



**KOVÁCS KLÁRA
PALLAY KATALIN**

**OKTATÓK A
KÁRPÁT-MEDENCEI
FELSŐOKTATÁSBAN**

**MUNKAJELLEMZŐK,
JÓLLÉT ÉS
EREDMÉNYESSÉG**

**Oktatáskutatók
könyvtára 20.**

Center for Higher Education
CHERD
Research & Development - Hungary

KOVÁCS KLÁRA – PALLAY KATALIN

OKTATÓK A KÁRPÁT-MEDENCEI FELSŐOKTATÁSBAN

Munkajellemzők, jóllét és eredményesség

OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA 20.

SOROZATSZERKESZTŐ:

PROF. DR. PUSZTAI GABRIELLA

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet, egyetemi tanár

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar
Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program, programvezető

Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ
(CHERD-H), vezető kutató

© KOVÁCS KLÁRA – PALLAY KATALIN, 2024

© CHERD-HUNGARY, 2024

KOVÁCS KLÁRA – PALLAY KATALIN

OKTATÓK A KÁRPÁT-MEDENCEI FELSŐOKTATÁSBAN

Munkajellemzők, jóllét és eredményesség



DEBRECEN, 2024

A kutatási jelentés a „A munkaképesség, a munka- és életminőség egyéni és társadalmi fenntarthatóságában szerepet játszó sport és testedzés kérdéseinek vizsgálata az egészséges és biztonságos társadalomért (multidiszciplináris kutatási ernyőprogram)” projekt és az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatásával valósult meg.

Szakmai lektorok:

BENEDEK ANDRÁS

DORNER HELGA

FÉNYES HAJNALKA

KÁLMÁN ORSOLYA

KOLTÓI LILLA

KOVÁTS GERGELY

RÓNAY ZOLTÁN

SZEMERSZKI MARIANNA

Angol nyelvi lektor:

DEMETER-KARÁSZI ZSUZSANNA

ISSN 2064-9312 (nyomtatott)

ISSN 2732-1800 (online)

ISBN 978-615-6012-29-6 (papír alapú kiadás)

Borítóterv: Demeter Erich

Tördelés: Juhászné Marosi Edit

Nyomdai munkák: Kapitális Nyomdaipari Kft.

Készült Debrecenben, 2024-ben

Tartalomjegyzék

Előszó	7
--------------	---

1. FEJEZET

AZ OKTATÓK JÓLLÉTÉNEK ÉS ÉLETMÓDJÁNAK HÁTTÉRTÉNYEZŐI

KOVÁCS KLÁRA – BORBÉLY SZILVIA – DOBAY BEÁTA – HALASI SZABOLCS – VAJDA ILDIKÓ – HIDEG GABRIELLA: Közép-kelet-európai oktatók jóllétét befolyásoló tényezők: a fizikai aktivitás és egyéb munkahelyi stressz- és erőforrások szerepe	15
BUDA ANDRÁS – BEREI EMESE BEÁTA: Egyetemi oktatók jólléte digitális perspektívából	32
ENGLER ÁGNES – BEREI EMESE BEÁTA: Egyetemi oktatók munka-magánélet egyensúlya a családi jellemzők mentén	51
MÁRKUS EDINA – HERCZEGH JUDIT – MIKLÓSI MÁRTA: Kulturális klaszterek közép-kelet-európai felsőoktatók körében	68
MÁRKUS EDINA – MIKLÓSI MÁRTA – HERCZEGH JUDIT – NAGY NATÁLIA: Közép-kelet-európai felsőoktatók kultúrához való viszonya, kulturális fogyasztási szokásai	82

2. FEJEZET

AZ OKTATÓI MUNKA JELLEMZŐI ÉS EREDMÉNYESSÉGE

DEMETER-KARÁSZI ZSUZSANNA – PUSZTAI GABRIELLA – PALLAY KATALIN – BÁGYI KINGA: Felsőoktatási intézményi kultúra egy kvalitatív kutatás tükrében – narratívák a rendszeren belülről	99
HRABÉCZY ANETT – KOC SIS ZSÓFIA – GREBA ILDIKÓ: Oktatási tevékenység és oktatói jóllét a közép- és kelet-európai felsőoktatási oktatók körében	111
KOVÁCS KLÁRA – BÍRÓ ÉVA – TÓDOR IMRE: A munka melletti elkötelezettség háttértényezőinek vizsgálata közép-kelet-európai oktatók körében	132
PALLAY KATALIN – PUSZTAI GABRIELLA – DEMETER-KARÁSZI ZSUZSANNA – MARINC SÁK RITA: Az eredményesség és a teljesítményértékelés percepciói a Kárpát-medencei magyar felsőoktatásában	151
DABNEY-FEKETE ILONA DÓRA – DUSA ÁGNES RÉKA – PALLAY KATALIN: Oktatók nemzetközi aktivitása és annak gátjai Közép-Kelet-Európában ..	165
Abstracts	183
Szerzőink	189

Előszó

Az elmúlt évtizedekben a felsőoktatásban bekövetkezett változások – mint a tömegesedés, az expanzió, a bolognai reform, a nemzetköziesedés, a hallgatókért folyó verseny, a menedzserizmus és a szolgáltatásorientált szemlélet előtérbe kerülése – alapvetően átalakították az oktatók munkáját. Míg korábban az oktatók munkájának gerincét elsősorban a kutatási tevékenység s az ehhez kapcsolódó előadások tették ki, ma már sokkal szerteágzóbb feladatkörök jellemzik: oktatók, kutatók, mentorok, esetenként lelkeszi funkciót kell betölteniük. Az ezekkel a szerepekkel és tevékenységekkel kapcsolatos elvárások (vagy igények) erőteljes nyomást helyeznek az oktatókra, komoly stresszforrásokat jelentenek, amelyek negatívan hatnak egészségükre, jóllétükre, meghatározzák munkaelégedettségüket, teljesítményüket, így az intézményi hatékonyság szempontjából is fontos befolyásoló szereppel bírnak. A tanulmánykötetünk alapját képező, a térségben hiánypótló jelentőségű vizsgálatunkban azt a célt fogalmaztuk meg, hogy feltárjuk öt Kárpát-medencei ország (Magyarország, Szlovákia, Ukrajna, Románia és Szerbia) elsősorban határ menti térségeiben lévő felsőoktatási intézmények oktatóinak jóllétének, munkakörülményeinek és eredményességének hátterét. A TKP2021-EGA-20 azonosító számú projekt keretében a *Rendszerez fizikai aktivitás nemzetgazdasági indoklása hazánkban a fenntartható és biztonságos környezetért sportgazdasági kutatáscsoporttal* együttműködve Kárpát-medencei felsőoktatási intézmények oktatóinak egészségét, jóllétét és eredményességét befolyásoló tényezőket vizsgáljuk.

A munkavállalók megnövekedett stressz-szintje azt is okozhatja, hogy az intézmény nem tud megfelelően működni, hiszen ha a dolgozók nem érzik jól magukat, túl fáradtak, kedvetlenek, alulmotiváltak, az az egész egyetem/főiskola mint szervezet működésére is negatívan hat. Mindezek hatására döntöttünk úgy, hogy kutatásunkban megvizsgáljuk, milyen tényezők jellemzik az egyetemi, főiskolai tanárok munkáját, egészségét, életmódját, valamint családi, intézményi és társadalmi hátterét.

Kutatásunk első részében fókuszcsoportos interjúkat készítettünk magyarországi, erdélyi, partiumi, kárpátaljai, felvidéki és vajdasági oktatókkal. Hét fókuszcsoportos interjú készült kilenc felsőoktatási intézmény oktatóival öt országban, online formában 2022 júliusa és októbere között (N = 41). Az interjúvázat széleskörűen vizsgálta az oktatók munkáját, helyzetét. Az interjúk elemzése és feldolgozása után állítottuk össze a jelen kötet alapját képező kérdőívet, melyet angol, szerb, szlovák, ukrán és román nyelvre fordítottunk le, majd online formában, az intézményvezető engedélyével küldtek ki 2-3 alkalommal a vizsgált intézmények minden oktatója számára 2023 tavaszán, így biztosítva a valószerűségi min-tavételt. Magyarországon két hátrányos helyzetű régió, az Észak-Alföld régió és a Dél-Dunántúl régió felsőoktatási intézményeit vizsgáltuk (Debreceni Egyetem,

Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Nyíregyházi Egyetem és Pécsi Tudományegyetem), míg a határon túli intézmények esetében elsősorban kisebbségi magyar tannyelvű intézményeket céloztunk meg, de itt is elküldtük minden oktatónak a kérdőívet többségi nyelven is. A vizsgált intézmények Szerbiában az Újvidéki Egyetem, Szlovákiában a Selye János Egyetem, az Eperjesi Egyetem és a Nagyszombati Egyetem, Romániában a Partiumi Keresztény Egyetem, a Nagyvárad Állami Egyetem, az Emanuel Egyetem, a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem és a Babeş–Bolyai Tudományegyetem (és kihelyezett tagozataik). Ukrajnában a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és az Ungvári Nemzeti Egyetem, illetve olyan intézményekben dolgozó oktatók is kitöltötték a kérdőívet, akik a háborús térségben vagy annak közvetlen közelében működő egyetemeken tanítanak, így válaszaik alapján sok értékes információt kaphattunk speciális helyzetükre vonatkozóan.

A reprezentativitás elérése érdekében 10%-os mintát igyekeztünk elérni intézményenként (ahol nincsenek karok), illetve karonként a nagyobb egyetemek esetén. Ennél nagyobb mintát értünk el sok olyan kisebb (pl. egyházi fenntartású, kisebbségi magyar) egyetem vagy főiskola esetén, ahol kevesen dolgoznak (100 fő alatt). A valószínűségi minta elérése érdekében, ahol engedélyt, illetve lehetőséget kaptunk rá, egy vagy két alkalommal minden oktatónak elküldték a kérdőívet az adott intézmény tanulmányi vagy levelező rendszerén keresztül, majd ahol ismert volt az oktatók karonkénti, illetve intézményi összlétszáma, ott ezeket összevettük a kitöltők arányával az adott intézményből, karról. Ezután már csak olyan karokra vagy intézetekbe küldtük el ismét a felkérő levelet, ahol a kitöltők aránya kevesebb mint 10% volt. Ez alól kivételt képeznek a nem kárpátaljai ukrán intézmények, amelyek a háborús helyzet miatt nehezebben elérhetők, működésük sok esetben nehézkes és bizonytalan, akárcsak az oktatók száma és munkája is, hiszen köztük is sokan vannak olyanok, akik életüket mentve elmenekültek a lakhelyükről (pl. Kárpátaljára) vagy akár az országból. Magyarországon a PTE három karán kívül minden intézményből és karról elértük a 10%-os reprezentatív mintát, a külföldi kisebb, elsősorban magyar tannyelvű intézményekből nagyobb arányban töltötték ki a kérdőívet, így a fenti esetekben karonként/intézményenként reprezentatív mintát kaptunk. Ugyanakkor a nagyobb határon túli állami egyetemekről (Ungvári Nemzeti Egyetem, Nagyvárad Állami Egyetem, Babeş–Bolyai Tudományegyetem, Újvidéki Egyetem) elsősorban a kisebbségi magyar oktatók válaszait sikerült összegyűjtenünk, így válaszaik őket reprezentálják. Összesen 853 fő töltötte ki a kérdőívet, az adat tisztítás után a végső elemszám 821 fő lett. Az adatbázisnak a Közép-kelet-európai oktatók a felsőoktatásban (Central and Eastern European Teachers in Higher Education, CEETHE) nevet adtuk.

A kitöltők közül 514 fő magyarországi (61,8%), 115 ukrainai (14,1%), 113 fő romániai (13,8%), 40 fő szerbiai (4,9%) és 36 fő szlovákiai (4,4%) intézményben dolgozó oktató, három fő esetében nem azonosítható be az intézménye és annak országa sem. A válaszadók 43,7%-a férfi, 56,3%-a nő, az átlagéletkor 46 év (SD = 10,71), s átlagosan 17 éve dolgoznak a felsőoktatásban (SD = 11 év). A tu-

dományterületek közül a legtöbben az orvostudományról (16,1%), pedagógusképzésről (13,6%) és a bölcsészet-, illetve a társadalomtudományról (12,9 és 8,2%) képviseltették magukat. Legkisebb arányban a hittudomány (1,1%), a művészetközvetítés (1,9%) és a jogtudomány képviselői vannak (1,5%). A többi terület megjelölők aránya 2,6–6,7%. A válaszadók 21,1%-a nem rendelkezik tudományos fokozattal, 46,8% PHD/DLA fokozattal, 17,1% habilitált doktor, 9,2% pedig DSc-fokozattal rendelkezik. A hagyományos oktatói beosztások közül a legtöbben adjunktusok (29,6%) és docensek a mintánkban (26,8%), 11,3% a főiskolai, egyetemi tanárok, illetve majdnem ugyanennyi a tanársegédek (11,2%) aránya, 2,6% mesteroktatóként, 4% pedig tanárként dolgozik (nyelv-, testnevelés, szakmai tárgyakat tanítók). Jólal kevesebben vannak a kutatói státuszokban dolgozók: 2,3% tudományos segédmunkatárs, 1,8% tudományos munkatárs, 1% főmunkatárs és 1,2% kutatóprofesszor. 6% az egyéb kategóriát jelölte be, ők nagyrészt óraadók. A válaszadók 69,3%-a nem tölt be vezető funkciót, 1,8% intézményi, 3,7% kari, 16,6% intézeti, tanszéki, 3,9% pedig valamilyen központot vezető funkcióval rendelkezik. 5,1% itt is az egyéb kategóriát jelölte be.

A kvantitatív kutatást megelőző fókuszcsoporthos interjúk tapasztalatai alapján felsoroltuk az oktatói munkaköröket, s megkértük a válaszadókat, hogy 1–4 fokú skálán jelöljék be, mennyire tartják feladatuknak ezeket munkájuk során. A válaszok alapján előbb faktor-, majd klaszteranalízist végeztünk, s négy oktatótípust különítettünk el: klasszikus oktatók (33,4%), szervező oktatók (19,7%), kutató oktatók (20,3%) és vezető oktatók (26,6%). A klasszikus oktatók, akik a legnagyobb csoportot képezik adatbázisunkban, egyaránt fontosnak tartják az oktatáshoz kapcsolódó tevékenységeket, úgymint a tananyagfejlesztés, online oktatási környezet kialakítása, fejlesztése, a tudomány-, szakterület meghatározó és új eredményeinek szakszerű tanítása, szakmai- vagy terepgyakorlatok során külső partnerekkel való együttműködés, új oktatási módszerek kipróbálása, de emellett a tudományos kutatást is, ezen belül a publikálást, különösen anyanyelven. Így e csoporton belül is valószínűleg két oktatótípus különülhet el: az egyik csoportban a tanításra fókuszálnak elsősorban, de mivel a tudományos, publikációs tevékenység is kötelező, ezért ennek a kötelezettségüknek igyekeznek a lehető leghatékonyabban eleget tenni, méghozzá az anyanyelvén történő publikálással. A másik típus pedig mind a tanítást, mind a tudományos kutatást is a lehető legmagasabb színvonalon igyekezik végezni, többek között nemzetközi pályázatokkal, magas presztízsű folyóiratokban történő publikálással idegen nyelven, elsősorban angolul. A második, szervező oktatók csoportja a legtöbb vizsgált dimenzióban a legrosszabb átlagértéket érték el, kevésbé fontos számukra az oktatási tevékenység, mint a többi csoportnak, de inkább ez jellemzi munkájukat, mint a tudományos munka, különösen a kutatócsoport-tagság, publikációs tevékenység és a nemzetközi pályázatokban való részvétel kevésbé fontos a számukra. Ugyanakkor fontosnak tartják a kollégákkal történő együttműködést az oktatásban és az inkább jellemzően adminisztratív tevékenységek végzését jelenti, azért kapták ezt az elnevezést. A harmadik, kutató oktatók hasonlóan magas értékeket adtak a tudományos-kutatói tevékenységekre,

különösen a nemzetközi publikálásra és a tudományos kutatásra, mint a klasszikus oktatók, de az oktatói tevékenységek jellemzően kevésbé fontosak számukra, mint a tudományos és mint az első csoportba tartozó oktatóknak, ugyanakkor a vezetői-adminisztratív feladatokat inkább tartják jellemzőnek a munkájukra, ami valószínűleg az elnyert kutatások vezetését és adminisztrációját jelentheti. Szintén a tudományos-kutatói tevékenység nagyobb fontosságát mutatja körükben az, hogy az anyanyelvi publikálást a legkevésbé tartják fontosnak munkájukban, ami azzal indokolható, hogy a magas szintű kutatói munkában és pályázatokban elsősorban a nemzetközi adatbázisokban jegyzett, Q-s minősítéssel rendelkező angol nyelvű folyóiratokban közölt publikáció számít teljesítménynek. Ugyanakkor órákat is kell tartaniuk, így ezt a tevékenységüket is elvégzik, a munkájuknak tekintik, s ennek részeként a tudományos utánpótlás nevelésére nagy hangsúlyt fektetnek, de például szakterületük meghatározó és új eredményeinek szakszerű tanítására a legkevésbé fektetnek hangsúlyt, akárcsak a tananyagok fejlesztésére. Az utolsó, vezető oktatók csoportja magas értékelést adott a fent említett oktatási és tudományos-kutatói tevékenységekre egyaránt, de kiemelkedően fontosnak érzik a vezetői feladataikat (főleg egyetemen belül), ami leginkább meghatározza munkájukat, ezért neveztük el így ezt a típust.

Tanulmánykötetünk két fő fejezetből tevődik össze, melyekben empirikus eredményeket tartalmazó írások olvashatók kutatásunk kvalitatív és kvantitatív vizsgálati adatainak felhasználásával. Az első fejezetben a tanulmányok az oktatók jóllétének és életmódjának néhány aspektusát mutatják be. Kovács Klára és munkatársai az oktatók jóllétét befolyásoló tényezőket vizsgálták, tekintettel a munkahelyi stressz- és erőforrásokra, illetve a fizikai aktivitás szerepére. Buda András és Berei Emese tanulmányában az oktatók jóllétének digitális aspektusait mutatják be, míg a következő írásban a munka-magánéleti konfliktusok háttértényezőit elemezték. Két tanulmányban vizsgálták meg a szerzők az oktatók kultúrafogyasztását mint életmódjuk fontos aspektusát: az első írásban az oktatói klasztereket ismerhetjük meg a kultúrafogyasztás alapján, a másodikban pedig ennek háttér- és akadályozó tényezőit.

A második fejezetben az oktatói munka hátterét és eredményességét vesszük górcső alá. Demeter-Karászi Zsuzsanna és munkatársai először az oktatói munkát meghatározó intézményi kultúrát vizsgálták meg, s tipizálták a felsőoktatási intézményeket, majd a teljesítményértékelés és eredményességértelmezés koncepcióit azonosították az oktatói interjúk alapján. Hrabéczy Anett és Kocsis Zsófia az oktatási módszereket és az inkluzív oktatáshoz kapcsolódó attitűdöket vizsgálták meg munkájukban, míg az utolsó két tanulmányban a szerzők a munkaalkötelezettség és a nemzetközi mobilitásban való részvétel mint eredményességmutatók hátterét térképezték fel.

Kötetünk írásait ajánljuk a vizsgált és a térség minden felsőoktatási intézménye vezetőinek, a felsőoktatásért felelős szakpolitikusoknak és a témában jártas kutatóknak, amennyiben szeretnék megismerni, illetve megérteni az általuk vezetett, koordinált felsőoktatási intézmények humán erőforrásának véleményét, ta-

pasztalatait s a mögöttes háttértényezőket, amelyek meghatározzák munkájukat, jóllétüket és eredményességüket. Mindezek ugyanis elengedhetetlenek a szervezet működésének hatékonysága és fejlesztése érdekében, s ehhez javaslatokat is foglalmaztunk meg írásainkban. Elsősorban azonban az oktatókollégák figyelmébe ajánljuk munkánkat, akik megismerhetik azoknak a tapasztalatoknak és helyzeteknek a háttértényezőit, amelyekkel nap mint nap találkoznak, néha küzdenek, s megoldási javaslatokat kaphatnak e nehéz helyzetekkel való megküzdéshez, ezek felszámolásához.

Végezetül köszönetet szeretnénk kifejezni mindazoknak az intézmény- és intézetvezetőknek, akik engedélyezték az adatfelvételt, részt vettek ebben és bátorították munkatársaikat a kitöltésre, de leginkább azoknak az oktatóknak, akik őszintén vállalták véleményüket, türelemmel válaszoltak az egyébként rövidnek nem mondható, részletes kérdőívünk minden kérdésére. Nélkülük ez a kutatás nem valósulhatott volna meg sikerrel, s ez a kötet sem született volna meg. Köszönettel tartozunk az anyagi háttér biztosításáért a TKP2021-EGA-20 azonosító számú projekt keretében a *Rendszeres fizikai aktivitás nemzetgazdasági indokltsága hazánkban a fenntartható és biztonságos környezetért sportgazdasági kutatócsoportnak*, Prof. Dr. Bács Zoltán kancellárnak és az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíj Kuratóriumának.

a Szerkesztők

1. FEJEZET

Az oktatók jóllétének és életmódjának háttértényezői

KOVÁCS KLÁRA – BORBÉLY SZILVIA – DOBAY BEÁTA –
HALASI SZABOLCS – VAJDA ILDIKÓ – HIDEG GABRIELLA

Közép-kelet-európai oktatók jóllétét befolyásoló tényezők: a fizikai aktivitás és egyéb munkahelyi stressz- és erőforrások szerepe

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban a munkakövetelmények és -erőforrások (JD-R) elmélet alapján megvizsgáltuk az intézményi stressz- és erőforrások, illetve a fizikai aktivitás mint egyéni erőforrás hátterét, illetve prediktor szerepét az oktatók jóllétében. Elemzéseinkhez a CEETHE 2023 kutatás adatbázisát használtuk fel, melynek keretében online kérdőív segítségével térképeztük fel az oktatói munka jellemzőit magyarországi, szlovákiai, ukrainai, romániai és szerbiai felsőoktatási intézmények oktatói körében (N = 821). Tanulmányunkból az derült ki, hogy az oktatók jóllétében az érzelmi kimerültség a legjelentősebb negatív tényező, míg a munkához való elkötelezettség a legerősebb pozitív előrejelző. A stressz, erőforrások és jóllét vonatkozásában a kutatási eredményeink megerősítik a korábbi eredményeket, amelyek azt mutatták, hogy a fizikai aktivitás növekedése alacsonyabb stressz-szinttel és magasabb jólléttel jár együtt. Ezt a pozitív eredményt fel lehetne használni olyan programok kidolgozásában, amelyek a fizikai aktivitás népszerűsítését célozzák meg és kifejezetten az oktatók számára készülnek. Ha az oktatók jól érzik magukat testileg, szellemileg, érzelmi-
leg és mentálisan, egészségük minden területén, akkor hatékonyabban és élvezettel tudnak dolgozni.

Kulcsszavak: munkahelyi stressz- és erőforrások, fizikai aktivitás, oktatók, Közép-Kelet-Európa

Bevezetés

Az oktatók mint a felsőoktatási intézmények munkavállalóinak egészsége, jólléte és elégedettsége nemcsak egyéni, hanem intézményi szinten is fontos annak hatékony működéséhez (Bell et al., 2012). Ezért fontos feltárni, hogy milyen munkához kapcsolódó, illetve személyes stressz- és erőforrások befolyásolják az oktatók jóllétét. Tanulmányunkban ezt a hiánypótló kérdést szeretnénk megválaszolni közép-kelet-európai (magyarországi, szlovákiai, ukrainai, romániai és szerbiai) oktatók vizsgálatával. Célunk feltárni a vizsgált országokban dolgozó oktatók fizikai aktivitásának hátterét és összefüggéseit a munkahelyi stressz- és erőforrásokkal, valamint a jólléttel. Kutatási kérdéseinkben azt elemezzük, hogy milyen különbségeket találunk a fizikai aktivitás mentén kialakított oktatói csoportok között a demográfiai és munkajellemzőket tekintve. Arra is kíváncsiak vagyunk, hogy milyen különbségeket találunk a munkahelyi stressz- és erőforrásokban, a munka iránti elkötelezettségben, kimerültségben és a jóllétben a különböző szintű fizikai

aktivitással jellemezhető oktatói csoportok között. Végül azt vizsgáljuk meg, hogy milyen összefüggéseket találunk a fizikai aktivitás, a stressz- és erőforrások, az érzelmi kimerültség, a munka iránti elkötelezettség, valamint a jóllét között.

Kutatási kérdéseink elméleti háttereként a munkakövetelmények és -erőforrások elméletét (job demands-resources, JD-R theory) alkalmaztuk. A JD-R olyan elméleti keret, amely segít megmagyarázni és megérteni a munkahelyhez kapcsolódó jellemzők és a munkavállaló teljesítménye, illetve jólléte közötti összefüggéseket. A JD-R-elmélet a JD-R-modell továbbfejlesztett változata, amely a munkahelyi stressz- és erőforrásokat kiegészíti azokkal az egyéni erőforrásokkal, melyek segítenek a munka általi kihívásokkal való megküzdésben egyéni szinten. A munkahelyi jellemzőket két kategóriába sorolja, amelyek negatívan korrelálnak egymással: (negatív) munkakövetelmények és a munkához kapcsolódó erőforrások, melyek közvetlen hatással vannak a munkavállaló stressz-szintjére, motivációjára, egészségügyi problémáira és számos szervezeti kimenetelre. A munkakövetelményekhez tartoznak azok a jellemzők, amelyek erőteljes fizikai és/vagy pszichés (kognitív vagy érzelmi) terheket, készségeket jelentenek, ebből kifolyólag magas fizikai és pszichés erőfeszítést igényelnek a feladatok teljesítéséhez. A munkahelyi erőforrások azok a munkahelyi jellemzők, amelyek szükségesek a kitűzött munkacélok megvalósításához, hozzájárulnak a munkaörömhöz, elkötelezettséghez és motivációhoz (Bakker & Demerouti, 2014). A munkaerőforrások intrinzik motivációként hozzájárulnak a munkavállaló személyes fejlődéséhez és tanulásához, extrinzik motivációként pedig a célok eléréséhez intézményi szinten. A munkakövetelmények fordított összefüggésben állnak a munka iránti elkötelezettséggel. A magas fokú munkaigények krónikus stresszt, túlfáradást és érzelmi kimerültséget okozhatnak, melyek csökkenthetik a munka iránti elkötelezettséget, s ezen keresztül pedig a munkával való elégedettséget is (Han et al., 2020).

Az egyetemi tanárok szubjektív jóllétével kapcsolatos kutatások elsősorban a munkahelyi követelmények és erőforrások közötti kapcsolatra összpontosítottak. A munkahelyi követelmények és erőforrások közötti interakció fontos szerepet játszik a munkahelyi elkötelezettséget és jóllétet eredményező motivációs folyamatok kialakításában, valamint a kiégéshez vezető munkahelyi stressz csökkentésében is (Nadario-Chetty & Plessis, 2021; Converso et al., 2019). Kutatásunkban munkahelyi nehézségként azonosítjuk a különböző munkahelyi stresszforrásokat (munkaterhelés, teljesítményértékelés, különböző oktatói szerepek), a munkamagánéleti konfliktusokat és az érzelmi kimerültséget a munkában, míg erőforrásoknak tekintjük az intézményi és/vagy interperszonális támogatást és a munka iránti elkötelezettséget, a fizikai aktivitás szintjét pedig egyéni erőforrásnak a stresszel történő megküzdés eszközeként.

Kutatásunk fő vizsgálati tényezője a jóllét, ezen belül is elsősorban az érzelmi jóllétre ható tényezőket kerestük. A hedonikus jóllét vagy más néven érzelmi jóllét definiálása és több szempontú kutatása elsősorban Ed Diener nevéhez kapcsolódik. Meghatározása szerint a szubjektív jóllét az emberek értékelése saját életükről, eredménye annak az érzésnek, hogy az egyén uralja saját életét, képes saját céljai

megvalósítására, képes elmerülni az általa érdekesnek és kedveltnek tekintett tevékenységekben és társadalmi kapcsolatokban. Kutatótársaival abban hisznek, hogy a szubjektív jóllét az egészséges élet szükséges, de nem egyetlen összetevője, hisz nem az egyetlen érték az egyén életében, de kétségtelen, hogy rendkívül fontos (Diener et al., 1998). Ez a megközelítés a jóllétet egyfajta örömként, a boldogság örömeiként definiálja, a vágyak, szükségletek kielégítése során keletkezett pozitív érzelmek felől közelít (Kelemen & Kincses, 2015). Diener szubjektív jóllét fogalmának van egy kognitív és egy affektív oldala. A kognitív oldal jelenti az egyén értékelését az életének különböző részéről, mérésére az ötkérdéses Satisfaction With Life Scale (SWLS) mérőeszközt használják a legáltalánosabban. Míg az affektív oldal a (pozitív és negatív) érzelmekre, ezek meg tapasztalására, átélésére, a hatásaira és a kedélyállapotra teszi a hangsúlyt, így az érzelmi jóllét a szubjektív jóllét részét képezi, s mivel a depressziós tünetek meg tapasztalása is ebbe a körbe tartozik, ezért erőteljesen kapcsolódik a mentális egészségi állapot vizsgálatához (Ivony, 2017; Vanhoutte & Nazroo, 2014). A pozitív érzelmek azt jelentik, hogy jól érezzük magunkat, az egyensúlyt a pozitív és negatív érzelmek között, mely hozzájárul az élettel való elégedettség megítéléséhez. Kérdőívünkben a Diener-féle szubjektív jóllét affektív oldalát vizsgálva arra kérdeztünk rá, hogy az elmúlt hetekben a válaszadók milyen gyakorisággal tapasztaltak különböző pozitív és negatív érzelmeket.

Kutatásunk több szempontból is novumnak tekinthető. Szemben a hallgatói populációval, csak néhány tanulmány foglalkozik az oktatók fizikai aktivitásával, az inaktivitás problémájával, miközben az átlagos népességhez képest valószínűbb, hogy tisztában vannak a testmozgás fontosságával és az egészség különböző dimenzióira gyakorolt előnyeivel, különösen azok, akik ezen a területen dolgoznak és kutatásokat végeznek. Ez a tudás azonban nem mindig jár együtt a cselekvéssel (Kwiecień-Jaguś et al., 2021). A JD-R-elméletet, illetve a különböző stresszforrásokat s ezek összefüggéseit a jóllét különböző mutatóival (elsősorban pszichés és mentális aspektusból) számos országban vizsgálták, úgymint Nagy-Britannia, Ausztrália (Bell et al., 2012; Fetherston et al., 2021; Kinman et al., 2006), Pakisztán (Aziz & Quraishi, 2017), Szaúd-Arábia (Alqarni, 2021), Kína (Han et al., 2020) és Nigéria (Iyaji et al., 2020). Kutatásunkban nemcsak az ezekben a tanulmányokban vizsgált magyarázó változókat vizsgáltuk egy modellben, hanem beemeltük a fizikai aktivitást mint egyéni erőforrást. Vannak olyan tanulmányok is, amelyekben az oktatók fizikai aktivitásának a háttérét vizsgálták (Iyaji et al., 2020; Kinman, 2014; Koen et al., 2018; Kwiecień-Jaguś et al., 2021; Saraiva et al., 2019), ezekben azonban nem, vagy csak elvétve találhatunk eredményeket a jólléttel vagy munkahelyi stressz- és erőforrásokkal való összefüggésre.

A földrajzi térség (KKE) novumnak tekinthető, hiszen több országot érintő régióról van szó, amely hasonló kulturális gyökerekkel és történeti előzményekkel rendelkezik, illetve társadalmi-gazdasági helyzetben van, ugyanakkor számos sajátossággal is bír. E témakör vizsgálatára ebben a térségben eddig még nem került sor. Noha a magyarországi fiatal kutatók körében nemrégiben lezajlott egy hasonló

kutatás (Németh et al., 2022), ez nem ugyanazt a populációt jelenti, mint az oktatók köre. Tanulmányunk első részében bemutatjuk azokat a kutatási eredményeket, melyek a fizikai aktivitás szerepét vizsgálták a munkahelyi stressz leküzdésében oktatók és egyéb munkavállalók körében, valamint ezek hatásait nézték meg a jóllétre, egészségre és a munkához kapcsolódó outputokra. Ezután ismertetjük a kutatás módszertani hátterét, bemutatjuk az eredményeket, s értelmezzük ezeket a kutatás elméleti háttere, valamint korábbi kutatási eredményekkel való összevetésben. Végül megfogalmazzuk következtetéseinket, melyek hasznosak lehetnek a szakpolitikai döntéshozók számára is.

A fizikai aktivitás szerepe a munkavállalók jóllétének különböző mutatóiban

A nemzetközi tudományos kutatások fókuszában egyre gyakrabban jelenik meg a munkahelyi elégedettség, elkötelezettség vizsgálata. Mindezt különböző aspektusokból közelítik meg és keresik az indikátorokat. Ilyen a fizetéssel, munkakörülménnyel, elismeréssel való elégedettség, a munkahely mint stressz forrása vagy a fizikai aktivitás. A munkavállaló és munkájának elismerése, valamint annak növelése is javítja az elégedettséget (Sahibzada & Khawrin, 2023). Ha abból az általános elméletből indulunk ki, miszerint a rendszeres fizikai aktivitás pozitív hatással van az egyénre, segíti a stresszel való megküzdést, elősegíti a mentális egészséget, javítja a munkavégző képességet a rekreációs hatásának köszönhetően, akkor pozitív eredményekre számíthatunk az ezzel kapcsolatos vizsgálatokban. Ezt az összefüggést erősíti meg több kutató is vizsgálataiban (Ginoux et al., 2019; Chon et al., 2010; Kim et al., 2012; Salmon, 2001; Fodor et al., 2020). Fiala felnőtt mintákon végzett kutatások azt mutatják, hogy azokon a napokon, amikor a szokásosnál aktívabbak, az egyének alacsonyabb negatív és magasabb pozitív szubjektív jóllétszintről (vitalitás, hangulat) számolnak be este (Ruisen et al., 2022). A testmozgás képes védelmet nyújtani a depresszió kialakulása ellen, függetlenül a korától vagy földrajzi régiójától (Schuch et al., 2018), és akár akut depressziós tünetek kezelésére is használható az érintettek esetében.

A heti rendszeres szabadidős fizikai aktivitás (LTPA) pozitív hatással van a munkával való elégedettségre, amely az egészségre is hatást gyakorol, de ezt a hatást a munkahelyi stressz erősen mérsékli (Dallmeyer et al., 2023). A rendszeres testmozgás pozitív hatással van az olyan szorongásos zavarokra és stresszre, mint a poszttraumás stressz-szindróma, agorafóbia és pánikzavar. A testmozgás nemcsak az egészségi állapotra van pozitív hatással, hanem az egyén általános jóllétére és működésére is. Nemcsak mentális és érzelmi területeken játszik szerepet, hanem befolyásolja az egészség fizikai vonatkozásait is. Ebben a kontextusban csökkenti a szív- és érrendszeri betegségek kockázatát és a korai halálozás veszélyét, hozzájárulva ezzel az egészséges életmód kialakításához és fenntartásához (Kandola et al., 2018). Kameruni oktatók körében végzett vizsgálat eredményei erős pozitív

kapcsolatot találtak az inaktív életmód és a kiegészítés között (Ngalagou et al., 2019). A kontraoldalon áll Cortés-Denia et al. (2022), valamint Chekroud et al. (2018) vizsgálati eredménye. Ezek közé tartoznak az olyan összetett vizsgálatok, amelyek egyszerre mérik a dolgozó fizikai aktivitását, munkahelyi erőfeszítését (a munkahelyen zajló interakciók által generált pozitív hatást), a stressz hatásait a mentális egészséggel kapcsolatban és mindezek egymásra gyakorolt hatásait (Cortés-Denia et al., 2022). A stressz és a heti fizikai aktivitás közötti kölcsönhatás a munkahelyi erőnlétre szignifikáns volt, ami azonban a heti fizikai aktivitás kontraproduktív hatását jelzi (Cortés-Denia et al., 2022). A fizikai aktivitás és a munkahelyi stressz között pozitív kapcsolat van a szervezeti rendszer alskálán, ami a szervezet működési rendszerére, a szervezeten belüli konfliktusokra és a racionális kommunikációra utal (Yook, 2020).

Az eredmények inkonzisztenciája miatt kutatásunkban egyrészt megvizsgáljuk a fizikai aktivitás formáit az IPAQ alkalmazásával, megnézzük a különbségeket a legfontosabb demográfiai és munkajellemzők tekintetében, s feltárjuk, hogy milyen összefüggéseket lehet találni a fizikai aktivitás és a különböző stressz- és erőforrások, valamint mindezek és a jóllét között kontrollálva a demográfiai tényezők hatását. A női oktatók, professzorok, a doktori fokozattal rendelkezők, a bölcsészettudományi területeken dolgozók kevésbé aktívak (Saraiva et al., 2019). Ezeket a tényezőket kutatásunkban is megvizsgáltuk, kiegészítve a vezető beosztás és a munkahelyi feladatok alapján létrehozott oktatótípusok változóinak vizsgálatával.

Anyag és módszer

Elemzéseinkhez a CEETHE 2023 kutatás adatbázisát használtuk fel, melynek keretében online kérdőív segítségével térképeztük fel az oktatói munka jellemzőit magyarországi, szlovákiai, ukrainai, romániai és szerbiai felsőoktatási intézmények oktatói körében (N = 821). Az adatfelvétel körülményeiről, a mintavételről és a minta jellemzőiről l. előszó.

Kinman et al. (2006) munkája alapján megvizsgáltuk a munkahelyi stressz- és erőforrásokat, valamint ezek percepcióit (15 item, 1–5 fokú skála, Cronbach $\alpha = ,869$, maximum likelihood módszer, varimax rotáció, KMO = ,856, $p = 000$, magyarázott variancia = 53,045%). Faktorelemzéssel három stressz- és egy erőforrást azonosítottunk: a *munkaterhelés*, a *teljesítményértékelés* és az *oktatói szerepkörök sokfélesége* mint stresszforrások, valamint a *menedzsment támogatása* mint erőforrás. Ezentúl további munkateljesítményt és jóllétet befolyásoló tényezőket is vizsgáltunk, amelyek szintén lehetnek stressz- és erőforrások. Mivel kutatásunk célja alapvetően a munkához kapcsolódó nehézségek feltárása volt, a munka-magánéleti konfliktusok dimenziói közül Hayman (2005) munkája alapján azt vizsgáltuk, amikor a munka megzavarja a magánéletet (6 item, 1–5 fokú skála, Cronbach $\alpha = ,948$, KMO = ,905, $p = 000$, magyarázott variancia 79,545%).

A jóllétet befolyásoló tényezők közül vizsgáltuk még az érzelmi kimerültséget a munkában (5 item, 1–7 fokú skála, Cronbach $\alpha = ,911$, KMO = ,852, $p = 000$, magyarázott variancia 73,894%) és a munka iránti elkötelezettséget Utrecht munkaelkötelezettség-9 skálákkal (9 item, 1–7 fokú skála, Cronbach $\alpha = ,931$, KMO = ,900, $p = 000$, magyarázott variancia 65,441%) (Han et al. 2020). A jóllét méréséhez Warr (1992) foglalkozási jóllét skáláját használtuk és megkérdeztük az oktatókat, hogy az elmúlt pár hétben milyen gyakran éreztek különböző pozitív és negatív érzelmeket (12 item, 1–5 fokú skála, Cronbach $\alpha = ,879$, KMO = ,908, $p = 000$, magyarázott variancia 75,773%). Minden főkomponenst 0–100 fokú skálává alakítottunk, amelyben 0 jelölte, ha az adott főkomponens egyáltalán nem, 100 pedig, ha teljes mértékben jellemző a válaszadóra. A főkomponensek statisztikai értékeit az alábbi táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A munkát és jóllétet meghatározó faktorok, valamint a jóllét főkomponensének statisztikai értékei. Forrás: CEETHE 2023

Az oktatói munka faktorai	Mean	SD	N
Menedzsment támogatása (erőforrás)	58,25	18,69	778
Munkaterhelés	64,88	19,21	
Oktatói szerepkörök sokfélesége	58,65	18,02	
Teljesítményértékelés	58,53	17,41	
Munka-magánéleti konfliktusok	46,76	27,87	806
Érzelmi kimerültség a munkában	45,76	25,38	798
Munkaelkötelezettség	70,49	19,76	788
Jóllét	59,75	18,89	797

Kutatásunkban a fizikai aktivitás méréséhez az IPAQ-skálát használtuk, amely sokrétűen méri a legalább heti gyakorisággal végzett és napi percekben mért intenzív, mérsékelt fizikai aktivitásokat, valamint az üléssel töltött időt. Ezek összesítésével kiszámolható a napi mennyiségű fizikai aktivitás mértéke egy átlagos héten, valamint a válaszadókat alacsony (kevesebb mint 150 perc mérsékelt vagy 75 perc intenzív fizikai aktivitást végeznek egy héten), közepes és magas fizikai aktivitású csoportokba lehet osztani. Ez alapján a válaszadók 30,6%-a magas, 32,6%-a közepes és 36,8%-a az alacsony aktivitású csoportba tartozik. A demográfiai háttérváltozók a kor, nem és ország változói voltak, a munkajellemzők közül pedig a tudományos fokozatot, munkahelyi beosztást, vezető beosztást, tudományterületet és az oktatótípusok csoportjait néztük meg. Elemzéseinket SPSS22 programcsomaggal végeztük, kereszttábla-elemzést, Kruskal–Wallis-tesztet, lineáris regressziót alkalmaztunk, a normalitást Kolgomorov–Smirnov-tesztel ellenőriztük.

Eredmények

A fizikai aktivitás háttere az oktatók körében

Megvizsgáltuk, hogy milyen különbségek vannak a napi mennyiségű fizikai aktivitásban és a fizikai aktivitás mentén létrehozott csoportokban kor, nem, az oktatók beosztása, tudományterülete, fokozata és a típusok mentén. A Kruskal–Wallis-teszt eredményei szerint a habilitált doktorok a legaktívabbak a napi mennyiségű fizikai aktivitás tekintetében (mean rank = 464,42), őket követik a fokozattal nem rendelkezők (mean rank = 439,47), s kb. egyformán aktívak a PhD/DLA és CSc-fokozattal rendelkezők (mean rank = 387,45 és 388,55), legkevésbé aktívak a DSc-fokozattal rendelkezők (mean rank = 368,16, chi-square = 16,798, $p = 0,002$, $N = 818$). A szerbiai és a szlovákiai oktatók a legaktívabbak (mean rank = 473,53 és 469,69), őket a magyarországiak követik (mean rank = 423,51), s a legkevésbé aktívak az ukrainaiak és a romániaiak (mean rank = 358,85 és 355,47, chi-square = 18,340, $p = 0,001$, $N = 818$). Gyenge erősségű, szignifikáns összefüggéseket kaptunk a fizikai aktivitás csoportjaiban nemenként és országonként (Cramer's $V = 0,112$ és $0,155$). A férfiak felülreprezentáltak a magas, míg a nők a közepes aktivitású csoportban (36,2 és 36,5%), ez utóbbiban a férfiak aránya jóval alacsonyabb (37,9%). Az inaktívak csoportjához a férfiak 36,9, a nők 38,1%-a tartozik (chi-square = 12,254, $p = 0,002$, $N = 803$). A szerbiai oktatók körében felülreprezentáltak a magas fizikai aktivitással jellemezhető oktatók (47,5%), míg kisebb arányban vannak a közepes aktivitásúak körükben (17,5%). Az ukrainai oktatók körében jóval alacsonyabb arányban vannak magas aktivitású (22,6%), a szlovákiaiak körében pedig alacsony aktivitással jellemezhető oktatók (16,7%). Ebbe a csoportba tartozik a romániaiak döntő többsége (44,2%), és a magyarországiak körében is magas ez az arány (36%) (2. táblázat). Más változókkal nem találtunk szignifikáns összefüggést.

2. táblázat. A különböző országok oktatóinak aránya a fizikai aktivitás mentén kialakított csoportokban (%). Forrás: CEETHEE 2023

	Magyarország	Ukrajna	Románia	Szerbia	Szlovákia	Chi ²	p	N
Alacsony	36	40	44,2	35	16,7	19,629	0,012	818
Közepes	33,3	37,4	26,5	17,5	44,4			
Magas	30,7	22,6	29,2	47,5	38,9			

* Az aláhúzva szereplő, vastagított értékeknél az adjusted reziduals abszolút értéke nagyobb, mint kettő.

Az oktatói háttér, a munkahelyi stresszfaktorok, erőforrások és a fizikai aktivitás összefüggései a jólléttel

A legerősebb negatív korreláció a munkahelyi érzelmi kimerültségnek ($r = -,656$, $p = 000$), a munka-magánéleti konfliktusoknak ($r = -,538^{***}$) van a jólléttel, míg pozitív együtt járás a menedzsment támogatásával ($r = ,358^{***}$) és a munka iránti elkötelezettséggel ($r = ,560^{***}$). Gyengén, de szignifikánsan korrelál a jóllét a munkaterheléssel ($r = -,103^{**}$), az oktatók szerepköreinek sokféleségével ($r = -,385^{***}$) és a teljesítményértékeléssel ($r = -,147^{***}$). A romániai és szerbiai oktatók rendelkeznek a legmagasabb jóllétszinttel (mean rank = 457,08 és 403,88), míg a szlovákiaiak a legalacsonyabbal (mean rank = 349,33). A magasabb tudományosabb fokozattal (DSc, habilitált doktor) rendelkezők nagyobb jólléttel jellemezhetők (mean rank = 457,98 és 422,41), őket a PhD-fokozattal rendelkező oktatók követik, míg a legalacsonyabb jólléttel a CSc-fokozattal bírók jellemezhetők (mean rank = 389,37 és 343,50). A legalább docensi beosztásban dolgozók magasabb jóllétszinttel rendelkeznek, mint az adjunktusok vagy alacsonyabb beosztásban dolgozók (mean rank = 422,88 és 382,13) (3. táblázat). Más demográfiai, munkahelyi tényezőkkel és oktatói jellemzőkkel nem találtunk szignifikáns összefüggést.

3. táblázat. A jóllét és az oktatók demográfiai, munkajellemzőinek különbségei a jóllétben (mean rank). Forrás: CEETHEE 2023

Háttérváltozó		Mean rank	Chi ²	p	N
Ország	Magyarország	390,45	10,248	0,036	794
	Ukrajna	381,63			
	Románia	457,08			
	Szerbia	403,88			
	Szlovákia	349,33			
Tudományos fokozat	nincs	376,56	12,492	0,014	794
	PhD/DLA	389,37			
	CSc	343,50			
	Habilitált doktor	422,41			
	DSc	457,98			
Beosztás	Adjunktus vagy alacsonyabb	382,13	6,060	0,014	797
	Docens vagy magasabb	422,88			

Megvizsgáltuk, hogy milyen különbségeket találhatunk a fizikai aktivitás csoportok között a munka stresszfaktoraiban, erőforrásaiban, a munka-magánéleti konfliktusokban, az érzelmi kimerültségben, a munka iránti elkötelezettségben és a jóllétben. Négy komponensben találtunk szignifikáns különbségeket. A negatív stresszfaktorokban mint az oktatói szerepkörök sokféleségében, a munka-magánéleti konfliktusokban és az érzelmi kimerültségben is egyaránt az alacsony aktivi-

tással jellemezhető oktatók érték el a legmagasabb értékeket (mean rank = 415,97, 459,48 és 447,02), míg a legalacsonyabbat a legaktívabb oktatók. A jóllét vonatkozásában fordított összefüggést kaptunk: a magas fizikai aktivitású csoport érte el a jóllét legmagasabb szintjét (mean rank = 433,87), őket követik a közepesen aktívak, majd pedig az inaktív csoport (mean rank = 406,53 és 363,90) (4. táblázat).

4. táblázat. A fizikai aktivitás szerinti oktatói csoportok különbségei a munkahelyi stresszfaktorokban, nehézségekben, kimerültségben és jóllétben (mean rank).

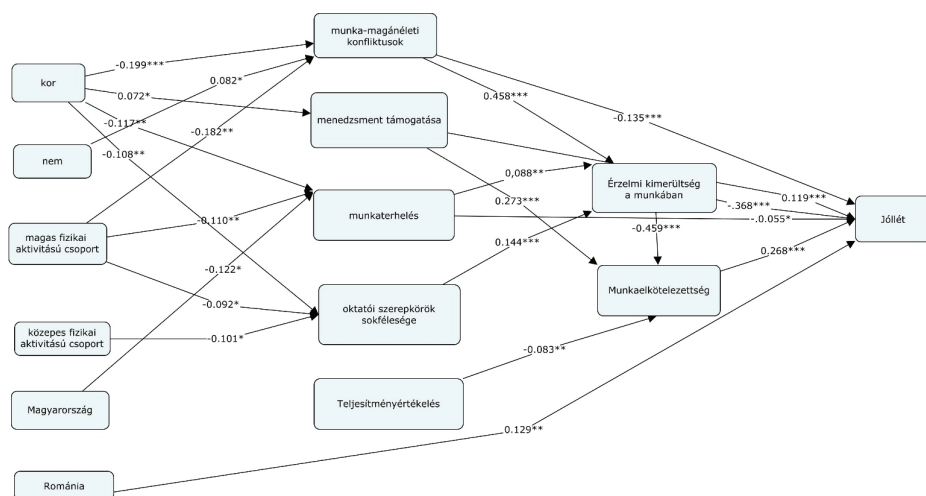
Forrás: CEETHEE 2023

	Alacsony	Közepes	Magas	Chi ²	p	N
Az oktatói szerepkörök sokfélesége	415,97	377,15	370,74	6,410	0,041	778
Munka-magánéleti konfliktusok	459,48	383,51	357,29	28,821	0,000	806
Érzelmi kimerültség a munkában	447,02	381,75	362,27	20,372	0,000	798
Jóllét	363,90	406,53	433,87	12,710	0,002	797

A jóllétet befolyásoló tényezők vizsgálatához egy lineáris regressziós modellt alkottunk, melyben megvizsgáltuk a magas és közepes fizikai aktivitással jellemezhető oktatói csoportba való tartozás, a munkahelyi stresszfaktorok és erőforrás, a munka-magánéleti konfliktusok, az érzelmi kimerültség és a munka iránti elkötelezettség mint prediktorok szerepét a jóllétben, kontrollálva a demográfiai változókkal. A modell szignifikánsnak bizonyult ($F[14,673] = 61,829$, $p = 0,000$, $R^2 = 0,563$), a magyarázó változók közötti korreláció minden esetben kisebb, mint 0,7, a tolerance értéke a bevont változók esetében 0,357 és 0,953 közötti, míg a VIF értéke 1,050 és 2,800 közötti. Hat tényező bír befolyásoló szereppel a jóllétre: leg-erősebb hatása az érzelmi kimerültségnek van ($\beta = -0,368$, $p = 0,000$, $CI[-0,333; -0,219]$), a legnagyobb pozitív szerepe pedig a munka iránti elkötelezettségnek ($\beta = 0,268$, $p = 0,000$, $CI[0,199; 0,317]$), további negatív befolyásoló szerepe van még a munkaterhelésnek ($\beta = -0,055$, $p = 0,039$, $CI[-0,105; -0,003]$), míg pozitív hatással bír az intézményi menedzsment támogatása ($\beta = 0,119$, $p = 0,000$, $CI[0,063; 0,177]$), illetve ha az oktató romániai intézményben dolgozik ($\beta = 0,129$, $p = 0,000$, $CI[0,038; 0,220]$).

A prediktorok esetében is megvizsgáltuk az összefüggéseket, ellenőriztük a korrelációs értékeket, a multikollenaritás mutatóit, illetve a modell szignifikanciáját, s ezekben is megfelelő statisztikai értékeket kaptunk. Az érzelmi kimerültség esetén a munkában rizikófaktoroként azonosítottuk a munka-magánéleti konfliktusokat ($\beta = 0,468$, $p = 0,000$, $CI[0,357; 0,474]$), a munkaterhelést ($\beta = 0,088$, $p = 0,001$, $CI[0,049; 0,181]$) és az oktatói szerepkörök sokféleségét ($\beta = 0,144$, $p = 0,000$, $CI[0,117; 0,281]$). A munka iránti elkötelezettséghez pozitívan járul hozzá az intézményi menedzsment támogatása mint erőforrás ($\beta = 0,273$, $p = 0,000$, $CI[0,218; 0,357]$), ugyanakkor csökkenti az érzelmi kimerültség a munkában ($\beta = -0,459$, $p = 0,000$, $CI[-0,426; -0,290]$) és a teljesítményértékelés ($\beta = -0,083$,

$p=0,010$, $CI[-0,168;-0,023]$). Az intézményi menedzsment támogatásának percepciója a korral együtt növekszik ($\beta=0,072$, $p=0,050$, $CI[0,000;0,253]$), ugyanakkor a munkaterhelés csökken ($\beta=-0,117$, $p=0,001$, $CI[-0,339;-0,082]$). A munkaterhelés további védőfaktora a magas fizikai aktivitású oktatói csoportba tartozás ($\beta=-0,110$, $p=0,007$, $CI[-7,897;-1,246]$) s ha a válaszadó magyarországi intézményben dolgozik ($\beta=-0,122$, $p=0,042$, $CI[-9,415;-0,165]$). Az oktatói szerepkörök sokfélesége mint stresszforrás a korral szintén negatívan jár együtt ($\beta=-0,108$, $p=0,003$, $CI[-0,305;-0,062]$), ezzel szemben is védőfaktorként funkcionál, ha egy oktató magas ($\beta=-0,092$, $p=0,025$, $CI[-6,749;-0,465]$) vagy közepes fizikai aktivitással jellemezhető ($\beta=-0,101$, $p=0,013$, $CI[-6,960;-0,811]$). A teljesítményértékelés stresszfaktorában pozitív szereppel bír, ha a válaszadó nő ($\beta=0,115$, $p=0,002$, $CI[1,404;6,528]$), negatívval, ha magyarországi intézményben dolgozik ($\beta=-0,135$, $p=0,025$, $CI[-8,983;-0,617]$). A munka-magánéleti konfliktusok a korral együtt egyre kevésbé jellemzik a válaszadókat, tehát negatív prediktorként detektálható ($\beta=-0,199$, $p=0,000$, $CI[-0,694;-0,339]$), akárcsak a közepes ($\beta=-0,147$, $p=0,000$, $CI[-13,281;-4,182]$) vagy magas fizikai aktivitású csoportba tartozás ($\beta=-0,182$, $p=0,000$, $CI[-15,702;-6,369]$), míg ha egy oktató nő, akkor pozitív együttjárás tapasztalható ($\beta=0,082$, $p=0,023$, $CI[0,644;8,599]$). Az összefüggéseket az alábbi 1. ábra szemlélteti.



1. ábra. A jóllétet befolyásoló prediktorok. Forrás: saját szerkesztés

* Referenciaértékek a kétértékű változók esetén: férfi; alacsony fizikai aktivitású oktatói csoport; szerbiai és szlovákiai oktatók.

Az eredmények értelmezése

Tanulmányunkban megvizsgáltuk öt közép-kelet-európai ország (Magyarország, Ukrajna, Románia, Szlovákia és Szerbia) felsőoktatási intézményeiben dolgozó

oktatók fizikai aktivitásának hátterét és ennek szerepét a munkahelyi stressz- és erőforrásokban, valamint az összes tényező összefüggéseit az oktatói jólléttel. A korábbi tanulmányokkal összhangban (Iyaji et al., 2020; Kinman, 2014; Koen et al., 2018) az alanyok túlnyomó többsége az inaktív csoportba tartozik (36,8%). Fetherstone és munkatársai (2021) összehasonlító vizsgálatában heti minimum 150 percnyi mérsékelt fizikai aktivitást az ausztrál oktatók 20,4%-a, a brit oktatók 18%-a végzett, míg az intenzív fizikai aktivitást végzők aránya az ausztrál alanyok körében 19,5%, a briteknél 18,5%. Több tanulmány felhívja a figyelmet az egyetemi tanárok és alkalmazottak egészségtelen életmódjára (inaktivitás, egészségtelen étkezés, magas stressz stb.), ami életvesztéshez vezethet (Iyaji et al., 2020; Omolawon et al., 2011).

Csupán két demográfiai változó (ország és nem) mentén találtunk szignifikáns különbséget a fizikai aktivitás csoportjaiban: a szerbiaiak körében magas, míg az ukrainaiak körében jóval kisebb arányban vannak magas fizikai aktivitású oktatók, a romániai válaszadók többségére pedig alacsony fizikai aktivitás jellemző. Saraiva és munkatársai (2019) eredményeivel összhangban a férfi oktatókra több fizikai aktivitás jellemző, felülreprezentáltak a magas aktivitású csoportban, míg a nők a közepesen aktív csoportban.

A stressz-, erőforrások és jóllét tekintetében kutatási eredményeink azokkal a korábbi eredményekkel állnak összhangban, amelyek a stressz alacsonyabb és a jóllét magasabb szintjét igazolták a fizikai aktivitás növekedésével. A magas fizikai aktivitású oktatókra jellemző a legkevésbé az, hogy stresszt okozna számukra az oktatói szerepkörök sokfélesége, illetve a munka és a magánélet összeegyeztetése, a kimerültség is kevésbé jellemzi őket, ezzel szemben a legmagasabb a jóllétük. A fizikai aktivitás csökkenésével azonban a jóllét is alacsonyabb, a stresszforrások és a kimerültség viszont magasabb értékeket mutatnak. Eredményeink a kimerültség vonatkozásában összhangban állnak Ngalagou és munkatársai (2019) eredményeivel, akik az inaktív életmód és kiegészítő erős kapcsolatára hívják fel a figyelmet. A tudományos kutatások számos tanulmányban megerősítették, hogy a fizikai aktivitás szorosan összefügg az egyén egészségi állapotával, mentális jóllétével és teljesítményével (Kandola et al., 2019; Smith et al., 2017), amit a Covid 2019-es világjárvány idején végzett kutatások is megerősítettek (Aperribai et al., 2020). Már a fizikai aktivitás szintjének kismértékű változása is jelentős közegészségügyi előnyökkel járhat, és csökkentheti a depressziós esetek számát (Harvey et al., 2018). Eredményeink is azt mutatják, hogy kortól, nemtől, országtól függetlenül a közepes és magas fizikai aktivitás segít csökkenteni az oktatói szerepkörök sokféleségével járó stresszt, ezek az oktatók képesek helyt állni a különféle szerepkörökben (tanár, tudós, kutató, adminisztrátor, mentor stb.), s kevésbé érzik az ezzel járó többletterhet nehézségnek (minden területen egyformán jól teljesíteni). A magas fizikai aktivitás segít csökkenteni a munkaterhelés és a munka-magánéleti konfliktusok okozta stresszt.

A jóllétet befolyásoló tényezők közül igazoltuk a JD-R-elméletet, s eredményeink összhangban vannak Han és munkatársai (2020) és Kinman (2014) eredmé-

nyeivel. A munka iránti elkötelezettség pozitív, az érzelmi kimerültség a munkában pedig a jóllét negatív prediktora. A stressz- és erőforrások közül a munka-magánéleti konfliktusok, a munkaterhelés a jóllét közvetlen negatív, míg az intézményi menedzsment támogatása pozitív prediktora. Alqarni (2021) is hasonló eredményekre jutott kutatásában a munkaterhelés vonatkozásában: a magas szintű jóllét prediktorai az alacsony szintű stressz és jó fizikai egészségi állapot tényezői voltak, a legfontosabb stresszforrás pedig a nagy munkaterhelés és a hosszú munkaidő volt a szaúd-arábiai tanárok körében. Az intézményi menedzsment támogatása hozzájárul a munka iránti elkötelezettséghez és jóllétéhez (Iyaji et al., 2020; Kinman, 2014). Éppen ezért fontos olyan intézményi politika megvalósítása, ahol az oktatók bizonyos szintű felhatalmazást kapnak arra, hogy beleszólhassanak annak működésébe: ez hozzájárul a kölcsönös tiszteleten alapuló kapcsolatok fejlődéséhez az oktatók és vezetők között, közös célok megfogalmazásához és a csoportos döntéshozatalhoz, ami meghatározza az intézményi hatékonyságot (Aziz & Quraishi, 2017). A munka-magánéleti konfliktusok azonban növelik az érzelmi kimerültséget, s csökkentik a jóllétet, mint azt Kinman (2014) és Fetherstone és munkatársai (2021) is kimutatták tanulmányaikban. A munka-magánéleti konfliktusok során az egyén nem tudja meghúzni a határt a munka és a családi élete között, ez pedig csökkenti az egyén motivációját, elégedettségét mindkét területen. Ha egy oktató ingerült, zaklatott, kontrollvesztett, munkája miatt túlterheltnek érzi magát, alacsonyabb szintű jóllétet, egyensúlyt és több konfliktust tapasztal a személyes élete és munkája között (Bell et al., 2012).

