

# Jólét vagy jóllét?

## Az iskolai sikeresség egyik kulcsa

Roszik Dóra

[roszik.dora@szte.hu](mailto:roszik.dora@szte.hu)

SZTE JGYPK Alkalmazott Pedagógiai Intézet

Az iskolai és a tanulói jóllét fogalmának terjedése a XXI. század elejére vezethető vissza, bár a hazai és nemzetközi szakirodalomban mindkét meghatározás használata széles körben elterjedt, mégsem mindig egyértelműek a jelentésbeli különbségek, megkülönböztetésüket nehezíti, hogy ezek a kifejezések gyakran váltakozva jelennek meg, sőt, akár egy tanulmányon belül is szinonimákként azonos értelmet hordoznak (Nagy, 2015).

Az iskola központi szerepet tölt be a serdülők fejlődésében, hiszen fő munkahelyként szolgál ezen korosztály számára, amelyet olyan, a felnőttekéhez hasonló elvárások jellemeznek, mint a monotonitástűrés, a határidők betartásának fontossága, valamint az egyéni felelősség vállalásának hangsúlyozása (Samdal, Dür és Freeman, 2004). A felnőttekhez hasonlóan a serdülők is olyan benyomásokkal, kihívásokkal szembesülnek, amelyek akár szorongást vagy stresszt okozhatnak számukra, és ennek következtében befolyásolják iskolai jóllétüket, többnyire negatív irányban. Az iskolai jóllét nemcsak a jelenlegi és jövőbeli jóllétben és egészségi állapotban játszik fontos szerepet (Bond, Butler, Thomas, Carlin, Glover és Bowes, 2007; Samdal, Dür és Freeman, 2004), hanem a későbbi tanulmányi eredményekben is meghatározó szerepet tölt majd be (Upadyaya és Salmela-Aro, 2013).

**Kulcsszavak:** *szubjektív jóllét, tanulói jóllét, iskolai környezet, iskolai attitűd*



## A jólét és jóllét értelmezésének sokszínűsége

A jólét kutatása számos tudományterületen felbukkant már, beleértve a szociológiát, közgazdaságtant és pszichológiát. Az eltérő értelmezések miatt azonban a téma fogalmi kereteinek meghatározása nem egységes. Mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalomban megtalálható számos olyan meghatározás és definíció, melyek gyakran egymás szinonimáiként használatosak, mint például pszichológiai jólét, szubjektív jóllét, érzelmi jóllét, szubjektív életminőség, mentális egészség, fizikai jólét, szociális jóllét, kognitív jóllét stb. Ez a sokféleség egyrészt mutatja, hogy a jóllét interdiszciplináris megközelítést igényel, másrészt megnehezíti az egységes fogalomhasználatot (Diener, 1994; Kulcsár, 2020; OECD, 2017b). Annak ellenére, hogy a jóllét értelmezése sokszínűséget mutat, az elméletek közös elemei közé tartozik az érzelmi tényezők kiemelése, valamint a kognitív és szociális tényezők befolyásoló szerepe. Ezek révén az egyén saját tapasztalatai és értékelései alapján alakul ki a jóllét élménye és

állapota. Bár eltérő magyarázatokat olvashatunk a kognitív és affektív tényezők jelentőségéről, mégis közös bennük, hogy a jóllét nem csupán egy, hanem több tényező mentén értelmezhető rövid és hosszú távon, azaz az aktuális helyzet értelmezésétől kezdve egészen egy folyamat eredményéig terjedhet (Hascher, 2004a, 2004b; Pollard és Lee, 2002; Ryff és Keyes, 1995).

A hazai szakirodalmi forrásokban a terminusok közti átláthatóságot tovább nehezíti az életminőség leírására használatos kifejezések összessége, valamint ezenkívül a jólét kifejezésének nagyarányú hasonlósága is. Elmondható, hogy a különbségek klasszikusan az anyagi dimenzió mentén érhetők tetten. Ezek alapján a jólét az anyagi javakkal való elégedettséget jelenti, míg a jóllét ennél messzebb mutat, és magában foglalja a pénzben nem mérhető javakkal való elégedettség mértékét is (Andorka, 2006; Gébert, 2012; Nagy, 2018b).

Az egyén jólléte egy komplex rendszerként értelmezhető, amelyet számos együtt-ható kölcsönhatása alakít, úgymint fizikai, anyagi, pszichológiai, kognitív, szociális, spirituális és környezeti tényezők. A jóllét állapota a meghatározó tényezők emocionális, továbbá kognitív megítélése alapján képeződik le az emberben (Diener és Lucas, 2000; Hascher, 2004a) (1. ábra).



1. ábra: A szubjektív jóllét Diener-féle modellje (Diener, 1994)

## A jóllét értelmezésének útjai

A jóllétet vizsgáló tanulmányok gyakorta tesznek kísérletet az eudaimonikus és hedonikus jóllét megkülönböztetésére, amikor a fogalom meghatározásáról és annak lehetséges fajtáinak elkülönítéséről esik szó. Az eudaimonikus jóllét az élet értelmére és céljaira fókuszál, míg ezzel szemben a hedonikus jóllét inkább az öröm és boldogság élményeire összpontosít. Ez a megkülönböztetés lehetővé teszi a kutatók számára, hogy

a jóllét eltérő aspektusait és dimenzióit mélyebben megértsek és elemezzék (*Kulcsár, 2020*).

