



PEDAGÓGUSOK SZAKMAI KÖZÉRTETÉNEK KONCEPTUÁLIS MEGKÖZELÍTÉSE ÉS VIZSGÁLATA A KORAGYERMEKKORI PEDAGÓGIAI PROFESSZIÓBAN

Fináncz Judit és Csimá Melinda

Magyar Agrár- és Élettudományi Egyetem Neveléstudományi Intézet

A pedagógusprofesszió a pedagóguséletpálya-modell 2013-ban történt bevezetésével a szakmai és a laikus érdeklődés homlokterébe került. Az életpálya-modell bevezetéséhez kapcsolódóan az alábbi alapvető célkitűzések jelentek meg: a pálya vonzóvá tétele a leg-
rátermettebb, legtehetségesebb jelöltek számára, a jó pedagógusok megtartása, a kiszámí-
tható karrierpálya megalapozása, a pedagóguspálya presztízsének növelése, valamint a tel-
jesítményelven alapuló differenciált bérezés megvalósulása (2011. évi CXC. törvény a
köznevelésről; 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendsze-
réről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési in-
tézmenyekben történő végrehajtásáról). A törvényi változásoknak köszönhetően a peda-
gógusok egyre szerteágazóbb feladatokat látnak el, ami jelentősen befolyásolhatja a peda-
góguspályával kapcsolatos motivációjukat és szakmai közérzetüket.

A pedagógusok szakmai közérzetét számos tényező határozza meg, melyek közül a
hazai kutatások elsősorban az iskolai klímára fókuszáltak (Halász, 1980; Horváth, 2009;
Kovács et al., 2005; Széll et al., 2020; Tímár, 2006), az ott dolgozó pedagógusok
vizsgálatával. Az iskola előtti nevelés területén hiányoznak a releváns hazai vizsgálatok.
A nemzetközi szakmai diskurzusokban a szakmai közérzet (*professional well-being*)
szélesebb értelmezésben jelenik meg, így az intézményi klíma feltárása mellett számos
objektív és szubjektív tényezőt vonnak be az elemzésbe.

Tanulmányunk célja egyrészt a szakmai közérzet fogalmi komplexitásának pedagó-
guspályára vonatkozó megragadása, másrészt a koragyermekkori nevelésben dolgozó pe-
dagógusok szakmai közérzetének feltárása, melynek során elsősorban az intézményi klí-
mára és a kiegészítőre fókuszálunk.

Fogalmi keretek

A hazai neveléstudományi kutatásokban a „szakmai közérzet” kifejezés sporadikusan, a
konceptuális keret nélkülözve jelenik meg, így a magyar neveléstudomány adós a kér-
déskör multidimenziós feltárásával. Ugyanakkor fontos hangsúlyozni, hogy a pedagó-

gusok szakmai közérzete nagymértékben meghatározza pályaidentitásukat, pálya iránti elköteleződésüket, mindennapi pedagógiai tevékenységüket, s nem utolsósorban eredményességüket (Day & Kington, 2008), mely tényezők a felnövekvő generációk fejlődését alapvetően befolyásolják.

A nemzetközi szakirodalomban a szakmai közérzet leírására eltérő terminusokat alkalmaznak, melyek kulturális és perspektivikus különbségeket jelenítenek meg. A legtöbb szerző a *well-being* kifejezésből indul ki, amely szó szerinti fordításban jóllétet jelent, s a közgazdaságtan, a szociológia, a pszichológia és az egészségtudomány területén honosodott meg (Aelterman et al., 2007; Cumming, 2017; Diener & Suh, 1997; Hall-Kenyon et al., 2014; Kelemen & Kincses, 2015; Royer & Moreau, 2015).

Jóllét és életminőség

A „jóllét” kifejezés tudományos megalapozása szorosan kapcsolódott az életminőség-vizsgálatokhoz (Diener et al., 1999; Kopp, 2006; Szántó et al., 2016; Veenhoven, 2007), melyek kezdetben elsősorban az objektív mutatókra fókuszáltak (Szabó, 2003). Az 1970-es évek óta elterjedt az a szemlélet, hogy a materiális javak objektív mérése önmagában nem elegendő egy társadalom jóllétének leírására, így a kutatók a szubjektív mutatókat is vizsgálatuk tárgyává tették (Hegedűs, 2001), ami leginkább a „szubjektív életminőség” kifejezés segítségével ragadható meg.

Diener (1995) definíciója alapján a szubjektív életminőség (*quality of life*) magában foglalja a boldogságot, az étellel való elégedettséget, a kellemes vagy kellemetlen hangulatokat, érzéseket. A szubjektív mutatók önmagukban képesek jellemezni az egyén jóllétét, életminőségét (Diener et al., 1997; Szabó, 2003). Ryff (1995), valamint Ryff és Keyes (1995) a pszichológiai jóllétet hat dimenzió mentén határozták meg: (1) önelfogadás (*self-acceptance*), amely magában foglalja az egyén önmagával, tulajdonságaival és múltjával kapcsolatos viszonyulásait; (2) a környezeti hatások hatékony kezelésének képessége (*environmental mastery*), mely kifejezi a környezeti lehetőségek és adottságok kontrolljának képességét, valamint ezek saját szükségleteihez és értékeihez illeszkedő felhasználását; (3) pozitív emberi kapcsolatok (*positive relations*), vagyis a társas kapcsolatok minősége, empátia, intimitás, elfogadás és elköteleződés megélése; (4) életcél (*purpose in life*), azaz a kitűzött életcélok megvalósíthatósága, összhangja az egyén értékrendjével; (5) a személyiség kiteljesedésére és fejlődésére való igény (*personal growth*), illetve új tapasztalatokra, ismeretekre, önreflexióra való nyitottság; (6) autonómia (*autonomy*), ami a személyiség függetlenségét és belső stabilitását jelenti.

Szántó és munkatársai (2016) a 2009–2014 között publikált jólléttel kapcsolatos koncepciókat vizsgálták nemzetközi kontextusban. A 95 tanulmány elemzése során arra a következtetésre jutottak, hogy a jóllét fogalmi megközelítése a leggyakrabban pszichológiai perspektívából történt, míg a legkevésbé az anyagi és az egzisztenciális terület jelent meg. Tehát a „vizsgált dokumentumok alapján a jól-lét elsődlegesen pszichológiai jellegű, továbbá erős kognitív, egészséggel kapcsolatos, magatartásbeli és szociális aspektusokkal bíró fogalom” (Szántó et al., 2016, p. 27).

Az eddig tárgyaltak alapján a jóllét a fizikai és lelki egészség dimenziói mellett magában foglalja az egyén érzelmi reakcióit és az étellel való globális elégedettségét is (Diener et al., 1999). Számos szerző a fenti tényezőket kognitív, társadalmi és viselkedéses komponensekkel egészíti ki (Aelterman et al., 2007; Van Horn et al., 2004).

Warr (1994) a jóllét mérésének két szintjét különíti el: az első az általános jóllét mérésére irányul, kontextustól függetlenül. A második szint a jóllétet kontextusspecifikusan vizsgálja, amit az egyén családi vagy munkahelyi környezetében él meg. A szakmaspecifikus jóllét megnevezésére számos kifejezéssel találkozhatunk: *job-related wellbeing* (Warr, 1994), *work-related well-being* (szó szerinti fordításban: munkával kapcsolatos jóllét, l. Van Horn et al., 2004), *occupational well-being* (szó szerinti fordításban: munkahelyi jóllét, l. Van Horn et al., 2004), *professionals' satisfaction* (szó szerinti fordításban: szakmai elégedettség, l. Briones et al., 2010), *professional well-being* (szó szerinti fordításban: szakmai jóllét, l. Aelterman et al., 2007; Yildirim, 2014). A szakmaspecifikus jóllét tehát nem más, mint a munkavállaló általános jólétének egy dimenziója, mely főként a munkával kapcsolatos érzelmi, motivációs, viselkedéses, kognitív és pszichoszomatikus tényezőkre fókuszál (Van Horn et al., 2004). Bár nagyon sok kutatás irányul a jóllét általános vizsgálatára, elenyésző átfogó elemzés fókuszál kifejezetten a szakmai jóllétre, különösen a pedagógusok szakmai jóllétére (Yildirim, 2014).

Közérzet, szakmai közérzet

A laikus közbeszédben a közérzet kifejezés az egyén testi-lelki jóllétére vonatkozik, ami tulajdonképpen a szubjektív egészségi állapotot és az ahhoz társuló érzéseket fejezi ki. A *közérzet* kifejezést Révai Nagy Lexikona a *belső érzések* szócikk kapcsán definiálja: Eszerint „a belső érzések [...] saját magunkra [...] vonatkoznak, tehát saját magunkról adnak felvilágosítást [...], a belső érzések összege adja meg a közérzetet” (Révai Nagy Lexikona, 1911, p. 73). Emellett a *közérzet* kifejezés is megjelenik a szócikkek között mint „az az érzés, ami az emberek nagy tömegében közös, az embereket együttes törekvésekben, cselekvésekben egyesíti” (Révai Nagy Lexikona, 1915, p. 223).

