



AZ ISKOLAI JÓLLÉT MEGHATÁROZÓ TÉNYEZŐI

Szell Krisztián

ELTE PPK Neveléstudományi Intézet
szell.krisztian@ppk.elte.hu

Róbert Péter

Társadalomtudományi Kutatóközpont, Eötvös Loránd Kutatási Hálózat
robert.peter@tk.hu

D. Nagy Krisztina

SZTE Neveléstudományi Intézet, Nevelélmélet Tanszék
krisztinanagy@edu.u-szeged.hu

Absztrakt

Az iskolai élet minőségének leírására eltérő fogalmi megnevezésekkel találkozhatunk a kutatásokban. A tanulmány ezek közül az iskolai jóllétre fókuszál, bemutatva annak értelmezési lehetőségeit és modelljeit. A tanulmány két, általános iskolákban zajló empirikus kutatás egymással szorosan összefüggő és egymást kiegészítő eredményeit bemutatva kitér az iskolai jóllétet befolyásoló tényezők vizsgálatára is. Elemzéseink egyrészt a Gyermekvilág – Nemzetközi vizsgálat a gyermekek jóllétéről (ISCWeB) nemzetközi felmérés keretei között megkérdezett 5. és 7. évfolyamos magyar tanulók válaszain, másrészt egy 5. és 8. osztályos általános iskolás tanulókat és pedagógusaikat vizsgáló hazai kutatás adatain alapulnak. Eredményeink megerősítik, hogy a szubjektív általános jóllétérzet a fiúk, a fiatalabb, a szubjektíve egészségesebb és a támogató közegben élő tanulók körében magasabb. Az iskolai jóllétérzet szintén magasabb azon tanulók körében, akik egészségesebbnek érzik magukat, ugyanakkor a lányok iskolai jóllétérzete lényegesen magasabb, mint a fiúké, az életkor szerepe pedig kevésbé meghatározó e tekintetben. A tanulók iskolai jóllétét nagymértékben befolyásolja az iskolán belüli társas kapcsolatok minősége és ezek problémái, valamint az iskola és tanárainak támogatása, törődése.

Kulcsszavak: iskolai jóllét, általános iskola, ISCWeB, Iskolai Jóllét Kérdőív

Bevezetés

Hazai és nemzetközi empirikus kutatások eredményei egyértelműen azt mutatják, hogy a tanulók – annak ellenére, hogy napjuk nagy részét az iskolában töltik – iskolai környezetben ritkábban élnek át pozitív élményeket, mint a baráti társaságban, a családban vagy éppen egyedül. Vagyis az iskolai elfoglaltságok a legkisebb arányban kötik le az érdeklődésüket, jelentenek pozitív élményeket, és teszik próbára képességeiket, valamint a legtöbb negatív élmény (pl. unalom, szorongás, tanulási nehézségek, társak elutasítása) is az iskolához kötődik (Csíkszentmihályi, 1997; Oláh, 2005).

Az iskolai élet minőségének leírására eltérő fogalmi megnevezésekkel találkozhatunk a kutatásokban. A kognitív, affektív és viselkedéses viszonyulások, valamint a közöttük lévő összefüggések vizsgálata igen szerteágazó, és egymást átfedő kutatási területet jelöl. A tanulás nem kognitív, affektív tényezőinek vizsgálata az érzelmi tényezők mellett magában foglalja az attitűdöket, az érdeklődést, a tanulási motivációt, a flow-élményt, a kötődést, az iskolai jóllétet és klímát, valamint a társas viselkedés bizonyos elemeivel is átfedést mutat (Józsa & Fejes, 2012). A terminológiai sokszínűség, a jelenséghez tartozó egyes fogalmak tartalmi átfedései a jelenség kutatását is kihívások elé állítják.

Jelen tanulmányunkban nem vállalkozunk ezen sokszínűség részletes megjelenítésére, hanem ennek egyik releváns szegmensére, az iskolai jóllétre fókuszálunk. A tanulók szubjektív jólléte alapvető fontosságú mind a tanulmányi teljesítmény, mind a szociális készségek fejlesztésében (Konu et al., 2002a; Örkényi & Koszonits, 2004; Seligman et al., 2009; Vieno et al., 2004; Williams et al., 2002). A tanulók iskolai jólléte és az azt meghatározó tényezők vizsgálata a Covid-19-járványhelyzet következtében még aktuálisabbá vált, amit jól mutat a témával foglalkozó, főként nemzetközi kutatások, publikációk emelkedése, amelyek a járványhelyzet eddigi és lehetséges oktatási hatásait járják körül, kitérve a tanulói, iskolai jóllét aspektusaira is. A nemzetközi vizsgálatok többek között arra a hazai szempontból is nagyon fontos következményre mutatnak rá, hogy a járványhelyzet negatív hatást gyakorol a tanulók jóllétére és ezáltal az iskolai teljesítményére is (Blanden et al., 2021; Pigaiani et al., 2020; Reimers & Schleicher, 2020; Rose et al., 2021; Shanahan et al., 2020).

Tanulmányunkban először röviden ismertetjük az iskolai jóllét főbb értelmezési lehetőségeit, modelljeit, majd két empirikus kutatás egymással szorosan összefüggő és egymást kiegészítő eredményeit mutatjuk be. Az egyik kutatás a *Gyermekek világa – Nemzetközi vizsgálat a gyermekek jóllétéről (ISCWeB)* nemzetközi felmérés magyar adatai alapján tárja fel és veti össze az 5. és 7. évfolyamos tanulók általános, illetve iskolai jóllétét befolyásoló tényezőket. A másik egy hazai kutatás, amely 5. és 8. osztályos általános iskolás tanulók iskolai jóllétét befolyásoló tényezőit vizsgálja és veti össze az őket tanító pedagógusok iskolai jóllétről alkotott véleményével.

Az iskolai jóllét értelmezése

A kutatások azt mutatják, hogy a jóllét olyan széles körű fogalom, amely magában foglalja az általános tanulási és életpasztalatokat (Awartani et al., 2008; Bourke & Geldens, 2007). A jóllét többdimenziós jellegét jól mutatja a fogalom értelmezése és mérése során használt kifejezések sokfélesége, a tudományterületek, illetve az egyes elemzések szerint is eltérő koncepcionalizálása (jogi, egészségközpontú, fejlődési, ökológiai, képességalapú stb. megközelítések) és operacionalizálása (vizsgált dimenziók és indikátorok száma) (Cho & Yu, 2020). Ugyanakkor a szakirodalomban és a kutatásokban számos közös dimenzió, téma is felmerül (Soutter et al., 2014; Széll et al., 2021).

A Konu és munkatársai (2002a, 2002b) által kidolgozott iskolai jólléti modell négy, az iskola jóllétével kapcsolatos dimenziót különít el: (1) iskolai körülmények (pl. fizikai és szervezeti feltételek, szolgáltatások, biztonság), (2) társas kapcsolatok (pl. tanár-diák kapcsolatok, társakkal való kapcsolatok), (3) személyes tényezők, az önmegvalósítás eszközei (pl. a hallgatói munka értéke, a készségeknek és képességeknek megfelelő tanulási lehetőségek, visszajelzés, bátorítás), és (4) egészségi állapot (pl. pszichoszomatikus tünetek).

