



A pedagógusi szerep dilemmái és összefüggései az életminőséggel

BAKOS KINGA

doktorandusz

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola,
Szociológia és Társadalompolitika Doktori Program

Bevezetés

A posztoszocialista térség országaiban az 1989 utáni társadalmi átalakulások egyik fontos kérdése az volt, hogy az olyan nagy állami rendszerek, mint az iskola, az egészségügy, a szociális ellátás, hogyan alakulnak át, hogyan próbálnak megfelelni a változó társadalmi elvárásoknak. A romániai társadalmi átmenetet általában az jellemzi, hogy az ilyen nagy intézményi szerkezetek átalakulása időben nagyon elhúzódott. Különösen érvényes ez az iskolarendszerre (értem ez alatt a kötelező oktatást. Ezen a területen az úgynevezett reformok több lépcsőben, többszöri „nekifutással” történtek, és mind a mai napig azt lehet mondani, hogy az iskolarendszer az útkeresés állapotában van.

Ennek a szétágazó és komplex problémakörnek az egyik kulcsszereplője a pedagógus, aki kevés figyelmet kap, különösen olyan szempontból, hogy hogyan éli meg pedagógusi szerepét. Minden szakmai szerep hatással van az ember szubjektív életminőségére, de különösen igaz ez egy olyan, egész személyiséget igénybe vevő szakmára, mint a pedagógusi.

Az életminőség kutatása az iskolákban szinte kizárólag a tanulók szempontjából megközelített, leginkább azt vizsgálják, hogy milyen feltételek segítik elő a tanulók pozitív életminőségét az iskolákban. Alig vizsgált terület viszont a pedagógusok életminősége, pedig közvetetten nagymértékben meghatározhatja a gyerekek fejlődését, az egész oktatási folyamatot. Mivel a kiégés veszélyének nagyobb mértékben kitétt csoportról van szó, akik még köznapi szóhasználatban is „a személyiségükkel dolgoznak”, különösen fontos lenne részletesebben megvizsgálni ezt a területet. Bagdy Emőke így fogalmaz: „A pedagógus alkotó munkája az emberformálás. Ebben pedig nemcsak szakismereteit, tapasztalatait, hanem saját személyiségét használja fel munkaeszközként... Személyiségesszüközének tudatos működtetéséhez egyrészt folyamatos és magas szintű önismeretre van szüksége, másrészt ugyanakkor ismernie is kell a gondjaira bízott gyermekek világát és egyedi személyiségét, hogy „eleven munkaeszközét” ne csak tudatosan, de hatékonyan is alkalmazhassa” (Bagdy 2002: 7).

A társadalom speciális rétegét képezik a pedagógusok, akiknek tevékenysége nagymértékben képes befolyásolni a társadalom alakulását azáltal, hogy közvetlen hatást gyakorol a felnövő generációra. Ilyen szempontból nagy jelentősége van a pedagógusok felkészültségén kívül az életminőségüknek, főleg szubjektív jóllétüknek. A szubjektív életminőség pozitív oldala, a jóllét pozitív érzelmekkel jár együtt (boldogság, megelégedettség), és Fredrickson „*broaden and*



build” (Fredrickson 2004) elmélete alapján tudjuk, hogy a pozitív érzelmek nagymértékben serkentik a kreativitást, a problémamegoldást, és növelik gondolkodási és cselekvési repertoárunkat (Fredrickson 2004: 1369). Mindezekre egy pedagógusnak nap mint nap szüksége van, tehát nem mellékes, hogy milyen, a szubjektív jóllétet növelő erőforrásokkal rendelkezik.

A számomra lehetséges releváns megközelítés ennek a problémakörnek egy viszonylag jól körvonalazható részterületére szorítkozik: hogyan alakul és miként interpretálódik a pedagógus helyzete egy olyan országos rendszerben, amely – a megkérdezettek véleménye szerint – több bizonytalanságot termel, mint stabilitást és kiszámíthatóságot? Még tovább szűkítve a kört: mi jellemzi a pedagógus helyzetét, szerepének megélését és szubjektív életminőségét vidéki, kisvárosi térségben, ahol a társadalmi környezet a pedagógus irányában nem különösebben segítőkész?

Tanulmányomban először bemutatom a pedagógusi szakma jellegzetességeit, kihívásait napjaink társadalmában, majd körvonalazom az életminőség fogalmát és ide vonatkozó aspektusait, végül gondolatmenetemet egy esetelemzéssel példázom. Ennek anyagát egy mélyinterjú képezi, amelyet 2014 őszén készítettem.

Pedagógusnak lenni...

