

Budapesti Corvinus Egyetem



MIT JELENT IGAZÁN BOLDOGNAK LENNI?

REGRESSZIÓS ELEMZÉS A MAGYAR DIÁKOK ÉLETTEL VALÓ
ELÉGEDETTSÉGÉRŐL

TUDOMÁNYOS DIÁKKÖRI DOLGOZAT

Konzulens: Kovarek Dániel

Szerzők: Eőry Fanni és Fekete Dalma

2021. április

Absztrakt

A dolgozat témája az élettel való elégedettséget befolyásoló folyamatok feltárása. A dolgozat kutatási kérdése, hogy a 15-16 éves magyar diákok szubjektív jóllétére milyen külső és belső tényezők vannak hatással. A dolgozat a 2018-as PISA adatbázis elemeiből a magyar iskolákban végzett felmérés adatait használja fel. A kutatás módszertana lineáris regressziós becslés, melynek függő változója a tanulók élettel való elégedettsége, amit tizenegy független változóval magyaráz. A hipotéziseit az egyén-környezet dimenziók mentén a szakirodalomban található modellek segítségével fogalmazza meg. A dolgozat arra az eredményre jut, hogy a magyar diákok élettel való elégedettségére szignifikáns hatással van az alapvető pszichológiai szükségleteket kielégítő tényezők együttese, úgy mint az észlelt autonómia, a kompetencia és a társas kapcsolatok minősége. A kutatás továbbá megállapítja, hogy az iskolai klímát alakító tényezők nagyobb mértékben befolyásolják a serdülők szubjektív jóllétét, mint a külső, szocioökonómiai tényezők. A konklúziók levonása után javaslatokat tesz a pozitív iskolai légkör megteremtésére és felhívja a figyelmet a fiatalok boldogság meglétének fontosságára.

Tartalomjegyzék

Bevezetés	1
1. Az élettél való elégedettség	3
1.1. Miért fontos az élettél való elégedettséget és ennek forrását, a szubjektív jóllétet serdülőkorban vizsgálni?	4
2. A szubjektív jóllétet befolyásoló változók szinterei – avagy külső vagy belső tényezők hatnak a boldogságra?	5
2.1. A szubjektív jóllétre ható külső és belső tényezők rendszerezése – az elméleti keret indoklása	5
3. Az elméleti keret bemutatása az alkalmazott modellek mentén	7
3.1. Bronfenbrenner és Ceci (1994) ökológiai modellje	7
3.2. Iskolai klíma	8
3.3. Az alapvető pszichológiai szükségletek elmélete (Ryan és Deci, 2017).....	9
3.3.1. Az autonómia, mint alapszükséglet - szülői támogatás, észlelt autonómia, élet értelme	9
3.3.2. A kompetencia, mint alapszükséglet: tanári támogatás, intelligencia megítélése	10
3.3.3. A kapcsolódás, mint alapszükséglet – bullying, magányosság, félelem a kudarctól és médiahasználat.....	11
4. Kutatási kérdés és hipotézisek	13
5. Adatbázis és adatok.....	14
6. Módszertan	14
6.1. Függő változó	15
6.2. Magyarázó változók	15
7. Regresszió.....	17
7.1. Magyarázó változók értelmezése	18
7.1.1. Autonómia.....	18
7.1.2. Kompetencia	19
7.1.3. Kapcsolódás	20
7.1.4. A családi háttér-index változó.....	21

7.2. A magyarázó változók hatásának összehasonlítása	21
8. Eredmények összefoglalása és fejlesztési lehetőségek a pozitív iskolai klíma megteremtéséhez.....	22
9. Regressziós diagnosztikák	23
9.1. Multikollinearitás	23
9.2. Kiugró értékek vizsgálata.....	24
9.3. Heteroszkedaszticitás	24
10. Összefoglalás	25

Ábra és Táblázatjegyzék

1. ábra: Az élettel való elégedettség átlaga az EU-ban 2018-ban. Forrás: Eurostat (2019)	4
2. ábra: Ökológiai modell (Bronfrenbrenner és Ceci, 1994) Forrás: Saját szerkesztés	7
3. ábra: Az élettel való elégedettség és az iskolai klíma kapcsolata a PISA tükrében. Forrás: OECD (2020)	9
4. ábra: Az iskolai klíma dimenziói az alapvető pszichológiai szükségletek elmélete (Ryan & Deci, 2017) mentén. Forrás: Saját szerkesztés	13
5. ábra: Az élettel való elégedettség hisztogramja. Forrás: Saját szerkesztés	15
6. ábra: A robosztus standard hibákat tartalmazó lineáris regressziós modell. Forrás: Saját szerkesztés	17
7. ábra: Az autonómia indikátorainak hatása az élettel való elégedettségre. Forrás: Saját szerkesztés	18
8. ábra: A kompetencia indikátorainak hatása az élettel való elégedettségre. Forrás: Saját szerkesztés	19
9. ábra: A kapcsolódás indikátorainak hatása az élettel való elégedettségre. Forrás: Saját szerkesztés	20
10. ábra: A családi háttér-index változó hatása az élettel való elégedettségre. Forrás: Saját szerkesztés	21
11. ábra: A magyarázó változók hatása a függő változóra a standardizált béták alapján. Forrás: Saját szerkesztés	22
12. ábra: Variancia Infláló Faktor mutató számok. Forrás: Saját szerkesztés	24
13. ábra: Beusch-Pagan teszt eredménye. Forrás: Saját szerkesztés	25

Bevezetés

A szubjektív jóllét egyik komponensét, az élettel való elégedettséget számos kutatás vizsgálta, ugyanis a mentális egészség egyik legerősebb prediktoraként tartja számon a szakirodalom (Taylor & Brown, 1988), így meghatározó szerepe van a pszichés jóllét megőrzése, valamint a mentális és szomatikus betegségek megelőzésében. A témában meghatározó kutatások a pozitív pszichológia úttörésével kaptak jelentős figyelmet, ugyanis korábban a pszichológia tudománya javarészt a rendellenes pszichés működések és patológiák vizsgálatára fókuszált. A forradalmi újítást az akadémiai pszichológiában a pozitív pszichológia megjelenése jelentette az ezredforduló környékén, amikor Martin Seligman és Csíkszentmihályi Mihály új koncepciókat vett a tudományos vizsgálódás középpontjába (Bányai & Varga, 2014). Az új irányzat céljaként a mentális egészség fenntartása, az élettel való elégedettség, a szubjektív élmények jelentősége, valamint a pozitív érzelmek és az ún. flow élményállapot elérésének kutatását tűzték ki.

A boldogságot vizsgáló kutatások központi motívumát innentől egyetlen kérdés határozta meg: vajon mitől függ a szubjektív jóllétünk? A legtöbb kutatás a szubjektív jóllétet többdimenziós konstruktként kezeli, amelyre egyaránt hatnak pszichológiai, kognitív, szociális és környezeti tényezők (Diener, 2009; Angner, 2010; Szélesné & Hornyák, 2018). E felfogás alapján a boldogságunkat és az élettel való elégedettségünket tehát külső és belső hatások együttesen alakítják. Míg a külső hatások gyakran olyan körülmények, amelyekre nem tudunk hatni, addig a belső, egyéni tulajdonságainknak aktív alakítói lehetünk. A szemlélet alapján arra következtetnek a boldogságkutatók, hogy a boldogság tanulható, sőt tanítható, hiszen a boldogság kulcsa a saját kezünkben van. Azonban hogy néz ki ez a valóságban? Hogyan alkalmazhatjuk a szemléletet a társadalom boldogságszintjének növelése érdekében? A kutatási eredmények arra engednek következtetni, hogy a boldogság tanítását kisgyermekkorban kell kezdeni (Szélesné & Hornyák, 2018). Layard (2007) szerint a boldogságra való nyitottságunkat attitűdjeink határozzák meg. Ezek bizonyítottan tanulhatók és továbbfejleszthetők, a szerző azonban kiemeli, hogy mindezt gyermekkorban kell elsajátítani, hiszen későbbi életszakaszainkban a boldogságérzetet növelő képességek elsajátítása sokkal nehezebb feladatnak bizonyul. Dolgozatunk célja éppen ezért a serdülők körében vizsgálni az élettel való elégedettséget, hiszen annak ellenére, hogy számottevő kutatás foglalkozik a szubjektív jóllétet befolyásoló tényezőkkel, igen kevés fókuszál kifejezetten a serdülőkre - holott a szakirodalmi ajánlások alapján éppen ebben az életkorban fogékonyak a boldogságérzetük növelésére.

Kutatásunk éppen ezért az étellel való elégedettséget 15-16 évesek körében vizsgálja a PISA (Programme for International Student Assessment) 2018-as adatbázisának magyar mintáján. A dolgozat tizenegy magyarázó változó hatását vizsgálja a szubjektív jóllétre, amelyeket négy hipotézisben csoportosítottuk a külső és belső tényezők, tehát az egyén-környezet dimenzió mentén. A belső tényezőket három hipotézisben foglaljuk össze, az egyént helyezve a fókuszba: (H1) A tinédzserek autonómiáját biztosító tényezők - szülői támogatás, tiszta cél, észlelt autonómia - szignifikánsan befolyásolják a szubjektív jóllétet. (H2) A gyerekek kompetenciáját mérő tényezők - intelligencia megítélése, tanári támogatás - hatással vannak a diákok étellel való elégedettségére. (H3) A kapcsolódási pontok - bántalmazás, magány, médiahasználat, kudarc a félelemtől - szignifikáns indikátorai a diákok boldogság érzetének. A negyedik hipotézis a környezeti, tehát külső tényezőkre vonatkozik: (H4) A magyar diákok étellel való elégedettségére az iskolai klíma indikátorai nagyobb hatást gyakorolnak, mint a külső (szocioökonómiai) tényezők.

A dolgozat által felállított hipotézisek vizsgálatához lineáris regressziós becslést alkalmazunk. Az elemzés alapján a magyar diákok étellel való elégedettségét szignifikánsan magyarázza Ryan & Deci (2017) alapvető pszichológiai szükségleteket implikáló modellje, tehát az autonómiát jelző indikátorok, a kompetenciát mérő tényezők és a tanulók kapcsolódási pontjait megjelenítő változók is befolyásolják a tanulók boldogságát. A környezeti dimenziót vizsgáló hipotézisünk is elfogadható 5%-os szignifikancia szinten, tehát az iskolai klíma indikátorai nagyobb hatással vannak a serdülők szubjektív jóllétére, mint a külső – szocioökonómiai – változók. Az eredmények alapján azokat a boldogság prediktorokat, melyekre van ráhatása az egyénnek, többnyire a szülői, illetve az iskolai környezet alakítja, így érdemes lenne az oktatási intézményeknek nagyobb hangsúlyt fektetni a pozitív szemlélet tanítására és biztosítani a megfelelő közeget a diákok mentális, lelki és fizikai fejlődésének egyaránt.

Az első fejezetben az étellel való elégedettség fogalmi ismertetése után nemzetközi statisztikákon keresztül szemléltetjük hazánk boldogságszintjét, majd ezt követve azt tárgyaljuk, hogy miért fontos a szubjektív jóllétet befolyásoló tényezőket a serdülőkorban vizsgálni. A következő fejezet a szubjektív jóllétet befolyásoló változók színtereit ismerteti, tehát a külső és belső tényezők együttes hatását mutatja be az egyén-környezet dimenzió mentén. Ezt követően a harmadik fejezetben a három elméleti modell indoklására, majd bemutatására kerül sor, melyek az ökológiai modellt (Bronfenbrenner & Ceci, 1994), az iskolai klíma fogalmát és az alapvető pszichológiai szükségletek elméletét (Ryan & Deci, 2017)

foglalják magukban. Az utóbbi elmélet mentén kerülnek csoportosításra a vizsgált változók, így ezek ismertetése is ebben a fejezetben történik az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás alfejezetek mentén. A negyedik fejezet a kutatási kérdést és a hipotéziseket mutatja be. A következő fejezet az adatbázist és a kutatáshoz felhasznált adatokat ismerteti. A hatodik fejezet az alkalmazott módszertant, ezen belül a függő és magyarázó változókat tárgyalja. A hetedik fejezet a regressziós modellben szereplő függő és magyarázó változókat írja le, továbbá a regresszió eredményeit elemzi és a hipotézisekről hozott döntéseket mutatja be. A nyolcadik fejezet az eredmények összefoglalásán túl fejlesztési javaslatokat kínál a pozitív iskolai klíma megteremtéséhez. Az ezt követő fejezet a regressziós diagnosztikákat szemlélteti, kitérve a multikollinearitásra, a kiugró értékekre, illetve a heteroszkedaszticitásra. Az utolsó fejezet a dolgozat eredményeit összegzi.

