

Magyar Pszichológiai Szemle, 2017, 72. 3/1. 281–310
DOI: 10.1556/0016.2017.001

Eredeti közlemények

BOLDOGSÁG TÉNYEZŐK A PEDAGÓGUSOK MUNKÁJÁBAN

KUN ÁGOTA¹ – SZABÓ ANETT²

¹BME GTK Ergonómia és Pszichológia Tanszék

²MA hallgató, BME GTK Ergonómia és Pszichológia Tanszék

E-mail: agotak@erg.bme.hu

Beérkezett: 2016. június 21. – *Elfogadva:* 2017. március 9.

Online megjelenés: 2017. június 27.

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 297 pedagógus „Mikor él át/érez boldogságot a munkája során?” nyílt kérdésre adott válaszai, valamint 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 munkaélményt jelentő tényezők, valamint a társas kapcsolatok. A vizsgált háttérváltozók (pl. a nem, az elégedettség, a munkastressz, az egészségi és családi állapot) közül több is értelmezhető kapcsolatot mutat a Szubjektív Boldogság Skála globális boldogság mutatójával.

Következtetések: Eredményeink ismeretében, különböző, pozitív pszichológiai intervenciós lehetőségeket is számba véve, gyakorlati megfontolásokat teszünk a munkahelyi jóllét és boldogság növelése érdekében. Ezen javaslatok nemcsak specifikusan a pedagógusok, de más munkakörben dolgozók szempontjából is relevánsak lehetnek.

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

BEVEZETÉS

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 étellel 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. Csíkszentmihályi, 1990), a célokkal (pl. Emmons, 1986; Omodei és Wearing, 1990), az életeseményekkel (pl. Headey és Wearing, 1989), a különböző diszpozicionális jellemzőkkel (pl. Costa és McCrae, 1980), de gazdasági jellemzőkkel is (pl. Juster és 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. táblázat foglalja össze.

1. táblázat. A háromféle boldogság orientáció jellemzői
Seligman (2011) értelmezésében

Orientáció	Jellemzők
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

Egy másik jelentős elméleti megközelítés, mely a szubjektív jóllét és boldogság fogalma körüli ellentétes magyarázatokat megpróbálja feloldani, a Daniel Kahneman (Kahneman és Riis, 2005) nevéhez fűződő *hibrid jóllét* vagy boldogságelmélet, 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 étellel való elégedettségnek feleltethető meg – amit a kutatók 33% és 55% közötti mértékben öröklöttek tartanak (Kahneman, 1999).

Jelen esetben, kutatásunk vizsgálati részéhez kapcsoltan, a nemzetközileg leginkább elismert boldogságkutató, Sonja Lyubomirsky megközelítését vettük alapul. Ilyen értelemben a (szubjektív) jóllét és boldogság fogalmakat szinonimaként használjuk. Lyubomirsky, Sheldon és Schkade (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 (2007) 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 boldogságszint alakulásában, így nem véletlenül igaz az a mondás, mely szerint a boldogságot nem keresni kell, hanem tenni érte.

A boldogság 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. táblázat foglalja össze.

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 sze-

2. táblázat. A legismertebb boldogságmérő eszközök

Mérőeszköz neve	Szerző(k)
Subjective Happiness Scale	Lyubomirsky és Lepper (1999)
Oxford Happiness Inventory	Argyle, Martin és Crossland (1989)
Oxford Happiness Questionnaire	Hills és Argyle (2002)
Orientation to Happiness Scale	Peterson, Park és Seligman (2005)
Happiness Measures	Fordyce (1977)
The Steen Happiness Index	Seligman, Steen, Park és Peterson (2005)

mélyes 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, Kamvar és Aaker, 2011). Míg a fiatalabbak számára a boldogság az izgalomhoz (és a jövőhöz) kapcsolódik, az idősebbeknél sokkal inkább a nyugalommal és békeséggel társul (a jelenben). Egy másik tanulmány a hosszasan tartó boldogság „receptjét” vizsgálta tartomelemzés 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 (önindítottnak) 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. Számptalan tanulmány támasztja alá és erősíti meg, hogy a munkahelyi jóllét kérdésével foglalkozni kell (pl. Cooper és Marshall, 1978; Danna és 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 munkastresszel, a hiányzási rátával, a betegállományban eltöltött idővel, a fluktuáció mértékével, a munkahelyi morállal és légkörrel (Van 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 és Hooijberg, 1992).

A munkahelyi jóllétet és boldogságot kétségtelenül csak multidimenzionális alapon értelmezhetjük (Page és Vella-Brodrick, 2009; Grant, Christianson és 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 és Cropanzano, 2000), jobban keresnek, magasabb pozíciókba kerülnek (Diener és Biswas-Diener, 2002), segítőkészebbek a munkatársaikkal szemben (George, 1991), nem égnék ki, és jobban megküzdene 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 tehetségeikből, képességeikből, potenciáljaikból hozzák ki a legjobbat. Jelszava a

