

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM  
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA  
NEVELÉSELMÉLET DOKTORI PROGRAM

NAGY KRISZTINA

**AZ ISKOLAI JÓLLÉT VIZSGÁLATA 5. ÉS 8. OSZTÁLYOS TANULÓK  
ÉS TANÁRAIK KÖRÉBEN**

PhD-értekezés

Témavezető:  
Dr. Molnár Éva



Szeged  
2021

## Nyilatkozat

Alulírott, Nagy Krisztina (Neptun-kód: W8VBI1; mtmt-azonosító: 10052147) nyilatkozom, hogy *Az iskolai jóllét vizsgálata 5. és 8. osztályos tanulók és tanáraik körében* című disszertáció a saját, önálló munkám.

Kelt: Mórahalom, 2021. szeptember 26.



---

Nagy Krisztina

# TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés .....	6
1. Az életminőség vizsgálatának jellemzői.....	9
1.1. A jólét és a jóllét jelentésének megkülönböztetése .....	9
1.2. Az életminőség-vizsgálatok objektív és szubjektív iránya.....	10
1.3. Az életminőség elméleti modelljei .....	13
1.4. Az életminőség néhány nemzetközi vizsgálata.....	19
1.5. Az életminőség hazai vizsgálatának jellemzői .....	20
1.6. Részösszefoglalás .....	23
2. A szubjektív jóllét jellemzői .....	24
2.1. A jóllét értelmezésének irányzatai .....	24
2.1.1. A jóllét megközelítésének filozófiai irányzatai .....	24
2.1.2. A pozitív pszichológia hatása a jóllét értelmezésére.....	29
2.2. A szubjektív jóllét befolyásoló tényezői.....	32
2.2.1. A szubjektív jóllét és az anyagi jólét összefüggései.....	32
2.2.2. A szubjektív jóllét és a testi-lelki egészség kapcsolata .....	34
2.2.3. A szubjektív jóllét és a spiritualitás kapcsolata.....	37
2.2.4. Az érzelmek befolyásoló ereje .....	37
2.3. Részösszefoglalás .....	41
3. A tanulói jóllét vizsgálata iskolai környezetben .....	44
3.1. A tanulói jóllét és az iskolai jóllét meghatározása.....	44
3.2. Az iskolai környezet hatása a tanulóra .....	45
3.2.1. Az iskolai attitűdök és az iskolához való viszony alakulását befolyásoló tényezők	45
3.2.2. Az iskolai és osztálylégtér jelentősége.....	46
3.2.3. A tanár-diák kapcsolat jelentősége és a pedagógiai kötődés .....	48
3.2.4. Iskolai kötődés .....	50
3.2.5. A tanárok iskolai jóllétének jelentősége.....	52
3.3. A tanulói jóllét iskolai környezetben való vizsgálata nemzetközi mérésekben .....	57
3.3.1. A tanulói jóllét vizsgálata a PISA-mérésekben .....	57
3.3.2. A tanulói jóllét és a testi-lelki egészség nemzetközi vizsgálata (HBSC-kutatás) ..	61
3.3.3. A tanulók szubjektív és pszichológiai jóllétének nemzetközi vizsgálata (ISCWeB- kutatás) .....	64
3.4. Részösszefoglalás .....	66
4. Az iskolai jóllét mérés módszertani jellemzői.....	68

<b>4.1. Az iskolai jóllét nemzetközi modelljei .....</b>	<b>68</b>
<b>4.2. Az iskolai jóllét hazai és nemzetközi mérőeszközei.....</b>	<b>75</b>
<b>4.3. Az iskolai jóllét fejlesztését célzó iskolai programok .....</b>	<b>77</b>
4.3.1. <i>A pozitív pedagógia irányzata .....</i>	77
4.3.2. Néhány nemzetközi fejlesztőprogram bemutatása .....	80
4.3.3. <i>A hazai fejlesztőprogramok jellemzői és néhány program bemutatása .....</i>	81
4.3.4. <i>A jóllét megjelenése a hazai törvényekben és az iskolai szabályozó dokumentumokban.....</i>	85
<b>4.4. Részösszefoglalás .....</b>	<b>86</b>
<b>5. Az empirikus vizsgálat célja és koncepciója .....</b>	<b>88</b>
<b>5.1. Az empirikus vizsgálat célja és felépítése .....</b>	<b>88</b>
<b>5.2. Az empirikus vizsgálat ütemezése.....</b>	<b>90</b>
<b>5.3. Az empirikus vizsgálat hipotézisei .....</b>	<b>91</b>
<b>6. Előkészítő vizsgálat .....</b>	<b>96</b>
<b>6.1. Az Iskolai Jóllét Kérdőív jellemzése és adaptálása .....</b>	<b>96</b>
<b>6.2. Mintaválasztás és a vizsgálat lebonyolítása .....</b>	<b>97</b>
<b>6.3. A pilot vizsgálat eredményei.....</b>	<b>97</b>
6.3.1. A kérdőív háttérstruktúrájának feltárása .....	98
6.3.2. A kérdőív megbízhatóságának ellenőrzése .....	99
6.3.3. Nemek és évfolyamok szerinti különbségek .....	100
<b>6.4. A pilot mérés tapasztalatai és a levonható következtetések .....</b>	<b>102</b>
<b>7. Az iskolai jóllét online vizsgálata tanulók körében .....</b>	<b>103</b>
<b>7.1. A vizsgálatban alkalmazott kérdőívcsomag.....</b>	<b>103</b>
<b>7.2. Az online vizsgálat mintaválasztása és lebonyolítása.....</b>	<b>106</b>
<b>7.3. A vizsgálatban résztvevők háttérváltozók mentén való jellemzése .....</b>	<b>107</b>
<b>7.4. A mérőeszköz háttérstruktúrájának ellenőrzése.....</b>	<b>112</b>
<b>7.5. A mérőeszköz megbízhatóságának ellenőrzése.....</b>	<b>116</b>
<b>7.6. Az iskolai jóllét tényezői közötti összefüggések .....</b>	<b>117</b>
<b>7.7. Az iskolai jóllét tényezőinek háttérváltozók mentén való vizsgálata.....</b>	<b>118</b>
7.7.1. Az iskolai jóllét faktorainak nemek és évfolyamok szerinti eredményei.....	118
7.7.2. A családi háttér szerepe az iskolai jóllét megítélésében .....	121
7.7.3. Az iskolai jóllét összefüggései a tanulói teljesítménnyel kapcsolatos háttérváltozókkal .....	123
<b>7.8. Az iskolai jóllét faktorainak egyéb tényezőkkel való összefüggései.....</b>	<b>126</b>
7.8.1. Az egyfaktoros kérdőívek eredményei és az iskolai jólléttel való összefüggései	126
7.8.2. Az osztályklíma és a társas támogatás összefüggései az iskolai jólléttel.....	134
7.8.3. Az iskolai jóllétet magyarázó tényezők .....	136

<b>7.9. A tanulók véleménye az iskolába járásról.....</b>	<b>137</b>
7.9.1. A tanuló véleménye az iskolába járás szeretetéről.....	137
7.9.2. A tanulók véleménye arról, hogy miért nem szeretnek iskolába járni .....	140
<b>8. Az iskolai jóllét online vizsgálata tanárok körében .....</b>	<b>144</b>
<b>8.1. A tanári kérdőívcsomag felépítése .....</b>	<b>144</b>
<b>8.2. Mintaválasztás és a kitöltés menete .....</b>	<b>145</b>
<b>8.3. A tanári vizsgálat eredményei .....</b>	<b>146</b>
8.3.1. A pedagógusok háttérváltozók mentén való jellemzése .....	146
8.3.2. A pedagógusok jólléte és munkával való elégedettsége .....	148
8.3.3. A pedagógusok által alkalmazott oktatási módszerek.....	151
8.3.4. A pedagógusok véleménye a tanulók iskolához való viszonyáról .....	154
8.3.5. A pedagógusok véleménye a tanulók iskolai jóllétének összetevőiről .....	157
8.3.6. A pedagógusok véleménye az iskolába járás szeretetéről.....	160
8.3.7. A pedagógusok véleménye az iskolába járás negatív megítéléséről.....	163
<b>9. Diskusszió.....</b>	<b>168</b>
<b>ÖSSZEGZÉS .....</b>	<b>175</b>
<b>KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS .....</b>	<b>177</b>
<b>IRODALOM.....</b>	<b>178</b>
<b>ÁBRAJEGYZÉK.....</b>	<b>198</b>
<b>TÁBLÁZATJEGYZÉK.....</b>	<b>199</b>
<b>MELLÉKLETEK .....</b>	<b>202</b>

## Bevezetés

A nemzetközi és hazai kutatások évtizedek óta foglalkoznak az egyéni jóllét mint a testi lelki egészség vizsgálatával, befolyásoló tényezőinek feltárásával és fejlesztési lehetőségeinek meghatározásával. A jóllétet pozitív jelentéstartalma miatt a hétköznapi értelmezések többnyire a pozitív érzések és érzelmek mentén, a boldogsággal és/vagy az elégedettséggel azonosítják. Szintén pozitív jelentésének köszönhető, hogy a jóllét számos tudományterületen (pl. szociológia, pszichológia, közgazdaságtudomány) kedvelt kutatási téma, interdiszciplináris jellege és összetettsége miatt azonban meghatározása és mérése a nagyszámú kutatási eredmények ellenére sem egységes (Dodge et al., 2012; Nagy, 2020; Pollard & Lee, 2003).

Hazai viszonylatban a jóllét értelmezését tovább nehezíti a *jóllét* kifejezéssel való nagyfokú hasonlósága. Habár a két kifejezés közötti különbség mind írásban, mind szóban minimális, az általuk meghatározott tartalom tekintetében azonban sokkal jelentősebb (Nagy, 2018c). A jóllét (angolul: *welfare*, németül: *Wohlstand*) alapvetően az anyagi javakkal való elégedettséget fejezi ki, míg a jóllét (*well-being*, *Wohlbefinden*), a pénzben nem mérhető javakkal való elégedettséget jelenti, a saját életminőség kognitív és affektív értékeléséről ad visszajelzést (Diener & Seligman, 2004; Hajdu & Hajdu, 2011; Kulcsár, 2020).

A szakirodalomban felellhető eltérő fogalomhasználatok mellett a megközelítések közös pontja, hogy valamennyi jóllétre vonatkozó kutatás az egyént helyezi a vizsgálat középpontjába, és több tényező együttes hatását feltételezi a jóllét állapotának kialakulása mögött. A hazai és nemzetközi eredmények alapján a szubjektív jóllét egy olyan többdimenziós konstruktum, amit szubjektivitása miatt minden egyén, akár gyermek, akár felnőtt a saját véleménye alapján határoz meg. Összetett fogalom, ami az egyént ért környezeti hatások az egyén személyiségével összhangban formálódik, túlmutat a boldogság vagy az elégedettség állapotán (Diener & Lucas, 2000; Dodge et al., 2012; Hascher, 2004a; Konu & Rimpelä, 2002; Nagy, 2020; Pollard & Lee, 2003).

Az iskolai jóllét a szubjektív jóllét egyik formája, az iskolai környezetben szerzett érzelmi, kognitív és társas tapasztalatokat foglalja össze. A szubjektív jólléthez hasonlóan összetett fogalom, ami több tényező mentén szerveződik és a tanulót ért hatásokra folyamatosan változik. Az iskolai jóllét állapota meghatározza a tanuló iskolához való viszonyát, az iskolai és a tanulási attitűdök alakulását, emellett lehetővé teszi a személyiség és az önértékelés fejlődését, a képességek, készségek kibontakozását. Befolyásolja az aktuális és a későbbi életvezetést, szoros kapcsolatban van a felnőttkori elégedettség és a szubjektív jóllét állapotával is (Hascher, 2004a, 2008; Lelkes, 2014; Konu & Rimpelä, 2002; Nagy, Gál, Jámbori, Kasik, & Fejes, 2019; Pollard & Lee, 2002; Réthy, 2016).

Az iskolai jóllét összetevőinek feltárása, megismerése valamennyi iskolai szereplőnek fontos, mert segítségükkel olyan légkör és feltételek kialakítása valósulhat meg az intézményekben, ahova a gyermekek szívesen járnak és jól érzik magukat a nap folyamán. A tanároknak a tanulók iskolai jóllétéről alkotott véleményének feltárása kevésbé kutatott területet jelent, az eredmények azonban fontos véleménykülönbségekre világíthatnak rá. Ebben az esetben fontos kérdés, hogy a pedagógusok látják-e, felismerik-e azokat a tényezőket, amelyek a tanulók iskolai jóllétét és ezáltal az iskolába járás szeretetét meghatározzák.

A doktori értekezés első egysége az iskolai jóllét elméleti beágyazottságát vizsgálja, a jóllét tágabb értelmezése (életminőség, szubjektív jóllét) felől halad az iskolai jóllét konkrét

meghatározása, majd modellezési és mérési lehetőségei felé. Az elméleti áttekintés első négy fejezete a szubjektív és a tanulói jóllét számos összetevőjét vizsgálja, az áttekintés alkalmával igyekszik az egymással szoros rokonfogalmakat (pl. pszichológiai jóllét, érzelmi jóllét, jólét, lelki egészség) is tisztázni a könnyebb érthetőség és átláthatóság érdekében. A dolgozat második nagyobb egysége az iskolai jóllét empirikus vizsgálatával foglalkozik. A kutatás szerves részét képezi egy, az elméleti modellek és mérőeszközök között is megtalálható kérdőív adaptálási folyamata (Hascher, 2004), amelyet összetettségének köszönhetően a pilot vizsgálatok után nagyobb mintán egy online vizsgálatban is alkalmaztunk az iskolai jóllét tényezőinek vizsgálatára céljából.

A dolgozat első fejezete a *jólét* és a *jóllét* fogalmát tisztázza, majd az életminőség vizsgálatának hazai és nemzetközi jellemzőit tekinti át, rávilágítva a szubjektív életminőség jellemzőire és a vizsgálatok középpontjában lévő tényezők változására. A fejezetből kiderül, hogy az életminőség és általa a jóllét meghatározásának alakulása több évtizedes múltra tekint vissza. A fejezetben az életminőség kutatásának irányai (objektív és szubjektív), valamint a meghatározások mögött meghúzódó elméleti modellek (pl. humán emberi fejlődés elmélete, Allardt életminőség modellje, Diener életminőség modellje), hazai (pl. Andorka, 2006; Kopp & Martos, 2011; Martos & Kopp, 2011; Róbert & Szabó, 2020) és nemzetközi (pl. Gallup, 2019; Euromodul, 2002) vizsgálatokkal kiegészülve az életminőség és a szubjektív jóllét meghatározása kerül bemutatásra.

A 2. fejezet a jóllét megközelítésének irányzatait, illetve összetevőit vizsgálja. A filozófiai megközelítések a jóllét állapotát a hedonikus és az eudaimonikus boldogság jellemzői mentén vizsgálják (Kulcsár, 2020; Ryan & Deci, 2001), ennek is köszönhető, hogy a jóllét sok esetben egyet jelent a boldogság és egyéb pozitív érzések meglétével: ha az embernek többségében pozitív érzései vannak vagy boldognak érzi magát, akkor a jóllétszintje és ezzel összefüggésben az étellel való elégedettsége is feltételezhetően magas szintű (Bradburn, 1969; Larsen & Diener, 1987; Fredrickson, 2004). A jóllét boldogsággal való azonosítása a pozitív pszichológia térhódításának köszönhetően még erőteljesebben érvényesül. A fejezetben kiderül, hogy a szubjektív jóllét állapota túlmutat a boldogság és egyéb pozitív érzések meglétén, ezeknél több összetevőjét lehet meghatározni, továbbá objektív és szubjektív tényezők együttes alkalmazásával érdemes vizsgálni (Diener & Lucas, 2000; Hascher, 2004a; Pollard & Lee, 2003; Ryff & Keyes, 1995).

A 3. fejezet a tanulói és az iskolai jóllét meghatározását, illetve a két fogalom közötti különbséget, valamint az iskolai jóllét legfontosabb környezeti tényezőit mutatja be. Az iskolai jóllét a tanulói jólléthez hasonlóan többdimenziós fogalom, a szubjektív jóllét befolyásoló tényezői megegyeznek a tanulói jóllét (pszichológiai, fizikai, szociális, spirituális és anyagi tényezők) összetevőivel (Hascher, 2004a). Az iskolai jóllét az iskolai környezet ezen tényezőkre gyakorolt hatását vizsgálja, szintje az iskolában átélt élmények, tapasztalatok értelmezése mentén alakul ki a tanulóban, az iskolai környezet (pl. szervezeti és intézményi jellemzők, iskolai társas kapcsolatok, tanórai és iskolai légkör, oktatási módszerek) és a tanuló személyiségének (pl. önismeret, énhatékonyság) kölcsönhatásában (pl. iskolához való viszony, iskolai attitűdök) értelmezhető (Hascher, 2004a; Pollard & Lee, 2003; Soutter, Gilmore, & O'Steen, 2010). Az iskolai jóllétet befolyásoló iskolai környezeti hatások közül fontos jelentősége az iskolai és osztálylégkörnek, a tanítási légkörnek (benne az oktatási és nevelési

módszereknek) és az ezekben kialakult társas kapcsolatoknak van (Hascher, 2004a; Péter-Szarka, Tímár, & Balázs, 2015; Soutter, Gilmore, & O'Steen, 2010).

A 4. fejezet az iskolai jóllét vizsgálatának mérésmethodikai megközelítéseit mutatja be. A nemzetközi eredmények alapján az iskolai jóllét két legfontosabb pillérét az iskolai környezeti feltételek és a tanuló személyisége jelentik. A személyiség és az iskolai feltételek közötti interakció hatására, az iskolai légkör szubjektív értékelésének és a környezeti tényezők hatásának eredményeként alakul ki a tanuló iskolához való viszonya, ami az iskolába járás szeretetét és a tanulási hajlandóságot is meghatározza (Hascher, 2011; Hercz, 2003; Veczkó, 1986).

Az 5. fejezet az empirikus kutatásunk célját, felépítését, a vizsgálat ütemezését és hipotéziseinek bemutatását tartalmazza.

A 6. fejezetben egy kismintás pilot vizsgálat eredményeit mutatjuk be, amelynek célja a német nyelvű *Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule* című kérdőív (Hascher, 2004) magyar nyelvű adaptálása, majd hazai általános iskolás mintán (5. és 8. évfolyamon) való kipróbálása volt. A vizsgálat eredményei azt mutatják, hogy az adaptált kérdőív megbízhatóan működött általános iskolás tanulók körében, ezért alkalmas arra, hogy az értekezés alapját jelentő iskolai jóllét vizsgálata céljából nagyobb mintán is alkalmazzuk.

A 7. fejezet az 5. és 8. évfolyamos tanulók online vizsgálatát mutatja be, ami egy több mérőeszközből álló kérdőívcsomag segítségével valósult meg. Az iskolai jóllét pilot vizsgálatunkban adaptált kérdőívét olyan mérőeszközök bevonásával egészítettük ki, amelyek a szubjektív jóllét, étellel való elégedettség, az osztályklíma, társas támogatás, valamint az iskolai számonkérés területeit fedik le. Az alkalmazott kérdőívek megfelelő pszichometriai mutatókkal rendelkeztek, a hipotézisek többségét igazolni tudtuk. Az iskolai jóllét eredményeinek értelmezését háttérváltozók vizsgálatával egészítettük ki.

A 8. fejezet a tanárok online vizsgálatát mutatja be, amelynek célja feltárni a pedagógusok iskolai jóllét-értelmezését és bemutatni a tanulói válaszokkal való összehasonlítását. Hazai és nemzetközi viszonylatban is hiánypótló a pedagógusok és tanulók iskolai jóllét vizsgálatának összevetése. Az eredményekből kiderül, hogy a tanulók iskolai jóllétét befolyásoló tényezőit a pedagógusok is felismerik. A továbbiakban ezek megvitatása és közös megbeszélése lehetőséget adhat a pedagógusok számára a tanulók előmenetelét támogató iskolai feltételek megteremtéséhez, fejlesztéséhez.

A kutatási eredmények ismertetése után a diszkusszió fejezet az eredmények értelmezését és a következtetések megfogalmazását, valamint a korábbi hazai és nemzetközi eredményekkel való összevetését tartalmazza. Vizsgálataink rámutattak az iskolai jóllét összetettségére, és az eredmények hasznosíthatóságának fontosságára is. A dolgozat végén bemutatásra kerülő korlátok a mintaelemszám nagyságára, illetve a mintavételi folyamat korlátaira figyelmeztetnek. A dolgozatot összegzés zárja, amiben a kutatási téma és a saját eredmények legfontosabb tendenciái kerülnek kiemelésre.

A disszertáció alfejezetiben a témához és a kutatásokhoz kapcsolódó, korábban már publikált tanulmányaimat és konferenciaelőadások anyagát is felhasználtam (pl. Nagy, 2017a, 2017b; Nagy, 2018a, 2018b; Nagy & D. Molnár, 2018, 2019; Nagy et al., 2018, 2019).



# 1. Az életminőség vizsgálatának jellemzői

## 1.1. A jóllét és a jólét jelentésének megkülönböztetése

Az elmúlt évtizedekben a jóllét vizsgálata számos tudományterületen megjelent (pl. szociológia, közgazdaságtudomány, pszichológia), az eltérő értelmezéseknek köszönhetően a téma fogalmi kereteinek meghatározása nem egységes. A hazai és a nemzetközi szakirodalomban egyaránt sokféle, egymással sokszor szinonimaként használt fogalom (pl. pszichológiai jóllét, szubjektív jóllét, érzelmi jóllét, szubjektív életminőség, mentális egészség, fizikai jóllét, szociális jóllét, kognitív jóllét) és meghatározás (pl. Diener, 1994; Kulcsár, 2020; OECD, 2017b; WHO, 1986, 2014) van használatban, ami egyrészt a jóllét interdiszciplináris megközelíthetőségét bizonyítja, másrészt azonban megnehezíti az egységes fogalomhasználatot.

A hazai szakirodalomban a fogalmak közötti átláthatóságot tovább nehezíti a *jóllét* és a *jólét* kifejezésének nagyfokú hasonlósága. Jelen fejezetben a jóllét és a jólét közötti tartalmi különbséget és azok egymáshoz való viszonyát az értekezés témájának választott alapfogalom miatt érdemes tisztázni. A kifejezések közötti különbség minimális (írásban és szóban egyaránt), az eltérés a meghatározások tartalma tekintetében azonban sokkal jelentősebb. A két fogalom között a nemzetközi terminológia is különbséget tesz, de a fogalmak között nincs ekkora hasonlóság, mint nálunk. (A nemzetközi szakirodalmi áttekintés angol és német nyelven történt, ezért jelen fejezetben szemléltetés céljából zárójelben a kifejezések angol és német nyelvű megfelelője is szerepel.)

A szakirodalom (pl. Andorka, 2006; Gébert, 2012; Hajdu & Hajdu, 2011; Nagy, 2018; Noll, 1997; Taylor, 2011) a különbséget klasszikusan az anyagi dimenzió mentén határozza meg. Ezek alapján a jólét (angolul: *welfare*, németül: *Wohlstand*) az anyagi javakkal való elégedettséget fejezi ki (jó-lét, mint jó életmód), míg a jóllét (*well-being*, *Wohlbefinden*) ezen túlmenően, a pénzben nem mérhető javakkal való elégedettséget jelenti, a saját (szubjektív) életminőség kognitív és affektív értékeléséről ad visszajelzést (jól-lenni, vagyis jól érezni magunkat). Az értelmezés alapján a jólétet objektív mutatók mentén, nagymintás adatfelvételek során, tényekre alapozott, pontosan megfogalmazott kérdésekkel vizsgálják, amelyekre a résztvevők egyértelmű, pontos választ tudnak adni (pl. jövedelem, lakókörnyezet típusa, egy háztartásban élők száma). A jóllét, vagyis az életminőség az egyénnek a rendelkezésre álló javak és az ezekkel való elégedettség szintjéről is visszajelzést ad, az egyén nemcsak a tényszerű adatokat közli (pl. egy háztartásban élők száma), hanem azt is kifejezi, hogy ezek mennyiben járulnak hozzá ahhoz, hogy jól érezze magát (pl. családtagoktól érkező támogatás szintje). A szubjektív jelző (szubjektív jóllét) a saját vélemény mentén való értékelésre utal.

Az angol szakirodalomban a kifejezés kötőjeles és kötőjel nélküli használata egyaránt elfogadott (*well-being/wellbeing*), de fontos jelentésbeli különbséget ritkán tükröz. A kötőjeles változat gyakrabban fordul elő és látványosabban szemlélteti, a *jól-lét* (*well-being*) jelentését, de mára egyre gyakrabban figyelhető meg a kötőjel elhagyása is. Az *International Journal of Wellbeing* (IJW, 2021) című folyóirat például jövőbeli iránymutatásként egyértelműen a kötőjel elhagyását szorgalmazza. A szerzőinek szánt javaslatában leírja, hogy a *well-being* (az *ill-being* ellentétéként) elsősorban az összetevőkre koncentrál, azonban a folyóirat ennél sokkal tágabb kontextusban vizsgálja a jelenséget, a kötőjel nélküli írásmód már magának a jóllétnek

az állapotára utal. A magyar szakirodalomban a kifejezés kötőjellel való használatával (jól-lét) ritkábban találkozunk, ebben az esetben elsősorban a hangsúlyok szemléltetése végett, vagy a fordítások miatt használják (pl. Seligman, 2016; Susánszky et al., 2016; Szabó, 2016). (Németül a kötőjeles írásmód nem jellemző, a jóllét állapotát kezdetektől fogva a *Wohlbefinden* jelenti.)

Jelen értekezés fogalom meghatározása szerint az egyén jólléte olyan többdimenziós konstrukció, melynek szintjét fizikai, anyagi, pszichológiai, kognitív, szociális, spirituális és környezeti tényezők egymással kölcsönhatásban befolyásolnak (bővebben lásd 2.2. fejezet). A jóllét állapota a befolyásoló tényezők érzelmi és kognitív megítélése alapján alakul ki az egyénben (Diener & Lucas, 2000; Hascher, 2004a, 2004b; Pollard & Lee, 2003; Ryff & Keyes, 1995). Az értekezés egymással azonos jelentésben használja a szubjektív jóllét, az egyéni (idegen kifejezéssel individuális) jóllét és a szubjektív életminőség fogalmait. Mindezek alapján tehát az anyagi helyzet és az ezzel való elégedettség, a jólét szintje befolyásoló tényezője, de nem egyedüli meghatározója az egyéni jóllétnek. Az első fejezetben ismertetett kutatási eredmények szerint nemcsak az anyagi helyzettől függ, hogy az egyén mennyire érzi magát elégedettnak (vagy boldognak), mert a jóllét értékelésében az életeseményeknek, érzelmeknek, érzéseknek, illetve a testi-lelki egészségnek az anyagiaknál is jelentősebb hatása van (Csíkszentmihályi, 1999; Diener & Seligman, 2004; Kulcsár, 2020; Szondy, 2007).

Az értekezés az iskolai jóllétet (school well-being, Wohlbefinden in der Schule/schulisches Wohlbefinden) az egyéni jóllét fenti meghatározásából kiindulva vizsgálja, az iskolai környezetben átélt hatások vizsgálatával a tanulók szubjektív jóllétére vonatkozóan állapít meg következtetéseket.

## **1.2. Az életminőség-vizsgálatok objektív és szubjektív iránya**

A jóllétkutatásokat az 1900-as években az életminőség vizsgálata iránti fokozódó érdeklődés hívta létre. A korábbi nagymintás gazdasági-társadalmi hatásvizsgálatok célja a nemzetgazdaságok éves teljesítményének feltárása, majd a növekedés és fejlődés ütemének meghatározása volt. Ezekben a mérésekben a gazdasági fejlődés és a társadalom helyzetének mérése nem különült el egymástól, a fejlődés statisztikai mérőszámát az 1930-as években kidolgozott GDP-mutató (Gross Domestic Product, magyarul bruttó hazai termék) jelentette. A GDP-mutató az adott évben belföldön előállított termékek és szolgáltatások összegének meghatározásával az országon belüli gazdasági teljesítmény változásának leírására és az országok gazdasági fejlettségének összehasonlítására egyaránt alkalmasnak bizonyult (Andorka, 2006; Husz, 2001; Kelemen & Kincses, 2015; Martos & Kopp, 2011). A gazdasági fejlődés mértékéből következtettek a társadalom elégedettségére: a fejlett gazdasági helyzet feltételezte a társadalom tagjainak elégedettségét is (Andorka, 2006; Gáspár, 2013; Hegedűs, 2001; Husz, 2001; Stiglitz, Sen, & Fitoussi, 2009).

A társadalmi hatásvizsgálatok iránti érdeklődés a globalizáció és a nemzetek közötti egységesülési folyamatoknak köszönhetően egyre erősebbé vált az országok és régiók helyzetét feltáró kutatásokban. A gazdasági növekedés és a társadalmi fejlődés egymáshoz való viszonyával kapcsolatban kétféle szemlélet különült el egymástól (Husz, 2001). Az egyik megközelítés szerint a két folyamat, vagyis a gazdaság növekedése és az életminőség emelkedése nélkül is megvalósulhat, az ezzel ellentétes érvelés szerint a gazdasági fejlődés

mértéke a társadalom tagjainak az elégedettségét is meghatározza. Az ellentétes állaspontok után szemléletváltás hozó új nézőpont szerint a társadalmi fejlődés nem következménye, hanem feltétele a gazdasági fejlődésnek (pl. Fukuyama, 1997; Kahneman, 1997). Ezen megközelítés szerint a közgazdasági folyamatok megértéséhez és a gazdasági növekedés megteremtéséhez meg kell ismerni a társadalomban zajló pszichés folyamatok és a társadalmi tőke jellemzőit is, ami a bizalmon és együttműködésen alapuló emberi kapcsolatok hálózatoként jelentős társadalmi erőforrást jelent, és a gazdasági hatékonyság szempontjából is jelentős eredményeket hozhat (Akerlof & Schiller, 2009; Fukuyama, 1997; Kopp & Martos, 2011). A későbbiekben ezt az elméletet támasztották alá azok a nagymintás kutatási eredmények is, amelyek szerint a társadalom tagjainak anyagiakkal való elégedettsége, vagy az elégedettség növekedése nem feltétlenül jelenti azt, hogy a gazdaság is fejlődést mutat. A gazdasági növekedést jelző mutatók pedig nem feltétlenül járnak együtt a társadalom tagjainak jóllétével, az objektív feltételekkel való elégedettség (pl.: anyagi javak, életkörülmények) nem minden esetben jár együtt az étellel, életminőséggel való elégedettséggel, a boldogsággal vagy örömmérettel (Diener, Sandvik, Seidlitz, & Diener, 1993; Easterlin, 1974, 2005; Gáspár, 2013; Husz, 2001; Kelemen & Kincses, 2015).

A felismerésnek köszönhetően az 1970-es években kezdődött meg a GDP, mint fejlettségi mérőszám felülvizsgálatának folyamata. A társadalmakra vonatkozó vizsgálatokban egyre gyakrabban fordult elő, hogy a GDP-mutatót társadalmi és környezeti hozzáadott mutatókkal korrigálták (pl. nettó gazdasági jólét index, fenntartható gazdasági jólét index), vagy összetett mutatókkal helyettesítették (pl. az élet anyagi minőségének indexe) azért, hogy az országok állampolgárainak életkörülményeiről még pontosabb információkat kapjanak. A GDP és az elégedettség kapcsolatát vizsgáló kutatások (Nyugat-Európában és az USA-ban is) kimutatták, hogy a nemzetgazdaságok teljesítményének javulása egy bizonyos szint eléréséig valóban hozzájárul az egyének jólétéhez, azonban az anyagi helyzet várt szintjének elérése után a jobb anyagi körülmények (magasabb jövedelmi szint) már nem feltétlenül járnak együtt magasabb elégedettséggel (Andorka, 2006; Berger-Schmidt & Noll, 2000; Martos & Kopp, 2011). Az eredmények szerint a GDP alapján mért életszínvonal vizsgálata fontos kiindulási pontot adhat a társadalmak és az állampolgárok fejlődésére, elégedettségére vonatkozóan, azonban a pontosabb helyzet feltárásához további mutatók bevonása szükséges. (Az anyagi jólét és a jóllét részletesebb összefüggéseit a 2.2.1. alfejezetben mutatja be.) A mérési hangsúlyok megváltoztatása azonban nem jelenti a GDP mérőszámának elvetését és a gazdasági termelés mérésének szükségtelenségét, mert azok továbbra is fontos kutatási kérdésekre adnak választ (pl. gazdasági aktivitás). A GDP, mint az anyagi jólét egyváltozós mérőszáma a mai napig megtalálható a társadalmi vizsgálatokban, az egy főre eső GDP mértékét általában az étellel és az anyagiakkal való elégedettséggel vetik össze. A hangsúlyok átrendeződése azonban arra hívja fel a figyelmet, hogy az életminőség nem azonos az életszínvonallal (Stiglitz, Sen, & Fitoussi, 2009).

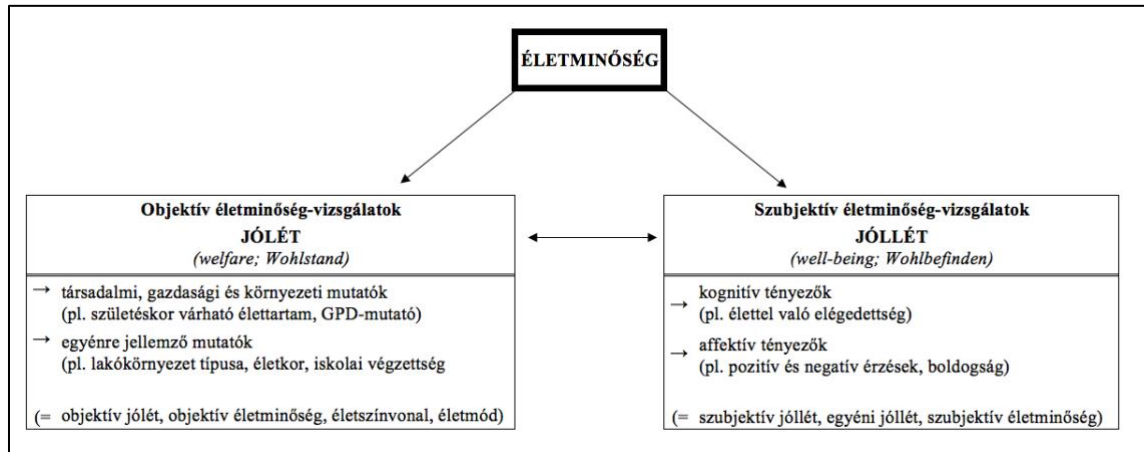
A felismerés hatására a társadalmak fejlődését célzó alapidokumentumokban az életminőség fogalmának megjelenésével, annak mérése és pozitív irányú alakítása lett a szervezetek elsődleges célkitűzése. A nyugati államokban (pl. Amerikai Egyesült Államok, Európai Unió) az emberek életminőségének javítását célzó jóléti államok kialakítása az 1990-es években kezdődött, ahol a szemléletváltásnak köszönhetően bevezetett jóléti programok (pl. nyugdíj, családi támogatások, biztosítások rendszere stb.) középpontjában az emberi

személyiség figyelembe vételével az életminőség pozitív irányú változásának elősegítése és fenntartása állt (Andorka, 2006; Kopp & Martos, 2011). A jóléti államok a gazdasági körülményekhez igazodva megerősödtek és stabilizálódtak. Tevékenységük fő területei közé tartozik a nyugdíjügy, a szociálpolitika, az egészségügyi ellátás és az oktatás, melyek keretében minden állampolgár számára biztosítani tudják a jövedelem, táplálkozás, egészségügyi ellátás és az oktatás minimális mértékét (Szamuely, 2004). Lane (1996; idézi Ivony, 2017) szerint a jóléti állam elsődleges feladata az, hogy a lehető legtöbb ember számára a lehető legnagyobb boldogságot érje el a végső javak megszerzésével és fenntartásával (szubjektív jóllét, emberi fejlődés, igazságosság). Vizsgálódásai szerint az egyéni jóllét két alapvető forrása a jó családi élet és a barátság, de leírja, hogy a fejlődő, jóléti országokban továbbra is magas a boldogtalan emberek aránya (Ivony, 2017, 2018).

Az életminőség fogalmának hangsúlyozása olyan indikátorok és indikátorrendszerek kialakítását eredményezte, amelyekben az életminőséget már nemcsak az objektív, hanem a saját bevalláson alapuló, vagyis szubjektív értékelések mentén is mérni tudták. A vizsgálatokat biztosító társadalmi indikátorok olyan kutatásokkal megalapozott, statisztikailag igazolt, érthető és időszerű adatok, amelyek a társadalmi struktúrákról, folyamatokról, célokról vagy értékekről hordoznak információkat, nemzetközi összehasonlítást és országok közötti rangsorok felállítását teszik lehetővé. Az indikátorok célja meghatározni a haladás és a pozitív változás irányát, igazodva a felmerülő társadalmi-gazdasági kérdésekhez és politikai döntésekhez (Andorka 2006; Hegedűs, 2001; Ivony 2017; Kelemen & Kincses, 2015).

Az indikátorrendszerek továbbfejlesztésére tett javaslatok közül kiemelkedik a 2008. évi világgazdasági válság hatására született Stiglitz-Sen-Fitoussi jelentés (röviden: Stiglitz-jelentés, Stiglitz, Sen, & Fitoussi, 2009). A dokumentum közgazdászok és társadalomtudósok közreműködésével készült, üzenetét elsősorban a politikai döntéshozóknak, a stratégiakészítőknak, a tudományos közösségnek és a társadalmi szervezeteknek szánták. A jelentést elkészítő bizottság három munkacsoport köré szerveződve a GDP-vel kapcsolatos aktuális kérdéseket, az életminőséget és a fenntarthatóságot vizsgálta, az eredményekben megfogalmazott 12 ajánlás is e témák köré szerveződik. A jelentés egyik kulcsüzenete szerint a gazdasági teljesítmény méréséről át kell helyezni a hangsúlyt az emberek jóllétének mérésére, mert a társadalmi-gazdasági jelenségek eredményei és az állampolgárok ugyanezen jelenségekről alkotott véleményei között jelentős különbségek vannak (Nagy & Koós, 2014; Stiglitz, Sen, & Fitoussi, 2009). A jóllét objektív és szubjektív oldalának hangsúlyozásával előtérbe helyezi a fogalom multidimenzionális értelmezését, eszerint az objektív és a szubjektív jóllét mérése egyaránt nagyon fontos információkat szolgáltat az emberek életminőségéről. A jelentés a statisztikai hivatalok számára olyan komplett statisztikai módszerek kidolgozását javasolja, ami nemcsak a jóllét szintjét és ennek időbeli változásait méri, hanem leírja az emberek élettel való elégedettségét és a boldogságérzettel kapcsolatos tapasztalatait is. A jelentésben megfogalmazott ajánlások figyelembe vételével a döntéshozók átfogó képet kaphatnak a komplex társadalmi folyamatokról és a gazdaság állapotáról egyaránt (Harcza, 2018; Kelemen & Kincses, 2015). A jelentés nemzetközi és hazai szinten is erős visszahangot kapott és hozzájárult azon kutatások elterjedéséhez, amelyek az életminőség befolyásoló tényezőit egységes rendszerben, objektív és szubjektív mutatók bevonásával igyekeznek vizsgálni (Kárpáti, 2014; Nagy & Koós, 2014; Stiglitz, Sen, & Fitoussi, 2009).

Az életminőség kérdésének előtérbe kerülésével az erre vonatkozó vizsgálatoknak jellemzően két irányba különült el egymástól, az objektív és szubjektív életminőség-vizsgálatok. Az elnevezések egyrészt a vizsgálatokban alkalmazott mutatókra, másrészt a mögöttük lévő fogalmi megközelítésre utalnak (1. ábra).



1. ábra.

*Az életminőség-vizsgálatok objektív és szubjektív iránya (saját szerkesztés)*

Az objektív életminőség-vizsgálatok az adott kulturális vagy földrajzi környezetben élők életkörülményeit vizsgálják, az életminőséget gazdasági és társadalmi indikátorok (pl. születéskor várható élettartam, beiskolázási arányok, munkanélküliségi ráta) és objektív mutatók mentén mérik. A társadalmi indikátorok a társadalom tagjainak általánosan elfogadott értékeit tükrözik és jól használhatók nemzetközi összehasonlításokra is (Andorka, 2006; Ivony, 2018; Kiss, 2015). Az egyénre jellemző objektív mutatók olyan adottságokra, és tényszerű adatokra kérdeznek rá, amelyeket a személyek nem, vagy csak lassú folyamat eredményeként tudnak befolyásolni (pl. iskolai végzettség, jövedelem és anyagi helyzet, egy háztartásban élők száma) (Kelemen & Kincses, 2015).

A szubjektív életminőség-vizsgálatok az egyén szubjektív, vagyis saját véleményét helyezik előtérbe, az étellel való elégedettségét a saját értékrend kontextusában próbálják vizsgálni. A megközelítésnek köszönhetően alakult ki az a nézőpont, miszerint az életminőség meghatározásához a szubjektív mutatók is elegendőek, mert a saját életminőség értékelésekor az egyén véleménye a legfontosabb (Diener et al., 2002).

### 1.3. Az életminőség elméleti modelljei

A társadalmi életminőség-vizsgálatokban alkalmazott indikátorok és indikátorrendszerek mögött összetett elméleti modellek húzódnak meg. Az alábbiakban azon nemzetközi modellek áttekintése következik, amelyek napjainkig megtalálhatók az ember életminőségét és/vagy szubjektív jóllétet vizsgáló kutatásokban, ennek köszönhetően az iskolai jóllétmodellek (4.1. fejezet) kialakításában is szerepet játszottak.

A szubjektív értékelésen alapuló mutatók kidolgozásának fontos állomását jelentette a humán emberi fejlődés elmélet elterjedése, amely szintén abból indult ki, hogy a gazdasági

növekedés szükséges, de nem elégséges feltétele a társadalmi jólét javulásának (Berger-Schmidt & Noll, 2000).

Az elmélet szerint az emberi fejlődéshez és az életminőség megítélésében az egészséges élet és a tanultság dimenziói, valamint a kívánt életszínvonal fenntartásához szükséges erőforrásokhoz való hozzájutás lehetőségei fontosabbak, mint a gazdasági teljesítmény (Berger-Schmidt & Noll, 2000; Husz, 2001; Józán, 2008). Az elmélet alapján az Egyesült Nemzetek Szervezete (ENSZ) 1990-ben hozta létre a Humán Fejlettségi Mutatót (angolul: *Human Development Index, HDI*), amely az emberi fejlődés egyik leggyakrabban alkalmazott mérőszáma a statisztikai vizsgáltokban. Az ENSZ Fejlesztési Programja (*United Nations Development Programme, UNDP*) az index felhasználásával készült eredményekről 1990 óta minden évben jelentést készít, és azokat a *Human Development Report (HDR)* című kiadványában mutatja be. A HDI-index kezdetben az egy főre eső GDP értéke mellett a születéskor várható élettartam és a felnőtt (a 25 évesnél idősebb népesség körében) írni-olvasni tudás mérőszámának kombinációjával mérte az országok fejlettségét, azonban a mutató számításának módszertana sok változáson ment keresztül az elmúlt 30 évben. Az olvasási indexet az írni-olvasni tudás egyváltozós mutatója helyett 2010 óta az iskolai oktatásban eltöltött évek átlagos száma és a várható iskolai évelemek száma alapján számolják (Józán, 2008; Szendi, 2015). A HDI-index segítségével rendszeresen mérik a szegénység mértékét is (pl. alultáplált gyermekek aránya, gyermekhalandóság mértéke), ami a nemzetközi segélyprogramok kialakításához szolgáltat adatokat. A mutatót azonban a kezdetektől fogva sok kritika érte, mivel nem tér ki a környezeti tényezők vizsgálatára, pedig azok erősen befolyásolhatják az egyén véleményalkotását.

A HDI-index magyarországi eredményeit a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) *Human Development Report for Hungary* című kiadványa rendszeresen bemutatja (KSH, 1996, 2008), a mutató alkalmazhatósága és elemzése a hazai társadalomstatisztikai vizsgálatokban is megtalálható (pl. Farkas, 2012; Garami, 2009; Józán, 2008; Szendi, 2015). A legutóbbi, 2018-as felmérés eredményei szerint (UNDP, 2019b) Magyarország a résztvevő 189 ország közül a HDI-index alapján (0,845) a 43. helyet szerezte meg, ezzel a magas fejlettségi mutatóval rendelkező országok között található. Az elért mutató értéke alacsonyabb, mint az OECD-országok átlaga, viszont a mérések kezdete óta az ország mutatói folyamatosan emelkedtek: 1990 és 2018 között a születéskor várható élettartam, az iskolában eltöltött évek átlagos és várható száma is növekedett (UNDP, 2019a, 2019b).

A HDI-index elsősorban a társadalom fejlettségéről ad információkat, azonban többségében objektív elégedettségi mutatókat használ. A szubjektív életminőség-vizsgálatokban megjelenő megközelítéseknek a szakirodalom két irányát, a német és a skandináv irányzatot különbözteti meg (Ivony, 2018). A skandináv irányzat egyik képviselője Allardt (1976, 1993), aki életminőség-teóriáját az alapvető emberi szükségletek elméletére (Maslow, 1943) alapozva három dimenzió mentén, objektív és szubjektív indikátorok segítségével, materiális és immateriális oldalról határozta meg. Az így létrehozott *Having-Loving-Being* modelljében a jólét (angolul: *welfare*) fogalmat használja. A modell *Having* (Birtoklás) dimenziója a jólét anyagi oldalát, az életkörülményekkel való elégedettséget fejezi ki objektív mutatók felhasználásával (pl. vagyoni helyzet). A *Loving* (Szeretet) és a *Being* (Létezés) dimenzió a jólét immateriális oldalát hangsúlyozza. A *Loving* a kapcsolatokkal való elégedettséget az egyéni kapcsolatok minősége és mennyisége alapján jellemzi, a *Being*

dimenzió pedig a személyes önmegvalósítás mértékével való elégedettséget vizsgálja, ebben a fejlődés, az önmegvalósítás, és az önkiteljesedés fogalmi kapcsolódnak össze (Allardt, 1993; Ivony, 2018). A dimenziók esetében a Birtoklás szintjét az életszínvonal méri, a Szeretet és a Létezés szintjét pedig az életminőség. Allardt (1976, 1993), az objektív indikátorokkal mért jelenséget jólétnek, a szubjektív indikátorokkal mért elégedettséget pedig boldogságnak nevezte (Andorka, 2006). A pozitív érzések mellett a negatív emóciók jelentőségét is hangsúlyozta, ezen belül a panaszok, frusztrációk és a nyugtalanság érzéseit különítette el egymástól (Allardt, 1993).

	<b>WELFARE</b> (jólét)	<b>HAPPINESS</b> (boldogság)
	<i>Objektív mutatók</i>	<i>Szubjektív mutatók</i>
<b>Level of Living</b> (Életszínvonal)	<b>HAVING</b> (Birtoklás)	
	Életkörülmények mérése (pl. jövedelem, háztartás, foglalkoztatás, egészség, oktatás)	Életkörülményekkel való elégedettség/elégedetlenség
<b>Quality of Life</b> (Életminőség)	<b>LOVING</b> (Szeretet)	
	Társas kapcsolatok mérése (pl. közösségi élet, baráti kapcsolatok, családi kötődések)	Kapcsolatok minősége, kapcsolatokkal való elégedettség
	<b>BEING</b> (Létezés)	
	Személyes fejlődés mérése (pl. tevékenységek, politikai nézetek, személyes presztízs)	Önmegvalósítás, személyes kiteljesedés
	<b>DOING</b> (Tevékenységek)	
	Köz- és magánéleti tevékenységek (pl. szabadidős tevékenységek, politikai aktivitás, munkatevékenység)	Közéleti tevékenységekbe való aktív bevonódás.

2. ábra.

*Az életminőség összetett elméleti modellje  
(Allardt, 1973; Hirvilammi & Helen, 2014 alapján)*

Az allardt-i modell (1993) a későbbiekben a Doing dimenzióval egészült ki (Hirvilammi & Helne, 2014), ami a köz- és magánéleti tevékenységet is hangsúlyozza (2. ábra). Az így kialakult összetett elméleti modell alapján született meg a fenntartható jóllét meghatározása, ami a közéleti tevékenységekbe való aktív bevonódási lehetőség és a személyes élet területein megvalósuló cselekvések átfogó megnevezése (Hirvilammi & Helne, 2014; Ivony, 2017).

A fenti modell jelentőségét bizonyítja, hogy kutatásokban való alkalmazása a mai napig megjelenik a szakirodalomban (pl. Ivony, 2018), és néhány gyakran hivatkozott iskolai jóllétmodellben is megtalálhatók az elemei (pl. Konu & Rimpelä (2002) vagy Soutter, O’Steen, & Gilmore (2014) modelljében a 4.1. fejezetben).

Az európai társadalomfejlődési vizsgálatokban a skandináv irányzat mellett meghatározó szerepe a német szociológusok által alakított elméleteknek és az azok alapján kidolgozott indikátorrendszereknek volt, amelyekben a társadalmi fejlődés minél pontosabb meghatározása érdekében az egyéni életkörülmények és elégedettség kapcsolatát vizsgálták. Az először Zapf (1979a) munkáiban megjelent, majd a Noll (2013) által továbbfejlesztett életminőség-modell, a kedvező és kedvezőtlen életkörülmények és az ezekkel való elégedettség mátrixában élethelyzetek négy lehetséges módját definiálta (3. ábra). A jóllét állapotában a kedvező életkörülmények elégedettségérzettel párosulnak, disszonancia esetében elégedetlenségérzet alakul ki. A kedvezőtlen körülmények elégedetlenséggel való együttjárását deprivációnak, míg a rossz életkörülményekhez való alkalmazkodást és az ennek köszönhetően kialakult elégedettséget adaptációnak nevezte el.

<b>ÉLETMINŐSÉG</b>	Elégedettség (+)	Elégedetlenség (-)
Kedvező élethelyzetek (+)	<b>JÓLLÉT</b> (+ +)	<b>DISSZONANCIA</b> (+ -)
Kedvezőtlen élethelyzetek (-)	<b>ADAPTÁCIÓ</b> (- +)	<b>DEPRIVÁCIÓ</b> (- -)

3. ábra.

*Életminőség-modell Zapf (1979a) és Noll (2013) alapján (saját szerkesztés)*

Németországban az első jelentős indikátorrendszert a Social Indicators System (SPES) kidolgozása jelentette (Zapf, 2000). A rendszer elméleti háttérének és struktúrájának kialakítása szintén Zapf (1979b) nevéhez fűződik, aki a jelentőségét a gazdasági és politikai célú felhasználásában látta, de emellett a szubjektív mutatók vizsgálatokba való bevonásának fontosságára is felhívta a figyelmet. Elmélete szerint a személyek nem pusztán passzív résztvevői a gazdasági tevékenységeknek, hanem a saját véleményformálásuk által annak aktív irányítói is (Zapf, 1979b, 2000). A vizsgálatokban a hivatalos statisztikák adatait használták fel, vagyis a megfigyelhető jóléti elemekre koncentráltak (pl. anyagi helyzet, társadalmi státusz). A szubjektív tényezők között a társas kapcsolatok jelentőségére, a biztonságra és szabadidős tevékenységekre vonatkozó kérdések szerepeltek. Az eredmények (Zapf 1979b) rámutattak arra, hogy az állampolgárok prioritásai nem feltétlenül esnek egybe a politikusok és a társadalomtudósok feltételezéseivel. Az életminőség mérésére alkalmazott mutatók közül a családi és házastársi kapcsolatok minősége, a hobbi és a közbiztonság is legalább olyan fontos tényezőnek bizonyult, mint a vagyoni helyzet vagy a SPES többi mutatója (pl. bevételek, foglalkoztatás, fogyasztás).

A fentiekben bemutatott német és skandináv modellek az európai vizsgálatok kialakításában játszottak jelentős szerepet. Az irányzatok közös jellemzője, hogy az életminőséget több dimenzió mentén, szubjektív és objektív mutatókkal is mérték. A skandináv irányzatok a jóllétet az egyéni szükségletekből kiindulva az anyagi és nem anyagi oldal mentén

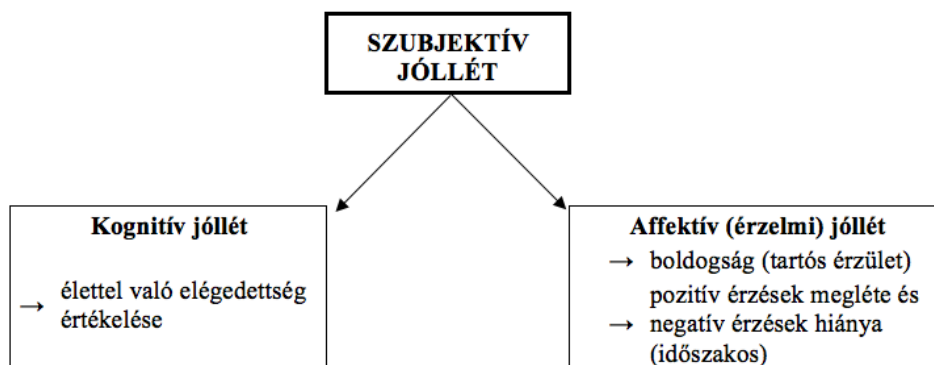


vizsgálták, míg a német irányzatokban az egyéni vélemények alapján a társadalom fejlődésének feltárása jelentette az elsődleges szempontot.

Az európai irányzatokra azonban jelentős hatást gyakoroltak az amerikai elméletek, ahol az életminőség-vizsgálatokban az objektív mutatók helyett a szubjektív mutatók befolyásoló erejét hangsúlyozták erőteljesebben. A társadalmi jelzőszám mozgalom (/program) (Social Indicators Movement) tehát az Amerikai Egyesült Államokból indult és onnan a 70-es években terjedt el Európában, amit az egységesítési törekvések, a gazdasági és politikai integráció felgyorsulása, az Európai Unió létrehozása tovább erősített (Andorka, 2006; Ivony, 2017, 2018; Zapf, 2000).

A mozgalom hatására a közvélemény-kutatásokban és az életminőségre vonatkozó felmérésekben is az életminőség átfogó vizsgálatára egyre gyakrabban használták a szubjektív életminőség vagy a szubjektív jóllét megnevezést (pl. Diener, 1993, 1994), ami utal arra, hogy az emberek a saját életüket a saját véleményük mentén (szubjektív módon) értelmezik és értékelik. Az egyén az értékeléskor kognitív és affektív összetevőket egyaránt figyelembe vesz, a környezeti és intézményi tényezők, az aktuális gondolatok, érzések, érzelmek mind-mind fontos befolyásolói az egyéni értékelésnek. A szubjektív jóllét ennek köszönhetően egy olyan többdimenziós fogalom, amiben további összetett fogalmak (pl. elégedettség, boldogság) kapcsolódnak össze. A szubjektív jóllét mérése az egyéni vélemények és az elégedettség vizsgálata mentén, objektív és szubjektív mutatók bevonásával valamennyi, de elsősorban a társadalomtudományok területén (pl. filozófia, pszichológia, közgazdaságtan, szociológia) gyorsan terjedt.

A jóllétkutatások jelentős képviselője Diener (2006) az életkörülményekkel kapcsolatos érzéseket összefoglalóan szubjektív életminőségnek, később pedig szubjektív jóllétnek nevezi, ami egyrészt kifejezi, hogy az egyén állapota milyen mértékben éri el a kívánatosat a nem kívánatossal szemben, másrészt az életkörülményekről kialakult gondolatokat, érzéseket is magában foglalja. Munkáiban a szubjektív jóllétnek két összetevőjét határozta meg: az egyéni jóllét kognitív oldalaként az étellel való elégedettséget, az érzelmi összetevőjeként pedig a boldogságot. Később ebből kialakított összetett modelljében (Diener, 1994) az összetevők már önálló jóllétfogalomként jelentek meg (4. ábra). A szubjektív jóllét érzelmi oldala (érzelmi jóllét) a pozitív érzések negatívakkal szembeni túlsúlyát jelenti, ami egy egész életet átfogó boldogságérzettel egészül ki. A szubjektív jóllét kognitív oldala (kognitív jóllét) pedig az étellel való elégedettséget jelenti. A modell alapján tehát a szubjektív jóllét a pozitív érzések és érzelmek túlsúlyával (érzelmi jóllét) egyidőben a negatív hatások kevésbé gyakori előfordulása következtében kialakuló étellel (vagy annak valamely területével) való elégedettséget jelent.



4. ábra.

*A szubjektív jóllét Diener-féle modellje (Diener, 1994)*

Tekintettel arra, hogy az elégedettség és a jóllét kifejezések már önmagukban is pozitív jelentéstartalommal bírnak és pozitív viszonyulásokat feltételeznek, ezért az elméletek és meghatározások gyakran a pozitív érzelmeket (pl. boldogság) nevezik meg a szubjektív jóllét központi összetevéjének, amit kognitív tényezőként az élettél való elégedettség vizsgálata egészít ki. Campbell (1976) szerint az életminőség a jólléttel kapcsolatos pozitív érzelmek összessége, Veenhoven (2000) és Kahneman (1999) pedig az egyéni jóllétet a boldogsággal azonosította. A boldogság és az élettél való elégedettség kapcsolatának vizsgálatokor Headey és Wearing (1991) megállapították, hogy minden ember rendelkezik egy rá jellemző átlagos szubjektív jóllétszinttel, ami csak jelentős életesemények (pl. gyermekszülés, házasságkötés, válás, haláleset) hatására tér el az átlagos szinttől, viszont az adaptációnak köszönhetően egy bizonyos idő eltelté után visszatér az egyénre jellemző tartományba. Elméletük a dinamikus egyensúlyi modellként vált ismertté (Ivony, 2017).

Az egyéni boldogság értékelését és az élettél való elégedettség befolyásoló erejét hangsúlyozza Veenhoven (2000) is, aki szerint az életminőség meghatározása az egyéntől függő és független életfeltételek értékelése mentén történik. Meghatározása szerint a jóllét megteremtéséhez nélkülözhetetlen a jó életkörülményeket biztosító környezet, az anyagi biztonság érzése, és ezeknek az egyéni célok szerinti felhasználásának képessége. Az egyes országok felelőssége, hogy az állampolgárok számára mindazon feltételeket biztosítsa (pl. egészségügyi ellátás, politikai stabilitás), amelyek hozzájárulnak a pozitív életminőség megvalósulásához. A szubjektív jóllét szintjét az határozza meg, hogy az egyén mennyire szereti a saját életét, mennyire érzik magukat elégedettnek, boldognak és sikeresnek. Az így kialakult tényleges életminőséget a kutató szubjektív életörömmek is nevezi (Veenhoven, 1999, 2000).

A szubjektív életminőség, vagy másnéven szubjektív (egyéni) jóllét vizsgálata tehát az emberek véleményére helyezi a hangsúlyt, a saját életminőségéről adott kognitív és affektív összegzés, ami az élettél és életkörülményekkel való elégedettséggel, a pozitív és negatív érzésekkel, illetve a boldogsággal írható le (Andorka, 2006; Diener, 1994; Gáspár, 2013; Hegedűs, 2001; Ivony, 2018).

A szubjektív jóllét meghatározása és mérése a többféle kutatási iránynak köszönhetően különböző elméletek alapján létrehozott modellek és mérőeszközök segítségével történik, de

többnyire az életminőség, az életkörülmények és az ezekkel való elégedettség szintjéről, az ezekkel kapcsolatos érzésekről ad információkat. A szubjektív jóllétet befolyásoló tényezők vizsgálatával részletesebben az értekezés 2. fejezete foglalkozik.

#### 1.4. Az életminőség néhány nemzetközi vizsgálata

A társadalmak vizsgálata iránti igény a közvélemény-kutatások elterjedését eredményezte, melyekben kezdetben egy-egy témával kapcsolatban kérdezték az emberek véleményét interjúk vagy rövidebb kérdőívek segítségével (pl. politikai választások, jövedelmi szint, munkanélküliség). A jellemzően nagymintás, nemzetközi összehasonlító vizsgálatok szervezésére és lebonyolítására kutatóközpontok, kutatóintézetek jöttek létre szerte a világban. A világ egyik legrégebbi (1958-ban létrejött) vezető közvélemény-kutató intézeteként számon tartott amerikai Gallup Intézet (*Gallup Organization*) elsőként vizsgálta a társadalmi folyamatoknak az emberi természetre és viselkedésére gyakorolt hatását (Gáspár, 2013). Az intézet által szervezett mérésekben a politikai, szociális és gazdasági kérdések mellett a jóllét vizsgálata is központi területként szerepel. A *Gallup-Healthways* 2008-ban a klinikai, egészségügyi és viselkedéstani kutatások alapján hozta létre a Well-being Indexet, ami a lakosság körében a jóllétre, egészségére és munkahelyi körülményekre vonatkozó megítélést méri (Gallup, 2009; Gáspár, 2013). Az intézet hazai irodája működéséig elsősorban gazdasági és politikai szervezeteknek adott fontos információkat.

A Gallup Intézet kutatásainál hangsúlyosabb szerepet kapott a társadalmak fejlődésének kérdése a szintén amerikai *General Social Survey (GSS)* vizsgálataiban. Az adatfelvétel célja (1984-től) az Egyesült Államok társadalmi fejlődésének nyomon követése és az eredmények más nemzetekkel való összehasonlítása. A *General Social Survey*-t koordináló amerikai kutatóintézet (NORC) által létrehozott *International Social Survey Program (ISSP)*, magyarul: Nemzetközi Társadalmi Felmérés Program) mára világméretű, kontinenseken átívelő nagymintás társadalmi vizsgálattá nőtte ki magát. A kutatás 11 kérdéskör mentén épül fel, az emberek elégedettségét, jól-létét az egészség modul keretében vizsgálják (ISSP, 2015). A vizsgálatban Magyarország 1986 óta vesz részt, a felmérések lebonyolítását és az eredmények feldolgozását és közzétételét a TÁRKI koordinálja (tarki.hu).

Ehhez hasonló világméretű felmérést koordinál a *World Values Survey*, melynek célja az értékrendszeri és kulturális változások nemzetközi, kontinenseken átívelő nyomon követése. A felmérésben az elélettel való elégedettségre egyetlen kérdésben kérdeznek rá, de az adatai gyakran jelennek meg további életminőség-kutatásokban (Kiss, 2015; worldvaluessurvey.org). Az adatgyűjtés az európai fókuszpontú *European Values Survey* kiterjesztett változata, ami 1984-ben indult és azt vizsgálja, hogy az emberek mit gondolnak a számukra legfontosabb értékekről (pl. család, munka, vallás, társadalom, politika) (Gáspár, 2013).

A közvélemény-kutatásoknak Európában is nagy hagyománya van. 1973-ban *Eurobarometer* címmel indult az első egységesített kutatássorozat, amely napjainkig is tart. A kutatás célja a társadalmi és politikai változások vizsgálata volt, az évente kétszer történő felmérésben elsősorban az állampolgárok unióval kapcsolatos nézeteit, elvárásait tárják fel, a tendenciákat, változásokat országos és társadalmi-demográfiai bontásban is vizsgálják. A legutóbbi vizsgálatra 2019. őszén került sor 28 tagállamban a 15 évnél idősebb lakosság körében. A vizsgálatairól készített hazai jelentés szerint (Nemzeti jelentés, 2019) a magyar

válaszadók a csatlakozástól kezdve pozitívan viszonyulnak az Európai Unióhoz, a tendencia évek óta növekszik.

Az Európai Unió létrejötte után megkezdődött a nemzeti statisztikák egymással való összehangolása, a tagországok adataiból közös adatbázisokat hoztak létre, az országokat rangsorolták, az eredményekből jelentések készültek. Az Európai Unió első a társadalmi jelenégekre koncentráló kutatását a *European Community Household Panel (ECHP*, (magyarul: Európai Háztartáspanel) vizsgálat jelentette, ami az oktatással, foglalkoztatással és a jövedelemmel kapcsolatos kérdésekre koncentrált (Barreiros, 1995; Lengyel, 2002). Az *European Social Survey (ESS)* (az amerikai *Global Social Survey*-hez hasonlóan), ami az európai társadalmak átfogó jellemzésével, a lakosság tagjainak politikai és közéleti preferenciáiról és az értékek változásáról ad nemzetközileg összehasonlítható információkat, emellett attitűd- és viselkedésmintákat is mér. A felmérés állandó témakörei mellett speciális kérdéscsoportok is szerepelnek. A felmérésben az életminőségre (jóllétre) vonatkozó vizsgálatok 2008-tól jelentek meg (pl. 2008-ban a jóléti rendszerek, 2010-ben az általános jóllét, 2012-ben a társadalmi és személyes jóllét témakörei jelentették a speciális blokkokat). A mérésekben hazánk is részt vesz, jelenleg a 2019-es adatok feldolgozása zajlik (europeansocialsurvey.org; Gáspár, 2013). A *Euromodule* adatfelvételek kertén belül, a társadalom- és életminőség koncepcióinak vizsgálatában már célirányosan jelenik meg a jóllét vizsgálata is (Delhey et al., 2002; Gáspár, 2013). Az életminőséget két terület, az életkörülmények és a szubjektív jóllét mentén mérik. Az életminőség vizsgálata objektív mutatókkal, a szubjektív jóllét élet egyes területeivel való elégedettséget és az általános boldogságérzetet fedi le (Delhey et al., 2002; *Euromodule*, 2002). A nemzetközi vizsgálatban Magyarország is részt vett, az életminőséget több kategória mentén mérte (pl. lakás és vagyontárgyak, család és bizalmas kapcsolatok, életkörülmények, jövedelmi helyzet, fizikai és lelki egészség). A felméréshez tartozó kérdőíves adatfelvétel 1999-ben Euromodul 1999. Európai összehasonlító szociológiai vizsgálat. Magyar lakossági adatok címen futott, eredményei a TÁRKI honlapján (TÁRKI, 2000) érhetők el.

A fentiekben bemutatott nagymúltú amerikai és európai közvélemény-kutatások azért jelentősek, mert alapját jelentették azoknak a vizsgálatoknak, amelyekben a szubjektív, vagy egyéni jóllét mérése már célirányosan, erre a célra kidolgozott mutatók és mérőeszközök segítségével történhet.

### **1.5. Az életminőség hazai vizsgálatának jellemzői**

A társadalmi jelzőszám mozgalom hatására hazánkban az életminőség szociológiai vizsgálatai a 70-es, 80-as években kezdődtek, a hazai indikátorrendszerek kidolgozása által az életminőség alakulását 1990 óta (hazai és nemzetközi vizsgálatokban való részvétellel) folyamatosan mérik. Az individuális jóllét mértékét szubjektív és objektív mutatók bevonásával vizsgálták és a társadalmi problémákkal összefüggésben elemezték (pl. jövedelmi egyenlőtlenségek, szegénység, társadalmi integráció) (Ivony, 2017).

A hazai társadalomstatisztikai kiemelkedő alakja volt Andorka Rudolf, aki a társadalmi folyamatok és jelenségek átfogó megközelítésére törekedett, és hozzájárult az egységes társadalmi jelzőszámok hazai indikátorrendszerének kidolgozásához (Harcsa, 2018). A nemzetközi modellek magyarországi elterjedését bizonyítja, hogy Andorka (2006)

életminőség-vizsgálatai Allardt modelljén (2. ábra) (Allardt, 1993) alapultak (Harcza, 2018; Ivony, 2017), az életminőség materiális oldalát az életkörülményekkel való elégedettséggel, az immateriális oldalát a boldogság kérdésével mérte (Andorka, 2006). Mindezek mellett fontos kutatásokat végzett a társadalmi mobilitás és az életmóddal kapcsolatban is.

Vizsgálatukban Spéder és Kapitány (2002) az individuális jóllét fogalmát használták, melynek keretében objektív mutatókkal az életszínvonalat, szubjektív mutatókkal a boldogságot vizsgálták. Az életszínvonal az anyagiakkal való elégedettséget, a boldogság az étellel való globális elégedettséget jelentette. Eredményik szerint az életszínvonallal való elégedettségre az objektív változók vannak erősebb hatással (pl. vagyoni index, életkor), míg a globális elégedettségérzetnek, vagyis a boldogságnak a meghatározásában erőteljesebb a szubjektív mutatók befolyása.

Magyarország egyik legrégebbi népességvizsgálatát a Semmelweis Egyetem Magatartástudományi Intézete által koordinált Hungarostudy felmérések jelentik. A felméréssorozat a lakosság lelki, szociális és életmódmutatóinak összefüggéseit az egészségi állapot alapján vizsgálják, vagyis elsősorban a lakosság egészségi helyzetéről és az ezzel való elégedettségéről ad visszajelzéseket (Kopp & Martos, 2011), elősegítve az egészségpolitikai döntések tervezését és a preventív programok előkészítését (Susánszky et al., 2007). A vizsgálatok 1988 óta hét, illetve háromévente (1995, 2002, 2006, 2013) nagymintás, országos szinten reprezentatív adatfelvételeket jelentenek. A korábbi felmérési tapasztalatok hatására 2005/2006-ban került sor a Hungarostudy Egészség Panel (HEP) felvételére, amely az addigi kutatások hagyományit követve longitudinális elrendezésben a korábbi eredményekkel összefüggésben vizsgálta a betegségek kialakulásának okait és azok háttértényezőikkel való ok-okozati összefüggéseit (Susánszky et al., 2007).

A hazai és nemzetközi statisztikai adatok alapján Martos és Kopp (2011) a rendszerváltástól a 2010-es évekig vizsgálták a magyar népesség jóllétének hosszútávú alakulását. Kutatásukban a GDP ezen időszakra vonatkozó eredményeit korábbi hazai és nemzetközi felmérések eredményeivel vetették össze (pl. Hungarostudy felmérései, valamint az *European Values Study*, *European Social Survey*, *International Social Survey Program* hazánkra vonatkozó eredményei). Az elemzett változók közé a szubjektív egészség, boldogság és étellel való elégedettség, emberekbe vetett általános bizalom, társas támogatás és a depresszív tünetek súlyossága kerültek. Eredményeik szerint a GDP a rendszerváltást követő években tapasztalható mélypontja után folyamatosan nőtt, visszaesés a gazdasági világválság hatására következett be. Az egészség megítélése az évek előrehaladtával a nők és a férfiak esetében is pozitív irányba változott. A boldogság és elégedettség változó tendenciát, de a kezdeti értékekhez képest növekedést mutatott. Az új évezredre a depresszív tünetegyüttesek száma csökkent, és a társadalom egyre nagyobb mértékben érezte úgy, hogy ha szüksége van rá, akkor számíthat a környezetében található személyek támogatására (társas támogatás), ezzel szemben a emberekbe vetett bizalom szintje és az általános bizalom értéke is alacsonyabb volt, mint a legtöbb nyugati országban. A jóllét növekedése az ezredfordulóig párhuzamosan haladt a GDP növekedésével, de későbbi években igazolódott annak a lehetősége, hogy a GDP növekedésének ellenére a jóllét jellemzői romlanak (Easterlin, 1974, 2005; Stiglitz, Sen, & Fitoussi, 2009).

A hazai és nemzetközi eredményeket és tendenciákat bemutató kétrészes

tanulmányukban Kopp és Martos (Kopp & Martos, 2011; Martos & Kopp, 2011) javaslatot tettek egy Nemzeti Összjóléti Index (*National Well-being Index*) létrehozására. A társadalmi összjólét mérésére tervezett mutató célja a társadalom életminőségének nyomon követése és a gazdasági fejlődés egyénre és társadalomra vonatkozó hatásának rendszeres vizsgálata. A tervezett mérőeszköz már rendelkezésre álló és statisztikailag igazolt kérdőívek alapján került összeállításra.

A magyarországi életminőségre vonatkozó adatok tehát elsősorban a nemzetközi felmérésekben való közreműködésnek köszönhetők. A hazai intézetek közül kiemelkedik a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) és a Társadalomkutató Intézet (TÁRKI Csoport) tevékenysége, amelyek már évtizedek óta foglalkoznak statisztikai adatgyűjtéssel a hazai gazdaság és társadalom alakulásával, fejlődésével kapcsolatban.

A Központi Statisztikai Hivatal (röviden: KSH) közfeladatot ellátó szervként működik, célja a gazdasági és társadalmi statisztikai adatok gyűjtése és feldolgozása, majd az eredmények közzététele. Kiemelt figyelmet fordít a nemzetközi kapcsolatok és együttműködések ápolására (pl. ENSZ, OECD), a magyar lakosságfelmérésekből származó jelentései és kiadványai online formában is elérhetők. A jelentés alapját képező vizsgálatokban a szubjektív jóllét (az OECD alapján) gyűjtőfogalomként jelenik meg (KSH, 2014), az embereknek a velük történt eseményekkel, önmagukkal, a gondolataikkal és az életkörülményeikkel, vagyis összességében az életükkel kapcsolatos globális értékelését jelenti (OECD, 2017b). A képzett mutató az egyén élettel és annak meghatározott területeivel való általános elégedettségét, a mentális egészségét és a rá jellemző érzelmi állapotot fejezi ki. A 2017-es adatok eredményei szerint az élettel való elégedettség a 16-24 évesek körében a legmagasabb, és az életkor előrehaladtával fokozatosan csökken. Az élettel való elégedettség megítélésére a kérdezettek neme, életkora, családi állapota, iskolai végzettsége, munkaerőpiaci és jövedelmi helyzete is hatás gyakorol, továbbá jelentős különbségeket találtak településtípus és régiók szerinti bontásban is. A férfiak élettel való elégedettsége magasabb, mint a nőké és a magasabb iskolai végzettség és jövedelmi szint magasabb élettel való elégedettséget eredményez (KSH, 2018).

Hazánkban legrégebb óta alkalmazott társadalomkutatással és a társadalom fejlődésének széleskörű empirikus vizsgálatával a Társadalomkutató Intézet (röviden: TÁRKI) foglalkozik. Az intézetet 1985-ben történt alapítása óta elsősorban az egészségügy, szociálpolitika, információs társadalom, munkaerőpiac, kisebbségek és diszkrimináció területén végez kutatásoka. Számos nemzetközi kutatási együttműködésben és szervezet munkájában részt vesz, melynek eredményeit kutatási jelentéseiben és a kétévente megjelenő Társadalmi riport című kiadványában teszi közzé ([www.tarki.hu](http://www.tarki.hu)). Az intézet a gyermekjóllét kutatásában is fontos szerepet játszik, hazánk 2019-ben a TÁRKI-ban folyó „Gyermekek az iskolában: Jólét és azon túl” című kutatás keretében csatlakozott a *Children's Worlds International Survey of Children's Well-being* (röviden: *ISCWeB*) elnevezésű kutatás harmadik hullámához, ami 8, 10 és 12 éves gyermekek szubjektív és pszichológiai jóllétét vizsgálja (Róbert & Szabó, 2020; Róbert, Szabó, & Széll, 2020). A kutatás részletes bemutatásával a 3.2.4. alfejezet foglalkozik.

## 1.6. Részösszefoglalás

Az első fejezet a jólét és a jóllét fogalmának tisztázását követően az életminőség vizsgálatának hazai és nemzetközi jellemzőinek áttekintése során rávilágított a szubjektív életminőség vizsgálatának jellemzőire és a vizsgálatok középpontjában lévő tényezők változására. Az áttekintés alapján megállapítható, hogy az életminőség és általa a jóllét meghatározásának alakulása több évtizedes múltra tekint vissza. Az alfejezetek vizsgálták az életminőség kutatásának irányait (objektív és szubjektív), a meghatározások mögött meghúzódó elméleti modelleket (pl. humán emberi fejlődés elmélete, Allardt életminőség modellje, Diener életminőség modellje) majd olyan hazai (pl. Andorka, 2006; Kopp & Martos, 2011; Martos & Kopp, 2011; Róbert & Szabó, 2020) és nemzetközi (pl. Gallup, 2019; Euromodul, 2002) vizsgálatokat mutatott be (a teljesség igénye nélkül), amelyek napjainkig fontos szerepet töltenek be az emberek életminőségének és szubjektív jóllétének meghatározásában. A jólét és a jóllét kapcsolata alapján a fejezetben sor került a jóllét és az anyagi javakkal való elégedettség közötti kapcsolat meghatározására is.

A fejezet tanulsága szerint a szubjektív jóllét az egyén saját életminőségéről ad visszajelzést, leírható az életkörülményekkel való elégedettséggel, az egyéni boldogság szintjével, azonban nem feltétlenül jár együtt az objektív feltételekkel (pl. anyagi javakkal) való elégedettséggel (Andorka, 2006; Diener, Lucas, & Oishi, 2002; Gáspár, 2013; Hegedűs, 2001; Szondy, 2007). A szubjektív jóllét meghatározásának alakulását és befolyásoló tényezőit részletesebben a következő fejezet vizsgálja.

## 2. A szubjektív jóllét jellemzői

Az előző fejezet alapján látható, hogy az életminőség objektív mutatókkal való vizsgálata mellett, a saját, vagyis szubjektív értékelésen alapuló mutatók használata egyre gyakoribbá vált a 90-es évek végére a társadalomtudományokban, ami magával vonta a jóllét és az ehhez köthető rokon- és társfogalmak kialakulását (pl. szubjektív jóllét, pszichológiai jóllét, érzelmi jóllét, társas jóllét, mentális jóllét stb.) és széleskörű használatát. A fogalomhasználat azonban nem egységes, a tudományterületi megközelítéstől függően (pl. egészségügy, szociológia, pszichológia) sokféle tartalmat és értelmezési lehetőséget rejt magában. A meghatározások közös vonása, hogy (eltérő tényezők hangsúlyozásával, de) valamennyi az egyén életminőségére, életvezetésére és életszínvonalára, valamint a személyes fejlődés lehetőségeire koncentrálnak (Kelemen & Kincses, 2015).

Jelen fejezet a szubjektív jóllét meghatározását befolyásoló filozófiai elméletek után a pozitív pszichológia hatásait vizsgálja. A továbbiakban a jóllét fontosabb befolyásoló tényezőinek áttekintése és eközben a jólléttel kapcsolatos rokonfogalmak ismertetése következik. A jóllét kifejezésének pozitív jelentéstartalma miatt a fejezet részletesebben foglalkozik a pozitív érzések vizsgálatával, köztük a boldogság és a jóllét egymáshoz való viszonyával. Az utolsó alfejezet a tanulói és az iskolai jóllét meghatározásával, egyúttal megkülönböztetésével zárul.

### 2.1. A jóllét értelmezésének irányzatai

#### 2.1.1. A jóllét megközelítésének filozófiai irányzatai

A jóllétet vizsgáló tanulmányok zöme a fogalom meghatározásakor és annak lehetséges fajtáinak elkülönítésekor szinte kivétel nélkül hivatkozik az eudaimonikus és hedonikus jóllét megkülönböztetésére (Kulcsár, 2020). A kétféle megközelítést (többségében) Arisztotelész filozófiai elméletéhez vezetik vissza, aki a hedonikus és az eudaimonikus jelzővel a boldogság elérésének két irányát különböztette meg egymástól. Az elmélet tehát alapvetően nem a jóllétről, hanem a boldogságról szól, azonban a tartalmi összetevők miatt a szakirodalom leggyakrabban erre a megkülönböztetésre vezeti vissza a jóllét fogalmának történeti alakulását (Kulcsár, 2020; Ryan & Deci, 2001; Waterman, Schwartz, & Conti, 2008).

A megközelítések tartalmi különbségeit a következő két alfejezet mutatja be, amelyek keretén belül sor kerül a szubjektív és a pszichológiai jóllét fogalmának megkülönböztetésére is.

##### 2.1.1.1. A jóllét hedonikus megközelítése

Az élet értelmének hedonikus (/hedonisztikus) megközelítése Arisztipposz filozófiájára vezethető vissza, miszerint az emberi élet célja a vágyak kielégítése, az öröme és élvezetek keresése, azok maximális megtapasztalása (Pikó, 2014; Ryan & Deci, 2001). Az élvezetek átélése, kielégítettsége során kialakult öröm és egyéb pozitív érzések átmeneti boldogságérzetet biztosítanak az egyén számára, ezért a megközelítést a szakirodalomban gyakran azonosítják a



boldogságteóriák egyik irányaként is (Fromann, 2011; Oláh & Kapitány-Fövény, 2012). Emellett mivel a megközelítés hangsúlyozza, hogy a vágyak kielégítése során több pozitív, mint negatív érzés szabadul fel, ami hatással van az egyén étellel való elégedettségének és boldogságának szubjektív megítélésére is, ezért a szubjektív jóllét egyik alapvető filozófiai irányaként is értelmezhető (Diener, 1984; Fodor & Korényi, 2019; Oláh & Kapitány-Fövény, 2012; Ryan & Deci, 2001). Ezen értelmezésben a szubjektív jóllét a személy által megélt elégedettségérzésre utal, ami a pozitív és negatív érzelmek, mint affektív összetevők mellett kognitív összetevőként az élet értékelésével kapcsolatos elégedettséget is magába foglalja (Longo, Coyne, & Joseph, 2017). Ehhez a megközelítéshez kapcsolható Diener (1984) jóllétmeghatározása is, aki szerint a szubjektív jóllét akkor alakul ki, ha a pozitív hatások szintje magasabb, mint a negatívaké, és mindez egy magas fokú étellel való elégedettséggel jár együtt.

Kahneman (1999) objektív boldogság fogalma szintén ezen elméletre vezethető vissza, amelynek megjelenése jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy a hedonikus megközelítés egyet jelentsen a jóllét és a boldogság fogalmával (Deci & Ryan, 2008). Kahneman (1999) szerint az egyén jólléte a Jó és a Rossz pillanatok szubjektív értékelésén alapul. A szubjektív jóllétnek két összetevőjét, az emocionális jóllétet és az élet értékelésének folyamatait különítette el. Az emocionális jóllét azoknak az érzelmeknek a gyakoriságára és intenzitására utal, amelyekkel az egyén a hétköznapi életben találkozhat (pl. öröm, bánat, harag) és a hangulatát aktuálisan kellemessé, vagy kellemetlenné teszik. Az élet értékelése a egyén saját életével kapcsolatos gondolataira, vagyis a kognitív mechanizmusokra vonatkozik (Oláh & Kapitány-Fövény, 2012).

A fogalom jellemzéséből kiderül, hogy annak ellenére, hogy az érzelmek és azok aktuális minősége jelentős szereppel bír a szubjektív jóllét megítélésében, a kognitív mechanizmusoknak is fontos szerepe van az értékelésben. Vagyis az elmélet alapján a szubjektív jóllétet nem lehet csupán hedonikus úton megragadni, mert az élet értékelésekor életbe lépő kognitív mechanizmusok már az élet értelmének megragadására törekszenek, ami az eudaimonikus megközelítés jellemzője (Deci & Ryan, 2008).

A hedonikus megközelítést alkalmazó kutatások (pl. Fromann, 2011; Waterman, Schwartz, & Conti, 2008) igazolták, hogy a hedonikus beállítódás, vagyis az élvezetek keresése és a vágyak kielégülése nem okoz jobb életminőséget és általános elégedettséget, hanem csak átmenetileg vált ki pozitív érzelmeket, érzéseket. A kielégülés és a megvalósulás okozta átmeneti pozitív érzések azonban idővel megszűnnek, vagyis hosszútávon nem segítik az egyén boldogulását, továbbá a személyiség kibontakozását, fejlődését, az önálló döntéshozatalt és a célok elérését sem (Fromann, 2011). Mindennek köszönhetően Fromann (2011) szerint a hedonikus boldogság nem tekinthető valódi boldogságnak, hanem csak egy átmeneti kielégítettség-érzetnek, ami mögött nem feltétlenül van valódi teljesítmény.

#### *2.1.1.2. A jóllét eudaimonikus megközelítése*

Az élet értelmének másik filozófiai megközelítése az eudaimonia, amelyet a szakirodalom a boldogság és/vagy a jóllét másik irányaként határoz meg. Az eudaimonikus megközelítés alapja Arisztotelész filozófiai elméletére vezethető vissza, aki műveiben (pl. Eudemoszi etika, Nikomakhoszi etika) az emberi élet elsődleges céljának a boldogságot nevezte meg, amelynek elérése az egyén tevékenységétől és cselekedeteitől függ. Az elmélet

szerint az ember akkor él boldog életet, ha társadalmilag fontos tevékenységet végez, emellett az erkölcsi és szellemi erényeinek megfelelően cselekszik, amik az ember természetes hajlamából szoktatás vagy oktatás-tanítás segítségével fejleszthetők ki (Mészáros, Németh, & Pukánszky, 2003). A boldog élet tehát az emberben rejlő lehetőségek felismerése, fejlesztése és megvalósítása, ami az énejlődés, a személyes növekedés és a céltudatosan megválasztott elfoglaltságok által valósul meg (Oláh & Kapitány-Fövény, 2012). Az eudaimonikus boldogság olyan tevékenységek közben valósul meg, amelyekben az egyén az önmegvalósítás pozitív élményét éli meg, állapotára az intenzív bevonódás és a teljesség érzése jellemző (Fromann, 2011; Ryan & Deci, 2001).

A megközelítés középpontjában álló értelmes élet fogalma arra vonatkozik, hogy az egyén a saját céljai mentén ad értelmet életének, és ha tevékenységei összhangban vannak az értékekkel és kitűzött célokkal, akkor hitelesnek, boldognak érzi magát (Ryan & Deci, 2001). Az értelmesség keresése alapvető emberi motiváció, aminek során az egyén azt érzi, hogy képes elérni a fejlődését elősegítő céljait és ellenőrzése alatt tudja tartani a vele történt eseményeket. Amennyiben az egyén úgy érzi, hogy saját életének és az emberi létnek is van értelme, akkor ez pozitív hatással van az életminőségre, az emberi kapcsolatokra és az egészségre is (Ryff & Singer, 2008), befolyásolja a döntéseket, értékrendet és az életcélokat, illetve szoros összefüggést mutat az élettel való elégedettséggel és a depresszió szintjével. A belső értékek megszerzésére irányuló motiváció érzékeny a szociális kapcsolatokra, az egyén képességbeli érvényesülési lehetőségeire és a spirituális elkötelezettségére is (Pikó, 2014).

A megközelítés az emberi élet értelemgazdag kiteljesedéséhez szükséges pszichológiai szükségleteket hangsúlyozza (pl. autonómia, önismeret, önmegvalósítás, kapcsolatok jelentősége), amelyek változatos formában és eltérő hangsúlyok mentén jelennek meg a megközelítést alkalmazó boldogság- és jóllétkutatásokban (pl. Ryan & Deci, 2000; Ryff, 1989; Waterman, Schwartz, & Conti, 2008). Ennek köszönhetően az élet értelmének eudaimonikus megközelítése alapját jelenti a pszichológiai jóllét fogalmának. A pszichológiai jóllét modelljének kidolgozása Carol Ryff (1989) nevéhez és kutatásaihoz (pl. Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008) fűződik. Munkásságában Ryff (1989) megkérdőjelezte a jóllét pusztán hedonikus megközelítését, hangsúlyozta, hogy a jóllét több, mint a boldogság és az elégedettség érzése vagy a pozitív érzelmek túlsúlya a negatívakkal szemben (Diener, 1984). Ryff (1999) szerint a pszichológiai jóllét alapstruktúrájának feltérképezése olyan többlépcsős kutatási feladat, ami a kapott kutatási eredmények folyamatos szintézisét igényli. Hatdimenziós pszichológiai jóllét modelljének elméleti megalapozásában nemcsak az arisztotelészi filozófia, hanem további, főként a humanisztikus pszichológiai képviselőinek elmélete (pl. Maslow, Rogers, Allport, Jung) (Ryff 1989; Deci & Ryan, 2008) is fellelhető. A modell (5. ábra) hat dimenziója a pozitív hatások mentén magába foglalja az egyéniség alakulását, a gyengeségek és erősségek elfogadását (önelfogadás), a személyiség folytonos fejlődését, a személyes lehetőségek megvalósítását (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, a mindennapi élet elvárásait az egyén hatékonyan kezelje (kiválóság), valamint az önállóság (autonómia) érzését (Oláh & Kapitány-Fövény, 2012; Ryff, 1989, Ryan & Deci, 2001).



5. ábra.

A pszichológiai jóllét modellje (Ryff, 1989)

A modellt Ryff és Keyes (1995) reprezentatív mintán is vizsgálták, a legerősebb korrelációt az önelfogadás és a kiválóság faktorai között találtak, illetve további összefüggéseket tártak fel a nemek és az életkorok tekintetében is. Egy későbbi kutatásukban Ryff és Singer (2008) a pszichológiai jóllét és az egészség tényezői között mutatott ki összefüggéseket, eredményeik szerint a magasabb szintű pszichológiai jóllét jobb immunműködést, idegrendszeri és hormonális működést eredményez és csökkenti a szív- és érrendszeri betegségek kialakulásának kockázatát is. Ryff (1999) a nagymintás vizsgálatok eredményéből arra a következtetésre jutott, hogy a pszichológiai jóllét egységes meghatározása alapvetően nehéz feladat, azonban a pszichológiai jóllét tágabb értelmezését adja az egyén jóllétének, mint a hedonisztikus megközelítésű szubjektív jóllét fogalma.

Az eudaimonikus megközelítés a pszichológiai jóllét mellett további elméleti teóriáknak is az alapját képezi. Ezek közül kiemelkedő a Ryan és Deci (2000) által leírt öndeterminációs elmélet (*Self-Determination Theory, SDT*), ami fontos alapját jelenti a motivációkutatásoknak is. Az elmélet szerint az ember kiegyensúlyozott fejlődéséhez és egészséges működéséhez három alapvető pszichológiai szükséglet, az autonómia (*autonomy*), a kompetencia (*competence*) és a kapcsolódás (*relatedness*) igényének egyidejű megvalósulására van szükség (Ryan & Deci, 2001), amelyek együtt a magatartás fő motiváló erejét adják (Martos, 2016). A szükségletek közül az autonómia annak igényét jelenti, hogy az egyén saját elhatározásai mentén, külső kényszer befolyása nélkül cselekedjen, a kompetencia, hogy az egyén önmagát hatékonynak és eredményesnek érezze, míg a kapcsolódás a másokkal való támogatáson és tiszteleten alapuló viszonyt jelenti. Az öndeterminált viselkedés következtében kialakult pozitív érzelmek és tapasztalatok elősegítik a magatartás belső vezérlésű szabályozását, ami hozzájárul a pszichológiai fejlődéshez és a pszichológiai jóllét magasabb szintjéhez (Deci & Ryan, 2008).