A témában jártas kutatók zöme írásaik elején említést tesznek Arisztotelészről, hiszen a jóllét kutatások egyik fontos alapkövét az ókori görög filozófus tette le, annak dacára, hogy nem közvetlenül a jóllét konkrét definíciójáról, hanem a boldogságról (eudaimonia-boldogság-önmegvalósítás) elmélkedve hangsúlyozta annak többes jelentéstartalmát. Az első és legfontosabb dolog, amit Arisztotelész kiemelt, az a polisz polgárának társadalmi felelősségvállalása, azaz a közügyekben való részvétele, az együttműködés a többi polgárral, valamint a közösségért végzett munkája, tehát az erényes életvitel, amely által elérhetővé válik számára a boldogság (*Kulcsár, 2020; Ryan és Deci, 2001; Waterman, Schwartz és Conti, 2008*).

Arisztotelész alapvetései – amelyek olvashatók például az Eudemoszi etika vagy a Nikomakhoszi etika című írásaiban – a későbbiekben is meghatározták mind a boldogságról alkotott képünket, mind pedig a jóllét megélésének sokszínűségét, tehát korántsem beszélhetünk ebben a tekintetben sem egy egydimenziós fogalomról. Annak érdekében, hogy árnyaltabb képet kaphassunk, érdemes szemügyre vennünk, hogy milyen megközelítésmódok ismeretesek még Arisztotelész filozófiai gondolatmenetén túlmenően.

*Gerson (1976)* is megkülönböztette a jóllét és az életminőség fogalmát azáltal, hogy az előbbi kapcsán kiemelte az ún. transzcendentális (általánosabb szintű) és az individuális jellemzők közötti különbséget. Mivel az egyéni és a közösségi érdekek, normák gyakran ellentmondásba kerülnek egymással, *Gerson* úgy vélekedett, hogy hatékony megközelítés lehet az önmérséklet és a mások szempontjainak figyelembevétele révén kialakított közös tevékenység iránti elkötelezettség.

*Diener és Suh (1997)* kiemelték a jóllét filozófiai jelentőségét, megközelítésüket vallásfilozófiai kontextusban vizsgálták, ahol bizonyos ideális, normatív viselkedésformák határozzák meg, hogy valaki „jó életet” él-e, vagy sem.

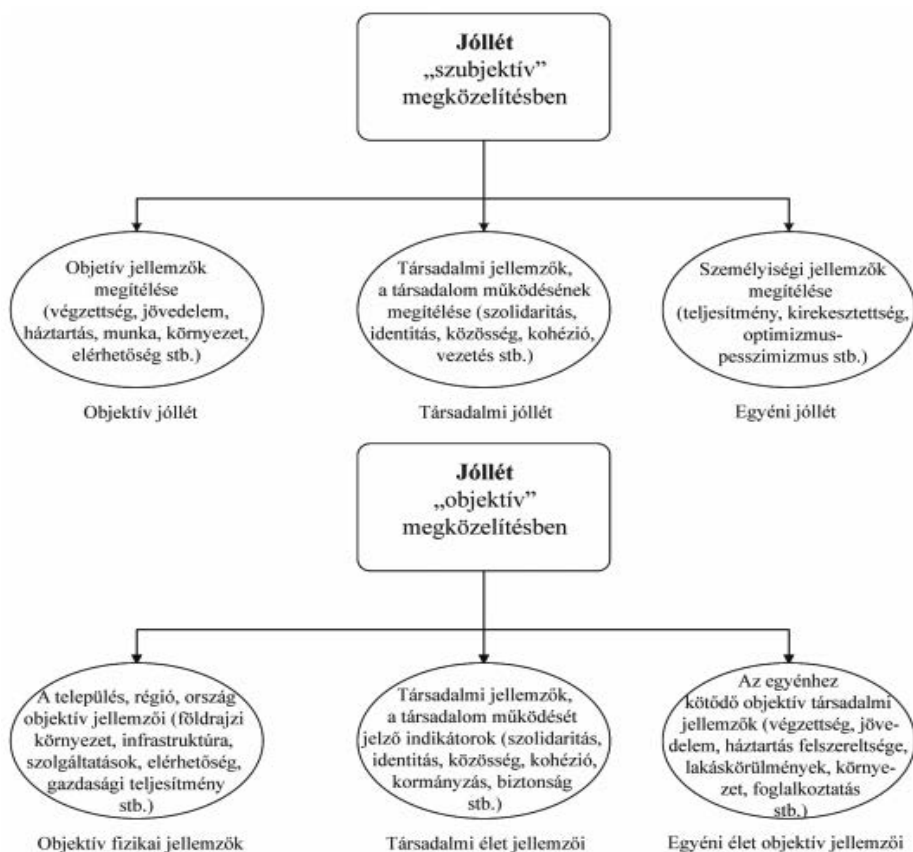
*Sen (1993)* jóllét-megközelítése, a képességmegközelítés (capability approach) Arisztotelész gondolataira épít, ahogyan azt *Bajmóczy (2012)* és *Bajmóczy, Gébert, Málóvics és Pataki (2014)* is hangsúlyozták. *Sen* az egyenlőtlenségekre fókuszál, amelyek az ember által végzett tevékenységek (functionings) és a képességek (capabilities) közötti eltérésekre utalnak.

