



Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola

MÁTHÉ BORBÁLA

A pedagógus magánéleti körülményeinek és munkájának kölcsönhatása

Doktori (PhD) értekezés tézisei

Témavezető: Dr. Falus Iván DSc

Eger, 2018

Tartalomjegyzék

1. A KUTATÁS CÉLJA ÉS ELŐZMÉNYEI	3
2. A KUTATÁSI PROBLÉMA.....	4
3. A KUTATÁS MÓDSZERE	5
4. AZ ÉRTEKEZÉS TÉZISEI.....	6
5. KÖVETKEZTETÉSEK	9
6. JAVASLATOK.....	9
7. TOVÁBBI KUTATÁSI LEHETŐSÉGEK	11
8. HIVATKOZOTT IRODALOM	12
9. A SZERZŐ AZ ÉRTEKEZÉS TÉMAKÖRÉBEN MEGJELENT PUBLIKÁCIÓI ÉS ELŐADÁSAI	15

1. A KUTATÁS CÉLJA ÉS ELŐZMÉNYEI

Az iskolának a kognitív megismerési folyamatok facilitálása, a tanuló ismereteinek gyarapítása mellett feladata a világról szóló és a szociális megismerés folyamatok segítése, a sikeres közösség-, és önfejlesztés körülményeinek megteremtése, az emberi kapcsolatok rendszerének megismertetése és a társadalom számára hasznos, és személyenként sikeres felnőttek nevelése. Ez a folyamat – melynek hatása, sokszor csak hosszú évek elmúltával mutatható ki – egész életre ható pszichés impulzusokkal formálja a tanulók jellemét, alakítja a felnőtt élet lehetőségeit és többek között orientálja a pályaválasztást. A lelkileg egészséges és kiegyensúlyozott személyiség fejlődési és szociális megismerési folyamatában nem elhanyagolható a tanári minta és a társak hatása (*Telkes, 2002, Evers et al., 2004, N. Kollár, Szabó, 2004*).

Jelen kutatás az iskolai környezetnek a tanuló kognitív és pszichés fejlődésére legerősebben ható szubjektív tényezőt, a tanár személyét helyezi a fókuszpontba. A tanár teljes személyiségével, saját emberi példájával, egész életével vesz részt az oktató-nevelő folyamatban, hat a tanulóra és a tanár-diák hierarchikus viszonyban a tanári pozitív vagy negatív megítélés és értékelés alapvetően fontos a tanulók számára. A kutatás célja annak vizsgálata, hogy a tanár aktuális motiváltságának, hangulatát alakító magánéleti életeseményinek milyen hatása van az oktató-nevelő munkára, valamint a tanár és a tanítványok kapcsolatára. Ezt a kérdést a kutatások csak érintőlegesen kezelik. Történik utalás ugyan több helyen is arra, hogy magánéleti traumák, munkahelyváltás vagy költözés időlegesen hatással lehet a tanár munkavégzésére (*Steffy, Wolfe, 2002*), interperszonális kapcsolataiban stílusára, de ezt a hatást általában nem ítélik huzamosnak.

Az interperszonális kapcsolatokban és az olyan típusú foglalkozások esetében, amelyek interperszonális kapcsolatokon alapulnak, a résztvevők aktuális érzelmi állapota és tartós hangulata hatással van a végzett tevékenységre, ezért a tanár aktuális érzelmi állapota, vagy tartós hangulata befolyásolja a tanár viselkedését és az osztálytermi reakciót. (*Zajonc, 1991; Smith és Mackie, 2001, In N. Kollár, Szabó, 2004*). Ez a hangulat és érzelmi állapot általi befolyásoltság lehet pozitív vagy negatív irányú, valamint kihathat az oktatási-nevelési folyamat bármely szegmensére a fegyelmezéstől az értékelésig. A tanár tartósan negatív érzelmi és hangulati állapota hatással van a tanuló fejlődésére, mivel az iskola teremti meg a felnőtté válás szubkörnyezetét (*Fodor, 2001*). A morális, érzelmi és kulturális jellemzők jelen vannak minden tanári tevékenységben és a hatnak a tanuló kognitív, morális, szociális, érzelmi, stb. fejlődésére (*Peabody, Goldberg, 1989, Digman, Takemoto-Choek, 1981, McCrae, Costa, 1989, Walker, 2013, Suplicz és Fúzi Paksi, Veroszta, Schmidt, Magi, Vörös, Endrődi-Kovács, Felvinczi, 2005a, Fúzi, 2015*).

A fentieket figyelembe véve megállapítható, hogy az oktatási-nevelési folyamat meghatározó elemei a tanár személyisége és pszichés attribútumai, és elvárható, hogy olyan személyiségjegyekkel rendelkezők kerüljenek a pályára, akik meg tudnak felelni a szakmai és társadalmi elvárásoknak. A jó pedagógus elkötelezett hivatása, iskolája és a tanítványai felé. Van humorérzéke, tiszteli a tanítványait, elismeri, ha hibázott és megbocsátja mások hibáit (*Peabody, Goldberg, 1989, Digman, Takemoto-Choek 1981, McCrae, Costa, 1989, Falus, 2011, Kotschy, 2011, Antalné et al., 2013 Walker, 2013, Suplicz és Fúzi, 2015 Nikitscher, 2016 és mások*). Azonban a felsorolt kritériumok elvárásrendszere egyszerre feltételez olyan

tulajdonságokat, amelyek egy jellemző két ellentétes oldalán állnak (pl.: *precíz és nagyvonalú*) (Suplicz, 2013). Komplex feladat az említett elvárásoknak megfelelni, ezen felül a személyiségnek a környezethez való meghatározott viszonyulása, jellegzetes viselkedése, gondolati és érzelmi integrációja, nem statikus, hanem dinamikus, az életpálya folyamatában változó jelenség (Allport, 1955).

