

Łukasz Nickel

Uniwersytet Zielonogórski

DOI: <https://doi.org/10.59444/2024MONredJanr5>

DOBROSTAN SZKOLNY UCZNIĄ: DEFINICJA, ISTOTNE CZYNNIKI I METODY POMIARU

Understanding Student Well-Being at School: Definition, Factors, and Measurement Methods

Abstract: The aim of the article is to present various definitions, popular theories, and methods of measuring student well-being at school. The article also indicates important factors that contribute to the students' school well-being and its correlates. The article consists of four parts: a discussion of what well-being is, a definition of a student's school well-being and its significant factors, an indication of significant correlates of a student's school well-being, and a description of known methods of measuring it. Summing up the review of theories and research presented in this article, the student's school well-being can be broadly defined as the student's overall satisfaction and sense of satisfaction with school. At a more detailed level, important components of school well-being for students can be enumerated, such as social relationships, including relationships with teachers and peers, school successes, school and classroom conditions, and individual factors. School well-being measurement tools are usually self-descriptive and either capture it holistically as a student's overall level of contentment and satisfaction with school or multidimensionally – the general level of school well-being consists of its significant factors. Despite the lack of agreement among researchers regarding the definition of a student's school well-being and the certain heterogeneity of measurement tools, it is worth examining school well-being because it can be an important indicator of a student's functioning in an educational institution. Today, schools should not only support students in developing their abilities and achieving the best results but also enable them to achieve well-being.

Keywords: school, students, well-being, school satisfaction, school well-being

Wprowadzenie

Dobrostan jest przedmiotem licznych badań międzynarodowych. Określenie „dobrostan” (*well-being*) zostało sformułowane przez Światową Organizację Zdrowia w definicji zdrowia. Zgodnie z nią zdrowie to: „[...] stan pełnego fizycznego, psychicznego i społecznego dobrostanu, a nie tylko brak choroby” (World Health Organization 1948: 1).

Dobrostan odnosi się do potencjału człowieka, jego produktywności, możliwości rozwojowych, ale również jego wkładu społecznego (Aulia 2018).

W psychologii dobrostan może być ujmowany według tradycji hedonistycznej i eudajmonistycznej. Pierwsze ujęcie definiuje dobrostan jako doświadczenie przyjemności, subiektywne zadowolenie z życia. Może mieć wymiar poznawczy w postaci satysfakcji z życia oraz wymiar emocjonalny, który obejmuje emocje pozytywne (np. radość) i brak emocji negatywnych (np. lęk). Drugie ujęcie opisuje dobrostan jako odczucie, które jest związane z realizacją potencjału człowieka oraz posiadaniem wartościowych osiągnięć życiowych. Dobrostan w tym ujęciu odnosi się najczęściej do różnych obszarów funkcjonowania człowieka, które wpływają na jego optymalne funkcjonowanie. Według ujęcia eudajmonistycznego człowiek doświadcza dobrostanu, kiedy realizuje swój potencjał, rozwija się i funkcjonuje na swoim optymalnym poziomie (Aulia 2018). Na koniec tego wprowadzenia warto podkreślić, że dobrostan odgrywa znaczącą rolę w subdyscyplinie psychologii, jaką jest psychologia pozytywna (Hossain et al. 2022, Karaś, Ciecuch 2017, Trzebińska 2008).

Do znanych teorii dobrostanu można zaliczyć koncepcję Carol D. Ryff (1989), która na podstawie przeprowadzonej analizy teoretycznej wyróżniła jego istotne kryteria: samoakceptację, osobisty rozwój, cel życiowy, autonomię, panowanie nad otoczeniem i pozytywne relacje z innymi ludźmi. Według tej koncepcji dobrostan to nie tylko doświadczenie pozytywnych emocji, ale zdrowy rozwój psychiczny człowieka (Karaś, Ciecuch, 2017). Kolejną koncepcję przedstawił Ed Diener (1984), dla którego dobrostan to subiektywna ocena własnego życia obejmująca satysfakcję z różnych jego obszarów oraz pozytywne emocje. Znaną koncepcją dobrostanu jest również model PERMA (*Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment*) zaproponowany przez Martina E. Seligmiana (2011). Zwraca on uwagę na pięć składowych szczęścia: pozytywne emocje, poczucie sensu, zaangażowanie, pozytywne relacje oraz osiągnięcia. Polską koncepcją dobrostanu jest cebulowa teoria szczęścia Janusza Czapińskiego (1994). Można w niej wyodrębnić trzy poziomy dobrostanu, takie jak: wola życia, ogólne odczucie dobrostanu oraz ocena sytuacji. Obecnie można wyróżnić wiele koncepcji dobrostanu oraz narzędzi do jego pomiaru. Jak można zauważyć, różne teorie, pomimo niektórych punktów wspólnych, zwracają uwagę na rozmaite aspekty dobrostanu (Karaś 2019). Szczegółowe omówienie powyższych, jak i innych koncepcji czytelnik może znaleźć m.in. w opracowaniu Dominiki Karaś (2019), Ewy Trzebińskiej (2008) czy Łukasza Kaczmarka (2016).

Dobrostan może odnosić się do różnych obszarów życia człowieka, nazywanych czasem domenami. Domeny życiowe to istotne obszary życia, które wpływają na ogólny dobrostan. Wśród nich wyróżnia się dobrostan w pracy, dobrostan materialny, dobrostan społeczny (w tym np. małżeński, rodzinny), dobrostan podczas czasu wolnego

i wiele innych (Sirgy 2021). Jednym z nich jest dobrostan szkolny ucznia (*student well-being at school*). Wyodrębnienie szkolnej domeny dobrostanu wynika m.in. z tego, że szkoła jest dla dzieci i młodzieży istotnym obszarem rozwoju ich tożsamości, potencjału czy umiejętności. Dzieci i młodzież spędzają około jednej trzeciej swojego czasu w ciągu dnia w szkole. Doświadczają tam zarówno pozytywnych, jak i negatywnych chwil. Oznacza to, że szkoła ma znaczący wpływ na ich codzienne funkcjonowanie, w tym na poziom dobrostanu (Tobia et al., 2019).

Dobrostan szkolny ucznia

Podobnie jak dobrostan ogólny, również dobrostan szkolny ucznia można rozważać z perspektywy hedonistycznej, eudajmonistycznej lub integracji obu podejść. W paradygmacie hedonistycznym, badając dobrostan szkolny ucznia naukowcy koncentrują się głównie na pomiarze ogólnego zadowolenia, satysfakcji oraz braku uczuć negatywnych uczniów ze szkoły. Z kolei w paradygmacie eudajmonistycznym uczeni próbują ująć dobrostan szkolny wielowymiarowo i wskazać najistotniejsze obszary odpowiedzialne za optymalne funkcjonowanie ucznia w warunkach szkolnych. W ujęciu eudajmonistycznym próbuje się badać, czy uczniowie rozwijają swój potencjał i funkcjonują efektywnie. Poza ujęciem hedonistycznym i eudajmonistycznym można jeszcze spotkać ujęcie integracyjne, w którym bada się zarówno ogólny poziom zadowolenia uczniów ze szkoły, jak i inne istotne czynniki warunkujące dobrostan szkolny ucznia. Ujęcie integracyjne dobrostanu szkolnego ucznia pozwala mierzyć go bardziej całościowo (Hossain et al. 2022; Sun, Shek 2014).