Az öndeterminációs elmélet szerint a pszichológiai szükségletek elérésére tehát az egyén belső, intrinzik módon motivált, a cselekvést azért végzi, mert érdekesnek és élvezetesnek

találja azt. Ezzel ellentétes irányú az extrinzik motiváció, ami a külső elvárások és megerősítések mentén szervezett viselkedést jelenti (pl. büntetés elkerülése, jutalom megszerzése). A kétféle motiváció tehát az emberi magatartás és cselekvés két ellentétes pólusát jelenti, a belső, személyes indíttatású célok mentén megvalósuló önirányított, autonóm viselkedést, míg az extrinzik motiváció a külső vezérlésű célok elérése céljából egy kívülről kontrollált viselkedést jelent. A cselekvés konkrét motiváltsága valahol a két végpont között helyezkedik el, amennyiben pedig az egyén egyáltalán nem érez motivációt vagy szándékot a cselekvés végrehajtására, akkor az amotiváció állapota áll fenn (Fényszárosi et al., 2018).

Az öndeterminációs elmélet az értelmes életvezetés és a pszichológiai szükségletek hangsúlyozása miatt ugyan szorosan kapcsolódik az élet értelmének eudaimonikus megközelítéshez, azonban azt a szerzők is elismerik, hogy a hedonikus irányzat elemei (pozitív érzelmek, étellel való elégedettség) is megtalálhatók benne.

A hedonikus és az eudaimonikus jóllét (és/vagy boldogság) megkülönböztetése mellett olyan kutatással is találkozhatunk a szakirodalomban, ami a két irányzat egymással való kapcsolatát vizsgálja. Waterman, Schwartz és Conti (2008) a hedonikus élvezetek és az eudaimonia szoros korrelációját, együttjárását feltételezték. Eredményeik rámutattak arra, hogy az eudaimonikus életvezetés gyakran jár együtt a hedonikus boldogság érzésével, azonban ez nem kölcsönös, vagyis a hedonikus élvezetek kielégítése, azok ideiglenes állapota miatt, nem jár együtt az eudaimonia állapotával. A kutatás empirikusan is igazolta azon feltételezést, miszerint az eudaimonikus életforma túlmutat az aktuális vágyak és érzések kielégítésén, ezért az egyén fejlődése szempontjából tartósabb hatást eredményez, mint a hedonikus életvezetés (Deci & Ryan, 2008).

A kétféle elméleti megközelítésből levezetett jóllétfogalmak közül a hedonikus jóllét jelentése a szubjektív jóllét, míg az eudaimonikus jóllét a pszichológiai jóllét fogalmával állítható párhuzamba (Oláh & Kapitány-Fövény, 2012; Ryan & Deci, 2001), azonban a hazai és nemzetközi szakirodalomban a két fogalom egyértelmű megkülönböztetése sok esetben elmarad, vagy számos átfedést tartalmaz. Az irányzatok megkülönböztetése a fogalmi átfedések miatt a boldogság- és jóllétkutatások széles irodalmát eredményezte, a multidimenzionális fogalmi meghatározásokban a hedonikus és az eudaimonikus koncepció elemei egyszerre, többnyire egymást kiegészítve találhatók meg.

### 2.1.2. A pozitív pszichológia hatása a jóllét értelmezésére

A jóllétkutatásokban fontos előrelépést jelentett a pozitív pszichológia térhódítása, ami az ezredforduló új tudományos irányzataként azokat a pozitív hatásokat és erősségeket vizsgálja, melyekkel a negatív pszichés állapotok megelőzhetők. Az irányzat számára alapvető jelentőségűek a pozitív érzelmekkel kapcsolatos kutatási eredmények (pl. Fredrickson, 1998, 2004), amelyek segítségével a célja nem pusztán a pozitív érzelmek minél gyakoribb és intenzívebb megélése, hanem az optimális érzelmi egyensúly beállítása és fenntartása (Nagy, 2019). A pozitív pszichológia egyik alapítója, Seligman (2007) a kezdeti értelmezésében a szubjektív jóllétet a boldogsággal azonosította, a pozitív pszichológia tárgyának pedig 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, az optimális (globális) jóllét jelenti a kutatások tárgyát (Seligman, 2016), ami az egyén biológiai, pszichológiai, érzelmi, szociális (társas) és spirituális jóllétét egyaránt magába foglalja. A megközelítés szerint az egyén akkor boldog, ha a jóllét valamennyi szintjén jól működik és eközben saját bevallása szerint is jól érzi magát (Nagy, 2019; Oláh, 2004; Oláh & Kapitány-Fövényi 2012; Seligman, 2016; Vargha et al., 2019). A fogalomhasználatnak köszönhetően a pozitív pszichológiát a boldogság és/vagy a jóllét tudományának is nevezik (Cloninger, 2004). Az irányzat gyors térhódítását bizonyítja, a pozitív pszichológiai témák (pl. megküzdés, szubjektív jóllét, karaktererősségek, érzelmi intelligencia, flow, reziliencia) hazai és nemzetközi folyóiratokban és könyvekben való gyakori megjelenése (Magyaródi, 2012; Oláh, 2012), valamint olyan folyóiratok, programok és kutatócsoportok megalakulása (pl. *Journal of Happiness Studies*, *International Journal of Wellbeing*, Boldogságóra Program, Pozitív Pedagógia Kutatócsoport), melyek tudományos igényességgel vizsgálják a boldogságot (Magyaródi, 2012; Oláh, 2012; Szarka, 2020).

A pozitív pszichológia központi célként tekint az erősségek fejlesztésére, az önkiteljesedés előmozdítására, illetve azon faktorok erejének növelésére, amelyek egy magasabb szintű boldogságérzetet, flow-élményt (áramlatélményt) eredményezhetnek (Csíkszentmihályi, 2010; Scorsolini-Comin et al., 2013). A flow-élmény a tevékenységek örömteli élményként való átélése során alakul ki, motiváló jellege az önjutalmazó jellegéből fakad: a tevékenységet magának a feladatvégzésnek az öröméért folytatjuk. Az átélésben fontos szerepet kap a feladattal járó optimális kihívás, a cél elérésében rejlő kismértékű bizonytalanság és a tevékenységet kísérő pozitív visszajelzések (Csíkszentmihályi, 2010). A flow-élményre vonatkozó kutatási eredmények szerint az átélésére való hajlam örökletes vonásnak tekinthető és a társas (interakciós) helyzetekben a legintenzívebb (Nagy, 2019).

A pozitív pszichológia központi témája, tárgya és célja a boldogság, az optimális jóllét állapotának az elérése, amelynek alkotóelemei többségében már megjelentek a korábbi fejezetekben, jelen alfejezetben való bemutatásuk a globális jóllét modellezését célozza (1. táblázat). Az optimális jóllét összetevői közül a szubjektív, az érzelmi (emocionális) és a pszichológiai jóllét fogalma már megtalálható volt a korábbi fejezetekben. Az emocionális jóllétet Kahneman (1999) a szubjektív jóllét egyik összetevőjeként azonosítja, azon érzéseket jelenti, amik az egyén életét aktuálisan kellemessé vagy kellemetlenné teszik. Az általa bevezetett objektív boldogság fogalma az élet Jó és Rossz pillanatainak szubjektív értékelésén alapul, vagyis egyszerre utal kognitív és affektív folyamatokra. A pszichológiai jóllét Ryff és

munkatársai (Ryff & Keyes, 1995) által kidolgozott hatdimenziós modellje a filozófiai megközelítések eudaimónikus irányzata kapcsán került bemutatásra. A pszichológiai jóllét az optimális működés feltételeként a pozitív irányú pszichológiai működést biztosítja (pl. önfogadás, önállóság, személyes növekedés, empátia mások felé). A szociális jóllét vizsgálata Keyes (2002) kutatásaiból ismert, aki a pozitív irányzatok hatására erőteljesebben hangsúlyozta a szociális tényezők hatását az egyéni jóllét szintjében. Felhívta a figyelmet a jól működő közösségek sajátosságaira, az ehhez szükséges személyiségjellemzők vizsgálatára, vagyis a privát és társas szféra hatásaira, amit összefoglalóan szociális jóllétnek nevezett. Az általa kidolgozott ötdimenziós modell (szociális elfogadás, szociális kiteljesedés, szociális szociális integráció, szociális koherencia, szociális hozzájárulás) 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. Mindezek teljesüléseként virágzásnak (*flourishing*) nevezte azt az ideális állapotot, amelyben az emberek pozitívan viszonyulnak az élethez, pszichológiailag és szociálisan, a viselkedésmutatóik alapján egyaránt jól működnek (Keyes, 2002; Oláh & Kapitány-Fövény, 2012). McDowell (2010) szerint a szociális jóllét erőssége attól függ, hogy az egyén hogyan értékeli a meglévő, számára építő jellegű kapcsolatok jelentőségét, és mennyire érzi kielégítőnek a szociális hálóját. Az optimális jóllétet befolyásoló spirituális jóllét az egyénnek önmagával, másokkal, illetve a természettel és a transzcendenciával való kapcsolatát, az élet alapvető kérdéseire való viszonyulását fejezi ki (Gomez & Fischer, 2003; Nagy, 2019).

1. táblázat. Az optimális jóllét dimenziói és összetevői

OPTIMÁLIS JÓLLÉT (BOLDOGSÁG)		
Dimenzió	Összetevők	Hivatkozás (példák)
Szubjektív jóllét	érzelmi jóllét (pozitív és negatív érzelmek) élettel való elégedettség	Diener, 1994; Fredrickson, 1998, 2004; Kahneman, 1999
Szociális jóllét	szociális elfogadás szociális kiteljesedés szociális hozzájárulás szociális koherencia szociális integráció	Keyes, 2002
Pszichológiai jóllét	önelfogadás személyes növekedés célok az életben környezetkezelés autonómia pozitív kapcsolat másokkal	Ryff & Keyes, 1995;
Spirituális jóllét	élet értelme és célja természetfelettihez való viszony	Gomez & Fischer, 2003; Nagy, 2019

Amennyiben a jóllét összes fenti formája megfelelő szinten működik, akkor kialakulhat a virágzás állapota. A flourishing kifejezést Keyes (2002) után Seligman (2016) is átvette és az optimális működés kívánt állapotaként írta le. Seligman a virágzás állapotának öt összetevőjét a pozitív érzelmeket (*Pleasure*), az elmélyülést (*Engagement*), pozitív emberi kapcsolatokat (*Relationships*) az élet értelmet (*Meaning*) és a sikereket, eredményeket (*Accomplishments*) különítette el egymástól, amelyek együtt (PERMA) hozzák létre a boldogságot, jóllétet. A PERMA-modell (melynek megnevezése az összetevők angol megnevezésének kezdőbetűiből jön létre) számos fejlesztő program kidolgozásának jelenti az alapját, a pozitív pszichológia egyik leggyakrabban hivatkozott modellje.

A virágzás állapotában az egyén pozitívan viszonyul az életéhez, egészségesnek és energikusnak érzi magát, mindezekből kifolyólag pedig a boldogságszint megtartására, fejlesztésére törekszik. Az állapot további pozitív hatása, hogy erősíti az immunfunkciókat, védőfaktoroként szolgál a fizikai és mentális megbetegedések ellen, támogatja a kreativitást, pozitív kapcsolatban van a spiritualitással. Ezzel szemben a bágyadtság (mint a virágzás ellenpólusa) tartós fennállása esetén az egyén több testi és egészségügyi panaszról számol be, akadályoztatva érzi magát a mindennapi tevékenységeiben, ezen személyek között nagyobb a mentális betegségek (pl. depresszió) és a kockázati viselkedések előfordulásának gyakorisága.

A boldogság összetevőinek feltérképezése mellett jelentős hangsúlyt kapnak a boldogságszint növelésének lehetőségével foglalkozó kutatások, amelyek személyiségbeli és genetikai tényezőket is vizsgálnak. Az erre vonatkozó eredmények szerint az egyén személyiségjellemzői, illetve öröklött genetikai tényezői fontos hatással vannak a boldogság átélésére és a boldogságszint növelésére is (Lyubomirsky, 2008, Nagy, 2019). A boldogságra való fogékonyság részben genetikailag öröklött, ennek ellenére az egyén sokat tehet a saját boldogsága érdekében. A területtel foglalkozó kutatások napjainkban arra keresik a választ, hogy mely személyiségjellemzők és milyen hatást gyakorolnak a jóllét alakulására (Nagy, 2019).

A boldogságszint növelésével foglalkozó empirikus kutatások eredményei olyan komplex programok, gyakorlatok, tréningek, vagyis intervenciók kialakításának jelentik az alapját, amelyek célirányosan foglalkoznak a boldogság érzésének fokozásával, a boldogságra való nyitottság fejlesztésével (Fava & Ruini, 2003; Lyubomirsky, 2008). A boldog pillanatok élettartamának meghosszabbítása céljából alkalmazott egyik összetett technikára példa a savoring, ami a boldogságszint emeléséhez szükséges stratégiák és folyamatok tervszerű alkalmazását jelenti, segítségével a virágzás pozitív következményeivel számolhat az egyén.

A pozitív pszichológiai intervenciók száma egyre magasabb, azonban a rendelkezésre álló adatok elsősorban keresztmetszeti, és nem ok-okozat összefüggéseket is feltáró longitudinális vizsgálatok eredményeiből származnak, ezért az intervenciók hosszútávú hatásai még kevésbé ismertek. Az áttekintő tanulmányában Nagy (2019) szerint azonban az eddigi hatásvizsgálati eredmények biztatók, az intervenciók klinikai és nem klinikai mintákon is hatékonyak tűnnek a jóllét növelése és a depresszív tünetek enyhítésében is.

## 2.2. A szubjektív jóllét befolyásoló tényezői

### 2.2.1. A szubjektív jóllét és az anyagi jólét összefüggései

Az előző fejezetek többször rávilágítottak arra, hogy a szubjektív jóllét szintje nem pusztán az egyéni jövedelem vagy az adott ország gazdasági fejlettségének szintjétől függ (Easterlin, 1974, 2005). Az összefüggés igazolása számos kutatásban megtörtént (pl. Diener et al., 1993, Martos & Kopp, 2011), azonban az anyagi jólét (anyagi helyzettel való elégedettség) és a szubjektív jóllét individuális és nemzetközi szinten való vizsgálata és a kapcsolatot befolyásoló ok-okozati összefüggések feltárása továbbra is kedvelt kutatási témák (pl. Csíkszentmihályi, 1999; Szondy, 2007). A kutatók arra keresik a választ, hogy az egyén (saját megítélése szerint) mennyire érzi jól magát annak függvényében, hogy az anyagi helyzete, illetve az országának gazdasági fejlettsége hogyan alakul. A téma szempontjából releváns szakirodalmi tételek a jóllét rokonfogalmait (pl. szubjektív jóllét, általános jóllét, étellel való elégedettség, boldogság, életminőség) többnyire egymással azonos jelentésben használják, ezek az egyénben kialakult pozitív érzelmi állapotra utalnak. A kutatások leggyakoribb hipotézise a két jelenség együttjárása, vagyis ha a jövedelmi szint és általa az anyagi elégedettség mértéke növekszik, akkor az étellel való elégedettség (a boldogság, jóllét érzése) is pozitív irányba változik, de ha az egyén bizonytalanul ítéli az anyagi helyzetét, akkor az általános elégedettsége is alacsonyabb (Csíkszentmihályi, 1999; Kasser, 2005). A kapcsolat igazolását célzó mérésekben objektív (pl. éves jövedelem) és szubjektív (pl. jövedelemmel való elégedettség) önbevallásos mutatókat alkalmaznak, amelyek eredményét együtt veszik figyelembe az egyéni jóllét (/boldogság/elégedettség) szintjének meghatározásakor. (Ha az egyéni jóllét szintjét nemzetek közötti összehasonlításban is vizsgálják, akkor a gazdasági fejlettség meghatározásához objektív mutatókat (pl. GDP-mutató, szegénységi ráták) vesznek figyelembe.)

A jólét és a jóllét vizsgálatának egyik kiindulópontját jelentik Easterlin (1973, 1974) kutatási eredményei. A róla elnevezett Easterlin-paradoxon (1974) egyrészt kimondja, hogy a gazdasági fejlődés nem feltétlenül jár együtt az emberek boldogságérzetének növekedésével, másrészt a létfontosságú szükségletek kielégítésén túl, egy bizonyos jövedelmi határ felett a további anyagi javak megszerzése már nem teszi boldoggá az embert. A jelenséget később nemzetközi és hazai kutatásban is sokan vizsgálták, a paradoxon mellett (pl. Andorka, 2006; Diener et al., 1993; Martos & Kopp, 2011) és ellen (pl. Veenhoven & Hagerty, 2003) egyaránt érvelnek.

A kutatások igazolják, hogy a gazdaságilag előnyösebb helyzetben levő területeken jellemzően a jóllét is magasabb értéket mutat (Kulcsár, 2020), ennek ellenére magas jövedelem nélkül is lehet valaki boldog és elégedett (Diener et al., 1993; Hajdu & Hajdu, 2013). A feltételezett összefüggés vizsgálatakor kiderül, hogy a gazdagabb, gazdaságilag fejlettebb országokban az emberek általában elégedettebbek az életükkel és boldogabbnak vallják magukat, mint a szegényebbek. Egyéni szinten a jobb anyagi helyzet valóban magasabb elégedettséget eredményez és a jövedelem növekedésével a boldogtalanság valószínűsége csökken. Az anyagi jólét és az elégedettség közötti összefüggés a rosszabb anyagi helyzetben élő személyeknél sokkal erősebben érvényesül, vagyis amíg az egyén bizonytalanul ítéli az anyagi helyzetét, addig az általános elégedettsége is alacsonyabb. Az anyagiak és a pénz hiánya tehát szorosabb kapcsolatban áll a jólléttel, mint az anyagiak megléte. Mindezzel a paradoxon állításai ellen



érvelők is egyet értenek, állítják, hogy pusztán a jövedelem növekedése boldogabbá teszi az embereket, az abszolút jövedelem és a mért boldogságszint között egyértelmű pozitív kapcsolat van, ezért a gazdagabb országok lakosai boldogabbak (Veenhoven & Hagerty, 2003; Stevenson & Wolfers, 2008). Easterlin (1974, 2005) állítása annyival árnyalja a képet, hogy annak ellenére, hogy az alacsonyabb jövedelem esetén még erős az összefüggés az anyagi helyzet és a boldogság szintje között (szegényebbek kevésbé, a gazdagok inkább elégedettek az életükkel és boldogok), egy kritikus pont felett azonban a kapcsolat ereje gyengülni fog. Az egyén jóllétét (vagy boldogságát, elégedettségét) a létszükséglet anyagi javainak megszerzésén túl az életesemények és azok érzelmi hatásai erősebben befolyásolják, mint az anyagi helyzet, vagy a jövedelem mutatói, vagyis hiába emelkedik a jövedelem az egyén nem lesz boldogabb (Diener & Seligman, 2004; Komjáthy, 2014).

Karikó (2020) szerint a boldogságot nem szabad külső javak birtoklásához kötni, az anyagi javak, az élvezeti források, a testi-lelki egészség és a pozitív érzések (pl. öröm, szeretet) sok ember életét végigkísérik, ennek ellenére nem minden ember érzi magát boldognak (Karikó, 2020). Egy vágyott dolog megszerzése átmenetileg örömet és boldogságérzetet okoz, ez azonban nem azonos az értelemmel teli élettel azonosított boldogsággal, ami az ember életét átszövi. A körülményekben kialakult változás (elsősorban az izgalmi szint megnövekedése miatt) átmeneti állapotváltozást eredményez, viszont a helyzethez való alkalmazkodás után a boldogságszint visszatér az egyénre jellemző alapszintre (Lelkes, 2014).

Azok a személyek azonban akik számára az egyik legfontosabb célt jelenti az anyagiakkal való ellátottság magas foka, ők jellemzően alacsonyabb jóllétszinttel és rosszabb mentális állapottal jellemezhetők, alacsonyabb az önbizalom és az önelfogadás szintje, emellett azonban magasabb a depresszió és a szorongás mértéke (Kasser, 2005). Az anyagiakra és az azok elérésére való fokozott, túlzott koncentráció elvonhatja a figyelmet a jóllétet növelő egyéb tevékenységektől (elmélyült társas kapcsolatok). Az anyagi javak és a szubjektív jóllét azonban fordítottan is kapcsolatban áll egymással. A jóllét magasabb szintje esetén az egyén hatékonyabban oldja meg magánéleti és amunkahelyi problémáit, jobb teljesítményt ér el, amit a felettesei is elismernek és ennek köszönhetően magasabb fizetést is kapnak, mint a kevésbé elégedett, vagy boldog kollégái (Pavot & Diener, 2004; idézi: Szondy 2007)

Az áttekintés alapján látható, hogy az anyagi jólét fontos összetevője, de nem egyedüli meghatározója az egyén szubjektív jóllétének. A magasabb jövedelem feltételezhetően nagyobb anyagi biztonságérzettel és magasabb elégedettséggel párosul, ahhoz azonban, hogy az egyén összességében az életével kapcsolatban is elégedettnek vallja magát, aki jól is érzi magát a bőrében az anyagi javakon túl további tényezőket is figyelembe vesz. Az életesemények és azok érzelmi hatásai, a társas kapcsolatok minősége, az egészségi állapot, illetve a személy tulajdonágai mind-mind befolyásolják az értékelését, a jóllétérzés magas szintjéhez tehát a tényezők harmonikus együttjárására van szükség. A további alfejezetekben ezeknek a tényezőknek a bemutatása következik.

### 2.2.2. A szubjektív jóllét és a testi-lelki egészség kapcsolata

Az egészség és a jóllét egymással szoros kapcsolatban álló, nehezen megkülönböztethető fogalmak, az egyén szubjektív jóllétének alapvető befolyásoló tényezője az egészsége és a saját egészségével való elégedettsége. Az alfejezet az egészség szűkebb és tágabb értelmezése által vizsgálja a jóllét és az egészség egymáshoz való viszonyát, olyan mérőeszközöket és mérési eredményeket mutat be, melyekben az egészség és a jóllét vizsgálata szorosan összekapcsolódik.

Szűkebb értelmezés szerint az egészség a betegségek vagy az arra utaló testi (másnéven szomatikus) tünetektől mentes állapotot jelent, amelyben az egyén egy kellemetlen érzésként mentes, általános jóllétérzésről számol be. Ezen értelmezés szerint a jóllét jó közérzetet jelent, ami egészségvédő életvezetéssel tartható fenn és egyúttal az egészség előrejelző funkciója, illetve a betegségek megelőzésének egyik érzelmi faktora is, mert akik pozitív közérzetről számolnak be, ők az egészségüket is jobbnak értékelik (Chida & Steptoe, 2008; McDowell, 2010; Nagy & Barabás, 2011; Tózsér, 2019).

A szűkebb értelmezésen túlmutat a *World Health Organization* (WHO, 1986, 2014) pozitív szemléletű, többdimenziós megközelítése, ami az egészséget (a mentális jólléttel azonos jelentésben) a testi (szomatikus), lelki (pszichés) és szociális jóllét állapotával azonosítja, ami később a spirituális jólléttel egészült ki. Az egészség egyfajta globális jóllétként értelmezhető, ami érzelmi, szociális és spirituális téren egyszerre tapasztalt magas szintű jóllétet jelent (Oláh és Kapitány-Fövény, 2012). A meghatározás szerint az egészséges működés az összetevők harmonikus együttjárása során alakul ki: egy önmagát egészségesnek minősítő ember nem panaszodik testi tünetekre (fájdalomra, kellemetlenségérzésre) (*szomatikus jóllét*), továbbá rendelkezik az öröm, a boldogság és az önmegvalósítás képességével, jó a közérzete, úgy érzi, hogy az életének van értelme (*pszichés jóllét*), társadalmilag és gazdaságilag is értelmes életet él, megfelelően boldogul a környezetében, és támogató társas kapcsolatokkal rendelkezik (*szociális jóllét*). A mentális jóllét birtokában az egyén képes felismerni saját erősségeit, gyengeségeit, képes megküzdeni a mindennapi élet kihívásaival és stresszhelyzeteivel, megfelelő munkát végez és eredményes tevékenysége által hozzájárul a társadalom sikeres működéséhez (Nagy & Barabás, 2011; WHO, 2014).

A WHO a mentális egészség fejlesztésének kiemelt jelentőséget tulajdonít, tekintettel arra, hogy a jelentései (WHO, 2013) szerint az ezredforduló utáni évtizedekben az egészségügy legfontosabb problémája a mentális betegségek (pl. depresszió, skizofrénia, szorongás) előfordulásának fokozatos növekedése. Az európai lakosság több mint egyharmada szenved a mentális zavarok egyikében, ami további testi megbetegedéseket okozhat. A nemzetközi összehasonlítások szerint Magyarország lakosságának mentális állapota a fejlett európai országok többségénél rosszabb, ami elsősorban a mentális zavarok, köztük a depressziós tünetegyüttes széleskörű elterjedésének köszönhető (Kopp & Skrabski, 2007).

Az egyén egészségi állapotának mérése objektív és szubjektív mutatók segítségével, többnyire az egészségneveléshez kapcsolódó területek vizsgálatával (pl. táplálkozás, fizikai aktivitás, alkohol, dohányzás, drogfogyasztás, baleset-megelőzés, biztonság, szexuális egészség) történik. Az egészség mérésére szolgáló objektív mutatók közé az egészségi állapot (pl. testmagasság, testsúly), az egészséges életmód (pl. mozgással töltött idő) és az egészséges környezet mutatói tartoznak (pl. levegő minősége, életkörülmények). A számszerű adatokat

szubjektív mutatók egészítik ki, amely során az egyének saját maguk számolnak be az egészségi állapotuk minőségéről, az azzal való elégedettségről, de ide tartozik az egyén életminőségének, szociális hálójának elemzése is.

Amennyiben az egészség valamennyi dimenziójának együttes mérése a cél, akkor összetett egészségmérési eljárásokat alkalmaznak. A WHO jólléértelmezéséből kiindulva több mérőeszköz is született, amelyek a mentális egészség, mentális jóllét mérését célozzák. A WHO-nak a saját, mentális jóllét mérésére kidolgozott öttételes kérdőíve (*WHO Jóllét Skála/The WHO-Five Well-Being Index, WHO-5*) az egyik leggyakrabban alkalmazott mérőeszköz a jelenséget vizsgáló kutatásokban, amit számos nyelvre, köztük magyarra is lefordítottak, validáltak (Susánszky et al, 2009) és gyermekek, egyetemi hallgatók, felnőttek körében egyaránt alkalmazzák (pl. Szabó, 2016; Dinyáné & Pusztai, 2016). A kérdőívet a disszertációban bemutatott online kutatásban is alkalmaztam, ezért részletes bemutatása a mérőeszközök ismertetésénél olvasható (7.1. fejezet).

A WHO mentális egészségmeghatározásával összhangban Oláh és munkatársai (2018) Mentális Egészség Teszt néven magyar nyelvű mérőeszközt dolgoztak ki a mentális egészség mérésére, amit előbb felnőttek (Oláh et al., 2018; Vargha, Zábó, Török, & Oláh, 2020), majd általános iskolás tanulók körében is megbízhatóan alkalmaztak (Vargha et al., 2019). A mérőeszköz kidolgozásának elméleti háttere pozitív pszichológiai alapokon nyugszik. A fogalmi meghatározásban a mentális egészség a globális jóllét állapota, ami együtt jár a jó érzelmi, pszichológiai, szociális és spirituális működéssel, emellett a rezilienciával, a megküzdési és savoring kapacitással, valamint az egészség fenntartását, folyamatos fejlődést és változó feltételekhez való alkalmazkodást biztosító kompetenciákkal és személyiségjellemzőkkel (Vargha et al., 2020). A mérőeszköz ennek megfelelően komplex struktúrával a fogalomban is megtalálható alkotóelemeket méri: globális jóllét, reziliencia (lelki rugalmasság), savoring (pozitív élmények átélése, feldolgozása, tudatosítása), alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság (kihívást jelentő helyzetekkel való megküzdés), önreguláció (érzelmek, indulatok szabályozása).

Hazánk a tanulói egészségmagatartással kapcsolatban több nemzetközi nagymintás mérésben is részt vesz. Ezek közül kiemelkednek a *Health Behaviour in School-Aged Children* (röviden: HBSC) és az *European School Survey Project on Alcohol and other Drugs* (röviden: ESPAD) elnevezésű kutatások. (A HBSC-kutatásban a tanulók egészségmagatartásának vizsgálata során megjelenik a szubjektív jóllét iskolai környezetben való vizsgálata is, ezért ennek a kutatásnak a részletes bemutatása és eredményeinek ismertetése a tanulói jóllétet vizsgáló nemzetközi mérések keretén belül, a 3.3.2. alfejezetben olvasható.)

Az ESPAD-kutatás elnevezésének megfelelően az iskoláskorú tanulók egészségkockázati magatartását, ezen belül az alkoholfogyasztási és droghasználati szokásait vizsgálja (ESPAD Groups, 2020). A négyévente megvalósuló vizsgálat sorozatban hazánk 1995 óta vesz részt. A legutóbbi felmérés eredményei (Elekes, Arnold, & Bencsik, 2020) szerint a tanulók túlnyomó többsége már próbálta az alkoholt, a diákok közel felével fordult már elő nagyívás (legalább 5 ital egymás utáni elfogyasztása, kb. 20 ml tiszta alkohol), negyedük a vizsgálatot megelőző egy hónapon belül is volt már részeg. Az első alkoholfogyasztás átlagosan 13 éves kor körül történik, a későbbi szélsőséges formájú alkoholfogyasztás és a nagyívás a fiúknál gyakoribb, mint a lányoknál, azonban közöttük is egyre elterjedtebb. A legnagyobb gyakorisággal és mennyiségben a lányok és a fiúk is tömény italt fogyasztanak. A diákok

negyede már használt valamilyen drogot életében, a tiltott, droghasználati célú szerfogyasztás inkább a fiúkra jellemző, a gyógyszerhasználat inkább a lányokra. A családi háttérnek és a társas kapcsolatoknak fontos befolyásoló ereje van a rizikómagatartások alakulásában. A családi hatások közül a családszerkezet jelenti a legerősebb védőfaktort, a szüleivel együtt élő tanulóknál a rizikómagatartások kialakulása kevésbé valószínű. Az alacsony szülői kontroll, illetve a szülői kapcsolattal való elégedetlenség azonban növeli a szerfogyasztás valószínűségét. A társas befolyásoló ereje jelentős, a szoros baráti kapcsolatok valószínűsítik a fogyasztás és a használat előfordulását. Az iskolatípusok összehasonlításakor igazolódtott, hogy a gimnáziumi tanulók jobbnak ítélik az egészségi állapotukat és tudatosabban figyelnek az egészségük megőrzésére, mint a szakgimnáziumba vagy a szakközépiskolába járók. A rizikómagatartások tekintetében a szakközépiskolába járó tanulók a legveszélyeztetettebbek: köztük a legmagasabb a dohányzás és a drogfogyasztás előfordulásának aránya és az elfogyasztott alkohol mennyisége, ezáltal a nagyívás és a legrészegezés is ebben az iskolatípusban a legelterjedtebb. A vidéki iskolákban elterjedtebb a dohányzás és az alkoholfogyasztás, a drogfogyasztás a fővárosi tanulóknál gyakoribb. Az életkor növekedésével a rizikómagatartások kockázata is növekszik, a magasabb évfolyam tanulói között nagyobb valószínűséggel fordul elő. Az iskolába járás védőfaktort jelent a kockázati viselkedésekkel szemben, a kevesebb hiányzás ugyanis csökkenti a problémás viselkedésformák kialakulásának kockázatát (Espad Groups, 2020; Elekes, Arnold, & Bencsik, 2020).

Az ESPAD kutatások eredményeivel azonos, vagy ahhoz hasonló eredményeket a hazai vizsgálatok is megerősítik, alátámasztják. Az otthon és az iskolai közérzet együttes vizsgálata alkalmával Örkényi és Koszonits (2004) megállapította, hogy azok a tanulók, akik az iskolában és az otthonukban sem érzik jól magukat, az egészségi állapotukat is rosszabbnak ítélik meg, gyakrabban panaszkodnak fáradtságra, és nagyobb valószínűséggel alakul ki a rizikómagatartás valamely formája. A magányosság érzése a társas alkalmazkodás zavaraira utal, többen érzik magukat magányosnak azok közül, akik otthon nem érzik jól magukat, ezt a hiányt valószínűleg az iskola sem tudja kompenzálni. Akik viszont mindkét környezetben jól érzik magukat, ők kevesebb mentális panaszról számolnak be.

Az áttekintés alapján látható, hogy az egészség és a jóllét egymással szorosan összekapcsolódó fogalmak, az egészség szűkebb és tágabb értelmezése mentén a mérési eszközök is eltérőek. Az iskolai környezetben átélt élmények, tapasztalatok a tanulók szubjektív jóllétét és egészségi állapotát egyaránt befolyásolják. Az iskolai tevékenységek okozta stressz, a teljesítményszorongás, tanári és szülői elvárásoknak való megfelelés kényszere, az alacsony önbecsülés, az iskolai társas problémák, konfliktusok és aggodalmak mind-mind növelik a testi panaszok (pl. fej- és hasfájás, szapora légzés) előfordulásának gyakoriságát, továbbá az egészségkárosító magatartások (pl. dohányzás, drog- és alkoholfogyasztás) kialakulásának kockázatát (Hascher, 2004). Mindez igazolja, hogy az iskolai egészségnevelésnek jelentős szerepe van az egészségmagatartás alakulásában, az egészségműveltség szintjének növelése segít a tanulónak megérteni az egészséggel kapcsolatos tananyagokat, a tanultakat a saját egészségük fenntartása, fejlesztése céljából tudják felhasználni (Nagy & Barabás, 2011). Az iskolába járás a rizikómagatartások kialakulásában szemben fontos védőfaktor, azok a tanulók, akik rendszeresen és szívesen járnak iskolába alacsonyabb valószínűséggel vesznek részt egészségkárosító tevékenységekben (pl. dohányzás).

### **2.2.3. A szubjektív jóllét és a spiritualitás kapcsolata**

Az 1900-as évek második felében a jóllétvizsgálatokban az érzelmek átélése és az egészséggel összefüggésben való vizsgálata mellett jelentős irányt képviselnek azon elméletek, amelyek a jóllétet a kitűzött célok, tervek mentén értelmezték. Az egyéni célok elérésével kapcsolatos meghatározások szerint a jóllét az egyén számára fontos célok megvalósulásakor alakul ki, ami a személyes törekvések, motivációk és a képességek függvénye (Emmons, 2005; Hascher, 2004). Ha a kitűzött célok reálisak, teljesíthetők, a megvalósulásukat mások is támogatják és általuk az egyén élete a saját elképzelései mentén halad, akkor úgy érzi, hogy az életének értelme, célja van. A célok, tervek motiválják az életvezetést, értelmet adnak a mindennapi tevékenységekhez (Emmons, 2005; Hascher, 2004a; Longo, Coyne, & Joseph, 2017; Zábó, 2019).

Az élet értelmének megtapasztalását, az éltcélokhoz való elkötelezettséget, az értelemkeresést és értelemmegélést az egzisztenciális jóllét fogalma foglalja össze. Az egzisztenciális jóllét az egyénnek a létezés kérdéseire, az életcélokhoz, a létezés és az elmúlás kérdéseire való hozzáállását tükrözi (Martos, 2010). Az értelemmegélés fontos mentális mutató, az értelemkeresés pedig elsősorban a motivációt befolyásolja (Zábó, 2019). Az értelmesség élménye egyszerre pszichológiai erőforrás és védőforrás is: ha az egyén a saját véleménye szerint értelmes életet él, akkor nagyobb valószínűséggel sikerül megőriznie a testi egészségét, emellett a mentális egészsége is magasabb fokú lehet (Brassai & Pikó, 2010). Az élet értelmességével kapcsolatos kérdések szoros összefüggésben vannak a spiritualitás és a vallás kérdéseivel, mert azok is a lét értelmére vonatkozóan adnak válaszokat és az élet értelmességének átélését teszik lehetővé (Pikó, Kovács, & Kriston, 2011). Megközelítések szerint a spirituális jóllét a test, a lélek, a szellem közötti harmóniát, és az egyénnek önmagával, másokkal, továbbá a természettel és a transzcendenciával való kapcsolatát fejezi ki. Az egzisztenciális és a vallási jóllét pedig a spiritualitás empirikusan vizsgálható elemeit jelentik (Gomez & Fischer, 2003). A vallás azon társadalmi hitrendszerek és tevékenységek összessége, amelyek egy felsőbb hatalom létezéséhez kötődnek, és szervezett közösség keretein belül gyakorolnak, a vallási jóllét a természetfeletti hatalomhoz fűződő viszonyulást fejezi ki. A spirituális irányzatok és az általuk közvetített vallásos-spirituális hit tehát egzisztenciális biztonságot nyújt, megkönnyíti az élet eseményeinek feldolgozását és a mindennapok kihívásaival való megküzdést, ezáltal a személyiség fejlődéséhez és a testi-lelki egészséghez járul hozzá (Pikó, 2014; Pikó, Kovács, & Kriston, 2011, 2012).

Az értelmes célok, értékek és a hit fontos célszemélyeken keresztül alakul ki a gyermekekben. Az érték közvetítés legfontosabb szocializációs színtere a család, a szülő(k)-gyermek közötti kötődési mintázat alapvetően befolyásolja a gyermekek értékrendjének alakulását. A szülők viselkedése a célok és értékek mentén történik, a szülők értékpreferenciái megjelennek a gyermekükkel való bánásmódban (Zábó, 2019).

### **2.2.4. Az érzelmek befolyásoló ereje**

A jóllét kifejezése önmagában is pozitív jelentést hordoz, a fogalmi meghatározásai pedig kivétel nélkül hangsúlyozzák az érzelmek jóllétet befolyásoló erejét. Ennek köszönhetően a jóllét a pozitív emóciók gyűjtőfogalmaként gyakran (főleg a hétköznapi szóhasználatban) egyet

jelent az öröm, a boldogság, a szerencse és az (elsősorban étellel való) elégedettség érzésével, aminek szintje az érzések előfordulásának gyakoriságától függ (Hascher, 2004a).

A kezdeti értelmezésekben a jóllét a pozitív érzések és érzelmek megléte, ezzel egyidőben a negatív érzések, érzelmek hiánya mentén került meghatározásra (Campbell, 1976). Ezen elméletek szerint a jóllét állapota akkor alakulhat ki, ha a negatív érzések elhanyagolhatók, az egyénnek több pozitív érzése van (Bradburn, 1969), amelyek erősebbek, tartósabbak és dominánsabbak, mint a negatívak (Larsen & Diener, 1987). A későbbiekben igazolták, hogy a pozitív és a negatív érzelmek hatása független egymástól (Bradburn, 1969), vagyis attól függetlenül, hogy az egyén saját bevallása szerint jól érzi magát a bőrében, elégedett az életével, még lehetnek negatív érzései, érzelmei, és az is előfordulhat, hogy az aktuálisan megítélt komfortszintje alacsony (Hascher, 2004a; Larsen & Diener, 1987; Lelkes, 2014). Viszont továbbra is feltételezhető, hogy minél jobban érzi magát az egyén, a pozitív érzései annál dominánsabbak és intenzívebbek, mint a negatívak. Annak ellenére, hogy a pozitív és negatív érzések egymás ellentétei, az egyik fajta érzés megszüntetése (pl. bánat) nem jelenti azt, hogy a másik (pl. öröm) automatikusan megjelenik vagy felerősödik (Bradburn, 1969, Oláh & Kapitány-Fövény, 2012). A negatív érzések hiánya tehát önmagában nem okoz jóllétet (Hascher, 2004a). Az ellentétes érzelmek, érzések egymásra gyakorolt hatása azonban megfigyelhető: a pozitív érzelmek átélése segít a negatív érzelmek szabályozásában és a negatív érzések káros hatásainak csökkentésében (Fredrickson, 2004). Az érzelmek átélésének intenzitása egyénenként eltérő, de egyúttal az egyénre jellemző módon alakul: akik a kellemes érzéseket erősebben, gyakrabban élik meg, ők ahhoz hasonló gyakorisággal és intenzitással élik meg a negatívakat is (Larsen & Diener, 1987).

A pozitív emóciók jeles kutatója Fredrickson (1998, 2004) „bővíts-építs” (broaden-and-build theory) elmélete szerint a pozitív érzelmek és érzések megléte nem csupán jelzést ad az egyén pozitív állapotáról, hanem alapja a testi-lelki jóllét és az egészség kialakulásának, vagyis egyrészt jelzi a jóllét állapotát, másrészt annak kiváltó okai között is szerepel. A pozitív érzelmek (pl. öröm, érdeklődés, szeretet) elősegítik az egyén társas kapcsolatainak alakítását, kitérítik a figyelmet, növelik a kreativitását és új ötletek megvalósítására, változatosabb reakciókra készítetnek. Összességében tehát a pozitív érzések hozzájárulnak az intellektuális (pl. problémamegoldó készségek), fizikális (pl. erőnlét), társas (pl. kapcsolatok alakítása) és pszichés erőforrások (pl. reziliencia) fejlesztéséhez, erősítéséhez (Fredrickson, 2004; Reinhardt, 2009).

Ha az egyénnek többségében pozitív érzései vannak, akkor kiegyensúlyozottabb (Ryff & Keyes, 1995), könnyebben eléri céljait, sikeresebb a mindennapi tevékenységeiben, összességében pedig az étellel való elégedettsége is magasabb. A pozitív érzelmek az egészségre is hatást gyakorolnak, a pozitív és negatív érzelmek egyensúlya, illetve a pozitív emóciók túlsúlya esetén alacsonyabb a depresszív tünetek előfordulásának valószínűsége, és csökkennek a mindennapi tevékenységek okozta stressz káros hatásai (Fredrickson, 2004). A negatív és pozitív érzelmek egyensúlya pedig nemcsak a jelenben segíti a jó közérzet kialakítását, hanem annak a valószínűségét is növeli, hogy ez a jövőben is megtörténjen (Fredrickson & Joiner, 2002; idézi Reinhardt, 2009).

#### *2.2.4.1. A pozitív-negatív érzelmek és az elégedettség kapcsolata*

Az eddigi áttekintések alapján látható, hogy a tanulmányokban a leggyakrabban megjelenő pozitív érzést az elégedettség jelenti, amit számos meghatározásban a jóllét kialakulásának egyik alapvető feltételeként és összetevőjeként határoznak meg a pozitív és negatív emóciók mellett (pl. Baker & Maupin, 2009; Diener, 1994, Kahneman & Deaton, 2010; Pikó, 2014). Ezen hármas összetételben vizsgálva az elégedettség egy stabil alkotóelemét jelenti a szubjektív jóllétnek, mert belső és külső környezeti hatásokra az érzelmek és a hangulatok pillanatok alatt sokat változhatnak, az élethez való hozzáállás azonban tartósan jellemzi az egyént (Hascher, 2004; Pikó, 2014). Az elégedettség érzése az egyén énképébe beépült mindennapi élet sikereit, élményeit tartalmazza, kifejezésekor az egyén értékrendje és világlátása tükröződik vissza. Megítélése szubjektív, mert az emberek más-más okból és eltérő intenzitással lehetnek elégedettek (Fredrickson, 1998; Reinhardt, 2009). Az elégedettségnek több fajtája lehet (pl. munkahellyel, anyagi körülményekkel, iskolával) amelyek együtt adják meg az élet általános, globális értékelését, ami a szubjektív jólléttel kapcsolatos kutatásokban háttérváltozóként a leggyakrabban megjelenik. A vizsgálatokban az élethez való elégedettség az egyén aktuális életminőségének elégedettségi mutatóját jelenti, az élethez való hozzáállást tükrözi, az élet értékelésének eredménye (Aldridge et al., 2016; Kahneman & Deaton, 2010, Pikó, 2014). Az elégedettség egyrészt mint pozitív emóció, másrészt mint a szubjektív jóllét kognitív komponense határozza meg az egyén életminőségét. Diener (1994) meghatározásában a szubjektív jóllét a pozitív emóciók, érzelmek túlsúlyával (érzelmi jóllét) egyidőben a negatív hatások kevésbé gyakori előfordulása következtében kialakuló élethez (vagy annak valamely területével) való elégedettséget jelenti. Az értelmezés alapján a szubjektív jóllét kétdimenziós modellben ábrázolható (4. ábra), ahol a pozitív és negatív érzések a jóllét affektív, az elégedettség pedig a kognitív összetevőjét jelenti (Diener, 1994, Hascher, 2004a). Mindezek alapján az elégedettség az egyént ért pozitív és negatív érzések és érzelmek, vagyis az affektív hatások kognitív értékelését jelenti, ami az egyén gondolatainak, értékeinek és az életkörülményeknek hatását foglalja össze (Diener et al., 2002; Diener & Lucas, 2000; Hascher, 2004a). Szintén az affektív és a kognitív tényezők kölcsönhatása érvényesül Kahneman (Oláh & Kapitány-Fövény, 2012) elméletében is, aki az élet értékelését és az emocionális (érzelmi) jóllétet nevezi meg a szubjektív jóllét két komponenseként. Az élet értékelése az embernek a saját életével kapcsolatos gondolatait jelenti, az érzelmi jóllét pedig a mindennapok emocionális hatását, az érzelmek minőségét, intenzitását és gyakoriságát foglalja magába, amelyek az egyén életét aktuálisan kellemessé vagy kellemetlenné teszik (Kahneman & Deaton, 2010; Oláh & Kapitány-Fövény, 2012).

Az elégedettség mellett a leggyakrabban vizsgált pozitív érzelmek közé tartozik az öröm, a szeretet és a kíváncsiság érzése, amelyek vizsgálta Fredrickson (1998) szerint azért fontos, mert univerzálisak, minden kultúrában felismerhetők (Reinhardt, 2009). Az öröm és egyéb, ezzel azonos magas izgalmi szintet kiváltó fogalmak (pl. vidámság, derű) a jóllét egyik leggyakoribb velejárájának feltételezett pozitív emóció. Az öröm érzése biztonságos és ismerős körülmények között, vagy egy vágyott cél elérése következtében alakul ki, növeli a motivációt, a kreativitást, új ötletek felfedezésére és megvalósítására készíti, hozzájárul az intellektuális és szociális készségek fejlesztéséhez. A szeretet összetett érzelem, mivel egy másik személyre, személyekre irányul, ezért kapcsolati kontextusban értelmezhető, amit bizalom és támogatás

jellemez. A szeretet segít alaposabban megismerni a másik felet, ami, ha örömet eredményez akkor a szeretet érzése tovább erősödik. Hozzájárul a társas kötelek és a társas támogatás megerősítéséhez, a szeretetteljes gesztusoknak motiváló hatása van. A kíváncsiság, érdeklődés az egyik leggyakrabban megtapasztalt érzelm, ami újdonságot és lehetőségeket kínáló helyzetekben jelenik meg, a személytől erőfeszítést és figyelmet kíván. A kíváncsiság felfedezésre sarkal, aminek célja, hogy az egyén az érdeklődési tárgyról minél többet megtudjon, új információkat és tapasztalatokat gyűjt a kihívások teljesítéséhez, ezáltal hozzájárul a személyes növekedés és az intelligencia fejlődéséhez.

A jólléértelmezések áttekintésekor, ezen belül elsősorban a pozitív érzések vizsgálatokor megkerülhetetlen a boldogság fogalma, aminek értelmezése nagyon sokrétű (Kulcsár, 2020; Veenhoven, 1991). A tudományos megközelítést nehezíti, hogy olyan kifejezésről van szó, ami a hétköznapi szóhasználatban is nagyon gyakran és nagyon széles értelmezési keretben fordul elő. A jóllétkutatással foglalkozó tanulmányok áttekintése alapján a boldogság azonban több mindent is jelenthet: egy adott pillanatban megélt kellemes érzés, hangulat, érzelm által kiváltott pillanatnyi állapotot, jelentheti az étellel (vagy annak valamely területével) való elégedettség magas szintjét (Glatzer, 2020), de sok esetben azonosítják a szubjektív jólléttel, globális jólléttel (Diener & Ryan, 2009). A populáris jellege miatt a boldogságot igyekeznek tudományos terminusokkal leírni és meghatározni, ami a legtöbb esetben a jóllét fogalmával való azonosítást jelenti. A boldogság- és vele együtt a jóllétkutatásokban fontos előrelépést jelentett a pozitív pszichológia megjelenése, a szubjektív jóllét és a boldogság kapcsolatát a következő alfejezet ezen irányzat mentén mutatja be.

#### *2.2.4.2. A boldogság és a jóllét kapcsolata*

A boldogság olyan alapvető létélmény vagy viszonyítási pont, ami meghatározza az élethez és az élet eseményeihez való hozzáállást (Pikó, 2014). Minden emberben kialakulhat, egy magasrendű erényként (tudatosan vagy akár tudattalanul) beépül az ember személyiségébe és mozgatórugójává válik az ember életvezetésének (Karikó, 2020). Leginkább az öröm állapotával függ össze. A boldogság (a jólléthez hasonlóan) szubjektív állapot, egyénileg eltérő, hogy kinek mi okoz boldogságot, mitől érzi magát boldognak vagy boldogtalannak (Lelkes, 2014).

A boldogságot vizsgáló kutatásokban elsősorban annak befolyásoló tényezőit, forrásait és a köztük levő összefüggéseket vizsgálják, arra keresik a választ, hogy mi teszi az embert boldoggá, mitől függ a boldogság kialakulása. A témában született eredmények igazolták, hogy a boldogság részben öröklött és erősen függ a körülmények befolyásoló hatásaitól, ennek ellenére a boldogsághoz kapcsolódó érzések és tevékenységek egyénileg befolyásolhatók. Ennek köszönhetően a boldogságra való nyitottság és fogékonyság fejleszhető és tanulható, vagyis az egyén tudatosan tehet valamit a saját boldogságáért és a boldogságszint mértékének növekedéséért (Karikó, 2020; Lyubomorsky, 2008; Szélesné & Hornyák, 2018). Az öröklött gének hatását a környezeti és a mentális folyamatok egyaránt alakítják, de hosszabb és intenzívebb hatása a tetteknek van (Szélesné & Hornyák, 2018). A boldogság mérésére többnyire skálákat alkalmaznak, amelyen az egyénnek az aktuális és/vagy az általános boldogságszintjét kell megadnia (Pikó, 2014). Ezen eredmények szerint a boldogságszint, az



életkor előrehaladtával folyamatosan csökken, szemben az elégedettséggel, ami az életkor növekedésével szintén növekszik (Hascher, 2004).

A jóllét és a boldogság fogalmának elkülönítése nehéz feladat, mivel a tudományos megközelítések jelentős része, főként a pozitív pszichológiai irányzatok egymás szinonimájaként használják (Seligman, 2016), kevesebb azon tanulmányok száma, amelyek megkülönböztetik őket egymástól (pl. Kulcsár, 2020; Raibley, 2012). A jóllét és a boldogság kapcsolata és egymáshoz való viszonya azonban az utóbbi esetekben sem mindig egyértelmű. Akár külön, akár közös jelentésben használják, abban egyetértés mutatkozik, hogy a jóllét és a boldogság is az élet értékeléséhez kapcsolódik, mindkét esetben egy szubjektív, többtényezős állapotról van szó, mert a személyek az őket ért külső környezeti hatások, valamint a saját személyiségjellemzői mentén eltérően, más-más tényezők figyelembe vételével értékelik az életüket. A boldogság és a jóllét is ambivalens állapot, mert a pozitív és a negatív érzések, érzelmek egyszerre vannak jelen, azonban a pozitívak intenzívebbek és tartósabbak. Az elégedettség mindkét fogalom fontos összetevője, lehetnek az elégedettség velejárói, vagy annak következményei is, de a jóllétet és a boldogságot is azonosítják magával az elégedettséggel, vagy az elégedettség magas szintjével (Diener, 1994; Glatzer, 2000; Karikó, 2020; Raibley, 2012; Reinhardt, 2009; Veenhoven, 1991).

A két fogalom megkülönböztetése során Glatzer (2000) szerint a jóllét tágabb kategória mint a boldogság. A jóllét egymással is összefüggő komponensek egysége, a boldogság pedig az élet jóllétkomponensek mentén való értékelését jelenti, aminek meghatározását nehezíti, hogy nem ismert az egyes összetevők befolyásoló ereje. Karikó (2020) nevelésfilozófiai tanulmányában a boldogság és a jószág vizsgálata által jut el a boldogság és a jóllét megkülönböztetéséhez. Értelmezésében a boldogság a jószág következménye, ami egy magasrendű erényként az ember belső világához kapcsolódik és az egész életvezetésére hatással van. A szubjektív jóllét elérése egy kellemes érzést jelent az ember számára, azonban a boldogság csak akkor alakulhat ki, ha az egyén a saját erkölcsi értékrendje mentén, elkötelezetten halad a kitűzött célok elérése felé.

A boldogság tanulmányozása sokáig elméleti jellegű volt, az utóbbi évtizedekben, elsősorban a pozitív pszichológia térhódításának következtében alakult ki az empirikus boldogságkutatás, melynek köszönhetően a boldogság meghatározása tudományos útra lépett, önálló irodalma szorosan kapcsolódik a jólléértelmezésekhez (Glatzer, 2000).

### **2.3. Részösszefoglalás**

A 2. fejezet a jóllét megközelítésének irányzatait, majd összetevőit vizsgálta. A filozófiai megközelítések a jóllét állapotát a hedonikus és az eudaimonikus boldogság jellemzői mentén vizsgálják (Kulcsár, 2020; Ryan & Deci, 2001). Ennel ennek is köszönhető, hogy a jóllét sok esetben egyet jelent a boldogság és egyéb pozitív érzések meglétével, vagy előfordulásának gyakoriságával: ha az embernek többségében pozitív érzései vannak vagy boldognak érzi magát, akkor a jóllétszintje és ezzel összefüggésben az élettől való elégedettsége is feltételezhetően magas szintű (Bradburn, 1969; Larsen & Diener, 1987; Fredrickson, 2004). A jóllét boldogsággal való azonosítása a pozitív pszichológia térhódításának köszönhetően még erőteljesebben érvényesül. Az ezredforduló új pszichológiai irányzata a pozitív hatások és erősségek vizsgálatával a teljes, boldog élet lehetőségeinek feltárását célozza (Seligman, 2007,

2016). Az irányzat térhódítása gyors és széleskörű (Magyaródi, 2012; Oláh, 2012), a későbbiekben látható lesz, hogy a pedagógiában is új megközelítéseket eredményezett (Bagdy, 2020; Bredács, 2018; Klein, 2020). A szakirodalmi áttekintés és az egyéni jóllét többszempontú vizsgálatakor azonban kiderül, hogy a szubjektív jóllét állapota túlmutat a boldogság és egyéb pozitív érzések meglétéén, ezeknél több összetevőjét lehet meghatározni, és objektív és szubjektív tényezők együttes alkalmazásával érdemes vizsgálni (Diener & Lucas, 2000; Hascher, 2004a; Pollard & Lee, 2003; Ryff & Keyes, 1995).

A jóllét többféle meghatározása eltérő szempontokat hangsúlyoz az egyéni jóllét alakulásában, a meghatározások középpontjában azonban minden esetben az egyén és az életminőségével való elégedettség áll. Az összetevők vizsgálata alapján a szubjektív jóllét összetett, többdimenziós konstruktum (2. táblázat), amit fizikai, anyagi, pszichológiai, kognitív, szociális, spirituális és környezeti tényezők egyaránt befolyásolnak (Diener & Lucas, 2000; Gomez & Fischer, 2003; Hascher, 2004a, 2004b; Nagy, 2019; Pollard & Lee, 2003; Ryff & Keyes, 1995).

A szubjektív jóllét összetettsége azonban nehezíti a mérését és egységes meghatározását. A jóllétvizsgálatokban továbbra is központi helyet foglal el a pozitív és negatív érzelmek befolyásoló ereje (Fredrickson, 1998, 2004), amelyek együtt vannak jelen az ember életében, a pozitív érzések túlsúlya viszont hosszútávon igazoltan magasabb jóllétszintet eredményezhet (Diener, 1994; Larsen & Diener, 1987). Az egyén gondolkodása és kognitív tulajdonságai az aktuális helyzet értelmezésében és értékelésében játszik fontos szerepet (Diener, Lucas, & Oishi, 2002). Az élet értelmességébe vetett hit, az egzisztenciális és a vallási jóllét az egyénnek önmagával és a másokkal való kapcsolatát, az élethez való viszonyulását befolyásolja (Gomez & Fischer, 2003; Pikó, Kovács, & Kriston, 2011). Az anyagi helyzet és a jövedelem mutatói erősen befolyásolják, de nem azonosak a szubjektív jóllét szintjével (Andorka, 2006; Stiglitz, Sen, & Fitoussi, 2009; Easterlin, 1974, 2005), mert annak megítélésében az életeseményekhez köthető érzelmeknek, élményeknek, illetve a testi-lelki egészségnek erősebb hatása van (Diener & Seligman, 2004; Kulcsár, 2020). Az egyéni célok és tervek, a pozitív és negatív érzelmek, az egyén személyisége és testi-lelki egészsége tehát nem külön-külön, hanem egymással kölcsönhatásban határozzák meg a jóllét állapotának szintjét.

A szubjektív jóllét mérése jellemzően kérdőívek segítségével történik, a felnőttekre vonatkozó felmérések mellett egyre több vizsgálat vonatkozik a fiatalok, köztük a serdülők és az általános iskolás korosztály vizsgálatára is.

2. táblázat. A szubjektív jóllét dimenziói és összetevői (saját szerkesztés)

<b>SZUBJEKTÍV JÓLLÉT</b>		
<b>Dimenzió</b>	<b>Összetevők</b>	<b>Hivatkozott irodalom (példák)</b>
<b>fizikai</b>	fizikai (testi) egészség állapota fiziológiai szükségetek kielégítése	Chida & Steptoe, 2008; Maslow, 1970; WHO, 1986, 2014
<b>pszichológiai</b>	pozitív és negatív érzések, érzelmek (érzelmi jóllét) célok, tervek, motiváció, egyéni elvárások személyes elégedettségérzés önelfogadás, autonómia énkép, énhatékonyság, teljesítmény normák, értékek flow-élmény	Csíkszentmihályi, 2010; Diener et al., 2002; Hascher, 2004a; Lelkes, 2014; Ryff & Keyes, 1995; Ryff et al., 2006; Seligman, 2007, 2016; Szántó et al., 2016
<b>kognitív</b>	gondolkodás, kompetenciák készségek, képességek egyén értékelései	Diener et al., 2002; Diener & Lucas, 2000
<b>szociális</b>	társas kapcsolatok, szociális háló egyén helyzete a közösségben	Keyes, 2002; McDowell, 2010
<b>spirituális</b>	természettel és transzcendenciával való kapcsolat élet értelmének keresése (egzisztenciális jóllét) természetfeletti hatalomhoz való viszony (vallási jóllét)	Gomez & Fischer, 2003; Pikó, Kovács, & Kriston, 2011
<b>anyagi</b>	anyagi helyzet (jövedelmi szint) életminőség életkörülmények	Andorka, 2006; Diener & Seligman, 2004; Gáspár, 2013; Hegedűs, 2001
<b>környezeti</b>	lakókörnyezet jellemzői (infrastruktúra)	Ryff & Keyes, 1995; Hascher, 2004; Soutter et al., 2013

### 3. A tanulói jóllét vizsgálata iskolai környezetben

#### 3.1. A tanulói jóllét és az iskolai jóllét meghatározása

Az iskolai és a tanulói jóllét fogalmának elterjedése a 21. század elejére tehető. A hazai és a nemzetközi szakirodalomban a tanulói és az iskolai jóllét fogalmak használata egyaránt gyakori, azonban a jelentésbeli különbségek nem minden esetben egyértelműek. A megkülönböztetést nehezíti, hogy a kifejezések gyakran egymás szinonimájaként, akár egy tanulmányon belül is váltakozva, de azonos jelentésben fordulnak elő. A hazai kutatások jelentős részben nemzetközi eredményekre támaszkodnak, a fordítások okozta különbségek szintén eltérést okozhatnak a tartalmak meghatározásában.

Jelen értekezés elkülöníti egymástól a két fogalmat. A tanulói jólléten az iskoláskorú, általános vagy középiskolás gyermekek (vagyis tanulók) szubjektív jóllétét érti. 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-kutatás). Ezzel szemben az iskolai jóllétvizsgálatok 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 arról adnak információkat, hogy a tanulók hogyan érzik magukat az iskolában, illetve hogyan és mely befolyásoló tényezők mentén értékelik az őket ért hatásokat (Hascher, 2004a; 2011; Pollard & Lee, 2003; Soutter, Gilmore, & O'Steen, 2010; Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2014).

Az iskolai jóllét szintje szoros összefüggésben van az iskolai és tanulási teljesítménnyel, az iskolai a társas kapcsolatok alakulásával és a tanuló önértékelésével (Hascher, 2004a, 2004b, 2008; Pollard & Lee, 2002; Réthy, 2016), meghatározza az iskolához való viszonyt, az iskolai közérzetet és légkört is (Nagy & Zsolnai, 2016; Szabó, Zsadányi, & Szabó Hangya, 2015). 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 hosszútávon, 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, társas kapcsolatok problémái és a tanulás iránti negatív attitűd is, ami, ha tartós ideig megmarad, akkor kiegészéshez és további mentális zavarok kialakulásához vezethet (Hazag, Major, & Ádám, 2010). Az iskolai jóllét szintje tehát az iskolában átélt dolgok (légkör, attitűdök, élmények, tapasztalatok) egységes érzelmi mutatójaként külső és belső hatásokra változhat.

Az iskolai légkör jóllétre való hatását vizsgáló kutatásokban (pl. Hascher, 2004a, 2004b, 2008, 2011; Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2014) a légkör a környezeti elemeket és az iskolában tapasztalt kollektív, globális élményeket foglalja össze. Az iskolai légkör egy olyan tanulási környezet indikátora, amely lehetővé teszi a tanulók lehetőségeinek, képességeinek kibontakozását, hozzájárulva ezzel a tanulói jóllét eléréséhez. A pozitív iskolai és osztálytermi

léggör az lehetővé teszi az elmélyültebb, támogató emberi kapcsolatok kialakítását (barátságok, pedagógushoz való kötődés), pozitív attitűdöket eredményez a tanulás, a tantárgyak, és az iskola felé, miközben hozzájárul a fizikai és mentális egészség fenntartásához, a hovatartozás érzésének kialakulásához vezet (Aldridge et al., 2016).

### **3.2. Az iskolai környezet hatása a tanulóra**

#### ***3.2.1 Az iskolai attitűdök és az iskolához való viszony alakulását befolyásoló tényezők***

A tanulás affektív tényezőinek (pl. tanulói attitűdök, iskolához való viszony, tanulási motiváció) empirikus vizsgálata és a köztük levő összefüggések feltárása a múlt század közepén (60-as, 70-es évek elején) indult. Az iskolai attitűdvizsgálatok a tanulók iskolaértelmezését és az iskolához társított érzelmeit vizsgálják, ezen belül vagy az általános (pl. iskolához, tanuláshoz) attitűdre és annak szerkezetére, fejlődésére koncentrálnak, vagy az iskolai teljesítményekkel foglalkoznak, ahol a tantárgyi attitűdök, vagyis a tantárgyak megítélése és a tantárgyakhoz való viszony (pl. pozitív, negatív, semleges) feltárása kerül előtérbe (Baráth, 1997; Czető, 2019; Csapó, 2000; Józsa & Fejes, 2012; Veczkó, 1986).

Az iskolai attitűd, mint ernyőfogalom (Czető, 2019) az iskolai hétköznapok számos aspektusát felölelő meghatározás, ami az iskolai életről alkotott percepciók megragadására törekszik, magyarázza az iskolához való viszony megítélését, összefügg a tanulási motivációval, a tantárgyak kedveltségével és előrejelzője lehet az iskolai teljesítménynek is (B. Németh & Habók, 2006; Czető, 2019; Csapó, 2000). A többféle szempontnak köszönhetően (elsősorban a nemzetközi szakirodalomban) a jelenségnek sokféle megnevezését használják (pl. school connectedness, school belonging, school bond, engagement, school well-being, school satisfaction), amelyek az iskolai élet eltérő területeit más-más fókuszpontok mentén vizsgálják (Czető, 2019; Libbey, 2004). A megnevezések magyar nyelvű megfelelőinek elterjedése hazánkban is nehezíti az egységes fogalomhasználatot, ami az értelmezések közötti gyakori átfedésekhez, azonosságokhoz vezet.

Az iskolai attitűdök hazai vizsgálatának eredményei több szempontból azonos eredményeket hoztak az elmúlt évtizedekben. 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 felsőbb évfolyamos, vagy középiskolás társaik. A megkérdezett gyerekek válaszaiban az iskolával összefüggésben gyakran jelenik meg a szomorúság, fáradtság, csalódottság, kiábrándultság élménye, és nem ritka, hogy büntetésként élik meg, ha iskolába kell menniük (Csapó, 2000, 2012; Józsa, D. Molnár, & Zsolnai, 2020; Józsa & Pap-Szigeti, 2006; Kozéki, 1984; Rapos, 2003; Réthy, 2016; Tobia, Greci, Steca, & Marzocchi, 2018).

A tantárgyak kedveltsége tekintetében némely tantárgy erősen leszakad a többitől, legkevésbé a természettudomány tantárgyait kedvelik a diákok (pl. fizika, kémia, matematika) (Csapó, 2000). A tantárgyak kedveltsége szorosan összefügg a tanulmányi teljesítménnyel, a

teljesítményről kapott visszajelzések és az attitűd kapcsolata kölcsönös: az osztályzat, a siker vagy a kudarc hat az attitűdök alakulására és fordítva, az attitűdök is befolyásolják a további tanulást, fejlődést (Csapó, 2000; Csikos, 2012; Zsolnai, 1998). A tanulási motiváció és az iskolai teljesítmény is kölcsönösen befolyásolja egymást, a tanulási motiváció előrejelzi a tanulási sikerességet, az iskolai sikerek és/vagy kudarcok pedig befolyásolják a motivációt (Józsa, D. Molnár, & Zsolnai, 2020). A tanulási motívumok közül a jó tanulmányi teljesítmény, a jó jegyek megszerzése és a továbbtanulás iránti vágy fontos meghatározó tényezői a tanuláshoz való viszonynak (Hercz, 2003).

A befolyásoló tényezők vizsgálta esetében igazolt, hogy az iskolához való viszonyt kisiskolás korban a tanítóval, pedagógussal kialakított kapcsolat minősége befolyásolja erősen, felső tagozatban a pozitív élmények a változatosságához, a tanórák érdekességéhez, és a kortársakhoz kapcsolódnak. A negatív attitűd kialakulásának leggyakoribb okai a túlzott szabályok, a kedvezőtlen társas kapcsolatok és a tanulmányi sikertelenség, szorongás. Középsiskolában a pozitív viszony egyik legfontosabb elemeként ismét a tanár mint mintaadó személy jelenik meg, viszont ebben az életkorban a teljesítményelvárások és a teljesítménycentrikus követelmények gyakran okoznak negatív attitűdöt és stresszhelyzeteket (Veczkó, 1986; Réthy, 2016).

A következmények tekintetében pozitív iskolai viszony esetén a tanuló elégedett az iskolával, ami aktivitást eredményez, az iskolai munkát öröm, lelkesedés kíséri (Veczkó, 1986). A tanulónál alacsonyabb szintű az érzelmi distressz érzése, kevésbé valószínű az agresszió, a szorongás és a félelem megjelenése (McNeely, Nonnemaker, & Blum, 2002). Esetükben 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 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 (Czető, 2019) és komolyabb erőfeszítéseket tesznek a teljesítmény növelése érdekében.

### ***3.2.2. Az iskolai és osztálylégkör jelentősége***

Az iskolai légkör (vagy iskolai klíma) összetett, több tényezőből álló fogalom, ami gyakran megjelenik az iskolához való viszony befolyásoló tényezőjeként. Hazai kutatásokban először Kozéki (1991a) foglalkozott a jelenséggel, aki az iskola sajátos arculatát és szellemiségét meghatározó jellegzetességeit összefoglaló néven az iskola ethosának nevezte, amivel szűkebb értelemben az iskola erkölcsi jellegű elvárásait és követelményeit, tágabb értelemben az iskola szellemiségét jelölte (Kozéki, 1991a, 1991b). A fogalom meghatározása azóta számos elemmel egészült ki, megközelítéstől függően eltérő megnevezésekkel találkozunk (pl. iskolai/szervezeti légkör, osztálytermi légkör, tanulási légkör, tanítási légkör).

Az iskolát mint szervezeti egységet vizsgáló kutatások szerint a szervezeti légkör a szervezet (iskola) és a szervezet tagjai közötti erős kölcsönhatásban, az egymásra gyakorolt hatások eredményeként jön létre (Kósáné, 2010). Kulturális szempontból az iskolai légkör az intézmény jellegzetes (mindenki számára érzékelhető) karakterét jelenti, amiben a közös célok, normák és értékek, a magvalósuló oktató-nevelő munka színvonala, a személyközi kapcsolatok, valamint az iskolai szereplők attitűdmintázatai határozzák meg az iskolai élet minőségét. A

légkör objektív (infrastruktúra, tárgyi feltételek) és szubjektív jellege (személyközi kapcsolatok, személyek közötti kölcsönhatások) azonban minden esetben együtt befolyásolja az iskola hétköznapi életét, kultúráját (Széll, 2018).

Pszichológiai megközelítésekben az iskolai légkört az ember személyiségéhez hasonlítják, ami kialakulása után tartósan jellemző az iskolára, leírja annak karakterét, minőségét (Buda & Péter-Szarka, 2015; Dancs & Kinyó, 2015; Szabó, 2000; Tímár, 1994; Yassur, 2001). A légkör társas megközelítése a személyes kapcsolatok jelentőségét és a közösség tagjainak befolyásoló erejét hangsúlyozza, ezen belül a tanulót és a tanulók egymáshoz való viszonyát, vagy a pedagógus és a diák(ok) viszonyát helyezik a vizsgálatok középpontjába (Dancs & Kinyó, 2015; Eder & Mayr, 2000; Kósáné, 2010; Kozéki, 1991a, 1991b; Szabó, 2000, Szabó & Virányi, 2011; Tímár, 1994). A különböző megközelítések alapján született meghatározások között elkülöníthető (de jelentésében gyakran átfedéseket tartalmaz) az iskolai, az osztálytermi és a tanítási légkör fogalma, amelyek együtt fejtik ki hatásukat a tanulók teljesítményére és eredményességére, a tanulók iskolához való viszonyára. Az iskolai légkör a tágabb környezetet, pedagógusokat és a szülőket is magában foglalhatja, az emberi kapcsolatok, az intézményi (elvárások, normák, értékek) és személyi tényezők együtt alakítják ki. A gyermek személyiségének kibontakozása érdekében az iskolai légkör akkor megfelelő, ha a tanulók jól érzik magukat az iskolában, a tanárok megfelelő motivációs erőt képviselnek, tanulóorientáltak, a kiadott feladatok változatosak és lehetőséget biztosítanak az önismeret és önhatékonyság fejlesztésére, a vizsgahelyzetektől való félelem elhanyagolható. (Buda & Péter-Szarka, 2015; Szabó, 2000; Tímár, 1994). Az osztálytermi légkör az adott osztályra, osztályközösségre jellemző, az osztály tagjai személyes kapcsolataikkal, az osztály közös értékei és normái mentén alakítják ki (Dancs & Kinyó, 2015; Tímár, 1994). Azokban az osztályokban, ahol nem alakul ki a biztonságot nyújtó osztályközösség és érzelmi légkör, ott a gyerekek nem fogadják el egymást, gyakoriak az erőszakos tevékenységek (pl. agresszió, zaklatás) és a fegyelem is problémás (Hercz, 2003).

A tanítási légkör (tanórai légkör) az adott tanóra jellemző, annak jellegzetességei mentén alakul az ott uralkodó tanuló-diák hangulat mentén. A tanítási légkör szerepét hangsúlyozó kutatások (pl. Buda, 2009; Buda & Péter-Szarka, 2014, 2015; Péter-Szarka, Tímár, & Balázs, 2015) szerint a tanulók akkor szeretnek iskolába járni, ha a tanórákat és a tananyagot érdekesnek, a tanárokat pedig segítőkésznek, támogatóknak találják. A kreatív légkört teremtő iskola erősíti a tanulóknál a kitűzött céljaik iránti pozitív elköteleződését, több élvezetes tevékenységet és nagyobb társas támogatást feltételez. A tanórai légkör szintén hatással van az iskolai agresszió szintjére is, a diákok közérzetének javításával csökkenthető a fegyelmezetlenség és az erőszakos viselkedés előfordulása (Nagy, Körmendi, & Pataky, 2012; Péter-Szarka, Tímár, & Balázs, 2015). A tantárgyak iránti erős érzések tantárgyi kötődéssé alakulhatnak, amit a tantárgyak sajátos jellege (érdekessége, jelentőségének felismerése, a tanulásához való viszony) és a pedagógus jellemzői (személyisége, alkalmazott módszerei, diákokkal való kapcsolata) együttesen alakítanak ki a tanulóban (Baráth, 1997).

Az iskolához való pozitív viszony és a pozitív légkör hozzájárulhat az iskolán belüli magasabb szintű érzelmi viszonyulások, a pedagógiai és az iskolai kötődések kialakulásához. A pedagógusnak, mint ideiglenes kötődési személynek a szerepe a tanulók életében a beiskolázástól serdülőkorig jelentős, ezért a társak közötti kapcsolatok mellett a pedagógushoz való kötődés a leggyakoribb kötődési forma, ami az iskolában megjelenik. Legfontosabb

motívumai a ragaszkodás, a bizalom és a proszocialitás, ezért a pedagógushoz való kötődés akkor alakul ki és marad fenn hosszú távon, ha a gyermek megbízik nevelőjében, ragaszkodik hozzá, szükség esetén védelmet és segítséget kap tőle (Szabó et al., 2019; Zsolnai, 2001, 2018).

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 (Szabó & Virányi, 2011; Szabó et al., 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 légkört és a jóllétet együtt vizsgáló kutatások (pl. Hascher, 2004a, 2004b, 2008, 2011; Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2014) az iskolai légkört a tanulói jóllét egyik meghatározó tényezőjeként értelmezik, ahol a légkör elsősorban a környezeti elemeket és az iskolában tapasztalt kollektív, globális élményeket foglalja össze, míg a jóllét erősebben koncentrál a személy jellemzőire. Az összefüggések keresése közben megállapítható, hogy az iskolai légkör 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 légkörrel találkozik, az lehetővé teszi 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 légkör és a jóllét egyidejű vizsgálatára jelent példát Aldridge és munkatársainak (2016) empirikus kutatása, akik az iskolai légkör befolyásoló hatását vizsgálták az iskolai jóllétre, valamint a reziliencia és az identitás alakulására, emellett kitértek a fogalmakat alkotó tényezők vizsgálatára is. Kutatásukban a jóllétet a WHO definíciója alapján értelmezték (WHO, 2014), az étellel való elégedettség pedig az aktuális életminőséggel való elégedettség mérőszámát jelentette. Az iskolai légkör az iskolai működés alapját képező környezeti tényezők, illetve azon attitűdök, hiedelmek és normák összessége, amelyet az ott dolgozók és a tanulók közösen alakítanak ki, a pedagógusok, a diákok és a szülők egyaránt tiszteletben tartanak és alkalmaznak. Az iskolai légkörnek hat tényezőjét a tanári támogatást, az osztálytársakkal való kapcsolatot, az iskolához való viszonyt, az iskolai szabályok ismeretét, a segítségkérést és – segítségadást vették figyelembe. A mérés ausztráliai középiskolás tanulókat vizsgált, ahol a légkör összes tényezője kapcsolatot mutatott az iskolai jólléttel, ezek közül a tanári támogatás, az iskolai kapcsolatok és a segítségadás faktorai között találták a legerősebb összefüggéseket. Eredményeik igazolták az iskolai légkör kapcsolatát az étellel való elégedettséggel és a tanulói jólléttel is, megállapították, hogy a pozitív iskolai légkör hozzájárul a támogató társas kapcsolatok és a hovatartozás érzésének kialakulásához, illetve a tanulói jóllét fejlesztéséhez is.

### ***3.2.3. A tanár-diák kapcsolat jelentősége és a pedagógiai kötődés***

Az iskolai személyközi kapcsolatok közül az egyik legfontosabb a pedagógus és a diák kapcsolatának minősége, ami összefüggést mutat az iskolai és tanulási attitűdökkel, illetve



meghatározza az iskolához való viszonyt és az iskola megítélését is (Huszka & Kinyó, 2019; Kennedy & Kennedy, 2004; Penner & Wallin, 2012; Tímár, 2006). A szoros, kölcsönös bizalmon és tiszteleten alapuló tanár-diák kapcsolat idővel egy magasabb szintű érzelmi viszonyulás, a pedagógiai kötődés kialakulásához vezethet (Zsolnai, 2018a).

Bowlby (1969) klasszikus meghatározása szerint a kötődés a közelség keresését és annak fenntartását jelenti egy másik személlyel, gyermek esetében esősorban a szülővel (vagy az azt helyettesítő elsődleges gondozóval), aki biztonságot, támaszt nyújt számára. A felek között kialakult erős érzelmi kötelék kölcsönös bizalmon, tiszteleten és elfogadáson nyugszik és hosszú ideig fennáll. A szakirodalom másodlagos kötődésként definiálja a szülő utáni legfontosabb személyekkel (pl. nagyszülő, rokon, egyéb felnőttek) való kapcsolatok erejét, aminek kialakulását az együtt töltött idő mennyisége és minősége határozza meg (Nagy, 2002). Ide sorolható a pedagógus-diák kapcsolat is, amit az empirikus kutatások zöme kötődéelméleti megközelítésből (*attachment theory*) vizsgál (Szabó, Rausch, & Zsolnai, 2019; Zsolnai, 2001, 2018a).

A tanár-diák között kialakuló közeli viszony azonban nem felel meg a klasszikus kötődés minden kritériumának, annak ellenére, hogy tartalmazhat a kötődésre jellemző jegyeket ezek a kapcsolatok általában csak az iskoláztatás idejére szólnak, tehát nem tartósak (Zsolnai, 2018b). A pedagógiai kötődés Nagy (2002) szerint olyan szoros (többnyire egyoldalú) érzelmi kapcsolat, melynek legfontosabb motívumai a ragaszkodás, a bizalom és a proszocialitás, vagyis a pedagógushoz való kötődés akkor alakul ki és marad fenn hosszú távon, ha a gyermek megbízik nevelőjében, ragaszkodik hozzá, szükség esetén védelmet és segítséget kap tőle. Józsa és Fazekasné (2007) szerint a pedagógushoz való kötődés fontos tanulási motívum, amit a kora gyermekkori stabil, biztonságot adó gondozó (anya)-gyermek kötődés alapoz meg, aminek hiányában a későbbiekben a pedagógushoz (és egyéb személyekhez) való kötődés is nehezebben alakítható ki. A beiskolázással az iskolai környezet jelentős változást hoz a gyermek szülőkkel való kapcsolataiban is: a gyermekek növekvő érdeklődéssel fordulnak a társak, a barátok és más felnőttek felé. Az iskoláskor kezdeti szakaszban a pedagógushoz (tanítóhoz) fűződő kötődés az egyik legfontosabb a felnőttek közül, mert a pedagógus sokszor szülői feladatokat is ellát, ezért ebben a szakaszban a gyermek iskola- és tanulásszeretete elválaszthatatlan attól, hogy szereti-e a tanítóját (Józsa & Fazekasné, 2007). Ha a pedagógus meg tudja teremteni a gyermek(ek) számára az érzelmi biztonságot, akkor a pedagógushoz való biztos kötődés akár a bizonytalan szülő-gyermek kapcsolatot is kompenzálhatja (Zsolnai, 2001, 2018a).

A pedagógusnak mint ideiglenes kötődési személynek a szerepe serdülőkorig jelentős (Szabó, Rausch, & Zsolnai, 2019; Zsolnai, 2018a). A pedagógusokhoz szorosan kötődő tanulók az iskola jelentőségét és fontosságát leggyorsabban a tisztelt és szeretett személyen keresztül ismerik fel, azonban, ha a személyek mintaértéke megszűnik, akkor a tanulók elvesztik aktivitásukat (Mitchell, Bradshaw, & Leaf, 2010; Réthy, 2016; Veczkó, 1986). Azok a tanulók, akik biztonságban érzik magukat az iskolában és megbízható személyként tekintenek tanáraikra, ők pozitívabban ítélik meg az iskolát és a tanulást is (Bergin & Bergin, 2009; Zsolnai, 2018a). Akik viszont nem érzik, vagy félreértelmezik a gondoskodást, akkor az káros hatásokat eredményezhet az önbecsülésükben, önértékelésükben és az iskolai részvételükben (Graham, Powell, & Truscott, 2016). A folyamatban a pedagógus értékelő megnyilvánulásának (büntetés és jutalmazási módszereinek) szintén fontos szerepe van, a

tanulók negatív élményei gyakran kapcsolódnak a tanárok értékelési (osztályozási, feleltetési) tevékenységéhez, vagy a tanórai kommunikációhoz. Az igazságtalannak vagy megszegyenítésként értelmezett értékelés negatív érzelmi hatása pedig hosszú távon befolyásolja a tanulók iskolához való viszonyát (Mitchell, Bradshaw & Leaf, 2010; Réthy, 2016).

Jelenleg kevés olyan mérőeszköz áll a kutatók rendelkezésére, amely több szempont mentén vizsgálná a tanár-diák közötti kapcsolat erejét, és konkrétan a pedagógushoz való kötődést (Huszka & Kinyó, 2019). Az egyik hazánkban és nemzetközileg is gyakran idézett és alkalmazott mérőeszköz a *Student-Teacher Relationship Scale* (Hamre & Pianta, 2001), amit eredetileg az óvodáskorú és alsó tagozatos gyerekek és pedagógusaik közötti kapcsolat feltárására fejlesztettek ki, de később eredményesen alkalmaztak idősebb, serdülőkorú gyermekek körében is (hazánkban pl. Szabó, 2015; Szabó, Rausch, & Zsolnai, 2019; Huszka & Kinyó, 2020). A mérőeszközzel végzett kutatások eredményei igazolják, hogy szignifikáns kapcsolat van a tanár-diák kapcsolat minősége és a tanulók életkora, illetve neme között is. A pedagógussal való kapcsolat jelentősége az életkor előrehaladtával csökken, minél idősebbek a tanulók (a szülőkhöz hasonlóan) a pedagógusokkal való kapcsolatuk is veszít a jelentőségéből. Ennek ellenére az iskolával, a tanulással és továbbtanulással kapcsolatos kérdésekben továbbra is a tanár véleménye a legfontosabb. Kutatási eredmények szerint a tanulók többsége a szülei mellett a tanárával beszél meg az iskolával kapcsolatos problémáit, illetve a tanáraihoz fordul segítségért, ha az osztályban bántalmazás vagy zaklatás áldozata lesz. Nemek tekintetében a lányok már óvodáskortól kezdve szorosabb és kevesebb konfliktussal járó kapcsolatot alakítanak ki a pedagógusaikkal, mint a fiúk (Hamre & Pianta, 2001; Zsolnai, 2018). Az óvodában kialakult gyermek-pedagógus kapcsolat pontos előrejelzője a későbbi iskolai teljesítménynek, a közvetett hatása pedig egészen az általános iskola végéig kimutatható.

Az iskolában a tanár-diák kapcsolat minősége pozitív összefüggést mutat a tanulmányi eredménnyel, a tanulási motivációval, a szorgalommal és a szociális készségekkel, illetve a szabálykövetéssel is. A szoros tanár-diák kapcsolat kedvező hatással van a tanuló énképére, iskolai előmenetelére, az iskolával és az iskolai munkával kapcsolatban pozitív attitűdöket formál és arra motiválja a diákokat, hogy megfeleljenek a velük támasztott elvárásoknak és a legjobb teljesítményüket nyújtsák (Bergin & Bergin, 2009; Hamre & Pianta, 2001; Murray és Greenberg, 2000; Szabó, 2015; Szabó, Rausch, & Zsolnai, 2019).

### **3.2.4. Iskolai kötődés**

Hazai és nemzetközi értelmezések alapján az iskolai kötődés egy magas szintű pozitív érzelmi viszonyulást, állapotot jelent a tanuló részéről az iskola felé, amelynek a mértéke összefügg azzal, hogy mennyire szeret iskolába járni, mennyire elégedett az iskolával és az iskolai tevékenységekkel, illetve az ottani társas kapcsolataival és teljesítményével (Szabó & Virányi, 2011; Szabó, Zsadányi, Szabó Hangya, 2015). Az iskolai kötődés esetében a nemzetközi szakirodalomban igen változatos fogalomhasználat jellemző (pl. school attachment, bonding, connectedness). A kutatásokban többnyire az iskolához való viszony, az iskolai attitűdök, iskolai és osztálytermi légkör fogalmaival együtt, vagy ezekkel összefüggésben vizsgálják, aminek köszönhetően a hazai kutatásokban is többféle megközelítés van jelen (pl. iskolai kötődés, bevonódás, összetartozás, elköteleződés) (Libbey, 2004). A jelenség komplex

meghatározása szerint az iskolai kötődés az intézményhez való szoros érzelmi viszonyulás, az intézménnyel szembeni elköteleződés, az iskola közösségi életében és az iskolai tevékenységekben való aktív részvétel, bevonódás, valamint az iskola által képviselt normákba, értékekbe vetett hit és bizalom. Az iskolai kötődés egy aktuális állapot, amelyet a környezeti tényezők befolyásolnak és meg is változtathatnak (Jenkins, 1997), megléte esetén a tanuló az iskolai közösség tagjának érzi magát és kapcsolatokat épít ki a közösség többi tagjával, köztük az iskola- és osztálytársaival és a pedagógusaival.

Értelmezésemben az iskolai kötődés az iskolához való viszony egyik megközelítési módja, és akkor alakul ki, ha az iskolai attitűdök döntően pozitívak, stabilak. Az iskolai környezethez és a tanulási tevékenységekhez kapcsolódó kognitív és affektív állapotként kifejezi a tanulók iskoláról alkotott nézeteit, gondolatait és megmutatja, hogy a tanulók mennyire érzik magukat az iskola tagjának, biztonságban érzik-e magukat az intézményen belül (Baker & Maupin, 2009; Czető, 2019, Széll, Szabó, & Fehérvári, 2020).

Az iskolai kötődést vizsgáló kutatások eredményei szerint az iskolai kötődés összefüggést mutat a tanulmányi teljesítménnyel és tanulmányi átlaggal, a teljesítménymotivációval, viselkedésbeli és személyiségjellemzőkkel (pl. énkép, énhatékonyság) (Szabó & Virányi, 2011; Szabó, Zsadányi & Szabó, 2015) és összefügg a proszociális viselkedéssel is (Hegedűs, 2016). Igazolt kapcsolat van a társas kapcsolatok és az iskolai kötődés erőssége között (Nagy & Zsolnai, 2016), korrelál a társak felé irányuló agresszív magatartással, a deviáns viselkedéssel, a káros szenvedélyek (pl. alkohol- és drogfogyasztás) kialakulásával (Penner & Wallin, 2012) és előfordulásának gyakoriságával. Az iskolai kötődés alacsony mértéke olyan negatív intézményi, csoport, vagy egyéni szintű folyamatokra utalhat, amelyek idővel a tanulók iskolák iránti elidegenedéséhez, végső esetben lemorzsolódásához vezethetnek (Szabó, 2018; Széll, Szabó, & Fehérvári, 2020), ami megerősíti azt, hogy az iskolának fontos szerepe és felelőssége is van a korai iskolaelhagyás megelőzésében.

Az iskolai kötődés befolyásoló tényezőit feltáró kérdőívet dolgozott ki Szabó és Virányi (2011), a mérőeszköz felhasználása azóta is széleskörű, az iskolai kötődéssel foglalkozó hazai empirikus tanulmányok többsége ezt a kérdőívet alkalmazza (pl. Nagy & Zsolnai, 2016; Szabó, Zsadányi, & Szabó Hangya, 2015; Széll, Szabó, & Fehérvári, 2020). Szabó és Virányi (2011) szerint az iskolai kötődést az iskolában megélt társas kapcsolatok jellege, az iskolai tevékenységéhez való pozitív vagy negatív viszony, továbbá a fizikai környezetben érzett komfortérzés vagy annak hiánya határozza meg. Eredményeik megerősítették, hogy a jól teljesítő diákoknak erősebb az iskolai kötődése, magasabb az iskolai énképük és alacsonyabb szintű tanulói stresszt élnek át. A kérdőív iskolához való viszony faktora a tantárgyakhoz való viszonnal mutatta a legerősebb kapcsolatot, ezt követte a tanárokhoz és az iskolai környezethez, majd a kortársakhoz való viszony. A kérdőív felhasználásával készült saját kutatási eredményeinkben (Nagy, 2015; Nagy & Zsolnai, 2016) szintén a tanulók iskolai környezethez, tanárokhoz, társakhoz és a tanórákhoz való viszony jelentősége mutatkozott meg, melyek közül a legerősebb befolyásoló hatást a társakkal való kapcsolat jelentette. A társak jelentősége valamennyi kutatási eredményben hangsúlyos szerepet kap, az iskolában a tanulóknak az interperszonális kötődésük a legerősebb, a kötődést jelentős mértékben befolyásolja a társakhoz és a pedagógushoz való viszony, erős az osztályközösségbe való bevonódásuk (Széll, Szabó, & Fehérvári, 2020).

Az iskolai kötődés fogalmának meghatározáskor kérdésként merül fel, hogy jogos-e a fogalom ilyen összetételben való használata és valóban pszichológiai értelemben vett kötődésről van szó, vagy a terminus mindössze az erős, pozitív iskolához való viszony és attitűd egyik szinonimája (Nagy & Zsolnai, 2016; Szabó & Virányi, 2011; Zsolnai, 2018). A kötődés pszichológiai értelmezése szerint egy személy nemcsak egyéb személy(ek)hez, hanem tárgyakhoz, szimbólumokhoz és intézményekhez is kötődhet. Az intézmények (pl. jelen esetben iskola) felé kialakult érzelmi viszonyulások a hovatartozási kötődés fogalmában ragadhatók meg, ami a helyszínre vonatkozó pozitív attitűdöknek és az ezeket aktiváló társas cselekvéseknek köszönhetően alakul ki (Nagy, 2002). Ezen megközelítés az iskolára mint intézményre is érvényesíthető, hiszen a gyermekek életének egyik legfontosabb állomását jelenti az iskola. Az értelmezés alapján az iskolához való kötődés (iskolai kötődés) az iskolai csoportok szokásai, közös értékei, és a közös csoportlétkör miatt alakulhat ki. Mindezek alapján feltételezhető, hogy az iskolai kötődés nem nevezhető pszichológiai értelemben vett kötődésnek, hanem inkább az iskolához való erős és hosszantartó pozitív érzelmi viszonyulásnak, ami egyfajta hovatartozási kötődést alakít ki. Előre jelezheti az iskolai eredményességet és teljesítményt, illetve az iskolába járás szeretetét is, ami további pozitív iskolai attitűdöket eredményez.