A **pedagógusi szerep** komplementer szerep, a tanítás feltételezi tanítványok jelenlétét, ezért szétválaszthatatlanul összekapcsolódik elsősorban a gyerekközösséggel, de ezenkívül a tanári közösséggel, a felettesekkel és a szülői közösséggel is. A szerep hagyományos értelmezésben egy adott viselkedési repertoárhoz kötött, az interakciók leegyszerűsítését, egyértelműsítését szolgáló keret, nincs köze a színházi értelemben vett „megjátáshoz”. Buda Béla így fogalmazza meg: „sajátos reagálási mód, beidegzett, megszokott, automatikus és legtöbbször öntudatlanul zajló viselkedési lánc, amely jellemző szociális attitűdök, emóciók és én-azonosulások közepette megy végbe” (Buda 1997: 63). Pataki is formális viszonyként írja le a szerepet, mely megkönnyíti, hogy az ember saját egyénisége sérelme nélkül illeszkedjen bele intézményrendszerekbe, közösségekbe (Pataki 1982, idézi Csepeli 2006: 190). A szerepnek ez az értelmezése nem zárja ki azt a gondolatot, hogy minden ember valamennyire beleviszi szerepébe saját személyiségét, saját identitását. Főleg pedagógusok esetében lehet ez így, ugyanis sok tapasztalat mutatja azt, hogy bizonyos tanítók kezéből mindig hasonló gyerekközösségek kerülnek ki az elemi osztályok befejeztével... a hasonlóságot itt jellemző tanulási módra, jellemző társas viselkedésre és tanulással, tanárokkal, kortársakkal szembeni jellemző attitűdökre értve. Pilinszky gondolatával tudok egyetérteni, miszerint a szerep „híd a magány és a találkozás között” (Csepeli 2006: 192). A szereppel való azonosulás és az identitás megjelenésének aránya a szerepben valószínűleg összefügg.

A pedagógusi szakma az egyik legtöbb stresszt okozó és egyik legkevesebb munkahelyi elégedettséget hozó szakma. Ezt bizonyította az a nagyméretű kutatás, amely 26 szakmát vizsgált ebből a szempontból, és az derült ki, hogy a legstresszesebbnek számító szakmát végző csoportok: sürgősségi dolgozók, pedagógusok, szociális dolgozók, ügyfélszolgálatban dolgozók, börtön személyzete (Johnson et al. 2005: 184).



Ezenkívül a pedagógusok elismertsége, presztízse messze alulmarad az oktatás, a pedagógusi munka társadalmi értékéhez képest. Ennek okát Duncan amerikai viszonylatban az oktatási rendszer szervezetlenségében látja, illetve abban, hogy a pedagógusok nem kapnak visszajelzéseket munkájukról, olykor nem reálisakat kapnak, így nincs biztosítva szakmai fejlődésük (Duncan 2009: 5). Úgy véli, hogy nagyon megérett az idő a szakma reformjára, mert a pedagógusképzés, a pedagógusi szakma még mindig az iparosodás korából maradt „gyári modell” szerint van felépítve, ahol a pedagógusok egy bizonyos funkciót látnak el és behelyettesíthetők (Duncan 2009: 4). Bár ő az amerikai helyzetről beszél, úgy tűnik, az általa említett problémák nálunk is érvényesek. A pedagógusi szakma presztízisének csökkenését sok tényező befolyásolta. Ezek közül egyik, hogy társadalmunk a produktivitást, a teljesítményt, a maszkulin értékeket helyezi középpontba, a pedagógusi szakma pedig manapság elnőiesedett. Sedlak „Whowillteach” (Sedlak – Schlossmann 1986) című könyvében részletesen elemezte azt a folyamatot, amelynek során a szakma feminizálódott. Az 1980-as évek elején még nagyrészt férfiak által képviselt terület volt, és társadalmilag elismert, magas presztízssű szakmának számított, aztán a folyamatos feminizálódással párhuzamosan a pedagógusi munka értéke is csökkenni kezdett (Sedlak – Schlossmann 1986: 38). A pedagógusok esetében fontos szempont az is, hogy mennyire szűródik át a szülői szerep a pedagógusi szerepre. Bagdy Emőke szerint a pedagógus „másodszülői” szerepeket vállal hivatásos szinten (Bagdy 2002: 7), és ennek nagy terhei és felelősségei vannak. Mai társadalmunkban a pedagógusi szakma elnőiesedésének vélhetően ehhez is van köze, sok egyéb faktor mellett. A női pedagógusok könnyebben vállalnak anyaszerepet, ami főleg elemi iskolai pedagógusok esetében lényeges része a pedagógiai munkának.

A **mai társadalomban** a pedagógusszerep változáson megy keresztül, az információs társadalomban a pedagógusi szerepben már elsősorban nem az információ-átadás a hangsúlyos, hanem a komplex intellektuális és szociális képességek kialakítása és az információs anyaghoz való viszonyulás megtanítása. Cornu szerint az információs társadalomban a tudás milyensége, struktúrája, hozzáférhetősége megváltozik, és ennek alapvető változásokat kell előidéznie az oktatási rendszerben is: hálózat-társadalomban hálózatos intézményekre van szükség (Cornu 2003: 4–5). Mivel a pedagógus információk hordozójaként már nem sokat adhat és fölöslegessé is vált bizonyos fokig ilyen értelemben, **a személyisége által meghatározott kapcsolati minőség lépett előtérbe**, amit a gyerekek felé közvetít és amelyen mint csatornán keresztül jobban vagy kevésbé jól tudja átadni a tudásanyagot. Platon azt mondja 24. episztolájában, hogy „...a tudás olyasvalami, amit nehéz szavakba foglalni. Mester és tanítványa közötti hosszas kapcsolatból jön létre és egyszer csak felfénylik, mint a fáklya.” (Platon, idézi Bagdy 2008: 1). Egyértelmű, hogy Platon nem egyszerűen információ-átadásra gondolt, hanem arra az „olyasvalamire”, ami interszubjektív a Mester és tanítványa között. Mert az információkkal való ellátottságot és a tudást el kell különítenünk. Luckmann szerint a tudásunkat, a valóságról alkotott elképzelésünket egyértelműen a számunkra „fontos mások” közvetítése alakítja, módosítja (Berger – Luckmann 1991: 151).



