli tapasztalataink (szokások, minták, gyakran alkalmazott technikák formájában), amelyek nem tudatos folyamatokként az orientációs és a megoldói szakaszt egyaránt alakítják (*Kasik 2015*).

Mind a hazai (Kasik et al. 2018), mind a nemzetközi vizsgálatok (D’Zurilla & Nezu 2007; D’Zurilla et al. 2004) alapján az orientációs részfolyamat központi eleme az éhatékonyság, „az egyén azon képességébe vetett hite, hogy eléri a teljesítmény egy bizonyos szintjét, és ez befolyásol olyan történéseket, amelyek hatással vannak életére” (Bandura 1994: 71), vagyis az abban való hit, hogy problémahelyzetben elérhetjük tetteinkkel a kívánt hatást, befolyásolhatjuk döntéseinket, a megoldásra irányuló törekvéseinket, valamint az adott cselekvésekkel kapcsolatos erőfeszítések szintjét és mértékét. Az éhatékonysággal szoros összefüggést mutat a szubjektív jóllét, az emberek saját életükkel kapcsolatos kognitív és érzelmi értékelése, amelynek számos komponensét különítik el, például a boldogságot és az étellel való elégedettséget (például Diener 2000). Diener (1984) szerint az étellel való elégedettséget nagymértékben befolyásolja az önbecsülés, ami erős kapcsolatban áll az éhatékonysággal, és ezek együtt protektív tényezőként hatnak – a problémák által is kialakult – szorongás ellen (például D’Zurilla et al. 2004; Pikó & Dobos 2016). Több kutatási eredmény is arra utal, hogy amennyiben a serdülők társas élete megfelelő (megfelelőnek érzélik), úgy boldogabbak és elégedettebbek aktuális életükkel. A megfelelő társas élet egyik – a szubjektív jólléttel kapcsolatban álló – meghatározója az éhatékonyság társas dimenziója, vagyis az, hogy mennyire hatékonyan képes valaki kapcsolatokat kialakítani, ápolni és lezárni. Ennek egyik nagyon fontos mintát nyújtó közege a család, majd serdülőkortól fokozatosan egyre inkább a kortársak, és egyetemisták körében kifejezetten a csoporttársak, a mély baráti és szerelmi kapcsolatok (Vecchio et al. 2007).

Gyerekek és serdülők körében végzett felmérések eredményei azt mutatják, hogy – amennyiben az étellel való elégedettségben belül elkülönítik a családi, az iskolai és a baráti-kortársi közeget – az iskolai jóllétről való gondolkodást markánsan meghatározzák az iskolai problémás helyzetek, események, diákokkal és tanárokkal kapcsolatos konfliktusok (D’Zurilla & Nezu 2007; Konu et al. 2002). Konu és munkatársainak (2002) vizsgálata alapján a diákok iskolai általános jóllétét leginkább az önmegvalósítást lehetővé tevő, az iskola által nyújtott lehetőségek (például értékelés, bátorítás), valamint az iskolában kialakuló társas kapcsolatok (például diákok közötti érzelmi kapcsolatok és konfliktusok, tanár-diák viszony) befolyásolják. Vedder és munkatársai (2005) szerint az észlelt iskolai jóllét az elérhető tanári támogatástól és a tanulással kapcsolatos problémáktól is nagymértékben függ (Hamvai & Pikó 2009).

## Az empirikus vizsgálat

### *Célok és hipotézisek*

A kutatás célja a szociálisprobléma-megoldás, az étellel való elégedettség és az iskolai jóllét jellemzőinek és kapcsolatrendszerük feltárása volt 9–10. évfolyamos diákok és 1–2. éves egyetemisták körében. A társas problémák megoldásáról bőséges hazai adatok állnak rendelkezésünkre. A problémamegoldás életkori változásával kapcsolatban az elméleti háttérben ismertetett mintázatokat feltételeztük. A bemutatott külföldi vizsgálatok adatai és a konstruktumjellemzők alapján azt vártuk, hogy a problémaorientációval áll szoros kapcsolatban az énhatékonyság és az iskolai jóllét, a problémamegoldás módjai pedig nagyobb mértékű összefüggést mutatnak az iskolai jóllétet mérő kérdőív társas viselkedést kifejező faktoraival.