Az iskolai kötődés és az iskolai jóllét az összetevőknek köszönhetően egymással szoros kapcsolatban álló fogalmak, az iskolai kötődés és az iskolai jóllét magas szintje is közel ugyanolyan pozitív hatásokat eredményez a tanuló személyiségében és iskolai teljesítményében, valamint az iskolához való viszonyában. Az értekezés az iskola jóllétet átfogóbb jelenségnek tekinti, amelynek egyik fontos összetevője a pozitív érzések mentén szerveződő iskolai kötődés mértéke. A kötődés elsősorban a társas kapcsolatok és a pozitív érzések, a bizalom, a ragaszkodás mentén alakul ki a tanulóknál, az iskolához való erős hovatartozás érzése hozzájárul az iskolai jóllét kialakulásához, de annak nem egyedüli feltétele.

### **3.2.5. A tanárok iskolai jóllétének jelentősége**

Az iskolai jóllét alakulásában kiemelkedő szerepe van az iskolán belüli társas kapcsolatoknak. Az előző fejezetek (3.2.3. és 3.2.4. fejezet) kiemelt hangsúlyt fektettek a tanár-diák viszony tanulók szempontjából fontos hatásaira. Az iskola azonban nemcsak a gyerekek, hanem a tanárok életének is fontos helyszíne, ezért érdemes ezeknek a kapcsolatoknak és az iskolai légkörnek a jelentőségét tanári szempontból is megvizsgálni. Jelen fejezet a pedagógusok munkahelyi jóllétének jellemzőivel és annak a tanulók iskolai jóllétére gyakorolt hatásával foglalkozik.

A munkahelyi jóllét a szubjektív jólléthez hasonlóan összetett, többtényezős fogalom. A Diener-féle (1985) jóllétmeghatározás alapján a munkahelyen átélt pozitív és negatív hatásokat, valamint a munkával való elégedettséget foglalja magába (Kun & Szabó, 2017). A tanárok munkahelyét elsősorban az iskola jelenti, vagyis a munkahelyi körülmények vizsgálata az iskolai környezet jellemzőit takarja, ezért a dolgozatban a tanárok munkahelyi jóllétét azonos jelentésben használjuk a tanárok iskolai jóllétével. A hazai és nemzetközi szakirodalom a munkahelyi jóllétet befolyásoló elégedettséget és a kialakuló érzelmeket alapvetően két befolyásoló tényező a munkahelyi légkör és a személyes tényezők mentén vizsgálja (pl.

Aeltermann et al, 2007; Nagy, 1998; Paksi et al., 2015; Réthy, 2016; Szabó & Lőrinczi, 1998). A fejezet ezen eredmények összegzésére és tanulókra való hatására fókuszál.

A munkahelyi jóllétre ható személyes tényezők között vizsgálják a pedagógusok nemét, életkorát, fizikai egészségét, szubjektív jóllétét és étellel való általános elégedettségét, illetve az egyén személyiségjellemzőit (pl. barátságosság, nyitottság, lelkiismeretesség) is. Az utóbbi évtizedekben (a pozitív pszichológia térhódításával egyidőben) pedig megnőtt azon kutatások száma is (pl. Kun & Szabó, 2017; Holecz & Molnár, 2014), amelyek a pedagógusok munkavégzéssel kapcsolatos boldogságtényezőit és a pozitív érzelmek (pl. öröm, boldogság, szeretet) munkavégzésre és munkahelyi jóllétre gyakorolt hatását vizsgálják.

Hazai eredmények szerint személyiségjellemzők tekintetében a hazai pedagógusok melegszívűek, együttműködők, céljuk a konfliktus elkerülése, magas fokú bizalom és alacsony szintű versengés jellemzi őket. A legjellemzőbb személyiségvonások közé a barátságosság és a lelkiismeretesség tartozik (Paksi et al., 2015). Más területen dolgozók eredményeivel összehasonlítva Gáspár és Holecz (2005) eredményei szerint, hogy a pedagógusokra más területeken dolgozókhöz viszonyítva magasabb jutalomfüggőség és érzelmi labilitás jellemző, emellett kevésbé nyitottak, alacsonyabb az önrétekelésük és általában bizonytalanabbak.

A munkahelyi elégedettségre vonatkozó kutatások eredményei azt mutatják, hogy a pedagógusok munkával való elégedettsége és a munkavégzésük hatékonysága között szoros kapcsolat van (Réthy, 2016). Akik jól érzik magukat az iskolában, elégedettek a munkájukkal és általában az életük minőségével, jellemzően nagyobb önbecsüléssel, énhatékonysággal rendelkeznek, és jó hangulatban végzik a munkájukat (Szabó & Lőrinczi, 1998). A munkavégzés hatékonyságával összefüggésben Réthy (2016) a pedagógusoknak két típusát: a tevékenység- és az állapotorientált pedagógusokat különbözteti meg. Jellemzése szerint a tevékenységorientált pedagógus tisztában van a saját készségeivel, képességeivel, belső célokat állít fel, érdeklődő, kezdeményező és kitartó, a tevékenységeit az aktuális pedagógiai helyzet megoldása érdekében megfelelően kontrollálja. Az érzelmi kiegyensúlyozottság és a magas érzelmi intelligenciának köszönhetően a változó helyzeteket megfelelően kezeli, és ezáltal a tanulók érzelmi problémáit is sikeresebben ismeri fel és oldja meg. Ezzel szemben az állapotorientált pedagógus munkáját a változékonyság és a tétovaság jellemzi, mert iskolai tevékenységét a saját érzelmi állapota befolyásolja és köti le. Eredményei szerint azok a pedagógusok, akik a munkájukkal elégedetlenek, kiegyensúlyozatlanok, barátságatlanok, feszültek és ingerültek, ők érzelmileg leterheltek, ezért a kollégáikkal és a tanulóikkal kevésbé toleránsak, empatikusak, melynek következményeként a munkavégzésük nem hatékony, az azzal való elégedettségük alacsony. Ez a viszony a tanulók viselkedésére és szociális kapcsolataira is negatív hatást gyakorol, mivel a pedagógus viselkedése modellként jelenik meg a tanulók előtt (Réthy, 2016). Munkával való elégedettség érzésének tehát önmegerősítő funkciója van, magasabb elégedettség esetén a tanári munka hatékonyabb (Réthy, 2016).

A munkával való elégedettséget szignifikánsan befolyásolja a tanárok étellel való általános elégedettsége, az általános és az iskolai munkával kapcsolatos boldogságérzete is. Az életükkel és a munkájukkal teljes mértékben elégedettek boldogabbnak vallják magukat, mint akik csak közepes mértékben azok. A boldogságérzet néhány háttérváltozóval való vizsgálata a pedagógusokat esetében is kimutatta, hogy a nők boldogabbak a férfiakkal, a fiatalabbak az idősebbeknél, viszont az idősebbek az életükkel általában elégedettebbek, mint a fiatalok. A kiváló egészségi állapottal jellemezhetőek boldogabbak, mint a jó, vagy elfogadható állapottal

bírók. A boldogságérzet és a saját gyermekek száma közötti kapcsolat is kimutatható, akiknek kettő, vagy több gyermeke van általában boldogabbnak vallja magát, mint azok, akiknek nincs, vagy „csak” egy gyermeke van (Kun & Szabó, 2017). A pedagógusok munkahelyi boldogságérzete azért fontos, mert a magukat boldognak, elégedettnek jellemző tanárok erősebben tudnak a munkájukra koncentrálni, hatékonyabbak és produktívabbak a munkavégzés során, magasabb önbecsüléssel és énhatékonysággal rendelkeznek (Kun & Szabó, 2017). Az elégedettség és boldogság mellett a további pozitív érzelmeik (pl. öröm) pozitív hatással vannak a tanítás-tanulás folyamatára, általa pedig a tanulók érzelmeire, hangulatára, motivációjára is (Szabó & Lőrinczi, 1998).

A sikeres és magas szintű feladatvégzés közben a pedagógusok flow-élményt élhetnek át, ami a pozitív pszichológia értelmezése szerint a munkával való elégedettség és a szubjektív jóllét egyik legfontosabb összetevője. A tanárok által átélt flow-élmény lehetővé teszi, hogy tanulóik számára is olyan terhelést és követelményeket állítsanak fel, ami őket is hozzásegíti a flow-élmény átéléséhez és annak hosszú távú, sikeres fenntartásához. Az így kialakuló optimális élmény hatására a tanulók szívesen vesznek részt a tanórai és iskolai feladatokban, a tanulás folyamatát pozitív érzelmek kísérik (Holecz & Molnár, 2014; Oláh, 2011).

A munkahelyi légkört a benne kialakult társas kapcsolatok, köztük a kollégákkal, vezetőséggel és a tanulókkal kialakult kapcsolatok befolyásolják erősen (Holecz & Molnár, 2014; Nagy, 1998; Szabó & Lőrinczi, 1998). A kollégákkal való viszony főként a tantestületi légkörben érhető tetten. A tantestületi légkör és a munkával való elégedettség, valamint a tanárok általános iskolai közérzete között oda-vissza ható, kölcsönös kapcsolat van, aminek az irányát nehéz egyértelműsíteni: a pedagógusok közérzete és elégedettsége hatással van a tantestületi légkörre, ezzel egyidőben a tantestületi légkör is hatással van az elégedettségre és az általános közérzetre (Szabó & Lőrinczi, 1998). A munkahelyi légkör azonban sok esetben nem kedvez a munkahelyi kapcsolatoknak, a pedagógusok nem érzik a kollégák vagy a vezetőség felől érkező támogatást, a megoldatlan konfliktus száma magas (Szabó & Jagodics, 2016).

Az ideális tantestületi légkörrel kapcsolatban a pozitív pedagógia irányzatának meghatározásában is találhatunk fontos jellemzőket. Ezek alapján a pozitív szemléletű iskolát pozitív szemléletű tantestület, tanulóközpontúság, érzelmi harmóniát teremtő osztálytermi környezet, pozitív nevelői hatások és módszerek, valamint a társas és érzelmi intelligencia fejlesztése jellemzi (Bredács, 2018). Mindezen tényezők pedig olyan pedagógusokat és tanárokat feltételeznek, akik az ehhez szükséges tudás, illetve készségek és képességek birtokában vesznek részt az iskolai élet alakításában (Seligman, 2011).

Az intézményi támogatottság esetében fontos tényező, hogy az intézmény milyen mértékben támogatja a pedagógusok továbbtanulási és továbbképzési céljait, lehetőségeit, illetve milyen mértékben érvényesül a család és a munkahely közötti egyensúly biztosítása. A vezetőség felől érkező elismerés, jutalmazás szintén fontos tényezők. Az intézményi támogatottság hiánya a pályaelhagyás magasabb kockázatával jár együtt (Paksi et al., 2015).

A munkahelyi jóllétet befolyásoló negatív hatások közé további, az iskolai tevékenységgel és annak megszervezésével járó feladat és megterhelés sorolható. Ide tartoznak a fokozott munkahelyi stresszhatások, például a túlzott adminisztráció, a megemelkedett óraszámok és a velejáró iskolai feladatok megszervezésének nehézségei, valamint az ezek következtében kialakult feszültség vizsgálata. A pedagógusok elégedetlenségének okai között

szerepel az alacsony társadalmi és anyagi megbecsülés érzete, illetve a szakmai előrelépés lehetőségének korlátozása is (Chrappán, 2010). A munkavégzéshez szükséges eszközök hiánya és/vagy nem megfelelő minősége is gyakran okoz nehézséget az iskolai hétköznapiakban (Harangi, 2003). Az egyes tényezők jelentősége egyénenként (a személyes tulajdonságok és a hozzáállás függvényében) változó lehet, azonban a hatás az esetek többségében igazolható (Kun & Szabó, 2017). Mindezen hatások hosszútávú fennmaradása elsősorban a munkahelyi jóllétre, általa pedig a szubjektív jóllétre gyakorol negatív hatást, ami végső esetben kiégéshez, vagy pályaelhagyáshoz is vezethet (Szabó & Jagodics, 2016).

A kiégés-szindróma és ezzel összefüggésben a pályaelhagyás lehetséges okainak vizsgálata az egyik leggyakoribb kutatási témák a tanárok elégedettségével kapcsolatban (pl. Paksi et al., 2015; Szabó & Jagodics, 2016). A kiégés-szindróma tünetegyüttesét (fáradtság, levertség, kimerülés, egészségügyi és alvási panaszok, érzelmileg túlfűtött reakciók és érzelmi kimerülés) először az egészségügyi dolgozók körében igazolták (Freudenberger, 1974), azonban gyorsan kiderült, hogy az összes mentális és érzelmi teherrel járó munkaterületen azonosítani lehet. A humán területen a pedagógusi munkának több olyan jellemzője is van (elsősorban a fokozott terhelések miatt), ami kezdetben a pedagógusok elégedetlenségét, majd idővel a kiégés-szindróma kialakulását idézheti elő (Szabó & Jagodics, 2016). Ennek köszönhetően mára hazai viszonylatban is a pedagógusok jelentik a kiégésben érintettek egyik legnagyobb (legveszélyeztetettebb) csoportját, amit a nemzetközi összehasonlításban elért magas átlagpontszámok is alátámasztanak (Mihálka & Pikó, 2018). Paksi és munkatársainak (2015) átfogó kutatása szerint hazánkban a gyakorló pedagógusok 5-8%-a tekinthető kiégettnek, ami a humán hivatásokra vonatkozó szakirodalmi adatok alapján közepes eredmény. Javaslatuk szerint a pályaelhagyás kockázatát a munkahelyi morál javításával, és a bevonó, igazságos vezetés kialakításával lehetne csökkenteni. A jelenség ugyanis a munkahelyi jóllét alacsony szintjével, ezen belül főként a korábban már leírt intézményi támogatás hiányával, a negatív tantestületi légkörrel, a társas hálózatokban elfoglalt pozícióval való elégedettséggel hozható összefüggésbe. Mindezek mellett a kutatások szerint a pedagógusok leggyakrabban az anyagi megbecsülés hiányát jelölik meg a pályaelhagyás valódi indokaként (Chrappán, 2010; Harangi, 2003; Holecz & Molnár, 2014; Nagy, 1998).

A kiégés és pályaelhagyás esetében erősen veszélyeztetett csoportot képviselnek a pályakezdő pedagógusok. A felsőfokú tanulmányaikat befejezve a frissen végzett pedagógusok az első éveken (különösen az elsőben) szembesülnek először a feladatuk összetettségével (Falus, 2002). A kapcsolataik még alakulófélben vannak, nem alakultak ki a társas hálón belüli pozícióik. A munkavégzéssel kapcsolatos fizikai és mentális terhelés, a tanulói érdeklődés és szorgalom hiánya, valamint a tanulói fegyelmetlenség további nehézségek elé állítják a pedagógust (Nagy, 1998). A hétköznapi nehézségeket és döntési helyzeteket általában kisebb hatékonysággal oldják meg, mint idősebb társaik, ezért esetükben a legnagyobb a pályaelhagyás kockázata. Falus (2002) szerint ennek az a magyarázata, hogy ők még nem rendelkeznek azokkal a gyakorlat során kialakult tudásrendszerekkel, ami hozzásegít a döntési helyzetek megoldásához. Mindezek miatt a vizsgálatok során érdemes azt is figyelembe venni, hogy az adott pedagógus hány éve van a pályán. A több éve pályán lévők munkahelyi jólléte feltételezhetően magasabb szintű, közérzete nyugodtabb, kiegyensúlyozottabb. A munkahelyi jóllét magas szintje pedig fontos védőfaktor a pedagógust érő negatív hatásokkal szemben (Szabó & Jagodics, 2016).

Háttérváltozók szerinti vizsgálatok kimutatták, hogy a nem és az iskolatípus is összefügg a kiégéssel. Az egykori szakközépiskolában tanító tanárok kiégés-pontszáma volt a legmagasabb. Ennek magyarázata, hogy ez az iskolatípus (mai elnevezésében technikum) a szakmai ismeretek mellett az érettségire is felkészíti a tanulókat, ami több felkészülést, fokozottabb igénybevételt igényel a tanároktól (Szabó & Jagodics, 2016). Nemek tekintetében a pedagógusi pályára nemi egyenlőtlenség jellemző, a nők többen választják ezt a hivatást, mint a férfiak. A kiégés tekintetében pedig igazolták, hogy a férfiak esetében fokozottabb a kialakulás kockázata (Mihálka & Pikó, 2018).

A pedagógusok iskolai jólléte azonban nemcsak saját szubjektív jóllétükre és a munkahelyi légkörre van hatással, hanem a tanulók iskolai jóllétére, teljesítményére is (Briner & Dewberry, 2007; Bricheno, Brown, & Lubansky, 2009; Kun & Molnár, 2017). A korábbi fejezetek (3.2.4) rámutattak, hogy a tanárokkal való támogató, biztosságot nyújtó kapcsolat a tanulók iskolai jóllétének egyik legerősebb befolyásoló tényezője. A kapcsolat jelentősége azonban nemcsak a tanulók, hanem a tanárok szempontjából is érvényes. Kutatási eredmények szerint a pedagógusok legkedveltebb tevékenységei közé tartoznak a diákokkal kialakult kötetlen beszélgetések, illetve maga a tanítás és tanulás megszervezésének és lebonyolításának osztálytermi folyamata (Harangi, 2003). Annak ellenére, hogy a tanárok a tanulók érdeklődésével, szorgalmával és fegyelmezettségével inkább elégedetlenek, mint elégedettek (Nagy, 1998), mégis alapvető jelentőségűnek ítélik a tanulókkal való pozitív kapcsolatot. A tanulók visszajelzései, érzelmi reakcióik és egyéb megnyilvánulásaik a tanítás-nevelési folyamat mellett a tanári jóllét egyik legfontosabb befolyásoló tényezői is (Harangi, 2003; Holecz & Molnár, 2014). A munkahelyi jóllét magasabb szintjéről beszámoló tanárok harmonikus kapcsolat kialakítására és fenntartására törekszenek a tanítványaikkal, velük szemben támogatóbbak, empatikusabbak. A diákokkal való pozitív viszony fontosságát bizonyítja, hogy a tanulókkal való kapcsolat minősége és a tőlük érkező pozitív visszajelzések fontosabbak a tanárok számára, mint a munkavégzés anyagi hozadéka (ami egyébként évtizedek óta a tanári elégedetlenség egyik leggyakoribb okai között szerepel) (Harangi, 2003; Nagy, 1998; Szabó & Lőrinczi, 1998).

A munkahelyi jóllét szintje a tanulókkal való személyes kapcsolat mellett (és azzal összefüggésben) a tanulók iskolai teljesítményét is befolyásolja. Kutatási eredmények igazolják, hogy a tanárok munkahelyi jólléte és a tanulók teljesítménye között pozitív korreláció van (Briner & Dewberry, 2007; Kun & Szabó, 2017). A motivált, hozzáállásában pozitív, munkájával és életével is elégedett pedagógus saját viselkedésén keresztül a tanulók viselkedését, tanulási motivációját és teljesítményét is pozitív irányba tereli. A diákok motivációja pedig a tanítás sikerességének egyik legfontosabb záloga, vagyis a tanári jóllét és a tanulók teljesítménye kölcsönösen összefügg egymással. A tanár érzelmeinek, hangulatainak mindezek mellett azért van meghatározó szerepe, mert az iskolás éveik alatt a tanulók fontos személyiségfejlődési állomásokon mennek keresztül, ami fokozott érzelmi terheléssel és érzékenységgel jár együtt (Szabó & Jagodics, 2016). Azok a pedagógusok azonban, akik elégedettek érzik magukat a munkahelyükön, magas a szubjektív jóllétszintjük, boldogok és érzelmileg kiegyensúlyozottak, ők a tanulóik számára is megfelelő érzelmi nevelést tudnak biztosítani (Holecz & Molnár, 2014; Réthy, 2016).

A fejezet összefoglalásaként megállapítható, hogy a tanárok munkahelyi vagyis iskolai jólléte szoros és kölcsönös összefüggésben van a tanulók iskolai jóllétével, ezen felül a tanulók



iskolai teljesítményére és eredményeire is hatással van. Az iskolai jóllétet a tanárok és a tanulók esetében is az iskolai körülmények, az iskolában tapasztalt pozitív és negatív érzelmek és a személyes tényezők határozzák meg (Aeltermann et al, 2007; Diener 1985; Kun & Szabó, 2017; Paksi et al., 2015). A jóllétnek fontos összetevői a társas kapcsolatok, a tanár-diák kapcsolat mindkét fél esetében alapvető jelentőségű (Harangi, 2003; Holecz & Molnár, 2014; Nagy, 1998). A pedagógusok számára a pozitív kapcsolat megléte fontosabb lehet, mint a munkájuk anyagi vagy társadalmi megbecsültsége (Szabó & Lőrinczi, 1998). A munkájával és a munkahelyi körülményekkel elégedett pedagógus hatékony a munkavégzése során, pozitív érzelmei pozitív hatással vannak a tanítás-tanulás folyamatára, általa pedig a tanulók érzelmeire, viselkedésére, ezen túl pedig a tanuláshoz és az iskolához való viszonyukra is (Brine & Dewberry, 2007; Kun & Szabó, 2017; Réthy, 2016; Szabó & Lőrinczi, 1998).

### **3.3. A tanulói jóllét iskolai környezetben való vizsgálata nemzetközi mérésekben**

#### **3.3.1. A tanulói jóllét vizsgálata a PISA-mérésekben**

A nagymintás, nemzetközi tanulói teljesítménymérések egyik legjelentősebb vizsgálatát a *Programme for International Student Assessment* (röviden: PISA) mérések jelentik. A PISA három fő műveltségterületen (szövegértés, matematika és természettudomány) vizsgálja a 15 éves tanulók mindennapi életben való boldogulásához, a továbbtanuláshoz és a későbbi sikeres munkába álláshoz szükséges ismeretek meglétét. Az OECD által szervezett, háromévente megvalósított mérésekhez Magyarország az Oktatási Hivatal koordinálásával 2003-ban csatlakozott, jelenleg a 2018-as adatok a legfrissebbek, a következő mérés 2021-ben várható.

A teljesítményre vonatkozó legfrissebb (2018-as) eredmények szerint (OECD, 2019a; Oktatási Hivatal, 2019) hazánk mindhárom műveltségterületen az OECD-átlag alatti teljesítményt ért el, a résztvevő tanulók negyede egyik területen sem érte el a 2. képességszintet, ami azt jelenti, hogy a tanulók nem rendelkeznek azokkal a képességekkel, amelyek a munkaerőpiacra jutás alapvető kritériumának számítanak. Az elmúlt évek eredményei alapján a kiváló eredményt elérő tanulók aránya stabilnak tekinthető, de arányuk az 5-6. képességszinten a legkisebb. Nemek szerinti különbségek esetén természettudomány és matematika területen a fiúk, szövegértés területén a lányok értek el magasabb eredményeket. A szövegértés esetében érdekes eredmény, hogy a résztvevő országok között nem volt olyan, ahol a fiúk jobb eredményt értek volna el, mint a lányok, és a nemek közötti különbség minden mérési évben jelentős. A különbség mértéke a legutolsó mérés alkalmával csökkent, amit azonban nem a fiúk teljesítményének növekedése, hanem a lányok teljesítménycsökkenése okozott. A PISA 15 éves tanulókat vizsgál, ami hazánk esetében azt jelenti, hogy a vizsgálatban egyszerre több (jellemzően 7-12.) évfolyam tanulói is részt vesznek a mérésben, amit az eredmények értelmezésekor érdemes figyelembe venni. A 2018-as mérésben a tanulók legtöbben kilencedikesek, a legkevesebben hetedik osztályos tanulók voltak.

A PISA-mérések a tanulói teljesítményre vonatkozó eredményei mellett fontos állomását jelentik a jóllétvizsgálatoknak is, amelyek közül a 2015-ben lezajlott mérésben jelent meg először a tanulói jóllét többszemponútú vizsgálata (Borgonovi & Pál, 2016). Az OECD állásfoglalása szerint a diákok jóllétének aktuális minősége a későbbi, felnőttkori jóllétét alapvetően meghatározza, ezért fontos az iskola feladatának tudatosítása és az aktuális helyzet

feltárása által a beavatkozási lehetőségek előkészítése (OECD, 2017a, 2017b, 2019b, 2019c). A tanulói jóllét mérésére kidolgozott keretrendszer széles körben fedti le azokat a területeket, amelyek a gyermekek jóllétét és általa az iskolai és tanulmányi teljesítményét feltételezhetően befolyásolni tudják. A központi fogalom meghatározás szerint a tanulói jóllét az egyén személyes és szociális céljainak elősegítését szolgáló képességek, készségek és lehetőségek összessége, amelyek birtokában a tanulók boldog, teljes életet élhetnek. A meghatározás alapján készült mérésben a tanulók életének több dimenziója, a kognitív (megszerzett tudás készségek, képességek), pszichológiai (értékelések az életről, iskola iránti elkötelezettségről), fizikai (egészségügyi helyzet, testmozgás, étkezési szokások), szociális (társas élet értékelése), valamint anyagi dimenzió együtt határozza meg a jóllétet. Az egyes dimenziók elnevezésükben egyúttal a jóllét egy-egy fajtáját is kijelölik (3. táblázat), az iskolával kapcsolatos tényezők vizsgálata valamennyi dimenzióon belül megjelenik. A jóllétfajták tartalmi összetevői szerint a tanulók a megfelelő tudás és készségek, képességek birtokában hatékonyan részt tudnak venni a társadalomban, az életen át tartó tanulás szellemében hatékony munkavállalók lehetnek (kognitív jóllét), a társadalmi élet minőségét a családtagokkal, osztály- és iskolatársakkal és a tanárokkal való kapcsolat, illetve a társas élet globális értékelése határozza meg (szociális jóllét). A tanulóknak az életről és az iskola iránti elkötelezettségről alkotott értékeléseit a pszichológiai jóllét fejezi ki, ami tartalmazza a jövőre vonatkozó célokat, törekvéseket is. Az egészségügyi helyzet a fizikai feladatokkal és az egészséges étkezési szokásokkal való kapcsolatot fejezi ki (fizikai jóllét), míg az anyagi jóllét azon anyagi (elsősorban családból érkező) erőforrásokat jelenti, amelyek lehetővé teszik a családok számára a tanulás és egészség fejlődésének, fejlesztésének elősegítését (Borgonovi & Pál, 2016; Ostorics, Szalay, Szepesi, & Vadász, 2016).

3. táblázat. A tanulói jóllét dimenziói a PISA-mérésekben (Borgonovi & Pál, 2016)

Dimenzió neve	Összetevők
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
	tanórán kívüli foglalkozások
Anyagi jóllét	háztartás jellemzői
	humán erőforrások az iskolában
	anyagi források az iskolában

Az iskolai háttértényezők vizsgálata a 2018-as PISA mérésben is folytatódott, melyben az iskolai légkört és a korábbinál kevesebb dimenzió mentén a tanulói jóllétet vizsgálták (4. táblázat). A kutatásban feltett kérdések a tanulók élettel való elégedettségére és jövőképeire, a tanulók érzelmeire, a tanárokkal és a diáktársaikkal való kapcsolatok minőségére és az énhatékonyságra fókuszálnak, emellett megjelenik a fejlődésközpontú gondolkodás (growth mindset) mérése is (OECD, 2019c).

4. táblázat. A PISA keretében vizsgált iskolai tényezők 2018-ban (OECD, 2019b)

Vizsgált terület	Dimenzió	Összetevők
iskolai jóllét	pszichológiai	élettel való elégedettség
		tanulói érzések, érzelmek
	kognitív	énhatékonyság és kudarcból való félelem
		fejlődésközpontú gondolkodás (growth mindset)
zavaró viselkedés	zaklatás	
	fegyelmezett légkör	
	iskolakerülés és késés	
iskolai légkör	tanulás és tanítás	tanári lelkesedés
		tanári támogatás és tanítási gyakorlat
		tanári viselkedés és tanulók tanulása
	iskolai közösség	tanulói együttműködés és versengés
iskolához tartozás érzése		
		szülői részvétel az iskolai tevékenységekben

Az alábbiakban az eredmények áttekintése a mérés után megjelent nemzetközi és a hazai összefoglaló jelentés alapján készült (OECD, 2019b; Oktatási Hivatal, 2019). A 2018-as PISA-mérésben résztvevő tanulók többsége elégedett az életével (67%), többnyire vagy mindig vidámnak és boldognak érzi magát (több mint 80%), a szomorúság érzése sokkal kevésbé fordult elő (6%). A kudarcból való félelem a lányoknál gyakrabban fordul elő, és a legjobban teljesítő diákoknál körében a legerősebb, viszont esetükben a teljesítmény is magasabb. Az élettel való elégedettség és a kudarcból való félelem közötti összefüggést igazolja, hogy azoknál a tanulóknál, akiknél a kudarcból való félelem magasabb, az élettel való elégedettségük alacsonyabb. Az iskolai jóllét területén belül a magyar tanulók eredményei hasonlóak az OECD-országok átlagát meghaladó eredményével. A megkérdezett tanulók élettel való elégedettségének átlagértéke az OECD-átlag fölötti, a tanulók többsége közepes mértékben (35%), vagy nagyon elégedett (34%) az életével, megközelítőleg minden hatodik tanuló vallotta magát nagyon elégedetlennek (16%). A nemek közötti különbség tekintetében az országok többségében, köztük hazánkban is a fiúk elégedettebbek, mint a lányok. Az érzések, érzelmek esetében magyar tanulók többsége boldognak (92%), vidámnak (83%) és élénknek (82%) érzi magát. A negatív érzelmek közül a szomorúság fordult elő a legnagyobb arányban (45%), emellett a szerencsétlenség és a félelem azonos gyakorisággal (41%), az ijedtség a legkisebb arányszámmal jelenik meg (30%).

Az iskolai légkör területén belül a zaklatást vizsgálva a tanulók negyede a megelőző egy hónapon belül néhányszor már átélte annak valamely formáját, a gyakran zaklatást átélő tanuló aránya (7%) az OECD-átlaghoz közeli. A magyar tanulók többsége minden olyan állítással egyetértett, ami a zaklatás elutasítására vonatkozott. Az iskolakerülés és az iskolából való késés eredményei hazánkban az átlagnál rosszabbak. A mérést megelőző két héten belül legalább egyszer egy teljes napot hiányzó tanulók többen vannak a hátrányos helyzetű, illetve a vidéki

települések iskoláiban. A legalább egyszer késve érkezők száma szintén a hátrányos helyzetű iskolákban a magasabb. Fegyelem szempontjából a tanórák többsége fegyelmezett és rendezett, ami eredményes tanítást-tanulást tesz lehetővé, a diákok között gyakoribb az együttműködés, mint a versengés. A tanítás és tanulás területének vizsgálata rámutat, hogy tanári lelkesedés alatta marad a nemzetközi átlagnak, viszont a tanulók többsége egyetért azon állításokkal, miszerint a tanáraiktól megfelelő segítséget kapnak az iskolában. A tanítás-tanulás akadályozó tényezőiről az iskolavezetők nyilatkoznak. Ebben a kérdésben a válaszok szerint a leggyakoribb probléma, hogy a tanárok nem értik meg a tanulói igényeket, a lehetséges hátráltató tényezők között ennél kisebb arányban szerepel a tanári szigorúság, a változásokkal szembeni ellenállás és a nem megfelelő tanórára való felkészülés. A legkevésbé problémás a tanárhiány. Az iskolai hovatartozás érzésének eredményei szerint a magyar tanulók többsége egyetért a hovatartozást kifejező állításokkal, az iskola részének érzi magát (73%), akit kedvelnek a társai (83%) és könnyen talál barátokat (79%). Az eredmények szerint a tanulókat a környezet és a kortárs csoport megítélésekor erősen befolyásolja a családi háttérük és az intézményük szociokulturális háttere, vagyis azokban az iskolákban számolnak be a diákok pozitívabb közösségi légkörről, ahol nagyobb arányban tanulnak az előnyös kulturális háttérű tanulók. A gyermekét érintő kérdésekkel kapcsolatban a szülők többsége (31%) saját kezdeményezésre, kisebb arányban csak tanári kezdeményezésre (26%) veszik fel a kapcsolatot a tanárokkal. A szülők közül kevesen (9%) vesznek részt a helyi diákönkormányzatok munkájában, valamivel többen (13%) viszont önkéntesen is részt vesznek valamilyen iskolai feladatban.

Az eredmények elemzését bemutató tanulmányban az iskolai jóllét elemei közül a tanulói érzéseket megvizsgálták az iskolai légkör elemeivel összefüggésben is. Az eredmények szerint a pozitív érzések megléte pozitív irányú kapcsolatot mutat a fegyelmezett légkörrel, az iskolai hovatartozás érzésével és a tanulói együttműködéssel, negatív irányú kapcsolatot a zaklatással. Vagyis amennyiben a tanuló az iskola részének érzi magát, rendezett osztálytermi légkörben és a társaival együttműködve tud tanulni, ők több pozitív érzésről számolnak be. Ezzel szemben szignifikánsan kevesebb pozitív érzésről számolnak be azok a tanulók, akik átélik a zaklatás formáját. A negatív érzések közül a szomorúság negatív kapcsolatot mutat az iskolai hovatartozással, pozitív irányú a kapcsolata a zaklatással és a tanulók szocioökonómiai státuszával is. Nemek közötti különbség tekintetében a lányoknak kevesebb pozitív érzése van, gyakrabban szomorúak és az étellel való elégedettségük is alacsonyabb, mint a fiúké, ami a vizsgált országok többségében szintén megfigyelhető.

### **3.3.2. A tanulói jóllét és a testi-lelki egészség nemzetközi vizsgálata (HBSC-kutatás)**

A PISA-vizsgálatokhoz hasonló, nagyméretű, nemzetközi összehasonlító vizsgálatot jelent a *Health Behaviour in School-Aged Children* (HBSC) elnevezésű kutatás, amely nálunk *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása* címen valósul meg. A négyévenkénti adatfelvételhez hazánk 1985-ben csatlakozott, a legfrissebb adatok a 2016-os mérési eredményekből származnak. A kutatás a 11-17 éves (5., 7., 9. 11. évfolyamos tanulók) tanulók egészségmagatartásának vizsgálata mellett, nagy hangsúlyt fektet a tanulók a mentális egészségének összetevőire (pl. étellel való elégedettség), emellett vizsgálja a serdülők pszichés és szomatikus problémáit is. A kutatás alapját képező fogalom meghatározás szerint a testi-lelki egészség olyan erőforrás, ami hozzájárul az egyén optimális működéséhez, a betegségek

megelőzéséhez és a mindennapi élet kihívásaival és követelményeivel való sikeres megküzdéshez (Németh & Költő, 2016). A tanulók szubjektív jóllétét az étellel való elégedettség fejezi ki, ami egyúttal az egyén átfogó életminőségének mutatója is. A serdülők jóllétének másik fontos összetevője a tanulók testi-lelki egészségi állapotának vizsgálata, aminek mérése objektív és szubjektív mutatók mentén is megvalósul. A tanulók egyrészt saját maguk alkotnak véleményt az egészségi állapotukról, emellett a kérdések között a krónikus egészségi problémákra és a gyógyszerfogyasztási szokásokra vonatkozóan is szerepelnek kérdések. A mentális jóllétet (másnéven pszichés jóllétet), két összetevő, a depresszív hangulat és az önértékelés segítségével mérik. Az egészségmagatartás pszichoszociális tényezői között a kutatás az iskola szerepét is vizsgálja, tekintettel arra, hogy a pozitív iskolai élmények, tapasztalatok a testi-lelki egészség fontos forrásai. Az iskola szeretete az egészségkárosító magatartásokkal szemben fontos védőfaktort jelent, emellett magasabb étellel való elégedettséggel és kevesebb egészségügyi panasszal jár együtt. A kutatásban szereplő kérdésekkel a tanulók iskola iránti attitűdjét, az iskolai terhelést, a tanulmányi eredmények megítélését, a társas támogatás mértékét és az osztályközösség szerepét vizsgálják (Inchley et al., 2020; Németh, Horváth, & Várnai, 2019; Róbert, Szabó, & Széll, 2020). A kutatásban szereplő tényezőket és azok összetevőit a 5. táblázat tartalmazza.

5. táblázat. A HBSC-kutatásban vizsgált témakörök és azok összetevői (Inchley et al., 2020; Németh & Költő, 2016)

<b>Vizsgált témakör</b>	<b>Összetevők</b>
testi egészség	táplálkozási szokások és fogápolás fizikai aktivitás
rizikómagatartás	dohányzási szokások alkoholfogyasztási szokások drogfogyasztási szokások sérülések, balesetek
kortárskapcsolatok (szociális jóllét)	kortársbántalmazás és verekedés kortárskapcsolatok szexuális magatartás
szubjektív jóllét és mentális jóllét	szubjektív jóllét és egészségi állapot alvási szokások tápláltsági állapot, testkép és testtömeg-szabályozás
pszichoszociális kontextuális tényezők	társadalmi-gazdasági háttér családszerkezet és családi kapcsolatok iskola szerepe

Az egészségre és a jóllétre vonatkozó nemzetközi átlageredmények (Inchley et al., 2020) szerint a legtöbb tanuló elégedett az életével, az általános elégedettség minden országban az életkor növekedésével együtt csökkent. A fiúk és a fiatalabb korosztály tanulói magasabb étellel való elégedettségről és jobb egészségi állapotról, ezzel egyidőben kevesebb egészségügyi panaszról számoltak be, mint a lányok, illetve az idősebb tanulók, a panaszok gyakorisága az

életkorral együtt nő. A leggyakrabban előforduló egészségügyi panaszok közé az idegesség, ingerlékenység, alvási nehézség, levertség tartozik. A szomatikus tünetek, mint a fejfájás, hasfájás, gyomorfájás vagy a szédülés alacsonyabb arányban voltak jelen. Az eredmények társadalmi különbségekre is rávilágítottak: a jobb anyagai helyzetben lévő családok gyermekei magasabb szintű étellel való elégedettségről és kevesebb egészségügyi panaszról számolnak be. A mentális jóllét esetében eltérés volt megfigyelhető a résztvevő régiók és országok között, ami az eltérő gazdasági, politikai és kulturális háttérnek köszönhető.

Az egészségmagatartásra vonatkozó hazai eredmények szerint (Németh & Költő, 2016) a fiúk szignifikánsan elégedettebbek az életükkel, mint a lányok, az életkor előrehaladtával pedig az elégedettség egyre alacsonyabb szintű. A középiskolás tanulók kedvezőtlenebbnek ítélik az étellel való elégedettséget, mint az általános iskolások. Az testi-lelki egészség esetében a vizsgált tanulók többsége kedvezőnek tartja az egészségi állapotát, azonban a hangulatot tekintve a korábbi évekhez képest negatív irányú változás tapasztalható, miszerint a felsőbb évfolyamokon nőtt a kedvetlen, ingerlékeny, magukat fáradtnak és idegesnek jellemzett tanulók aránya, ami a nemek esetében a lányoknál erősebben megjelenik. A válaszadók jelentős része szed valamilyen gyógyszert, a testi tünetek előfordulása az iskolaváltásokat megelőző években a leggyakoribb. A fiúk jellemzően jobb egészségügyi állapotról, kevesebb tünetről számolnak be, hangulatuk kevésbé depresszív, önértékelésük magasabb, mint a lányoknak.

Az iskola szerepének vizsgálata kimutatta, hogy a tanulók többsége (73,8%) valamilyen mértékben szereti az iskoláját, a lányok között szignifikánsan magasabb az iskolát nagyon kedvelők aránya, az iskolát kevésbé kedvelők között viszont a fiúk aránya a magasabb. Az iskolát nagyon szerető tanulók aránya a 9. évfolyamon a legnagyobb, a 7. évfolyamon a legkisebb, ahol egyúttal az egyáltalán nem kedvelők aránya a legmagasabb. A 7. és a 11. évfolyamon az attitűd negatívabb, mint az 5. és 9. évfolyamon. A tanulók többsége egy kicsit megterhelőnek tartja az iskolát, a legkevesebben azok vannak, akik a nagyon így érznek, a magasabb évfolyamra járók tanulókat jobban nyomasztják az iskolai feladatok. Nemek közötti különbség tekintetében a lányok magasabb évfolyamon nagyobb arányban érzik eléggé vagy nagyon terhelőnek a feladatokat, az idősebb fiúk között azonban alacsonyabb az aránya azoknak, akik a feladatokat eléggé vagy nagyon terhelőnek érzik.

A saját tanulmányi teljesítmény megítéléskor a magasabb évfolyamokon nagyobb az átlagos, vagy az annál rosszabbul tanulók aránya, vagyis az idősebb tanulók kevesebben sorolják magukat a legjobb, vagy a jó tanulók közé. A tanulók többsége szerint a tanáraik elfogadják őket, a válaszadók közel fele (45,2%) nagyon megbízik a tanáraiban, ez az érzés fiúknál erősebb. Az osztálytársak megítélése hasonlóan pozitív, a tanulók többsége (71,1%) szerint a társaik segítőkészek, kedvesek és elfogadók, szívesen vannak együtt a társaikkal. A fiúk véleménye ebben az esetben is pozitívabb, mint a lányoké, illetve az alacsonyabb évfolyamokon szignifikánsan kedvezőbb az osztálytársak és a tanárok megítélése is. A tásaktól kapott támogatás és a közösségi érzés állapotának kiegészítését jelenti a kortárskapcsolatok és az iskolai bántalmazások vizsgálata. A kortárskapcsolatok minőség a pozitív viszont támasztja alá, a lányoknak és a fiúknak a válaszaik szerint három vagy több barátjuk van, a többségük szerint könnyen meg tudják beszélni a problémáikat a legjobb barátjukkal. A támogatás esetén a lányok támogatóbbnak érzik a barátaikat, mint a fiúk, az életkor növekedésével a támogatottság érzése mindkét nem esetében csökken. Az egymással való kapcsolattartás iskolán kívül is megjelenik, a fiúk gyakrabban találkoznak naponta a barátaikkal, mint a lányok,

akik inkább heti rendszerességgel találkoznak. Az eredmények szerint az iskolai bántalmazásnak több formája, a kortársbántalmazás, a verekedés és az online bántalmazás is megtalálható az iskolákban. A magasabb évfolyamokon valamennyi vizsgált forma ritkábban fordul elő, az áldozattá válás gyakoribb az általános iskolás tanulók körében. Nemek tekintetében az elkövetők és az elkövető-áldozatok között minden évfolyamon több a fiú, akikre inkább a testi agresszió a jellemző, gyakrabban vesznek részt fizikai, verbális és online bántalmazásban. A lányok aránya minden évfolyamon az áldozatok és a közvetlenül nem érintettek között a magasabb, és rájuk inkább a kapcsolati agresszió formái a jellemzők, pl. pletykálás, kiközösítés. A bántalmazás bármely formájában érintett tanulók többsége a szüleikhez és az osztálytársaikhoz fordul segítségért.

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 egyre kedvezőtlenebb. Nemek közötti különbségek tekintetében 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).

### **3.3.3. A tanulók szubjektív és pszichológiai jóllétének nemzetközi vizsgálata (ISCWeB-kutatás)**

A *Children's Worlds International Survey of Children's Well-being* (röviden: ISCWeB) elnevezésű kutatás a 8, 10 és 12 éves gyermekek szubjektív és pszichológiai jóllétének vizsgálatát célozza. A fogalomhasználat tekintetében a szubjektív jóllétet a Diener-féle (1994) értelmezésben használják, miszerint a jóllét a személy saját életével kapcsolatos affektív értékeléseinek összessége, ami az eseményekre adott érzelmi reakciók mellett a teljesítmény kognitív értékelését is tartalmazza. A pszichológiai jóllétet az eudaimonikus megközelítésből kiindulva Ryff-modelljének összetevőivel azonosítják (önelfogadás, autonómia, személyes növekedés, életcél, környezettudatosság, másokkal való pozitív kapcsolat). Magyarország a nemzetközi kutatás harmadik adatfelvételi hullámhoz a TÁRKI-ban folyó „Gyermekek az iskolában: Jóllét és azon túl” című kutatás keretében csatlakozott, a legutóbbi mérésre 2019. tavaszán került sor. A kutatásban egyszerű és összetett skálákkal, empirikus úton a gyermekek életének különböző aspektusait vizsgálják: családi és otthoni körülmények, anyagi háttér, pszichológiai és szubjektív jóllét, iskolai környezet, baráti kapcsolatok, és az élettel való általános elégedettség (Róbert & Szabó, 2020; Róbert, Szabó, & Széll, 2020) (6. táblázat).



6. táblázat. Az ISCWeB kutatásban vizsgált területek és összetevőik (Rees et al., 2020 alapján)

Vizsgált terület	Összetevők
családi háttér	egy háztartásban élők
	szülőkkel való együttélés
	családszerkezet
	testvérek száma
anyagi háttér	eszközökkel való ellátottság (pl. ruha, zsebpénz, mobiltelefon)
	család anyagi helyzete miatti aggodalom
	elegendő élelem
általános jóllét	szubjektív jóllét
	pszichológiai jóllét
	pozitív-negatív érzelmi állapot
családi élet	az együtt élőkkel való elégedettség
	családi élet megítélése
társas kapcsolatok	barátokkal való elégedettség
	kortárskapcsolatok megítélése (pl. barátok száma, támogatás)
	tanulói élettel való elégedettség
iskolai környezet	tanári támogatás
	társas támogatás
	tanultakkal való elégedettség
	biztonság
szomszédság	általános elégedettség a tanuló környezetében élőkkel
	szomszédság megítélése

A hazai eredmények szerint a tanulók rendelkeznek a megfelelő életvitelhez szükséges eszközökkel és javakkal, a többségüknek mobiltelefon és internetelés is a rendelkezésre áll. Szinten minden tanulónak jut minden napra ennivaló, a családjuk anyagi helyzete miatt a többségük nem aggódik. A szubjektív jóllét szempontjából a magyar tanulók esetében, a nemzetközi eredményekhez hasonlóan, a szubjektív jóllétérzet az életkorral csökken, a nemek szerinti különbség pedig jelentős, a fiúk szubjektív jóllétérzete szignifikánsan magasabb, mint a lányoké, évfolyamok szerint a 10 éves tanulók jóllétszintje magasabb, mint a 12 éveseké. Az országok közötti összehasonlításban a 8 évesek szubjektív jólléte esetén hazánk kiemelkedően teljesített, ezen a területen az első helyet szerezte meg. Az eredmény arra utal, hogy a tanulók többsége összességében (a többi országhoz képest) elégedett az életével, boldognak és örömtelien éli azt meg. A 10 és a 12 évesek már hátrébb kerültek a rangsorban, de még továbbra is a mezőny elején állunk, azonban ezen eredmény is azt mutatja, hogy az szubjektív jóllétérzet az életkor előrehaladtával folyamatosan csökken (a 12 évesek körében a legalacsonyabb). A pozitív és negatív érzelmi hatás esetén a tanulók többsége (a fiúk és a lányok közel azonos arányban) mindig, vagy majdnem mindig boldognak érzik magukat, ennek

mértéke azonban az életkor előrehaladtával szintén csökken. A boldogság érzését tekintve hazánk az országok közötti rangsor 16. helyét foglalja el (a résztvevő 35 ország közül), a szomorúság esetén a 11. helyen áll. A magyar tanulók közül kevesen vallják magukat szomorúnak, a lányok és a fiúk között nincs szignifikáns különbség. A negatív érzések esetén az országok közötti rangsorban a középmezőnyben, egyedül a stressz esetében végeztünk a 3. helyen, ami utal arra, hogy a pozitív érzések mellett a negatívak is jelen vannak a tanulók mindennapjaiban.

A mérésben a tanulói jóllét fontos összetevőjét jelentik az iskolai hatások, az erre vonatkozó kérdések az iskolai légkörre, tanulói étellel való elégedettségre, az iskolai biztonságérzetre, illetve a tanulókkal, a tanárokkal és az osztálytársakkal való elégedettségre kérdeznék rá. 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 helyen szerepel. 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 a kapott 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, de legtöbben a 8 évesek közül biztonságban érzik magukat az iskolában. A tanulóknak minden életkorban elegendő számú barátja van, akikkel jó kapcsolatot ápolnak és akire számíthatnak. A barátaikkal a többségük elégedett, a nemek és életkorok között ebben az esetben nincs szignifikáns különbség, de számszerűen a fiúk és a 12 évesek elégedettebbek (Rees et al. 2020). Ezen terület szempontjából tehát az eredmények kevésbé kedvezőek, mint a szubjektív jóllét esetében, az országok közötti összehasonlításban ugyanis hazánk a mutatók többségénél a mezőny végén kapott helyet.

### **3.4. Részösszefoglalás**

A 3. fejezet a tanulói és az iskolai jóllét megkülönböztetése után az iskolai jóllét legfontosabb környezeti tényezőit és a tanulói jóllét iskolai környezetben való legfrissebb nagymintás nemzetközi mérési eredményeit mutatta be.

A tanulói és az iskolai jóllét meghatározásával foglalkozó alfejezet az értekezés témaválasztása miatt fontos, a dolgozat iskolai jólléten a tanulók szubjektív jóllétének iskolai környezetben való vizsgálatát érti. Ennek köszönhető, hogy az iskolai jóllét a tanulói jólléthez hasonlóan többdimenziós fogalom, a szubjektív jóllét befolyásoló tényezői megegyeznek a tanulói jóllét összetevőivel. A tanulói jóllétet kognitív pszichológiai, fizikai, szociális, spirituális és anyagi tényezők együttesen befolyásolják (Hascher, 2004). Az iskolai jóllét az iskolai környezet ezen tényezőkre gyakorolt hatását vizsgálja, szintje az iskolában átélt élmények, tapasztalatok értelmezése mentén alakul ki a tanulóban, az iskolai környezet (pl. szervezeti és intézményi jellemzők, iskolai társas kapcsolatok, tanórai és iskolai légkör, oktatási módszerek) és a tanuló személyiségének (pl. önismeret, énhatékonyság) kölcsönhatásában (pl.

iskolához való viszony, iskolai attitűdök) értelmezhető (Hascher, 2004a; Pollard & Lee, 2003; Soutter, Gilmore, & O'Steen, 2010).

Az iskolai jóllétet befolyásoló iskolai környezeti hatások közül fontos jelentősége az iskolai és osztályléggörnek, a tanítási léggörnek (benne az oktatási és nevelési módszereknek) és az ezekben kialakult társas kapcsolatoknak van (Hascher, 2004a; Péter-Szarka, Tímár, & Balázs, 2015; Soutter, Gilmore, & O'Steen, 2010). A környezeti tényezők által kialakult iskolához való pozitív viszony és a pozitív léggör hozzájárulhat az iskolán belüli magasabb szintű érzelmi viszonyulások, a pedagógiai és az iskolai kötődések kialakulásához, amelyek szakirodalma folyamatosan bővül (Huszka & Kinyó, 2019; Nagy & Zsolnai, 2016; Szabó & Virányi, 2011; Szabó, Zsadányi, & Szabó Hangya, 2015).

A fejezetben bemutatott nemzetközi vizsgálatok (pl. PISA, HBSC, ISCWeB) és az azokat kiegészítő hazai kutatási eredmények a tanulói jóllét és az iskolához való viszony esetében is egy folyamatosan romló tendenciára hívják fel a figyelmet. A tanulók az életkor előrehaladtával nem szívesen járnak iskolába, a fiatalabb tanulók lelkesebbek, motiváltabbak és jobb eredményeket érnek el, mint a felsőbb évfolyamos, vagy középiskolás társaik. Az iskolával összefüggésben gyakori a negatív érzelmek (pl. szomorúság, lehangoltság) és a fizikai panaszok (pl. fáradtság, álmoság) előfordulása (Csapó, 2000; Józsa, D. Molnár, & Zsolnai, 2020; Réthy, 2016; Kozéki, 1984, Rapos, 2003; Réthy, 2016; Veczkó, 1986).

## 4. Az iskolai jóllét mérőműszertani jellemzői

A tanulók szubjektív jóllétének iskolai környezetben való vizsgálatával többféle formában találkozhatunk. A vizsgálatok többsége olyan nagymintás statisztikai adatfelvételt jelent, amelyekben a felnőttek életminőségének, elégedettségének és szubjektív jóllétének kutatását fiatal felnőttek és gyermekek köré is kiterjesztik. Ezen vizsgálatok (amelyek a 3.2. alfejezetben kerültek bemutatásra) elsősorban a tanulói jóllét fogalmát használják, a megkérdezett tanulók az étellel való elégedettség, az értékek, társas kapcsolatok jellemzőiről, vagy a szabadidőeltöltés jellemzőiről önállóan nyilatkoznak. Az iskola tanulói jóllétre kifejtett hatását az iskolával való általános elégedettség, az iskolai környezet és a társas kapcsolatok minősége mentén vizsgálják (Borgonovi & Pál, 2016; OECD, 2019a; Róbert, Szabó, & Széll, 2020).

A tanulói jóllét iskolai környezetben való kutatásának másik irányát jelentik azok a vizsgálatok, amelyek a jóllétet befolyásoló iskolai elemek feltárásával, elméleti modellek mentén igyekeznek meghatározni, hogy a tanulók iskolai jólléte miként növelhető, vagy javítható iskolai körülmények között, ami a tanuló iskolai teljesítményére, hatékonyságára és elégedettségére mellett a teljes életvezetésére is hatással van (pl. Hascher, 2004a, 2011; Konu & Rimpälä, 2002).

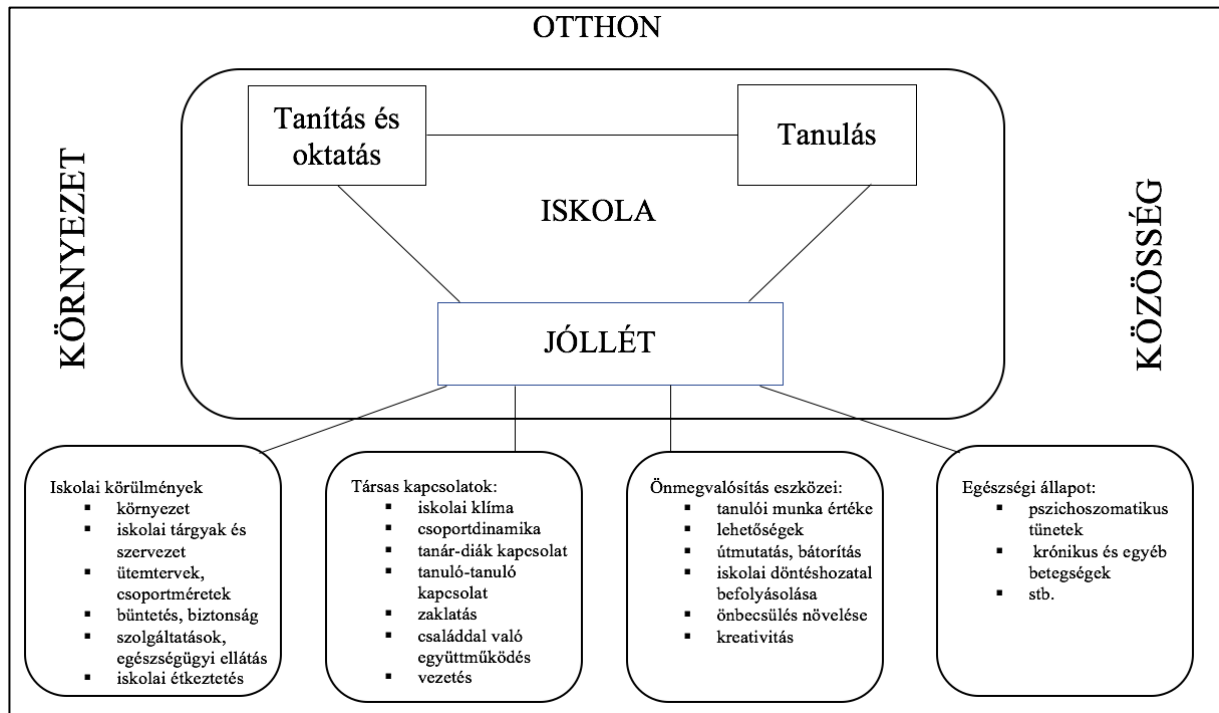
Jelen fejezet keretén belül előbb nemzetközi modellek, majd hazai és nemzetközi mérőeszközök segítségével az iskolai jóllét mérési jellemzőinek áttekintése következik. A fejezet második része olyan fejlesztőprogramok bemutatását célozza, amelyek segítségével a tanulók szubjektív jóllétének fejlesztése iskolai környezetben valósulhat meg. A fejezet végén található összegzés a legfontosabb következtetéseket tárgyalja.

### 4.1. Az iskolai jóllét nemzetközi modelljei

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

Az ezredforduló után a tanulói jóllét vizsgálatát a jóllét egészségügyi oldalról való megközelítése jellemezte. Napjainkban az egyik leggyakrabban hivatkozott többdimenziós modellt Konu és munkatársai (2002) dolgozták ki, akik a jóllétet szociológiai megközelítés alapján az egészségi állapot mentén vizsgálták. Az Iskolai Jóllét Modell (School Well-Being Model, Konu, Alanen, Lintonen, & Rimpelä, 2002) (6. ábra) az iskolai környezet elemeinek figyelembevételével iskolai egészségfejlesztési programok keretében készült. A modellben 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 magukba, 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, és 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, hiányában a jóllét is sérül (Konu & Rimpelä, 2002; Konu et al. 2002; Tobia et al., 2018).

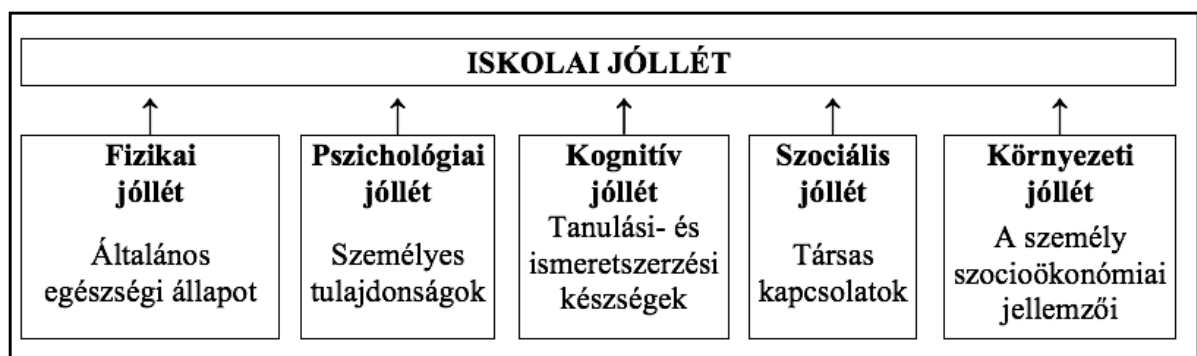


6. ábra.

*Az Iskolai Jóllét Modell*

(Forrás: Konu & Rimpelä, 2002, 83. o.)

Összetett, többdimenziós jelenségként tekint az iskolai jóllétre Thornton (2001) is, aki az iskolai jóllétet a fizikai és gazdasági dimenziók mellett pszichológiai, szociális és kognitív dimenziók mentén írja le, amelyek egyúttal a jóllét különböző fajtáit is jelentik (7. ábra).

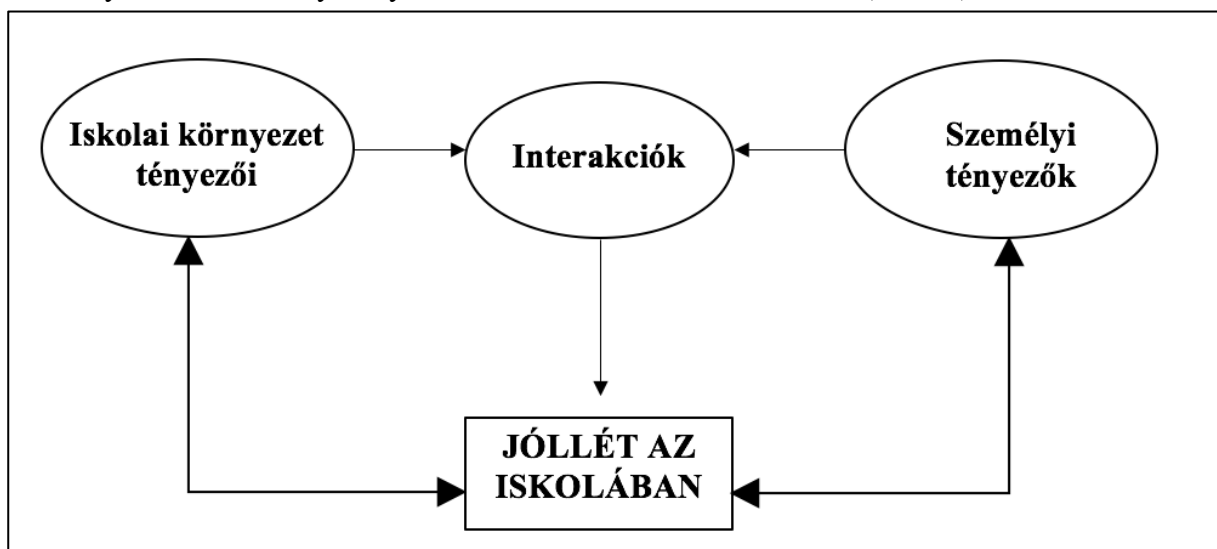


7. ábra.

*Az iskolai jóllét összetevői (Thornton, 2001)*

A modellben a fizikai jóllét az egyén fizikai jellemzőit és általános egészségi állapotát takarja, a pszichológiai dimenzió az egyén személyes tulajdonságait foglalja össze: önismeret, énhatékonyság, boldogság, aggodalom és stressz. A szociális jóllét a tanulók társas kapcsolataira vonatkozik, tartalmazza az együttműködési készségek, proszociális viselkedés, zaklatás elemeit. A kognitív jóllét (mint tanulási és ismeretszerzési tevékenység) olyan tényezőket tartalmaz, amelyek az ismeretszerzést eredményezik: iskolai teljesítmény, iskolai jelenlét, kognitív és tanulási készségek, stratégiák, tanulási stílus. A környezeti jóllét a szocioökonómiai jellemzőket foglalja össze, köztük az életminőség és az étellel való általános elégedettség mutatóit, illetve a foglalkoztatottságot. A modell összetevői tulajdonképpen megegyeznek azzal a modellel, amit a PISA-vizsgálatok is alkalmaznak a tanulói jóllét mérésére (3. táblázat).

Az iskolai jóllét szintén összetett értelmezésével találkozunk Hascher (2004a, 2004b, 2008, 2011) modelljében és ehhez kapcsolódó kutatási eredményeiben, aki a pozitív és negatív érzelmek, illetve a szubjektív és objektív tényezők szerepét egyaránt hangsúlyozza az iskolai jóllét kialakulásakor. Az iskolai jóllétet olyan összetett érzelmi állapotként határozza meg, ami az iskolában átélt élmények és tapasztalatok egyéni, érzelmi és kognitív értékelésének eredményeként, a személyi tényezők hatására alakul ki a tanulóban (8. ábra).



8. ábra

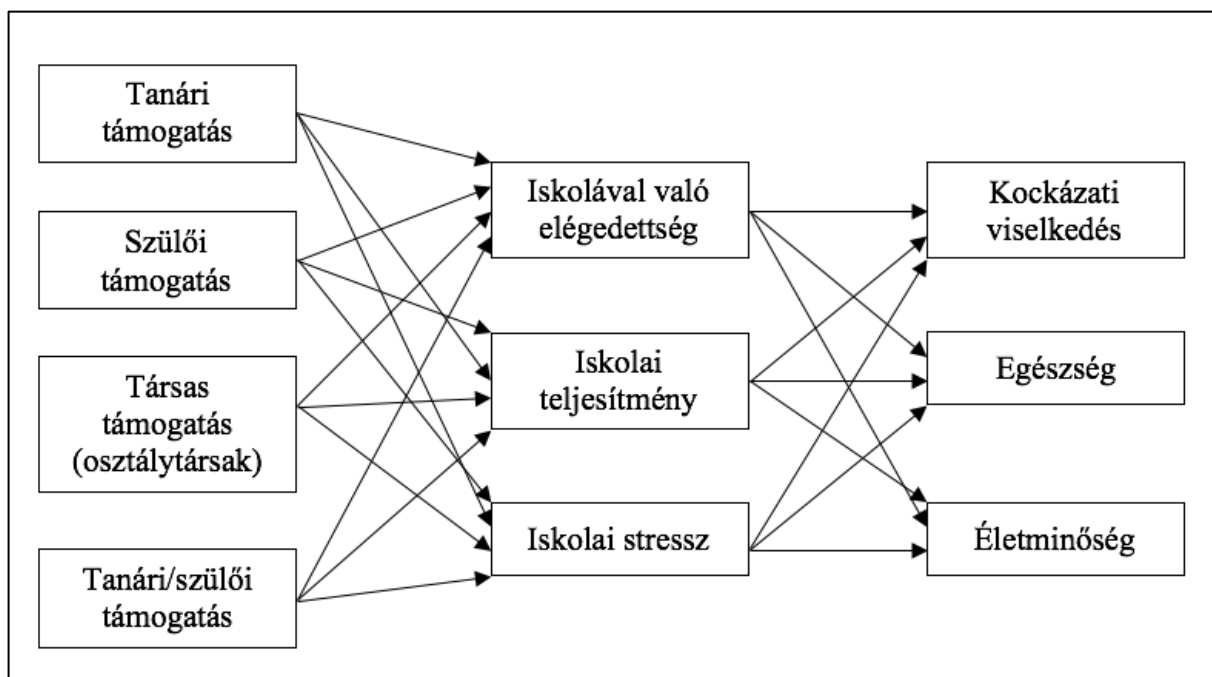
*Az iskolai jóllét befolyásoló tényezői (Hascher, 2011 alapján)*

A fogalom meghatározás alapján modelljében 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, 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. Az elméleti modell alapján Hascher (2004) kidolgozta az Iskolai Jólét Kérdőívet (Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule, FWS), amit a későbbiekben több vizsgálatában, hazai és nemzetközi mintán is megfelelő megbízhatósággal alkalmazott (pl. Hascher 2004a, 2004b, 2011; Hascher, Hagenauer, & Schaffer, 2011).

A fenti komplex modellek felhasználása a későbbiekben számos kutatásban megjelent, többségében empirikus, kérdőíves vizsgálatokban találkozhatunk velük. Tobia és munkatársai (2018) például Konu és munkatársainak (Konu et al., 2002, Konu & Rimpelä, 2002), valamint Hascher (2004a, 2008) elméleti modelljére alapozva hozták létre multidimenzionális kérdőívüket és végezték el vizsgálataikat 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 jólétet a szociális, kognitív, pszichológiai összetevők mentén értelmezték, amelyet a kontextus befolyásol és a személy szubjektív megítélésén alapul. Az eredményeket nemek és életkorok mentén vizsgálták, a kutatásba tanulási készségeket is bevontak.

Az összetett, egyszerre több tényezőt figyelembe vevő modellek mellett találhatunk olyanokat is, amelyek az iskolai élet egy-egy szűkebb aspektusát, pl. az iskolai teljesítmény, vagy az iskolai társas hatásokat 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. A modell a tanulók jólétének és egészségének befolyásoló tényezőit foglalja össze, legfontosabb befolyásoló tényezőnek a társas hatásokat tekinti (9. ábra).



9. ábra

Az iskolai jólét elméleti modellje  
(Forrás: Vieno et al.2004, 221. o.)

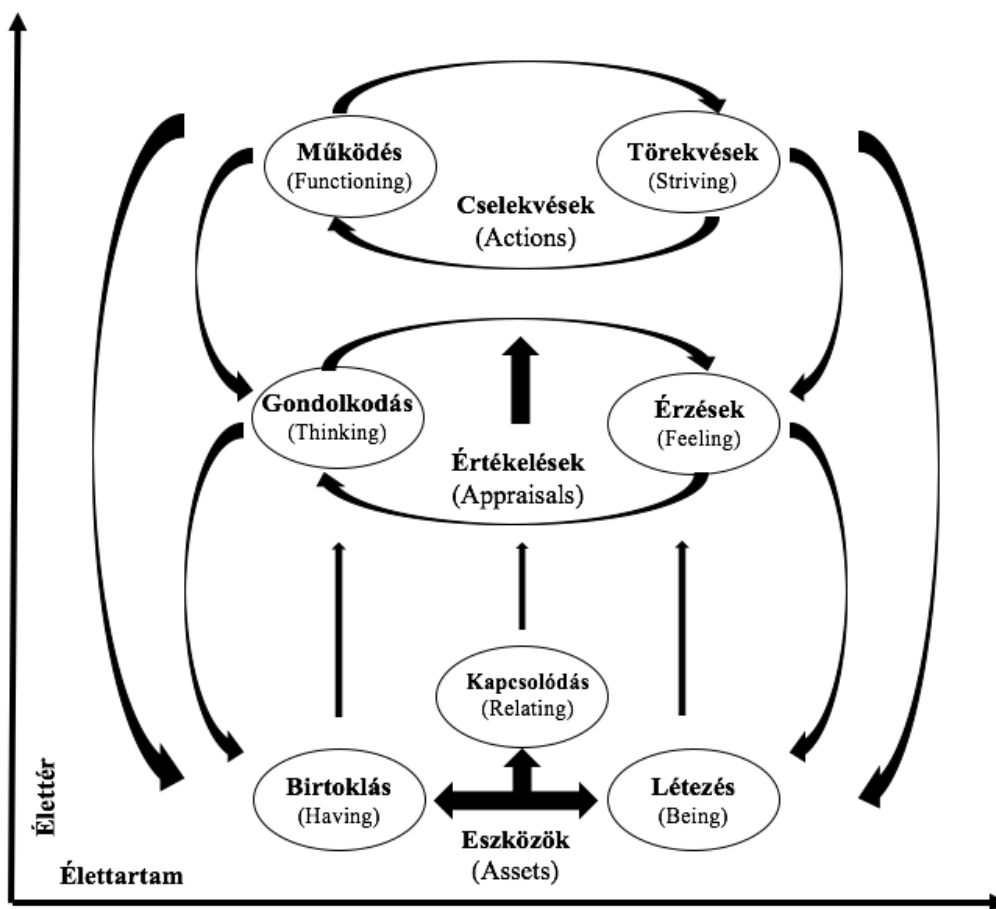
A modell szerint az iskolai jóllét a tanuló társas kapcsolatai (tanárokkal, szülővel, társakkal) és az iskolai körülmények közötti kölcsönhatásokban ragadható meg, ami hatással van a tanuló egészségére, életmódjára, illetve előrejelzője a kockázatos viselkedések megjelenésének és/vagy gyakoriságának is. Az értelmezés szerint 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. A tanárok és a szülők iskolai teljesítményre vonatkozó elvárásai összefüggnek az észlelt iskolai stressz szintjével, ami pedig további összefüggést mutat a kockázati viselkedések (pl. dohányzás, drog- és alkoholfogyasztás) megjelenésével, az egészségi állapottal és az általános étellel való elégedettséggel is.

Alapos elméleti áttekintése alapján Pollard & Lee (2003) az iskolai jóllét alakulása szempontjából a környezeti tényezőkre, a kulturális és társas közeg hatására helyezi a legnagyobb hangsúlyt, következtetéseiket a tanulmányi teljesítmény szempontjából fogalmazták meg. Megállapításuk szerint az iskolai jóllét állapota akkor megfelelő, ha a tanuló a tanulási és egyéb iskolai tevékenységeit sikeresnek érzi, iskolai teljesítménye eredményes, ami megfelelően alapozza meg a későbbi sikeres életvezetést is. Véleményük szerint az iskolai jóllét vizsgálatakor a személyes tényezők mellett fizikai, kognitív és szocioemocionális funkciókat is figyelembe kell venni, a jelenséget objektív és szubjektív mutatók együttes alkalmazásával kell mérni.

Az ezredforduló első évtizede után az iskolai jóllét szempontjából továbbra sem alakult ki egységes fogalomhasználat. A kutatási eredmények alapján született elméleti összefoglalók közös jellemzője azonban, hogy az iskolai jóllétet olyan komplex, többdimenziós fogalomként tartják számon, aminek a mérésekor egyszerre több tényező hatását érdemes figyelembe venni.

Soutter, O'Steen & Gilmore (2013) egy alapos szakirodalmi áttekintés alapján (Soutter, 2011) olyan modell kidolgozását javasolták, ami 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 elsősorban az iskolai szereplők számára segít értelmezni az iskolai környezet tanulói jóllétre gyakorolt hatását. Meghatározásukban a tanulói jóllét egy komplex fogalom, ami a kognitív és affektív értékelések és a környezeti körülmények mentén folyamatosan változik és fejlődik. A modell olyan keretrendszert eredményezett, amelyet szándékuk szerint az iskolai szereplők mellett, a politika döntéshozók is felhasználhatnak az oktatási rendszer fejlesztése érdekében. A modell 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 (10. ábra).





10. ábra.  
 A tanulói jóllét modellje  
 (Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2014, 503. o.)

A rendelkezésre álló eszközök és ezek felhasználása a jóllét megteremtésének eszközeit biztosítják. 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 érzéseitől (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.

Soutter és kollégáinak (Soutter, Gilmore, & O'Steen, 2010; Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2014) munkái az összetett modell kidolgozása mellett azért is fontosak, mert az okok feltárásán túl javaslatot fogalmazott meg a megvalósításra is, minden területen felsorolta a tanulói jóllét szempontjából ideális iskola és az iskola szereplőinek jellemzőit, feladatait (7. táblázat). Sajnos a kutatóknak további munkái nem ismertek, így egyelőre az sem látható, hogy a modell alkalmazása, megvalósítása milyen eredményeket ért el.

7. táblázat. Az iskolai jóllét területei és vizsgált összetevői (Soutter, O'Steen & Gilmore, 2014 alapján)

A jóllét kategóriái és területei		Vizsgált összetevők (példák)
ESZKÖZÖK	<b>Birtoklás</b> ( <i>Having</i> )	információforrások elérhetősége (pl. számítógép, könyvek)
		biztonságos iskolai létesítmények
		kellemes tanulási környezet
		megfelelően képzett tanárok
	<b>Létezés</b> ( <i>Being</i> )	szolgáltatásokhoz és programokhoz való hozzáférés lehetősége (pl. iskolai étkezés, egészségügyi ellátás)
		személyiségfejlődés nyomon követése, fejlesztése
		tanulói autonómia biztosítása (pl. önálló döntéshozatal, felelősségteljes magatartás)
		világosan meghatározott szabályok, elvárások
		rendszeres konstruktív tanári visszajelzés biztosítása
	<b>Kapcsolódások</b> ( <i>Relating</i> )	fizikai egészség fenntartása
		iskolai hovatartozás érzésének kialakulása
		kulturális hovatartozás elfogadása
		kölcsönös támogatáson nyugvó, tisztelettudó tanár-diák kapcsolat
		szülő és iskola közötti aktív kapcsolattartás
	ÉRTÉKELÉSEK	<b>Érzések</b> ( <i>Feeling</i> )
érzések felismerésének, kezelésének és kifejezésének segítése		
pozitív iskolai közérzet és iskolai légkör kialakítása		
érzelmi intelligencia fejlesztése (valamennyi tantárgy keretében)		
<b>Gondolkodás</b> ( <i>Thinking</i> )		érzelmi támogatás a felnőttek részéről (diszkréció, tanácsadás)
		iskolával való elégedettség
		konstruktív, kreatív, elmélyült gondolkodás
		kritikai gondolkodás, együttműködés
		hatékony tanulás elsajátítása, metakognitív stratégiák megismerése
		világnézetekről, ideológiákról való nyitott gondolkodás
MŰKÖDÉS	<b>Működés</b> ( <i>Functioning</i> )	hatékony problémamegoldás és konfliktuskezelés
		időfelhasználás módja
		iskolai rendezvényeken való közreműködés és részvétel
	<b>Törekvések</b> ( <i>Striving</i> )	flow-állapot megélése
		jó teljesítmény elérése, sikerek elismerése
		motivációs stratégiák elsajátítása
		értelemmel teli élet (eudaimonia) elérése
		célorientált viselkedés, célok elérésének ösztönzése
kihívások megfelelő kezelése		
továbbtanulás tervszerű, tudatos előkészítése		

A bemutatott modellek felhasználásával készült empirikus (elsősorban kérdőíves) kutatások a vizsgált tényezők közötti összefüggések mellett az életkor és nemek 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, mint a fiúknak. A fiúk iskolai attitűdjét erősebben befolyásolja a saját teljesítmény megítélése, ők negatívabban, míg a lányok jellemzően 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 nekik gyakrabban vannak viselkedésbeli problémáik. 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, a felsőbb évfolyamokon a fiúknál viszont 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 szülőkének 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 étellel való általános elégedettséggel is (Hascher, 2004a; September & Savahl, 2009; Tobia et al., 2018; Vieno et al., 2004).

A nemzetközi szakirodalomban található, fentebb bemutatott modellek igazolását szolgáló mérőeszközök (elsősorban kérdőívek) felépítése többségében nem ismert, vagy csak részben nyilvánosak, ezért ezek hazai mintán való adaptálása nehezen megoldható. A következő fejezetben olyan hazai mérőeszközök bemutatása következik, amelyek vagy adaptálás útján, vagy hazai kutatók saját fejlesztésének eredményeként kerültek kidolgozásra és a tanulók szubjektív jóllétének iskolai keretek közötti vizsgálatára ad lehetőséget.

## **4.2. Az iskolai jóllét hazai és nemzetközi mérőeszközei**

Hazai és nemzetközi szinten nagyon kevés azon mérőeszközök száma, amelyek konkrétan az iskolai jóllét többdimenziós feltárását célozzák. Az alábbiakban bemutatott kérdőívek azon kevesek közé tartoznak, amellyel a tanulók jólléte, mentális egészsége iskolai környezetben vizsgálható.

A már rendelkezésre álló, gyermekek iskolai szubjektív jóllétének mérésére kialakított egyik kérdőívet jelenti az Ivens-féle (2007) *School Children's Happiness Inventory (SCHH)*, amit Vargha és munkatársai (2019) Iskolai Gyermekboldogság Kérdőív (IGYBK) néven adaptáltak magyar nyelvre. A 8-15 éves gyermekek mérésére kialakított kérdőívet eredetileg az iskolában bántalmazott gyermekek azonosítása céljából hozták létre, a továbbiakban a szubjektív jóllét és a mentális egészség mérésének egyik kedvelt mérőeszköze lett. Az angol nyelvű mérőeszköz 30 tételből áll, a tanulók 4-fokú Likert-skálán az előző hét eseményei alapján fejezik ki az állításokkal való egyetértésük mértékét. A kérdőív pozitív és negatív alsókálából áll, ezek a

szubjektív jóllét pozitív és negatív dimenzióit jelölik, a kérdőív összpontszámát a tételek pontértékeinek összege adja. A kérdések a szubjektív jóllét állapotát fedik le, a kérdések a tanulók fizikai (pl. „Úgy éreztem beteg vagyok”) és mentális állapotára (pl. „Összpontosítottam”), iskolával kapcsolatos érzéseikre (pl. „Akartam iskolába jönni”) és az iskolában átélt pozitív (pl. „Pozitív érzések voltak bennem”) és negatív érzéseire (pl. „Szomorú voltam”) vonatkoznak. A kérdőív magyar változatának (Vargha et al., 2019) pszichometriai elemzése alátámasztotta a teszt szerkezeti megfelelőségét, a kérdőív megfelelő megbízhatósággal működött. A kapott eredmények szerint a tanulók szubjektív jólléte az általános iskola alsóbb osztályaiban jellemzően magasabb, mint a magasabb osztályokban, nemek közötti különbségek tekintetében pedig a lányok esetében a negatív skála szintjének növekedése erőteljesebb a 3-8. osztály között, mint a fiúknál.

Szintén Vargha és munkatársai (2019) számolnak be egy, a tanulók jóllétének és mentális egészségének másik lehetséges mérőeszközéről, a Mentális Egészség Teszt (MET, Oláh, 2018) 10-14 éves gyermekek számára készült változatáról (Vargha et al., 2020). A Mentális Egészség Teszt (MET) kidolgozását Oláh és munkatársai (2018) a pozitív pszichológia elemei mentén végezték el a felnőttek mentális egészségének vizsgálata céljából. A kérdőív központi fogalma, a mentális egészség, azt a készséget foglalja magába, amelynek segítségével az egyén képes megélni és megőrizni pozitivitását, emellett a hatékony megküzdés képességét, a savoringre való hajlamot, a rezilienciát és az önszabályozás jelenlétét foglalja magába. A meghatározás alapján a kérdőív a mentális egészség öt pillére mentén (globális jóllét, savoring, alkotó-végrehajtó individuális és szociális hatékonyság, az önreguláció, énhatékonyság) készült el. A 17 tételű kérdőívben a résztvevők 6-fokú Likert-skálán fejezik ki, hogy az állítások milyen mértékben jellemzők rájuk. A teszt átfogó pszichometriai ellenőrzése, strukturális és tartalmi validitásvizsgálata Vargha és munkatársai által történt (Vargha et al., 2020).

A MET gyermekek számára készült változata (METGy, Vargha et al., 2019) 20 tételből áll, a vizsgálatban részt vevő tanulók szintén egy 6-fokú Likert-skálán döntenek arról, hogy az egyes tételek mennyire jellemzőek rájuk. A kérdőív, melyet a 5-8. osztályos tanulók töltöttek ki, az eredmények szerint megfelelő megbízhatósággal működött. A fiúk eredményei minden skála esetében alacsonyabbak voltak, mint a lányoké.

Az Iskolai Gyermekboldogság Kérdőív és a Mentális Egészség Teszt Gyermekek számára készült változatát Vargha és munkatársai (2019) egyidőben, egy nagymintás vizsgálat keretében olyan iskolákban alkalmazták, amelyek részt vettek a Boldogságóra kezdeményezésében és legalább egy osztályukban már megvalósult a Boldogságóra. A felmérésben ennek köszönhetően többségében olyan gyermekek vettek részt, akiknek már volt legalább egy ilyen órájuk. A vizsgálat eredményei tehát a program hatásvizsgálatának eredményei közé sorolható. (Mindezek ellenére olyan adat továbbra sem áll rendelkezésre, ami kísérleti és kontrollcsoporttal vizsgálta volna a boldogságóra programok hatását.)

A bemutatott kérdőívek mellett a hazai szakirodalomban korábban nem állt rendelkezésre több olyan magyar nyelvű kérdőív, ami a tanuló életkorú gyermekek iskolai jóllétének összetett komplexumát vizsgálná. A modelleket ismertető korábbi fejezetben bemutatott Hascher-féle Iskolai Jólét Kérdőív (Hascher, 2004a) azonban az egyike azon kevés mérőeszközöknek, amelyek az iskolai jóllétet komplexitásában, több dimenzió mentén vizsgálják. Összetettségének köszönhetően ez a kérdőív alapját jelenti a jelen értekezésben bemutatott

kutatásnak, ezért az eredeti és az általunk magyar nyelvre adaptált kérdőív részletes bemutatására a dolgozat második részében kerül sor (6.1. fejezet).

### **4.3. Az iskolai jóllét fejlesztését célzó iskolai programok**

Az iskolai keretek közötti fejlesztőprogramok, a tanórai vagy tanórán kívüli foglalkozások számos készség- és képesség fejlesztésére biztosítanak lehetőséget, amelyek közvetve vagy közvetlenül a tanulói jóllét fejlesztését is megvalósítják. Konkrétan a tanulók jóllétének iskolai keretek között történő fejlesztésére hazánkban kevesebb, nemzetközi szinten azonban több példával találkozhatunk. Ezen programok többnyire a pozitív pszichológia eredményeire építve, vagy a pozitív pedagógia elmélete mentén kerültek kidolgozásra. Az alábbiakban a pozitív pedagógia irányzatának bemutatása után a teljesség igénye nélkül olyan nemzetközi és hazai programok bemutatása következik, amelyek céljai között konkrétan a tanulói jóllét iskolai keretek közötti fejlesztése (is) megjelenik.

#### **4.3.1. A pozitív pedagógia irányzata**

A pozitív pszichológia térhódításának köszönhetően (2.1.2. fejezet) a pozitív paradigma nemcsak a pszichológiában, hanem más tudományterületeken, köztük a pedagógiában is megjelent. A pozitív pedagógia (/pozitív oktatás) újszerű megközelítés, melynek elsődleges célja a jóllét (boldogság) iskolai keretek között történő fejlesztésének elősegítése. Olyan módszeregyüttesnek is tekinthető, ami a tanulás örömét szolgáló gyakorlatokat, pozitív tanári attitűdöket és módszereket foglalja magába (Bredács, 2018; Füz & Hegedűs, 2020; Hamvai & Pikó, 2008; Klein, 2020). Bagdy (2020) szerint olyan egységrendszer, amelyben a nevelés egésze alárendelődik a pozitív pszichológia elméleti rendszerének.

Az új irányzat alapja a pozitív hozzáállás, célja az az érdeklődés felkeltésének és fenntartásának vizsgálata, valamint az iskoláskorúak kompetenciáinak fejlesztése. Az érdeklődés együtt jár az önbecsülés, a pozitív és optimista jövőkép, a belső kontroll érzésével, elősegítve ezzel a pszichés egészség fennmaradását. Az egyéni és társas készségek fejlesztése által a tanulók hatékonyan tudnak megküzdeni a hétköznapi problémákkal és kihívásokkal. A pozitív viszonyulás során a pedagógus a lehető legjobbat feltételezi és igyekszik kihozni a diákjaiból, akikkel egy kölcsönös bizalmon és tiszteleten alapuló, nyitott és együttműködő kapcsolatot alakít ki és tart fenn (Bredács, 2018; Hamvai & Pikó, 2008; Oláh, 2004). A pedagógus segítő, facilitatori szerepkörben a tanulók személyiségére, érzéseire és a diákokkal való kapcsolat minőségére fókuszál, ami egy személyközpontú, támogató partneri kapcsolat kialakítását eredményezi (Füz & Hegedűs, 2020; Klein, 2020).

Tudományos eredményekkel igazolt, hogy annak ellenére, hogy a boldogságérzetet a genetikai örökség és az életkörülmények igen erőteljesen meghatározzák, a rá való fogékonyság, a kialakulásához szükséges pozitív hozzáállás és gondolkodás tanulható és gyakorlással (még felnőtt korban is) fejleszthető (Lyubomirsky, 2008). Ezen eredményekre vezethető vissza a jóllét/boldogság intézményes keretek közötti taníthatóságának és fejleszthetőségének kérdése. Seligman (2011) szerint a jóllét megélésének lehetőségeit és formáit már iskolában is tanítani kell, mert minél korábban találkoznak a gyerekek a jóllét elérésének technikáival és fejlesztik az eléréséhez szükséges készségeiket, képességeiket (pl.

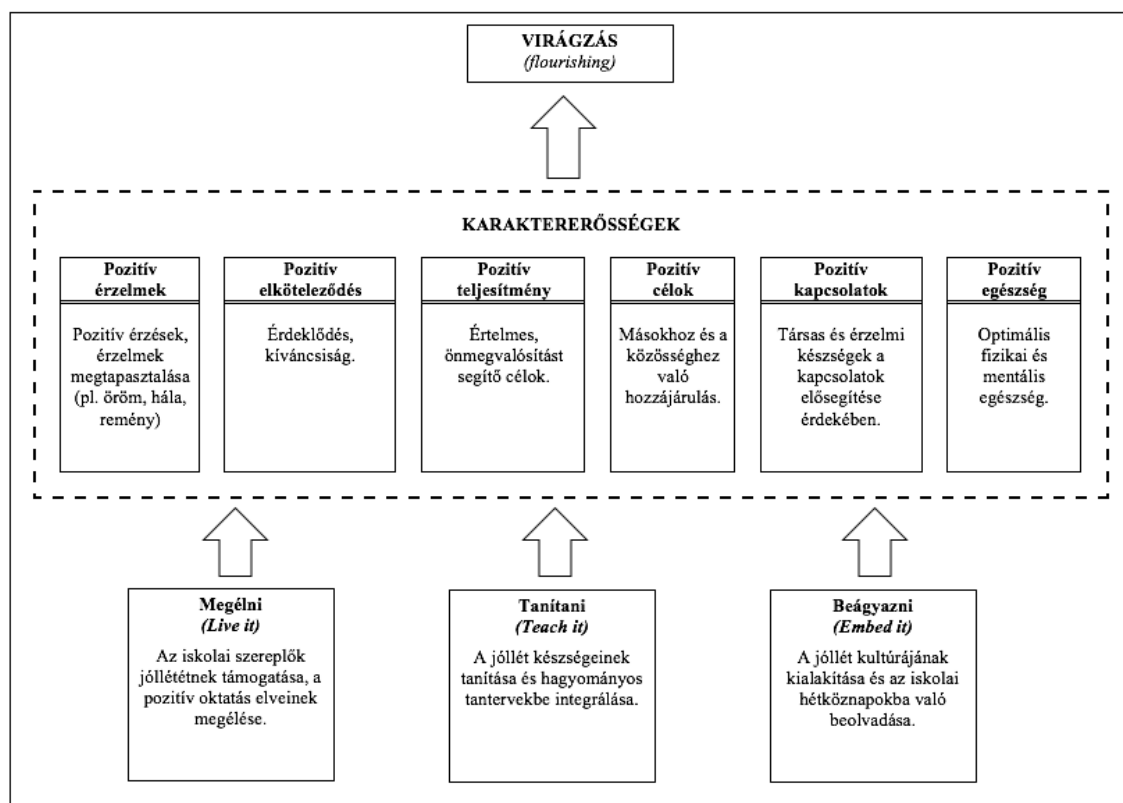
társas kapcsolatok kezelése, önismeret), annál nagyobb valószínűséggel lesznek az életükkel elégedett, kiegyensúlyozott, boldog gyermekek, majd felnőttek (Seligman, 2011; Seligman & Adler, 2018).

A szubjektív jóllét fejlesztésének egyik legfontosabb színtere tehát az iskola lehet, ahol a fejlesztés több formában, tartalomba ágyazottan tantárgyak keretén belül, vagy tanórán kívüli oktatás keretében is megvalósulhat. Az iskolában kialakított pozitív légkör, a változatos, a tanulók érdeklődésére épülő oktatási módszerek, a támogató, kölcsönös bizalmon alapuló társas kapcsolatok és a jó tapasztalatok segítik a pozitív érzelmek és tulajdonságok megerősítését, hozzájárulnak a jóllét magasabb szintjének eléréséhez. A szubjektív jóllét magas szintje és a boldogságra való nyitottság pedig növelik a tanulók teljesítményét és kreativitását, pozitív emberi kapcsolatokat, pozitív hozzáállást és elégedettséget eredményeznek az iskolában és pozitív viszonyt az iskola és a tanulás felé (Oláh & Kapitány-Fövény, 2012). Az iskolai jóllét szintje a későbbi életvezetésre is pozitív hatással van, összefügg a mindennapi életben való sikerességgel, valamint az élettel való elégedettséggel és a testi-lelki egészséggel is (Hamvai & Pikó, 2008). Bredács (2018) szerint a pozitív pedagógiát pozitív szemléletű tantestület, tanulóközpontúság, kreatív tanár, érzelmi harmóniát teremtő osztálytermi környezet, pozitív nevelői hatások, módszerek és feladatok, illetve a társas és az érzelmi intelligencia fejlesztése jellemzi.