A pozitív életminőség, a jóllét fogalma

A jóllét tematikájával való foglalkozást az teszi indokolttá, hogy nem igazolódott be az a felvilágosodás kora után megjelent feltételezés, hogy a gazdasági fejlődés nemcsak gazdasági jólétet fog automatikusan magával hozni, hanem szubjektív jóllétet is (Kopp 2008: 2). Ezzel szemben a tapasztalat azt mutatja, hogy a fejlett országokban egy bizonyos fokig valóban párhuzamosan haladt az anyagi jólét és az emberek önészlelt jólléte, megelégedettsége, de egy ponton túl ez az összefüggés megszakad, sőt egyes esetekben a visszájára fordult. Easterbrook ezt „The Progress Paradox”-nak nevezi, és megfogalmazza, hogy a nyugati társadalmakban az életfeltételek folyamatosan javulnak, az emberek mégis általánosságban egyre rosszabbul érzik magukat (Easterbrook, id. Kopp 2008: 2). Ezt számos empirikus vizsgálat is alátámasztja, a magyarországi Hungarostudy vizsgálatok például nagy arányban észlelték a depresszió jelenlétét a magyar lakosság körében (Susánszky – Szántó 2013). A huszadik század hatvanas éveitől tehát belátták, hogy indokoltnak tűnik a jóllét szubjektív aspektusait is vizsgálni, és összefüggéseit számos egészségmagatartási, mentálhigiénés és életmódbeli tényezővel.

A jóllét fogalma nem teljesen egyértelmű a szakirodalomban, sokféle meghatározás létezik, és a valóság különféle részleteinek figyelembevételével sokféle szempont alapján körvonalazták. Bár leggyakoribb és legalapvetőbb szempont az objektív-szubjektív dichotómiája ebben a kérdésben (az objektív „jólét” az anyagi javak elérhetőségét és birtoklását jelenti, a „jóllét” egy szubjektív viszonyulás az élet egészéhez, leginkább a boldogság fogalmához áll közel), ezen belül a jóllét más aspektusait is szokták mérni. Szoros kapcsolatban áll az egészséggel, a boldogsággal, az életminőséggel (a jó életminőség fogalmát fedi), az étellel való elégedettséggel, angol szakirodalomban a „well-being”, „quality of life”, illetve szociális jóllét értelmében a „social welfare” (Susánszky et al.: 15). 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 szerint írja le, mindeniknél megfogalmazva az objektív és a szubjektív oldalt is. „Having, loving, being”-modelljében a legelső szint, a „having” a materiális, környezeti szükségleteket jelzi, az ezekkel való ellátottságot és azt, hogy hogyan értékeli a személy saját materiális környezetét. A második szint, a „loving” az életminőség társas komponensét jelzi, a valahová tartozást, a kapcsolatokba való beágyazottságot és ennek átélését. A harmadik szint, a „being” a személyes fejlődés szükségletének megvalósulására utal, a lét értelmének megtalálására, a koherens életérzésre (Utasi 2007: 10.). Allardt modelljét a pedagógusokra vonatkoztatva megállapíthatjuk, hogy a „having” az anyagi biztonságot, a fizetést és az iskola materiális felszereltségét jelenti, ami biztosíthatja a nyugodt, megfelelő munkát. A „loving” a gyerekekkel, szülőkkel és kollegákkal való kapcsolatot jelképezheti, amely ha kielégítő, ha a pedagógus személyesen is beágyazódott az intézményrendszerbe, akkor ez nagymértékben növeli a munkahelyi jóllétet. A „being” pedagógusok esetében arra vonatkozatható, hogy mennyire éli meg hivatásként ezt a szakmát, mennyire tud kiteljesedni benne.

Abból kiindulva, hogy milyen nagy szerepe van a pedagógusok személyiségének és viszonyulásának, rendkívül fontos szempont a pedagógusok szubjektív és interszubjektív jólléte. Mindennapi tapasztalat, hogy ugyanaz a pedagógus, ugyanazzal a személyiséggel egyik osztály-



ban sikeres és jól érzi magát, másokban kevésbé. Hogy egyik tantestületben lelkesen, hatékonyan tud dolgozni, másokban úgy érzi, elveszíti minden energiáját és nem marad belőle semmi a tanításra. Ezért fontos kiegészíteni a szubjektív jóllét érzését az interszubjektivitás szempontjával (Susánszky et al. é. n.: 32). „*A tanítás túlterjed a pedagógus mesterség határain, hiszen áthatja egész életünket. ... Kitől tanulunk? Akit szeretünk és aki minket elfogad, szeret.*” (Bagdy 2008: 3). És ha a pedagógusi szerepet szimbolikus interakcionista felfogásban nézzük, akkor a szerep nem egyszerűen a pedagógus és a közösség, a társadalom közti merev, fix viszony, hanem interakciók keretében alakul ki és változik folyamatosan. Luckmann szerint pedig még inkább a társadalmi közeg határozza meg a szerepek alakulását: „*Az egyes ember az általa képviselt szerepek kapcsán a társadalom objektívált tudásának bizonyos területeivel is kapcsolatba kerül, és pedig nem csupán a szó szorosabb, kognitív értelmében, hanem a normák, értékek, sőt érzések 'tudásának' értelmében is*” (Luckmann, idézi Kovács 2011: 1).