Hunyady (2016) művében a társadalom érzelmi közállapotát a *társadalmi közérzet* kifejezéshez társítja, míg az egyén szintjén a *szubjektív jóllét* terminust használja a fizikai és a mentális egészség, a személyes hangulat és a közérzet leírására. Hangsúlyozza továbbá, hogy a megélt személyes és társadalmi jóllét elkülönül egymástól.

Az előzőekben ismertetettek értelmében tehát a nemzetközi terminológia a *jóllét* (*well-being*) és az *életminőség* (*quality of life*) kifejezéseket gyakran hasonló jelentéstartalommal ruházza fel (Diener et al., 1999; Veenhoven, 2007). Mivel a *jóllét* kifejezés már önmagában pozitív jelentést hordoz (negatív jelentéstartalom nélkül), ezért a magyar nyelvben gyakran a *közérzet* terminus alkalmazásával fejezzük ki az általános jóllét mértékét. Ezt alátámasztandó, a magyar nyelvű szakirodalomban a *közérzet* kifejezés sok esetben a *jóllét* és az *életminőség* szinonimájaként jelenik meg (Kopp, 2006; Susánszky et al., 2006; Szántó et al., 2016).

A korábbi fogalmi keretekhez visszanyúlva és azokat kiegészítve, értelmezésünk szerint a *közérzet* kifejezés a testi-lelki állapot szubjektív megítélése, az elégedettség szintje, az adott személy véleménye saját helyzetéről, állapotáról. Emellett úgy véljük, a fogalom

az individuális értelmezésen túl társas, társadalmi vetületet is hordoz, ami vonatkozhat egy adott (szakma-) csoportra. Ennélfogva egy közösség *szakmai közérzete a saját magukról, szakmai helyzetükről alkotott kép, amit az egyéni sajátosságok és a csoporthoz tartozás élménye mellett a társadalmi megítélés is formál*. Fontos, hogy a közérzet mind az egyéni, mind a társadalmi értelmezésben szubjektív jellegű, mivel az egyén (vagy csoport) minden esetben az általa elképzelt ideákhoz vagy referenciaszemélyekhez viszonyítja magát és csoportját.

Ennek megfelelően a következőkben a pedagógusok szakmaspecifikus jóllétét a *szakmai közérzet* kifejezéssel írjuk le. A szubjektív, individuálisan megélt közérzet meghatározását figyelembe véve, értelmezésünk szerint a pedagógusokra vonatkoztatott szakmai közérzet a következőképpen definiálható: *a pedagógusok szakmájukhoz kapcsolódó helyzetértékelése, a pedagógusléttel és -léthelyzettel való elégedettség, valamint az ezzel kapcsolatos pozitív és negatív érzelmek összessége; mindez magában foglalja azokat az attitűdöket, érzelmeket, percepciókat, amelyek meghatározzák mindennapi tevékenységüket*.

A pedagógusok szakmai közérzetének dimenziói

A pedagógusok helyzetét számos kutatás vizsgálta többféle nézőpontból. Pisanti és munkatársai (2003) felhívják a figyelmet arra, hogy a pedagógusok szakmai közérzetét a szakmai tényezőkön túl egyéb szubjektív szempontok is meghatározzák, például a megélt társas támogatás, a munkával való elégedettség, valamint az érzelmi kimerülés. Huberman és Vandenberghe (1999), valamint Woods (1999) vizsgálatai alapján Aelterman és munkatársai (2007) a pedagógusok szakmai közérzetét befolyásoló tényezőket három kategóriába sorolják: (1) egyénre vonatkozó, (2) a professzióval és a munkahellyel, valamint a (3) társadalommal kapcsolatos tényezők. Briones és munkatársai (2010) a tanári elégedettség vizsgálata során három főkomponenst azonosítottak: személyes, szakmai és szervezeti.

Halász (2015) – Day (2011) modellje alapján – a pedagógusok elégedettségét és elkötelezettségét az eredményesség felől közelíti meg, s az előzőekhez hasonlóan három tényezőt különít el: (1) tágabb kulturális és szakpolitikai kontextus, (2) munkahely minősége és (3) személyes adottságok és élethelyzet. Elméleti keretében a pedagógusok elköteleződését hangsúlyozza mint a tanulói eredményességet leginkább meghatározó faktort. Úgy véljük, a pedagógusok elköteleződését alapvetően determinálja szakmai közérzetük, ezért is létfontosságú a fogalom értelmezése és vizsgálata.

Yildirim (2014) konceptuális modelljében a pedagógusok szakmai jóllétét a következő tényezők alkotják: munkával kapcsolatos elégedettség, énhatékonyság, aspirációk, motíváltság, szakmai önállóság. A szakmai jóllétet eredményező tényezőket három, egymástól jól elkülöníthető csoportba sorolta: egyéni tényezők (nem, pedagógiai tapasztalat, alkalmazási forma, képzettség), szakmai tényezők (pedagógiai hitvallás, pedagógiai gyakorlatok, szakmai fejlődést támogató tevékenység), szervezeti tényezők (iskolai klíma, osztálytermi környezet, támogató vezetés, értékelés és visszajelzés, munkatársakkal való együttműködés, leterheltség).

Az ismertetett elméleteket továbbgondolva, a pedagógusok szakmai közérzetének összetevőit az 1. ábrán foglaltuk össze. Értelmezésünk szerint a pedagógusok szakmai közérzetét meghatározó tényezőket a következőképpen csoportosíthatjuk: egyéni, szervezeti és társadalmi dimenziók.

Egyéni dimenzió		Szervezeti dimenzió	Társadalmi dimenzió: <i>a pedagóguspálya presztízse</i>
<i>Perszonális tényezők</i>	<i>Szakmai tényezők</i>	<ul style="list-style-type: none"> • intézményi klíma • infrastrukturális feltételek • munkával töltött idő/munkahelyi terhelés • stressz • gyermekek motivációi és képességei • az intézményben megjelenő gyermekek és családok társadalmi jellemzői 	<ul style="list-style-type: none"> • pedagógustársadalom demográfiai jellemzői (korfa, nemek aránya) • munkaerőpiaci kereslet-kínálat • közpolitikai intézkedések • anyagi megbecsültség • szakmai professzionizáció követelménye • mikro- és makrotársadalmi sajátosságok • laikus preconcepciók és szerepelvárások • társadalmi elismertség
<ul style="list-style-type: none"> • nem • életkor • magánéleti tényezők • egészségi állapot • egzisztenciális tényezők 	<ul style="list-style-type: none"> • képzettség • pályán eltöltött évek • preconcepciók és szerepelvárások • szakmai kompetenciák, tapasztalatok • szakmai értékrend • szakmai autonómia • előmeneteli lehetőség 		
↓	↓	↓	↓
PEDAGÓGUSOK SZAKMAI KÖZÉRZETE			
<ul style="list-style-type: none"> • munkával kapcsolatos általános elégedettség • kompetenciaérzet • énhatékonyság • autonómiaérzet • kiegészítő mértéke • szakmai motiváció 			

*1. ábra
A pedagógusok szakmai közérzetének multikauzális modellje*

Az egyéni dimenziót alkotó perszonális tényezők a szociodemográfiai jellemzők mellett az egyén magánéleti sajátosságait (harmónia, társas támogatás) és az ezzel összefüggő egzisztenciális tényezőket is tartalmazzák. Mindemellett úgy véljük, nem hagyhatók figyelmen kívül az egészségi állapot mutatói, melyek a fenti tényezőkkel kölcsönös összefüggést mutatnak. Az egyéni dimenzió másik komponensét az egyénhez kapcsolódó szakmai tényezők képezik, melyek egy részét olyan objektív mutatók alkotják, mint a végzettség, illetve a pályán eltöltött évek. A szakmai tényezők kiegészülnek olyan szubjektív elemekkel, amelyek az egyén szakmai nézeteivel, értékrendjével, preconcepcióival, szerepelvárásaival és szakmai tapasztalataival állnak kapcsolatban.

A szervezeti dimenzió lényegi összetevője az intézményi klíma, mely nem választható el az infrastrukturális feltételektől, a munkahelyi leterheltségtől és a munkavégzéssel összefüggő stressztől. A szervezeti jellemzőket továbbá meghatározza az, hogy az adott intézménybe járó gyermekek milyen szociokulturális környezetből érkeznek, valamint milyen képességekkel és milyen fokú motivációval rendelkeznek.