A pozitív pedagógia tehát egy újszerű megközelítést jelent az iskolában zajló oktató-nevelő munkának, a pontos fogalma és keretei még csak körvonalazódnak. Összetett, többdimenziós paradigmát jelent, ami elsősorban a pozitív pszichológia eredményeire építve iskolai keretek között alakítja ki az érzelmi és kognitív fejlesztés módszertanát (Füz & Hegedűs, 2020; Karikó, 2020).

A pozitív pedagógia alapelvei mentén szerveződött iskolai programoknak hazánkban még kevesebb, nemzetközi szinten azonban már nagyobb módszertani tárháza van kialakulóban. A nemzetközi programok kidolgozásának fontos mérföldkövét jelenti a Seligman által kidolgozott pozitív oktatás (positive education) elmélete, amit a munkássága során meghatározott karaktererőségek, és a létrehozott PERMA-modell alapján dolgozott ki (Seligman et al., 2009). Az elmélet alapján létrehozott modellt (Norrish, Williams, O'Connor, & Robinson, 2013) a saját felügyelete mellett vezették be és próbálták ki egy ausztrál középiskolában. A Geelong Grammar School volt az első olyan intézmény, amiben a pozitív pedagógia elvei tantervi szinten is megjelentek. A pozitív oktatás gyakorlati megvalósítása érdekében Norrish és munkatársai (2013) olyan átfogó elméleti keretrendszert dolgoztak ki az intézményben, ami megkönnyíti a pozitív pszichológiából származó ismeretek oktatási folyamatba való integrálásának menetét (Norrish et al., 2013). A pozitív nevelés iskolai megvalósítását irányító empirikusan megalapozott keretrendszer modellje (11. ábra) az alkalmazás módszertana mellett segítséget ad az eredmények értékelésében és rávilágít a fejlesztendő területekre is. A keretrendszer elmélete szerint a tanulók akkor érik el a virágzás állapotát, ha jól érzik magukat az iskolai közösségben, tartós kapcsolatokat alakítanak ki, magas szintű a társas támogatás mértéke és sikeresen megvalósítják az iskolai és tanulmányi céljaikat. A pedagógusok és egyéb iskolai munkatársak esetében a virágzás állapotát a napi rendszerességű pozitív érzelmek átélése mellett a saját értékek és elvek mentén való munkavégzés segítheti elő, emellett fontos az is, hogy az iskolai közösség értékes tagjának érezzék magukat. A virágzás osztályszinten akkor valósul meg, ha a tanulók érzik, hogy

bevonják őket az iskola és az osztály életének mindennapos szervezési kérdéseibe, elkötelezettséget és az iskolához tartozás erős érzését éleik meg, emellett a tanáraikat magabiztos, elégedett, példamutató személyként ismerik el. Ebben az esetben az iskola pozitív érzéseket és érzelmeket vált ki a tanulókból, valamint hatékony tanulást és társadalmi felelősségvállalást segít elő. A modellben szereplő karaktererőségek olyan egyénre jellemző képességek, adottságok, melyek fejlesztése jobb teljesítményt és magasabb jóllétszintet eredményez (Ladnai, 2019; Norrish et al., 2013).



11. ábra.

A pozitív oktatás modellje (Norrish et al., 2013; Ladnai, 2019)

Az intézményben a modell segítségével kidolgozott tantervek a várt hatásoknak megfelelően működtek, a tanulók jólléte és iskolai teljesítménye is pozitív irányba változott. A programnak köszönhetően az iskolában először itt hozták létre a Pozitív Pedagógia Intézetét (Institute of Positive Education), ami azóta világszerte tart továbbképzéseket, előadásokat a pozitív pedagógia eszköztárának széleskörű megismertetése és terjesztése céljából. A pozitív oktatás programja, szellemisége a létrehozása óta számos ország iskolájának tantervében megjelenik (Füz & Hegedűs, 2020; Seligman & Adler, 2018). A sikerességének köszönhetően a modell és maga az intézmény a pozitív pedagógia alkalmazásának egyik leggyakrabban említett szakirodalmi példája.

A pozitív oktatás és nevelés elmélete mentén a világ számos országában, köztük hazánkban is egyre több oktatási és nevelési módszer, projekt jelenik meg az iskolákban (Hamvai & Pikó, 2008; Füz & Hegedűs, 2020). A következő fejezet ezen gyakorlatokból,

többségében fejlesztőprogramokból mutat be néhány nemzetközi (4.2.2. fejezet), majd hazai példát (4.2.3. fejezet).

### **4.3.2. Néhány nemzetközi fejlesztőprogram bemutatása**

Seligman (2011) a pozitív pszichológia eredményeinek oktatásba való bevezetését a Penn Resiliency Program (magyarul: Penn Rugalmassági Program) kidolgozásával kezdte meg. A program 14-15 éves tanulók körében csoportos foglalkozások keretében valósult meg, a mentális egészség megőrzése és a depresszió megelőzése céljából. Az optimizmus, a rugalmasság és a problémamegoldó gondolkodás fejlesztésének eredményeként növekedett a jóllét, az optimizmus és az egészség mértéke. Mindezek mellett csökkent a depresszió, a reményvesztettség, a szorongás mértéke és a magatartási problémák előfordulásának gyakorisága (Fodor & Molnár, 2020; Ladnai, 2019). A program sikere alapján Seligman kidolgozta a pozitív oktatás (positive education) rendszerét, amit a későbbiekben világszerte számos országban (pl. Amerikai Egyesült Államok, Egyesült Királyság, Izrael, Ausztrália) sikeresen vezettek be az oktatás elemei közé, alapját jelentette oktatási programok és módszerek megvalósításának (Füz & Hegedűs, 2020; Seligman & Adler, 2018).

A kialakított pozitív oktatási rendszer alkalmazásának egyik kiemelkedő példája az ausztráliai Geelong Grammar School, amely 2008 óta a karaktererőségek fejlesztése és a PERMA-modell alapján segíti a tanulói jóllét fejlesztését. Az intézményen belül kidolgozott keretrendszer és az abból elkészített modell (11. ábra) a korábbiakhoz képest újfajta szemléletet hozott az iskolába. A program kezdetekor Seligman hónapokon keresztül személyesen felügyelte a program megvalósulását (Seligman & Adler, 2018), mely során a pedagógusoknak pozitív pszichológiai tartalmakat tanítanak, amit a tanultak oktatási folyamatba való integrálása követ (Fodor & Molnár, 2020). A tanultak alkalmazása során a pedagógusok segítségével a hatékonyabb tanulás feltételeinek megteremtése mellett növekszik a tanulók önbizalma és csökken az iskolai szorongás mértéke (Szélesné & Hornyák, 2018). A program sikerét bizonyítja, hogy az iskolában 2014-ben először hozták létre a Pozitív Pedagógia Intézetét (Institute of Positive Education), ami világszerte tart továbbképzéseket, előadásokat a pozitív pedagógiai eszköztár széleskörű elterjesztése, megismertetése céljából (Seligman & Adler, 2018). A program működését longitudinális vizsgálatok eredményei is alátámasztották: a kísérleti csoport tanulói jobb mentális egészséggel és jólléttel jellemezhetők, mint a kontrollcsoport tagjai, emellett magasabb szintű élettél való elégedettségéről, boldogságról, háláérzetről és kitartásról számoltak be.

A Geelong Grammar School kutatóintézetének közreműködésével a világ több országában országokban vezettek be olyan tanterveket, amelyeknek a pozitív oktatás adta az alapját. Seligman és Adler (2018) összefoglaló tanulmányukban átfogó képet adnak a világszerte működő programok felépítéséről, működéséről és eredményeiről. A tanulmány alapján kiderül, hogy a bevezetett tantervektől világszerte a tanulók jóllétének, iskolai teljesítményének és személyiségének fejlődését várják, az eredmények pedig többségében sikerrel megvalósulnak. Az elkészített tanterveket egyre több államban vagy országszinten, nemcsak az iskolákban, de már a tanárképzésbe is bevezetik. Az ázsiai országok közül Kínában a boldog oktatás modelljében a pozitív pszichológia a hagyományos kínai filozófia elemeivel kombinálva, Jordániában pedig az iszlám szemlélet elemeivel ötvözve jelenik meg a helyi



oktatási reformokban. Indiában a tanulók jóllétét fejlesztő programok a tanulmányi teljesítmény növekedése mellett elsősorban a szegénység csökkentésére irányulnak. A mélyszegénységben, alacsony kasztokba tartozó lányok körében bevezetett programok (pl. *Children's Resilience Program for Girls* vagy *Girls First*) hatásosnak bizonyultak, körükben is nőtt az optimizmus és a proszociális viselkedés mértéke, ezzel egyidőben csökkent a viselkedési problémák gyakorisága, emelkedett a pszichológiai és a szubjektív jóllét szintje is. Az Egyesült Arab Emírségekben a boldogság és a pozitivitás alapján olyan nemzeti programot dolgoztak ki, melynek célja a politikai és kormányzati tervek összehangolásával egy boldogabb, elégedettebb társadalom létrehozása. Szintén nemzeti szintű, az egész társadalmat érintő jóllét kialakítására törekszik Bhután, aki a lakosok boldogsága és jólléte érdekében már évtizedek óta fontos lépéseket tesz. A nemzeti fejlődés mértékének megállapítására a világon először náluk alkalmazták a GDP helyett a GNH (*Gross National Happiness*) mutatóját és a rendszeres nemzetközi boldogságmérések (*World Happiness Report*) ötlete is innen származik (Helliwell Layard, Sachs, & De Neve, 2020). A pozitív oktatás elmélete alapján az ország sajátos tantervet dolgozott ki, amit a sikeres próbaidőszak után országsszerte bevezettek az állami középiskolákban. A bhutáni tantervek alapján Mexikó is létrehozta saját oktatási reformját (Bienestar Curriculum) és itt alapították meg az első olyan egyetemet (Positive University), ami a pozitív oktatás és nevelés mellett kötelezte el magát, alapelve a boldogság és a jóllét taníthatósága, fejleszthetősége (Seligman & Adler, 2018).

A pozitív pszichológia eredményeinek oktatási programokba való beépítése kiemelt jelentőségű lehet a háborús övezetekbe tartozó országok körében, ahol a folyamatos konfliktusok, az erőszaknak való kitettség állapota és a létbizonytalanság érzése az ott élő gyermekek és fiatalok pszichés működését és szubjektív jóllétét alapjaiban határozza meg. Ezen országok közül szolgál jó példaként Izrael, ahol az óvodákban és iskolákban alkalmazott Maytiv program a tanulók és pedagógusok együttműködésével a stresszel összefüggő érzelmi problémák megoldását célozza. Az eredmények pozitív irányúak, a tanulók esetében csökkennek a depressziós és szorongásos tünetek, javul az iskolai teljesítményük, az énhatékonyság, az önbecsülés mértéke, és mindezek mellett erős védőfaktoroként a társakkal való kapcsolatok minősége és mennyisége is pozitív irányba változik (Seligman & Adler, 2018).

#### **4.3.3. A hazai fejlesztőprogramok jellemzői és néhány program bemutatása**

Hazánkban az elmúlt évtizedekben a tanulók fejlesztése, a nevelés-oktatás folyamata a digitális forradalommal egyidőben jelentős változásokon ment keresztül, amelyek az iskolához való viszony megítélésére is hatással vannak.

A tanulók fejlesztését célzó programok jelentős része az érzelmi és szociális készségek, valamint a viselkedés alakulásának fejlesztését célozzák. A programok eredményeként a tanulók hatékonyan vesznek részt az iskolai közösség életében és társas interakciókban, sikeresen oldanak meg társas problémákat, támogató társas kapcsolatokra tesznek szert, miközben javul az önismeretük, énhatékonyságuk, érzelmi intelligenciájuk, ezek által pedig az iskolai és a tanulási teljesítményük (pl. Ferenczi, 2017; Kasik et al., 2019; Konta & Zsolnai, 2002; Sütőné, 2015; Szabó & Fügedi, 2015; Zsolnai, 2017; Zsolnai, Rácz, & Rácz, 2015). Ezen programok részletes bemutatása már több hazai összefoglaló tanulmányban (pl. Fűz &

Hegedűs, 2020; Hegedűs, 2016, 2019; Kasik, 2007) megjelent, ezért ezek részletesebb bemutatására jelen dolgozatban nem kerül sor. Mivel azonban az iskolai jóllét kialakulásában alapvető jelentősége van az észlelt társas kapcsolatok minőségének és megítélésének, az iskolai énhatékonyság érzésének és az önismeretnek (Hascher, 2004a), ezért az ezek fejlesztését célzó programok közvetve az iskolai jóllét alakulását is pozitívan befolyásolják.

Az iskolai jóllét fontos részét képezik a pedagógusok által választott nevelési-oktatási módszerek és az a tanórai légkör, amiben a módszer megvalósul. A klasszikus tanulásszervezési eljárások (pl. előadás, magyarázat, szemléltetés) mellett mára egyre több tanulóközpontú, interaktív és tanulói együttműködésen alapuló módszer áll a pedagógusok rendelkezésére (pl. projektmódszer, kutatásalapú tanulás, csoportmunka). Ezek előnye, hogy az együttműködés és az önálló gondolkodás támogatásával elősegítik a tanulói kíváncsiság és érdeklődés felkeltését, fenntartását, valamint az iskolai és a tanulási motiváció kialakulását, ami koncentráltabb, fegyelmezett tanórai munkához, kellemes tanórai légkörhöz vezet (Korom & Z. Orosz, 2020).

Mindezek mellett a digitális forradalom nagy hatást gyakorol az iskolában folyó tanulásra és oktatásra is, az iskolai fejlesztő és értékelő munkára, ami egyszerre állít új kihívásokat a már gyakorló pedagógusok és a tanárképzés elé is. A technológiai fejlődésnek köszönhetően napjainkban a digitális médiumok használata már óvodás és kisiskolás korban sem okoz problémát, a legújabb előremutatók szerint (pl. Molnár, Turcsányi-Szabó, & Kárpáti, 2020) pedig a jövőben a közép- és felsőfokú oktatásban egyre nagyobb szerepet kaphat a közvetlen tanári együttműködés nélküli tanulás is. A technológiai eszközök és módszerek megfelelő oktatási integrációja olyan lehetőséget ad a pedagógusok kezébe, amelyekkel megvalósítható a személyre szabott, változatos pedagógiai és motivációs eszközöket alkalmazó iskola. A létrehozott fejlesztő és értékelő programok által a tanulók fejlesztése az online térben, multimédiás tanulási környezetben valósulhat meg. A technológiák alkalmazása abban az esetben lehet sikeres, ha azokat a pedagógusok hatékonyan, az oktatás során felmerülő problémák megoldására tudják felhasználni, továbbá képesek az újonnan megjelenő technológiák megértésére, kezelésére és a tanítási-tanulási folyamatba való integrálásukra (Molnár & Csapó, 2019; Molnár, Turcsányi-Szabó, & Kárpáti, 2019).

Hazánkban, elnevezésében az iskolai jóllét fejlesztésével foglalkozó program nem ismert, azonban több olyan projekt és program működik, amelyek célja a tanulók mentális (/lelki) egészségének, boldogságának és/vagy szubjektív jóllétének elősegítése, fejlesztése.

A Jobb Veled a Világ Alapítvány az ELTE Pozitív Pszichológia Kutatócsoport szakmai támogatásával hozta létre a Pozitív Pedagógia és Nevelés Programot, melynek keretében a tanulók és pedagógusok mellett intézményvezetők és szülők számára biztosítanak programokat és továbbképzési lehetőségeket a pozitív pszichológia szellemében. A programnak mára szerves része a Boldogságóra program, ami a tanulói jóllétet (elsődleges fogalomhasználatában boldogságot) tíz téma tanórai feldolgozása során a tanulók érzelmi és szociális fejlesztésével valósítja meg. A program tíz téma (hála, optimizmus, társas kapcsolatok, jó cselekedetek, elköteleződés, megküzdési stratégiák, apró örömeik, megbocsátás, testmozgás, fenntartható boldogság) feldolgozása során valósul meg, az összesen tíz hónapos tematikát Lyubomirsky (2008) alapján dolgozták ki. A program elemei tantárgytól függetlenül beépíthetők a tananyagba, a megvalósítás során a pedagógusok a gyermekek boldogságra való képességének fejlesztéséhez módszertani segédanyagokat (könyvek, munkafüzetek) is kapnak (Fűz & Hegedűs, 2020; Szarka, 2020; Boldogságóra program, 2021).

A Boldogságórák megvalósítására az óvodák és iskolák a Boldogságóra Program keretében pályázhatnak. A pályázat benyújtása és a programban való részvétel ingyenes, a megvalósítása egy tanévet ölel fel, melynek végén (a sikeres pályázati feltételek esetén) a Boldog Óvoda vagy Boldog Iskola címet vehetik át az intézmények. A boldogságórákat a program keretén belül szervezett akkreditált továbbképzésen részt vett pedagógus tarthatja meg, aki a tanév végén a tantestület előtt is beszámol az elért eredményekről. A programban résztvevő iskolák vállalják a program hatékonyságát mérő kutatásokban való részvételt is. A program honlapján erősen hangsúlyozzák a program empirikus eredményekkel igazolt hatékonyságát, ennek ellenére a szakirodalom áttekintése alapján egyelőre kevés olyan empirikus munka áll rendelkezésre, ami a Boldogságórák hatékonyságáról számolna be. A honlap szerint a program nagy hatékonysággal működik, immáron több mint 1500 intézmény és 7000 pedagógus csatlakozott programhoz, ami mára 100000-nél is több boldogabb gyermeket feltételez országszerte. Mindez talán az ingyenes részvételi lehetőség mellett annak is köszönhető, hogy ismert közéleti személyiségek és tudományos szakemberek egyaránt részt vesznek a program széleskörű terjesztésében (Boldogságóra program, 2021).

A programot az elmúlt években több kritika is érte. Gyarmathy (2018a, 2018b, 2018c, 2019a, 2019b) elismerte, hogy a boldogságórák sok lehetőséget adnak a pedagógusok és a tanulók kezébe, ennek ellenére aggodalmát fejezte ki a valódi célja és hatékonysága tekintetében. A boldogságórák hátrányai közé sorolja, hogy a jelenleg is erősen tananyag-központú tanítási folyamatot újabb tanórával terheli meg a program a gyerekek számára, ami a rá való felkészülés miatt a tanároktól is plusz időráfordítást igényel. Mindezek mellett hamis illúziót kelt a boldogság taníthatóságával kapcsolatban, állítása szerint a boldogságot nem tanórákon kellene tanítani, hanem egy újfajta szemlélet kialakításával a tanítás területébe kellene bevezetni (Gyarmathy, 2018c). Hangsúlyozza, hogy a boldogtalanság mögött nagyon sokféle ok húzódhat meg, amelyek jelentős részére egy iskolai tanóra nem tud hatással lenni. Átmenetileg elérheti, hogy a tanuló boldognak érezze magát (legalább a tanóra keretében), de a boldogtalanság okát nem szünteti meg (Gyarmathy, 2018a). Ezen kritikákkal közel egyidőben Berkecz (2018) a boldogságórák spirituális hátterét (keresztény szemmel) vizsgálta, arra kereste (és a várta) a választ, hogy a spiritualitás hogyan jelenik meg a boldogságórák anyagában. Megállapítása szerint a program elsődleges forrását az ezotéria jelenti, ami a New Age hiedelmek közé tartozik, ezért rejtett veszélyeket tartogat a megfelelő ember- és istenkép kialakításával kapcsolatban (Berkecz, 2018). A New Age hiedelmek (pl. jóslás, ezotéria) serdülőkorú tanulók körében végzett egyéb kutatási eredmények rávilágítanak, hogy az ezekben való hit hátrányosan befolyásolja az egyén viselkedését, növelik a kockázati viselkedések előfordulásának és gyakoriságának veszélyét is (Pikó, Kovács, & Kriston, 2012). A kapott kritikákra egységesen a Boldogságóra csapata (2018) és fővédnöke (Bagdy, 2018) is reagált, a programot később, a korábbi dilemmák és kérdések mentén egy átfogó tanulmány keretében is bemutatták (Szarka, 2020). A program működését és eredményességét iskolákban tanító pedagógusok is megerősítették (pl. Dibuz-Pávics, 2019; Fábiánné Morvai, 2021).

A Boldogságóra program mellett szintén a Pozitív Pedagógia és Nevelés Program szakértői dolgozták ki az Erősségközpontú Oktatási Programot (EKOP, 2021), amelyet a weboldalukon (<https://ekop.hu>) Magyarország első, tudományosan megalapozott karaktererősség-fejlesztő, óvodásoknak és iskolásoknak meghirdetett programjaként hirdetnek. A leírások alapján a program a boldog élethez szükséges pszichés alapokat tárja fel, hozzájárul

a résztvevő gyermekek személyiségfejlődéséhez és eszközöket ad a jóllét megteremtéséhez, illetve a kihívások leküzdéséhez. A leírásokban a központi fogalomként a boldogság helyett a jóllét jelenik meg, ami segíti a tanulást és a gondolkodást, növeli a boldogságszintet és véd a depresszió ellen. A program a Peterson és Seligman (2004) által feltárt karaktererősségek felismerésére és fejlesztésére koncentrált játékos formában, különböző fejlesztő gyakorlatok segítségével. Gyakorlatai több területet, köztük a karaktererősség-alapú nyelvezetet és gondolkodásmódot, az erősségek alkalmazását, illetve mások és a csoport erősségeinek azonosítását és fejlesztését érintik. Elemeit a pedagógusok tantárgyspecifikusan be tudják építeni a pedagógiai programjukba, a kapott óravázlatokat szabadon alakíthatják. A program egy egyéves kísérleti fázis után a várható eredmények közé sorolja az osztályközösség javulását, az érzelem- és viselkedésszabályozás területén bekövetkező pozitív változásokat, a tanulmányi eredményeken túl a tanítás eredményességének javulását, valamint az agresszió és a szorongás mértékének csökkenését. A rendelkezésre álló információk alapján a program hatását kutatási eredmények és empirikus visszajelzések egyaránt igazolják, azonban erre konkrét példa, vagyis nyilvános eredményeket bemutató vizsgálati anyag egyelőre még nem ismert. A program egy tanévet ölel fel, a részvétel azonban a Boldogságórakkal ellentétben díjfizetéshez kötött (EKOP, 2021).

A pozitív oktatás elemeire épülő alternatív oktatási-nevelési formát képvisel a veszprémi Kék Madár Alapítvány támogatásával működő Kék Madár program a Veszprémi Báthory István Sportiskolai Általános Iskolában (Füz & Hegedűs, 2020; Jegesné, 2013). A személyközpontú pedagógiai felfogást középpontba helyező program négy évfolyamos iskolamodellként saját pedagógiai program (Kék Madár Személyközpontú Pedagógiai Program) és helyi tanterv alapján az alsó tagozat egy-egy osztályában működik. A program alapfelfogása szerint a gyermek fejlődése a szülő (család), a pedagógus és a gyermek közös alkotása, ezért valamennyi szereplő aktív részese az iskolai hétköznapi alakításának. A tanítás-tanulás folyamata során a tanítás időbeosztása a feldolgozandó tananyag és a tanulók aktuális állapotának figyelembe vételével történik, a heti munkatervet a pedagógusok a tanulókkal együtt a hét elején határozzák meg, majd a hét utolsó napján közösen értékelik, véleményezik. Nagy hangsúlyt fektetnek a tanulók egyéni megismerése és a biztonságot nyújtó osztálytermi légkör megteremtésére. Az alkalmazott tanulásszervezési módszerek között kiemelt szerepet kap a projektmódszer, amely változatos munkaformákra és tanulási helyzetekre nyújt lehetőséget. A tantárgyi rendszer és a tananyag összeállítása során tantárgy- és tananyagblokkokat hoztak létre, amelyekkel a tanulók optimális fejlődésének biztosítását igyekeznek elősegíteni. A pedagógiai programban meghatározott célok szerint a tanulók természetes kíváncsiságának és érdeklődésének ébren tartása során fejlesztik a problémafelismerő- és megoldó képességeiket, olyan testileg és lelkileg egészséges, teherbíró személyiséget kívánnak nevelni, akik képesek a hétköznapi élet problémáit, nehézségeit felismerni, azokra megoldást keresni és azok szerint cselekedni. Az értékelési folyamat a tanulók és az osztály mellett kiterjed a tantárgy- és tananyagcsoportok, valamint a pedagógiai folyamat és a program célrendszerének értékelésére is, amely érdekében változatos módszerekkel (pl. interjú, kérdőívek, fogalmazásvizsgálat, szociometria) rendszeres folyamatkövető vizsgálatokat végeznek (Jegesné, 2013).

Az intézmény elsődleges feladatának tartja, hogy az intézményes keretek adta lehetőségekkel személyiségükben gazdag, testileg és lelkileg egészséges, boldog gyermekeket

neveljenek. Ezen törekvésüket bizonyítja, hogy az iskola a 2015/16-os tanévben az országban először kapta meg a Boldog Iskola címet, a 2018/19-es tanévtől kezdve minden évben elnyerte az Örökös Boldog Iskola címet is (Veszprémi Báthory István Sportiskolai Általános Iskola, 2021).

A Pozitív pszichológia a tanteremben című projekt Fredrickson „bővíts-építs” elmélete (2004) mentén került kidolgozásra. Célja a karaktererőségek megismerése és tudatosítása, valamint a „bővíts-építs” tantermi légkör megteremtése által a tanulók személyes és szociális kompetenciáinak fejlesztése és a tanulás eredményességének fejlesztése. A program (olasz) nyelvórák keretében, gimnazista tanulók részvételével valósult meg. Az első eredmények alapján a program hatásosnak bizonyult, a tanulók sikeresen vettek részt tanulmányi versenyeken, emellett az érzelmi támogatás, a belső motiváció és a társas kapcsolatok terén is pozitív változás következett be a tanulók körében (Fodor, Kovács, & Somkövi, 2018).

#### ***4.3.4. A jóllét megjelenése a hazai törvényekben és az iskolai szabályozó dokumentumokban***

A nemzetközi fejlesztőprogramok áttekintése alapján látható, hogy számos országban alapvető jelentőséget tulajdonítanak a jóllét iskolai környezetben való fejlesztésének, a tanterveknek és oktatási dokumentumoknak sok esetben szerves részét képezi a tanulói jóllét és/vagy boldogság elősegítése (Seigman & Adler, 2018).

A gyermekek jogaira és az oktatás-nevelés tartalmi szabályozásaira vonatkozó hazai dokumentumok áttekintésekor arra kerestem a választ, hogy tartalmazznak-e előírásokat, javaslatokat a gyermekek (tanulók) jóllétének kialakítására, fejlesztésére vonatkozóan. Magyarország Alaptörvénye (2011) szerint minden gyermeknek joga van a megfelelő testi, szellemi és erkölcsi fejlődéshez szükséges védelemhez és gondoskodáshoz melynek elsődleges közege a család. A gyermekek jólétéről és a gyámügyi igazgatásról szóló (gyermekjóléti) törvény (1997) ennél bővebben ír a család elsődleges szerepéről, ebben a családi környezet a gyermek testi, értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődését, az egészséges felnevelkedését és jólétét hivatott biztosítani. A hazai köznevelési rendszer jellemzőit megfogalmazó köznevelésről szóló törvény (2011) (a gyermekjóléti és az alaptörvénnyel összhangban) a gyermekek harmonikus lelki, testi és értelmi fejlődését, a készségeik, képességeik, ismereteik, jártasságaik, érzelmi és akarati tulajdonságaik, illetve a műveltségük életkori sajátosságaiknak megfelelő tudatos fejlesztését hivatott elősegíteni. A megnevezett valamennyi törvény elsősorban a szülő felelősségét és feladatát hangsúlyozza az értelmi, érzelmi és erkölcsi fejlődéshez szükséges feltételeinek megteremtésekor, az intézmények (pl. iskola, óvoda) csak kiegészítői, de nem helyettesítői a szülői feladatköröknek.

A hazai köznevelés alapidokumentumaként a Nemzeti alaptanterv (NAT) az alap- és középfokú oktatási intézmények számára lefekteti a köznevelés elvi és tartalmi alapjait, meghatározza a nevelési célokat és a fejlesztési területeket, emellett az elsajátítandó tanulási tartalmakat és az alpműveltség kötelezően közvetíteni szükséges tartalmait. A dokumentum elsősorban a nevelési-oktatási intézmények vezetőinek és pedagógusainak munkáját segíti (NAT, 2020). A jelenleg érvényben lévő NAT (2020) tartalmi áttekintése alapján megállapítható, hogy a 'szubjektív jóllét', a 'tanulói jóllét' és az 'iskolai jóllét' kifejezések egyike sem található meg az anyagban. A 'jóllét' kifejezése a testnevelés és egészségfejlesztés

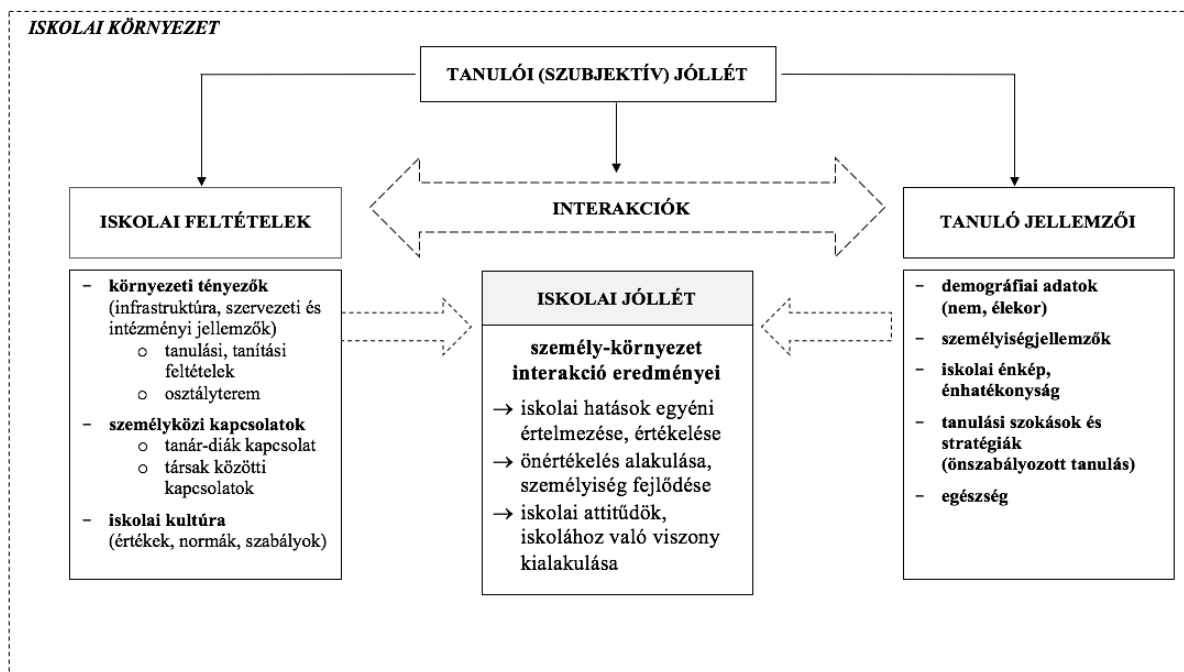
területen belül, a testnevelés tantárgy egyik legfontosabb célja, a társas-érzelmi jóllét fejlesztésének hangsúlyozásakor jelenik meg. Eltérő írásmóddal a 'jóllét' egy alkalommal, a kémia tantárgy keretén belül fordul elő (9-10. évfolyamon követelményként jelenik meg, hogy a tanuló az emberi jólétet befolyásoló anyagokra példákat tudjon felsorolni, pl. gyógyszerek). Szintén ezen írásmóddal a korábbi, 2012-es NAT a szociális és állampolgári kompetencia keretén belül írta le, hogy a személyes és szociális jólét során az egyén rendelkezik és megfelelően alkalmazza a saját fizikai, mentális egészségre vonatkozó ismereteket (NAT, 2012). Az írásmód tehát eltérő, a tartalom azonban lefedi azt, amit a szakirodalom hasonló értelmezésben használ. A jólléttel szoros kapcsolatba hozható 'testi-lelki egészség' az etika/hit- és erkölcsstan, a kémia és a biológia tantárgyaknál kerül említésre, utóbbinál a mentális egészség kifejezés is előfordul.

Annak ellenére azonban, hogy a fogalmak nevesítve nem, vagy csak alig jelennek meg a dokumentumokban, annak tartalmi elemei sok szempontból valamennyi anyagban központi helyet foglalnak el: a testi, lelki, erkölcsi fejlesztés szükségessége, az érzelmi, a szociális és a morális nevelés hangsúlyozása, és az érzelmi intelligencia kialakításának, fejlesztésének lehetőségei a törvényekben és a NAT-ban is többszörösen hangsúlyozott célkitűzések. A NAT-ban a szubjektív jóllét valamennyi összetevőjének fejlesztésére találhatók ajánlások az azokkal összefüggésbe hozható tantárgyakon belül. Az alapidokumentum fontos jellemzője továbbá, hogy a testi-lelki fejlesztésre vonatkozóan mindössze irányelveket, ajánlásokat határoz meg. A konkrét megvalósítás azonban az intézmények feladata, ezért a jóllét és annak fejlesztési módszerei feltételezhetően nagyobb valószínűséggel jelennek meg az iskolák saját pedagógiai programjában, vagy a helyi tantervekben. (A hazai fejlesztőprogramok közül például a Boldogságórák teljesítésének feltétele, hogy azok az intézmény saját pedagógiai programjában is megjelenjenek.)

Az értekezésben leírt kutatásokban az intézmények név nélkül vettek részt, ami nem tette lehetővé a pedagógiai programok ilyen szempontok szerinti áttekintését. A későbbiekben azonban az eredmények értékelésének hasznos kiegészítése lehet annak áttekintése, hogy az iskolák alapidokumentumaiban miként jelenik meg a jóllét értelmezése és annak fejlesztési lehetőségei.

#### **4.4. Részösszefoglalás**

A 4. fejezet az iskolai jóllét mérésének jellemzőin keresztül rávilágít a fogalom összetettségére, többdimenziós jellegére. A nemzetközi modellek áttekintése alapján megállapítható, hogy az iskolai jóllét két legfontosabb pillérét az iskolai környezeti feltételek és a tanulói személyisége jelentik. A személyiség és az iskolai feltételek közötti interakció hatására, az iskolai légkör szubjektív értékelésének és a környezeti tényezők hatásának eredményeként alakul ki a tanuló iskolához való viszonya, ami az iskolába járás szeretetét és a tanulási hajlandóságot is meghatározza (Hascher, 2011; Hercz, 2003; Veczko, 1986). Az elméleti modellek áttekintése alapján készült saját összefoglaló modellt a 12. ábra szemlélteti.



12. ábra.

*Az iskolai jóllét komplex modellje (saját szerkesztés)*

Az elméleti modellek áttekintésének összegzéseként megállapítható, hogy az iskolai jóllét állapota az iskolai feltételek és a személy interakciójában átélt hatások egyéni értékelésének eredményeként alakul ki a tanulóban. Az iskolai jóllét állapota meghatározza az iskolai és tanulás iránti attitűdöket, az aktuális teljesítmény mellett a későbbi életvezetésre is hatással van (Hascher, 2011).

A mérőeszközök áttekintése alapján megállapítható, hogy jelenleg kevés olyan hazai és nemzetközi mérőeszköz áll rendelkezésre, ami általános iskolás korú gyermekek iskolai jóllétét vizsgálná. A jelenlegi mérőeszközök elsősorban pozitív pszichológia eredményei alapján készültek, a tanulók mentális egészségének, boldogságának feltárását célozzák (pl. Oláh et al., 2018; Vargha et al., 2019, 2020). A pozitív pszichológia hatása tehát a pedagógia területén is érvényesül, a kialakulóban lévő pozitív oktatás/nevelés újszerű irányzatának elsődleges célja a tanulók boldogságának iskolai keretek közötti fejlesztése (Bagdy 2018; Bredács, 2018; Hamvai & Pikó, 2008). Az iskolai jóllét fejlesztése tehát egyre nagyobb hangsúlyt kap nemcsak nemzetközi, de már hazai viszonylatban is. Nemzetközi szinten több (Seligman & Adler, 2018), hazánkban még kevesebb olyan program van (pl. Szarka, 2020), ami kifejezetten az iskolai jóllét (és/vagy boldogság) fejlesztését célozná (Füz & Hegedűs, 2020). A már rendelkezésre álló programokat pedig sok kritika éri (pl. Berkecz, 2018; Gyarmathy 2018a, 2018b, 2018c, 2019a, 2019b), ami annak is köszönhető, hogy az ezek hatását vizsgáló empirikus kutatási eredmények száma egyelőre igen csekély.

Az iskolai jóllét fejlesztése világszerte számos ország oktatási programjában, nemzeti tantervében megjelenik (Seligman & Adler, 2018), hazánkban a tanulói jóllét fejlesztésére vonatkozó célkitűzések elsősorban az iskolák helyi pedagógiai programjában található meg (p. Dibuz-Pávics, 2019).

## 5. Az empirikus vizsgálat célja és koncepciója

### 5.1. Az empirikus vizsgálat célja és felépítése

A hazai és a nemzetközi szakirodalmi áttekintés alapján jelen dolgozat fogalomértelmezésében az iskolai jóllét az iskolai valóság szubjektív, érzelmi és kognitív értékelését jelenti, ahol az érzelmi oldal az iskolában átélt érzelmi tényezőkre, míg a kognitív oldal az iskolában tapasztalt attitűdökre vonatkozik. A jóllét érzése változik, a pozitív és negatív hatások és tapasztalati tényezők együtt befolyásolják (Diener & Lucas, 2000; Hascher, 2004; Hascher & Baillod, 2000; Pollard & Lee, 2003). Az iskolai jóllét átfogó megközelítésként magában foglalja mindazon környezeti és személyi tényezőket, amelyek a tanulók iskolai életét meghatározzák, vagyis egy összetett, többdimenziós fogalmat jelent. A tanulói jóllét egyik típusaként értelmezhető, ami az iskolai környezetben átélt hatások következtében alakul ki a tanulóban és az iskolai élet minőségéről, az azzal való tanulói elégedettségről és az iskolához való viszonyulás mértékéről ad információkat. Az iskolai jóllét állapota befolyásolja az iskola és a tanulás iránti attitűdöket, és hatással van az aktuális és a későbbi életvezetésre is (Hascher, 2004, 2011; Konu & Rimpelä, 2002; Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2014).

Napjainkban a tanulói jóllét vizsgálata széleskörben elterjed és már a nagymintás nemzetközi összehasonlító méréseknek is szerves részét képezi (pl. pl. Németh & Költő, 2016; OECD, 2019b; Rees et al., 2020). Ezek mellett azonban kevesebb azon kutatási eredmények száma, amelyek megnevezésében és tartalmában az iskolai jóllét vizsgálatával foglalkoznának. Ezeknek a vizsgálatoknak az eredményei azonban az oktatási rendszer valamennyi szereplője számára fontos információkat szolgáltathatnak. A tanulók jóllétét befolyásoló tényezők ismerete hozzásegíti a pedagógusokat és az intézményvezetőket, emellett a fenntartók számára is fontos támpontot adhat a tanulók előmenetelét támogató iskolai feltételek megteremtéséhez, illetve a már meglévő feltételek alakításához, fejlesztéséhez.

Hazai viszonylatban a kutatások megkezdésekor nem állt rendelkezésünkre olyan mérőeszköz, ami az iskolai jóllétet összetett fogalomként, több tényező együttes hatásaként tudná vizsgálni. A kutatásunk elsődleges célja a fogalom elméleti beágyazottságának feltárása után egy olyan mérőeszköz felkutatása és adaptálása, ami megfelelő megbízhatósági értékek mentén vizsgálja az általános iskolás korú tanulók iskolai jóllétének tényezőit. A dolgozatban bemutatott kutatás célja tehát ezen kutatási úr kitöltése, a várt hozadéka pedig egy jól használható, magyar nyelvű mérőeszköz, ami az iskolai jóllét jellemzőit és összetevőit vizsgálja.

Az iskolai jóllét fogalmának többdimenziós jellegéből adódóan olyan módszert kerestünk, ami az iskolai jóllétet többtényezős fogalomként határozza meg és a lehetséges pozitív és negatív hatások mentén is vizsgálja a tanulókat. Az elméleti modellek és empirikus eredmények áttekintése után választásunk az eredetileg német nyelvű Iskolai Jóllét Kérdőív (*Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule, FWS*) adaptálására esett. A választott kérdőív kidolgozása Hascher (2004) nevéhez fűződik, aki az iskolai jóllétet az iskolai környezeti tényezők és a tanuló személyiségének kölcsönhatásában értelmezi (8. ábra), a kérdőívet pedig az iskolai jóllétet többtényezős fogalma alapján hozta létre (Hascher & Baillod, 2000). A kérdőívben található állítások három-három faktorban pozitív és negatív dimenziók köré csoportosulnak, a tanulók az iskolai hatásokat a saját szempontjukból véleményezik.



A kérdőív kiválasztása után kutatásunk célja a német eredetű *Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule* (Hascher, 2004), magyarul Iskolai Jóllét Kérdőív adaptálása, majd segítségével az iskolai jóllét tényezőinek általános iskolás 5. és 8. évfolyamos tanulók körében való vizsgálata. Az iskolai jóllét összetevőinek feltárása céljából az Iskolai Jóllét Kérdőívet egy kérdőívcsomag részeként további egy- és többfaktoros kérdőívekkel együtt alkalmaztuk, és feltáró jelleggel vizsgáltuk a tényezők (pl. étellel való elégedettség, szubjektív jóllét, társas támogatás, osztálylétkör) egymásra gyakorolt hatását.

A témával kapcsolatos másik fontos hiányterület az iskolai jóllét tanári szempontból való vizsgálata. A szakirodalmi áttekintés alapján az elmúlt évek távlatában (vagy napjainkban) sem hazai, sem nemzetközi példát nem találtunk olyan kutatásra, ami az iskolai jóllét kérdését egyszerre vizsgálta volna a tanulók és tanárok szempontjából. Kutatásunk a tanári vélemények feltárása és azok tanulói eredményekkel való összevetése szempontjából hiánypótló jelentőségű lehet ezen a területen.

Az értekezésben szereplő vizsgálatok az iskolai hatásokra koncentrálnak, a bemutatott kérdőívcsomag a tanulók és a tanárok személyes véleményét zárt és nyílt végű kérdésekkel egyaránt vizsgálja. A vegyes módszer alkalmazásának célja az eredmények alaposabb, többszemponútú megismerése. A kérdőívekbe olyan háttérváltozókat vontunk be, amelyek vagy a saját eredményeknek a hazai és nemzetközi eredményekkel való összevetését segítik elő, vagy mert valamelyik hipotézis igazolásához járulnak hozzá.

A kérdőív származásának köszönhetően elsősorban német nyelvterületen terjedt el a 2000-es évek elején. A későbbiekben azonban maga a szerző fordította angol nyelvre, majd további fordításokat követően az adaptálása több országban is megtörtént (pl. Svájc, Csehország, Hollandia). A kérdőív magyar nyelvű változatát először a dolgozatban bemutatott kutatások mellett középiskolások körében végzett mérésekben is alkalmaztuk (Utóbbi eredmények bemutatása nem képezi a dolgozat tárgyát, azonban konferenciakiadványokban, hazai és nemzetközi folyóiratban elérhetők: Gál et al., 2019, 2021; Nagy et al., 2018, 2019).

A nemzetközi szakirodalom alapján az iskolai jóllét vizsgálata igen széles életkori szakaszt fed le, a kutatások egymástól eltérő évfolyamokat vizsgálnak. Az eredmények egymással való összehasonlíthatóságát az országok oktatási rendszerei közötti eltérések, valamint a kulturális különbségek is nehezíthetik.

Az Iskolai Jóllét Kérdőívet a 10-17 éves korosztályt vizsgálatára javasolták, ami kellően széles sávot jelent a tendenciák megfigyeléséhez. A bemutatott kutatásban azért döntöttünk az általános iskolás korosztály mellett, mert ebből az életkori szakaszból kevesebb tanulói vagy iskolai jóllétre vonatkozó eredménnyel rendelkezünk például a középiskolás (serdülőkorú) vagy egyetemi hallgatói eredmények számához képest. Emellett olyan tanulókat szerettünk volna vizsgálni, akiknek már határozott álláspontja és véleménye van az iskoláról, az őket ért iskolai hatásokról, a véleményüket pedig képesek a megfelelő módon és őszinteséggel kifejezni. A mintába választott felső tagozatos tanulók az iskolában eltöltött évek száma miatt több tapasztalattal rendelkeznek, a véleményük megfelelően tükrözi az őket ért hatásokat (Hercz, 2003).

A frissen felső tagozatba lépett ötödik osztályos tanulók számos új helyzettel és információval találkozhatnak, ami meghatározza az iskolai jóllétüket (pl. új tantárgyak, új osztályfőnök). Emellett azonban biztos pontot jelenthet számukra a már kialakult osztályközösség és az abban kialakult társas kapcsolatok minősége. Az új tantárgyak, új

pedagógusok és ezzel együtt az újfajta elvárások varázsa olyan pozitív vagy akár negatív hatásokat jelenthet, ami a felsőbb tagozatosok eredményével való összehasonlításokban is megjelenhet. A nyolcadikos tanulók ezzel szemben már az általános iskolában eltöltött évek végén járnak, akikre a továbbtanulás, az iskolától való elválás mellett a serdülőkor változásai is egyre jelentősebb hatással vannak. Ennek a korosztálynak már átfogóbb képe és véleménye lehet az iskolájukról, a kialakult vélemények stabilabbak, nehezebben változtathatók.

A választott kérdőívvel megvalósult vizsgálatok a kérdőív faktorszerkezetét, emellett a tényezők közötti együttjárás erősségét vizsgálják és hasonlítják össze. Mindezek mellett vizsgálták már az iskolai jóllét hatását a tanítási-tanulási szituációkra, ezen belül a tanórai légkörre, a tanítás-tanulás folyamatára, a tanulási teljesítménymotivációra, valamint az iskolai és otthoni tanulási környezet egymással való kölcsönhatásában is (pl. Hascher, 2004; Knollmann & Wild, 2004; Tobia et al., 2018). Ezeken felül az iskolai jóllét a tanulói teljesítménnyel és a tanulási célokkal összefüggésben, valamint a tanár-diák kapcsolat jelentőségének vizsgálata során jelenik meg gyakran a kutatási eredményekben (pl. Eder, 2004; Hosenfeld & Helmke, 2004).

A hazai kutatási eredmények hiánya miatt kutatásunkban olyan kérdőívcsomagot alkalmaztunk, ami az adaptált kérdőív mellett más megbízhatóan működő mérőeszközöket is tartalmaz. Az iskolai jóllét faktorainak ezen tényezőkkel (pl. étellel való elégedettség, tesztizorongás) való összevetése hasznos információkkal gazdagíthatja az iskolai jólléttel kapcsolatos ismereteinket, illetve már meglévő eredményeket igazolhatnak, vagy cáfolhatnak meg.

A kutatásban igazolni kívánt hipotéziseket a nemzetközi, és kisebb részben a hazai kutatási eredményekre alapozva állítottuk fel. A hipotéziseknek három csoportját különítettük el, az egyes feltételezéseket ezekhez kapcsolódóan, szakirodalmi hivatkozásokkal alátámasztva a vizsgálat ütemezése utáni alfejezetben foglaltuk meg.

## **5.2. Az empirikus vizsgálat ütemezése**

Az empirikus vizsgálat előkészítését az iskolai jólléttel összefüggésbe hozható szakirodalom feltárása jelentette. Az elméleti feltárás 2017. tavaszán kezdődött, amit a fogalom interdiszciplináris jellege és összetettsége nehezített. A jóllét a hétköznapi életben is kedvelt és gyakori kifejezésnek számít, pozitív jelentéstartalmanak köszönhetően kutatási témaként számos tudományterületen belül megtalálható. Szintén a pozitív jelentéstalomnak köszönhető, hogy a jóllétet sokszor a pozitív érzésekkel és érzelmekkel azonosítják, melyek közül a boldogságnak mára szintén egyre bővülő, önálló szakirodalma van. Az elméleti feltárás eredményeit 2017-ben hazai és nemzetközi konferenciák keretében mutattuk be (Nagy, 2017a, 2017b).

Az elméleti feltárás során megvalósult a mérőeszköz kiválasztása, aminek adaptációját a kérdőív szerzőjével való kapcsolatfelvétel után kezdtük meg. A kérdőív kétkörös fordítási eljárása után az első pilot mérésekre papír-ceruza alapon került sor. A kérdőív első változatát általános és középiskolás tanulók töltötték ki. Az elemzések elkészülte után az eredményeket hazai és nemzetközi konferencián is bemutattuk (Nagy, 2018a, 2018b; Nagy & D. Molnár, 2018). Emellett dolgoztunk a kérdőív továbbfejlesztésén, elsősorban a tételek megfogalmazása

esetén végeztünk finomításokat. Ezt követően újabb fordítási kör, majd az online mérés előkészítése következett.

Az online mérés előkészítése keretében a kérdőív kidolgozás és online platformra való felvitelével párhuzamosan iskolákat választottunk és kerestünk fel a vizsgálatban való részvétel lehetőségével. A mintaszervezés a kutatás egyik legtöbb időt igénylő vállalkozásának bizonyult, amihez hozzájárult az is, hogy néhány iskolát személyesen kerestem meg a kutatás ismertetése céljából. A megkeresés egyébként többnyire online, az ismerős pedagógusok esetében telefonon keresztül zajlott.

Az időközben elkészült kérdőív linkjét a pedagógusok által megadott elérhetőségeikre küldtem el, amit aztán ők továbbítottak a tanulóiknak vagy a kollégáiknak. A kérdőívnek papírceruza alapú változata nem készült. Az elérhetőségek továbbítása 2019. decemberében kezdődött, a kérdőív elérhetőségét 2020. március végén zártuk le. Ezt követően az adatok feldolgozása és értelmezése, majd a doktori dolgozat készítésének folyamata kezdődött meg.

### **5.3. Az empirikus vizsgálat hipotézisei**

#### **I. Az előmérés hipotézisei**

A pilot vizsgálat célja az eredeti és az adaptált kérdőív egymással való összevetése, ezért a hipotéziseket olyan nemzetközi eredmények alapján állítottuk fel, amelyek az Iskolai Jólét Kérdőív eredeti vagy adaptált változatával dolgoztak (pl. Hascher, 2004, 2008, 2011; Hosenfeld & Helmke, 2004; Hascher & Lobsang, 2004; Tobia et. al, 2018)

#### **H1: Az Iskolai Jólét Kérdőív az adaptációt követően az eredeti kérdőívhez hasonló pszichometriai mutatókkal rendelkezik (Hascher, 2004, 2011).**

Az eredeti német nyelvű kérdőívet Németország több tartományában (pl. Szász-Anhalt, Berlin), majd ezen kívül további országokban (pl. Svájc, Hollandia, Csehország) is megfelelő megbízhatósági és érvényességi mutatók mentén alkalmazták. Az egyidejű használatnak köszönhetően több nyelvre is lefordították (pl. angol, cseh). A nemzetközi eredmények alapján feltételeztük, hogy a fordítás után olyan megbízhatóan működő kérdőívet kapunk, amelyet hazai mintán is alkalmazni tudunk a későbbiekben. Abban bízunk, hogy az eredményben kapott háttérstruktúra megegyezik a nemzetközileg már többszörösen igazolt szerkezettel, emellett megfelelő megbízhatósági mutatókkal is rendelkezik a választott mintán.

#### **H2: Az Iskolai Jólét Kérdőív faktorai pozitív és negatív dimenzió mentén különülnek el egymástól és ezek között összefüggések mutatkoznak (Hascher, 2004, 2008, 2011; Hascher, Hagenauer, & Schaffer, 2011).**

Az Iskolai Jólét Kérdőív kidolgozásakor a szerző (Hascher, 2004) a fogalom multidimenzionális meghatározását vette alapul. Ennek alapján a iskolai jólét nem egy, hanem egymás mellett több tényező hatásának eredményeként alakul ki a tanulóban. A tanulót ért iskolai hatások között egyszerre vannak jelen pozitív és negatív hatások, illetve érzések és érzelmek, melyek kognitív értékelését a tanuló a saját értékrendje és személyisége alapján végzi (Bradburn, 1969, Diener, 1984; Eder & Mayer, 2000; Hascher

& Baillo, 2000). A kérdőív ennek megfelelően két dimenzió mentén tartalmaz állításokat, amelyek a három pozitív (pozitív attitűd, örömezés, pozitív énkép, énhatékonyság) és három negatív faktorba (társas problémák, aggodalmak, fizikai panaszok az iskolában) csoportosulnak. Az azonos dimenzió faktorai közötti együttjárásokat a kérdőívet használó kutatásokban többszörösen igazolták (Hascher, 2004, 2008, 2011; Tobia et al., 2018) ezért feltételezzük, hogy az összefüggések a saját kutatásunkban is megjelennek.

### **H3: Nemek és évfolyamok között különbségek mutathatók ki az iskolai jóllét pozitív és negatív dimenzióinak faktorai között (Hascher, 2004; 2008, 2011, Hascher & Lobsang, 2004).**

A kérdőív alkalmazása során az eredményeket valamennyi esetben vizsgálják nemek és évfolyamok szerint is. A kutatási eredmények az iskolába járás szeretetére, valamint az iskolai jóllét dimenzióin belüli faktorok közötti különbségeire állapítanak meg következtetéseket (pl. Eder, 2004; Eder & Mayer, 2000; Hascher, 2004). Pilot vizsgálatunk elsődleges célja a kérdőív első hazai kipróbálása volt, ezért az eredményektől annyit vártunk, hogy a várható pozitív és a negatív dimenzió faktorai között nemek és az évfolyamok között is lesznek különbségek. (A pilot vizsgálatba egyéb háttérváltozót nem vontunk be.)

## **II. Az online vizsgálat hipotézisei**

Az online méréssel kapcsolatban megfogalmazott hipotéziseket a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján, az iskolai jóllét befolyásoló tényezői (1.H4-H8) és a vizsgálatba bevont egyéb kérdőívek (2.H9-17) és háttérváltozók (3.) alapján határoztuk meg. A felsorolt hipotézisek a kérdőívcsomagban szereplő zárt végű kérdésekre vonatkoznak. A tanulói nyílt válaszok esetében nem állítottunk fel hipotéziseket, a válaszok jellemzőit az eredményeket bemutató alfejezet, valamint a diszkusszió fejezete tárgyalja. Az online tanári kérdőívre vonatkozó feltételezéseket a 4. pont tartalmazza.

### **1. Az iskolai jóllét összetevőinek vizsgálata**

A szakirodalmi áttekintés alapján az iskolai jóllétet multidimenzionális fogalomként határozzuk meg, melynek értelmében az iskolai jóllétet nem egy tényező, hanem több tényező alkotja, egymással szoros összefüggésben. A kutatás alapját jelentő meghatározás szerint (lásd 5. fejezet) az iskolai jóllétet az iskolában tapasztalt pozitív és negatív érzelmek, illetve tapasztalatok együttesen alakítják. A vizsgálatban alkalmazott kérdőívben az egyes tényezők faktorokba rendeződnek, amelyek pozitív és negatív dimenzió mentén különülnek el egymástól. Az iskolai jóllét összetevőire vonatkozó hipotézisek az alkalmazott kérdőív (Hascher, 2004) szerkezetére és a faktorok közötti összefüggésekre vonatkoznak.

### **H4: Az Iskolai Jóllét kérdőív az eredetihez hasonló, vagy azzal azonos faktorszerkezetet eredményez (Hascher, 2004, 2011; Hascher, Hagenauer, Schaffer, 2011).**

A nemzetközi eredmények alapján feltételeztük, hogy a korábbi mérés alapján átdolgozott kérdőív elemzése során megfelelő megbízhatósági és illeszkedési mutatókat és ezek alapján az eredetivel egyező, vagy közel azonos belső struktúrát kapunk.

**H5: Az Iskolai Jólét Kérdőív pozitív és a negatív dimenzióinak faktorai szoros összefüggést mutatnak egymással (Hascher, 2011).**

Az online mérésen ismét hipotézisként fogalmaztuk meg a pozitív és a dimenziók egymástól való elkülönülését és a dimenziókon belüli faktorok szoros együttjárását.

**H6: Az Iskolai Jólét Kérdőív pozitív faktorai magasabb átlagértékeket kapnak ötödik, mint nyolcadik osztályban (Hascher, 2004, 2011; Ivens, 2007; Vargha et al., 2019).**

Az online vizsgálatba a tanulói és az iskolai jólét, valamint az iskolához való viszony hazai és nemzetközi eredményei alapján több háttérváltozót is bevontunk. Az évfolyamokra vonatkozó hipotézisünk alapját azon nemzetközi nagymintás mérési eredmények adták (pl. HBSC- és ISCWeB-kutatások), melyek szerint az iskolához való viszony és az iskolába járás szeretet az életkor előrehaladtával fokozatosan csökken. Mindezt azonban az utóbbi évtizedek vizsgálatai, amelyekben az iskolához való viszony, vagy az iskolai attitűdök vizsgálata megjelenik rendszeresen megerősítik. Az iskolába lépéskor a tanulók még szívesen járnak iskolába, és annak ellenére, hogy a tanulási kedv a változást jelentő évfolyamokon (pl. felső tagozatba lépés, középiskola megkezdése) ideiglenesen ismét megnőhet, a pozitív viszony alapvetően az életkor előrehaladtával csökken. Emellett a negatív érzelmek és a fizikai panaszok előfordulása szintén pozitív összefüggést mutat az életkor növekedésével (Csapó, 2000; Réthy, 2016, Rapos, 2003; Veczkó, 1986).

**H7: Az iskolai jólét feltételezett pozitív faktorai közül a pozitív attitűd és örömezés faktora a lányok esetében, míg az énhatékonyság a fiúk esetében kap magasabb átlagértékeket (Eder & Mayer, 2000; Hascher, 2004; OECD, 2019b; Tobia et al., 2018; Vargha et al., 2019).**

Ezen hipotézisünket az iskolai jólét kérdőívet alkalmazó kutatások alapján állítottuk fel. Korábbi eredmények szerint ugyanis a lányok szívesebben járnak iskolába és több pozitív érzésük van az iskolával kapcsolatban, az énhatékonyságukat és az iskolai azonban alacsonyabbnak ítélik, mint a fiúk (Eder & Mayer, 2000; Hascher, 2004). Ezekhez a megállapításokhoz hasonló eredmények a nagymintás kutatásokban (pl. PISA-vizsgálatok, HBSC-kutatás) is rendszeresen megjelennek (OECD, 2019b; Inchley et al., 2020) ezért feltételeztük, hogy a saját mintánkban is igazolni tudjuk majd.

**H8: Az iskolai jólét feltételezett negatív faktorai közül a szorongás és aggodalom, valamint a testi tünetek faktorai a lányok, a társas problémákkal összefüggő állítások faktora pedig a fiúk esetében kap magasabb átlagértékeket (Hascher, 2004; Németh & Költő, 2016; OECD, 2019b).**

Kutatási eredmények szerint a lányok esetében gyakoribb a teljesítménykényszer és az elvárások miatti szorongás és félelemérzet előfordulása, emellett több egészségügyi és fizikai panaszról számolnak be, amelyek egy része az iskolai hatásoknak köszönhető (Inchley et al., 2020). A társakkal való kapcsolat minősége a tanulók egyik legfontosabb befolyásoló tényezője az iskolai hétköznapi megítélésében, aminek hatása a fiúk esetében erőteljesebb (September & Savahl, 2009; Tobia et al., 2018).

## **2. Az iskolai jóllét összefüggései egyéb tényezőkkel**

Az alábbi hipotézisek az kérdőívcsomagban alkalmazott egyéb kérdőívekre, majd az iskolai jóllét faktoraival való összefüggéseire vonatkoznak. Az egyfaktoros kérdőívekre vonatkozó hipotézisek a nemek és évfolyamok részmintáival, valamint az iskolai jóllét feltételezett faktoraival összefüggésben határoztuk meg. A többfaktoros kérdőíveket csak az iskolai jóllét faktoraival vetjük össze a hipotézisek között.

**H9: A lányok élettal való elégedettsége és szubjektív jólléte alacsonyabb, mint a fiúké (Inchley et al., 2020; Németh & Költő, 2016; OECD, 2019b; Rees et al. 2020; Róbert, Szabó, & Széll, 2020).**

A hipotézis alapját a nemzetközi és a hazai nagymintás vizsgálatok adják (pl. HBSC-kutatás, PISA-vizsgálatok, KSH, 2018).

**H10: Az ötödikes tanulók élettal való elégedettsége szubjektív jólléte magasabb, mint a nyolcadikosoké (Inchley et al., 2020, Németh & Költő, 2016)**

A feltételezést a szubjektív jóllétre és a tanulói jóllétre vonatkozó kutatások alapján állítottuk fel. Diener (1984) meghatározása szerint az élettal való elégedettség a pozitív és negatív érzelmi hatások mellett a szubjektív jóllét egyik alappillére. Kutatási eredmények szerint az élettal való elégedettség és a szubjektív jóllét az életkor előrehaladtával csökken, feltételeztük, hogy ez nemcsak a felnőttek, hanem gyermekek körében, így a vizsgált évfolyamok közötti különbségben is megfigyelhető lesz.

**H11: A lányok tesztoszorongása magasabb, mint a fiúké (Németh & Költő, 2016; OECD, 2019b).**

A tesztoszorongásra vonatkozó hipotézis összefügg az Iskolai Jóllét Kérdőív szorongás faktorára vonatkozó hipotézissel. Az iskolai stresszhatások között az egyik legjelentősebb a számonkéréstől való félelem, ami a vizsgálatok alapján a lányokra nagyobb arányban jellemző, mint a fiúkra (pl. Inchley et al., 2020).

**H14: Az iskolai jóllét pozitív faktorai együttjárást mutatnak a szubjektív jólléttel és az élettal való elégedettséggel (OECD, 2019b).**

A szubjektív jóllét és az élettal való elégedettség pozitív jelentéstartalma végett feltételeztük, hogy ezek az iskolai jóllét pozitív faktoraival mutatnak majd együttjárást. A tanulói jóllétet vizsgáló kutatásokban eredményei szerint a tanulók élettal való elégedettsége és szubjektív jólléte pozitív irányú összefüggést mutat. Mindezek együtt, vagy külön-külön is pozitív együttjárást mutatnak gyermekeknél a tanulói jóllét, felnőtteknél pedig a szubjektív jóllét állapotával (Inchley, 2020)

**H15: Az iskolai jóllét pozitív faktorai együttjárást mutatnak a társas támogatás és az osztályklíma pozitív faktoraival (Eder & Mayer, 2000; Hascher, 2004).**

A hipotézist szintén a faktorok pozitív jelentéstartalma alapozza meg. A szakirodalomban ezen összefüggésre vonatkozó korábbi eredménnyel nem találkoztunk.

**H16: Az iskolai jóllét negatív faktorai együttjárást mutatnak a tesztszorongással (Hascher, 2004, Inchley, 2020, September & Savahl, 2009)**

A lehetséges negatív faktorok között a társas problémák, szorongás és fizikai panasz esetében is pozitív együttjárást feltételezünk a tesztszorongás tételével. A számonkéréstől való félelemre utaló tételt az iskolai jóllét szorongás faktora is tartalmazza, feltételezzük tehát, hogy az iskolai szorongás faktora biztosan szorosan összefügg a számonkéréstől való félelemmel, amit a PISA Tesztszorongás skálája mér.

**H17: Az iskolai jóllét negatív faktorai együttjárást mutatnak az osztályklíma negatív faktoraival.**

A szakirodalom alapján az iskolai jóllétnek fontos tényezője az osztályléggör minősége és az abban kialakuló tanítási léggör is. Kutatási eredmények (Aldridge et al., 2019) szerint az iskolai és osztályléggörnek fontos tényezőjét jelenti a tanári támogatás érzése, a társakkal való kapcsolat minősége, az iskolához való viszony, valamint a társak kölcsönös segítségnyújtása, támogatása. Ezek a tényezők jelen esetben a Társas Támogatás Kérdőív, illetve az Osztályklíma és az Iskolai Jóllét Kérdőív pozitív faktoraival egyeztethetők össze. Hipotézisünket ezen összefüggés felismerésére alapoztuk.

**3. A vizsgálatba bevont tanulói háttérváltozók jellemzői**

A háttérváltozókkal kapcsolatos összefüggéseket feltáró jelleggel vizsgáltuk, ezért erre vonatkozóan nem állítottunk fel hipotéziseket sem. Az eredményeket a kérdőívek eredményével párhuzamosan vizsgáljuk, a legfontosabb következtetéseket az eredmények értelmezését tartalmazó fejezet tárgyalja (9. Diszkusszió).

**4. A tanári méréssel kapcsolatos hipotézisek**

A disszertációban bemutatott tanári vizsgálathoz hasonló eredményt nem találtunk a szakirodalomban, ennek köszönhetően az eredmények értelmezése a zárt és a nyílt végű kérdések esetében is feltáró jelleggel történt. A vizsgálat alacsony mintaelemszámmal, jelentős női többségben valósult meg, ezért az eredményeket sem életkori részminták sem nemek közötti különbségek tekintetében nem vizsgáltuk. A nyílt és zárt végű kérdések eredményének értelmezését és azok további háttérváltozók mentén való jellemzését a 8. fejezet tartalmazza.

## 6. Előkészítő vizsgálat

### 6.1. Az Iskolai Jóllét Kérdőív jellemzése és adaptálása

A *Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule* elnevezésű, eredetileg német nyelvű kérdőív kidolgozása Hascher (2004) nevéhez fűződik, akinek célja az iskolai jóllét többtényezős vizsgálata és a tényezők közötti összefüggések feltárása volt. A kérdőív összetettségének köszönhetően azon kevés mérőeszközök közé tartozik, amelyek célirányosan az iskolai jóllét vizsgálatát célozza általános iskolás tanulók körében (10-14 éves kor között). Ennek köszönhető, hogy saját kutatásainkban az iskolai jóllétet ezen kérdőív adaptált verziója segítségével vizsgáltuk.

Az eredeti kérdőívet egy kérdőívcsomag részeként Németország után Svájc és Hollandia általános iskoláiban, 7., 8. és 9. évfolyamos tanulók papír alapon töltötték ki. A kérdőív hat alskálája összesen 33 állítás segítségével méri az iskolai jóllétet, a résztvevők az elmúlt hétre visszagondolva egy hatfokú Likert-skálán jelölik az állítások előfordulásának gyakoriságát. A kérdőív alskálái a szubjektív jóllét pozitív és negatív dimenziói mentén kerültek kidolgozásra. A pozitív dimenzióhoz tartozó (1) Pozitív attitűd az iskola felé való pozitív viszonyt és attitűdöt fejezi ki, az (2) Elismerés, öröm skálája az iskolában tapasztalt sikerélményekre, a pedagógusok és a diákok felől érkező elismerésekre és az átélt örömhelyzetekre vonatkozik, az (3) Énkép faktora pedig a tanulók tanulmányi teljesítményének megítélésére, az azzal kapcsolatos elégedettségre és a tanuló önbizalmára vonatkozik. A negatív dimenzióhoz tartozó (4) Testi és fizikai panasz az iskolában, vagy az iskola miatt kialakult szomatikus tünetekre, a (5) Szociális problémák és konfliktusok az osztály- és iskolatársakkal, valamint a pedagógusokkal kialakult konfliktusokra kérdez rá, az (6) Aggodalom és közöny pedig a tanuló tanulás és/vagy iskola iránti közönyét, semlegességét fejezi ki. A dimenziókhoz tartozó tételszámokat példamondattal illusztrálva az 8. táblázat foglalja össze. (A kérdőív háttérstruktúrája a 1. sz. mellékletben, a pilotvizsgálatban alkalmazott kérdőív a 2. sz. mellékletben található.)

8. táblázat. Az Iskola Jóllét Kérdőív (*Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule*, Hascher, 2004) felépítése

<i>Dimenziók</i>	<i>Tétel-szám</i>	<i>Példamondat</i>
1. Pozitív attitűd	7	Szívesen megyek iskolába.
2. Elismerés, öröm	5	Az elmúlt pár héten belül előfordult, hogy egy tanár megdicsért engem.
3. Énkép	5	Képes vagyok arra, hogy legalább olyan jól teljesítsem az iskolai feladatokat, mint az osztálytársaim.
4. Problémák, konfliktusok	5	Az elmúlt pár hétben előfordult, hogy konfliktusom volt egy osztálytársammal.
5. Testi, fizikai panasz	6	Az elmúlt pár hétben előfordult, hogy a tanítási óra alatt megfájdult a fejem.
6. Aggodalom, közöny	5	Az elmúlt pár hétben előfordult, hogy aggodalom töltött el az iskola miatt.



Az elméleti áttekintés alapján a jellemzett mérőeszköz esetében összetettségének köszönhetően feltételeztük, hogy alkalmas lesz az értekezés alapját képező iskolai jóllét hazai vizsgálatára. A kérdőív adaptálásának folyamata a kérdőív szerzője, Tina Hascher beleegyezése után kezdődött meg (az erről szóló német nyelvű levelezés a 3. mellékletben olvasható). A kérdőív német mellett angol nyelven is elérhető (Hascher 2007, 2011), az adaptálás során azonban az eredeti, német nyelvű kérdőív fordítása mellett döntöttünk. A kérdőív tételek németről magyarra fordítása után a magyar állításokat német lektor fordította vissza németre, a különbségek összevetése alapján további pontosításokat végeztünk az állítások megfogalmazásában. Ekkor újabb lektorok bevonásával valósult meg az állítások magyarra fordítása, majd németről magyarra való fordítása. A második fordítási kör már minimális eltéréseket eredményezett, a kérdőív fordítását befejezettnek tekintettük. (A kérdőív eredeti állításai mellett a magyar nyelvű állításokat a kérdőív eredeti struktúrája szerint rendezve a 4. melléklet tartalmazza).

Az eredeti kérdőív hatfokú Likert-skálát alkalmazott, azonban csak a két végpont jelentését adta meg (nem jellemző – nagyon jellemző), a tanulóknak azt a számot kellett megjelölni egy és hat között, ami érzésük szerint a legjobban kifejezi a véleményüket. A kérdőív magyar változatában azonban a könnyebb értelmezhetőség érdekében a hatfokú helyett, a hazai viszonylatban is gyakrabban használt ötfokú skála alkalmazása mellett döntöttünk. A biztosabb válaszok érdekében pedig a skála valamennyi értékét megadtuk (1: egyáltalán nem jellemző; 2: inkább nem jellemző; 3: néha igen, néha nem jellemző; 4: inkább jellemző; 5: nagyon jellemző). Mindezzel igyekeztünk kiküszöbölni az esetleges fordításból származó különbségeket is. Korábbi eredmények szerint pedig magyar nyelvben az ötfokozatú skála is megbízhatóan tükrözi a változók rangskálán való elhelyezkedését (Nagy et al., 2019).

## **6.2. Mintaválasztás és a vizsgálat lebonyolítása**

A kismintás pilot vizsgálatban Szeged és környékéről véletlenszerűen választott általános iskolák ötödik (N=33) és nyolcadik (N=32) osztályos tanulói vettek részt, összesen 65 fő, akik önként, név nélkül vállalták a kérdőív kitöltését. A korosztály kiválasztásában szem előtt tartottuk az általános iskola felső tagozatának kezdő és záró évfolyamának bevonását, mint két olyan évfolyam vizsgálatát, amelyek az általános iskola alsó tagozatának, és 8. évfolyam után a középiskola oktatási formáiban vesznek részt. A választott intézmények igazgatójával vagy képviselőjével telefonos kapcsolatfelvétel után személyes beszélgetés keretében került sor a kutatás céljának bemutatására. Az adatfelvétel az intézményigazgatók és a szülők beleegyezése után 2018 januárjában valósult meg. A papír-ceruza alapú kérdőíveket a tanulók az osztályfőnökök felügyelete mellett, jellemzően osztályfőnöki óra keretében töltötték ki. A pilot mérésben az Iskolai Jóllét Kérdőív mellett csak a nem és életkor háttérváltozóit vizsgáltuk. A felügyelő pedagógusoktól azt kértük, hogy a kérdőív kitöltése közben jelentkező problémákat, kérdéseket jegyezzék le, mert ezek a kérdőív további pontosításához nyújthatnak segítséget. A kérdőív kitöltése átlagosan 20-25 percet vett igénybe.

## **6.3. A pilot vizsgálat eredményei**

### 6.3.1 A kérdőív háttérstruktúrájának feltárása

A kérdőív szerkezetét első körben megerősítő faktoranalízissel vizsgáltuk, azonban, mivel az illeszkedési mutatók nem voltak megfelelőek az eredeti faktorstruktúrára (CFI=0,71, TLI=0,68, SRMR=0,11, RMSEA=0,11), ezért feltáró faktorelemzést végeztünk. Az eredményektől az eredeti faktorszerkezet igazolását vártuk és feltételeztük a pozitív és negatív dimenziók elkülönülését. A kérdőív a KMO-mutató értéke (0,76) alapján alkalmasnak bizonyult a faktoranalízis elvégzésére, amely során a várakozásoknak megfelelően hat faktor különült el egymástól. Az eredeti kérdőívhez képest azonban a faktorok összetétele és a bennük szereplő tételek száma is eltérően alakult. Két tétel (K10 és K7 kérdések) egyik faktorba sem került bele, ezért a továbbiakban elhagytuk azokat, és 31 tétellel számoltunk tovább. A várt és a kapott faktorokat a 9. táblázat szemlélteti.

9. táblázat. Az Iskolai Jólét Kérdőív eredeti és kapott faktorai

Iskolai Jólét Kérdőív	
Eredeti faktorok (tételszám)	Kapott faktorok (tételszám)
Pozitív attitűd (7)	Pozitív attitűd (3) Elégedettség (5)
Elismerés, öröm (5)	Elismerés, öröm (3)
Énkép (5)	Énkép (4)
Társas problémák (5) Aggodalom (5)	Problémák, konfliktus (12)
Testi, fizikai panasz (6)	Testi, fizikai panasz (4)

Az eredetivel azonos számú, de eltérő tartalommal bíró hat faktor tartalmi eltérései a pozitív és a negatív dimenzió mentén is tapasztalhatók. Az eredeti kérdőívben elkülönültek egymástól a Társas problémák és az Aggodalom tételei, esetünkben az ezekhez tartozó állítások egy faktort alkottak. Ennek oka lehet, hogy az iskolában átélt aggodalom és az iskolai társas problémák észlelése igen szoros kapcsolatban áll egymással, mindkettő negatív irányú érzésekkel, érzelmekkel jár együtt, ezért a megkülönböztetése nem feltétlenül különült el. A testi és fizikai panaszok tételei sajátos jellemzők, ezek az állítások a pilot vizsgálatban is kevesebb tétellel, de külön faktort alkottak. Az utóbbi faktorból két tétel („annyira izgultam, hogy dolgozat/vizsga előtt nem volt étvágyam”; „a tanítási óra előtt gyorsabban vert a szívem”) került át a Problémák, konfliktusok közé.

A pozitív dimenzió az eredeti háromhoz képest 4 faktort tartalmaz, köszönhetően annak, hogy az eredetileg Pozitív attitűd faktor állításai jelen esetben különálló faktorokba rendeződtek: az egyik az iskola felé való általános pozitív véleményt (Pozitív attitűd) tartalmazó állításokat, a másik az iskolával kapcsolatos általános elégedettség állításait fedte le (pl.: „Van értelme iskolába járni”; „Az iskolában tanultakat hasznosnak tartom”). Utóbbi ezért az Elégedettség elnevezést kapta. Az Elismerés, öröm és az Énkép faktora igaz ugyan, hogy kevesebb tételszámmal, de esetünkben is elkülönült.

A faktorok megbízhatóságát tekintve azok a teljes mintán és az évfolyamok almintáin is megfelelően működtek (10. táblázat).

10. táblázat. Az adaptált Iskolai Jólét Kérdőív faktorainak megbízhatósági mutatói

Faktor	Cronbach-- $\alpha$		
	5. évfolyam	8. évfolyam	Teljes minta
Énkép	0,79	0,78	0,79
Elégedettség	0,78	0,78	0,76
Pozitív attitűd	0,69	0,66	0,71
Elismerés, öröm	0,80	0,62	0,76
Probléma, konfliktus	0,96	0,74	0,93
Testi panasz	0,88	0,60	0,82

A faktorok közül a Pozitív attitűd kapta a legalacsonyabb megbízhatósági értéket mindkét évfolyamon és a teljes mintán is, amit a kevés tételszám is magyarázhat. Az Elismerés, öröm és a Testi panaszok faktora 8. évfolyamon kapták a legkisebb értékeket. Az alacsony mintaelemszámra való tekintettel azonban ezen értékeket is elfogadhatónak értékeltük.

### 6.3.2. A kérdőív megbízhatóságának ellenőrzése

Az eredeti kérdőív a megjelent tanulmányok alapján kis- és nagymintás mérések alkalmával is megfelelő megbízhatósági mutatókat kapott (Hascher, 2004, 2007, 2011). Saját eredményeinkben a Cronbach- $\alpha$  együttható értékei a teljes mintán és az évfolyamok szerinti bontásban (az alacsony mintaelemszám ellenére) is megfelelő értékeket mutatnak, ezeket az 11. táblázat mutatja be.

11. táblázat. Az Iskolai Jólét Kérdőív megbízhatósági mutatói nemek és évfolyamok szerinti bontásban.

Minta	N	Cronbach- $\alpha$
5. évfolyam	33	0,94
8. évfolyam	32	0,85
Lányok	33	0,84
Fiúk	32	0,95
<b>Teljes (31 tétel)</b>	<b>65</b>	<b>0,93</b>

### 6.1.1. A kérdőív faktorai közötti összefüggések vizsgálata

A kérdőív faktorai közötti összefüggéseket korrelációelemzéssel vizsgáltuk. Az eredetihez (Hascher, 2004) hasonlóan a saját vizsgálatunkban is szoros összefüggéseket feltételeztünk. Az eredményeket a 12. táblázat tartalmazza.

12. táblázat. Az Iskolai Jólét Kérdőív faktorai közötti korrelációk

Faktor neve	1.	2.	3.	4.	5.
2. Énkép	0,32*	-			
3. Elégedettség	0,18	0,42**	-		
4. Testi panasz	0,77**	0,08	0,05	-	
5. Elismerés, öröm	0,59**	0,44**	0,20	0,58**	-
6. Pozitív attitűd	0,06	0,37**	0,46**	0,23	0,36**

Megjegyzés: 1: Probléma, konfliktus; 2: Énkép; 3: Elégedettség; 4: Testi panasz; 5: Elismerés, öröm; 6: Pozitív attitűd; \*  $p < 0,05$ ; \*\*  $p < 0,01$

A kérdőívek alkalmazása során a nemzetközi eredményekben a negatív és a pozitív dimenzió faktorai voltak egymással a leszorosabb összefüggésben (pl. Hascher, 2004). Az eredmények magas korrelációs értéket mutattak az Aggodalom és a Testi panaszok között, emellett magas korrelációt eredményezett a Testi panaszok és a Probléma, konfliktus faktorai között (Hascher, 2004a). A pilot vizsgálatban kapott értékek többnyire hasonlóak a nemzetközi mérésekben kapott korrelációs értékekhez. A Testi panasz és a Probléma, konfliktus faktorok között mi is erős korrelációt kaptunk ( $r=0,77$ ;  $p < 0,01$ ), ami egyúttal a legerősebb kapcsolatot is jelenti. A Probléma, konfliktus faktor ezen túl közepesen erős ( $r=0,59$ ;  $p < 0,01$ ) korrelációt mutatott az Elismerés, öröm, és gyenge korrelációt az Énkép faktoralal ( $r=0,32$ ;  $p < 0,05$ ), amelyek már az iskolai jólét pozitív dimenzióit képviselik. Mintánkban a pozitív dimenzió esetében az Énkép és a Pozitív attitűddel közepesen erős ( $r=0,37$ ;  $p < 0,01$ ), az Elismerés, öröm ( $r=0,44$ ;  $p < 0,01$ ), illetve az Elégedettség ( $r=0,42$ ;  $p < 0,01$ ) dimenziókkal erősebb összefüggést mutatott. A Pozitív attitűd az Elégedettség ( $r=0,46$ ;  $p < 0,01$ ) faktoralal közepes, az Elismerés, öröm ( $r=0,36$ ;  $p < 0,01$ ) faktoralal valamivel alacsonyabb értéket kapott.

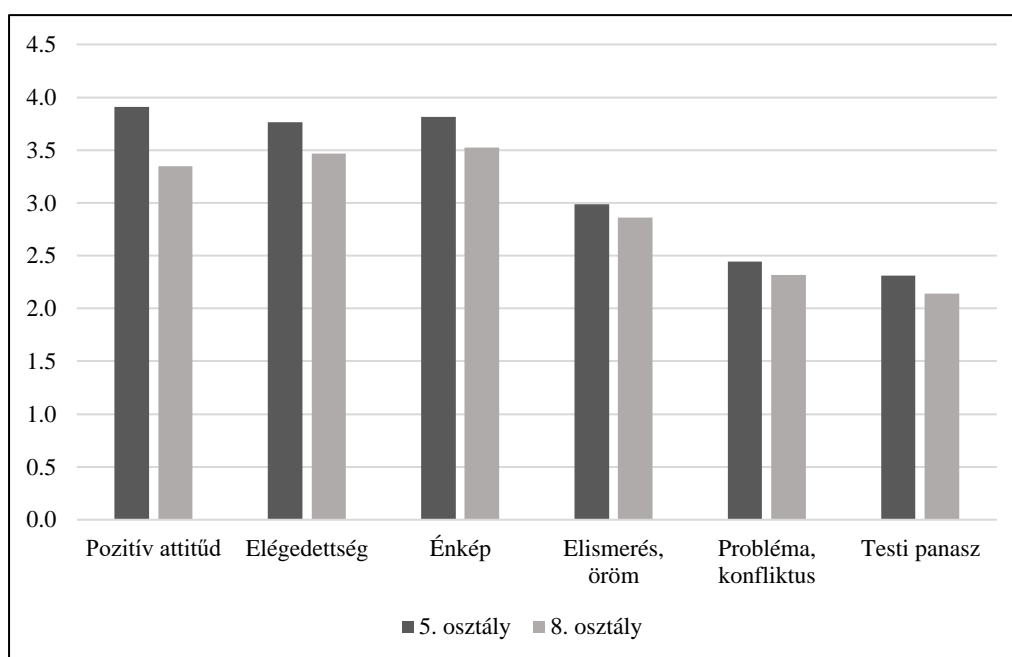
### 6.3.3. Nemek és évfolyamok szerinti különbségek

A megbízhatóságvizsgálat és a háttérstruktúra feltárása után az eredményeket nemek és évfolyamok közötti összehasonlításban, kétmintás t-próba segítségével vizsgáltuk. A teljes mintára kapott eredmények a nemek tekintetében nem, csak az évfolyamok között mutattak szignifikáns különbséget. A faktorok átlagértékei alapján készített diagram a 12. ábrán látható. Megállapítható, hogy a pozitív dimenzió faktorai jellemzően mindkét évfolyamon magasabb átlagértékeket kaptak, mint a negatív dimenzió faktorai, és az értékek az ötödik osztályosoknál minden esetben valamivel magasabbak. A kétmintás t-próba eredményei alapján a teljes mintán évfolyamok esetében a Pozitív attitűd faktora szignifikánsan magasabb értéket kapott az ötödik, mint a nyolcadik osztályos tanulóknál (13. táblázat).

13. táblázat. A pozitív attitűd faktorának megítélése évfolyamok szerint

Évfolyam	Átlag	Szórás	Levene-próba		Kétmintás t-próba	
			F	p	t	p
5.	3,91	0,73	0,41	0,53	3,17	0,002
8.	3.34	0,70				

Ez az eredmény összhangban van a nemzetközi szinten tapasztalható eredményekkel, miszerint az alacsonyabb évfolyam tanulói pozitívabb iskolai attitűdökkel jellemezhetők, mint a felsőbb tagozatosok (Németh & Költő, 2016; OECD, 2019b)



12. ábra.

*Az Iskolai Jólét Kérdőív faktorainak átlaga a két részmintán*

Az évfolyamok szerint képezett részminták szerint az ötödik évfolyamosok esetében az Énkép faktora szignifikánsan magasabb a lányoknál, mint a fiúknál, nyolcadik évfolyamon pedig szintén a lányok eredményei a magasabbak, de itt a negatív dimenzió közé sorolt Testi panasz esetében (14 táblázat).

14. táblázat. Az évfolyamok szerint képzett részminták különbségei.

Évf.	Faktor	Nem	Átlag	Szórás	Levene-próba		Kétmintás t-próba	
					F	p	t	p
5.	Énkép	fiú	3,47	1,08	0,42	0,52	-2,15	0,04
		lány	4,16	0,7				
8.	Testi panasz	fiú	1,81	0,55	1,02	0,32	-2,13	0,04
		lány	4,16	0,7				

Utóbbi eredmények szintén megfelelnek a szakirodalomban leírt jelenséggel, miszerint a felsőbb évfolyamos lányok gyakrabban számolnak be egészségügyi és fizikai panaszokról (pl. fejfájás) az iskolában tapasztalt negatív élmények hatása miatt (Inchley et al., 2020; Németh & Költő, 2016).

#### 6.4. A pilot mérés tapasztalatai és a levonható következtetések

Kismintás pilot vizsgálatunk célja a német nyelvű *Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule* című kérdőív (Hascher, 2004) magyar nyelvű adaptálása, majd hazai általános iskolás mintán való kipróbálása volt. A kérdőív kétkörös fordítási folyamaton esett át, a kapott kérdőívet a nemek és évfolyamok háttérváltozói mentén véletlenszerűen választott iskolák 5. és 8. évfolyamos tanulói töltötték ki, összesen 65 fő. Az alacsony mintaelemszám egyúttal a pilot vizsgálat limitációját is jelenti, következtetéseinket mindössze a kérdőív megbízhatóságára és háttérstruktúrájára vonjuk le, a nemek és évfolyamok közötti különbségekre tett megállapításainkat hazai és nemzetközi eredményekkel összehasonlítva határoztuk meg.

A vizsgálatban igazolást nyert hipotéziseket az eredeti kérdőív eredményei alapján állítottuk fel (Hascher, 2004). A kapott megbízhatósági értékek alapján a kérdőív megfelelően működött, faktorstruktúrája pedig az eredetihez hasonló szerkezetet mutatott. Az eredetivel megegyező számú, hat kapott faktor esetünkben is a pozitív és negatív dimenziók mentén különült el egymástól. Az eredeti kérdőívhez képest a Társas problémák és az Aggodalom tételei esetünkben nem különültek el egymástól, hanem egy faktort alkottak, amit Problémák, konfliktusok névvel jelöltünk. Az ezekben megfogalmazott tételek egységesen az iskolával kapcsolatban vagy annak következtében kialakult fizikai, pszichés vagy társas problémákat takarják, feltételezhetően ez az oka annak, hogy egy kategóriába rendeződtek. Az eredeti 3-3-as felosztással ellentétben tehát esetünkben 4 pozitív és 2 negatív irányú kategória alakult ki. A kategóriákon belül az itemszámok is átrendeződtek, ennek ellenére megfelelő megbízhatósági értékeket kaptak.

A kapott negatív és pozitív dimenzió faktorai között szoros összefüggéseket feltételeztünk, ezen hipotézisünk is igazolást nyert. A negatív dimenzió Problémák, konfliktusok és Testi panasz faktora között erős korreláció mutatkozott, feltételezhető, hogy az iskolában átélt konfliktusok, vitás helyzetek összefüggésben állnak a tanulók által az iskolában tapasztalt fizikai problémákkal.

A pozitív dimenzió faktorai közé, a Pozitív attitűd, az Énkép és az Elismerés, öröm mellé az Elégedettség faktorát emeltük be, amely az iskolával kapcsolatos általános elégedettség tételeit tartalmazta. Összefüggések ezen kategóriák között is kirajzolódtak: az Elégedettség és Pozitív attitűd, valamint az Énkép és az Elismerés közepes erősségű összefüggést mutatott egymással. Mindezek mellett az Elismerés, öröm szintén közepes erősségű összefüggést mutatott a negatív irányú, Problémák, konfliktusok és a Testi panaszok faktorról is.

A pilot-vizsgálatba háttérváltozóként a nemeket és az évfolyamokat vontuk be, amint azt fentebb is jeleztük. A hazai és nemzetközi eredményekkel összehangban a Pozitív attitűd faktora, ami az iskolához való viszony és az iskolába járás szeretetével kapcsolatban tartalmazott állításokat szignifikánsan magasabb értékeket kapott az ötödik, mint a nyolcadik évfolyamos tanulók körében. Nemek szerinti összehasonlításban pedig az ötödik osztályos lányoknál szignifikánsan magasabb értéket kapott az Énkép, a nyolcadikos lányoknál pedig a Testi panaszok faktora.

Az eredmények értelmezése mellett a kérdőív további fejlesztése céljából figyelembe vettük a kitöltéseket felügyelő pedagógusoktól kapott észrevételeket a kitöltés során jelentkezett kérdéses, problémás esetekre vonatkozóan. A kapott visszajelzések szerint a tanulók részéről jelentkezett problémák és kérdések elsősorban a kérdőívben található állítások tartalmára vonatkoztak. A pedagógusok több állítás esetében is jelezték, hogy a tanulók bizonytalanok voltak a válaszadást illetően, nem érezték egyértelműnek a kérdés megfogalmazását, vagy az állítás tartalmát. (A jelzett állítások közé tartozott például: „Megfájdult a hasam az iskola miatt”, „Aggódtam az iskola miatt”, „konfliktusom/problémám volt egy iskolai barátommal”). A jelzéseknek megfelelően a kérdőív tételeit ismételtén átdolgoztuk, és a javaslatoknak megfelelően pontosítottuk. Ennek köszönhetően a végleges kérdőív egyes tételeinek megfogalmazása változott a vizsgálat elvégzése után, a további kutatásban az ily módon javított kérdőívet alkalmaztuk.

Az eredmények értékelése alapján következtetésként megállapítható, hogy az adaptált kérdőív megbízhatóan működött általános iskolás tanulók körében, ezért alkalmasnak ítéltük arra, hogy az értekezés alapját jelentő iskolai jóllét vizsgálata céljából a továbbiakban is alkalmazzuk. A pilot kutatás eredményeit konferenciaelőadások keretében (Nagy, 2018a; Nagy & D. Molnár, 2019) és egy konferenciakiadványban mutattuk be (Nagy, 2018b).

