

A tanulói jóllét és a pedagógus/nők/¹ foglalkozási és pszichológiai jóllétének kapcsolódásai

Borbáth Katalin* és Horváth H. Attila**

DOI: 10.21549/NTNY.34.2021.3.6

Az iskolai tanulás teljesen új megközelítést adja az OECD „Iránytű a tanuláshoz” című anyaga azzal, hogy célként a well-being, a jóllét elérését jelöli meg. Úgy látják a szerzők, hogy a jövő komplex és bizonytalan világának ismeretlen feltételrendszeréhez történő alkalmazkodáshoz az úgynevezett transzformatív kompetenciákra van szükség, amelyek kialakítása és működtetése vezet a well-being eléréséhez. Az aktív tanulás folyamatában jelentős funkciót tulajdonítanak a pedagógusoknak a nemzetközi oktatáspolitikai vizsgálatok alapján, egyúttal jelzik, hogy milyen változásokra van szükség a pedagógusszerepben. Ennek a megváltozott pedagógusszerepnek a megvalósításában meghatározó tényező a pedagógusok jólléte. Ennek bizonyításául a pedagógusnők – hiszen ők vannak többségben a pályán – foglalkozási és pszichológiai jóllétének vizsgálatáról hozunk példákat azt követően, hogy számos jóllét-értelmezést vázolunk fel. Az oktatásügy előtt álló feladat megoldásához érdemes áttekinteni, hogy milyen értelmezései, dimenziói vannak a jóllétnek; hogyan lehet ezeket párbeszédbe állítani, a kutatási eredményeket minél jobban felhasználni a fogalom pontos és gazdag értelmezéséhez úgy, hogy az a mindennapi tevékenységek számára operacionalizálható legyen. Ehhez mutatunk be különböző megközelítéseket. Hangsúlyozzuk, hogy a pedagógusnők jólléte szoros kapcsolatot mutat a tanulók jóllétével, tehát a pedagógusok foglalkozási és pszichológiai jóllétének támogatása a minőségi tanulás-tanítás folyamatához, a 2030-ra kitűzött cél eléréséhez elengedhetetlen.

Kulcsszavak: jóllét-értelmezések, tanulói jóllét, foglalkozási jóllét, pszichológiai jóllét, pedagógusnők

Bevezetés

Kutatások sora bizonyítja, hogy minden érzelem hat a kognícióra, a pozitív érzelmek erősítik az intellektuális, társas és fizikai erőforrásokat (Frijda, 1986; Rheinberg, 1999; Fridrickson 2001; Bányai & Varga, 2013 idézi Réthyné, 2016). Az OECD (2019) „Iránytű a tanuláshoz” (Learning Compass, 2030) című anyaga (a továbbiakban Iránytű), amely „A jövő oktatása és készségei 2030” projekt keretében készült, nemcsak számol az érzelmekkel, hanem a tanulás-tanítási folyamat fókuszába is az affektív és kognitív oldal összhangját állítja érzelmi, fizikai és társas vonatkozásban egyaránt. Az anyag célként a tanulói jóllét (well being) állapotának elérését tűzte ki, ami szükséges a jövőbeni boldoguláshoz. Az OECD munkaanyagra alapozva készült el „A tanulás és tanítás súlypontjai – szempontok a korszerű tanításhoz és tanuláshoz” című kiadvány (a továbbiakban A tanulás). A szerzők fontosnak tartják, hogy részletesen bemutassák az „Iránytű” elemeit, amelyek azt a tanulás-tanítás folyamatot támogatják, amelyek az említett cél eléréséhez vezetnek. Ezek az elemek: az aktív tanulás, a tanulóköz-

1. Azért kerül külön hangsúly a pedagógusnőkre, mert döntő többségben – nemcsak Magyarországon – őket találjuk a pedagóguspályán (Borbáth & Horváth H., 2012; Eurostat, 2018).

* PhD jelölt, PTE Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: borbath.katalin@gmail.com

** Egyetemi tanár, ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Intézet, e-mail: horvath.h.attila@ppk.elte.hu

pontú tanítás, a tanulási folyamat hangsúlya, a differenciálás, a tanulást támogató értékelés és a felelősségvállalás a saját tanulásért (Katona, 2020).

Az OECD (2019) anyag a tanulót olyan ágensként (student agency) értelmezi, aki kezdeményezésével, tevékenységével és felelősségteljességével akar és képes pozitív hatást gyakorolni saját életére és az őt körül vevő világra. Ebben a működésében nemcsak a tanárokkal, hanem a kortársaival, a szüleivel és különböző közösségekkel áll interakcióban (co-agency with peers, parents and communities). A tanulás tehát egy széles értelemzett tevékenység, amely túlmutat az iskoláztatáson, és amelyben fontos szerepet jut az informális tanulásnak is (Horváth H., 2011).

Mind az *Íránytű*, mind pedig *A tanulás* kiemelt szerepet tulajdonít az úgynevezett átalakító kompetenciáknak (transformative competencies), amelyek között az új értékek teremtése, a feszültségek és a dilemmák feloldásának a képessége, a felelősség érzése és vállalása szerepel. A transzformatív kompetenciák alapját képező készségek is szoros összefüggésben állnak a jólléttel (Salmela-Aro, 2009). Mindkét anyag világossá teszi, hogy a tanítás, mint a tanulás támogatása egy komplex folyamat, amely alapos felkészülést és képzést igényel különös tekintettel a megváltozott, a változásban lévő pedagógusszerepekre. Ebben az összefüggésben kell hangsúlyozni azt, hogy mind a pedagóguspályára való felkészülés, mind pedig a praxisban levés idején elengedhetetlen a pedagógusok, a pedagógusnők jóllétére (well being) figyelemmel lenni. Vagyis a tanulók és a pedagógusok jólléte összefügg, egymást feltételezi, és ily módon egyformán lényeges.