Kutatásunk egyik legfontosabb eredménye, hogy sem a közepes, sem a magas szintű fizikai aktivitás nincs közvetlen kapcsolatban a jólléttel, kiegészéssel és a munka iránti elkötelezettséggel a modellünkben, ugyanakkor hatékony módja az olyan stresszforrásokkal való megküzdésben, mint a munkaterhelés, oktatói szerepkörök sokfélesége, a teljesítményértékelés és a munka-magánéleti konfliktusok, amelyek erős negatív hatással vannak a munka iránti elkötelezettségre, jóllétre, és növelik a kiegész veszélyét kutatási eredményeink szerint (Salmon, 2001). A rendszeres közepes erősségű aerob fizikai aktivitás (MPA) és a rendszeres erőteljes aerob fizikai aktivitás (VPA) pozitív hatással van a munkahelyi kiegész tüneteire. Az MPA prevenciójelleggel alkalmazható, míg a VPA a stresszrel való megküzdési stratégia részeként segíthet a stressz és a kiegész leküzdésében (Fodor et al., 2020). Eredményeink azt igazolják, hogy a közepes és magas fizikai aktivitásnak közvetlenül nem a kiegészre, hanem a kiegészzt elősegítő stresszforrások leküzdésében van preventív szerepe.

A demográfiai tényezők ugyan nem befolyásolják a jóllétet, ha a stressz- és erőforrásokkal együtt vizsgáljuk ezeket egy modellben (kivéve az, ha egy oktató Romániában dolgozik), de ha megvizsgáljuk az összefüggéseket demográfiai tényezőkkel és munkajellemzőkkel, akkor – összhangban a regressziós eredményekkel – a romániaiak jólléte a legmagasabb, akárcsak a magasabb beosztásban és tudományos fokozattal rendelkezők.

Tanulmányunk széleskörűen és több országot érintve vizsgálta a közép-kelet-európai oktatók munkájának jellemzőit, nehézségeit és erősségeit, valamint ezek összefüggéseit, ugyanakkor limitációkkal is rendelkezik. Nem sikerült minden intézményben reprezentatív mintát venni, két országból pedig igen alacsony elemszámban szerepelnek a mintánkban, így eredményeink korlátozottan érvényesek, a vizsgált országokra nézve nem általánosíthatók, csak azon intézmények oktatóira, ahol reprezentatív mintát sikerült összegyűjteni. Ugyanakkor az oktatók társadalmának vizsgálata, különösen ebben a térségben igen ritka, ezért eredményeink mindenképpen hozzájárulnak a téma tudományos diskurzusához és szakpolitikai döntések előkészítéséhez.

Következtetések

A modern életmód sok kihívást állít az egyének elé, különösen azok számára, akik a felsőoktatásban részt vesznek. Felnőttkorban a testmozgás és a jóllét gyakran háttérbe szorul a munka és más kötelezettségek mellett. Ez a jelenség különösen kritikus lehet az egyetemi oktatók számára, akiknek meg kell küzdeniük egy intenzív munkatempóval, miközben kiválóságot kell elérniük a tanítás és a kutatás terén (Allen et al., 2000).

Eredményeink rávilágítanak a fizikai aktivitás különböző munkahelyi stresszforrásokat csökkentő szerepére, így ezt a pozitív összefüggést fel lehetne használni olyan fizikai aktivitást népszerűsítő programok kidolgozásában, amelyek kifejezetten az oktatóknak szólnak. Motiváló lenne az oktatók számára, ha ezek a programok munkaidőben, a vezetés támogatásával valósulnának meg, hiszen ha az oktató jól érzi magát fizikailag, mentálisan, érzelmileg és pszichésen, illetve az egészség minden területén, akkor gyorsabban, hatékonyabban és a munkáját élvezve tud dolgozni, ezáltal hozzájárulva az intézmény hatékonyabb működéséhez. Fontosak emellett időmenedzsment-programok biztosítása is az oktatók számára, amelyek hozzájárulnak ahhoz, hogy szervezettebben, hatékonyabb időbeosztással végezzék el munkájukat, s megtalálják az egyensúlyt a munka és a magánélet között.

Mindezek mellett, ha az egyetem növelni szeretné munkavállalói jóllétét, akkor legalább ennyire fontos az intézményi menedzsment támogatása, ami egyértelmű, világos feladatokat és elvárásokat, ismert intézményi stratégiát, célokat és jövőképet, elismerést, bizalmat jelent a vezetők részéről, s az oktatók bevonását az intézmény életébe, működésébe.

Megjegyzés

A tanulmány a „*A sport és a testmozgás szerepének vizsgálata az egészséges és biztonságos társadalomban a munkaképesség, a munka- és életminőség egyéni és társadalmi fenntarthatóságában (multidiszciplináris kutatási ernyőprogram)*” és a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíja támogatta.

Hivatkozott irodalom

- ALLEN, T. D., HERST, D. E. L., BRUCK, C. S., & SUTTON, M. (2000). Consequences associated with work-to-family conflict: A review and agenda for future research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 278–308. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.2.278>
- ALQARNI, N. A. (2021). Well-being and the perception of stress among EFL university teachers in Saudi Arabia. *Journal of Language and Education*, 7(3), 8–22. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11494>
- APERRIBAI, L., CORTABARRIA, L., AGUIRRE, T., VERCHE, E., & BORGES, Á. (2020). Teacher's physical activity and mental health during lockdown due to the COVID-2019 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, 577886. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.577886>
- AZIZ, F., & QURAISHI, U. (2017). Empowerment and mental health of university teachers: A case from Pakistan. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 15(2), 23–28. https://www.researchgate.net/publication/329218694_Empowerment_and_Mental_Health_of_University_Teachers_A_Case_from_Pakistan
- BAKKER, A. B., & DEMEROUTI, E. (2014). Job Demands–Resources Theory. In P. Y. CHEN & C. L. COOPER (Eds.). *Work and wellbeing: A complete reference guide* (Vol. 3, pp. 1–28). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118539415.wbwell019>
- BELL, A. S., RAJENDRAN, D., & THEILER, S. (2012). Job stress, wellbeing, work-life balance and work-life conflict among Australian academics. *E-Journal of Applied Psychology*, 8(1), 25–37. <https://doi.org/10.7790/ejap.v8i1.320>
- CHEKROUD, S. R., GUEORGUEVA, R., ZHEUTLIN, A. B., PAULUS, M., KRUMHOLZ, H. M., KRYSTAL, J. H., & CHEKROUD, A. M. (2018). Association between physical exercise and mental health in 1·2 million individuals in the USA between 2011 and 2015: A cross-sectional study. *The Lancet Psychiatry*, 5(9), 739–746. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(18\)30227-X](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(18)30227-X)
- CHON, S. H., KIM, J. Y., CHO, J. J., & RYOO, J. G. (2010). Job characteristics and occupational stress on health behavior in Korean workers. *Korean Journal of Family Medicine*, 31(6), 444. <https://doi.org/10.4082/kjfm.2010.31.6.444>
- CONVERSO, D., SOTTIMANO, I., MOLINENGO, G., & LOERA, B. (2019). The unbearable lightness of the academic work: The positive and negative sides of heavy work investment in a sample of Italian university professors and researchers. *Sustainability*, 11(8), 2439. <https://doi.org/10.3390/su11082439>
- CORTÉS-DENIA, D., ISOARD-GAUTHEUR, S., LOPEZ-ZAFRA, E., & PULIDO-MARTOS, M. (2022). Effects of vigor at work and weekly physical activity on job stress and mental health. *Scientific Reports*, 12(1), 16025. <https://doi.org/10.1038/s41598-022-19966-z>
- DALLMEYER, S., WICKER, P., & BREUER, C. (2023). The relationship between leisure-time physical activity and job satisfaction: A dynamic panel data approach.

- Journal of Occupational Health*, 65(1), e12382. <https://doi.org/10.1002/1348-9585.12382>
- DIENER, E., SAPYTA, J. J., & SUH, E. (1998). Subjective well-being is essential to well-being. *Psychological Inquiry*, 1, 33–37.
- FETHERSTON, C., FETHERSTON, A., BATT, S., SULLY, M., & WEI, R. (2021). Well-being and work-life merge in Australian and UK academics. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2774–2788. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1828326>
- FODOR, D. P., POHRT, A., GEKELER, B. S., KNOLL, N., & HEUSE, S. (2020). Intensity matters: The role of physical activity in the job demands-resources model. *Revista de Psicología Del Trabajo y de Las Organizaciones*, 36(3), 223–229. <https://doi.org/10.5093/jwop2020a21>
- GINOUX, C., ISOARD-GAUTHEUR, S., & SARRAZIN, P. (2019). “Workplace Physical Activity Program” (WOPAP) study protocol: A four-arm randomized controlled trial on preventing burnout and promoting vigor. *BMC Public Health*, 19(1), 289. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-6598-3>
- HAN, J., YIN, H., WANG, J., & ZHANG, J. (2020). Job demands and resources as antecedents of university teachers’ exhaustion, engagement and job satisfaction. *Educational Psychology*, 40(3), 318–335. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1674249>
- HARVEY, S. B., ØVERLAND, S., HATCH, S. L., WESSELY, S., MYKLETUN, A., & HOTOPE, M. (2018). Exercise and the prevention of depression: Results of the HUNT cohort study. *American Journal of Psychiatry*, 175(1), 28–36. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2017.16111223>
- HAYMAN, J. (2005). Psychometric assessment of an instrument designed to measure work life balance. *Research and Practice in Human Resource Management*, 13(1), 85–91.
- IVONY, E. (2018). Changes in the subjective quality of life after the economic crisis in Hungary. *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy*, 9(2), 157–178.
- IYAJI, T. O., EYAM, S. O., & AGASHI, V. A. (2020). An assessment of some stress factors in academic profession and their health implications among academics in tertiary institutions in Cross River State, Nigeria. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies*, 7(12), 53–59.
- KANDOLA, A., ASHDOWN-FRANKS, G., HENDRIKSE, J., SABISTON, C. M., & STUBBS, B. (2019). Physical activity and depression: Towards understanding the antidepressant mechanisms of physical activity. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 107, 525–539. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2019.09.040>
- KANDOLA, A., VANCAMPFORT, D., HERRING, M., REBAR, A., HALLGREN, M., FIRTH, J., & STUBBS, B. (2018). Moving to beat anxiety: Epidemiology and therapeutic issues with physical activity for anxiety. *Current Psychiatry Reports*, 20(8), 63. <https://doi.org/10.1007/s11920-018-0923-x>
- KELEMEN, R., & KINCSES, Á. (2015). A jóllét magyarországi indikátorrendszerének elméleti alapjai. *Gazdálkodás*, 3(59), 220–235.

- KIM, Y. S., PARK, Y. S., ALLEGRANTE, J. P., MARKS, R., OK, H., OK CHO, K., & GARBER, C. E. (2012). Relationship between physical activity and general mental health. *Preventive Medicine*, 55(5), 458–463. <https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2012.08.021>
- KINMAN, G. (2014). Doing more with less? Work and wellbeing in academics. *Somatechnics*, 4(2), 219–235. <https://doi.org/10.3366/soma.2014.0129>
- KINMAN, G., JONES, F., & KINMAN, R. (2006). The well-being of the UK academy, 1998–2004. *Quality in Higher Education*, 12(1), 15–27. <https://doi.org/10.1080/13538320600685081>
- KWIECIEN-JAGUŚ, K., MĘDRZYCKA-DĄBROWSKA, W., KOPEĆ, M., PIOTRKOWSKA, R., CZYŻ-SZYPENBEJL, K., HANSDORFER-KORZON, R., LEMSKA, M., & JARZYŃKOWSKI, P. (2021). Level and factors associated with physical activity among university teachers: An exploratory analysis. *BMC Sports Science, Medicine and Rehabilitation*, 13(1), 114. <https://doi.org/10.1186/s13102-021-00346-5>
- NÉMETH, B., MUNKÁCSY, B., VIDA, Z. V., FRÖHLICH, G., HATVANI, I. G., TÓTH, G., SOLYMOSI, K., MÁTÉ, Á., LÓRINCZ, L., & LENGYEL, B. (2022). *A fiatalok helyzete az akadémiai pályán. Kutatási jelentés [The situation of young researchers in the academic field. Research Report]*. Budapest: Fiatal Kutatók Akadémiája. <https://doi.org/10.36820/fka.2022>
- OMOLAWON, K. O., & IBRAHEEM, T. O. (2011). Social factors predicting recreational sports participation among academic staff of tertiary institutions in Kwara and Kogi states, Nigeria. *International Journal of Sport Management, Recreation and Tourism*, 7, 30–43. <https://doi.org/10.5199/ijsmart-1791-874X-7c>
- RUISSEN, G. R., BEAUCHAMP, M. R., PUTERMAN, E., ZUMBO, B. D., RHODES, R. E., HIVES, B. A., SHARPE, B. M., VEGA, J., LOW, C. A., & WRIGHT, A. G. C. (2022). Continuous-time modeling of the bidirectional relationship between incidental affect and physical activity. *Annals of Behavioral Medicine*, 56(12), 1284–1299. <https://doi.org/10.1093/abm/kaac024>
- SAHIBZADA, A., & KHAWRIN, M. (2023). The relationship between salary and recognition on job satisfaction: A study of Paktia university lecturers. *VIDYA – A Journal of Gujarat University*, 2(1), 74–78. <https://doi.org/10.47413/vidya.v2i1.132>
- SALMON, P. (2001). Effects of physical exercise on anxiety, depression, and sensitivity to stress: A unifying theory. *Clinical Psychology Review*, 21(1), 33–61. [https://doi.org/10.1016/S0272-7358\(99\)00032-X](https://doi.org/10.1016/S0272-7358(99)00032-X)
- SARAIVA, L. C., NASCIMENTO JUNIOR, J. R. A. D., PETROLINI, A. L., SOUSA FILHO, A. N. D., BEZERRA, T. A., MORAES, J. F. V. N. D., & CARVALHO, F. O. (2018). Frequência e duração da prática de atividade física de discentes e servidores universitários. *Journal of Physical Education*, 29(1). <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v29i1.2958>
- SCHUCH, F. B., VANCAMPFORT, D., FIRTH, J., ROSENBAUM, S., WARD, P. B., SILVA, E. S., HALLGREN, M., PONCE DE LEON, A., DUNN, A. L., DESLANDES, A. C., FLECK, M. P., CARVALHO, A. F., & STUBBS, B. (2018). Physical activity

- and incident depression: A meta-analysis of prospective cohort studies. *American Journal of Psychiatry*, 175(7), 631–648. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.2018.17111194>
- SMITH, A. B., JOHNSTONE, J. A., & ROONEY, R. (2017). Physical activity and mental health in teacher education students. *Health Education Journal*, 76(7), 795–805.
- VANHOUTTE, B., & NAZROO, J. (2014). Cognitive, affective and eudemonic well-being in later life: Measurement equivalence over gender and life stage. *Sociological Research Online*, 19(2), 1–14.
- WARBURTON, D. E. R., & BREDIN, S. S. D. (2017). Health benefits of physical activity: A systematic review of current systematic reviews. *Current Opinion in Cardiology*, 32(5), 541–556. <https://doi.org/10.1097/HCO.0000000000000437>
- WARR, P. (1992). Age and occupational well-being. *Psychology and Aging*, 7(1), 37–45. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.7.1.37>

Egyetemi oktatók jólléte digitális perspektívából

ABSZTRAKT

A pedagógusok munkahelyi boldogsága és jólléte kritikus eleme az iskolai folyamatoknak, hatásuk nemcsak a tanteremben belül érhető tetten, hanem maga az intézmény sem tud megfelelően működni akkor, ha a dolgozók jóllétének szintje alacsony. Az utóbbi évtizedekben egyre több kutatás állította reflektorfénybe az egyetemi oktatók mentális egészségét és jóllétét, különösen hogy a felsőoktatás tömegesedése, diverzifikálódása, struktúraváltása következtében átalakult az oktatók feladatrendszere. A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) kutatóiként mi is azt tűztük ki célként, hogy megismerjük az egyetemi oktatók jóllétének, munkakörülményeinek és eredményességének jellemzőit. Fókuszcsoportos interjúk eredményei alapján összeállított online kérdőívünket Magyarország egyik legnagyobb egyetemén, a Debreceni Egyetemen és az egyetemmel kapcsolatban álló, határon túli, kisebbségi magyar felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók töltötték ki, összesen 596 fő. Számos tényezőt vizsgáltunk az oktatók jóllétével kapcsolatban, melynek során figyelembe vettük, hogy a mentális, a fizikai, a szociális és az érzelmi egészségre jelentős hatást gyakorolnak a 21. századi technológiai változások. Több olyan digitális technológiával kapcsolatos tényezőt is találtunk, melyeknek negatív hatása van az egyetemi oktatók jóllétére, ezek közül kiemelkedik a munka és a magánélet összeemosódásában játszott szerepük.

Kulcsszavak: jóllét, egyetemi oktatók, digitális technológia, komparatív kutatás, online kérdőív

Bevezetés

Az emberek mindig is törekedtek arra, hogy jól, minél boldogabban éljenek. Arra azonban, hogy ezt hogyan lehet megvalósítani, nincs egyértelmű válasz, mivel a boldogságról sokféleképpen lehet gondolkodni, így magának a fogalomnak is sokféle definíciója van. Ezek megalkotásához a különböző szerzők nemegyszer egészen Arisztotelészig nyúlnak vissza, aki már eleve kétféle boldogságot, a hedoniát és az eudaimoniát különböztetett meg (Arisztotelész, 1975). Ráadásul magát a hedonikus boldogságot is többféle módon lehet értelmezni, hiszen nemcsak az érzékszervi gyönyörök, élvezetek maximalizálása tartozik ide (Deci & Ryan, 2008; Sirgy, 2012), hanem például egy fontos teljesítmény elérése, vagy valamilyen feladat tökéletes elvégzése is gyönyörűséget okozhat valaki számára (Diener, 1984). Nem csoda tehát, hogy a boldogság fogalmának meghatározása számos vitát generált már (lásd pl. Ahmed, 2010; Bartram, 2012; Cieslik, 2015), egyetértés talán csak abban van, hogy ez egy multidimenziós fogalom. A dimenziók száma, tartalma azonban már nagyon eltérő az egyes szerzőknél (Ryff, 1989; Haybron, 2000; Seligman, 2011), így olykor meglehetősen különböznek a meghatározások.

Szerepet játszhat ebben az is, hogy az utóbbi évtizedekben ugrásszerűen megnőtt a boldogsággal kapcsolatos kutatások és tanulmányok száma. Ennek megfelelően a boldogság fogalma és értelmezése még szerteágazóbbá vált a szakirodalmakban, melyekben a különböző szerzők leggyakrabban a szubjektív jólléttel azonosítják a boldogságot (Jayawickreme et al., 2012). Ez az összekapcsolódás már előrevetíti azt, hogy a jóllétnek – mely szintén egy meglehetősen tág fogalom – a boldogsághoz hasonlóan nem létezik általánosan elfogadott meghatározása. A Kun és Szabó szerzőpáros szerint a jóllét egy összetett, úgynevezett ernyőfogalom, melynek számos mérhető eleme van. *„Ezen elemek mindegyike a jóllét alkotórésze, de önmagában egyik sem definiálja azt”* (Kun & Szabó, 2017: 282). Ráadásul bonyolítja a tisztánlátást, hogy a szerzők nemegyszer szinonimaként használják a wellbeing (well-being), a quality of life és a welfare kifejezéseket (Christoph & Noll, 2003; Galloway et al., 2006). Így nem meglepő, hogy az élet minőségét vizsgáló kutatások az 1990-es évek közepére már több mint 1200 mérőeszközt eredményeztek (Stone et al., 2020). Igaz, ez a gazdagság annak is volt köszönhető, hogy ezek jelentős részéhez a kutatók nem alakítottak ki saját összefüggő elméleti vagy empirikus keretet (Claes et al., 2012), hanem csak egy adott megközelítést értelmeztek más-ként. Mindezek következtében Schalock & Alonso már 2002-ben több mint 200 definíciót azonosított be a jólléttel és az életminőséggel kapcsolatban (Schalock & Alonso, 2002), és ez a szám azóta még jelentősen emelkedett.

Ebben a tanulmányban a jóllét fogalmát tágra értelmezzük, ezért Dodge és munkatársai meghatározásából indulunk ki, mely szerint a jóllét *„egy egyensúlyi állapot az egyén erőforráskészlete és a kihívások között”* (Dodge et al., 2012: 230). Ez alapján az az állapot tekinthető stabil jólléti helyzetnek, melyben az egyén rendelkezik azokkal a pszichikai, szociális és fizikai erőforrásokkal, amelyekre szüksége van egy adott kihívásnak való megfeleléshez, tehát az erőforrások-kihívások mérleghinta egyensúlyban van. Ez az egyensúlyi állapot azonban könnyen kimozdul nyugalmi állapotából, különösen hogy az egyre erőteljesebb digitalizáció folyamatosan új kihívásokat indukál. Ezért vizsgáltuk meg azt, hogy ez a folyamat milyen hatást gyakorol az egyetemi oktatók jóllétének különböző szegmenseire.

A tanárok jólléte

A jóllétkutatások egyik legfontosabb területe a munkahelyi jóllét vizsgálata. Nemcsak azért, mert a dolgozók munkanapjaik kb. egyharmadát a munkahelyen töltik, hanem azért is, mert a munkavégzés során szerzett érzelmi vagy szociális jellegű élmények és tapasztalatok nyilvánvalóan később is hatással vannak a dolgozókra (Kun & Gadanez, 2022). Éppen ezért az alkalmazottak egészségét, munkavégzésüket és teljesítményüket befolyásoló különböző összetevők megértéséhez kulcsfontosságú a munkahelyi jóllét jellemzőinek megismerése.

Minden munkaadónak tisztában kellene lennie azzal, hogy az alkalmazottak mentális egészsége és jólléte meghatározó tényező a szervezet teljesítményében és

sikerében (Page & Vella-Brodrick, 2012). Az alacsonyabb jóllétszinttel rendelkező dolgozók kevésbé produktívak, gyakrabban hoznak rossz döntéseket, többet hiányoznak a munkából, és csökkenő mértékben járulnak hozzá a szervezet teljesítményéhez (Price & Hooijberg, 1992). A magasabb jólléti szinttel rendelkezők viszont jobban megbirkóznak a stresszes eseményekkel (Wood & Joseph, 2010), könnyebben ösztönözhetőek, pozitívabb munkahelyi kapcsolataik vannak, és elégedettebbek is a munkájukkal (Boehm & Lyubomirsky, 2008). Ezen túlmenően egyértelmű kapcsolat van a munkahelyi jóllét és a teljesítmény között, mely állítás különösen igaz az olyan összetett, igényes és kreatív munkákra, mint például az oktatás és a kutatás (Krekel et al., 2019).

A tanárok munkahelyi boldogsága és jólléte azért is fontos a szervezet, azaz az iskola számára, mert az kritikus tényezője a pozitív osztálytermi légkörnek és a sikeres oktatási folyamatnak. Empirikus adatok bizonyítják azt, hogy a tanárok meghatározóan járulnak hozzá a tanulók iskolai sikeréhez, elégedettségéhez és teljesítményéhez (Stronge et al., 2004; Barber & Mourshed, 2007). Az Európai Unió Tanácsa által kiadott, a jövő európai tanáraitól szóló dokumentum 24. pontjában is ezt olvashatjuk: *„A tanárok és oktatók jólléte befolyásolja a munkaelégedettségüket és lelkesedésüket, és hatással van szakmájuk vonzerejére, illetve ebből kifolyólag a pályán maradásukra is. Ez pedig a minőség és a teljesítmény fontos tényezője, amely összefügg saját odaadásukkal éppúgy, mint tanulóik motivációjával és eredményeivel”* (Council of the European Union, 2020: 16).

A téma fontosságának megfelelően a tanárok jóllétét egyre gyakrabban állítják vizsgálódásuk középpontjába a kutatók, akik sokféle módon fókuszálnak a pedagógusok személyes, környezeti és kapcsolati tényezőire (Brouskeli et al., 2018). Az eltérő megközelítések természetesen maguk után vonják a tanári jóllét meghatározásának sokszínűségét is. A változatos megfogalmazások harmonizálása és a nemzetközi kutatások kivitelezhetősége érdekében az OECD vállalta magára azt a feladatot, hogy átfogó modellt és fogalmi keretet alakítson ki a tanárok jóllétére vonatkozóan. A munkálatok során megalkotott keretrendszer a tanárok jóllétének négy kulcsfontosságú területét határozza meg: kognitív jóllét, szubjektív jóllét, fizikai és mentális jóllét, valamint szociális jóllét (Viac & Fraser, 2020). A négy terület közül a fizikai és mentális jóllét területén jelentkeznek a legnagyobb gondok, különösen hogy a tanárok több pszichoszomatikus rendellenességben (pl. alvászavar) szenvednek, mint más foglalkozási csoportok (Scheuch et al., 2015), és az iskola által okozott stresszt is magasnak értékelik. Utóbbi egyáltalán nem meglepő, hiszen a tanítást már régóta a legstresszesebb szakmák közé sorolják (pl. Travers & Cooper, 1993; Johnson et al., 2005). Ráadásul a stressztényezők sem nagyon változnak, a legfajsúlyosabb problémák közé a nagy munkaterhelés, a munka és a magánélet egyensúlyának hiánya, a korlátozott autonómia, a túlzott adminisztratív kötelezettségek tartoztak és tartoznak még napjainkban is (Mercer & Gregersen, 2020). A mentális leterheltségben – Wray & Kinman, (2021) felsőoktatási intézményekben lefolytatott kutatása alapján – szerepet játszhat az, hogy

a kérdezettek túlnyomó többsége (71%) úgy vélte, hogy a személyzet jólléte nem prioritás az egyetemen, sőt közel háromnegyedük úgy gondolta, hogy a stressz vagy mentális egészségügyi probléma miatti segítség kérése egyenesen negatívan befolyásolná karrierjét (Wray & Kinman, 2021). Mindezek fényében nem meglepő, hogy a tanárok stressz-szintje folyamatosan emelkedik, egy 2019-es kutatásban már a válaszadók 72%-a jelezte azt, hogy tapasztalt valamilyen mentális egészségügyi problémát az elmúlt tanévben (Savill-Smith, 2019).

A 2020 elején kirobbanó – Covid-19 vírus okozta – járvány tovább rontott a helyzeten, a vészhelyzeti távolléti oktatásra történő átállás gyakorlatilag a világ minden részén megemelte a tanárok stressz- és szorongásszintjét (Besser et al., 2020; Li et al., 2020). A világijárvány teljesen megváltoztatta a tanárok digitális technológiákkal való kapcsolatát is. Függetlenül korábbi attitűdjüktől, egyéni gyakorlatuktól, a pandémia mindenki számára kötelezővé tette a technológia intenzív alkalmazását. Az iskolabezárások elmúltával megszűnt a technológiahasználat kényszere, de a digitális megoldások jelenléti oktatásban történő alkalmazásával kapcsolatos elvárások a korábbinál magasabb szintre emelkedtek. Ennek a változásnak a tanári jóllétet érintő hatásai még nem ismertek, a korábbi eredmények viszont nem egyértelműek a digitális technológia jóllétre gyakorolt hatásával kapcsolatban. A digitalizáció kezdetekor inkább a negatív hatások, pl. a függőség, a magánélet elvesztése, a fokozott képernyőidő (Twenge & Campbell, 2018), az információs túlterheltség vagy éppen a fear-of-missing-out – FOMO (Brown & Kuss, 2020) voltak hangsúlyosabbak a szakirodalmakban, később azonban megjelentek a pozitívumok is, pl. a rugalmasság, az együttműködés, az új kommunikációs lehetőségek (Savill-Smith, 2019; Potter et al., 2022).

Az utóbbi évtizedekben egyre több kutatás állította reflektorfénybe az egyetemi oktatók mentális egészségét és jóllétét, különösen, hogy a felsőoktatás tömegesedése, szolgáltatói irányba történő elmozdulása következtében átalakult az oktatók feladat- és szereprendszere (Kinmann, 2014). A Debreceni Egyetem Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) kutatóiként mi is azt tűztük ki célként, hogy megismerjük az egyetemi oktatók jóllétének, munkakörülményeinek és eredményességének jellemzőit. Mivel az egyén erőforráskészlete és a kihívások közötti egyensúlyi pont (Dodge et al., 2012) könnyen kimozdul nyugalmi állapotából, számos tényezőt vizsgáltunk az oktatók jóllétével kapcsolatban a sportolási szokásoktól a kultúrafogyasztásig, a felsőoktatás-pedagógiai kérdésektől a stressztényezőkig (Kovács et al., 2024). Figyelembe vettük azt is, hogy a mentális, a fizikai, a szociális és az érzelmi egészségre jelentős hatást gyakorolnak a 21. századi technológiai változások (Passey, 2021). Ebben a tanulmányban azt kívánjuk megvizsgálni, hogy a digitalizáció milyen hatást gyakorol az egyetemi oktatók jóllétének különböző szegmenseire.

A kutatás alapadatai

Kutatásunk első fázisában hét fókuszcsoportos interjú készült öt ország különböző felsőoktatási intézményeinek oktatóival (Kovács et al., 2023) online formában 2022-ben ($N = 41$). Az interjúk széleskörűen vizsgálták az oktatók munkáját, helyzetét, jóllétének különböző aspektusait. Az interjúk elemzése és feldolgozása után állítottuk össze azt az online kérdőívet (<https://evasys.unideb.hu/evasys/online.php?p=5EZUT>), mely jelen kutatás alapját képezi és amelyet az intézményvezetők engedélyével 2-3 alkalommal is kiküldtünk a vizsgált intézmények oktatói számára 2023 tavaszán, így biztosítva a valószínűségi mintavételt. A kérdőív alapvetően zárt kérdéseket tartalmazott, melyek elsősorban 4 vagy 5 fokozatú Likert-skálás kérdések voltak, de használtunk nominális vagy ordinális skálájú kérdéseket is. Különböző kérdéscsoportokat alakítottunk ki. Vizsgáltuk az oktatók munkaterhelését (5 kérdés, Cronbach $\alpha = .723$), illetve hogy az oktatás mellett különböző tevékenységeket (pl. kutatás, publikálás) mennyire tartanak feladatuknak (14 kérdés, Cronbach $\alpha = .803$). A szerteágazó tevékenységrendszer felveti annak kérdését, hogy mennyire lehet kialakítani, megtartani a munka és a magánélet egyensúlyát, ezt is több kérdéssel vizsgáltuk (10 kérdés, Cronbach $\alpha = .883$). A különböző feladatok ellátása nagyon gyakran teszi szükségessé a digitális kommunikációt (3 kérdés, Cronbach $\alpha = .704$) és egyre intenzívebb digitális eszközhasználatot is igényel (7 kérdés, Cronbach $\alpha = .737$). Ezeket a területeket szintén vizsgáltuk.

A kutatás eredményeként létrejövő CEETHE 2023 adatbázisba bekerülő 821 fő válaszaiból jelen írás keretein belül 596 fő válaszait dolgoztuk fel, mivel intézményenként legalább 10%-os reprezentativitást kívántunk elérni. Ezt a határt a magyarországi intézmények közül a Debreceni Egyetemen ($n = 356$) tudtuk maradéktalanul elérni, a határon túli, magyar nyelvű képzést (is) folytató felsőoktatási intézmények oktatói pedig ennél is nagyobb arányban töltötték ki kérdőívünket. Az adatfeldolgozás során összevetettük a debreceni és a határon túli oktatók válaszait, illetve figyelembe vettük nemüket és életkorukat is.

A Debreceni Egyetemen és a határon túli intézményekben oktatók nemi megoszlása meglehetősen eltérő. A debreceni válaszadók között a két nem aránya gyakorlatilag azonos (49,9% nő, 50,1% férfi), míg a külföldiek esetében a nők jelentősen felülreprezentáltak (60,4% nő, 39,6% férfi). Ez az aránytalanság elsősorban annak köszönhető, hogy a kutatásba bevont határon túli intézmények jellemzően valamilyen szintű pedagógusképzést folytatnak, mely képzési típusban – a közoktatáshoz hasonlóan – jóval több nő vesz részt oktatóként. Válaszadóinkat életkoruk alapján (átlagéletkor 45,25 év; $SD = 10,25$) három – hasonló nagyságú – alcsoportba soroltuk, mivel a digitális technológia használata kapcsán gyakran lehet kimutatni generációs különbségeket. A három életkori korcsoport a következő: 40 évnél fiatalabbak (187 fő – 32%), 40–49 évesek (206 fő – 35,2%) és 49 évnél idősebbek (192 fő – 32,8%).

Eredmények

Elsőként az egyetemi oktatók munkaterhelését vizsgáltuk meg (1. táblázat), ami több kutatás alapján is az alapvető stresszforrások közé tartozik. A kérdőívet kitöltők válaszaik alapján kétségtelenül túlterheltek, csak 25%-uk nyilatkozott úgy, hogy egy átlagos héten kb. 40 órát dolgozik. A többiek ettől több munkaóráról számoltak be, a válaszadók negyede 50, ezen belül pedig 6% 60 óránál is többet dolgozik hetente. A vizsgálatban részt vevő férfiak szignifikánsan ($p < 0,001$) többet dolgoznak, mint a nők, és a Debreceni Egyetem oktatói leterheltebbek ($p < 0,001$), mint határon túli kollégáik. Ugyanakkor a különböző korcsoportok között ebben a tekintetben nincs különbség.

1. táblázat. A válaszadók heti munkaterhelése (%). Forrás: CEETHEE 2023

Óra	Debreceni Egyetem	Külföldi	Teljes minta	Férfi	Nő	N
36–40	19,7	32,9	25,0	17,7	30,5	148
41–45	23,1	30,4	26,0	26,9	25,4	154
46–50	26,2	17,3	22,6	22,5	23,2	134
51–55	14,4	12,7	13,7	19,2	9,2	8
56–60	10,7	3,8	7,9	7,0	8,6	47
> 60	5,9	3,0	4,7	6,6	3,2	28
	$p < 0,001$			$p < 0,001$		

A felsőoktatásban dolgozó oktatók egyik fontos feladata az oktatás. A változó elvárások, körülmények miatt ehhez folyamatosan újabb és újabb oktatási módszereket kell kipróbálni, bevezetni. Válaszadóink tisztában vannak ezzel az elvárással, döntő többségük (85,9%) teljes mértékben vagy nagyjából feladatának tekinti az ilyen irányú fejlesztést. A nők jóval nagyobb mértékben (89,9%) azonosulnak ezzel a feladattal, mint a férfiak (80,1%) ($p < 0,001$), és a korcsoportok között is kimutatható különbség ($p = 0,003$): az általános feltételezéssel szemben a legidősebb korosztály (50 feletti) tagjai tartják leginkább (90,5%) feladatuknak az új oktatási módszerek kipróbálását.

Ebben a megújulási folyamatban egyre nagyobb szerepet játszanak a digitális eszközök, megoldások, melyek bármilyen típusú órán megjelenhetnek. Válaszadóink döntő többsége minden vagy majdnem minden általa tartott órán használ digitális eszközöket. Az alacsonyabb korcsoportok felől vizsgálva a kérdést egyedül a debreceni és a határon túli válaszadók között találtunk szignifikáns ($p = 0,005$) különbséget (2. táblázat), a debreceni oktatóknál gyakoribb a digitális eszközök használata az előadásokon. Más típusú órákon már alacsonyabb a technológiahasználat mértéke, de például a terepgyakorlatot tartók csaknem negyede (24,2%) minden ilyen típusú óráján alkalmaz digitális eszközt.

2. táblázat. Milyen gyakran használnak digitális eszközöket a jelenléti előadásokon? (%)
Forrás: CEETHEE 2023

	Debreceni Egyetem	Külföldi	N
Egyáltalán nem használ digitális eszközt	1,2	1,3	7
Ritkán	2,1	7,3	24
Az órák kb. felén	2,7	5,6	22
A legtöbb órán	17,2	20,7	105
Minden alkalommal használ	76,7	65,1	405
	p = 0,005		

A digitális eszközökkel kapcsolatos problémák tanítás közben meglehetősen kellemtelen pillanatokot okozhatnak az oktató számára, különösen, ha az óra felépítésében, történéseiben alapvető szerepet töltenek be ezek az eszközök. Éppen ezért megkérdeztük válaszadóinkat, mennyire érzik stresszes helyzetnek azt, amikor a használni kívánt digitális eszköz nem megfelelően vagy egyáltalán nem működik? A kérdőívet kitöltők többsége (54%) jelentős vagy nagyon súlyos stresszhelyzetként éli meg az ilyen pillanatokot. Az alcsoportok közül csak a nők és férfiak nyilatkoztak eltérően ($p = 0,037$), a nők összességében rosszabbul élik meg az ilyen történéseket (3. táblázat).

3. táblázat. Mennyire érzik stresszes helyzetnek azt, amikor a digitális eszköz nem megfelelően vagy egyáltalán nem működik? (%) Forrás: CEETHEE 2023

	Férfiak	Nők	N
Egyáltalán nem stresszeli	8,0	5,4	38
Inkább nem stresszeli	18,9	12,0	88
Stresszeli is és nem is	24,6	24,1	141
Inkább stresszeli	39,8	44,6	246
Nagyon súlyos stresszhelyzetet jelent	8,7	13,9	67
	p = 0,037		

A digitális megoldások, illetve az információs és kommunikációs technológiák (IKT) oktatási alkalmazásának egyik speciális módja az online oktatás. Az ehhez szükséges tanítási-tanulási környezetek tervezését, létrehozását válaszadóink közel kétharmada (64,2%) tekinti feladatának, bár a különböző alcsoportok között szignifikáns különbség ($p < 0,001$) mutatható ki. A határon túli oktatók (73,1%), illetve a nők (69,8%) sokkal inkább magukénak érzik ezt a feladatot, mint a Debreceni Egyetem oktatói (58,2%), illetve a férfiak (56,9%). (Az ukrán oktatók ebből a szempontból nagyon különleges helyzetben vannak, hiszen a háborús helyzet és ennek következményei esetükben számos – online megvalósuló – kényszermegoldást eredményeznek.) A három korcsoport közül pedig a középső (40 évesek)

csoport tagjai azonosulnak leginkább (68,2%) ezzel a feladattal. Fontos kiemelni, hogy válaszadóink munkahelyein csak kismértékben (35,5%) ismerik el teljes értékű munkának a digitális támogatással megvalósuló nem jelenléti oktatást, így ezek a százaléktételek kimondottan magasnak tekinthetők.

Digitális eszközöket természetesen nemcsak tanórákon használnak a kérdezetek, hanem más célból is. Ennek következtében ez meglehetősen gyakori tevékenység, a válaszadók 75,2%-a egy átlagos hétköznap legalább öt órát tölt digitális eszközök használatával, sőt a kérdőívet kitöltők 22,8%-a napi több mint nyolc órát tölt ilyen tevékenységekkel. Így a technológiahasználattal töltött átlagos idő 5,9 óra. Ráadásul a használat időtartamában nincs különbség sem a különböző országokban dolgozók, sem a férfiak-nők, sem pedig az életkori korcsoportok között, minden alcsoportban egységesen magas ez az érték. A hétköznapi technológiahasználat kapcsán egyedül a debreceni és a határon túli válaszadók között jelentkezik különbség abban, hogy előbbi csoportban jóval magasabb a munkához kapcsolódóan képernyő előtt töltött idő aránya. A debreceniek 53,4%-a, a határon túliak 43,2%-a nyilatkozott úgy ($p=0,013$), hogy a digitális technológia használatával töltött idő legalább 3/4-e munkához kapcsolódó tennivalók elvégzése miatt történt. Hétvégén megváltozik a kép, és nem csak annyiban, hogy átlagosan jó két órával kevesebbet (3,8 órát) töltenek gép előtt válaszadóink. Hétvégén a férfiak képernyőideje (4,1 óra) átlagosan fél órával magasabb, mint a nők ($p=0,041$), viszont a nők nagyobb arányban ülnek gép elé munka céljából, mint a férfiak ($p=0,044$). A három korcsoport között szintén kimutatható eltérés: hétvégén a legidősebbek digitálistechnológia-használatával töltött ideje jóval nagyobb arányban kapcsolódik munkahelyi feladatokhoz, mint ahogy történik ez a fiatalabbaknál ($p=0,004$). Míg a 49 év felettiek 34,3%-ának gépi ideje legalább 3/4 részben a munkához kapcsolódik, addig az ilyen arányú munkavégzés a legfiatalabbaknak (40 alattiak) csak 16,2%-át jellemzi.

Az egyetemi oktatók számára a munkavégzést nem csak az oktatás jelenti, legalább ilyen fontos elvárás tőlük a publikálás, lehetőleg minél nívósabb, magasabban jegyzett folyóiratban vagy kiadónál. A legfiatalabbak ($p=0,04$) érzik ezt leginkább nyomasztó elvárásnak (51,1%), a legidősebbek számára ez már nem olyan frusztráló kényszer (37,7%). (Hasonló a két korcsoport közötti eltérés a pályázatok 41,7%–27,4%, $p<0,001$ és a kutatások 45,7%–30,5% $p=0,002$ vonatkozásában is.) A nemek között nincs különbség, viszont a Debreceni Egyetem oktatói közül többen (46,2%) éreznek nagyobb nyomást ($p=0,007$) publikációk írásával kapcsolatban, mint a határon túliak (42,6%). A külső elvárás interiorizációja is eltérő mértékű és irányú e két csoportnál. A debreceniek sokkal inkább (59,9%) tekintik feladatuknak a Q/D minősítésű folyóiratokban, nemzetközi idegen nyelvű kötetekben történő publikálást, mint a határon túliak (43,5%) ($p<0,001$). Az anyanyelven/államnyelven történő publikálásnál viszont fordított a helyzet ($p<0,001$), a külföldi oktatók közül többen (49,4%) azonosulnak ezzel a feladattal, mint a magyarországiak (39,8%).

A digitális technológiának ezen a területen is van hatása. Válaszadóink nagy része (57,2%) inkább vagy teljes mértékben egyetért azzal a kijelentéssel, hogy a digitális technológia segítségével könnyebben teljesíthetők a tudományometriai elvárások. Az 596 válaszadóból csak 19-en (3,2%) nem értenek egyet ezzel az állítással, többségük természettudományi vagy orvosi karon dolgozik.

A digitális technológia munkacélból történő használatának (ahogy korábban láttuk, ez válaszadóinknál jelentős mértékű) elsősorban akkor vannak pozitívumai, ha a technológia segítségével végzett munka kevésbé megterhelő a hagyományos formához képest. Válaszadóink harmada (34,6%) gondolja ezt így, és nagyon sokan (39,5%) nem tudják eldönteni, hogy létezik-e ilyen pozitív hatás. A határon túli oktatók 30,7%-a viszont úgy nyilatkozott, hogy a digitális eszközökkel végzett tevékenység szerintük kimerítőbb, mint az alkalmazásuk nélkül végzett szellemi munka. A debreceni válaszadók közül azonban szignifikánsan ($p = 0,015$) kevesebb válaszadó, csak 22,6% osztja ezt a véleményt.

A munkával, illetve a digitális eszközök használatával töltött idők nagysága már jelzi, hogy válaszadóink életében a munka és a magánélet valamilyen mértékben összemosódik (vesd össze: Engler & Berei, 2024), mi pedig felmértük azt, hogy a vélemények szerint milyen szerepe van ebben a digitális eszközöknek. A kérdezettek harmada (32,7%) szerint nincs ilyen kapcsolat, vagy a hatás csak kismértékű. Egy másik (közel) egyharmad (30,6%) szerint az összefüggés kettős, illetve nem egyértelmű. A kérdőívet kitöltők harmadik harmada (36,7%) szerint viszont a digitális eszközöknek jelentős szerepe van a munka és a magánélet összemosódásában. Némileg talán meglepő, de a nem vagy életkor szerint kialakított alcsoportok között nincs különbség a vizsgált hatás megítélésében, viszont a külföldi válaszadók jelentősebbnek ítélik meg a digitális eszközök munka és magánélet összemosódásában játszott szerepét ($p = 0,012$), mint a Debreceni Egyetemen dolgozók (4. táblázat).

4. táblázat. Az egyetértés mértéke „A munka és a magánélet összemosódása döntően a digitális eszközöknek köszönhető” állítással. Forrás: CEETHEE 2023

	Debreceni Egyetem	Külföldi	N
Egyáltalán nem ért egyet	18,1	11,9	92
Inkább nem ért egyet	19,0	14,4	101
Egyet is ért és nem is	30,0	31,4	180
Inkább egyetért	23,5	35,2	166
Teljes mértékben egyetért	9,3	7,2	50
	$p = 0,012$		

Figyelembe véve a magas képernyőidőt és a digitális technológia fentebb elemzett szerepét, felmerül a kérdés, hogy mennyire könnyen tudják megtalálni válaszadóink az egyensúlyt az offline és online tevékenységek között. A kérdezettek kb. negyede (26,8%) úgy gondolja, hogy ez nem túl nehéz feladat, harmaduk (34,2%)

szerint viszont ez egyáltalán vagy nem nagyon könnyű. Bár a technikai eszközök használatával töltött időtartamban nem különböznek egymástól a korcsoportok, a legidősebbek számára az egyensúlyteremtés valamivel könnyebb ($p = 0,036$), körükben 32,4% a kijelentéssel inkább igen vagy teljes mértékben egyetértők aránya.

A digitális technológia jelentős mértékben felgyorsította és sokkal intenzívebbé tette a kommunikációt. Nem kell napokat, sőt olykor heteket várni egy válaszzal, például postai kézbesítésére, mint kellett azt tenni néhány évtizeddel ezelőtt, illetve a személyes találkozásig sem kell várni, bármilyen gondolat, történet bármikor megosztható másokkal például egy chat vagy sms-üzenet segítségével. Ezekre az üzenetekre, a megkapott e-mailekre nem kell feltétlenül azonnal válaszolni, különösen egy kényes, feszültségekkel teli szituációban lehet jó megoldás az, ha átgondoltabb, higgadtabb, később reagálunk. Válaszadóinknak azonban csak 31,9%-a ért egyet azzal a kijelentéssel, hogy a digitális technológia aszinkron kommunikációja átgondoltabbá teszi a helyzetek megoldását, így csökkenti a stressz-szintet. Bár a határon túliak és az 50 fölöttiek szignifikánsan nagyobb arányban gondolják így (35,1% $p = 0,04$, illetve 37,6% $p = 0,032$), összességében ez mégis inkább azt jelenti, hogy a kérdezettek kevésbé érzékelnek stresszcsökkentő hatást az aszinkron digitális kommunikációval kapcsolatban.

Korábbi interjú vizsgálatunk (Kovács et al., 2023) során többen azt tették szóvá a digitális technológia kommunikációs hatásával kapcsolatban, hogy a hallgatóktól többször kapnak hiányos tartalmú, nem megfelelő stílusú e-maileket. Ezzel szemben válaszadóink jelentős része (47,2%) szerint a hallgatók megfelelő módon tudnak digitálisan kommunikálni a tanárokkal. A kérdezettek közel harmada (30%) nem tudott egyértelműen véleményt nyilvánítani a kérdésben, és csak ötödük (22,8%) gondolja úgy, hogy a hallgatók kommunikációja nem megfelelő. Ami talán meglepő, hogy míg a válaszadók legfiatalabb korcsoportjának (40 alattiak) 30,8%-a elégedetlen a hallgatók digitális kommunikációjával, addig a 40 évesek 21,9%-a, az 50 fölöttieknek pedig csak 15,9%-a érez ilyen problémát ($p = 0,003$).

A digitális kommunikáció hatásai közé tartozik az is, hogy nemcsak a hallgatók, hanem a kollégák és a vezetők is könnyebben, gyorsabban tudják elérni a felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatókat. Ez a folyamatos elérhetőség azonban zavaró számukra, a válaszadók csaknem fele (49%) ezt meglehetősen idegesítőnek tartja, és csak néhányan vannak (5,8%), akiknek ez egyáltalán nem jelent gondot.

Végezetül egy átfogó kérdést is feltettünk az oktatóknak a digitális technológia felsőoktatási alkalmazásával kapcsolatban. A kérdezettek közül majdnem mindenki úgy gondolja, hogy a felsőoktatás nem képzelhető el digitális technológia nélkül. Azonban érdekes módon négy fő (különböző szakterületekről) teljesen elutasította ezt az állítást. Válaszuk azért különösen meglepő, mert magánemberként naponta általában több órán keresztül használnak digitális technológiát, és ezt a lehetőséget egyetlen (zeneművészeti karon tanító) kolléga kivételével a legtöbb tanórájukon is kihasználják. Az alacsonyabb korcsoportok vonatkozásában (5. táblázat) pedig az mondható el, hogy a Debreceni Egyetem oktatói ($p < 0,001$), illetve a férfiak

($p = 0,013$) valamivel nagyobb mértékben értettek egyet a vizsgált állítással, mint a határon túliak, illetve a nők.

5. táblázat. Az egyetértés mértéke „A felsőoktatás nem képzelhető el digitális technológia nélkül” állítással. Forrás: CEETHEE 2023

	Debreceni Egyetem	Külföldi	Teljes minta	Férfi	Nő	N
Egyáltalán nem ért egyet	0,0	1,7	0,7	1,1	0,3	4
Inkább nem ért egyet	2,0	2,5	2,2	2,6	1,9	13
Egyet is ért és nem is	8,8	13,1	10,5	11,6	9,8	62
Inkább egyetért	21,8	30,5	25,3	18,4	30,6	149
Teljes mértékben egyetért	67,5	52,1	61,4	66,3	57,4	362
	$p < 0,001$			$p = 0,013$		

Diszkusszió

A digitális technológiák intenzív általános jelenléte megváltoztatta az emberek egymással és környezetükkel fennálló kapcsolatait, egyre többen használják a digitális megoldásokat életük minden aspektusának támogatására, beleértve a munkát, a tanulást és az élvezeteket (Schleicher, 2020). A tanárok számára azonban nemcsak lehetőség, hanem egyfajta kényszer is az alkalmazkodás korunk technológiai és digitális igényeihez, hiszen alapvető elvárás tőlük, hogy az információs és kommunikációs technológiákat (IKT) használják munkájuk minden területén a tanítástól a kapcsolattartásig, a felkészüléstől a kutatásig. Ez az elvárás kettős feladatot állít az oktatók elé. Egyrészt át kell alakítaniuk, korszerűsíteniük kell korábbi megoldásaikat, oktatási módszereiket, másrészt be kell kapcsolódniuk egy permanens tanulási folyamatba, tekintettel arra, hogy a digitális eszközök állandóan változnak, fejlődnek, megjelennek új találmányok, programok, melyek beépítése az oktatói munkába csak folyamatos önképzés révén valósítható meg. Sokan hajlamosak elfelejteni, hogy bár az új eszközök számtalan új lehetőséget biztosítanak felhasználóiknak, alkalmazásuk nemcsak előnyökkel, hanem negatív következményekkel is járhat, veszélyeztethetik a felhasználók jóllétét is (Duke & Montag, 2017). Ezeket a hatásokat kívántuk kutatásunkban feltérképezni, ezért állítottuk vizsgálódásunk középpontjába a digitális technológia hatásainak néhány aspektusát az egyetemi oktatók jóllétére.

Korábban több kutatás is bebizonyította, hogy az oktatók számára az egyik legsúlyosabb stressztényező a nagy munkaterhelés jelenti (Garland et al., 2020; Iyaji et al., 2020; Mercer & Gregersen, 2020). Az általunk vizsgált egyetemi oktatók szintén magas munkaterhelőről számoltak be, és válaszaikból az is kiderült, hogy munkavégzésükben nagy szerepet játszik a digitális technológia. Amikor a generációs elméletekből kiindulva (Buda, 2019) különböző korcsoportok irányából vizsgáltuk az adatokat, sem a használat gyakoriságában, sem a technikai prob-

lémák stresszgeneráló hatásában nem tudtunk kimutatni generációs különbségeket (szemben például a Mercader & Gairín [2020] kutatópárossal). Az viszont kiderült, hogy válaszadóink meglehetősen gyakran használnak digitális eszközöket a tanórákon, különösen az előadásokon. A többi órátípussal kapcsolatban mért alacsonyabb használati érték, illetve más kutatások (Marín-Díaz et al., 2020) eredményei nyilvánvalóvá teszik, hogy az előadásokon döntően szemléltetésre korlátozódik az IKT használat. Az alapvető szerep miatt különösen fontos, hogy ezeken az órákon jól működjenek a szemléltetést biztosító eszközök, így nem meglepő, hogy válaszadóink számára jelentős (techno)stressz helyzetet (Brod, 1984) jelentenek az ilyenkor előforduló technikai problémák, különösen a nők számára. Ezen a területen kívül azonban magában a tanórai IKT-használatban, annak gyakoriságában mi nem találtunk olyan nemekkel kapcsolatos különbséget, mint például Bandrés et al. (2021), akik több eltérést is detektáltak a férfiak és nők között.

Egy másik súlyos stressztényező az oktatók számára a munka és a magánélet összemosódása (Garland et al., 2020; Fetherston et al., 2021), válaszadóink szerint ebben a folyamatban meglehetősen nagy szerepe van a digitális technológiának. Egyrészt oly módon, hogy a technológia lehetővé teszi a helyfüggetlen munkavégzést, így a munkaórák egy része az otthon falai közé költözik át. Ezt nemritkán maguk az oktatók szorgalmazzák, mert a saját személyes környezet sokszor nyugodtabb, kellemesebb környezetet jelent bizonyos tevékenységekhez. (Például a publikációk nagyobb része minden bizonnyal az otthoni dolgozószobákban születik meg.) Másrészt a digitális technológia nemcsak a munkavégzés helyét, hanem az idejét is megváltoztatja, végső soron bármikor kiadható egy újabb feladat. A folyamatos elérhetőség valóban a digitális kommunikáció egyik jelentős negatív aspektusa (Potter et al., 2022), mely válaszadóink jelentős részét zavarja, sőt idegesíti. Ebben a tekintetben különösen nagy a munkahelyi felettesek felelőssége. Ha ők nem küldenek sürgős, nemegyszer azonnali választ kérő e-maileket, nem csörren meg az esti órákban az oktatók telefonja egy munkahelyi kérdés miatt, akkor nem szűnik meg a nyugodt pihenés, regenerálódás folyamata (vesd össze: Márkus et al., 2024). Ezek az eredmények egybeesnek Currie és Eveline (2011) megállapításával, mely szerint az oktatók úgy érzik, hogy a digitális technológia hasznára válik a munkájuknak, de ennek a magánélet fizeti meg az árát. Nem meglepő, hogy különböző cégek már policyszinten szabályozzák a munkaidő utáni e-mail-küldést, hogy ezzel is elősegítsék az offline módba való átkapcsolást és a pihenést. A felsőoktatás területéről viszont nem sikerült felkutatni ilyen példát, de érdemes lenne elgondolkodni ezekben az intézményekben is egy ezzel kapcsolatos etikai kódex kidolgozásán.

Jelentős stresszor (Betoret, 2006) még az egyetemi oktatók életében a publikációs kényszer (Barton et al., 2023). Annyiban tér el ez a tényező a nagy munkaterheléstől és a munka-magánélet összemosódásától, hogy ehhez konkrét következmény társul: a publikációs elvárások nem teljesítése sokszor a munkahely elvesztését vonja maga után (Malik et al., 2017).

Válaszadóink közül elsősorban a fiatalabbak és a Debreceni Egyetemen oktatók érzik azt, hogy egyre nagyobb rajtuk a nyomás a publikálással kapcsolatban (vesd össze: Kovács et al., 2024b). A kérdezettek tisztában vannak azzal, hogy ez hozzátartozik a feladataikhoz, de nem azonos a válaszuk erre az elvárásra. A debreceniek – a nemzetközi trendnek megfelelően (Weisshaar, 2017) – elsősorban a Q/D minősítésű folyóiratokban, nemzetközi idegen nyelvű kötetekben történő publikálást tekintik feladatuknak, a határon túliak viszont az anyanyelven/államnyelven történő publikálást. A különbség abból ered, hogy a határon túli válaszadók magyar nyelvű, kisebbségi intézmények oktatói. Az anyanyelvük tehát nem egyezik meg az államnyelvvél, így nekik azt is bizonyítaniuk kell, hogy az államnyelvnek is magas szinten birtokában vannak, másrészt csak így tudnak szervesen bekapcsolódni országuk szakmai közéletébe.

A tudományos eredmények közlésére ma már több ezer szakmai folyóirat áll rendelkezésre, ezek szinte kivétel nélkül elérhetők digitális változatban (is), és legtöbbször maga a publikáláshoz vezető folyamat is menedzselhető online (Demeter & Istratii, 2020). Minden bizonnyal ezek játszanak szerepet abban, hogy válaszadóink nagy része szerint a digitális technológia segítségével könnyebben teljesíthetők a tudományometriai elvárások. A könnyebbség nemcsak a lehetőségek megnövekedését jelenti az egyszerűbb hozzáférés miatt, hanem arra is vonatkozik, hogy a technológia segítségével végzett munka kevésbé megterhelő a hagyományos formához képest. Összességében válaszadóink valamivel több mint harmada gondolja ezt így, de a határon túli oktatók közel harmada szerint az ilyen típusú tevékenység kimerítőbb, mint az alkalmazásuk nélkül végzett szellemi munka. Akik így gondolják, azok – amikor csak tehetik – nyilván kivonják magukat az IKT-val végzett munkavégzés alól.

Összegzés

Az egyének jólléte ma már vitathatatlanul összefügg az online információs környezettel és azokkal a digitális technológiákkal, amelyek megteremtik az interakciókat ezzel a környezettel (Burr et al., 2020). A digitális világ felől érkező elvárások azonban folyamatosan változnak, újabb és újabb technikai eszközök, illetve szoftverek jelennek meg, így a kihívások-erőforrások mérleghinta (Dodge et al., 2012) folyamatosan kibillen egyensúlyi helyzetéből. Egy új kihívás leküzdéséhez az egyén megpróbál újabb erőforrásokat mozgósítani, és ha sikeres ez a tevékenység, akkor ismét kialakul egy egyensúlyi állapot, amely azonban már eltér a korábbi nyugvóponttól. A jólléti állapotot tehát nem statikus állandóság, hanem dinamikus egyensúlyi helyzet jellemzi, hol apróbb, hol nagyobb beavatkozásokkal lehet csak fenntartani. Az offline világ mellett kialakuló, egyre nagyobb szereppel bíró online tér folyamatosabbá tette a beavatkozások szükségességét, a digitális technológiák ugyanis állandóan új kihívásokat generálnak. A változó erőter az egyetemi oktatók

munkáját, tevékenységeit is átformálja, jóllétük folyamatosan változik, tanulmányunkban ennek néhány jellemzőjét igyekeztünk megragadni.

Nem kérdéses, hogy a közeljövőben újabb jelentős hullámok billentik majd meg a jóllét egyensúlyi állapotát, hiszen még szinte ki sem alakultak a Covid utáni új normák, máris itt van például a mesterséges intelligencia (MI), mely már most is jó néhány új kihívást generál. A sok vita és bizonytalanság ellenére azonban az MI oktatási folyamatban történő alkalmazhatósága megkérdőjelezhetetlen, közvetlenül a tanításhoz legalább tízféle szempontból lehet felhasználni (Yufei et al., 2020). Mivel azonban a mesterséges intelligencia alkalmazásának határai nem jósolhatók meg sem az iskolai, sem a munka, sem a magánélet területén, napjaink oktatási rendszerében olyan dinamikusan fejleszthető tudást kellene a fiataloknak átadni, melynek birtokában képesek majd versenyre kelni, illetve kollaborálni az MI-vel.