Ahogy *Karimi, Brazier és Basarir (2016. 795. o.)* megjegyzik: „Az egyén jólléte javítható, ha több választási lehetőséggel rendelkezik. Például, aki választhat több állás, karrier között, az jobb helyzetben van, mint akinek a lehetősége csak egy álláshelyre, karrierre korlátozódik, akkor is, ha mindkét személy ugyanazt részesíti előnyben.”

*Vlaev és Elliott (2014)* – hasonlóan más kutatókhoz – több dimenziót azonosítanak a jóllét fogalmával kapcsolatban. Az egyik dimenzió az objektív tényezők csoportja, amely magában foglalja az egészséget, az oktatást, a ruházatot, az étkezést stb. A másik dimenzió az elégedettséghez szükséges tényezőket és az ezekhez kapcsolódó

preferenciákat jelöli, amelyeket *Ringen* (1995) már korábban hangsúlyozott. A harmadik dimenzió az egyén mentális állapota.

A hedonikus és az eudaimonikus jóllétfogalmak közötti különbséget tekintve a hedonikus jóllét a szubjektív jóllétet jelenti, míg az eudaimonikus jóllét inkább a pszichológiai jólléttel áll párhuzamban (*Oláh és Kapitány-Fövény, 2012; Ryan és Deci, 2001*). Ugyanakkor a hazai és nemzetközi szakirodalomban gyakran elmarad vagy átfedésekkel küzd a két fogalom egyértelmű megkülönböztetése. Ennek eredményeként a boldogság- és jóllét kutatásoknak széles irodalma jött létre, ahol a hedonikus és az eudaimonikus koncepciók elemei gyakran egyszerre, egymást kiegészítve találhatók meg a multidimenzionális fogalmi meghatározásokban (2. ábra).



2. ábra: A jóllét fogalmi megközelítései (*Kulcsár, 2020. 1247. o.*)

## A tanulói jóllét és az iskolai jóllét meghatározása

A jóllét fogalma rendkívül összetett és interdiszciplináris jellegű, mi sem bizonyítja ezt jobban, mint hogy több tudományágban megtalálható, és a vizsgálatok szempontjai szerint számos meghatározása ismeretes. A hétköznapi nyelvhasználatban a jóllétet leggyakrabban a boldogság és elégedettség szavakkal társítják, és általában pozitív érzelmek és tulajdonságok, például vidámság vagy jókedv mentén érhetőek tetten. Az iskolai és a tanulói jóllét fogalmának terjedése a XXI. század elejére vezethető vissza, bár a hazai és nemzetközi szakirodalomban mind a tanulói, mind az iskolai jóllét fogalmának használata széles körben elterjedt, mégsem mindig egyértelműek a jelentésbeli különbségek. Megkülönböztetésüket nehezíti, hogy ezek a kifejezések gyakran váltokozva jelennek meg, sőt, akár egy tanulmányon belül is szinonimákként azonos értelmet hordoznak (Nagy, 2015).

Az iskolák az alapvető kapcsolati rendszerek kialakításához szükséges helyek közé tartoznak. Ezekben a helyzetekben a kapcsolatok közvetlen hatással vannak a tanulók jóllétére, legyen az pozitív vagy negatív irányú. Például a tanárok vagy barátok kedvessége és támogatása pozitívan befolyásolja a diákok jóllétét, míg az átélt online vagy fizikai zaklatás, a baráti csoportokból való kirekesztés, csoportdinamikai szempontból peremhelyzetbe kerülés vagy a tanárokkal való konfliktus negatívan érinti azt (Bernard, Stephanou és Urbach, 2007; Redmond, Skattebol és Saunders, 2013). Az alacsony jóllét lehetséges okai közé sorolhatók az iskolai negatív élmények, az elvárások miatti kimerültség, a társas kapcsolatok esetében felmerülő problémák és a tanulással szemben tanúsított ellenálló attitűd. Amennyiben ezek hosszú távon fennállnak, kiégéshez és további mentális zavarok kialakulásához vezethetnek (Hazag, Major és Ádám, 2010). Az iskolai jóllét szintje így az iskolai környezetben tapasztalt általános érzelmi mutatójaként külső és belső hatásokra reagálva változhat.