'jót még jobbá tenni'. A pozitív pszichológiai szemlélet 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 és Tomic, 2001; Goddard és O'Brien, 2003; Trent, 1997). Hazai vizsgálatokban is több olyan eredményről olvashatunk, melyek a pedagógusok körében ugyanezen sajátosságokat tárgyalják, hangsúlyozva a szakma veszélyeztetett voltát (Petróczi és mtsai, 1998; Ónodi, 2001; Paksi és Schmidt, 2006; Salaveczi és mtsai, 2006). Találkozhatunk már olyan eredménnyel is, melyek a pozitív pszichológia tárgykörébe tartozó munka-flow védőfaktor szerepét hangsúlyozzák a kiégéssel szemben (Torma, 2013). A pedagógiai munkához kapcsolatosan, a kiégés és 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 és Riding, 1991; Burke és Greenglass, 1995; Greenglass, Burke és Konarski, 1997; Kokkinos, 2007; Smith és Bourke, 1992). Még a tanárok jóllétével foglalkozó íráások 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 meglettének előnyeiről, hatásairól szólnak. Bricheno, Brown és Lubansky (2009) azt talál-

ták, 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. Más tanulmány a tanulók optimális iskolai terhelésével kapcsolatban, pozitív pszichológiai kontextusban a tanár szerepét hangsúlyozza, hiszen neki kell úgy alakítani a követelményeket és a terhelés szintjét, hogy azzal tartós flow állapotba hozza a tanulókat, mert ő ismeri a gyerekek erősségeit, amelyek mentén, az optimális élményt átélve, teljesíteni tudják az elvárásokat (Oláh, 2011). Sőt, beszélhetünk pozitív pedagógiáról is, mely új kihívásként a pozitív pszichológia megközelítésének gyakorlati alkalmazási lehetőségeit hangsúlyozza az iskolán és oktatáson belül (Hamvai és Pikó, 2008).

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 nemcsak a saját elégedettségükre, de a tanulók teljesítményére és elért eredményeire is befolyással lehet. 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. Ennek az is oka lehet, hogy az eddig elvégzett vizsgálatok többsége keresztmetszeti és nem longitudinális volt; illetve lehetnek olyan (moderátor, mediátor) tényezők, melyek a feltárt kapcsolatra hatással vannak; továbbá a kutatók nem mindig tettek világos különbséget az ok és okozat között, s azt is feltételezik, hogy a jó iskolai eredményeknek van pozitív hatásuk a tanárok jóllétére, és nem *vica versa*. Mindezek miatt Bricheno és munkatársai (2009) azt hangsúlyozzák, hogy további (megfelelő módszertannal és alaposabb tervezéssel végzett) kutatásokra van szükség ebben a témában annak megerősítésére, hogy valóban van összefüggés a tanárok jólléte és a tanulók eredményei, teljesítménye 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 kiegészítés áll, még a pályakezdő tanárok esetében is (Goddard és O'Brien, 2003), így érdemes – már prevencióss 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 kiegészítést, 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 jóllétre 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 és 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 órátartás 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 érzelmeik. Így a gyakoriságon, s nem az intenzitáson van a hangsúly. Sőt, úgy tűnik, hogy a pozitív érzelmeik és boldogság kiváló prediktorai a teljesítménynek is (Wright és Cropanzano, 2000).

Jelen kutatás célja kettős: egyrészt, hazai pedagógus mintán még nem végeztek olyan vizsgálatot, amely *kvalitatív* módszerrel, kifejezetten a munkavégzéssel összefüggő boldogságtényezők feltárására irányult volna. Hazai pedagógus minta bevonásával található olyan publikáció, amelyben a pedagógusok jóllétét befolyásoló tényezőket (munkaelégedettség, általános és munka-boldogság, erények és flow-képesség) helyezték a vizsgálat fókuszába, s mely részeként 1-1 kérdés mentén rákérdeztek az általános és munka-boldogság szintre is, ötfokú Likert-skálát használva (Holecz és Molnár, 2014). Maga a tanulmány nem mutatja be a (munka-)boldogságot mérő itemeket, így nem tudni, mi volt a pontos megfogalmazás. A tanulmány boldogságra vonatkozó eredményként arról számol be, hogy a teljes mintára nézve a pedagógusok általános boldogságszint átlaga 3,84, míg a munkahelyi boldogságszint átlaga 3,81 volt, s összességében a pedagógusok körében mérhető boldogságszint közel azonos a magyarországi (összpopuláció) boldogságvizsgálatok szintjével (Layard, 2007; Kopp és Skrabski, 2008).

A nemzetközi szakirodalomban is többségében az általános jóllét-érzetet befolyásoló tényezőkről olvashatunk (ahogy korábban részleteztük), de *kifejezetten a munka-boldogságot meghatározó tényezők* vizsgálatával kapcsolatban még kevés eredményt találhatunk. Kutatásunkat az is indokolja, ahogy a szakirodalmi bevezetőben olvashatjuk, hogy a pedagógusok esetében elsősorban a munkahelyi stressz és kiégés témakörei állnak a kutatások középpontjában. Jelen tanulmány a pozitív pszichológia szemléleti keretében tesz arra kísérletet, hogy a pedagógiai munkának ne az árnyoldalát, hanem

annak kifejezetten a pozitív aspektusait ragadjuk meg – azokat a boldogságfaktorokat keresve, melyek a munka szubjektív megélésének pozitív oldalát képviselik.

Kutatásunk másik fontos célja kifejezetten a *pedagógiai munka* boldogságtényezőinek feltárása. Feltételezzük ugyanis, hogy léteznek munkakörötől független és munkakör- vagy munkakörcsalád-specifikus boldogság tényezők: vagyis lehetnek olyan sajátosságok, melyek a munka boldogságélményét tekintve bármilyen munkakörben úgynevezett kulcstényezők lehetnek (ilyen lehet például a munkáról kapott visszajelzés vagy a munkatársi kapcsolatok minősége), míg mások kifejezetten és specifikusan egy adott munkakörhöz, munkakörcsaládhoz rendelhetők (például a pedagógusok esetében a gyerekek tanulmányi sikere). Így, ehhez a feltételezésünkhöz kapcsolatan, első lépésként több, eltérő pedagógiai munkaterületet reprezentáló mintát választottunk, melyet az indokolt, hogy a pedagógiai munka (és munkakörcsalád) boldogságtényezőit ragadjuk meg, függetlenül attól, hogy valamely pedagógus általános iskolai tanító, zenetanár, logopédus vagy éppen gyógypedagógus. A munkaköröktől független, általános és a munkakör-specifikus boldogságtényezők célzott összehasonlító és kiterjesztett vizsgálata egy későbbi (több munkakört vagy munkakörcsaládot bevonó) kutatásunk célkitűzése.