Mindezt persze úgy kellene megvalósítani, hogy a tanárok és a tanulók mindennapjait ne a digitális technológiával végzett tevékenységek uralják, mert akkor egészen biztosan felborul jóllétük egyensúlya. Napjaink IKT-eszközök által egyre inkább behálózott világában az oktatók egyik fontos feladata éppen hogy az lenne, hogy segítséget nyújtsanak a tanulóknak jóllétük megőrzésében, kialakításában. Ehhez viszont először nekik kell elkezdeni a digitális méregtelenítést (Syvertsen & Enli, 2020), meg kell tanulniuk az IKT-eszközök és erőforrások tudatos használatát oly módon, hogy ki tudják alakítani online és offline létük egészséges egyensúlyát.

Hivatkozott irodalom

- AHMED, S. (2010). *The promise of happiness*. Duke University Press.
- ARISZTOTELÉSZ (1975). *Eudémosz-i Etika/Nagy Etika*. Gondolat, Budapest.
- BANDRÉS, S. C., ORÚS, M. L., TOLEDO, S. V., COSCULLUELA, C. L. & OTO, S. A. (2021). Digital Competence of University Teachers of Social and Legal Sciences from a Gender Perspective. *Education Sciences*, 11(12), 806. <https://doi.org/10.3390/educsci11120806>
- BARBER, M. & MOURSHED, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- BARTON, G., BRÖMDAL, A., BURKE, K., FANSHAW, M., FARWELL, V., LARSEN, E. & PILLAY, Y. (2023). Publishing in the academy: An arts-based, metaphorical reflection towards self-care. *The Australian Educational Researcher*, 50, 1105–1126. <https://doi.org/10.1007/s13384-022-00547-y>
- BARTRAM, D. (2012). Elements of a Sociological Contribution to Happiness Studies. *Sociology Compass*, 6(8), 644–656.
- BESSER, A., LOTEM, S. & ZEIGLER-HILL, V. (2020). Psychological Stress and Vocal Symptoms Among University Professors in Israel: Implications of the Shift to Online Synchronous Teaching During the COVID-19 Pandemic. *Journal of Voice*, 36(2). 291.e9-291.e16. DOI: 10.1016/j.jvoice.2020.05.028

- BETORET, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519–539. <https://doi.org/10.1080/01443410500342492>.
- BOEHM, J. K. & LYUBOMIRSKY, S. (2008). Does happiness promote career success? *Journal of Career Assessment*, 16(1), 101–116. <https://doi.org/10.1177/106907270730814>
- BORDI, L., OKKONEN, J. M., MÄKINIEMI, J. & HEIKKILÄ-TAMMI, K. (2018). Communication in the Digital Work Environment: Implications for Wellbeing at Work. *Nordic Journal of Working Life Studies*, 8(53), 29–48.
- BROD, C. (1984). *Technostress: The Human Cost of the Computer Revolution*. Addison-Wesley.
- BROUSKELI, V., KALTSI, V. & MARIA, L. (2018). Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece. *Issues in Educational Research*, 28(1), 43–60. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.437774417746871>
- BROWN, L. & KUSS, D. J. (2020). Fear of Missing Out, Mental Wellbeing, and Social Connectedness: A Seven-Day Social Media Abstinence Trial. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4566. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124566>
- BROWN, R., DUCK, J. & JIMMIESON, N. (2014). E-mail in the workplace: the role of stress appraisals and normative response pressure in the relationship between e-mail stressors and employee strain, *International Journal of Stress Management*, 21(4), 325–347. doi: <https://doi.org/10.1037/a0037464>.
- BUDA A. (2019). Generációk, társadalmi csoportok a 21. században. *Magyar Tudomány*, 180(1), 120–129. DOI: 10.1556/2065.180.2019.1.12
- BURR, C., TADDEO, M. & FLORIDI, L. (2020). The ethics of digital well-being: a thematic review. *Science and Engineering Ethics*, 26(4), 2313–2343. <https://doi.org/10.1007/s11948-020-00175-8>
- CHRISTOPH, B. & NOLL, H.H. (2003). Subjective Well-Being in the European Union during the 90s. *Social Indicators Research*, 64(3), 521–546.
- CIESLIK, M. (2015). ‘Not smiling but frowning’: Sociology and the ‘problem of happiness’. *Sociology*, 49(3), 422–437.
- CLAES, C., VAN HOVE, G., VANDEVELDE, S., VAN LOON, J. & SCHALOCK, R. (2012). The influence of supports strategies, environmental factors, and client characteristics on quality of life-related personal outcomes. *Research in Developmental Disabilities*, 33(1), 96–103. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.08.024>.
- COLLIE, R. J., SHAPKA, J. D., PERRY, N. E. & MARTIN, A. J. (2015). Teacher Well-Being: Exploring its Components and a Practice-Oriented Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(8), 744–756. DOI:10.1177/0734282915587990
- COUNCIL OF THE EUROPEAN UNION (2020). *Council conclusions on European teachers and trainers for the future*. (2020/C 193/04). [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609\(02\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020XG0609(02))

- CURRIE, J. & EVELINE, J. (2011). E-technology and work/life balance for academics with young children. *Higher Education*, 62(4), 533–550. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9404-9>
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (2008). Hedonia, eudaimonia, and well-being: An introduction. *Journal of happiness studies*, 9(1), 1–11.
- DEMETER, M. & ISTRATH, R. (2020). Scrutinizing what Open Access Journals mean for Global Inequalities. *Publishing Research Quarterly*, 36(4), 505–522.
- DE SIMONE, S. (2014). Conceptualizing Wellbeing in the Workplace. *International Journal of Business and Social Science*, 5(12), 118–122.
- DIAZ, I., CHIABURU, D. S., ZIMMERMAN, R. D. & BOSWELL, W. R. (2012). Communication technology: pros and cons of constant connection to work. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 500–508. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2011.08.007>.
- DIENER, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- DODGE R., DALY A., HUYNON J. & SAUNDERS L. (2012). The challenge of defining well-being, *International Journal of Well-being*, 2(3), 222–235
- DUKE, É., & MONTAG, C. (2017). Smartphone addiction and beyond: Initial insights on an emerging research topic and its relationship to internet addiction. In Montag, C. & Reuter, M. (Eds.). *Internet addiction* (pp. 359–372). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-46276-9_21
- ENGLER, Á., & BEREI, E. (2024). Egyetemi oktatók munka-magánélet egyensúlya a családi jellemzők mentén. In Kovács, K., & Pallay, K. (Eds.), *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség* (pp. 51–67). CHERD-H.
- FETHERSTON, C., FETHERSTON, A., BATT, S., SULLY, M. & WEI, R. (2021). Wellbeing and work-life merge in Australian and UK academics. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2774–2788. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1828326>
- GALLOWAY, S., BELL, D., HAMILTON, C. & SCULLION, A. (2006). *Quality of life and well-being: Measuring the benefits of culture and sport: Literature review and thinkpiece*. Scottish Executive Social Research. <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/7276/1/0021350.pdf>
- GARLAND, L., LINEHAN, T., MERRETT, N., SMITH, J. & PAYNE, C. (2020). *Ten steps towards school staff wellbeing*. Anna Freud National Centre for Children and Families.
- HAYBRON, D. M. (2000). Two Philosophical Problems in the Study of Happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1(2), 207–225.
- HOWARD-JONES, P. (2011). *The impact of digital technologies on human well-being*. Nominet Trust.
- IYAJI, T. O., EYAM, S. O. & AGASHI, V. A. (2020). An Assessment Of Some Stress Factors In Academic Profession And Their Health Implications Among Academics In Tertiary Institutions In Cross River State Nigeria. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies*, 7(12), 53–59.

- JAYAWICKREME, E., FORGEARD, M. & SELIGMAN, M. E. P. (2012). The engine of well-being. *Review of General Psychology*, 16(4), 327–342.
- JOHNSON, S., COOPER, C., CARTWRIGHT, S., DONALD, I., TAYLOR, P. & MILLET, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178–187. doi:10.1108/02683940510579803
- KARDEFELT-WINTHER, D., LIVINGSTONE, S. & SAEED, M. (2019). *Growing up in a connected world*. UNICEF Office of Research.
- KINMAN, G. (2014). Doing More with Less? Work and Wellbeing in Academics. *Somatechnics*, 4(2), 219–235. <https://doi.org/10.3366/soma.2014.0129>
- KINMAN, G. & JOHNSON, S. (2019). Special section on well-being in academic employees. *International Journal of Stress Management*, 26(2), 159–161. <https://doi.org/10.1037/str0000131>
- KOVÁCS, K., BÍRÓ, É., & TÓDOR, I. (2024b). A munka melletti elkötelezettség háttértényezőinek vizsgálata közép-kelet-európai oktatók körében. In Kovács, K., & Pallay, K. (Eds.), *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség* (pp. 132–150). CHERD-H.
- KOVÁCS, K., DOBAY, B., HALASI, SZ., PINCZÉS, T. & TÓDOR, I. (2023). Munkahelyi kihívások és erőforrások Kárpát-medencei oktatók körében: egy interjú kutatás eredményei. *Neveléstudomány*, 11(4), 45–63.
- KOVÁCS, K., DOBAY, B., HALASI, S., PINCZÉS, T. & TÓDOR, I. (2024a). Demands, resources and institutional factors in the work of academic staff in Central and Eastern Europe: results of a qualitative research among university teachers in five countries. *Frontiers in Education*, 8: 1326515. doi: 10.3389/educ.2023.1326515
- KREKEL, C., WARD, G., & DE NEVE, J.-E. (2019). *Employee wellbeing, productivity and firm performance*. CEP Discussion paper No. 1605. Centre for Economic Performance. <http://cep.lse.ac.uk/pubs/download/dp1605.pdf>
- KUN, A., & GADANECZ, P. (2022). Workplace happiness, well-being and their relationship with psychological capital: A study of Hungarian Teachers. *Current Psychology*, 41(1), 185–199. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00550-0>
- KUN, Á., & SZABÓ, A. (2017). Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72(3), 281–310. DOI: 10.1556/0016.2017.001
- LI, Q., MIAO, Y., ZENG, X., TARIMO, C. S., WU, C. & WU, J. (2020). Prevalence and factors for anxiety during the coronavirus disease 2019 (COVID-19) epidemic among the teachers in China. *Journal of Affective Disorders*, 2020 Dec 1; 277: 153–158.
- LYUBOMIRSKY, S., KING, L., & DIENER, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855.
- MALIK, N. A. A., BJÖRKQVIST, K., & ÖSTERMAN, K. (2017). Factors associated with occupational stress among university teachers in Pakistan and Finland. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 6(2), 1–14.

- MARÍN-DÍAZ, V., RIQUELME, I., & CABERO-ALMENARA, J. (2020). Uses of ICT Tools from the Perspective of Chilean University Teachers. *Sustainability*, 12(15), 6134. <https://doi.org/10.3390/su12156134>
- MÁRKUS, E., HERCZEGH, J., & MIKLÓSI, M. (2024). Kulturális klaszterek középkelet-európai felsőoktatók körében. In Kovács, K., & Pallay, K. (Eds.), *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség* (pp. 68–81). CHERD-H.
- MERCADER, C., & GAIRÍN, J. (2020). University teachers' perception of barriers to the use of digital technologies: the importance of the academic discipline. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(4), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-0182-x>
- MERCER, S., & GREGERSEN, T. (2020). *Teacher wellbeing*. Oxford University Press.
- OFSTED (2019). Teacher well-being at work in schools and further education providers. July 2019. Reference number 190034. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/819314/Teacher_well-being_report_110719F.pdf
- PAGE, K. M., & VELLA-BRODRICK, D. A. (2012). From nonmalfeasance to beneficence: Key criteria, approaches, and ethical issues relating to positive employee health and well-being. In Reilly, N. P., Sirgy, M. J., & Gorman, C. A. (Eds.), *Work and quality of life: Ethical practices in organizations* (pp. 463–489). Springer.
- PASSEY D. (2021). Digital Technologies – And Teacher Wellbeing? *Education Sciences*, 11(3), 117. <https://doi.org/10.3390/educsci11030117>
- PILLAY, H., GODDARD, R. & WILSS, L. (2005). Well-being, burnout and competence: implications for teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 30(2), 22–33.
- POTTER, R. E., ZADOW, A., DOLLARD, M. PIGNATA, S., & LUSHINGTON, K. (2022). Digital communication, health & wellbeing in universities: a double-edged sword. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 44(1), 72–89. DOI: 10.1080/1360080X.2021.1975206
- PRICE, R. H., & HOOIJBERG, R. (1992). Organizational exit pressures and role stress: Impact on mental health. *Journal of Organizational Behavior*, 13(7), 641–651.
- RYFF, C. D. (1989). In the Eyes of the Beholder: Views of Psychological Wellbeing Among Middle and Old Age Adults. *Psychology and Aging*, 4(2), 195–210.
- SAVILL-SMITH, C. (2019). *Teacher wellbeing index 2019*. Education Support.
- SCHALOCK, R. L., & ALONSO, M. A. V. (2002). *Handbook on Quality of Life for Human Service Practitioners*. American Association on Mental Retardation.
- SCHEUCH, K., HAUFE, E., & SEIBT, R. (2015). *Teachers' Health, Deutsches Ärzteblatt*. <http://dx.doi.org/10.3238/arztebl.2015.0347>.
- SCHLEICHER, A. (2020). *The impact of COVID-19 on education: insights from Education at a Glance 2020*. OECD. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>

- SELIGMAN, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- SIRGY, M. J. (2012). *The psychology of quality of life: Hedonic well-being, life satisfaction, and eudaimonia*. Social Indicators Research Series 50. Springer Science & Business Media.
- STONE, M. M., KASH, S., BUTLER, T., CALLAHAN, K., VERDUGO, M. A. & GÓMEZ, L. E. (2020). Validation of English Language Adaptations of the Kidslife and San Martin Scales for Assessing Quality of Life with Individuals on the Autism Spectrum Receiving Residential Care. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 32(1), 131–154. <https://doi.org/10.1007/s10882-019-09686-0>
- STRONGE, J. H., TUCKER, P. D. & HINDMAN, J. L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- SYVERTSEN, T., & ENLI, G. (2020). Digital detox: Media resistance and the promise of authenticity. *Convergence*, 26(5–6), 1269–1283. <https://doi.org/10.1177/1354856519847325>
- TRAVERS, C. J., & COOPER, C. L. (1993), Mental health, job satisfaction and occupational stress among UK teachers. *Work and Stress*, 7(3), 203–219.
- TWENGE, J. M. & CAMPBELL, W. K. (2018). Associations between screen time and lower psychological well-being among children and adolescents: evidence from a population-based study. *Preventive Medicine Reports*, 12, 271–283. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2018.10.003>
- VAN HORN, J. E., TARIS, T. W., SCHAUFELI, W. B., & SCHREURS, P. J. 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
- VIAC, C., & FRASER, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Education Working Papers, 213, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>
- WEISSHAAR, K. (2017). Publish and perish? An assessment of gender gaps in promotion to tenure in academia. *Social Forces*, 96(2), 529–560.
- WOOD, A. M., & JOSEPH, S. (2010). The absence of positive psychological (eudemonic) wellbeing as a risk factor for depression: A ten year cohort study. *Journal of Affective Disorders*, 122(3), 213–217. DOI:10.1016/j.jad.2009.06.032
- WRAY, S., & KINMAN, G. (2021). *Supporting staff wellbeing in higher education*. Project Report. Education Support.
- YUFEI, L., SALEH, S., JIAHUI, H., & ABDULLAH, S. M. S. (2020). Review of the Application of Artificial Intelligence in Education. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 12(8), 548–562. DOI:10.53333/IJICC2013/12850

Az egyetemi oktatók munka-magánélet egyensúlya a családi jellemzők mentén

ABSZTRAKT

Tanulmányunkban a felsőoktatásban oktatók, kutatók munkahelyi és magánéleti feladatainak egymásra hatását, azok összehangolásának lehetőségeit vizsgáljuk. Alapfeltevésünk, hogy a párkapcsolati és szülői szerepeket „viselő” válaszadók többletтеendői megnehezítik a két terület összehangolását, mivel a magánéleti szférában valószínűsíthetően több időt és figyelmet követelnek meg feladataik. A nem, valamint a családi állapot és a gyermeknevelés-fókuszú vizsgálatunk eredménye szerint a két terület összeegyeztetése más foglalkozásokhoz hasonlóan problémákat vet fel, különösen a nők esetében. A várakozásunkkal ellentétben azonban a párkapcsolat és a gyermek jelenléte nem hátráltatja a balansz kialakítását. **Kulcsszavak:** munka-magánélet egyensúlya, családi háttér, egyetemi oktatók

Bevezetés

A munka és a magánélet összehangolásának problematikája a legtöbb foglalkozásban, munkakörben megjelenik. A két terület hatékony összeegyeztetése mind a munkáltató, mind a munkavállaló érdeke. Fontos megjegyezni, hogy tanulmányunkban szándékosan használjuk a munka-magánélet kifejezést a munka-család helyett. Egyrészt a válaszadók között egyedülállókat (pár nélküliek, gyermektelemek) is találunk, másrészt az ő esetükben (és a gyermeket nevelők esetében is) a fizetett munka világán kívüli feladatok (pl. háztartás, idős szülőkről való gondoskodás), események (pl. baráti kapcsolatok ápolása), az egyéni jóllét biztosítása (pl. szabadidős tevékenységek, egészség megőrzése) ugyanúgy a magánszféra része, függetlenül attól, hányféle szerepet töltenek be. Tanulmányunkban a munka és magánélet összeegyeztetésének eredményességét vizsgáltuk az egyetemi oktatók családi jellemzői mentén (nem, családi állapot, a gyermek megléte vagy nem léte).

Az egyetemi oktatók munka-magánélet egyensúlya

Az eredményes és hatékony munkavégzés egyik feltétele a munkavállaló elégedettsége és jólléte, amely többek között függ a munkavégzés tartalmától, a munkahelyi klímától, a körülményektől, az elvárások és lehetőségek viszonyától, de a munkavállaló munkahelyi és magánéleti kötelezettségeinek összehangolásától is (Clark, 2000; Greenhaus & Collins, 2003; Skinner, 2013; Tardos, 2014). Eleinte a kutatások fókuszába leginkább a nők kerültek, mivel az otthoni feladatok leginkább rájuk hárulnak, de ennek ellenére – leginkább a kétkeresős családmodell megke-rülhetetlensége, a női iskolázottság javulása, az anyagi függetlenedés, a munka-

tapasztalat-szerzés miatt (Schadt, 2005; Pongrácz & Murinkó, 2009; Ternovszky, 2009) – kettős kötődésű karriert (Koncz, 2016) alakítanak ki, és igyekeznek azt fenntartani. Az ún. láthatatlan munka, amely leginkább a háztartásvezetést, a gyermek- és idősgondozást takarja, leginkább a nőkre hárul, így ez a típusú fizetetlen munka és a fizetett munka összessége jelentősen meghaladja a férfiak munkaóráinak a számát, megnehezítve a munka és családi élet egyensúlyának megteremtését (Blaskó, 2006; Pongrácz, 2001; Harcsa, 2014; Nagy & Paksi, 2014; Sebők, 2017). Az utóbbi egy-két évtizedben a férfiak felé is egyre inkább nyitott a kutatási érdeklődés, köszönhetően a férfi- és apaszerepek átalakulásának, mint például a családi életbe egyre inkább bevonódó, „modern apa”-kép megjelenése (Makay & Spéder, 2018; Fényes & Fehérvári, 2018; Cano et al., 2019).

A balanszírozás kihívásai problémákat okozhatnak a magánéletben, a párkapcsolatokban, a gyermeknevelésben, de visszahathat a munkavégzésre is (Martos, 2008; Kopp & Skrabski, 2021; Nagy & Paksi, 2014; Rusinné, 2015; Ajala, 2017). Jenkins (2004) eredményei szerint azok a munkavállaló nők élnek meg magasabb fokú stresszt, akik a hagyományos nemi szerepelvárásaikhoz (feleség, anya, háztartásvezető) mindenképpen ragaszkodnak. Geszler (2014) Európa 26 országában végzett kutatás adatainak elemzése során egyértelműen bizonyítja, hogy a férfiakat ugyanúgy érinti a munka-magánélet egyensúly problémája, mint a nőket. A férfiak esetében a munkahelyfüggő konfliktus dominál, azaz a munka jelent akadályt abban, hogy megfelelő minőségű és mennyiségű figyelmet fordítsanak a családjaikra.

A munkaerőpiac szektorai közül a versenyszféra alkalmazottai általában a legelégedettebbek az őket alkalmazók munka- és magánéletbarát politikájával (Anderson et al., 2002), habár egyes kutatások szerint a munkával és az élettel való elégedettség közötti kapcsolat más szférák munkavállalóihoz képest a felsőoktatási dolgozók között bizonyult erősebbnek (Sorcinelli & Near, 1989). A felsőoktatásban oktató nők között végzett vizsgálatok egyöntetűen azt mutatják, hogy a munkával és a családdal kapcsolatos teendők összehangolása komoly nehézséget okoznak számukra (Tornyai, 2008; Misra et al., 2012; O’Laughlin & Bischoff, 2005; Paksi et al., 2018). Ennek oka, hogy leginkább a női oktatók és kutatók pályáján érzékelhető a magánélet és/vagy karrier dilemmája: nagyarányú a lemorzsolódás a doktori képzésben és a fiatal kutatói pályaszakaszban, a magasabb beosztásokban erőteljesen csökken a női jelenlét, a határozatlan időre szóló szerződéseket pedig jellemzően női oktatókkal kötik meg.

A női szerepek összeegyeztetésének problémájához képest kisebb mértékben ugyan, de konfliktusként és stresszforrásként jelenhet meg a férfi oktatók és kutatók életében is (Raabe, 1997). A megfelelő felsőoktatási stratégia azonban hozzájárulhat a nemek közötti egyenlőséghez (Tardos et al., 2024). Spalter-Roth és Erskine (2005) kutatásukban a gyermeket nevelő oktatónőket akadémiái teljesítményét az alapján hasonlították össze, hogy igénybe vették-e az intézményük által kínált családbarát intézkedéseket. Eredményeik szerint azok, akik éltek legalább egy lehetőséggel, többet publikáltak prominens folyóiratokban. Ugyanakkor Paksi (2018) felhívja a figyelmet az akadémiái rejtett tanterv mechanizmusára; az általa

szemlézett irodalmak szerint a női oktatók elfogadják a férfiakra szabott karriermodell, és anélkül alkalmazkodnak hozzá, hogy tudatosítanak a női életút különbségét.

Amennyiben gyermeknevelés, gyermekgondozás is részét képezi a munkával összehangolandó magánéletnek, további erőfeszítések szükségesek a balansz megtalálására. A laborban vagy hasonlóan veszélyes környezetben dolgozó kutatók esetében már a gyermektervezés fázisában szükséges a munkavégzést a családi tervekhez hangolni. A gyermekvállalás miatt bekövetkező munkaerőpiac-elhagyás minden területen megfontolás tárgya, s az otthon töltött évek, majd a visszatérés, illetve a munka melletti gyermeknevelés befolyásolja az azt megelőző karrierút folytatását (Blickenstaff, 2005; Miller & Hollenshead, 2005; Engler, 2011; Nagy & Paksi, 2014; Rusinné, 2015). Finkel és Olswang (1996) vizsgálataiból kiderül, hogy a hat év alatti gyermeket nevelő egyetemi oktatónőknek több mint 80%-a vélte úgy, hogy a családi kötelezettségeiből adódó feladatok komoly akadályt jelentenek az akadémiai karrierükben, de így nyilatkozott az összes megkérdezett gyermekes oktatónő 60%-a. Egy másik vizsgálatban a nők mintegy 30%-kal nagyobb arányban szembesültek olyan hátrányokkal, mint például az anyasági távollét alatti előléptetés elkerülése, a hosszabb konferenciautakról történő lemondás, az estébe nyúló szakmai programok kihagyása (Riemenschnieder & Harper, 1990).

A szakirodalom alapján hipotéziseink a következők:

H1. Az egyetemi oktatók esetében más munkaerőpiaci területhez, foglalkozáshoz hasonlóan kimutatható a munka-magánélet egyensúlyának nehézsége (Misra et al., 2012; O’Laughlin & Bischoff, 2005; Paksi et al., 2018).

H2. A nők számára a két terület feladatainak együttes ellátása problematikusabb a nőkre háruló többletterhelés miatt (Blaskó, 2006; Pongrácz, 2001; Harcsa, 2014; Nagy & Paksi, 2014; Sebők, 2017).

H3. A munka és magánélet összehangolása annál hatékonyabb, minél kevesebb szerepben kell elvégezni. Ezért feltételezzük, hogy a vizsgált probléma a gyermekesek számára erőteljesebb kihívást jelent, különösen a kisebb gyermeket nevelők és a több gyermeket nevelők esetében (Engler, 2011; Oborni, 2018; Rusinné, 2015; Ökrös et al., 2023).

A kutatás módszertana

A „*Közép-kelet-európai oktatók a felsőoktatásban*” kutatás kvantitatív részében az angol, szerb, szlovák, ukrán és román nyelvre lefordított kérdőívek online formában kerültek kiküldésre 2023 tavaszán több alkalommal, a vizsgált intézmények minden oktatója számára, így biztosítva a valószínűségi mintavételt. Magyarországon két hátrányos helyzetű régió, az Észak-Alföld régió és a Dél-Dunántúl régió felsőoktatási intézményeit vizsgáltuk (Debreceni Egyetem, Debreceni Református Hittudományi Egyetem, Nyíregyházi Egyetem és Pécsi Tudományegyetem), míg

a határon túli intézmények esetében elsősorban kisebbségi magyar intézményeket céloztunk meg. A vizsgált intézmények Szerbiában az Újvidéki Egyetem és a Szabadkai Műszaki Főiskola, Szlovákiában a Selye János Egyetem, az Eperjesi Egyetem és a Nagyszombati Egyetem, Romániában a Partiumi Keresztény Egyetem, a Nagyváradi Állami Egyetem, az Emanuel Egyetem, a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem és a Babeş-Bolyai Tudományegyetem (és kihelyezett tagozataik), Ukrajnában pedig a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola és az Ungvári Nemzeti Egyetem. Összesen 853 fő töltötte ki a kérdőívet, az adattisztítás után a végső elemszám 821 fő lett.

A munka és magánélet egymásra hatását vizsgáló tanulmányunkban a teljes adatbázist felhasználtuk (N=821). Az elemzés során megoszlást, kereszttáblát és átlagok összehasonlítását végeztük el. Függő változónk (1. táblázat) a munka-magánélet hét itemből álló kérdéssora (A munka miatt sérül a magánéletem; A munka nehézségeket okoz a magánéletemben; A személyes szükségleteimet mellőzőm a munka miatt; A magánéletemet háttérbe szorítom a munka miatt; Hiányoznak a személyes tevékenységek a munka miatt; Nehezen egyensúlyozom a munka és a munkától elkülönített élettér között; Elégedetlen vagyok a munkán kívüli tevékenységekre szánt idővel).

1. táblázat. A függő változók átlaga, szórása és szórásnégyzete.

Forrás: CEETHEE 2023

	Átlag	Szórás	Variancia
A munka miatt sérül a magánéletem	2,75	1,23	1,52
A munka nehézségeket okoz a magánéletemben	2,63	1,20	1,44
A személyes szükségleteimet mellőzőm a munka miatt	2,92	1,26	1,59
A magánéletemet háttérbe szorítom a munka miatt	2,85	1,24	1,54
Hiányoznak a személyes tevékenységek a munka miatt (pl. hobbi, énidő)	3,10	1,27	1,62
Nehezen egyensúlyozom a munka és a munkától elkülönített élettér között	2,98	1,27	1,61
Elégedetlen vagyok a munkán kívüli tevékenységekre szánt idővel	3,00	1,29	1,65

A magyarázó változóink a nem, a családi állapot és a gyermekszám. Az életkor összefügg a családi állapottal és a gyerek számmal, így nem emeltük be az elemzésbe.

A minta bemutatása

A minta részletes bemutatása helyett azokat a demográfiai változókat nevesítjük, amelyek témánk szempontjából lényegesek lesznek. A mintában a nők felülrepre-

zentáltak (56%). A családi állapotot tekintve a mintába került válaszadók kétharmada házasságban él, egytizede nőtlen vagy hajadon, 6% párkapcsolattal rendelkezik, ugyanennyi arányban élettársi kapcsolatban élnek, az özvegyek aránya 2% alatti. A nőtlenek és hajadonok arányában nincs jelentős különbség, a házások aránya is csaknem megegyezik a férfiak és nők esetében. Párkapcsolatban valamennyivel (3%) több férfi él, az elváltak között ugyanilyen eltéréssel a nők aránya magasabb.

A válaszadók csaknem háromnegyede (72%) nevel gyermeket, a férfiak valamennyivel nagyobb arányban (74%, nők 71%). A megkérdezettek negyedének (24%) egy, harmadának (32,5%) két gyermeke van, egytizedük (11,3%) három gyermeket nevel. Négy gyermeke 17 főnek, öt gyermeke nyolc főnek, hat négy főnek, hét egy főnek van.

A teljes mintára vetített átlagos gyermekszám 1,27, kizárólag a gyermeket nevelőket figyelembe véve (559 fő) az átlagos gyermekszám 1,87. A 24 és 79 év közötti kitöltők életkorából (átlag: 46 év; medián: 45,5; szórás: 10,71) nem meglepő, hogy a gyermekek több mint fele (54%) 14 év feletti (2. táblázat).

2. táblázat. A gyermeket nevelő oktatók gyermekeinek életkora, fő, százalék (N = 559).

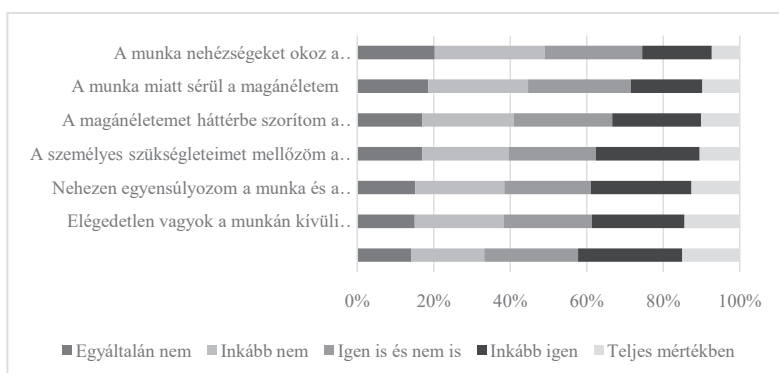
Forrás: CEETHEE 2023

	Fő	Százalék
3 év alatt	84	8,03
4–6 éves	106	10,13
7–14 éves	293	28,02
15–18 éves	169	16,15
18 felett	394	37,67
Összes gyermek	1046	100

A munka-magánélet egyensúly vizsgálata

Elemzésünkben a kérdőív munka-magánélet egyensúlyára vonatkozó blokkot (WLB) használjuk fel, amely hét állításból áll. Az állítások tartalma jelzi, hogy a kutatás egyoldalúan vizsgálta a két szféra hatását, tudniillik kizárólag a munkának a magánéletre gyakorolt hatását fejtegette, a másik iránya (a magánélet hatása a munkavégzésre) kiaknázatlan maradt.

Az összes válasz által kirajzolt rangsor szerint (1. ábra) az oktatók leginkább a személyes élettér beszűkülését érzik megterhelőnek, mind az elmaradt tevékenységek tartalmában (pl. hobbi), mind a rászánt idővel kapcsolatban. A két élettér közötti egyensúlyozás szintén megközelítette a hármas átlagértéket. Feltűnő, hogy az ötös skálán mért legmagasabb érték mindössze 3,09, az állítások zöme 2,5 és 3 közötti átlagot vett fel. Ez alapvetően nem jelez komoly nehézséget a fizetett munkatevékenység és a magánélet összehangolásában, közepesnek, illetve erősen közepesnek mondható.



1. ábra. A munka-magánélet egyensúlytal kapcsolatos állítások értékelése, százalék, N = 801. Forrás: CEETHEE 2023

Amennyiben a részletes megoszlást tanulmányozzuk, két állítás esetében a teljesen egyetértők (ti. a „teljes mértékben egyetértek” választ bejelölők) aránya eléri a 15%-ot: *Elégedetlen vagyok a munkán kívüli tevékenységekre szánt idővel* és *a Hiányoznak a személyes tevékenységek a munka miatt.* (A többi kijelentés esetében 7–10% a teljesen egyetértők aránya.) A skála másik végpontja, az „egyáltalán nem értek egyet” lehetőség ennél is érdekesebb képet fest, mivel minden állításnál 15–20% közötti értékeket találunk. Az oktatók munka-magánélet egyensúly érzékelése tehát jelentős eltéréseket jelez, izgalmas lenne különféle aspektusból megfigyelni ezeket. Tanulmányunkban a további vizsgálatot a családi háttér szűk szegmensére szűkítettük, ugyanis a WLB-kérdősor eredményeit a továbbiakban férfi és női összehasonlításban, valamint a gyermeket nevelők és nem nevelők összevetésében vizsgáljuk meg, majd kitérünk a gyermekek életkorának lehetséges hatására.

A munka és a magánélet összhangja a nem és a családi állapot függvényében

Amint korábban bemutattuk, a munka-magánélet egyensúlyát vizsgáló szakirodalom szinte egyöntetűen a nők esetében véli nehezebbnek a két terület összehangolását, kiváltképp a hagyományosan női szerepekkel járó többletfeladattal kapcsolatban, úgymint a gyermekvállalás okán történő munkaerőpiac-elhagyás és visszatérés (karriertörés), diszkriminatív jelenségek (pl. bérhátrány, üvegplafon), a fizetetlen munkavégzés (háztartás, gyermekgondozás és -nevelés). Eredményeink igazolják a korábbi kutatási eredményeket, mivel minden esetben a nők értékelték felül ezeket a problématerületeket (2. ábra).



* 0,05–0,01 ** 0,01–0,001 *** 0,001 >

2. ábra. A munka-magánélet egyensúlytal kapcsolatos állítások értékelése nemek szerint, ötfokú skálán, átlag, N = 801. Forrás: CEETHEE 2023

A kialakult sorrendben alapvetően nem változtat a nemi bontás, azonban két állítás különösen erős szignifikáns eltérést jelez: *A személyes szükségleteimet mellőzőm a munka miatt* ($p = 0,001$) és *Hiányoznak a személyes tevékenységek a munka miatt* ($p = 0,002$). A személyes szükségletek mellőzése, a személyes tevékenységek hiánya egyaránt utalhat a munka és a magánélet területén jelentkező túlterheltségre, nem tudjuk pontosan, mi veszi el az időt és lehetőséget a kapcsolódástól. A fenti hivatkozások alapján arra gyanakodhatunk, hogy a nők többszörös szerepvállalásából (ti. munkavállaló, partner, szülő, háztartást vezető) adódó összerhelés okozza az saját igények háttérbe szorítását, a férfiakhoz képest sokkal nagyobb mértékben. Ez a feltevés abban az esetben állja meg leginkább a helyét, ha a magánéleti háttér alá támasztja ezt. Ezért a következőkben a családi állapot (majd a nevelt gyermekek) szerint is megtekintjük a vizsgált blokk értékelését.



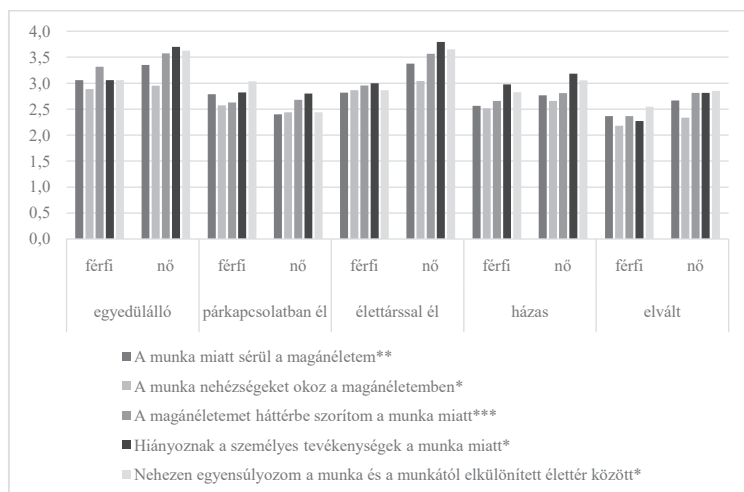
* 0,05–0,01 ** 0,01–0,001 *** 0,001 >

3. ábra. A munka-magánélet egyensúlytal kapcsolatos állítások értékelése családi állapot szerint, ötfokú skálán, átlag, N = 797. Forrás: CEETHEE 2023

A 3. ábrán kirajzolódó eredmények tanulsága szerint az egyedülálló férfiak és nők érzékelik leginkább a két vizsgált terület összehangolásának nehézségét, holott a munkaidőn túli idő és tevékenységek rugalmas beosztását éppen esetükben feltételeznénk. Susánszky & Ádám (2022) ugyanezt az eredményt prezentálta a Hungarostudy felmérés legújabb hullámában, amikor is az egyedülállóknál mutattak ki magas stresszt a munka és magánélet összeegyeztetésében. Hasonlóan meglepőek az elváltak átlagértékei (amelyek a vártnál kedvezőbb egyensúlyt jeleznek), hiszen ha gyermeket nevelnek, még nagyobb teher hárul rájuk az egyszülős családban, ha pedig egyedül élnek, hasonló jegyeket hordozhatnak az egyedülállókhöz. Ezt tisztázva megnéztük az elvált válaszadók csoportját, ahol azt találtuk, hogy a gyermeket nevelők az első két állítás kivételével mindent magasabbra pontoztak gyermektelen társaikhoz képest (azt viszont nem tudjuk, az elváltak mennyien nevelik saját otthonukban gyermekeiket).

A hajadonok, nőtlenek csoportjával csaknem megegyezően gondolkodnak az élettársi kapcsolatban élők, a házások viszont jóval kisebb diszkomfortról számolnak be. Úgy tűnik, a közös háztartásban élő párok kapcsolatuk közül a házastársaknak sikerül úgy kialakítani életüket, hogy hatékonyabban balanszírozzanak a munka és a családi teendők között.

További kérdés, vajon a családi állapoton belül a férfi-női karakteri jellemzők az előzőekhez hasonlóan ugyancsak fellelhetők-e. A 4. ábra kizárólag a szignifikáns összefüggéseket szemlélteti, a családi állapotot nemi bontással kiegészítve.



* 0,05–0,01 ** 0,01–0,001 *** 0,001 >

4. ábra. A munka-magánélet egyensúlytal kapcsolatos állítások értékelése családi állapot és nemek szerint, ötfokú skálán, átlag, N = 780. Forrás: CEETHEE 2023

Jól látható, hogy az egyedülállók és az élettársi kapcsolatban élők csoportjában a nők elégedetlensége sokkalta nagyobb, mint a többi kapcsolati típusban. Az előbbire további elemzés hiányában nem találunk magyarázatot, utóbbinál esetlegesen

gyanítható a mozaikcsalád jelenléte, amely önmagában a magánéleti szférában is komoly összehangolási feladatokat jelent, amelyet tovább kell strukturálni a fizetett munka irányába. A továbbiakban azonban már nem családi státusz szerint vizsgálódunk, hanem a gyermekek jelenlétét vagy hiányát vesszük számba a családi és munkaügyi teendők összehangolásának kérdésében.

A gyermeknevelés szerepe a munkahelyi és a magánéleti feladatok ellátásában

A megkérdezettek többége (72%, 559 fő) nevel gyermeket, 213 válaszadónak nincs gyermeke (49 fő nem válaszolta meg a kérdést). A munka-magánélet egyensúlytal kapcsolatos állításokat mindkét csoport csaknem minden tagja értékelte (a válaszhiány állításonként max. 2). A 3. táblázat egyértelműen megjeleníti, hogy a gyermeket nem nevelők minden területen problémásabbnak érzik a dilemmát, többségében szignifikánsan felülértékelve azokat a gyermeket nevelőkhöz képest.

3. táblázat. A munka-magánélet egyensúlytal kapcsolatos állítások értékelése gyermek megléte szerint, ötfokú skálán, átlag. Forrás: CEETHEE 2023

	Van gyermeke	Nincs gyermeke	Összes válaszadó
A munka miatt sérül a magánéletem*** (N = 771)	2,62	3,05	2,74
A munka nehézségeket okoz a magán- életemben*** (N = 772)	2,53	2,87	2,62
A személyes szükségleteimet mellőzőm a munka miatt* (N = 771)	2,83	3,06	2,90
A magánéletemet háttérbe szorítom a munka miatt*** (N = 767)	2,72	3,12	2,83
Hiányoznak a személyes tevékenységek a munka miatt* (N = 771)	3,02	3,23	3,08
Nehezen egyensúlyozom a munka és a munkától elkülönített élettér között** (N = 769)	2,88	3,18	2,96
Elégedetlen vagyok a munkán kívüli tevékenységekre szánt idővel (N = 770)	2,95	3,09	2,99

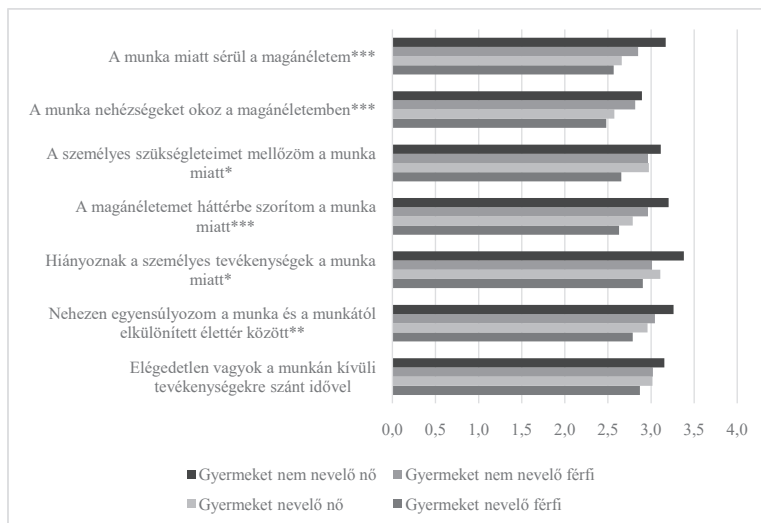
* 0,05–0,01 ** 0,01–0,001 *** 0,001 >

Az átlagértékeket szemlélve kérdésként merül fel, miért született az előzetes feltevésnek ellentmondó eredmény. A társadalmi szerepekből kiindulva azt feltételeztük, hogy a párkapcsolati és szülői szerepeket „viselő” válaszadók többletteendői megnehezítik a két terület összehangolását, mivel a magánéleti szférában valószínűsíthetően több időt és figyelmet követelnek meg feladataik. Azonban a családi állapotnál megfigyelt jelenség itt is visszaköszön, mivel a kiterjedtebb családi kap-

csolatokkal és azok fenntartásával „foglalkozó” gyermeket nevelők kisebb mértékű problémának érzik a két terület hatékony összeegyeztetését.

Figyeljük meg, hogy a magánélet „sérülése”, „háttérbe szorítása” és az oda beáramló „nehézségek” esetében a legmeghatározóbb az eltérés a két csoport értékelése között. Ez utalhat arra (és egyben magyarázhatja a többi állításban foglaltak értékelését is), hogy a gyermeket nevelők sokkal inkább szétválasztják a család és a munka világát, tudatosan törekedve arra, hogy ne sérüljön az intim szféra, sőt prioritást élvezzen a háttérbe szorulás helyett. Lehetséges, hogy ez a törekvés nem is annyira tudatos, sokkal inkább a gyermeknevelésből és gyermekgondozásból adódó számtalan napi feladat és rutin szigeteli el, választja le a fizetett munkavégzés feladat- és problémaövezétől. Akár szándékos, akár természetes (esetlegesen ösztönös) jelenségről is van szó, látható, hogy nem tökéletes a két szféra közötti zsiliprendszer működése, hiszen az ötös skálán 2,5–2,8 közötti értékek szerepelnek, amelyek viszont jelentősen alacsonyabbak a gyermeket nem nevelőkénél.

A két csoport átlagértékei két állítás esetében közelítenek, amelyeket egyébként legmagasabbra is pontoztak a gyermekek: „a munkán kívüli tevékenységekre szánt idő” és a „személyes tevékenységek” hiánya vagy csekély volta. Úgy tűnik tehát, hogy az egyéni kikapcsolódás, töltekezés iránti igény (és az arra rendelkezésre álló idő) független a családi állapottól, a gyermek meglététől, amiből az következik, hogy az ún. énidőt nem a család vagy a családi feladatok veszik el a válaszadóktól. Azt a kérdést, vajon a két szférán külön-külön is megjelenik-e a disszonancia a két almintában, a későbbiekben még érintjük. Most vessünk egy pillantást arra, vajon a nem befolyásolja-e a fentieket, illetve szintén fontos kérdés, hogyan alakítja a teendők összehangolását a gyermekszám.



* 0,05–0,01 ** 0,01–0,001 *** 0,001 >

5. ábra. A munka-magánélet egyensúlytal kapcsolatos állítások értékelése gyermek megléte és nem szerint, ötfokú skálán, átlag, N = 754. Forrás: CEETHEE 2023

Az 5. ábra tulajdonképpen összefoglalja az eddigi tapasztalatokat, miszerint a nők és a gyermektelenek viselik nehezebben a többfrontú helytállást, ezt mutatják a nem és a gyermeknevelés mentén kialakult négy almintá átlagértékei is. Érdemes megfigyelni, hogy több esetben a gyermektelen nők és férfiak közötti különbség nagyobb mértékű, a családos férfiak és nők átlagai ugyanakkor közelebb állnak egymáshoz, azaz a családi tapasztalatok hasonló megítélést eredményeznek, míg a gyermektelenek tapasztalatai szerteágazóbbak.

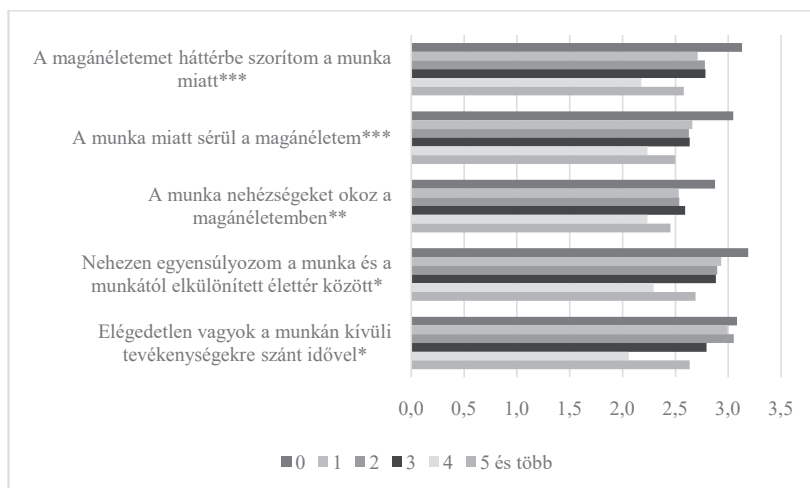
Feltételezhetően a gyermekszám erőteljesen befolyásolja a munka és magánélet balanszkísérletét, mégpedig minél több gyermekről kell gondoskodni, annál nehezebb az egyeztetés. A válaszadók több mint fele egy- vagy kétgyermekes, egytizede három gyermeket nevel, ennél több gyermeket összesen 30 fő nevel. Az árnyaltabb eredmények érdekében a nagycsaládban élőket nem a megszokott módon vontuk össze (ti. három és annál több gyermeket nevelők), a magasabb elemszámú három- (93 fő) és négygyermekeseket (17 fő) saját kategóriában hagytuk, az öt- és többgyermekeseket vontuk össze (összesen 13 fő).

A várt eredményhez képest eltérő kép rajzolódik ki a 6. ábrán, ahol csak a szignifikáns összefüggéseket jelenítettük meg. A korábbiakban látottak szerint a gyermektelenek számára jelenti a legnagyobb nehézséget a két terület összehangolása, olyannyira, hogy az első négy állításban egyik csoport sem közelíti meg átlagértékeiket, azaz még a 4-5 vagy többgyermekesek is kedvezőbben élik meg mindezt. Az egy és a két gyermeket nevelők többségében hasonlóan vélekednek, a háromgyermekesek a munkának a magánéletben nehézségként történő megjelenését osztályozták magasabban a nem nagycsaládosoknál. E három nagyobb létszámú gyermeket nevelő csoport esetében nem látunk markáns különbségeket, azt pedig egyáltalán nem állíthatjuk, hogy a vizsgált probléma erőssége a gyermekszámmal együtt növekszik. Valódi meglepetést okoz a kisebb létszámú négygyermekesek csoportja, akik minden állítást igen alulértékelték. Az öt vagy több gyermeket nevelők átlagértékei magasabbak ugyan, de nem érik el a háromgyermekesekét. Megemlítjük, hogy a gyermekek életkora nem mutat szignifikáns összefüggést a problematikával, a kisgyermekeket és nagyobb gyermekeket nevelők hasonlóan ítélték meg az egyes állításokat.

Az eredmények értelmezése során gondolhatunk arra, hogy a nagycsaládokat jellemzően férfi oktatók képviselik, és a könnyebb összeegyeztetés az otthon lévő inaktív (gyesen, gyeden stb. lévő) anyáknak köszönhető. Ezt közvetlenül nem tudjuk vizsgálni, tudniillik a megkérdezettek mindegyike aktív foglalkoztatott volt a lekérdezés idején, a házastársuk, partnerük gazdasági aktivitására viszont nem derült fény.

A nemi megoszlást megfigyelve azonban joggal következtethetünk a fenti magyarázatra, mivel a nagycsaládosok között több férfit találunk (pl. a háromgyermekesek 64%-a férfi, a négygyermekeseké 59%, miközben az egy és két gyermeket nevelők 60%-a nő). Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a nagycsaládos férfi oktatók esetében kevesebb összeegyeztetésre váró családi feladatokat sejtünk. Ugyanakkor feltételezhetjük, hogy a láthatatlan munka (jellemzően a háztartás,

gyermekgondozás, gyermeknevelés, s a minta életkori összetételéből vélelmezhető idősgondozás) inkább a nőkre hárulván a férfi oktatókat kevésbé terhelik meg.



* 0,05–0,01 ** 0,01–0,001 *** 0,001>

6. ábra. A munka-magánélet egyensúlytal kapcsolatos állítások értékelése gyermekszám szerint, ötfokú skálán, átlag, N = 757. Forrás: CEETHEE 2023

Az eddigiek alapján elmondható, hogy a gyermek nélküli válaszadók esetében nehezebb a munka és magánélet együttes menedzselése. Kíváncsiak voltunk, vajon a két területhez külön-külön kapcsolódó kérdések esetében is fennáll-e ez a különbség. Ehhez felhasználtuk a kérdőív azon blokkjait, amelyek a munkával kapcsolatos körülményekre, elégedettségre, értékelésre, valamint az egyéni jólétre vonatkoznak. Minden főkomponenst 0–100 fokú skálává alakítottunk, amelyben 0 jelölte, ha az adott főkomponens egyáltalán nem, 100 pedig, ha teljes mértékben jellemző a válaszadóra. A 4. táblázatban, ahol csak a szignifikáns összefüggéseket jelenítettük meg, látható, hogy mind a munka, mind az egyéni jólét megítélése a gyermeket nevelők körében kedvezőbb. A gyermektelenek tehát nemcsak a két terület egyensúlyozását élik meg nehezebben, hanem a két területen külön-külön is nagyobb stresszről számolnak be.

4. táblázat. A munkát és a jóllétet meghatározó faktorok a gyermek megléte szerint, 100 fokú skálán, átlag. Forrás: CEETHEE 2023

	Van gyermek	Nincs gyermek	Összes válaszó
Jó munkakörülmények faktor* (N = 764)	58,9	55,07	57,84
Érzelmi kimerülés a munkában faktor*** (N = 752)	43,55	51,06	45,65
Munkaelégedettség faktor*** (N = 742)	72,21	66,17	70,54
Jóllét faktor*** (N = 753)	61,42	55,89	59,91

* 0,05–0,01 ** 0,01–0,001 *** 0,001 >

Összegzés

Tanulmányunkban a munka és a magánélet összeegyeztetésének eredményességét vizsgáltuk a megkérdezett oktatók családi jellemzői mentén (nem, családi állapot, a gyermek megléte vagy nem léte). A vonatkozó szakirodalom alapján úgy véltük, az egyetemi oktatók esetében ugyanúgy kimutatható a munka-magánélet egyensúlyának nehézsége, mint más munkavállalóknál (Misra et al., 2012; O’Laughlin & Bischoff, 2005; Paksi et al., 2018). A vizsgált állítások értékelései rávilágítanak a problémakörökre, leginkább a munkának köszönhetően a személyes tevékenységek veszteségét élik meg, ugyanígy elégedetlenek a munkán kívüli tevékenységekre szánt idővel, illetve a két szféra közötti egyensúlyozással. Úgy véljük, az egyetemi szférában dolgozók speciális munkaformája a megszokottnál jobban elmosza a két terület közötti határvonalat, gondoljunk például a folyamatos elérhetőségre (hallgatók, kollégák részéről), az egész napos oktatási rendre (kurzusok 8 és 20 óra között), a levelezős munkarendre (oktatás hétvégén), az alkotómunka irodái falakon kívül történő helyezésére (otthoni körülmények az elmélyüléshez), a konferenciautakra és így tovább. Ugyanakkor az egyes állítások értékelése során átlagos vagy az alatti átlagpontszámokkal találkoztunk, ami közepes-gyenge-közepes terhelést mutat. Ez vélhetően magyarázható az oktatói-kutatói munka olyan előnyeivel, mint a munkanap rugalmas(abb) beoszthatósága, az otthoni munkavégzés lehetősége, a nyári szabadság stb.

A válaszadók családi állapota, szerepei mögé nézve a kép árnyaltabbá válik. Feltételeztük, hogy a nők számára a két terület ellátása problematikusabb, ez minden területen igazolódott, hiszen minden állítást magasabbra értékelték. A kutatásból konkrétumokat nem tudunk meg, de gyaníthatóan a nőkre háruló többlet-feladatok állnak a háttérben.

Újszerű eredmény, hogy a női válaszadók esetében a munka nem a családi élet rovására megy, hanem a szabadidő és énidő rovására. A válaszadók úgy érzik tehát, hogy a családnak igyekeznek mindent megadni, hogy kompenzálni próbálják a munka miatt kieső figyelmet, s ennek érdekében inkább saját magukat szorítják háttérbe. Ha továbbgondoljuk, megfontolandó a magánélet szférájának

kettéválasztása az egyénre és szűkebb környezetére, ami már hármass terület egyensúlyozását feltételezi: egyéni jóllét, egyén környezete (orientációs és/vagy prokreációs család) és munka.

Családi állapot szerint a várt eredmények elmaradtak. Feltételeztük ugyanis, hogy a munka és magánélet összehangolása annál hatékonyabb, minél kevesebb szerepben kell elvégezni. Az egyedülálló, gyermektelen munkavállalóval szemben a családos oktatók a dolgozói mivoltjuk mellett házastársak, szülők, esetleg nagyszülők. Az eredmények viszont azt mutatják, hogy az egyedülállók szinte minden állításban megfogalmazott problémát felülértékelték, míg a házasok bizonyultak a legeredményesebbnek, megelőzve az együtt élőket. Ezek az eredmények megerősítik Kopp és Skrabski (2021) korábbi kutatásait, akik a szakmai karrier sikerében kimutatták a jól működő párkapcsolatok szerepét, illetve Engler (2017) eredményeit, aki szintén erőforrásként azonosította a stabil párkapcsolatokat. Balog és Susánszky (2021) ugyancsak erre mutat rá, amikor a különböző kapcsolati típusok minőségében találja a megoldást a balansz megtalálására. A szerzőpáros a Hungarostudy kutatásban kimutatta, hogy a párkapcsolati formák közül a WLB-kihívással a házasok küzdenek meg a legnagyobb sikerrel, őket követik az élettársak, majd az egyedülállók. Azonban a kapcsolat minősége korántsem volt független: különböző mutatók mentén indexálták a kapcsolatokat, s a megküzdés csak akkor volt eredményes (a kapcsolat formájától függetlenül), ha a párkapcsolat jól működött.

Ezt kutatásunkban a hiányzó skálák miatt nem tudtuk vizsgálni, de a gyermek megléte, a gyermekek száma, életkora mentén kialakult hipotézisünket igen. Feltételeztük, hogy a vizsgált probléma a gyermekesek számára erőteljesebb, különösen a kisebb gyermeket nevelők és a több gyermeket nevelők esetében. Az eredmények ellentmondtak várakozásunknak, mivel a gyermektelenek számára szignifikánsan nagyobb nehézséget jelent a kihívások kezelése. A gyermeket nevelők eredményesebben járnak át a határokat, hatékonyabban választják el a két területet, tudatosabban igyekeznek figyelni a feladatok elkülönítésére, mindezzel gyaníthatóan védve a magánszférát. Ez az „átzsilipezés” korántsem működik tökéletesen, az egyes állításokat 2,5–8 körüli nehézségi fokokkal látták el, amelyek viszont jóval alacsonyabbak gyermektelen kollégáik értékeinél. Mindezt a gyermekek életkora érdemben nem befolyásolta. A gyermekszámnak van jelentősége, de a várt képlet (minél több gyermek, annál nehezebb boldogulás) nem jelent meg.

A vizsgált családi jellemzők közül (nem, családi állapot, gyermek) tehát a gyermek megléte vagy hiánya mentén találtuk a legmeghatározóbb különbségeket, ezért a vizsgálat folytatásában a rendelkezésre álló adatok alapján megkíséreljük megtalálni azokat a fogódzókat, amelyek magyarázatul szolgálhatnak, leginkább abban a kérdésben, hogy miért éppen a gyermektelenek számára okoz nagyobb nehézséget a munka és a magánélet összehangolása.

Hivatkozott irodalom

- AJALA, E. M. (2017). Work-family-conflict and family-work-conflict as correlates of job performance among working mothers: Implications for industrial social workers. *African Journal of Social Work*, 7(1), 52–62.
- ANDERSON, D. M., MORGAN, B. L., & WILSON, J. B. (2002). Perceptions of family-friendly policies: University versus corporate employees. *Journal of Family and Economic*, 23(1), 73–92.
- BLASKÓ, Zs. (2006). *Nők és férfiak – keresőmunka, házimunka*. KSH NKI.
- BLICKENSTAFF, J. C. (2005). Women and science careers: Leaky pipeline or gender filter? *Gender and Education*, 17(3), 369–386.
- CANO, T., PERALES, F., & JANEEN, B. (2019). A matter of time: father's involvement and children's cognitive and non-cognitive outcomes. *Journal of Marriage and Family*, 81(1), 1–28.
- CLARK, S. C. (2000). Work/Life Border Theory: A new theory of work/life balance. *Human Relations*, 53(6), 747–770.
- ENGLER, Á. (2011). *Kisgyermekes nők a felsőoktatásban*. Gondolat.
- ENGLER, Á., PAKSI, V., & TARDOS, K. (2021). Tudományos fokozattal rendelkezők munka-magánélet egyensúlya: Problémák és megküzdési stratégiák. In Tardos, K., Paksi, V., & Fábri, Gy. (Eds.), *Tudományos karrieretek a 21. század elején* (pp. 127–142). Belvedere Meridionale.
- FÉNYES, H. & FEHÉRVÁRI, B. (2018). Apaszerepek megítélése. In Engler, Á. (Ed.), *Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei* (pp. 170–190). Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- FINKEL, S. K., OLSWANG, S. G. & SHE, N. (1994). Childbirth, tenure, and promotion for women faculty. *Review of Higher Education*, 17(3), 259–270.
- GESZLER, N. (2014). A munka és a család konfliktusának forrásai az európai férfiak életében. *Szociológia Szemle*, 24(2), 65–89.
- GREENHAUS, J., & COLLINS, K. M. (2003). The relation between work-family balance and quality of life. *Journal of Vocational Behavior*, 63(4), 510–531.
- HARCSA, I. (2014). *Családi kohézió – A szülők és a gyermekek társas együttléte a mindennapok világában*. A gyermekes családokban élők időfelhasználása. KSH.
- HERCHE, V. (2010). Háztartási munkamegosztás – azonosságok és különbségek Európában. Szakirodalmi áttekintés. *Demográfia*, 53(1), 67–90.
- KONCZ, K. (2016) A női karriertípusok és jellemzőik. *Opus et Educatio*, 3(1), 30–39.
- KOPP, M., & SKRABSKI, Á. (2021). *A boldogságkeresés útjai és útvesztői*. Kopp Mária Intézet a Népesedésért és a Családokért.
- MAKAY, Zs., & SPÉDER, Zs. (2018). Apaság: A férfiak gyermekvállalása és családi szerepei. In Monostori, J., Őri, P., & Spéder, Zs. (Eds.), *Demográfiai portré 2018: Jelentés a magyar népesség helyzetéről* (pp. 65–82). KSH Népességtudományi Kutatóintézet.

