

*Paksi Borbála –
Schmidt Andrea*



KPI

PEDAGÓGUSOK MENTÁLHIGIÉNÉS ÁLLAPOTA*

**KÜLÖNÖS TEKINTETTEL AZ ISKOLAI ÉRTÉKÁTADÁST, EGÉSZSÉG-
FEJLESZTÉST ÉS PROBLÉMAKEZELÉST BEFOLYÁSOLÓ DIMENZIÓKRA**



A tanulmány az Országos Köznevelési Intézetben folytatott és a pedagógusok mentálhigiénés állapotának jellemzőit feltáró kutatás eredményeit mutatja be. A kutatás során a pedagógusok mentálhigiénés állapotának olyan összetevőit vizsgálták, mint az önértékelés, a depressziós tünetek, a kiégés érzete. Minden előzetes feltételezéssel ellentétben a pedagógusok mentálhigiénés állapota valamivel pozitívabb képet mutat a hasonló végzettségű értelmiségi csoportokhoz képest. A kutatás eredményei arra utalnak, hogy a pedagógusok lelki egészségének alakulására a legerőteljesebben az iskola belső világa, a tantestületekben uralkodó légkör hat.

A KUTATÁS CÉLJA, TARTALMI ELŐZMÉNYEI

A kutatás a tanári szakma professzionalizálódásának mentális aspektusát, ezen belül elsősorban a tanár-diák viszony szempontjából kulcsfontosságú, problémamegoldással, illetve az életben való eligazodással, értékállapotokkal kapcsolatos aspektusokat vizsgálja.

Egy 2001 tavaszán – több mint 100 000 középiskolás diák körében – végzett felmérés (PAKSI 2001) adatai szerint a diákok problémáik, kérdéseik megbeszélése céljából általában nehezen nyitnak az intézményesített, professzionális segítők felé, s nem tüntetik ki őket a bizalmukkal. E vonatkozásban ugyancsak nem tekintik kommunikációs partnernek az iskolai szintér – különböző szerepekben (osztályfőnök, illetve más tanár) velük kapcsolatba kerülő – képviselőit sem.

Egy másik, az értékek, értékorientációk vizsgálatára irányuló – budapesti középiskolások körében végzett – kutatás (BALÁZS–PAKSI 2002) szintén az iskola mint szocializációs közeg relatív szerepvesztésére mutatott rá. A vizsgálat adatai alapján a fő szocializációs közegek (család, iskola, kortárs csoport) érték közvetítő szerepének érzékelésében meghatározott hierarchia bontakozott ki. Ebben az iskola érték közvetítő funkciójával szemben a diákok fenntartásai fogalmazódtak meg, arra utalva, hogy a magyar iskolarendszerben az értékátadó, érték közvetítő működésmód alacsony hatékonyságú, és/vagy az iskola értékátadó szerepéhez alacsony hatékonyságot társító képzetek tapadnak.

Az iskola-tanuló, illetve a tanár-diák viszonyban jelentkező szerepvesztési problémák sok tényezőző jelenséget rejtnek. Kutatásunkban az iskolának mint nevelési, értékátadó és

* Összefoglaló tézisek. Országos Köznevelési Intézet, Szakmai nap, 2006. április 20.

segítő szintérnek, illetve a pedagógus személyes szerepvétésének problémáit a pedagógus-társadalom lelki egészsége oldaláról próbáltuk megragadni, különös tekintettel az iskolai értékátadást, egészségfejlesztést és problémakezelést befolyásoló dimenziókra.

Tekintettel arra, hogy tanulmányunkat az Országos Közoktatási Intézet szakmai napjának résztvevői számára készítettük, az alábbiakban a kutatás néhány, általunk továbbgondolásra érdemesnek vélt eredményét mutatjuk be a teljesség igénye nélkül. Távrolról sem szeretnénk a mindenre választ adni képes ember szerepébe kerülni, mindössze olyan adatokat, összefüggéseket kívánunk bemutatni, amelyek az iskola szerepvétésével kapcsolatos jelenségek átgondolásához adhatnak támpontokat az iskola világában jártas szakembereknek, illetve további – akár jelen kutatási adatbázisunkban is vizsgálható – összefüggések felszínre hozásában, hipotézisek kialakításában segíthetnek.

A KUTATÁS MÓDSZERE

A kutatás két részből tevődött össze, egy survey-módszerrel végzett kvantitatív adathozvételtől, továbbá egy – a kvantitatív adathozvétel során összegyűjtött adatok árnyalására szolgáló – kvalitatív vizsgálatból.

A kvantitatív adathozvétel kérdezőbiztosok bevonásával, iskolai szinten történő személyes megkereséssel, kombinált kérdezői technikával zajlott 2004. március 10. és április 23. között. A vizsgálat végső célpopulációját a magyarországi középfokú képzéssel (is) foglalkozó oktatási intézmények, illetve az adott intézményekben tanító főállású pedagógusok köre képezte. A kvantitatív adathozvétel mintájának kiválasztása kétféle, rétegzett véletlen mintavétellel történt. Első lépcsőben az intézményi mintát az iskola székhelye, programtípusa, illetve a szervezet mérete alapján rétegeztük, majd a kiválasztott intézményekben – a pedagógusok vizsgálatával foglalkozó szakirodalomban fontos szerepet betöltő kiégés (burnout) kritikus időpontjának figyelembevételével¹ – véletlen módszerrel választottuk ki a megkérdezendő pedagógusokat. Az adathozvétel 126 középfokú oktatási intézmény, illetve az ott tanító pedagógusok nettó 614 fős reprezentatív mintáján készült. Ez a mintanagyság az egyéni szintű kvantitatív adatokban 95,5%-os megbízhatósági szinten $\pm 4\%$ -ban maximálja a standard hibát.

A kvantitatív adathozvétel során alkalmazott kérdőív a következő kérdésköröket tartalmazta.

1. Általános mentális állapottal, problémamegoldással, kiégettséggel, egészségmagatartással kapcsolatos skálák²
 - a) Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) (RADLOFF 1977);
 - b) Önértékelési skála (ROSENBERG 1965);
 - c) Ways of coping – rövidített változat (LAZARUS–FOLKMAN 1984; KOPP–SKRABSKI 1995);
 - d) Health Locus of Control Scale (WALLSTON–WALLSTON–KAPLAN–MAIDES 1976);
 - e) Maslach Burnout Inventory (MASLACH–JACKSON 1981, 1981a);
 - f) Self-efficacy (SCHWARZER 1992; BECKER 1974; BROWN–DICLEMENTE–REYNOLDS 1991; HOCHBAUM 1970);
 - g) Gyermeknevelési elvek skála (INGLEHART 1971; BALÁZS–PAKSI 2002);
 - h) Srole és Seeman-féle anómia skála – rövidített változat (SROLE 1956; SEEMAN 1959; ANDORKA 1994).

¹ A minta feltöltése során a pályán eltöltött idő (7 éve vagy annál régebben) oktatásstatistikai adatokban hozzáférhető operacionálisan indikátora, a pedagógusok életkorbontása (35 éves vagy annál fiatalabb, illetve 35 évesnél idősebb) mentén arányosítottunk.

² A skálák kiválasztása során törekedtünk az összehasonlíthatóság biztosítására, többségében olyan – a nemzetközi szakirodalomban is ismert és sikerrel alkalmazott – skálákat használtunk, melyek lehetővé teszik a mért értékek normálpopulációs kontextuálását.

2. Kompetenciaérzettel kapcsolatos változók.
3. Értékorientációkkal, anómiával, orientációhiánnyal, elidegenedéssel kapcsolatos változók.
4. Egyéni szocioökonómiai változók (beleértve a szervezeti funkciókkal, a képzettségi státusszal kapcsolatos változókat is).
5. Szervezetszociológiai változók
 - a) a szervezeti bizalom kérdésköre,
 - b) tantestületi légkörrel kapcsolatos kérdések,
 - c) a szervezeti nyitottság kérdésköre,
 - d) az iskola társadalmi megítélésével, elhelyezkedésével kapcsolatos változók,
 - e) a tanári kar összetételével kapcsolatos változók (csak az igazgatói kérdőívben).
6. Az iskola prevenció/egészségfejlesztési tevékenységével kapcsolatos változók.

