

SZEGEDI TUDOMÁNYEGYETEM  
NEVELÉSTUDOMÁNYI DOKTORI ISKOLA  
NEVELÉSELMÉLET DOKTORI PROGRAM

NAGY KRISZTINA

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

PhD-értekezés tézisei

Témavezető:  
Dr. Molnár Éva



Szeged  
2021

## **A doktori értekezés témaválasztása és felépítése**

A doktori értekezés témája az iskolai jóllét vizsgálata. Az elméleti áttekintést tartalmazó első nagyobb egység a jóllét tágabb értelmezése felől halad az iskolai jóllét meghatározása, majd modellezési és mérési lehetőségei felé. A jóllétet a hétköznapi értelmezések többnyire a pozitív érzések és érzelmek mentén, a boldogsággal és/vagy az elégedettséggel azonosítják. A megközelítések sokszínűségük ellenére megegyeznek abban, hogy valamennyi kutatás az egyént helyezi a vizsgálat középpontjába, és több tényező együttes hatását feltételezi a jóllét állapotának kialakulása mögött. Összetettsége miatt azonban meghatározása és mérése a nagyszámú kutatási eredmények ellenére sem egységes (Dodge et al., 2012; Nagy, 2020; 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. Az iskolai jóllét a szubjektív jóllét egyik formája, ami az iskolai környezetben szerzett érzelmi, kognitív és szociális tapasztalatokat foglalja össze. A szubjektív jólléthez hasonlóan összetett fogalom, ezért több tényező mentén szerveződik és a tanulót ért pozitív és negatív hatásokra folyamatosan változik.

Napjainkban a tanulói jóllét vizsgálata széles körben terjed, azonban kevesebb azoknak a kutatási eredményeknek a száma, amelyek megnevezésében és tartalmában az iskolai jóllét vizsgálatával foglalkoznának. Jelenleg nincs olyan hazai mérőeszköz, ami az iskolai jóllétet összetett fogalomként, több tényező együttes hatásaként vizsgálná. A tanulók iskolai jóllétének tanárok szempontjából való vizsgálata pedig szintén hiányterületet jelent.

Az értekezés második egysége a kutatás céljának, felépítésének bemutatása után előbb egy előmérés, majd egy online vizsgálat jellemzőit és eredményeit tartalmazza. A fejezetek végén található összegzések az adott kutatás legfontosabb eredményeit és következtetéseit tartalmazzák, a hipotézisek igazolása az eredmények értelmezése keretében történik meg. Az értekezés összegzéssel zárul.

## Elméleti háttér

Az 1900-as években elterjedt társadalmi hatásvizsgálatokban azon felismerés hatására, hogy a gazdasági növekedés nem feltétlenül eredményezi a társadalom elégedettségét, felgyorsult a szubjektív mutatók elterjedése (Andorka, 2006; Diener et al., 1993; Easterlin, 1974, 2005; Stiglitz, Sen, & Fitoussi, 2009). Ezeknek a mutatóknak a segítségével a megkérdezett személyek a saját életminőségükről és az élettel való elégedettségük mértékéről, általános boldogságuk szintjéről, jól-lét érzésükről nyilatkoznak. A vélemények kifejezése a saját véleményük és megítélésük alapján történik, ennek köszönhetően terjedt el a szubjektív jóllét megnevezése, majd meghatározása (Andorka, 2006; Diener, Lucas, & Oishi, 2002; Gáspár, 2013; Hegedűs, 2001; Szondy, 2007).

A jóllét meghatározása többféle irányzat hatására alakult ki, az egyes irányzatok pedig eltérő, de egymással is szoros kapcsolatban álló rokonfogalmak kialakulásához vezettek (D. Nagy 2020). A filozófiai megközelítések a jóllét állapotát a hedonikus és az eudaimonikus boldogság jellemzői mentén vizsgálják (Kulcsár, 2020; Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989; Waterman, Schwartz, & Conti, 2008), a pszichológiai irányzatok közül a pozitív pszichológia pedig már tárgyként nevezi meg a jóllét, másnéven optimális boldogság vizsgálatát (Cloninger, 2004; Seligman, 2007, 2016). A téma gyakran jelenik meg a közgazdaságtan kutatásaiban is, ahol a középpontban a jólét és a jóllét kapcsolata, a gazdasági és az egyéni jövedelem növekedése és ezeknek az élettel való elégedettséggel, a boldogsággal, a jólléttel való kapcsolata áll (Csíkszentmihályi, 1999; Easterlin, 2005; Martos & Kopp, 2011; Szondy, 2007). A jóllét tehát a kezdetektől fogva szoros kapcsolatban áll a pozitív érzelmekkel, köztük az örömmel, a boldogsággal és az elégedettség érzésével, ennek köszönhetően a meghatározások többsége ezen érzések intenzitása, megléte vagy hiánya mentén definiálta a fogalmat. Mára azonban elfogadott nézet, hogy a jóllétnek az érzelmek csak egy, de nem az egyetlen meghatározói, a pozitív érzelmek mellett pedig a negatívok is jelen vannak akkor, amikor az egyén a saját jóllétéről nyilatkozik. A boldogság nem azonos a jólléttel (Raibley, 2012), az érzelmek mellett pedig az egyén gondolatai, pszichológiai és kognitív tulajdonságai, a világról, életről alkotott nézetei, értékei, az anyagi helyzete és az ezzel kapcsolatos biztonságérzete, társas kapcsolatainak minősége mind-mind meghatározzák az egyéni, szubjektív jóllétérzését.