Pedagógusok jóllétét meghatározó tényezők

Van Horn és munkatársai pedagógusok között végzett vizsgálatai azt mutatták, hogy a kiégés jelensége hamarabb jelentkezik olyan pedagógusoknál, akik úgy érzik, sokkal többet fektettek be a munkába, mint amit az intézménytől kapnak (Van Horn et al. 1999: 103). A „kölcsonosság hiányát” vizsgálva a befektetés-eredmények kontinuumán az intézménnyel, illetve a tanulókkal való kapcsolatban azt találták, hogy a tanulói eredmények elmaradása szoros kapcsolatban áll a kiégéssel, érzelmi kimerüléshez, hosszú távon deperszonalizációhoz vezet. Amennyiben a tanár nem kap visszajelzést tanítványaitól, a fölöslegesség érzése szintén érzelmi kimerülést okoz (Van Horn et al. 1999: 104).

A pedagógusok iskolai kapcsolathálózata, amelybe beilleszkednek, és amely magába foglalja a gyerekekkel, a kollegákkal, a felettesekkel és az intézménnyel mint olyannal való viszonyt, fontos befolyásoló tényezője a jóllétnek. Weiss modellje szerint például a pszichológiai jóllétet csak minőségi kapcsolatokon keresztül lehet elérni (Weiss, idézi Albert – Dávid 2007: 81). Ő a kapcsolatok funkcióit a következőkben jelöli meg: kötődés, társadalmi integráció, az ember értékes tulajdonságainak megerősítése, megbízható szövetségeselekhez jutás, útmutatás (Albert – Dávid 2007: 81). Hays is nagy fontosságot tulajdonít a kapcsolatoknak az emberi jóllétben, ő interjú vizsgálatai alapján a következőket emeli ki ezzel kapcsolatban: társas stimulus, valahová tartozás érzése, érzelmi támasz (Hays, idézi Albert – Dávid 2007: 81). Solano – a szoros kapcsolatok közül a barátságot téve középpontba – három fő funkciót említ: érzelmi, kognitív és anyagi támogatás (Solano, idézi Albert – Dávid 2007: 82). A társas beágyazottság és a testi-lelki egészségi állapot közötti összefüggés mára egyértelművé vált, sok vizsgálat bizonyítja azt, hogy minél sűrűbb és minőségileg megfelelő kapcsolathálóban él valaki, annál jobb egészségi állapotra és szubjektív jóllétre számíthat (Albert – Dávid 2007: 84, Caplan 1993, Kopp é. n., Országos Lakossági Egészségfelmérés, idézi Albert – Dávid 2007: 85). Természetesen a magánéleti és a munkahelyi kapcsolatháló kölcsönösen hat egymásra, és valószínűsíthető a kutatások alapján, hogy pedagógusok esetében az iskolai kapcsolathálózat minősége nagymértékben befolyásolja



a szubjektíven megélt életminőséget. Ez képes egyéb, a jóllétet veszélyeztető tényezőket is el-
lensúlyozni:

*„Amennyiben a közösség megfelelő mértékben képes „boldogság-forrásokat” adni, még re-
latíve szűkös anyagi javak mellett is megvalósulhat a társadalmi integráció, s boldognak
érezhetik önmagukat a tagok.” (Utasi 2002: 68).*

Tehát az iskolai közösségben létrejövő pozitív kapcsolatok, az egészséges tanári közösség a
jóllét fontos elősegítője lehet.