Wśród definicji dobrostanu szkolnego ucznia można spotkać różne koncepcje. Nie ma jednoznacznej definicji dobrostanu szkolnego, co poniekąd wynika z tego, że badania wskazują na wiele różnorodnych czynników przyczyniających się do optymalnego funkcjonowania uczniów w szkole i trudno je ująć w jednej definicji, oraz z tego, że sami uczniowie poszczególnym czynnikom nadają różne wartości. Najszerzej jednak dobrostan szkolny można opisać jako zbiór różnych odczuć i postaw uczniów wobec szkoły (Hascher 2012). Według innej definicji dobrostan szkolny ucznia to subiektywna poznawcza ocena jego jakości życia szkolnego (Baker, Maupin 2009). Inaczej jeszcze dobrostan szkolny ujmują Leslie Gutman i John Vorhaus (2012) – jako zadowolenie ze szkoły (uczniowie lubią szkołę) oraz zaangażowanie szkolne (uczniowie są zmobilizowani do szkolnej pracy, szkolnych zadań, są zainteresowani nauką). Z kolei Anna Kizeweter (2016) dobrostan szkolny ujmuje jako subiektywne poczucie przez ucznia szczęścia i zadowolenia w kontekście jego sukcesów szkolnych.

Można stwierdzić, że dobrostan szkolny ucznia to dobrostan uwzględniający kontekst szkolny. Ten z kolei może się w pewnym stopniu zmieniać, ponieważ zmienia

się np. etap edukacji, uczeń zmienia szkołę na taką, w której panuje inna kultura szkolna. Przykładem nagłej zmiany kontekstu jest szkoła w czasach pandemii. Wtedy też uczniowie czuli się osamotnieni, mieli utrudniony kontakt z rówieśnikami i nauczycielami, mieli trudności z dostosowaniem się do bardzo różnorodnej organizacji lekcji, nie zawsze mieli odpowiednie warunki do nauki (Pyżalski 2021, Sadowska 2021). A więc w czasach pandemii dobrostan szkolny zależał od innych istotnych czynników niż poza pandemią, kiedy to lekcje odbywały się w szkole. Podsumowując, dobrostan szkolny w dużym stopniu będzie zależał od czynników szkolnych, np. relacji społecznych w szkole, klimatu szkoły, osiągnięć szkolnych, a także odpowiedniego dopasowania czynników szkolnych do tego, co wnosi uczeń (cały bagaż jego doświadczeń i dyspozycji).

Szkoła stwarza dzieciom możliwości do rozwoju (Baker et al. 2003). Warunki szkolne są różne oraz mogą się zmieniać w czasie, np. ze względu na modernizację szkoły, zmianę kadry czy przejście ucznia z klasy do klasy. Dlatego też jedne warunki szkolne mogą bardziej promować rozwój dzieci, a inne mogą ten rozwój ograniczać, utrudniać, a nawet prowadzić do regresji rozwoju, kiedy w szkole pojawiają się niekorzystne okoliczności, jak przemoc rówieśnicza, brak bezpieczeństwa szkolnego, ubogie relacje szkolne itp. Wydaje się zatem zasadne, że dobrostan szkolny ucznia zależy zarówno od czynników środowiskowych, indywidualnych, jak i ich wzajemnego oddziaływania, które może być dopasowane w jednych obszarach i niedostosowane w innych (styl pracy ucznia do wymagań nauczyciela, możliwości ucznia do wymagań edukacyjnych itp.).

Pojęcie dobrostanu szkolnego ucznia może być oddawane za pomocą dwóch bliskoznacznych terminów, tj. dobrostan szkolny (*school well-being*) oraz dobrostan ucznia (*student well-being*). Czasami oba terminy są używane zamiennie i opisują w literaturze podobne zjawiska, np. oba koncentrują się na poziomie satysfakcji ucznia ze szkoły. Mimo podobieństw dobrostanu szkolnego z dobrostanem ucznia można zauważyć pewne różnice w koncepcjach niektórych uczonych, chociaż warto podkreślić, że różnice te nie zawsze są wyraźne i mogą mieć charakter płynny. Próbuąc doszukać się pewnych różnic pomiędzy tymi dwoma terminami, można zauważyć, że dobrostan ucznia może koncentrować się tylko na indywidualnych doświadczeniach ucznia i jego aspektach rozwoju osobistego – które w zależności od podejścia uczonych nie zawsze odnoszą się do kontekstu szkolnego, a koncentrują się na innych ważnych czynnikach rozwojowych dzieci i młodzieży w danym wieku (np. posiadanie przyjaciół, ogólne poczucie szczęścia, optymistyczne postrzeganie przyszłości). Z kolei dobrostan szkolny interesuje się doświadczeniami uczniów w szkole oraz wpływem kontekstu szkolnego na ich optymalne funkcjonowanie, a więc takimi elementami, jak np. kadra, klimat szkolny czy kultura szkolna (Hascher 2012, Sun, Shek 2014). Ponieważ przedstawione dwa pojęcia dobrostanu są do siebie zbliżone i opisują podobne zjawiska, w tym

artykule użyto terminu „dobrostan szkolny ucznia”, który podkreśla zarówno istotną rolę ucznia, jak i czynników szkolnych dla jego dobrostanu. W dalszej części artykułu zostaną przedstawione wyniki badań odnoszące się do dobrostanu ucznia i dobrostanu szkolnego.

Wybrane koncepcje dobrostanu szkolnego ucznia

Dobrostan szkolny istotnie może przewidywać jakość życia uczniów oraz ich zdrowie fizyczne i psychiczne. Według Tiny Hascher (2012) dobrostan szkolny może być ujęty w krótkiej i długiej perspektywie czasu. W krótkiej perspektywie czasu odnosi się on do pozytywnych emocji i przekonań związanych z oceną przez ucznia jakiejś lekcji. W dłuższej perspektywie dobrostan odzwierciedla ogólne uczucia związane z oceną szkolnego kontekstu, np. uczeń ogólnie dobrze czuje się w szkole. Jak podkreśla T. Hascher, ogólny dobrostan szkolny zależy od powtarzających się pozytywnych doświadczeń szkolnych, jednak nie jest to prosta suma doświadczeń, ponieważ różne zdarzenia szkolne mogą mieć dla ucznia różną wartość. Wyzwaniami obecnej szkoły powinny być próby wspierania uczniów w ich dążeniu do osiągnięcia dobrostanu oraz zmniejszanie barier, które mogłyby te dążenia utrudniać. Koncentrowanie się w pracy z uczniem na jego mocnych stronach, kompetencjach emocjonalnych, wzmacnianiu motywacji wewnętrznej, budowaniu pozytywnych relacji w szkole typu: uczeń–nauczyciele, uczeń–rówieśnicy, może być podstawą do realizacji potencjału uczniów i poczucia szczęścia i satysfakcji szkolnej (Kizeweter 2016).

Podobnie jak w dobrostanie ogólnym, również w dobrostanie szkolnym ucznia doświadczanie przyjemności i poziom zadowolenia odgrywają istotną rolę. Można określić, że im więcej pozytywnych doświadczeń ucznia w szkole, tym wyższy poziom dobrostanu. Dobrostan szkolny może być opisywany za pomocą szkolnej satysfakcji i odnosić się do pozytywnych doświadczeń szkolnych uczniów. Może odzwierciedlać poziom lubienia, zadowolenia i zainteresowania szkołą oraz brak uczuć negatywnych w szkole, jak niski poziom stresu, który może być związany z nadmiernymi wymaganiami przekraczającymi możliwości uczniów (Kiuru et al. 2020). Podobnie dobrostan szkolny uczniów definiuje Lili Tian (2008), która określa go jako szkolną satysfakcję, poziom pozytywnego i negatywnego afektu w szkole. Satysfakcja szkolna to ocena poznawcza szkolnego życia w specyficznych domenach szkolnych, np. relacje uczeń–nauczyciel, proces nauki. Pozytywne emocje odnoszą się do doświadczania przez ucznia w szkole takich emocji, jak przyjemność, zrelaksowanie, radość, a negatywne do takich emocji, jak znużenie, smutek, nieprzyjemność, bezradność. Ujęcia dobrostanu szkolnego uczniów według Lili Tian i Nony Kiuru są bliższe podejściu hedonistycznemu,

ponieważ koncentrują się głównie na satysfakcji uczniów ze szkoły oraz doświadczaniu przez nich w szkole uczuć pozytywnych przy braku uczuć negatywnych.

