

BUDAPESTI MŰSZAKI ÉS GAZDASÁGTUDOMÁNYI EGYETEM

Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar

Ergonómia és Pszichológia Tanszék

A hálatudatosság és a munkahelyi jóllét kapcsolata pedagógusok körében

Készítette: Hajdu Márton László

Pszichológia MA

Munka- és szervezetpszichológia specializáció

Konzulens: Balogh Blanka

PhD hallgató

Tudományos Diákköri Konferencia

2021

Tartalomjegyzék

Tartalomjegyzék	1
Absztrakt	2
1. Bevezetés	3
2. Elméleti áttekintés	3
2.1. Hála	3
2.2. Hálaival kapcsolatos intervenciók	4
2.3. Kiegészítés	5
2.4. Pedagógusok jólléte	6
2.5. Tanár-diák kapcsolat	8
2.6. Hála az oktatásban	11
2.7. Különböző oktatási szintek	12
3. Hipotézisek	13
4. Módszer	13
4.1. Minta	13
4.2. Méréseszközök	16
4.3. Eljárás	16
5. Eredmények	16
5.1. Kérdőívek	16
5.2. Hálanaplók tartalmi elemzése	22
5.2.1. Általános megfigyelések	22
5.2.2. A kitöltők életkor és oktatási szint szerinti összehasonlítása	24
6. Diskusszió	26
7. Limitációk	29
8. Irodalomjegyzék	30

Absztrakt

A tanárok és óvónők komoly leterheltséggel dolgoznak, a kiégés gyakori közöttük, mindeközben óriási befolyással bírnak a gyerekek fejlődésére – ezért fontos, hogy aktívan foglalkozzunk a mentális állapotukkal.

A hála az egyik leggyakrabban átélt pozitív érzelem, melynek rendszeres megjelenése segíti az egyén pszichológiai erőforrásainak és társas kapcsolatainak fejlődését (Fredrickson, 2004). Továbbá, pozitív kapcsolatban áll az instrumentális és érzelmi társas támogatással, a növekedéssel, az aktív megküzdéssel és a tervezéssel (Watkins és mtsai, 2003). A személyek közti kapcsolatok és a társas támogatás védőfaktort jelentenek a kiégés ellen (Szabó és Jagodics, 2016).

Több, mint 150 fős mintán, online kérdőívsomag használatával végzek kvantitatív vizsgálatot. Továbbá 10 fő kvalitatív vizsgálatot folytatok, mely során egy héten keresztül vezettek hála naplót.

A kutatás kvantitatív részét képező kérdőívsomagban használt mérőeszközök: The Gratitude Questionnaire (GQ-6; McCullough és mtsai, 2002) Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőív (MSPSS; Zimets mtsai, 1988), Munkahelyi PERMA Kérdőív (Kern, 2013), Maslach Burnout Inventory – Educator Survey (Maslach és mtsai, 1986). A kvalitatív vizsgálatban a résztvevők két héten keresztül rögzítenek minimum 5 dolgot, amiért aznap hálásak tudtak lenni – az eredményeket grounded theory tartalomelemzési módszerrel elemzem.

A hála pozitív együtt járást mutat a munkahelyi jólléttel és a társas támasszal. A munkahelyi jóllét negatívan korrelál a kiégéssel. Az oktatási szintek között nincs különbség kiégés tekintetében. Életkort tekintve az idősebbek általánosan nagyobb jóllét és kisebb kiégés eredményeket mutattak, mint a fiatalbbak. A naplók alapján elmondható, hogy a leginkább a diákokkal kapcsolatos hálát fejezték ki, majd a kollégákkal kapcsolatos hálát. Ezt követte a munkahelyi sikerek és apróságokkal kapcsolatos válaszok.

A hála gyakorlása a pedagógusok körében hozzájárulhat, hogy a tanárok és óvónők munkahelyi jólléte és elégedettsége növekedjen, valamint csökkenjen a kiégés.

Kulcsszavak: hála, kiégés, munkahelyi jóllét, társas támasz

1. Bevezetés

A hála az egyik leggyakrabban átélt pozitív érzelem, melynek rendszeres megjelenése segíti az egyén pszichológiai erőforrásainak és társas kapcsolatainak fejlődését (Fredrickson, 2004). A hála erősen összefügg az instrumentális és érzelmi társas támogatással, a növekedéssel, az aktív megküzdéssel és a tervezéssel (Watkins és mtsai, 2003). A magasabb munkahelyi jólléttel rendelkező tanárok sokkal több pozitív érzelmet élnek át, magasabb az énhatékonyságuk, minőségibbek a munkahelyi kapcsolataik, a munkájukban magas bevonódást és jelentésteliséget élnek át. Ezek visszahatnak a tanár-diák kapcsolatra és az osztály klímájára is egyaránt. A tanárok és óvónők komoly leterheltséggel dolgoznak, a kiégés gyakori közöttük, mindeközben óriási befolyással bírnak a gyerekek fejlődésére – ezért fontos, hogy aktívan foglalkozzunk a mentális állapotukkal. A hála témája személyesen is nagyon közel áll hozzám, hiszen megtapasztaltam már számos pozitív hatását a hálanapló írásának, emellett korábban személyiséglelektan műhelymunkámban szállón élő hajléktalanokat vizsgáltam a hála kapcsán.

2. Elméleti áttekintés

2.1 Hála

A pozitív pszichológia megjelenésével sokkal inkább előtérbe kerültek a pozitív érzelmek, valamint az értelmes és tartalmas élet jellemzőinek kutatása. Az irányzat célkitűzése az, hogy az emberek építsék az erősségeiket, ne csak a hibáikat korrigálják (Duckworth, Steen és Seligman, 2004). Fredrickson „Broaden and Built” elméletében leszögezi, hogy a pozitív érzelmek gyakori átélése növelik a személy figyelmi kapacitását és pozitív változásokat indítanak el a személyiségben (Fredrickson, 2004). A pozitív érzelmek erősítik az egyén reziliencia képességét és csökkentik a kardiovaszkuláris megbetegedések veszélyét (Tugade & Fredrickson, 2004).

A hála az egyik leggyakrabban átélt pozitív társas érzelmünk (Nagy, 2013). Emmons a hála két különböző típusát különbözteti meg. Az aktuálisan megélt hála egy diszkrét érzelmi állapot (state). Ezzel szemben az egyének személyiségében rejlő stabil vonást (trait) diszpozicionális hálának nevezi. Bár egy ember aktuálisan átélheti a hála érzését, és ki is fejezheti, ettől még nem lesz alapjában véve hálatelt személyiség (Emmons, 2004).

A hála érzete során kétlépcsős folyamat megy végbe. Először felismerjük a pozitív történéseket, eközben felismerjük, hogy ezek a történések egy külső forrásból származnak (Emmons, 2004). Kiemelt fontosságú a másik fél megértése. Mindkét személy számára

szükséges a másik érzelmi állapotának átélése. Eképpen a hálát „empátiás emóciónak” tekinthetjük (Emmons és Shelton, 2002).

A hála pozitív kimenetellel bír az emberi kapcsolatokra., elősegíti a proszociális viselkedést és megelőzi a destruktív interperszonális viselkedést. Gyakran együtt jár a másakra való érzékenységgel és figyelemmel (McCullough, Emmons és Tsang, 2002).

Wood szerint „*a diszpozicionális hála egy tágabban értelmezhető életszemlélet (life orientation). Hatására észre vesszük és értékeljük a világ pozitív oldalát és eseményeit személyes és transzcendens szinten.*” (Wood és mtsai, 2008). Emmons ezt úgy egészíti ki, hogy „*a diszpozicionális hála egy általános tendencia arra vonatkozóan, hogy felismerjük azt, hogy más jótette szerepet játszik pozitív élményeinkben és pozitív érzellemmel reagálunk.*” (Emmons, 2009 idézi Nagy, 2013)

Fredrickson kihangsúlyozza azt, hogy a hála pozitív érzelmeiként hosszútávon bővíti a személyek pszichológiai és szociális erőforrásait, és kitágítja a gondolkodási módjukat (Fredrickson, 2004). McCullough és munkatársai kifejlesztettek egy hat kérdésből álló hálakérdőívet, a GQ-6-t. Azt találták, hogy azok az emberek, akik magasabb pontszámot érnek el a hálakérdőíven, azok sokkal gyakrabban számolnak be pozitív érzelmekről, étellel való elégedettségéről, optimizmusról és kevésbé depressziósak, stresszesek. Továbbá a magasabb hálateltséggel rendelkező emberek nagyobb intenzitással élik meg a pozitív érzelmeiket, magasabb az étellel való elégedettségük és a vitalitásuk (McCullough és mtsai, 2002).

A pozitív pszichológiai vonások, mint a hála is, nem csak a jobb közérzetet javítják, de aktiválják az intrinzik motivációnkat is, hogy jobban teljesítsünk. Segít, hogy jobban teret nyerjenek az erősségeink és bennünk rejlő potenciálok (Seligman és Csíkszentmihályi, 2000). 24 pozitív pszichológiai vonás közül a hála jósolja be a leghatékonyabban az egyén jóllétét (Kaufman, 2015). A hála pozitív kapcsolatban áll mind az érzelmi, mind az instrumentális társas támogatással, valamint az aktív megküzdéssel és tervezéssel is (Watkins és mtsai, 2003).

A hála pozitívan hat a munkahelyi környezetre is. A magasabb hála szinttel rendelkező munkavállalók sokkal inkább fókuszálnak a munka és a munkahelyi események pozitív oldalára, és így könnyebben használnak pozitív stratégiákat, hogy a megküzdjenek a munkahelyi kihívásokkal (Fehr és mtsai, 2017). Kutatások bizonyították, hogy a hála hatékonyan csökkenti a munkavállalók szorongását, érzelmi kimerültségét, a munkahelyi stresszt, valamint növeli a munkával való elégedettséget (Lee és mtsai., 2018).

2.2 Hálával kapcsolatos intervenciók

A pozitív pszichológia szakértői egyetértenek abban, hogy elköteleződéssel járó, egyszerű, gyakori erőfeszítést igénylő feladatok sokkal hatékonyabban növelik a jóllétet, mint a körülmények megváltoztatására tett lépések (Sheldon & Lyubomirsky, 2006).

A hálateltség nem spontán jelenség. Fenntartott fókusz és erőfeszítés szükséges hozzá az egyén részéről (Emmons & Shelton, 2002). A hálakutatások egyik fontos eleme a mindennapi hála mérése. Emmons és McCullough vizsgálatában egyetemisták 10 héten keresztül vezették naplószerűen az érzelmeiket, a testi tüneteiket, a gyógyszerszedésüket és a megküzdő viselkedésüket. A résztvevők harmada minden héten leírt 5 olyan dolgot vagy körülményt, ami foglalkoztatta őket. A következő harmadnak 5 káros, vagy stresszel járó dolgot kellett írnia, míg a harmadik harmadnak pedig 5 dolgot, amiért hálásak voltak. Az a csoport, mely a hálas dolgokra fókuszált, sokkal jobban érezte magát és a jövőre vonatkozóan optimistább volt (Emmons és Crumpler, 2000). A jó dolgokra való koncentráció fokozza a jóllét érzését. Egy következő kutatásban az eredmény hasonló volt: a hálas emberek optimistábbak voltak, jobban tudtak kapcsolódni másokhoz és jobban élvezték az életet. Ebben a kutatásban heti bontás helyett napi bontást néztek, és ez sokkal intenzívebb eredményeket hozott. Szélesebb skálán lehetett megállapítani a jóllét feltételeit. Kutatásuk második felében a két hetet felemelték három hétre. Itt a válaszadók közelebbi kapcsolatai is jobban előtérbe kerültek (Emmons és McCullough, 2003).

A hála naplózás növelheti a pozitív érzelmeket (Emmons & McCullough, 2003), és az étellel való elégedettséget (Chan, 2013). Lyubomirsky hat hetes kedvesség kutatásában az egyik csoportnak egy nap ötször, míg a másiknak egy héten kellett ötször összeszedni kedves történeteket. Itt egyértelműen a napi bontású csoport volt boldogabb a folyamat végeztével (Lyubomirsky és mtsai, 2005).

2.3 Kiegészítés

A tanárok az egyik leginkább veszélyeztetett csoport, akiket a munkahelyi stressz és a kiegészítés fenyeget. A burnout szindróma egy fokozott nyomás és stressz következtében kialakult tünetegyüttes, amely teljes fizikai, mentális és pszichikai kimerüléssel jár (Freudenberger, 1989). Ennek az állapotnak három dimenzióját azonosították. Az *érzelmi kimerültség* során az egyén, más emberekkel történő intenzív kapcsolat után teljesen kimerültnek érzi magát érzelmileg. A *deperszonalizáció* során negatív attitűd alakul ki mások irányába, amiből az a jelenség fakadhat, hogy az illetőt tárgyként kezeli a másik személyt. A harmadik dimenzió a *személyes teljesítmény* csökkenése. Ilyenkor az egyén a munkája során csökkent kompetenciát

észlel önmagában, kevésbé észleli sikeresnek a teljesítőkéességét. E tüneteket legfőképpen olyan személyek körében tudták azonosítani, akik emberekkel dolgoznak, főképp a segítő szakmákban (Maslach, Jackson & Leither, 1996). A tanárok érzelmi kimerülését növelik a gorombán, vagy nem kívánt módon viselkedő diákok (Jiang és mtsai, 2017), a tanított órák mennyisége és az adminisztratív terhek (Schmidt, Klusmann, Lüdtke, Möller, & Kunter, 2017).