### *Minta*

A kutatásban több megye középiskolájából és a Szegedi Tudományegyetem több karáról vettek részt diákok és hallgatók. Az első méréskor (2017) 267 középiskolás ( $M_{\text{életkor}}$ : 14,79 év, SD: 0,9 év; 150 fő lány, 117 fő fiú) és 334 egyetemista ( $M_{\text{életkor}}$ : 19,6 év, SD: 1,2 év; 228 fő nő, 106 fő férfi) töltötte ki a kérdőíveket, a második mérés (2018) során 257 középiskolás ( $M_{\text{életkor}}$ : 15,9 év, SD: 0,8 év; 144 fő lány, 113 fő fiú) és 323 egyetemista ( $M_{\text{életkor}}$ : 21,1 év, SD: 1,3 év; 220 fő nő, 103 fő férfi). Mivel a két mérés adatainak összehasonlítása volt a célunk, így csak azon diákok és hallgatók válaszait elemeztük, akik mindkét alkalommal kitöltötték a kérdőíveket. A második mérés során olyanok is részt vettek a felmérésben, akik az első mérés során nem voltak jelen (például az osztály vagy évfolyam új taggal bővült, az előző évi kitöltéskor betegek voltak). Mindezek alapján 255 középiskolás és 320 egyetemista adatait elemeztük.

### *Mérőeszközök*

A háttérkérdőíven (például életkor, nem, családi állapot, lakhely, szülők iskolai végzettsége, tanulmányi teljesítmény, létrás feladat az étellel való elégedettség mérésének kiegészítésére) kívül a középiskolások négy, az egyetemisták három kérdőívet töltöttek ki: *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R; D’Zurilla et al. 2004; magyar változat: Kasik et al. 2010)*, *Negatív problémaorien-*

táció (NEGORI; Kasik et al. 2018); *Élettel való elégedettség* (Martos et al. 2014); *Iskolai jóllét* (Hascher 2004; magyar változat: Nagy 2017). Tartalma miatt (például iskolai, osztálytársi kontextus, tanár–diák viszony, felelés mint stresszforrás) az Iskolai jóllét kérdőívet csak a középiskolásokkal vettük fel.

Az SPSI–R 25 kijelentést tartalmaz, és öt faktor mentén méri a szociális probléma-megoldás jellemzőit: pozitív problémaorientáció, negatív problémaorientáció, racionális, impulzív, elkerülő problémamegoldási stílus. A kijelentéseket ötfokú skálán kell értékelni (0=egyáltalán nem jellemző rám – 4=teljes mértékben jellemző rám). A kérdőív reliabilitása – a korábbi mérésekhez hasonlóan – megfelelő volt mindegyik életkorban (Cronbach- $\alpha$ =0,73–0,92). A NEGORI 21 kijelentést tartalmaz, a tételek hat faktorba csoportosulnak: negatív énhatékonyság, negatív és pozitív következmény, problémahárítás, szokás/minta, várakozás. A kijelentések megítélése ugyanazon ötfokú skála mentén történik, mint az SPSI–R-nél. A kérdőív megbízhatósága minden életkori csoportban igen jó (Cronbach- $\alpha$ =0,89–0,94).

Az élettel való elégedettség kérdőív egy faktort (5 tétel) tartalmaz, melynek megbízhatósága ugyancsak megfelelő (Cronbach- $\alpha$ =0,88–0,91). A kijelentéseket hétfokú skálán kell értékelni (1=teljes mértékben egyetértek – 7=egyáltalán nem értek egyet). Az iskolai jóllét mérésére használt kérdőív 33 itemből áll, melyek hat faktort alkotnak: pozitív attitűd, iskolai teljesítmény, iskolai énkép, társas problémák/konfliktusok, testi/fizikai panasz, aggodalom. A kijelentéseket hatfokú skálán kell megítélni (1=soha – 6=nagyon gyakran). A kérdőív megbízhatósága megfelelő (Cronbach- $\alpha$ =0,75–0,83).