## **7. Az iskolai jóllét online vizsgálata tanulók körében**

### **7.1. A vizsgálatban alkalmazott kérdőívcsomag**

A megfogalmazott hipotézisek igazolására és az azokban feltételezett összefüggések feltárására készített mérőeszköz online kérdőívcsomagot jelent, ami az általunk (pilot vizsgálatban már bemutatott) adaptált kérdőív mellett további hazai és nemzetközi szinten is megbízható és érvényes kérdőívekből tevődött össze. Az online kérdőívcsomag az iskolai jóllétet és az osztályközösséget vizsgálták, ezen felül a tanulók élettel való elégedettségére, szubjektív jóllétére, a társas támogatás mértékére és a tesztizorongás vizsgálatára vonatkozó kérdőívek kerültek felvételre. (Az online adatfelvételben alkalmazott kérdőívcsomag az 5. mellékletben található). Az alábbiakban a mérőeszközben szereplő kérdőívek jellemzése következik.

*Élettel való elégedettség skála (Satisfaction with Life Scale, SWLS) magyar változata (SWLS-H):*

Az élettel való elégedettség skála hazai és nemzetközi szinten a szubjektív jólléttel kapcsolatos vizsgálatok egyik leggyakrabban alkalmazott mérőeszköze. Az eredeti kérdőív kidolgozása Diener és munkatársainak nevéhez fűződik (Diener et al., 1985), amelyet azóta számos nyelvre, köztük magyarra is lefordítottak. A kérdőív megbízhatóságát és érvényességét nagymintás vizsgálatokkal, eltérő életkori mintákon többszörösen igazolták (Martos et al., 2014; Ittész et al., 2014). Az ötételes kérdőív (5. melléklet) pozitív irányú állításokat tartalmaz, a válaszadók Likert-skálán jelölik az állításokkal való elégedettségük mértékét. A kérdőív eredeti változata hétfokú Likert-skálát tartalmaz, korábbi eredményeink szerint azonban (Nagy et al., 2019) a magyar nyelvben az ötfokozatú skála is megbízhatóan tükrözi a változók rangskálán való elhelyezkedését. Az ötfokozatú skála alkalmazását indokolta továbbá az is, hogy az összes többi kérdőív-rész is ilyen skálán kérte a válaszok elhelyezését, ennek köszönhetően vizsgáltunkban ötfokú skálát alkalmaztunk (1: egyáltalán nem értek egyet, 5: teljes mértékben egyetértek).

*WHO Jóllét Skála (WBI-5):*

A WHO Jóllét Skálát az egészség és az életminőség összefüggéseinek felnőttek körében való feltárása céljából dolgozták ki. Az eredetileg 22 tételes kérdőív az egyén általános közérzetét vizsgálja, a széleskörű felhasználásnak és az átdolgozásoknak köszönhetően azonban gyorsan elterjedt a tíz- és ötételes változata is (Topp et al., 2015). A legrövidebb, ötételes skála szerkezetének stabilitását számos nemzetközi kutatásban igazolták, ennek köszönhetően napjainkban ez a változat jelenti a szubjektív jóllét mérésének egyik leggyakrabban alkalmazott mérőeszközét (Dinyáné & Pusztai, 2016; Szabó, 2016; Topp et al., 2015). A számos országban és széles életkori mintákon alkalmazott ötételes skála magyar adaptációja a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés keretében valósult meg (Susánszky et al., 2006). A hazai eredmények szerint a skála a felnőtt lakosság körében is megbízhatónak és érvényesnek bizonyult. A hazai elterjedése után a skála az általános iskolás tanulók körében is megfelelően működött, a rövidege pedig ebben az életkorban a használatának egyik legfontosabb előnyét is jelenti (Szabó, 2016). A széleskörű felhasználásnak köszönhetően azonban a hazai és a nemzetközi szakirodalomban a skála pontos megnevezése nem egységes, egyszerre több elnevezés is használatban van, pl. *WHO Well-Being Scale, Well-Being Index, Well-Being Questionnaire, WHO-Five Well-Being Index* (Topp et al., 2015). A fordításoknak köszönhetően pedig az elnevezések itthon is többfélék, esetenként egy tanulmányon belül sem egyformák, pl. *WHO Jól-lét Kérdőív, Jól-lét Skála, Jól-lét Index, Jóllét Index* (Susánszky et al., 2006; Szabó, 2016). Jelen dolgozatban a WHO Jóllét Skála elnevezést használjuk (írasmód szempontjából a korábbi, egybeírt formát alkalmazzuk) és egységesen (a tanulói és a tanári vizsgálatban is) a szubjektív jóllét mérésének eszközeként alkalmazzuk.

*Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőív (Multidimensional Scale of Perceived Social Support, MSPSS):*

A kérdőívet a társas támogatás szubjektív mérésére fejlesztették ki. Az eredeti kérdőív 12, a hazai adaptáció (Papp-Zipernovszky et al., 2017) 10 tételt tartalmaz, amelyek három, a Család (4 item), a Barátok (3 item) és a Jelentős mások (3 item) elnevezésű alskálákba különülnek el.



A Jelentős mások alskálája bárkinek a támogatását jelölheti, akivel az egyén kapcsolatban van, ezért vizsgálatunkban ezen állítások a tanulók tanáraitra vonatkoztak. Az eredeti kérdőív hétfokú Likert-skálás állításokat tartalmaz, de a különböző mérésekben eltérő skálázással találkozunk. Saját vizsgálatomban ötfokú Likert-skálát alkalmaztunk az állításokkal való egyetértés kifejezésére (1: egyáltalán nem igaz, 5: teljes mértékben igaz).

*PISA Tesztszorongás Skála (Borgonovi & Pál, 2016):*

A tanulók iskolai feladathelyzetekben való szorongásának mérésére a 2015-ös PISA mérés tanulói kérdőívének tesztszorongásra vonatkozó, ötételes alskáláját alkalmaztuk (Borgonovi & Pál, 2016). A résztvevők ötfokú Likert-skálán fejezték ki az állításokkal való egyetértésüket (1: egyáltalán nem értek egyet, 5: teljes mértékben egyetértek). Az állításokkal való egyetértés mértéke egyúttal a szorongás erejét is kifejezi, minél nagyobb értéket választ a résztvevő, annál magasabb fokú szorongás jellemzi.

*Iskolai Jóllét Kérdőív (Hascher, 2004):*

Az online mérés alkalmával az iskolai jóllét mérésére az általunk adaptált *Iskolai Jóllét Kérdőívet* (Hascher, 2004) használtuk. A kérdőív magyar nyelvű változatát a pilot vizsgálatot elemző fejezet (6.1.2. alfejezet) részletesen ismertette, ezért ebben a fejezetben a kérdőív szerkezetének ismételt bemutatásától eltekintünk.

*Osztályklíma kérdőív (Eder & Mayer, 2000):*

Az osztályklíma, és ezen belül az osztályközösség és az osztályon belüli társas kapcsolatok feltárására a német eredetű Iskola- és osztályklíma kérdőívet alkalmaztuk.

A vizsgálatba bevont valamennyi kérdőív zárt végű kérdéseket tartalmazott. A kérdőívcsomag végén azonban a vélemények alaposabb, árnyaltabb megismerése céljából nyílt végű kérdések formájában a tanulókat arra kértük, hogy néhány mondatban írják le, miért szeretnek, illetve miért nem szeretnek iskolába járni. A nyílt kérdésekre kapott válaszokat kategóriákba sorolást követően elemeztük.

Az eredményeket háttérváltozók mentén is elemeztük. A háttérváltozók közé a nem, születési év, iskolatípus, évfolyam, lakóhely típusa, szülők iskolai végzettsége, szülőkkel való együttélés, az elérni kívánt legmagasabb iskolai végzettség és a saját iskolai teljesítmény megítélése tartoztak. Az online kérdőívcsomag felépítését a 15. táblázat mutatja be.

15. táblázat. Az online kérdőívcsomag felépítése

Kérdőív elnevezése	Faktorok	Tételszám
Élettel való elégedettség skála (Martos et al., 2014)	egyfaktoros skála	5
WHO Jólét Skála (WBI-5) (Susánszky et al., 2006)	egyfaktoros skála	5
Iskolai Jólét Kérdőív (Hascher, 2004)	Pozitív attitűd	7
	Fizikai panaszok	6
	Iskolai énhatékonyság	5
	Társas problémák	5
	Iskolai szorongás	5
PISA Tesztszorongás Skála (Borgonovi & Pál, 2016)	Elismerés	5
	egyételes skála	5
Multidimenzionális Társas Támogatás Kérdőív (Papp-Zipernovszky et al., 2017)	Család	4
	Barátok	3
	Tanárok (Jelentős mások)	3
Osztályklíma (Eder & Mayer, 2000)	Tanárok és tanórák	12
	Osztályközösség	12
Háttérváltozók	Tanuló neme	
	Születési év	
	Iskolatípus	
	Évfolyam	
	Osztályismétlés	
	Lakóhely típusa	
	Szülők iskolai végzettsége, Szülőkkel (nevelőszülőkkel) való együttélés	
	Elérni kívánt iskolai végzettség	
	Iskolai teljesítmény megítélése	
	Nyílt végű kérdések	Azért szeretek iskolába járni, mert...
Azért nem szeretek iskolába járni, mert...		
Azért szeretek otthon tanulni, mert...		
Azért nem szeretek otthon tanulni, mert...		
<b>Összesen</b>		<b>98</b>

## 7.2. Az online vizsgálat mintaválasztása és lebonyolítása

Az online adatfelvétel előkészítésére és felvételére a 2019/2020. tanév 2. félévében, 2019. december és 2020. március között került sor. A kutatásba véletlenszerűen választott általános iskolákat vontunk be az ország egész területéről, köztük a fővárosból is. A vizsgálatban való részvétel lehetőségével 2019. decemberében elsősorban online és telefonos módon kerestem

meg intézményvezetőket és pedagógusokat. A megkeresés alkalmával ismertettem a kutatás célját és módszerét, a kérdőív tartalmi felépítését és a kitöltés várható menetét, valamint a várható eredmények felhasználásának célját, módját. Azok az intézmények, amelyek vállalták a vizsgálatban való részvételt vagy megadták az érintett osztályok osztályfőnökeinek elérhetőségét, vagy ők maguk vállalták, hogy a kérdőívet eljuttatják a tanulókhöz. A kérdőívek elérhetőségének többségét a résztvevő osztályok osztályfőnökeinek küldtem el, akik azt online módon osztották meg a tanulókkal. (Az osztályfőnökök a tanulói kérdőív elérhetőségével egyidőben kapták meg a tanári kérdőív linkjét is, ennek köszönhetően a tanulói és a tanári kitöltések azonos időszakban valósultak meg. A tanári vizsgálat mintaválasztását és lebonyolítását részletesebben a 8.2. fejezet tartalmazza.)

A kérdőív nyitó oldalán terjedelmében röviden, de lényegre törően ismertettem a kérdőív célját, külön hangsúlyozva, hogy a kitöltés önkéntes és név nélkül történik, a legfontosabb az őszinte válaszadás, mert a kérdőívben nincsenek jó vagy rossz válaszok. Hangsúlyoztuk, hogy az eredményeket csak kutatási célokra használjuk fel. A tájékoztató végén kapcsolattartási e-mail címet is megadtunk, amin a kérdőívvel vagy a kitöltéssel kapcsolatban felmerülő problémákat jelezhették a pedagógusok és/vagy a tanulók. A kérdőív kitöltése kb. 30-40 percet vett igénybe, a kérdőívet internetes elérhetőséggel rendelkező digitális eszközön nyithatták meg a tanulók (pl. asztali számítógép, laptop, tablet). Az adatok feldolgozása és elemzése SPSS 24. és a Jamovi (0.9.6.5) statisztikai programok segítségével történt. A kérdőívet Google program segítségével hoztam létre.

Az előzetes szervezési feladatok után a kérdőívek kitöltése 2020. január közepén indult. A kitöltés kezdeti időszaka még a hagyományos tanrend időszakára esett, az időközben világszerte elterjedt koronavírus miatt (2020. március 16-án) bevezetett digitális munkarend után azonban a kitöltések száma erősen visszaesett. Az új munkarend bevezetése váratlan helyzet elé állította a pedagógusokat, akiknek elsődleges feladatát a távoktatás sikeres megvalósítása, ezen belül az online tanórák megszervezése, lebonyolítása és egyéb szervezési tevékenységek (pl. számonkérés, ellenőrzés formáinak kidolgozása) jelentették. Az időközben pedagógusoktól kapott visszajelzések szerint a kérdőívet iskolai környezetben sokan már nem tudták kitöltetni a tanulóikkal, a későbbiekben pedig annak ellenére, hogy a diákok számára továbbították a kérdőív linkjét, a kitöltések megvalósulását személyesen garantálni már nem tudták.

A digitális munkarendre történt átállás után a kitöltések száma erősen visszaesett, ezért úgy döntöttünk, hogy a mérést megszakítjuk, a kérdőívek kitöltését 2020. március végével lezártuk. Az eredmények értelmezésénél az addig beérkezett válaszokat dolgoztuk fel,

### **7.3. A vizsgálatban résztvevők háttérváltozók mentén való jellemzése**

Az online kérdőívet összesen 419 általános iskolás tanuló töltötte ki, a vizsgálatot az 5. és 8. évfolyamos tanulók válaszai alapján végeztem. A mintát a vizsgálatba bevont háttérváltozók mentén, nemek és évfolyamok szerinti bontásban jellemzem.

A minta évfolyamok és nemek szerinti megoszlását a 16. táblázat mutatja. A táblázat alapján látható, hogy a két részmintában közel azonos számú tanuló szerepel ( $N_5=212$ ,  $N_8=207$ ). A nemek szerinti megoszlás tekintetében az 5. évfolyamon nagyobb számban

képviselik magukat a lányok, mint a fiúk, a 8. évfolyamos részmintában azonban közel annyi lány vett részt, mint fiú.

16. táblázat. Az online mérésben részt vevő tanulók évfolyamok és nemek szerinti megoszlása

Évfolyam	Fiú (N)	Lány (N)	Összesen (N)
5.	89	123	212
8.	100	107	207
Összesen	189	230	419

A mérésben községben (/faluban), városban és fővárosban tanuló diákok vettek részt. Tekintettel arra, hogy a vizsgálatnak nem volt célja egy konkrét régió vagy országrész vizsgálata, ezért pontos információ nem áll rendelkezésre a minta területi lefedettségéről sem, a település típusa azonban fontos információkat tartalmazhat a későbbi elemzésekben. A tanulók lakóhelyének településtípus szerinti megoszlása mindkét évfolyamon hasonló. A két változó (lakóhely és évfolyam) összehasonlítása céljából Khí-négyzet próbát alkalmaztam ( $\chi^2=0,23$ ;  $p=0,89$ ). A 17. táblázat alapján látható, hogy a vizsgált minta legtöbb tanulója községben lakik és többségük lány. A legkevesebben a fővárosból vettek részt a mintában, ahol a nemek aránya hasonló.

17. táblázat. A tanulók lakóhelyének településtípus szerinti eloszlása (%)

Nem	Lakóhely			Összesen (N)
	Község	Város	Főváros	
Fiú	79 (41,8)	71 (37,6)	39 (20,6)	189
Lány	104 (45,2)	89 (38,7)	37 (16,1)	230
Összesen	183	160	76	419

A résztvevők családi hátterének megismerése céljából a szülők iskolai végzettségére (18. és 19. táblázat) és a szülőkkal való együttélésre kérdeztem rá, a tanulók válaszaikat külön-külön adták meg az anyára (/nevelőanyára) és az apára (/nevelőapára) vonatkozóan. A családi háttér és az iskolai eredményesség egymásra való hatása többszörösen igazolt (pl. Inchley et al., 2020; OECD, 2019b; Rees et al., 2020). Kutatási eredmények szerint a családi háttérváltozók közül a szülő iskolai végzettségének van a legerősebb befolyásoló hatása, ezért a legtöbb kutatásban, amiben a felnőttek és/vagy tanulók életminőségét, elégedettségét vagy általános véleményét kérdezik, megtalálható ez a kérdés. A szülővel való együttélés és a szülők iskolai végzettsége az otthoni légkörről, a családban uralkodó értékekről, normákról és a szülő-gyermek kapcsolat minőségéről adhat visszajelzést a kutatóknak. Jelen dolgozatnak azonban nem célja a családi hatások alaposabb vizsgálata és feltárása, ezért ezen háttérváltozókkal csak néhány összefüggés bemutatására kerül sor a későbbi fejezetekben.

A szülők iskolai végzettségénél a tanulók az *általános iskola, szakiskola/szaktanulmányok, a főiskola/egyetem* és a *doktori fokozat* közül választhattak. Korábbi, a kitöltések személyes felügyelete során szerzett tapasztalataim alapján a tanulók

(főleg a fiatalabb korosztályokban) nem minden esetben tudják biztosan megválaszolni ezt a kérdést, ezért a találgatással való kijelölés elkerülése céljából a kérdés válaszlehetőségei között szerepelt a „Nem tudom” opció is. A vizsgálat szempontjából a szülőkre mint olyan elsődleges kötődési személyekre tekintettem, akikkel a tanuló együtt él, ami azonban nem feltétlenül jelenti a biológiai szülőket, ezért az utasításokban az anya(/nevelőanya) és apa (/nevelőapa) kifejezést egymás mellett szerepeltettem, de az eredmények bemutatása során csak az anya és az apa kifejezéseket használom.

18. táblázat. A szülők iskolai végzettsége évfolyamok szerinti bontásban (%)

Évfolyam	N	Szülő	Iskolai végzettség					
			1	2	3	4	5	6
5.	212	Anya	21 (9,9)	37 (17,5)	45 (21,2)	75 (35,4)	3 (1,4)	31 (14,6)
		Apa	12 (5,7)	74 (34,9)	30 (14,2)	55 (25,9)	2 (0,9)	39 (18,4)
8.	207	Anya	13 (6,3)	30 (14,5)	67 (32,4)	77 (37,2)	6 (2,9)	14 (6,7)
		Apa	6 (2,9)	67 (32,4)	57 (27,5)	55 (26,6)	2 (1)	20 (9,6)

Megjegyzés: 1: Általános iskola; 2: Szakiskola/szaktanulmányképző; 3: Érettségi; 4: Főiskola/egyetem; 5: Doktori fokozat; 6: Nem tudom

19. táblázat. A szülők iskolai végzettsége nemek szerinti bontásban (%)

Nem	N	Szülő	Iskolai végzettség					
			1	2	3	4	5	6
Fiú	189	Anya	14 (7,4)	24 (12,7)	58 (30,7)	73 (38,6)	2 (1,1)	18 (9,5)
		Apa	11 (5,8)	58 (30,7)	41 (21,7)	52 (27,5)	2 (1,1)	25 (13,2)
Lány	230	Anya	20 (8,7)	43 (18,7)	54 (23,5)	79 (34,3)	7 (3,0)	27 (11,7)
		Apa	7 (3,0)	83 (36,1)	46 (20,0)	58 (25,2)	2 (0,9)	34 (14,8)

Megjegyzés: 1: Általános iskola; 2: Szakiskola/szaktanulmányképző; 3: Érettségi; 4: Főiskola/egyetem; 5: Doktori fokozat; 6: Nem tudom

Az eredmények szerint a nemek és évfolyamokra vonatkozó kérdések válaszai alapján a legtöbb anya főiskolát/egyetemet végzett, a legtöbb apa szakiskolát/szaktanulmányképzőt. Az anyák esetében a felsőfokú végzettséget az évfolyamok és nemek szerint is az érettségi, majd a szakiskolát/szaktanulmányképzőt végzetek száma követi. Az apák végzettsége az ötödik évfolyamosok és a nemek szerint a főiskola/egyetem majd az érettségi sorrendjében követik egymást, a nyolcadikosok mintájánál az érettségit és a felsőfokú végzettséget szerző apák száma közel azonos. Csak általános iskolai végzettsége több anyának, mint apának van, azonban doktori fokozattal is több anya rendelkezik, mint apa, de összességében tudományos fokozattal rendelkezik a legkevesebb szülő. Megfigyelhető, hogy az alsóbb évfolyamon valóban többen voltak, akik nem tudták megadni a szüleik iskolai végzettségét, és a két szülő közül összességében a fiúk a lányok is az apák végzettségével voltak kevésbé tisztában. A szülőkkel való együttélés táblázata szerint (20. és 21. táblázat) a tanulók többsége mindkét évfolyamon együtt él az anyával és/vagy apával, ha valamelyik szülővel nem élnek együtt, akkor az jellemzően az apa.

20. táblázat. Az szülőkkel való együttélés gyakorisága évfolyamok szerint (%)

Évfolyam	N	Szülő	Együttélés	
			Igen	Nem
5.	212	Anya	208 (98,1)	4 (1,9)
		Apa	181 (85,4)	31 (14,6)
8.	207	Anya	202 (97,6)	5 (2,4)
		Apa	165 (79,7)	42 (20,3)

21. táblázat. Az szülőkkel való együttélés gyakorisága nemek szerint (%)

Nem	N	Szülő	Együttélés	
			Igen	Nem
Fiú	189	Anya	185 (97,9)	4 (2,1)
		Apa	160 (84,7)	29 (15,3)
Lány	230	Anya	225 (97,8)	5 (2,2)
		Apa	186 (80,9)	44 (19,1)

A családi hatások mellett a tanulásra vonatkozóan is használtam háttérváltozókat, ezek között először arra kérdeztem rá, hogy mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amit maguk a tanulók el szeretnének élni a későbbiekben. A kérdésre kapott válaszokkal elsősorban a tanulók hosszútávú terveire voltam kíváncsi, ezért a válaszlehetőségeket az alap- közép- és felsőoktatás hármasában helyeztem el: általános iskola befejezése, érettségi vagy szakmatanulás, illetve főiskolai/egyetemi diploma megszerzése. A válaszok között elkülönül az érettségi és a szakmatanulás, de ezeket egyaránt a középfokú végzettséghez sorolom. A főiskola és az egyetem egyaránt a felsőfokú végzettség megszerzésére utal, amit nem befolyásol a felsőoktatási intézmény típusa, ezért alkottak egy válaszkategóriát. Az általános iskola mielőbbi, akár még ballagás előtti befejezésének lehetőségét azért tartottam meg, mert annak ellenére, hogy a tanulók többsége egyre gyakrabban választja a felsőfokú tanulmányok befejezését vágyott célkitűzésként, napjainkban továbbra is megoldásra váró problémát jelent az iskolai lemorzsolódás, vagy a korai iskolaelhagyás jelensége. A kapott válaszokat az 22. és az 23. táblázat tartalmazza.

22. táblázat. Az elérni kívánt iskolai végzettség évfolyamok szerinti bontásban (%)

Évfolyam	N	Iskolai végzettség				
		1	2	3	4	5
5.	212	1 (0,5)	3 (1,4)	34 (16)	40 (18,9)	134 (63,2)
8.	207	-	3 (1,4)	22 (10,6)	28 (13,5)	154 (74,5)

Megjegyzés: 1: befejezni az iskolát, amilyen hamar csak lehet (még ballagás előtt); 2: általános iskola befejezés (elballagni); 3: érettségizni; 4: szakmunkás bizonyítványt szerezni (szakmát tanulni); 5: főiskolai/egyetemi diplomát szerezni

23. táblázat. Az elérni kívánt iskolai végzettség nemek szerinti bontásban (%)

Nem	N	Iskolai végzettség				
		1	2	3	4	5
Fiú	189	-	4 (2,1)	31 (16,4)	34 (18,0)	120 (63,5)
Lány	230	1 (0,4)	2 (0,9)	25 (10,9)	34 (14,8)	168 (73,0)

Megjegyzés: 1: befejezni az iskolát, amilyen hamar csak lehet (még ballagás előtt); 2: általános iskola befejezés (elballagni); 3: érettségizni; 4: szakmunkás bizonyítványt szerezni (szakmát tanulni); 5: főiskolai/egyetemi diplomát szerezni

Évfolyamok és nemek tekintetében is legtöbben a főiskolai/egyetemi diploma megszerzését választották, ezt követte a szakma tanulása és az érettségi. A teljes mintában összesen 6 tanuló (4 fiú és 2 lány) volt, aki az általános iskolát jelölte meg legmagasabb tervezett végzettségnek, és mindössze 1 (ötödik évfolyamos lány) tanuló volt, aki a lehető leghamarabb, akár még ballagás előtt abbahagyná az iskolát. A válaszok alapján tehát a legtöbben felsőfokú végzettséget szeretnének szerezni, közülük nemek tekintetében többen vannak a lányok, évfolyamok tekintetében pedig a nyolcadik osztályos tanulók. A középfokú tanulmányok vonatkozásában többen választották a szakmatanulást, mint az érettségi megszerzését. Ezt indokolhatja, hogy a tanulók többsége községben lakik, ahol jellemzően nagyobb hagyománya van a szakmatanulásnak, mint a városban vagy fővárosban.

A tervezett iskolai végzettség mellett a tanulással kapcsolatos háttértényezők között vizsgáltuk a tanulók saját teljesítményének megítélését is. A tanulók maguk választották ki, hogy átlag alatti, átlagos, vagy átlag feletti teljesítménnyel jellemzik magukat. Hazai és nemzetközi kutatások (Csapó, 2000) a tanulók teljesítményét többnyire az egyes tantárgyakra kapott érdemjegyekre, vagy félévi, év végi átlagokra vonatkozó kérdésekkel vizsgálják, ahol a tanulóknak érdemjegyek formájában kell megadni az eredményeiket. Az elemzések során az érdemjegyeket átlagolva összevont mutatóban fejezik ki a tanuló iskolai teljesítményét, és veszik figyelembe a tanulási és tantárgyi attitűdök megállapításánál. Mindezek ellenére kutatási eredmények támasztják alá, hogy az érdemjegyek nem tükrözik megfelelően a tanulók tudását, iskolai teljesítményét (Csapó, 2000, 2002). Jelen kutatásban a teljesítményre vonatkozó kérdéssel a tanulók általános, szubjektív véleményére voltam kíváncsi, amit a későbbi fejezetekben a tanulással és az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos faktorokkal vettem össze. A vizsgálatban a tanulók többsége évfolyamok és nemek (24. táblázat) tekintetében is átlagos teljesítményről számolt be, a legkevesebb jelölést az átlag alatti teljesítmény kapta. A nemeket

vizsgálva megállapítható, hogy több fiú, mint lány tartja átlag alattinak a teljesítményét, évfolyamok esetében pedig több ötödik, mint nyolcadik évfolyamos tanuló. Az arányok tekintetében az átlag feletti kategóriát évfolyamonként szinte azonos számban választották, a nemek tekintetében azonban több lány, mint fiú ítélte átlag felettinek a teljesítményét. Az átlagos kategóriát a fiúk választották többen, az évfolyamok aránya ebben az esetben csaknem megegyezik.

24. táblázat. Az iskolai teljesítmény megítélése évfolyamok és nemek szerint (%)

		Iskolai teljesítmény		
		Átlag alatti	Átlagos	Átlag feletti
Évfolyam	5.	11 (5,2)	136 (64,1)	65 (30,7)
	8.	7 (3,4)	134 (64,7)	66 (31,9)
Nem	Fiú	13 (6,9)	124 (65,6)	52 (27,5)
	Lány	5 (2,2)	146 (63,5)	79 (34,3)

A tervezett végzettség és a teljesítmény megítélésén felül a tanulással kapcsolatban rákérdeztem arra is, hogy a tanulók ismételték-e már osztályt, mert az osztályismétlés ténye befolyásolhatja az iskola, a tanulás és az egyes tantárgyak megítélését is. Jelen vizsgálatban (25. táblázat) a tanulóknak csak nagyon kevés százaléka tartozik az osztályismétlők közé, közülük többen vannak a 8. osztályosok, nemek tekintetében a szám azonos, de arányait tekintve több fiú ismételt már osztályt, mint lány.

25. táblázat. Az osztályismétlések gyakorisága évfolyamok és nemek szerint (%)

		Osztályismétlés	
		Igen	Nem
Évfolyam	5.	8 (3,8)	204 (96,2)
	8.	14 (6,8)	193 (93,2)
Nem	Fiú	11 (5,8)	178 (94,2)
	Lány	11 (4,8)	219 (95,2)

#### 7.4. A mérőeszköz háttérstruktúrájának ellenőrzése

Az alkalmazott kérdőívek háttérstruktúráját megerősítő, illetve feltáró faktoranalízissel ellenőriztük. A vizsgálatunkba bevont összes kérdőív meghatározott faktorstruktúrával, valid és megbízható értékekkel rendelkező korábbi mérések kapcsán, ezért minden esetben a megerősítő faktorelemzést alkalmaztuk elsőként. Azokban az esetekben, amikor nem megfelelő FIT-értékeket kaptunk, a feltáró faktorelemzést is elvégeztük.

A vizsgálat megkezdése előtt feltételeztem, hogy valamennyi kérdőív esetében igazolódni fog a várt faktorszerkezetet. A konfirmatív faktoranalízis elvégzése alapján az



megfelelő illeszkedési mutatókat kaptunk, a vizsgálatba bevont valamennyi kérdőív esetén igazolódott a várt belső szerkezet (26. táblázat).

26. táblázat. A tanulói kérdőívcsomagban használt kérdőívek konfirmatív faktorelemzésének illeszkedési mutatói

	$\chi^2$	df	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
Élettel való elégedettség skála (1 faktor)	29,5	5	0,01	0,96	0,93	0,03	0,11
WHO Jólét Skála (1 faktor)	12,9	5	0,02	0,98	0,95	0,02	0,06
Tesztoszorongás PISA (1 faktor)	16,0	2	0,01	0,98	0,94	0,02	0,13
Társas támogatás (3 faktor)	42,3	32	0,01	0,99	0,99	0,03	0,03
Osztályklíma (6 faktor)	339	174	0,01	0,92	0,91	0,07	0,05

Az adaptált *Iskolai Jólét Kérdőív* esetében azonban a pilot méréshez hasonlóan az illeszkedési mutatók nem voltak megfelelőek az eredeti factorszerkezetre (CFI=0,81, TLI=0,79, SRMR=0,08, RMSEA=0,07), ezért ennél a kérdőívnel ismételtén feltáró faktoranalízist végeztünk. Az elvégzett elemzés öt faktor elkülönülését eredményezte, a kapott factorszerkezetet bemutató táblázat terjedelme miatt a mellékletek között található (6. melléklet). A faktoranalízis során a Kaiser-Mayer-Olkin-mutatót értéke 0,87 volt, ami feltételezi a kapott faktorok mögötti látens struktúra meglétét. A változók páronként nem függetlenek (a Bartlett-teszt szignifikanciája:  $p < 0,01$ ). A kapott faktorok a változórendszer 49,28%-át magyarázták. Az egymástól elkülönült, öt faktort a bennük szereplő kérdések tartalma alapján neveztem el, majd az alábbi elnevezésekkel összevont változókat hoztam létre, a további elemzéseket ezen változókkal végeztem:

1. Szorongás, fizikai panasz (10 item)
2. Általános attitűd (5 item)
3. Öröm az iskolában (8 item)
4. Társas problémák (5 item)
5. Iskolai énhatékonyság (4 item)

Az elemzés során a program az egyik kérdőív-tételt (27.) egyik faktorba sem sorolta be, ezért az eredeti 33 item helyett csak 32 itemmel dolgoztam a továbbiakban.

A *szorongás, fizikai panasz* faktorba azok a kérdések kerültek, amelyek az iskola miatt kialakult testi és fizikai (egészségi) panaszokra, illetve az iskolával kapcsolatos aggodalmak miatt az ezek következtében kialakult szorongás állapotára utalnak. A faktor egyértelműen az iskolai jólét egyik negatív dimenzióját adja, amit igazol, hogy az ide sorolt állítások mind negatív megfogalmazásúak (ezek skálaértékeit az elemzés során megfordítottam). Az eredeti kérdőívben (Hascher, 2004) (és ennek köszönhetően a feltételezett faktorok esetében is) ezek a tételek két külön faktort jelentettek (szorongás és testi, fizikai panasz). Tekintettel az állítások negatív irányára és a szorongás fizikai panaszokkal való (szakirodalom alapján is alátámasztott) szoros kapcsolatára, a saját elemzésemben ezen tételek egy faktorban való elhelyezkedését elfogadtam. Ennek köszönhető, hogy az eredetileg feltételezett 5 ítemes *Iskolai szorongás* és szintén 6 ítemes *Testi, fizikai panasz* elnevezésű faktor helyett egy 10 ítemes faktor keletkezett (a kapott itemszámot indokolja, hogy a korábbiakban említett, egyik helyre sem besorolt tétel az Iskolai szorongás faktorba tartozott volna). Az *Általános attitűd* elnevezésű faktor az iskolára

és az iskolai életre vonatkozó általános, pozitív irányú állításokat tartalmazza, azt fejezi ki, hogy a tanulók szívesen járnak iskolába, emellett az iskolába járást hasznos dolognak tartják. A faktor a feltételezett hét tétel helyett csak öt tételt tartalmaz, a további két tétel (4., 6.) átkerült az *Öröm az iskolában* elnevezésű faktorba. Mivel a két faktor tartalmában egymáshoz hasonló állításokat tartalmaz, ezért a két tétel áthelyezése elfogadhatónak számít. Az *Öröm az iskolában* faktor tehát szintén pozitív tartalmú állításokat tartalmaz, olyan eseményeket, élményeket leíró állítások kerültek ide, amelyek örömet, jó érzést válthatnak ki a tanulókból az iskolával és a tanulással kapcsolatban. A faktorba 5 item elhelyezkedését vártam, ami azonban nyolc itemre bővült: a fent leírt két item mellett a harmadik (8.) az *Iskolai énhatékonyság* faktorban volt eredetileg. Az állítás a tartalmában is megfogalmazott „jó érzés” miatt feltételezi az örömeztet kialakulását, ezért ebben a kategóriában is elfogadható. Az *Iskolai énhatékonyság* faktor az iskolai feladatokban és tevékenységekben való énhatékonyságot kifejező állításokat tartalmazza, tehát szintén pozitív irányú állításokat tartalmaz. A faktorba sorolt négy tétel a tanulók iskolai feladatokkal és követelményekkel való megbirkózásának sikerességéről ad visszajelzést. A kérdőív másik negatív dimenzióját a *Társas problémák* eredetivel megegyező, öttételes faktora jelenti, amiben az osztálytársakkal és egyéb személyekkel (tanárok, iskolatársak) kapcsolatos problémákra utalnak az állítások.

Az eredeti kérdőív alapján feltételezett és az eredményben kapott faktorok közötti eltéréseket a 27. táblázat tartalmazza, melyben összehasonlításként a pilot vizsgálatban kapott faktorok is szerepelnek. A táblázat alapján látható, hogy egyik vizsgálatunkban sem kaptunk az eredetivel egyező faktorszerkezetet, sem a tételszám, sem az itemszám nem egyezett meg egyik vizsgálatban sem. Mindennek magyarázatát részben a kérdőív újszerűségében feltételezzük. Az online vizsgálatban alkalmazott kérdőív állításait a pilot vizsgálat és a tanári visszajelzések alapján dolgoztuk át. Ennek köszönhetően némelyik állítás új megfogalmazást kapott, ami magyarázata lehet annak, hogy az online vizsgálatban a pilot vizsgálatához képest is eltérő faktorstruktúrát kaptunk.

27. táblázat. Az Iskolai Jólét Kérdőív eredeti, a pilot és az online vizsgálatban kapott faktorai (tételszám)

Pilot vizsgálat (tételszám)	Eredeti kérdőív (tételszám)	Online vizsgálat (tételszám)
Általános attitűd (3)	Pozitív attitűd (7)	Általános attitűd (5)
Elégedettség (5)		
Öröm az iskolában (3)	Elismerés, öröm (5)	Öröm az iskolában (8)
Iskolai énhatékonyság (4)	Iskolai énhatékonyság (5)	Iskolai énhatékonyság (4)
Problémák az iskolában (12)	Társas problémák (5)	Társas problémák (5)
	Aggodalom (5)	
Testi, fizikai panasz (4)	Testi, fizikai panasz (6)	Szorongás, fizikai panasz (10)

A *Multidimenzionális Társas Támogatás Kérdőív* (Papp-Zipernovszky et al., 2017) faktoranalízise igazolta a várt háromfaktoros struktúrát (28. táblázat). A KMO-mutató értéke (0,82) megfelelő, a változók páronként nem függetlenek (a Bartlett-teszt szignifikanciája:  $p < 0,01$ ), a kapott faktorok a változórendszer 76%-át magyarázzák.

28. táblázat. A Multidimenzionális Társas Támogatás Kérdőív faktorszerkezete

	Faktorok		
	1	2	3
KMO-mutató		0,817	
Sajátérték	2,86	2,42	2,30
Variancia (%)	28,61	24,21	23,01
Kum. Variancia	28,61	52,82	75,83
Kérdőívtétel száma	Család	Barátok	Tanár
3.	0,83		
4.	0,86		
6.	0,79		
9.	0,82		
5.		0,84	
7.		0,90	
10.		0,88	
1.			0,84
2.			0,87
8.			0,86

A faktorokból az eredeti elnevezéssel képeztem összevont változókat. A Család és a Barátok mellett a Jelentős harmadik személyt a tanulók tanárai jelentették, ezen kérdéseket tartalmában ennek megfelelően fogalmaztam meg.

Az *Osztályklíma Kérdőív* (Eder & Mayer, 2000) 24 tételt tartalmazott, melyekből a program hat faktorba rendezte a tételeket (7. melléklet). A KMO-mutató megfelelő értéket mutatott (0,83), a változók páronként nem függetlenek (a Bartlett-teszt szignifikanciája:  $p < 0,01$ ). A kapott faktorok a változórendszer 59%-át magyarázzák. A faktorok jelen esetben is a benne szereplő állítások tartalma alapján kapták az elnevezésüket:

1. Tanári támogatás (6)
2. Osztályközösség (4)
3. Tanórai stressz (3)
4. Tanulói fegyelmezetlenség, rivalizálás (5)
5. Tanulói érdeklődés (3)
6. Tanári büntetés (2)

A *Tanári támogatás* pozitív irányú állításai a tanár személyére, segítőkészségére és az általa alkalmazott oktatási módszerek kedveltségére vonatkoztak. Az *Osztályközösség* faktora az osztálylégkör, a tanulók közötti összetartás és egymásnak való segítségnyújtás tételeit tartalmazza. A *Tanórai stressz* tételei az oktatási módszerek azon problémáira utalnak, amelyek miatt a tanulók rosszul érzik magukat a tanórákon, vagy úgy érzik, hogy nem tudják követni a tananyagot. A *Tanulói fegyelmezetlenség, rivalizálás* faktora azért kapta ezt az összetett elnevezést, mert a tanórai fegyelmezetlenségre vonatkozó állítások mellett az tanulók egymás közötti rivalizálására vonatkozó tételek is ebben találhatóak. A *Tanulói érdeklődés* a tanulók iskolai feladatok és tanulás iránti érdeklődését fedik le, míg a *Tanári büntetés* a tanárok által

alkalmazott büntetési módszerek hatékonyságáról ad visszajelzést. Ezutóbbi faktorba mindössze két változó került besorolásra, viszont mivel a változók igen magas faktorsúllyal (0,76 és 0,73) szerepelnek, ezért valószínűleg megfelelően képviselik a faktor tartalmát. A program egy tételt (5.) nem sorolt be egyik faktorba sem, ezért az összevont változó kialakításakor ezt a tételt figyelmen kívül hagytam.

## 7.5. A mérőeszköz megbízhatóságának ellenőrzése

A mérőeszköz belső konzisztenciáját és az egyes kérdőívek megbízhatóságát reliabilitás-mutatók (Cronbach- $\alpha$ ) segítségével vizsgáltuk. A már korábban bemutatott kérdőívek kiválasztását indokolta, hogy azok egyéb (hazai és nemzetközi) vizsgálatokban már megbízhatónak és érvényesen használhatónak bizonyultak, ezért feltételeztük, hogy a saját vizsgálat is hasonló eredményeket hoz majd. A kapott megbízhatósági értékeket évfolyamok szerinti bontásban az 29. táblázat mutatja be.

29. táblázat. A mérőeszközben szereplő kérdőívek megbízhatósága (Cronbach- $\alpha$ )

Kérdőív	Évfolyam		Teljes
	5.	8.	
<i>Élettel való Elégedettség Skála</i>	0,75	0,82	0,79
<i>WHO Jólét Skála</i>	0,64	0,74	0,70
<i>Iskolai Jólét Kérdőív</i>	0,88	0,86	0,87
Szorongás, fizikai panasz	0,82	0,81	0,81
Általános attitűd	0,79	0,80	0,80
Öröm az iskolában	0,72	0,78	0,76
Társas problémák	0,83	0,77	0,80
Iskolai éhatékonyság	0,78	0,79	0,79
<i>PISA Tesztszorongás Skála</i>	0,83	0,84	0,84
<i>Multidimenzionális Társas Támogatás Kérdőív</i>	0,83	0,83	0,83
Család	0,84	0,84	0,85
Barátok	0,85	0,85	0,88
Tanárok (Jelentős mások)	0,85	0,85	0,84
<i>Osztályklíma</i>	0,83	0,84	0,83
Tanári támogatás	0,84	0,82	0,83
Osztályközösség	0,76	0,83	0,80
Tanórai stressz	0,73	0,80	0,76
Tanulói fegyelmezetlenség, rivalizálás	0,69	0,67	0,68
Tanulói érdeklődés	0,66	0,50	0,59
Tanári büntetés	0,44	0,51	0,48

A kapott megbízhatósági mutatók alapján megállapítható, hogy valamennyi kérdőív megfelelő, vagy magas reliabilitás-mutatóval rendelkezik, ami jelen vizsgálatban is igazolja a választott kérdőívek magas belső konzisztenciáját. Az alkalmazott kérdőívek közül a

legalacsonyabb Cronbach- $\alpha$  értékeket az Élettel való Elégedettség és a WHO Jólét Skála kapta (együtt és évfolyamok szerinti bontásban is), azonban a legkisebb érték ebben az esetben is 0,6 fölötti, ami elfogadhatónak számít. Az alskálák közül az Osztályklíma kérdőív Tanári büntetés faktora kapta a legalacsonyabb megbízhatósági mutatókat, aminek magyarázata lehet, hogy ebbe a faktorba mindössze két tétel tartozik. A faktoranalízis során azonban ezen tételek is megfelelő értékeket kaptak, a kérdőív összességében megfelelő, 0,8 fölötti megbízhatósági értéket mutat, továbbá a teljes teszt reliabilitás-mutatóját sem rontják, ezért a további elemzésekben megtartottam a változókat.

Összességében tehát megállapítható, hogy a vizsgálatba bevont kérdőívek megbízhatóan működnek és mivel az évfolyamok között sincs jelentős különbség a mutatókban, ez azt jelzi, hogy a mérőeszközök a választott korosztály jellemzésére is megbízhatóan alkalmazhatók.

## 7.6. Az iskolai jólét tényezői közötti összefüggések

Az iskolai jólét faktorainak összefüggéseit korrelációanalízissel vizsgáltuk, melynek eredményét az 30. táblázat tartalmazza.

30. táblázat. Az Iskola Jólét Kérdőív faktorai közötti korrelációk

Faktorok	Általános attitűd	Örömmérs az iskolában	Iskolai énhatékonyság	Szorongás, fizikai panasz
Örömmérs az iskolában	0,54**	-		
Iskolai énhatékonyság	0,49**	0,56**	-	
Szorongás, fizikai panasz	0,15**	n. s.	0,30**	-
Társas problémák	0,21**	0,20**	0,25**	0,41**

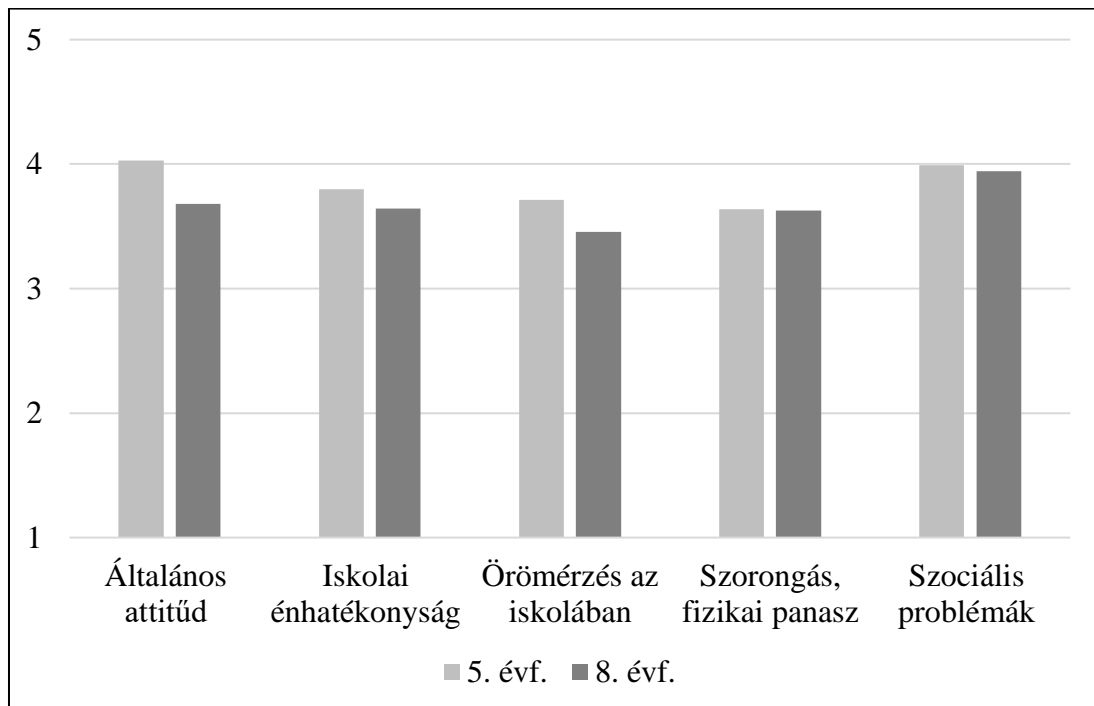
Megjegyzés: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; n. s. = nem szignifikáns

A táblázat alapján látható, hogy egy kapcsolat kivételével, az összes faktor között szignifikáns kapcsolat, vagyis igazolt együttjárás feltételezhető. Az iskolai örömmérs és a szorongás, fizikai panaszok faktorai között nincs szignifikáns összefüggés, ami indokolható a faktorok ellentétes tartalmával is. A mutatók alapján a pozitív faktorok között szorosabb összefüggéseket feltételezhetünk, az általános attitűd, az iskolai énhatékonyság és az iskolai örömmérs kategóriái között is közepesen erős a kapcsolat. Ezeknél már gyengébb, de továbbra is szignifikáns a kapcsolat a negatív faktorok, vagyis a szorongás, fizikai panasz és a társas problémák között. Ezek együttjárása a tartalmuk miatt szintén a várt feltételezéseket igazolja. A további összefüggések szerint a társas problémák a pozitív kategóriák közül az énhatékonysággal, az általános attitűddel és az iskolai örömmérsrel gyenge kapcsolatot mutat, a szorongás és az énhatékonyság faktorai között közepes összefüggés mutatkozik.

## 7.7. Az iskolai jóllét tényezőinek háttérváltozók mentén való vizsgálata

### 7.7.1. Az iskolai jóllét faktorainak nemek és évfolyamok szerinti eredményei

A faktorok közötti összefüggések feltárása után leíró statisztikai elemzésekkel vizsgáltuk az ötödik és nyolcadik osztályos tanulók kérdőívre adott válaszait (13. ábra), majd a korcsoportok véleményét kétmintás t-próbával hasonlítottuk össze (31. táblázat).



13. ábra.

*Az iskolai jóllét faktorainak megítélése évfolyamok szerint*

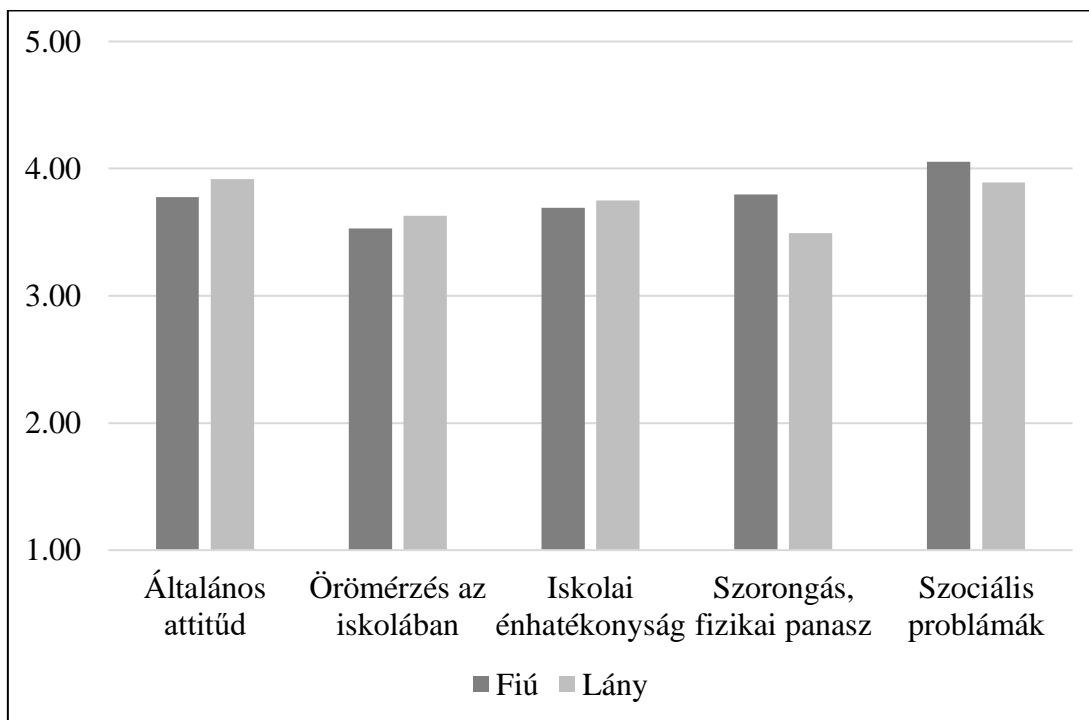
Az ábra és a táblázat alapján látható, hogy az összes faktor magasabb értéket kapott az ötödikes, mint a nyolcadikos tanulók körében, a kétmintás t-próba eredményei szerint a különbség a pozitív faktorok esetében szignifikáns. A pozitív faktorok magasabb átlagértékei arra utalnak, hogy az ötödik osztályos tanulók az iskolába járást hasznos és értelmes dolognak tartják, szívesebben járnak iskolába, és ott jól érzik magukat. Az iskolai tevékenységekben, feladatokban sikeresebbnek érzik magukat, a követelményeket teljesíteni tudják, a feladatokkal és az iskolai élettel kapcsolatban több pozitív élményük, örömmérsük van, mint a nyolcadikosoknak. A pozitív faktorok közül a nyolcadikosok esetében az általános attitűd kapta a legmagasabb, míg az iskolai örömmérs faktora a legkisebb értéket, ami utalhat arra, hogy a tanulók összességében szívesen járnak iskolába, ott azonban már kevesebb örömmérsről és pozitív tapasztalatról számolnak be, mint ötödikes társaik. Az örömteli tevékenységekkel szemben több társas problémáról és szorongásos élményről számolnak be. A negatív faktorok esetében az átlagértékek között csekély eltérés mutatkozik az évfolyamok között, és mint látható, az eltérés egyik esetben sem szignifikáns. A társas problémák faktora mindkét

évfolyam esetében magasabb értékeket kapott a másik negatív faktornál, eszerint mindkét évfolyam esetében a társas kapcsolatok problémái jelennek meg erősebben az iskola megítélését negatívan befolyásoló tényezők között. A nyolcadikos tanulók esetében egyúttal a legmagasabb átlagértéket is a társas problémák faktora kapta, esetükben feltételezhető, hogy ez az egyik legerősebb befolyásoló tényező, ami az iskolai jóllétet meghatározza.

31. táblázat. Az iskolai jóllét befolyásoló tényezőinek megítélése évfolyamok szerint

Faktor	Évf.	N	Átlag	Szórás	Levene-próba		Kétmintás t-próba	
					F	p	t	p
Általános attitűd	5.	212	4,03	0,72	0,03	0,85	4,93	0,00
	8.	207	3,68	0,72				
Örömmérs az iskolában	5.	212	3,71	0,63	0,20	0,66	4,05	0,00
	8.	207	3,45	0,68				
Iskolai énhatékonyság	5.	212	3,8	0,78	0,27	0,60	2,06	0,04
	8.	207	3,64	0,77				
Szorongás, fizikai panasz	5.	212	3,64	0,79	0,11	0,74	0,10	0,92
	8.	207	3,63	0,8				
Társas problémák	5.	212	3,99	0,93	1,07	0,30	0,54	0,59
	8.	207	3,94	0,87				

Az évfolyamok után a nemek véleménye közötti különbségeket hasonlítottam össze az iskolai jóllét faktoraival kapcsolatban (14. ábra). A fiúk esetében egyértelműen a negatív tényezők, előbb a társas problémák, majd a szorongás, fizikai panasz faktorai kaptak magasabb átlagértékeket.



14. ábra.

*Az iskolai jóllét befolyásoló tényezőinek megítélése nemek szerint*

A kétmintás t-próba eredményei szerint (32. táblázat) a különbség a szorongás, fizikai panasz esetén szignifikáns a fiúk javára, vagyis nekik gyakrabban vannak szorongásos és/vagy testi, fizikai panaszai az iskolában, vagy az iskolával kapcsolatban, mint a lányoknak. A pozitív faktorok közül a fiúknál az általános attitűd értéke a legmagasabb, a legalacsonyabb az iskolai örömezésé. Mindez utalhat arra, hogy a fiúknál az iskolai jóllét megítélésekor elsősorban a negatív tényezők kerülnek előtérbe, az iskolai konfliktusoknak, az ezzel kapcsolatban kialakult szorongás érzésének és a felmerülő testi, fizikai panaszoknak nagyobb jelentősége van az iskolai jóllét megítélésében, mint a lányoknál.

A lányok esetében az általános attitűd kapta a legmagasabb átlagértéket, ezt a társas problémák, majd az iskolai örömezés és az iskolai énhatékonyság követte, a legkisebb értéket a szorongás, fizikai panasz faktora kapta. A lányok esetében tehát feltételezhető, hogy szívesebben járnak iskolába, mint a fiúk, azonban a társas kapcsolatok szerepe, jelen esetben a társakkal kialakult problémák, konfliktusok esetükben is az egyik legfontosabb befolyásoló erővel bírnak az iskolai jóllét megítélése során. Az iskolai örömezésnek és az énhatékonyság érzésének magasabb értékei arra utalhatnak, hogy ezeknek erősebb befolyásoló ereje van, mint az iskolai tevékenységekkel kapcsolatos szorongásnak és fizikai panaszoknak, melyeknek az előfordulása is ritkább, mint a többi tényezőé.



32. táblázat. Az iskolai jóllét befolyásoló tényezőinek megítélése nemek szerint

Faktor	Nem	N	Átlag	Szórás	Levene-próba		Kétmintás t-próba	
					F	p	t	p
Általános attitűd	fiú	189	3,78	0,76	0,03	0,87	-1,94	0,05
	lány	230	3,92	0,73				
Örömmérség az iskolában	fiú	189	3,53	0,63	1,40	0,24	-1,59	0,11
	lány	230	3,63	0,69				
Iskolai énhatékonyság	fiú	189	3,69	0,78	0,08	0,77	-0,73	0,46
	lány	230	3,75	0,77				
Szorongás, fizikai panasz	fiú	189	3,80	0,77	0,53	0,47	3,95	0,00
	lány	230	3,50	0,79				
Társas problémák	fiú	189	4,06	0,79	12,96	0,00	1,90	0,06
	lány	230	3,89	0,98				

### 7.7.2. A családi háttér szerepe az iskolai jóllét megítélésében

A tanulók családi háttérének megismerése céljából vizsgálatunkba a szülők iskolai végzettségét és a szülőkkel való együttélést vontuk be. Az iskolai jólléttel foglalkozó vizsgálatokban (pl. a családi háttér jellemzéséhez gyakran használják a szülők iskolai végzettségét, ezért ezt a háttérváltozót a saját vizsgálatunkba is bevontuk.

A különbségek feltárására varianciaanalízist végeztünk, melynek során az ANOVA-elemzést megelőzően Levene-próba alapján döntöttük el, hogy Tukey'b vagy Dunette's T3-próbát alkalmazzuk. Az iskolai jóllét és az anya legmagasabb iskolai végzettségének vizsgálatakor két esetben, a Szorongás, fizikai panasz és az Iskolai énhatékonyság faktorai között találtam szignifikáns különbséget (a 33. táblázat csak ezeket a faktorokat tartalmazza). A szorongás, fizikai panasz faktor esetében ( $\alpha=1,22$ ;  $p=0,30$ ;  $F=4,69$ ;  $p<0,001$ ) az érettségit és a doktori fokozatot szerzett anyák gyermekeinek szorongása erősebb az általános iskolát végzett anyák gyermekeinél. Az iskolai énhatékonyság faktora esetében ( $\alpha=1,81$ ;  $p=0,11$ ;  $F=2,98$ ;  $p=0,01$ ) pedig a doktori fokozatot szerzett anyák gyermekei erősebbnek ítélték meg az iskolai énhatékonyságukat az általános iskolát végzett anyák gyermekeinél.

33. táblázat. Az iskolai jóllét faktorainak megítélése az anya iskolai végzettsége szerint

Faktor	Végzettség	Átlag	Szórás	ANOVA		Szignifikánsan elkülönülő csoportok
				F	p	
Szorongás, fizikai panasz	1	3,84	0,76	4,69	0,00	{1<3,5}
	2	3,97	0,71			
	3	3,68	0,74			
	4	3,92	0,73			
	5	4,11	0,89			
	6	3,37	0,87			
Iskolai énhatékonyság	1	3,36	0,81	2,98	0,01	{1<5}
	2	3,66	0,71			
	3	3,74	0,72			
	4	3,83	0,76			
	5	4,14	1,02			
	6	3,61	0,89			

Megjegyzés: 1: Általános iskola; 2: Szakiskola/Szaktanácsképző; 3: Érettségi; 4: Főiskola/Egyetem; 5: Doktori fokozat; 6: Nem tudom

Az apa iskolai végzettségének vizsgálatakor az eredmények szerint (34. táblázat) a korábbiak mellett további egy faktor, a társas problémák esetében találtam szignifikáns különbséget. A szorongás, fizikai panasz ( $\alpha=1,85$ ;  $p=0,10$ ;  $F=2,74$ ;  $p=0,02$ ) gyakoribb a doktori fokozatot szerzett apák gyermekei esetében, mint az általános iskolát végzett apák gyermekeinél. Az iskolai énhatékonyság esetében ( $\alpha=2,45$ ;  $p=0,03$ ;  $F=3,97$ ;  $p<0,001$ ) az eredmény hasonló az anya iskolai végzettségénél tapasztalható eredménnyel, miszerint a felsőfokú végzettséggel rendelkező és a doktori fokozatot szerzett apák gyermekei erősebbnek értékelik az énhatékonyságukat, mint az általános iskolát végzett apák gyermekei. A társas problémák pedig gyakoribbak ( $\alpha=0,86$ ;  $p=0,51$ ;  $F=5,60$ ;  $p<0,001$ ) a felsőfokú végzettséget és doktori fokozatot szerzett apák gyermekei esetében, mint a középfokú végzettség közül a szakiskolát/szaktanácsképzőt végzett apák gyermekei esetében.

34. táblázat. Az iskolai jóllét faktorainak megítélése az apa iskolai végzettsége szerint

Faktor	Végzettség	Átlag	Szórás	ANOVA		Szignifikánsan elkülönülő csoportok
				F	p	
Szorongás, fizikai panasz	1	3,41	0,86	2,74	0,02	{1<5}
	2	3,57	0,80			
	3	3,75	0,75			
	4	3,75	0,70			
	5	4,18	0,51			
	6	3,41	0,92			
Társas problémák	1	3,96	1,02	3,97	0,00	{2<4}
	2	3,82	0,92			
	3	4,06	0,87			
	4	4,23	0,76			
	5	3,75	1,23			
	6	3,72	0,99			
Iskolai énhatékonyság	1	3,21	0,84	5,60	0,00	{1<4,5}
	2	3,60	0,72			
	3	3,79	0,81			
	4	3,96	0,70			
	5	4,38	0,83			
	6	3,60	0,82			

Megjegyzés: 1: Általános iskola; 2: Szakiskola/Szaktanácsképző; 3: Érettségi; 4: Főiskola/Egyetem; 5: Doktori fokozat; 6: Nem tudom

### 7.7.3. Az iskolai jóllét összefüggései a tanulói teljesítménnyel kapcsolatos háttérváltozókkal

A tanulói teljesítmény esetében a tervezett iskolai végzettséget és a saját teljesítmény értékelését vizsgáltuk az iskolai jóllét faktoraival összefüggésben, szintén varianciaanalízis segítségével. A tervezett legmagasabb iskolai végzettségre vonatkozó eredményeket a 35. táblázat tartalmazza, amelyekből kiderül, hogy két esetben, a társas problémák és az énhatékonyság faktoroknál jelentkezett szignifikáns különbség.

35. táblázat. Az iskolai jóllét faktorainak megítélése a tervezett végzettség tekintetében

Faktor	Tervezett végzettség	N	Átlag	Szórás	ANOVA		Szignifikánsan elkülönülő csoportok
					F	p	
Társas problémák	3	56	3,86	0,87	3,65	0,03	{4 < 5}
	4	68	3,77	0,89			
	5	288	4,06	0,88			
Iskolai énhatékonyság	3	56	3,38	0,63	16,68	0,00	{3, 4 < 5}
	4	68	3,44	0,78			
	5	288	3,87	0,74			

Megjegyzés: 3: Érettségizni; 4: Szakmát tanulni; 5: Főiskola/Egyetem elvégzése

Azon tanulók között, akik felsőfokú végzettséget szeretnének szerezni, gyakoribb a társas problémák előfordulása ( $\alpha=0,11$ ;  $p=0,90$ ;  $F=3,65$ ;  $p=0,03$ ), mint azoknál, akik csak szakmát szeretnének tanulni és szakmunkás bizonyítványt szerezni. Az iskolai énhatékonyság esetében ( $\alpha=2,59$ ;  $p=0,08$ ;  $F=16,68$ ;  $p<0,001$ ) a csoportok közötti összehasonlítás eredménye hasonló, azonban itt már a felsőfokú végzettséget tervező tanulók énhatékonysága a szakmát tanulni és az érettségit szerezni kívánó tanulóknál is erősebb. Az összefüggés nem meglepő, ugyanis feltételezhető, hogy azok a tanulók, akik magasabb, közép- vagy felsőfokú iskolai végzettséget terveznek, ők az iskolai feladatok teljesítését is komolyabban veszik.

Az iskolai teljesítmény megítélése esetében korábban kiderült, hogy a legtöbben átlagosnak értékelték a saját teljesítményüket. A varianciaanalízis eredménye ezen háttérváltozóval valamennyi faktor esetében szignifikáns összefüggést jelzett (36. táblázat) az átlag alatti és átlagos, valamint az átlag feletti teljesítménnyel rendelkező tanulók között. Ezen eredmény azt igazolja, hogy az iskolai jóllét valamennyi összetevőjét befolyásolhatja a tanuló teljesítményének megítélése, azonban az átlag feletti teljesítménnyel rendelkező tanulók esetében az iskolai jóllét megítélése szignifikánsan magasabb, mint a magukat átlagos vagy átlag alatti teljesítménnyel jellemző tanulók körében.

36. táblázat. Az iskolai jóllét faktorai a teljesítmény megítélése szerint

Faktor	Teljesítmény	N	Átlag	Szórás	ANOVA		Szignifikánsan elkülönülő csoportok
					F	p	
Szorongás, fizikai panasz	átlagos	18	3,22	0,90	20,67	0,00	átlag alatti, átlagos <átlag feletti
	átlag alatti	270	3,49	0,77			
	átlag feletti	131	3,97	0,70			
Általános attitűd	átlag alatti	18	3,56	0,91	11,01	0,00	
	átlagos	270	3,76	0,72			
	átlag feletti	131	4,09	0,72			
Örömmérség az iskolában	átlag alatti	18	3,28	0,75	11,73	0,00	
	átlagos	270	3,50	0,60			
	átlag feletti	131	3,80	0,73			
Társas problémák	átlag alatti	18	3,38	1,06	5,28	0,01	
	átlagos	270	3,94	0,88			
	átlag feletti	131	4,09	0,89			
Iskolai énhatékonyság	átlag alatti	18	2,85	0,55	80,85	0,00	
	átlagos	270	3,50	0,67			
	átlag feletti	131	4,30	0,64			

A tervezett iskolai végzettség és a saját teljesítmény összehasonlító 37. táblázatból kiderül, hogy akik átlag feletti teljesítményről számolnak be, ők többségében felsőfokú végzettséget terveznek. A magukat átlagos teljesítménnyel értékelt tanulók többsége szintén felsőfokú végzettséget tervez, de a legtöbben közülük kerülnek ki azok is, akik érettségizni vagy szakmát tanulni szeretnének.

37. táblázat. Az tervezett iskolai végzettség és a saját teljesítmény megítélésének táblázata (N)

Tervezett végzettség	Saját teljesítmény			Összes
	átlag alatti	átlagos	átlag feletti	
Befejezni az általános iskolát még ballagás előtt	0	0	1	1
Általános iskola befejezése	1	3	2	6
Érettségi	5	45	6	56
Szaktudás bizonyítvány szakma	7	54	7	68
Főiskola, egyetem	5	168	115	288
Összesen	18	270	131	419

## 7.8. Az iskolai jóllét faktorainak egyéb tényezőkkel való összefüggései

Az online kérdőívben egyfaktoros kérdőívet alkalmaztunk a szubjektív jóllét, az étellel való elégedettség, valamint a számonkéréstől való félelem mérésére is. Ebben az alfejezetben a kérdőívtételekre érkezett tanulói válaszokat elemezzük először a teljes mintán, majd a különbségeket nemek és évfolyamok szerinti bontásban is vizsgáljuk. Ezt követően a kérdőívek összevont változóit a feltételezett együttjárások és magyarázó erők igazolására az iskolai jóllét faktoraival vetjük össze.

### 7.8.1. Az egyfaktoros kérdőívek eredményei és az iskolai jólléttel való összefüggései

Eredményeink szerint az Étellel való Elégedettség és a WHO Jóllét Skála, valamint a számonkéréstől való félelem mérésére alkalmazott PISA Tesztszorongás Skála is megfelelő megbízhatósági értékeket kapott (29. táblázat). A kérdőívre adott válaszok átlaga a 38. táblázatban látható.

38. táblázat. Az Étellel való Elégedettség és a WHO Jóllét Skála válaszainak átlaga

Skálák	Átlag	Szórás
Étellel való Elégedettség Skála	3,94	0,80
WHO Jóllét Skála	3,37	0,82
PISA Tesztszorongás Skála	3,04	0,96

Az eredmények szerint összességében a tanulók jónak értékelték mind az étellel való elégedettségüket, mind pedig az általános jóllétüket. A tesztszorongás esetében azonban a nagyobb átlagérték magasabb fokú szorongásra utal. Az eredmények szerint tehát a teljes mintán tanulók többségére néha jellemzők azok a szorongással kapcsolatos állítások, amelyeket az iskolai számonkérések váltanak ki.

A továbbiakban valamennyi skála esetében vizsgáltuk az állításokkal való egyetértések mértékét is. Az eredmények értelmezésénél az adott tételek átlagát és szórását, ezen felül az állításokkal való egyetértések gyakoriságát is elemeztük.

A WHO Jóllét Skála esetében (39. táblázat) a legmagasabb átlagértéket a vidámságra és a jókedvre vonatkozó kérdés kapta (4,03). A tanulók többsége gyakran (32,9%) vagy nagyon gyakran (40,1%) érezte így magát az elmúlt pár hét során, és ennél a kérdésnél voltak a legkevesebben azok, akik az egyáltalán nem (2,1%), vagy a ritkán (4,8%) válaszlehetőséget jelölték meg.

39. táblázat. A WHO Jóllét Skála tételeinek átlaga és szórása a tanulók körében

Az elmúlt pár hét során érezte-e magát:	Átlag	Szórás
... vidámnak és jókedvűnek?	4,03	1,03
... nyugodtnak és ellazultnak?	3,33	1,26
... aktívnak és élénknek?	3,66	1,15
... ébredéskor frissnek és ébernek?	2,64	1,33
... olyanak, akinek a napjai tele voltak számára érdekes dolgokkal?	3,21	1,25

Az átlagértékek sorrendje alapján az aktív és élénk érzés inkább igen (3,66), a nyugodt és ellazult állapot (3,33) pedig néha jellemző a tanulókra. Utóbbi esetében azok a tanulók voltak a legtöbben, akik néha (28,6%) érzik magukat nyugodtnak és ellazultnak, és a korábbiánál többen, akik csak ritkán (14,3%) érzik így magukat. A vidámság érzése után azonban azoknak a tanulóknak is magas az aránya, akik gyakran (28,4%) vagy nagyon gyakran (28,9%) érzik magukat aktívnak és élénknek. Az átlagos eredmény szerint a tanulók többsége (57,9%) csak néha vagy ennél ritkábban (ritkán vagy egyáltalán nem) vélekedik úgy, hogy a napjai tele lennének számára érdekes dolgokkal. A szubjektív jóllét mérésére alkalmazott skálán a legalacsonyabb átlagértéket a frissességre, éberségre vonatkozó állítás kapta (2,64). Ebben az esetben jelölte a legtöbb tanuló (24,6%) azt, hogy egyáltalán nem érezte így magát az elmúlt hetekben, de magas volt azok aránya is, akik a ritkán (22,4%), vagy a néha (23,9%) válaszlehetőséget választották. Az összes állítás közül itt jelölték a legkevesebben (10,3%), hogy nagyon igaz lenne rájuk az állítás. A válaszok alapján arra lehet következtetni, hogy a tanulók többsége gyakran érzi magát fáradtnak reggelente, illetve az iskolában. A feltételezés igazolását, illetve pontosabb megismerését a nyílt végű válaszoktól vártuk.

A skálák tételeire adott válaszok különbségeit nemek és évfolyamok esetében is megvizsgáltuk. Nemek tekintetében (40. táblázat) a vidámság és a jókedv állításánál közel egyformán magas, a friss és az éber állapotnál pedig majdnem egyformán alacsony átlagértéket kaptak a lányok és a fiúk. A többi állítás esetében a fiúk magasabb értéket kaptak, a különbség a nyugodt és ellazult ( $F=1,63$ ;  $p<0,05$ ), illetve az aktív és élénk ( $F=1,49$ ;  $p<0,05$ ) érzésekre vonatkozó állítások esetében volt szignifikáns.

40. táblázat. A WHO Jólét Skála tételeinek átlaga és szórása nemek szerint

Az elmúlt pár hét során érezte-e magát:	Nem	Átlag	Szórás
... vidámnak és jókedvűnek?	fiú	4,01	1,01
	lány	4,04	1,05
... nyugodtnak és ellazultnak?	fiú	3,49	1,19
	lány	3,19	1,30
... aktívnak és élénknek?	fiú	3,81	1,12
	lány	3,53	1,16
... ébredéskor frissnek és ébernek?	fiú	2,67	1,33
	lány	2,62	1,33
... olyanak, akinek a napjai tele voltak számára érdekes dolgokkal?	fiú	3,29	1,16
	lány	3,13	1,31

Évfolyamok tekintetében az ötödikesek az állítások többségében magasabb pontszámot kaptak, mint a nyolcadikosok, egyedül a frissesség és éberség állítása kapott közel egyformán alacsony átlagértéket. A kétmintás t-próba alapján a különbség a frissesség és éberség állításán kívül minden esetben szignifikáns (41. táblázat).

41. táblázat. A WHO Jólét Skála tételeinek megítélése évfolyamok szerint

Az elmúlt pár hét során érezte-e magát:	Évf.	Átlag	Szórás	Levene-próba		Kétmintás t-próba	
				F	p	t	p
... vidámnak és jókedvűnek?	5	4,17	0,96	4,33	0,04	2,81	0,01
	8	3,88	1,08				
... nyugodtnak és ellazultnak?	5	3,47	1,20	0,56	0,46	2,39	0,02
	8	3,18	1,30				
... aktívnak és élénknek?	5	3,84	1,16	0,06	0,80	3,30	0,00
	8	3,47	1,11				
... ébredéskor frissnek és ébernek?	5	2,67	1,33	0,60	0,44	0,32	0,75
	8	2,62	1,33				
... olyanak, akinek a napjai tele voltak számára érdekes dolgokkal?	5	3,46	1,25	3,03	0,08	4,28	0,00
	8	2,95	1,19				

Az étellel való elégedettség esetében az egyes tételek átlagértékei magasabbak voltak, mint a WHO Jólét Skála esetében, a tanulók az életükre vonatkozó állításokat a legtöbb esetben jellemzőnek tartották magukra (42. táblázat). A legmagasabb átlagértéket (4,03) az életkörülményekre vonatkozó állítás kapta, ennél válaszolta a legtöbb tanuló (53,9%) azt, hogy teljes mértékben jellemző rá az állítás. Ezek után az étellel való elégedettségre és az eddig elértre vonatkozó válasz közel egyforma értékeket kapott (4,13 és 4,11). A válaszadók között közel azonos arányban voltak azok, akik nagyon gyakran, vagy gyakran igaznak érzik magukra az állítást. A néha válaszlehetőség az eddig elért tényezők esetében fordult elő többször, viszont az egyáltalán nem jellemző válasz ennél az állításnál fordult elő a legkevesebbszer



(1,2%). Az átlagpontszámok szerinti sorrendben az ideális életre vonatkozó állítás esetében választották a tanulók legtöbbször (32,5%) a gyakran kategóriát, vagyis a tanulók többsége gyakran érzi úgy, hogy az élete közel van az általa vélt ideálshoz. A legalacsonyabb, de még továbbra is a gyakori kategóriába sorolható állítást az élet újraélésével és a lehetséges változtatásokkal foglalkozott. Ebben az esetben érkezett a legtöbb válasz az egyáltalán nem (16%), a ritkán (13,6%) és a néha (26,5%) válaszokra. A válaszok alapján, ha a tanulók újra leélhetnék az életüket akkor vannak dolgok, amiken változtatnának, azonban ezek iránya, tárgya nem derült ki a vizsgálatból. Mindez arra utal, hogy a tanulók életében vannak olyan dolgok, amiket máshogy csinálnának.

42. táblázat. Az Élettel való elégedettség Skála tételeinek átlaga és szórása a tanulók körében

Állítás	Átlag	Szórás
Az életem a legtöbb tekintetben közel van az ideálshoz.	3,97	1,01
Az életkörülményeim kitűnőek.	4,28	0,95
Elégedett vagyok az életemmel.	4,13	1,04
Eddig minden fontosat megkaptam az életben, amit csak akartam.	4,11	0,99
Ha újra leélhetném az életem, szinte semmin sem változtatnék.	3,21	1,36

A tételekre adott válaszok esetén a fiúk és a lányok között nem találtunk szignifikáns különbséget, de a fiúk minden esetben magasabb átlagértéket értek el, mint a lányok. Évfolyamok esetében a tételek megítélésében a jólléthez hasonlóan egy tétel kivételével minden különbség szignifikáns az ötödikes tanulók javára (43. táblázat).

43. táblázat. Az Élettel való Elégedettség Skála tételeinek megítélése évfolyamok szerint

	Évf.	Átlag	Szórás	Levene-próba		Kétmintás t-próba	
				F	p	t	p
Az életem a legtöbb tekintetben közel van az ideálshoz.	5	4,10	0,99	1,33	0,25	2,58	0,01
	8	3,85	1,03				
Az életkörülményeim kitűnőek.	5	4,37	0,87	2,87	0,09	2,10	0,04
	8	4,18	1,02				
Elégedett vagyok az életemmel.	5	4,33	0,92	3,91	0,05	4,00	0,00
	8	3,93	1,11				
Eddig minden fontosat megkaptam az életben, amit csak akartam.	5	4,23	0,93	0,04	0,83	2,36	0,02
	8	4,00	1,03				
Ha újra leélhetném az életem, szinte semmin sem változtatnék.	5	3,25	1,38	0,03	0,87	0,05	0,57
	8	3,17	1,35				

A jóllét és az élettel való elégedettség mérésére alkalmazott skálák tételeinek vizsgálta alapján tehát nemek tekintetében a fiúk, évfolyamok esetében pedig az ötödikes magasabb értékekkel rendelkeznek.

Az iskolai számonkéréstől való félelem és az ezzel kapcsolatba hozható stresszhelyzetek állításait a tanulók többsége néha igaznak tartja magára nézve (44. táblázat).

44. táblázat. A PISA Tesztzorongás Skála tételeinek átlaga és szórása

Állítás	Átlag	Szórás
Gyakran aggódom azon, hogy nehéz lesz a számonkérés.	2,80	1,1
Aggódom, hogy rossz jegyeket fogok kapni az iskolában.	2,82	1,21
Még ha jól fel is vagyok készülve a számonkérésre, akkor is nagyon feszült vagyok.	2,83	1,33
Nagyon idegessé válok, amikor számonkérésre tanulok.	3,62	1,27
Idegessé leszek, amikor nem tudom, hogyan oldjak meg egy tanulmányi feladatot.	3,12	1,29

A tételek közül a legmagasabb átlagértéket a számonkérésre való tanulás miatt kialakuló idegesség állítása kapta (3,62). A tanulók közül a legtöbben (32,3%) ebben az esetben állították, hogy a mondat nagyon igaz rájuk, ugyanakkor ennél voltak a legkevésbé, akik azt válaszolták, hogy egyáltalán nem igaz rájuk az állítás. A számonkérés (2,80) és a rossz jegyek miatti aggodalom (2,82), valamint a felkészülés ellenére kialakult feszültség (2,83) állításai közel azonos átlagpontszámot kaptak. Ezek közül felkészülés ellenére való feszültség érzése esetén válaszolták a legtöbben azt, hogy egyáltalán nem igaz rájuk az állítás (20,8%). A tanulmányi feladatok megoldásával kapcsolatos idegesség kialakulása az előzőekhez képest magasabb átlagpontszámot (3,12) kapott). A legtöbb tanuló ebben az esetben választotta a néha kategóriát, ugyanakkor a gyakran (18,6) és a nagyon gyakran (18,9) is magasabb gyakoriságban fordult elő, mint az előző állításoknál.

A PISA Tesztzorongás Skála válaszai alapján tehát megállapítható, hogy a tanulóknál néha vagy ennél gyakrabban alakul ki a számonkérések miatt félelem, stresszhelyzet. A legtöbben azzal értettek egyet, hogy számonkérés előtt vagy egy tanulmányi feladat megoldásának hiányában lesznek idegesek.

A részminták közötti különbségek tekintetében az évfolyamok esetében nem találtunk szignifikáns különbséget, nemeknél azonban a fiúk minden tételnél magasabb átlagértéket értek el, mint a lányok. A különbség egy állítás kivételével (Nagyon idegessé válok, amikor számonkérésre tanulok) minden esetben szignifikáns (45. táblázat).

45. táblázat. A PISA Tesztzorongás Skála tételeinek nemek szerinti megítélése

	Nem	Átlag	Szórás	Levene-próba		Kétmintás t-próba	
				F	p	t	p
Gyakran aggódom azon, hogy nehéz lesz a számonkérés.	fiú	2,98	1,11	1,09	0,30	3,20	0,00
	lány	2,64	1,07				
Aggódom, hogy rossz jegyeket fogok kapni az iskolában.	fiú	3,02	1,14	5,36	0,02	3,13	0,00
	lány	2,65	1,24				
Még ha jól fel is vagyok készülve a számonkérésre, akkor is nagyon feszült vagyok.	fiú	3,17	1,34	1,33	0,25	4,91	0,00
	lány	2,55	1,25				
Nagyon idegessé válok, amikor számonkérésre tanulok.	fiú	3,69	1,28	0,05	0,82	0,95	0,34
	lány	3,57	1,26				
Ideges leszek, amikor nem tudom, hogyan oldjak meg egy tanulmányi feladatot.	fiú	3,29	1,27	0,60	0,44	2,49	0,01
	lány	2,98	1,28				

A korábbi eredmények alapján tehát a jóllét és az étellel való elégedettség mérésére alkalmazott skálák összevont változói esetében esetben a fiúk magasabb átlagértéket kaptak, mint a lányok, a különbség azonban statisztikailag nem igazolható. Ezzel ellentétben az évfolyamok esetében a kétmintás t-próba eredményei szerint a különbség mindkét kérdőív esetében szignifikáns, vagyis az ötödikes tanulók magasabb étellel való elégedettségről és szubjektív jóllétről számoltak be, mint a nyolcadikosok (46. táblázat).

46. táblázat. Az étellel való elégedettség és a WHO Jóllét Skála megítélése nemek és évfolyamok szerint

Faktor	Rész- minta	N	Átlag	Szórás	Levene-próba		Kétmintás t-próba	
					F	p	t	p
Élettel való Elégedettség Skála	fiú	189	3,96	0,78	2,81	0,09	0,41	0,68
	lány	230	3,93	0,82				
	5.	212	4,06	0,73	6,55	0,01	2,96	0,03
	8.	207	3,83	0,85				
WHO Jóllét Skála	fiú	189	3,45	0,75	5,26	0,02	1,91	0,06
	lány	230	3,30	0,86				
	5.	212	3,52	0,76	3,31	n.s.	3,80	0,00
	8.	207	3,22	0,84				

Az iskolai jóllét faktorainak egyfaktoros kérdőívvel való összefüggésvizsgálatához korrelációanalízist alkalmaztam. Az eredmények szerint majdnem az összes faktor összefüggést mutatott az elégedettség, a jóllét és a szorongás skálájával is (47. táblázat). Az étellel való elégedettség és az általános jóllét változói az iskolai jóllét pozitív dimenziójának faktoraival erősebb, a negatív dimenzió faktoraival gyengébb kapcsolatot mutattak. Tekintettel

arra, hogy az étellel való általános elégedettség és az egyén szubjektív jólléte a pozitív érzések gyakoribb előfordulása és intenzívebb megélése következtében hamarabb kialakul, ezért ezek az eredmények nem meglepők. A tesztzorongás esetében szintén a várt hatás érvényesült: a jóllét negatív dimenziójának faktoraival szorosabb összefüggésben van, mint az általános attitűddel vagy az iskolai énhatékonysággal (az örömmérsz faktorára esetében a kapcsolat nem szignifikáns). Látható, hogy az étellel való általános elégedettség és az általános jóllét skálái az iskolai jóllét énhatékonyság faktorával mutatják a legerősebb összefüggést, a tesztzorongásnak pedig az iskolai jóllét szorongás, fizikai panasz faktorával. Az eredmények értelmezésekor azonban érdemes figyelembe venni, hogy a legmagasabb értékek többségében csak közepesen erős korrelációkat jelentenek, a kapcsolatok többsége közepes, vagy inkább gyenge kapcsolatra utal. A vizsgált mintában egyedül a tesztzorongás esetén mutatható ki erős összefüggés.

47. táblázat. Az iskolai jóllét tényezőinek összefüggései az egyfaktoros skálákkal a teljes mintában

Faktorok	Élettel való Elégedettség Skála	WHO Jóllét Kérdőív	PISA Tesztzorongás
Általános attitűd	0,36**	0,33**	0,12*
Örömmérsz az iskolában	0,34**	0,40**	0,07
Iskolai énhatékonyság	0,48**	0,43**	0,28**
Társas problémák	0,24**	0,21**	0,35**
Szorongás, fizikai panasz	0,23**	0,24**	0,74**

Megjegyzés: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$

Az összefüggéseket a teljes minta után évfolyamok és nemek szerinti bontásban is megvizsgáltuk. Évfolyamok tekintetében (48. táblázat) a legerősebb kapcsolatok megegyeztek a teljes mintán kapott eredményekkel. Az ötödik és a nyolcadik évfolyamos tanulók esetében is az étellel való elégedettség és az általános jóllét az énhatékonyság faktorával, a tesztzorongás pedig az iskolai jóllét szorongás, fizikai panasz faktorával áll kapcsolatban.

48. táblázat. Az iskolai jóllét tényezőinek összefüggései az egyfaktoros skálákkal évfolyamok szerint

Faktorok	Évf.	Élettel való Elégedettség Skála	WHO Jóllét Kérdőív	PISA Tesztszorongás
Általános attitűd	5.	0,37**	0,29**	0,16*
	8.	0,31**	0,31**	0,07
Örömmérs az iskolában	5.	0,31**	0,33**	0,07
	8.	0,32**	0,32**	0,06
Iskolai énhatékonyság	5.	0,49**	0,44**	0,34**
	8.	0,46**	0,40**	0,22**
Szorongás, fizikai panasz	5.	0,23**	0,24**	0,76**
	8.	0,23**	0,25**	0,71**
Társas problémák	5.	0,31**	0,23**	0,39**
	8.	0,18**	0,19**	0,31**

Megjegyzés: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

Az összefüggésekre vonatkozó eredmények nemek alapján (49. táblázat) igen változatos képet mutatnak, az összefüggések azonban jelen esetekben sem erősek, többnyire közepes vagy közepesen erős korrelációkról van szó.

49. táblázat. Az iskolai jóllét tényezőinek összefüggései az egyváltozós skálákkal nemek szerint ( $r$ )

Faktorok	Nem	Élettel való Elégedettség Skála	WHO Jóllét Kérdőív	PISA Tesztszorongás
Általános attitűd	Lány	0,42**	0,41**	0,21**
	Fiú	0,29**	0,25**	0,06
Örömmérs az iskolában	Lány	0,31**	0,42**	0,10
	Fiú	0,38**	0,41**	0,07
Iskolai énhatékonyság	Lány	0,47**	0,48**	0,34**
	Fiú	0,49**	0,37**	0,25**
Szorongás, fizikai panasz	Lány	0,26**	0,29**	0,73**
	Fiú	0,20*	0,15*	0,72**
Szociális problémák	Lány	0,22**	0,23*	0,35**
	Fiú	0,28**	0,17*	0,34**

Megjegyzés: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

A legerősebb kapcsolat továbbra is a tesztszorongás és az iskolai jóllét szorongás faktora között van. Az élettel való elégedettség továbbra is az énhatékonyság faktorával mutatja a legerősebb kapcsolatot lányok és fiúk esetében is. Az iskolai jóllét összes tényezője lányoknál erősebb korrelációs értékeket kapott, mint a fiúknál, az általános jóllétnek a legerősebb kapcsolata az iskolai énhatékonysággal és az iskolai örömmérsékekkel van.

## 7.8.2. Az osztályklíma és a társas támogatás összefüggései az iskolai jóllét

Az egyfaktoros kérdőívek és az iskolai jóllét faktorainak összefüggései után az iskolai jóllét faktorait az társas támogatás és az osztályklíma tényezőivel vetettük össze. Az elméleti áttekintés és az abban jellemzett nemzetközi és hazai kutatások eredményei alapján egyértelműen kirajzolódott, hogy az iskolához való viszony, ezáltal az iskolai jóllét kialakulásának egyik legfontosabb tényezőjét az iskolai személyes kapcsolatok jelentik (Hascher, 2004; Soutter, Gilmore, & O’Steen, 2010). A társas kapcsolatok alatt elősorban a tanulók közötti és a tanár-diák közötti kapcsolatok minőségét vizsgálják. Kutatásomban a társas támogatás mérőeszköze a családtól, a barátoktól és a tanároktól érkezett támogatás mértékének kifejezésére szolgál. A kérdőív megfelelő megbízhatósági értékeket kapott (29. táblázat), a feltételezett faktorstruktúra kirajzolódott (27. táblázat).

Az iskolai jóllét és a társas támogatás összetevőinek kapcsolatát az 50. táblázat mutatja. Az iskolai jóllét pozitív összetevői a család és a tanárok faktorával mutatnak közepes erősségű kapcsolatot. A legerősebb kapcsolat az iskolai pozitív érzések és a tanárok között alakult ki. Teljes mintán vizsgálva a befolyásoló tényezők közül a barátok faktoraival alakultak ki a leggyengébb kapcsolatok, ami utal arra, hogy a tanulók többségénél a család befolyásoló ereje a legjelentősebb az iskolai jóllét alakulásában.

50. táblázat. Az iskolai jóllét és a társas támogatás faktorai közötti korrelációk a teljes mintán

Faktorok	Társas Támogatás		
	Család	Barátok	Tanárok
Általános attitűd	0,25**	0,23**	0,38**
Örömmérs az iskolában	0,36**	0,30**	0,47**
Iskolai énhatékonyság	0,32**	0,19**	0,31**
Társas problémák	0,10	0,25**	-0,04
Szorongás, fizikai panasz	0,10	0,08	-0,03

Megjegyzés: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$

Évfolyamok közötti összehasonlításban valamennyi szignifikáns kapcsolat erősebb a nyolcadik évfolyamon (51. táblázat). Az ötödik évfolyamos tanulók esetében ott, ahol összefüggés mutatkozott, az összefüggés erősebb mértékű a tanárok faktorával, mint a család vagy a barátok faktoraival. Nyolcadik évfolyamon a teljes mintára tett megállapítás érvényes: a szignifikáns kapcsolatok erősebbek a család és a tanárok faktoraival, mint a barátok esetében. Az iskolai jóllét negatív dimenziójának faktorai közül egyedül a szociális problémák mutatott (nyolcadik évfolyamon közepes, ötödikesek körében gyenge) kapcsolatot és csak a barátok faktorral. A szorongás, fizikai panasz esetében nem találtunk szignifikáns különbséget az évfolyamok között.

51. táblázat. Az iskolai jóllét és a társas támogatás faktorai közötti korrelációk évfolyamok szerint

Faktorok	Évfolyam	Társas Támogatás		
		Család	Barátok	Tanárok
Általános attitűd	5.	0,13	0,19*	0,29**
	8.	0,35**	0,25**	0,45**
Örömmérs az iskolában	5.	0,18*	0,14	0,36**
	8.	0,49**	0,41**	0,57**
Iskolai énhatékonyság	5.	0,22**	0,10	0,23**
	8.	0,44**	0,28**	0,40**
Szociális problémák	5.	0,45	0,17*	-0,14
	8.	0,15	0,33**	0,07

Megjegyzés: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$

Az osztályléggör szintén alapvető jelentőségű az iskolai jóllét alakulásában, olyan összetett hatasegyüttes, ami több tényező mentén szerveződik és hosszútávon befolyásolja az iskolával kapcsolatos tanulói érzéseket, értékeléseket. Az iskolai jóllét és az osztályklíma faktorai közötti összefüggésvizsgálat gyenge és közepes korrelációkat eredményezett (52. táblázat).