A kiégés hatással van a tanárok oktatási módszereire. Például negatívabban viszonyulnak az alternatív gondolkodási stratégiák támogatásában (Ransford és mtsai, 2009). A diákok teljesítménye átlagon alul van, ha érzik a tanár érzelmi kimerülését (Arens és Morin, 2016).

A kiégés lehetséges védőfaktorai között találjuk a pozitív munkahelyi klímát, mely segíti mind az egyén fejlődését, mind a személyek közötti kapcsolatok minőségét (Ceyda & Sevinch, 2012). A kiégés elkerüléséhez a *társas támogatás* elengedhetetlen faktor, melynek elemei a pozitív társas interakciók, a konkrét feladatokban való együttműködés, valamint az érzelmi támasz és az együttérzés (Szabó és Jagodics, 2016). A kiégés megelőzésében fontos tényezők még a munkahelyi elégedettség, a személyes és csoportos hatékonyság érzete, valamint a szakma iránt érzett pozitív attitűd (Buonomo, Fatigante & Fiorilli, 2017), illetve a jutalmazás és visszajelzés megfelelő rendszere, a munkavégzés feletti kontroll, a döntéshozatalban való részvétel lehetősége, a felettesek támogatása, továbbképzési és szakmai fejlődési lehetőségek, valamint a munkahely biztonsága, stabilitása és kiszámíthatósága (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001; idézi Szabó és Jagodics, 2016).

A *személyes teljesítmény* csökkenés megelőzésére fontos lehet a tanárok énhatékonyság érzését növelni. Kovács kiemeli azt, hogy az énhatékonyság fontos védőfaktor a kiégés ellen (Kovács, 2006). Vera és munkatársai középiskolai tanárok körében mutatták ki az énhatékonyság jelentőségét, mint a legerősebb személyes erőforrást. A magas énhatékonysággal rendelkező tanárok elkötelezettebbek és kevésbé kiégettek, mint az alacsonyabb énhatékonysággal rendelkezők. A magas énhatékonyság nagyobb elköteleződést és kisebb kiégést jósol be. Továbbá magas énhatékonysággal rendelkező tanárok rendelkeznek a megfelelő attitűddel és képességgel, hogy bármilyen munkahelyi elvárással szembenézzenek (Vera és mtsai, 2012).

2.4 Pedagógusok jólléte

A jóllét sokkal inkább dinamikus, fluid konstruktum, mintsem egy stabil állapot (Robertson és Flint-Taylor, 2008; idézi Szombathelyi, 2012). Mivel mindenki számára mást

jelent a jóllét, épp ezért nagyon szubjektív. Ed Diener szerint négy tényező határozza meg a jóllétet. Az első a *pozitív affektus*, a második a *negatív affektus hiánya*, a harmadik az *élettel való elégedettség*, a negyedik pedig a *szituatív elégedettség* (Diener, 1984).

A munkahelyi jóllét és boldogság az utóbbi két évtizedben igen fontos témává nőtte ki magát, hiszen munkavállalók mentális egészsége és jólléte fontos szempont a szervezet sikere érdekében (Page és Vella-Brodrick, 2009, idézi Kun és Gadanez, 2019). A munkahelyi jóllét több, mint a munkával való elégedettség és elköteleződés, bele tartoznak a pszichológiai kapacitás és a pozitív emberi erősségek (Luthans, 2002).

Seligman PERMA modelljében a jóllét öt lényeges elemmel rendelkezik. Ezek a *pozitív érzelmek*, az *elköteleződés/bevonódás*, a *kapcsolatok és kötődés*, a *jelentésseliség*, valamint a *teljesítmény* (Seligman 2011, idézi Fodor és Andirkó, 2020). Munkahelyi vonatkozásban a munkavégzés során, vagy azzal kapcsolatban megjelenő *pozitív érzelmek* lesznek kiemelkedő jelentőségűek. A *bevonódás* során igazán elmélyedünk egy tevékenységben és flow élményt élünk át. Az egyénnek egyértelmű céljai vannak és belsőleg motivált ezen célok elérésében, a feladat megfelelő mértékű kihívást jelent számára, átéli a személyes kontrollt, a cselekvés és tudatosság teljesen összeolvadnak, a feladat közvetlen és azonnali visszajelzést biztosít. A társas *kapcsolatok* alapvető fontosságúak az ember életében. A munkahelyen különösen fontos, hogy mennyire érezzük magunkat magányosnak, hányan vannak a szociális közegünkben és milyen minőségű kötelekeket ápolunk kollégáinkkal, mennyi támogatást adunk és kapunk. A *jelentésseliség* Seligman szerint akkor jelenik meg, ha valami értelmes, nálunk nagyobb jelenséget szolgálunk. Munkahelyi szinten a munka értelmessége, a munkával kapcsolatos célok és az azokkal való azonosulás jelenik meg. Az ötödik elem a *teljesítmény*, mely azt mutatja, mennyire haladunk a kitűzött céljaink felé, miképpen jelennek meg a szubjektíven megélt sikerek (Fodor és Andirkó, 2020).

A munka iránti elkötelezettség a szubjektív jóllét egyik lényeges eleme. Ez a pozitív érzelmi állapot három dimenziót foglal magába. Az *életerő* segít fenntartani a magas energiaszintet és mentális ellenállást a munka során. Az egyén a nehézségek során is erőfeszítést tesz a megoldásra. Az *elmerülés* segíti az egyént, hogy teljesen fókuszáljon a munkájára, aki magas fokú élvezetet és koncentrációt él át. A *dedikáció* a munkában való magas fokú részvételt mutatja. Kapcsolódik hozzá a jelentésseliség, a büszkeség, valamint az inspiráció és kihívás érzete (Schaufeli & Bakker, 2010, idézi Bermejo-Toro és munkatársai, 2016). Ezek közül az *életerő* és a *dedikáció* a cinizmus és az érzelmi kimerültség tökéletes

ellentétei, érdemes a kiégés elleni harcban a Broaden and Built elmélet értelmében erősíteni (González-Romá és mtsai, 2006, idézi Bermejo-Toro és munkatársai, 2016)

A boldogabb egyének pozitívabb testi és mentális egészséggel rendelkeznek, eredményesebben képesek a stresszes eseményekkel megküzdeni, elégedettebbek a munkájukkal, minőségibbek a munkahelyi kapcsolataik, sokkal fejlettebb az önkontrolljuk, proszociálisabbak és kevésbé kiégettek. (McCullough és mtsai, 2002). A tanári szakma erősen összefügg a kiégéssel és a stresszel. Az oktatás szintjén különösen fontos foglalkoznunk a tanárok szubjektív jóllétével, hiszen ez nagy hatással bír a diákok boldogságára is (Bakker, 2005), és fejleszti, valamint fenntartja a pozitív osztálytermi légkört és kapcsolatokat (Jennings és Greenberg, 2009). 297 magyar tanár pszichés jóllétnek vizsgálata során kiderült, hogy 4 fő dimenzió hat a pedagógusok boldogságélményére: első a *gyerekek és az iskola sikere*, második a *munkájukra történő visszajelzés*, harmadik a *jelentéssel bíró munkavégzés*. Ez utóbbi fakad abból a vágyból, hogy a tanár valamilyen tudást, érdeklődést, motivációt szeretne átadni a diák számára. Legvégül, de nem utolsó sorban a *diákokkal, kollegákkal, szülőkkel való kapcsolatot* emelték ki, ami jelentősen hat a jóllétükre (Kun és Gadanez, 2019).

A tapasztalt munkahelyi cinizmus során a tanárok hajlamosak a negatív érzéseket megélni a munkájukkal, valamint az iskola bármely tagjával szemben. Ennek jelenlétét a fegyelem hiánya, az elvárások közti különbségek, valamint az inkonzisztens és hamis iskolai klíma okozhatja (Köybaşı, Uğurlu, és Öncel, 2017). A pozitív attitűd ezzel szemben az egymás iránti bizalomra és hatékonyságra épül (Hoy és Miskel, 2010). A társas kapcsolódás és a hálataltság negatívan korrelál az intézményes cinizmussal (Alanoglu és Karabatak 2021).

Minden kihívást jelentő körülmény ellenére a tanári szakma számos pozitív érzelmi jutalmat rejt magában, például a tanítás élvezetét és a büszkeséget (Sutton and Wheatley 2003). A tanárok minél több pozitív a diákok, kialakul a pozitív érzelmi fertőzés, mely mindenki számára nagy jutalommal jár (Barger and Grandey 2006). Az elkötelezett tanárok a saját pozitív attitűdjük és motivációjuk átadása során magasabb élvezetet és tanulói sikereket élhetnek át (Frenzel és mtsai. 2009). A munkahelyi megelégedettség és tanulói sikerek észlelése csökkentheti bennük az érzelmi kimerültséget (Klusmann, Richter, and Lüdtke 2016).

2.5 Tanár-diák kapcsolat

A tanár diák kapcsolat az iskolai elköteleződés egyik kulcseleme (Wentzel, 2009). A pozitív iskolai kötődésnek az elköteleződésen és tanulmányi eredményeken túl a fiatalok fejlődésére és jóllétére is komoly hatása van (Lewis, Huebner, Malone és Valois, 2011, idézi Furlong, Froh és Muller, 2013). Az igazán hatékony tanár leírása Wentzel szerint egy olyan

személy, aki a diákokkal érzelmileg közeli, biztonságos és bizalomteli kapcsolatot épít, segít nekik, valamint fejleszti a közösséget és a támogatást az osztályteremben (Wentzel, 2009). A tanárok nagy hatással lehetnek a diákok iskolán túli életére is. A tanár iránt érzett hála a diák részéről az iskolán kívüli egy-egy nehezebb életkörülményben igazán pozitív hatással bír: segít a diáknak csökkenteni a szerencsétlenség negatív következményét és fenntartani a jövőorientált céljait (Liau és mtsai, 2018).

Klassen és munkatársai szerint a tanár-diák kapcsolat sokkal nagyobb hatással bír a tanárok érzelmére, mint a kollégákkal való kapcsolat: ennek oka lehet a sokkal több együtt töltött idő (Klassen, Perry, and Frenzel 2012). A megfelelő tanár-diák kapcsolat támogatottság érzést ad és segít megelőzni a kiégést (Skaalvik and Skaalvik 2011). Travers egy kutatás során azt találta, hogy a munkahelyi elégedetlenség sok esetben a rosszul működő tanár diák kapcsolat következménye (Travers 2017). A diákjaikkal pozitívabb kapcsolatban álló tanárok motiváltabbak (Klassen, Perry, and Frenzel 2012), magasabb a jóllét szintjük és kisebb a megélt érzelmi stressz (Jennings and Greenberg 2009).

Természetesen fontos a munkatársaktól jövő társas támogatás, hiszen ez is sokat hozzáad a stressz csökkentéséhez és a munkahelyi elégedettség növeléséhez (Travers 2017). A kollégák közötti kapcsolatok és egymás támogatása kritikus jelentőséggel bír abban, hogy a szakemberek mennyire egészségesek mentálisan (Cumming, 2017). A kollégák közötti kapcsolatok erősítése közvetlenül befolyásolja a munkával való elégedettséget. A nem megfelelő kapcsolatok érzelmi kimerüléshez és kiégéshez vezetnek (Løvgren, 2016). Dennis kutatásában például az óvodapedagógusok között a munkatársi támogatás pozitív észlelése során pozitív attitűd alakult ki a szakma iránt (Dennis, 2010, idézi Fodor és Andírkó, 2020).

Hargreaves tanárokkal végzett mélyinterjúk során megtudta, hogy a legfontosabb motivációs és élvezeti forrás a diákokkal való kapcsolat, mind az általános, mind a középiskolai oktatásban. Még akkor is, ha az eredmények alapján az általános iskolában sokkal érzelemdúsabb ez a kapcsolat. Az általános iskolában a tanárok gyakrabban éltek át pozitív és negatív érzelmeket, haraggal és frusztrációval teli helyzeteket. Ezzel szemben a középiskolai tanárok sokkal inkább a megbecsülést és tiszteletet emelték ki. A középiskolai rendszerből fakadóan az ottani tanárok sokkal gyakrabban érzik magukat elidegenedve és sztereotipizálva a diákok által (Hargreaves, 2000).

Mindegyik kutatás azt mutatja, hogy a tanárok a diákokkal való kapcsolatukból belső motivációval gazdagodnak, viszont negatívan élik meg, ha a kapcsolat tiszteletlen, konfliktusokkal teli vagy éppen távoli. A pozitív kapcsolat belső jutalmakkal és jelentéssel tudja

gazdagítani a munkájukat, és az egyik legfőbb ok, hogy a pályán maradnak (Split és mtsai, 2011).

