

Ladányi Éva

AZ ISKOLAI ÉNHATÉKONYSÁG, AZ ISKOLAI JÓLLÉT ÉS A SZOCIÁLIS
KOMMUNIKÁCIÓ KAPCSOLATA

Kutatási témám az iskolai énhatékonyság, az iskolai jóllét és a kommunikációs képesség jellemzői, valamint ezek kapcsolata serdülők körében. Szakirodalmi tanulmányom célja, hogy bemutassam ezen területek értelmezési kereteit és lehetséges kapcsolódási pontjait. Kutatásom fókuszában az iskolai énhatékonyság, az iskolai jóllét mellett ezek szociális vetülete áll. Ennek vizsgálatára a szociális kompetencia¹ egy összetevőjének, a szociális kommunikációs képesség mérése lehet alkalmas.² Nagy³ a nevelés céljának határozza meg a szociális kommunikatív képességek fejlődésének segítését. Az iskolai és a társas énhatékonyság egyik kapcsolóeleme a kommunikáció, hiszen ez utóbbi meghatározza az iskolai személyes kapcsolatokat. Mindez az iskolai jóllétet befolyásoló tényező is, hiszen az iskolai jóllét azt jelzi, hogyan érzi magát a tanuló általában az iskolában.⁴

Az énhatékonyság a személyiségfejlődést meghatározó kognitív konstruktum, mely hatással van a megismerésre, a motivációra, az érzelmekre és a viselkedésre egyaránt.⁵ Megmutatja, hogyan gondolkodik az egyén saját hatóerejéről egy feladat elvégzésével kapcsolatban, illetve azt is, miként gondolkodik mindennapi működéséről, pszichés jóllétéről.⁶ Az énhatékonyság érzésének fejlődése gyermek- és serdülőkorban nagyon intenzív, és leginkább az iskolához, a kortársakhoz és a családhoz kötődik, az e közösségekben megélt alakítják, formálják. Főként a serdülőkorban megjelenő fejlődési kihívásokra adott válaszok járulnak hozzá ahhoz, hogy egy olyan rugalmas énhatékonyság alakuljon ki, amellyel sikeresek, hatékonyak tudnak lenni az iskolai feladatok teljesítésében és szociális területen egyaránt.^{7,8}

¹ NAGY József: *XXI. század és nevelés*, Osiris Kiadó, Bp., 2000. (Továbbiakban: NAGY, 2000.)

² ZSOLNAI Anikó: *A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek*. In: ZSOLNAI Anikó–KASIK László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*, Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2010, 78–96. (Továbbiakban: ZSOLNAI–KASIK, 2010.)

³ NAGY József: *Szociális kommunikáció és nevelés*, Iskolakultúra, 1997/7(3). 73–78. (Továbbiakban: NAGY, 1997.)

⁴ HASCHER, Tina: *Exploring students' well-being by taking a variety of looks into the classroom*, *Hellenic Journal of Psychology*, 2007/4. 331–349. (Továbbiakban: HASCHER, 2007.)

⁵ BANDURA, Albert: *Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning*, *Educational Psychologist*, 1993/28(2). 117–148.

⁶ BANDURA, Albert:(2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. *Annual Review of Psychology*, 2001/52, 1–26.

⁷ BANDURA, Albert–PASTORELLI, Concetta–BARBANELLI, Claudio–CAPRARA, Gian Vittorio: *Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1999/76(2) 258–269.

⁸ SCHUNK, Dale–MILLER, Samuel. D: *Self-efficacy and adolescents' motivation*. In: PAJARES, Frank–URDAN, Tom (szerk.): *Academic motivation of adolescents*. Information Age, 2002, 29–52. (Továbbiakban: SCHUNK–MILLER, 2002.)

Az énhatékonyság iskolai környezetben történő vizsgálatának fókuszában leginkább a tanulók teljesítménye, a tanulás hatékonysága áll,⁹ kevésbé elemzik egyrészt azt, hogy az énhatékonyság érzése hogyan függ össze az iskolai jóllét érzésével,^{10,11,12} másrészt az énhatékonyság és a jóllét kifejezése milyen kommunikációs eszközökkel történik, milyen kommunikációban tükröződik. Az iskolai jóllét alakulásában a társas kapcsolatok, a támogató kortársi környezetek meghatározóak,^{13,14} és az énhatékonyság társas jellemzői is fontos szerepet játszanak az iskolai jóllét növekedésében. Hampton¹⁵ szerint a magasabb társas énhatékonyság segíti a közösségbe való hatékonyabb beilleszkedést és a kölcsönös támogatás kialakítását, valamint a társakkal való sikeres kommunikációt. A kielégítő társas kapcsolatok fenntartása számos kommunikációs stratégiát követel az egyéntől, melyek a munkavégzéshez, a sikerek eléréséhez, a jóllét érzéséhez is elengedhetetlenek.¹⁶

Elméleti háttér

Énhatékonyság

Az énhatékonyság fogalmának megalkotása Bandura¹⁷ nevéhez fűződik. Az énhatékonyság az egyén véleménye saját képességéről arra vonatkozóan, hogy képes-e elérni egy adott teljesítményszintet, meg tud-e szervezni, végre tud-e hajtani egy cselekedetet, el tud-e érni egy meghatározott célt. Bandura szerint az énhatékonyság egy olyan észlelt képesség, amely a feladat elvégzéséhez szükséges cselekedetre vonatkozik, a feladatmegoldáshoz kapcsolódó helyzetekben befolyásolja az egyén érzéseit, gondolatait, viselkedését. Ezekhez a cselekvésekhez, viselkedésekhez kapcsolódó specifikus vélekedés, nem általános minőség.¹⁸ Aki magasabb énhatékonysággal rendelkezik, az képes nagyobb erőfeszítéseket tenni egy feladat, helyzet megoldása érdekében. Személyes hatóerő, melynek hangsúlyos szerepe van a tanulmányi sikeresség megítélésében,¹⁹ hiszen az önszabályzó tanulás tervezési fázisának meghatározója: az önszabályzó tanulás során a tanuló maximalizálja a

⁹ HASCHER, 2007.