Az egyik legjelentősebb nagymintás, nemzetközi tanulói teljesítménymérést a Programme for International Student Assessment (röviden: PISA) jelenti. A PISA-vizsgálat három fő műveltségterületen (szövegértés, matematika és természettudomány) méri a 15 éves tanulók mindennapi életben való boldogulásához, továbbtanulásához és a későbbi sikeres munkába állásához szükséges ismereteket. Az OECD által szervezett, háromévente megvalósított mérésekhez Magyarország az Oktatási Hivatal koordinálásával csatlakozott 2003-ban. *„Céljánál és szemléleténél fogva nem a diákok tantárgyi, lexikális tudását kívánja felmérni, hanem azt szeretné vizsgálni, hogyan alkalmazzák a diákok meglévő tudásukat gyakorlati problémák megoldására, illetve azt, hogy egy adott oktatási rendszer mennyire tudja a mindennapi életben működőképes tudással felruházni a tanulókat, tehát a vizsgálatba bevont 15 éves tanulók milyen mértékben szerezték meg a mérés három tudásterületén azt a tudást és képességeket, amelyek szükségesek a gazdasági és társadalmi életben való teljes értékű részvételhez”* (Oktatási Hivatal, 2023. 4. o.). A PISA-vizsgálat képességskálákon helyezi el a diákok eredményeit, aminek célja az,

hogy meghatározza a gyenge és kiemelkedő képességű diákok arányát a vizsgált országokban.

A 2018-as teljesítményeredmények szerint (OECD, 2019a; *Oktatási Hivatal*, 2019) hazánk mindhárom műveltségi területen az OECD-átlag alatt teljesített. A részt vevő tanulók negyede egyik területen sem érte el a 2. képességszintet, ami azt jelenti, hogy nem rendelkeznek azokkal a képességekkel, amelyek alapvető kritériumnak számítanak a munkaerőpiacra való belépéshez. A Covid-19 világjárvány miatt eredetileg 2021-re tervezett, soron következő mérés végül 2022-ben került megvalósításra és lebonyolításra. Az adott évben a PISA-mérésben összesen 81 ország vett részt, köztük 37 OECD-tagország és 44 partnerország. Magyarországon összesen 270 oktatási intézmény 6198 tanulója képezte a vizsgálati elemszámot a nemzetközi tanulói képességmérésben.

Általánosságban elmondható, hogy a 2022-es magyar eredmények statisztikailag teljes mértékben megfelelnek az OECD-átlagnak. A matematika és a természettudományok terén pontszám tekintetében az OECD-átlagot is túlszárnyalják. A magyar diákok szövegértési és természettudományi eredményei nem mutatnak statisztikai szempontból szignifikáns változást 2018 és 2022 között. A korábbi PISA-vizsgálatok eredményeit szemügyre véve azt láthatjuk, hogy 2022-ben a magyar diákok a természettudomány területén érték el az eddigi legjobb eredményüket, ami jelentős előrelépést mutat a 2015-ös alacsony pontszámhoz képest.

A PISA-mérések nemcsak a tanulói teljesítményről szolgálnak információval, hanem fontos szerepet töltenek be a tanulói jóllét vizsgálatában is. Ez a több szempontú jóllétvizsgálat először a 2015-ös mérés során jelent meg és vált hangsúlyossá (*Borgonovi és Pál*, 2016). Az OECD álláspontja szerint a diákok jelenlegi jólléte alapvetően meghatározza későbbi, felnőttkori jóllétüket, ezért kiemelten fontos az iskolák szerepének tudatosítása és az aktuális helyzet feltárása által a beavatkozási lehetőségek előkészítése (OECD, 2017a; 2017b; 2019b; 2019c).

A tanulói jóllét mérésére kialakított keretrendszer széles körben lefedi azokat a területeket, amelyek feltehetően befolyásolják a gyermekek jóllétét, valamint ennek révén az iskolai és tanulmányi teljesítményüket. A központi fogalom meghatározása alapján a tanulói jóllét az egyén személyes és szociális céljai elérését szolgáló képességek, készségek és lehetőségek összességét foglalja magában, amelyek birtokában a tanulók boldog, teljes életet élhetnek. A meghatározás szerinti mérésben a tanulók életének számos dimenziója, mint például a kognitív (megszerzett tudás, készségek, képességek), a pszichológiai (az életminőség értékelése, iskola iránti elkötelezettség), a fizikai (egészségügyi állapot, testmozgás, étkezési szokások), szociális (társas kapcsolatok értékelése) és az anyagi dimenzió együttesen határozzák meg a jóllétet.

Az egyes dimenziók elnevezése egyúttal jelöli az adott jóllét típusát is, és az iskolával kapcsolatos tényezők vizsgálata minden dimenzióban jelen van (*Borgonovi és Pál*, 2016; *Ostorics, Szalay, Szepesi és Vadász*, 2016).

A 2018-as PISA-mérésben tovább folytatódott az iskolai háttértényezők vizsgálata, azonban ezúttal kevesebb dimenzió mentén vizsgálták a tanulói jóllétet. A kutatás során

felvetett kérdések az alábbiakra összpontosítottak: a tanulók étellel való elégedettségét tárták fel, jövőképüket kutatták, érzelmeik, valamint a tanárokkal és diáktársaikkal való kapcsolatuk minőségének feltérképezésére irányultak. Emellett a fejlődésközpontú gondolkodás (growth mindset) mérése is szerepelt a vizsgálatban (OECD, 2019c).