A meghatározásokban az érzelmek mellett a testi-lelki egészség állapota is gyakran jelent egyet a jóllét állapotával, amit a WHO többdimenziós egészségmeghatározása (WHO, 1986, 2014) is megerősít, miszerint az egészség a testi, lelki, szociális és spirituális jóllét állapotát jelenti. Az egészséges ember nem panaszkodik testi tünetekre (fájdalomra, kellemetlenségérzésre) (szomatikus jóllét), rendelkezik az örömmel, a boldogsággal és az önmegvalósítás képességével, jó a közérzete (pszichés jóllét), úgy érzi, hogy az életének van értelme (spirituális jóllét), társadalmilag és gazdaságilag is értelmes életet él, megfelelően boldogul a környezetében, és támogató társas kapcsolatokkal rendelkezik (szociális jóllét) (WHO, 1986, 2014; Nagy & Barabás, 2011; Oláh & Kapitány-Fövény, 2012).

A jóllét meghatározásai tehát eltérő központi elemeket hangsúlyoznak az egyéni jóllét alakulásában, a meghatározások középpontjában azonban minden esetben az egyén és az életminőségével, életével való szubjektív elégedettsége áll. Az összetevők vizsgálata alapján a szubjektív jóllét összetett, többdimenziós konstruktum, 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 mutatók alkalmazása a hazai (pl. KSH) és nemzetközi statisztikai vizsgálatoknak (pl. Eurostat, OECD) is szerves részévé vált (KSH, 2014; OECD, 2017), kezdetben csak a felnőttek, később már fiatal felnőttek és serdülőkorú tanulókat is bevontak a

vizsgálatokba. Mára a szubjektív jóllét kutatása nagymintás nemzetközi tanulói teljesítménymérésekben (általános és középiskolás tanulók körében) is megjelenik (pl. PISA-mérések). Ezen vizsgálatok a tanulói jóllétet jellemzően több tényező figyelembevételével vizsgálják, vagyis többdimenziós fogalomként határozzák meg, melynek pszichológiai, fizikai, kognitív, anyagi, egészségi és spirituális összetevői vannak (Borgonovi & Pál, 2016). A kutatások közös eleme, hogy a tanulók jóllétét az élet különböző területeivel (pl. család, lakókörnyezet, egészségmagatartás) összefüggésben objektív és szubjektív tényezőkkel is vizsgálják, melyekben az iskolai körülmények hatása, az iskolával, az iskolai légkörrel, az iskolán belüli és kívüli társas kapcsolatokkal való elégedettség változó hangsúllyal jelenik meg. Az eredmények többnyire a tanulók teljesítményére tartalmaznak következtetéseket, de több olyan vizsgálat létezik. Mindezek mellett azonban vannak olyan vizsgálatok is (pl. HBSC és ISCWeB-kutatások), amelyek szintén több tényező, köztük az iskolai környezet hatása mentén vizsgálják a tanulók általános szubjektív jóllétét, pszichológiai jóllétét és ennek alakulását (Róbert, Szabó, & Széll, 2020).

A jelzett mérésekben többnyire a tanulói jóllét, alkalmanként az iskolai jóllét fogalma is megjelenik. A hazai és a nemzetközi szakirodalomban a két fogalom használata egyaránt gyakori, azonban a jelentésbeli különbségek nem minden esetben egyértelműek, a dolgozat szempontjából viszont fontos a fogalmak megkülönböztetése, elkülönítése. Az értekezés tanulói jólléten az iskoláskorú (általános, vagy középiskolás) gyermekek (tanulók) szubjektív jóllétét érti, aminek vizsgálata az élet valamennyi területére, köztük az iskolai környezetre is kiterjedhet (pl. család, lakókörnyezet, egészségmagatartás, kortárskapcsolatok, iskolai hatások). Mindezzel szemben az iskolai jóllét a tanulók életének szűkebb környezetére, az iskolára vonatkozik, az iskolai hatások vizsgálatával az iskolai élet minőségéről ad információkat (Hascher, 2004; Pollard & Lee, 2003; Soutter, Gilmore, & O'Steen, 2010). Az iskolai jóllét szintje összefüggésben áll az iskolai és tanulói teljesítményekkel, befolyásolja a társas kapcsolatok alakulását és a tanuló személyiségszűkebb környezetére, az iskolára vonatkozik, az iskolai hatások vizsgálatával az iskolai élet minőségéről ad információkat (Hascher, 2004; Pollard & Lee, 2003; Soutter, Gilmore, & O'Steen, 2010). Az iskolai jóllét szintje összefüggésben áll az iskolai és tanulói teljesítményekkel, befolyásolja a társas kapcsolatok alakulását és a tanuló személyiségszűkebb környezetére, az iskolára vonatkozik, az iskolai hatások vizsgálatával az iskolai élet minőségéről ad információkat (Hascher, 2004; Pollard & Lee, 2003; Soutter, Gilmore, & O'Steen, 2010). Az iskolai jóllét szintje összefüggésben áll az iskolai és tanulói teljesítményekkel, befolyásolja a társas kapcsolatok alakulását és a tanuló személyiségszűkebb környezetére, az iskolára vonatkozik, az iskolai hatások vizsgálatával az iskolai élet minőségéről ad információkat (Hascher, 2004; Pollard & Lee, 2003; Soutter, Gilmore, & O'Steen, 2010). Az iskolai jóllét szintje összefüggésben áll az iskolai és tanulói teljesítményekkel, befolyásolja a társas kapcsolatok alakulását és a tanuló személyiségszűkebb környezetére, az iskolára vonatkozik, az iskolai hatások vizsgálatával az iskolai élet minőségéről ad információkat (Hascher, 2004; Pollard & Lee, 2003; Soutter, Gilmore, & O'Steen, 2010).