¹⁰ Uo.

¹¹ KONU, Anne–ALANEN, Erkki–LINTONEN, Tomi–RIMPELÄ, Matti: *Factor structure of the School Well-being Model*. Health Education Research, 2002/17(6), 732–742. (Továbbiakban: KONU–ALANEN–LINTONEN–RIMPELÄ, 2002.)

¹² NAGY Krisztina –GÁL Zita–JÁMBORI Szilvia–KASIK László–FEJES József Balázs: *A tanulói jóllét és az önértékelés jellemzőinek feltárása középiskolások és egyetemisták körében*. Iskolakultúra, 2019/29(6), 3–17. (Továbbiakban: NAGY–GÁL–JÁMBORI–KASIK–FEJES, 2019.)

¹³ HASCHER, 2007.

¹⁴ KONU–ALANEN–LINTONEN–RIMPELÄ, 2002.

¹⁵ HAMPTON, Nan Zhang: *Self-efficacy and quality of life in people with spinal cord injuries in China*. Rehabilitation Counseling Bulletin, 2000/43, 66–74.

¹⁶ CAPRARA, Gian Vittorio–STECÁ, Patrizia: *Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness*. European Psychologist, 2005/4, 275–286.

¹⁷ BANDURA, Albert: *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Psychological Review, 1977/84(2), 191–215.

¹⁸ BANDURA, Albert: *Self-efficacy*. In: V. S. Ramachandran (szerk.): *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press, 1994, 71–81. (Továbbiakban: BANDURA, 1994.)

¹⁹ BANDURA, 1994.

hatékonyságot a tanulási eredmény maximalizálása érdekében különböző stratégiák összehangolása révén.²⁰ Ugyanakkor az énhatékonyságnak nem kizárólag a kognitív teljesítményben van jelentős szerepe, hanem a társas, szociális élet számos területén is.²¹

A felnőttek²² és a serdülők²³ énhatékonyságát igen gyakran egy másik jelenséggel összefüggésben vizsgálják, elemzik például a célorientáció, a függőség kialakulása, az impulzivitás és a kockázatvállalás személyiségjegyeivel, valamint az iskolai szorongással, az iskolai teljesítménnyel és a problémamegoldással való kapcsolatát. E kutatások közös jellemzője, hogy a magas énhatékonyságot pozitív értékekkel (pl. jobb teljesítés, pozitív személyes vonatkozás), az alacsony énhatékonyságot negatív értékekkel (pl. gyenge teljesítmény, maladaptív megküzdési stratégiák) társítják. Több vizsgálat²⁴ bizonyítja, hogy a magasabb énhatékonysággal bíró tanulók iskolai kognitív (értékelésen alapuló, átlagban kifejezett) teljesítménye jobb, és mint hatóerő működik: minél inkább hisz abban a diák, hogy céljait meg tudja valósítani, annál magasabb teljesítmény várható tőle.

Saját kutatásomban az iskolai énhatékonyságnak azon típusait vizsgálom, amelyek összefüggést mutathatnak az iskolai jólléttel és a szociális kommunikációval. Az iskolai énhatékonyságot Bandura²⁵ Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C) kérdőíve alapján csoportosítom. A SEQ-C az énhatékonyságnak három faktorát különíti el: (1) *Iskolai énhatékonyság*: az iskolai teljesítményhez, az önszabályozott tanuláshoz kötődő hatékonyság. (2) *Társas énhatékonyság*: az iskolai és az iskolán kívüli személyes kapcsolatok kialakítására, a másokkal való kommunikációra, és a közösségekbe való beilleszkedésre vonatkozó hatékonyság érzése. (3) *Érzelmi énhatékonyság*: az érzelemszabályozás és -kifejezés képességét, a kitarást, illetve a kortársak nyomásával szembeni ellenállás hatékonyságát tartalmazza.

²⁰ LINDNER, Reinhard–HARRIS, Bruce: *The development and evaluation of a self-regulated learning inventory and its implications for instructor-independent instruction*. Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 1992. (Továbbiakban: LINDNER–HARRIS, 1992.)

²¹ Például: SCHUNK, Dale–DIBENEDETTO, Maria K.: *Self-Efficacy Theory in Education*, In: WENTZEL, Khatri–MIELE, David B. (szerk.): *Handbook of Motivation at School*. Second Edition, Routledge, NY, 2016. (Továbbiakban: SCHUNK–DIBENEDETTO, 2016.)