Hascher (2008) másképpen konceptualizálta és mérte az iskolai jóllét fogalmát, modelljében hat dimenziót különböztetett meg: 1) pozitív iskolai attitűd, (2) iskolai elismerés és öröm, (3) pozitív énkép, önértékelés, (4) iskolai szociális problémák és konfliktusok, (5) testi és fizikai panaszok és a rájuk adott reakciók az iskolában, és (6) aggodalom és iskola iránti közöny. Mindkét modell közös eleme, hogy többdimenziósak, és figyelembe veszik a kontextust is, ugyanakkor csak a gyermek nézőpontjából vizsgálódnak, ami azt is jelenti, hogy hiányos képet adnak a tanulók tapasztalatairól. Ezért érdemes holisztikus, többdimenziós és többszereplős megközelítéssel vizsgálni az iskolai jóllét szintjét és tényezőit (Tobia et al., 2018).

A szakirodalomban a tanulói és az iskolai jóllét fogalmak jelentésbeli különbsége nem mindig egyértelmű. A két fogalom gyakran összemosódik, vagy egymással azonos jelentésben fordul elő. Egy lehetséges különbség a tanulói és az iskolai jóllét között, hogy az előbbi az egyénre fókuszál, az utóbbi iskolai környezetbe ágyazottan vizsgálja a fogalmat. Jelen esetben tanulói jólléten az iskoláskorú (általános vagy középiskolás) gyerekek szubjektív jóllétét értjük, amit az élet több területe mentén (pl. egészségmagatartás, család, lakókörnyezet, társadalmi-gazdasági háttér), köztük az iskolai körülmények néhány szempontja mentén is vizsgálunk (Róbert et al., 2020). Az iskolai jóllétvizsgálatok viszont egy szűkebb környezetre, elsősorban az iskolai hatásokra koncentrálnak (Hascher, 2004;

Soutter et al., 2014). Az iskolai jóllét összetevőinek vizsgálata visszajelzést ad arról, hogy a tanulók hogyan érzik magukat az iskolában, és mely tényezők mentén értékelik az őket ért hatásokat.

A tanulók iskolai jólléte meghatározza az iskolához való viszonyt, az iskolai közérzetet, az iskola és a tanulás iránti attitűdöket, és az iskolai és osztálytermi légkört is (Czető, 2021; Szabó et al., 2015). Szoros kapcsolatban áll a társas kapcsolatok minőségével, az iskolai és tanulási teljesítménnyel, és a tanuló önértékelésével (Hascher, 2011; Nagy et al., 2019). Azok az iskolák, amelyek sikeresen fejlesztik a tanulók kognitív képességeit, a nem kognitív (affektív) tényezők terén is fejlődést érnek el, mivel az iskola iránti pozitív attitűdöket erősítik (Karvonen et al., 2018; Seligman et al., 2009). Az iskolai jóllét szintje a környezeti és személyi tényezők interakciójának következménye, az iskolában átélt dolgok (légkör, attitűdök, élmények és tapasztalatok) egységes érzelmi mutatója, amely a tanulót ért pozitív és negatív hatások mentén folyamatosan alakul. Az iskolai jóllét szintje a környezeti és személyi tényezők interakciójának következménye, kialakulásában a kutatási eredmények szerint legerősebb hatása az iskolai társas (tanár-tanuló, tanulók közötti) kapcsolatoknak, a tanítási légkörnek és módszereknek, az iskola által nyújtott lehetőségeknek, valamint a tanulással kapcsolatos tényezőknek van (Buda & Péter-Szarka, 2014; Konu et al., 2002; Nagy & Zsolnai, 2016; September & Savahl, 2009).

A tanulói és iskolai jóllét tehát többdimenziós fogalomként értelmezhető, amely rövid és hosszú távú is, vagyis aktuális helyzetekre adott reakció és egy folyamat eredménye is lehet. Az iskolai jóllét és a szubjektív jóllét összefüggenek, egymásból származtathatóak. A kapcsolat lehet olyan irányú, hogy az iskolai jóllét az egyén személyiségének és az egyént ért környezeti hatások összhangjában alakul ki, olyan állapotot jelöl, amely túlmutat a boldogság vagy az elégedettség érzésén (Diener & Lucas, 2000; Dodge et al., 2012; D. Nagy, 2020; Pollard & Lee, 2003). Az iskolai jóllét tehát a szubjektív jóllét iskolai környezetben való értelmezését jelenti (Nagy et al., 2019). De a kapcsolat lehet olyan irányú is, hogy az iskolai jóllét az általánosan vett elégedettség vagy boldogság kiemelt komponense a serdülők életében, jelentős mértékben befolyásolja azt (Gómez-Baya et al., 2021).

A tanulók szubjektív jóllétét befolyásoló tényezők

Felmérések mutatnak rá arra, hogy a gyerekek szubjektív jóllétét veszélyeztetik az olyan tényezők, mint a kedvezőtlen társadalmi, családi és anyagi háttér, a nehézségekkel terhelt családi kapcsolatok, vagy a bántalmazó társas kapcsolatok megléte (The Children's Society, 2020).

Több kutatás is igazolta, hogy a szubjektív tanulói, iskolai jóllét mutatói alacsonyabbak a kedvezőtlenebb családi háttérrel, társadalmi státusszal rendelkező diákok esetében (Govorova et al., 2020; Hamvai & Pikó, 2009; Karvonen et al., 2018; Örkényi & Koszonits, 2004). Kutatások azt is jelzik, hogy a családjukkal, szüleikkel kevésbé jó, kevésbé szoros kapcsolatban lévő, és kevesebb szülői támogatást kapó tanulók jóllétérzete alacsonyabb, mint azon társaiké, akik jó kapcsolatot ápolnak a családjukkal, szüleikkel, és akiket támogatnak a szüleik (Hamvai & Pikó, 2009; Karvonen et al., 2018; Örkényi & Koszonits, 2004; Van Wel et al., 2000). Kutatások igazolták, hogy a gyermekek általános szubjektív jóllétét befolyásolják a szociális és társadalmi kapcsolatok. A pozitív baráti tapasztalatok és kortárskapcsolatok pozitív, míg a negatívak (pl. bullying) negatív hatást gyakorolnak rá (Goswami, 2012).

Örkényi és Koszonits (2004) a tanárokkal való kapcsolat és az iskolai közérzet között erős pozitív kapcsolatot mutatott ki. Eredményeik szerint minél inkább úgy érzi egy gyerek, hogy a tanára igazságos, segítőkész, és az órái érdekesek, annál jobban érzi magát az iskolában, és ugyanez mondható el a jó osztálylégkör, az osztálytársakkal való jó kapcsolat esetében is. Hasonlóra jutott Hamvai és Pikó (2009) is. Elemzésük szerint az iskolához köthető pozitív érzések és a pozitív iskolai légkör hozzájárulnak a diákok szubjektív jóllétéhez. Govorova és munkatársai (2020) elemzésében az iskolai szintű tényezők közül a tanári támogatás mutatta a legerősebb, pozitív irányú kapcsolatot a tanulók jóllétével.

Több kutatás is foglalkozott a gyerekek, tanulók szubjektív jóllétének nemek és életkor szerinti különbségeivel. A nemzetközi vizsgálatok általánosságban arra mutatnak rá, hogy az élettel való általános elégedettséggel mért kognitív szubjektív jóllét a fiúk és a fiatalabb tanulók esetében

magasabb, hozzátevé, hogy ebben jelentős országokénti különbségek mutathatók ki (Govorova et al., 2020; Inchley et al., 2020; OECD, 2019; Rees et al., 2020; Róbert et al., 2020; The Children's Society, 2020). A 11, 13 és 15 éves tanulókat vizsgáló HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*) felmérések azt is megmutatták, hogy erős az együttjárás az egészségi állapot szubjektív észlelése és az étellel való elégedettség között. Általában elmondható, hogy a szubjektíve rosszabb egészségi állapot alacsonyabb elégedettséggel párosul, valamint az is, hogy a lányok nagyobb eséllyel számoltak be egészségügyi panaszokról, mint a fiúk, amely különbség az életkor előrehaladtával nő (Inchley et al., 2020).