A magas szintű szakmai tudás, módszertani és pedagógiai ismeretek mellett fontos, hogy a pedagógus emberileg alkalmas legyen a professzió végzésére (Farber, 1991). Az alkalmas személyiségjegyek mellett meghatározó a tanári pályát választók érzelmi intelligenciaszintje, amely többek között alapvetően formálja az intra-, és interperszonális kapcsolatok minőségét, az empátiára való képességet és a stresszkezelést, a motiváló képességet és a proaktív viszonyulást, tehát a tanár személye a kognitív attribútumokon túl leírható non-kognitív ismérvekkel, magukba foglalva a különféle intelligenciajellemezőket is. A tanár munkája magányos foglalkozás, sok bizonytalansági tényezővel és magas elvárásokkal, így a magánéleti életesemények mellett a munkakörnyezet is nagymértékben alakítja a tanár mentálhigiénés állapotát (Farber, 1991, Telkes, 2002).

A pedagógus feladata társadalmi szinten fontos, sokrétű és egész embert kívánó. Ennek ellenére a pedagóguspálya nem örvend magas szintű társadalmi megbecsülésnek és az anyagi elismerés sem kiemelkedő, ennél fogva nem tartozik a népszerű szakmák körébe. A szakirodalom elemzéséből levonható következtetés, hogy az oktatás és nevelés minőségét befolyásoló tényező a pedagógusok pályaválasztási motivációja és a kiváló tanárok pályán maradási szándéka. Bár a tanár személyisége és a pályaalakmasság is népszerű kutatási témák, a pedagógiai kutatások, a pedagógusképzés és a továbbképzési rendszer is előtérbe helyezi a szakmaiságot, a pedagógiai felkészültséget és az oktatásmetodológiai kérdéseket.

2. A KUTATÁSI PROBLÉMA

Jelen kutatás kutatási problémájának középpontjában annak a hatásnak a vizsgálata áll, amely feltérképezi a különböző belső és külső hatások által változó hivatásszemélyiséget és a változó munkastílus, hozzáállás, motiváció által megváltozott munkatevékenységet mind pedagógiai, mind pszichés jellemzők mentén leírható szempontokból.

Az, hogy egy tanár mennyire érzi jól magát választott szakmája gyakorlása közben több feltételtől függ. A tanároknak meg kell felelni az általános társadalmi és specifikus szakmai elvárásoknak (Falus, 2006b). A szakmai elvárásrendszer megadja pedagógiai kompetencialeírások, a törvényi szabályozások, iskolai munkaköri leírások és a pályaelégedettséget befolyásolja az iskolai munkakörnyezet. A pedagógusmunka tekintetében a pedagógia munkához kötődő belső elvárások (saját munkateljesítménnyel való elégedettség, beállítottság és belső stimuláló tényezők) általában a pedagógusok saját munkájukkal való megelégedettségét eredményezik, míg az elégedetlenség forrása általában a külső tényezőkből (társadalom, munkaterhelés, iskolavezetés) ered (Telkes, 2002). Ezen felül a pedagógusoknak az iskolai kapcsolati rendszer különböző egyedei felé különböző elvárásoknak kell megfelelni és a társadalom nagy része véli, hogy az iskolapadban eltöltött évek alapján szakszerűen tudja megítélni a tanári professziót és a pedagógus személyét. A saját iskolai tapasztalatainkban megismert tanári viselkedésminták alapján általános véleményt megfogalmazni a tanárokkal, tanítással kapcsolatban torz képet ad (Biddle, Good és Goodson, 1997). Az iskolában eltöltött

15000 tanóra (*Berliner, 2005*) alatt ugyan jó néhány tanárt ismer meg az egyén, de ez nem reprezentálja a világ tanárainak különféle körülmények között élő és dolgozó változatos közegét és közösségét. A pedagógusoknak sok negatív sztereotípiával kell megküzdeniük, és kívánatos lenne, hogy változzon a tanárok fent vázolt alapokon való tradicionális megítélése (*Biddle, Good, és Goodson, 1997*).

Jelen kutatás során az oktatási-nevelési folyamat primer szereplőjének attribútumait meghatározó következő területek kerültek vizsgálatra:

- pályaválasztás, pályán maradás
- a jó tanár jellemzői
- a szakma veszélyei
- munka és magánélet egymásra hatása

A kutatási probléma az interperszonális kapcsolat jellemzőit, konstans vagy változó jellegét helyezi a fókuszpontba a tanár személyéből kiindulva, és a következő kérdésekre keresi a választ:

K1. Milyen emocionális és pszichés jellemzők mentén fogalmazhatók meg a munkahelyi stresszfaktorok hatása?

K2. Milyen emocionális és pszichés jellemzők mentén fogalmazhatók meg a magánéleti stresszfaktorok hatása?

K3. A tartósan pozitív/negatív érzelmi állapot vagy aktuális rossz/jó hangulat mennyiben határozza meg az egyén affektív stílusát és milyen mértékben hat a pedagógus magánéletére?

K4. A tartósan pozitív/negatív érzelmi állapot vagy aktuális rossz/jó hangulat mennyiben határozza meg az egyén affektív stílusát és milyen mértékben hat a pedagógus munkájára?

K5. Az interperszonális oktatási-nevelési folyamat során mennyire vannak tudatában a pedagógusok saját affektív stílusuk változásának, és a változás hatásának az iskolai munkára?

