

Doktori (PhD) értekezés

Hargita megyei magyar pedagógusok szakmai életminősége

Bakos Kinga

Debreceni Egyetem

BDT

2019

HARGITA MEGYEI MAGYAR PEDAGÓGUSOK SZAKMAI ÉLETMINŐSÉGE

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a szociológia tudományágban

Írta: Bakos Kinga, okleveles gyógypedagógus és mentálhigiénés szakember

Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok doktori iskolája
(Szociológia és Társadalompolitika Doktori programja) keretében

Témavezető: Dr. Albert Fruzsina

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

A doktori szigorlat időpontja: 200... ..

Az értekezés bírálói:

Dr.

Dr.

Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.

tagok: Dr.

Dr.

Dr.

Dr.

A nyilvános vita időpontja: 200... ..

„Én, Bakos Kinga, teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés önálló munka, a szerzői jog nemzetközi normáinak tisztetben tartásával készült, a benne található irodalmi hivatkozások egyértelműek és teljeseek. Nem állok doktori fokozat visszavonására irányuló eljárás alatt, illetve 5 éven belül nem vontak vissza tőlem odaítélt doktori fokozatot. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.”

Debrecen, 2019.

.....

Bakos Kinga

DEBRECENI EGYETEM

Bölcsészettudományi Kar

Humán Tudományok Doktori Iskola

Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program

Doktori (PhD) értekezés

Hargita megyei magyar pedagógusok szakmai életminősége

Készítette:

Bakos Kinga

Témavezető:

Dr. Albert Fruzsina

DEBRECEN

2019

Tartalomjegyzék

Bevezetés	8
Problémafelvetés	10
Értelmezési keretek	13
A dolgozat felépítése	14
1. Életminőség	16
1.1. Az életminőség fogalma	18
1.2. Életminőség-modellek	19
1.3. Az életminőség indikátorai	23
2. Szubjektív életminőség	26
2.1. A szubjektív életminőség fogalma.....	26
2.2. A szubjektív életminőség háttértényezői	31
2.2.1. Örökletes hajlam	31
2.2.2. Demográfiai jellemzők	32
2.2.3. Anyagi körülmények	33
2.2.4. A lakóhely, település	34
2.2.5. Egészségi állapot	35
2.2.6. Egyéni megküzdés, adaptáció, reziliencia	36
2.2.7. Társas támogatás	37
2.2.8. A szubjektív életminőség szociális konstrukciója	39
2.2.9. Relatív depriváció.....	39
2.2.10. Spiritualitás, vallásosság	41
3. Életminőség a posztmodern társadalomban	43
3.1. Biztonság és bizonytalanság a posztmodern társadalomban.....	46
4. Életminőség Romániában	50
5. Szakmai életminőség	62
5.1. A szakmai életminőség összefüggései a globális életminőséggel	63
5.2. A szakmai életminőség modelljei.....	64
5.3. A munkahelyi stressz.....	68
5.3.1. A munkahelyi stressz modelljei.....	72
6. Pedagógusok szakmai életminősége	79
6.1. Az oktatási rendszer mint a pedagógusi munka kerete	79
6.1.1. Az iskola mint szervezet.....	80
6.2. A pedagógusi szakma jellemzői	87
6.2.1. Professzionalizáció szintje.....	89
6.2.2. Feminizálódás.....	94
6.2.3. Státusz	96
7. Hargita megyei pedagógusok szakmai életminősége	100
7.1. A romániai oktatási rendszer	102

7.2. Romániai magyar pedagógusok.....	117
7.3. Kutatási kérdések.....	119
7.4. A kutatás hipotézisei.....	122
7.5. Mintavétel.....	123
7.5.1. Kvantitatív mintavétel.....	124
7.5.1.1. A minta jellemzői.....	125
7.5.2. Kvalitatív mintavétel.....	131
7.6. A kutatás módszertana.....	131
7.6.1. Kvantitatív módszerek.....	132
7.6.2. Kvalitatív módszerek.....	134
7.7. Adatfeldolgozási módszerek.....	135
7.8. Eredmények.....	136
7.8.1. A szakmai életminőség jellemzői Hargita megyei pedagógusoknál.....	136
7.8.1.1. A szakmai életminőség szintje a TSWQ skála alapján.....	137
7.8.1.2. A munkahely tárgyi és pszichoszociális körülményei.....	139
7.8.2. Szakmai életminőség és nem.....	148
7.8.3. Szakmai életminőség és életkor.....	149
7.8.4. Szakmai életminőség és önértékelt anyagi helyzet.....	151
7.8.5. Szakmai életminőség és önértékelt egészség.....	152
7.8.6. Szakmai életminőség és társas támogatás.....	155
7.8.7. Szakmai életminőség és vallásosság.....	157
7.8.8. Szakmai életminőség és globális életminőség.....	159
7.8.9. Szakmai életminőség és egyéb tényezők.....	164
7.8.10. Szakmai életminőség a metaforaválasztás tükrében.....	166
7.8.11. Nehézségek és erőforrások a pedagógusok percepciója szerint.....	170
7.8.12. A szakmai életminőség meghatározói.....	182
7.9. Következtetések a hipotézisek mentén. A kutatás hiányosságai, javaslatok.....	186
A kutatás összjegzése.....	192
Felhasznált irodalom.....	195
Dokumentumok.....	216
A szerző tudományos közleményei.....	220
Abstract.....	221
Köszönetnyilvánítás.....	224
Mellékletek.....	226

Bevezetés

A disszertáció témája a székelyföldi Hargita megye pedagógustársadalmának szakmai életminősége. Ezt a megye magyar pedagógusainak reprezentatív mintáján vizsgálom kvantitatív és kvalitatív módszerekkel.

Az oktatás témakörében megszülető tudományos anyagok nagyrészt a tanulók, a teljesítmény vagy a rendszer hatékonysága szempontjából közelítik meg a témát. Úgy vélem, ezeken a szempontokon kívül szükséges figyelmet fordítani az életminőség tanulmányozására is, ugyanis a teljesítmény és a rendszer működőképességét alapvetően meghatározza a pedagógusok felkészültsége és életminősége, mint ahogy a pedagógusok életminőségére is jelentős hatást gyakorol az oktatási rendszer. Bourdieu szerint egyén és struktúra szociológiai vizsgálata és megértése csak párhuzamosan, egymásra hatásukat figyelembe véve lehetséges (Hatos, 2006), ebben az összefüggésben közelítem meg a témát. Az oktatási rendszerhez mint intézményhez való alkalmazkodás a pedagógusok részéről egy újfajta kérdést vet fel mai társadalmunkban. Több modernizáció-elmélet (Giddens, 2013, Boltanski és Chiapello, 2007, Beck, 2003) felhívja a figyelmet a modern kori ontológiai bizonytalanságra, az újfajta kockázatok megjelenésére és a szakértői tudással szembeni bizalmatlanságra, melynek nyomán a modern kori intézmények is változóban vannak. Átalakul működés módjuk, egyénekkel és más intézményekkel, illetve társadalmi cselekvőkkel való viszonyuk, és esetenként struktúrájuk is. Giddens strukturáció-elmélete szerint az egyének nem passzív résztvevői az intézmények működésének és a társadalmi folyamatoknak (Giddens, 2013; Sik, 2013), ahogy az objektivista szociológia sugallja, hanem az egyén cselekvése is visszahat a struktúrák működésére. Ennek a folyamatnak a kezdete előtt az egyén számára egyszerűen és merevebben kijelöltek voltak az intézményhez való alkalmazkodás módjai. Ez azonban ma már mind az intézmény, mind az egyén részéről komplexebb viszonyulási módokra ad lehetőséget: az intézmény reflektívebbé vagy kontrollálóbba válhat (Rényi és mtsai, 2014), az egyének válaszai lehetnek „emancipatorikusak” vagy „patologikusak” (Giddens, 1984). Egyénnek és intézménynek ez az újfajta kapcsolata, amely a modernizációs folyamatban

nagy jelentőséggel bír (Sík, 2013), elképzelésem szerint nagyon jól lemérhető a pedagógusok szakmai életminőségén. Az életminőség-kutatások központi kérdés, hogy „Mitől boldog az ember?“, „Milyen a különböző csoportokba, társadalmakba tartozó emberek életminősége?“, „Mik a jó élet feltételei?“. Ezek a kérdések mai társadalmunkban nem függetleníthetők az egyén és a társadalom, az intézmények kapcsolatától, attól, hogy az egyének hogyan élik meg az intézményi kereteket, működésmódokat. Az egyének életminősége nagy mértékben ettől függ, hogy milyen társadalmi kontextusban élnek, hogy hogyan érzékelik, élik meg az intézményrendszerek hatását. Másrészt belső erőforrásaiktól is, alkalmazkodóképességüktől, reflexiós képességeiktől, amelyek különböző mértékben teszik lehetővé a komplex, átláthatatlan intézményrendszerekhez való egyéni alkalmazkodást. Tehát a pedagógusok viszonya az oktatási rendszerhez, illetve a szűkebb, iskolai környezethez mint struktúrához, felveti szakmai életminőségük tanulmányozásának szükségességét. Az életminőség kutatását Magyarországon nagyrészt a Magatartástudományi Intézet vállalta fel (Utasi, 2007; Pikó, 2005; Kopp és Skrabski, é.n.; Kopp és Martos, 2011). Előzményei a 70-es évektől végzett pedagógus életmód-vizsgálatok (Salamon és Széphalmi, 1988). Romániában legmélyrehatóbban Bălțătescu (2014) foglalkozott ezzel a témával az átlagpopulációt és az ifjúságot vizsgálva. Az életminőség kutatása Erdélyben gyerekcipőben jár, olyan speciális populációval kapcsolatban pedig, mint amilyen a pedagógusok csoportja, egyáltalán nem ismertek számunkra tudományos jellegű adatok. Ezt nagy hiánynak érzékelem, egyrészt mert a életminőség szintje egy társadalom fejlettségének fontos mutatója, másrészt azok a munkavállalók, akik megelégedettek, sokkal jobban integrálódnak az egyes intézményekbe és a társadalomba (Uusiautti, Maatta, 2011), a jóllét nagyobb teljesítményt és jobb egészséget eredményez (Lyubomirski és mtsai, 2005; Cole, 2006). Az életminőség szubjektív, önértékelt szintjének mérése önmagában is különösen fontos egy olyan szakmánál, mely kiegészre hajlamosít, és melynek tagjai személyiségüket használják fő munkaeszközként. Munkájuk minőségétől nem kevesebb függ, mint a kultúra átadása, és társadalomalakító szerepük is van (Hatos, 2006). Ez akkor is igaz, ha a pedagógusok társadalmon belüli státusza és presztízse, a társadalmi környezetben kialakult reprezentációk nem ezt tükrözik.

A témaválasztás másik fontos indoka, hogy egy olyan nagyszámú értelmiségi rétegről van szó, amelynek tagjai nap mint nap a társadalom formálásában vesznek részt azáltal, hogy gyerekek személyiségét alakítják, ezáltal meghatározva, hogy a globalizálódó társadalom melyik irányba fejlődik (Hankiss, é.n.). Ez a kutatás a pedagógust mint egy foglalkozási csoport tagját helyezi a középpontba, akinek szerepét a rendszerben annak ellenére hasznos lehet vizsgálni, hogy a versenyszellemre és maskulin értékekre alapuló társadalomban a szakma lényegi vonásai nem jelentenek különösebb értéket. A pedagógust mint személyt három kapcsolatrendszer kontextusában szemlélem. Egyik a szűk, iskolai pszichoszociális körülmények rendszere: gyerekek, kollegák, felettesek, és ebből kicsit kilépve a szülők. Másik az oktatási rendszer, mint a pedagógusok tudatában tükröződő entitás és a munka kerete, amelyhez szintén valamilyen kapcsolat fűzi, akkor is, ha képviselői nem képezik a szűkebb szakmai kapcsolatháló részét. Harmadik szint pedig a tágabb közeg társadalmi megbecsültségben megnyilvánuló viszonyulása. Amint látni fogjuk, mindezek „keresztüzében” a pedagógus áll.

Problémafelvetés

A pedagógusokkal kapcsolatos szakirodalmat és szakmai anyagokat olvasva, valamint közel húsz éve segítő szakmájuként a tanügyben dolgozva nem kerülhette el figyelmem a minduntalan felbukkanó ellentmondásosság jelensége. Ellentmondások vannak társadalmi, intézményi és egyéni szinten. Ellentmondásosnak látszik az egyén és az intézmény kapcsolata. Ezért a pedagógusok szakmai életminőségének vizsgálatát néhány ilyen jellegzetes ellentmondás mentén fogalmazom meg és helyezem keretbe.

1. Oktatásszociológiai vizsgálatokból (Rivkin és mtsai, 2005; Hanuschek és Welch 2006; Darling-Hammond és Snyder, 2000; McKinsey és Company, 2007) egyértelmű, hogy az iskolai teljesítmény legfontosabb befolyásoló tényezője a családi háttérén kívül (melyet az iskola kevésbé tud kompenzálni) maga a **pedagógus**. A McKinsey jelentésben az áll, hogy az OECD országok jelentős ráfordításai ellenére az oktatási rendszerekben a teljesítmény nem nőtt. *„Naivitás volt azt hinni, hogy az osztályteremben folyó oktatás minősége javul a*

szerkezet átalakításának következtében.” (egy döntéshozó). Amerikai városokban végrehajtott reformok hatákonyságát elemezve arra következtetésre jutottak, hogy „...*A tanulás egyértelmű: a tanulás minőségét csak a tanítás minőségén keresztül lehet javítani.*” (McKinsey és Company, 2007, 11.) Jól tanítani pedig jó képességek ellenére sem tud olyan pedagógus, akinek életminősége rossz, aki kiégett vagy teherként éli meg pedagógusi szerepét. Hogy ennek a foglalkozási csoportnak az életminősége ritkán tárgya a tudományos kutatásnak, pontosan tükrözi azt az ellentmondást, ami társadalmi *értéke* és társadalmi *értékelése* között van. Ugyanis önmagában nagyon fontos, értékes, nagy lehetőségeket rejtő szakma (Tomcsányi és mtsai, 1999; Hatos, 2006), társadalmi elismertsége viszont ehhez képest nagyon alacsony (Ollé és mtsai, 2013; Fónai, Dusa, 2014; Thun, é.n. ; interjú Péntek Jánossal¹, Lukhsa és mtsai, 2018). Emiatt az ellentmondás miatt (a szakma önmagában vett értéke és társadalmi értékelése közötti ellentmondás) még fontosabbá válik az a kérdés, hogy hogyan élnek meg ezt a rendszerben élő és dolgozó egyének, a pedagógusok. A szakmával való azonosulás az egyének intézményekhez való kapcsolódása szemszögéből „*rendkívül hatékony integráló erő*” (Crozier, 1981, 68.) és „*A munkával való elégedettség a szervezettel való azonosulás sarkköve.*” (Csepeli, 2015, 113.).

2. Ellentmondás áll fenn a *bürokratikus*, formális intézményi forma és a *személyességen* alapuló, informális pedagógusi munka között is. Feltevődik a kérdés, hogy az oktatási rendszer hogyan illeszkedik a késő modern társadalomba strukturálisan. A modern és késő modern társadalmakban az intézmények adaptációjának két fő módozata, ideáltípusa van Rényi és mtsai (2014) szerint. Egyik esetben az intézmény egyre reflektívabbá válik, figyelembe veszi a cselekvők új igényeit, valamilyen biztonságot kínál a modern bizonytalanságérzés kezelésére és az identitásépítés elősegítésére. Másik esetben a megváltozott társadalmi helyzetre az intézmény a kontroll új, az előzőnél erősebb formáival reagál és azzal, hogy fenntartja az átláthatatlanságot és a kontroll működésének módját,

¹ Péntek János nyelvészprofesszorral (BBTE, Kolozsvár) készült interjú részlete (<http://itthon.transindex.ro/?cikk=22639>): „...*környezetünkben (országunkban) nincs különösebb presztízse a tudásnak, az iskolázottságnak...Akkor lehetne gondolni arra, hogy a kezdő tanárok, tanítók kapjanak nagyobb fizetést, és ezzel növekedjék a pálya presztízse, ha ez együtt járna szigorú, az alkalmasságot, a felkészültséget és a további munkát ellenőrző szelekcióval.*”

megerősíti a szakértői hatalom pozícióját (Rényi és mtsai, 2014). Bármelyik változat van jelen egy társadalomban, egy intézményben, befolyásolja a benne dolgozók életminőségét. Kérdés, hogy a pedagógusok melyik adaptációs módot érzékelik az oktatási rendszerben. Egyébként ellentmondás feszül a pedagógusok közalkalmazotti pozíciója és a szabad szakmaiság igénye között (Novoa, 2000) is. Míg a modern vállalatok igyekeznek egyre inkább figyelembe venni az „emberi tényezőt” és bevonni az alkalmazottakat a döntéshozatalba, ezzel szemben a tanügyben nem szűnik a centralizáltság és a szakmai autonómia hiánya (Bakacsi, 2007).

3. Az oktatási rendszer – a modern társadalomban szinte egyedülálló módon – kívül esik a versenyszférán és végleges, úgynevezett „címzetes”² állást kínál gyakorlóinak, ezenkívül fix bérezéssel jár. Ez egyértelműen a szakma *biztonságosságának* alapjait teremti meg. Viszont az oktatási rendszer bürokratikus struktúrája (Crozier, 1981) és az alacsony szakmai autonómia miatt a pedagógusok jelentős *bizonytalanságot* tapasztalhatnak meg (Ritzer, 1983). Fontos kihangsúlyozni, hogy a „bürokratikus” jelzőt ebben az esetben nem a köznyelvben általában elterjedt negatív értékítéletként használom, hanem tudományos kategóriaként egy bizonyos típusú szervezeti berendezkedés jelölésére. Ebben leginkább Crozier (1981) értelmezésére támaszkodom. Tehát az oktatási rendszer bürokratikus rendszer, amelynek vannak bizonytalanságot indukáló és növelő hatásai, mint például az átláthatatlanság, a kiszámíthatatlanság, a szakmai autonómia hiánya (Crozier, 1981, Bakacsi, 2007). Kérdés, hogy a pedagógusok tudatában a szakma biztonságossága vagy a rendszer bizonytalanságot okozó jellemzői vannak jelen inkább, a biztonság vagy a bizonytalanság felé billen el a mérleg? A biztonság kérdése ugyanis az életminőség egyik legfontosabb – ha nem a legfontosabb – alappillére (Maslow és mtsai, 1970; Selye, 1966; Utasi, 2008).

4. *Feminin* (gondoskodást, segítséget, személyiségfejlesztést feltételező) szakma *maszkulin* értékeket (versenyképesség, autoritás, hatalom) előnyben részesítő társadalomban. (Hofstede, 1980; Bakacsi, 2007). Bár a feminin jelző itt nem a szakma tagjainak nemét jelzi, mégis egybeesik annak a feminizált jellegével.

² A „címzetes” vagy „tituláris” (román nyelvből átvéve) állás versenyvizsgálással megszerezhető végleges állást jelent, amelynek elvesztésére minimális esély van a pálya folyamán.

5. Lényege szerint a *tudásátadás* intézménye, mégis a többi értelmiségi szakmához képest *kevésbé tud alkalmazkodni* a tudástársadalomhoz, ahol az információk gyors áramlása jellemző (Ollé és mtsai, 2013; Prensky, 2001).

Egyébként az ellentmondásosság egyéni szintű megjelenésének is tanúja lehettem kutatásom előkészítésénél. Feltáró jellegű fókuszcsoporthoz interjút készítettem pedagógusokkal, ahol kivétel nélkül mindenki beszámolt arról, hogy teljesen másképp éli meg pedagógusi szerepét „*osztályajtón belül*” és „*osztályajtón kívül*”. A fő minta az, hogy az „ajtón kívüli” világból (bürokrácia, rivalizálás, hatalommal való visszaélés, lehetetlen elvárások, szerepkonfliktusok) menekülnek az „ajtón belüli” világba, ahol megélhetik igazi pedagógusi szerepüket, a gyerekekkel való munka nem teher (ha vannak is nehézségek, azt természetes kihívásként fogadják) és úgy érzik, értékes a munkájuk (Bakos, 2015).

Fontosnak tartom tehát, hogy feltárjam, megjelennek-e a fenti szempontok a pedagógusok vélekedéseiben (különösen a biztonság-bizonytalanság kérdése), és ha igen, hogyan, mi jelenti számukra a legnagyobb nehézséget és hogyan küzdenek meg vele. A szakmai életminőség modelljei közül a Herzberg (1968), illetve a Robertson és Cooper (2011) által felajánlottak alapján közelítem meg a témát, leírva a Hargita megyei pedagógusok szakmai életminőségének jellegzetességeit, összefüggésben az életminőség más területeivel (egészség, társas támogatás, vallásosság). Végül kiemelem ennek a kis székelyföldi pedagóguspopulációnak a fő csoport szintű jellemzőit (vélekedések, viszonyulásmódok, szerepmegélések), és megkísérelek pedagógustípusokat alkotni ez alapján.

Értelmezési keretek

Dolgozatom szándékosan **interdiszciplináris** jellegű, mert a téma ezt követeli meg. Főként a szervezetszociológia, a szociálpszichológia és a pozitív pszichológia eredményeit használom fel.

Az életminőség konceptualizálása során ennek **szubjektív megközelítését** használom. Az életminőség-kutatásokból tudjuk, hogy az emberek nem teljesen objektíven értékelik körülményeiket, hanem mindig egy bizonyos összefüggésben: korábbi életfeltételeikhez

képest, a hasonló státusúakhoz képest, az alattuk vagy felettük levő társadalmi rétegek feltételeihez képest (Utasi, 2008). Mindenképpen a külső objektív körülmények egy belső egyéni szűrőn keresztül válnak az életminőség meghatározóivá. Természetesen amíg egzisztenciális problémái vannak egy egyénnek vagy társadalomnak, addig a szubjektív értékelés nem igazán játszik szerepet, addig egyszerűen az objektív feltételek egy bizonyos szintjére van szükség a megelégedettséghez. Romániában a pedagógusok csoportjának vizsgálatánál viszont már indokolt a szubjektív megközelítés használata, mert bár béreik elmaradnak az Unió többi országához képest, anyagi életszínvonaluk mégis felül van általában az egzisztenciális problémák szintjén.

A szubjektív életminőség fogalmának, amint a későbbiekben láthatjuk, nincs egységesen elfogadott definíciója, és nem világos a hasonló jelentésű fogalmak (jóllét, boldogság, megelégedettség) közötti különbségtétel sem. Ebben a dolgozatban a szubjektív életminőség fogalmát Diener-hez hasonlóan (Diener, 1997) a boldogsággal, a szubjektív jólléttel azonosítva használom, melyek mind tartalmazzák a kognitív, értékelő aspektust és az affektív komponenst. McGillivray (2006) az életminőség, a jóllét és az alapvető emberi igények kielégítettsége között tesz egyenlőséget, Easterlin (2003) pedig még tágabban értelmezi, azonos értelemben használva a boldogság, szubjektív életminőség, jóllét, hasznosság fogalmakat.

A dolgozat felépítése

Disszertációm első fejezete az életminőség fogalmi kereteivel foglalkozik, és a szakirodalomban fellelhető legfontosabb életminőség-modellekkkel. Mivel az életminőség szubjektív megközelítését alkalmazom, a második fejezet a szubjektív életminőség fogalmát és meghatározóit, háttértényezőit mutatja be. A témát a harmadik fejezet helyezi el a posztmodern társadalom keretei közé, érintve azokat az elméleteket, amelyek segítenek megérteni annak életminőségre gyakorolt hatását. A negyedik fejezetben bemutatom a romániai késő kapitalizmus életminőségi vonatkozásait, illetve az életminőség materiális, egészségi, társas szintjét, valamint az önértékelt jóllét alakulását napjainkig. Az ötödik fejezet részletesen foglalkozik a szakmai életminőség kérdéskörével. A pedagógusi munka

keretet adó intézményének, az oktatási rendszernek a bemutatását is tartalmazza. Kiemelem a szervezetszociológia főbb ide vonatkozó megállapításait, és az eredetileg a rendszer hatékonyabb működését célzó bürokratikus szervezeti berendezkedés sajátosságait, egyúttal utalva arra is, hogy a rendszer diszfunkcionalitásának fő oka magában a szervezeti típusban van, nem annyira személyes kompetenciákban. Ebben a fejezetben mutatom be a pedagógusi szakma jellegzetességeit, valamint a szakmai életminőség globális életminőséggel való kapcsolatát (spillover és crossover folyamatok), modelljeit és konkrétan a pedagógusok szakmai életminőségének meghatározóit, veszélyeztető tényezőit. Saját, 2016-ban végzett kutatásomat mutatja be a hetedik fejezet, a kutatás céljait, módszertanát és eredményeit.

1. Életminőség

Az életminőség olyan fogalom, melyet mind a szakirodalomban, mind a hétköznapi életben számos értelmezéssel és jelentésárnyalattal ruháznak fel. Nehéz meghatározni, hogy mennyiben azonos és miben tér el a „jóllét”, „élettel való elégedettség” és a „boldogság”, illetve az angol szakirodalomban használatos „wellbeing”, „happiness” és „quality of life” fogalmaktól. Nagyon nehezen megfogható, hogy milyen a jó élet minősége, mitől minőségi az élet, ráadásul végtelen számú szubjektív nézőpont lehetséges, attól függően, hogy ki mit tekint jónak és minőséginek. Ez pedig már elvezet a világlátáshoz, az életelvekhez, az értékekhez, normákhoz és életcélokhoz. Ugyanis ha az életünk nagy, végső céljaihoz mérjük életminőségünket (eudaimonikus szempont³), akkor másképp értékeljük, mintha csak a közeli, élvezetekre irányuló célok kielégülésétől (hedonikus szempont⁴) tesszük függővé (Ryan és Deci, 2001).

Az élet minőségének kérdésével, a boldogsággal már az ókori filozófusok - például Arisztotelész és Epikürosz - (Bergsma és mtsai, 2008) foglalkoztak, azután pedig a 18. századi felvilágosodás eszméi hívták újra életre, amikor az önmegvalósítás és a személyes boldogság értékke kezdtek válni (Veenhoven, 1997).

Bármennyire is nehezen megfogható az életminőség fogalma, különösen tudományos szinten, úgy tűnik, a 20. század közepétől nem kerülhetjük meg az ezzel a fogalommal való foglalkozást. Ugyanis kérdésessé vált, hogy a modern kori gazdasági fellendülés, a GDP növekedése mennyiben hoz életminőségbeli javulást is. Az Easterline-paradoxonként (Easterbrook, 2003; Easterline, 2003) ismert jelenség erőteljes szakmai vitákat váltott ki, pro és kontra érvekkel. Azok a tények vannak túlsúlyban, melyek arra utalnak, hogy a boldogság, elégedettség csak egy bizonyos pontig (az egzisztenciális anyagi gondok megszűnéséig) jár együtt a gazdasági növekedéssel, azután attól teljesen függetlenül, sőt, sok esetben negatív összefüggésben alakul (Easterbrook, 2003; Easterlin, 2003; Cole, 2006; Veenhoven, 2008; Utasi, 2008, Hankiss, 2014). Ezt az ellentmondást leginkább a „hedonikus adaptációval” és a „társas összehasonlítással” magyarázzák (Easterlin, 2003). A

³ Lásd 28. oldal

⁴ Lásd 28. oldal

hedonikus adaptáció azt jelenti, hogy az ember hozzászokik az anyagi jólét és az élvezetes tevékenységek bizonyos szintjéhez, és ugyanaz a mennyiség egy idő után már nem váltja ki ugyanazt a hatást, így lesz viszonylagos szubjektív életminőségre gyakorolt hatása is. A fogyasztói magatartás ennek jó példája: eleinte önbizalom-növelő hatása van, de belső értékek hiányában függőséget okoz, és egyre több fogyasztási cikk hozza meg ugyanazt az eredményt (Pikó, 2003). A *társas összehasonlítás* pedig arra utal, hogy a fontos másokhoz és a referenciacsoportokhoz képest értékeljük saját jólétünket, ezért itt is viszonylagossá válik az anyagi jólét szintje (Utasi, 2008; Bartus, 2009).

A GDP tehát csak a fejlődő országokban megfelelő jelzője az emberek megelégedettségének, Európában másfajta szempontokkal kell ezt kiegészíteni, hogy reális képet kapjunk. Így terelődött a figyelem arra, hogy az emberek hogyan élik meg körülményeiket, javaikat, kapcsolataikat, munkájukat, egyáltalán hogyan érzik magukat, mitől boldogok. A szociológiában kezdték szétválasztani az objektív életkörülményeket és azok tudatbeli tükröződését, vagyis szubjektív értékelését (Utasi, 2008). Kialakult ezzel a folyamattal páruzámosan a Bruttó Hazai Termék (GDP) mellett több új fogalom és mérőszám, mint például az Emberi Fejlődés Mutatója, vagyis a HDI, vagyis Human Development Index (Human Development Report, 1998). Ez a mérőszám az ENSZ Fejlődési Programjának keretében jött létre, és az országok közötti fejlettség különbségeit három mérőszám alapján méri: várható élettartam, felnőttkori műveltség és az erőforrásokhoz való hozzáférés (McGillivray, 1991). Ez a mérőszám a jólétnek olyan felfogását tükrözi, mely szerint az emberi képességek kibontakoztatása és a lehetőségek tárházának bővítése jelenti a fejlődést és a boldogságot. Természetesen minél magasabb szintű egy társadalomban az emberek életminősége, annál magasabb az illető ország emberi tőkéje és annál versenyképesebb (Pop, 2010). A szubjektív életminőség ezenkívül jól jelzi egy társadalom intergráltságát (Coyette és mtsai, 2015), ugyanis az egzisztenciális anyagi biztonság elérése után sokkal inkább az egyenlőség és az egyének és csoportok társadalomba való integráltsága befolyásolja a szubjektív életminőséget (Utasi, 2008). Természetesen az összefüggés fordítva is érvényes, a boldog emberek könnyebben integrálódnak és hajlamosabbak az egyenlőtlenségek enyhítésére saját kompetenciahatáraikon belül.

Az életminőség tudományos vizsgálatának alapvetően két nagy iránya van: a skandináv és az amerikai modell (Diener, 1984, 2000; Fekete, 2006; Noll, 2013). A skandináv modell inkább az erőforrások, az objektív feltételei által alakított életminőséget helyezi a középpontba. Az amerikai modell hangsúlyosan a szubjektív értékelés mentén értelmezi az életminőséget. Vannak olyan szerzők is, akik komplexen próbálják értelmezni, figyelembe véve mindkét szempontot (Veenhoven, 2008; Allardt, id.Utasi, 2002).

1.1. Az életminőség fogalma

Az életminőség-kutatások a pozitív pszichológiából nőttek ki (Csíkszentmihályi, 2010; Lyubomirski és mtsai, 2005; Diener, 2000; Seligman, 2013), de mostanra már több tudományág, így a szociológia (Veenhoven, 2000, 2006, 2008; Lane, 2000), a közgazdaságtan (Easterlin, 2003; Frey és mtsai, 2013) is magáénak érzi és ezt az interdiszciplináris területet a saját paradigmáján keresztül vizsgálja. A pszichológiai életminőségkutatások az egyéni megküzdésre, a rezilienciára, a jóllét egyéni vonatkozásaira koncentrálnak, a szociológiai nézőpont az életminőség társadalmi összefüggéseire, háttértényezőire, a közgazdaságtanon belül pedig az életminőség értelmezése az objektív, gazdasági tényezők meghatározó jellegét hangsúlyozza.

Az életminőség fogalma szoros kapcsolatban áll az egészséggel, a boldogsággal, a jólléttel, az étellel való elégedettséggel, angol szakirodalomban a „*well-being*”, „*quality of life*”, illetve szociális jóllét értelmében a „*social welfare*” (Szántó és mtsai, kiadás alatt, 15.) fogalmakkal. Míg a „*welfare*” inkább a materiális javakkal való ellátottságot jelzi, a „*well-being*” és a „*quality of life*” nagyrészt lefedi az életminőség fogalmát, amely legjobban konceptualizálja a vizsgált témát, vagyis a jó élet dimenzióit és kritériumait (Fekete, 2006).

Az életminőség fogalmának legegységesebb meghatározását a WHO adja: „*az egyén percepciója saját helyzetéről, saját kultúrája és értékrendszerei kontextusában, illetve céljai, elvárásai, normái és érdeklődési körének összefüggésében.*” (Herrman és mtsai, 2005, 42.).

Az életminőség fogalmának értelmezése azért is nehéz, mert az egyének számára más és más jelenthet, egyéni tulajdonságaiktól és társadalmi, kulturális helyzetüktől függően. Sherrard például interjúkat végzett idős emberek körében, és azt tapasztalta, hogy a kétkézi munkások negatívabban értelmezik ezt a fogalmat, mint a valamilyen szakképesítéssel rendelkezők (Chavez és mtsai, 2005). Valószínűleg minden ember olyan életminőség-fogalmat használ, amilyen szinten áll a Maslow-féle szükséglet-hierarchián (Maslow és mtsai, 1970; Gorman, 2010). Például ha valakinek nincsenek kielégítve alapvető egzisztenciális igényei, számára a jóllét azt jelentheti, hogy van lakása, enivalója és nem fázik. Viszont ezen a szinten túl már kapcsolatokban, illetve az élet értelmének megtalálásában, saját képességeinek kibontakoztatásában láthatja jólléte forrását. Ez egy folyamat tehát, Atkinson is így értelmezi a jóllétet, mely folyamatban az egyénnek felelőssége van abban, hogy hogyan menedzseli a külső és belső, jóllétet erősítő és gyengítő faktorokat (Atkinson, 2013). Ezek a faktorok ugyanis egyrészt objektíven jelenlévő tényezők az ember életében, viszont nagy különbségek lehetnek abban, ahogyan értelmezzük ezeket és ahogyan bánunk velük. Ezért leggyakrabban objektív és szubjektív komponensekre bontják az életminőséget. White ezt kiegészíti és három tényezős modellt javasol, miszerint az életminőségnek van anyagi, kapcsolati és szubjektív összetevője (White, 2010), ahol a szubjektív egyrészt az anyagi és szociális pozíció percepcióját, másrészt a kulturális értékeket és ideológiákat jelenti. Az objektív és szubjektív megközelítésen kívül léteznek komplex, több szempontú modellek is. Ilyen a következőkben bemutatott két életminőség-modell.

1.2. Életminőség-modellek

1.) Allardt alkotta meg azt a jóllét-modellt (Utasi 2007, 10.), melynek az az előnye, hogy összefüggésben mutatja be a szubjektív és objektív tényezőket, és az életminőséget Maslow szükséglet-hierarchiájához hasonlóan egymásra épülő szükségletek mentén írja le, mindeniknél megfogalmazva az objektív és a szubjektív oldalt is. „*Having, loving, being*”-modelljében a legelső szint, a „*having*” (birtokolni) a materiális, környezeti szükségleteket jelzi, az ezekkel való ellátottságot és azt, hogy hogyan értékeli a személy saját materiális környezetét. A második szint, a „*loving*” (szeretni, kapcsolódni) az életminőség társas

komponensét jelzi, a valahová tartozást, a kapcsolatokba való beágyazottságot és ennek átélését. A harmadik szint, a „*being*” (lenni) a személyes fejlődés szükségletének megvalósulására utal, a lét értelmének megtalálására, a koherens életérzésre (Utasi 2007, 10.).

2.) Veenhoven négy faktoros modellje is komplex és figyelembe veszi az életminőség külső és belső meghatározóit, illetve külön választja az élet-esélyeket és az élet-eredményeket, így az életminőségnek négy területét határozza meg. Az ezt bemutató táblázat (1.táblázat) Veenhoven modelljén kívül tartalmazza az életnek azokat a területeit is, melyek saját megítélésem szerint az egyes területekhez tartoznak (a dőlt betűvel szedett sorok).

1.táblázat. Veenhoven négy dimenziós életminőség-modellje. Saját fordítás és szerkesztés, kiegészítésekkel.
 Forrás: Veenhoven, 2000, 1-39.

	Külső sajátosságok (Outer qualities)	Belső sajátosságok (Inner qualities)
Élet-esélyek (Life chances)	<p>A környezet minősége (Livability of environment)</p> <p><i>Ökológiai</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - lakhatási körülmények - időjárás - tiszta levegő, egészséges környezet (vö. Beck kockázat-társadalma) <p><i>Társadalmi</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - szabadság - egyenlőség - szolidaritás <p><i>Gazdasági</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - gazdagság - szociális biztonság - gazdasági fejlődés <p><i>Kulturális</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - művészetek, tudományok fejlődése - oktatás <p><i>Szociális tőke, anyagi tőke, kulturális tőke</i></p>	<p>A személy képességei (Life-ability of the person)</p> <ul style="list-style-type: none"> - fizikai egészség - lelki egészség - tudás, információkhoz való hozzáférés - képességek, készségek (intellektuális képességek, érzelmi intelligencia, megküzdési képességek, életvezetési képességek, koherencia-érzés, stb.) - hit <p><i>Megküzdés</i></p> <p><i>Reziliencia</i></p>
Élet-eredmények (Life results)	<p>Az élet hasznossága, értelmes élet (mások, a társadalom, stb.számára) (Utility of life)</p> <ul style="list-style-type: none"> - gyermeknevelés, családi élet - kapcsolatháló - kreativitás, újdonságok, felfedezések - erkölcsi értékek - együttérzés, gondoskodás <p><i>Élet értelme</i></p>	<p>Élettel való személyes elégedettség (Appreciation of life)</p> <ul style="list-style-type: none"> - munkával való elégedettség - magánélettel való elégedettség - élettel való általános elégedettség - általános hangulat (depressziós nép-e a magyar?) <p><i>Szubjektív életminőség, Jólét</i></p>

Látható a táblázat alapján, hogy kutatási témám a Veenhoven-i negyedik dimenzióhoz tartozik, az étellel való elégedettséghez. Ez természetesen összefügg a másik három faktoral, sőt, kifejezi azok minőségét.

Az életminőség különböző értelmezései egyúttal különböző kutatási kérdésekhez is vezetnek, és különbözőképpen értelmezik okait, hatásait és folyamatát. Egyes tanulmányok a jóllét regionális szintű meghatározottságára is felhívják a figyelmet (Zsom, 2015), és a kulturális meghatározottságot sajátos kapcsolódások mentén írják le, kihangsúlyozva, hogy nem csak személyek közötti kapcsolatról van szó, hanem az emberek tárgyakhoz, helyekhez, környezethez való viszonyáról is. Mindezek összességükben határozzák meg a jóllét alakulását (Atkinson, 2013). A kulturális kontextus azáltal határozza meg a jóllétet, hogy minden társadalmi csoportnak más és más kollektív reprezentációi vannak a jó életről. Fejlődő országokban, például a White által említett bangladesi népcsoportnál a jóllét fizikai és kapcsolati elemeket hordoz magában: „*boldogan élünk, van rizs, ruha és tisztelet...*” („*we live in happiness with rice, clothes and respect...*”) (White, 2010, 4.). Az egzisztenciális szükségletek, mint az élelem és a ruha, általános igények, viszont az, hogy ez a bangladesi faluvezető rizset említ a jóllét meghatározásában, a kulturális meghatározottságra utal, így ötvöződnék az univerzális és a specifikus jellemzők. A rizs megosztása egymás között, a közös rizs-evés már közös identitást, egy csoporthoz való tartozást jelöl, nem részesülhetnek ebben csoporton kívüli személyek (White, 2010).

Az alábbi táblázat (2.táblázat) Noll (2013) alapján összefoglalja, hogy milyen állapotokat eredményez az objektív és szubjektív tényezők különböző szintje. Ideális esetben az objektív körülmények is megfelelőek és az egyén szubjektíven is jónak értékeli azokat, így jön létre a pozitív életminőség, a jóllét, vagyis a boldogság állapota. A jóllét elérése lehetséges ugyanakkor nagyon adaptatív személyek számára is, akik valamilyen deprivációban élnek a külső körülmények szempontjából, de meg tudnak küzdeni a helyzetükkel és szubjektíven megtalálják benne a pozitívumot, így a szubjektív értékelés hatására a végeredmény szintén jó életminőség lesz. Ez tulajdonképpen a rezilienciának nevezett konstruktum (Wu és mtsai, 2013). A disszonancia, vagyis a rossz szubjektív életminőség objektíven jó körülmények közepette vagy valamilyen pszichés problémára

utal, vagy a relatív depriváció esetével állunk szemben. A rossz körülmények és rossz szubjektív értékelés viszont abszolút deprivációhoz vezet, a jóllétre való esélytelenséghez.

2.táblázat. Az objektív és szubjektív tényezők különböző szintjéből adódó lehetséges állapotok. Forrás: Noll, 2013, 4.

	Szubjektív jóllét szintje	
Objektív életkörülmények	Jó	Rossz
Jó	<i>Jóllét</i>	<i>Disszonancia</i>
Rossz	<i>Adaptáció</i>	<i>Depriváció</i>

Azt mondhatjuk tehát, hogy az ember általános életminősége a következő tényezőkből áll össze: az objektív körülmények és ezek szubjektív értelmezése, átélése, az ezekkel való élni tudás, amibe beletartozik az egyéni megküzdőképesség és a reziliencia is.

1.3. Az életminőség indikátorai

Mivel az életminőség vizsgálata szubjektívizmusra ad lehetőséget, módszertanilag fontos olyan mutatókat, indikátorokat találni, melyek mentén mérhetővé válik ennek szintje.

Az életminőség kutatásában uralkodik egy szubjektív-objektív dichotómia. A objektív mutatók (Noll, 2013) külső szempontból értékelik az egyén helyzetét, életét, a szubjektívek pedig az egyéni preferenciákat, értékeléseket veszik figyelembe. (Noll, 2013; Diener és mtstai, 2009)

A továbbiakban számbaveszünk néhányat a leggyakrabban alkalmazott indikátorok közül, melyek egy része az objektív helyzetet mutatja meg, más része pedig az egyéni szűrőn keresztül tükröződő életminőséget. A kiválasztás szempontja az, hogy az általában alkalmazott indikátorok minden típusából mutassak be egyet.

Bruttó Hazai Termék (GDP) és Emberi Fejlődés Mutatója (HDI)

A GDP (Gross Domestic Product) egy objektív, monetáris mérőszám, amelynek előnye, hogy nagyon pontosan meg lehet határozni vele egy ország vagy egy népcsoport gazdasági

fejlettségét, hátránya, hogy semmit nem mond az életszínvonalról és az élethez szükséges költségekről az egyes területeken. Ennél is nagyobb hátránya, hogy nem veszi figyelembe az egyéni értékeléseket, ami a gazdasági fejlettség egy bizonyos szintje után elengedhetetlen. A GDP inkább csak a fejlődő országokban megfelelő jelzője az emberek megelégedettségének, Európában másfajta szempontokkal kell ezt kiegészíteni, hogy reális képet kapjunk. Így terelődött a figyelem arra, hogy az emberek hogyan élik meg körülményeiket, javaikat, kapcsolataikat, munkájukat, egyáltalán hogyan érzik magukat, mitől boldogok.

Az Emberi Fejlődés Mutatója, vagyis a HDI (Human Development Index) (Human Development Report 1998) az országok közötti fejlettség különbségeit három mérőszám alapján méri: várható élettartam, felnőttkori műveltség és az erőforrásokhoz való hozzáférés (McGillivray, 1991). Ez a mérőszám a jólétnek olyan felfogását tükrözi, mely szerint az emberi képességek kibontakoztatása és a lehetőségek tárházának bővítése jelenti a fejlődést és a boldogságot.

Happy Planet Index (HPI), vagyis Boldog Bolygó Index

A HPI a fenntartható életminőség mérőeszköze (Jeffrey és mtsai, 2016), amely négy elemet ötvöz:

- az élettel való elégedettség globális mérése egyetlen kérdés alapján (0-10-ig tartó Cantril-létra, a Gallup World Poll felmérésének része)
- elvárt élettartam
- egyenlőtlenségek az élettartam és a jóllét terén
- ökológiai lábnyom

ESS egy ítemes szubjektív életminőség-mutatója

Ez az indikátor hasonló a HPI első eleméhez. Ezt a European Social Survey kérdéssoraiban alkalmazzák, egyetlen kérdés alapján határozza meg az emberek élettel való elégedettségét: „Mindent összevetve mennyire elégedett mostani életével?” (ESS, 2014), amit egy 0-10-ig terejedő skálán pontoznak, ahol a 0 a teljesen elégedetlent, a 10 a teljesen elégedettet

jelenti. Haszna, hogy nagyon gyorsan nagyon sok adatot szolgáltat, hátránya, hogy egyetlen kérdéssel való mérés nem fed fel komplexebb összefüggéseket.

Satisfaction With Life Scale (SWLS)

Ez a Diener és munkatársai (1985) által kidolgozott 7 fokú skála az élettel való elégedettséget úgy méri, hogy öt állítással való egyetértésre kérdez rá, így az összpontszám 5 és 35 közötti lehet.

- Az életem alapvetően közel van ahhoz, amit ideálisnak gondolok.
- Az életkörülményeim kiválóak.
- Elégedett vagyok az életemmel.
- Ez idáig elértem azokat a fontos dolgokat, amit akartam az életben.
- Ha újramezhetném az életem, szinte semmin nem változtatnék.

Experience Sampling Method (ESM)

Csíkszentmihályi (Csíkszentmihályi és Larson, 1987) dolgozta ki ezt a módszert, azzal a céllal, hogy kiküszöbölje a skáláknak azt a hátrányát, hogy egyszeri állapotot rögzítenek, ami torzíthatja az illető személy életminőségének szintjére vonatkozó eredményt. A módszer lényege, hogy a vizsgálatban részt vevő alanyok egy készülék jelzésére napi több alkalommal is megadják, hogy épp milyen tevékenységet folytatnak, a tevékenység helyét és fizikai, illetve érzelmi állapotuk minőségét. Ez már sokkal pontosabb képet rögzít, mint egy skála, és Csíkszentmihályi ez alapján a módszer alapján dolgozta ki elméletét a “tökéletes élményről”, az “áramlatról” (Csíkszentmihályi, 2010).

2. Szubjektív életminőség

Már az életminőséget általánosságban tárgyaló fejezetből kiderült, hogy külön kell választanunk az élet objektív feltételeit, körülményeit és ezeknek szubjektív értékelését. Ez a szubjektív értékelés kognitív és affektív értékelést tartalmaz.

2.1. A szubjektív életminőség fogalma

Nagyjából minden kutató egyetért abban, hogy a szubjektív életminőség egyrészt kognitív értékelésből, másrészt affektív komponensből áll, mely a pozitív érzések túlsúlyát és a negatív érzések viszonylagosan alacsony arányát jelenti életünkkel kapcsolatban. Egyes kutatások szerint ez még a személyiségvonásoknál is jobban meghatározza a szubjektív életminőséget (Davern és mtsai, 2007). Diener meghatározása: „*Egy személynek akkor magas a szubjektív életminősége, ha elégedett az életével és gyakran megtapasztalja az örömet, és csak néha él át kellemetlen érzéseket, mint a szomorúság vagy a düh.*” (Diener és mtsai, 1997, 25.). Ugyanezt takarja Ryan és Deci felfogása, akik szerint a szubjektív jóllétnek, vagyis jó szubjektív életminőségnek három komponense van: étellel való elégedettség mint kognitív értékelés, pozitív érzések és negatív érzések hiánya (Ryan és Deci, 2001). Ide tartozik Veenhoven (2000) definíciója is, aki szintén kognitív és affektív részeit különbözteti meg, annyi különbséggel, hogy ő az étellel való elégedettséget nem kizárólag kognitív konstruktként látja, hanem olyanként, amibe érzelmi összetevők is vegyülnek. Ő szinonimaként használja a boldogság, az étellel való elégedettség és a szubjektív életminőség fogalmát. Vannak szerzők, akik a szubjektív életminőséget egyszerűen az étellel való elégedettség szinonimájaként használják (Park és mtsai, 2004). Seligman (2002) az „Authentic happiness” című könyvében egyenlőséget tesz a szubjektív életminőség és a boldogság között és ennek három részét azonosítja: 1. fogyasztói boldogság (hedonizmus⁵), 2. bevonódás állapota (flow), 3. az élet értelmének keresése (eudaimonikus boldogság-definíció⁶). Ryff és Singer az pszichológiai jóllétet tárgyalva kiemeli a kompetencia és a pozitív kapcsolatok, illetve az életcélok és az értelemadás jelentőségét is (Martos, 2010).

⁵ Lásd a 28.oldalon

⁶ Lásd a 28.oldalon

Egyes kutatások szerint nem is választható szét az affektív és kognitív szféra, ugyanis nem létezik érzelemmentes, teljesen racionális gondolkodás (Mérő, 2010). Sőt, az érzelmek segítik a döntéseket és általában a gondolkodást, „...*a leglogikusabb gondolkodásban is jelen vannak, és hiányukat elsősorban éppen a racionális gondolkodás sínyli meg.*” (Mérő, 2010, 9.). Egy döntési folyamatban vagy egy helyzet értékelésében ugyanis a szintiszta logikai eszmefuttatásnak sosem lenne vége, mindig maradna még valami tisztázandó információ, és épp az érzelmek segítenek, hogy a magunk számára koherens képet tudjunk alkotni, és lezárva az örökös kérdésfeltevéseket, megszüntessük a bizonytalanságot. Mivel a bizonytalanság az életminőség egyik legnagyobb veszélyeztetője, az egészséges érzelmek és az affektív-kognitív szféra harmonikus egysége fontos feltételnek tűnik.

Az OECD meghatározása igen tág a szubjektív életminőséget illetően: az emberek mindenféle pozitív értékelését magába foglalja életükre vonatkozóan, és egyszerűen jó mentális állapotként határozza meg (OECD, 2013b, 29.).

A World Happiness Report inkább a kognitív szférát helyezi középpontba, és inkább szociális mutatókat fogalmaz meg. A szubjektív életminőségnek következő komponenseit állapítja meg: egy főre jutó GDP, az egészségben eltöltött várható élettartam, társas támogatottság, a korrupció elterjedtségéről alkotott vélemény, a nagylelkűség jelenléte a társadalomban, döntési szabadság önértékelt szintje (World Database of Happiness; Molnár és Kapitány, 2014).

Tovább lépve megállapíthatjuk, hogy a pozitív kognitív és affektív értékelés még nem tisztázza, hogy mit jelent a szubjektív életminőség. Ugyanis mindenki számára mást jelenthet a „jó érzés”, és az is, hogy mikor, mitől elégedett az életével. Az egzisztenciális bizonytalanságban élő ember nagyon pozitív érzéseket élne át, ha gondjai megszűnnének, és van, aki csak akkor érzi jónak életét, ha valamilyen fontos ügyért áldozza fel azt, és ha ez megvalósul, akkor anyagi nehézségek ellenére is boldog tud lenni. A jó érzéseknek erre a két irányára már az ókorban felfigyeltek, és így alakult ki a szubjektív életminőséggel való foglalkozás két alaphagyománya, a hedonikus és eudaimonikus perspektíva.

Hedonikus felfogás

Az időszámításunk előtti negyedik században élt görög filozófus, Aristippos, úgy gondolta, hogy az élet célja és értelme minél több élvezetet, kellemes élményt felhalmozni, és a boldogság ezeknek a perceknek az összessége (Ryan és Deci, 2001). Így gondolta Epikürosz is (Bergsma és mtsai, 2008), és ezt az érvelést követte Hobbes, DeSade, az utilitárius filozófusok, mint például Bentham (1970). A pszichológiában a hedonizmus tág értelmezését választották, az ezt a hagyományt követő pszichológusok, mint Kubovy (Ryan és Deci, 2001), nemcsak a testi, de a szellemi preferenciákat, élvezeteket is idetartozónak vélik, és ezt azonosítják magával a jólléttel. Eszerint a felfogás szerint minél több pozitív élménye van valakinek, annál boldogabb kellene hogy legyen (Ryan és Deci, 2001). Ez a felfogás egyértelműen behaviorista szemléletű, vagyis az élet minőségét a külső jutalmak és büntetések függvényeként fogja fel (Ryan és Deci, 2001). Ezt nem támasztják alá a boldogsággal, jólléttel kapcsolatos nemzetközi kutatások (Easterlin, 2003; Easterbrook, 2003; Lyubomirski, Campbell, 1981, id. Bagdy, 2010; World Happiness Report), amelyekből az derül ki, hogy nem feltétlenül a leggazdagabb országok a legboldogabbak, és vannak olyan szembeutó kivételek, amikor nagyon rossz gazdasági helyzetben levő, elmaradott országok vezető pozícióban vannak boldogság szempontjából. Ez vezet el az eudaimonikus felfogáshoz.

Eudaimonikus felfogás

A pozitív pszichológia, mint az életminőséggel való tudományos foglalkozás elindítója, egyik alapvető tézise, hogy a pozitív érzés nem egyszerűen a negatív érzés ellentéte. A jóllét nem egyszerűen a negatív tapasztalatok hiánya. (Ryan és Deci, 2001) A 20. század első feléig általános volt az a szemléletmód mind a pszichológiában, a pszichopatológiában, az orvoslásban, a pedagógiában, mind pedig a határtudományokban, hogy negatív oldalról közelítették meg a problémákat. A kutatások tárgya is az volt, hogy mi nem működik, a terápia is arra vonatkozott, amit ki kell küszöbölni, meg kell szüntetni, és kevés szó esett arról, ami jól működik. Viszont fény derült arra, hogy nem ugyanazok a tényezők állnak a megelégedettség és az elégedetlenség mögött. Nem egy kontinuumon képzelhetők el, nem ugyanaz határozza meg rossz és jó életminőségünket. A jó életminőséghez több kell, mint az élvezetek, a pozitív élmények gyűjtése, szükséges az értelmes célért való küzdelem és a

képességek maximális gyümölcsöztetése is, ez jelenti az eudaimonikus jóllétet. Ezt leginkább a Csíkszentmihályi által használt „flow” (Csíkszentmihályi, 2010) szó fejezik ki, mivel ez arra utal, hogy alkotó, önmagán túllátó, igazi jólléttel jellemezhető élethez nem elég a negatív érzések és betegségek hiánya, hanem a pozitív éltérzés „túlcsordulása” szükséges. Ez a paradigmaváltás egyben azt is jelenti, hogy a fókusz a terápiáról a prevencióra került (Ryan és Deci, 2001). Ehhez kapcsolódik Antonovsky szalutogenezis-modellje is, amely nagy újdonságot jelentett az életminőség- kutatások számára, ugyanis ő nem a betegség, hanem a lelki egészség gyökereit, az egészségvédő tényezőket kereste és így alkotta meg a „koherencia-érzés” fogalmát, ami több későbbi kutatás bizonyága szerint a lelki egészség egyik legfontosabb alapja. (Kopp és Skrabski, é.n.; Chavez és mtsai, 2005)

Az eudaimonikus jóllétet sokan, például Susánszky, Szántó és munkatársai a pszichológiai jólléttel azonosítják (Szántó és mtsai, é.n.). Az eudaimonikus jóllétként emlegetett állapot sok szerző szerint nem azonosítható a boldogsággal, a pozitív érzésekkel és a kényelmes, élvezetes élettel, hanem ezen túlmutat, önmagunk kiteljesítésének és képességeink maximális használatának eredménye, amivel értelmet adunk életünknek, és ami nem feltétlenül kellemes érzések kíséretében történik (Mérő, 2010). Arisztotelész szerint a jóllétet azonosítani a hedonikus élettel nem egyéb, mint vágyaink rabszolgájává lenni. Szerinte az ad boldogságot, ha értelmes célokért aktivizáljuk képességeinket (Ryan és Deci, 2001). Fromm (1981, id. Ryan és Deci, 2001) így fejleszti tovább Arisztotelész gondolatát: a jólléthez arra van szükség, hogy megkülönböztessük a pillanatnyi kielégülést hozó vágyainkat azoktól, melyek teljesülése hozzásegít minket képességeink maximális kihasználásához és a kiteljesedéshez. Nem minden vágyteljesülés vezet jólléthez, ezért nem lehet egyenlőségjelet tenni a jóllét és a vágyak teljesülése közé, ezzel érvelnek az eudaimonikus szempontot képviselők (Ryan és Deci, 2001). Waterman szerint akkor beszélünk eudaimoniáról, amikor az ember harmóniában van saját igazi természetével, cselekedetei kongruensek ezzel, és alapvető értékeken alapulnak, olyan értékeken, melyek értelmet adnak az életnek. Úgy véli, ez vezet az igazi jólléthez (Ryan és Deci, 2001). Waterman PE (personal expressiveness, személyes kifejezőerő) konstruktuma nagy hasonlóságot mutat Csíkszentmihályi „áramlat”-fogalmával, ugyanis a PE a kihívások, erőfeszítések által adott boldogságot és személyes növekedést jelenti. Ryff és Singer „flourishing”-jelensége is nagyrészt ezt takarja, ők ugyanis tökéletességre való

törekvésként és a saját potenciál megvalósításaként határozzák meg az igazi jóllétet (Ryff és Singer, 1998, 2000, id. Ryan és Deci, 2001). Ryff és Keyes (1995, id. Ryan és Deci, 2001) megkülönböztetik a pszichológiai jóllétet a szubjektív jólléttól, és az előbbit a következő alkonstuktumokkal mérik: autonómia, személyes fejlődés, önfogadás, életcélok, kiválóság, pozitív kapcsolatok.

A két nézőpont összekapcsolása mutatkozik meg Ryan és Deci önszabályozási elméletében (self determination theory) ami az eudaimonikus jóllét és az önmegvalósítás egy másik értelmezése, de nem tartja különválaszthatónak a hedonikus és eudaimonikus aspektusokat, és igazából három dimenzióban gondolkodik (Ryan és Deci, 2000). Három alapvető pszichológiai igényt állapít meg: autonómia, kompetencia és kapcsolódás, melyeknek kielégülése vezet a növekedéshez, az integritáshoz és jólléthez, de egyúttal vitalitáshoz és önazonossághoz is (Ryan és Deci, 2001). White nézőpontjából a jóllét három aspektusa: materiális, kapcsolati és szubjektív. Ez alatt egyrészt az egyéni életérzéseket, másrészt a kulturális értékeket, hiedelmeket érti (White, 2010).

Vannak több dimenziós modellek is. Ezek közül néhány az élet minden területét megemlíti és a különböző területekkel való elégedettség összegzését nevezi jóllétnek. Mások különböző alapelemeket ragadnak ki, lehet ez a spiritualitás, a materiális összetevő, a politikai reprezentációk, stb. Viszont mindenik felosztásban alapelemként jelenik meg a pszichológiai, a kognitív és a szociális összetevő. (Szántó és mtsai, é.n.)

Mindent összevetve a szakirodalom alapján a jóllét, a jó életminőség következő összetevői bontakoznak ki: pszichológiai, szociális, fizikai, kognitív, viselkedési és anyagi összetevők. Az életminőség összetevői közül nem hagyhatjuk ki a spirituális szintet sem, ami bár nem releváns mindenkinél, az emberi életet meghatározhatja akkor, amikor valaki számára ez fontos, és úgy éli meg, mint egy felsőbb hatalommal való személyes kapcsolatot. Ezek közül a részterületek közül mindenik különböző szinten állhat, és ezek összességükben határozzák meg a globális éleminőséget. Természetesen nem egyszerűen ezek összegére kell gondolni, hanem a komplex egymásrahatásukból kibontakozó életérzésre.

2.2. A szubjektív életminőség háttértényezői

Ebben a fejezetben háttértényezőknek nevezem azokat a tényezőket, melyek meghatározzák a jóllétet. De sok esetben ez az összefüggés kölcsönös, tehát a jó életminőség visszahat ezekre a tényezőkre. Ezért a különböző tényezők rövid bemutatása után táblázatban foglalom össze ezeket a komplex összefüggéseket.

- Mitől függ a jó szubjektív életminőség kialakulása? Mitől hajlamosabbak egyes emberek a boldogságra helyzetüktől függetlenül? Milyen társadalmi háttértényezők befolyásolják a jóllétet?
- Milyen következményei vannak a jó életminőségnek, mit ad hozzá ez az egyének és a közösségek életéhez?

Ezekre a kérdésekre keresi a választ a legtöbb kutató, és alapjában véve két folyamatot vizsgálunk: mi az oka és mi a következménye a szubjektív jóllétnek. Diener (1984) beszél a szubjektív életminőség bottom-up hatásmechanizmusairól és az up-bottom folyamatról. Az up-bottom modellben a szubjektív életminőséget meghatározó tényezőkről, az okokról van szó, a bottom-up modellben pedig a következményeiről. Heady és mtsai (1991) megállapították, hogy az élet különböző területeinek minősége különbözőképpen függ össze az általános életminőséggel. Például a házasság minősége és az étellel való általános elégedettség mindkét irányba hat, vagyis a jó házasság oka is, következménye is a szubjektív jóllétnek. A munka és a szórakozás megélt minősége pedig a up-bottom modellt követi, de az összefüggés nem túl erős.

Arra a kérdésre keresve a választ, hogy mi határozza meg a szubjektív életminőség szintjének alakulását, a pszichológia és a szociológia kissé eltérő elméleteket alkalmaz. Összegezve a következő releváns háttértényezők léteznek.

2.2.1. Örökletes hajlam

A szubjektív életminőséggel kapcsolatos egyik fő kérdés, hogy van-e genetikai alapja, vagyis lehet-e azonosítani az emberek egy olyan típusát, akik alapvetően boldogabbak mindenféle körülmények között, mint mások. A legtöbb kutató szerint ez létező jelenség,

de nem magának a jóllétnek van genetikai alapja, hanem az alapvető személyiségvonásoknak, és ezek közvetetten határozzák meg jóllétünket. Tehát vannak olyan személyiségvonások, melyek, mint szűrők, jobban vagy kevésbé tesznek minket fogékonnyá vagy képessé a pozitív lelkiállapotok megélésére, és ezáltal befolyásolják azt is, hogyan értelmezzük a körülményeket. Ezek szerint a kutatók szerint így a jóllétre való képesség a személyiségvonások stabilitása miatt nagyrészt változatlan marad az egész élettartam alatt. (Ryan és Deci, 2001) Úgy tűnik, az öt alap-személyiségvonás közül (Big Five) leginkább az extravertió és a barátságosság korrelál pozitívan a szubjektív jólléttel, a neurocitás pedig negatívan. Diener és Lucas szerint ez az összefüggés nem meglepő, tekintettel arra, hogy az extravertió egyértelműen pozitív érzésekkel jellemezhető, a neurocitás negatívakkal (Ryan és Deci, 2001). Schmutte és Ryff ezen a két személyiségvonáson kívül a tudatossággal is talált kapcsolatot (Ryan és Deci, 2001), Park és mtsai pedig a reménykedő, hálás, szeretettel teli és kíváncsi személyiséggel (Park és mtsai, 2004). Az optimizmus is egyértelműen pozitívan korrelál a szubjektív jólléttel (Hanssen és mtsai, 2014). Régen ismert összefüggés, hogy azok a diszfunkcionális gondolati sémák, melyek a depresszióban is megjelennek, negatív összefüggésben vannak a szubjektív jólléttel (Judge és Locke, 1992). Természetesen vannak empirikus bizonyítékok arra is, hogy a szubjektív életminőséget meghatározzák a pozitív és negatív életesemények, de ezek hatása viszonylag rövid ideig tart (Ryan és Deci, 2001).

A kutatók egy másik csoportja ellentmond annak, hogy a szubjektív jóllétben lenne egy alapérték („*setpoint*”) (Easterlin, 2003), és hogy alapvetően a személyiségvonások határoznák meg és így genetikai meghatározottsága lenne. Szerintük egyszerűen az affektív és kognitív komponens magyarázza a szubjektív jóllét alakulását (Davern és mtsai, 2007).

2.2.2. Demográfiai jellemzők

A kutatások azt mutatják, bizonyos mértékig a nemnek, az életkornak, a családi állapotnak is van hatása a szubjektív életminőségre. (Frey és Stutzer, 2002)

Az életkor és életminőség összefüggéseit többféleképpen közelítik meg. Vannak olyan kutatók, akik szerint semmilyen összefüggés nincs a kettő között (Veenhoven, 1997,

Diener és mtsai, 1997). Mások szerint az összefüggés negatív irányú, tehát az életkor növekedésével csökken a jóllét és az élettel való elégedettség (Coyette és mtsai, 2015, Koo és mtsai, 2004). És van az a felfogás, amely azokat az adatokat helyezi előtérbe, melyek szerint a jóllét életkori mintázata U alakú, vagyis a középkorúak életminősége a leggyengébb (Oswald, 1997). De Easterlin kutatásai szerint viszont ez a reláció fordított U alakú (Easterlin, 2006). Úgy tűnik tehát, az életkor komplex módon függ össze a jólléttel, és nehéz kiszűrni más tényezők hatásait az egyes vizsgálatoknál.

A családi állapot összefüggéseit vizsgálva az élettel való elégedettséggel és a szubjektív jólléttel az Eurostat adatai szerint azt találták, hogy legelégedettebbek és legboldogabbak a gyerekes családok (ráadásul a több gyerekkel rendelkezők jobb életminőségről számoltak be), és legkevésbé boldogok az egyedülálló férfiak és az egyszülős családok (Coyette és mtsai, 2015). Ugyanezt az összefüggést mutatják más adatok is (Băltătescu, 2014).

A nem hatásának elemzése ellentmondásos adatokat nyújt: egyes kutatók szerint nincs semmilyen összefüggés (Inglehart, 1990, id. Băltătescu, 2014), Haring és mtsai (1984, id. Băltătescu, 2014) szerint a férfiaknál minimális százalékkal jobb a szubjektív életminőség szintje, míg a Gallup World Poll adatai a nők magasabb jóllét szintjét bizonyítják (Băltătescu, 2014). Úgy tűnik, semmiképpen sem döntő háttértényező a nem.

2.2.3. Anyagi körülmények

A jövedelem, a foglalkoztatottság és az egyenlőtlenségek mértéke egyértelműen összefügg az életminőséggel (Diener és Suh, 2000), viszont nagymértékben függ attól, hogyan értékelik az emberek saját anyagi helyzetüket. Az emberek jóllétét, úgy tűnik, nem annyira az objektíven nagy vagy növekvő jövedelem (Hayo, 2004), hanem inkább relatív jövedelmi helyzetük változása befolyásolja. Ez derült ki Molnár György és Kapitány Zsuzsa 2000-2002 között végzett kutatásából, amikor a jövedelmi mobilitás aránylag nagy volt Magyarországon, és mégsem növekedett az emberek elégedettsége, mivel az objektív mutatók bizonytalansága miatt nem számíhattak a tendencia folytatódására (Molnár, Kapitány, 2006), és a Hungarostudy 2013-as beszámolójából is magyar populációban (Susánszky és Szántó, 2013). Nagyon fontos a vonatkoztatási csoportok körülhatárolása, amikor értelmezzük az anyagi helyzettel való megelégedettséget, ugyanis az emberek

általában saját országuk átlagához viszonyítják jövedelmi helyzetüket és ez alapján alakul ki elégedettségi szintjük (Sági, 2000; Utasi, 2008). Bár meghatározó a társadalmi rétegződés szempontjából az, ahová beleszületünk, amilyen körülmények között nevelkedünk, tény az, hogy azonos szociális helyzetű emberek nem egyformán elégedettek életesélyeikkel, társadalmi státuszukkal. Fontos szempont az, hogy az emberek hogyan élik meg helyzetüket, az egyenlőtlenségeket a társadalomban. Például Susánszky és mtsai vizsgálataiból kiderül, hogy a magyar társadalomban *“A lakosság számára nem annak van jelentősége, hogy mennyivel van ténylegesen lemaradva a nagyobb jövedelemmel rendelkezőktől, hanem annak, hogy ő maga hová pozicionálja magát egy elképzelt ranglistán...”* (Susánszky és Szántó 2013, 58.). Hajdú Tamás és Hajdú Gábor kutatása azt bizonyítja, hogy jobb anyagi helyzet esetén kisebb az esély az elégedetlenségre, de önmagában a magas jövedelem még nem teremt elégedettséget (Hajdú és Hajdú, 2013). Ridgeway státusfelépítési elmélete (Ridgeway és mtsai, 1998; Ridgeway és Erickson, 2000; Pikó, 2003) szerint, amely interakcionista szempont alapján született, a mindennapi tapasztalatok, így az egyenlőtlenségek megélése is egy társadalmi konszenzuson alapul. Ez a konszenzus magába foglalja bizonyos értékek preferenciáit, amit a társadalom fontosnak tart, és ez határozza meg, hogy az emberek hova pozicionálják magukat, illetve hogy hogyan élik meg pozíciójukat. Ez a társas interakciók során alakul ki, így tudatosulnak az értékpreferenciák, és lassan objektiválódnak a társadalom életében (Pikó, 2003). Az objektív mutatók, mint a jövedelem, lakáskörülmények, stb. természetesen befolyásolják a társadalomban elfoglalt hely önértékelését, de nagyon nagy szerepe van a szubjektivitásnak, a szociális reprezentációknak (Pikó, 2003).

2.2.4. A lakóhely, település

Amint már volt szó róla az 1. fejezetben, egyes kutatók a jóllét regionális szintű meghatározottságára is felhívják a figyelmet (Zsom, 2015), és a kulturális meghatározottságot sajátos kapcsolódások mentén írják le, kihangsúlyozva, hogy az emberek tárgyakhoz, helyekhez, környezethez való viszonya és a lakóhely kulturális mintái összességükben határozzák meg a jóllét alakulását (Atkinson, 2013). Juhász Erika és munkatársai (Juhász, 2014) az anyagi helyzet mellett nagyon lényegesnek találták a

kulturális intézményekkel, közösségekkel való ellátottság szerepét az életminőségben. Weckroth (2012) kutatása is azt bizonyítja, hogy a szocioökonómiai tényezők kontrollálása után is megmarad bizonyos különbség falusi és városi környezetben élő emberek szubjektív életminősége között, a falusiak javára.

2.2.5. Egészségi állapot

Az egészségügyi szolgáltatások rohamos fejlődése nyomán már az ipari korban visszaszorultak a járványos betegségek és növekedett a születéskor várható életkor, viszont a 20. század közepe körül megjelentek a nem fertőző, krónikus, degeneratív vagy civilizációs betegségek (Uzzoli, 2009; Pikó, 2002), melyek másképp mutatják meg az életminőség szintjét. Az egészségi mutatók a lakosság életminőségének és életmódjának minőségére utalnak, viszont több kutatás itt is azt bizonyítja, hogy nehéz önmagukban értelmezni, mivel az egészségi állapot a szubjektív értékelésen keresztül fejt ki hatását az életminőségre (Diener és mtsai, 1999), illetve sokkal nagyobb fokú az összefüggés a szubjektív értékelés és a jóllét, mint az objektív diagnózisok és a jóllét között (Ryan és Deci, 2001). Manapság a következő négy betegségcsoport tartozik a fő halálokok közé, melyek az OECD országokban az elhalálozások 90%-át okozzák: daganatos betegségek, a keringési rendszer betegségei, légző-és emésztőrendszeri betegségek (Uzzoli, 2009). A szív-és érrendszeri betegségek társadalmi befolyásoltsága különösen nagy: legfontosabb a társadalmi helyzet, szokások, normák, iskolázottság, műveltség (Pikó, 2002). A fizikai egészség és a szubjektív jóllét összefüggése természetesnek tűnik, sok jóllét-kutatás egyenlőségjelet is tesz a jóllét és az egészség közé (Atkinson, 2013). Az összefüggést alá is támasztják bizonyítékok (Ryan és Deci, 2001), viszont nem teljesen egyértelmű az összefüggés, mivel vannak súlyos betegségben szenvedő emberek, akik magas jóllétről számolnak be, illetve vannak fizikailag egészséges emberek, akik alacsony jólléttel jellemezhetőek. Okun és mtsai megvizsgálták ezt a jelenséget és azt találták, hogy szubjektív értékelés esetén van magas korreláció a jóllét és a fizikai egészség között, és objektív, orvosok által adott értékelés esetén minimális az összefüggés (Ryan és Deci, 2001). Diener és mtsai (1999) és Pikó (2002) is azt igazolták, hogy az egészségi állapot a szubjektív értékelésen keresztül fejt ki hatását az életminőségre.