Ahogy fentebb utaltunk rá, a munka-boldogságra irányultan, *kvalitatív* eszközzel, hazai mintán még nem végeztek vizsgálatot pedagógusok körében, így elsődlegesen ezt a módszert alkalmazva szerettük volna azokat a jellemzőket megtalálni, melyeket mint boldogságtényezőket nevesíthetünk. A kutatásunkhoz választott kvalitatív eljárás (tartomelemzés) előnye, hogy nincsenek előre meghatározott válaszkategóriák, alapvetően feltáró jellegű, így a megkérdezett személyek által hozott tartalmak mentén lehetőség van a vizsgált jelenség (esetünkben a munka-boldogság) fő jelentéstartalmi egységeinek feltárására és megragadására. A módszer jellege miatt sokkal több és részletesebb adatot tudunk gyűjteni, jobban meg tudjuk ismerni, hogy mit gondolnak, éreznek a megkérdezettek a vizsgált jelenséggel összefüggésben. A tartomelemzés előnye, hogy a szövegadatokból olyan következtetések vonhatók le, amelyek a közleményekben nyíltan nincsenek kimondva, de a szöveg szerkezetéből, az elemek együttes előfordulásából és azok törvényszerűen visszatérő sajátosságaiból kiolvashatók.

MÓDSZER

Vizsgálati személyek

A munkahelyi jóllét és boldogság kérdőívcsomagot 297 fő töltötte ki, 201 nő és 93 férfi (három 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 családi állapotot tekintve 207 fő házas kapcsolatban, ötvenen egyedül, míg 36 válaszadó elváltan vagy özvegyként él (négyen nem válaszoltak). A gyerekek számát tekintve a legtöbb pedagógusnak, 123 főnek két gyereke, 40 főnek három, 65 főnek csak egy gyereke van, 60 fő pedig gyermektelen. Hat megkérdezettnek négy, míg egy főnek pedig öt gyermeke van (itt szintén ketten nem adtak választ).

A vizsgálati személyek a BME APPI Közoktatási Vezető képzése keretén belül kerültek a kutatás fókuszába. A kutatásvezetőtől 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 ítemet 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. A skálának minden tétel esetében csak a két szélső értéke volt meghatározva (az 1. tételnél 1 = nem vagyok nagyon boldog, 7 = nagyon boldog vagyok; a 2. tételnél 1 = kevésbé vagyok boldog, a 7 = boldogabb vagyok; a 3. és a 4. tételnél 1 = egyáltalán nem, 7 = nagyon).

Azért kértük a válaszadókat, hogy először a nyílt végű kérdésre válaszoljanak, és csak ezután a Szubjektív Boldogság Skála tételeire, hogy a kérdőívben megfogalmazottaktól befolyásmentesen, tehát minden előzetes beállítódás nélkül szabadon elgondolkodjanak, és saját szavaikkal le tudják írni, valójában mi is okoz nekik boldogságot a mindennapi munkavégzésük során. Így csak a nyílt kérdés után következett az SHS kérdőív, mely instrukciójában arra kértük a kitöltőket, hogy a négy kérdést a szabad szöveges válaszukban leírt munka-boldogság élményükre visszagondolva válaszolják meg, így szerettük 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, munkaviszony), valamint 1-1 kérdés erejéig a munkahelyi és étellel való elégedettségre, a munkastresszre, végül az általános egészségi állapotra vonatkozó, globális értékelést kérő kérdések is szerepeltek. Ez utóbbi kérdések közül a két *elégedettség* kérdést egy háromfokú skálán (1 = egyáltalán nem vagyok elégedett, 2 = közepes mértékben vagyok elégedett, 3 = teljes mértékben elégedett vagyok); a munka *stresszes* voltát szintén egy háromfokú skálán (1 = egyáltalán nem stresszes,

2 = némileg stresszes, 3 = nagyon stresszes); míg az *egészségi állapotot* egy ötfokú skálán (1 = kiváló, 2 = jó, 3 = elfogadható, 4 = rossz, 5 = nagyon rossz) kértük megítélni.

A kétféle elégedettséggel, a munkastresszel és az egészséggel kapcsolatos kérdéseket azért tettük be, mert kíváncsiak voltunk, hogy igazolódik-e ezen tényezők és a boldogság mértéke közti (pozitív vagy negatív irányú) kapcsolat. A hazai kutatásokat tekintve, ezen tényezőket az általános jólléttel kapcsolatban már vizsgálták egészségügyi szakdolgozók és pedagógusok körében is (Deutsch és mtsai, 2015; Holecz és Molnár, 2014), de kifejezetten a pedagógus munka *boldogságélményével* összefüggésben még nem. Mivel azonban az általános jóllét és a boldogság is pozitív konstruktum, hasonló eredményekre számítottunk.

A kérdőívek kitöltésére 2015 novemberében került sor anonim módon, a képzés helyszínén.