K6. Milyen sikerrel tudják a tanárok kihasználni a pozitív hatásokat és eliminálni a negatív következményeket?

3. A KUTATÁS MÓDSZERE

A kutatási probléma megfogalmazása után a trianguláció, a módszerek technikák, források együttes használatának (*Sántha 2007*) elveit szem előtt tartva többféle módszerrel vizsgáltam a kutatási problémát valamint az empirikus kutatást megelőző szakaszban a nemzetközi és hazai szakirodalom vonatkozó kutatásait megismerve alakítottam ki saját kutatási stratégiámat. A hely, idő és módszertani triangulációs elveknek megfelelően a kvalitatív és kvantitatív adatokat eltérő módszerekkel, heterogén populáción eltérő időben gyűjtöttem.

A kutatás során az adatok gyűjtése kérdőív és félig strukturált interjú módszerével történt. Az adatok elemzésének fő eszköze számítógépes szoftverrel támogatott tartalomelemzés volt.

A kutatás a *Glaser és Strauss (1967)* által kidolgozott megalapozott elmélet metodológiai alapjai szerint épült fel, így a kiindulópontot a kutatási kérdések adták meg. Az elméleti szakaszban feldolgoztam a kutatási kérdések előzetes megfogalmazáshoz és azok esetleges

módosításához kellő megalapozottságot nyújtó, az adott kutatási területhez tartozó háttérismereteket (*Fischer, Otnes, 2006, Strauss, Corbin, 1998, In Mitev, 2012*). Az adott témával kapcsolatban rendelkezésre álló ismeretanyag és az adatfeldolgozás folyamata segített az elméletalkotásban (*Glaser, Strauss, 1967, Suddaby, 2006, Kucsera, 2008, Sántha, 2009, Mitev, 2012*). A *grounded theory* kutatásmetodológiai elvei alapján végzett kutatásom strukturált, előre megtervezett, kutatási kérdésekkel megalapozott, az adatfeldolgozás során állandó összehasonlítást alkalmazó folyamat volt. Az adatfeldolgozás után a kutatási kérdésekre adott válaszok alapján váltak megfogalmazhatóvá a kutatás tézisei.

4. AZ ÉRTEKEZÉS TÉZISEI

A kérdőíves és interjúkérdésekre adott válaszok elemzése felderítette, hogy a válaszadók megélték munkahelyi és magánéleti nehézségeket. Többségében úgy vélik, nem helyes a munkahelyi és magánéleti problémákat bevinni az osztályterembe és hiszik, krízishelyzetben mindent megtettek, hogy aktuális érzelmi állapotuk ne befolyásolja a tanítás menetét. Kontrollkérdésekre adott válaszok azonban felfedik, hogy a válaszadók bizonyos konkrét esetekben tudatában vannak annak, hogy a különböző megélt nehézségek és élethelyzetek hatással vannak munkavégzésükre és ezáltal hatással voltak a tanulók kognitív, pszichés és szociális fejlődésére. A kutatási kérdésekre adott egyértelmű válaszok a következők:

K1. Milyen emocionális és pszichés jellemzők mentén fogalmazhatók meg a munkahelyi stresszfaktorok hatása?

A kutatás két életszférát érintett. Egy részről vizsgálta a válaszadók munkakörnyezetét valamint a magánéleti jellemzőit és ezek kölcsönhatását.

A munkahelyen többféle nehézséggel kell a pedagógusoknak megküzdeniük. Kudarcélményeket jellemzően a túlterheltség, a túlszabályozott iskolai munka, a túlzott mértékű adminisztráció, az inkompetensnek érzett iskolavezetés és az elismerés hiánya miatt élnek meg a válaszadók és ezek hatása jelenik meg negatívként a tanári munkában.

A vizsgált minta közel egésze élt meg huzamosan nehézségeket a munkavégzéssel kapcsolatban, ami tartós negatív érzelmi állapotot teremtett, affektív stílusának változását eredményezte és esetleges affektív zavarok kialakulásához vezetett. **A válaszadók által említett nehéz időszakok hatással voltak a munkavégzésre és szakmai önértékelésre.**

A kutatás feltárta, hogy az említett negatív stresszfaktorok csökkenése mellett a pozitív szakmai önértékelés és munkaelégedettség megteremtéséhez szakmai célok tekintetében a minta a kívánatos célokat a szakmai fejlődésben és a jó munkavégzésben nevezte meg. Megfogalmazódtak elvárások a szakmai karrierút a pedagógus életpályamodell alapján való fejlesztésére.

K2. Milyen emocionális és pszichés jellemzők mentén fogalmazhatók meg a magánéleti stresszfaktorok hatása?

A kérdőíves és interjúkutatás felfedi, hogy **a vizsgált minta több, mint 75%-a élt meg tartósan nehéz életszakaszokat. Ezek befolyásolták az egyén hangulatát és affektív stílusát.** Az említett nehézségek jellemzően a következők: betegség, haláleset, válás, anyagi nehézségek, magánéleti túlterheltség, gyerekek, szülők gondozása, családi válsághelyzetek. A magánéleti

krízishelyzetek mennyisége és súlyossága az életkor előrehaladtával egyenes arányban növekszik. A boldog magánélet megteremtéséhez az elvárt cél az életben való boldogulás, a harmonikus, boldog családi élet. Mivel a szakma munkavállalói többségében nők, a tradicionális nemi szerepekkel összhangban a család és a magánéleti harmónia fontossága vagy azonos, vagy nagyobb mértékben jelenik meg célként, mint a magas karrierelvárások.