A pedagógusokat érő speciális nehézségektől függetlenül is a munkával való elégedettség
szintje minden szakmában szoros összefüggést mutat a szubjektív életminőséggel (Drobnic et
al. 2010: 221). Kilenc európai országban (Finnország, Svédország, Egyesült Királyság, Hollan-
dia, Németország, Portugália, Spanyolország, Magyarország és Bulgária) végzett kutatások sze-
rint a dolgozók pozitív életminőségét leginkább a „jól fizetett munka” és a munkával kapcsola-
tos autonómia segíti elő (Drobnic et al. 2010: 221). A szubjektív jóllétet csökkentő tényezők
közül legfontosabbaknak a következők tűnnek: bizonytalanság, unalmas munka (Drobnic et al.
2010: 221). Ugyanezen kutatás eredményei mutatnak rá arra, hogy a munkahelyi körülmények
hatása az általános életminőségre, étellel való megelégedettségre annál erősebb, minél szegé-
nyebb országról van szó (Bulgáriában, Magyarországon és Portugáliában sokkal szorosabb
összefüggést találtak a munkahelyi körülmények és az étellel való megelégedettség között, mint
a többi vizsgált országban) (Drobnic et al. 2010: 222). A bizonytalanság a lelki egészség és a
jóllét egyik legnagyobb fenyegetője (Bagdy é. n.: 37) és a 21. század első éveiben készült kutató-
sok bizonyossága szerint Európában a munkahelyi stressz a dolgozó emberek 28%-át sújtja és ez
munkaegészségügyi problémákat is okoz (Szociális helyzet az Európai Unióban 2001: 19). Te-
hát azt mondhatjuk, hogy a pedagógusok esetében is fontos az átlátható intézményszerkezet,
átlátható szabályok, elvárások, a munka feletti kontroll, az autonómia érzése. Ezek a tényezők
különösen nagy hatással vannak az egyének jóllétére és lelki egészségére. Az Európai Unió szo-
ciális helyzetéről készült 2003-as összefoglaló is kiemeli, hogy „[a] dolgozók életminősége a
rugalmasság feltételeitől és a biztonság mértékétől függ.” (Szociális helyzet az Európai Unióban
2001: 65). Az EURÓPA 2000 kutatás eredményei is azt bizonyítják, hogy a bizonytalanságérzés
nagy hatással van az egyén szubjektív életminőségére (Fekete 2007, Utasi 2007: 26).

Mindenképpen a pedagógusokat érő intézményi és interperszonális hatások közül azok se-
gítik elő lelki egészségüket és jóllétüket, melyek segítenek jól használni „eleven munkaeszközü-
ket”, és amelyek beláthatóságot, biztonságot, kiszámíthatóságot adnak nekik. Ez végső soron
azért fontos, mert a pedagógus jóllétének, egészségének egyenes következménye a gyerekek
szellemi-lelki fejlődése, sőt iskolai teljesítményére is (Briner – Dewberry 2007, idézi Bajorek –
Gulliford – Taskila 2014: 16) óriási hatással van. Egy olyan munkalétkörben, ahol a pedagógus
biztonságban érzi magát intézményileg, jól érzi magát hivatásában, és örömet talál munkájá-
ban, mely anyagi-objektív életminőségét is megalapozza, egészen más pedagógiai munka folyik,
mint ezek nélkül a tényezők nélkül.



„A pozitív érzelmek és hangulat jelenléte a pedagógiai folyamatban a pedagógusok és a tanítványaik munkájára kölcsönösen hatással van, hiszen ha a pedagógusok jól érzik magukat, elégedettek, jó hangulatban végzik a munkájukat, az visszahat a gyerekeknek a pedagógusokhoz, az iskola intézményéhez való viszonyára, pozitív befolyással van a tanítványokra is.” (N. Kollár – Szabó 2004, idézi Holecz – Molnár 2014: 4).

Holecz és Molnár 2014-es vizsgálata azt mutatja, hogy azok a pedagógusok a legelégedettebbek, azoknál tapasztalható a jóllét magas foka, akiknek a képességei összhangban vannak munkakörükkel, akik megfelelnek az intellektuális kihívásoknak és akik elkötelezettek munkájuk iránt (Holecz – Molnár 2014: 13). Ez a szakmai képzésnek a fontosságára hívja fel a figyelmet, olyan értelemben, hogy ott van lehetőség megvizsgálni egy-egy jelölt elhivatottságát, képességeit és azt, hogy ezek megfelelnek-e a pedagógusi pálya által elvártaknak.

Esetelemzés

Az interjúkészítés és az ahhoz kapcsolt elemzés célja az volt, hogy képet kapjak arról, hogyan látja egy székelyföldi, közel harmincéves gyakorlattal és iskolavezetői tapasztalatokkal rendelkező pedagógus az iskola–szülők, iskola–gyerekek viszonyát, hogyan helyezi el az iskolát mint intézményt napjaink társadalmi rendszerében, milyen szerepet lát benne, illetve hogyan éli meg ezt a munkát, szakmaként vagy hivatásként, milyen erőforrásai lehetnek egy pedagógusnak napjainkban. Az elkészült elemzésből¹ három részletet mutatok be, amelyek közvetlenül kapcsolódnak a tanulmányban tárgyalt témakörhöz.

AZ INTERJÚALANY VÉLEMÉNYE AZ ISKOLA SZEREPÉRŐL NAPJAINKBAN

Erről a témáról első asszociációja a „gyermekmegőrző”.

„Egyszer-egyszer az az érzésem, hogy gyermekmegőrző szerepe van... az általános iskolában... talán mint hogyha ide úgy betennék, mint mikor elmennek vásárolni az emberek s van csomagmegőrző... hogy itt hagyjuk, aztán lesz valami a gyerekekkel... legalább felügyelet alatt van.”

Szívesen reflektál azzal kapcsolatban, hogy milyen az iskola és a szülők viszonya, az iskola és a gyerekek viszonya, egyáltalán, milyen szerepe van vagy lehet a mai társadalomban az iskolának, és egyre inkább az derül ki monológjából, hogy leginkább a családok nevelési funkciójának gyengülésére vezeti vissza azt, hogy az iskola szerepkonfliktusba került mint intézmény. Végigkövethető az egész interjúban egy elég erős ellenérzés a szülők viselkedésével szemben, egy erős kritika a mai szülői nevelési módszerekkel szemben, és kritika az oktatási rendszerrel szemben.