2.6 Hála az oktatásban

Számos kutatás bizonyította a közelmúltban a hála pozitív hatását a tanárok között. Howells a hálát erőforrásként értelmezi az oktatásban, amely katalizátor lehet a harmonikus kapcsolatok kialakításában és képes a negatív eseményeket a növekedés pozitív szemüvegével átkeretezni (Howells és Cumming, 2012). A hála, mint gyakorlat segíti a tanár-diák viszonyt, illetve a Broaden and Built elmélet (Fredrickson, 2004) alkalmazása által pozitív és gondoskodó tantermi és tanulási környezetet hoz létre, pozitív kötődésekkel a tanár-diák viszonylatban (Howells, 2014), emellett csökkenti a tanárok kiégésének mértékét (Chan, 2011). Howells kutatásban a stressz negatívan korrelált a hálával és jólléttel, de nem korrelált a hálagyakorlatokkal, míg a jóllét pozitívan korrelált a hálával és a hálával kapcsolatos gyakorlatokkal (Howell, 2019). Howells egy korábbi kutatásában pályakezdő általános és középiskolai tanárok napi rendszerességgel vezettek hálaplót, aminek hatására növekedett a tanulók elköteleződése és a pozitív légkör. Sok tanár kifejezte a kutatás végén, hogy a hálagyakorlás jobb tanárokká tette őket (Howells és Cumming 2012).

Chan és munkatársai kínai tanárok körében vizsgálták, hogy a hálaintervenciós program növeli-e az étellel való elégedettséget és csökkenti-e a burnout szindrómát. A résztvevők 8 héten keresztül vezettek hálaplót. Az eredmények alapján a magasabb hálateltség növelte az étellel való elégedettséget, mely mindhárom burnout komponenssel szignifikánsan korrelált. *Az érzelmi kimerültség és a deperszonalizáció is csökkent, nőtt a személyes teljesítmény észlelése.* A kutatás kimutatta, hogy a diszpozicionális hála és az élet iránti jelentésteli orientáció egyértelműen védőfaktorként viselkednek a kiégés ellen (Chan, 2011).

Howells kutatásában a hálagyakorlás hatására nőtt a diákok érdeklődése, az elköteleződése, a kapcsolataik minősége javult, és emelkedett a jóllétük. A tanárok arról számoltak be, hogy diákjaik sokkal többet mosolyogtak, együttműködőbbek voltak és sokkal pozitívabban néztek mindenre, valamint a tanárokhöz sokkal inkább tudtak kapcsolódni. Ahogy a diákok egyre inkább kapcsolódtak tanáraikhoz, kölcsönhatásban a tanárok számára is fejlődött a diákokkal való kapcsolat. Jobban élvezték a társaságukat, sokkal proaktívabbak voltak a diákok megismerésében. A kutatások alapján ez a minőségibb kapcsolat egy lépésről lépésre történő folyamat, ami idővel épül ki. Az azonban bizonyos, hogy sok potenciált rejt magában a módszer, a tanárokat nagyobb felelősségvállalásra készíti a diákjaik iránt. Fontos jelenség itt a reciprocitás. Mind az adó, mind a kapó fél számára sok hozadékkal bír, mindkettőnek

pozitívum, hogy erősödik a kapcsolatuk. A résztvevők sokkal nyugodtabban, pozitívabban és relaxáltabban érezték magukat a rendszeres gyakorlat hatására (Howells, 2014).

Howells kutatásában a tanárok több nehézségről, kihívásról is beszámoltak a hálanaplózás során, amire érdemes odafigyelni. Nem mindig volt egyszerű vezetni a naplót. Előfordult, hogy a pedagógus túl elfoglalt, fáradt, rosszkedvű volt és nehezen szánta rá magát. Előfordult, hogy épp kollegák voltak körülötte, vagy akadt, aki az elején idegenkedett ettől a gyakorlattól. Bár nagy mértékben fejlődött a tanár-diák kapcsolat, azonban beszámoltak olyan diákokról, akik részt vettek kötelezően, de utána is csak elsétáltak mellettük. Emellett a korábban leírt reciprokhatásnak köszönhetően, ha résztvevő nem érzi, hogy a másiktól valamit visszakapna, akkor nagyon nehéz a hálaadást folytatni és gyakorolni magától (Howells, 2014).

A magas hálateltséggel rendelkező óvodapedagógusok sokkal magabiztosabbak és sokkal reményteljesebben néznek szembe a munkahelyükön megjelenő problémákkal, könnyebben oldják meg azokat, és így sokkal elégedettebbek a munkájukkal (Yang & Li, 2018). A rendszeresen megélt hála javíthatja a kollegákkal és felettesekkel folytatott interakciókat. Emellett sokkal több szervezettől kapott támogatást is implikál. Az a környezet, amely segíti a tanárok és óvodapedagógusok önmegvalósítását és valahova tartozását, elégedettebbé teszi őket. Az ilyen pedagógusok sokkal több szenvedéllyel és jelentésteliséggel dolgoznak, és kevésbé akarják elhagyni a pályájukat. A társas támogatás közvetítő tényező a munkahelyi elégedettség és a hála között (Chen és mtsai, 2021).

A hála nem csak mélyíti az emberi kapcsolatokat, de segít csatlakozni egy gondoskodó közösséghez is. A hála megtapasztalása és kifejeződése segít a fiatalok hangulatának növekedésében, a szociális képességeik fejlődésében és a világgal kapcsolatos céltudatos elköteleződés érzetének kialakulásában. A tanárok ezt támogathatják a kedves gesztusok kifejezésének erősítésével (Furlong, Froh és Muller, 2013). Waters és Stokes különbséget tett a hála cselekvéses és érzelmi formája között. Az előbbi sokkal inkább vezet jólléthez és nyitottabb gondolkodáshoz, míg utóbbi a kapcsolatok minőségének javulását eredményezi. A vizsgálatban a résztvevő tanárok hálanaplót vezettek és hála levelet is írtak, azonban az előbbi járult hozzá leginkább a pozitív érzelmek serkentéséhez (Waters és Stokes, 2015).

McDonough eredményei azt mutatják, hogy az általános iskolai környezetben a hálát a pozitivitás érzésén, a tanulók sikereiben való részvételében, valamint a munkájuk iránt érzett megbecsültségen keresztül tapasztalják meg. A tanárok hálaélményében szerepet játszik az eseményekkel kapcsolatos nézőpontjuk, valamint a napi eseményekre fordított figyelem a diákokkal és kollégákkal együtt (McDonough, 2017).

Az iskolai vezetők számára érdemes a hálát tanulmányozni a szakmai fejlődést segítő programokban, hiszen hozzájárul az érzelmi, kognitív és kapcsolati erőforrások felépítésében (Waters és Stokes, 2015). A hálával, jelentésteliséggel és elköteleződéssel kapcsolatos gyakorlatok több kihívással rendelkeznek, de jobb kapcsolódást és több pozitív eseményt eredményezhetnek (Bernhard, 2020).

2.7 Különböző oktatási szintek

A különböző oktatási szinteken oktató pedagógusok között vannak munkaköri különbségek, amik befolyásolják a gyerekekkel való kapcsolatukat is. Egy, a pedagógusok jóllétét vizsgáló kutatás az óvodapedagógusok munkáját állapította meg a legstresszesebbnek. Ennek okai többek között a megnövekedett szülői elvárások, a gyerekek különböző igényei és a folyamatosan növekvő elszámoltathatóság (Stoeber és Rennert, 2008). Fontos kiemelni azt, hogy az óvodai környezet sokkal informálisabb az általános iskolánál. Az óvodapedagógusok szerepkörébe a tanításon túl is sok minden beletartozik, például a beteg gyerekek gondozása, az utánuk való takarítás és az óvodát csak gyermekmegőrzőnek gondoló szülőkkel való kapcsolattartás (DeStasio, 2017). Akadnak pedagógiai és pszichológiai iránymutatások az óvodapedagógusok jóllétére, de összességében ezen elvek gyakorlati megvalósításához igen kevés eszköz van jelen. A kora gyermekkori nevelés az a színtér, ahol a társas, érzelmi és fizikai jóllétük jelentősen függenek az őket gondozó felnőtt pedagógustól. Emiatt különösen fontos odafigyelni mind a gyerek, mind az értük dolgozó pedagógus jóllétére (Baker és mtsai, 2017). Az óvodapedagógusok a munkavégzésük során sok intrinzik jutalmat és örömteli pillanatot élhetnek át a gyerekekkel végzett tevékenységek során, ugyanakkor munkájuk eléggé megterhelő tud lenni, mely befolyásolja a mentális jóllétüket (Fodor és Andirkó, 2020). Az óvodapedagógusok minél érzékenyebbek és válaszképesebbek, annál jobban fejlődnek a gyerekek (Hamre és Pianta, 2005).

Az általános iskolai tanárok a napjuk nagyrészt ugyanazokkal a gyerekekkel töltik, akikkel ígközelebbi kapcsolat alakul ki. Ezzel szemben a középiskolai tanárok váltogatják az osztályokat napközben és több gyerekért felelősek. Ezen túl a középiskolai tanárok sokkal specializáltabb tárgyakat oktatnak, szemben az általános iskolai tanárokkal, akik széleskörű tartalmat tanítanak. Ez a két tényező erősen befolyásolja a tanárok érzését a munkahelyi sikerekkel kapcsolatban (Nichols és Zhang, 2011).

A pedagógusoknak minden oktatási szinten, az óvodától az egyetemig, szükséges használniuk a belső érzelmi és társas erőforrásaikat, azért, hogy tudjanak kapcsolódni egymáshoz és a gyerekekhez, diákokhoz, valamint, hogy kezelni tudják a konfliktusokat, társas

helyzeteket (Fodor és Andirkó, 2020). Ez egyszerre megterhelő és könnyen kiégéshez vezethet, ugyanakkor a jobb ön és társismeret segítheti őket a növekvő jóllétben is (Andrew, 2015).

1. Hipotézisek

A szakirodalom alapján a következő hipotéziseket állítottam fel. A hála pozitív együttjárást mutat a munkahelyi jólléttel (H1) és a társas támasszal (H2), valamint negatívan jár együtt a kiégéssel (H3). Emellett a kiégés és a munkahelyi jóllét negatív együttjárást mutatnak (H4). A PERMA pozitív érzelmek alsókálája pozitívan együtt jár a hálával (H5) és negatívan jár együtt az érzelmi kimerültség skálához (H6). A társas támasz és a hála között szignifikáns kapcsolat van (H7), illetve a hála és a PERMA teljesítmény alsókálája között is (H8). A régebb óta a pedagógiai pályán levők magasabb értéket érnek el a kiégés szintjén (H9), magasabb a jelentéstelenségük (H10) és alacsonyabb a munkahelyi jóllétük és (H11). Azt vártam, hogy az oktatási szintenként növekedve nő a magányosság érzése (H12) és a deperszonalizáció (H13).

A hálanaplókban a kapcsolataikra vonatkozó események gyakoribbak, mint a sikerhez vagy más tényezőhöz kötődő pozitív érzés (H14). A diákokkal kapcsolatos események gyakoribbak, mint a kollegákkal kapcsolatos események (H15). Azt várom, hogy minél magasabb oktatási szinten egyre inkább nagyobb a távolság a tanár-diák kapcsolatban, ahogy egyre kevesebb a feladatkör. Arra számítok, hogy ez a hálanaplókban is jól lekövethető lesz (H16).

2. Módszer

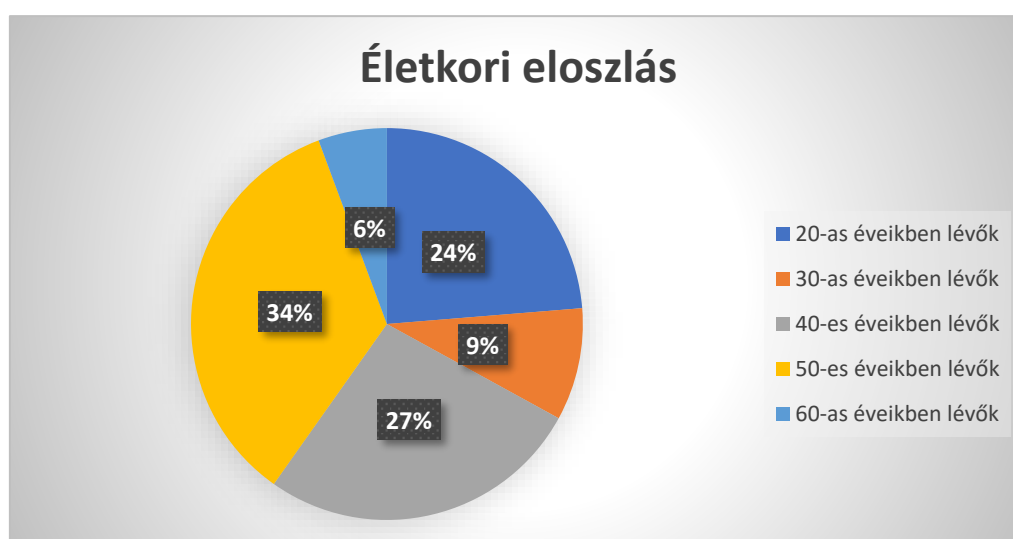
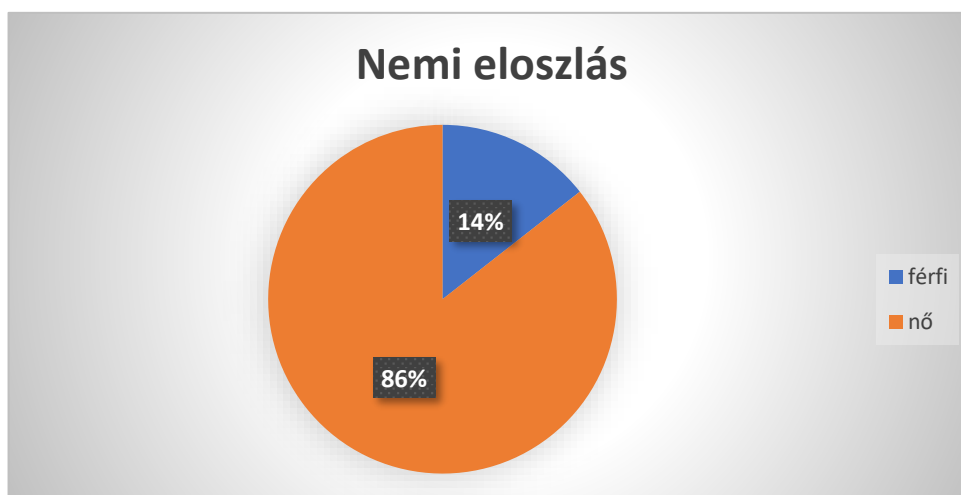
4.1 Minta