Badania dobrostanu szkolnego ucznia wskazują, że zjawisko to jest wielowymiarowe, a więc dobrostan szkolny może zależeć zarówno od indywidualnego doświadczenia szkolnego ucznia, np. odczucia zadowolenia z różnych aspektów szkolnych, jak i kontekstu szkolnego, np. klimatu szkoły i klasy, wsparcia nauczycieli, relacji szkolnych, sukcesu szkolnego (Clement 2010, Hascher, 2012). Poniżej opisane są koncepcje, które nie tylko koncentrują się na satysfakcji uczniów ze szkoły, ale także uwzględniają inne istotne czynniki odpowiedzialne za realizację potencjału uczniów, w tym czynniki kontekstualne. Te ujęcia są bliższe podejściu eudajmonistycznemu lub próbują integrować podejście hedonistyczne z eudajmonistycznym.

Tina Hascher (2012) wyróżnia sześć wymiarów dobrostanu szkolnego ucznia, są to: pozytywne nastawienie do szkoły, odczuwanie przyjemności w szkole, pozytywna samoocena szkolna, brak zmartwień związanych ze szkołą, brak dolegliwości fizycznych w szkole i brak problemów społecznych w szkole. Według T. Hascher dobrostan szkolny zależy w głównej mierze od warunków środowiskowych (typu szkoły, kultury szkolnej, infrastruktury, wyposażenia), cech uczniów (płci, cech osobowościowych, np. przekonania o własnej skuteczności, motywacji, tolerancji, frustracji) oraz wzajemnej interakcji tych dwóch czynników.

Nadine Engels i inni (2004) wyróżniają kilka aspektów ważnych dla dobrostanu szkolnego uczniów, są to satysfakcja z: lekcji, dyscypliny szkolnej, relacji interpersonalnych, z kadry szkoły. W przeprowadzonym badaniu wykorzystującym metody samoopisowe oraz dyskusję panelową z uczniami zaobserwowano, że dobrostan uczniów zależał od ich zadowolenia (komponent poznawczy), uczuć (komponent emocjonalny) i zachowania. Aktywne uczestniczenie uczniów w zajęciach poprawiało ich samopoczucie i zwiększało poczucie odpowiedzialności za naukę. Uczniowie bardziej cenili nauczycieli, którzy dawali jasne instrukcje, wypracowane w drodze negocjacji z uczniami, niż nauczycieli niekonsekwentnych. Infrastruktura i wyposażenie szkoły oraz atmosfera w szkole były istotnymi czynnikami wyjaśniającymi dobrostan uczniów. Engels i inni (2004) podkreślają, że dobrostan szkolny odzwierciedla poziom pozytywnych emocji uczniów, które są efektem równowagi pomiędzy czynnikami środowiskowymi a oczekiwaniami uczniów.

Również Anne Konu i inni (2002) postrzegają dobrostan szkolny wielowymiarowo. Składa się on według nich z czterech istotnych czynników: warunków szkolnych (kadra, plan lekcji, dostępność specjalistów, np. pielęgniarki), relacji społecznych (relacje uczniów z nauczycielami oraz z rówieśnikami, brak przemocy rówieśniczej, zaangażowanie rodziców), samorealizacji (aktywność ucznia, uczestniczenie w lekcji, tempo nauki, otrzymywanie pomocy, zachęty i wsparcia) oraz stanu zdrowia (choroby

i dolegliwości fizyczne i psychiczne, np. bóle pleców, głowy, brzucha, problemy ze snem, uczucie przygnębienia, zdenerwowanie). Wymienione składowe dobrostanu szkolnego obejmują istotne aspekty życia uczniów w szkole. Wyniki badań wskazują, że samorealizacja jest istotnie powiązana z relacjami społecznymi oraz warunkami szkolnymi, a stan zdrowia istotnie koreluje z warunkami szkolnymi. Wyższy poziom dobrostanu przeważnie deklarują młodsi uczniowie niż uczniowie ze starszych klas oraz dziewczęta w porównaniu z chłopcami. Podstawą teoretyczną modelu dobrostanu szkolnego są wyniki badań na temat zdrowia, jakości życia i dobrostanu dzieci w wieku szkolnym. Cztery czynniki zostały potwierdzone za pomocą confirmacyjnej analizy czynnikowej.

Inny wielowymiarowy model subiektywnego dobrostanu ucznia zaproponowali Tyler R. Renshaw i inni (2015). Na podstawie jakościowej analizy tematycznej szesnastu konstruktów teoretycznych odnoszących się do subiektywnego dobrostanu szkolnego ucznia wyróżnili cztery wymiary: poczucie przynależności do szkoły, radość uczenia się, realizację celów edukacyjnych oraz skuteczność w nauce. Według tej koncepcji dobrostan ucznia zależy od poczucia opieki i dobrych relacji z innymi w szkole, doświadczania pozytywnych emocji w szkole, dostrzegania przez uczniów wartości w realizowanych zadaniach szkolnych oraz poczucia dobrego radzenia sobie z zadaniami szkolnymi i wykonywaną w szkole pracą. Struktura ich modelu została potwierdzona za pomocą zarówno eksploracyjnej, jak i confirmacyjnej analizy czynnikowej.

Model integrujący dotychczasową wiedzę o czynnikach warunkujących dobrostan szkolny zaproponowali Justus J. Randolph i inni (2010). Dokonując przeglądu badań czynników warunkujących zadowolenie ze szkoły wyróżnili: czynniki szkolno-klasowe, czynniki społeczne, czynniki indywidualne oraz czynniki niepowiązane. Tabela 1 prezentuje cztery czynniki istotne dla dobrostanu szkolnego uczniów oraz ich charakterystykę.

Tabela 1. Czynniki warunkujące zadowolenie ze szkoły

| | |
|--------------------------|---|
| Czynniki szkolno-klasowe | Poziom zaangażowania i aktywności uczniów, równe traktowanie uczniów przez nauczycieli, klimat szkolny i społeczny, przyjazne relacje z nauczycielami |
| Czynniki społeczne | poziom wsparcia społecznego oraz akceptacji ze strony nauczycieli i rówieśników |
| Czynniki indywidualne | postrzeganie własnych kompetencji, ogólna satysfakcja z życia, zaangażowanie w naukę, wiek, płeć oraz pochodzenie etniczne |
| Czynniki niepowiązane | poziom inteligencji, procent dziewcząt w klasie, liczebność klasy, osiągnięcia szkolne |

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J.J. Randolph, M. Kangas, H. Ruokamo (2010), *Predictors of Dutch and Finnish children's satisfaction with schooling*, „Journal of Happiness Studies”, nr 11: 193-204.