²² Például: MAGYARI Judit: *A családi narratívák és a jövőtől való szorongás összefüggései pályakezdő fiataloknál*. In: PUSKÁS-VAJDA Zsuzsa–LISZNYAI Sándor (szerk.): *Egy igazolt praxis felé. Újabb eredmények a pszichológiai és felsőoktatási tanácsadás hazai kutatásaiból*. Bp., FETA Könyvek 4., 2009, 9–29.

²³ Például: JÁMBORI Szilvia–KÖRÖSSY Judit–SZABÓ Éva: *A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában*. *Magyar Pedagógia*, 2019/119(1), 75–94.

²⁴ Például: LI, Lilien K. Y.: *A Study of the Attitude, Self-efficacy, Effort and Academic Achievement of City Students towards Research Methods and Statistics*. *Discovery–SS Student E-Journal*, 2012/1, 154–183.

²⁵ BANDURA, Albert: *Adolescent development from an agentic perspective*. In: PAJARES, Frank–URDAN, Tim (szerk.): *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006, 1–43. (Továbbiakban: BANDURA, 2006.)

A szociális kommunikációs képesség

A kommunikációs képesség szerepét a kutatásomban a szociális kommunikáció képességének²⁶ szerepére szűkítettem, mert a szakirodalmi feltárás után úgy vélem, hogy ez mutathat leginkább összefüggést az iskolai éhatékonysággal és iskolai jólléttel.

A szociális kommunikáció fogalmát Nagy,²⁷ Zsolnai és Kasik²⁸ szociális kompetencia modellje alapján használom. Nagy²⁹ szerint a szociális kompetencia – a társas viselkedés pszichikus feltételrendszerének – működését a szociális értékrend és a szociálisképesség-rendszer szabályozza, ahol a szociális képességek rendszere komplex képességek és egyszerű képességek szerveződése. A komplex képességek közé tartozik a szociális kommunikáció. A szociális kommunikációt egy állandóan változó komponensrendszer valósítja meg, és ennek működésért a kommunikatív képesség(rendszer) felelős.³⁰ Nagy³¹ a kommunikatív képességekben belül megkülönbözteti a kognitív és a szociális kommunikációt. A kognitív kommunikáció során elsősorban információátadás történik, a szociális kommunikációban a társas hatások erősek. „A közvetlen emberi szociális kommunikáció a szociális kölcsönhatások megvalósításának alapvető eszköze, amelynek az általános funkciója: a kölcsönhatásban résztvevők aktivitásának (motiváltságának, érzelmi állapotának, magatartásának, viselkedésének, tevékenységének) befolyásolása. A nevelés célja a szociális kommunikatív képesség fejlődésének segítése, vagyis a majdani szociális kölcsönhatások eredményességének növelése”.³²

A szociális kompetencia integratív megközelítése³³ alapján a kommunikációs képesség mint a szociális kompetencia alrendszere határozható meg. A szociális kompetencia szociális, emocionális, kognitív részrendszerekből, az azok alrendszereként működő motívum- és képességrendszerekből és ezek rendszerösszetevőiből (motívumok, képességek, készségek, szokások, minták és ismeretek) áll. Az egyének szociális fejlődésének meghatározói a kognitív és kommunikációs-nyelvi képességek, készségek eltérő fejlettségi szintje. Az elmélet szerint a szociális kompetenciának öt fő összetevője van: (1) *szociálisérdek-érvényesítő képességek*, (2) *érzelmi képességek*, (3) *szociálisprobléma-megoldó képesség*, (4) *megküzdési stratégia*, (5) *szociális kommunikáció*. A szociális kommunikáció mindkét megközelítése kiemeli a társas hatásokban és az iskolában betöltött szerepét mint a szociális kompetencia képessége,³⁴ összetevője.³⁵

A szociális kompetencia meghatározó hazai modelljein túl a nemzetközi irodalom szociális kompetencia és ezzel párhuzamosan az érzelmi kompetencia

²⁶ NAGY, 2000.

²⁷ Uo.

²⁸ ZSOLNAI Anikó–KASIK László: *A szociális kompetencia integratív modellje*. Kézirat, 2008. (Továbbiakban: ZSOLNAI–KASIK 2008.)

²⁹ NAGY, 2000.

³⁰ NAGY, 1997.

³¹ NAGY, 2000.

³² NAGY, 1997. 74.

³³ ZSOLNAI–KASIK 2008.

³⁴ NAGY, 2000.

³⁵ ZSOLNAI–KASIK 2008.

modelljeinek vizsgálata is szükséges a szociális kommunikáció fogalmának vizsgálata során. A párhuzamosság indoklása, hogy a szociális kommunikáció meghatározása során nemcsak a szociális, hanem az érzelmi kompetencia modelljeit is figyelembe kell venni, hiszen az érzelmek szerepe a szociális kompetencia működésében, a szociális kommunikáció hatékonyságában több modellben³⁶ is megjelenik. A társas interakció sikerességének szempontjából fontos a kommunikáció során az érzelmek percepciója és produkciója, hiszen ez elősegíti a hatékony személyközi viselkedést, a társas viselkedés hatékonyságát,³⁷ az érzelmek a társas helyzetek alapját is adják.³⁸ A modellek azt is hangsúlyozzák, hogy az érzelmek hatékony kommunikálása (verbális és nem verbális módon) segíti a sikeres személyközi viselkedést, illetve nagymértékben hozzájárul a pozitív énkép kialakulásához, ami a társas viselkedés fontos alapfeltétele. Az érzelemlifejezés, az érzelemlifejezés, az érzelemlifejezés és érzelemlifejezés szerepét a szociális kommunikációban más kutatások is kiemelik,³⁹ rámutatva az öröklött és adaptív mechanizmusok szerepére az érzelemlifejezésben. A hivatkozott kutatások a sikeres kommunikáció megvalósulásában az érzelem kifejezését, megértését és ismeretét nevezik meg kulcstényezőként.