¹ Készült a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskolájának Szociológia és Társadalompolitika Doktori Programja képzési keretén belül, szakmailag támogatta dr. Bodó Julianna.



A szülők elvárásainak nyomasztó volta egyre több indulattal fogalmazódik meg, egyre nagyobb az ellenérzés:

„Neveljük is, de a tudományt is úgy tölcserrel töltsük bele a fejébe. Így, szó szerint, töltsük bele a fejébe, mert neki nincsen ideje, neki kell mennie dolgozni, neki pénzt kell keresnie, neki nincsen ideje otthon megnézni a leckét, nincsen ideje, hogy beszélgessen a gyermekkel, már lassan mesét olvasni sincsen ideje, beszélgetni sincsen ideje, ... ezt úgy már mindent az iskola kellene végezzen, holott szerintem nem supermanek dolgoznak az iskolákban... hát a pedagógus is egy ember... végülis...”

Rengeteg a hiányt jelző szó, „nincs”, „nem”, „sincs”... későbbi monológiából kiderül, hogy a szülők részéről az aktív szerepvállalást, a pedagógushoz, iskolához való felelősségteljes viszonyulást hiányolja, valamint a gyerekek nevelésében való nagyobb részvételt.

Nagy teherként éli meg, hogy pedagógusként nincsenek eszközei azzal a helyzettel szemben, amikor a család nem tölti be integrációs, nevelői funkcióját, és mindent a pedagógusra hárít, ráadásul nem kapja meg a pedagógus azt a tiszteletet, amit régebben magától értetődően megkapott. Kifejti ezt konkrétabban is, amikor rákérdezek, mi lenne a megoldás ezekre a helyzetekre.

„A megoldás az elsősorban az lenne, hogy visszaadni az oktatásnak a becsületét, a pedagógusnak a becsületét. És ezt ott látom, hogy egy pontos, körvonalazódott határnak a megsabása. Hogy ez az, amit tehet a tanár a diák ellen... de ezt megtehesse. Nem az, hogy a tanárnak csak kötelességei vannak, és feladatai. Neki tanítania kell, nevelnie kell, de rossz jegyet nem szabad adjon. Számonkérni úgy kérjen számon, hogy ne hogy megsértse... tehát egy csomó mindenben a tanárnak... pedagógusnak meg van kötve a keze... és a másik felől a gyerek az követelődhet, annak nincsenek... nincsenek meghatározva, hogy igenis ezeket muszáj megtennie... ilyen a tanulás, viselkedési normák... ezeket egy picit jobban... meghatároznom, behatárolnom, s akkor gondolom, hogy hatékonyabb lenne. Itt van egy kicsit elcsúszva, hogy a diákok és a szülők csak a jogukat ismerik, a kötelességeit elég sokan... s akkor a tanárnak csak kötelességei vannak... s a jogait felejtik el a pedagógusnak...”

ERŐFORRÁSOK ÉS TERHEK, MELYEKET FONTOSNAK TART EBBEN A SZAKMÁBAN

Tehát nézőpontjából a pedagógusi szakma elveszítette értékét világunkban, a pedagógus elveszítette presztízsét, és mintha ki lenne szolgáltatva a szülők és a gyerekek elvárásainak. Ennek kapcsán azokról az erőforrásokról kérdeztem az interjúalanyt, amelyekkel egy pedagógus mégiscsak megküzdhethet a mindennapokban, ami erőt ad neki és sikerélményt. Úgy tűnik, az ő szemszögéből legfontosabb erőforrásnak a szakmai továbbképzések számítanak, mégpedig a hosszabb, elmélyülésre inkább lehetőséget adó továbbképzők. Megemlíti ezen kívül még, hogy svéd mintára nálunk is hasznos lenne a tíz-tizenöt évenkénti rekreációs év, amely alatt a pedagógusnak lehetősége lenne felfrissülni, szakmáját újraértelmezni, megújulni.



A pedagógusi munka legnagyobb sikerélményét, ami erőt ad a további munkához, aprónak tűnő, de nagyon lényeges dolgokban ragadja meg.

„Nekem sikerélményem akkor van, hogyha látom a gyermekek szemében a csillogást. Hogyha annak a gyermeknek a szeme óra végén csillog, vagy egyáltalán, a folyosón odaszalad, az embert megöleli, vagy ilyesmi, akkor tudod, hogy az a munka, az jól van. ... Vagy érezheted ezt azzal, amikor évek múltán találkozol egy tanítvánnyal, vagy akár... ugye meséltem, hogy kicsengetéskor csak annyit írt rá, hogy – nem egy idézetet, amit idézett valakitől... azok is szép dolgok-, de itt csak azt, hogy »Köszönöm, hogy megtanított táncolni.« Pedig ugye azt az ember csak azért csinálja, hogy az általános műveltségéhez, a bátorításához hogy úgy legyen... de hogyha visszajönnek az iskolába találkozni, az úgy már nagy dolog... s hogyha még a gyermekét is visszahozza, mert abban a városban lakik és odaköltözött és akkor is bizodalma van... ezek nagy dolgok.”