A iskolai jóllét szintje azonban nem csak a tanuló, hanem a tanárok esetében is megfigyelhető. A tanárok iskolai jóllétét a tanulókhöz hasonlóan az iskolai körülmények, az iskolában tapasztalt pozitív és negatív érzelmek, valamint a személyes tényezők határozzák meg (Aeltermann et al, 2007; Diener 1985; Kun & Szabó, 2017; Paksi et al., 2015). 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).

A tanulókra vonatkozóan a nagymintás nemzetközi mérések a szubjektív jóllét és az iskolához való viszony esetében évek óta hasonló eredményeket hoznak: az iskolával való elégedettség és az iskolába járás szeretete az életkor előrehaladtával csökken, az általános vélemények (pl. tanórákról, kapcsolatokról) egyre kedvezőtlenebbek (Németh & Költő, 2016; OECD, 2019; Rees et al., 2020). Az eredményeket hazai vizsgálatok is alátámasztják, évtizedek óta kimutatható jelenség, hogy az iskolához való viszony magasabb életkorokban és osztályokban kedvezőtlenebb, a tanulók gyakran fizikailag és mentálisan is megterhelőnek érzik az iskolába járást, az iskolába lépés kezdetén tapasztalható öröm és lelkesedés gyorsan hanyatlik, helyébe a szomorúság, a stressz, a megterheltség és a fáradtság érzései lépnek (Csapó, 2000, 2012; Józsa, D. Molnár, & Zsolnai, 2020; Kozéki, 1984, 1991; Réthy, 2016; Veczkó, 1986).

A nagymintás mérések mellett a tanulók szubjektív jóllétének iskolai környezetben való vizsgálatának másik irányát jelentik azok a kutatások, amelyek a jóllétet befolyásoló iskolai

elemek feltárásával, elméleti modellek mentén igyekeznek meghatározni, hogy a tanulók iskolai jólléte miként növelhető, vagy javítható iskolai körülmények között (pl. Konu & Rimpäla, 2002; Hascher, 2011; Soutter, O'Steen, & Gilmore, 2014; Thornton, 2001; Vieno et al., 2004). A nemzetközi modellek alapján az iskolai jóllét legfontosabb alappilléreit a tanuló személyisége és az iskolai környezet feltételei jelentik, az iskolai jóllét szintje, állapota ezek interakciója mentén alakul ki (Hascher, 2011). A modellek igazolására létrehozott mérőeszközök (többnyire kérdőívek) eredményei a nemzetközi mérések eredményeit támasztják alá életkorok és nemek tekintetében is, azonban ezeknek a mérőeszközöknek többnyire csak az eredményei nyilvánosak, a pontos tartalmi szerkezetük már kevésbé. Napjainkban kevés olyan mérőeszköz ismert, ami az általános iskolás korú gyermekek iskolai jóllétét és annak összetevőit vizsgálja. A rendelkezésre álló mérőeszközök elsősorban a pozitív pszichológia eredményei alapján készültek (pl. Ivens, 2007; Hascher, 2004; Vargha, Török, Diósi, & Oláh, 2019) a tanulók mentális egészségének, boldogságának feltárását célozzák. Egyelőre nemzetközi szinten több (Seligman & Adler, 2018), hazánkban kevesebb olyan iskolai program van (pl. Boldogságóra program, Kék Madár program), ami az iskolai jóllét (és/vagy boldogság) fejlesztését célozza (Füz & Hegedüs, 2020; Szarka, 2020; Jegesné, 2013). A már működő programokat pedig sok kritika éri (pl. Berkecz, 2018; Gyarmathy, 2019), mivel ezek hatékonyságát és hatását vizsgáló empirikus kutatási eredményekből kevés áll rendelkezésre (pl. Vargha et al., 2019).

## **Az empirikus vizsgálat célja, felépítése és hipotézisei**

A hazai és a nemzetközi szakirodalmi áttekintés alapján a 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 folyamatosan változik, mert 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. Az iskolai jóllét szintje 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).

A tanulói jólléttel foglalkozó kutatások száma egyre magasabb, viszont azok száma kevesebb, amelyek megnevezésében és tartalmában az iskolai jóllét vizsgálatával foglalkoznának. Ez köszönhető annak is, hogy hazai viszonylatban eddig 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 választott kérdőív (*Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule, FWS*, Hascher, 2004) az iskolai jóllétet az iskolai környezeti tényezők és a tanuló személyiségének kölcsönhatásában értelmezi, 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 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.

A hazai kutatási eredmények hiánya miatt kutatásunkban olyan kérdőívcsomagot alkalmaztunk, ami az adaptált kérdőív mellett más megbízhatóan működő mérőeszközöket is tartalmaz. A kutatásban igazolni kívánt hipotéziseket a nemzetközi, és kisebb részben a hazai kutatási eredményekre alapozva állítottuk fel. A háttérváltozókkal kapcsolatos összefüggéseknek, a tanulói nyílt válaszoknak, valamint a tanári vizsgálat eredményeinek az értelmezése feltáró jelleggel történt, erre vonatkozóan hipotéziseket nem fogalmaztunk meg.