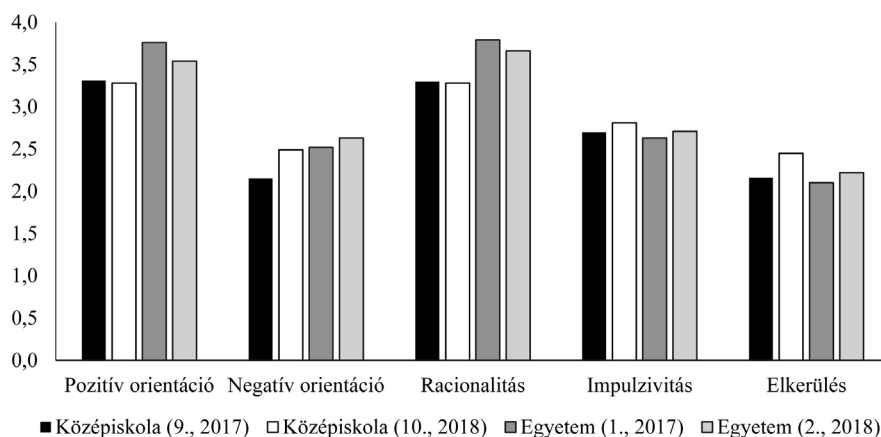
### *Adatfelvétel és statisztikai eljárások*

A középiskolások esetében az adatok felvételére igazgatói és szülői engedélyt egyaránt kaptunk. A diákok két tanítási óra alatt töltötték ki a kérdőíveket, munkájukat a pedagógusok felügyelték. Az egyetemisták önként vettek részt a kutatásban, egy előadás keretében töltötték ki a kérdőíveket. Az adatelemzés során t-próbát és regresszióelemzést alkalmaztunk.

## Eredmények

### A szociálisprobléma-megoldás és a negatív problémaorientáció életkori jellemzői

Az 1. ábra az SPSI-R adatait tartalmazza életkori bontásban. A középiskolások adatai a korábbi keresztmetszeti és longitudinális kutatások (például *Kasik 2015*) eredményeit tükrözik. Az egymintás t-próba alapján a negatív orientáció (9. évfolyam:  $M=2,15$   $SD=0,80$ ; 10. évfolyam:  $M=2,49$   $SD=0,76$   $t=55,5$   $p=0,03$ ) és az elkerülés (9. évfolyam:  $M=2,16$   $SD=0,84$ ; 10. évfolyam:  $M=2,45$   $SD=0,83$   $t=30,82$   $p=0,04$ ) szignifikánsan nagyobb mértékű a 10. évfolyamon, mint egy évvel korábban, vagyis nőtt a társas problémával és annak megoldásával kapcsolatos negatív viszonyulás, ami számtalan formában (például nem tartja magát képesnek, nem bízik a pozitív változásban) nyilvánulhat meg. E viszonyulásnak gyakori következménye az elkerülés, összekapcsolódásuk az egyik legtipikusabb mintázat serdülőkorban (*Kasik 2015*).



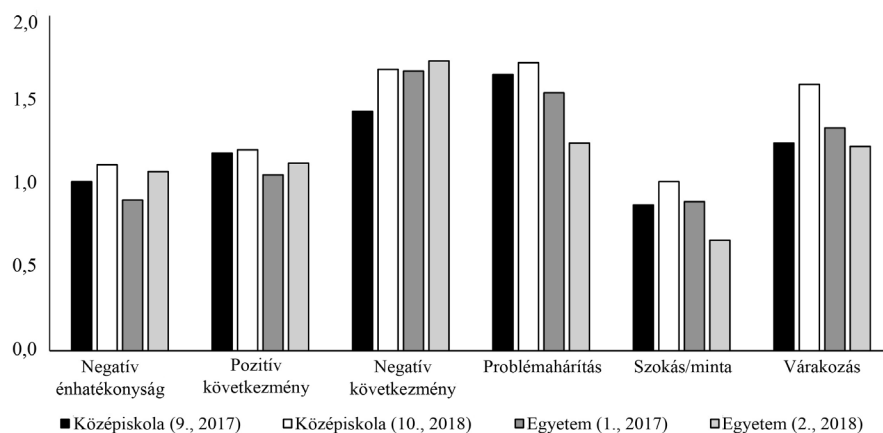
1. ábra. A szociálisprobléma-megoldás jellemzői faktoronként és életkori bontásban

A további három faktor (pozitív orientáció, racionalitás, impulzivitás) esetében nem azonosítottunk jelentős változást. Magas értéket értek el mindkét évben a racionalitás (9. évfolyam:  $M=3,33$   $SD=0,89$ ; 10. évfolyam:  $M=3,28$   $SD=0,81$ ) és az impulzivitás faktoron (9. évfolyam:  $M=2,72$   $SD=0,91$ ; 10. évfolyam:  $M=2,81$   $SD=0,71$ ) is, ami az erős érzelmi bevonódás, a negatív érzelmek megélése, valamint a tények mentén történő problémamegoldás együttes megjelenését mutat-



ja. Mindemellett egyetlen faktor esetében sincs jelentős különbség az egyetemisták körében az 1. és a 2. évfolyamon adott válaszok között (1. ábra).