A testi és lelki egészség elválaszthatatlan. Magyarországon a depressziós tünetegyüttes és mindenféle szorongásos betegségek gyakorisága folyamatosan növekszik (Martos, 2010). Ennél is sokkal nagyobb arányban vannak jelen a populációban a szubklinikus állapotok, amelyek szintén befolyásolják a szubjektív életminőséget (Martos, 2010). A testi és lelki betegségek összefüggése egyrészt abban kereshető, hogy betegség esetén a bizalom, biztonságérzet és optimizmus nagymértékben hozzájárul a gyógyuláshoz, másrészt a valamilyen lelki betegségben szenvedők fogékonyabbak a testi betegségekre (Kopp és mtsai, 1998), például a kardiovaszkuláris megbetegedésekre (Martos, 2010; Kopp, 2006, id.Martos, 2010).

2.2.6. Egyéni megküzdés, adaptáció, reziliencia

Ebbe a kategóriába tartoznak azok a tényezők, melyek az egyéni megküzdést, egyéni rezilienciát és a stresszes eseményekre adott egyéni reakciókat takarják. Azonos körülmények között élő emberek megélt életminőségének variációi annak függvényében alakulnak, hogy hogyan küzdenek meg a negatív feltételekkel vagy életeseményekkel. (Selye, 1983; Utasi, 2008)

Különösen hasznos konstrukciónak tűnik az egyre gyakrabban használt reziliencia, amely egyéni és csoport-szinten is a traumákon, extrém nehéz körülményeken való felülkerekedést jelöli (Békés, 2002; Szokolszky és mtsai, 2015).

2.2.7. Társas támogatás

A társas támogatást Cobb úgy határozza meg, mint „*olyan kapcsolatok összességét, amelyekről a személy azt feltételezi, hogy érzelmi és anyagi segítséget biztosítanak számára; olyan kölcsönös elkötelezettséget, melyekről az egyén úgy érzi, hogy törődést, szeretetet, megbecsülést kap a másik féltől.*” (Albert és mtsai, 2005, 6.). A társas támogatás azonban kétoldalú folyamat, ahol a kapott támogatások befogadásának képessége is ugyanolyan fontos tényező (Simons, 1994), mint maga a támogatás.

A társas támogatás ugyanis a személy számára elérhető társas kapcsolatokat jelenti, melyek az anyagi és nem anyagi támogatások formájában (Putnam, 2000) növelik a szubjektív életminőséget (Lucas és mtsai, 2003; Inglehart és Klingeman, 2000). Pikó (2002) szerint egyértelmű az összefüggés a társas hálók minősége és az egészségi állapot között, a társas támogatás hiánya fontos pszichoszociális rizikótényező. Szabó (2003b) kutatásai azt mutatták, hogy normál populációban az egyénnek annál alacsonyabb a szubjektív életminősége, minél több az alacsony végzettségűek és a negatív tartalmú kapcsolatok aránya kapcsolathálójában, és annál magasabb a szubjektív életminősége, minél nagyobb arányban ad az egyén bármilyen segítséget a támaszt nyújtó kapcsolatháló tagjainak, minél több az olyan egyének száma, akikkel társasági életet szokott élni, és minél több személytől kap hétköznapi, kis támogatást, illetve nagy, egyszeri materiális támogatást. A társas támasz mint az életminőség nagyon fontos háttértényezője jelenik meg a World Happiness Report regresszió-elemzésében (Helliwell és mtsai, 2016). A jó, támogató jellegű baráti kapcsolatok bizonyítottan javítják az életminőséget (Bagdy, 2010), és az élet egyéb területein való sikertelenségeket is kompenzálni tudják (Albert és Dávid, 2007; Utasi, 2008). A mikroszintű társas kapcsolatok biztosítják a társadalmi integráció alapját is (Albert és Pethesné Dávid, 2015), ebből épülnek fel ugyanis a családok, az intézmények, a különböző közösségek, és minél jobb minőségűek a társas kapcsolatok, annál jobb minőségűek és integráltabbak lesznek a társadalom különböző csoportjai.

Van egy másik fajta értelmezés is, amely relativizálja a társas támogatás jelentőségét. A modernizáció egyik negatív hozadékának szokták tartani a közösségek fellazulását, az emberi kapcsolatok gyengülését. Ez a szemléletmód arra a feltételezésre épül, hogy az ember egyik legfontosabb létszükséglete a szoros társas kapcsolatokban, társas

hálózatokban való élés. Ez a fajta életvitel az agrártársadalmak jellemzője volt, és az az elterjedt nézet, hogy az ipari, majd a modern társadalom csökkentette az emberek jóllétét többek között e kapcsolatok meggyengítésével. Veenhoven egy érdekes összefüggésre mutat rá ezzel kapcsolatban, ami megkérdőjelezi ezt. Sandersont idézve megállapítja, hogy az agrártársadalomba való belépés igazából csökkentette az élet hosszúságát és az egészséget, tehát az azelőtti, vadászó-gyűjtögető életmód, amely kevesebb kapcsolattal volt jellemezhető, jobbnak bizonyult az ember számára. Ebből azt a következtetést vonja le, hogy igazából a vadászó-gyűjtögető életmód felel meg az emberi természetnek, és társas kapcsolatok szempontjából ehhez jobban hasonlít az ipari és főleg a modern társadalom, és azt állítja, hogy a modernitás növeli a szubjektív életminőséget (Veenhoven, 2008). Mivel ez az okfejtés szinte kizárólag a szociális háló sűrűsége alapján hasonlítja össze a különböző társadalmakat, nehéz megállapítani, hogy az egészségromlás és az átlagéletkor csökkenése az agrártársadalmakban csak ennek tudható-e be, mivel nem vesz figyelembe egyéb lehetséges tényezőket. Ezért ennek a megközelítésnek nincs akkora empirikus súlya, mint a társas támogatás pozitív oldalait bizonyító adatoknak.

A társas támogatás formái Sarafino (1994) szerint: emocionális támogatás, tisztelet, instrumentális támogatás, információs jellegű támogatás és hálózati támogatás. Ehhez hasonló felosztást használ Lazányi (2012, 4.) is Hays, Sherbourne és Mazel alapján: kézzel fogható támogatás (materiális támogatás), információs/érzelmi támogatás (tanácsadás, mely ritkán valósul meg érzelemkifejezés nélkül), gyengéd támogatás (szeretetteljes érzelemmegnyilvánulás) és pozitív társas interakció (társas együttlétre való hajlandóság). A különböző formák a társas támogatás különböző, Weiss által megállapított funkcióit elégítik ki (Vargha és Szabó, 2015): a kötődést, a szociális beilleszkedést, a gondoskodást, a személyiség értékességének megerősítését, a megbízható szövetséget vagy az útmutatás biztosítását.

2.2.8. A szubjektív életminőség szociális konstrukciója

Ez a szociológiai megközelítés az interakcionista hagyományban gyökerezik, és teljesen a szociális térben kialakuló életérzésnek tekinti a szubjektív életminőséget. Azoknál a szerzőknél jelenik meg, akik a jóllétet szociális konstruktumnak tekintik, és inkább a *kollektív reprezentációk* által meghatározott képződményt értnek ezen, mintsem affektív és genetikai tényezők eredményét. Ilyen Berger és Luckmann (1966) megközelítése, akik szerint a szubjektív életminőség kollektív fogalmakból épül fel, és ezek a kollektív, kultúránként és társadalmanként változó fogalmak jelentik az életesemények, életkörülmények megítélésének alapját az egyén számára. Például optimista kultúrák (mint az amerikai) az élet pozitív oldalait hangsúlyozzák, pesszimistább beállítottságú kultúrák (mint a francia) pedig a negatívumokra helyezik a hangsúlyt (Veenhoven, 2008). Michalos (1985, id. Veenhoven, 2008) a társadalmi meghatározottság egy másik elemének tartja az *összehasonlítást*, amikor az emberek saját életkörülményeiket azokkal a reprezentációkkal hasonlítják össze, ami az illető társadalomban a jó életről elterjedt. Ide tartozik az életminőség társadalmi struktúrában elfoglalt hely általi meghatározottsága is (Kemppainen, 2012). A harmadik mechanizmus, ami a szubjektív életminőség kulturális gyökereit hangsúlyozza, a „*visszatükrözött értékelés*”, amikor a mások ítéletén keresztül látjuk saját életminőségünket (Veenhoven, 2008). Weckroth (2012) kutatása is azt bizonyítja, hogy a szocioökonómiai tényezők kontrollálása után is megmarad bizonyos különbség falusi és városi környezetben élő emberek szubjektív életminősége között, a falusiak javára. A szubjektív életminőség fő meghatározója falusi környezetben a család, a gyerekek, míg városi környezetben az önmegvalósítási törekvések sikere. A kulturális környezet fontossága abban is tetten érhető, hogy amikor az emberek áttelepednek más kultúrába, átmenetileg csökken a szubjektív jóllét kialakítására való képességük (Gorman, 2010).

2.2.9. Relatív depriváció

A szubjektív életminőség másik fontos szociológiai megközelítése csak az életkörülményeknek egy bizonyos szintje fölött használható, ugyanis ennek az elméletnek a lényege a társas összehasonlítás, amikor másokhoz viszonyítva dől el bennünk, hogy hogyan értékeljük saját életünket. Veenhoven (2008) felhívja figyelmünket arra, hogy nem

minden élethelyzetre alkalmazható ez az elmélet, és szemléletesen jellemzi az ide nem sorolható helyzeteket azzal, hogy például ha megütjük a kezünket egy kalapáccsal, nem fog kevésbé fájni attól, ha a szomszédnak is fáj.

Ez az elmélet Stouffer (1949) tanulmányából indult ki, aki amerikai katonák különböző csoportjait vizsgálva azt találta, hogy azokban a csoportokban, ahol az előléptetés esélye mindenki számára minimális volt, szignifikánsan elégedettebbek voltak a katonák, mivel társaikhoz képest az életük nem volt rosszabb. Ahol viszont másokhoz képest esélytelenebbnek látták magukat, ott sokkal elégedetlenebbek voltak, annak ellenére, hogy objektív körülményeik hasonlóan bizonyultak. A relatív depriváció elmélete arra hívja fel a figyelmet, hogy sok esetben azt hasonlítjuk össze, hogy milyen az életünk és milyennek kellene lennie, és ha nagy különbség van a kettő között, akkor az szubjektíven csökkenti életminőségünket. Tehát az egyén társadalomban elfoglalt helye, státusza egyértelműen befolyásolja életminőségét, viszont ezt módosíthatja a társas összehasonlítás. Ha valaki jóléti államban él nagyon rossz anyagi körülmények között, az sokkal jobban csökkenti a szubjektív életminőséget, mint ha hozzá hasonló egzisztenciájú emberek között élne (Kemppainen, 2012). A társadalmi rend percepciója is hasonlóképpen negatív értékelés esetén distresszt eredményez, pozitív értékelés esetén hozzájárul a lelki egészséghez (Blanco és Diaz, 2007). A társadalom és az anyagi javak percepciója sokkal döntőbb ráadásul az életminőség szempontjából azokban az országokban, ahol alacsonyabb a társadalmi biztonság és az intézményekkel szembeni bizalom (Böhnke, 2007). Az intézményekkel szembeni bizalom az egyik fontos szubjektív változó abban a folyamatban, ahogyan az objektív társadalmi feltételek lecsapódnak a szubjektív jóllét szintjében (Ermonlina, é.n.).

Úgy tűnik, annál inkább használható a társas összehasonlítás és az ez alapján keletkező relatív depriváció gondolata, minél láthatóbb a szociális térben az életnek egy területe. Például szexuális életünkkel való elégedettségünket kevésbé befolyásolja a társas összehasonlítás, mint a jövedelmünkkel való elégedettséget (Veenhoven, 2008).

2.2.10. Spiritualitás, vallásosság

Sok adat bizonyítja a vallásosság és a jóllét pozitív összefüggését (Hayo, 2004; Snoep, 2008; Dierendonck, 2012; Utasi, 2002). A vallásosság inkább lányok között tűnik protektív tényezőnek a droghasználattal szemben (Pikó, Fitzpatrick, 2004), ilyen szempontból az ő esetükben jó indikátora például az egészségnek. Sok esetben a spiritualitást, vagy szűkebb értelemben a vallásosságot úgy szokták mérni, hogy nem választják szét a templombajárási szokásokat, a közösséghez tartozást az imádkozástól és a mély, belső, személyes Istennel való kapcsolattól. Azok a kutatások, amelyekben külön kezelik ezt a két aspektust, pontosabban megmutatják az összefüggéseket, hogy a vallásosságnak melyik komponense hat igazán az életminőségre. Például Hayo felhívja a figyelmet arra, hogy posztkommunista országokban a templombajárási és a jóllét magas korrelációja mögött meghúzódik az a tényező is, hogy az emberek a kommunista rendszer bukása felett érzett örömet összekapcsolták a templommal, mivel leggyakrabban az egyház adott otthont a rendszerrel szemben vívott harcnak (Hayo, 2004). A vallásosság, ha intrinzik, személyes, és mély hiten alapul, akkor kapcsolatot jelent („religio”-újra kötés, kapcsolat újra felvétele) (Pikó, 2003), ami olyan puffer-hatást, védőfaktort jelenthet, akár a szoros emberi kapcsolatok.

Összegzés

Összegezve elmondhatjuk, hogy a szubjektív életminőség multidimenzionális jellegű. Bár egyértelmű, hogy vannak társadalmi és kulturális meghatározottságai a szubjektíven megélt életminőségnek, az adatok mégis felfednek sok olyan univerzális mintát, melyek mindenhol, kultúrától függetlenül érvényesek (Hayo, 2004; Veenhoven, 2008). Például a házasságban élők mindenhol jobb életminőségről számolnak be, mint az egyedülállók (Diener, 2000), és mindig összefügg a szubjektív életminőség szintje a toleranciával, a társadalmi szolidaritással és bizalommal, illetve a demokratikus politikai rendszerrel (Veenhoven, 2008).

Az alábbiakban összefoglalva láthatjuk a szubjektív életminőség háttértényezőit (3.táblázat). A „+” jel pozitív, a „-”, jel negatív hatásra utal, a „?” pedig nem tisztázott vagy ellentmondásos összefüggéseket jelez.

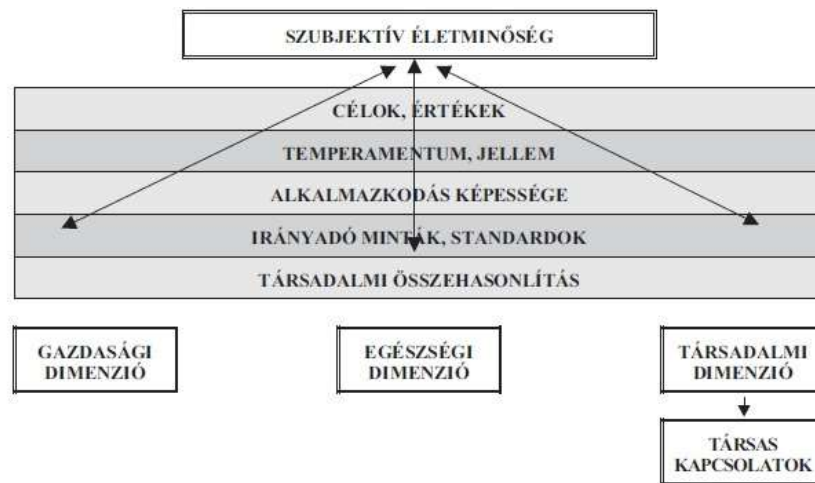
3. táblázat. A szubjektív életminőség háttértényezői. Saját szerkesztés.

	Közvetett hatásmechanizmus	Komponensek	
Örökletes hajlam	→ Személyiségvonások	Szociabilitás + Extraverzió + Neurocitás -	→ → →
Demográfiai jellemzők	→	Nem ? Életkor ? U-görbe? Családi állapot + (család, több gyerek)	→
Anyagi helyzet	→ Szubjektív értékelés (vonatkoztatási csoportok)		
Lakóhely, település	→	Kulturális intézmények, közösségek + Rurális környezet +	→ →
Egészség	→ Szubjektív értékelés	+ _____	→
Egyéni megküzdés, adaptáció, reziliencia	→		→
Társas támogatottság	→ Pozitív kapcsolatok elérhetőségének érzése (anyagi és nem anyagi támogatások)	+ _____	→
Szociális konstrukció	→	Kollektív reprezentációk + - Összehasonlítás +- Visszatükrözött értékelés +-	→ → →
Relatív depriváció	→ Társas összehasonlítás + -	_____	→
Spiritualitás, vallásosság	→	Templombajárás ? Közösséghez való tartozás + Személyes Isten-kapcsolat +	→ → →

SZUBJEKTÍV
ÉLETMINŐSÉG

Mivel ezek az összefüggések nagyon komplexek és multidimenzionálisak, fontos kihangsúlyozni, hogy nem csak egyirányú hatások érvényesülnek, a jóllét vissza is hat

egészségi állapotunkra, társas kapcsolatainkra és a többi dimenzióra is. Ezt szemlélteti az alábbi ábra.



1.ábra. A szubjektív életminőség meghatározó dimenziói és kölcsönhatásaik. Forrás: Szabó, 2003a, 5.

3. Életminőség a posztmodern társadalomban

A modernizáció, a modern társadalom, a posztmodern mind-mind olyan fogalmak, melyeket nem könnyű definiálni. Nem minden szerző ért egyet abban, hogy melyek ennek a fogalomnak a határai, mennyire kell tágan értelmezni, és a társadalmi valóság mely részei tartoznak bele. Ennek a dolgozatnak nem célja ebben elmélyülni, ezért a modernizáció fogalmának megragadására csak röviden térek ki. A modernizáció az utóbbi két évszázad fejlődési folyamatainak összességét jelenti, „*a kereskedelmi kapitalizmus jegyeivel átszótt rurális társadalomból az ipari társadalmon át a gondoskodó államba való átmenetet értik alatta*” (Gagy, 2009, 35.). A 20. századtól a modernizáció és a globalizáció folyamatai szétválaszthatatlanul összefonódnak, és a modernizáció legfőbb jegyei az élelmiszerbiztonság, az egészségügyi ellátás javulása, a fogyasztás, az emancipáció, a demográfiai csökkenés és a saját életmódot és értékrendet kialakító ifjúság megjelenése (Gagy, 2009). Bár a modernizáció az iparosodással kezdődött, sokkal tágabb a jelentéstartalma. Andorka a következő elemeit tartja fontosnak: hatékony piacgazdaság, magas életszínvonal, szociális védelem a hátrányos helyzetű rétegeknek, társadalmi

integráció, az erőforrások és a tőke magas szintje, többpártrendszerű demokrácia, illetve modern mentalitás, gondolkodásmód, értékek és normák (Andorka, 2006). A modernizációt Giddens látszólag duálisan értelmezi (premodern: hagyományos, modern: hagyományok eltűnése), de a 2. ábrából kiderül, hogy ennél árnyaltabban kezeli a fogalmat (Dupcsik és Szabari, 2015). Giddens tipológiája szerint késő modern társadalomban élünk, bár felvethető, hogy székelyföldi viszonylatban érdemes a korai modern társadalmi berendezkedést feltételezni. Itt ugyanis még léteznek azok a „kis hagyományok”, melyek még az eredeti hagyományokban gyökereznek, illetve a „kitalált hagyományok” is, melyeket Giddens a kora modern intézmények termékének tekint, amivel legitimizálni szándékoznak „a kiépülő hatalmi rendszereket” (Giddens, 2013, 84.)

2.ábra. Giddens „nem hivatalos” társadalomtipológiája a premodern-modern dimenzió mentén. Forrás: Dupcsik és Szabari, 2015, 14.

1. premodern társadalmak	1.1. orális kultúrák	a magától értetődőnek tekintett hagyomány
	1.2. premodern civilizációk	a racionalizált „nagy hagyomány” és a lokálisan továbbélő „kis hagyomány” együttélése
2. modern társadalmak	2.1. korai modern társadalmak	2.1.1. továbbélő (bár rendszerint módosuló?) „kis hagyományok”
		2.1.2. kitalált hagyományok (invented traditions)
	2.2. késő modern társadalmak	hagyományok elenyészése, poszttradicionális állapot

A posztmodernet sokszor a modernizációhoz képest értelmezzük, Molnár Tamás szerint ez tulajdonképpen annak fogalmi felnagyítása (Molnár, 2019). A posztmodern „szétfeszíti” a modern intézményeit, életvitelét, etikáját, sőt, nyelvezetét is (Molnár, 2019). Ezt a fogalmat tulajdonképpen először 1934-ben említette egy Toynbee nevű történész, és a nyugati civilizáció egy új korszakát jelölte vele (Patsch, 2004). Ő a posztmodern a nemzetállamoknak egy a „globális interakció perspektívájába” való átmenetként értelmezi. A fogalom szociológiai értelmezésének kezdetei Lyotard nevéhez kötődnek, és ő a nagy, addig érvényes „metanarratívák”⁷ érvényességének elvesztéséről beszél (Patsch, 2004). A posztmodern tulajdonképpen mindent kérdéssé és viszonylagossá tesz, még a történelem célra irányítottságát és egységes értelmét is, ezenkívül az egység paradigmájától a sokféleség paradigmája felé halad, ahol nincs abszolút ismeret, csak a valóság

⁷ Ideológiák, kereszténység, tudomány, metafizika, a racionalitásba vetett optimista hit

megismerésének interpretatív módja⁸ (Patsch, 2004). A többféle nézőpont elfogadása, az emberi ész és technika korlátainak elfogadása tehát a posztmodern fontos eleme, ami csak azokban a társadalmakban nyerhet teret, amelyek már túl vannak az ideológiákon, de a biztos támpontokat is elveszítették. Ez egzisztenciális bizonytalansággal is járhat, ami az emberi boldogság érzésének, a jóllétnek a veszélyeztetője. De egyértelműen a sokféleség szabadságát is tartalmazza, ami viszont pozitív lehet. Nagy kérdés a szakirodalomban, hogy mai társadalmunk növeli vagy csökkenti a jóllétet, az emberek szubjektíven megélt életminőségét.

A pozitív szemléletű szerzők szerint (Veenhoven, 2005; Moore és Simon, 2000; Betsey és Justin, 2008) a szociális és gazdasági fejlődés együttjár a boldogság növekedésével. Az agrártársadalmakhoz és a hagyományos vadászó-gyűjtögető társadalmak életéhez képest most egzisztenciális biztonságban és eddig nem tapasztalt anyagi jólétben élünk, az idő előtti elhalálozás esélye minimálisra csökkent, életstílusunk és életformánk kialakítására rengeteg alternatívánk van, és mindez növeli a boldogság szintjét. Az a tény, hogy a rendszerváltás utáni években hét kelet-európai országban alacsonyabbnak találták az élettel való elégedettséget, mint a nyugati országokban, és ezt csak 16%-ban magyarázta a jövedelmek különbsége (Hayo, 2004), arra utal, hogy a modern jóléti államokban az életminőség magasabb szintű. Ezt támasztja alá a World Happiness Report 2016-os kiadása is, amely szerint a világ fejlettebb régióiban magasabb a szubjektív jóllét szintje is: míg Közép-Keleten és Dél-Afrikában 4,999 az átlag, addig Közép-Kelet Európában 5,554 és Észak-Amerikában 7,125 (Helliwell és mtsai, 2016).

A negatív szemlélet szerint (Fukuyama, 2000; Easterlin, 2003; Easterbrook, 2003) a modern társadalom gazdasági fejlődése nem hozta magával a szubjektív életminőség javulását. Ez a szemlélet a jelenlegi szociális problémákat, a devianciákat, egyenlőtlenségeket, fiatalkori bűnözést, az elidegenedést, a szolidaritás hiányát emeli ki, és felhívja a figyelmet a lelki betegségek számának növekedésére is. Bár úgy tűnik, a modern társadalom egyre több lehetőséget és alternatívát kínál, néhány kutató szerint nem biztos, hogy ez jobban szolgálja egészséges életmódunkat és életminőségünket, mint a hagyományos társadalom. Csökkent a hagyományos közösségek ereje, csökkent a tiszta,

⁸ V.ö. M. Heidegger: *Lét és idő*

világos normák ereje és biztonsága, csökkent a társadalmi szolidaritás, és még nem alakultak ki újfajta védőfaktorok (Pikó, 2005). Sokkal jobb anyagi körülmények között élünk, sokkal több helyre elutazhatunk, sokkal kevesebb akadály van szakmaválasztásunkban, párválasztásunk sokkal kevésbé szabályozott kívülről, az egészségügyi szolgáltatások sokkal jobbak, fogyasztásunk a végtelen felé halad, mégsem vagyunk általánosságban boldogabbak. Nőtt az elidengenedés, az anómia, a magányosság (Easterbrook, 2003; Durkheim, 2003). Durkheim megfigyelései a társadalmi anómiáról, Fukuyama (2014) nézetei a modern társadalom romlásáról, Ritzer (1993; id.Veenhoven, 2005, 3.) véleménye a „McDonaldizálódó társadalomról”, és a rengeteg szerző, aki a közösségek szétbomlásáról beszél, ami magányosságba taszítja az embert (Putnam, 2000; Riesman, 1950), szintén nem optimizmust tükröz. Ide sorolható bizonyos szempontból Ulrich Beck elmélete is (Beck, 2003), aki a posztmodern társadalom velejárójának tartja az újfajta kockázatokat, melyek új módon nehezítik a pozitív életminőség elérését.

A kutatások tehát azt sugallják, hogy a fejlett és kevésbé fejlett nemzetek összehasonlításánál a modernizáció boldogság-növelő hatása érvényesül, mivel a fejlett országok lakói boldogabbak általánosságban, viszont egy országon belül a modernizáció egyre magasabb szintje nem feltétlenül hoz egyre nagyobb boldogságot. Saját véleményem azoknak a szerzőknek a felfogásába illeszkedik, akik szerint nem egyértelműen negatív a modern társadalom hatása, sőt, az egzisztenciális gondok megszűnéséig növeli a jóllétet, csak a posztmodern kihívások közepette ki kell alakulnia az új egyensúlynak (Veenhoven, 2006; Fukuyama, 2000). Valószínű, hogy a modern társadalomnak egyaránt vannak életminőség-javító és életminőség-rontó hatásai, a kérdés inkább az, hogy az egyes országokban, régiókban hogyan érvényesülnek ezek a hatások.

3.1. Biztonság és bizonytalanság a posztmodern társadalomban

Attól függetlenül, hogy mai társadalmunkat modernnek, posztmodernnek, kockázatinak vagy késő modernnek nevezik, az ezzel foglalkozó szerzők arról beszélnek, hogy a posztmodern korban az egyensúly felbillenésének vagyunk tanúi és részesei. Fukuyama (2000, 2014) ezt „Nagy Szétbomlásnak” nevezi, ahol a hagyományos értékek és közösségek eltűntek a modernitás betörésével, és a társadalmak még nem találták meg újfajta egyensúlyukat a pluralizálódott világban. Beck (2003) kockázati társadalomról

beszél, ahol az ipari kor egzisztenciális problémáit sokkal megfoghatatlanabb és mindenhol jelenlévő, mindenkire kiterjedő kockázatok váltották fel, melyek bizonytalanságot okoznak, nem tudjuk, mik a lehetőségeink, és ha észre is vesszük a kockázatokat, nem tudjuk felmérni súlyosságukat, és kikerülni végképp nem tudjuk őket. A hatalom nem annyira az anyagi javak birtoklásában van, mint régen, hanem inkább az információ birtoklásában. Bills (2004) posztindusztriálisnak nevezi a modern és posztmodern társadalmat, és fő jellemzőjének az elméleti tudás elsőbbségét tartja. *„...ha az elmúlt száz év meghatározó figurája a vállalkozó, az üzletember és az ipari végrehajtó volt, az „új emberek” a tudósok, a matematikusok, a közgazdászok és az intellektuális technológia mérnökei”* (Bell, 1999, id. Bills, 2004, 105.).

Giddens (2013) az egyének és intézményrendszerek kapcsolatát elemezve jelenti ki, hogy a posztmodern korban az egyénre a szabadsággal együtt túl sok lehetőség is szakadt, minden területen, és nagy teher az, hogy ennek súlyát, döntéseinek felelősségét egyedül kell vinnie, úgy, hogy kevés támpont létezik számára. A legtöbb szerző szerint ez a modern bizonytalanságérzés gyökere. A posztmodern kapitalista társadalmakban van tehát egyfajta krízis, egyensúlyvesztés: a hagyományos értékek, melyek világosan kijelölték a lehetőségeket és minden egyénnek, intézménynek pontosan körülhatárolt célja és feladata volt, eltűntek és helyüket még nem vette át egy új egyensúly. Az új egyensúly első jelei már jelentkeznek helyenként. Például a barátságok online formájának túlsúlyba kerülése nem jelenti egyértelműen a társas támogatás elvesztését, csak átértelmeződését (Albert és Dávid, 2012); és az északi országokban már megjelenő posztmateriális értékek (Inglehart és Flanagan, 1987) is azt jelzik, hogy nem elvesztettük az értékeket, hanem átalakultak, a posztmodern társadalom kihívásaihoz alkalmazkodtak. Az alábbiakban sorra vesszük a posztmodern társadalomnak azokat a jellemzőit, melyek a szakirodalom alapján a legfontosabbnak tűnnek.

Egzisztenciális biztonság

A modernitás egyik legfontosabb jellemzője a fogyasztás nagymértékű növekedése, az egzisztenciális problémák megszűnése a populáció nagy részénél, a soha eddig nem tapasztalt anyagi jólét (Helliwell és mtsai, 2016; Brandmüller és Önnorfors, 2016). A egészségügyi ellátások fejlődése miatt többek között megnövekedett a várható átlagos

életkor (WHO European 2018 Health Report). Pozitív folyamat az is, hogy ilyen szempontból csökken a különbség a nemek között és az országok között. Ennek ellenére a nők még mindig átlagosan tovább élnek (1 éves korban a várható élettartam 80 év), mint a férfiak (74 év) és a legjobb és legrosszabb helyzetű országok között még mindig egy évtized van (WHO European 2018 Health Report). Ez a 2000-es évek elején fejlett és fejlődő országok között 3 évtized volt (Roth, 2002). Magyarországon is folyamatos növekedésben van a várható átlagos élettartam a 2000-es évek óta, és a KSH adatai alapuló előrejelzések szerint ez a tendencia nem változik (KSH adatai, https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_wdsd008.html). Ugyanígy ez a tendencia Romániában is a Statisztikai Hivatal adatai szerint (Román Statisztikai Hivatal, www.insse.ro) és ez mindkét országban 70 év körül van (WHO European 2018 Health Report). Magyarországon ez 2017-ben már 76,1 és Romániában 75,6 (Human Development Reports).

Kiszámíthatatlan kockázatok

Ulrich Beck, az egyik legnagyobb hatású modern szociológus a „*kockázat-társadalom*” fogalmának bevezetésével a jelenkori társadalmi folyamatok tartalmát és mögöttes értelmét írja le (Beck, 2003). Minden társadalom magában hordoz bizonyos kockázatokat. Beck viszont megkülönbözteti a réteg- és osztályfolyamatokkal leírható társadalmak kockázatait a posztmodern társadalomban megjelenő kockázatoktól. Az ipari társadalmakban a gazdagság elosztásának alapját a hiánygazdálkodás képezte. Ugyan egyenlőtlenül, de átláthatóan és egy bizonyos fajta követhető és stabil gazdasági rend szerint oszlottak el a termelési javak. A posztmodern társadalomban viszont, melyet Beck kockázattársadalomnak nevez, a kockázatok termelésének és elosztásának logikája lép előtérbe. Újfajta kockázatok jelentkeztek társadalmunkban. Dessewffy ezt úgy fogalmazza meg, hogy a kockázati társadalomban nem a „javak” elosztása a központi kérdés, hanem a „rosszak”, vagyis a kockázatok eloszlása, ami viszont már nem kiszámítható (Dessewffy, 2002). Az osztálytársadalmakban a lét határozza meg a tudatot, a kockázattársadalomban a tudat határozza meg a létet. Vagyis a tudás határozza meg, hogy az egyén milyen mértékben tud védekezni a kockázatok ellen, hogyan tud egészséges reakciói módot és életstílust kialakítani velük szemben. A modernizáció módszeresen és folyamatosan növeli

azokat a kockázatokat, veszélyeztetettségeket, amelyek már túllépi az ökológiailag, orvosilag, lélektanilag és társadalmilag elfogadható határokat, és hatásai átláthatatlanok és bejósolhatatlanok, legfőképpen pedig kontrollálhatatlanok. Hogy miben látja Beck a fogalom mai társadalomra való alkalmazásának jogosultságát és a kockázatok szociológiai értelmezésének szükségességét? Abban, hogy a mai kockázatok nem sorsszerűek, nem természeti csapások, hanem a társadalom, az emberi nyereségvágy által kitermelt kockázatok (Beck, 2003, 2007). Ezeknek tudatosságát és szándékosságát vitathatjuk, mégis egyértelműen az emberi tevékenység az okozójuk, a vágyak relativizálódásának alapján. Vagyis az emberiség a modern társadalomban eljutott egy olyan gazdasági fejlettségi szintre, ahol az önmagáért való anyagi haszonszerzés vágya és lehetősége elnyomja a haszonszerzés nyomában fellépő kockázatok és veszélyek etikai mérlegelésének igényét. A kockázattársadalom ugyanis csak a valódi anyagi szükség relativizálódásának és nagymértékű csökkenésének talaján jöhet létre Beck szerint. Az óriási termelőerő-növekedés lényegileg fölösleges anyagi javakat teremt, illetve addig ismeretlen veszélyeket, fenyegetettségeket és kockázatokat hoz létre. Bár a kockázati társadalom fogalmához legmarkánsabban a környezetszennyezés tematikája kapcsolódik, a fent leírt mechanizmus az élet legtöbb területén ugyanígy a külső tudástól való függésbe és bizonytalanságba taszítja az embereket.

Értékek, normák, támpontok bizonytalansága

A Fukuyama (2000) által leírt Nagy Szétbomlás a hagyományos, közösségi értékek elvesztéséről és az individualizációról szól első sorban. Ennek a folyamatnak abban van az igazi veszélye Beck (2005) szerint, hogy a kockázat-társadalom együtt halad az individualizációval, ahol ambivalens helyzet teremődik: a kockázatok és veszélyek egyformán hatnak mindenkire, tömegesen érintik az embereket, viszont a vele való megküzdésben az egyén egyedül, támpontok nélkül marad. Ennek egyik oka az, hogy az egyént nem segítik közösségileg lefektetett szabályok, megoldási lehetőségek, sémák, újakat pedig nem mindenkinek sikerül kialakítania. Másik oka pedig, hogy ezek az újfajta (nem réteg-specifikus) kockázatok legtöbbször láthatatlanok, érzékelhetetlenek, az egyén rengeteg alternatíva, rengeteg magyarázat előtt áll, melyek közül viszont azért nehéz

választania, mert nincsenek támpontjai, vagy pedig a túl sok információ közül nem tudja kiválasztani a megfelelőt.

4. Életminőség Romániában

Ennek a fejezetnek a célja, hogy az életminőség témáját regionális szinten mutassa be. A fő gondolatmenet az életminőség objektív és szubjektív mutatóinak romániai vonatkozásaival foglalkozik, de mivel az életminőség mindig egy adott társadalmi berendezkedés, korszak elválaszthatatlan tükröződése, ezért röviden azt is bemutatom, hogyan történt a modernizáció, a posztmodern társadalom jellemzői hogyan és milyen mértékben érték el Romániát, illetve ezen belül Székelyföldet.

Modernizáció

Touraine értelmezésében a modernitás nem lineáris, 3 fajta modernitást különböztet meg: magas, közepes és alacsony. A magas modernitás a 17.században indult Angliában és a 18.században fejeződött be Franciaországban és az USA-ban. A közepes modernitás a 19. században és a 20. század első felében ment végbe, a klasszikus ipari országokban. Az alacsonynak nevezett pedig a 20. század második felére tehető, ezt nevezik másképp késő kapitalizmusnak (Roth, 2002). Ebbe a kategóriába sorolható Románia is, Székelyföldön pedig ezen belül kissé lassabban alakult ki.

A modernizáció kapcsán Beck kockázattársadalom-elméletét tárgyalva megállapítottuk, hogy a létért való küzdelmet felváltotta a kockázatokkal való megbirkózás kihívása. Kérdés, hogy hogyan érinti a kockázatok társadalma Romániát, ezen belül Székelyföldet. Dessewffy szerint „*a kockázatfogalom különösen releváns a posztkommunista társadalmak esetében*” (Dessewffy, 2002, 66.). Ennek indoklása során Giddens nyomán említi a tradíciók elvesztését, a „*kiágyazódást*” és a választási kényszert, amik a kockázattársadalom előfeltételei. Egyetérthetünk azzal, hogy ezek a folyamatok posztkommunista országokban nagyobb kárt okoznak, mivel a rendszerváltás után ezekben az országokban nincsenek támpontok, erőforrások, mint a nyugati jóléti államokban, ahol a

folytonosság enyhíti a globalizáció hátrányait. Úgy is mondhatjuk, hogy a kiágyazódási folyamat *„radikálisabb, gyorsabb és nagyobb léptékű, mint a politikai-gazdasági folytonosságot fenntartó jóléti demokráciákban”* (Dessewffy, 2002, 66.). Jogos szerinte az is, hogy ezekben az országokban ökológiai kockázatok helyett inkább társadalmi kockázatokról beszéljünk. Ezzel a gondolattal azért érthetünk egyet, mert a gazdasági fejlődés itt lassúbb volt a rendszerváltás után, így a technológia-függő ökológiai kockázatok is lassabban terjedtek el. Székelyföldön ezen kívül az is alátámasztja ezt a felvetést, hogy kulturálisan kevésbé volt jellemző a fogyasztásra és az individualizációra való beállítódás, és mint tudjuk, a kulturális minták nagyon lassan változnak. Gyorsan változtak viszont a rendszerváltás után az élethelyzetek és a lehetőségek. Egy gyökeresen más gazdasági-politikai helyzetbe kerültek az emberek, amelyhez viszont nem voltak kulturális és életvezetési eszközeik, és ilyen körülmények között a globalizáció folyamatai még súlyosabb terheket eredményeznek. Ezzel ellentétben a szocialista vagy kommunista múlttal nem rendelkező országokban a globalizációs hatásokhoz, a *„kiágyazódáshoz”* sokkal könnyebben lehetett alkalmazkodni, mert nem volt törés a rendszerben. Ezeket a folyamatokat és a Beck által leírt kockázattársadalmat átgondolva megállapíthatjuk, hogy a székelyföldi kistérségekben időbeli késéssel érkezett el a modernizáció és annak minden következménye. Amint Beck (2003) érvelésében láthattuk, gazdasági fellendülés és az anyagi biztonság egy bizonyos szintje, az anyagi szükségletek relativizálódása kell a kockázattársadalom kialakulásához. Ehhez a társadalomnak mindenképpen túl kell lennie a megélhetésért való küzdelmen.

A modernizáció folyamata a második világháború utáni időszakban, az ötvenes-hatvanas években indult el Romániában, ami a kommunizmus ideje alatt nagyrészt csak a szakértelem kialakulását jelentette különböző területeken (Gagy, 2009). A Dej-korszakban⁹ elindult iparosodás valamelyes gazdasági fellendülést is jelentett, de a Ceaușescu-korszakban visszatértek a súlyos egzisztenciális gondok a lakosság számára: élelemellátási problémák, életszínvonal-csökkenés, a politikai rendőrség terrorja, általános kiábrándulás, amit *„demodernizációnak”* is neveznek (Gagy, 2009), és ami végül a

⁹ 1955-1965 között (Chirițoiu, 1997)

rendszer bukásával ért véget. A posztkommunista országok, és különösen Románia rendszerváltás utáni fejlődését mélyen meghatározta a több évtizednyi diktatúra értékölő és bizalmatlanság-keltő hatása, amely megakadályozta a civil szféra kialakulását. Azt mondhatjuk, hogy a diktatúra megdőlése után a romániai társadalom szétesett, valamilyen mértékben csak az egyház és az informális értelmiségi hálózatok tartották össze (Novák, 2016). A rendszerváltás utáni évtizedet egy darabig még kettősség jellemezte, formálisan már megszűnt a kommunista rendszer, de a korrupció, a bürokrácia és egyes régi elvek még magukban hordozták a régi tartalmakat (Tismăneanu, 1998). Tismăneanu ezt „*proto-demokratikus*” rendszernek nevezi (Tismăneanu, 1998, 4.). Az átmenet nagyon lassan zajlott, a politikai pluralizmus és a demokrácia első igazi jelei is csak 1996-ban lettek láthatóvá (Tismăneanu, 1998). Az emberekben viszont még nagyon sokáig megmaradt a bizonytalanság, félelem és bizalmatlanság öröksége. A modernizáció fő hajtóereje az európai identitás elnyerése, az európai értékek mentén való fejlődés vágya volt, melynek nyomán lassan kialakult a piacgazdaság, a politikai pluralizmus, a civil szféra és a jogállam (Stuparu, 2013).

A rendszerváltás utáni évtizedekre, a modernizáció megjelenésére a régióban egyfajta rossz társadalmi közérzet, bizonytalanság, egy másféle kiszolgáltatottság volt jellemző. A bizonytalanság abból a már bemutatott összefüggésből ered, hogy az egyén elveszítette régi támpontjait, és egyedül néz szembe a kihívásokkal. Ezt a „*virtuális világszemlélet*” megjelenésének is nevezik egyesek, „*amikor a kultúrára jellemző és az adott kultúrát szabályozó értékrelációk relativizálásra és szubjektívizálásra kerülnek.*” (Szűcs, in: Karikó, 2013).

Székelyföldön is élesen mutatkozott meg a kulturális veszteség, ugyanis itt nagyon erős közösségi háló és hagyományrendszer adott keretet és eligazodási támpontot az embereknek (Gagyai, 2009), ami a kommunizmus évtizedei alatt folyamatosan leépült (csak családi és közvetlen baráti csoportosulásokban maradt meg), és az emberek reakciója erre ellentmondásos volt. A rendszerváltással az emberek visszakapták szabadságukat, és ezzel együtt felelősségüket is. A sok évtizedes infantilis, kiszolgáltatott pozíció miatt azonban óriási új terhek jelentek meg, mint például az, hogy az emberek nem tudtak mit kezdeni új szabadságukkal. A kommunizmust megelőző közösségi lét, erős térségi kultúra már nem

volt elérhető számukra, a megszokott rossz, amihez már kialakult megküzdési mechanizmusaik voltak, elmúlt, az új helyzethez viszont még nem tudtak egészségesen alkalmazkodni. Az egyén egyedül maradt, szabadon, és sok-sok alternatívával maga előtt az élet minden területén. Csakhogy az akkori felnőtt korúak, illetve fiatal felnőttek a kiszolgáltatottságra, a tanult tehetetlenségre, a kockázatok elkerülésére szocializálódtak, legfőbb fegyverük a „kivárás” volt, amivel addigi életükben reagáltak minden nehézségre, ami személyes hatókörükön kívül esett. Márpedig az elmúlt rendszerben szinte minden az egyén személyes hatókörén kívülre esett. Az új rendszerben az egyén lemondott az állam kizsákmányoló, de sok felelősséget átvevő, „rossz apa”- képéről¹⁰, szabadsága érdekében. De fel kellett nőnie a szabadsághoz, és ez a folyamat még mindig tart. A régióban élő emberek csoportjára még a 21.század elején is valamennyire jellemző volt egy érdekes „*elhatárolódási*”, saját tartalékok fenntartására törekvő, kevés kockázatot vállaló attitűd (Laki és Bíró, 2001), ami valószínűleg az elmúlt rendszer tanult tehetetlenségének és a sajátos kisebbségi létnek a következménye, és amely még most is él.

Székelyföldön fontos eredménye volt a 2000-es években a Laki és Bíró által végzett háztartási adatfelvételeknek, hogy rávilágított, a térségben az embereknél egyfajta ambivalens attitűd látható: pozitívnak ítélik meg a rendszerváltást, egyetértenek a véleményszabadsággal (94%) és a magánélet szabadságának elvével (70%), de ugyanakkor elvárják azt az egyént függőségben tartó helyzetet, hogy „*mindenki számára biztosítsák a munka lehetőségét*” (94%) és „*mindenki számára biztosítsák a tanulás, a szakmaszerzés lehetőségét*” (95%).(Laki és Bíró, 2001, 257.). Ez teljesen érthető volt egy olyan helyzetben, ahol - az egyéni fejlődéslelektan szabályaival vonva párhuzamot - a társadalom, a közösségek, a kistérségek serdülőkorú fejlődési szinten vannak, vagyis még elvárják a szülői támogatást, mert nincsenek önállóságot biztosító képességeik és lehetőségeik, de már teljes jogú felnőttek érzik magukat, és azt is elvárják, hogy teljes szabadságot kapjanak. Ebből a lehetetlen, krízisszerű állapotból hosszú folyamat és nehéz identitás-körülhatárolási munka árán lehet kiszabadulni, mind egyéni, mind kollektív szinten.

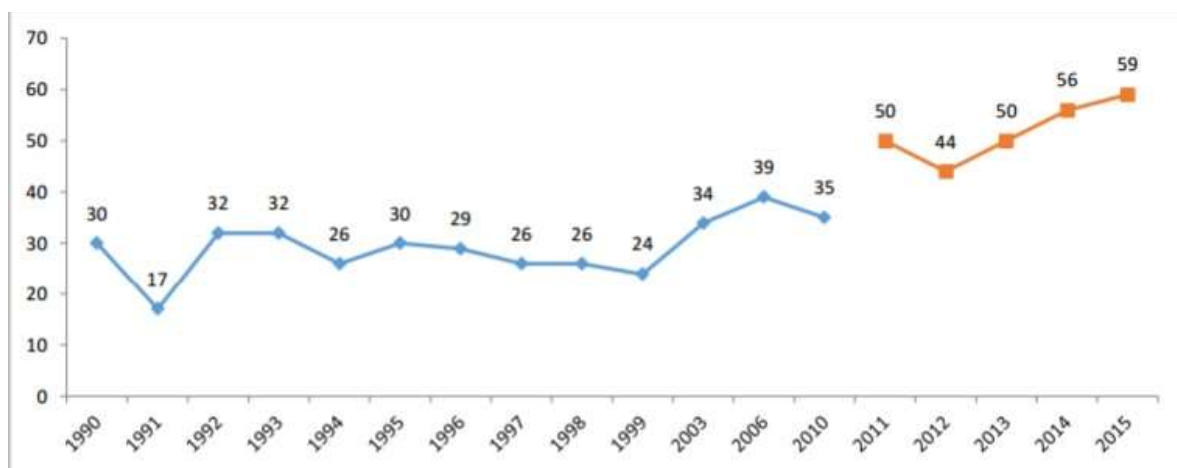
¹⁰ A pszichológián belül a neoanalitikus irányzatok (pl.a tárgykapcsolat-elmélet) által használt fogalom, amely a szoros, de érzelmileg ellentmondásos és függőségben tartó kapcsolatot fenntartó apa képét jelöli.

Tehát térségünkben, vagyis Székelyföldön, enyhe késéssel tört be az a változás, ami az ipari társadalomról a különböző jelzőkkel illetett, nagyrészt ugyanazt a valóságot fedő „posztindusztriális”, „posztmodern”, „kockázati” vagy „információs” társadalomra való áttérést jelenti. Ma már több szempontból is ugyanazok a jelenségek tapasztalhatóak, mint a nyugatibb országokban (az anyagi növekedés mellett a demográfiai romlás, individualizáció, közösségek szétbomlása, stb.), és amelyek egyes nyugati országokban lassan kezdenek fordított tendenciát mutatni, pl. az Inglehart-féle posztmateriális értékek megjelenésével (Inglehart és Flanagan, 1987). Tény, hogy a modernizáció sok olyan újfajta kihívást termel, melyekre nincsenek igénybe vehető struktúrák, válaszok, és az egész folyamat terhe az egyénre tevődik, akinek az intézményrendszerek már nem nyújtanak támpontot (Giddens, 2013). Az egyének számára sok minden nem átlátható, nem világos, és a szorongás, a bizonytalanság individualizálódik, mint minden az új modernitásban. Az egyén és az intézményrendszerek viszonya különösen érdekes lehet egy olyan nagy intézményrendszer esetén, mint az oktatási rendszer, amelyhez való kreatív alkalmazkodás érthetően nehéz az információs társadalomban mindenki, de főleg a pedagógusok számára.

Életminőség

A posztkommunista országokban jellemzően sem a kommunizmus idejéből, sem a rendszerváltás utáni évekből nincsenek adatok a szubjektív életminőségre vonatkozóan. Utóbbinak oka Romániában, hogy az átmenetet az első években a gazdasági szempontú megközelítés jellemezte (Bălătescu, 2014). Az első kutatási program, amely az életminőség vizsgálatát megcélozta, a bukaresti ICCV (Institutul de Cercetare a Calității Vieții: Életminőség-Kutató Intézet) által elindított „*Az életminőség diagnózisa*” nevű program volt (Bălătescu, 2014). A posztkommunista országokban egészen 2001-ig sem a Central and Eastern Eurobarometer, sem a New Democracies Barometer nem foglalt magába életminőség-indikátorokat (Bălătescu, 2014). Adatokhoz sokáig csak a Veenhoven által koordinált World Database of Happiness feldolgozásából juthattunk, amely a World Value Survey adatai alapján készült. Ez ma már kiegészül a Román Nemzeti Statisztikai Hivatal (Institutul Național de Statistică) információival (www.insse.ro).

Posztkommunista országok esetében az átmenetnek három formáját különböztethetjük meg az életminőség szempontjából: 1. folyamatos növekedés, 2. a 90-es években csökkenés, majd 2001 után stabilizálódás, 3. erős negatív tendencia 1997-ig, utána hangsúlyos és folyamatos növekedés. Ezek közül Románia a második típusba tartozik (Bălătescu, 2014). Az 1989-et követő – alapvetően a felszabadultság által létrehozott - nagy szubjektív életminőségbeli ugrás után egészen 2001-ig súlyos esés következett be, és csak ezután kezdett lassan újra emelkedni az emberek elégedettségi szintje (Bălătescu, 2014) (3.ábra).



3.ábra. Az életminőség változása 1990 és 2015 között a romániai életminőségvizsgálatok szerint (ICCV).

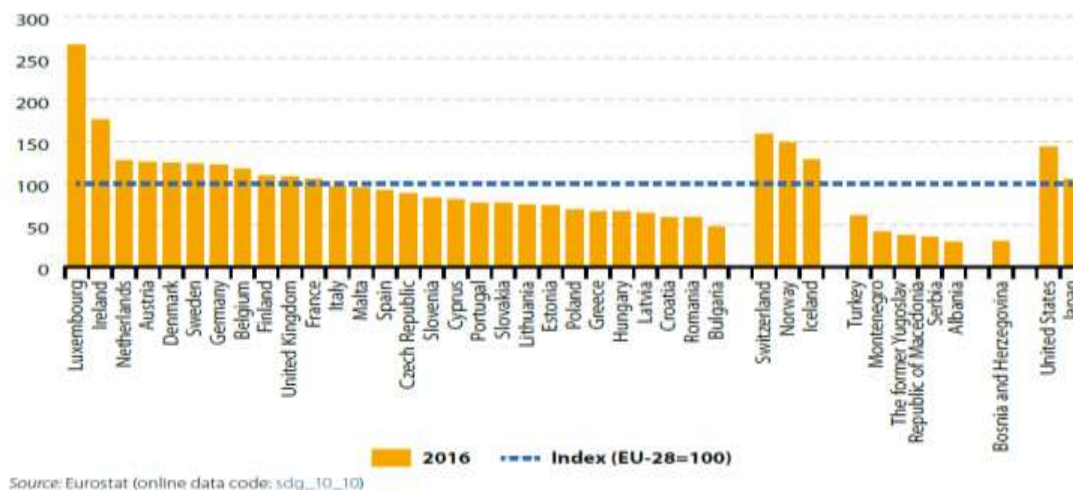
Forrás: Cace és mtsai, 2017.

Az 1990-2010 közötti felmérések az ICCV saját módszertana alapján készültek, a 2011-2015 közöttiek az Eurobarometer mérései szerint.

Pop (2010) az életminőség egészségi dimenzióját emeli ki, és megállapítja, hogy a rendszerváltás utáni Romániában az egészségi mutatók is nagy csökkenést mutattak. Ennek okait a gazdasági és életszínvonalbeli romlásban látja, ami az átmenet krízisének természetes velejárója volt, akárcsak a szubjektív életminőség esetén. Csak a 2000-es években kezdtek javulni a tendenciák, és bár azóta folyamatosan javulás tapasztalható, 2008-ban még mindig az utolsók között helyezkedett el az ország az Európai Unió tagországai sorában (Pop, 2010; Atkinson és Marlier, 2010). 1990 és 2000 között növekedett a születéskor várható élettartam, csökkent a mortalitás, és növekedett azok

száma, akik rossznak, illetve nagyon rossznak ítélték meg egészségi állapotukat, 2000 után minden szempontból javulni kezdtek a tendenciák (Pop, 2010). A 2016-os Eurostat adatok szerint még mindig nem túl jó az ország egészségügyi helyzete. Szív-és érrendszeri betegségek miatti elhalálozások aránya szempontjából az Unió legrosszabb helyzetű országai között vagyunk, a rákos megbetegedések aránya pedig közepes a többi tagországhoz képest (Brandmüller és Önnorfors, 2016). A mentális egészségi mutatók szempontjából 2008-ban Románia az utolsó előtti helyen állt az EU-tagállamok között. A Román Statisztikai Hivatal adatai szerint viszont jelenleg a lakosság 70%-a jó vagy nagyon jó egészségügyi állapotban van, és a születéskor várható élettartam 75 év (Institutul Național de Statistică, 2017, www.insse.ro).

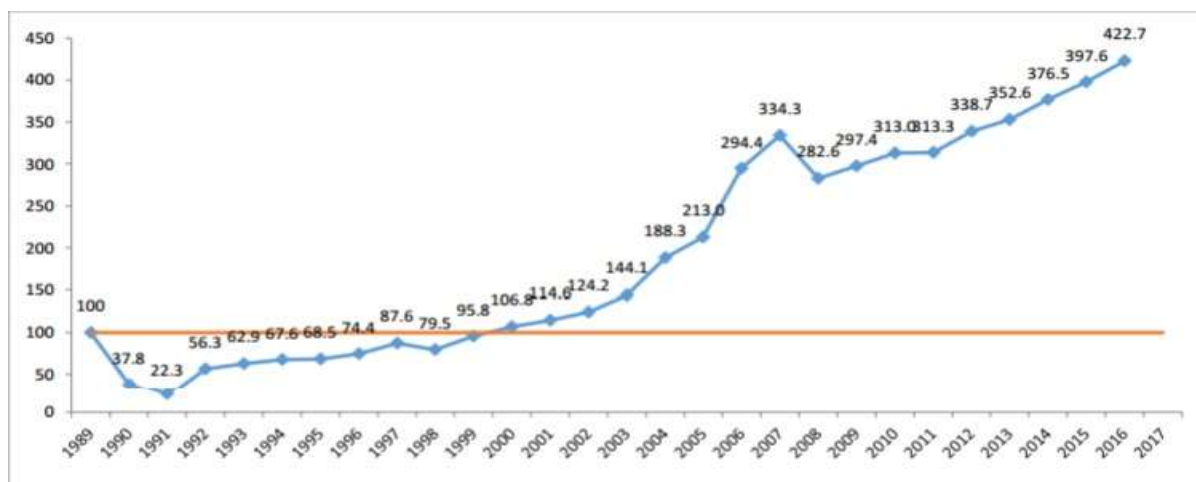
A GDP-ben mért életminőség objektív mutatója szerint Románia jóval az európai átlag alatt van (4.ábra), ilyen szempontból is a legszegényebb országok közé tartozik az EU-ban (Brandmüller és Önnorfors, 2016), annak ellenére, hogy 1989 óta folyamatosan növekedik (5.ábra).



4. ábra. Több ország GDP-indexe. Forrás: Eurostat, 2016

A Statisztikai Hivatal adatai az uniós átlag kb.felénél helyezik el Romániát ilyen szempontból. A Gini-koefficiens 31,5% (Atkinson és Marlier, 2010). Az Eurostat adatai

szerint 2008-2014 között Romániában csökkent a szegénység és a társadalmi izoláció veszélye, főleg városokban (Brandmüller és Önnerrfors, 2016).



5.ábra. A GDP növekedése Romániában 1989 óta. Forrás: Statistical Annex of European Economy, 2016

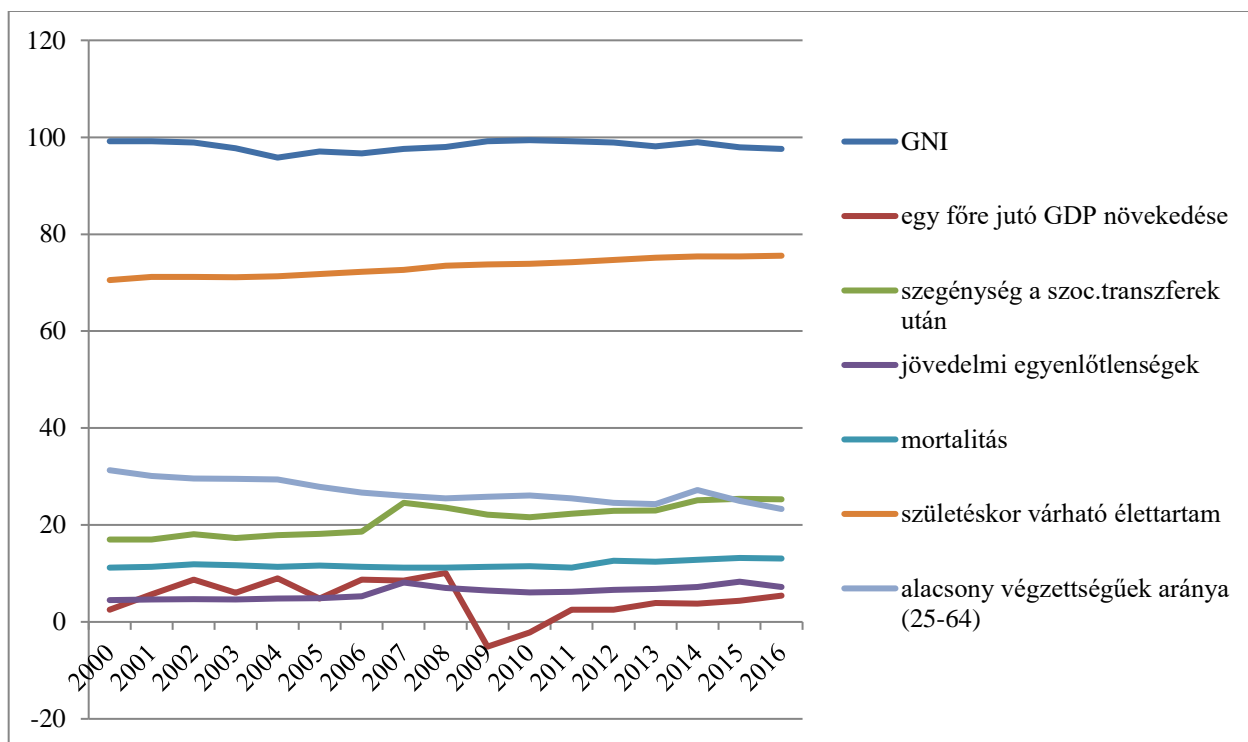
Társas támogatottság szempontjából Románia az Európai Unió átlaga fölött van, ugyanis az emberek 94%-ának van valaki, akire számíthat baj esetén, és a lakosság 30,7%-a nagyon, 57,3%-a közepesen elégedett társas kapcsolataival (Institutul Național de Statistică, 2017, www.insse.ro).

Ha az Emberi Fejlődés Mutatóját nézzük, Románia az 52. helyen volt 2014-ben (4.ábra), ami nem túl nagy növekedés az 1998-ban mért 0, 733-as indexhez képest (Roth, 2002). 2017-ben ez Romániában 0,811, Magyarországon 0,838 (Human Development Reports). Ha ennek elemeit (születéskor várható élettartam, iskolai évek várható száma, átlagos iskolai évek, egy főre eső GNI), azt láthatjuk, hogy Románia az uniós országok közül utolsó helyen áll (Human Development Reports), és leginkább gazdaságilag marad le a vezető országoktól.

4.táblázat. A HDI szintje Romániában (2014 és 2017). Saját szerkesztés, a Human Development Report, 2014, Statistical annex alapján, Human Development Reports.

	HDI	Születéskor várható élettartam	Iskolai évek várható száma	Átlagos iskolai évek	Egy főre eső GNI
Románia 2014-ben	0,793				
Hdi szerint utolsó uniós ország, Románia 2017-ben	0,811	75,6	14,3	11	22,646
Magyarország 2017-ben	0,838	76,1	15,1	11,9	25,393
HDI szerint vezető ország, Norvégia 2017-ben	0,953	82,3	17,9	12,6	68,012

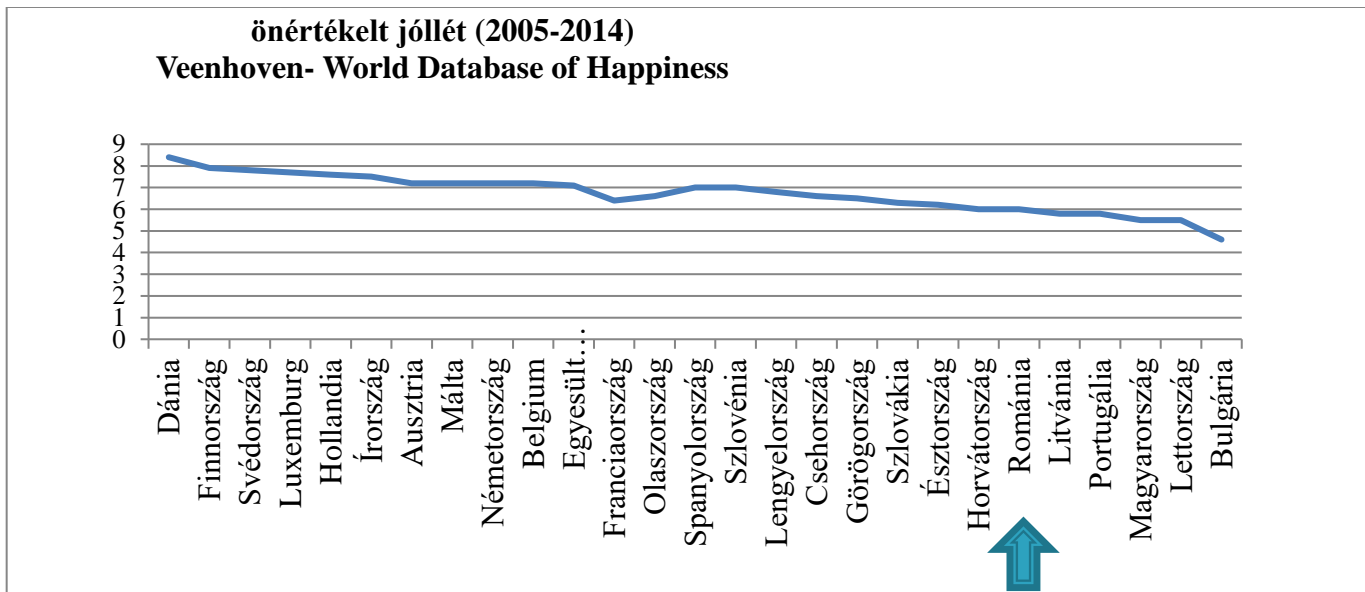
A Román Statisztikai Hivatal adatai alapján összegezve a legfontosabb objektív indikátorokat (6.ábra), azt láthatjuk, hogy 2000 óta a GNI lényegesen nem változott, az egy főre jutó GDP a gazdasági válság alatt óriásit zuhant, egyébként pedig jelenleg alig mutat magasabb értéket, mint 2000-ben. Ez érdekes adat annak fényében, hogy a Statistical Annex of European Economy 2016-os adatai nagy felfelé ívelésről számolnak be. A szociális transferek utáni szegénység nőtt, a jövedelmi egyenlőtlenségek a 2006-os ugrás után nagyjából változatlanok. A mortalitás enyhe növekedést mutat, a születéskor várható élettartam viszont jelentősen nőtt. A legpozitívabb változás a végzettség terén érhető tetten, az alacsony végzettségűek aránya ugyanis jelentősen csökkent 2000 óta.



6.ábra. Az életminőség különböző indikátorainak változása Romániában 2000 -2016 között. Saját szerkesztés.

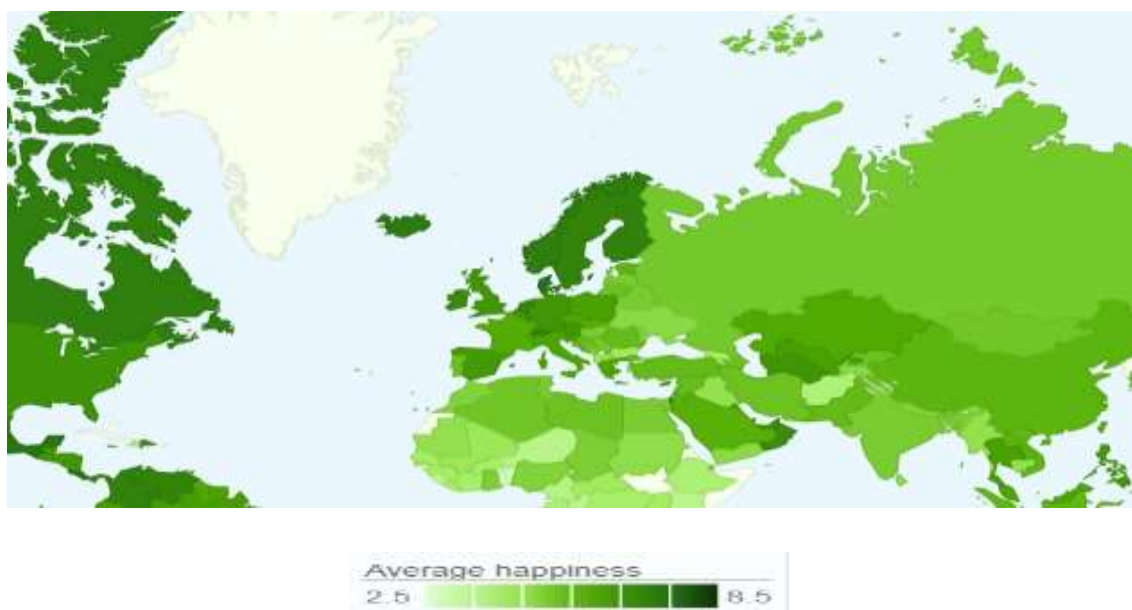
Forrás: www.insse.ro

A World Happiness Report szerint 2005-2007 és 2013-2015 között Romániában az élettellel való elégedettség, a boldogság szintje 0,31%-ot nöött, míg sok fejlettebb országban (Franciaország, Belgium, Egyesült Államok) legalább ilyen mértékben csökkent (Helliwell és mtsai, 2016). Ez Easterlin (2003) megállapításával van összhangban, miszerint a gazdasági fejlődést csak egy bizonyos fokig követi az élettellel való elégedettség, utána akár meg is fordulhat az összefüggés. Románia az Unió gazdaságilag lemaradott országának tekinthető, itt még a gazdasági növekedés párhuzamosan halad az élettellel való elégedettséggel. Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy Románia az élettellel való elégedettség szempontjából jelenleg közepesnél magasabb szinten van: egy 0-10-ig tartó skálán arra a kérdésre, hogy „*Mindent összevetve mennyire elégedett most életével?*”, Romániában a válaszok átlaga 6 pont volt 2014-ben (Veenhoven, World Database of Happiness, worlddatabaseofhappiness.eur.nl). (7.ábra)



7.ábra. Önértékelt jóllét az EU országokban. Saját szerkesztés. Forrás: Veenhoven, *World Database of Happiness*

Veenhoven a World Value Survey adataira támaszkodva 24 ország boldogságszintjét vizsgálva alkotta meg a World Database of Happiness adatbázist. Itt a skandináv országok és a Dél-Amerikai országok vannak az élvonalban (8.ábra).



8.ábra. A boldogság szintje Európa országokban. Forrás: Veenhoven, *World Database of Happiness*

Romániában folyamatos pozitív tendencia mutatkozik, 2014-ben még nem tartozott az Unióhoz későn csatlakozók között az élvonalba, sőt a lista vége felé helyezkedett el, általában közvetlenül Bulgária előtt (Bălătescu, 2014; Brandmüller és Önnersfors, 2016). Ez az INSSE szerint most 7,1, ami a legfrissebb adatok szerint az európai átlagnak felel meg (Institutul Național de Statistică, 2017, www.insse.ro, Badea (2014).

Összegezve elmondhatjuk, hogy Romániában a modernizáció kb. tíz éves késéssel érkezett el, a kéző kapitalizmus országai közé sorolhatjuk Touraine típusalkotása szerint (Roth, 2002). A rendszerváltás után a gazdasági fejlődés üteme jóval megelőzte a mentalitás, az attitűdök változását, amelyekre a bizalmatlanság, a „kivárás” technikája és a tanult tehetetlenség volt jellemző. A gazdasági mutatók nagyon ellentmondásosak, de tény az, hogy a GDP még mindig jóval az uniós átlag alatt van. Ami aggasztó, hogy az esetleges gazdasági növekedés is nagy és növekvő jövedelmi egyenlőtlenségeket szült. Jelentősen javult viszont a végzettség és a születéskor várható élettartam. A szubjektív életminőség Romániában a rendszerváltás utáni években romlott, 2001 után javulni és stabilizálódni kezdett, majd 2010 után újabb növekedésnek indult (Bălătescu, 2014). Veenhoven adatai szerint (2014, World Database of Happiness) az önértékelt jóllét szintje 6 pont, ami az európai átlag alatt van, de a 0-10 skálán közepesnél magasabb. Tekintettel arra, hogy a materiális indikátorokkal (pl. GDP) mérhető életminőség jelenleg is az EU utolsó országai közé helyezik Romániát (Brandmüller, Önnersfors, 2016), a szubjektíven megélt jóllét aránylag magasnak mondható. A magyarázatot valószínűleg abban a mechanizmusban kell keresnünk, hogy a vonatkoztatási pont még mindig nem a nyugati jóléti államok feltételrendszere, hanem a 2000-es évek előtti nagyon gyenge társadalmi-gazdasági körülmények. Illetve befolyásolhatja a szubjektív jóllétet a társas támogatás átlag fölötti szintje az országban (Román Statisztikai Hivatal, www.insse.ro), amely, mint tudjuk, ellensúlyozni képes a negatív környezeti feltételeket (Utasi, 2008).

5. Szakmai életminőség

A szakmai életminőség az életminőségnek egy olyan területe, mely pszichológiai, szociológiai és gazdaságtudományi szempontból is fontos. A munkával való megelégedettség, a pozitív szakmai életminőség nemcsak a teljesítmény növekedésével, a testi és lelki egészséggel van korrelációban, de elősegíti a szervezethez való lojalitást, elkötelezettséget is (Robertson és Cooper, 2011; Uusiautti és Maatta, 2011). A munkavállalók rossz életminősége sokba kerül a szervezeteknek. Amennyiben a munkahelyi követelmények és erőforrások egyensúlya felborul és a munkavállaló nem tud megküzdeni a stresszel, ennek következménye a hiányzások számának megnövekedése és csökkent teljesítmény lesz (Gardner és Driscoll, 2007).

A munkahelyi, szakmai élet nem mindig foglalt el akkora részt az életünkben, mint manapság. Az agrártársadalmakban például a munka és a magánélet szétválaszthatatlanul összefonódott, így nem is beszélhettünk külön magánéleti és szakmai életminőségről. Ma azonban egyre nagyobb részét tölti ki életünknek a szakma, a munkahely, mind időben, mind jelentősége szempontjából. A posztmodern korban identitásunknak sokkal erőteljesebb meghatározója a munkánk, a szakmai énk, mint az ipari vagy az agrártársadalomban. Ezenkívül a megfelelő életszínvonal tartásának feltétele a kétkeresős háztartás, ahol mindkét fél egyre több időt tölt munkahelyén. Bár van egy tendencia a rugalmas, helyhez kevésbé kötött állások iránti igény kialakulására, ez a mi térségünkben még kevésbé jellemző, ezért nem veszem figyelembe ezt a tendenciát. Feltehetően a globális életminőséget egyre jobban meghatározza szakmai életminőségünk, és ez még inkább érvényes azokra a szakmákra, ahol a munka típusa nem nélkülözheti a személyes érintettséget, a személyes bevonódást és a személyes kapcsolatokat. Ilyen a pedagógusi szakma, amely erősen igénybe veszi a személyiséget, és nem csak a pedagógus globális életminőségére hat vissza a szakmai életminősége, hanem közvetve, de határozottan befolyásolja a fiatal generáció – és egyúttal a társadalom – fejlődését (Hatos, 2006).