## Módszerek

A kutatás első fázisa során pilot-vizsgálat keretében vizsgáltuk az adaptált mérőeszköz működését, a második fázisban nagyobb mintán online vizsgálat keretében egy mérőcsomag segítségével vizsgáltuk az iskolai jóllét tényezőinek alakulását általános iskolás, 5. és 8. osztályos tanulók körében. A tanári vizsgálat a tanulói vizsgálattal egyszerre történt, az online kutatás 2019. december – 2020. május között zajlott.

### *Minta és eljárás*

A kismintás pilot vizsgálatban 65 fő ( $N_L=33$ ;  $N_F=32$ ;  $N_{5. \text{ évf.}}=33$ ;  $N_{8. \text{ évf.}}=32$ ), az online vizsgálatban 419 fő ( $N_L=230$ ;  $N_F=189$ ;  $N_{5. \text{ évf.}}=212$ ;  $N_{8. \text{ évf.}}=207$ ), tehát a kutatásban összesen 484 általános iskolás tanuló vett részt. A résztvevők véletlenszerűen választott általános iskolák tanulói voltak, akik önként, név nélkül töltötték ki a kérdőíveket. Az online kérdőív linkjét pedagógusok kapták meg, akik továbbították tanulóik számára. A papíralapú kérdőíveket a pilot-vizsgálatban tanórák keretén belül, az online kérdőívet tanóra keretében, vagy otthon töltötték ki a tanulók. A tanári kérdőíveket a résztvevő tanulók pedagógusai töltötték ki, az eredmények értelmezésébe 55 fő válaszát vontuk be.

### *Mérőeszközök*

#### *Tanulók vizsgálatára alkalmazott kérdőívcsomag:*

A pilot-vizsgálatban alkalmazott kérdőív a német nyelvű *Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule* adaptált változata, ami összetettségének köszönhetően azon kevés mérőeszközök közé tartozik, amelyek az iskolai jóllét vizsgálatát célozzák. Az eredeti kérdőív hat alskálája összesen 33 állítás segítségével méri az iskolai jóllétet, a résztvevők 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 elégedettségére 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.

Az online mérésben a fenti kérdőív mellett további egy- és többváltozós kérdőívek bevonásával vizsgáltuk az iskolai jóllétet befolyásoló tényezők közötti, és más tényezőkkel való feltételezett összefüggéseit, az alábbiakban ezek rövid ismertetése következik:

Az Élettel való elégedettség skála (Satisfaction with Life Scale, SWLS) magyar változata (SWLS-H, Martos et al., 2014) öttételes kérdőívet jelent, amelyben a megkérdezettek ötfokú Likert-skálán jelölik az állításokkal való elégedettségük mértékét (1: egyáltalán nem értek egyet, 5: teljes mértékben egyetértek). A skála az élettel való elégedettség egyik leggyakrabban alkalmazott mérőeszköze a hazai és nemzetközi vizsgálatokban is.

A rövidített, öttételes WHO jóllét kérdőívet (WBI-5) az egészség és az életminőség összefüggéseinek felnőttek körében való feltárása céljából dolgozták ki, az eredetileg 22 tételes kérdőív rövidített változatát jelenti, ami a vizsgálati személyek általános közérzetét, szubjektív jóllétét vizsgálja. Hazai adaptációja a Hungarostudy 2002 országos lakossági egészségfelmérés keretében valósult meg (Susánszky et al., 2006), rövidegének köszönhetően a gyermekek körében való alkalmazása is elterjedt (Szabó, 2016). A vizsgálatokban többféle skálával találkozunk, saját kutatásainkban ötfokú Likert-skálát alkalmaztunk (1: egyáltalán nem jellemző, 5: teljes mértékben jellemző).

A Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőívet (Multidimensional Scale of Perceived Social Support, MSPSS) a társas támogatás szubjektív mérésére fejlesztették ki. A kérdőív hazai adaptációja (Papp-Zipernovszky, Kékesi, & Jámbori, 2017) az eredeti 12-ből 10 tételt tartalmaz, amelyek három alskálát alkotnak: Család (4 item), Barátok (3 item) és Jelentős mások (3 item). Az utóbbi alskála kérdései vizsgálatunkban a tanárookra vonatkoztak. Az állításokkal való egyetértés mértékének kifejezésére szintén ötfokú Likert-skálát alkalmaztunk (1: egyáltalán nem igaz, 5: teljes mértékben igaz).

A tanulók iskolai feladathelyzetekben való szorongásának mérésére a 2015-ös PISA mérés tanulói kérdőívének tesztszorongásra vonatkozó, öttételes alskáláját alkalmaztuk (PISA Tesztszorongás Skála, Borgonovi & Pál, 2016), ötfokú Likert-skála alkalmazásával. Az osztályklíma, és ezen belül az osztályközösség és az osztályon belüli társas kapcsolatok feltárására a német eredetű Iskola- és osztályklíma kérdőívet alkalmaztuk (Eder & Mayer, 2000).

A vizsgálatokba bevont valamennyi kérdőív zárt végű kérdéseket tartalmaz, az eredményeket háttérváltozók mentén is elemeztük. A pilot-vizsgálatba a nem és az életkor, az online vizsgálatba ezen felül a teljesítménnyel és a családdal kapcsolatos háttérváltozókat vontuk be.