A kvalitatív adatfelvételbe bevont személyek kiválasztása a kvantitatív adatfelvétel során megkérdezett személyek közül történt. A kvalitatív vizsgálat mintakeretének összeállítása során a vizsgálatba bevont intézményeket fő programtípus-csoportok, valamint a célváltozó egyik összevont alakja (végzett-e az intézmény prevenció/egészségfejlesztő tevékenységet az elmúlt tanévben, vagy nem) mentén rétegeztük. Ezen vizsgálati elem keretében 2004. június 9. és 11. között 10 fókuszcsoportban összesen 87 fővel készült interjú.

AZ ÁLTALÁNOS MENTÁLIS ÁLLAPOTTAL KAPCSOLATOS EREDMÉNYEK³

Önértékelés

A Rosenberg-féle önértékelési skála (Rosenberg 1965) az általános (globális) önértékelést önfelfogadásra és önmagunk értékességére vonatkozó itemek segítségével méri. A válaszadás is négyfokozatú skálán történik, ahol az 1-es a „nagyon egyetértek”, a 4-es pedig a „nagyon nem értek egyet” választ jelöli.

A középfokú oktatási intézményekben dolgozó pedagógusok körében a skála átlagértéke 1,86 volt, ami normálpopulációs kontextusba helyezve azt jelzi, hogy a pedagógustársadalom e tekintetben összességében nem rendelkezik deficittel. A 23–54 éves⁴ lakosság reprezentatív mintáján mért normálpopulációs átlagérték 1,98, pedagógusok esetében az ugyanerre a korcsoportra számított 0,1838 volt. Tekintettel arra, hogy az önértékelési pontszám összességében fordított mutató, a pedagógusok körében kapott érték kifejezetten kedvezőnek mondható. A pedagógustársadalomhoz képzettségében, illetve beosztásában hasonló értelmiségi alpopulációk a normál lakossági mintában is az országos átlagnál kedvezőbb önértékelési értékeket mutattak. Az egyetemi végzettséggel rendelkezők (1,85), illetve a „beosztott diplomás szellemi” munkakörben dolgozók esetében (1,835) a populációs átlaghoz képest szignifikánsan ($p < 0,001$) kedvezőbb, a jelenlegi pedagógusmintához hasonló önértékelés mutatkozott. *Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a pedagógus-*

³ Az eredmények bemutatása során ezúttal csak a vizsgált populáción működőképesnek bizonyult, megfelelő belső konzisztenciával rendelkező (a Cronbach-alfa értéke a szokásos – 0,6–0,9 közötti – elfogadhatósági tartományon belül található) skálák mentén kapott eredményeket közül merítettünk.

⁴ A normálpopulációs összehasonlítás során az ADE 2003 vizsgálat adatait használtuk fel, mely kutatást a BCE Viselkedéskutató Központja készítette (PAKSI 2003; ELEKES–PAKSI 2004; PAKSI–ELEKES 2004). A 23–54 éves korosztály a két kutatás közös részének tekinthető életkori csoport, tekintettel arra, hogy a pedagógusvizsgálat során a megkérdezettek életkorának alsó értéke 23 év, az ADE mintájának felső életkori határa pedig 54 év volt.

társadalom önértékelése az átlagnépességnél kedvezőbb, a pedagógusokhoz hasonló társadalmi-kulturális státusú társadalmi csoportokénak megfelelő.

Az önértékelés átlagos pontszámában a pedagógusok demográfiai jellemzői – neme, életkora – mentén nem mutatkozott szignifikáns eltérés. Hasonlóképpen többnyire nem mutatkozott kapcsolat a tanárok képzettségi, társadalmi vagy családi státusát jelző indikátorokkal sem. Az egyéni háttérváltozók között e tekintetben gyakorlatilag csak a munkához köthető egyéni változók némelyike jelentett kivételt (hányféle tárgyat tanít: Pearson-féle korrelációs koefficiens $0,118$ $p = 0,001$; az iskolában betöltött funkció: iskolaigazgatók esetében $p = 0,023$).

Az önértékelésben differenciáló egyéni háttérváltozók munkához, munkahelyhez kapcsolódása átvezet minket az *iskola intézményének világába*, ahol azonban már a vizsgált szervezeti jellemzők túlnyomó többsége mentén szignifikáns korrelációkat mértünk. Átlagosan szignifikánsan kedvezőbb önértékelés mutatkozott a vidéki, illetve a kisebb pedagóguslétszámmal működő középiskolák tanárai körében. Leginkább szisztematikusan jelentkező összefüggéseket azonban az iskola kevéssé formális, inkább annak légkörére, hangulatára, az iskolán belüli viszonyokra utaló indikátorok esetében tapasztaltunk.

Azokban az iskolákban, ahol a tantestületben a hangulat inkább ösztönző, mint visszahúzó, a pedagógusok körében *kedvezőbb önértékelési átlagértéket* mértünk. A magasabb érték a szervezeti bizalom különböző dimenzióiban is egyértelműen a célváltozó kedvezőbb átlagértékével jár együtt, a bizalmatlanságra utaló dimenziók mentén pedig – várakozásainknak megfelelően – fordított összefüggés mutatkozott. Azokban az iskolákban tehát, ahol a szervezeti tagok azt érzékelik, hogy az intézmény vezetésében a beosztottakat bevonó, az egyéni beleszólást lehetővé tevő, személyes célokat is respektáló, igazságos bánásmód inkább jellemző, ott a pedagógusok önértékelése kedvezőbb. Hasonlóképpen az átlagosnál magasabb önértékeléssel rendelkeznek a tanárok azokban az iskolákban, ahol a szervezet működésére a kiszámíthatóság jellemző, a tanárok által is elfogadott szabályok mentén. Kedvezőbb értékek mutatkoztak a kutatás célváltozóiban az olyan intézményekben tanító pedagógusok esetében is, ahol a tanárok közötti inkább jellemzőek az önzetlen segítő, egymásra odafigyelő, felelősségteljes, a negatív szándékoktól (kihasználástól) mentes munkakapcsolatok, ahol a munkatársak munkavégzéssel kapcsolatos megbízhatósága kevésbé kérdőjeleződik meg, ahol a szervezeti tagok számíthatnak a másik segítségére a munkában. S végül jótékony hatással vannak a pedagógusok önértékelésére a szervezet szakmaisággal kapcsolatos jellemzői: az iskola mennyire ad teret a pedagógusok szakmai fejlődésével, önkitaljesítéssel kapcsolatos ambícióinak (*1. táblázat*).

Depressziós tünetek

Az *érzelmi negativitás vizsgálatára* számos mérőeszköz áll rendelkezésre. Kutatásunkban – a normálpopulációs kontextuálás (ADE 2004) (ELEKES–PAKSI 2004) lehetősége miatt – a Center for Epidemiologic Studies Depression Scale (CES-D) (RADLOFF 1977) mérőeszközt alkalmaztuk. Nemzetközi és hazai vizsgálatok egyaránt azt mutatják, hogy a skála a depressziós tünetek, a pszichés distressz mérésére nem klinikai populációkon is alkalmas. A CES-D magyar normál populációra nem validált (bemért) skála, a különböző súlyosságú depressziós állapotok incidenciájának mérésére egyelőre tehát nem alkalmazható, az átlagérték a depressziós tünetegyüttes intenzitását kifejező mutató.⁵ A középfokú oktatási intézményekben

⁵ Jelen mintákon a CES-D skála reliabilitási mutatója alapján a vizsgált populáción működőképes, megfelelő belső konzisztenciával rendelkezik, a Cronbach-alfa értéke $0,722$.

