



AZ ISKOLAI JÓLLÉT ÉRTELMEZÉSÉNEK ÉS MODELLEZÉSÉNEK LEHETŐSÉGEI

D. Nagy Krisztina

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

A gyermekek mindennapjainak szerves részét jelenti az iskolában eltöltött idő mennyisége. Az ott szerzett tapasztalatok és benyomások együtt alakítják a tanulók iskolához és tanuláshoz való viszonyát, a környezeti és társas hatások eredményei a tanuló teljesítményén, motivációján, aktivitásán és személyiségének alakulásán is tetten érhetők. Mindennek köszönhetően valamennyi iskolai szereplőnek (iskolavezetés, pedagógus, diák, szülő) fontos, hogy megismerje azokat a tényezőket, amelyek az iskolához való viszonyt, az iskolai attitűdöket meghatározzák, mert ezek ismeretében olyan légkört és feltételeket alakíthatnak ki, ahol a tanulók jól érzik magukat és ahova szívesen járnak nap mint nap (Hascher, 2004a, 2004b).

Az iskolai jóllét a szubjektív jóllét iskolai környezetben való értelmezését jelenti, ami több tényező mentén szerveződik és folyamatosan változik a tanulóknál. A jóllét szintje befolyásolja a tanulók iskolai teljesítményét, a társas kapcsolataik alakulását, az önértékelés és a személyiség fejlődését, ezáltal a tanulók későbbi tanulmányi és társadalmi céljainak elérését, illetve szoros kapcsolatban áll a felnőttkori élettel való elégedettséggel is (Hascher, 2004a, 2004b, 2008; Lelkes, 2014; Nagy, Gál, Jámbori, Kasik, & Fejes, 2019; Pollard & Lee, 2003; Réthy, 2016). Az iskolai jóllét magasabb szintjével jellemezhető tanulók optimisták, pozitív hozzáállásuknak köszönhetően nyitottabbak az új ismeretek befogadására, nagyobb tanulási motivációval bírnak és ritkábban vesznek részt kockázatos viselkedésben, emellett az iskolához és a tanuláshoz való viszonyuk is pozitív (Aldridge, Fraser, Ala'i, Earnest, & Afari, 2016; Vargha, Török, Diósi, & Oláh, 2019).

Jelen szakirodalmi tanulmány elsődleges célja az iskolai jóllét elméleti beágyazottságának feltárása, a jelenséggel kapcsolatba hozható fogalmak (pl. szubjektív és pszichológiai jóllét, tanulói jóllét) tisztázása, már kipróbált nemzetközi modellek bemutatása és egy további kutatásokat előkészítő elméleti modell kialakítása. A tanulmány a bemutatott fogalmakat iskolai kontextusban a tanulók oldaláról közelíti meg. Nem tér ki a lehetséges családi és egyéb kulturális hatásokra, illetve a pedagógusi nézőpontok feltárására sem, amelyeknek szintén fontos szerepük van a tanulói szubjektív jóllét alakulásában.

A jóllét értelmezésének alakulása

A jóllét meghatározásának alakulása és a jóllétkutatás több évtizedes múltra tekint vissza. Időrendi sorrendben tekintem át a jóllét meghatározásának alakulását, annak legfontosabb tartalmi jellemzőit. E rész a meghatározásokból levonható következtetésekkel és a jóllét komplex értelmezésével zárul.

Az 1900-as években elterjedt társadalmi hatásvizsgálatok objektív mutatók (pl. születéskor várható élettartam, beiskolázási arányok, jövedelem) mentén, elsősorban gazdasági, környezeti és statisztikai adatok felhasználásával (pl. GDP-mutató) vizsgálták a társadalmak fejlődését és fejlettségét. A szubjektív megközelítések (személyes véleményen alapuló mutatók) az életminőség és az étellel való elégedettség megítélésének vizsgálatokba való bevonásával terjedtek el, innen származik a szubjektív jóllét megnevezés, utalva ezzel a saját, személyes véleményen alapuló értékelések jelentőségére. A szubjektív mutatók tehát az egyén saját életminőségéről adnak visszajelzést, leírhatók az életkörülményekkel való elégedettséggel, az egyéni boldogság szintjével, azonban nem feltétlenül járnak együtt az objektív feltételekkel (pl. anyagi javakkal) való elégedettséggel (Andorka, 2006; Diener, Lucas, & Oishi, 2002; Gáspár, 2013; Hegedűs, 2001).

Utóbbi állítást bizonyítják az anyagi jólét (anyagi helyzettel való elégedettség) és a szubjektív jóllét kapcsolatának azon vizsgálatai is, amelyekben igazolódott, hogy a gazdasági növekedés nem jelenti azt, hogy a szubjektív jóllét megítélése is pozitív irányba változik. Az egyén esetében az objektív és a szubjektív tényezők kölcsönösen fejtik ki hatásukat, vagyis amennyiben az anyagi elégedettség nő, akkor az étellel való elégedettség is pozitív irányba változik, de ha az egyén bizonytalanul ítéli anyagi helyzetét, akkor az általános elégedettsége is alacsonyabb szintű. Eredményekkel igazolható, hogy a gazdaságilag előnyösebb helyzetben lévő területeken jellemzően a jóllét is magasabb értéket mutat (Kulcsár, 2020), azonban az életesemények és azok érzelmi hatásai erősebben befolyásolják az egyén jóllétét, mint az anyagi helyzet vagy a jövedelem mutatói (Diener & Seligman, 2004; Komjáthy, 2014).

A szubjektív mutatók alkalmazása a nemzetközi (pl. Eurostat, OECD) és a hazai statisztikai vizsgálatoknak (pl. KSH) is szerves részévé vált (KSH, 2014; OECD, 2017b). A jóllét dimenzióival azonban továbbra is elsősorban a gazdasági mutatókkal jelzett körülmények azonosíthatók, az alkalmazott mutatók a mérési időszakok közötti változást mutatják be (Kulcsár, 2020). Ezért a jóllét meghatározása és összetevőinek vizsgálata céljából érdemes áttekinteni a társadalomtudományi vizsgálatok jóllétre vonatkozó eredményeit is.

Társadalomtudományi szempontból a kutatások és elméleti összefoglalók jelentős része pszichológiai nézőpontból vizsgálja a jóllét fogalmát. E kutatások arra keresik a választ, hogy melyek azok a kognitív, társas, szocializációs és személyiségbeli tényezők, amelyek a szubjektív jóllét kialakulásáért felelősek lehetnek. Az egységes fogalomhasználatától függetlenül az 1900-as évek második felében a jóllét jelentését elsősorban a kitűzött célok, tervek elérésével, az élethelyzetekkel kapcsolatos pozitív és negatív érzelmek átélésével és az egészséggel összefüggésben definiálták és vizsgálták. Az egyéni célok elérésével kapcsolatos meghatározások szerint a jóllét az egyén számára jelentős célok elérésekor alakul ki, a megvalósulás a személyes törekvések, a motivációk és a képességek

függvénye. A képességek segítségével végzett egyéni tevékenységek hozzájárulnak a célok eléréséhez és az értékeknek megfelelő cselekedetet eredményeznek, ami alapvető eleme az egyéni (szubjektív) jóllét kialakulásának. Az általános jóllét az aktuális megtapasztalása, és tudatosítása annak, hogy az egyén élete megfelelően halad a saját célok és elképzelések mentén (Hascher, 2004a; Kulcsár, 2020; Longo, Coyne, & Joseph, 2017).

Az érzelmek, az érzések és az értelem a fogalom azon összetevői, amelyek a kezdetektől fogva megtalálhatók a jóllét értelmezéseiben. Azonban az érzelmek dominanciája és az átélés gyakorisága szempontjából eltérő meghatározások alakultak ki. A jóllét fejlődésének történeti áttekintése során az értelem és érzelmek dominanciája mentén az elméleti megközelítéseknek két irányzata különíthető el: az eudaimonikus (/eudemonikus) és a hedonikus (/hedonisztikus) jóllét állapota (Dodge, Daly, Huyton, & Sanders, 2012; Szántó, Susánszky, Verényi, Sipos, & Murányi, 2016). Az eudaimonikus jóllét a belső értékek megszervezésére irányuló motivációként az önmegvalósítás eredményeire fókuszál, biztosítja a személy érvényesülési lehetőségeit, az énefejlődés, a személyes növekedés és a céltudatos elfoglaltságoknak köszönhetően az egyén úgy érzi, életének van értelme (Oláh & Kapitány-Fövény, 2012; Szántó et al., 2016). A hedonikus jóllét a szükséges javak és az értékek elérésének következtében kialakuló pozitív érzésekből kialakuló állapot, a szükségleteink kielégítésére irányuló külső, extrinzik célok elérése során keletkező szubjektív boldogságérzetet és az erre való törekvést jelenti (Morse, O'Donell, Walberg, & Dik, 2019).

A hedonikus és az eudaimonikus jóllét megkülönböztetésére vezethető vissza a szubjektív és a pszichológiai jóllét eltérő meghatározása is. Ugyanis a jóllét szakirodalmának áttekintésekor a szubjektív jóllét mellett – főként a pszichológiai vizsgálatokban – gyakran találkozunk a pszichológiai jóllét fogalmával is. A két meghatározás nehezen különíthető el egymástól és napjainkban is szoros átfedéseket tartalmaz, gyakran ugyanazon tartalmat értenek alatta. A fenti meghatározások alapján azonban a szubjektív jóllét a személy által megélt elégedettségérzésre utal, a pozitív és negatív érzelmek mint affektív összetevők mellett kognitív összetevőként az élet értékelésével kapcsolatos elégedettséget is magában foglalja. A pszichológiai jóllét (ami a kutatásokban azonos a mentális egészség fogalmával) az önelfogadás, az autonómia, a másokkal való kapcsolat és a környezet kezelését vizsgálja (Longo, Coyne, & Joseph, 2017; Róbert, Szabó & Széll, 2020).

A jóllét hedonikus és eudaimonikus megkülönböztetéséből indul ki vizsgálataiban Ryff is (pl. Ryff & Keyes, 1995; Ryff et al., 2006), aki rámutat arra, hogy a pszichológiai jóllét, vagyis a mentális egészség állapota többet jelent a boldogság és az elégedettség érzéseinél. Ryff és Keyes (1995) többszempontú, nagymintás kutatásaikban egy általuk kidolgozott hatdimenziós modellt alkalmaztak a pszichológiai jóllét mérésére. A modell a pozitív hatások mentén magában foglalja az egyéniség alakulásának elfogadását (önelfogadás), a személyiség folytonos fejlődését (személyes növekedés), a hasznos és értelemgazdag élet érzetét (élet értelme, célok), a másokkal való kapcsolatok minőségét (pozitív kapcsolat másokkal), annak a képességét, hogy az életet és a környező világot hatékonyan kezelje (környezettudatosság), valamint az önállóság (autonómia) érzését.

Az érzelmek és a kellemes, illetve kellemetlen élmények átélésének gyakorisága szempontjából a kezdetektől fogva egyetértés mutatkozott abban, hogy szubjektív jóllétről akkor van szó, ha az egyénnek több pozitív, mint negatív érzése van (Bradburn, 1969;

Becker, 1994), és a pozitív érzései gyakoribbak, dominánsabbak és tartósabbak, mint a negatívak (Larsen & Diener, 1987). Később igazolták a kétféle érzelem egymástól való függetlenségét is, miszerint, ha az egyén saját bevallása szerint jól érzi magát, elégedett az életével vagy boldog, attól még lehetnek negatív érzései, élményei, és az is előfordulhat, hogy az aktuális komfortszintje alacsony (Hascher, 2004a; Lelkes, 2014).