A kutatásban összesen 194 pedagógus vett részt, legtöbbük Budapestről és környékéről. Közülük 28 (14,4 %) férfi és 166 (85,6 %) nő. Az átlagéletkoruk 43,40 év; szórásuk 12,331. A legfiatalabb 21 éves, míg a legidősebb 68 éves. A 20-as éveikben levők 46-an (23,7%), a 30-as éveikben levők 18-an (9,3%), a 40-es éveikben 52-en (26,8%), az 50-es éveikben 67-en (34,5%), míg a 60-as éveikben 11-en (5,7%) volt a kitöltés idején. Óvodapedagógusként 58-an dolgoznak (29,9%), általános iskolában 47-en (24,2%), középiskolában 79-en (40,7%), felsőoktatásban pedig 10-en (5,2%).

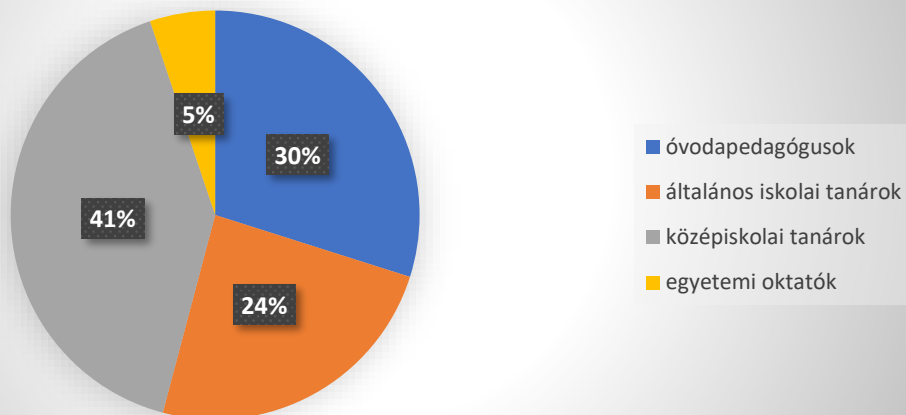
Arra a kérdésre, hogy mióta dolgozik pedagógusként 16 fő válaszolta azt, hogy 0-6 hónapja (8,2%), 11 fő 6 hónapja-1 éve (5,7%), 21 fő 2-4 éve (10,8%), 16 fő 5-7 éve (8,2%), 7 fő 8-10 éve (3,6%), 37 fő 11-19 éve (19,1%), 36 fő 20-29 éve (18,6%), 45 fő 30-39 éve (23,2%),

míg 5 fő 40 vagy annál is több éve (2,6%). Jelenlegi intézményében 26 fő 0-6 hónapja dolgozik (13,4%), 11 fő 6 hónap-1 éve dolgozik (5,7%), 48 fő 2-4 éve dolgozik (24,7%), 24 fő 5-7 éve dolgozik (12,4%), 13 fő 8-10 éve dolgozik (6,7%), 27 fő 11-19 éve dolgozik (13,9%), 30 fő 20-29 éve dolgozik (15,5%) és 15 fő pedig 30-39 éve dolgozik (7,7%).

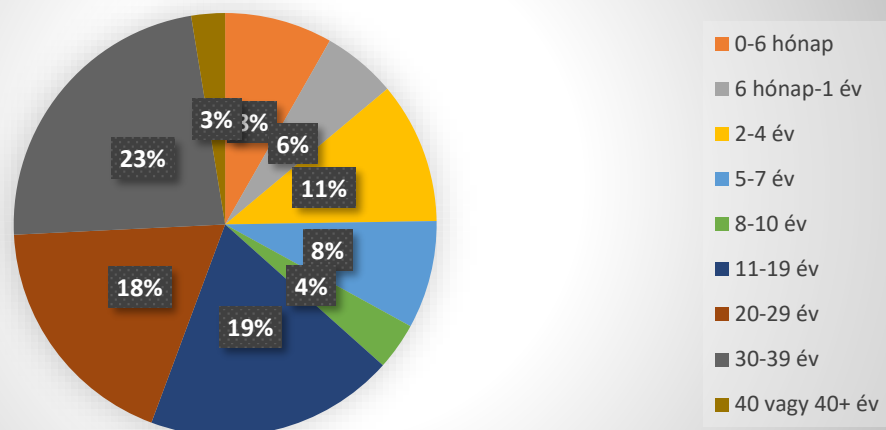
Összesen 10 kitöltő küldött vissza hálanaplót. Közülük ketten férfiak és nyolcan nők. Életkorukat tekintve négyen a 20-as éveikben járnak (21, 24, 26, 28 év), hatan pedig az 50-es éveikben, vagy a 40-es éveik legvégén (49, 50, 52, 53, 53, 57 év). négyen dolgoznak közülük óvodában, ketten általános iskolában, hárman középiskolában és egy fő a felsőoktatásban. Egy fő kevesebb, mint 6 hónapja van a jelenlegi intézményében, egy fő több mint fél év, de kevesebb, mint 1 éve. hárman 2-4 éve dolgoznak az intézményükben, ketten 5-7 éve. hárman dolgoznak több, mint 10 éve egyhelyen, egyikük 11-19 éve, másikuk 20-29 éve, a harmadik 30-39 éve.



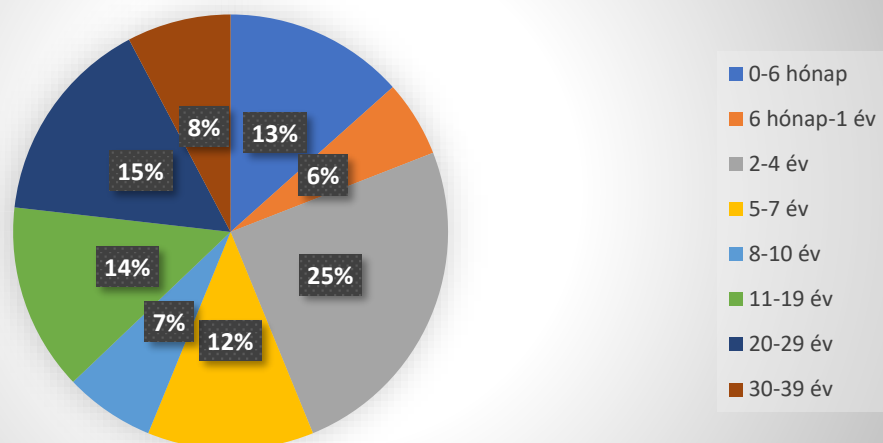
Oktatási szintek eloszlása



Mióta dolgozik pedagógusként?



Mióta dolgozik a jelenlegi intézményben?



4.2 Mérészközök

A kutatáskérdőívcsomagja négy kérdőívből és egy demográfiai kérdéssorból tevődött össze. Ez utóbbi 5 kérdésből állt, kíváncsiak voltunk a kitöltő nemére; az oktatási szintjére (óvoda, általános iskola, középiskola, felsőoktatás); arra, hogy mióta dolgozik pedagógusként; mióta dolgozik a jelenlegi intézményében, illetve arra, hogy mióta dolgozik a jelenlegi munkakörében.

A Munkahelyi PERMA Kérdőív egy 23 tételes, 9 faktoros teszt. Skálái között találjuk a *pozitív érzelmeket*, a *bevonódást*, a *jelentésteliséget*, a *kapcsolatokat*, a *teljesítményt*, a *negatív érzelmeket*, az *egészséget* és a *magányosságot*, valamint az összesített jóllét pontszámot is kiszámíthatjuk, melybe az első 5 skála összege és a boldogság pontszáma tartozik bele. A tesztben a válaszokat tizenegy fokú Likert-skálán lehet megadni (Butler és Kern, 2015; fordította Balogh, 2021). A hat tételes, egy skálás Hála Kérdőív (GQ-6) az egyének mindennapos hálával kapcsolatos élményeit vizsgálja egy hét fokú Likert-skálán. Tételei közül kettő fordított tétel. (McCullough, Emmons és Tsang, 2002). A Maslach Burnout Inventory oktatói változata (MBI-ES) 22 tételből áll, és 3 skálát mér, ezek az *érzelmi kimerültség*, a *deperszonalizáció*, illetve a *személyes teljesítmény*. A válaszokat 7 fokú Likert skálán méri (Maslach és mtsai, 1986; idézve a BME Ergonómia és Pszichológia tanszék számára küldött példányból, 2017). A Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőív (MSPSS) 10 tétellel rendelkezik, és 3 skálát mér, név szerint: a *család*, a *barátok*, illetve a *fontos személyek* az egyén életében. A teszt egy öt fokú Likert-skálán mér (Zimeto és mtsai, 1988, magyar mintára standardizálta Papp-Zipernovszky és mtsai, 2017).

A kvalitatív vizsgálatban a kitöltők egy hétig vezettek hálanaplót. Minden nap minimum öt eseményt kellett leírniuk, melyért az adott napon hálásak voltak (Lásd 2. számú melléklet)

4.3 Eljárás

A kvantitatív adatfelvétel online zajlott, eleinte hólabda módszerrel, ismerősökön és online csoportokon keresztül, később óvodák és iskolák célzott megkeresésével. A kitöltők online töltötték ki a kérdőívcsomagot, ahol e-mail címük megadásával jelentkezhetek a hálagyakorlatban való részvételre. Aki jelentkezett, annak e-mailben elküldtem a hálanapló sablont, melyet 1 hét elteltével kitöltve küldtek vissza résztvevők.

5. Eredmények

5.1 Kérdőívek

A statisztikai elemzéseket IBM SPSS statisztikai programban végeztem.

Leíró statisztika

A 194 fős minta átlaga *érzelmi kimerültség* esetén 19,64; szórása 11,522; míg a *deperszonalizáció* átlagértékében 3,8 az átlagérték; szórása 4,666. A *személyes teljesítményben* pedig 36,64 az átlag, szórás 6,385. Az MBI-ES magyar átlagához képest az *érzelmi kimerültségben* közepes értéknek, *deperszonalizációban* alacsony értéknek, a *személyes teljesítményben* pedig az átlagos szint legfelsőbb értékének számít (31-36 között átlagos).

Érzelmi kimerültség		Deperszonalizáció		Személyes teljesítmény észlelése	
Magas	27 vagy több	Magas	14 vagy több	Magas	37 vagy több
Közepes	17-26	Közepes	9-13	Közepes	31-36
Alacsony	0-16	Alacsony	0-8	Alacsony	0-30

Korrelációs elemzések

A korrelációs elemzések előtt a változók normalitás tesztelését végeztem el. Mindegyik változó normalitása sérül, a Shapiro-Wilk próba minden esetben szignifikáns ($p < .05$), ezért a Kendall-féle együtthatót néztem. A PERMA és a Hála kérdőív pontszámai között gyenge szignifikáns együttjárás található ($r = .290$, $p = .000$). A hála és az érzelmi kimerültség között gyenge, negatív irányú szignifikáns együttjárás található ($r = -.239$, $p = .000$). A hála és a deperszonalizáció között gyenge negatív szignifikáns együttjárást láttam ($r = -.165$, $p = .000$). A hála és a személyes teljesítmény között pozitív, gyenge korrelációt kaptam ($r = .234$, $p = .000$). A PERMA teljesítmény alskálája és a hála között az együttjárás szignifikáns, pozitív, gyenge ($r = .271$, $p = .000$).

A kiegészítés alskálái közül a deperszonalizáció szignifikáns gyenge negatív együttjárást mutat a PERMA összpontszámával ($r = -.372$; $p = .000$). A személyes teljesítmény és a PERMA pozitív érzelmek alskálája szignifikáns közepes pozitív irányú együttjárást mutat ($r = .506$, $p = .000$). Az érzelmi kimerültség és a PERMA pozitív érzelmek alskáláján közepes negatív irányú együttműködés található ($r = -.548$, $p = .00$). A PERMA pozitív érzelmek és a deperszonalizáció között gyenge negatív irányú együttjárás található ($r = -.360$, $p = .00$). A hálataltság és a társas támasz kérdőív skálái között pozitív, gyenge, szignifikáns kapcsolatokat találtam (Család: $r = .326$, $p = .000$; Barátok: $r = .294$, $p = .000$; Fontos személyek: $r = .346$, $p = .000$).

