

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/305754791>

# Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában (közlésre benyújtva)

Working Paper · October 2016

DOI: 10.13140/RG.2.1.4360.9843

---

CITATIONS

0

READS

1,171

2 authors, including:



**Agota Kun**

Budapest University of Technology and Economics

22 PUBLICATIONS 311 CITATIONS

SEE PROFILE

# **Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában**

## **Munka-boldogság tényezők (rövidített cím)**

Dr. Kun Ágota, egyetemi adjunktus

BME GTK APPI, Ergonómia és Pszichológia Tanszék, [agotak@erg.bme.hu](mailto:agotak@erg.bme.hu)

1117 Budapest, BME Ergonómia és Pszichológia Tanszék, Magyar tudósok körútja 2. Q/107

tel.: +36 1 463 4021, +36 70 9488 255

Szabó Anett, munka és szervezetpszichológia mesterszakos hallgató

BME GTK APPI, Ergonómia és Pszichológia Tanszék, [anettszabo11@gmail.com](mailto:anettszabo11@gmail.com)

Benyújtás ideje: 2016. június 22.

## Absztrakt

*Háttér és célok* A munkahelyi jóllét és boldogság empirikus kutatása egyre nagyobb teret nyer már hazai viszonylatban is. Jelen kutatás a magyar pedagógusok munka során átélt boldogságának legfőbb dimenziói és jellemzői feltárását tűzte ki célul kvalitatív és kvantitatív módszerrel. *Módszer* A vizsgálat részeként 295 pedagógus „*Mikor él át/érez boldogságot a munkája során?*” nyílt kérdésre adott válaszai, valamint S. Lyubomirsky és Lepper (1999) nevével fémjelzett, Szubjektív Boldogság Skálán (*Subjective Happiness Scale*) kapott eredményei kerültek feldolgozásra. *Eredmények* A szöveges válaszok tartalomelemzése során négy fő dimenzió rajzolódott ki. A pedagógus munka-boldogság élményében a legmarkánsabb meghatározók az eredményesség és siker tényezője, a munkájukra vonatkozó értékelés és visszajelzés, a munka-élményt jelentő tényezők, valamint a társas kapcsolatok. A boldogság skálán kapott eredmények azt jelzik, hogy a pedagógusok az átlagosnál boldogabbnak vallják magukat munkájukban (átlag: 5,49), s hogy a vizsgált háttérváltozók (pl. a nem, az elégedettség, a munkastressz, az egészségi és családi állapot) közül több is értelmezhető kapcsolatot mutat a globális boldogság mutatóval. *Következtetések* Eredményeink ismeretében, különböző, pozitív pszichológiai intervenciós lehetőségeket is számba véve, gyakorlati megfontolásokat teszünk a munkahelyi jóllét és boldogság növelése érdekében. Ezen javaslatok nem csak specifikusan a pedagógusok, de más munkakörben dolgozók szempontjából is relevánsak lehetnek.

**Kulcsszavak:** pozitív pszichológia, szubjektív jóllét, munkahelyi jóllét, boldogság, pedagógusok, tartalomelemzés

## Abstract

*Background and goals* Empirical research on workplace well-being and happiness gains ground in our country as well. The purpose of the current study was to examine and identify the main dimensions and characteristics of work-related happiness among Hungarian teachers, using qualitative and quantitative methods. *Method* The answers given by 295 teachers to the „*When do*

*you feel/experience happiness at work?"* open-ended question and their scores on the Subjective Happiness Scale (Lyubomirsky and Lepper, 1999) were analysed. *Results* As the result of the content analysis, four main dimensions have been identified. The following factors are the most prominent determinants terms of teachers' on-the-job happiness: results and success, assessment of and feedback on their work, workflow, and social relationships. The scores on Subjective Happiness Scale indicate that teachers consider themselves happier at work than the average (mean: 5,49) and many of the analysed background variables (e.g., sex, job satisfaction, workplace stress, health and marital status) showed definite relationships with global happiness. *Conclusions* Based on our results, taking the different positive psychological interventional possibilities into account, we make practical suggestions to increase workplace well-being and happiness. Our suggestions may be relevant not only to teachers specifically, but also for other employees with different jobs.

**Keywords:** positive psychology, subjective well-being, workplace well-being, happiness, teachers, content analysis

# BEVEZETÉS

## Pozitív pszichológia

A pozitív pszichológia megjelenésével és térhódításával már nem csak a dolgozói elégedettség, motiváció és elkötelezettség jelent fontos vizsgálati területet a munkahelyek életében, hanem olyan más, személyen belüli, szubjektív tényezők megismerése és fejlesztése is a középpontba került, mint a pszichés jóllét vagy éppen a munkahelyi boldogság.

A pozitív pszichológia atyjának hivatalosan Martin P. Seligmant jelölik, aki 1988-ban arra szólította fel a pszichológusokat, hogy eredeti küldetésüknek megfelelően az emberben rejlő erősségek és pozitívumok erősítésével is foglalkozzanak, s ne csupán a betegségek és problémák kezelésével. Ken Sheldon és munkatársai, köztük a magyar származású Csikszentmihályi Mihály, 1999-ben egy mexikói városban alkotta meg (2000-ben pedig módosította) a pozitív pszichológia kiáltványát, az ún. Akumali Manifesztumot, mely szerint *„A pozitív pszichológia az optimális emberi működés tudománya. Célja, hogy felkutassa és fejlessze azokat a tényezőket, amelyektől az egyén és a társadalom kivirágzik ... a pszichológusok olyan újfajta elkötelezettségét jelenti, mely a pszichés egészség forrásaira összpontosít, túllépve ezzel az eddigi betegség- és zavarközpontúságon.”* (Sheldon, Frederickson, Rathunde, Csikszentmihályi és Haidt, 2000). A pozitív pszichológia vizsgálatának középpontjában az átlagember áll, s alapvető célja, hogy megtudja, milyen is a hatékonyan működő ember, melyek az emberi viselkedés pozitív és érzelmi kiteljesedést nyújtó sajátosságai. További célja annak megismerése is, hogy hogyan képes nagyon sok ember a nehézségek ellenére is boldog, céltudatos és teljes életet élni.

A fentiek alapján úgy tűnhet, a pozitív pszichológia egyfajta „boldogságtan” (*happyology*) - de nem az. Nem tagadja a kockázatot jelentő helyzetek, a betegségek kezelésének szükségességét, vagy akár a negatív érzelmek létjogosultságát. Ellenkezőleg, ezek sikeres feldolgozásához keresi a pozitív beavatkozási lehetőségeket, módszereket. Azt a szemléletet próbálja erősíteni és a

gyakorlatba átültetni, hogy legalább annyi figyelmet kell fordítani a pozitív tényezőkre (pl. a pozitív érzelmekre, a jóllétre, a személyes erősségekre) és a mentális egészségre, mint a gyengeségekre és a betegségek gyógyítására.

Habár a pozitív pszichológia alig több mint negyed százados tudományterület, alapvető szemléletváltást hozott az emberhez (és a dolgozó emberhez) való viszonyulásban. Nem a hiányosságokra és a gyengeségek keresésére, javítására helyezi a hangsúlyt, hanem azon tényezők feltárása a célja, melyek az egyének és a közösségek (így a munkahelyek) sikeres működését elősegítik. A pozitív pszichológia alapvető küldetése a munkahelyen is az, hogy rávilágítson a pozitív érzelmek (így a boldogság) és a személyes jóllét-érzet sikeres teljesítménnyel összefüggő szerepére, és ezáltal a szervezeti és egyéni szintű produktivitás növekedésének és a kivirágzás (*flourishing*) lehetőségére.

## **Boldogság és jóllét**

Az utóbbi évtizedben ugrásszerűen megnőtt a boldogsággal kapcsolatos kutatások és tanulmányok száma. Talán nem meglepő, hogy a boldogság fogalma és értelmezése nagyon szerteágazó a szakirodalomban, de leggyakrabban (és tágan értelmezve) a boldogságot a szubjektív jólléttel azonosítják. A szubjektív jóllét a pozitív érzelmek gyakori átélését, a negatív érzelmek kisebb arányú megtapasztalását és az élettel való elégedettséget jelenti (Diener, 1984). Számtalan elméletben (pl. Freedman, 1978; Diener, 1984; Myers, 1992) és megközelítésben más és más tényezőt neveznek meg a boldogság meghatározójaként. Így többek között összefüggésbe hozták az aktivitási szinttel (pl. Csikszentmihályi, 1990), a célokkal (pl. Emmons, 1986; Omodei & Wearing, 1990), az életeseményekkel (pl. Headey & Wearing, 1989), a különböző diszpozicionális jellemzőkkel (pl. Costa & McCrae, 1980), de gazdasági jellemzőkkel is (pl. Juster & Stafford, 1985).

Seligman (2011) értelmezésében a globális jóllét és a boldogság fogalma nem ugyanaz. A jóllét összetett, úgynevezett ernyő fogalom, számos mérhető eleme van. Ezen elemek mindegyike a jóllét

alkotórésze, de önmagában egyik sem definiálja azt. Seligman (2011) új jóllét elmélete a következő öt elemet határozza meg összetevőként: pozitív érzelmek, elmélyülés, értelem, pozitív kapcsolatok és teljesítmény. Az angol elnevezések kezdőbetűiből adódik a PERMA elnevezés, s a hivatkozásokban is PERMA modellként találkozunk vele leggyakrabban.

Seligmannal ellentétben a jóllét fogalmát több kutató is a boldogsággal vagy éppen az elégedettséggel felcserélhető fogalomként használja. De fontos a különbségtétel, hiszen amíg a jóllét egy összetett fogalom (*construct*), addig a boldogság vagy elégedettség egy tapasztalati jelenség (*real thing*). A boldogság (az elégedettséggel együtt) a jóllét egyik eleme, tapasztalati jelenség, amit gyakran az elégedettség mérésével határoznak meg a kutatók. Seligman (2011) autentikus boldogság elmélete szerint a boldogságnak három aspektusa van: a pozitív érzelem, az elmélyülés és az értelem, melyek mindegyike az étellel való elégedettséghez vezet. Meghatározásában a boldogságot erre a három elemre lehet bontani, melyeket önmagukért választunk, így attól függően, milyen módon próbáljuk a boldogságot elérni, beszélhetünk élvezetkereső boldogságról (kellemes élet), áramlatkereső boldogságról (elmélyült élet) és értelemkereső boldogságról (értelmes élet). Az egyes orientációkhoz kapcsolódó jellemzőket az 1.sz. táblázat foglalja össze.

<b>Orientáció</b>	<b>Jellemzők</b>
kellemes élet	pozitív érzések, élmények, ingerek keresése
elmélyült élet	flow (áramlat) élményt kiváltó tevékenységek keresése, bevonódás, elmélyülés
értelmes élet	életesemények megértését segítő értelmezési keretek keresése, megléte

*1.sz. táblázat A háromféle boldogság orientáció jellemzői*

Egy másik jelentős elméleti megközelítés, mely a szubjektív jóllét és boldogság fogalma körüli ellentétes magyarázatokat megpróbálja feloldani, a Daniel Kahneman (Kahneman & Riis, 2005) nevéhez fűződő *hibrid jóllét* vagy boldogság elmélet, melyben azt állítja, hogy a szubjektív jóllétnek alapvetően két összetevője van. Az egyik az ún. megtapasztalt jóllét (*experienced well-being*), a másik az értékelt jóllét (*evaluated well-being*). Mindkettő szubjektív és az idő

dimenziójához kapcsolható: míg az első az adott pillanatban értékelt érzelmi állapotokat foglalja magába egy adott idői periódusra (pl. hétre, hónapra) vetítve, addig a második az adott egyén egész életének globális értékelését jelenti ugyanabban az idői periódusban. A tapasztalt jóllét a saját életünk egyfajta szubjektív értékelése, ezt nevezi igazából boldogságnak, míg az értékelt jóllét az élettel való elégedettségnek feleltethető meg – amit a kutatók 33% és 55% közötti mértékben öröklöttnek tartanak (Kahneman, 1999).