A pozitív érzések gyakoriságának hangsúlyozásakor kerül előtérbe az érzelmi jóllét fogalma is. A meghatározás szerint abban az esetben, ha az egyént többségében pozitív érzések érik, akkor kiegyensúlyozottabb (Ryff & Keyes, 1995), könnyebben eléri céljait, magasabb az élettel való elégedettsége és a mindennapi tevékenységiben is többször számol be pozitív érzésekről (Diener & Larsen, 1993). Az érzelmek és érzések hangsúlyozása miatt a jóllét gyakran (főleg a hétköznapi szóhasználatban) egyet jelent az öröm, a boldogság, a szerencse és (elsősorban az élettel való) elégedettség érzésével, illetve ezek előfordulásának gyakoriságával (Hascher, 2004a). Az ezeknél több tényezőt azonosító kutatások azonban igazolták, hogy ennél többről van szó. Ezt támasztja alá például Diener (Hascher, 2008, 2011; Oláh & Kapitány-Fövény, 2012) munkássága is, aki az elmúlt évtizedekben a szubjektív jóllétet többtényezős konstruktként számos megközelítés mentén vizsgálta. Következtetései szerint a szubjektív jóllét a személy saját életével kapcsolatos kognitív és affektív értékeléseinek összességét jelenti, ami az eseményekre adott érzelmi reakciók mellett a teljesítmény kognitív értékelését is tartalmazza. Kutatásaiban hangsúlyozza, hogy a szubjektív vélemények kialakításában a pozitív érzelmeknek, az egyéni értékeknek és szükségleteknek van erős befolyásoló ereje (Diener, Lucas, & Oishi, 2002). Meghatározása szerint a szubjektív jóllét a pozitív hatások gyakori és a negatív hatások kevésbé gyakori előfordulása következtében kialakuló élettel való elégedettséget jelenti (Diener & Lucas, 2000).

Az egyéni célok és az érzelmek hangsúlyozása mellett az egészség fogalma a kezdetektől részét képezi a jóllét megközelítéseinek, melyekben a mentális egészséget, a betegségek hiánya mentén, kellemes közérzeti állapottal azonosítják, amiben a fizikai (szomatikus) jóllét együtt jár a pszichés (mentális) jólléttel. Ezek alapján egy egészséges ember rendelkezik az öröm, a boldogság és az önkitaljesítés képességével, és úgy érzi, hogy az életének van értelme (Nagy & Barabás, 2011). A közérzet és az egészség összefüggését igazolja, hogy azok a személyek, akik pozitív közérzetről számolnak be, az egészségüket is jobbnak értékelik (Chida & Steptoe, 2008). A jó közérzet és a betegségek hiányának állapotán túlmutat az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization, WHO) egészségdefiníciója, amelyben az egészség a mentális jóllét dimenziójaként a testi, pszichés és a szociális jóllét állapotát jelenti (WHO, 1986). A mentális egészség birtokában az egyén képes felismerni saját erősségeit, gyengeségeit, képes megküzdeni a mindennapi élet kihívásaival és stresszhelyzeteivel, megfelelő munkát végez, illetve eredményes tevékenysége által hozzájárul a társadalom sikeres működéséhez (WHO, 2014).

Az egészséghez kapcsolódik az alapvető biológiai és fiziológiai szükségletek kielégítése is, ami – az egészségi állapothoz hasonlóan – szintén alapvető jelentőségű a jóllét szempontjából. Ezen szükségletek kielégítésének jelentősége Maslow (1970) szükséglet-hierarchiája óta ismert, miszerint a hierarchia első és egyben legfontosabb motívumai az alapvető fiziológiai szükségletek (pl. éhség, szomjúság, alvás, légzés, fájdalomkerülés),

melyek kielégítése alapvető jelentőségű az egyén számára, amíg ez nem történik meg, addig minden cselekvés erre irányul.

A jóllétkutatásokban fontos előrelépést jelentett a pozitív pszichológia térhódítása, ami az ezredforduló új tudományos irányzataként azokat a pozitív hatásokat és erősségeket vizsgálja, amelyekkel a negatív pszichés állapotok megelőzhetők. A pozitív pszichológia a jóllétet többnyire a boldogság fogalmával azonosítja, melynek mértéke összefüggést mutat a tevékenység közben átélt flow-élménnyel (áramlatélménnyel) is (Csíkszentmihályi, 2010; Oláh, 2004). A pozitív pszichológia egyik alapítója, Seligman (2007) a kezdeti értelmezésében a szubjektív jóllétet – a boldogsággal azonosítva – a pozitív pszichológia tárgyának a teljes, boldog élet lehetőségeinek feltárását, az étellel való elégedettség növelését jelölte meg. A fogalomhasználat alakulásának köszönhetően mára a boldogság helyett a jóllét összetett konstruktuma, a globális jóllét jelenti a kutatások tárgyát (Seligman, 2016), ami az egyén biológiai, pszichológiai, szociális (társas) és spirituális jóllétét egyaránt magában foglalja. A megközelítés szerint az egyén akkor boldog, ha a jóllét valamennyi szintjén jól működik és közben saját bevallása szerint is jól érzi magát (Oláh & Kapitány-Fövény, 2012; Oláh, 2004; Seligman, 2016; Vargha et al., 2019). Az irányzat gyors térhódítását bizonyítja a pozitív pszichológiai témák (pl. megküzdés, szubjektív jóllét, életcélok, érzelmi intelligencia, flow-élmény) hazai és nemzetközi folyóiratokban és könyvekben való gyors elterjedése, az ezzel kapcsolatos kutatócsoportok, folyóiratok és programok létrehozása, melyek a hétköznapokban is növekvő népszerűsége tettek szert (Oláh, 2012; Magyaródi, 2012).

Keyes (2002) saját kutatásaiban tanulmányozta és a pozitív irányzatok (pozitív társadalomtudomány) megjelenése után erőteljesebben hangsúlyozta a szociális tényezők hatását az egyéni jóllét szintjére. Felhívta a figyelmet a jól működő közösségek sajátosságaira, az ehhez szükséges személyiségbeli jellemzők vizsgálatára, vagyis a privát és társas szféra hatásaira, amit összefoglalóan szociális jóllétnek nevezett. Meghatározása szerint az a személy jellemezhető magas szociális jólléttel, aki pozitívan értékeli a társadalmat és annak intézményeit, törődik a közösséggel, amiben biztonságban érzi magát és megérti a társadalom alapvető összefüggéseit (Keyes, 2002; Oláh & Kapitány-Fövény, 2012). McDowell (2010) szintén a társas kapcsolatok minőségét hangsúlyozza, szerinte a szociális jóllét erőssége attól függ, hogy az egyén hogyan értékeli a meglévő, számára építő jellegű kapcsolatok jelentőségét, és mennyire érzi kielégítőnek szociális hálóját.

A pozitív megközelítés a pszichológia mellett további tudományterületeken, köztük a pedagógiában is megjelent, elterjedése óta egyre több hazai kutatási eredménnyel és kidolgozott iskolai programmal, modellel, alkalmazási lehetőséggel találkozhatunk (pl. Bredács, 2018; Józsa & Fejes, 2012; Nagy, 2019; Szélesné & Hornyák, 2018). A pozitív pedagógia az iskolai nevelés során használja fel a pozitív pszichológia alapjait, amely során a pozitív érzelmek alkalmazását, az erősségek fejlesztését és az önkiteljesedés előmozdítását, illetve azon faktorok erejének növelését célozza, ami egy magasabb szintű boldogságérzetet, beleélést és flow-élményt eredményezhet a tanulás során is (Csíkszentmihályi, 2010; Oláh, 2004). A pozitív megközelítés térhódítása óta a nevelés-tudományi kutatásoknak is gyakori tárgyát képezik a pozitív szemléletű témák (pl. pozitív fegyelmzés, flow az iskolában, élményszerű tanulás, boldogságóra). A kutatások célja az iskoláskorúak kompetenciáinak fejlesztése és az érdeklődés felkeltésének, fenntartásának

vizsgálata. Az egyéni és társas készségek fejlesztése által a tanulók hatékonyan tudnak megküzdeni a hétköznapi problémákkal, sikeresebben győzik le a kihívásokat, a tanulóknál kialakult érdeklődés pedig együtt jár az önbecsülés, a pozitív és optimista jövőkép, a belső kontroll érzésével, elősegítve ezzel a pszichés egészség fennmaradását (Bredács, 2018; Hamvai & Pikó, 2008; Oláh, 2004).

A pozitív pszichológiával és az egészséggel összefüggésben gyakran megjelenik a spirituális jóllét fogalma (pl. Seligman, 2016), ami a test, a lélek és a szellem közötti harmóniát, emellett az egyénnek önmagával, másokkal, illetve a természettel és a transzcendenciával való kapcsolatát fejezi ki (Gomez & Fischer, 2003). A spirituális jóllét empirikusan megragadható elemeit a vallási és az egzisztenciális jóllét jelentik, amelyek egy magasabb rendű, természetfeletti hatalommal, transzcendenciával való viszony értelmezéséből származnak. A spiritualitás jelentőségét az identitásfejlődéssel való összefüggései magyarázzák, kutatások szerint hatékony védőfaktorot jelent, ami az egyén céljait, terveit és választásait is meghatározza. Gyakran vizsgálják együtt a vallásossággal, a vallási jóllét a természetfeletti hatalomhoz fűződő viszonyulást fejezi ki, kiegészülve az élet értelmének keresésével és az életcélok iránti elkötelezettséggel, ami az egzisztenciális jóllét meghatározását adja (Pikó, Kovács, & Kriston, 2011).

A jóllétkutatások eredményeinek fenti áttekintése rávilágít, hogy az egyén jóllétét fizikai, anyagi, pszichológiai, kognitív, szociális, spirituális és környezeti tényezők egyaránt befolyásolják, tehát egy összetett, többdimenziós konstruktumról van szó (1. táblázat).

1. táblázat. A szubjektív jóllét dimenziói és összetevői az áttekintett szakirodalom alapján

SZUBJEKTÍV JÓLLÉT		
Dimenzió	Összetevők	Hivatkozott irodalom (példák)
Fizikai	fizikai (testi) egészség állapota	Chida & Steptoe, 2008;
	fiziológiai szükségletek kielégítése	Maslow, 1970; WHO, 1986, 2014
Pszichológiai	pozitív és negatív érzések, érzelmek (érzelmi jóllét)	Csikszentmihályi, 2010;
	célok, tervek, motiváció, egyéni elvárások	Diener et al., 2002;
	személyes elégedettségérzés	Hascher, 2004a;
	önelfogadás, autonómia	Lelkes, 2014;
	énkép, énhatékonyosság, teljesítmény	Ryff & Keyes, 1995;
Kognitív	normák, értékek	Ryff et al., 2006;
	flow-élmény	Seligman, 2007, 2016;
	gondolkodás, kompetenciák	Szántó et al., 2016
Kognitív	készségek, képességek	Diener et al., 2002;
	egyéni értékelései	Diener & Lucas, 2000

1. táblázat folytatása

<i>SZUBJEKTÍV JÓLLÉT</i>		
<i>Dimenzió</i>	<i>Összetevők</i>	<i>Hivatkozott irodalom (példák)</i>
Szociális	társas kapcsolatok, szociális háló egyén helyzete a közösségben, társadalomban	Keyes, 2002; McDowell, 2010
Spirituális	természettel és transzcendenciával való kapcsolat élet értelmének keresése (egzisztenciális jóllét) természetfeletti hatalomhoz való viszony (vallási jóllét)	Gomez & Fischer, 2003; Pikó, Kovács, & Kriston, 2011
Anyagi	anyagi helyzet (jövedelmi szint) életminőség életkörülmények	Andorka, 2006; Diener & Seligman, 2004; Gáspár, 2013; Hegedűs, 2001
Környezeti	lakókörnyezet jellemzői (infrastruktúra)	Ryff & Keyes, 1995; Hascher, 2004; Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2014

Az eltérő fogalomhasználat ellenére a jóllétkutatások közös elemei közé tartozik az érzelmek befolyásoló erejének hangsúlyozása, illetve a saját tapasztalatok, értékelések és gondolatok, vagyis a kognitív tényezők jelentőségének hangsúlyozása az aktuális helyzet értelmezése közben (Diener & Lucas, 2000; Dodge et al., 2012; Hascher, 2004a, 2004b; Pollard & Lee, 2003; Ryff & Keyes, 1995). Az anyagi helyzet és a jövedelem mutatói befolyásolják, de nem azonosak a szubjektív jóllét szintjével, aminek megítélésében az életeményekhez köthető érzelmeknek, élményeknek, illetve a testi-lelki egészségnek erősebb hatása van (Diener & Seligman, 2004; Kulcsár, 2020). A célok, a pozitív és negatív érzelmek, az egyén személye és testi-lelki egészsége tehát nem külön-külön, hanem egymással kölcsönhatásban befolyásolják a jóllét állapotának szintjét. Az érzelmek esetében a pozitív és a negatív érzések egymás mellett vannak jelen, a pozitív érzések túlsúlya hosszú távon magasabb jóllétszintet eredményezhet.