1. táblázat

A szervezeti bizalom egyes dimenzióinak kapcsolata a pedagógusok önértékelésével

Szervezeti bizalom dimenziói	Pearson korreláció	Szig.
Igazságos, a beosztottakat bevonó vezető	-0,103	0,013
Integritás a szervezet működésében	-0,180	$p < 0,000$
Szakmai kompetencia orientáltság	-0,168	$p < 0,000$
Kölcsönös munkatársi törődés	-0,116	0,005
Kontroll eredményezte kiszámíthatóság	-0,110	0,008
Munkatársi visszaélés hiánya	-0,112	0,007
Önfeltárás akadályoztatottsága	-0,153	$p < 0,001$
Munkatársi morál kétsége	nsz*	
Merev szabálybetartás	nsz*	

* $p > 0,1$

dolgozó pedagógusok körében a 20 ítemes CES-D skála átlagértéke 1,64. A normálpopulációs átlagérték (1,86), illetve a pedagógusmintára standardizált normálpopulációs érték (1,8755) is szignifikánsan ($p < 0,001$) meghaladja a pedagógusmintán kapott értéket. *Összességében tehát azt mondhatjuk, hogy a középiskolai pedagógusok körében a depressziós tünetek intenzitása nemcsak a felnőtt népesség átlagához képest, de más, a pedagógustársadalomhoz hasonló demográfiai és kulturális státusú társadalmi csoportokhoz képest is alacsonyabb.*

A depressziós tünetegyüttes szokásos demográfiai mintázata (KOPP-SKRABSKI 1992; KOPP-SZEDNÁK-LÓKE-SKRABSKI 1997) a pedagógusok mintájában nem mutatkozik meg. Ugyanakkor a vizsgált intézményi és szervezeti jellemzők túlnyomó többsége – az iskolai légkörre, hangulatra, az iskolán belüli bizalmi viszonyokra utaló indikátorok – esetében szignifikáns korrelációkat mértünk (2. táblázat).

Kiegészés

A *burnout* (kiegés) jelenségének vizsgálata minden olyan hivatás esetén fontos szerepet kap, amelyben az emberekkel való közvetlen érintkezés, a kommunikáció jelentős szerepet tölt be (FREUDENBERGER 1974). Kutatásunkban a kérdéskör vizsgálatára a Maslach Burnout Inventory-kérdőívet alkalmaztuk (MASLACH-JACKSON 1981, 1981a).

Az életkor szokásszerű mintázatának enyhe megjelenésén túlmenően a pedagógusok egyéb individuális jellemzői mentén nem mutatkozott szignifikáns mintázat a kiegészési skála átlagértékeiben.

Ugyanakkor több nemzetközi vizsgálat bizonyította, hogy a szervezetszociológiai háttérváltozók és a burnout-skála értékei között szoros kapcsolat figyelhető meg (SZICSEK 2004). Az iskola intézményének különböző jellemzőivel, ezen belül is főként a szervezet belső világával kapcsolatos változók mentén az általunk vizsgált pedagógus populáción is rendre szignifikáns eltérések mutatkoznak a kiegészés átlagértékeiben (3. táblázat).

2. táblázat

A depresszió-skála (CES-D) átlagértékének kapcsolata a különböző intézményi változókkal

Intézményi háttérváltozók	Szignifikancia
Szervezeti légkör jellemzői	
Oldottság*	-0,074/0,080
Haladó szellem*	-0,095/0,024
Nagyvonalúság*	-0,083/0,051
Rugalmasság*	-0,143/0,001
Ösztönző légkör*	-0,165/<0,001
A szervezeti bizalom különböző dimenziói	
Igazságos, beosztottakat bevonó vezető*	-0,180/<0,001
Integritás a szervezet működésében*	-0,189/<0,001
Szakmai kompetencia-orientáltság*	-0,132/0,002
Kölcsönös munkatársi törődés*	-0,171/<0,001
Kontroll eredményezte kiszámíthatóság*	-0,118/0,005
Munkatársi visszaélés hiánya*	-0,202/<0,001
Önfeltárás akadályoztatottsága*	0,182/<0,001
Munkatársi morál kétsége*	0,094/0,026
Egyéb intézményi háttérváltozók	
Az intézményben milyen oktatási típusok/programtípusok vannak	
Van általános iskolai képzés	0,023
Van-e érettségit adó képzés	nsz
Van-e szakképzés	0,087
Hol helyezkedik el az iskola (területileg)	nsz
Tantestület mérete *	0,083/0,049
Tantestület elnöiesedése	nsz
Tantestület elöregedése	nsz
Az iskola jó híre	nsz
Év végi tanulmányi eredmények	nsz
Továbbtanulási arányok	nsz
Tanulók egyéb viselkedési jellemzői: hiányzás, lógás, fegyelmezetlenség, rongálás, dohányzás, alkoholfogyasztás, drogfogyasztás, lopás, fizikai bántalmazás, magatartási zavarok	nsz

* Kétféle háttérváltozó korreláció: Pearson-féle korrelációs koefficiens/szignifikancia.

** Chi-négyzet próbához tartozó szignifikancia-szint.

3. táblázat

Az összesített burnout-skála és az egyes alskálák átlagértékének kapcsolata a különböző intézményi változókkal

Intézményi változók	Összesített érték	Érzelmi kimerültség	Deperszo-nalizáció	Személyes jellemzők
Szervezeti légkör jellemzői*				
Oldottság	-0,105/0,013	-0,097/0,020	nsz	-0,072/0,083
Haladó szellem	-0,130/0,002	-0,077/0,066	nsz	-0,170/<0,001
Nagyvonalúság	-0,131/0,002	-0,092/0,028	nsz	-0,135/0,001
Rugalmasság	-0,168/<0,001	-0,123/0,003	nsz	-0,191/<0,001
Ösztönző légkör	-0,159/<0,001	-0,121/0,004	nsz	-0,145/<0,001
A szervezeti bizalom különböző dimenziói*				
Igazságos, beosztottakat bevonó vezető	-0,206/<0,001	-0,155/<0,001	-0,096/0,19	-0,177/<0,001
Integritás a szervezet működésében	-0,220/<0,001	-0,160/<0,001	-0,129/0,002	-0,161/<0,001
Szakmai kompetencia-orientáltság	-0,192/<0,001	-0,103/0,013	-0,135/0,001	-0,179/<0,001
Kölcsönös munkatársi törődés	-0,187/<0,001	-0,134/0,001	-0,097/0,018	-0,149/<0,001
Kontroll eredményezte kiszámíthatóság	-0,133/0,002	-0,070/0,093	-0,133/0,001	-0,077/0,065
Munkatársi visszaélés hiánya	-0,184/<0,001	-0,131/0,002	-0,107/0,009	-0,144/0,001
Önfeltárás akadályoztatottsága	0,218/<0,001	0,154/<0,001	0,121/0,003	0,169/<0,001
Munkatársi morál kétsége	0,102/0,016	0,110/0,008	nsz	nsz
Merev szabálybetartás	-0,112/0,008	nsz	-0,104/0,011	-0,083/0,046
Egyéb intézményi háttérváltozók				
Az intézményben milyen program-típusok vannak**	nsz	p<0,1	p<0,05	nsz
Tantestület mérete*	0,127/0,003	0,134/0,001	nsz	nsz
Hol helyezkedik el az iskola**	0,002	0,089	nsz	0,002
Az iskola jó híre*	-0,146/0,001	-0,080/0,057	-0,143/0,001	-0,108/0,009
Tantestület elnöiesedése*	nsz	nsz	-0,083/0,044	nsz
Tantestület elöregedése*	nsz	nsz	nsz	nsz

A táblázat a következő oldalon folytatódik.

A 3. táblázat folytatása.

Intézményi változók	Összesített érték	Érzelmi kimerültség	Deperszo-nalizáció	Személyes jellemzők
Tanulmányi eredmények*	nsz		-0,091/0,027	nsz
Továbbtanulási arányok*	nsz	0,082/0,049	nsz	nsz
Tanulók viselkedési jellemzői*				
Órai fegyelme-zetlenség	nsz	nsz	0,108/0,008	nsz
Rongálás		0,079/0,059	0,094/0,022	nsz
Fizikai bántalmazás	0,088/0,037	0,089/0,033	0,096/0,20	nsz
Alkoholfogyasztás	nsz	nsz	0,116/0,005	nsz
Drogfogyasztás	nsz	nsz	0,085/0,038	nsz
Tanulók családi háttere*				
Szülők iskolai végzettsége	0,084/0,048	0,088/0,035	nsz	nsz
Szülők iskolai aktivitása	-0,083/0,051	nsz	-0,077/0,063	-0,096/0,021
Munkanélküli apák aránya	-0,078/0,065	-0,088/0,035	nsz	nsz

* Kétváltozós korreláció: Pearson-féle korrelációs koefficiens/szignifikancia.