EREDMÉNYEK

A szöveges válaszok tartalomelemzése

A szöveges válaszok feldolgozása tartalomelemzéssel történt az általános tartalomelemzési kritériumok és lépések mentén. Ennek során a 297 résztvevő szöveges, „*Mikor ül át/érez boldogságot a munkája során?*” nyílt végű kérdésre adott válaszait elemeztük: meghatároztuk a tartalomelemzési egységeket (a szöveges válaszok azon egységeit, melyek önálló jelentéstartalommal bírnak, melyek önálló mondatrészek, szókapcsolatok voltak), majd ezeket kategorizáltuk. Az adatok elemzése ily módon klaszterezéssel történt, mely során az eredeti, olykor több csoportba is tartozó válaszokat részekre 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 két független kódoló azonos helyre, azonos címke alá sorolt. Ennek eredményeként négy markáns fő kategória, azokon belül pedig összesen 21, jelentéstartalmában finomabban árnyalt alkategória jött létre, melyeket az alábbi, 3. táblázat foglal össze és mutat be példákkal szemléltetve.

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 dimenzión belül hasonló, egymással jelentéstartalmilag kapcsolódó alcsoportokat mutatnak, melyek elmélyítik és árnyalják a négy fő csoport munka-boldogsággal összefüggő értelmezési lehetőségeit. A fő dimenziókat és alkategóriáit részletesen az alábbiakban mutatjuk be.

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

Boldogság dimenziók és kategóriák	Példamondatok a résztvevők nyers válaszaiból
Eredmények, sikerek (37,9%)	
eredményesség, feladatmegoldás – 28%	„Az eredmény a lehető legmaximálisabb.” „Amikor egyértelműen kimutatható, kézzel fogható eredményeket érek el.” „A rám bízott feladatokat elvégzem.” „Sikeres feladatmegoldások során.”
kompetenciaérzet – 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 ért el 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.”
A munka értékelése (22,9%)	
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 megdicsérik, hogy jó órát tartottam.”
szervezeti tagság – 6%	„Ha fontosnak tartják a munkámat, és érzetik velem, hogy amit csinálok, 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.”

3. táblázat folytatása

Boldogság dimenziók és kategóriák	Példamondatok a résztvevők nyers válaszaiból
	Munkaélmény jellemzők (20,8%)
gyerekek jóllét-érzete – 31%	„Ha a gyerekek jól érzik magukat az óránom.” „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 üdvözölnék.” „Ha érzem a szeretetüket, bizalmukat, a ragaszkodásukat.” „Ha hiányolnak a diákok, amikor esetleg hiányzom.” „Ha kiérdemeltem a diákok bizalmát.”
kollégák és munkahelyi légkör – 35%	„Kollégákkal kialakított jó kapcsolat.” „...szívesen vagyok a munkatársaimmal, valóban a második családom.” „Ha a munkahelyi légkör 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.”

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* alcsoport jelentéstartalmilag főleg a már megvalósult, elért, lezárult eredményeket takarja, melyek direkt vagy indirekt módon is tetten érhetők. Ezek mintegy visszaigazolással szolgálnak a jól végzett munkáról, és erősítik a pedagógus jóllét-érzetét, hiszen a pozitív eredmények hatással vannak nemcsak 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 nemcsak 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 nemcsak a visszatekintést, de a jellel kapcsolatos és a jövőre kiható bizakodást is. Mindez pedig a jóllét-érzet folytonossága és fennmaradása szempontjából mindenképpen meghatározó.

A negyedik alcsoportban a siker motívumával kapcsolatban megjelenik egy *általános* szint, egy másik pedig kifejezetten a *szakmai* oldallal van 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 nemcsak 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

A 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. Robusztusságát az is kifejezi, hogy nemcsak 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 kategória 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 nevelők) 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 választással képviseltetik ugyan magukat, de az értékeléshez kapcsoltan még árnyaltabb értelmezési lehetőséget jelentenek. Ide tartozik az *anyagi elismerés, jutalom* is, mely utóbbihoz hozzátartozik természetesen a fizetés is. Igaz, hogy ebbe a kategóriába kevés tartalom esett, de azért említjük meg, hogy kihangsúlyozzuk, 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.

A 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 meghatározója. 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 boldogságélményében, 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 kompetenciaköréhez 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 tulajdonképpen egyik kulcsfeladata, mely magában foglalja az óra eredményességét jelentő ismeret- és tudásátadás 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 kategória a tanítás alatti és az elért eredményhez kapcsolódó, élményt adó, pozitív érzelmeket keltő tevékenységeket fed 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 áramlatélményhez, 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 áramlatélménnyel és értelemadással járó aspektusa is. Ez a dimenzió nagyon jól reprezentálja (tágabban) az iskolai élet és (szűkebben) a tanár-diák diád lényegi elemeit, melyek nemcsak a gyerekeknek, de a pedagógusnak is az öröm, a 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, bizalomteli miliőt 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 TARTALMI KATEGÓRIÁK ÖSSZEVETÉSE A PERMA-MODELLEL

A fentebb kifejtett főbb kategóriák hasonlóságot mutatnak a már korábban hivatkozott autentikus boldogság elmélettel és a PERMA-moddal (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 tartalom-elemzési kategóriákkal, akkor elég nagy hasonlóságot fedezhetünk fel.

A mi esetünkben az első markáns dimenzió az eredmények és sikerek, mely fő kategória a PERMA-modell *teljesítmény* faktorával vonható párhuzamba, s amelyet nagyban meghatároz az eredményesség, a konkrét, elért sikerekkel járó kompetenciaérzet. A második, 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 harmadik, munkaélménynek elnevezett kategória, alkategóriáival együtt az *értelmes, jelentéstartó* 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. 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-moddal is párhuzamba állítható, hiszen ha nem is teljes egészében feltethető 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 sem lehet felelős a munka-boldogságért.