A jóllét vizsgálata iskolai környezetben

Az iskolai és a tanulói jóllét meghatározása

Az iskolai és a tanulói jóllét fogalmának és kutatásának elterjedése a 21. század elejére tehető. Mindkettő, a tanulói és az iskolai jóllét fogalmak használata is gyakori, azonban a jelentésbeli különbségek nem minden esetben egyértelműek. A megkülönböztetést nehe-

zíti, hogy a két kifejezés gyakran egymás szinonimájaként, egy tanulmányon belül változva, de azonos jelentésben fordulnak elő. A hazai kutatások jelentős részben nemzetközi eredményekre támaszkodnak, azonban a fordítások okozta különbségek szintén eltérést okozhatnak a tartalmak meghatározásában.

Jelen tanulmány elkülöníti egymástól a két fogalmat. A tanulói jóllét alatt az iskoláskorú, általános vagy középiskolás gyermekek (vagyis tanulók) szubjektív jóllétének több szempontú vizsgálatát értjük. A tanulói jóllétre vonatkozó kutatások nemcsak az iskolai hatások mentén, hanem az élet más területeivel (pl. család, lakókörnyezet, társadalmi-gazdasági háttér, egészségmagatartás, kortárskapcsolatok) összefüggésben vizsgálják a tanulók szubjektív jóllétét, amelynek egyik, de nem egyetlen szempontja az iskolai körülmények hatása (pl. PISA HBSC). Ezzel szemben az iskolaijóllét-vizsgálatok a tanuló szűkebb környezetére, az iskolára összpontosítanak, vagyis az iskolai környezetben átélt hatások vizsgálatával a tanulók szubjektív jóllétére vonatkozóan állapítanak meg következtetéseket. Az iskolai jóllét összetevőinek vizsgálatai az iskolai élet minőségéről és arról adnak információkat, hogy a tanulók hogyan érzik magukat az iskolában, illetve hogyan és mely tényezők mentén értékelik az őket ért hatásokat (Hascher, 2004a; 2011; Pollard & Lee, 2003; Soutter, Gilmore, & O'Steen, 2010; Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2014).

Kutatási eredmények igazolják, hogy az iskolai jóllét szintje befolyásolja az iskolai és a tanulási teljesítményt, a társas kapcsolatok alakulását és a tanuló önértékelését (Hascher, 2004a, 2004b, 2008; Pollard & Lee, 2002; Réthy, 2016). Magas jóllétszint esetén az iskolai és tanulási élmények és attitűdök döntően pozitívak, amit az iskolával és a tanulással kapcsolatos érdeklődés és motiváció tart fenn, és akkor marad meg hosszú távon, ha a negatív érzelmek elhanyagolhatók (Diener & Lucas, 2000; Hascher, 2008; Hascher, Hagenauer, & Schaffer, 2011; Konu & Rimpelä, 2002). A jóllét alacsony szintjének okai lehetnek az iskolában átélt negatív élmények, az elvárások következtében kialakult kimerülés és a tanulás iránti negatív attitűd is, ami, ha tartós ideig megmarad, akkor kiegészéhez és további mentális zavarok kialakulásához vezethet (Hazag, Major, & Ádám, 2010). Az iskolai jóllét szintje az iskolában átélt dolgok (léghkör, attitűdök, élmények, tapasztalatok) egészséges érzelmi mutatójaként külső és belső hatásokra folyamatosan változhat.

Az iskolai jóllét állapota tehát az iskolai környezetben átélt élmények, tapasztalatok értelmezése mentén alakul ki a tanulóban, ezért szoros összefüggésben áll az iskolához való viszonyal, az iskolai közérzettel és az iskolai léghkörrel, amit kognitív és affektív tényezők egyaránt befolyásolnak (Nagy & Zsolnai, 2016; Szabó, Zsadányi, & Szabó Hangya, 2015).

Az iskolai léghkör jóllétre gyakorolt hatását vizsgáló kutatásokban (pl. Hascher, 2004a, 2004b, 2008, 2011; Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2014) a léghkör a környezeti elemeket és az iskolában tapasztalt kollektív, globális élményeket foglalja össze, míg a jóllét erősebben koncentrálna a személy jellemzőire. Az eredmények szerint az iskolai léghkör egy olyan tanulási környezet indikátora, amely lehetővé teszi a tanulók számára lehetőségeik, képességeik kibontakozását, hozzájárulva ezzel a tanulói jóllét eléréséhez. Ha a tanuló pozitív iskolai és osztálytermi léghkörrel találkozik, az lehetővé teszi számára az elmélyültebb emberi kapcsolatok kialakítását (barátságok, pedagógushoz való kötődés), pozitív attitűdöket eredményez a tantárgyak, a teljesítmény és az iskola felé, miközben hozzájárul a mentális egészség, pszichés jóllét fenntartásához. A pozitív iskolai léghkör hozzájárul a támogató

társas kapcsolatok és a valahova tartozás érzésének kialakulásához, illetve a tanulói jóllét fejlesztéséhez is (Aldridge et al., 2016).

A tanulói jóllét és az iskolához való viszony hazai és nemzetközi méréseinek eredményei

A tanulói szubjektív jóllét iskolai környezetében való vizsgálatának több megközelítésével is találkozunk, melyek vagy az iskolával való elégedettséget és az ebből származtatható elégedettségi mutatót használják fel a tanulói sikeresség mérésére (pl. KSH, 2015; OECD, 2017a, 2019a, 2019b), vagy a jóllétet befolyásoló elemek feltárásával, elméleti modellek mentén igyekeznek meghatározni, hogy a tanulók iskolai jólléte miként növelhető vagy javítható, ami a továbbiakban a tanuló eredményére, teljesítményére és elégedettségére is hatással lehet (pl. Hascher, 2004a, 2011; Konu & Rimpäla, 2002).

A szubjektív jóllét vizsgálata hazai és nemzetközi szinten egyaránt a statisztikai vizsgálatok szerves részévé vált. A nagymintás, országok közötti összehasonlításra is alkalmas mérések többnyire a felnőtt lakosság életminőségét, elégedettségét és szubjektív jóllétét vizsgálják, napjainkban azonban a jóllétkutatások kiterjednek a gyermekek, serdülők és a fiatal felnőttek véleményének feltárására is. Ezen vizsgálatok elsősorban a tanulói jóllét fogalmát használják, a kutatásokban az étellel való elégedettség, az értékek, társas kapcsolatok jellemzőiről, vagy a szabadidő eltöltésének jellemzőiről önállóan nyilatkoznak a tanulók (Borgonovi & Pál, 2016; OECD, 2019a; Róbert, Szabó, & Széll, 2020).

Az alábbiakban azon nagymintás nemzetközi mérések bemutatása következik, amelyekben a tanulók szubjektív jóllétének vizsgálata iskolai körülmények között is megjelenik és a kutatásban általános és/vagy középiskolás tanulók vizsgálatával hazánk is részt vesz.

A tanulói jóllét nagymintás nemzetközi kutatásának egyik jelentős állomását jelentik a PISA-vizsgálatok, melyek közül a 2015-ben lezajlott mérések foglalkoztak először részletesebben a tanulói jólléttel (Borgonovi & Pál, 2016). Az OECD állásfoglalása szerint a diákok jóllétének aktuális minősége meghatározza a későbbi, felnőttkori jóllétét, ezért fontos az iskola feladatának tudatosítása és az aktuális helyzet feltárása által a beavatkozási lehetőségek előkészítése (OECD, 2017a, 2017b, 2019a, 2019b). A PISA-vizsgálatok meghatározása szerint a tanulói jóllét dinamikus állapot, az egyén személyes és szociális céljainak elősegítését szolgáló képességek, készségek és lehetőségek összessége, amelyek birtokában a tanulók boldog, teljes életet élhetnek. A meghatározás a tanulók életének több dimenzióját, a kognitív (megszerzett tudás készségek, képességek), a pszichológiai (értékelések az életről, iskola iránti elkötelezettségről), a fizikai (egészségügyi helyzet, testmozgás, étkezési szokások) és a szociális (társas élet értékelése), valamint anyagi dimenziókat is magában foglalja. Az egyes dimenziók elnevezésükben egyúttal a jóllét egy-egy fajtáját is kijelölik (2. táblázat). A tanulói jóllétet négy indikátor mentén vizsgálják, a kutatásban feltett kérdések a tanulók étellel való elégedettségére és jövőképeire, a tanulók érzelmeire, a tanárokkal és a diáktársaikkal való kapcsolatok minőségére és az éhhatékonyagra fókuszálnak, emellett megjelenik a fejlődésközpontú gondolkodás (*growth mindset*) mérése is (OECD, 2019b). A szubjektív mutatók mellett a PISA-vizsgálatok az

objektív tényezőket is hangsúlyozzák. Vizsgálják, hogy az otthoni és a szülői hatások hogyan befolyásolják a tanulók értékeléseit, benyomásait (Borgonovi & Pál, 2016; Ostorics, Szalay, Szepesi, & Vadász, 2016). A PISA-vizsgálatok tehát a gyermek életének több területére is kiterjednek, az iskolával kapcsolatos tényezők vizsgálata valamennyi dimenzió belül megjelenik.

A tanulói jóllétre vonatkozó legfrissebb (2018-as mérésben kapott) PISA-eredmények (OECD, 2019a) pozitív képet mutatnak, mert a megkérdezett tanulók nagyobb része (67%) elégedett az életével, és többnyire vagy mindig vidámnak és boldognak érzik magukat (több mint 80%), a válaszokban a szomorúság átlagosan sokkal kevésbé fordult elő (6%). A tanulók hisznek a készségeik, képességeik fejlesztési lehetőségeiben (*growth mindset*), ami pozitív összefüggést mutat a teljesítménymotivációval, énhatékonysággal, és negatív kapcsolatot a kudarctól való félelemmel (OECD, 2019a).

2. táblázat. A tanulói jóllét dimenziói (Borgonovi & Pál, 2016 alapján)

<i>Dimenzió</i>	<i>Összetevők</i>
Kognitív jóllét	tantárgyspecifikus készségek, kompetenciák tudományos énkép
Pszichológiai jóllét	élettel való elégedettség tanulói karrier, tanulással kapcsolatos elvárások teljesítménymotiváció tanulási és vizsgaszorongás
Fizikai jóllét	fizikai aktivitás (iskolában és iskolán kívül) étkezési szokások
Szociális jóllét	iskolához való kötődés szociális tanulási tapasztalatok tanárral való kapcsolat tanulókkal való kapcsolat szülőkkel való kapcsolat
Anyagi jóllét	tanórán kívüli foglalkozások háztartás jellemzői humán erőforrások az iskolában anyagi források az iskolában

A PISA-vizsgálatokhoz hasonló, nagyméretű, nemzetközi összehasonlító vizsgálat a Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) kutatás (magyarul: Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása), mely a serdülőkorúak egészségmagatartásán belül az iskolai élet néhány fontos aspektusát is vizsgálja (pl. iskolai attitűdök, tanulmányi teljesítmény, iskolai terhelés, társas támogatás, tanároktól kapott támogatás). A kutatás négyévenként, 11, 13, 15 és 17 éves tanulók bevonásával, nemzetközi szinten 50 országban zajlik (Róbert, Szabó, & Széll, 2020; Németh, Horváth, & Várnai, 2019). A szubjektív jóllét

mérésére az étellel való elégedettséget mint az egyén átfogó életminőségének mutatóját használták. Az eredmények szerint a fiúk szignifikánsan elégedettebbek az életükkel, mint a lányok, az életkor előrehaladtával az elégedettség egyre alacsonyabb. A középiskolás tanulók kedvezőtlenebbnek ítélik az étellel való elégedettséget, mint az általános iskolások. Az iskolával kapcsolatos eredmények a korábbi és egyéb nemzetközi nagymintás méréseken tapasztalt eredményekkel is hasonlóságot mutatnak: az iskoláról alkotott vélemény a magasabb évfolyamokon egyre negatívabb, és az iskolai környezet megítélését tekintve a tanárokról és az osztályközösségről alkotott vélemény is kedvezőtlenebb. A lányok jellemzően jobban szeretik az iskolájukat, a fiúk viszont pozitívabban vélekednek a tanáraikról és az osztályközösségről is. A ballagást és a továbbtanulást megelőző években a legalacsonyabb azok aránya, akik szeretik az iskolájukat (Németh & Költő, 2016; Németh, Horváth, & Várnai, 2019).