A társadalmi dimenziót alkotó tényezőkből épül fel a pedagóguspálya presztízse, amit a pedagógusok egyéni szinten folyamatosan érzékelnek, és hozzájárul szakmai közérzetük alakulásához. A társadalmi dimenzió objektív komponenseihez tartoznak a pedagógusok demográfiai jellemzői, például a nemek aránya, illetve a korösszetétel, továbbá a munkaerőpiacon jelentkező kereslet. A közpolitikai intézkedések, különösen a 2013-ban bevezetett pedagóguséletpálya-modell és az ehhez kapcsolódó bértábla kialakítása is formálja a pedagógusokról szóló társadalmi közbeszédet. A társadalmi dimenzió szubjektív elemei közül kiemelendők a laikus prekonceptiók és szerepelvárások, melyek sok esetben a média által befolyásoltak, valamint gyakran eltérnek a szakmai szabályozókban megfogalmazott viselkedés- és tevékenységrepertoártól. Úgy véljük, hogy mindezek mellett a mikro- és makrotársadalmi sajátosságok – az iskolázottság, a lakóhely, a társadalmi jólét – szintje hatást gyakorol a pedagógustársadalomról való gondolkodásra, a pedagógus-szakma társadalmi elismertségére.

Az egyéni, szervezeti és társadalmi dimenziót alkotó tényezők egymásra hatva formálják a pedagógusok szakmai közérzetét, ami különböző indikátorokon keresztül ragadható meg. Ide tartozik a munkával kapcsolatos általános elégedettség, ami alapvetően determinálja az egyén pedagóguspályával kapcsolatos attitűdjeit. A szakmai közérzetet jelentős mértékben meghatározhatja a kompetenciaérzet és az azzal összefüggő énhatékonyság megélése. A kompetenciaérzet vonatkozásában kiemelt szerepet kap a mindennapi pedagógiai helyzetekben megélt szakmai kihívásoknak való megfelelés és az ehhez szükséges mozgástér. Ennek során változik az egyén által érzékelt énhatékonyság, melynek hiánya kiegészítéshez vezethet. Mindezek együttesen alakítják a szakmai motivációt, ami a mindennapi pedagógiai tevékenység mellett vonatkozhat az önképzéssel, továbbképzéssel kapcsolatos aspirációkra is.

Meglátásunk szerint modellünk egyaránt vonatkoztatható a bölcsődei, az óvodai és az iskolai környezetben tevékenykedő pedagógusokra, valamint az ő munkájukat közvetlenül segítő szakemberekre (pl. pedagógiai asszisztensek, dajkák).

A koragyermekkorai nevelésben dolgozók szakmai közérzete

A koragyermekkorai nevelésben dolgozók szakmai közérzete kevésbé feltárt terület, holt közérzetük meghatározhatja a nevelés-gondozás minőségét (Cumming, 2017), továbbá nagy hatást gyakorol a felnövekvő generációk életminőségére. A korábbi vizsgálatok e tekintetben elsősorban az iskolai klímára és az iskolákban dolgozó pedagógusok lelki egészségére fókuszáltak (Cohen et al., 2009; Education Support Partnership, 2019; Tímár, 2006), az iskola előtti nevelés területén dolgozó pedagógusokkal kapcsolatban főként lokális adatok állnak rendelkezésre (Royer & Moreau 2015; Whitaker et al., 2013). Az egyes országokra vonatkozó vizsgálatok eredményei sok esetben ellentmondóak, ami adódhat abból, hogy a koragyermekkorai nevelés intézményrendszere, az ott dolgozók társadalmi

helyzete és képzettsége jelentősen eltér. Nehezíti a téma feltárását, hogy a nemzetközi szakirodalom a 0–7 éves korú gyermekekkel foglalkozó szakemberekre többféle szakki-fejezést használ (pl. *preschool teachers, kindergarten teachers, early childhood teachers/educators, caregivers, interveners, family child care providers, day care teachers*). Ennek háttérben az állhat, hogy a koragyermekkori nevelés számos országban az iskola-rendszerrel kevésbé szabályozott és ellenőrzött, ennél fogva a nemzetközi összehasonlítás lehetőségei korlátozottabbak (Royer & Moreau, 2015).

Hall-Kenyon és munkatársai (2014) áttekintették az elmúlt évtizedekben a koragyermekkori nevelésben dolgozók közérzetéről megjelent releváns szakirodalmat, melynek során a következő kérdéskörök kerültek fókuszba: anyagi juttatások, munkával kapcsolatos elégedettség, stressz, képzettség szerepe, érzelmi hatások, közpolitikai és jogi háttér, fluktuáció, egészségi állapot. Megállapították, hogy a koragyermekkori nevelésben dolgozók közérzetének minden szegmense további kutatásokat igényel, mivel kevés magas elemszámú kutatáson alapuló lektorált tanulmány jelent meg a témakörben. Felhívják a figyelmet továbbá arra, hogy az iskola előtti nevelés világszerte jelentős átalakuláson megy keresztül, de eközben kevés figyelmet kap az ott dolgozók közérzete, mivel a vizsgálatok főként a szakma professzionalizációjára és a szakmai standardokra fókuszálnak. Ezzel összefüggésben számos kutató a kisgyermeknevelésben dolgozók közérzetének szubjektív dimenzióit hangsúlyozza, melyek a koragyermekkori nevelés minőségének fontos összetevői lehetnek (Kusma et al., 2012; Royer & Moreau, 2015; Shpancer et al., 2008; Williamson et al., 2011).

Kutatásunk során a koragyermekkori nevelésben dolgozók szakmai közérzetét tártuk fel, figyelembe véve a magyarországi óvodai és bölcsődei nevelés sajátosságait. A téma komplexitását tekintve jelen tanulmányunkban az 1. ábra keretében ismertetett modell alapján az intézményi klímával és a kiegészéssel összefüggő változókra fókuszáltunk.

A vizsgálat módszere

Az elemzés tárgyát képező adatok egy komplex vizsgálat eredményeképpen születtek, melynek keretében a koragyermekkori nevelésben dolgozó pedagógusok egészségmagatartását, egészségi állapotát és szakmai közérzetét – ideértve a kiegészé mértékét – tártuk fel (Csima et al., 2018; Fináncz et al., 2020).

Kvantitatív, keresztmetszeti, leíró vizsgálatunk (l. Fináncz & Csima, 2019) célja a koragyermekkori nevelésben dolgozó pedagógusok szakmai közérzetének feltárása, melynek során a következő kérdésekre keressük a választ: (1) Mi jellemzi a koragyermekkori nevelésben dolgozók munkával kapcsolatos elégedettségét? Milyenek ítélik meg munkahelyük intézményi klímáját? (2) Milyen mértékben jellemző körükben a kiegészé? (3) Hogyan függ össze a koragyermekkori nevelésben dolgozók kiegészének mértéke az észlelt munkahelyi klímával? (4) Milyen egyéb tényezők mentén differenciálódik a koragyermekkori nevelésben dolgozók szakmai közérzete?

A mérőeszköz kialakítása során a nemzetközi és a magyarországi vizsgálatokban alkalmazott standardizált kérdéseket (Beck Depresszió Kérdőív rövidített, 9 tételes változata – I. Rózsa et al., 2001; Maslach Kiegészítő Kérdőív – I. Ádám et al., 2006; és Maslach, 2003; European Health Interview Survey vonatkozó kérdéscsoportjai – I. KSH, 2018) a téma mélyebb feltárásának érdekében saját kérdésekkel egészítettük ki.

A kérdőíves vizsgálat célcsoportja a magyarországi bölcsődékben és óvodákban dolgozó, gyermekekkel foglalkozó szakemberek (óvodapedagógusok, kisgyermeknevelők, pedagógiai asszisztensek és dajkák) voltak, kiválasztásuk egyszerű, nem véletlenszerű mintavétellel történt. A vizsgálatban a válaszadók önkéntesen vettek részt, anonimitásukat biztosítottuk. Az adatfelvétel 2018 januárjában zárult le, a minta elemszáma az adatok rögzítését és tisztítását követően 1010 fő.

A statisztikai elemzés során abszolút, illetve relatív gyakorisági sorokat, valamint átlagszámítást, a változók közötti összefüggések feltárásához matematikai statisztikai próbákat, korrelációs számítást, χ^2 -próbát, több csoport szimultán összehasonlítására egyirányú varianciaanalízist (ANOVA), a normalitás hiánya esetén a megfelelő nem paraméteres eljárást, a Kruskal-Wallis próbát használtuk. Az alkalmazott kérdőívek reliabilitását a Cronbach-alfa értéke fejezi ki.

A minta alapmegoszlásai

A válaszadók 41%-a bölcsődei kisgyermeknevelőként, 37%-a óvodapedagógusként, 16%-a dajkaként dolgozik, valamint 6% a pedagógiai asszisztensek aránya (1. táblázat). A professzió sajátosságaiból adódóan a mintába kizárólag női válaszadók kerültek. A kutatásban résztvevők csaknem kétharmada dél-dunántúli, a kérdezettek további negyede Pest megyei, 6%-a tiszántúli, további 1%-uk észak-dunántúli intézményekben végzi munkáját. Az intézmények 47%-a megyeszékhelyen, 22%-a a fővárosban, ötöde kisvárosban, további 10%-a községekben található.