** Chi-négyzet próbához tartozó szignifikancia-szint.

*Összességében azt mondhatjuk, hogy a középiskolai pedagógusok – általunk vizsgált – mentális jellemzői a felnőtt népesség átlagához, illetve a pedagógustársadalomhoz hasonló demográfiai és kulturális státusú társadalmi csoportok átlagértékéhez képest és/vagy a skálák mérési tartományát tekintve abszolút értelemben kedvezőek. A mentális állapot tekintetében azonban nem beszélhetünk a pedagógustársadalomról mint homogén sokaságról. A kedvező átlagértékek jelentős különbségeket takarnak. (A pedagógustársadalom relatív társadalmi homogenitása ellenére az egyes mentális skálák átlagainak szórása eléri, illetve meghaladja a normál populációban jellemző értékeket.) Amennyiben a különbségek mögött az egyéni és intézményi tényezőket próbáljuk azonosítani, többnyire azt tapasztaljuk, hogy a mentális állapot különböző jellemzőinek – esetenként más és más – szokásos demográfiai mintázata a pedagógusok mintájában nem mutatkozik meg. Elmarad például a nem és az életkor szerinti szokásos mintázat, hasonlóképpen többnyire nem mutatkozik kapcsolat a tanárok képzettségi, társadalmi vagy családi státusát jelző indikátorokkal sem. *Ugyanakkor az iskolai szervezet belső világának milyenségére, az iskola légkörére, hangulatára, az iskolán belüli viszonyokra utaló jellemzők túlnyomó többsége esetében szignifikáns különbségeket mértünk a pedagógusok mentális jellemzőiben.**

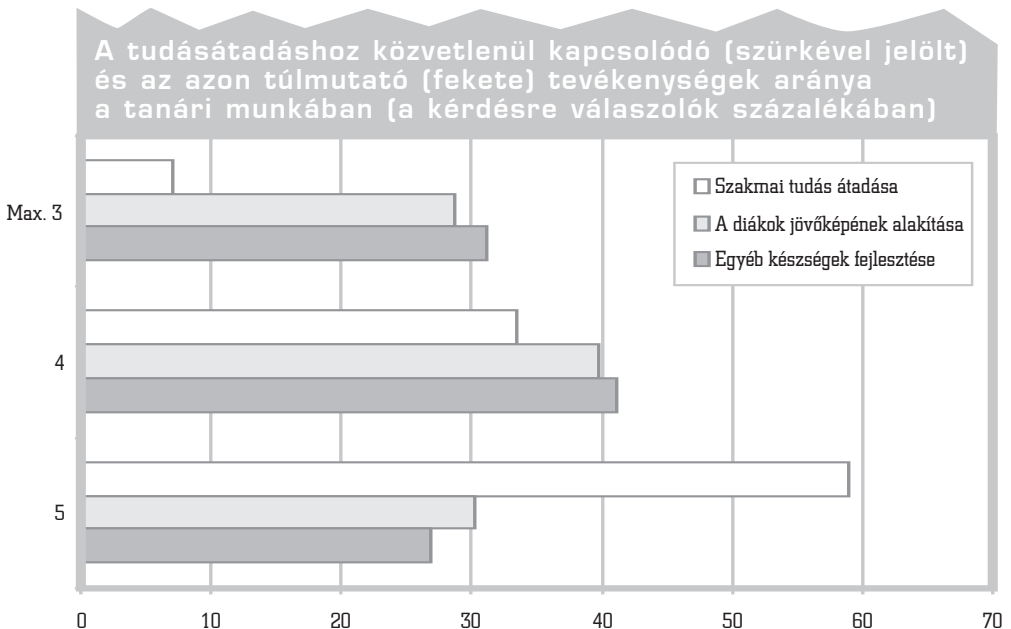
AZ OKTATÁSON TÚLMUTATÓ FELADATOK VÁLLALÁSA

Az iskola intézményének és a pedagógus személyes szerepvessztési problémáinak közvetlen indikátoraként a pedagógusok szerepfelfogásának és szeregyakorlásának tudásátadáson túlmutató szegmenseit vettük nagyító alá. Egyrészt megvizsgáltuk, hogy a középfokú oktatási

intézményekben tanító pedagógusok mennyire tekintik – általános elvi szinten – a pedagógusi szerep részének az olyan tudásátadáson túlmutató feladatok ellátását, mint a diákok döntéshozási, érzelemfeldolgozási készségeinek fejlesztése, jövőképének alakítása, másrészt azt kutattuk, hogy e tevékenységek mennyire vannak jelen a pedagógusi gyakorlatban.

Kvantitatív eredményeink azt mutatják, hogy a tudásátadáshoz nem közvetlenül kapcsolódó, inkább nevelési jellegű feladatok jelen vannak a pedagógusokra vonatkozó szerepelvárások között a szakma gondolkodásában, a tudásátadáshoz kapcsolódó feladatokhoz képest azonban ezek az elvárások kevésbé hangsúlyosak, egyértelműek. Ezt a kvalitatív vizsgálat adatai is jelezték: egyetértés mutatkozott a szakmai munka, az ismeretátadás elsődlegességében. A pedagógusok számára az iskola nevelési és oktatási feladata egyértelműen szétválik. A megfogalmazások rendkívül informatívak, a megkérdezettek szavaiból ugyanis kitűnik, hogy a nevelési feladatok, az elemi kulturális technikák átadása nem minősül szakmai munkának. *A tudásátadáson túlmutató feladatok relatív háttérbe szorulása a pedagógusi szerepelvárásokban fokozottan jelenik meg a szerepek gyakorlása során, azaz a tényleges pedagógusi munkában.* A kvalitatív adatok is azt érzékeltetik, hogy a szakmai tudásátadás és az azon kívüli feladatok megvalósítását a pedagógusok csak egymás kárására tartják kivitelezhetőnek, szinte utalás sem található arra vonatkozóan, hogy a nevelési tevékenység sajátos oktatási potenciált is hordoz(hat). A tudásátadáson túlmutató feladatok negatív kontextusban, mintegy „szükséges rosszként”, többletteherként jelennek meg (1. ábra).

1. ábra



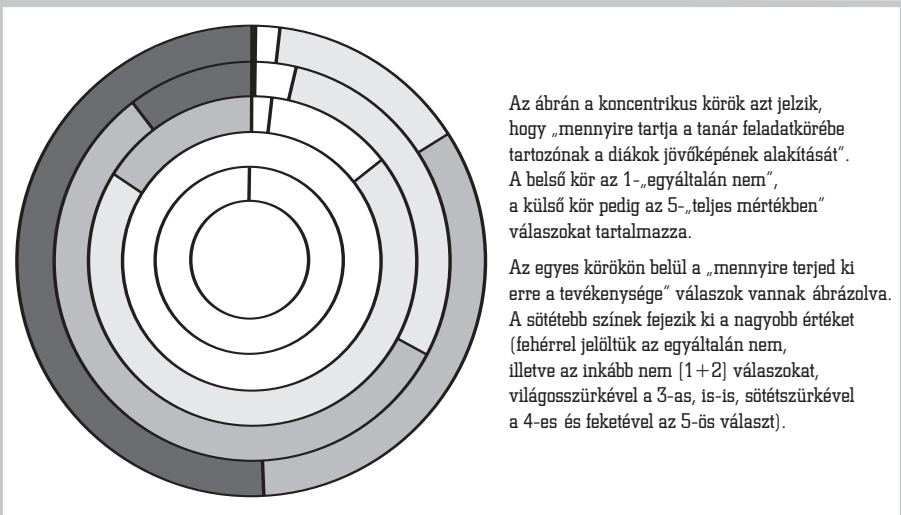
A tudásátadáson túlmutató tevékenységek relatíve kevésbé hangsúlyos jellegének egyik lehetséges magyarázata az ismertátadáson túlmutató feladatok háttérben meghúzódó képzettségi kompetencia hiánya és/vagy a pedagógustársadalom ilyen irányú hiányérzetei. Ez az érvelés a kvalitatív kutatásban is megjelent: „nem érzik magukat a pedagógusok felkészültnek e feladatok ellátására, gyakran még a szükségletek (értsd: problématerületek) felismeréséhez szükséges elemi ismeretek is hiányoznak repertoárjukból”. A kutatás adatai

azonban azt jelzik, hogy a középfokú oktatásban dolgozó pedagógusok közül azok sem terjesztik ki tevékenységüket az átlagnál nagyobb arányban a diákok jövőjének alakításával, készségeik fejlesztésével kapcsolatos feladatok ellátására, akik rendelkeznek az oktatói munkán túlmutató nevelési dimenziókra fókuszáló valamilyen speciális képzettséggel ($p > 0,1$). Úgy tűnik tehát, hogy a nevelési dimenziókra fókuszáló képzések/továbbképzések révén nem válnak motiváltabbá és/vagy alkalmasabbá a résztvevők e feladatok felvállalására.