A 2. ábra a negatív problémaorientáció jellemzőit szemlélteti a hat faktor és az életkori csoportok mentén. Az átlagok a középiskolások körében kizárólag két faktor esetében különböznek szignifikánsan: a negatív következmény (9. évfolyam:  $M=1,43$   $SD=1,05$ ; 10. évfolyam:  $M=1,68$   $SD=0,94$   $t=16,4$   $p=0,02$ ) és a várákozás (9. évfolyam:  $M=1,24$   $SD=1,07$ ; 10. évfolyam:  $M=1,59$   $SD=0,99$   $t=14,7$   $p=0,02$ ) nőtt a 10. évfolyamra, azaz a megoldás esetleges negatív következményei (például nem sikerül, csalódnak magukban, illetve bennük mások) jobban visszatartják a problémamegoldástól a diákokat, valamint bíznak abban, hogy a probléma megoldódik magától.



2. ábra. A negatív problémaorientáció jellemzői faktoronként és életkori bontásban

Az egyetemisták adatai (2. ábra) alapján három faktornál jelentős a változás, mindhárom érték csökkent egy év alatt: problémahárítás (1. évfolyam:  $M=1,54$   $SD=1,05$ ; 2. évfolyam:  $M=1,24$   $SD=0,78$   $t=-21,1$   $p=0,01$ ), szokás/minta (1. évfolyam:  $M=0,89$   $SD=0,99$ ; 2. évfolyam:  $M=0,69$   $SD=0,88$   $t=-14,6$   $p=0,02$ ), várákozás (1. évfolyam:  $M=1,33$   $SD=1,04$ ; 2. évfolyam:  $M=1,21$   $SD=0,95$   $t=-16,7$   $p=0,01$ ). Kisebb mértékű a problémahárítás, ami nagyobb felelősségvállalásra utal. Ezt megerősíti az, hogy a 'majd megoldódik magától' gondolatot kifejező várákozás faktor értéke is csökkent, és az eredmények alapján szintén gyengébb a negatív orientációt meghatározó szokások, illetve családi, baráti minták befolyásoló ereje.

### *Az iskolai jóllét és az étellel való elégedettség jellemzői*

Tartalma miatt az iskolai jólléttel kapcsolatos kérdőívet csak a középiskolások töltötték ki. A faktorok közül kettő esetében szignifikáns a különbség a 9. és a 10. osztályos adatok között: a problémák/konfliktusok (9. *évfolyam*:  $M=2,15$   $SD=1,27$ ; 10. *évfolyam*:  $M=3,01$   $SD=1,12$   $t=44,7$   $p=0,001$ ) és az aggodalom (9. *évfolyam*:  $M=2,93$   $SD=1,22$ ; 10. *évfolyam*:  $M=3,12$   $SD=1,17$   $t=56,1$   $p=0,001$ ) értéke nagyobb a 10. évfolyamon, illetve a szórásértékek kisebbek. Az iskolával kapcsolatos pozitív attitűd, az iskolai teljesítmény, az iskolai énkép és a testi/fizikai panasz átlaga nem különbözik jelentősen, ám ezen faktorok szórásértékei jelentős egyéni eltérésekre utalnak.

Mindegyik életkori mintán hasonlóak – a hétfokú skálán 5 körüliek – az étellel való elégedettség értékei (9. *évfolyam*:  $M=4,86$   $SD=1,22$ ; 10. *évfolyam*:  $M=4,69$   $SD=1,34$ ; 1. *évfolyam*:  $M=4,91$   $SD=1,16$ ; 2. *évfolyam*:  $M=4,85$   $SD=1,23$ ). Bár nincsen az átlagok között számottevő különbség, az mindenképpen figyelemre méltó, hogy a 10. és a 2. évfolyamon is nagyobbak a szórásértékek, mint a megelőző évben, ami nagyobb egyéni különbségekre utal.