K3. A tartósan pozitív/negatív érzelmi állapot vagy aktuális rossz/jó hangulat mennyiben határozza meg az egyén affektív stílusát és milyen mértékben hat a pedagógus magánéletére?

A kérdőíves és az interjúkutatás felfedi, **hogy a munkahelyi körülmények többnyire negatív hatással vannak a családi életre**, amely a fentiek szerint elsődleges prioritású szegmens a pedagóguspályán dolgozók számára. A megkérdezettek úgy érzik, a nehézségeket hazaviszik, és a családi élet harmóniája sérül ezáltal. Többféle módszerrel gyűjtött adatok bizonyítják, **hogy a minta sokkal meghatározóbbnak érzi a munkahelyi stressz, túlterheltség, frusztráció és kudarcok hatását saját affektív stílusára, viselkedésére, hangulatára, érzelmeire és interperszonális kapcsolataira a magánéletében, mint a magánéleti vagy munkahelyi krízishelyzetek hatását a munkájában**. A munkahelyi túlzott pszichés igénybevétel és a nagymértékű munkaerheltség negatív módon befolyásolja a magán és családi életet. Ez önmagát gerjesztő folyamatként lelkiismeretfurdalást kelt, kudarcélményeket jelent, megoldhatatlannak tűnő helyzeteket teremt és negatívan befolyásolja az egyén motiváltságát és önértékelését. A válaszadók megélték olyan magánéleti helyzeteket, amikor munkájuk miatt nem tudtak megfelelően helytállni, kényszermegoldásra, nem preferált megoldási stratégiák alkalmazására kényszerültek és ez rossz érzést keltett bennük.

K4. A tartósan pozitív/negatív érzelmi állapot vagy aktuális rossz/jó hangulat mennyiben határozza meg az egyén affektív stílusát és milyen mértékben hat a pedagógus munkájára?

Az ember a boldogságra törekszik az életben. A kiegyensúlyozott élet kialakításához a különböző életszférák többé-kevésbé konstans harmóniája alapvetően szükséges. Az olyan foglalkozások esetében, amelyben az emberekkel való interakció fő eleme a munkavégzésnek fontos alkotóelemei és a munkavégzés minőségének a meghatározói a munkát végző aktuális pszichés állapota és karakterjellemzői. Az aktuális pszichés jellemzők alakításában fontos szerepet játszanak a megélt nehézségek és sikerek, tehát a munkahelyi és magánéleti szférában elért sikerek és megélt kudarcok egymást erősítik vagy gyengítik. A vizsgált minta kis részben sikereket, nagyobb részben munkahelyi és magánéleti kudarcokat említett válaszaiban. Kontrollkérdésekre adott ellentmondó válaszokból kiderül, **hogy a válaszadók konkrét esetekben elismerik, hogy magánéleti jellemzőik, munkaelégedettségük és motiváltságuk hatással van munkavégzésükre, mégis általánosságban úgy vélik, a negatív hatásokat eliminálni tudják és a problémáikat nagy sikerrel hagyják az osztálytermen kívül**. Tanulói válaszok felfedik, hogy ez többnyire nem így van, mert iskolai éveik során minden válaszadó tapasztalt megváltozott tanári viselkedést, amelynek az okát többnyire a tanár megváltozott életkörülményiben látták. A tanulók válaszaikban olyan eseteket említettek, amelyeket kellemetlen élményként éltek meg, bár azt nem fogalmazták meg, hogy a tanár negatív érzelmi állapota milyen hatással lehetett saját intellektuális és érzelmi fejlődésükre.

K5. Az interperszonális oktatási-nevelési folyamat során mennyire vannak tudatában a pedagógusok saját affektív stílusuk változásának, és a változás hatásának az iskolai munkára?

A kutatás felfedte, hogy a **tanár aktuális hangulatát alakító munkakörülmények illetve magánéleti jellemzők mentén változik a hivatásszemélyiség, amely jellemzően befolyásolja a munkavégzést és hatással van az interperszonális kapcsolatok jellemzőire.** A pedagógusok részben vannak tudatában ennek a lehetséges negatív hatásnak és megpróbálnak megfelelő megküzdési stratégiákat kifejleszteni. Amikor a negatív hatások már annyira megterhelik a családi életet és akadályozzák a munkavégzést, fontolgatják a pályaelhagyást és más területen vállalnak munkát. Az eddig felsoroltak a pedagógus pályán dolgozókat a kiégésre fokozottan veszélyeztetetté teszik.

Erős kölcsönhatást fedett fel a kutatás a magánéleti krízishelyzetek és a tartósan negatív munkakörnyezet (túlterheltség, nem arányos munkaerőelosztás és a szakmai elismerés hiánya) között, mely szerint **a negatív érzelmi állapot hatással van mind az egyén munkavégzésére, mind a magánéletére.** A válaszokban a munkahelyi problémák mennyisége meghaladta az említett magánéleti nehézségek mennyiségét. Az említett negatív folyamatok egymást erősítik, és olyan pszichés állapotot alakítanak ki, amely **negatív hatással van a tanulók aktuális pszichés állapotára és befolyásolja a tanulás eredményességét és a tanulók pszichés fejlődését érintő hosszú távú következményekkel is járhatnak.**

A válaszadó tanárok többsége nem ismeri fel, hogy tartósan negatív érzelmi állapota kihatással lehet a tanulók pszichés fejlődésére, hangulatára, érzelmeire, az iskolai élmény felemelő, motiváló vagy traumatikus voltára. A munkahelyi, szakmai sikerek, magánéleti boldog időszakok pozitív hatását nem hangsúlyozták, de nem is tagadták a válaszadók.

K6. Milyen sikerrel tudják a tanárok kihasználni a pozitív hatásokat és eliminálni a negatív következményeket?