Ugyanakkor nem elhanyagolható a pedagógusi szerephez kötődő egyéni elképzelések/elvárások tényleges tevékenységstruktúrát befolyásoló funkciója. Azaz, hogy egy pedagógus a különböző iskolai feladatok milyen széles körét tudja beiktatni a tevékenységébe, erős összefüggést mutat azzal, hogy milyen mértékben érzi az egyes tevékenység típusokat általában a pedagógus feladat-, vagy kompetenciakörébe tartozónak (2. ábra).

2. ábra

A diákok jövőképeinek alakítására vonatkozó szerepelvárások összefüggése azzal, hogy ténylegesen mennyire terjed ki erre a pedagógusok tevékenysége



Az *intézményi légkör* fontossága e tekintetben is megmutatkozott. Azokban az iskolákban, ahol a tantestületi légkörre inkább jellemző az oldottság és/vagy a nyitottság és/vagy a nagyvonalúság és/vagy a rugalmasság, ahol a hangulat inkább ösztönző, mint visszahúzó, ott a pedagógusok szignifikánsan (minden esetben $p < 0,0001$) nagyobb arányban terjesztik ki tevékenységüket az oktatáson kívüli feladatokra.

Hasonlóképpen az ismeretátadáson túlmutató tevékenységek nagyobb mértékű jelenlétét mutatták a kvantitatív adatok a szervezeti bizalom kedvezőbb értékei mentén is (minden esetben $p < 0,05$ szinten szignifikáns a kapcsolat). Ahol a szervezeti tagok percepciójában, az intézmény vezetésében a beosztottakat bevonó, az egyéni beleszólást lehetővé tevő, személyes célokat is respektáló, igazságos bánásmód a jellemző, a pedagógusok munkájában nagyobb prioritást kapnak az ismeretátadáson túlmutató feladatok. Inkább jellemző e tevékenységkörök jelenléte azokban az iskolákban, ahol a szervezet működésére a kiszámíthatóság jellemző a tanárok által is elfogadott szabályok mentén, és/vagy ahol a szervezet lehetővé teszi a tagok számára önmaguk vállalását gyengeségeikkel együtt, illetve ahol a

tanárok közötti kapcsolatokra inkább jellemzőek az önzetlen segítő, egymásra odafigyelő, felelősségteljes, a negatív szándékoktól (kihasználástól) mentes munkakapcsolatok, ahol a munkatársak munkavégzéssel kapcsolatos megbízhatósága kevésbé kérdőjeleződik meg. S végül jótékony hatással vannak a célváltozókra a szervezet szakmaisággal kapcsolatos jellemzői, hogy az iskola mennyire ad teret a pedagógusok szakmai fejlődésével, önkitaljesítésével kapcsolatos ambícióinak.

4. táblázat

A tudásátadáson túlmutató feladatok a pedagógusi tevékenységben való megjelenésének összefüggése az iskolai légkör különböző mutatóival	
Szervezeti háttérváltozók	Pearson-féle korrelációs koefficiens/ szignifikancia
Szervezeti légkör jellemzői	
Oldottság	0,169/p<0,001
Haladó szellem	0,253/<0,001
Nagyvonalúság	0,242/<0,001
Rugalmasság	0,250/<0,001
Ösztönző légkör	0,189/<0,001
A szervezeti bizalom különböző dimenziói	
Igazságos, bevonó vezető	0,183/<0,001
Integritás	0,110/0,008
Szakmai kompetencia-orientáltság	0,191/<0,001
Kölcsönös törődés	0,099/0,016
Kontroll eredményezte kiszámíthatóság	0,092/0,025
Munkatársi visszaélés hiánya	0,125/0,002
Önfeltárás akadályoztatottsága	-0,102/0,013
Munkatársi morál kétsége	-0,089/0,030
Merev szabálybetartás	0,111/0,007

ÉRTÉKORIENTÁCIÓKKAL, NORMAÁLLAPOTOKKAL KAPCSOLATOS EREDMÉNYEK

A tanári professzionalizáció mentális aspektusának részeként az életben való eligazodással/értékállapottal kapcsolatos olyan dimenziókat is vizsgáltunk, mint a pedagógusok értékorientációi, illetve a pedagógustársadalom normarendszerében jelentkező anomáliák.

Értékválasztások

A pedagógusok értékorientációit a Melvin Cohn által kidolgozott gyermeknevelési elvek tesztje (HANKISS–MANCHIN–FÜSTÖS–SZAKOLCZAI 1982; FÜSTÖS–SZABADOS 1998) segítségével vizsgáltuk. A skálát az elmúlt húsz évben több hazai és nemzetközi vizsgálatban vették fel,

s ennek révén a pedagógusok értékválasztásainak több szempontú értelmezésére ad lehetőséget. Az egyes értékek választási gyakorisága alapján öt sávot különítettünk el. Az egyes sávokban szereplő értékeket körülbelül ugyanannyian választották, ami azt jelenti, hogy a pedagógustársadalom nagyságrendileg azonos fontosságot tulajdonít az egy-egy sávban szereplő értékeknek. Az első sávba két érték tartozik: a felelősségérzet és az őszinteség. Ezen általános – többnyire minden társadalmi csoport értékrendszerében megjelenő – értékek tekintetében a pedagógusok véleménye meglehetősen egybehangzó, mintegy háromnegyedük egyetért a fontosságukkal. A következő sávba tartozó értékeket a pedagógusok megközelítőleg fele tartja fontosnak: ezek a tolerancia, illetve a jó modor/udvariasság. Az összes többi értéket a pedagógusok több mint fele nem sorolja a leginkább fontos értékek közé, azaz a pedagógustársadalmon belül a függetlenség/önállóság, az önfegyelem, a határozottság, a kemény munka, illetve a képzelőerő fontosságát hangsúlyozók már kisebbségben maradnak. Csak kevesebb, mint minden ötödik pedagógus tartja fontosnak az önzetlenség, a vallásos hit, a takarékoság, a türelem, a jó magaviselet, illetve a lojalitás értékét, és gyakorlatilag senki nem választotta a vezetőkészség, illetve az engedelmesség erényét, ezek a pedagógustársadalom elutasított értékeinek tekinthetők.

A pedagógusok értékválasztásait összehasonlítva a felnőtt népesség reprezentatív mintáján⁶ 1997-ben kapott eredményekkel, azt láthatjuk, a pedagógustársadalom választásaiban hátrébb szoruló, kevésbé domináns értékek – a függetlenség kivételével – inkább a hagyományos értékrendet képviselő elvek. Ugyanakkor a normál populációhoz képest hangsúlyozottabban jelentkező értékek közül a határozottság és a képzelőerő a modernitás értékei⁷, illetve a másik három érték, a vallásos hit, az önzetlenség, illetve az udvariasság pedig – a korábbi hazai vizsgálatok alapján (FÜSTÖS–SZABADOS 1998) – elsősorban női⁸ értékek (5. táblázat).

Az értékválasztáson alapuló különböző kérdéssorokban szereplő értékek általában sokkal inkább bizonyos értékorientációk elemeiként, elsősorban nem önmagukban értelmezhetők. Ennek megfelelően a szokásosan alkalmazott többváltozós elemzési eljárások (FÜSTÖS 1988; FÜSTÖS–SZABADOS 1998) – faktoranalízis, illetve multidimenzionális skálázás – segítségével megpróbáltuk megkeresni azokat a mögöttes faktorokat, vezérlő elveket, amelyek a pedagógustársadalom konkrét értékválasztásait irányítják. Ennek ellenére, hogy a pedagógusok értékválasztásai meglehetősen egységesek – különösen az iskola világában –, értékválasztási kombinációikról, azaz az egyes választásokat irányító elvekről mindez már nem mondható el.