Szintén nagymintás, nemzetközi vizsgálat a Children's Worlds International Survey of Children's Well-being (ISCWeB) kutatás, melynek célja a 8, 10 és 12 éves gyermekek szubjektív és pszichológiai jóllétének vizsgálata, amit a legutóbbi adatfelvétel során a pozitív és negatív érzelmi hatások vizsgálatával is kiegészítették. Magyarország a TÁRKI-ban folyó „Gyermekek az iskolában: Jóllét és azon túl” című kutatás keretében csatlakozott a harmadik adatfelvételi hullámhoz, melyre 2019 tavaszán került sor. A kutatásban összetett skálák alkalmazásával a gyermekek életének különböző aspektusaira kérdeznék rá: család és otthoni körülmények, iskola, baráti kapcsolatok, illetve az étellel való általános elégedettség (Róbert & Szabó, 2020; Róbert, Szabó, & Széll, 2020). A magyar tanulók esetében, a nemzetközi eredményekhez hasonlóan, a jóllétérzet az életkor előrehaladtával csökken, a nemek szerinti különbség pedig jelentős, a fiúk szubjektív jóllétérzete szignifikánsan magasabb, mint a lányoké (Rees, Savahl, Lee, & Casas, 2020). Összességében azonban az általános szubjektív jóllétre vonatkozó eredmények meglepően kedvező helyzetet mutatnak. Róbert és munkatársai (2020) ezen eredmények értelmezésekor rávilágítanak arra, hogy az adatok kedvezőbb képet festenek, mint arra a korábbi kutatások alapján számítani lehetett volna. Hazánkban ugyanis az oktatás eredményességére, egyenlőtlenségeire vonatkozó kutatások többnyire az oktatási rendszer súlyos problémáira és hiányosságaira hívják fel a figyelmet, ennek ellenére a jelen kutatás eredményeiben szereplő országgrangsorokban hazánk a mezőny elején szerepel (Róbert, Szabó, & Széll, 2020).

A nemzetközi jelentés szerint a szubjektív jóllét külön vizsgált területét jelenti az iskola, az erre vonatkozó kérdések az iskolai légkörre, tanulónként az étellel való elégedettségre, az iskolai biztonságérzetre, illetve a tanulással, a tanárokkal és az osztálytársakkal való elégedettségre kérdeznék rá. Ezen terület szempontjából az eredmények azonban kevésbé kedvezőek, mint a szubjektív jóllét esetében, az országok közötti összehasonlításban hazánk a mutatók többségénél a mezőny végén helyezkedik el. Az iskolával kapcsolatos általános elégedettség valamennyi életkorban, de köztük a 10 évesek körében a legalacsonyabb, ebben az esetben az országok közötti összehasonlításban hazánk az utolsó. A nemek és életkorok közötti különbségek nem szignifikánsak, de a lányok elégedettsége magasabb, mint a fiúké, illetve a 10 éveseknél magasabb, mint a 12 éveseknél. Az iskolában tanultakkal való elégedettség esetében a 8 évesek körében végeztünk az utolsó helyen, de a másik két korcsoport esetében is az utolsó három hely valamelyikét foglaljuk el. A tanárokkal való elégedettséget több kérdéssel vizsgálták, valamennyi esetében az utolsó

országok között szerepelünk az átlagértékek alapján. A legjobb helyezést, a középmezőnyben való szereplést az osztálytársakkal való elégedettség esetében a 12 évesek körében értük el. Mindezek mellett a megkérdezettek valamivel több, mint a fele biztonságban érzi magát az iskolában, a legnagyobb százalékban a 8 évesek érzik nagyon biztonságban magukat az iskolában (Rees et al. 2020).

Az ISCWeB eredményei figyelemre méltóak lehetnek, mert annak ellenére, hogy az általános jóllétnemutatók nem igazolták a hazai oktatási és iskolarendszer feltételezhető problémáit, azonban az iskolával való elégedettség eredményei – melyek az iskolai jóllét alapvető összetevői – alátámaszthatják a korábbi kedvezőtlen eredményeket. Mindezek mellett azonban azt ez a vizsgálat is igazolta, hogy nem azokban az iskolákban a legelégedettebbek a tanulók, amelyek gazdaságilag is a (leg)jobban teljesítő országok közé tartoznak (Rees et al., 2020; Róbert, Szabó, & Széll, 2020).

A bemutatott nagymintás nemzetközi mérések (HBSC, PISA, ISCWeB) az általános és középiskolás korosztályon belül eltérő életkorú tanulókat vizsgálnak, azonban a szubjektív jóllét és az iskolához való viszony esetében minden vizsgálat hasonló eredményeket mutat: a tanulók élettel és iskolával való elégedettsége, ezen belül az iskolai környezetről, a tanárokról és az osztályközösségekről alkotott vélemény az életkor előrehaladtával egyre kedvezőtlenebb. Az évfolyamok mellett a nemek közötti eltérések is jelentősek: a fiúk szubjektív jóllétérzete magasabb, mint a lányoké, az iskolával kapcsolatos eredmények szerint a lányok jobban szeretnek iskolába járni, viszont a fiúk pozitívabban vélekednek a tanáraikról és az osztálytársaikról is (Németh & Költő, 2016; OECD, 2019a; Rees et al., 2020; Róbert, Szabó, & Széll, 2020).

Az iskolával kapcsolatos nemzetközi eredményeket az elmúlt évtizedek hazai vizsgálatait is alátámasztják. Többszörösen igazolták, hogy az életkor előrehaladtával az iskolához való viszony folyamatosan romlik, vagyis minél több időt töltenek a gyerekek az iskolában, annál kevésbé szeretnek oda járni, és minél hosszabb ideig tanulják az egyes tantárgyakat, annál kevésbé kedvelik azokat (pl. B. Németh & Habók, 2006; Csapó, 2000; Józsa, D. Molnár, & Zsolnai, 2020; Réthy, 2016). A tanulásra való belső késztetés és az iskolai motiváció tanulásra gyakorolt hatása az alsós korosztályokban jobban érvényesül, a fiatalabb tanulók lelkesebbek, motiváltabbak és jobb eredményeket érnek el, mint a felső tagozatos vagy középiskolás tanulók. A megkérdezett gyerekek válaszaiban az iskolával összefüggésben gyakran jelenik meg a szomorúság, fáradtság, csalódottság, kiábrándultság élménye, és nem ritka, hogy büntetésként élük meg azt, hogy iskolába kell menniük (Csapó, 2000, 2012; Józsa & Pap-Szigeti, 2006; Józsa, D. Molnár, & Zsolnai, 2020; Kozéki, 1984; Rapos, 2003; Réthy, 2016).

Hazai és nemzetközi vizsgálatok is igazolták, hogy pozitív iskolai viszony esetén a tanuló elégedett az iskolával, ami aktivitást eredményez, az iskolai munkát örömmel, lelkesedéssel kíséri (Veczkó, 1986), alacsonyabb szintű az érzelmi distressz érzése, kevésbé valószínű az agresszió, a szorongás és a félelem megjelenése (McNeely, Nonnemaker, & Blum, 2002). A tanulóban hamarabb kialakul az önmotiváció, kedvezően alakul az énhatékonyság-észlelés (Czető, 2019) gyakrabban alakul ki belső kontrollos személyiség típus, kevésbé fordulnak elő a későbbiekben szenvedélybetegségek, vagy egyéb rizikófaktoros magatartás (Djigic & Stojiljkovic, 2011; Gillen, Wright, & Spink, 2011; Szabó & Virányi, 2011). Ha a tanulók az iskola szeretetéről számolnak be, elfogadják és betartják az iskola

szabályait, a tanulást hasznosnak tartják, és komolyabb erőfeszítéseket tesznek a teljesítmény növelése érdekében (Czető, 2019). Az iskolához való pozitív viszony és a pozitív légkör emellett hozzájárulhat az iskolán belüli magasabb szintű érzelmi viszonyulások, a pedagógiai és az iskolai kötődések kialakulásához.

Az iskolai kötődés az iskola felé kialakuló erős, pozitív érzelmi viszonyulás, aminek a mértéke összefügg azzal, hogy a tanuló mennyire szeret iskolába járni, mennyire elégedett az iskolával és az iskolai tevékenységekkel, illetve az ottani társas kapcsolataival és teljesítményével, az iskolai közösség tagjának érzi magát (Jámbory, Kőrössy, & Szabó, 2019; Szabó & Virányi, 2011; Szabó, Zsadányi, & Szabó Hangya, 2015). A pedagógiai és az iskolai kötődések vizsgálatának hazánkban is egyre nagyobb szakirodalma van, a kutatók jellemzően adaptált vagy saját fejlesztésű mérőeszközökkel vizsgálják a jelenségeket (pl. Huszka & Kinyó, 2019; Nagy & Zsolnai, 2016; Szabó & Virányi, 2011; Szabó, Zsadányi, & Szabó Hangya, 2015).

A hazai és a nemzetközi vizsgálatok tehát évek óta azonos jelenségekre, a tanulói jóllét és az iskolához való viszony esetében is egy folyamatosan romló tendenciára hívják fel a figyelmet. A kutatások eddig számos ok-okozati összefüggést igazoltak, a továbbiakban a megoldást a megelőzés lehetőségeinek feltárása jelentheti.

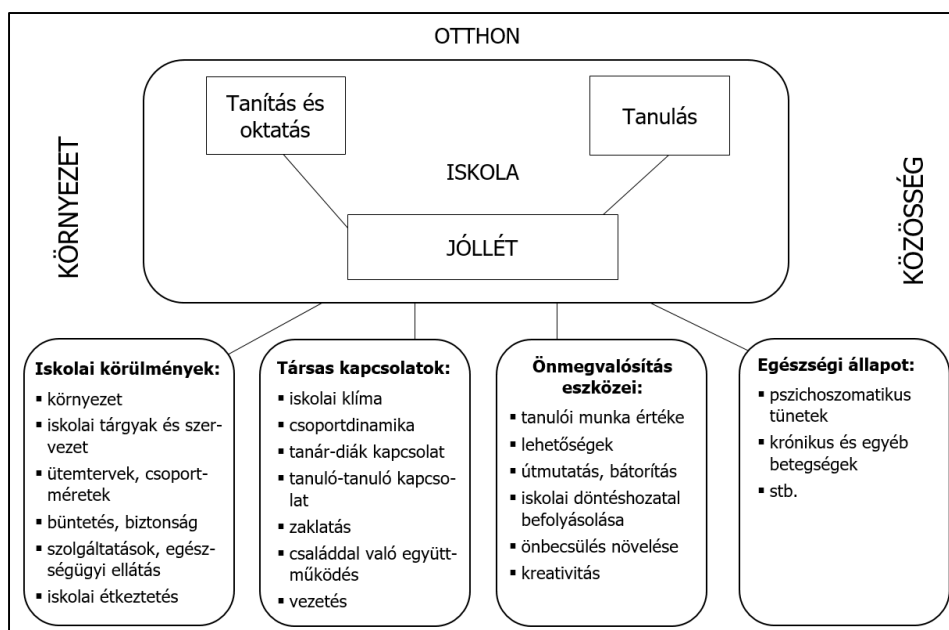
Az iskolai jóllét modelljei a nemzetközi szakirodalomban

Az alábbiakban olyan nemzetközi modellek bemutatása következik, amelyek a tanulók jóllétét iskolai körülmények között vizsgálják, a jóllétet többdimenziós, komplex fogalomként határozzák meg.