Jelen esetben, kutatásunk vizsgálati részéhez kapcsoltan, a nemzetközileg leginkább elismert boldogság kutató, Sonja Lyubomirsky megközelítését és kérdőívét vesszük alapul. Ilyen értelemben a (szubjektív) jóllét és boldogság fogalmakat szinonimaként használjuk. Lyubomirsky, Sheldon és Schake (2005) kutatásai szerint a boldogságot alapvetően három tényező befolyásolja: a genetikailag meghatározott alapérték 50%-ban, a környezeti tényezők 10%-ban (pl. a nem, kultúra, képzettség) és a személyes aktivitás pedig 40%-ban (pl. hogy milyen tevékenységekben, foglalatosságokban vesz részt az egyén). Ez az elképzelés nagyon hasonlít Seligman (2002) boldogság formulájához, mely szerint adott egyén boldogságát a biológiailag meghatározott boldogság szintjének, az életkörülményeinek és mindennapi önkéntes tevékenységeinek, választásainak összessége határozza meg. Mindkét megközelítés rávilágít arra, hogy a személyes aktivitásnak kiemelkedő szerepe van a boldogság-szint alakulásában, így nem véletlenül igaz az a mondás, mely szerint a boldogságot nem keresni kell, hanem tenni érte.

## **A boldogág mérése**

A boldogság mérésére számtalan eszköz áll ma rendelkezésre. Ezek legnagyobb része valamilyen kérdőív illetve skála, melyek közül a legismertebbeket és leggyakrabban használtakat a 2.sz. táblázat foglalja össze.

<b>Mérőeszköz neve</b>	<b>Szerző(k)</b>
Subjective Happiness Scale	Lyubomirsky & Lepper (1999)
Oxford Happiness Inventory	Argyle, Martin és Crossland (1989)
Oxford Happiness Questionnaire	Hills & Argyle (2002)
Orientation to Happiness Scale	Peterson, Park & Seligman (2005)



Happiness Measures	Fordice (1977)
The Steen Happiness Index	Seligman, Steen, Park és Peterson (2005)

2.sz. táblázat A legismertebb boldogságmérő eszközök

A kvantitatív (és főleg önbeszámoló) mérőeszközökön túl azonban találhatunk olyan kutatási megközelítéseket, melyek kvalitatív eszközökkel igyekeznek megragadni, feltárni a boldogság jelentését, tartalmát. Az egyik érdekes tanulmány szerzői személyes blogokból kigyűjtött, 12 millió érzelmi tartalmú mondat elemzése során azt találták, hogy a boldogság jelentéstartalma nem állandó, hanem egyfajta elmozdulás figyelhető meg a kor függvényében (Mogilner & Aaker, 2010). Míg a fiatalabbak számára a boldogság az izgalomhoz (és a jövőhöz) kapcsolódik, az idősebbeknél sokkal inkább a nyugalommal és békességgel társul (a jelenben). Egy másik tanulmány a hosszan tartó boldogság „receptjét” vizsgálta tartalomelemzés módszerével 201 fős mintán nyert írásos anyag feldolgozásával (Caunt, Franklin, Brodaty és Brodaty, 2012). Az így nyert, boldogsággal összefüggő tartalmi kategóriák közül a legtöbb a társas kapcsolatokhoz kötődött (pl. a családdal, barátokkal, partnerrel); egy másik kategória az egészséggel állt kapcsolatban; a harmadik az egyén különböző aktivitásával, tevékenységével (pl. természetben eltöltött idő), végül a negyedik fő kategória a szociális értékekkel és életfilozófia meglétével. Ezen eredmények rámutatnak arra, amire már fentebb mi is utaltunk a szubjektív jóllét kapcsán, s amit főbb boldogság modellek is hangsúlyoznak, tudniillik, hogy a boldogság elérésében a társas kapcsolatoknak, az egyéni (önindította) aktivitásnak és a jelentéstartalmú, értelmes céloknak egyaránt kiemelt szerepe van.

### **Jóllét és boldogság a munkahelyen**

A munkáltató szervezetek szemszögéből tekintve a dolgozói jóllét és boldogság fontos a minőség, a teljesítmény és a produktivitás szempontjából. Számtalan tanulmány támasztja alá és erősíti meg, hogy a munkahelyi jóllét kérdésével foglalkozni kell (pl. Cooper & Marshall, 1978; Danna & Griffin, 1999; Warr, 1990), hiszen a munkavégzés során szerzett élmények és tapasztalatok, legyenek azok érzelmi vagy szociális jellegűek, nyilvánvaló hatással vannak a dolgozókra. Mindemellett több kutatás is bizonyította, hogy a jóllét és boldogság szintje szoros kapcsolatban áll

a munka-stresszel, a hiányzási rátával, a betegállományban eltöltött idővel, a fluktuáció mértékével, a munkahelyi morállal és légkörrel (Katwyk, Fox, Spector, és Kelloway, 2000; Miles, Borman, Spector és Fox, 2002; Thoresen, Kaplan, Barsky, Warren és de Chermont, 2003). Az alacsonyabb jóllét-szinttel rendelkező dolgozók kevésbé produktívak, gyengébb minőségű döntéseket hoznak, inkább hiányoznak a munkából és folyamatosan csökkenő mértékben járulnak hozzá a szervezet teljesítményéhez (Price & Hooijberg, 1992).

A munkahelyi jóllétet és boldogságot kétségtelenül csak multidimenzionális alapon értelmezhetjük (Page & Vella-Brodrick, 2009; Grant, Christianson & Price, 2007). Ha a munkára vetítjük Diener (1985) jóllét értelmezését, az magába foglalja a munkahelyen átélt pozitív és negatív érzelmeket, valamint a munkával való elégedettséget. A minél gyakoribb pozitív érzelmi élmények közvetlen összefüggésben állnak a sikerrel, s több tanulmány is igazolta, hogy a boldogabb munkavállalók kreatívabbak és produktívabbak (Wright & Cropanzano, 2000), jobban keresnek, magasabb pozíciókba kerülnek (Diener & Biswas-Duóienner, 2002), segítőkészebbek a munkatársaikkal szemben (George, 1991), nem égnek ki és jobban megküzdének a stresszel (Iverson, Olekalns és Erwin, 1998).

Ahogy korábban utaltunk rá, a pozitív pszichológia a hagyományos pszichológiai megközelítéssel szemben arra fekteti a hangsúlyt, hogy a vezetők, az egyének a meglévő tehetségükből, képességeikből, potenciáljaikból hozzák ki a legjobbat. Jelszava a 'jót még jobbá tenni'. A pozitív pszichológiai személet munkahelyi alkalmazásának része a pozitív érzelmi átélések támogatása, a pozitív kapcsolatok erősítése, a munka értelmének megtalálásának segítése, valamint a teljesítmény és siker elérését lehetővé tevő egyéni erősségek és a pozitív hozzáállás fejlesztése, valamint azok napi szinten történő használatának elősegítése. Mindezek mellett a pozitív pszichológia repertoárjában a pozitív kommunikáció, a belső pszichológiai erőforrások (optimizmus, remény, énhatékonyság, reziliencia) fejlesztése, az erősségekre alapozott (teljesítmény) visszajelzés és a proaktív megküzdéssel kapcsolatos ismeretek és készségek fejlesztése is szerepel.

## **Jóllét és boldogság tanárok körében**

Az eddig bemutatott elméleti megfontolások alapján állíthatjuk, hogy a jóllét és boldogság szakmától függetlenül, minden munkahelyen fontos szempont kellene, hogy legyen. A legtöbb szervezetben általános szemlélet és gyakorlat, hogy elsősorban problémák, hiányosságok esetén vagy fejlesztéssel, képzéssel (pl. készségekkel, kompetenciákkal) kapcsolatban kerülnek a dolgozók a szervezetek figyelmének középpontjába. Azonban az, hogy kifejezetten a pozitív tényezőkre (pl. a belső pszichológiai erőforrásokra és jóllétre) koncentrálnának, és azokat feltárva, arra építve próbáljanak kifejezetten a dolgozói jóllét vagy boldogság érdekében tenni, nagyon ritka. A munkahelyeken a vezetők nem nagyon érdeklődnek a dolgozók jólléte iránt. Pedig a jóllét és boldogság erősítése nem önmagáért való dolog – számtalan pozitív hozadéka van úgy az egyén, mint a szervezetek számára, ráadásul hosszú távon.

A fentebb említett megszokott munkáltatói beállítódás miatt sem meglepő, hogy a pedagógusokkal kapcsolatban is legnagyobb részt olyan kutatásokkal találkozhatunk, melyek a foglalkozással járó stresszt illetve kiégést helyezik a fókuszba (Brouwers, Evers & Tomic, 2001; Goddard & O'Brien, 2003; Trent, 1997). A pedagógiai munkához kapcsolatosan a munkastressz mellett legtöbbször a társadalmi és munkahelyi nyomás, a túlzott adminisztráció, az osztálytermi munkával kapcsolatos nehézségek, illetve a vezető támogatásának hiánya volt eddig kiemelt kutatási terület (Borg & Riding, 1991; Burke & Greenglass 1995; Greenglass, Burke és Konarski, 1997; Kokkinos 2007; Smith & Bourke 1992). Még a tanárok jóllétével foglalkozó írások jelentős része is annak negatív aspektusaira koncentráltak, vagyis a mentális egészséget veszélyeztető, károsító tényezőkre és azok következményeire; nagyon sokáig például nem is jelent meg egy vizsgálatban sem a tanár-diák kapcsolat, mint a jóllét egyik lehetséges befolyásoló tényezője.

A pozitív pszichológiai témájú kutatások nyomán ma már vannak olyan eredmények is, melyek a pedagógusok, tanárok jóllétének pozitív oldaláról és annak meglétének előnyeiről, hatásairól szólnak. Bricheno, Brown és Lubansky (2009) azt találták, hogy a tanárok jólléte hatással van a

tanulók eredményeire. Az egyik legnagyobb volumenű kutatás (Briner és Dewberry, 2007) során 246 általános és 182 középiskola 24.200 alkalmazottjának jóllétét vizsgálták. Az eredmények pedig erős, pozitív korrelációt mutattak az ott dolgozók jólléte és a diákok eredményei között. A diákok jogszabályban előírt felmérő tesztjében (*Statutory Assessment Tests*) elért eredmények 8%-a a tanárok jóllétének volt tulajdonítható. Nem túl nagy érték, pszichológiai oldalról mégis megfontolásra érdemes.