Az értékválasztásokon végzett KMO-próba értéke messze elmarad a faktorelemzés minimumkövetelményének számító 0,5-ös értéktől (KMO=0,163).⁹ A bevitt változók összetételének változtatásával sem sikerült a KMO értékét az elfogadhatósági tartományba vinnünk. A gyereknevelési elvekre vonatkozó változók között a multidimenzionális skálázás alkalmazásával sem tudunk jól illeszkedő (alacsony stresszérték) és jól interpretálható (alacsony di-

⁶ A normál populációs adatok az MTA Szociológiai Intézetének országos reprezentatív mintán végzett, 1997-es adatfelvételéből származnak (FÜSTÖS–SZABADOS 1998).

⁷ Tekintettel arra, hogy a normálpopulációs összehasonlításként használt lakossági adatfelvétel és az általunk elemzett, a pedagógusok körében készült vizsgálat között eltelt hét évben – az értékvizsgálatok hazai trendjei alapján (lásd: FÜSTÖS–SZABADOS 1998) – vélhetően a hagyományos értékektől a modernizációs értékek irányába való eltolódás volt megfigyelhető, elképzelhető az is, hogy a pedagógusok értékválasztásaiban jelentkező specifikumok csak a trendeknek megfelelő normálpopulációs változások lecsapódásai. Itt kell megjegyeznünk hogy – a standard kérdésfeltevésen túl – megkérdeztük a pedagógusoktól azt is, hogy az iskolában a gyermekek nevelésében milyen értékeket tartanak leginkább fontosnak (BALÁZS–PAKSI 2002). Ennek alapján azt mondhatjuk, hogy az intézményesült nevelési szintéren még inkább elmozdul a modernitás irányába a pedagógusok preferenciarendszere, mint a privát nevelési szférában.

⁸ Az ún. női értékek relatív hangsúlyossága vélhetően jelentős részben a pedagógustársadalom elnőiesedtségének a következménye. A kutatás során megkérdezték kétharmada nő.

⁹ A változószett faktoranalízisre való alkalmatlanságát jelzi, hogy a modell illeszkedése sem megfelelő, és a változók több mint felének végső kommunalitása is igen kicsi.

5. táblázat

Az egyes értékeket saját gyermekeik nevelésében leginkább fontosnak tartók aránya a pedagógustársadalomban és az átlagpopulációban [%]

Hely	Értékek	Pedagógusok körében (%)	Értékek	Átlagpopulációban
1.	Felelősségérzet	78,8*	Őszinteség	69,3
2.	Őszinteség	70,9	Felelősségérzet	56,6
3.	Tolerancia	48,9	Függetlenség, önállóság	54,6 ⁺
4.	Jó modor, udvariasság	47,1	Tolerancia	45,2
5.	Függetlenség, önállóság	41,4	Jó modor, udvariasság	35,2
6.	Önfegyelem	37,5	Jó magaviselet	32,1 ⁺⁺
7.	Határozottság	31,9**	Önfegyelem	30,8
8.	Keményen dolgozni	26,5	Takarékosság	29,9
9.	Képzőerő, fantázia	26,1	Keményen dolgozni	29,6
10.	Önzetlenség	17,7	Határozottság	20,5
11.	Vallásos hit	14,6	Türelem	19,3
12.	Takarékosság	14,3	Szófogadó engedelmesség	18,4
13.	Türelem	14,0	Önzetlenség	17,5
14.	Jó magaviselet	11,1	Vallásos hit	13,9
15.	Hűség, lojalitás	10,0	Képzőerő, fantázia	10,8
16.	Vezetőkészség	4,6	Hűség, lojalitás	10,3
17.	Szófogadó engedelmesség	1,8	Vezetőkészség	6,0

Vastagított – 10%-kal nagyobb arányban választották az adott értéket.
Szürke mezővel jelölt – három hellyel előrébb került.

menziószám) modellt találni. Figyelembe véve az alacsony multikollinearitást is (alacsony KMO), megállapíthatjuk, hogy a változók mögött nagy valószínűséggel nincs semmilyen latens struktúra.

A pedagógustársadalom értékválasztásai mögött – sem a privát életre, sem az iskolai szintre vonatkoztatott választásokban – *nem találtunk latens struktúrát, nem tudunk vezérlőelvet kimutatni.*¹⁰ Az egyes nevelési elvek atomizáltak, tehát nem a pedagógustársadalom által képviselt orientációk, irányelvek mentén összekapcsolódva, mintegy azokra felfűzve jelennek meg a tanárok gondolkodásában. Nemcsak a pedagógustársadalom egészében, hanem annak különböző – a pedagógusok különféle szociodemográfiai, képzettségi jellemzői, illetve az oktatási intézmények formális és tartalmi sajátosságai mentén elkülöníthető – szegmenseiben sem tudunk kimutatni az értékválasztások mögött jelen lévő irányadó struktúrát. Ez populációs szinten erősen arra az állapotra utal, amelyet orientációhiánynak nevezünk.

¹⁰ Meg kell jegyeznünk azonban, hogy a magyar társadalomban ez nem tűnik a pedagógustársadalom specifikumának. A közelmúltban készült – az összehasonlítás során idézett – normálpopulációs adattömbben is alacsony multikollinearitás mutatkozott. *Füstös és Szabados* (1998) ugyan talál jól interpretálható faktorokat normál populáción, azok magyarzó ereje azonban meglehetősen alacsony, az általuk felállított háromfaktoros modell mindössze az összvariancia 26,9%-át magyarázza.

Anómia: a normaszegés, a hatalomnélküliség, az orientációhiány, az elidegenedés

Az *elidegenedés* és az *anómia* fogalmainak számos megközelítésével és számos mérőeszkővel találkozhatunk a szociológiai szakirodalomban (ANDORKA 1994; ROBINSON-SHAVER-WRIGHTSMAN 1991). A különféle fogalmak, illetve az ezek operacionalizálására törekvő skálák különböző hangsúlyt fektetnek az anómia egyes dimenzióira, mindazonáltal mindegyik valamilyen módon a normaállapotok meggyengüléséről, illetve a kulturális struktúra valamilyen zavaráról tudósít bennünket. Kutatásunk során – a korábbi Magyar Háztartás Panel¹¹ kutatásaihoz, illetve a már említett ADE 2003 (ELEKES-PAKSI 2004) vizsgálathoz hasonlóan – *Srole* (1956) és *Seeman* (1959) anómiára, illetve elidegenedésre vonatkozó definíciójának egyes elemeit ötvöző, az anómia mértékét a normaszegés, a hatalomnélküliség, az orientációhiány, ez elidegenedés dimenziói mentén mérő – tíz itemet tartalmazó – kérdéssort alkalmaztuk (ANDORKA 1994; ANDORKA 1997). Az alkalmazott mérőeszköz szubjektív indikátor, a pedagógusok percepcióin keresztül tudósít az anómia, illetve az anómia különböző dimenziói létéről.

Az anómia vizsgált dimenziói közül – a mertoni fogalomhoz¹² közel álló – az anómiát a normarendszerben keletkező zavarral, illetve az arra való reagálási módok egyikével definiáló dimenzió, a normaszegés és a szabályok tiszteletének hiánya a leginkább elterjedt, a többi anómiai dimenzió kevésbé van jelen a pedagógustársadalomban.

Normálpopulációs kontextusba helyezve a kapott vizsgálati eredményeket (ELEKES-PAKSI 2004) azt láthatjuk, hogy a pedagógusok esetében tapasztalhatóan hasonlóan a magyarországi felnőtt lakosság körében általában is a szabályszegés a leginkább elterjedt anómiadimenzió (ANDORKA 1994, SPÉDER-PAKSI-ELEKES 1998), azaz a magyar társadalom anómikus állapota – a pedagógustársadalomban tapasztalhatóan – leginkább a mertoni anómia fogalmával írható le. Ugyanakkor a pedagógustársadalomban rendre kevésbé jelentkeznek az anómia vizsgált tünetei, mint általában a magyarországi felnőtt népesség körében. A pedagógusok normálpopulációhoz viszonyított védeltsége e tekintetben minden esetben szignifikáns. Nem csökken a pedagógustársadalom védeltségére vonatkozó állítás erőssége akkor sem, ha – ismerve az anómia életkor és nem szerint mutatózó normálpopulációs differenciálódását (SPÉDER-PAKSI-ELEKES 1998; ELEKES-PAKSI 2004) – a pedagógusok válaszait a populáció pedagógusokéval megegyező összetételű mintájának válaszaival hasonlítjuk össze.