A boldogság kérdőív eredményei és összefüggései a háttérváltozókkal

Az adatgyűjtés során a pedagógusok Lyubomirsky és Lepper (1999) 4 tételű boldogság kérdőívét (SHS) is kitöltötték. 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 gyerekek száma és a munkaviszony, valamint a munkával és élettel való elégedettség, az általános egészségi állapot és a munkahelyi stresszel összefüggésben. Eredményeinket az alábbiakban összegezzük.

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). Fontos megjegyezni, hogy a kérdőív utolsó kérdése negatív megfogalmazású, így ezt fordított pontozással vettük figyelembe az eredményszámításnál, hogy az értelmezésnél mind a négy tétel esetében a magasabb pontszám a nagyobb szintű boldogságot jelentse. A globális boldogság mutató (1–4 item) átlaga 5,49 lett 0,98-as szórással. Az egyes tételek átlagértékei ugyan a globális mutató értéke körülílik, de érdemes megemlíteni, hogy amikor másokhoz viszonyítva kellett az egyéneknek önmaguk boldogságát/boldogtalanságát megítélni, akkor alacsonyabb értékeket adtak, mint amikor csak a személyes boldogságukat értékelték. Az egyes tételek átlagértékeit a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat. Az SHS kérdőív tételenkénti és globális mutatójának leíró statisztikája

	Minimum	Maximum	Átlag	Szórás
SHS01	3,00	7,00	5,67	0,88
SHS02	1,00	7,00	5,64	1,06
SHS03	1,00	7,00	5,08	1,32
SHS04	1,00	7,00	5,57	1,53
Globális boldogság mutató			5,49	0,98

A globális boldogság mutató szórását figyelembe véve elmondhatjuk, hogy a vizsgált mintán belül vannak olyan pedagógusok, akik a minta átlagához (5,49) képest boldogabbnak, illetve boldogtalanabbnak vallják magukat. Ugyanis, ha a vizsgált minta átlagát figyelembe véve kialakítjuk a szórásstartomány felső és alsó értékét (meghatározva az egyszeres szórásövezetet, ami a +1SD és a -1SD közti terület, és 4,51–6,47 pont közé esik), akkor azt láthatjuk, hogy a megkérdezett pedagógusok 16%-a (48 fő) az átlagnál is boldogabb, míg 13%-a (39 fő) viszont boldogtalanabb.

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

5. táblázat. A boldogság más tényezőkkel (**p < 0,001)

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

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 ($p < 0,05$):

- a 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 munkastresszt, boldogabbak, mint akik enyhe ($p = 0,001$) vagy erős stresszt ($p = 0,000$) élnek át a munkájuk során,
- a kiváló egészségi állapottal rendelkezők boldogabbak, mint akiknek csak elfogadható ($p = 0,000$) vagy jó az egészségük ($p = 0,011$), 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 boldogságtényezők feltárását tűztük ki célul. Ennek érdekében egyrészt kvalitatív (tartomelemzést), másrészt kvantitatív módszert (kérdőív felvételt) alkalmaztunk. A közel 300 válaszadótól nyert eredmények elemzése során fény derült arra, hogy a pedagógiai munkával összefüggő boldogság megélésében több tényező is szerepet kap. Az általunk feltárt dimenziók és a statisztikai elemzéssel nyert eredmények azt erősítik meg, hogy a munka-boldogság ugyan szubjektív szinten megélt élménynek tekinthető, de nemcsak a munkavégzés közben átélt belső élményeknek, hanem a munkával kapcsolatos, kívülről érkező értékeléseknek, az elért eredményeknek, valamint a társas tényezőknek egyaránt markáns szerepük van a munkához köthető boldogság kialakulásában és fennmaradásában.

A munkával kapcsolatban megélt boldogság legmeghatározóbb tényezői az elért eredmények és sikerek. Ebbe a kategóriába 255 tartalmi egységet tudtunk 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 eléréséhez, és illeszkedik a szervezetbe. Érdekes, hogy ezen fő dimenzióon 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 megalapozói 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 és DeNisi, 1996; Eccles és 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 teljesít-

ményre. 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, nemcsak 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 nemcsak a tartós elégedetlenséget, a munka értelmének elvesztését, de akár a kilépési szándékot is megalapozhatja (Lambert, Hogan és Barton, 2001; Blau és Boal, 1989). A munkához köthető értékeléseknek, az általuk keltett érzelmeken keresztül, fontos szerepük van a boldogság, jóllét alakulásában, ahogy ennek jelentőségét Seligman (2011) PERMA-modelljének pozitív érzélem 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, és amely hasznos nemcsak önmaga, de mások számára is. Az áramlatélményhez hasonló átélést jelent ez (Csikszentmihalyi és LeFevre, 1989), de nemcsak 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, érdeklődnek, 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 boldogságtényezőnek 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 alakulásában 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 jelentenek a pedagógusok számára (Spilt, Koomen és Thijs, 2011). De nemcsak 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 vannak 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 boldogságmérő (SHS) kérdőív egymintás t-próba alkalmazásával nyert eredménye szerint a munkával kapcsolatban megélt globális boldogság, a neutrális, fix (4,00) értékkel való összehasonlítása során, szignifikánsan magasabb értéket kapott (átlag: 5,49; $p = 0,000$). A pedagógusok így összességében, önbeszámolóik alapján, igazából boldognak tartják magukat. Részleteiben azt láthattuk, hogy az átlagtól egyszeres szórásövezetbe a pedagógusok 71%-a, azaz több mint kétharmada esett, s összesen nem volt egyharmad (29%), akik az átlagnál magasabb, illetve alacsonyabb tartományba tartoztak volna – vagyis összesen 29% vallotta magáról, hogy a minta átlagánál boldogabb (16%), illetve boldogtalanabb (13%). Összességében, a kérdőív eredményét tekintve megállapíthatjuk, hogy kicsi azon pedagógusok aránya, akik akár pozitív, akár negatív irányban eltérnek a vizsgált minta átlagos boldogság szintjétől.