Miként értelmezi a szakirodalom a jóllét (well-being) fogalmát, hogyan kapcsolódik ez az oktatás-nevelés területéhez?

Jóllét-értelmezések

A WHO (1998) klasszikus mentális egészség és jóllét-értelmezése az a viszonyítási pont, amelyből a további értelmezések kiindulnak. Eszerint a jóllét olyan állapot, amelyben az egyén képes megküzdeni az őt ért átlagos mértékű napi stresszel, kibontakoztatni a képességeit, és eredményesen tevékenykedni a munkában és a közösség érdekében (WHO, 1998). A téma aktualitását mutatja, hogy a jóllét kérdésével számos kutatás foglalkozik, de még nincsen általánosan elfogadott meghatározása. A legtöbb definíció abból indul ki, hogy a jóllét multidimenziionális jelenség (Rojas, 2004), aminek az aspektusait hangsúlyozzák, miközben tágabb vagy szűkebb értelmezési keretet használnak. Kelemen Rita és Kincses Ádám megállapítják, hogy „a jóllétet értékelésként, felfogásként, absztrakcióként, illetve dinamikus állapotként is kezeli a szakirodalom” (Kelemen & Kincses, 2015, p. 220). A szerzőpáros a jóllét magyarországi indikátorrendszerének kidolgozásánál a fogalom több dimenzióját értelemezi, hangsúlyozva a kölcsönhatások befolyásoló szerepét: „A jóllét az egyén azon meghatározó, saját maga, környezete és a társadalom által kölcsönösen befolyásolt komplex mentális és fizikai állapotát jelenti, mely az egyén saját életével való általános elégedettségét, a közösségi életben való részvételét, az élet objektív minőségét és annak szubjektív érzetét foglalja magában. A jóllét tehát időben változó állapot.” (Kelemen & Kincses, 2015, p. 224–225).

Az OECD által kidolgozott egyéni jóllét mérési keretrendszer szakirodalmi sarokkönek tekinthető, amely 11 dimenziót tartalmaz: objektív, materiális életfeltételeket és szubjektív életminőség dimenziókat egyaránt. Az objektív jóllét mérhető, megfigyelhető, míg a szubjektív dimenzióról a személy beszámolója alapján szerzhető tudomás (Viac & Fraser, 2020). Bár a szubjektív jóllét nehezebben mérhető, de a kutatók különböző aspektusok figyelembevételével próbálják megragadhatóvá tenni. Keyes és Ryff (1995) hat ilyen aspektust nevez meg: (1) önfogadás – pozitív értékelése magunknak és a múltunknak; (2) környezet-tudatosság – a képesség arra, hogy hatékonyan menedzseljük az életünket és a környező világot; (3) autonómia – az öndetermináció érzéke

és a képesség, hogy ellenálljunk a csoportnyomásnak; (4) pozitív kapcsolat másokkal; (5) személyes fejlődés; 6. célok az életben – a hit, hogy az életnek van célja és jelentése, és hogy ezért élünk.

McCallum és Price (2010) öt dimenziós jóllét-értelmezése szintén a szubjektum szintjén ragadja meg a fogalmat: (1) szociális, (2) érzelmi, (3) kognitív, (4) fizikai, (5) spirituális dimenziókban. McCallum és Price (2015) későbbi írásukban hangsúlyozzák, hogy a jóllét fogalmában összefonódnak személyes, kollektív és környezeti elemek, amelyek folyamatosan interakcióban vannak az életút során. Definíciójuk szerint jóllét az, amit megcélzunk életünk során, amelyekhez pozitív képzeteket társítunk, miközben ezek mindannyiunk számára egyediek, és biztosítani tudják számunkra önmagunk megélésének érzését, és azt a tiszteletet, ami az önmagunk megéléséhez szükséges (Viac & Fraser, 2020).

Ezen a definíción túlmutat a PERMA modell, amely Martin Seligman (2011) autentikus életöröm-elméletének továbbgondolásaként jött létre. Eszerint az egészséges jóllétet biztosító élet öt komponense a következő: (1) Positive Emotions – Pozitív érzelmek, boldogság, (2) Engagement – Elmélyülés/aktív elfoglaltság, (3) Relationship – Jó kapcsolatok, (4) Meaning – Értelem/célok, 5. Accomplishment – Teljesítmény/sikerérzet (Seligman, 2011; Deutch, Fejes, Kun & Medvés, 2015). A komponensek kölcsönösen egymást erősítve járulnak hozzá a jóllét állapotának megteremtéséhez.