Az érzelmi kompetencia kommunikációra vonatkozó súlypontjai összefüggést mutatnak Nagy⁴⁰ érzelmi kommunikáció definíciójával, amiben az érzelmi kommunikációt a szociális kommunikáció öröklött alapjainak és a nem verbális kommunikáció öröklött komponenseinek készleteként határozza meg. Kiemeli, hogy a sikeres kommunikációt legfőképpen az befolyásolja, hogy az egyén mennyire tudja értelmezni mások érzelmeit, ezt milyen mértékben képes tudatosítani, elfogadni és kezelni. Ezek meghatározó minőségi kritériumai a válaszdadásnak. Nagy⁴¹ kutatása hazai viszonylatban alapkutatásnak tekinthető, így az érzelmi kommunikáció szabályozására vonatkozó megállapítása is: az affektív apparátus vezérli, amely egész életünk során befolyásolja viselkedésünket. Erre ráépül az értelmező és önértelmező tapasztalat, amelyhez kapcsolódik a tanulás során bővíthető nem verbális (testbeszéd-től a vokális jelekig terjedően) és verbális jelrendszer. Az öröklött és a tanulható jelkészlet az érzelemlifejezésben az iskola szerepének meghatározása során is fontos, hiszen a kommunikációfejlesztés oktatási feladat.⁴² Az érzelmi kommunikáció jelkészletének öröklött és adaptív megoszlása nemcsak Nagy kutatásában, hanem a nemzetközi kutatásokban⁴³ is jelenlévő.

³⁶ Például: CRICK, Nicki R.–DODGE, Kenneth A.: *A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment*. Psychological bulletin, 1994/115(1), 74. (Továbbiakban: CRICK–DODGE, 1994.); HALBERSTADT, Amy G.–DENHAM, Susanne. A.–DUNSMORE, Julie C.: *Affective social competence*. Social development, 2001/10(1), 79–119. (Továbbiakban: HALBERSTADT–DENHAM–DUNSMORE, 2001); SAARNI, Carolyn: (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press, NY, 1999. (Továbbiakban: SAARNI, 1999.)

³⁷ ROSE-KRASNOR, Linda: *The nature of social competence: A theoretical review*. Social Development, 1997/6(1), 111–135.

³⁸ CRICK–DODGE, 1994.

³⁹ HALBERSTADT –DENHAM–DUNSMORE, 2001; SAARNI, 1999.

⁴⁰ NAGY, 2000.

⁴¹ Uo.

⁴² NAT 2020. [file:///C:/Users/Admin/Downloads/MK_20_017%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/MK_20_017%20(6).pdf) [2022.11.01.]

⁴³ HALBERSTADT–DENHAM–DUNSMORE, 2001; SAARNI, 1999.

A szociális kommunikáció fogalmának komplexitása előrevetíti a mérés nehézségeit, hiszen szerepet játszik meghatározásában az érzelmek percepciója és produkciója, a társas helyzetekhez való alkalmazkodás. További nehézség, hogy a szociális kommunikáció mérésére vonatkozó kutatások főként a szociális kommunikáció zavaraira (Williams-szindróma, autizmus-spektrumzavar) koncentrálnak.⁴⁴

A mérés megvalósítására ennek ellenére található példa hazai kutatásban. Gál⁴⁵ kutatása és az ennek mentén kidolgozott mérőeszköz egyedülálló a tipikus fejlődésű gyerekek hazai vizsgálatában. A mérőeszköz kidolgozása során a szociális kommunikáció funkcióját figyelembe véve az alábbi négy területet érintette: (1) *kommunikációs szokások*, (2) *érzelmi válaszok*, (3) *empátia*, (4) *társas helyzetek észlelése*. Az ezekre épülő dimenziók megerősítik azt a feltételezést, miszerint az iskolai énhatékonyság fogalmi kereteit pontosítani kell az adatfeldolgozás során, mert azok ebben az összefüggés-vizsgálatban érinthetik az érzelmi és a társas énhatékonyság fogalmi kereteit is. Az első dimenzió a kommunikáció, ami érinti a szóbeli, nem verbális, írásbeli, társas helyzetekben történő, érzelmi állapotokat tükröző kommunikációt. A második dimenzió az érzelmi válaszok felismerése, amely a sematikus arcfelismeréssel a nem verbális érzelmi kommunikációra vonatkozik. Ez a két dimenzió az, ami a leginkább összefüggést mutat a társas és az érzelmi énhatékonysággal, valamint ezek is olyan háttértényezők, amelyek hozzájárulhatnak az iskolai jóllétnek. Szerepe van-e az iskolai teljesítés hatékonyságának érzésében az iskolai kapcsolatok minőségének? Az érzelemkifejezés képessége összefüggésben áll-e a másokkal való kommunikáció hatékonyságának érzésével? Az énhatékonyság és a szociális kommunikáció összefüggésének vizsgálata során elkülöníthető-e teljesen az iskolai, a társas és az érzelmi énhatékonyság?⁴⁶ A szociális kommunikáció fogalmi kereteit feltérképezve feltételezhetjük, hogy nem teljesen elkülöníthetőek ezek a faktorok a tervezett összefüggés-vizsgálatban.