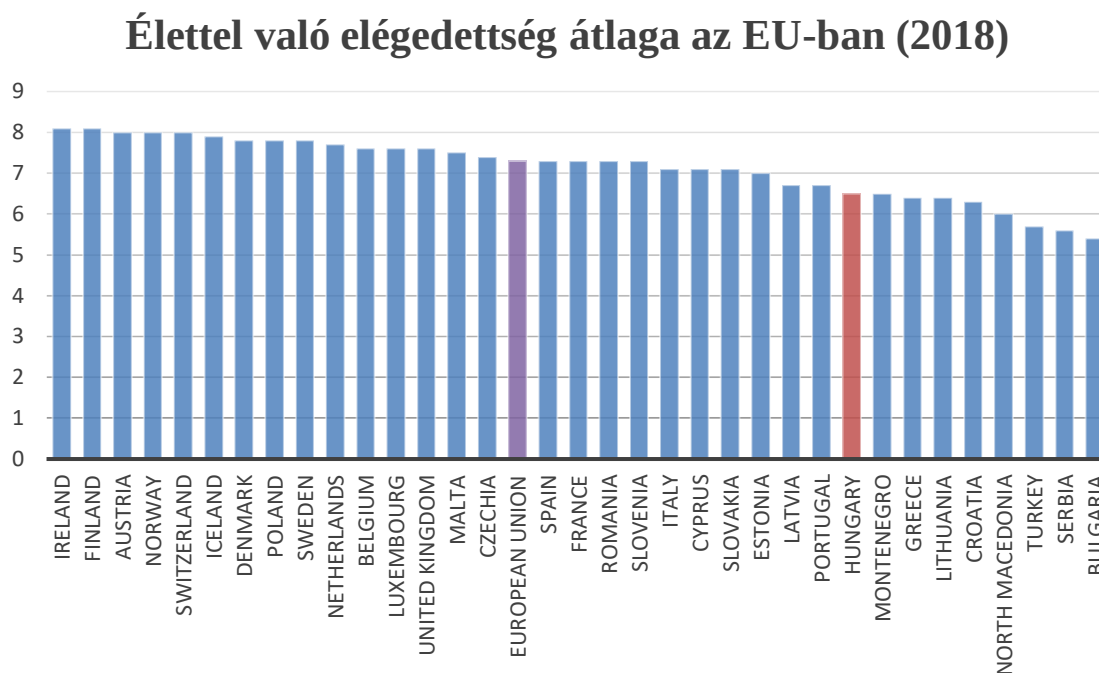
1. Az élettel való elégedettség

Az élettel való elégedettséget a szubjektív jóllét kognitív komponenseként tartja számon a szakirodalom. A szubjektív jóllét az életre irányuló pozitív attitűdök meglétével, a személyes problémák, depresszív hangulat és szomatikus panaszok hiányával definiálható, amelyhez magas önértékelés és az élet örömeinek élvezete társul (Grob, 1995). Az élettel való elégedettség ebben a kontextusban az az egyéni megítélés, hogy milyennek tartjuk az aktuális helyzetünket a vágyott, ideális állapot fényében. Amennyiben a megítélés és az elvárt állapot közötti eltérés nulla vagy pozitív, elégedettnek tartjuk magunkat (Cantril, 1965). A szubjektív jóllét minősége áthatja a mindennapi életünket (Grob, 1998), ettől fogva egyben a mentális egészség prediktorának is tekinthető (Taylor & Brown, 1988).

A különböző országok lakosainak élettel való elégedettségét számos kutatás vizsgálja a 18 éven felettiek körében. A World Happiness Report (2019) felmérése alapján a vizsgált 156 ország rangsorában a 62. helyet foglalja el Magyarország az észlelt boldogság skálán, az OECD országait tekintve csupán Portugália, Törökország és Görögország ért el nálunk rosszabb eredményt (Helliwell, Huang & Wang, 2019).

Az Eurostat (2019) European Union's statistics on income and living conditions (EU-SILC) felmérésében az Európai Unió tagállamainak szubjektív jóllétét vizsgálta egy 1-10-ig terjedő skálán, amelynek eredménye alapján a magyarok átlagos élettel való elégedettsége 6,5 pont szemben az Európai Unió 7,3 pontos átlagával.

1. ábra: Az élettel való elégedettség átlaga az EU-ban 2018-ban. Forrás: Eurostat (2019)



A magyarok élettel való elégedettségének helyzetét az ELTE kutatócsoportja a Jobb Veled a Világ Alapítvány közreműködésével minden évben kutatja, amelynek 2018-as eredménye alapján Magyarország hat régiója közül 1 boldogtalan, 1 átlagon alul boldog, 2 átlagosan boldog, 1 átlagon felül boldog és 1 boldog (Oláh, Vargha, Csengődi, Bagdi & Diósy, 2019). Az elemzések alapján tehát látható, hogy a legtöbb esetben a magyarok szubjektív jólléte nem éri el sem az EU-s, sem az OECD átlagot.

1.1. Miért fontos az élettel való elégedettséget és ennek forrását, a szubjektív jóllétet serdülőkorban vizsgálni?

Szembetűnő továbbá, hogy az átfogó nemzetközi és hazai kutatások egyaránt a felnőtt populációban vizsgálják a boldogság szintjét, holott a tizenévesek körében kiemelten fontos szerepet játszik a szubjektív jóllét. A serdülőkor ugyanis az egyik legtöbb kihívással és változással járó életszakasz, ebből származóan pedig rendkívül sok stresszt és rizikófaktort rejt magában, amelyek jelentős negatív hatással lehetnek az élettel való elégedettségre. Továbbá ma már tudjuk, hogy a felnőttkori lelki problémák csaknem fele a serdülőkorban alakul ki (Kessler és mtsai, 2007), így prevenciójuk még lényegesebb a fiatal szakaszban. Mint említettük korábban, a kutatási eredmények alapján az élettel való elégedettséghez nagyban

hozzájáruló attitűdök is ebben az életszakaszban a leghatékonyabban elsajátíthatók (Layard, 2007).

Mik azok a tényezők a serdülők életében, amik befolyásolhatják a szubjektív jóllétet? A serdülőkor átmenet a biztonságos gyermekkorból a felnőttkorba, vagyis egy olyan életszakasz, amely rengeteg kihívást, szociológiai, pszichológiai, sőt biológiai változásokat tartogat magában. Szociológiai szempontból a szülőktől való fizikai és érzelmi leválás, ezzel párhuzamosan a kortárs csoportban lévő kapcsolataink elmélyítésének igénye, pszichológiai szempontból pedig identitásunk kialakítása, valamint önállóságunk és függetlenségünk megalapozása a fő feladat ebben az életszakaszban. A szülőktől való egészséges érzelmi leválás feltétele a kiegyensúlyozott és biztonságos családi légkör, amely megteremti azokat az énhatárokat, amelyek az egészséges felnőtt működéshez elengedhetetlenek. A független élet kialakításában hozott családi mintákkal dolgozunk, így rendkívül nagy szerepe van a szülők hozzáállásának, és annak, hogy támogassák gyermeküket az önállósodás folyamatában (Proctor, Linley & Maltby, 2008). A családon kívül a serdülők életében az iskola a második legfontosabb szocializációs környezet, amely ezáltal szintén nagy befolyást gyakorol a fiatalok szubjektív jóllétére.

2. A szubjektív jóllétet befolyásoló változók szinterei – avagy külső vagy belső tényezők hatnak a boldogságra?

Mitől függ a boldogságunk? Külső, tőlünk független körülmények határozzák meg, hogy elégedettek vagyunk-e az életünkkel, vagy pedig hozzáállásunk, szemléletmódunk – tehát belső, egyéni tulajdonságaink azok, amelyek felelősek a boldogságérzetünkért? Továbbmenve, vajon tanítható, tanulható-e a boldogság? A pszichológia válasza erre a kérdésre, hogy boldogságérzetünket együttesen, folytonos egymásra hatásban határozza meg biológiai örökségünk, külső körülményeink és saját tetteink (Szondy, 2010, idézi: Szélesné & Hornyák, 2018), melyek közül aktív alakítói lehetünk tetteinken túl a körülményekhez kapcsolódó érzéseinknek. E felfogás alapján a boldogság kulcsa saját kezünkben van, hiszen amíg egyes körülményeken nem tudunk változtatni, hozzáállásunkon és szemléletmódunkon igen (Szélesné & Hornyák, 2018).

2.1. A szubjektív jóllétre ható külső és belső tényezők rendszerezése – az elméleti keret indoklása

Dolgozatunkban a szubjektív jóllétre ható tényezőket három elméleti modell keretében értelmezzük. Ennek oka egyrészt a szubjektív jóllét többdimenziós jellege, amely egyaránt magában foglal külső és belső tényezőket, másrészt a személy és a társas környezet egymásra kölcsönösen ható jellege az, ami indokolja a modellek választását. Mindhárom modell az egyén-környezet kapcsolatát helyezi fókuszba, azonban amíg Bronfenbrenner & Ceci (1994) ökológiai modellje és az iskolai klíma elmélete a környezet hatásai felől elemzik az egyént, az alapvető pszichológiai szükségletek (Ryan & Deci, 2017) az egyén felől közelít, és írja le aktív szerepét a környezetre való hatásában.

A környezeti és belső tényezők komplex hatását – első modellként – Bronfenbrenner & Ceci (1994) ökológiai modellje mentén értelmezzük, amely a személy fejlődését a teljes társas-társadalmi közeggel való interakció tekintetében vizsgálja. A modell kiválasztásánál célunk az volt, hogy rendszerbe helyezve átláthatóvá tegyük a serdülőkre ható külső és belső tényezőket, illetve szemléltessük azok direkt- vagy indirekt hatását.

Mivel a serdülők életében kiemelten fontos szerepet játszik az iskola mint színtér, fontosnak tartottuk az iskolai közeget, mint mikrorendszert, és az ebben zajló jóllétre ható tényezőket részletesebben ismertetni. E célból emeltük be tanulmányunkba második modellként az iskolai klíma fogalmát, amely a tanuló, mint egyénre gyakorolt iskolai hatásokat összegzi négy dimenzió mentén. A dolgozat későbbi részében pedig szintén e modell mentén fogalmazunk meg olyan megoldási javaslatokat, amelyek lehetőséget biztosíthatnak a pozitív iskolai klíma megteremtésére, és ezáltal a tanulók szubjektív jóllétének fokozására.

A harmadik alkalmazott modell az előzőekkel ellentétben a személy-környezet interakció megközelítésben az egyén felől közelít, tehát az egyént, mint környezetére ható aktív szereplőt vizsgálja. Ez a modell az alapvető pszichológiai szükségletek elmélete (Basic Psychological Need Theory – BPNT) (Ryan & Deci, 2017), amely a motivációs pszichológiában meta-elméletnek számító öndeterminációs elmélet (Ryan & Deci, 2000) egyik alelmélete. Az öndetermináció elmélete szerint az egyén teljes és egészséges működését a növekedés és a belső integráció folyamatai biztosítják, amelyhez elengedhetetlenek azok a társas hatások, helyzetek és magatartásmódok, amelyek kielégítik a személy úgynevezett pszichológiai alapszükségeit. Az elmélet három alapszükségletet fogalmaz meg: az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás szükségletét. Az egyén ezeknek a szükségleteknek a kielégítésére intrinzik – azaz belülről vezérelt módon motivált –, kielégítésükre pedig azért

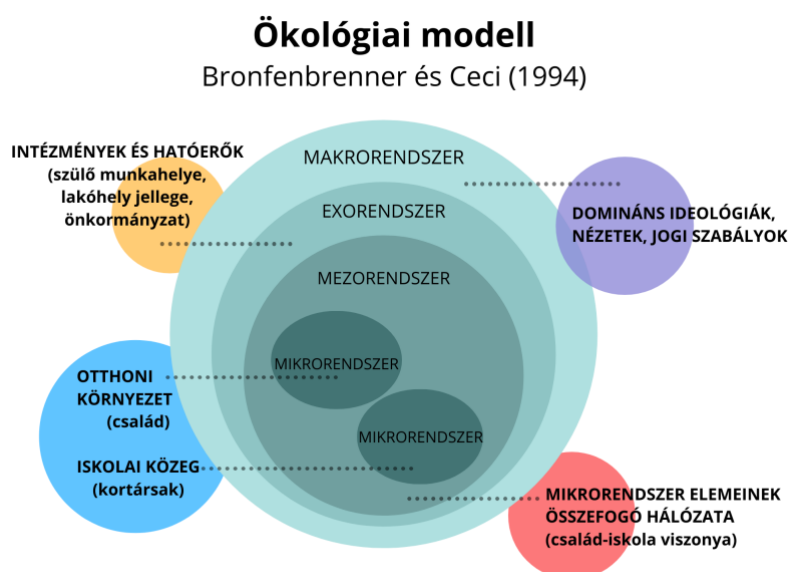
törekszik, mert beteljesülésük alapvetően szükséges a szubjektív jóllét eléréséhez és fenntartásához (Martos, 2016).