### ***Tanárok vizsgálatára alkalmazott kérdőívcsomag:***

A tanulókhöz hasonlóan a tanárok is zárt és nyílt végű kérdésekre válaszoltak. A résztvevő pedagógusok szubjektív jóllétét és az élettel való általános elégedettségét ugyanazokkal a skálákkal vizsgáltuk, mint a tanulók esetében (Martos et al., 2014; Susánszky et al., 2006; Szabó, 2016). A munkahellyel való elégedettséget nyolc saját fejlesztésű állítás keretében vizsgáltuk. Külön kérdésekkel vizsgáltuk, hogy szerintük mi az a legmagasabb iskolai végzettség, amit tanulóik el szeretnének érni, általánosságban miként vélekednek a tanulók az iskolába járásról, milyenek az iskolai attitűdjeik és az iskolai énhatékonyságuk, illetve megítélésük szerint a tanulóik miért szeretnek és miért nem szeretnek iskolába járni. A vizsgálatban kitértünk a tanárok által alkalmazott oktatási módszerek vizsgálatára is. Az iskolai jóllét összetevőire vonatkozóan a felsorolt tényezőkről kellett eldönteniük, hogy azok szerintük mennyire fontosak az iskolai jóllét alakulásában. A kérdőív végén nyílt válasz formájában véleményezték, hogy a tanulók miért szeretnek és miért nem szeretnek iskolába járni.

## Kutatási eredmények

### *Pilot-vizsgálat eredményei:*

A kismintás pilot-vizsgálatban alkalmazott kérdőív kétkörös adaptálási folyamat során kapta meg a vizsgálatban megjelent magyar nyelvű formáját. Az eredmények alapján a kérdőív megbízhatóságára és háttérstruktúrájára vonatkozóan állapítottuk meg következtetéseinket, háttérváltozóként a nemek és az évfolyamok vizsgálatával foglalkoztunk. A vizsgálat hipotéziseit a nemzetközi eredmények alapján állítottuk fel, és valamennyi hipotézis igazolást nyert.

**H1: Az Iskolai Jólét Kérdőív az adaptációt követően az eredeti kérdőívhez hasonló pszichometriai mutatókkal rendelkezik (Hascher, 2004, 2011):** A kérdőív a teljes és a vizsgált almintákon is megfelelő megbízhatósági értékeket kapott, háttérstruktúrája az eredetihez hasonló, de nem azonos szerkezetet mutatott.

**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 eredetivel megegyező számú, hat kapott faktor esetünkben is a pozitív és negatív dimenziók mentén különült el egymástól, azonban Problémák, konfliktusok és Aggodalom tételei a saját vizsgálatunkban kettő különböző helyett egy faktort alkottak. 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 pozitív és negatív dimenzió faktorai között feltételezett összefüggések kirajzolódtak, a negatív dimenzió Problémák, konfliktusok és Testi panaszok között erős korreláció mutatkozott, a pozitív dimenzió esetén az Elégedettség és Pozitív attitűd, valamint az Énkép és az Elismerés faktora mutatott egymással közepes erősségű összefüggést. A háttérváltozók vizsgálata során 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.

**H3: Nemek és évfolyamok között különbségek mutathatók ki az iskolai jólét pozitív és negatív dimenzióinak faktorai között (Hascher, 2004; 2008, 2011, Hascher & Lobsang, 2004):** nemek szerinti összehasonlításban az ötödik osztályos lányoknál szignifikánsan magasabb értéket kapott az Énkép, a nyolcadikosok lányoknál pedig a Testi panaszok faktora.

### *Online vizsgálat eredményei:*

Az online méréssel kapcsolatban megfogalmazott hipotéziseket a hazai és nemzetközi szakirodalom alapján, az iskolai jólét befolyásoló tényezői (H4-H8) és a vizsgálatba bevont egyéb kérdőívek (H9-15) és háttérváltozók alapján határoztuk meg. A felsorolt hipotézisek a kérdőívcsomagban szereplő zárt végű kérdésekre vonatkoznak. Az online vizsgálat célja az iskolai jólét tényezőinek feltárása és az eredmények teljes és részminták mentén való jellemzése volt. A mérőeszközben alkalmazott kérdőívek megfelelő megbízhatósági értékeket kaptak, az eredeti szerkezet valamennyi kérdőív esetében megjelent.



**H4: Az Iskolai Jólét kérdőív az eredetihez hasonló, vagy azzal azonos faktorszerkezetet eredményez (Hascher, 2004, 2011; Hascher, Hagenauer, Schaffer, 2011):** 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 tételek elrendezése is eltéréseket mutat az eredeti kérdőívhez képest.

**H5: Az Iskolai Jólét Kérdőív pozitív és a negatív dimenzióinak faktorai szoros összefüggést mutatnak egymással (Hascher, 2011):** az iskolai jólét 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, ezért a hipotézist elfogadtuk.

**H6: Az Iskolai Jólét Kérdőív pozitív faktorai magasabb átlagértékeket kapnak ötödik, mint nyolcadik osztályban (Hascher, 2004, 2011; Ivens, 2007; Vargha et al., 2019):** A hipotézist elfogadtuk, mert évfolyamok tekintetében az iskolai jólét összes tényezője magasabb átlagértékeket kapott ötödik osztályban, mint nyolcadikban, a különbség pedig a pozitív faktorok esetében szignifikáns.

**H7: Az iskolai jólét feltételezett pozitív faktorai közül a pozitív attitűd és örömmérsz faktorok a lányok esetében, míg az érzékenységi faktorok a fiúk esetében kap magasabb átlagértékeket (Eder & Mayr, 2000; Hascher, 2004; OECD, 2019; Tobia et al., 2018; Vargha et al., 2019):** Az átlageredményeket tekintve a feltételezésnek megfelelően a lányok a pozitív attitűd és az örömmérsz tekintetében is magasabb értékeket értek el, mint a fiúk, a különbség azonban csak az általános attitűd esetében igazolható a javukra. Az érzékenységi faktorok esetében a fiúkra vonatkozó feltételezés pedig nem igaz, mert ebben az esetben is a lányok kaptak magasabb, statisztikailag is igazolható eredményeket. A hipotézist tehát csak részben sikerült igazolni.