A tanulók jólléte tehát egyaránt függ belső, személyes (fizikai-egészségügyi állapot, pszichológiai, kognitív tényezők stb.) és külső, kontextuális (társas kapcsolatok, családi-baráti környezet, tanári-iskolai környezet, társadalmi-gazdasági háttér stb.) tényezőktől, ezért számos kutató alkalmaz olyan ökológiai modellt, amelyben az egyén és az egyénre ható fizikai, társas, iskolai környezet együttesen szerepel (Hascher, 2008; Konu & Rimpelä, 2002; OECD, 2019; Pollard & Lee, 2003; Rees et al., 2020; Soutter et al., 2014).

Az általános és az iskolai jóllét szintjét befolyásoló tényezők vizsgálata az ISCWeB-felmérés alapján

A Gyermekvilág – Nemzetközi vizsgálat a gyermekek jóllétéről (ISCWeB) nemzetközi felmérés a 8, 10 és 12 éves gyerekek nézőpontjából tárja fel a saját életükről, mindennapi tevékenységeikről (otthon, iskolában, szabadidőben, baráti körben), időfelhasználásukról, szubjektív és pszichológiai jóllétükről alkotott percepcióikat. A harmadik adatfelvételi hullám – amelyben Magyarország is részt vett – a gyerekek jóllétének három aspektusát vizsgálta: (1) a szubjektív jóllét affektív (pozitív és negatív érzelmek) és (2) kognitív (étellel és az élet egyes területeivel való elégedettség) komponensét (Kahneman et al., 1999), valamint (3) a pszichológiai jóllétet (önelfogadás, autonómia, másokkal való jó kapcsolat, a környezet uralása, életcélok, személyes fejlődés) (Ryff, 1989). Ezek közül jelen elemzésben a szubjektív jóllét kognitív komponensére fókuszálunk és tárjuk fel, majd vetjük össze a tanulók általános jóllétét, illetve iskolai jóllétét befolyásoló tényezőket. A kutatásról, a kutatás során alkalmazott mérőeszközökről, valamint a kutatás eredményeiről részletes információk érhetők el a kutatás honlapján (<https://iscweb.org/>).

Magyarországon kétlépcsős rétegzett mintavételre került sor: az általános iskolák rétegzése településtípus, földrajzi elhelyezkedés (régió), fenntartó és iskolaméret alapján történt, ezt követően az iskolák véletlenszerűen kerültek kiválasztásra. Az elemzéshez csak a magyar 10 és 12 éves, azaz a 5. (N = 1035) és 7. évfolyamos tanulók (N = 994) válaszait használtuk fel.

Az elemzésbe vont változók köre

A felmérés több aspektusból vizsgálja a gyerekek jóllétét (Róbert et al., 2020; Széll et al., 2021), a jelen elemzésben azonban csak két, eredményváltozóként bevont mérési skálát vizsgálunk: (1) az általános jóllét és elégedettség mérésére leggyakrabban alkalmazott, egyetlen kérdésből álló Cantril-létrát (Cantril, 1965), amely 0–10 fokozatú skálán méri fel, hogy a válaszadó milyennek értékeli saját jelenlegi élethelyzetét (a létra alja a lehető legrosszabb, a teteje a lehető legjobb életet jelöli) (átlag: 9,10; szórás: 1,67); és (2) az iskolás léttel való elégedettség, azaz az iskolai jóllét szintjének mérésére a Cantril-létra mintája alapján alkalmazott mérőeszközt, amely 0–10 fokozatú skálán (0 = egyáltalán nem, 10 = teljesen) méri fel, hogy a válaszadó tanuló mennyire elégedett azzal, hogy általában milyen iskolásnak lenni (átlag: 7,34; szórás: 2,28). Mindkét skála vizsgálatát egyrészt a két skála közötti nem túl erős kapcsolat ($r = 0,318$, $p < 0,001$) indokolja, másrészt az, hogy így lehetőség adódik a tanulók általános jóllétét és iskolai jóllétét befolyásoló tényezőinek összevetésére.

Elemzésünkben tanulói szintű magyarázóváltozók segítségével vizsgáltuk a tanulók általános jóllétét, illetve iskolai jóllétét meghatározó tényezőket. Így az elemzésbe olyan változókat vontunk be, amelyek jól jelzik a tanulók egyéni és családi hátterét, valamint barátokhoz/kortársakhoz, iskolához való viszonyulását. Az egyéni tényezők között vizsgáltuk a tanulók évfolyamát (0 = 5. évfolyam, 1 =

7. évfolyam), nemét (0 = fiú, 1 = lány) és lakóhelyét (amelyet 4 dummy változó – főváros, megyeszékhely, egyéb város, község – jelenít meg), valamint a vallásosságukat (0 = nem vallásos, 1 = vallásos) és cigány nemzetiségüket (0 = nem cigány nemzetiségű, 1 = cigány nemzetiségű) is. A jóllét kapcsán fontos tényező az egészségi állapot szubjektív észlelése is, amelyet 10 különböző egészségügyi panasz, tünet (fej-, gyomor-, hátfájás, alvási nehézség stb.) elmúlt 6 hónapban előforduló gyakoriságát összegző index-szel mértünk (0 = legkedvezőtlenebb egészségi állapot, 40 = legkedvezőbb egészségi állapot). A családi háttér kapcsán vizsgáltuk a család összetételét (0 = kétszülős család, 1 = nem kétszülős család), a háztartás méretét (fő), valamint azt is, hogy van-e testvére a megkérdezettnek (0 = nincs, 1 = van). A család anyagi helyzetét az úgynevezett Családi Jómódúság Skála (Currie et al., 2008) harmadik változatával mértük (Örkényi & Arnold, 2014). Továbbá 16 darab 1–5 skálás item bevonásával, maximum likelihood (ML) módszerrel és direkt oblimum ($\delta=0$) forgatással végzett feltárási faktorelemzés segítségével (KMO = 0,90; Bartlett teszt [χ^2 (120, N = 1672) = 10270,02, $p < 0,001$]; megmagyarázott variancia 48,53%) ragadtuk meg a család, a barátok/kortársak és az iskola támogató, gondoskodó, biztonságot nyújtó szerepét. A család faktor a (1) családi törődést, (2) segítséget, (3) biztonságot, (4) a kellemes családi együttlétet, (5) a gyerek véleményének szülők általi figyelembe vételét, valamint (6) a szülőkkel közös döntéshozatal meglétét méri. A barátok/kortársak faktor (7) az elegendő barát, (8) a segítő barát és (9) a segítő iskolatárs meglétét, (10) a barátok kedvességét, valamint (11) a barátokkal való jó kapcsolatot mutatja. Az iskola faktor (12) a tanári törődést, illetve (13) segítséget, (14) a gyerek véleményének tanárok általi figyelembe vételét, illetve (15) döntésekbe való beleszólási lehetőségét, valamint (16) az iskola biztonságát összegzi.