Az iskolai jóllét és a biztonságérzet megélése az iskolában 2022-re a tanulók visszajelzései alapján az OECD-átlaghoz képest számos területen növekedést mutatnak a korábbi, 2018-as statisztikai eredményekhez képest. A magyar tanulók az OECD-átlagnál (76%) nagyobb arányban, 81%-ban vallották, hogy könnyen szereznek barátokat az iskolában, és ugyanennyien érezték magukat a közösség részének. A magányosság és kívülállóság érzése is alacsonyabb volt, mindössze 12%-uk érzi magát magányosnak, és 13% vallotta magát kívülállónak, ami kedvezőbb az OECD-átlagnál (16% és 17%). Az iskolai közösséghez való tartozás érzése még javult is a magyar tanulók körében 2018-hoz képest.

Az étellel való általános elégedettség mértéke számos országban romlott az elmúlt években. Az OECD-országokban 2018-ban a tanulók 16%-a, míg 2022-ben már 18%-a nem volt elégedett az étellel. Magyarországon viszont ellenkező tendencia figyelhető meg, hiszen az adatokból azt láthatjuk, hogy 2022-ben a magyar tanulók 13%-a nem volt elégedett az étellel, ami 2018-hoz képest 3 százalékpontos csökkenést jelent, így kedvező változásként könyvelhető el.

Az iskolai biztonság érzése a magyar tanulók körében magasabb, mint az OECD-átlag. A magyar tanulók 7%-a nem érezte magát biztonságban az iskolába menet, 5%-a a tanteremben, és 8%-a az iskola más helyiségeiben. Ezek az értékek 1-2 százalékponttal alacsonyabbak, mint az OECD-országok átlagos értékei, ami azt jelenti, hogy a magyar diákok nagyobb része érzi magát biztonságban az iskolában. Az iskolai bántalmazás a lányok körében magasabb arányban fordult elő, mint a fiúknál. A lányok 21%-a, míg a fiúk 16%-a volt kitéve havonta többször is iskolai bántalmazásnak, ami a lányok esetében meghaladja az OECD-átlagot (20%), míg a fiúknál alatta marad (21%) (Oktatási Hivatal, 2023. 30. o.).

## **Az iskolai környezet hatása a tanulókra**

Az iskolarendszer egyik legfontosabb célja és feladata, hogy támogassa a tanulóknak meglévő képességek kibontakozását, az egyéni és társadalmi hasznosulását. Ehhez elengedhetetlen a megfelelő minőségű és felelősségteljes tanári munka, valamint az iskolák elszámoltathatósága (Kozma, 2006). Fontos hangsúlyozni, hogy az oktatási rendszer csupán annyira működhet megfelelően, mint amennyire felkészült és elkötelezett tanárok alkotják a rendszert. Az eredményes tanuláshoz pedig olyan tanításra van szükség, amely minden gyermek sikerét a lehető legmagasabb szinten garantálja, függetlenül az egyéni és társadalmi háttér jellemzőitől (Mourshed, Chijioke és Barber, 2010). Az iskola tehát kétféleképpen működik: egyrészt az oktatási rendszer részeként szervezeti



egységként, másrészt egy sajátos társas közegként, amely jelentős hatást gyakorolhat a tanulók későbbi életútjára és életesélyeire (Golnhofer és Szekszárdi, 2003).

Az iskolai mindennapok megélése kapcsán érdemes megemlítenünk az iskolai attitűd fogalmát, amely egyfajta ernyőfogalomként fejt ki hatását. Czető (2019) meghatározása szerint ez az értelmezés segít megérteni és leírni az iskolai élettel kapcsolatos meggyőződéseket, az iskolával szemben megélt akár pozitív, akár negatív érzéseket, valamint összefüggést mutat a tanulási motivációval, a tantárgyak iránti érdeklődéssel és akár az iskolai teljesítménnyel is (B. Németh és Habók, 2006; Czető, 2019; Csapó, 2000). Az elmúlt években mind nemzetközi szinten, mind pedig hazai viszonylatban azt láthatjuk, hogy az osztálytermi munkát egyre inkább meghatározza a digitalizáció fejlődése, hozzájárulva így az adaptívabb tanulási környezethez (Benavides, Istance és Dumont, 2008; Schleicher, 2015). Mindezen digitális előrelépések is azt szorgalmazzák, hogy az önszabályozott tanulás minél szélesebb körben megjelenjen a tanulók munkája során, növelve ezáltal a tanulási motivációjukat (Alonso-Tapia és Pardo, 2006; Ryan és Deci, 2020). Jelen tényezők összessége elősegíti a rugalmas és differenciált tanulási környezet kialakulását, ami aztán a későbbiekben lehetővé teszi az egyes tanulók pszichológiai szükségleteinek, mint például az autonómia, a kompetencia és a kapcsolatteremtés élményének megtapasztalását (Chiu, 2021; Mekler, Brühlmann, Tuch és Opwis, 2017; Mendoza, Yan és King, 2023) (3. ábra).