Peterson (2000) diszpozicionális, vagyis személyiségvonás jellegű optimizmus-felfogása jól kapcsolható a PERMA modellhez, annak minden komponensét átfogóan érinti, hiszen mindegyikben fontos szerepe van az optimizmusnak. A szerző különbséget tesz a kis dolgokban jelentkező optimizmus és a nagy elvárásokban jelentkező optimizmus között. Az utóbbinál említ egy távolabbi perspektívába tekintő elemet, a reményt. Felveti a paradox kapcsolat lehetőségét az optimizmus és a realitástól való távolodás között. Hangsúlyozza, hogy a realitás kontrollja nélküli, pozitív jövőanticipálás nem elég adaptív, hiszen ebben az esetben kevésbé, vagy nem készül fel az egyén a különböző helyzetekben elvárható objektív eshetőségekre, ilyen módon kudarcok érik, ami csökkenő optimizmushoz és önértékeléshez is vezethet (Peterson, 2000). A csökkenő optimizmus és önértékelés pedig negatív hatással lehet a modell mind az öt komponensére.

Oláh Attila (2012) tovább árnyalja Peterson optimizmus fogalmát különbséget téve a pozitív lelkiállapot és ennek nyomán kialakuló pozitív attitűd, valamint az optimizmus között. Az optimizmus a pozitív lelkiállapot egy szelete, része, nem az egésze. A pozitív lelkiállapot tágabb fogalom, a kialakulásához szükséges külső feltételek: a támogató környezet, egyéni célok megvalósulását segítő szocializációs színterek. Belső feltétele a pozitív érzések, gondolatok, életcélok és az örömmel végzett tevékenységek megléte az egyén életében (Oláh, 2012). Nagy és Gyurkovics (2016) vizsgálatukban azt az eredményt kapták, hogy a jóllét szintje az optimizmussal szoros összefüggésben van, a Big Five dimenzióktól (McCrae & Costa 1987) függetlenül.

Pikó Bettina (2005) részletezi a pszichológiai jóllét elemeit Keyes és Ryff (1995) munkájára támaszkodva, és a legfontosabb készségekként az alábbiakat jelöli meg: (a) Önfogadás, abban az értelemben, miszerint az érett, kialakult személyiségen és önismereten alapuló önfogadás talaján az egyén reálisabban értékeli a pozitív és negatív életeseményeit, mindezt elfogadja, mint az én fejlődésének elemeit. (b) Folyamatos személyiség-növekedés, melynek során úgy alakítja az életfolyam során nyert tapasztalatokat, hogy azok a személyiség fejlődését szolgálják. (c) Életcélok kijelölésének készsége, hiszen az életcélok útmutatást és értelmet adnak az életnek: a jövőnek és a jelennek, segítenek a múltbéli események feldolgozásában is. (d) Autonómia, mert az autonóm személyiség képes én-hatékony viselkedésre, ismeri képességeit és hibáit, bízik abban, hogy képes saját fejlődését elősegíteni, az „önmonitorozás” állandó eleme az életének, hiszen ezekből a tapasztalatokból épül fel önmeghatározása. Az autonómia, az önmeghatározás, az érett személyiség jellemzője. (e) Pozitív kapcsolatok építésének képessége, mert a kölcsönösen kielégítő, valódi, tartalmas társas kapcsolatok kiépítésére

való törekvés az empátia (együttérzés) vagy tolerancia (alkalmazkodni tudás) képességet is fejleszt, és a vele járó társas háló biztonságot is nyújt az egyén számára. Végül (f) a környezeti felelősség képessége, amely elősegíti, hogy az egyén hatékonyan és pozitív irányban befolyásolja környezetét; alkalmazkodjon hozzá, illetve alakítsa azt (Pikó, 2005). Ez a megközelítés a PERMA modellnél szélesebb merítésű pszichológiai jóllét fogalmat kínál azáltal, hogy a tudatosság többirányú aspektusát is tartalmazza.

Tanulói jóllét

Az egyéni szükségletre orientált neveléshez, a tanulói jóllét állapotának eléréséhez szükség van annak a ki-munkálására, hogy milyen dimenziók mentén ragadható meg a tanulói jóllét. Ezt vizsgálják Széll Krisztián, Szabó Lilla és Róbert Péter (2021) összehasonlító tanulmányukban, amelyben három nemzetközi kutatást vesznek górcső alá. Az egyik az ISCWeB, amely a gyermekek jóllétének három aspektusát vizsgálta: (1) a szubjektív jóllét affektív komponensét, mely a megélt pozitív és negatív érzelmeket öleli fel, és a jóllét kevésbé stabil, inkább változékony összetevője; (2) a szubjektív jóllét kognitív komponensét, mely az étellel való általános, és egyes területeire vonatkozó elégedettségről szóló stabilabb komponens; valamint Ryff (1989) nyomán (3) a pszichológiai jóllétet, amely a személyes fejlődés-kiteljesedés, növekedés mellett az önfogadás, az autonómia, a társas jóllét elemeit foglalja magába a környezet uralása és az életcélok területeivel együtt.

A másik a HBSC-kutatás volt, amelynek keretében a szubjektív jóllét elemein belül vizsgálták az étellel való elégedettséget, figyelemmel voltak az iskolai tapasztalatokra (iskolával való elégedettség, iskolai nyomás, tanárok és osztálytársak támogatása), a szubjektív és objektív testképre, valamint a szubjektív egészségi állapotra és a kortársbántalmazásra is (Inchley et al., 2020). A magyar felmérés a szubjektív jóllét olyan területeiről is kérdezett, mint az alvási szokások, a krónikus betegségek és -állapotok, és a depresszív tünetek, ami a mentális egészség témakörének tanulói jólléthez való kapcsolását mutatja (Németh & Várnai, 2019).