Korrelációs elemzések

PERMA és Hála kérdőív	$r = .290, p = .000$
Hála és érzelmi kimerültség	$r = -.239, p = .000$
Hála és deperszonalizáció	$r = -.165, p = .000$
Hála és személyes teljesítmény	$r = .234, p = .000$
PERMA teljesítmény és hála	$r = .271, p = .000$
Deperszonalizáció és PERMA	$r = -.372, p = .000$
PERMA pozitív érzelmek és személyes teljesítmény	$r = .506, p = .000$
PERMA pozitív érzelmek és érzelmi kimerültség	$(r = -.0548, p = 0,00)$
PERMA pozitív érzelmek és deperszonalizáció	$r = -.360, p = .000$
Hála és Társas támasz család	$r = .326, p = .000$
Hála és Társas támasz barátok	$r = .294, p = .000$
Hála és Társas támasz fontos személyek	$r = .346, p = .000$

	óvoda-pedagógus átlag	óvoda- pedagógus szórás	általános iskolai tanár átlag	általános iskolai tanár szórás	középiskolai tanár átlag	középiskolai tanár szórás	normalitás (Kolmogorov-teszt)
<i>deperszonalizáció</i>	2,74	3,333	5,09	4,951	4,09	5,355	óv: $p = .002$; ált: $p = .044$; köz: $p = .000$
<i>magányosság</i>	2,69	2,583	3,57	3,249	4,05	3,162	óv: $p = .028$; ált: $p = .009$; köz: $p = .036$
<i>érzelmi kimerültség</i>	18,47	11,456	21,55	11,445	20,35	11,817	óv: $p = .375$; ált: $p = .303$; köz: $p = .733$
	szórás- homogenitás (Levene-teszt)	próba	eredmény	páronkénti összehasonlít ás	óvoda-általános iskola	óvoda - középiskola	általános iskola - középiskola
deperszonalizáció	$F(3,190) = 3,567$; $p = .015$	Welch-féle robosztus próba	$F = 3,714$; $p = .017$	Bonferroni	Mean Dif.: -2,344; Sig: $p = .062$	Mean Dif.: -1,347; Sig: $p = .555$	Mean Dif.: -.996; Sig: $p = 1.000$
magányosság	$F(3,190) = 3,608$; $p = .015$	Welch-féle robosztus próba	$F = 2,539$; Sig: $p = .70$				
érzelmi kimerültség	$F(3,190) = 1,233$; $p = .299$	ANOVA	$F = 2,324$; Sig: $p = .076$				

*Varianciaanalízis oktatási szintenként**Varianciaanalízis*

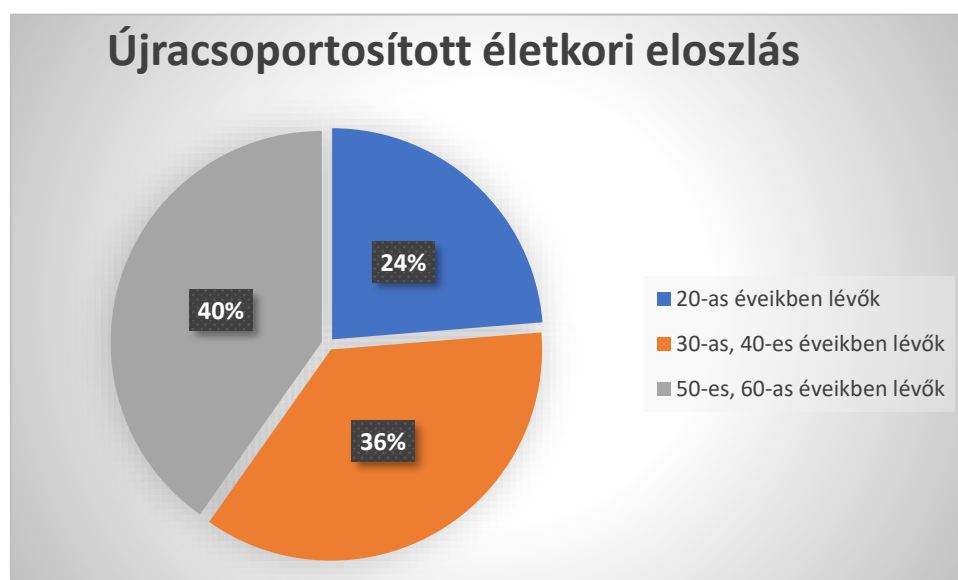
A csoportok között egyszempontú Varianciaanalízissel vizsgáltam. Oktatási szintenként összevetettem a magányosság, az érzelmi kimerültség és a deperszonalizáció skálákat. A felsőoktatásban résztvevőket nem vizsgáltam meg, hiszen a 10 kitöltő statisztikailag nem megfelelő a többi csoport méretéhez képest.

A *deperszonalizáció* esetében az óvodapedagógusok átlaga 2,74; szórása 3,333; az általános iskolás tanárok átlaga 5,09; szórása 4,951; míg a középiskolai tanárok átlaga 4,09;

szórása 5,355. A normalitás sérül a Kolmogorov-teszt alapján (óv: $p = .002$; ált: $p = .044$; köz: $p = .000$). A szóráshomogenitás is sérül, hiszen a Levene-próba szignifikáns ($F(3,190) = 3,567$; $p = .015$). Emiatt a Welch-féle robosztus próbát nézem ($F = 3,714$; Sig: $p = .017$) Az eredmény szignifikáns. Bonferroni páros utótesztet hajtok végre. Az eredmény óvodapedagógusok és általános iskolai tanárok között nem szignifikáns (Mean Difference: $-2,344$; Sig: $p = .062$); Óvodapedagógusok és középiskolai tanárok között nem szignifikáns (Mean Difference: $-1,347$; Sig: $p = .555$). Általános iskolai tanárok és középiskolai tanárok között nem szignifikáns (Mean Difference: $-.996$; Sig: $p = 1.000$). A deperszonalizáció terén nincs szignifikáns különbség az oktatási szintek között.

A *magányosság* esetében az óvodapedagógusok átlaga 2,69; szórása 2,583; az általános iskolás tanárok átlaga 3,57; szórása 3,249; míg a középiskolai tanárok átlaga 4,05; szórása 3,162. A normalitás sérül a Kolmogorov-teszt alapján (óv: $p = .028$; ált: $p = .009$; köz: $p = .036$). A szóráshomogenitás sérül, hiszen a Levene-próba szignifikáns ($F(3,190) = 3,608$; $p = .015$). Emiatt a Welch-féle robosztus próbát nézem ($F = 2,539$; Sig: $p = .70$) Az eredmény nem szignifikáns. Nincs számottevő különbség az oktatási szintek magányosság eredményében.

Az *érzelmi kimerültség* esetében az óvodapedagógusok átlaga 18,47; szórása 11,456; az általános iskolás tanárok átlaga 21,55; szórása 11,445; míg a középiskolai tanárok átlaga 20,35; szórása 11,817. A normalitás nem sérül a Kolmogorov-teszt alapján (óv: $p = .375$; ált: $p = .303$; köz: $p = .733$). a szóráshomogenitás nem sérül, hiszen a Levene-próba nem szignifikáns ($F(3,190) = 1,233$; $p = .299$). Az ANOVA nem szignifikáns ($F = 2,324$; Sig: $p = .076$). Szignifikánsan nincs különbség az óvodapedagógusok, általános iskolai és középiskolai tanárok között érzelmi kimerültség terén.



Varianciaanalízis életkorcsoportonként

	fiatal átlag	fiatal szórás	közékorú átlag	középkorú szórás	idős átlag	idős szórás	normalitás (Kolmogorov-teszt)
<i>deperszonalizáció</i>	4,93	4,995	4,36	5,370	2,73	3,455	fi: p=.180; kö: p=.000; id: p=.000
<i>személyes teljesítmény</i>	34,57	6,334	36,36	6,411	38,12	6,088	fi: p=.887; kö: p=.350; id: p=.280
<i>érzelmi kimerültség</i>	20,76	11,848	19,94	12,220	18,71	10,732	fi: p=.3371; kö: p=.00520; id: p=.136
<i>PERMA</i>	7,338	1,361	7,564	1,308	7,902	1,118	fi: p=.246; kö: p=.437; id: p=.465
<i>PERMA jelentésseliség</i>	8,029	1,198	8,3	1,215	8,752	.961	fi: p=.337; kö: p=.520; id: p=.136
	szórás-homogenitás (Leven próba)	próba	eredmény	páronkénti összehasonlítás	fiatal-középkorú	fiatal - idős	középkorú - idős
<i>deperszonalizáció</i>	F(2,191) = 3,804; p=.024	Robosztus Welch-próba	F= 4,687; Sig: p=.011	Bonferroni	Mean Dif.: .578; Sig: p= 1.000	Mean Dif.: 2,204; Sig: p=.032	Mean Dif.: -1,626; Sig: p=.098
<i>személyes teljesítmény</i>	F(2,191) =.486; p=.616	ANOVA	F= 4,758; Sig: p=.010	Tukey-Kramer	Mean Dif.: -1,792; Sig: p=.290	Mean Dif.: -3,550; Sig: p=.007	Mean Dif.: -1,758; Sig: p=.206
<i>érzelmi kimerültség</i>	F(2,191) =.486; p=.616	Brown-Forsythe próba	F= .488; Sig: p=.615				
<i>PERMA</i>	F(2,191) = 1,232; p=.294	ANOVA	F= 3,185; Sig: p=.044	Tukey-Kramer	Mean Dif.: -.226; Sig: p=.607	Mean Dif.: -.563; Sig: p=.042	Mean Dif.: -.337; Sig: p=.231
<i>PERMA jelentésseliség</i>	F(2,191) = 1,898; p=.153	ANOVA	F= 6,689; Sig: p=.002	Tukey-Kramer	Mean Dif.: -.271; Sig: p=.408	Mean Dif.: -.723; Sig: p=.002	Mean Dif.: -.452; Sig: p=.039

Életkor szerint három csoportra bontottam a mintát: *20-as éveikben járó pályakezdők* (46 fő); *30-40 évesek, akik a pálya csúcsán vannak* (70 fő); illetve az *50-60 évesek, akik sok időt megélték már pedagógusként* (78 fő).

Az *érzelmi kimerültség* esetében a fiatalok átlaga 20,76; szórásuk 11,848; a középkorúak átlaga 19,94; szórásuk 12,220; míg az idősebbek átlaga 18,71; szórásuk 10,732. A normalitás sérül a Kolmogorov-féle normalitásvizsgálat alapján (fiatalok: p= .3371; középkorúak: p= .00520; idősebbek: p= .136) A szóráshomogenitás nem sérül, hiszen a Levene-próba nem szignifikáns (F(2,191) =.486; p= .616). A Brown-Forsythe próbát nézem (F= .488; Sig: p= .615). Az eredmény nem szignifikáns, nincs számottevő különbség az érzelmi kimerültség tekintetében a korosztályok között

A *deperszonalizáció* esetében a fiatalok átlaga 4,93; szórásuk 4,995; a középkorúak átlaga 4,36; szórásuk 5,370; míg az idősebbek átlaga 2,73; szórásuk 3,455. A normalitás sérül a Kolmogorov-teszt alapján (fi: p=.180; kö: p= .000; id: p= .000). A szóráshomogenitás sérül, hiszen a Levene-próba szignifikáns (F(2,191) = 3,804; p= .024). A Robosztus Welch-próba szignifikáns (F= 4,687; Sig: p= .011). Bonferroni-féle páros utótesztet hajtok végre. Az

eredmény fiatalok és középkorúak között nem szignifikáns (Mean Difference: .578; Sig: $p=1.000$); Fiatalok és idősebbek között szignifikáns (Mean Difference: 2,204; Sig: $p=.032$). Középkorúak és idősebbek között nem szignifikáns (Mean Difference: -1,626; $p=.098$). A fiatalabbak szignifikánsan nagyobb deperszonalizációval rendelkeznek, mint az idősebbek.

A *személyes teljesítmény* esetében a fiatalok átlaga 34,57; szórásuk 6,334; a középkorúak átlaga 36,36; szórásuk 6,411; míg az idősebbek átlaga 38,12; szórásuk 6,088. A normalitás nem sérül a Kolmogorov-teszt alapján (fi: $p=.887$; kö: $p=.350$; id: $p=.280$). A szóráshomogenitás nem sérül, hiszen a Levene-próba nem szignifikáns ($F(2,191)=.486$; $p=.616$). Az ANOVA szignifikáns ($F=4,758$; Sig: $p=.010$) Tukey-Kramer-féle páros utótesztet hajtok végre. Az eredmény fiatalok és középkorúak között nem szignifikáns (Mean Difference: -1,792; Sig: $p=.290$); Fiatalok és idősebbek között szignifikáns (Mean Difference: -3,550; Sig: $p=.007$). Középkorúak és idősebbek között nem szignifikáns (Mean Difference: -1,758; Sig: $p=.206$). Az idősebbek személyes teljesítménye szignifikánsan nagyobb, mint a fiatalabbaké.