- MARTOS, T. (2008). A társas kapcsolatok erősítése, ezek szerepe az esélyerősítésben, a nemek közötti együttműködés szerepe, család és munka: Házaspárok és a stressz – a megküzdés és megelőzés esélyei a párkapcsolatban. In Kopp, M. (Ed.), *Magyar lelkiállapot 2008. Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban* (pp. 233–239). Semmelweis Kiadó.
- MILLER, J. E. & HOLLENSHEAD, C. (2005). Gender, family, and flexibility: why they're important in the academic workplace. *Change*, 37(6), 58–62.
- MISRA, Y., LUNDQUIST, J., & TEMPLER, A. (2012). Gender, work time, and care responsibilities among faculty. *Sociological Forum*, 27(2), 300–323.
- NAGY, B., & PAKSI, V. (2014). A munka és a magánélet összehangolásának kérdései a magasan képzett nők körében. In Spéder, Zs. (Ed.), *A család vonzásában* (pp. 160–175). KSH Népeségtudományi Kutatóintézet.
- O'LAUGHLIN, E. M. & BISCHOFF, L. G. (2005). Balancing parenthood and academia work/family stress as influenced by gender and tenure status. *Journal of Family Issues*, 26(2) 179–106.
- OBORNI, K. (2018). A részmunkaidő karriert támogató szerepéről a magasan képzett nők körében. *Szociológiai Szemle*, 28(3), 87–113.
- ÖKRÖS, F., BOROS, J., FÁBIÁN, I., KAPITÁNY, B., KIS, R., KOPCSÓ, K., SÁNDOR, N. G., SINDYLIKOVÁ, ZS., SPÉDER ZSOLT, SZABADOS, D., SZABÓ, L. & VEROSZTA, ZS. (2023). *Jelentés az anyai munkavállalás vizsgálatról. Kohorsz'18 Magyar születési kohorszvizsgálat. Kutatási Jelentések 108.* KSH Népeségtudományi Kutatóintézet.
- PAKSI, V. (2018). Miért kevés a női hallgató a természet- és műszaki tudományi képzésekben? Nemzetközi kitekintés a „leaky pipeline” metaforájára. In Nagy, B., Géring, Zs., & Király, G. (Eds.), *Dilemmák és stratégiák a család és munka összehangolásában* (pp. 56–80). L'Harmattan Kiadó.
- PAKSI, V., NAGY, B., & KIRÁLY, G. (2018). A gyermekvállalás időzítése a mérnöki PhD-tanulmányokat folytató nők körében. In B. Nagy, Zs. Géring, & G. Király (Eds.), *Dilemmák és stratégiák a család és munka összehangolásában* (pp. 431–458). L'Harmattan Kiadó.
- PONGRÁCZ, T., & MURINKÓ, L. (2009). Háztartási munkamegosztás. Azonosságok és különbségek Európában. In Nagy, I., Pongrácz, T., & Tóth, I. Gy. (Eds.), *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről* (pp. 95–116). TÁRKI, Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium.
- PONGRÁCZ, T. (2001). A család és a munka szerepe a nők életében. In Nagy, I., Pongrácz, T., & Tóth, I. Gy. (Eds.), *Szerepváltozások. Jelentés a nők és férfiak helyzetéről* (pp. 30–46). TÁRKI, Szociális és Családügyi Minisztérium.
- RAABE, P. H. (1997). Work-family policies for faculty: How career and family-friendly are academe? In Ferber, M. A., & Loeb, J. W. (Eds.), *Academic couples: Problems and promises* (pp. 208–223). University of Illinois Press.
- RIEMENSCHNIEDER, A. & HARPER, K. V. (1990). Women in academia: guilty or not guilty? conflict between caregiving and employment. *Initiatives*, 53(2), 27–35.
- RUSINNE FEDOR, A. (2015). *Egyensúlyban? A munkaerő-piaci karriertől a familiárizmusig.* Debreceni Egyetemi Kiadó.

- SCHADT, M. (2005). A „házi tücsöktől” a dolgozó nőig. Az individualizációs folyamatok hatása a családi szerepekre. In Palasik, M., & Sipos, B. (Eds.), *Házastárs? Vetélytárs? Munkatárs? A női szerepek változása a 20. századi Magyarországon* (pp. 156–168). Napvilág.
- SEBŐK, CS. (2017). A háztartási munkára fordított idő nemek szerinti változásai 1999–2000 és 2009–2010 között. In Janák, K., Szép, K., & Tokaji, K. (Eds.), *Háztartási munka, önkéntes munka, láthatatlan munka* (pp. 15–59). KSH.
- SKINNER, N., & CHAPMAN, J. (2013). Work-life balance and family friendly policies. *Journal of Evidence Reviews in Key Policy Areas*, 56(4), 1–25.
- SORCINELLI, M. D., & NEAR, J. P. (1989). Relations between work and life away from work among university faculty. *Journal of Higher Education*, 60(1), 59–81.
- SPALTER-ROTH, R., & ERSKINE, W. (2005). Beyond the fear factor: work/family policies in academia: resources or rewards? *Change*, 37(6), 18–25.
- SUSÁNSZKY, A., & ÁDÁM, SZ. (2022). Munka-család konfliktus alakulása a 18–40 évesek körében. Család, közösség, lelki egészség. Hungarostudy 2021. *Kapocs* 5(1), 63–70.
- TARDOS, K. (2014). *Esélyegyenlőség és családbarát vállalati gyakorlatok*. MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont, Szociológiai Intézet.
- TERNOVSZKY, F. (2009). A női (anyai) karriermodellek. Problémáik, támogatásuk. *Humánpolitikai Szemle*, 20(5), 8–16.
- TORNYI, Zs. Zs. (2008). Nők a katedrán. In Kiss, E., & Buda, A. (Eds.), *Interdiszciplináris pedagógia és az eredményesség akadályai* (pp. 598–607). Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete.

Kulturális klaszterek közép-kelet-európai felsőoktatók körében

ABSZTRAKT

A tanulmány a kultúrához való viszonyt, a kulturális fogyasztási szokásokat vizsgálja közép-kelet-európai felsőoktatási intézmények oktatóinak körében. A jelen tanulmányunk alapjául a kutatás kérdőíves vizsgálata szolgál, a kutatási eszközt angol, szerb, szlovák, ukrán és román nyelvre is lefordítottuk, majd online formában, az intézményvezető engedélyével küldtük ki 2-3 alkalommal a vizsgált intézmények minden oktatója számára 2023 tavaszán. A kérdéseink a kérdőívben az egyes kulturális ágazatok és intézmények programjainak fogyasztási gyakoriságára és a kultúrára vonatkozó attitűdökre vonatkoznak hasonlóan más a témában végzett kutatásokhoz (Roberts, 1999; Peterson, 2005; Katz-Gerro, 2011; Yaish, & Katz-Gerro, 2012; Grześkowiak, 2016; Pavluska et al., 2018; Šebová & Révészová, 2020). Ebben a tanulmányban főként a válaszadók fogyasztási gyakorisága mentén kialakított kulturális klaszterekre koncentrálunk. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a különböző kulturális klaszterekbe tartozó válaszadói csoportok mennyiben viselkednek másként kulturális fogyasztóként és vélekednek másként a kultúráról.

Kulcsszavak: felsőoktatás, felsőoktatók, kulturális fogyasztás, kultúrához való viszony

Bevezetés

A TKP2021-EGA-20 azonosító számú projekt keretében a *Rendszeres fizikai aktivitás nemzetgazdasági indokoltága hazánkban a fenntartható és biztonságos környezetért sportgazdasági kutatócsoporttal* együttműködve közép-kelet-európai felsőoktatási intézmények oktatóinak egészségét, jóllétét és az eredményességet befolyásoló tényezőket vizsgáljuk. A jóllét kapcsán az utóbbi időben gyakran előkerül a kulturális és szabadidő-eltöltés kérdése is. Számos munkában vizsgálják a kulturális fogyasztás, részvétel és a szubjektív jóllét kérdéskörét (Boyce-Tillman, 2016; Bertacchini, 2021; Francourt, & Finn, 2020). Épp ezért mi is fontosnak véltük az oktatók kulturális fogyasztási szokásait (egyes kulturális ágazatok és intézmények programjainak látogatási gyakorisága) és a kultúrára vonatkozó attitűdjeiket feltárni. A fogyasztás elsősorban passzív, míg a részvétel aktívabb tevékenységet takar. Kutatásunkban mi a fogyasztási szokásokra helyeztük a hangsúlyt.

A kutatásunk nem előzmények nélküli, mind a nemzetközi, mind a hazai szintén jellemzők a lakosság körében végzett kulturális fogyasztási vizsgálatok. A legtöbb nemzetközi és hazai kutatás kulturális fogyasztási csoportokat próbál létrehozni. Kifejezetten felsőoktatási oktatók körében nem találtunk ilyen jellegű vizsgálatot.

Šebová és Révészová 2020-as tanulmányának célja a szlovák lakosság kulturális fogyasztása és a szociálökonomiai jellemzők közötti kapcsolat elemzése Szlovákiában a 2007-es és 2013-as Eurobarometer vizsgálatok alapján (1000 szlovák állampolgár megkérdezésével), tehát munkájuk adatok másodelemzésére épül. Kutatásuk eredményeképpen a klaszteranalízis során a szlovák kultúrafogyasztók négy típusa körvonalazódott ki, ezek a következők: 1. *örökséglátogatók*, akik ritkán látogatnak el kulturális programokra, ha mégis, akkor kulturális örökség helyszíneit, múzeumokat, könyvtárakat preferálnak. 2. *inaktívak csoportja*, akik alig látogatnak el kulturális eseményekre, ha mégis, akkor történelmi jelentőségű helyszíneket keresnek fel. 3. *mindenevők*: gyakran látogatnak el értelmiségiek számára szervezett, magaskultúra területéhez kapcsolódó kulturális programokra, így színházba, koncertre, balettelőadásra, múzeumba, galériába. 4. *népszerű műfajok kedvelői*: kevésbé nyitottak a magaskultúrához kapcsolódó programokra, nem látogatnak el operába, nem néznek meg egy balettelőadást, ritkábban járnak színházba, galériába, inkább moziba, könnyűzenei koncertekre járnak (Šebová & Révészová, 2020).

Grześkowiak az Eurobarometer 2007-es és 2013-as adatait vetette össze, részletesen vizsgálva a lengyelek kulturális fogyasztását. Grześkowiak három klasztert hozott létre az eredmények alapján: 1. *klaszter: színházba, operába járó kultúrafogyasztók*, akik kedvelik a balett- és táncelőadásokat is. 2. *klaszter: könnyűzenei koncerteket, történelmi emlékhelyeket, múzeumokat, galériákat látogató közönség*. 3. *klaszter: nyilvános könyvtárakat látogatnak, kulturális programokat néznek a televízióban/hallgatnak a rádióban, könyvet olvasnak* (Grześkowiak, 2016).

Ahogy láthatjuk, a kultúrakutatások leginkább az intézményes kultúra felől közelítenek – színházi előadások, kiállítások, múzeumok, könyvtárak látogatása, komolyzenei koncertek stb., továbbá a műfaji választások alapján vizsgálják a fogyasztói típusokat. A típusalkotás – ahogyan Pavluska megjegyzi – egy sajátos elemző, feltáró tevékenység, mert nem azt vizsgálja, hogy az egyes szociodemográfiai csoportok milyen gyakorisággal vesznek részt bizonyos kulturális eseményeken, programokon, hanem azt, hogy bizonyos kulturális tevékenységek „együtt járása”, illetve „együtt nem járása” és a tevékenységek intenzitása alapján milyen kultúrafogyasztói mintázatok – klaszterek – rajzolódnak ki (Pavluska, 2016).

A hazai szintén évtizedek óta megfigyelhető ez a típusalkotó tevékenység. Pavluska 2016-os munkájában össze is foglalta a kultúrára irányuló nagy átfogó vizsgálatok [MTA Szociológiai Intézet országos kulturális állapotfelmérése (Vitányi, 1997), KSH életmód-időmérés felvétel (KSH, 2000), valamint az ezt követő átfogó hazai kultúrakutatások (Bukodi, 2005; Hunyadi, 2005; Antalóczy et al., 2010)] eredményeit (1. táblázat). Ezek a típusok valójában négy nagy kategóriába sorolhatók: magaskultúra orientáltak, kulturális „mindenevők”, szórakozást keresők, passzívak.

1. táblázat. Kultúrafogyasztói/szabadidős típusok Magyarországon az 1980-as évek közepétől a 2010-es évek közepéig. Forrás: Pavluska 2016: 442

1980-as évek közepe	1990-es évek közepe	Ezredforduló	2003	2008	2013
Autonóm – kultúraorien- tált (15%)	Autonóm – kultúraorien- tált (15%)	Magaskultúra- orientáltak (8%)	Konszolidált, hagyományo- san kulturáló- dók (9%)	Kulturális elit (10,1%)	Sokféle hagy- ományos kultú- rát kedvelők (13,7%)
Nyitott – felhalmozó (24%)	Fiatalos, szórakozásra orientálódók (24%)	Kulturális „mindenevők” (18%)	Fiatalos „minden- evők” (7%)	Mindent fogyasztók (8,6%)	Hagyományos kultúrából válogatók (10,7%)
Kapaszkodó – rekreációs (26%)	Otthonülő – olvasó (15%)	Rekreáció/ szórakozásori- entáltak (23%)	Egyoldalúan szórakozó, mozizós- bulizós (14%)	Könnyed szórakozók (13,8%)	Kulturálisan sokszínűek (11,9%)
Passzív (35%)	Passzív – egyéb (17%)	Passzívak (28%)	Egyoldalúan szórakozó, művelődési házba járók (10%)	Kulturálisan érdeklődők (20,5%)	Könnyű szóra- kozást keresők (16,8%)
	Passzív – ott- thonülő, nem olvasó (26%)	Kultúrával nem élők/ izoláltak (23%)	Otthonülő ol- vasós (17%)	Kulturálisan passzívak (47,1%)	Tömegrendez- vényekre járó, egysíkúan szórakozók (15,2%)
			Passzív, kul- túrán kívüli, sivár (43%)		Kulturálisan passzívak (31,6%)

Módszertani háttér

A jelen tanulmányunk alapjául szolgáló kérdőívet angol, szerb, szlovák, ukrán és román nyelvre lefordítottuk, majd online formában, az adott felsőoktatási intézményvezető engedélyével 2-3 alkalommal kiküldtük az intézmények minden oktatója számára 2023 tavaszán, így biztosítva a valószínűségi mintavételt. Magyarországon két hátrányos helyzetű régió, az Észak-Alföld régió és a Dél-Dunántúl régió felsőoktatási intézményeit vizsgáltuk [Debreceni Egyetem (n = 356), Debreceni Református Hittudományi Egyetem (n = 7), Nyíregyházi Egyetem (n = 14) és Pécsi Tudományegyetem (n = 104)], míg a határon túli intézmények esetében elsősorban kisebbségi magyar intézményeket céloztunk meg, de itt is elküldtük minden oktatónak a kérdőívet többségi nyelven is. A vizsgált intézmények Szerbiában az Újvidéki Egyetem és a Szabadkai Műszaki Főiskola (n = 39), Szlovákiában a Selye János Egyetem (n = 26), az Eperjesi Egyetem és a Nagyszombati Egyetem (n = 8 fő a két intézményből), Romániában a Partiumi Keresztény Egyetem (n = 11), a

Nagyvárad Állami Egyetem (n = 35), az Emanuel Egyetem (n = 14), a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem (n = 35) és a Babeş-Bolyai Tudományegyetem (n = 11) (és kihelyezett tagozataik), Ukrajnában pedig a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (n = 31) és az Ungvári Nemzeti Egyetem (n = 20), illetve olyan intézményekben dolgozó oktatók is kitöltötték a kérdőívet (n = 62), akik a háborús térségben vagy annak közvetlen közelében működő egyetemeken tanítanak, így válaszaik alapján sok értékes információt kaphattunk speciális helyzetükre vonatkozóan. 48 fő nem adta meg intézménye nevét, ahol dolgozik.

A kérdéseink a kérdőívben az egyes kulturális ágazatok és intézmények programjainak fogyasztási gyakoriságára, az olvasási szokásokra és a kultúrára vonatkozó attitűdállításokkal való egyetértésre összpontosítanak, valamint a kulturális terektől való távolmaradás lehetséges okait próbáltuk feltérképezni. Hasonlóan más a témában végzett kutatásokhoz (Roberts, 1999; Peterson, 2005; Katz-Gerro, 2011; Yaish, & Katz-Gerro, 2012; Grzeszkowiak, 2016; Pavluska et al., 2018; Šebová, & Révészová, 2020).

Ebben a tanulmányban főként a válaszadók fogyasztási gyakorisága mentén kialakított kulturális klaszterekkel vetjük össze az egyes kérdéseket. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a különböző kulturális klaszterekbe tartozó válaszadói csoportok mennyiben viselkednek másként kulturális fogyasztóként és vélekednek másként a kultúráról.

A kulturális, szabadidős szinterek típusai és azok igénybevételének gyakorisága alapján 679 fő válaszadóból 4 klasztert azonosítottunk (2. táblázat). A klaszterek képzésébe a külső helyszíni kulturális intézményeket integráltuk, valamint ezeknek az intézményeknek az online látogatási formáit, így a balett, bál, dzsesszkoncert, fesztivál, irodalmi napok, komoly- és könnyűzenei koncertek, mozi, film, múzeum, képtár, műemlék, művelődési ház, népzene és világzene, könyvtár, opera, operett, színház és szórakozóhelyek, valamint ezek internetes formái jelentették a változókat, valamint látogatáshoz kapcsolódó gyakorisági attribútumok. A válaszadók hét válaszlehetőség közül választhattak a látogatás gyakoriságát tekintve éves szinten (egyszer sem, egyszer, kétszer, háromszor, négyszer, ötször, ötnél többször). A négy klaszter a kulturálisan sokoldalú, elitfogyasztó (7,1%), a kulturálisan nyitott (29,9 %), a kulturálisan nyitott, online (9,9%) és a kulturálisan passzív (53,1%).

2. táblázat. Az oktatók kulturális, szabadidős szinterek igénybevételének gyakorisága klaszterek szerint (N = 679). Forrás: CEETHEE 2023

	%	N
Kulturálisan nyitott	29,9	203
Kulturálisan passzív	53,1	361
Kulturálisan nyitott, online	9,9	67
Kulturálisan sokoldalú, elitfogyasztó	7,1	48
Összesen	100	679

Kutatási eredmények bemutatása

Ahogy a 3. táblázat adatai mutatják, a legnépszerűbb kulturális fogyasztási tevékenység a felsőoktatók körében a populáris kultúrafogyasztás színterei, vagyis a fesztivállátogatás, a könnyűzenei koncertek, a filmek, a mozi, valamint a szórakozóhelyek látogatása. Ezeket a tevékenységeket ugyanakkor kiegészítik a klasszikus kulturális fogyasztási terek is, mint a színház, komolyzene és könyvtárlátogatás.

3. táblázat. Kulturális, szabadidős színterek igénybevételének gyakorisága (%).

Forrás: CEETHEE 2023

	Egyszer sem	Legalább egy alkalommal	Két alkalommal	Három alkalommal	Négy alkalommal	Öt alkalommal	Öt alkalom felett	N
Balett	66,5	17,7	7,7	3,5	1,1	0,9	2,7	809
Balett, online	82,8	8,4	3,1	2,5	1,0	0,4	1,9	807
Bál	69,7	18,9	6,2	3,3	1,2	0,1	0,5	806
Dzsesszkoncert	77,5	12,7	4,1	2,4	1,1	0,9	1,4	803
Dzsesszkoncert, online	86,7	5,4	3,1	2,5	0,5	0,5	1,4	803
Fesztivál	42,6	32,9	12,8	5,8	2,4	1,5	2,0	805
Irodalmi napok	65,9	16,5	7,4	4,0	2,0	0,9	3,3	806
Irodalmi napok, online	80,1	9,2	4,2	2,7	0,9	0,7	2,1	805
Komolyzenei koncert	52,1	17,5	10,4	6,3	3,8	2,0	7,8	806
Komolyzenei koncert, online	71,3	11,4	4,8	3,5	1,1	1,4	6,5	799
Könnyűzenei koncert	46,8	21	12,3	8,7	2,7	1,5	6,8	803
Könnyűzenei koncert, online	77,8	8,4	3,0	3,4	1,8	1,1	4,5	797
Mozi	32,8	17,7	14,2	12,6	5,6	4,7	12,4	804
Film, online	10,3	6,4	4,4	4,8	2,5	3,3	68,5	800
Múzeum/képtár	24,9	23	14,5	11,5	4,5	5,1	16,4	799
Múzeum/képtár, online	74,8	9,9	41	3,4	2,0	1,0	4,8	798
Műemlékek	17,3	15,9	15,4	13,3	4,4	5,7	27,9	803
Művelődési ház	47,9	17,5	10,6	7,1	2,9	2,4	11,7	802
Népzene/világzene	68,4	15,7	6,0	3,7	1,7	1,1	3,4	805

Népzene/világzene, online	82,8	5,9	3,0	3,2	1,5	0,9	2,7	802
Könyvtár	41,9	11,3	9,8	6,7	3,5	3,5	23,3	804
Könyvtár, online	60,5	5,9	3,5	4,2	1,4	2,3	22,3	794
Opera	78,9	11,3	5,0	1,6	0,9	0,4	1,9	802
Opera, online	87,6	4,6	2,5	1,6	1,0	0,9	1,8	798
Operett/magyar nóta	86,8	7,0	3,1	1,2	0,4	0,2	1,2	802
Operett/magyar nóta, online	91,9	3,3	1,5	0,9	0,9	0,4	1,3	798
Színház	52,2	14,0	11,1	7,4	3,5	2,1	9,7	801
Színház, online	69,4	8,2	4,8	3,7	2,9	1,3	9,6	788
Szórakozóhely	35,1	13,8	7,0	8,2	4,7	3,5	27,7	805

Az elemzés során azt tapasztaltuk, hogy az online térhez kapcsolódó kulturális tevékenységek közül egyedül a filmnézés mutat igen magas gyakoriságot, a megkérdezettek 68,5%-a évi öt alkalomnál többször választja ezt a kulturális fogyasztási formát.

Az online filmezéssel ellentétben a klasszikus kulturális fogyasztási tevékenységek digitális felületei közül az online múzeumlátogatás, színház-, operalátogatás, balett, operett, dzsesszkoncert látogatása eseteiben a megkérdezettek 65% feletti értékben jelölték a részvétel hiányát. Az online könyvtár, színházi előadás és komolyzenei koncert esetében találoztunk egy alacsony számú, de magas látogatási gyakoriságú résztvevővel: öt alkalomnál többször a megkérdezettek 22,3%-a látogatott online könyvtárat, 9,6%-uk vett részt online színházi előadáson, 6,5%-uk pedig online komolyzenei koncerten volt résztvevő.

A fizikai térben zajló kulturális tevékenységek esetében azt tapasztaltuk, hogy a klasszikus kulturális tevékenységek, amelyeket a magaskultúra fogyasztásaként azonosítunk, mint például a komolyzene, opera, balett, a felsőoktatók körében is alacsonyabb gyakoriságú tevékenységek, szemben a modern kultúrafogyasztás vagy a populáris kultúra elemeivel, mint például a film, mozi, könnyűzene, szórakozóhely látogatása.

Az egyéb kategóriát választók értéke alacsony arányuk miatt nem került feltüntetésre az ábránkon, ugyanakkor az értelmezés szempontjából érdekes szöveges válaszokat kaptunk. A megkérdezettek itt említették kulturális programként a cirkuszi előadásokat, a baráti összejöveteleket, tudomány-népszerűsítő előadásokat, valamint a szakrális és sportrendezvényeket. Az említett tevékenységek rávilágítanak arra, hogy még a magasan kvalifikált, tudományos háttérrel rendelkező kitöltők is összemoszák a sporthoz, hobbitevékenységekhez és a vallási, közösségi élethez kapcsolódó tevékenységi formákat a kulturális fogyasztási elemekkel.

Az egyes klasztercsoportok részvételi aktivitása a kulturális ágazatokban nagyon eltérő mintázatokat mutat, ahogyan azt a 4. táblázat demonstrálja. A kulturálisan nyitott, online csoportba tartozók a filmnézés online és a könyvtárlátogatás jelenléti és online formáit részesítik előnyben, emellett még megjelenik a műemlékek, történelmi emlékhelyek, helyszínek látogatása, a többi kulturális tevékenység kapcsán nem olyan nagy az aktivitásuk. A kulturálisan nyitottak valamelyest hasonlóak az előzőhöz, azonban az ebbe a csoportba tartozók tevékenységei között megjelenik a mozi és online filmnézés, könyvtárlátogatás, a műemlékek, történelmi emlékhelyek, helyszínek látogatása magasabb arányban, ezeken túl pedig, a könnyűzenei koncertek és szórakozóhelyek látogatása is. A kulturálisan sokoldalú, elitfogyasztók csoportja kapcsán magas értékeket figyelhetünk meg számos kulturális tevékenység kapcsán, az előző csoportok gyakori tevékenységein túl a művelődési házak, közösségi házak látogatása, a komolyzenei koncertek, az irodalmi napokon való megjelenés és a színházlátogatás is magasabb átlagot mutat. Mind a jelenléti, mind az online aktivitásuk magas, akár a komolyzenei, a filmmel kapcsolatos, a múzeum-, képtárlátogatási, a könyvtári vagy a színházi tevékenységet nézzük. Végül egy jelentős csoportot, a válaszadók 53,1 százalékát képviselik a kulturálisan passzívak, az ebbe a csoportba tartozók az online filmnézésen kívül egyéb kulturális tevékenységi területen általában nem aktívak.

4. táblázat. Az oktatók kulturális, szabadidős színterek igénybevételeének gyakorisága alapján kialakított klasztercsoportok (klasztersúlyok 1–7) és a kulturális színterek látogatási átlagai (N = 679). Forrás: CEETHEE 2023

	Kulturálisan nyitott	Kulturálisan passzív	Kulturálisan nyitott online	Kulturálisan sokoldalú, elitfogyasztó
Balett vagy egyéb táncművészeti előadáson	1,96	1,32	1,56	3,12
Balett vagy egyéb táncművészeti előadáson, online	1,16	1,13	2,46	2,98
Bálon	1,60	1,31	1,36	2,27
Dzsesszkonzerten	1,59	1,20	1,42	2,72
Dzsesszkonzerten, online	1,05	1,11	2,27	2,48
Fesztiválon	2,45	1,52	1,95	4,20
Irodalmi napokon, felolvasóesten	1,99	1,22	1,80	4,60
Irodalmi napokon, felolvasóesten, online	1,27	1,09	2,12	3,77
Komolyzenei koncerten	2,62	1,55	3,29	4,23
Komolyzenei koncerten, online	1,35	1,18	5,01	3,68
Könnyűzenei koncerten	3,08	1,62	1,91	4,48
Könnyűzenei koncerten, online	1,27	1,22	3,71	3,60
Moziban nézett filmet	4,03	2,26	2,55	5,29
Filmet nézett online	6,43	4,93	6,57	6,85
Múzeumban vagy képtárban	4,58	2,01	3,98	6,17

Múzeumban vagy képtárban, online	1,29	1,25	3,18	3,98
Műemlékek, történelmi emlékhelyek, helyszínek látogatásán	5,51	2,63	4,49	6,23
Művelődési, közösségi házban	3,14	1,63	2,55	6,00
Népzenei, világzenei koncerten	1,79	1,25	1,61	4,15
Népzenei, világzenei koncerten, online	1,17	1,12	2,46	3,31
Nyilvános könyvtárban	4,73	1,92	3,33	5,94
Nyilvános könyvtárban, online	3,11	1,94	4,55	4,48
Opera-előadáson	1,48	1,15	1,69	2,73
Opera-előadáson, online	1,08	1,04	2,54	2,31
Operett- vagy magyarnóta-előadáson	1,27	1,07	1,22	2,39
Operett- vagy magyarnóta-előadáson, online	1,03	1,03	1,94	2,04
Színházi, stand up comedy előadáson	3,24	1,66	1,67	4,85
Színházi, stand up comedy előadáson, online	1,89	1,47	3,55	4,29
Szórakozóhelyen (pl. diszkó, zenés műsoros klub, kávézó)	5,31	2,57	2,84	4,91

A 4. táblázatban tehát az egyes külső helyszínek és online kulturális színterek fogyasztási gyakoriságának átlagait vetettük össze a klasztertípusokkal. A táblázat gyakorisági átlagai alapján, amelyek az egyes kulturális színterekhez kapcsolódnak, plasztikusan kirajzolódik a négy klasztercsoport hangsúlyos fogyasztási mintázata.

A legtöbb témában végzett kutatás a nem, életkor, iskolázottság és településtípus kapcsán különbségeket vél felfedezni a kulturális fogyasztás témakörben. Ezeket a változókat áttekintettük mi is a különböző kulturális klaszterekbe tartozó válaszadói csoportokkal összefüggésben. A mi esetünkben az iskolázottság nem releváns, mivel egy magasán iskolázott válaszadói csoportot képeztünk. A nemek tekintetében a nők általában az aktívabbak a felmérések szerint, a településtípusok tekintetében pedig a nagyobb települések irányában mutatnak ki magasabb aktivitást, ami a kínálat sokszínűségével is összefüggésbe hozható. Ezeken a területeken a mi adataink sem mutatnak eltérést a trendektől, azonban az életkor kapcsán eltérést tapasztaltunk.

Az 5. táblázat adatai mutatják az életkori csoportok és a kulturális klaszterek összevetését. Ha az egyes korcsoportok válaszait tekintjük száz százaléknak és a korcsoporton belüli klaszterarányokat nézzük, akkor azt láthatjuk, hogy az életkorral nő az aktivitás, az idősebb korcsoportokban magasabb arányban vannak a kulturálisan nyitott és a kulturálisan sokoldalú, elitfogyasztók, csökken a passzív klaszterbe tartozók aránya. Ez az Eurobarometer másodelemzés vizsgálati esetében éppen fordítva van, ott az életkor előrehaladtával csökken a kulturális fogyasztási aktivitás. A 16 és 29 év közötti korosztály jóval aktívabb az Európai Unió

tagországaiban és az EU átlagában is (European Commission, 2007; Pavluska, 2014; Márkus et al., 2023) Az Eurobarometer vizsgálat teljes lakosságra vonatkozik, míg a mi felmérésünk a felsőoktatásban oktatók körére terjed ki. Felmerülhet magyarázatként, hogy az idősebb válaszadóknál az időhiány nem merül fel olyan mértékben, mert a gyermeknevelés és a karrierépítés idősebb korban már nem olyan fontos szempont, mint a fiatalabb válaszadók körében.

5. táblázat. A válaszadók életkori csoportok és kulturális klaszterek szerint (N = 660).

Forrás: CEETHEE 2023

Korcsoport/ Klaszterek	Kulturálisan nyitott	Kulturálisan passzív	Kulturálisan nyitottak, online aktivitással	Kulturálisan sokoldalú, elit- fogyasztók	Összesen
–35 év N	37	69	3	4	113
Korcsoporton belüli %	32,7	61,1	2,7**	3,5	100
36–55 év N	139	236	25	31	431
Korcsoporton belüli %	32,3	54,8	5,8**	7,2	100
36–55 év N	22	49	37	8	116
Korcsoporton belüli %	19,0**	42,2**	31,9*	6,9	100

* Az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő.

** Az adjusted reziduals értéke kisebb, mint mínusz kettő.

A klasszikus műveltség és a kulturális tőke egyik alapja az olvasási tevékenység jelenléte az egyén életében. A közép-kelet-európai felsőoktatók esetében vizsgáltuk a szórakoztató célú olvasás jelenlétét, azt feltételezve, hogy az állampolgárokhoz képest ez a tevékenység országhatárokon átívelően is magasabb arányban van jelen az ő esetükben, ami megmutatkozik az éves szinten olvasott könyvek számában. 12 hónapra lebontva a szabadidős célú olvasási gyakoriságot tekintve a legmagasabb értéket az évi 1–5 könyvet olvasók mutatják az adatbázisban (összesen 340 fő). Ezt követi 119 fővel az évi 6–10 db könyvet olvasók tábora. 107 fő évi 11–20 db könyvet olvasott el. A kapott válaszok alapján egy 165 fős intenzív olvasói réteg rajzolódik ki az adatbázisban; ők 11 db feletti könyvet olvastak az elmúlt 12 hónapban. Az elmúlt 12 hónap során egyetlen könyvet sem olvasók száma 54 fő volt (6. táblázat).

6. táblázat. Az oktatók megoszlása az elmúlt egy évben olvasott könyvek száma szerint (%), (N=678). Forrás: CEETHEE 2023

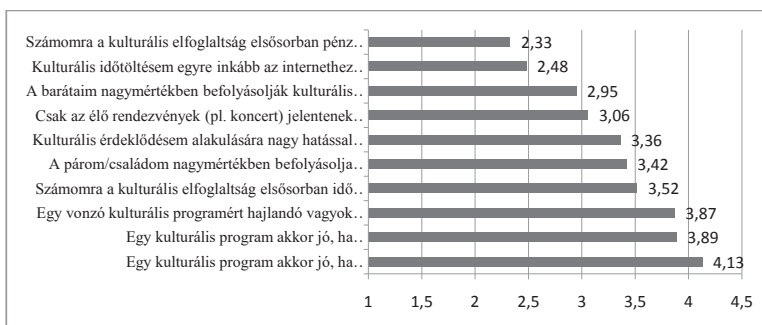
	Oktatók aránya (%)	Oktatók száma (fő)
0 db	9,3	54
1–5 db	50,3	340
6–10 db	18,3	119
11–20 db	14,2	107
21–50 db	6,2	46
51 db felett	1,7	12
Összesen	100	678

A magyarországi típusalkotó vizsgálatok eredményeivel összevetve a felsőoktatók körében is megtaláljuk a hagyományos magaskultúra-orientáltak, kulturális „mindenevők” csoportját és a passzív típusokat, tehát egyértelműen van hasonlóság, bár az arányok más képet mutatnak. Az általunk felmért válaszadói körben a magasabb iskolázottság ellenére jóval magasabb volt a passzív típusúak, mint a korábbi hazai vizsgálatok esetében. Épp ezért a klasztereket összevetettük az olvasási gyakorisággal is a kérdőív hány könyvet olvasott az elmúlt 12 hónapban kérdése révén. Ezzel azt próbáltuk vizsgálni, hogy a passzív típusba tartozók esetleg olvasnak-e, és így a korábbi vizsgálatok (az 1990-es évek közepén zajló és a 2003-as vizsgálat, lásd 1. táblázat) otthonülő olvasó típusa megjelenhet a passzívak egy altípusaként. Ennek a vizsgálatához nem vagy keveset olvasók körére fókuszáltunk. A klasztertípusokkal összevetve megállapítható, hogy nincs ilyen altípus, a passzívak igen magas válaszhiányt adtak az olvasás kérdésére, és igen magas számban voltak közöttük a nem vagy keveset olvasók (7. táblázat).

7. táblázat. A kulturális klaszterek összevetése a nem, vagy keveset olvasók számával
($P = 0,000^{**}$) Forrás: CEETHEE 2023

	Válaszhiány	0 könyv	1 könyv	2 könyv	3 könyv	4 könyv	5 könyv
Kulturális nyitott	33	5	12	13	16	11	30
Kulturális passzív	79	40	36	42	36	16	34
Kulturális nyitott online	12	1	3	5	5	4	9
Kulturális sokoldalú elitfogyasztó	10	0	0	1	1	0	3

A megkérdezettek kultúrához való viszonyt, kultúrával kapcsolatos beállítottságát is vizsgáltuk. Az egyes kérdésekre adott válaszok átlagait láthatjuk az 1. ábrán. Az átlagértékek alapján a legnagyobb egyetértést a következő két állítás váltotta ki a válaszadók körében: „Egy kulturális program akkor jó, ha elgondolkodtat, ha emlékeztet”, illetve „Egy kulturális program akkor jó, ha könnyed, szórakoztat, kikapcsol”. Legkevésbé azzal értenek egyet, hogy a „Számomra a kulturális elfoglaltság elsősorban pénz kérdése”, illetve, hogy „A kulturális elfoglaltságom egyre inkább az internethez kötődik”.



1. ábra. A kultúrával kapcsolatos beállítottság az attitűdkérdésekre adott válaszok átlagai szerint (N = 757–764). Forrás: CEETHEE 2023

Az attitűdkérdéseket megvizsgáltuk a kulturális klaszterek szempontjából (8. táblázat). Ez alapján megállapítható, hogy jelentős eltérések nem mutathatók ki. Azonban egyes állítások igazolják a klaszterek sajátosságait. Például az „Egy vonzó kulturális programért hajlandó vagyok akár utazni is” kérdés átlagai magasabbak a kulturálisan nyitottak és a kulturálisan sokoldalú, elitfogyasztók körében. Tehát a kultúra iránti aktivitásuk a válaszukban is megmutatkozott, nem csak a klasztert képző látogatási gyakoriságban. Vagy például a „Csak az élő rendezvények jelentenek számomra élményt” és a „Kulturális időtöltésem egyre inkább az internethez kötődik” állítások a többi klasztertől valamelyest eltérő átlagai megerősítik a kulturálisan nyitottak, online aktivitással klaszter hajlandóságát az online kultúrafogyasztásra.

8. táblázat. A kultúrával kapcsolatos beállítottság attitűdkérdéseinek átlagai kulturális klaszterek szerint (1–5 skála) ($P = 0.000^{**}$), ($N = 667-673$). Forrás: CEETHEE 2023

	Kulturálisan nyitott	Kulturálisan passzív	Kulturálisan nyitottak, online aktivitással	Kulturális sokoldalú, elitfogyasztók	F	Sig.
Egy kulturális program akkor jó, ha elgondolkodtat, emlékeztet.	4,14	4,03	4,23	4,29	2,27	0,08
Egy kulturális program akkor jó, ha könnyed, szórakoztat, kikapcsol.	3,91	3,93	3,54	3,89	3,71	0,01
Egy vonzó kulturális programért hajlandó vagyok akár utazni is. ^{**}	4,09	3,69	3,83	4,23	9,74	0,00
Számomra a kulturális elfoglaltság elsősorban idő kérdése.	3,50	3,53	3,43	3,52	0,25	0,86
Csak az élő rendezvények (pl. koncert) jelentenek számomra élményt. ^{**}	3,35	3,01	2,61	3,21	7,64	0,00
Kulturális időtöltésem egyre inkább az internethez kötődik. ^{**}	2,16	2,34	3,02	2,43	11,79	0,00
Számomra a kulturális elfoglaltság elsősorban pénz kérdése.	2,36	2,34	2,26	2,33	0,24	0,87
Kulturális érdeklődésem alakulására nagy hatással voltak a szüleim, neveltetésem.	3,35	3,29	3,36	3,35	3,48	0,02
A párom/családom nagymértékben befolyásolja kulturális időtöltésemet.	3,58	3,31	3,32	3,53	2,83	0,04
A barátaim nagymértékben befolyásolják kulturális időtöltésemet.	3,12	2,87	2,91	3,04	2,58	0,05

Pavluska és munkatársai 2018-as vizsgálatában az attitűdkérdések kapcsán nemek, életkor, településtípus és iskolázottság alapján tapasztaltak jelentősebb eltéréseket. Mi a saját válaszadóink körében nem találtunk ezen változók mentén szignifikáns összefüggéseket. Az iskolázottság magas szintje a felsőoktatásban oktatók körében egyértelmű, de a többi változó tekintetében meglévő eltérések mentén nem alakultak ki különbségek. Eleve a felsőoktatási intézmények jellemzően kulturális lehetőségeket nyújtó, nagyobb méretű városokban vannak, így a településtípus nem meghatározó, a válaszadók hozzáférhetnek a lehetőségekhez, ha igényük van rá. A kulturálisan passzív klaszter átlagértékei az attitűdre vonatkozó kérdéseknél nem mutatnak eltérést a többi klaszterhez viszonyítva, tehát a hozzáállásuk nem más, a részvételi gyakorlatokban térnek el a többi válaszadótól. A nem részvétel okaira is kitért a vizsgálatunk (az erre vonatkozó kérdés: Milyen okból kifolyólag nem voltak egyáltalán vagy gyakrabban az oktatók a felsorolt kulturális programokon [akár jelenléti formában, akár online] az utóbbi egy évben?), ebben az esetben klasztertípustól függetlenül az érdeklődés hiánya és az időhiány jelent meg fő okként.

Összegzés

Kutatásunk megállapításai kapcsolódnak Šebová és Révészová kutatásának eredményeihez (Šebová & Révészová, 2020). A szlovák kutatók 2020-as tanulmányának célja a kulturális fogyasztás és a szociálökonomiai jellemzők közötti kapcsolat elemzése Szlovákiában a 2007-es és 2013-as Eurobarometer vizsgálatok alapján (1000 szlovák állampolgár megkérdezésével), tehát munkájuk adatok másod-elemzésére épül. Kutatásuk eredményeképpen a klaszteranalízis során a szlovák kultúrafogyasztók négy típusa körvonalazódott, ezek a következők: 1. örökség-látogatók, akik ritkán látogatnak el kulturális programokra, ha mégis, akkor kulturális örökség helyszíneit, múzeumokat, könyvtárakat preferálnak. 2. inaktív csoportja, akik alig látogatnak el kulturális eseményekre, ha mégis, akkor történelmi jelentőségű helyszíneket keresnek fel. Ez a csoport nálunk is megjelenik, a mi klaszterünk a kulturálisan passzív elnevezést kapta, jellemzőit tekintve nagyon hasonlít erre a csoportra. 3. mindenevők: gyakran látogatnak el értelmiségiek számára szervezett, a magaskultúra területéhez kapcsolódó kulturális programokra, így színházba, koncertre, balettelőadásra, múzeumba, galériába. Ehhez hasonló klaszter a mi kutatásunkban is megjelenik, párhuzamba állítható a kulturálisan sokoldalú, elitfogyasztó klaszterünkkel. 4. népszerű műfajok kedvelői: kevésbé nyitottak a magaskultúrához kapcsolódó programokra, nem látogatnak el operába, nem néznek meg egy balettelőadást, ritkábban járnak színházba, galériába, inkább moziba, könnyűzenei koncertekre járnak. Tehát Šebová és Révészová négy klaszteréből kettő nagyon hasonlít a mi klaszterünkhöz, hasonló jellemzőket emeltek ki az ebbe a klaszterbe tartozó állampolgárok vonatkozásában, még annak ellenére is, hogy ők az Eurobarometer felmérés adatait elemezték a teljes lakosságra nézve, mi

pedig egy magasabban kvalifikált populációt vizsgáltunk kutatásunkban (Šebová & Révészová, 2020).

Hasonlóságot fedeztünk fel Grześkowiak eredményeihez kapcsolódóan is. Ahogyan a szakirodalmi részben is bemutattuk, Grześkowiak három klasztert hozott létre az eredmények alapján: 1. klaszter: színházba, operába járó kultúrafoogyasztók, akik kedvelik a balett- és táncelőadásokat is. 2. klaszter: könnyűzenei koncerteket, történelmi emlékhelyeket, múzeumokat, galériákat látogató közönség. 3. klaszter: nyilvános könyvtárakat látogatnak, kulturális programokat néznek a televízióban/hallgatnak a rádióban, könyvet olvasnak (Grześkowiak, 2016). Bár Grześkowiak nem nevezte el klasztereit, mégis megállapítható, hogy a kirajzolódó csoportok hasonlóak a mi klasztereinckhez. Grześkowiak 1. klasztere párhuzamba állítható a mi kulturálisan sokoldalú, elitfogyasztó klaszterünkkel, 2. klasztere nagyon hasonlít a kulturálisan nyitott klaszterhez. Ez a klaszter tartalmazza azokat a kulturális tevékenységeket, amelyekhez el kell hagyni az otthonukat, így a leginkább idő- és költségigényesebb. A 3. klaszter a legkönnyebben és legolcsóbban elérhető kulturális aktivitásokat tartalmazza, így a könyvolvasást, könyvtárlátogatást, televíziónézést és rádióhallgatást (Grześkowiak, 2016), ez hasonlít a kulturálisan nyitott, online klaszterünkhöz.

A megkérdezettek kultúrához való viszonyát, kultúrával kapcsolatos beállítottságát tekintve megállapítható, hogy közel azonos a hozzáállás, nincsenek jelentős különbségek a kulturális klaszterek összevetésében sem. Ennek a háttérben a hasonló iskolázottsági szint, társadalmi-gazdasági helyzet, időfelhasználás állhat.

Hivatkozott irodalom

- ANTALÓCZY, T., FÜSTÖS, L., & HANKISS, E. (2010). Magyarország kulturális térképe. In Antalóczy, T., Füstös, L., & Hankiss, E. (Eds.), *Mire jó a kultúra? Jelentés a magyar kultúra állapotáról No. 2* (pp. 13–52). Magna Produkció.
- BERTACCHINI, E., BOLOGNESI, V., VENTURINI, A., & ZOTTI, R. (2021). *The happy cultural omnivore? Exploring the relationship between cultural consumption patterns and subjective well-being*. IZA – Institute of Labor Economics.
- BOYCE-TILLMAN, J. (2016). *Experiencing music – Restoring the spiritual: Music as well-being*. Peter Lang.
- BUKODI, E. (2005). *A „puba” rétegződés: Életvitel*. Budapest, Társi.
- European Commission (2007). *European cultural values. Special Eurobarometer 278*. European Commission. https://data.europa.eu/data/datasets/s477_67_1_ebs278?locale=en
- FANCOURT, D., & FINN, S. (2020). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization.
- GRZEŚKOWIAK, A. (2016). Assessment of participation in cultural activities in Poland by selected multivariate methods. *European Journal of Social Sciences Education and Research*, 3(1), 18–26.

- HUNYADI, Zs. (2005). *Találkozások a kultúrával 7. Kulturálódási és szabadidő eltöltési szokások, életmód csoportok*. Magyar Művelődési Intézet – MTA Szociológiai Kutatóintézet.
- KATZ-GERRO, T. (2011). Cross-national cultural consumption research: Inspirations and disillusion. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51, 339–360.
- Központi Statisztikai Hivatal (KSH) (2000). *Életmód – időmérleg felvétel 1999/2000*. Központi Statisztikai Hivatal.
- MÁRKUS, E., MIKLÓSI, M., & HERCZEGH, J. (2023). Kulturális részvétel az Európai Unióban, különös tekintettel a visegrádi országokra. *Kulturális Szemle*, 1, 7–16.
- PAVLUSKA, V. (2014). *Kultúramarketing. Elméleti alapok, gyakorlati megfontolások*. Akadémiai.
- PAVLUSKA, V. (2016). Milyen kultúrafogyasztók a magyarok? – A hazai kultúrafogyasztás átfogó mintázatai. In Fehér, A. (Ed.), *Hitelesség és értékorientáció a marketingben* (pp. 435–445).
- PAVLUSKA, V., JAKOPÁNECZ, E., & TÖRŐCSIK, M. (2018). *Kultúra – a magyar lakosság kultúrával kapcsolatos beállítódása és követett magatartása generációs szemléletű vizsgálattal – országosan reprezentatív személyes (n = 2001) és online megkérdezés (n = 1038) eredményei*. PTE KTK.
- PETERSON, R. A. (2005). Problems in comparative research: The example of omnivorousness. *Poetics*, 33(5–6), 257–282.
- ROBERTS, K. (1999). *Leisure in Contemporary Society*. CABI Publication.
- ŠEBOVÁ, M., RÉVÉSZOVÁ, Z. (2020). Unveiling Trends in Cultural Participation: The Case of Slovakia. *Social Sciences* 9(19), 1–14.
- VITÁNYI, I. (1997). *A magyar társadalom kulturális állapota. Az 1996-os vizsgálat zárójelentése*. Budapest, Maecenas.
- YAISH, M., & KATZ-GERRO, T. (2012). Disentangling „cultural capital”: The consequences of cultural and economic resources for taste and participation. *European Sociological Review*, 28(2), 169–185.

MÁRKUS EDINA – MIKLÓSI MÁRTA –

HERCZEGH JUDIT – NAGY NATÁLIA

Közép-kelet-európai felsőoktatók kultúrához való viszonya és kulturális fogyasztási szokásai

ABSZTRAKT

Kutatásunkban közép-kelet-európai felsőoktatási intézmények oktatóinak kultúrához való viszonyát és kulturális fogyasztási szokásait vizsgáljuk. Azt próbáljuk felderíteni, hogy az oktatói-kutatói életpályájú, magasan kvalifikált felsőoktatók milyen befogadó jellegű kulturális részvétellel, kultúrafogyasztással/kulturális időtöltéssel jellemezhetők, továbbá, hogy mi jellemzi általában a kultúrához való viszonyukat, beállítottságukat, milyen összefüggés van az oktatói típus és a kulturális fogyasztás között, van-e különbség a magyarországi és egyéb közép-kelet-európai oktatók között ebben a tekintetben. Kérdőívvel vizsgáltuk ezeket a kérdéseket. A kérdéseink a kérdőívben az egyes kulturális ágazatok és intézmények programjainak fogyasztási gyakoriságára, az olvasási szokásokra és a kultúrára vonatkozó attitűdállításokkal való egyetértésre összpontosítanak. Különválasztottuk az online és a fizikális térhez kapcsolódó fogyasztási mintázatokat. A kulturális, szabadidős színterek igénybevételének gyakorisága alapján 679 fő válasza alapján négy klaszter alakult ki. A kulturálisan nyitott (29,9%), a kulturálisan passzív (53,1%), a kulturálisan nyitott, online (9,9%) és a kulturálisan sokoldalú, elitfogyasztó (7,1%). Ezeket a klasztereket az oktatói klaszterekkel összevetve különbségeket fedezhetünk fel. Az egyes oktatótípusok között a kulturálisan nyitottak közel azonos arányúak (26–30% körüli). A kulturálisan sokoldalú, elitfogyasztó csoport 8–10% körüli a klasszikus és a szervező oktatók körében, kivéve a kutató oktatók esetében 3,5%, a vezető oktatók esetében 5,7%. A kulturálisan passzív csoportban is tapasztalhatunk eltéréseket, a kutató oktatók 60,1%-a és a vezető oktatók 55,7%-a tartozik ebbe a csoportba. Tehát megállapítható, hogy a kutató és vezető oktató csoportokban magasabb a passzív és alacsonyabb a sokoldalú kultúrafogyasztók aránya, ez a szabadidős, kulturális részvételi hiányra vonatkozó adatok elemzése alapján feltételezhetően időhiányra vezethető vissza.

Kulcsszavak: felsőoktatás, felsőoktatók, kulturális fogyasztás

Bevezetés

A Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-H) 2000 óta folyamatosan működő felsőoktatási kutatóközpont Magyarországon, amely két-három évente végez hallgatói vizsgálatokat a térség felsőoktatásában. Jelenleg zajló kutatásunkban a hallgatókról az oktatók felé fordult a figyelmünk, mivel a nemzetközi kutatások szerint a felsőoktatási intézmények sikere elsősorban az oktatóknak köszönhető, ezért foglalmaztuk meg kutatási célként az oktatók jóllétének, munkakörülményeinek és eredményességi jellemzőinek, valamint ezek háttérének vizsgálatát. A TKP2021-EGA-20 azonosító számú projekt keretében a *Rendszeres fizikai akti-*

vitás nemzetgazdasági indoklása hazánkban a fenntartható és biztonságos környezetért sportgazdasági kutatócsoporttal együttműködve közép-kelet-európai felsőoktatási intézmények oktatóinak egészségét, jóllétét és az eredményességet befolyásoló tényezőket vizsgáljuk.

Az utóbbi időszakban a kulturális fogyasztás, részvétel és a jóllét, továbbá a kulturális fogyasztás összefüggésére vonatkozóan számos tanulmány született (Roberts, 1999; Peterson, 2005; Tov & Diener, 2009; Katz-Gerro, 2011; Yaish & Katz-Gerro, 2012; Francourt & Finn, 2020), többek között a szubjektív életminőség és kulturális aktivitás kapcsolatára összpontosítva. A témában végzett kutatások a társadalmi osztályok és státuscsoportok, valamint a kulturális fogyasztás, illetve viselkedés közötti kapcsolat elemzésére összpontosítottak. E témakörben (a kulturális fogyasztás, ízlés, a kulturális aktivitás) három fő elméleti megközelítés versenyez egymással: (1) a homológiákat feltételező, (2) az individualizációelméleti és (3) az „omnivore-univore” modell (Sági, 2010: 288). A homológiákat feltételező, Pierre Bourdieu elmélete, az individualizációra hangsúlyt helyező, az individualizáció posztmodern elmélete (Beck, 2003; Giddens, 1991; Bauman, 2002), a kulturális sokoldalúság/mindenévés (omnivore-unimore) ellentétre épülő, a két másik elmélet egységbe foglalásának is tekinthető (Peterson & Kern, 1996; Peterson, 2005; Mrva & Beke, 2022).

A kulturális fogyasztásra vonatkozó kutatások nem ritkák, a 2000-es évek elején számos elemzés jelent meg, azóta viszont kevesebb (pl. Pavluska et al., 2018, Šebová & Révészová, 2020). Többek között Hek & Kraaykamp 2013-as kutatásában a 2007-es Eurobarometer vizsgálat adatait elemezte, amely reprezentatív felmérés keretében térképezte fel 29 európai ország 26 746 állampolgárának kultúrafogyasztási szokásait. Összehasonlító kutatásukban a társadalmi egyenlőtlenségek és a kultúrafogyasztási szokások közötti összefüggéseket vizsgálták. Megállapították, hogy az egyes tagállamok kultúrpolitikája és a tagállam gazdasági helyzete nagymértékben befolyásolja a kultúrafogyasztási szokásokat, így jelentős különbségek fedezhetők fel a szegényebb és a gazdagabb államok polgárai között ebben a tekintetben. A szerzők arra is felhívták a figyelmet, hogy a gazdagabb tagállamok esetében kisebb mértékű az eltérés a magasabban képzett, illetve jobb anyagi körülmények között élő állampolgárok, illetve az alacsonyabb végzettségű, kevésbé tehető állampolgárok kulturális fogyasztása között (Hek & Kraaykamp, 2013).

A korábbi, 1989–1990 előtti európai kultúrafogyasztási kutatások a nyugat-európai országok lakosságát vizsgálták, a vizsgált államok körében nem jelentek meg a volt szocialista országok (Katz-Gerro, 2011). A rendszerváltás ebben változást hozott, 1989 után számos kutató vizsgálta a közép-kelet-európai országok lakosságának kultúrafogyasztási szokásait, így például De Graaf (1991), Kraaykamp és Nieuwbeerta (2000). Šebová és Révészová 2020-as tanulmányában megállapítja, hogy az elmúlt években a posztzocialista országok kultúrafogyasztási szokásait vizsgálандó mind a mai napig nem született összehasonlító tanulmány a V4-országok vonatkozásában (Šebová & Révészová, 2020). Itt sem beszélhetünk összehasonlításról, mert az adatfelvételek különbözőek voltak, de az egyes vizsgá-

latok áttekintése révén megállapíthatjuk, van hasonlóság a visegrádi országok esetében, a közép-kelet-európai országok számos tekintetben azonos képet nyújtanak.

Tanulmányunk célja, hogy a közép-kelet-európai felsőoktatók kultúrához való viszonyát, kulturális fogyasztási szokásait vizsgálja. Azt próbáljuk felderíteni, hogy az oktatói-kutatói életpályájú, magasán kvalifikált felsőoktatók milyen befogadó jellegű kulturális részvétellel, kultúrafogyasztással/kulturális időtöltéssel jellemezhetők, továbbá, hogy mi jellemzi általában a kultúrához való viszonyukat, a kultúrával kapcsolatos beállítottságukat, milyen összefüggés van az oktatói típus és a kulturális fogyasztás között, van-e különbség a magyarországi és egyéb közép-kelet-európai oktatók között ebben a tekintetben.

Módszerek, adatgyűjtés és a minta bemutatása

Kutatásunk első részében magyarországi, romániai, szerbiai, szlovákiai és ukrainai oktatókkal készítettünk fókuszcsoporthoz tartozó interjúkat. Kilenc felsőoktatási intézmény oktatóival öt országban hét fókuszcsoporthoz tartozó interjú készült el, online formában 2022 júliusa és októbere között (N = 41). Az interjúvázlatban a hangsúlyt az oktatók munkájának, helyzetének vizsgálatára helyeztük. Az interjúk elemzése és feldolgozása után állítottuk össze a jelen tanulmány alapját képező kérdőívet, melyet angol, szerb, szlovák, ukrán és román nyelvre fordítottunk le. Ezt követően online formában, az intézményvezető engedélyével küldtük ki 2-3 alkalommal a vizsgált intézmények minden oktatója számára 2023 tavaszán, így biztosítva a valószínűségi mintavételt. Magyarországon két hátrányos helyzetű régió, az Észak-alföld régió és a Dél-Dunántúl régió felsőoktatási intézményeit vizsgáltuk: Debreceni Egyetem (n = 356), Debreceni Református Hittudományi Egyetem (n = 7), Nyíregyházi Egyetem (n = 14) és Pécsi Tudományegyetem (n = 104). A határon túli intézmények esetében elsősorban kisebbségi magyar intézményeket céloztunk meg, azonban itt is elküldtük minden oktátónak a kérdőívet többségi nyelven is. A vizsgált intézmények Romániában a Partiumi Keresztény Egyetem (n = 11), a Nagyvárad Állami Egyetem (n = 35), az Emanuel Egyetem (n = 14), a Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem (n = 35) és a Babeş-Bolyai Tudományegyetem (n = 11) (és kihelyezett tagozataik), Szerbiában az Újvidéki Egyetem és a Szabadkai Műszaki Főiskola (n = 39), Szlovákiában a Selye János Egyetem (n = 26), az Eperjesi Egyetem és a Nagyszombati Egyetem (n = 8 fő a két intézményből), Ukrainában pedig a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (n = 31) és az Ungvári Nemzeti Egyetem (n = 20), illetve olyan intézményekben dolgozó oktatók is kitöltötték a kérdőívet (n = 62), akik a háborús térségben, vagy annak közvetlen közelében működő egyetemeken tanítanak, így válaszaik alapján sok értékes információt kaphattunk speciális helyzetükre vonatkozóan. 48 fő nem adta meg intézménye nevét, ahol dolgozik. A kérdőívet összesen 853 fő töltötte ki, a végső elemszám az adattisztítás után 821 fő lett. Az adatbázisnak a Közép-kelet-európai oktatók a felsőoktatásban (Central and Eastern European Teachers in Higher Education,

CEETHE 2023) nevet adtuk. A reprezentativitás elérése érdekében igyekeztünk 10%-os mintát elérni intézményenként (ahol nincsenek karok vagy túl kicsi az alappopuláció), illetve karonként a nagyobb egyetemeken. A valószínűségi minta elérése érdekében, ahol engedélyt, illetve lehetőséget kaptunk rá, egy vagy két alkalommal minden oktatónak elküldtük a kérdőívet az adott intézmény tanulmányi vagy levelező rendszerén keresztül.

A kvantitatív kutatást megelőző fókuszcsoportos interjúk tapasztalatai alapján felsoroltuk az oktatói munkaköröket, s megkértük a válaszadókat, hogy 1–4 fokú skálán jelöljék be, mennyire tartják feladatuknak ezeket munkájuk során. A válaszok alapján előbb faktor-, majd klaszteranalízist végeztünk, s négy oktatótípust különítettünk el: klasszikus oktatók (33,4%), szervező oktatók (19,7%), kutató oktatók (20,3%) és vezető oktatók (26,6%).

A kérdéseink a kérdőívben az egyes kulturális ágazatok és intézmények programjainak fogyasztási gyakoriságára, az olvasási szokásokra és a kultúrára vonatkozó attitűdállításokkal való egyetértésre összpontosítanak. Hasonlóan más a témában végzett kutatásokhoz (Kraaykamp & Nieuwbeerta, 2000; Šafr, 2006; Bukodi, 2007; 2010; Yaish & Katz-Gerro, 2012; Pavluska et al., 2018).