A harmadik a PISA-vizsgálat, amelyben a tanulói jóllét öt területe azonosítható: (1) kognitív jóllét (például tudás, alapkészségek), (2) pszichológiai jóllét (például iskolai kötődés, jövőbeni célok és ambíciók), (3) fizikai jóllét (például egészségi állapot, fizikai tevékenységek), (4) társas jóllét (például kapcsolat a családdal, a társakkal és a tanárokkal) és (5) anyagi jóllét (például anyagi erőforrások) (Széll, Szabó & Róbert, 2021). A PISA értelmezésében a jóllét dinamikus állapot, ami szerint a jelennek a képességfejlesztésbe való befektetése növeli az esélyét jövőbeli jóllét magas szintjének. A PISA-felmérés a jóllét különböző megközelítéseit ötvözi dimenzióiban, amelyekhez különböző indikátorokat rendel. A dimenziók az én, az iskolai és az iskolán kívüli környezet, míg az indikátorok típusuk szerint lehetnek objektívek vagy szubjektívek. A dimenzió és az indikátor együttes alkalmazása lehetőséget ad a jelenség komplexebb, fókuszáltabb megközelítésére (Széll, Szabó & Róbert, 2021).

Az összehasonlításból jól látható a tanulói jóllétnek a sokrétű értelmezése, a fogalom ernyő jellege, hiszen mindhárom vizsgálat néhány azonosság mellett más-más szempontok mentén próbálja megragadni azt. Ennek alapján kijelenthető, hogy a tanulói jóllét többdimenziós interdiszciplináris jellegű fogalom, reakcióként és folyamatként is tekinthető, személyes és kontextuális dimenziói is értelmezettek. Fontos kiemelni, hogy megtörténtek az első lépések arra vonatkozóan, hogy minél megbízhatóbb és érvényesebb képet lehessen alkotni a hazai tanulók jóllétéről, figyelembevéve a magyar jellegzetességeket is (Széll, Szabó & Róbert, 2021). Bár a tanulói jóllét megközelítéseinek, dimenzióinak integrálása még további feladat, érdemes hangsúlyozni a három kutatás egyéni erősségeit. Az ISCWeB kutatás alkalmazta pszichológiai szempontból a legárnyaltabb megközelítést, a HBSC-kutatás keretében lehetőség nyílt a szubjektív jóllét elemeihez a mentális egészség szempontjait

kapcsolni, a PISA-felmérés pedig már elindult a szintetizáló megközelítés felé, azzal, hogy a jóllét különböző dimenzióit magába foglaló keretrendszert használt, amelyekhez indikátorokat tudott rendelni.

A tanulók és pedagógusok jólléte közötti kapcsolat

A pedagógusok foglalkozási jólléte

Boarini, Kolev és Mcgregor (2014) szerint a tanárok jóllétének megértéséhez mind az objektív és mind a szubjektív feltételeket vizsgálni kell. McCallum (2017) viszont jelzi, hogy a well-beinggel kapcsolatos tanulmányokhoz hasonlóan a tanárok jóllétével foglalkozók is a tanári jóllét dimenzióival, semmint a definíciójával foglalkoznak.

Viac és Fraser az OECD számára 2020-ban készített anyaga – számos, a témában megjelent publikáció alapján – négy összetevőt tekint a tanárok foglalkozási jóllét állapotában alapvetésnek: a kognitív, az érzelmi, az egészségi (fizikai és mentális) és a szociális komponens. A kognitív jóllét legjellemzőbb fokmérője az énhatékonyság-érzése. Érdeemes megjegyezni, hogy az énhatékonyság-érzés milyensége az egyik alapvető mutatója Maslach kiégés mérőeszközének is, vagyis a jóllét és a mentális egészség közötti erős kapcsolatra utal ez a mutató (Leiter & Maslach, 2016). Az érzelmi jóllét része a) az élet értékelése, az élettel való elégedettség, vagy szűkebben, a munkával való elégedettség; b) érzések, érzelmi állapotok, amelyek lehetnek pozitívak vagy negatívak; c) az eudemonia – a jelentőség és cél érzése. Az egészségi jóllét elsősorban a stressz-szinthez és az arra adott reakciókhoz, valamint a pszichoszomatikus tünetek esetleges megjelenéséhez, mibenlétéhez köthető.

Kapcsolat érzékelhető a pedagógus foglalkozási jóllét szubjektív elemei és a korábban tárgyalt Seligman-féle pszichológiai jóllét PERMA modelljének kategóriái között, miként azok a mentális egészség fogalommal is több ponton párhuzamba állíthatók. Hiszen az egészségi jóllét vagy annak hiánya, mint aspektus szintén erősen köthető a mentális egészséghez vagy annak hiányhoz, amely hiány a pszichoszomatikus tünetek mellett leggyakrabban a kiégés folyamatában manifesztálódik.

Viac és Fraser (2020) tanulmányában a negyedik összetevő a szociális komponens, amely a tanárok kapcsolatainak mélységére és minőségére vonatkozik a diákokkal, a szülőkkel, a kollégákkal és a vezetőséggel. Itt kapcsolat mutatkozik a társas támogatás fogalmával, amely a mentális egészség egyik védőfaktorának tekinthető (Kovács & Pikó, 2007). A Pikó (2005) által leírt pszichológiai jóllét-fogalomból indul ki Borbáth Katalin (2020), és gazdagítva a gondolatkört a pedagógusok mentális jóllét fogalmában a mentális egészség egyes aspektusait összekapcsolja a pszichológiai jóllét fogalmával (Borbáth, 2020).