5.1. A szakmai életminőség összefüggése a globális életminőséggel

A globális életminőség, amit az étellel való általános elégedettség szinonímájaként használunk, alapvetően két mechanizmus által van kapcsolatban a szakmai életminőséggel. Az egyiket „*spillover*”-hatásnak, másikat „*crossover*”-hatásnak neveznek a szakirodalomban (Westman és mtsai, 2009).

A spillover-hatás (Bowling és mtsai, 2010) egyéni belüli folyamatokat jelöl, és arra vonatkozik, amikor az élet egyik területén egy jelenség „túlcsordul”, vagyis hatással van az élet más területeire. Például ilyen, amikor a jó magánélet erőt ad az egyénnek az esetleges munkahelyi nehézségek elviseléséhez, annyi pozitív érzelemhez jut valaki a párkapcsolatában például, hogy a munkahelyen jelentkező distressz csak jóval később és nehezebben károsítja őt. Fordítva úgy nyilvánulhat ez meg, hogy ha valakinek sikerül szakmájában kiemelkedőt alkotnia, kiteljesednie, akkor az élete többi területén is magabiztosabb lesz, jobban képes kezelni esetleges kapcsolati feszültségeit. A spillover lehet pozitív és negatív és irányulhat a családi élettől a munka vagy a munkahelyi élettől a család felé (Grzywacz és Marks, 1999).

A crossover-hatás lényege, hogy az életminőség szintjének és az érzelmeknek az áttétele egymással kapcsolatban levő egyének között történik (Westman és mtsai, 2009). Tehát diádikus folyamatról van szó, mely annál erősebb, minél szorosabb kapcsolatban van a két fél. Demerouti és mtsai (2005) például megfigyelték, hogy ha egy pár egyik tagja elindult a kiégés útján, akkor nagy eséllyel a másik fél is hajlamos lesz a kiégésre. Valószínűleg ez a folyamat érvényes lehet egy tanári közösség tagjai között is, egymás szubjektív életminőségének szintjére hatással lehetnek.

A spillover-hatást tehát pedagógusoknál a családi, magánéleti és a munkahelyi életminőség összefüggésében veszem figyelembe, a crossover-hatást pedig olyan értelemben, hogy mivel a pedagógusi szerep komplementer szerep (a gyerekekkel, a szülőkkel és a kollégákkal való kapcsolattartás a szakma lényegi vonása), nagy eséllyel tevődhet át a szubjektív életminőség szintje pedagógusról gyerekekre, gyerekről pedagógusra, illetve felnőtt személyek között is. A pedagógusok szakmai személyiségének gondozása emiatt a mechanizmus miatt is lenne különösen fontos. A pedagógusi életminőség vizsgálata ilyen

szempontból elárulhat valamit az oktató-nevelő munka minőségéről is, mivel tudjuk, hogy az információk átadása és azok bevésése sokkal hatékonyabb pozitív érzelmek kíséretében.

5.2. A szakmai életminőség modelljei

Ha a munkahelyi, szakmai életminőségről szóló szakirodalmat áttekintjük, öt olyan elméletet kell megemlítenünk, melyek segítségével jobban megérthetjük az életminőségnek ezt a területét.

Az egyik legfontosabb elmélet **Herzberg (1968) kéttényezős modellje**. Herzberg szerint nem ugyanazok a tényezők határozzák meg a munkával való elégedettséget és elégedetlenséget. „Higiéniai” és „motivációs” tényezőket különböztet meg, ahol a higiéniai tényezők a munkakörülmények, a szervezeti vezetés és politikája, a pozitív visszajelzések, előléptetések és juttatások, a motivációs tényezők pedig a sikerélményt nyújtó, képességeinknek megfelelő, érdekes munka, melynek kapcsán ráadásul azt érezzük, hogy hasznos tevékenységet végzünk, valami értékeset és fontosat valósítunk meg. A higiéniai tényezők rossz minősége egyértelműen elégedetlenséghez vezet, viszont ha megfelelőek, az még nem biztosítja automatikusan a munkával való elégedettséget. A motivációs tényezők azok, melyek jelentősen hozzájárulhatnak az elégedettséghez és a jó szakmai életminőséghez. Van egy nagyon fontos tényező, amely ugyan a higiéniai faktorok közé tartozik, mégis ha jól működik, nagymértékben képes fokozni a motivációs tényezők hatását. Ez a munkahelyi kapcsolatok hálózata, amely meghatározza a munkahely pszichoszociális klímáját, és ha ez pozitív, felerősíti a motivációt és elkötelezettséget, ha negatív, akkor pedig még jó higiéniai feltételek mellett is rontja a szakmai életminőséget.

A másik elmélet, amit meg kell említenünk, **Hackman és Oldham modellje** (1976, id. Pikó, 2005), amely szerint öt fő tényezőtől függ leginkább a munkahelyi életminőség. Ezek a következők: a szakismeretek és a feladatok változatossága, a feladat teljessége (jól körülhatárolt feladat), a feladat fontossága, a viszonylagos autonómia, visszajelzés az elvégzett munka eredményességéről és hatékonyságáról.

Robertson és Cooper (2011) felfogása a szakmai életminőségről három kérdés mentén foglalható össze. Ebbe a három kérdésbe bele lehet foglalni a többi modell által javasolt tényezőt. Robertson és Cooper munkahelyi életminőségről szóló összefoglaló könyvükben egyszerűen fogalmazzák meg ennek fontosságát: „*A munka beteggé tehet és a munka boldoggá tehet. Hogy melyik történik, az attól függ, hogy ki vagy, mit teszel és hogyan bánnak veled a munkahelyen.*” (Robertson, Cooper, 2011, 3.) Itt a „*ki vagy?*” a személyiségvonásokra vonatkozik, melyekről egyre inkább az derül ki, hogy jelentősen meghatározzák a szubjektív életminőséget, a „*mit teszel?*” a szubjektív életminőséghez való egyéni hozzájárulást jelenti, ide tartozik a megküzdés, a reziliencia, a munka iránti elkötelezettség, a „*hogyan bánnak veled?*” pedig a szubjektív életminőséget befolyásoló munkahelyi faktorok befolyására hívja fel a figyelmet: munkakörnyezet (terhek, elérhető erőforrások, eszközök, a munkahelyi kommunikáció minősége), munkahelyi és munkahelyen kívüli kapcsolatok (kollégákkal való kapcsolat és a magánéleti társas támogatottság), célok és értelemadás (a munkának világos céljai vannak, és a munkavállaló azt érzi, hogy érdemes dolgoznia ezekért a célokért, mert értelmesek), a vezetés (az igazgatók, főnökök, menedzserek, szupervizorok hatása a munkaközösségre-itte nagy fontossága van a kutatások szerint annak, hogy a vezetőség mennyire elkötelezett az alkalmazottak szubjektív jóllétének elősegítésében) (Robertson, Cooper, 2011).

A fent bemutatott modellekben leírt tényezőknek a fontosságát olyan szerzők is hangsúlyozzák, akik nem foglalták modellbe gondolataikat és kutatási tapasztalataikat. Például a visszajelzés fontosságáról beszél Van Horn is, aki kutatásaival azt támasztotta alá, hogy a pontos, objektív visszajelzések hiánya negatívan hat a dolgozók életminőségére (Van Horn, 2004).

Az autonómia, a személyes kontroll jelentőségét húzza alá az a 9 európai országban végzett felmérés is, mely szerint a pozitív életminőséget a jól fizetett munka és a munkával kapcsolatos autonómia segíti elő, a bizonytalanság és az unalmas munka hátráltatja leginkább (Drobnic és mtsai, 2010). Warr (2002, id. Pikó, 2005) is kiemeli ugyanezt, akárcsak a személyes kapcsolatok fontosságát, kiemelten a vezető és az alkalmazottak kapcsolatát. A munkahely személyi viszonyai pozitív háttérrel, munkalétkört is adhatnak, de rengeteg stresszt is okozhatnak. A szubjektív életminőséget romboló személyi tényezők közül a következők a legfontosabbak:

- Ha a munkakörök és kompetenciák nincsenek pontosan meghatározva. Ilyenkor ugyanis az elvárások nem egyértelműek, és ez bizonytalanságot és folyamatos feszültséget okoz.
- Ha a kollegák között nem tisztázottak a kapcsolati határok, és az, hogy kinek milyen jogai és kötelességei vannak. Ebben az esetben nő a konfliktusok esélye, ami mindenki számára az érzelmi kimerülés veszélyével jár, és egymástól való elzárkózáshoz, az együttműködés csökkenéséhez vagy megszűnéséhez vezet.
- Ha a helyzetek és történések elemzése során a pedagógusok nem vállalhatják vagy nem vállalják fel nyíltan a véleményüket, akkor elkerülhetetlenül kisebbségek, elnyomottak fogják érezni magukat, ezen kívül a rossz információáramlás, rossz kommunikáció növeli a feszültségeket, és csökkenti a problémák hatékony megoldásának lehetőségét.
- A kommunikáció zavara a rendszer hierarchiájában különböző szinten levő tagok között. Ez összefügg az előző pontban tárgyaltakkal, kiegészítésként itt azt fontos megjegyezni, hogy ha a pedagógusok nem tudják megfelelően kommunikálni gondolataikat és érzéseiket, akkor az érzelmi biztonság vágyától hajtva a hozzájuk hasonló véleménnyel rendelkező kollegákkal fogják megosztani, ami egyrészt pozitív a feszültségkezelés szempontjából, de klikkesedéshez vezet, ez pedig hosszútávon rombolja a közösséget.
- Ha a pedagógusoknak nincs lehetőségük folyamatos megújulásra, ha nem tanulnak és gyakorolnak be állandóan, rugalmasan új pedagógiai módszereket és technikákat.
- Ha nincs tudatosan megszerveve a munka, és ésszerűen kialakítva a minőségfejlesztés. Ha a feladatok nem ésszerűek, és nem segítik elő a célok elérését, akkor a pedagógusok motiválatlanok lesznek és elveszítik munkájuk értelmének érzését.
- Ha az átlagon felüli és átlagon aluli munkavégzésnek nincs következménye, szintén rontja a motivációt, a munkamorált és feszültségeket teremt. Ugyanis ha egy szervezetben tisztázottak az elvek és egységes az értékrend, akkor a kiemelkedő teljesítményért jutalom jár, a hibák folyamatos elkövetése pedig szintén következményeket hoz magával.

- Ha nem egyenlő vagy nem igazságos a munkamegosztás, akkor szintén motivációhiány és a munka hatékonyságának csökkenése lesz az eredmény.
- Ha nincs elég idő a feladatok minőségi elvégzésére, az „idővel való versenyfutás” és a stressz kimeríti a pedagógus érzelmi tartalékait, és ha nem tudnak eredményesek lenni, ez rontja önbecsülésüket.
- Ha a vezető nem látja át a szervezet működését, és nem humánusan, hatékonyan működteti a szervezetet, ha stresszeli és fenyegeti a dolgozókat, és ez óriási hatékonyságcsökkenést idéz elő, és a szervezetben uralkodó feszült légkört.

(Antal, 2013)

A munkahelyi stresszel való megbirkózást segítheti a pozitív *munkahelyi kapcsolatok* megléte (kollégákkal, felettesekkel, szülőkkal). A kapcsolatháló milyensége, a kötődés, a társadalmi integráció, a szövetség, társas stimulus, odatartozás és érzelmi támasz révén befolyásolja az életminőséget, pozitívan vagy negatívan (Albert és Dávid, 2007). Bălănescu a munkával való elégedettséget a munkahely különböző külső motivációs faktorai szemszögéből vizsgálta, és az derült ki, hogy az öt faktor közül (felettesekkel való kapcsolat, munkacsoport, anyagi feltételek, stabilitás és munkakörülmények) legerőteljesebb hatása a felettesekkel való kapcsolatnak és a munkacsoportnak van (Bălănescu, 2016).

Nem elhanyagolható szempont a szakmai életminőségben az sem, hogy *mennyire felelnek meg a személy képességei a munkakör feladatainak*. A képességek és szerepelvárások megfeleltetésének fontosságáról beszél Pikó (2003), illetve Holecz és Molnár (2014) is, akik pedagógusok jóllétét vizsgálták és ennek magas fokát találták azoknál, akiknek képességei összhangban vannak munkakörükkkel, és elkötelezettek munkájuk iránt.

Pedagógusok esetében meg kell említenünk egy plusz tényezőt: ez egy *érzelmileg megterhelő munka*, ami igénybe veszi a személyiség egészét. Fredrickson „broaden and build”-elmélete (Fredrickson, 2004) szerint a pozitív érzelmeknek a tevékenységet kitérítő és építő hatása van, tehát minden olyan munka, amely érzelmileg igénybe veszi az embert, hosszútávon csökkenti a teljesítményt, ha az illető nem kap szupervíziós vagy más szakmai támogatást. Johnson és munkatársai kutatásából az derült ki, hogy a vizsgált 26 szakma

közül a legstresszesebbek a következők: sürgősségi dolgozók, pedagógusok, szociális munkások, ügyfélszolgálati dolgozók, börtön személyzete (Johnson és mtsai, 2005).

A Seligman által alkotott **PERMA jóllét-modell** (Positive emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment) (Seligman 2013) nem speciálisan a szakmai életminőségre, hanem az élet több területére vonatkoztatható, és a jóllét öt alkotórészét találjuk meg benne. A következő öt szempont szerint lehet megállapítani, hogy milyen egy személy szakmai életminősége: pozitív érzelmek, elkötelezettség, kapcsolatok, értelemadás, eredményesség (Van Horn, 2004; Seligman, 2013; Renshaw, 2015; Csíkszentmihályi 2010).

Allardt életminőség-modellje (Utasi, 2007, 10.) is vonatkoztatható a szakmai életminőségre. Ő az életminőségnek három szintjét különíti el, a „having” a birtokolható javak meglétére vonatkozik (akárcsak a hedonikus jóllét), a „loving” a kapcsolatokra, a „being” pedig az eudaimonikus jólléttel nagyrészt egy jelentésű, az életminőség egy magasabb szintjét jelzi, az értelemadást és a lét mélyebb megélését. Ez pedagógusokra vonatkoztatva a következőket jelentheti: „having” - anyagi biztonság, iskola felszereltsége, munkakörülmények, „loving” – a pedagógusi szerephez tartozó kapcsolatrendszerek, a „being” - mennyire éli meg hivatásként, mennyire teljesedik ki munkájában.

Csepeli hangsúlyozza, hogy „*A munkával való elégedettség a szervezettel való azonosulás sarkköve.*” (Csepeli, 2015, 113.). Vagyis külső tényezők (infrastruktúra, eszközökkel való ellátottság, stb.) is hatással van a munkával való elégedettségre, de legfontosabb tényezőnek a szakmával való azonosulás, az intrinzik motivációból végzett munka tűnik. Ezért pedagógusoknál különösen fontos a pedagógusi szerep megélésének szintje és minősége. A munkával való elégedetlenség következményeiként Csepeli (2015) a következőket állapítja meg: igazolatlan távollét, pontatlanság, kilépés, korai nyugdíjbavonulás vagy rokkantnyugdíjaztatás és a devianciák (destruktív magatartás vgy szexuális devianciák). A munkával való elégedettség következményei ezzel szemben az elégedettség és termelékenység, illetve az a szervezettel való azonosulás. Ezekért a pozitív következményekért érdemes a vezetőknek nagyon nagy figyelmet fordítaniuk dolgozóik megelégedettségére.

5.3. A munkahelyi stressz

A stresszről alkotott tudományos fogalmaink bázisát még mindig a Selye János által leírt folyamatok képezik. Selye kihangsúlyozza, hogy a stressz az élet természetes velejárója, és az egyéni adaptáció dönti el, hogy a stresszor negatív hatással lesz-e életünkre, rontja-e életminőségünket vagy sem (Selye, 1966). Ilyen szempontból tekintünk most a modern társadalom és a munkahely által létrehozott kockázatokra. „*A stressz megbetegíthet vagy biztosíthatja az egészséget, az egyének és társadalmak hozzáállásától függ, hogy melyik kerül előtérbe.*” (Pikó, 2002, 93.).

Selye nagyon lényegretörően foglalta össze már évtizedekkel ezelőtt a stressz lényegét. „*A stressz a szervezet nem specifikus válasza bármilyen igénybevételre.*” (Selye, 1983, 25.). Itt a „*nem specifikus*” azt jelenti, hogy a külső igénybevétel természete szerinti (specifikus) válaszon kívül (például hogy erő kifejtés hatására nő a pulzus) a külső hatások elődézik az alkalmazkodási reakciók iránti szükségletet, és ez az általános hatás nem függ attól, hogy milyen szervre vagy lelki mechanizmusra hat az igénybevétel, ez nem specifikus hatás. Fontos még a meghatározásból kiemelni, hogy a stressz nem maga a külső hatás, amely igénybe veszi a szervezetet. Bármennyire negatív legyen is egy külső vagy belső hatás, az még nem stressz, a stressz a szervezet nem specifikus válasza erre. Ebben a folyamatban nagy jelentősége van a szubjektív értékelésnek, megítélésnek (Lazarus, 1991). A pozitív és a negatív igénybevételek ugyanolyan nem specifikus aktivitást váltanak ki. A pozitív stressz az *eustressz*, a negatív a *distressz* (Selye, 1983). A folyamatnak, melyet Selye generális adaptációs szindrómának (G.A.S.) nevezett el (9.ábra), három elemét lehet megkülönböztetni: a stresszor, a védelmi akció és a meghódolás mechanizmusa (Selye, 1966). A stresszor az a külső ágens, amely hatással van az emberre, ami elindítja a folyamatot. Ez a hatás nem feltétlenül megbetegítő, a szervezet vagy a lélek további reakcióitól függ. A védelmi akciótól például, amely arra ösztönzi a szervezetet, hogy birkózzon meg a bajjal. Testi szinten például gyulladással reagálhatunk a mikrobák elszaporodására, lelki szinten pedig stressz esetén valamilyen ellenkezéssel, az ellenállás valamelyik formájával. A megbirkózás eredményessége nagymértékben függ attól, hogy milyen ellenállási formát választunk. Például sem az elfojtás, sem a kontrollálatlan, romboló válaszreakció nem tűnik hatékonynak, ugyanis az elfojtás nem oldja a feszültséget,

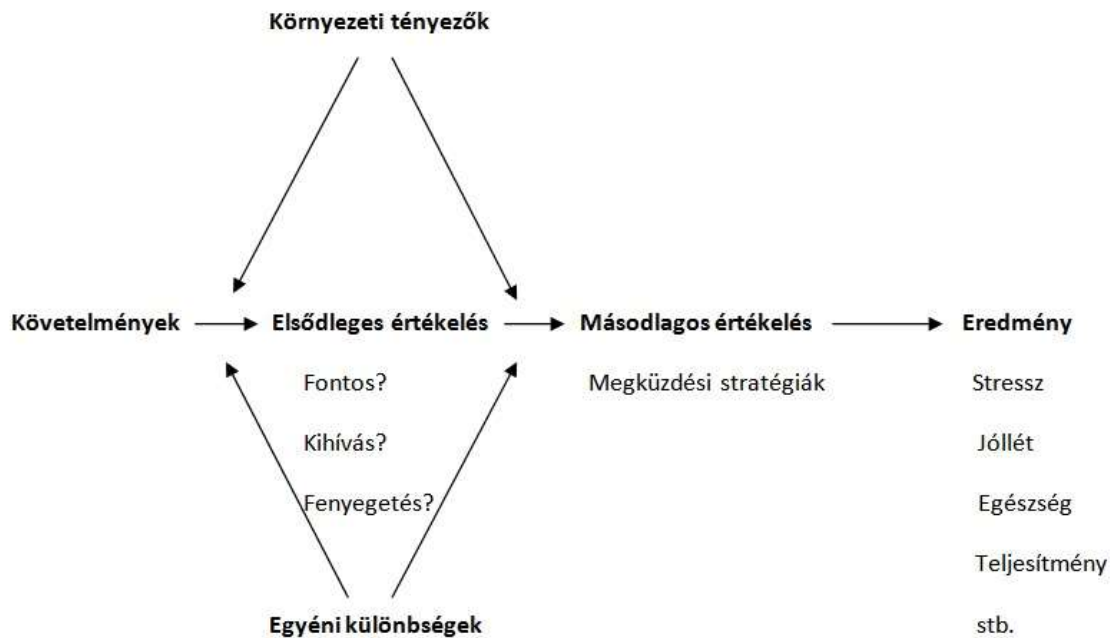
csak átteszi más területre, a kontrollálatlan viselkedés következményei pedig nem biztos, hogy építőek. A meghódolás fázisában a szervezet feladja a védekezést, testi szinten már nem produkál gyulladást, lelki szinten pedig nem védekezik már az emocionális stresszorok ellen (Selye, 1966). A szervezet vagy a lélek károsodása ebben a fázisban a legnagyobb, mert utat engedünk a stresszornak. Segítő szakmákban, például pedagógusoknál, ez a kiegészi folyamat késői fázisa. Ha hosszú ideig fennáll egy stresszes helyzet, és nincsenek rá adaptív, jól működő megoldási módszereink, óhatatlanul eljutunk ebbe a fázisba.



9.ábra. Selye generális adaptációs szindrómája. Forrás: Budavári-Takács, 2011

Az adaptáció lehetőségeit örökletes hajlamok, tanult megküzdési módok egyaránt befolyásolják, és Lazarus fontos elemnek ítéli meg a reflexeket, a pszichológiai drive-okat és az érzelmeket, melyek a megfelelő cselekvési módok kiváltását segíthetik vagy gátolhatják (Lazarus, 1991). Lazarus (1991) elmélete alapján tudjuk, hogy az értékelés központi szerepe egy bizonyos helyzet esetén befolyásolja azt, hogy egyáltalán stresszesnek ítéljük-e meg a magunk számára, és azt is, hogy mennyire és milyen módon tudjuk mozgósítani érzelmi tartalékainkat a megküzdés során. Mind a stresszt, mind a jóllétet meghatározza az egyéni értékelések, erőforrások, adottságok és a környezet viszonya. Lazarus (Lazarus és Folkman, 1984) tranzakcionális modellje (10.ábra) erre a kölcsönhatásra fekteti a hangsúlyt. A helyzet adta követelmények, más szóval

stresszforrások az egyén affektív és kognitív szűrőjével találkoznak, és a kimenet a kettő közötti tranzakcióból, kölcsönhatásból adódik. Ezt az egyéni értékelést emeli ki Bakker és Mtsai (2005) munkája is: a munkahelyi stresszorok hatása aszerint érvényesül, hogy a stresszor mennyire előrelátható, mennyire elfogadható és mennyire kontrollálható.



10.ábra. Lazarus tranzakcionális stressz-modellje. Saját szerkesztés. Forrás: Lazarus és Folkman (1984)

Cannon (1932) nyomán azt is tudjuk, hogy igénybevételkor minden élő szervezet alapvető reakciója a *támadás vagy menekülés*. Tehát a cselekvésnek ez a két iránya számít egészségesnek, a rezisztencia ugyanis nem szolgálja az egészséget, mert utat enged a stresszoroknak. Akkor tudunk egészségesen reagálni, ha fel tudjuk mérni a helyzet veszélyeit, kilátásait és saját kapacitásunkat. És itt kapcsolódik be a kockázat fogalma. Ennek lényege ugyanis a veszély lehetősége, az átláthatatlan helyzet, amikor sem a várható kimenetel nem biztos, sem ennek ideje, csak a fenyegetettség van jelen. Egy átláthatatlan helyzetben cselekvési lehetőségeink csorbulnak, beszűkülnek, mert nem tudjuk, mi lenne a legeredményesebb: támadni vagy menekülni. Ez a helyzet nagymértékben megnöveli a „megmerevedés”, „túlélés” állapotára való berendezkedést, vagyis Selye szóhasználatában a rezisztenciát (Selye, 1966).

Ez alapján azt mondhatjuk, hogy a kockázatok növelik a rossz adaptáció lehetőségét, ezzel a szubjektíven megélt életminőség romlását. A munkahelyi stressz esetén is a kiszámíthatatlanság az egyik fő veszélyforrás, ami az adaptációt lehetetlenné teszi, és hosszú távon egészségkárosodásokat okozhat és kihat a munkaelégedettségre, a teljesítményre és a kreativitásra (Pikó, 2002).

5.3.1. A munkahelyi stressz modelljei

A két legfontosabb munkahelyi stressz-modell, Karasek és Siegrist modellje összhangban van Pikó és Selye fent említett megfogalmazásával, miszerint önmagában a stressz nem okoz károsodásokat. A munkahelyi stressz elkerülhetetlen, de jelenléte erősítheti is az életminőséget, amennyiben jó megküzdés és támogató környezet esetén pozitív a kimenetele. Ilyenkor a személy önértékelése nő azáltal, hogy sikeresen megoldotta a helyzetet, problémamegoldási képessége fejlődik és értelmesebbnek találja a munkáját (Gardner és Driscoll, 2007). Karasek is, Siegrist is abból indulnak ki, hogy önmagában a munkahelyi stressz, a munkahelyi követelmények vagy nehézségek nem okoznak feszültséget, csak akkor, ha nem megfelelőek a teljesítésükhöz szükséges körülmények. Karasek e feltétel teljesülését a követelmények és a kontroll összhangjában látja, Siegrist pedig az erőfeszítések és jutalmak egyensúlyában.

Karasek (1979) **követelmény-kontroll** modellje a munkahelyi stresszt a munka két alapjellemezőjének viszonyának keretében tárgyalja: a munkahelyi követelmények és a kontroll. Munkakövetelményen azokat a stresszorokat érti, amelyek jelen vannak a munkahelyen: munkatempó, egymásnak ellentmondó elvárások, stb. Kontroll alatt a dolgozónak azokat lehetőségeit érti, amelyekkel csökkentheti a követelmények okozta feszültséget. Egyik a képességek feletti kontroll, vagyis hogy alkalma van-e képességeit megfelelően használni, kamatoztatni a munkahelyen, másik a döntéshozatali kontroll, hogy milyen mértékű kontrollal rendelkezik a munkájával kapcsolatos döntésekkel kapcsolatban. A követelmények és kontroll különböző értékeinek kombinációja szerint Karasek négyféle munkatípust állapít meg.

- A magas követelmények és magas kontroll eredménye **aktív munkát** eredményeznek. Ilyen például az orvosi munka, ahol nagymértékben igénybe

vannak véve a képességek, de a szakmai kontroll is nagy, és ez elősegíti a szakmai fejlődést.

- Magas követelmények és alacsony kontroll esetén **stresszes munkáról** beszélhetünk, amely könnyen a kimerülés, az egészségromlás és a kiégés felé vezethet. Ilyen a pedagógusi munka is, ahol a pszichológiai követelmények nagyon magasak, a szakmai autonómia, a kontroll viszont alacsony.
- Alacsony követelmények és magas kontroll eredménye a **nyugodt munka**, ahol a dolgozót nem érik igazán stresszes körülmények, viszont a munka menetét és módozatait ő határozhatja meg.
- Alacsony követelmények és alacsony kontroll jellemző a **passzív munkákra**, (mint amilyen például az újságáros munkája) amelyeknél nincsenek különösebb stresszfaktorok, viszont kreativitásra sem igazán ad lehetőséget és a képességek lassú leépülésével jár, hacsak a személy nem visz bele kreatív elemeket a munkájába.

Siegrist (Siegrist és mtsai, 2004) **erőfeszítés-jutalom** modellje a munkahelyi stresszt az erőfeszítések és az ezekért járó jutalmak egyensúlyának összefüggésében határozza meg. A krónikus munkahelyi stressz Siegrist szerint egyenlő a magas erőfeszítésekhez társuló alacsony jutalmakkal. Ez egészségromlást és kiégést is eredményezhet. *Erőfeszítés* alatt Siegrist a munka következő öt jellemzőjét érti: az idő nyomása, megszakítások a munkában, felelősségvállalás, fizikai megterhelés, túlórák és növekvő követelmények. A *jutalmaknak* három formáját különbözteti meg: anyagi ellenszolgáltatások, elismerések (különösen fontosak a vezetőség részéről) és a karriertámogatások (például a stabil munkahely vagy a karrierben való továbblépési lehetőségek). Amikor a jutalmakért való küzdelem túlságosan nagy erőfeszítésekkel társul, már egyéni beállítódásról beszélhetünk. Ezt Siegrist *túlvállalásnak* nevezi és véleménye szerint idő előtti kiégéshez vezet a saját igények figyelembe nem vétele és a feltöltődés mellőzése miatt.

A Bakker és Demerouti által alkotott **“munkaterhelés-erőforrás”** (JD-R model: Job Demands-Resources) nagyon hasonló Siegrist modelljéhez. Két alapfeltevése van. Az első, hogy minden szakmának megvannak a maga sajátos kockázati tényezői, vagyis terhei és sajátos erőforrásai. A *terhek* lehetnek fizikai, pszichológiai, szociális és szervezeti terhek,

de mindenképpen jellemző rájuk, hogy fenntartanak egy készenléti állapotot és stresszforrásként vannak jelen. Az *erőforrások* –fizikai, pszichológiai, szociális vagy szervezeti – segítenek elérni a munka céljait, enyhítik a munkaterhek következményeit és elősegítik a személyes fejlődést, növekedést. A JD-R model második alapfeltevése, hogy a kiégés akkor következik be, amikor a terhek nagyok és az erőforrások szegényesek. Ezt részben sikerült igazolni, ugyanis az derült ki, hogy a kiégés három összetevője (csökkent teljesítmény, kifáradás és cinizmus) közül a csökkent teljesítményre nincs szignifikáns hatással a munkaterhek és az erőforrások relatív egyensúlyvesztése, míg a kifáradásra és a cinizmusra igen (Bakker és mtsai, 2005). Tehát ha a munkahelyen a terhek meghaladják az erőforrásokat, akkor lehet, hogy a teljesítmény még fennmarad megfelelő szinten (talán a rutin miatt), de mindenképpen kifáradást és cinizmust idéz elő.

A JD-R modell első feltevése az volt, hogy minden szakmának megvannak a maga sajátos stresszforrásai. Plette Richárd (2002) részletesen elemzi munkapszichológiai témájú könyvében azokat a munkahelyi „ártalmakat”, amelyek a dolgozóknál stresszállapotot idéznek elő. A stresszet kiváltó tényezők eredhetnek a munkakörnyezetből vagy magából a munkafeladatból, és az, hogy az igénybevétel funkcióváltozást idéz-e elő az egyénnél, az nagy mértékben függ az egyén megküzdési képességeitől is. Plette alapvetően két csoportra osztja a munkahelyi stresszfaktorokat: fizikai terhelés és pszichológiai információterhelés. A fizikai terhelés során a munka típusai (dinamikus munka, statikus munka) szerint a szervezet különböző részei terhelődnek. Ez a fajta stresszforrás nem releváns a pedagógusi munka szempontjából, ezért nem térünk ki rá részletesebben. A pszichológiai információterhelés viszont annál inkább. Az információterhelés állandó információfeldolgozást jelent, az ingerek, utasítások, más emberek viselkedésének állandó feldolgozását és a megfelelő reakció kialakítását. Ez magába foglalja a pszichés, illetve a szellemi terhelést és hosszú távon fáradtsághoz vezet. A pszichológiai információterhelés négy részből tevődik össze Plette szerint: *készenléti állapot* vagyis felkészülés az információ fogadására, *a környezetből érkező információ fogadása*, *a környezetből érkező információ feldolgozása* és *a munkafeltételekhez történő alkalmazkodás*.

- I. A készenléti állapotot a veszélyhelyzet érzékelése, felelősségérzet és fokozott követelmények jellemzik. Ez pszichés megterhelést jelent.

- II. A környezetből érkező információ fogadása szellemi terhelést jelent a dolgozónak. Az információ mennyiségével, sokféleségével kell elsősorban megküzdenie, másodsorban az információ minőségével (összetettség, szokatlanság), és ha tartós az információáramlás, akkor a figyelem fenntartása is kihívás lehet.
- III. A környezetből érkező információ feldolgozása a következő lépés, ami újra pszichés megterhelést jelent. Itt a döntések száma az egyik tényező, a másik pedig a megoldandó feladat nehézsége.
- IV. A munkafeltételekhez való alkalmazkodás a pszichés terhelésen belül jellegzetesen érzelmi terhelést jelent. A dolgozónak alkalmazkodnia kell a környezeti feltételekhez, térhez, időhöz, személyekhez és feladatokhoz és ez érzelmi rugalmasságot kíván.
(Plette, 2002)

Kérdés, hogy a pedagógusi munkában a fenti tényezők közül melyek vannak hangsúlyosabban jelen. Fizikai terhelésről nem igazán beszélhetünk ennek a szakmának a kapcsán, esetleg a krétapor okozta légzőszervi irritáció említhető meg. A pszichológiai információterhelés mindenik része jelen van viszont, és mindenik nagyon erőteljesen.

- I. A pedagógus tulajdonképpen állandó készenléti állapotban van. Órán folyamatosan figyelnie kell az osztályban zajló csoportdinamikai történésekre, a bármikor felbukkanó fegyelmi problémákra, a tanulók kérdéseire, és közben az óra vezetésére, a tanítás folyamatosságára. Szünetben ez általában kiegészül a veszélyhelyzetekre való készséggel, a felelősség további fokozódásával. Az információk befogadására való felkészüléshez hozzátartozik az is egy pedagógus életében, hogy ha minőségi munkát akar végezni, folyamatosan követnie kell a tudományos-módszertani újdonságokat, állandóan képeznie kell magát és ez is információterhelést jelent.
- II. Szellemi terhelésként jelentkezik az információk befogadása. A pedagógusi munka egyik fontos jellemzője, hogy lehetetlen a pedagógus számára kivonni magát az oktató-nevelő folyamatból, képtelenség nem reagálnia a környezetből érkező ingerekre, információkra. A gyerekközösségben rendkívül sokféle

információval találkozik (mennyiség), amelyek sokszor összetettek és szokatlanok (minőség). Az információáramlás folyamatos és tartós, ez is szellemi megterhelést jelent. Az információk befogadása tehát szintén folytonos, akár csak a készenléti állapot.

- III. Az információk, ingerek feldolgozása folyamatos döntési helyzeteket jelent, szervezést, alkotó szellemi munkát.
- IV. A munkafeltételekhez való alkalmazkodás több szinten zajlik. A konfliktushelyzetek megoldása az osztályban és a tanári közösségben, a tananyag adaptálása a tanulók különböző fejlettségi szintjéhez, a befolyásolhatatlan körülményekhez való alkalmazkodás mind megterhelő érzelmileg.

Gardner és Driscoll (2007) összefoglalják azokat a követelményeket, amelyek a munkahelyi környezetben felmerülhetnek és valamilyen reakcióra készítetik az egyént.

- A munka típusa, hogy mennyire felel meg a személy képességeinek
- Munkaterhelés (túl nagy vagy túl kicsi)
- Munka-magánélet egyensúlya
- A munka menetrendje (logikátlan vagy rugalmatlan munkarend)
- A munkahelyi szereppel kapcsolatos problémák (nem pontosan körülhatárolt szerep, szerepkonfliktusok)
- Szervezeti tényezők (gyenge kommunikáció, alacsony szintű részvétel a döntéshozatalban, alacsony bizalmi szint, rugalmatlan munka, a saját munka feletti kontroll hiánya, túl sok vagy túl kevés felelősség)
- Karrierfejlődési problémák (bizonytalanság, stagnálás, alacsony status vagy a jutalmak hiánya)
- Szelekciós rendszerek hibái (a munkaerő képességei, igényei és a munka követelményei közötti gyenge megfelelés)
- Képzés problémái (a munkához szükséges képességek, készségek fejlesztése nem lehetséges vagy akadályozott)
- Munkahelyi kapcsolatok (izoláció, a vezetőség és a dolgozók közötti konzultáció hiánya, interperszonális konfliktusok, támogatás hiánya)

- Veszélyes munka

A helyzet értékelésén kívül a szervezeti jellemzők is nagymértékben befolyásolják a végeredményt. Ezek a következők: megfelelő szintű kontroll, társas támogatás és támogató szervezeti kultúra (Gardner és Driscoll, 2007).

Az eddigiek alapján összegezve megállapíthatjuk, hogy a pedagógusi munka alapvetően stresszes a követelmények magas és a kontroll alacsony szintje miatt, és az erőfeszítések-jutalmak egyensúlya is könnyen felborulhat. A jutalmak közül az anyagiak és a karrierlehetőségek fixek pedagógusok esetében. A bérezés a diplomás szakmák közül a legalacsonyabbnak számított 2016-ban, az aután következő bérnövekedés során kb. 20%-kal nőtt (lásd 6.2.3. fejezet). A karrierlehetőségek eléggé behatároltak a tanügyben: legmagasabb elérhető szint az I.fokozat, ami a pályakezdéstől számítva kb. 6-7 év után lehetséges. Ez manapság már semmilyen presztízs-növekedéssel nem jár, és anyagi hozadéka sem túl nagy. Tehát egy átlagos általános iskolai pedagógusnak nem igazán van reális lehetősége karrierpályára. Így az erőfeszítéseket kompenzáló jutalmak köre eléggé behatárolt, és nagymértékben a vezetőségtől (vagy a kollegáktól, szülőktől) érkező elismerésekre korlátozódik. Az erőfeszítések Siegrist által említett típusai közül kettő van, amiről pedagógusoknál nem igazán beszélhetünk: fizikai megterhelés és túlórák (mivel nagyrészt fix óraszámban dolgoznak). A felelősségvállalás – ha nem is élet-halál kérdéseit érintő – jellemző, főleg a személyiségformálás és a jövőben szükséges készségek, képességek kifejlesztésének felelőssége formájában. Az idő nyomása és a követelmények növekedése leginkább a tantervnek való megfelelés és az adminisztratív munka növekvő mennyisége szempontjából jelentős. A pszichológiai információterhelés a legerősebb terhelő tényező, ezen belül is az állandó készenléti állapot, illetve a sokféle és nagy mennyiségű információ befogadása, feldolgozása és az ezekre való reakció. Mivel ebben a munkában nem igazán vannak „megpihenési” időszakok (az iskolai tartózkodás alatt nagyon ritkák az olyan percek, amikor a pedagógusnak nem kell készenlétben állnia és figyelnie), szinte döntő fontosságúvá válik az, hogy milyen az iskolai légkör, milyen a kollegákkal és felettesekkel való viszony, ugyanis ez dönti el, hogy szünetben kicsit

töltődik a pedagógus, vagy még erősebb pszichoszociális stressznek van kitéve és úgy tér vissza az osztályba.

6. Pedagógusok szakmai életminősége

Az előbbi fejezetek alapján feltehetjük a kérdést, hogy melyek azok a negatív hatású tényezők, melyek a pedagógus életminőségét ebben a komplex összefüggésrendszerben veszélyeztetik. Ebben a fejezetben először az oktatási rendszert mint pedagógusok munkájának intézményi keretét, majd a pedagógusi szakma jellegzetességeit mutatom be, végül a pedagógusok munkáját veszélyeztető tényezőket összegezem.

6.1. Az oktatási rendszer mint a pedagógusi munka kerete

A modern társadalom alapvetően a racionalitásra épül, legalábbis cél a racionalitás: a hatékonyság, az előreláthatóság, a kiszámíthatóság és a biztonság uralma a bizonytalanságon (Ritzer, 2008). De úgy tűnik, a modern társadalom intézményei és struktúrái nem képesek ezt biztosítani az emberek számára, és létrejött a „*racionalitás irracionalitása*” (Ritzer, 2008, 17.) a „*McDonaldizálódó*” társadalomban, ami a bürokratikus intézmények diszfunkcionalitását jelenti elsősorban. Ez a diszfunkcionalitás és irracionalitás a racionalitás „melléktermékeként” jelentkezik a modernitásban (Ritzer, 2008). Például egy ilyen intézményben racionális cél a minél pontosabb, gördülékenyebb ügyintézés, de pontosan ez vezet az alkalmazottak túlterheléséhez és „*dehumanizációjához*” (Ritzer, 2008, 18.) a túl sok és sokszor fölösleges rituális papírmunka által. A modern társadalmak intézményei megpróbálnak uralkodni a bizonytalanságon, a káoszon, a bevezetőben már említett ontológiai bizonytalanság csökkentése érdekében, de pontosan az e célból alkotott bürokratikus intézkedések által átláthatatlanná teszik az egyének számára a rendszert és ezzel növelik bizonytalanságukat. Ez megnehezíti az egyének alkalmazkodását az intézményhez, és sok esetben ez az alkalmazkodás „patologikus” lesz (Giddens, 1984). Az intézmény pedig vagy rugalmasabb és reflektívebb lesz a modern kori kihívások hatására (Rényi és mtsai, 2014), vagy megnöveli a kontrollt, illetve annak újfajta módozatait alkalmazza. Ilyen szempontból vizsgáljuk meg ebben a fejezetben az oktatási rendszert mint a modern társadalom intézményét.

Ritzer (2008), Crozier (1981) és Dessewffy (2002) megközelítése is felhívja a figyelmet a bizonytalanságra mint a modern társadalomban levő intézmények egyik melléktermékére.

A bizonytalanság azért jelent gondot, mert az új, nehezen kezelhető élethelyzetekhez való adaptáció problémái distresszt okoznak (Selye, 1966), és ha egy helyzet kimenetele nem kiszámítható, és magában hordozza a veszély lehetőségét, akkor ez állandó stresszben tartja az embereket, ilyen értelemben kockázatos helyzetről beszélhetünk. A hosszan tartó stressz pedig először rezisztenciát, majd kimerülést okoz (Selye, 1966). Bár az oktatási rendszer mint versenyszférán kívüli rendszer, biztonságot adhat, mégiscsak vannak benne olyan bizonytalansági elemek, kockázatok és stresszt okozó helyzetek, melyek megpróbálják a pedagógusok adaptativitását. Ha elfogadjuk, hogy a pedagógusi szakma egy alacsony kockázatú foglalkozás, akkor azok a személyek fogják jól érezni magukat benne, akik biztonságra törekednek. Ha viszont az oktatási rendszer a kockázattársadalomban olyan stresszorokat produkál, mint például a kiszámíthatatlanság, az átláthatatlanság és az állandó változás, akkor ez a foglalkozás hirtelen magas kockázatúvá is válhat, mégpedig úgy, hogy megmarad az alacsony kockázatú foglalkozásoknak két terhe, negatívuma: az alacsony presztízs és az aránylag alacsony bérezés. Ezért is jogos a pedagógusi foglalkozás életminőségre gyakorolt hatását elemezni. *„A káros stressz elkerülésének legjobb módszere, ha olyan környezetet választunk magunknak, ami megfelel ízlésünknek, és olyan foglalkozást keresünk, amelyet kedvelünk és becsülünk. Csak így tudjuk elkerülni az állandó újraalkalmazkodást, ami sok csalódással jár, és a distressznek fő forrása.”* (Selye, 1983, 79.). Feltételezhető, hogy a pedagógusok akkor tudnak sikeresen alkalmazkodni a fent leírt kockázatokhoz, ha karakterüknek és személyiségüknek megfelel ez a szakma, és ha az önkifejezés, kiteljesedés útját találják meg benne. Szintén Selye hangsúlyozza azt, hogy *„Igaz, hogy minden munka stressz-szel jár, de nem igaz, hogy distresszrel is jár.”* (Selye, 1983, 81.).

6.1.1. Az iskola mint szervezet

„A szervezet a társadalom alkalmazkodóképességét szolgáló kollektív cselekvés eszköze”-mondja Csepeli György (Csepeli, 2015, 21.). Lényege, hogy olyan társadalmi funkciókat tud ellátni, melyet az egyének külön-külön nem tudnának, *„együttműködésük eredményeként olyan célirányos eredményességi többlet keletkezik, melynek elérésére egymástól elszigetelten működő magányos cselekvők képtelenek lennének.”* (Csepeli, 2015, 21.). Az iskola egy közszférában működő, közszolgálati jellegű formális szervezetnek

mondható. A formális szervezetek fő jellemzője, hogy a szervezet manifeszt funkciói pontosan meg vannak határozva, akár csak a munkamegosztás és a szerepek. Ez természetesen hierarchikussá teszi a szervezetet, mely másodlagossá teszi az egyének személyes jellemzőit, és a szervezet önálló egységként való létezését hivatott elősegíteni, mely több, mint az egyének összessége. A szervezet működési szabályzata azt a célt szolgálja, hogy minimális szinten tartsa a véletlenszerűségeket, maximális szinten az előreláthatóságot, a számon kérhetőséget és a felelősséget. Úgy tűnhet ez alapján, hogy a formális szervezetek mentesek az informális jellegű személyes viszonyoktól, személyes érdekektől, de ez a valóságban nem így van. Csepeli hangsúlyozza, hogy nem baj az, hogy nem függetlenítható egymástól a kettő, a fontos csak az, hogy a formális szervezet úgy használja ki az informális szerveződés pótlólagos előnyeit, hogy ne szenvedje meg annak hátrányait (Csepeli, 2015). Hogy mi az iskola elsődleges funkciója, azt Katz és Kuhn (1996, id. Csepeli, 2015) osztályozása szerint úgy határozhatjuk meg, hogy „*társadalmi karbantartó szervezet*” (Csepeli, 2015, 30.). Konkrétabban az iskola manifeszt funkcióit a tudás átadásában, a kulturális szocializációban, a gazdasági fejlődés előmozdításában (a munkaerő-képzés által) és az egyének fejlődésében lehet meghatározni (Hatos, 2006). Latens funkciói közül legfontosabb a domináns kultúra átadása, a társadalmi kontroll fenntartása és a társadalmi változás elősegítése (Hatos, 2006). Utóbbi két funkció néha ellentmondásba kerülhet és a dominanciáért való versengést eredményezi a társadalmi térben. Fontos még megemlíteni, hogy az iskola nem tartozik a tudásszervezetek közé, melyek „*a természetre és társadalom világára vonatkozó tudást felhalmozzák, korszerűsítik, karbantartják, terjesztik*” (Csepeli, 2015, 30.), hanem inkább karbantartó jellege van, és más szervezetekbe való beilleszkedésre, az azokban való tagságra készít fel.

A szervezeteket a következő alapvető dimenziók mentén lehet értelmezni vagy csoportosítani: a hatalom kérdése, a bizonytalanság kerülése, az individualista-kollektivisták jelleg és a maszkulin-feminin jelleg (Hofstede, 1980, id. Pikó, 2005).

Egy szervezetben a hatalmi távolság a hierarchia egyes rétegei között azt határozza meg, hogy mennyire lesznek együttműködők a tagok, milyen fokú lesz az intézményi bizalom.

A bizonytalanság kerülése alapján lehet megkülönböztetni a bürokratikus, merev, változásnak ellenálló szervezeteket (ahol magas a bizonytalanság kerülésének szintje) és a

versenyszféra intézményeit, amelyek kockázatvállalóak, teljesítményorientáltak és tagjaik alkalmazkodóképesek. Ezekre a szervezetekre nem jellemző a bizonytalanság kerülése.

Az individualista-kollektivista dimenzió mentén meg lehet különböztetni azokat a szervezeteket, ahol az egyéni felelősség, az önmegvalósítás a cél és norma az olyanoktól, ahol a csoport az identitás alapja és az egyén a csoport érdekeit helyezi előtérbe, a munkamegosztás is sokkal jellemzőbb.

A femininitás-maszkulinitás dimenzió a szervezetben uralkodó alapvető értékekre vonatkozik. Maszkulinnak számítanak a racionális, profitorientált, rivalizáló, teljesítménycentrikus szervezetek, feminin szervezetekre jellemzőbb az elköteleződés, a bizalom, a segítség, a munkahelyi kapcsolatok. Természetesen nincsenek tisztán maszkulin vagy feminin munkahelyek, a döntő, hogy melyik van túlsúlyban. (Pikó, 2005)

Hofstede osztályozása (Bakacsi, 2007) szerint a romániai oktatási rendszer a nagy hatalmi távolsággal, erős bizonytalanságkerüléssel, inkább kollektivista jelleggel és femininitással jellemezhető.

A bizonytalanságkerülés a bürokratikus szervezetek jellemzője, ezért alkalmazható az oktatási rendszerre is. Az individualista-kollektivista jelleg szempontjából valahol középen helyezkedik el az oktatási rendszer, ugyanis a gyerekekkel való munkában valamilyen szinten teret kap az önmegvalósítás és az egyéni felelősség, viszont szervezeti szinten inkább kollektivista jellegű a szervezet, tehát nem bátorítja az egyéni kezdeményezéseket. A femininitás-maszkulinitás dimenziója mentén egyértelműen feminin a rendszer, és nem azért, mert a pedagógusok túlnyomó többsége nő, hanem mert a femininitás értékeit képviseli: segítség, kapcsolatok gondozása, alárendelődés. A romániai oktatási rendszer besorolása ilyen szempontból leginkább a latin országokra (Olaszország, Spanyolország, Argentína, Franciaország, Portugália) és Görögországra, Jugoszláviára, Japánra jellemző szervezeti jelleghez áll közel (Hofstede, id. Bakacsi, 2007).

A szervezetszociológia fejlődése a Weber-i (1920) racionális, normatív felfogástól kezdődött, aki a szervezetek ideálját a bürokratikus intézményben látta, amelynek alapja a munkamegosztás, a hierarchia, a hatáskörök szétválasztása, az írásbeli ügyvitel, a normáért járó fix fizetés és a hivatalnokok kinevezésének elve (Crozier, 1981; Gajduschek, 2003).

Ide tartozik a Taylor által a huszadik század első felében kidolgozott klasszikus vezetélmélet is, amely nem igazán tesz különbséget ember és gép között, úgy tekint a dolgozókra, mint egy bizonyos feladat rutinszerű ellátóira. A szervezet célja a munkamegosztás és az együttműködés a vezető által képviselt elvek mentén. Erős hierarchikus jellege van, és annyira leegyszerűsíti a szervezet működését, hogy a valóságban kevésbé használható ez az elmélet (Csepeli, 2015).

Azonban megkérdőjelezhetetlen tények mentén fény derült arra, hogy nem tekinthetünk a szervezetekre az informális hálózatokat nélkülöző, csupán racionálisan működő rendszerekre. Megjelent az emberi kapcsolatok elmélete (human relations), mely az ember szükségleteit és a csoporthatásokat, csoportdinamikai jellemzőket is figyelembe veszi és célja az eredményes együttműködés, amit a részvétel eszközeivel próbál megvalósítani. Az emberekre irányuló figyelem és az együttműködés termelékenységre gyakorolt hatásának felfedezése Elton Mayo (1880-1949) nevéhez fűződik, aki üzemi munkások között végzett kutatásai során fedezte fel azt, hogy a fizikai környezet változásaitól függetlenül nőtt a munkások teljesítménye, ha rájuk irányult a figyelem, ha foglalkoztak velük (Csepeli, 2015). Egyértelműen hangsúlyozza ez az elmélet a szociális tényezők hatását, az emberi tényező fontosságát a szervezetben. Ez a megközelítés viszont túlságosan is hangsúlyozza az informális jellemzőket, és arra koncentrál, hogy ezek hibái hogyan teszik diszfunkcionálissá a rendszert. Integráló, mind a formális, mind az informális elemeket figyelembe vevő elméletként született meg a rendszerelmélet, a szervezetek rendszerként való felfogása (Crozier, 1981).

A rendszerelméleti megközelítés úgy tekint a szervezetre, mint egy komplex rendszerre, amelyben legfontosabb a rendszer elemei közötti megfelelő kommunikáció. Ennek az elméletnek az az előnye, hogy az előbbi két megközelítés integrálásával próbálkozik, sem a szervezetet, sem az egyént nem tekinti kizárólagos fontosságúnak, hanem a rendszer minden elemét figyelembe veszi. (Csepeli, 2015).

Ebből viszont még mindig hiányzik a környezet hatásának figyelembevétele a szervezeti élet elemzésénél. Ebben játszott fontos szerepet Crozier például, aki hozzájárult a szervezet megértéséhez annak kulturális környezetével együtt (Crozier, 1981), és akinek munkássága azóta is fontos, és a mai kor számára is jelentős mondanivalója van.

Ha a bürokratikus szervezetek alapjellemezőire gondolunk (munkamegosztás, a hierarchia, a hatáskörök szétválasztása, az írásbeli ügyvitel, a normaért járó fix fizetés és a hivatalnokok kinevezésének elve), akkor nyilvánvaló, hogy az oktatási rendszer is ilyen. Nagy hasonlóság mutatkozik egyébként a bürokratikus intézmények között, például a Crozier (1981) által példaként bemutatott párizsi könyvelési iroda és a jelenlegi oktatási rendszer között: „...közintézmény, célja az ügyfelek szolgálata, és nem törekszik profitra...nem önálló, hanem a minisztérium központi irányításához tartozó országos vezetőség - részletekre is kiterjedő- irányítása alatt áll...A végrehajtásban dolgozók nagyobb része nő...Végül majdnem minden közép-és felsőszintű vezető férfi.” (Crozier, 1981, 40-45.).

A bürokráciának önmagában eredetileg nem volt negatív töltete, ezt csak a vele szükségszerűen együttjáró diszfunkcionális működésmódok során kapta. Ilyenek a következők (Kulcsár nyomán, in: Crozier, 1981, 17.):

- A szabályokhoz önmagukért való ragaszkodás
- A döntésekért járó egyéni felelősség eltűnése
- Az írásbeli ügyintézésből fakadó formaságok
- A döntés minden elemének utasítással, szakvéleménnyel való „lefedése”
- Az ügyféllel hatalmi pozícióból való tárgyalás

Crozier szerint a bürokratikus szervezetekben erős tendencia figyelhető meg a valósággal való szembenézés és a változtatás elkerülésére: „a bürokratikus szervezet olyan szervezet, amely nem képes az elkövetett hibákhoz mértén korrigálni magát” (Crozier, 1981, 285.), éppen a szabályos, hierarchikus, munkamegosztáson alapuló jellege miatt, ami eredetileg pozitívnek, egy ideáltípusnak számított. A valóság elől való menekülés jó példája az a mechanizmus, amikor azt, ami a szervezet céljai és feladata szempontjából rosszul működik, nem kijavítják, hanem még görcsösebben ragaszkodnak az előírásokhoz, a formalitáshoz, ezzel súlyosbítva a helyzetet. A „”bürokratikus” cselekvési modellek, amelyeket ez a szervezet követ, mint például az előírások személytelensége és a döntések centralizációja, oly stabilak, hogy a szervezet belső egyensúlyának integráns részévé váltak, ha pedig egy előírás akadályozza azt, hogy a tevékenységet adekvát módon elvégezhessék, az ebből a diszfunkcionális helyzetből fakadó nyomás nem azt eredményezi

majd, hogy ezt az előírást eltörlik, hanem ellenkezőleg, az előírás kiterjesztéséhez és megszilárdításához vezet.” (Crozier, 1981, 285.).

Crozier (1981) szerint a bürokratikus szervezet diszfunkcionalitásának két fő oka van: a személytelen előírások és a döntések centralizációja. Úgy vélem, mindkettő érvényes az oktatási rendszer jelenlegi formájára. A személytelen előírások eredeti funkciója az, hogy pontosan körülhatárolja az alkalmazottak feladatköreit és szerepeit, viselkedésmódjait. Minden hierarchikus rétegnek megvannak a speciális feladatai. A tanügyben a legfelsőbb réteg a minisztérium, az itt dolgozók feladatköre a tervezés, a rendszer irányítása, a döntések meghozatala. A tanfelügyelőségek térségi szinten továbbítják a meghozott döntéseket, szabályzatokat, törvényeket, előírásokat és ellenőrző funkciójuk van. Az egyes iskolák szintjén a vezetőség szerepe a beérkező utasítások végrehajtására és a munka menetének ellenőrzésére korlátozódik (Crozier, 1981), döntési szerepük nem igazán van. A pedagógusok jelentik a végrehajtó réteget, akik – és itt van az igazi ellentmondás – személyes oktató-nevelő munkát végeznek személytelen előírások és csekély szakmai autonómia mellett. Autonómiájuk nagyrészt az osztálytermen belül a feladatok megvalósításának, a tanterv gyakorlatba ültetésének módjára korlátozódik. Ehhez kapcsolódik a másik jellemző mechanizmus, a döntések centralizációja. Crozier abban látja ennek hátrányát, hogy a döntési hatalom a rendszer olyan területére, a hierarchia olyan rétegére korlátozódik, amely viszont nem ismeri a munkavégzés helyszínét, az ott felmerülő problémák természetét, így döntései nem ezek alapján működnek. Így történhet meg az, hogy a rendszer működése nem teljesen kompatibilis a szakma belső természetével, nem egy célt szolgálnak. A rendszer bürokratikus, merev struktúra, ahol nagyrészt személytelen előírások adódnak át a hierarchia rétegei között fentről lefele. A szakma pedig egy személyközi kapcsolatokon alapuló, a tananyag és a nevelési módszereket tekintve sok rugalmasságot igénylő, szakmai tudást és autonómiát feltételező segítő foglalkozás. A helyi adottságokat, körülményeket, a konkrét gyerekközösséget és annak képességeit, érzelmi világát, szociális hátterét és a felmerülő problémákat a hierarchia alján levő pedagógus ismeri legjobban. De mivel döntési, tanterv-alkotási hatalma nincs, diszfunkcionálissá válik a rendszer, mert épp sajátos célját nem tudja maximális szinten teljesíteni. Így teljesíti be a tanügyi rendszer a bürokratikus szervezetek ördögi körét: hogy nem adaptatív, nem tudja kijavítani a felmerülő problémákat, mert a döntési szint elszakadt a valóságészlelés

szintjétől. Így válik az eredetileg jó működés szolgálatára megalkotott bürokrácia a működés akadályává. Mivel egy szervezet akkor lehet életképes és működőképes, ha környezetével összhangban folyamatosan változik (Bakacsi, 2007), a változásnak ellenálló szervezetek működése diszfunkcionálissá válik.

Az oktatási rendszernek mint a pedagógusi munkának keretet adó intézménynek egyes jellemzői, például a merevség és a változásnak való ellenállás (Crozier, 1981) valószínűleg nagymértékben behatárolják az egyéni cselekvési lehetőségeket és meghatározzák a szubjektív életminőséget.

A diszfunkcionális szervezetek jellemzőinek leírása más szerzőknél is megtalálható, és hasonlóan körvonalazódik. Urwick (1947, id. Csepeli) a következőképpen határozza meg ezeket: logikátlanság, embertelenség, pazarlás, hatékonysághiány. Logikátlanság van, ha a személyek kiválasztása megelőzi a szervezet funkcióinak meghatározását. Az embertelenség arra vonatkozik, hogy a kinevezések és előléptetések nem funkcionális alapon valósulnak meg, hanem esetlegesen. A pazarlás tulajdonképpen a logikátlanság és az embertelenség következménye, és mivel a szervezet nem rendeltetésszerűen működik, a vezetőség a diszfunkcionalitás látható jeleit igyekszik eltüntetni, és nem megoldani a problémákat, így sokkal többbe kerül a működése. A hatékonysághiány egyértelmű következmény, a szervezet nélkülözi a rendet, beengedi tagjai körébe a káoszt és a rivalizációt, klikkesedést. Az ilyen szervezetben az emberek szintjén a következő tünetek jelentkeznek: motivátlanság, cinizmus, feloldhatatlan konfliktus, elégtelen reagáló képesség (Csepeli, 2015). Iskolai környezetben, ahol eredendően a fő cél emberek fejlesztése, társadalmi integrációra való képessé tétele lenne, még sokkal nagyobb súllyal esik latba, hogy jól vagy rosszul működik a szervezet. Amint a fentiekben láthattuk, a szervezetben dolgozó egyének szintjén nagyon jól lemérhető a működés funkcionalitása, illetve diszfunkcionalitása. Az oktatási rendszer nagyon hierarchikus rendszer, és több alrendszer foglal magába. Amíg megvalósul maga az oktató-nevelő munka, sok szervezeti forma és működés hatásával kell számolnunk, és az egész a tanári közösségen, ezen belül a pedagógusokon csapódik le, akik, ha a diszfunkcionalitás ördögi körébe bekerültek, továbbadják ezt tanítványaiknak, ami megghiúsíthatja az egész szervezet fő céljának megvalósulását. Az oktatási rendszer pedig, mint intézmény, úgy tűnik, hogy kevésbé tud

reflektív módon reagálni az egyének igényeire és kevésbé tudja oldani modern kori bizonytalanságukat, bár bürokratikus intézkedéseinek eredeti célja ez lenne. Az iskolák szintjén a vezetőség képviseli az intézményt, így bizonyos kereteken belül lehetősége van reflexióra és arra, hogy hangsúlyt fektessen a pedagógusok igényeire, életminőségére. A pedagógusok válasza a modern kori intézmények sajátosságaira pedig több tényezőtől függ, ezek közül legfontosabb személyiségük, megküzdési képességeik, főként asszertív és reziliens magatartásuk, családi hátterük, szocializációjuk.

6.2. A pedagógusi szakma jellemzői

Az oktatási rendszer működése tehát nem mindig kompatibilis a szakma belső lényegével (Riehl, 2001). A szakma lényege az interpszonális alapokon működő tudás- és értékátadás, képességfejlesztés, míg az oktatási rendszerben erőteljesen érvényesülnek a hierarchikusság és a szabályozottság, kontrolláltság elvei. Anélkül, hogy értékelnénk bármelyiket, megállapíthatjuk, hogy nehezen egyeztethetőek össze egymással ezek a beállítódások és ez a belső ellentmondás hathat a pedagógusok szakmai életminőségére. A szakmai életminőséget kontextusba helyezve nem hagyhatjuk figyelmen kívül azt sem, hogy milyen professzionalizáltsági szinten van ez a szakma.

Kapitalista országokban központi jelentősége van a tőkének és annak, hogy egy intézmény vagy vállalat milyen tőkével rendelkezik és milyen terméket állít elő, mi az output. Itt nem az a fontos, hogy ez anyagi, kulturális, szimbolikus, emberi vagy társadalmi tőke, hanem hogy világos-e, mivel rendelkezik, és hogy ezzel mit termel, ami szintén lehet anyagi vagy szellemi, szimbolikus illetve bármilyen termék. Véleményem szerint itt is érvényes az a jelenség, hogy minél pontosabban körülhatárolt egy intézményrendszer vagy intézmény funkciója, az input és az output, annál jobban tudnak alkalmazkodni hozzá az egyének, és annál jobban érzik benne magukat, a fentebb leírt összefüggés értelmében. Ahhoz, hogy egy intézmény ilyen legyen, az általa működő szolgáltatásnak világos célja, kompetenciahatára kell legyen és professzionális kell legyen. Például az építészet célja világos, a szakma által elvárt képességek világosak, a tőke jellege, amely alapján működik, világos, eszközszerkezete világos, és az is világos, hogy milyen terméket eredményez. Ezért

egy egyén könnyen eldöntheti, hasznos-e, alkalmas-e és célszerű-e számára ez a szakma. Presztízse nagy, mert nagymértékben körülhatárolt és professzionális, nem elérhető bárki számára. Társadalmunk egy nagyon nagy és nagyon fontos intézményrendszere az oktatási rendszer, amely azért kerülhet ilyen szempontból figyelmünk középpontjába, mert nem rendelkezik a fent említett jellemzőkkel. Az alábbiakban ezt a szakmát elemezem a fenti szempontok szerint.

Az iskola alapvetően társadalmi funkciókat tölt be, mint a felnövekvő generációk nevelése, oktatása, képzése, de célja lenne a társadalmi felemelkedés elősegítése is (Szabó, 2010), ami Bourdieu szerint nem igazán sikeres oktatási rendszereinkben (Bourdieu, 1978). Emberi és kulturális tőke az alapja, a tudást, az információt birtokolja és adja át (Pusztai, 2009). Viszont a mai társadalomban egyre kevésbé az iskola a tudás forrása, átvették ezt a funkciót tőle az IKT eszközök, az internet, a média és a kortárs csoport. És mivel az iskola bürokratikus rendszer, nagyon lassan alkalmazkodik, és nem tudja felvenni a versenyt a fenti tényezőkkel. Ami funkciójának körülhatároltságát és a szakma kompetenciahatárait illeti, megállapíthatjuk, hogy túlságosan közel áll a családban történő neveléshez, nem igényel olyan tudást, amit csak speciális képzéssel lehet elsajátítani (illetve ez minimális), ezért sok szakmán kívüli ember érzi úgy, hogy kompetens lenne benne. A szakma eszköztára is összemosódik a családban használt eszközökkel és lemarad a kortárs csoportban megismert új eszközöktől és módszerektől. A „termék” pedig, amit outputként értelmezhetünk az oktatási rendszer esetében, szintén nem teljesen pontosan körülhatárolt. A tudás piac kompetens személye lenne ez, aki jól eligazodik a posztmodern társadalomban, aki tudásával és egyéni, illetve szociális képességeivel hozzá tud járulni a társadalom vagy egy kis csoport integritásához és a jólléthez.

Szabó László Tamás találóan az iskola három szintjét különbözteti meg metaforikusan: a „nagyüzem” (iskolarendszer, oktatási rendszer), az „önálló üzemegység” (egy bizonyos iskola) és a „műhely” (osztály) (Szabó, 2010). Ezek között a szintek között állandó összeköttetés és kölcsönhatás létezik, amely attól függően, hogy milyen minőségű, befolyásolja az egész rendszer középpontját, a pedagógust. Az iskola értékeket közvetít, és akkor tudja ezt a tevékenységét hatékonyan végezni, ha normabiztonság van, vagyis a

társadalom és az iskola egyetért az alapvető nevelési elvek és értékek tekintetében (Szabó, 2010). Ez az egyetértés fontos lehet a pedagógus és az oktatási rendszer, az iskola között is.

A továbbiakban kiemelem a pedagógusi szakma három olyan vonatkozását, melyek összefüggésben lehetnek a pedagógusok szakmai életminőségével.

6.2.1. Professzionizáció szintje

A pedagógusi szakma intézményesülése

Bár tanítási gyakorlatról már a 17. századtól beszélhetünk, a pedagógusi szakma a 18. századig „kvázi-professzió” (Németh, 2011, 5.) tekinthető abban az értelemben, hogy az iskolamesterek és teológusok által gyakorolt mesterségben még nem különültek el a világi és egyházi szerepkörök, és a pedagógiai tudás nagyrészt a gyakorlat által kielélt praktikák gyűjteménye volt (Németh, 2011). Az első állami oktatási rendszerek a 18. században jelentek meg (Hatos, 2006). A 19. század közepére nagyjából minden európai országban bevezették a tankötelezettséget és az állam egyre nagyobb szerepet vállalt az oktatás területén. A szakma intézményesülése is a 19. század végére, a 20. század elejére tehető, amely a következő jelenségek által fémjelzett: az elkülönülő képzés, a speciális tananyagtartalmak, a vizsga általi szelekció, a jogállami keret, a népiskolai oktatás, a reflektált tudáselemek összegződése. A professzionizáció fontos lépése volt a pedagógusképző intézmények létrejötte a 19. században. Ezzel letették a szakma intézményesülésének alapjait, de egyúttal megerősödött az állami ellenőrzés ereje is a képző intézmények és az oktatási intézmények fölött. Kialakult a pedagógusok két alcsoportja, az elemiben tanítók és a felső tagozaton tanítók csoportja (Németh, 2011).

Már a szakma kialakulásának kezdeteinél kétféle irányzat gyökerei találhatók meg szerepével kapcsolatban: egyik csak szolgáltató-jellegű szakmaként fogja fel, az oktatásra helyezve a hangsúlyt, a másik pedig a gyerekek egész személyiségének alakítását is a pedagógus szerepkörébe tartozónak véli, és az oktatást és nevelést egyformán fontosnak tartja. Itt, a szakma szerepének értelmezésénél dől el az is, hogy igazán segítő szakmának tartjuk-e vagy nem a pedagógusi munkát, hivatást. A valóságban az oktatói és nevelői munka is szétválaszthatatlan.

A pedagógusi szakma intézményesülése előtti időszakban, de még a polgárosodó Európában is a tanítás munkakörét egyházi személyek töltötték be. Összefonódott, illetve néha összemósódott a tanítói, papi, kántori, harangozói munkakör (Trencsényi, 1988). A pedagógusi szerep tehát ebben az időszakban nem különült el, a falu írástudója a közösség szerves részeként több szerepet ellátott, és elismerten a közösség vezetőjeként, az információk birtokosaként és átadójaként, „*prédikátorként*” (Trencsényi, 1988, 41.), a nép nevelőjeként volt jelen. Hierarchikus szerepét a közösségben a szószékhez hasonló katedra is jelezte. A világi, céhes szemléletmód megjelenésével párhuzamosan a tanítóság kétféle értelmezése is megszületett. Az átfogó szemléletmódú, az egész gyermeki személyiségre hatást gyakorló iskolamesterek mellett megjelentek a tanítást szolgáltatásként kínáló, csak oktatásra koncentráló tanítók (Trencsényi, 1988). A klasszikus pedagógusszerep kialakulásához nagymértékben hozzájárultak a nagyrészt jezsuita vezetésű bentlakásos oktatási intézmények. Erősen hierarchizált, a gyerekek egész személyiségére ható nevelést adó, a „*tantestület*”, a „*frontális munka*”, a versenyek, az osztályozás fogalmát létrehozó intézmények voltak ezek, melyekben a hitélet központi szerepet kapott. A tanár szerepe jobban elkülönült, mint a protestáns kollégiumokban (Trencsényi, 1988). Minél jobban kezdtek körvonalazódni a pedagógusszerepek, minél inkább intézményi jellege lett a pedagógiának, annál nagyobb lett a presztízse és annál inkább háttérbe szorultak a nevelés-oktatás egyéb, régebb használatos formái. Comenius foglalta rendszerbe a tradicionális pedagógusszerep fő elemeit. Az ő felfogása hosszú időre meghatározta a szakmát. „*A comeniusi tanító magatartásának lényege: bemutat, elődolgozik s bizonyosságot tesz mindenhatóságáról.*” (Comenius, 1959, id. Trencsényi, 1988). Ez a pedagóguskép erősítette a közösségtől való elkülönülést, a speciális tudás birtoklását. A „*rousseau-i lázadás*” (Trencsényi, 1988, 44.) egy időre enyhíteni próbálta a pedagógusszerep szigorát és felsőbbrendűségét, „*testvér-szerepet*” próbált propagálni, mely közel áll a tanítványokhoz (Trencsényi, 1988). De Herbart munkássága ismét a „*rendőri szerephez*” közelítette a pedagógusszerepet, pedagógiailag legitim magatartásnak tüntette fel a hatalmaskodást és az egyéniség teljes elnyomását (Trencsényi, 1988). Erre az iskolarendszerek és a társadalom is fogékony volt, és hosszú időre meghatározta a pedagógus munkájáról vallott felfogást. Még a 20. század elején is jellemző volt az a pedagógus szerep-felfogás, hogy a tanár az iskolában háttérbe szorítja egyéniségét és

felvesz egy autoriter, távolságtartó, információ-átadó szerepet. De a gyermeklélektani és szociológiai kutatások hatására ez rengeteg bírálatot kapott és nem tudott meggyökerezni. Egyre nagyobb hangsúly kerül a tanári szerep személyiségfejlesztői, nevelői oldalára, így ismét újrafogalmazódik a pedagógusi szakma. „*A tanár ne csak a szakokban képeztesse ki, amelyekre növendékeit majdan tanítja, hanem a növendékek megismerésére is, kiket tanítani s nevelni hivatott.*” (Ranschburg, 1979, id. Trencsényi, 1988). Egyre inkább előtérbe kerül a pedagógusi munka segítő jellege és egyre jobban differenciálódik szerepköre.