Napjainkban a hazai és a nemzetközi irodalomban az egyik leggyakrabban hivatkozott modellt Konu és munkatársai (2002) dolgozták ki, akik az iskolai jóllétet szociológiai megközelítés alapján az egészségi állapot mentén vizsgálták. Az Iskolai Jóllét Modellje (School Well-Being Model, Konu, Alanen, Lintonen, & Rimpelä, 2002) (1. ábra) az iskolai környezet elemeinek figyelembevételével egészségfejlesztési programok keretében készült.

A modellben (1. ábra) az általános jóllét, az oktatás és tanítás, illetve a tanulás és teljesítmény szoros egysége iskolai kontextusban értelmezve együtt határozza meg az iskolai jóllétet, külső tényezőként a család és a közösség hat a tanulóra. A jóllétet befolyásoló tényezőket négy dimenzióba sorolták: iskolai körülmények, társas kapcsolatok, személyes tényezők és egészségi állapot. Az iskolai körülmények a környezeti tényezőket, a biztonság és a különböző szolgáltatások lehetőségeit foglalják magukban, a társas kapcsolatok az iskolában kialakult társas interakciók, barátságok és a tanár-diák kapcsolat mellett a családdal, a szülőkkel való kapcsolatot jellemzik. Ebbe a dimenzióba tartoznak az osztálytermi zaklatások, a tanári és a szülői elvárások, valamint a társakkal való együttműködés formái is. A személyes tényezők az önmegvalósítás eszközeiként kifejezik, hogy a tanulók az iskolában tanult készségek, képességek birtokában hogyan tudják irányítani tanulási tevékenységüket és megalapozni a későbbi sikeres életvezetésüket. Ide tartoznak az iskolai énkép, iskolai motiváció elemei, a tanulási stratégiák és stílusok, valamint a jövőre

vonatkozó tervek, elképzelések is. Az egészségi állapot a testi, fizikai panaszok meglétét vagy hiányát jelenti, ami az elmélet szerint alapvető tényezője a jóllét érzésének (Konu & Rimpelä, 2002; Konu et al., 2002; Tobia, Greci, Steca, & Marzocchi, 2018).



1. ábra

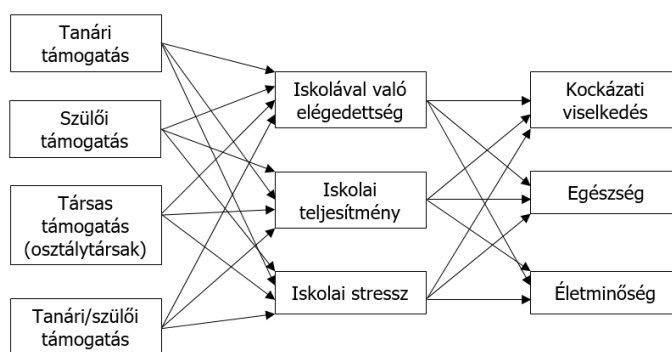
Az Iskolai Jóllét Modell (Forrás: Konu & Rimpelä, 2002, p. 83)

Az összetett, egyszerre több tényezőt figyelembe vevő modellek mellett találunk olyanokat is, amelyek az iskolai élet egy-egy szűkebb aspektusát (pl. iskolai teljesítmény, iskolai társas hatások) vizsgálják. Az egyéni teljesítmény iskolai környezetben való vizsgálatával foglalkozott Vieno munkatársaival (2004), akik kutatásukhoz Samdal és munkatársainak (2000, idézi Vieno, Santinello, Galbiati, & Mirandola, 2004) modelljét használták fel (2. ábra).

A modell (2. ábra) a tanulók jóllétének és egészségének befolyásoló tényezőit foglalja össze, legfontosabb befolyásoló tényezőnek a társas hatásokat tekinti. Az iskolai jóllét a tanuló társas kapcsolatai (tanárokkal, szülővel, társakkal) és az iskolai körülmények közötti kölcsönhatásokban ragadható meg, ami hatással van a tanuló egészségére, életmódjára, illetve előrejelzője a kockázatos viselkedések megjelenésének és/vagy gyakoriságának is. A tanulók iskolai teljesítményét és sikerességét, valamint az iskolai stresszt is elsősorban a tanárral, szülővel, az osztálytársakkal való kapcsolat és az észlelt támogatás (megléte vagy hiánya) befolyásolja.

Alapos elméleti áttekintés után a tanulói teljesítményre vonatkozóan fogalmazta meg következtetéseit Pollard és Lee (2003) is, akik szerint az iskolai jóllét elsősorban a későbbi

sikeres életvezetést alapozza meg, ezért az egészség és a fizikai szempontok mellett szerintük erős hangsúlyt kell fektetni a kulturális és a társas közeg, vagyis a tanuló körülvevő környezeti tényezők szerepének vizsgálatára is. Következtetéseik szerint a szubjektív és az objektív tényezők vizsgálata egyaránt fontos, a személyes tényezők mellett fizikai, kognitív és szocio-emocionális funkciókat is figyelembe kell venni, melyek által a tanuló iskolai teljesítménye eredményes, sikeresnek érzi a tanulási és egyéb iskolai tevékenységeit is (Pollard & Lee, 2003).

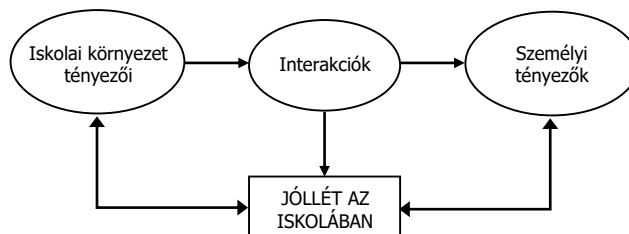


2. ábra

Az iskolai jóllét elméleti modellje (Forrás: Vieno et al. p. 221.)

Az iskolai jóllét szintén összetett értelmezését adja Hascher (2004a, 2004b, 2008, 2011). Modelljében a pozitív és a negatív érzelmek, illetve a szubjektív és az objektív tényezők szerepe egyaránt fontos. Az iskolai jóllétet olyan összetett érzelmi állapotként határozza meg, amely az iskolában átélt élmények és tapasztalatok egyéni, érzelmi és kognitív értékelésének eredményeként, a személyi tényezők hatására alakul ki a tanulóban. A meghatározás alapján létrehozott modellben (3. ábra) az iskolai jóllétet a személy és a környezet interakciójaként értelmezi, a lehetséges befolyásoló tényezőket három fő csoportba különíti el: iskolai környezeti tényezők, személyi tényezők és az ezek közötti interakciók, amelyek pozitív és negatív érzelmek, benyomások mentén szerveződnek.

A környezeti feltételek magukban foglalják az iskola tárgyi és infrastrukturális feltételeit (3. ábra), az iskolai kultúra és légkör (köztük a tanórai és osztálylégkör), a társas kapcsolatok (tanár-diák, diák-diák), továbbá a tanórák módszertani jellemzőit, amelyek összeadódva elsősorban az iskolához való viszonyt és az iskolába járás szeretetét, a tanuláshoz való hozzáállást határozzák meg. A személyi változók közé sorolja a tanulók egyéni tulajdonságait (pl. nem, életkor), valamint az iskolai sikeresség érzését megalapozó énhatékonyság, célorientáció, teljesítménymotiváció jellemzőit. A személy-környezet interakció a tanulóban eltérő, egyénre jellemző értékeléseket alakít ki az iskola felé, aminek következtében minden tanulóban egyéni benyomások alakulnak ki az iskolára és a tanulásra vonatkozóan, miközben a saját személyiségük és önértékelésük is alakul. A modellt, összetettsége miatt, a kutató több vizsgálatában is alkalmazta, az összefüggéseket hazai és nemzetközi mintákon is igazolta (pl. Hascher, 2004a, 2004b, 2011; Hascher, Hagenauer, & Schaffer, 2011).



3. ábra

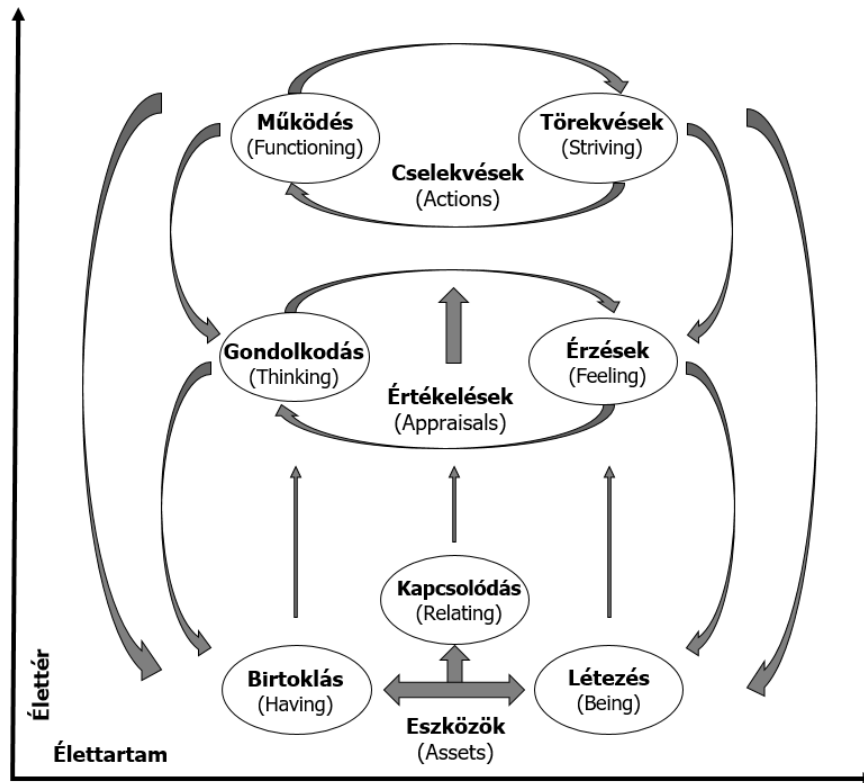
Az iskolai jóllét befolyásoló tényezői (Hascher, 2011 alapján)

A komplex modellek felhasználása a későbbiekben számos kutatásban megjelent, többségében empirikus, kérdőíves vizsgálatokban. Tobia és munkatársai (2018) Konu és munkatársainak (Konu et al., 2002, Konu & Rimpelä, 2002), valamint Hascher (2004a, 2008) elméleti modelljére alapozva hozták létre multidimenzionális kérdőívüket és végezték el méréseiket olaszországi általános iskolás tanulók körében. Méréseik újdonsága, hogy a tanulók mellett a szülők és a tanárok véleményét is kérdezték a tanulók iskolai teljesítményének megítélésével és az iskolához való viszonyával kapcsolatban. Az iskolai jóllétet a szociális, kognitív, pszichológiai összetevők mentén értelmezték, amit a kontextus befolyásol és a személy szubjektív megítélésén alapul.