A válaszadók legmagasabb iskolai végzettsége szorosan összefügg a munkakörükkal: míg az óvodapedagógusként dolgozók mintegy 98%-a diplomás (ISCED 6–7), az iskolázottság tekintetében a kisgyermeknevelőknél differenciáltabb képet kapunk: többségük felsőfokú szakképzettséggel rendelkezik (ISCED 5), ugyanakkor a mintában jelen vannak az alapszakos végzettséggel rendelkezők (ISCED 6) mellett a középfokú végzettségűek (ISCED 4) is. A pedagógiai asszisztensek legnagyobb arányban érettségivel (ISCED 3), a dajkák jellemzően szakmunkás végzettséggel rendelkeznek (ISCED 3).

1. táblázat. A vizsgált munkakörök iskolai végzettség szerinti megoszlása (N=992, %)

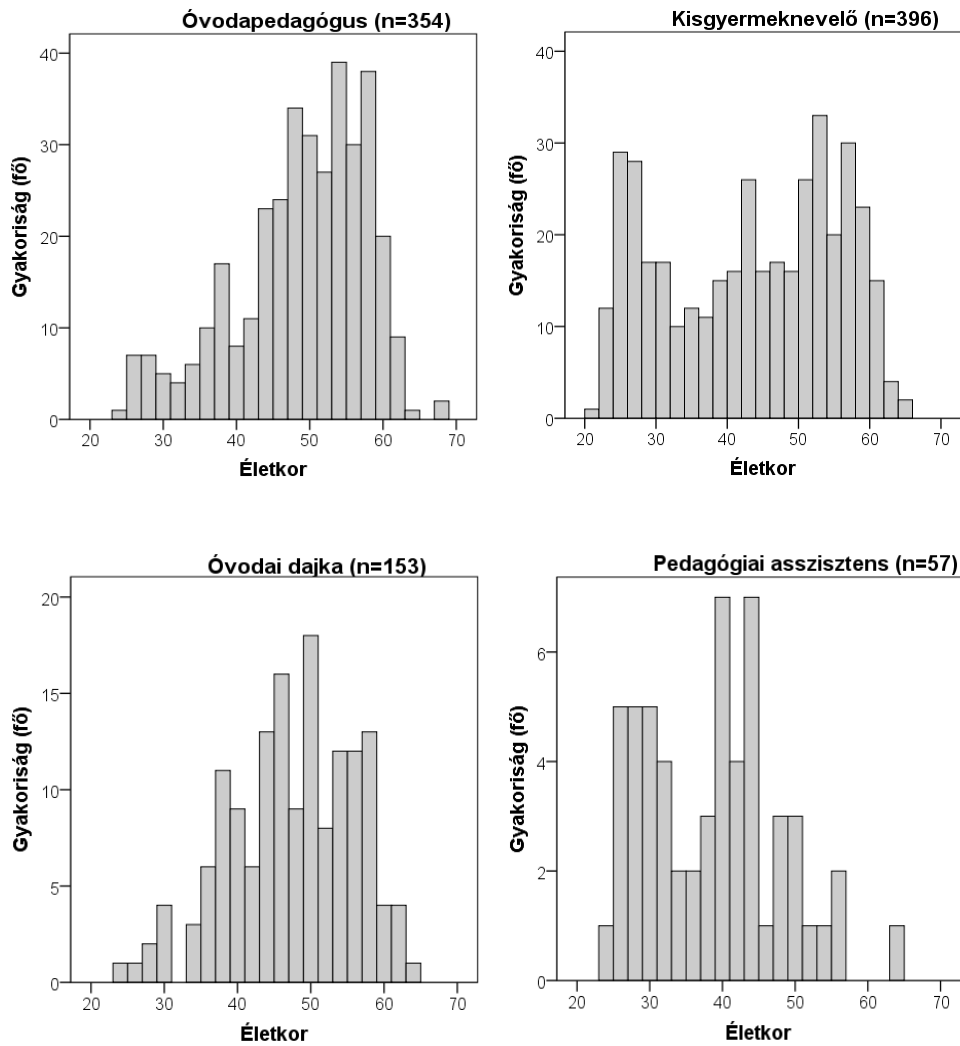
Legmagasabb iskolai végzettség	Munkakör				Teljes minta
	Kisgyermek-nevelő	Óvoda-pedagógus	Pedagógiai asszisztens	Dajka	
Nyolc általános	0,00	0,00	0,00	4,43	0,71
Szakiskola/szaktanulmányok	5,17	0,00	0,00	60,13	11,71
Érettségi	18,23	2,17	49,15	29,75	15,94
Felsőfokú szakképzés	55,91	0,00	32,20	3,80	28,05
Főiskola/alapszak	19,95	95,66	18,64	1,90	42,48
Egyetem/mesterszak	0,74	2,17	0,00	0,00	1,11
Összesen (%)	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

A pedagóguspálya előregedése a minta életkorában (2. táblázat) is megmutatkozik: az átlagéletkor 45 év feletti, különösen igaz ez az óvodapedagógusokra ($48,42 \pm 8,93$ év), míg a pedagógiai asszisztensek a legfiatalabbak ($38,12 \pm 9,29$ év). Az életkori különbségek szignifikánsak ($F=28,845$, $p<0,001$). Az elvégzett post hoc teszt alapján (LSD) csupán a dajkák és az óvodapedagógusok életkora között nincs szignifikáns eltérés ($p=0,132$). A fennmaradó csoportok viszonylatában (óvodapedagógus-kisgyermeknevelő; óvodapedagógus-pedagógiai asszisztens, kisgyermeknevelő-dajka; kisgyermeknevelő-pedagógiai asszisztens, dajka-pedagógiai asszisztens) erős különbségeket tapasztaltunk ($p<0,001$).

2. táblázat. A válaszadók életkora és a pályán eltöltött idő munkakör szerint

	Átlag	SD	Minimum	Maximum
Életkor, év (N=970)	45,29	10,78	21	68
óvodapedagógus	48,42	8,93	24	68
kisgyermeknevelő	42,81	12,11	21	65
pedagógiai asszisztens	38,12	9,29	24	63
dajka	46,92	8,52	24	63
Pályán töltött idő, év (N=963)	17,75	13,03	0,25	44
óvodapedagógus	24,26	11,47	0,50	44
kisgyermeknevelő	15,75	13,49	0,25	41
pedagógiai asszisztens	6,45	7,67	0,50	36
dajka	12,15	9,2	0,50	35

A 2. ábra hisztogramjai jól szemléltetik az egyes munkakörök életkori megoszlásbeli különbségeit. Kiemelendő az óvodapedagógusok esetén megmutatkozó alacsony elemszám a 35 év alatti korcsoportban, ami felhívja a figyelmet a köznevelés e szegmensében jelentkező alapvető rekrutációs problémákra.



2. ábra
A minta életkori megoszlása munkakörök szerint

Eredmények

Intézményi klímajellemzők, munkával kapcsolatos elégedettség

A szakmai közérzetet nagymértékben meghatározó szervezeti dimenzió feltárásához első lépésben megvizsgáltuk az intézményi klíma fontosabb összetevőit. Összesen 11 állítást fogalmaztunk meg, melyek közül az első nyolc összhangban áll a Halász (1980) által Halpin és Croft (1963), valamint Tagiuri és Litwin (1968) alapján meghatározott klímadimenziókkal (vezetés hatékonysága; vezetés demokratizmusa; vezetés szociális informáltsága; tantestület egységessége; intézményen kívüli kapcsolatok; aktivitás; nemzedéki harmónia; tantestület emocionális klímája). Az eredetileg iskolai nevelőtestületi légkör vizsgálatára kifejlesztett itemeket az óvodai és bölcsődei környezet sajátosságaihoz igazítottuk. Ezen kívül további három állítással egészítettük ki a mérőeszközt, melyek segítségével a válaszadók globálisan értékelhették munkahelyi elégedettségüket, valamint a munkatársak és a társadalom felől érzékelt megbecsülést. Az állításokkal való egyetértésük mértékét ötfokú skálán fejezhették ki.

A teljes mintára vonatkozó leíró statisztikai eredmények alapján (3. táblázat) kirajzolódik, hogy a klímadimenziók közül a hatékonyság, az egységes nevelési elvek és a társintézményekkel való jó szakmai együttműködés tekinthető az intézmények erősségeinek. Azonban problémát jelent, hogy a válaszadók úgy tapasztalják, a nevelőtestületen belüli partneri kapcsolat kevésbé valósul meg. Ezzel összefüggésben a vizsgált pedagógusok úgy érzik, munkatársaik nem értékelik kellőképpen az általuk végzett munkát. Kiemelendő az ennél is alacsonyabbnak ítélt társadalmi megbecsültség, ami alapvetően meghatározhatja egy professzió képviselőinek szakmai identitását.