A pedagógusi szakma professzionalizálódásában is megfigyelhető a Bock által leírt két fő lépés. Először a család, a kisközösség által ellátott feladatok elvégzésére létrejönnek speciálisan arra a feladatra alkotott intézmények, meghatározott struktúrával, szakemberekkel, akik hivatásszerűen végzik az illető munkát, anyagi ellenszolgáltatásért. Második lépésben kialakul az illető foglalkozás speciális fogalomkészlete, a jellegzetes funkciók, tevékenységek megkapják nevüket (Nagy, 2009).

Az ipari forradalommal kezdődő változások többek között azt eredményezték, hogy egyre nagyobb tömegek kerültek a mezőgazdasági szektorból az ipari, majd értelmiségi, informatikai szektorba, egyre kevesebb igény lett a fizikai munkára és egyre nagyobb a szellemi munkára. Ez magával hozta a tömeges oktatás megjelenését, először alap-, majd közép- illetve napjainkban már felső szinten is (Hatos, 2006). Ez közvetlen hatást gyakorolt az oktatási rendszerre, sokkal több pedagógusra lett szükség, lassan elnőiesedett a szakma, és ezekkel a folyamatokkal párhuzamosan kezdte elveszíteni társadalmi presztízsét is.

Professzionalizáció

A presztízsvesztés, mely mind a tudományos, mind a közbeszédnek gyakori témája, nem elválasztható a szakma professzionalizáltságától. Felvetődik a kérdés, hogy a pedagógusi szakmának vannak-e olyan jellegzetességei, melyek professzióvá teszik, melyek határozottan és biztosan elkülönítik más szakmáktól, és meghatározzák gyakorlóinak specifikus tevékenységeit, kompetenciáit.

Novoa professzionalizáció alatt a pedagógusok státuszának megerősítését érti, melyhez szükségesek a következők: specifikus tudáshalmaz előállítása, minél nagyobb szakmai autonómia, az etikai és deontológiai szabályok megléte, a fizetés növelése, stb. Úgy véli,

hogy a professzionalizáció kulcsa az állam és a pedagógusok csoportja közötti kapcsolatban van. Az állam centralizált szerepével köti össze, hogy az oktatási rendszer is centralizált lett. Novoa Ernest Gellner gondolatával egyetértve (Novoa, 2000, 5.) állítja, hogy a pedagógusi szakma professzionalizációja szorosan kötődött minden időszakban a pedagógusokról alkotott társadalmi képhez és szakmai státuszukhoz. A pedagógusok minden államban nagyrészt állami alkalmazottak, mégpedig speciális csoportja az állami alkalmazottaknak. Nem illenek bele ugyanis az állam által bérezett funkcionáriusok csoportjába, ugyanis sajátos céljai és normái vannak a szakmának, és jó esetben küldetésstudat, ami a funkcionáriusoknál és egyéb közalkalmazottaknál nem annyira jellemző. Ez okozza a kezdetektől azt az ellentmondást, ami az állami alkalmazotti pozíció és a szabad szakmaiság között feszül (Novoa, 2000). A bürokratikus keretek, ami a közalkalmazotti státuszból erednek, nehezen egyeztethetőek össze a professzionális foglalkozással, ami pontosan magasabb szakmaisága miatt jogosult lenne sokkal nagyobb autonómiára. Terralt idézve Novoa az adminisztratív jelleget állítja szembe a professzionális jelleggel, adminisztratívon bürokratikus, professzionálisan szabad szakmaiságot értve (Terral, 1997, id. Novoa, 2000). Etzioni a professziók lényeges jellemzőjének tartja, hogy az illető szakmára való felkészítés ideje legalább öt képzési év, a szakma képes a tudástermelésre és tudástranszferre, nem csak a tudás alkalmazására, szilárd etika kódexe van, valamint mentes a külső társadalmi kontrolltól, vagyis magas szakmai autonómiával rendelkezik (Pusztai és Fónai, 2012).

A legtöbb megközelítés szerint tehát a professzió *„azokat a magasabb társadalmi presztízzsel rendelkező szellemi foglalkozásokat jelöli, amely a magyar nyelvben az „értelmiségi hivatás”, „értelmiségi szakma” fogalmához áll közel. E szellemi foglalkozások középpontjában különleges, nem mindenki által birtokolt, képzés által megszerzhető tudáson és készségeken alapuló specifikus munkatevékenység áll. A hivatás művelői közé való belépés folyamatát sajátos értékek, normák és magatartásminták formális és informális keretek között való elsajátítása jellemzi. A professzió gyakorlásának folyamatát, módzatait, minőségét, a belépés feltételeit, a hivatást űzők viselkedésének szabályait szakmai közösségek határozzák meg és ellenőrzik. Fontos szempont a kivívott társadalmi elismerés fenntartása is, mert ez materiális és szimbolikus jutalmakat eredményez a professzió gyakorlóinak.”* (Kleisz, 2000, id. Nagy, 2009, 90.). A professziók kritériuma

továbbá az is, hogy az egyes kliensek jólétét, de egyben a közjót is szolgálják, és fontos a szakmai tekintély is (Nagy, 2009). A professziókat társadalmi hasznosságuk szerint is elemzi Durkheim és Etzioni (Nagy, 2009), és Etzioni szerint az is megkülönbözteti meg a professziókat a szemiprofesszióktól, hogy a professziók egyértelműen nagyon fontos foglalkozások, az élet és halál kérdéseit érintik, hosszú, speciális képzést feltételeznek és kompetenciáik pontosan körülhatároltak (Nagy, 2009).

Tehát a szemiprofesszió meghatározásánál a fenti szempontokat kell figyelembe vennünk, mivel Etzioni is ennek a tulajdonsálistának a megléte vagy hiánya alapján sorolja a szakmákat a professziók vagy a szemiprofessziók közé (Pusztai és Fónai, 2012). A szempontok tehát a következők: a képzés hossza, a tudástermelésre való képesség, specifikus, jól körülhatárolt tudásanyag, erős szakmai autonómia, társadalmi legitimáció és elismerés, szilárd etikai kódex, élet-halál kérdését érintő foglalkozás.

A következőben megvizsgáljuk, mennyire érvényesek ezek a szempontok az alsó és felső tagozatos pedagógusok csoportjára. A pedagógusképzésben az alapképzés 3 év, viszont a mesterképzéssel együtt 5 éves képzésről beszélhetünk, amely egyetemi szintű. A pedagógusi szakma nem a tudástermelés színhelye. A szükséges tudásanyag nem eléggé specifikus (Fónai, 2010, Kuczi, 2001, Pusztai és Fónai, 2012), illetve Kuczi (2001) felhívja a figyelmet arra is, hogy a pedagógusi munka inkább a személyiségen alapszik, mint bizonyos elsajátítható képességek sokaságán, tehát nagyon nehéz meghatározni, milyen tudás- és képességkészletre lenne szüksége egy pedagógusnak. A szakmai autonómiát nagymértékben csökkenti az, hogy közalkalmazotti státusban vannak a pedagógusok, és hogy az oktatási rendszer centralizált. Társadalmi elismertsége alacsony. Pontosán kidolgozott etikai kódexe nincs. És bár nagyon fontos, embertömegek életét érintő munkáról van szó, Durkheim, Marshall és Parsons szemléletmódja szerint is központi jellegzetessége a közjó szolgálata, a társadalmi szolidaritás és felelősség vállalása és az altruista motiváció (Nagy, 2009), mivel ez csak hosszú távon érvényesül, a társadalmi közvélemény nem tekinti élet-halál kérdést érintő szakmának.

Mindent összevetve azt mondhatjuk, hogy a pedagógusi szakma mint segítő hivatás, a többi segítő hivatáshoz hasonlóan (kivéve az orvosi hivatást) nem professzionalizálódott eléggé, ezért inkább szemiprofessziónak nevezhető. A szakma elnőiesedése valószínűleg szintén gyengíti presztízsét, mivel egy nagyrészt nők által gyakorolt, nőies tulajdonságokat

feltételező szakma egy maszkulin értékek által uralt világban nem örvendhet nagy elismertségnek (Fónai, 2010). Érdekes megfigyelni hipotézis szintjén, hogy a pedagógusi szakmán belül a speciális pedagógia képviselői (gyógypedagógusok, fejlesztő pedagógusok, tanácsadók) még alacsonyabb elismertséget mondhatnak magukénak, mert speciális tudásuk, funkciójuk még körülhatárolatlanabb, társadalmi felelősségük még kisebb.

6.2.2. Feminizálódás

Egy új, még alig használt munkaszociológiai kifejezés a „*pink collar work*”, vagyis a „*rózsaszín galléros*” foglalkozás, amely a „*kék galléros*” (fizikai munkát végzők) és a „*fehér galléros*” (irodai, értelmiségi munkát végzők) kifejezések analógiájára született (Fényes, 2010), és azokat a foglalkozásokat jelöli, ahol jellemzően a nők túlreprezentáltak. Hagyományosan ilyennek számít a titkárnő, az irodai dolgozó és a különböző ruházati vagy kozmetikai termékeket elárúsító személy munkaköre. Mivel ma már a pedagógusi szakma is a nők túlsúlyával jellemezhető, ez a foglalkozás is kezd átkerülni a fehér gallérosból a rózsaszín galléros szakmák közé. Így alakult ki a „*pink education*” kifejezés (Fényes, 2010).

A pedagógusi szakma elnőiesedésének háttérében több tényező áll. Ezek közül egyik az iskolázottság általános emelkedése a 20. század elejétől kezdődően, melynek következtében mindneki, férfiak is, nők is egyre magasabb szintű képzésekben vehettek részt, így a pedagógusképzésben is. De ezen belül hangsúlyosan megjelent az emancipáció következményeként a nők magasabb szintű oktatásban való részvételének növekedése is. Jól tükrözik ezt azok az adatok, melyek szerint 1930-tól 2007-ig Magyarországon a nők százalékaránya az egyetemeken, főiskolákon 0,3-ról 53-ra nőtt (Fényes, 2010), és mindez napjainkig folyamatos növekedésben van. Viszont az emancipáció szelektív volt, mivel csak bizonyos szakok nyíltak meg a nők előtt az elején, és ezeknek a szakoknak a munkaerőpiaci elismertsége alacsonyabb is volt a többinél. Ez a tendencia a mai napig jelen van, annak ellenére, hogy már az orvosi, műszaki és informatikai szakokon is jelentősen megnövekedett a nők aránya. A pedagógusi szakma elnőiesedése is a 20. század elejéhez köthető, a '40-es években csúcsonodott ki (Koncz, 1987), és manapság is tart (Kovács,

2011). A pedagógusi is azok közé a szakmák közé tartozott, amelyeknél a feminizálódással párhuzamosan csökkenni kezdett a presztízs (Thun, é.n., 4.). Ez a folyamat kétirányú, vagyis egyrészt a nők inkább az alacsony presztízsű szakmákba áramlottak, másrészt azok a szakmák, melyek elnőiesedtek, hamarosan veszítettek presztízsükből (Fényes, 2010).

A pedagógusi szakmának egyéb nemhez köthető sajátosságai is vannak viszont, amelyek túlmutatnak azon az egyszerű tényen, hogy az oktatásban a nők vannak túlsúlyban. Ilyen a vertikális és a horizontális szegregáció. A vertikális szegregáció (Fényes, 2010, Nagy és Primecz, 2010) az „üvegplafon-jelenséget” (Kürtösi, 2008, 12.) takarja, ami azt jelenti, hogy a magasabb pozíciókban a férfiak vannak sokkal nagyobb arányban a nők azonos képzettsége esetén is. Az üvegplafon kifejezés (Hymowitz és Shellhardt, 1986) szemléletesen utal arra, hogy a látszólag és jogilag azonos mobilitási esélyek ellenére a nők mégsem juthatnak egy bizonyos pozíciónál fennebb, vagy ha igen, csak nagyon kis arányban. Ez a tanügyre is jellemző, hiába „rózsaszín galléros” maga a szakma, és hiába kötődik a szaktudás azonos képesítéshez nők és férfiak számára, a vezetői, iskolaigazgatói pozíciókban mégis a férfiak egyenlőtlenül nagyobb aránya látható. Ez a tendencia azonban változóban van, az adatok azt mutatják, hogy egyre nagyobb a nők aránya a vezetői pozíciókban, vagyis a 2010-es években meghaladja a 41%-ot (Nagy és Sebők, 2018). A nők főleg a közszférában töltenek be magasabb pozíciókat (2016-ban ezen belül is leginkább szolgáltató egységek vezetőiként), nem annyira a magánszektorban (Nagy és Sebők, 2018). A horizontális szegregációra (Fényes, 2010, Nagy és Primecz, 2010) már volt utalás, ez azt jelenti, hogy a nők nagyobb arányban az alacsonyabb presztízsű szakmákban vannak jelen, mint amilyen például a tanügy is.

A fent említett egyenlőtlenségek okainak a tárgyalása túllépi dolgozatom határait, elég annyit megemlíteni, hogy a nők hátrányainak oka biológiai és személyiségbeli sajátosságaikon kívül nagy mértékben kereshető a korai szocializációban, a férfiakétól különböző értékrendben, az elvárások és ambíciók alacsonyabb szintjében (Czibere, 2014; Kovács, 2011), a különböző motivációkban (Schwendenman, 2012; Lengyel, 2004) és a patriarchális értékek dominanciájában (Schwendenman, 2012). Azt is kimutatták, hogy a nők is hozzájárulnak e szegregációs folyamatokhoz attitűdjeikkel, viselkedésükkel a rendszerigazolás elmélete által leírt folyamattal (Jost, 2003) és azáltal, hogy elnyomják női

identitásból fakadó tudáskészletüket annak érdekében, hogy alkalmazkodjanak a férfias jellegű szerepelvárásokhoz (Thun, é.n.).

6.2.3. Státusz

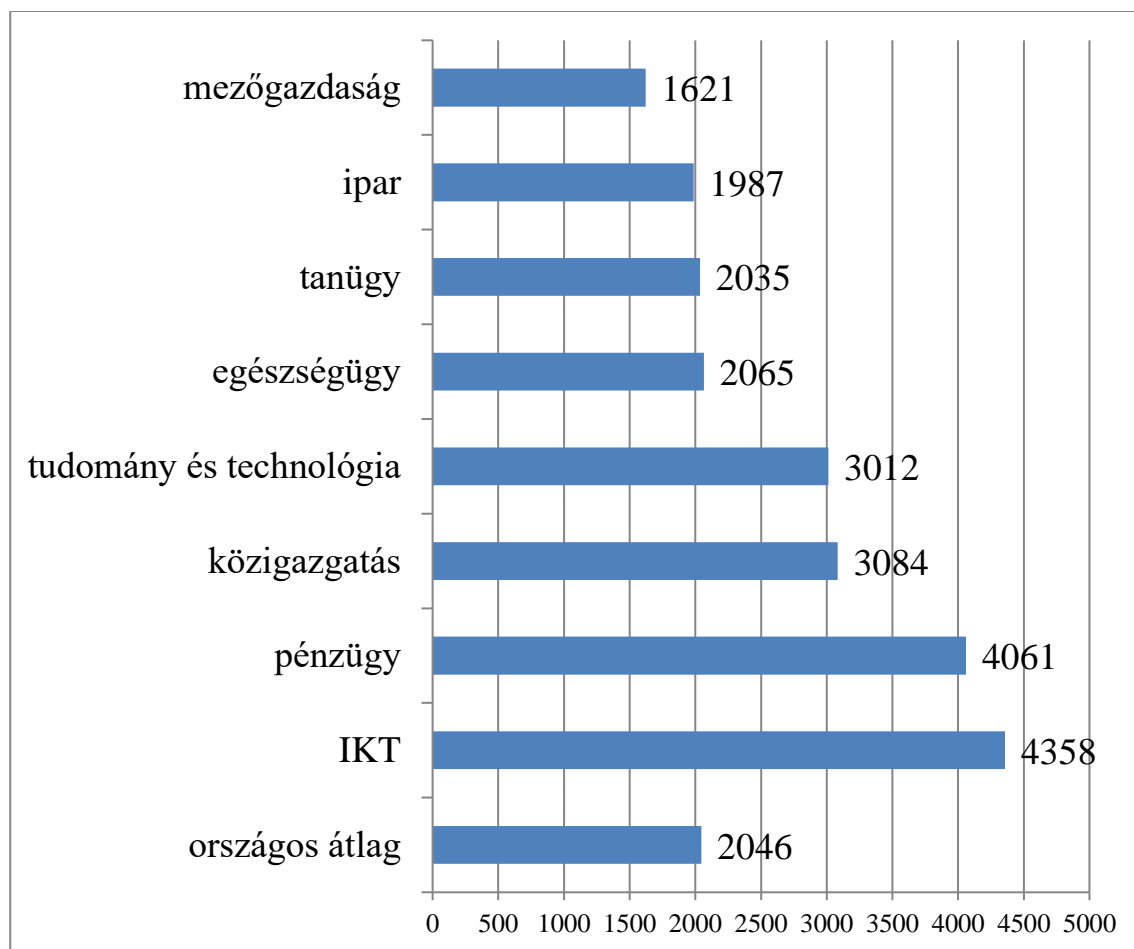
Láthattuk, hogy a státusz a pedagógusok esetében nem elválasztható a professzionalizáció szintjétől. Ebben a fejezetben azonban a státusz fogalmát helyezem a középpontba, rámutatva arra, hogy a pedagógusi szakma státuszát milyen tényezők befolyásolják.

A státusz tágran értelmezve a társadalomban elfoglalt helyet jelenti, vagyis „*olyan csoportok vagy csoporttagok közötti rangsor, relatív pozíció, amelyet mások tulajdonítanak nekünk...rávilágít rangunkra, értékünre.*” (Bakacsi, 2007, 138.). Ennek forrása lehet a szervezetben elfoglalt formális pozíció, az iskolai végzettség, szakértelem, díjak, elismerések, a jövedelem nagysága, személyes tulajdonságok, illetve bizonyos foglalkozások önmagukban magas státusszal járnak (Bakacsi, 2007). A státuszhoz hatalom, jövedelem és presztízs tartozik (Roth, 2004). Vannak kapott (nem általunk választott) és szerzett szerepek (Roth, 2004), a foglalkozási szerepek az utóbbi kategóriába tartoznak.

A státusz, mint a szociális egyenlőtlenségek alapvető tényezője (Ridgeway és Erickson, 2000), különbségeket képez a társadalmon belül emberek és társadalmi csoportok között, sokszor egyszerűen egy bizonyos értékítélet, társadalmi konszenzus alapján, úgy, hogy a nominális tulajdonsághoz (pl.nem, foglalkozás) egy graduális jelleg kapcsolódik, és ez hierarchiát szül, ami az egyenlőtlenség alapja lesz (Ridgeway és mtsai, 1998). Így kapcsolódnak a társadalomban értéket képviselő maszkulin tulajdonságok a nemek közötti nominális különbségekhez. És ezen az alapon, a tudás leértékelődése, a feminizálódás és a társadalom teljesítmény-orientációja miatt képvisel a pedagógusi szakma egy sokkal alacsonyabbrendű státuszt a segítő foglalkozásokon belül, mint például az orvosi szakma. Ennek pedig sok következménye lehet: alacsonyabb jövedelem, alacsonyabb elismertség, ebből következően a társadalmi szerepvállalás lehetőségének csökkenése, és nem utolsósorban a szubjektív életminőség romlása az önbecsülés és önkiteljesedés akadályoztatása miatt.

Ha arra keressük a választ, hogy a jelenlegi oktatási rendszerben a pedagógusnak milyen társadalmi státusza van, a fent felsorolt státusz-befolyásoló tényezők (Bakacsi, 2007) alapján a következőket kell átgondolnunk:

- Félprofesszionális szakma, nagyrészt amiatt, hogy kompetenciahatárai nem eléggé körvonalazottak. Ez státuszcsökkentő hatású olyan szempontból, hogy a szaktudás nem válik eléggé külön a mindennapi laikus tudástól. (Nagy, 2009)
- A feminizálódás együtt haladt a presztízs csökkenésével, aminek okát abban határozzák meg leginkább, hogy mai napig a férfias értékek élveznek nagyobb elismerést a társadalomban, ezért a feminin vagy feminizálódott szakmák státusza csökken (Thun, é.n., Kovács, é.n.).
- Az egyetemi szintű szakképzés, ami a szakma gyakorlásához szükséges, ma már tanítók esetében sem különbözik a többi, magasabb presztízsű szakmáétól. Tehát a képzés elméletileg lehet a státusz forrása.
- A pedagógusok jövedelme az országos átlag alatt van. Romániában az évi átlagjövedelem 2016-ban 2046 Ron, pedagógusok ennek 88,1%-át (2035 Ront) kapják. Ez 2016-2018 között kb. 20%-kal nőtt (Román Statisztikai Hivatal, www.insse.ro), a kutatás szempontjából viszont a 2016-os adatok relevánsak. A Hargita megyei pedagógusok átlagjövedelme az országon belül is alacsonynak számít 2016-ban, ugyanis a 43 megye közül Hargita a 34. helyen van ilyen szempontból (Román Statisztikai Hivatal, www.insse.ro). (11.ábra)



11.ábra. Átlagjövedelem Romániában, összehasonlítva a különböző szakmák jövedelmi mutatóival (Ronban kifejezve). Saját szerkesztés. Forrás: Romániai Statisztikai Hivatal, <http://statistici.insse.ro/shop/?lang=ro>

A pedagógusok státuszának ellentmondásosságát jól kifejezi Novoa szerint a tudományhoz való viszonya. A tudományos ismereteket ugyanis nem ők hozzák létre, nekik csak közvetítő szerepük van. Ezenkívül szakadék van a neveléstudomány és a gyakorlati pedagógiai munkához szükséges ismeretek között. A 20. század elejére halmozódott fel annyi ismeretanyag az oktatás-nevelés alapjául szolgáló tudományágak (a pszichológia, pedagógia és szociológia) terén, hogy tudományosan megalapozottabbá vált (Novoa, 2000). A Bakacsi (2007) által megállapított státuszbecsélyező tényezőknél (szervezetben elfoglalt formális pozíció, iskolai végzettség, szakértelem, díjak, elismerések, a jövedelem nagysága, személyes tulajdonságok) kívül Romániában gondolhatunk még egy mechanizmusra, mely

a kommunizmus több mint 40 éves uralmához kötődik. A kommunizmus egy bizonyos fajta „egyenlőséget” teremtett azáltal, hogy mindenkit megfosztott magántulajdonától, hasonló jövedelemmel rendelkezett a társadalom nagy része, és nagyon lecsökkentette a hierarchikus különbségeket az emberek között. Ez alól a pedagógus sem volt kivétel, így veszített abból a státuszából, amit azelőtt az jelentett, hogy főleg falvakon példaképnek és vezetőnek számított. A kommunizmus ideje alatt a pedagógusok értelmiségi elitnek számítottak, és egységes csoportot képeztek ilyen szempontból, amely a rendszerváltás után megszűnt (Fónai, 2010).

Fontosnak tartom megemlíteni, hogy hol helyezkedik el Romániában a tanügy a szakmák besorolásában, mert ez is kifejezi egy adott szakma társadalmi értékelését. A szakmák besorolásának szempontjai is nagyjából azokat a szempontokat követik, melyek a státuszt meghatározzák: a képzési szint, a szakértelem és a munkavégzés komplexitása (Statisztikai Hivatal, www.insse.ro, Clasificarea ocupatiilor 2011). Romániában a tanügy a „különböző tevékenységi területek specialistái” nevű foglalkozási kategóriába tartozik. Ebbe a kategóriába tartoznak még a tudományos munkát végzők, a mérnökök, az egészségügyi dolgozók, az adminisztratív és kereskedelmi foglalkozások, az informatika területén dolgozók és a jogi, szociális és kulturális területen tevékenykedők, ebben a sorrendben (Statisztikai Hivatal, www.insse.ro, Clasificarea ocupatiilor 2011). A tanügy itt az egészségügy dolgozók után kapott helyet. Látható, hogy a foglalkozások besorolása már sorrendiségében is kifejezi az adott ország értékítéletét a szakmák értékére vonatkozóan: a besorolás a legmagasabb presztízsű szakmák felől halad a legalacsonyabbak felé.

7. Hargita megyei pedagógusok szakmai életminősége

Amint már tárgyaltuk, a szakmai életminőség, mint az egyén percepciója saját helyzetéről (ez esetben szakmai helyzetéről) (WHOQOL Group, 1995, id. Herrman és mtsai, 2005, 42.) nagyon jól leírja egyén és intézmény kapcsolatát, ami azért fontos, mert a munkával való megelégedettség a teljesítmény növekedésével jár és elősegíti a szervezethez való lojalitást, elkötelezettséget is (Robertson és Cooper, 2011; Uusiautti és Maatta, 2011). Magának a foglalkozásnak is, a foglalkozás kereteit adó intézményi rendszernek is és a munkahelyi, foglalkozáshoz kötődő kapcsolatrendszereknek is vannak az életminőséget javító és rontó sajátosságai. Ezek kontextusában vizsgálom Székelyföld egy megyéjében (Hargita megye) élő általános iskolai magyar pedagógusok szakmai életminőségét. Ennek a csoportnak a vizsgálatánál figyelembe kell vennünk néhány társadalmi szempontot, amelyek árnyalhatják az eredményeket.

Egyik a modernizáció késői kibontakozása Romániában, melynek következtében a posztmodern életérzés és szemléletmód a pedagógusok nagy részénél nem valószínű, hogy elterjedt, tehát valószínűsíthetjük a hagyományos értékek továbbélését, főként rurális régiókban.

Ezenkívül kiderült, hogy egy krónikusan alulfinanszírozott intézmény alkalmazottairól van szó (Román Statisztikai Hivatal, www.insse.ro, Románia Nemzeti Fejlesztési Stratégiája, www.edu.ro, Eurostat, 2016), akik az Unió gazdaságilag eléggé hátrányos helyzetű térségében dolgoznak, és béreik jóval az uniós átlag alatt vannak (OECD, 2013b, Eurostat, 2016).

Harmadik szempontként nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy a Hargita megyei magyar pedagógusok esetében egy kisebbségi csoportról beszélünk. Ez esetben két összefüggésre gondolhatunk. A kisebbségi kultúra sajátos értékei és szemléletmódja színezheti az oktatási gyakorlatot és azt, ahogyan a pedagógusok saját szakmaiságukra tekintenek. Vagy pedig a kisebbségi lét hozzátehet még a pedagógusi szakma gyenge társadalmi elismertségéből adódó kisebbségérzéshez és tehetlenségérzéshez.

E szempontok mélyebb vizsgálatára ebben a dolgozatban nincs lehetőség, de az eredmények értelmezéséhez szükségesnek tűnik figyelembevételük.

A kutatás Székelyföld északkeleti részén, Hargita megyében készült 2016-ban. A megye lakossága 2016-ban 333674 (www.insse.ro) és négy nagyobb régióra osztható: az udvarhelyi, a csíki, a gyergyói és a gyimesi régió. Az utóbbit azért tartom fontosnak külön régióként kezelni, mert kulturálisan jelentősen különbözik a többitől. A 2011-es népszámlálás adatai szerint Hargita megye lakossága 310867, ennek 50,6%-a nő. A lakosság 42,6%-a él városon. Csíkszereda lakossága 38966, Székelyudvarhelyé 34257, Gyergyószentmiklósé 18377. A csíki és gyergyói régióra leginkább nagy falvak, községek jellemzőek, míg Hargita megye legkisebb falvai Udvarhely környékén találhatóak. A néhány kisvároson kívül Hargita megye lakossága nagyrészt falvakban tömörül, tehát a megyének inkább rurális jellege van. A lakosság életkor szerinti megoszlása: a populáció 55,2%-a 25-64 év közötti, vagyis felnőtt, a 14 év alatti gyerekek 17%-ot tesznek ki, a fiatal, 15-24 közötti populáció aránya 12,2%, az idős (65 éven felüli) korosztály pedig összesen 16,6%-ot tesz ki. Országos szinten ez a következőképpen alakul: a 14 év alatti gyerekek aránya 15,5%, a 65 éven felüli korosztályé pedig 17%. A megye 85,2%-a magyar nemzetiségű. Vallási hovatartozás szerint a következőképpen oszlik meg a megye lakossága: 66,4% római katolikus, 12,4% ortodox, 12,1% református, 6,9% unitárius. A felsoroltakon kívüli vallások hívői összesen 1,7%-ot tesznek ki, és csak 0,2% vallotta magát ateistának vagy semmilyen valláshoz nem tartozónak. A megye lakosságának 45,5%-a házasságban él. A 10 éven felüli lakosság 44%-a alacsony végzettségű (elemi és általános iskola, illetve a felnőttek közül idetartoznak az általános iskolát be nem fejezett személyek), 46,4% középfokú végzettséggel rendelkezik és 9,6% felsőfokúval. 3228 személy analfabéta volt 2011-ben (Statisztikai Hivatal, 2011-es népszámlálás adatai, www.insse.ro).

7.1. A romániai oktatási rendszer

A romániai oktatási rendszerre jellemző, hogy a rendszerváltás óta folyamatosan változások történnek benne, gyakran jelennek meg reformok, melyeket sem előre látni, sem befolyásolni nem tud a pedagógus, valamint következményeit sem tudja bejósolni. Romániában szervezett oktatásról a 19. század közepétől beszélhetünk, ez az Oktatási Minisztérium 1862-es megalapításához¹¹ kötődik (Codorean, 2006). Sok tanügyminiszter próbálkozott azóta a rendszer megreformálásával, a leghatékonyabbnak Spuru Haret¹² bizonyult, aki tiszta, koherens reformokat vitt végbe mind adminisztratív, mind tudományos szempontból. Romániában az oktatás fontossága deklarátívan mindig kiemelt téma volt, de helyzete nem igazán javult a rengeteg reformkísérlet ellenére sem. Ezt kifejezik teljesítmény-mutatói¹³ és a pedagógusi szakma presztízscsökkenése is (ami egyébként általános jelenség, kivételek ez alól a skandináv országok). Az 1989-es rendszerváltás után Romániában az első lépések feltáró, javító jellegűek voltak az oktatás terén: jogok visszaállítása, az oktatás demokratizálása. Cél volt az oktatás minőségének javítása és társadalmi szerepének növelése (Bârzea, 1993). Már a Tanügyminisztérium 2005-ös értékelése szerint a tanügyre krónikus alulfinanszírozottság (míg a többi európai országban a GDP 5,22%-át szánják oktatásra, addig Romániában ez 4% alatt van) és az oktatás minőségének OECD-átlag alatti szintje jellemző (www.edu.ro). A rendszerváltás utáni nagyon gyakori tanügyminiszter-cserék és a nagyon gyakori reformok is azt sugallják, hogy még napjainkban sem ért véget az oktatási rendszer útkeresési folyamata. Romániának 1997-2019 között 21 tanügyminisztere volt. Ebből a leghosszabb mandátum 3 év volt, a legrövidebb tevékenység pedig pontosan 8 napig tartott 2012-ben. Ebben az

¹¹ Fejedelmi Dekrétum- Alexandru Ioan Cuza

¹² 1851-1912 között élt, 1879-től a román oktatási rendszer megreformálójaként ismert, és tudományos munkássága is jelentős.

¹³ Románia 2006 óta vesz részt a PISA-vizsgálatokban, és bár 2012-től javulás volt tapasztalható a tudományok terén, mindig az európai átlag alatt maradt (<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/romania-pisa.htm>),

sőt, a leggyengébben teljesítő országok közé tartozik

(<https://www.edu.ro/sites/default/files/Raport%20Stare%20invatamant%20preuniversitar%202015.pdf>)

évben egyébként 5 tanügyminisztere volt az országnak, 2015-ben 2, 2016-ban 2, 2017-ben pedig 3 (Románia Kormánya, www.gov.ro).

Az utóbbi évtizedekben megteremtődtek a romániai oktatási rendszer értékelésének alapjai (elkezdődött az adatgyűjtés az iskolákról és azok működéséről az értékelő bizottságok munkája révén, és közpolitikai elemzések is születtek ebben a témában), mégis hiányzik egy koherens kép az oktatási rendszerről, ahol minden alrendszer működése, erősségei és hiányosságai tisztán láthatóak lennének (Kitchen és mtsai, 2017). A következőkben az elérhető adatok alapján összegzem az oktatási rendszer főbb jellemzőit.

Romániában az oktatás szinte teljes egészében állami közigazgatású, a Tanügyminisztérium fennhatósága alatt áll. Románia oktatási rendszere nagyon centralizált, az összes kulcsfontosságú feladat az oktatási stratégia és kivitelezés területén a Minisztérium kezében összpontosul. Ezt a tanfelügyelőségek közvetítik és képviselik megyei szinten. Összesen 42 megyei Tanfelügyelőség van. A főtanfelügyelőt minden esetben a Minisztérium nevezi ki, a többi tanfelügyelőt helyileg választják. A Tanfelügyelőségek hivatottak az iskolák szintjén érvénybe léptetni az országos oktatáspolitikai kezdeményezéseket, kapcsolatot tartani az iskolaigazgatókkal, biztosítani a pedagógusok szakmai fejlődését (Pedagógusok Háza nevű intézmény által, mely a Tanfelügyelőségekhez kapcsolódik), és természetesen ellenőrző funkciójuk is van. Az iskolaigazgatóknak kevés, a helyi, önkormányzati hatóságoknak pedig szinte semmilyen döntési lehetőségük nincs. Bár az önkormányzatok tagjai részt vesznek az iskolák vezetőtanácsában, de pedagógiai tapasztalatok és döntési lehetőségek hiányában általában csak az extracurriculáris iskolai tevékenységek, illetve néhány infrastrukturális beruházás anyagi támogatásában vesznek részt. Az oktatási rendszer intézményei közül kizárólag az ARACIP¹⁴ nincs alárendelve az Tanügyminisztériumnak, de lényegileg ez sem egy szakmailag független intézmény, ugyanis működését a minisztérium ellenőrzi és tagjai nagyrészt a tanfelügyelőségekben dolgozó személyek. (www.edu.ro, Kitchen és mtsai, 2017)

Az oktatási rendszer struktúrája (5. táblázat) a következő:

¹⁴ Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Preuniversitar: Romániai Közoktatási Minőségbiztosítási Hatóság

- Iskola előtti oktatás (óvodai oktatás): 3-6 éves kor között, nem kötelező.
- Általános iskolai oktatás: kötelező és két részből áll: alsó tagozat (elemi oktatás) és felső tagozat (gimnáziumi oktatás). Az elemi oktatás 5 tanév: előkészítő osztály, I., II., III. és IV.osztály. Az általános iskola felső tagozata 4 tanév: V.-től VIII.osztályig, aminek a végén képességvizsga van, mely megalapozza a középiskolákba való bejutást.
- Középiskolai oktatás. Négy éves időtartamú és három fajtája van: elméleti líceumok, technológiai profilú szakközépiskolák és hivatási profilú középiskolák (művészeti, sport és teológiai). A középiskola végén érettségi vizsga van.
- Szakiskolák: 2-4 éves időtartamúak lehetnek, és képességvizsgával rendelkezők jelentkezhetnek ide. A képzés képességvizsgával zárul, melynek alapján szakképzett munkásokként hagyják el az oktatási rendszert az itt tanulók.
- Posztliceális oktatás: 1-3 évig terjedő oktatási ciklus, ahova felvétellel juthatnak be a lícumot végzettek és különböző szakképesítéseket kapnak (pl. asszisztensi).
- Felsőfokú oktatás. Három ciklusban zajlik: licensz-képzés, mesterképzés és doktori képzés. Az alapképzés, vagyis a licensz-vizsgára felkészítő időszak 3 vagy 4 éves lehet. A mesterképzés 1-2 éves képzést jelent. A doktori képzés időtartama 3 év.

(A 2011-es tanügyi törvény 2013-as módosított változata, www.edu.ro)

5. táblázat. A romániai oktatási rendszer struktúrája. Saját szerkesztés. Forrás: Kitchen és mtsai, 2017

	Életkor	Osztályfok	Oktatási szint		
8			Felsőfokú- Doktori képzés		
7			Felsőfokú- Mesteri képzés		
6			Felsőfokú- Licensz képzés		
4					Posztliceális képzés
3	18	12	Líceumi képzés- elméleti	Líceumi képzés- hivatási és szakmai	Szakiskola
	17	11			
	16	10			
	15	9			
2	14	8	Gimnáziumi képzés		
	13	7			
	12	6			
	11	5			
1	10	4	Elemi képzés		
	9	3			
	8	2			
	7	1			

	6	Előkészítő osztály	
02	5		Óvodai képzés
	4		
01	3		Bölcsődei szolgáltatás
	2		
	1		
	0		

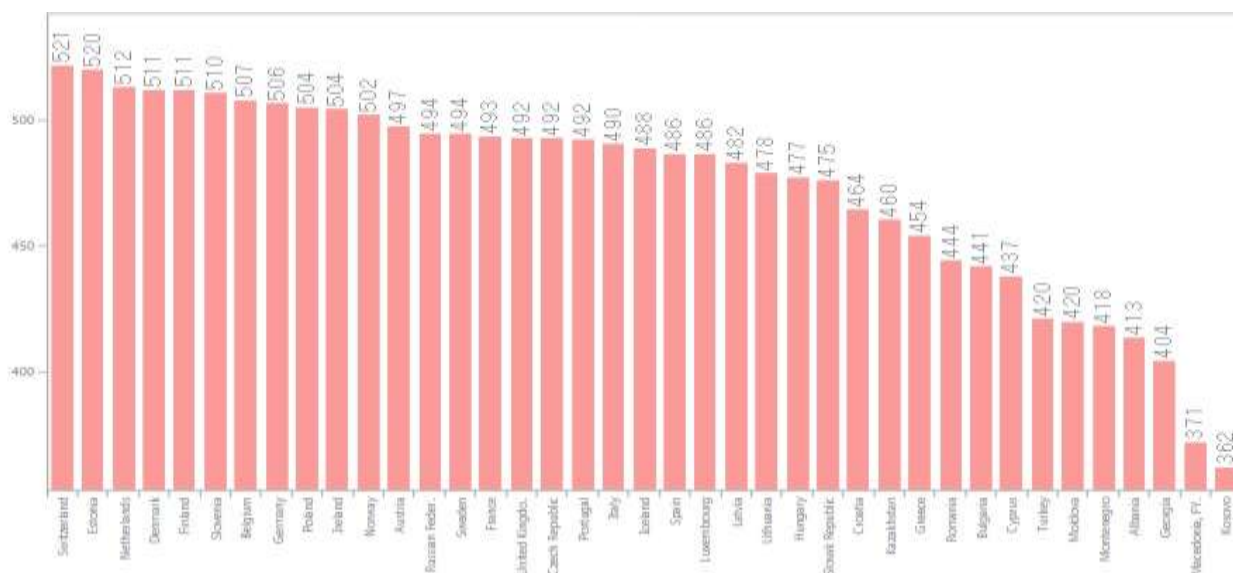
Sajnálatos módon a tanulók nagy része marad ki az oktatásból idő előtt. Nagy arányban vannak ugyanis olyan tanulók, akik az alap-kompetenciákat sem sajátítják el és/vagy elhagyják az iskolát¹⁵, és ezek a gyerekek nagyrészt az elmaradott régiókból, a roma közösségekből vagy a speciális nevelési igényű tanulók közül kerülnek ki. (Hatos, 2006; Kitchen és mtsai, 2017)

Tehát leginkább a rurális környezetből érkezők, a fiúk, a roma tanulók és a speciális nevelési igényű gyerekek veszélyeztetettek ilyen szempontból. Az oktatásban maradók között is nagy egyenlőtlenségek vannak a teljesítményben lakhely és szociális háttér szerint, a falusiak és a szegényebb rétegek gyerekei sokkal gyengébben teljesítenek. A 2012-es PISA vizsgálatokon a városi gyerek kb. 59 ponttal magasabb teljesítményt értek a falusiaknál matematikából (OECD, 2014). A Tanügyminisztérium adatai is ezt mutatják: 2014-ben a falusi gyerekek 59%-ának sikerült az érettségi vizsgája, míg városiaknál ez az arány 76% (www.edu.ro). Az egyenlőtlenség-csökkentő programokat csak mostanában kezdik kidolgozni, az egyenlőtlenségeket erősítő tényezők viszont eléggé nagymértékűek régóta. Két ilyen főbb tényező van. Egyik az, hogy az iskoláknak központilag kiutalt költségvetést csak a helyi önkormányzatok tudják kiegészíteni (Eurydice, 2016), de éppen azokon a hátrányosabb helyzetű településeken, ahol leginkább szükség lenne, az önkormányzat források hiányában nem tud segíteni. Romániában az iskolák részére kiutalt pénzüsségeket gyereklétszám alapján állapítják meg, és általában a kislétszámú iskolákban az anyagi helyzet is rosszabb. A másik egyenlőtlenség-növelő tényező a magánórák

¹⁵ A korai iskolaelhagyók aránya 2016-ban 18,5%. Ez a 2000-es 22,9%-hoz képest javulást jelent, de még így is a gyerekek nagy százaléka hagyja el alapkompétenciák nélkül az iskolát.

láthatatlan rendszere¹⁶, amibe szintén épp a szegényebbek nem tudnak bekapcsolódni. A falusi iskolák hátrányai azért is jelentenek problémát, mivel országos szinten a falusi iskolák aránya 65,2%, a városi iskoláké 34,8% (a Tanügyminisztérium statisztikai adatai, <https://www.siiir.edu.ro/carto/#/statistici>), tehát az ország összeredményét jelentősen befolyásolják.

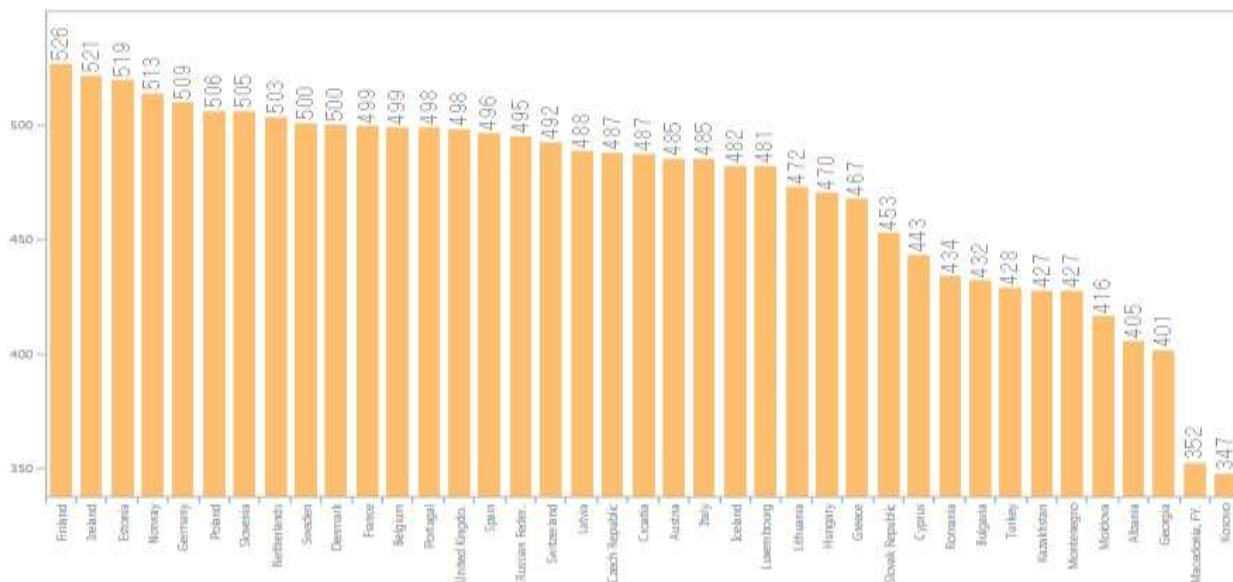
A 2015-ös PISA-vizsgálatok eredményei egyébként is azt mutatják, hogy Románia –bár fejlődésen ment keresztül, mióta részt vesz ezekben a nemzetközi vizsgálatokban- még mindig az OECD átlag alatt van minden tárgyból, és 2012 óta romlott a teljesítménye¹⁷ (OECD, 2014, OECD, 2016) (12., 13., 14. ábra).



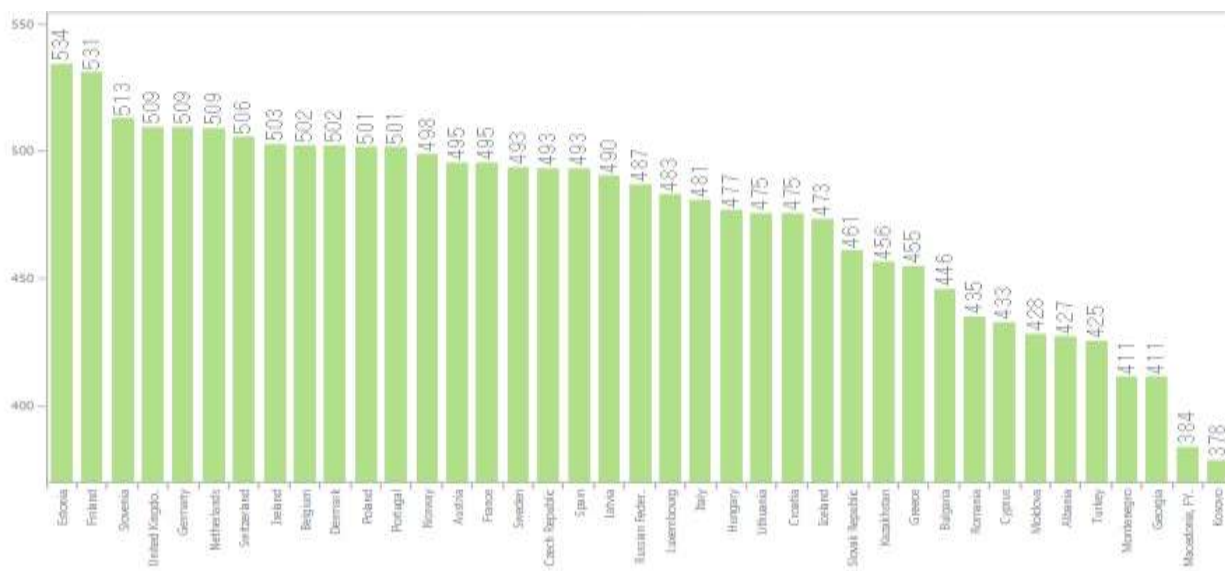
12. ábra. A 2015-ös PISA vizsgálatok eredményei az európai és középázsiai országokban matematikából.
Forrás: OECD,2016

¹⁶ A Metro Media Transilvania és az Agentia pentru Strategii Guvernamentale 2007-es interjú vizsgálata azt mutatta, hogy a diákok 27%-a jár magánórakra, három évvel később az Institutul Roman pentru Evaluare si Strategie ezt az arányt 50%-nak állapította meg (European Commission, 2011). Bár újabb adatok nem elérhetőek, feltételezhetjük ez alapján, hogy ez növekedőben van.

¹⁷ A 2012-es PISA vizsgálaton matematikából az ország átlaga 445 pont volt, 2015-ben 444, olvasásból 2012-ben 438, míg 2015-ben 434, tudományokból 2012-ben 439, és 2015-ben 435. (OECD, 2014, OECD, 2016)



13. ábra. A 2015-ös PISA vizsgálatok eredményei az európai és középázsiai országokban olvasásból. Forrás: OECD, 2016



14. ábra. A 2015-ös PISA vizsgálatok eredményei az európai és középázsiai országokban tudományokból. Forrás: OECD, 2016

A gyenge eredmények okaként a nemzeti stratégia megalkotói is elismerik az *infrastruktúra elmaradottságát, az iskolaelhagyás nagy arányát, a formális képzés fontosságának fel nem ismerését és a tanügy krónikus alulfinanszírozottságát*. Az infrastruktúra hiányosságait

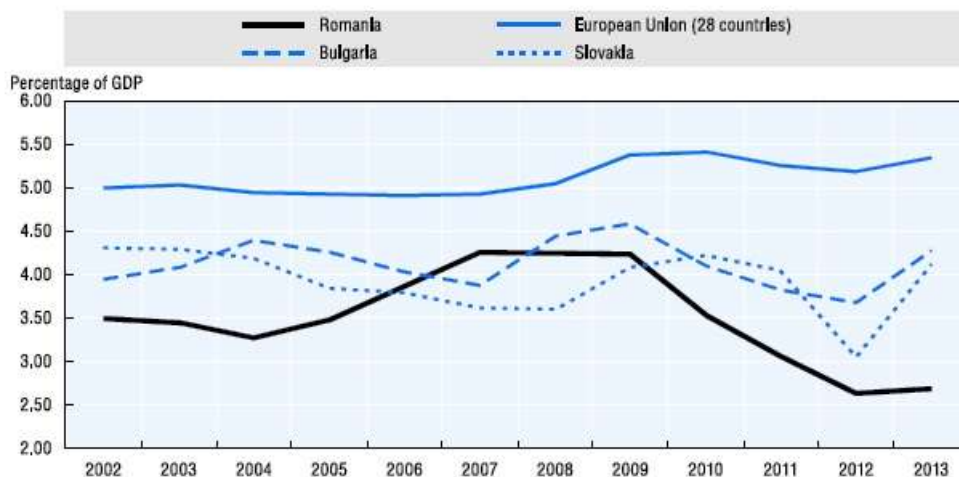
jelzi, hogy a vidéki iskolák 38%-ban csak külső illemhely van, 25%-ukban nincs központi fűtés, 20%-uknak nincs egészségügyi engedélye, az iskolák 17%-ában nincs melegvíz-szolgáltatás és csak az iskolák 60%-a rendelkezik könyvtárral. A speciális nevelési igényű gyerekek számára törvényileg előírt támogató lehetőségek is nagyon kevés iskolában adottak. A korai iskolaelhagyás aránya 2017-ben 18,1%, ami még mindig jóval az EU-s átlag fölött van, és ez is sokkal nagyobb mértékű a vidéki iskolákban. Romániában 2016-ban a GDP 3,1%-át szánták a tanügyre, ami az Eurostat adatok szerint Európában a legalacsonyabb, az uniós átlag 4,7%. (Románia nemzeti fejlesztési stratégiája 2030, www.edu.ro).

Ezekből a tényekből kiindulva Románia megalkotta nemzeti fejlesztési stratégiáját, melynek vannak 2020-ig, illetve 2030-ig elérendő céljai. A 2020-ig elérendő célok a következők: az inkluzív és minőségi oktatás megvalósítása kompetencia-alapú curriculum és a korai oktatás normatív keretének megalkotása révén, a szakoktatás fejlesztése, az infrastruktúra modernizálása, az oktatási egyenlőség biztosítása nemre, nemzetiségre, vallási hovatartozásra és társadalmi helyzetre való tekintet nélkül, a hátrányos helyzetű iskolák finanszírozásának biztosítása, a továbbképzési rendszer és az iskolán kívüli tevékenységek minőségének javítása (Románia nemzeti fejlesztési stratégiája 2030, www.edu.ro).

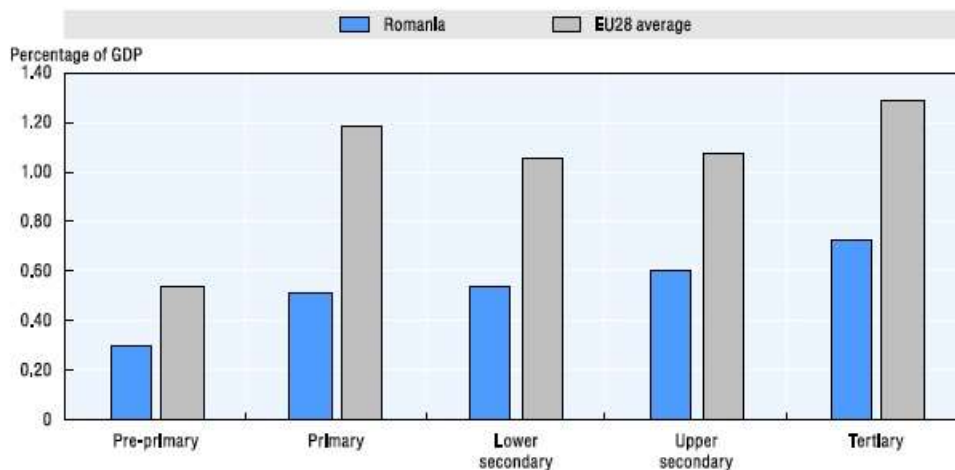
Az eddig bemutatott adatok alapján feltehetjük a kérdést, hogy a reformtörekvések ellenére mi állhat a gyenge teljesítmények, korai iskolaelhagyás hátterében, amelyek az oktatási rendszer funkcionalitásának gyengeségét mutatják. A Tanügyminisztérium és a különböző már említett OECD értékelések alapján az alulfinanszírozottságot, az egyenlőtlenségeket és az intézkedések koherenciájának hiányát jelölhetjük meg meghatározó tényezőként.

Románia közoktatásra szánt költségvetése 2013-ban is uniós szinten a legalacsonyabb: 3%. 2016-ban Bulgáriában 60%-kal többet költenek egy tanulóra, mint Romániában (Eurostat, 2016) (15. ábra). Ez 2016-ban sem nőtt sokat: 3,1% (Román Statisztikai Hivatal, www.insse.ro). Az oktatás minden szintjén kevesebbet költenek, mint más európai országok, de ezen belül is legkevesebbet a kötelező, általános iskolai oktatásra (16. ábra). Az elemi oktatásra szánt források 2005 és 2013 között csökkentek is. Meg kell említeni, hogy a 2017-2018 és a 2018-2019-es tanévben történtek intézkedések ennek a problémának

a megoldására, és a pedagógusi bérek is nőttek, de mivel kutatásom 2016-ra vonatkozik, erre most nem térek ki bővebben.

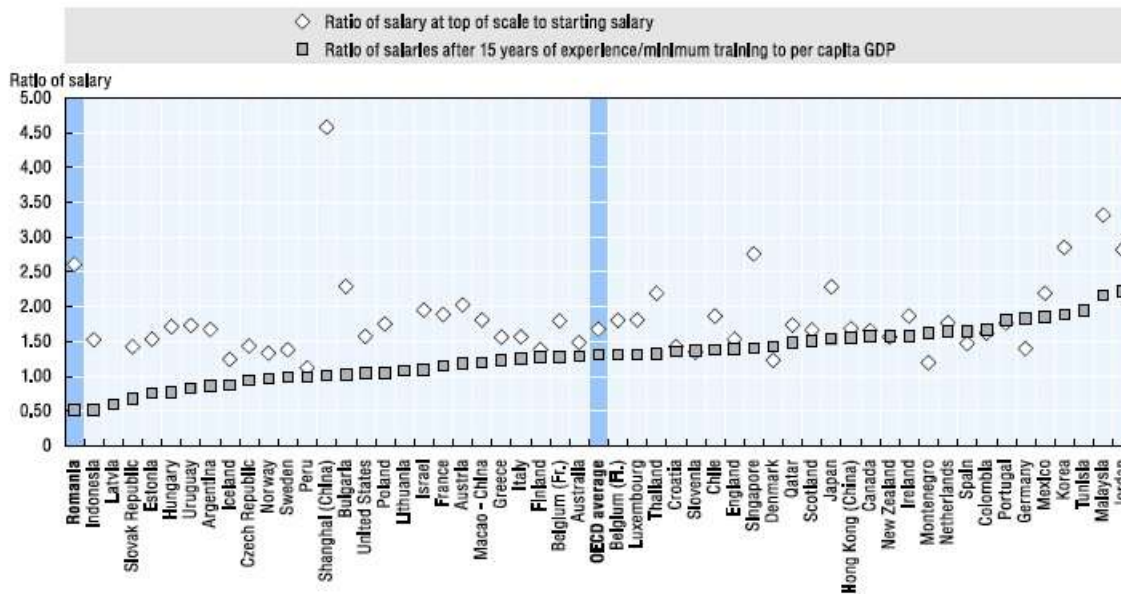


15. ábra. Az állami költségvetés oktatásra szánt százalékaránya (GDP). Forrás: Eurostat (2016)



16. ábra. A költségvetés oktatási szintek szerint (GDP). Forrás: Eurostat (2016)

Romániában 2012-ban egy pályafutása közepén levő pedagógus az egy főre jutó GDP kb.felét kapta, ami a legalacsonyabb bérnek számít a PISA-felmérésekben részt vevő országok között (17.ábra). Az OECD országokban egy átlagos pedagógus 24 év alatt éri el a maximális bért, míg Romániában ez 40 év alatt sikerülhet. (OECD 2013a).



17. ábra. A pedagógusi bérek 2012-ben. Forrás: OECD (2013a)

Az alulfinanszírozottság mellett második tényezőként említhetjük az oktatási egyenlőtlenségeket. Volt már szó róla, hogy országos szinten nagy egyenlőtlenségek mutatkoznak a falusi és városi tanulók között mind teljesítményben, mind korai iskolaelhagyás szempontjából, mind pedig erőforrás-hozzáférés szempontjából. Az erős oktatási egyenlőtlenségek egyik oka, hogy a 8.osztály végi képességvizsga és a 12.osztály végi érettségi olyan magas szintű, hogy a tanárok rá vannak kényszerítve arra, hogy a vizsgatantárgyakat és a vizsgára való készülést helyezték előtérbe, illetve ugyanezért a jó képességű diákokkal többet foglalkoznak, mint a lemaradókkal (természetesen itt általános folyamatokról beszélünk). A vizsgatantárgyak előtérbe kerülése egyenlőtlen fejlődésmentet és a személyiség egyenlőtlen fejlesztését eredményezi, a jó képességűek pozitív diszkriminálása pedig az oktatásbeli egyenlőtlenségek növelését. A tanulók közötti teljesítménybeli szakadékot növeli a már említett és Romániában nagyon elterjedt „magánóra” hálózat. A képességvizsga és az érettségi eléggé korán és eléggé erősen meghatározza a gyerekek továbbtanulását. A főiskolai bejutás a szociokulturálisan hátrányos helyzetű tanulóknak a legnehezebb éppen emiatt, illetve a főiskolai költségek miatt.

Az oktatási rendszert érintő harmadik negatív tényező az, hogy túl gyakoriak a reformok, és kevésbé épülnek egymásra, illetve egy átgondolt, kutatásokra épülő oktatásstratégiára. A sok jó szándékú reform az oktatási rendszer szereplői, főleg a közoktatásban dolgozó pedagógusok számára követhetetlen és sokszor átláthatatlan, ez is csökkenti az egységesség, koherencia érzetét. A reformok elsősorban a curriculum javítását, illetve az oktatás decentralizációját célozzák. Az egyik legjelentősebb változás a curriculum terén 2008-ban volt, ami a kompetencia-alapú tanulás felé való elmozdulást jelentette. Nyolc kompetenciaterület fejlesztését tűzték ki célul: 1. Anyanyelvi kommunikáció, 2. Idegen nyelvű kommunikáció, 3. Matematikai kompetencia, illetve tudományos és technológiai alapképesség, 4. Digitális kompetencia, 5. Tanulásmódszertani kompetencia, 6. Szociális és polgári kompetencia, 7. Kezdeményező képesség és vállalkozói kedv, 8. Kulturális tudatosság. A célkitűzések teljesen megfelelnek az európai normáknak és nagyon hasznosak lennének, de mivel egyik tanévről a másikra történt az átállás az új szemléletmódra, és a tanárok nem voltak kiképezve, nehéznek tűnik az új curriculum szerinti tanítás. Az oktatás vezetését és finanszírozását már a 70-es években decentralizálták Nyugat-Európában, nálunk azonban az 1995-ös tanügyi reform sem (Papp Z.A., 1998), sőt a 2011-es tanügyi törvény sem hozta meg ezt a szintű decentralizációt. A "proklamált reform" időszaka 1992-ig tartott, és a diktatúra utáni felszabadulás jellemezte, és az oktatás megújulásának igénye, de mivel túl gyorsan zajlott, nem voltak eléggé megalapozottak a döntések és hiányzott a koherens jogi keret. (Papp Z., 1998, 1.o.) A "populista reform" időszakában (1992-1996) alakult ki az Alkotmány (1992) és a Tanügyi Törvény (1995). De mivel a Tanügyi Törvény sok ponton nem egyezett a reform célkitűzéseivel (például túl nagy hatáskörrel ruházta fel a minisztériumot, miközben cél volt a decentralizáció), nem tudott kellő hatást kifejteni. Az ellentmondás mögött az áll Papp Z. elemzése szerint, hogy Romániának bizonyos anyagi támogatások érdekében el kellett köteleznie magát az oktatási reform célkitűzései mellett, de lényegileg a Tanügyi Törvény átláthatatlan, követhetetlen és centralizációt támogató maradt (Papp Z., 1998, 1.o.). A "reform kiterjesztése" 1996 után indult el (Papp Z., 1998, 1.o.), nagyon sok próbálkozás eredményeként születtek bizonyos eredmények, melyek a helyi igényeknek és jellegzetességeknek való megfelelést segítették. Ilyen például az, hogy 1997-től anyanyelven lehet felvételizni az egyetemekre, vagy az, hogy kérelemre anyanyelven lehet

tanítani Románia történelmét és földrajzát. Viszont ezt a törvényt csak változtatásokkal fogadják el, amely változtatások tulajdonképpen lehetetlenné tették a fenti engedményeket. Eredmény volt viszont az, hogy sikerült új magyar szakokat indítani a Babeş-Bolyai Egyetemen (Papp Z., 1998).

A rendszerváltás óta tehát folyamatosan kerül sor reformokra, jelenleg is tervben van egy újabb módosítás. A 2018 novemberében kinevezett új tanügyminiszter új reformot hirdetett meg 2019 áprilisában és bocsátott vitára, mely nem csak a curriculumot, de az oktatás struktúráját is megváltoztatná. A következő változtatásokat indítványozta: a kötelező oktatás 3 éves kortól 18 éves korig tartana, megszűnnének a néhány éve bevezetett előkészítő osztályok és az elemi oktatás 3 éves lenne (1.-3.osztály), a következő oktatási szint 4.osztálytól 6.-ig tartana, ezután következne a 7.osztálytól 9.-ig tartó ciklus, amit a középiskolai oktatás követne. Ezenkívül négyféle érettségi vizsgát hozna létre. Újból alapelveként és fő célkitűzésként jelenik meg az együttműködés és a szubszidiaritás elve, amely tételesen is kimondja, hogy fokozatos szakmai autonómia kialakítása szükséges az iskolák szintjén is. („Az oktatás egyesít minket” című program, Tanügyminisztérium, https://www.edu.ro/sites/default/files/Prezentare_Viziune_Educa%C8%9BiaNeUne%C8%99te).

A Tanügyminisztérium felvállalt céljai a következő elvek és értékek mentén foglalhatóak össze¹⁸:

- Egy olyan oktatási környezet biztosítása, mely hozzájárul az oktatás összes haszonélvezőjének fejlődéséhez. Ezt az egyenlő esélyek és az oktatás kiválósága által szándékszik megvalósítani.
- A minőségi oktatás által célja hozzásegíteni minden tanulót saját maximális lehetőségeinek megvalósításához és felkészíteni őket a globális szintű versenyképességre.
- A tanulók etnikai, kulturális, nyelvi és vallási identitásának elismerése és ehhez való jogainak garantálása.

¹⁸ A Tanügyminisztérium missziója, víziója és értékei, <http://beta.edu.ro/misiune-viziune-valori-0>

- A Tanügyminisztérium vezérelve: integritás, etika, átláthatóság, együttműködés, bevonódás, felelősség.

(Tanügyminisztérium, Misszió, vízió és értékek, www.edu.ro)

Az eddig bemutatott dokumentumok és intézkedések alapján nyilvánvalóvá válik, hogy akadályoztatott a pozitívan és európai szemléletmóddal megfogalmazott célok és a konkrét cselekvés összhangja. Ez olyan szempontból fontos a pedagógusok szakmai életminőségét vizsgálva, hogy az egyén alkalmazkodása egy intézményhez akkor tud optimális lenni, ha az intézmény szabályai, keretei átláthatóak, működésmódja koherens és a változások előre láthatóak és értelmezhetőek. Tehát ez esetben a koherencia hiánya mint a szakmai életminőség veszélyeztetője van jelen.

Egy ország oktatási rendszerének sarkalatos pontja a pedagógusképzés. Egyrészt tükröződnek benne az országos rendszer alapelvei és jellemzői, másrészt a képzés minősége meghatározza az oktatási rendszer jövőbeni működését. Ezért fontos néhány szót ejteni a romániai pedagógusképzésről, mint kisebbségi tanulási útvonalról (Stark, 2015).

A romániai magyar pedagógusképzés természetesen sok egyezést mutat a többségi képzéssel, de vannak jellegzetes vonásai, melyeket ki lehet emelni. Formálisan egyezik a többségi oktatással, de vannak nemzetiségi és intézményi jellegzetességei (Papp Z., 1998). Két ilyen jellemző részletesebb kifejtésére kerül sor a következőkben: egyik az, hogy szűkösebbek a tanulási útvonalakra vonatkozó lehetőségeik, másik, hogy mind társadalmi státusz, mind anyagi lehetőségek szempontjából alatta maradnak a többségi oktatásban levőknek.

Az oktatási rendszer egyik fő jellemzője az erős szabályozottság. Az Oktatási Minisztérium mint az oktatás fő finanszírozója, szabályozza a tantervet a pedagógusképzésben is. Megszabja a tantárgyak számát, ezek arányait. Az óvodai és elemi pedagógusképzés tantervében 9 alaptárgy van, és 33 szaktárgy, amelyből csupán 7 választható. Csak azt a képzési programot akkreditálják, amely megfelel ennek. Így nem igazán van lehetőség sajátos, a helyi jellegzetességeket figyelembe vevő program kialakítására. (Pusztai és Ceglédi, 2015)

Az óvodai és elemi iskolai pedagógusképzés és a tanárképzés között vannak bizonyos különbségek. Egyik az, hogy a tanárképzésben levő hallgatóknak kötelező elvégezni a pedagógiai modult¹⁹, mely különálló didaktikai képzést jelent azok számára, akik gimnáziumi vagy középiskolai osztályokban szeretnének tanítani. Ezenkívül számukra kötelező az alapképzés után a mesteri képzés elvégzése is (Oktatási törvény 236/238.), ami az óvodai és elemi pedagógusképzésben még nem szükséges. (6.táblázat)

Romániában 57 egyetemen folyik tanárképzés, ebből 3 egyetemen magyar nyelven (Babeş-Bolyai Tudományegyetem, Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Partiumi Keresztény Egyetem) (Pusztai és Ceglédi, 2015). Ebből egy állami egyetem (BBTE) és kettő magánegyetem (Sapientia EMTE, PKE). Óvodapedagógus- és tanítóképzés 26 egyetemen folyik Romániában, ebből négy helyen magyarul (BBTE és négy kihelyezett tagozatán²⁰, a Nagyvárad Állami Egyetemen, a Partiumi Keresztény Egyetemen és a Budapesti Károli Gáspár Református Egyetem Marosvásárhelyi Kihelyezett Tagozatán). Ez azt jelenti, hogy a kisebbségi hallgatók tanulási útvonalai, lehetőségei szűkösebbek, mint a többségié. A pedagóguspálya választását így a pálya iránti elkötelezettségen, a negatív önszelekción, a negatív szakmai önértékelésen kívül a magyar nyelven való tanulás lehetősége is befolyásolhatja (Stark, 2015).

A romániai tanítóképzés az 1999-2000-es tanévtől vált főiskolai szintűvé (Barabási, 2008) és a 2004-es Felsőoktatási Törvénnyel egyetemi szintűvé (Felsőoktatási Törvény, 288/2004). Ez szerkezeti és tartalmi változásokat is hozott. Megváltozott a képzés szerkezete a bolognai rendszer szerint, és ezzel együtt a 3 éves alapképzést sikeresen végzett hallgatók egyetemi diplomát és tanári besorolást kapnak. Ezenkívül lehetőségük nyílt a 2 éves mesterképzés elvégzésére is. Tartalmi változásként jelent meg a pszichológiai-pedagógiai és a műveltségi tárgyak arányának megváltozása, illetve a szakmai gyakorlat átszervezése. (Pusztai és Ceglédi, 2015) Az egyetemi szintű óvodapedagógus- és tanítóképző intézmények mellett Romániában még mindig jelen van a középszintű óvo- és tanítóképzés, bár ezek javarészt már csak az egyetemi képzés

¹⁹ Ez kétszintű modul, melynek első szintje a gimnáziumi tanárok számára, második szintje a középiskolai tanárok számára szükséges, és mindkettő feltétele 30 kredit megszerzése.

²⁰ Marosvásárhely, Kézdivásárhely, Székelyudvarhely, Szatmárnémeti

előkészítőjeként értelmezhetőek. Annak oka, hogy még mindig fennmaradtak, abban kereshető, hogy Romániában nagy hagyománya volt a középszintű képzésnek, és a köztudatban még mindig összekötik a középiskolát és a tanítóképzést (Fóris-Ferenczi, 2007).

6.táblázat. Magyar nyelvű pedagógusképzés Romániában. Forrás: Stark (2015, 38.)

Képzési modell	Tanárképzés	Tanítóképzés
		Óvodapedagógus-képzés
Oktatási törvény által meghatározott képzési modell (2011)	BA (3 év) + MA (2 év) + gyakornoki idő (1 év)	BA (3 év) + MA (2 év) + gyakornoki idő (1 év)
3841/2012-es Oktatási Minisztériumi Rendelet által meghatározott képzési modell	– <i>egységes képzés</i>	– <i>egységes képzés</i>
5745/2012- es Oktatási Minisztériumi Rendelet által meghatározott ideiglenes képzési modell	V-VIII. osztály: BA + I. pedagógiai modul IX-XII. osztály: BA + I. + II. pedagógiai modul + MA	Csak BA
	– <i>követő képzés</i>	– <i>párhuzamos képzés</i>

Egész Kárpát-medencére jellemző, hogy az itt élő kisebbségi közösségek oktatási részvétel és iskolázottsági szempontból is elmaradnak a többségi közösségektől (Veres, 2013). Ennek oka a megkésett oktatási expanzióon kívül a szűkös anyanyelvi képzési lehetőségek, illetve a demográfiai mutatók többségi népességhez képest is romló tendenciája lehet (Pusztai, Ceglédi, 2015). Ezenkívül jelentős különbségek vannak a kisebbségi és többségi pedagógushallgatók között ebben a térségben. A többségi hallgatók jellemzően magasabb társadalmi státusú családokból származnak, a kisebbségi hallgatók anyagi helyzete is elmarad a többségiekétől, viszont a kisebbségiek erősebb vallásossággal és vallásgyakorlással jellemezhetőek. (Márkus, 2015). A pedagógusi pályára jelentkezők szociodemográfiai mutatóit vizsgálta Kerülő Judit a Bologna-folyamat által indukált

változások apropóján, és azt állapította meg, hogy nemek szempontjából nincs változás, változatlanul a nők felülreprezentáltak. Lakóhely szempontjából is hasonló a tendencia, mint régebb: a falvak, községek és kisvárosok közösségeiből jelentkeznek legítöbben pedagógusi pályára. A szülők iskolai végzettsége is ugyanúgy alatta marad a más pályára jelentkezőkhöz képest. (Kerülő, 2015)

A 2011-es Oktatási törvény változásokat hozott a pedagógusképzésben. Ilyen a pedagógus életpálya modell, mely szerint az alapképzés 3 év, a mesteri képzés 2 év és 1 év a gyakornoki idő, amely után véglegesítő vizsgát kell tennie a pedagógusnak. (Oktatási törvény 236/1.).

A pedagógusi pályafutás során három fontosabb lépés létezik: a véglegesítő vizsga (mely két év tanítás után kötelező a pályán maradáshoz), a 2.fokozati vizsga és az 1.fokozati vizsga. Mindhárom fokozat elnyeréséhez tanítási gyakorlat ellenőrzésére és elméleti vizsgára van szükség. A fokozatok elnyerése 10-20%-os fizetésemelkedéssel és kreditpontokkal jár. Az ellenőrzést általában olyan pedagógusok végzik, akiket kineveznek „módszertanos tanárnak”, de akik egy év eleji tájékoztató gyűlésen kívül semmilyen képzést nem kapnak, ami erre a fajta munkára felkészítené őket. Minden pedagógusnak évente bizonyos számú kreditpontot kell gyűjtenie ahhoz, amelyeket leginkább különböző képzések elvégzésével kaphat. A hivatalosan elfogadott, „kredites” képzések viszont nem mindig fedik a pedagógusok igényeit.