Odmiennej model integrujący ujęcia dobrostanu szkolnego ucznia zaproponowali Hossain i inni (2022). Podobnie jak Randolph i inni (2010) na podstawie przeglądu literatury dobrostanu szkolnego ucznia zauważyli, że dobrostan szkolny zależy od ośmiu istotnych czynników: pozytywnych emocji, braku emocji negatywnych, wzajemnych relacji, zaangażowania, osiągnięć, celów szkolnych, czynników intrapersonalnych oraz kontekstualnych. Czynniki wyróżniono na podstawie przeglądu 33 badań dobrostanu szkolnego. W początkowej fazie ich analiz wyróżniono 112 istotnych wskaźników dobrostanu szkolnego, które następnie rekodowano na 8 czynników wyższego rzędu. Tabela 2 zawiera charakterystykę poszczególnych czynników.

Tabela 2. Istotne czynniki składające się na dobrostan szkolny

| | |
|--------------------------|--|
| Pozytywne emocje | Pozytywne emocje związane ze szkołą, satysfakcja ze szkoły, zadowolenie ze szkoły, pozytywne ocenianie szkoły |
| Brak emocji negatywnych | brak emocji negatywnych związanych ze szkołą, jak: lęk, stres, zmartwienie się szkołą, negatywne ocenianie aspektów szkoły |
| Zaangażowanie | zaangażowanie szkolne, które obejmuje np. zainteresowanie zadaniami szkolnymi, zaangażowanie w trakcie lekcji, angażowanie się w szkolne zajęcia dodatkowe, odrabianie prac domowych |
| Relacje | uczucia i postrzeganie relacji z nauczycielami, rówieśnikami, rodzicami, ale także relacje szkoła–rodzic |
| Osiągnięcia | poczucie kompetencji, poczucie skuteczności w nauce, sukces szkolny |
| Cele szkolne | przekonanie, że nauka ma wartość, a zdobyta wiedza i umiejętności mają znaczenie obecnie oraz w przyszłości |
| Czynniki intrapersonalne | cechy ucznia, takie jak samoocena, regulacja negatywnych emocji, fizyczne i psychiczne zdrowie |
| Czynniki kontekstualne | zasoby wewnątrz i poza szkołą, warunki szkolne, warunki mieszkalne, wsparcie szkolne |

Źródło: opracowanie własne na podstawie S. Hossain, S. O'Neill, I. Strnadová (2022), *What Constitutes Student Well-Being: A Scoping Review Of Students' Perspectives*, „Child Indicators Research”, nr 16 (2): 447-483.

Istotną koncepcją dobrostanu ucznia jest model EPOCH (Kern et al. 2016), który przez Sahrę Buerger i innych (2023) został zaadaptowany do kontekstu szkolnego EPOCH-S (*Engagement, Perseverance, Optimism, Connectedness, Happiness, School*). Podobnie jak dwa poprzednie, próbuje on spojrzeć całościowo na dobrostan ucznia i integrować podejście eudajmonistyczne z hedonistycznym. Dobrostan uczniów w tym ujęciu to nie tylko poczucie zadowolenia i satysfakcji ze szkoły czy nauki, ale także dobre ogólne prosperowanie ucznia, bycie optymistycznym i przekonanym o własnej skuteczności. Model ten opiera się na założeniach modelu dobrostanu PERMA według Seligmana. Można w nim wyróżnić pięć czynników: zaangażowanie, wytrwałość, optymizm, współzależność i szczęście. W jego pierwotnej wersji zaangażowanie wyjaśnia

zainteresowanie i zaabsorbowanie aktywnością; wytrwałość – umiejętność dążenia do celu; optymizm – uczucia związane z przyszłością, jak nadzieja, zaufanie; współzależność – posiadanie przyjaciół i odczucie wsparcia z ich strony; szczęście – doświadczanie pozytywnych emocji oraz ogólne uczucie szczęścia. Model EPOCH umożliwia badanie dobrostanu uczniów bardziej kompleksowo. W efekcie można określić indywidualny profil dobrostanu ucznia i w razie problemów uczniów przygotować odpowiednie interwencje (Kern et al. 2016). Buerger i inni (2023) adaptowali ten model do kontekstu szkolnego, a pięć wymienionych powyżej czynników bezpośrednio odnosi się do życia szkolnego. Poszczególne czynniki mierzą następująco: zaangażowanie – zainteresowanie zajęciami i zadaniami szkolnymi, wytrwałość – konsekwentne dążenie do celów szkolnych, optymizm – pozytywne postrzeganie swojej przyszłości szkolnej, współzależność – obecność w szkole ludzi, na których można polegać, szczęście – odczucie pozytywnych emocji w szkole.

Korelaty dobrostanu szkolnego ucznia

Uczniowie różnie postrzegają swoją szkołę oraz mają różny poziom dobrostanu szkolnego. Na obraz szkoły wpływają ich sukcesy szkolne, klimat panujący w szkole, relacje szkolne, kultura szkoły itp. Wraz z wiekiem obserwuje się spadek zadowolenia uczniów ze szkoły, poczucie niższego wsparcia ze strony nauczycieli oraz rówieśników. Wzrastają za to wymagania i obowiązki szkolne. W badaniach polskich zaobserwowano wraz z kolejną klasą spadek motywacji wewnętrznej (Nikel 2021) i wzrost ogólnego poziomu stresu w szkole (Mazur et al., 2020). Zmienia się także relacja z nauczycielem – od jednego głównego nauczyciela do kilku, co może osłabiać więź uczeń–nauczyciel. Ponadto osłabienie więzi utrudnia zindywidualizowanie podejścia nauczyciela do potrzeb dziecka, ponieważ w starszych klasach w porównaniu z klasami początkowymi szkoły podstawowej poszczególni nauczyciele muszą poświęcić więcej czasu, aby w pełni poznać poszczególnych uczniów i odpowiednio dostosować do nich metody nauczania. Potwierdzeniem niekorzystnych czynników szkolnych dla dobrostanu szkolnego ucznia są wyniki z badań, które wskazują, że ogólny dobrostan szkolny wraz z kolejnymi klasami się obniża, ale także obniżają się poszczególne czynniki tego dobrostanu, np. satysfakcja uczniów z wyników szkolnych czy z relacji z nauczycielami (Tobia et al. 2019, Zadworna et al. 2023).

Gdy dobrostan szkolny będzie na niskim poziomie, to uczniowie będą się źle czuć w szkole. Taki stan stwarza ryzyko pojawienia się u nich różnych problemów, do których możemy zaliczyć problemy z agresją, zachowania internalizacyjne (niskie poczucie własnej wartości, dystres itp.), myśli samobójcze, nadużywanie substancji

psychoaktywnych, brak aktywności fizycznej, stosowanie przemocy rówieśniczej lub jej doświadczanie (Aulia 2018, Baker et al. 2003, Farnicka, Liberska 2015).

Istotne dla dobrostanu szkolnego ucznia są motywacja szkolna, zaangażowanie szkolne, zainteresowanie zadaniami oraz sukcesy szkolne. Warto zaznaczyć, że motywacja jest wypadkową oddziaływań społecznych oraz cech osobowości, tj. ucznia może motywować zarówno odpowiednie podejście nauczyciela, jak i jego motywacja będzie zależeć od jego indywidualnych cech charakteru. Dobrostan szkolny uczniów zależy od zainteresowania daną lekcją przez ucznia. Wskazuje się także na ważną rolę osiągnięć szkolnych – im więcej pozytywnych wyników w szkole, tym wyższy poziom dobrostanu szkolnego ucznia (Clement 2010). Poczucie wsparcia ze strony rówieśników, nauczycieli oraz rodziców sprzyja wyższym osiągnięciom szkolnym, ponieważ zwiększa motywację uczniów, zainteresowanie lekcją i zachowania zorientowane na zadania. Pozytywna postawa uczniów wobec szkoły przewiduje osiągnięcia szkolne w późniejszych klasach. Obserwuje się także w badaniach sytuację odwrotną, kiedy to osiągnięcia szkolne przewidują pozytywne nastawienie wobec szkoły. Chociaż osiągnięcia mogą sprzyjać satysfakcji uczniów ze szkoły, nie oznacza to, że uczniowie, którzy mają mniejsze zdolności, mają niższą satysfakcję niż uczniowie z ponadprzeciętnymi zdolnościami – chociaż wyższe zdolności mogą przewidywać wyższe osiągnięcia szkolne, np. wyższe wyniki w nauce. Bardziej istotne dla dobrostanu szkolnego uczniów mogą być sukcesy szkolne, sukcesy w klasie, poczucie kompetencji i rozwoju. Dlatego też tak istotne dla dobrostanu szkolnego ucznia jest to, aby sukces szkolny był osiągalny dla każdego ucznia bez względu na jego indywidualne predyspozycje i funkcjonowanie psychofizyczne (Baker et al. 2003).