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

**H9: A lányok élettel való elégedettsége és szubjektív jóléte alacsonyabb, mint a fiúké (Inchley et al., 2020; Németh & Költő, 2016; OECD, 2019; Rees et al. 2020; Róbert, Szabó, & Széll, 2020):** A hipotézist statisztikailag nem sikerült igazolnunk, az átlageredmények mindkét esetben a fiúk esetén voltak nagyobbak, azonban a különbség nem szignifikáns.

**H10: Az ötödikes tanulók étellel való elégedettsége szubjektív jólléte magasabb, mint a nyolcadikosoké (Inchley et al., 2020, Németh & Költő, 2016):** az ötödikes tanulók elégedettsége és jólléte is magasabb, mint a nyolcadikosoké, ez az eredmény tehát ez az igazolt hipotézis megegyezik a szakirodalomban tapasztalt eredményekkel is (Inchley et al., 2020, Németh & Költő, 2016).

**H11: A lányok tesztszorongása magasabb, mint a fiúké (Németh & Költő, 2016; OECD, 2019):** az eredmény ellentétes a várakozásainkkal, mert a fiúk magasabb átlagértéket értek el, 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 ( $r \cdot 100 = 34\%$ ).

**H12: Az iskolai jóllét pozitív faktorai együttjárást mutatnak a szubjektív jólléttel és az étellel való elégedettséggel (OECD, 2019):** a szubjektív jóllétnek az iskolai jóllét pozitív faktorain belül az énhatékonysággal és az iskolai örömezzésekkel van a legerősebb kapcsolata, az étellel való elégedettségnél 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).

**H13: Az iskolai jóllét pozitív faktorai együttjárást mutatnak a társas támogatás és az osztályklíma pozitív faktoraival (Eder & Mayer, 2000; Hascher, 2004):** 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. Az iskolai jóllét és az osztályléghő pozitív faktorainak együttjárását szintén igazoltuk. 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.

**H14: Az iskolai jóllét negatív faktorai együttjárást mutatnak a tesztszorongással (Hascher, 2004, Inchley, 2020, September & Savahl, 2009):** A feltételezés beigazolódott a tesztszorongás összevont változója nemek és életkorok tekintetében is a tapasztalt legerősebb korrelációs együttjárást eredményezte.

**H15: Az iskolai jóllét negatív faktorai együttjárást mutatnak az osztályklíma negatív faktoraival (Aldridge et al., 2019, Eder & Mayr, 2000; Hascher, 2004):** A pozitív tényezők közötti együttjárás igazolásával egyidőben ezt a hipotézist is elfogadtuk, mert az osztályléghő 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 osztálylégkör minőségével.

Az iskolai jóllét háttérváltozók mentén való vizsgálatának eredményei szerint a az iskolai jóllét összes tényezője magasabb átlagértékeket kapott ötödik osztályban, mint nyolcadikban, a különbség a pozitív faktorok esetében szignifikáns. A nemek szerinti összehasonlítás alapján a fiúk esetében a negatív, lányok körében pedig a pozitív dimenzió faktorai kaptak magasabb átlagértékeket.

A családi háttér vizsgálatokor változóként a szülők iskolai végzettségét vontuk be, a tanulói teljesítménnyel kapcsolatos háttérváltozót az elérni kívánt iskolai végzettség és a saját teljesítmény megítélése jelentette. A családi tényezőkre vonatkozó eredmények szerint szignifikáns összefüggés mutatkozott az anyaésk iskolai végzettsége és a gyermekek szorongása és énhatékonysága között. Az apa iskolai végzettsége a szorongás, fizikai panasz faktorral mutatott szignifikáns kapcsolatot. 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. A teljesítmény megítélése tekintetében a magukat átlag feletti teljesítménnyel jellemző tanulóknál az iskolai jóllét megítélése szignifikánsan magasabb.

Az iskolai jóllét tényezőinek egy- és többváltozós kérdőívekkel való összevetése igazolta, hogy az étellel való elégedettség és az általános (szubjektív) jóllét az ötödikes tanulók esetében magasabb. Nemek tekintetében a fiúk elégedettségének és jóllétének átlagértékei magasabbak, mint a lányoké, de nem szignifikánsak. A teszt szorongás esetében viszont a fiúk szignifikánsan magasabb szorongásról számoltak be, mint a lányok. Az étellel való elégedettség és az általános jóllét változói az iskolai jóllét pozitív dimenziójának faktoraival, a teszt szorongás az iskolai jóllét negatív faktoraival mutatott szorosabb összefüggést. A többváltozós kérdőívek összefüggésvizsgálatai esetében is igazolódtak az előzetes feltevések: a társas támogatás faktora a pozitív faktorokkal mutattak erősebb összefüggést. Az osztályklíma pozitív irányú faktora az iskolai jóllét pozitív irányú faktoraival, míg a negatívak a negatívakkal mutattak szorosabb összefüggést.

### ***Tanári vizsgálat eredményei:***

Az online tanári kérdőívre 58 kitöltés érkezett. A tanárok átlagosan jónak ítélik a szubjektív jóllétüket és az étellel való elégedettségük is megfelelő. Az elégedettségre vonatkozó kérdőívek és állítások tehát összességében pozitív eredményt hoztak. 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 teljesült az a feltételezés sem, hogy a fiatalabb pedagógusok gyakrabban használnának mobileszközöket az osztályteremben.