Összegezve tehát azt mondhatjuk, hogy a romániai oktatási rendszer egy központilag szabályozott rendszer. A rendszerváltás óta keresi az intézményi és tartalmi megújulás lehetőségeit, reformok által, de áttörő változás még nem történt. A tanulmányi eredményekben érhető tetten pozitív irányú változások, de még így sem éri el az ország az uniós átlagot. Valamint a nagymértékű egyenlőtlenségek miatt (főleg a falusi-vázrosi dimenzió mentén) még mindig vannak leszakadó, az iskolát korán elhagyó vagy felzárkózni képtelen rétegek. A különböző hazai és nemzetközi elemzések szerint az oktatási rendszer fő sebezhető pontjai a krónikus alulfinanszírozottság (mind a GDP –ből tanügyre szánt aránya, mind a pedagógusi bérek terén), a túl gyakori és kevésbé koherens reformok, illetve az oktatási egyenlőtlenségek, melyek a tanulmányi eredményekre is hatással vannak. Az oktatási stratégiák és meghirdetett alapelvek, célok viszont minden esetben pozitív irányba

mutatnak, az oktatás minőségének javítását, az egyenlőséget, az együttműködést és a lokális felelősségvállalást és ezzel együtt a decentralizációt célozzák. Elméleti megközelítem és kutatásom is ahhoz szeretne lehetőségeimhez mérten hozzájárulni, hogy az országos oktatási rendszer egyik alrendszeréről valamivel pontosabb képet kapjunk, és szeretné a magasabb szintű oktatáspolitikákat segíteni egy kisebb pedagóguscsoport vélekedéseinek, szakmai életminőségének bemutatása által.

7.2. Romániai magyar pedagógusok

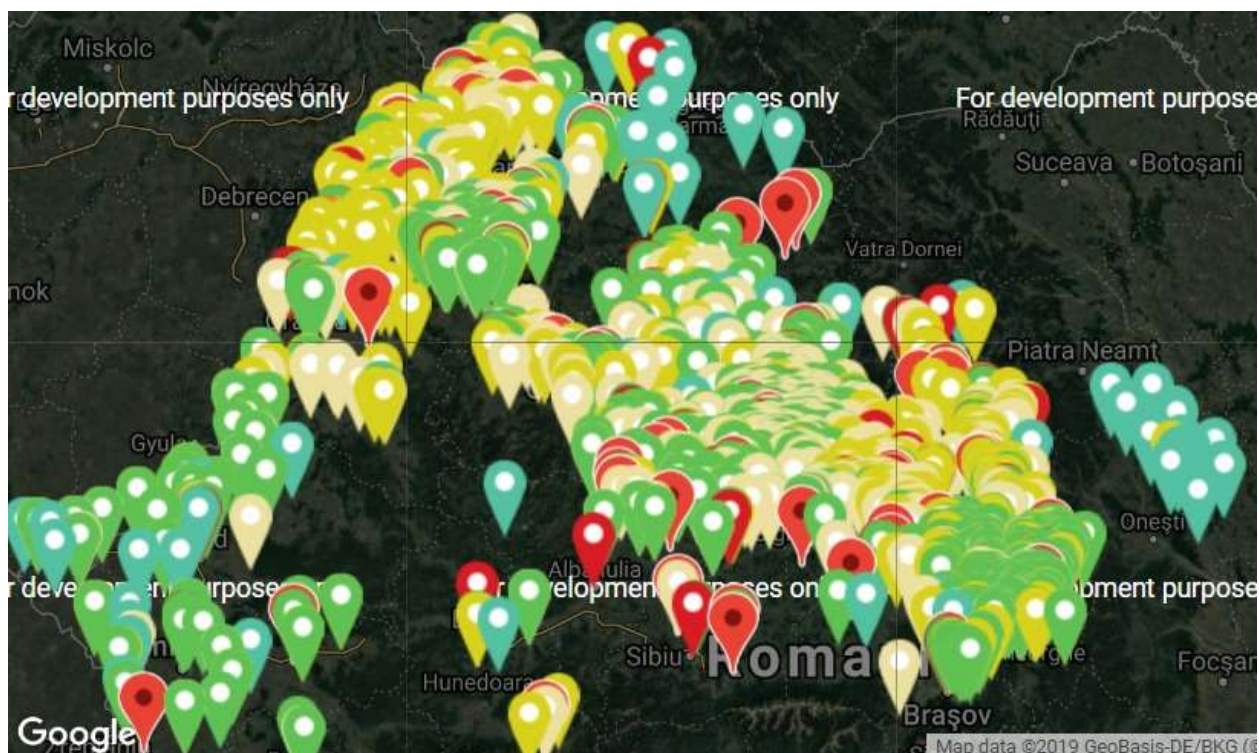
A romániai magyar pedagógusok csoportja az országos oktatási rendszer alrendszerének tekinthető nemzetiségi szempontból. Ennek az alrendszernek a jellemzőiről szinte semmit nem tudunk, bár egy nagy értelmiségi rétegről van szó, amelynek szakmai képviselői szervezete is van²¹. Ezért is tűztem ki célul 2015-ben ennek vizsgálatát egyelőre Hargita megye szintjén. Sajnos az egész romániai magyar pedagógusközösségről nincs egységes képünk egyelőre, de néhány megállapítást tehetünk.

Romániában a pedagógusok több mint fele rurális területen tevékenykedik, a pedagógusi állások 64,2%-a falusi iskolákra szől, és csak 35,8% városi iskolákra. Viszont városban több a kvalifikált, megfelelő végzettségű pedagógus (a Tanügyminisztérium statisztikai adatai, <https://www.siiir.edu.ro/carto/#/statistici>). Tehát nagyobb részben falvakban dolgozó pedagóguscsoportról van szó. Egyenlőtlenek a végzettségi mutatók, és amint az előző fejezetben említettem, az infrastrukturális, anyagi mutatók is, a vidéki iskolák hátrányára. Ebből is adódóan a gyerekek teljesítménye egyenlőtlen (v.ö. előző fejezet, PISA vizsgálatok és érettségi eredmények) szintén a falusiak rovására. Valószínűsíthető, hogy a magyar alrendszer sem különbözik ettől lényegesen. Nemi szempontból sem számíthatunk más arányokra a romániai magyar pedagógusok körében, mint amit az országos minta mutat, ugyanis ez általános jellemzője a pedagógustársadalomnak más országokban is. A

²¹ Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége (RMPSZ), melynek fő tevékenysége szakmai továbbképzések szervezése és koordinálása, négy célja a romániai magyar pedagógusok érdekképviselése és a minőségi oktatás szolgálata (RMPSZ honlapja, <http://rmpsz.ro/hu/h/29/elnoiki-koszonto>).

romániai pedagógusok csoportjáról elmondható, hogy feminizálódott és előregedő csoport (Eurostat, 2016). Ebből az is következik, hogy a pedagógusok túlnyomó többsége a rendszerváltás előtt szocializálódott és képződött, amikor nem a kompetencia-alapú tanítás-tanulás paradigmája volt érvényben, hanem elsősorban az ismeretanyagok felhalmozása.

Az ország magyar nyelvű oktatási intézményeinek területi eloszlása alapján (18. ábra) látható, hogy a romániai magyar pedagógusok nagy többsége Székelyföldön, a Partiumban és a Bánságban van.



18. ábra. A romániai magyar oktatási intézmények. Forrás: Romániai Magyar Pedagógus Szövetség honlapja, <http://rmpsz.ro/hu/h/32/oktatasi-intezmenyek>

7.3. Kutatási kérdések

A kutatás középpontjában a szakmai életminőség van. Fő kérdésem, hogy a Hargita megyei pedagógusok hogyan élik meg tanítványaikkal, kollegáikkal, feletteseikkel és a szülőkkel való kapcsolatukat, illetve milyen az oktatási rendszerhez, mint munkájuk fő keretéhez, fűződő viszonyuk. Részletesen elemzem, mennyire elégedettek munkahelyük különböző jellemzőivel (tárgyi feltételek, intézményi feltételek, pszichoszociális feltételek). Arra is választ keresek, hogy a szakmai életminőség milyen összefüggésben van az önértékelt anyagi helyzettel, önértékelt egészséggel, a társas támogatással és a vallásossággal. A környezeti feltételek tudati tükröződése az életminőség szubjektív oldalát jelenti, ebbe a megközelítésbe illeszkedik ez a kutatás, ezért mind az anyagi helyzet, mind a testi-lelki egészség vizsgálatánál az önértékelésre hagyatkozom. A társas támogatás az egyén számára elérhető erőforrások összességét jelenti, mely Bordieu-nél (1997) társadalmi tőke néven ismert, és az életminőség fontos meghatározója. Románia Hofstede (1980) Individualizmus Indexe²² szerint az individualizmus-kollektívizmus tengelyen inkább a kollektívizmus oldalon található, ami annyit jelent, hogy nagyobb hangsúllyal vannak jelen az emberek kapcsolathálózatában a baráti, rokoni, szomszédsági kisközösségek, mint az individualista kultúrákban. De feltételezhetjük, hogy a globalizációs folyamattal párhuzamosan itt is egyre nagyobb jelentősége lesz a munkahelyi kapcsolatoknak és az online baráti közösségeknek, melyek nem annyira térhez kötöttek, mint a hagyományos közösségek (Albert és Dávid, 2007). Kutatásomban a pedagógusok társas támogatottságát aszerint vizsgálom, mennyi elérhető támogatásra számítanak a személyes kapcsolatháló különböző rétegeitől: pár, család, barátok, ismerősök. A vallásosságra mint a jóllétet erősítő transzcendens kötelékre tekintek, amely bizonyítottan képes ellensúlyozni bizonyos negatív környezeti feltételek hatását a kötődés adta biztonság által (Utasi, 2008). Az oktatási rendszerhez való viszonyt is egyfajta kapcsolatként értelmezem, és azt vizsgálom, hogy hogyan jelennek meg a pedagógusok tudatában a rendszer sajátosságai. Tudjuk, hogy az oktatási rendszer bürokratikus jellegű, amelynek lehetnek az egyén számára pozitívumai és

²² Hofstede 69 ország Individualizmus Indexét összegezte, leginkább individualista kultúrának az Egyesült Államokat nevezve meg. Románia ezen a listán 45. helyen szerepel, tehát inkább kollektívista társadalomnak nevezhető.

negatívumai (Crozier, 1981). Pozitívum, hogy az egyénnek nem kell aktív szerepet és felelősséget vállalnia a szervezetért vagy az intézményért, mivel előre lefektetett merev szabályok vannak. A rendszer diszfunkcionalitásai ellen lázadhat, elhatárolódhat, de nem kell energiát áldoznia feltétlenül a bevonódásra és felelősségvállalásra, maradhat szűkebben értelmezett szerepében, jelen esetben a gyerekekkel való munkáért való felelősségvállalásban. Negatívumai, amint már volt szó róla, a változásnak való ellenállás és a kiszámíthatatlanság (Crozier, 1981). Létezik tehát egyfelől a bizonytalanság, kiszámíthatatlanság, az alacsony presztízs, a személyiség mindennapos használatából adódó érzelmi stressz mint a pedagógusok életének nehézsége. És létezik másfelől az a biztonság, hogy stabil állással jár ez a szakma, és kívül van a versenyszféra kockázatos, nagy felelősségű foglalkozásainak körén. Kérdés, hogy a székelyföldi Hargita megyében dolgozó általános iskolai pedagógusok hogyan élik meg ezt, hogyan értelmezik szakmájukat és szerepüket ebben a kontextusban.

A pedagógusi szakma reprezentációja régióinkban is negatív ²³, a közvélemény gyakran vélekedik így a pedagógusokról: „*Mi van velük? – kérdezhetik. Egyáltalán mi lehet velük, azok után, hogy alig dolgoznak napi pár órát (sic!) és ott a hosszú vakációjuk (sic!)?*”²⁴. A romániai magyar pedagógusok társadalmi elismertségéről átfogóbb vizsgálat több mint tíz éve készült (Péter, 2006), de a lánjegyzetben említett újságcikkek és az általam készített rövid vizsgálat a pedagógusok által Facebookon megosztott tartalmakról²⁵ arra utalnak, hogy sem a társadalom részéről, sem részükről nem pozitív a szakma reprezentációja jelenleg sem. Annak vizsgálata, hogy megfelel-e a valóságnak ez a kép, kutatásomban csak

²³ <https://www.hirmondo.ro/velemenya-pedagogusok-kovetkeznek-ugye/>

<https://kronika.ro/erdelyi-hirek/panaszkoznak-az-onkormanyzati-titkarnoknel-es-soforoknel-is-kevesebbet-kereso-pedagogusok>

²⁴ <https://hargitanepe.eu/de-ki-vigyaz-a-pedagogusokra/>

²⁵ Összesítettem 38 pedagógusok által 2016-ban megosztott bejegyzést, és elemeztem ezeket a bejegyzés típusa és a tartalom szempontjából. A 38 bejegyzésből 8 pozitív képet mutat a pedagógusokról (fontos a munkájuk, a jövőt építik, stb.) és 30 negatív. A pedagógust negatívan bemutató bejegyzések kb. fele vicces képek, idézetek formájában jelenik meg, a többit különböző tudományos vagy kevésbé tudományos cikkek vagy videók teszik ki. Ezek közül a bejegyzések közül 10 a pedagógus presztízsének hiányáról szól, 5 az oktatási rendszer diszfunkcionalitásairól és 4 arról, hogy a pedagógusok egyszerre több elvárásnak kell hogy megfeleljenek és belefáradnak ebbe.

a pedagógusok értékelésére szorítkozik. Tényleg elégedetlenek-e szakmájukkal, pedagógusi szerepükkel? Úgy élik-e meg, mint könnyű, sok szabadsággal járó életmódot? Meg vannak-e elégedve bérezésükkel?

Összefoglalva a következő kérdéseket fogalmaztam meg:

- Alapszinten leíró jellegű kérdéseim:
 - Hogyan élik meg a Hargita megyei magyar pedagógusok iskolai környezetüket (tárgyi és személyi feltételek)?
 - Hogyan élik meg a Hargita megyei magyar pedagógusok az oktatási rendszert, amelybe beágyazódva dolgoznak?
 - Milyen testi és lelki egészségi állapot jellemzi Hargita megye pedagógusait?
 - Milyen társas támogatottság jellemzi őket?
 - Milyennek ítélik meg anyagi helyzetüket?
 - Mennyire fontos számukra a vallásosság, és milyen formában?
 - Mennyire elégedettek általánosságban életükkel?

- Középszinten összefüggéseket keresek a vizsgált területek között:
 - Milyen összefüggés van a szakmai életminőség és a nem, kor, családi állapot, beosztás és szak között?
 - Van-e, illetve milyen összefüggés van a szakmai életminőség és az élet többi területével való elégedettség között?
 - Típusokba rendezhetők-e a pedagógusok szakmai életminőségük szerint és aszerint, hogy hogyan élik meg szakmai szerepüket?
 - Mely tényezők határozzák meg leginkább a pedagógusok szakmai életminőségét?

7.4. A kutatás hipotézisei

➤ Alapszintű hipotéziseim (H1):

- H1/a. Feltételezem, hogy a pedagógusok iskolai környezetük szegmensei közül leginkább gyerekekkel való kapcsolatukkal elégedettek.
- H1/b. A pedagógusok munkahelyük tárgyi és pszichoszociális feltételei közül legelégedetlenebbek anyagi feltételeikkel, a rendszer kiszámíthatóságával és a biztonsággal, amit a rendszer ad.
- H1/c. A fenti állításból következően, mivel a bizonytalanság az életminőség egyik legnagyobb veszélyeztetője, feltételezem, hogy a pedagógusok körében az országos átlagpopulációnál magasabb a pszichoszomatikus betegségek (szív- és érrendszeri, gyomorfekély, szorongásos kórképek) aránya.²⁶
- H1/d. Feltételezem, hogy alapvetően elégedettek társas támogatottságukkal, és ez hangsúlyosabb a falun élők esetében. Ezt az elképzelést arra alapozom, hogy a szubjektív életminőség szintje valamivel magasabb rurális környezetben élőkénél, a többi tényező kontrollálása után is (Weckroth, 2012), és feltételezem, hogy ennek háttérében a társas támogatottság magasabb szintje is van.
- H1/e. Feltételezem, hogy fontos szerepet játszik életükben a vallásosság és ezt erőforrásként élik meg. Ezt Fejes Ildikó csíki térségben végzett kutatásaira alapozom, melyekből kiderült, hogy a csíki régióban még mindig nagymértékben jellemző az emberekre a hagyományos vallásosság (Fejes, 2014).
- H1/f. Feltételezem, hogy globális életminőségük jobb, mint a romániai és magyarországi átlagpopulációé. Bár nincsenek releváns térségi vizsgálatok ebben a témában, mégis a Székely Boldogság Index alapján (Szabó, 2018) utalásokat kapunk arra, hogy Székelyföldön boldogabbak az emberek, mint magyarországi vagy romániai átlagpopuláció esetén. Ez a kutatás nem

²⁶ A bizonytalanság és kiszámíthatatlanság a tanult tehetetlenségen és rezisztencián keresztül növeli a betegségek valószínűségét. (Selye, 1966, 1983)

reprezentatív mintán készült, nagyobb arányban vettek részt benne értelmiségiek, nők és felsőfokú végzettek, ezért nem kezelhetjük megkérdőjelezhetetlen adatként. A mi esetünkben viszont ez a típusú minta (értelmiség, nők) csak még jobban utalhat arra, hogy a hasonló összetételű pedagóguspopulációban magasabb globális életminőségi szintet feltételezzünk.

- Középszinten összefüggéseket keresek a vizsgált területek között (H2)
 - H2/a. A szakmai életminőség erős pozitív korrelációban van a globális életminőséggel.
 - H2/b. Azt feltételezem, hogy a szakmai életminőséget leginkább az anyagi ellenszolgáltatásokkal való elégedettség és a munkahelyi kapcsolatok (gyerekekkel, kollegákkal, szükőkkel) határozzák meg.
 - H2/d. Feltételezem, hogy a szakmai életminőség mentén típusokba rendezhetőek a pedagógusok. A rendszerváltás előtt a pedagógusok csoportja nagyon egységesnek tűnt, de az azt követő időszakban kiderült, hogy egy szegmentált, sokféleséggel jellemezhető csoportról van szó (Fónai, 2010). Bár ez a vizsgálat csak az általános iskolai pedagógusokkal foglalkozik, feltételezhetjük, hogy ezen belül sem egységes a kép, és létezhetnek elkülöníthető rétegek, melyeknek szakmai életminősége is különbözik.

7.5. Mintavétel

A kutatás célcsoportja a Hargita megyei általános iskolák alsó és felső tagozatán tanító magyar pedagógusok. A középiskolai és felsőfokú oktatás más gyerekreteget céloz meg, az ott tanító pedagógusok szakmai szerepe és presztízse is nagyban különbözik az általános iskolában tanítókétól, ezért ezek a csoportok most nem kerültek be a vizsgálatba. Kutatásom tárgyául azért választottam az általános iskolai pedagógusokat, mert úgy vélem, jobban érintik életminőségüket azok a jellegzetes problémák, amelyeket vizsgálunk, például a fent említett alacsony presztízsz vagy az alacsonyabb szakmai autonómia. Bár az oktatási rendszer nagyon egységes és centralizált, mégis alrendszerként fogható fel ezen

belül a magyar pedagógusok csoportja, így terjedelmi okok miatt most nem foglalkozunk a Hargita megyei román pedagógusok életminőségének vizsgálatával.

Az országos oktatási rendszer legmagasabb szintű intézménye Hargita megyében Hargita megye Tanfelügyelősége, melynek Csíkszereda, a megyeközpont ad otthont. A 2015-ös adatbázisban, amelyet a Hargita Megyei Tanfelügyelőség bocsátott rendelkezésemre, 4051 pedagógus szerepelt (elemi iskolai, gimnáziumi pedagógusok, középiskolai tanárok és segítő foglalkozásúak²⁷). Kivéve ebből a középiskolai tanárokat, a Cimbora Ház²⁸ oktatóit és a megyei Sportklub alkalmazottjait, illetve a román pedagógusokat, maradt 2182 magyar²⁹ pedagógus. Ez az adatbázis képezte kutatásom kiindulópontját.

7.5.1. Kvantitatív mintavétel

Célom volt a reprezentatív mintavétel, így véletlen kezdőpontú szisztematikusan rétegzett mintavételt használtam³⁰, ahol a mintavételi intervallum 5,5575, a véletlen kezdőpont 4. Négy rétegeképző változót vontam be a mintavételbe, melyek az adatbázis alapján elérhetőek voltak. Ezek a nem, életkor, régió és az iskolatípus. Az így kiválasztott személyek száma 355 lett, amelyből 328 válaszolt a kérdésekre (92%-os válaszadási arány).

²⁷ A Nevelési Tanácsadó és Erőforrás Központ alkalmazottai (általános iskolában dolgozó logopédusok, fejlesztő pedagógusok és tanácsadók).

²⁸ Gimnáziumi szintű, iskolán kívüli oktatást biztosító intézmény, melynek fenntartója Hargita Megye Tanfelügyelősége

²⁹ A nemzetiségi besorolást a nevek alapján végeztem, mivel nem állt rendelkezésemre más adat.

³⁰ A mintavételben Koltai Júlia, a MTA Társadalomtudományi Kutatóközpontjának (Szociológia Intézet) munkatársa nyújtott módszertani segítséget.

7.5.1.1. A minta jellemzői

Nemi megoszlás

A Hargita megyei pedagógusok nemi megoszlása a következőképpen alakul: 78,6% nő és 21,4% férfi. Ez az arány jellemző a „rózsaszín galléros” foglalkozásokra (vö. 7.3.2. fejezet), és jellemzően eltér az átlagpopulációban megfigyelhető arányoktól. Hargita megyében ugyanis az átlagpopuláció 51%-a nő és 49%-a férfi (www.harghita.insse.ro), ami sokkal kiegyensúlyozottabb arány, mint amit a pedagóguspopulációban látunk. A szakma elnőiesedése általános jelenség, és annál erősebb ez a tendencia, minél alacsonyabb oktatási szinten tanító pedagógusokról van szó. Vagyis a felső tagozaton tanító tanárok körében legnagyobb a férfiak aránya (29,5%), ennél jóval kisebb a tanítók csoportjában (9,3%) és 0% a segítő foglalkozásúak körében (7.táblázat). Hargita megyében csak néhány segítő foglalkozású férfi dolgozik a tanügyi rendszerben, és ők nem kerültek bele a véletlen mintába. Lehetséges, hogy a segítő foglalkozások esetében a célpopuláció életkorán kívül az is közrejátszik a még jelentősebb feminizálódásban, hogy a tanítóknál is alacsonyabb társadalmi megbecsültséggel rendelkeznek.

Megfigyelhető a vertikális szegregáció jelensége is az adatok tükrében. Noha a tanárok között csak 21,4% a férfiak aránya, a vezetőknek csaknem fele (45,5%) férfi, azaz a populációbeli arányukhoz képest csaknem háromszoros arányban képviselik magukat a vezetők között. A nők aránya pedagógusmintában 78,6%, ehhez képest a vezetők 54,5%-a nő. Ezek a nők jellemzően 51-60 év közöttiek, 30 év körüli tapasztalattal, egyetemi végzettséggel és I. fokozattal. Tehát tapasztalatban és végzettségben is elérték a tanügyben lehetséges maximumot. Természetesen az, hogy egy nőt mi tesz képessé arra, hogy vezetői pozícióba kerüljön, jóval komplexebb annál, minthogy leírható legyen ilyen szakmai és demográfiai jellemzőkkel. Fontos szerepet játszhatnak ebben személyiségbeli tényezők, társadalmi, kapcsolati tőke, értékrend, célok, mind olyan szempontok, amelyek meghaladják vizsgálódásom határait.

7. táblázat. A minta nemi megoszlása alminták szerint. Forrás: saját kutatás adatai (2016, N=328).

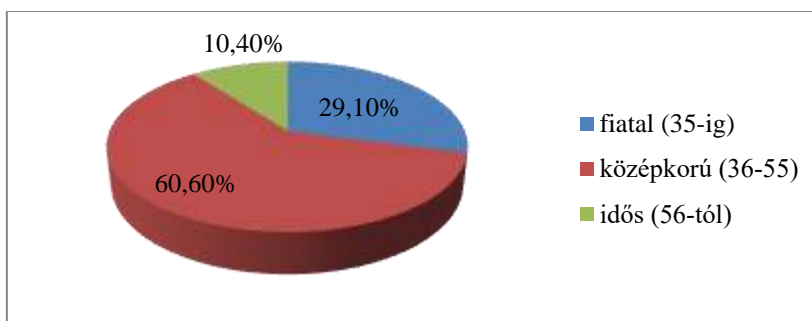
	Férfi	Nő
Alsó tagozatos pedagógus (tanító) A minta 36,1%-a	9,3%	90,7%
Felső tagozatos pedagógus (tanár) A minta 61,1%-a	29,5%	70,5%
Segítő szakember (iskolai tanácsadó, logopédus, fejlesztő pedagógus) A minta 2,8%-a	0%	100%

8.táblázat. A minta nemi megoszlása. Forrás: saját kutatás adatai (2016, N=328)

	Férfi	Nő
Összes	21,4%	78,6%
Vezető beosztásban	45,5%	54,5%

Életkor

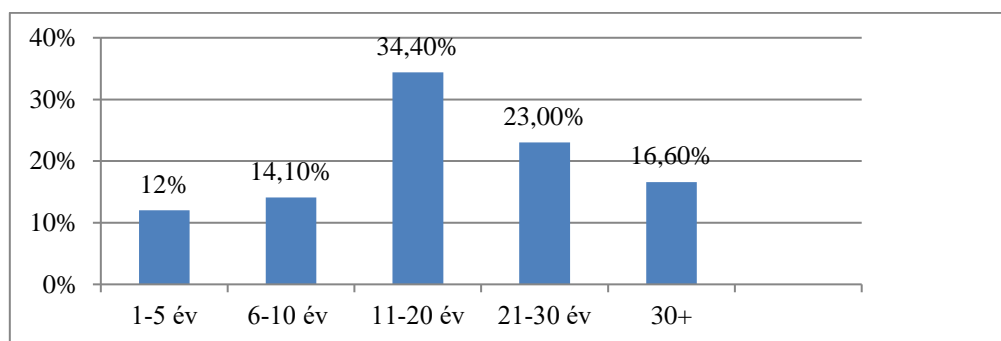
A mintába 22-69 év közötti pedagógusok kerültek. Túlnyomó többségük 30 és 50 közötti, ha tíz évenkénti bontásban nézzük. Három nagyobb életkori csoportot képezve (fiatal (35-ig), középkorú (36-55), idős (56 és afölött)), azt látjuk, hogy a pedagógusok 60,6%-a középkorú. Fiatal felnőttek vannak túlsúlyban, az átlagéletkor 41 év és a középérték is ebben a tartományban van, a szórás 9,796. (19.ábra)



19.ábra. A minta életkor szerinti megoszlása. Forrás: saját kutatás adatai (2016, N=328).

Pályán eltöltött idő

A pályán eltöltött időt tekintve azt mondhatjuk, hogy átlagban 18,3 éve vannak a pályán a megkérdezett pedagógusok, a nagy többség (57,4%) 11 és 30 év közötti „régiséggel”³¹ rendelkezik. Aránylag kevés a pályakezdő (12%) és a nyugdíj előtt álló (16,6%) pedagógus. (20.ábra)



20.ábra. A minta megoszlása a pályán eltöltött idő szerint. Forrás: saját kutatás adatai (2016, N=328).

Végzettség

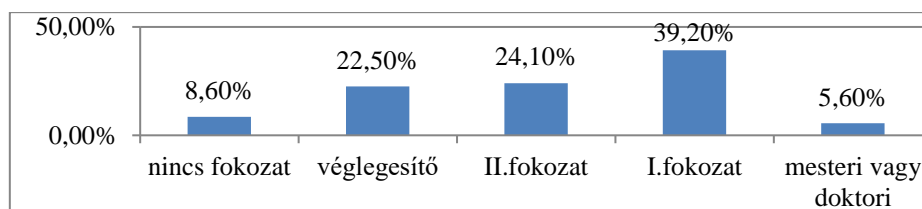
A Hargita megyei pedagógusok döntő többsége (79,3%) egyetemi végzettséggel rendelkezik, és 11,4% főiskolai végzettséggel³². Minimális azoknak az aránya, akik

³¹ Romániai magyar pedagógusok nyelvhasználatában ez a kifejezés jelöli a pályán eltöltött időt. Ez a kifejezés használatos még hivatalos, szakmai körökben is.

valamilyen ok miatt (valószínűleg már nem tartották érdemesnek amiatt, hogy közel vannak a nyugdíjbavonuláshoz) nem végezték el a felsőfokú képzést, ezek mind tanítók. A középiskolai végzettséggel rendelkezők és szakképzetlenek együttes aránya is csak 9,3%.

Képzettségi szint

Megfelel nagyjából a minta életkori jellemzőinek: mivel egy pedagógus 30 éves kora körül éri el a I. fokozatot³³, érthető, hogy ez a végzettségi szint van túlsúlyban. (21.ábra)



21.ábra. A minta megoszlása képzettségi szint szerint. Forrás: saját kutatás adatai (2016, N=328).

Szak

A pedagógusok 36%-a tanító, 2,7%-a segítő szakember (iskolai tanácsadó, fejlesztő pedagógus, logopédus). A fennmaradó 61,3% felső tagozatos szaktanár, akiknek legnagyobb része (19,8%) nyelvtanár, majd ezután következnek a matematikát és informatikát, természettudományokat illetve művészetet és sportot tanító tanárok. Mivel a tananyagban nagyon alacsony a társadalomtudományok és a vallásoktatás óraszám, ezek a szaktanárok 3 és 5,5%-ban vannak jelen.

³² Romániában az 1999/2000-es tanévig csak középfokú tanítóképzés volt, amely a Pedagógiai Líceumokban zajlott, ekkor vezették be a felsőfokú főiskolai, majd a 2005/2006-os tanévtől az egyetemi szintű képzést. A főiskolai szintről egyetemre való átképzést egy egy éves kiegészítő képzés (2007 és 2010 között működött) szolgált, aminek elvégzése nyomán egyetemi szintű diplomát kaptak a pedagógusok.

³³ Romániában a tanügyi karrierpálya lépcsőfokai: véglegesítő (elméleti és gyakorlati vizsga), II.fokozat (elméleti és gyakorlati vizsga), I.fokozat (elméleti és gyakorlati vizsga, tudományos-módszertani dolgozat), mesteri, doktori.

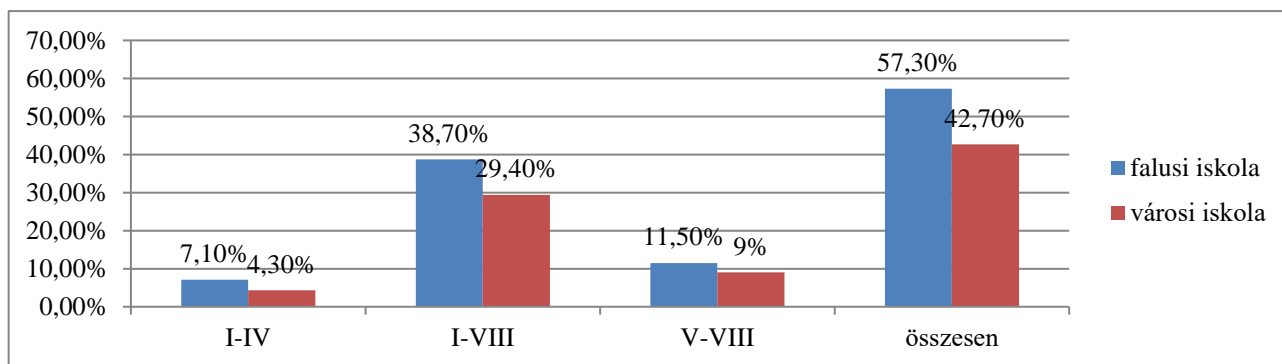
Iskolatípusok

Általános – speciális

A mintába tartozó pedagógusok jellemzően általános iskolákban dolgoznak (19.ábra), kivétel ez alól az a néhány pedagógus, aki az oklándi speciális iskolában vagy a Tompa László iskolához kapcsolódó Bice-Bóca Alapítvány speciális osztályaiban tanít.

Falusi – városi

Hargita megyében a két alapvető iskolatípus – falusi és városi – a következőképpen oszlik meg: 60% falusi és 40% városi iskola (www.harghita.insse.ro). Ilyen szempontból is reprezentatív a vizsgálati minta, ahol nagyjából ezeket az arányokat láthatjuk: a megkérdezett pedagógusok 57,3%-a mondta, hogy falusi iskolában tanít, és 42,7%-a, hogy városiban. A kérdőív részletesebben is rákérdez erre, amiből kiderül, hogy a falusi iskolák nagyobb része I-VIII osztályos iskolákat jelent, kevés a külön V-VIII osztályokat vagy külön I-IV osztályokat működtető iskola. Ez utóbbiak kizárólag nagyon kis településeken működnek, javarészt összevont osztályokkal. (22.ábra)



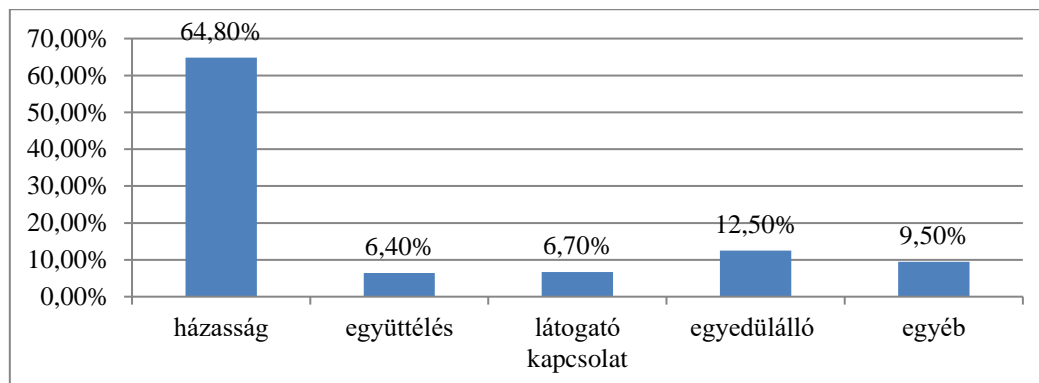
22.ábra. A minta iskolatípusok szerinti megoszlása. Forrás: saját kutatás adatai (2016=328).

A megkérdezett pedagógusok 62,3%-a felső tagozaton, 38,7%-a alsó tagozaton tanít.

Családi állapot

Családi állapot szempontjából az adatok azt mutatják, hogy nagy részük házasságban él (64,8%), és összesen 13,1% él ezen kívül stabil kapcsolatban (együttélés és látogató kapcsolat). A megkérdezettek 69,1%-nak van gyereke: egy (30,1%) vagy két (56,6%)

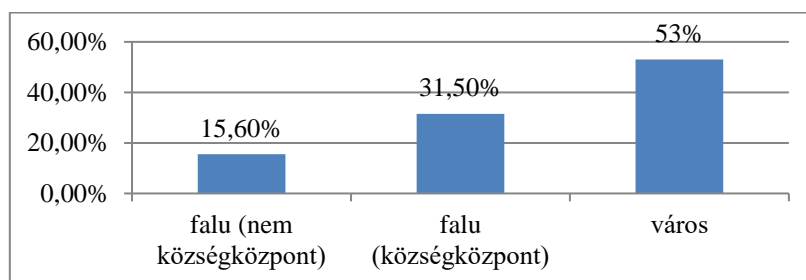
gyerek a jellemző, csak 13,3%-nak van 3 vagy annál több gyereke. 31%-nak kisiskolás korú gyereke van, és 10 és 20% közötti arányban vannak kisgyerekeik, serdülőik, fiatal és felnőtt gyerekeik. (23.ábra)



23.ábra. A minta megoszlása családi állapot szerint. Forrás: saját kutatás adatai (2016=328).

Lakhely

Lakhely szempontjából fordított a helyzet, mint a munkahelynél: míg a pedagógusok 57,3%-a falun dolgozik és csak 47,2% városban, a lakhelye 53%-nak van városban és 47,1%-nak falun. Tehát a falun tanítóknak kb.10%-a ingázik városról falura. (24.ábra)



24.ábra. A minta lakhely szerinti megoszlása. Forrás: saját kutatás adatai (2016=328).

A Hargita megyei pedagógusok körülbelül fele-fele arányban tömbházban és családi házában laknak.

7.4.2. Kvalitatív mintavétel

A kvalitatív mintavétel célja egyrészt a kvantitatív elemzés által feltárt problémák mélyebb megértése, másrészt a tipikus esetek kiválasztása a szakmai életminőség szempontjából. A survey-adatokból kapunk ugyan egy általános képet a pedagóguspopuláció szakmai életminőségéről, azonban ez a módszer nem ad lehetőséget mélyebb kérdések megválaszolására. Nem tudjuk meg belőle például, hogy hogyan küzdenek meg a rendszer által indukált nehézségekkel, a speciális nevelési igényű és hátrányos helyzetű gyerekek által okozott kihívásokkal. Nem tudjuk, hogy milyen pedagógusi szerepet vallanak magukénak, és hogy a pedagógusi szerep megélése szempontjából különböző típusú pedagógusok hogyan látják szakmájukat a modern társadalomban. Ezért a kutatás második felében félig strukturált interjúk felvételére került sor 16 pedagógussal. A megkérdezettek között volt 6 tanító (33 éves városi, 52 éves városi, 40 körüli városi, 45 körüli városi, 44 éves falusi, 43 éves falusi), 6 tanár (30 körüli falusi, 35 körüli falusi, 34 éves falusi, 50 körüli falusi, 48 éves városi, 30 körüli fejlesztő pedagógus), 2 pályaelhagyó (41 éves férfi, városon tanított, 35 éves nő, falun tanított) és 2 nyugdíjas (71 éves nő, 73 éves férfi). (6. Melléklet)

7.6. A kutatás módszertana

Az adatgyűjtésre zömében 2016-ban került sor, illetve néhány interjú felvételére 2017-ben. A kutatás egésze, az adatgyűjtéstől az eredmények értelmezéséig, 2016-2018 között készült el.

A kutatás alapmódszere kvantitatív jellegű, mivel a székelyföldi és ezen belül Hargita megyei pedagóguspopulációról szinte teljesen hiányoztak hozzáférhető adatok, így szükséges volt egy kvantitatív, leíró jellegű alapozás. Természetesen a survey-adatokból ennél többre is fény derült, például az életminőség különböző területeinek korrelációjára, és utalásokat kaptunk ok-okozati összefüggésekre is. A szakmai életminőség mélyebb

vizsgálatához azonban kvalitatív módszerekre is szükség volt, ezért alkalmaztam a félig strukturált interjú módszerét.

7.6.1. Kvantitatív módszerek

A kutatás **kvantitatív** része egy önkitöltős kérdőíves felmérés (1.Melléklet).

A vizsgálat középpontjában a szakmai életminőség áll. Figyelembe véve, hogy az életminőség soktényezős konstruktum, elengedhetetlen volt az önértékelt testi és lelki egészség, az önértékelt anyagi helyzet, a társas támogatottság és a vallásosság vizsgálata is. Az életminőség szubjektív megközelítése indokolja azt, hogy a hangsúly az élet különböző területeivel való önértékelt elégedettségen van a kérdőívben.

A szakmai életminőség legfőbb indikátora a kutatásban Renshaw TSWQ (Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire) (Renshaw, 2015; Renshaw és Cook, 2015) skálája, amely speciálisan pedagógusok számára készült. Két alskálája van: a tanári hatékonyság és az iskolához való kötődés skálája. A 8 itemből álló skálát saját magam fordítottam magyar nyelvre. Ez a skála még nincs standardizálva és aránylag kevés nemzetközi kutatás használta. Egy török vizsgálatból (Arslan, 2018), melybe nagyrészt alsó és felső tagozatos tanárok kerültek, az derült ki, hogy a TSWQ skálán magas pontszámot elérők sokkal jobban funkcionálnak pedagógusként, mint akik alacsonyabb pontszámot értek el.

Részletesen vizsgáltam a munkahely tárgyi és pszichoszociális körülményeit, illetve azt is, mennyire érzik a társadalom megbecsülését és hogy mennyire egyezik tanításról való felfogásuk az oktatási rendszer által megszabott célokkal. Egy kérdés a szakmával kapcsolatos legnagyobb nehézségekre és egy az erőforrásokra kérdez rá.

Végül belekerült a kérdőívbe egy olyan kérdés is, amelynek szimbolikus és projektív jellege van, mivel azt szerettem volna, ha pedagógusi szerepük megéléséről a kognitív oldalt meghaladóan is információt kapok: arra kérdeztem rá, hogy milyen szimbólummal vagy metaforával tudná kifejezni önmagát mint pedagógust.

A pedagógusok testi és lelki egészségének önértékelt szintjét a 2000-es évi Országos Lakossági Egészségfelmérésben is alkalmazott kérdések átvételével vizsgáltam. A testi egészség két mutatója: önértékelt egészség és a különböző betegségek jelenléte. (OLEF, Kutatási jelentés 2002)

Szintén az OLEF kérdéssora alapján készült az a rész, amely a társas támogatottságot vizsgálja. A társas támogatottság összetevői közül a kapcsolatháló különböző rétegei (pár, család, barátok, ismerősök) által adható támogatások elérhetőségét vizsgáltam: mennyi örömet szereznek neki, mennyire szeretik őt, mennyire gondoskodnának róla szükség esetén és mennyire támogatják, bátorítják őt. A válaszlehetőségek úgy vannak felépítve, hogy kiderül, mennyire felel meg a válaszadó elvárásainak az adott támogatás, tudjuk ugyanis, hogy nagy egyéni eltérések lehetnek az elvárt érzelmi, motivációs vagy anyagi támogatásokat illetően. (OLEF, Kutatási jelentés 2002)

A vallásosságra vonatkozó kérdések komponensei: vallási hovatartozás, bevallott, illetve megélt hit, templombajárási szokások, egyházi kisközösséghez való tartozás.

A globális életminőség vizsgálata az öt ítemes WBI-5 skálát (Well-Being Index-5) (Susánszky és mtsai, 2006) tartalmazza, és az ESS (European Social Survey, 2014) ide vonatkozó kérdését, mely az étellel való általános elégedettségre kérdez rá.

A WBI-5 az életminőség szubjektív megközelítését támogatja. A kérdőív közepesen erős negatív kapcsolatban áll mind a Rövidített Beck Depresszió Kérdőív értékével, mind a szorongást mérő HAS 7 tételének összpontszámával és a reménytelenséggel. A kérdőív összpontszáma hasonlóan erős pozitív kapcsolatban állt mind a válaszadó önmagához, mind másokhoz viszonyított szubjektív egészségi állapotával, továbbá az élet értelme konstruktummal. Tehát a kérdőív magyar változata megbízható és érvényes mérőeszköznek számít a szubjektív életminőség vizsgálatokor (Susánszky és mtsai, 2006, 247.).

Az ESS a szubjektív életminőséget egy 11 fokú Cantril skálával méri és arra kérdez rá, hogy „Mennyire elégedett Ön az életével összességében egy 0-tól 10-ig tartó skálán?”. Ez nagyon elterjedt módszer az életminőség-kutatásokban, egyszerűsége és az összehasonlíthatóság lehetősége miatt.

7.5.2. Kvalitatív módszerek

A kutatás második részében félig strukturált interjúk felvételére került sor egy interjúvázlat alapján (2.Melléklet), melyeknek célja a szakmai életminőség mélyebb vizsgálata. Arra kerestem a választ ezzel a módszerrel, hogy a Hargita megyei tanárok és tanítók milyen pedagógusi szerepet vállalnak magukénak, és hogy a pedagógusi szerep megélése szempontjából különböző típusú pedagógusok hogyan látják szakmájukat a modern társadalomban. Kíváncsi voltam arra is, milyen nehézségeket érzékelnek szakmájukban és hogyan küzdenek meg ezekkel. A pályaválasztás és pályán maradás motivációira is rákérdeztem. Összegezve a következő kérdésekre szerettem volna választ kapni:

- Miért választotta a pedagógusi szakmát?
- Hogyan éli ezt meg, állásként, karrierként vagy hivatásként?
- Hogyan alakult motivációja a pályája során? Mikor, mitől veszítette el, illetve minek a segítségével tudta megtartani motivációját és lelkesedését? Mik a fő erőforrásai?
- Megkülönböztethetők-e szakaszok, lépések a szakmájához való viszonyában a pálya során?
- Mit gondol a pedagógusi szakmáról?

Az interjúk felvételének helyszíne változó volt, attól függően, hogy melyik interjúalannal hol sikerült megfelelő helyet találni a beszélgetésre. Általános elvként szem előtt tartottam azt, hogy a helyszín minél semlegesebb legyen, és feltétlenül nyugodt, zavartalan helyzetben folyjon a beszélgetés. Egyetlen esetben történt meg, hogy a tanári szobában zajló interjúba belakapcsolódtak a beérkező kollegák. Ebben az esetben nem volt lehetőség ennél optimálisabb helyszínt biztosítani, a kollegák pedig akkora érdeklődéssel vették körbe a beszélgetést, hogy a plusz információk lehetősége miatt nem tartottam indokoltnak a folyamat leállítását. Ez egy nagyon kicsi, néhány pedagógusból álló iskolában történt, ahol szemmel láthatóan összeforrott közösség van és gond nélkül felvállalják egymás előtt ezzel a témával kapcsolatos gondolataikat, sőt, érzéseiket is. Az interjú megkezdése előtt minden esetben tájékoztattam az alanyt a kutatás céljairól és engedélyét kértem a hanganyag rögzítéséhez.

7.7. Adatfeldolgozási módszerek

A kérdőíves vizsgálat adatainak feldolgozása statisztikai módszerekkel, az SPSS program 22-es verziójának használatával történt, az interjúk anyagát pedig tartalomelemzéssel dolgoztam fel.

A **statisztikai adatelemzés** során a leíró statisztikai módszereken kívül (átlagok, gyakoriságok, szórások számítása) korreláció-elemzést, keresztábla-elemzést, klaszteranalízist és regresszióanalízist végeztem.

A félig strukturált interjúk anyagát **tartalomelemzésnek** vettem alá. A tartalomelemzés szempontjai azt célozták, hogy minél mélyebben megértsem az egyes pedagógus-típusok jellemzőit. A következő szempontok szerint dolgoztam fel az interjúkat:

- az iskolához és az oktatási rendszerhez való viszony
- gyerekekkel, kollegákkal és szülőkkel való kapcsolat
- tipikus nehézségek, erőforrások és megküzdési módok
- a szakmai pályafutás jellemzői, állomásai
- a pedagógusi szerep megélése (énközeliség, elkötelezettség)

A pedagógusi szerep megélését nem csak a narratívákban megjelenő explicit tartalom szerint elemeztem, hanem a hozzá kapcsolódó pozitív érzelmeket és személyességet jelző szavak mennyisége alapján, amelyekről feltételezem, hogy a szerep énközeliség és az elkötelezettség fokmérői.

7.8. Eredmények

7.8.1. A szakmai életminőség jellemzői Hargita megyei pedagógusoknál

A szakmai életminőség indikátorai kutatásomban a TSWQ skála és a munkahely tárgyi és pszichoszociális körülményeivel való elégedettség. A második indikátor részletesebben megvizsgálja a TSWQ skála „iskolához való kötődés” alszáláját, rákérdezve a gyerekekkel, kollégákkal, felettesekkel és szülőkkel való kapcsolatra, ezenkívül kiegészíti azt az oktatási rendszerhez való viszonyulás és a társadalmi megbecsültség percepciójának vizsgálatával. Az oktatási rendszer átláthatósága, kiszámíthatósága és biztonsága³⁴ ugyanis az iskola szűrőjén keresztül leképeződik a pedagógusok tudatában és tapasztalataiban, és szükséges megvizsgálni ennek hatását is a teljesebb kép kialakítása érdekében. Az iskola tárgyi feltételei, a kapcsolatok, a vezetés és az iskolai légkör a szakmai életminőség belső háttértényezőiként vannak jelen, az oktatási rendszer jellemzői pedig tágabb értelemben, de szétválaszthatatlanul a pedagógusok mindennapjaitól (25.ábra).



25.ábra. Pedagógusok szakmai életminőségének keretei. Forrás: saját szerkesztés.

³⁴ Ezek a tényezők egy szervezet működésének meghatározói (Crozier, 1981)

7.8.1.1. A TSWQ skála alapján értelmezett szakmai életminőség

A speciálisan pedagógusok életminőségének vizsgálatára alkotott skála, a TSWQ, amelyet saját magam fordítottam magyarra, nyolc kérdést tartalmaz. Ezek a kérdések két négy itemes alszkálát alkotnak. Egyik az **iskolához való kötődés („school connectedness”)** négy kérdéssel, másik a **tanári hatékonyság („teaching efficacy”)**, amely ugyancsak négy kérdést tartalmaz.

Iskolához való kötődés

Úgy tűnik, a pedagógusok nagy része (90,8%) gyakran vagy szinte mindig saját iskolájához tartozónak érzi magát. Arra a kérdésre, hogy önmaga lehet-e az iskolában, szintén inkább a pozitív pólus irányába mozdulnak el a válaszok: 39,4% gyakran éli meg ezt és 45% szinte mindig. Az iskolához való kapcsolódás alszkálájához tartozik az a kérdés is, hogy mennyire érzi azt, hogy törődnek vele az iskolában. Itt jelennek először – bár minimális százalékban – az olyan válaszok, hogy egyáltalán nem érzi, hogy törődnének vele (1,2%), vagy csak néha érzi ezt (21%). Bár elég nagy ez a 21%, mégis a döntő többség (77,7%) ezt az aspektust is megfelelőnek találja. Arra a kérdésre, hogy tisztelettel bánnak-e vele az iskolában, nagyobb elégedettséggel válaszoltak a pedagógusok: összesen 91,7%-uk gyakran vagy szinte mindig tapasztalja ezt az iskolában.

Tanári hatékonyság

Az eredmények alapján elmondható, hogy a pedagógusok 51,4%-a gyakran érzi magát sikeresnek és 26%-uk szinte mindig, tehát körülbelül 80% hatékony pedagógusnak tartja magát. A tanári hatékonyság fontos komponense az, hogy úgy érzi-e az oktató, hogy sikerül új ismeretek megtanításával segítenie a gyerekeket. Ezen a területen eléggé pozitív eredmények születtek, a pedagógusok 59,8%-a úgy érzi, gyakran tudja ezt megtenni munkájában, 34,4% pedig szinte mindig. Ígéretes az is, hogy a megkérdezettek 47,2%-a gyakran úgy érzi, pedagógusként fejlődött, 42% pedig szinte mindig így érzi. Arra a kérdésre, hogy mennyire érzi úgy, hogy hatékonyan tudja segíteni a gyerekeket, a

következő eredmények születtek a válaszok alapján: nagy részük (87,1%) hatékony segítőnek tartja magát, és 12,9% néha érzi ezt.

Ha a TSWQ eredményeit alszkálákként összegezzük, azt láthatjuk, hogy szinte teljesen azonos a két alszkála eredménye: a pedagógusok 98,5%-a érzi saját iskolájához tartozónak magát, és ugyanennyien érzik hatékony tanárnak magukat. Az apró különbség csak abban van, hogy míg az iskolához való kapcsolódás esetén nem jellemző a „szinte soha” vagy a „néha” válaszok jelenléte, addig a tanári hatékonyság alszkálánál ez megjelenik összességében 0,3%-ban.

A TSWQ skálánál az *elérhető pontszámok 17 és 32 között vannak*, vagyis az érne el 17 pontot, aki minden kérdésnél „szinte soha” választ adna, és 32 pontot az, aki minden kérdésre azt válaszolná, hogy „szinte mindig”. *A Hargita megyei pedagógusok reprezentatív mintájában az elért átlagpontszám 26,26*. Mivel ez a skála még nem volt standardizálva sem magyar, sem román pedagóguspopuláción, nincs lehetőségünk összehasonlításokra és mélyebb következtetésekre. Azt viszont megállapíthatjuk, hogy ha 32 a maximális pontszám, akkor az elért 26,26-os átlageredmény jó közepesnek számít. A skála pontszámai alapján ugyanis a következő szinteket állapítottam meg: **17-20: gyenge szakmai életminőség, 21-28: közepes szakmai életminőség, 29-32: jó szakmai életminőség**. Ez a modell csak a Gauss-féle eloszlás szempontjait figyelembe véve, a szintek önkényes hozzárendelése alapján született, nagy populáción való standardizálásra szükség lenne.

7.8.1.2. A munkahely tárgyi és pszichoszociális körülményei

A munkahely különböző tényezőivel való elégedettséget vizsgáló kérdések alapvetően öt csoportba oszthatóak: a **tárgyi, anyagi tényezők** (1., 10.), **az iskola vezetésével** (2.), **az iskola légkörével** (3.), **az iskolán belüli kapcsolatokkal** (4., 5., 6.) és **az oktatási rendszer tulajdonságaival kapcsolatos** kérdések (7., 8., 9.). Egy ötfokú Likert-skálán kellett válaszolniuk a megkérdezetteknek, ahol az 1 a nagyon elégedetlent jelölte, az 5 pedig a nagyon elégedettet.

1. Mennyire elégedett az iskola tárgyi felszereltségével?
2. Mennyire elégedett az iskola vezetésével?
3. Mennyire elégedett az iskola légkörével?
4. Mennyire elégedett kollégáival való kapcsolatával?
5. Mennyire elégedett gyerekekkel való kapcsolatával?
6. Mennyire elégedett szülőkkel való kapcsolatával?
7. Mennyire elégedett az oktatási rendszer átláthatóságával?
8. Mennyire elégedett a rendszer változásainak kiszámíthatóságával?
9. Mennyire elégedett a biztonsággal, amit a rendszer ad?
10. Mennyire elégedett a munkájáért járó anyagi ellenszolgáltatásokkal?

Az **iskola vezetésével** a pedagógusok fele elégedett: 55,2% elégedettnek mondta magát és 28,8% nagyon elégedettnek.

Ami az **iskola légkörével** való elégedettséget illeti, itt is alapjában véve pozitívan nyilatkoztak: 58,7% elégedett és 25,5% nagyon elégedettek.

Gyerekekkel való kapcsolatukat a nagy többség (96%) nagyon jónak ítéli meg, minimális százalékban elégedetlenek és 3,4%-uk határozatlan. 47,3% elégedett és 48,8% nagyon elégedett a gyerekekkel való kapcsolatával.

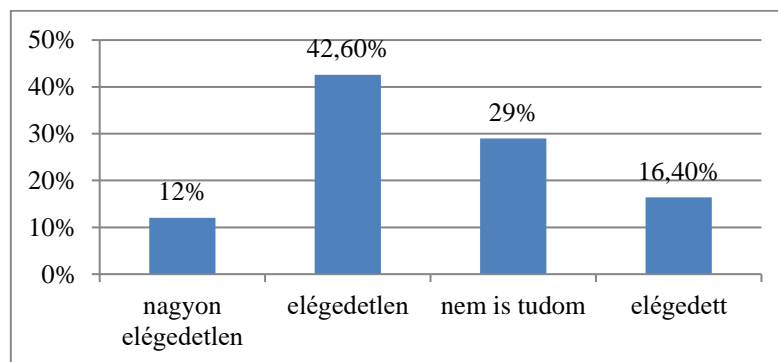
A kollégákkal való kapcsolatukkal 54,3%-ban elégedettek és 41%-ban nagyon elégedettek, vagyis a pedagógusok 95,3%-a jónak tartja kollégáival való kapcsolatát.

A **szülő-pedagógus kapcsolat** is egészen jónak mutatkozik, legalábbis így érzékelik a pedagógusok. 58,6%-uk elégedett vele és 26,2% nagyon elégedett.

Arra a kérdésre, hogy mennyire elégedett az iskola **tárgyi felszereltségével**, a pedagógusok 60,8%-a azt válaszolta, hogy elégedett, 9,6% pedig hogy nagyon elégedett.

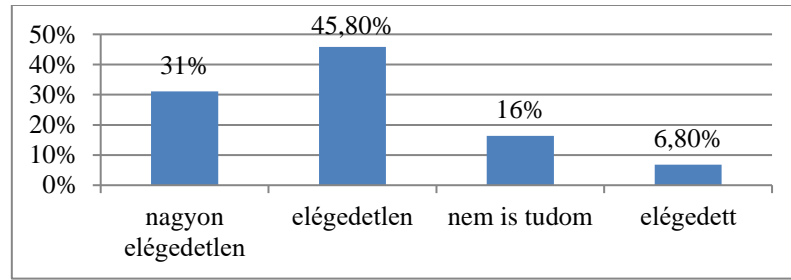
Anyagi ellenszolgáltatásokkal –vagyis bérezéssel- való elégedettségük szempontjából nagyjából azonos arányban oszlik meg az elégedetlenek (34,2%) és az elégedettek (37,5%) aránya, és itt is sokan válaszoltak „nem is tudom”-mal (28%).

Az **oktatási rendszer átláthatóságával kapcsolatos elégedettségüket** illetően a válaszok inkább az elégedetlenség irányába kezdtek eltolódni. Összesen 54,6% vallotta magát elégedetlennek, amiből 12% nagyon elégedetlen, és 29% nem is tudja a választ. Ez a 29%-os arány feltűnő az eddigiekhez képest. Mivel az eddigi kérdésekre sokkal határozottabban válaszoltak, vagy az elégedettség, vagy az elégedetlenség irányába, okkal feltételezhetjük, hogy az a 29%, aki a kérdőívben nem nyilvánított határozott véleményt, nem igazán elégedett, de nem jelenti ki ezt határozottan. Azért ez a feltételezés, mert arra nincs okunk gondolni, hogy a határozatlanok csoportjában olyanok is lennének, akik meg vannak elégedve, de nem mondják ki. (26.ábra)



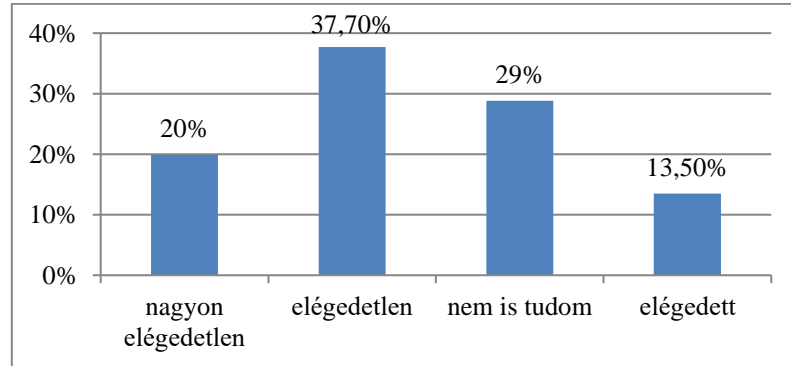
26.ábra. Az oktatási rendszer átláthatóságával való elégedettség. Forrás: saját kutatás adatai (2016, N=328).

Hasonlóak, sőt, még inkább az elégedetlenség irányába mutatnak azok az eredmények, melyek arra vonatkoznak, hogy **mennyire elégedettek az oktatási rendszer változásainak átláthatóságával**. Itt még nagyobb (31%) a nagyon elégedetlenek aránya, és 45,8% az elégedetleneké. Itt is nagyobb (16%) a határozatlanok aránya, de nem annyira kiugró, mint az előző kérdésnél. Ez alapján arra is gondolhatunk, hogy az előző kérdésnél szereplő „átláthatóság” szót esetleg egyes pedagógusok nem tudták megfelelően értelmezni, elvontan kezelni, ezért „nem is tudom”-mal válaszolhattak rá. (27.ábra)



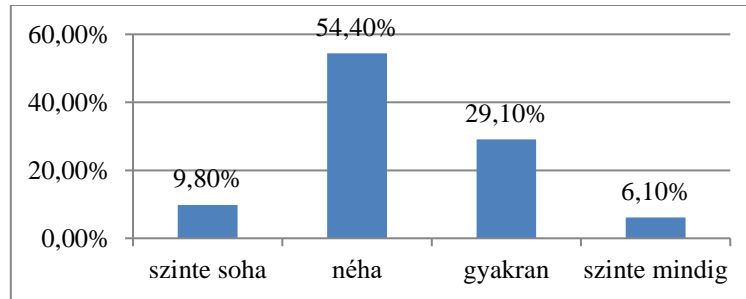
27. ábra. Az oktatási rendszer változásainak kiszámíthatósága a pedagógusok szerint. Forrás: saját kutatás adatai (2016, N=328).

Az **oktatási rendszer nyújtotta biztonsággal** kapcsolatban is inkább az elégedetlenség a jellemző, ezt láthatjuk a pedagógusok több mint felénél (20% nagyon elégedetlen, 37,7% elégedetlen). Itt is megjelenik a határozatlanok magas aránya (29%), és ismét csak a két előző hipotézisünk lehet ezzel kapcsolatban: vagy olyanok is kerültek bele ebbe a 29%-ba, akik igazából elégedetlenek, vagy nem volt teljesen tiszta számukra a „biztonság” fogalma. (28. ábra)



28. ábra. Az oktatási rendszer biztonsága a pedagógusok szerint. Forrás: saját kutatás adatai (2016, N=328).

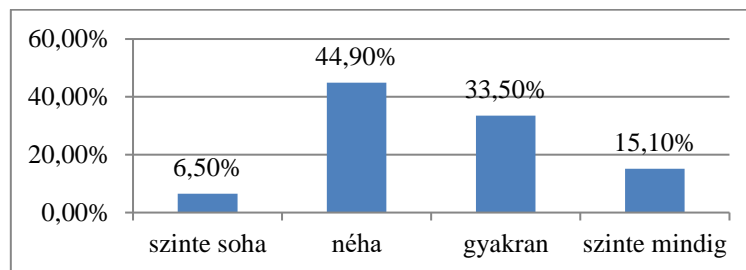
Az oktatási rendszerrel való elégedettséghez kapcsolódó kérdés, hogy **mennyire van a harmóniában a pedagógusok elképzelése a pedagógusi munkáról a rendszer által kitűzött célokkal?** Összesen 64,2%-uknak a meggyőződése a tanítás céljairól szinte soha vagy csak néha egyezik az oktatási rendszerével, és 35,2%-nak gyakran vagy szinte mindig. (29. ábra)



29.ábra. A pedagógusok elképzelésének egyezése az oktatási rendszerével a tanítás céljait illetően. Forrás: saját kutatási adatok (2016, N=328)

Ez a tényező leginkább azzal függ össze ($p > 0,01$), hogy mennyire érzik átláthatónak az oktatási rendszert ($r = 0,338$), hogy mennyire kiszámíthatóak a benne zajló változások ($r = 0,285$) és mennyire ad biztonságot a rendszer szerintük ($r = 0,284$).

A pedagógusok percepciója arról, hogy a **társadalom mennyire értékeli a munkájukat eléggé negatív**. Az derül ki, hogy sokkal kevésbé érzik megbecsülve magukat a társadalom által, mint a konkrét iskolai környezet által. Míg iskolai szintű megbecsültséget 91,7%-uk érez, addig a pedagógusok 51,4%-ban szinte soha vagy csak néha érzi úgy, hogy a társadalom értékeli a munkáját. (30.ábra)



30.ábra. A társadalmi megbecsültség percepciója. Forrás: saját kutatási adatok (2016, N=328)

Az interjúk elemzéséből kiderül, hogy nagyrészt a szülők részéről érkező megnövekedett elvárások és csökkent tisztelet, megbecsülés van amögött, hogy a pedagógusok fele nem érzik a társadalmi megbecsültséget. Vagyis a szülők közvetítik leginkább számukra a társadalom értékelését. Erre utal az is, hogy a társadalmi megbecsültség percepciója

leginkább azzal függ össze ($p>0,01$), hogy mennyire érzik biztonságosnak az oktatási rendszert ($r=0,290$) és hogy milyennek érzik szülőikkel való kapcsolatukat ($r=0,288$).

Egyöntetűen arról beszélnek a megkérdezett pedagógusok, hogy a 2000-es évek elejétől kezdődött el erőteljesebben egyfajta mentalitásváltás, ami a pedagógusokkal szembeni viszonyulást is meghatározta szülők és társadalom részéről. Úgy tűnik, a pedagógus megbecsültségének változásánál is megfigyelhető egy olyan görbe, mint a gazdasági vagy jóléti mutatók esetében: a rendszerváltást követő lelkesedés körülbelül tíz évig tartott, utána valószínűleg az emberek megszokták egyfajta viszonylagos szabadságot és anyagi biztonságot, és megnöttek az igényeik. Így a 2000-es évek elejétől a jobban fizető állásokat kezdték jobban értékelni az emberek, és ezzel csökkent a pedagógus presztízse. Ebből adódik, hogy egyre inkább az kezdett erre a pályára menni, aki máshova nem jutott be, tehát a jelöltek képessége és elhivatottsága csökkent. Ugyanebben az időben kezdték érzékelni a megkérdezettek a szülői és rendszerbeli elvárások ugrásszerű megnövekedését, ami miatt még csökkent a pedagógus autonómiája, emiatt pedig a presztízse.

Ennek a mentalitásváltásnak a következő elemeit említik: anyagiasodás (olyan értelemben, hogy az anyagi értékek fontosabbá váltak, mint a szellemi vagy erkölcsi értékek), a szülők pedagógussal szembeni lehetetlen elvárásainak megjelenése és ezzel egyidőben saját szülői funkciójának elhanyagolása, ami a motiváció és a tenniakarás drasztikus csökkenését eredményezi a gyerekeknél, jogaiknak hangoztatása és kötelességeik figyelembe nem vétele.

„a tiszteletet elvesztettük a szülők részéről, és a gyermekek hozzák otthonról, amit a szülőktől hallanak...s ezt olyan rossz megélni...nem tudom, mikor lesz vége...a kommunizmus sem vált be, ez a sajátos demokrácia sem...” „mindenki tudja jól a jogait, de a kötelességeit nem”

(50 körüli falusi tanár)

„valamikor a pedagógus egy státusz volt, ma már nem...mert megváltoztak a törvények, megváltoztak a jogok, a kötelezettségek, és teljesen másképpen fogják fel...”

(43 éves falusi tanítónő, 5 éve tanít, azelőtt varrónő volt)

„...a régebbi szülők...jobban értékelték a tanárt...akik most felnőttek és szülők lettek, akik ilyen 30 évesek vagy 35, azok már...a tiszteletet annyira nem adják meg...úgy érezzük, hogy sok mindent megengednek maguknak a szülők most, és én ezt annak tudom be, hogy mindenütt azt hirdetjük, hogy a szülőnek joga van erre is, arra is, és mindenre joga van...tehát semmit sem tehetsz...például a gyermeket is nincsen a kezében semmi, amivel fenyítsed (nem hogy fenyítsed, de amivel megfogjad), s ha valami baj van, akkor a szülőnek joga van...ha nem tanulta meg, akkor miért nem, s ha gyengébb, akkor miért gyengébb a gyermek, tehát mindenért úgy igazán felelőssé tesznek...az utóbbi 5-10 évben a szülők közönyösebbek az iskolával szemben...és tiszteletlenebbek, mint régebb...visszaemlékszem a nénikre, hogy ezelőtt 20 évvel hogy beszéltek velünk...nem hogy konfliktusaim vannak, ezt úgy általánosságban értem.”

(44 éves falusi tanítónő)

„Az a tekintélye nincs meg, ami volt. Ennek külső-belső okai is vannak, én azt gondolom, sokszor mi is hibásak vagyunk ezért. Amikor én odakerültem, akkor a tanár még tanár volt... Aztán ez a világ, a rendszer hozta azt, hogy nem ér a pedagógus semmit...hozta magával ez a világ, én azt gondolom...hogy rengeteg szülő külföldön van, a gyerekek nem megfelelő nevelése. Egyik okát ebben látom, a másikat abban, hogy ténleg, nem szabad úgy bemenni órára, hogy elteljen ez a nap is...ezt a gyermek érzi, otthon elmondja...”

„amit én szülő otthon nem tudok megcsinálni, azt ráfogom a pedagógusra, hogy ő rontotta el” „ezt hozták nyugatról...egyszer csak felkaptuk a fejünket, hogy mi az, hogy a szülőnek ilyen elvárásai vannak?...a szülő jön, követel...” „Aztán rossz a program, rossz a rendszer...és a szülő ezt nem látja be.”

(48 éves városi tanárnő)

„A pedagógus azért egy olyan személy volt, akire szülők, gyermekek és maga a falu vagy a közösség, ahol dolgozott az ember, mondhatnám azt, hogy a társadalom is felnézett, és a munkáját értékelték...főleg az erkölcsi értékelés volt a nagyobb...aztán a nyugdíjas évek közeledtével ez a megbecsülés alábbhagyott (2000-es évek elején), mert az emberek nagy többségének, s a diákoknak, szülőknek is fontosabb kezdett lenni az anyagi érték, mint a szellemi érték. ...a viszonyulás megváltozott az iskolához, tanárokhoz...hogy kicsi a

fizetés...ők nem akarnak egész életükben kínlódni ilyen kicsi fizetésért...Én úgy érzem, régebb sem volt a pedagógusnak nagy a fizetése, de csak másképp értékelte a társadalom. Mondjam azt, hogy a nagy liberalizmus is hatással volt erre? És sajnos a 2000-es évek után a pedagóguspályára sem azok az ifjak jelentkeztek, akik valójában pedagógusnak valók, ezt ki merem jelenteni...nagyon gyenge jeggyel végezte a középiskolát, és oda jutott be, és akkor hát pedagógus lett...az utóbbi 10-15 évben a végzettek szakmájukban kevésbé igényesek, mint ezelőtt 25-30 évvel. Régebben, a '70-es, '60-as években az lett pedagógus, aki szívvel-lélekkel ez akart lenni. Van most is, aki azért lesz pedagógus, mert szereti a pályát és szeret a gyerekekkel foglalkozni, ...de sajnos nem mindenki.”

(73 éves nyugdíjas tanár, falun is, városban is tanított)

A tanügy keretein belül dolgozó segítőknek (fejlesztő pedagógusok, logopédusok, iskolai tanácsadók) úgy tűnik, még alacsonyabb presztízszük van, mint az osztályban tanító pedagógusoknak. Az ő elismertségük iskolán belül sem egyértelmű, külön ki kell harcolniuk azt teljesítményükkel és igazolniuk kell szakmájuk létjogosultságát.

„...volt olyan, hogy fölöslegesnek éreztem úgy magam, s kívülállónak...a tanárok között én csak³⁵ egy fejlesztő vagyok...” „...nekem nem volt osztályom, s akkor mindig mentem a gyerekekért, s kopogtattam, hogy jöttem...s akkor a tanár hogy „jaj, el is felejtettem...kit is viszel?...” ...én azt éreztem, hogy most zavarom az órát, hogy én most akarom fejleszteni...”