Az iskolai jóllét

A jóllét hétköznapi szóhasználatban jelentheti a boldogságot, az élettellel való elégedettséget, az élet pozitív minőségi jellegére utal.⁴⁷ A pedagógiai és a pszichológiai kutatások a jóllétre gyakorolt fizikai, pszichológiai, kognitív, szociális és környezeti tényezők hatását emelik ki a jóllét értelmezése során. A szociális és kognitív tényezők szerepe meghatározó abban, hogy az egyénben kialakuljon a jóllét állapota a saját tapasztalatok és értékelések mentén.⁴⁸ Egyes terminológiában

⁴⁴ Például: RUTTER, Michael–BAILEY, Alex–LORD, C.: *The social communication questionnaire: Manual*. Western Psychological Services, 2003.

⁴⁵ GÁL Zita: *A szociális kommunikációs képesség mérőeszközének fejlesztése 10–19 évesek körében*. Bp., OH, 2016. (Továbbiakban: GÁL, 2016.)

⁴⁶ BANDURA, 2006.

⁴⁷ NAGY–GÁL–JÁMBORI–KASIK–FEJES, 2019.

⁴⁸ KONU, Anee–RIMPELÄ, Matti: *Well-being in schools: a conceptual model*. Health Promotion International, 2002/17(1), 79–87. (Továbbiakban: KONU–RIMPELÄ, 2002.)

tanulói és iskolai jóllét fogalmai elkülönülnek:⁴⁹ a tanulói jóllét fogalmi rendszere elsősorban a tanulót mint önálló szubjektumot helyezi előtérbe, az iskolai jóllét valamivel tágabb értelmezésben, több szempontból vizsgálja a fogalmat, ahol a tanulón túlmutató iskolai tényezők is a modell részét képezik (pl. iskolai körülmények, társas kapcsolatok).

Az általános jóllét egyik típusának tekinthető iskolai jóllét fogalmát Konu és Rimpelä⁵⁰ Iskolai Jóllét Modellje alapján, illetve Hascher⁵¹ értelmezése alapján használom. Az iskolai jóllét fogalma hétköznapi értelemben azt jelzi, hogy a tanuló általában hogyan érzi magát az iskolában. Az Iskolai Jóllét Modell (*School Well-Being Model*) az iskolai környezet elemeinek figyelembevételével válaszol erre a kérdésre. A modellben az általános jóllét, az oktatás és tanítás, illetve a tanulás és teljesítmény szoros egysége iskolai kontextusban értelmezve adja meg az iskolai jóllét jelentését.⁵² A jóllét állapotát befolyásoló tényezőket négy dimenzióba sorolták: iskolai körülmények, társas kapcsolatok, személyes tényezők és egészségi állapot.⁵³ Minden kategória a tanuló iskolai életének több aspektusát tartalmazza. Az iskolai körülményekhez tartozik például az iskolai környezet, a tantárgyak és az iskolai rendszer szerveződése, a csoportlétszám, a büntetés, a biztonságérzet. A társas kapcsolatokhoz az iskolai légkör, a csoportdinamika, a tanár-diák viszony, a diákok közötti viszony, a szülőkkel való együttműködés, az iskolai megfélemlítés. A személyes tényezők között szerepel az önmegvalósítás, az iskolai értékelés, az önértékelés, a kreativitás. Az egészség állapot mutatója például a betegségek, pszichoszomatikus tünetek.⁵⁴

A modell kategóriának kapcsán a kutatók⁵⁵ kiemelik, hogy a személyes tényezők és a társas kapcsolatok a legfontosabbak az iskolai jóllét elérésben. A kategóriákhoz kapcsolható pedagógiai fejlesztő eszközökkel el lehetne érni egy olyan optimális iskolai légkört, ahol minden tanuló az egyéni igényeinek megfelelően tanulhatna az iskolai jóllét megélésének érdekében.⁵⁶ Az önmegvalósítás kategóriájába tartozik a vizsgákra való felkészülés minősége, a házi feladatok elvégzése, a tanári elvárás és ösztönzés. A modell alapján az önmegvalósítás fejlesztő eszközei lehetnek az önbecsülés növelése, a kreativitás előtérbe helyezése és a tanulók differenciált értékelése.⁵⁷

Az iskolai jóllét egy másik értelmezése Hascher⁵⁸ nevéhez fűződik, aki az iskolai jóllét fogalmának értelmezésekor a szubjektív jóllét iskolai kontextusban való értelmezéséből indul ki.⁵⁹ A jóllét szerepét az iskolában kétféle megközelítés

⁴⁹ HASCHER, Tina: *Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being*. International Journal of Educational Research, 2008/47(2), 84–96. (Továbbiakban: HASCHER, 2008.); KONU–RIMPELÄ, 2002.

⁵⁰ KONU–RIMPELÄ, 2002.

⁵¹ HASCHER, 2007.; HASCHER, 2008.

⁵² NAGY–GÁL–JÁMBORI–KASIK–FEJES, 2019.

⁵³ KONU–ALANEN–LINTONEN–RIMPELÄ, 2002.

⁵⁴ Uo.

⁵⁵ HASCHER, 2007.; KONU–ALANEN–LINTONEN–RIMPELÄ, 2002.