Korábban említettük, hogy a pozitív pszichológiai szemléletben az olyan belső erőforrások, mint a remény, optimizmus vagy énhatékonyság fontos szerepet játszanak a szubjektív jóllét, boldogság alakulásában és a nehézségekkel való megküzdésben. Caprara, Barbaranelli, Steca, és Malone (2006) több mint 2000 tanárt vizsgálva azt találta, hogy a tanárok észlelt énhatékonysága nem csak a saját elégedettségükre, de a tanulók teljesítményére és elért eredményire is hatással van. Roffey (2012) ausztrál pedagógusok körében végzett vizsgálata pedig azt mutatta, hogy a tanárok 29%-a szerint a személyes jóllétük befolyással van a tanulók jóllét-érzetére és a tanári jóllét kiemelten fontos a tanulók számára kialakítandó stabil környezet szempontjából. A tanulók számára a tanárok jólléte kulcsfontosságú, még ha indirekt módon is; bár az eddigi vizsgálatok módszertani korlátai miatt az eddigi eredmények egyértelmű, világos okozati kapcsolatot még nem tudtak felmutatni. Mindezek miatt Bricheno és munkatársai (2009) is azt hangsúlyozzák, hogy további (megfelelő módszertannal végzett) kutatásokra van szükség ebben a témában annak megerősítésére, hogy valóban van összefüggés a tanárok jólléte és a tanulók eredményei között.

A tanárok jóllét érzete azonban nem csak a diákok teljesítménye szempontjából fontos. A munkahelyi elégedettség és elkötelezettség meghatározója is, hiszen a nem megfelelő jóllét elégedetlenséghez és gyakran a munka vagy akár a pálya elhagyásához is vezethet (Singh és Billingsley, 1996). Ennek hátterében gyakran a kiégés áll, még a pályakezdő tanárok esetében is (Goddard & O'Brien, 2003), így érdemes – már prevenciós céllal is – jóllét (-fokozó) programokat kidolgozni és elérhetővé tenni a tanárok számára (erről bővebben a tanulmány konklúziójában

írunk), hiszen a szubjektív jóllét megléte megelőzheti a kiégést és számtalan más, munkával is kapcsolatos, pozitív hozadéka lehet. Melyek a legfontosabb, meghatározó tényezők a tanárok jólléte és boldogsága szempontjából? A különböző kutatási eredményekből kiemelve a munkával kapcsolatos boldogságra irányultan a következőknek van lényeges szerepe:

- visszajelzés a munkáról, teljesítményről (pl. Sirota, Mischkind, és Meltzer, 2005)
- a munka felett érzett kontroll, autonómia (pl. Reis és mtsai, 2000)
- a munkaterhelés mértéke (pl. Davies, 2007)
- a tanulók viselkedése (pl. Tuettemann és Punch, 1992)
- érzelmi munka (pl. Kinman, Hindler és Walsh (2004)
- énhatékonyság érzet (pl. Judge és Bono, 2001)
- a vezetőtől, kollégáktól, szülőktől kapott támogatás (pl. Sturmfels, 2006)
- pozitív munkahelyi kapcsolatok (pl. Dutton, 2003; Dutton és Ragins, 2007)
- a munka elismerése és jutalmazása (pl. Butt and Retallick, 2002)

A fenti listából is látható, hogy a munkahelyi boldogsághoz több tényező is hozzájárulhat, és nem kell feltétlenül mindegyiknek jelen lennie (egyéni függő is, hogy kinél, melyik bír nagyobb jutalmazó értékkel). Azonban fontos közös vonatkozásuk, hogy ezek mindegyike összefüggésbe hozható azzal, hogy a munkavállaló pozitív érzelmeket él át, ha valamely vagy több tényezőt megtapasztalja. A vezetőtől kapott visszajelzés örömet, a gyerekek sikere büszkeséget, a szülői elismerés elégedettséget, az óratartás közben érzett énhatékonyság lelkesedést válthat ki. A kutatások szerint nem kell feltétlenül erősnek lennie ezeknek az érzelmeknek, már az enyhe vagy közepes pozitív érzelmi intenzitás is igen megbízható előrejelzője a boldogságnak (Diener, Sandvik, és Pavot, 1991). Valójában a nagyon erős pozitív érzelmi élmények nem annyira jó előrejelzői a boldogságnak, mint az enyhébb, de gyakran átélt pozitív érzelmek. Így a gyakoriságon, s nem az intenzitáson van a hangsúly. Sőt, úgy tűnik, hogy a pozitív érzelmek és boldogság kiváló prediktorai a teljesítménynek is (Wright és Cropanzano, 2000).

# MÓDSZER

## Vizsgálati személyek

A munkahelyi jóllét és boldogság kérdőívcsomagot 295 fő töltötte ki, 201 nő és 93 férfi (egy fő nem jelölte a nemét). Az átlagéletkor 41,4 év volt (szórás 7,81), és a legtöbben a 36 és 45 év közötti életkori kategóriába tartoztak (133 fő). A vizsgálati személyek mindegyike felsőfokú végzettséggel (főiskolai vagy egyetemi szintű diplomával) rendelkezett.

A vizsgálati személyek a BME APPI Közoktatási Vezető képzése keretén belül kerültek a kutatás fókuszába. A kutatás vezetőjétől személyesen kaptak tájékoztatást a kutatásban való részvétel lehetőségéről, melynek eredményeképp önkéntes alapon, többek között, általános és középiskolai pedagógusok, óvodapedagógusok, szakszolgálatoknál dolgozó gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok, és a különböző művészeti ágakban (zene, tánc, képzőművészet) oktató pedagógusok töltötték ki a kérdőívcsomagot.

## Módszerek, eljárás

A vizsgálati személyek egy általunk indított, nemzetközi kutatás pilot vizsgálataként töltötték ki a munkahelyi boldogság és jóllét kérdőívcsomagot. Ez a csomag több kérdőívet tartalmazott, melyek közül jelen tanulmányban, a munkahelyi boldogságra fókuszálva, a Lyubomirsky és Lepper (1999) által kidolgozott *Szubjektív Boldogság Skálán* (Subjective Happiness Scale, SHS) nyert adatokat és egy általunk feltett, a következő nyitott kérdésre adott válaszokat dolgoztuk fel és mutatjuk be: *„Kérjük, hogy néhány mondatban írja le a saját szavaival, hogy Ön mikor érez/él át boldogságot a munkájában?”*. Ily módon, a munkahelyi boldogság vizsgálata során a kvantitatív és kvalitatív vizsgálati módszerrel nyert eredményeket egyaránt értelmezzük.

A boldogság kérdőív (SHS) az átfogó boldogságot mérő, összesen 4 itemet tartalmazó mérőeszköz, melynek magyar nyelvű adaptációja még nem ismert, így a saját fordításunkat használtuk. A válaszadóknak egy hétfokú skála mentén kell az adott tétellel való egyetértésük mértékét jelölni. Az

instrukcióban arra kértük a kitöltőket, hogy a négy kérdést a szabad szöveges válaszukban leírt munka-boldogság élményükre visszagondolva válaszolják meg, így szeretnénk volna azt biztosítani, hogy ne általában, az életükre vetítve, hanem szűkebben, a munkájukra gondolva nyilatkozzanak. A boldogság kérdőív megbízhatósági vizsgálataként kapott Cronbach alfa érték ( $\alpha=0,81$ ) azt mutatja, hogy a skála magyar nyelven és a mintán megbízható.

A kérdőívcsomag végén szociodemográfiai kérdések (nem, kor, családi állapot, gyerekek száma, iskolai végzettség), valamint a munkaviszonyra, a munkahelyi elégedettségre és stresszre, végül az általános egészségi állapotra vonatkozó kérdések szerepeltek. A kérdőívcsomag kitöltésére 2015 novemberében került sor anonim módon a képzés helyszínén.

## **EREDMÉNYEK**

A szöveges válaszok feldolgozása tartalomelemzéssel történt az általános tartalomelemzési kritériumok és lépések mentén. Ennek során meghatároztuk a tartalomelemzési egységeket (a szöveges válaszok azon egységeit, melyek önálló jelentéstartalommal bírnak, melyek önálló mondatrészek, szókapcsolatok voltak), majd ezeket kategorizáltuk. Az adatok elemzése így módon klaszterezéssel történt, mely során az eredeti, olykor több csoportba is tartozó válaszokat részeikre bontottuk, majd ezeket csoportosítottuk. A kutatás feltáró jellegéből adódóan a csoportok az elemzés során alakultak ki. Az egy csoportba vagy kategóriába azok az objektumok vagy egységek kerültek, amelyeknek bizonyos közös, megfigyelhető tulajdonságaik voltak (Krippendorff, 1995). A különböző egységeket két független kódoló rendelte a kategóriákhoz, melyeket címkével is elláttak. A nyílt kérdésre összesen 762 választ (mondatot, mondatrészt) összesítettünk, és végül 673 tartalmi egységet tudtunk valamely kategóriába besorolni. Végül csak azon tartalmi egységek maradtak benn, melyeket a kódolók azonos helyre, azonos címke alá soroltak. Ennek eredményeként négy markáns fő kategória, azokon belül pedig összesen 21, jelentéstartalmában finomabban árnyalt alkategória jött létre, melyeket az alábbi, 3.sz. táblázat foglal össze és mutat be példákkal szemléltetve.

<b>BOLDOGSÁG DIMENZIÓK ÉS KATEGÓRIÁK</b>	<b>PÉLDAMONDATOK A RÉSZTVEVŐK NYERS VÁLASZAIBÓL</b>
<b>Eredmények, sikerek (37,9%)</b>	
eredményesség, feladatmegoldás – 28%	„Az eredmény a lehető legmaximálisabb.” „Amikor egyértelműen kimutatható, kézzel fogható eredményeket érek el.” „A rám bízott feladatokat elvégzem.” „Sikeres feladatmegoldások során.”
kompetencia érzet – 19%	„Amikor egy nap után végiggondolva az eredményeket azt mondom jobban nem lehetett volna.” „Amikor egy tanóra után "ez igen" érzésem van.” „Amikor megfelelő feladatot kapok.”
gyerekek sikere – múlt, jelen, jövő (általában és szakmai) – 19%	„... visszajön az iskolába, és arról mesél, milyen sokat ér/ért a megszerzett tudása.” „Ha jól sikerül egy-egy dolgozat.” „Ha egy versenyen jól szerepelnek a diákjaim.” „Sikeresek lesznek a gyermekek a jövőben.”
sikerélmény (általában és szakmai) - 13,5%	„Ha sikerélményem van.” „Ha sikereket érek el.” „Ha azt tapasztalom, hogy a munkám sikeres.” „Ha szakmailag sikeres vagyok.”
iskolai élet sikerei – 9%	„Amikor jól sikerül egy ünnep.” „Egy sikeres rendezvény, feladat megoldása után (pl. pályázati támogatás elnyerése).” „Jól sikerült fesztiválok, táborok.” „Jól sikerült értekezlet.”
gyerekek fejlődése – 6,5%	„Ha a gyereket sikerül eljuttatnom olyan szintre, hogy a képességeinek megfelelő legjobb eredményt hozza ki magából.” „Ha látványos fejlődést ér el egy gyermek a munkámnak köszönhetően.” „Amikor a gyengébb képességűt sikerül elmozdítani a holtpontról.”
célok, tervek megvalósítása - 5%	„Ha sikerül az általam kitűzött célt megvalósítani.” „Ha céljaim, terveim sikeresen megvalósulnak.” „... mikor minden munkafázis úgy működik, ahogyan elterveztem.”
<b>A munka értékelése (22,9%)</b>	
visszajelzés (általában és pozitív jellegű) – 51%	„Ha van visszajelzés a munkámmal kapcsolatban.” „Ha pozitív visszajelzést kapok a munkatársaimtól, a gyerekektől, a szülőktől.”
erkölcsi elismerés, megbecsülés – 18%	„Ha a kollégáktól, vezetőitől, szülőktől elismerést kapok.” „Amikor elismerő szavakat kapok kolléganőimtől.” „Megbecsülnek a munkahelyemen.” „Ha a kollégák megbecsülnek, mint kolléga és ember.”
elégedettség (személyes és másoké) – 12%	Ha visszahallom a szülői elégedettséget.” „Kollégáim elégedettek a munkámmal.” „Amikor elégedett vagyok.”
dicséret (szóban, írásban) – 9%	„Ha dicséretet kapok őszintén vezetőitől, munkatárstól, szülőtől.” „Ha megdicsérnek, hogy jó órát tartottam.”
szervezeti tagság – 6%	„Ha fontosnak tartják a munkámat és éreztetik velem, hogy, amit csinállok, az jó és szükség van rá.” „Ha megkérdezik a véleményemet.” „Ha számítanak rám.”
anyagi elismerés, jutalom – 4%	„Hazudnék, ha az anyagi megbecsültségről azt mondanám, hogy nem okoz boldogságot, de nem ez az első.” „Ha kellőképpen megfizetnek.”
<b>Munkaélmény jellemzők (20,8%)</b>	
gyerekek jóllét-érzete – 31%	„Ha a gyerekek jól érzik magukat az órámon.” „Látom a tanulók arcán az örömet.” „Ha élvezik a gyerekek az órát (jókedvűek, együttműködők).”
érdeklődés és motiváció felkeltése – 25%	„Ha a diákjaim arcán látom, hogy sikerült érdeklődésüket felkelteni.” „Nehezen kezelhető és/vagy motiválatlan tanulókat sikerül motiválni, vele eredményt elérni.”
munka értelme, haszna – 18%	„Ha látom a gyerekek tekintetén munkám értelmét.” „Ha látom, hogy volt értelme a munkámnak.” „Ha látom, hogy munkám mindenki számára hasznos.” „Amikor tudom, hogy hasznos (mások vagy magam számára), amit teszek.”
tudásátadás – 14%	„Ha azt a tudást, amit átadtam a gyerekeknek visszahallom tőlük, látom, hogy értik a feladatot és meg is tudják oldani önállóan.” Nagyon boldog vagyok, ha megértik a tananyagot és meg tudják oldani a feladatokat.”
áramlat élmény – 12%	„Szakmailag-módszertanilag nagyon jól megvalósítottam egy foglalkozást, amiben a gyerekek jól érezték magukat és elértem azt, amit terveztem, szerettem volna.”