A tanárok foglalkozási jóllétének egy másik aspektusaként a rendszerszintű feltételeket kell említeni, amelyek – az oktatáspolitikai tényezők által meghatározottan – az anyagi feltételek, a minőségi standardok, a munkaerőgazdálkodás és a karrier struktúra. Nem elhanyagolható, a foglalkozási jóllétet befolyásoló, nem gazdasági jellegű tényező, az iskolai környezet minősége sem, amelynek az egyik fő összetevője a munkához kapcsolódó követelmény. A követelmények sokféle foglalkozási szerepet igényelnek, különböző munkaterheket jelenthetnek.

Az egyéni és a rendszerszinten túl egy harmadik szintet is érdemes figyelembe venni, a várható – külső és belső – következményeket. A belső következmény lehet kedvező esetben a jó, a megfelelő munka jóllét, ellenkező esetben, a nem megfelelő jóllét állapotában a hajlandóság a kilépésre, vagy elindulás a kiégés felé vezető úton. A külső következmények pedig a konkrét osztálytermi folyamatokban és diákok jóllétében, motivációjában, énhatékonyságában manifesztálódnak, állítja a tanulmány számos kutatásra alapozva (Viac & Fraser, 2020). Vagyis a kutatók állítása szerint a pedagógusok jólléte hatással van a tanulók jóllétére, illetve erős köl-

csönhatás van a tanulás-tanítás folyamatának két szereplője között. Ennek a kölcsönhatásnak a meglétére és fontosságára mutatnak rá azok a kutatások, amelyek az iskola világában a pszichológiai jóllétet vizsgálták.

Pedagógusszerep, pedagógusszemélyiség

Az OECD 2030 tanulmány a személyre szabott tanulás-tanítás, az alapvető és a transzformatív kompetenciák kialakítása, a diákok egyre aktívabb iskolai részvételének megteremtése érdekében változtatást sürget a pedagógusszerepben. Itt érdemes a pedagógus szakmai személyiség fogalmát használni, amely a csoportidentitáson túl saját identitásrészeket is tartalmaz (Borbáth, 2020). Rogers és munkatársaitól (2013) származó gondolat, miszerint a legsikeresebb tanárok egyben a legszemélyközpontúbbak is, illetve, hogy a diákok sikerességének kulcsa a kiegyensúlyozott, pozitív, vagyis a jól működő tanár-diák kapcsolat, aminek háttérében viszont egy jól működő pedagógusszemélyiséget kell feltételeznünk (Rogers, Lyon & Tausch, 2013). A jól működő pedagógusszemélyiséget pedig vélhetően mentális egészség, foglalkozási és pszichológiai jóllét jellemzi. Borbáth (2020) arra az összefüggésre is rámutat a finn pedagógusképzést elemezve, hogy az abban rejlő kutatói, pedagógus identitást fejlesztő és önismereti elemek mind támogatják a teherbíró, öntudatos szakmai személyiség kialakítását.

A pedagógusszerep sok esetben modell-nyújtást is megkíván a jólléttel összefüggő kompetenciák mentén. A szakmai személyiség milyensége pedig nemcsak modellként, hanem a tanár-diák /mentor-diák/ kapcsolat részeként még erőteljesebben, kapcsolati dinamikában is hat, szerencsés esetben megerősítve a diákok mind Seligman (2011), mind Keyes és Ryff (1995) értelmezésében vett pszichológiai jóllétét eredményező kompetenciákat. Réthy Endréné rámutat az összefüggésre a pedagógus elégedettsége, érzelmi kiegyensúlyozottsága, a jóllét átélésére, a boldogságra, az örömeire való készsége, valamint pedagógiai munkájának hatékonysága között, melyhez az is hozzátartozik, hogy tanítványaik számára egyéni szükségletükre orientált érzelmi nevelést nyújtsonak (Réthy, 2016). Mindezek alapján kijelenthető, hogy a pedagógusok jólléte szintén alapvető kérdés és feltétel a tanulók jóllétével összefüggésben.

Briner és Dewberry (2007 idézi Kun & Szabó, 2017) reprezentatív felmérésükben általános és középiskolák alkalmazottainak jóllétét vizsgálták. A felmérés eredményeként erős, pozitív együttjárást kaptak az ott dolgozók jólléte és a diákok eredményei között. Bricheno, Brown és Lubansky (2009 idézi Kun & Szabó, 2017) kimutatták, hogy a tanárok jólléte hatással van a tanulók eredményeire. Martin és Dowson (2009) szerint a fontos szereplőkkel meglévő pozitív kapcsolatok meghatározóak a fiatalok számára ahhoz, hogy hatékonyan működjenek szociális, érzelmi és tudományos területeken. Oláh Attila (2012) tanulmánya a tanulók optimális iskolai terhelésével kapcsolatban, pozitív pszichológiai kontextusban a pedagógus szerepét hangsúlyozza, hiszen a tanárnak kell úgy alakítani a követelményeket és a terhelés szintjét, hogy azzal Csíkszentmihályi (2010) fogalmával élve tartós flow állapotba hozza a tanulókat, mert ő ismeri a gyerekek erősségeit, amelyek mentén az optimális élményt átélve teljesíteni tudják az elvárásokat.