⁵⁶ KONU–ALANEN–LINTONEN–RIMPELÄ, 2002.

⁵⁷ Uo.

⁵⁸ HASCHER, 2007.

⁵⁹ NAGY–GÁL–JÁMBORI–KASIK–FEJES, 2019.

mentén lehet vizsgálni:⁶⁰ egyrészt tekinthető önálló értéként, másrészt vizsgálható a tanuláshoz és a tanulási eredményhez való viszonyában. A pszichológiai működés szempontjából a jóllét különböző módon járulhat hozzá a tanulási folyamathoz és eredményhez. Empirikus kutatás igazolja,⁶¹ hogy a jóllét összefonódik olyan tényezőkkel, amelyek hozzájárulnak a hatékony tanuláshoz. Bár a jóllét nem biztos, hogy közvetlenül növeli az eredményességet, de a pozitív iskolai légkör kialakításában meghatározó. A pozitív iskolai légkör szükséges a sikeres tanuláshoz, főként egy erősen szabályozott, eredményorientált oktatási rendszerben. Hascher⁶² szerint az iskolai jóllét olyan minőség, amelyet a pozitív érzelmek és megismerés dominanciája jellemez a negatív érzésekhez képest az iskolai élet megítélésében. Az iskolai jóllét szubjektív érzet, az iskolai valóság tapasztalati és kognitív értékelése. Tehát a tanulók jólléte pszichológiai konstrukció, a tanulók szubjektív tapasztalatainak komplex rendszere (Hascher, 2007).

Az iskolai sikeresség és a tanulói jóllét összefüggése kutatott téma,⁶³ a vizsgálatok eredményei főként arra mutatnak rá, hogy a jóllét szintje közvetlenül nem jelzi előre az iskolai teljesítés minőségét, viszont a magasabb jólléti mutatókkal rendelkező diákok jobban teljesítenek az iskolában.⁶⁴ Vieno és munkatársai⁶⁵ az iskolai teljesítés és a tanulói jóllét összefüggésében a fiúk és lányok közötti különbségre világították rá, érintve a tanári és a társas támogatás, a szülők szerepének mértékét; az iskolai stressz a tanulók jóllétére gyakorolt hatását. Aldridge és munkatársai⁶⁶ az iskolai klíma és az iskolai jóllét közötti összefüggéseket vizsgálták: a tanári támogatás, a társakkal való kapcsolat, az iskolai kapcsolat, a sokszínűség megerősítése, a szabályok egyértelműsége, valamint a segítségkérés mint az iskolai klíma alkotói szoros összefüggésben állnak a jóllét érzésével, ami sikeresebb iskolai tevékenységeket eredményez. Ezekből az összefüggés-vizsgálatokból is kiderül, hogy a tanulói jóllét az iskolai feltételek és a személyiség kölcsönhatása mentén szerveződik és folyamatosan alakul, amiben fontos szerepe van az egyén önértékelésének. A jóllét és az önértékelés kapcsolatát is érintő vizsgálatok⁶⁷ pozitív korrelációt mutatnak, igazolják, hogy a pozitív irányú önértékelés összefüggésben áll a pozitív iskolai hozzáállással, a magasabb tanulói motivációval.

⁶⁰ HASCHER, 2007.

⁶¹ Uo.

⁶² HASCHER, Tina: *Well-being in school: Why students need social support*. In: Mayring, PHILIPP–CHRISTOPF VON RHÖNECK (szerk.): *Learning emotions – The influence of affective factors on classroom learning*. Bern, 2003, 127–142.

⁶³ Például: ALDRIDGE, Jill–FRASER, Barry J.–FOZDAR, Farida–ALA'I, Kate–EARNEST, Afari–JAYA, A R Dantas: *Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity*. *Improving schools*, 2016/19(1), 5–26. (Továbbiakban: ALDRIDGE–FRASER–FOZDAR–ALA'I–EARNEST–JAYA, 2016.)

⁶⁴ VIENO, Alessio–SANTINELLO, Marco–GALBIATI, Elena–MIRANDOLA, Massimo: *School climate and well being in early adolescence: a comprehensive model*. *European Journal of School Psychology*, 2004/2(1-2), 219–238. (Továbbiakban: VIENO–SANTINELLO–GALBIATI–MIRANDOLA, 2004.)

⁶⁵ Uo.

⁶⁶ ALDRIDGE–FRASER–FOZDAR–ALA'I–EARNEST–JAYA, 2016.

⁶⁷ HASCHER, 2007.; KONU–ALANEN–LINTONEN–RIMPELÄ, 2002.; VIENO–SANTINELLO–GALBIATI–MIRANDOLA, 2004.)

A szakirodalmi áttekintés alapján az iskolai jóllét fogalma összeköthető az iskolai énhatékonyság és a szociális kommunikáció fogalmával. Az áttekintett fogalmi meghatározásokban hangsúlyos az iskolai jóllétet meghatározó tényezők közül a személyes és a társas vonatkozás. Bár az Iskolai Jóllét Modellben⁶⁸ nem szerepel sem az énhatékonyság, sem a kommunikáció fogalma, de a bemutatott szakirodalmi háttér alapján beilleszthetőek a modellbe. Az énhatékonyság lehet személyes tényező az iskolai jóllét szubjektív megítélésében. A szociális kommunikáció a modell társas vonatkozásában megjelölt személyközi kapcsolatokban (tanár-diák, diák-diák) lehet meghatározó.