---

„Egy jó hangulatú tanóra, eredményes munka a diákokkal, vidám, oldott és motivált hangulat során.”

---

### **Kapcsolatok (18,4%)**

---

gyerekek szeretete, bizalma  
– 39%

„Szinte minden alkalommal, amikor a gyerekek örömmel szaladnak felém az udvaron, mosolyogva üdvözölnek.” „Ha érzem a szeretetüket, bizalmukat, a ragaszkodásukat.” „Ha hiányolnak a diákok, amikor esetleg hiányzom.” „Ha kiérdemeltem a diákok bizalmát.”

kollégák és munkahelyi  
léggör – 35%

„Kollégákkal kialakított jó kapcsolat.” „... szívesen vagyok a munkatársaimmal, valóban a második családom.” „Ha a munkahelyi léggör jó (nyugalom és pezsgés együttesen van jelen).”

társas támasz,  
együttműködés – 26%

„... amikor segíteni tudok másokon, pl. ha egy-egy kolléga problémával jön hozzám.” „Ha a cél elérésében közösen, jó hangulatban dolgozunk.” „Ha sikerül csökkentenem a másik feszültségét.” „Ha nincs gáncsoskodás, ha tudunk csapatban működni.”

---

3.sz. táblázat A tartalomelemzés során nyert fő boldogság dimenziók és kategóriák (a százalékok a kategorizált tartalmi egységek fő vagy alklasterhez tartozó százalékos arányát fejezik ki)

A többlépcsős csoportosítási folyamat eredményeképp a táblázatban olvasható négy fő dimenzió alakult ki, melyek mindegyikében több alcsoportot sikerült azonosítani. A fő kategóriák kialakításakor arra törekedtünk, hogy amennyire lehetséges, különüljenek el egymástól és mindegyik markáns, munkával összefüggő területre vonatkozzon. Eredményeink minden egyes dimenzióon belül hasonló, egymással jelentéstartalmilag kapcsolódó klasztereket mutatnak, melyek elmélyítik és árnyalják a négy fő csoport munka-boldogsággal összefüggő értelmezési lehetőségeit.

A boldogságmérő skála (SHS) négy kérdése közül az első arra kérdez rá, hogy a válaszadó mennyire tartja magát boldognak, milyen boldog személy. A pedagógusok által adott válaszok átlagértéke 5,67 (szórás 0,88). A második kérdés arra irányul, hogy kortársaikhoz viszonyítva mennyire érzik magukat boldognak. Az itt kapott átlagérték 5,64 volt (szórás 1,06). A harmadik és a negyedik item azt méri, hogy mennyire illik rájuk a krónikusan boldog illetve boldogtalan ember leírása. Ezen két kérdésnél az átlagok 5,08 és 5,57 voltak (1,32 és 1,53 szórással). A globális boldogság mutató (1-4 item) átlaga 5,49 lett 0,98-as szórással. A kérdőív eredményeinek értelmezését a következő fejezetben mutatjuk be.

## **Az eredmények értelmezése**

Az eredmények értelmezése során először a 295 résztvevő szöveges, „*Mikor él át/érez boldogságot a munkája során?*” nyílt végű kérdésre adott válaszait elemeztük. Ennek eredményét, a kirajzolódott négy fő dimenzió és alkategóriái (ld. 1.sz táblázat) mentén részletesen az alábbiakban mutatjuk be.

### **1. dimenzió: eredmények, sikerek – múlt, jelen, jövő**

Az első markáns dimenzió (254 tartalmi egységgel), mely az *eredmények, sikerek* címke köré épül, több, egymással hasonló tartalmi kör köré szerveződő eleme van.

Az első, az *eredményesség, feladatmegoldás* alcsoportot jelentéstartalmilag főleg a már megvalósult, elért, lezárult eredményeket takarja, melyek direkt vagy indirekt módon is tetten érhetők. Ezek mintegy visszaigazolásként szolgálnak a jól végzett munkáról és erősítik a pedagógus jóllét-érzetét, hiszen a pozitív eredmények hatással vannak nem csak az érzelmi átélésekre, de biztos alapot szolgáltatnak a motivációs törekvésekhez és a további sikerekhez.

Második alkategóriaként a pedagógusok belső, szubjektív *kompetencia és énhatékonyság érzete* jelenik meg, amikor az egyén azt éli meg, hogy képességeinek, motivációjának megfelelő feladatokat végez, azokat nagyon jól teljesíti, tehát a munka és az egyéni jellemzők illeszkednek. Ezek együttesen biztosítják a siker elérését, megélését és hozzájárulnak a munkahelyi személyes jóllét stabilitásához.

Nem meglepő, hogy a siker kategórián belül külön aldimenzióként jelenik meg a kifejezetten a *gyerekekhez köthető sikerélmény* és eredményesség (rövid és hosszabb távon egyaránt). Az ide sorolható válaszok átfogják a múlt, a jelen és a jövő dimenzióit, azaz a pedagógusok számára nem csak a jelenben végzett munka eredményessége, de a múltbeli eredményességről kapott visszajelzés (pl. régebbi tanítványoktól), vagy éppen a jövővel kapcsolatos, sikerhez köthető remény is megjelenik (sikeresek lesznek a gyerekek). Ezt a kontinuitást a sikerélményből és eredményes

munkából származó, megerősítő érzés biztosítja, mely magába foglalja nem csak a visszatekintést, de a jelennel kapcsolatos és a jövőre kiható bizakodást is. Mindez pedig a jóllét-érzet folytonossága és fennmaradása szempontjából mindenképpen meghatározó.

A negyedik alkalmaszterben a siker motívumával kapcsolatban megjelenik egy *általános* szint, egy másik pedig kifejezetten a *szakmai* oldallal összefüggésben. Ezek kapcsolódhatnak a konkrét, elért eredményekhez, a diákokkal, kollégákkal megvalósult közös munkához, valamint a szubjektív szinten megélt sikerélményhez is.

Különálló dimenzióként definiálható az *iskolai élethez* kapcsolódó sikerek és eredmények, mint például a rendezvények, pályázatok, versenyek, ünnepek, programok, értekezletek sikere vagy megvalósulása. Ez mindenképpen utal arra, hogy a személyes jóllét-érzetnek fontos eleme a (munkahelyi) közösség is, hiszen egy munkahelyen senki sem izoláltan dolgozik, hanem kollektívában, s a közös célkitűzések és élmények ugyanolyan pozitív hozadékkal járnak, mint a személyes munkacélok elérése. Az egyéni boldogulás és mondhatni boldogság csak olyan szervezetben képzelhető el, amely támogató, s amely az egyéni törekvéseken túl kapcsolódási pontokat nyújt és kultúrája mentén közösséget épít. Ezen közösségi és közös élmények, melyben a kollégák osztoznak, egyéni szintre visszahatva tovább erősítik a jóllétet.

A siker fő kategórián belül a következő alcsoport szintén a gyerekekhez köthető, mely a tanári munka fontos célkitűzését, a *gyerekek fejlődését, fejlesztését* foglalja magában. Ebbe beletartozik az is, ha általában a gyerekeknél vagy konkrétan, gyengébb képességgel rendelkező gyerekeknél ér el fejlődést a pedagógus, de ide sorolható az is, ha egy problémás gyermek pozitív irányba változik. A személyiség és képességek fejlesztésének fontossága is része ennek a kategóriának, és a fejlődés minden esetben a pedagógus sikeres munkavégzésének eredményéhez köthető.

Az első fő dimenzió utolsó kulcseleme a *célok, tervek megvalósítása* és megvalósulása, melyek lehetnek rövid vagy hosszú távúak, lehetnek általánosabbak, de nagyon specifikusak is. A siker közvetlen mutatói ezek, hiszen mintegy igazolják az egyén hozzáértését, erőfeszítéseit és

elkötelezettségét a célok iránt, melyek megerősítésként további alapot szolgáltatnak a jövőbeni célkitűzések és törekvések felé.

Összességében láthatjuk, hogy a legelső dimenzió a munkateljesítmény legfontosabb kulcselemeit tartalmazza, aminek nem csak a konkrétan elért sikerek, célok és a mérhető teljesítmény a része, hanem egyéni szinten a személyes énhatékonyság érzet (belső megerősítőként), valamint szervezeti szinten a kollektíva sikere is (a közösségi hatékonyság érzetet erősítve).

## **2. dimenzió: a munka értékelése – visszajelzés, elismerés, megbecsülés**

Az második dimenzió első fő alkategóriája a *visszajelzés*, és legfőképpen, a munkára irányuló pozitív visszajelzés. Ha az ide rendelt válaszok számát nézzük (79), összességében is kiemelkedő arányú volt, hiszen a válaszok össz-számának (140) több mint felét teszik ki. Robosztusságát az is kifejezi, hogy nem csak a globális, általában a munkára vonatkozó visszajelzés, de markáns tartalomként a pozitív, megerősítő, elismerő visszajelzés is megjelenik benne. Ezen kategória tartalmát tovább elemezve azt láthatjuk, hogy a pedagógusok a diákoktól, a szülőktől, a kollégáktól és a vezetőktől való visszajelzés fontosságát egyaránt megemlítik. A visszajelzés formáit tekintve tetten érhetjük a verbális és nonverbális közvetlen, de a közvetett visszajelzési formákat is, melyek része a különféle, tanári közreműködésnek is köszönhető teljesítményről kapott értékelések is, mint például a gyerekek által elért siker vagy éppen egy nyertes pályázat.