Bhushan (2012) 160 diákkal és 40 pedagógussal végzett kérdőíves (EPQ, MHC) felmérésének eredménye azt támasztja alá, hogy az intézményes nevelésben-oktatásban részesülő gyermekek pszichológiai jólléte függ a velük napi, heti szinten kapcsolatban lévő pedagógusok személyiségének milyenségétől. Bhushan (2012) a tanárok mentális egészségét – amely a WHO értelmezésében megfeleltethető a jóllét fogalmával –, szignifikáns tényezőnek találta mind a fiúk, mind a lányok személyiségfejlődésére vonatkozóan. A vizsgálat gyerekek személyiségváltozóit a Big Five személyiség-moddal és vizsgáló eljárással tesztelve állította párba a tanárok mentálhigiénés állapotával. Így kiderült, hogy a jó mentális egészséggel rendelkező tanárok mellett extrovertált

jellemvonással rendelkező diákok vannak többségben. A mentálisan sérült tanárok mellett a diákoknál dominálnak a pszichotikus és neurotikus személyiségvonások (Bhushan, 2012).

Mentális egészség, jóllét és személyiség összefüggései pedagógusok esetében

Salehinezhad (2012) felhívja a figyelmet arra a tényre, amely jól ismert a személyiségpszichológiai kutatók körében, hogy a mentális egészség szoros összefüggést mutat a személyiséggel. A jóllét a munkahelyi elégedettség és elkötelezettség fontos eleme, mert a nem megfelelő jóllét elégedetlenséghez és akár a munka vagy pálya elhagyásához is vezethet (Singh & Billingsley, 1996). A munka vagy pályaelhagyás hátterében, akkor is, ha pályakezdő tanárokról van szó, gyakran találjuk a kiégést (Goddard & O'Brien, 2006).

Torma (2013) pedagógusok körében végzett kiégést és kiteljesedést vizsgáló kutatása szerint azok a pedagógusok a leginkább kiégettek, akik gyenge megküzdési készséget mutattak, ritkán tapasztalnak flow élményt, és magas szintűnek jellemzik a munkahelyi megterhelést. A pályán eltöltött idő és a kiégés között nem talált összefüggést. Érdeemes megjegyezni, hogy a flow hiányát az elköteleződésnél jelentősebb tényezőnek találta a kiégés magyarázatában (Torma, 2013).

Seibt és munkatársai (2013) pedagógusnők mentális egészségét vizsgálva arra a következtetésre jutottak, az előzetes várakozásokkal szemben, hogy a klasszikus munkához kapcsolódó faktorok (cardiovascularis és egyéb rizikótényezők) alig játszanak szerepet a mentális egészségben. Ezt az elgondolkodtató ténytet tovább színezi, hogy azt találták vizsgálataik során, hogy az egészségtudatos viselkedésnek sincs valódi befolyása a mentális egészségre. Ugyanakkor arra az eredményre jutottak, hogy olyan tényezők, mint a befektetett energia és a megtérülés aránya, fizikai panaszok és a személyes faktorok már jelentős hatással vannak pedagógusnők mentális egészségére (Seibt et al., 2013). Ezek az adatok is azt erősítik, hogy átfedés van a mentális egészség és a (pszichológiai) jóllét fogalmai között. Roffey (2012) a tanárok pszichológiai jóllétével kapcsolatos kutatásának eredményeként leszögezi, hogy a pedagógusok pszichológiai jóllétének támogatása olyan tevékenység, amely a pedagógus hivatás megfelelő minőségi végzését segítheti elő.

Borbáth (2019) célzottan a pedagógusnők mentális egészségi állapotát, a kiégést és a pszichológiai jóllétet vizsgálta. A kutatás a személyiség társadalmi nemi és szakmai identitás összetevőire irányult, összefüggésben a kiégés lehetséges jeleivel és a pszichológiai jóllét állapot markereivel. A kiégést az MBI-ES kérdőívvel, a pszichológiai jóllétet az LOT-R életszemlélet teszttel mérte fel. Az MBI-ES és az LOT-R teszt minden alskálaja közötti egyértelmű együttjárások megerősítették a kutatói feltevést, hogy a kiégés és az életszemlélet milyensége egymással összefügg. A pozitív és negatív előjelű együttjárások igazolták, hogy az optimista attitűddel az énhatékonyság-érzés magasabb szintje jár együtt, miközben a deperszonalizációs és érzelmi kimerülés szintje alacsonyabb. Vagyis az optimizmus a kiégés hiányával és a pszichológiai jólléttel fordul elő. Az az összefüggés is jól látható, hogy a pesszimizmus együtt jár az érzelmi kimerüléssel és a deperszonalizációval, ugyanakkor negatívan függ össze az énhatékonyság-érzéssel (Borbáth, 2019). Az eredmények megerősítették Kovács és Pikó (2010) megállapításait, miszerint az optimizmus mentálhigiénés/pszichológiai/ védőfaktornak tekinthető, illetve a pszichológiai jóllét részének tekinthető az énhatékonyság viselkedésre való képesség.