Elemzési eljárás

Elemzésünk során az előzőekben bemutatott változószettben ENTER-módszerrel két lineáris regressziós modellt építettünk. Az első modell célja a tanulók általános szubjektív jóllétét (elégedettségét) leginkább befolyásoló tényezők feltárása, míg a második modell a tanulók iskolai jóllétét (iskolás léttel való elégedettségét) leginkább magyarázó változók megragadására vállalkozik. A két modell tehát csak az eredményváltozóban (függő) különbözik egymástól. A modellben szereplő változók kapcsán tapasztalható válasziányok miatt a többváltozós lineáris modellekben szereplő elemszámok (első modell: N = 1479, második modell: N = 1476) alacsonyabbak a tényleges minta elemszámánál. Hozzáteve, hogy a modellben szereplő változókat tekintve – alacsony mérési szintű változók esetében khi-négyzet-próba, magas mérési szintű változó esetén független két mintás t-próba alapján – nem tapasztalható szignifikáns eltérés a tényleges minta és az elemzett minták között ($p > 0,05$).

Az általános tanulói jóllét meghatározó tényezők

A tanulók általános jóllétének magyarázatára szignifikáns ($F(15, 1463) = 51,94$, $p < 0,001$), az elégedettségérzet varianciájának több mint egyharmadát magyarázó (korrigált $R^2 = 0,34$) lineáris regressziós modellt sikerült létrehozni. A modellben 6 változó játszik jelentős magyarázó szerepet. Valamennyi változó kontroll alatt tartása mellett a tanulók általános elégedettségét a legmeghatározóbban a család támogató, gondoskodó légköre növeli ($\beta = 0,34$), de lényeges szerepet kap a minél jobb szubjektív egészségi állapot is ($\beta = 0,20$). A barátok/kortársak támogatása ($\beta = 0,11$), a tanuló neme ($\beta = -0,11$) és évfolyama ($\beta = -0,08$) szintén meghatározó. Utóbbi két változó kapcsán a negatív előjel jól mutatja, hogy a fiúkhoz képest a lányok elégedettsége, a fiatalabb tanulókhoz képest pedig az idősebbeké szignifikánsan alacsonyabb, amely tendencia szinte valamennyi nemzetközi kutatásban visszaköszön (vö. Róbert et al., 2020). Az iskola és tanárainak támogatása, törődése szintén az általános jóllétérzet emelkedéséhez vezet, hozzáteve, hogy a jóllétérzet növelésében ez a tényező a modell többi szignifikáns változójához képest kisebb szerepet kap ($\beta = 0,078$) (1. táblázat).

1. táblázat
Az általános tanulói jóllétet magyarázó regressziós modell eredményei (N = 1479)

Változók	B	SE	KI (95%)		β	p
			AH	FH		
Konstans	8,34	0,37	7,62	9,05		0,000
Évfolyam (0 = 5., 1 = 7.)	-0,27	0,07	-0,40	-0,13	-0,08	0,000
Nem (0 = fiú, 1 = lány)	-0,34	0,07	-0,47	-0,20	-0,11	0,000
Budapest (0 = nem, 1 = igen)	0,16	0,30	-0,42	0,74	0,03	0,594
Egyéb város (0 = nem, 1 = igen)	0,14	0,28	-0,41	0,70	0,05	0,614
Község (0 = nem, 1 = igen)	0,23	0,29	-0,33	0,80	0,07	0,416
Vallásos (0 = nem, 1 = igen)	-0,04	0,07	-0,19	0,10	-0,01	0,571
Cigány nemzetiségű (0 = nem, 1 = igen)	0,25	0,16	-0,065	0,57	0,035	0,119
Szubjektív egészségi állapot (0–40 skála)	0,04	0,00	0,029	0,05	0,20	0,000
Család összetétele (0 = kétszülős, 1 = nem kétszülős)	0,02	0,10	-0,184	0,21	0,00	0,885
Háztartásméret (fő)	-0,00	0,03	-0,055	0,05	-0,00	0,966
Testvér (0 = nincs, 1 = van)	-0,07	0,11	-0,279	0,15	-0,01	0,554
Családi Jómódúság Skála	-0,02	0,02	-0,049	0,01	-0,03	0,275
Család támogatása (faktor)	0,60	0,05	0,508	0,70	0,34	0,000
Kortársak támogatása (faktor)	0,20	0,05	0,107	0,29	0,11	0,000
Iskola támogatása (faktor)	0,13	0,05	0,042	0,22	0,08	0,004

Megjegyzés: Független változó: általános elégedettségérzet; B = standardizáltan együtttható, SE = B standard hibája, KI (95%) = B együtttható 95%-os konfidencia intervalluma, AH = alsó határ, FH = felső határ, β = standardizált együtttható. A modellben szignifikáns ($p < 0,05$) szerepet kapó változók dőlten kerültek kiemelésre.

A tanulók iskolai jóllétét meghatározó tényezők

A tanulók iskolai jóllétérzetének magyarázatára létrehozott lineáris regressziós modell szintén szignifikáns ($F(15, 1460) = 37,62, p < 0,001$), és az iskolás léttel való elégedettségérzet varianciájának több mint egynegyedét magyarázza (korrigált $R^2 = 0,27$), ami némiképp elmarad az előző modellnél tapasztalttól. További különbség, hogy ebben a modellben kevesebb, összesen 3 szignifikáns tényező jelenik meg, amelyek közül mindegyik szignifikáns volt az előző modellben is. A modellben a legerősebb szerepet az iskola támogató közege kapta ($\beta = 0,44$). Vagyis ha a tanuló azt érzi, hogy az iskolában a tanárok törődnek vele, segítenek neki, ha valami baja akad, meghallgatják, és figyelembe veszik, amit mond, továbbá ha biztonságban érzi magát az iskolában, és lehetősége van beleszólni azokba a dolgokba, amelyek fontosak a számára, akkor az iskolás léttel való elégedettsége is magasabb lesz. Az iskolai jóllétérzet növekedésében a kedvező szubjektív egészségi állapot ($\beta = 0,09$) és a tanuló neme kapott még szignifikáns szerepet ($\beta = 0,07$). Utóbbi kapcsán fontos kiemelni, hogy az általános jóllétel ellentétben az iskolai jóllét szintje a lányok esetében magasabb (2. táblázat).

2. táblázat

Az tanulók iskolai jóllétét magyarázó regressziós modell eredményei (N = 1476)

Változók	B	SE	KI (95%)		β	p
			AH	FH		
Konstans	6,78	0,54	5,71	7,84		0,000
Évfolyam (0 = 5., 1 = 7.)	0,11	0,10	-0,09	0,31	0,02	0,291
Nem (0 = fiú, 1 = lány)	0,31	0,10	0,11	0,50	0,07	0,002
Budapest (0 = nem, 1 = igen)	-0,20	0,44	-0,96	0,76	-0,01	0,825
Egyéb város (0 = nem, 1 = igen)	-0,03	0,42	-0,85	0,79	-0,01	0,940
Község (0 = nem, 1 = igen)	-0,08	0,42	-0,91	0,75	-0,02	0,850
Vallásos (0 = nem, 1 = igen)	-0,20	0,11	-0,42	0,01	-0,04	0,066
Cigány nemzetiségű (0 = nem, 1 = igen)	0,16	0,24	-0,31	0,63	0,02	0,511
Szubjektív egészségi állapot (0–40 skála)	0,03	0,01	0,01	0,04	0,09	0,000
Család összetétele (0 = kétszülős, 1 = nem kétszülős)	-0,08	0,15	-0,37	0,22	-0,01	0,606
Háztartásméret (fő)	0,01	0,04	-0,07	0,09	0,00	0,880
Testvér (0 = nincs, 1 = van)	-0,12	0,16	-0,44	0,20	-0,02	0,450
Családi Jómódúság Skála	-0,03	0,02	-0,07	0,02	-0,03	0,252
Család támogatása (faktor)	0,12	0,07	-0,02	0,26	0,05	0,098
Kortársak támogatása (faktor)	0,08	0,07	-0,05	0,22	0,03	0,215
Iskola támogatása (faktor)	1,06	0,07	0,92	1,19	0,44	0,000

Megjegyzés: Független változó: iskolás léttel való elégedettségérzet; B = standardizálatlan együttható, SE = B standard hibája, KI (95%) = B együttható 95%-os konfidencia intervalluma, AH = alsó határ, FH = felső határ, β = standardizált együttható. A modellben szignifikáns ($p < 0,05$) szerepet kapó változók dőlten kerültek kiemelésre.