52. táblázat. Az iskolai jóllét és az osztályklíma faktorai közötti korrelációk

Faktorok	Tanári támogatás	Osztály-közösség	Tanórai stressz	Fegyelmezetlenség rivalizálás	Tanulói érdeklődés	Tanári büntetés
Általános attitűd	0,47**	0,31**	0,25**	0,17**	0,23**	0,16**
Örömmérs az iskolában	0,46**	0,49**	<i>n. s.</i>	0,11*	0,29**	<i>n. s.</i>
Iskolai énhatékonyság	0,39**	0,24**	0,20**	0,14*	0,12*	0,11*
Szorongás, fizikai panasz	<i>n. s.</i>	<i>n. s.</i>	0,33**	0,25**	- 0,22**	0,24**
Szociális problémák	<i>n. s.</i>	0,12*	0,23**	0,37**	<i>n. s.</i>	0,22**

Megjegyzés: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p \leq 0,01$

Az iskolai jóllét pozitív dimenziójának faktorai a legerősebb kapcsolatot a tanári támogatás és az osztályközösség faktoraival mutatnak, melyek egyúttal a legerősebb értékeket jelentik. A negatív irányú szorongás faktora a tanórai stresszel, a szociális problémák pedig a fegyelmezetlenséggel mutat erősebb összefüggéseket.

### 7.8.3. Az iskolai jóllétet magyarázó tényezők

A továbbiakban lineáris regresszióanalízis segítségével elemeztük, hogy az iskolai jóllét pozitív és negatív faktorait a vizsgált tényezők mennyiben magyarázzák. Az iskolai jóllét pozitív (Általános attitűd, Örömezés az iskolában, Énhatékonyság), illetve negatív faktoraiból (Aggodalom, fizikai panasz, Szociális problémák) egy-egy összevont változót készítettünk. Ellenőriztük, hogy a pozitív iskolai jóllétet az étellel való elégedettség, a szubjektív jóllét, a társas támogatás, valamint az osztályklíma pozitív tényezői mennyire határozzák meg.

A vizsgálat során a pozitív jóllétet a bevont nyolc tényező ( $F = 34,92$ ;  $p < 0,01$ ) 46 %-ban magyarázta. Az 53. táblázat alapján látható, hogy három változó kivételével, a többi vizsgált tényező szignifikáns magyarázó erővel bír. A pozitív iskolai jóllét alakulását vizsgálatunkban a legerősebben a tanári támogatás ( $r \cdot 100 = 14\%$ ) és az étellel való elégedettség ( $r \cdot 100 = 12\%$ ) magyarázza. A jelentős mások ( $r \cdot 100 = 8\%$ ), a szubjektív jóllét ( $r \cdot 100 = 7\%$ ), valamint az osztályközösség ( $r \cdot 100 = 6\%$ ) szintén szignifikáns magyarázó erővel bír. Ezek az eredmények azt mutatják, hogy iskolai jóllét pozitív kimenetelét leginkább a támogató tanárok befolyásolják, valamint az az általános elégedettség, ami a tanulók életét jellemzi. Ugyanakkor fontos a tanuló számára a jelentős mások (jelen esetben a számukra fontos tanárok, akikre számíthatnak és akikkel személyesebb kapcsolatot tudnak kialakítani) hatása, a szubjektív jóllét meghatározó ereje, valamint az osztályközösség összetétele is.

53. táblázat. A pozitív iskolai jóllét mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye

Független változók	B	Beta	p	r
Étellel való elégedettség	0,19	0,25	0,00	0,47
Szubjektív jóllét (WHO skála)	0,13	0,17	0,00	0,42
Társas támogatás - Család	0,01	0,01	0,81	0,37
Társas támogatás - Barátok	0,00	-0,01	0,92	0,29
Társas támogatás - Jelentős mások	0,09	0,17	0,00	0,46
Osztályklíma - Tanári támogatás	0,21	0,26	0,00	0,53
Osztályklíma - Osztályközösség	0,09	0,14	0,01	0,41
Osztályklíma - Tanulói érdeklődés	-0,01	-0,01	0,80	0,25
Megmagyarázott variancia	46%			

Az iskolai jóllét negatív faktoraiból összevont változót befolyásoló tényezők (tesztzorongás, tanórai stressz, tanulói fegyelmezetlenség, tanári büntetés) hatását szintén regresszióanalízis során vizsgáltuk (54. táblázat). A vizsgálat eredményeként kiderült, hogy a bevont négy tényező ( $F = 67,56$ ;  $p < 0,01$ ) 45%-ban magyarázza az iskolai jóllét negatív kimenetelét. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanuló negatív iskolai jóllétét legnagyobb mértékben a tesztzorongás, vagyis a számonkéréstől való félelem határozza meg ( $r \cdot 100 = 34\%$ ). Ezen kívül, a vizsgálatunkba bevont tényezők közül a tanulói fegyelmezetlenség, rivalizálás mutat még jelentősebb magyarázó erőt ( $r \cdot 100 = 8\%$ ).



54. táblázat. A negatív iskolai jóllét mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye

Független változók	B	Beta	p	r
Tesztzorongás (PISA)	0,41	0,55	0,00	0,63
Osztályklíma - Tanórai stressz	0,02	0,03	0,55	0,32
Osztályklíma - Tanulói fegyelmezetlenség, rivalizálás	0,20	0,21	0,00	0,37
Osztályklíma - Tanári büntetés	0,06	0,07	0,09	0,26
Megmagyarázott variancia	45%			

## 7.9. A tanulók véleménye az iskolába járásról

A tanulók iskolához való viszonyát az iskolába járás szeretetével összefüggésben vizsgáltuk. Az online kérdőívben nyílt kérdésben arra kértük a tanulókat, hogy néhány mondatban indokolják meg miért szeretnek és miért nem szeretnek iskolába járni. A kérdéseket a résztvevő tanulók többsége (72,3%) megválaszolta, az elemzésekbe összesen 303 fő választát vontuk be. (A többiek választát a kitöltés teljes hiánya vagy erős hiányosságai miatt zártuk ki.)

Célunk az eredmények szakirodalmi eredményekkel való összevetése, valamint a a számszerű adatok mögötti ok-okozati tényezők feltárása, alaposabb megismerése volt. A tanulók válaszait kategorizáltuk, majd vizsgáltuk ezek előfordulási gyakoriságát és a válaszok tartalmi jellemzőit. Az eredményeket nemek és évfolyamok szerinti bontásban is bemutatjuk. A fejezet végén a nyílt válaszokból kapott eredményeket a kérdőívcsomagban szereplő kérdőívek eredményeivel vetjük össze.

### 7.9.1. A tanuló véleménye az iskolába járás szeretetéről

Az iskolába járás szeretete esetében kapott válaszoknak két csoportját lehet elkülöníteni. A válaszok egyértelmű többsége vagy az iskolai társas kapcsolatokra, barátokra, osztálytársakra és/vagy iskolatársakra (legritkább esetben a pedagógusra) vonatkozott, vagy a tanulással kapcsolatos állításokat fedte le. Ezekhez képest sokkal ritkábban, de elfordultak az iskolához köthető programokhoz, illetve az iskolai szolgáltatásokhoz kapcsolódó válaszkategóriák is (55. táblázat).

55. táblázat. Az iskolába járás szeretetét meghatározó tényezők előfordulási gyakorisága (%)

Kategória	Gyakoriság (%)
Társak	50,5
Osztályközösség	23,4
Tanulás és tanóra	19,5
Iskolai programok és szolgáltatások	1,7
Tanárok	1,0
Egyéb	4,0

A válaszok többségében a tanulók az iskolába járás szeretetének indokaként a barátokkal és az osztálytársakkal való együttlét és találkozás lehetőségét írták (pl. „mert ott vannak a barátaim és szeretek velük találkozni”, „mert a legjobb barátom is ide jár”, „az osztálytársaimmal és a barátaimmal lehetek”). A gyakorisági eloszlás alapján a teljes (50,5%), illetve az évfolyamok és a nemek szerint képzett részmintákban is ez a kategória kapta a legmagasabb gyakorisági értékeket (56. táblázat).

56. táblázat. Az iskolába járás szeretetét meghatározó tényezők előfordulási gyakorisága nemek és évfolyamok szerinti bontásban (%)

Kategória	Gyakoriság (%)			
	fiú	lány	5.	8.
Társak	48,2	52,4	45,3	55,6
Osztálylégkör	24,1	22,9	28,0	19,0
Tanulás	21,9	17,5	20,0	19,0
Iskolai programok, szolgáltatások	2,2	1,2	0,7	2,0
Tanárok	1,5	0,6	2,0	-
Egyéb	2,2	5,4	4,0	3,9

A társak után a leggyakrabban előforduló válaszkategóriát (23,4%) az osztályközösség kapta. Ebbe azokat a válaszokat soroltuk, amelyek az osztályra, mint közösségre, a benne kialakult társas kapcsolatokra, szerepekre és légkörre vonatkoztak (pl. „jó az osztályközösségünk, és aránylag mindig jó a hangulat az osztályban”, „szeretem, hogy az osztályunk összetartó”, „mert úgy érzem, fontos tagja vagyok az osztályomnak”). Részminták szempontjából a fiúk és a lányok válaszaiban közel azonos arányban szerepeltek ezek a tényezők, az ötödikeseknél (28%) viszont gyakrabban, mint a nyolcadikos tanulóknál (19%). A barátok és a társaság után a leggyakoribb választ a tanulással összefüggésbe hozható válaszok kapták. Ezek között leggyakrabban az új ismeretek elsajátításának lehetősége és az ezzel kapcsolatos örömezés rajzolódott ki, de gyakran megjelent a kedvenc tantárgyak iránti érdeklődés is. Pl. „új dolgokat tanulhatok és ezáltal bővíthetem a tudásom”, „egyszerűen csak szeretek tanulni”, „mert okosabb leszek”, „a kedvenc tantárgyaim miatt”, „mert szeretem a matek órát és a tesi órát”. A válaszok között sok esetben a társak és a valami újnak a tanulása egyszerre, egy mondatban fordult elő („Mert ott vannak a barátaim és új dolgokat tanulhatok”). Az iskola jelentősége a tananyag feldolgozásával összefüggésben is megjelent: a tanulók szerint a tananyagot sokkal jobban megértik az iskolában, mintha otthon, vagy egyedül kellene megtanulniuk, a tanárok magyarázata szükséges ahhoz, hogy az új ismeretek elsajátítása sikeres legyen (pl. „mert ott könnyebben megértem a tananyagot”, „a tanárok segítenek megérteni, amit tanulunk”, „van olyan dolog, amit nem értek meg a tanár magyarázata nélkül”).

A tanulók az iskolába járás szeretetével összefüggésben többször kiemelték az iskola hosszútávú hasznát, emellett a jövőbeli célok eléréséhez és a továbbtanuláshoz szükséges jelentőségét is. Az ezzel kapcsolatos vélemények szerint az iskolában olyan dolgokat tanulhatnak, ami a későbbi életükben is hasznos lehet számukra, illetve azért érdemes tanulni, mert ez megalapozza a továbbtanulási lehetőségeiket, illetve a felnőttkori boldogulásukat is (pl. „olyanokat tanulok, ami a későbbiekben hasznos lehet/lesz az életemben”, „ez alapozza meg az

életünk jelentős részét”, „fontos a továbbtanulásomhoz”). Ezen túl, azoknak a válaszaikban, akik már biztosan tudják, hogy mivel szeretnének foglalkozni, vagy hol szeretnének továbbtanulni, az ő válaszaikban az ezzel kapcsolatos megjegyzések is megjelentek (pl. „orvos szeretnék lenni és ahhoz tanulni kell”).

A tanulás kategóriájába soroltuk a tanulási eredménnyel és az érdemjegyekkel kapcsolatos válaszokat is. Ezek ritkán fordultak elő és mind a pozitív esetekre utaltak, vagyis a jó jegyek és a jó, vagy másoknál jobb tanulmányi eredmények elérése miatt érzett pozitív érzelmekre. Pl. „Be tudom bizonyítani, hogy jobb vagyok az osztályomnál a tanulmányi eredményem alapján.”, „mert nagyon tudok örülni annak, ha jó jegyet kapok”.

Az iskolai társas kapcsolatok közül kiemelkedő volt a barátok jelentősége, azonban a szakirodalom alapján azt feltételeztük, hogy a tanár-diák kapcsolat jelentősége a nyílt válaszokban is sokszor előfordul majd. Ennek ellenére a teljes mintában a tanárral kapcsolatos mondatok fordultak elő a legkevésbé (1%). Nemek tekintetében a fiúk gyakrabban említették a tanáraikat valamilyen okból, az évfolyamok tekintetében azonban a nyolcadikosok között egyáltalán nem fordult elő olyan válasz, amit ebbe a kategóriába tudtunk volna sorolni.

A válaszokban a tanár vagy mint a tudás és az új ismeretek forrása, vagy mint támogató, segítő személy jelent meg a tanulók válaszaiban (pl. „a kedves tanárok miatt”, „mert vannak nagyon jó fej tanárain is”, „a tanároktól érdekes, izgalmas dolgokat is tanulhatunk”, „okos tanárain vannak, akiktől sokat tanulok”). A pozitív tulajdonságaik miatt pedig nemcsak a tanárt szeretik, hanem az órájára is szívesebben járnak (pl. „szeretem az órát, mert nagyon kedvesek a tanárok”). A tanárok válaszkategóriába soroltuk a tanítási módszerekkel kapcsolatos válaszokat is, habár ezek nagyon ritkán fordultak elő (pl. „főleg a töri miatt, mert nagyon érdekesen tartja a tanárnő”, „némelyik óra nagyon izgalmas”).

A válaszok alapján a tanulók számára fontos, hogy a tanáraikkal meg tudják beszélni az őket foglalkoztató kérdéseket vagy problémákat, és örömmel veszik, ha a tanár érdeklődik a hogylétük felől, vagy ha azt érzik, hogy a tanáraik törődnek velük (pl. „meg tudok beszélni a tanárokkal olyan dolgokat, ami bánt”, „az osztályfőnököm minden reggel megkérdezi, hogy hogy vagyok, és ez nagyon jól esik nekem”).

Az iskolai társas kapcsolatokra és az osztályközösségre vonatkozó válaszok mellett iskolai tényezőként az iskolai, illetve az iskola által nyújtott szolgáltatások szerepe jelent meg. Az iskolai programok elsősorban az iskolai kirándulásokat jelentik, de a szervezett szakkörök és egyéb tematikus programok (pl. sportnap) szintén megjelentek a felsorolásokban (pl. „szakkörökre járhatok”, „mert itt meg tudok tanulni focizni”, „mert mehetek versenyekre”). Az iskolai szolgáltatások közé a rendszeres ellátással és egyéb kényelmi szolgáltatásokkal kapcsolatos állításokat soroltuk. Akadtak tanulók, akik kiemelték, hogy szeretnek az iskolában enni-inni, mert finomak az ételek (pl. „nagyon finom a kaja”), míg mások az étkezést annak lehetősége végett emelték ki (pl. „itt egyszerre többet is ehetek, mert kapok repetát”, „mert itt kapok heti egyszer-kétszer túró rudat”). Utóbbihoz hasonlóan szomorú otthoni helyzetre utalnak azok a megjegyzések, amik az egyéb iskolai szolgáltatásokra (pl. fűtés) vonatkoztak (pl. „számomra itt ingyenes a fűtés és a villany”, „téli itt jó meleg van”). Ezekből ugyanis arra lehet következtetni, hogy a tanulók ezeket az iskolában megkapják, de egyébként nem részesülnek belőle.

A válaszok értelmezése során azokat az állításokat, amelyeket egyik eddigi kategóriába sem tudtuk besorolni, együtt kezeltük, és az egyéb elnevezéssel jelöltük őket. Ezek vagy

önmagukban egyszeri válaszokat jelentenek, vagy olyanokat, amik csak nagyon ritkán, a többitől független válaszként jelentek meg. Ide tartoznak például azok a válaszok, miszerint a tanulók azért járnak iskolába, mert kötelező, vagy hogy ne unatkozzanak és hasznosan tudják eltölteni a napjukat. Egy-két tanuló megjegyezte, hogy örül annak, hogy a házi feladatot még délután az iskolában meg tudja csinálni, így már nem kell otthon ezzel foglalkoznia. Néhányan egyszerűen csak annyit írtak a kérdéshez, hogy „csak, mert jó”, vagy „mert jó itt lenni”, de akadtak olyanok is, akik nem írtak okokat, egyszerűen úgy fogalmazott, hogy „nem tudom pontosan, csak szeretek és kész”. Ezekben az esetekben a válasz oka nem derült ki számunkra. Az utóbbi esetekhez hasonló a helyzet azokkal a válaszokkal, amelyekben a tanulók arról írnak, hogy szívesebben vannak az iskolában, mint otthon, vagy amíg az iskolában vannak, legalább addig sincsenek otthon. Ezeknek az állításoknak a háttérben többféle ok is meghúzódhat. A korábbi válaszok alapján feltételezzük, hogy ezek háttérben vagy a pozitív iskolai légkör és ennek kedvező hatásai állnak (pl. „az iskola a második otthonom, nagyon jól érzem ott magam”), vagy a tanulók a negatív otthoni körülményeket igyekeznek hátra hagyni az iskolába járással („csak ne kelljen otthon lennem”).

Összességében az iskolába járás szeretete esetében megállapítható, hogy a legtöbb tanuló szerint az iskolában kialakuló barátságok és az egyéb társas kapcsolatok minősége miatt szeret iskolába járni. Ezzel összefüggésben a társak által alakított osztálylégkör és osztályközösség, valamint az abban elfoglalt szerep szintén fontos szerepet kap a viszony alakulásában. Ha mindezek a tényezőket ugyanis alapvetően pozitívan értékelik a tanulók, akkor ez az egyik legerősebb tényező, ami miatt szívesen járnak iskolába. Az iskolai tényezők, a programok és a szolgáltatások, valamint a tanárok jelentősége sokkal ritkábban fordult elő a mintánkban részt vevők válaszaiban. Tehát úgy tűnik, hogy a nyílt véleményalkotást lehetővé tevő válaszok alapján a pozitív hozzáállást elősorban a társas tényezők befolyásolják.

### 7.9.2. A tanulók véleménye arról, hogy miért nem szeretnek iskolába járni

Az iskolába járás szeretete után azt kérdeztük a tanulóktól, hogy mi az oka annak, ha nem szeretnek iskolába járni. Azok a tanulók, akik válaszoltak az első kérdésre, ők válaszoltak erre is, tehát ugyanannyi tanulói válasszal rendelkezünk, mint korábban (N=303). A válaszok alapján ebben az esetben is kategóriákat hoztunk létre, ezek előfordulásának gyakoriságát az 57. táblázat tartalmazza.

57. táblázat. A tanulók válasza alapján meghatározott kategóriák arra a kérdésre, hogy miért nem szeretnek iskolába járni (N=303)

Kategória	Gyakoriság (%)
Tanulás, tanórák	37,6
Fáradtság	19,5
Társak	18,2
Szorongás	7,6
Tanárok	4
Egyéb	13,2

Az egyes kategóriákra érkezett válaszok gyakoriságát megvizsgáltuk részminták (nemek és évfolyamok) szerinti bontásban is (58. táblázat). A részminták között a különbséget statisztikailag nem vizsgáltuk, ezért a válaszokat külön nemek és életkorok szerinti bontásban nem elemezzük (mindössze néhány alkalommal, a korábbi feltételezésekhez képest meglepő eredmény esetében kerül sor ezek bemutatására).

58. táblázat. A tanulók válasza alapján meghatározott kategóriák nemek és életkorok szerinti gyakorisága arra a kérdésre, hogy miért nem szeretnek iskolába járni (N=303)

Kategória	Gyakoriság (%)			
	fiú	lány	5.	8.
Tanulás, tanórák	36,7	38,4	37,0	38,3
Fáradtság	18,7	20,1	22,7	16,1
Társak	18,0	18,3	15,6	20,8
Szorongás	10,1	5,5	5,2	10,1
Tanárok	3,6	4,3	4,5	3,4
Egyéb	12,9	13,4	14,9	11,4

A tanulók válaszai között a tanulással és a tanórákkal összefüggésbe hozható válaszok jelentek meg a leggyakrabban (37,6%). Ide azokat az állításokat soroltuk, amelyek a tanulnivaló mennyiségével és a tanulásra szánt idővel, valamint a tanórák jellemzőivel és az ezekkel kapcsolatos érzelmekkel foglalkoztak. Az iskolai tanulás mellett a számonkéréssel kapcsolatos félelmek és lehetséges stresszhelyzetek válaszai szintén ebben a kategóriában kaptak helyet.

A tanulók közül legtöbben a tanulnivaló mennyiségét sokallják. Úgy érzik, hogy nagyon sokat kell tanulniuk, emellett a tananyagot sokszor nem értik, vagy unalmasnak és indokolatlannak tartják (pl. „nagyon sok a tananyag és rengeteget kell tanulni, nagyon sok időt elvesz minden mástól”, „vannak olyan tanórák, amiket nem kedvelek és értelmetlennek tartok”, „nehezek az órák és némelyik nagyon unalmas is”). A válaszok között többször megjelent, hogy nem értik, hogy egyes tananyagokat miért tanulnak, vagy hogyan tudják azt később hasznosítani, úgy gondolják, hogy a tananyagok egy része felesleges („egy csomó felesleges dolgot kell megtanulni”, „vannak számomra feleslegesnek tartott tanórák”). Ennek ellenére a tanórákra és a számonkérésekre való felkészülés, valamint a házi feladatok elkészítése sok időt és energiát igényel, ezáltal pedig sokkal kevesebb idő jut a feltöltődést, vagy kikapcsolódást segítő egyéb szabadidős tevékenységekre vagy játékokra (pl. „rengeteg időt elvesz egy napomból maga az iskola, illetve a délutáni tanulás”).

Mindezzel összefüggésben sokszor panaszkodnak fáradtságra, álmoságra, amit az ezzel kapcsolatos válaszok gyakorisága is alátámaszt (19,5%). A fáradtság sok esetben a tanulnivaló mennyiségével kapcsolódott össze, ezek a tanulók azt tapasztalják, hogy elfáradnak tanulás közben (pl. „belefáradok a sok tanulásba”), vagy nehezükre esik a tanórákon való koncentráció (pl. „néha megterhelő 45 percig csak figyelni”). A fáradtság kategóriába sorolt válaszok jelentős része a reggeli korán kelésre vonatkozott, amire sok tanuló panaszkodott (19,5%). A

koránkelés azoknál a tanulóknál még erősebb hátrányt jelenthet, akiknek többet kell utazni az iskolához, vagy egy másik településről járnak iskolába (pl. „mert busszal járok és nagyon korán kell felkelnem”). A fáradtsággal összefüggésbe hozható válasz az ötödikes tanulóknál sokkal gyakrabban előfordult, mint a nyolcadikosoknál, ami ellentétes a korábbi feltételezéseinkkel, annak ellenére is, hogy a különbséget statisztikailag nem igazoltuk.

A tanulás és a fáradtság, vagy a korán kelés után a legtöbbször az osztálytársak között kialakult kapcsolatok minősége, az osztályközösség összetétele, ezen belül a személyek közötti konfliktusok szerepeltek az iskolába járást nehezítő tényezők között (18,2%). Ez a válaszkategória és a hozzá besorolt válaszok ugyanúgy megjelentek az iskolába járás mellett és ellen felhozott érvek között is, annyi különbséggel, hogy itt a kapcsolatok problémáit hangsúlyozták a tanulók. A társakkal és a közösséggel kapcsolatos válaszokban a kiközösítés, a bántalmazás, illetve a csúfolódás, gúnyolódás jelent meg leggyakrabban (pl. „mert némelyik osztálytársam csúfol”, „a „barátaim” kétszínűek és mindig rajtam nevetnek”, „a rossz gyerekek bántanak”). A tanulók problémásnak érzik társaik fegyelmezetlenségét is abban az esetben, ha az a tanóra menetét vagy az az ő tanulásukat, figyelmüket zavarja, eltereli (pl. „néhány gyerek megzavarja az órát és tőlük nem lehet odafigyelni”, „néhány (...) gyerek nem bír magával, agresszív, nem hagynak minket tanulni, kötözködnek mindig”).

A nemek szerint közel azonos volt a társakra vonatkozó válaszok száma, évfolyamok tekintetében viszont a nyolcadikosoknál gyakrabban fordultak ezek elő. Az eredmény nem szignifikáns, ennek ellenére mégis összefüggésbe hozható azzal, hogy a magasabb évfolyamos tanulók számára egyre fontosabb a barátokkal, társakkal való kapcsolat minősége.

A gyakoriság szerinti sorrendet követve a következő válaszkategóriát az iskolában vagy az iskolával kapcsolatban kialakult szorongás jelenti, ami csak az iskolába járás negatív oldalán szerepelt (7,6%). Ide az iskolai teljesítménnyel, a tanulással és a számonkérésekkel összefüggésbe hozható félelmek válaszai kerültek. Pl. „Van olyan nap amikor félek a feleléstől”, „Néha nagyon izgulok és félek, hogy valamit elrontok.” Szintén ebbe a kategóriába soroltuk a szülői és a tanári elvárások, vagy akár a tanulónak a saját magával szemben támasztott elvárásoknak való megfelelési kényszer és az ennek következtében kialakult stresszhelyzetek válaszait is (pl. „sokszor attól tartok, hogy nem vagyok elég jó tanuló, hogy rosszabb jegyet kapok, mint szeretnék, hiába tanulok nagyon sokat”).

A részminták szerinti különbségek tekintetében a fiúk között gyakrabban találoztunk szorongásra utaló válaszokkal, vagy olyanokkal, amiben az iskolával, tanulással vagy a számonkérésekkel kapcsolatos félelmüket fejezték ki. Ehhez a gyakorisághoz képest a lányok válaszainak csupán a fele sorolható ebbe a kategóriába. Az eredményt statisztikailag nem vizsgáltuk, ennek ellenére érdekes eredménynek tartjuk, mert a szakirodalom alapján (pl. Hascher, 2004; Inchley et al., 2020) azt feltételeztük, hogy a lányoknál találunk majd több szorongásra vonatkozó választ.

A szorongás után a legtöbb válasz a tanárok személyével vagy az oktatási módszerével kapcsolatban jelentkezett (4%). Ez a válaszcsoport szintén olyan kategóriát jelent, ami a pozitív és a negatív oldalon egyaránt megjelent, azonban mindkét esetben ritkábban, mint ahogyan azt vártuk. A válaszok szerint a tanulók az igazságtalan tanárok miatt nem szeretnek iskolába járni, emellett a kedvesség, az empátia és a segítőkészség hiánya jelent meg a válaszokban, a legritkább esetben pedig a tanárok szakmai hozzáértését vonták kétségbe (pl. „vannak nagyon barátságtalan tanárok”, „van olyan tanár, aki nem kedvel engem”, „egy-két tanár kivételével

mind lenéző és kivételezik”, „mert igazságtalanul osztályoznak a tanárok”). A tanárokkal kapcsolatos válaszok közé soroltuk azokat is, amelyek a tanár tanítási stílusára vagy a választott oktatási módszerekre vonatkoztak. Ezen válaszokban a tanulók a tanári magyarázat egyhangúságát vagy a tananyaggal kapcsolatos érdektelenségüket fejezték ki (pl. „némelyik óra nagyon unalmas”, „némelyik tantárgy nem igazán érdekel és nem is szeretek tanulni rá”). Emellett többen aggódtak amiatt, hogy a tanári magyarázat ellenére sem értik meg a tananyagot, főleg, ha a tanár gyorsan magyaráz, de nem szán időt az ismétlésre, vagy nem figyel a lemaradókra. Ezekben az esetekben a tanulók aggodalmukat fejezték ki arra vonatkozóan, hogy ha a lemaradásukat később sem tudják behozni, akkor annak negatív következménye lehet a teljesítményükre (pl. rossz jegyet kapnak, nem tudják megcsinálni a házi feladatot, ezért fekete pontokat kapnak).

Az iskolába járás negatív oldalán is képeztünk olyan válaszcsoportot, amibe az egyéb helyekre nem besorolható válaszok tartoznak (13,2%). Ezek többségében független megjegyzéseket tartalmaznak, amelyek önmagukban csak néhány alkalommal, vagy ennél is ritkábban jelentek meg. Ide tartoznak például az iskola szabályaira, környezeti jellemzőire, felszereltségére (pl. „kicsi az iskolaudvar”, „eléggé romos az iskola”, „kevés és rövidek a szünetek”) vagy az ellátás minőségére vonatkozó válaszok („nem annyira finom az ebéd”), amelyek az iskolába járás szeretete esetében már külön kategóriát alkottak. Mindezeket felül az egyéb kategóriába soroltuk azokat a válaszokat is, amelyekben a tanulók azt fejtették ki, hogy mi az, amiért erre a kérdésre nem tudnak válaszolni (pl. „Én szeretek iskolába járni így nem tudok ide írni semmit.” „nem tudok ide mit kiemelni, mert én semmit nem szeretek az iskolában”).

A 'nem szeretek iskolába járni' kategóriát befolyásoló tényezők esetében megállapítható, hogy sok átfedés van az iskolába járás szeretetét meghatározó tényezőkkel. Jelen esetben a válaszok között legtöbbször a társakkal való kapcsolatok rossz minősége, a barátságok hiánya, a kiközösítés érzése, vagy a társak támogatásának hiánya, vagy a huzamosabb ideig fennálló zaklatás valamely formája jelent meg. Ezen felül a tanulók a tanulást, a tanulnivaló mennyiségét és az ezzel kapcsolatos stresszfaktorokat említették gyakran. A tananyag mennyiségét soknak érzik, amit nem minden esetben értenek meg, lemaradás esetén pedig attól tartanak, hogy ez a teljesítményükre is negatív hatással lesz.

A kapott válaszok tartalma alapján összegzésként megállapítható, hogy a társakkal való rossz kapcsolatok, a fáradtság, illetve a tanulnivaló mennyisége jelentik azokat az okokat, maiért a tanulók nem szeretnek iskolába járni. A tanárokkal való viszony minőségére kevésbé, inkább a tanítási stílussal és módszerekkel kapcsolatban panaszkodtak a tanulók. A legritkábban az iskolai környezet, az ottani szolgáltatások és az infrastruktúra jellemzőire tett utalások fordultak elő, de többen kifejtették azt is, hogy nem tudnak olyan tényezőt felsorolni, ami miatt ne szeretnének iskolába járni. Nagyon kevesen voltak azok (2 fő), akik (indoklás vagy konkrét tényezők nélkül) a kérdésre azt válaszolták, hogy „én semmit nem szeretek az iskolában”.

## 8. Az iskolai jóllét online vizsgálata tanárok körében

### 8.1. A tanári kérdőívcsomag felépítése

A szakirodalmi áttekintés és a kutatási célok alapján előbb a tanulói majd a tanári kérdőívcsomagot készítettük el. A tanulókhoz hasonlóan a tanárok is zárt és nyílt végű kérdésekre válaszoltak. A kérdőívcsomagban volt olyan mérőeszköz, ami a tanulókéval azonos (pl. WHO Jóllét Kérdőív) volt, és volt olyan is, aminek tételeit a tanárokhoz igazítottuk (pl. Iskolai Jóllét Kérdőív egyes faktorai). Az online tanári kérdőívcsomag a 8. számú mellékletben található.

Az online tanári kérdőívcsomagban az alábbi háttérváltozókat vizsgáltuk: nem, életkor, lakó- és munkahely, legmagasabb iskolai végzettség, a pályán eltöltött évek száma, iskolatípus, tanított évfolyam, beosztás, munkaidő típusa, tanításon kívüli egyéb tevékenység, továbbképzéseken való részvétel, osztályfőnök-e, saját gyermekek száma.

A kérdőív további részében általános képet szeretnénk volna kapni a résztvevő pedagógusok szubjektív jóllétéről és az étellel való általános elégedettségéről. Ehhez ugyanazon egyfaktoros kérdőíveket használtuk, mint a tanulók esetében: a WHO Jóllét Skálát (Susánszky et al., 2006; Szabó, 2016) és az Étellel való Elégedettség Skála magyar változatát (Martos et al., 2014). (Ezen kérdőívek részletes bemutatása a 7.1. alfejezetben már megtörtént, ezért az újbóli bemutatástól jelen fejezetben eltekintünk.)

A munkahellyel való elégedettséget nyolc saját fejlesztésű állítás keretében vizsgáltuk. Kutatásunknak nem volt célja a tanárok munkahelyi jóllétének, összetett, többszempontú vizsgálata. Az állításokkal való egyetértések összesítése egy általános vélemény feltárását célozta, annak megvilágítására, hogy a mintában szereplő pedagógusok mennyire elégedettek a saját tanítási munkájukkal, és mennyire érzik jól magukat az iskolában, ahol tanítanak. A kérdőívben szereplő állítások a tanítással és a tanulókkal való kapcsolatuk minőségére (pl. „Összességében úgy érzem, hogy a diákjaim kedvelnek engem mint tanárt.”), a munkahelyi körülményekkel való elégedettségükre (pl. „A munkakörülményeim kedvezőek.”) és a saját egészségérzetükre (pl. „Az egészségi állapotom megfelelő.”) vonatkoztak. Az állításokkal való egyetértés mértékét ebben az esetben is ötfokú Likert-skálán jelölték a válaszadók (1: egyáltalán nem értek egyet, 5: teljes mértékben egyetértek).

Külön állításokat fogalmaztunk meg arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok miként vélekednek a tanulók tanulásáról, iskolához való viszonyáról. Ezen kérdések keretében vizsgáltuk, hogy szerintük mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amit tanulók el szeretnének érni, általánosságban miként vélekednek a tanulók az iskolába járásról, milyenek az iskolai attitűdjeik és az iskolai énhatékonyságuk, illetve megítélésük szerint a tanulók miért szeretnek és miért nem szeretnek iskolába járni. A vágyott iskolai végzettség esetében a tanárok számára átfogalmazva, de ugyanazt a kérdést tettük fel, mint ami a tanulói kérdőívben is szerepelt. A tanárok is az alap-, közép- és felsőoktatás hármasából választhattak.

Azt a kérdést, hogy a pedagógusok szerint a tanulók mennyire szívesen vannak az iskolában és a tanórákon, illetve hogyan tudnak eleget tenni az iskolai követelményeknek az Iskolai Jóllét Kérdőív (Hascher, 2004) két alskálájának, az Általános attitűd és az Énhatékonyság tételeinek a segítségével vizsgáltuk. Az állításokat a tanárok szemszögéből



fogalmaztuk újra, az így kapott tételekre a válaszadók a korábbiakhoz hasonló ötfokú Likert-skálán jelölték a válaszaikat (1: egyáltalán nem jellemző; 2: ritkán jellemző; 3: néha jellemző, néha nem; 4: inkább jellemző; 5: nagyon jellemző).

Kutatásunkban kitértünk a tanárok által alkalmazott oktatási módszerek vizsgálatára is. Az erre vonatkozó kérdésben már ismert módszerekkel kapcsolatban kértük a pedagógusokat, hogy jelöljék, milyen gyakran alkalmazzák azokat a tanóráikon. A módszerek és eszközök között a tanórák hagyományos, frontális szervezési keretei közé tartozó módszereket (pl. magyarázat, tanári előadás, egyéni munka) és új generációs, digitális eszközöket egyaránt felsoroltunk (pl. tablet, mobiltelefon tanórai használata, interaktív tábla). A felsorolás végén a pedagógusok maguk is megadhattak olyan eszközt vagy módszert, amit alkalmaznak, de nem szerepelt a listában.

A kérdőív következő egysége a tanulók iskolai jóllétével foglalkozott. A pedagógusok számára készítettünk egy listát a szakirodalom alapján fontosnak vélt befolyásoló tényezők felsorolásával. A kérdés bevezetéseként előbb megadtuk az iskolai jóllét Hascher-féle (2004) rövid meghatározását („Hazai és nemzetközi kutatási eredmények szerint az iskolai jóllét olyan összetett állapotot jelent, ami az iskolában átélt élmények és tapasztalatok egyéni, érzelmi és kognitív értékelésének hatására alakul ki a tanulóban több tényező együttes hatása következtében.”) Ezt követően arra kértük őket, hogy döntsék el a felsorolt tényezőkről, hogy azok szerintük mennyire fontosak az iskolai jóllét alakulásában. A felsorolás végén a pedagógusok kiegészíthették a listát, vagy megjegyzést fűzhettek hozzá.

A kérdőív végén a zárt végű kérdések után a pedagógusok nyílt válasz formájában véleményezték, hogy a tanulók miért szeretnek és miért nem szeretnek iskolába járni, illetve mi az, amivel ők, mint pedagógusok hozzájárulnak ahhoz, hogy a tanulók jó érezzék magukat az iskolában. A nyílt kérdésekre adott válaszok lehetővé teszik a szabad véleményformálást, valamint a statisztikai adatok árnyaltabb megismerését, magyarázatát. A kapott válaszokból többlépcsős csoportosítási eljárás után fő- és azon belül aldimenziókat hoztunk létre.

## **8.2. Mintaválasztás és a kitöltés menete**

A tanulói és a tanári online kérdőívek elérhetőségét egyszerre kapták meg azon pedagógusok (összesen 60 fő), akik előzetes egyeztetéseket követően vállalták a kitöltésben való részvételt. A kérdőívek linkjét a pedagógusok osztották meg a tanulóikkal, és vállalták, hogy a kérdőíveket csak a saját iskolájuk tanítványaival osztják meg. Ezzel igyekeztünk elérni azt a kitélt, hogy a vizsgálatban résztvevő pedagógusok a tanulói kérdőívet kitöltő tanulók pedagógusai legyenek. Ennek köszönhető, hogy a tanári kérdőívet egy intézményből több pedagógus, de a tanulói kérdőívet csak 5. és 8. osztályos tanulók tölthették ki.

A résztvevő pedagógusok vagy osztálytermi körülmények között egy tanóra keretében (miközben a tanulók is töltötték a tanulói kérdőíveket), vagy a távoktatás bevezetése után otthoni körülmények között válaszoltak a kérdésekre. A próbakitöltések alapján a tanári kérdőívcsomag kitöltése kb. 20-25 percet vett igénybe. A kérdőívek kitöltése a tanulók és a tanárok körében is ugyanazon időszakban, 2019. december és 2020. március között valósult meg. A kapott eredmények elemzése és értelmezése a Jamovi (0.9.6.5) és az SPSS 24. verziójú statisztikai programok segítségével történt.

A tanulói kérdőívhez hasonlóan a tanárok számára készített változat kitöltése is önként és név nélkül történt. A kérdőív nyitóoldalán rövid ismertetés volt olvasható a kutatás céljáról és tartalmáról, a pedagógusok a tájékoztató elolvasása és tudomásul vétele után tudták megkezdeni a kitöltést, amiért cserébe sem anyagi, sem egyéb jutalmat nem kaptak. Az online kérdőív felületén (és a korábbi egyeztetések során is) a saját e-mail cím feltüntetése mellett jeleztük a tanároknak, hogy amennyiben kérdésük, észrevételük van, vagy szeretnének értesítést kapni a kutatás eredményéről, akkor azt a megadott elérhetőségen jelezhetik. Ezt a lehetőséget többen pozitívan értékelték, 10 fő jelezte, hogy szeretné elolvasni az eredmények alapján készült dolgozatot. (Az előzetes egyeztetések alapján erre a doktori védést követően fog sor kerülni.)

### **8.3. A tanári vizsgálat eredményei**

Az eredmények tekintetében a tanárokat először háttérváltozók mentén jellemeztük. Ennek során átfogó képet kaptunk a résztvevő pedagógusok demográfiai háttéréről, és néhány fontos információról a munkájukkal kapcsolatban.

A tanári kérdőívcsomag formáját, felépítését és tartalmát tekintve, amint fentebb is jeleztük, több ponton megegyezik a tanulói kérdőívvel. Ezek közé tartozik például az étellel való elégedettségre és a szubjektív jóllétre vonatkozó kérdőív, amelynek eredményeit a tanárok jellemzése után összehasonlítjuk a tanulók azonos skálákon elért eredményeivel is. A kérdőívek anonimitása miatt arra azonban nem volt lehetőség, hogy a tanárok válaszait a saját tanulóik válaszaival vessük össze. Összehasonlítást ezért csak olyan esetekben végeztünk, ahol a tanárok általános véleményt fogalmaztak meg a tanulókról (pl. iskolai jóllét összetevői, iskolához való viszony, vágyott végzettség, iskolába járás szeretete) és ugyanabban a témában a tanulóktól is rendelkezünk kvantitatív vagy kvalitatív mérési eredményekkel.

Az elemzésbe bevont válaszok mind olyan pedagógusoktól érkeztek, akik felső tagozatos tanulókkal, köztük 5. és 8. osztályosokkal egyaránt foglalkoznak. A résztvevők közül kis számban voltak azok, akik a felső tagozat mellett általános iskola alsó tagozatában, vagy középiskolában, esetleg egyetemen is tanítanak, dolgoznak. A pedagógusok többsége tanár, de van köztük fejlesztő pedagógus és gyógypedagógus is. (A résztvevők pontos összetételével a következő fejezet foglalkozik.) Mivel valamennyi kitöltő felső tagozatos tanárként (is) tevékenykedik az iskolában, ezért az összes tanári választ bevontuk az elemzésbe, a továbbiakban a pedagógus helyett pedig elsősorban (nemtől függetlenül) a tanár fogalmat használjuk.

#### **8.3.1. A pedagógusok háttérváltozók mentén való jellemzése**

Az online tanári kérdőívre a kért időszak alatt 58 kitöltés érkezett. Az adatok feldolgozása során 3 fő választ erős hiányosságok miatt nem vettük figyelembe, így az elemzésekbe 55 fő választ vontuk be. A kérdőívet kitöltők átlagéletkora 46,1 év, többségében nők (74,5%). A legfiatalabb pedagógusok 29 évesek, a legidősebb, egyúttal a mintában a legrégebb óta pályán lévő pedagógus 64 éves. A pályán eltöltött évek száma átlagosan 21,6 év, a legkevesebb pályán eltöltött idő 2 év, a legtöbb 44 év. A legtöbb (30,9%) pedagógus 46-55 év közötti, a mintában

egymáshoz hasonló arányban vannak jelen a 25-35 év (25,45%) és az 56-65 év (23,64%) közöttiek. Legkevesebben a 36-45 évesek közül képviseltették magukat (20%).

A tanárok többsége (92,7%) a lakóhelyén dolgozik, ez elsősorban (80,9%) várost, kevesebb esetben (20%) falut/községet jelent. A résztvevők közül négyen nem a lakóhelyükön dolgoznak, közülük ketten falu/községből járnak városba, további ketten városból faluba/községbe dolgozni. A tanári mintában a főváros sem a lakóhely, sem a munkahely esetében nem fordult elő.

Az összes pedagógus felsőfokú, főiskolai (40%), többségében pedig egyetemi végzettséggel rendelkezik (60%). A többségük (76,4%) csak felső tagozaton tanít, egy személy gyógypedagógusként dolgozik az intézményében, aki egyéb tanári, tanítási feladatokat nem lát el. A tanárként dolgozó pedagógusok között a felső tagozat mellett 9 fő (16,6%) alsó tagozaton, 2 fő (3,7%) középiskolában is tanít, további egy személy (1,9%) pedig egyetemi óraadóként is dolgozik. Az intézményekben a pedagógusok többsége 52 fő (94,5%) teljes munkaidőben, a többiek (3 fő, 5,5%) részmunkaidőben dolgoznak. Beosztás tekintetében a beosztott pedagógusokon (78,2%) kívül intézményvezetők (5 fő, 9,1%) és intézményvezető-helyettesek (4 fő, 7,3%) is szerepeltek a résztvevők között, a mintában szereplő gyógypedagógus az egyéb kategóriába sem sorolta be magát (ő felső tagozatban látja el a feladatát és részmunkaidőben dolgozik). Az egyéb válaszlehetőségnél két fő megjegyezte, hogy a beosztott pedagógusi tevékenységen túl munkaközösség-vezetőként is dolgozik, egyikük ezen felül szakfelügyelői feladatokat is ellát. További egy fő jelezte, hogy beosztását tekintve magántanárként is dolgozik. (A mintában a későbbi nyílt válaszok alapján ennél több munkaközösség-vezető is szerepelt a válaszadók között, összesen 5 fő.)

A tanároknál rákérdeztünk arra, hogy a tanítás mellett milyen egyéb feladatokat látnak el az iskolában. Az erre vonatkozó nyílt kérdés mellett kérdéseket tettünk fel arra vonatkozóan, hogy osztályfőnökök-e, részt vesznek-e valamilyen munkaközösség tevékenységében, illetve az utóbbi években vettek-e részt továbbképzéseken. A tanárok több mint a fele (56,4%) a tanításon kívül egyéb feladatokat is végez az iskolában. A saját válaszaikban felsorolt tevékenységek többsége tanulmányi vagy szabadidőeltöltéssel járó tevékenységekhez kapcsolódott. Sokan vesznek részt tanulmányi programok (pl. iskolai versenyek, szakkörök), illetve egyéb iskolai vagy iskolán kívüli szabadidős tevékenységek szervezésében, lebonyolításában, ezekhez kapcsolódó pályázatírási tevékenységekben (pl. kulturális és sportrendezvények, ünnepi műsorok, kirándulások, táborok). A felsorolások között helyet kaptak az osztályfőnöki, vagy a vezetői (intézményvezető vagy helyettesi) munkakörökkel járó egyéb feladatok (pl. „osztályfőnökként osztályprogramok, kirándulások szervezése”, „intézményvezetőként munkáltatói, gazdálkodói, ügyviteli, tervezési, szervezési, ellenőrzési feladatok”), és gyakori válasz volt a délutáni napközis feladatok ellátása is. A tanárok többsége tagja egy (83,6%) vagy akár több (19,6%) iskolai munkaközösségnek is, a felsorolt egyéb iskolai feladatok között gyakran szerepeltek az ehhez kapcsolódó tevékenységek (pl. „munkaközösség-vezetőként tanári programok szervezése, értékelési feladatok ellátása”). A szakértői (pl. eDia mérési koordinátor, támogató szakértő) és egyéb tisztségviselői feladatokkal járó tevékenységek (pl. NAT-követ, vöröskeresztes koordinátor) szintén megjelentek a válaszok között. A mintában egyaránt szerepelnek tanárok, akik osztályfőnökök (47,3%) és akik nem (52,7%). A legtöbb osztályfőnöknek (42,3%) a kitöltés időpontjában ötödikes volt az osztálya. Képzettség tekintetében az elmúlt 3 évben szinte minden (98,2%) tanár részt vett

valamilyen továbbképzésen, közülük 10 fő (18,2%) egynél több képzésen is. A tanárok többségének egy (21,8%) vagy két gyermeke (34,5%) van, de vannak a mintában olyanok, akiknek három, vagy annál több gyermeke van (12,7%).

### 8.3.2. A pedagógusok jólléte és munkával való elégedettsége

A pedagógusok szubjektív jólléte, munkájával és étellel való elégedettsége hatással van a tanulók tanulmányi eredményire, tanulási motivációjára, és jelentősen hozzájárul a tanulók iskolához való viszonyához. Vagyis a tanárok és a tanulók iskolai jólléte között a szakirodalom szerint szoros kapcsolat van, kutatási eredményeinkkel ezt a feltételezést szerettük volna alátámasztani.

Vizsgáltunkban a tanárok jóllétét az étellel való elégedettség, illetve a pozitív és negatív érzelmek mentén, a szubjektív jóllét mérésével vizsgáltuk. Ezek felmérésére a tanári kérdőívben ugyanazokat a skálákat alkalmaztuk, mint a tanulók esetében, az Étellel való elégedettség (Martos et al., 2014) és a WHO Jóllét Skálákat (Susánszky et al., 2006). A kérdőívek megbízhatóságát és belső struktúráját megerősítő faktoranalízissel vizsgáltuk. Eredményeink szerint az étellel való elégedettség (Cronbach- $\alpha=0,88$ ) és a szubjektív jóllét (Cronbach- $\alpha=0,84$ ) vizsgálatára alkalmazott egyfaktoros kérdőív is megfelelő megbízhatósági értékeket kapott, az illeszkedési mutatók pedig szintén megfelelnek a kritériumoknak (59. táblázat).

59. táblázat. A WHO Jóllét Skála és az Étellel való elégedettség skála konfirmatív faktorelemzésének illeszkedési mutatói

	$\chi^2$	df	p	CFI	TLI	SRMR	RMSEA
WHO Jóllét Skála	12,8	5	0,03	0,93	0,86	0,05	0,17
Étellel való elégedettség skála	2,12	5	0,83	1,00	1,04	0,02	0,00

A skálák átlagértékei alapján a tanárok többsége a szubjektív jóllétét jónak ítélte és az étellel való elégedettségre vonatkozó állításokkal is többségében egyetértettek. Nemek tekintetében minkét kérdőívben magasabb átlagpontszámot értek el a nők, mint a férfiak, az eredmény azonban egyik esetben sem szignifikáns (60. táblázat).

60. táblázat. Az étellel való elégedettség és a szubjektív jóllét megítélése nemek szerint

Nem	N	Étellel való elégedettség skála		WHO Jóllét Skála	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Férfi	11	3,31	1,26	3,13	0,92
Nő	41	3,65	0,72	3,45	0,72
Összesen	55	3,57	0,89	3,37	0,78

A WHO Jóllét Skála tételeinek átlaga a 61. táblázatban látható. A legmagasabb átlagpontszámot (3,84) azon állítás kapta, miszerint a tanárok napjai tele vannak számukra

érdekes dolgokkal. Ennél az állításnál a tanároknak több mint a fele (61,8%) a gyakran, vagy a nagyon gyakran választ jelölte meg. Tekintettel arra, hogy az iskolai hétköznapi igazán eseménydúsak, ezért ez az eredmény nem okozott meglepetést. A pedagógusok azzal értettek egyet legkevésbé vagy csak ritkán, hogy nyugodtak és ellazultak lennének. Ennél a tételnél jelölték a legtöbben (40%) a ritka válaszlehetőséget, és ez kapta a legalacsonyabb átlagpontoszámot (2,69) is. Mindez a szakirodalom alapján a tanári munkával járó feladatok mennyiségének, illetve az ezekhez társuló mentális és érzelmi teherviselés következményeinek tulajdonítható (Szabó & Jagodics, 2016). Ezzel ellentétben az aktív, élénk érzések (3,71), illetve a vidámság és jókedv (3,40) a legtöbb tanárnál gyakoribb érzéseknek számítottak a vizsgálatot megelőző hetekben. Az aktivitás és élénkség esetében a nagyon gyakran válaszlehetőség is többször megjelent (29,1%), ezzel ellentétben a vidámság és a jókedv esetében ez a válaszlehetőség kapta a legkevesebb szavazatot (3,6%). Az ébredés utáni frissesség és éberség (3,20) a tanároknak sem gyakran (20%), inkább csak néha (38,2%) vagy ritkán (18,2%) jellemző. (A későbbiekben látni fogjuk, hogy a frissesség és ezzel ellentétben a fáradtság és az álmoság a tanulók esetében az egyik leggyakrabban emlegetett hátrány, amit az iskolával kapcsolatban kiemelnek.)

61. táblázat. A WHO Jólét Skála tételeinek átlaga és szórása a tanárok körében

Az elmúlt pár hét során érezte-e magát:	Átlag	Szórás
... vidámnak és jókedvűnek?	3,40	0,71
... nyugodtnak és ellazultnak?	2,69	1,09
... aktívnak és élénknek?	3,71	1,08
... ébredéskor frissnek és ébernek?	3,20	1,15
... olyanok, akinek a napjai tele voltak számára érdekes dolgokkal?	3,84	0,88

Az étellel való elégedettség tekintetében a legmagasabb átlagpontoszámot (3,85) az elégedettségre vonatkozó állítás („Elégedett vagyok az életemmel.”) kapta, a tanárok ennél az állításnál jelölték a legtöbben (29%), hogy teljesen egyetértenek vele. A többiek csak inkább (38,2%) vagy néha (25,5%) értenek ezzel egyet. A legalacsonyabb átlagértéket (3,35 és 3,38) az újrakezdésre („Ha újra leélhetném az életem, szinte semmin nem változtatnék.”) és az életkörülményekre („Az életkörülményeim kitűnőek.”) vonatkozó állítás kapta. Az újrakezdés esetében a tanárok többsége teljes mértékben (20%) vagy inkább egyetért (29,1%) az állítással, további 20% inkább nem, és egy fő egyáltalán nem ért egyet. Az életkörülményre vonatkozó állításnál szintén minden válaszlehetőség előfordult. A tanárok többsége inkább (43,6%), vagy néha (30,1%) érzi úgy, hogy az állítás igaz rá, ennél kevesebben vannak, akik teljes mértékben (9,1%). A többiek az állítással inkább nem, vagy egyáltalán nem értenek egyet, egy fő pedig nem tudta megítélni a választ. Az ideális élet („Az életem a legtöbb esetben közel van az ideálshoz”) és az eddigiekkel elért elégedettség („Eddig minden fontosat megkaptam az életben, amit csak akartam.”) közel azonos átlagpontoszámot kapott, a tanárok többsége (67,3% és 63,6%) ezeknél az állításoknál a gyakran vagy nagyon gyakran válaszlehetőségeket jelölte meg. Az állítások átlageredményét a 62. táblázat tartalmazza.

62. táblázat. Az Élettel való Elégedettség Skála állításainak értékei a tanárok körében

	Átlag	Szórás
Az életem a legtöbb tekintetben közel van az ideálishoz.	3,64	0,97
Az életkörülményeim kitűnőek.	3,38	1,05
Elégedett vagyok az életemmel.	3,85	1,03
Eddig minden fontosat megkaptam az életben, amit csak akartam.	3,62	1,10
Ha újra leélhetném az életem, szinte semmin sem változtatnék.	3,35	1,27

Az iskolával és a tanítással kapcsolatos elégedettségét nyolc saját fejlesztésű állítással vizsgáltuk, melyeknél az egyetértés mértékét kérdeztük. Az állítások arra vonatkoztak, hogy szerintük a tanulók szívesen járnak-e az óráikra, kedvelik-e őt, mint tanárt és összességében szeretnek-e tanítani. Külön állítás vonatkozott a tanárok saját elképzeléseire arról, hogy megítélésük szerint olyan tanárrá váltak-e, amilyenre szerettek volna. Megfogalmaztunk néhány állítást az iskolai körülményekkel kapcsolatban is: összességében elégedettek-e a körülményeikkel, mennyire érzik stresszesnek a munkavégzést, illetve szeretnek-e bejárni dolgozni. Külön állítás vonatkozott a saját egészségi állapot megítélésére. Az eredmények tekintetében a tanárok többsége valamennyi állítással inkább vagy teljes mértékben egyetértett (63. táblázat).

63. táblázat. A tanárok elégedettségével kapcsolatos állítások átlagértékei

	Átlag	Szórás
Általában úgy érzem, hogy a diákjaim (akiket tanítok) szívesen vesznek részt a tanóráimon.	4,13	0,55
Összességében úgy érzem, hogy a diákjaim kedvelnek engem, mint tanárt.	4,29	0,63
Általában úgy érzem, hogy szeretek tanítani.	4,29	0,76
Összességében úgy érzem, hogy olyan tanárrá váltam, amilyen lenni szerettem volna.	3,96	0,79
Mindent összevetve stresszesnek érzem a munkavégzést a munkahelyemen.	3,07	1,12
Az egészségi állapotom megfelelő.	3,95	0,87
A munkakörülményeim kedvezőek.	3,78	0,85
Szeretek bejárni az iskolába dolgozni.	3,98	1,05

Az átlagértékek alapján a tanárok összességében egyetértettek azzal, hogy szeretnek tanítani (4,29), szerintük a tanulóik szívesen járnak az óráikra (4,13) és kedvelik őket, mint tanárokat (4,29). A tanárok jelentős része (70,1%) szerint olyan tanárrá váltak, amilyenre szerettek volna, kevesebben voltak (27,3%), akik ezzel az állítással csak néha értenek egyet. A munkahelyi körülmények esetében a legtöbb tanár (52,7%) néha egyetért azzal, hogy stresszes a munkavégzés, összességében viszont kevesebben vannak, akik inkább igen (1,8%), vagy teljes mértékben (12,7%) így gondolják. Akik valamilyen mértékben (inkább vagy teljes mértékben) egyetértettek ezzel, ők többségében nők, a legfiatalabb 28, a legidősebb 61 éves. A megkérdezett tanárok az egészségüket megfelelőnek érzik (3,95), ketten voltak, akik inkább nem értettek egyet ezzel az állítással.

A kedvező munkakörülmények meglétével (3,78) a legtöbb tanár egyetértett (45,5%), kevesebben néha (27,3%), 4 fő (7,3%) pedig inkább nem. A tanárok többsége szeret bejárni dolgozni (398), mindössze egy fő szerepel a mintában, aki egyáltalán nem és további egy fő, aki nem alkotott véleményt (utóbbi az egyik legtöbb, 42 éve pályán lévő pedagógus). Aki (egy 32 éve pályán lévő nő) egyáltalán nem szeret dolgozni járni ő a az egészségi állapotát is csak néha érzi megfelelőnek, a munkakörülményeit inkább kedvezőtlennek ítélte, viszont a munkavégzést nem érezte stresszesnek, teljes mértékben szeret tanítani, szerinte a tanulói kedvelik és szívesen vesznek részt az óráin is.

Az elégedettségre vonatkozó kérdőívek és állítások tehát összességében pozitív eredményt hoztak. A tanárok átlagosan jónak ítélik a szubjektív jóllétüket és az élettel való elégedettségük is megfelelő.

### **8.3.3. A pedagógusok által alkalmazott oktatási módszerek**

A tanulók iskolai jóllétének fontos összetevője a tanuláshoz és a tantárgyakhoz való viszony minősége. Ebben az egyik legfontosabb szerepe a tantárgyakat tanító tanárok által megválasztott oktatási módszereknek van. Vizsgálatunkban azt igyekeztünk feltárni, hogy a szakirodalom alapján a hagyományos, illetve az újszerű, interaktív oktatási módszerek és eszközök milyen gyakorisággal jelennek meg a vizsgálatban résztvevő tanárok tanóráin. Az eredményeket az 64. táblázat tartalmazza.

64. táblázat. A tanárok által alkalmazott tanítási módszerek és eszközök

Módszer, eszköz	Átlag	Szórás
szemléltetés	4,22	0,74
magyarázat	4,15	0,80
házi feladat	4,04	1,07
egyéni munka	3,75	0,80
beszélgetés	3,75	0,82
előadás	3,67	1,00
páros munka	3,62	0,87
plusz feladat a jobban haladóknak otthonra	3,49	1,07
csoportmunka	3,49	0,92
röpdolgozat	3,45	1,02
interaktív tábla	3,42	1,29
külön feladat(ok) a jobban haladóknak a tanórán	3,35	1,13
asztali számítógép / laptop	3,31	1,33
verseny	2,67	1,11
projektmódszer	2,62	1,06
szerepjáték, drámajáték	2,45	1,15
vitamódszer	2,40	1,13
váratlan dolgozat, feleltetés	1,91	0,89
tablet	1,85	1,18
tanulók saját mobiltelefonja	1,82	1,16
szavazórendszer	1,75	1,11
mobiltelefonra letölthető (tanulást segítő) alkalmazások	1,67	0,96

A felsorolt módszerek közül a legmagasabb átlagpontszámot a szemléltetés (4,22), a magyarázat (4,15) és a házi feladat (4,04) kapták. Az egyéni munka és a tanulókkal való tananyaghoz kapcsolódó kötetlen beszélgetés azonos átlagpontszámot (3,75) kapott, eltérés a szórásokban mutatkozott. A tanárok többsége az egyéni munkát és a beszélgetést gyakran, valamivel kevesebben néha alkalmazza. Az előadásnál valamennyivel alacsonyabb lett az átlagpontszáma a páros munkának (3,62), a csoportmunka (3,49) és a röpdolgozat (3,45) kevesebb, de egymással közel azonos értéket kapott. A jobban haladóknak való plusz feladat (3,49) szintén ezen átlagpontszámok értékéhez van közel, vagyis ennek az alkalmazása is gyakorinak számít.

A pedagógusok gyakran adnak házi feladatot a gyerekeknek. Mindezen felül a jobban haladó tanulók otthonra, de már a tanórákon is plusz feladatokat kaphatnak. Előbbit a tanárok több mint a fele (50,9%), utóbbit a tanárok 43,6%-a gyakran alkalmazza azoknál a gyerekeknél, akik véleményük szerint ügyesebbek, jobban haladnak a tanórákon.

A számonkérési formák közül a röpdolgozat módszerét (3,45) a tanárok közel fele (45,5%) alkalmazza gyakran. A legtöbb tanárnál azonban egyáltalán nem (40%), ritkán (32,7%) vagy csak néha (13%) kerül sor váratlan dolgozatra vagy feleltetésre (1,91). Kettlen választották, hogy gyakran alkalmazzák ezt a módszert, a egyikük a legfiatalabbak (30 éves), másikuk a



legidősebb (60 éves) pedagógusok közé tartozik, mindketten gyakran alkalmazzák a röpdolgozat lehetőségét is.

A felsoroltak közül az átlagpontoszámok alapján a ritkán és a néha válaszkategóriába sorolható módszerek közé tartozik a tanári irányítással felügyelt, tanulócsoporthoz közti verseny (2,67) vagy a vitamódszer (2,40), illetve a projektmódszer alkalmazása (2,62). A tanulók aktivizálását igénylő drámajáték módszere szintén kevésbé gyakori jelenség az osztályteremben (2,45).

Mindezeknél azonban a tanórákon sokkal kevésbé használt módszereket és ehhez kapcsolódó eszközöket jelentenek a mobil eszközök, amelyek az interaktív tábla (3,42) és a számítógép/laptop (3,31) kivételével a legalacsonyabb átlagpontoszámokat kapták. A tanárok többsége gyakran vagy nagyon gyakran használja az interaktív táblát (56,4%) és a számítógépet és/vagy laptopot (52,7%). (A számítógép és a laptop között a felhasználás módja és formája miatt nem tettünk különbséget.) A résztvevők közül kevesen vannak (14,5%), akik egyáltalán nem használnak számítógépet a tanórákon, az ő életkoruk 28-45 év között mozog, többségük 28-32 év közötti. Közülük öten vannak, akik semmilyen más digitális eszközt nem használnak a felsoroltak közül, további ketten néha mobilalkalmazást, egy fő alkalmazást és mobiltelefont is használ a tanórán.

A felsorolt digitális eszközök közé a tablet, a szavazórendszerek, a mobiltelefon és a mobiltelefonra letölthető alkalmazások tartoztak. Ezek az eszközök az eredmények szerint a legalacsonyabb átlagpontoszámokat kapták, a tanárok többsége egyáltalán nem vagy csak ritkán alkalmazza őket.

A tanároknak egységesen több mint a fele (58,1%) egyáltalán nem használ tablett az órán, nem jellemző a tanulók mobiltelefonjának tanulási célokra való felhasználása és olyan mobil eszközökre letölthető alkalmazások használata sem, amelyek a tanulási folyamatokat segítenék. A résztvevők közül egy fő jelölte, hogy nagyon gyakran használ tablett, ő egy 41 éves nő, aki falun/közégben tanít és már 19 éve van a pályán. A gyakori kategóriát választók (12,7%) egy kivétellel 50 év feletti (többségében nők), akiknek a pályán eltöltött éveinek a száma 30 és 35 év között mozog. A gyakori kategóriát ennél fiatalabbnak csak egy férfi jelölte, ő 30 éves és 2 éve van a pályán. A tablett néha alkalmazók (12,7%) többsége szintén idősebb, 52 év fölötti pedagógusokból áll (ketten 61 évesek), a pályán eltöltött évek száma 32 és 40 év között mozog. Ezen kategórián belül a legfiatalabb egy 35 éves, 6 éve pályán lévő nőt jelent.

A résztvevők közül ketten jelölték, hogy a tanulók a saját telefonjaikat a tanórákon nagyon gyakran használják tanulási célokra. (A két résztvevő nő 34 és 41 évesek.) Gyakran 4 fő engedi használni a telefont, ők többségében 30-32 év közöttiek, egyikük viszont 59 éves és 37 éve a pályán van. A néha használók többsége 56-64 év közötti és közéjük tartozik a mintában szereplő legidősebb (64 év), egyúttal legrégebb óta (44 év) pályán lévő pedagógus is. Az inkább nem és a nem használók között magasabb a 45-55 év közöttiek aránya, az utóbbi kategóriában azonban már fiatalabb tanárok is szerepelnek, a kategória válaszadóinak 25%-a 25-35 év közötti.

A felsoroltak közül a szavazórendszert alkalmazták a legkevésbé (1,75), ennél a lehetőségnél jelölték a legtöbben, hogy egyáltalán nem (60%), vagy csak ritkán (18,2%) használják. Kevés válaszadó volt, aki néha (12,7%), vagy ennél gyakrabban (9,1%) alkalmazná a módszert.

A mobileszközök használatával összefüggésben vizsgáltuk, hogy a tanárok használnak-e az eszközökre letölthető tanulást segítő alkalmazásokat tanórai felhasználás céljából. A vizsgálatban ennek a válaszlehetőségnek a legalacsonyabb az átlagpontszáma (1,67), a tanárok többsége (58,2%) egyáltalán nem használja. Ennél kevesebben (25,5%) vannak, akik ritkán és csak néhányan, akik gyakran (9,1%) élnek a lehetőséggel. Azok, akik gyakran használják, többségében 30-32 év közöttiek, a legidősebb (59 éves, nő) ugyanaz a tanár, aki a mobiltelefont is gyakran alkalmazza a tanórákon.

A mintában nagyon kevés azoknak a tanároknak az aránya (5,5%), akik a felsorolt digitális eszközök (interaktív tábla, számítógép/laptop, tablet, mobiltelefon, szavazórendszer, letölthető alkalmazások) egyikét sem alkalmazzák. Ők viszont a fiatal pedagógusok közé tartoznak, 29-32 évesek. Akik nem, vagy csak ritkán használják valamelyik eszközt, ők többnyire más eszközöket is hasonló gyakorisággal alkalmaznak.

Összességében tehát megállapítható, hogy a mintában szereplő pedagógusok többsége a hagyományos, formális oktatási módszerként ismert eljárásokat részesíti előnyben a tanítás során. A digitális technológiát alkalmazó eszközök, a szakirodalomban hangsúlyozott jelentőségük ellenére sokkal ritkábban jelennek meg a mintánkban a tanórákon, és nem teljesül az a feltételezés sem, hogy a fiatalabb pedagógusok gyakrabban használnának mobileszközöket az osztályteremben.

#### **8.3.4. A pedagógusok véleménye a tanulók iskolához való viszonyáról**

A tanulók iskolához való viszonyát a hosszútávú továbbtanulási tervek és az iskolába járás szeretetét befolyásoló tényezők feltárásával vizsgáltuk a tanárok véleménye alapján. Arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanárok szerint milyen iskolai végzettséget szeretnének szerezni a tanulóik, miként vélekednek az iskoláról és az iskolai sikerességükről, továbbá milyen szívesen járnak iskolába. Annak vizsgálatára, hogy a tanulók milyen véleménnyel vannak az iskoláról, mennyire érzik magukat hatékonyak az Iskolai Jólét Kérdőívben (Hascher, 2004) az iskola iránti attitűd és az iskolai énhatékonyság alszájában tanárok számára átfogalmazott állításait alkalmaztuk. Az iskolai végzettségre és az iskolába járás szeretetére vonatkozóan ugyanazokat a nyílt és zárt végű kérdéseket alkalmaztuk, mint a tanulói kérdőívben, ami lehetővé tette az eredmények egymással való összehasonlítását is.

A tanulók hosszútávú terveire vonatkozóan a tervezett legmagasabb iskolai végzettség esetében a pedagógusok többsége (52,7%) szerint a tanulók középfokú végzettséget szeretnének szerezni. Közülük többen érettségit (32,7%), valamivel kevesebben a szakmunkás bizonyítvány (20%) megszerzését jelölték meg. A felsőfokú, főiskolai vagy egyetemi végzettség megszerzését a középfokú végzettséghez képest kevesebben (41,8 %) választották. A legkevesebben (mindössze 3 fő) választotta az általános végzettség megszerzését, ezen belül az általános iskola befejezését mint végső tanulási célt (65. táblázat). A tervezett végzettség tekintetében a tanárok eredményei nem egyeznek meg a tanulók eredményeivel (22. táblázat), akik közül a legtöbben mindkét évfolyamon a felsőfokú tanulmányok megszerzését jelölték meg vágyott végzettségnek ( $N_5=63,2\%$ ;  $N_8=74,5\%$ ).

65. táblázat. Az tanulók által elérni kívánt iskolai végzettség a tanárok szerint (%)

N	Iskolai végzettség			
	2	3	4	5
55	3 (5,5)	18 (32,7)	11 (20)	23 (41,8)

Megjegyzés: 2: általános iskola befejezése (elballagni); 3: érettségizni; 4: szakmunkás bizonyítványt szerezni (szakmát tanulni); 5: főiskolai/egyetemi diplomát szerezni

A következő kérdőív-részben arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanárok szerint miként érzik magukat a tanulók az iskolában és a tanórákon. A tanulók iskolai attitűdjeit és élnhatóságát az Iskolai Jóllét külön alsókálákkal vizsgálja, jelen esetben az eredeti skálák tételeit fogalmazzuk át a tanárok számára. Az eredmények ismeretében a tanárok és a tanulók esetében az állítások átlagpontszámait (66. táblázat) és a válaszok gyakorisági eloszlását vizsgáltuk, az eredményeket pedig összehasonlítottuk egymással.

66. táblázat. Az iskolához való viszonyt vizsgáló kérdőív-rész állításainak eredménye

Alskálák	Állítások	Átlag	Szórás
Iskola iránti attitűd	A tanulók szívesen mennek iskolába.	3,78	0,76
	A tanulók az iskolában tanultakat hasznosnak tartják.	3,25	0,95
	A tanulók jól érzik magukat az iskolában.	3,91	0,65
	Az iskolában a tanulók számára mindig történnek izgalmas, érdekes dolgok.	4,00	0,67
	A tanulókat idegesíti, hogy iskolába kell járniuk.	3,24	1,19
	A tanulók szerint van értelme iskolába járni.	2,40	0,85
	A tanulók szerint az iskolába járás felesleges dolog.	2,58	1,03
Iskolai élnhatóság	A tanulók elégedettek azzal, ahogyan az iskolai terveik alakulnak.	3,55	0,66
	A tananyaggal kapcsolatos nehézségeket a tanítványaim könnyen megoldják.	2,91	0,87
	A tanulókat jó érzés tölt el, ha a következő iskolai / iskola utáni évekre gondolnak.	3,56	1,15
	A tanulóknak nem okoz problémát az iskolai követelmények teljesítése.	3,05	0,80
	A tanulók képesek arra, hogy az iskolai feladatokat legalább olyan jól teljesítsék, mint a társaik.	3,36	0,73

A tanárok között a legmagasabb átlagpontszámot (4,0) az az állítás kapta, miszerint az iskolában mindig történnek érdekes és izgalmas dolgok a tanulókkal. Ezzel az állítással a legtöbb tanár (61,8%) inkább vagy teljes mértékben (20%) egyetértett. Az állítás a tanulók szerint is többségében igaz, közülük többen voltak, akik a néha (36,3%), az inkább (23,6%) és a nagyon jellemző választ kelölték meg (30,3%), mint azok, akik ezzel egyáltalán nem (2,4%), vagy csak ritkán értenek egyet (7,4%).

A napok érdekessége nemcsak az iskolai jóllét esetében, hanem az élettel való elégedettség skála tételei között is szerepel. A tanárok esetében ez az állítás kapta a

legmagasabb pontszámot, miszerint a napjaik tele vannak izgalmas, érdekes dolgokkal. Úgy tűnik tehát, hogy ezt a hétköznapi és az iskolai életben magukra és a diákokra vonatkozóan is igaznak érzik. A tanulók általános jóllétének vizsgálata során ez az állítás azonban alacsonyabb átlagpontszámot kapott (3,21), a tanulók közül legtöbben a néha választ jelölték meg (32,5%), gyakran (22%), illetve nagyon gyakran (18,4%) kevesebben érzik ezt igaznak.

Az átlageredmények alapján a tanárok szerint a tanulók összességben jól érzik magukat az iskolában (3,92) és szívesen is járnak oda (3,78). Az állításokkal való egyetértés tekintetében mindkét esetben azt választották a legtöbben, hogy inkább jellemző a tanulókra, egyikük sem jelölte az egyáltalán nem válaszlehetőséget és nagyon kevés volt azok száma is (összesen 3 fő), akiknél az inkább nem jellemző válasz jelent meg. Ezek az állítások a tanulók esetében a tanárokhöz képest valamivel kevesebb átlagpontszámot kaptak, de az eredményeket a gyakorisági eloszlásokkal is összevetettük. A válaszaik alapján a tanulók többségére (55,8%) inkább vagy nagyon jellemző az, hogy jól érzi magát az iskolában, és azoknak az aránya is magasabb, akik néha így érzik (33,6%), azokkal szemben (10,5%), akik egyáltalán nem, vagy inkább nem. Az iskolába járás szeretete valamivel alacsonyabb átlagértéket kapott a tanulók esetében (3,27), mint a tanároknál, az iskolai attitűddel kapcsolatos állítások közül ez kapta a legalacsonyabb pontszámot, de az iskolai jóllét kérdőív valamennyi állítását figyelembe véve is az utolsók között szerepel az átlagérték alapján. Ez az eredmény köszönhető annak, hogy ennél az állításnál a legnagyobb azoknak a tanulóknak az aránya, akik egyáltalán nem (6,7%), inkább nem (10,1), vagy csak néha (45,6%) járnak szívesen iskolába. Ezzel szemben az inkább (23,6%) és a nagyon jellemző (13,6%) választ itt jelölték a legkevesebben.

A tanulók jövőbeli terveire vonatkozóan a tanárok szerint a diákok elégedettek azzal, ahogyan azokat alakulni látják (3,55), illetve jó érzés tölti el őket akkor (3,56), ha az iskola utáni évekre gondolnak. Az erre vonatkozó állítások közel azonos átlagpontszámot kaptak. A tanárok között ezeknél az állításoknál a néha és az inkább jellemző válasz fordult elő leggyakrabban, az iskola utáni évekkel kapcsolatban pedig a többihez képest gyakrabban jelent meg a nagyon jellemző válasz is (18,2%). A tanulóknál az iskola utáni évekkel kapcsolatos állítás magasabb átlagpontszámot kapott (3,74), a többségük (60%) szerint inkább igen, vagy teljes mértékben jellemző rájuk ez az állítás. Az iskolai tervekkel kapcsolatban már kevesebben voltak, akik inkább vagy teljes mértékben egyetértettek (56,5%).

A tananyaggal és az iskolai követelményekkel kapcsolatos feladatokat a tanárok szerint a tanulók megoldják. A tanárok szerint a tanulóikra néha (45,5%), vagy inkább jellemző (40%), hogy a feladatokat legalább olyan jól teljesítsék, mint társaik. Az állítás átlagpontszáma 3,36. A tanulók esetében az egyik olyan állítás, ami a legmagasabb átlagpontszámot (4,10) kapta. A legtöbb tanuló teljes mértékben (41,1%), vagy inkább egyetért (32,6%) azzal, hogy az iskolai feladatokat ugyanolyan jól megtudják oldani, mint a társaik.

Az iskolai követelmények teljesítése (3,05) és a tananyaggal kapcsolatos nehézségek megoldása (2,91) a tanárok szerint a tanulókat már inkább csak néha jellemzi, ezeknek az átlagpontszáma a korábbiaknál alacsonyabb értékeket kapott. A tanároknak több mint a fele (58,2% és 52,7%) mindkét esetben a néha válaszlehetőséget jelölték a legtöbbször. A tanulók körében ezek az állítások magasabb átlagpontszámmal szerepelnek. Azt, hogy iskolai követelmények teljesítése nem okoz problémát a tanulóknak (3,66) a legtöbben néha (35,3%) és emellett azonos arányban inkább (26,9%) és teljes mértékben (26,7%) jellemzőnek érzik magukra vonatkozóan. A tananyaggal kapcsolatos nehézségek megoldása ennél már

kedvezőtlenebb értéket kapott (3,47), de még így is magasabb, mint a tanárok szerint. A tanulók viszont itt már kisebb arányban (45,8%) jelölték, hogy ezzel inkább, vagy teljes mértékben egyet értenek. A tanulók esetében az iskolai követelmények megoldásával kapcsolatos állítás kapta az énhatékonyság skála legalacsonyabb átlagértékét.

Az iskolába járás haszna, értelme, illetve a felesleges volta, és az ezzel kapcsolatos negatív érzés (idegesség) a tanárok és a tanulók esetében többségében eltérő átlagértékeket kapott. A tanárok szerint (38,2%) a tanulók közepes mértékben érzik hasznosnak az iskolába járást (3,35), ez az eredmény hasonló a tanulók valamivel magasabb átlagpontszámához (3,62), akik közül a legtöbben (36,7%) szintén a néha választ jelölték meg.

Az iskolába járással kapcsolatos idegesség még szintén közel azonos megítélésben részesült a tanárok (3,24) és a tanulók (3,76) részéről, habár a tanárok között többen voltak, akik szerint ez az állítás a tanulókra néha (34,5%), vagy inkább nem (30,1%) jellemző. A tanulók ezeket a válaszlehetőségeket arányaiban kevesebben jelölték (néha: 31%, inkább nem: 7,9%), vagyis közöttük többen voltak, akik valamilyen mértékben egyetértenek azzal, hogy az iskolába járás idegesíti őket.

Az átlagpontszámok alapján a tanárok esetében a lista legvégén az iskolába járás feleslegességére (2,58) és értelmére (2,40) vonatkozó állítások szerepelnek. A tanárok többsége szerint a tanulókra inkább nem (34,5%), vagy csak néha (32,7%) jellemző, hogy az iskolába járást feleslegesnek tartanak, vagyis szerintük a tanulókra nem jellemző ez az állítás. Az iskola értelmének elismerése viszont szerintük (49,1%) inkább nem jellemző a tanulókra. A tanulók eredményei azonban teljes ellentétben állnak a tanárok véleményével, esetükben ugyanis az iskolába járás feleslegessége és egyúttal az értelme kapták a legmagasabb átlagpontszámokat. Az eredmény maga kissé ellentmondásos, mert a két állítás egymás után következik, vagyis egyrészt a tanulók egyetértenek azzal, hogy az iskolába járás felesleges dolog (4,47), de emellett magas átlagpontszámot kapott az az állítás is, hogy van értelme iskolába járni (4,17). A teljes mértékben jellemző választ legtöbb esetben (68,7%) az iskolába járás feleslegessége esetén jelölték meg a tanulók, az állításnál az inkább és a néha jellemző válaszok azonos arányban szerepeltek (13,3%). Vagyis a tanárok szerint a tanulók nem értenek egyet azzal, hogy iskolába járni felesleges, ezt azonban a tanulói eredmények cáfolják, mert ők leggyakrabban ezzel az állítással értettek egyet. Az iskolába járás értelme esetében szintén egymással ellentétes vélemény rajzolódik ki. Ennél az állításnál azonban a tanárok vélekedtek úgy, hogy a tanulókra inkább nem jellemző, hogy az iskolába járást értelmes dolognak tartják, ezt azonban a tanulók eredménye megcáfolta, a legtöbb tanulóra ugyanis inkább vagy teljes mértékben jellemző, hogy van értelme iskolába járni (74%).

### **8.3.5. A pedagógusok véleménye a tanulók iskolai jóllétének összetevőiről**

A tanárok véleményét a tanulók iskolai jóllétének összetevőiről, zárt és nyílt végű kérdéssel is vizsgáltuk. A szakirodalom alapján listát készítettünk a tanulók iskolai jóllétét befolyásoló lehetséges tényezők felsorolásával. A tanárokat arra kértük, hogy ötfokú Likert-skála segítségével valamennyi tényezőnél határozzák meg annak fontosságát (1: egyáltalán nem fontos, 2: inkább nem fontos, 3: talán, 4: fontos, 5: nagyon fontos). A lista végén a tanárok nyílt válasz formájában lehetőséget kaptak arra, hogy ők maguk kiegészítsék a felsorolást. A kapott eredményeket összevetettük a tanulók Iskolai Jóllét Kérdőíven kapott eredményeivel.

67. táblázat. A iskolai jóllétet befolyásoló tényezők jelentősége a tanárok szerint

Befolyásoló tényező	Átlag	Szórás
Osztálytársakkal (/iskolatársakkal) való kapcsolat	4,80	0,65
Tanár-diák viszony	4,58	0,89
Szülői hatások	4,55	0,61
Tanórák érdekessége	4,45	0,84
Tanári értékelés jellemzői	4,44	0,76
Tanuláshoz való viszony	4,40	0,92
A tanuló személyisége	4,11	0,92
Tanuló tantárgyakhoz való viszonya	4,00	0,86
Tanuló fizikai egészsége	3,91	1,04
Iskolai fizikai környezet	3,87	1,00
Média, (és) egyéb kulturális hatások	3,67	1,17

A felsorolt tényezők (67. táblázat) közül a legmagasabb átlagpontszámot az osztálytársakkal és/vagy iskolatársakkal való kapcsolat jelentősége kapta (4,80). A pedagógusok jelentős része (87,3%) ezt a tényezőt tartja a legfontosabbnak. (A mintában mindössze egy fő ó szerepel, aki szerint a társakkal való kapcsolat egyáltalán nem fontos, ő a tanári értékelést és az iskola fizikai környezetét jelölte nagyon fontosnak.) A társas kapcsolat mellett a tanárok a tanár-diák viszonyt (4,58) és a szülői hatásokat (4,55) tartották fontosnak.

A társas kapcsolatok (osztálytársakkal, tanárokkal, szülővel) után a tanórák érdekessége (4,45) és a tanári értékelés jellemzői (4,44) közel azonos átlagpontszámot kaptak. Kevés tanár (5,5%) szerint a tanórák minősége fontosabb, mint maga a tanár-diák kapcsolat. Emellett azoknak is alacsony az aránya (3,6%), akik a tanári értékelést fontos, míg a kortársakkal és a tanárokkal való kapcsolatot kevésbé fontos tényezőnek jelölték volna. A tanári értékelés esetében egy fő jelölte, hogy az egyáltalán nem fontos, szerinte az osztálytársakkal való kapcsolat, a tanórák és a tanuló egyénisége a nagyon fontos tényező.

A tanuláshoz való viszony és ehhez kapcsolódóan a tanulási motiváció, a tanulási stílus és módszerek jelentőségét a tanárok válasza is megerősítette. Többségük (56,4%) nagyon fontosnak jelölte ezt a tényezőt is. A tanuló személyisége, mint például az önértékelése, énhatékonyságérzete, személyiségjellemzői is magas átlagpontszámot ért el (4,11). A tantárgyakhoz való viszony az előbbiekhöz képest alacsonyabb átlagértéket kapott (4,00), de ennek ellenére a korábbiakhoz hasonlóan a megkérdezettek többsége szerint (60%) fontos tényezőnek számít.

A tanulók fizikai egészsége a társas kapcsolatok mellett a tanuláshoz, a tanórákhoz és a tantárgyakhoz kapcsolódó tényezőknél, valamint a tanuló személyiségénél is alacsonyabb átlagpontszámot mutat (3,91). Ebben az esetben jelölték a legtöbben (23,6%), hogy az csak talán fontos tényező.

Az átlagpontszámok alapján képzett lista végén, továbbra is inkább fontos megjelöléssel, de már kevesebb pontszámmal az iskola fizikai környezete (3,87) és a média, illetve egyéb kulturális hatások (3,67) állnak. Mindkét esetben az összes válaszlehetőséget megjelölték,

azonban gyakrabban fordultak elő az inkább nem fontos válaszok és arányaiban többen jelölték meg a talán válaszlehetőséget is.

A lista tételeinek véleményezése után a pedagógusok lehetőséget kaptak további tényezők felsorolására, vagy egyéb megjegyzés leírására. A tanárok közel fele (42,3%) élt is ezzel a lehetőséggel, ők a válaszaikat felsorolásszerűen vagy mondatokba foglalva fogalmazták meg. (Az elemzésben a tanároktól származó példákban csak a helyesírási vagy elütési hibákat javítottam, a válaszokat tartalmában szó szerint idézem.)

A válaszok jelentős része a felsorolásban megtalálható tényezők kiegészítéseként, annak magyarázataként jelent meg. Ezek közé tartozott például a család szociokulturális hátterének, vagy a szülők támogatásának hangsúlyozása. Néhányan kiemelték, hogy a tanuló szociokulturális háttere és a család társadalmi helyzete együttesen fejti ki hatását a tanulóra. A tanár-diák kapcsolaton belül többször megjelent a tanár személyiségének és pozitív tulajdonságainak hangsúlyozása is. Többeknél csak annyi jelent meg, hogy a tanár személyisége fontos tényező, néhányan azonban részletezték is a véleményüket. Ezek szerint a tanár tulajdonságai között fontos, hogy jelen legyen az empátia, a türelem, a kitartás és az elhivatottság. A tanár érzelmi állapotán belül a boldogság és az öröm, valamint a kiábrándultság jelent meg a válaszok között (pl. "Ha a tanár folyton csalódik a kollégáiban vagy a diákjaiban, akkor az egész hivatásából kiábrándul. Ha így tanít, azt a gyerekek is megérik, nem szívesen vesznek részt az óráin.", "Elégedett tanár, elégedett diák.", "A tanári kitartás nagyon fontos ebben a szakmában.").

A társakkal való kapcsolatok jelentőségének részletezése kapcsán megjelent az iskolai párkapcsolatok pozitív hatása (pl. "Ha szerelemesek egy osztálytársukba, akkor szívesebben jönnek iskolába."), valamint az iskolán kívüli baráti kapcsolatok szerepe is (pl. "Ha olyan barátja vagy barátai vannak, akik nem a mi iskolánkba járnak, de például erősen iskolakerülők, akkor az a mi tanulókra is hatással lesz."). Utóbbinak feltételezhetően a családhoz hasonló hatással van: az iskolán kívüli társ véleménye tükröződik a tanuló iskolához kapcsolódó véleményében is.

A tanárok a nyílt válaszokban kitértek az osztálylégkör minőségére, illetve az iskolai/ osztálytermi fegyelmetlenség és az agresszió, illetve a zaklatás jelentőségére is. Véleményük szerint fontos lenne, hogy az erőszakos viselkedések és cselekedetek előfordulásának lehetősége és gyakorisága minimálisra csökkenjen. Emellett fokozottan kell ügyelni, hogy se verbális, se fizikai verekedés ne forduljon elő, mert ez negatív hatással lehet a tanulók iskolai jóllétére (pl. „Az a gyerek, akit csúfolnak, hangosan kinevetnek, esetleg bántanak és megvernek, ő nem szívesen jön be az iskolába, rosszabbul is tanul, zárkózottabb lesz.”). Az agresszió felsorolásakor nem minden esetben derült ki, hogy a válaszadó kik között feltételezi annak meglétét (pl. tanár-diák vagy diák-diák között), de az biztos, hogy egyik sem kedvező hatású sem rövid, sem hosszútávon az iskolai jóllét alakulásában.

A tanórák érdekessége esetén többen is leírták, hogy ennek lényege a változatos módszerek alkalmazásában és az érdekes előadási módban ragadható meg (pl. "több IKT eszközhasználat érdekes módon", "gyerekek számára érdekes témák felvetése lehetőség szerint minden órán"). A felsorolásban nem tértünk ki a tanárok társadalmi és anyagi megbecsültségének kérdésére a nyílt válaszok között ez mégis megjelent. Többen jelezték, hogy a tanárok magasabb anyagi juttatásai nagyobb munkakedvet és motivációt eredményeznének, aminek pozitív hatását a tanulók is megéreznék (pl. "Ha a tanár több fizetést

kapna, akkor szívesebben járna be dolgozni,"). Mindez a munkaterhekkel összefüggésben is megjelent a válaszok között (pl. „Ha a pedagógusok megbecsülése magasabb lenne, a munkakörülményeik könnyebbek lennének, kevesebb feladat hárulna rájuk, és több segítséget kapnának (pl. szakértők, gyógypedagógusok, pedagógiai asszisztensek személyében) akkor még több figyelmet tudnának a diákjaikra fordítani.).

A válaszok között gyakran megjelent az iskolai szabadidős tevékenységek hangsúlyozása. A pedagógusok szerint a tanórán kívüli (jellemzően délutáni vagy egésznapos) szakkörök, kirándulások, tematikus napok, hetek további pozitív hatással lehetnek a tanulók iskolai jóllétére. A tanárok néhány további tényező felsorolásával az iskola fizikai környezetére is utaltak. Ezek közé tartozott az iskolaépület és az udvar rendezettségére, tisztaságára és biztonságára vonatkozó felsorolások.

Összességében megállapítható, hogy azok a tényezők, amelyek a szakirodalom alapján a tanulók iskolai jóllétét meghatározzák, a zárt végű kérdések értékelése szerint a tanárok szerint is fontosak. A legmagasabb átlagpontszámot az iskolai társas kapcsolatok, elsősorban a tanulóknak az osztálytársakkal (és/vagy iskolatársakkal), valamint a tanárokkal kialakult kapcsolata kapta. Az eredmények alapján képzett lista elején található a szülői hatások jelentősége is, vagyis az otthonról hozott szülői hatások (pl. értékek, normák, elképzelések, hiedelmek) befolyásoló erejét a tanárok az egyik legfontosabbnak tartják az iskolai jóllét alakulása esetében. A felsorolást kiegészítő nyílt válaszok egy része a meglévő tényezőkhöz fűzött hozzá további kiegészítéseket. A válaszok között összességében az iskolán belüli és kívüli kapcsolatok, köztük hangsúlyosan a szülői hatások jelentősége és a tanár személyiségének jellemzői, valamint a tanórák jellemzői, a szabadidős tevékenységek és iskolai programok, illetve a környezeti tényezők jelentek meg.

### **8.3.6. A pedagógusok véleménye az iskolába járás szeretetéről**

A tanári és a tanulói kérdőívben nyílt végű kérdés formájában vizsgáltuk, hogy a tanulók miért szeretnek és miért nem szeretnek iskolába járni. A kapott válaszokból kategóriákat képeztünk, az elemzés ezen kategóriák mentén épül fel. A tanári válaszok eredményének bemutatása után azokat röviden összevetjük a tanulók válaszaival is. (A tanulók ezen kérdésekre adott válaszainak jellemzését bővebben a 7.9.1. fejezet tartalmazza.)

A tanári kérdőív esetében 55 fő válaszát vontuk be az elemzésbe, közülük 48 válasz érkezett a nyílt végű kérdésekre. A tanárok többsége minden esetben egyszerre nemcsak egy, hanem több tényezőt is felsorolt lehetséges indokként. Arra a kérdésre, hogy a tanulók miért szeretnek iskolába járni, több egybehangzó vélemény érkezett, a válaszokból három főkategóriát és ezeken belül összesen nyolc alkategóriát hoztunk létre (68. táblázat).