A kvalitatív és a kvantitatív vizsgálati eredmények együttes értelmezésében azt érdemes kihangsúlyozni, hogy ahogy a kérdőív fentebb bemutatott eredménye mutatja, a pedagógusok 87%-a legalább átlagos mértékben boldognak tartja magát a munkájában. Ez örvendetesen magas arány. Az pedig, hogy milyen tényezők azok, melyek a munka-boldogságot megalapozzák és lehetővé teszik, a tartalomelemzéssel kerültek felszínre. S bár összefüggés vizsgálatot nem tudtunk végezni az eredmények között a két vizsgálat jellegbeli eltérése miatt, de felvetéssel élhetünk arra vonatkozóan, hogy a kvalitatív elemzés során felszínre került tényezők (siker, visszajelzés, munkaélmény, társas kapcsolatok) lesznek a kérdőív által mért, globálisan megélt, munkához kapcsolódó boldogság legmeghatározóbb tényezői. Ezt arra alapozzuk, hogy a megkérdezés kontextusa ugyanaz volt, vagyis a kvalitatív részben a munka során megélt, a munka-boldogságukat megalapozó tényezőket gondolták végig a kitöltők, míg a kérdőívben a maguk által leírt, munkára vetített jellemzőket szem előtt tartva ítélték meg a saját boldogság szintjüket (a kérdőív tételei mentén egyrészt egyéni szinten, másrészt másokkal összehasonlítva).

Vizsgálva a boldogságot más tényezőkkel (nem, családi állapot stb.) összefüggésben, korábbi tanulmányok eredményeihez képest mi sem kaptunk meglepő eredményeket (pl. Lyubomirsky, Sheldon és Schkade, 2005). Eszerint a női pedagógusok boldogabbak férfi kollégáiknál. Ennek hátterében sokféle tényező (pl. nemi szerepek, szocializáció, munkahelyi jellemző) állhat, melyeket nem tudunk sorra venni, de szerepet kaphat ebben például a nők esetében a munkahelyi társas élet nagyobb jelentősége, vagy a férfiak esetében az elvárásoknak való nagyobb mérvű megfelelni akarás. További vizsgálatokkal a kvalitatív elemzéssel feltárt tényezők szerepét is lehetne a nemi különbségek vonatkozásában vizsgálni, többek között, hogy a munkahelyi sikerek megélésének, a munkáról kapott formális vagy informális visszajelzéseknek milyen szerepe lehet a két nem munka-boldogság élményének alakulásában.

Azt is láthattuk, hogy a tartós kapcsolatban, házasságban élők boldogabbak az egyedül élőknél. A kiegyensúlyozott családi háttér olyan erőforrás, mely biztos alapokat nyújt a munka során megélt nehézségek leküzdéséhez, de a sikerek és örömök megsztása szempontjából is kiemelt jelentőségű. A tartalomelemzésben az egyik legfon-

tosabb feltárt boldogságtényező a társas kapcsolatok voltak, melyek nemcsak családi, hanem munkahelyi kontextusban is lényegesek. A megfelelő társas közeg és támasz ugyanis egyfajta protektív faktorként is funkcionálhat, mely nemcsak a stresszel való megküzdésben, de a mentális egészség és jóllét szempontjából is jelentős szerepet kap (Bradley és Cartwright, 2002). Ha gazdag és támogató szociális közegben élünk és dolgozunk, akkor bármilyen problémával szembesülünk, nem maradunk magunkra, és számtalan formában segítséget, támogatást kaphatunk (pl. érzelmi támasz, információ, tanács), mely nyilvánvalóan kihathat a jóllét-érzetünkre is.

További eredményünk szerint a munka-boldogság szempontjából nemcsak a családi állapotnak, de annak is van jelentősége, hogy a pedagógusoknak van-e gyerekük és hány gyerekük van: a többgyermekesek boldogabbak az egygyermekeseknél és a gyermekteleneknél. A gyerekek sok pozitív érzelmi töltetet hoznak: a velük való foglalatosság, a gondoskodás, a sok közös élmény. A pedagógusok a munkahelyükön is gyerekek között vannak, s ahogy a tartalomelemzésben láttuk, a gyerekek öröme, sikere, a velük való kapcsolat szintén nagyon markáns boldogságtényező a pedagógiai munkában. Így nemcsak a családban, de a munkahelyen is, a gyerekekkel való foglalkozás a boldogság megélésének az egyik legbiztosabb forrása.

A boldogság és az étellel, valamint a munkával való elégedettség között is kapcsolatot találtunk. Ez evidensnek tűnik, s megszámlálhatatlan kutatási eredmény támasztja alá. Ha elégedettek vagyunk az életünkkel, akkor boldogabbnak is érezzük magunkat (Diener, 1984). Ugyanez elmondható a munkaelégedettséggel kapcsolatban (Page és Vella-Brodrick, 2009). Ha a munkánk során sikereket élünk meg, jó munkahelyi közösségben dolgozhatunk, elismerik a teljesítményünket, s élvezzük a feladatainkat, akkor mindez elégedettséghez vezethet. Későbbi kutatási témaként érdemes lenne konkrétan megvizsgálni, hogy a tartalomelemzés során felszínre került ezen tényezők milyen specifikusabb összefüggést mutatnak az étellel és/vagy a munkával kapcsolatos elégedettséggel.