Az iskolai jóllét összetevői a tanulók és a pedagógusok szemszögéből egy hazai kutatás alapján

A legtöbb kutatási eredmény a tanulók oldaláról közelíti meg a tanulói/iskolai jóllét kérdését, a tanárok ezzel kapcsolatos véleményéről azonban keveset tudunk. Ezért a továbbiakban egy olyan hazai kutatás eredményeit ismertetjük, amelynek célja a kutatásban részt vevő általános iskolás (5. és 8. osztályos) tanulók (N = 419) iskolai jóllétét befolyásoló tényezőinek vizsgálata, majd a kapott eredmények összevetése az őket tanító pedagógusok (N = 55) iskolai jóllétről alkotott véleményével.

Elemzési keret

A kutatás során a tanulók egy adaptált mérőeszközt, az Iskolai Jóllét Kérdőívet (Nagy, 2021; Nagy et al., 2019; eredeti kérdőív: Fragebogen zum Wohlbefinden in der Schule, Hascher, 2004; angol adaptációban: Student Well-Being Questionnaire, Hascher, 2008) töltötték ki. A kérdőívben található 33 állítással való egyetértésük mértékét a tanulók ötfokú Likert-skálán fejezték ki. Az állítások pozitív és negatív dimenziók mentén három-három faktorba különültek el. A kérdőív pozitív dimenziót alkotó tételai az iskola iránti pozitív attitűdökre (Pozitív attitűd), az iskolai pozitív érzésekre, a sikerélményekre és a kapott elismerésekre (Elismerés, öröm), valamint a tanulmányi teljesítmény

megfítlésére és a tanulók önbizalmára vonatkoznak (*Énkép*). A negatív dimenzió tételei az iskolában vagy az iskola miatt kialakult szomatikus tünetekre (*Testi, fizikai panasz*), az iskolai és/vagy osztálytársakkal kialakult konfliktusokra (*Problémák, konfliktusok*), és az iskolával kapcsolatos aggodalmakra (*Aggodalom, közöny*) vonatkoznak. A tanulók a kérdőív kitöltése után válaszoltak arra a kérdésre is, hogy miért szeretnek, illetve miért nem szeretnek iskolába járni.

A pedagógusok véleményét a tanárok és a tanulók iskolai jóllétének összetevőiről egy saját készítésű online kérdőívcsomag segítségével vizsgáltuk, a tanulmányban az iskolai jóllétre vonatkozó nyílt válaszok eredményeit mutatjuk be. A vizsgálatban részt vevő tanárok a részt vevő tanulók pedagógusai (osztályfőnökei és egyéb tanárai) voltak. A kérdőív ezen egységében a tanárok előbb meghatározták az iskolai jóllét feltételezett összetevőinek fontosságát, majd a tanulókhöz hasonlóan tőlük is annak a mondatnak a befejezését kértük, hogy: „Azért szeretek iskolába járni, mert... / A tanulók azért szeretnek iskolába járni, mert...”. A válaszokból kategóriákat képeztünk, az elemzést a tanári és a tanulói válaszok összehasonlításával mutatjuk be.

Az online kutatásba véletlenszerűen választott általános iskolák tanulóit és tanárait vontuk be az ország egész területéről, ugyanakkor a minta nem reprezentatív. A kérdőíveket 419 fő általános iskolás, 5. ($N_5 = 212$) és 8. évfolyamos ($N_8 = 207$) tanuló és 55 fő pedagógus töltötte ki anonim módon 2019. december és 2020. március között (az adatfelvételt a távoktatás bevezetése szakította meg).

Az tanulók iskolai jóllétének összetevői

Az Iskolai Jóllét Kérdőív mindkét évfolyamon megfelelő megbízhatósági mutatókat kapott (Cronbach- $\alpha = 0,88$ és $0,86$). A kérdőív illeszkedési mutatói nem voltak megfelelőek az eredeti faktorszerkezetre (CFI = $0,81$, TLI = $0,79$, SRMR = $0,08$, RMSEA = $0,07$), ezért annak igazolására feltáró faktorelemzést végeztünk, amely az iskolai jóllétnak öt faktorát különítette el (általános attitűd, pozitív érzések, iskolai énhatékonyság, szociális problémák, szorongás és fizikai panaszok) (3. táblázat).

3. táblázat
Az Iskolai Jóllét Kérdőív kapott faktorai

Kapott eredmények			
Fődimenzió	Aldimenzió	Itemszám	Példa
POZITÍV dimenzió	Általános attitűd	5	Szívesen megyek iskolába.
	Pozitív érzések	8	Az iskolában mindig történnek jó dolgok.
	Iskolai énhatékonyság	4	Nem okoz problémát az iskolai követelmények teljesítése.
NEGATÍV dimenzió	Társas problémák	5	Az elmúlt pár hétben előfordult, hogy problémám/konfliktusom volt egy osztálytársammal.
	Szorongás, fizikai panasz	10	Az elmúlt pár hétben előfordult velem, hogy annyira izgultam, hogy számonkérés előtt nem volt étvágyam.

A továbbiakban a tanulók válaszait leíró statisztikai elemzésekkel vizsgáltuk. Évfolyamok szerint az összes faktor magasabb értéket kapott az ötödikesek körében, a pozitív faktorok esetében szignifikáns a különbség. A magasabb átlagértékek arra utalhatnak, hogy az ötödik osztályos tanulók szívesebben járnak iskolába, az iskolai attitűdjük ($F = 0,03$; $p < 0,001$) és énhatékonyságuk ($F = 0,27$; $p = 0,04$) jellemzően magasabb, és több pozitív érzésről számolnak be ($F = 0,20$; $p < 0,001$). Ezzel szemben a felső tagozatos tanulóknak gyakrabban vannak társas problémáik, vagy gyakrabban tapasztalnak szorongásra utaló jeleket. Ez az eredmény ugyan nem szignifikáns, de bizonyára jelentős hatással van az iskolai attitűdjükre. A negatív dimenzió faktorai közül a társas kapcsolatok problémái

mindkét évfolyamon magasabb értékeket mutatnak, ezért feltételezhető, hogy fontos befolyásoló tényezőt jelent.

A nemek esetében a fiúknál és a lányoknál a pozitív dimenzió faktorai közül egyaránt az iskolával kapcsolatos pozitív érzések kapták a legalacsonyabb, és az általános attitűd a legmagasabb értéket. A negatív dimenzió mindkét faktora magasabb átlagértékeket kapott a fiúknál. A *Szorongás, fizikai panasz* esetében a különbség szignifikáns ($F = 0,53$; $p < 0,001$), vagyis a fiúknak gyakrabban vannak szorongásos, vagy testi, fizikai egészséget érintő panaszai. A negatív dimenzió esetében lányoknál a *Társas problémák* faktora emelkedett ki, a *Szorongás, fizikai panasz* esetükben a legalacsonyabb értéket kapta. Feltételezhető, hogy a fiúk esetében az iskola megítélésekor inkább a negatív tényezők kerülnek előtérbe, számukra a konfliktusoknak és az ezt kísérő szorongás érzésének, valamint a felmerülő testi panaszoknak nagyobb jelentősége van az iskolai jóllét alakulásában, mint a lányoknál.