(30 körüli városi fejlesztő pedagógus)

A munkahelyi viszonyokkal és feltételekkel való elégedettséget vizsgáló kérdéssorra adott válaszok alapján összefoglalva elmondhatjuk, hogy a *Hargita megyei pedagógusok legelégedettebbek a gyerekekkel való kapcsolatukkal*, de jónak ítélik meg kollegákkal, és szülőkkel való kapcsolatukat is. A vezetéssel való elégedettségük nem ennyire magas, de még mindig megfelelő. Az anyagi ellenszolgáltatásokkal kb. egyharmaduk elégedett, a többiek úgy gondolják, hogy lehetne jobb is. *Úgy tűnik, szakmai életminőségük külső meghatározói közül leginkább az oktatási rendszer különböző aspektusaival elégedetlenek a pedagógusok. Ilyen a rendszer átláthatósága, a változások kiszámíthatósága és a biztonság,*

³⁵ Kiemelés tőlem, az interjúalany nonverbális kommunikációja nyomán

amit a rendszer ad. Ezek közül is legelégedetlenebbek a rendszerben történő változások kiszámíthatóságával. Ha megfigyeljük, hogy mely tényezőkkel kapcsolatban jelentkezik a leginkább válaszadási bizonytalanság a pedagógusok körében, azt láthatjuk, hogy ez a biztonság és a rendszer átláthatósága, majd kisebb arányban ezt követi az anyagi ellenszolgáltatásokkal való elégedettség, a szülőkkel való kapcsolatuk és a vezetéssel való elégedettségük. Határozott elégedetlenséget fejeztek ki a rendszer változásainak kiszámíthatóságával kapcsolatban, és határozott elégedettséget a gyerekekkel és kollegákkal való kapcsolatuk vonatkozásában. (9. táblázat)

9.táblázat. A munkahely tárgyi és pszichoszociális körülményeivel való elégedettség, és ennek összefüggései a TSWQ eredményeivel. Forrás: saját kutatási adatok (2016, N=328)

Munkahely tárgyi és személyi feltételeivel való elégedettség	Átlagpontszámok		Összefüggés a TSWQ skála által mért szakmai életminőséggel	
	M	r	P	
Gyerekekkel való kapcsolat	4,4	0,420	0,000	
Kollegákkal való kapcsolat	4,3	0,336	0,000	
Iskola légköre	4	0,386	0,000	
Vezetés	4	0,333	0,000	
Szülőkkel való kapcsolat	4	0,348	0,000	
Tárgyi felszereltség	3,6	0,266	0,000	
Bérezés	2,9	0,114	0,043	
Az oktatási rendszer átláthatósága	2,5	0,233	0,000	
Az oktatási rendszer által nyújtott biztonság	2,3	0,185	0,001	
A változások kiszámíthatósága az oktatási rendszerben	2	0,111	0,049	
Mennyire egyezik elképzelése a tanítás céljairól az oktatási rendszer által meghirdetett célokkal	2,3	0,354	0,000	
Milyennek érzékeli a pedagógusok társadalmi megbecsültségét	2,5	0,458	0,000	

M=átlagpontszám, r=korrelációs együttható, p=szignifikanciaszint (félkövér betűtípus: p>0,01)

A TSWQ által mért szakmai életminőség összefüggései a munkahely tárgyi és személyi feltételeivel

Ha a TSWQ eredményeit tekintjük a szakmai életminőség indikátorának, érdemes megvizsgálni ennek összefüggéseit a fent elemzett tényezőkkel (9.táblázat). *A szakmai életminőség TSWQ skála által mért szintje csak a bérezéssel való megelégedettséggel nem függ össze statisztikailag szignifikáns szinten ($p < 0,05$), illetve azzal, hogy mennyire vannak megelégedve a változások kiszámíthatóságával. Összefügg 0,01-es szignifikancia-szinten az összes többi tényezővel. A legerősebb korreláció gyerekekkel való kapcsolattal ($r = 0,420$), az iskola légkörével való megelégedettséggel van ($r = 0,386$), majd a szülőkkel való kapcsolattal ($r = 0,348$). Az, hogy mennyire vannak összhangban az oktatási rendszer céljaival ($0,354$) és mennyire értékeli őket a társadalom ($0,458$), szintén erős szignifikáns kapcsolatban van a TSWQ által mért szakmai életminőséggel ($p > 0,01$).*

Pedagógustípusok

Megkísértem típusokba sorolni a Hargita megyei pedagógusokat a szakmai életminőség szintje szerint klaszteranalízis segítségével. A várakozással ellentétben nem rajzolódtak ki markáns típusok, eléggé homogénnek bizonyult a minta ilyen szempontból. Látható, hogy a 2 kialakított klaszter között nincs jelentős különbség, ezért nem tartottam indokoltnak bevonni az elemzésbe.

1.klaszter: az iskola vezetésével és a gyerekekkel való kapcsolatukkal elégedettek, az oktatási rendszer átláthatóságával és az általa nyújtott biztonsággal elégedetlenek, a többi tényezőt illetően bizonytalanok.

2.klaszter: gyerekekkel való kapcsolatukkal nagyon elégedettek, az iskola vezetésével és bérezésükkel elégedettek, gyakran érzik úgy, hogy a társadalom értékeli munkájukat és gyakran egyezik meggyőződésük a tanítás céljairól az oktatási rendszerével. Az oktatási rendszer sajátosságait illetően bizonytalanok.

Kereszt tábla-elemzéssel megvizsgáltam, hogy az egyes csoportok milyen egyéb jellemzőkkel bírnak (milyen nemű, életkorú személyek tartoznak a két különböző csoportba, és hogy van-e valamilyen különbség anyagi körülményeik, önértékelt egészségi állapotuk, pozíciójuk és étellel való elégedettségük szerint). Az első klaszter tagjaira

jellemző az, hogy megfelelő anyagi körülményűek és kevésbé vagy éppen csak megfelelően egészségesek. A második klaszterbe valamivel több férfi tartozik, több idős pedagógus, és nagyrészt jellemző rájuk a nagyon jó anyagi helyzet (Adjusted Residual ≥ 2). Vagyis ilyen tekintetben sem rendeződnek típusokba a vizsgálati személyek.

Megállapíthatjuk tehát, hogy a Hargita megyei magyar pedagógusok hasonlóképpen élik meg munkakörülményeiket, gyerekekkel, kollegákkal és szülőkkel való kapcsolatukat, hasonló a véleményük az oktatási rendszer sajátosságairól, illetve hasonlóképpen gondolkodnak arról, hogy mennyire értékeli őket a társadalom. Ezt azzal magyarázom, hogy a társadalom intézményei egy csoport szervezett megnyilvánulásai, és ennek a csoportnak a tagjai átveszik egymás attitűdjeit (Mead, 1934, 263.).

7.8.2. Szakmai életminőség és nem

Megállapíthatjuk, hogy *a pedagógusok nagy része (60,6%) közepes szakmai életminőséggel rendelkezik*, vagyis a TSWQ skálánál 21 és 28 pont közötti értéket ért el. Az összpontszámokat tekintve egyhe szórásbeli eltolódás figyelhető meg a két nem között olyan szempontból, hogy *a nők inkább a „közepes” szakmai életminőség kategóriában csoportosulnak, míg a férfiak kissé nagyobb arányban találhatók a „gyenge”, illetve a „jó” szakmai életminőség kategóriákban*. De mivel ezek nem szignifikáns különbségek, nem beszélhetünk értékelhető különbségekről a nemek között szakmai életminőség tekintetében. Érdekes adalék, hogy *a női vezetők jobbnak érzékelik szakmai életminőségüket, mint a női beosztottak vagy akár a férfi pedagógusok*. Ami feltűnő, hogy ezeknek a női vezetőknek 41,6%-a jellemezhető a TSWQ skála alapján jó szakmai életminőséggel, míg a teljes mintának csak 31,3%-ról mondható ez el. Összességében tekintve a skála pontszámait azt látjuk, hogy női vezetők kizárólag a „közepes” és a „jó” életminőségi kategóriákban vannak, míg a női beosztottaknak 7,3%-a és a férfiaknak 12,1%-a a „gyenge” kategóriába esik. Tehát figyelembe kell venni, hogy a nők eredményeit kissé feljavitja a nagyon kisszámú, de nagyon jó szakmai életminőségű női vezető.

Az általános tendencia tekintetében, miszerint a munkahelyi kapcsolatokkal lelegelédettebbek és az oktatási rendszer sajátosságaival lelegelédetlenebbek a

pedagógusok, nincs különbség férfiak és nők között. Megfigyelhető viszont, hogy a szélsőséges negatív megítéléseket (nagyon elégedetlen) inkább nők képviselik, a férfiak inkább a pozitív oldal, az elégedettség felé hajlanak enyhén. Ezt mutatja az például, hogy az iskola tárgyi felszereltségével kapcsolatosan, a gyerekekkel való kapcsolatnál és a szülőkkel való kapcsolatnál a negatív szélsőséget 100%-ban nők képviselik, és a többi itemnél is megmarad ez a tendencia.

7.8.3. Szakmai életminőség és életkor

Ha hármás bontásban próbálunk életkori csoportokat kialakítani (fiatal, középkorú, idős), akkor nem találunk semmilyen szignifikáns összefüggést az életkor és a TSWQ skála által mért szakmai életminőség között. Ha viszont tízénvenkénti bontást alkalmazunk (huszonévesek, harmincasok, negyvenesek, ötvenesek, hatvanasok), akkor már megfigyelhető egy 0,05-ös szignifikanciaszintű negatív korreláció ($r=-0,122$) az iskolához tartozás alskála és az életkor között, ami azt jelenti, hogy *minél fiatalabb életkori csoportról van szó, annál inkább az iskolához tartozónak érzik magukat.*

Hogy az életkor összefügg-e a különböző munkahelyi tényezőkkel való elégedettséggel? Az életkort ebben az esetben hármás bontásban értelmezzük: fiatal (35 éves korig) korosztály, középkorúak (36-55) és idősek (56 éves kor fölött).

Az iskola tárgyi felszereltségével való nagymértékű elégedetlenséget kizárólag a fiatal korosztály fejezett ki (a „nagyon elégedetlen” válaszok 100%-a fiataloktól ered). Az iskola vezetésével kapcsolatos nagy elégedetlenséget viszont kizárólag az idős, az elégedetlenséget pedig leginkább a középkorúaknál látjuk (77,8%). *Úgy tűnik tehát, hogy az idő elteltével, a pályán való előrehaladással párhuzamosan javul a tárgyi felszereltség megítélése és csökken a vezetéssel való elégedettség.* Az előbbi oka az lehet, hogy a pálya elején még nem mindenkinek sikerült megfelelően felszerelt iskolába kerülni vagy beszerezni a tanításhoz szükséges tárgyi segédeszközöket. Az utóbbinál pedig arra gondolhatunk, hogy a tapasztalat növekedésével egyre inkább felfedezik a pedagógusok a vezetés hiányosságait vagy igényeik növekednek ezzel kapcsolatban.

Az iskolán belüli pszichoszociális kapcsolatokról annyit mondhatunk, hogy a gyerekekkel való kapcsolattal elégedetlenek pontosan fele fiatal és fele idős, középkorúak között egyáltalán nincs olyan, aki elégedetlen lenne szakmájának ezzel az aspektusával. Az elégedettek (64,3%) és a nagyon elégedettek (58,8%) nagy része is a középkorúak közül került ki. Csoporton belül vizsgálva a kérdést is azt látjuk, hogy a középkorú pedagógusok elsősorú többsége (97,5%) elégedett vagy nagyon elégedett gyerekekkel való viszonyával. Fiataloknál ez 93,7%, időseknél pedig 94,1%. Megállapítható tehát, hogy –bár minden korcsoport nagyon pozitívan nyilatkozott erről – *gyerekekkel való kapcsolatukkal a középkorú pedagógusok legelégedettebbek*. Nekik már elég tapasztalatuk is van, de még nem jelentkeznek valószínűleg nagy mértékben a fáradás jelei. *A szülőkkel való kapcsolatot tekintve az figyelhető meg általános tendenciaként, hogy az életkor előrehaladtával növekszik a megelégedettség*, ami vagy a tapasztalat gyarapodásával magyarázható, vagy a fásultság, beletörődés növekedésével. Ez 0,01-es szignifikancia-szinten korrelációval is kimutatható, bár az összefüggés mértéke nem túl nagy ($r=0,150$). Nagyon elégedettnek - bár kis százalékban- kizárólag fiatal pedagógusok mutatkoznak, az elégedetlen kategória pedig megoszlik fele-fele arányban fiatalok és középkorúak között, míg idősek körében egyáltalán nem tapasztalható elégedetlenség ezzel kapcsolatban.

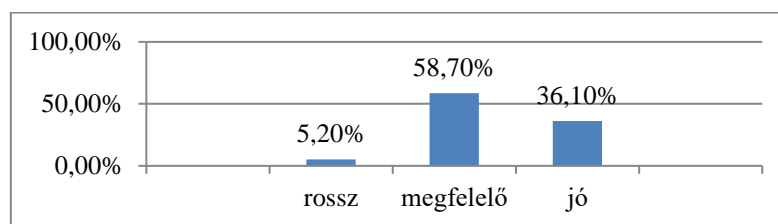
Az oktatási rendszer sajátosságait illetően, amint már tudjuk, alapvetően elégedetlenek a pedagógusok. Ha azt vizsgáljuk, hogy kirajzolódik-e valamilyen minta ebben a tekintetben életkori csoportok szerint, azt látjuk, hogy nincsenek feltűnő különbségek. *Az oktatási rendszer átláthatóságával kissé elégedettebbek az idős pedagógusok, a rendszer biztonságát illetően pedig szintén az idő elteltével javul kicsit a helyzet*. Ez utóbbi összefüggés nem szorul magyarázatra, hisz érthető, hogy azzal párhuzamosan, ahogy sikerül stabil, végleges állást szerezniük, nő a rendszer biztonságával kapcsolatos megelégedettségük.

A bérezéssel való elégedettség az idősebb korosztály körében nagyobb (55,9%-uk elégedett), viszont valamivel nagyobb körökben az elégedetlenek és kisebb a bizonytalanok aránya, a másik két csoporthoz mérve. Tehát míg a fiatalok és a középkorúak több mint negyede nem tudja eldönteni, hogy elégedett-e fizetésével, az idősek esetében ez 8,8%-ra esik le. *Úgy tűnik, az idősek egyrészt határozottabban tudnak ítélni ezzel kapcsolatban,*

másrészt nagyobb közöttük az elégedettek aránya. Ez nyilvánvalóan a fizetések pályán eltöltött idővel párhuzamosan való növekedésével magyarázható. Feltehetjük azt a kérdést is, a fizetéssel való nagyobb elégedettség vajon összefügg-e azzal, hogy az idős korosztálynak már nem kell gyerekről gondoskodnia. A keresztábra-elemzés azt mutatja, hogy szignifikánsan a következő két kategória függ össze: az elégedetlenek és azok, akiknek fiatal (19-25 évesek) gyerekeik vannak (Adjusted Residual=2,9). Tehát azok a megkérdezettek, akiknek egyetemista korú gyerekeik vannak, szignifikánsan elégedetlenebbek, mint a többi kategória. Ez talán azzal magyarázható, hogy a 19-25 év közötti fiatalok egyetemre járnak, és ez jobban megterheli a családokat anyagilag, mint a még otthon nevelkedő kisebb gyerekek vagy a már önálló felnőttek. A gyerekek száma viszont nem számít szignifikánsan szegényítő faktornak.

7.8.4. Szakmai életminőség és önértékelt anyagi helyzet

Ebben a vizsgálatban nem volt cél az anyagi helyzet részletes objektív felmérése, mivel a szubjektív életminőségre bizonyos életszínvonalon túl bizonyítottan inkább az hat, ahogyan értékelik körülményeiket az emberek, nem az objektív tényezők (Molnár, Kapitány, 2006; Utasi, 2008; Susánszky, Szántó, 2013). Ezért az önértékelt anyagi helyzetre kérdeztem rá a kérdőívben. Úgy tűnik, nem annyira elégedetlenek anyagi helyzetükkkel a pedagógusok, mint ahogyan a hétköznapi narratívákból kitűnik. 58,7%-uk ítélte megfelelőnek, 36,1% jónak és csak 5,2% rossznak anyagi helyzetét. (31.ábra)



31.ábra. Az anyagi helyzet megítélése. Forrás: saját kutatás adatai (2016,N=328).

A Hargita megyei pedagógusok döntő többsége tehát elégedett anyagi helyzetével. Viszont amikor úgy tettük fel a kérdést, hogy mennyire elégedettek bérezésükkkel, 28% nem tudta eldönteni, a többiek pedig közel azonos arányban voltak elégedettek és elégedetlenek. Ez

nagyon feltűnő adat. Valószínű, vagy az van a háttérben, hogy ilyenkor a háztartás anyagi biztonsága más forrásokból ered (például plusz jövedelmekkel egészítik ki fizetésüket, vagy a párjuk, családjuk teremti meg ezt), vagy az, hogy amikor általános anyagi helyzetre kérdezzük rá, akkor az országban levő nagy materiális egyenlőtlenségek³⁶ miatt a gyengébb helyzetben levőkhöz viszonyítják magukat, amikor konkrétan a bérezésről van szó, akkor viszont a többi értelmiségi szakma a viszonyítási pont, akiktől lemaradnak (lásd 90. oldal).

Az anyagi helyzet önértékelése enyhe pozitív összefüggésben van a TSWQ skála által mért szakmai életminőséggel ($r=0,129$, $p<0,05$), de amint a regressziós modellben látni fogjuk, nem igazán befolyásolja azt. Tekintettel arra, hogy a TSWQ két alszkalája az iskolához való kötődés és a tanári hatékonyság, nem is várható el, hogy mögöttes tényezőként az anyagi helyzet szerepeljen.

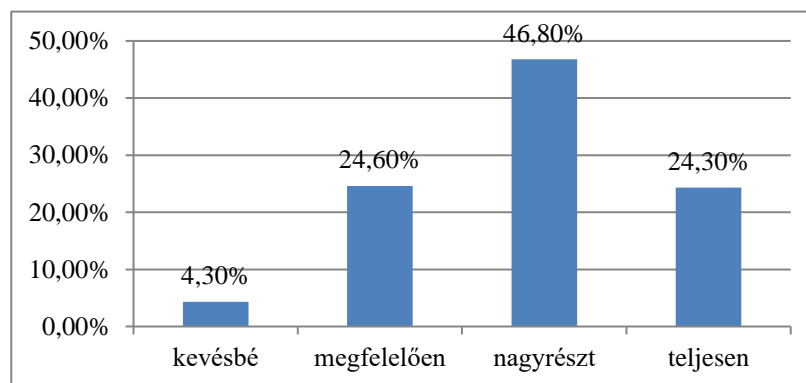
7.8.5. Szakmai életminőség és önértékelt egészség

Az egészség önértékelt szintje az egyéni szubjektív szűrőn (Diener és mtasai, 1999; Pikó, 2002), a kognitív kiértékelésen (Lazarus és Folkman, 1984) keresztül alakul, ezért erre helyeztem a hangsúlyt az életminőség vizsgálatánál. A különböző betegségek előfordulása ebben a pedagóguspopulációban fontos szempontokat vethet fel.

A pedagógusoknak összesen 71,1%-a azt mondta, hogy nagyrészt vagy teljesen egészséges. 24,6% megfelelően érzi magát, és csak 4,3% vallotta azt, hogy gondjai vannak az egészségével (32. ábra). Ez megfelel az országos mutatóknak: az átlagpopuláció több mint háromnegyede vallja magát egészségesnek vagy nagyon egészségesnek (Román Statisztikai Hivatal, <http://www.insse.ro/cms/ro/content/starea-de-sanatate-populatiei-din-romania-0>).

³⁶ 2015-ös adatok szerint az EU országai közül Romániában a legnagyobbak a jövedelmi egyenlőtlenségek.

Forrás: Eurostat 2015 adatai, Eurostat, http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Main_Page



32.ábra. Az önértékelt egészség szintje. Forrás: saját kutatási adatok (2016, N=328)

A különböző betegségek előfordulását illetően legnagyobb arányban a migrén vagy gyakori fejfájás jelenik meg, utána a magas vérnyomás, az ízületi gyulladás, az allergiás betegségek és a szorongás. Ha összevetjük az országos prevalencia-szintekkel, kiderül, hogy a Hargita megyei pedagógusok populációjában mely betegségek gyakoribbak az átlagnál. Ilyen a **migrén vagy gyakori fejfájás**, az **ízületi gyulladás vagy reumatoid artritisz**, a **szorongás** és a **magas koleszterinszint** (3.Melléklet). Figyelembe kell vennünk, hogy ebben a kérdőívben nem volt lehetőségünk a diagnózisok pontos és klinikailag korrekt vizsgálatára, sőt, a betegségek megnevezései is félreértésre és pontatlan értelmezésre adhatnak okot (pl. a köznyelvben "reumának" titulálnak minden ízületi betegséget, nem csak az autoimmun eredetű reumatoid artritiszt), tehát az eredményeket csak tendenciákként szabad kezelnünk. Az országos előfordulási ráták sem az Egészségügyi Minisztérium hiteles adatai, mert ahhoz nem férhettem hozzá, így mindenképpen kritikusan kell kezelnünk az alábbi összesítést. Ettől függetlenül érdekes, hogy az öt kiugró prevalenciájú betegség közül egy kimondottan pszichoszomatikusnak számít (a reumatoid artritisz) (Túry, é.n.), a gyakori fejfájás és a szorongás pedig stressz-alapú lehet (Vargha és Szabó, 2015).

Keresztábra-elemzésekből kiderült, hogy elég nagy a diszkrépancia az önértékelt egészség és a négy felsorolt betegség megléte között. Azok a személyek, akiknél jelen van a magas koleszterinszint, az ízületi gyulladás vagy reumatoid artritisz, a szorongás és a migrén, általában fele arányban egészségesnek vallották magukat. A magas koleszterinszinttel

rendelkezők 56%-ban nagyrészt jónak ítélik egészségi állapotukat, az ízületi gyulladással élők 62%-a nagyrészt vagy teljesen egészségesnek érzik magukat, a migrénnel küzdők 40%-a megfelelően és 47% nagyrészt vagy teljesen jól van, a szorongásos személyek 43%-a megfelelően és 46%-a jól érzi magát. Feltehető, hogy a „megfelelően egészséges” és „nagyrészt egészséges” kategóriákat úgy értelmezik ezek a személyek, mint ami még bírható, és csak a legsúlyosabb betegségek esetén használnák a „rosszul” ítéletet. De része lehet ebben annak a folyamatnak is, amely szerint az egyén és a betegség különböző megnyilvánulási formákban kapcsolódhat össze (Császár és Juhász, 1992, 26-31.): az egyén lehet szubjektíve tünetmentes és nincs objektív lelet, szubjektíve tünetmentes, de van objektív lelet, szubjektíve panaszos, de nincs objektív lelet és szubjektíve panaszos és van objektív lelet.

A mentális egészséget illetően megállapíthatjuk, hogy a pszichiátriai kórképek közül csak a szorongás jelenik meg átlagon felüli arányban a pedagógusok mintájában. Hozzá kell tennünk, hogy nem tudjuk, mit értettek a megkérdezettek „szorongás” alatt, ugyanis gyakran használják a köznyelvben a „szorongok”, „depressziós vagyok” kifejezéseket nem klinikus állapotok jelölésére. A lelki egészség viszont túlmutat a pszichiátriai betegségek hiányán (Tomcsányi és mtsai, 1999, Downie és mtsai, 1989), és fontos figyelembe venni a szubklinikus állapotokat és az egyén mindennapjait negatívan befolyásoló érzéseket is, különösen pedagógusoknál. Az OLEF (2000) a lelki egészség indikátoraként egy olyan kérdéssort használ, amely a kérdezett megszokott, jellemző lelkiállapotához viszonyítja jelenlegi állapotát (4.Melléklet). A Hargita megyei pedagógusoknál azt látjuk, hogy általában nem számolnak be negatív irányú változásról. Jellemző az „átlagoshoz” való igazodás, nagy többségük úgy érzi, hogy ugyanannyira képes figyelni arra, amit csinál, és ugyanannyira feszült, stb., mint általában. Két kérdés esetében találjuk nagyobbak azok arányát, akiknél az állapot rosszabbodott: hogy sikerült-e kialudnia magát és hogy feszültnek érezte-e magát.

Ha összehasonlítjuk azt a kérdést, hogy „Boldogtalannak, lehangoltnak, depressziósnak érezte-e magát?” azzal, hogy „Mindent egybevetve eléggé boldognak érezte-e magát?”, okunk van feltételezni, hogy össze kell függenie e két kérdésre adott válaszoknak. Vagyis ha 28,5% mondta azt, hogy ugyanannyira boldogtalan, mint általában, akkor kb.ilyen

arányban kell lenniük az ugyanolyan boldogoknak is. Ha 4,3% többször érzi magát boldogtalannak, mint általában, akkor kb.ugyanennyinek kell kevésbé boldognak éreznie magát. Ha 66,9% azt mondta, hogy egyáltalán nem érezte boldogtalannak magát, akkor ez az arány meg kell jelenjen azok között, akikre azt mondhatjuk, hogy boldogok, vagyis a két utolsó kategóriában (ugyanannyira és jobban). Az eredmények tükrében azt látjuk, hogy a 4,3%, aki többször érezte magát boldogtalannak, megfelel annak a 4,4%-nak, akik kevésbé érzik magukat boldognak. Ami nagyon feltűnő, hogy amikor úgy kérdezzük, hogy mennyire boldogtalan, akkor 28,5% mondja azt, hogy ugyanannyira, mint általában, amikor viszont megfordítjuk és azt kérdezzük, hogy mennyire boldog, akkor 84,4% vallja magát ugyanannyira boldognak, mint általában. Valószínű, hogy az emberek éppen saját lelki egészségük védelmében használnak önigazoló védekező mechanizmusokat, mert plusz teher lenne szembenézni azzal, hogy romlik a helyzet valamilyen szempontból.

Az egészségi állapot önértékelt szintje szignifikáns pozitív korrelációban van a szakmai életminőség szintjével ($r=0,217$, $p=0,01$), viszont a regresszióelemzés nem mutatott ok-okozati összefüggést. A munkahelyi tényezők közül leginkább azzal függ össze, hogy mennyire érzik jónak a pedagógusok kollegáikkal való kapcsolatukat ($r=0,151$, 0,01-es szignifikanciaszinten), valamint az anyagi ellenszolgáltatásokkal és azzal, hogy mennyire érzik biztonságosnak a rendszert ($p<0,05$).

7.8.6. Szakmai életminőség és társas támogatás

A társas támogatás vizsgálatánál feltűnően pozitív eredmények születtek. Szinte mindenki elégedett a párja, családja és barátai által nyújtott vagy elérhető társas támogatással. Csak az ismerősök által nyújtott támogatást érzik kevésbé megfelelőnek. Természetes, hogy az ismerősöktől kapnak a legkevesebb támogatást, ugyanis ez a csoport a társas kapcsolati hálónak egy kevésbé intim rétegét alkotja. Amit mégis elvárnának ettől a rétegtől a minta tagjai, az nem annyira az érzelmi támogatás (örömet szerezni és szeretetet adni), hanem inkább az instrumentális jellegű támogatások: hogy számíthassanak ismerőseikre, gondoskodjanak róluk szükség esetén és bátorítsák őket. A barátokkal kapcsolatban megfigyelhető, hogy az általuk elérhető támogatások nagy része nem különbözik nagyon az

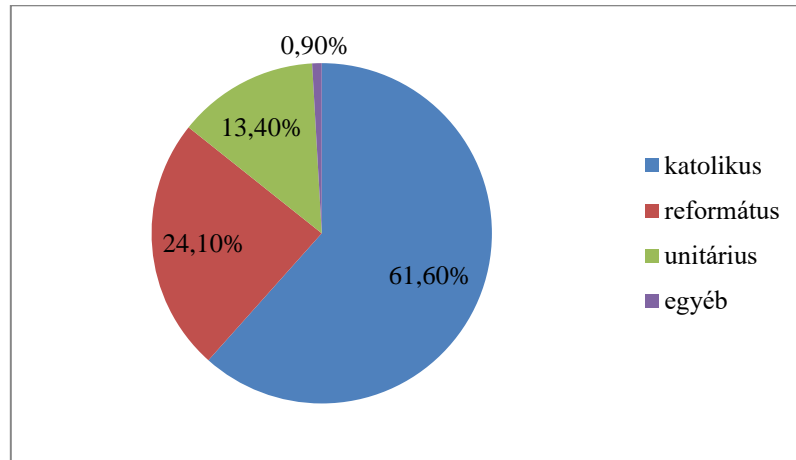
egészen közeli (pár, család) kapcsolatokétól. Ez arra utalhat, hogy Székelyföldön a „barátság” fogalma eléggé szoros kapcsolatot jelöl, valamint arra, hogy a pedagógusok mintája döntően női minta, és tudjuk, hogy a nők baráti kapcsolatai érzelmileg szorosabbak és intimebbek (Albert és Dávid, 2007). Csak a gondoskodás kategóriájában marad alul a barátoktól kapott támogatások mennyisége/minősége a megkérdezettek szükségleteihez képest. Ez is arra utal, hogy itt a barátság nem egy lazább „haveri” viszonyt jelöl, hanem olyan szoros kapcsolatot, amelytől elvárható, hogy probléma esetén gondoskodást is nyújtson. Az egészen szűk kapcsolatháló tagjai, a pár és a család megfelelő támogatást nyújt a vizsgált populáció számára, ez legerősebb a szeretetadás és a gondoskodás kategóriájában.

Mindenképpen megállapítható az adatok alapján, hogy a pedagógusok közel 100%-a azt vallja, hogy teljesen elégedett a hozzátartozóitól kapott társas támogatással, és 70% körüli arányban az ismerőseitől kapott támogatással.

Fontos összefüggés, hogy a társas támogatás szintje 0,001-es szignifikanciaszintű korrelációban van ($r=0,281$) a TSWQ skála iskolához való kötődés alskálájának eredményeivel. *Vagyis akik elégedettebbek kapcsolati hálójuk támogatójaival, azok jobban kötődnek iskolájukhoz.* Sőt, az is kiderült regresszióelemzés segítségével, hogy a társas támogatás mértéke szignifikáns pozitív *hatással* ($p=0,001$, $R^2=0,79$) van a szakmai életminőségnek arra komponensére, amely az iskolához való kötődést jelöli. Meghaladja kutatásom határait az, hogy kiderítsük, ez a támogatások befogadásának készségén múlik vagy a kapott támogatás mennyiségén, illetve minőségén, de az megállapítható, hogy minél erősebb társas támogató hálóval rendelkezik egy pedagógus, annál jobban kötődik iskolájához. Feltételezhetjük, hogy a „barátok” kategóriája bizonyos mértékig munkahelyi kapcsolatokat is jelöl, ez is erősítheti a fenti összefüggést.

7.8.7. Szakmai életminőség és vallásosság

A Hargita megyei pedagógusok **vallási hovatartozás** szerint a következő képet mutatják: nagy része katolikus (61,6%) – Hargita megyében csak római katolikusokról beszélünk-, 24,1% református, 13,4% unitárius és minimális százalékban vannak egyéb vallásúak. (33.ábra)



33.ábra. Vallási hovatartozás. Forrás: saját kutatási adatok (2016, N=328)

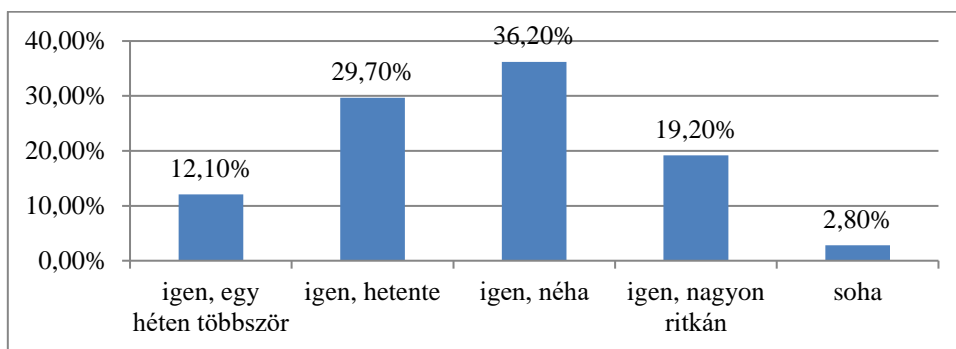
A Hargita megyei pedagógusok nagy része hívőnek vallja magát: nagy részük (93,8%) határozott igennel válaszolt arra a kérdésre, hogy **hisz-e Istenben**, 1,9% határozott nemmel és 4,4% bizonytalan. Ez egybecseng Fejes Ildikó székelyföldi (pontosabban csíki régióban) végzett ezzel kapcsolatos kutatásaival, miszerint ebben a régióban a hagyományos vallásosság még jelentős mértékben felfedezhető (Fejes, 2014).

Azoktól, akik azt vallották, hogy hisznek Istenben, megkérdeztem, hogy **befolyásolja-e életét, döntéseit, választásait a hite**. Érdekes az a 7,2%, akik azt állítják, hogy hisznek Istenben, de nem befolyásolja ez életüket. A pedagógusok nagy részénél az adatok azt mutatják, hogy befolyásolja életüket, döntéseiket és választásaikat, és 31,6%-nál ez csak az élet egyes területeire korlátozódik.

A fenti kérdésre adott válaszokkal nagy összhangban van az, ahogyan vallanak arról, **erőforrás-e a hitük a számukra**. Akinek a hite nem befolyásolja életét (7,2%), annak nem

is számít erőforrásnak a hit (7,3%). Nagy százalékuk, ugyanúgy, ahogy a döntéseket, életet befolyásoló hit esetében, erőforrásnak tekintik.

Templombajárási szokásaikra kérdezve rá azt láthatjuk, hogy nagyon kicsi (2,8%) a soha templomba nem járók és aránylag kicsi (12,1%) a hetente többször járók aránya. A néha és a nagyon ritkán templomba járók összesen 55,4%-ot tesznek ki, vagyis a pedagógusok több mint fele. Azt mondhatjuk, hogy a hetente többször vagy hetente templomba járók jelentik azt a csoportot (41,8%), akik életében ez igazán fontos. (34.ábra)



34.ábra. Templombajárási szokások. Forrás: saját kutatási adatok (2016, N=328)

A mintának csak 27%-a **tagja-e valamilyen egyházi közösségnek**. Ez az arány nagyjából tükrözi a modern társadalmakban jelen levő individualizáció jelenségét. Az egyházi közösséghez tartozást összefüggésbe hozhatjuk a pedagógusok szakmai életminőségével is. Bár hangsúlyos összefüggéseket itt nem találunk, megállapíthatunk néhány tendenciát. Ilyen például az, hogy a gyenge szakmai életminőséggel rendelkezőknek csak 8%-a jár közösségbe, a közepes szakmai életminőségűek 29,9%-a és a jó szakmai életminőségűek 25,8%-a. Valamint az is megállapítható, hogy az egyházi közösségbe járóknak nagy része, vagyis 68,3%-a közepes szakmai életminőséggel rendelkezik, 29,3%-a jó és csak 2,4%-a a gyenge szakmai életminőségű pedagógus a közösségbe járók körében. Sokkal mélyebb vizsgálatokra lenne szükség ahhoz, hogy ok-okozati összefüggéseket merjünk feltételezni ezen adatok között, és nem tudjuk, hogy a rossz munkahelyi feltételek, a pedagógusi szerep gyengébb kidolgozottsága veszi el az energiát a közösségbe járástól vagy a közösségbe járók között azért alacsony a rossz szakmai életminőségűek aránya, mert társas és

spirituális támogatást kapnak és az visszahat pedagógusi mivoltukra. Csak annyit állapíthatunk meg, hogy *az egyházi közösséghez való tartozás inkább a közepes és a jó szakmai életminőséggel jár együtt.* (Bakos, 2017) A vallásosság jelentőségét ebben a régióban az is aláhúzza, hogy a család és a barátok után a pedagógusok az istenhitet említették mint fontos erőforrást.

7.8.8. Szakmai életminőség és globális életminőség

Az globális jóllétet a WBI-5 skálával, illetve az ESS erre vonatkozó kérdésével vizsgáltam.

- A WBI-5 öt kérdést tartalmaz. Azt láthatjuk az adatokból, hogy legproblémásabbnak a nyugodtságot-ellazultságot és a reggeli frisséget-élénkséget érzik a pedagógusok, ezzel kapcsolatban vallják be legnagyobb arányban, hogy egyáltalán nem vagy alig jellemző ez rájuk. (10. táblázat)

10.táblázat. A WBI-5 skála eredményei. Forrás: saját kutatási adatok (2016, N=328)

	Egyáltalán nem jellemző	Alig jellemző	Jellemző	Teljesen jellemző
Vidám és jókedvű	0,3%	9,8%	61,1%	28,8%
Nyugodt és ellazult	2,9%	26,7%	59,4%	11,1%
Aktív és élénk	0,9%	10,1%	56,3%	32,7%
Ébredéskor friss és élénk	5%	30,9%	49,8%	14,2%
Napjai érdekes dolgokkal vannak tele	0,3%	19,4%	59%	21,3%

A WBI-5 skála összpontszámait össze tudjuk hasonlítani a validálás során (Susánszky és mtsai, 2006) magyarországi mintán kapott eredményekkel (11.táblázat). Azt láthatjuk, hogy a Hargita megyei pedagógusok magasabb pontszámot értek el a magyarországi átlagpopulációnál. Tudjuk, hogy a magasabb végzettség együttjár a jobb szubjektív életminőséggel, ezzel magyarázhatjuk, hogy pedagógusközösségben jobb a WBI-5 eredménye, mint átlagpopulációban. Sajnos egyéb összehasonlító adatok nem

állnak rendelkezésre a saját mintán kapott eredmények tágabb kontextusba helyezéséhez.

11.táblázat. A WBI-5 skála átlagpontszámainak összehasonlítása magyarországi átlagpopuláción és Hargita megyei magyar pedagógusok reprezentatív mintáján

	Magyarországi minta, átlagpopuláció (N=12391)	Hargita megyei pedagógusok mintája (N=328)
WBI-5 átlagpontszám	7,8	9,9

A WBI-5 eredményei szoros korrelációban vannak ($r=0,375$, $p=0,000$) a TSWQ által mért szakmai életminőséggel, és a lineáris regressziós modell azt mutatja, hogy a WBI-5 által mért jóllét szignifikánsan ($p=0,000$) magyarázza a szakmai életminőség szintjét (R négyzet= $0,140$).

- Az ESS által mért *élettel való elégedettség pedagóguspopulációban mért szintje 8,36*. Románia nem szerepelt a European Social Survey 2016-os fordulójában, az utolsó elérhető adat az országról 2008-as. De tehetünk egy összehasonlítást az ESS 2008-as és 2016-os adatai között (12.táblázat). 2008-ban Európában az átlagpontszám 6,56 volt, Romániában 6, Magyarországon pedig 5,3 (ESS adatai, <http://nesstar.ess.nsd.uib.no>). Megfigyelhető (12.táblázat), hogy 2008-2016 között általában minden országban kb. 0,2 ponttól 1 pont közötti mértékben javult a szubjektív életminőség. Ezeket a különbséget a globális jóllét-növekedés mellett az egy főre eső GDP növekedése, a társas támogatás, a várható egészséges élettartam, a szabad választási lehetőségek és az észlelt korrupció mértéke is befolyásolja (Helliwell és mtsai, 2018). Bár nincs friss romániai adatunk az ESS vizsgálatról, összehasonlíthatjuk a 2008-as adatokat, illetve saját 2016-os adatainkat a Veenhoven által koordinált World Database of Happiness 2016-os adataival (Helliwell és mtsai, 2018), ahol ugyanarra kérdeznek rá szinte azonos kérdéssel: „Mindent összevetve mennyire elégedett vagy elégedetlen Ön életével?”, és itt is 11 fokú (0-10-es) Likert-skála a mérték (12.táblázat). Eszerint Romániában az

élettel való elégedettség szintje 2015-2017 között egy 0-tól 10-ig tartó skálán 5,9. A 2018-ban készült Székely Boldogság Index (Szabó és mtsai, 2018) szerint Székelyföldön az emberek 6,97-re értékelik boldogságukat.

Megállapíthatjuk, hogy ehhez képest a pedagógusok elégedettségi szintje magasnak mondható (8,36), de mivel a fenti kutatás nem reprezentatív populáción készült, nem vonhatunk le belőle következtetéseket.

12.táblázat. A szubjektív életminőség-indexek Európában különböző indikátorok szerint. Saját szerkesztés.

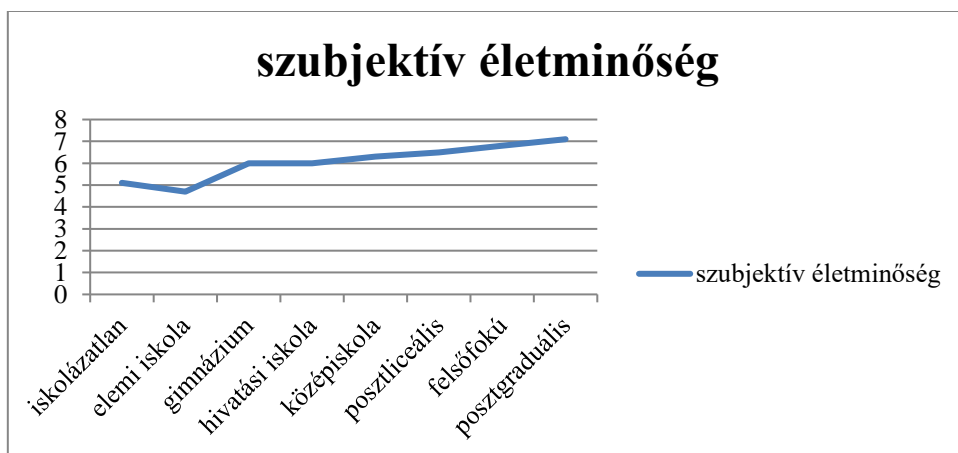
Forrás: ESS adatai, <http://nesstar.ess.nsd.uib.no>, World Happiness Report adatai, Helliwell és mtsai, 2018.

	ESS 2008	ESS 2016	WHR 2015-2017
Ausztria		7,66	7,1
Belgium	7,2	7,4	6,9
Svájc	7,9	8,1	7,4
Csehország	6,5	6,7	6,7
Németország	6,8	7,5	6,9
Észtország	6,2	6,7	5,7
Spanyolország	7,2		6,3
Finnország	7,9	7,9	7,6
Franciaország	6,2	6,5	6,4
Egyesült Királyság	7	7,3	6,8
Magyarország	5,3		5,6
Írország	7,1	7,2	6,9
Izrael	7,4	7,7	7,1
Izland		7,7	7,4
Olaszország			6
Litvánia			
Hollandia	7,6		7,4
Norvégia	7,8	7,9	7,5
Lengyelország	6,8	7,1	6,1
Portugália	5,6		5,4
Oroszország	5,3	5,6	5,8
Svédország	7,8	7,8	7,3
Szlovénia	6,9	7,3	5,9
Bulgária	4,3		4,9
Ciprus	7		5,7
Dánia	8,5		7,5
Görögország	5,9		5,3
Horvátország	6,4		5,3

Lettország	5,8	5,9
Románia	6	5,9
Szlovákia	6,3	6,1
Törökország	5,5	5,4
Ukrajna	6,5	

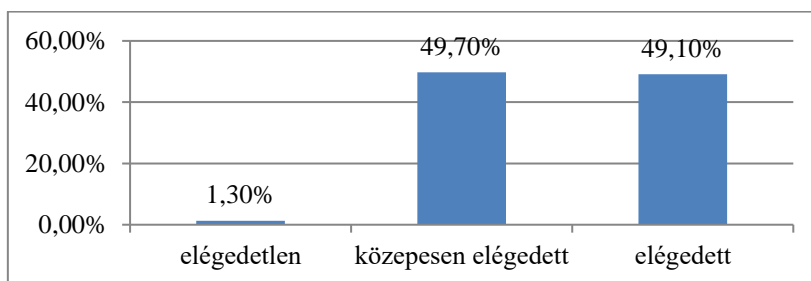
ESS=European Social Survey, WHR=World Happiness Report

A Hargita megyei pedagógusok által elért pontszám viszont nagyjából megfelel az ESS adatai szerint más segítő foglalkozásúak (ápolók, papok) elégedettségi szintjének az EU országainak átlagértékét tekintve (ESS, <http://nesstar.ess.nsd.uib.no/webview/>). Azt is tudjuk, hogy az iskolai végzettséggel párhuzamosan nő a szubjektív életminőség szintje: a 2008-as ESS adatfelvételtől kiderül, hogy Romániában az elemi iskolát végzettek 4,7-re, a felsőfokú végzettséggel rendelkezők pedig 6,8-ra értékelték életminőségét (35.ábra). És ha figyelembe vesszük, hogy 2008 és 2016 között az életminőség felfele ívelő tendenciát mutat (12.táblázat), akkor feltételezhetjük, hogy 2016-ban még magasabb lenne a felsőfokúak szubjektív életminősége. Tehát egyrészt a végzettség szubjektív életminőség-növelő hatásával magyarázhatjuk a Hargita megyei pedagógusok magas pontszámát. Másrészt figyelemre méltó adat, hogy Románia, bár a gazdasági mutatók tekintetében jócskán elmarad Magyarországtól, és általában Bulgária mellett foglal helyet, szubjektív életminőség tekintetében az ESS, a WHR szerint is megelőzi Magyarországot. Ennek kulturális okai is lehetnek, illetve az is, hogy valószínűleg Romániában az elvárásrendszer még nem a nyugati országokhoz igazodik. Még figyelemre méltóbb, hogy a Székely Boldogság Index szerint Románián belül is kiemelkedik Székelyföld ilyen szempontból: boldogabbnak érzik magukat a székelyföldi emberek (6,97), mint a romániai átlagpopuláció (6,09) és a magyarországi átlagpopuláció (6,07) (Szabó, 2018). Ezeknek az adatoknak a tükrében már nem tűnik annyira értelmezhetetlennek a Hargita megyei pedagóguspopuláció magas pontszáma (8,36).



35.ábra. A szubjektív életminőség szintje végzettség szerint. Saját szerkesztés. Forrás: ESS, 2008-as adatok

A ESS egy ítemes kérdése („Mennyire elégedett Ön az életével összességében egy 0-10-ig terjedő skálán?”) a Hargita megyei pedagógusok mintájában pozitív korrelációban van a szakmai életminőséggel ($r=0,283$, $p=0,01$), és szignifikánsan meghatározza azt (R négyzet= $0,061$). Ennél a mutatónál egyébként a pedagógusok 49,7% közepesen elégedett, 49,1% elégedett és csak 1,3% elégedetlen³⁷. Vagyis szinte senki nem értékelte életével való elégedettségét 5 pontnál kevesebbre. (36.ábra)



36.ábra. A European Social Survey egy ítemes kérdése: Mennyire elégedett általánosságban életével? Forrás: saját kutatás adatai (2016, N=328)

³⁷ A válaszok alapján három csoportot képeztem: elégedetlen (0-4), közepesen elégedett (5-8) és elégedett (9-10).

7.8.9. Szakmai életminőség egyéb tényezők

Ebben a fejezetben azokat az összefüggéseket mutatom be, melyek nem szignifikánsak.

A szakmai életminőség TSWQ által mért szintje és a **családi állapot** között nem találunk releváns összefüggéseket. **Lakóhely** szempontjából az figyelhető meg, hogy bár nincs nagy különbség, mégis *a kis falvakban élők (=nem községközpont) aránya a legnagyobb a jó szakmai életminőségűek között. A rossz életminőséggel jellemezhetőek között legnagyobb viszont a városon lakók aránya.* Bár nincsenek szignifikáns összefüggések a szakmai életminőség és az **iskolatípus** között, keresztábrából az olvasható ki, hogy *a legtöbb gyenge szakmai életminőségű pedagógus városi I-VIII.osztályos iskolákból kerül ki, a legtöbb jó életminőségű pedig a városi I-IV osztályban és a falusi V-VIII osztályos iskolákban tanítók közül.* A falusi V-VIII osztályos iskolákban tanítók viszont sokkal nagyobb arányban tartoznak a jó szakmai életminőségű pedagógusok közé, mint a városi V-VIII-ban tanítók. *Úgy tűnik tehát, hogy tanítók esetén városon jobb a szakmai életminőség, felső tagozaton tanító tanárok esetén pedig falun.* Természetesen ezek nem szignifikáns összefüggések, csak tendenciákként kezeljük őket. A **beosztás** sem tűnik meghatározó tényezőnek, de *valamivel több vezető található a jó életminőségűek között, mint a beosztottak esetében,* ez összhangban van azzal, amit a nemeknél tárgyaltunk (hogy a női vezetők magasabb pontszámot értek el, mint a beosztottak).

Arra is kíváncsi voltam, milyen a szakmai életminősége a TSWQ skála alapján a különböző **szakot** tanító pedagógusoknak. Itt sem találtam szignifikáns összefüggést, de keresztábrá-elemzésekből az derült ki, hogy *a jó életminőség kategóriájába legnagyobb arányban a tanítók (elemi tagozat) (34,8%) és a filológia szakosok, a nyelvtanárok (34,4%) kerültek,* utána pedig a segítő foglalkozásúak (33,3%) és a reál szakosok (32,1%). *A gyenge életminőség kategóriába legtöbben a vallástanárok (11,8%), a segítő (11,1%) és a társadalomtudományt tanítók (ez általános iskolában leginkább történelmet jelent) (10%) közül kerültek.* A segítő foglalkozásúaknál nagyobb szórás figyelhető meg, talán az állhat ennek a hátterében, hogy az ő esetükben például az iskolához való kapcsolódás nagyon függ attól, hogy a körzetükbe tartozó iskolák vezetőinek és az ott tanító pedagógusoknak milyen attitűdje van a segítő foglalkozásokkal szemben, mennyire értékeli azt.

A TSWQ által mért szakmai életminőség szintje felméréseim szerint nem korrelál sem a **pályán eltöltött évek** számával, sem a **képzettséggel**. Úgy tűnhet, ez ellentmondásban van azzal az adattal, miszerint a végzettséggel párhuzamosan nő a szubjektív életminőség, és a szubjektív életminőség, amint láttuk, meghatározó a szakmai életminőségre nézve. Az ellentmondást azzal a gondolattal találom feloldhatónak, hogy bár a végzettség számít, de egy bizonyos végzettségi szinten belül (mint például pedagógusok esetében) már nincs szignifikáns szerepe annak, hogy mennyire képzett valaki. Ezen kívül gondolnunk kell arra is, hogy ez egy aránylag kisszámú minta (N=328), és a gyengébb összefüggések nem biztos, hogy felszínre kerülnek az adatelemzés során.

7.8.10. Szakmai életminőség a metaforaválasztás türében

A szakmai életminőség operacionalizálását megpróbáltam megközelíteni egy projektív jellegű kérdéssel is („Milyen metaforával vagy szimbólummal tudná kifejezni önmagát mint pedagógust?”). Ezt a kiegészítő jellegű kérdést azért tartottam érdekesnek, mert úgy gondoltam, az életminőség affektív oldalának mérhetősége kiegészülhet a nem teljesen tudatos érzelmek felszínre kerülésével. Mint tudjuk, a szimbólumok – legyen az képi vagy verbális – többet fejeznek ki érzelmi világunkból, mint amit a különböző skálák kérdései mérni tudnak.

A kérdésre 214-en válaszoltak (65%-os válaszadási arány). Ebből az „egyéb” kategóriába kerültek a be nem azonosítható szimbólumok és azok a szavak vagy kifejezések, amelyek nem fedik sem a metafora, sem a szimbólum fogalmát. Elég nagy számban voltak ilyen válaszok, melyek arra utalnak, hogy a pedagógusok nem értették meg a feladatot (11,9%) és/vagy nem volt képi reprezentációja saját pedagógusi énjéről. A fennmaradt 175 metaforából alkottam néhány főfogalmat, amelyek kifejezik a pedagógusi szereptartalmak lényegét. Ezeket a főfogalmakat gyakoriság alapján egy szófelhőben összegeztem. (37.ábra)



37.ábra. Metaforaválasztás főfogalmak szerint. Forrás: saját kutatás adatai (2016, N=328)

Az összmintában leggyakoribbak a „fényt” kifejező metaforák, ez kiugróan jellemzi a Hargita megyei pedagógusok reprezentációit saját pedagógusi énjükről. Nagyjából azonos arányban szerepeltek még a „szeretetet adó”, „színes”, „növekedés” és „szülő” címszókkal jelölt metaforák. Ha a „fényre” mint szociális reprezentációra tekintünk, amelynek van egy figuratív magja és egy perifériás rendszere (Bigazzi, 2015), és amely egy történeti kontextusban és egy kapcsolati hálóban jött létre (Bigazzi, 2015), akkor azt mondhatjuk, hogy a Hargita megyei pedagógusoknak legnagyobb része úgy tekint magára, mint aki világosságot ad a tanítványainak. Ez a fénynek mint reprezentációnak a figuratív magja. Perifériás rendszernek tekinthetjük a pedagógusok által választott metaforáknak a különböző változataiból kibomló jelentéseket. Például a fénynek nem ugyanazt a minőségét jelzi a „nap” és a „pislákoló lámpás”: az utóbbi magában hordozza a kiégés jelentését, a fényforrás energiájának apadását. Leggyakrabban megjelenő metafora a „fény” kategóriában a lámpás, a gyertya és a nap volt. A fényt választó pedagógusok 65%-a közepes szakmai életminőséggel rendelkezik, 32,5% pedig jóval.

A „szeretetet adó” kategóriában legtöbbször a „szív” szó jelent meg, és ezek a pedagógusok körülbelül fele-fele arányban tartoznak a közepes és jó szakmai életminőségűek csoportjába.

A „színes” kategória nagyrészt „szivárványt” és különböző virágokat jelentett, és 58%-ban közepes, 35%-ban jó szakmai életminőségű pedagógusok tartoznak ide.

A reprezentációk nemi meghatározottságára utal az, hogy a „szülő” címszó tulajdonképpen teljes egészében az anyaságra utaló metaforákat jelez, mivel kizárólag nők választották ezeket („anya”, „tyúkanyó”, „kotló”). A hatalmat és erőt jelképező metaforákat viszont („oroszlán”, „sas”) kizárólag férfiak választották.

Megvizsgáltam kereszttáblákkal a metaforák eloszlását olyan szempontból is, hogy milyen típusú reprezentációik vannak saját pedagógusi énjükről a gyenge és a jó szakmai életminőségű személyeknek. *A gyenge szakmai életminőségűek közül legtöbbször növekedést kifejező metaforát választottak (16%, ami nagyon kiugrónak számít), illetve olyan metaforákat, melyek azt fejezik ki, hogy a pedagógus fő szerepe az információk adása-*

vevése (8%). Feltűnő az is, hogy a gyenge szakmai életminőségűek kiugróan nagy arányban nem tudták kifejezni pedagógusi énjüket metaforával, vagy nem értették meg a feladatot, ugyanis 20%-ban van körükben az „egyéb” kategóriájú válasz. A jó szakmai életminőséggel jellemezhető pedagógusok leginkább a fényt (13,1%), a szeretetet (8,1%), a szülői szerepet (6,1%) és a színészséget (6,1%) kifejező metaforák által tudták azonosítani magukat. Bár ilyen projektív módszerek esetén nem tehetünk határozott megállapításokat, valószínű, hogy míg a gyenge szakmai életminőségűek -érzékelve saját növekedés iránti szükségletüket- az információcserére és a növekedésre koncentrálnak, a jó szakmai életminőségűeknek inkább olyan reprezentációik vannak, melyek érzellemmel telibbek és melyekben már megjelenik az is, hogy valamit tudnak adni a szereppartnereknek, ez esetben a gyerekeknek („fény”, „szeretetet adó”, „szülő”).

Tehát a Hargita megyei pedagógusok leggyakrabban mindenképp pozitív töltetű, melegséget, világosságot, vidámságot és szülői szerepet kifejező metaforák által azonosítják magukat, és általában közepes vagy jó életminőségűek. A negatív töltetű (pl. „idomár”) metaforákat választó pedagógusok között egyetlen jó szakmai életminőségűt sem találunk, a „munkavégző” kategóriába illeszkedők („hangya”, „méh”, „Duracell nyuszi”) pedig teljes egészében a közepes életminőségi kategóriába tartoznak. (13.táblázat).

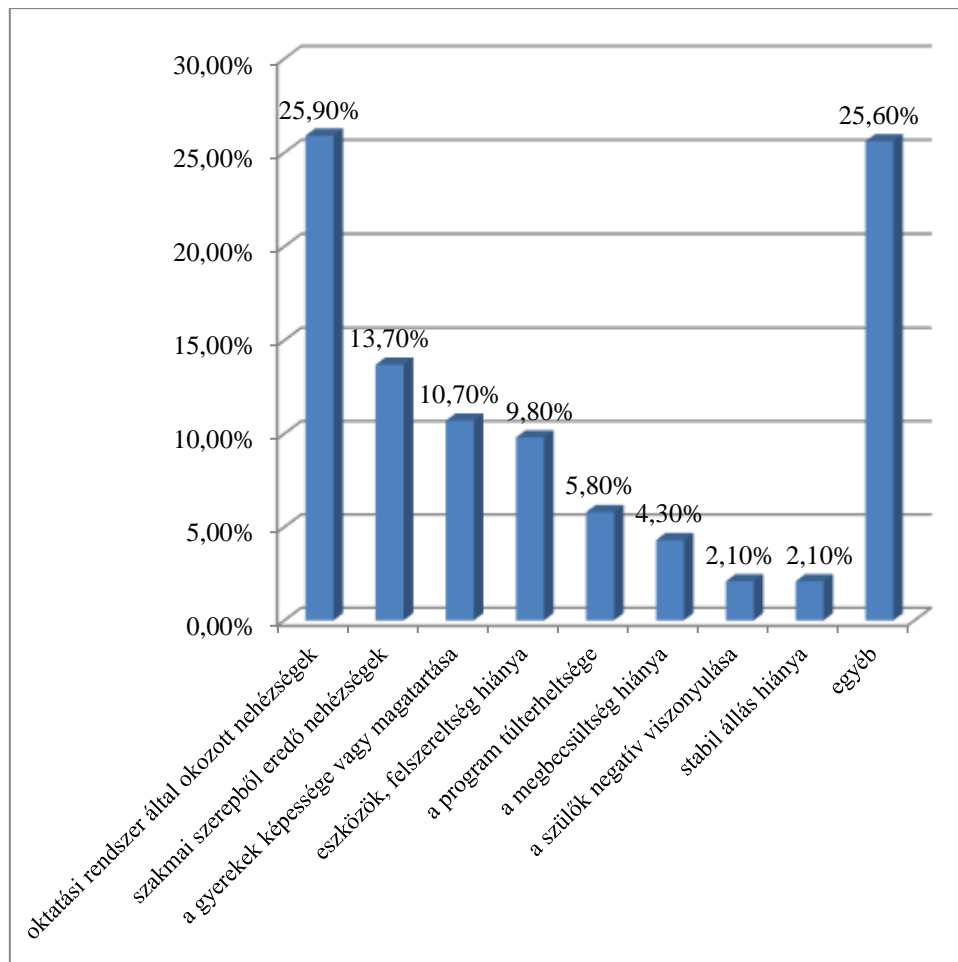
13.táblázat. A metforaválasztás és a szakmai életminőség szintjének összefüggése. Forrás: saját kutatás adatai
(2016, N=328)

	Gyenge szakmai életminőség	Közepes szakmai életminőség	Jó szakmai életminőség
Egyéb	20%	9,4%	14,1%
Gondoskodó	4%	0,5%	0%
Erő	4%	2,1%	0%
Munkavégző	0%	3,1%	0%
Idomár	4%	1%	0%
Értékadó	4%	0%	1%
Eszköz	0%	3,1%	1%
Hatalom	0%	2,1%	1%
Védő	0%	1%	1%
Személyiségfejlesztő	0%	3,1%	1%
Segítő	0%	1%	2%
Irányító	4%	2,6%	2%
Természetfölötti képességekkel rendelkező	0%	0,5%	2%
Növekedés	16%	4,2%	3%
Tudás birtokosa	0%	2,1%	3%
Információ adó-vevő	8%	1%	3%
Színes	4%	5,2%	6,1%
Szülő	4%	3,6%	6,1%
Szeretetet adó	4%	4,2%	8,1%
Fény	4%	13,5%	13,1%

7.8.11. Nehézségek és erőforrások a pedagógusok percepciója szerint

Nehézségek

Azzal kapcsolatban, hogy mi a legnagyobb nehézség számukra szakmájukban, a válaszadók legnagyobb százaléka (25,9%) az oktatási rendszer által okozott különböző nehézségeket említette, mint például a túl sok papírmunka, a bürokrácia, a kiszámíthatatlanság. Ezután következtek a szakmai szerepből adódó nehézségek (13,7%): a fegyelmezással és bizonyos nevelési helyzetek megoldásával kapcsolatos problémák. Nagyobb százalékban (10,7%) említették még a gyerekek képességével vagy magatartásával kapcsolatos nehézségeket. Érdekes megfigyelni, hogy nehézségként egyáltalán nem jelenik meg a pedagógusi szakma alacsony anyagi megbecsültsége, mint ahogy a többi kérdésnél sem voltak különösebben elégedetlenek az anyagi ellenszolgáltatásokkal és anyagi helyzetükkel. (38. ábra)



38.ábra. Terhek és nehézségek. Forrás: saját kutatási adatok (2016, N=328)

Az interjúkból felszínre kerülő főbb tartalmak is ugyanebbe az irányba mutatnak. Az narratívák főbb témái: a túl sok és értelmetlen papírmunka, a tehetetlenség az átláthatatlan törvénykezések és változtatások miatt, a szakmai autonómia és megbecsültség hiánya, a szülői elvárások megnövekedése és a gyerekek fegyelmezhetetlensége. Ezeket érzékelik igazán nehézségnek a pedagógusok.

Túl sok adminisztratív teendő

A papírmunkát és az oktatási rendszerben történő átláthatatlan változásokat azért érzékelik problémának, mert elvonja energiájukat a lényegi munkától. Mindenki, a tíz éve pályán levőtől a hetvenen felüli nyugdíjas pedagógusig, ellehetetlenítőnek és a munkát akadályozó tényezőnek tartja a sok és értelmetlen adminisztratív teendőt. Ugyancsak általános igény, hogy a pedagógus nagyobb szakmai autonómiát kapjon, mert ő az, aki ismeri a gyerekeket, a reális helyzetet és hogy milyen ütemben, milyen módszerekkel lehet a leghatékonyabban átadni valamit.

„...ez egy bürokratikus rendszer, amelyben mindenki meg akar felelni a hierarchiának, ami adott, és le van eléggé szabályozva...nem is ad nagy lehetőséget a mozgásra ez az egész rendszer...hogyan ebből adódnak frusztrációk...” „nem számít, hogy valaki mit csinál, a lényeg, hogy gyönyörű papírokkal le legyen fedve, ez a rendszernek egy eszméletlen hiányossága”

„a kötött tanterv...miért nem ad a pedagógusnak autonómiát abban, hogy mit hogyan akar megtanítani?...abban egyetértek, hogy célokat kell megfogalmazni, de hogy ezt milyen módon tegye, azt nem tudom, hogy miért kötik meg” „a rendszer elvárásainak megfelelni a legnehezebb számomra”

(34 éves falusi tanárnő)

„...csomó papírmunka, amit nagyon rühellek...ezt ha valaki eltörölné, olyan boldog lennék...mindent ne kelljen dokumentálni, ne kelljen leírni...nem tudom, én vagy órára készülök és tanítok, vagy papírt gyártok”

(48 éves városi tanárnő)

„...sokkal könnyebb lenne, ha valóban azt vennék észre, hogy az ember szívvel-lélekkel teszi azt, amit tud...lehet, hogy a portfóliója nem olyan vastag, nem olyan súlyos, mert egyszerűen időben sem fér bele, hogy az ember állandóan papírokat gyártson, meg úgy gondolom, értelme sincs...”

(52 éves városi tanítónő)

„...most is egy tömeg papír vár...amit már egyszer románul elkészítetünk, s most meg kell írni magyarul...nonszensz...” „...s elveszi nemcsak az időt, de az energiát is...mert lehet, hogy még játékosabb lenne az óra, ha csak velük foglalkoznék, s nem az archiválással...ugyanazt a doszárt szerintem nem kéne még öt példányban, nem tudom milyen különböző színben...csak azért mert jönnek ellenőrizni a mi főnökségünket...”

(33 éves városi tanítónő)

Több pedagógus számolt be tehetetlenségről és a megküzdési technikák elégtelenségéről az ilyen helyzetekkel kapcsolatban. Egy 45 év körüli tanítónő nagyon szemléletesen és pontosan fogalmazza meg ezt, és láthatjuk, hogy eléggé beszűkülnek a pedagógus lehetőségei ilyen esetben.

„egy idő után az ember...mert hogy nézed, hogy a gyerekeknek legyen jó...akkor felveszed a struccpolitikát, s úgy csinálod, ahogy te jónak látod...ezt másképp nem lehet...rábólogatok, jó, ez kell nektek, jó, papíron megírom, mert kériük ugye...s csinálom úgy, ahogy a szülőknek, a gyermeknek s nekem jó”

(45 év körüli tanítónő)

Megnövekedett szülői elvárások, szülői funkciók áttolása az iskolára

A másik szempont, amit szinte minden pedagógus megemlít, a megnövekedett szülői elvárások. Azt érzékelik, hogy a szülői funkciók és felelősségek kezdenek áttevődni a pedagógusokra, és ez egy újabb teher, amit ráadásul nem érznek indokoltnak.

*„...úgy éreztem, a szülők elrontott munkáját próbálom heti egy-két órában helyrehozni”
„örültem, ha haladok az anyaggal”*

(35 éves tanárnő, pályaelhagyó, falun tanított)

„...aztán nem beszélve arról, hogy a szülők számára az iskola egyre inkább egy csomagmegőrző intézményként működik”

(52 éves városi tanítónő)

Tehetlenségérzés

A beszélgetésekben sokszor megjelent az a motívum, hogy a a gyerekek fegyelmezhetetlenebbek, mint régebb és ennek kezelésében nem számíthat segítségre a pedagógus. Ez a helyzet eléggé erős indulatokat is kivált néhányukból, és tehetlenséget okoz az, hogy nem védi semmi a tanárt, úgy élik meg, hogy minden eszközt kivettek a kezükből, és rendszerszintű támogatást sem remélhetnek. Felvethető természetesen, hogy mennyiben szól ez a szakmai szerep eszközeinek hiányosságairól és az új generáció nevelésének újfajta kihívásairól, de jelen esetben célunk a pedagógusok által megélt nehézségek szembavétele, ezért ezt tartjuk szem előtt.

„...nincs amit csinálni, széllel szembe nem lehet...de nem tudok én azonosulni ezzel a hangulattal...”

(52 éves városi tanítónő)

„az embernek már elege kezd lenni mindenből, már nem tudsz szép szóval...azt mondom, jobb lenne, ha megengednék, hogy a gyermeknek adjál egy nyaklevest...elmondtam gyűlésben is, s az idősebbek ezt helyeslik...” „égek szép lassan ki, de még van egy kicsi...”

(50 körüli falusi tanár)

„minket úgy neveltek fel a szüleink, hogy a tanárnak igaza van, amit mond, az Szentírás...és most otthon a szülők úgy nevelik a gyerekeket, hogy a tanár az hülye, a tanár nem jól mondta, a tanárnak nincs igaza...” „városi újgazdagok...azokkal a szülőkkal van a legtöbb gond...ha csináltatsz húsz guggolást büntetésből, másnap a szülő az igazgatóiban van, hogy megaláztad a gyerekét...” „ütni nem szabad, kiabálni nem szabad, jeggyel büntetni nem szabad, törvény szerint, kirakni óráról nem szabad, kitiltani az iskolából nem szabad...”

(30 körüli falusi tanár)

„Volt 18 fiú, amiből 12-nek bűnöző volt az apukája vagy a családja, és amit ő otthonról hozott, azt nem tudtam én itt hipp-hopp varázslattal eloszlatni...s akkor hozott ő ugye injekciós tűt s cigarettát,...tehát ott voltak még ilyen kemény próbák...de sikerélményként éltem meg, hogy mindeniket megtanítottam írni-olvasni...holott lehet, hogy a szülők nem írtak és nem ismerték az írás-olvasás tudományát...” „a szülő nem volt partner, s az igazgatóság sem...”

(33 éves városi tanítónő)

A szakma iránti lelkesedést és a szakmai jóllétet csökkentheti az is, ha egy pedagógus nem érzi, hogy vélemény-szinten értékelnék felhalmozott tapasztalatait, gondolatait: *„én a huszonevem alatt nem emlékszem arra, hogy valaha is kitöltöttem volna olyan kérdőívet, ami arról szólt volna, hogy az én tapasztalataim, véleményem...”*. Utalt arra is, hogy azért vállalta az interjút is, mert úgy érezte, hogy pályája során ez a kérdőív volt az első, amely mintha valóban kíváncsi lett volna tapasztalataira.

A legfőbb nehézségek tekintetében tehát nagyjából minden pedagógus egyetért. Nem lehet ugyanakkor nem észrevenni azt, hogy más súllyal esnek latba a külső körülmények okozta nehézségek idősebb és fiatalabb pedagógusoknál. Az a pedagógus, aki a kommunizmus idején már a pályán volt, és megélte a rendszer nyomasztó, semmilyen szabadságot nem adó voltát, annak számára a modern nehézségek sokkal elviselhetőbbnek tűnnek. Ők is érzékelik a bürokrácia, a presztízsvesztés és a lehetetlen szülői elvárások jelenlétét, de sokkal kevésbé hangsúlyos a felháborodásuk emiatt, mint a fiatal pedagógusoké. Sokkal inkább a pedagógusi szerep elkötelezett, elhivatott, jó ügyet szolgáló oldalára

támaszkodnak, és viszonylagossá válnak a külső nyomások. Érthető, hiszen ők sokkal nagyobb nyomás alatt dolgoztak nagyon hosszú ideig.

„A kilencven előtti -tömören összefoglalva- olyan volt, mintha egy hatalmas acéltömb a fejünk fölött lógott volna, s várjuk, hogy mikor esik ránk s agyoncsap. Az borzasztó nyomasztó idő volt, állandóan arra kellett koncentrálni, hogy mit is parancsoltak, hogy nehogya ne azt csináld, mert akkor véged van. Abba nehéz volt belopni egy kis emberséges pedagógiát...s az akkor sikerült, amikor nyáron kirándulni vittük a gyerekeket, táborba vagy expedíciókat szerveztünk...akkor kerültünk emberközelbe a gyerekekkel, mert órán erre nem volt lehetőség. Utána lényegesen megváltozott a helyzet, mert némi szabad kezét azért kaptunk, volt tanterv, s volt ellenőrzés, s volt sok minden, de volt némi szabadsága is a pedagógusnak. S akkor már dolgozhatott néha úgy is, ahogy szeretett volna. És akkor több öröm és sikerélmény is volt.”

(71 éves nyugdíjas tanárnő, falun is, városban is tanított)

Erőforrások

Leghangsúlyosabban a család mint támogató közeg és erőforrás jelenik meg itt (81,4%), messze a legnagyobb arányban. Az összes többi tényezőt mind sokkal kisebb arányban említették, mégis kiemelkedik ezek közül a baráti kapcsolatok támogató ereje (6,7%) és az istenhit (3%) mint erőforrás. Azt figyelhetjük meg, hogy a pedagógusok fő erőforrásai mind személyes, intim jellegűek (család, barátok, istenhit), nem annyira szakmaiak. Nagyon kis százalékuk érzi úgy, hogy a továbbképzések (1,2%) vagy a szakmai tudás (2,7%) erőforrás lenne. Az „egyéb” opcióról is érdemes pár szót szólni. Ezen belül nagyon sok mindent felsoroltak, de ezeket általában egy-egy ember említette és az ő sajátos helyzetére vonatkoznak. Két dolog van, ami többször is megjelenik ez alatt: a zene mint erőforrás (0,6%) és az, hogy szereti a munkáját (0,6%). (39.ábra)

Ez utóbbi, bár nagyon kevészer jelenik meg, fontos önmagában mint szempont. Az interjúk során hangsúlyosabban jelenik meg ez a téma.