### *Összefüggések a mért változók között*

A korábbi összefüggés-vizsgálatok jelentős hányada az étellel való elégedettséget mint központi tényezőt kezelte (például *Vecchio et al. 2007*), így azok mintájára először percentiliseket állapítottunk meg (25, 50, 75), majd ezen csoportok esetében külön-külön vizsgáltuk a problémamegoldás (SPSI-R) és a negatív problémaorientáció (NEGORI) faktorainak étellel való elégedettségre mint függő változóra gyakorolt hatását. Mivel nem volt számottevő különbség a két középiskolai és a két hallgatói mérés között, ezt az elemzést csak a 10. osztályosok és a 2. évfolyamosok adataival végeztük el.

Az első percentilisbe a középiskolások ( $M=3,8$ ) 26,5 százaléka, az egyetemisták ( $M=4,2$ ) 28,9 százaléka tartozik, ők a legkevésbé elégedettek az életükkel. A második percentilisbe (egyaránt  $M=5$ ) a diákok 28,4 százaléka, a hallgatók 21,9 százaléka tartozik, és a legnagyobb arányú a harmadik percentilisbe (egyaránt  $M=5,8$ ) tartozók csoportja, a középiskolásoknál 45,1 százaléka, az egyetemistáknál 49,2 százaléka, ők azok, akik a mérés idején a leginkább elégedettek voltak az életükkel.

Az 1. táblázat a percentilisek mentén elvégzett regresszióelemzés adatait szemlélteti. A táblázatban csak azokat az SPSI-R-faktorokat és NEGORI-fakto-

rokat tüntettük fel, amelyek szignifikánsan magyarázzák az étellel való elégedettséget mint függő változót.

Mindegyik csoportban (1. táblázat) meghatározó a negatív énhatékonyság, és legnagyobb mértékben – mind a középiskolások, mind az egyetemisták esetében – annál a csoportnál, amelyikbe az életükkel kevésbé elégedett középiskolások vagy egyetemi hallgatók tartoznak. A középiskolásoknál a második percentilisben lévőknél az impulzivitás (12,9%) befolyásolja az étellel való elégedettséget, a harmadik percentilisbe tartozóknál a pozitív orientáció (31,8%) és a racionalitás (34,2%) igen nagy mértékben, utóbbi a harmadik percentilisbe tartozó egyetemisták esetében is (36,3%).

**1. táblázat.** Az étellel való elégedettséget (függő változó) meghatározó SPSI–R- és NEGORI-faktorok (független változók) percentilisek mentén a 10. és a 2. évfolyamon

	Faktor	r	ß	t (p)	R <sup>2</sup> (%)
<i>Középiskola (10. évfolyam)</i>					
1. percentilis	negatív énhatékonyság	0,37	0,51	1,63 (0,02)	18,7
2. percentilis	negatív énhatékonyság	-0,40	-0,82	-2,23 (0,03)	31,7
	impulzivitás	-0,28	-0,47	-2,07 (0,05)	12,9
3. percentilis	negatív énhatékonyság	-0,32	-0,49	-2,42 (0,01)	14,2
	pozitív orientáció	-0,52	-0,63	-2,19 (0,04)	31,8
	racionalitás	0,57	0,70	2,6 (0,02)	34,2
<i>Egyetem (2. évfolyam)</i>					
1. percentilis	negatív énhatékonyság	0,50	0,36	1,66 (0,05)	18,1
2. percentilis	negatív énhatékonyság	0,23	0,45	2,72 (0,001)	10,3
3. percentilis	negatív énhatékonyság	0,16	0,31	1,34 (0,04)	6,5
	racionalitás	0,49	0,74	2,4 (0,04)	36,3

Ezt az elemzést az étellel való elégedettséget mérő kérdőív adataival végeztük. A háttérkérdőívben szerepelt egy, a bevezetőben leírt létrás feladat (mennyire vagy elégedett jelenleg az ételledel), amelynek eredménye nemcsak elgondolkodtató, hanem rávilágít a mit, mivel és hogyan mérünk problematikájára is. 2017 őszén, 9. évfolyamosként a tízfokú létrán a diákok 38,2 százaléka jelölte meg a 4-es vagy az annál kisebb fokot, 35 százalékuk a 6-os vagy az annál nagyobbat. Ez az arány – sorrendben – 2018-ban 42,4 százalék és 31,3 százalék volt. Az egyetemisták 29 százaléka volt legkevésbé elégedett az életével 2017-ben, majd egy év múlva ez az arány 36 százalék, és ezzel együtt csökkent az elégedettek aránya: 2017-ben 43 százalék, 2018-ban 34 százalék. Elvégeztük ezen csoportok mentén is a regresszióelemzést. A negatív énhatékonyság továbbra is döntő

szerepet játszik, ám mellette a 10. évfolyamosoknál az elkerülés 15,3 százalékot, a 2. éveseknél 12 százalékot magyaráz szignifikánsan, illetve a pozitív orientáció és a racionalitás aránya a kérdőívvel kapott adatokkal végzett elemzéshez képest kisebb (24% és 26%).