A pedagógusok között az iskolai jóllétet befolyásoló tényezők közül a legmagasabb átlagpontszámot az iskolával és/vagy osztálytársakkal való kapcsolat jelentősége kapta, ezt követte a tanár-diák viszony és a szülői hatások, valamint a tanórák érdekessége és a tanári értékelés jellemzőinek jelentősége (4. táblázat).

4. táblázat

Az iskolai jóllétet befolyásoló tényezők jelentősége a tanárok szerint (N = 55)

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

Feltett kérdés: „Az alábbiakban olyan lehetséges befolyásoló tényezőket sorolunk fel, amelyek a tanuló szempontjából fontosak lehetnek az iskolai jóllét alakulásában. A tényezők melletti számok (0–5) kiválasztásával jelezze, hogy véleménye/tapasztalata szerint azoknak mennyire lehet fontos szerepük az iskolai jóllét alakulásában.”

A kapott tételek véleményezése után a pedagógusok nyitott válasz formájában egészíthették ki a felsorolást (Feltett kérdés: „A fentiekén kívül milyen tényezőt tudna még felsorolni, ami befolyásolhatja a tanulók iskolai jóllétét?”). A válaszokban leggyakrabban a szülő és a tanár személyiségét (pl. személyes tulajdonságok, szülői támogatás és elvárások), valamint az osztálylégkör és az oktatási módszerek jelentőségét részletezték (pl. IKT-eszközök), továbbá megjelent a minőségi iskolaiszabadidő-eltöltés és egyéb iskolai programok szerepe, és néhányan felsorolták a fegyelmezetlenség és a zaklatás jelentőségét is (pl. iskolai erőszak, verekedés, sértegetés). A tanár-diák viszony esetében megjelent a tanár személyes és munkahelyi jóllétének, elégedettségének, illetve anyagi megbecsültségének a jelentősége.

Az iskolába járás szeretete a tanulók és a tanárok véleménye alapján

Az iskolába járás szeretetét vizsgáló nyílt végű kérdések esetében 303 tanuló válaszát elemeztük. A kategóriákba sorolás alapján a legtöbb válasz az iskolai társas kapcsolatokra vonatkozott, ezen válaszadók szerint a barátok és az osztálytársak jelentléte miatt érdemes iskolába járni. Évfolyamok és

nemek tekintetében is ez a válasz fordult elő a leggyakrabban, amit az osztálylégkör, és a tanulással kapcsolatos állítások követtek. Érdekes eredmény, hogy az iskolába járás szeretetével összefüggésben a tanárokkal kapcsolatos válaszok fordultak elő a legritkábban. A fiúk gyakrabban említették a tanáraikat (pl. tanári támogatás, tanári tulajdonságok), azonban a nyolcadikosok között nem fordult elő olyan válasz, amit ide tudtunk volna sorolni (5. táblázat).

5. táblázat

Az iskolába járás szeretetét meghatározó tényezők előfordulási gyakorisága a tanulói válaszokban (%)

Kategória	Gyakoriság				
	Teljes minta (N = 419)	Fiú (N = 189)	Lány (N = 230)	5. évf. (N = 212)	8. évf. (N = 207)
Társak	50,5	48,2	52,4	45,3	55,6
Osztálylégkör	23,4	24,1	22,9	28,0	19,0
Tanulás	19,5	21,9	17,5	20,0	19,0
Iskolai programok, szolgáltatások	1,7	2,2	1,2	0,7	2,0
Tanárok	1,0	1,5	0,6	2,0	–
Egyéb	4,0	2,2	5,4	4,0	3,9

Feltett kérdés: „Néhány mondattal fejezd be az alábbi állítást: Azért SZERETEK iskolába járni, mert...”

A tanári kérdőívben a pedagógusok a tanulónál részletesebb válaszokat adtak, ennek köszönhetően a kódolás során a válaszok több kategóriába is bekerültek. A tanárok és a tanulók eredményei hasonlóak, a pedagógusok szerint is az osztályközösség minőségének, az iskolatársakkal, osztálytársakkal kialakított baráti kapcsolatoknak van a legfontosabb befolyásoló ereje. Esetükben gyakrabban jelent meg a tanár (a tanár személyisége, tanári támogatás, tanár-diák pozitív viszony) szerepének hangsúlyozása, mint a tanulók esetében. Ezeket követően a legtöbb válasz a tanítási módszerekre és az iskola környezeti tényezőire vonatkozott (6. táblázat).

6. táblázat

A tanulók iskolába járásának szeretetével kapcsolatos tanári válaszokból képzett kategóriák gyakorisága (%) (N = 55)

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

Feltett kérdés: „Kérjük írja le néhány mondatban, hogy tapasztalatai szerint melyek azok az iskolai tényezők, ami(k) miatt a tanulók SZERETNEK iskolába járni!”

A tanulói és tanári vélemények arról, hogy a tanulók miért nem szeretnek iskolába járni

A miért nem szeretnek iskolába járni kérdésre adott tanulói válaszok többsége a tanulással és a tanórákkal hozható összefüggésbe. Ebbe a kategóriába soroltuk a tanulnivaló mennyiségére, a tanórák jellemzőire, valamint a számonkéréssel kapcsolatos félelmekre és stresszhelyzetekre vonatkozó válaszokat. Ezek után a legtöbb tanuló fáradtságra, álmoságra panaszkodott, ami a tanulnivaló mennyiségével vagy a koránkeléssel kapcsolódott össze. A fáradtságra vonatkozó állítások az ötödikeseknél, illetve a lányok körében fordultak elő gyakrabban. A fáradtsággal közel azonos gyakorisággal fordultak elő az iskolai társas kapcsolatok problémái, ezen belül a verbális tényezőket, köztük a kiközösítést és a csúfolódást, gúnyolódást neveztek meg a tanulók. A társakkal kapcsolatos állítások a nyolcadikos tanulónál fordultak elő gyakrabban, ami összefüggésbe hozható azzal, hogy magasabb életkorban fontosabbá válik a barátokkal és a társakkal való kapcsolat minősége. Szintén a negatív tényezők közé tartoztak az iskolai teljesítménnyel, a tanulással és a számonkérésekkel összefüggésbe hozható aggodalmak, félelmek, továbbá a szülői és a tanári elvárások válasza. Nemek tekintetében a fiúk, évfolyamok tekintetében a nyolcadikos tanulók körében kaptunk magasabb értékeket. Ezek alátámasztják a korábbi eredményeinket, mert az iskolai jóllét negatív dimenziójának Szorongás faktora esetében is a fiúk esetében találtunk szignifikáns különbséget. A tanárookra vonatkozó válaszok ebben a kérdésben gyakrabban jelentek meg, mint korábban, főleg a tanár személyiségére és oktatási módszerére vonatkoztak (7. táblázat).