Nem utolsósorban, eredményeink szerint, a munkastressz és az egészség is kapcsolatban van a munka-boldogsággal. Az alacsonyabb szintű munkastressz és a minél jobb fizikai egészségállapot meghatározó a szubjektív jóllét szempontjából és vice versa. Alacsonyabb stressz és magasabb jóllét szint mellett csökken a betegségek iránti fogékonyság, erősödnek az immunfunkciók, és a betegségekből való felgyógyulás is gyorsabb lesz (Heidrich, 1993). Ha kevésbé stresszesek, valamint egészségesegek vagyunk, az lehetővé teszi kapcsolataink működtetését (nem izolálódunk betegség miatt), a megfelelő mindennapi munkavégzést, a nehézségekkel szembeni rugalmas alkalmazkodást és megküzdést. Hogy a stressz és az egészségi állapot különböző szintjei milyen árnyaltabb összefüggést mutathat a munka-boldogsággal, érdemes tovább vizsgálni.

Összegezve azt fogalmazhatjuk meg, hogy a munkahelyen megélt boldogságot nagyon sok olyan tényező befolyásolhatja (pl. nem, gyerekek száma, munkastressz mértéke, általános egészségi állapot), melyeket, többek között, a munkaszervezés, a vezetői visszajelzés és értékelés gyakorlata szempontjából, de a jövőben a munkahelyi jóllét és boldogság növelésére irányuló programok célcsoportjának meghatározásában és a tartalom kidolgozásában is érdemes figyelembe venni.

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 nemcsak a pedagógusok számára, 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 boldogságtényezőre koncentrálna, 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 és Clifton, 2001; Peterson és 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 egyénhez, mely eredményeként a munkájában kiteljesedik, és kompetenciaérzete növekszik.
3. A munkafeladatok és a munkavállaló jellemzőinek nagyobb fokú illesztése, melynek egy lehetséges módszere a „job crafting” (Wrzesniewski és 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 megoldásfókuszú, 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 mtsai, 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 vizsgálat támasztja alá a pozitív pszichológiai intervenciók programok eredményességét, hosszú távú hatását, munkahelyi környezetben is (Meyers, Woerkom 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, 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.

Végül említést teszünk vizsgálatunk korlátairól és a lehetséges továbblépési lehetőségekről. Kutatásunk alapvető célja a pedagógiai munka boldogságtényezőinek feltárása, valamint a pedagógusok globális boldogságának vizsgálata volt. Ennek megfelelően heterogén mintát választottunk, így nem rajzolódtak ki a különböző pedagógiai munkakörök specifikus boldogságfaktorai. Másrészt, eredményeink és megállapításaink kifejezetten a pedagógusokra vonatkoznak, így nem tudhatjuk, hogy ezek a tényezők vajon más munkakörökben is relevánsak lehetnek vagy sem. Továbblépési lehetőségként, éppen ezért, a különböző munkakörökben dolgozók munka-boldogság tényezőinek feltárása és összehasonlítása lehet egy új vizsgálati célkitűzés.

IRODALOM

- 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.
- 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.
- Blau, G., & Boal, K. (1989). Using job involvement and organizational commitment interactively to predict turnover. *Journal of Management*, 15(1), 115–127.

- 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.
- Bradley, J. R., & Cartwright, S. (2002). Social Support, Job Stress, Health, and Job Satisfaction Among Nurses in the United Kingdom. *International Journal of Stress Management, 9*(3), 163–182.
- Bricheno, P., Brown, S., & Lubansky, R. (2009). *Teacher Wellbeing: A Review of the Evidence*. London: Teacher Support Network.
- 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.
- 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.
- Buckingham, M., & Clifton, D. O. (2001). *Now, Discover Your Strengths*. New York: Free Press.
- Burke, R. J., & Greenglass, E. (1995). A longitudinal study of psychological burnout in teachers. *Human Relations, 48*, 187–202.
- 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.
- 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.
- 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.
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (1978). *Understanding Executive Stress*. London: Macmillan.
- 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.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikszentmihalyi, M., & LeFevre, J. (1989). Optimal experience in work and leisure. *Journal of Personality and Social Psychology, 56*, 815–822.
- 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.
- 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>
- Deutsch Sz., Fejes E., Kun Á., & Medvés D. (2015). A jóllétet meghatározó tényezők vizsgálata egészségügyi szakdolgozók körében. *Alkalmazott Pszichológia, 15*(2), 49–71.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542–575.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2002). Will money increase subjective well-being? *Social Indicators Research, 57*, 119–169.
- Diener, E., Sandvik, E., & Pavot, W. (1991). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. In Strack, F., Argyle, M., & Schwartz, N. (Eds.), *Subjective Well-being: An Interdisciplinary Perspective* (119–139). Oxford, UK: Pergamon.
- Dutton, J. E. (2003). *Energize Your Workplace: How to Create and Sustain High-Quality Connections at Work*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dutton, J. E., & Ragins, B. R. (2007). *Exploring Positive Relationships at Work*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review Psychology*, 53, 109–132.
- Emmons, R. A. (1986). 'Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being', *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1058–1068.
- 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.
- 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
- Freedman, J. (1978). *Happy People: What Happiness Is, who Has It, and Why*. New York: Hartcourt Brace Jovanovich.
- George, J. M. (1991). State or trait: Effects of positive mood on prosocial behaviors at work. *Journal of Applied Psychology*, 76, 299–307.
- 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), 99–118.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- Hamvai Cs., & Pikó B. (2008). Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, 108(1), 71–92.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811–826.
- Headey, B., & Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 731–739.
- Headey, B., & Wearing, A. (1990). Subjective well-being and coping with adversity. *Social Indicators Research*, 22, 327–349.
- Heidrich, S. M. (1993). The relationship between physical health and psychological well-being in elderly women: A developmental perspective. *Research in Nursing and Health*, 16(2), 123–130.
- Herman, A., Gottfredson, R. K., & Joo, H. (2012). Delivering Effective Performance Feedback: The Strengths-Based Approach. *Business Horizons*, 55(2), 105–111.
- 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.
- Holecz A., & Molnár Sz. (2014). Pedagógusok pozitív pszichológiai tükörben: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra*, 10, 3–14.
- 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.