3. táblázat. A szakmai közérzet klímajellemzői

Állítás	N	M	SD
1. Intézményünkben a nevelőtestület egységes nevelési értékek mentén végzi pedagógiai tevékenységét.	962	4,38	0,79
2. Intézményünkben a különböző generációhoz tartozó szakemberek/pedagógusok harmonikusan tudnak együttműködni.	969	4,16	0,84
3. Intézményünk dolgozói elkötelezetten és innovatívan vesznek részt a nevelési-gondozási tevékenységeken túlmutató feladatokban.	966	4,10	0,86
4. A nevelőtestületen belül bensőséges, egyenrangú, partneri kapcsolatok dominálnak.	963	3,81	0,96
5. Intézményünk jó szakmai együttműködést alakított ki a társintézményekkel, szakemberekkel (pl.: pedagógiai szakszolgálatok, gyermek-egészségügyi alapellátás, bölcsődék, óvodák, iskolák).	954	4,30	0,82

3. táblázat folytatása

	<i>Állítás</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
6.	A (tag)intézményvezető és a beosztottak között az információ-áramlás megfelelően működik.	969	4,01	0,94
7.	A (tag)intézményvezető irányításával óvodánk/bölcsődénk hatékonyan működik.	971	4,42	0,75
8.	A (tag)intézményvezető vezetési stílusa demokratikus.	947	4,27	0,94
9.	Összességében elégedett vagyok jelenlegi munkahelyemmel.	970	4,28	0,81
10.	Úgy érzem, hogy az általam végzett munkahelyi tevékenységet munkatársaim nagyra értékelik.	968	3,95	0,84
11.	Úgy érzem, hogy az általam végzett munkahelyi tevékenységet társadalmunk nagyra becsüli.	971	3,04	1,13

Az intézményi klímavizsgálat dimenziói alapján megfogalmazott nyolc állításra számított Cronbach-alfa értéke 0,88, mely magas belső konzisztenciára utal. Kibővítve az intézménnyel kapcsolatos általános elégedettséggel és a munkatársak általi megbecsültséggel, ez az érték 0,90.

A klímajellemzők munkakörrel összefüggő sajátosságai

A klímajellemzők vizsgálata során a továbbiakban feltérképeztük a munkakör szerinti eltéréseket. Egy állítás (10.) kivételével minden esetben szignifikánsak a különbségek a kisgyermeknevelők, az óvodapedagógusok, a pedagógiai asszisztensek és a dajkák között ($p < 0,05$). A 4. táblázat a pedagógiai gyakorlat és a szakmai közérzet szempontjából jelentősebb dimenziókra vonatkozó eltéréseket szemlélteti.

Minden vizsgált dimenzió esetén azt tapasztaltuk, hogy a kisgyermeknevelők értékelik munkahelyük klímajellemzőit a legkedvezőtlenebbnek. Ennek hátterében az állhat, hogy a kisgyermeknevelő szakma professzionalizációja Magyarországon az elmúlt másfél évtizedben új szakaszba lépett: a korábbi „gondozó” címkét felváltotta a kisgyermeknevelő megnevezés, ugyanakkor képzettség szerint nagyon heterogén összetételűek a bölcsődékben dolgozó szakemberek: különféle szakterületekről (egészségügy, szociális szféra, pedagógia) érkeztek, eltérő végzettségi szintekkel rendelkeznek, ami intézményen belül nem kedvez az egységes nevelési elvek és szakmai értékek mentén végzett pedagógiai tevékenységnek. Ezzel együtt a végzettséghez társított laikus elképzelések is formálódóban vannak. Szakmai körökben már régóta elfogadott, ám a szülők számára csak mostanában válik nyilvánvalóvá, hogy a bölcsődében a gondozás és a nevelés egységben valósul meg.

4. táblázat. A szakmai közérzet klímajellemzőinek munkakör szerinti eltérései

	N	M	SD	Megbízhatósági tartomány (95%)	
				alsó MT	felső MT
Kisgyermeknevelő	386	4,28	0,86	4,19	4,36
Óvodapedagógus	366	4,46	0,75	4,38	4,53
Pedagógiai asszisztens	57	4,46	0,73	4,26	4,65
Dajka	144	4,42	0,75	4,29	4,54
<i>Intézményünkben a különböző generációhoz tartozó szakemberek/pedagógusok harmonikusan tudnak együttműködni. (p=0,007)</i>					
Kisgyermeknevelő	394	4,05	0,88	3,96	4,14
Óvodapedagógus	363	4,25	0,76	4,18	4,33
Pedagógiai asszisztens	57	4,26	0,92	4,02	4,51
Dajka	147	4,17	0,89	4,03	4,31
<i>A (tag)intézményvezető és a beosztottak között az információáramlás megfelelően működik. (p<0,001)</i>					
Kisgyermeknevelő	394	3,82	0,99	3,72	3,92
Óvodapedagógus	361	4,14	0,88	4,05	4,23
Pedagógiai asszisztens	56	4,21	0,97	3,96	4,47
Dajka	149	4,11	0,91	3,96	4,25
<i>Úgy érzem, hogy az általam végzett munkahelyi tevékenységet társadalmunk nagyra becsüli. (p<0,001)</i>					
Kisgyermeknevelő	393	2,78	1,11	2,67	2,89
Óvodapedagógus	363	3,24	1,07	3,13	3,35
Pedagógiai asszisztens	55	2,96	1,19	2,64	3,28
Dajka	151	3,24	1,17	3,05	3,43

Megjegyzés: Kruskal-Wallis, $p<0,05$

Mivel a munkahelyi klímára vonatkozó itemek igen magas belső konzisztenciát mutattak, ezért az elemzések során a munkahelyi környezetre vonatkozó állítások alapján (1–10.) a skálaértékek összeadásával egy összesített mutatót képeztünk, melynek legmagasabb értéke 50 (5. táblázat). Az így képzett klímamutatót a munkakörrel összevetve még markánsabbak a különbségek ($p<0,001$).

A munkában eltöltött évek és a vizsgált klímadimenziók között nem találtunk szignifikáns összefüggést. A pedagógiai munka sajátossága, hogy a pedagógusok a kötött munkaidőn kívül is végeznek neveléssel-oktatással összefüggő egyéb feladatokat (adminisztráció, felkészülés, szervezési feladatok, értekezletek), melyek gyakran túlnyúlnak a heti 40 órás teljes munkaidőn. Vizsgálatunkban megkérdeztük a válaszadókat, hogy hetente átlagosan mennyi időt töltenek teljes munkaidőjükön kívül pedagógiai munkához kapcsolódó tevékenységgel. Az eredmények azt mutatják, hogy a munkakör változó tekintetében

meglehetősen nagy az eltérés: míg az óvodapedagógusok hetente több mint 8 óra többletmunkáról számoltak be (8,04), addig ez a dajkák esetében átlagosan heti másfél óra (1,59). Ugyanezek az értékek a kisgyermeknevelők esetében átlagosan heti 4,69 óra, a pedagógiai asszisztenseknél 3,47 óra. A többletmunka különbségeinek hátterében elsősorban a munkakörből adódó sajátosságok állhatnak, ugyanakkor a fokozódó munkaerőhiány miatt szükségszerűvé vált a hiányzó szakemberek intézményen belüli helyettesítése, így a rendelkezésre álló 40 óra nem elegendő a feladatok ellátására.

5. táblázat. A szakmai közérzet klímajellemzőinek összesített mutatója munkakörök szerint

	N	M	SD	Megbízhatósági tartomány (95%)	
				alsó MT	felső MT
Kisgyermeknevelő	349	40,31	6,25	39,65	40,97
Óvodapedagógus	341	42,90	5,91	42,27	43,53
Pedagógiai asszisztens	54	43,31	4,92	41,97	44,65
Dajka	133	42,24	6,54	41,11	43,36
<i>Összesen</i>	<i>877</i>	<i>41,79</i>	<i>6,21</i>	<i>41,38</i>	<i>42,20</i>

Megjegyzés: Kruskal-Wallis, $p < 0,05$

Lelki egészség és kiégés

A szakmai közérzet egyrészt magában foglalja a lelki egészséggel kapcsolatos dimenziókat (pl. kiégés), másrészt összefüggést mutathat velük (pl. depresszió, valamint az étellel való elégedettség). A koragyermekkorai nevelésben dolgozók lelkiségesség-mutatóinak feltárása során elsősorban az étellel való általános elégedettséget (szubjektív jólét), a depressziós tünetek meglétét (Beck Depresszió Skála 9 tételes változata), valamint a kiégést (Maslach Burnout Inventory, a továbbiakban: MBI) vizsgáltuk.

Kérdőíves vizsgálatunkban a szubjektív jólét mérésére az Európai Lakossági Egészségfelmérés (2014/2015) során alkalmazott, az étellel való általános elégedettségre vonatkozó, 11 fokú skálát tartalmazó kérdést szerepeltettük (6. táblázat). A minta esetében ez az elégedettségi mutató az óvodapedagógusok körében a legmagasabb ($p=0,001$), ami egyrészt adódhat abból, hogy az óvodapedagógus professzió és a hozzá társított szakmai és laikus elképzelések egységesebbek, továbbá a leendő óvodapedagógusok már a pályaválasztás során eltökéltebbek (Fináncz et al., 2019).