7. táblázat

A miért nem szeretnek iskolába járni kérdésre adott tanulói válaszkategóriák gyakorisága (%)

Kategória	Gyakoriság				
	Teljes minta (N = 419)	Fiú (N = 189)	Lány (N = 230)	5. évf. (N = 212)	8. évf. (N = 207)
Tanulás, tanórák	37,6	36,7	38,4	37,0	38,3
Fáradtság	19,5	18,7	20,1	22,7	16,1
Társak	18,2	18,0	18,3	15,6	20,8
Szorongás	7,6	10,1	5,5	5,2	10,1
Tanárok	4,0	3,6	4,3	4,5	3,4
Egyéb	13,2	12,9	13,4	14,9	11,4

Feltett kérdés: „Néhány mondatot fejezd be az alábbi állítást: Azért NEM SZERETEK iskolába járni, mert...”

Az iskolába járás negatív tanulói megítélése esetében a tanári válaszok ismét több kategóriába is bekerültek. A pedagógusok szerint a társak akkor jelentenek negatív tényezőt, ha a köztük fennálló konfliktusok rendszeresen megjelennek. A barátságok hiánya, a kirekesztés és a zaklatás valamennyi formája negatív iskolai attitűdöt eredményezhet. Az iskolai feladatok teljesítése miatt kialakult fáradtság a tanári válaszokban is az egyik leggyakrabban feltételezett okot jelenti. A tanárok a következményként kialakuló figyelemhiányt és koncentrációs nehézségeket is kiemelték, az ehhez hasonló fizikai tünetek a tanulói válaszokban nem jelentek meg. A tanár jelentősége (személyisége, támogatása és módszerei) ebben az esetben is gyakrabban jelent meg a tanároknál, mint a tanulónál. A negatív oldalon a szülővel, a családi háttérrel kapcsolatos válaszok a tanárok esetében önálló kategóriát kaptak. Véleményük szerint a szülők és a tanárok közötti együttműködés problémái, a szülői támogatás hiánya, a magas elvárások, valamint az iskoláról való negatív szülői vélemény az, ami fontos befolyásoló tényező lehet a kérdésben (8. táblázat).

8. táblázat

A tanári válaszkategóriák gyakorisága az iskolába járás negatív megítéléséről (%) (N = 55)

Kategória	Gyakoriság
Iskolai társas kapcsolatok	
Társak	18,2
Tanár	12,7
Tanulás és tanóra	
Tanulás és tananyag	45,5
Szorongás, stressz	40,0
Iskolai szabályok	23,6
Oktatási módszerek	14,5
Tanulási motiváció	13,0
Fizikai tünetek	
Fáradtság	23,6
Család	
Családi hatások, otthoni körülmények	5,5

Feltett kérdés: „Kérjük írja le néhány mondatban, hogy tapasztalatai szerint melyek azok az iskolai tényezők, ami(k) miatt a tanulók NEM SZERETNEK iskolába járni!”

Összegzés

Tanulmányunkban az iskolai jóllétre fókuszálva mutattuk be egy nemzetközi tanulói adatfelvétel magyar adatain és egy hazai felmérés tanulói és pedagógusválaszain alapuló elemzés egymással szorosan összefüggő és egymást kiegészítő eredményeit. Mindkét kutatás terepe az általános iskola volt.

A korábbi kutatások egyértelműen jelzik, hogy a szubjektív jóllét a fiúk és a fiatalabb tanulók körében magasabb (Govorova et al., 2020; Inchley et al., 2020; OECD, 2019; Rees et al., 2020; Róbert et al., 2020; The Children’s Society, 2020). A tanulmányban szereplő két kutatás alapján is kijelenthető, hogy a magasabb évfolyamokon tanulók jólléte alacsonyabb, egyre kevésbé szeretnek iskolába járni, az iskola iránti attitűdjük egyre kedvezőtlenebb, a szorongás mértéke azonban egyre magasabb, amely feltételezhető, hogy negatívan hat az egészségi állapot szubjektív megítélésére is. Ugyanígy hasonló irányba mutat az iskolai jóllét szintjének nemek szerinti különbözőségének vizsgálata is, a lányok iskolai jóllétérzete lényegesen magasabb a fiúkénál, utóbbiaknak gyakrabban vannak szorongásos tünetei, vagyis a fiúk esetében az iskolai jóllét megítélésekor minden bizonnyal inkább a negatív tényezők kerülnek előtérbe.

A nemzetközi adatfelvétel magyar adatain alapuló elemzés rávilágított arra, hogy az egészségi állapot, a nem és az életkor mellett a tanulók általános jóllétérzetét leginkább a család, a barátok/kortársak és az iskola támogatása befolyásolja, azaz minél támogatóbbak ezek a közegek, annál valószínűbb, hogy jobb lesz a tanuló általános közérzete is. Ez megerősíti több korábbi kutatás eredményeit (Goswami, 2012; Hamvai & Pikó, 2009; Karvonen et al., 2018; Örkényi & Koszonits, 2004; Van Wel et al., 2000). Ugyanakkor a tanulók iskolai jóllétét a nem és az egészségi állapot mellett egyértelműen az iskola és tanárainak támogatása, törődése befolyásolja a legerősebben, vagyis ebben már kevésbé játszik szerepet a családi és baráti környezet (vö. Govorova et al., 2020; Hamvai & Pikó, 2009; Örkényi & Koszonits, 2004).

A tanulói és tanári válaszokat egyaránt gyűjtő hazai kutatás eredményei némiképp árnyalják ezt a képet. Az iskolai jóllét kapcsán a társas kapcsolatok minősége és ezek problémái jelentik az egyik legerősebb befolyásoló hatást, amit a tanulói és a tanári válaszok is egyértelműen alátámasztottak. Az iskolai jóllét legfontosabb befolyásoló tényezői esetében a tanári és a tanulói vélemények között több

ponton is hasonlóság mutatkozott. A tanulók az iskola mellett és ellen egyaránt a barátok és a tanulással kapcsolatos tényezőket emelték ki leggyakrabban, a negatív tényezők között emellett a fizikai fáradtság és a túlterheltség érzése jelent meg. Az iskola pozitív és negatív megítélésekor a tanárookra vonatkozó megállapítások lényegében csak a negatív oldalon szerepeltek, igaz ott sem nagy arányban. 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.

Köszönetnyilvánítás

A kutatást az NKFIH NN 125715. számú, Gyermek az iskolában: Jóllét és azon túl című projektje támogatta. A kutatás megalapozása idején, 2019 októbertől és 2020 júniusáig között, Róbert Péter a CEU IAS Senior Core Fellow-já volt. A tanulmány a PD 138342 azonosítószámú OTKA posztdoktori kutatási projekt keretében készült.