AZ INTERJÚALANY VÉLEMÉNYE AZ OKTATÁSI RENDSZERRŐL

A pedagógusi pálya legnagyobb nehézségeként a rendszer hibáit jelöli meg, amivel szemben a pedagógus tehetetlen. Monológjában megjelenik a kiégés szempontjából egyik legveszélyesebb helyzet: a bizonytalanság, a történések bejósolhatatlansága, ami lehetetlenné teszi a normális adaptációt, a mindennapi stresszel való sikeres megküzdést.

„A nehézség az inkább az... hogy mondjam, kívülről jövő dolgok ezek a nehézségek... hogy nem lehet tudni... még félévről félévre tudjuk, hogy mi van, de egyik évről a másikra... tehát, ezt, hogy nincsen egy folytonosság. Annak idején az volt, hogy beíratk az iskolába, tudtuk, hogy négy évig ez lesz a tanító néni, tudtuk, hogy ettől eddig tart az iskolai év, hogy abban van három vakáció, három évharmad stb., tehát tudtunk ilyen dolgokat. ...hogy nálunk az egyik tanév szerkezete ilyen, a másik tanév szerkezete olyan... jön egy másik miniszter, de lehet, hogy abban az évben az már a harmadik...”

Nagy beleéléssel fejti ki, hogy hogyan fordulhatna jó irányba az oktatási rendszer szekere, elsősorban a gyakorlati, való világhoz való közeledést tartja fontosnak ebben, és azt, hogy minden gyerek a saját képességei szerinti iskolát végezzen, legyen szakoktatás is.

„...a gyakorlat, a gyakorlat, a gyakorlat... azt meg tudjuk mondani, a google-ba is be tudja írni a gyermek azt a címet... tehát most már ott vannak... de a gombfelvarrást nem fogja a google megmutatni... márpedig a gombok szakadnak...☺”

Összességében elmondható, hogy ennek a pedagógusnak, annak ellenére, hogy ma sem tudna más munkát elképzelni magának, nagy nehézséget jelent a szakma elértéktelenedése, a presztízs elvesztése, az oktatás gyakorlattól való eltávolodása, és a szülők negatív, elvárásokkal teljes attitűdje az iskola felé, valamint a tehetetlenség mindezekkel a jelenségekkel szemben. Erőforrásként csak a gyerekek személyes, pozitív visszajelzései jelennek meg, illetve néha egy-



egy minőségi elmélyülést biztosító szakmai képzés, intellektuális oldalról. Hivatásnak látja a pedagógusi szakmát, amit jól csak szeretettel lehet végezni.

Ellentmondást éreztem pozitív, gyerekközpontú felfogása, hivatása iránti szeretete és a sok negatív megfogalmazás, negatív indulat között, ami jellemzi beszédét. Ennek magyarázatát abban látom, hogy nem találja az utat, a megoldást szándékai és a jelenlegi helyzet közötti szakadék áthidalására, és ez a szerepbizonytalanság, a túl sok akadály miatt van, ami a pedagógust sújtja szerepéből adódóan mai társadalmunkban. Nem tisztázott, ambivalens a pedagógusi szerep, ezért ambivalenciák kerülnek felszínre az interjúban is.

Néhány következtetés

A szakirodalom által felvázolt tények és összefüggések alapján megállapíthatjuk, hogy a pedagógusszerep napjainkban egy kiégésre hajlamosító, pszichés energiákat felhasználó, feminizálódott szerep, amelyet sok bizonytalanság, kétértelműség, ambivalencia közepette kell megvalósítani, és ez egyértelműen veszélyezteti a lelki egészséget, az életminőséget. Sok kutatás eredménye, és az általam készített interjúk is arra utalnak, hogy a pedagógusok számára legnagyobb teher a visszajelzések hiánya, a rendszer instabilitása, a szakmát jellemző sokféle bizonytalanság és a több oldalról érkező elvárások, illetve a tudás, tanulás, ezzel együtt a pedagógusi szerep elértéktelenedése.

A jelen társadalmi kihívásaira válaszolni kívánó és tudó pedagógusi szerep körvonalazásának szükségessége egyértelmű, és ebből nem hagyható ki a szubjektív életminőség szempontja, lévén hogy a pedagógus fő munkaeszköze a személyisége, és ez mindinkább így van a modernizálódott, információs társadalomban, ahol az információ-átadás helyébe a pedagógus által nyújtott kapcsolati minőségnek kell lépnie. Fontos lenne a pedagógusok munkahelyi és magánéleti kapcsolathálózatának elemzése is.

A pedagógusi szerep tartalmi elemeinek, változásainak és ezek életminőséggel való kapcsolatának mélyrehatóbb, részletesebb feltárása érdekében mindenképpen még sok kutatásra van szükség, melynek részeként a magam számára az egyik székelyföldi kistérség pedagógus társadalmában létező szerepmegélések, szereppel kapcsolatos életminőség kvalitatív feltárását tartom lehetségesnek.