Kérdőíves vizsgálatunkban a koragyermekkorai nevelésben dolgozók vonatkozásában a depressziós tünetek megítélésére a Beck Depresszió Kérdőív rövidített, 9 tételes változatát alkalmaztuk (Cronbach- α : 0,79). Az eredmények alapján a megkérdezettek körében mindössze egyetlen kisgyermeknevelőnél fordult elő súlyos depresszió, azonban felhívja a figyelmet az intervenció szükségességére és a beavatkozás irányainak mielőbbi kijelölésére az a tény, hogy munkakörtől függetlenül a minta 72,58%-a enyhe depressziós tüneteket mutat. A depressziós tünetek megjelenése a munkában eltöltött évekkal pozitív irányú, gyenge szorosságú szignifikáns kapcsolatot mutat ($r=0,133$; $p < 0,001$).

6. táblázat. A szubjektív jóllét munkakör szerinti eltérései

	N	M	SD	Megbízhatósági tartomány (95%)	
				alsó MT	felső MT
Kisgyermeknevelő	394	7,72	1,67	7,55	7,89
Óvodapedagógus	351	7,91	1,53	7,75	8,08
Pedagógiai asszisztens	58	7,09	1,87	6,60	7,58
Dajka	155	7,43	1,78	7,15	7,71
<i>Összesen</i>	<i>958</i>	<i>7,71</i>	<i>1,67</i>	<i>7,60</i>	<i>7,81</i>

Megjegyzés: Kruskal-Wallis, $p < 0,05$

A szakmai közérzettel összefüggő anyagi megbecsültség a lelki egészségre is hatással van. Kérdőíves vizsgálatunkban az anyagi helyzet szubjektív megítélésére kértük a válaszadókat, amit összevetettünk a depressziós tünetek megjelenésével. Az eredmények azt igazolják, hogy minél bizonytalanabbnak érzik anyagi helyzetüket, annál inkább jellemző a depressziós tünetek megjelenése ($\chi^2 = 18,450$; $df = 8$; $p = 0,018$). A válaszadók esetén tehát a depressziós tünetek összefüggést mutatnak a kedvezőtlen egzisztenciális helyzetből adódó létbizonytalansággal (egy pályakezdő diplomás pedagógus havi fizetése 2020-ban a magyar átlagfizetés 53%-ának felelt meg) (KSH, 2020).

A szakirodalom tényként fogadja el, hogy az „emberekkel foglalkozó szakmák” magukban hordozzák annak a veszélyét, hogy a hivatását gyakorló személy telítődik azokkal a problémákkal, amelyekkel nap mint nap szembesül, és szomatikus, magatartási, érzelmi és mentális tünetek jelennek meg az életében (Fekete, 1991). Az egyén és a munkakörnyezet közötti kölcsönhatás eredményeként kialakuló kiégés a krónikus érzelmi és interperszonális stresszfolyamatokra adott válaszreakcióként bekövetkező fizikai és mentális kimerülés (Maslach & Jackson, 1981). Különösen igaz ez a pedagógushivatásra, a segítő hivatásokat tekintve az egyik leginkább stresszel telített foglalkozások közé tartozik. Magyarországon a kiégés témájában végzett kutatások elsősorban az egészségügyben dolgozóakra fókuszáltak (Cseh et al., 2021), jóval kevesebb figyelmet kaptak a pedagógusok (Mihálka & Pikó, 2018). A koragyermekkorai nevelésben dolgozó pedagógusok körében eddig – tudomásunk szerint – nem végeztek átfogó vizsgálatot e területen.

Vizsgálatunk alapján a koragyermekkorai nevelésben dolgozók körében a kiégés rendkívül alacsony mértékű, és jelentősen eltér a Mihálka és Pikó (2018) vizsgálatában mért értékektől. A különbségek oka vélhetően a minta összetételében keresendő: míg Mihálka és Pikó a köznevelés különböző területein (elsősorban iskolákban) dolgozó pedagógusokat vontak be vizsgálatukba, addig jelen kutatás a koragyermekkorai nevelés pedagógusait (óvoda és bölcsőde). A két vizsgálat kiégésre vonatkozó eredményeit a 7. táblázat szemlélteti.

7. táblázat. A kiégés mértékének dimenziónkénti különbözőségei két hazai vizsgálat eredményei alapján

	Koragyermekkorai nevelésben dolgozó pedagógusok (N=1010) (Fináncz et al., 2020)		Mihálka és Pikó (2018) pedagógus vizsgálata (N=2068)	
	Átlag	SD	Átlag	SD
Deperszonalizáció	1,65	2,68	7,2	5,3
Emocionális kimerültség	14,96	9,32	23,7	10,5
Személyes hatékonyság	40,33	5,98	20,7	6,3

Megjegyzés: Az összehasonlíthatóság érdekében az MBI skálaértékeit az általunk korábban alkalmazott 1–7 (1=soha – 7=naponta) tartományból 0–6 értékekre (0=soha – 6=naponta) kódoltuk át.

A koragyermekkorai nevelés különböző intézményeiben dolgozó pedagógusok vonatkozásában az egyirányú varianciaanalízis (ANOVA) a kiégés egyik dimenziójában sem igazolt különbséget az egyes munkakörben foglalkoztatottak között. A munkában eltöltött idő az emocionális kimerüléssel ugyan szignifikáns ($p < 0,05$), de gyenge szorosságú kapcsolatot mutat. Mindez arra utalhat, hogy a gyermekekkel való mindennapos foglalkozás és annak érzelmi töltete védőfaktoraként funkcionál a kiégéssel szemben.

Az intézményi klíma és a lelki egészség összefüggései

A munkahelyi környezetre vonatkozó állítások skálaértékeinek összeadásával képzett összesített klímamutatót, valamint a munkahelyi tevékenység társadalmi megbecsültségét és a munkahellyel való elégedettséget összevetettük a lelki egészség különböző mutatóival (8. táblázat). Az eredmények alapján minden esetben szignifikáns a kapcsolt változók között. Az emocionális kimerülés, valamint a depresszió negatívan korrelál az intézményi klímamutatókkal, tehát minél kedvezőbb körülmények között végzi a pedagógus a munkáját, annál alacsonyabb az emocionális kimerülés és a depresszió kockázata. A személyes hatékonyság és a szubjektív jóllét pozitív irányú kapcsolatot mutat a lelki egészséggel, azaz a válaszadók minél kedvezőbbnek érzékelik munkakörnyezetüket, annál elégedettebbek jelenlegi élethelyzetükkel, továbbá annál hatékonyabbnak ítélik saját pedagógiai tevékenységüket.

8. táblázat. Az intézményi klíma és a lelki egészség összefüggései (r)

	Emocionális kimerülés	Személyes hatékonyság	Depresszió	Szubjektív jóllét
Intézményi klímamutató	-0,23*	0,30*	-0,25*	0,19*
Társadalmi megbecsültség	-0,12*	0,18*	-0,18*	0,24*
Munkahellyel való elégedettség	-0,30*	0,28*	-0,29*	0,26*

Megjegyzés: Pearson-féle korreláció, * $p < 0,01$

A személyes hatékonyság megélését a koragyermekkori nevelésben dolgozók esetén alapvetően befolyásolhatja az egészségi állapot, melynek tényezői közül kiemelendő a mindennapi tevékenységhez szükséges fizikai erőnlét (9. táblázat). Az óvodákban, bölcsődékben dolgozó szakemberek rendszeresen emelik fel a rájuk bízott kisgyermeket, illetve folyamatosan guggolnak, térdelnek, hajolnak a kisgyermekkel történő interakciók során. A vizsgálat adataiból kitűnik, hogy a válaszadók jelentős részét korlátozza egészségi állapota a mindennapi tevékenységek végzésében (emelés, hajolás, térdelés).

9. táblázat. Az egyes fizikai tevékenységek végzése során tapasztalt korlátozottság

<i>Tevékenység</i>	<i>Igen, nagyon korlátoz (%)</i>	<i>Igen, kicsit korlátoz (%)</i>	<i>N</i>
Megerőltető fizikai tevékenység, például futás, nehéz tárgyak emelése, megterhelő sportok.	11,38	47,52	986
Több emeletnyi lépcsőn felmenni.	6,23	35,67	990
Előrehajlás, lehajlás vagy letérdelés.	5,51	29,59	985

Ezzel összefüggésben a minta 60%-a küzd krónikus megbetegedéssel, sokan közülük egyszerre többel. A leggyakoribb krónikus megbetegedés körükben a derék- és hátfájás, a magas vérnyomás, valamint az egyéb ízületi problémák (pl. nyaki fájdalom, illetve ízületi porckopás). Kiemelendő a derék- és hátfájás, valamint a nyaki és gerincfájdalmak abból a szempontból, hogy a lakosság egészéhez viszonyítva a vizsgált csoport e tekintetben kifejezetten veszélyeztetettnek számít. Az említett betegségcsoport a teljes felnőtt női lakosság 9%-ánál okozott egészségvesztést (Varsányi & Vitrai, 2017), míg a vizsgált pedagógusok, dajkák körében ugyanez az arány 35,8% volt.