Borbáth (2019) felmérése alapján kijelenthető, hogy a pedagógus szakmai személyiség kimunkáltsága erős összefüggésben van a tudatos lelki egészség védelmével és pszichológiai jóllétével. Azt is megállapította a vizsgálat, hogy a pedagógusnők lelki egészségéhez szükségük van arra, hogy fejlesszék szakmai személyiségüket és ezáltal identitásuk megszilárduljon, továbbá minél jobban kibontakoztassák jellegzetes női karakterüket, illetve karakter kombinációjukat. Továbbá a pszichológiai jóllét és a flow képesség szoros kapcsolatára is bizonyítékot talált a vizsgálat, hiszen az adatok elemzéséből kiderült, hogy a flow tanórai megélésének képessége

jól jelzi előre az erősebb pszichés jóllétet, hiszen a pályán töltött évek előrehaladtával a pedagógusnők körében fokozatosan erősödik a flow megélésére való képesség, ami párhuzamot mutat a növekvő kompetenciával, és így az erősödő szakmai identitással (Borbáth, 2019).

Összefoglalás

Tanulmányunkban bemutattunk a jóllét szerteágazó és máig gazdagodó, ugyanakkor az egyértelmű definícióval adós maradó fogalmaiból leágazva a tanulói- és pedagógusjóllét fogalmait és összefüggéseit. Az „Iránytű” alapján (OECD 2030) jól érzékelhető, hogy szükség van a tanulói jóllét fogalmának meghatározására, közös értelmezésére és mérhetővé tételére. Áttekintésünkben az is egyértelművé vált, hogy a pedagógus/nők/ foglalkozási és pszichológiai jólléte szoros kapcsolatot mutat a tanulók jóllétével. Az is kijelenthető, hogy a pedagógusok jólléte nem független a mentális egészségük, illetve szakmai és személyes identitásuk milyenségétől sem. Mindebből következik, hogy a tanulói jóllét középpontba kerülése szükségessé teszi a pedagógusok/nők/ jóllétének további vizsgálatát a mentális egészséggel, szakmai személyiséggel, a személyiség identitás részeivel való összefüggésben is (Borbáth, 2020). A pedagógusok esetében is szükséges tovább finomítani a fogalom meghatározását, közös értelmezését és mérhetővé tételét. Kijelenthető, hogy a pedagógusok/nők/ foglalkozási és pszichológiai jóllétének támogatása a minőségi tanulás-tanítás folyamathoz, a 2030-ra kitűzött cél eléréséhez elengedhetetlen.

Fel kell hívni a figyelmet arra, hogy bár az OECD-anyag a jóllét keretfeltételeit általános érvényűnek szánta, elismerik, hogy lehetnek különbségek a jóllét-értelmezésében attól függően, hogy férfiak vagy nők, fiatalok vagy idősebbek, alacsony vagy magas jövedelműek, illetve különböző iskolai végzettségű csoportok, különböző fejlettségű országok, régiók vannak a fókuszban (Viac & Fraser, 2020). Egyértelmű, hogy a jóllét további vizsgálatánál a kulturális és társadalmi közeget is figyelembe kell venni akár országok (Kelemen & Kincses, 2015), akár csoportok vonatkozásában (Széll et al., 2021). A definitív pluralizmus ellenére jó esély mutatkozik arra, hogy mind a tanulók, mind a pedagógusok jóllétének közös fogalmi kerete kialakítható, és a mindennapi iskolai gyakorlat számára operacionalizálhatóvá tehető, amivel az „Iránytű” tanulás-tanítási célja elérhetővé válik. Mindehhez további, a pedagógus foglalkozási jóllét koncepció sokoldalú árnyalását lehetővé tevő, a pedagógus jóllét háttér tényezőit differenciáló, a mentális egészség problémakörével is összekapcsolt kutatásokra lesz szükség, illetve változásra a pedagógusképzési modellben az átalakító kompetenciák formálásra is képes, folyamatosan fejlődő, tudatos pedagógus szakmai személyiség megalapozásához.

Irodalom

1. Borbáth, K. (2019). Pedagógusnők tükörben: komplex fókuszú mentálhigiénés állapotfelmérés. *Katolikus Pedagógia*, 8(1-2), 24-49.
2. Borbáth, K. (2020). Gondolatok a tanár mentális jóllétének aspektusairól és azok hatásairól. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(2), 299-317. <https://doi.org/10.31074/gyntf.2020.2.299.317>
3. Borbáth, K. & Horváth H., A. (2012). Pedagógusnők – női szerepválságban? *Új Pedagógiai Szemle*, 62(11-12), 3-8.
4. Bhushan, N. (2012). "Work-Family Policy in the United States" *Cornell Journal of Law and Public Policy*, 21(3), 676-696.
5. Csíkszentmihályi, M., Kevin, R. & Sámuel, W. (2010). *Tehetséges gyerekek. Flow az iskolában*. Budapest: Nyitott Könyvműhely
6. Deutsch, Sz., Fejes, E., Kun, Á., & Medvés, D. (2015). A jóllétet meghatározó tényezők vizsgálata egészségügyi szakdolgozók körében, *Alkalmazott Pszichológia*, 15(2), 49-71.
7. Goddard, R., O'Brien, P., & Goddard, M. (2006). Work Environment Predictors of Beginning Teacher Burnout. *British Educational Research Journal*, 32(6), 857-874.
8. 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*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
9. Horváth H., A. (2011). *Informális tanulás*. Budapest: Gondolat Kiadó.
10. Katona, N. (Ed.) (2020). *A tanulás és tanítás súlypontjai – szempontok a korszerű tanításhoz és tanuláshoz*. Eger: Eszterházy Károly Egyetem Kiadó.
11. Kelemen, R. & Kincses, Á. (2015). A jóllét magyarországi indikátorrendszerének elméleti alapjai. *Gazdálkodás*, 59(3), 220-235.
12. Keyes, C. & C. Ryff (1995). "The Structure of Psychological Well-Being Revisited", *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
13. Kovács E., Pikó B. (2007). Nem hagyományos egészségvédő faktorok jelentősége: család, társas támogatás, egészség. *Hippocrates*, 9(3), 91-94.
14. Kovács, E. & Pikó, B., (2010). Az ún. nem hagyományos kockázati és egészségvédő faktorok jelentősége. In Pikó (Ed.) *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
15. Kun, Á., & Szabó, A. (2017). Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(3), 281-310. <https://doi.org/10.1556/0016.2017.001>
16. Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016). Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89-100. <https://doi.org/10.1016/j.burn.2016.09.001>
17. Martin, A. & Dowson, M. (2009). Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practise. *Review of Educational Research*, 79(1), 327-365. <https://doi.org/10.3102%2F0034654308325583>
18. McCallum, F. & Price, D. (2010). "Well teachers, well students". *The Journal of Student Wellbeing*, 4(1), 19-34. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.21913/jsw.v4i1.599> (2021. 06. 10.)
19. McCallum, F. & Price, D. (2015). *Nurturing wellbeing development in education – From little things, big things grow*. New York: Routledge.
20. McCrae, RR. & Costa, PT. (1987). "Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers". *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(92\)90236-1](https://doi.org/10.1016/0191-8869(92)90236-1)