### ISKOLAI KÖRNYEZET



3. ábra: Az iskolai jóllét komplex modellje (D. Nagy, 2020. 141. o.)

Jelen modell szerint a szubjektív jóllét egyik alapja az iskolai feltételek szakszerű biztosításán alapszik, ide sorolhatók a környezeti tényezők megteremtését szolgáló eszközök,



a személyközi kapcsolatok minősége, valamint azok a kulturális javak, amelyek jellemzőek az adott intézmény értékrendszerére, normáira. Ezek összessége alkotja az iskola sajátos légkörét. A környezeti tényezők között fontos szerepet kap az infrastrukturális ellátottság, azaz az épületek állapota, a rendelkezésre álló eszközök és azok használati lehetőségei, mint például a biztonságos és rendeltetésszerűen használható épületek, a tanuláshoz szükséges eszközök, valamint a térbeli és technológiai lehetőségek.

A felnőtt-gyermek (tanuló-diák) és a tanulók közötti kortárskapcsolatok és barátságok fontosak ebben a kontextusban, hiszen ezek az interakciók nagyban befolyásolják az iskolai légkört és az egész intézmény megítélését. A tanulók, akik elmélyült baráti kapcsolatokról és/vagy támogató, kölcsönös tiszteleten alapuló tanár-diák kapcsolatról számolnak be, általában szívesebben járnak iskolába, és pozitívabbnak értékelik az osztályuk légkörét is, ezeket az alapvetéseket pedig számos tanulmány alátámasztotta már (pl. *Hascher*, 2004a; *Nagy és Zsolnai*, 2016).

*Jerusalem és Schwarzer* (1991, idézi *Dalbert*, 2002) kimutatta, hogy a tanárok viselkedésének közvetlen hatása kevésbé jelentős a diákok fejlődésére, mint az osztálylégköré. Azokban a közösségekben, ahol negatív volt a hangulat, erősebb teljesítménykényszer és rivalizálás volt tapasztalható, a diákok önértékelése is alacsonyabb szinten állt, mint azokban az osztályokban, ahol törekedtek a pozitív légkör megteremtésére. *Guay, Boggiano és Vallerand* (2001, idézi: *Dalbert*, 2002) megfigyelései szerint minél inkább támogatják a tanárok a diákok önállósodási törekvéseit, annál pozitívabb képet alkotnak a diákok az iskolájukról, és magasabb szintű belső motivációt mutatnak.

## Összegzés

A mindennapi oktatómunka során a pedagógus rendszerint a pedagógiában megtanult didaktikai módszerekre koncentrálnak, és a társadalom által elvárt, hagyományos szemléletet veszi figyelembe. A tanítványok pszichológiai változásait már nem olyan élénk érdeklődéssel követik nyomon a tanárok, mint amennyire szükséges lenne. A témában született korábbi empirikus vizsgálatok eredményei azt tükrözik, hogy a tanulók a magasabb évfolyamokon egyre kevésbé kedvelik a kötelező iskolába járást, és az iskolával szembeni attitűdjük negatívabbá válik, emellett nő az iskolai szorongásszint mindkét nem tekintetében. Bár az életkor előrehaladtával a szülők és a pedagógusok befolyása nem feltétlenül csökken a barátok javára, azonban a társas kapcsolatok minősége és az ebből adódó problémák meghatározó tényezői az iskolai jóllétnek a tanulók körében (*D. Nagy*, 2020).

Fontos lépés volna a szemléletváltás abban a tekintetben, hogy ne pusztán a tananyag átadására törekedjen a pedagógus, illetve annak szummatív minősítésére, hanem segítse az egyének tanulási folyamatait, nagyobb hangsúlyt fektetve ezáltal az egyéni fejlődési lehetőségek kialakítására, valamint egy olyan légkör megteremtésére, ahol megtapasztalhatják a tanulók az iskolai jóllétet (*Benda*, 2021).