A tanárok esetében az iskolába járás szeretetére és nem szeretetére érkezett válaszokat összevetettük a tanulói nyílt válaszokkal is. Összességében megállapítható, hogy tanárok és a tanulók válaszai alapján képzett kategóriák között sok hasonlóság tapasztalható. Mindezek mellett több olyan kategória is kialakult (társak, tanárok, tanulás), ami nemcsak az egyik, hanem a másik kérdésben is megjelentek tehát ugyanaz a tényező okozhatja az iskolába járás szeretetét, de a nem szeretetét is. A pozitív oldalon mindkét fél a társak, a közösség jelentőségét emelte ki a leggyakrabban, emellett a tanulással és a tanórákkal kapcsolatos tényezők jelentek meg sűrűbben válaszok között. A tanulással kapcsolatos válaszokban a tanárok a tanórák

érdekességét, a tanulók inkább a tanulnivaló mennyiségének csökkentését tartották fontosabbnak. A pozitív oldalon a tanárok esetében gyakrabban jelent meg a tanár-diák kapcsolat jelentősége, a tanulóknál viszont inkább a negatív oldalon kapott magasabb gyakoriságot ez a válaszkategória. Az iskolába járás negatív oldalán a tanulók esetében a társakkal való rossz kapcsolatok, a tanulás miatt kialakult fáradtság, illetve a tanulnivaló mennyisége jelent meg a válaszokban. A tanárok válaszaikban szintén ezek a kategóriák jelentek meg, viszont ők ezeken túl a szülők lehetséges negatív hatásait is számba vették.

## 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, vagy boldogságát iskolai körülmények között vizsgálják. Jelenleg nagyobb számban állnak rendelkezésre olyan kutatási eredmények, amelyek holisztikusan a tanulók jóllétét vizsgálják, ezek azonban nemcsak az iskola, hanem egyszerre több, az élet más területeivel összefüggésben vizsgálják a szubjektív jóllét alakulását (Borgonovi & Pál, 2016; OECD, 2019a; 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 vizsgálja iskolai körülmények között (pl. Ivens, 2007; Vargha et al., 2019) több tényező mentén vizsgálja. A nemzetközi vizsgálatok azonban olyan megbízható modelleket és mérőeszközöket eredményeztek, amelyek adaptálása hazai viszonylatban is megfelelő eredményeket hozhat. Ennek alapján a doktori 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.

## A tézisfüzetben felhasznált irodalom

- Aldridge, J. M, Fraser, B., J., Ala'i, K, Earnest, J., & Afari, E. (2016). Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity. *Improving Schools*, 19(1), 5-26. doi: 10.1177/1365480215612616
- Andorka, R. (2006). *Bevezetés a szociológiába*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Berkecz, F. (2018). Tanítható-e a boldogság? Boldogságórák – kérdések és dilemmák keresztény szemszögből. Retrived from [https://www.karizmatikus.hu/images/stories/docs/Boldogsagorak\\_kereszteny\\_szemmel\\_BS\\_SSS.pdf](https://www.karizmatikus.hu/images/stories/docs/Boldogsagorak_kereszteny_szemmel_BS_SSS.pdf)
- 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.
- Cloninger, C. R. (2004). *Feeling Good. The Science of Well-Being*. New York: Oxford University Press.
- 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.
- Csikszentmihályi, M. (1999): If we are so rich, why aren't we happy? *American Psychologist*, 54(10), 821—827.
- D. Nagy, K. (2020). Az iskolai jóllét értelmezésének és modellezésének lehetőségei. *Magyar Pedagógia*, 120(2). Megjelenés alatt.
- 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
- 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.
- Diner, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2002). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.
- 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.
- 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)
- Eder, F., & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klasse (LFSK)*. Göttingen: Hogrefe.

- 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.
- Gáspár, T. (2013). A társadalmi-gazdasági fejlettség mérési rendszerei. *Statisztikai Szemle*, 91(1), 77-92.
- 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.
- Gyarmathy, É. (2019). Öröm és boldogság az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 69(9-10), 112-121.
- Hajdu, T., & Hajdu, G. (2013). Jövedelem és szubjektív jóllét az elemzési módszer megválasztásának hatása a levonható következtetésekre. *Statisztikai Szemle*, 91(11), 1046-1071.
- 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., 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.
- 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>
- Ittész, 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)
- Jegesné, R. I. (2013). Kék Madár Személyközpontú Pedagógiai Program. Veszprém: Báthory István Sportiskolai Általános Iskola.
- 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
- 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

- Kozéki, B. (1984). *Személyiségfejlesztés az iskolában*. Békéscsaba: Békés megyei Pszichológiai Intézet.
- Kozéki, B. (1991). *Az iskolaethosz és a személyiségstruktúra kölcsönhatása*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- KSH (2014). *A Jólét 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 [http://real.mtak.hu/117027/1/2020\\_11\\_1239.pdf](http://real.mtak.hu/117027/1/2020_11_1239.pdf)
- 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
- 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, 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, 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.
- 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>
- OECD (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume III.): What School Life Means For Students' Lives*. Paris: PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- 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
- Papp-Zipernovszky, O., Kékesi, M. Z., & Jámbori, 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
- 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%3A1021284215801
- Raibley, J. R. (2012) Happiness is not well-being. *Journal of Happiness Studies*, 13(6), 1105–1129. doi: 10.1007/s10902-011-9309-z