A 2010-es évek után – az egységes fogalomhasználat ellenére – a kutatások közös álláspontként az iskolai jóllét fogalmának komplexitását és többdimenziós vizsgálatának jelentőségét hangsúlyozták. Soutter és munkatársai (Soutter, Gilmore, & O’Steen, 2010) egy alapos szakirodalmi áttekintés alapján olyan modell kidolgozását javasolták, amely integrálja az addigi elméleti és empirikus eredményeket, holisztikus megközelítésben vizsgálja a diákok jóllétét és az okok feltárásán túl arra is rámutat, hogy az iskolai szereplők és egyéb döntéshozók hogyan tudnak hozzájárulni a jóllét kialakulásához, fenntartásához. Kidolgozott modelljük (Soutter, O’Steen, & Gilmore, 2014) elsősorban az iskolai szereplők számára segít értelmezni az iskolai környezet tanulói jóllétre gyakorolt hatását. A tanulói jóllét egy komplex fogalom, ami a kognitív és affektív értékelések és a környezeti körülmények mentén folyamatosan változik és fejlődik. A modell olyan keretrendszer eredményezett, amelyet szándékuk szerint az iskolai szereplők mellett a politika döntéshozók is felhasználhatnak az oktatási rendszer fejlesztése érdekében. A modell (4. ábra) a jóllétet a rendelkezésre álló eszközök (*Assets*), az egyéni értékelések (*Appraisals*) és cselekvések (*Actions*) kategóriáiba rendezve hét, egymással is szoros kölcsönhatásban működő terület mentén mutatja be.

A rendelkezésre álló eszközök és ezek felhasználása a jóllét megteremtésének eszközeit biztosítják (4. ábra). Ezen kategória területei arra keresik a választ, hogy a jóllét hogyan függ össze azzal, amit az emberek birtokolnak (*Having*), mindeközben hogyan változik az ember személyisége, jellemzői (*Being*), és hogyan alakul a jóllét a társas kapcsolatok függvényében (*Relating*). Az eszközök felhasználása kognitív és affektív értékelések mentén történik, a területek kutatása rávilágít, hogy az egyén jólléte hogyan függ az érzé-

seitől (*Feeling*) és a gondolataitól (*Thinking*). Az eszközök értékelések mentén való felhasználása jóllétet eredményező cselekvésekben valósul meg (*Functioning*), ahol az egyén törekvései (*Striving*) a jövőbeli célok elérését célozza.



4. ábra

A tanulói jóllét modellje (Forrás: Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2014, p. 503)

A fenti modellek tanulmányozása alapján megállapítható, hogy a tanulók iskolai jóléte az iskolai tényezők kölcsönhatásában alakul, fontos részét képezi a szubjektív jóllétnek, befolyásolja az élettel való általános elégedettséget, illetve fontos alapja a tanulók későbbi életvezetésének is. A modellek egységesen hangsúlyozzák a fizikai egészség és az alapvető fiziológiai és pszichológiai szükségletek (megléte vagy hiánya) mellett a környezeti elemek és a társas kapcsolatok jelentőségét, az iskolai feltételek és a tanuló személyisége közötti interakciókat, amelyek meghatározzák az iskolai jóllét szintjét, ezáltal a tanuló iskolához való viszonyát, illetve az iskolai szereplők és tevékenységek iránti attitűdjét is (Hascher, 2004a, 2011; Konu et al., 2002; Pollard & Lee, 2003; September & Savahl, 2009; Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2014; Tobia et al., 2018; Vieno et al., 2004).

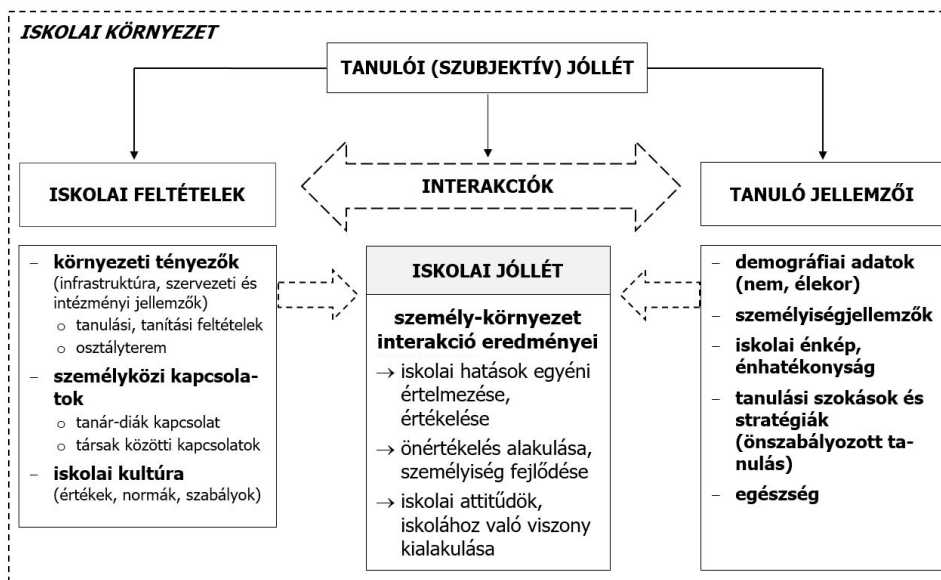
A modellek felhasználásával készült empirikus (elsősorban kérdőíves) kutatások a vizsgált tényezők közötti összefüggések mellett az életkor és nem tekintetében többnyire a korábbiakban bemutatott nemzetközi mérések (PISA, HBSC, ISCWeB) eredményeit támasztják alá. Ezek szerint minél idősebbek a tanulók, annál negatívabb iskolai attitűddel jellemezhetők, és a lányoknak általában pozitívabb az iskolához való viszonyuk. A fiúk iskolai attitűdjét erősebben befolyásolja a saját teljesítmény megítélése, ők negatívabban, míg a lányok pozitívabban ítélik meg a saját tanulmányi teljesítményüket. A teljesítmény megítélése a fiúknál erősebb összefüggést mutat a társakkal való kapcsolat minőségével, az észlelt támogatás mértékével, illetve a kockázati viselkedéssel is, amit igazol az is, hogy körükben gyakrabban azonosítható valamilyen viselkedési probléma. A társas kapcsolatok tekintetében az iskolában a lányok a tanáraikkal és a társakkal való kapcsolatot tartják a legfontosabbnak, az életkor előrehaladtával mindkét nem esetében egyre erősebb a társak befolyása, ami magasabb évfolyamon a fiúknál erősebben érvényesül. A szülői hatás magasabb életkorban mindkét nem esetében gyengül, viszont a felsőbb évfolyamokon a fiúknál sokkal fontosabb lesz a barátok és a tanárok véleménye, mint a szülőké. A tanár-diák viszonyt illetően alapvető jelentősége van a biztonságos, bizalmon alapuló felnőtt-gyermek kapcsolatnak, iskolai kérdésekben mindkét nem esetében a tanárnak nagyobb befolyásoló ereje van, mint a szülőknek vagy a társaknak. A tanár-szülő, illetve az iskola-család együttműködése valamennyi szereplő számára fontos, mert a tanuló szubjektív jóllétét külső tényezőként a család alapvetően befolyásolni tudja. A szülői elvárások összefüggést mutatnak az iskolai stressz szintjével, a kockázatos viselkedések gyakoriságával, illetve az egészségi állapottal és az élettel való általános elégedettséggel is (Hascher, 2004a; September & Savahl, 2009; Tobia et al., 2018; Vieno et al., 2004).

Az iskolai jóllét komplex modellje

Arra a kérdésre, hogy miként érzik magukat a tanulók az iskolában, többféle fogalommal és megközelítéssel adható válasz. Az alábbi, későbbi saját empirikus kutatást előkészítő modell a hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintése alapján az iskolai jóllét összetettségét az iskolai feltételek és a tanuló személye közötti interakció hatásának eredményeként mutatja be (5. ábra).

A modellben (5. ábra) az iskolai jóllét egyik bázisát az iskolai feltételek jelentik, ami azokat a környezeti tényezőket, személyközi kapcsolatokat és kulturális hatásokat foglalja magában, amelyek együtt hozzák létre az intézmény sajátos légkörét. A környezeti tényezők az iskola esetében elsősorban az infrastrukturális ellátottságot, az iskolai szereplők számára rendelkezésre álló eszközök és azok használati lehetőségeit takarják (pl. biztonságos, rendeltetésszerűen használható épületek, tanuláshoz használható eszközök, terek, könyvek, számítógépek, laptopok). A személyközi kapcsolatok közül az iskolai jóllét szintjét a felnőtt-gyermek (tanuló-diák) és a tanulók közötti kortárskapcsolatok, barátságok befolyásolják, amelyeknek az egyik legfontosabb a szerepe az iskolai légkör megítélésében. Azok a tanulók, akik elmélyült baráti kapcsolat(ok)ról és/vagy támogató, kölcsönös tiszteleten alapuló tanár-diák kapcsolatról számolnak be, szívesebben járnak

iskolába és pozitívabbnak értékelik a saját osztályuk légkörét is (pl. Hascher, 2004a; Nagy & Zsolnai, 2016; September & Savahl, 2009; Soutter, O’Steen, & Gilmore, 2014). A tanár-diák viszony a kölcsönös bizalom és szimpátia mentén pedagógiai kötődéssé alakulhat (főleg az iskolakezdés első éveiben és alsó tagozaton), amit meghatároz – többek között – a tanár vezetési stílusa, személyisége (Zsolnai, 2001, 2018) és az általa biztosított tanórai légkör minősége is. A tanórai légkört az adott tantárgyat tanító tanár és az adott csoport résztvevői alakítják, a tanórák érdekessége, a változatos oktatási módszerek és a pedagógus megfelelő vezetési stílusa teheti színesebbé és a tanulók számára érdekesebbé (Buda & Péter-Szarka, 2014; Péter-Szarka, Tímár, & Balázs, 2015). A tantárgyi attitűdök kialakításáért szintén elsősorban a tantárgyat tanító tanár a felelős (Baráth, 1997). Az osztályközösség és az osztálylégkör minősége kölcsönös kapcsolatban áll egymással. Az osztálylégkör a csoportban kialakult szerepek mentén, a társas támogatás és a csoportszervező elvek mentén alakul ki, az idő előrehaladtával nehezen változtatható (a szerepek, kialakult kapcsolati hálók rögzülhetnek). Az iskolai kultúra a benne uralkodó légkör jellegzetességével az intézmény karakterét jelenti, amit a közös célok, normák és értékek, a magvalósuló oktató-nevelő munka színvonala és a személyközi kapcsolatok együttesen alakítanak ki (Széll, 2018). Az iskolai jóllétnek fontos alapja az iskolában világosan meghatározott célok és normák rendszere, melyek meghatározásában a tanulók is részt vehetnek (Soutter, O’Steen, & Gilmore, 2014). Az iskolai légkör objektív (infrastruktúra, tárgyi feltételek) és szubjektív jellege (személyközi kapcsolatok, személyek közötti kölcsönhatások) tehát együtt befolyásolja az iskola hétköznapi életét, kultúráját (Széll, 2018).



5. ábra
Az iskolai jóllét komplex modellje

Az iskolai feltételek mellett a jóllét másik fontos pillére a tanuló személyisége (pl. személyiség típusok), személyes jellemzői (pl. demográfiai adatok), önértékelése és énhatékonysága, ami meghatározza a tanulóra jellemző tanulási stratégiák, szokások és módszerek használatát, ezáltal az iskolai teljesítményt és a tanulási motiváció szintjét is. Az negatív önértékelés nagyobb valószínűséggel eredményez negatív iskolai attitűdöket, a pozitív irányú önértékelés viszont jobb iskolához való viszonyt és nagyobb tanulási motivációt (Nagy et al., 2019). Az énhatékonyság az iskolai teljesítmény egyik legerősebb előrejelzője. Azok a tanulók, akik bíznak a saját képességeikben, nagyobb erőfeszítést tesznek az iskolai feladatok megoldására, jobban elmélyülnek a feladatokban és nagyobb érdeklődést is mutatnak iránta, ami az iskolai sikeresség tekintetében meghatározó jelentőségű. A magas énhatékonysággal jellemezhető tanulók a nehézségek ellenére is kitartanak céljaik mellett, és bátrabban vágnak bele a nehezebbnek ígérkező feladatok megoldásába (Jámbori, Körössy, & Szabó, 2019; Molnár & Péter-Szarka, 2017). Az érzelmek alakulása szempontjából az énhatékonyság érzése az iskolai kötődés mértékét is bejósolja és szerepet játszik abban, hogy a tanuló mennyire szívesen jár iskolába (Szabó, Zsadányi, & Szabó Hangya, 2015). A megfelelő tanulási szokások és stratégiák alkalmazása sikeres tanulási szituációkat és feladatmegoldásokat eredményez, a tanulók motiváltabbak, ami jobb tanulmányi teljesítményhez vezet (Molnár, 2002). A tanuló egyéni értékelésének fontos befolyásoló tényezője a fizikai és mentális (testi-lelki) egészség állapota, ami rövid távon a pillanatnyi elégedettséget, ám hosszú távon az iskolához való viszonyt és a szubjektív jóllétet is befolyásolhatja. Tekintettel arra, hogy az egészség megléte vagy hiánya alapvetően változtatja meg az érzelmeket is, ezért a kutatások eredményének értelmezésekor érdemes az egészségi állapot jellemzőit is figyelembe venni.