Mivel a **pedagógusok csak részben vannak tudatában annak, hogy lelkiállapotuk hatással lehet a megtartott tanóra minőségére, a problémaérzékenységre és az oktatási-nevelési helyzetek kezelésére, a hatást eliminálni csak bizonyos esetekben tudják.** Sok esetben csak a krízisidőszak múltával ismerik fel, hogy munkavégzésük megváltozott. A mintának az a része, akik úgy vélik, többnyire tisztában vannak a ténnyel, hogy aktuális lelkiállapotuk, élet- és munkakörülményeik hatással vannak az iskolában végzett munkájukra, a jelenséget bizonyos esetekben természetesnek tartják, hiszen a tanár is ember és teljes személyiségével van jelen a tanítási órán.

Ellentmondás fedezhető fel a megkérdezett diákok és pedagógusok válaszaiban. **A tanárok nem tagadják az említett hatások meglétét, ugyanakkor úgy vélik, a negatív hatásokat odafigyeléssel, önfegyelemmel, önreflexióval enyhíteni tudják, vagy teljesen ki tudják zárni.** Ugyanerre a kérdéskörre vonatkozóan a megkérdezett tanulók többsége úgy vélte, hogy a **tanár lelkiállapota befolyásolja az óra menetét. Konkrétan megneveztek szakmai, pedagógiai, felkészültségbeli, óravezetési, számonkérési és értékelési problémákat olyan esetekben, amikor a tanár negatív érzelmi állapotban tartott órát.** Ugyanúgy említettek az oktatási-nevelési folyamat fent említett szegmenseire vonatkozó pozitív példákat olyan esetekben, amikor a pedagógus jókedvű volt.

5. KÖVETKEZTETÉSEK

A kutatás feltárta, hogy szemléletváltásra van szükség a tanárképzés és továbbképzés területén, amely hozzájárulhat az önálló tanári személyiségfejlesztés és attitűdformálás lehetőségeihez. Utat mutathat nem szakmai, támogató továbbképzések szervezésére, az önreflexió kiterjesztésére, a tanár munkahelyi és magánéleti krízishelyzetei hatásának kezelésére. A kutatás bizonyította, hogy az érzelmi kimerültség hangulatváltozáshoz, depressziós tünetekhez vezet. Az iskolai munkakörülmények jelenleg nem biztosítanak lehetőséget az érintett témákban szükséges edukatív programok és érzékenyítő tréningek szervezésére.

Jelzi a probléma aktualitását az is, hogy a kérdőívben és az interjúkban megkérdezetteknek igényük van az odafigyelésre, pozitívan fogadták a személyük és hivatásszemélyiségük iránti érdeklődést. Megoldást jelent első lépésként egy intézményesített mentálhigiénés védőháló rendszer kialakítása, amely a rászorulóknak segítséget biztosít. A cél, hogy minél több olyan pedagógus legyen a pályán, aki élvezi és szereti a munkáját és képes mind a lelki, mind a szakmai megújulására. A szakma megújulása elsődleges fontosságú feladat, hiszen a pedagógus az, az ember, aki óvodás kortól hatással van a jövő nemzedékének értelmi, érzelmi, pszichikai fejlődésére.

A tanuló az iskolában töltött évek alatt érik fiatal felnőtté, fejlődésére ez időszak alatt hatnak az iskolai oktatási-nevelési tényezők, beleértve a tanárok személyes hatását is. Ennek megfelelően, ha a tanár hangulati és érzelmi állapota kifejeződik az oktatási-nevelési folyamatban okozhat problematikus helyzeteket, amely problémák kezelése több okból sem egyszerű. Egy részről a sikeres problémakezelés feltételezi, hogy idegenek, iskolavezetés, kollégák intézkedjenek olyan esetekben, amely az érintett intim magánéleti szférájába való beavatkozást jelent. Megfelelő pszichológiai felkészültséggel kell a mediátornak rendelkeznie ahhoz, hogy felismerje, mikor kell és lehet a magánéletet és a hivatást elválasztó keskeny határvonalat átlépnie. Problémát jelent, hogy nincs a magyar oktatásban a vázolt problémákra megoldási protokoll. Az iskolában az interperszonális és hierarchikus viszonyok sokszínűsége miatt a megoldáshoz szakember, pszichológus vagy pszichiáter bevonása szükséges, aki adott esetben professzionális segítséget tud nyújtani és dönthet az esetlegesen szükséges terápia alkalmazásáról.

6. JAVASLATOK

A kutatási eredmények és feltárt problémák alapján a következő területeken javasolt változtatásokat véghez vinni:

Oktatáspolitikai

Az oktatáspolitikai megfelelő átgondolt lépésekkel javíthatja a körülményeket, amely hosszú távon mind tanári, mind tanulói szinten pozitív irányú változásokat idéz elő. A szakma társadalmi és anyagi megbecsültségének emelése segíti egy kompetens, heterogén pedagógusréteg kialakulását. Társadalmi szinten az is emeli a pálya presztízsét, ha a pedagóguspálya egyedi voltát oktatáspolitikai szinten elismerik, a munkakörülményeket e szerint alakítják, nem a sablon munkavégzés és munkaidő keretei közé szorítják be.

Alapvetően fontos a gyakorlatban dolgozó pedagógusok konzultációs bevonása oktatáspolitikai döntések előkészítésénél és bevezetésénél, így a gyakorlati szférából jövő véleményformálás motiválása, az ötletek meghallgatása és megfontolása, konzultációs formában való megvitatása, valamint hatástanulmányok készítése. Az oktatáspolitikai döntések előkészítésekor ajánlott jól működő külföldi minták tanulmányozása, és a magyar viszonyokra való alkalmazásának átgondolása és adaptálása, valamint régen jól működő, de ma már nem alkalmazott módszerek újragondolása és újbóli bevezetése.