A pedagógusok körében kapott anómiaértékek nemcsak hazai, hanem nemzetközi összehasonlításban is kedvezőnek mutatkoznak (SPÉDER-PAKSI-ELEKES 1998). Mindez arra utal, hogy – a kutatás problémafelvetésében leírt – az iskola értékátadó funkcióival kapcsolatban fenntartásokat jelző tanulói percepciók mögött nem a pedagógusok anómikus veszélyeztetettsége, értékelbizonytalanodása állhat. Mindazonáltal ezt a felvetést mégsem vethetjük el teljes mértékben, tekintettel arra, hogy az alkalmazott mérőeszköz az anómiáról a pedagógusok percepcióin keresztül tudósító szubjektív jelzőszám. Így csak azt állíthatjuk, hogy a pedagógusok érzelmeiben nem jelentkeznek *a norma- és értékrendszer zavarára utaló jelzések*.

A pedagógustársadalmon belül megragadható, anómiával kapcsolatos tipológiák feltárására, illetve a különböző indikátorok egyedi vizsgálata során jelentkező „zavar” értelmezése céljából az anómia különböző dimenzióiban felvett változóin főkomponens-elemzést végez-

¹¹ A Magyar Háztartás Panel (MHP) kutatás 1992 és 1997 között elkészült hat hulláma a TÁRKI és a BKE Szociológia Tanszék közös munkájának eredményeképpen jött létre (SÍK-TÓTH 1998).

¹² Merton (1980) társadalmi elmélete és struktúrája alapján.

tünk, melynek révén a különböző anómia-indikátorokat megpróbáltuk aggregált index(ek)-kel kifejezni. Az „elidegenedést/hatalomnélküliséget”, illetve a „határozott orientációt” kifejező indexek¹³ alakulását, valamint a szabályszegéssel való egyetértés mértékét vizsgáltuk a különböző társadalomökonómiai, szakmai/képzési, továbbá szervezeti jellemzők mentén. Az anómia különböző dimenziói mentén is megfigyelhetjük azt a sajátos háttérstruktúrát, amely már többször felbukkant a mentális jellemző más dimenziói mentén is: inkább mutat kapcsolatot a pedagógusok anómiára vonatkozó érzékelése az iskolai szervezet különböző – elsősorban nem formális – sajátosságaival, mint a pedagógusok egyéni jellemzőivel.

Azokban az iskolákban, ahol a tantestületi légkör inkább oldott, mint feszült, és/vagy inkább haladó szellemű, mint kevésbé innovatív, és/vagy inkább ösztönző, mint visszahúzó, és/vagy ahol a rugalmasság inkább jellemző a merevséggel szemben, a pedagógusokra szignifikánsan kevésbé jellemző az elidegenedés/hatalomnélküliség érzete, és kevésbé gondolják, hogy a társadalomban csak a szabályok áthágása révén lehet boldogulni. Ezen túlmenően az elidegenedés/hatalomnélküliség érzetre kedvezően hat a tantestület légkörének nagyvonalúsága is. Hasonlóképpen kevésbé intenzív e két anómiadimenzió jelenléte az olyan iskolákban tanító pedagógusok gondolkodásában, ahol a szervezeti működésre a kiszámíthatóság (akár a merev szabálybetartás) a jellemző, és/vagy ahol az egyéni beleszólást lehetővé tevő vezetői hozzáállás, az igazságos bánásmód érvényesül, illetve ahol lehetőség van az önkitaljesítésre, a szakmai fejlődésre. A pedagógusok azokban az iskolákban is tendenciózusan inkább gondolják azt, hogy a társadalomban csak a szabályok áthágása lévén lehet boldogulni, ahol a munkatársi morállal kapcsolatban kétségek fogalmazódnak meg. Kevésbé van hatással az iskolai légkör és a szervezeti bizalom az orientációk határozottságára. S végül a pedagógusok elidegenedéssel/hatalomnélküliséggel kapcsolatos érzete tendencia jelleggel együtt jár az iskolában az alkohol- és drogproblémák (visszahúzó devianciák) gyakoribb előfordulásával,¹⁴ a szabályok áthágásával való egyetértés pedig bizonyos újító (szabályszegő) magatartások, a fizikai bántalmazás szignifikáns és a lopás tendencia-jelleggel gyakoribb megjelenésével (MERTON 1980).

A KUTATÁS EREDMÉNYEINEK ÖSSZEGZÉSE

Kutatási eredményeink azt mutatták, hogy a pedagógustársadalom – a tanár-diák viszonyok szempontjából releváns – *mentális jellemzői* a felnőtt népesség átlagához képest, illetve abszolút értelemben is kedvezőek, a pedagógustársadalomhoz hasonló demográfiai és kulturális státusú társadalmi csoportokéval megegyezőek vagy annál is kedvezőbbek. Ez arra utal, hogy a képzések/továbbképzések során a pedagógustársadalomra jellemző szerepvesztési problémák orvoslására feltehetően nem a résztvevők mentális állapotának a javítása a leginkább hatékony módszer.

A kutatás ugyanakkor rámutatott arra, hogy az iskola mint nevelési, értékátadó és segítő szintér, illetve a pedagógus személyes szerepvesztésének jelensége nemcsak a diákok percepcióiban van jelen. A pedagógusok gondolkodásában és tényleges tevékenységében a nem közvetlen tudásátadáshoz kapcsolódó, inkább *nevelési jellegű feladatok* – más feladatokhoz képest – relatíve háttérbe szorulnak.

Adataink azt is jelzik, hogy az oktatói munkán túlmutató nevelési dimenziókra fókuszáló képzéseken/továbbképzéseken a résztvevők egyelőre *nem válnak motiváltabbá és/vagy alkalmasabbá e feladatok vállalására*. Az adatok fényében úgy tűnik, hogy a pedagógusi sze-

¹³ A vizsgált indexek nem függetlenek egymástól és a szabályszegés mutatótól sem, ugyanis az indexeket két különböző modellalkotás eredményeként hoztuk létre, éppen azért, mert nem tudtunk független faktorokat elkülöníteni a teljes változószetten.

¹⁴ Itt is a pedagógusok percepcióiban megjelenő tanulói viselkedésmódmák gyakoriságának iskolákra aggregált mutatójáról van szó.

repfelfogás és szerepgyakorlás szempontjából a képzőintézmények pályaszocializációs potenciálja elmarad a munkahely sajátos szocializációs lehetőségeitől.

Az előzőekhez is kapcsolódik, hogy ugyanakkor az iskolai szervezet belső világának milyenségére, az iskola légkörére, hangulatára, az iskolán belüli viszonyokra utaló jellemzők túlnyomó többsége esetében szignifikáns különbségeket mértünk a kutatás célváltozóiban. Ez rámutat egy rendkívül fontos és eddig a pedagógusképzések/továbbképzések során nem kellő súllyal kezelt tényezőre, a *szervezeti légkör alakításával kapcsolatos diszciplínák oktatásának fontosságára*. E témakör iránti érdeklődés a nyugati kultúrákban a hatvanas, hetvenes években került előtérbe, mintegy reagálva a nyugati társadalmakban megjelenő individualizációra, amely a magyar társadalomban is mindinkább teret nyer. Az e témában végzett kutatások a társas rendszerek működési feltételének tekintették a bizalmat, amelynek minimális szintje elengedhetetlen a társadalom hatékony működéséhez és a túléléshez. A bizalom fogalmának szerteágazó értelmezése során az irodalom a jelenség vizsgálatának hasznosságát alátámasztó, számos érvet bemutat (SASS 2005).