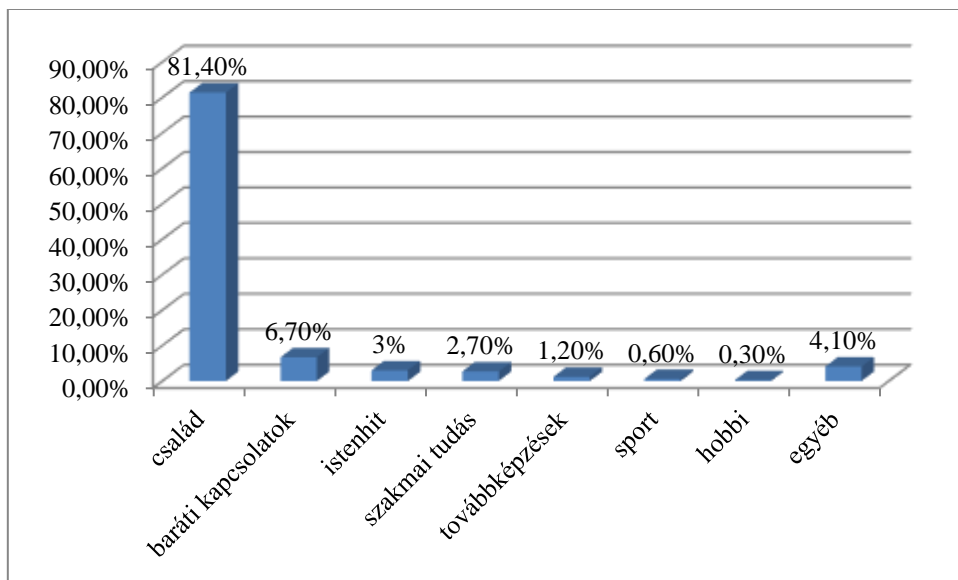
„...egyrészt a tudat, hogy valami értékeset csinálok...másrészt az a közvetlen visszacsatolás, az a gyors feedback, ami nagyon sok szakmából hiányzik...abban a percben

jön a visszacsatolás a gyermek részéről...” „az viszont tény, hogy hosszútávon nem biztos, hogy látod a saját vetésednek a kikelését...” „a gyermekek általában őszinték és ragaszkodóak...általános iskolában még inkább...egy 6-7 éves gyerek őszinte ölelése...azért ez felbecsülhetetlen...sok más pofátlan gyerek pofátlanságát ellensúlyozza.” „tanárnéni, én úgy adnék magának valamit, de nincs mit...ez élmény volt...még most is hat rám”

(35 éves tanárnő, pályaelhagyó, falun tanított)

„Bennem a lelkesedést az tartotta, hogy szerettem a szakmát, és a visszajelzést megkaptam a gyerekektől...hogyan amit csinállok azt élvezik, szeretik, hasznos nekik. Gyakorlati módon próbáltam oktatni, s ezt a diákok értékelték...a diákokkal jó kapcsolatomban volt.” „...jól éreztem magam az iskolában, szeretettel viszonyultak hozzám, én is hozzájuk, és akkor...lelkesedéssel, nyugodtan tudtam végezni azt a munkát, amit egy pedagógustól elvárnak.”

(73 éves nyugdíjas tanár, falun is, városban is tanított)



39.ábra. Erőforrások. Forrás: saját kutatási adatok (2016, N=328)

Egyértelmű üzenete az interjúknak, hogy csak a szakma hivatásszerű megélése és a gyerekek szeretete tartja a pályán az egyébként sok rendszerszintű nehezítő tényezővel, az elismertség hiányával, lehetetlen elvárásokkal szembesülő pedagógusokat. Van, aki tételesen ki is mondja, hogy semmi egyébért nem érdemes a pályán maradni. Ezt példázza a 43 éves falusi tanítónő esete is, aki 5 éve tanít, azelőtt varrónő volt. Jó anyagi helyzetben levő, jó egészségi állapotnak örvendő, nagyon elkötelezett és lelkes tanítónőről van szó, aki nem túl rég van a pályán, de gyerekkorától pedagógus szeretett volna lenni, csak több objektív akadályba ütközött, amíg meg tudta valósítani. Egyetlen nehézség, amiről beszámolt, hogy nincs még végeleges állása, és minden tanév végén azért aggódik, hogy vajon sikerül-e a versenyvizsgálója és folytathatja-e, amit elkezdett az osztályával. Nagyon elkötelezett, saját megfogalmazása szerint „*imádja*”, amit csinál, és ehhez valószínűleg az is hozzájárul, hogy van összehasonlítási alapja más szakmákkal és hogy még nem fenyegeti a kiegészés. Szinte kizárólag pozitív dolgokról számol be, a szakma összes komponensének csak a pozitív oldalát látja. Nála mintha ez az erős optimizmus lenne a fő megküzdési technika. Gyerekekkel való kapcsolata nagyon szoros, nagyon elégedetté teszi őt: „*az is egy sikerélmény, amikor reggel belépek az iskolába...így rohannak, ahányan ott vannak...*”. A tanári közösség támasz és feltöltődési lehetőség számára: „*nekem az a kicsi közösség ott paradicsom...annyira van lehetőség egymásra odafigyelni, s meg is tesszük, hogy én ennél jobbat nem kívánhatnék magamnak...*”. Bérezésével elégedett, és itt két

érdekes jelenség figyelhető meg. Egyik, hogy megjelenik az a rá jellemző pozitív életszemlélet, másik, hogy teljesen elfogadta a nemi egyenlőtlenségeket a jövedelmek terén, ő teljesen elégedett hagyományos női szerepével: *„én a fizetésről is azt gondolom, hogy jó...kinek nem kellene több?...de én azt gondolom, hogy női fizetésnek ez egyáltalán nem rossz...”*. Ő is érzékeli a pedagógusi szerep megváltozását, és ezt főleg abban látja, hogy veszített presztízséből, nem siklik el figyelme a bürokratikus rendszer hiányosságai és a társadalom megnövekedett elvárásai fölött, mégis mintha felülírná ezt az, hogy értékesnek érzi munkáját, képességeinek megfelel és örömet leli benne: *„valamikor a pedagógus egy státusz volt, ma már nem...mert megváltoztak a törvények, megváltoztak a jogok, a kötelezettségek, és teljesen másképpen fogják fel...én viszont azt, hogyha magamnak el tudom könyvelni, hogy én egy-két generációt megtanítottam írni-olvasni, s a bennem lévő identitástudatot átadni nekik, akkor nyertem, s nem éltem hiába...”*.

Valószínű, hogy ilyen szintű elkötelezettségnek és elégedettségnek személyiségbeli feltétele is van, és beleilleszkedik egy bizonyos egyéni és társadalmi történeti kontextusba. Az egyéni történet ez esetben az, hogy kerülő úton valósította meg gyerekkori álmát, azt, hogy pedagógus legyen, a társadalmi keret pedig, hogy a szakma értékelésében a hagyományos székelyföldi női szerep egyenlőtlensége a viszonyítási pontja és az ország jövedelmi egyenlőtlenségét az EU-hoz képest elfogadta. Ezenkívül arra is hozzátartozhat a kontextushoz, hogy akkor tud valaki teljes energiájával a munkájára koncentrálni, ha anyagi feltételei biztosítottak. Ha a szubjektív életminőség szempontjából tekintünk erre az esetre, azt mondhatjuk, a körülmények tudatbeli tükröződése és a végeredmény az, ami számít. A végeredmény pedig egyénileg és társadalmilag is végtelenül hasznos: *„ha reggel fel tudsz úgy kelni, hogy mosolyogva mész munkába, s hagyják, hogy dolgozzál, ennél nem kell több...s ha látod, hogy értékelve is van, amit csinálsz, ez aztán hab a tortán...”*.

A kutatási eredmények elemzése során végig azt láthatjuk, hogy **„az egész rendszerben a gyerekek miatt érdemes dolgozni”** (34 éves falusi tanárnő). Ha a pedagógus kapcsolata a gyerekekkel megfelelő, ha a nehézségek ellenére is a helyzet ura tud maradni az osztályban, akkor ez megtartja őt, ha viszont ezen a téren hiba van, akkor nem nagyon marad olyan tényező, amely ezt kompenzálni tudná. A pályaelhagyókkal készített interjúk is ezt erősítik meg, ugyanis mindkét narratívából az derül ki, hogy komoly szempont volt a kilépés

fontolgatásakor az, hogy nem tudták kezelni a gyerekeket, nem érezték értelmét, hogy több energiát fektessenek ebbe a területbe. Fontos megemlíteni, hogy mindkét személy azt vallja, hogy hivatásból választotta ezt a pályát. Az egyik személy két okot említ pályaelhagyása indítékaként: hogy nem tudta kamatoztatni minden képességét és hogy belefáradt a gyerekek fegyelmezetlenségébe. A másik pályaelhagyó így vall:

„Nem a pályát, ezt az iskolát hagytam el. Tehát a tanügyi pályáról úgy különösebben nem mondtam le...”

„...na itt telt be nekem a pohár³⁸...ha egy szülő ilyen, hogy falaz a gyerekének, akkor én ebben többet nem akarok résztvenni...” „...s amikor engem a legjobb tanuló hetedikben átvert...ez a bizalmi lánc...akkor szembesültem abban a bizonyos 7.B-ben, hogy a bizalom felborult...nem én változtam, hanem a gyermekek változtak, mert az előző osztályaimban ez nem fordulhatott volna elő”

(41 éves férfi, pályaelhagyó, városon tanított)

Egy tanítónő - egy sokadik teljesíthetetlen feladat nyomán- eljutott addig a gondolatig, hogy talán pályát kellene változtatnia. Érdekes megfigyelni, mennyire erős tartóerő a gyerekekkel való kapcsolat, ugyanis amikor azt kérdeztem, mégis mi volt, ami visszatartotta ettől a lépéstől, így nyilatkozott: *„ide bejövök, s ezek a nézések...olyan óráink vannak, hogy nem adnám semmiért...ez egyértelmű...az az ölelés...az a „tanci, szeretlek”...hát most kérdezem, melyik munkahelyen kap az ember annyi energiát, ölelést, szeretetet?”*.

Ennek az esetnek a példája azt mutatja, hogy az akadályozó tényezők és a pedagógusi szerep egyre nehezebbé, komplikáltabbá válása ellenére a gyerekekkel kialakított szoros, személyes kapcsolat és a szakma lényegi vonásainak szeretete, az értékátadás vágya megtartja a pedagógust a pályán és kialakít valamilyen megküzdési technikát, amely vagy korrekt vagy nem, vagy pozitív vagy nem, de mindenképpen adaptatív olyan szempontból, hogy átsegíti a pedagógust a megoldhatatlannak tűnő helyzeteken.

³⁸ Bekerült az osztályába egy olyan gyerek, aki „az egész osztály morálját megrontotta”, magával vitt még pár gyereket, pl.elszöktek órákról cigizni és inni, és amikor a tanár ezért behívatta a szülőket, akkor a szülők a tanár ellen fordultak és védték a gyerekeiket.

A pályaválasztást meghatározó pedagógus képe

Megfigyelhető, hogy nagyon gyakori a pályaválasztást meghatározó pedagógus vagy élmény képe még a későbbi munka során is. A legtöbb interjúalanynál feltűnően egybeesnek a kezdeti minta és a későbbi munka vagy a választott szak.³⁹

*„már gyerekkoromban..és az az érdekes, hogy nem is annyira én fogalmaztam ezt meg, hanem határozottan van egy olyan emlékem, hogy gyerekkoromban bújócskáztunk, és ott nagyon hamar a legjobb búvóhelyeket kitaláltam, és akkor mondták, hogy te biztos valami tanár leszel...mert olyan jól megtalálod ezeket a helyeket és **meg tudod nekünk is mutatni és elmagyarázni...**”*

*„számomra a pedagógus legfontosabb feladata az, hogy a **tanulás szeretetét megmutassam** a gyerekeknek, és kikultiváljam benne ezt, hogy ő szeressen tanulni...”*

(34 éves falusi tanárnő)

*„napközis voltam, és én határozottan emlékszem, voltak ezek a **nagy hajcsavarók**...hosszú hajú óvónénim volt a napköziben, és délután, amíg aludtunk, a hosszú haját becsavarta...és én otthon minden hétvégén **azt játszottam, hogy az óvónéni vagyok és az édesanyám csavaróit a hajamba raktam és én voltam N. óvónéni...**”*

(48 éves városi tanárnő)

*„Az úgy volt, hogy én nagyon szerettem olvasni kicsi korom óta, és az iskolát is szerettem. És ötödiktől volt egy osztályfőnököm, aki **magyart is tanított**, zenét is, és mezőgazdaságtant. S ő a legmagasabb mai pedagógiai igényeknek is megfelelne, a mai értelemben is modern tanárnak számított. Nagyon ügyesen, igényesen, szigorúan, de ugyanakkor színessé téve az órát. Azt hiszem, akkor szerettem meg a nyelvtant, nyelvhelyességet, irodalmat.” „...a másik, hogy jött egy **történelemtanárnőnk, aki nagyon fiatal volt, nagyon szép**, ...s volt neki egy zöld szarafánja, egy vajszínű blúza és olyan szép volt, s olyan jól tanított, olyan kedves volt...s akkor én hatodikban **elhatároztam, hogy***

³⁹ Ezt példázzák a fenti interjúk általam kiemelt részei.

tanárnő leszek, mint ő, és pont ilyen öltözékem lesz, s történelmet fogok tanítani és magyart. Na így kezdődött.”

(71 éves nyugdíjas **magyartanárnő**, falun is, városon is tanított)

*„...vén fejjel azt kell mondjam, hogy az a sok tanár, aki engem középiskolában oktatott, nevelt, azoknak a példája, tehát az volt...s mivel a mateket szerettem és **szenzációs matektanárnőm volt**, s akkor azt mondtam, szeretnék én is olyan lenni, mint ő...tehát ez döntötte el...”*

(73 éves nyugdíjas **matematikatanár**, falun is, városon is tanított)

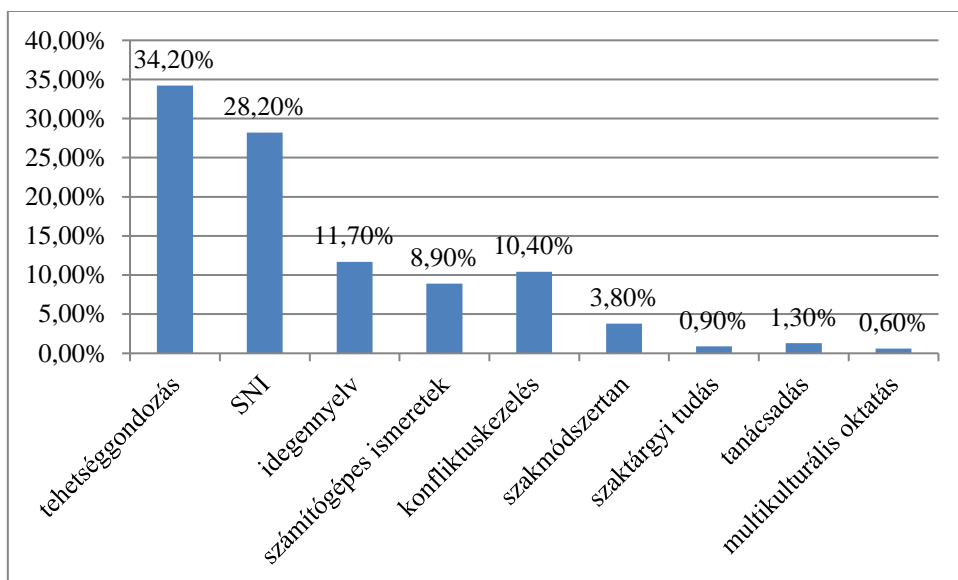
*„...azt hiszem, tizedikben, amikor tanultunk **pszichológiát**, nagyon megtetszett a tanárnő is, és ahogy tanította...onnan indult...”*

(30 körüli városi fejlesztő pedagógus, **pszichológiát** végzett)

Úgy tűnik, nemcsak az erőforrások számbavételénél jellemző a személyesség, a személyes kapcsolatok hatása, hanem a pályaválasztási motivációk között is. Önmagában ez is rámutat a pedagógusok óriási felelősségére a jövő generációt illetően.

Továbbképzések iránti igény

Az, hogy a továbbképzéseket nagyon kevesen említették mint erőforrást, csak arra utal, hogy inkább személyes, magánéleti forrásokat használnak, illetve utalhat arra is, hogy nem tapasztaltak szakmai növekedést a továbbképzések nyomán, de erről csak feltételezéseink lehetnek. Fontosnak tartottam viszont rákérdezni arra, hogy ha választhatnának, milyen témájú továbbképzéseken szeretnének résztvenni. *Egyértelműen azokat a témákat részesítik előnyben a pedagógusok, amelyek az átlagostól eltérő gyerekek oktatásával-nevelésével kapcsolatos ismereteket adnak. Ide tartozik a tehetséggondozásról (34,2%) és a SNI (speciális nevelési igényű) gyerekekről (28,2%) szóló továbbképzések. Ezen kívül nagyobb érdeklődést mutatnak az idegennyelv (11,7%), a konfliktuskezelés (10,4%) és a számítógépes ismeretek (8,9%) tematikája iránt. (40.ábra)*



40.ábra. Továbbképzési igények. Forrás: saját kutatási adatok (2016, N=328)

7.8.12. A szakmai életminőség meghatározói

A szakmai életminőséget magyarázó tényezők keresését lineáris regresszióval végeztem. Szükség volt a skála-típusú változók numerikus változóvá alakítására. A TSWQ skála esetén ezt a pontszámok egyszerű összeadásával tettem meg, a munkahelyi körülményekre vonatkozó kérdések esetében pedig ugyanígy jártam el, csak itt öt változót alakítottam ki, csoportosítva a kérdéseket. A munkahelyi kapcsolatokra vonatkozó kérdésekből alkottam egy „kapcsolatok” nevű mennyiségi változót, a munka körülményeire rákérdező tételekből egy „munkakörülmények” nevűt, az oktatási rendszer sajátosságaival való elégedettséget az „oktatási rendszer” változó takarja, illetve egy-egy kérdés vonatkozott az iskola vezetésével és az iskola légkörével való elégedettségre („iskola vezetése”, „iskola légköre”). Független változóként tehát a TSWQ skála által mért szakmai életminőség van az elemzésben, független változók pedig a fent említett öt tényező.

A regresszióanalízis eredményeképpen kiderült, hogy az elemzésbe bevont öt változó közül csak a kapcsolatok változó magyarázza szignifikánsan ($p=0,000$) a szakmai életminőséget.

$B=0,874$, vagyis több mint 80%-ban magyarázza ez a tényező a szakmai életminőség TSWQ által mért szintjét.

Különösen érdekes, hogy a munkakörülmények nevű változóban benne van a bérezéssel való elégedettség, és mégsem szignifikáns a hatása. A kapcsolatok változón belül mindhárom kapcsolattípusnak szignifikáns a hatása, de legnagyobb mértékben a gyerekekkel való kapcsolat jelzi előre a szakmai életminőség szintjét. A TSWQ skála iskolához való kötődés alskálájának szintjét a kollegákkal ($B=1,092$) és a szülőkkel ($B=0,622$) való kapcsolat határozza meg, a tanári hatékonyságot pedig kizárólag a gyerekekkel való kapcsolat ($B=1,209$). (14.táblázat)

14. táblázat. A munkahely tárgyi és pszichoszociális körülményeinek hatása a szakmai életminőségre.

Lineáris regressziós modell. Saját szerkesztés. Forrás: saját kutatási adatok (2016, $N=328$).

	Standardizálatlan együtthatók		
	B	Standard hiba	Szignifikancia
(Kontans)	8,937	1,733	0,000
<i>Kapcsolatok</i>	0,874	0,143	0,000
<i>Vezetés</i>	0,482	0,318	0,131
<i>Munkakörülmények</i>	0,172	0,154	0,265
<i>Oktatási rendszer</i>	0,131	0,088	0,135
<i>Iskola légköre</i>	0,511	0,339	0,133

Ezenkívül a szakmai életminőség meghatározója még a globális életminőség: mind a WBI-5 ($R^2=,0,140$, $p>0,001$) mind az ESS ($R^2=0,061$, $p=0,01$) által mért életminőség szignifikánsan magyarázza a szakmai életminőség szintjét. Természetesen itt oda-vissza hatásokról beszélünk, ezzel az elemzéssel nem tudjuk megállapítani, hogy a szakmai életminőség vagy a globális életminőség van jelen okként, valószínű, hogy kölcsönösen meghatározzák egymást.

Kiseb hatása van, de meg kell még említenünk a társas támogatást, mint befolyásoló tényezőt. A társas támogatás érzelmi és anyagi biztonságot adó hatása könnyebbé teszi a pedagógusok számára az iskolához való kapcsolódást is és azt is, hogy hatékonyabban végezzék munkájukat, ezenkívül közös, személyiségbeli oka is lehet a társas támogatás és a szakmai életminőség magasabb szintjének: például a szociális kompetenciák fejlettsége.

Figyelemre méltó eredmény, hogy a globális és szakmai élet természetes együttmozgásától eltekintve a szakmai életminőség meghatározói mind kapcsolati jellegűek. Ez ugyanabba az irányba mutat, mint azok a kutatási adatok, melyek az átlagpopuláció globális jóllétének legfőbb eredőjeként a kapcsolatháló minőségét azonosítják (Inglehart és Klingemann, 2000; Lucas és mtsai, 2003; Albert és Dávid, 2007; Utasi, 2008; Bagdy, 2010; Helliwell és mtsai, 2016), és amelyek az iskolák munkahelyi viszonyainak tanulási eredményekre kiható erejét hangsúlyozzák (Briner és Dewberry, 2007). Ez alapján megállapíthatjuk, hogy még a szakmai élet területén is a kapcsolatoknak van elsődleges fontosságuk. A munkahelyi kapcsolatok nemcsak színezik a szakmai élet minőségét, sokkal nagyobb hatalmuk van, ezt példázzák az interjúalanyok megnyilatkozásai is. Egy 48 éves városi tanárnő szerint azt az időszakot, amikor úgy érezte, kezd kiégni, *„nem is szakmai dolog okozta, hanem az emberekkel való nem megfelelő kapcsolatok”*.

Ezt példázza az is, amikor a beszélgetések folyamán meghallgathattam egy iskola közösségének, sőt, tanulmányi eredményeinek összeomlását nagyrészt munkahelyi viszonyok romboló hatása miatt. A folyamat része volt az inkompetens és szociálisan összeférhetetlen vezető, aki hatalmát személyisége sérüléseinek kompenzálására használta. Része volt az asszertív és építő kommunikációra képtelen közösség, a rivalizálások, a klikkesedések. Ennek eredménye nemcsak az egyes személyek életében nyilvánult meg, hanem a tanulók tanulmányi eredményeinek csökkenésében és az iskola elhagyásának fokozódó tendenciájában tanulók és tanárok részéről.

„...a tavalyi tanévben is nagyon rányomta a bélyeget a hangulatomra az, hogy összetűzésbe kerültem az iskola vezetőségével...na de hát az embernek azért van párja, családja, hogy akkor tükröt tartanak és megerősítenek engem...”

A helyzettel való megküzdés lehetetlennek tűnő voltáról így nyilatkozik ugyanez a pedagógus:

„...nincs amit csinálni, széllel szembe nem lehet...de nem tudok én azonosulni ezzel a hangulattal...nem tudom úgy kezelni, hogy jó legyen...én amikor fel kell menjek a lépcsőn az emeletig, az nekem egy stressz...csak kibírni lehet...ott az osztály négy fala között ott rendben van...Vagy régi kollegával beszélgetek, vagy tegnap például bementem a titkárságra, mert ott el kellett mondjak valamit...ott azért jobb, mert úgy érzem, melegséget kapok, és megértést kapok...A tanáriban a szakmai irigység is nagyon közrejátszik, bár régen ebben az iskolában ennyire nem volt így kiélezve...tegnap bementem szünetben a tanáriba, és amikor azt láttam, hogy azok az emberek, akik egymás háta mögött nincsenek jó véleménnyel egymásról...mégis olyan nagyon szépen beszélgetnek egymással, mint hogyha a legnagyobb barátnők lennének...”

(52 éves városi tanítónő)

Az ilyen kiélezett helyzetekben is a fő erőforrás kapcsolati jellegű: *„az embernek azért van párja, családja...”* *„bementem a titkárságra, mert ott el kellett mondjak valamit...ott azért jobb, mert úgy érzem, melegséget kapok, és megértést kapok...”*. Sőt, a munkahelyi kapcsolatháló ilyen mértékű megrongálódása esetén minden őszinte emberi kapcsolat erőforrás lehet: *„...minden osztályomban mostanában sérült is van...mikor érzem, hogy telítődtem és nagyon elegendem van, megyek oda mellé és beszélgetek vele...de ezt őszintén...akár óra közben is, vagy szünetben...egy olyan nyugodtságot sugároz...rájöttem, ha én nyugodtságot akarok, én ezzel a gyermekkel kell beszélgessek...és ha az osztályt akarom lenyugtatni, mert már ezer fokon dübörögnek, akkor ezt a kislányt szólítom...több mondaton keresztül beszél az osztály felé, és akkor érdekes dolog, hogy hatással van a gyermekekre is...átveszik a hangulatát...bármilyen abszurd, szívesen veszem, ha sérült van az osztályomban...mindamellet, hogy lemarad a szaladásban tornaórán, nem nyer az a csoport, amelyikben van...”*.

7.9. Következtetések a hipotézisek mentén. A kutatás hiányosságai, javaslatok

A kutatás következtetéseit a hipotézisek mentén fogalmazom meg.

- H1/a. Feltételeztem, hogy a pedagógusok iskolai környezetük szegmensei közül leginkább gyerekekkel való kapcsolatukkal elégedettek.

Ez a hipotézis beigazolódott, gyerekekkel való kapcsolatát a pedagógusok 96%-a jónak ítéli meg, sőt, a szakmai életminőséget is leginkább a munkahelyi kapcsolatok, és ezen belül is a gyerekekkel való kapcsolat határozza meg ($B=0,874$, $p > 0,01$). Az interjúk tükrében is ez bizonyult a legfontosabb megtartó erőnek. A pedagógusok ugyanis nagy nehézségnek élik meg a túl sok és fölösleges adminisztratív munkát, az oktatási rendszer átláthatatlanságát, a társadalmi megbecsültségük fokozatos csökkenését és a szülők elvárásainak nagymértékű növekedését, és a fő motivációs tényező, amiért a rendszerben maradnak és ami sikerélményt is ad nekik, az a gyerekekkel való kapcsolatuk.

- H1/b. A pedagógusok munkahelyük tárgyi és pszichoszociális feltételei közül legelégedetlenebbek anyagi feltételeikkel, a rendszer kiszámíthatóságával és a biztonsággal, amit a rendszer ad.

A köznapi és médiában megjelenő diskurzus egyaránt azt sugallja, hogy a pedagógusok elégedetlenek bérezésükkel. Romániában a pedagógusi fizetések 2016-ban alatta maradtak más diplomás szakmáknak, és messze elmaradtak az uniós átlagtól. Ezért logikus feltételezés volt, hogy ez lesz az egyik munkahelyi tényező, amivel leginkább elégedetlenek a Hargita megyei pedagógusok. Meglepetés volt, hogy ez nem pontosan így van, 37,5%-uk ugyanis elégedett, 34,2% elégedetlen és eléggé nagy arányban vannak, akik nem nyilvánítottak véleményt. Ha nem a bérezésre kérdeztem rá, hanem általánosan az anyagi helyzetükre, az derült ki, hogy azzal nagyobb mértékben elégedettek, ebből pedig arra következtethetünk, hogy vagy mégiscsak kiegészítő jövedelmre van szükségük, melyhez vagy a társtól, vagy más, iskolán kívüli forrásokból jutnak.

A bérezéssel való elégedettség tehát nem egyértelmű, viszont a hipotézis második fele nagyon erőteljesen igaznak bizonyult. Az oktatási rendszer átláthatóságával 54,6%-uk, a változások kiszámíthatóságával 76,8%-uk és az oktatási rendszer biztonságával 57,7%-uk

elégedetlen. Ezeknél a kérdéseknél feltűnően nagy volt a véleményt nem nyilvánítók vagy határozatlanok aránya, amiből az a sejtésünk lehet, hogy látens elégedetlenek.

Az oktatási rendszernek ezek a sajátosságai –bár a pedagógusok több mint felét zavarják, és szignifikánsan összefüggenek a szakmai életminőséggel- nem mutatkoznak meghatározó tényezőknél a regressziós modellben. Tehát együtt mozognak a szakmai életminőséggel, de nem befolyásolják azt. Mivel a szakmai életminőség indikátora a TSWQ két alsóalakja, az iskolához való kötődés és a tanári hatékonyság, amelyekről kiderült, hogy kapcsolati tényezők határozzák meg, valószínű, hogy a konkrét iskolai környezet ki tudja védeni sok esetben az oktatási rendszer negatív hatásait. Ezen a ponton óriási szerepe lehet a vezetőségnek, akik közvetítenek az oktatási rendszer és a pedagógusok között. A pedagógusokkal való beszélgetésben utalásokat is kapunk arról, hogy ha ez nem jól működik, mennyit ronthat az iskolai légkörön és a szakmai életminőségen: „...*ugyanazt a doszárt szerintem nem kéne még öt példányban, nem tudom milyen különböző színben...csak azért mert jönnek ellenőrizni a mi főnökségünket...*” , „*nem a tanügyet hagytam ott...ezt az iskolát...*” , „...*s a szülő nem volt partner...s az igazgatóság sem...*”. Az interjú beszélgetésekből kirajzolódott egy olyan minta is, hogy azok a pedagógusok, akik dolgoztak a kommunizmusban, sokkal kevésbé érzékelik nehézségnek ezeket a problémákat, mivel viszonyítási alapjuk teljesen más, mint a rendszerváltás után szocializálódottaknak.

Feltételeztem, hogy a fent tárgyalt tényezőknek komoly negatív hatása is lesz a szakmai életminőségre az átláthatatlanság és bizonytalanság közvetítésével, de mivel ez nem bizonyosodott be, a következő hipotézis alapja is kérdésessé vált.

- H1/c. A fenti állításból következően, mivel a bizonytalanság az életminőség egyik legnagyobb veszélyeztetője, feltételeztem, hogy a pedagógusok körében az országos átlagpopulációnál magasabb a pszichoszomatikus betegségek (szív- és érrendszeri, gyomorfekély, szorongásos kórképek) aránya.⁴⁰

Az ezzel a hipotézissel összefüggő eredményeket nagy óvatossággal kell kezelnünk, mivel nem az Egészségügyi Minisztérium adatai, amelyhez nem férhettem hozzá. Beigazolódott, hogy a Hargita megyei pedagógusok mintájában nagyobb a reumatoid artritisz (pszichoszomatikus betegség) és a szorongás aránya, mint az országos átlagpopulációban. Ha ehhez hozzátesszük azt, hogy lelki egészségi állapotukon belül csak az alvási problémákra és a feszült lelkiállapotra vonatkozó kérdéseknél vallották azt, hogy problémájuk van, ezek az adatok arra utalnak, hogy jelen van körükben a pszichés feszültség, ami különböző módokon nyilvánul meg.

Kutatásomból kiderült viszont, hogy a pedagógusok nagy része elégedett vagy nagyon elégedett egészségi állapotával (71,1%). Az önértékelt egészségi állapot viszonylagosságát jelzi, hogy a szorongásos vagy reumatoid artritisszel küzdő személyek nagy része is megfelelőnek vallotta egészségi állapotát.

- H1/d. Feltételeztem, hogy alapvetően elégedettek társas támogatottságukkal, és ez hangsúlyosabb a falun élők esetében.

Valós feltételezésnek bizonyult, hogy a Hargita megyei pedagógusok alapvetően elégedettek a hozzáférhető társas támogatás mennyiségével és minőségével, kivételt képez ez alól az ismerősöktől kapható instrumentális támogatások szintje, itt ugyanis hiányt érzékelnek. Az is kiderült, hogy a barátoktól kapott támogatások mértéke nem sokban különbözik a családtól kapottakkal, ami arra utal, hogy térségünkben a barátság eléggé szoros kapcsolatot jelöl.

⁴⁰ A bizonytalanság és kiszámíthatatlanság a tanult tehetetlenségen és rezisztencián keresztül növeli e betegségek valószínűségét. (Selye, 1966, 1983)

A lakóhely olyan szempontból játszik szerepet, hogy a kis falvakban élők kevésbé vannak megelégedve azzal, hogy mennyi örömet szereznek a barátaik, a városiak viszont kevesebb támogatást kapnak a párjuktól, mint szeretnék. Viszont ezek nem szignifikáns összefüggések. Tehát azt mondhatjuk, hogy nem rajzolódott ki erős összefüggés a lakóhely és a társas támogatás között.

- H1/e. Feltételezem, hogy fontos szerepet játszik életükben a vallásosság és ezt erőforrásként élik meg.

Ez a hipotézis teljes mértékben beigazolódott, a Hargita megyei pedagógusok 93,8%-a ugyanis hívőnek vallja magát, és nagy részüknek ez erőforrást jelent, valamint befolyásolja életük döntéseit, akkor is, ha a rendszeresen templomba járók aránya 41,8%, és nagyon kevesen tartoznak valamilyen vallásos közösséghez. A vallásos hit fontossága ebben a térségben abból is kiderül, hogy az erőforrásként jelen levő tényezők között a család és barátok után az istenhitet említették harmadik legfontosabbnak.

- H1/f. Feltételezem, hogy globális életminőségük jobb, mint a romániai és magyarországi átlagpopulációé.

A European Social Survey adatait és a Székely Boldogság Index utalásait erősíti meg a Hargita megyei pedagógusok reprezentatív mintáján kapott eredmény. A pedagógusok által elért pontszám 8,36, ami a ESS adatai szerint a többi segítő szakmájú eredményéhez hasonló (papok, ápolók), és sokkal magasabb, mint a magyarországi vagy romániai átlagpopulációé (lásd a szakmai életminőség és globális életminőség összefüggéséről szóló fejezet).

- H2/a. A szakmai életminőség erős pozitív korrelációban van a globális életminőséggel.

A globális életminőség mindkét mutatója szoros kapcsolatban van a szakmai életminőséggel, és valószínűleg hatással is van rá, bár e vizsgálat alapján csak együttjárást állapíthatunk meg. A WBI-5 eredményei szignifikáns korrelációban vannak ($r = 0,375$, $p = 0,000$) a TSWQ által mért szakmai életminőséggel, és a lineáris regressziós modell azt mutatja, hogy a WBI-5 által mért jóllét szignifikánsan ($p = 0,000$) határozza meg a szakmai

életminőség szintjét ($R^2=0,140$). A ESS egy ítemes kérdése („Mennyire elégedett Ön az életével összességében egy 0-10-ig terjedő skálán?”) is pozitív korrelációban van a szakmai életminőséggel ($r=0,283$, $p=0,01$), és az összes többi változó kiszűrésével is magyarázza azt ($R^2=0,061$).

- H2/b. Azt feltételezem, hogy a szakmai életminőséget leginkább az anyagi ellenszolgáltatásokkal való elégedettség és a munkahelyi kapcsolatok (gyerekekkel, kollegákkal, szülőkkel) határozzák meg.

Az anyagiakkal való elégedettség szempontja érdekes módon egyáltalán nem mutatkozik döntő tényezőnek, eredményeim szerint a Hargita megyei pedagógusok körében nincs hatása a szakmai életminőségre. A kapcsolatok központi szerepe viszont beigazolódott, sőt, az derült ki a regresszióanalízisből, hogy a munkahely tárgyi és személyi feltételei közül ez az egyetlen tényező, amely szignifikánsan összefügg a szakmai életminőség szintjével. Azt is elmondhatjuk, hogy ezen belül az iskolához való kötődést a kollegákkal és szülőkkel⁴¹ való kapcsolat, a tanári hatékonyságot pedig a gyerekekkel való kapcsolat magyarázza leginkább.

- H2/d. Feltételezem, hogy a szakmai életminőség mentén típusokba rendezhetők a pedagógusok. A rendszerváltás előtt a pedagógusok csoportja nagyon egységesnek tűnt, de az azt követő időszakban kiderült, hogy egy szegmentált, sokféleséggel jellemezhető csoportról van szó (Fónai, 2010). Bár ez a vizsgálat csak az általános iskolai pedagógusokkal foglalkozik, feltételezhetjük, hogy ezen belül sem egységes a kép, és létezhetnek elkülöníthető rétegek, melyeknek szakmai életminősége is különbözik.

A Hargita megyei pedagógustársadalom nagyon homogénnek bizonyult, nagyrészt ugyanazokat a tényezőket élik meg teherként és erőforrásként, az interjúfelvételek során is hasonló témákat említenek. Hasonlóan gondolkodnak az oktatási rendszer sajátosságairól, és nagyrészt egyöntetűen a gyerekekkel való kapcsolatban látják a megtartó erőt a

⁴¹ Az, hogy a szülőkkel való kapcsolat milyensége meghatározza az iskolához való kötődést, igazolja elképzelésemet, miszerint a szülőkkel való kapcsolat a gyerekek és kollegák mellett a munkahelyi kapcsolatok közé sorolandó.

rendszerszintű tényezőkkel való megküzdés közepette. A metaforaválasztás mentén sem sikerült típusokat alkotni, tehát nem állíthatjuk azt, hogy a szimbólumként értelmezett metaforák megfelelően leírják a szakmai életminőség mintázatait pedagógusoknál.

A kutatás hiányosságának tekintem azt, hogy a Hargita megyei pedagógusok mintáját nem tudtam megfelelően kontextusba helyezni társadalmilag. Ennek tölem független oka, hogy az általam használt adatbázison kívül egyáltalán nincsenek regionális adatok erről a populációról. Másik hiányosság, hogy a kérdőív nem tartalmaz a pedagógusok társadalmi hátterére vonatkozó kérdéseket (pl.a szülők foglalkozása, amely által képet kaphattunk volna arról, hogy első-vagy másodgenerációs pedagógusok, stb.). További probléma, hogy a TSWQ, bár nagyon jól használható mérőeszköz, nem standardizált, emiatt nem adott lehetőséget összehasonlításokra és megalapozottabb állításokra.

A kutatás összegzése

Kutatásomban Hargita megyei magyar általános iskolai pedagógusok szakmai életminőségét vizsgáltam.

Az operacionalizálás során a szakmai életminőségnek következő komponenseit állapítottam meg Herzberg (1968) kéttényezős elmélete és Robertson és Cooper (2011) szakmai életminőségre vonatkozó modelljére alapozva: az iskola tárgyi, anyagi feltételei, munkahelyi kapcsolatok (gyerekekkel, kollegákkal, szülőkkel), az iskola légköre, az iskola vezetése, az oktatási rendszer jellegzetességei (átláthatóság, változások kiszámíthatósága, biztonság) és társadalmi megbecsültség.

Mivel kutatásom elkezdéséig nem voltak releváns adatok sem általában a romániai magyar pedagógusokról, sem ezen belül a székelyföldi, Hargita megyei pedagógusokról, fontos összegezni ennek a csoportnak a jellemzőit. Életkor szerint fiatalabbnak tűnik, mint ami Romániában általában jellemző, ugyanis az átlagéletkor 41 év közöttük. Feminizálódott csoport, ami nem meglepő, a mintának több mint háromnegyede nő. A pedagógusok több mint fele falun tanít, de kb.10%-uk ingázik városról falura. Nagy részük házasságban vagy elkötelezett kapcsolatban él, és fele-fele arányban élnek családi házban és tömbházlakásban. Önértékelt egészségi állapotukat is jónak vallják, annak ellenére, hogy átlagpopulációhoz képest magasabb arányban van jelen közöttük a reumatoid artritisz mint pszichoszomatikus betegség, a szorongás és az elalvási problémák. Társas támogatás terén azt állapíthattuk meg, hogy a szűk társas hálót erős megtartó erőnek érzékelik, hogy a barátság fogalma a szűk családi kötelékekhez hasonló jelentéssel bír régiókban, és hogy az ismerősöktől inkább instrumentális jellegű támogatásokat várnak el a pedagógusok. Döntő többségük vallotta magát vallásosnak, ami Székelyföldön még jelentős erőforrásnak számít. Szakmai életminőségük meghatározása a TSWQ speciálisan tanárok számára kialakított életminőség-skála mentén, illetve munkahelyük tárgyi és személyi feltételeinek bemutatása segítségével történt. Ezen kívül társadalmi megbecsültségükkel kapcsolatos percepciójukra is rákérdeztem.

A kvantitatív adatok azt mutatták, hogy a Hargita megyei általános iskolai pedagógusok leginkább az oktatási rendszer átláthatóságával és a változások kiszámíthatóságával elégedetlenek. Legjobbnak gyerekekkel való kapcsolatukat ítélik meg, ami arra utal, hogy

szakmájuk lényegével összhangban vannak. Kollegáikkal és a szülőkkel való kapcsolatukat is jónak érzik. Az adatok érdekes módon arra utalnak, hogy nem különösebben elégedetlenek bérezésükkel, anyagi helyzetükkel pedig még ennyire sem, ami arra utal, hogy kiegészítő pénzforrással rendelkeznek. A megbecsültség anyagi mutatója kevésbé tűnik meghatározónak ahhoz képest, ahogyan a társadalmi megbecsültségüket érzékelik. Az derült ki ugyanis, hogy a pedagógusok majdnem fele nem elégedett a megbecsültséggel, amit a társadalom részéről érzékel. Nagyjából ugyanilyen képet mutat az is, hogy mennyire egyezik tanításról való elképzelésük az oktatási rendszer által kitűzött célokkal.

A szakmai életminőség mögöttes tényezőit kutatva az derült ki, hogy azt leginkább a globális életminőség szintje és a munkahely kapcsolati jellegű tényezői vannak jelen szignifikánsan. A munkahelyi kapcsolatok annyira fontosak a regressziós modell szerint, hogy a munkahely tárgyi és pszichoszociális tényezői közül kizárólag ezek jelzik előre szignifikánsan a szakmai életminőség alakulását. A TSWQ által mért szakmai életminőségen belül az iskolához való kötődést a kollegákkal és a szülőkkel való viszony magyarázza, a tanári hatékonyság szintjét pedig a gyerekekkel való kapcsolat. Az oktatási rendszer diszfunkcionalitásai, bár egyértelműen érzékelik a pedagógusok, nincsenek jelentős hatással szakmai életminőségükre. Ezzel ellentétben, ha a gyerekekkel való kapcsolat sérül, az sokkal jobban érinti szakmai életminőségüket, sőt, a pályaelhagyás jelentős indoka is lehet. Ezt a pedagógusokkal való beszélgetések is megerősítették, ugyanis az interjúk elemzése során a következő manifeszt tartalmakat sikerült azonosítani:

- A sok és fölösleges adminisztratív munka, az átláthatatlan rendszer mint bizonytalanságot és energiavesztést okozó tényező. Az eredmények azt mutatják, hogy a pedagógusok leginkább az oktatási rendszer átláthatatlanságát, változásainak kiszámíthatatlanságát érzékelik problémának és a bürokratikus szervezetek jellemzőjeként (Crozier, 1981) itt is jelenlévő értelmetlen papírmunkát.
- A szülői elvárások növekedése, a szülői felelősség csökkenése. Úgy érzékelik, a 2000-es évektől egyre növekedtek a szülői elvárások a pedagógus és az iskola felé, a pedagógusi szerep egyre komplexebbé vált, de véleményük szerint az értékátadás

mint kortól és társadalmi berendezkedéstől független magva a pedagógusi szerepnek és a gyerekekkel való kapcsolat mindent felülíró jelentősége.

- A pedagógusi szerep pluralizálódása (családi funkciók áttevődése az iskolára, információs társadalomban való eligazodás, értékek szelektív átadása)
- A gyerekekkel való kapcsolat központi, döntő jelentősége

A globális életminőség meglepően magas szintje körükben összhangban van más kutatások eredményeivel, amelyből az derül ki, hogy nemcsak Romániában érzékelik jobbnak életüket az emberek, mint amire a gazdasági mutatók következtetni engednének, de ezen belül Székelyföldön még magasabb pontszámokat érnek el az emberek ezen a területen. Ha ehhez hozzátesszük azt, hogy a képzettség növekedésével nő a szubjektív életminőség, érthetővé válik a Hargita megyei pedagógusok meglepően magas globális életminősége. A szakmai életminőség másik nagyon fontos meghatározó tényezője a kapcsolatok, legfőképpen a gyerekekkel való kapcsolat.

A szakmai életminőség alapján nem sikerült típusokat megállapítani, a Hargita megyei pedagógusok mintája nagyon homogénnek bizonyult, és nagyon egységesnek mind a munkahelyi tényezőkkel szembeni attitűdjük, mind az észlelt nehézségek és támogató erőforrások tekintetében. A pedagógusi szakma mélyebb megértését a metaforaválasztás és az interjúkból kibontakozó tartalmak által reméltem. A metaforaválasztás terén sem mutatkoztak elkülönülő alcsoportok. A Hargita megyei pedagógusok legnagyobb része a „fény” fogalomkörébe tartozó metaforák által azonosítja szakmai énjét, amelynek különböző változatai találhatóak meg: „pislákoló lámpás”, „gyertya”, „nap”. Ezeknek különböző periférikus jelentéstartalmaira is kitértem. Egyébként a jó szakmai életminőségű pedagógusok inkább ezeket a pozitív töltetű (fény, színes, szeretet, szülő) metaforákat választották, melyekben benne van az érzelmi töltet mellett az adás képessége is, míg a gyenge szakmai életminőségűek jellemzően inkább a „növekedés” és az „információátadás” fogalomkörébe tartozó metaforákkal jelölték szakmai énjüket.

A kutatás legfontosabb eredménye a Hargita megyei magyar pedagógusok csoportjának megismerésén kívül az, hogy kiderült, a szakmai életminőség szintjét szinte kizárólag kapcsolati jellegű tényezők befolyásolják még munkahelyi környezetben is.

Felhasznált irodalom

- Albert F.; Dávid B.; Németh R. (2005): Társas támogatás, társadalmi kohézió. In: *Országos Lakossági Egészségfelmérés*, 2003, Kutatási jelentés,
<http://www.oek.hu/oek.web?to=8,722,711&nid=203&pid=1&lang=hun> (2017. 05. 02.)
- Albert F.; Dávid B. (2007): *Embert barátjáról. A barátság szociológiája*. Századvég Kiadó, Budapest
- Albert F., Dávid B. (2012): Az interperszonális kapcsolathálózati struktúra átrendeződése Magyarországon, In: Kovách I., Dupcsik Cs., P.Tóth T., Takács J. (szerk.): Társadalmi integráció a jelenkori Magyarországon, Argumentum Kiadó, Budapest
- Albert F. I.; Pethesné Dávid B. (2015): Mikromilió integrációs megközelítésben: A személyes kapcsolatokra vonatkozó eddigi kutatási eredmények áttekintése. In: *SOCIO. HU*, 2015(4), 1-11.
- Andorka R. (2006): *Bevezetés a szociológiába*, Osiris Kiadó, Budapest
- Antal J. (2013): *És veled ki törődik? A pedagógus lelki egészsége*. Palatia Nyomda, Győr
- Arslan, G. (2018): Understanding the Assotiation between Positive Psychological Functioning at Work and Cognitive Wellbeing in Teachers. In: *Journal of Positive Psychology and Wellbeing*, 2018, vol.2(2), 113-127.pp
- Asch, S. E. (1956) *Studies of independence and conformity: A minority of one against a unanimous majority*. Psychological Monographs, 70
- Atkinson, A.B.; Marlier, E. (eds) (2010): *Income and living conditions in Europe*. Publications Office of the European Union, Luxembourg
- Atkinson, S. (2013). Beyond components of wellbeing: the effects of relational and situated assemblage. In: *Topoi*, 32, 137-144.
- Bagdy E. (2008): „*Fenn az ember magasán...*” (előadás). Pedagógiai konferencia Sopronban II. Több célú gyógypedagógiai intézmények VII. regionális konferenciája – 2008. 03. 26. Sopron.

http://www.google.ro/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&ved=0CEgQFjAH&url=http%3A%2F%2Fbokorsopron.fw.hu%2Findex.php%3Foption%3Dcom_phocadownload%26view%3Dcategory%26download%3D7%3Apedagogiai-k..&ei=iT-uVN-vQFIj9ywPsiYCICQ&usg=AFQjCNGg9uqQhPUf0Sm69eOHXMUwK4CYXA&sig2=NjOU5eODTnho5oofMs9UGw&bvm=bv.83339334,d.bGQ (Utolsó letöltés: 2015. 01. 08.)

Bagdy E. (2010): *Hogyan lehetnénk boldogabbak?* Kulcslyuk Kiadó, Budapest

Bakacsi Gy. (2007): *Szervezeti magatartás és vezetés.* Aula Kiadó, Budapest

Bakker, A.B.; Demerouti, E. ; Euwema, C.M. (2005): Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout, In: *Journal of Occupational Psychology*, vol.10, no.2, pp.170-180.

Bakos K. (2015): A pedagógusi szerep dilemmái és összefüggései az életminőséggel, In: *Metszetek*, vol.4 (2015), no.1

Bakos K. (2017): Hargita megyei pedagógusok vallásossága. In: *Kulturális Szemle*, 2017, 8.szám, <http://www.kulturalisszemle.hu/8-szam/nemzetkozi-kitekintes>

Barabási T. (2008): *A tanítói tudás összetevői és fejlesztésük.* Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár

Bartus T. (2009): *Magyarázatok és elméletek a szociológiában. Egy problémaorientált megközelítés.* Aula Kiadó, Budapest

Bălănescu, R.C. (2016): Aspects concerning the Employee Satisfaction and the Main Extrinsic Motivational Factors in the Organisational Environment, In: *The 11th International Conference on Virtual Learning ICVL*, 2016, pp.158-163

Bălțătescu, S. (2014): *Fericirea în contextul social al tranziției postcomuniste din România.* Editura EIKON, Cluj-Napoca

Bârzea, C. (1993): *Reforma învățământului din România: condiții și perspective.* Institutul de Științe ale Educației, București

- Beck, U. (2003): *A kockázat-társadalom. Út egy másik modernitásba.* Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság, Századvég Kiadó, Budapest.
- Beck, U. (2005): *Mi a globalizáció?* Belvedere Meridionale, Szeged
- Beck, U. (2007): *Világkockázat-társadalom. Az elveszett biztonság nyomában.* Belvedere Kiadó, Szeged
- Békés V. (2002): A reziliencia-jelenség avagy az ökológizálódó tudományok tanulságai egy ökológizált episztemiológia számára. In: Forrai G.; Margitay T. (szerk.): *Tudomány és történet.* Typotex Kft.
- Bentham, J. (1970): *An introduction into the principles of morals and legislation.* Athlone Press, London
- Berger, P. L.; Luckman, T. (1966): *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge.* Doubleday, Garden City, NY
- Bergsma, A.; Poot, G.; Liefboer, A.C. (2008): Happiness in the Garden of Epicurus. In: *Journal of Happiness Studies* (2008), 9:397-423.
- Betsey, S.; Justin, W. (2008): *Economic growth and subjective well-being: reassessing the Easterline-paradox.* CESifo Working Paper, No.2394
- Bigazzi S. (2015): Tudás és kontextus: a szociális reprezentáció elmélete, In: Varga Aranka (2015) (szerk.): *A nevelésszociológia alapjai.* Pécsi Tudományegyetem, Pécs
- Bills, D.B. (2004): *The Sociology of Education and Work.* Blackwell Publishing, Oxford
- Blanco, A.; Diaz, D. (2007): Social order and mental health: a social wellbeing approach. In: *Psychology in Spain*, 2007, vol.11, no.1, pp.61-71.
- Boltanski, L., Chiapello, E. (2007): *The New Spirit of Capitalism,* Verso, London, New York

- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Bowling, N.A.; Eschleman, K.J.; Wang Q. (2010): A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective well-being. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, vol83., issue 4, pp.915-934, dec.2010
- Böhnke, P. (2007): *Policy or Privacy? What Matters Most for Individual Wellbeing? Determinants of life satisfaction in the enlarged Europe?* Social Science research Centre Berlin, Berlin
- Briner, R.; Dewberry, C. (2007): *Staff wellbeing is key to school success*. Worklife Support Ltd, Hamilton House, London
- Budavári-Takács I. (2011): *A konfliktuskezelés technikái*. Szent István Egyetem, Budapest
- Cace, S.; Zamfir, E.; Deliu, A.; Tudor, E.; Anghel, I.M.; Țoc, S.; Bădoi, D.; Mihăilescu, A.; Glăvan, E. (2017): *Starea socială a României. Calitatea vieții: situația actuală și perspective pentru 2038*. Academia Română, ICCV, București
- Cannon, W. B. (1932): *Homeostasis. The wisdom of the body*. Norton, New York.
- Chavez, A.C.; Backett- Milburne, K.; Parry, O.; Platt, S. (2005): Understanding and researching wellbeing: Its usage in different disciplines and potential for health research and health promotion, In: *Health Education Journal*, 64 (1), 2005, 70-87.
- Chirițoiu M. (1997): „Radiografia“ unui stalinist. *Dosarele Istoriei* II/3 (8), 4–10.
- Codorean, G. (2006): *Politicile educaționale și sistemul de învățământ românesc contemporan*. Editura Mirton, Timișoara
- Cole, K. (2006): *Wellbeing, Psychological Capital, and Unemployment: An Integrated Theory*. Paper presented on the conference of the IAREP, 5-8 July, 2006, Paris, France

- Colomeischi, A.A. (2015): Predictors for Wellbeing: Emotional Factors and Expectancy for Success. In: *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 190 (2015), 48-53
- Coyette, C.; Fiasse, I.; Johansson, A.; Montaigne, F.; Strandell, H. (2015): *Being young in Europe today. 2015 edition*, Eurostat, European Union
- Crozier, M. (1981): *A bürokrácia jelensége*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest
- Császár Gy; Juhász E. (1992): *A pszichoszomatikus és neurotikus betegsége-szerveződés komplex, utánkövetéses vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Csepeli Gy. (2015): *A szervezkedő ember. A szervezeti élet szociálpszichológiája*. Kossuth Kiadó, Budapest
- Csikszentmihályi, M.; Larson, R. (1987). Validity and reliability of the experience-sampling method. In: *Journal of Nervous and Mental Disease*, 175(9), 526–536.
- Csikszentmihályi M. (2010): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Czibere I. (2014): The Disadvantages of Women on the Labour Market in Hungary. In: *International Journal of Gender and Women's Studies*, September, 2014, vol.2, no.3, pp.37-47.
- Darling-Hammond, L.; Snyder, J. (2000): Authentic assesment ot teaching in context, In: *Teaching and Teacher Education*, 16 (2000), 523-545.
- Davern, M.T.; Cummins, R.A.; Stokes, M.A. (2007): Subjective Wellbeing as an Affective-Cognitive Construct. In: *Journal of Happiness Studies* (2007), 8:429-449.
- Demerouti, E.; Bakker, A.B.; Schaufeli, W.B. (2005). Spillover and crossover of exhaustion and life satisfaction among dual-earner parents. In: *Journal of Vocational Behavior*, 67, 266-289.
- Dessewfy T. (2002): *Melan-cola. Köz-élet-ézés*. Helikon Kiadó, Budapest

Dessewfy T. (2004): *A kocka el van veszve (információ és társadalom)*. Gondolat Kiadói kör, Budapest

Diener, E. (1984): Subjective well-being. In: *Psychological Bulletin* 95, 542-75.

Diener, E.; Suh, E.M.; Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. In: *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24, 25-41.

Diener, E.; Suh, E.M.; Lucas, E.R.; Smith, H.L. (1999): Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. In: *Psychological Bulletin*, 1999, vol.125, no.2, 276-302.

Diener, E. (2000): Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. In: *American Psychologist*, 55, 34—43.

Diener, E.; Suh, E.M. (2000): Measuring Subjective Well-being to Compare the Quality of Life of Cultures, In: Diener, E.; Suh, E.M. (ed.): *Culture and Subjective Well-being*, MIT Press

Diener, E.; Ryan, K. (2009): Subjective Well-Being: A General Overview. In: *South African Journal of Psychology*, December 2009, vol.39, nr.4, 391-406.

Dierendonck, D. (2012): Spirituality as an Essential Determinant for the Good Life, its Importance Relative to Self-Determinant Psychological Needs. In: *Journal of Happiness Studies* (2012), 13: 685-700.

Downie, R.E. ; Fyfe, C. ; Tannahill, A (1989): *Health Promotion. Models and Values*. Oxford University Press, Oxford

Drobnic, S.; Beham, B.; Prag, P. (2010): Good Job, Good Life? Working Conditions and Quality of Life in Europe. In: *Social Indicators Research* (2010) 99: 205–225.

Dupcsik Cs. ; Szabari V. (2015): *Elméleti bevezető az Integrációs és dezintegrációs folyamatok a magyar társadalomban című OTKA kutatáshoz,*

https://socio.hu/uploads/files/2015_3/dupcsik_szabari.pdf (2019. 04. 07.)

- Durkheim, E. (2003): *Az öngyilkosság*. Osiris Kiadó, Budapest
- Easterbrook, G. (2003): *The progress paradox: How life gets better while people feel worse*. Random House, New York, USA
- Easterlin, R. A. (2003): *Building a Better Theory of Well-Being*, IZA Discussion paper series, No.742
- Easterlin, R. E. (2006): Life Cycle Happiness and its Sources: Intersections of Psychology, Economics and Demography. In: *Journal of Economic Psychology*, 27, 463-482.
- Ermolina, A. (é.n.): *Social capital as the source of subjective well-being in the late life in Central and Eastern European Countries*.
http://www.europeansocialsurvey.org/docs/about/conference/ERMOLINA_Social-capital-as-the-source-of-SWB-in-the-late-life-in-Central-and-Eastern-European-countries.pdf
 (2017.05.01)
- Fejes I. (2014): *A vallásosság történelmi és szociológiai dimenziói Csíkban*. Doktori (PhD) értekezés, Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Történettudományi Doktori Iskola, Gazdaság-, régió- és politikatörténeti műhely, Csíkszereda-Piliscsaba
- Fekete Zs. (2006): Életminőség-koncepciók, definíciók, kutatási irányok. In: Utasi Ágnes (szerk.): *A szubjektív életminőség forrásai: biztonság és kapcsolatok*. MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest, pp.277-301.
- Fényes H. (2010): *A nemi sajátosságok különbségének vizsgálata az oktatásban*. Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen
- Fónai M.; Dusa Á. R.(2014): A tanárok presztízsének és társadalmi státuszának változásai a kilencvenes és a kétezres években, In: *Iskolakultúra* 2014/6.
- Fónai M. (2010): Tanárok: diplomás szakemberek és/vagy értelmiségiek?, In: Buda A., Kiss E. (2010): *Interdiszciplináris pedagógia, tanárok, értelmiségiek*. Kiss Árpád Archívum Könyvsorozata, Debrecen

Fóris-Ferenczi R. (2007): Kisebbségi oktatás Romániában felsőközépfokon. In: Papp Z. A. (Szerk.): *Cammogás*. Minőségkonceptiók a romániai magyar középfokú oktatásban. Csíkszereda: Soros Oktatási Központ. 45–94.

Fredrickson, B. L. (2004): The broaden-and-build theory of positive emotions. In: *Phil. Trans. R. Soc., Lond. B* (2004) 359: 1367–1377.

Frey B.S.; Stutzer, A. (2002): *Happiness and economics: how the economy and institutions affect human well-being*. Princeton University Press, Princeton

Frey, B. S.; Gallus, J. (2013). Subjective Well-Being and Policy. In: *Topoi*, 32 (2), 207-212.

Fukuyama, F. (2000): *A Nagy Szétbomlás*. Európa Könyvkiadó, Budapest

Fukuyama, F. (2014): *A történelem vége és az utolsó ember*. Európa Könyvkiadó, Budapest

Gagy J. (2009): *Fejezetek Románia 20.századi társadalomtörténetéhez*. Mentor Kiadó, Marosvásárhely

Gardner, D. ; O’Driscoll, M. (2007). Professional wellbeing. In I. M. Evans, J. J. Rucklidge & M. O’ Driscoll(eds) (2007): *Professional Practice of Psychology in Aotearoa New Zealand* (pp. 245-258).Wellington, New Zealand: The New Zealand Psychological Society Inc.

Giddens, A. (1984): *The Constitution of Society. Outline of the Theory of Structuration*. University of California Press

Giddens, A. (2013): A strukturáció elmélete, In: *Replika*, 2013.március, 82.szám

Gorman, D. (2010): Maslow’s hierarchy and and social and emotional wellbeing. In: *Aboriginal and Islander Health Worker Journal*, vol.33, no.5., pp.27-90.

Grzywacz, J.G.; Marks, N.F. (1999): *Reconceptualizing the Work-Family Interface: An Ecological Perspective on the Correlates of Positive and Negative Spillover between Work and Family*. University of Wisconsin-Madison

Hajdu T.; Hajdu G. (2013): *Szubjektív jóllét és anyagi helyzet: A kvantilis regresszió és az általánosított ordered probit modell eredményeinek összehasonlítása a standardelemzési módszerekkel*. IEHAS Discussion Papers, No. MT-DP - 2013/28

Hankiss E. (é.n.): Nem minden út vezet Rómába,
http://www.sirbuday.hu/rakoczi/alternativ_jovok.pdf (2019. 05. 02.)

Hankiss E. (2014): Europe between two worlds, In: Jensen, J.; Miszlivetz F. (szerk.): *Reframing Europe's Future*, Routledge, London

Hanssen, M.M.; Vanclief, L.M.G.; Vlaeyen, L.V.S.; Hayes, A.F.; Schouten, E.G.W.; Peters, M.L. (2014): Optimism, Motivational Coping and Well-Being: Evidence Supporting the Importance of Flexible Goal Adjustment, In: *Journal of Happiness Studies*, DOI 10.1007/s10902-014-9572-x

Hayo, B. (2004): *Happiness in Eastern Europe*. Volkswirtschaftliche Beiträge, Marburg

Hanuschek, E.; Welch, F. (2006): Teacher Quality. In: Elsevier, B.V. (2006): *Handbook of the Economics of Education*, Volume 2.

Hatos A. (2006): *Sociologia educației*. Editura Polirom, București

Heady, B.; Veenhoven, R.; Wearing, A. (1991): Top-down versus bottom-up theories of subjective wellbeing. In: *Social Indicators Research*, 1991, vol.24, pp.81-100.

Herrman, H.; Saxena, S.; Moodie, R. (2005): *Promoting Mental Health. Concepts, Emerging Evidence, Practice*. University of Melbourne, Melbourne

Herzberg, F. (1968): One more time: How do you motivate employees? In: *Harvard Business Review*, 46, 53-68.

- Hofstede, G.H. (1980): *Culture Consequences: International Differences in Work-related Values*. Sage Publications, London
- Holecz A.; Molnár Sz. (2014): Pedagógusok pozitív pszichológiai tükörben: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. In: *Iskolakultúra* 10., 3-14.
- Hymowitz, C.T.; C. Schellhardt (1986): The glass ceiling: Why women can't seem to break the invisible barrier that blocks them from top jobs. In: *The Wall Street Journal*, March 24, 1986, special supplement, 1, 4.
- Inglehart, R.; Flanagan, S.C. (1987): Value Change in Industrial Societies, In: *American Political Science Review*, vol.81, no.4 (December 1987), pp.1289-1319.
- Inglehart, R. ; Klingemann, H. D. (2000). Genes, Culture, Democracy, and Happiness. In: *Culture and Subjective WellBeing* , pp. 165-183.
- Jeffrey, K. ; Whealthey, H. ; Abdallah, S. (2016): *The Happy Planet Index 2016. A global index of sustainable wellbeing*. <http://happyplanetindex.org/resources/> (2018. 06.14.)
- Johnson, S.; Cooper, C.; Cartwright, S.; Donald, I.; Taylor, P. J.; Millet, C. (2005): The experience of work-related stress across occupations. In: *Journal of Managerial Psychology* (2005), 20 (2): 178–187.
- Juhász E. (szerk.) (2014): *Közösségi művelődés, közösségi tanulás*. Debreceni Egyetem, TEK BTK, Debrecen
- Jost, J. T. (2003): *Önalávetés a társadalomban: a rendszerigazolás pszichológiája*. Osiris Kiadó, Budapest
- Judge, A.T.; Locke, E.A. (1992): *The Effect of Dysfunctional Thought Processes on Subjective Well-Being and Job Satisfaction*, Cornell University, IRL School
- Karasek, R.A. (1979): Job Demands, Job Decision Latitude, and Mental Strain: Implications for Job Redesign. In: *Administrative Science Quarterly*, vol.24, no.2 (Jun.1979), pp.285-308.

- Karikó S. (2013): *Középpontban a pedagógus. Régi értékek-új kihívások*. Áron Kiadó, Szeged
- Kemppainen, T. (2012): *Well-being in socio-political context. European welfare regims in comparison*. Juvenes Print, Tampere
- Kerülő J. (2015): Akik pedagógusok szeretnének lenni: pedagógusjelöltek demográfiai jellemzői, In: Puztai G., Ceglédi T. (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*, 176-189.
- Kleisz T.(2008): A professziók előtti kihívások, In: *Munkaügyi Szemle*, 52.évf. 4.szám, pp.51-60.
- Koncz K. (1987): *Nők a munkaerőpiacon*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest
- Koo, J. ; Juil R. ; Kunseok P. (2004): Age and Gender Differences in Affect and Subjective Well-Being. *Geriatrics and Gerontology International*, 4, 268-270.
- Kopp M.; Skrabski Á. (é. n.): http://www.tavlatok.hu/86/86kopp_skrabski.pdf (2015. 01. 09.)
- Kopp M.; Martos T. (2011): *A magyarországi gazdasági növekedés és a társadalmi jóllét, életminőség viszonya*. http://ess.tk.mta.hu/wp-content/uploads/2013/04/kopp_gazdasagi_novekedes.pdf (2016. 04.25.)
- Kopp M.; Skrabski Á.; Szedmák S. (1998): *A testi és lelki egészség összefüggései országos reprezentatív felmérések alapján*. Készült a „Népesség és népességgpolitika” c. 1998 november 16-18.-i konferencián elhangzott előadás alapján
- Kovács E. (2011): A tanári identitás alakulása a társadalmi nemi szerepek tükrében. In: *Magyar Elektronikus Könyvtár*. <http://mek.oszk.hu/09600/09689/html/kovacsedina.htm> (2015.01.24.)
- Kuczi T. (2001): A pedagógusszerep néhány szociológiai jellemzője. In: Papp János (szerk.): *A tanári pálya. Szöveggyűjtemény*. Kossuth Egyetemi Kiadó Debreceni Egyetem, Debrecen. 213–228.

- Kürtösi Zs. (2008): *A nők és férfiak társadalmi kapcsolathálózatának eltérései a munkaszervezetben*. Doktori disszertáció, Budapesti Corvinus Egyetem, Társadalomtudományi Kar, Szociológia és Társadalompolitika Intézet
- Laki L.; Bíró A. Z. (2001): *A globalizáció peremén*, MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest
- Lane, R.E. (2000) *The loss of happiness in market economies*. Yale University Press, New Haven
- Lazányi K. (2012): *A társas támogatás szerepe egy individualista társadalomban*. A Virtuális Intézet Közép-Európa kutatására közleményei, (4) 2, pp.51-58
- Lazarus, R. S. ; Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Lazarus, R. S. (1991): *Emotion and adaptation*. Oxford University Press, Oxford
- Lengyel Zs. (2004): *Szellemi tőke Magyarországon az Európai Unió Küszöbén*. Budapesti Gazdasági Főiskola, Külkereskedelmi Kar
- Lucas, R. E.; Clark, A. E.; Diener, E.; Georgellis, Y. (2003). Reexamining adaptation and the set point model of happiness: Reaction to changes in marital status. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 527-539.
- Luksha, P. ; Cubista, J. ; Laszlo A. ; Popovich, M. ; Ninenko, I. (2018): *Educational Ecosystems for Societal Transformation*. Global Education Futures
- Lyubomirsky, S.; King, L.; Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? In: *Psychological Bulletin*, 131, 803-855.

- Márkus Zs. (2015): Pedagógushallgatók a kisebbségi és többségi felsőoktatásban, In: Pusztai G., Ceglédi T. (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*, 75-92.
- Martos T. (2010): *Életcélok és lelki egészség a magyar társadalomban*. Doktori értekezés, Semmelweis Egyetem, Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, Budapest
- Maslow, A. H.; Frager, R.; Cox, R. (1970). *Motivation and personality* (Vol. 2, pp. 1887-1904). J. Fadiman; C. McReynolds (Eds.). New York: Harper & Row.
- McGillivray, M. (1991): The Human Development Index: Yet Another Redundant Composite Development Indicator? In: *World Development*, vol.19, nr.10, pp.1461-1468.
- McKinsey and Company (2007): Mi áll a világ legsikeresebb oktatási rendszerei hátterében? *Magyar Elektronikus Könyvtár*, <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> (2016.07.29.)
- Mead, G.H. (1934): A pszichikum, az én és a társadalom szociálbehaviorista szempontból (részlet), In: Felkai G. ; Némédi D. ; Somlai P. (szerk.) (2002): *Szociológiai irányzatok a xx.század elejéig*, Új Mandátum Kiadó, Budapest
- Mérő L. (2010): *Az érzelmek logikája*. Tericum, Budapest
- Molnár Gy.; Kapitány Zs. (2006): Mobilitás, bizonytalanság és szubjektív jóllét Magyarországon. In: *Közgazdasági Szemle*, LIII., 2006 október, 845-872.
- Molnár Gy.; Kapitány Zs. (2014): Miért elégedetlenek annyira a magyarok az életükkel? In: *Közgazdasági Szemle*, LXI.Évf., 2014 június, 637-671.
- Molnár T. (2019): A posztmodern társadalom értelmezése felé, In: *Magyar Szemle*, 2019, 28.évf., 1-2.szám, http://www.magyszemle.hu/cikk/19980501_a_posztmodern_tarsadalom_ertelmezese_fele (2019. 03.31.)

Moore, S.; Simon, J.L. (2000): *It's getting better all the time. Greatest trends of the last 100 years*, Cato Institute, Washington, USA

Nagy B. (1993): Nők a vezetésben. In: *Szociológiai Szemle*, 1993/3-4, 147-166

Nagy B. (2005): Nők a vezetésben, In: Nagy I., Pongrácz T., Tóth I. Gy., (szerk.): *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről 2005*. Budapest: TÁRKI–Ifjúsági Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium, pp. 44–56.

Nagy K. (2009): Professzionlizáció- és professzióelméletek a segítő hivatások tükrében, In: *Esély*, 2009/2, 85-105.

Nagy B.; Primecz H. (2010): Nők és férfiak a szervezetben. Kísérlet a mítoszok eloszlására, In: *Vezetéstudomány*, XLI.évf., 2010, 1.szám, 2-16.

Nagy B., Sebők A. (2018): Női és férfi vezetők, In: *Munkaerőpiaci tükrök 2017*, MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont, Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest, 65-68.

https://www.researchgate.net/profile/Beata_Nagy/publication/329972440_NOI_ES_FERFI_VEZETOK/links/5c26695c458515a4c7fdf72e/NOI-ES-FERFI-VEZETOK.pdf?origin=publication_detail (2019. 05. 02.)

Németh A. (2011): *Magyar pedagógusképzés és pedagógus szakmai tudásformák I. 1775-1945*,

https://edit.elte.hu/xmlui/bitstream/handle/10831/32150/pedagoguskepzesnemeth2011_korri_1_120124_JAV.pdf?sequence=1&isAllowed=y (2019. 04. 09.)

Noll, H.H. (2013): Subjective Social Indicators: Benefits and Limitations for Policy Making- An Introduction to this Special Issue. In: *Social Indicators Research*, July, 2013

Novák Cs.Z. (2016): A Ceaușescu-korszak magyarságpolitikája 1965-1989. In: *Pro Minoritate*, 2016 tavasz, 39-60.