## Irodalom

- Alonso-Tapia, J. és Pardo, A. (2006): Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, **16**, 4. sz. 295–309. Doi: [10.1016/j.learninstruc.2006.07.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.07.002)
- Andorka Rudolf (2006): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.
- B. Németh Mária és Habók Anita (2006): A 13 és 17 éves tanulók viszonya a tanuláshoz. *Magyar Pedagógia*, **106**, 2. sz. 83–105.
- Bajmóczy Zoltán (2012): A képesség-szemlélet alkalmazásának lehetőségei a regionális tudományban. In: Rechnitzer János és Rácz Szilárd (szerk.): *Dialógus a regionális tudományról*. Széchenyi István Egyetem Regionális- és Gazdaságtudományi Doktori Iskola, Magyar Regionális Tudományi Társaság. Győr, Pécs. 18–30.
- Bajmóczy Zoltán, Gébert Judit, Málovics György és Pataki György (2014): *Eszközöktől a jól-létig. A helyi gazdaságfejlesztés körvonalai a képességszemléletben*. Műhelytanulmányok. MT-GTKKK. 2. sz. Szegedi Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar, Szeged.
- Benavides, F., Istance, D. és Dumont, H. (2008): *The search for innovative learning environments. Innovating to learn, learning to innovate*. OECD Publishing. 21–44. Doi: [10.1787/9789264047983-en](https://doi.org/10.1787/9789264047983-en)
- Benda József (2021): A harmadik évezred pedagógiája. In: Szarka Emese (szerk.): *Pozitív pedagógia és nevelés konferencia kötet II. Jobb Veled a Világ Alapítvány, Mental Focus Kft. Budapest*.
- Bernard, H., Stephanou, A. és Urbach, D. (2007): *ASG Student Social and Emotional Health Report*. A Research Project Conducted by the Australian Council for Educational Research. Australian Scholarships Group, Melbourne.
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S. és Bowes, G. (2007): Social and School Connectedness in Early Secondary School as Predictors of Late Teenage Substance Use, Mental Health, and Academic Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, **40**, 357. sz. 9–18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Borgonovi Francesca és Pál Judit (2016): *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 In 2015*. OECD Education Working Papers 140. OECD Publishing, Paris.
- Chiu, T. K. F. (2021): Digital support for student engagement in blended learning based on self-determination theory. *Computers in Human Behavior*, 124 Article 106909, Doi: [10.1016/j.chb.2021.106909](https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106909)
- Czető Krisztina (2019): Az iskolához való viszony fogalmi értelmezéseinek összehasonlító vizsgálata: iskolai attitűd, jóllét és elköteleződés. *Iskolakultúra*, **29**, 10. sz. 17–34.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*, **100**, 3. sz. 343–366.
- D. Nagy Krisztina (2020): Az iskolai jóllét értelmezésének és modellezésének lehetőségei. *Magyar Pedagógia*, **120**, 2. sz. 123–148. Doi: [10.17670/MPed.2020.2.123](https://doi.org/10.17670/MPed.2020.2.123)
- Dalbert, C. (2002): Beliefs in a just world as a buffer against anger. *Social Justice Research*, **15**, 2. sz. 123–145. Doi: [10.1023/A:1019919822628](https://doi.org/10.1023/A:1019919822628)
- Diener, E. (1994): Assessing subjective well-being: Progress and opportunities. *Social Indicators Research*. **31**, 2. sz. 103–157. Doi: [10.1007/bf01207052](https://doi.org/10.1007/bf01207052)

- Diener, E. és Lucas, R. E. (2000): Subjective emotional well-being. In: Lewis, M. és Haviland, J. M. (szerk.): *Handbook of Emotions*, Guilford Press, New York. 325–337.
- Diener, E. és Suh, E. (1997): Measuring quality of life: economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*. **40**. 189–216. Doi: [10.1023/A:1006859511756](https://doi.org/10.1023/A:1006859511756)
- Gébert Judit (2012): A jólét mérésének elméleti alapjai és problémái. In: Bajmóczy Zoltán, Lengyel Imre és Málovics György (szerk.): *Regionális innovációs képesség, versenyképesség és fenntarthatóság*. JATEPress, Szeged. 303–317.
- Gerson, E. M. (1976): On “Quality of Life”. *American Sociological Review*. **41**. 5. sz. 793–806. Doi: [10.2307/2094727](https://doi.org/10.2307/2094727)
- Golnhofer Erzsébet és Szekszárdi Júlia (2003): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003*. Oktatókutató Intézet, Budapest. 239–271.
- Hazag Anikó, Major János és Ádám Szilvia (2010): A hallgatói kiégés szindróma mérése. A Maslach Kiégés-Teszt hallgatói változatának (MBI-SS) validálása hazai mintán. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*. **11**. 2. sz. 151–168. Doi: [10.1556/Mental-11.2010.2.4](https://doi.org/10.1556/Mental-11.2010.2.4)
- Hascher, T. (2004a): *Wohlbefinden in der Schule*. Waxmann Verlag, Münster.
- Hascher, T. (2004b): *Schule positiv erleben*. Haupt Verlag, Bern.
- Karimi, M., Brazier, J. és Basarir, H. (2016): The capability approach: A critical review of its application in health economics. *Value in Health*. **19**. 1. sz. 795–799. Doi: [10.1016/j.jval.2016.05.006](https://doi.org/10.1016/j.jval.2016.05.006)
- Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Kulcsár László (2020): Elméleti és módszertani megfontolások az életminőség, a jóllét kutatásához. *Statisztikai Szemle*, **98**. 11. sz. 1239–1287. Doi: [10.20311/stat2020.11.hu1239](https://doi.org/10.20311/stat2020.11.hu1239)
- Mekler, E. D., Brühlmann, F., Tuch, A. N. és Opwis, K. (2017): Towards understanding the effects of individual gamification elements on intrinsic motivation and performance. *Computers in Human Behavior*. **71**. 525–534. Doi: [10.1016/j.chb.2015.08.048](https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.08.048)
- Mendoza, N. B., Yan, Z. és King, R. B. (2023): Supporting students’ intrinsic motivation for online learning tasks: The effect of need-supportive task instructions on motivation, self-assessment, and task performance. *Computers & Education*. **193**. 5. sz. Doi: [10.1016/j.compedu.2022.104663](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104663)
- Mourshed, M., Chijioke, C. és Barber, M. (2010): *How the world’s most improved school systems keep getting better*. McKinsey & Company, London.
- Nagy Krisztina (2015): *Az iskolai kötődést befolyásoló tényezők az általános iskola 4. és 8. évfolyamos tanulói körében*. Szakdolgozat. Neveléstudományi Intézet, Szeged.
- Nagy Krisztina (2018b): Az iskolai jóllét befolyásoló tényezőinek empirikus vizsgálata általános iskolás tanulók körében. In: Keresztes Gábor és Szabó Csaba (szerk.): *Tavaszi Szél 2018 Konferencia = Spring Wind 2018*. Doktoranduszok Országos Szövetsége (DOSZ). Budapest. 366–376.
- Nagy Krisztina és Zsolnai Anikó (2016): Az iskolai kötődés vizsgálata a társas viszonyok aspektusából. In: Tóth Péter és Holik Ildikó (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2015. Pedagógusok, tanulók, iskolák – Az értékformálás, az érték közvetítés és az értékteremtés világa*. 53–61. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- OECD (2017a): *PISA 2015 Results (Volume III): Students’ Well-Being*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2017b): *How’s Life? 2017: Measuring Well-Being*. OECD Publishing, Paris.