A kulturális, szabadidős színterek (az 1. táblázatban szereplő kulturális színterek, tevékenységek) igénybevételének gyakorisága alapján 679 fő válasza alapján 4 klasztert tudtunk azonosítani. A válaszadók hét válaszlehetőség közül választhattak a látogatás gyakoriságát tekintve éves szinten (egyszer sem, egyszer, kétszer, háromszor, négyszer, ötször, ötnél többször). A négy klaszter: a kulturálisan nyitott (29,9%), a kulturálisan passzív (53,1%), a kulturálisan nyitott, online (9,9%) és a kulturálisan sokoldalú, elitfogyasztó (7,1%).

A *kulturálisan nyitott* csoportba tartozók többféle kulturális tevékenységet előnyben részesítenek, különösen gyakori a filmnézés online és a műemlékek, történelmi emlékhelyek, helyszínek látogatása, a könyvtárlátogatás jelenléti formája, ezek mellett még megjelenik a mozi, a múzeum, képtár és a szórakozóhelyek látogatása is, a többi kulturális tevékenység kapcsán nem olyan magas az aktivitásuk.

Egy jelentős csoportot, a válaszadók 53,1 százalékát képviselik a *kulturálisan passzívak*, az ebbe a csoportba tartozók az online filmnézésen kívül egyéb kulturális tevékenységi területen általában jellemzően nem aktívak.

A *kulturálisan nyitottak, online aktivitással* valamelyest hasonlóak az előző kulturálisan nyitott csoporthoz, a filmnézés online és a könyvtárlátogatás online formáját részesítik előnyben, emellett még megjelenik a műemlékek, történelmi emlékhelyek, helyszínek látogatása, a múzeum és képtár, valamint a könnyűzenei koncertek látogatása, a többi kulturális tevékenység kapcsán nem olyan nagy az aktivitásuk.

A *kulturális sokoldalú, elitfogyasztók* csoportja kapcsán magas értékeket figyelhetünk meg számos kulturális tevékenység kapcsán, az előző csoportok gyakori tevékenységein túl a művelődési házak, közösségi házak látogatása, a komolyzenei koncertek, az irodalmi napokon való megjelenés és a színházlátogatás is magasabb átlagot mutat. Mind a jelenléti, mind az online aktivitásuk magas, akár a komoly-

zenei, a filmmel kapcsolatos, a múzeum-, képtárlátogatási, a könyvtári vagy a színházi tevékenységet nézzük.

Különválasztottuk az online és a fizikális térhez kapcsolódó fogyasztási mintázatokat. Az online és offline terek kettéválasztása azért is volt célszerű, mert már a 2000-es évek közepén Hunyadi megállapítja, hogy „*A kultúrához való hozzáférés bárhol helyszíne*” – a hagyományos kulturális intézmények, az otthon, illetve a szabad terek (szabad ég, szabad épületek) – közül az utóbbi kettő szerepe megnövekedett. Az otthoni kultúrafogyasztás a családok technikai felszereltségének javulásával, a mind több család számára megvásárolható különböző audiovizuális felszerelések hazavitelével kényelmessé és időben rugalmasan hozzáférhetővé válik (Hunyadi, 2004: 5). Az ezt követő magyarországi kulturális részvételre vonatkozó kutatásokban (Hunyadi, 2005; Csepeli & Prazsák, 2009; Antalóczy et al., 2010; Bukodi, 2010; Sági, 2010; Pavluska et al., 2018) ez plasztikusan meg is jelenik.

A kultúrára (kultúrával kapcsolatos magatartásra, a kulturális részvétel különböző aspektusaira) vonatkozó attitűdállítással való egyetértést 1–5-ig terjedő skálán (egyáltalán nem ért egyet – teljes mértékben egyet ért) mértük. 10 állítást fogalmaztunk meg (a Pavluska és munkatársai [2018] kutatásának kérdőívében megjelent megállapításokat használtuk fel).

A kutatási eredmények bemutatása

Elsőként összevetettük a hazai és külföldi oktatók online és jelenléti kulturális intézménylátogatási gyakoriságát, vizsgálva azt, hogy tapasztalhatunk-e eltérést (Mellékletek: 1. táblázat). Az elemzés során azt tapasztaltuk, hogy az online térhez kapcsolódó kulturális tevékenységek közül leginkább a filmnézés mutat igen magas gyakoriságot, a hazai és a külföldi megkérdezettek jelentős többsége évi öt alkalomnál többször választja ezt a kulturális fogyasztási formát. Az online filmnézéssel ellentétben a klasszikus kulturális fogyasztási tevékenységek digitális felületei közül az online múzeumlátogatás, színház-, operalátogatás, balett, operett, dzsesszkoncert-látogatás eseteiben a hazai megkérdezettek 70% feletti értékben jelölték a részvétel hiányát. Az online könyvtár, színházi előadás és komolyzenei koncert esetében találkoztunk egy alacsony számú, de magas látogatási gyakoriságú résztvevői csoporttal: öt alkalomnál többször a megkérdezettek több mint 20%-a látogatott online könyvtárat, közel 10%-uk vett részt online színházi előadáson, több mint 5%-uk pedig online komolyzenei koncerten volt résztvevő.

A fizikai térbe átlépve azt tapasztaltuk, hogy a klasszikus kulturális tevékenységek, amelyeket a magaskultúra fogyasztásaként azonosítunk, mint például a komolyzene, opera, balett, a hazai és külföldi felsőoktatók körében egyaránt alacsonyabb gyakoriságú tevékenységek, szemben a modern kultúrafogyasztás vagy a populáris kultúra elemeivel, mint például a film, mozi, könnyűzene, szórakozóhely látogatása.

A legnépszerűbb kulturális fogyasztási tevékenység a felsőoktatók körében is a fesztivállátogatás, könnyűzenei koncertek, filmek, mozilátogatás, valamint a szórakozóhelyek látogatása. Ezeket a populáris kultúrához kapcsolódó tevékenységeket ugyanakkor kiegészíti a klasszikus kulturális fogyasztási terek rendszeres jelenléte, mint a színház, komolyzene és könyvtárlátogatás.

Az egyéb kategóriát választók értéke alacsony arányuk miatt nem került feltüntetésre (lásd: Mellékletek: 1. táblázat), ugyanakkor az értelmezés szempontjából érdekes szöveges válaszokat kaptunk. A megkérdezettek itt említették kulturális programként a cirkuszi előadásokat, a baráti összejöveteleket, tudománynépszerűsítő előadásokat, valamint a szakrális és sportrendezvényeket. Az említett tevékenységek rávilágítanak arra, hogy még a magasan kvalifikált, tudományos háttérrel rendelkező kitöltők is összemossák a sporthoz, hobbitevékenységekhez, a vallási és közösségi élethez kapcsolódó tevékenységi formákat a kulturális fogyasztási elemekkel.

A hazai és külföldi részvételi gyakoriságok összehasonlításakor az egyes kulturális ágazatokban a legszembeötlőbb különbség az adott kulturális kategóriában a részvétel hiánya. Hazai szinten sokkal magasabb gyakorisággal jelennek meg az oktatók válaszai a „még sohasem vett részt az adott tevékenységben” kategóriában a külföldi oktatókhoz képest.

A bálók látogatása terén figyelhetünk meg a hazai oktatók esetében magasabb gyakoriságot, ami nem meglepő, figyelembe véve, hogy a magyarországi közéleti és felsőoktatási kultúrának szerves részét képezik a különböző társadalmi események, továbbá a hallgatói, oktatói, kari szinten szervezett bálók.

A könyvtár és történelmi emlékhelyek látogatása mind a külföldi, mind a hazai oktatók esetében rendszeres részvételt mutat, ez akár a munkajellegből adódóan leírható jelenség is lehet.

Megfigyelhető még, hogy az öt alkalom feletti részvételi gyakoriságokban találhatunk magasabb százalékos arányt mind a hazai, mind a külföldi oktatók körében, ami mutatja az egyes kulturális ágazatok melletti rendszeres elköteleződést, van egy szűk réteg, amely rendszeres és intenzív fogyasztója bizonyos ágazati eseményeknek.

A kulturális, szabadidős színterek igénybevételének gyakorisága alapján kialakított klasztereket a két almintánkkal (magyarországi, külföldi oktatók) összevetve azt tapasztaltuk (1. táblázat), hogy a magyarországi oktatók között viszonylag magas a kulturálisan nyitottak aránya (34,5%), azonban a kulturálisan passzívak aránya is igen kiemelkedő (55%). Míg a külföldi almintában a kulturálisan nyitott és a kulturálisan nyitott, online aktivitás is jellemző (21,6% és 16,6%) és a kulturálisan passzívak (49,8%) aránya magas. Azonban megjegyzendő, hogy ez utóbbi a magyarországi almintában kedvezőtlenebb képet mutat (55%). A kulturális elit klaszter aránya is magasabb a külföldi almintában (12%), mint a magyarországi oktatókéban (4,3%). Összességében tehát megállapíthatjuk, hogy eltérő arányok jellemzik a két almintát a kulturális, szabadidős klasztereket tekintve.

1. táblázat. A magyarországi és külföldi oktatók a kulturális, szabadidős szinterek igénybevételének gyakorisága klaszterek szerint N = 679. Forrás: CEETHEE 2023

N = 679	Magyarországi oktatók		Külföldi oktatók				
	N	%	N	%	N	Chi-négyzet	p
Kulturálisan nyitott	151	34,5*	52	21,6**	203	39,622	0,000
Kulturálisan passzív	241	55	120	49,8	361		
Kulturálisan nyitott, online	27	6,2**	40	16,6*	67		
Kulturálisan sokoldalú, elitfogyasztó	19	4,3**	29	12*	48		
Összesen	438	100	241	100	679		

* Az adjusted reziduals értéke nagyobb, mint kettő

** Az adjusted reziduals értéke kisebb, mint mínusz kettő

Az oktatótípusok felől közelítve is találhatunk eltéréseket az oktatók kulturális fogyasztása gyakoriságában. A kulturális és szabadidős klasztereket az oktatói klaszterekkel összevetve láthatók különbségek. Az egyes oktatótípusok között a kulturálisan nyitottak közel azonos arányúak (26–30% körüli), némileg a vezető oktatók esetében alacsonyabb az arány (26,1%). A kulturálisan nyitott klaszter a klasszikus oktatók esetében magasabb (33,3%). A kulturális elitfogyasztó csoport 8–10% körüli a klasszikus és a szervező oktatók körében, kivéve a kutató oktatók esetében 3,5%, a vezető oktatók esetében 5,7%. A kulturálisan passzív csoportban is tapasztalhatunk eltéréseket, a kutató oktatók 60,1%-a és a vezető oktatók 55,7%-a tartozik ebbe a csoportba. A következőkben a kulturális és szabadidős részvételi hiányára vonatkozó adatok elemzésekor láthatjuk majd (2. táblázat), hogy feltételezhetően ez elsősorban időhiányra vezethető vissza.

2. táblázat. Az oktatói klaszterek és a kulturális, szabadidős szinterek igénybevételének gyakorisága szerinti klaszterek összevetése (%) N = 679. Forrás: CEETHEE 2023

	Az oktatótípusok klaszterei					
	Klasszikus oktatók	Szervező oktatók	Kutató oktatók	Vezető oktatók	Chi-négyzet	p
Kulturálisan nyitott	33,3	31,1	28	26,1	13,423	0,144
Kulturálisan passzív	50,4	47	60,1	55,7		
Kulturálisan nyitott, online	7,9	11,4	8,4	12,5		
Kulturálisan sokoldalú, elitfogyasztó	8,4	10,6	3,5	5,7		
%	100	100	100	100		

Kíváncsiak voltunk arra, hogy az oktatók milyen okból kifolyólag nem voltak egyáltalán vagy gyakrabban a felsorolt kulturális programokon (akár jelenléti formá-

ban, akár online) az utóbbi egy évben. A válaszokat elemezve körvonalazódott, hogy mind a magyarországi, mind a külföldi kitöltők a felsorolt kulturális programoktól leggyakrabban az érdeklődés hiánya vagy a kevés rendelkezésre álló szabadidő miatt maradtak távol, tehát vagy nem vonzotta őket az adott program, vagy munkahelyi és egyéb elfoglaltságaik miatt nem volt idejük az adott aktivitásokra.

Az adatokat elemezve megállapítottuk, hogy az érdeklődés hiánya miatt operett-/magyar nótá előadástól, operától, báltól és dzsesszkoncerttől, népzenei/világzenei koncerttől távol maradók aránya felülreprezentált a külföldi kitöltők körében, de ezek a programok a legkevésbé népszerűek a magyarországi kitöltők esetében is.

Az idő hiányát mint visszatartó tényezőt vizsgálva megállapíthatjuk, hogy mind a magyarországi, mind a külföldi kitöltők hozzávetőlegesen hasonló gyakorisággal jelölték meg ezt az opciót, itt jellemzően 10%-nyi eltéréssel találkozhattunk a két csoport vonatkozásában. A külföldi kitöltők esetében könnyűzenei koncert, műemlék- és színházlátogatás esetében figyelhető meg felülreprezentáltság, tehát ezekről a programokról a külföldi kitöltők nagyobb arányban azért maradnak távol, mert nincs elegendő szabad idejük.

Népszerűbb programok viszont a múzeum/képtár, műemlék, könyvtár és mozi látogatása. Ezen kulturális programok esetében választották azt a kitöltők a legmagasabb arányban (múzeumot/képtárat a magyarországi kitöltők 31,9%-a, a külföldi kitöltők 33,6%-a; műemléket a magyarországi kitöltők 37,6%-a, a külföldi kitöltők 40,1%-a; könyvtárat a magyarországi kitöltők 37,3%-a, a külföldi kitöltők 34,9%-a; mozit a magyarországi kitöltők 31,2%-a, a külföldi kitöltők 30,9%-a), hogy látogatták az elmúlt 12 hónapban, ezek vonzották legnagyobb arányban az oktatókat, erre tudtak időt és pénzt áldozni leginkább. Kissé felülreprezentáltak voltak az elmúlt 12 hónapban látogatott kulturális programok között a bálók a magyarországi kitöltők (17,2%) körében a külföldi kitöltők eredményéhez képest (11,4%), de ezt leszámítva közel hasonló eredményekkel találkozhattunk mindkét csoportban.

Pénzhiány nagyobb arányban tartotta vissza a magyarországi kitöltőket múzeum/képtár, mozi és fesztiválok látogatásától, mint a külföldi kitöltőket. Itt jelentős, akár 40%-os eltéréssel is találkozottunk, ezen kulturális programok látogatását kevésbé engedhetik meg maguknak a magyarországi oktatók anyagilag. Múzeum/képtár esetében a magyarországi kitöltők 4,5%-a, a külföldi kitöltők 1%-a; mozi esetében a magyarországi kitöltők 8,4%-a, a külföldi kitöltők 1,7%-a; fesztiválok esetében a magyarországi kitöltők 9,1%-a, a külföldi kitöltők 4,5%-a jelezte válaszában, hogy anyagi okokból kifolyólag nem tud részt venni ezeken a programokon, nem engedheti meg azokat magának.

Az összes felsorolt programra nézve megállapítható, hogy az indokok között jóval kisebb arányban szerepel a pénz és a társaság hiánya, a nem megfelelő kínálat és a távolság, tehát ezek a körülmények kevésbé tartják vissza az oktatókat a kulturális programokon való részvételtől, akár Magyarországon, akár külföldön. A legnagyobb visszatartó erő tehát az érdeklődés és az idő hiánya, vagyis akinek van szabad ideje és érdekli az adott esemény, őket már a többi tényező nem tartja vissza attól, hogy részt is vegyenek ezeken. A magyarországi és a külföldi kitöltők

válaszait vizsgálva hasonló eredményeket kaptunk, jelentős különbségek pénz, érdeklődés és idő hiánya miatt voltak felfedezhetők (lásd: Mellékletek: 2. táblázat).

A megkérdezettek kultúrához való viszonyát, kultúrával kapcsolatos beállítottságát is vizsgáltuk. Az egyes kérdésekre adott válaszok átlagait láthatjuk a két almintára vonatkozóan a 3. táblázatban. Igen hasonló a vélekedése a magyarországi és a külföldi oktatóknak, minimális eltéréseket tapasztalhatunk. A magyarországi oktatók esetében az átlagértékek alapján a legnagyobb egyetértést a következő két állítás váltotta ki a válaszadók körében: „Egy kulturális program akkor jó, ha elgondolkodtat, ha emlékeztet” (4,13), illetve „Egy kulturális program akkor jó, ha könnyed, szórakoztat, kikapcsol” (3,95). Legkevesbé azzal értenek egyet, hogy a „Számomra a kulturális elfoglaltság elsősorban pénz kérdése” (2,28), illetve hogy „A kulturális elfoglaltság egyre inkább az internethez kötődik” (2,39).

A külföldi oktatók esetében az átlagértékek alapján szintén az „Egy kulturális program akkor jó, ha elgondolkodtat, ha emlékeztet” (4,12), illetve „Egy kulturális program akkor jó, ha könnyed, szórakoztat, kikapcsol” (3,75) átlagai a legmagasabbak. Legkevesbé a magyarországi oktatókhoz hasonlóan a „Kulturális időtöltésem egyre inkább az internethez kötődik” (2,63) és a „Számomra a kulturális elfoglaltság elsősorban pénz kérdése” (2,41) állításokkal értenek egyet.

3. táblázat. A kultúrával kapcsolatos beállítottság attitűdkérdéseinek átlagai magyarországi és külföldi oktatók szerint (1–5-skála). Forrás: CEETHEE 2023

	Magyarországi	N	Külföldi	N	F	p
Egy kulturális program akkor jó, ha elgondolkodtat, ha emlékeztet.	4,13	505	4,12	296	0,018	0,894
Egy kulturális program akkor jó, ha könnyed, szórakoztat, kikapcsol. (sig. = ,002)	3,95	504	3,75	294	9,679	0,002
Egy vonzó kulturális programért hajlandó vagyok akár utazni is.	3,91	505	3,81	296	2,031	0,154
Számomra a kulturális elfoglaltság elsősorban idő kérdése.	3,51	502	3,53	296	0,080	0,777
Csak az élő rendezvények (pl. koncert) jelentenek számomra élményt.	3	504	3,21	296	5,974	0,015
Kulturális időtöltésem egyre inkább az internethez kötődik. (sig. = ,004)	2,39	504	2,63	295	8,238	0,04
Számomra a kulturális elfoglaltság elsősorban pénz kérdése. (sig. = ,004)	2,28	501	2,41	293	3,609	0,058
Kulturális érdeklődésem alakulására nagy hatással voltak a szüleim, neveltetésem.	3,35	505	3,37	295	0,054	0,816
A párom/családom nagymértékben befolyásolja kulturális időtöltésemet.	3,5	501	3,27	295	8,493	0,004
A barátaim nagymértékben befolyásolják kulturális időtöltésemet.	2,99	505	2,91	295	0,997	0,318

Összegzés

Tanulmányunkban arra kívántunk választ találni, hogy mely tényezők befolyásolják az oktatók kulturális fogyasztását. A munkacsoportunk célja annak feltérképezése volt, hogy hogyan alakul a közép-kelet-európai felsőoktatók kultúrához való viszonya, mennyire aktívak ezen a területen szabad idejükben. Megvizsgáltuk, hogy az oktatói-kutatói életpályájú, magasan kvalifikált felsőoktatók milyen befogadó jellegű kulturális részvétellel, kultúrafogyasztással/kulturális időtöltéssel jellemezhetők, továbbá, hogy mi jellemzi általában a kultúrához való viszonyukat, a kultúrával kapcsolatos beállítottságukat.

Összességében a legnépszerűbb kulturális fogyasztási tevékenység a felsőoktatók körében a fesztiválatogatás, a könnyűzenei koncertek, a filmek nézése, a mozilátogatás, valamint a szórakozóhelyek látogatása. Ezeket a populáris kultúrához kapcsolódó tevékenységeket kiegészítik a klasszikus kulturális fogyasztási terepeken való aktivitás, mint a színház, komolyzene és könyvtárlátogatás. A könyvtár és történelmi emlékhelyek látogatása mind a külföldi, mind a hazai oktatók esetében rendszeres, ez akár a munkajellegből adódóan leírható jelenség is lehet.

Megfigyelhető még, hogy az öt alkalom feletti részvételi gyakoriságokban találhatunk magasabb százalékos arányt mind a hazai, mind a külföldi oktatók körében, ami mutatja az egyes kulturális ágazatok melletti rendszeres elköteleződést.

A kulturális, szabadidős szinterek igénybevételének gyakorisága alapján 679 fő válasza alapján négy klaszter alakult ki. A válaszadók hét válaszlehetőség közül választhattak a látogatás gyakoriságát tekintve éves szinten (egyszer sem, egyszer, kétszer, háromszor, négyszer, ötször, ötnél többször). A kulturálisan nyitott (29,9%), a kulturálisan passzív (53,1%), a kulturálisan nyitott, online (9,9%) és a kulturálisan sokoldalú, elitfogyasztó (7,1%). Ezeket a klasztereket az oktatói klaszterekkel összevetve különbségeket fedezhetünk fel. Az egyes oktatótípusok között a kulturálisan nyitottak közel azonos arányúak (26–30% körüli). A kulturálisan sokoldalú, elitfogyasztó csoport 8–10% körüli a klasszikus és a szervező oktatók körében, kivéve a kutató oktatók esetében 3,5%, a vezető oktatók esetében 5,7%. A kulturálisan passzív csoportban is tapasztalhatunk eltéréseket, a kutató oktatók 60,1%-a és a vezető oktatók 55,7%-a tartozik ebbe a csoportba. Tehát megállapítható, hogy a kutató és vezető oktató csoportokban magasabb a passzív és alacsonyabb a sokoldalú kultúrafogyasztók aránya, ez a szabadidős, kulturális részvételi hiányra vonatkozó adatok elemzése alapján feltételezhetően időhiányra vezethető vissza.

A klaszterek és a nemek között szignifikáns eltérés nem volt, egyéb változók, pl. lakóhely településtípusa, érzelmi jóllét dimenzióival való összevetésben sem találtunk szignifikáns kapcsolatot.

Eredményünk részben egybecseng Bukodi meglátásaival, aki, bár munkájában csupán három területet vizsgált (zene, színház és mozi, valamint képzőművészet), de ezeken belül megkülönböztette a „mindenevőket” (omnivores), az egyféléket fogyasztókat (univores), az exkluzív kulturális fogyasztókat és az inaktíva-

kat (Bukodi, 2010). A mi klasztereink közül három-három párhuzamba állítható Bukodi klasztereivel, így a kulturálisan passzív az inaktívakkal, a kulturálisan sokoldalú, elitfogyasztó a „mindenevőkkel” (omnivores), a kulturálisan nyitott az exkluzív kulturális fogyasztókkal. A mi kutatásunkban már egy újabb kategória is megjelent, a kulturálisan nyitott, online, az internet térhódításának köszönhetően.

A magyarországi és külföldi alminták eredményeit összevetve megállapítottuk, hogy az eredmények nagyon hasonlóak. Az összes programot nézve megállapítható, hogy az indokok között kisebb arányban szerepel a pénz és a társaság hiánya, a nem megfelelő kínálat és a távolság, akár a magyarországi, akár a külföldi adatokat nézzük. A válaszadók a felsorolt kulturális programoktól leggyakrabban az érdeklődés hiánya vagy a kevés rendelkezésre álló szabad idő miatt maradtak távol.

Minimális eltérést találtunk az oktatótípusok irányából közelítve az oktatók kulturális fogyasztási gyakoriságában. A kulturális és szabadidős klasztereket az oktatói klaszterekkel összevetve láthatók különbségek.

A kultúrához való viszonyukat, a kultúrával kapcsolatos beállítottságukat is vizsgálva megállapítható, hogy közel azonos a hozzáállás, nincsenek jelentős különbségek a magyarországi-külföldi oktatók között. A kulturális fogyasztással kapcsolatos attitűdöknél az oktatói klaszter típusokat tekintve sincs jelentős különbség, úgy tűnik a munkajellegcsoport, a magas iskolázottság alapvetően homogénizáló a kulturális fogyasztás tekintetében.

Hivatkozott irodalom

- ANTALÓCZY, T., FÜSTÖS, L., & HANKISS, E. (2010). Magyarország kulturális térképe. In Antalóczy, T., Füstös, L., & Hankiss, E. (Eds.), *Mire jó a kultúra? Jelentés a magyar kultúra állapotáról No. 2* (pp. 13–52). Magna Produkció.
- BAUMAN, Z. (2002). *Society Under Siege*. Polity Press.
- BECK, U. (2003). *A kockázattársadalom. Út egy másik modernitásba*. Századvég Kiadó.
- BUKODI, E. (2010). Social stratification and cultural participation in Hungary: A post-communist pattern of consumption? In Chan, T. W. (Ed.), *Social status and cultural consumption* (pp. 139–168). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511712036.006>
- CSEPELI, GY., & PRAZSÁK, G. (2009). Új szegénység. A digitális egyenlőtlenség kulturális hatásai. In Antalóczy, T., Füstös, L., & Hankiss, E. (Eds.), *[Vész] jelzések a kultúráról – Jelentés a magyar kultúra állapotáról* (pp. 87–113). MTA PTI.
- DE GRAAF, N. D. (1991). Distinction by consumption in Czechoslovakia, Hungary and the Netherlands. *European Sociological Review*, 7(3), 267–290.
- FANCOURT, D., & FINN, S. (2020). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being? A scoping review*. World Health Organization.
- GIDDENS, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Polity Press.

- HEK, M., & KRAAYKAMP, G. (2013). Cultural consumption across countries: A multi-level analysis of social inequality in highbrow culture in Europe. *Poetics*, 41(4), 323–341.
- HUNYADI, Zs. (2004). A fesztiválok közönsége, helye, szerepe a kulturális fogyasztásban. In *Találkozások a kultúrával 2*. Magyar Művelődési Intézet – MTA Szociológiai Kutatóintézet.
- HUNYADI, Zs. (2005). *Kulturálódási és szabadidő eltöltési szokások, életmód csoportok. Találkozások a kultúrával 7*. Magyar Művelődési Intézet – MTA Szociológiai Kutatóintézet.
- KATZ-GERRO, T. (2011). Cross-National Cultural Consumption Research: Inspirations and Disillusions. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 51(1), 339–360.
- KRAAYKAMP, G., & NIEUWBEERTA, P. (2000). Parental background and lifestyle differentiation in Eastern Europe: Social, political, and cultural intergenerational transmission in five former socialist societies. *Social Science Research*, 29(1), 92–122.
- MRVA, M., & BEKE, Zs. (2022). A kulturális ízlés társadalmi összefüggései a szlovákiai magyarok körében. *Regio* 30(1), 94–110.
- PAVLUSKA, V., JAKOPÁNECZ, E., & TÖRÓCSIK, M. (2018). *Kultúra – a magyar lakosság kultúrával kapcsolatos beállítódása és követett magatartása generációs szemléletű vizsgálattal – országosan reprezentatív személyes (n = 2001) és online megkérdezés (n = 1038) eredményei*. PTE KTK.
- PETERSON, R. A. (2005). Problems in Comparative Research: The Example of Omnivorousness. *Poetics*, 33(5–6), 257–282.
- PETERSON, R. A., & KERN, R. M. (1996). Changing Highbrow Taste: From Snob to Omnivore. *American Sociological Review* 61(5), 900–907.
- ROBERTS, K. (1999). *Leisure in Contemporary Society*. CABI Publication.
- ŠAFR, J. (2006): *Social Standing and Lifestyle in Czech Society*. Institute of Sociology of Czech Academy of Sciences.
- SÁGI, M. (2010). Kulturális szegmentáció: „mindenevők”, „válogatósak”, „egysíkúak” és „nélkülözők”? Az „omnivore-univore” modell alkalmazhatósága Magyarországon. In Kolosi, T., & Tóth, I. Gy. (Eds.), *Társadalmi Ríport 2010* (pp. 288–311).
- ŠEBOVÁ, M., & RÉVÉSZOVÁ, Z. (2020). Unveiling Trends in Cultural Participation: The Case of Slovakia. *Social Sciences* 9(9), 1–14.
- TOV, W., & DIENER, E. (2009). *Culture and Well-Being. The Collected Works of Ed Diener*. Springer.
- YAISH, M., & KATZ-GERRO, T. (2012). Disentangling „Cultural Capital”: The Consequences of Cultural and Economic Resources for Taste and Participation. *European Sociological Review*, 28(2), 169–185.

Mellékletek

1. táblázat. Kulturális, szabadidős színterek igénybevételének gyakorisága magyarországi és külföldi válaszadók szerint (%).

Forrás: CEETHE 2023

	Magyarországi							Külföldi							Chi-négyzet	p	N
	Egyszer sem	Legalább egy alkalommal	Két alkalommal	Három alkalommal	Négy alkalommal	Öt alkalommal	Öt alkalom felett	Egyszer sem	Egy alkalommal	Két alkalommal	Három alkalommal	Négy alkalommal	Öt alkalommal	Öt alkalom felett	Chi-négyzet	p	N
Balett	71,1**	15,5*	6,9	2,6	1	0,8	2,2	58,7*	21,3**	9	5	1,3	1	3,7	14,266	0,027	809
Balett, online	87,2*	6,7**	2,2	1,2**	1,2	0,2	1,4	75,3**	11,4*	4,7	4,7*	0,7	0,7	2,7	24,628	0	807
Bál	66,1**	20,5	7,7*	3,7	1,6	0,2	0,2	75,8*	16,1	3,7**	2,7	0,7	0	1	14,171	0,028	806
Dzsesszkoncert	77,3	12,1	5,1	1,8	1,2	0,8	1,8	77,8	13,8	2,4	3,4	1	1	0,7	7,8	0,253	803
Dzsesszkoncert, online	88,4	3,9**	3,2	3	0**	0,4	1,2	83,8	7,8*	3	1,7	1,4*	0,7	1,7	14,274	0,027	803
Fesztivál	43,6	33,3	12,4	6,9	2	0,8**	1**	40,9	32,2	13,4	4	3	2,7*	3,7*	15,493	0,017	805
Irodalmi napok	71,7*	15,9	5,3**	4,3	1,2**	0,2	1,4**	56**	17,4	11,1*	3,4	3,4	2*	6,7*	43,585	0	806
Irodalmi napok, online	86,4*	6,5**	2,8	2,2	0,6	0,6	1**	69,4**	13,8*	6,7*	3,7	1,3	1	4*	36,307	0	805
Komolyzenei koncert	52,1	16,7	10,2	6,3	3,9	2	8,8	52,2	18,9	10,8	6,4	3,7	2	6,1	2,441	0,875	806
Komolyzenei koncert, online	74,9*	9,7**	4,5	3	1	1,4	5,5	65,2**	14,3*	5,1	4,4	1,4	1,4	8,2	9,503	0,147	799
Könnýzenei koncert	44,1	21,7	12,5	8,9	3,6	2	7,3	51,5	19,9	12,1	8,4	1,3	0,7	6,1	8,484	0,205	803
Könnýzenei koncert, online	81,7*	6,8**	3	2**	1,6	1,4	3,6	71,2**	11,2*	3,1	5,8*	2	0,7	6,1	18,387	0,005	797

	Magyarországi							Külföldi							Chi-négyzet	P	N
	Egyszer sem	Legalább egy alkalommal	Két alkalommal	Három alkalommal	Négy alkalommal	Öt alkalommal	Öt alkalom felett	Egyszer sem	Egy alkalommal	Két alkalommal	Három alkalommal	Négy alkalommal	Öt alkalommal	Öt alkalom felett	Chi-négyzet	P	N
Mozi	28,5**	18,9	15,7	13,8	5,9	4,3	12,8	40,2*	15,5	11,5	10,5	5,1	5,4	11,8	13,793	0,032	804
Film, online	10,8	5,6	2,6	4	2	2,6	72,5*	9,4	7,7	7,4	6	3,3	4,3	61,9**	19,19	0,004	800
Múzeum/képtár	24,9	24,3	14,1	11,6	4,4	4,6	16,1	24,9	20,9	15,2	11,4	4,7	6,1	16,8	1,981	0,921	799
Múzeum/képtár, online	84,3*	6,7**	2,8**	2,8	1,6	0,2	1,6**	58,8**	15,3*	6,5*	4,4	2,7	2,4*	10,2*	76,839	0	798
Műemlékek	18	15,2	15,6	12,6	3,6	6,7	28,3	16,2	17,2	15,2	14,2	5,7	4	27,3	5,729	0,454	803
Művelődési ház	55,4*	14**	10,8	6,1	2,2	1,6	9,9**	34,9**	23,4*	10,2	8,8	4,1	3,7	14,9*	37,834	0	802
Népzene/világzene	72,6*	15,6	4,1**	2,2**	1**	1,4	3,1	61,3**	15,8	9,1*	6,4*	3*	0,7	3,7	25,788	0	805
Népzene/világzene, online	87,5*	3,8**	2,2	2,6	1,2	4	2,4	74,7**	9,5*	4,4	4,4	2	1,7	3,4	24,256	0	802
Könyvtár	46*	8,1**	10,5	6,1	3,2	3	23,3	35**	16,8*	8,8	7,7	4	4,4	23,2	20,805	0,002	804
Könyvtár, online	70,5*	4,4**	3	2,8**	1	1,4**	16,9**	43,6**	8,4*	4,4	6,4*	2	3,7*	31,4*	57,538	0	794
Opera	82,2*	8,9**	4,1	1,6	1,4	0,4	1,4	73,2**	15,6*	6,4	1,7	0	0,3	2,7	17,189	0,009	802
Opera, online	89,9*	3,8	1,8	0,6**	1	1	2	83,7**	6,1	3,7	3,4*	1	0,7	1,4	15,461	0,017	798
Operett/magyar nóta	88,9*	5,9	3	0,8	0,6	0,2	0,4**	83,2**	8,8	3,4	2	0	0,3	2,4*	11,758	0,068	802
Operett/magyar nóta, online	93,7*	3,2	0,8**	0,6	0,8	0,2	0,8	88,7**	3,4	2,7*	1,4	1	0,7	2	10,018	0,124	798

2. táblázat. Milyen okból kifolyólag nem voltak egyáltalán vagy gyakrabban az oktatók a felsorolt kulturális programokon (akár jelenléti formában, akár online) az utóbbi egy évben? (N = 821). Forrás: CEETHE 2023

	Már volt részvétel		Érdeklődés hiánya	Pénzhiány		Időhiány		Társaság hiánya		Nem megfelelő kínálat	Távolság		Információhiány		Egyéb			
	magyarországi földi	kül-földi		magyarországi földi	kül-földi	magyarországi földi	kül-földi	magyarországi földi	kül-földi		magyarországi földi	kül-földi	magyarországi földi	kül-földi				
baletti/táncművészet	11,5	10	53,9*	30,7**	2,4	2,1	17,3	21,7	1,8	2,4	3,2**	8,6*	3,6**	7,6*	2,4	4,1	3,8**	12,8*
	17,2*	11,4**	36,9*	48,9**	1,7	2,4	14,5	16	7,2	6,9	4,4	5,2	0**	3,4*	0,8**	4,5*	3**	15,5*
	10,9	11,4	54*	36,7**	3,4	3,8	19,6	17	1,6	3,1	3,2	3,8	1,8*	6,2**	2,6	5,5	2,6**	12,5*
	23,1	20,3	32,6*	21,7**	9,1*	4,5**	24,9	22,4	2,6	3,5	2,8	5,2	1**	4,2*	0,8**	4,5*	3**	13,6*
	14,4	19,2	45,2*	21,3**	1,2	1	24,1	28,2	2**	4,9*	4,9	3,5	1,4	1,7	3,9**	7,3*	2,8**	12,9*
	22,8	19,6	27,8*	18,9**	4,7	3,5	28,7	24,9	4,5	4,6	3	3,5	2,6	3,5	2**	7,4*	3,9**	14*
könyvüzenei koncert	21,5	22,5	27,2	21,8	7,9	5,3	28,3*	21,1**	2,4	2,8	5,5	4,6	2,2	3,9	1,2*	3,5**	3,7**	14,4*
	32,2	30,9	15,1	11,8	8,4*	1,7**	29,5	27,4	1,8	3,8	6,1	5,6	0,4**	3,5*	0,8	2,1	5,7**	13,2*
	31,9	33,6	17*	9,4**	4,5*	1**	34,4	29,7	2**	4,9*	2,2	2,4	2,5	4,5	1,6	2,8	3,9**	11,5*
	37,6	40,1	14	9,2	4,3	2,5	33,3	26,4	2,1	2,5	0,8	1,1	3,3	5,6	0,8	1,8	3,9**	10,9*
	23,5	27,6	43,4*	21,2**	1,4	0	20,9	25,1	1,2**	3,9*	3,7	2,1	0,2**	2,1*	2,9	5,3	2,9**	12,7*
	15,5	16,7	46,8*	31,7**	3,1	2,1	22,3	21,6	3,1	3,8	2,5	2,8	2	2,1	2	3,8	2,7**	15,3*
könyvtár	37,3	34,9	28,5*	14,4**	0,4	0	26,2	25,7	0**	2,1*	1,4	2,5	1,2	2,1	0,8	2,1	4,1**	16,2*
	14,4	12,3	52,3*	31,7**	4,9	3,2	15,8	18,7	2,6	4,6	1,4**	4,2*	4,9	7	1**	3,9*	2,6**	14,4*
	14,8	10,9	65,4*	37,9**	2,4	1,8	11,9**	17,9*	1,2**	3,5*	0,8**	4,6*	0,8	5,6	0,6	3,2*	2**	14,7*
	23,2	20,1	21,5	20,1	7,1*	2,8**	32,7*	21,8**	4,1	5,3	5,5	6	1,8**	4,6*	1**	3,5*	3**	15,8*
szórakozóhely	32	35,2	30	26	4,9	2,5	22,7*	13,2**	5,1	6	1,5	2,1	0,4	1,1	0,4	1,8	3**	12,1*

* Az adjusted residuals értéke nagyobb, mint kettő.

** Az adjusted residuals értéke kisebb, mint mínusz kettő.

2. FEJEZET

Az oktatói munka jellemzői és eredményessége

Felsőoktatási intézményi kultúra egy kvalitatív kutatás tükrében – narratívák a rendszeren belülről¹

ABSZTRAKT

Közép- és Kelet-Európában a felsőoktatás jelentős átalakuláson megy keresztül. Az elmúlt évtizedek alatt lezajló legfontosabb változások, az expanzió, a nemzetköziesedés, a hallgatókért folyó versengés mellett a nem állami – magán, egyházi és alapítványi – intézmények aránynövekedése az egyik legkiemelkedőbb átalakulásként tartható számon. A felsőoktatási intézményi szférában bekövetkezett változásokkal foglalkozó kutatások ritkán koncentrálnak az intézményi életvilágokra és a szervezeti kultúrára, ám feltevéseink szerint az intézményi kultúra tényezői jelentősen meghatározzák az átalakuláson keresztülment intézmények kihívásokra adott válaszadó képességét. Ezen feltételezésből kiindulva kérdésként merül fel, hogy hogyan reagálnak az egyes intézmények a felsőoktatásban bekövetkezett változásokra, továbbá hogy ez hogyan tükröződik az intézményi kultúrában, valamint, hogy az intézményi kultúrát alkotó egyének egy csoportja, az oktatók, ezt hogyan interpretálják. Kutatási kérdéseink megválaszolása érdekében kvalitatív kutatást végeztünk, ennek keretén belül pedig 41 felsőoktatási oktatóval készítettünk fókuszcsoportos interjúkat. A kutatás legfontosabb eredményei azt igazolják, hogy az azonos társadalmi, szakpolitikai és területi kihívások ellenére nagyon változatos vonásokat hordozó intézményi kultúra alakult ki a felsőoktatási intézményekben. Az eredményeink a felsőoktatási döntéshozók számára fontosak lehetnek a változások hatásának követése és kezelése érdekében.

Kulcsszavak: felsőoktatás, intézményi kultúra, oktatói perspektíva, kvalitatív kutatás

Bevezetés

Tanulmányunk aktualitását adja, hogy napjainkban a közép- és kelet-európai felsőoktatás újabb átalakulásokon megy keresztül, mely változások leginkább az intézményi kultúrában érhetők tetten. A jelenlegi átalakulások megértéséhez elsőként fontos visszatekintenünk a térség felsőoktatásának a rendszerváltozást követő három évtizedére. Ezen évtizedekben a felsőoktatásban többdimenziós átalakulás zajlott. Az átalakulások jelentős részét politikai és társadalmi változások kényszerítették ki, így például az expanziót vagy a bolognai reformot is. Az expanzió a társadalmi részvétel tekintetében lefojtott felsőoktatási rendszert követett a közép-

¹ „A Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-4 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.”

európai országokban. Ennek eredményeképp megnövekedett a felsőoktatásban tanulók létszáma, s – bár kisebb mértékben – hasonlóképpen növekedésnek indult az intézmények, a szakok és az oktatók száma is (Kozma et al., 2018). Ezen intézményi és létszámnövekedés alapjaiban változtatta meg az addig hagyományosnak mutató intézményi kultúrát, a felsőoktatás elit szakaszához képest a hallgatói, az oktatói és az adminisztrátori szerepkörök gyökeresen átrendeződtek.

A tömegessé vált felsőoktatás rugalmas alkalmazkodóvá tételét célzó bolognai felsőoktatási struktúraváltás legfontosabb eleme a többciklusú képzés bevezetése volt, ami a 2000-es évek közepén lépett életbe a térségben. A kiterjedt felsőoktatási intézményrendszerben kevés egyetem volt képes a mester- és doktori képzések széles kínálatát adni, a legtöbb intézmény alapképzések sokaságát kínálta, ezáltal megnövekedtek a különbségek az intézmények akadémiai-tudományos teljesítményét és presztízsét illetően, s az intézmények szervezeti kultúrája is eltérően alakult, egyre több egyedi vonásuk vált leírhatóvá.

A 21. század további kihívások elé állította a felsőoktatási intézményi szektort. A hallgatókért és a kutatási, fejlesztési forrásokért versengő, piacosodott felsőoktatás világában a nemzetközi rangsorfetisizmus hatására kialakuló monkey polycynak köszönhetően az intézmények uniformizálódni kezdtek (Hrubos, 2012; Berger et al., 2021). A 21. század plurális, globalizált társadalmi környezetében viszont kérdésként merülhet fel, hogy a hasonló jellemvonásokkal leírható intézményi közeg mennyire lesz képes egyedi vonzerőt gyakorolni, s kielégíteni a szintén plurális, eltérő társadalmi igényeket. Ennek köszönhetően, a hallgatókért folyó verseny során, megnövekedhet a jelentősége az egyedi jellemvonásoknak, így az egyes felsőoktatási intézmények kultúrája közötti különbségeknek.

Mindez alapján kulcskérdéssé válik, hogy az elmúlt évtizedek minden felsőoktatási intézményt érintő változásainak erőterében vajon mennyire váltak azonossá vagy különbözővé az intézmények, mennyire lehet egységes intézményi kultúráról beszélni, esetleg mennyire ragadhatók meg azon sajátos jellemvonások, melyek az intézményi kultúra mentén húzódnak. Ezen kérdések megválaszolása érdekében kutatásunkat egy olyan felsőoktatási régióban végeztük, ahol megtalálható a felsőoktatási intézményi paletta teljes kínálata, a nemzetközi beiskolázású, többkarú, többfős nagy intézménytől kezdve a kisebb, kevesebb hallgatószámot befogadó intézményig, melyek alig nagyobbak egy középiskolánál, s melyek ebben a peremhelyzetű régióban önálló funkciót töltenek be. A változatos méretű és funkciójú intézmények oktatóinak vizsgálata során fontos kérdés volt, hogy az oktatók és az intézmények homogén vonásokat mutatnak fel, vagy inkább különböznek egymástól, ugyanis feltételezésünk szerint a felsőoktatási intézmények oktatóin eltérő nyomot hagy az intézményük kultúrája.

Az intézményi kultúra

Miközben a felsőoktatás átalakulása került a kutatók figyelmének középpontjába, addig egy igen lényeges és komplex, a hazai szakirodalomban kevésbé kutatott

témakör, az intézményi kultúra egyre fontosabbá vált a felsőoktatási intézményi sokszínűség és különbözőség, valamint a felsőoktatás folyamatosan kikényszerített válaszadása révén.

Az elmúlt néhány évtizedben a kultúratudomány egyre aktívabban kutatott területté vált a felsőoktatási intézményeket kutatók körében. Nem csupán a kutatók, de azon egyének számára is létfontosságúvá vált a különböző kultúrák mélyebb megértése, akik olyan innovatív intézményi légkört kívánnak teremteni, amely lehetővé teszi, hogy a felsőoktatás pozitív hatást gyakoroljon a társadalomra (Tierney & Lanford, 2018). A szakirodalomban mind intézményi, mind pedig szervezeti kultúra néven ismeretes a fogalom. A szervezeti kultúra-kutatások többnyire a gazdasági tudományok területén terjedtek el, és főként az egyes szervezetekre irányultak (Bess & Dee, 2012). A felsőoktatási intézményekre a kutatók csak jóval később kezdtek el úgy tekinteni, mint komplex szervezetekre (Bess & Dee, 2012), főként azon tény igazolódását követően, hogy bizonyosságot nyert: a kultúra megértése a szervezeten belül felmerülő problémákra részlegesen ugyan, de megoldást jelenthet (Warter, 2019), továbbá hogy a kultúra a szervezet hatékonyságával és eredményességével is összefügg (Mohammadi et al., 2010; Warter, 2019). Ezen megállapítások alapján felvetődhet a kérdés, hogy mi befolyásolhatja egy intézmény hatékonyságát és eredményességét. Természetesen a hatékonyságot és az eredményességet számos tényező tarthatja befolyása alatt, ám egyes kutatók (Masouleh & Allahyari, 2017) úgy vélik, hogy egy versenyképes szervezetben az emberi erőforrás az egyik legfőbb tőke, ugyanis a hatékony és a motivált egyének kiemelkedő szerepet játszanak a szervezeti élet előmozdításában. Ebben pedig a szervezeti kultúrának kiemelt szerepe van (Masouleh & Allahyari, 2017).

A felsőoktatási intézmények kultúráját egyesek az intézményvezetés, az oktatás és a tudományos kutatás (Barton, 2019; Batugal & Tindowen, 2019), míg mások a hallgatótársadalom és a diákélet (Rizzi, 2019), valamint az oktatótársadalom (Mohammadi et al., 2010; Florenthal & Tolstikov-Mast, 2012; Masouleh & Allahyari, 2017) dimenzióiban látják vizsgálhatónak. Ezek a felsőoktatási intézményi kultúrát értelmező közösségek (Warter, 2019). Az oktatótársadalom a szervezeti hatékonyság és eredményesség oldaláról tekintve is különös figyelmet érdemel. Maguk az intézmények is egyre inkább kezdik felismerni az oktatók fontosságát a szervezeti siker szempontjából (Florenthal & Tolstikov-Mast, 2012; Masouleh & Allahyari, 2017), ugyanis igazolódott, hogy kiemelten az oktatók, a munkavállalók lesznek azok, akik intézményük iránt elkötelezettségük esetén erőfeszítéseket tesznek a szervezet eredményességéért, annak célját sajátjukként értelmezik (Masouleh & Allahyari, 2017). Az oktatók elkötelezettsége az intézményi kultúra egyik fontos befolyásoló tényezője, ugyanis a kutatók úgy vélik, hogy a kultúra a társadalmi kapcsolatokban létezik és az elkötelezettség által erősíthető (Masouleh & Allahyari, 2017). A szervezeti kultúra megközelíthető az oktatók nézetein keresztül is, ugyanis az intézmények kultúrája befolyásolja az oktatók attitűdjét, viselkedését, az elvégzett munka minőségét és mennyiségét, az intézményhez való viszonyulást (Kovács et al., 2024), valamint a közösségi életet, míg az intézményi kultúra be-

folyással lehet a karokra, a tanszékekre, az oktatás és kutatás minőségére és hatékonyságára, de még az oktatói karrierre is (Mohammadi et al., 2010; Florenthal & Tolstikov-Mast, 2012; Kovács et al., 2024; Pallay et al., 2024).

Megállapítható, hogy a felsőoktatási intézmények bonyolult társadalmi szervezetek, melyek jellegzetes kultúrával és különböző kultúrát értelmező közösségekkel rendelkeznek (Warter, 2019), ezért a fogalom igen nehezen vizsgálható. Leírására és vizsgálatára különböző koncepciók és paradigmák születtek, melyek segítségével behatóbban tanulmányozható egy intézmény kultúrája. Ilyen paradigmaként ismeretes a pozitivista vagy a szociálkonstruktivista intézményi kultúra megközelítés (Bess & Dee, 2012). A pozitivista kutatók olyan kultúrakoncepciót hoztak létre, amely általánosítható, s ezáltal minden intézmény bizonyos szempontok alapján kategóriákba sorolható. Ezzel ellentétben a szociálkonstruktivisták úgy vélik, hogy épp az egyedi jellemzők szorúlnak ki a pozitivisták által vallott nézet alapján, s megkérdőjelezzik egyetlen szervezeti kultúraleírás létezését, és úgy gondolják, hogy minden intézmény sajátos egységként értelmezhető, s értelmezhetősége leginkább kvalitatív módszerek útján ragadható meg. A kvalitatív metódusok segítségével ugyanis megfoghatóbbnak vélik az intézményi kultúra fogalmát, melynek ezáltal egy olyan mélyebb rétege tapintható ki, amit kizárólag az adott intézményi kultúrát ismerő, abban élő egyének nézőpontja adhat vissza (Bess & Dee, 2012; Gaus et al., 2017). A különböző paradigmákból leszűrhető, hogy az intézmények összetett szervezetek, melyek folyamatosan változó külső és belső környezetben működnek, és melyeknek különböző dimenziói azonosíthatók.

A korábban is említett különböző paradigmák közül a szociálkonstruktivista paradigma mentén kezdtük vizsgálódásainkat, ugyanis kutatásunk során nem az volt a célunk, hogy a vizsgált intézményeket meglévő kategóriákba soroljuk, hanem hogy az intézményi kultúra különböző dimenzióin keresztül kitapintsuk azon jellemvonásokat, melyek a vizsgált intézmények homogén kultúrájának voltak vagy pedig különbözőségét igazolhatják az oktatói percepciók alapján. A szociálkonstruktivista megközelítések közül leginkább a Tierney által kidolgozott konceptuális keret ad lehetőséget az intézményi kultúra többdimenziós, dinamikus megközelítésére (Tierney, 1988; Bess & Dee, 2012). Tierney a felsőoktatási intézményi kultúra leírására hat fogalmat határozott meg, így a küldetés, a környezet, a szocializáció, az információ, a stratégia és az irányítás dimenzióit. Elsőként a küldetés esetén azt vizsgálta, hogy hogyan határozzák meg az intézmények és az egyének küldetésüket, esetleg mennyire mutatkozik egyetértés és/vagy egyet nem értés az egyéni és az intézményi küldetés meghatározásában. Az intézményi kultúra lényeges eleme, hogy az intézményi szereplők szerint az intézményi döntések összhangban vannak-e a deklarált célokkal. Másodikként a környezetet vizsgálva olyan kérdésekre keresi a választ, hogy hogyan azonosítják az intézményi tagok a környezetüket, továbbá, hogy az intézmény hogyan viszonyul környezetéhez, támogatónak vagy ellenségesnek tartja azt. Tierney koncepciójának harmadik kulcsfogalma a szocializáció, melynek megismerése során arra igyekszik választ kapni, hogy hogyan szocializálódnak az új tagok az intézményben, hogyan tanulják meg a

szerepüket, esetleg hogyan találják meg a helyüket az intézményen belül, valamint hogy mit kell tenniük az egyéneknek ahhoz, hogy az adott intézményben sikerek legyenek. Negyedikként az információ esetében a legfontosabb kiindulópont, hogy mi alkotja az információt egy intézményen belül. Az intézményi kultúra fontos jellemzője, hogy a szétsztott információ releváns-e az egyén számára, vagy az intézmény érdekeit nézve az egyén csak annyi információhoz jut, amennyi minimálisan szükséges, s közben a szervezet domináns tagjai kezében van a döntés. Az ötödikként említett stratégia dimenziója az intézményi kultúra egyik legbonyolultabb területe. Amennyiben a vezetők nem tartják tiszteletben az értékeket és az elvárásokat, a belső legitimitás megrendül, és az intézményi bizalom megszerzése/megtartása nehezzé válik. Tierney az intézményi stratégia tanulmányozása során olyan kérdésekre keresi a választ, hogy miként hoz döntéseket a szervezet, kit vonnak be a döntéshozásba, esetleg van-e következménye a jó és rossz döntésekből fakadó eredményeknek. Hatodikként pedig az intézményikultúra-irányítás dimenziója esetén olyan kérdésekre keresik a választ, hogy mi az, amit az intézmény és az egyének elvárnak a vezetőktől, valamint hogy a vezetők hatalma formális vagy informális (Tierney, 1988; Bess & Dee, 2012).

Kutatásunkban a Tierney intézményi kultúra hat dimenziója alapján kirajzolódo intézményi kultúra megragadására vállalkozunk az oktatói percepciók mentén. Kutatásunk célja annak feltárása, hogy az Európai Unió keleti határvidékén elhelyezkedő felsőoktatási intézmények oktatói percepciói alapján milyen intézményi kultúrák azonosíthatók. Mivel az intézményi kultúra oktatói érzékelése került vizsgálódásunk fókuszába, ez egyértelművé tette, hogy az intézményikultúra-percepciók nem a felsőoktatási intézmények objektív paraméterei. A jelenség kutatását ennek ellenére rendkívül fontosnak tartjuk, mert ez az intézményi és az egyéni teljesítményt igen jelentősen befolyásolja.

A kutatás módszerei

Kvalitatív kutatásunk adatbázisát hét fókuszcsoporthoz, 41 felsőoktatási oktatóval készült interjú szövegtörzse adja, melyek 2022 nyarán készültek egy saját fejlesztésű interjúvázlatra támaszkodva a *Rendszerez fizikai aktivitás nemzetgazdasági indokoltasága hazánkban a fenntartható és biztonságos környezetért sportgazdasági kutatócsoport a Kárpát-medencei felsőoktatási intézmények oktatóinak egészsége és jólléte alcsoportjában az oktatók társadalmi, szakmai háttere, intézményi jellemzői és eredményessége témakörben* elnevezésű kutatás keretein belül. A kutatás terepe Magyarország, Románia, Szerbia, Szlovákia és Ukrajna egy-egy magyar tananyelvű felsőoktatási intézményei voltak, ahol jellemzően az államnyelvű felsőoktatási intézmények mellett magyar nyelvű felsőoktatási intézmények is működnek. Az alapsokaságot az említett országokban működő felsőoktatási intézmények oktatói képezték valamennyi intézményi szektorból. Az interjúvázlat 10 dimenzió mentén vizsgálja az oktatók nézeteit a jóllét, az egészség és az eredményesség témakörök kapcsán. Az interjúvázlat kiter az ok-

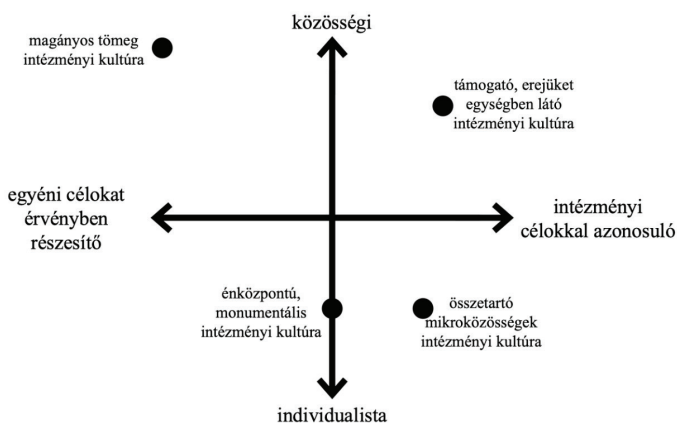
tatók bemutatására, a szakmai eredményességgel kapcsolatos nézeteikre, az oktatói és kutatói munka kihívásaira, a testi-lelki egészségükre és jóllétükre, a felsőoktatási intézményük kultúrájára, légkörére, a szabad idő és kulturális időtöltéseikre, a világnézetükre, vallásosságukra, az intézmény jó gyakorlataira a hátrányos helyzetű tanulók integrálása kapcsán, az intézmény nyelvi, etnikai sokszínűségére, valamint zárasképp a felsőoktatók jólléte, egészsége és eredményessége témakörökre irányuló fejlesztési javaslataikra is.

Jelen kutatásban az oktatói diskurzusok alapján a felsőoktatási intézmények kultúrájára fókuszálunk, és arra a kérdésre keressük a választ, hogy a felsőoktatási intézményeket érő különböző változások hatására mennyire váltak azonossá vagy különbözővé az intézmények, ezáltal mennyire lehet egységes intézményi kultúráról beszélni, esetleg mennyire ragadhatók meg azon sajátos jellemvonások, melyek az intézményi kultúra mentén húzódnak az oktatói percepciók alapján. Az interjúk hanganyagaiból átiratok készültek, majd ezek alapján létrehoztuk a kutatás szövegtörzsét, melyet az Atlas.ti szövegelemző szoftverrel elemeztünk. A szövegtörzset tematikus kódolásnak vetettük alá. Ennek során deduktív kódolási eljárással a Tierney (1988) hat intézményi kultúra dimenzióját alapul véve meghatároztuk azon dimenziókat, melyek a későbbi főkérdéseket adták. A megbízhatóság növelése érdekében intrakódolást alkalmaztunk, mely során egy kutató négy alkalommal kódolta a dokumentumokat, minden kódolást egy-egy hét eltéréssel megvalósítva. Ezen esetben a személyi trianguláció elvi megjelenésével nem számolhattunk (Sántha, 2015), ám a szubjektivitás minimalizálása érdekében az elemzés folyamatába további két kutatót vontunk be. A kódokhoz tartozó szövegtörzsöket elemezve az oktatói percepciók alapján intézményi kultúrára tipológiát alkottunk. Az interjúk elemzése során a kódok létrehozásával az volt a célunk, hogy kitapintsuk, az oktatói diskurzusok milyen intézményi kultúra-típusokat rajzolnak ki.

Az etikai engedélyt a Debreceni Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskola adta ki (eng. sz: 4/2022). Az adatfelvétel az etikai szabályok betartásával anonim és önkéntes módon történt, az eredményekről őszintén számolunk be, a benyújtott munka eredeti, a szerzőség pedig tükrözi az egyének hozzájárulását.

Eredmények

Kutatásunk során Tierney (1988) hat intézményi kultúra dimenzióját vettük alapul és megvizsgáltuk, hogy az oktatók válaszaiban milyen szövegtörzsökben jelennek meg az egyes dimenziókat leíró részek, továbbá, hogy ezek milyen intézményi kultúra leírásához járulnak hozzá. A típusalkotás két fő tengelye a közösségi-individualista, valamint az intézményi célokkal azonosuló és egyéni célokat érvényben részesítő tengelyek. A tapasztalati tények és az egyéni interpretációk karakteres vonásai mentén négy intézményi kultúrátípus körvonalazódott, így a támogató, erejüket az egységben meghatározó, az összetartó mikroközösségek, a magányos tömeg, valamint az énközpontú monumentális intézményi kultúrák, ld. 1. ábra.



1. ábra. Az intézményikultúra-típusok fő tengelyeken való elhelyezkedése.