3. Az elméleti keret bemutatása az alkalmazott modellek mentén

3.1. Bronfenbrenner és Ceci (1994) ökológiai modellje

Az ökológiai modell négy rendszerszintet különböztet meg: a mikrorendszert, a mezorendszert, az exorendszert, valamint a makrorendszert. A szintek mindegyike külön-külön és együttesen is hat a gyermek életére és fejlődésére. A serdülők esetében a mikrorendszereket alkotja az otthoni környezet és a család, az iskola és a kortárs csoport, valamint minden olyan közösség, amelynek a gyermek napi szinten része. Ezeknek direkt hatása van a serdülők jóllétére, úgymint például az iskolai teljesítmény, a bullying mértéke vagy a magányosság.

2. ábra: Ökológiai modell (Bronfenbrenner és Ceci, 1994) Forrás: Saját szerkesztés



Ugyanakkor a mikrorendszerek egymáshoz való viszonyának minősége szintén jelentős befolyást gyakorol a jóllétre. A modell ezeket a kapcsolatokat nevezi mezorendszernek, ami a mikrorendszer elemeinek összefogó hálózata (Margitics, 2011). Ide tartozik például a család-iskola viszonya, tehát például, hogy mennyire támogatja a szülő a gyermekét a tanulásban. Azok a gyerekek, akiknél az iskola mellett a szülő is aktívan bevonódik a gyermek kognitív fejlődésének segítésébe, magasabb iskolai teljesítményt nyújtanak, továbbá kezdeményezőbbek és függetlenebbek a középiskolába lépéskor (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Az elmélet következő szintje az exorendszer, amely a gyermek életére indirekt módon

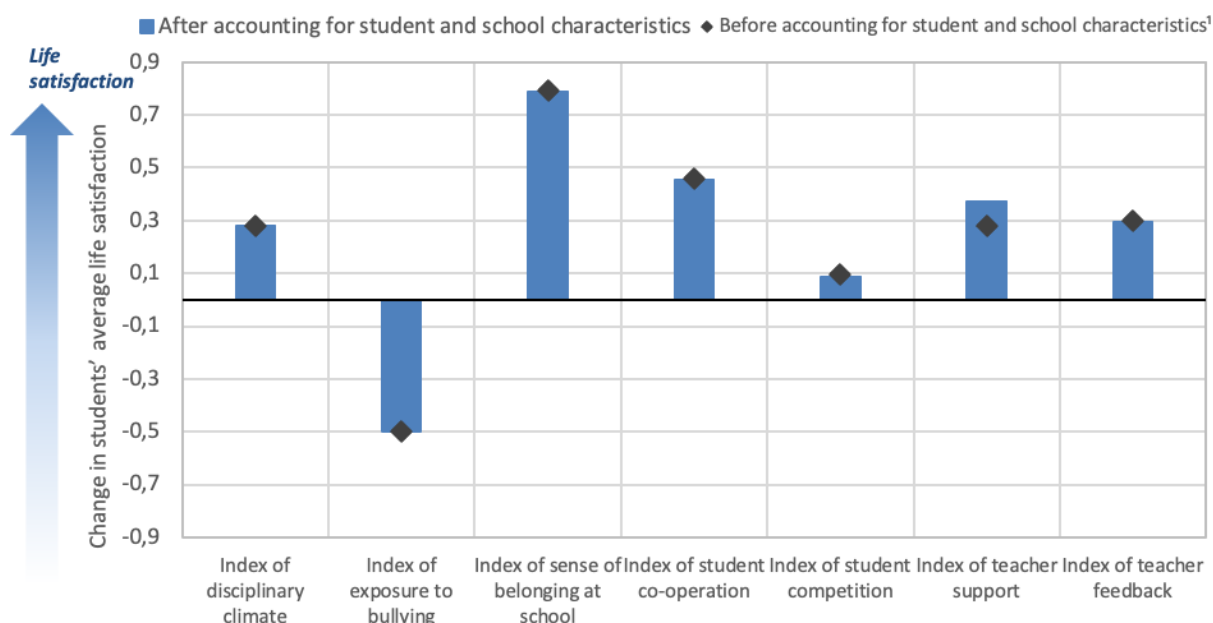
hat, ilyen például a szülő munkahelye, a lakóhely jellege, az önkormányzat vagy a tömegkommunikáció, tehát olyan intézmények és hatóerők, amelyek közötti kapcsolat ugyan csak közvetve, de befolyással van a gyermek életére. A dolgozatban vizsgált változók közül a családi háttér-index tartozik ide. A modell legfelső szintje a makrorendszer, amely az adott kultúra uralkodó nézeteinek, értékeinek és szokásainak összessége, tehát szintén indirekt módon hat a személyre (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). (Ehhez a rendszerhez nem soroltunk változókat, tehát a dolgozat a makrorendszer hatását az élettel való elégedettségre nem vizsgálja.)

3.2. Iskolai klíma

Mivel a serdülők életében az egyik legjelentősebb mikrorendszer az iskola, a diákok élettel való elégedettségét alakító tényezőket az iskolai légkör (Cohen et al., 2009; Thapa, 2013; Wang & Degol, 2016; Széll, 2018) mentén is szükséges megvizsgálni. Az utóbbi időben egyre többen felismerték a pozitív iskolai klíma megteremtésének fontosságát, azonban a szakirodalomban még nem alakult ki egységes definíció a fogalommal kapcsolatban. Thapa és társai (2013) szerint az iskolai légkör az iskolai környezet különböző aspektusainak gyűjtőneve, de hivatkoznak rá úgy is, mint az *“iskolai szíve és lelke”* (Freiberg & Stein, 1990, p. 11), vagy éppen *“az iskolában uralkodó közös célok, normák és értékek, a megvalósuló oktató-nevelő munka (pedagógiai és módszertani gyakorlatok, kultúra) színvonala, a személyközi kapcsolatok, együttműködések erőssége, kiterjedtsége és minősége, valamint az iskolai szereplők attitűdmintázatai függvényében határozza meg az iskolai élet minőségét”* (Széll, 2018, p. 33).

A pozitív iskolai klíma kapcsolatban van a diákok iskolai teljesítményével (OECD, 2020), az őket ért bántalmazás gyakoriságával és a szerhasználattal (LaRusso, Romer & Selmán, 2008), valamint a mentális egészségükkel és szubjektív jóllétükkel (Thapa, 2013; OECD, 2020). Az iskolai légkör indikátorait Wang & Degol (2016) négy különböző dimenzióba sorolja: az első a biztonság, amelybe az iskolai bántalmazás és a diákok bomlasztó viselkedésének kezelése tartozik, a második a tanulás és tanítás, amely alapvetően a tanári támogatás, visszajelzés és tanulást segítő eszközöket vizsgálja, a harmadik az iskolai közösség, melyben a valahova tartozás, tanár-diák kapcsolat és diák-diák közti kapcsolat van a középpontban, és végül az intézményi környezet, ami alatt az iskola felszereltségét, termek számát és osztályok számát értjük.

3. ábra: Az élettel való elégedettség és az iskolai klíma kapcsolata a PISA tükrében. Forrás: OECD (2020)



A 2018-as PISA felmérés az iskolai klíma és a diákok élettel való elégedettségének kapcsolatát vizsgálta három dimenzió mentén: a tanulók viselkedési szokásain, a tanár-diák kapcsolaton és az iskolai közösségen. Az 3. ábrán látható, hogy a vizsgált, iskolai légkört befolyásoló tényezők 1 egységgel való növelése milyen változást okoz a diákok élettel való elégedettségét mérő skálán. Az eredmények alapján az iskolai közösség indikátorai – a gyerekek versengő magatartása, kooperálása és hovatartozás érzése – illetve a tanár-diák viszony indikátorai – tanár visszajelzése és segítő magatartása – pozitívan hatnak a serdülők élettel való elégedettségére, míg a gyakori bántalmazás átélése negatívan befolyásolja a boldogságérzetet (OECD, 2020).

3.3. Az alapvető pszichológiai szükségletek elmélete (Ryan & Deci, 2017)

Jelen fejezetben az ökológiai valamint az iskolai környezetet leíró modellek után az egyént állítjuk a személy-környezet értelmezés fókuszába, és az iskolai klíma indikátorait csoportosítjuk a három alapszükséglet, vagyis az autonómia, a kompetencia és a kapcsolódás mentén.

3.3.1. Az autonómia, mint alapszükséglet - szülői támogatás, észlelt autonómia, élet értelme

Az autonómia szükséglete az az igény, miszerint a szabad akaratunkat követve, cselekedeteinket külső kényszerektől minél kevésbé befolyásolt, belső motivációinkkal igyekszünk irányítani (Martos, 2016). Serdülőkorban, a felnőtté válás során kitüntetett szerepet kap az autonómia a szülőktől való leválás és az egyre fokozódó önállóság kialakulásában. Ebben a korban jelentősen megnő az igény a saját döntések és jövőbeli tervek kialakítására, amelynek hatására a felelősségvállalás is egyre nagyobb szerepet tölt be az életünkben. Az autonómia fényében három jelenség hatását vizsgáljuk az étellel való elégedettségre: a szülői támogatást („*A szüleim biztatnak, hogy legyek magabiztos*”) az észlelt autonómiát vagy másképpen az önbecsülést („*Büszke vagyok arra, hogy elértem dolgokat*”), valamint azt, hogy tudatosítunk-e az életüknek tiszta célt („*Pontosan tudom, mi az élet értelme*”).

A szülői támogatás és a serdülők étellel való elégedettségét több kutatás is vizsgálta a szülői nevelési stílusok jegyében (Suldo & Huebner, 2004). A nevelési stílusmintázatok közül három vonással találtak pozitív hatást az étellel való elégedettségre: érzelmi támogatás, szigorú-ellenőrző, és autonómiát biztosító attitűd, amelyek együttes megléte a Baumrind (1991) által definiált ún. autoritatív nevelési stílus.

Az észlelt autonómia vagy önbecsülés leginkább énhatékonyság formájában függ össze az étellel való elégedettséggel. Suldo & Huebner (2006) kutatásukban rendkívül magas szignifikanciát találtak az étellel való elégedettség és a magas énhatékonyság között, Bradley & Corwyn (2004) pedig az étellel való elégedettség legfontosabb prediktorának találta az énhatékonyságot.

Az életcél jóllétre gyakorolt hatása mögötti feltételezés, hogy ahhoz, hogy a serdülők teljesítsék kitűzött céljaikat, és ezáltal elégedettek legyenek az életükben, fontos, hogy legyen egyfajta elhatározásuk az életcéljukat illetően (Frankl, 1959). A feltételezés több kutatás eredményére épít, amelyek azt bizonyítják, hogy az étellel való elégedettséghez és boldogsághoz nélkülözhetetlen egy konkrét cél megléte az életünkben (Park, Park & Peterson, 2010; Steger & Kashdan, 2007; Steger, Oishi & Kashdan, 2009).

3.3.2. A kompetencia, mint alapszükséglet: tanári támogatás, intelligencia megítélése

A kompetencia, mint alapszükséglet annak az igénye, hogy magunkat hatékony és eredményes egyénként érzékeljük és határozzuk meg (Martos, 2016). A diákok kompetenciaérzete azonban könnyen megkérdőjelezhetővé válik az iskola által felállított elvárások tükrében. A folytonos

megmérettetés, versengés és teljesítménykényszer jelentős stresszfaktort jelenthet számos serdülő életében (Jagodics et al., 2020).