Az iskolai feltételek és a személy interakciójában, az iskolai környezetben átélt hatások egyéni (szubjektív) értékelésének eredményeként alakul ki a tanulóban az iskolai jóllét állapota, ami meghatározza az iskolához való viszonyt, azon belül az iskola és a tanulás iránti attitűdöket és a későbbi életvezetésre is hatással van. Az iskolai jóllét szintjét a személyi és a környezeti tényezők együtt alakítják, a környezeti hatások mellett a tanulók önértékelése, énhatékonysága, társas kapcsolatai és iskolai teljesítménye folyamatosan alakítja (Hascher, 2011; Nagy et al., 2019).

Összegzés

Az egyént ért hatások, érzelmek és tapasztalatok hatással vannak a jóllét szubjektív megítélésére és fordítva: a jóllét is hatással van az egyén életvezetésére, ez az összefüggés pedig az iskola és a tanuló egymásra való kölcsönhatásában is teljesül. A jóllét interdiszciplináris megközelíthetőségét bizonyítja, hogy a társadalomtudományok több területén, köztük a neveléstudományi kutatásokban is egyre gyakrabban találkozhatunk a fogalommal. A jóllét a hétköznapi szóhasználatban legtöbbször a boldogság és az elégedettség kifejezésekkel, leggyakrabban pozitív érzelmek és tulajdonságok mentén (pl. vidámság,

jókedv, optimizmus) írható le. Jelen tanulmány a tudományos megközelítések bemutatásával mutatott rá a fogalom sokszínűségére, egyéb fogalmakkal való összefüggéseire, valamint az iskolai kontextusban való meghatározására és lehetséges hatásaira.

Az ezredforduló után az iskolai és a tanulói jóllétkutatás felgyorsult, a jelenséget számos megközelítésből vizsgálták (Pollard & Lee, 2002; Soutter, Gilmore, & O’Steen, 2010). Kezdetben néhány mutatóval a tanulók étellel és iskolával való elégedettsége, majd komplex jelenséggént a tanulók szubjektív jóllétének vizsgálata terjedt el. Az erre létrehozott mutatók és mérőeszközök a nemzetközi nagymintás vizsgálatokban (pl. PISA-vizsgálatok, HBSC-kutatás) is megtalálhatók (Borgonovi & Pál, 2016; OECD, 2019a; Németh, Horváth, & Várnai, 2019, Ostorics et al., 2016; Rees et al., 2020), melyek eredményeit hazai kutatások is alátámasztják (Csapó, 2000, 2012; Józsa & Pap-Szigeti, 2006; Józsa, D. Molnár, & Zsolnai, 2020; Kozéki, 1984; Rapos, 2003; Réthy, 2016).

A tanulmány fogalomértelmezése szerint az iskolai jóllét a gyermekek (tanulók) szubjektív jóllétének egyik aspektusa, az iskolai környezetben átélt (pozitív és negatív) élmények és tapasztalatok szubjektív és kognitív megítélése során kialakult érzelmi állapot, ami megalapozza a tanuló iskolához való viszonyát, hatással van személyiségfejlődésére és a későbbi életvezetésre (Hascher, 2004a, 2011; Konu & Rimpelä, 2002; Pollard & Lee, 2002).

Az iskolai jóllét modelljei alapján végzett kutatások alátámasztják a nemzetközi eredményeiket, miszerint az iskolához és az iskolai élethez való érzelmi viszonyulás az iskolába lépés kezdetétől folyamatosan változik, azonban a változás a hazai és a nemzetközi eredmények szerint is többnyire negatív irányú. Az, hogy a tanuló hogyan érzi magát az iskolában, befolyásolja az iskolába járás szeretetét, a tanulási hajlandóságot és a továbbtanulási terveket is (Hascher, 2011; Soutter, O’Steen, & Gilmore, 2014; Veczkó, 1986). Az elméleti modellek alapján megvalósult kutatások eredményei, a befolyásoló tényezők feltárása és több szempontú vizsgálata prevenciók céljával lehetőséget adhat a tanuló elömenetelét támogató iskolai feltételek megteremtéséhez, fejlesztéséhez.

Irodalom

- Aldridge, J. M., Fraser, B., J., Ala’i, K., Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students’ perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools, 19*(1), 5–26. doi: [10.1177/1365480215612616](https://doi.org/10.1177/1365480215612616)
- Andorka, R. (2006). *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- B. Németh, M., & Habók, A. (2006). A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia, 106*(2), 83–105.
- Baráth, T. (1997). Az eredményes iskola. In T. Baráth & E. Golnhofner (Eds.), *Közoktatási menedzser II. Oktatás – Nevelés – Fejlesztés* (pp. 5–59). Budapest: Okker Kiadó.
- Becker, P. (1994). Theoretische Grundlagen. In A. Abale & P. Becker (Eds.), *Wohlbefinden* (pp. 13–49). Weinheim: Juventa.
- Borgonovi, F., & Pál, J. (2016). A framework for the analysis of student well-being in the PISA 2015 study: Being 15 in 2015. *OECD Education Working Papers, 140*. Paris: OECD Publishing. doi: [10.1787/5jlpzwhvvh-en](https://doi.org/10.1787/5jlpzwhvvh-en)

- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.
- Bredács, A. (2018). A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és a pozitív irányzat mozgalommá válása az oktatásban. *Iskolakultúra*, 27(1–2), 3–22. doi: [10.17543/ISKKULT.2018.1-2.3](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2018.1-2.3)
- Buda, M., & Péter-Szarka, Sz. (2014). Kreativitás és azon túl... A kreatív klíma mint lehetőség a 21. századi iskola számára. *Iskolakultúra*, 14(3), 33–40.
- Chida, Y., & Steptoe, A. (2008). Positive psychological well-being and mortality: A quantitative review of prospective observational studies. *Psychosom Med*, 70(7), 741–756. doi: [10.1097/psy.0b013e31818105ba](https://doi.org/10.1097/psy.0b013e31818105ba)
- Czető, K. (2019). Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata: Iskolai attitűd, jóllét és elköteleződés. *Iskolakultúra*, 29(10), 17–34. doi: [10.14232/iskcult.2019.10.17](https://doi.org/10.14232/iskcult.2019.10.17)
- Csapó, B. (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343–366.
- Csapó, B. (Ed.). (2012). *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csikszentmihályi, M. (2010). *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Diener, E., & Larsen, R. J. (1993). The experience of emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 405–415). New York: Guilford Press.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Subjective emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 325–337). New York: Guilford Press.
- Diener, E., & Seligman, E. P. (2004). Beyond money. Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1–31. doi: [10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x](https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x)
- Diner, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63–73). New York: Oxford University Press.
- Djigic, G., & Stojiljkovic, S. (2011). Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 819–828. doi: [10.1016/j.sbspro.2011.11.310](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310)
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235. doi: [10.5502/ijw.v2i3.4](https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4)
- Gáspár, T. (2013). A társadalmi-gazdasági fejlettség mérési rendszerei. *Statisztikai Szemle*, 91(1), 77–92.
- Gillen, A., Wright, A., & Spink, L. (2011). Student perceptions of a positive climate for learning: A case study. *Educational Psychology in Practice*, 27(1), 65–82. doi: [10.1080/02667363.2011.549355](https://doi.org/10.1080/02667363.2011.549355)
- Gomez, R., & Fisher, J.W. (2003). Domains of spiritual well-being and development and validation of the Spiritual Well-Being Questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 35(8), 1975–1991. doi: [10.1016/s0191-8869\(03\)00045-x](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(03)00045-x)
- Hachser, T. (2011). Subjective Well-Being. In S. Järvelä (Ed.), *Social and emotional aspects of learning* (pp. 99–104). Oxford: Elsevier Academic Press.
- Hamvai, Cs., & Pikó, B. (2008). Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: A pozitív pedagógia kihívása. *Magyar Pedagógia*, 108(1), 71–92.
- Hascher, T. (2004a). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 84–96. doi: [10.1016/j.ijer.2007.11.016](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2007.11.016)
- Hascher, T. (Ed.). (2004b). *Schule positiv erleben*. Bern: Haupt Verlag.
- Hascher, T., Hagenauer, G., & Schaffer, A. (2011). Wohlbefinden in der Grundschule. *Erziehung und Unterricht*, 161(3–4), 381–392.
- Hazag, A., Major, J., & Ádám, Sz. (2010). A hallgatói kiégés szindróma mérése: A Maslach Kiegész-Teszt hallgatói változatának (MBI-SS) validálása hazai mintán. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 11(2), 151–168. doi: [10.1556/Mental-11.2010.2.4](https://doi.org/10.1556/Mental-11.2010.2.4)

Az iskolai jóllét értelmezésének és modellezésének lehetőségei

- Hegedűs, R. (2001). Szubjektív társadalmi indikátorok. Szelektív áttekintés a téma irodalmából. *Szociológiai Szemle*, 11(2), 58–72.
- Huszka, N., & Kinyó, L. (2019). A tanító és a tanuló közötti kapcsolat vizsgálatának lehetőségei kisiskolás körben. *Iskolakultúra*, 29(12), 3–13. doi: [10.14232/ISKKULT.2019.12.3](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.12.3)
- Jámbori, Sz., Körössy, J., & Szabó, É. (2019). A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában. *Magyar Pedagógia*, 119(1), 75–94. doi: [10.17670/MPed.2019.1.75](https://doi.org/10.17670/MPed.2019.1.75)
- Józsa, K., & Fejes, J. (2012). A tanulás affektív tényezői. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 367–406). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Józsa, K., & Pap-Szigeti, R. (2006). Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14–18 éves korban. In K. Józsa (Ed.), *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése* (pp. 131–153). Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
- Józsa, K., D. Molnár, É., & Zsolnai, A. (2020). Az iskola affektív és szociális jelenségvilágának kutatása. *Magyar Tudomány*, 181(1), 47–55. doi: [10.1556/2065.181.2020.1.5](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.5)
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: from languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Behavior Research*, 43(2), 207–222. doi: [10.2307/3090197](https://doi.org/10.2307/3090197)
- Komjáthy, D. (2014). A szubjektív jóllét vizsgálata Budapest V. és XIX. kerületének példáján. *Földrajzi Közlemények*, 138(4), 322–333.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87. doi: [10.1093/heapro/17.1.79](https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79)
- Konu, A., Alanen, E., Lintonen, T., & Rimpelä, M. (2002). Factor structure of the School Well-being Model. *Health Education Research*, 17(6), 732–742. doi: [10.1093/her/17.6.732](https://doi.org/10.1093/her/17.6.732)
- Kozéki, B. (1984). *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békéscsaba: Békés megyei Pszichológiai Intézet.
- KSH (2014). Érdekességek a szubjektív jóllét (well-being) magyarországi vizsgálatából. *Statistikai Tükör*, 8(2). Retrieved from http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/szubjektiv_jollet.pdf
- KSH (2015). A szubjektív jóllét vizsgálatának eredményei nemzetközi összehasonlításban. *Statistikai Tükör*, 39(6). Retrieved from http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/stattukor/jollet_nemzetkozi.pdf
- Kulcsár, L. (2020). Elméleti és módszertani megfontolások az életminőség, a jóllét kutatásához. *Statistikai Szemle*, 98(11), 1239–1287. doi: [10.20311/stat2020.11.hu1239](https://doi.org/10.20311/stat2020.11.hu1239)
- Larsen, R. J., & Diener, E. (1987). Affect intensity as an individual difference characteristic: A review. *Journal of Research in Personality*, 21(1), 1–39. doi: [10.1016/0092-6566\(87\)90023-7](https://doi.org/10.1016/0092-6566(87)90023-7)
- Lelkes, O. (2014). Boldog-boldogtalan: A közpolitika szerepe. *Közgazdasági Szemle*, 61(12), 1381–1396.
- Longo, Y., Coyne, I., & Joseph, S. (2017). The Scales of General Well-Being (SGWB). *Personality and Individual Differences*, 109, 148–159. doi: [10.1016/j.paid.2017.01.005](https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.01.005)
- Magyaródi, T. (2012). Pozitív pszichológiai témák megjelenése a magyar szakfolyóiratokban és könyvekben (2000–2011). *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1), 183–191. doi: [10.1556/MPSzle.67.2012.1.11](https://doi.org/10.1556/MPSzle.67.2012.1.11)
- Maslow, A. (1970). *Motivation and personality*. New York: Halper & Row.
- McDowell, I. (2010). Measures of self-perceived well-being. *Journal of Psychometric Research*, 69(1), 69–79. doi: [10.1016/j.jpsychores.2009.07.002](https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.07.002)
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of School Health*, 72(4), 138–146. doi: [10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x](https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2002.tb06533.x)
- Molnár, A., & Péter-Szarka, Sz. (2017). A serdülők iskolai énhatékonyságának, aspirációinak és az iskola teljesítményének vizsgálata a célorientációs elmélet tükrében. *Iskolakultúra*, 27(1–12), 19–33. doi: [10.17543/ISKKULT.2017.1-12.19](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2017.1-12.19)
- Molnár, É. (2002). Az önszabályozó tanulás. *Iskolakultúra*, 12(9), 3–16.