- OECD (2019a): *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA, OECD Publishing, Paris. Doi: [10.1787/5f07c754-en](https://doi.org/10.1787/5f07c754-en)
- OECD (2019b): *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means For Students' Lives*. PISA, OECD Publishing, Paris. Doi: [10.1787/19963777](https://doi.org/10.1787/19963777)
- OECD (2019c): *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. Paris: OECD Publishing, Paris. Doi: [10.1787/19963777](https://doi.org/10.1787/19963777)
- Oktatási Hivatal (2019). *PISA Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_merese/pisa/PISA2018.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2018.pdf)
- Oktatási Hivatal (2023): *PISA Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest. [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi\\_merese/pisa/PISA2022.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_merese/pisa/PISA2022.pdf)
- Oláh Attila és Kapitány-Fövény Máté (2012): A pozitív pszichológia tíz éve. *Magyar Pszichológiai Szemle*. **67**. 1. sz. 19–45. Doi: [10.1556/MPSzle.67.2012.1.3](https://doi.org/10.1556/MPSzle.67.2012.1.3)
- Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2016): *PISA 2015. Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Pollard, E. L. és Lee, P. (2003): Child well-being: a systematic review of the literature. *Social Indicators Research*. **61**. 1. sz. 59–78.
- Redmond, G., Skattebol, J. és Saunders, P. (2013): *The Australian Child Wellbeing Project: Overview*. Australian Child Wellbeing Website, Flinders University, the University of New South Wales, and the Australian Council for Educational Research.
- Ryan, R. M. és 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. sz. 141–166.
- Ryan, R. M. és Deci, E. L. (2020): Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*. **6**. Doi: [10.1016/j.cedpsych.2020.101860](https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860)
- Ringen, S. (1995): Well-being, measurement, and preferences. *Acta Sociologica*. **38**. 1. sz. 3–15. Doi: [10.1177/000169939503800102](https://doi.org/10.1177/000169939503800102)
- Ryff, C. D és Keyes, C. L. M (1995): The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. **69**. 4. sz. 719–727. Doi: [10.1037/0022-3514.69.4.719](https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719)
- Samdal, O., Dür, W. és Freeman, J. (2004): School. In: Currie, C., Roberts, Ch., Morgan, A., Smith, R., Settertobulte, W., Samdal, O. és Rasmussen, V. B. (szerk.): *Young people's health in context, Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001–2002 survey*. WHO, *Health Policy for Children and Adolescents*, 4. sz. 42–52.
- Schleicher, A. (2015): *Schools for 21st-century learners: Strong leaders, confident teachers, innovative approaches, international summit on the teaching profession*. Doi: [10.1787/9789264231191-en](https://doi.org/10.1787/9789264231191-en)
- Sen, A. (1993): Capability and well-being. In: Nussbaum, M. és Sen, A. (szerk.): *The Quality of Life*. Clarendon Press, Oxford. 30–53. Doi: [10.1093/0198287976.003.0003](https://doi.org/10.1093/0198287976.003.0003)
- Upadyaya, K. és Salmela-Aro, K. (2013): Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: a review of empirical research. *European Psychologist*. **18**. 136–147. Doi: [10.1027/1016-9040/a000143](https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143).
- Vlaev, I. és Elliott, A. (2014): Financial well-being components. *Social Indicators Research*. **118**. 3. sz. 1103–1123. Doi: [10.1007/s11205-013-0462-0](https://doi.org/10.1007/s11205-013-0462-0)
- Waterman, A. S., Schwartz, E. J. és 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. sz. 41–79. Doi: [10.1007/s10902-006-9020-7](https://doi.org/10.1007/s10902-006-9020-7)