Összegzés

A kutatás során az iskolai énhatékonyság, az iskolai jóllét és a szociális kommunikációs képesség serdülőkori jellemzőit és kapcsolatát vizsgálom, amit – tudomásom szerint – ilyen komplexitásban még nem tettek. A komplexitásnak köszönhetően várható, hogy megismerjük ezek újabb jellemzőit és kapcsolataikat, valamint mind a három részterület esetében bővíthető az elméleti modell is. A kutatás révén olyan empirikus adatok születnek, amelyek felhasználásával a későbbiekben fejlesztőprogramok dolgozhatók ki serdülők számára.

Az énhatékonyság szintje meghatározó az iskolai teljesítésben, ugyanakkor nem kizárólag a kognitív teljesítményben van jelentős szerepe, hanem a társas, szociális élet számos területén.⁶⁹ A szakirodalmi feltáró munka alapján feltételezhetjük az összefüggést a tanulók társas kommunikációja, azaz a szociális kommunikációs képessége és énhatékonyságuk között. A SEQ-C⁷⁰ három faktora alapján történő vizsgálat – (1) *iskolai énhatékonyság*, (2) *társas énhatékonyság*, (3) *érzelmi énhatékonyság* – segíthet az összefüggések komplex rendszerének pontosításában. Az iskolai és az iskolán kívüli személyes kapcsolatok kialakítására, a másokkal való kommunikációra és a közösségekbe való beilleszkedésre vonatkozó hatékonyság érzése feltehetően befolyásolja az iskolai hatékonyság érzését; azt, hogy a tanuló hogyan érzi magát az iskolában. Ebben az esetben az énhatékonyság mint szubjektív tényező hozzájárulhat az iskolai jólléthez. A személyes kapcsolatok kialakítása, a tanuló társakkal való és a tanárokkal való kommunikáció minősége nemcsak kognitív kommunikáció, hiszen az iskolai környezetben is meghatározóak a társas hatások,⁷¹ így a szociális kommunikáció minősége is befolyásoló tényező az iskolai kommunikációban. Az Iskolai Jóllét Modell⁷² kategóriának kapcsán a kutatók⁷³ kiemelik, hogy a személyes tényezők és a társas kapcsolatok a legfontosabbak az iskolai jóllét elérésben.

A bemutatott szakirodalmakra alapozva a hipotézisem az, hogy a magasabb énhatékonyságú tanulók iskolai jólléte és a jobb kommunikációs képességű tanulók iskolai jólléte pozitívabb, valamint a magasabb énhatékonyságú tanulók

⁶⁸ KONU–RIMPELÁ, 2002.

⁶⁹ Például: SCHUNK–DIBENEDETTO, 2016.

⁷⁰ BANDURA, 2006.

⁷¹ NAGY, 2000.; ZSOLNAI–KASIK 2008.

⁷² KONU–RIMPELÁ, 2002.

⁷³ HASCHER, 2007.; KONU–ALANEN–LINTONEN–RIMPELÁ, 2002.;

jobb kommunikációs képességgel is rendelkeznek. Az életkori és a nem szerinti sajátosságok és összefüggések feltárásával és értelmezésével bővíthet az iskolai éhatékonyság tényezőinek köre, és az iskolai jóllétet meghatározó kategóriák száma nőhet a kommunikációs képesség vizsgálatának bevonásával.

Irodalom

- ALDRIDGE, Jill–FRASER, Barry J.–FOZDAR, Farida–ALA'I, Kate–EARNEST, Afari–JAYA, A R Dantas: *Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity*. Improving schools, 2016/19(1), 5–26.
DOI: [10.1177/136548021561261](https://doi.org/10.1177/136548021561261)
- BANDURA, Albert: *Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Psychological Review, 1977/84(2), 191–215.
DOI: [10.1037/0033-295X.84.2.191](https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191)
- BANDURA, Albert: *Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning*. Educational Psychologist, 1993/28(2), 117–148.
DOI: [10.1207/s15326985ep2802_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- BANDURA, Albert: *Self-efficacy*. In: V. S. Ramachaudran (szerk.): *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press, 1994, 71–81.
- BANDURA, Albert–Pastorelli, Concetta–Barbanelli, Claudio–Caprara, Gian Vittorio: *Self-Efficacy Pathways to Childhood Depression*. Journal of Personality and Social Psychology, 1999/76(2) 258–269.
DOI: [10.1037/0022-3514.76.2.258](https://doi.org/10.1037/0022-3514.76.2.258)
- BANDURA, Albert:(2001). *Social cognitive theory: An agentic perspective*. Annual Review of Psychology, 2001/52, 1–26.
DOI: [10.1146/annurev.psych.52.1.1](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1)
- BANDURA, Albert: *Adolescent development from an agentic perspective*. In: PAJARES, Frank–URDAN, Tim (szerk.): *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Greenwich, CT: Information Age Publishing, 2006, 1–43.
- CAPRARA, Gian Vittorio–STECA, Patrizia: *Affective and social self-regulatory efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness*. European Psychologist, 2005/4, 275–286.
DOI: [10.1027/1016-9040.10.4.275](https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.4.275)
- CRICK, Nicki R.–DODGE, Kenneth A.: *A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children's social adjustment*. Psychological bulletin, 1994/115(1), 74.
DOI: [10.1037/0033-2909.115.1.74](https://doi.org/10.1037/0033-2909.115.1.74)
- GÁL Zita: *A szociális kommunikációs képesség mérőeszközének fejlesztése 10–19 évesek körében*. Bp., OH, 2016.
- HALBERSTADT, Amy G.–DENHAM, Susanne. A.–DUNSMORE, Julie C.: *Affective social competence*. Social development, 2001/10(1), 79–119.
DOI: [10.1111/1467-9507.00150](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150)
- HAMPTON, Nan Zhang: *Self-efficacy and quality of life in people with spinal cord injuries in China*. Rehabilitation Counseling Bulletin, 2000/43, 66–74.
DOI: [10.1177/00343552000430020](https://doi.org/10.1177/00343552000430020)