A PERMA tekintetében esetében a fiatalok átlaga 7,338; szórásuk 1,361; a középkorúak átlaga 7,564; szórásuk 1,308; míg az idősebbek átlaga 7,902; szórásuk 1,118. A normalitás nem sérül a Kolmogorov-teszt alapján (fi: $p=.246$; kö: $p=.437$; id: $p=.465$). A szóráshomogenitás nem sérül, hiszen a Levene-próba nem szignifikáns ($F(2,191)=1,232$; $p=.294$). Az ANOVA szignifikáns ($F=3,185$; Sig: $p=.044$) Tukey-Kramer-féle páros utótesztet hajtok végre. Az eredmény fiatalok és középkorúak között nem szignifikáns (Mean Difference: -.226; Sig: $p=.607$); Fiatalok és idősebbek között szignifikáns (Mean Difference: -.563; Sig: $p=.042$). Középkorúak és idősebbek között nem szignifikáns (Mean Difference: -.337; Sig: $p=.231$). A munkahelyi jóllét az idősebbeknél szignifikánsabban magas, mint a fiatalabbaknál.

Az *jelentésseliség* esetében a fiatalok átlaga 8,029; szórásuk 1,198; a középkorúak átlaga 8,3; szórásuk 1,215; az idősebbek átlaga 8,752; szórásuk .961. A normalitás nem sérül a Kolmogorov-teszt alapján (fi: $p=.337$; kö: $p=.520$; id: $p=.136$). A szóráshomogenitás nem sérül, hiszen a Levene-próba nem szignifikáns ($F(2,191)=1,898$; $p=.153$). Az ANOVA próba szignifikáns ($F=6,689$; Sig: $p=.002$). Tukey-Kramer-féle páros utótesztet hajtunk végre. Az eredmény fiatalok és középkorúak között nem szignifikáns (Mean Difference: -.271; Sig: $p=.408$); Fiatalok és idősebbek között szignifikáns (Mean Difference: -.723; Sig: $p=.002$). Középkorúak és idősebbek között szignifikáns (Mean Difference: -.452; Sig: $p=.039$). Elmondható az, hogy Az 50-es, 60-as éveikben járok szignifikánsan több jelentésseliséget éreznek munkájuk iránt, mint a 20 évesek, vagy a 30 és 40 évesek.

5.2 Hálanaplók tartalmi elemzése

5.2.1. Általános megfigyelések

A hálanaplók tartalmi elemzésében arra voltam kíváncsi miért adnak hálát a pedagógusok. 10 napló érkezett vissza, mindenki naponta legalább 5 dolgot írt, de több kitöltő is többet írt. Így született összesen 409 hálatali válasz. A kapott válaszokat csoportosítottam a tárgyuk szerint. Leginkább az iskolával kapcsolatos események jelentek meg, bár akadt szép számmal magánéleti esemény is. Előfordult az, hogy egy válasz több helyre is beleillett, mert összetettebb volt, így összesen 441 hálatali tárgy lett. Nehézséget okozott az, hogy többen az őszi szünet ideje alatt írták, amikor nem találkoztak a gyerekekkel. Más naplókban azonban több, gyerekekkel kapcsolatos esemény is megjelent. Érdekes volt megfigyelni, hogy ki mennyire bőbeszédű, vagy csak címszavakat ír, illetve az, hogy egyáltalán mit oszt meg. Két esetben előfordult, hogy mégsem küldték el a hálanaplót, mert úgy érezték túl személyesre sikerült és nem osztanák meg.

A két leginkább kifejezett kategória vártnak megfelelően a **diákokkal kapcsolatos esemény** (58), illetve a **kollégákkal kapcsolatos esemény** (56) volt. Előbbiben a gyerekekkel tanítványokkal kapcsolatos megélésben előfordult több esetben, hogy *jól tanult az osztály; ügyesek voltak; szorgalmasak voltak; Megjelent a visszajelzés (egyikük minden diákját odahívta egyesével és visszajelzett nekik személyreszólóan); egy közös osztálykirándulásról az élmények, ahol szerencsére nem történt baj, sok káosz volt, a buszban kitört egyszer az ablak, de aki ott ült fiú pont nem volt ott, mert reggel el kellett mennie előbb kézilabdameccsre; egy volt tanítvány oxfordi sikere; beszélgetés ismeretlen diákokkal; felettetés után látni a diákok örömet; gyerekek nagyon szeretik, ha az általa készített mondókát reggeli előtt elmondják; részt vettek a tűzoltónapon; nem történt baleset egyik gyerekkel sem; az a gyerek, aki nem bírta elfogadni az új helyzetet, kezd megbékélni; a kitöltőt felkösztötték szülinapja alkalmából, kapott egy gyöngykarkötőt az egyik gyerektől; hazafelé a buszon hallotta, hogy a gyerek éppen az anyukájának róla beszél; együtt készülés az előadásra, amit egyre inkább értenek a gyerekek; osztálydekoráció versenyre készülés, amit megnyertek és segített az osztályközösség alakulásában, a diákok jól érezték magukat az órán. Megosztottak egy egészen mély történetet is: Az egyik tanár egy korábbi diákjának öngyilkossági kísérlete volt, emiatt hónapokat töltött kórházban, előző héten bement hozzá a tanár, és egyre inkább kezd jól lenni szerencsére.*

A kollégákkal kapcsolatban szép számmal megjelent további pozitív élmények: *egy-egy idősebb kollégával történt mély beszélgetés; a munkatársi összetartás átélése; egy-egy közös*

nehézséget adó tanítvány megbeszélése; egy példaképnek tartott kolléga helyes viselkedése; egy eset, amikor egy kolléga önmagától segített; egy napközis pár, aki segített bejönni; szívességek; a partnerként kezelés élménye; egy kolléganő fantasztikus koncertje; valaki épp nem vezett össze senkivel; egy titkárnő, aki aranyat ér; (ezt az óvodaigazgató írta) munkatársak sikerei; tanárjelölt szép előadása; kollégák támogatása; volt mellette pedagógus asszisztens, nem volt egyedül; ő segített egy kollégának; elkeseredés az osztály miatt, de egy kolléga megvigasztalta; a főnök türelmes volt.

Ezt követte a **családdal kapcsolatos események** (45). Itt megosztottak *családi keresztelőket, beszélgetést a szülőkkel, a férjével közös programokat és családi támogatást, a gyerekei iránti büszkeséget és szeretetet, élményeket, illetve előfordult az is, hogy valaki egy nehéz nap után nem akart senkinek sem szólni már, úgy el volt fáradva, és jól esett neki, hogy ezt otthon elfogadták. A munkahelyhez köthető apróságok* 36 esetben fordultak elő. Ide kategorizáltam azt, amikor sikeresen elérte a buszt reggel; sikerült elintézni egy adminisztratív feladatot; kapott ajándékba mondókás könyvet, új falióra; rendet tudott rakni az osztályteremben, az osztálykiránduláson sok szerencsés apróság; megkapott egy alapanyagot egy órájához; az új alapítványi laptop-al sokkal könnyebb a munka. **A munkahelyi sikerek kategóriába** került (35) legtöbbször egy-egy jól sikerült óra; ünnepség megszervezése; sikeres feleltetés; sikeres volt az oktatóvideója; elfogadták egy-egy ötletét, jól sikerült egy óra tervezete. Ide soroltam azt is, amikor leírta a kitöltő, hogy nehéz volt a nap, de kibírta; vagy egy nehéz feszültséges szituációban türelmes tudott maradni. Az igazgató esetében előfordultak **vezetői feladatok**, például a karbantartást el tudta intézni. A **pihenés kategória** 30 esetben fordult elő, ami a tanításhoz erősen kapcsolódik: őszi szünet; két lyukas órája volt, tudott kávé inni; hazament és tudott pihenni; szabadság; végre tudott nem a munkájára gondolni; valamint ide raktam a kellemes sétákat is. Sokszor kifejeződött a **szép idő/táj**, valamint a finom **étel/ital kategóriák**, előbbi 25 esetben, utóbbi 23 eseten. A **hobbik** 23 esetben jelentek meg. Idevettem olyat, amikor családpassztorációs munkacsoport megbeszélésre ment valaki, vagy bár úgy érezte, hogy az iskolában nem tud kreatív lenni eléggé, de az önkéntes szervezetében igen, és ez erőt ad neki. A **barátok és közeli ismerősök** 18-szor, az **otthoni/háztartási munkát** 16 esetben fejezték ki. A **visszajelzés egy munkahelyi sikerrel kapcsolatban** 12 esetben jelent meg. Előfordult, hogy nagyon mosolygós volt a hangulata a kitöltőnek és ezt visszajelezték neki, vagy egy kollégája/demonstrátora a tanítási módszereit dicsérte. A **munka élvezetét** 11 esetben fejezték ki. A **továbbképzés, egyetemi képzés** kapcsán szintén 11 esetben írtak, míg a **hétköznapi apróságok** (pl. nem büntette meg a parkolóőr) 9 esetben jelentek meg a

válaszokban. Az **egészség** 8 esetben jelent meg. A **hit/templomba járás** 7 alkalommal került kifejezésre. Ide soroltam azon eseteket is, amikor a kitöltő szerint *a Jóistennek köszönhető, hogy nincsenek most nagy kataklizmák*. Az iskolához tartozik még az, hogy a **szülőkkel** kapcsolatban 6 válasz érkezett (*segített megvenni egy faliórát; partnerek voltak a szülőin; sikerült jól kommunikálni*). Megosztottak 2 **tárggyal** kapcsolatos (*megnézett egy új autót*) választ. A **munkával kapcsolatos jelentéstéliség**, értelem 2 alkalommal jelent meg. Emellett volt 1 alkalom, ami egy **előző nap miatt újra hálás** volt. 1 összeveszés utáni **kibékülés** is előfordult. 1 alkalommal a **reményteli jövőt** is kifejezték.

5.2.2. A kitöltők életkor és oktatási szint szerinti összehasonlítása

A minta mérete kicsi, de a hálanaplók összehasonlítása alapján több különbséget és együttjárást is megfigyeltem. Életkorukat tekintve 4-en a 20-as éveikben járnak(21, 24,26, 28 év), 6-an pedig az 50-es éveikben, vagy a 40-es éveik legvégén (49, 50, 52, 53, 53, 57 év).

Nem	Életkor	Oktatási szint	Kollégák	Diákok	Munkahelyi Siker	Munkahelyi Apróság	Család	Barátok	Megjegyzés
N	21	óvoda	0	2	2	1	3	8	őszi szünet
N	52	óvoda	0	3	2	0	11	1	félíg őszi szünet
N	53	óvoda	0	15	12	4	0	2	őszi szünet, intézményvezető
N	28	óvoda	8	7	0	2	3	1	
N	24	általános iskola	8	4	2	8	6	1	
N	49	általános iskola	8	4	3	1	17	1	
F	26	középiskola	4	5	2	1	0	4	
N	50	középiskola	20	4	3	9	0	0	
N	57	középiskola	5	3	3	1		0	

F	53	felsőoktatás	5	9	8	3	0	0	
---	----	--------------	---	---	---	---	---	---	--

A hálanaplókban minden esetben megjelenik, hogy a kapcsolataik iránt (diák, kolléga, család, barát) gyakrabban fejeznek ki hálát, mint a sikerek kapcsán, vagy az apróságok kapcsán. Aki őszi szünetben töltötte ki, és kevesebb gyerek/kolléga iránt érzett pozitív érzés jelenik meg, ott a család/barátok iránti irányultság erősebben jelenik meg, mint a sikerek és más események.

A 10 pedagógus közül 5 esetben magasabb a gyerekek iránt érzett hála, mint a kollégák iránt. 5 pedagógus volt, aki több hálát fejezett ki kollégái iránt, mint a gyerekek iránt. Közülük egy a felsőoktatásban dolgozik, egy pályakezdő középiskolai tanár, valamint három óvodai dolgozó van. Az utóbbi három a naplóját leginkább az őszi szünetben írta, egyik közülük pedig egy intézményvezető. Jól látható, hogy az intézményvezető munkaköréből fakadóan kevésbé áll kapcsolatban a gyerekekkel, és inkább a kollégák és a sikerek és elvégzendő feladatok kapcsán érez hálát. A diákokkal kapcsolatban kifejezett hálákban megfigyelhető az oktatási szintek közötti különbség. A **felsőoktatásban** távolságtartóbb, ám tiszteletteljes a hallgatókkal való kapcsolat (*látta a feleltetés után a hallgatók örömét; beszélgetés ismeretlen diákokkal; diákok szorgalmasak*), és szorosabb a kollégákkal folytatott kapcsolat, mely gyakrabban jelenik meg a hálanaplókban (*beszélgetés kollégákkal, segítség kollégáknak*). A **középiskolában** megjelenik az együtt alkotás öröme és a közösségi programok (*osztálykirándulás, közös ünnepségszervezés, osztálydekorációs verseny*), valamint a motivációjuk iránt érzett hála és büszkeség. **Általános iskolában** is megjelenik a hálaérzet, ha a gyerekek jól veszik az akadályokat, ha jól dolgoznak és ügyesebbek. Ugyanakkor ez kicsit átmenet is, hiszen jelen vannak a kisgyerekekre jellemző közös foglalkozások (*adott neki egy gyöngyarkötőt az egyik kisgyerek, technikaórán való játék*). Mivel a kisgyerekeket nehéz lekötni még, így itt megjelenik az állandó kreativitás és készülés iránti vágy. Ezzel kapcsolatban fejezte ki az egyik tanár, hogy nem érzi magát elég kreatívnak az iskolában egy ideje, de most tudott szuper dolgot alkotni. **Óvodában** a gyerek érzelmei és állapota, valamint a kreatív közös tevékenységek a leggyakoribb hálaélmények (*reggeli előtt mondóka mondás; nyugodtak a gyerekek, nem történt baleset, le tudott kezelni egy konfliktust az óvodások között*). Jól látható, hogy a más korosztályok valamennyire eltérő kapcsolatot és közelséget igényelnek minden oktatási szinten, ami megjelenik a hálaélmények között. Ugyanakkor egyaránt jellemző mind a 4 oktatási szintre annak az öröme, amikor a gyerekek motiváltak (*sikerül a próba és végre értik a diákok; jól feleltek, haladnak, volt diák nyert Oxfordban egy versenyt*), és annak a bánata, amikor a gyerekek nem viselkednek jól/ motiválatlanok (*Az osztályra kiakadt és hálás volt a kollégának, hogy vigasztalta, az a gyerek, aki nem szerette a változást egyre inkább*).