A stresszfaktorok mértékét ugyanakkor jelentősen csökkentheti a tanári támogatás, ami egyúttal a diákok kompetenciaérzetére is pozitív hatást gyakorolhat. Több kutatás eredménye is alátámasztja, hogy azok a diákok, akik támogatva érzik magukat tanáraik által, motiváltabbak és jobban teljesítenek az iskolában (Pitzer & Skinner, 2017; Ricard & Pelletier, 2016).

Említésre méltó továbbá, hogy attól függetlenül, hogy az iskolai elvárások számtalan stresszfaktorról járhatnak, mindezzel párhuzamosan a tizenévesek esetében egy sajátos paradoxonnal kerülünk szembe: a középiskolában nyújtott jó teljesítmény feltétele a továbbtanulásnak és az ebből származó lehetőségeknek a későbbi elhelyezkedésre a munkaerőpiacon, tehát az iskolában nyújtott teljesítőképességnek ily módon fontos szerepet kellene játszania a serdülők életében. Azonban egy olyan fajta serdülőkultúra jelenségét figyelhetjük meg, amely láthatóan kevésbé érdeklődik az iskola iránt, figyelmét pedig sokkal inkább más dolgokra fordítja, például hobbijaira vagy kortárskapcsolataira (Ferge & Háber, 1974). Ezt a jelenséget kíséreljük meg azzal a változóval vizsgálni, amely azt méri, hogy a diákok mennyire gondolják az intelligenciát olyan determinált tulajdonságnak, amely nem, vagy nehezen megváltoztatható, és ez hogyan hat az élettől való elégedettségükre. Amennyiben úgy gondolják, hogy nem megváltoztatható, és valóban nem ítélik fontosnak az iskolai teljesítményüket, a változó nem hat szignifikánsan az élettől való elégedettségükre. És ha valóban nincs hatása, felmerül a kérdés, hogy ha az iskolában nyújtott teljesítménynél fontosabb a serdülők életében a kortárskapcsolatok minősége, ahogy az elmélet feltételezi, akkor az valóban szignifikánsabban befolyásolja-e az élettől való elégedettségüket, hogy milyenek a társas viszonyaik minősége? Ezt a kérdést a bullying témakörével vizsgáljuk, és ezáltal eljutunk az alapvető pszichológiai szükségletek modell harmadik pontjához, a kapcsolódáshoz.

3.3.3. A kapcsolódás, mint alapszükséglet – bullying, magányosság, félelem a kudarctól és médiahasználat

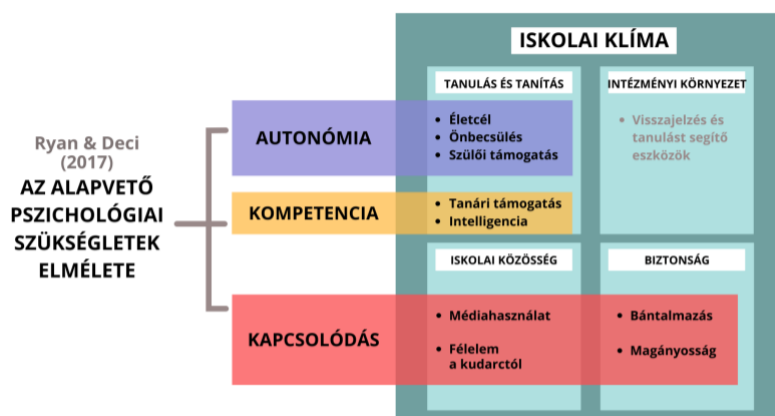
A kapcsolódás az egyik legalapvetőbb emberi szükséglet, több kutatás is bizonyítja, hogy a társas kapcsolatok a boldogság, így a szubjektív jóllét és az élettől való elégedettség forrásai, jutalmazó erejük van, sőt a mentális egészség fenntartásához is elengedhetetlenek (Bányai & Varga, 2014). Ennek tükrében vizsgáljuk a magányosság, mint szubjektív jóllétre ható tényezőt,

amelyet a *"Magányosnak érzem magam az iskolában"* változó mentén kívánunk megragadni. A kortárskapcsolatok hiányának egyik leggyakoribb oka a bullying: rendkívül sok gyermek él át kiközösítést, kirekesztést vagy elutasítást az iskolában kortársai által, bullying formájában. Egy 40 országot felölelő, 11-15 évesek között végzett felmérés alapján a serdülők 26%-a volt már valaha zaklatás áldozata, vagy ő maga zaklató (Craig et al, 2009).

Az iskolai zaklatás nem új jelenség, mégis az utóbbi időben kapott igazán nagy figyelmet a szakirodalomban (Járdaházi & Láng, 2018). Az egyik legátfogóbb és legtöbbet használt definíciót az iskolai zaklatásról Dan Olweus (1999) fogalmazta meg: *„a diákot zaklatás vagy elnyomás éri akkor, ha ismétlődően és hosszú időn keresztül negatív cselekedeteknek teszi ki egy vagy több más diák”* (idézi: Járdaházi & Láng, 2018). A zaklatás különböző formákat ölthet, attól függően, hogy direkt vagy indirekt az agresszió kifejeződése a tettekben. Továbbá mindkét típus megjelenhet verbális, illetve nonverbális formában. Direkt, verbális eszközökkel élő zaklatási forma például a csúfolás, fenyegetés vagy zsarolás, nonverbális pedig lehet fizikai agresszió, kinevetés, az áldozat valamire kényszerítése, vagy tulajdonának elvétele, megrongálása. Indirekt verbális típusba sorolható a pletykaterjesztés, nonverbális pedig a kiközösítés (Nagy, Körmendi & Pataki, 2012; idézi: Járdaházi & Láng, 2018). Ugyan a zaklató és az áldozat között általában egyenlőtlen az erőviszony, tehát a zaklató legtöbbször fizikailag nagyobb és erősebb az áldozatnál (Nansel & Overpeck, 2003), mégis a fizikai erőszaknál kétszer gyakoribb a verbális erőszak alkalmazása (Révész, 2012). Ezért is választottuk dolgozatunkban a bullying mérésére a pletykaterjesztést mérő változót (*„Diáktársaim rosszindulatú pletykákat terjesztenek rólam”*), illetve a manapság egyre inkább elterjedt cyberbullying okán is, ugyanis az interneten keresztüli leggyakoribb zaklatási forma is a pletykaterjesztés. A bullying következményeit vizsgáló kutatások egyhangúan számolnak be olyan pszichés problémákról az áldozatok esetében, mint a depresszió, szorongás, pánikzavar, szomatikus tünetek vagy az alacsony önértékelés (Fekkes et al., 2004., Gini & Pozzoli, 2009.; Arseneault, 2017). Az alacsony önértékeléssel járhat önmagunk megkérdőjelezése, amelyet a *„félelem a kudarctól”* változónkkal kívánunk mérni (*„Ha nem sikerül valami, aggódom, hogy mások mit gondolnak rólam.”*) A bullying következményei és az élettel való elégedettség kapcsolatát vizsgáló kutatások eredményei alapján megállapítható, hogy azok a serdülők, akik voltak már iskolai zaklatás áldozatai, kevésbé elégedettek az életükkel mint azok a diákok, akiket soha nem ért zaklatás (Navarro, Ruiz-Oliva, Larranaga, & Yubero, 2015; Valois, Kerr, & Huebner, 2012; Flaspohler, Elfstrom, Vanderzee, Sink, & Birchmeire, 2009).

A médiahasználat étellel való elégedettségére való hatását szintén fontosnak tartjuk vizsgálni, hiszen a mostani serdülők az első olyan generáció tagjai, akik életének már kora gyermekkoruktól kezdve része a digitális világ. Mivel az internet többek között fontos színtere a szocializációs tevékenységeiknek is, a médiahasználatot szintén a kapcsolódás, mint alapszükséglethez soroltuk. A World Happiness Report a 2019-es szubjektív jóllétet vizsgáló kutatásában azt találta, hogy az ún. iGen tagjai (1995 után születettek) szignifikánsabban boldogtalanabbak, mint az előző generáció (Millennials, 1980-94 közöttiek) tagjai (Twenge, 2017). Továbbá akik több időt töltenek internetezéssel, inkább számolnak be depresszív tünetekről, mint azok, akik ezt az időt inkább családjukkal vagy barátaikkal töltik (Twenge, 2019; Twenge et al., 2018). Ennek hátterében állhat az az egyre gyakoribb jelenség, miszerint előnyben részesítjük az online kommunikációt a személyes találkozásokkal szemben – azonban a digitális térben nem tudnak érvényesülni a személyes találkozások gyakorolta pozitív hatások a szubjektív jóllétünkre (Satici & Uysal, 2015). Másrészt gyakran még a személyes találkozások során sem tudunk elszakadni telefonjainktól, amelyből származó megosztott figyelem ront a találkozók minőségén, ami miatt szintén elvesznek a szubjektív jóllétre gyakorolt hatások (Dwyer et al., 2018).

4. ábra: Az iskolai klíma dimenziói az alapvető pszichológiai szükségletek elmélete (Ryan & Deci, 2017) mentén. Forrás: Saját szerkesztés



4. Kutatási kérdés és hipotézisek

A kutatási kérdésünk az, hogy milyen tényezők befolyásolják a 15-16 éves magyar tinédzserek boldogságérzetét, vagyis az étellel való elégedettségüket. A hipotéziseink alapját a modellben szereplő magyarázó változók alkotják, melyeket az egyén-környezet dimenzió mentén

vizsgálunk, külön-külön hangsúlyt fektetve mindkét aspektus megjelenésére. Ezek alapján az egyéni szerepeket vizsgálva Ryan & Deci (2017) alapvető pszichológiai szükségletek modelljét alkalmazva a következő hipotéziseket fogalmazzuk meg:

H1: *A tinédzserek autonómiáját biztosító tényezők - szülői támogatás, tiszta cél, észlelt autonómia - szignifikánsan befolyásolják a szubjektív jóllétet.*

H2: *A gyerekek kompetenciáját mérő tényezők - intelligencia megítélése, tanári támogatás - hatással vannak a diákok élettél való elégedettségére.*

H3: *A kapcsolódási pontok - bántalmazás, magány, médiahasználat, kudarc a félelemtől - szignifikáns indikátorai a diákok boldogság érzetnek.*

Majd áttérve a környezeti dimenzióra Bronfenbrenner & Ceci (1994) modellje és az iskolai klíma (Cohen et al., 2009; Thapa, 2013) fogalma mentén az egyes tényezők hatásának mértékét vizsgálva az alábbi hipotézissel élünk:

H4: *A magyar diákok élettél való elégedettségére az iskolai klíma indikátorai nagyobb hatást gyakorolnak, mint a külső (szocioökonómiai) tényezők.*

5. Adatbázis és adatok

A kutatásunkhoz a PISA (Programme for International Student Assessment) 2018-as adatbázisát használtuk, amely a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet által megvalósuló, globális szintű felmérés adatait tartalmazza a 15-16 éves diákok kompetenciáját és készségeit illetően. A felméréseket 3 évente tartják meg, a legutóbbi 2018-ban történt, amin 79 ország tanulói vettek részt, köztük Magyarország is. A résztvevő diákoknak nemcsak az iskolai teljesítményüket mérik, hanem háttér-információkat is gyűjtenek róluk kérdőívek segítségével (OH, 2019). A kérdőívek fókuszában a diákok iskolai és családi környezetével, tanulási szokásaikkal, illetve szubjektív jóllétükkel kapcsolatos kérdések állnak. A legutóbbi felmérés során az általános témák mellett az internethasználati szokásokkal kapcsolatban is gyűjtöttek adatot. Dolgozatunkban a regressziós modellhez csak a magyar diákok adatait használjuk fel, ugyanis hipotéziseink középpontjában a Magyarországon tanuló fiatalok állnak.