- HASCHER, Tina: *Well-being in school: Why students need social support*. In: Mayring, Philipp–Christopf von Rhöneck (szerk.): *Learning emotions – The influence of affective factors on classroom learning*. Bern, 2003, 127–142.
- HASCHER, Tina: *Exploring students' well-being by taking a variety of looks into the classroom*, *Hellenic Journal of Psychology*, 2007/4. 331–349.
DOI:10.7892/BORIS.52343
- HASCHER, Tina: *Quantitative and qualitative research approaches to assess student well-being*. *International Journal of Educational Research*, 2008/47(2), 84–96.
DOI: 10.1016/j.ijer.2007.11.016
- JÁMBORI Szilvia–KŐRÖSSY Judit–SZABÓ Éva: *A reziliencia, az énhatékonyság és az iskolai kötődés szerepe a szándékos önszabályozás folyamatában*. *Magyar Pedagógia*, 2019/119(1), 75–94.
DOI: 10.17670/MPed.2019.1.75
- KONU, Anne–ALANEN, Erkki–LINTONEN, Tomi–RIMPELÄ, Matti: *Factor structure of the School Well-being Model*. *Health Education Research*, 2002/17(6), 732–742.
DOI: 10.1093/her/17.6.732
- KONU, Anee–RIMPELÄ, Matti: *Well-being in schools: a conceptual model*. *Health Promotion International*, 2002/17(1), 79–87.
DOI: 10.1093/heapro/17.1.79
- LI, Lilien K. Y.: *A Study of the Attitude, Self-efficacy, Effort and Academic Achievement of City Students towards Research Methods and Statistics*. *Discovery – SS Student E-Journal*, 2012/1, 154–183.
- LINDNER, Reinhard–HARRIS, Bruce: *The development and evaluation of a self-regulated learning inventory and its implications for instructor-independent instruction*. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco, 1992.
- MAGYARI Judit: *A családi narratívák és a jövőtől való szorongás összefüggései pályakezdő fiataloknál*. In: PUSKÁS-VAJDA Zsuzsa–LISZNYAI Sándor (szerk.): *Egy igazolt praxis felé. Újabb eredmények a pszichológiai és felsőoktatási tanácsadás hazai kutatásaiból*. Bp., FETA Könyvek 4., 2009, 9–29.
- NAGY József: *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Bp., 2000.
- NAGY József: *Szociális kommunikáció és nevelés*. *Iskolakultúra*, 1997/7(3). 73–78.
- NAT 2020. [file:///C:/Users/Admin/Downloads/MK_20_017%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/MK_20_017%20(6).pdf)
- ROSE-KRASNOR, Linda: *The nature of social competence: A theoretical review*, *Social Development*, 1997/6(1), 111–135.
DOI: 10.1111/j.1467-9507.1997.tb00097.x
- RUTTER, Michael–BAILEY, Alex–LORD, C.: *The social communication questionnaire: Manual*. Western Psychological Services, 2003.
- SAARNI, Carolyn: *The development of emotional competence*. Guilford Press, NY, 1999.
- SCHUNK, Dale–DIBENEDETTO, Maria K.: *Self-Efficacy Theory in Education*. In: WENTZEL, Khatrin–MIELE, David B. (szerk.), *Handbook of Motivation at School*, Second Edition, Routledge, NY, 2016.

- SCHUNK, Dale–MILLER, Samuel. D: *Self-efficacy and adolescents' motivation*. In: Pajares, Frank–Urda, Tom (szerk.): *Academic motivation of adolescents*. Information Age, 2002, 29–52.
- VIENO, Alessio–SANTINELLO, Marco–GALBIATI, Elena–MIRANDOLA, Massimo: *School climate and well being in early adolescence: a comprehensive model*. European Journal of School Psychology, 2004/2(1–2), 219–238.
- ZSOLNAI Anikó: *A szociális kompetencia kutatására és fejlesztésére szolgáló modellek*, In: Zsolnai Anikó–KASIK László (szerk.): *A szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 2010, 78–96.
- ZSOLNAI Anikó–KASIK László: *A szociális kompetencia integratív modellje*. Kézirat, 2008.

Abstract

THE ROLE AND WAYS OF MEASURING SOCIAL COMMUNICATION AMONG ADOLESCENTS

The research focuses on the relationship between academic self-efficacy, academic well-being and social communication among adolescents. Due to this complexity, it is expected that we will learn more about these new characteristics and their relationships, and that the theoretical model can be extended for all three areas. The research will provide empirical data that can be used in development programmes for adolescents.

Keywords: social communication, social competence, academic self-efficacy