### Összegzés és következtetések

Kutatásunk célja a szociálisprobléma-megoldás, az étellel való elégedettség és az iskolai jóllét jellemzőinek és kapcsolatuk feltárása volt 9–10. évfolyamos diákok és 1–2. éves egyetemisták körében. A kutatás adatai nagymértékben alátámasztották a korábbi vizsgálatok eredményeit, így az azok mentén felállított hipotéziseket is.

Az SPSI–R-rel és a NEGORI-val kapott adatok alapján igen érdekes tendencia rajzolódik ki, ha összevetjük a 15 és a 18–19 évesek eredményeit: akárcsak a középiskolai évek elején, a pozitív problémaorientáció csökken az egyetemi évek kezdetén, ezzel szemben növekvő tendenciát mutat a negatív problémaorientáció és az elkerülés. Magas racionalitás jellemzi az első évben a középiskolásokat és az egyetemistákat is, és ez az érték tartósnak bizonyul, akárcsak az impulzivitásé. Úgy tűnik, a középiskolai és az egyetemi évek hasonló kezdettel bírnak ezen jellemzők esetében, amiben szerepet játszhatnak az új intézmény környezeti tényezői, az új kortársi interakciók. Bár számos nemzetközi vizsgálat (például *D'Zurilla et al. 2004*) megerősíti ezt a tendenciát, érdemes lesz a jövőben ezt a kezdeti hasonlóságot az alapján is elemezni, hogy milyen középiskolátípusból érkeznek a diákok, hiszen az egyetemisták valamivel nagyobb hányada jön gimnáziumi osztályokból, mint szakközépiskolai (jelenleg szakközépiskolai) vagy szakiskolai (jelenleg szakközépiskola) osztályokból, és tudjuk, hogy ezen iskolák diákjainak társas viselkedését és kognitív teljesítményét egyaránt befolyásoló szociális háttere eltérő (például *Csapó 2002; KSH 2018*). A kezdeti hasonlóság pontosabb megértése érdekében szükséges figyelembe venni azt is, hogy mind a 15, mind a 18–19 évesek egy új társas közegben kezdték meg tanulmányaikat, így az első mérés (2017 ősze) során jóval kevesebb tapasztalattal rendelkeztek adott kortársaikkal, kortársi helyzetekkel, társas problémákkal kapcsolatban, mint egy évvel később, 2018 őszén.

Akárcsak az SPSI–R és a NEGORI, az étellel való elégedettség mérésére használt eszköz megbízhatónak bizonyult, és az elégedettségre mint függő változóra számolt regressziós mutatók jól értelmezhető eredményt adnak: az étellel való elégedettség megítélésében fontos tényező az, miként tekintenek egy-egy problémahelyzetben saját énhatékonyaságukra. Ugyanakkor jól látható az ezen

adatok létrás feladattal kapott értékelésekkel való összevetéséből, hogy egy igen képlékeny, a 'most' erős hatása alatt álló tényezőről van szó, hiszen az átlag alatti (kevésbé), átlagos és átlag feletti elégedettséget mutatók aránya – főként az elégedetleneké – eltérő a két mérési eljárás alapján. Felvetődik egy, az iskolai jóllétet részletesen mérő kérdőívhez hasonló, területspecifikus étellel való elégedettséget feltáró eszköz alkalmazásának szükségessége, ami alapján pontosabban meghatározható lenne az elégedettség és a társas problémák viszonyrendszere, amely mentén mind a középiskolások, mind az egyetemisták körében pontosabb intervenciós célok fogalmazhatók meg. Ám ezzel teljes mértékben nem küszöbölhető ki, csak pontosítható a 'most' okozta értelmezési korlát.