Badanie dobrostanu szkolnego w obszarze płci wskazuje na pewne różnice. W grupie dziewcząt zaobserwowano wyższy poziom dobrostanu niż w grupie chłopców. Dziewczęta przywiązują większą wagę do wyników w nauce oraz mają lepsze relacje z nauczycielami niż chłopcy. Relacje te są obserwowane na różnym poziomie edukacji. Nieco inaczej wyglądają relacje z rówieśnikami. Chłopcy mają lepsze relacje z rówieśnikami w starszych klasach niż dziewczęta. Dziewczęta doświadczają w szkole więcej uczuć negatywnych niż chłopcy, co wskazuje, że częściej niż chłopcy mogą doświadczać w szkole poczucia wstydu, winy i napięcia. Co więcej, może się to nasilać wraz z wiekiem, tj. odczucia negatywne dziewcząt do szkoły w późniejszych klasach mogą być jeszcze bardziej intensywne niż w klasach wcześniejszych (Kiuru et al. 2020, Tobia et al. 2019, Zadworna et al. 2023).

Do czynników kontekstualnych wpływających na dobrostan szkolny można zaliczyć: infrastrukturę szkolną, bezpieczeństwo w szkole, opiekę zdrowotną, klimat szkolny, więź szkolną oraz adekwatność programu nauczania. Klimat szkolny, który charakteryzuje wsparcie i wzajemność w społeczności szkolnej, sprzyja dobrostanowi

uczniów. Więzy szkolna, która zależy w dużej mierze od postrzegania przez uczniów relacji z rówieśnikami i nauczycielami oraz poziomu wsparcia szkolnego, jest ważna dla dobrostanu szkolnego ucznia (Clement 2010). Jak podsumowują Baker i inni (2003), wsparcie społeczne w szkole, poczucie więzi z innymi, poczucie bezpieczeństwa są istotnymi czynnikami, które wpływają na klimat szkolny i dobrostan uczniów. Innym istotnym czynnikiem może być organizacja lekcji, np. zajęcia, które umożliwiają uczniom poczucie się kompetentnym, są powiązane z ich większą satysfakcją ze szkoły. Istotne dla dobrostanu szkolnego są informacje zwrotne, które nauczyciel przekazuje uczniowi. Wskazuje się, że powinny one mieć charakter nieoceniaczący i niekarzący. Zaobserwowano, że im więcej uczeń otrzymywał negatywnych informacji zwrotnych i kar, tym jego zadowolenie ze szkoły było niższe (Baker et al. 2003).

Pozytywne relacje z nauczycielami mogą zwiększać poczucie dobrostanu uczniów. Współpraca z nauczycielem sprzyja dobrostanowi uczniów oraz jest pozytywnie powiązana z ich motywacją, zainteresowaniem lekcją i wykonywanymi zadaniami (Kiuru et al. 2020). Nauczyciel, który jest sprawiedliwy, troskliwy, może zwiększać dobrostan szkolny uczniów. Negatywnie z dobrostanem szkolnym uczniów jest powiązany nauczyciel surowy, upominający. Wykazano, że wsparcie nauczyciela zwiększa poczucie bezpieczeństwa emocjonalnego wśród uczniów, to z kolei może zwiększać wydajność poznawczą i przekładać się na zaangażowanie ucznia w klasie oraz przewidywać osiągnięcia szkolne. Niektóre pozytywne cechy nauczyciela, które mogą przyczyniać się do dobrostanu szkolnego uczniów, to np. preferowanie demokratycznego stylu podczas zajęć, szacunek wobec ucznia, zachęcanie uczniów do wzajemnej komunikacji, uwzględnianie indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów, udzielanie odpowiedniego wsparcia i informacji zwrotnej (Clement 2010). Dodatkowo jakość relacji uczeń–nauczyciel wpływa na dobrostan szkolny pośrednio, poprzez takie czynniki, jak motywacja i zaangażowanie uczniów do nauki, doświadczanie większej liczby emocji pozytywnych niż negatywnych, sukcesy szkolne (Gutman, Vorhaus 2012).

Dla dobrostanu szkolnego istotne są także pozytywne relacje rówieśnicze. Uzyskiwane wsparcie od grupy rówieśniczej stwarza warunki do rozwoju uczniów oraz sprzyja pozytywnym emocjom. Grupy rówieśnicze poza wsparciem poszczególnych uczniów umożliwiają im odpowiednią socjalizację. Uczniowie dobierają się w grupy rówieśnicze o podobnych zainteresowaniach. Szczególnie jeśli grupa rówieśnicza kieruje się pozytywnymi wartościami, będzie sprzyjała rozwojowi ucznia i jego pełnemu funkcjonowaniu w środowisku szkolnym. Wskazuje się, że jeśli uczniowie mają poczucie wsparcia ze strony swych kolegów i koleżanek, sami chętniej zachowują się w prospołeczny sposób. Z obserwacji wynika, że im bardziej pozytywną relację uczniowie mają z rówieśnikami, im więcej ta relacja daje im satysfakcji, tym wyższy deklarują dobrostan szkolny. Odpowiednie relacje rówieśnicze mogą zaspokajać

u uczniów potrzebę afiliacji. Niekorzystnie z kolei na dobrostan szkolny wpływa poczucie samotności, doświadczanie agresji i przemocy ze strony rówieśników, negatywne wartości w grupie, np. nielojalność wobec siebie, wyśmiewanie innych (Baker et al. 2003, Farnicka, Liberska 2015).

Dobrostan szkolny uczniów zależy także od zaspokojenia ich podstawowych potrzeb. Zgodnie z koncepcją autodeterminacji dobrostan uczniów może zależeć od trzech potrzeb: autonomii, afiliacji i kompetencji (Ryan, Deci 2020). Potrzeba autonomii jest zaspokajana, kiedy uczeń może postępować zgodnie ze swoją wolą oraz inicjować swoje działania. Potrzeba afiliacji jest zaspokajana, kiedy uczeń ma poczucie, że jest częścią społeczności i czuje się w niej bezpieczny oraz akceptowany. Potrzeba kompetencji jest zależna od możliwości rozwijania swoich zdolności, umiejętności oraz jest powiązana z poczuciem skuteczności podejmowanych działań. Zgodnie z teorią autodeterminacji te trzy potrzeby są niezbędne dla zdrowia psychicznego. Środowisko szkolne, które umożliwia zaspokojenie tych trzech potrzeb, stwarza uczniom warunki dla rozwoju i odczucia zdrowia psychicznego oraz dobrostanu. Dlatego też istotne w szkole mogą być takie oddziaływania, które będą angażowały uczniów w podejmowanie różnych szkolnych i klasowych decyzji – zamiast narzucania im działań z zewnątrz, zapewnienie im odpowiedniego wsparcia, szczególnie podczas problemowych zachowań, rozwijanie więzi rówieśniczej, dbanie o wzajemną akceptację, a także rozwijanie własnych kompetencji (Tian et al. 2013).