- Novoa, A. (2000): The teaching profession in Europe: Historical and sociological analysis. In: *Problems and prospects in European education* (2000), 45-71.
- Oswald, A. J. (1997): Happiness and Economic Performance. *The Economic Journal*, 107, 1815-1831.
- Ollé J.; Papp Danka A.; Lévai D.; Tóth Mózer Sz.; Virányi A. (2013): *Oktatásinformatikai módszerek. Tanítás és tanulás az információs társadalomban*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Papp Z. A. (1998): A romániai magyar oktatás helyzete 1989 után. In: *Magyar Kisebbség*. 3-4. <http://www.jakabffy.ro/magyarkisebbsseg/index.php?action=lsz&lapid=10>
- Park, N.; Peterson, C.; Seligman, M.E.P. (2004): Strengths of Character and Well-Being, In: *Journal of Social and Clinical Psychology*, Vol.23, No.5, 2004, pp.603-619.
- Patsch F. (2004): Totalitás fragmentáció, In: *Vigilia*, 2004, 5, http://real.mtak.hu/23891/1/Patsch_Ferenc_Vigilia_2004_5_u.pdf (2019. 03.31)
- Péter L. (2006): *Reform és visszhangok. A romániai közoktatási reform fogadtatása romániai magyar pedagógusok körében*. Doktori tézisek. Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar
- Pikó B. (2002): *Egészségpszichológia*. Új Mandátum Kiadó, Budapest
- Pikó B. (2003): *Kultúra, társadalom és lélektan*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Pikó B.; Fitzpatrick, K.M. (2004): Substance use, religiosity, and other protective factors among Hungarian adolescents. In: *Addictive Behaviors* 29 (2004), 1095-1107.
- Pikó B. (2005): *Lelki egészség a modern társadalomban*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Plette R. (2002): *A munkapszichológia gyakorlati kérdései*, Medicina Könyvkiadó, Budapest
- Pop, C.E. (2010): Starea de sănătate a populației din România în context european. O abordare din perspectiva calității vieții, In: *Calitatea Vieții* (2010)

Prensky, M. (2001): Digital Natives, Digital Immigrants. In: *One the Horizon*, vol.9, no.5, October 2001, MCB University Press

Pusztai G. (2009): *A társadalmi tőke és az iskola*. Új Mandátum Kiadó, Budapest

Pusztai G., Fónai M. (2012): Asymmetric Students' Relations and Deprofessionalization. The Case of Teacher Training. In: Pusztai G., Hatos A., Ceglédi T. (2012): *Third Mission of Higher Education in a Cross-Border Region*, CHERD-Hungary, University of Debrecen

Pusztai G., Ceglédi T. (szerk.) (2015): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban. A pedagógusképzés kihívásai a Kárpát-medencében*, Partium Könyvkiadó, Nagyvárad-Budapest

Putnam, R.D. (2000) : *Bowling alone: the collapse and revival of American community* Simon & Schuster, New York, USA

Renshaw, T. L. (2015): Teacher Subjectiv Wellbeing Questionnaire, In: *Researchgate*, June 2015

Renshaw, T.L.; Cook, C.R. (2015) : Assessing Teachers' Positive Psychological Functioning at Work: Development and Validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire, In: *American Psychological Association* (2015)

Rényi Á., Sík D., Takács E. (2014): Elemzési szempontok a késő modern társadalmak kordiagnózisához. In: *Szociológiai Szemle*, 2014, 24(3), 18-60.

Ridgeway, C.L., Boyle, E.H., Kuipers, K.J., Robinson, D.T. (1998): How Do Status Beliefs Develop? The Role of Resources and Interactional Experience, In: *American Sociological Review*, Vol. 63, No. 3 (Jun., 1998), pp. 331-350.

Ridgeway, C.L., Erickson, K.G. (2000): Creating and Spreading Status Beliefs, In: *American Journal of Sociology*, Vol. 106, No. 3 (November 2000), pp. 579-615.

- Riehl, C. (2001): Bridges to the Future: The Contribution of Qualitative Research to the Sociology of Education, In: *Sociology of Education* Extra Issue, 2001:115-134
- Riesman, D. (1950) : *Lonely crowd: a study of the changing American character* . Yale University Press, New Haven, USA
- Ritzer, G. (1983): The McDonaldization of Society. In: *Journal of American Culture*, vol.6, no.1, 1983, pp.100-107.
- Rivkin, S.G.; Hanushek, E.A.; Kain, J.F. (2005): Teachers, Schools, and Academic Achievement. In: *Econometrica*, Vol.73, No.2 (March 2005), 417-458.
- Robertson, I.; Cooper, C. (2011): *Well-being. Productivity and happiness at work*. Palgrave Macmillan, Hampshire
- Roth A. (2002): *Modernitate și modernizare socială*. Editura Polirom, București
- Roth E. (2004): *Szociológia és társadalom*. Scientia Kiadó, Kolozsvár
- Ryan, R.M.; Deci, E. L. (2001): On Happiness and Human Potentials. A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being, In: *Annu.Rev.Psychol.*, 2001, 52:141-166.
- Sági M. (2000): Az anyagi helyzettel való elégedetlenség és a vonatkoztatási csoportok. In: Kolosi T., Tóth I.Gy., Vukovich Gy. (szerk.): *Társadalmi Riport 2000*, TÁRKI, Budapest, 260-297.
- Salamon Z., Széphalmi Á. (1988): *Pedagógus-életmód és -tevékenység*. Tankönyvkiadó, Budapest
- Sarafino, E.P. (1994): *Health Psychology. Biopsychosocial Interactions*. John Wiley and Sons, New York
- Schwendenman, D. (2012): *Gender role expectations of classroom teachers*. University of Dayton, Ohio
- Seligman, M. (2002): *Authentic happiness*. Free Press, New York

- Seligman, M. (2013): *Building the State os Wellbeing, A Syrategy for South Australia*. Adelaide Thinker is Residence, 2012-2013.
- Selye J. (1966): *Életünk és a stress*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Selye J. (1983): *Stressz distressz nélkül*. Akadémiai Kiadó, Budapest
- Siegrist, J, Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I., Peter, R. (2004): The measurement of effort-reward imbalance at work: European comparisons. In: *Social Science & Medicine*, Volume 58, Issue 8, April 2004, pp.1483-1499.
- Sik D. (2013): Giddens modernitáselmélete, In: *Replika*, 2013.március, 82.szám
- Skaalvik, E.M.; Skaalvik, S. (2007): Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations with Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. In: *Journal of Educational Psychology*, 2007, vol.99, no.3, 611-625.
- Snoep, L. (2008): Religiousness and happiness in three nations: a research note. In: *Journal of Happiness Studies*, 9: 207-211.
- Stark G. (2015): Kisebbségi tanulási útvonalak a romániai magyar nyelvű pedagógusképzésben, In: Pusztai G., Ceglédi T. (szerk.): *Szakmai szocializáció a felsőoktatásban*, Patium P.P.S.-U.M.K., Nagyvárad, Budapest
- Stouffer, S. A. (1949). *The American soldier: Adjustment during army life*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Stuparu, L. (2013): Romania's European Identity between Substantialism and Conventionalism. In: *Revista de Științe Politice*, no.37-38.
- Susánszky É., Konkoly T.B., Stauder A., Kopp M. (2006): *A WHO jól-lét kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 Országos Lakossági Egészségfelmérés alapján*. Semmelweis Egyetem, Magatartástudományi Intézet, Budapest
- Susánszky É.; Szántó Zs. (2013): *Magyar lelkiállapot 2013*, Semmelweis Kiadó, Budapest

Szabó Á. (2018): *Mennyire boldog a székely? Mit mutat a Székely Boldogság Index?* – kutatási jelentés, Udvarhelyszéki Kis-és Középvállalkozások Szövetsége, Prima Press Kft., Székelyudvarhely

Szabó L. (2003a): A boldogság relatív – fogyatékoság és szubjektív életminőség. In: *Szociológiai Szemle* 2003/3, 86-105.

Szabó L. (2003b): *A társadalmi támaszt nyújtó személyes kapcsolatháló és a szubjektív életminőség összefüggései az egészséges és mozgáskorlátozott személyek körében*. Doktori disszertáció, Budapesti Közgazdaságtudományi és Államigazgatási Egyetem, Szociológia PhD program, Budapest

Szabó L. T. (2010): *Bevezetés a tanári mesterségbe*. Debreceni Egyetemi Kiadó,

DebrecenSzabó A. (2015): Pedagógusok életminősége, In: *Iskolakultúra*, 2015, 5-6

Szántó Zs.; Susánszky É.; Murányi I.; Berényi Z.; Sipos F. (megjelenés előtt, közlésre elfogadva): *Current attempts to measure children and young people well-being*. In: Pollock, G. Goswami, H. Rees, G. Stasulane, A.Ozan, J. (é.n.): *Children's and Young People's Well-being*. Springer

Szokolszky Á. ; Palatinus K. ; Palatinus Zs. (2015): A reziliencia mint a komplex dinamikus fejlődési rendszerek sajátossága, In: *Alkalmazott Pszichológia*, 2015/1, pp. 61-77.

Tismăneanu, V. (1998): *Communism and post-communism in Romania: challenges to democratic transition*. University of Maryland

Thun É. (é.n.): *A pedagógusnők élettörténet narratívákban elmesélt szakmai identitáskonstrukciója*. <http://documentslide.com/documents/thun-eva-a-pedagogusnok-elettoertenet-narrativakban-elbeszelt-szakmai.html> (2017. 05.26.)

Tomcsányi T.; Grezsa F.; Jelenits I. (szerk.) (1999): *Tanakodó. A mentálhigiéné elmélete, a mentálhigiéné képzés, a mentálhigiéné az emberek szolgálatában*, Osiris Kiadó, Budapest

Trencsényi L. (1988): *Pedagógusszerepek az általános iskolában*. Akadémiai Kiadó, Budapest

- Túry F. (é.n.): *Pszichoszomatika, magatartásorvoslás*,
http://sotepedia.hu/media/aok/targyak/pszichoszomatika_magartasorvoslas.pdf
- Uusiautti, S.; Maatta, K. (2011): Love for Work as the Way towards Wellbeing. In: *Global Journal of Human Social Science*, vol.11, issue 9, version 1.0, December 2011
- Utasi Á. (2002): *A bizalom hálója*, Új Mandátum, Budapest
- Utasi Á. (szerk.) (2007): *Műhelytanulmányok. Az életminőség feltételei*, MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest
- Utasi Á. (2008): *Éltető kapcsolatok. A kapcsolatok hatása a szubjektív életminőségre*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Uzzoli A. (2009): *A területiség szerepe az egészségügyi egyenlőtlenségek kialakulásában Magyarországon*. Kutatási jelentés, OTKA, Budapest
- Van Horn, J.E., Schaufeli, W.B., Enzmann, D. (1999): Teacher burnout and Lack of Reciprocity, In: *Journal of Applied Social Psychology*, vol.29, issue 1, pp.91-108.
- Van Horn, J. E.; Tarris, T.W.; Schaufeli, W. B.; Schreurs, P. J. G. (2004): The structure of occupational well-being: a study among Dutch teachers. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology*
- Vargha J.L.; Szabó G.K. (2015): *Egészségpszichológia*. Jegyzet a pszichológia szakos hallgatók részére, IV.félév, Babes-Bolyai Tudományegyetem, Kolozsvár,
<http://psifocus.ro/wp-content/uploads/2015/03/H-Ps-2011-jegyzet.pdf> (2018. 06.16.)
- Veenhoven, R. (1997): Advances in understanding happiness. In: *Revue Quebecoise de Psychologie*, 1997, vol.18, pp.29-74.
- Veenhoven, R. (2000): The Four Qualities of Life, In: *Journal of Happiness Studies*, 2000, vol 1, pp 1-39.

Veenhoven, R. (2005): Is Life Getting Better? How long and happy people live in modern society? In: *European Psychologist*, 2005, vol.10, pp.330-343

Veenhoven, R. (2006): Quality of Life in Modern Society. In: Yew-Kwang, Ng, Lok Sang Ho (ed.): *Happiness and Public Policy, Theory, Case Studies and Implications* (chapter 2). Palgrave, Macmillan, New York

Veenhoven, R. (2008): Sociological Theories of Subjective Well-Being. In: Eid, M., Larsen, R. (ed.): *The Science of Subjective Well-Being: A tribute to Ed Diener*. Guilford Publications, New York, pp.44-61.

Weber, M. (1920-as munka 2002-s kiadása): *The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism*. Roxbury Publishing Company, Los Angeles, California

Weckroth, M.T.K. (2012): Subjective Wellbeing *and Happiness inside a City Region: Urban Villages and Gated Communities*. Regional Studies Association Global Conference 2012, China, 24-26 June, 2012

Veres V. (2013): Népszámlálás 2011: A népességszám, foglalkozásszerkezet és iskolázottság nemzetiség szerinti megoszlása Romániában. *Erdélyi társadalom*. XI. évf. 2. 23–54.

Wessely A. (2003): *A kultúra szociológiája*. Osiris Kiadó, Budapest

Westman, M.; Brough, P.; Kalliath, T. (2009): Expert commentary on work-life balance and crossover of emotions and experiences: Theoretical and practice advancements. In: *Journal of Organizational Behavior*, 30, 587-595.

White, S.C. (2010). Analysing wellbeing. A framework for development policy and practice. In: *Development in Practice*, 20 (2), 158-172.

Wu, G.; Feder, A.; Cohen, H.; Kim, J.; Calderon, S.; Charney, D.; Mathé, A. (2013): *Understanding Resilience*. *Frontiers in behavioral neuroscience*. 7. 10. 10.3389/fnbeh.2013.00010.

Zsom B. (2015): A jóllét mérése hátrányos helyzetű régiókban. In: *Területi statisztika*, 2015, 55 (3): 273-287.

Dokumentumok

„Az oktatás egyesít minket” című program, Tanügyminisztérium,
https://www.edu.ro/sites/default/files/Prezentare_Viziune_Educa%C8%9BiaNeUne%C8%99te

Badea, D. (szerk.) (2014): *Anuarul Statistic al României*. Institutul Național de Statistică, București

Brandmüller, T.; Önnorfors, A. (2016): *Eurostat Regional Yearbook, 2016 edition*, European Union Publishing

European Commission (2011): *The Challenge of Shadow Education: Private Tutoring and its Implications for Policy Makers in the European Union*, European Commission, Brussels, www.nesse.fr/nesse/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1.

European Social Survey, (2014): *ESS Round 7 Source Questionnaire*. London: ESS ERIC Headquarters, Centre for Comparative Social Surveys, City University London.

Eurostat (2016): Education and Training (database),
<http://ec.europa.eu/eurostat/web/educationand-training/data/database>

Eurydice (2016): “Romania”, *Eurydice website*, https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/romania_en

Helliwell, J.; Layard, R.; Sachs, J. (2016): *World Happiness Report 2016*

Helliwell, J.; Layard, R.; Sachs, J. (2018): *World Happiness Report 2018*

Human Development Report 1998, Oxford University Press, Oxford:

http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/259/hdr_1998_en_complete_nostats.pdf

(2017. 05.25.)

Human Development Reports, <http://hdr.undp.org/en/composite/HDI> (2019. 05.12.)

Oktatási Törvény: Legea educatiei nationale, nr.1/2011, actualizata in 2018 (a 2011-es Oktatási törvény 2018-as frissített változata), https://www.edu.ro/sites/default/files/legea-educatiei_actualizata%20august%202018.pdf

Legea 250 17/12/2017, Portal Legislativ,

<http://legislatie.just.ro/Public/DetaliiDocument/184933>

Kitchen, H.; Fordham, E.; Henderson, K.; Looney, A.; Maghnouj, S. (2017): *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, Romania, 2017*, OECD, https://read.oecd-ilibrary.org/education/romania-2017_9789264274051-en#page1 (2019. 03.29.)

Központi Statisztikai Hivatal (KSH) adatai, www.ksh.hu

OECD (2005): *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD Publishing

OECD (2013a): *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV): Resources, Policies and Practices*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201156-en>

OECD (2013b): *OECD Guidelines on Measuring Subjective Well-being*. Paris: OECD Publishing

OECD (2014): *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do (Volume I, Revised edition, February 2014): Student Performance in Mathematics, Reading and Science*, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en>

OECD (2016): *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful*

Schools, PISA, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.

OLEF (Országos Lakossági Egészségfelmérés) 2002, Kutatási jelentés, Országos Epidemiológiai Központ,

http://www.oszmk.hu/dokumentum/OLEF_2000/kutatasi_jelentes.pdf

Strategia națională pentru dezvoltarea durabilă a României 2030 (România nemzeti fejlesztési stratégiája 2030), <https://www.edu.ro/sites/default/files/Strategia-nationala-pentru-dezvoltarea-durabila-a-Rom%C3%A2niei-2030.pdf> (2019. 03.30)

Román Tanügyminisztérium honlapja: www.edu.ro, Raport privind starea învățământului preuniversitar din România, 2015,

<https://www.edu.ro/sites/default/files/Raport%20Stare%20invatamant%20preuniversitar%202015.pdf>

Román Tanügyminisztérium statisztikai adatai: <https://www.siiir.edu.ro/carto/#/statistici>

Román Statisztikai Hivatal honlapja: http://www.insse.ro/cms/qol/index_ro.html (2017. 04.28.), az Eurostat Romániára vonatkozó életminőséggel kapcsolatos adatai

Román Statisztikai Hivatal, Harghita megye, www.harghita.insse.ro (2017. 04.28.)

Románia Kormányának honlapja: <http://insp.gov.ro/sites/cnepss/wp-content/uploads/2016/01/Analiza-de-situatie-2015-3.pdf>

Romániai Magyar Pedagógusok Szervezete (RMPSZ) honlapja, www.rmpsz.ro

Statistical Annex of European Economy, 2016 Spring, European Commission, Directorate General for Economic and Financial Affairs, https://ec.europa.eu/info/files/statistical-annex-european-economy-spring-2016_en (2017. 05.11.)

Veenhoven, R., World Database of Happiness adatai:

<http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/> (2016.12. 07)

World Health Organization (WHO): European 2018 Health Report,

http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0008/379862/who-ehr-2018-eng.pdf (2019. 05.12.)

A különböző betegségek prevalenciájának adatai:

<http://www.saptamanamedicala.ro/articole/Ziua-Internationala-a-Alergiilor---Prevalenta-bolilor-alergice-in-Romania.html>

<http://www.dspvs.ro/dsp2/images/Analiza%20de%20situatie%20ZMS%202016.pdf>

<http://www.societate-diabet.ro/comunicat%20rezultate%20PREDATORR%20-%2021%20mai%202014.php>

http://insp.gov.ro/sites/cnepss/wp-content/uploads/2014/11/SINTEZA_ECHI_2012-2.pdf

<https://www.revistagalenus.ro/practica-medicala/despre-infectiile-respiratorii/>

<https://www.revistagalenus.ro/interviuri/conf-dr-daniel-grigorie-prevalenta-osteoporozei-in-romania-este-de-20-la-femeile-pest-50-de-ani-si-de-6-la-barbati/>

<http://www.gastrotm.ro/en/curs/stomac.ugd.ro.pdf>

<http://insp.gov.ro/sites/cnepss/wp-content/uploads/2016/01/Analiza-de-situatie-cancer-2016.pdf>

http://www.dspb.ro/comunicatemia/2017041201-Analiza%20de%20Situatie_ZMS%20%202017_Depresia_27%2003.pdf

http://old.ms.gov.md/_files/15439-PCN%2520-278%2520Tulburari%2520de%2520anxietate%2520la%2520adult.pdf

A szerző tudományos közelményei

Bakos K. (2015): A pedagógusi szerep dilemmái és összefüggései az életminőséggel, In: Metszetek, vol.4, no.1

Bakos K. (2016): A pedagógusi szerep tükröződése metaforákban és képekben, In: Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban 2016, Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár

Bakos K. (2016): Hargita megyei pedagógusok szubjektív életminősége, In: Pro Scientia Ruralis, vol.4

Bakos K. (2017): Happy workplace? In: European Journal of Mental Health, vol.12, no.1

Bakos K. (2017): IKT és iskola. Szempontok a pedagógus szerep értelmezéséhez. In: Bíró A.Z., Bodó J. (szerk.): Eszközök és tartalmak. A média hatása a gyermekekre és fiatalokra. Státus Kiadó, Csíkszereda

Bakos K. (2017): Terhek és erőforrások a pedagógusi munkában, In: Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban 2017, Kolozsvári Egyetemi Kiadó, Kolozsvár

Bakos K. (2017): Pedagógusok metaforákban tükröződő képe saját pedagógusi szerepükről, In: PedActa, vol.6., no.2.

Bakos K. (2017): Hargita megyei pedagógusok vallásossága, In: Kulturális Szemle, no.8

Bakos K. (2018): Hargita megye pedagógustársadalmának szubjektív életminősége, In: Gyergyói Szemle, IV.szám, 83-113.

Abstract

In my doctoral thesis, I examine the professional life quality of secondary school teachers of Harghita county in Seklerland.

According to the fundamental concept of Herzberg's (1968) twofold quality of life model as well as Robertson and Cooper's (2011) model, the professional life quality is constituent of the following parts: the school's financial conditions, workplace relationship with children, colleagues and parents, the school's atmosphere, leadership, the characteristics of the educational network (transparency, predictability of changes, safety) and social appreciation.

It is important to sum up the characteristics of teachers from Harghita county because of the lack of relevant informations as up to the time when I started to work on my thesis. The representative sample of Harghita county teachers is a relatively young model (average age 41 years), so this generation is younger than it is typical of Romania. More than the three quarter of the questioned people are women so we can talk about a feminized group. More than half of the teachers resides in the country, but on the average 10% commutes from town to village. Mostly they are married or live in committed relationship, and half-and-half live in houses and block of flats. Their self-assessed health is good in spite of the higher frequency of such diseases like anxiety and problems with falling asleep. They have a strong sense of belonging to the community, friendship has a similar importance like family relations in our region, and the educators expect from their acquaintances support of rather instrumental nature. The vast majority claimed that they are religious, religion means an important resource in Seklerland.

Professional quality of life in Harghita county teachers is measured by examining the content of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire and the satisfaction of the content and the psychosocial factors of the workplace and correlating it with gender, age, self-assessed financial situation, self-assessed health, social support and religion, as well as global wellbeing indicators.

The results show that they are unanimously dissatisfied with certain features of the education system, such as unpredictability of changes, system opacity and meaningless

paperwork. They are most satisfied with their relationship with children and their interviews hint that children are their main motivation and this relationship keeps them on the track in the midst of many systemic difficulties and burdens. Relationship with colleagues and parents, and the "teacher efficiency" subsection is a decisive influence on the relationship with children. The one of the most interesting result of the study is that teachers are not dissatisfied with their wage, their financial situation is acceptable which means that they have extra income. More than half of the teachers are not satisfied with social valuation. This is also true concerning their conception regarding teaching which is not the same as the aims set up by the educational system.

Researching the underlying professional quality of life we found that it is influenced mainly by the level of the global quality of life and the factors of the workplace relationships. The workplace relationships are so important according to the regression analysis that solely these workplace object and psychosocial factors are important when we talk about the formation of professional quality of life. In the light of the data, we can conclude that professional quality of life is determined solely by the work relations and, to a certain extent, by the degree of social support. In the workplace relationships, it was also found that the relationship between "school connectedness" and relationship with colleagues and parents, and the "teacher efficiency" subsection is a decisive influence on the relationship with children. The disfunctionalities of the educational system, although it is perceived by the teachers, does not have an important influence on their professional life quality. As opposed to this, if the relationship with the children is damaged, this can have a negative impact on the teachers' professional life quality, it can also lead to abandoning the teaching career. This fact is supported by the interviews conducted with teachers:

- The many and unnecessary administrative work, the system opacity can cause uncertainty and energy loss. The results show that these are the main problems as shown by Crozier, 1981.
- The increase of parental expectations, the decrease of parental responsibility. Since 2000, it is perceived that the parental expectations towards teachers and school have continuously grown. The role of the teacher has become more complex but according

to them, handing over values is one of the core functions of the teachers. This function is primarily important and is independent from any social systems.

- The pluralisation of the teacher's role (family functions have been handed over to school, orientation in IT society, selective handing over of the values)
- The primordial importance of the relationship with children.

The amazingly high level of the global standard of living is in balance with the results of several researches which shows that the inhabitants of Romania perceive their standard of living higher to what the economical indexes display. The same can be observed in Seklerland where the inhabitants reach high points in this field of area. What is more, the higher qualifications one has, the more high is his/her subjective quality of life. This fact explains the surprisingly high global quality of life of the teachers from Harghita county.

Based on the professional quality of life no types could be distinguished. The samples of the teachers from Harghita county proved to be very homogeneous and united regarding their attitudes to work, encountered difficulties and supporting sources. I wished a deep insight of the teaching profession would be revealed through the election of metaphors and contents acknowledged in interviews. No subdivisions could be differentiated during the election of metaphors. Most of the teachers from Harghita county identifies themselves with metaphors related to the conceptual class of „light” like „flickering lantern”, „candle”, „sun”. I have studied the different peripheric meanings of these notions. Furthermore, the teachers having a good professional quality of life have chosen positive metaphors (light, colourful, love, parent) with emotional charge and ability of sharing. On the other hand, those with weaker professional qualities of life identified themselves with metaphors from the conceptual classes of „ growth’ and „ handing over information”.

The most vital result of the research which has been revealed is that the professional quality of life is influenced exclusively on factors regarding relationships like work relationships and to a lesser degree by the level of couple support. There is an extremely significant connexion between the global wellbeing and professional quality of life.

Köszönetnyilvánítás

Elsősorban köszönettel tartozom témavezetőmnek, Dr. Albert Fruzsínának, akinek szakmai irányítása, derűs türelme és folyamatos elérhetősége nélkül nem készült volna el ez a disszertáció.

Köszönet illeti a doktori iskola minden tanárát. Külön köszönet Prof. Dr. Kovách Imrének azokért az értékes útmutatásokért, amelyeket tanulmányaim alatt a kutatásomhoz kapcsolódóan kaptam. Köszönet Dr. Bodó Juliannának a kvalitatív módszertan élményszerű megértéséért.

Hálásan köszönöm Dr. Márton Sándornak és Dr. Mezei Elemérnek a statisztikai adatfeldolgozásban, illetve Dr. Koltai Júliának a mintavételben nyújtott segítségét.

Köszönöm Waczel Ferencnek (Hargita megye Tanfelügyelősége), hogy rendelkezésemre bocsátotta a Hargita megyei pedagógusok adatbázisát, lehetővé téve ezzel számomra a reprezentatív mintavételt.

Köszönettel tartozom Sógor Csaba európai parlamenti képviselőnek, hogy támogatásra érdemesnek találta kutatásomat.

Hálás köszönet főnökeimnek, Demeter Ana Marianak, Szabó Irén Ottiliának, Tikosi Évának és Libik Győzőnek, továbbá munkatársaimnak, hogy pozitív viszonyulásukkal hozzájárultak a doktori dolgozat elkészüléséhez.

Köszönöm Molnár Leventének, Fazakas Editnek, Izrael Margitnak és Tóth Rékának, hogy disszertációm tartalmi kivonatának és téziseinek angol nyelvű fordítását vállalták.

Köszönet minden Hargita megyei pedagógusnak, akik kitöltötte a kérdőívet vagy rendelkezésemre állt interjúfelvétel céljából, sokat tanultam tőlük.

Köszönöm a barátaimnak, hogy őszinte szeretettel biztattak és mellettem voltak a doktori iskola éve alatt is és a dolgozat elkészülte során is.

Nagyon hálás vagyok páromnak és családomnak, hogy hittek bennem, a kilátástalan időszakokban nagy türelemmel és optimizmussal fordultak felém, lelki és anyagi

áldozatokat nem sajnáltak. Köszönöm unokaöcsémnek, hogy elfogadták, hogy néhány évig nem tudok velük elég időt tölteni. Köszönöm édesanyámnak, hogy a fent említett támogatások mellett a dolgozat korrektúráját is vállalta.

Egyedül nem ment volna. Köszönöm mindenkinek.

1.Melléklet: Kérdőív

KERDŐÍV

Tisztelt kollega! Ezzel a kérdőívvel azt szeretnénk felmérni, hogy a pedagógusok életében milyen pozitív, illetve negatív tényezők vannak, és milyen erőforrások segítik őket. A válaszadás önkéntes és természetesen névtelen!

Ha viszont hajlandó lenne a kérdőív-felvétel után személyes beszélgetéssel is segítségünkre lenni, kérem adja meg valamilyen elérhetőségét.
Nagyon köszönjük, hogy válaszaival támogatja munkánkat!

1. Az Ön neme: férfi nő
2. Mikor született Ön?(évszám)

ELSŐ RÉSZ: VÉGZETTSÉG

3. Mióta dolgozik pedagógusként? (írja be az évszámot).....
4. Végzettsége (húzza alá a megfelelő választ): szakképzetlen középiskolai főiskolai
szintű egyetemi szintű
5. Milyen fokozattal rendelkezik? (húzza alá a megfelelőt)
nincs fokozatom véglegesítő II.fokozat I.fokozat mesteri doktori
6. Milyen szakot végzett? (ha elemi tagozaton tanít, akkor Óvó-és Tanítóképző szak).....
7. Milyen szakot tanít?.....
8. Általános vagy speciális iskolában tanít? (húzza alá a megfelelő választ): általános speciális
9. Mi az Ön beosztása? (húzza alá a megfelelőt):
vezető vezető-helyettes tagintézmény-vezető beosztott

MÁSODIK RÉSZ: CSALÁD

10. Családi állapota:
 - Házasság
 - Együttélés
 - Látogató kapcsolat (szoros, kizárólagos kapcsolat, amelyben a felek nem egy háztartásban élnek)
 - Egyedülálló
 - Elvált
 - Özvegy
 - Egyéb
11. Van gyereke? igen nem
12. Ha igen, hány?.....
13. Hány évesek?.....

HARMADIK RÉSZ: ÉLETKÖRÜLMÉNYEK

14. Lakóhelye (húzza alá a megfelelőt): tanya falu (nem községközpont) falu (községközpont) város
15. Tömbházban vagy családi házban lakik?(húzza alá a megfelelőt): tömbház családi ház
16. Hogyan ítéli meg anyagi körülményeit?(húzza alá a megfelelőt): nagyon rossz rossz megfelelő jó nagyon jó

NEGYEDIK RÉSZ: SZAKMA/HIVATÁS

17. Az Ön munkahelye: (húzza alá a megfelelőt)
falusi I-IV osztályos iskola falusi I-VIII osztályos iskola falusi V-VIII osztályos iskola
városi I-IV osztályos iskola városi I-VIII osztályos iskola városi V-VIII osztályos iskola
18. Körülbelül hány kilométerre lakik az iskolájától? (írja be a számot)
19. Leggyakrabban hogyan közlekedik az iskolába? (húzza alá a megfelelőt)
gyalog kerékpárral autóval tömegközlekedéssel
20. Milyen tagozaton tanít? (húzza alá a megfelelőt)
alsó tagozat(1-4) felső tagozat(5-8)
21. Mennyire elégedett Ön munkahelyén a következőkkel (jelölje x-szel a megfelelőt):

	Nagyon elégedett	Elégedett	Nem is tudom	Elégedetlen	Nagyon elégedetlen
Az iskola tárgyi felszereltsége					
Az iskola vezetése					
Az iskola légköre					
A kollégáival való kapcsolata					
A gyerekekkel való kapcsolata					
A szülőkkel való kapcsolata					
Az oktatási rendszer átláthatósága					
Az oktatási rendszerben történő változások kiszámíthatósága					
A biztonság, amit a rendszer ad					
A munkájáért járó anyagi ellenszolgáltatások					

22. Kérem, a következő táblázatban karikázza be azokat a számokat, melyek megfelelnek annak, amilyen mértékben magáénak érzi a kijelentéseket:

	Szinte soha	Néha	Gyakran	Szinte mindig
1. Saját iskolámhoz tartozónak érzem magam.	1	2	3	4
2. Sikeres pedagógus vagyok.	1	2	3	4
3. Önmagam lehetek ebben az iskolában.	1	2	3	4
4. Jó vagyok abban, hogy új dolgok megtanulásában segítsen a tanulókat.	1	2	3	4
5. Úgy érzem, ebben az iskolában törődnek velem.	1	2	3	4
6. Pedagógusként sokat fejlődtem.	1	2	3	4
7. Tisztelettel bánnak velem ebben az iskolában.	1	2	3	4

8. Úgy érzem, pedagógusi munkám hatékony és segítő jellegű.	1	2	3	4
9. Úgy érzem, a társadalom értékeli a munkámat	1	2	3	4
10. Saját meggyőződésem a tanítás céljairól egyezik az oktatási rendszer által felvázolt célokkal	1	2	3	4

23. Mi a legnagyobb nehézség az Ön számára szakmájával/hivatásával kapcsolatban? (fogalmazza meg röviden)

.....
.....

24. Milyen erőforrások segítik Önt? (húzza alá a megfelelőt, illetve egészítse ki)

család baráti kapcsolatok valamilyen közösség istenhit ezoterikus tanok tudás
anyagi jólét szórakozás sport hobbi továbbképzések
egyéb (egyet írhat):.....

25. Melyek azok a témák, amelyekkel kapcsolatban szívesen venne részt továbbképzésen? (húzza alá azt a hármat, mely legjobban érdekli):

- Tehetséges tanulók segítése
- Sajátos nevelési igényű tanulók oktatása, integrációja
- Idegennyelv-tanulás
- A tanításhoz szükséges számítógépes ismeretek
- Tanulói viselkedési zavarok és fegyelmezési problémák, konfliktuskezelés
- Szakmódszertan
- Szaktárgyi tudás
- Tanácsadás a tanulóknak
- Tantárgyi tartalmak és követelmények standardjai
- A tanulók értékelésének gyakorlata
- Multikulturális környezetben való oktatás (nemzetiségi, bevándorló, migráns, roma)
- Óravezetés
- Iskolavezetési és adminisztratív munkák
- Egyéb, éspedig (írja le):
.....
.....

26. Az Önök iskolájában a tanáriban körülbelül mekkora terület áll rendelkezésére? (írja be):.....négyzetméter

27. Az Önök iskolájában mekkora íróasztal-felület áll rendelkezésére? (írja be) (ha nincs íróasztala, kérem, írjon 0-t):négyzetméter

28. Megfelelőnek érzi-e Ön a helyét a tanáriban? (húzza alá a megfelelőt): igen nem

29. Ha nem érzi megfelelőnek, miért nem?

.....
.....

30. Milyen metaforával vagy szimbólummal tudná kifejezni önmagát mint pedagógust?

.....

ÖTÖDIK RÉSZ: TESTI ÉS LELKI EGÉSZSÉG

31. Mennyire érzi egészségesnek magát? (húzza alá a megfelelőt)
 teljesen nagyrészt megfelelően kevésbé egyáltalán nem
32. Jelenleg van-e vagy korábban volt-e egy vagy több krónikus vagy hosszantartó betegsége, ill. egészségügyi problémája a következők közül? (igen válasz esetén +, nem válasz esetén – jelet tegyen)

	Van-e ilyen betegsége?	Ezt a betegséget orvos állapította meg?	Volt-e ilyen betegsége az elmúlt 12 hónapban?	Volt-e ilyen betegsége valaha?
asztma				
allergiás betegség				
cukorbetegség				
magas koleszterinszint				
magas vérnyomás				
szívroham, szívinfarktus				
bármely szívbetegség				
agyvérzés				
idült hörghurut, tüdőtágulás				
ízületi gyulladás, reuma				
csontritkulás				
gyomorfekély				
migrén vagy gyakori fejfájás				
rosszindulatú daganat				
szorongás				
depresszió				
pánik-betegség				

33. Válaszoljon a következő kérdésekre az eltelt néhány hetére vonatkozóan:(karikázza be a megfelelőt)

1. Képes volt-e figyelni arra, amit éppen csinált?	jobban, mint általában	ugyanannyira, mint általában	kevesbé, mint általában	sokkal kevésbé, mint általában
2. Érezte-e, hogy gondolai miatt képtelen volt kialudni magát?	sokkal többször mint általában	többször, mint általában	ugyanannyira, mint általában	egyáltalán nem
3. Hasznosnak érezte-e magát?	jobban, mint általában	ugyanannyira, mint általában	kevesbé, mint általában	sokkal kevésbé, mint általában
4. Képesnek érezte-e magát arra, hogy döntéseket hozzon?	jobban, mint általában	ugyanannyira, mint általában	kevesbé, mint általában	sokkal kevésbé, mint általában
5. Állandóan feszültnek érezte-e magát?	egyáltalán nem	ugyanannyira,	többször, mint	sokkal többször, mint általában

		mint általában	általában	
7. Érezte-e, hogy nem képes legyőzni a nehézségeit?	egyáltalán nem	ugyanannyira, mint általában	többször, mint általában	sokkal többször, mint általában
8. Képes volt-e örömet lelteni mindennapi tevékenységeiben?	jobban, mint általában	ugyanannyira, mint általában	kevésbé, mint általában	sokkal kevésbé, mint általában
9. Képes volt-e megküzdni problémáival?	jobban, mint általában	ugyanannyira, mint általában	kevésbé, mint általában	sokkal kevésbé, mint általában
10. Boldogtalannak vagy lehangoltnak, depressziósnak érezte-e magát?	egyáltalán nem	ugyanannyira, mint általában	többször, mint általában	sokkal többször, mint általában
11. Elvesztette-e az önbizalmát?	egyáltalán nem	ugyanannyira, mint általában	többször, mint általában	sokkal többször, mint általában
12. Gondolt-e úgy önmagára, mint értéktelen emberre?	egyáltalán nem	ugyanannyira, mint általában	többször, mint általában	sokkal többször, mint általában
13. Mindent egybevéve eléggé boldognak érezte-e önmagát?	jobban, mint általában	ugyanannyira, mint általában	kevésbé, mint általában	sokkal kevésbé, mint általában

HATODIK RÉSZ: TÁRSAS TÁMOGATOTTSÁG

34. Jelölje be x-szel azokat a rubrikákat, ahol a választ igaznak érzi:

	A párom	A családom	A barátaim	Az ismerőseim
egyáltalán nem szereznek örömet nekem				
nem szereznek annyi örömet nekem, mint szeretném				
annyi örömet szereznek nekem, mint szeretném				

	A párom	A családom	A barátaim	Az ismerőseim
egyáltalán nem szeretnek engem				
nem szeretnek engem annyira, mint szeretném				
annyira szeretnek engem, amennyire szeretném				

	A páromra	A családomra	A barátaimra	Az ismerőseimre
egyáltalán nem számíthatok				
nem számíthatok annyira, mint szeretném				
teljes mértékben számíthatok				

	A párom szükség esetén	A családom szükség esetén	A barátaim szükség esetén	Az ismerőseim szükség esetén
egyáltalán nem gondoskodnának rólam				
nem gondoskodnának rólam annyira, mint szeretném				

teljes mértékben gondoskodnának rólam				
---------------------------------------	--	--	--	--

	A párom	A családom	A barátaim	Az ismerőseim
egyáltalán nem támogatnak és bátorítanak				
nem támogatnának és bátorítanának annyira, mint szeretném				
teljes mértékben támogatnának és bátorítanának				

HETEDIK RÉSZ: VALLÁSOSSÁG

Válaszoljon a következő kérdésekre úgy, hogy aláhúzza a megfelelő választ:

35. Milyen vallású Ön? katolikus református unitárius evangélikus
egyéb(.....)
36. Hisz-e Istenben? igen nem is tudom nem
37. Ha hisz Istenben, befolyásolja-e életét, döntéseit, választásait a hite?
igen csak egyes területeken nem
38. Ha hisz Istenben, erőforrás-e önnek a hite? igen nem
39. Jár-e templomba?
igen, egy héten többször igen, hetente igen, néha igen, nagyon ritkán
soha
40. Tagja-e valamilyen egyházon belüli vallásos közösségnek? (pl.nőszövetség, ifjúsági csoport, imacsoport, stb.) igen nem

HETEDIK RÉSZ: ÉLETTEL VALÓ ELÉGEDETTSÉG, JÓLLÉT

41. Kérjük, karikázza be azt a válaszlehetőséget, mely legjobban leírja, hogyan érezte magát az elmúlt 2 hét során.

Az elmúlt két hét során érezte-e magát	egyáltalán nem jellemző	alig jellemző	jellemző	teljesen jellemző
1. ...vidámnak és jókedvűnek?	0	1	2	3
2. ...nyugodtnak és ellazultnak?	0	1	2	3
3. ...aktívnak és élénknek?	0	1	2	3
4. ...ébredéskor frissnek és élénknek?	0	1	2	3
5. A napjai tele voltak számára érdekes dolgokkal?	0	1	2	3

42. Mennyire elégedett Ön az életével összességében egy 0-tól 10-ig tartó skálán? (karikázza be a megfelelőt)

teljesen elégedetlen tudom											teljesen elégedett	nem
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

88

2.Melléklet: Interjúvázlat

1. Mióta dolgozik pedagógusként?
2. Tudna mesélni arról, mi indította el ezen a pályán?
 - 2.1. Miért lett pedagógus?
 - 2.2. Volt-e pedagógus-példaképe gyerekkorából vagy későbbi tanulmányai során?
 - 2.3. Mit gondol a pedagógusi szakmáról?
3. Hogyan érez most munkájával kapcsolatban?
 - 3.1. Miért érdemes pedagógusnak lenni?
 - 3.2. Ha nem érdemes, miért maradt mégis ezen a pályán?
 - 3.3. Reggelente milyen gondolatokkal indul munkába?
 - 3.4. Mi segíti munkájában?
 - 3.5. Mi nehezíti meg munkáját?
 - 3.6. Hogyan érzi magát iskolájában?
4. Hogyan alakult a munkájához való viszonya a pályája során?
 - 4.1. Voltak-e olyan periódusai, amikor elveszítette lelkesedését? Mikor? Meddig tartott? Mi váltotta ki Ön szerint? Sikerült-e túllépni rajta? Ha igen, hogyan?
 - 4.2. Pályája során kikre számíthatott segítőtársként? Mentorok, felettesek, kollegák, munkahelyen kívüli kapcsolatok, stb.
 - 4.3. Mi volt a legnagyobb kihívás eddigi pályája során?
 - 4.4. Mi jelenti a legnagyobb élményt pedagógusi munkájában eddigi tapasztalatai alapján?
 - 4.5. Hogyan alakult a gyerekekhez való viszonya pályája során? Kedvenc osztály, tipikus problémák, tipikus nevelési módok, stb.
 - 4.6. Gondolt-e már arra, hogy pályát változtasson? Ha igen, miért nem tette meg?
 - 4.7. Hogyan gondol most munkájára? Hogyan gondol önmagára mint pedagógusra?
 - 4.8. Mit szeretne megvalósítani ezután?

3.Melléklet

A különböző betegségek előfordulási gyakorisága a Hargita megyei pedagógusok populációjában, összehasonlítva az országos átlaggal

	Gyakorisága pedagógusoknál	Gyakorisága Romániában
Asztma	4%	5% ⁴²
Allergiás betegség	11,9%	2%-25% ⁴³ (allergia típusától függően)
Cukorbetegség	2,1%	11,6% ⁴⁴
Magas koleszterinszint	5,2% (17/328 személy, 25/500 személy)	1/500 személy⁴⁵
Magas vérnyomás	13,1%	40% ⁴⁶
Szívroham vagy szívinfarktus	0,9%	10,9% ⁴⁷
Bármely szívbetegség	6,4%	
Agyvérzés	0,9%	13% ⁴⁸
Idült hörghurut, tüdőtagulás	2,1%	4,4% ⁴⁹
Ízületi gyulladás, reumatoid artritisz	12,8%	0,3-2,1%⁵⁰

⁴² Forrás: A betegségek prevalenciája Romániában, <http://www.romedic.ro/astmul-bronsic>

⁴³ Forrás: A betegségek prevalenciája Romániában, <http://www.romedic.ro/alergii-si-boli-imunologice>

⁴⁴ Forrás: A cukorbetegség, táplálkozási és anyagcserezavarok, <https://www.societate-diabet.ro/comunicat%20rezultate%20PREDATORR%20-%202021%20mai%202014.php>

⁴⁵ Forrás: A betegségek prevalenciája Romániában, <http://www.romedic.ro/hipercolesterolemie-familiala>

⁴⁶ Forrás: A magas vérnyomás prevalenciájának vizsgálata, <http://www.mymed.ro/studiul-sephar.html>

⁴⁷ Forrás: A betegségek prevalenciája Romániában, <http://www.romedic.ro/angina-pectorala>

⁴⁸ Forrás: Az agyvérzés prevalenciája Romániában, www.safestroke.eu

⁴⁹ Forrás: A betegségek prevalenciája Romániában, <http://www.romedic.ro/bronsita-cronica>

⁵⁰ Forrás: Közegészségügy, <https://sanatatea.com/pub/afectiuni-somatice/274-artrita-reumatoida.html>

Csontritkulás	1,8%	6%-20% ⁵¹
Gyomorfekély	3,7%	10% ⁵²
Migrén vagy gyakori fejfájás	20,4%	10% ⁵³
Roszipulatú daganat	1,5%	2,3% ⁵⁴
Szorogás	9,8%	3%-5% ⁵⁵
Depresszió	1,5%	5% ⁵⁶
Pánik-betegség	2,4	2-5% ⁵⁷

⁵¹ Forrás: <https://www.revistagalenus.ro/interviuri/conf-dr-daniel-grigorie-prevalenta-osteoporozei-in-romania-este-de-20-la-femeile-pest-50-de-ani-si-de-6-la-barbati/>

⁵² Forrás: Dumbrava, V.T. (2014): Ulcerul gastric si duodenal la adult, Ministerul Sanatatii al Republicii Moldova, Chisinau

⁵³ Forrás: A betegségek prevalenciája Romániában, <http://www.romedic.ro/migrena>

⁵⁴ Forrás: A romániai lakosság egészségi állapotára vonatkozó jelentés, 2016 (Raportul național al stării de sănătate a populației), <http://insp.gov.ro/sites/cnepss/wp-content/uploads/2014/11/SSPR-2016-3.pdf>

⁵⁵ Forrás: A szorongás kezelése, <http://www.tratamentanxietate.ro/epidemiologia-tulburarilor-de-anxietate/>

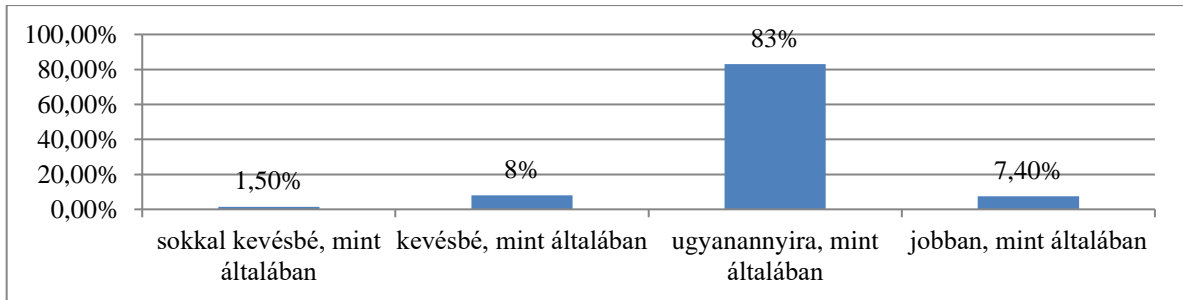
⁵⁶ Forrás: Az Egészségügyi Világszervezet Romániára vonatkozó adatai, <http://www.euro.who.int/en/countries/romania/data-and-statistics/infographic-depression-in-romania-2017>

⁵⁷ Forrás: A szorongás kezelése, <http://www.tratamentanxietate.ro/panica/>

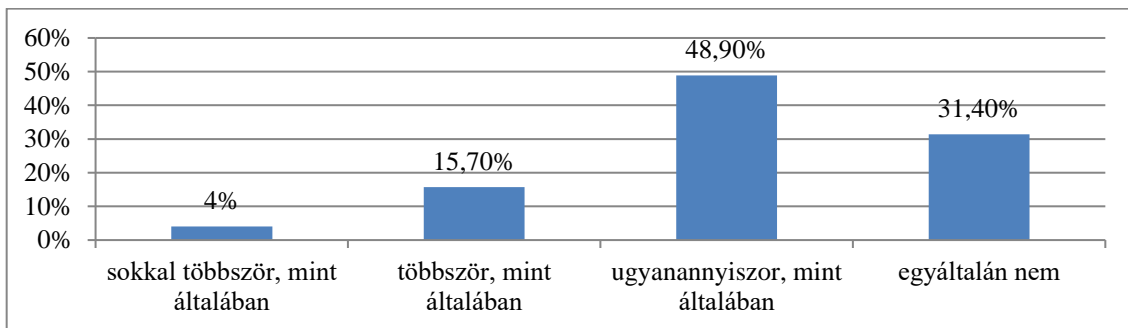
4.Melléklet

A lelki egészségre vonatkozó kérdéssor eredményei

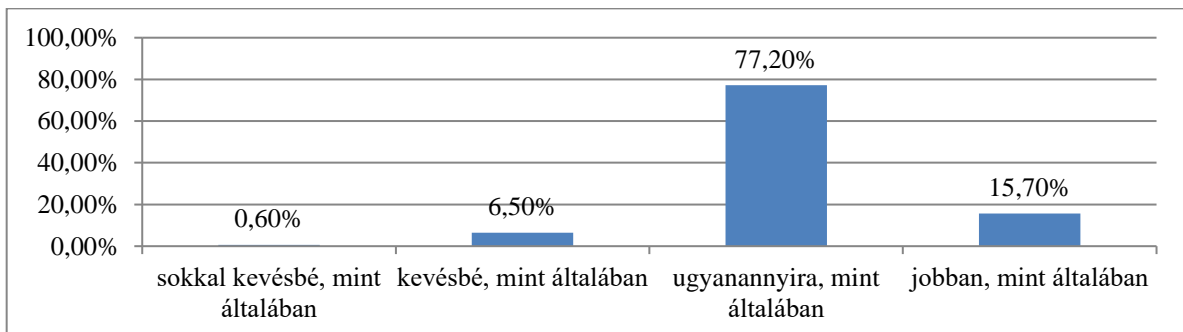
„Képes volt-e figyelni arra, amit éppen csinált?”



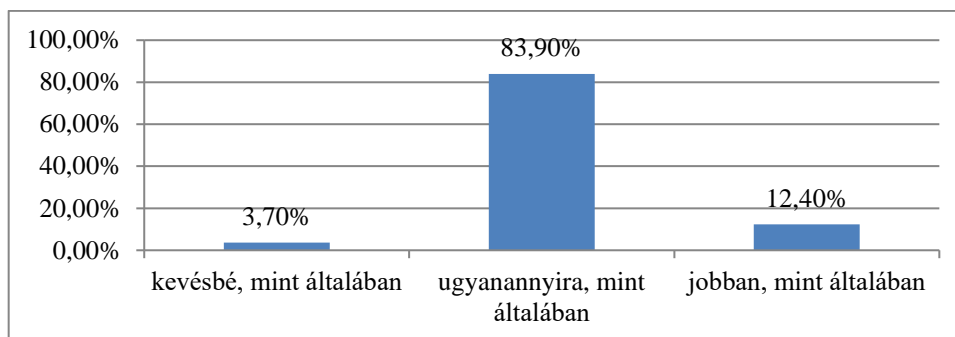
„Érezte-e, hogy gondjai miatt képtelen volt kialudni magát?”



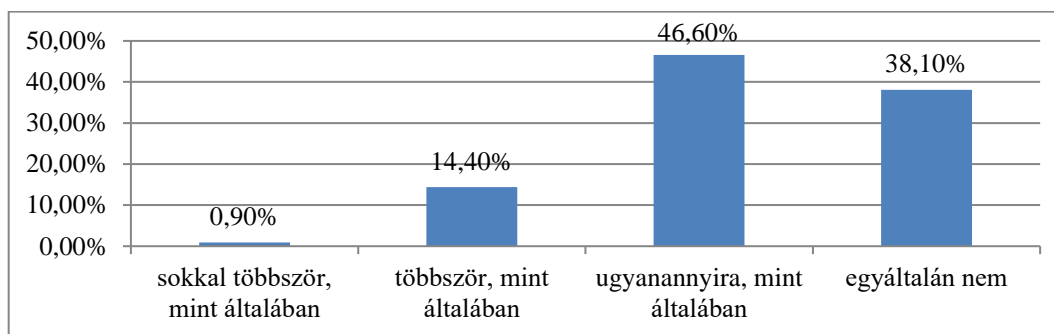
„Hasznosnak érezte-e magát?”



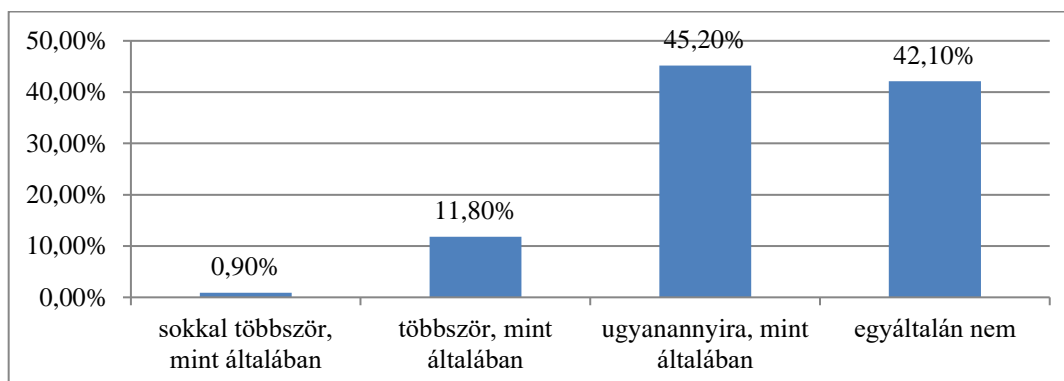
„Képesnek érezte-e magát arra, hogy döntéseket hozzon?”



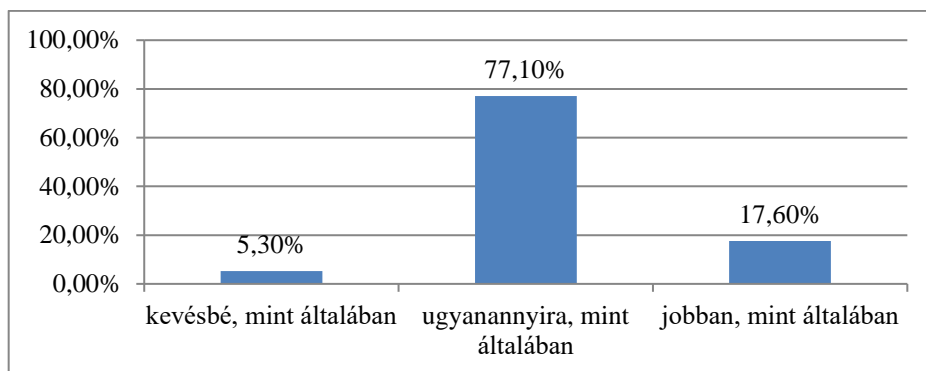
„Állandóan feszültnek érezte-e magát?”



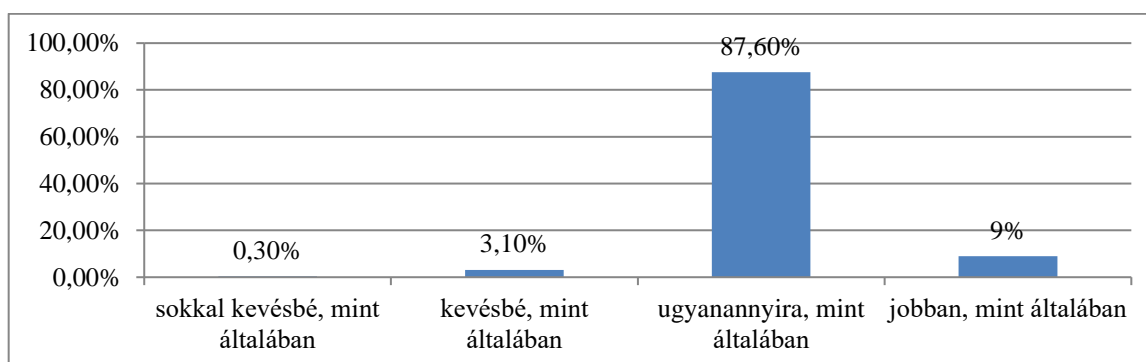
„Érezte-e, hogy nem képes legyőzni a nehézségeit?”



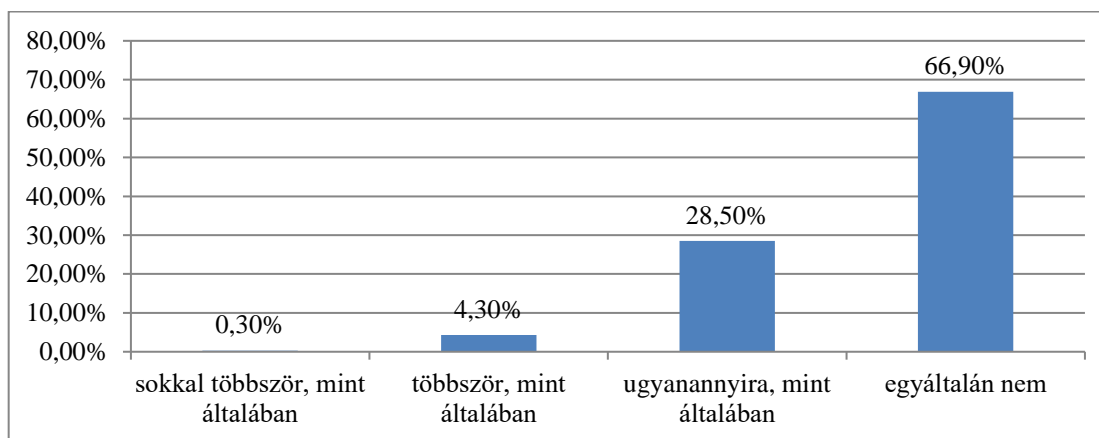
„Képes volt-e örömet lelteni mindennapi tevékenységeiben?”



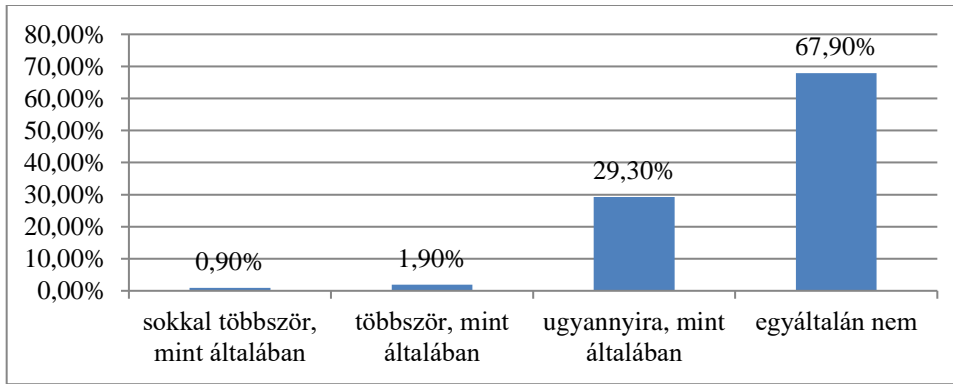
„Képes volt-e megküzdeni problémáival?”



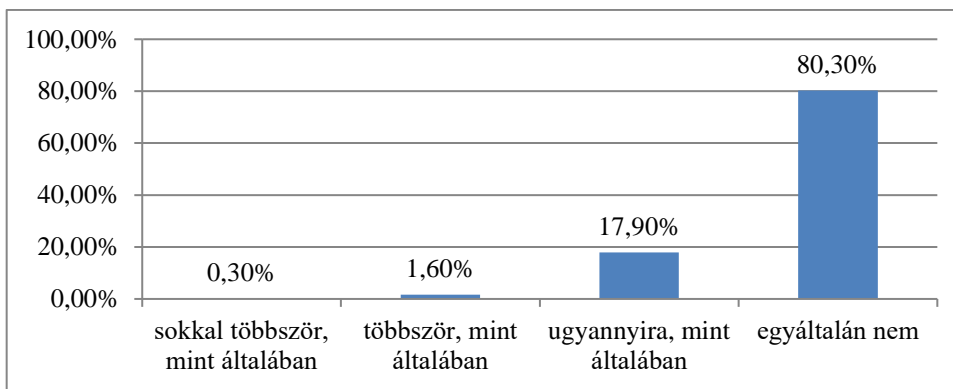
„Boldogtalannak, lehangoltnak, depressziósnek érezte-e magát?”



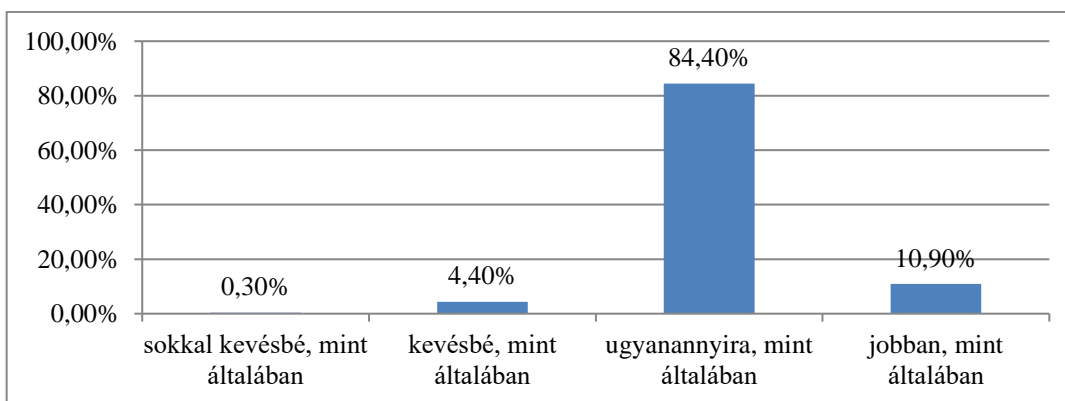
„Elvesztette-e önbizalmát?”



„Gondolt-e úgy önmagára, mint értéktelen emberre?”

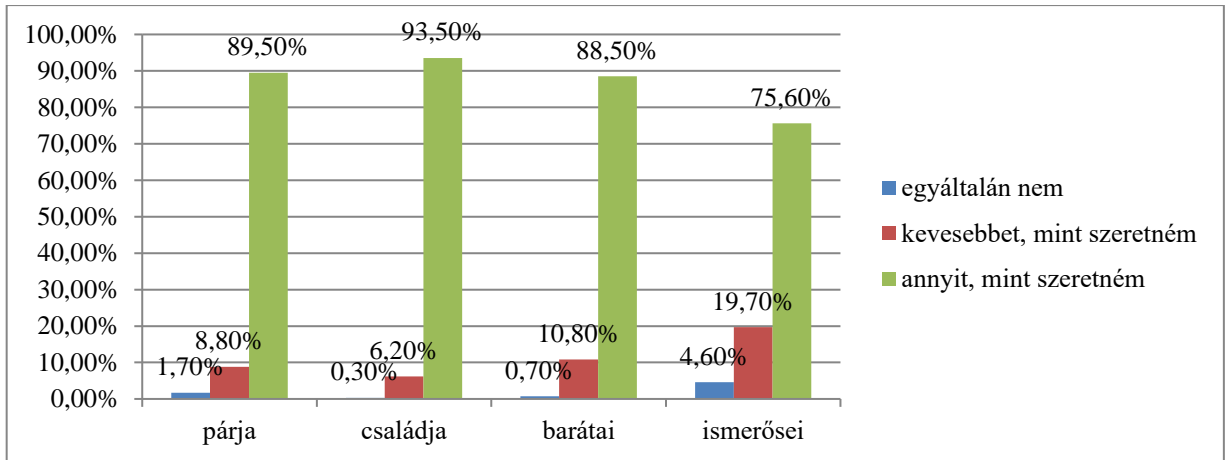


„Mindent egybevetve eléggé boldognak érezte-e magát?”

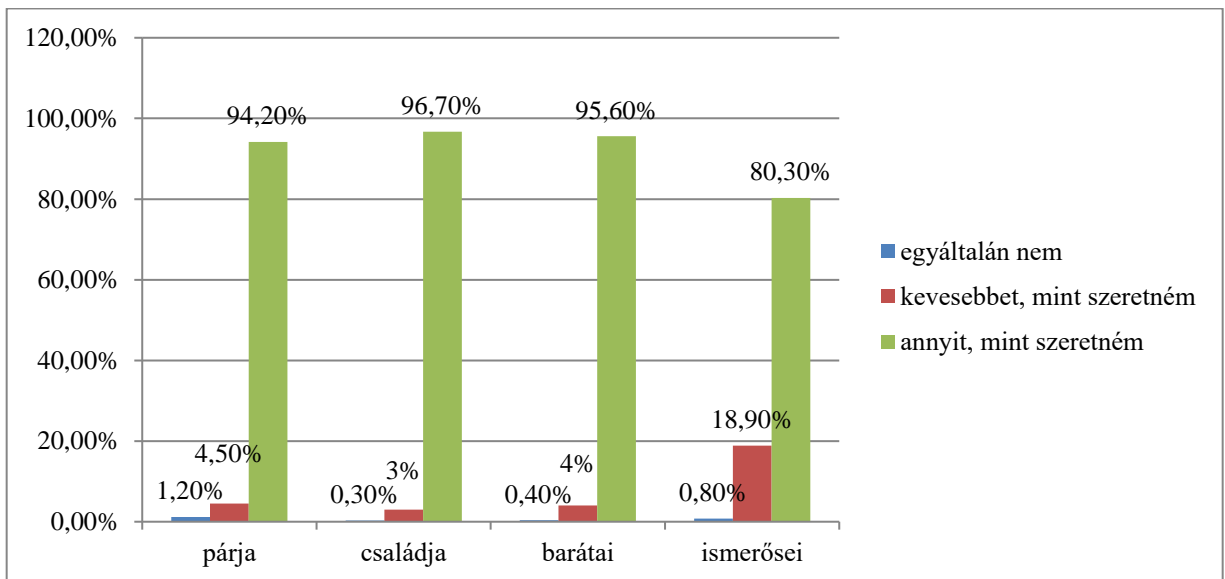


5.Melléklet Társas támogatás szintje

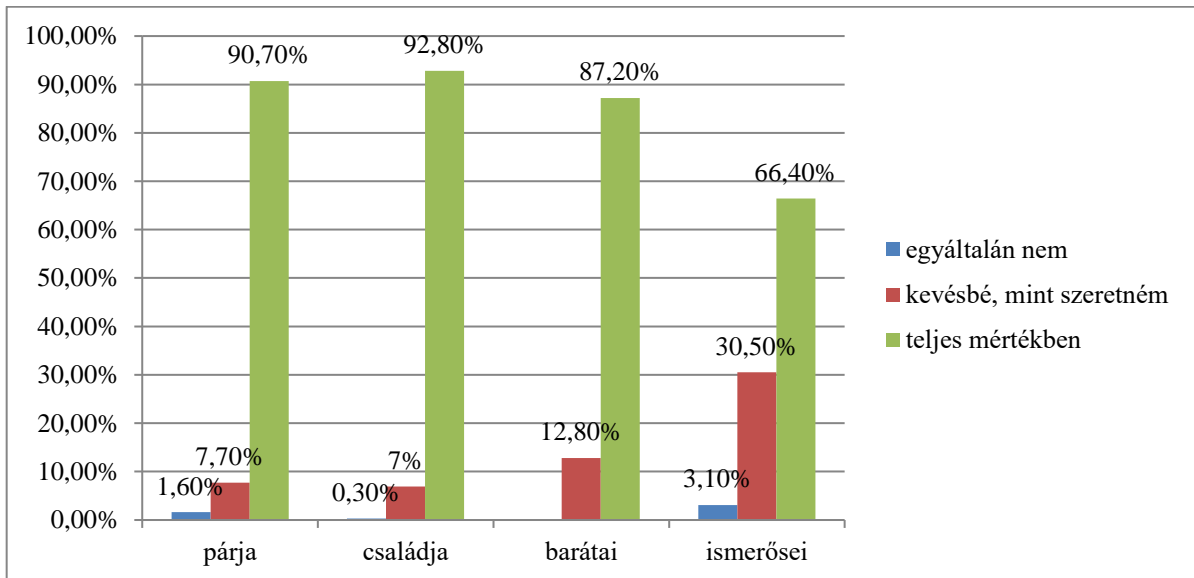
„Mennyi örömet szerez Önnek párja, családja, barátai, ismerősei?”



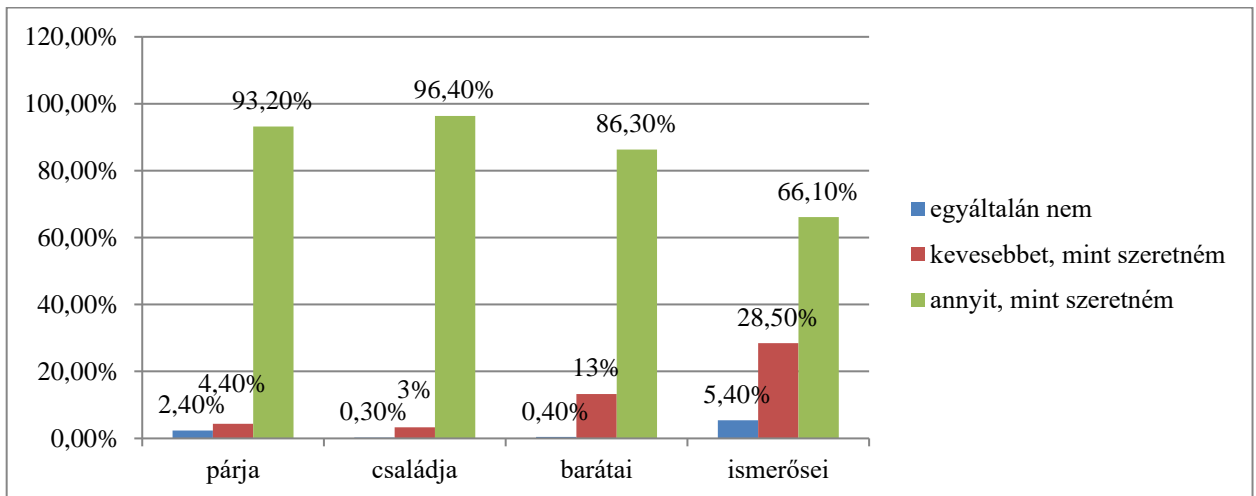
„Mennyire szereti Önt párja, családja, barátai, ismerősei?”



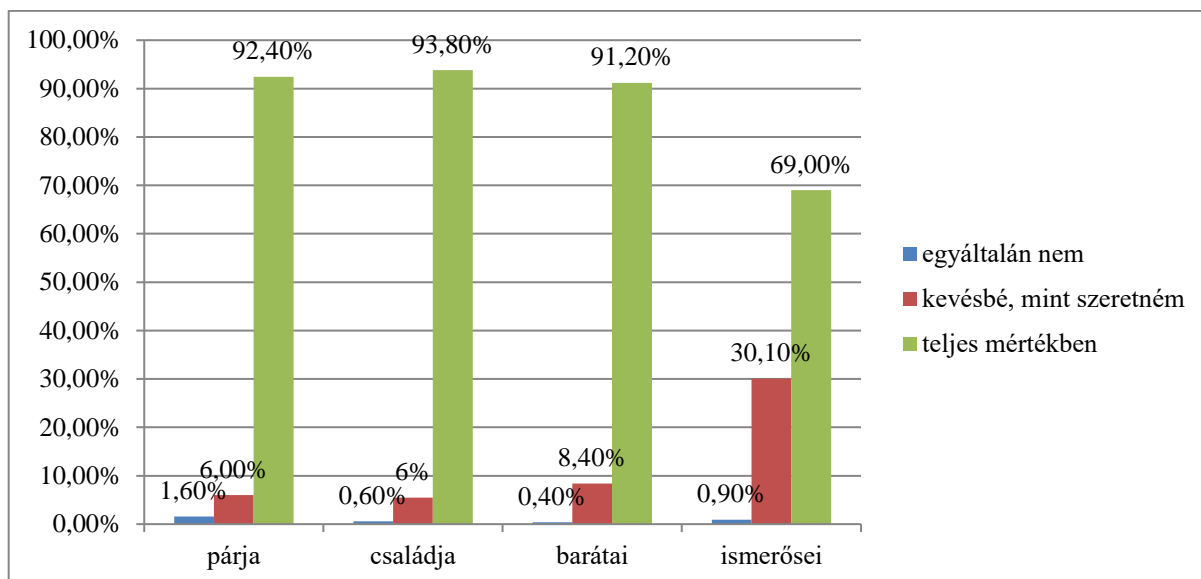
„Mennyire számíthat Ön párjára, családjára, barátaira, ismerőseire?”



„Mennyire gondoskodna Önről párja, családja, barátai, ismerősei?”



„Mennyire támogatják és bátorítják Önt párja, családja, barátai, ismerősei?”



6.Melléklet

Az interjúalanyok

1.alany	30 év körüli fejlesztő pedagógus, város
2.alany	33 éves városi tanítónő
3.alany	41 éves tanár, pályaelhagyó
4.alany	52 éves városi tanítónő
5.alany	73 éves nyugdíjas tanár, falun is, városon is tanított
6.alany	71 éves nyugdíjas tanárnő, falun is, városon is tanított
7.alany	40 körüli városi tanítónő
8.alany	30 körüli városi tanár
9.alany	44 éves falusi tanítónő
10.alany	48 éves városi tanárnő
11.alany	45 év körüli városi tanítónő
12.alany	35 év körüli falusi tanárnő
13.alany	43 éves falusi tanítónő, 5 éve a pályán, azelőtt varrónő volt
14.alany	34 éves falusi tanárnő

15.alany	50 körüli falusi tanár
16.alany	35 éves tanárnő, pályaelhagyó