Irodalom

- Albert Fruzsina – Dávid Beáta (2007): Embert barátjáról. A barátság szociológiája. Századvég Kiadó, Budapest
- Bagdy Emőke (é. n.): Pszichofitness (Kacagás – kocogás – lazítás). Animula Könyvkiadó, Budapest
- Bagdy Emőke (2002): Családi szocializáció és személyiségzavarok. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest



- Bagdy Emőke (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_phoca-download%26view%3Dcategory%26download%3D7%3Apedagogiai-k..&ei=iT-uVN-vQFIj9ywPsiYCICQ&usg=AFQjCNGg9uqQhPUf0Sm69eOHXMUwK4CYXA&sig2=NjOU5eOD-Tnho5oofMs9UGw&bvm=bv.83339334,d.bGQ (Utolsó letöltés: 2015. 01. 08.)
- Bajorek, Zofia – Gulliford, Jenny – Taskila Tyna (2014): Healthy Teachers, Higher Marks? Establishing a link between teacher health & wellbeing and student outcomes. Lancaster University, The Work Foundation
- Berger, Peter – Luckmann, Thomas (1991): The Social Construction of Reality. Penguin Books, London
- Buda Béla: A szerep fogalma a szociálpszichológiában. In: Lengyel Zsuzsanna (1997): Szociálpszichológia. Szöveggyűjtemény. Osiris Kiadó, Budapest
- Caplan, Gerald (1993): Mental Health Consultation and Collaboration. San Francisco, Jossey-Bass
- Cornu, Bernard (2003): The Teaching Profession: A Networked Profession in New Networked Environments. In: IFIP – The International Federation for Information Processing, (2003), 132: 3–14. http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-35701-0_1 (Utolsó letöltés: 2015. 02. 18.)
- Cortina, Mauritio – Liotti, Giovanni (2010): Attachment is About Safety and Protection, Intersubjectivity is About Sharing and Social Understanding. In: Psychoanalytic Psychology, 27 (4): 410–441. American Psychological Association
- Csepe György (2006): Szociálpszichológia. Osiris Kiadó, Budapest
- Drobnic, Sonja – Beham, Barbara – Prag, Patrick (2010): Good Job, Good Life? Working Conditions and Quality of Life in Europe. In: SocIndic Res (2010) 99: 205–225.
- Duncan, Arne (2009): Elevating the Teaching Profession. In: American Educator, 2009–2010 Winter
- Duranti, Alessandro (2010): Husserl, intersubjectivity and anthropology. In: Anthropological Theory, 10 (1): 1–20, SAGE Publications. <http://www.sscnet.ucla.edu/anthro/faculty/duranti/Husserl-Intersubject-AT.pdf> (Utolsó letöltés: 2015. 01. 09.)
- Fredrickson, Barbara L. (2004): The broaden-and-buildtheory of positive emotions. In: Phil. Trans. R. Soc., Lond. B (2004) 359: 1367–1377.
- Holec Anita – Molnár Szandra (2014): Pedagógusok pozitív pszichológiai tükörben: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. In: Iskolakultúra 10.



www.metszetek.unideb.hu

- Johnson, Sheena – Cooper, Cary – Cartwright, Sue – Donald, Ian – Taylor, Paul J. – Millet, Clare (2005): The experience of work-related stress across occupations. In: *Journal of Managerial Psychology* (2005), 20 (2): 178–187.
- Kopp Mária – Skrabski Árpád (é. n.): Magyar lelkiállapot az ezredforduló után. http://www.tavlatok.hu/86/86kopp_skrabski.pdf (Utolsó letöltés: 2015. 01. 09.)
- Kovács Edina (2011): A tanári identitás alakulása a társadalmi nemi szerepek tükrében. In: Kéri Katalin (szerk.): *Társadalmi nem és oktatás*. MEK: <http://mek.oszk.hu/> (Utolsó letöltés: 2015. 01. 08.)
- Sedlak, Michael – Schlossmann, Steve (1986): *Who Will Teach? Historical Perspectives on the Changing Appeal of Teaching as a Profession*. RAND Corporation, Santa Monica
- Susánszky Éva – Szántó Zsuzsa (2013): *Magyar lelkiállapot 2013*. Semmelweis Kiadó, Budapest
- Susánszky Éva – Szántó Zsuzsa – Murányi István – Berényi Zoltán – Sipos Flórián (é. n./kiadás alatt): *MYWEB (Measuring Youth Well Being)*. State of the art in literature and practice across the EU and beyond
- Utasi Ágnes (2002): *A bizalom hálója, Új Mandátum*, Budapest
- Utasi Ágnes (szerk.) (2007): *Műhelytanulmányok. Az életminőség feltételei*, MTA Politikai Tudományok Intézete, Budapest
- Van Horn, Joan E. – Tarris, Toon W. – Schaufeli, Wilmar B. – Schreurs, Paul J. G. (2004): The structure of occupational well-being: a study among Dutch teachers. In: *Journal of Occupational and Organizational Psychology* 77: 365–375.
- Szociális helyzet az Európai Unióban 2001 (2003). Új Mandátum Kiadó, Budapest
- Idegen Szavak Gyűjteménye. <http://idegenszavak.hu/intersubjekt%C3%ADv> (Utolsó letöltés: 2015. 01. 09.)
- <http://dictionary.reference.com/browse/intersubjective> (Utolsó letöltés: 2015. 01. 09.)