A következő alkategória az *erkölcsi elismerés, megbecsülés* címkét kapta az elemzés során. Az ebbe a csoportba tartozó válaszok között – az előző kategóriához hasonlóan – általános szintű, de a diákoktól, kollégáktól, szülőktől és vezetőktől való elismerés egyaránt megtalálható. Az erkölcsi elismerés és megbecsülés értéke nyilvánvaló, s számtalan kutatás is alátámasztotta már, hogy sokkal erőteljesebben hathat – többek között – a teljesítményre, a szervezet iránti elköteleződésre, mint az anyagi természetű elismerési formák.

A harmadik, a munka értékelésén belüli tartalmi kategória a mások (felettesek, kollégák, tanulók és nevelőik részéről) által kifejezett *elégedettség*, de eleme a saját munkával kapcsolatban megélt

személyes, szubjektív elégedettség is. Az elégedettségnek nyilvánvaló hatása van a boldogságra, hiszen érzelmi komponense révén közvetlen módon járul hozzá a szubjektív jóllét-érzethez.

A következő, *dicséret* aldimenzióba tartozó tartalmi egységek, a korábbiakhoz hasonlóan, egyrészt általános szinten, másrészt a dicséretet adó, specifikus személyeket (vezető, munkatárs, szülők) is megnevezve jelenik meg. A dicséret is a szociális megerősítők közé tartozik, mely közvetlen hatással van a motivációra, hiszen az a maximális elismerés direkt kinyilvánítása.

Az utolsó előtti csoportba azokat a tartalmi egységeket soroltuk, melyek annak megerősítéséről szólnak, hogy a válaszadó az adott munkahely, szervezet tagja, akire számítanak, fontosnak tartják és figyelembe veszik a véleményét. Ennek az aldimenzióknak a *szervezeti tagság* elnevezést adtuk arra utalva, hogy a munkáltató teljes jogú tagjának tartja a dolgozóját, értékeli közreműködését és méltányolja a célokhoz való hozzájárulását. A szervezeti tagság az elköteleződés egyik fontos kulcstényezője és az erkölcsi elismerés erősítője, hiszen enélkül a dolgozó azt éli meg, hogy csak egy apró csavar a gépezetben, amely ha elveszik, könnyen pótolható másikkal.

Végül, ugyanezen dimenzióhoz tartozó további alkategóriák már kevesebb válasz számmal képviseltetik ugyan magukat, de az értékeléshez kapcsolatosan még árnyaltabb értelmezési lehetőséget jelentenek. Ide tartoznak az *anyagi elismerés, jutalom* is, mely utóbbihoz hozzá tartozik természetesen a fizetés is. Igaz, hogy ebbe a kategóriába kevés tartalom esett, de azért is mutatjuk be, hogy bemutassuk, az erkölcsi elismerés mennyivel fontosabb a pedagógusok számára, hiszen oda 29 válaszegységet soroltunk, míg ide összesen 6 darabot. A szociális ösztönzők mellett természetesen az anyagiaknak is fontos szerepe van, de érdemes a figyelmet külön felhívni arra, hogy más (társ)szakmában tapasztaltakhoz hasonlóan a pedagógusoknál sem az anyagi ösztönzők, hanem éppen az erkölcsi és szociális motivációs tényezők jelennek meg hangsúlyosabban, melyek a munkahelyi jóllét érzetüket befolyásolja.

Az második fő dimenzióhoz sorolt különböző, de azonos jelentéstartalmi körbe tartozó kategóriákról összességében elmondhatjuk, hogy a munka értékeléséhez kapcsolatosan több olyan

tényező is megjelent, mely a szakirodalom szerint is a munkahelyi elkötelezettség, a szubjektív jóllét, a teljesítmény és elégedettség meghatározói. Olyan fontos jellemzők ezek, melyek a munka és teljesítmény kapcsán leginkább erkölcsi szinten reprezentálódnak – a válaszadók számára elsődlegesen nem is a materiális, sokkal inkább a morális, szociális megerősítők és visszajelzések a legfontosabbak személyes jóllét-érzetük szempontjából. Figyelemre méltó, hogy a visszacsatolás ezen formái ilyen kiemelkedő szerepet kapnak a pedagógusok munkával kapcsolatos boldogság élményében, jóllétében.

### **3. dimenzió: munkaélmény jellemzői – érzelem és értelem**

A harmadik fő dimenzióba tartoznak az eredményes és élvezetes munkatartalmi elemek, melyeket nevezhetünk akár a munka élmény- és érzelmi alapú összetevőinek is, s ezek is olyan tényezők, melyek mentén a munka eredményessége szintén „mérhető”. Ebben a fő dimenzióban is több alcsoportot vontunk össze, melyek jobban árnyalják annak tartalmát, rámutatva jelentéstartalmi komplexitására.

Az öt alkategória közül az első és a legjelentősebb munka-élmény dimenzió *a gyerekek jóllét-érzete, öröme és boldogsága*. Ez arról szól, amikor a gyerekek élvezik az órát, a tanulást, a feladatokat, s ennek megnyilvánulása az is, hogy pozitív megerősítéseket adnak a pedagógusnak. Ebben az alcsoportban fontos tartalmi elemként jelennek meg a pedagógussal, közös munkával kapcsolatos pozitív érzelmek (öröm, lelkesedés, izgalom, élvezet) is.

A második jelentéskörhöz rendelt alcsoport még mindig a gyerekekhez kapcsolható, ami az *érdeklődés és motiváció kiváltása*, felkeltése címkét kapta, mely a (passzív) hozzáállás megváltoztatását, a rácsodálkozás és tanulás iránti vágy felkeltését is magában foglalja. Ez szintén a pedagógiai munka fő kompetencia köréhez sorolható, hiszen a pedagógusok munkájában éppen az az egyik legnagyobb kihívás, hogy a gyerekek érdeklődését, kíváncsiságát felkeltsék, illetve a tanulás iránti motivációjukat fenntartsák.

A következő alkategória a pedagógus boldogságának azon fontos meghatározóját képviseli, mely szerint *értelmes munkát* végez, azaz a munkájának volt vagy van értelme. A hangsúly leginkább azon van, hogy az idő nem a mellékes, sokszor felesleges (pl. adminisztratív) feladatokkal telik el, hanem valós pedagógiai munka valósul meg. Az értelmes munka fontos kritériuma, hogy a dolgozó úgy érzi, munkája jelentős, hasznos és hatással van másokra, de része az is, hogy mások érdekében cselekszik. Ez a szubjektív jelentés, illetve személyes jelentőség nagyon fontos meghatározója az egyén munkával kapcsolatos jóllétének, ahogy ez itt is látszik.

Az utolsó előtti alcsoportként definiált *tudásátadás* a pedagógusi munka tulajdonképpeni egyik kulcsfeladata, mely magában foglalja az óra eredményességét jelentő ismeret és tudás átadás sikerét, amikor a gyermekek megértik az átadott anyagot, de a kategória része a feladatok sikeres megoldása, tejesítése és az ismeretek sikeres alkalmazása is.

Az utolsó klaszter a tanítás alatti és az elért eredményhez kapcsolódó, élményt adó, pozitív érzelmeket keltő tevékenységeket fedi le, amit tulajdonképpen *munka flow*-nak nevezhetnénk. Ennek egyik aspektusa, amikor a megélt élmény a válaszadóhoz köthető (áramlat élménye vagy ahhoz közeli élménye van); a másik a gyerekek irányába megnyilvánuló élmény „kiváltás”. Mindennek része a munkavégzés folyamatában tetten érhető pozitív (érzelmi) jellemzők, amikor gördülékenyen, szinte észrevétlenül zajlik a munka; elrepül az együtt (közös munkával) töltött idő; amikor lehetőség van a nyugodt, és kreatív megnyilvánulásra; amikor jó a hangulat, sok a mosoly és a nevetés. Megjelenik a munkavégzéssel kapcsolatos kompetencia, énhatékonyság-érzet: szakmailag, módszertanilag jól sikerül az óra; eléri az egyén azt, amit tervezett; de itt található az eredményesség indirekt és direkt – érzelmi töltetű – visszajelzései is, mint például a gyerekek csillogó szeme, boldogsága, aktivitása; a gyerekektől kapott visszajelzés a tanítás eredményességéről és értelméről. Ez az alkategória nagyon hasonlatos a munka során megélt áramlat élményhez, amikor a tevékenységet végző egyén feloldódik abban a feladatban, amit éppen végez, az idő észrevétlenül telik, élvezettel végzi a feladatot és hozzáértése maximálisan kiteljesedhet.

A munkaélmény dimenziója összességében tehát magába foglalja a pedagógiai munka középpontjában álló, gyerekekkel kapcsolatos tevékenységek érzelmi és értelmi aspektusát (öröm, élvezet kiváltása, eredményesség, tudásátadás, motiválás, stb.), de szubjektív szinten megjelenik a pedagógus tevékenység áramlat élménnyel és értelemadással járó aspektusa is. Ez a dimenzió nagyon jól reprezentálja (tágabban) az iskolai élet és (szűkebben) a tanár-diák diád lényegi elemeit, melyek nem csak a gyerekeknek, de a pedagógusnak is az öröm, az hasznosság és értelem érzetét adják.

#### **4. dimenzió: kapcsolatok – gyerekek, kollégák**

A negyedik dimenzió a szociális, társas *kapcsolatok* dimenziója, melyet egyértelműen a gyerekekkel és a kollégákkal, kollektívával kialakult és működő kapcsolatok definiálnak, elsősorban pozitív érzelmi alapon.

Az első alkategória kifejezetten a pedagógusok felé megnyilvánuló *gyerekek szeretetéről*, ragaszkodásáról, érzelmi kötődéséről, pozitív érzelmi visszajelzéseiről szól. Általában, de kifejezetten a pedagógus munkával (mint minden szociális területhez köthető szakmával) kapcsolatban is elmondható, hogy a másoktól érkező pozitív érzelmi megnyilvánulások és megerősítések a szubjektív jóllét-érzet, a boldogság kiemelkedő meghatározói és befolyásolói. Minél gyakrabban él át az egyén pozitív érzelmeket, minél inkább úgy érzi, hogy mások elfogadják és támogatják, annál jobb a személyes jólléte, s annál hatékonyabban működteti és tartja fenn kapcsolatait. A pedagógusok esetében nem véletlen, hogy a tevékenységük középpontjában álló gyerekektől érkező szociális megerősítők ennyire fontos szerepet kapnak.

A második aldimenzió a *kollégák és munkahelyi légkör* címkét kapta. Az előző, gyerekekhez köthető tartalmi kategóriához hasonlóan, itt is a kapcsolatok vannak a fókuszban. Az itt tetten érhető jelentéstartalmak egyrészt a kollégákkal kialakított, pozitív, kiegyensúlyozott, jól működő kapcsolatokat fedik le, másrészt (szervezeti szinten) a támogató, pozitív érzelmi töltettel rendelkező munkahelyi légkört jelenítik meg. A munkahelyeken jellemző kapcsolatok minősége fontos



megtartó erőt jelentenek, hozzájárulnak az elégedettséghez és elkötelezettséghez, s összességében biztos alapot jelentenek az egyéni és kollektív eredményekhez és sikerekhez.