A naplókából is jól leolvasható az, hogy a partneri viszony a kollégákkal, a visszajelzések, a mély beszélgetések és szívességek nagyon sokat hozzátesznek a tanárok hangulatához és munkakedvéhez. Bár nem minden válasz volt egyértelmű, azonban elmondható, hogy a családdal rendelkező idősebb pedagógusok esetén sokkal gyakrabban megjelenik a családdal kapcsolatos hála és mélyebb érzelem (*hazajött a lány; a férjem ölelése*), mint a fiatalabbak esetén (*családi ebéd*). A fiatalabbak többségénél azonban a barátok szerepe sokkal fontosabb, korosztályuknak megfelelően, ez egy hetes hálanapló során is megállapítható.

Adalékinformációként megemlíthető, hogy a visszajelzéssel kapcsolatos pozitív érzés 6 embernél jelenik meg, míg a pihenéssel kapcsolatban 8 embernél jelenik meg hála. Több pedagógusnál is megjelent az adminisztratív feladat teljesítése miatti hála (*végre leadott egy adminisztratív feladatot; haladt a feladatokkal*).

6. Diszkusszió

A korrelációk a várt eredményeket hozták. A nagyobb munkahelyi jóllét kisebb kiégést és nagyobb hálataltságot jelez előre, amely összhangban áll a szakirodalommal (Chan, 2011). A hálataltebb emberek magasabb teljesítményt élnek át a PERMA kérdőívre adott válaszaik szerint, mely magyarázható, az észlelt énhatékonyság növekedésével és a sikerek utáni pozitív érzések megnövekedésével is. Az énhatékonyság és a hálataltság egyaránt erős védőfaktor a kiégéssel szemben (Kovács, 2006; Chen, 2011)

Az oktatási szintek között szignifikáns eltérések nem születtek a magányosság, az érzelmi kimerültség és a deperszonalizáció mértékében. Ez abból is fakadhat, hogy minden oktatási szinten adott lehet a társas támasz és a gyerekekkel való jó kapcsolat. Inkább a kapcsolatok minőségbeli különbsége változhat, de az nem derül ki ezen változók mentén.

Nem várt eredményt hozott a korcsoportok összehasonlítása. Mind a jelentésteliség, mind a PERMA, mind a kiégés dimenziói kedvezőbb értékben figyelhetők meg az idősebb, 50-60 éves generációnál, mint a fiataloknál. Ez azért lehetséges, mert a fiatalok még keresik, alakítják a helyüket a pályán, illetve az intézményükben, bármennyire is frissebbek és energikusabbak még. Az idősebbek pedig már sok tapasztalattal és sikerrel, büszkeséggel felvértezve magasabb jelentésteliséggel és munkahelyi jólléttel rendelkeznek. Ebből fakadóan a diákokkal is szeretettel és törődéssel bánnak feltételezhetően. Az sem elhanyagolható lehetőség, hogy ilyen sok évig csak az űzi ezt a szakmát, aki valójában megtalálja a helyét és a kihívását benne, akik nem érzik jól magukat, vagy kiégnek, ők hamarabb elhagyják a pályát.

A hálanaplókból egyértelműen kiderül a kapcsolatok fontossága mind érzelmi szinten (*ölelés, megnyugtató*), mind instrumentális szinten (*szívességek, segítségnyújtás*). Ebből a kutatásból is kiderül, hogy a hála, illetve az érzelmi és instrumentális társas támasz is mélyen összefüggenek egymással (Watkins és mtsai, 2003).

Lelkesítő lehet a kutatásban résztvevő pedagógusoknak és minden tanárnak, hogy gyakran jelent meg a hálanaplóban a diákok iránt érzett büszkeség és öröm. Minden kihívás ellenére a pedagógusok számára rengeteg pozitív érzelmi jutalom létezik. Ezek erősítése növeli a munkahelyi jóllétüket. A sikerek és a jövő generációjának segítése támogatja a jelentésteliség megélését a szakmájukban és megerősíti az identitásukat. Bizonyára előfordul velük kapcsolatban negatív érzés, azonban a jó dolgok erősítése mindig újabb lendületet adhat a pedagógus pályán dolgozóknak.

A hálateltség segít értékelni a világ pozitív oldalát (Wood és mtsai, 2008), és könnyebben észreveszik az emberek az apró örömeiket, melyek felett negatív hangulatban átsiklottak vagy természetesnek vették. Ennek megfelelően az összes naplóból kiderül, hogy nem csak a nagy eseményeikért hálásak az emberek, hanem apró, váratlan eseményekért is nagy számban.

A várakozásoknak megfelelően a kapcsolatok iránt rengeteg hálát fejeztek ki. A rendszeresen megélt hála növeli az összetartozás és a kapcsolódás érzését a kollégákkal és a felettesekkel (Chen és mtsai, 2021). A partneri viszony, a visszajelzések és a főnök türelme mind olyan értékek, amelyek védőfaktoraként szolgálhatnak a kiégés ellen (Szabó és Jagodics, 2016). Ezek mind megjelentek a hálanaplók tartalmában, ezáltal még jobban erősítve a kollegákkal való kapcsolatot és a pozitív érzéseket. A visszajelzések olyan dolgok, amik sok erőt adhatnak, és a hálanaplóból visszaolvastva még egy nehezebb napon is tovább lendítheti az embert (Kun és Gadanecz, 2019). A kiégés egy másik meghatározó védőfaktora az észlelt énhatékonyság- A sikerek tudatosítása a naplókban segíthet növelni az énhatékonyság érzését, ami meglátszódhat a burnout skála személyes teljesítmény skáláján illetve a munkahelyi jóllét skálán is, amennyiben a hálanaplózás után utótesztet írnának a kitöltők. Érdekes volt megfigyelni, hogy az adminisztratív jellegű feladatok is szép számmal megjelentek. A pedagógusok kiégésének kockázatában a megnövekedett adminisztratív terhek szerepe jelentős (Schmidt, Klusmann, Lüdtke, Möller, & Kunter, 2017). Örömteli látni a naplókban a sikereiket ezen a téren. Visszaolvastva és a naplóban önmagukat megerősítve növekedhet az énhatékonyságuk ebben a tekintetben is.

Az egyik résztvevő nehézségnek élte meg azt, hogy nem tudott mindennap a meghatározott időben írni, hiszen nagyon sok tennivaló volt a szünet előtti héten. Ennek ellenére egy erőt adó lehetőségnek tekinti ezt a gyakorlatot. Ez összhangban áll a pedagógusok leterheltségével: még önmagukra is nehéz időt találniuk. Egy tanár kiemelte azt, hogy a tanulási folyamatot jobban tudják befolyásolni egy osztályban, mint a tanárban a hangulatot, így az többet hozzá tud adni a személyes hangulatukhoz. A tanárok jóllétére sokkal nagyobb hatással bír a diákokkal való kapcsolat, mint a kollégákkal (Klassen, Perry, and Frenzel 2012).

A naplókban leírt diákokkal kapcsolatos viszony oktatási szintenként eltérő minősége, ha kis számban is, de megfigyelhető. Az óvodapedagógusok szerepkörébe a tanításon túl a gyerekek gondozása, hangulatkezelése is beletartozik. A hálanaplókban jól megfigyelhető a gyerekek nyugodtsága és a balesetmentes nap iránti hála, valamint az óvodásokra jellemző mondókák és játékok sikere. Az általános iskolai oktatóknál még a gyerekekkel való sok foglalkozás és játék is megjelenik, ugyanakkor megfigyelhető a diákok teljesítménye, jól vett akadályok miatt érzett hála. A középiskolás oktatóknál a teljesítmény fokozottabban megjelenik, de a diákokkal való közös projektek és közösségépítő élmények is hangsúlyosak. Az egyetemi oktatónál a feleltetés és az anyag leadása után érzett öröm szintén megjelenik, de nem olyan személyes a viszony a többséggel, ugyanakkor megjelenik az ismeretlen diákokkal folytatott beszélgetés. Ezek az eredmények megfelelnek a szakirodalomnak (DeStasio, 2017; Fodor és Andirkó, 2020).

A végén a kitöltők leírhatták a gondolataikat a naplózásról, melyekben sok értékes és a szakirodalommal összefüggő jelenség jelent meg. Összességében mindenki pozitív véleménnyel zárta le a naplót. Többen kiemelték, hogy jó volt minden este tudatosítani magában, hogy miért hálás, így sokkal nyugodtabban tudott aludni. Egy kitöltő szerint egyre több pozitív dolog jutott eszébe, ahogy telt az idő. Nem véletlen az, hogy a hálakutatásokban a hálanaplózást 4-8 hétig is csinálják (Emmons és McCullough, 2003; Lyubomirsky és mtai, 2005), hiszen tartós változást ekkor tud megmaradni a személyiségben, ugyanakkor látható az, hogy ez a fajta gondolkodás már ilyen kis idő után is elindulhat. Többen kiemelték a végén, hogy küzdenek egészségügyi vagy iskolai nehézséggel, de mégis ezek ellenére mennyi jó dolog is történhet velük. A gyakran megélt pozitív érzelmek támogatják a személy figyelmi kapacitását és a pozitív változásokat indíthatnak el a személyiségben (Fredrickson, 2004). A pozitív tényekre való fókuszálás segít az egyén problémamegoldóképességét. Érdekes megfigyelni, hogy ha elszórtan is, de a hálanaplókban megjelennek olyan negativitás önkontrolljára utaló kifejezések, hogy *„ma összeveszhettem volna sok mindenkivel, de nem*

tettem”, illetve a pozitív munkahelyi légkör és tanári közösség összetartása. Az ilyen apró örömek megtalálása segíti a tanárokat az intézményes cinizmus megszüntetésében (Alanoglu és Karabatak, 2021), és ezáltal a munkahelyi jóllétük növelésében.

7. Limitációk

Jelen kutatásnak több korlátja is volt. A minta kis mérete nem teszi lehetővé messzebb menő következtetés levonását. Emellett ezek a változók nagyon függenek a helyi iskolai viszonyoktól, szocioökonómiai státusztól is. Elképzelhető, hogy erre a kérdőívre minden szintről a kevésbé kiégett pedagógusok töltötték ki. Érdeemes lenne megnézni egy átfogóbb elemzést, akár néhány intézmény összes dolgozójára koncentrálva.

A hálanaplózást nehezítette kissé az őszi szünet, illetve a tervezettnél kevesebb hálanapló gyűlt össze a megadott időre. Emellett érdemes lett volna egy adott intézmény több dolgozóját is összehasonlítani, figyelembe véve a munkakörnyezet jellemzőit és a tanárok szocioökonómiai státuszát, hiszen ezek a jellemzők is befolyásolják az eredményeket. A tanárok leterheltsége miatt nehéz egy ilyen napokon átívelő gyakorlatot megvalósítani, ezért a motivációt érdemes jobban átgondolni. Főleg, hogy akadtak, akik személyes tartalmak miatt végül nem osztották meg, ami teljesen érthető. Ez a gyakorlat nagy elköteleződést és bizalmat igényel, amit azt hiszem sikerült többeknél elérnem, azonban úgy érzem, ha személyes megkeresés lett volna, és nem csak online, akkor könnyebben ment volna. Emellett lehetséges, hogy a rosszabb mentális egészséggel élő pedagógusok kevésbé nyitottak egy ilyen kutatásra, és inkább a nyitottabb, pozitívabb emberek szánják erre az idejüket. Sok intézményt kerestem fel, elképzelhető, hogy mindenhol csak néhány, a téma iránt lelkesebb pedagógus vett részt. Egyik naplót író pedagógus kifejtette, hogy ő szereti ezt a témát, de a hála számára nagyon vallásos áthallással rendelkezik, és inkább öröm naplónak hívná ezt. Éppen ezért fontos tudatosítani az emberek és a pedagógusok között, hogy mit is ért a pszichológia a hála alatt, és miért éri meg foglalkozni ezzel a témával a személyes és a munkahelyi életben egyaránt.