Na koniec warto podkreślić czynniki rodzinne, które również mogą wpływać na dobrostan szkolny uczniów. Chociaż czynniki rodzinne nie są bezpośrednio powiązane z kontekstem szkolnym, to jednak wpływają na rozwój dzieci, w tym na istotne obszary związane ze szkołą i nauką. Pozytywne postawy rodziców wobec nauki i szkoły mogą sprzyjać kształtowaniu pozytywnych postaw również u ich dzieci. Rodzice, którzy pomagają swym dzieciom w nauce, mogą kształtować u nich postawy zorientowane na naukę, co dalej może ułatwiać naukę w samej szkole. Rodzice, którzy nawiązują pozytywną więź z nauczycielami i potrafią współpracować ze środowiskiem szkolnym modelują postawę współpracy oraz stwarzają większe możliwości na rozwiązywanie problemów ucznia, jeśli takie się pojawią (Baker et al. 2003).

Pomiar dobrostanu szkolnego ucznia

Pomiar dobrostanu szkolnego ucznia umożliwia poznanie ogólnego poziomu dobrostanu szkolnego oraz jego poziomu w poszczególnych czynnikach. W efekcie można zobaczyć, jak dobrze uczniowie radzą sobie w szkole oraz w których czynnikach dobrostanu mogą wymagać odpowiedniego wsparcia lub które aspekty szkolne warto zmienić. Najczęstszymi metodami do pomiaru dobrostanu szkolnego są kwestionariusze.

Większość dostępnych metod bada dobrostan szkolny uczniów w ujęciu hedonistycznym. Metod, które próbują ująć dobrostan szkolny kompleksowo jest obecnie niewiele.

Pomiar dobrostanu szkolnego w ujęciu hedonistycznym umożliwiają skale z badania zdrowego zachowania dzieci w wieku szkolnym (Currie et al. 2012). W badaniu tym dokonano pomiaru satysfakcji ze szkoły i stresu szkolnego. Przykładowe pozycje to odpowiednio *Uczęszczanie do szkoły sprawia mi przyjemność* oraz *Mam za dużo zadań domowych*. Podskala satysfakcji ze szkoły składa się z trzech pozycji, a podskala stresu szkolnego z czterech. Podobnie dobrostan szkolny można zmierzyć na podstawie skal z *Kwestionariusza dobrostanu w okresie rozwojowym (Development and Well-Being Assessment)*. Zawiera on wymiar dobrostanu szkolnego, na który składa się szkolne zaangażowanie badane za pomocą dwóch pytań, tj. *Moje dziecko jest stymulowane w szkole*, *Moje dziecko nudzi się w szkole*, oraz szkolne zadowolenie badane za pomocą pytań *Moje dziecko lubi szkołę*, *Moje dziecko nie może doczekać się szkoły*. Kwestionariusz ten jest przeznaczony dla rodziców, którzy oceniają swoje dziecko (Gutman, Vorhaus 2012).

Dobrostan szkolny w ujęciu hedonistycznym może być także mierzony za pomocą *Skali subiektywnego dobrostanu szkolnego (Subjective Well-Being in School Scale – Tian 2008)*. Składa się ona z 50 pozycji testowych i ujmuje dobrostan w 3 podskalach: satysfakcja ze szkoły, pozytywny oraz negatywny afekt w szkole. W podskali satysfakcji ze szkoły uczniowie udzielają odpowiedzi na 6-stopniowej skali odpowiedzi, od 1 – *zdecydowanie się nie zgadzam* do 6 – *zdecydowanie się zgadzam*. Przykładowe twierdzenia to: *Szkoła ma wysoką jakość nauczania*. Podskala pozytywnego afektu, podobnie jak i negatywnego afektu, składa się z siedmiu przymiotników. Dla emocji pozytywnych są to np.: *radość*, *ekscytacja*, a dla emocji negatywnych: *znudzenie*, *zdenerwowanie*. Narzędzie to charakteryzuje się satysfakcjonującą spójnością wewnętrzną oraz stabilnością w czasie. Satysfakcja ze szkoły jest istotnie powiązana z potrzebą afiliacji, autonomii i kompetencji (Tian et al. 2013).

Kwestionariusz profilu dobrostanu szkolnego (The School Well-Being Profile – Konu et al. 2015) jest przeznaczony do badania uczniów w wieku 10-18 lat. Składa się z 80 pozycji mierzących dobrostan szkolny w 4 domenach: warunki szkolne, relacje społeczne, samorealizacja oraz stan zdrowia. Uczniowie udzielają odpowiedzi na 5-stopniowej skali od 4 – *całkowicie się zgadzam* do 0 – *całkowicie się nie zgadzam*. Kwestionariusz ten charakteryzuje się zadowalającą rzetelnością w poszczególnych czynnikach oraz potwierdzoną trafnością teoretyczną.

Narzędziem do pomiaru dobrostanu szkolnego według ujęcia integracyjnego jest *Kwestionariusz dobrostanu szkolnego adolescentów (Measure of Adolescent Well-Being)*, który opiera się na koncepcji Kern i innych (2016) i został zaadaptowany do kontekstu szkolnego przez Buerger i innych (2023). Narzędzie to składa się z 19 pozycji testowych, a odpowiedzi udzielane są na 5-stopniowej skali. Po cztery itemy przypadają

na każdy czynnik dobrostanu poza optymizmem, który składa się z trzech twierdzeń. Wymiary dobrostanu w tym ujęciu to: zaangażowanie, relacje, optymizm, szczęście, wytrwałość. Przykładowe pozycje testowe to: zaangażowanie – *Tracę poczucie czasu, kiedy robię zadania szkolne*; optymizm – *Optymistycznie patrzę na swoją przyszłość szkolną, współzależność* – *Kiedy przydarza mi się coś dobrego, w szkole mam osoby, z którymi mogę się tym podzielić*; wytrwałość – *Potrafię kończyć rozpoczęte zadania szkolne*; szczęście – *Czuję się szczęśliwy w szkole*. Rzetelność poszczególnych podskal, jak i całej skali jest zadowalająca. Model ten uzyskał potwierdzenie w badaniu przeprowadzonym za pomocą confirmacyjnej analizy czynnikowej. Badania psychometryczne tego narzędzia wykazują umiarkowaną korelację pomiędzy czynnikami. Narzędzie to jest przeznaczone do badania uczniów w wieku 10-18 lat.