A kapcsolatok fő dimenzió harmadik, utolsó alkategóriája a *társas támasz és együttműködés* elnevezést kapta. A kollégáknak nyújtott segítség, támogatás és a kollégáktól kapott együttérzés, elfogadás egyaránt része ennek a kategóriának. Az önzetlen segítségadás, az együttes problémakezelés vagy helyzetmegoldás olyan közös élményalapot szolgáltat, mely az adott közösséget összetartja és az egyén számára biztonságos, bizalom teli miliót jelent. Mások segítése örömet okoz, pozitív érzelmi átélést jelent, mely a szubjektív jóllét-érzet fontos építőköve.

Láthattuk, hogy az utolsó dimenzió a munkával összefüggő társas kapcsolatok jelentőségét vonja egybe. Ebben a pedagógusok mindennapi munkájának két fő kapcsolati köre, a kollégák/kollektíva és a gyerekek egyaránt megjelennek. Fontos megjegyezni, hogy a kapcsolatok kiemelkedő, a jóllétet meghatározó aspektusa a pozitív tartalom, azaz minden olyan viselkedéses és emocionális aspektus, mely meghatározó tényezőként szolgál a harmonikus munkahelyi közösségi élethez és az egyéni munkához köthető boldogság megéléséhez.

### **A főbb klaszterek összevetése a PERMA modellel**

A fentebb kifejtett főbb kategóriák hasonlóságot mutatnak a már korábban hivatkozott autentikus boldogság elmélettel és a PERMA modellel (Seligman, 2011). A modell szerint a jóllét kialakulásában a pozitív érzelmeknek és kapcsolatoknak, az értelmes munkának, a sikernek és a munkába való bevonódásnak van meghatározó szerepe. Ha összevetjük ezt az öttényezős elméleti megközelítést az általunk kapott tartalomelemzési kategóriákkal, akkor elég nagy hasonlóságot fedezhetünk fel.

A mi esetünkben az első markáns dimenzió a munka értékelése dimenzióban kifejezett (pozitív) visszajelzés, (anyagi és erkölcsi) elismerés, a megbecsülés és dicséret mind hozzájárulnak ahhoz, hogy a pedagógus úgy érezze, hogy teljesítményét elismerik, mely tovább növelheti a pozitív

érzelmeket és az elkötelezettséget munkája iránt. A második, munkaélménynek elnevezett kategória, alklastereivel együtt az értelmes, jelentésteli munka jellemzőit, folyamatát és részletét mutatja: az áramlat-élményt, a pozitív érzelmek kiváltását, a hozzáértés-érzetet és az értelmesnek megélt munkát. A munkába való bevonódás ebben a dimenzióban mutatkozott meg a legmarkánsabban. A harmadik, az eredmények és sikerek fő kategória a PERMA modell teljesítmény faktorával vonható párhuzamba, melyet nagyban meghatároz az eredményesség, a konkrét, elért sikerekkel járó kompetencia érzet. Végül a negyedik, kapcsolati dimenzió megfeleltethető a modell pozitív kapcsolatok faktorával, melyben elsősorban a gyerekekkel és a kollégákkal való kapcsolat kap hangsúlyt.

Összefoglalva elmondhatjuk, hogy a tartalomelemzés során feltárt négy dimenzió a PERMA modellel is párhuzamba állítható, hiszen ha nem is teljes egészében feleltethető meg annak, de a feltárt tartalmi elemek legnagyobb része behelyezhető a PERMA modellbe. A kapott kategóriák a mi esetünkben is biztos, hogy nem függetlenek egymástól, és együttesen járulnak hozzá a munkahelyi boldogság kialakulásához, fennmaradásához. A dimenziók egységes keretbe foglalva mutatják be a pedagógusok munkahelyi boldogságának meghatározó tényezőit, melyek nyilvánvalóan nem választhatók szét egymástól, így önmagában egyik tényező lehet felelős a munka-boldogságért.

### **A boldogság kérdőív eredményei és összefüggései a háttérváltozókkal**

Az adatgyűjtés során a pedagógusok Lubomirsky és Lepper (1999) 4 tételű boldogság kérdőívét (SHS) is kitöltötte. Az eredményeket értelmezhetjük a négy itemből számolt, globális boldogság mutató mentén, illetve érdemes megnézni az egyes kérdésekre adott válaszok értékeit is. A boldogság kérdőívvel nyert adatokat feldolgoztuk a különböző, csoportosító változók mentén is, így a nem, a kor, a családi állapot, a gyerek száma és a munkaviszony, valamint a munkával és étellel való elégedettség, az általános egészségi állapot, és a munkahelyi stresszel összefüggésben. Eredményeinket az alábbiakban összegezzük.

A boldogság skálán számított átlagos globális boldogság pont 5,49 volt (szórás 0,98). Eszerint a kérdőívet kitöltő pedagógusok (a 4-es neutrális értékhez viszonyítva) az átlagosnál boldogabbnak tartják magukat. Az egyes tételek átlagértékeit az alábbi (4.sz.) táblázat mutatja.

	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Átlag</b>	<b>Szórás</b>
<b>SHS01</b>	3,00	7,00	5,67	0,88
<b>SHS02</b>	1,00	7,00	5,64	1,06
<b>SHS03</b>	1,00	7,00	5,08	1,32
<b>SHS04</b>	1,00	7,00	5,57	1,53

4.sz. táblázat Az SHS kérdőív tételenkénti leíró statisztikája

A kérdőív első iteme arra vonatkozik, hogy általában mennyire tartja magát boldognak az egyén. A második kérdés a kortársakhoz képest kérdez rá a boldogságára. A harmadiknál azt kell a kitöltőnek megítélnie, hogy a nagyon boldog ember leírása mennyire illik rá; végül az utolsó item az előző fordítottja, vagyis azt kell eldönteni, a nem túlságosan boldog ember leírása mennyire illik a válaszadóra. A fenti átlagértékek a globális érték körüliek, de érdemes megemlíteni, hogy amikor másokhoz viszonyítva (3. és 4. tétel) kellett az egyénnek önmaga boldogságát megítélnie, akkor alacsonyabb értékeket adtak.

A globális boldogság pont és egyes háttérváltozók között korrelációs vizsgálatot végeztünk. Tulajdonképpen az eddigi szakirodalmi eredményeket erősítették a mi eredményeink is. Az 5.számú táblázat mutatja a boldogság és más változók közti korrelációs kapcsolatot.

		<b>munkastressz</b>	<b>munka- elégedettség</b>	<b>élettel való elégedettség</b>	<b>egészségi állapot</b>
<b>globális boldogság</b>	Spearman korreláció	-,286**	,274**	,489**	,325**
	Szignifikancia	,000	,000	,000	,000

5.sz. táblázat A boldogság kapcsolata más tényezőkkel ( $p < 0,001$ )

Eszerint – nem meglepő módon, még ha a korreláció nem is erős, de szignifikáns – az alacsonyabb szintű munkastressz, a magasabb munkahelyi és élettel való elégedettség, illetve a jobb egészségi állapot összefügg a megélt boldogsággal. A legerősebb kapcsolatot a boldogság és az élettel való elégedettség között kaptuk.

Mivel a változók nem mutattak normális eloszlást, nem-paraméteres (Kruskal-Wallis) vizsgálatokat végeztünk az eloszlások egyezésének vizsgálatára. Nem kaptunk meglepő eredményeket, más kutatásokban már korábban feltárt és megerősített különbségeket találtunk, melyek szerint ( $p < 0,05$ ):

- nők boldogabbak a férfiaknál ( $p=0,023$ ),
- a kettő vagy többgyermekes szülők boldogabbak, mint azok, akiknek nincsen gyermeke ( $p=0,011$ ) vagy csak egy gyermeke van ( $p=0,037$ )
- a házasságban élők boldogabbak, mint az egyedül élők ( $p=0,043$ ) és mint az elváltak vagy özvegyek ( $p=0,023$ ),
- akik nem tapasztalnak munka-stresszt boldogabbak, mint akik enyhe ( $p=0,001$ ) vagy erős stressz ( $p=0,000$ ) élnek át a munkájuk során,
- a kiváló egészségi állapottal rendelkezők boldogabbak, mint akinek csak elfogadható ( $p=0,000$ ) vagy jó az egészsége ( $p=0,011$ ), és akinek jó az egészségi állapota, boldogabb, mint akinek csak elfogadható ( $p=0,001$ ),
- az életükkel teljes mértékben elégedettebbek boldogabbak, mint akik csak közepes mértékben azok ( $p=0,000$ ),
- akik teljesen elégedettek a munkájukkal, boldogabbak, mint azok, akik közepes mértékben ( $p=0,000$ ) elégedettek azzal.

## MEGBESZÉLÉS

Jelen vizsgálatban a pedagógusok munkáját meghatározó boldogság tényezők feltárását tűztük ki célul. Ennek érdekében egyrészt kvalitatív (tartalomelemzést), másrészt kvantitatív módszert (kérdőív felvételt) alkalmaztunk. A közel 300 válaszadótól nyert eredmények elemzése során fény derült arra, hogy a pedagógiai munkával összefüggő boldogság megélését több tényező befolyásolja, melyek mindegyike hozzájárul az átfogó, szubjektív jóllét-érzet kialakulásához. Az általunk feltárt dimenziók és a statisztikai elemzéssel nyert eredmények azt erősítik meg, hogy a munka-boldogság ugyan szubjektív szinten megélt élménynek tekinthető, de nem csak a

munkavégzés közben átélt belső élményeknek, hanem a munkával kapcsolatos, kívülről érkező értékeléseknek, az elért eredményeknek, valamint a társas tényezőknek egyaránt markáns szerepe van a szubjektív jóllét kialakulásában és fennmaradásában.

A munkával kapcsolatban megélt boldogság legmeghatározóbb tényezője az elért eredmények és sikerek. Ebbe a kategóriába 255 tartalmi egységet tudunk rögzíteni, így meglehetősen nagy számban jelentek meg azok a gondolatok, melyek a boldogságot az eredményességgel kapcsolják össze. Mondhatjuk, hogy a munkasikerek és elért eredmények a munkavégzés közvetlen mutatói, melyek az egyén számára és mások számára is önmagukért beszélnek. Nyilván, a sikerek személyes megerősítésként szolgálnak a dolgozó számára, hogy jól végzi a munkáját, és le tudja tenni az asztalra vállalásai eredményét. Ennek nagyon fontos hozadéka egyrészt a személyes kompetencia- és énhatékonyság-érzet, az önbizalom növekedése, másrészt a kollégák és a szervezet felé is egy visszajelzés, hogy olyan valakivel dolgoznak együtt, aki hozzájárul a közös célok eléréshez és illeszkedik a szervezetbe. Érdekes, hogy ezen fő dimenzió belül a múlt, jelen és jövő orientáció is megjelenik, tehát a szubjektív sikerélménynek ugyanúgy része a múltban elért és a jelenben megvalósult siker, mint az, hogy a pedagógus munkájával közvetve hozzájárul egy jövőbeni siker eléréséhez, a gyerekek jövőbeni eredményességéhez (legyen az egy pár év múlva letett jó érettségi vagy egy sikeres pályaválasztás). Az eredményesség azonban túlmutat az egyénen, hiszen a munkahely, a kollektíva sikere is szerves része az egyéni jóllét-érzetnek, tovább erősítve azt. A közösen megélt élmények, sikerek a kollektíva összetartó ereje, de az egyén elkötelezettségének és további motivációjának megalapozója is.