Irodalom

- Awartani, M., Whitman, C.V., & Gordon, J. (2008). Developing instruments to capture young people's perceptions of how school as a learning environment affects of their well-being. *European Journal of Education*, 43(1), 51–70.
- Blanden, J., Crawford, C., Fumagalli, L., & Rabe, B. (2021). *School closures and children's emotional and behavioural difficulties*. Institute for Social and Economic Research, University of Essex.
- Bourke, L., & Geldens, P. (2007). What does wellbeing mean?: Perspectives of wellbeing among young people & youth workers in rural Victoria. *Youth Studies Australia*, 26(1), 41–49.
- 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.
- Cantril, H. (1965). *The pattern of human concern*. Rutgers University Press.
- Cho, E., & Yu, F. (2020). A review of measurement tools for child wellbeing. *Children and Youth Services Review*, 119, Article 105576. doi: [10.1016/j.chilyouth.2020.105576](https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105576)
- Csikszentmihályi, M. (1997). *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó.
- Currie, C., Molcho, M., Boyce, W., Holstein, B., Torsheim, T., & Richter, M. (2008). Researching health inequalities in adolescent: The development of the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Family Affluence Scale. *Social Science & Medicine*, 66(6), 1429–1436.
- Czető, K. (2021). Az iskolai attitűd kutatásának kérdései: elméleti modellek és lehetséges mérőeszközök. *Iskolakultúra*, 31(3), 51–74.
- 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)
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Subjective emotional well-being. In M. Lewis & J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 325–337). Guilford Press.
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235. doi: [10.5502/ijw.v2i3.4](https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4)
- Gómez-Baya, D., García-Moro, F. J., Muñoz-Silva, A., & Martín-Romero, N. (2021). School satisfaction and happiness in 10-year-old children from seven European countries. *Children*, 8(5), Article 370.
- Goswami, H. (2012). Social relationships and children's subjective well-being. *Social Indicators Research*, 107(3), 575–588.
- Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J. (2020). How schools affect student well-being: A cross-cultural approach in 35 OECD Countries. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 431. doi: [10.3389/fpsyg.2020.00431](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00431)
- Hamvai, Cs., & Pikó, B. (2009). Serdülők szubjektív jóllétét meghatározó tényezők a családban és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 59(4), 30–42.
- Hascher, T. (2004). *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann Verlag.
- Hascher, T. (2008). Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being. *International Journal of Educational Research*, 47(2), 84–96.

- Hascher, T. (2011). Subjective well-being. In S. Järvelä (Ed.), *Social and emotional aspects of learning* (pp. 99–104). Elsevier Academic Press.
- Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A., Kelly, C., & Arnarsson, Á. M. (Eds.). (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. WHO Regional Office for Europe.
- Józsa, K., & Fejes, J. B. (2012). A tanulás affektív tényezői. In B. Csapó (Ed.), *Mérlegen a magyar iskola* (pp. 367–406). Tankönyvkiadó.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (Eds.). (1999). *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. Russell Sage Foundation.
- Karvonen, S., Tokola, K., & Rimpela, A. (2018). Well-being and academic achievement: differences between schools from 2002 to 2010 in the Helsinki Metropolitan Area. *Journal of School Health*, 88(11), 821–829.
- Konu, A. I., & Rimpelä, M. K. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79–87.
- Konu, A. I., Lintonen, T. P., & Rimpelä, M. K. (2002a). Factors associated with school- children’s general subjective well-being. *Health Education Research*, 17(2), 155–165.
- Konu, A. I., Alanen, E., Lintonen, T. P., & Rimpelä, M. K. (2002b). Factor structure of the School Well-being Model. *Health Education Research*, 17(6), 732–742.
- Nagy, K. (2021). *Az iskolai jóllét vizsgálata 5. és 8. osztályos tanulók és tanáraik körében* [PhD-értekezés. Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola].
- Nagy, K., & Zsolnai, A. (2016). Az iskolai kötődés vizsgálata a társas viszonyok aspektusából. In P. Tóth & I. Holik (Eds.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2015. Pedagógusok, tanulók, iskolák – Az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa* (pp. 53–61). ELTE Eötvös Kiadó.
- Nagy, K., Gál, Z., Jámbori, Sz., Kasik, L., & Fejes, J. B. (2019). A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében. *Iskolakultúra*, 29(6), 3–17. doi: [10.14232/ISKKULT.2019.6.3](https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.6.3)
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (volume III): What school life means for students’ lives*. OECD Publishing. doi: [10.1787/acd78851-en](https://doi.org/10.1787/acd78851-en).
- Oláh, A. (2005). *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény: Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó.
- Örkényi, Á., & Arnold, P. (2014). Társadalmi-gazdasági háttér: A családok szocioökonómiai helyzete. In Á. Németh & A. Költő (Eds.), *Egészség és egészségmagatartás iskoláskorban 2014. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása elnevezésű, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben megvalósuló nemzetközi kutatás 2014. évi felméréséről készült nemzeti jelentés* (pp. 173–184). Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet.
- Örkényi, Á., & Koszonits, R. (2004). Akiknek sem otthon, sem az iskolában nem jó. *Iskolakultúra*, 14(8), 43–55.
- Patalay, P., & Fitzsimons, E. (2016). Correlates of mental illness and wellbeing in children: Are they the same? Results from the UK Millennium Cohort Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(9), 771–783.
- Pigaiani, Y., Zoccante, L., Zocca, A., Arzenton, A., Menegolli, M., Fadel, S., Ruggeri, M., & Colizzi, M. (2020). Adolescent lifestyle behaviors, coping strategies and subjective wellbeing during the COVID-19 pandemic: An online student survey. *Healthcare*, 8(4), Article 472. doi: [10.3390/healthcare8040472](https://doi.org/10.3390/healthcare8040472)
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59–78. doi: [10.1023/A:1021284215801](https://doi.org/10.1023/A:1021284215801)
- 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*. Children’s Worlds Project (ISCWWeB). <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2020/07/Childrens-Worlds-Comparative-Report-2020.pdf>
- Reimers, F. M., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. OECD Publishing.
- Róbert, P., Szabó, L., & Széll, K. (2020). A gyermekjóllét aspektusai. Nemzetközi összehasonlítás egy iskolai kutatás alapján. In T. Kolosi, I. Szelényi, & I. Gy. Tóth (Eds.), *Társadalmi Riport 2020* (pp. 281–306). TÁRKI Társadalomkutatási Intézet Zrt.

- Rose, S., Twist, L., Lord, P., Rutt, S., Badr, K., Hope, C., & Styles, B. (2021). Impact of school closures and subsequent support strategies on attainment and socio-emotional wellbeing in Key Stage 1: Interim Paper 1. Education Endowment. Foundation, National Foundation for Educational Research.
- 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. doi: [10.1037/0022-3514.57.6.1069](https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069)
- Seligman M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivicha, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311.
- September, R., & Savahl, S. (2009). Children’s perspectives on child well-being. *The Social Work Practitioner-Researcher*, 21(1), 23–40.
- Shanahan, L., Steinhoff, A., Bechtiger, L., Murray, A. L., Nivette, A., Hepp, U., Ribeaud, D., & Eisner, M. (2020). Emotional distress in young adults during the COVID-19 pandemic: Evidence of risk and resilience from a longitudinal cohort study. *Psychological Medicine*, 1–10.
- Soutter, A. K., O’Steen, B., & Gilmore, A. (2014). The student well-being model: a conceptual framework for the development of student well-being indicators. *International Journal of Adolescence and Youth*, 19(4), 496–520. doi: [10.1080/02673843.2012.754362](https://doi.org/10.1080/02673843.2012.754362)
- Szabó, É., Zsadányi, Zs., & Szabó, H. L. (2015). Ki szeret iskolába járni? Az iskolai kötődés, a motiváció, az énhatékonyság és a tanulmányifelelősség-vállalás vizsgálata. *Iskolakultúra*, 25(10), 5–20.
- Széll, K., Szabó, L., & Róbert, P. (2021). Három nemzetközi kutatás tanulójólét-konceptiójának összevetése. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 3(2), 67–95.
- The Children’s Society. (2020). *The Good Childhood Report 2020*. The Children’s Society.
- 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*, 19(3), 1–21.
- Van Wel, F., Linssen, H., & Abma, R. (2000). The parental bond and the well-being of adolescents and young adults. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 307–318. doi: [10.1023/A:1005195624757](https://doi.org/10.1023/A:1005195624757)
- 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.
- Williams, P. G., Holmbeck, G. N., & Greenley, N. (2002). Adolescent health psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 70(3), 828–842.