Innym narzędziem próbującym mierzyć dobrostan szkolny całościowo jest *Kwestionariusz szkolnego dobrostanu (Questionnaire on School Well-Being)* opracowany przez Valentinę Tobię i Gianę M. Marzocchi (2015). Bada on dobrostan w kilku wymiarach oraz z trzech różnych perspektyw – ucznia, jego rodzica i nauczyciela. Podstawą do opracowania kwestionariusza były różne składowe sytuacje szkolnych, które mogą być istotne dla dobrostanu szkolnego. Do takich czynników zaliczają się: relacje w kontekście szkolnym, tj. z uczniami, nauczycielami, przekonanie o własnej skuteczności dziecka, emocjonalne funkcjonowanie dziecka (postawa emocjonalna wobec szkoły, ale również problemy emocjonalne), proces uczenia się dziecka, satysfakcja dziecka z rezultatów szkolnych. Narzędzie to bada dzieci od 8 do 14 roku życia. Kwestionariusz dla ucznia składa się z 27 twierdzeń w 5 wymiarach: wyniki szkolne – *Jestem zadowolony z wyników, które uzyskuję w szkole*; relacje z nauczycielami – *Ufam moim nauczycielom*; relacje z rówieśnikami – *Czuję się akceptowany w klasie*; emocjonalny stosunek do szkoły – *Wstydzę się mówić przed całą klasą*; poczucie skuteczności – *Zwykle mam dobre pomysły*. Wersja dla rodziców oraz nauczycieli składa się z 36 twierdzeń w 5 podskalach: doświadczenia trudności wobec dziecka lub ucznia – *Czuję się samotny w obliczu trudności mojego dziecka/ucznia*; ocena procesu uczenia się – *Moje dziecko/uczeń ma trudności ze zrozumieniem tego, co czyta*; trudności emocjonalne – *Moje dziecko/uczeń wykazuje niepokój przed sprawdzianami szkolnymi*; świadomość trudności doświadczanych przez dziecko/ucznia – *Moje dziecko/uczeń mówi o trudnościach szkolnych*; relacje z nauczycielami/rodzicami – *Nauczyciele mojego dziecka współpracują z naszą rodziną, aby mu pomóc* (Tobia et al. 2019). W kwestionariuszu dla ucznia czynniki zostały potwierdzone za pomocą confirmacyjnej analizy czynnikowej. Wersja dla dzieci istotnie koreluje z innymi miarami relacji ucznia z rówieśnikami oraz nauczycielami czy poczuciem własnej skuteczności. Ponadto kwestionariusz dla rodziców i uczniów umożliwia różnicowanie dzieci z problemami szkolnymi od tych bez problemów szkolnych.

Powyższe narzędzia na razie nie doczekały się adaptacji do warunków polskich. Taką adaptację przeszedł *Kwestionariusz subiektywnego dobrostanu ucznia – Student Subjective Wellbeing Questionnaire* (Renshaw et al. 2015). Polska wersja kwestionariusza w opracowaniu Magdaleny Zadwornej i innych (2023) jest przeznaczona do badania uczniów w wieku od 10 do 16 lat. Składa się z 16 pozycji testowych, a odpowiedzi udziela się na skali 4-stopniowej od 1 – *prawie nigdy* do 4 – *prawie zawsze*. Tak jak wersja oryginalna kwestionariusza, również wersja polska składa się z 4 podskal: poczucie przynależności do szkoły, radość uczenia się, realizacja celów edukacyjnych oraz skuteczność w nauce. Przykładowe pozycje testowe w poszczególnych podskalach to odpowiednio: *Jestem w szkole traktowany z szacunkiem; Ciekawi mnie zdobywanie wiedzy szkolnej; Mam poczucie, że to, co robię w szkole, jest ważne; Jestem dobrym uczniem*. Poza wynikami w poszczególnych czynnikach dobrostanu można obliczyć wynik ogólny, na który składa się suma z poszczególnych podskal. Wynik ogólny wskazuje subiektywny dobrostan ucznia. Wyodrębnione cztery czynniki dobrostanu zostały potwierdzone za pomocą konfirmacyjnej analizy czynnikowej. Poszczególne czynniki charakteryzują się satysfakcjonującą spójnością wewnętrzną oraz stabilnością w czasie. Ogólny dobrostan był powiązany negatywnie z wiekiem uczniów, a dziewczęta miały wyższy niż chłopcy poziom dobrostanu ogólnego oraz w wymiarze przyjemność z nauki, cel edukacyjny i skuteczność akademicka. Ogólny dobrostan szkolny uczniów był istotnie pozytywnie powiązany z jakością życia oraz negatywnie z poziomem lęku.

Podsumowanie

Dobrostan psychiczny może być definiowany na różne sposoby i odnosić się do różnych obszarów życia człowieka. Jednym z tych obszarów jest dobrostan szkolny ucznia, który może być rozumiany zgodnie z paradygmatem hedonistycznym, eudajmonistycznym lub jako integracja obu podejść. W paradygmacie hedonistycznym dobrostan szkolny ucznia odzwierciedla ogólne zadowolenie i satysfakcję ucznia ze szkoły. Natomiast w paradygmacie eudajmonistycznym badacze starają się zidentyfikować kluczowe obszary odpowiedzialne za optymalne funkcjonowanie uczniów w szkole. Podejście integracyjne stara się łączyć oba paradygmaty, badając zarówno pozytywne emocje uczniów związane ze szkołą, jak i istotne czynniki szkolne wpływające na optymalne funkcjonowanie uczniów.

Mimo braku jednoznacznej definicji dobrostanu szkolnego ucznia można go szeroko opisać jako różne odczucia i postawy uczniów wobec szkoły. Istotnym elementem dobrostanu szkolnego jest również kontekst szkolny obejmujący kadrę pedagogiczną, kulturę szkoły, etap edukacji, organizację lekcji itp. W pewnym stopniu

można stwierdzić, że im więcej pozytywnych uczuć i mniej negatywnych doświadczeń ma uczeń w szkole, tym wyższy jest jego dobrostan. Jednakże to nie jest pełne ujęcie dobrostanu szkolnego. Dobrostan szkolny ucznia jest zjawiskiem wielowymiarowym, którego nie można sprowadzić jedynie do sumy pozytywnych i negatywnych doświadczeń szkolnych. Istotne czynniki wpływające na rozwój potencjału uczniów i ich efektywne funkcjonowanie to m.in.: cechy osobowości (samoocena, przekonanie o własnej skuteczności), stan zdrowia (zarówno psychiczny, jak i somatyczny), płeć, warunki szkolne (kadra pedagogiczna, dostępność nauczycieli, kultura szkoły), relacje społeczne (z rówieśnikami, nauczycielami, zaangażowanie rodziców), sukces szkolny (rozwijanie umiejętności, wykonywanie zadań, poczucie kompetencji, zdobywanie wiedzy) oraz zasoby zewnętrzne (warunki mieszkaniowe, wsparcie rodziców).

Wyniki badań wskazują na spadek ogólnego poziomu dobrostanu oraz jego niektórych czynników wraz z kolejną klasą ucznia. Obniżony poziom dobrostanu jest istotnym predyktorem problemów psychicznych uczniów. Szeroko rozumiany sukces szkolny ucznia, jak np. wysoka motywacja do nauki, zaangażowanie na lekcjach, zainteresowanie nauką, wyniki w nauce, poczucie kompetencji, nabywanie nowych umiejętności – istotnie może zwiększać dobrostan szkolny. Inne ważne czynniki przyczyniające się do dobrostanu szkolnego uczniów, to czynniki kontekstualne szkoły (np. bezpieczeństwo, dostępność nauczycieli, organizacja lekcji), relacje z nauczycielami i rówieśnikami, zaangażowanie rodziców czy zaspokojenie podstawowych potrzeb uczniów.

Dobrostan szkolny ucznia można mierzyć za pomocą narzędzi jednowymiarowych lub wielowymiarowych. Narzędzia jednowymiarowe skupiają się na poziomie ogólnej satysfakcji i zadowolenia ucznia ze szkoły. Metody wielowymiarowe, oprócz ogólnego wskaźnika dobrostanu szkolnego, umożliwiają również pomiar istotnych składowych, co pozwala na określenie profilu dobrostanu danego ucznia i zaplanowanie odpowiednich interwencji, gdy zajdzie taka potrzeba.