A tartalomelemzéssel nyert fő munka-boldogság tényezők közül a második, meglehetősen sok válaszegységet (154) tartalmazó kategória, az elvégzett munkával kapcsolatos értékelés. Az ide sorolható alkategóriák tovább árnyalják az értékelés formáit, melynek ugyanúgy része a munkáról kapott (általános és kifejezetten pozitív) visszajelzés, az erkölcsi és anyagi elismerés, mint a dicséret, a személyes és mások elégedettsége, a megbecsülés és az, hogy az egyén azt éli meg, teljes jogú tagja az adott szervezetnek. Ahogy az elméleti bevezetőben is utaltunk már rá, számtalan

kutatás támasztotta alá és erősítette meg, hogy a munkáról adott és kapott visszajelzésnek milyen meghatározó szerepe van a teljesítmény, a szervezet iránti elköteleződés, az elégedettség és munkamotiváció szempontjából (Kluger & DeNisi, 1996; Eccles & Wigfield, 2002). Elsősorban azért, mert a vezetőtől, kollégáktól (jelen esetben a gyerekektől és szülőktől is) érkező visszajelzés – különböző formái mentén – pozitív érzelmeket kelt (pl. öröm, elégedettség, lelkesedés), affektív élményt vált ki és ezáltal serkentőleg hat a teljesítményre. Ha az egyén nem kap visszajelzést és értékelést a munkájáról, azt élheti meg, hogy mindegy milyen munkát végez, nem érdekli a munkáltatóját, nem méltányolja erőfeszítéseit, és negatív érzelmeket él át (pl. csalódottság, közöny, harag). Ennek következtében csökkenhet munkamotivációja, teljesítménye, s mivel kevesebb pozitív érzelmet és több frusztrációt él meg, nem csak a teljesítménye, de akár a személyes énhatékonyság érzete is gyengül. Visszajelzés hiányában 'magára marad', nem lesznek viszonyítási pontjai és összességében egy negatív attitűd formálódhat, mely hosszú távon nem csak a tartós elégedetlenséget, a munka értelmének elvesztését, de akár a kilépési szándékot is megalapozhatja (Lambert, Hogan & Barton, 2001; Blau & Boal, 1989). A munkához köthető értékeléseknek, az általuk keltett érzelmeken keresztül, fontos szerepük van boldogság, jóllét alakulásában, ahogy ennek jelentőségét Seligman (2011) PERMA modelljének pozitív érzelem faktora is alátámasztja.

A munkahelyi boldogság szempontjából további lényeges faktornak tekinthető, hogy az egyén az általa végzett munkát örömmel végezze, bevonódjon, motivált legyen és megtapasztalja annak értelmét, hasznát nem csak önmaga, de mások számára is. Az áramlat-élményhez hasonló átélést jelent ez (Csikszentmihalyi & LeFevre, 1989), de nem csak egy egyénen belül élmény, hanem a pedagógus munkájának középpontjában álló gyerekekkel való interakció, mindennapi tevékenységek élményszerűségét is jelenti. Ennek része az a törekvés, hogy maguk a gyerekek is örömmel, élvezettel vegyenek részt a közös munkában, érdeklődőek, motiváltak legyenek. Nyilvánvaló, ha a pedagógus úgy éli meg saját munkáját, mint ami örömet, bevonódást és értelmet ad neki, ez a diákokkal való együttműködést, közös munkát is kedvezően befolyásolja; a gyerekek erre pozitívan reagálnak. Összességében elmondhatjuk, hogy ennek a fő boldogság tényezőnek van

egy szubjektív élmény része (áramlat, értelem), és van egy másik aspektusa, amely ezzel közvetlenül összefügg, és hatása a gyerekek pozitív élményeiben és átéléseiben érhető tetten. Mindez azért is fontos, mert a pedagógusok szubjektív jóllétének alakulásába kiemelkedően fontos szerepet játszik a gyerekekkel való kapcsolat, mint ahogy arra kifejezetten ezen a területen végzett kutatás is rámutatott (Spilt, Koomen és Thijs, 2011).

Nem meglepő az sem, hogy eredményeink szerint a munkahelyi boldogság alakulásában a kapcsolatok és a jó munkahelyi légkör meghatározó szerepet kapnak. A gyerekek pozitív érzelmi kifejezései és megnyilvánulásai megerősítést és egyfajta, belsőleg motiváló jutalmat jelent a pedagógusok számára (Spilt és mtsai, 2011). De nem csak a gyerekektől érkező érzelmi megerősítések, hanem a munkahelyi kapcsolatok is hasonló szerepet töltenek be. Visszautalva a PERMA modell pozitív kapcsolatok dimenziójára, egyértelmű, hogy a támogató, társas támaszt is jelentő interperszonális kapcsolatok a jóllét szempontjából fontos helyen vannak. Az együttműködő, az érzelmek kinyilvánítását megengedő és támogató szervezeti közegben a munkatársak elfogadottnak és valahova tartozónak érzik magukat. A kiegyensúlyozott, pozitív munkahelyi kapcsolatok inspirálják, megalapozzák a jó teljesítményt, a feladatok melletti elköteleződést, hatással van a sikerre és eredményességre. A jó munkahelyi légkör növeli a lojalitást, mert az egyén tartozni akar a szervezethez, hiszen ott jól érzi magát. Az együttműködés, a támogatás megnyilvánulása a kollégák felé, az elismerés, bizalom kifejezése mind olyan kapcsolati jellemzők, melyek a jóllétet erősítik, s hosszabb távon az elégedettséget és elkötelezettséget is megalapozzák. A munkahelyi boldogságot tekintve tehát meghatározó jelentőségű, hogy a munkahelyen kielégítő, pozitív kapcsolatokkal rendelkezünk.

A tartalomelemzés eredményein túl, a boldogságfelmérő kérdőívvel nyert eredmények egyrészt azt mutatták, hogy munkával kapcsolatban megélt boldogság az átlagosnál jobb értéket kapott. A pedagógusok így összességében, önbeszámolóik alapján igazából boldognak tartják magukat. Más tényezőkkel összefüggésben korábbi tanulmányok eredményeihez képest mi sem kaptunk meglepő eredményeket (pl. Lyubomirsky és mtsai, 2005). Eszerint a tartós kapcsolatok (pl. házasság), a

gyerekek száma, az elégedettség, a stressz és az egészség is belejátszik a boldogságszint alakulásába. Ha gazdag és támogató szociális közegben élünk, kevesebb, személyes problémával szembesülünk (pl. stressz, egészségi probléma), és ha kielégítő számunkra a végzett munka és az életünk, akkor boldognak érezzük magunkat.

## **KÖVETKEZTETÉSEK**

Vizsgálatunkkal rámutattunk arra, hogy a munkahelyi boldogságnak és jóllétnek több fontos, kifejezetten a munkával, munkahellyel kapcsolatos befolyásoló tényezője lehet. Fontos ezt tudni, hiszen ha a vezetők és/vagy az emberi erőforrás gazdálkodással foglalkozó szakemberek tudatosan odafigyelnek erre a területre, és olyan intézkedéseket hoznak, melyek a szubjektív jóllét pozitív irányú változtatását, fejlesztését célozzák, akkor ennek rövid és hosszú távon is számtalan hozadéka lehet úgy a munkaadó szervezetek, mint a munkavállalók számára. A pozitív pszichológia szemléleti keretében, valamint a „pozitivitás”, mint hozzáadott érték lehetséges szerepét a fókuszba helyezve, az alábbiakban olyan megfontolásokat gyűjtünk egybe, melyek nem csak a pedagógusok, de alkalmazásuk esetén bármilyen munkakörrel kapcsolatban hasznosak lehetnek. Ezen lehetséges beavatkozási területek a pozitív pszichológiai intervenció eszköztárából válogatnak, s bár ma még kevés olyan tanulmányt találhatunk, melyek kifejezetten az ilyen jellegű intervenciók szervezeti alkalmazásáról szólnak, az eddigi eredmények nagyon biztatóak (lásd például Abbott, Klein, Hamilton és Rosenthal, 2009; Luthans, Avey, Avolio és Peterson, 2010; Grant, Green és Rynsaardt, 2010).

A tartalomelemzéssel nyert négy fő boldogság tényezőre koncentrálva, és a tanulmányunkban is képviselt pozitív pszichológiai szemléleti keretet alapul véve, több olyan lehetőséget érdemes megfontolni – az egyéni és a szervezeti szintet egyaránt figyelembe véve – melyek a munkahelyi jóllét és boldogság erősítését, s ezen keresztül a munkával kapcsolatos eredményességet célozzák.



Az alábbiak akár egy komplex, hosszabb távú jóllét program részei is lehetnek, de az itt vázolt lehetőségek listája természetesen közel sem véges.

1. A tradicionális, gyengeségekre és hiányosságokra fókuszáló visszajelzés és értékelés helyett a pozitív jelentéstartalmú és a dolgozók erősségeire (Buckingham & Clifton, 2001; Peterson & Seligman, 2004) alapozott visszajelzés és értékelés alkalmazása (az ún. *strengths-based feedback*, ld. például Roberts, Spreitzer, Dutton, Quinn, Heaphy és Barker, 2005; Herman, Gottfredson, és Joo, 2012).
2. Az egyéni erősségek fejlesztése a tréning és a coaching módszereivel – ennek eredményeképpen az egyén személyes erősségeit intenzívebben, tudatosabban és újszerű módon használja, és ez hosszú időn keresztül segít fenntartani a boldogság magas szintjét (Seligman, Steen, Park és Peterson, 2005). Az egyéni erősségek feltárásával a feladatokat és a karriert is tudatosabban meg lehet tervezni, oly módon, hogy az a lehető legjobban illeszkedjen az egyéhez, mely eredményeként a munkájában kiteljesedik, és kompetencia érzete növekszik.
3. A munkafeladatok és a munkavállaló jellemzőinek nagyobb fokú illesztése, melynek egy lehetséges módszere a „job crafting” (Wrzesniewski & Dutton, 2001), azaz a munkakör proaktív, a munkavállaló általi átszabása (pl. feladatok elhagyása, újak felvétele vagy egyes aspektusainak újratervezése; kapcsolatok kiépítése vagy elkerülése); ennek eredményeképpen jelentéstelibbé, értelmesebbé válhat a munka az azt betöltő számára, jobban is azonosul vele, mely pozitívan hat a jóllétre és a produktivitásra.
4. A megoldás fókuszú, brief coaching alkalmazása, mely az okok és problémák keresése és elemzése helyett a megoldásokra, az egyéni erősségekre és erőforrásokra, valamint a jövő orientációra helyezi a hangsúlyt – eredményesen hat hosszú távon a szubjektív és a pszichológiai jóllétre, erősíti a reményt és a célért való erőfeszítést (Green, Oades és Grant, 2006; Sherlock-Storey, Moss, és Timson, 2013).

5. A munkahelyi kapcsolatok és légkör tudatos, kedvező irányú alakítása, a pozitív érzelmi átélések gyakoriságának növelése (jelen esetben elsősorban a tanár-diák kapcsolat fejlesztése, ahogy annak jelentősége a jóllét szempontjából bizonyított, lásd pl. Hargreaves, 2000).
6. A belső pszichológiai erőforrások (pl. reziliencia, optimizmus, énhatékonyság, remény) és egyéni erősségek feltárása és fejlesztése (lásd például Luthans és munkatársai, 2010; Seligman, Steen, Park és Peterson, 2005).

Jelen tanulmánynak nem célja a fenti lehetőségek részletes bemutatása, csupán egy újszerű szemléleti keret alkalmazási lehetőségének felvetése és a figyelem felhívása erre. A fent említett kutatások mellett egyre több kutatás támasztja alá a pozitív pszichológiai intervenciók programok eredményességét, hosszú távú hatását, munkahelyi környezetben is (Meyers, Woelkom és Bakker, 2013).