6. Módszertan

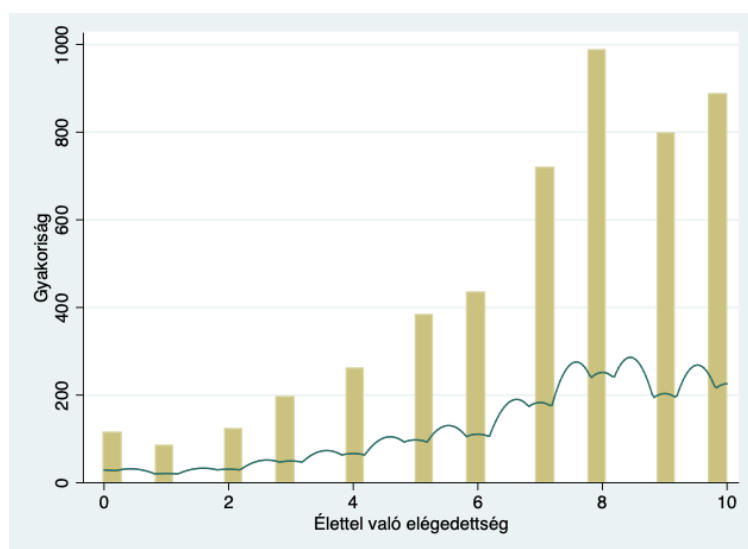
Ahhoz, hogy megvizsgáljuk, hogy az általunk felállított hipotézisek helyesek-e, illetve, hogy a benne szereplő faktoroknak valóban szignifikáns hatása van-e a gyerekek boldogságára, lineáris

regressziós becslést alkalmazunk. A modellben szereplő függő változó tehát, hogy mennyire elégedettek a Magyarországon tanuló fiatalok az életükkel, amit tizenegy darab független változóval magyarázunk.

6.1. Függő változó

A modellünkben függő változóként használt élettel való elégedettség alapját a PISA 2018-as felmérésében szereplő magyar kérdőív „Összességében mennyire vagy elégedett az életedd mostanában?” kérdés adja. A változó 0-tól 10-ig terjedő skálán vehet fel értéket, ahol a 0 az „egyáltalán nem”, a 10 pedig a „teljesen” értéket jelöli.

5. ábra: Az élettel való elégedettség hisztogramja. Forrás: Saját szerkesztés



Az átlaga 7,11 a szórása 2,5, a csúcsosság mutatójának értéke pedig 3-nál magasabb értéket vett fel, tehát csúcsosnak mondható. Az 5. ábrán látható, hogy a változó nem folytonos, és az eloszlása nem követi a normális eloszlást, hiszen alakja jobbra ferde balra elnyúló.

6.2. Magyarázó változók

A modellben 11 darab független változó szerepel, melyek közül a nem változó alacsony mérési szintű, míg a többi változó magas mérési szintű változónak tekinthető.

1. **Nem:** a mintában szereplő nemek aránya szinte egyenlőnek tekinthető, ugyanis a lányok aránya 50,76%, a fiúké 49,24%. A változó két értéket vehet fel, melyből az 1-es a női

nemet, a 2-es pedig a férfi nemet jelöli. Az elemzés során a nem változó csupán kontrollváltozóként jelenik meg, ennek hatását jelen dolgozatban nem vizsgáljuk.

2. **Életcél:** a „*Pontosan tudom, hogy mi az életem értelme*” állításra adott válaszok egy 1-től (=egyáltalán nem értek egyet) 4-ig (=teljesen egyetértek) terjedő skálán mérhetőek. A változó átlaga 2,48, a szórása pedig 0,918.
3. **Bántalmazás:** a verbális bántalmazás gyakoriságát az elmúlt egy évre vonatkozó „*Diáktársaim rosszindulatú pletykákat terjesztenek rólam*” állítás segítségével vizsgáljuk. A változó 1-től (=soha) 4-ig (hetente többször) vehet fel értéket, az átlaga 1,48, a szórása 0,83.
4. **Szülői támogatás:** a gyerekek magabiztosságát mérő változó alapját „*A szüleim biztatnak, hogy legyek magabiztos*” állítással való egyetértésük adja. A változó szintén 1-től 4-ig vehet fel értéket, az átlaga 3,33, a szórása 0,7.
5. **Intelligencia megítélése:** ez a változó azt méri, hogy egy 1-től 4-ig terjedő skálán mennyire értenek egyet a válaszadók az alábbi állítással: „*Az intelligenciád egy olyan tulajdonságod, amit nem nagyon tudsz megváltoztatni*”. A változó átlaga 2,26, a szórása 0,86.
6. **Közösségi média:** a változó 1-től (= soha) 5-ig (= minden nap) vesz fel értéket, arra válaszolva, hogy mennyi időt töltenek átlagosan a közösségi média felületein, bele értve a Facebook és az Instagram oldalakat többek között. A változó átlaga 4,24, a szórása 1,14.
7. **Észlelt autonómia:** a fiatalok önbecsülését modellünkben a „*Büszke vagyok arra, ha megvalósítottam valamit*” állítással való egyetértésük szimbolizálja. A változó 1-től 4-ig terjedő skálán vesz fel értékeket, az átlaga 3,25 és szórása 0,65.
8. **Magány:** a változó alapja, miszerint „*Magányosnak érzem magam az iskolában*”, amit szintén egy 1-től (= teljesen egyetértek) 4-ig (= nem értek egyet) terjedő skálán mérnek. A diákok válaszában átlaga 3,29, a szórása 0,8.
9. **Családi háttér-index:** a PISA adatbázisában a tanulók szocioökonómiai háttérét a szülők legmagasabb iskolai végzettsége és foglalkozása, a családban elérhető kulturális javak és oktatási erőforrások, és az otthon található könyvek száma alapján határozták meg (Ostorics et al., 2016, p. 69). Az OECD országok átlagos index értéke 0, ehhez képest a magyar adatokra vonatkozó index értékek minimuma -3,52, maximuma 3,75, az átlaga -0,064 és a szórása 0,92.

10. **Tanári támogatás:** a változót "*A tanár megerősít abban, hogy képes vagyok jól teljesíteni a tantárgyból*" állításra adott válasz alkotja, melyet 1-től 4-ig terjedő skálán mérnek, átlaga 2,84, szórás 0,82.
11. **Félelem a kudarctól:** a sikertelenséghez való hozzáállást ezt az állítás méri: "*Ha nem sikerül valami, aggódom, hogy mások mit gondolnak rólam*". A változó 1-től 4-ig terjedő skálán mozog, átlaga 2,56, szórása 0,93.

7. Regresszió

A lineáris regresszió során azt vizsgáltuk, hogy az általunk felépített modell, amely 3938 megfigyelést tartalmaz, és amiben a függő változóként kezelt étellel való elégedettséget a fentebb említett tizenegy darab független változóval magyaráztuk, valóban szignifikáns-e, illetve, ha igen, akkor milyen mértékben. Továbbá célunk volt, hogy a modellben szereplő változók hatása alapján a megfogalmazott hipotéziseinkről döntést tudjunk hozni. Fontos kiemelni, hogy a 6. ábrán bemutatott lineáris regressziós modellben robosztus standard hibákkal dolgoztunk, mivel enélkül a modell homoszkedaszticitása sérült volna. Ennek részletes magyarázatára a 9.3. *Heteroszkedaszticitás* című fejezetben térünk ki. Az eredeti modellt bemutató táblázat a 1. függelékben található meg.

6. ábra: A robosztus standard hibákat tartalmazó lineáris regressziós modell. Forrás: Saját szerkesztés

Magyarázó változók	Koefficiensek	Robosztus standard hibák	P-érték
Életcél	0,5630	0,04335	0,000
Nem	0,5060	0,07176	0,000
Bántalmazás	-0,2532	0,05153	0,000
Szülői támogatás	0,5007	0,05994	0,000
Intelligencia megítélése	-0,1145	0,04382	0,009
Közösségi média használat	-0,1076	0,03654	0,003
Észlelt autonómia	0,5133	0,06677	0,000
Magány	0,5357	0,05456	0,000
Családi háttér-index	0,1002	0,04289	0,020
Tanári támogatás	0,2789	0,04787	0,000
Félelem a kudarctól	-0,3246	0,04145	0,000
Tengelymetszet	1,4459	0,39860	0,000

Első lépésként elvégeztük a globális F-próbát, amely azt a nullhipotézist teszteli, miszerint a modell nem magyarázza az életteli való elégedettség varianciáját. Ezt a p-érték alapján 5%-os szignifikancia szinten elutasítottuk, így a következő lépésként a modell magyarázó erejét néztük meg. A determinációs együttható értéke szerint a modellünk 25,42%-os magyarázóerővel bír, tehát 25,42%-ban magyarázza az életteli való elégedettség varianciáját.

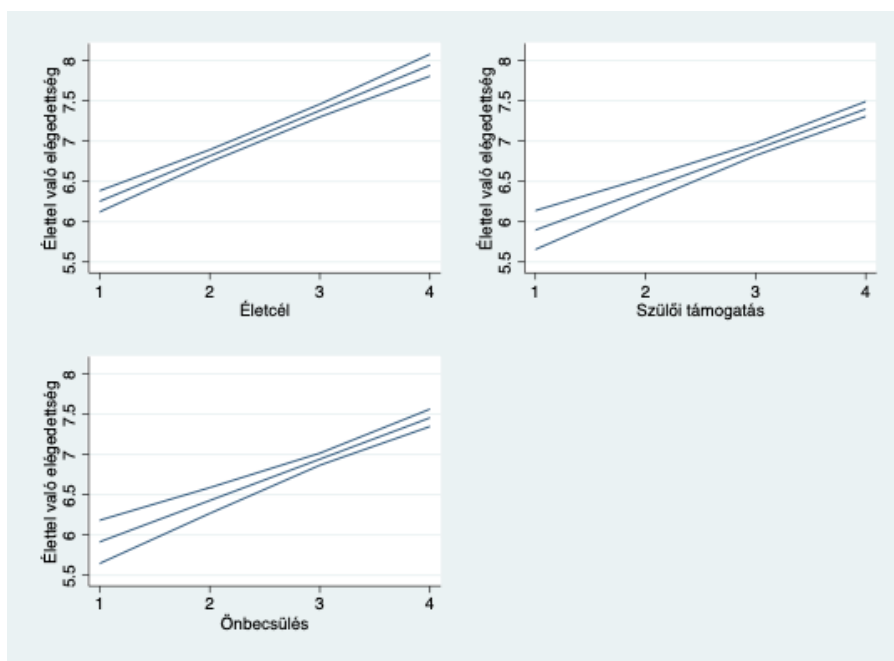
7.1. Magyarázó változók értelmezése

A hipotéziseink vizsgálatához szükséges az összes magyarázó változó hatását elemezni, amelyek a modellben *ceteris paribus*, tehát a többi változó értékének változatlansága mellett szerepelnek. Azoknak a változóknak szignifikáns a hatásuk, amelyekhez tartozó p-értékek nem érik el a kritikus szintet ($p = 5\%$), mivel ebben az esetben tudjuk elutasítani azt a nullhipotézist, miszerint nincs szignifikáns hatása a modellben az adott változónak. Ezek alapján látható, hogy a modellünkben vizsgált összes változó szignifikánsnak bizonyult.

7.1.1. Autonómia

A kutatásunk keretrendszerét adó alapvető pszichológiai szükséglet modell alapján azzal a feltételezéssel éltünk, hogy (H1) az autonómiát megteremtő indikátorok - életcél, szülői támogatás és észlelt autonómia - szignifikánsan befolyásolják a szubjektív jóllétet.