Przedstawiony w artykule przegląd koncepcji dobrostanu szkolnego ucznia ma na celu uporządkowanie pojęć związanych z dobrostanem szkolnym oraz wskazanie jego miejsca w kontekście ogólnego dobrostanu. Zaprezentowane teorie, metody pomiaru oraz najważniejsze korelaty dobrostanu szkolnego ucznia wyodrębniają jego istotne aspekty i warunki, które muszą być spełnione, aby uczniowie mogli go osiągnąć. Przedstawione koncepcje teoretyczne oraz wyniki badań mogą stanowić podstawę do prowadzenia dalszych badań nad dobrostanem szkolnym uczniów oraz tworzenia w szkole warunków, które będą sprzyjały optymalnemu funkcjonowaniu w niej uczniów.

Bibliografia

- Aulia F. (2018), *Improving Student Well-being in School. Proceedings of the International Conference of Mental Health, „Neuroscience, and Cyber-Psychology-Icometh-NCP”*: 172-180.
- Baker J.A., Dilly L.J., Aupperlee J.L., Patil S.A. (2003), *The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments*, „School Psychology Quarterly”, nr 18 (2): 206-221.
- Baker J.A., Maupin A.N. (2009), *School satisfaction and children's positive school adjustment*, [w:] *Handbook of positive psychology in the schools*, red. R. Gilman, E.S. Huebner, M.J. Furlong, New York, Routledge: 189-196.
- Buerger S., Holzer J., Yanagida T., Schober B., Spiel C. (2023), *Measuring Adolescents' Well-Being in Schools: The Adaptation and Translation of the EPOCH Measure of Adolescent Well-Being – A Validation Study*, „School Mental Health”, nr 15 (2): 611-626.
- Clement N. (2010), *Student Wellbeing at School: The Actualization of Values in Education*, [w:] *International Research Handbook on Values Education and Student Wellbeing*, eds. T. Lovat, R. Toomey, N. Clements, Newcastle, Newcastle University: 37-62.
- Currie C., Zanotti C., Morgan A., Currie D., de Looze M., Roberts C. Barnekow V. (2012), *Social determinants of health and well-being among young people. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey. Health Policy for Children and Adolescents, No. 6*, Copenhagen, World Health Organization.
- Czapiński J. (1994), *Psychologia szczęścia. Przegląd badań i zarys teorii cebulowej*, Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Diener E. (1984), *Subjective well-being*, „Psychological Bulletin”, nr 95: 542-575.
- Engels N., Aelterman A., Schepens A., Van Petegem K. (2004), *Factors which influence the well-being of pupils in Flemish Secondary schools*, „Educational Studies”, nr 30: 127-143.
- Farnicka M., Liberska H. (2015), *Uwarunkowania poczucia dobrostanu psychicznego u dzieci w środowisku szkolnym*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 31 (4): 77-91.
- Gutman L., Vorhaus J. (2012), *The impact of pupil behaviour and wellbeing on educational outcomes*, Manchester, Department for Education.
- Hascher T. (2012), *Well-Being and Learning in School*, „Encyclopedia of the Sciences of Learning”: 3453-3456.
- Hossain S., O'Neill S., Strnadová I. (2022), *What Constitutes Student Well-Being: A Scoping Review Of Students' Perspectives*, „Child Indicators Research”, nr 16 (2): 447-483.
- Kaczmarek Ł.D. (2016), *Pozytywne interwencje psychologiczne. Dobrostan a zachowania intencjonalne*, Poznań, Zysk i S-ka.
- Karaś D. (2019), *Pojęcia i koncepcje dobrostanu: przegląd i próba uporządkowania*, „Studia Psychologica”, nr 19 (2): 5-23.
- Karaś D., Ciecuch J. (2017), *Polska adaptacja Kwestionariusza Dobrostanu (Psychological Well-Being Scales) Carroll Ryff*, „Roczniki Psychologiczne”, nr 20 (4): 815-835.
- Kern M.L., Benson L., Steinberg E.A., Steinberg L. (2016), *The EPOCH measure of adolescent well-being*, „Psychological Assessment”, nr 28 (5): 586-597.
- Kiuru N., Wang M.T., Salmela-Aro K., Kannas L., Ahonen T., Hirvonen R. (2020), *Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions*, „Journal of Youth and Adolescence”, nr 49: 1057-1072.

- Kizeweter A. (2016), *Szczęśliwy uczeń–szczęśliwy nauczyciel. Dobrostan szkolny wyzwaniem dla edukacji*, [w:] *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, red. J. Skibska, J. Wojciechowska, Kraków, Wydawnictwo Libron: 27-36.
- Konu A., Alanen E., Lintonen T., Rimpelä M. (2002), *Factor structure of the school wellbeing model*, „Health Education Research”, nr 17 (6): 732-742.
- Konu A., Joronen K., Lintonen T. (2014), *Seasonality in School Well-being: The Case of Finland*, „Child Indicators Research”, nr 8 (2): 265-277.
- Mazur J., Dzielska A., Małkowska-Szkutnik A. (2020), *Zdrowie i zachowania zdrowotne uczniów 17-letnich na tle zmian w drugiej dekadzie życia*, Warszawa, Instytut Matki i Dziecka.
- Nikel Ł. (2021), *Polska adaptacja Skali do badania motywacji uczniów w szkole podstawowej*, „Polskie Forum Psychologiczne”, nr 26 (1): 97-112.
- Pyżalski J. (2021), *Zdrowie psychiczne i dobrostan młodych ludzi w czasie pandemii COVID-19 – przegląd najistotniejszych problemów*, „Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka”, nr 20 (2): 92-115.
- Randolph J.J., Kangas M., Ruokamo H. (2010), *Predictors of Dutch and Finnish children’s satisfaction with schooling*, „Journal of Happiness Studies”, nr 11: 193-204.
- Renshaw T.L., Long A.C.J., Cook C.R. (2015), *Assessing adolescents’ positive psychological functioning at school: Development and validation of the student subjective wellbeing questionnaire*, „School Psychology Quarterly”, nr 30 (4): 534-552.
- Ryan R.M., Deci E.L. (2020), *Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions*, „Contemporary Educational Psychology”, nr 101860: 1-31.
- Ryff C.D. (1989), *Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 57: 1069-1081.
- Sadowska K. (2021), *Dobrostan psychiczny dziecka w procesie edukacji szkolnej w czasach pandemii*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 16 (5): 97-110.
- Seligman M.E. (2011), *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*, Simon and Schuster, New York.
- Sirgy M.J. (2021), *The psychology of quality of life: Wellbeing and positive mental health* (3rd ed.), Cham, Springer Nature Switzerland AG.
- Sun R.C.F., Shek D.T.L. (2014), *Well-Being, Student*, „Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research”, nr 1: 7103-7108.
- Tian L. (2008), *Developing scale for school well-being in adolescents*, „Psychology Development and Education”, nr 3 (24): 100-107.
- Tian L., Chen H., Huebner E.S. (2013), *The Longitudinal Relationships Between Basic Psychological Needs Satisfaction at School and School-Related Subjective Well-Being in Adolescents*, „Social Indicators Research”, nr 119 (1): 353-372.
- Tobia V., Greco A., Steca P., Marzocchi G.M. (2019), *Children’s wellbeing at school: A multi-dimensional and multi-informant approach*, „Journal of Happiness Studies”, nr 20: 841-861.
- Tobia V., Marzocchi G.M. (2015), *QBS 8-13. Questionari per la valutazione del benessere scolastico e identificazione dei fattori di rischio*, Trento, Erickson.
- Trzebińska E. (2008), *Psychologia pozytywna*, Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- World Health Organization (1948), *Constitution of the World Health Organization*, <https://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf> [15.06.2023].
- Zadworna M., Kossakowska K., Renshaw T.L. (2023), *Measuring subjective wellbeing in a school context: A Polish version of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire*, „School Mental Health”, nr 15 (1): 231-246.