Forrás: saját szerkesztés

A támogató, erejüket az egységben látó intézményikultúra-típushoz tartozó intézmények oktatói környezetüket infrastrukturális szempontból megfelelőnek találják. Az infrastrukturális környezeten túl az intézmény a régió vegyes etnikumú társadalma számára olyan egységet teremtő, valamint oktatási és művelődési lehetőséget kínáló közeg, amely a felsőoktatás hagyományos funkciójánál tágabb társadalmi és kulturális funkciók vállalására utal. Küldetésük alapját a több szempontból periferiális helyzetű régió társadalmáért való felelősségvállalásban látják, így az intézmény társadalomban betöltött szerepe az oktatók számára is megkérdőjelezhetetlen. Többségében ezen intézményikultúra-típussal írhatók le azon intézmények, melyek a többségi nemzet kiszolgálására hivatott intézmények mellett a kisebbség intézményei, a kisebbség számára biztosítanak tudományos, kulturális és szocializációs közegeket. Ezekben az intézményekben a stratégia kulcseleme, hogy a munkatársak felé olyan támogatással és megbecsüléssel fordul, ami túlmutat a munkavállalói státusnak megfelelő instrumentális viszonyon. A széles körű intézményi szerep s a perifériás régiókban való helytállás ugyanis kiterjesztett oktatói szerepelvárásokkal, többletteljesítménnyel jár, s az intézmény minden támogatást megad a személyzet oktató és kutató munkájához, sőt az oktatók és dolgozók mellé tud állni személyes, családi problémák esetén is. A támogató, erejüket az egységben látó intézményi kultúrák légköre pozitív szemléletű, családias beállítottságú, mely nem csupán a kisebb egységekre, de magára az egész intézményre is igaz. Ezen kultúrával leírható intézmények fókuszában kiemelkedő szerepet kapnak a hallgatók, fontosnak tartják, hogy személyesen ismerjék a hallgatóikat, elsődlegesnek tekintik az empatikus hozzáállást és a bizalmi kapcsolatot, követik a hallgatóik későbbi pályafutását is, felelősséget éreznek értük. Ezt a típust tehát a közösségi, az intézményi célokkal való azonosulás jellemzi, intézményeik sikerének kulcsát egymás támogatásában, az egységességben, a közösségi összefogásban látják. Hagyományos funkcióik, mint az oktatás, a kutatás és a tanulás betöltésére

megfelelő közeget biztosítanak, ám emellett fontos szerepet kap az intézmény társadalmi és kulturális életben betöltött funkciója is.

A második intézményikultúra-típus elsősorban az intézményszintű kohézió mozzanatában tér el az előzőtől. Az összetartó mikroközösségek laza halmaza jellemzi ezt az intézményikultúra-típust. Az idetartozó intézmények jellemzően nagyobb oktató és hallgató lélekszámot fogadnak be. Természetesen kívülről ezek az intézmények is egységet sugallanak, de ez az egységes arculatnak és az intézményre jellemző domináns kultúrának köszönhető. Emellett azonban az oktatók életében a kisebb közösségek egyéni kultúra interpretációi bírnak igazi jelentőséggel, melyek lehetnek részben hasonlóak, részben eltérőek az intézmény domináns kultúrájától, tehát annak hatása kétségtelenül érzékelhető a mikroközösségek intézményi kultúráján. Az oktatói percepciók szerint úgy határozhatók meg, mint egy mikroközösség a nagyobb közösségen belül. Ezen mikroközösségek általában intézeti vagy tanszéki szinten határolhatók be, az intézményi kultúra egyes dimenzióinak közös interpretálása kizárólag ezen a szinten ragadható meg, az intézményük domináns kultúrájára az egyének figyelme legtöbbször nem is terjed ki. Légkörüket a korábbi, támogató, erejüket egységben meghatározó intézményikultúra-típushoz hasonlóan a családiasság, a befogadókészség és támogatás jellemzi, de itt már nem az intézménynek tulajdonítják a támogatást, hanem a saját közösségüknek, melybe sokszor a hallgatóikat is beleértik. Saját köreikben igyekeznek kialakítani a hallgatói fókuszot, ám emellett az együtt dolgozó egyének közötti kapcsolat is hangsúlyos. Jellemzően az intézetük, a tanszékük vezetőségével is jó kapcsolatot ápolnak. Közösségük összetartó ereje kiemelkedő. Ezen típus esetén megragadhatók a mikroközösségek saját céljai, melyek stratégiájukat irányítják (Becher, 1989). Ezek a mikroközösségi célok nem mennek szembe a domináns intézményi kultúrával, inkább abba beépülve alakítják azt egyéni sajátosságaikra építve. Ezen típusú intézményi kultúrák sebezhető pontját az jelentheti, hogy az intézményi szintű egységesség és stabilitás hiánya a mikroközösségekre is hatást gyakorol. A támogató, erejüket az egységben meghatározó intézményikultúra-típustól lényegében abban térnek el, hogy míg azon intézményikultúra-típus az intézmény egészét képes összefogni, addig az összetartó mikroközösségek intézményikultúra-típusa csupán a nagy egységen belüli, kis közösségek hatékony közös működését alapozza meg.

Harmadik intézményikultúra-típusként azonosítottuk a magányos tömeg intézményi kultúrát. Ezen intézményikultúra-típushoz tartozó intézmények a korábbi típusok intézményeihez viszonyítva kisebb hallgatólétszámúak, az egységet mégis a kis közösségek szintjén látják. Az intézmény egészére vonatkoztatható kultúrát vagy hiányosnak látják, vagy nem támogatónak érzékelik. A stratégia és a vezetés dimenziókat vizsgálva szintén megjelennek a magára hagyott munkavállalók jellemvonásai. A terhelés sok esetben aszimmetrikusan oszlik el az oktatói testületben, ám az eredményesen dolgozókat nem becsülik meg eléggé. Az előző típusokhoz viszonyítva a környezetdimenziót vizsgálva a magányos tömeg intézményikultúra-típusa esetén az infrastrukturális környezet sem megfelelő, ezen intézmények dolgozói terem- és eszközhiánnyal, nem megfelelő felszereltséggel találják szembe

magukat, mely fejlesztése az intézmény számára nem elsődleges fontosságú. Ennek oka lehet az, hogy az intézmény is a túlélésért küzd, de az is, hogy az intézmény önmagára nagyvállalként, az oktatóira felcserélhető munkavállalóként tekint. A korábbi típusokhoz hasonlóan a hallgatói fókusz ezen típusban is megjelenik, az oktatói, a kutató- és az adminisztratív munka mellett a hallgatók kiemelt figyelmet kapnak. Ezen intézményikultúra-típus a hallgatói fókuszú, a magányos, magára hagyott oktatói közösség intézményeit testesíti meg.

Negyedik típusként határoztuk meg az énközpontú monumentális intézményi kultúrát, mely kultúratípussal leírható intézmények az összetartó mikroközösségek kultúrájához hasonlóan nagy hallgatólétszámúak, a mikroközösségek kultúráját az intézmény domináns kultúrája befolyásolja, mely a folyamatosan változó környezeti változások hatására instabillá válhat. A teljesítményértékelés térhódítása növelte intézményi változások alapjaiban befolyásolják ezen típusú intézményi kultúrát, minden általunk vizsgált intézményikultúra-dimenzió ennek hatására alakul. Légkörük nagyon változó, részben a működő mikroközösségek határozzák meg, ám dominánsan az intézményt ért változások így a következőkkel jellemezhetők: javítható, közepesre értékelendő, hullámzó, fejleszthető intézményi légkör uralkodik (6. fókuszcsoporthoz tartozó interjú). A kapcsolatok esetében nem az intézményi, hanem az intézményen kívüli kapcsolatok. Az intézményen belüli együttműködések romlása a kapcsolatok átalakulásában ölt testet. A típushoz tartozók a rangsorfetisizista felsőoktatás élmezőnyében helyezkednek el, ám a széthúzó, egyéni érdekeket érvényben részesítő kultúra az intézményi célokkal való látszólagos vagy tényleges azonosulással jár együtt. Az egyes típusokhoz tartozó interjúrészleteket, valamint az interjúkból származó kulcsszavakat az alábbi táblázat szemlélteti:

1. táblázat. Az intézményikultúra-típushoz tartozó interjúrészleteket és a típusokat leíró kulcsszavak. Forrás: saját szerkesztés

Intézményi-kultúra-típusok	Támogató, erejüket az egységben látó intézményikultúra-típus	Összetartó mikroközösségek	Magányos tömeg intézményi kultúra	Énközpontú monumentális intézményi kultúrák
Karakteres interjúrészlet	<i>„Épületünk dicsőségünk. Intézményünk a magyarság fellelője. Mindazoknak a fellelőjére, akik a magyarsággal valamilyen szinten kapcsolatban szeretnének lenni” (3. fsz.)</i>	<i>„...évente csapatépítőt, kihelyezett tanszéki gyűléseket szoktunk szervezni, ami tényleg nagyon jó hatással van ránk” (7. fsz.)</i>	<i>„Az a lovag úrunk, amelyik hív, azt hívjük még tovább” (5. fsz.)</i>	<i>„Egyre kevésbé működnek az intézményen belüli együttműködések” (6. fsz.)</i>
Kulcsszavak az interjúk alapján	Támogatás az intézmény részéről; egymás munkájának elismerése; intézményi motiváció, jó kapcsolat a kollégák között	Családi, kis létszámú tanszék; hallgatóbarát intézmény; közös ünneplés a kollégákkal; közvetlen kapcsolat a tanszékvezetővel; csapatépítő rendezvények	Mikrokörnyezetek; szervezeti kultúra és pozitív visszajelzések hiánya	Ellenséges hangulat a kollégák között

Megtárgyalás

Az utóbbi évtizedek különböző társadalmi, gazdasági, valamint szakpolitikai változásai válaszként kényszerítették a felsőoktatási intézményi szektort. Az intézmények a 21. század kihívásaira reagálva egyrészt választhatják azt az utat, hogy uniformizálódni és eltörölve sajátos jellemvonásaikat, betagozódni a felsőoktatási intézményi szférába, melyet a rangsorfetisizma felsőoktatás követelne meg, másrészt viszont választhatják azt az utat, hogy ettől kissé távol maradva sajátos jellemvonásaikra alapoznak, kielégítve ezáltal a plurális társadalom szerteágazó hallgatói igényeit. A felsőoktatást érő kihívásokra adott válaszok jelentős nyomot hagynak az intézményi kultúrán. A kérdés csupán az, hogy melyik utat választják az egyes intézmények, valamint hogy a felsőoktatást általánosan érintő változások mennyire uniformizálták az egyes intézmények kultúráját, hogy azonos vonásokkal jellemezhető-e egy felsőoktatási régió intézményei vagy az egységes társadalmi, gazdasági és szakpolitikai kihívások ellenére inkább egyedi jellemvonások mutatkoznak az intézményi kultúrában. Az intézményi kultúra többdimenziós vizsgálati modelljére támaszkodva az oktatói narratívák alapján plasztikusan kirajzolódott az intézményi küldetésről, a környezettel való kapcsolatról, az intézményi szocializációról, az információáramlás jellegéről, a stratégiaalkotás és az irányítás mikéntjéről alkotott oktatói percepció. Ezekre építve négyféle intézményikultúra-típust tudunk azonosítani ebben a régióban: a támogató, erejüket az egységben meghatározó intézményi kultúrát; az összetartó mikroközösségekkel jellemezhető intézményi kultúrát; a magányos tömeget magába záró intézményi kultúrát és az énközpontú, monumentális intézményi kultúrát. Az első két típusban az intézményi és egyéni célok harmonizálása jobban megvalósul. A támogató, erejüket egységben meghatározó intézményikultúra-típus egy kohézív, hatékony intézményi modellhez tartozik, az összetartó mikroközösségekkel jellemezhető kultúra egy töredezett, de egységei révén mégis hatékonyan működő modellhez. A másik két intézményi kultúrában a szervezeti tagok egyéni célértelmezésüket elébe helyezik az intézményi céloknak, az egyéni hatékonyság nem esik egybe az intézményével, s az intézmény nem képes a céljai mellé állítani minden szervezeti tagot, ezért egyrészt a terhelés egyenlőtlenül oszlik el a szervezetben, másrészt az egyéni célok megvalósítása közben az intézményi célok gyakran elsikkadnak, így végső soron az intézmény nem működik hatékonyan.

Eredményeink alapján arra lehet következtetni, hogy annak ellenére, hogy a felsőoktatási intézményeket azonos kihívások érték, s az a régió, amelyben működnek, a többi európai régióhoz képest eltérő, sajátos vonásokat hordoz, ezek az intézmények jelentősen különböző intézményi kultúrával jellemezhetők. A kérdés csupán csak az, hogy ezen utat választva mennyire lesznek eredményesek az intézmények abban a felsőoktatási versenyszférában, ahol mind az intézményi, mind pedig az individuális szintű eredményes teljesítmény az elvárt az egyes intézményektől. Ezen kérdés megválaszolása további kutatásokat igényel a témában, mely eredményeink továbbgondolására sarkall minket.

Összegzés

Kutatásunk során rámutattunk arra, hogy annak ellenére, hogy a vizsgált intézmények lényegében azonos társadalmi és szakpolitikai kihívásokkal szembesülnek, nagyon eltérő intézményi kultúrát voltak képesek kialakítani. Ezen eltérő intézményi kultúra felismerése a plurális, globalizált társadalomban feltételezhető, hogy az egyes intézmények eredményességéhez vezethet, ugyanis a sokszínű hallgatói igények kielégítésére különféle jegyekkel leírható és különböző szerepeket betöltő intézményi közeg lesz csak feltételezhetően képes.

A kutatásunk limitációi, de ugyanakkor erősségei is a kvalitatív kutatás sajátosságaiból adódnak. Mind a kvalitatív kutatások, mind pedig jelen kutatás erősségeként említhető, hogy rejtett, többségében kontextusfüggően vizsgálható társadalmi szituációk és jelenségek megértéséhez és magyarázatához járulnak hozzá (Sántha, 2015). Ez egyben a kutatás limitációjaként is szolgálhat. Bár a megbízhatóság növelése érdekében intrakódolást alkalmaztunk, ez mégsem biztosította a személyi triangulációt, viszont az elemzési folyamatba több kutató bevonása minimalizálta a szubjektivitás felmerülését. Kutatásunk további limitációi a fókuszcsoportos interjúk sajátosságaiból adódnak. Egyrészt a válaszadók száma az alapsokasághoz képest kisszámú, másrészt annak összetételét csupán néhány szempontból tükrözi, illetve a beszélgetések során a válaszadók egymásra hatásával, s ennek hatására a vélemények elhallgatásával is számolni kell ilyen típusú adatfelvételnél. Jelen kutatásban a válaszadók az intézményi paletta szervezeti, nemzeti sokszínűségét tükrözik, s nemek és tudományterület szerint is leképezik az intézményeket, azonban ebben az esetben is voltak olyan felkért válaszadók, akik visszautasították a részvételt, tehát gyakorlatilag lehetnek további oktatói vélemények, nézetek is. Úgy véljük, hogy a feltáró kutatási fázisban mégis megfelelő módszernek tűnt a fókuszcsoportos interjú, s sokféle véleményt sikerült felderítenünk. A kutatás folytatásaként a jelen kutatásban feltárt nézetek alapján fejlesztett mérőeszközzel kvantitatív adatfelvételt végzünk, amelynek keretében az anonim válaszadás segítségével a rejtőzködők is jobban megnyilvánulhatnak.

Hivatkozott irodalom

- BARTON, A. (2019). Preparing for leadership turnover in Christian higher education: Best practices in succession planning. *Christian Higher Education*, 18(1–2), 37–53.
- BATUGAL, M. L. C., & TINDOWEN, D. J. C. (2019). Influence of Organizational Culture on Teachers' Organizational Commitment and Job Satisfaction: The Case of Catholic Higher Education Institutions in the Philippines. *Universal Journal of Educational Research*, 7(11), 2432–2443.
- BECHER, T. (1989). *Academic Tribes and Territories: intellectual inquiry across the disciplines*. Open University Press.

- BERGER, P., GRACE, D., & FOKAS, E. (2021). *Religious America, Secular Europe. A Theme and Variations*. Routledge.
- BESS, J. L., & DEE, J. R. (2012). *Understanding College and University Organization. Theories for Effective Policy Practice*. Stylus Publishing.
- FLORENTHAL, B., & TOLSTIKOV-MAST, Y. (2012). Organizational Culture: Comparing Faculty and Staff Perspectives. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 12(6), 81–90.
- GAUS, N., TANG, M., & AKIL, M. (2017). Organisational culture in higher education: mapping the way to understanding cultural research. *Journal of Further and Higher Education*, 1–13. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1410530>
- HRUBOS, I. (Eds.) (2012). *Elefánttoronyból világtorony. A felsőoktatási intézmények missziójának bővülése, átalakulása*. AULA Kiadó Kft.
- KOVÁCS, K., BORBÉLY, SZ., DOBAY, B., HALASI, SZ., VAJDA, I., & HIDEG, G. (2024). Közép-kelet-európai oktatók jóllétét befolyásoló tényezők: a fizikai aktivitás és egyéb munkahelyi stressz- és erőforrások szerepe. In Kovács, K., & Pallay, K. (Eds.), *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség* (pp. 15–31). CHERD-H.
- KOZMA, T., POLÓNYI, I., & PUSZTAI, G. (2018). Higher Education Systems and Institutions: Hungary. In Teixeira, P. N., & Shin, J. C. (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1–9). Springer.
- MASOULEH, Z. D., & ALLAHYARI, M. S. (2017). The predictability of organisational culture for commitment among faculty members: evidence from Iran higher education. *Int. J. Management in Education*, 11(1), 94–109.
- MOHAMMADI, M., YEGANEH, E. M., & RAD, T. D. (2010). The Relationship between Faculty Members' Perception of Organizational Culture Types and their Preferences for Instruction and Counselling in Iranian College of Education and Psychology. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5(2010), 1841–1848.
- PALLAY, K., PUSZTAI, G., DEMETER-KARÁSZI, ZS., & MARINCÁS, R. (2024). Az eredményesség és a teljesítményértékelés percepciói a Kárpát-medencei magyar felsőoktatásban. In Kovács, K., & Pallay, K. (Eds.), *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség* (pp. 151–164). CHERD-H.
- RIZZI, M. (2019). “Defining Catholic Higher Education in Positive, Not Negative, Terms”. *Journal of Catholic Education*, 22(2), 1.
- SÁNTA, K. (2015). *Trianguláció a pedagógiai kutatásban*. Eötvös József Könyvkiadó.
- TIERNEY, W. G. (1988). Organizational Culture in Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 59(1). <https://doi.org/10.1080/00221546.1988.11778301>
- TIERNEY, W. G., & LANFORD, M. (2018). Institutional Culture in Higher Education. In Teixeira, P. N., & Shin, J. C. (Eds.), *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions* (pp. 1–9). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9553-1_544-1
- WARTER, L. (2019). The Impact of Organizational Culture in Higher Education. Case Study. *Journal of Intercultural Management and Ethics*, 2019(2), 173–200.

HRABÉCZY ANETT – KOCSIS ZSÓFIA – GREBA ILDIKÓ

Oktatási tevékenység és oktatói jóllét a közép- és kelet-európai felsőoktatási oktatók körében

ABSZTRAKT

A korábbi kutatási eredmények és a szakpolitikák rávilágítottak arra, hogy a felsőoktatás munkaerőt intenzíven igénylő szektorként a minőséget az oktatóinak jóllétén keresztül képes csak biztosítani. Arról azonban elenyésző adattal rendelkezünk csupán, hogy az oktatótársadalom egyes csoportjai milyen mértékű jólléttel jellemezhetők, s hogy e csoportok esetében a jóllét milyen összefüggésben áll az oktatási tevékenységekkel, az oktatás minőségével. Kutatásunk tehát arra a kérdésre keresi a választ, hogy az oktatók körében elkülöníthető csoportok esetében milyen oktatási tevékenységek dominálnak, megjelennek-e körükben az inkluzív szemlélet, s e tevékenységek milyen összefüggésben állnak a vizsgált oktatók jóllétével. Ennek vizsgálatára kvantitatív kutatási módszert alkalmaztunk, s kérdőíves kutatás segítségével kérdeztük meg Közép- és Kelet-Európa felsőoktatásban dolgozó oktatóit (N = 821). Kutatásunk egyik legfontosabb eredményének tekinthető, hogy az idő- és energiaigényes oktatási tevékenységek és megközelítések nem hatnak negatívan az oktatói jóllétre, azonban ezen oktatói tevékenységek csak nagy fokú jóllét esetén végezhetők megfelelő hatékonysággal. Eredményeink fontos kiindulópontot jelenthetnek szakpolitikai döntéshozók, egyetemi vezetők számára, segítve az oktatói hatékonyság és a minőség fejlesztésére irányuló törekvéseket.

Kulcsszavak: jóllét, inklúzió, felsőoktatás, felsőoktatás-pedagógia

Bevezetés

A felsőoktatás folyamatosan új kihívások elé kerül, szélesebb gazdasági és társadalmi elvárásoknak kell megfelelnie, így a felsőoktatási intézmények értelmiségképző funkciója mellett egyre fontosabbá válik a specifikus tudással rendelkező szakemberek nevelése, a munkaerőpiaci igényekből kiinduló kompetenciafejlesztés. A kihívásokhoz való alkalmazkodást és a változásokat jól tükrözik azok a szakpolitikai döntések, amelyek folyamatosan arra szólítják fel a felsőoktatási intézményeket, hogy a képzési kínálatukkal igazodjanak a tudásalapú gazdaság igényeihez (Castro & Levy, 2001; Harrison, 2017; Hurtado, 2007; Teichler, 2011). A nemzetközi szakirodalomban egyre hangsúlyosabbá válnak az eredményességgel kapcsolatos kérdések is: hogyan válhat sikeressé egy intézmény, hogyan lehet a lemorzsolódást csökkenteni, hogyan lehet fejleszteni a munkaerőpiacon szükséges készségeket, hogyan lehet a tanítást és a tanulást támogatni. A felsőoktatás a megfelelő minőséget azáltal tudja biztosítani, hogy az alkalmazottak képességeire támaszkodik, tehát a munkaerőt intenzíven igénylő szektornak tekinthető. Az oktatók pedig a fenti folyamatok legfontosabb szereplői és alakítói (Elliott, 2017; Kálmán, 2021; Pusztai et al., 2022). A magyar nyelvben az oktató mint szó, két jelentéssel bír, egy-

részt jelentheti a felsőoktatásban oktatói státuszban dolgozókat, valamint magát a tanári munkához kapcsolódó szerepet is (Kálmán, 2021). A tanulmányunkban arra törekszünk, hogy feltárjuk, hogyan vélekednek a felsőoktatásban dolgozó oktatók a saját oktatási tevékenységükről és a hallgatók támogatásáról. Az oktatási tevékenység jellemzőinek feltárása mellett az oktatói jóllétre is fókuszálunk, hiszen ahhoz, hogy az oktatók minél sikeresebben vegyék a fenti kihívásokat, ahhoz elengedhetetlen az oktatók jólléte: ha az oktatók alulmotiváltak, magas a stressz-szintjük, akkor az intézmény sem tud hatékonyan működni (Bell et al., 2012), s ebben a megközelítésben a felsőoktatási intézményi kultúra sem elhanyagolható tényező (Demeter-Karászi et al., 2024).

A tanulmány első része a tanítási megközelítésekkel, oktatói kompetenciákkal és a hallgatók támogatásával, illetve a munkahelyi jólléttel kapcsolatos legfontosabb elméleti megközelítésekkel foglalkozik. A következő részben bemutatjuk a kutatás módszertani megfontolásait és ismertetjük a kvantitatív kutatás eredményeit. Az eredmények tárgyalását a limitációk bemutatása követi, majd a javaslataink ismertetése.

Elméleti áttekintés

Az egyetemi oktatók jóllétének és oktatási tevékenységének vizsgálata több okból is fontos. Az oktatók tevékenységét egyrészt a tanítási megközelítések és az oktatói kompetenciák révén vizsgáljuk, ugyanis úgy véljük, hogy ezek a tényezők hatással vannak arra, hogy mennyire eredményesek s mennyire nyitottak az innovációk iránt (Trigwell et al., 1994). Hiszen a felsőoktatásban végbemenő változások megkövetelik, hogy az oktatók reagáljanak az oktatásban felmerülő kihívásokra (lásd: változó hallgatói összetétel, munkaerőpiaci igények kielégítése, nemzetköziesedés), azonban a kihívásokra való reagálás idő- és energiaráfordítást igényel. A fent említett kihívások között az inklúzióval szoros összefüggésben a hallgatói összetétel diverzifikálódása is azon jelenségek közé tartozik, melyek a speciális hallgatói igények megjelenésével és növekvő számával az oktatási tevékenységek terén is újfajta feladatok elé állítják az oktatókat. Mindez az oktatóktól szemléletbeli és módszertani megújulást is igényel, s ezeknek a napi oktatási gyakorlatba való beépítése olyan többlettudást feltételez, amely megszerzése a legtöbb diszciplína oktatói esetében csupán továbbképzés és önképzés útján, jelentős időráfordítással érhető el. A korábbi kutatások eredményei alapján azonban e tekintetben, valamint abban, mindezt hogyan érzékelik a hallgatók, jelentős eltérések tapasztalhatók képzési területenként (Debrand & Salzberg, 2005; Murray et al., 2008; Salzberg et al., 2002; Hrabéczy, 2019). Az, hogy az oktatók hogyan vélekednek a tanításról, mennyire próbálnak lépést tartani a változásokkal, befolyásolja, hogy mennyi időt és energiát szentelnek az oktatási feladataikra. Azonban a szakirodalmi áttekintésben láthatjuk, hogy az oktatók leterheltsége, a munka-magánélet egyensúlyának felborulása negatívan befolyásolja a jóllétüket. Az oktatók jólléte közvetlenül befolyá-

solhatja a tantermi hatékonyságukat, hiszen a magas szintű stressz, a kiégés vagy a rossz mentális egészség akadályozhatja őket abban, hogy oktatási tevékenységük minőségileg megfelelő legyen. Az oktatók jólléte közvetve befolyásolhatja a hallgató elégedettségét és eredményességét, amelyek rendkívül fontosak a felsőoktatási intézmény megítélése szempontjából (Bell et al., 2012; Kovács et al., 2019).

Az oktatói tevékenység jellemzői

Nemzetközi viszonylatban egyre több kutatás foglalkozik az oktatói identitással a felsőoktatásban. Egyes kutatások arra keresik a választ, hogyan képesek fenntartani az oktatók egy olyan identitást, amely magában foglalja a tanítás iránti elköteleződést ebben a globális felsőoktatási rendszerben, ahol gyakran a jövedelemtermelés és a kutatási tevékenység mérőszámai kerülnek előtérbe a transzformatív tanítással szemben (Nairz-Wirth & Feldmann, 2019). Van Lankveld et al. (2017) szerint több tényező is hozzájárul az egyetemi oktatók tanári identitásának kialakulásához. Míg a hallgatókkal való kapcsolattartást és a munkatársak fejlesztési programjait a tanári identitást erősítő tényezőként értelmezték, addig a felsőoktatás tágabb kontextusát korlátozó hatásként élték meg. A közvetlen munkakörnyezet hatását egyszerre érezték támogató vagy korlátozó tényezőnek, attól függően, hogy a tanszéken a tanítást értékeli-e vagy sem. A kompetenciák, a megbecsülés, az összetartozás érzése, az elköteleződés és a jövőbeli karrier elképzelése szerepet játszik a tanári identitás kialakulásában. Az eredmények arra utalnak, hogy a tanári identitás kialakulása a felsőoktatási környezetben nem zökkenőmentes folyamat. Laiho et al. (2020) szerint a tanítás problematikusabbá, irányítottabbá és komplexebb tevékenységgé vált, ezért a kutatásuk az identitást mint azonosulást vizsgálja az akadémiai munka különböző szintjein.

Az oktatásfejlesztési projektek a felsőoktatásban egyre inkább a tanulásközpontú oktatási kultúrát célozzák meg, s ez a tanítás-központúságról a tanulás-központúságra való elmozdulás az oktatók szerepében is változást idéz elő, hiszen a tudáshordozóból a tanulás elősegítőjévé válnak. Ez a folyamat pedig egyértelműen hatással van az oktatók szakmai identitására (Trautwein, 2018). Postholm (2012) szerint az egyéni és szervezeti tényezők egyaránt befolyásolják az oktatók tanulását. A tanárok szakmai fejlődésének szempontjából fontos a tanári együttműködés, a pozitív iskolai kultúra, a jó légkör és a tanárok tanulásának megértése, valamint a külső erőforrásokkal való együttműködés. A folyamatos szakmai fejlődés (a későbbiekben CPD, azaz continuing professional development) javíthatja a tanítási gyakorlatot. Ugyanakkor a tanár tanulással és tanítással kapcsolatos hiedelmei befolyásolják a CPD-ben való részvételt: minél inkább diák- és tantárgyorientált a tanár profilja, annál nagyobb mértékben vesz részt továbbképzéseken, ami pedig a tanítási gyakorlatára lesz hatással (de Vries et al., 2014).

Míg a nemzetközi diskurzusban egyre inkább felértékelődik az oktatás minőségének javítása, a tanítás-tanulás funkciója, addig a magyar felsőoktatásra leginkább az elméletcentrikus, tanárközpontú oktatás jellemző, ahol az ismeretek főként elő-

adások által kerülnek közvetítésre, viszont ezek a módszerek nem teszik lehetővé a puha készségek fejlődését, s gyakran az oktatásban szerzett ismeretek távol esnek a munkahelyi helyzetektől (Kovács, 2016; Óbudai Egyetem, STEM-Hungary jelentés, 2018). A magyarországi felsőoktatásban az oktatók tanítási tevékenységéhez inkább mennyiségi szempontok kapcsolódnak (pl. óraszámok), mintsem minőségi szempontok. Ennek ellenére az oktatókat vizsgáló hazai kvalitatív kutatások eredményeiben már felsejlik a tanulás- és hallgatóközpontú gyakorlatok megerősödése (Kálmán, 2019; 2021), s több kutatás is beszámol a tanulástámogatásra fókuszáló oktatás erősítéséről, az oktatók módszertani felkészültségének és az oktatási fejlesztések támogatásáról (Kovács & Temesi, 2018). Az oktatók tanulással és oktatással kapcsolatos nézetei hatással vannak a tanítási gyakorlatukra, azaz hogy mennyire eredményesek s mennyire nyitottak az innovációk iránt (Trigwell et al., 1994). Míg a tanítási nézet leginkább arra vonatkozik, hogyan alkotják meg az oktatók a jó tanítás fogalmát, addig a tanítási megközelítésmód a tanítás holisztikus értelmezése, amely lefedi az oktató tanítási stratégiáit és szándékait (Kálmán, 2021; Prosser et al., 2005; Rotidi et al., 2017). Annak érdekében, hogy feltárjuk, hogyan gondolkodnak az oktatók az oktatási tevékenységeikről, egyaránt vizsgáljuk a tanítási megközelítéseket és az oktatói kompetenciákat. Az oktatói kompetenciák az oktatói nézetvizsgálatok egy részét jelentik, viszont fontos kiindulópontja lehet az oktatók fejlődésének, így sokkal árnyaltabb képet kaphatunk az oktatói tevékenységekről a kurzusok és heti óraszámok mellett (Harden & Crosby, 2000; Kálmán, 2021; Lankveld et al., 2017). Szakmai kontextusban a kompetencia komplex, pszichikus sajátosságot jelent, amely egyaránt magába foglalja az attitűdöket, az ismereteket és a képességeket (Aziz et al. 2014; Falus, 2006; Rychen & Salganic, 2003). Nemzetközi szinten számos kutatás foglalkozott az oktatói kompetenciák keretrendszerének kialakításával (Ödalen et al., 2019), azonban hazai viszonylatban nincs egy egységes keretrendszer. Ebből kifolyólag a Kálmán (2021) által megalkotott oktatói kompetenciaterületeket vettük alapul, ugyanis a szerző célja nem egy keretrendszer megalkotása volt, hanem elsősorban az oktatói preferenciák feltárása. Mindemellett elemezte az oktatói kompetenciák fontosságát és az észlelt eredményességet. A magyarországi oktatók esetében leginkább a tanításközpontú, azaz információ- és értékelés-központú megközelítés a jellemző. Az oktatói kompetenciák közül a kurzustervezéssel, a hallgatói értékeléssel, a tanulástámogatással és az új tartalmak tanításával kapcsolatos területek dominálnak.

Inkluzív oktatói szemlélet az oktatói munka és jóllét tükrében

A tanulás-központúság felé való elmozdulás a hallgatótársadalom diverzifikálódásával, azon belül a fogyatékossgal élő és egyéb pszichés fejlődési zavarral élő hallgatók megjelenésével párhuzamosan, szintén újfajta kihívás elé állította az oktatókat. Elvárássá vált az intézmények és a szakpolitika részéről, hogy az eltérő hallgatói képességek és sajátos igények figyelembevétele mellett a hallgatóság legszélesebb rétege számára tegye a tudást hozzáférhetővé. Kutatásunkban tehát arra

a kérdésre is keressük a választ, hogy napjaink felsőoktatási közege és az oktatók felé támasztott elvárások közepette képesek-e az oktatók a folyamatos módszertani megújulás mellett az inkluzív szemlélet implementálására oktatási gyakorlatukba, és milyen összefüggésben áll az erre való nyitottság az oktatók jóllétével.

A friss és a múlt század kutatásainak egyik tanulsága, hogy az inkluzív felsőoktatás kezdetekor felmerülő problémák a mai napig megoldatlannak tűnnek a kutatók szemében. E problémák között tartja számon a szakirodalom az intézmények épületeinek hozzáférhetőségét (idetartozik a tantermek megközelíthetősége, ami kihatással lehet arra, ahogyan az oktató tekint a fogyatékossgal élő hallgató tanórai részvételére, előrehaladására), a tananyaghoz, segédanyagokhoz való hozzáférést, az oktatók attitűdjét, az elégtelen információáramlást (hallgató-oktató közötti kommunikáció, honlapok, elektronikus tájékoztatás rendszerének akadálymentessége vagy annak hiánya), intézményi szolgáltatások meglétét, elfogadottságát, biztosítottságát az oktatók irányából. Az 1950-es évek óta a fent felsorolt tényezők a legmarkánsabb kutatási kérdések a területen, de ezek legfőképp a fogyatékossgal élő hallgatók felől közelítik meg a kérdést, az oktatók szempontjainak elemzéséről kevesebb kutatás született. Az ezzel kapcsolatos eredmények azt mutatják, hogy az oktatók saját bevallásuk szerint pozitív attitűddel élnek a fogyatékossgal élő hallgatók irányába, és törekszenek is arra, hogy tájékozódjanak arról, mi a felelősségük a fogyatékossgal élő hallgatók oktatásában és támogatásában (Debrand & Salzberg, 2005; Murray et al., 2008; Salzberg et al., 2002), ennek ellenére azonban az érintett hallgatók legtöbbször ennek az ellenkezőjét tapasztalják (Cawthon & Cole, 2010; Kurth & Mellard, 2002). Holloway (2001) ezt a jelenséget úgy fogalmazza meg, hogy az intézményi és oktatói tevékenység magában foglalja az inkluzivitás látszatát, azonban a látszat ellenére a fogyatékossgal élő hallgatók mégis peremhelyzetbe kerülnek. Megállapításai pedig azt mutatják, hogy ennek kiküszöbölésére tanszéki szintű intézkedésekre van szükség. Ezzel kapcsolatban azonban szakonként és tudományterületenként eltérhetnek az eredmények annak függvényében, hogy az adott képzésre alapvetően milyen intézményi kultúra jellemző, és hogy a többségi hallgatók és oktatók között milyen minőségű és mennyiségű interakciók történnek (Heubeck & Latimer, 2002; Hrabéczy, 2019).

Kálmán (2013) három tanulásközpontú megközelítésről ír a speciális hallgatói csoportok esetében, ezek közül egyik a tanulási sajátosságok alapján történő megközelítés: ezzel kapcsolatban Kálmán (2013) azt írja, hogy a tanulási hátrányok kompenzálása a mai gyakorlatnak már nem része, hiszen a megváltozott tanulási környezet minden tanuló számára kihívásokat jelent, fontosabbnak tartja az önszabályozó tanulónak válás támogatását különböző programokon keresztül. Kérdésként merülhet fel, hogy ebben milyen szerepe lehet az oktátónak a mindennapi tanítási órák során. A kutatási eredmények arra utalnak, hogy korábban jellemző volt a tanulásban fellépő nehézségek kompenzálása, főként azután, hogy az 1980-as években elkezdtek a kutatók a tanulási zavarokkal élő hallgatókat vizsgálni, számukra különféle programokat létrehozni (Cordoni, 1982; Guildroy, 1981; Hoy & Gregg, 1986; Nelson & Lignugaris-Lraft, 1989; Robinson, 1986; Sicoli, 1985;

Stalcup & Freeman, 1980; Strichart & Mangrum, 1986; Vogel, 1983). Felmerült problémaként, hogy az oktatók és a közvélekedés is összekeverte a tanulási zavarokat az értelmi fogyatékosysággal, továbbá nem voltak tisztában az egyes fogyatékosyságok általános jellemzőivel (pl. a fogyatékosysággal élő hallgató az oktatók számára csupán a kerekesszékekben ülő hallgatót jelentette) (Chard & Couch, 1998; Hadjikakou & Hartas, 2008; Kalivoda & Higbee, 1998; Hill, 1996; Reindal, 1995; Tinklin & Hall, 1999). Arra vonatkozóan vannak eredmények, hogy az oktatók a fogyatékosyságokra vonatkozó tudás hiányában a fogyatékosysággal élő hallgatók tanulásbeli problémáit az egyén felkészültségének tulajdonítják, és figyelmen kívül hagyják a hallgatók összetett tanulási problémáinak és igényeinek megértését (Heubeck & Latimer, 2002; Ryan, 2005). E tekintetben fontos kutatási és fejlesztési problémakörként jelenik meg, hogy az oktatók inkluzív szemléletének fejlesztése, továbbképzése miként valósítható meg. E kutatások főként előmérések eredményeit jelenítik meg, amelyek eredményeire építve tervezhetővé válhat a programok kiépítése (Cunningham, 2013; Langørgen & Magnus, 2018; Karlovicz, 2013; Kendall, 2017; Martins et al., 2017; Moriña, 2018).

Az oktatói munka és a jóllét összefüggései

A felsőoktatásban végbemenő változások az oktatók helyzetére is hatást gyakoroltak, hiszen átalakították a felsőoktatási intézményeket mint munkahelyeket is. A korábban biztosnak, nyugodtnak, rugalmasnak és társadalmilag elismert munkakörnek számító oktatói lét a felsőoktatás nemzetköziesedése, diverzifikálódása következtében jelentősen megváltozott. Az oktatói feladatok és szerepek kibővültek, a követelmények gyarapodtak, amelyek jelentős stresszfaktorként értelmezhetőek, s negatív hatással vannak a jóllétre (Bell et al., 2012; Kinman, 2014; Malik et al., 2017). Seligman (2011) úgy véli, hogy a jóllét a pozitív érzelmek, az elkötelezettség, a kapcsolatok, a jelentés és a teljesítmény elegye (PERMA – positive emotion, engagement, relationships, meaning, and accomplishment). A munkahelyi jóllét pedig a munkavállaló munkához kapcsolódó elégedettségét jelenti (Akram, 2019). A job demands-resources (JD-R) modellben hangsúlyozzák a munkához kapcsolódó erőforrásokat és a negatív munkakörülményeket, amelyek közvetlenül hatnak a munkavállalók stressz-szintjére és az egészségükre. A negatív faktorok alatt olyan tényezőket értünk, mint az intenzív kognitív, érzelmi, illetve fizikai és/vagy pszichés terhek, amelyek jelentős erőfeszítést igényelnek a feladatok elvégzéséhez (Bakker & Demerouti, 2014). Iyali et al. (2020) megkülönböztetik azokat a stresszfaktorokat, amelyek a munkahelyi követelményekhez kapcsolódnak (hosszú munkaidő, publikációs nyomás, adminisztrációs terhek), s azokat, amelyek a hatékonyságot korlátozzák (rossz kommunikáció, technikai támogatás hiánya stb.). Mindemellett rávilágítottak olyan egyéb stresszforrásokra is, amelyeknek a megléte szintén negatív következményekkel jár, mint a tisztelet és a munkahelyi biztonság hiánya, a személyes konfliktusok vagy a zaklatás. Alqarni (2021) szerint a stresszt kiváltó tényezők származhatnak a munkával kapcsolatos tényezőkből, mint a túl-

terhelésből, a célorientált kultúrából, a tanulók viselkedéséből és a tanulók magas elvárásaiból. Továbbá más negatív környezeti és foglalkozási jellemzők is hatással vannak a jóllétre (szerepkonfliktusok, nézeteltérések, inkonzisztens munkaterhelések, az értékeléstől való félelem). Számos kutatás alátámasztotta a fenti stressz-faktorok fizikai és a pszichés jóllétre (Alqarni, 2021; Fetherston et al., 2021), valamint a munka-magánélet egyensúlyára gyakorolt hatását (Buda & Berei, 2024; Engler & Berei, 2024; Kinman & Jones, 2004; Winefield et al., 2014), akárcsak a kiegészben játszott szerepét (Jepson & Forrest, 2006). Az egyéni különbségek mentén eltérőek lehetnek a stresszre adott reakciók (életkor, nem, kulturális különbségek és a tanítási tapasztalat) (Jepson & Forrest, 2006). Alqarni (2021) szerint a jó egészség és az alacsony stressz-szint a jóllét előrejelzői, akárcsak a munkaerőforrások (Han et al., 2020). A pozitív érzelmek megélése, a jó közérzet és a kollégák pozitív szociális támogatása erőforrásként funkcionál. A szociális és kulturális tényezők mellett az egyéni pszichológiai tulajdonságok is hozzájárulhatnak az oktatók jóllétéhez (Jin et al., 2021; MacIntyre et al., 2019; Weiland, 2021). Azok az oktatók, akik nagymértékben hozzáférnek ezekhez az erőforrásokhoz, sokkal jobban élvezik a munkájukat és elkötelezettebbek (Han et al., 2020). Az oktatók jólléte nemcsak egyéni, hanem szervezeti szinten is elengedhetetlen. A munkavállalók magas stressz-szintje és alacsony jólléte a szervezet működését is negatívan befolyásolhatja, ha az oktatók alulmotiváltak, fáradtak vagy nem érzik jól magukat (Bell et al., 2012). A felsőoktatási intézményeknek aktívan kell reagálniuk a dolgozók jóllétével kapcsolatos eredményekre, és a hatékony, támogató akadémiai környezet kialakítására kell törekedniük (Brewster et al., 2022).

Néhány hazai kutatástól eltekintve (Kálmán, 2019; 2021; Alpár et al., 2018) keveset tudunk arról, hogy az oktatók hogyan gondolkodnak a saját oktatói munkájukról, s arról, hogy az oktatói tevékenységük milyen összefüggésben áll a jóllétükkel. Kutatásunk újszerűségét az oktatói típusok, az oktatói tevékenység típusainak megalkotása adja, valamint az előbbi tényezők oktatói jólléttel való kapcsolata.

Az elméleti áttekintést követően az alábbi kutatási kérdések kerültek megfogalmazásra: hogyan értelmezik az oktatók a saját oktatási tevékenységüket, és milyen különbségek mutathatóak ki az egyes oktatótípusok között. Kutatási kérdéseink között szerepelt továbbá, hogy az egyes oktatói típusok között milyen különbségek fedezhetők fel az inkluzív oktatási gyakorlat tekintetében.

A szakirodalom alapján feltételezzük, hogy a klasszikus oktatókra lesz jellemző leginkább a hallgatóközpontú, gyakorlatorientált tanítás, hiszen náluk a tanítással való tördés dominál. Míg a kutató oktatóknál ezek a sajátosságok háttérbe szorulnak, s ők az információátadásra törekszenek (Nairz-Wirth & Feldmann, 2019). Továbbá feltételezzük, hogy azok az oktatók, akiknek a tanítási tevékenységében a gyakorlatorientáltság, a hallgató-központúság és a reflektivitás meghatározó, alacsonyabb munkahelyi jólléttel jellemezhetőek, hiszen a fenti tevékenységek nagyobb energia- és időbefektetést igényelnek (Alqarni, 2021; Iyali et al., 2020; Laiho et al., 2020). Harmadik hipotézisünk szerint az inkluzív oktatási gyakorlat is a klasszikus oktatókat jellemzi nagyobb arányban, s az oktatásmódszertani felkészültséggel, színesebb módszer-

tani eszköztárral jellemezhető oktatók körében az inkluzív oktatási lehetőségek is nagyobb mértékben jelennek meg (Heubeck & Latimer, 2002; Ryan, 2005).

Módszertani háttér

Jelenlegi elemzésünkben a CEETHE 2023 kutatás adatbázisát használtuk fel, amely az oktatói munka jellemzőit vizsgálja magyarországi, szlovákiai, ukrainai, romániai és szerbiai felsőoktatási intézmények oktatói körében (N = 821). Az adatfelvétel körülményei, a mintavétel és a minta jellemzői részletesebben az Előszóban olvashatók. Kutatásunkban az oktatói tevékenység jellemzőire fókuszálunk.

A tanítási megközelítés vizsgálatát 12 állítás alapján végeztük el, az oktatói kompetenciákat 10 állítás segítségével elemeztük, amelyek Kálmán (2021) kutatásán alapszanak, azonban az állítások számát csökkentettük. Míg Kálmán (2021) kutatásában az oktatói kompetenciákat 1-től 10-ig terjedő skálán értékelték a válaszadók, mind a fontosságát, mind az észlelt eredményességét tekintve, addig a jelenlegi kutatásban mindkét kérdésblokk állításait ötfokú Likert-skálán kellett értékelni (1: egyáltalán nem jellemző, 5: teljes mértékben jellemző). Továbbá nem a tevékenységek fontosságára, eredményességére kérdeztünk rá, hanem arra, hogy az oktató milyen gyakorisággal alkalmazza az említett területeket (1. és 2. táblázat). Ezen állítások alapján törekedtünk a megkérdezettek oktatási tevékenységének feltárására.

Az elemzés első részében Kálmán (2021) alapján azt vizsgáltuk, hogy a feltüntetett tevékenységek mennyire jellemzik az oktatók munkáját, ezen adatokat az 1. táblázatban foglaltuk össze. Öt esetben kapott négyesnél magasabb értéket a felsorolt tevékenység, ami azt jelenti, hogy ezek a tevékenységek nagymértékben jellemzőek az oktatók munkájára. A tevékenységek közül leginkább az elmélet és a gyakorlat összekapcsolása, az aktuális adatok bemutatása, a kompetenciafejlesztés, a változatos módszerek alkalmazása és beszélgetés kezdeményezése volt a leggyakoribb. Az oktatói munkára csak részben jellemző a munkaerőpiaci igények figyelembevétele, a hallgatók közötti együttműködés fejlesztése vagy a nagy mennyiségű adat bemutatása az órákon.

1. táblázat. A tanítás megközelítése (N = 818). Forrás: CEETHE 2023

	Átlag	Szórás
A feladatokban szükséges összekapcsolni az elméletet és a gyakorlatot.	4,33	,77
Fontos, hogy aktuális adatok is előkerüljenek az órákon.	4,22	,84
Olyan feladatokat adok, amelyek fejlesztik a hallgatók különböző készségeit.	4,21	,85
Igyekszem beszélgetést kezdeményezni az órákon a tanult témákról.	4,18	,87
Sokféle módszert használok (előadás, magyarázat, vita, hallgatói prezentáció stb.).	4,10	,94
A kurzus tartalmát a hallgatók gyakorlati feladatai mentén építem fel.	3,88	,90
A hallgatók előzetes tudására építve határozom meg a kurzus tartalmát.	3,78	,97
A kurzusokon a hallgatóknak a saját és a társaik munkájára is reflektálniuk kell.	3,69	1,12
Figyelembe veszem a hallgatók érdeklődését a kurzus kialakításakor.	3,65	,97
A kurzus kialakítása során figyelembe veszem a munkaerőpiaci elvárásokat.	3,56	1,09
Olyan feladatokat adok, melyek igénylik a hallgatók közötti együttműködést.	3,44	1,05
Törekszem sok adatot bemutatni az órákon.	3,41	1,04

Az oktatói kompetenciák közül főként a hallgatók és a saját oktatási tevékenység értékelése, a reflexió került előtérbe (2. táblázat). Kevésbé jellemző a válaszadókra a módszertani továbbképzéseken való részvétel, a hallgatók felzárkóztatása vagy a sajátos oktatási igényű hallgatók segítése.

2. táblázat. Az oktatói kompetenciák megléte (N = 812). Forrás: CEETHE 2023

	Mean	SD
A hallgatók eredményeinek értékelése, visszajelzés adása.	4,25	,90
A hallgatók visszajelzéseinek elemzése.	3,68	1,14
Saját oktatási gyakorlat értékelése.	3,58	1,14
Egyéni továbbképzésen való részvétel.	3,49	1,26
Képzés/szak fejlesztése, monitorozása.	3,42	1,23
A képzésbe újonnan érkezők tanulásának, beilleszkedésének segítése, mentorálás.	3,24	1,28
Toborzási, szaknépszerűsítési tevékenység.	3,22	1,28
Az oktatásban hasznosítható módszertani továbbképzésen való részvétel.	3,17	1,31
Hallgatók felzárkóztatására irányuló tevékenységek végzése.	3,07	1,20
A sajátos oktatási igényű hallgatók segítése.	2,94	1,31

A tanítási megközelítéssel és az oktatói kompetenciákkal kapcsolatos változókat varimax módszerrel rotáltuk és maximum likelihood becslést használtunk. A KMO- (Kaiser–Meyer–Olkin) érték megmutatja, hogy a változók milyen szinten mutatnak parciális korrelációt, elemzésünkben ez az érték 0 és 1 közötti értéket vett fel (KMO = 0,911). A Bartlett-érték $p = 0,001$ szinten szignifikáns, így alkalmas a faktoranalízishez. A faktorstruktúra az állítások 51%-át magyarázza. A faktoranalízis során öt faktor alakult ki az oktatási tevékenységgel kapcsolatban: (1) a gyakorlatközpontú, (2) a hallgatóközpontú, (3) a reflektív, (4) a fejlődésorientált és (5) az adat/információorientált. A gyakorlatközpontú megközelítés magába foglalja a változatos módszerek használatát, a hallgatói kompetencia fejlesztését és a hallgatók aktív bevonását, a hallgatók előzetes tudásának és érdeklődésének a figyelembevételét, mindemellett előtérbe kerül a munkaerőpiaci elvárásoknak való megfelelés is. Az alábbi megközelítés fedi le leginkább azokat a területeket, amelyek válaszként szolgálhatnak a felsőoktatást érintő elvárásokra, mint az aktív tanulási-tanítási környezet biztosítása, a munkaerőpiaci igényekből kiinduló kompetenciafejlesztés. A második, azaz a hallgatóközpontú faktor esetében jelentős a hallgatók segítése, mentorálása, a véleményük figyelembevétele, valamint a képzés fejlesztése. A saját oktatói gyakorlat, illetve a hallgatók értékelése, és számukra a visszajelzés adása, ami a harmadik, reflektív faktorban is kirajzolódik. Külön faktort alkotnak a fejlődésre, a továbbképzésre vonatkozó itemek, mint az egyéni továbbképzésen való részvétel, vagy az oktatásban hasznosítható módszertani továbbképzésen való részvétel. Ezen változók alkotják a fejlődésorientált faktort. Az adat/információorientált faktor lefedi a következő itemeket: törekszem sok adatot bemutatni az órákon, valamint fontos, hogy aktuális adatok is előkerüljenek az órákon.

Az inkluzív megközelítés vizsgálatához használt mérőeszköz alapját a magyarországi 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsoktatásról, valamint Hrabéczy (2019) interjú kutatása során feltárt faktorok adták. A mérőeszköz azon itemeket foglalja magában, amelyek az oktatók által biztosítható, engedélyezhető, tanórai és számonkérési keretek között megvalósítható lehetőségekként jelenhetnek meg az oktatási tevékenységük során. A válaszadóknak ezen itemek esetében arról kellett nyilatkoznuk, hogy alkalmazták-e vagy alkalmaznák-e ezen lehetőségeket, vagy nem tartják őket elfogadhatónak azon hallgatók esetében, akik valamilyen fogyatékossgal vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral élnek. Ezen itemek noha olyan tevékenységeket takarnak, melyek az oktatók által bármely hallgató esetében belátásuk szerint alkalmazhatók, a fogyatékossgal és pszichés fejlődési zavarral élő hallgatók esetében alkalmazásuk hazai és nemzetközi szinten is ajánlott, esetenként jogszabályban előírt kötelezettsége az oktatóknak (pl. a számonkérés módjának felcserélhetősége, valamint a hosszabb felkészülési idő biztosítása). Ezen itemekből maximum likelihood becsléssel, varimax rotálással faktorokat hoztunk létre ($KMO = 0,796$, $p < 0,001$), a faktorstruktúra az állítások 55%-át magyarázza. Az elemzés során három faktor különült el egymástól, melyeket a 3. táblázat szemlélteti.

3. táblázat. Az inkluzív oktatási tevékenységek típusai.

Forrás: CEETHE 2023

	Differenciálás a hallgatói produk- tum esetében	Differenciálás a számonkérés módjában	A felkészülés támogatása
Projektek, beadandók határidejének kitolása	,818		
A vizsgán hosszabb felkészülési idő biztosítása	,776		
Alternatív kurzusteljesítési mód engedélyezése	,627		
Írásbeli beszámoló helyettesítése szóbeli beszámolóval		,849	
Szóbeli beszámoló helyettesítése írásbeli beszámolóval		,841	
Nyelvi lektor igénybevételének engedélyezése			,749
Írást segítő segédeszköz használatának engedélyezése			,719
Hangfelvétel készítésének engedélyezése			,491
Nyelvhelyességi hibák elnézése			,413
A tananyag elérhetővé tétele írásos formában			,339

Eredmények

Elsőként megvizsgáltuk, hogy kimutatható-e összefüggés az oktatói tevékenység és az oktatói klaszterek között (4. táblázat). A klasszikus oktatókra leginkább a gyakorlatorientált szemlélet a legjellemzőbb, majd a reflektivitás. Ezek az oktatói tevékenységek összhangban vannak az említett klaszter jellemzőivel, miszerint a szakterület eredményeinek bemutatása, a korszerű tanítási módszerek és külső partnerekkel való együttműködés jellemző rájuk. Leginkább az oktatásra és a hallgatók felkészítésére, fejlődésére fókuszálnak. Feltételeztük továbbá, hogy a kutató oktatókra lesz a leginkább jellemző, hogy a kurzusaikon az aktuális adatok, kutatási eredmények bemutatása dominál majd, valamint a nagymértékű adatfeldolgozás és bemutatás, hiszen magas szintű tudományos tevékenységről tanúskodik ez az oktatói csoport. Azonban ezen feltételezésünk az adatok alapján kevésbé nyert bizonyítást.

4. táblázat. Az oktatótípusok oktatási tevékenységének kapcsolata
(N = 770, átlagpontok). Forrás: CEETHE 2023

	Gyakorlat- központú	Hallgató- központú	Reflektív	Fejlődés- orientált	Adat/ információ- orientált
Szervező oktatók (N = 155)	,09	,09	-,00	,06	-,21
Klasszikus oktatók (N = 255)	,19	-,06	,05	-,04	,01
Vezető oktatók (N = 203)	,06	,25	,14	,22	,21
Kutató oktatók (N = 157)	-,49	-,30	-,27	-,28	-,09
Sign.	0,001				

Ezt követően megvizsgáltuk, az oktatói klaszterek között tapasztalható-e különbség ezen inkluzív gyakorlatok elfogadottságában, alkalmazásában. E tekintetben a hallgatói produktum és a számonkérés módjában történő differenciálás esetében kaptunk szignifikáns eltérést. Ennek eredményeit az 5. táblázat szemlélteti.

5. táblázat. Az inkluzív oktatási tevékenységek típusai az oktatói típusok mentén
(N = 758, átlagpontok). Forrás: CEETHE 2023

	Differenciálás a hallgatói produktum esetében	Differenciálás a számonkérés módjában
Szervező oktatók (N = 147)	,02	-,16
Klasszikus oktatók (N = 254)	,06	,09
Vezető oktatók (N = 205)	,05	-,03
Kutató oktatók (N = 152)	-,21	,06
Össz.	-,00	,002

Az 5. táblázat alapján látható, hogy a hallgatói produktum esetében történő differenciálás legnagyobb mértékben a klasszikus, majd a vezető oktatókat jellemzi, s legkevésbé a kutató oktatókra jellemző. A számonkérés módjában történő differenciálás esetében eltérő eredményeket tapasztalhatunk, ugyanis míg leginkább a klasszikus oktatókra jellemző ennek alkalmazása is, szintén nagymértékben jellemző e megközelítés a kutató oktatókra is, s legkevésbé a szervező oktatók tartják-e megközelítést alkalmazandónak. A fent ismertetett faktorok bevonásával, lineáris regresszióelemzés segítségével megvizsgáltuk, hogy mutatható-e ki szignifikáns összefüggés. A regresszióelemzés során entermódszert alkalmaztunk, a modell szignifikanciaértéke $p = 0,005$. A 6. táblázat adatai alapján látható, hogy a hallgatóközpontúság és a hallgatók felkészülésének támogatása jár szignifikánsan együtt a munkahelyi jólléttel.

6. táblázat. Az oktatási tevékenység és a jóllét összefüggései ($N = 720$).
 Forrás: CEETHE 2023

	Unstandardized Coefficients		Standardized Coefficients	t	Sig.
	B	Std. Error	Beta		
Konstans	59,766	,697		85,753	0,000
Gyakorlatközpontú	,848	,791	,040	1,071	,284
Hallgatóközpontú	2,457	,812	,114	3,024	,003
Reflektív	,018	,834	,001	,022	,983
Fejlődésorientált	1,278	,798	,060	1,602	,110
Adat/információorientált	−,765	,840	−,034	−,910	,363
Differenciálás a hallgatói produktum esetében	,027	,714	,001	,037	,970
Differenciálás a számonkérés módjában	,746	,698	,039	1,069	,286
A felkészülés támogatása	1,566	,695	,084	2,253	,025

Megbeszélés

Az elemzés első szakaszában az oktatói tevékenységeket vizsgáltuk. A bemutatott eredmények alapján felsejlik, hogy történt egyfajta elmozdulás a tanárközpontú, elméletcentrikus gyakorlat felől a tanulásközpontú, hallgatóközpontú megközelítés felé, tehát egyre inkább előtérbe kerülnek azok a tevékenységek, amelyeket az eddigi kutatások kritikusnak találtak (Kovács, 2016; Óbudai Egyetem, STEM-Hungary jelentés, 2018). A sajátos oktatási igényű hallgatók segítésének alacsony mértéke mögött állhat, hogy a korábbi kutatási eredmények alapján az oktatóknak csupán kis százaléka tud arról, hogy tanít-e tekintetben érintett hallgatót (Kocsis & Hrabéczy, 2023).

Ezt követően az állításokból faktorokat képeztünk, amellyel arra törekedtünk, hogy minél árnyaltabb képet kapjunk az oktatói tevékenységről, s teszteljük a hipotéziseket. Feltételeztük, hogy a klasszikus oktatókra lesz jellemző leginkább a hallgatóközpontú, gyakorlatorientált tanítás, hiszen náluk a tanítással való törődés dominál. Míg a kutató oktatóknál ezek a sajátosságok háttérbe szorulnak, s ők az információátadásra törekşenek (Nairz-Wirth & Feldmann, 2019). A hipotézisünk első része teljesült, hiszen a klasszikus oktatók jellemezhetők leginkább gyakorlatorientált szemlélettel és reflektivitással. A hallgatóközpontú faktor tevékenységei különösen fontosak az oktatói munka során, ugyanis számos lemorzsolódással kapcsolatos kutatás felhívta a figyelmet arra (Kovács et al., 2019), hogy az oktatók védőfaktorként funkcionálhatnak a lemorzsolódás ellen, hiszen releváns, azonnali segítséget nyújthatnak a tanulmányaikban megrekedt, bizonytalan hallgatóknak. Továbbá ezek a kutatások kiemelték, hogy a lemorzsolódás egyik előrejelzője a képzésből való kiábrándulás, a csalódottság, így különösen fontos a képzések folyamatos fejlesztése, népszerűsítése és a hallgatók visszajelzéseire való építése. Szemben a hipotézisünk második részével, azt tapasztaltuk, hogy a kutató oktatókra jellemzőek legkevésbé a kialakított oktatási tevékenységek. Sem a gyakorlatorientált, reflektív vagy hallgatóközpontú megközelítés nem jellemző rájuk, de még azok az oktatási tevékenységek sem, amelyek leginkább illeszkednek a kutatói profiljukhoz. Ami a várakozásainkat felülmúlta, az a vezető oktatók oktatási tevékenysége, ugyanis ez az oktatótípus jeleskedik leginkább a hallgatóközpontú, fejlődésorientált és adat/információorientált tevékenységekben, de nem elhanyagolható a reflektív és gyakorlatorientált szemléletük. A vezető oktatók az oktatási, kutatási és tudományos munkájuk mellett intézményi és kari szintű vezetői feladatokat is ellátnak, így úgy véltük, ilyen mértékű leterheltség és feladatmennyiség mellett kevésbé lesz rájuk jellemző bármelyik faktor. Ugyanis az első három faktorba olyan tevékenységek kerültek, amelyek több időt és energiát igényelnek, folyamatos monitorozást igényelnek, így nem feltételeztük azt, hogy éppen a legszélesebb feladatkörrel rendelkező vezető oktatókra lesz ez jellemző. Azonban, ha figyelembe vesszük, hogy a vezető oktatók azok, akik részt vesznek az intézményi, tanszéki döntéshozásban és tisztában vannak az intézmény céljaival, kihívásaival, ők azok az oktatók, akik leghamarabb megtehetik az első lépéseket az oktatás, tanítás előrelendítésében. S ez az előrelépés lehet a hallgatók véleményének figyelembevétele a képzés javítása érdekében, a gyakorlatorientáltabb kurzusok kialakítása a munkaadók és a hallgatók igényeinek kielégítése érdekében, vagy a saját tudásuk folyamatos fejlesztése.