7. ábra: Az autonómia indikátorainak hatása az életteli való elégedettségre. Forrás: Saját szerkesztés

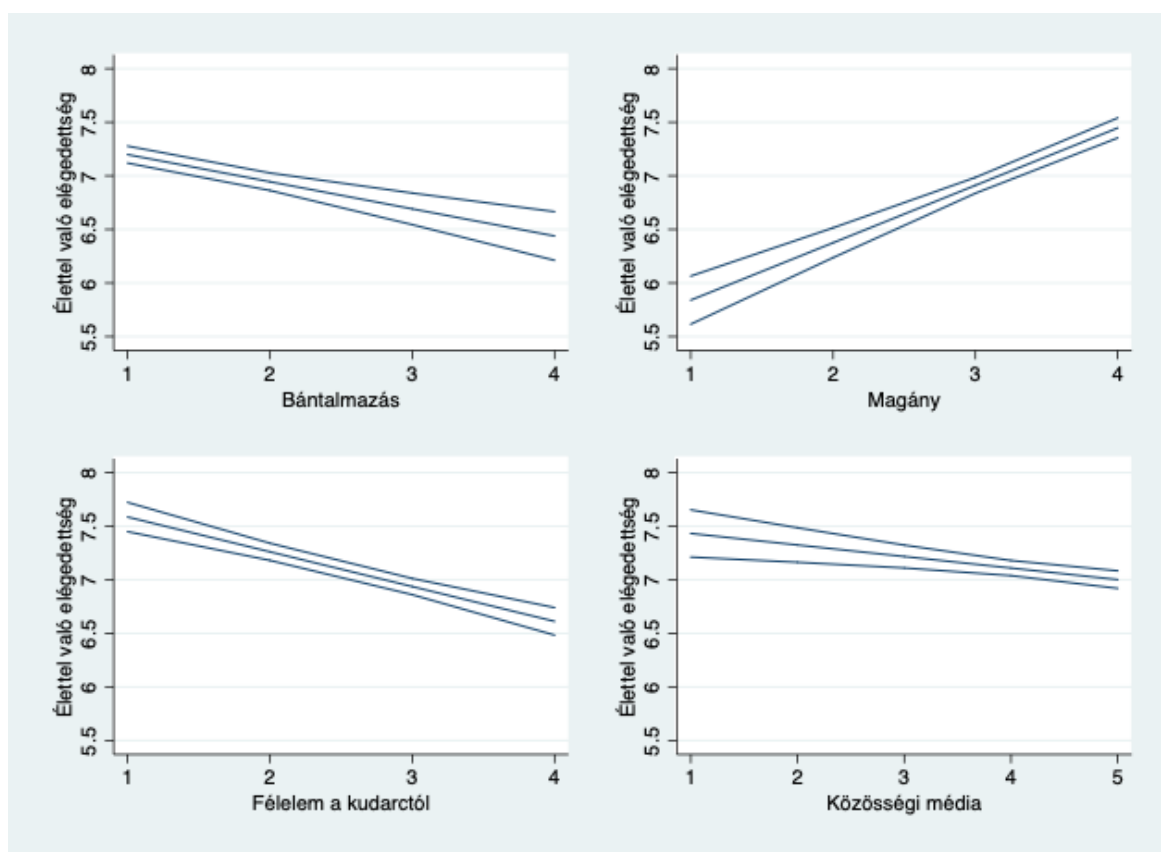


A regressziós modell alapján azok, akik egy egységgel biztosabbak a céljaikban, átlagosan 0,56 pontnyival elégedettebbek az életükkel, míg ugyanekkora elmozdulás a szülői támogatás skáláján átlagosan 0,5 pontnyi növekedést okoz a boldogságérzetben. Az észlelt autonómia növekedésével 0,51 ponttal nő az élettel való elégedettség. Tehát az általunk vizsgált mindhárom változó szignifikánsan és pozitívan hat a szubjektív jóllétre, így elfogadjuk az erre vonatkozó (H1) hipotézisünket.

7.1.2. Kompetencia

Az elemzésünk következő hipotézise szerint (H2) a kompetenciát megtestesítő változók - tanári támogatás mértéke és az intelligenciával kapcsolatos attitűd - hatással vannak a diákok élettel való elégedettségére.

8. ábra: A kompetencia indikátorainak hatása az élettel való elégedettségre. Forrás: Saját szerkesztés



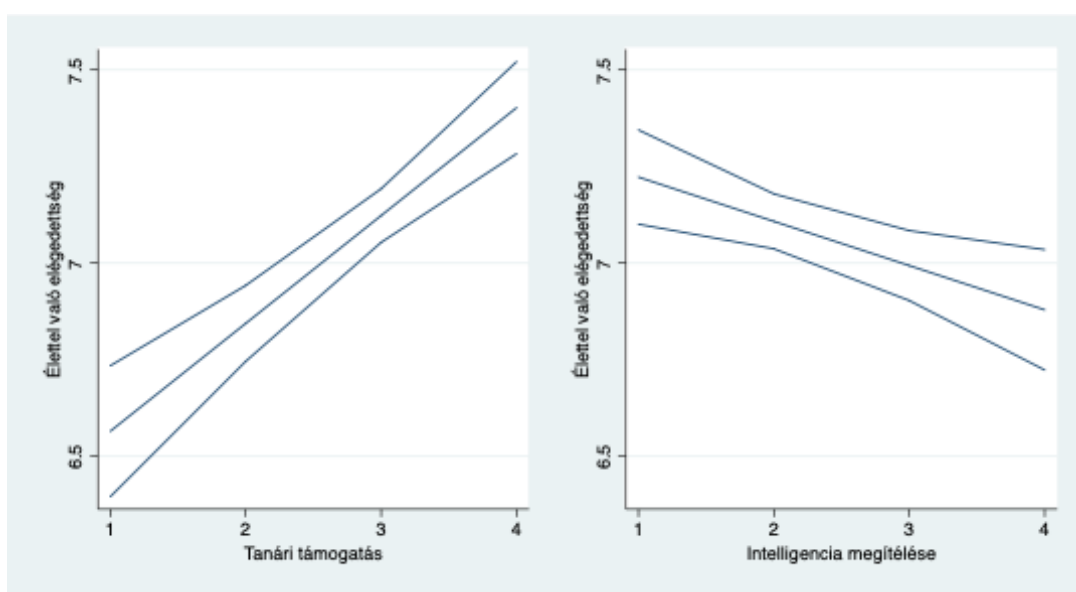
A modellünk alapján az intelligencia megítélését reprezentáló skálán 1 egységgel magasabb érték felvétele átlagosan 0,14 pont csökkenést okoz a boldogság skáláján. Ez azt jelenti, hogy minél inkább azt gondolja valaki, hogy az intelligencia, mint tulajdonság, nem változtatható,

annál elégedetlenebb az életével. Továbbá megállapítható, hogy az egységnyi elmozdulás a tanári támogatás változóban 0,28 ponttal növeli a tinédzserek szubjektív jóllétét, így az erre vonatkozó feltételezésünk is elfogadható.

7.1.3. Kapcsolódás

A harmadik egységre vonatkozó feltevésünk szerint (H3) a kapcsolódás - bántalmazás, közösségi média használat, magányosság és a kudarcból való félelem - indikátorai szignifikánsan hatnak a diákok élettel való elégedettségére.

9. ábra: A kapcsolódás indikátorainak hatása az élettel való elégedettségre. Forrás: Saját szerkesztés

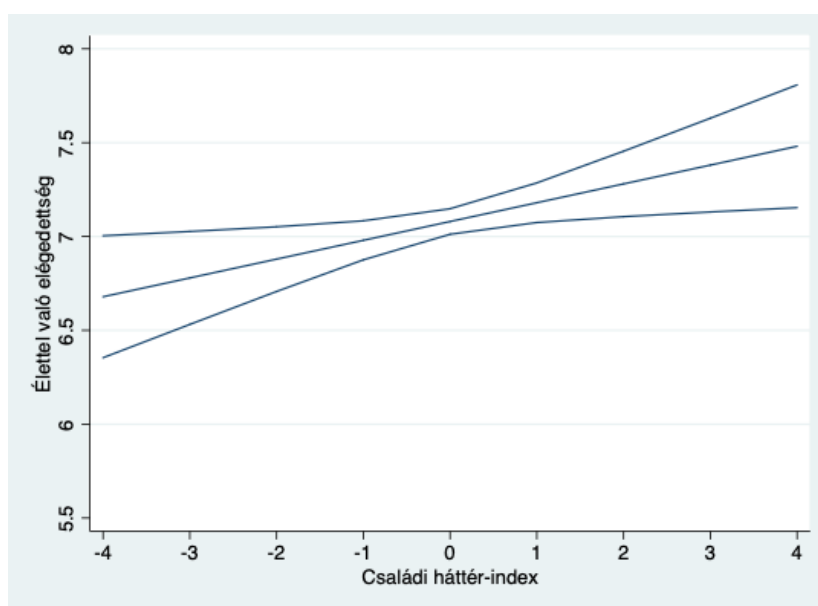


A lineáris becslésünk szerint a gyerekeket ért bántalmazás gyakoriságának skáláján 1 egységnyi emelkedés átlagosan 0,25 pont csökkenést okoz a boldogság skáláján. Tehát minél több bántalmazás ért valakit, annál kevésbé elégedett az életével. A magányosság érzését egységnyivel növelve az elégedettség átlagosan 0,53 pontnyival csökken. A 9. ábra alapján elmondható, hogy a kudarcból való félelem érzésének növekedése átlagosan 0,32 pont csökkenést eredményez a szubjektív jóllét skáláján. A közösségi média használatával töltött időben történő növekedés is negatívan hat a boldogságra, átlagosan 0,1 ponttal csökkenti az élettel való elégedettséget. Az eredményeket figyelembe véve a harmadik hipotézisünket is elfogadjuk.

7.1.4. A családi háttér-index változó

Az étellel való elégedettség külső tényezőjét becslésünkben a PISA által készített családi háttér-index változó szemlélteti, melynek alapját a diákok szüleinek iskolai végzettsége, foglalkozása és a család által birtokolt gazdasági-kulturális javak adják. Az 10. ábrán látható, hogy 1 egységnyi elmozdulás 0,1 pont növekedést okoz az étellel való elégedettségben.

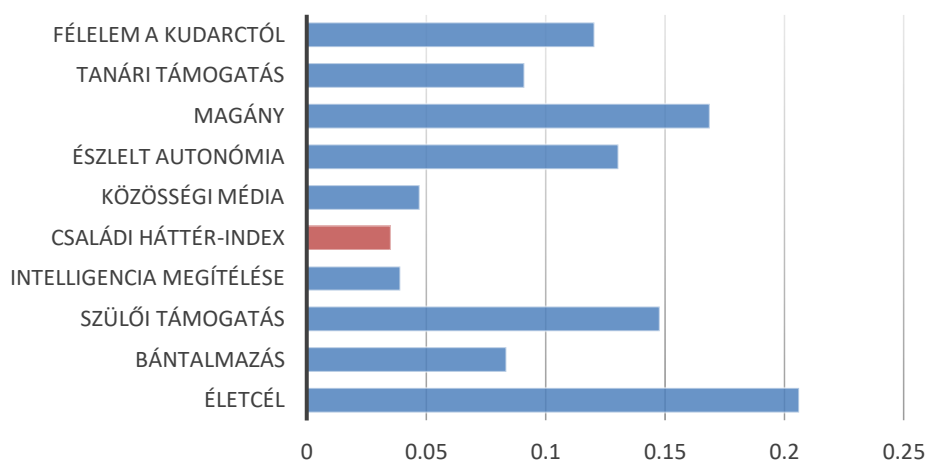
10. ábra: A családi háttér-index változó hatása az étellel való elégedettségre. Forrás: Saját szerkesztés



7.2. A magyarázó változók hatásának összehasonlítása

Az utolsó (H4) hipotézisünk szerint a magyar diákok étellel való elégedettségére az iskolai klíma indikátorai nagyobb hatást gyakorolnak, mint a külső tényezők. Jelen kutatásban a külső tényezőket a PISA által készített családi háttér-index segítségével mértük. Ahhoz, hogy az egyes változók hatását összehasonlíthassuk, a standardizált béta együtthatókat kell alapul vennünk, mert enélkül nem tudnánk összeegyeztetni a különböző mértékegységgel rendelkező változókat. A 11. ábrán látható, hogy a változók abszolút értékét tekintve melyek bírnak a legnagyobb befolyással a függő változóra. A lineáris becslés alapján az első helyen a tiszta cél szerepel, tehát a legnagyobb mértékben az életcél megléte hat a diákok étellel való elégedettségére. Szintén jelentős hatása van még a magánynak, a szülői támogatásnak, az észlelt autonómiának és a kudarcból való félelemnek is.

A magyarázó változók hatása



A legkisebb mértékben a családi háttér-indexben szereplő szocioökonómiai változók befolyásolják a szubjektív jóllétet, ami által elfogadhatjuk a hipotézisünket, miszerint (H4) az iskolai légkört alakító tényezők nagyobb hatással vannak az étellel való elégedettségre, mint a külső tényezők.

8. Eredmények összefoglalása és fejlesztési lehetőségek a pozitív iskolai klíma megteremtéséhez

Az eredményeink azt mutatják, hogy az alapvető pszichológiai szükségletek valóban szignifikáns hatással bírnak a serdülők szubjektív jóllétére vonatkozóan. Jelen fejezet azt tárgyalja, hogy a pozitív iskolai klíma miképpen járulhat hozzá ezen igények kielégítéséhez, és ezáltal hogyan tudja fokozni a serdülők étellel való elégedettségét.