A pedagógus munkáját segítő, támogató intézkedések is javítják a hosszú távú eredményeket. Lényeges az oktatói-nevelői munka prioritásának hangsúlyozása mellett az iskolai feladatok racionalizálása, az adminisztrációs többletfeladatok drasztikus csökkentése. Ehhez a pedagógus munkáját támogató segítő alkalmazott réteg kialakítása alapvetően fontos. Mivel a szakma erősen gyakorlatorientált, megállapítható, hogy a központosítás csökkentésével, több helyi autonóm döntési jog biztosításával, mind szakmai, mind fenntartási kérdésekben, minőségi iskolakörnyezet kialakításával, az általános alapelvek meghatározása mellett a differenciálás ösztönzésével, felelős döntések kormányzati szintről való delegálásával, pozitív irányban változnának a munkakörülmények és az eredmények. Végezetül a pedagógus szakmai megújulásának ösztönzésén túl fontos, a pedagógus mentálhigiénés megújulását segítő programok kialakítása, valamint egy pályakövető és segítő rendszer megteremtése, amely feltárja a problémákat és megoldásokat kínál az esetlegesen krízishelyzetben lévő pedagógusok számára.

A szakmai megújuláshoz fontos, hogy ne a túlterheltség jellemezze a pályát, hanem a feltöltődésre és fejlődésre fordítható minőségi munkaidő biztosítása. Mind szakmai, mind pszichés szempontból fontos, hogy oktatáspolitikai határozatok tartalmazzák egy reális külföldi ösztöndíj és továbbképzési rendszer kialakításának lehetőségét gyakorló pedagógusok számára. Más országbeli példák megismerése ösztönzően hat a munkavégzésre, innovatív megoldásokat generál, kitekintést enged a keretektől, az utazás szélesíti a látókört és pszichésen kedvező hatású.

Nemzetpolitikai szempontból az oktatáspolitikai milyensége stratégiai fontosságú. A helyi és nemzeti szintű iskolapolitika meghatározza a jövőt, alakítja a felnövő nemzedék kognitív, logikai, problémakezelő képességét erkölcsi és etikai normáit, társadalmi beilleszkedését, pszichés egészségét és a lehetőségét a sikeres boldog életvezetésnek. Az oktatásba fektetett források hatékony, hosszútávon megtérülő befektetést jelentenek az ország jövőjébe. A nemzet sikere és boldogsága az állampolgárok sikerességétől és elégedettségétől függ.

Pedagógusképzés

Ahhoz, hogy valaki jó tanár legyen, többféle kritériumnak kell megfelelni. A túlnyomó részben akadémikus szemléletű oktatás és képzés a tárgyi tudás fontosságát preferálja, bár elismert tény, hogy a tanár személyisége is az oktató-nevelő folyamat szerves része. A struktúrából és az eszközök hiányából eredően az elfogadható tárgyi tudással rendelkezők munkát kaphatnak a pályán, mert a pszichés alkalmassági szűrés nem megoldható.

Tanulói vélemények szerint ugyan fontos a tanár szakmai, szaktárgyi és pedagógiai felkészültsége, de sokkal fontosabbnak ítélték az emberi tényezőket a megkérdezettek. Pozitív és negatív tanári példákat és viselkedéseket írtak le, amelyek egy része mutatja, hogy sok,

szakmailag rátermett és emberileg is alkalmas pedagógus van a pályán, de bizonyos válaszok olyan tanári személyiségmodelleket ábrázoltak és viselkedésmintákat írtak le, amelyek elfogadhatatlanok.

A tanárképzésben a kiváló szakmai felkészítés mellett a hallgató önismereti és személyiségfejlesztésének is hasonlóan fontos szerepet kell kapnia így önismereti kurzusok szervezésével képessé kell tenni a hallgatót, annak felismerésére, hogy neki való-e a pálya. Biztosítani kell a mentálhigiénés felkészítést a pályára, meg kell ismertetni a hallgatókat a pálya veszélyeivel. A magas szintű szakmai elvárások mellett a hallgatók problémaérzékenységét, problémakezelő képességét, a pszichés egészség megtartásának képességét ugyanolyan magas szinten kellene fejleszteni, mint a szaktárgyi tudásukat. Emellett megfelelő diplomás kimenetet kellene biztosítani azon hallgatók számára is, akik a képzési idő alatt ismerik fel, hogy nem alkalmasak a pályára és nem szeretnék tanítani.

Iskolavezetés

A tantestület kialakításánál figyelmet kell fordítani arra, hogy szakmailag és emberileg is megfelelő pedagógusok kerüljenek felvételre. A tantestület megfelelő együttműködésének kialakítására a csoportalakítás, a csoportszerepek és a támogató csoportos együttműködés elméleti és technikai hátterével az iskolaigazgatónak tisztában kell lenni és a megfelelő technikákat alkalmaznia kell (*Belbin, 2010a, 2010b*). Az iskola vezetésének ezen a területen továbbképzési lehetőséget kell biztosítani. Emberi odafigyeléssel a többletfeladatok ésszerű szervezése a kevesebb több elv figyelembevételével, a többletfeladatok egyenlő elosztása a tantestületen belül, valamint időszakonkénti újraosztása pozitív, motiváló munkakörnyezetet teremt. Fontos még az elvégzett munka folyamatos monitorozása értékelő beszélgetésekkel, valamint a teljesítmény és a teremtett értékek nyilvános elismerése. A humán erőforrás mentálhigiénés állapotának folyamatos figyelemmel kísérése által lehetővé válik a krízishelyzetbe került kollégák segítése, szükség esetén életviteli, lelki tanácsadás biztosítása.