21. Nagy H. & Gyurkovics M. (2016). A pszichológiai jóllét szociodemográfiai korrelátumai, kapcsolata a big five vonásokkal és az optimizmussal. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 17(3), 195–214. DOI: <http://dx.doi.org/10.1556/0406.17.2016.001>
22. Németh, Á. & Várnai, D. (Ed.) (2019). *Kamaszélelmód Magyarországon*. Budapest: L'Harmattan Kiadó.
23. Oláh, A. (Ed.) (2012). *A pozitív pszichológia világa*. Budapest: Akadémia Kiadó.
24. OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework Learning Compass 2030) OECD Future of Education and Skills 2030 Concept Note. Retrieved from <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/> (2021. 06. 25.)
25. Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44–55.
26. Pikó, B. (2005). *Lelki egészség a modern társadalomban*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
27. Réthy, E. (2016). Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jólléte? *Iskolakultúra*, 26(2), 88–99.
28. Rogers, C. R., Lyon, H. C., & Tausch, R. (2013). *On Becoming an Effective Teacher*. Routledge.
29. Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069> (2020. 04. 12.)
30. Salehinezhad, M. A. (2012). Personality and Mental Health. In Olisah, V. (Ed.), *Essential Notes in Psychiatry* (pp. 461–494). IntechOpen. Retrieved from <https://www.intechopen.com/chapters/36309> (2020. 04. 12.)
31. Salmela-Aro, K. (2009). Personal goals and well-being during critical life transitions: The four C's—Channelling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life Course Research*, 14(1–2), 63–73. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2009.03.003>
32. Seligman, M. (2011). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
33. Singh, K., & Billingsley, B.S. (1996). Professional support and its effects on teachers' commitment. *The Journal of Educational Research*, 91 (4), 229–239. <https://doi.org/10.1080/00220679809597548>
34. Széll, K., Szabó, L. & Róbert P. (2021). Három nemzetközi kutatás tanulói jóllét-koncepciójának összevetése. *Neveléstudomány: Oktatás – Kutatás – Innováció*, 8(2), 67–95. <https://www.doi.org/10.21549/NTNY.33.2021.2.4>
35. Torma, B. (2013). Pedagóguspályák. Utak és lehetőségek a kiegészítés és szakmai kiteljesedés között. *Alkalmazott Pszichológia*, 13(3), 7–25.
36. Viac, C., & Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: a framework for data collection and analysis*. OECD Education Working Paper No. 213 (OECD) EDU/WKP(2020)1
37. World Health Organization (1998). WHOQOL and Spirituality, Religiousness and Personal Beliefs. World Health Organization. Retrieved from <https://apps.who.int/iris/handle/10665/70897> (2020. 04.12.)

The Connection between the Well-Being of Students and the Professional and Psychological Well-Being of Educators/Women

The study called Learning Compass by OECD gave a brand-new aspect to learning at school via aiming to reach well-being. The authors think that the unknown system of conditions of the complex and uncertain life in the future needs transformative competencies, which can leave to well-being if they are well developed and operated. In the active learning process, based on the international research on educational policy, teachers are considered to play a significant role, and at the same time, they indicate the needed changes in the role of teachers. They assume that to make this changed role of teachers the main element is their well-being. To prove it we have brought studies on female teachers' – mostly we pick research on female teachers because they are the majority in the education field – professional and psychological well-being afterward we have introduced several interpretations of the concept. Before solving the problem of the educational field, it is worth reviewing the different dimensions and understandings of well-being; the way we can put them into dialogue; the usefulness of the outcomes of the research via the more punctual and rich reading of the concept as operating tools for everyday activities. For that aim, we introduce some approaches. Moreover, we put emphasis on the claim that female teachers' well-being is in close contact with the students' well-being; accordingly, it is crucial to support teachers' professional and psychological well-being for the aim of the quality learning process and the goal aimed to achieve in 2030.

Keywords: understandings of well-being, student well-being, professional well-being, psychological well-being, female teachers, Learning Compass