Az autonómia igényét befolyásolni képes az észlelt autonómia vagy önbecsülés, a szülői támogatás és az, hogy van-e kifejezett cél az életünkben. A pozitív önbecsüléshez hozzájárulhat az, ha az iskola a tanulók képességének megfelelő feladatokat állít a diákok elé, valamint, ha rendszeres pozitív és konstruktív visszajelzést kapnak a teljesítményükről (Yorke, 2002). A szülői támogatás ideális mértékű és konzisztens meglete szintén pozitív hatással van a serdülők étellel való elégedettségére, ez az iskola által támogatott szülői készségfejlesztő programokkal vagy tanácsadással tudatosítható, illetve növelhető a szülők körében (Desforges & Abouchaar, 2003). A kompetenciát, mint alapszükségletet – tehát az iránti igényt, hogy önmagunkat

kompetensnek érezzük – jelentős mértékben befolyásolja a tanári támogatás mértéke, illetve a tanuló saját intelligenciájának megítélése. A tanári támogatás hiánya gyakran összefüggésbe hozható a kiégés jelenségével, ami külföldi becslések alapján a pedagógusok körében akár 30%-ot is elérheti (Lubinszki, 2013). A kiégett pedagógus nem képes figyelni a diákok szükségleteire, érdeklődésére, igényeire és nem mutat valódi érdeklődést sem irányukba, ami a tanári támogatás hiányát jelentheti. A kiégés-szindróma elkerülésében jelentős szerepet játszik a prevenció, azaz a korai jelek felismerése, illetve ezzel párhuzamosan olyan protektív faktorok megerősítése, mint a kapcsolati hálók, társas támogatás és elismerés (Horváth, 2014). A kapcsolódás szükséglete nem képes beteljesülni amennyiben a tanuló kortárskapcsolatai nem kielégítőek. Ennek oka lehet az iskolai bántalmazás és ebből fakadó magányosságérzet, vagy pedig a túlzott médiahasználat. A bullying megelőzésére és kezelésére egyre több prevenció, illetve antibullying program indult, amelyek célul tűzték ki az iskolai bántalmazás megelőzését azáltal, hogy a konfliktusok békés feloldására, együttműködésre és empátiára tanítják a diákokat (Jármí, 2019).

9. Regressziós diagnosztikák

A regressziós modell eredményeinek érvényességéhez nem elég csupán azt tesztelni, hogy valóban szignifikánsan magyarázza-e a függő változó varianciáját, szükség van megvizsgálni, hogy teljesít-e ezen felül bizonyos kritériumokat is.

9.1. Multikollinearitás

A modellben a magyarázó változók közti kapcsolat túlzott szorossága okozhat multikollinearitást, amely esetén a becslési eredményeinek bizonytalanná válnak és a nullhipotézis elfogadásának valószínűsége is növekszik. A multikollinearitás tesztelésére nincsen bevett módszer, azonban több lehetőség is rendelkezésünkre áll. Elsőként a magyarázó változók közti korrelációt vizsgáljuk meg, amely az egyes változó párok közti kapcsolatot mutatja meg. Az általunk számolt korrelációs mátrixban található értékek között egyik sem haladja meg 0,5-ös értéket, így ez alapján nem következtetünk zavaró multikollinearitásra.

Annak érdekében, hogy biztosak legyünk az eredményben, kiszámoltuk a VIF (Variancia Infláló Faktor) mutató értékeit, amelyek a 12. ábrán láthatóak. Abban az esetben, ha a mutató 2 alatti értéket mutat, elfogadhatónak tekintjük. Jelen esetben mind az egyes változókhoz

tartozó, mind az átlagos VIF mutató értéke bőven 2 alatt van, így megállapítható, hogy a modellben nem áll fenn zavaró multikollinearitás.

12. ábra: Variancia Infláló Faktor mutató számok. Forrás: Saját szerkesztés

Magyarázó változók	VIF
Életcél	1,08
Nem	1,06
Bántalmazás	1,10
Szülői támogatás	1,15
Intelligenciával kapcs. attitűd	1,04
Közösségi média	1,07
Önbecsülés	1,16
Magány	1,16
Családi háttér-index	1,08
Tanári támogatás	1,04
Félelem a kudarctól	1,08
VIF átlag	1,09

9.2. Kiugró értékek vizsgálata

A modellben előforduló kiugró értékeket három szempont szerint vizsgálhatjuk. Ahhoz, hogy megfelelő képet kapjunk a kiugró értékek hatásáról először megnézzük a kiugró értékeket a studentizált reziduumok szerint, majd a magyarázó változó szerint, végül ezek együttes hatását kivéve a modellből ellenőrizzük az esetleges változásokat. A studentizált reziduumokat a 2. függelék ábráján a $[-2;2]$ intervallum között ábrázoltuk, ugyanis innentől számítanak kiugró értéknek. Látható, hogy a legtöbb megfigyelés az intervallumon belülre esik.

A leverage értékeknél a kritikus érték képlete a $(2k+2)/n$, ahol a k a magyarázó változók száma, n pedig a modellben szereplő megfigyelések száma. Az e feletti értékek tehát szintén potenciális kiugró értékek lehetnek. Ezeket az értékeket kivettük a regressziós becslésünkből, és az így kapott eredményt figyelembe véve megállapítható, hogy a kiugró értékek kivételével nem történt szignifikáns változás sem a koefficiensekben, sem a p-értékekben, ezért nincs szükség a modell korrekciójára.

9.3. Heteroszkedaszticitás

A hibatagokra vonatkozó másik kritérium a homoszkedaszticitás, amelynek feltétele, hogy a hibatagok varianciája állandó legyen. Abban az esetben, ha ez nem teljesül, a becsült standard

hibák torzítottak lesznek és a hozzájuk kapcsolódó F-tesztek és p-értékek megbízhatatlanná válnak. A 1. függelékben található eredeti modellen elvégzett Breusch-Pagan teszt eredménye a 13. ábrán látható. A vizsgálat azt a nullhipotézist teszteli, hogy a modell homoszkedasztikus, amit a p-érték alapján (mivel kisebb, mint 5%) nem tudunk elfogadni, emiatt a modellünk heteroszkedasztikus, tehát hibatagjainak varianciája nem állandó.

13. ábra: Breusch-Pagan teszt eredménye. Forrás: Saját szerkesztés

Mutató	Érték
chi(1)	134,56
Prob > chi2	0,000

A problémának egy lehetséges megoldása, hogy a modellt újra becsüljük a White-féle standard hibákkal annak érdekében, hogy torzítatlan és konzisztens becslést kapjunk. Az új, robusztus standard hibák értékét összehasonlítva az eredeti modell standard hibáival látható, hogy néhány helyen kisebb eltérés történt a változók p-értékét tekintve. A családi háttér-index, az intelligencia megítélése és a közösségi média változók szignifikanciája csökkent, emiatt a dolgozatban a robusztus standard hibákat tartalmazó modell került bemutatásra.

10. Összefoglalás

Dolgozatunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy milyen tényezők befolyásolják szignifikánsan a 15-16 éves magyar diákok élettel való elégedettségét. A hipotéziseink alapját az egyén és a környezet dimenziójának vizsgálata adta, melyeket három - a serdülők szubjektív jóllétét vizsgáló - elmélet mentén állítottunk fel. Az egyéni szintet vizsgálva Ryan & Deci (2017) modelljét vettük alapul, amiben az alapvető pszichológiai szükségletek meglétével magyarázza az élettel való elégedettséget és három nagy csoportra osztja a diákok boldogságát befolyásoló tényezőket. Ezáltal azzal a feltételezéssel élünk, hogy (H1) az autonómiát biztosító indikátorok, (H2) a kompetenciát mérő tényezők és (H3) a kapcsolódást jelző prediktorok egyaránt szignifikánsan hatnak a magyar tinédzserek élettel való elégedettségére.

A környezeti elemeket Bronfenbrenner & Ceci (1994) ökológiai modellje által - melyben megkülönböztet belső és külső tényezőket a szubjektív jóllét prediktorait tekintve - továbbá az iskolai klíma fogalma mentén vizsgáltuk. Az iskolai légkört alakító indikátorok közé sorolható a tanár-diák, diák-diák közti viszony, az iskolai környezetet meghatározó légkör és minden

olyan tényező, ami hatással van a diákok tanulási szokásaira illetve motivációjára. Ezek alapján azt feltételeztük, hogy (H4) a modellben az iskolai légkört alakító tényezők nagyobb hatással vannak az étellel való elégedettségre, mint a külső (szocioökonómiai) tényezők.

Az elemzéshez lineáris regressziós becslést alkalmaztunk, melynek függő változója az étellel való elégedettség volt, a magyarázó változók alapját pedig a fentebb említett hipotézisek adták. A kutatásunkban arra az eredményre jutottunk, hogy a diákok autonómiáját jelző változók - tiszta ételcél, szülői támogatás és észlelt autonómia - mind szignifikánsan és pozitívan befolyásolják a szubjektív jóllétet. A 15-16 évesek kompetenciáit mérő indikátorok közül mindkettő szignifikánsnak bizonyult, míg az intelligenciájuk megváltoztathatóságával kapcsolatos vélekedés negatív hatással bír, a tanári támogatás meglehetősen pozitívan hat a boldogságra. A kapcsolódási pontokat érintő változók - bántalmazás, magány, közösségi média használat és a kudarcból való félelem - mind szignifikánsan és negatívan befolyásolják a diákok étellel való elégedettségét. Továbbá belátható, hogy az iskolai klíma indikátorait összevetve a gyerekek családi háttér-indexével, az iskolai légkör tényezői kivétel nélkül nagyobb hatást gyakorolnak a szubjektív jóllétre, mint a külső tényezők.

Az eredmények alapján megállapítható, hogy mind az alapvető szükségletek, mind az iskolai környezet nagymértékben befolyásolják azt, hogy mennyire érzi magát boldognak egy tinédzser. Ezzel együtt belátható, hogy ezen tényezők nagy része alakítható és tanulható, tehát a diákok környezetét alakító személyek - akár szülők, akár iskolai szereplők - felelősséggel vannak azért, hogy megteremtsék a szükséges feltételeket a gyerekek számára. Az iskolákban több kezdeményezés elindult amiben a diákoknak pozitív életszemléletet tanítanak, vagy éppen az iskolai bántalmazást csökkentő prevenció fontosságát hangsúlyozzák, azonban a jövőben érdemes lenne nagyobb hangsúlyt fektetni ezekre az oktatáspolitikában és minden intézménybe bevezetni. Amellett, hogy számos kutatás igazolta, hogy a boldogabb diákok kiegyensúlyozottabb életet élnek és általában jobb teljesítményt is érnek el, azért is fontos megfelelő életvitelt biztosítani a fiatalok számára, mert sok esetben a gyerekkori szubjektív jóllét érzése előjósolja a felnőttkori étellel való elégedettségnek is.

Felhasznált irodalom

- Adelman, H. S., Taylor, L., & Nelson, P. (1989). Minors' dissatisfaction with their life circumstances. *Child Psychiatry and Human Development*, 20, 135–147.
- Angner, E. (2010). *Subjective well-being*. *The Journal of Socio-Economics*, 39(3), 361–368. doi:10.1016/j.socec.2009.12.001
- Arseneault, L. (2017). The long-term impact of bullying victimization on mental health. *World psychiatry*, 16(1), 27-28.
- Bányai É. & Varga K. (2014) *Affektív pszichológia*. Budapest: Medicina Kiadó
- Baumrind, D. (1991). Effective parenting during the early adolescent transition. In P. A. Cowan & E. M. Hetherington (Eds.) *Family transitions*. Advances in family research series. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In: Richardson, J., *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Westport, CT: Greenwood: 241–58.
- Bradley, R. H., & Corwyn, R. F. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American, and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 385–400. <https://doi.org/10.1080/01650250444000072>
- Bronfenbrenner, U., & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101, 568–586.
- Cantril, H. (1965): *The pattern of human concern*. Rutgers University Press, New Brunswick, NJ.
- Cohen, J. (2009). “School climate: Research, policy, practice, and teacher education”, *Teachers College Record*, Vol. 111/1, pp. 180-213, <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-006-9024-z>.
- Comer, R. J. (2005). *A lélek betegségei. Pszichopatológia*. Budapest: Osiris Kiadó
- Craig, W., Harel-Fisch Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de Mato MG., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W.; HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group; HBSC Bullying Writing Group. A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *Int J Public Health*. 2009 Sep;54 Suppl 2(Suppl 2):216-24. doi: 10.1007/s00038-009-5413-9. PMID: 19623475; PMCID: PMC2747624.
- Crede, Julia & Wirthwein, Linda & McElvany, Nele & Steinmayr, Ricarda. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Frontiers in Psychology*. 6. 10.3389/fpsyg.2015.00052.

- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: a literature review. London: Department for Education and Skills.
- Dew, T., & Huebner, E. S. (1994). Adolescents' perceived quality of life: An exploratory investigation. *Journal of School Psychology*, 33, 185–199.
- Diener E. (2009) Subjective Well-Being. In: Diener E. (eds) *The Science of Well-Being*. Social Indicators Research Series, vol 37. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6_2
- Dwyer, R., Kushlev, K. & Dunn, E. (2017). Smartphone use undermines enjoyment of face-to-face social interactions. *Journal of Experimental Social Psychology*. 78. 10.1016/j.jesp.2017.10.007.
- Eurostat (2019). Average rating of satisfaction by domain, sex, age and educational attainment level. Elérés: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ilc_pw01/default/line?lang=en
Letöltve: 2021. 04. 10.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2004). Bullying Behavior and associations with Psychosomatic Complaints and Depression in Victims. *The Journal of Pediatrics*, 144, 17-22. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2003.09.025>
- Ferge, Zs. & Háber, J. (1974): *Az iskola szociológiai problémái: Válogatott tanulmányok*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó.
- Flaspohler, P. D., Elfstrom, J. L., Vanderzee, K. L., Sink, H. E., & Birchmeier, Z. (2009). Stand by me: The effects of peer and teacher support in mitigating the impact of bullying on quality of life. *Psychology in the Schools*, 46(7), 636–649. <https://doi.org/10.1002/pits.20404>
- Frankl, V. (1959). *Man's search for Meaning*. Beacon Press, 2006, [ISBN 978-0-8070-1426-4](https://doi.org/10.1002/pits.20404)
- Freiberg, H. & T. Stein (1999). "Measuring, improving and sustaining healthy learning environments", in Freiberg, H. (ed.), *School Climate: Measuring, Improving and Sustaining Healthy Learning Environments*, Falmer Press, Philadelphia, PA.
- Funk, B. A., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2006). Reliability and validity of a brief life satisfaction scale with a high school sample. *Journal of Happiness Studies*, 7, 41–54.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2000). Review of life satisfaction measures for adolescents. *Behaviour Change*, 17, 178–195.
- Gilman, R., & Huebner, E. S. (2006). Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 311–319.

- Gini, G., & Pozzoli, T. (2009). Association between bullying and psychosomatic problems: a meta-analysis. *Pediatrics*, 123(3), 1059–1065. <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1215>
- Greenspoon, P. J., & Saklofske, D. H. (1997). Validity and reliability of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale with Canadian children. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 15, 138–155.
- Grob, A. (1995): Subjective well-being and significant life-events across the life-span. *Swiss Journal of Psychology*, 54: 3-18.
- Grob, A. (1998): Adolescents' subjective well-being in fourteen cultural contexts. In Nurmi, J.-E. (ed.): *Adolescents, Cultures and Conflicts. Growing up in Contemporary Europe*. Garland Publishing, New York, 21-3.
- Headey, B., Kelley, J., & Wearing, A. (1993). Dimensions of mental health: Life satisfaction, positive affect, anxiety, and depression. *Social Indicators Research*, 29, 63–82.
- Helliwell, J., R. Layard & J. Sachs (2019), *World Happiness Report 2019*, Sustainable Development Solutions Network, New York, NY, <https://worldhappiness.report/ed/2019/> (Megnyitva: 2020.12.01.)
- Helliwell, J. F., Huang, H., & Wang, S. (2019). Changing world happiness. *World Happiness Report 2019*, 11-46.
- Horváth, Sz. (2014). Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei. Karlovitz János.
- Huebner, E. S., & Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: Its relationship to self- and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social Indicators Research*, 30, 71–82.
- Jagodics, B., Nagy, K., Szénási, S., Varga, R., & Szabó, É. (2020). Az iskolai leterheltség és kiegésző vizsgálata a Követelmény-Erőforrás Modell segítségével magyar általános iskolások körében. *Alkalmazott Pszichológia*, 20(1), 57-81.
- Járdaházi, E. & Láng, A. (2018). Az iskolai zaklatás kapcsolata az empátiával és az alapvető pszichológiai szükségletek megélésével: ahogy a diákok látják, és ahogy a tanárok kezelik. *Training and Practice*. 2018. 16(2) DOI: 10.17165/TP.2018.2.7
- Jármí, É. (2019). Az iskolai bántalmazás (bullying) megelőzése, *Educatio*, 28(3), 528-540.
- Kessler, R.C., Amminger, G.P., Aguilar-Gaxiola, S., Alonso, J., Lee, S., & Ustun, T.B. (2007). Age of onset of mental disorders: a review of recent literature. *Current opinion in psychiatry*, 20(4), 359.

- LaRusso, M., Romer, D., Selman, R. (2008). Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school. *Journal of Youth & Adolescence*, 37, 386–398. doi:[10.1007/s10964-007-9212-4](https://doi.org/10.1007/s10964-007-9212-4)
- Lubinszki M. (2013). A kiégés komplex értelmezése és prevenciós lehetőségei a pedagóguspályán. In Jubileumkötet a Miskolci Egyetem Bölcsészettudományi Kar 20 éves jubileumára (pp. 263–276). Miskolc: Miskolci Egyetem.
- Margitics, F. (2011). Személyiség és egészségpszichológia. Letöltve, 2020.12.02. http://www.nyf.hu/appi/sites/www.nye.hu/appi/files/Intezet/Doc/Margiticsonline_szemlyisg_s_egszsgpszichologia.pdf
- Martos, T. (2016) Motiváció, értékek és társas kapcsolatok: az öndetermináció elméletének alapjai. Letöltve, 2020.11.28. http://publicatio.bibl.u-szeged.hu/13361/1/KETEG_tkv_MS_u.PDF
- Nagy, I. – Körmendi, A. – Pataky, N. (2012). A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia*, 112. évf. 3. sz. pp. 129–148
- Nansel, T. R., Overpeck, M. D., Haynie, D. L., Ruan, W. J., & Scheidt, P. C. (2003). Relationships between bullying and violence among US youth. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 157(4), 348–353. <https://doi.org/10.1001/archpedi.157.4.348>
- Navarro, R., Ruiz-Oliva, R., Larrañaga, E., Yubero, S. (2015). The Impact of Cyberbullying and Social Bullying on Optimism, Global and School-Related Happiness and Life Satisfaction Among 10-12-year-old Schoolchildren. *Applied Research in Quality of Life*. 10. 15-36. 10.1007/s11482-013-9292-0.
- OECD (2020). "A framework for the analysis of school climate and student well-being", in *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/c414e291-en>.
- OH (2019): PISA, 2018. Összefoglaló jelentés, Oktatási Hivatal, Budapest, https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2018_v6.pdf
- Oláh, A., Vargha, A., Csengődi, M., Bagdi, B. és Diósy, T. (2019). Magyarország Boldogságtérképe 2019. Elérés: <http://boldogsagprogram.hu/magyarorszag-boldogsagterkepe-2019/> Letöltve: 2021. 04. 10.
- Olweus, D. (1999). Az iskolai zaklatás. *Educatio*, 8. évf. 4. sz. pp. 717–737.
- Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi, I., & Vadász, Cs. (2016). PISA 2015 Összefoglaló jelentés. *Oktatási Hivatal, Budapest*.

- Park, N., Park, M. & Peterson, C. (2010). When is the Search for Meaning Related to Life Satisfaction? *Applied Psychology Health and Well-Being* 2(1):1 – 13 DOI: [10.1111/j.1758-0854.2009.01024.x](https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01024.x)
- Proctor, C., Linley, P. A. y Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction. *Journal of Happiness Studies*, 10, 583-630. doi: 10.1007/s10902-008-9110-9
- Révész, Gy. (2012) Gyermekkel szemben elkövetett erőszak. A kortárs erőszak. In: Kiss, E. Cs. & Makó Sz. H. Mentálhigiéné és segítő hivatás: Fejezetek az elmélet és a gyakorlat területeiről. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány
- Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55, p. 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publishing.
- Satici, S. A., & Uysal, R. (2015). Well-being and problematic Facebook use. *Computers in Human Behavior*, 49, 185–190. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.005>
- Seligman, M. E. P., & Peterson, C. (2003). *Positive clinical psychology*. In L. G. Aspinwall & U. M. Staudinger (Eds.), *A psychology of human strengths: Fundamental questions and future directions for a positive psychology* (p. 305–317). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10566-021>
- Steinmayr R., Dinger F. C., Spinath B. (2010). Parents' education and children's achievement: the role of personality. *Eur. J. Pers.* 24 535–550 10.1002/per.755
- Steger, M. & Kashdan, T. (2007). Stability and specificity of meaning in life and life satisfaction over one year. *Journal of Happiness Studies*. 8. 161-179. 10.1007/s10902-006-9011-8.
- Steger, M. F., Oishi, S., & Kashdan, T. B. (2009). Meaning in life across the life span: Levels and correlates of meaning in life from emerging adulthood to older adulthood. *The Journal of Positive Psychology*, 4(1), 43–52. <https://doi.org/10.1080/17439760802303127>
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19(2), 93–105. <https://doi.org/10.1521/scpq.19.2.93.33313>
- Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social Indicators Research*, 78(2), 179–203. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>
- Szélesné, F., E., & Hornyák, A. (2018). Tanulható-e a boldogság? = Is Happiness Learnable?. *Képzés és gyakorlat: training and practice*, 16(2), 155-174.

- Széll, K. (2018). *Az iskolai légkör és eredményesség: fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák*. Belvedere Meridionale.
- Taylor, S., Brown, J. (1988): Illusion and well-being: A social-psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*, 103: 193-210.
- Thapa, A. (2013). School Climate Research. *National School Climate Center*.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Ttofi, M. M., Farrington, D. P., Lösel, F., Crago, R. V., & Theodorakis, N. (2016). School bullying and drug use later in life: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 8–27. <https://doi.org/10.1037/spq0000120>
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why Today's Super-Connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy – and Completely Unprepared for Adulthood*. New York: Atria Books.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: Evidence from a population-based study. *Preventative Medicine Reports*, 12, 271-283.
- Twenge, J. M., Cooper, A. B., Joiner, T. E., Duffy, M. E., & Binau, S. G. (2019). Age, period, and cohort trends in mood disorder and suicide-related outcomes in a nationally representative dataset, 2005-2017. *Journal of Abnormal Psychology*.
- Valois, R. F., Kerr, J. C., and Huebner, S. E. (2012). Peer victimization and perceived life satisfaction among early adolescents in the United States. *Am. J. Health Educ.* 43, 258–268. <https://doi.org/10.1080/19325037.2012.10599244>
- Wang, M. T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28(2), 315-352.
- Yorke, M. (2002). Academic failure: a retrospective view from non-completing students. In *Failing students in higher education*, eds. M. Peel and T. Wareham. Maidenhead, UK: SRHE/Open University Press.

Függelék

1. függelék: Eredeti lineáris regressziós modell. Forrás: Saját szerkesztés

Magyarázó változók	Koefficiensek	Standard hibák	P-érték
Életcél	0,5630	0,03912	0,000
Nem	0,506	0,07141	0,000
Bántalmazás	-0,2532	0,04374	0,000
Szülői támogatás	0,5007	0,04999	0,000
Intelligencia megítélése	-0,1145	0,04103	0,005
Közösségi média használat	-0,1076	0,03253	0,001
Észlelt autonómia	0,5133	0,05831	0,000
Magány	-0,5357	0,04718	0,000
Családi háttér-index	-0,1002	0,04066	0,014
Tanári támogatás	0,2789	0,04299	0,000
Félelem a kudarcától	-0,3246	0,03865	0,000
Tengelymetszet	1,4459	0,33837	0,000

2. függelék: A kiugró értékek a studentizált reziduumok alapján. Forrás: Saját szerkesztés