68. táblázat. Az iskolába járás szeretetére vonatkozó tanári válaszok kategóriái és ezek gyakorisága (%)

Kategória	Gyakoriság (%)
<b>Iskolai társas kapcsolatok</b>	
Osztályközösség	54,5
Társak	50,9
Tanár	29,1
<b>Tanulás és tanóra</b>	
Tanulás és új ismeretek	36,4
Oktatási módszerek	18,2
Továbbtanulás, jövőbeni célok	3,6
<b>Környezet</b>	
Iskolai környezet	45,5
Infrastruktúra	30,9

A tanárok válaszai az iskolai társas kapcsolatok, a tanulás és tanóra, valamint a környezet kategóriáiba sorolhatók. Az iskolai társas kapcsolatok között leggyakrabban az osztályközösségre vonatkozó állítások szerepeltek (54,5%). Ennek részeként az osztályközösségen belüli együttműködés és összetartás, a kommunikáció, az (elfogadó, támogató, barátságos) osztályléghő és a közösség érzésének hangsúlya jelent meg leggyakrabban a válaszokban (pl. „Egy jó közösségbe szívesebben jönnek a gyerekek.”). A tanárok szerint a tanulóknak fontosak a kialakult társas kapcsolataik (50,9%), az osztály- és iskolatársaikkal kialakult barátságok (pl. „a barátaikkal való találkozás lehetősége miatt szeretnek iskolába járni.”, „szeretnek együtt lenni az osztálytársaikkal, iskolatársaikkal.”), illetve akár a párkapcsolatok jelenléte is. A közös osztály- és iskolaprogramokat szintén ebbe a kategóriába soroltuk. A tanárok többször említették, hogy az iskolán belül és kívüli közösségi programok miatt szintén szívesen járnak a gyerekek iskolába. A korábbi eredmények alapján (ld. 7.4.1. fejezet) pedig tudjuk, hogy ezeknek a közösségi programoknak a szervezésében a tanárok jelentős szerepet és sok esetben plusz munkát is vállalnak a tanításon felül.

A társas kapcsolatok közül a tanár-diák pozitív viszonya is előkerült (29,1%). A tanárok szerint, ha a tanárok támogató légkört teremtenek, a tanulókkal szemben empatikusak, segítőkészek és elfogadók, akkor a köztük lévő viszony pozitívan alakul, a tanulók szeretik a tanáraikat. Ennek következményeként bíznak bennük, szívesebben vesznek részt az óráikon, megosztják velük a problémáikat és összességében szívesebben is járnak iskolába. (Pl. „fontos, hogy tanáraik többsége őket partnernek tekintő, alapvetően barátságos ember legyen”, „megoszthatják gondjaikat egy olyan felnőttel, akiben megbíznak”, „Ha ... elérhető, vicces a tanár”, „számíthatnak a tanárookra, bármilyen problémájuk is adódik”.) A válaszok között az önreflexió is megjelent a tanárok részéről, volt, aki saját magát tette elsősorban felelőssé az iskolába járás szeretetével kapcsolatban (pl. „ha minket szeretnek, akkor várják az óráinkat, szívesen jönnek iskolába is”, „főleg rajtam vagyis a tanáron múlik a dolog. Ha jól csinálom, amit csinállok, jó viszonyt ápolok velük, akkor nemcsak engem, az órákat, de az iskolát is szeretni fogják. Ha több ilyen tanár is van nekik, akkor az csak jobb.”)

A tanulás és tanóra kategóriájába elsősorban a tanuláshoz kapcsolódó tevékenységek, a tanórák szervezési és vezetési módszerei, valamint a tanulással kapcsolatos rövid- és hosszútávú célok szerepeltek. Az állításokat a tanárok a saját és a tanulók szempontjából is megfogalmazták.

A tanulás alkategóriába (36,4%) tartozó válaszok szerint a tanulók számára fontos, hogy szeressenek tanulni, érdeklődve, kíváncsian fogadják az új ismereteket (pl. „új dolgok megismerése utáni vágy”, „új információk megszerzése, tudásuk bővítése”). Ha ezek teljesülnek, akkor szívesebben vesznek részt az órákon, szívesebben csinálják az órai és a házi feladatokat és eredményesebbek is lehetnek. A tanulásban elért sikerélmények fokozzák a tanulási motivációt és az iskolába járási kedvet is (pl. „a sikerélmények lehetősége is fontos. Ha a gyerek számára ezt biztosítjuk, akkor nagyobb kedvvel tanul és az iskolába is így jön be”). A válaszok között megjelent a tanulás és a társak egymáshoz való viszonya is, miszerint a barátok jelenléte fontosabb is lehet, mint maga a tanulás vagy a tanulási kedv (pl. „Vannak, akik szeretnek tanulni, de vannak, akik inkább a barátaikkal való találkozások lehetősége miatt szeretnek iskolába járni.”). A tanárok közül többen csak annyit írtak, hogy a gyerekek „a tanulás miatt” szeretnek iskolába járni, ebben az esetben feltételezhetően az ismeretszerzés öröme, a már megszerzett tudás bővítésére gondoltak.

Az oktatási módszerek a tanórákon a tanárok által alkalmazott módszerekkel és eszközökkel kapcsolatos állításokat foglalják magukba (18,2%). Több esetben előfordult, hogy egyszerűen csak annyit írtak a tanárok, hogy „az érdekes tanórák miatt”. Feltételezhető azonban, hogy a tanulók számára elsősorban a megválasztott eszközök és módszerek teszik érdekessé a tanórát, ezért ezeket a válaszokat is ebbe az alkategóriába soroltuk. Ebben a csoportba a változatos, játékos módszerek, az élményszerű és tapasztalati úton való tanulás és a humor jelentőségét hangsúlyozó válaszok kerültek be. Pl. „Az érdekes munkaformák segítségével a tanórán tanultak szinte játszva rögzülnek. Nagyon fontos a humor!” vagy egy másik korábbi példából: „Ha érthető számukra a tanári magyarázat és elérhető, vicces a tanár.”

A válaszokban megjelentek a hagyományos oktatási módszerek is (pl. magyarázat, előadás). A pedagógusok azonban ezeknek olyan alkalmazásáról számoltak be, ami elsősorban élményszerű tanulást biztosít a gyerekeknek. Pl. „Az érdekes órák miatt, mert a tanári előadás nem feltétlenül unalmas. Úgy kell megtervezni, hogy a gyerek kíváncsian hallgassa, figyeljen rám és egy új élményként értelmezze, amit mondok.” „A tanári magyarázat sokkal érdekesebb, ha közben mutatom is nekik azt, amiről beszélek és akár ők is kipróbálhatják, tapasztalhatják. Tehát ezt jobb összekötni a szemléltetéssel és a bemutatással.” „Nemcsak beszélni kell róla tudni, hanem meg is kell tudni mutatni, úgy érdekesebb lesz a tanítás nekem is és nekik is.”

A tanár támogatása a tanulással és a tanórákkal kapcsolatban is megjelent a válaszokban. Ezek szerint a tanároknak a tanítás-tanulás folyamatában segítőkésznek, támogatónak és elfogadónak kell lennie. A tananyagot akár többször is el kell magyarázni, és a lehetőségekhez képest segíteni a lemaradókat. Mindez a válaszok alapján nemcsak a tanulást, hanem a tanulók érzelmeit is pozitív irányba befolyásolhatja. Pl. „tanári segítség a tanulásban”, „Ha a diák azt érzi, hogy bármikor kérdezhet, ha szól, akkor segíték neki, nem pedig leszidom azért, ha valamit nem tud.”.

A tanulással kapcsolatos tervek, célok mindössze néhány válaszban jelentek meg (3,6%), de ott erős hangsúlyt kaptak. A vélemények szerint az iskola elsősorban a jövőbeni célok elérésében és a továbbtanulási célok meghatározásában segíti a tanulókat. A tanárok szerint

ennek a felismerése hozzájárulhat ahhoz, hogy a tanuló szeressen tanulni. Pl.: „Többségüknek már vannak céljaik, és tudják, hogy ezek eléréséhez szükségük van az iskolára.” A jövőbeni célokkal kapcsolatban a válaszok között az is megjelent, hogy mivel a tanulóknak ebben az életkorban sokszor még nincs kialakult elképzelésük a továbbtanulást illetően, ezért az iskolába járás ehhez nyújthat fontos segítséget. Pl.: Ötödikben sok gyereknek még fogalma sincs, hogy mit szeretne magával kezdeni az iskola után vagy még később. Azt viszont tudja, hogy ha jó egyeket szerez és szorgalmasan tanul, akkor több lehetőség közül választhat majd később.” Mindezek mellett az anyagi megfontolás és a későbbi életvitelre vonatkozó elképzelések is szerepet kaptak: „Tudja, hogy ha jól akar élni, és jól akar élni, akkor ahhoz végzettség kell, tehát tanul és iskolába jár.”

A tanári válaszok harmadik kategóriáját a környezet jelenti, amiben az iskolai fizikai környezetéhez, és az abban található infrastrukturális viszonyokhoz köthető vélemények kaptak helyet. A tanári válaszoknak csaknem a felében megtalálható volt az iskola környezetére tett utalás (45,5%). Ebben az esetben a válaszok az iskola külső és belső környezetére vonatkoztak. A tanárok szerint a gyerekeknek fontos, hogy az iskola épülete biztonságos, tiszta és rendezett legyen, a termék díszítésébe érdemes őket is bevonni. A tanulók sokat tartózkodnak az iskola udvarán, az ott található kültéri játékok sokszínűsége, a terek nagysága mind pozitívan befolyásolják az iskolához való viszony. Az iskola a tanulás mellett helyszíne kell, hogy legyen a szórakozásnak, kikapcsolódásnak is (pl. „fontos, hogy jól tudjanak szórakozni az udvaron, és le tudják magukat kötni valami kinti játékkal a szünetekben is”). Az iskolában található különböző termek (pl. könyvtár, tornaszoba, pihenőszoba, dühöngő, olvasószoba) szintén a tanulók kikapcsolódását teszik lehetővé.

Az iskola által biztosított megfelelő körülmények azért is fontosak, mert előfordulhat, hogy mindezt a gyerekek otthon nem kapják meg. Az iskolában elérhető rendszeres szolgáltatások közül az étkeztetés vagy a fűtés is jelenthetnek olyan tényezőket, amivel a tanuló az iskolában találkozik csak rendszeresen. Pl.: „Fizikai környezet: tisztaság, meleg, étkezési lehetőség”, „Némelyik tanuló csak az iskolában kap teljes ellátást (reggeli, ebéd, uzsonna)”, „Vannak, akik azért szeretnek iskolába járni, mert ott sokkal jobb körülmények között vannak, mint otthon.”, „Télen itt fűtenek rá, szomorú, de van ilyen.” (Utóbbival kapcsolatban megjegyzést érdemel, hogy ezek a válaszok nemcsak a faluban/községben, hanem a városokban tanító pedagógusoknál is megjelentek.)

Az infrastruktúra alkategóriájába (30,9%) az iskola felszereltségével kapcsolatos állításokat soroltuk. Ide elsősorban a tantermek felszereltségével, az eszközök modernitásával foglalkozó megjegyzések tartoznak (pl. „fontos a tantermek modern eszközökkel való felszerelése, amit a tanár és a diák is használhat majd”).

### **8.3.7. A pedagógusok véleménye az iskolába járás negatív megítéléséről**

Az iskolába járás szeretete után a tanárokat arról kérdeztük, hogy véleményük szerint miért nem szeretnek a tanulók iskolába járni. Erre a kérdésre több és változatosabb válaszok érkeztek, ezért ebben az esetben négy főkategóriát és azokon belül összesen kilenc alkategóriát hoztunk létre (69. táblázat).

69. táblázat. A tanári válaszok kategóriái és ezek gyakorisága (%) arra vonatkozóan, hogy a tanulók miért nem szeretnek iskolába járni

Kategória	Gyakoriság (%)
<b>Iskolai társas kapcsolatok</b>	
Társak	18,2
Tanár	12,7
<b>Tanulás és tanóra</b>	
Tanulás és tananyag	45,5
Szorongás, stressz	40
Iskolai szabályok	23,6
Oktatási módszerek	14,5
Tanulási motiváció	13
<b>Fizikai tünetek</b>	
Fáradtság	23,6
<b>Család</b>	
Családi hatások, otthoni körülmények	5,5

A táblázat alapján látható, hogy több olyan kategória is van, ami az iskolába járás szeretete és jelen esetben az iskolához való negatív viszony esetében is megtalálható (pl. iskolai társaskapcsolatok, tanulás és tanóra). Mindez azt bizonyítja, hogy ugyanazon tényezőknek nemcsak pozitív, hanem negatív következménye is lehet. Erre az összefüggésre világít rá az egyik tanári válasz is, miszerint „tulajdonképpen az előző kérdésben leírtak ellentéte hozhatja magával, hogy a diákok nem szívesen járnak iskolába”.

Az iskolai társas kapcsolatok a korábbiakban a válaszok többségénél megjelentek, jelen esetben már sokkal ritkábban fordultak elő. A kategóriába sorolt válaszok a társak és a tanárok szerepét hangsúlyozták, ezért ez a két alkategória ebben az esetben is kialakult.

Az iskola- és osztálytársakra vonatkozó válaszok (18,2%) a kapcsolatok rossz minőségére és ennek lehetséges következményeire vonatkoztak. A tanárok szerint a tanulók közötti társas támogatás és együttműködés hiánya, a rendszeres konfliktusok miatt számos rövid- és hosszútávú negatív hatással számolni lehet. A barátságok hiánya, a kapcsolatok sérülése következtében idővel klikkesedés, kirekesztés, valamint iskolai zaklatás, bántalmazás és iskolaelhagyás is kialakulhat. Pl.: „A diákok közötti viszonyt mérgezik a zaklatások, egyeseket ez el is üldözhet egy iskolából.” „Ha rossz az osztályközösség, vagy kiközösítés és megalázó bánásmód van a gyerekek között.” „Ha úgy érzi, nem szeretik őt az osztálytársai, akkor nem is szívesen megy be az osztályba.”

A tanulók egymással való kapcsolata hatással van az osztályléggör minőségére. Vélemények szerint a tanulók közötti konfliktusok, a fegyelmezetlenségek miatti problémák nemcsak az érintett tanulókra, hanem az egész osztály hangulatára negatív hatással vannak. Pl.: „Ha van egy folyton kötözködő gyerek az osztályban, akivel veszekedni kell, akkor az elintézi az egész osztály hangulatát.”

Az iskolai kapcsolatok másik pillérét a tanár-diák kapcsolatok minőségére, a tanárok személyiségére és a tanórákon való vezetési stílusára vonatkozó válaszok adják (12,7%). A tanárok tulajdonságai között a kedvesség és az empátia hiánya, a túlzott szigor és az

igazságtalan bánásmód fordult elő (pl.: „ha a gyerekek nem kedvelik a tanáraikat, akkor az órákra sem szívesen járnak”). A tanár-diák kapcsolatban a támogatás és a kölcsönös bizalom hiányát, a véleményük és a problémáik figyelmen kívül hagyását említették, míg a vezetési stílus esetében a következetlenség és az igazságtalan tanári értékelés fordultak elő. Pl.: „Ha nem veszik figyelembe a problémáikat. Ha nem veszik észre az értékeiket. Nem hallgatják meg őket.” „A gyerek úgy érzi, hogy a tanár nem figyel rá, igazságtalanul bánik vele”. A válaszadóknak önmagukra, mint tanárookra vonatkozó megjegyzéseik ebben az esetben is voltak, ezekben elsősorban a tehetetlenség és egyéb hiányosságaikra mutattak rá. Pl.: „Ha nem vagyok szimpatikus, tarthatok én bármilyen érdekes órát, az akkor sem fog tetszeni.” „Néha azt érzem, hogy én ezekhez a gyerekekhez már nem vagyok elég. Folyamatos a rendetlenség, a fegyelmezetlenség.”

Az iskolai társas kapcsolatok mellett sokkal nagyobb arányban fordultak elő a tanuláshoz és a tanórához kapcsolódó válaszok. Az ebbe a főkategóriába sorolható állítások nagyobb gyakorisággal fordultak elő, mint korábban, a válaszok részletesebbek voltak és egyszerre több tényező hangsúlyozása is megjelent bennük. Ennek köszönhető, hogy a tanulással és a tananyaggal kapcsolatos állítások, valamint a tanárok által alkalmazott oktatási módszerekre és eszközökre vonatkozó állítások csoportjai mellé új kategóriaként vontuk be az iskolai stresszhatásokat, az iskolai követelményekhez és a szabályok betartásához, valamint a tanulási motiváció tárgyköréhez köthető válaszokat.

A tanulás és tananyag elnevezésű alkategóriába (45,5%) a tanítandó tananyag és a diákoknak adott tanulnivaló mennyiségével kapcsolatos válaszokat soroltuk. A kategórián belül a tanárok problémái is előtérbe kerültek, elsősorban a tanítandó tananyag miatt érkezett sok negatív vélemény. Szerintük a nagy mennyiségű tananyag miatt az egész tanév feszített munkatempóban halad, a tanároknak nem jut ideje a tananyag ismételtesére, nem vagy csak kevés idő jut a tanultak gyakorlására, a gyengébb képességű vagy lemaradó tanulók segítése pedig nehezebben kivitelezhető. (Pl.: „Túlterheltek ők is, mi is, rengeteg a tananyag és a tanulnivaló.”, „Sok tananyag, feszített munkatempó, kevés idő jut az ismételtesre, fáradtak.”) Mindezeknek a negatív hatásait a tanulók is érzik: ha nem értik meg kellőképpen a tananyagot, akkor később nehezebben hozzák be a lemaradásukat, tartanak a számonkérésektől, megnő a kudarcélmények száma. Ilyen esetekben nem érzik jól magukat a tanórákon és az iskolára is rossz érzésekkel gondolnak.

Az osztályfőnökök a lemaradások miatt sokszor az osztályfőnöki órákon is a tananyaggal foglalkoznak, vagy akkorra időzítik a tanultak gyakorlását. (Pl.: „Nem szeretik a matekot, egyfolytában le is vagyunk maradva, a saját osztályommal osztályfőnökin is matekozunk, de így meg az arra tervezett feladatokkal nem haladunk. Ez őket is frusztrálja és engem is.”). A helyzetet pedig tovább rontja az, ha a tanárnak a tanulók fegyelmezetlenségével, érdektelenségével is foglalkoznia kell. (Pl.: „Az órákon gyakori a fegyelmezetlenség, nem figyelnek, rendetlenkednek, nem érdekli őket a tananyag. Ez rengeteg energiámat elveszi.”)

Többen megjegyezték, hogy a tanulók gyakran nem ismerik fel a tanultak hasznát, a lexikális ismeretek tanulását sokszor feleslegesnek tartják, a sok tanulás pedig időt vesz el más tevékenységektől (pl.: „a túl sok feladat miatt, aminek nem látják értelmét”, „mert a sok tanulnivaló miatt nem foglalkozhatnak a hobbijukkal, nincs szabadidejük”, „a hatalmas mennyiségű lexikális ismeret magolása kimerítő és unalmas”).

A mindezek következtében kialakuló túlterheltség mindkét felet megviseli, amit a tanárok esetében az adminisztratív feladatok, a tanulók részéről pedig az otthonra kapott plusz feladatok és a különórák, délutáni elfoglaltságok tovább fokoznak. A tanárok szerint a délutáni programok, elfoglaltságok vagy különórák a tanulók számára inkább kötelezettségként jelennek meg, a pihenés vagy felüdülés helyett pedig inkább fáradtságot okoz (pl. „sok a plusz délutáni elfoglaltság (különórák), fáradtak, a hét második felére az órai koncentráción ez erősen érződik”, „nagyon sok kötelező különóránk is van (pl. sport hangszertanulás), ami a sok tananyag mellett csak még tovább fárasztja őket.”).

A tananyag és a tanulás mennyisége miatt kialakuló frusztráltság és stresszhatások többszöri említése miatt külön válaszkategóriát kaptak. Az eredmények alapján látható, hogy a tanulás és tananyag kategória után ez a tartalom a leggyakoribb, ami megjelent a válaszokban (40%). A tanárok szerint a tanulók sokszor érzik stresszesnek, idegesnek magukat, amit a tanulnivaló mennyisége, a számonkérések, a tanároktól és/vagy a szülőktől érkező elvárások és teljesítménykényszer, valamint a kudarctól való félelem válthat ki (pl. „a kudarctól való félelem miatt, fél, hogy rossz jegyeket visz haza”, „a sorozatos számonkérés, esetleges kudarcélmény sok frusztrációt szül”). Némely tanár szerint a tanulók a rendszeres számonkérések miatt nem szeretnek iskolába járni, a sikertelenség leggyakrabban ezek eredményétől függ.

A válaszokban többször is megjelenik az a vélemény, hogy a tanulók sokszor a számonkérések miatt nem szeretnek iskolába járni, mert a sikertelenség érzése legerősebben a számonkérések eredményeivel függ össze (pl. „sokszor sikertelennek érzik magukat egy témazáró után”). A rendszeres és következetes számonkérés (pl. dolgozat, feleltetés) frusztrációt okoz a tanulóknak (pl. „A sorozatos számonkérés, esetleges kudarcélmény sok frusztrációt szül.”), emellett kudarcélményhez és a megfelelési kényszer miatt további negatív érzelmek kialakulásához vezethetnek (pl. csalódás, aggodalom, félelem).

Az iskolába járási kötelezettség, az iskolai szabályok és azok betartatása szintén a tanóra és a tanulás főkategóriáján belül kapott helyet (23,6%). Az állítások ebben az esetben magára az iskolába járás köteletségére és annak szükségszerű betartására, illetve az iskola írott és íratlan szabályainak betartására vonatkoztak. Az erre vonatkozó példák között szerepelt a kötelező koránkelés, az órákon való kötelező részvétel és az ottani szabályok betartása, házi feladatok elkészítése, emellett a tanulnivaló mennyisége és a kötelező különórák magas száma. Pl. „Azért nem szeretik, mert kötelező szabályok vannak, amit némelyik gyerek nehezen tart be.” „Mert minden reggel korán kell kelni, iskolába kell menni, sokáig kell maradni, néha különórákra kell járni, házi feladatot kell csinálni és a nap végén semmi szabadidejük nem marad arra, amit szívesen is csinálnának.”

Az oktatási módszerek ebben a kérdésben is külön alkategóriát alkottak, és közel azonos gyakorisággal jelentek meg (14,5%) a válaszokban, mint az iskola szeretete esetében. Ebben az esetben a válaszok a változatos és a tanulók számára érdekes tanórák hiányát emelték ki, mint lehetséges kiváltó okokat. Tekintettel arra, hogy az oktatás módszereit és eszközeit a tanárok választják, ezért az ezekhez köthető érzések alakítása is elsősorban az ő felelősségük. Ezt az összefüggést a tanárok is felismerték, pl. „mert sokszor unalmasak az órák, de én vagyok a tanár, ezen én tudok változtatni”.

A tanárok szerint az unalmas tanórák főleg a tantárgy és a tanulás iránti motivációt befolyásolják negatívan. A tanulási motiváció (13%) témakörén belül annak hiánya, a tantárgy és a tanulás iránti érdektelenség, a jövőbeli céltalanság került említésre. A válaszok között

kevés esetben az is megjelent, hogy a diákok az iskolába járást feleslegesnek tartják és nem látják a tanulást hasznát. (Az iskolába járás haszna vagy a feleslegesség érzése korábbiakban az iskolai jóllét befolyásoló tényezői esetében is megjelent. Abban a kérdésben a tanárok szerint a tanulók csak ritkán vagy néha érzik azt, hogy az iskolába járás felesleges, ugyanakkor azt is csak ritkán érzik, hogy van értelme iskolába járni.)

Az iskolába járás pozitívumai között nem fordultak elő a tanulók testi vagy lelki egészségére utaló konkrét válaszok, negatív megközelítésben azonban az ezzel kapcsolatos állítások alkották az egyik leggyakrabban megjelenő válaszkategóriát (23,6%). A tanárok a tüneteknek két formájáról számoltak be: az egyik a fáradtság és ennek kísérőjelenségei vagy következményei (pl. álmoság, dekoncentráltág), illetve azok a pszichoszomatikus tünetek (pl. fejfájás, hasfájás), amik elsősorban az iskolai stresszhelyzetek miatt alakulnak ki a tanulóknál (pl. hasfájás számonkérés előtt). A tanárok szerint ezen tünetek egyik elsődleges kiváltója a tanulók túlterheltsége. A korábbiakban már megjelent, hogy a nemcsak magukat, hanem sok esetben a tanulókat is túlterheltnak érzik, akik az egész napos iskola után fáradtan mennek haza az iskolából („A gyerekek reggel álmosak, a nap végére pedig fáradtak. Másnap kezdődik az egész előlről.”). A fáradtság a tanuló teljesítményében és viselkedésében is nyomot hagy. A fáradt, álmos tanulók nehezebben koncentrálnak, gyakrabban fordul elő köztük fegyelmetlenség, ingerlékenyebbek vagy ellenkezőleg bágyadság és érdektelenség jellemzi őket. Az iskolai stresszhelyzetek (pl. számonkérés, konfliktusok), a teljesítménykényszer, a tanároktól, szülőktől érkező elvárások miatt aggodalom esetenként testi tünetekkel járhat. Ezek között a fejfájás, étvágytalanság és a hasfájást említették a tanárok (pl. „van olyan tanuló, aki dolgozat előtt nem eszik-iszik, annyira izgul miatta”). Egy válaszban az iskolába járás elkerülése érdekében színlelt betegség is megjelent („annyira nem akar iskolába jönni, hogy azt mondja fáj valamije, csak hogy otthon maradhasson”).

A tanulót ért lehetséges hatások közül a szülők és a családi körülmények hatása, az otthonról hozott értékek, normák jelentősége az iskolába járás szeretete esetén nem, egyedül a negatív tényezők mentén fordult elő néhányszor a válaszok között. A család, ezen belül a szülő-gyermek és a szülő-tanár kapcsolat, valamint a család körülményei és ennek lehetséges hatásai a fizikai tünetekhez hasonlóan új kategóriáját jelenti a válaszoknak.

Az erre vonatkozó válaszok a szülők és a tanárok együttműködésére, illetve azokra az otthonról hozott értékekre, normákra és elképzelésekre vonatkoztak, amelyek az iskolával kapcsolatosak. A tanárok szerint, ha a szülőnek negatív véleménye van az iskoláról vagy a tanulásról, akkor az negatívan befolyásolja a tanulók iskolához való érzelmeit is. (Pl.: „a negatív otthoni példa miatt. Ha a szülő nem ismeri el az iskolát, akkor az rányomja a bélyegét a gyerek iskoláról való véleményére is.”) A tanárok szerint hátrányból indulnak azok a gyerekek, akik nem érzik a tanulással kapcsolatban a szülők támogatását, elfogadását és elismerését. A szülőknél az iskolai eredményre, teljesítményre vonatkozó magas elvárásai pedig a szorongás kialakulásának lehetséges okai között már a korábbiakban is szerepeltek. (Pl. „ha nem tudja a saját maga, vagy a szülei, pedagógusai által elvárt szinten teljesíteni a tananyagot, akkor sikertelennek érzi magát”).

## 9. Diszkusszió

Az iskolai jóllét fogalma hazánkban is egyre gyakrabban jelenik meg a vizsgálatokban, a fogalom használata és mérése azonban nem egységes. Hazai viszonylatban eddig nem rendelkezünk olyan mérőeszkőzzel, ami az iskolai jóllétet egyszerre több, elsősorban iskolai tényező mentén vizsgálná. Kutatási eredményeink tehát több szempontból hiánypótló jelentőségűek. A korábbiakban ugyanis nem állt rendelkezésünkre olyan eredmény, ami a tanulók jóllétét iskolai körülmények között vizsgálta volna, emellett olyan eredménnyel sem rendelkezünk, ami az iskolai jóllétet egyszerre vizsgálja tanulók és a tanáraik véleménye alapján. Az alkalmazott kérdőívek zárt kérdései mellett a nyílt végű válaszok lehetővé tették a számszerű adatok alaposabb feltárását és további kiegészítő információk megismerését, ami szintén újszerű eredménynek számít.

A doktori dolgozatban bemutatott empirikus kutatás első lépése az iskolai jóllét mérésére választott mérőeszköz adaptálása (Hascher, 2004), majd ennek pilot vizsgálat keretében való kipróbálása volt. A pilot vizsgálat hipotéziseit (H1-H3) az eredeti kérdőívet alkalmazó kutatási eredmények alapján állítottuk fel. A többlépcsős fordítási eljárásan átesett kérdőívet kismintás vizsgálatban általános iskolás ötödik és nyolcadikos tanulók körében próbáltuk ki.

A pilot mérésünkben a kérdőív belső struktúráját előbb megerősítő, majd feltáró faktorelemzéssel is vizsgáltuk, azonban a vizsgálatban az eredetivel teljesen azonos faktorszerkezetet nem sikerült igazolni. A kérdőív megbízhatóságára vonatkozó feltételezésünk helytállónak bizonyult, mert a kérdőív a teljes és a részminták esetében is megfelelő megbízhatósági mutatókat kapott. Ez az eredmény megegyezik az eredeti kérdőív alkalmazása során kapott nemzetközi eredményekkel (pl. Hascher, 2004, 2008), amelyekben a különböző nyelveken alkalmazott kérdőívek minden esetben megfelelő megbízhatósággal működtek. A második hipotézisben megfogalmazott feltételezésünk, ami a pozitív és a negatív dimenziók elkülönítésére vonatkozott szintén igazolódott, mert a várt két dimenzió és az ezekhez kapcsolódó hat faktor is elkülönült egymástól. A faktorok együttjárása szintén megvalósult, a korrelációs együtthatók tekintetében közepesen erős összefüggés mutatkozott a pozitív és a negatív dimenzió faktorai között. Azonban a dimenziók összetétele, ezen belül a faktorok és a tételek száma is eltérően alakult az eredeti szerkezethez képest.

Mivel a kérdőívet ebben a mérésben alkalmaztuk először, ezért a háttérváltozók eredményeinek vizsgálata feltáró jelleggel történt. A nemekre és évfolyamokra vonatkozó harmadik hipotézisünkben mindössze annyit határoztunk meg, hogy az iskolai jóllét faktorai esetében különbségeket fogunk tapasztalni. A Évfolyamoknál a Pozitív attitűd faktora esetében az ötödikesek javára mutatkozott szignifikáns különbség. Ez az eredmény a kismintás adatfelvétel ellenére is az a jelenséget támasztja alá, miszerint a fiatalabb tanulók jobban szeretnek iskolába járni, ott jobban érzik magukat, és az iskolai történéseket inkább pozitív érzésekkel kísérik (OECD, 2019b). A nemek közötti különbséget az Énkép és a Testi panaszok esetében találtunk a lányok javára. Ez azokkal a nemzetközi eredményekkel egyezik meg (pl. HBSC-kutatás), amelyek igazolták, hogy a fiatalabb lányok jellemzően nagyobb önbizalommal rendelkeznek, mint idősebb társaik, a felsőbb évfolyamokban azonban több egészségügyi panaszról számolnak be, mint a fiúk (Németh & Költő, 2016).

A pilot vizsgálat során tapasztalt eltérések magyarázatát elsősorban az alacsony mintaelemszámnak, valamint a fordításokból adódó esetleges tartalmi eltéréseknek



tulajdonítjuk. A kérdőívet tehát a megfelelő megbízhatósági mutatók miatt megtartottuk, azonban az előmérés tapasztalatai alapján átdolgoztuk. Az eredeti tétéleket újbóli fordítási körnek vetettük alá, majd a tétéleket igyekeztünk még egyértelműbben és pontosabban megfogalmazni. A fejlesztés ezen állomásán azokat a visszajelzéseket is figyelembe vettük, amelyeket a tanárok a kitöltések közben tapasztaltak és lejegyeztek. A kérdőívet ezután alkalmasnak tartottuk az online vizsgálatban való felhasználására.

A pilot vizsgálat után megkezdtük az iskolai jóllét online vizsgálatának előkészítését és az alkalmazott kérdőívcsomag összeállítását. Az online vizsgálat célja az iskolai jóllétet alkotó tényezők feltárása és egyéb kérdőívekkel való összevetése volt. A vizsgálatra vonatkozó hipotéziseket a hazai és nemzetközi szakirodalom áttekintése alapján állítottam fel, az alkalmazott mérőeszköz megbízhatósága, az iskolai jóllét tényezői, valamint az alkalmazott kérdőívek és a kapott eredmények háttérváltozók mentén való vizsgálatával összefüggésben kerültek megfogalmazásra (5.3. fejezet).

Az online kérdőívet 5. és 8. évfolyamos tanulók töltötték ki, az elemzésekbe 419 fő választ vontuk be. A pilot vizsgálat tapasztalatai alapján egy nagymintás online vizsgálatot szeretnénk volna megvalósítani, amit azonban a kitöltés időszakában bevezetett járványügyi intézkedések megghiúsítottak. Ennek köszönhető, hogy a pilot vizsgálatban limitációként meghatározott alacsony mintaelemszám ezen vizsgálat esetében is megjelenik.

A vizsgálatba bevont tanulókat háttérváltozók segítségével jellemeztük. A tanulók többsége községben lakik, az évfolyamok alapján közel azonos arányban vettek részt a kutatásban, nemek szerint a lányok voltak többen. A tanulásra, tanulmányi teljesítményre vonatkozó háttérváltozók között a tervezett iskolai végzettség, a tanulmányi teljesítmény megítélése és az osztályismétlés gyakorisága szerepelt. A tanulók (főleg a lányok és a nyolcadik osztályosok) legtöbben főiskolai/egyetemi diplomát szeretnének szerezni. Az iskolai teljesítményét a tanulók többsége átlagosnak ítélte, nemek tekintetében a fiúk, évfolyamok tekintetében az ötödikesek tartják rosszabbnak, vagyis átlag alattinak a teljesítményüket. Az osztályismétlő tanulók száma igen alacsony, köztük többen vannak a fiúk. Az eredmények szerint a nyolcadik osztályosok között többen vannak, akik ismételték már osztályt.

Az online mérésben az Iskolai jóllét Kérdőív működésével kapcsolatban az eredeti kérdőív eredményei alapján állítottuk fel hipotéziseinket. Feltételeztük, hogy az adaptált kérdőív az eredetihez hasonló faktorszerkezetet produkálja, azonban a vélt és kapott szerkezet ebben az esetben sem feleltethető meg teljes mértékben egymással.

A fejezet folytatásában sor került az alkalmazott online mérőeszköz bemutatására, amely hazai és nemzetközi szinten kipróbált és megfelelő megbízhatósággal alkalmazott egy- és többtétéles kérdőívekből állt, az eredmények értelmezését háttérváltozók egészítették ki. A kérdőív végén sor került nyílt végű kérdések megfogalmazására is, a kapott válaszok azonban nem képezik részét az értekezésnek, ezért azok nem kerültek bemutatásra sem.

A mérőeszköz tétélei megfelelő megbízhatósági mutatókat kaptak, vagyis valamennyi kérdőív megfelelően működött, ezek alapján a mérőeszközt megfelelőnek ítéltam a választott korosztály jellemzésére. A megfelelő megbízhatósági mutatók mellett a kérdőívek háttérstruktúrái is stabil szerkezetet eredményeztek, az adaptált kérdőív az eredetihez hasonló, a többi kérdőív az eredetivel azonos faktorszerkezetet kapott. A eredetileg várt pozitív és negatív dimenzió faktorai elkülönültek egymástól, azonban a faktorok száma és ezen belül a tétélek elrendezése is eltéréseket mutat az eredeti kérdőívhez képest. Ezt (H4) a hipotézisünket

csak részben tartottuk meg. Miután a megerősítő faktoranalízis nem igazolta az eredeti szerkezet illeszkedését, feltáró faktoranalízissel végeztünk, ami öt faktor elkülönülését eredményezte. Az így kapott faktorok száma kevesebb, mint vártunk, azonban esetünkben a szorongás, fizikai panasz faktora egy csoportba sorolta azokat az állításokat, amelyek eredetileg a két külön faktort jelentettek.

A kérdőív működésével és felépítésével kapcsolatos második hipotézisünk (H5) a pozitív s negatív dimenziók és az ezek együttjárását feltételezte. Ezt a hipotézisünket a feltáró faktoranalízis és a korrelációs számítás eredményei alapján elfogadtuk. A iskolai jóllét tényezői közötti összefüggések vizsgálatánál a faktorok között többségében közepes vagy gyenge korrelációs eredmények születtek, azonban az összefüggések többsége szignifikáns (egy kivétellel), ami igazolja a tényezők együttjárását. A pozitív irányú faktorok közötti összefüggések szorosabbak, ezekben az esetekben közepesen erős értékek születtek. A negatív faktorok közötti összefüggések gyengék, de továbbra is szignifikánsak. Mindezek az eredmények megegyeznek a nemzetközi eredményekkel, amelyekben szintén eltérések voltak megfigyelhetők az együttjárások erősségében (pl. Hascher, 2004, 2011).

Az iskolai jóllét összetevői közötti különbségeket nemek és évfolyamok alapján vizsgáltuk. Az erre vonatkozó első hipotézisünkben azt feltételeztük, hogy a fiatalabb, vagyis az ötödikes tanulók magasabb átlagértéket érnek el a pozitív attitűd faktora esetében, mint a nyolcadikosok (H6). A hipotézist elfogadtuk, mert évfolyamok tekintetében az iskolai jóllét összes tényezője magasabb átlagértékeket kapott ötödik osztályban, mint nyolcadikban, a különbség pedig a pozitív faktorok esetében szignifikáns. Az eredmények megerősítik azon hazai és nemzetközi vizsgálati eredményeket, miszerint a fiatalabb tanulók szívesebben járnak iskolába, több pozitív érzést és tapasztalatot élnek át, és az iskolához való viszonyuk is pozitívabb, mint a felsőbb osztályos tanulóknak (Csapó, 2000; Réthy, 2016, Rapos, 2003; Ivens, 2007; Vargha et al., 2019).

A nemek közötti különbségeket a faktorok esetében külön-külön is megvizsgáltuk. A pozitív dimenzió esetében feltételeztük (H7), hogy a pozitív attitűd és örömezés faktora a lányok esetében, míg az énhatékonyság a fiúk esetében kap magasabb átlagértékeket (Eder & Mayer, 2000; Hascher, 2004; OECD, 2019b; Tobia et al., 2018; Vargha et al., 2019). A hipotézist csak részben sikerült igazolni. Az átlageredményeket tekintve a feltételezésnek megfelelően a lányok a pozitív attitűd és az örömezés tekintetében is magasabb értékeket értek el, mint a fiúk, a különbség azonban csak az általános attitűd esetében igazolható a javukra (32. táblázat). Az énhatékonyság esetében a fiúkra vonatkozó feltételezés pedig nem igaz, mert ebben az esetben is a lányok kaptak magasabb, statisztikailag is igazolható eredményeket. Az eredmények azonban továbbra is megegyeznek azzal, a lányok szívesebben járnak iskolába és több pozitív érzésük van az iskolával kapcsolatban. dimenzió faktorai a lányok esetében magasabbak, mint a fiúknál.

A társakkal való kapcsolat az iskolai jóllét s az iskolához való viszony megítélésének egyik legfontosabb összetevője a szakirodalom szerint. A társakkal való kapcsolatok minősége a vizsgált kérdőív esetében csak a negatív dimenzió faktorai között jelent meg, ezért hipotézisünket ennek megfelelően alakítottuk ki. Feltételeztük (H8), hogy a társas problémákkal összefüggő állítások a fiúk, míg a szorongás és aggodalom, valamint a testi tünetek faktorai a lányok esetében kapnak magasabb átlagértékeket (September & Savahl, 2009; Tobia et al., 2018). Eredményeinkben azonban mindkét esetben a fiúk kaptak

szignifikánsan magasabb értékeket. Összességében a szociális problémák faktora mindkét évfolyam esetében magas átlagértékeket kapott, ami arra utal, hogy a társas kapcsolatok problémái mindkét életkorban az egyik legfontosabb befolyásoló tényezői az iskolai jóllétnek. A nemek szerinti összehasonlítás alapján a fiúk esetében a negatív faktorok magasabb átlagértékeket kaptak, mint a lányoknál, ami arra utal, hogy a fiúknak feltételezhetően gyakrabban vannak szorongás okozta, vagy egyéb fizikai panaszai. A fiúk esetében a negatív faktorok magas átlagértékei arra utalhatnak, hogy az iskolai jóllét értékelésekor esetükben erősebben dominálnak a negatív tényezők, a társas konfliktusoknak, a felmerült negatív érzéseknek és a fizikai panaszoknak nagyobb jelentőséget tulajdonítanak, mint a lányok. A lányok esetében a pozitív faktorok magasabb értékei arra utalnak, hogy esetükben ezen tényezők befolyásoló ereje a nagyobb az iskolai jóllét alakulásában (Hacsher, 2004; Inchley et al., 2020).

Az online vizsgálatban azonban nemcsak az iskolai jóllét kérdőív belső szerkezetét és azok részminták szerinti különbségeit, hanem további hipotézisek igazolására az egyéb kérdőívekkel való eredményeit is vizsgáltuk. A vizsgálatba bevont valamennyi kérdőív, így az étellel való elégedettség, a szubjektív jóllét, a társas támogatás, a tesztszorongás és az osztályklíma mérésére alkalmazott kérdőívek is megfelelő illeszkedési és megbízhatósági értékeket kaptak. A hipotézisek között az étellel való elégedettség és a szubjektív jóllét esetében külön határoztuk meg a nemek és az évfolyamok különbségeit. Nemek között feltételeztük (H9), hogy a lányok értékei alacsonyabbak lesznek (Inchley et al., 2020; Németh & Költő, 2016; OECD, 2019b). A hipotézist statisztikailag nem sikerült igazolnunk, az átlageredmények mindkét esetben a fiúk esetén voltak nagyobbak, azonban a különbség nem szignifikáns. Ugyanezen összefüggés évfolyamok szerinti különbségére vonatkozóan feltételeztük (H10), hogy az ötödikes tanulók magasabb értékeket kapnak, mint a nyolcadikosok. A hipotézist igazoltuk, az ötödikes tanulók elégedettsége és jólléte is magasabb, mint a nyolcadikosoké, ez az eredmény tehát megegyezik a szakirodalomban leírtakkal (Inchley et al., 2020, Németh & Költő, 2016).

A vizsgálatba bevont további egyfaktoros kérdőívet az iskolai számonkéréstől való félelem vizsgálatára alkalmazott PISA Tesztszorongás kérdőíve jelentette. A szakirodalmi eredmények (Németh & Költő, 2016; OECD, 2019b) szerint a lányokra gyakrabban jellemzőek a szorongás tünetei, ezért hipotézisünk szerint a saját mintánkban is magasabb szorongásra utaló értéket vártunk a lányoktól, mint a fiúktól (H11). A kapott eredmények azonban ellentétesek a várakozásainkkal, mert a fiúk magasabb átlagértéket értek el ebben az esetben, mint a lányok. A szakirodalom alapján az iskolai stresszhatások közül a legjelentősebb hatása a számonkéréstől való félelemnek lehet. Utóbbi eredményt támasztja alá a saját regresszióvizsgálatunk eredmény is, ami a negatív iskolai jóllét vizsgálatára vonatkozott. Az eredmények szerint legnagyobb mértékben ugyanis a tesztszorongás, vagyis ebben az esetben a számonkéréstől való félelem határozza meg az iskolai jóllét kimenetelét ( $r \cdot B \cdot 100 = 34\%$ ).

Mindezek után külön hipotézisben (H14) vizsgáltuk a tesztszorongás és az iskolai jóllét negatív faktorainak együttjárását is, és feltételeztük, hogy a tesztszorongásnak a negatív faktorok közül legerősebb kapcsolata a szorongás, fizikai panasz nevű faktoriala lesz (Hacsher, 2004, Inchley, 2020, September & Savahl, 2009). A feltételezés beigazolódott a tesztszorongás összevont változója nemek és életkorok tekintetében is a tapasztalt legerősebb korrelációs együttjárást eredményezte (47. táblázat). A társas problémákkal való együttjárás szintén

megfigyelhető, de ebben az esetben már gyengébb korrelációs együtthatóról van szó. Ezek az eredmények azt támasztják tehát alá, hogy az iskolai jóllétet negatív szempontból a számonkéréstől való félelem és az ehhez kapcsolódó stressz érzései befolyásolják legerősebben (Inchley, 2020, September & Savahl, 2009).

Az egyfaktoros kérdőívekkel való összehasonlítás során az iskolai jóllét faktorait a szubjektív jólléttel és elégedettséggel összefüggésben is megvizsgáltuk. A skálák pozitív jelentéstartalma végett feltételeztük az együttjárások kialakulását (H12), ami valamennyi faktor esetében meg is jelent. Az eredmények szerint a pozitív faktorok közül a teljes minta és a részminták szerinti csoportok esetében is az iskolai énhatékonyság esetében találtunk a legerősebb kapcsolatot (47., 48., 49. táblázat). A lányok esetében az összes tényező magasabb korrelációs értéket kapott, a szubjektív jóllétnek az iskolai jóllét pozitív faktorain belül az énhatékonysággal és az iskolai örömezzésekkel van a legerősebb kapcsolata, az étellel való elégedettségnek pedig az énhatékonyság mellett a pozitív iskolai attitűdökkel. A saját mintánkban tehát igazolódni látszik, hogy az étellel való elégedettség és a szubjektív jóllét szintje hatással van az iskolai jóllét alakulására (Inchley, 2020).

Az iskolai jóllét faktorainak többváltozós kérdőívek eredményével való összevetése során két hipotézisben vártunk igazolásra. Egyrészt feltételeztük, hogy az iskolai jóllét pozitív faktorai együttjárást mutatnak a társas támogatás és az osztályklíma pozitív faktoraival (H13), majd az iskolai jóllét negatív faktorai együttjárást mutatnak az osztályklíma negatív faktoraival (H15). A hipotéziseket mindkét esetben igazolták a kapott eredmények. A társas támogatás faktorai az iskolai jóllét valamennyi pozitív faktorával összefüggést mutattak, és minden esetben a tanárokkal való együttjárás volt a legerősebb. Teljes mintán vizsgálva a barátok faktoraival alakultak ki a leggyengébb kapcsolatok, ami utal arra, hogy a tanulók többségénél az iskolai jóllét pozitív megítélésében a család és a tanárok befolyásoló ereje a jelentős. Ezt a feltételezést erősíti az iskolai jóllét negatív és pozitív kimenetelt vizsgáló regresszióanalízis eredménye is, amiben a tanári támogatás magyarázta legerősebben (14%) a jóllét pozitív kimenetelét. A tanári támogatás tehát feltételezhetően az egyik legfontosabb tényező, amit a tanulók iskolai jóllétét pozitívan meghatározza (Eder & Mayer, 2000; Hascher, 2004).

Ezen hipotézishez kapcsolódott az iskolai jóllét és az osztálylétkör pozitív faktorainak együttjárásának igazolása is, ami szintén megtörtént. A korrelációs számítás eredményei alapján megállapítható, hogy a tanári támogatás és az osztályközösség faktora valamennyi esetben közepesen erős, a tanulói érdeklődés pedig ezeknél gyengébb kapcsolatot mutat az iskolai jóllét pozitív faktoraival. A tanári támogatás jelentősége tehát ebben az esetben is megjelent, és valamennyi tényezővel szemben itt is ennek vannak a legerősebb értékei. A tanárok jelenléte tehát nem csak a személyes támogatás érzése, hanem az osztályközösség szempontjából, az osztálylétkör alakulásában is fontos szerepet játszik (Aldridge et al., 2019).

Az osztályközösség faktorára vonatkozó utolsó hipotézisünk szerint az iskolai jóllét negatív faktorai az osztálylétkör negatív tényezővel mutatnak majd együttjárást (H15). A pozitív tényezők közötti együttjárás igazolásával egyidőben ezt a hipotézist is elfogadtuk, mert az osztálylétkör összes negatív faktora kapcsolatot mutat az iskolai jóllét negatív faktoraival. Erősebb összefüggést a szorongás, fizikai panasz faktora a tanórai stressz faktorával, a szociális problémák faktora pedig a fegyelmezetlenséggel kapták. A tanulói fegyelmezetlenség, rivalizálás a negatív iskolai jóllét esetében is jelentős magyarázó erővel bírt (8%). Az eredmények alapján megállapítható, hogy az iskolai jóllét kapcsolatban áll az osztálylétkör

minőségével, az abban kialakult kapcsolatok, különösen a tanár-diák kapcsolatok minősége, a tanári támogatás érzése fontos a tanulók számára (Aldridge et al., 2019, Eder & Mayer, 2000; Hascher, 2004).

Az iskolai jóllét faktorait a tanulói teljesítménnyel összefüggésben is vizsgáltuk, az ezzel kapcsolatos háttérváltozónak az elérni kívánt iskolai végzettséget és a saját teljesítmény megítélését vontuk be. A tanulói teljesítmény esetében azok között a tanulók között, akik magas iskolai végzettséget szeretnének elérni, gyakoribb a szociális problémák előfordulása, mint akik csak szakmát szeretnének tanulni. Az iskolai énhatékonyság esetében a felsőfokú végzettséget tervezők aránya a legerősebb, ami köszönhető annak, hogy akik magas végzettség elérését tervezik, ők az iskolai feladatokat is komolyabban veszik. A teljesítmény megítélése fontos befolyásoló eleme az iskolai jóllétnek, a magukat átlag feletti teljesítménnyel jellemző tanulóknál az iskolai jóllét megítélése szignifikánsan magasabb.

A tanárok vizsgálatának fontos része volt a tanulók iskolai jóllétről és az iskolába járás szeretetéről alkotott véleménye, majd ezek tanulói eredményekkel való összevetése.

A tanulók iskolába járásának szeretetét a legtöbb tanár szerint az iskolai társas kapcsolatok, a tanulás és a tanórához köthető tényezők, valamint az iskolai környezet elemei befolyásolják. A válaszaikban legtöbbször a barátok és az osztálytársak pozitív jelentőségét emelték ki. Ezek szerint a tanulók a barátaikkal való találkozás, a velük töltött idő miatt szeretnek iskolába járni, emellett hangsúlyozták az osztályközösség összetartó erejét és a tanár-diák kapcsolat jelentőségét is. Véleményük szerint nekik tanároknak is fontos szerepük van az osztálylétkör alakulásában, továbbá a tanítási és oktatásszervezési módszereket is lehetőségük van megválasztani, amelyek segítségével változatos és érdekes módon történhet az ismeretátadás folyamata. A tanárok személyiségének jegyeit is többször említették, szerintük egy alapvetően támogató, kedves magatartásra van szükség a tanulók felé. A tanárok válaszaiban az iskolai környezet feltételei is igen magas arányban szerepeltek, szerintük az iskola és a tanterem felszereltsége is hívogató lehet a tanulók számára.

A tanulók nyílt kérdésre adott válaszaik alapján létrehozott kategóriák sok hasonlóságot mutatnak a tanári kategóriákkal. A tanulók saját válaszaikban leggyakrabban a társak és az osztályközösséghez tartozó tényezőket emelték ki, ezek mellett továbbra is gyakran, de már az előzőeknél ritkábban jelentek meg a tanulásra és a tanórára vonatkozó utalások. A tanulók többsége a barátai vagy az osztálytársai és az osztályközössége miatt szeret iskolába járni, sokkal kevesebben voltak azok, akik magát a tanulással vagy a tantárgyakkal kapcsolatos válaszokat írták volna le. Vizsgálatunkban az iskolai társas kapcsolatok jelentősége az iskolai jóllétet befolyásoló negatív dimenzió faktorai között jelent meg. A szociális problémák faktora évfolyamok és nemek tekintetében is nagyobb értékeket kapott a másik (szorongás, fizikai panasz) negatív faktornál, vagyis a társas kapcsolat problémái valamivel gyakrabban jelennek meg az iskolai megítélését negatívan befolyásoló tényezők között, mint szorongással vagy fizikai panaszokkal összefüggésbe hozható tényezők. A társak szerepe tehát nemcsak a szakirodalomban, hanem már a saját kutatási eredményünkben is megjelent.

A tanulók válaszaiban a társak után a leggyakrabban a tanulásra, tanórára vonatkozó válaszok fordultak elő. Az új ismeretek elsajátítása és megtanulása, az ezzel kapcsolatos örömezés, valamint a tanórák érdekessége és változatos megszervezése pozitív viszony kialakulásához segít hozzá. Mindezeket a tanárok is felismerték, az ő válaszaikban ennek a kategóriának az állításai azonban gyakrabban fordultak elő, és a tanulással kapcsolatos

tényezők szélesebb körét fedték le. A tanulók válaszaikban ebben a kategóriában többnyire a tanulás és a tananyag érdekességét, valamint az érdemjegyekkel összefüggésbe hozható sikerélmények jelentőségét fogalmazták meg.

A iskolába járás pozitív oldalán a tanárok között gyakran megjelent a tanárok jelentőségének hangsúlyozása, ez azonban a tanulók részéről elmaradt, a létrehozott válaszkategóriák között ez fordult elő legritkábban. Az ezzel kapcsolatos válaszok többsége a tanárok felől érkező kedvességre, érdeklődésre a velük való együttműködés lehetőségére vonatkozott. Utóbbi eredmény több ponton összefüggésbe hozható az empirikus adatok alapján talált eredményeinkkel. Az elvégzett regresszióelemzés adatai szerint a pozitív jóllét legerősebben a tanári támogatás magyarázza (14%). Ezen felül az iskolai jóllét pozitív dimenziója a társas támogatás és az osztályklíma faktorai közül is a tanárok faktorával kapta a legerősebb összefüggést (50. és 52. táblázat), ami arra utal, hogy az iskolai attitűd, az iskolával kapcsolatos örömezés és az éhhatékonyaság esetében is hatással van tanár a tanulókra. Az eredmények alapján tehát feltételezhető, hogy a tanulók számára fontos, hogy személyes kapcsolatot tudjanak kialakítani a tanáraikkal és meg tudják beszélni velük az őket érintő kérdéseket, problémákat. Mindezek ellenére a nyílt válaszok gyakorisága alapján az iskolába járás szeretete esetében a tanárok szerepe a tanulók szerint kevésbé jelentős.

Az iskola negatív megítélése esetében szintén egymáshoz hasonló kategóriák alakultak ki a tanárok és a tanulók között. A tanárok válaszaikban ebben a kérdésben is változatosabbak voltak, egyszerre több tényezőt is felsoroltak. A tanárok válaszaikban a leggyakrabban megjelenő válaszkategóriát ebben az esetben is az iskolai társas kapcsolatok és a tanulás, tanóra kategóriái alkotják. A társak ebben az esetben is a barátokat és az osztálytársakat jelentik, azonban a korábbihoz képest ugyanannak a kategóriának a negatív oldalára vonatkoznak a válaszok. A tanárok szerint ha a tanulók között konfliktus alakul ki, vagy kiközösítik egymást, esetleg a bántalmazás valamely formája jelenik meg közöttük, akkor ez erősen és negatív irányba befolyásolja a tanulók iskolához való viszonyát. Ennél a kategóriánál viszont gyakrabban jelentek meg a tanárok között a tanulás és a tanóra kategóriájába sorolt válaszlehetőségek. Ezen belül negatívumként a tanulás mennyisége, a tananyag összetettsége, valamint a tanulás és a számonkérés miatti félelem és stresszhatásokat sorolták fel a tanárok. A fizikai tünetek új kategóriáját jelentették a válaszoknak, ami az iskolába járás szeretete esetében nem fordult elő. Ebbe a kategóriába a fáradtság és az álmoság, majd az ennek következtében kialakult figyelemhiány és koncentrációs nehézségek jelentek meg. A tanárok a szülőkkel kapcsolatos válaszaikban a szülők iskolához való negatív viszonyulásának következményeit emelték ki.

A tanári válaszok több szempontból hasonlóak a tanulói válaszokhoz, akik szerint is a társakkal való rossz kapcsolatok, a tanulás miatt kialakult fáradtság, illetve a tanulnivaló mennyisége jelentik azokat a legtöbbször emlegetett okokat, amiért nem szeretnek iskolába járni.

## ÖSSZEGZÉS

Az iskolai jóllét kutatása nemzetközi szinten már évtizedekkel korábban megjelent (pl. Hascher, 2004a, Konu et al., 2002; Konu & Rimpelä, 2002, Soutter, O'Steen, Gilmore, 2014, hazánkban azonban csak az utóbbi években terjedt el azon vizsgálatok száma, amelyek a tanulók szubjektív jóllétét iskolai körülmények között is vizsgálják. A tanulók jóllétével foglalkozó kutatások többsége nemcsak az iskola, hanem egyszerre több, az élet más területeivel összefüggésben vizsgálja a szubjektív jóllét alakulását (Borgonovi & Pál, 2016; OECD, 2019a; Németh, Horváth, & Várnai, 2019, Ostorics et al., 2016; Rees et al., 2020). Mindezek mellett hazai viszonylatban kevés olyan mérőeszköz áll rendelkezésre, ami célirányosan az iskolai jóllétet, vagy azzal azonos értelmezésben a tanulók mentális jóllétét vizsgálná több tényező mentén, iskolai körülmények között (pl. Ivens, 2007; Vargha et al., 2019). A nemzetközi vizsgálatok azonban olyan megbízható modelleket és mérőeszközöket eredményeztek, amelyek adaptálása hazai viszonylatban is megfelelő eredményeket hozhat. Ennek alapján a doktori dolgozatban bemutatott kutatás elsődleges célja egy iskolai jóllét mérésére alkalmas mérőeszköz adaptálása és hazai mintán való kipróbálása, majd további kutatásokkal az iskolai jóllét tényezőinek feltárása volt.

A kutatást megalapozó elméleti áttekintés célja az iskolai jóllét beágyazottságának feltárása, az egymással kapcsolatba hozható rokonfogalmak tisztázása, az iskolai jóllétet befolyásoló tényezők meghatározása volt. A szakirodalmi áttekintés igazolja, hogy az iskolai jóllét egy többdimenziós konstruktumként, egymással összefüggésben álló hatások eredménye (Konu et al., 2002; Pollard & Lee, 2003; Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2014), melynek meghatározásának és kutatásának nehézségét ugyanezen összetettsége magyarázza (Nagy, 2020).

A dolgozatban olyan mérőeszköz adaptálását tűztük ki célul, ami az iskolai jóllétet multidimenzionálisan, több tényező együttes hatásaként vizsgálja. A kutatás újszerűsége ebben ragadható meg, mert sikeres adaptálást követően a mérőeszköz hasznosan gyarapíthatja az iskolai jóllét hazai vizsgálatának módszertanát is. A bemutatott empirikus kutatásban a kérdőív kiválasztását és adaptálását egy kismintás előmérés követte, melynek eredményei szerint a kérdőív megfelelő megbízhatósági mutatókat kapott. A pilot vizsgálat után a kérdőívet egy nagyobb mintaelemszámú online kutatás részeként használtuk fel, melynek eredményeit háttérváltozók és további kérdőívek eredményével vetettük össze. A kérdőív ebben az esetben is megfelelő megbízhatósági mutatókat kapott, azonban a mintaelemszámot nem sikerült kellően kibővíteni, ezért a minta nagysága egyrészt a kutatás limitációját is jelenti. Ennek ellenére a vizsgálatokban kapott eredmények korábban már igazolt hazai és nemzetközi tendenciákra hívják fel a figyelmet: a tanulók magasabb évfolyamon egyre kevésbé szeretnek iskolába járni, a magasabb évfolyamon az iskolai iránti attitűd egyre negatívabb, a szorongás mértéke azonban magasabb. A szülők és a pedagógusok befolyásoló ereje az életkor előrehaladtával nem feltétlenül csökken a barátok javára, azonban az biztos, hogy a társas kapcsolatok minősége és az ebből fakadó problémák az egyik legfontosabb befolyásoló tényezői az iskolai jóllétnek a tanulók körében.

Kutatásunk további újszerűsége a tanárok és a tanulók válaszáinak összehasonlítása, valamint a tanári vélemények feltárása a tanulók iskolai jóllétének összetevőire vonatkozóan. Az összehasonlítások eredménye szerint a tanulók és a tanárok véleménye között sok

azonosság. A tanulók az iskola szeretete ellen és mellett egyaránt a barátok és a tanulással kapcsolatos tényezőket emelték ki, a negatív tényezők között a fizikai fáradtság és a túlterheltség érzése is nagyon gyakran megjelent. A pedagógusok szerint az iskolai jóllét legfontosabb befolyásoló ereje az iskolatársakkal, osztálytársakkal kialakított baráti kapcsolatoknak, a tanár-diák viszonyoknak és az otthonról hozott szülői hatásoknak van. Az iskolába járás szeretete véleményük szerint ugyanezen tényezők mentén alakul. Ezeket az eredményeket a tanulói válaszok is alátámasztják. A tanári vizsgálat limitációját szintén a résztvevők száma jelenti, ezért a továbbiakban a már megfigyelt tendenciák igazolásához nagyobb mintaelemszámú vizsgálatok szükségesek.

Az eredmények alapján megfogalmazott tanulságok szerint az iskolai jóllét mérésének többdimenziós vizsgálata megvalósulhat, a kevert vizsgálati módszerek alkalmazása pedig az összetevők és az ok-okozati tényezők alaposabb megismerését teszi lehetővé.



# KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

A doktori dolgozat elkészítése után köszönetemet fejezem ki mindazok számára, akik a megvalósításában akár szakmai, akár személyes segítségükkel közreműködtek, továbbá támogattak az elkészítés közben felmerült nehézségek leküzdésében.

Hálás köszönettel tartozom témavezetőmnek, Molnár Évának, akinek szakmai és személyes támogatása nemcsak a doktori tanulmányaimat, hanem a dolgozat elkészítésének folyamatát is elkísérte. Köszönöm hasznos tanácsait, észrevételeit, valamint kitartó türelmét és érzelmi támogatását, biztatását. Segítőkézsége és példamutatása a személyes és szakmai fejlődésemmre is nagy hatással voltak.

A Neveléstudományi Doktori Iskolán belül köszönetemet fejezem ki Csapó Benőnek, aki támogatta a doktori tanulmányaim megkezdését. Köszönöm hallgatótársaimnak mindazokat a véleményeket és hozzászólásokat, amiket a kutatási szemináriumokon megtartott előadásaim alapján a kutatás és a dolgozat továbbfejlesztésére javaslatként megfogalmaztak. Köszönöm oktatóimnak a magas színvonalon szervezett kurzusaikon való aktív részvételi lehetőséget. Hálával tartozom Fejes József Balázsnak a doktori tanulmányokkal kapcsolatos ügyintézkésekben való közreműködéséért és a kapott tanácsokért. Külön köszönetemet fejezem ki Molnár Katalinnak, aki az ügyintézkéseken túl személyes bizalmával és biztatásával is támogatta a munkámat és a dolgozat elkészülését.

Köszönettel tartozom a házi védésen felkért opponenseimnek, Gál Zitának és Pásztor-Kovács Anitának, akik hasznos észrevételeikkel és tanácsaikkal támogatták a munkámat.

A dolgozatban való kutatások lebonyolításával kapcsolatban köszönetemet fejezem ki mindazon tanárok és tanulók számára, akik vállalták a kutatásban való részvételt. Külön köszönöm Balogh-Varga Zita, Gál-Szabó Zsófia, Gáspár Csaba, Zámbo-Korom Renáta és Z. Orosz Gábor segítségét, akiknek nemcsak a szakmai támogatása hanem barátsága is elkísért az elmúlt években. Köszönettel és tisztelettel tartozom Kállai István Lászlónak, akinek a statisztikai kérdésekben való segítségnyújtásáért, emellett az évek óta tartó barátságáért örökké hálás leszek.

Szakmai útmutatásai mellett folyamatos biztatásáért és támogatásáért szeretettel gondolok Kléner Juditra, akivel az évekig tartó közös munka meghatározó élményt jelentett számomra. Ezen túl köszönöm Bartók Zita kutatásszervezéssel és -lebonyolítással kapcsolatos tanácsait, valamint Börcsök Editke szöveggondozási javaslatait.

Végül hálás tiszteletemet és köszönetemet fejezem ki családtagjaim számára, akik a tanulmányaim és a dolgozat készítése közben is hittel támogattak és mindent megtettek annak érdekében, hogy a dolgozat sikerrel elkészüljön.

## IRODALOM

- Aeltermann, A., Engels, N., van Petegem, K., & Verheghe, J. P. (2007). The well-being of teachers in Flanders. *Educational Studies*, 33(3), 285-297
- 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
- Allardt, E. (1976). Dimensions of welfare in a Comparative Scandinavian Study. *Aera Sociologica*, 19(3), 227-239. doi: 10.1177/000169937601900302
- Allardt, E. (1993). Having, Loving, Being: An Alternative to the Swedish Model of Welfare Research. In M. Nussbaum, & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life* (pp. 88-95). Oxford, UK: Clarendon Press.
- 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.
- Bagdy, E. (2018). Egy módszer, hogyan neveljünk boldog gyermeket. Retrived from [https://hvg.hu/elet/20180508\\_Bagdy\\_Emoke\\_Egy\\_modszer\\_hogyan\\_neveljünk\\_boldog\\_gyermeket](https://hvg.hu/elet/20180508_Bagdy_Emoke_Egy_modszer_hogyan_neveljünk_boldog_gyermeket)
- Bagdy, E. (2020). Pozitív pedagógia? Avagy a pozitív pszichológia helye és szerepe a nevelésben, a személyiségformálásban. In E. Szarka (Ed.), *Pozitív Pedagógia és Nevelés Konferencia Kötet I.* (pp. 21-28). Budapest: Mental Focus Kft.
- Baker, J. A., & Maupin, A. N. (2009). School Satisfaction and Children's Positive School Adjustment. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of Positive Psychology in Schools* (pp. 189-196). New York – London: Routledge.
- Balázsi, I., Balkányi, P., & Vadász, Cs. (2017). PIRLS 2016. Összefoglaló jelentés a 4. Évfolyamos tanulók eredményéről. Budapest: Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatás/nemzetkozi\\_meresek/pirls/PIRLS2016.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS2016.pdf)
- Baráth, T. (1997). Az eredményes iskola. In T. Baráth & E. Golnhofer (Eds.), *Közoktatási menedzser II. Oktatás – Nevelés – Fejlesztés* (pp. 5-59). Budapest: Okker Kiadó.
- Barreiros, L. (1995). The European Community Household Panel (ECHP): Its design, scientific and policy purposes. *Innovation: The European Journal of Social Science Research*, 8(1), 41-52. doi: 10.1080/13511610.1995.9968430
- Bergin, C., & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educational Psychology Review*, 21(2), 141-170.
- Berger-Schmidt, R., & Noll, H-H. (2000). Conceptual Framework and Structure of a European System of Social Indicators. Mannheim: Centre for Survey Research and Methodology.
- Berkecz, F. (2018). Tanítható-e a boldogság? Boldogságórák – kérdések és dilemmák keresztény szemszögből. Retrived from [https://www.karizmatikus.hu/images/stories/docs/Boldogsagorak\\_keresztény\\_szemmel\\_BS\\_SSS.pdf](https://www.karizmatikus.hu/images/stories/docs/Boldogsagorak_keresztény_szemmel_BS_SSS.pdf)
- Boldogságóra csapata (2018). Boldogságórák nem csak boldogtalan gyerekeknek – válasz Gyarmathy Évának. Retrived from

[https://hvg.hu/elet/20180502\\_Boldogsagorak\\_nem\\_csak\\_boldogtalan\\_gyerekeknek\\_va\\_lasz\\_Gyarmathy\\_Evanak](https://hvg.hu/elet/20180502_Boldogsagorak_nem_csak_boldogtalan_gyerekeknek_va_lasz_Gyarmathy_Evanak)

Boldogságóra program (2021). <https://boldogsagora.hu>

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 No.140. Paris: OECD Publishing.  
<https://www.h-ilibrary.org/docserver/5jlpzswghvnb-en.pdf?expires=1592055832&id=id&accname=guest&checksum=AE6702D39CD5FB B447F0913F90B58664>

Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. 1. Attachment*. London: Hegarth Press.

Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine.

Bredács, A. (2017). A pozitív pszichológia pedagógiai és művészetpedagógiai aspektusai és szemléletváltás igénye a közoktatásban. *Parlando*, 59(6), 1-15.

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)

Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). *Teacher Wellbeing: A Review of the Evidence*. London: Teacher Support Network.

Briner, R., & Dewberry, C. (2007). *Staff Wellbeing is Key to School Success. A Research Study into the Links between Staff Wellbeing and School Performance*. London: Worklife Support.

Buda, M. (2009). Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, 19(5-6), 3-15.

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.

Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American Psychologist*, 31(2), 117–124. doi:10.1037/0003-066x.31.2.117

Chrappán, M. (2010). Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében. In O. Garai, T. Horváth, L. Kiss, L. Szép & Zs. Veroszta (Eds.), *Diplomás pályakövetés IV*. (pp. 267-285). Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály.

Clémenceau, A., & Wirtz, C. (2001). The EC Household Panel Newsletter. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3433488/5396157/KS-NK-01-014-EN.PDF/e6dbe5ce-7a5f-4cb9-81ed-65d4008b8de7>

Cloninger, C. R. (2004). *Feeling Good. The Science of Well-Being*. New York: Oxford University Press.

Conceição, P., & Bandura, R. (2008). *Measuring Subjective Wellbeing: A Summary Review of the Literature*. New York: Office of Development Studies, United Nations Development Programme (UNDP)

Cummins, R. A. (1997). *The Comprehensive Quality of Life Scale – Intellectual/Cognitive Disability*. Melbourne: School of Psychology, Deakin University. [https://sid.usal.es/idocs/F5/EVA66/ComQol\\_I5.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F5/EVA66/ComQol_I5.pdf)

- Czető, K. (2019). Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata: iskolai attitűd, jóllét és elköteleződés. *Iskolakultúra*, 29(10), 17-34.
- Csapó, B. (2000). A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 100(3), 343-366.
- Csapó, B. (2012, szerk.). *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Csíkos, Cs. (2012). Melyik a kedvenc tantárgyad? Tantárgyi attitűdök vizsgálata a nyíltvégű írásbeli kikérdezés módszerével. *Iskolakultúra*, 22(1), 3-13.
- Csíkszentmihályi, M. (1999): If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, 54(10), 821—827.
- Csíkszentmihályi, M. (2010). *Flow – Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- D. Nagy, K (2020). Az iskolai jóllét értelmezésének és modellezésének lehetőségei. *Magyar Pedagógia*, 120(2), 123-148. doi: 10.17670/MPed.2020.2.123
- Dancs, K., & Kinyó, L. (2015). Az iskolai demokrácia és az osztálytermi légkör összefüggéseinek vizsgálata strukturális egyenletek modelljeivel. *Magyar Pedagógia*, 115(4), 363-382.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, Eudaimonia, and Well-Being: An Introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 1-11. doi: 10.1007/s10902-006-9018-1
- Delhey, J., Böhnke, P., Habich, R., & Zapf, W. (2002). Quality of Life in a European Perspective: The Eurmodule as a New Instrument for Comparative Welfare Research. *Social Indicators Research*, 58(1), 163-176. doi: [10.1023/A:1015783800462](https://doi.org/10.1023/A:1015783800462)
- Dibuz-Pávics J. (2019). Pozitív oktatás, boldogságra nevelés a barcsi Széchenyi Ferenc Gimnáziumban. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(11-12), 155-170.
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. doi: 10.1037/0033-2909.95.3.542  
[http://labs.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener\\_1984.pdf](http://labs.psychology.illinois.edu/~ediener/Documents/Diener_1984.pdf)
- Diener, E. (1994). Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103–157. doi:10.1007/bf01207052
- Diener, E. (2006). Guidelines for national indicators of subjective well-being and ill-being. *Journal of Happiness Studies*, 7(4), 397–404. doi: 10.1007/s10902-006- 9000-y
- Diener, 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.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. doi:10.1207/s15327752jpa4901\_13
- Diener, E., Sandvik, E., Seidlitz, L., & Diener, M. (1993). The relationship between income and subjective well-being: relative or absolute? *Social Indicators Research*, 28(3), 195–223.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The Foundations of Hedonic Psychology* (pp. 213-229). New York: Russell-Sage Foundation.

- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2000). New Direction in Subjective Well-Being Research: The Cutting Edge. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 27(1), 21-33.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Subjective emotional well-being. In Lewis, M. & Haviland, J. M. (Eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 325-337). New York: Guilford Press.
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D-W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New Well-being: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research*, 97(2), 143-156. doi: 10.1007/s11205-009-9493-y
- Dinyáné Szabó, M., & Pusztai, G. (2016). Az Egészségügyi Világszervezet öttételes jól-lét kérdőívének vizsgálata a Semmelweis Egyetem elsőéves hallgatóinak körében. *Orvosi Hetilap*, 157(44), 1762-1768. doi: 10.1556/650.2016.30572
- 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.2011.11.10
- 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
- Easterlin, R. A. (1973). Does Money Buy Happiness? *The Public Interest*, (30), 3-10.
- Easterlin, R. A. (1974). Does economic growth improve the human lot? Some empirical evidence. In P. A. David, & M. W. Reder (Eds.), *Nations and households in economic growth: essays in honour of Moses Abramowitz* (pp. 89-125). New York: Academic Press.
- Easterlin, R. A. (2005). Feeding the Illusion of Growth and Happiness: a Reply to Hagerty and Veenhoven. *Social Indicators Research*, 74(3), 429-443. doi: [10.1007/s11205-004-6170-z](https://doi.org/10.1007/s11205-004-6170-z)
- Easterlin, R. A. (2012). Happiness, Growth, and Public Policy. *Economic Inquiry*, 51(1), 1-15. doi:10.1111/j.1465-7295.2012.00505.x
- Easterlin, R. A., McVey, L. A., Switek, M., Sawangfa, O., & Zweig, J. S. (2010). The happiness-income paradox revisited. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 107(52), 22463-22468. doi:10.1073/pnas.1015962107
- Eder, F. (2004). Der Einfluss einzelner Lehrpersonen auf das Befinden von Schülerinnen und Schülern. In T. Hascher (Ed.), *Schule positiv erleben* (pp. 91-112). Bern: Haupt Verlag.
- Eder, F., & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klasse (LFSK)*. Göttingen: Hogrefe.
- Elekes, Zs., Arnold, P., & Bencsik, N. (2020). *Iskolások egészségkárosító magatartása 25 év távlatában. A 2019. évi ESPAD kutatás magyarországi eredményei*. Budapest: Budapesti Corvinus Egyetem, MTA-BCE Társadalomepidemiológiai Kutatócsoport.
- Emmons, R. A. (2005). Striving for the sacred: personal goals, life meaning, and religion. *Journal of Social Issues*, 61(4), 731-745.
- EKOP (2021). Erősségközpontú Oktatási Program <https://ekop.hu> Megtekintés: 2021. május 30.
- ESPAD Group (2020). *ESPAD Report 2019: Results from the European School Survey Project on Alcohol and Drugs*. Luxembourg: EMCDDA Joint Publications Office of the European Union.
- Eurobarometer, <https://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/index.cfm/General/index>

- Euromodule (2002). *Towards a European Welfare Survey*. Berlin: Social Science Research Center.
- Fábiánné Morvai, D. (2021). Egy Boldog Iskola hétköznapijai. Konferencia-előadás. Boldogság Világnap Konferencia, 2021. március 20.
- Falus, I. (2002). A tanuló tanár. *Iskolakultúra*, 12(6-7), 76-80.
- Farkas, M. B. (2012). A korrigált humán fejlettségi mutató kistérségek közötti differenciáltsága Magyarországon. *Területi Statisztika*, 52(3), 230-249.
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2016). *Children's Understandings of Well-being. Towards a Child Standpoint*. Dordrecht: Springer. doi: 10.1007/978-94-024-0829-4
- Fava, G. A., & Ruini, C. (2003). Development and characteristics of a well-being enhancing psychotherapeutic strategy: Well-being therapy. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 34(1), 45–63.
- Fényszárosi, É., Sallay, V., Matuszka, B., & Martos, T. (2018). Munkával kapcsolatos motivációk és elégedettség – személyorientált elemzés. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 73(3-4), 411-434. doi: 10.1556/0016.2018.73.3.3
- Ferenczi, S. (2017). A pozitív pszichológia alkalmazásának lehetőségei az általános iskola alsó tagozatán. Szakdolgozat. Győr: Széchenyi István Egyetem, Apáczai Csere János Kar.
- Fodor, Sz., & Korényi, R. (2019). Jólét és teljesítmény az iskolában – a kibékíthető ellentét. In T. Polónyi, K. Abari, & F. Szabó (Eds.), *Innováció az oktatásban* (pp. 83-103). Budapest: Oriold és Társai Kiadó.
- Fodor, Sz., Kovács, E., & Somkövi, B. (2018). Pozitív pszichológia a tanteremben – A „bővítés-építés” légkör megteremtése a nyelvórákon. In T. Polónyi, K. Abari (Eds.), *Pszichológia – Pedagógia – Technológia* (pp. 9-21). Budapest: Oriold és Társai Kiadó.
- Fodor, Sz., & Molnár, A. (2020). Karaktererősségek az iskolában. Fogalmak, jellemzők és a fejlesztésre irányuló intervenciók. *Iskolakultúra*, 30(4-5), 20-39. doi: [10.14232/ISKKULT.2020.4-5.20](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.4-5.20)
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2(3), 300–319. doi: [10.1037/1089-2680.2.3.300](https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300)
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367–1378. doi: [10.1098/rstb.2004.1512](https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512)
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159–165. doi: 10.3109/00952997609023952
- Fromann, R. (2011). Nemzetek boldogsága és annak forrása az Easterlin-paradoxon tükrében. In G. Prazsák (Eds.), *Nemzetek Európában*. Budapest: ELTE TáTK Szociológia Doktori Iskola.
- Fukuyama, F. (1997). *Bizalom. A társadalmi erények és a jólét megteremtése*. Budapest: Európa.
- Fűz, N., & Hegedűs, Sz. (2020). A pozitív pedagógia lehetőségei és kihívásai a köznevelésben. In E. Szarka (Ed.), *Pozitív Pedagógia és Nevelés Konferencia Kötet I.* (pp. 103-114). Budapest: Mental Focus Kft.

- Gál, Z., Kasik, L., Jámbori, Sz., Fejes, J. B., Nagy, K. (2021). Social problem-solving, life satisfaction and well-being among high school and university students, *International Journal of School & Educational Psychology*, doi: [10.1080/21683603.2020.1856249](https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1856249)
- Gál, Z., Kasik, L., Jámbori, Sz., Fejes, J. B., & Nagy, K. (2019). A problémamegoldás kapcsolata az étellel való elégedettséggel és az iskolai jólléttel – középiskolások és egyetemisták longitudinális vizsgálata. In Fehérvári, A. & Széll, K. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések*. (pp. 158-172). Budapest: L'Harmattan Kiadó.
- Gallup (2009). Gallup-Healthways Well-Being Index: Methodology Report for Indexes. Gallup Inc.
- Gallup, G. H. (1976). Human Needs and Satisfaction: A Global Survey. *Public Opinion Quarterly*, 40(4), 459-467. doi:10.1086/268332
- Garami, E. (2009). A humán erőforrás területi különbségei. Az emberi fejlődés indexének hazai alkalmazhatósága. *Területi Statisztika*, 49(3), 280-298.
- Gáspár, T. (2013). A társadalmi-gazdasági fejlettség mérési rendszerei. *Statisztikai Szemle*, 91(1), 77-92.
- Gáspár, M., & Holecz, A (2005). Pályaszocializáció és személyiségvonások a pedagóguspálya szempontjából. *Pedagógusképzés*, (2), 23–40.
- Gébert J. (2012). A jólét mérésének elméleti alapjai és problémái. In Z. Bajmóczy, I. Lengyel, & Gy. Málovics (Eds.), *Regionális innovációs képesség, versenyképesség és fenntarthatóság* (pp. 303-317). Szeged: JATEPress.
- 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
- Glatzer, W. (2000). Happiness: Classic theory in the light of current research. *Journal of Happiness Studies*, 1. 501–511. doi: [10.1023/A:1011550727571](https://doi.org/10.1023/A:1011550727571)
- Global Happiness Council (2019). Global Happiness and Wellbeing Policy Report 2019. <https://s3.amazonaws.com/ghwbpr-2019/UAE/GHWPR19.pdf>
- Global Happiness Council (2018). Global Happiness Policy Report 2018. <https://www.happinesscouncil.org/report/2018/>
- Global Happiness Council (2021). What is the Global Happiness Council? <https://www.happinesscouncil.org/council> Megtekintés: 2021. május 31.
- 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.
- Graham, A., Powell, M. A., & Truscott, J. (2016). Facilitating student well-being: relationships do matter. *Educational Research* 58(4),1-18. doi: 10.1080/00131881.2016.1228841
- Gyarmathy, É. (2018a). Tanóra a boldogtalan magyar gyerekeknek. Retrived from [https://hvg.hu/elet/20180426\\_Gyarmathy\\_Eva\\_Tanora\\_a\\_boldogtalan\\_magyar\\_gyerekeknek](https://hvg.hu/elet/20180426_Gyarmathy_Eva_Tanora_a_boldogtalan_magyar_gyerekeknek)
- Gyarmathy, É. (2018b). Pótszerek – még egyszer a Boldogságóráról. Retrived from [https://hvg.hu/elet/20180503\\_Gyarmathy\\_Eva\\_Potszerek\\_meg\\_egyszer\\_a\\_Boldogsag\\_orakrol](https://hvg.hu/elet/20180503_Gyarmathy_Eva_Potszerek_meg_egyszer_a_Boldogsag_orakrol)

- Gyarmathy, É. (2018c). Vegyük komolyan a boldogságot. Retrived from [https://hvg.hu/elet/20180510 Gyarmathy Eva Vegyuk komolyan a boldogsagot](https://hvg.hu/elet/20180510_Gyarmathy_Eva_Vegyuk_komolyan_a_boldogsagot)
- Gyarmathy, É. (2019a). Öröm és boldogság az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(9-10), 112-121.
- Gyarmathy, É. (2019b). Boldogtalan tanórák helyett 21. Századi iskola. TanítaniOnline, [http://www.tani-tani.info/boldogtalan\\_tanorak\\_helyett](http://www.tani-tani.info/boldogtalan_tanorak_helyett)
- Gyurkó, Sz., & Németh, B. (2014). *Te hogy vagy? Az UNICEF Magyar Bizottság Gyermekjóléti jelentése*. Budapest: UNICEF Magyar Bizottság. <https://unicef.hu/wp-content/uploads/2014/11/Az-UNICEF-Magyar-Bizottsag-Gyermekjolléti-jelentése.pdf>
- Hagerty, M. R., & Veenhoven, R. (2003). Wealth and Happiness revisited – growing national income does go with greater happiness. *Social Indicators Research*, 64(1), 1-27.
- Hajdu, G., & Hajdu, T. (2011). Elégedettség és relatív jövedelem: a referenciacsoport összetételének hatása az információs és státuszhatás erősségére. *Szociológiai Szemle*, 21(3), 83-106.
- Hajdu, T., & Hajdu, G. (2013). Jövedelem és szubjektív jóllét az elemzési módszer megválasztásának hatása a levonható következtetésekre. *Statistikai Szemle*, 91(11), 1046-1071.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade. *Child Development*, 72(2), 625–638.
- Hamvai Cs., & Pikó, B. (2008). Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívása. *Magyar Pedagógia*, 108(1), 71-92.
- Harangi, L. (2003). A tanári elégedettségről. Egy 2003. márciusi vizsgálat eredményei. *Iskolakultúra*, 14(1), 14-23.
- Harcza, I. (2018). Gondolatok a társadalomstatisztika fejlődéséről Andorka Rudolf életművének tükrében. *Statistikai Szemle*, 96(7), 742-751.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Münster: Waxmann Verlag.
- Hascher, T. (2007). Exploring students's well-being by taking a variety of looks into the classroom. *Hellenic Journal of Psychology*, 4(3), 331-349.
- 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
- Hascher, T. (2011). Subjective Well-Being. In S. Järvelä (Ed.), *Social and Emotional Aspects of Learning* (pp. 99-104). Oxford: Elsevier Academic Press.
- Hascher, T., & Baillod, J. (2000). Auf der Suche nach dem Wohlbefinden in der Schule. *Schweizer Schule*, 87(3), 3-12.
- Hascher, T., Hagenauer, G., & Schaffer, A. (2011). Wohlbefinden in der Grundschule. *Erziehung und Unterricht*, 161(3-4), 381-392.
- Hascher, T., & Lobsang, K. (2004). Das Wohlbefinden von Schülerinnen. In T. Hascher (Ed.), *Schule positiv erleben* (pp. 203-228). Bern: Haupt Verlag.
- Hazag, A., Major, J., & Ádám, Sz. (2010). A hallgatói kiégés szindróma mérése. A Maslach Kiégés-Teszt hallgatói változatának (MBI-SS) validálása hazai mintán. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika*, 11(2), 151-168. doi: 10.1556/Mental-11.2010.2.4



- Headey, B., Wearing, A. (1991). Subjective well-being: a stocks and flows framework. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.), *Subjective Well-being: An Interdisciplinary Perspective* (pp. 49-73). Oxford: Pergamon Press.
- Hegedűs, Sz. (2016). A proszociális viselkedés fejlődése és fejlesztése kisgyermekkorban. *Magyar Pedagógia*, 116(2), 197-218. doi: 10.17670/MPed.2016.2.197
- Hegedűs, Sz. (2019). A szociális és az érzelmi kompetencia összetevőinek fejlesztésére irányuló néhány program a nemzetközi és a hazai gyakorlatban. *Iskolakultúra*, 29(9), 21-37. doi: [10.14232/ISKKULT.2019.9.21](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.9.21)
- Helliwell, J. F., Layard, R., Sachs, J. D., & De Neve, J-E. (2020). World Happiness Report 2020. New York: Sustainable Solutions Network.
- Hercz, M. (2003). A nevelési vizsgálat szerepe az iskolaértékelésben. *Magyar Pedagógia*, 103(1), 57-80.
- Hirvilammi, T., & Helne, T. (2014). Changing Paradigms: A Sketch for Sustainable Wellbeing and Ecosocial Policy. *Sustainability*, 6(4), 2160–2175. doi:10.3390/su6042160
- Holecz, A., & Molnár, Sz. (2014). Pedagógusok pozitív pszichológiai tükrében: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra*, 24(10), 3-14.
- Hosenfeld, I., & Helmke, A. (2004). Wohlbefinden und Leistung – unvereinbare Ziele? In T. Hascher (Ed.), *Schule positiv erleben* (pp. 113-132). Bern: Haupt Verlag
- Husz, I. (2001). Az emberi fejlődés indexe. *Szociológiai Szemle*, 11(2), 72-83.
- 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)
- Huszka, N., & Kinyó, L. (2020). A Student-Teacher Relationship Scale mérőeszköz adaptációja és struktúrájának faktoranalitikus vizsgálata. *Iskolakultúra*, 30(6), 67-81. doi: [10.14232/ISKKULT.2020.6.67](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2020.6.67)
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., & Arnarsson, Á. M. (2020). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 1. Key findings*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/332091/9789289055000-eng.pdf>
- International Journal of Wellbeing (2021). *Why 'Wellbeing'?* <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/about>
- Itzész, A., Martos, T., Bóné, V., & Dávid, B. (2014). Elégedettséget és hangulatot mérő egytényes skálák használhatósága jóllétre vonatkozó vizsgálatokban. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 171-186. doi: 10.1556/Mental.15.2014.3.1
- Ivens, J. (2007). The Development of a Happiness Measure for Schoolchildren. *Educational Psychology in Practice*, 23(3), 221–239. doi: [10.1080/02667360701507301](https://doi.org/10.1080/02667360701507301)
- Ivony, É. (2017). Szubjektív életminőség és érzelmi jóllét Magyarországon a gazdasági válság előtt és azt követően, európai kitekintéssel. *Statisztikai Szemle*, 95(10), 997-1022. doi: 10.20311/stat2017.10.hu0997
- International Journal of Wellbeing (2019). Editorial Policies. Webpage: <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/index>

- ISSP Research Group (2015). International Social Survey Programme: Health and Health Care - ISSP 2011. Cologne: GESIS Data Archive. doi: 10.4232/1.12252
- Ivony, É. (2018). A szubjektív életminőség alakulása a gazdasági válság időszakában Magyarországon. Doktori értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem, Szociológia Doktori Iskola, Budapest.
- Jagodics, B. & Szabó, É. (2014). Job demands versus resources: workplace factors related to teacher's burnout. *Practice and Theory in Systems of Education*, 9(4), 377–390.
- Jegesné, R. I. (2013). Kék Madár Személyközpontú Pedagógiai Program. Veszprém: Báthory István Sportiskolai Általános Iskola.
- Jenkins, P. H. (1997). School Delinquency and the School Social Bond. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 34(3), 337–367.
- Józan, P. (2008). A módosított humán fejlettségi mutató (MHFM) és alkalmazhatósága az életminőség mérésében. *Statisztikai Szemle*, 86(10-11), 949-969.
- 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
- Józsa, K., & Fazekasné, F. M. (2007). Tanulásban akadályozott gyermekek tanulási motivációja. *Iskolakultúra Online*, 1, 76-92.
- Józsa, K., & Fejes, J. (2012). A tanulás affektív tényezői. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 367–406). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Kahneman, D. (1997). New Challenges to the Rationality Assumption. *Legal Theory*, 3(2), 105-124. doi: 10.1017/S1352325200000689
- Kahneman, D. (1999). Objective happiness. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*, (pp. 3-25). New York: Russel Sage.
- Kahneman, D., & Deaton, A. (2010). High income improves evaluation of life but not emotional well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 107(38), 16489-16493. doi: 10.1073/pnas.1011492107
- Karikó, S. (2020). A boldogság mint jószág – nevelésfilozófiai tanulságok. In E. Szarka (Ed.), *Pozitív Pedagógia és Nevelés Konferencia Kötet I.* (pp. 172-182). Budapest: Mental Focus Kft.
- Kasik, L. (2007). A szociális kompetencia fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Iskolakultúra*, 17(11-12), 21-37.
- Kasik, L., & Gál, Z. (2019). *Osztályfőnöki óra: Másképp! Módszertani segédanyag pedagógusoknak gyakorlatokkal és tématervekkel*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Kasik, L., Gál, Z., Havlikné, R. A., Özvegy, J., Pozsár, É., Szabó, É., & Zsolnai, A. (2017) *Társas problémák és megoldásuk 3–7 évesek körében – Feltárás és segítség. Módszertani segédanyag óvodapedagógusok számára*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Kasser, T. (2005). *Az anyagiasság súlyos ára*. Budapest: Ursus Libri.
- Kelemen, R., & Kincses, Á. (2015). A jóllét magyarországi indikátorrendszerének elméleti alapjai. *Gazdálkodás*, 59(3), 220-235.
- Kennedy, J.H., & Kennedy, C. E. (2004). Attachment theory: implications for school psychology. *Psychology in the Schools*, 41(2), 247-259.