### Irodalom

- BANDURA, A. (1994) Self-efficacy. In. RAMACHAUDRAN, V. S. (ed) *Encyclopedia of human behavior*. New York, Academic Press. pp. 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.
- CSAPÓ B. (2002) Iskolai osztályzatok, attitűdök, műveltség. In. CSAPÓ B. (ed) *Az iskolai műveltség*. Budapest, Osiris Kiadó. pp. 37–64.
- 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., NEZU, A. & MAYDEU-OLIVARES, A. (2002) *Social Problem-Solving Inventory-Revised (SPSI-R): Technical Manual*. North Tonawanda, New York, Multi-Health Systems.
- D'ZURILLA, T. J., NEZU, A. M. & MAYDEU-OLIVARES, A. (2004) Social Problem Solving: Theory and Assessment. In. CHANG, E. C., D'ZURILLA, T. J. & SANNA, L. J. (eds) *Social problem solving. Theory, research, and training*. Washington, DC, American Psychological Association. pp. 5–28.
- DIENER, E. (1984) Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, Vol. 95. No. 3. pp. 542–575.
- DIENER, E. (2000) Subjective well-being. The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, Vol. 55. No. 1. pp. 34–43.
- FRAUENKNECHT, M. & BLACK, D. R. (2010) Is it social problem solving or decision making? Implications for health education. *American Journal of Health Education*, Vol. 4. No. 2. pp. 112–123.
- GÁL Z. & KASIK L. (2017) Egy serdülők körében végzett szociálisprobléma-megoldást fejlesztő tréning és tanulságai. In. D. MOLNÁR É. & VÍGH T. (eds) *XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia*. Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola. p. 140.

- HAMVAI Cs. & PIKÓ B. (2009) Serdülők szubjektív jóllétét meghatározó társas tényezők a családban és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, Vol. 15. No. 4. <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/serdulok-szubjektiv-jolletet-meghatarozo-tarsas-tenyezok-a-csaladban-es-az> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- HASCHER, T. (2004) Exploring students' well-being by taking a variety of looks into the classroom. *Hellenic Journal Psychology*, Vol. 4. No. 4. pp. 331–349.
- JACOBSON, N. S. & MARGOLIN, G. (1979) *Marital therapy: Strategies based on social learning and behavior exchange principles*. New York, Brunner/Mazel.
- 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: D. MOLNÁR É. & VÍGH T. (eds) *XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia*. SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. p. 138.
- KASIK L., GÁL Z. & TÓTH E. (2018) A negatív problémaorientációt mérő kérdőív (NEGORI) kidolgozása és pszichometriai mutatói. *Alkalmazott Pszichológia*, Vol. 18. No. 2. 131–151.
- KASIK L. & GUTI K. (2015) A kortársi versengés és problémamegoldás jellemzői serdülők körében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, Vol. 70. No. 1. pp. 179–195.
- KASIK L., GÁSPÁR Cs., GUTI K. & ZSOLNAI A. (2016) Relationship between Social Problem Solving, Anxiety and Empathy among Adolescents in Hungarian Context. In: NEWTON, K. (ed) *Problem-Solving: Strategies, Challenges and Outcomes*. New York, NOVA Science Publishers, Inc. pp. 177–196.
- KASIK L., NAGY Á. & FÚZY 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*, Vol. 17. No. 6. pp. 732–742.
- KSH (2018) *Statisztikai Tükör 2018*. Központi Statisztikai Hivatal <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/oktat/oktatas1718.pdf> [Letöltve: 2019. 07. 31.]
- MARTOS T., SALLAY V., DESFALVI J., SZABÓ T. & ITTZÉS A. (2014) Az Élettel való Elégedettség skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, Vol. 15. No. 3. pp. 289–303.
- 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*, Vol. 20. No. 2. pp. 115–133.
- NAGY K. (2017) Az iskolai jóllét meghatározása a hazai és nemzetközi szakirodalom segítségével. In: KERÜLŐ J., JENEI T. & GYARMATI I. (eds) *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Program- és absztraktkötet*. Nyíregyháza, Nyíregyházi Egyetem. p. 205.
- PIKÓ B. & DOBOS B. (2016) A zenei teljesítményszorongás rizikó- és protektív faktorai – A stressz, az önbizalom és az énhatékonyság vizsgálata. *Iskolakultúra*, Vol. 26. No. 10. pp. 73–80.

- VECCHIO, G. M., GERBINO, M., PASTORELLI, C., DEL BOVE, G. & CAPRARA, G. V. (2007) Multifaceted self-efficacy beliefs as predictors of life satisfaction in late adolescence. *Personality and Individual Differences*, Vol. 43. No. 7. pp. 1807–1818.
- 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*, Vol. 34. No. 3. pp. 269–278.