- 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.
- Juster, F. T., & F. P. Stafford (1985). *Time, Goods, and Well-Being*. Institute for Social Research: Ann Arbor, MI.
- 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.
- Kahneman D., & Riis, J. (2005). Living, and thinking about it: two perspectives on life. In F. A. Huppert, N. Baylis, & B. Keverne (Eds.), *The Science Of Well-Being*. (285–304). Oxford University Press: Oxford.
- Kinman, G., Hindler, C., & Walsh, S. (2004). 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* (27). Letöltve: 2015. 08. 04-én: <https://www.teachersupport.info/sites/default/files/downloads/TSN-teacher-wellbeing-research-of-the-evidence-2009.pdf>
- 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.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243.
- Kopp M., & Skrabski Á. (2008). Kik boldogok a mai magyar társadalomban? In Kopp Mária (szerk.), *Magyar lelkiállapot 2008. Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban* (73–79). Budapest: Semmelweis Kiadó.
- Krippendorff, K. (1995). *A tartalomlemzés módszertanának alapjai*. Budapest: Balassi Kiadó.
- 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.
- Layard, R. (2007). *Boldogság. Fejezetek egy új tudományból*. Győr: Lexikon Kiadó.
- 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.
- Lyubomirsky, S. & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137–155.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, 9, 111–131.
- Lyubomirsky, S., King, L. A., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, 803–855.
- 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.
- 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.
- Mogilner, C., Kamvar, S., & Aaker, J. (2011). The Shifting Meaning of Happiness. *Social Psychological and Personality Science*, 2(4), 395–402.
- Myers, D. G. (1992). *The Pursuit of Happiness*. New York: William Morrow.
- Oláh A. (2011). Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Magyar Tudomány*, 6, 665–677.

- 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.
- Ónody, S. (2001). Kiegészítő tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 51/5, 80–85.
- Page, K. M., & Vella-Brodick, D. A. (2009). The 'What', 'Why', and 'How' of employee well-being: A new model. *Social Indicators Research*, 90, 441–458.
- Paksi, B., & Schmidt, A. (2006). Pedagógusok mentálhigiénés állapota. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(6), 48–64.
- 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.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Petróczi E., Fazekas M., Tombácz Zs., & Zimányi M. (1998). A kiegészítő jelensége pedagógusoknál. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3, 429–441.
- Price, R. H., & Hooijberg, R. (1992). Organizational exit pressures and role stress: Impact on mental health. *Journal of Organizational Behavior*, 13, 641–651.
- 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.
- 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.
- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing-Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, 29, 8–17.
- Salavecz Gy., Neculai, K., & Jakab E. (2006). A munkahelyi stressz és az élnélküliség szerepe a pedagógusok mentális egészségének alakulásában. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 7(2), 95–109.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish – élj boldogan! A boldogság és a jól-lét radikálisan új értelmezése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
- Seligman, M. E. P. (2007). *Az autentikus életöröm. Az új pozitív pszichológia alkalmazása erősségeid tartós kibontakoztatásához*. Budapest: Profil Training.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410–421.
- 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>
- Sherlock-Storey, M., Moss, M., & Timson, S. (2013). Brief coaching for resilience during organizational change – an exploratory study. *The Coaching Psychologist*, 9(1), 19–26.
- Singh, K., & Billingsley, B. S. (1996). Intent to stay in teaching. *Remedial & Special Education*, 17(1), 37–48.
- Sirota, D., Mischkind, L. A., & Meltzer, M. I. (2005). *The Enthusiastic Employee*. Upper Saddle River: Wharton School Publishing.
- Smith, M., & Bourke, S. (1992). Teacher stress: Examining a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 8, 31–46.
- 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.
- 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.

- 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.
- Torma B. (2013). Pedagóguspályák. Utak és lehetőségek a kiegészítés és szakmai kiteljesedés között. *Alkalmazott Pszichológia*, *13*(3), 7–25.
- 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.
- Tuettemann, E., & Punch, K. F. (1992). Teachers' psychological distress: the ameliorating effects of control over the work environment. *Educational Review*, *44*(2), 181–194.
- 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.
- Warr, P. (1990). The measurement of well-being and other aspects of mental health. *Journal of Occupational Psychology*, *63*, 193–210.
- 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.
- 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.

HAPPINESS FACTORS IN THE WORK OF EDUCATORS

KUN, ÁGOTA – SZABÓ, ANETT

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 297 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 of teachers' on-the-job happiness: results and success, assessment of and feedback on their work, workflow, and social relationships. 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*