Mindezek mellett lényeges a folyamatos és nyílt párbeszéd a tantestület tagjaival, az iskola diákjaival, a szülőkkel a problémák megnevezésével és közös megoldáskereséssel a konszenzus kialakítására való törekvéssel. A mindenki által elfogadható vezetési stílus és motiváló munkakörnyezet kialakítása csökkenti a konfliktushelyzeteket és növeli az eredményességet.

7. TOVÁBBI KUTATÁSI LEHETŐSÉGEK

A kutatás eredményei által indukált megoldási javaslatok szolgálhatnak következő kutatások alapjául. Javaslatot teszek a pedagógusok pályaelégedettségét javító tényezők és intézkedések mibenlétének feltárására és szükségességének reprezentatív mintán való kutatására. Megvalósíthatósági tanulmányok bizonyíthatják vagy vethetik el a javasolt megoldások kivitelezhetőségét és feltételezett hatását. Ily módon megteremthető a kompetens, elégedett és pszichikusan egészséges pedagógusréteg, amely a jövő generáció minőségi oktatásának és nevelésének a kulcsa.

8. HIVATKOZOTT IRODALOM

Allport, G. W. (1955). *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality*. New Haven, London: Yale University Press

Antalka, Á. (2011). *Pedagógusok kiégése*.

URL:<http://rmpsz.ro/uploaded/tiny/files/magiszter/2011/tel/7.pdf> (Utolsó megtekintés:2017.12.04.)

Antalné, Sz. Á., Hámori V., Kimmel M, Kotschy B., Móri Á. – Szőke-Milinte E., Wölfling Zs. (2013). *Útmutató a pedagógusok minősítési rendszeréhez*. Az emberi erőforrások minisztere által 2013. november 19.-én elfogadott általános tájékoztató anyag. Oktatási Hivatal, Budapest

Belbin, R. M. (2010a). *Team Roles at Work*. Routledge, Taylor & Francis Group

Belbin, R. M. (2010b). *Management Teams, Why they succeed or fail*, Routledge, Taylor & Francis Group

Berliner, D. C. (2005). Szakértő tanárok viselkedésének leírása és teljesítményeik dokumentálása. *Pedagógusképzés*. 2. szám

http://5mp.eu/fajlok2/mrazik/berliner_www.5mp.eu_.pdf (Utolsó megtekintés 2017. 09. 01.)

Digman, J. Takemoto-Choek, N.(1981). Factors in the natural language of personality: Re-analysis, comparison, and interpretation of six major studies. *Multivariate Behavioral Research*. 16. Taylor & Francis Online. U. K. 149-170. old.

Evers, W. J., Tomic, W., Brouwers, A. (2004) Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared, *School Psychology International* 25. 131-148. old.

Falus, I. (1998). A pedagógus. In: Falus I. (szerk.). *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 96-116. old.

Falus, I. (2004a). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio*. 2004/3 URL:www.education.hu/letoltes.php?fid.../961 (Utolsó megtekintés: 2016.05.07.)

Falus, I. (2006b). A kompetencia fogalma és a kompetenciaalapú képzés tervezése. *Társadalom és Gazdaság*. 2006/2.

Falus, I. (2009). *Tanári képesítési követelmények – kompetenciák – sztenderdek* <http://www.ofi.hu/tudastar/hazai-fejlesztési/tanari-kepesitesi> (Utolsó megtekintés: 2016.05.07.)

Falus, I (szerk.) (2011). *Tanári pályaalakosság – kompetenciák – sztenderdek Nemzetközi áttekintés*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger

Falus, I., Golnhofer, E., Kotschy, B.,– M. Nádas, M., Szokolszky, Á. (1989). *A pedagógiai és a pedagógusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest

Falus, I., Golnhofer, E., Nahalka, I., Kotschy, B., Lénárd, S., Petriné Feyér, J. , Réthy Endréné, Szivák, J., Vámos, Á. (2001). *A pedagógusok pedagógiája*. Tankönyvkiadó

Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher* Jossey-Bass, San Francisco

- Farber, B. A. (1999). Inconsequentiality – The Key to Understanding Teacher Burnout. (159-165. old.) In: Vandenberghe, R., Huberman, A. M. (editors) (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout. A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge University Press, Cambridge
- Fodor, G. (2001). Az iskola: esély a lelki egészségvédelemre. *Új Pedagógiai szemle*. 5. URL: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00049/2001-05-ta-Fodor-Iskola.html>. (Utolsó megtekintés: 2016.12.11.)
- Fúzi, B. (2015). *Neveléstan*. Óbudai Egyetem URL: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_nevelestan/tananyag/JEGYZET-10-2.1._A_pedagogus.html (Utolsó megtekintés: 2017.10.02.)
- Glaser, B.G., Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Aldine, Chicago
- Goodson, I. (1997). The Life and Work of Teachers In: Biddle B. J., Good T. L. és Goodson I. F. (szerk.). *International Handbook of Teachers and Teaching*, Part One 135-152. old. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers
- Kotschy, B. (szerk.). (2011). *A pedagógussá válás és a szakmai fejlődés sztenderdjei*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger
- Kucsera, Cs. (2008). Megalapozott elmélet: egy módszertan fejlődéstörténete. *Szociológiai Szemle*. 3. 92–108. old.
- McCrae, R. Costa, E.(1989). Reinterpreting the MyersBriggs Type Indicator from the perspective of the five-factor model of personality. *Journal of Personality* 57, 17-40. old.
- Mitev, A. Z. (2012). Grounded theory, a kvalitatív kutatás klasszikus mérföldköve. *Vezetéstudomány*. XI.III. I. szám URL: <http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/501/> (Utolsó megtekintés 2017.07.31.)
- N. Kollár, K., Szabó, É. (2004). *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó URL:http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/2011_0001_520_pszichologia_pedagogusoknak/ch16.html (Utolsó megtekintés: 2017.07.25.)
- Peabody, D, Goldberg, L. R. (1989). Some determinants of factor structures from personality-trait descriptors. *Journal of Personality and Social Psychology* 57, 552-567. old.
- Peterson, U. Demerouti, E. Bergström, G. Samuelsson, Asberg, M. Nygren, A. (2008). Burnout
- Sántha, K. (2007). Kvantitatív kritériumok a kvalitatív kutatásban. *Iskolakultúra* 6-7. http://epa.oszk.hu/00000/00011/00116/pdf/iskolakultura_EPA00011_2007_06_07_168-177.pdf (Utolsó megtekintés: 2017.09.23.)
- Sántha, K. (2009). *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest

- Smith, M., M. A., Segal, R., M. A. (2011). *How to Reduce, Prevent and Cope with Stress*. URL:http://www.helpguide.org/mental/stress_management_relief_coping.htm (Utolsó megtekintés: 2017.05.13.)
- Steffy, B. E., Wolfe, M. P. (2001). A Life Cycle Model for Career Teachers. *Kappa Delta Pi Record* v38 n1 p16-19 Fall
- Steffy, B. E., Wolfe, M. P. Pasch S. H., Enz B. J. (szerk.). (2002). *Life Cycle of the Career Teacher*. Corwin Press, Inc., California
- Suddaby, R. (2006). From the editors: What grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, Vol. 49, No. 4, 633–642. old.
- Suplicz, S., Fúzi, B. (2015). *A mentorálás pedagógiája*. Óbudai Egyetem URL: http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412b2/2013-0002_mentoralas_pedagogiaja/tananyag/JEGYZET-03-1.1._A_tanari_munka_minosege_.html (Utolsó megtekintés: 2017.05.31.)
- Telkes, J. (2002). Pedagógusok mentálhigiénéje: az önsegítő, támogató csoport In: B. Lakatos M., Serfőző M. (szerk.). *Pszichológia*. Trezor Kiadó, Budapest
- Walker, R. J. (2013). *12 Characteristics of an Effective Teacher*. Lulu Publishing, U.S.A.

9. A SZERZŐ AZ ÉRTEKEZÉS TÉMAKÖRÉBEN MEGJELENT PUBLIKÁCIÓI ÉS ELŐADÁSAI
Máthé, B. (2018). Szakma mögött az ember: a tanári értékközvetítést befolyásoló tényezők.
PORTA LINGUA 333-344. old., 12 p.

Máthé, B. (2018) Pedagógus: magánember és hivatásszemélyiség: *A pedagógusok magánéletének és iskolai munkájának összefüggései*. Plenáris előadás. 2018. május 25.
PEDAGÓGUS-LÉT-KÉRDÉSEK konferencia, Károli Gáspár Református Egyetem, Pszichológiai Továbbképző Központ,

Máthé, B. (2017). A pedagógusok magánéletének és iskolai munkájának összefüggései.
In: Kerülő, Judit; Jenei, Teréz; Gyarmati, Imre (szerk.) *XVII. Országos Neveléstudományi Konferencia : Program és absztrakt kötet* Nyíregyháza, Magyarország : MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyházi Egyetem, (2017) p. 556

Ritter, A., Máthé, B. (2015). The teacher from different aspects. 31-44. old., 14 p.
In: Falus, Iván (szerk.) *Felkészülés a pályára, felkészülés az életre*. Eger, Magyarország : EKF Líceum Kiadó, (2015) p. 124

Máthé, B (2014). The School and the Outside World. *PRACTICE AND THEORY IN SYSTEMS OF EDUCATION* 9 : 4 pp. 372-376. old., 5 p. (2014)

Máthé, B. (2013). What makes a good teacher? 275-282. old., In: Karlovitz, János Tibor (szerk.) *Questions and perspectives in education*. Komárno, Szlovákia : International Research Institute, (2013) p. 362

Máthé, B. (2013). Nők és pedagógusnők régen és ma. konferencia előadás A Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar és a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar "*Innováció a neveléstudomány elméleti és gyakorlati műhelyiben*" 7. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia

Máthé, B. (2013). The changing teacher personality. konferencia előadás XVII. Apáczai Napok Tudományos Konferencia, Nyugat-Magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar Győr, *Mobilis in Mobili: Egyszerűség és komplexitás a tudományokban*,

Máthé, B. (2013). Jobb tanárrá tesz a hited? In: Fehér, Ágota; Fülöpné, Erdő Mária; Mészáros, László (szerk.) „*Gravissimum educationis*” : *A keresztény nevelés feladatai és kihívásai a harmadik évezred elején* 155-157. old. Vác, Magyarország : Apor Vilmos Katolikus Főiskola, p. 320

Máthé, B. (2013.) A kiegészről röviden. In: Karlovitz, János Tibor; Torgyik, Judit (szerk.) *Neveléstudományi és Szakmódszertani Konferencia : program, tartalmi összefoglalók* : Vzdelačvacia, výskumná a metodická konferencia : abstrakty 449-458. old. Komárno, Szlovákia : International Research Institute, p. 128