Összefoglalás

Tanulmányunk célja a szakmai közérzet konceptuális feltárása és a témakör vizsgálatát megalapozó indikátorok kidolgozása volt, különös tekintettel a koragyermekkori nevelésben dolgozó pedagógusokra. Multikauzális modellünk értelmezése alapján a szakmai közérzet különböző dimenziókon keresztül ragadható meg, amit egyéni, szervezeti és társadalmi tényezők formálnak. A modellben ismertetett indikátorok közül az intézményi klímával és a kiégéssel összefüggő változókra fókuszáltunk koragyermekkori nevelésben dolgozók körében végzett empirikus vizsgálatunkban.

A szakmai közérzet meghatározó intézményi klímadimenziókkal kapcsolatban a hatékonyság, az egységes nevelési elvek és a társintézményekkel való jó szakmai együttműködés erősségnek tekinthető, ugyanakkor szakmájuk társadalmi megbecsültségét a válaszadók meglehetősen alacsony szintűnek értékelik. A vizsgált klímadimenziók vonatkozása-

sában azt tapasztaltuk, hogy a bölcsődei kisgyermeknevelők értékelik munkahelyük klímajellemzőit a legkedvezőtlenebbnek, ami – minden bizonnyal – összefüggést mutat heterogén összetételükkel és a szakma jelenleg is zajló professzionalizációjával.

A lelki egészség vonatkozásában megállapítható, hogy bár az enyhe fokú depresszió a válaszadók többségét érinti, a kiégés nem jellemző körükben. Az enyhe depressziós tünetek a magyar társadalomban fokozottan jelen vannak, különösen azokban a társadalmi csoportokban, ahol az állandó, krónikus stressz és bizonytalanság a mindennapok része (Kopp & Skrabski, 2006). Az alacsony szintű kiégés a pálya sajátosságaiból adódhat: az eredmények alapján valószínűsíthető, hogy a kisgyermekkel való foglalkozás e tekintetben védőfaktort jelent, melynek igazolása további vizsgálat tárgyát képezheti. Am ez nem jelenti azt, hogy a kiégés nem veszélyezteti a koragyermekkorai nevelésben dolgozókat, mivel a pályán eltöltött idővel összefüggésben az emocionális kimerültség emelkedő tendenciát mutat. Ugyanakkor e kutatásban a kiégés érzelmi, mentális és magatartási tüneteire koncentráltunk, a szomatikus tényezőkkel nem foglalkoztunk.

A feltárt összefüggések alapján a depresszió és a kiégés szoros kapcsolatban áll a munkahelyi klímával, mely összefüggés felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagógusok közérzetét intézményi szintről kiindulva is szükséges javítani. Úgy véljük, a tanulmányban bemutatott koncepció és az ahhoz kapcsolódó eredmények elősegíthetik a neveléstudomány e szegmenséhez kapcsolódó szakmai diskurzusokat, és megalapozhatják az e területeken végzett további vizsgálatokat.

Irodalom

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Retrieved from <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv>
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról. Retrieved from <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300326.kor>
- Ádám, S., Györffy, Z., & Csoboth, C. (2006). Kiégés (burnout) szindróma az orvosi hivatásban. *Hippocrates*, 8(2), 113–117.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K., & Verhaeghe, J. P. (2007). The wellbeing of teachers in Flanders: The importance of a supportive school culture. *Educational Studies*, 33(3), 285–297. doi: 10.1080/03055690701423085
- Briones, E., Tabernero, C., & Arenas, A. (2010). Job satisfaction of secondary school teachers: Effect of demographic and psycho-social factors. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 26(2), 115–122. doi: 10.5093/tr2010v26n2a3
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, teacher education and practice. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Cumming, T. (2017). Early childhood educators' well-being: An updated review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, 45(5), 583–593. doi: 10.1007/s10643-016-0818-6
- Cseh, S., Zorga, B., Sipos, D., Fináncz, J., & Csima, M. (2021). Professional well-being of nurses in Southwest Hungarian hospitals. *Kontakt*, 23(2), 76–82. doi: 10.32725/kont.2021.016
- Csima, M., Fináncz, J., Nyitrai, Á., & Podráczky, J. (2018). Research on the health literacy of professionals working in early childhood education. *Kontakt*, 20(4), 356–362. doi: 10.1016/j.kontakt.2018.10.002

Pedagógusok szakmai közérzetének konceptuális megközelítése és vizsgálata a koragyermekkorai pedagógiai professzióban

- Day, C. (2011). Uncertain Professional Identities: Managing the Emotional Contexts of Teaching. In C. Day & J. K. Lee (Eds.), *New Understandings of Teacher's Work, Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*. (pp. 45-64). Dordrecht: Springer. doi: [10.1007/978-94-007-0545-6_4](https://doi.org/10.1007/978-94-007-0545-6_4)
- Day, C., & Kington, A. (2008). Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching. *Pedagogy, Culture & Society*, *16*(1), 7–23. doi: [10.1080/14681360701877743](https://doi.org/10.1080/14681360701877743)
- Diener, E. (1995). A value based index for measuring national quality of life. *Social Indicators Research*, *36*(2), 107–127. doi: [10.1007/bf01079721](https://doi.org/10.1007/bf01079721)
- Diener, E., & Suh, E. (1997). Measuring quality of life: Economic, social, and subjective indicators. *Social Indicators Research*, *40*(1), 189–216. doi: [10.1023/a:1006859511756](https://doi.org/10.1023/a:1006859511756)
- Diener, E., Suh, E., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, *24*(1), 25–41.
- Diener, E., Suh, E., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, *125*(2), 276–302. doi: [10.1037/0033-2909.125.2.276](https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276)
- Education Support Partnership (2019). *Health Survey 2017: The mental health and wellbeing of education professionals in the UK*. Retrieved from https://www.educationsupportpartnership.org.uk/sites/default/files/education_staff_health_survey_2017.pdf
- Európai Lakossági Egészségfelmérés Kérdőív 2014/2015. Retrieved from https://www.ksh.hu/elef/pdfs/elef2014_kerdoiv.pdf
- Fekete, S. (1991). Segítő foglalkozások kockázatai. Helfer szindróma és burnout jelenség. *Psychiátria Hungarica*, *6*(1), 17–29.
- Fináncz, J., & Csima, M. (2019). A kora gyermekkorai nevelésben dolgozók egészségi állapotának és egészségmagatartásának mutatói. *Képzés és Gyakorlat*, *17*(1), 25–40. doi: [10.17165/tp.2019.1.3](https://doi.org/10.17165/tp.2019.1.3)
- Fináncz, J., Martin, L., Klinger, Cs., & Csima, M. (2019). A pedagógusjelöltek pályaidentitásának vizsgálata a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karán. In P. Tóth, A. Benedek, G. Mike, & J. Duchon (Eds.), *Fejlődés és partnerség a felsőoktatásban határok nélkül – Development and partnership in HE without borders* (pp. 286–297). Budapest: BME Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Műszaki Pedagógia Tanszék.
- Fináncz, J., Nyitrai, Á., Podráczky, J., & Csima, M. (2020). Connections between professional well-being and mental health of early childhood educators. *International Journal of Instruction*, *13*(4), 731–746. doi: [10.29333/iji.2020.13445a](https://doi.org/10.29333/iji.2020.13445a)
- Halász, G. (1980). *Az iskolai szervezet elemzése*. Budapest: MTA Pedagógiai Kutatócsoport.
- Halász, G. (2015). *Pedagógusszakma, pedagógusmunka és személyes adottságok. A pedagógusok pályamotivációit vizsgáló kutatás eredményeinek hasznosítása*. Budapest: Oktatási Hivatal.
- Hall-Kenyon, K. M., Bullough, R. V., MacKay, K. L., & Marshall, E. E. (2014). Preschool teacher well-being: A review of the literature. *Early Childhood Education Journal*, *42*(3), 153–162. doi: [10.1007/s10643-013-0595-4](https://doi.org/10.1007/s10643-013-0595-4)
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organisational climate of schools*. Chicago, IL: Midwest Administration Centre of the University of Chicago.
- Hegedűs, R. (2001). Szubjektív társadalmi indikátorok – szelektív áttekintés a téma irodalmából. *Szociológiai Szemle*, *11*(2), 58–72.
- Horváth, K. (2009). Az iskolai szervezet klímája. *Új Pedagógiai Szemle*, *59*(4), 43–50.
- Huberman, A. M., & Vandenberghe, R. (1999). Introduction: Burnout and the teaching profession. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 1–12). Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi: [10.1017/cbo9780511527784.002](https://doi.org/10.1017/cbo9780511527784.002)
- Hunyady, Gy. (2016). A közgondolkodás és a közérzet társadalom-lélektana. In Gy. Hunyady, *Jelentörténeti szociálpszichológia* (pp. 15–30). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.
- Kelemen, R., & Kincses, Á. (2015). A jóllét magyarországi indikátorrendszerének elméleti alapjai. *Gazdálkodás*, *59*(3), 220–235.