Az elemzés következő részeként a 2011-es Nftv. és Hrabéczy (2019) alapján vizsgáltuk, hogy az oktatói munka során milyen területeken és milyen arányban jelenik meg az inkluzív oktatási gyakorlat az oktatók körében. Arról kérdeztük az oktatókat, hogy az inkluzív oktatási lehetőségek közül melyiket alkalmazná vagy alkalmazta-e oktatói tevékenysége során. Ezen itemek segítségével faktorokat hoztunk létre, így vizsgálhatóvá vált, hogy az egyes oktatói típusokra milyen arányban jellemző a felkészülés támogatása, valamint a hallgatói produktum és számonkérés

területén történő differenciálás. A faktorok átlagai mentén összehasonlításra kerültek az oktatói típusok, melyek közül a hallgatói produktum és a számonkérés területén végzett differenciálás esetén láthatók szignifikáns eltérések. E tekintetben feltételeztük, hogy az inkluzív gyakorlat megjelenése a klasszikus oktatókra jellemző leginkább (Heubeck & Latimer, 2002; Ryan, 2005). Az 5. táblázat adatai alapján látható, hogy mindkét típusú differenciálás a klasszikus oktatókra jellemző leginkább, legkevésbé előbbi esetében a kutató, utóbbi esetében a vezető oktatók alkalmazzák e lehetőségeket, így e feltételezésünk igazolódott. Ezen eredmények összhangban állnak az oktatók oktatási megközelítéseivel és tevékenységeivel, amelyek alapján a klasszikus oktatók fókuszálnak leginkább a hallgatói fejlődésre, felkészítésre, ennek egyik dimenziójaként lehet jelen oktatási tevékenységükben a fogyatékossággal és egyéb pszichés fejlődési zavarral élő hallgatókkal szembeni differenciálás is. A korábbi kutatások eredményei alapján az oktatók saját bevallásuk szerint pozitív attitűdöt mutatnak a nem tradicionális hallgatók egyes csoportjai felé (Debrand & Salzberg, 2005; Murray et al., 2008; Salzberg et al., 2002), míg más kutatások különbséget találtak e tekintetben az intézményi kultúra és az oktatók és hallgatók közötti interakciók mennyisége és minősége mentén (Heubeck & Latimer, 2002; Hrabéczy, 2019). Kutatási eredményeink e korábbi eredményeket egészítik tehát ki, melyek szerint a korábban feltárt tényezők mellett az oktatói profil is eltéréseket eredményez az inkluzív szemlélet megközelítésében.

Végezetül lineáris regresszióelemzés segítségével megvizsgáltuk, hogy az oktatási megközelítések és az inkluzív oktatási gyakorlat faktorai összefüggésben állnak-e az oktatói jólléttel. E tekintetben feltételeztük, hogy a gyakorlatorientált, hallgatóközpontú és reflektív oktatókra alacsonyabb jóllét jellemző a fenti tevékenységek nagy fokú idő- és energiaigényessége miatt (Alqarni, 2021; Iyali et al., 2020; Laiho et al., 2020). Ennek vizsgálatára a regresszióelemzés során enter módszer alkalmazva egy lépésben vontuk be a vizsgált változókat. A 6. táblázat adatai alapján látható, hogy csupán két esetben, a hallgatóközpontú megközelítés és a hallgatók felkészülésének támogatása során alkalmazott differenciálás tekintetében mutatható ki szignifikáns, jelentősen pozitív irányú összefüggés. Azon oktatókra tehát, akik nagyobb mértékben alkalmaznak hallgatóközpontú megközelítést, és nagyobb mértékben segítik a hallgatók felkészülését, és támogatják azt differenciált formában, nagyobb fokú jóllét jellemző, így e feltételezésünk nem nyert igazolást. Azon oktatókra, akik több időt és energiát tudnak fordítani az órákra való felkészülés mellett a hallgatói egyéni szükségletekre való felkészülésre és reagálásra is, magasabb mértékű jóllét jellemző, az alacsonyabb szintű jólléttel jellemezhető oktatók pedig idő, energia hiányában erőforrásaikat átcsoportosítva más feladatokra fókuszálnak. Az alapján, hogy az oktatói típusok között nem tapasztaltunk eltérést a felkészítés támogatásában, arra következtetünk, hogy a felkészülés támogatása nagyobb fokú oktatói odafigyelést, felkészülést igényel, mint a számonkérés és hallgatói produktum terén történő differenciálás, melyre az oktató profiljától függetlenül akkor lehet leginkább képes, ha megfelelő mértékű jóllét jellemzi mindennapjait.

Következtetés

Az eredményeink alapján láthatjuk, hogy az általunk megkérdezett oktatók körében egyre inkább előtérbe kerülnek a hallgatók fejlesztésére, támogatására és a változatos oktatási módszerek alkalmazására irányuló törekvések, azonban jelentős különbségek mutatkoztak az egyes oktatótípusok között. Emellett oktatói típusonként eltérő mértékben, de szintén jelen van a nem tradicionális hallgatók felé irányuló inkluzív szemlélet is. Láthattuk, hogy az oktató kutatókra kevésbé jellemző, hogy változatos oktatási módszereket használnának vagy figyelembe vennék az egyes felsőoktatási aktorok igényeit, és rájuk jellemző legkevésbé az inkluzív oktatási lehetőségek alkalmazása. A válaszadók ötöde számít kutató oktatónak, ami azt jelenti, hogy a hallgatókat nagy valószínűséggel tanítja egy kutató oktató. Azonban a korábbi kutatások alátámasztják, hogy a hallgatóknak egyre nagyobb igényük van arra, hogy gyakorlatorientált kurzusokon vegyenek részt, s olyan ismeretekre tegyenek szert, amelyeknek látják a munkaerőpiaci hasznát, vagy érzékelik a saját fejlődésüket (Rácz & Kocsis, 2022). Azonban ha gyakran találkoznak olyan kurzusokkal, amelyek nem jellemezhetőek a fenti elvárásokkal, akkor az a képzés negatív megítéléséhez, csalódottsághoz, esetleg passzívtatáshoz vezethet (Kovács et al., 2019). A hallgatótársadalom (képességek, társadalmi, kulturális, etnikai háttér szerinti) diverzifikálódása pedig magával hozta annak szükségét, hogy az oktatók e hallgatók oktatására felkészülve, inkluzív módon legyenek képesek oktatási tevékenységüket végezni (Cawthon & Cole, 2010; Debrand & Salzberg, 2005; Kurth & Mellard, 2002; Murray et al., 2008; Salzberg et al., 2002). Eredményeink, valamint a korábbi kutatási eredmények alapján azonban e tekintetben az oktatók képzése és szemléletformálása elengedhetetlen, és igen kevés esetben történik meg szervezeti szinten. Ebből kifolyólag fontosnak tartjuk az oktatók közötti szorosabb együttműködést, a gyakorlatközösség létrehozását, ahol lehetőség van az oktatási innovációk megteremtésére és a tudás/tapasztalat átadására, egymás segítésére. Fontos tényező lehet a kurzusok tematikáinak összehangolása, ugyanis az egyes kurzusok oktatói más-más szemlélettel rendelkeznek, vagy más-más oktatótípusba tartoznak, azonban a kurzusok összehangolásával kiküszöbölhető lenne, hogy a képzés során egyik irány se legyen domináns, tehát ne csak az elméleti ismeretadás vagy a gyakorlatorientált szemlélet uralkodjon, hanem egyaránt jelenjen meg a stabil, klasszikus ismeretátadás, a kompetenciafejlesztés, a terepgyakorlatokon való részvétel és a tudományos kutatások megismerése. Továbbá az eredményeink felhívják a figyelmet az oktatói jóllét fontosságára, amely az intézmény hatékonysága miatt is jelentős. Hiszen azok az oktatók, akik nagy fokú jólléttel jellemezhetőek, gyakrabban alkalmaznak hallgatóközpontú megközelítést, ezáltal gyakorlatiasabb, változatosabb, a hallgatók fejlődését szolgáló tanítás jellemzi őket. Az említett tanítási megközelítés pedig elősegíti a hallgatók képzéssel való elégedettségét, később a munkaerőpiaci elhelyezkedésüket és a munkaerőpiac elvárásaihoz való illeszkedést.

Megjegyzés

A tanulmány elkészítését a Magyar Tudományos Akadémia Bolyai János Kutatási Ösztöndíja támogatta.

Hivatkozott irodalom

- AKRAM, M. (2019). Psychological Wellbeing of University Teachers in Pakistan. *Journal of Education and Educational Development*, 6(2), 235–253. <https://doi.org/10.22555/joed.v6i2.2473>
- ALPÁR D., BARNAFÖLDI G. G., DÉKÁNY É., KUBINYI E., MÁTÉ Á., MUNKÁCSY B., NEUMANN E., SOLYMOSSI K., & TOLDI G. (2018). *Fiatal kutatók Magyarországon. Felmérés a 45 év alatti kutatók helyzetéről, karrierterveiről, nehézségeiről*. Kutatási jelentés.
- ALQARNI, N. A. (2021). Well-being and the Perception of Stress among EFL University Teachers in Saudi Arabia. *Journal of Language and Education*, 7(3), 8–22. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11494>
- AZIZ, F., AKHTAR, M. S., & RAUF, M. (2014). Relationship Between Teachers' Competencies and Motivation at Higher Education Level in Pakistan. *Pakistan Annual Research Journal*, 50, 163–174.
- BAKKER, A. B., & DEMEROUTI, E. (2014). *Job demands–resources theory*, in: *Work and Wellbeing: Wellbeing: A Complete Reference Guide*. John Wiley & Sons. 1–28.
- BELL, A. S., RAJENDRAN, D., & THEILER, S. (2012). Job stress, wellbeing, work-life balance and work-life conflict among Australian academics. *E-Journal of Applied Psychology*, 8(1), 25–37. <https://doi.org/10.7790/ejap.v8i1.320>
- BREWSTER, L., JONES, E., PRIESTLEY, M., WILBRAHAM, S. J., SPANNER, L., & HUGHES, G. (2022). Look after the staff and they would look after the students' cultures of wellbeing and mental health in the university setting. *Journal of Further and Higher Education*, 46(4), 548–560. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1986473>
- BUDA, A., & BEREI, E. (2024). Egyetemi oktatók jólléte digitális perspektívából. In Kovács, K., & Pally, K. (Eds.), *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség* (pp. 32–50). CHERD-Hungary.
- CASTRO, C. M., & LEVY, D. (2001). Four Functions in Higher Education. *International Higher Education*, 23. 5–6. <https://doi.org/10.6017/ihe.2001.23.6594>
- CAWTHON, S. W., & COLE, E. V. (2010). Postsecondary Students Who Have a Learning Disability: Student Perspectives on Accommodations Access and Obstacles. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 23(2). 112–128.
- CHARD, G., & COUCH, R. (1998). Access to higher education for the disabled student: a building survey at the University of Liverpool. *Disability & Society*, 13(4), 603–623.

- CORDONI, B. K. (1982). Services for college dyslexics. In Malatesha, R. N., & Aaron, P. G. (Eds.), *Neuropsychology of developmental dyslexia and acquired alexia and treatment. Perspectives in neurolinguistics* (Vol. 21 pp 435–448). Academic Press.
- CUNNINGHAM, S. (2013). Teaching a Diverse Student Body – A Proposed Tool for Lecturers to Self-Evaluate Their Approach to Inclusive Teaching. *Practice and Evidence of the Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education*, 8(1), 3–27.
- DEBRAND, C., & SALZBERG, C. (2005). A validated curriculum to provide training to faculty regarding students with disabilities in higher education. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 18(1), 49–61.
- DEMETER-KARÁSZI, ZS., PUSZTAI G., PALLAY K., & BÁGYI K. (2024). Felsőoktatási intézményi kultúra egy kvalitatív kutatás tükrében – narratívák a rendszeren belülről. In Kovács, K., & Pallay, K. (Eds.), *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség* (pp. 99–110). CHERD-Hungary
- ELLIOTT, G. (2017). Introduction to the special issue on ‘Learning for Work’. *Research in Post-Compulsory Education*, 22(1), 1–6.
- ENGLER, Á., & BEREI, E. (2024). Egyetemi oktatók munka-magánélet egyensúlya a családi jellemzők mentén. In Kovács, K., & Pallay, K. (Eds.), *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség* (pp. 51–67). CHERD-Hungary.
- FETHERSTON, C., FETHERSTON, A., BATT, S., SULLY, M., & WEI, R. (2021). Well-being and work-life merge in Australian and UK academics. *Studies in Higher Education*, 46, 2774–2788. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1828326>
- GUILDROY, J. (1981). The learning-disabled college applicant. *College Review Board*, 120(17), 29–30.
- HADJIKAKOU, K., & HARTAS, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55(1), 103–119.
- HAN, J., YIN, H., WANG, J., & ZHANG, J. (2020). Job demands and resources as antecedents of university teachers’ exhaustion, engagement and job satisfaction. *Educational Psychology*, 40, 318–335.
- HARRISON, D. F. (2017). The role of higher education in the changing world of work. *EDUCAUSE Review*. Retrieved December 28, 2022, from <https://er.educause.edu/articles/2017/10/the-role-of-higher-education-in-the-changing-world-of-work>
- HEUBECK, B. & LATIMER, S. (2002). Ability and achievement characteristics of Australian university students with self-reported specific learning disabilities. *Higher Education Research and Development*, 21(3), 273–287.
- HILL, J. L. (1996). Speaking out: Perceptions of students with disabilities regarding the adequacy of services and willingness of faculty to make accommodations. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 12(1), 22–43.
- HOLLOWAY, S. (2001). The Experience of Higher Education from the Perspective of Disabled Students. *Disability & Society*, 16(4), 597–615
- HOY, C., & GREGG, N. (1986). Learning disabled students: An emerging population on college campuses. *Journal of College Admissions*, 112, 10–14.

- HRABÉCZY, A. (2019). Discovering factors influencing study success of students with disabilities and learning difficulties in an interview study. *Acta Medicinæ et Sociologica*, 10(28), 31–44.
- HURTADO, S. (2007). The study of college impact. In Gumpert, P. J. (Ed.), *Sociology of higher education: Contributions and their contexts* (pp. 94–113). Johns Hopkins University Press.
- IYAJI, T. O., EYAM, S. O., & AGASHI, V. A. (2020). An Assessment Of Some Stress Factors In Academic Profession And Their Health Implications Among Academics In Tertiary Institutions In Cross River State Nigeria. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies*, 7, 53–59.
- JEPSON, E., & FORREST, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology*, 76(1), 183–197. <https://doi.org/10.1348/000709905X37299>
- JIN, J., MERCER, S., BABIC, S., & MAIRITSCH, A. (2021). ‘You just appreciate every little kindness’: Chinese language teachers’ wellbeing in the UK. *System*, 96, 102400. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102400>
- KALIVODA, K. S., & HIGBEE, J. L. (1998). Influencing faculty attitudes toward accommodating students with disabilities: A theoretical approach. *The Learning Assistance Review*, 3(2), 12–25.
- KÁLMÁN, O. (2013). Tanulástámogatás a felsőoktatásban. *Felsőoktatási Műhely*, 2, 15–22.
- KÁLMÁN, O. (2019). A felsőoktatás oktatóinak szakmai fejlődése: az oktatói identitás alakulása és a tanulás módjai. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 25(1), 74–97.
- KARLOVICZ, J. (2013). Akadályozott hallgatók a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 23(10), 52–60.
- KENDALL, L. (2017). Supporting students with disabilities within a UK university: Lecturer perspectives. *Innovations in Education and Teaching International*, 55(6), 694–703. doi: 10.1080/14703297.2017.1299630
- KINMAN, G. (2014). Doing More with Less? Work and Wellbeing in Academics. *Somatechnics*, 4(2), 219–235. <http://dx.doi.org/10.3366/soma.2014.0129>
- KOCIS, Z., & HRABÉCZY, A. (2023). Felsőoktatási kihívások és az oktatói jóllét összefüggései egy kvalitatív kutatás tükrében. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 11(3), 46–64. <http://doi.org/10.21549/NTNY.42.2023.3.3>
- KOVÁCS, I. (2016). Country Background Report Hungary, prepared for the HE Innovate Hungary country review [Unpublished report submitted to the OECD].
- KOVÁCS, K. ET AL. (2019). *Lemorzsolódott hallgatók*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- KOVÁTS, G. & TEMESI, J. (2018). *A magyar felsőoktatás egy évtizede 2008–2017*. NFKK Kötetek 2. Budapest Corvinus Egyetem Nemzetközi Felsőoktatási Kutatások Központja.

- KURTH, N., & MELLARD, D. (2006). Student perceptions of the accommodation process in postsecondary education. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 19(1), 71–84.
- LAIHO, A., JAUHIAINEN, A., & JAUHIAINEN, A. (2022). Being a teacher in a managerial university: academic teacher identity. *Teaching in Higher Education*, 27(2), 249–266, doi: 10.1080/13562517.2020.1716711
- LANGØRGEN, E., & MAGNUS, E. (2018). We Are Just Ordinary People Working Hard to Reach Our Goals! Disabled Students' Participation in Norwegian Higher Education. *Disability & Society*, 33(4), 598–617. doi:10.1080/09687599.2018.1436041.
- LANKVELD, T., SCHOONENBOOM, J., VOLMAN, M., CROISSET, G., & BEISHUIZEN, J. (2017). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325–342. doi: 10.1080/07294360.2016.1208154
- MACINTYRE, P. D., ROSS, J., TALBOT, K., MERCER, S., GREGERSEN, T., & BANGA, C. A. (2019). Stressors, personality and wellbeing among language teachers. *System*, 82, 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.system.2019.02.013>
- MALIK, N. A. A., BJÖRKQVIST, K., & ÖSTERMAN, K. (2017). Factors associated with occupational stress among university teachers in Pakistan and Finland. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 6(2), 1–14. <http://dx.doi.org/10.12928/jehcp.v6i2.7047>
- MARTINS, H. M., BORGES, M. L., & GONÇALVES, T. (2017). Attitudes towards inclusion in higher education in a Portuguese university. *International Journal of Inclusive Education*, 22(5), 527–542. doi:10.1080/13603116.2017.1377299
- MORIÑA, A. (2018). Learning from experience: training for faculty members on disability. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 23(2–3), 86–92. doi: 10.1080/13603108.2018.1534759
- MURRAY, C., FLANNERY, B., & WREN, C. (2008). University staff members' attitudes and knowledge about learning disabilities and disability support services. *The Journal of Postsecondary Education and Disability*, 21(2), 73–90.
- NAIRZ-WIRTH, E., & FELDMANN, K. (2019) Teacher professionalism in a double field structure. *British Journal of Sociology of Education*, 40(6), 795–808. doi: 10.1080/01425692.2019.1597681
- NELSON, R., & LIGNUGARIS-KRAFT, B. (1989). Postsecondary education for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 56, 246–265.
- Óbudai Egyetem, STEM-Hungary jelentés (2018). *A STEM-végzettséget szerzett pályakezdekők és fiatal munkanállalók helyzetére vonatkozó nemzetközi kutatások másodelemzése*. <https://tinyurl.hu/kQxo>
- ÖDALEN, J., BROMMESSON, D., ERLINGSSON, G. Ó., SCHAFFER, J. K., & FOGELGREN, M. (2019). Teaching university teachers to become better teachers: the effects of pedagogical training courses at six Swedish universities. *Higher Education Research & Development*, 38(2), 339–353. doi: 10.1080/07294360.2018.1512955

- POSTHOLM, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational Research*, 54(4), 405–429. <https://doi.org/10.1080/00131881.2012.734725>
- PROSSER, M., MARTIN, E., TRIGWELL, K., RAMSDEN, P., & LUECKENHAUSEN, G. (2005). Academics' experiences of understanding of their subject matter and the relationship of this to their experiences of teaching and learning. *Instructional Science*, 33, 137–157. <https://doi.org/10.1007/s11251-004-7687-x>
- PUSZTAI, G., FÉNYES, H., & KOVÁCS, K. (2022). Factors influencing the chance of dropout or being at risk of dropout in higher education. *Education Sciences*, 12(11), 804. 1–14.
- RÁCZ, C. K., & KOCSIS, ZS. (2022). A lemorzsolódás előrejelzőinek azonosítása a STEM területek hallgatóinak körében. *Új Munkaügyi Szemle*, 3(4), 43–57.
- REINDAL, S. M. (1995). Some problems encountered by disabled students at the University of Oslo – whose responsibility? *European Journal of Special Needs*, 10(3), 227–241.
- ROBINSON, A. (1986). *Access to higher education for learning disabled students*. Disabilities and Gifted Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 355 750).
- ROTIDI, G., COLLINS, J. B., KARALIS, T., & LAVIDAS, K. (2017). Using the Teaching Perspectives Inventory (TPI) to examine the relationship between teaching perspectives and disciplines in higher education, *Journal of Further and Higher Education*, 41(5), 611–624. doi: 10.1080/0309877X.2016.1159289
- RYAN, J. (2005). Uni is a serious thing, why are you here if you've got learning difficulties?: Access and exclusion in higher education. *Melbourne Studies in Education*, 46(1), 45–62.
- RYCHEN, D. S., & SALGANIC, L. H. (2003). *Key competencies for a successful life and well-functioning society*. Hogrefe and Huber.
- SALZBERG, C., PETERSON, L., DEBRAND, C., BLAIR, R., CARSEY, A., & JOHNSON, A. (2002). Opinions of disability service directors on faculty training: The need, content, issues, formats, media, and activities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 15(2), 101–114.
- SELIGMAN, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Atria Books.
- SICOLI, M. L. C. (1985). College students with LD: Support systems and programs. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 1, 59–62.
- DE VRIES, S., WIM, J. C. M., VAN DE GRIFT, & JANSEN, ELLEN P. W. A. (2014). How teachers' beliefs about learning and teaching relate to their continuing professional development. *Teachers and Teaching*, 20(3), 338–357, doi: 10.1080/13540602.2013.848521
- STALCUP, R. J., & FREEMAN, M. A. (1980). Serving the learning disabled student in the community college. *Community College Frontiers*, 8, 36–38.

- STRICHART, S. S., & MANGRUM, C. T. (1986). College for the learning-disabled student: A new opportunity. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 2, 251–266.
- TEICHLER, U. (2011). International dimensions of higher education and graduate employment. In Teichler, U. (Ed.), *The flexible professional in the knowledge society: New challenges for higher education* (pp. 177–197). Springer.
- TINKLIN, T., & HALL, J. (1999). Getting round obstacles: students with disabilities' experiences in higher education in Scotland. *Studies in Higher Education*, 24(2), 183–194.
- TRAUTWEIN, C. (2018) Academics' identity development as teachers. *Teaching in Higher Education*, 23(8), 995–1010. doi: 10.1080/13562517.2018.1449739
- VOGEL, S. A. (1983). On developing LD college programs. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 518–528.
- WEILAND, A. (2021). Teacher well-being: Voices in the field. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103250. 1–11. [https:// doi.org/10.1016/j.tate.2020.103250](https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103250)

A munka melletti elkötelezettség háttértényezőinek vizsgálata közép-kelet-európai oktatók körében

ABSZTRAKT

Az egyetemi oktatók munka melletti elkötelezettsége és annak meghatározó tényezői egy nagyon érdekes és fontos kérdés, melynek vizsgálata érdekében különböző közép-kelet-európai felsőoktatási intézményeket kértünk fel egy online kérdőív megosztására az oktatóik körében (N = 821). A kutatás célja a munka melletti elkötelezettség és a munkahelyi stressz- és erőforrások kapcsolatának feltárása volt. Eredményeink alapján a nők számára a teljesítményértékelés volt a legnagyobb stresszforrás, hasonlóan a tudományos fokozattal (doktori, PhD vagy kandidátusi, CSc) rendelkezőkhöz. Azonban utóbbiakra a magasabb munkaterhelés is jellemző volt. Az erőforrások tekintetében a tudományok doktora (DSc) fokozattal rendelkezők, illetve vezetőként dolgozók érzékelték a legnagyobb támogatást a menedzsment részéről, valamint a fejlődési lehetőségek, társas támogatás és a munka melletti elköteleződés skálákon is ők érték el a legmagasabb pontszámokat. A munka melletti elköteleződés pozitív meghatározóiként azonosítottuk a menedzsment támogatását és a társas támogatást, míg a teljesítményértékelés negatív prediktornak bizonyult. Eredményeink alapján a munka melletti elköteleződés emelése érdekében a vezetőség támogatásának növelésére, valamint egy átgondolt teljesítményértékelő rendszer kidolgozására lenne szükség.

Kulcsszavak: munkaelkötelezettség, stressz- és erőforrások, oktatók, Közép-Kelet-Európa

Bevezetés

Világszerte számos tanulmány vizsgálta az oktatók jóllétét és főként pszichológiai egészségét befolyásoló háttértényezőket, azokat a munkahelyi stresszforrásokat, amelyek rontják a jóllétüket, vagy éppen azokat a védőfaktorokat, amelyek hozzájárulnak a magasabb (pszichológiai) jólléthez (Bentley et al., 2013). Az alacsony stressz-szint és a jó egészség ugyanis fontos prediktorai a magas jóllétnek (Alqarni, 2021). A felsőoktatásban dolgozó oktatók jóllétét vizsgáló elméletek és kutatások, mint a WLB (work-life balance), a WRS (work-related stress) stb., olyan tényezőkre összpontosítanak, amelyek befolyásolhatják az oktatók mentális és fizikai egészségét, elégedettségüket és munkájuk hatékonyságát (Fleetwood, 2007; Guest & McRee, 2009; Sirgy & Lee, 2018). A kutatásunkban a közép-kelet-európai (KKE-i) felsőoktatási intézményekben dolgozó oktatók munka melletti elkötelezettségét a munkahelyi stressz- és erőforrások, munkajellemzők és szociodemográfiai faktorkok mentén igyekeztünk kipuhatolni. A munkahelyi követelmények fordított összefüggésben állnak a munka iránti elkötelezettséggel. A magas fokú munkahelyi igények krónikus stresszt, túlfáradást és érzelmi kimerültséget okozhatnak, melyek csökkenthetik a munka iránti elkötelezettséget, s ezen keresztül pedig a munkával

való elégedettséget is (Han et al., 2020). A munkavállalók megnövekedett stressz-szintje azt is okozhatja, hogy az intézmény nem tud megfelelően működni, hiszen, ha a dolgozók nem érzik jól magukat, túl fáradtak, kedvetlenek, alulmotiváltak, az az egész egyetem/főiskola mint szervezet működésére is negatívan hat (Bell et al., 2012).

Kutatásunk célja feltárni, hogy milyen munkahelyi stressz- és erőforrások jellemzik öt KKE-i országot (Magyarország, Románia, Ukrajna, Szlovákia és Szerbia) felsőoktatásában dolgozó oktatók munkáját. Kérdésünk, hogy milyen különbségeket fedezhetünk fel a munkahelyi stressz- és erőforrásokban országonként, nemeként, illetve a munkajellemzőket tekintve ([vezető]beosztás, tudományterület, tudományos címmel rendelkezés), valamint az oktatási feladatok mentén kialakított oktatói típusok szerint. Kutatásunk fő kérdése a fentiekén túl, hogy miként járulnak hozzá a munkahelyi stressz- és erőforrások az oktatók munka melletti elkötelezettségéhez kontrollálva a legfontosabb demográfiai és munkajellemzőket. Elemzéseink fő kiindulópontja Kinman et al. (2006) összehasonlító munkája, de az általuk vizsgált stressz- és erőforrásokon túl figyelembe véve más kutatási eredményeket külön vizsgáltuk a munkahelyi körülményeket, a társas támogatást és az előrelépési, fejlődési lehetőségeket. További különbség, hogy a fenti tényezők szerepét vizsgáljuk a munka melletti elkötelezettségben. Kutatásunk további egyedi-sége a földrajzi térség (közép-kelet-európai országok), hiszen több országot érintő régióról van szó, amely hasonló kulturális gyökerekkel és történeti előzményekkel rendelkezik, illetve társadalmi-gazdasági helyzetben van, ugyanakkor számos sajátossággal is bír, mivel eltérő etnikai, vallási, nyelvi közeg veszi körül a magyarországi és a vizsgált határon túli kisebbségi magyar felsőoktatási intézményeket. A feltárt szakirodalom szerint ezekben az országokban nem történt hasonló vizsgálat az oktatók körében. Magyarországon több kutatás született a kutatók, köztük a fiatalok és nők helyzetével kapcsolatban (Németh et al., 2022), ugyanakkor annak ellenére, hogy körükben sokan vannak egyetemi oktatók, a két csoport mégsem tekinthető egy és ugyanannak. Szintén fontos hiányosság a szakirodalomban, hogy a munkahelyi stressz- és erőforrásokat elsősorban mint a jóllétet befolyásoló tényezőkként vizsgálták (Ngalagou et al., 2019), ezek hátterét viszont alig. Azokban a tanulmányokban, ahol igen, elsősorban a nemi (Malik et al., 2017), akadémiai beosztás szerinti (Ngalagou et al., 2019), illetve országok közötti különbségeket (Fetherston et al., 2021; Kinman et al., 2006; Malik et al., 2017) tárták fel.

Munkahelyi stressz- és erőforrások az oktatók körében

Az oktatók munkájában a stresszforrások egy része a munkahelyi követelményekhez kapcsolódik (hosszú munkaidő, adminisztrációs terhek, tudományos és mentori támogatás nyújtása, a minőségbiztosításhoz szükséges feladatok elvégzése és teljesítése, pályázati és publikációs nyomás, e-mailek tömkelegének kezelése stb.) (Alqarni, 2021; Kinman et al., 2006; Salami, 2011), másik része pedig a hatékony-

ságot korlátozó tényezőkhez (nem megfelelően hatékony menedzsment, az adminisztrációs és technikai támogatás hiánya, rossz kommunikáció, rohanó munkatempó, a munka gyakori megszakítása, szerepkonfliktusok és korlátozott lehetőségek az oktatói, kutatói munka és a szakmai fejlődés előkészületeihez), illetve egyéb problémák (mint a tisztelet hiánya, zaklatás, interperszonális konfliktusok vagy éppen a munkahelyi bizonytalanság stb.) (Buda & Berei, 2024; Iyaji et al., 2020).

A menedzsment támogatásának hiánya arra vonatkozik, amikor hiányos a visszacsatolás és a bátorítás, támogatás akkor, amikor a munka érzelmileg megterhelő (Iyaji et al., 2020). Szintén nagyon fontos stresszforrás, ha a kollégák nem támogatják egymást érzelmileg (Salami, 2011). Az oktatók számára fontos a szakmai elismerés és a támogatás a munkahelyi közösség és az intézmény részéről (Castañeda, 2014). Chalmers (2011) tanulmányában abból a több évtizedes problémából indul ki, hogy az egyetemi oktatók körében a tanítási tevékenységet nem jutalmazták kellőképpen, szemben a kutatásra fordított tevékenységgel. Tanulmányában olyan kezdeményezéseket tekint át, amelyek célja a tanítás státuszának növelése az egyetemi oktatás jobb elismerése és jutalmazása révén.

A szerepek tisztázása szintén nagyon fontos tényező: idetartoznak a személyes feladatok és a felelősség tisztázása az intézeti és intézményi céloknak megfelelően. Ha egy dolgozó szerepe nem tisztázott egy intézményben, az magas fokú kétértelműséggel, bizonytalansággal, depresszióval, elutasítással és a munkával kapcsolatos elégedetlenséggel járhat együtt (Iyaji et al., 2020). Az utolsó stresszforrást pedig a változás jelenti, amikor is az intézmény életében bekövetkező változásokról nem történik konzultáció a munkatársakkal, leginkább arról, hogy a bekövetkező változások miként fognak megvalósulni a gyakorlatban (Kinman, 2014).

A társas támogatás, például a kollégák és hallgatók közösségének erősítése pozitívan befolyásolhatja az oktatók jóllétét. Az oktatók közötti pozitív kapcsolati háló és a hallgatók támogató hozzáállása segíthet a stressz kezelésében (Vigoda-Gadot & Talmud, 2010). Salami (2011) tanulmányában a munkahelyi stressz vizsgálata mellett arra is kíváncsi volt, hogy a társas támogatás milyen mértékben képes enyhíteni a munkahelyi stressz negatív hatásait. Az eredmények alátámasztják azt a nézetet, miszerint a környezeti és a személyes tényezők merőben befolyásolják a munkahelyi stresszt. Az oktatók közötti jó munkakapcsolat és a munkahelyi közösséghez való tartozás erőforrást jelenthet. A kollégák segíthetnek a problémák megoldásában, mentorálásban és támogatásban (Thoits, 1985). A '70-es évektől kezdődő diskurzus arra hívja fel a figyelmet, hogy a társas (szociális) támogatás csupán ellenállási tényezőként működik; ugyanakkor némelyek mellett is érvelnek, hogy annak a hiánya önmagában stressz forrása is lehet (Thoits, 1985).

A szakirodalom alapján az alábbi hipotéziseket állítottuk fel:

H1. A nők, a fokozat nélküli és alacsonyabb, nem vezetői beosztásban dolgozók magasabb értékeket érnek el a stressz, és alacsonyabbat az erőforrások komponenseiben, valamint a munka melletti elkötelezettségben.

H2. A vezető oktatók alacsonyabbra, míg a kutató oktatók magasabbra értékelik a munkahelyi stresszforrásokat, előbbiek magasabbra értékelik az erőforrásokat, s nagyobb munka melletti elkötelezettség jellemző rájuk, utóbbiak alacsonyabbra értékelik az erőforrásokat, s kisebb a munka melletti elkötelezettségük is.

H3. A munkahelyi stresszforrások a munka melletti elkötelezettség negatív, az erőforrások pedig pozitív prediktorai a demográfiai és munkajellemzők kontrollálása mellett.

Módszertani háttér

Adatgyűjtés és minta

A kérdőíves felmérést megelőző interjúk elemzése és feldolgozása után állítottuk össze a jelen tanulmány alapját képező kérdőívet², melyet angol, szerb, szlovák, ukrán és román nyelvre fordítottunk le, majd online formában, az intézményvezető engedélyével küldtek ki 2-3 alkalommal a vizsgált intézmények minden oktatója számára 2023 tavaszán, így biztosítva a valószínűségi mintavételt. Magyarországon két hátrányos helyzetű régió, az Észak-Alföld régió és a Dél-Dunántúl régió felsőoktatási intézményeit, míg a határon túli intézmények esetében elsősorban kisebbségi magyar intézményeket céloztunk meg, de itt is elküldtük minden oktátónak a kérdőívet többségi nyelven is.

A reprezentativitás elérése érdekében 10%-os mintát igyekeztünk elérni intézményenként (ahol nincsenek karok vagy túl kicsi az alappopuláció), illetve karonként a nagyobb egyetemek esetén. Ennél nagyobb mintát értünk el sok olyan kisebbségi (pl. egyházi fenntartású, kisebbségi magyar) egyetem vagy főiskola esetén, ahol kevesen dolgoznak (100 fő alatt). Ez alól kivételt képeznek a nem kárpátaljai ukrán intézmények, amelyek a háborús helyzet miatt nehezebben elérhetők, működésük sok esetben nehézkes és bizonytalan, akárcsak az oktatók száma és munkája is, hiszen köztük is sokan vannak olyanok, akik életüket mentve elmenekültek a lakhelyükről vagy akár az országból. Összesen 853 fő töltötte ki a kérdőívet, az adattisztítás után a végső elemszám 821 fő lett. Az adatbázisnak a Közép-kelet-európai oktatók a felsőoktatásban (Central and Eastern European Teachers in Higher Education, CEETHE 2023) nevet adtuk.

Adatelemzés

Kinman és munkatársai munkája (2006) alapján a munkahelyi stressz- és erőforrásokat, valamint azok megélését vizsgáltuk (Cronbach $\alpha = 0,869$, maximum likeli-

¹ A fókuszcsoportos interjú célja az oktatói munka jellemzőinek, stressz- és erőforrásainak feltárása volt annak érdekében, hogy kérdőíves vizsgálatunk során érvényes állításokat tehesünk ezekre vonatkozóan. Az interjúk kutatás háttérét és eredményeit egy korábbi tanulmányunkban foglaltuk össze (Kovács et al., 2024).

hood módszer, varimax rotáció, KMO = 0,856, $p < 0,001$, magyarázott variancia = 53,05%). Faktoranalízis segítségével három stressz- és egy erőforrást azonosítottunk: munkaterhelés, teljesítményértékelés, az oktatói szerepek sokfélesége, valamint a menedzsment támogatása. Ezentúl további munkateljesítményt és elkötelezettséget befolyásoló tényezőket is vizsgáltunk, amelyek szintén lehetnek stressz- és erőforrások: jó munkakörülmények (5 item, Cronbach $\alpha = 0,739$, KMO = 0,753, $p < 0,001$, magyarázott variancia 50,51%), társas támogatás (4 item, Cronbach $\alpha = 0,867$, KMO = 0,827, $p < 0,001$, magyarázott variancia 71,61%), fejlődési lehetőségek (5 item Cronbach $\alpha = 0,832$, KMO = 0,808, $p < 0,001$, magyarázott variancia 60,10%) (Malik et al., 2017). Kutatásunkban jó munkakörülményeket, a társas támogatást és a fejlődési lehetőségeket erőforrásoknak tekintjük. A munka melletti elkötelezettséget az Utrecht work engagement-9 skálával (9 item, Cronbach $\alpha = 0,931$, KMO = 0,900, $p < 0,001$, magyarázott variancia 65,44%) vizsgáltuk (Han et al., 2020). A faktorok és főkomponensek statisztikai értékeit az alábbi táblázat tartalmazza.

1. táblázat. A munkahelyi stressz- és erőforrások, valamint az elkötelezettség főkomponensének statisztikai értékei. Forrás: CEETHE 2023

Az oktatói munka faktorai	Átlag	Szórás (SD)	N
Menedzsment támogatása (erőforrás)	58,25	18,69	778
Munkaterhelés (stresszforrás)	64,88	19,21	
Oktatói szerepkörök sokfélesége (stresszforrás)	58,65	18,02	
Teljesítményértékelés (stresszforrás)	58,53	17,41	
Jó munkakörülmények (erőforrás)	57,47	21,65	811
Társas támogatás (erőforrás)	60,46	24,29	807
Fejlődési lehetőségek (erőforrás)	55,61	22,31	796
Munka melletti elkötelezettség	70,49	19,76	788

Magyarázó tényezőkként bevontuk az országot, a kora, a nem demográfiai háttérváltozókat, valamint olyan munkához kapcsolódó jellemzőket, mint a beosztás (docens alatti, docens és afeletti), a vezető beosztás (vezető-nem vezető), a tudományos fokozat léte (van-nincs), tudományterület (1. bölcsész- és művészet-, 2. természet-tudomány [STEM] és agrár-, 3. orvos-, sport- és egészség-, 4. társadalom- és gazdaságtudomány) és az Előszóban bemutatott oktatói típusok csoportjai.

Az elemzéseket SPSS22 programcsomaggal végeztük, a normalitást Kolgomorov–Smirnov-tesztel ellenőriztük, faktorfőkomponens, klaszter-analízist, ANOVA-t, Kruskal–Wallis-tesztet és többlépcsős lineáris regressziót alkalmaztunk.

Eredmények

A munkahelyi stressz- és erőforrások országonkénti összehasonlítása

A munkahelyi stressz- és erőforrásokat vizsgálva a teljes mintán azt láthatjuk, hogy leginkább azzal értenek egyet az oktatók, s ezt tekintik legnagyobb nehézségnek, hogy egyre nagyobb publikációs, kutatási, valamint pályázási teher van rajtuk (átlag, $M = 4,08$, $SD = 1,09$, $M = 3,96$, $SD = 1,11$, $M = 3,79$, $SD = 1,2$), ugyanakkor a legkevésbé érzik úgy, hogy nincs lehetőség az előléptetésre ($M = 2,73$, $SD = 1,19$). Előbbi összhangban van (Kinman et al., 2006) UK-ban készített felmérésének eredményeivel. A további erőforrások itemeit vizsgálva a leginkább azzal értenek egyet a válaszadók, hogy elégedettek a kollégáktól kapott támogatással ($M = 3,73$, $SD = 1,11$), illetve megfelelőek a munkakörülmények ($M = 3,59$, $SD = 1,13$), valamint az infrastrukturális feltételek ($M = 3,44$, $SD = 1,17$). Korábbi kvalitatív kutatásunkban is rendre előjöttek ezek a tényezők egyaránt stressz- és erőforrásként: több interjúalany kiemelte, hogy a nemzetközi publikációs követelményeknek való megfelelés, illetve pályázási kényszer, tehát a kutatás sokkal nagyobb értéket, megbecsültséget jelent, s egyre inkább fontosabb, miközben a klasszikus oktatási feladatok (pl. a mindig naprakész tananyag hatékony átadása a diákoknak, a tanítás mellett a személyes fejlődésre való odafigyelés) pedig háttérbe szorulnak, s egyre kevésbé jelentenek értéket (Kovács et al., 2024). A legkevésbé elégedettek az oktatók – országoktól függetlenül – a fizetésükkel ($M = 2,52$, $SD = 1,24$), ami jól mutatja azt, hogy Közép-Kelet-Európában az egyetemi oktatásra elsősorban hivatásként tekintenek, mint jövedelemszerzésre, s a munkával szerzett bér nem feltétlenül elegendő egy olyan életszínvonalhoz, amire vágnak.

A munkahelyi stressz- és erőforrásokat országonként vizsgálva azt láthatjuk, hogy akárcsak a teljes mintán, úgy minden országban a legkevésbé értenek azzal egyet, hogy nincs lehetőség az előléptetésre, különösen alacsony pontszámot értek el ebben az állításban a szerbiai ($M = 2,47$, $SD = 1,08$) és a magyarországi válaszadók ($M = 2,74$, $SD = 1,17$). A fejlődési lehetőségeket tekintve három országban is elégedetlenek az intézmény nyújtotta képzésekkel és fejlődési lehetőségekkel, tehát ebben inkább alacsony értékeket jelöltek meg a többi állításhoz viszonyítva: Romániában ($M = 2,98$, $SD = 1,13$), Szerbiában ($M = 2,97$, $SD = 1,07$) és Szlovákiában ($M = 3,05$, $SD = 1,04$). Ukrajnában értenek a legkevésbé egyet azzal, hogy a munkaterhelés menedzselhető ($M = 2,97$, $SD = 1,05$), Magyarországon pedig azzal, hogy az éves teljesítményértékelési folyamat megfelelően mutatja a teljesítményét és képességeit ($M = 3,07$, $SD = 1,15$). Magyarországon és Romániában magasra értékelték a kollégák támogatását mint erőforrást ($M_{HU} = 3,78$, $SD = 1,04$, $M_{RO} = 3,86$, $SD = 0,93$), Magyarországon emellett magasabb átlagpontot ért el az az állítás, hogy az oktatók helyzete egyre rosszabb ($M = 3,88$, $SD = 1,09$), akárcsak Szerbiában ($M = 3,67$, $SD = 1,16$) és Szlovákiában ($M = 4,08$, $SD = 0,93$). Magyarországon, Romániában és Szlovákiában egyaránt inkább egyetértenek azzal, hogy túl nagy hangsúlyt fektetnek a teljesítményértékelésre ($M_{HU} = 3,64$,

SD = 1,17, $M_{RO} = 3,85$, SD = 0,95, $M_{SK} = 4,3$, SD = 0,78). Ukrajnában, Romániában és Szerbiában fontos erőforrásnak bizonyult az, hogy megfelelő infrastruktúrával és feltételekkel rendelkezik az intézmény, ahol dolgoznak ($M_{UA} = 3,86$, SD = 1,1, $M_{RO} = 3,66$, SD = 1,03, $M_{SB} = 3,66$, SD = 1,05). Romániában ($M = 3,76$, SD = 0,98) és Szlovákiában ($M = 4,22$, SD = 0,83) gondolják a leginkább úgy a válaszadók, hogy túl sok adminisztratív munka hárul rájuk. Ezt a Romániában és főként Szlovákiában készült korábbi fókuszcsoporthoz tartozó interjúk is alátámasztják, ugyanis ebben a két országban jelezték legtöbbször, hogy ezek a feladatok azok, amelyek fölösleges tevékenységként jelennek meg kötelezettségként a munkájukban, s ezek miatt más, fontosabb területekre nem jut elegendő idő és erő. Szerbiában az oktatók inkább egyetértenek azzal, hogy elegendő idejük van az órákra való felkészülésre ($M = 3,67$, SD = 1,09) (lásd Melléklet: 1. táblázat).

A munkahelyi stressz-, és erőforrások, valamint a munkajellemzők összefüggései

Kutatásunk következő lépéseként megvizsgáltuk, hogy milyen különbségeket fedezhetünk fel a munkahelyi stressz- és erőforrások faktoraiban, főkomponenseiben a munkajellemzők, illetve demográfiai tényezők tekintetében. Az intézményi menedzsment támogatását leginkább a legmagasabb tudományos fokozattal rendelkezők (átlagos rangpontoszám, $MR = 442,94$), a vezető oktatók ($MR = 453,96$) és beosztásban lévők ($MR = 453,96$) érzékelik, s legkevésbé a PhD/DLA fokozattal rendelkezők ($MR = 357,96$), továbbá a kutató oktatók ($MR = 335,20$). A munkaterhelés mint stresszforrás leginkább a habilitált doktorok ($MR = 433,02$) és STEM-, illetve agrárterületen dolgozók ($MR = 420,71$) munkáját jellemzi, míg a teljesítményértékelés a tudományok kandidátusa fokozattal rendelkezőket ($MR = 437,64$), a nőket ($MR = 35,20$) és a szervező oktatókat ($MR = 426,72$) érinti nagyobb nehézségként. Az oktatói szerepkörök sokfélesége a szlovákiai oktatók ($MR = 423,97$) és a STEM/agrár területen dolgozók ($MR = 410,74$) számára jelent nagyobb stresszforrást (2. táblázat).

2. táblázat. A munkahelyi stressz- és erőforrások faktorainak különbségei a munkajellemzők mentén és az oktatói típusok között (átlagos rangpontoszámok).

Forrás: CEETHE 2023

Magyarázó változók	Értékek	Rangátlag	Khí-négyzet	p-érték	N
Intézményi menedzsment támogatása					
Tudományos fokozat	nem rendelkezem	411,64	13,962	0,007	775
	doktori (PhD/DLA)	357,96			
	tudományok kandidátusa (CSc)	382,86			
	habilitált doktor	402,12			
	tudományok doktora (DSc)	442,94			
Vezető beosztás	nem	371,95	10,575	0,001	778
	igen	453,96			
Oktatótípusok	szervező oktatók	384,73	27,878	< 0,001	778
	klasszikus oktatók	373,58			
	vezetők	453,96			
	kutató oktatók	335,20			
Munkaterhelés					
Tudományterület	bölcsész és művészetek	392,44	18,105	< 0,001	772
	STEM és agrár	420,71			
	orvos, egészség és sport	333,68			
	társadalom és gazdaság	412,50			
Tudományos fokozat	nem rendelkezem	365,08	17,735	0,001	775
	doktori (PhD/DLA)	401,58			
	tudományok kandidátusa (CSc)	376,02			
	habilitált doktor	433,02			
	tudományok doktora (DSc)	315,83			
Oktatói szerepkörök sokfélesége					
Ország	HU	392,89	10,745	0,030	776
	UA	420,04			
	RO	354,49			
	SB	307,97			
	SK	423,97			
Tudományterület	bölcsész és művészetek	408,80	10,338	0,016	772
	STEM és agrár	410,74			
	orvos, egészség és sport	357,28			
	társadalom és gazdaság	358,44			
Teljesítményértékelés					
Nem	férfi	351,57	11,235	0,001	762
	nő	405,36			
Tudományos fokozat	nem rendelkezem	408,41	10,581	0,032	775
	doktori (PhD/DLA)	396,72			
	tudományok kandidátusa (CSc)	437,64			
	habilitált doktor	348,91			
	tudományok doktora (DSc)	350,61			
Oktatótípusok	szervező oktatók	426,72	9,445	0,024	778
	klasszikus oktatók	402,28			
	vezetők	364,13			
	kutató oktatók	366,29			

STEM: természettudományok; HU: Magyarország; RO: Románia; SK: Szlovákia; SR: Szerbia; UA: Ukrajna

Megvizsgáltuk a fenti jellemzők különbségeit a jó munkakörülmények, fejlődési lehetőségek és a társas támogatás főkomponenseiben is. Mindhárom kérdéskörben szignifikáns különbséget találtunk a tudományterületek és az oktatótípusok között. A társadalom- és gazdaságtudomány területein dolgozók a leginkább elégedettek a jó munkakörülményeikkel (MR = 463,33) és a fejlődési, előléptetési feltételekkel (MR = 433,17), míg az orvos-, egészség- és sporttudományok képviselői a társas támogatás mértékével (MR = 420,51). A jó munkakörülményekkel a bölcsész- és művészettudományokban dolgozók a legkevésbé elégedettek, míg a másik két területen a STEM- és agrártudományok képviselői érték el a legalacsonyabb pontszámokat. A vezető oktatók mindhárom komponensben a legmagasabb pontszámot érték el (MR = 446,36, 457,70 és 446,36), míg a kutató oktatók érzékelik legkevésbé az intézményi támogatás ezen formáit (MR = 376,47, 374,73 és 376,47). Az ukrainai és magasabb, illetve vezető beosztásban dolgozó oktatók értékelték a legmagasabbra a jó munkakörülményeket (MR = 464,67, 426,19 és 440,31), a szerbiaiak pedig a legkevésbé elégedettek ezzel (MR = 384,84). Az ukrainai válaszadók a fejlődési lehetőségekkel és a társas támogatás mértékével is a leginkább elégedettek (MR = 457,95 és 455,69), míg a romániai válaszadók a legkevésbé (MR = 366,70 és 362,49) (3. táblázat).

3. táblázat. A jó munkakörülmények, a társas támogatás és fejlődési lehetőségek főkomponenseiben lévő különbségek a munkajellemzők mentén és az oktatótípusok között (átlagos rangpontszámok). Forrás: CEETHE 2023

Magyarázó változók	Értékek	Rangátlag	Khí-négyzet	p-érték	N
Jó munkakörülmények					
Ország	HU	386,22	13,184	0,010	809
	UA	464,67			
	RO	419,91			
	SB	384,84			
	SK	455,21			
Tudományterület	bölcsész és művészetek	413,20	24,223	< 0,001	805
	STEM és agrár	338,27			
	orvos, egészség és sport	408,83			
	társadalom és gazdaság	463,33			
Beosztás	adjunktus vagy alacsonyabb	391,64	4,284	0,038	811
	docens vagy magasabb	426,19			
Oktatótípusok	szervező oktatók	390,30	9,897	0,019	811
	klasszikus oktatók	400,76			
	vezetők	446,36			
	kutató oktatók	376,47			
Vezető beosztás	nem	390,89	7,655	0,006	811
	igen	440,31			

Előléptetési és fejlődési lehetőségek					
Ország	HU	392,36	10,714	0,030	793
	UA	457,95			
	RO	366,70			
	SB	368,93			
	SK	391,77			
Tudományterület	bölcsész és művészetek	388,58	12,593	0,032	790
	STEM és agrár	352,06			
	orvos, egészség és sport	417,65			
	társadalom és gazdaság	433,17			
Tudományos fokozat	nem rendelkezem	418,58	13,351	0,010	793
	doktori (PhD/DLA)	367,36			
	tudományok kandidátusa (CSc)	400,21			
	habilitált doktor	407,86			
	tudományok doktora (DSc)	454,35			
Oktatótípusok	szervező oktatók	367,73	19,666	< 0,001	796
	klasszikus oktatók	383,94			
	vezetők	457,70			
	kutató oktatók	374,73			
Vezető beosztás	nem	382,00	9,443	0,002	796
	igen	436,50			
Munkahelyi társas támogatás					
Ország	HU	399,39	9,817	0,044	804
	UA	455,69			
	RO	362,49			
	SB	383,74			
	SK	424,54			
Tudományterület	bölcsész és művészetek	407,05	8,802	0,032	801
	STEM és agrár	357,99			
	orvos, egészség és sport	420,51			
	társadalom és gazdaság	416,50			
Tudományos fokozat	nem rendelkezem	448,91	18,746	0,001	804
	doktori (PhD/DLA)	370,78			
	tudományok kandidátusa (CSc)	416,46			
	habilitált doktor	388,71			
	tudományok doktora (DSc)	454,28			
Oktatótípusok	szervező oktatók	390,30	8,019	0,046	807
	klasszikus oktatók	400,76			
	vezetők	446,36			
	kutató oktatók	376,47			

STEM: természettudományok; HU: Magyarország; RO: Románia; SK: Szlovákia; SR: Szerbia; UA: Ukrajna.

Kutatásunk egyik fő kérdése, hogy milyen összefüggésben állnak a fenti munkahelyi stressz- és erőforrások a munka melletti elkötelezettséggel, ezért ennek főkomponensében is megvizsgáltuk a különbségeket az oktatói munkajellemzők tekintetében. Ebben a kérdéskörben is tudományterületenként, a fokozatban és az oktatótípusokban találtunk szignifikáns különbségeket. Az orvos-, egészség- és sporttudományok területén dolgozó oktatók a leginkább elkötelezettek (MR = 419,35), a legkevésbé pedig a STEM- és agrárterületeken dolgozók (MR = 349,71). A PhD/DLA és CSc-fokozattal rendelkezők érték el a munka melletti elkötelezettség legalacsonyabb (MR = 369,95 és 378,11), a DSc-fokozattal rendelkezők pedig a legmagasabb szintjét (MR = 451,11). Összhangban az eddigi eredményekkel a vezetőket jellemzi a legnagyobb, a kutató oktatókat pedig a legkisebb munka melletti elkötelezettség (MR = 428,88 és 328,65) (4. táblázat).

4. táblázat. Különbségek a munka melletti elkötelezettségben a munkajellemzők mentén és az oktatótípusok között (átlagos rangpontoszámok). Forrás: CEETHE 2023

Magyarázó változók	Értékek	Rangátlag	Khí-négyzet	p-érték	N
Tudományterület	bölcsész és művészetek	404,25	10,657	0,014	782
	STEM és agrár	349,71			
	orvos-, egészség és sport	419,35			
	társadalom- és gazdaság	379,29			
Tudományos fokozat	nem rendelkezem	415,35	11,297	0,023	785
	doktori (PhD/DLA)	369,95			
	tudományok kandidátusa (CSc)	378,11			
	habilitált doktor	392,33			
	tudományok doktora (DSc)	451,11			
Oktatótípusok	szervező oktatók	396,40	18,863	<0,001	788
	klasszikus oktatók	405,96			
	vezetők	428,88			
	kutató oktatók	328,65			

STEM: természettudományok.

A munka melletti elkötelezettséget befolyásoló tényezők az oktatók körében

Lineáris regresszióval vizsgáltuk meg a munka melletti elkötelezettséget befolyásoló tényezőket. A modellbe a demográfiai tényezőket, a munkajellemzőket és a munkahelyi stressz- és erőforrások faktorait vontuk be. A modell szignifikánsnak bizonyult ($F = 9,357$, $p < 0,001$), magyarázó ereje 22,6% ($R^2 = 0,226$). A multikollinearitást korrelációval, valamint a tolerancia és VIF értékeivel ellenőriztük. Ezek alapján a bevont változók között nem áll fenn multikollinearitás: a korrelációs együttható a függő és magyarázó változók között 0,7 alatti (az együtthatók $-0,191$ és $0,402$ között vannak), a tolerancia értéke minden magyarázó változó

esetén 0,1 fölötti (0,268 és 0,909 közöttiek), míg a VIF értéke minden esetben 10 alatti (1,100 és 3,727 között). Négy magyarázó változó esetén találtunk szignifikáns kapcsolatot: a korrall ($\beta = 0,087$, $p = 0,036$, 95%CI[0,010; 0,311]), az intézményi menedzsment támogatásával ($\beta = 0,243$, $p < 0,001$, 95%CI[0,146; 0,364]) és a társas támogatással ($\beta = 0,122$, $p = 0,039$, 95%CI[0,005; 0,194]) növekszik a munka melletti elkötelezettség, míg a teljesítményértékelés ($\beta = -0,096$, $p = 0,008$, 95%CI[-0,189; -0,029]) mint stresszforrás csökkenti azt (5. táblázat).

A legerősebb összefüggés az intézményi menedzsment támogatásával mutatkozik, tehát ennek szerepe a legjelentősebb a munka melletti elkötelezettségben: minél inkább kiszámítható, transzparens, intézményi stratégia, értékek, egyértelmű elvárások és feladatok jellemzik az oktatók munkáját, amit elismernek és megfelelően jutalmaz az intézményvezetés, annál inkább elégedettek. Mint látható az intézményi menedzsment támogatása és a teljesítményértékelés erősen összekapcsolódik egymással, s ezt mutatják eredményeink is, hiszen az egyetlen negatív befolyásoló szereppel a teljesítményértékelés bír a munka melletti elkötelezettségben. Szintén rendkívüli szereppel bírnak a kollégák közötti társas kapcsolatok. A legfontosabb erőforrások is erősen kötődnek az interperszonális kapcsolatokhoz, a nehézségekkel és az azokkal való megküzdés képességével kapcsolatos bizalomhoz. Ilyen erőforrások közé tartozik a tehetséges vagy akár kevésbé tehetséges tanulókkal való közös munka és sikerek elérése (tanár-diák kapcsolat), a kollégákkal való közös munka és sikerek a pályázatokban és a tudományos kutatásokban, közvetlen és baráti beszélgetések, kapcsolat és szabadidős tevékenységek (tanár-tanár kapcsolat), valamint a közvetlen felettesek és kollégák bizalma (vezető-beosztott kapcsolat).

5. táblázat. A munka melletti elkötelezettséget befolyásoló demográfiai, munkajellemzők, stressz- és erőforrások (regressziós mutatók). Forrás: CEETHE 2023

Modell	Béta	t-érték	p-érték	95% megbízhatósági tartomány	
				alsó határ	felső határ
Konstans		7,203	< 0,001	38,658	67,633
Nem	0,009	0,228	0,820	-2,554	3,227
Kor	0,087	2,100	0,036	0,010	0,311
Ország: HU	0,015	0,246	0,805	-4,098	5,274
Ország: UA	0,014	0,272	0,786	-4,914	6,494
Ország: RO	-0,005	-0,095	0,924	-5,896	5,353
Tudományos fokozat (van)	-0,015	-0,377	0,706	-4,577	3,103
Beosztás (docens vagy magasabb)	-0,063	-1,442	0,150	-5,890	0,902
Vezető beosztás (igen)	0,023	0,581	0,562	-2,353	4,330
Tudományterület: STEM és agrár	-0,034	-0,764	0,445	-5,537	2,434
Tudományterület: orvos, egészség és sport	-0,019	-0,415	0,678	-4,713	3,068
Tudományterület: társadalom és gazdaság	-0,061	-1,487	0,138	-7,186	0,994
Oktatótípus: klasszikus oktató	0,068	1,398	0,162	-1,141	6,789
Oktatótípus: vezető	0,057	1,128	0,260	-1,852	6,848
Oktatótípus: kutató oktató	-0,034	-0,734	0,463	-6,038	2,752

Intézményi menedzsment támogatása	0,243	4,598	<0,001	0,146	0,364
Munkaterhelés	-0,041	-1,148	0,251	-0,113	0,030
Oktatói szerepkörök sokfélesége	-0,088	-2,318	0,021	-0,175	-0,014
Teljesítményértékelés	-0,096	-2,678	0,008	-0,189	-0,029
Jó munkakörülmények	0,045	0,902	0,368	-0,047	0,126
Társas támogatás	0,122	2,067	0,039	0,005	0,194
Fejlődési lehetőségek	0,023	0,353	0,724	-0,092	0,133

Referenciaértékek kétértékű változók esetén: férfi; Szerbia és Szlovákia; nincs tudományos fokozat; adjunktus vagy alacsonyabb beosztás; nincs vezető beosztásban; bölcsész- és művészettudományok; szervező oktatók; STEM: természettudományok; HU: Magyarország; RO: Románia; UA: Ukrajna.