- Morse, J. L., O'Donnell, M. B., Walberg, A. R., & Dik, B. J. (2019). Meaning interventions in schools: Strategies for supporting healthy development and wellbeing in the lives of youth. *International Journal of Wellbeing*, 9(4), 43–58. doi: [10.5502/ijw.v9i4.983](https://doi.org/10.5502/ijw.v9i4.983)
- Nagy, H. (2019). Pozitív pszichológia: az elmélettől a gyakorlatig. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(3), 289–299. doi: [10.1556/0016.2019.74.3.2](https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.3.2)
- Nagy, K., & Zsolnai, A. (2016). Az iskolai kötődés vizsgálata a társas viszonyok aspektusából. In P. Tóth & I. Holik (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015. Pedagógusok, tanulók, iskolák – Az értékformálás, az értékközvetítés és az értékkeremtés világa* (pp. 53–61). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Nagy, K., Gál, Z., Jámbori, Sz., Kasik, L., & Fejes, J. B. (2019). A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 29(6), 3–17. doi: [10.14232/ISKKULT.2019.6.3](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.6.3)
- Nagy, L., & Barabás, K. (2011). Az egészségműveltség és egészségmagatartás diagnosztikus mérésének lehetőségei. In B. Csapó & A. Zsolnai (Eds.), *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában* (pp. 173–224). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Németh, Á., & Költő, A. (2016). *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban 2014. Az „Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása” elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés*. Budapest: Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.
- Németh, Á., Horváth, Zs., & Várnai, D. (2019). Egészségmagatartás serdülőkorban: Mi történt az ezredforduló után? *Educatio*, 28(3), 473–494. doi: [10.1556/2063.28.2019.3.3](https://doi.org/10.1556/2063.28.2019.3.3)
- OECD (2017a). *PISA 2015 results (Volume III): Students' well-being*. Paris: PISA, OECD Publishing. doi: [10.1787/9789264273856-en](https://doi.org/10.1787/9789264273856-en)
- OECD (2017b). *How's life? 2017: Measuring well-being*. Paris: OECD Publishing. doi: [10.1787/how_life-2017-en](https://doi.org/10.1787/how_life-2017-en)
- OECD (2019a). *PISA 2018 results (Volume III.): What school life means for students' lives*. Paris: PISA, OECD Publishing. doi: [10.1787/acd78851-en](https://doi.org/10.1787/acd78851-en)
- OECD (2019b). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: PISA, OECD Publishing. doi: [10.1787/b25efab8-en](https://doi.org/10.1787/b25efab8-en)
- Oláh, A. (2004). Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 14(11), 39–47.
- Oláh, A. (2012). A pozitív pszichológia napos oldala. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1), 3–11. doi: [10.1556/mpszle.67.2012.1.1](https://doi.org/10.1556/mpszle.67.2012.1.1)
- Oláh, A., & Kapitány-Fövény, M. (2012). A pozitív pszichológia tíz éve. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(1), 19–45. doi: [10.1556/MPSzle.67.2012.1.3](https://doi.org/10.1556/MPSzle.67.2012.1.3)
- Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi, I., & Vadász, Cs. (2016). *PISA2015: Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Péter-Szarka, Sz., Tímár, T., & Balázs, K. (2015). Az Iskolai Kreatív Klíma Kérdőív. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(2), 107–132. doi: [10.17627/ALKPSZICH.2015.2.107](https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2015.2.107)
- Pikó, B., Kovács, E., & Kriston, P. (2011). Spiritualitás – Vallás – Egészség. Fiatalok egészsége a spirituális jóllét mutatóinak tükrében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 12(3), 261–276. doi: [10.1556/mental.12.2011.3.4](https://doi.org/10.1556/mental.12.2011.3.4)
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59–78. doi: [10.1023/a:1021284215801](https://doi.org/10.1023/a:1021284215801)
- Rapos, N. (2003). Az iskolai félelmek vizsgálata. *Iskolakultúra*, 13(5), 107–112.
- Rees, G., Savahl, S., Lee, B. J., & Casas, F. (Eds.), (2020). *Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016-19*. Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB).

- Réthy, E. (2016). Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? *Iskolakultúra*, 26(2), 88–99.
- Róbert, P., & Szabó, L. (2020). *Children's worlds national report Hungary*. Budapest: TÁRKI Social Research Institute.
- Róbert, P., Szabó, L., & Széll, K. (2020). A gyermekjóllét aspektusai. Nemzetközi összehasonlítás egy iskolai kutatás alapján. In T. Kolosi, I. Szelényi, & I. Gy. Tóth (Eds.), *Társadalmi Riport 2020* (pp. 281–306). Budapest: TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Zrt.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. doi: [10.1037/0022-3514.69.4.719](https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719)
- Ryff, C. D., Love, G. D., Urry, H. L., Muller, D., Rosenkrant, M. A., Friedma, E. M., Davidson, R. J., & Singer, B. (2006). Psychological well-being and ill-being: Do they have distinct or mirrored biological correlates? *Psychotherapy and Psychosomatics*, 75(2), 85–95. doi: [10.1159/000090892](https://doi.org/10.1159/000090892)
- Seligman, M. E. P. (2007). *Autentikus életöröm: Az új pozitív pszichológia alkalmazása erősségeid tartós kibontakoztatásához*. Budapest: Profil Training.
- Seligman, M. E. P. (2016). *Flourish – élj boldogan: A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- September, R., & Savahl, S. (2009). Children's perspectives on child well-being. *The Social Work Practitioner-Researcher*, 21(1), 23–40.
- Soutter, A. K., Gilmore, A., & O'Steen (2010). How do high school youths' educational experiences relate to well-being? Towards a trans-disciplinary conceptualization. *Journal of Happiness Studies*, 12, 591–631. doi: [10.1007/s10902-010-9219-5](https://doi.org/10.1007/s10902-010-9219-5)
- Soutter, A. K., O'Steen, B., & Gilmore, A. (2014). The student well-being model: A conceptual framework for the development of student well-being indicators. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(4), 496–520. doi: [10.1080/02673843.2012.754362](https://doi.org/10.1080/02673843.2012.754362)
- Szabó, É., & Virányi, B. (2011). Az iskolai kötődés jelentősége és vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 98(3), 211–229.
- Szabó, É., Zsadányi, Zs., & Szabó Hangya, L. (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5–20. doi: [10.17543/iskult.2015.10.5](https://doi.org/10.17543/iskult.2015.10.5)
- Szántó, Zs., Susánszky, É., Berényi, Z., Sipos, F., & Murányi, I. (2016). A jól-lét fogalmának értelmezése az európai szakirodalomban (2009–2014). *Metszetek*, 5(1), 16–47. doi: [10.18392/metsz/2016/1/6](https://doi.org/10.18392/metsz/2016/1/6)
- Szélesné, F. E., & Hornyák, A. (2018). Tanulható-e a boldogság? *Képzés és Gyakorlat*, 16(2), 155–173. doi: [10.17165/tp.2018.2.12](https://doi.org/10.17165/tp.2018.2.12)
- Széll, K. (2018). *Iskolai légkör és eredményesség*. Szeged: Belvedere Kiadó. doi: [10.14232/belvbook.2018.58536](https://doi.org/10.14232/belvbook.2018.58536)
- Tobia, V., Greci, A., Steca, P., & Marzocchi, G. M. (2018). Children's wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach. *Journal of Happiness Studies*, 20(3), 841–861. doi: [10.1007/s10902-018-9974-2](https://doi.org/10.1007/s10902-018-9974-2)
- Vargha, A., Török, R., Diósi, K., & Oláh, A. (2019). Boldogságmérés az iskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(3–4), 327–346. doi: [10.1556/0016.2019.74.3.4](https://doi.org/10.1556/0016.2019.74.3.4)
- Veczkó, J. (1986). *Gyerekek, tanárok, iskolák*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Vieno, A., Santinello, M., Galbiati, E., & Mirandola, M. (2004). School climate and well being in early adolescence: A comprehensive model. *European Journal of School Psychology*, 2(1–2), 219–238.
- WHO (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion*. World Health Organization, First International Conference on Health Promotion, Ottawa. Retrieved from <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>

D. Nagy Krisztina

WHO (2014). *Mental health: A state of well-being*. Retrieved from http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/

Zsolnai, A. (2001). *Kötődés és nevelés*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

Zsolnai, A. (2018). *Kötődés és pedagógia*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.

ABSTRACT

APPROACHES TO INTERPRETING AND MODELING SCHOOL WELL-BEING

Krisztina D. Nagy

The amount of time spent in school is an integral part of children's everyday life, therefore it is important for all actors (teachers, students, parents) that the school creates a positive atmosphere and conditions where students feel comfortable, and like to go every day. Studies on student and school well-being are increasingly appearing in national and international educational research. The primary goals of this literature review are to explore the theoretical embeddedness of school well-being; to clarify concepts that can be related to the phenomenon (e.g., subjective and psychological well-being, student well-being); to present some international models; and to develop a theoretical model for further research. School satisfaction indicators provide feedback on the subjective opinion and success of students. The research developed along the theoretical models aims to reveal the factors influencing school well-being. The theoretical review confirms that school well-being can be interpreted through the interaction of the student and the school environment, and is formed as a result of the cognitive and affective evaluation of positive and negative school experiences. Its consequences determine students' relationship with school and learning, the development of social relations, while their personalities are constantly evolving. The conceptual review demonstrates that school well-being is an indicator of a learning environment that enables students to enjoy a pleasant school life, and underpins their academic and social goals. The exploration and multi-aspect examination of the influencing factors provide an opportunity to create and develop school conditions that support the progress of students.

Magyar Pedagógia, 120(2). 123–148. (2020)

DOI: 10.17670/MPed.2020.2.123

Levelezési cím / Address for correspondence: D. Nagy Krisztina, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola. H-6722 Szeged, Petőfi Sándor sgt. 30–34.