- Rees, G., Savahl, S., Lee, B. J., & Casas, F. (eds.), (2020). *Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016-19*. Jerusalem, Israel: Children's Worlds Project (ISCWeB).
- Réthy, E. (2016). Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? *Iskolakultúra*, 26(2), 88-99.
- Róbert, P., Szabó, L., & 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. (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
- 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.
- 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.
- September, R., & Savahl, S. (2009). Children's Perspectives on Child Well-Being. *The Social Work Practitioner-Researcher*, 21(1), 23-40.
- Soutter, A. K., Gilmore, A., & O'Steen (2010). How do High School Youths' Educational Experiences Relate to Well-Being? Towards a Trans-Disciplinary Conceptualization. *Journal of Happiness Studies*, 12, 591-631. doi: 10.1007/s10902-010-9219-5
- 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
- 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., 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
- Szabó, D. F. (2016). A rövidített WHO jól-lét kérdőív gyermekek körében való alkalmazásának lehetőségei. *Iskolakultúra*, 26(11), 113-118.
- 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.



- 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.
- Szondy, M. (2007). Anyagi helyzet és boldogság: kapcsolat individuális és nemzetközi szinten. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika* 8(4), 291-307. doi: [10.1556/Mental.8.2007.4.3](https://doi.org/10.1556/Mental.8.2007.4.3)
- Thornton, A. (2001). *The Well-Being of Children and Families: Research and Data Needs*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Vargha, A., Török, R., Diósi, K., & Oláh, A. (2019). Boldogságmérés az iskolában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74(3-4), 327-346.
- Veczkó, J. (1989). *Gyerekek, tanárok, iskolák*. Budapest: Tankönyvkiadó.
- Vieno, A., Santinello, M., Galbiati, E., & Mirandola, M. (2004). School climate and well being in early adolescence: a comprehensive model. *European Journal of School Psychology*, 2(1-2), 219-238.
- 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](https://doi.org/10.1007/s10902-006-9020-7)
- WHO (1986): *The Ottawa Charter for Health Promotion*. World Health Organization, First International Conference on Health Promotion, Ottawa. <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>
- WHO (2014): Mental Health: A State of Well-Being. [http://www.who.int/features/factfiles/mental\\_health/en/](http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/)

### **A disszertáció témaköréhez kapcsolódó saját publikációk**

- D. Nagy, K (2020). Az iskolai jóllét értelmezésének és modellezésének lehetőségei. *Magyar Pedagógia*, 120(2), 123-148. doi: [10.17670/MPed.2020.2.123](https://doi.org/10.17670/MPed.2020.2.123)
- 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.
- Nagy, K. (2016). The effect of structural changes in social relations on the development of school attachment in elementary school. In *EARLI JURE 2016: 20th Conference of the Junior Researchers of EARLI - Education in a dynamic world: Facing the future: Abstracts: Paper, Roundtable and Poster Presentations* (pp. 51).
- Nagy, K. (2017a). Dimensions of school attachment in elementary school In D. Molnár, É., & Vígh, T. (Eds.), *PÉK 2017 (CEA 2017) XV. Pedagógiai Értékelési Konferencia (15th Conference on Educational Assessment): program és absztraktkötet (program book and abstracts)* (pp. 32). Szeged: SZTE BTK Neveléstudományi Doktori Iskola
- Nagy, K. (2017b). 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. (2017c). Characteristics of school attachment among elementary school students. 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. 61). Örebro, Svédország: Örebro Universitet.
- Nagy, K. (2017d). 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., & Füz, N. (Eds.), *PÉK 2018 (CEA 2018): XVI. Pedagógiai Értékelési Konferencia (16th Conference on Educational Assessment): Program és összefoglalók (Programme and abstracts)* (pp. 73). Szeged: Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Nagy K. (2018b). Az iskolai jóllét dimenzióinak empirikus vizsgálata általános iskolás tanulók körében. In Keresztes, G. & Szabó, Cs. (Eds.), *Tavaszi Szél 2018 Tanulmánykötet III* (pp. 366-376). Budapest: Doktoranduszok Országos Szövetsége. [https://www.dosz.hu/doc/dokumentumfile/tsz\\_2018\\_kotet\\_3.pdf](https://www.dosz.hu/doc/dokumentumfile/tsz_2018_kotet_3.pdf)
- Nagy, K. (2018c). 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., & Misley, 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)* (pp. 66). Szeged: Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Nagy, K. (2019). The influence of social support and community in the development of school well-being. In Zsolnai, A., & Rausch, A. (Eds.), *7th ENSEC Conference (European Network for Social and Emotional Competence): Well-being and Social, Emotional Development* (pp. 90). Budapest: ELTE Eötvös Loránd University Faculty of Education and Psychology. [http://ensec2019.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/ENSEC\\_2019\\_abstracts\\_fv.pdf](http://ensec2019.elte.hu/wp-content/uploads/2019/09/ENSEC_2019_abstracts_fv.pdf)
- Nagy, K., Gál, Z., Jámbori, Sz., Kasik, L., & Fejes, J. B. (2018a). 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. (2018b). A tanulói jóllét és az önértékelés összefüggésének alakulása középiskolások és egyetemisták körében. In Vidákovich, T., & Füz, N. (Eds.), *PÉK 2018 (CEA 2018): XVI. Pedagógiai Értékelési*

*Konferencia (16 th Conference on Educational Assessment): Program és összefoglalók (Programme and abstracts)* (pp. 74). Szeged: Neveléstudományi Doktori Iskola.

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.