- Kopp, M. (2006). Az életminőség kutatás jelentősége a népesség jóllétének vizsgálata céljából: interdiszciplináris modell. In M. Kopp & M. E. Kovács (Eds.), *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón* (pp. 2–9). Budapest: Semmelweis Kiadó.
- Kopp, M., & Skrabski, Á. (2009). Magyar lelkiállapot az ezredforduló után. *Távlatok: világnézet, lelkiség, kultúra*, 19(86), 32–52.
- Kovács, Z., Sass, J., & Perjés, I. (2005). Iskolák szervezeti kultúrája. In Z. Kovács (Ed.), *Szervezeti láttelekek* (pp. 51–64). Budapest: Akadémiai Kiadó.
- KSH (2018). *A 2014-ben végrehajtott Európai lakossági egészségfelmérés eredményei. Összefoglaló adatok*. Retrieved from http://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/elef/elef2014_osszefoglalo.pdf
- KSH (2020). *A teljes munkaidőben alkalmazásban állók bruttó havi átlagkeresete a munkáltató székhelyének elhelyezkedése szerint*. Retrieved from https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_evkozi/e_qli029b.html
- Kusma, B., Groneberg, D. A., Nienhaus, A., & Mache, S. (2012). Determinants of day care teachers' job satisfaction. *Central European Journal of Public Health*, 20(3), 191–198. doi: 10.21101/cejph.a3700
- Maslach, C. (2003). Job Burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science* 12(5), 189–192. doi: 10.1111/1467-8721.01258
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. doi: 10.1002/job.4030020205
- Mihálka, M., & Pikó, B. (2018). Pedagógusok élettel való elégedettsége és összefüggése a kiégéssel, valamint a pszichoszomatikus egészség mutatóival. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 19 (2), 140–157. doi: 10.1556/0406.19.2018.006
- Pisanti, R., Gabliardi, M. P., Razzino, S., & Bertini, M. (2003). Occupational stress and wellness among Italian secondary school teachers. *Psychology & Health*, 18(4), 523–536. doi: 10.1080/0887044031000147247
- Révai Nagy Lexikona (1911). Belső érzések. In *III. kötet* (pp. 73). Budapest: Révai Testvérek Irodalmi Intézet Részvénytársaság.
- Révai Nagy Lexikona (1915). Közérzet. In *XII. kötet* (pp. 223). Budapest: Révai Testvérek Irodalmi Intézet Részvénytársaság.
- Royer, N., & Moreau, C. (2015). A survey of Canadian early childhood educators' psychological wellbeing at work. *Early Childhood Education Journal*, 44(2), 135–146. doi: 10.1007/s10643-015-0696-3
- Rózsa, S., Szádóczky, E., & Füredi, J. (2001). A Beck Depresszió Kérdőív rövidített változatának jellemzői hazai mintán. *Psychiatria Hungarica*, 16(4), 384–402.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4(4), 99–104. doi: 10.1111/1467-8721.ep10772395
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
- Shpancer, N., Sayre, P. S., Melick, K. M., Cox, K., Spivey, A. T., Kuntzman, D., Toto, C., & Dunlap, (2008). Educators or babysitters? Daycare caregivers reflect on their profession, *Child Care in Practice*, 14(4), 401–412. doi: 10.1080/13575270802267994
- Susánszky, É., Konkoly, T. B., Stauder, A., & Kopp, M. (2006). A WHO Jól-lét Kérdőív rövidített (WBI-5) magyar változatának validálása a Hungarostudy 2002 Országos Lakossági Egészségfelmérés alapján. *Mentálhigiéné és Pszichodinamika*, 7(3), 247–255. doi: 10.1556/mental.7.2006.3.8
- Szabó, L. (2003). A boldogság relatív – Fogyatékoság és szubjektív életminőség. *Szociológiai Szemle*, 13(3), 86–105.
- Szántó, Zs., Susánszky, É., Berényi, Z., Sipos, F., & Murányi, I. (2016). A jól-lét fogalmának értelmezése az európai szakirodalomban (2009–2014). *Metszetek*, 5(1), 16–47. doi: 10.18392/metsz/2016/1/6
- Széll, K., Szabó, L., & Fehérvári, A. (2020). Iskolai kötődés, iskolai klíma diák és pedagógus szemmel. *Iskolakultúra*, 30(8), 21–40. doi: 10.14232/ISKKULT.2020.8.21

Pedagógusok szakmai közérzetének konceptuális megközelítése és vizsgálata a koragyermekkorai pedagógiai professzióban

- Tagiuri, R., & Litwin, G. (Eds.) (1968). *Organizational climate: Explorations of a concept*. Boston, MA: Graduate School of Business Administration, Harvard University.
- Tímár, É. (2006). Tantestületi légkörvizsgálat. *Iskolakultúra* 17(3), 11–23.
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. G. (2004). The structure of occupational well being: A study among Dutch teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(3), 365–375. doi: [10.1348/0963179041752718](https://doi.org/10.1348/0963179041752718)
- Varsányi, P., & Vitrai, J. (Eds.). (2017). *Egészségjelentés 2016*. Budapest: Nemzeti Egészségfejlesztési Intézet. Retrieved from http://www.egeszseg.hu/szakmai_oldalak/assets/intezetunkrol/egeszsegje-lentes-2016_uj.pdf
- Veenhoven, R. (2007): Quality of life research. In C. D. Bryant & D. L. Peck (Eds.), *21st century sociology: A reference handbook* (pp. 54–62). Thousand Oaks, CA: Sage. doi: [10.4135/9781412939645.n64](https://doi.org/10.4135/9781412939645.n64)
- Warr, P. (1994). A conceptual framework for the study of work and mental health. *Work & Stress*, 8(2), 84–97. doi: [10.1080/02678379408259982](https://doi.org/10.1080/02678379408259982)
- Whitaker, R. C., Becker, B. D., Herman, A. N., & Gooze, R. A. (2013). The physical and mental health of Head Start staff: The Pennsylvania Head Start staff wellness survey, 2012. *Preventing Chronic Diseases*, 10, E181. doi: [10.5888/pcd10.130171](https://doi.org/10.5888/pcd10.130171)
- Williamson, L., Davis, E., Priest, N., & Harrison, L. (2011). Australian family day care educators: A snapshot of their qualifications, training and perceived support. *Australian Journal of Early Childhood*, 36(4), 63–68. doi: [10.1177/183693911103600409](https://doi.org/10.1177/183693911103600409)
- Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout* (pp. 115–138). Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi: [10.1017/CBO9780511527784.007](https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.007)
- Yıldırım, K. (2014). Main factors of teachers' professional well-being. *Educational Research and Reviews*, 9(6), 153–163. doi: [10.5897/err2013.1691](https://doi.org/10.5897/err2013.1691)

Fináncz Judit és Csima Melinda

ABSTRACT

CONCEPTUAL APPROACH AND EXAMINATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL WELL-BEING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Judit Fináncz & Melinda Csima

The aim of our study was to explore the concept of professional well-being, and to develop indicators for the examination of the topic, with special regard to educators working in early childhood education. In the interpretation of our multicausal model, professional well-being can be captured through different dimensions, which are shaped by individual, organizational and social factors. Among the indicators described in the model, we focused on the variables related to institutional climate and burnout in our study, which was conducted among those working in early childhood education (n=1010), more precisely in nurseries and kindergartens in Hungary. Regarding the institutional climate dimensions that determine professional well-being, it can be said that efficiency, unified educational principles and good professional cooperation with partner institutions can be considered as strengths, but at the same time respondents perceive the social esteem of their profession rather low. With regard to the studied climate dimensions, we found that early childhood educators working in nursery schools rate the climate characteristics of their workplace as the most unfavorable, which is presumably due to their heterogeneous composition and the ongoing professionalization of the profession. With regard to mental health, although mild depression affects a significant proportion of respondents, burnout is not common among them. Based on the revealed correlations, depression and burnout are closely related to the workplace climate which draws attention to the need to improve the well-being of teachers on an institutional level. We believe that the concept presented in the study and the related results facilitate professional discourse related to this segment of educational science, and can provide a basis for research in these areas.

Magyar Pedagógia, 120(3). 247–268. (2020)
DOI: 10.17670/MPed.2020.3.247

Levelezési cím / Address for correspondence: Fináncz Judit és Csima Melinda, Magyar Agrár-
és Élettudományi Egyetem, Neveléstudományi Intézet. H–7400 Kaposvár, Guba Sándor u. 40.