S bár kifejezetten pedagógusok körében eddig még nem alkalmazták és vizsgálták az ilyen alapú intervenciók eredményességét, érdemes lenne egy ilyen program mentén, kifejezetten a munkával összefüggésben, támogatni a pedagógusok pozitív növekedését, a szubjektív jóllétét és boldogságát. A boldogabb, motivált pedagógusok a gyerekeket is boldogabbá, motiválttá és elégedetté teszik. Jobban tudnak a munkájukra koncentrálni, pozitívabb légkört alakítanak ki a közös munka során, támogatóbbak a gyerekekkel szemben és harmonikusabb kapcsolatot alakítanak ki és tartanak fenn velük. Mindez végül pozitívan hat vissza a személyes boldogság és jóllét, valamint a szervezeti hatékonyság és eredményesség növekedésére.

## **Irodalom**

1. Abbott, J. A., Klein, B., Hamilton, C., & Rosenthal, A. (2009). The impact of online resilience training for sales managers on wellbeing and performance. *E-Journal of Applied Psychology*, 5, 89–95.

2. Argyle, M., Martin, M., & Crossland, J. (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. In J. P. Forgas, & J. M. Innes (Eds.), *Recent advances in social psychology: an international perspective* (189–203). North-Holland: Elsevier.
3. Blau, G., & Boal, K. (1989). Using job involvement and organizational commitment interactively to predict turnover. *Journal of Management*, *15*(1), 115- 127.
4. Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Stress in teaching: A study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary school teachers. *Educational Psychology*, *11*, 59–76.
5. Bricheno, P., Brown, S. & Lubansky, R. (2009). *Teacher wellbeing: A review of the evidence*. London: Teacher Support Network.
6. Briner, R. & Dewberry, C. (2007). *Staff wellbeing is key to school success. A research study into the links between staff wellbeing and school performance*. London: Worklife Support.
7. Brouwers, A., Evers, W. J. G., & Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary-school teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, *31*(7), 1474-1491.
8. Buckingham, M., & Clifton, D. O. (2001). *Now, Discover Your Strengths*. New York: Free Press.
9. Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations*, *48*, 187–202.
10. Butt, R., & Retallick, J. (2002). Professional well-being and learning: a study of administrator-teacher workplace relationships. *Journal of Educational Enquiry*, *3*(1), 17-34.
11. Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, *44*, 473-490.

12. Caunt, B. S., Franklin, J., Brodaty, N. E., & Brodaty H. (2012). Exploring the Causes of Subjective Well-Being: A Content Analysis of Peoples' Recipes for Long-Term Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 14(2) 475-499.
13. Cooper, C. L., & Marshall, J. (1978). *Understanding executive stress*. London: Macmillan
14. Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38(4), 668–678.
15. Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
16. Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 815-822.
17. Danna, K. & Griffin, R. W. (1999). Health and well-being in the workplace: a review and synthesis of the literature. *Journal of Management*, 25(3), 357-384.
18. Davies, C. (2007). *The Wellbeing of Teachers in Wales*. Wales: Teacher Support Cymru and Healthy Minds at Work. Letöltve: 2015. 08. 04-én:  
  
<https://www.teachersupport.info/sites/default/files/downloads/TSN-teacher-wellbeing-research-of-the-evidence-2009.pdf>
19. Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
20. Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? *Social Indicators Research*, 57, 119–169.
21. Diener, E., Sandvik, E., & Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In F. Strack, M. Argyle, & N. Schwartz (Eds.), *Subjective well-being: An interdisciplinary perspective* (119-139). Oxford, UK: Pergamon.
22. Dutton, J. E. (2003). *Energize Your Workplace: How to Create and Sustain High-Quality Connections at Work*. San Francisco: Jossey-Bass.

23. Dutton, J. E., and Ragins, B. R. (2007). *Exploring Positive Relationships at Work*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
24. Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review Psychology*, 53, 109-132.
25. Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377–389.
26. Freedman, J. (1978). *Happy people: What happiness is, who has it, and why*. New York: Hartcourt Brace Jovanovich.
27. Fordyce, M. W. (1977). The Happiness Measures: A sixty-second index of emotional well-being and mental health. Unpublished manuscript, Edison Community College, Ft. Myers, Florida. Letöltve: 2016. 05. 28-án:  
[http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/hap\\_bib/freetexts/fordyce\\_mw\\_1983.pdf](http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/hap_bib/freetexts/fordyce_mw_1983.pdf)
28. George, J. M. (1991). State or trait: Effects of positive mood on prosocial behaviors at work. *Journal of Applied Psychology*, 76, 299-307.
29. Goddard, R., & O'Brien, P. (2003). Beginning teacher perceptions of their work, well-being and intention to leave. *Asia Pacific Journal of Teacher Education and Development*. 6(2), pp. 99-118.
30. Grant, A. M., Christianson, M. K., & Price, R. H. (2007). Happiness, health, or relationships? Managerial practices and employee well-being tradeoffs. *Academy of Management Perspectives* 21(3), 51-63.
31. Grant, A. M., Green, L. S., & Rynsaardt, J. (2010). Developmental coaching for high school teachers: Executive coaching goes to school. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 62, 151–168.

32. Green, L. S., Osdes, L. G., Grant, A. M. (2006): Cognitive-behavioral, solution-focused life coaching: Enhancing goal striving, well-being, and hope. *The Journal of Positive Psychology*, 1(3), 142–149.
33. Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work and Stress*, 11, 267–278.
34. Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
35. Headey, B., & Wearing, A. (1990). Subjective well-being and coping with adversity. *Social Indicators Research*, 22, 327–349.
36. Herman, A., Gottfredson, R. K., & Joo, H. (2012). Delivering Effective Performance Feedback: The Strengths-Based Approach, *Business Horizons*, 55(2), 105-111.
37. Hills, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford Happiness Questionnaire: a compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences*, 33, 1073–1082.
38. Iverson, R. D., Olekalns, M., & Erwin, P. J. (1998). Affectivity, organizational stressors, and absenteeism: A causal model of burnout and its consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 1-23.
39. Judge, T. A. & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.
40. Juster, F. T. & F. P. Stafford (1985). *Time, Goods, and Well-Being*. Institute for Social Research: Ann Arbor, MI.
41. Kahneman, O. (1999). Objective happiness. In E. Diener, N. Schwarz, & O. Kahneman (Eds.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology* (3-27). Russell Sage Foundation: New York.
42. Kahneman D., Riis, J. (2005) In F. A. Huppert, N. Baylis, & B. Keverne (Eds.), *The Science Of Well-Being*, (285–304). Oxford University Press: Oxford.

43. Kinman, G., Hindler, C., & Walsh, S. (2007). Taking work home with you: emotional demands, wellbeing and work-life balance in UK teachers. Poster session, Amsterdam. In C. Davies, *The Wellbeing of Teachers in Wales. Wales: Teacher Support Cymru and Healthy Minds at Work* (p. 27). Letöltve: 2015. 08. 04-én:  
<https://www.teachersupport.info/sites/default/files/downloads/TSN-teacher-wellbeing-research-of-the-evidence-2009.pdf>
44. Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, *119*, 254-284.
45. Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *77*, 229–243.
46. Krippendorff, K. (1995): *A tartalomelemzés módszertanának alapjai*. Balassi Kiadó: Budapest.
47. Lambert, E. G., Hogan, N.L., & Barton, S. M. (2001). The impact of job satisfaction on turnover intent: a test of a structural measurement model using a national sample of workers. *The Social Science Journal*, *38*(2), 233–250.
48. Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, *21*, 41–67.
49. Lyubomirsky, S. & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, *46*, 137-155.
50. Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, *9*, 111–131.
51. Lyubomirsky, S., King, L. A., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, *131*, 803-855.

52. Meyers, M. C., van Woerkom, M., & Bakker, A. B. (2013). The added value of the positive: A literature review of positive psychology interventions in organizations, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(5), 618-632.
53. Miles, D. E., Borman, W. E., Spector, P. E., & Fox, S. (2002). Building an integrative model of extra role work behaviors: A comparison of counterproductive work behavior with organizational citizenship behavior. *International Journal of Selection and Assessment*, 10, 51-57.
54. Mogilner, C., Kamvar, S., & Aaker, J. (2011). The Shifting Meaning of Happiness. *Social Psychological and Personality Science*, 2 (4), 395-402.
55. Myers, D. G. (1992). *The pursuit of happiness*. New York: William Morrow.
56. Omodei, M. M. & Wearing, A. J. (1990). Need satisfaction and involvement in personal projects: Toward an integrative model of subjective well-being, *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 762–769.
57. Page, K. M., & Vella-Brodrick, D. A. (2009). The ‘What’, ‘Why’, and ‘How’ of employee well-being: A new model. *Social Indicators Research*, 90, 441–458.
58. Peterson, C., Park, N. & Seligman, M. E. P. (2005). Orientation to Happiness and Life Satisfaction: The: Full Life versus the Empty Life. *Journal of Happiness Studies*. 6, 25–41.
59. Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. Washington, DC: American Psychological Association.
60. Price, R. H., & Hooijberg, R. (1992). Organizational exit pressures and role stress: Impact on mental health. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 641–651.
61. Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. & Ryan, R. M. (2000). Daily wellbeing: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419-435.
62. Roberts, L. M., Spreitzer, G., Dutton, J., Quinn, R., Heaphy, E. & Barker, B. (2005). How to play to your strengths. *Harvard Business Review*, 83, 74-80.



63. Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing-Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29, 8-17.
64. Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York: Free Press.
65. Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfilment*. New York: Free Press.
66. Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
67. Sheldon, K. M., Frederickson, B., Rathunde, K., Csikszentmihalyi, M, & Haidt, J. (2000). Positive psychology manifesto. Letöltve: 2015. november 12-én: <http://www.positivepsychology.org/akumalmanifesto.htm>
68. Sherlock-Storey, M., Moss, M., & Timson, S. (2013): Brief coaching for resilience during organisational change – an exploratory study. *The Coaching Psychologist*, 9 (1), 19-26.
69. Singh, K., & Billingsley, B. S. (1996). Intent to stay in teaching. *Remedial & Special Education*, 17(1), 37-48.
70. Sirota, D., Mischkind, L. A. & Meltzer, M. I. (2005). *The Enthusiastic Employee*. Upper Saddle River: Wharton School Publishing.
71. Smith, M., & Bourke, S. (1992). Teacher stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 8, 31–46.
72. Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457–477.
73. Sturmfels, M. (2006). Stress, morale and well-being as constructed by teachers in Victorian government schools and their impact on school organizational health: a research-in-progress. *Post-Script*, 7(1), 21-33.

74. Thoresen, C. J., Kaplan, S. A., Barsky, A. P., Warren, C. R. & de Chermont, K. (2003). The affective underpinnings of job perceptions and attitudes: A meta-analytic review and integration. *Psychological Bulletin*, 129, 914-945.
75. Trent, L. M. Y. (1997). Enhancement of the school climate by reducing teacher burnout: Using an invitational approach. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 4(2), 103-114.
76. Tuettemann, E., & Punch, K. F. (1992). Teachers' psychological distress: the ameliorating effects of control over the work environment. *Educational Review*, 44(2), 181-194.
77. Van Katwyk, P. T., Fox, S., Spector, P. E. & Kelloway, E. K. (2000). Using the Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 219-230.
78. Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 193-210.
79. Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2), 179–201.
80. Wright, T. A., & Cropanzano, R. (2000). Psychological well-being and job satisfaction as predictors of job performance. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5, 84-94.