A kis elemszám és a korábban leírt tényezők miatt ezen eredmények korántsem adnak teljes képet, azonban jó kiindulási alapot adhat egy jövőbeli kutatáshoz. Érdeemes lenne megnézni a hálanaplózást több héten keresztül, és utótesztekkel mérni a hála közép és hosszabb távú hatását. Rendkívül lényeges odafigyelni a pedagógusok lelki egészségére és törődni velük, hiszen komoly befolyással bírnak a társadalom jövőbeli egészségére. Éppen ezért sok hasznót és fejlődést rejthet a jövőben a pozitív pszichológiai fogalmak és gyakorlatok bevitelével az iskolákba.

8. Szakirodalom

Alanoglu, M., & Karabatak, S. (2021).

Social Connectedness, Gratitude and Demographic Variables as Predictors of Teachers' Perceptions of Organizational Cynicism.

International Online Journal of Education and Teaching, 8(2), 884-903.

Andrew, Y. (2015).

What we feel and what we do: Emotional capital in early childhood work.

Early Years, 35(4), 351-365.

Arens, A. K., & Morin, A. J. (2016).

Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes.

Journal of Educational Psychology, 108(6), 800.

Baker, L., Green, S., & Falecki, D. (2017):

Positive early childhood education: Expanding the reach of positive psychology into early childhood.

European Journal of Applied Positive Psychology, 1(8), 1–12.

Bakker, A. B. (2005).

Flow among music teachers and their students: The crossover of peak experiences.

Journal of vocational behavior, 66(1), 26-44.

Balogh B. (2021)

Munkahelyi PERMA Profilozó magyar változata

Barger, P. B., & Grandey, A. A. (2006).

Service with a smile and encounter satisfaction: Emotional contagion and appraisal mechanisms.

Academy of management journal, 49(6), 1229-1238.

Bermejo-Toro, L., Prieto-Ursúa, M., & Hernández, V. (2016).

Towards a model of teacher well-being: Personal and job resources involved in teacher burnout and engagement.

Educational Psychology, 36(3), 481-501.

Bernhard, I. I., & Christian, H. (2020).

An Investigation of Happiness and Gratitude Among Music Educators.

Visions of Research in Music Education, (36).

Buonomo, I., Fatigante, M., Fiorilli C. (2017)

Teachers' Burnout Profile: Risk and Protective Factors.

- The Open Psychology Journal*, 2017, 10, 190-201
- Butler, J., & Kern, M. L. (2015).
The PERMA-Profiler: A brief multidimensional measure of flourishing.
Available from <http://www.peggykern.org/questionnaires.html>
- Ceyda, G., & Sevinc, P. (2012).
Determination of high schools organizational climate.
Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46, 2947-2950.
- Chan, D. W. (2011).
Burnout and life satisfaction: Does gratitude intervention make a difference among Chinese school teachers in Hong Kong?.
Educational Psychology, 31(7), 809-823.
- Chan, D. W. (2013).
Subjective well-being of Hong Kong Chinese teachers: The contribution of gratitude, forgiveness, and the orientations to happiness.
Teaching and Teacher Education, 32, 22-30.
- Chen, H., Yang, X., Xia, W., Li, Y., Deng, Y., & Fan, C. (2021).
The relationship between gratitude and job satisfaction: The mediating roles of social support and job crafting.
Current Psychology, 1-8.
- Chen, J. (2019).
Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach.
British Journal of Educational Psychology, 89(1), 57-74.
- Cumming, T. (2017).
Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature.
Early Childhood Education Journal, 45(5), 583-593.
- De Stasio, S., Fiorilli, C., Benevene, P., Uusitalo-Malmivaara, L., & Chiacchio, C. D. (2017).
Burnout in special needs teachers at kindergarten and primary school: Investigating the role of personal resources and work wellbeing.
Psychology in the Schools, 54(5), 472-486.
- Diener, E., & Emmons, R. A. (1984).
The independence of positive and negative affect.

- Journal of personality and social psychology*, 47(5), 1105.
- Duckworth A. L., Steen T. A., Seligman M. E. P. (2004)
Positive Psychology in Clinical Practice
Annu. Rev. Clin. Psychol. 2005. 1:629–51
- Emmons, R.A. (2004).
An introduction
In R.A. Emmons, & M.E. McCullough (Eds.), The psychology of gratitude (3–17).
New York: Oxford University Press
- Emmons R.A., Crumpler C. A. (2000)
Gratitude as a Human Strength: Appraising the Evidence
Journal of Social and Clinical Psychology: Vol. 19, No. 1, pp. 56-69.
- Emmons R. A., McCullough M. E. (2003)
Counting blessings versus burdens: an experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life
J. Pers. Soc. Psychol. 2003 Feb;84(2):377-89.
- Emmons R. A., Shelton C. M. (2002)
Gratitude and the science of positive psychology
In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), Handbook of positive psychology (pp. 459-471).
New York, NY, US: Oxford University Press.
- Fehr, R., Fulmer, A., Awtrey, E., & Miller, J. A. (2017).
The grateful workplace: A multilevel model of gratitude in organizations.
Academy of Management Review, 42(2), 361-381.
- Fodor, Sz., & Andirkó, É. L. (2020)
És Hogy Vannak az Óvodapedagógusok? - Munkahelyi Jólét, Elégedettség és a Vezetők Szerepe az Óvodában
Pozitív Pedagógia és Nevelés Konferencia Kötet I., 11.
- Fredrickson B. L. (2004)
The broaden-and-build theory of positive emotions
Philos. Trans. R. Soc. Lond. B. Biol. Sci. 2004 Sep 29; 359(1449): 1367–1378.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009).
Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment.
Journal of educational psychology, 101(3), 705.
- Freudenberger, H. J. (1989).

- Burnout: Past, present, and future concerns.
Loss, Grief & Care, 3(1-2), 1-10.
- Furlong, M. J., Froh, J. J., Muller, M. E., & Gonzalez, V. (2013).
The role of gratitude in fostering school bonding.
National Society for the Study of Education yearbook: Engaging youth in schools: Empirically-based model to guide future innovations, 113(1), 58-79.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005).
Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?
Child development, 76(5), 949-967.
- Hargreaves, A. (2000).
Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students.
Teaching and teacher education, 16(8), 811-826.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (1987).
Theory research and practice.
Educational administration.
- Howell, K. (2019).
An exploration of stress, subjective well-being, and gratitude among teachers
(Doctoral dissertation).
- Howells, K. (2014).
An exploration of the role of gratitude in enhancing teacher–student relationships.
Teaching and Teacher Education, 42, 58-67.
- Howells, K., & Cumming, J. (2012).
Exploring the role of gratitude in the professional experience of pre-service teachers.
Teaching Education, 23(1), 71-88.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009).
The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes.
Review of educational research, 79(1), 491-525.
- Jiang, L., Tripp, T. M., & Hong, P. Y. (2017).
College instruction is not so stress free after all: A qualitative and quantitative study of academic entitlement, uncivil behaviors, and instructor strain and burnout.
Stress and Health, 33(5), 578-589.

Klassen, R. M., Perry, N. E., & Frenzel, A. C. (2012).

Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs.

Journal of Educational Psychology, 104(1), 150.

Klusmann, U., Richter, D., & Lüdtke, O. (2016).

Teachers' emotional exhaustion is negatively related to students' achievement: Evidence from a large-scale assessment study.

Journal of Educational Psychology, 108(8), 1193.

Kovács, M. (2006).

A kiegészítő jelensége a kutatási eredmények tükrében.

LAM-Tudomány, Orvoslás és Társadalom, 16(11), 981-987.

Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., & Öncel, A. (2017).

Examining the relationship between teachers' organizational justice perceptions and organizational cynicism levels.

Inonu University Journal of the Faculty of Education, 18(1), 01-14.

Kun, A., & Gadanecz, P. (2019).

Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian Teachers.

Current Psychology, 1-15.

Lee, J. Y., Kim, S. Y., Bae, K. Y., Kim, J. M., Shin, I. S., Yoon, J. S., & Kim, S. W. (2018).

The association of gratitude with perceived stress and burnout among male firefighters in Korea.

Personality and Individual Differences, 123, 205-208.

Liau, L., Baelen, R. N., Borah, R. F., Yu, A., & Colby, A. (2018).

Gratitude for teachers as a psychological resource for early adolescents: A mixed-methods study.

Journal of Moral Education, 47(4), 397-414.

Løvsgren, M. (2016).

Emotional exhaustion in day-care workers.

European Early Childhood Education Research Journal, 24(1), 157-167.

Luthans, F. (2002).

The need for and meaning of positive organizational behavior.

- Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 23(6), 695-706.
- Lyubomirsky S., Sheldon K. M., Schkade D. (2005)
Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change
Review of General Psychology, 2005, Vol. 9, No. 2, 111–131
- Maslach C.; Jackson S.E.; Schwab R. L. (1986)
MBI-Educators Survey (MBI-ES)
Published by Mind Garden, Inc., www.mindgarden.com For use by BME Department of Ergonomics and Psychology only. Received from Mind Garden, Inc. on February 21, 2017
- Maslach, C., Jackson S. E. & Leiter M. P. (1996).
Maslach burnout inventory manual (3rd Edition)
Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- McCullough M. E., Emmons R.A., Tsang J.A. (2002)
The Grateful Disposition: A Conceptual and Empirical Topography
Journal of Personality and Social Psychology, 2002, Vol. 82, No. 1, 112–127
- McDonough, S. (2017).
Taking a return to school: Using self-study to learn about teacher educator practice.
Studying Teacher Education, 13(3), 241-256.
- Nagy B. M. (2013)
A hála pszichológiája
Mentálhigiéné és Pszichoszomatika 14 (2013) 2, 139—165
- Nichols, J. D., & Zhang, G. (2011).
Classroom environments and student empowerment: An analysis of elementary and secondary teacher beliefs.
Learning Environments Research, 14(3), 229-239.
- Papp-Zipernovszky, O., Kékesi, M. Z., & Jámori, S. (2017).
A Multidimenzionális Észlelt Társas Támogatás Kérdőív magyar nyelvű validálása=
Validation of the Hungarian version of Multidimensional Scale of Perceived Social Support.
Mentálhigiéné és Pszichoszomatika, 18(3), 230-262.
- Ransford, C. R., Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., Small, M., & Jacobson, L. (2009).

- The Role of Teachers' Psychological Experiences and Perceptions of Curriculum Supports on the Implementation of a Social and Emotional Learning Curriculum.
School Psychology Review, 38(4).
- Schmidt, J., Klusmann, U., Lüdtke, O., Möller, J., & Kunter, M. (2017).
What makes good and bad days for beginning teachers? A diary study on daily uplifts and hassles.
Contemporary Educational Psychology, 48, 85-97.
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000).
Positive psychology: An introduction
American Psychologist, 55(1), 5–14.
- Sheldon, K. M., & Lyubomirsky, S. (2006).
How to increase and sustain positive emotion: The effects of expressing gratitude and visualizing best possible selves.
The journal of positive psychology, 1(2), 73-82.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011).
Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion.
Teaching and teacher education, 27(6), 1029-1038.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M., & Thijs, J. T. (2011).
Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships.
Educational psychology review, 23(4), 457-477.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008).
Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout.
Anxiety, stress, and coping, 21(1), 37-53.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003).
Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research.
Educational psychology review, 15(4), 327-358.
- Szabó, É., & Jagodics, B. (2016).
Erőforrások és követelmények.
Iskolakultúra, 26(11), 3-15.
- Szombathelyi, Cs. (2012).

A munkahelyi jóllét kutatásának előzményei és jelenlegi megközelítése—A stressztől a jóllétig.

Alkalmazott pszichológia, 3, 33-45.

Travers, C. (2017).

Current knowledge on the nature, prevalence, sources and potential impact of teacher stress.

Educator Stress, 23-54.

Tugade M. M. , Fredrickson B. L. (2004)

Resilient individuals Use Positive Emotions to Bounce Back From Negative Emotional Experiences.

Journal of Personality and Social Psychology, Vol 86(2), Feb 2004, 320-333

Vera, M., Salanova, M., & Lorente, L. (2012).

The predicting role of self-efficacy in the Job Demands-Resources Model: A longitudinal study.

Estudios de psicología, 33(2), 167-178.

Waters, L., & Stokes, H. (2015).

Positive education for school leaders: Exploring the effects of emotion-gratitude and action-gratitude.

The Educational and Developmental Psychologist, 32(1), 1-22

Watkins, P., Woodward, K., Stone, T., & Kolts, R. (2003).

Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude and relationships with subjective well-being. *Social Behavior and Personality*

An international journal, 31, 431-452.

Wentzel, K. R. (2009).

Students' relationships with teachers as motivational contexts.

In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), Students' relationships with teachers as motivational contexts (pp.301–322). New York, NY: Routledge/Taylor & Francis.

Wood A. M., Maltby J., Gillett R., Linley P.A., Joseph S. (2008)

The role of gratitude in the development of social support, stress, and depression: Two longitudinal studies

Journal of Research in Personality 42 (2008) 854–871

Yang, X. H., & Li, Y. (2018).

Gratitude nurture performance: The mediating model with the two-stage moderator.

Business Management Journal, 40(7), 146–160.