Az iskola világának megértése szempontjából fontos eredménynek véljük a pedagógusok életben való eligazodásával, értékeivel, értékorientációival kapcsolatos főbb jellemzők mentén kapott, valamint a pedagógustársadalom értékrendszerében jelentkező anomáliákkal kapcsolatos eredményeket. E tekintetben a kutatás leginkább elgondolkodtató eredményének azt véljük, hogy a pedagógustársadalom gondolkodásában a *különböző nevelési elvek, értékek atomizáltan* és nem a pedagógustársadalom által képviselt orientációk, irányelvek mentén összekapcsolódva, mintegy azokra felfűzve jelennek meg. Továbbá nemcsak a pedagógustársadalom egészében, hanem annak különböző – a pedagógusok különféle szociodemográfiai, képzettségi jellemzői, illetve az oktatási intézmények formális és tartalmi sajátosságai mentén elkülöníthető – szegmenseiben sem tudtunk kimutatni az értékválasztások mögött jelen lévő irányadó struktúrát. Az értékválasztásokban populációs szinten kimutatott anomáliák azonban a pedagógusok egyéni percepcióiban nem jelennek meg.

Hivatkozott irodalom

- ANDORKA R. (1994): Devians viselkedések Magyarországon – általános értelmezési keret az elidegenedés és az anómia fogalmak segítségével. In Münnich I. – Moksony F. (szerk.): *Devianciák Magyarországon*. Közélet Kiadó, Budapest.
- ANDROKA R. (1997): Elégedettség-anómia. Magyar Háztartás Panel 5. hullám. In Sik E. – Tóth I. Gy. (szerk.): *Az ajtók záródnak?! TÁRKI*, Budapest.
- BALÁZS J. – PAKSI B. (2002): Iskola, értékek, értékorientációk. In Perjés I. – Kovács Z. (szerk.): *Életvilágok találkozása – Az iskola külső és belső világának interdiszciplináris vizsgálata*. Aula Kiadó, Budapest.
- BECKER, M. H. (1974): *The health belief model and personal health behaviour*. Health Education Monographs, 2.
- BROWN L. K. – DICLEMENTE R. J. – REYNOLDS L. A. (1991): *HIV prevention for adolescents: Utility of the health belief model*. AIDS Education & Prevention, 3.
- BUKOVSKI W. J. (szerk., 1997): *Meta-analysis of drug abuse prevention programs*. NIDA Research Monograph. US Department of Health and Human Services. National Institute of Health.
- ELEKES ZS. – PAKSI B. (2004): *A 18–54 éves felnőttek alkohol- és egyéb drogfogyasztási szokásai*. Kutatási beszámoló. Nem publikált.
- FÜSTÖS L. (1988): *Az exploratív faktorelemzés módszerei. Műhelytanulmányok*. Szociológiai Kutatóintézet, Érték-szociológiai Műhely, Budapest.
- FÜSTÖS L. – SZABADOS T. (1998): A gyermeknevelési elvek változásai a magyar társadalomban (1982–1997). In Hanák K. – Neményi M. (szerk.): *Szociológia – emberközelségben. Losonczy Ágnes köszöntése*. Új Mandátum, Budapest.
- FREUDENBERGER, H. J. (1974): Staff Burn-out. *Journal of Social Issues*, 30.
- HOCHBAUM, G. M. (1970): *Health behavior*. Wadsworth Publishing Company Inc. Belmont, CA.

- HANKISS E. – MANCHIN R. – FÜSTÖS L. – SZAKOLCZAI Á. (1982): *Kényszerpályán? I-II.* MTA Szociológiai Intézet, Érték-szociológiai Műhely, Budapest.
- INGLEHART, R. (1971): *The silent revolution in Europe: Intergenerational change in post-industrial societies.* American Political Science Review.
- KOPP, M. S. – SCHWARZER, R. – JERUSALEM, M. (1993): *Hungarian Questionnaire in Psychometric Scales for Cross-Cultural Self-Efficacy Research.* Zentrale Universitäts Druckerei der FU Berlin.
- KOPP M. – SKRABSKI Á. (1992): *Magyar lelkiállapot.* Végeken Kiadó, Budapest.
- KOPP M. – SZEDNÁK S. – LÖKE J. – SKRABSKI Á. (1997): *A depressziós tünetegyüttes gyakorisága és egészségügyi jelentősége a magyar lakosság körében.* Lege Artis Medicine, 7.
- KOPP M. – SKRABSKI Á. (1995): *Alkalmazott magatartástudomány. A megbirkózás egyéni és társadalmi stratégiái.* Corvinus Kiadó, Budapest.
- KREUGER, R. A. (1988): *Focus groups: A practical guide for applied research.* Sage, London.
- LAZARUS, R. S. – FOLKMAN, S. (1984): *Stress, appraisal, and coping.* Springer, New York.
- MASLACH, C. – JACKSON, S. E. (1981): *Maslach Burnout Inventory Manual.* Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.
- MASLACH, C. – JACKSON, S. E. (1981a): Measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2.
- MERTON R. K. (1980): *Társadalom elmélet és társadalmi struktúra.* Gondolat Kiadó, Budapest.
- ÓNODI SÁROLTA (2001): Kiegészítő tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. 5. sz.
- ANTONION, A. S. – POLICHRONY, F. – WALTERS, B. (2000): *Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece.* Presented at ISEC 2000.
- PAKSI B. (2001): *A „Középfokú oktatási intézmények számára az iskolai egészségfejlesztési-drogmegelőzési tevékenység támogatása” című programban részt vevő tanulók körében végzett kiinduló felmérés értékelése.* Országos összefoglaló. Kézirat.
- PAKSI B. (2003): A drogfogyasztás prevalenciaértékei, mintázata, tendenciái. In *Jelentés a magyarországi kábítószerhelyzetről.* GYISM, Budapest.
- PAKSI B. – ELEKES ZS. (2004): *A felnőtt lakosság droghasználata – különös tekintettel a nagyvárosi fiatal felnőttekre.* MAT V. Országos Kongresszusa, Balatonfüred, október 21–23.
- PAKSI B. – ELEKES ZS. (2004a): A 11–12. évfolyamos középiskolások alkohol- és drogfogyasztása Budapesten 2004-ben. *Addiktológia*, 3.
- PAKSI B. – FELVINCZI K. – SCHMIDT A. (2005): *Prevenációs/egészségfejlesztési tevékenység a közoktatásban.* Oktatási Minisztérium. http://www.om.hu/doc/upload/200507/prevenacios_tevekenyseg_20050710.pdf
- POLÓNYI I. – TIMÁR J. (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár.* Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- RADLOFF, L. S. (1977): The CES-D Scale: A Self-Report Depression Scale for Research in the General Population. *Applied Psychological Measurement*, Vol. 1(3).
- ROBINSON P. J. – SHAVER R. P. – WRIGHTSMAN S. L. (1991): *Measures of Personality and Social Attitudes.* Academic Press, San Diego.
- ROSENBERG, M. (1965): *Society and the Adolescent Self-Image.* Princeton University Press, Princeton, NJ.
- SASS J. (2005): *Bizalomintázatok és bizalmi döntések a szervezetekben.* PhD-értekezés, Pécs.
- SCHWARZER R. (ed., 1992): *Self-efficacy: thought control of action.* Hemisphere, Washington DC.
- SEEMAN, M. (1959): On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, 24.
- SÍK E. – TÓTH I. GY. (szerk., 1998): *Magyar Háztartás Panel – Műhelytanulmányok 9. Jelentés a Magyar Háztartás Panel 6. hullámának eredményeiről.* TÁRKI, Budapest.
- SPÉDER ZS. – PAKSI B. – ELEKES ZS. (1998): Anómia és elégedettség a 90-es évek elején In *Társadalmi riport 1998.* TÁRKI, Budapest.
- SROLE, L. (1956): Social integration and certain corollaries: an exploratory study. *American Sociological Review*, 21.
- SZICSEK M. (2004): A kiegészítő és a pszichológiai immunkompetencia összefüggései az ápolói munkában. *Kharón Thanológiai Szemle*, 2004. 1–2. sz.
- WALLSTON, B. S. – WALLSTON, K. A. – KAPLAN, G. D. – MAIDES, S. A. (1976): Development and validation of the Health Locus of Control (HLC) Scale. *Journal of the Consulting Clinical Psychologist*, 44.