- 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)
- Kiss, K. (2015). Boldog boldogtalanok: életminőség a balkán országokban. *Földrajzi Közlemények*, 139(4), 288-301.
- Klein, S. (2020). A tanulás öröme. In E. Szarka (Ed.), *Pozitív Pedagógia és Nevelés Konferencia Kötet I.* (pp. 183-186). Budapest: Mental Focus Kft.
- Komjáthy, D. (2014). A szubjektív jóllét vizsgálata Budapest V. és XIX. kerületének példáján. *Földrajzi Közlemények*, 138(4), 322-333.
- Konta, I., & Zsolnai, A. (2002). *A szociális készségek játékos fejlesztése az iskolában*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- 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 Shool Well-being Model. *Health Education Research*, 17(6), 732-742.
- Kopp, M., & Kovács, M. E. (2006). *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Budapest: Semmelweis Kiadó.
- Kopp, M., & Martos, T. (2011). A társadalmi összjóllét jelentősége és vizsgálatának lehetőségei a mai magyar társadalomban I. Életminőség, gazdasági fejlődés és a Nemzeti Összjólléti Index. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 12(3), 241-259. doi: [10.1556/Mental.12.2011.3.3](https://doi.org/10.1556/Mental.12.2011.3.3)
- Korom, E., & Z. Orosz, G. (2020). A természettudományos nevelés fő kutatási irányzatai. *Magyar Tudomány*, 181(1), 34-46. doi: [10.1556/2065.181.2020.1.4](https://doi.org/10.1556/2065.181.2020.1.4)
- Kósáné, O. V. (2010). *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kovács, E. (2018). Társadalmi nemi különbségek a pedagógusok karrier-stratégiáiban. In V. Bocsi & Gy. Szabó (Eds.), *Oktatás-Nevelés-Társadalom* (pp. 161-178). Debrecen: Didakt Kiadó.
- Kozéki, B. (1984). *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békéscsaba: Békés megyei Pszichológiai Intézet.
- Kozéki, B. (1991a). *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Kozéki, B. (1991b). Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében. *Magyar Pedagógia*, 91(1), 63-77.
- KSH (1996). Human Development Report for Hungary. Budapest.
- KSH (2008). A humán fejlettségi mutató. Statisztikai Tükör, 2(85).
- KSH (2018). Mikrocenzus 2016. Budapest. [http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus\\_2016\\_11.pdf](http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/mikrocenzus2016/mikrocenzus_2016_11.pdf)
- KSH (2014). *A Jóllét magyarországi indikátorrendszere, 2013*. Xerox Magyarország Kft., Budapest.
- Kulcsár, L. (2020). Elméleti és módszertani megfontolások az életminőség, a jóllét kutatásához. *Statisztikai Szemle*, 98(11), 1239-1287. doi: [10.20311/stat2020.11.hu1239](https://doi.org/10.20311/stat2020.11.hu1239) [http://real.mtak.hu/117027/1/2020\\_11\\_1239.pdf](http://real.mtak.hu/117027/1/2020_11_1239.pdf)

- Kun, Á., & Szabó, A. (2017). Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3(1), 281-310. doi: 10.1556/0016.2017.001
- Ladnai, A. (2019). A „Pozitív pedagógia“ lehetséges útjai. *Autonómia és Felelősség - Neveléstudományi Folyóirat*, 4(1-4), 25-47.
- 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
- Las Hayas, C., Izco-Basurko, I., Fullaondo, A., Gabrielli, S., Zwiefka, A., Hjemdal, O., Gudmundsdottir, D. G., Knoop, H. H., Olafsdottir, A. S., Donisi, V., Carbone, S., Rizzi, S., Mazur, I., Krolicka-Deregowska, A., Morote, R., Anyan, F., Ledertoug, M. M., Tange, N., Kaldalons, I., Jonsdottir, B. J., González-Pinto, A., Vergara, I., González, N., Medina, J. M., & Keenoy, E. M. (2019). UPRIGHT, a resilience-based intervention to promote mental well-being in schools: study rationale and methodology for a European randomized controlled trial. *BMC Public Health*, 19(1413), 1-10.
- Lelkes, O. (2014). Boldog-boldogtalan – a közpolitika szerepe. *Közgazdasági Szemle*, 61(12), 1381-1396. [http://real.mtak.hu/18814/1/01\\_Lelkes\\_Orsolya\\_u\\_151924.2297.pdf](http://real.mtak.hu/18814/1/01_Lelkes_Orsolya_u_151924.2297.pdf)
- Lengyel, Gy. (2002). *Indikátorok és elemzések. Műhelytanulmányok a társadalmi jelzőszámok témaköréből*. Budapest: BKÁE.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring Student Relationships to School: Attachment, Bonding, Connectedness, and Engagement. *Journal of School Health*, 74(7), 274-283. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x
- 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
- Lyubomirsky, S. (2008). *Hogyan legyünk boldogok? Életünk átalakításának útjai tudományos megközelítésben*. Budapest: Ursus Libris.
- 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
- Magyarország Alaptörvénye* (2011) <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100425.atv>  
Megtekintés: 2021. március 31.
- Martos, T. (2016). Motiváció, értékek és társas kapcsolatok: az öndetermináció elméletének alapjai. In S. L. Baritz, & G. Dabóczy (Eds.), *Emberközpontú gazdaság* (pp. 242-255). Budapest: KETEG Oikonomia Kutató Intézet Alapítvány.
- Martos, T., & Kopp, M. (2011). A társadalmi összjóllét jelentősége és vizsgálatának lehetőségei a mai magyar társadalomban II. A GDP alakulása és az életminőség néhány trendje Magyarországon, 1999-2010. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 12(4), 375-394. doi: 10.1556/Mental.12.2011.4.5
- Martos, T., Sallay, V., Dészfalvi, J., Szabó, T., & Ittész, A. (2014). Az Élettel való Elégedettség Skála magyar változatának (SWLS-H) pszichometriai jellemzői. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 289-303. doi: 10.1556/Mental.15.2014.3.9
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396. doi:10.1037/h0054346

- Mazumdar, K. (2000). Causal Flow Between Human Well-Being and per Capita Real Gross Domestic Product. *Social Indicators Research*, 50(3), 297–313. doi: 10.1023/a:1007061703600
- 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
- 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
- Mészáros, I., Németh, A., & Pukánszky, B. (2003). *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógiai és az iskoláztatás történetébe*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Mihálka, M., & Pikó, B. (2018). Pedagógusok étellel való elégedettsége és összefüggése a kiégéssel, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 19(2), 140-157. doi: 10.1556/0406.19.2018.006
- Mitchell, M. M., Bradshaw, C. P., & Leaf, P. J. (2010). Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy. *Journal of School Health*, 80(6), 271-279.
- Molnár, Gy., & Csapó, B. (2019). A diagnosztikus mérési rendszer technológiai keretei: az eDia online platform. *Iskolakultúra*, 29(4-5), 16-32. doi: 10.14232/ISKKULT.2019.4-5.16
- Molnár, Gy., Turcsányi-Szabó, M., & Kárpáti, A. (2019). Az interaktív tanulási környezetektől a módszertani megújuláson át a kreatív önkifejezésig. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(11-12), 53-70.
- Molnár, Gy., Turcsányi-Szabó, M., & Kárpáti, A. (2020). Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány*, 181(1), 56-67. doi: 10.1556/2065.181.2020.1.6
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Hooper, M. (2017). PIRLS 2016 International Results in Reading. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/wp-content/uploads/structure/CompletePDF/P16-PIRLS-International-Results-in-Reading.pdf>
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L., & Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Sciences. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). <https://timss2019.org/reports/wp-content/themes/timssandpirls/download-center/TIMSS-2019-International-Results-in-Mathematics-and-Science.pdf>
- Nagy, H. (2019). Pozitív pszichológia: Az elmélettől a gyakorlatig. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(3-2), 289-299. doi: 10.1556/0016.2019.74.3.2
- Nagy, J. (2002). *XXI. század és nevelés*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Nagy I., Körmendi, A., & Pataky, N. (2012). A zaklatás és az osztálylégkör kapcsolata. *Magyar Pedagógia*, 112(3), 129-148.
- Nagy, K. (2015). *Az iskolai kötődést befolyásoló tényezők általános iskola 4. és 8. évfolyamos tanulói körében*. Szakdolgozat. Szeged: Neveléstudományi Intézet
- Nagy, K. (2017a). Exploring social relationships of elementary school students with sociometric method. In Cefai, C., Cowie, H., Evans, K., Huser, C., Miljevic, R., &

- Simões, C. (Eds.), *6th ENSEC Conference (European Network for Social and Emotional Competence): Diversity* (pp. 50). Örebro, Svédország: Örebro Universitet.
- Nagy, K. (2017b). Az iskolai jóllét meghatározása a hazai és nemzetközi szakirodalom segítségével. IN Kerülő, J., Jenei, T., & Gyarmati, I. (Eds.), *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és absztrakt kötet* (pp. 208). Nyíregyháza: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem.
- Nagy, K. (2018a). A tanulói jóllét vizsgálata általános iskolás tanulók körében. In Vidákovich, T., & Fűz, N. (Eds.), *PÉK 2018 (CEA 2018): XVI. Pedagógiai Értékelési Konferencia (16th Conference on Educational Assessment): Program és összefoglalók (Programme and abstracts)*. Szeged: Neveléstudományi Doktori Iskola, p. 73.
- Nagy, K. (2018b). Az iskolai jóllét befolyásoló tényezőinek empirikus vizsgálata általános iskolás tanulók körében. In G. Keresztes & Cs. Szabó (Eds.), *Tavaszi Szél 2018 Konferencia = Spring Wind 2018: Konferenciakötet III.* (pp. 366-376). Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ).
- Nagy, K., & D. Molnár, É. (2018). A tanulási stratégiák és a tanulói jóllét összefüggéseinek empirikus vizsgálata középiskolás tanulók körében In Fehérvári, A., Széll, K., & Miskey, H. (Eds.), *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések: XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Absztrakt kötet* (pp. 253). Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar (ELTE PPK), MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.
- Nagy, K., & D. Molnár, É. (2019). Az iskolai jóllét és az önszabályozott tanulás feltárása általános iskolás tanulók körében. In Molnár, E. K., & Dancs, K. (Eds.), *PÉK2019 (CEA 2019): XVII. Pedagógiai Értékelési Konferencia (17th Conference on Educational Assessment): Program és összefoglalók (Programme and Abstracts)*. Szeged: Neveléstudományi Doktori Iskola, p. 66.
- Nagy, K., Gál, Z., Jámbori, Sz., Kasik, L., & Fejes, J. B. (2018). Az iskolai jóllét összetevői középiskolás tanulók körében. In Lippai, E. (Eds.), *Változás az állandóságban: A Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése: Kivonatkötet* (pp. 63-64). Budapest: Magyar Pszichológiai Társaság.
- 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
- Nagy, K., & Zsolnai, A. (2016). Az iskolai kötődés vizsgálata a társas viszonyok aspektusából. In Tóth P. & Holik, I. (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015. Pedagógusok, tanulók, iskolák – Az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa* (pp. 53-61). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Nagy, L., & Barabás, K. (2011). Az egészségműveltség és egészségmagatartás diagnosztikus mérésének lehetőségei. In Csapó, B. & Zsolnai, A. (Eds.), *Kognitív és affektív fejlődési folyamatok diagnosztikus értékelésének lehetőségei az iskola kezdő szakaszában* (pp. 173-224). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Nagy, M. (1998). A tanári pálya választása. *Educatio*, 7(3), 527-541.
- Nagy, Z. B. (2018c). A jólét és a jóllét közgazdasági összefüggéseinek komplex elemzése: A jövedelemegyenlőtlenség természetes határa. Doktori disszertáció. Keszthely: Pannon Egyetem, Gazdálkodás és Szervezéstudományok Doktori Iskola. [http://real-phd.mtak.hu/713/1/Nagy\\_Zita\\_Barbara\\_dissertation.pdf](http://real-phd.mtak.hu/713/1/Nagy_Zita_Barbara_dissertation.pdf)

- 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. <https://mek.oszk.hu/16100/16119/16119.pdf>
- 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
- Nemzeti alaptanterv 2012. 110/2012. (VI.4) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről, alkalmazásáról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> Megtekintve: 2021. március 31.
- Nemzeti alaptanterv (2020). A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról, Magyar Közlöny, 2020. évi 17. szám, 290-446. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> Megtekintés: 2021. március 31.
- Noll, H-H. (1997). Wohlstand, Lebensqualität und Wohlbefinden in den Ländern der Europäischen Union. In S. Hradil, & S. Immerfall (Eds), *Die westeuropäischen Gesellschaften im Vergleich* (pp. 431-473). Opladen: Leske+Budrich.
- Noll, H-H. (2013). Subjective Social Indicators: Benefits and Limitations for Policy Making – An Introduction to this Special Issue. *Social Indicators Research*, 114(1), 1-11. doi: 10.1007/s11205-013-0379-7
- Norrish, J. M., Williams, P., O’Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for Positive Education. *International Journal of Wellbeing*, 3(2), 147-161. doi: 10.5502/ijw.v3i2.2
- OECD (2017a). *PISA 2015 Results (Volume III): Students’ Well-Being*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017b). *How’s Life? 2017: Measuring Well-Being*. Paris: OECD Publishing.
- Ostorics, L., Szalay, B., Szepesi, I., & Vadász, Cs. (2016). *PISA 2015. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- OECD (2019a). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- OECD (2019b). *PISA 2018 Results (Volume III.): What School Life Means For Students’ Lives*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- OECD (2019c). *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- OECD (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. doi: 10.1787/b35a14e5-en
- Oktatási Hivatal (2019). *PISA Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_meresekek/pisa/PISA2018\\_v6.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pisa/PISA2018_v6.pdf)
- 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

- Oláh, A. (2021). Magyarország Boldogságtérképe a COVID évében. Konferencia-előadás. Boldogság Világnap Konferencia, 2021. március 20.
- 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
- Oláh, A., Nagy, H., Magyaródi, T., Török, R., & Vargha, A. (2018). Egy új mentális egészséget mérő kérdőív, a MET kidolgozása. In E. Lippai (Ed.), *Változás az állandóságban. A Magyar Pszichológiai Társaság XXVII. Országos Tudományos Nagygyűlése. Kivonatkiötet (pp. 80-81)*. Budapest: Magyar Pszichológiai Társaság.
- Oláh, A., Vargha, A., Csengődi, M., Bagdi, B., & Diósy, T. (2017). Magyarország boldogságtérképe: Mi a fontosabb, hol élünk vagy az, hogy milyen világ van bennünk? In E. Lippai (Ed.), *Személyes tér – közös világ. A Magyar Pszichológiai Társaság XXVI. Országos Tudományos Nagygyűlése: Kivonatkiötet, (p. 256)*. Budapest: Magyar Pszichológiai Társaság.
- Oláh, A., Vargha, A., Csengődi, M., Bagdi, B., & Diósy, T. (2021). Magyarország Boldogságtérképe 2020-2021. <http://boldogsagprogram.hu/magyarorszag-boldogsagterkepe-2021/> Megtekintés: 2021. május 31.
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endrődi-Kovácsi, V., & Felvinczi, K. (2015). *Pedagógus – Pálya – Motiváció. Egy kutatás eredményei*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Palincsár, I., Szalay, B., Szepesi, I., Ostorics, L., & Vadász, Cs. (2020). TIMSS 2019. Összefoglaló jelentés. Budapest: Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_merekek/timss/TIMSS2019.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merekek/timss/TIMSS2019.pdf)
- Papp-Zipernovszky, O., Kékesi, M. Z., & Jámboři, Sz. (2017). A Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőív magyar nyelvű validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 18(3), 230-262. doi: 10.1556/0406.18.2017.011
- Penner, C. & Wallin, D. (2012). School attachment theory and restitution process: promoting positive behaviors in middle years schools. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 137, 1-36.
- Péter-Szarka. Sz., Tímár, T., & Balázs, K. (2015). Az Iskolai Kreatív Klíma Kérdőív. *Alkalmazott Pszichológia*, 15(2), 107-132.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association: Oxford University Press.
- Pikó, B. (2014). Egészség, boldogság és jóllét összefüggései a modern társadalomban. *Lege Artis Medicinae*, 24(4), 229-233.
- Pikó, B., Kovács, E., & Kriston, P. (2011). Spiritualitás – Vallás – Egészség. Fiatalok egészsége a spirituális jóllét mutatóinak tükrében. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 12(3), 261-276.
- Pikó, B., Kovács, E., & Kriston, P. (2012). Spiritualitás, vallásosság és az alkoholfogyasztás összefüggései középiskolások körében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 67(4), 695-712. doi: 10.1556/MPSzle.67.2012.4.4.
- Pikó, B., Kovács, E., & Kriston, P. (2014). Mitől boldogok a mai fiatalok? Vallás, spiritualitás és mentális jóllét összefüggései középiskolások körében. *Orvoslás és Társadalom*, 24(5-6), 281-287.



- 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
- Raibley, J. R. (2012) Happiness is not well-being. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1105–1129. doi: 10.1007/s10902-011-9309-z
- Rahman, T., Mittelhammer, R. C., & Wandschneider, P. (2005). Measuring the Quality of Life across Countries. A Sensitivity Analysis of Well-being Indices. Research Paper No. 2005/06. Helsinki: World Institute for Development Economics Research. <https://www.wider.unu.edu/sites/default/files/rp2005-06.pdf>
- 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).
- Reinhardt, M. (2009). Miért hasznosak a pozitív érzelmek iskolai környezetben? A pozitív pszichológia hozzájárulása pedagógiai kérdésekhez. *Iskolakultúra*, 19(9), 24-45.
- 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 gyermekjólét 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.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. Doi: 10.1037//0003-066X.55.1.68
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology* 52(1), 141-166. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living Well: A Self-Determination Theory Perspective on Eudaimonia. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 139-170. doi: 10.1007/s10902-006-9023-4
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. <https://pdfs.semanticscholar.org/0b7c/bc0e7b5946b39778784a2167019eebd53e52.pdf>
- Ryff, C. D és Keyes, C. L. M (1995): The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13–39. doi:10.1007/s10902-006-9019-0
- Scorsolini-Comin, F. F., Fontaine, A., Koller, S. H. és Santos, M. A. (2013). From Authentic Happiness to Well-Being: The Flourishing of Positive Psychology. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 26(4), 663-670.

- 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.
- Seligman, M., & Adler, A. (2018). Positive Education. In J. F. Helliwell, R. Layard, & J. Sachs (Eds.), *Global Happiness Policy Report: 2018* (pp. 52-73). Global Happiness Council.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. doi: 10.1080/03054980902934563
- Sen, A. (1993). Capability and Well-Being. In M. Nussbaum, & A. Sen (Eds.), *The Quality of Life* (pp. 61-66). Oxford: Oxford University Press. Paris: Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress.
- September, R., & Savahl, S. (2009). Children's Perspectives on Child Well-Being. *The Social Work Practitioner-Researcher*, 21(1), 23-40.
- Soutter, A. K. (2011). What can we learn about wellbeing in school? *Journal of Student Wellbeing*, 5(1), 1-21. doi: 10.21913/JSW.v5i1.729
- 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
- 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
- Standard Eurobarométer 92 (2019). Nemzeti jelentés. Közvélemény-kutatás az Európai Unióban. eb92\_nat\_hu\_hu.pdf
- Stevenson, B., & Wolfers, J. (2008). Economic Growth and Subjective Well-Being: Reassessing the Easterlin Paradox. *Brookings Paper on Economic Activity*, 39(1), 1-102.
- Stiglitz, J. E., Sen, A., & Fitoussi, J-P. (2009). Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress. Paris. <http://files.harmonywithnatureun.org/uploads/upload112.pdf>
- Susánszky, É., & Szántó, Zs. (2013). *Magyar lelkiállapot 2013*. Budapest: Semmelweis Kiadó.
- Susánszky, É., Konkoly Thege, B., Stauder, A., & Kopp, M. (2006). A WHO jól-lét kérdőívének rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(3), 247-255. doi: 10.1556/Mentál.7.2006.3.8
- Susánszky, É., Székely, A., Szabó, G., Szántó, Zs., Klinger, A., Konkoly, T. B., & Kopp, M. (2007). A Hungarostudy Egészség Panel (HEP) felmérés módszertani leírása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 8(4), 259-276. doi: 10.1556/Mental.8.2007.4.1
- Sütőné, K. Á. (2015). *Szociális készségek fejlesztése kamaszkorban*. Budapest: Trefort Kiadó.
- Szabó, D. F. (2016). A rövidített WHO jól-lét kérdőív gyermekek körében való alkalmazásának lehetőségei. *Iskolakultúra*, 26(11), 113-118.
- Szabó, É., & Fügedi, P. A. (2015). Társas készségeket fejlesztő tréning 12-18 évesek számára. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

- Szabó, É., & Jagodics, B. (2016). Erőforrások és követelmények. A tanári kiégés munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26(11), 3-15. doi: 10.17543/ISKKULT.2016.11.3
- Szabó, É., & Lőrinczi, J. (1998). Az iskola légkörének lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*, 98(3), 211-229.
- 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.
- Szabó, K. (2000) A tanítási klíma mérése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50(3), 61-70.
- Szabó, L. (2015). Pedagógiai kötődések vizsgálata – A Student-Teacher Relationship Scale mérőeszköz hazai kipróbálása. In P. Tóth, I. Holik, & Z. Tordai (Eds.), *ONK Tartalmi összefoglalók*. Budapest: Óbudai Egyetem.
- Szabó, L., Rausch, A., & Zsolnai, A. (2019). A pedagógus-diák közötti kötődés jellemzése egy hazai vizsgálat tükrében. *Iskolakultúra*, 29(2-3), 22-38. doi: 10.14232/ISKKULT.2019.2-3.22
- Szamuely, L. (2004). A „haldokló” jóléti állam az 1990-es években. *Közgazdasági Szemle*, 51(10), 948-969. <https://www.epa.hu/00000/00017/00108/pdf/05szam227.pdf>
- Szarka, E. (2020). Boldogságórák – kérdések, dilemmák és válaszok. In E. Szarka (Ed.), *Pozitív Pedagógia és Nevelés Konferencia Kötet I.* (pp. 201-214). Budapest: Mental Focus Kft.
- Szélesné, F. E., & Hornyák, A. (2018). Tanulható-e a boldogság? *Képzés és Gyakorlat*, 16(2), 155-173. doi: 10.17165/TP.2018.2.12
- Székely, K. (2018). *Iskolai légkör és eredményesség*. Szeged: Belvedere Kiadó.
- Székely, K., Szabó, L., & Fehérvári, A. (2020). Iskolai kötődés, iskolai klíma diák és pedagógus szemmel. *Iskolakultúra*, 30(8), doi: doi.org/10.14232//ISKKULT.2020.8.21
- Szenczi, B. (2013). Olvasási motiváció 4., 6. és 8. osztályos tanulók körében. *Magyar Pedagógia*, 113(4), 197-220.
- Szendi, D. (2015). A lokális humán fejlettségi index eloszlása és területi autokorrelációja Németország és Magyarország esetében. *Területi Statisztika*, 55(6), 556-591.
- Szondy, M. (2007). Anyaghelyzet és boldogság: kapcsolat individuális és nemzetközi szinten. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 8(4), 291-307. doi: 10.1556/Mental.8.2007.4.3
- Szondy, M., & Martos, T. (2014). A boldogság három arca: A Boldogság Orientáció Skála agyar változatának validálása. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 15(3), 229-243. doi: 10.1556/Mental.15.2014.3.5 <http://real.mtak.hu/50729/1/mental.15.2014.3.5.pdf>
- TÁRKI (2000). Euromodul 1999. Európai összehasonlító vizsgálat magyar adatai. Budapest: TÁRKI Adatfelvételi és Adatbank Osztálya.
- Taylor, D. (2011). Wellbeing and Welfare: A Psychosocial Analysis of Being Well and Doing Well Enough. *Journal of Social Policy*, 40(4), 777-794. doi:10.1017/s0047279411000249
- Thornton, A. (2001). *The Well-Being of Children and Families: Research and Data Needs*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

- Tímár, É. (1994). Városi és közösségi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. *Magyar pedagógia*, 94(3-4), 253-274.
- Tímár, É. (1999). Egy kérdőív két arca. *Új Pedagógiai Szemle*, 49(6), 40-42.
- Tímár, É. (2006). Tantestületi légkörvizsgálat. *Iskolakultúra*, 3(16), 11-23.
- 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
- Topp, C. W., Østergaard, S. S., Dinesen, S., Søndergaard, S., & Bech, P. (2015). The WHO-5 Well-Being Index: A Systematic Review of the Literature. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 84(3), 167-176. doi: 10.1159/000376585
- Török, R. (2017). *A pályadöntések mesterei*. Budapest: Print & Pixel House Kiadó.
- Tózsér, A. (2019). A magyar társadalom mentális egészségi állapotának bemutatása. *Polgári Szemle*, 15(4-6), 370-382. doi: 10.24307/psz.2019.1224
- UNICEF (2013). *Child Well-being in Rich Countries: A comparative overview*. Innocenti Report Card 11. Florence: UNICEF Office of Research. [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11\\_eng.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc11_eng.pdf)
- UNICEF Magyar Bizottság (2013). *Gyermekek jólléte a világ fejlett országaiban*. Az UNICEF Innocenti Kutatóintézetének 2013. évi jelentése. [http://www.gyermekebantalmazas.hu/documents/RC11\\_Gyermekek\\_jollete\\_a\\_vilag\\_fejldo\\_orszagaiban.pdf](http://www.gyermekebantalmazas.hu/documents/RC11_Gyermekek_jollete_a_vilag_fejldo_orszagaiban.pdf)
- UNDP (2019a). *Human Development Report 2019. Beyond income, beyond averages, beyond today: Inequalities in human development in the 21st century*. New York. <http://hdr.undp.org/en/content/human-development-report-2019>
- UNDP (2019b): *Human Development Report 2019. Inequalities in Human Development in 21th Century*. Briefing note for countries on the 2019 Human Development Report: Hungary. [http://www.hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr\\_theme/country-notes/HUN.pdf](http://www.hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/HUN.pdf)
- Vargha, A., Török, R., Diósi, K., & Oláh, A. (2019). Boldogságmérés az iskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(3-4), 327-346.
- Vargha, A., Zábó, V., Török, R., & Oláh, A. (2020). A jóllét és a mentális egészség mérése: a Mentális Egészség Teszt. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 21(3), 281-322. doi: 10.1556/0406.21.2020.014
- Veczkó, J. (1989). *Gyerekek, tanárok, iskolák*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Veenhoven, R. (1991). Questions on happiness: Classical topics, modern answers, blind spots. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.). *Subjective Well-Being an Interdisciplinary Perspective* (pp. 7-26). Oxford: Pergamon Press.
- Veenhoven, R. (2000). The Four Qualities of Life. Ordering Concepts and Measures of the Good Life. *Journal of Happiness Studies*, 1(1), 1-39. doi: 10.1023/a:1010072010360
- Veszprémi Báthory István Sportiskolai Általános Iskola (2021). *Boldog Iskola*. <http://www.vpbathory.sulinet.hu/boldogiskola.php>
- 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.

- Waterman, A. S., Schwartz, E. J., & Conti, R. (2008). The Implications of Two Conceptions of Happiness (Hedonic Enjoyment and Eudaimonia) for the Understanding of Intrinsic Motivation. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 41-79. doi: 10.1007/s10902-006-9020-7
- Yassur, E. (2001). A szervezeti légkör és az iskola vezetési stílusának összefüggései. *Magyar Pedagógia*, 101(2), 171-190.
- Zábó, V. (2019). Újabb eredmények az Élet Értelme Kérdőív magyar változatának validálásához. *Alkalmazott Pszichológia*, 19(2), 77-98. Doi: [10.17627/ALKPSZICH.2019.2.77](https://doi.org/10.17627/ALKPSZICH.2019.2.77)
- Zapf, W. (1979a). Lebensbedingungen und wahrgenommene Lebensqualität. In J. Matthes (Ed.), *Sozialer Wandel in Westeuropa: Verhandlungen des 19. Deutschen Soziologentages in Berlin 1979* (pp. 767-790). Frankfurt: Campus Verlag. [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/16713/ssoar-1979-zapf-lebensbedingungen\\_und\\_wahrgenommene\\_lebensqualitat.pdf?sequence=1](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/16713/ssoar-1979-zapf-lebensbedingungen_und_wahrgenommene_lebensqualitat.pdf?sequence=1)
- Zapf, W. (1979b). Applied Social Reporting: A Social Indicators System for West German Society. *Social Indicators Research*, 6(4), 397-419. doi:10.1007/bf00289435
- Zapf, W. (2000). Social Reporting in the 1970s and in the 1990s. *Social Indicators Research*, 51(1), 1-15. doi: [10.1023/A:1006997731263](https://doi.org/10.1023/A:1006997731263)
- Zsolnai, A. (2001). *Kötődés és nevelés*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Zsolnai, A. (2017). *A szocialitás fejlesztése 4-8 éves életkorban. Módszertani segédanyag óvodapedagógusoknak és tanítóknak*. Szeged: Mozaik Kiadó.
- Zsolnai, A. (2018a). *Kötődés és pedagógia*. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó.
- Zsolnai, A. (2018b). Az iskolai és a pedagógiai kötődés empirikus vizsgálatának lehetőségei. Konferencia-előadás. XVIII. Országos Neveléstudományi Konferencia, Budapest, 2018. november 8-10.
- Zsolnai, A., Rácz, A., & Rácz, K. (2015). Szociális és érzelmi tanulás az iskolában. *Iskolakultúra*, 25(10), 59-68. doi: [10.17543/ISKKULT.2015.10.59](https://doi.org/10.17543/ISKKULT.2015.10.59)
1997. évi XXXI. törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700031.tv> Megtekintve: 2021. március 31.
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> Megtekintve: 2021. március 31.

## ÁBRAJEGYZÉK

1. ábra. Az életminőség-vizsgálatok objektív és szubjektív iránya .....	12
2. ábra. Az életminőség összetett elméleti modellje (Allardt, 1973; Hirvilammi & Helen, 2014) .....	14
3. ábra. Az életminőség modellje Zapf (1979a) és Noll (2013) alapján .....	15
4. ábra. A szubjektív jóllét Diener-féle modellje (Diener, 1994) .....	17
5. ábra. A pszichológiai jóllét modellje (Ryff, 1989) .....	26
6. ábra. Az Iskolai Jóllét Modell (Konu & Rimpelä, 2002, 83. o.) .....	68
7. ábra. Az iskolai jóllét összetevői (Thornton, 2001) .....	68
8. ábra. Az iskolai jóllét befolyásoló tényezői (Hascher, 2011) .....	69
9. ábra. Az iskolai jóllét elméleti modellje (Vieno et al., 2004, 221. o.) .....	70
10. ábra. A tanulói jóllét elméleti modellje (Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2013) .....	72
11. ábra. A pozitív oktatás modellje (Norrish et al., 2013; Ladnai 2019).....	78
12. ábra. Az Iskolai Jóllét Kérdőív faktorinak átlaga a teljes és a két részmintán.....	100
13. ábra. Az iskolai jóllét faktorainak megítélése évfolyamok szerint .....	117
14. ábra. Az iskolai jóllét befolyásoló tényezőinek megítélése nemek szerint.....	119

## TÁBLÁZATJEGYZÉK

1. táblázat. Az optimális jóllét dimenziói és összetevői .....	29
2. táblázat. A szubjektív jóllét dimenziói és összetevői (saját szerkesztés).....	42
3. táblázat. A tanulói jóllét dimenziói a PISA-mérésekben (Borgonovi & Pál, 2016).....	58
4. táblázat. A PISA keretében vizsgált iskolai tényezők 2018-ban (OECD, 2019b) .....	59
5. táblázat. A HBSC-kutatásban vizsgált témakörök és azok összetevői (Inchley et al., 2020; Németh & Költő, 2016) .....	61
6. táblázat. Az ISCWeB kutatásban vizsgált területek és összetevőik (Rees et al., 2020 alapján) .....	64
7. Az iskolai jóllét területei és vizsgált összetevői (Soutter, O’Steen, & Gilmore, 2014 alapján) .....	73
8. táblázat. Az Iskola Jóllét Kérdőív (Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule, Hascher, 2004) felépítése .....	95
9. táblázat. Az Iskolai Jóllét Kérdőív eredeti és kapott faktorai .....	97
10. táblázat. Az Iskolai Jóllét Kérdőív megbízhatósági mutatói nemek és évfolyamok szerinti bontásban.....	98
11. táblázat. Az Iskolai Jóllét Kérdőív faktorai közötti korrelációk .....	98
12. táblázat. A pozitív attitűd faktorának megítélése évfolyamok szerint .....	99
13. táblázat. Az évfolyamok szerint képzett részminták különbségei. ....	100
14. táblázat. Az online kérdőívcsomag felépítése.....	101
15. táblázat. Az online mérésben résztvevő tanulók évfolyamok és nemek szerinti megoszlása .....	105
16. táblázat. A tanulók lakóhelyének településtípus szerinti eloszlása (%) .....	107
17. táblázat. A szülők iskolai végzettsége évfolyamok szerinti bontásban (%) .....	107
18. táblázat. A szülők iskolai végzettsége nemek szerinti bontásban (%) .....	108
19. táblázat. Az szülővel való együttélés gyakorisága évfolyamok szerint (%).....	108
20. táblázat. Az szülővel való együttélés gyakorisága nemek szerint (%).....	109
21. táblázat. Az elérni kívánt iskolai végzettség évfolyamok szerinti bontásban (%).....	109
22. táblázat. Az elérni kívánt iskolai végzettség nemek szerinti bontásban (%).....	110
23. táblázat. Az iskolai teljesítmény megítélése évfolyamok és nemek szerint (%).....	110
24. táblázat. Az osztályisméltések gyakorisága évfolyamok és nemek szerint (%) .....	111
25. táblázat. Az osztályisméltések gyakorisága évfolyamok és nemek szerint (%) .....	111
26. táblázat. A tanulói kérdőívcsomagban használt kérdőívek konfirmatív faktorelemzésének illeszkedési mutatói .....	112
27. táblázat. Az Iskolai Jóllét Kérdőív eredeti, a pilot és az online vizsgálatban kapott faktorai (tételszám) .....	113
28. táblázat. A Multidimenzionális Társas Támogatás Kérdőív factorszerkezete .....	114
29. táblázat. A mérőeszközben szereplő kérdőívek megbízhatósága (Cronbach- $\alpha$ ) .....	115
30. táblázat. Az Iskola Jóllét Kérdőív faktorai közötti korrelációk.....	116
31. táblázat. Az iskolai jóllét befolyásoló tényezőinek megítélése évfolyamok szerint .....	118
32. táblázat. Az iskolai jóllét befolyásoló tényezőinek megítélése nemek szerint .....	120
33. táblázat. Az iskolai jóllét faktorainak megítélése az anya iskolai végzettsége szerint....	121
34. táblázat. Az iskolai jóllét faktorainak megítélése az apa iskolai végzettsége szerint.....	122

35. táblázat. Az iskolai jóllét faktorainak megítélése a tervezett végzettség tekintetében ....	123
36. táblázat. Az iskolai jóllét faktorai a teljesítmény megítélése szerint.....	124
37. táblázat. Az tervezett iskolai végzettség és a saját teljesítmény megítélésének táblázata (N) .....	134
38. táblázat. Az Élettel való Elégedettség és a WHO Jóllét Skála válaszainak átlaga .....	125
39. táblázat. A WHO Jóllét Skála tételeinek átlaga és szórása a tanulók körében.....	126
40. táblázat. A WHO Jóllét Skála tételeinek átlaga és szórása nemek szerint.....	127
41. táblázat. A WHO Jóllét Skála tételeinek megítélése évfolyamok szerint.....	127
42. táblázat. Az Élettel való elégedettség Skála tételeinek átlaga és szórása a tanulók körében .....	128
43. táblázat. Az Élettel való Elégedettség Skála tételeinek megítélése évfolyamok szerint .	128
44. táblázat. A PISA Tesztszorongás Skála tételeinek átlaga és szórása.....	129
45. táblázat. A PISA Tesztszorongás Skála tételeinek nemek szerinti megítélése.....	130
46. táblázat. Az élettel való elégedettség és a WHO Jóllét Skála megítélése nemek és évfolyamok szerint.....	130
47. Az iskolai jóllét tényezőinek összefüggései az egyfaktoros skálákkal a teljes mintában.	131
48. Az iskolai jóllét tényezőinek összefüggései az egyfaktoros skálákkal évfolyamok szerint .....	132
49. Az iskolai jóllét tényezőinek összefüggései az egyváltozós skálákkal nemek szerint .....	132
50. Az iskolai jóllét és a társas támogatás faktorai közötti korrelációk a teljes mintán.....	133
51. Az iskolai jóllét és a társas támogatás faktorai közötti korrelációk évfolyamok szerint	134
52. Az iskolai jóllét és az osztályklíma faktorai közötti korrelációk .....	134
53. A pozitív iskolai jóllét mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye....	135
54. A negatív iskolai jóllét mint függő változóra számított regresszióanalízis eredménye...	136
55. Az iskolába járás szeretetét meghatározó tényezők előfordulási gyakorisága (%) .....	136
56. Az iskolába járás szeretetét meghatározó tényezők előfordulási gyakorisága nemek és évfolyamok szerinti bontásban (%) .....	137
57. A tanulók válasza alapján meghatározott kategóriák arra a kérdésre, hogy miért nem szeretnek iskolába járni (N=303).....	139
58. A tanulók válasza alapján meghatározott kategóriák nemek és életkorok szerinti gyakorisága arra a kérdésre, hogy miért nem szeretnek iskolába járni (N=303).....	140
59. A WHO Jóllét Skála és az Élettel való elégedettség skála konfirmatív faktorelemzésének illeszkedési mutatói .....	147
60. Az élettel való elégedettség és a szubjektív jóllét megítélése nemek szerint .....	147
61. A WHO Jóllét Skála tételeinek átlaga és szórása a tanárok körében .....	148
62. Az Élettel való Elégedettség Skála állításainak értékei a tanárok körében .....	149
63. A tanárok elégedettségével kapcsolatos állítások átlagértékei.....	149
64. A tanárok által alkalmazott tanítási módszerek és eszközök.....	151
65. A tanulók által elérni kívánt iskolai végzettség a tanárok szerint (%).....	154
66. Az iskolához való viszonyt vizsgáló kérdőív rész állításainak eredménye .....	154
67. A iskolai jóllétet befolyásoló tényezők jelentősége a tanárok szerint .....	157
68. Az iskolába járás szeretetére vonatkozó tanári válaszok kategóriái és ezek gyakorisága (%) (N=48).....	160



69. *A tanári válaszok kategóriái és ezek gyakorisága (%) arra vonatkozóan, hogy a tanulók miért nem szeretnek iskolába járni ..... 163*

# MELLÉKLETEK

1. számú melléklet. *Az Iskolai Jóllét Kérdőív háttérstruktúrája*

**1. Pozitív attitűd az iskola felé (7 item):**

1. Szívesen megyek iskolába.
2. Az iskolában tanultakat hasznosnak tartom.
3. Jól érzem magam az iskolában.
4. Az iskolában mindig történnek jó dolgok.
5. Idegesít, hogy iskolába kell járnom.
6. Van értelme iskolába járni.
7. Szerintem felesleges dolog iskolába járni.

**2. Fizikai/testi panaszok (6 item):**

Az elmúlt pár hétben előfordult velem, hogy...

1. ... szédültem tanítási órán.
2. ... a tanítási óra előtt az izgalom miatt gyorsabban vert a szívem.
3. ... annyira izgultam, hogy számonkérés (felelés/dolgozat/vizsga) előtt nem volt étvágyam.
4. ... megfájdult a hasam, ha arra gondoltam, hogy iskolába kell mennem.
5. ... a tanítási óra közben erősen megfájdult a fejem.
6. ... hirtelen melegem lett, amikor egy tanár felszólított.

**3. Iskolai énkép / Énhatékonyság (5 item):**

1. Elégedett vagyok azzal, ahogyan az iskolai terveim alakulnak.
2. A tananyaggal kapcsolatos nehézségeket könnyen megoldom az iskolában.
3. Jó érzés tölteni el, ha a következő iskolai / iskola utáni évekre gondolok.
4. Nem okoz problémát az iskolai követelmények teljesítése.
5. Képes vagyok arra, hogy az iskolai feladatokat legalább olyan jól teljesítsem, mint az osztálytársaim.

**4. Szociális problémák, konfliktusok az iskolában (5 item):**

Az elmúlt pár hétben előfordult velem, hogy...

1. ... problémám/konfliktusom volt egy iskolatársammal.
2. ... problémám/konfliktusom volt az osztályommal.
3. ... kívülállónak éreztem magam az osztályomban.
4. ... nem tudtam elaludni, mert egy osztálytársammal kialakult probléma foglalkoztatott.
5. ... problémám / konfliktusom volt egy osztálytársammal.

**5. Aggodalom az iskolában (5 item):**

Az elmúlt pár hétben előfordult velem, hogy...

1. ... aggódtam amiatt, hogy a házi feladatot hogyan tudom megoldani.
2. ... aggódtam az iskolában kapott érdemjegyek miatt.
3. ... aggódtam egy tanárral kapcsolatos probléma / konfliktus miatt.
4. ... aggódtam az iskolai kötelezettségeim miatt.
5. ... aggódtam amiatt, hogy mi lesz velem az iskola befejezése után.

**6. Elismerés öröme az iskolában (5 item):**

Az elmúlt pár hétben előfordult velem, hogy...

1. ... egy tanár/tanárnő megdicsért engem.
2. ... úgy éreztem, hogy fontos dolgok kialakításában az én véleményem is számít.

3. ... vitás helyzetben hallgattak rám az osztálytársaim.
4. ... örültem, hogy sikerült megoldanom egy feladatot.
5. ... örültem, hogy az osztálytársaim figyelnek rám.

2. sz. melléklet. *A pilot vizsgálatban alkalmazott kérdőív.*

Kedves Tanuló!

Az alábbi kérdőívben azt szeretnénk megtudni, hogy a tanulók mennyire érzik jól magukat az iskolában, miért szeretnek iskolába járni, vagy miért nem. A kérdésekre adott válaszok között nincsenek helyesek vagy helytelenek, mindenki véleménye számít! Fontos, hogy minden kérdésre őszintén válaszolj, de minden mondatnál csak egy értéket adj meg (vagy egy számot karikázz be)! A válaszokat titkosan kezeljük, csak kutatási célokra használjuk!

Nem: 1) fiú      2) lány      Osztály: .....      Születési év: .....

**1. Az alábbiakban az iskolával kapcsolatos állításokat találsz. Minden állításról dönts el, hogy mennyire jellemzőek rád. Az állításoknál mindig a saját iskoládra és iskolai élményeidre gondolj. Nincsenek jó, vagy rossz válaszok, az őszinte véleményedet fejezd ki! Minden állítás után karikázd be, hogy mennyire jellemző rád az állítás:**

*1: egyáltalán nem jellemző      2: inkább nem jellemző      3: néha igen, néha nem jellemző      4: inkább jellemző      5: nagyon jellemző*

1.	Szívesen megyek iskolába.	1	2	3	4	5
2.	Elégedett vagyok azzal, ahogyan az iskolai terveim alakulnak.	1	2	3	4	5
3.	Az iskolában tanultakat hasznosnak tartom.	1	2	3	4	5
4.	Jól érzem magam az iskolában.	1	2	3	4	5
5.	A tananyaggal kapcsolatos nehézségeket könnyen megoldom az iskolában.	1	2	3	4	5
6.	Az iskolában mindig történnek jó dolgok.	1	2	3	4	5
7.	Bosszant az iskolába járás.	1	2	3	4	5
8.	Jó érzés tölteni el, ha a következő iskolai / iskola utáni évekre gondolok.	1	2	3	4	5
9.	Van értelme iskolába járni.	1	2	3	4	5
10.	Az iskolába járást időpocsékolásnak tartom.	1	2	3	4	5
11.	Nincs problémám az iskolai követelmények teljesítésével.	1	2	3	4	5
12.	Képes vagyok arra, hogy az iskolai feladatokat legalább olyan jól teljesítsem, mint az osztálytársaim.	1	2	3	4	5

**2. Az alábbi állításokkal kapcsolatban dönts el, hogy milyen gyakran fordultak veled elő az elmúlt pár hétben. Minden állítás után karikázd be a véleményedet leginkább kifejező számot 1-től 5-ig az alábbi skálán:**

*1 – soha    2 – szinte soha    3 – néha    4 – gyakran    5 – nagyon gyakran*

<b>Az elmúlt pár hétben előfordult velem...</b>						
13.	... problémám/konfliktusom volt egy iskolai barátommal.	1	2	3	4	5
14.	... egy tanár/tanárnő megdicsért engem.	1	2	3	4	5
15.	... szédültem tanítási órán.	1	2	3	4	5
16.	... aggodalom töltött el amiatt, hogy a házi feladatot hogyan tudom megoldani.	1	2	3	4	5
17.	... problémám/konfliktusom volt az osztályommal.	1	2	3	4	5
18.	... úgy éreztem befolyásolni tudok fontos dolgokat az iskolában.	1	2	3	4	5
19.	... a tanítási óra előtt gyorsabban vert a szívem.	1	2	3	4	5
20.	... kívülállónak éreztem magam az osztályomban.	1	2	3	4	5
21.	... vitás helyzetben hallgattak rám az iskolában.	1	2	3	4	5
22.	... nem tudtam elaludni, mert egy osztálytársammal kialakult probléma foglalkoztatott.	1	2	3	4	5
23.	... annyira izgultam, hogy dolgozat/vizsga előtt nem volt étvágyam.	1	2	3	4	5
24.	... aggodalom töltött el az iskolában kapott érdemjegyek miatt.	1	2	3	4	5
25.	... örültem egy jól sikerült feladatmegoldásnak, dolgozatnak.	1	2	3	4	5
26.	... megfájdult a hasam az iskola miatt.	1	2	3	4	5
27.	... aggódtam egy tanárral kapcsolatos probléma miatt.	1	2	3	4	5
28.	... aggódtam az iskola miatt.	1	2	3	4	5
29.	... a tanítási óra alatt nagyon erősen megfájdult a fejem.	1	2	3	4	5
30.	... aggódtam amiatt, hogy hogyan mennek a dolgok az iskolában / az iskola befejezése után.	1	2	3	4	5
31.	... hirtelen melegem lett, amikor egy tanár felszólított.	1	2	3	4	5
32.	... problémám / konfliktusom volt egy osztálytársammal.	1	2	3	4	5
33.	... örültem, hogy az osztálytársaim figyelnek rám.	1	2	3	4	5

3. számú melléklet. *A Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule című kérdőív szerzőjének (Tina Hascher) magyar nyelvű adaptálásához való írásos hozzájárulásáról szóló levelezés*

Sehr geehrte Frau Hascher,

ich bin Krisztina Nagy, PhD-Studentin am Institut für Erziehungswissenschaft in Szeged, Ungarn.

Meine Forschungsgebiete sind die Entwicklung der sozialen Beziehungen, das subjektive Wohlbefinden, und die Untersuchung der Komponenten des schulischen Wohlbefindens an einem inländischen Muster unter Grundschulern.

In diesem Stadium meines PhD-Studiums möchte ich mich näher mit dem Thema *Wohlbefinden in der Schule* beschäftigen, dessen Komponente möchte ich unter Grundschüler (Oberstufe, Klasse 5-8., sie sind Schüler im Alter von 11-14) und später Schüler von Gymnasium (Klassenstufe 9-10) entdecken.

Nach der Erkennung des theoretischen Hintergrundes, suche ich ein Messgerät, was geeignet für die ungarische Anpassung und eine Probe an einer inländischen Stichprobe sein kann, basierend auf weitere Forschungen.

Bei der Erforschung der Fachliteratur habe ich mich oft mit Ihren Artikeln und Büchern getroffen, von denen ich mehr besorgt habe und regelmäßig lese.

Der detailliert analysierte Fragebogen (Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule), was in dem Buch *Wohlbefinden in der Schule* finden kann, wäre meiner Meinung nach angemessen für unsere Messung, deshalb habe ich diesen Fragebogen schon mit kleiner Musteranzahl ausprobiert, wo ich gute Zuverlässigkeitsindikatoren bekommen habe, aber ich habe diese Ergebnisse noch nicht veröffentlicht.

Hiermit erkundige ich mich mit Ehre danach, ob Sie die Benutzung des Fragebogens *Wohlbefinden in der Schule (FWS)* nach der ungarischen Übersetzung erlauben, damit wir es in weiteren Pilot Untersuchungen benutzen können, und danach es in Untersuchungen mit großer Stichproben einziehen können.

Mit Ihrer Erlaubnis würden wir weitere Untersuchungen mit Papier- und Online-Messgeräten durchführen, deren Ergebnisse auf nationalen und internationalen Plattformen veröffentlicht würden.

Ich sende die Ergebnisse gerne an Sie.

Ich freue mich auf Ihre Antwort. Vielen Dank im Voraus.

Mit freundlichen Grüßen

Krisztina Nagy

Feladó:	<tina.hascher@edu.unibe.ch>
Címzett:	krisztinanagy@edu.u-szeged.hu
Dátum:	Szer, Jún 13, 2018, 15:08
Tárgy:	Re: Wohlbefinden in der Schule_Erkundigung

sehr geehrte frau nagy

herzlichen dank für ihre anfrage. gern können sie den fragebogen übersetzen und verwenden. dabei ist es wichtig, die qualität der sprachlichen übersetzung zu sichern => vom deutsch ins ungarisch und dann von einer anderen person wieder zurück ins deutsch – und dann die unstimmigkeiten ausgleichen.

wichtig ist mir auch, dass sie in allen publikationen darauf hinweisen, dass der fragebogen auf meine forschungsarbeiten zurückgeht.

mit freundlichen grüssen und vielen wünsche für das gelingen ihrer forschungsvorhaben

tina hascher

\*\*\*\*\*  
 Prof.in Dr.in Tina Hascher  
 Universität Bern  
 Institut für Erziehungswissenschaft  
 Abteilung Schul- und Unterrichtsforschung  
 Fabrikstrasse 8, Büro A 231  
 CH – 3012 Bern  
 +41-31-631 31 43  
 \*\*\*\*\*

---

**Von:** Nagy Krisztina <krisztinanagy@edu.u-szeged.hu>  
**Datum:** Montag, 4. Juni 2018 um 11:48  
**An:** Tina Hascher <tina.hascher@edu.unibe.ch>  
**Betreff:** Wohlbefinden in der Schule\_Erkundigung



4. számú melléklet. Az Iskolai Jólét Kérdőív alszámai a hozzájuk tartozó állításokkal

<b>Kérdőív-tételek</b>		
<b>Eredeti állítások</b>	<b>Adaptálás után</b>	<b>Pilot vizsgálat alapján</b>
<b>Positive Einstellungen und Emotionen gegenüber der Schule</b>	<b>Pozitív érzelmek és beállítódás az iskolával kapcsolatban.</b>	<b>Pozitív iskolai attitűd</b>
Ich gehe gerne in die Schule.	Szívesen megyek iskolába.	Szívesen megyek iskolába.
Die Schule scheint mir sinnvoll.	Van értelme iskolába járni.	Az iskolában tanultakat hasznosnak tartom.
Was auch immer passiert, die Schule hat etwas Gutes.	Az iskolában mindig történnek jó dolgok.	Az iskolában mindig történnek jó dolgok.
Ich finde, ich vergeude meine Zeit in der Schule	Az iskolába járást időpocsékolásnak tartom.	Szerintem felesleges dolog iskolába járni.
Ich finde gut, was wir in der Schule lernen.	Az iskolában tanultakat hasznosnak tartom.	Az iskolában tanultakat hasznosnak tartom.
Es nervt mich, in die Schule zu gehen.	Bosszant az iskolába járás.	Idegesít, hogy iskolába kell járnom.
Ich fühle mich wohl in der Schule.	Jól érzem magam az iskolában.	Jól érzem magam az iskolában.
<b>Körperliche Beschwerden</b>	<b>Fizikai / testi panaszok</b>	<b>Fizikai / testi panaszok</b>
<i>Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass...</i>	<i>Az elmúlt néhány hétben előfordult velem, hogy...</i>	
Dich vor dem Unterricht Herzklopfen plagte?	a tanítási óra előtt gyorsabban vert a szívem.	a tanítási óra előtt az izgalom miatt gyorsabban vert a szívem.
Du wegen Prüfungsstress unter Appetitlosigkeit littest?	annyira izgultam, hogy dolgozat / vizsga előtt nem volt étvágyam.	annyira izgultam, hogy számonkérés (felelés/dolgozat/vizsga) előtt nem volt étvágyam.
es Dir plötzlich ganz heiss wurde als eine Lehrerin / Lehrer Dich aufrief?	hirtelen melegem lett, amikor egy tanár felszólított.	hirtelen melegem lett, amikor egy tanár felszólított.
Dir im Unterricht schwindlig wurde?	szédültem tanítási órán.	szédültem tanítási órán.
Du Bauchschmerzen wegen der Schule hattest?	megfájdult a hasam az iskola miatt.	megfájdult a hasam, ha arra gondoltam, hogy iskolába kell mennem.

Du während des Unterrichts sehr starke Kopfschmerzen hattest?	a tanítási óra alatt nagyon erősen megfájdult a fejem.	a tanítási óra közben erősen megfájdult a fejem.
<b>Schulischer Selbstwert</b>	<b>Iskolai énkép</b>	<b>Iskolai énkép</b>
Ich habe keine Probleme, die Anforderungen in der Schule zu bewältigen.	Nincs problémám az iskolai követelmények teljesítésével.	Nem okoz problémát az iskolai követelmények teljesítése.
Schwierigkeiten mit dem Lernstoff in der Schule kann ich leicht lösen.	A tananyaggal kapcsolatos nehézségeket könnyen megoldom az iskolában.	A tananyaggal kapcsolatos nehézségeket könnyen megoldom az iskolában.
Ich bin fähig, Dinge in der Schule ebenso gut zu tun, wie die meisten anderen Mitschüler / Mitschülerinnen.	Képes vagyok arra, hogy legalább olyan jól teljesítsem az iskolai feladatokat, mint az osztálytársaim.	Képes vagyok arra, hogy az iskolai feladatokat legalább olyan jól teljesítsem, mint az osztálytársaim.
Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sie meine schulischen Pläne entwickeln.	Elégedett vagyok azzal, ahogyan az iskolai terveim alakulnak.	Elégedett vagyok azzal, ahogyan az iskolai terveim alakulnak.
Wenn ich an die nächsten Schuljahre / die Zeit nach der Schule denke, dann habe ich ein gutes Gefühl.	Jó érzés tölt el, ha a következő iskolai / iskola utáni évekre gondolok.	Jó érzés tölt el, ha a következő iskolai / iskola utáni évekre gondolok.
<b>Soziale Probleme in der Schule</b>	<b>Szociális problémák, konfliktusok az iskolában</b>	<b>Szociális problémák, konfliktusok az iskolában</b>
<i>Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass...</i>	<i>Az elmúlt néhány hétben előfordult velem, hogy...</i>	
Du Probleme mit Deiner Klasse hattest?	problémám / konfliktusom volt az osztályommal.	problémám/konfliktusom volt az osztályommal.
Du Probleme mit einzelnen Mitschüler/innen hattest?	problémám / konfliktusom volt valamelyik osztálytársammal.	problémám / konfliktusom volt egy osztálytársammal.
Du Dich in Deiner Klasse als Aussenseiter/in fühltest?	kívülállónak éreztem magam az osztályomban.	kívülállónak éreztem magam az osztályomban.
Du Probleme mit einem Schulfreund / einer Schulfreundin hattest?	problémám / konfliktusom volt egy iskolai barátommal.	problémám/konfliktusom volt egy iskolatársammal.
Du nicht einschlafen konntest, weil Dich Probleme mit einem/r Klassenkameraden/in beschäftigten?	nem tudtam elaludni, mert egy osztálytársammal kialakult probléma foglalkoztatott.	nem tudtam elaludni, mert egy osztálytársammal kialakult probléma foglalkoztatott.

<b>Keine Sorgen in der Schule</b>	<b>Aggodalom az iskolában</b>	<b>Aggodalom az iskolában</b>
<i>Hast Du Dir in den letzten paar Wochen Sorgen gemacht,</i>	<i>Az elmúlt néhány hétben</i>	
wegen der Schule?	aggódtam az iskola miatt.	aggódtam az iskolai kötelezettségeim miatt.
wie es in der Schule weitergeht bzw. wie es nach der Schule weitergeht?	aggódtam, hogy hogyan mennek a dolgok az iskolában / az iskola befejezése után.	aggódtam amiatt, hogy mi lesz velem az iskola befejezése után.
wegen der Schulnoten?	aggódtam az iskolában kapott érdemjegyek miatt.	aggódtam az iskolában kapott érdemjegyek miatt.
wegen Lehrerinnen / Lehrern mit denen Du Probleme hattest?	aggódtam egy tanárral kapcsolatos probléma miatt.	aggódtam egy tanárral kapcsolatos probléma / konfliktus miatt.
wie Du Deine Hausaufgaben sollst?	aggódtam amiatt, hogy a házi feladatot hogyan tudom megoldani.	aggódtam amiatt, hogy a házi feladatot hogyan tudom megoldani.
<b>Anerkennung und Freude in der Schule</b>	<b>Elismerés és öröm az iskolában</b>	<b>Elismerés és öröm az iskolában</b>
<i>Kam es in den letzten paar Wochen vor, dass...</i>	<i>Az elmúlt néhány hétben előfordult velem, hogy...</i>	
Du das Gefühl hattest, wichtige Dinge im Schulalltag beeinflussen zu können?	úgy éreztem, hogy befolyásolni tudok fontos dolgokat az iskolában.	úgy éreztem, hogy fontos dolgok kialakításában az én véleményem is számít.
auf Dich gehört wurde bei Streitigkeiten irgendeiner Art in der Schule?	hallgattak rám vitás helyzetekben az iskolában.	vitás helyzetben hallgattak rám az osztálytársaim.
Du Dich sehr freutest, weil Du bei Deinen Klassenkamerad/innen Beachtung gefunden hast?	örültem az osztálytársaim figyelmének.	örültem, hogy az osztálytársaim figyelnek rám.
Dich eine Lehrerin / ein Lehrer gelobt hat?	egy tanár / tanárnő megdicsért engem.	egy tanár/tanárnő megdicsért engem.
Du Dich über eine erfolgreiche Probe / einen erfolgreichen Test freutest?	örültem egy jól sikerült feladatmegoldásnak, dolgozatnak.	örültem, hogy sikerült megoldanom egy feladatot.

Válaszlehetőségek:

Németül: hatfokú Likert-skála, soha – nagyon gyakran; egyáltalán nem jellemző – nagyon jellemző

Magyarul: ötfokú Likert skála: 1: egyáltalán nem jellemző; 2: inkább nem jellemző; 3: néha igen, néha nem jellemző; 4: inkább jellemző; 5: nagyon jellemző

5. számú melléklet. *Az online kérdőív felépítése*

## **TANULÓI KÉRDŐÍV AZ ISKOLÁRÓL ÉS A TANULÁSRÓL**

Kedves Tanuló!

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának hallgatójaként a doktori dolgozatom elkészítésében általános és középiskolás tanulók segítségét kérem. Az alábbi kérdőívvel azt szeretnénk megtudni, hogy a tanulók mennyire érzik jól magukat az iskolában, miért szeretnek iskolába járni, vagy miért nem, illetve hogyan változott az iskolához való hozzáállásuk a tantermen kívüli digitális munkarend, vagyis a távoktatás bevezetése óta.

A kérdésekre adott válaszok között nincsenek helyesek vagy helytelenek, mindenkinek a saját véleménye számít! Fontos, hogy minden kérdésre őszintén válaszolj, és minden állításnál csak egy értéket jelölj meg (egy számot válassz)! A kitöltés önkéntes és név nélkül történik, a válaszokat titkosan kezeljük, csak kutatási célokra, a doktori dolgozat elkészítéséhez használjuk fel!

Köszönettel:

Nagy Krisztina

doktorandusz

Szegedi Tudományegyetem

Neveléstudományi Doktori Iskola

## HÁTTÉRKÉRDÉSEK:

**Válaszolj az alábbi kérdésekre! Minden kérdés után jelöld be a helyes válasz sorszámát!**

Nemed: 1) *fiú* – 2) *lány*

Születési éved: (*évszám* beírása)

Milyen iskolatípusban tanulsz jelenleg? (*általános iskola – középiskola*)

Melyik évfolyamon tanulsz jelenleg? (*5-13, egyéb*)

Ismételtél-e már osztályt? 1) *igen* 2) *nem*

Településted típusa, ahol laksz: 1) *faluközség* 2) *város* 3) *főváros*

Mi édesanyád (nevelőanyád) legmagasabb iskolai végzettsége?

1. *általános iskola*
2. *szakiskolai/szakmunkásképző*
3. *érettségi*
4. *főiskola/egyetem*
5. *doktori fokozat*
6. *nem tudom*

Mi édesapád (nevelőapád) legmagasabb iskolai végzettsége?

1. *általános iskola*
2. *szakiskolai/szakmunkásképző*
3. *érettségi*
4. *főiskola/egyetem*
5. *doktori fokozat*
6. *nem tudom*

Mit gondolsz, melyik az a legmagasabb iskolai végzettség, amit TE el szeretnél érni?

- a) *befejezni az iskolát, amilyen hamar csak lehet (még ballagás előtt)*
- b) *általános iskola befejezése (elballagni)*
- c) *érettségizni*
- d) *szakmunkás bizonyítványt szerezni (szakmát tanulni)*
- e) *elvégezni egy főiskolát vagy egyetemet*

Együtt élsz-e édesanyáddal (nevelőanyáddal)? 1: *igen* – 2: *nem*

Együtt élsz-e édesapáddal (nevelőapáddal)? 1: *igen* – 2.: *nem*

Milyennek ítéled meg a saját iskolai teljesítményedet?

- 1) *átlag alatti a teljesítményem (rossz, nem jó)*
- 2) *átlagos a teljesítményem (közepes, jó)*
- 3) *átlag feletti a teljesítményem (nagyon jó, kiváló)*

## KÉRDŐÍVEK:

### **1. ÉLETTEL VALÓ ELÉGEDETTSÉG SKÁLA (SWLS-H)** (Martos et al., 2014):

**Mennyire jellemzők Rád az alábbi állítások? Az állítások melletti számok kiválasztásával jelöld a választod!!**

*1: egyáltalán nem jellemző    2: inkább nem jellemző    3: néha igen, néha nem jellemző    4: inkább jellemző    5: nagyon jellemző*

1.	Az életem a legtöbb tekintetben közel van az ideálshoz.	1	2	3	4	5
2.	Az életkörülményeim kitűnőek.	1	2	3	4	5
3.	Elégedett vagyok az életemmel.	1	2	3	4	5
4.	Eddig minden fontosat megkaptam az életben, amit csak akartam.	1	2	3	4	5
5.	Ha újra leélhetném az életem, szinte semmin sem változtatnék.	1	2	3	4	5

### **2. WHO JÓLLÉT KÉRDŐÍV (WBI-5)** (Susányszky et al., 2006; Szabó, 2016, IQ).

**Az elmúlt pár hét során érezted-e magad:**

*1: egyáltalán nem    2: ritkán    3: néha    4: gyakran    5: nagyon gyakran    0: nem tudom*

7.	... vidámnak és jókedvűnek?	1	2	3	4	5
8.	... nyugodtnak és ellazultnak?	1	2	3	4	5
9.	... aktívnak és élénknek?	1	2	3	4	5
10.	... ébredéskor frissnek és ébernek?	1	2	3	4	5
11.	... olyanoknak, akinek a napjai tele voltak számára érdekes dolgokkal?	1	2	3	4	5

### 3. ISKOLAI JÓLLÉT KÉRDŐÍV (Hascher, 2004) (két részben):

**Mennyire jellemzőek Rád az alábbi állítások? A megfelelő szám kiválasztásával válaszolj!**

	<i>1: egyáltalán nem jellemző</i>	<i>2: inkább nem jellemző</i>	<i>3: néha igen, néha nem jellemző</i>	<i>4: inkább jellemző</i>	<i>5: nagyon jellemző</i>
1. Szívesen megyek iskolába.	1	2	3	4	5
2. Elégedett vagyok azzal, ahogyan az iskolai terveim alakulnak.	1	2	3	4	5
3. Az iskolában tanultakat hasznosnak tartom.	1	2	3	4	5
4. Jól érzem magam az iskolában.	1	2	3	4	5
5. A tananyaggal kapcsolatos nehézségeket könnyen megoldom az iskolában.	1	2	3	4	5
6. Az iskolában mindig történnek jó dolgok.	1	2	3	4	5
7. Idegesít, hogy iskolába kell járnom.	1	2	3	4	5
8. Jó érzés tölteni el, ha a következő iskolai / iskola utáni évekre gondolkodom.	1	2	3	4	5
9. Van értelme iskolába járni.	1	2	3	4	5
10. Szerintem felesleges dolog iskolába járni.	1	2	3	4	5
11. Nem okoz problémát az iskolai követelmények teljesítése.	1	2	3	4	5
12. Képes vagyok arra, hogy az iskolai feladatokat legalább olyan jól teljesítsem, mint az osztálytársaim.	1	2	3	4	5

**Ebben a félévben az iskolába járás alatt előfordult velem, hogy...**

	<i>1: egyáltalán nem</i>	<i>2: inkább nem</i>	<i>3: néha igen, néha nem</i>	<i>4: inkább igen</i>	<i>5: igen, sokszor</i>
13. ... problémám/konfliktusom volt egy iskolatársammal.	1	2	3	4	5
14. ... egy tanár/tanárnő megdicsért engem.	1	2	3	4	5
15. ... szédültem tanítási órán.	1	2	3	4	5
16. ... aggódtam amiatt, hogy a házi feladatot hogyan tudom megoldani.	1	2	3	4	5
17. ... problémám/konfliktusom volt az osztályommal.	1	2	3	4	5
18. ... úgy éreztem, hogy fontos dolgok kialakításában az én véleményem is számít.	1	2	3	4	5
19. ... a tanítási óra előtt az izgalom miatt gyorsabban vert a szívem.	1	2	3	4	5
20. ... kívülállónak éreztem magam az osztályomban.	1	2	3	4	5
21. ... vitás helyzetben hallgattak rám az osztálytársaim.	1	2	3	4	5
22. ... nem tudtam elaludni, mert egy osztálytársammal kialakult probléma foglalkoztatott.	1	2	3	4	5
23. ... annyira izgultam, hogy számonkérés (felelés/dolgozat/vizsga) előtt nem volt étvágyam.	1	2	3	4	5
24. ... aggódtam az iskolában kapott érdemjegyek miatt.	1	2	3	4	5
25. ... örültem, hogy sikerült megoldanom egy feladatot.	1	2	3	4	5
26. ... megfájdult a hasam, ha arra gondoltam, hogy iskolába kell mennem.	1	2	3	4	5
27. ... aggódtam egy tanárral kapcsolatos probléma / konfliktus miatt.	1	2	3	4	5
28. ... aggódtam az iskolai kötelezettségeim miatt.	1	2	3	4	5
29. ... a tanítási óra közben erősen megfájdult a fejem.	1	2	3	4	5
30. ... aggódtam amiatt, hogy mi lesz velem az iskola befejezése után.	1	2	3	4	5

31. ... hirtelen melegem lett, amikor egy tanár felszólított.	1	2	3	4	5
32. ... problémám / konfliktusom volt egy osztálytársammal.	1	2	3	4	5
33. ... örültem, hogy az osztálytársaim figyelnek rám.	1	2	3	4	5

#### 4. PISA TESZTSZORONGÁS SKÁLA (Borgonovi & Pál, 2016)

**Mennyire jellemzőek Rád az alábbi állítások, ha SZÁMONKÉRÉSRŐL (feleltetés, dolgozatírás) van szó?**

	<i>1: egyáltalán nem jellemző</i>	<i>2: inkább nem jellemző</i>	<i>3: néha igen, néha nem jellemző</i>	<i>4: inkább jellemző</i>	<i>5: nagyon jellemző</i>
45. Gyakran aggódom azon, hogy nehéz lesz a számonkérés.	1	2	3	4	5
46. Aggódom, hogy rossz jegyeket fogok kapni az iskolában.	1	2	3	4	5
47. Még ha jól fel is vagyok készülve a számonkérésre, akkor is nagyon feszült vagyok.	1	2	3	4	5
48. Nagyon idegessé válok, amikor számonkérésre tanulok.	1	2	3	4	5
49. Ideges leszek, amikor nem tudom, hogyan oldjak meg egy tanulmányi feladatot.	1	2	3	4	5

#### 5. MULTIDIMENZIONÁLIS ÉSZLELT TÁRSAS TÁMOGATÁS KÉRDŐÍV (Papp-Zipernovszky et al., 2017)

**A következő állítások a TÁRSAS KAPCSOLATAIDRA vonatkoznak.**

*Jelöld be mindegyik kijelentésnél azt az egy számot, amelyik a leginkább kifejezi a véleményedet!*

	<i>1: egyáltalán nem igaz</i>	<i>2: inkább nem igaz</i>	<i>3: néha igaz, néha nem</i>	<i>4: inkább igaz</i>	<i>5: nagyon igaz</i>
1. Van legalább egy fontos tanár a környezetemben, akire számíthatok, ha szükségem van rá.	1	2	3	4	5
2. Van legalább egy fontos tanár a környezetemben, akivel meg tudom osztani az örömet és a bánatomat.	1	2	3	4	5
3. A családomra mindig számíthatok.	1	2	3	4	5
4. Megkapom a családomtól azt az érzelmi segítséget és támogatást, amelyre szükségem van.	1	2	3	4	5
5. Számíthatok a barátaimra, amikor a dolgok rosszra fordulnak.	1	2	3	4	5
6. Tudok a problémáimról beszélni a családommal.	1	2	3	4	5
7. Vannak barátaim, akikkel megoszthatom az örömet és a bánatomat.	1	2	3	4	5
8. Van legalább egy olyan fontos tanár az iskolában, aki törődik az érzéseimmel.	1	2	3	4	5
9. A családom szívesen segít a döntéseim meghozatalában.	1	2	3	4	5



10. Meg tudom beszélni a problémáimat a barátaimmal.

1 2 3 4 5

### **ISKOLA- és OSZTÁLYKLÍMA KÉRDŐÍV**

(Eder & Mayr, 2000 - Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima)

**A következő állítások az iskolai TANÓRÁKRA ÉS A TANÁRAIDRA vonatkoznak. Döntsd el az állításokról, hogy mennyire igazak a saját iskoládban!**

**1: egyáltalán nem igaz 2: inkább nem igaz 3: néha igaz, néha nem 4: inkább igaz 5: nagyon igaz**

1.	Szerintem a tanárok szeretnek nekünk új dolgokat tanítani.	1	2	3	4	5
2.	A tanárok mindig nyitottak, ha a problémáinkkal és kérdésekkkel fordulunk feléjük.	1	2	3	4	5
3.	A tanárok segítenek megoldani a diákok közötti konfliktusokat.	1	2	3	4	5
4.	Ha valaki nem együttműködő az órákon, akkor azonnal rossz jegyet kap a tanártól.	1	2	3	4	5
5.	Néhány tanár rendszeresen nevetségessé tesz egyes diákokat.	1	2	3	4	5
6.	Ha a tanulók rosszul viselkednek, akkor büntetésre számíthatnak a tanároktól.	1	2	3	4	5
7.	Néhány tanár olyan gyorsan magyaráz az órákon, hogy alig lehet követni.	1	2	3	4	5
8.	A tantárggyal kapcsolatos problémákkal gyakran nincs időnk foglalkozni az órán, mert haladni kell az anyaggal.	1	2	3	4	5
9.	A tanárok gyakran akkor is tovább haladnak a magyarázattal, ha nem mindenki tudja azt követni.	1	2	3	4	5
10.	A tanáraink sokszor adnak olyan tanácsokat, amik segítenek a tanulásban.	1	2	3	4	5
11.	A tanárok olyan jól magyaráznak az órákon, hogy szinte mindent azonnal megértünk.	1	2	3	4	5
12.	A tanárok érdekes és változatos órákat tartanak.	1	2	3	4	5

**A következő állítások az OSZTÁLYOTOKRA ÉS AZ OSZTÁLYKÖZÖSSÉGRE vonatkoznak, arra az osztályra, amelyikbe Te jársz. Döntsd el az állításokról, hogy azok mennyire igazak rátok!**

*1: egyáltalán nem igaz 2: inkább nem igaz 3: néha igaz, néha nem 4: inkább igaz 5: nagyon igaz*

13.	Ha valaki jó eredményt ér el az osztályban vagy sikerül neki valami, annak mindannyian együtt örülünk.	1	2	3	4	5
14.	Szívesen segítünk egymásnak az osztályban.	1	2	3	4	5
15.	Ha valaki rosszat mond az osztályunkról, akkor összefogunk és megvédjük magunkat.	1	2	3	4	5
16.	Gyakran vitatkozunk azon, hogy ki a jobb az osztályban.	1	2	3	4	5
17.	Ha valaki hibázik az osztályban, akkor a többiek titokban örülnek ennek.	1	2	3	4	5
18.	Néhányan akkor is segítenek másokon, ha azok nem érdemlik meg.	1	2	3	4	5
19.	Az osztályunkban szinte mindenki szeret tanulni.	1	2	3	4	5
20.	Az osztályunkban mindenkinek fontos, hogy jó teljesítményt érjen el.	1	2	3	4	5
21.	A szünetekben gyakran beszélgetünk a tanórán elhangzott dolgokról.	1	2	3	4	5
22.	Néha szándékosan zavarjuk a tanórát.	1	2	3	4	5
23.	A tanároknak gyakran nehéz fegyelmet tartaniuk az osztályunkban.	1	2	3	4	5
24.	Az osztályunkban a többség szeretne figyelni, de mindig van köztünk olyan, aki zavarja az órát.	1	2	3	4	5

**NYÍLT KÉRDÉSEK AZ ISKOLÁRA VONATKOZÓAN:**

**Az utolsó oldalhoz érkezted. Néhány mondattal fejezd be az alábbi állításokat:**

Azért **SZERETEK** iskolába járni, mert .....

.....

.....

Azért **NEM SZERETEK** iskolába járni, mert .....

.....

.....

**A távoktatás bevezetése óta:**

azért **SZERETEK otthon tanulni**, mert .....

.....

.....

azért **NEM SZERETEK otthon tanulni**, mert .....

.....

.....

**Köszönjük, nagyon sokat segítettél! További jó tanulást és kitartást kívánunk a tanévre!**

6. számú melléklet. Az Iskolai Jólét faktorszerkezete.

	Faktorok				
	1	2	3	4	5
Sajátérték	7,83	4,17	2,06	1,74	1,21
Variancia (%)	21,46	12,64	6,24	5,27	3,67
Kum. Variancia	21,46	34,11	40,35	45,61	49,28
Kérdőívtétel száma	<b>Szorongás, fizikai panasz</b>	<b>Általános attitűd</b>	<b>Öröm az iskolában</b>	<b>Szociális problémák</b>	<b>Iskolai énhatékonyság</b>
15.	0,590				
16.	0,536				
19.	0,665				
23.	0,724				
24.	0,615				
26.	0,415				
28.	0,525				
29.	0,582				
30.	0,508				
6.	0,623				
1.		0,605			
3.		0,650			
7.		0,676			
9.		0,763			
10.		0,674			
4.			0,494		
6.			0,592		
8.			0,539		
14.			0,442		
18.			0,641		
21.			0,462		
25.			0,566		
33.			0,649		
13.				0,813	
17.				0,760	
20.				0,548	
22.				0,563	
32.				0,842	
2.					0,524
5.					0,682
11.					0,562
12.					0,608

7. számú melléklet. *Az Osztályklíma Kérdőív factorszerkezete.*

<b>Faktor</b>	<b>Faktorsúly</b>	<b>Sorsz.</b>	<b>Állítás</b>
Tanári támogatás	0,721	1.	Szerintem a tanárok szeretnek nekünk új dolgokat tanítani.
	0,741	2.	A tanárok mindig nyitottak, ha a problémáinkkal és kérdésekkel fordulunk feléjük.
	0,718	3.	A tanárok segítenek megoldani a diákok közötti konfliktusokat.
	0,699	10.	A tanáraink sokszor adnak olyan tanácsokat, amik segítenek a tanulásban.
	0,633	11.	A tanárok olyan jól magyaráznak az órákon, hogy szinte mindent azonnal megértünk.
	0,649	12.	A tanárok érdekes és változatos órákat tartanak.
Osztályközösség	0,681	13.	Ha valaki jó eredményt ér el az osztályban vagy sikerül neki valami, annak mindannyian együtt örülünk.
	0,753	14.	Szívesen segítünk egymásnak az osztályban.
	0,797	15.	Ha valaki rosszat mond az osztályunkról, akkor összefogunk és megvédjük magunkat.
	0,654	18.	Néhányan akkor is segítenek másokon, ha azok nem érdemlik meg.
Tanórai stressz	0,737	7.	Néhány tanár olyan gyorsan magyaráz az órákon, hogy alig lehet követni.
	0,753	8.	A tantárggyal kapcsolatos problémákkal gyakran nincs időnk foglalkozni az órán, mert haladni kell az anyaggal.
	0,703	9.	A tanárok gyakran akkor is tovább haladnak a magyarázattal, ha nem mindenki tudja azt követni.
Tanulói fegyelmezetlenség, rivalizálás	0,518	17.	Ha valaki hibázik az osztályban, akkor a többiek titokban örülnek ennek.
	0,550	16.	Gyakran vitatkozunk azon, hogy ki a jobb az osztályban.
	0,630	22.	Néha szándékosan zavarjuk a tanórát.
	0,731	23.	A tanároknak gyakran nehéz fegyelmet tartaniuk az osztályunkban.
	0,603	24.	Az osztályunkban a többség szeretne figyelni, de mindig van köztünk olyan, aki zavarja az órát.
Tanulói érdeklődés	0,788	19.	Az osztályunkban szinte mindenki szeret tanulni.
	0,620	20.	Az osztályunkban mindenkinek fontos, hogy jó teljesítményt érjen el.
	0,418	21.	A szünetekben gyakran beszélgetünk a tanórán elhangzott dolgokról.
Tanári büntetés	0,764	4.	Ha valaki nem együttműködő az órákon, akkor azonnal rossz jegyet kap a tanártól.
	0,732	6.	Ha a tanulók rosszul viselkednek, akkor büntetésre számíthatnak a tanároktól.

8. számú melléklet. *Az online tanári kérdőívcsomag felépítése.*

## **TANÁRI KÉRDŐÍV A TANULÓK ÉS AZ ISKOLA KAPCSOLATÁRÓL**

Tisztelt Pedagógusok, Tisztelt Kolléganők/Kollégák!

Nagy Krisztina vagyok, a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának végzős hallgatója. Készülő doktori disszertáciomban az iskolai jóllétet, ennek összetevőit és befolyásoló tényezőit vizsgálom általános iskolás tanulók körében.

Jelen kérdőív a kutatás azon kérdésére keresi a választ, hogy az iskolákban dolgozó pedagógusok (tanárok, tanítók, egyéb szakmai dolgozók) szerint mely tényezők járulnak hozzá a tanulók iskolai jóllétéhez, véleményük szerint miként és mivel tudnak hozzájárulni ahhoz, hogy a tanulók jól érezzék magukat a tanórákon és az iskolában.

A kérdőív kitöltése önkéntes és név nélkül történik, a válaszokat titkosan kezelem, csak kutatási célokra, a doktori dolgozat elkészítéséhez, az abban készített statisztikai elemzésekhez használom fel. Fontos, hogy a kérdésekre őszintén, saját véleménye és tapasztalatai alapján válaszoljon, a kitöltés félbehagyása, vagy kérdések kihagyása az összefüggések megállapításának nehézségét okozhatja.

Amennyiben további kérdése, észrevétele van, vagy szeretne értesítést kapni a kutatás eredményéről, kérem, azt az alábbi elérhetőségen jelezze:  
krisztinanagy@edu.u-szeged.hu

Segítségét előre is köszönöm:

Nagy Krisztina  
doktorandusz  
Szegedi Tudományegyetem  
Neveléstudományi Doktori Iskola

1. **Neme:** 1) férfi 2) nő
2. **Életkor:**
3. **Lakóhely típusa:**
  1. falu/község
  2. város
  3. főváros
4. **Hol található a munkahelye?**
  1. falu/község
  2. város
  3. főváros
5. **Mi az Ön legmagasabb iskolai végzettsége:**
  1. főiskola
  2. egyetem
  3. egyetemi végzettség megszerzése folyamatban
  4. tudományos fokozat (PhD, DLA)
  5. egyéb:
6. **Hány éve dolgozik pedagógusként a pályán?**
7. **Milyen iskolatípusban tanít, dolgozik?**
  1. általános iskola
  2. középiskola
  3. mindkettő
8. **Mely évfolyamo(ko)n tanít? Több választ is bejelölhet!**
  1. Nem tanítok, egyéb szakmai tevékenységet látok el az iskolában.
  2. 1-4.
  3. 5-13.
  4. Egyéb:
9. **Mi az Ön beosztása a jelenlegi munkahelyén, ahol tanít, dolgozik?**
  1. Beosztott pedagógus
  2. Intézményvezető
  3. Intézményvezető-helyettes
  4. Tagintézmény vezető
  5. Egyéb:
10. **Teljes munkaidőben, vagy részmunkaidőben dolgozik a jelenlegi iskolában, ahol tanít, dolgozik?**
  1. Teljes munkaidő
  2. Részmunkaidő
11. **A tanításon kívül végez-e egyéb feladato(ka)t az iskolában?**
  1. Igen
  2. Nem

Ha a tanításon kívül végez egyéb feladato(ka)t is az iskolában, kérem, sorolja fel azokat:
12. **Tagja-e és/vagy részt vesz-e a munkahelyén valamely munkaközösség tevékenységében?**
  1. Igen
  2. Nem
  3. Igen, többnek is
13. **Az elmúlt 3 évben részt vette-e valamilyen továbbképzésen:**
  1. Igen
  2. Nem
  3. Igen, több továbbképzésen is részt vettem
14. **Osztályfőnök?**

1. igen
2. nem
3. osztályfőnök-helyettes

Ha osztályfőnök (vagy osztályfőnök-helyettes), akkor jelenleg hanyadik évfolyamos az osztálya?

**15. Van-e saját gyermeke?**

0. nincs saját gyermekem
1. 1
2. 2
3. 3 vagy annál több



### **WHO jóllét kérdőív (WBI-5):**

#### **Mennyire jellemzők Önre az alábbi állítások?**

*Milyen gyakran tapasztalta az alábbiakat az **elmúlt pár hétben**? Válassza ki a helyes számot!*

*1: egyáltalán nem    2: ritkán    3: néha    4: gyakran    5: nagyon gyakran    0: nem tudom*

Az elmúlt pár hétben érezte-e magát:

1. ... vidámnak és jókedvűnek?
2. ... nyugodtnak és ellazultnak?
3. ... aktívnak és élénknek?
4. ... ébredéskor frissnek és ébernek?
5. ... olyanak, akinek a napjai tele voltak számára értékes dolgokkal?

### **Élettel való elégedettség skála (SWLS-H)**

**Mennyire jellemzők Önre az alábbi állítások?** *Az állítások melletti számok kiválasztásával jelölje a választ!*

*1: egyáltalán nem értek egyet    2: inkább nem értek egyet    3: néha egyetértek, néha nem    4: inkább egyetértek    5: teljes mértékben egyetértek*

1. Az életem a legtöbb tekintetben közel van az ideálishoz.
2. Az életkörülményeim kitűnőek.
3. Elégedett vagyok az életemmel.
4. Eddig minden fontosat megkaptam az életben, amit csak akartam.
5. Ha újra leélhetném az életemet szinte semmin sem változtatnék.

### **Tanári elégedettség**

**Mennyire ért egyet a következő állításokkal?**

*1: egyáltalán nem értek egyet    2: inkább nem értek egyet    3: néha egyetértek, néha nem    4: inkább egyetértek    5: teljes mértékben egyetértek*

*0: nem tudom megítélni*

1. Általában úgy érzem, hogy a diákjaim (akiket tanítok) szívesen vesznek részt a tanóráimon.
2. Összességében úgy érzem, hogy a diákjaim kedvelnek engem, mint tanárt.
3. Általában úgy érzem, hogy szeretek tanítani.
4. Összességében úgy érzem, hogy olyan tanárrá váltam, amilyen lenni szerettem volna.
5. Mindent összevetve stresszesnek érzem a munkavégzést a munkahelyemen.
6. Az egészségi állapotom megfelelő.
7. A munkakörülményeim kedvezőek.
8. Szeretek bejárni az iskolába dolgozni.

### **Tanulók iskolai végzettsége**

Véleménye szerint, melyik az a legmagasabb iskolai végzettség, amit a tanulói többsége el szeretne érni?

1. befejezni az iskolát, amilyen hamar csak lehet (még ballagás előtt)
2. általános iskola befejezése (elballagni)
3. érettségizni
4. szakmunkás bizonyítványt szerezni (szakmát tanulni)
5. főiskolai/egyetemi diplomát szerezni

### **Tanítási módszerek**

Az alábbiak közül mely módszereket és eszközöket használja a tanóráin? Jelölje a használat gyakoriságát!

*1: nem használom 2: ritkán 3: néha 4: gyakran 5: nagyon gyakran*

1. tanári előadás (frontális osztálymunka, a tananyag szóbeli ismertetése):
2. magyarázat (tananyag alapos bemutatása, több szempont mentén):
3. szemléltetés (tananyag képekkel, hanggal történő illusztrálása, pl.: videó, festmény, magnó):
4. egyéni munka (tanulók önálló munkavégzése):
5. páros munka:
6. csoportmunka:
7. verseny (tanári irányítással tanulók, vagy tanulócsoportok között):
8. projekt módszer (tanulók, vagy tanulócsoportok hosszabb távú feladatvégzését követően produktum létrehozása és bemutatása egy adott témában):
9. szerepjáték, drámajáték (tananyaghoz kapcsolódóan, tanári irányítással):
10. vitamódszer (tanári irányítással tanulók, tanulócsoportok között):
11. beszélgetés (tananyaghoz kapcsolódóan tanulói felvetések mentén):
12. röpdolgozat (rövid, néhány kérdésből/feladatból álló dolgozat):
13. váratlan (bejelentés nélküli) (röp)dolgozat vagy feleltetés
14. interaktív tábla:
15. szavazórendszer:
16. számítógép:
17. tablet:
18. tanulók saját mobiltelefonja:
19. mobiltelefonra letölthető (tanulást segítő) alkalmazások:
20. házi feladat, otthoni munka:
21. plusz feladat a jobban haladóknak otthonra:
22. külön feladat(ok) a jobban haladóknak a tanórán:

Amennyiben van olyan módszer, amit gyakran használ, de a fenti felsorolásból kimaradt, kérem sorolja fel:

### **Iskolai Jólét Kérdőív (néhány állítása tanári szemszögből)**

**Az alábbi kérdések az iskolára és a tanulókra vonatkoznak. Gondoljon a saját iskolájára és tanítványaira, majd a tapasztalatai alapján döntse el, hogy milyen mértékben jellemzik a diákokat az állítások?**

*1: egyáltalán nem jellemző    2: inkább nem jellemző    3: néha igen, néha nem jellemző    4: inkább jellemző    5: nagyon jellemző*

*0: nem tudom megítélni*

1. A tanulók szívesen mennek iskolába.
2. A tanulók elégedettek azzal, ahogyan az iskolai terveik alakulnak.
3. A tanulók az iskolában tanultakat hasznosnak tartják.
4. A tanulók jól érzik magukat az iskolában.
5. A tananyaggal kapcsolatos nehézségeket a tanítványaim könnyen megoldják.
6. Az iskolában a tanulók számára mindig történnek izgalmas, érdekes dolgok.
7. A tanulókat idegesíti, hogy iskolába kell járniuk.
8. A tanulókat jó érzés tölti el, ha a következő iskolai vagy az iskola utáni évekre gondolnak.
9. A tanulók szerint van értelme iskolába járni.
10. A tanulók szerint az iskolába járás felesleges dolog.
11. A tanulóknak nem okoz problémát az iskolai követelmények teljesítése.
12. A tanulók képesek arra, hogy az iskolai feladatokat legalább olyan jól teljesítsék, mint társaik.

### **Az iskolai jólét összetevői**

**Hazai és nemzetközi kutatási eredmények szerint az iskolai jólét olyan összetett állapotot jelent, ami az iskolában átélt élmények és tapasztalatok egyéni, érzelmi és kognitív értékelésének hatására alakul ki a tanulóban több tényező együttes hatása következtében. Az alábbiakban olyan lehetséges befolyásoló tényezőket sorolunk fel, amelyek a tanuló szempontjából fontosak lehetnek az iskolai jólét alakulásában. A tényezők melletti számok kiválasztásával jelezze, hogy véleménye/tapasztalata szerint azoknak mennyire lehet fontos szerepük az iskolai jólét alakulásában.**

*1: nem fontos    2: inkább nem fontos, mint fontos    3: talán    4: fontos    5: nagyon fontos*

*0: nem tudom megítélni*

1. Osztálytársakkal (/iskolatársakkal) kialakult kapcsolat minősége
2. Tanár-diák viszony
3. Tanuló tantárgyakhöz való viszonya
4. Tanórák érdekessége (választott oktatási módszerek, eszközök)
5. Tanári értékelés jellemzői (jutalmazás, büntetés)
6. Tanuláshoz való viszony (motiváció, tanulási stratégiák, stílus, módszerek)
7. Tanuló fizikai egészsége
8. A tanuló személyisége (önértékelés, énhatékonyság, személyiség)
9. Iskolai fizikai környezet (tanterem berendezése, iskolaépület rendezettsége)
10. Szülői hatások (szülői vélemények, elvárások, büntetés és jutalmazás módjai)
11. Média, (és) egyéb kulturális hatások

A fentiekén kívül milyen tényezőt tudna még felsorolni, ami befolyásolhatja a tanulók iskolai jólétét?

**Nyílt kérdések:**

**A következő nyílt végű kérdések az önálló válaszadásra adnak lehetőséget. Kérem, min. 2-3 mondatban vagy felsorolással írja le a véleményét!**

1. Kérem, írja le néhány mondatban, hogy tapasztalatai szerint melyek azok az iskolai tényezők, ami(k) miatt a tanulók SZERETNEK iskolába járni:
2. Kérem, írja le néhány mondatban, hogy tapasztalatai szerint melyek azok az iskolai tényezők, ami(k) miatt a tanulók NEM SZERETNEK iskolába járni:
3. Mit gondol, mi az, amivel Ön, mint pedagógus/osztályfőnök hozzájárul ahhoz, hogy a diákok jól érezzék magukat az iskolában? Írja le néhány mondatban:

***A kérdőív végére ért! Köszönöm a segítségét, további jó munkát és kitartást kívánok a tanévre!***