Megbeszélés

Tanulmányunkban megvizsgáltuk a KKE-i (magyarországi, ukrainai, romániai, szlovákiai és szerbiai) oktatók (N = 821) munkájának jellemzőit, munkahelyi stressz- és erőforrásainak hátterét, illetve összefüggéseit a munka melletti elkötelezettségükkel. Kinman et al. (2006) munkája alapján munkahelyi stresszforrásokként azonosítottuk a munkaterhelés, az oktatói szerepkörök sokfélesége és a teljesítményértékelés faktorait, az intézményi menedzsment támogatását, a jó munkakörülményeket, a társas támogatást, valamint a fejlődési lehetőségeket pedig erőforrásokként azonosítottuk (Malik et al., 2017).

Első hipotézisünk részben igazolódott, mivel a nemek között csak a teljesítményértékelés faktorában találtunk szignifikáns különbséget, s abban valóban a nők értek el magasabb átlagpontoszámot (átlagos rangpontoszám = 405,36), ugyanakkor több stresszforrás (munkaterhelés, teljesítményértékelés) nem a fokozat nélkülieknek, hanem inkább a PhD/DLA vagy CSc-fokozattal rendelkezők számára jelent nehézséget (átlagos rangpontoszám = 315,83 és 350,61), míg az erőforrások közül a menedzsment támogatásában (átlagos rangpontoszám = 442,94), az előléptetési és fejlődési lehetőségekben (átlagos rangpontoszám = 454,35), valamint a társas támogatásban (átlagos rangpontoszám = 454,28) és a munka melletti elkötelezettségben (átlagos rangpontoszám = 451,11) a legmagasabb tudományos fokozattal rendelkezők értek el legjobb eredményeket. A magasabb beosztásban dolgozók a jó munkakörülményeket értékeli magasabbra, míg a vezető beosztásban dolgozók emellett a fejlődési lehetőségeket és az intézményi menedzsment támogatását is.

Második hipotézisünk igazolódott, mivel a vezető oktatók a legmagasabban értékelték a menedzsment támogatását, a jó munkakörülményeket, a fejlődési lehetőségeket, valamint a társas támogatás mértékét, a munka melletti elkötelezettségük a legmagasabb, míg a teljesítményértékelés a legkevésbé jelent számukra stresszforrást, a kutató oktatók viszont a legkevésbé érzékelik a menedzsment és a kollégák támogatását, és legkevésbé elégedettek a munkájukkal. Ennek hátterében az állhat, hogy a vezető oktatók a felelősek az intézmény működéséért, ezért kevésbé kritikusak azok esetleges gyenge pontjaival, hiszen azzal önmagukat is

kritizálnák. A kutató oktatóknak tipikusan több szerepkörnek kell megfelelniük: az oktatói munkában jelenleg oly nagy hangsúllyal bíró nemzetközi tudományos munka a fő feladatuk, amiben jól is teljesítenek, így a teljesítményértékelésen jó eredményeket is érnek el, nem jelent különösebb terhet a számukra, ugyanakkor emellett a kiemelkedő munka mellett ugyanúgy teljesíteniük kell a tanítási kötelezettségeiket is. Valószínűleg ez a kettős, sőt többes nyomás miatt erősebbnek érzik a feléjük támasztott elvárásokat, s az azzal járó munkateher mértékét, mint azokat az előnyöket, amelyeket esetlegesen nyújt az intézményük.

Harmadik hipotézisünket részben sikerült igazolni, mivel nem minden vizsgált stressz- és erőforrás esetében találtunk szignifikáns összefüggést. Ugyanakkor a demográfiai és munkahelyi jellemzők változói kontrollálása mellett valóban pozitív együtt járást tudtunk kimutatni a munka melletti elkötelezettség és az intézményi menedzsment támogatása, illetve a társas támogatás mint erőforrások között, míg a teljesítményértékelés mint munkahelyi stresszforrás csökkenti azt.

Kutatásunk legfontosabb eredménye, hogy országoktól, nemtől, kortól és az oktatói munka jellemzőitől függetlenül az intézményi menedzsment támogatása járul hozzá leginkább a munka melletti elkötelezettséghez, mint az Kinman (2014; Kinman et al., 2006) és Aziz & Quraishi (2017) munkáiban is igazolódott. Interjús kutatásunk is rávilágított arra, hogy az oktatók akkor tudnak hatékonyan és jól dolgozni, akkor érzik jól magukat munkahelyükön, és tudják élvezni a munkájukat, tudnak örömet lelteni benne, ha egyértelmű, világos a feladatkörük és a velük szemben megfogalmazott elvárások, ha részeivé válnak az intézmény életében bekövetkező változásoknak, hallathatják a hangjukat, s ha ismertek és transzparenszek az intézmény rövid és hosszú távú céljai, stratégiája. Mindehhez szorosan kapcsolódik a teljesítményértékelés folyamata, ami terhet jelent az oktatók számára és negatív összefüggésben áll a munka melletti elkötelezettséggel. A minőségbiztosítás (QA) több általunk vizsgált országban (Románia, Ukrajna) már régebb óta fennáll, de a vizsgált magyarországi intézményekben a 2022-es modellváltást követően 2023-tól vált élessé. Így az első tapasztalatok, illetve az új rendszer hatása (tehát az értékelés érvényessége, megbízhatósága és következményei) még kevésbé ismertek, de a vélemények megoszlanak ezzel kapcsolatban. Interjúinkban megfogalmazódott az az álláspont, hogy ennek köszönhetően végre mérhetővé válnak az eredményességben és munkaterhelésben lévő különbségek az oktatók között, ugyanakkor egyfajta versenyhelyzetet teremt a kollégák között, s ezáltal individualizációt indít el, ahol minden oktató a maga teljesítményét igyekszik növelni a nagyobb bérreményében, semmint a közös munkát és elért sikereket preferálná (Pallay et al., 2024). Ez azért is jelent problémát, mert korábbi kutatások (Agneessens & Wittek, 2008; Salami, 2011; Thoits, 1985) és interjús kutatásunk (Kovács et al., 2023) is rávilágított az interperszonális kapcsolatok kiemelkedő szerepére a munkavállalók jóllétében. Ahhoz, hogy az oktatók jól érezzék magukat a munkahelyükön és hatékonyan tudjanak dolgozni, elengedhetetlen a jó munkahelyi kollektíva, akikkel közös sikereket érnek el, segítik, támogatják egymást a munkában és szükség esetén

a magánéleti problémákban. Ezt igazolják jelen kutatási eredményeink is, hiszen a társas támogatás a munka melletti elkötelezettség pozitív prediktora.

A teljesítményértékeléssel kapcsolatban a másik fontos elvárás és megfogalmazódott kritika is – ami szorosan kapcsolódik az intézményi menedzsment támogatásához –, hogy ez és ennek eredménye transzparens, stabil és főleg ellenőrizhető legyen, ne változzon az aktuális vezetés vagy vezetőségváltás kénye-kedve, esetleg egyéni értelmezése szerint. Tehát a teljesítményértékeléshez kapcsolódó elvárások és feladatok legyenek tiszták, teljesíthetők, de valóban differenciáljanak, s ha valaki ezeket nem teljesíti, akkor annak legyenek következményei. Ez azért is fontos, mert a QA eredményei alapján az új rendszer szerint Magyarországon változik a bér 50%-ának mértéke, s eredményeink azt mutatják, hogy ez az a terület, amivel a legkevésbé elégedettek a vizsgált oktatók országoiktól függetlenül. Ukrajnában is nagyon komoly következményei vannak a teljesítményértékelésnek: öt évre visszamenően kell bemutatni s feltölteni egy felsőoktatási online rendszerbe a tevékenységük összefoglalását egy húszpontos értékelőlap alapján, amiből min. négy pontot kell elérni összesen. Ez ugyan kevésnek tűnhet, de csak nagyon kevés tevékenység ér pontot: leginkább a Q1-Q2-es minősítésű és ukrainai szakfolyóiratokban történő publikálásért, vagy éppen magas szintű tudományszervezésért igen, de többek között még a nemzetközi konferencia-előadásért sem jár pont, az oktatásért pedig csak akkor, ha a kurzus idegen nyelvű. Amennyiben az oktató nem éri el a négy pontot egy év türelmi idő után sem, akkor jogviszonya megszűnik a felsőoktatási intézménnyel. Ebből azt láthatjuk, hogy az oktatók döntő többsége nem érzi magát biztonságban egzisztenciálisan, a teljesítményértékelés pedig további bércsökkenést, így még nagyobb elégedetlenséget eredményezhet. A fenti QA-kel kapcsolatos tényezők állnak a háttérben annak, hogy ez a munka melletti elkötelezettség negatív prediktora, s az ukrainai oktatók számára a legerősebb stresszforrás a teljesítményértékelés túlhangsúlyozása.

Kutatásunk további fontos eredménye, hogy a demográfiai és munkajellemzők közül egyedül a kor áll szignifikáns összefüggésben a munka melletti elkötelezettséggel. Noha bizonyos oktatói munkához kapcsolódó jellemző erős összefüggésben áll a korrallal (beosztás, vezető-e, részben a tudományos fokozat), mégis azt láthatjuk, hogy csak a kornak van szignifikáns szerepe, minél idősebb egy oktató, annál elégedettebb a munkájával. A korrallal szerzett tapasztalatok, rutin, folyamatos sikerek és sikeresen teljesített állomások, illetve az ezzel együtt járó esetleges könnyebbségek (pl. kevesebb óra tartása), és valószínűleg a magasabb fizetéssel járó egzisztenciális biztonság is hozzájárul ahhoz, hogy egy oktató egyre inkább elégedett legyen munkájával, örömet leljen benne. Ez pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy nagyon fontos a fiatal oktatók segítése, mentorálása, terheinek csökkentése, illetve olyan coping és oktatói munkához kapcsolódó megoldások, stratégiák átadása, amelyek segítik a különböző szerepkörökben való eligazodást, feladatok teljesítését.

Következtetések

Tanulmányunkban feltártuk a legfontosabb munkahelyi stressz- és erőforrásokat öt ország oktatói körében, megvizsgáltuk ezek háttérét a demográfiai és munkajellemzők vonatkozásában, s összefüggéseit a munka melletti elkötelezettséggel. Az oktatók jóllétének, elkötelezettségének és elégedettségének mértéke fontos meghatározó tényezője a minőségi felsőoktatásnak: csak az elégedett és elkötelezett oktatók képesek hatékonyan, élvezettel tanítani, folyamatosan készülni az órákra és lelkesedéssel foglalkozni a hallgatókkal. Ugyancsak magas szintű elkötelezettség nélkül elképzelhetetlen a minőségi kutatómunka és innovációk alkotása, melyek nagy elismertséggel járnak a tudomány és a társadalom különböző szereplői részéről. Mindezek pedig alapelemei a minőségi felsőoktatásnak.

A munka melletti elköteleződés növelése érdekében fontos lenne a vezetői támogatás erősítése speciális vezetői tréningekkel vagy a szervezeti kultúra fejlesztésével (Demeter-Karászi et al., 2024), különös tekintettel az erőforrások támogatására és az egyes alcsoportok speciális problémáira (például a kutató oktatók nagyobb munkaterhelésére). A másik lehetséges beavatkozási mód a stresszforrások csökkentése, például egy átgondolt, igazságos, elfogadható és értelmes oktatói teljesítményértékelés kialakítása, amely nem csökkenti a munkavállalók társas támogatottságát. Az oktatók elkötelezettségének növelése érdekében fontosak azon alulról szerveződő kezdeményezések támogatása, amelyek javítják a munkatársak közötti kapcsolatot, s erősítik a társas támogatást mint legfontosabb munkahelyi erőforrást.

Támogatás

A publikáció megjelenését „*A munkaképesség, a munka- és életminőség egyéni és társadalmi fenntarthatóságában szerepet játszó sport és testedzés kérdéseinek vizsgálata az egészséges és biztonságos társadalomért (multidiszciplináris kutatási ernőprogram)*” projekt és az MTA Bolyai János Kutatási Ösztöndíj támogatta. A Kulturális és Innovációs Minisztérium ÚNKP-23-5 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

Hivatkozott irodalom

AGNEESSENS, F., & WITTEK, R. (2008). Social capital and employee well-being: Disentangling intrapersonal and interpersonal selection and influence mechanisms. *Revue française de sociologie*, 49(3), 613–637. <https://doi.org/10.3917/rfs.493.0613>

- ALQARNI, N. A. (2021). Well-being and the Perception of Stress among EFL University Teachers in Saudi Arabia. *Journal of Language & Education Volume*, 7(3), 8–22. <https://doi.org/10.17323/jle.2021.11494>
- AZIZ, F., & QURAISHI, U. (2017). Empowerment and mental health of university teachers: A case from Pakistan. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 15(2), 23–28.
- BELL, A. S., RAJENDRAN, D., & THEILER, S. (2012). Job stress, wellbeing, work-life balance and work-life conflict among Australian academics. *E-Journal of Applied Psychology*, 8(1), 25–37. <https://doi.org/10.7790/ejap.v8i1.320>
- BENTLEY, P. J., COATES, H., DOBSON, I. R., GOEDEGEBUURE, L., & MEEK, V. L. (2013). Academic Job Satisfaction from an International Comparative Perspective: Factors Associated with Satisfaction Across 12 Countries. In Bentley, P. J., Coates, H., Dobson, I. R., Goedegebuure, L., & Meek, V. L. (Eds.), *Job Satisfaction around the Academic World* (pp. 239–262). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-007-5434-8_13
- BUDA, A., & BEREI, E. (2024). Egyetemi oktatók jólléte digitális perspektívából. In Kovács, K., & Pallay, K. (Eds.), *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség* (pp. 32–50). CHERD-H.
- CASTAÑEDA, J. A. F. (2014). Learning to Teach and Professional Identity: Images of Personal and Professional Recognition. *Profile: Issues in Teachers' Professional Development*, 16(2), Article 2. <https://doi.org/10.15446/profile.v16n2.38075>
- CHALMERS, D. (2011). Progress and challenges to the recognition and reward of the Scholarship of Teaching in higher education. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 25–38. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.536970>
- DEMETER-KARÁSZI, Zs., PUSZTAI, G., PALLAY, K., & BÁGYI, K. (2024). Felsőoktatási intézményi kultúra egy kvalitatív kutatás tükrében – narratívák a rendszeren belülről. In Kovács, K., & Pallay, K. (Eds.), *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség* (pp. 99–110). CHERD-H.
- FETHERSTON, C., FETHERSTON, A., BATT, S., SULLY, M., & WEI, R. (2021). Well-being and work-life merge in Australian and UK academics. *Studies in Higher Education*, 46(12), 2774–2788. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1828326>
- FLEETWOOD, S. (2007). Why work–life balance now? *The International Journal of Human Resource Management*, 18(3), 387–400. <https://doi.org/10.1080/09585190601167441>
- GUEST, A. M., & MCREE, N. (2009). A School-Level Analysis of Adolescent Extracurricular Activity, Delinquency, and Depression: The Importance of Situational Context. *Journal of Youth & Adolescence*, 38(1), 51–62.
- HAN, J., YIN, H., & WANG, J. (2020). Examining the Relationships Between Job Characteristics, Emotional Regulation and University Teachers' Well-Being: The Mediation of Emotional Regulation. *Frontiers in Psychology*, 11, 1727. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01727>

- IYAJI, T. O., EYAM, S. O., & AGASHI, V. A. (2020). An Assessment of Some Stress Factors in Academic Profession and Their Health Implications Among Academics in Tertiary Institutions in Cross River State Nigeria. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies*, 7(12), 53–59.
- KINMAN, G. (2014). Doing More with Less? Work and Wellbeing in Academics. *Somatechnics*, 4(2), 219–235. <https://doi.org/10.3366/soma.2014.0129>
- KINMAN, G., JONES, F., & KINMAN, R. (2006). The Well-being of the UK Academy, 1998–2004. *Quality in Higher Education*, 12(1), 15–27. <https://doi.org/10.1080/13538320600685081>
- KOVÁCS, K., DOBAY, B., HALASI, S., PINCZÉS, T., & TÓDOR, I. (2023). Munkahelyi kihívások és erőforrások Kárpát-medencei oktatók körében: egy interjú kutatás eredményei. *Neveléstudomány | Oktatás – Kutatás – Innováció*, 11(4), 45–63.
- KOVÁCS, K., DOBAY, B., HALASI, S., PINCZÉS, T., & TÓDOR, I. (2024). Demands, resources and institutional factors in the work of academic staff in Central and Eastern Europe: Results of a qualitative research among university teachers in five countries. *Frontiers in Education*, 8. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2023.1326515>
- MALIK, N. A. A., BJÖRKQVIST, K., & ÖSTERMAN, K. (2017). Factors associated with occupational stress among university teachers in Pakistan and Finland. *Journal of Educational, Health and Community Psychology*, 6(2), 1–14.
- NGALAGOU, P. M., ASSOMO-NDEMBA, P. B., MANGA, L. O., EBOLO, H. O., AYINA, C. A., TANGA, M.-Y. L., GUESSOGO, W. R., NDONGO, J. M., TEMPEMO, A., & MANDENGUE, S. H. (2019). Burnout syndrome and associated factors among university teaching staff in Cameroon: Effect of the practice of sport and physical activities and leisures. *L'Encéphale*, 45, 101–106.
- PALLAY, K., PUSZTAI, G., DEMETER-KARÁSZI, ZS., & MARINCÁS, R. (2024). Az eredményesség és a teljesítményértékelés percepciói a Kárpát-medencei magyar felsőoktatásban. In Kovács, K., & Pallay, K. (Eds.), *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség* (pp. 151–164). CHERD-H.
- SALAMI, S. (2011). Job Stress and Burnout among Lecturers: Personality and Social Support as Moderators. *Asian Social Science*, 7(5), 110–121. <https://doi.org/10.5539/ass.v7n5p110>
- SIRGY, M. J., & LEE, D.-J. (2018). Work-Life Balance: An Integrative Review. *Applied Research in Quality of Life*, 13(1), 229–254. <https://doi.org/10.1007/s11482-017-9509-8>
- THORNTON, P. A. (1985). Social Support and Psychological Well-Being: Theoretical Possibilities. In Sarason, I. G., & Sarason, B. R. (Eds.), *Social Support: Theory, Research and Applications* (pp. 51–72). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-009-5115-0_4
- VIGODA-GADOT, E., & TALMUD, I. (2010). Organizational Politics and Job Outcomes: The Moderating Effect of Trust and Social Support. *Journal of Applied Social Psychology*, 40(11), 2829–2861. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2010.00683.x>

Melléklet

1. táblázat. A munkahelyi stressz- és erőforrások szignifikáns különbségeket mutató itemcinek országonkénti összehasonlítása (átlagpontok 1–5 fokú skálán). Forrás: CEETHE 2023

A munkahelyi stressz- és erőforrások itemei	Magyar ország		Ukrajna		Románia		Szerbia		Szlovákia		F-érték	p-érték	N
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
<i>Stressz- és erőforrások az oktatói munkában</i>													
A munkaterhelés menedzselhető.	3,32	1,01	2,97	1,05	3,36	0,83	3,47	0,96	3,27	0,94	3,613	0,006	813
Túl sok az adminisztratív munka.	3,54	1,13	3,46	1,14	3,76	0,98	3,3	1,22	4,22	0,83	4,803	0,001	814
Nincsen lehetőség az előléptetésre.	2,74	1,17	2,4	1,2	3,1	1,28	2,47	1,08	2,77	0,92	5,527	p<0,001	811
Hatékony a munkahelyi kommunikáció.	3,22	1,13	3,67	0,99	3,31	1,05	3,42	1,12	3,36	1,12	4,016	0,003	812
Elég az idő az órákra való felkészülésre.	3,15	1,09	3,28	1,04	3,23	0,92	3,67	1,09	3,55	0,9	3,387	0,009	811
Egyre nehezebb az oktatók helyzete.	3,88	1,09	3,58	1,09	3,53	1,09	3,67	1,16	4,08	0,93	4,392	0,002	811
Túl nagy a hangsúly a teljesítményértékelésen.	3,64	1,17	3,85	0,95	3,59	0,98	3,52	1,03	4,3	0,78	5,030	0,002	807
Jók a munkakörülmények.													
Elegendő oktatási létesítmény (tanterem, terem, labor stb.) áll a rendelkezésre.	3,18	1,27	3,86	1,1	3,66	1,03	3,66	1,05	3,8	1,11	11,266	p<0,001	811
<i>Munkahelyi társas támogatás</i>													
Elégedett a tanszéki/intézeti/kari vezető támogatásának mértékével.	3,37	1,12	3,71	1,21	3,2	1,28	3,5	1,13	3,71	1,25	3,081	0,012	814
Elégedett a kollégától kapott támogatás mértékével.	3,78	1,04	3,86	0,93	3,46	1,16	3,52	0,98	3,61	0,93	3,243	0,012	812
Nagy egyetértés van az oktatók és a tanszék/az intézet/a kari vezető között.	3,25	1,1	3,65	1,09	3,23	1,11	3,17	1,05	3,47	1,15	3,593	0,007	812
<i>Előléptetési és fejlődési lehetőségek</i>													
Az éves teljesítményértékelési folyamat igazságosan mutatja a teljesítményét.	3,07	1,15	3,38	1,04	3,14	1,16	3,3	0,99	3,16	0,91	2,943	0,020	814
Az intézmény megfelelő lehetőségeket nyújt az önképzésre és fejlődésre.	3,17	1,17	3,62	1,05	2,98	1,13	2,97	1,07	3,05	1,04	5,502	p<0,001	806

M: átlag, SD: szórás

PALLAY KATALIN – PUSZTAI GABRIELLA –
DEMETER-KARÁSZI ZSUZSANNA – MARINCÁS RITA

Az eredményesség és a teljesítményértékelés percepciói a Kárpát-medencei magyar felsőoktatásban

ABSZTRAKT

Több nemzetközi kutatás foglalkozott a felsőoktatási részvétel területén bekövetkezett mennyiségi és minőségi változások, valamint az értékelő állam, az intézményi minőségirányítás felsőoktatók társadalmára gyakorolt hatásával (Altbach, 2000; Altbach, 2002; Kwiek & Antonowicz, 2015). Térségünkben azonban a viszonylag gazdag felsőoktatási kutatások ellenére sem vizsgálták a felsőoktatási teljesítményértékelés oktatói nézetekre gyakorolt hatását. Tanulmányunkban azt vizsgáljuk, hogy milyen eredményességi típusok jellemzőek a Kárpát-medencei felsőoktatásban, továbbá képet adunk az oktatók teljesítményértékelésről alkotott véleményéről. Megvizsgáljuk, hogy milyen különbségek és hasonlóságok figyelhetők meg a teljesítményértékelést illetően az egyes eredményességtípusok mentén. Kutatási kérdéseink ezek homogenitására és összefüggéseire vonatkoznak. A felsőoktatásban oktatókkal készült kvalitatív, fókuszcsoportos interjúk szövegeinek hibrid kódolás útján történt feldolgozását végeztük az Európai Felsőoktatási Térség egyik legkeletibb régiójában 2022-es adatok alapján, a felsőoktatásban megjelenő teljesítményértékelés bevezetésének hatására. A kutatás legfontosabb eredményei szerint az oktatók eredményességről vallott nézetei nagy diverzitást mutatnak. A teljesítményértékelésről alkotott nézetek terén összefüggés mutatkozik, de nem kizárólagosak. A teljesítményértékelés kapcsán gyűjtött megfontolandó szempontok a felsőoktatási döntéshozók számára iránymutatásul szolgálhatnak.

Kulcsszavak: eredményesség, oktatók, felsőoktatás, teljesítményértékelés

Bevezetés

A közép- és kelet-európai országok felsőoktatása jelentős változásokon megy keresztül. Az egyik fontos fejlemény a régióban, hogy az állami intézményeket alapítványi fenntartás váltja fel. Emellett különböző teljesítményértékelési rendszerek és versenypiaci elemek bevezetésén dolgoznak a felsőoktatás pedagógusai számára, beleértve a különböző bérezési modelleket. Jelen tanulmány azt hivatott bemutatni, hogy az új rendszer és a változások hogyan hatnak a régió felsőoktatási pedagógusaira és az oktatói eredményességükre.

Az elmúlt három évtizedben a felsőoktatást illetően jelentős átalakulások történtek. Ezek között említhető a felsőoktatás tömegesedése vagy a nagyszabású bolognai reform. A szovjet mintájú kommunista rezsimek, bár hangoztatták a társadalmi egyenlőséget, a széles körű társadalmi hozzáférést a felsőoktatáshoz megátolták. Az oktatók előmenetelénél a tudományos teljesítmény (kutatások,

publikációk) helyett gyakran a „politikai megbízhatóság” volt a meghatározó tényező, miközben a felsőoktatásban szakmai teljesítményértékelés nem működött. A kommunizmus összeomlását követően a kormányokra hatalmas nyomás nehezedett a felsőoktatási expanzió érdekében, így az akadémiai szabadság deklarálása ellenére az oktatók nem tértek vissza az oktatás és a kutatás szoros humboldti egységéhez. Az ezredforduló közeledtével a felsőoktatási hallgatók számának gyors növekedése következett be, amit sem a felsőoktatók oktatói kompetenciáinak fejlesztése, sem az oktatói és az oktatást támogató személyzet bővülése nem követett (Kozma et al., 2017). A konkrét didaktikai feladatokra való felkészületlenség mellett a képzéstervezéssel, képzésmenedzsmenttel kapcsolatos kompetenciák hiánya is általános volt, ennek ellenére az intézményi képzési kínálat folyamatosan bővült. A bővüléssel és a képzés szerkezeti és tartalmi változásaival párhuzamosan működésbe léptek a különböző nyilvántartási rendszerek, melyeknek kezelése az oktatói munka adminisztratív oldalán jelentkezik feladatként. Az expanzió másrészt a növekvő méretű felsőoktatási rendszer költséghatékonysági problémáit is felvetette. A növekvő társadalmi igények miatt előtérbe került a felsőoktatás szolgáltatásként való értelmezése, s ez a magánszektor bővülését segítette elő (Slantcheva & Levy, 2007; Curaj et al., 2015).

A bolognai felsőoktatási reform a 2000-es évek közepén került bevezetésre a régióban (Szlovákia, Románia és Ukrajna 2005, Magyarország 2006, Szerbia 2007) (Curaj et al., 2015; Pusztai & Szabó, 2008; Kovács, 2013; Pallay, 2019; Molnár, 2013; László, 2003). A képzések szerkezete átalakult, a kreditátvitel és a minőségbiztosítás elveit elfogadták, az oktatói és a hallgatói mobilitás rendszere kiépült, azonban mindez végső soron nem eredményezte az európai felsőoktatás egységesülését. Egyes országokban és képzési területeken később vagy egyáltalán nem vették be a többciklusú képzési rendszert, s a felsőoktatási intézmények akadémiai és tudományos presztízse továbbra is nagyon különböző maradt, akárcsak az oktatókkal szemben támasztott tudományos kutatói elvárások. Közös viszont az, hogy a hallgatói létszámnövekedés és a heterogén hallgatói összetétel miatt az oktatók szerepe új feladatokkal bővült, például a diákok felzárkóztatásával és a fegyelmezésével. A digitalizáció tértnyerése tovább növelte az adminisztratív terheket, és a túlterheltség mellett az alacsony fizetés lett az oktatók szakmai identitásának egyik alapvető tényezője (Kozma et al., 2014; Pusztai & Szabó, 2008; Marek, 2019).

A klasszikus modell szerint az egyetemi oktatók körében a tudományos teljesítmények értékelése kollegiális elvek alapján működik, ami azt jelenti, hogy a társak általi értékelés elveinek megfelelően értékelik egymás munkáját, például a kutatási pályázatoknál. Az értékelés súlya komoly, hiszen az egyetemi oktatók csak rendkívül szűkös, szelektív pályázati forrásokból jutnak kutatásfinanszírozáshoz, s aki nem jut forráshoz, az gyakorlatilag ki van zárva a tudományos pályafutásból, hiszen a kutatási és publikációs költségeket nem tudja fedezni. Mivel az intézmények a teljesítményük után jutnak forrásokhoz, a jelen tanulmányban vizsgált térségben is kulcskérdéssé válik, hogy ki és mi számít eredményesnek, s hogy az egyes intézményekben hogyan reagálnak erre. Kutatásunk központi kérdése, hogy

a megkérdezett oktatók hogyan vélekednek a közelmúltban a felsőoktatásba be-
robbanó teljesítményértékelésről. Az oktatók véleménye kulcsfontosságú, mivel
befolyásolja motivációjukat és elkötelezettségüket, továbbá segítheti a vezetőket
a döntéshozásban teljesítményértékelési rendszerek kialakítása terén. Kutatásunk
során nemzetközi beiskolázású, többkarú, több tízezer fős nagy intézmények ok-
tatóit is megkérdeztük, ugyanakkor a kisebb intézményekben dolgozókat is be-
vontuk. A kisebb intézmények a peremhelyzetű régióban vagy a külhoni magyar
régiókban fontos szerepet töltenek be, szűkebb képzési kínálattal rendelkeznek,
s nagy horderejű kutatási projekteknek nem adnak otthont. Az eltérő méretű és
funkciójú intézmények oktatóinak vizsgálata során feltérképeztük, hogy milyen
különbségek és hasonlóságok mutatkoznak az oktatói eredményesség és a teljesít-
ményértékelés terén.

Teljesítményértékelés a felsőoktatásban

A 20. század végétől az értékelő állam koncepciója alapján az oktatási intézmé-
nyek teljesítményét egyre inkább kvantitatív mutatók alapján kezdték figyelemmel
kísérni és értékelní (Power, 1997). Ennek nyomán szervezeti átalakulás vette kez-
detét, melynek hatásai a felsőoktatási intézményeket is elérték. Történetileg a rend-
szer lényegétől idegen jelenségről van szó, ugyanis az egyetemi minőség fogalma
a hagyományokra támaszkodik. A humanista egyetemek hírnevét egy-egy neves
professzor alapozta meg, akinek az előadásai kedvéért a hallgatók, sőt sokszor a
tudóstársak is, képesek voltak egy fél kontinensen keresztül vándorolni (Grendler,
2004). Nem diplomát akartak szerezni, hanem néhány féléven át hallgatni egy nagy
tudású professzort, ez volt az oktatói eredményesség mutatója. A humboldti mo-
dellben a nemzetközi kutatóműhelyet irányító tudósok jelentették a vonzerőt és
jelezték egy egyetem minőségét (Kwiek, 2008). A humboldti modellben a kutatás
és az oktatás egységet alkotott, s a professzor kutatóműhelyében nőttek fel a hall-
gatók. A 20. század második felében a tömeges felsőoktatás kialakulása az intéz-
mények sokféleségével, valamint nemcsak a hallgatók, hanem az intézmények, ok-
tatók és kutatók számának növekedésével járt együtt. Az intézményhálózat sűrűb-
bé vált, a kutatás és az oktatás egysége megszűnt, a tananyag sztenderdizálódott.
Ugyanakkor a kiterjedt felsőoktatási rendszerek költségei jelentősen megnőttek,
s a jóléti állam modell válsága miatt a rendelkezésre álló források korlátozottá
váltak. A felsőoktatási intézmények fenntartása egyre nagyobb terhet jelentett az
állami fenntartóknak. A 20. század végére népszerű megoldássá vált a finanszíro-
zás megosztása és a szigorúbb elszámoltathatóságra való törekvés (Neave, 2012).
A neoliberális, eredményorientált oktatáspolitikában egyre hangsúlyosabbá
vált a teljesítmény mérése, összehasonlítása és annak sztenderdizálása. A neoli-
berális fordulatot követő évtizedekben bekövetkező további változások, főként
a nemzetköziesedés és a felsőoktatási piac globális méretű kiszélesedése, kompe-
titív mezőben versengő szereplőkké tették a felsőoktatási intézményeket. Az in-

tézmények versenye az oktatói szerepkör folyamatos bővülésében és az elvárások növekedésében csapódott le, egyes szerzők már az oktatók proletarizálódásáról beszélnek (Amaral, 2008).

Az értékelés eredményei számos esetben összekapcsolódnak előléptetésekkel, bérezéssel, kutatási projektek és pályázatok elnyerésének támogatásával, valamint olyan eszközök biztosításával, amelyek segítik a munkát és az egyéni ambíciók megvalósítását. Ugyanakkor megjelent az értékeléssel kapcsolatos szkepticizmus is. A népszerű egyetemi rangsorok modellérzékenysége és részrehajlása is általános meggyőződéssé vált (Vidal & Filliatreau, 2014), az egyetemi oktatók az értékelés kritériuma mögött hatalmi, üzleti szempontokat azonosítottak. Az újonnan felbukkanó, hivatásos értékelők közös jellemzője, hogy mindent megtesznek, hogy a szubjektív sikerkritériumokat objektívként forgalmazzák, ezért ezekkel kapcsolatban is kialakul az értékelés érvényességében és megbízhatóságában hívó oktatók tábora. Ennek ellenére lassan minden felsőoktatásban oktató pedagógus kénytelen megfelelni az elvárásoknak. Azaz a mertoni alkalmazkodás rituális modellje válik általánossá. A felsőoktatás minőségének folyamatos javítását célzó diskurzus során viták alakultak ki (Enders, 2013), s az értékelés maga is a kutatás tárgya lesz, elméleti modelljei és módszertani iskolái alakulnak ki (Gómez & Valdés, 2019). Megjelennek az egyéni és intézményértékelésre szolgáló kritériumok érvényességét firtató és a minőségi dimenziók (oktatás és kutatás) korrelációját vitató kutatási eredmények, de olyan kritika is, mely szerint a teljesítményértékelés elsősorban a produktivitásra, azaz a mennyiségre ösztönöz, nem pedig a minőségre (Cadez et al., 2015). Az újabb törekvések a fejlődésre ösztönző, több szempontú, iteratív értékelési modellek felé mozdulnak el, melyben az egyén önértékelése és a külső értékelési párbeszédre lépnek egymással (Rickards & Stitt, 2016; Gómez & Valdés, 2019; Verschuere et al., 2023). Az új utak keresése folyamatos, hiszen kétségtelen, hogy nemcsak az oktatói előmenetellel és javadalmazással kapcsolatos döntések miatt, hanem az oktatás minőségének javítása, a kutatási és fejlesztési tevékenység ösztönzése, s összességében az intézményi teljesítmény növelése érdekében kifejezetten fontos a reális teljesítményértékelési rendszer kidolgozása.

A kutatás módszerei

Kvalitatív kutatásunk adatait hét különböző fókuszcsoporttal gyűjtöttük, összesen 41 felsőoktatási oktatóval. Az interjúk átlagosan 100–150 perc hosszúak, s egy saját fejlesztésű interjúvázlat alapján készültek. A *Rendszeres fizikai aktivitás nemzeti gazdasági indoklása hazánkban a fenntartható és biztonságos környezetért sportgazdasági kutatócsoport a Kárpát-medencei felsőoktatási intézmények oktatóinak egészsége és jólléte alcsoportjában az oktatók társadalmi, szakmai háttere, intézményi jellemzői és eredményessége témakörben* elnevezésű kutatás keretein belül. A kutatás terepe Magyarország, Románia, Szerbia, Szlovákia és Ukrajna egy-egy magyar tananyelvű felsőoktatási intézményei voltak, ahol jellemzően az államnyelvű felsőoktatási intézmények mellett magyar

tannyelvűek is vannak. Az alapsokaságot az említett országokban működő felsőoktatási intézmények oktatói képezték valamennyi intézményi szektorból. Az interjúvázat kiter az oktatók bemutatására, a szakmai eredményességgel kapcsolatos nézeteikre, az oktatói és kutatói munka kihívásaira, a testi-lelki egészségükre és jóllétükre, a felsőoktatási intézményük kultúrájára, légkörére, a szabad idő és kulturális időtöltéseikre, a világnézetükre, vallásosságukra, az intézmény jó gyakorlataira a hátrányos helyzetű tanulók integrálása kapcsán, az intézmény nyelvi, etnikai sokszínűségére, valamint zárásképp a felsőoktatók jólléte, egészsége és eredményessége témakörökre irányuló fejlesztési javaslatokra is.

Jelen kutatásban az oktatói diskurzusok alapján a megkérdezett oktatók eredményességértékelésére fókuszálunk. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy elkülöníthetők-e különböző oktatói típusok az eredményességről, a teljesítményértékelésről alkotott felfogásuk szerint. A hanganyagok szöveggé alakított változatát szövegelemzésnek vetettük alá az ATLAS.ti program segítségével. A szövegtörzsek egyes szakaszait kódokkal láttuk el. A kódolás során deduktív eljárást alkalmaztunk. A kódokhoz tartozó szövegtörzseket elemezve az oktatói percepciók alapján oktatói eredményességre vonatkozó tipológiát alkottunk. Az interjúk elemzése során a kódok létrehozásával azt a célt tűztük ki, hogy feltárjuk, milyen felsőoktatási oktatói eredményességtípusok rajzolódnak ki, valamint hogy megértsük, hogyan vélekednek a felsőoktatók a teljesítményértékelésről.

Eredményességtípusok

Az oktatók eredményességértékeléssel kapcsolatos attitűdjeit figyelembe véve a fókuszcsoportos interjúk alapján négy különböző típust azonosítottunk. Ezeket a típusokat az interjúkban megosztott tapasztalatok és azok egyéni értelmezései alapján határoztuk meg. A négy különböző típust – *kutatói teljesítményért lelkiesedő, oktatásért lelkiesedő, kutatást, publikálást (főlősleges) nyúgnak tartók és oktatást munkavállalóként letudók* – olyan munkahelyi jellemzőkkel kötöttük össze, mint az adminisztratív munkavégzés (tanszék vagy intézményvezetés, hallgatói ügyintézés, projektmenedzsment, dokumentáció készítése, akkreditációs anyagok előkészítése, pályázati anyagok előkészítése és benyújtása, oktatásszervezés stb.) és az oktatók teljesítményértékeléssel kapcsolatos hozzáállása. Eredményeink azt mutatják, hogy bár az interjúk különböző Kárpát-medencei országokban működő oktatókat vizsgáltak, a válaszadók az oktatói, kutatói és adminisztratív feladatok terén hasonló nehézségekkel küzdenek. Az oktatói teljesítményértékelés bevezetése a vizsgált országokban gyakran feszültségeket generál az oktatók között. Emellett az oktatói és kutatói feladatokon kívül sok esetben az adminisztratív munkavégzés is terhelő lehet a felsőoktatásban dolgozók számára. Az alábbiakban részletesen bemutatjuk a kutatás során létrehozott típusokat, és minden típus esetében vizsgáljuk, hogy az oktatók végeznek-e adminisztratív munkát, valamint hogy ez milyen hatással van az eredményességükre.

A kutatási teljesítményért lelkesedő oktatók munkájuk során a tudományos tevékenységet helyezik előtérbe, számukra a kutatás nagyobb hangsúlyt kap az oktatói feladatokhoz képest. Többségük akkor tartja magát eredményesnek, ha a tudományosság terén ér el szakmai sikereket: „Szerintem mindenképpen egy eredményes dolognak mondható, ha azt hallom vissza, hogy egy publikációm valaki ajánlja valakinek, mert olyan van beleírva, ami ezen a tudomány vagy szakterületen hasznos. Szerintem ez mind valahol az eredménynek a mutatója.” (1. fókuszcsoport) Ezen kategóriába tartozó oktatók számára az adminisztratív munka is részét képezi feladataiknak, ugyanakkor ezt gyakran teherként élik meg. „Az oktatói és a kutatói feladatok közelebb állnak hozzám, az adminisztratív pedig jelentősen távolabb, de sajnos egyre nagyobb súllyal esnek a latba.” (4. fókuszcsoport) „Az adminisztratív munka elveszi az időt attól a tevékenységtől, amit szívesebben végzünk az egyetemeken is. Ami a publikációknak a kárára megy, hogy nagyon sok az adminisztrációs tevékenységünk.” (3. fókuszcsoport) A kutatásért lelkesedő oktatók a teljesítményértékelést pozitívumként értékelik, mivel úgy gondolják, hogy ez segíti az intézményvezetőket egy objektív és átfogó kép kialakításában az oktatók tudományos teljesítményéről. Emellett kiemelik a vezetők és beosztottak közötti kölcsönös visszajelzések fontosságát. „A teljesítményértékelés tükrözi a publikációim számát, a diákokkal való munkámat, a tanítási hatékonyságot, tehát megmutatja azt, amiben jó vagyok.” (2. fókuszcsoport)

A megkérdezett oktatók döntő többsége az *oktatásért lelkesedők* típusba tartozik, akik az oktatást a kutatói tevékenység elé helyezik. Problémaként élik meg, hogy a tudásmetriai elvárásokra nagyobb hangsúlyt fektetnek, mint az oktatói munkára.: „A tudományos teljesítményértékelésnél sokkal fontosabb, hogy ha látom azt a diákokon, hogy tetszik nekik a magyarázatom, érdeklődnek az iránt, amit mondok, nem passzívan ülnek az óráimon.” (4. fókuszcsoport) Kiemelt feladatuknak tekintik a mentorálást, a tehetséggondozást, a hallgatók indítását és felkészítését az OTDK-ra: „Inkább abban vagyok jó, hogy jól mentorálok a hallgatókat. Tehát inkább a mentor feladatok állnak hozzám közelebb... Ebben benne van, a DETEP, a TDK-tól kezdve nagyon sok minden.” (4. fókuszcsoport) Az oktatásért lelkesedők közül végeznek legtöbbször adminisztratív munkát. Az interjúk során többször is megjegyezték, hogy nem találják benne örömeiket: „A munkakörben az adminisztrációs tevékenység hozzám se áll közel, bár végeztem, 2 éven keresztül voltam részállásban tanszéki koordinátor, de inkább a tanítás áll hozzám közelebb.” (4. fókuszcsoport) Az oktatásért lelkesedők típusába tartozó oktatók egy része szívesen vállal adminisztratív munkát, és élvezi is azt. Ezen oktatók főként azokat az adminisztratív feladatokat emelték ki, amelyek szorosan kapcsolódnak az oktatói tevékenységükhöz, például ilyen lehet a hallgatói ügyek intézése: „Adminisztratív feladataim között kiemelném a hallgatói ügyintézését. Én ezt nagyon szeretem, nekem fontos, hogy a hallgatókkal valamilyen szintű bizalmi kapcsolatot ki tudjunk alakítani.” (2. fókuszcsoport) Az oktatásért lelkesedő oktatók hasonlóan vélekednek a teljesítményértékelésről is. Szerintük szükség van a mérésre, de úgy vélik, nem a tudományos teljesítményt kellene elsődlegesen értékelni, hanem a hallgatói visszajelzéseket kellene előtérbe helyezni a teljesítményértékelés során. Az oktatók egy része a tudományos teljesítményt mérő eszközöket nem tartja objektívnek,

mivel véleményük szerint a felsőoktatásban elsősorban a hallgatók szempontjait kellene figyelembe venni: „*Mindenféleképpen a hallgatói visszajelzés az, ami a mi pályánkat sikeressé teszi.*” (3. fókuszcsoport)

Az interjúk szövegkorpuszaiból jól kirajzolódik, hogy azok az oktatók a leginkább eredményesek, akik az oktatásért és a kutatási teljesítményért egyaránt lelkesednek. Szerintük az oktatás és a kutatás összekapcsolódik, és az oktatáshoz hozzátartozik a kutatói munka is. Akkor lehet leginkább naprakész információkkal szolgálni, ha maguk is jártasak a legújabb kutatási eredményekben. Azok az oktatók, akik egyaránt lelkesek a kutatás és az oktatás iránt, a legpozitívabban vélekedtek a felsőoktatási intézményekbe bevezetett teljesítményértékelésről. Szerintük a teljesítményértékelés segít számszerűsíteni az eredményeiket, ezen keresztül nagyobb megbecsülést kaphatnak az intézményen belül. Úgy vélik, nagyobb erőfeszítések nélkül is teljesíthetők a megszabott követelmények: „*Ha az ember csinálja a dolgát, akkor úgyis összejönnek azok a bizonyos pontok, amiket meg kell, hogy szerezzünk.*” (4. fókuszcsoport)

Az interjúk eredményei azt mutatták, hogy az oktatás és a kutatás iránt egyaránt lelkesedő oktatók közül sokan vállalnak adminisztratív feladatokat is. Az interjúalanyok nagy többsége úgy érzi, hogy az adminisztratív munka időt vesz el a kutatástól és az órákra való felkészüléstől, és ezért hátráltató tényezőként tekintenek rá: „*Amiben jól érzem magam, az az oktatás és a kutatási tevékenység, amit pedig nem annyira kedvelek, de el kell sajnos végezni, azok az adminisztrációs tevékenységek.*” (1. fókuszcsoport) Az interjúk eredményei alapján kirajzolódik, hogy akik az oktatás és a kutatás mellett adminisztratív feladatot is vállalnak, oktatási és tudományos szempontból is eredményesebbnek tekinthetők. Ennek hátterében az állhat, hogy az említett oktatók jobban terhelhetők, képesek teljesíteni az elvárt követelményeket, munkaadójuk pedig gyakran adminisztratív feladatokkal is megbízza őket. Ezen eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy az adminisztratív munka, bár időigényes és néha megterhelő, önmagában nem változtatja meg az oktatók eredményességét. További magyarázat lehet, hogy az adminisztratív munka kapuőri szerepet is betölthet, és/vagy előnyökkel járhat a kollegiális értékelés során. Azok az oktatók, akik jobban beágyazódnak az intézmény struktúrájába, könnyebben előléptethetők egy olyan rendszerben, ahol az intézményért tett szolgálat és az oktatási/kutatási minőség szorosabban összefonódik.

A harmadik típusba a *kutatást, publikálást (főlöszleges) nyűgnek tartó oktatókat* soroltuk. Az interjúk során számos esetben elhangzott, hogy az e kategóriához tartozó oktatók úgy vélik, hogy a teljesítményértékelésben támasztott tudományos elvárások gyakran háttérbe szorítják az oktatói munkát. Ennek következtében az oktatás és a hallgatók háttérbe szorulnak, s az oktatók inkább a tudományos követelmények teljesítésére összpontosítanak. Többen kiemelték, hogy az értékelési rendszer nem ad reális információt munkájukról, s bevezetése óta jelentősen megnőtt a feszültség a kollégák között. A kutatást, publikálást főlöszleges nyűgnek tartó oktatók között mindössze egy oktató vállal adminisztratív feladatokat. Elmondása szerint ő az adminisztratív munkavégzésben tud kiteljesedni: „*Ez az, ami számomra érdekes*

és amivel szerettek foglalkozni. Maga az oktatásszervezés, ami engem vonz (3. fókuszcsoport)
A kutatást és publikálást főleges nyűgnek tartók többnyire az oktatói munkát részesítik előnyben, de valójában egyik területen sem elhivatottak.

Negyedik típusként az oktatást munkavállalóként letudókat azonosítottuk. A megkérdezett oktatók közül ebbe a kategóriába tartoznak a legkevesebben. Az e típushoz sorolt oktatók kevésbé motiváltak az oktatás iránt, s a kutatási feladatok iránt sem lelkesednek. Közülük senki nem rendelkezik adminisztratív feladattal. A teljesítményértékelésről negatív képet alkotnak, a kutatói teljesítményt és a hallgatói visszajelzéseket sem tartják objektívnek: „*Hogyha a hallgató hármast kapott, akkor jó, akkor az oktatónak mindenkől hármast fogok adni.*” (7. fókuszcsoport)

A teljesítményértékelés megítélése

Az elemzés során megállapítottuk, hogy az egyes eredményességi típusokban különböző megítélések dominálnak a teljesítményértékelést illetően. A kutatásért és oktatásért lelkesedők vélekednek a legpozitívabban az oktatói minősítési rendszerről. Az oktatást munkavállalóként letudók a legkevesbé tartják objektívnek a teljesítményértékelést. Vannak azonban olyan nézőpontok, amelyekkel a teljesítményértékelést illetően valamennyi oktató egyetértett, függetlenül attól, hogy melyik eredményességi típusba tartozik. Szinte mindegyik oktatótípusnál elhangzott, hogy a *teljesítményértékelés feszültségeket szül* a munkahelyi közösségben. Az interjúalanyok rávilágítottak, hogy az oktatói minősítési rendszer az oktatók között gyakran rivalizálást vagy elégedetlenséget eredményez. A kritériumok eltérő értelmezése, a rendszerek hibái is feszültségekhez vezethet. Az interjúk során egyértelműen kirajzolódott, hogy a teljesítményértékelés negatívan hat az oktatók közötti kapcsolatra. Ezt támasztja alá az alábbi interjúrészlet is: „*Kiélezett belyzetek alakulnak ki a kollégák között. Nyilván van, aki érzi, hogy esetleg rezzeg a lécs, akkor nem biztos, hogy olyan örömmel fogja mások sikerét fogadni.*” (6. fókuszcsoport)

A megkérdezett oktatók részéről további egyetértés mutatkozik a tekintetben, hogy a *teljesítményértékelés stresszfaktor*. A kutatásért és oktatásért egyaránt lelkesedők – akik többségében pozitívan értékelték az oktatói minősítést – is kiemelték, hogy az értékelés nyomást helyez az oktatókra: „*A teljesítmény vagy egyéb ilyen követelmény azért stresszt, fáradtságot és nyomást vagy épp egy ilyen fajta stresszhelyzetet is elő tud hozni.*” (6. fókuszcsoport). „*Stresszfaktornak meg ott van az a nevén nevezett bűszpontos táblázat*” [Ukrajnában bűszpontos teljesítményértékelő táblázatot alkalmaznak a felsőoktatásban, amiben minimum négy pontnak meg kell felelni]. (3. fókuszcsoport)

A teljesítményértékeléssel kapcsolatban további megfontolandó tényezőként emelték ki a kutatásban részt vevő oktatók, hogy a minősítésnél *elsősorban a kutatási teljesítmény alapján értékelnek*, s az oktatási eredmények kevésbé hangsúlyosak ebben a folyamatban. Véleményük szerint a hallgatókkal elért eredményekre ugyanolyan hangsúlyt kellene fektetni, mint a kutatási teljesítményre: „*Úgy érzem, hogy túlsúlyban van a publikáció és az impaktfaktor is. Nem biztos, hogy ez a legjobb módszer. A legjobb*

lenne, ha talán egyensúlyban lenne ez a bárom. Én még nem hallottam, hogy valaki nem kapott kinevezést, mert nem dolgozott hallgatókkal vagy túl alacsony az értékelése a hallgatók részéről, viszont ha nincsen elég impaktfaktoros munka, az egyértelmű, hogy a kinevezés megállításával jár.” (2. fókuszcsoport) „Ne csak a tudományos részét pontozzák a tanároknak, pontozzák, hogy hány diplomásunk volt, hány doktoranduszunk, bevezettünk-e új tantárgyakat, dolgoztunk-e új tantárgyon.” (7. fókuszcsoport)

A különböző eredményességtípusokban fellelhető teljesítményértékelési megítélések rámutatnak, hogy az oktatói értékelések pozitívan és negatívan is hathatnak a csapatmunkára, az oktatók közötti együttműködésre. A túlságosan kutatásközpontú értékelés és a differenciált bérezés miatt rivalizálás alakul ki, ami negatívan hat a közösségi összefogásra és kooperációra: „Az indikátorrendszer-bevezetési időszakot megelőzően a kollégák nagyon boldogok voltak akkor, hogyha egy oktató valamilyen sikert ért el, ez most legyen akár a tudományos pályán, akár a bármilyen hallgatói siker. Viszont azóta, mióta kapcsolódik hozzá indikátor és differenciált bérezés is, azóta, egy picit úgy érzem, hogy elszigetelődtek egymástól a kollégák.” (6. fókuszcsoport) Ugyanakkor a teljesítményértékelési folyamat pozitívan is hathat az oktatók közötti együttműködésre. A jobb teljesítmény iránti vágy közös tanulmányok, közös kutatási projektek elindítására sarkallja az oktatókat a karon vagy tanszéken belül: „A pontozás miatt összefogtunk. Erre egy kiváló példát szeretnék mondani: különböző nyelv szakos tanárok kutatási projektet hozunk létre. Ez nem pályázati úton valósul meg, hanem önerőből és kutatásokat végzünk együtt dolgozva a szakterületiünknek megfelelően. Kiegészítjük és segítjük egymást. Közös tudunk pályamunkákat írni, együtt könnyebb sikereket elérni és jó hangulat van.” „Nálunk is abszolút ez a helyzet. Egymást konferenciákra ajánljuk be, ha értesülünk valamilyen lehetőségről, ami a kollégák szakterülete. Ha olyan tanulmányt írunk, amelyik valamelyik kolléga szakterülete, akkor hivatkozunk rá. Ez valamilyen szinten oda-vissza működik.” (3. fókuszcsoport)

Az oktatásért és kutatásért egyaránt lelkesedők kiemelték, hogy a kutatásban jártas, új eredményeket nyomon követő oktatók minőségesebben, naprakészebben tudják átadni a tananyagot: „Vannak oktatók, akik jobban szeretnek, meg jobbak az oktatásban, vannak, akik inkább kutatnak. Nyilván a kettőt nem lehet, nem szabadna elválasztani, mivel egy egyetemen dolgozunk.” (1. fókuszcsoport) Az oktatásért lelkesedők részéről viszont felmerült a kérdés, hogy a kiváló tudományos teljesítmény pozitívan hat-e az oktatásra. Ők úgy vélik, hogy a „pontozás messze nem takarja a valóságot”, s nem feltétlenül eredményesebb valaki az oktatásban, ha sok publikációja jelenik meg: „Van olyan oktató, aki a kutatásra tette fel az életét, az oktatást meg lehozza minimális befektetéssel.” (1. fókuszcsoport)

A megkérdezett oktatók válaszaiból tetten érhető, hogy mind a magyarországi, mind a külföldi felsőoktatási teljesítményértékelésben túl nagy jelentőséget kapnak a külföldi, indexált folyóiratokban megjelent tanulmányok. Problémaként tekintenek rá, hogy egy nivós magyarországi szakfolyóiratban megjelent tanulmányt nem tekintenek eredményességi mutatóként: „Az utóbbi időben a tudományban egyre jobban a megjelentetett munkáknak az indexfaktora számít valamilyen ranglétrának. Sokkal nagyobb eredmény nekem az, hogy egy nivós magyarországi folyóiratban megjelenik a cikkem, ami nem felel meg olyan kategóriának, amilyennek ugye szakmailag kellene.” (2. fókuszcsoport)

A teljesítményértékelés során a megkérdezett oktatók gyakran úgy érzik, hogy publikálási kényszernek vannak kitéve, s bizonyítaniuk kell tudományos tevékenységüket. Ennek következtében előfordul, hogy időnként a kutatási munka mennyiségére összpontosítanak. Az interjúk során gyakran utaltak arra, hogy a minőségbiztosítás miatt *a minőség a mennyiség rovására megy*. Az oktatók meg akarnak felelni a kvantitatív követelményeknek, így több időt fordítanak kutatásra és publikálásra. Ennek nyomán beleeshetnek abba a hibába, hogy kisebb hangsúlyt fektetnek az oktatói munkára, vagy a mennyiségre való törekvés miatt kevésbé színvonalas munkákat publikálnak: *„Sokszor egy projektum pályázásnál, illetve egyetemi előléptetésnél az az elsődleges feltétel, hogy milyen folyóiratokban, mennyi munkát jelentettünk meg. Persze, a kinevezéshez szükséges ilyen dolgokat megtenni, de sok esetben nem is a valódi tudományos érték, ami itt születik. Vannak itt nagyon értékes munkák is, de látok én itt benne elég sok problémát.”* (2. fókuszcsoporthoz)

A kutatásban részt vevő oktatók eredményességtípustól függetlenül rávilágítottak arra, hogy a hallgatók azok, akik közvetlenül tapasztalják az oktatói munkát. Ennek nyomán a minőségbiztosítás érdekében nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az oktatási teljesítményre és a hallgatói véleményezésre: *„Nem látom annak az igazi formáját, hogy valaki oktatóként jó minőségű munkát végez, jó órákat tart, s ez megjelenne bármilyen formában az értékelésben.”* (6. fókuszcsoporthoz) *„...nagyobb értékét vagy súlyát érekezném, vagy szeretném a hallgatói elégedettségnek.”* (3. fókuszcsoporthoz)

Összefoglalás

Kvalitatív feltáró interjúk kutatásunk során a megkérdezett oktatók eredményességgel és teljesítményértékeléssel kapcsolatos nézeteit vetettük össze. Ennek során arra a következtetésre jutottunk, hogy akik elsősorban kutatóként tartják magukat számon, általában pozitívabban állnak a teljesítményértékeléshez. Ennek oka először is a pozitív visszajelzések és az elismerés iránti igény. Akik mindenekelőtt oktatóként azonosítják magukat, inkább az oktatói feladatokat és a tehetséggondozást tartják kiemelten fontosnak a felsőoktatási intézményekben. Vélekedésük szerint a teljesítményértékelésben nagyobb hangsúlyt kellene fektetni az oktatási eredmények mérésére. Mindemelllett kutatásunk során olyan oktatókat is találtunk, akik a fent említett két csoport kombinációjába tartoznak. Ők pozitívan állnak a teljesítményértékeléshez, úgy vélik, ez mind a kutatás, mind az oktatás terén lehetőséget biztosít munkájuk értékelésére, és ennek következtében elvégzett munkájuk nagyobb megbecsülésnek örvendhet, azonban ők is stresszfaktorként tekintenek rá.

A harmadik és a negyedik eredményességértelmezés gyakorlatilag negatívumai által ragadható meg, hiszen a kutatást, publikálást nyűgnek tartó oktatók nem csak szkeptikusak a teljesítményértékelés érvényességével kapcsolatban. A szervezeten belüli status quót felborító, veszélyes jelenségeként tekintenek rá, s a konfliktusok erősödését, sőt ellenségeskedést prognosztizálnak, vagyis kizárólag negatív elvárásaik vannak vele kapcsolatban. Az előbbihez hasonlóan a negyedik oktatói

eredményességfelfogásra is az jellemző, hogy az oktató itt kudarcra által azonosítja önmagát, mivel az oktatómunkában sikertelen vagy kiégett. Ez a típus sem hisz a teljesítménymérés eredményeinek érvényességében, különösen a hallgatói értékelésben, mintegy előre megfogalmazza az esetlegesen várható rosszabb eredmények magyarázatát.

Végül megvizsgáltuk, hogy az eredményességi típusoktól függetlenül hogyan vélekednek a teljesítményértékelésről, s melyek azok a tényezők, amelyeket érdemes lenne alaposan megfontolni a teljesítményvizsgálat kapcsán. A megkérdezettek szerint az értékelési modell kockázata, hogy feszültséget kelt a kollégák között, így Kovács et al. (2024) kutatásaival összhangban a teljesítményértékelést munkahelyi stresszfaktorként tartják számon. Az intézményeknek feladata, hogy az értékelési folyamatot, s ne csak az indikátorokat, gondosan tervezzék meg, és biztosítsák, hogy az igazságos és átlátható legyen annak érdekében, hogy minimalizálják az esetleges feszültségeket és konfliktusokat. Kvalitatív kutatási eredményeink során kirajzolódott, hogy az oktatók úgy érzékelik, hogy a kutatási teljesítményeknek, a nemzetközi publikációknak nagyobb az értékelési súlya. Az oktatói eredményesség mérése ugyanakkor bonyolultabb, hiszen az oktatás, a hallgatói fejlődés az oktatók összjátékán múlik, így ezen a téren nehezebb elkülöníteni az individuális teljesítményt. A felsőoktatás tömegesedése során elsősorban az oktatásra vonatkozó kritika volt a mennyiségi elvárások negatív hatása a minőségre, azonban ugyanez most a teljesítményértékelés kapcsán is megfogalmazódik. Emellett érdemes odafigyelni arra az oktatói véleményre, hogy a teljesítményértékelésnek pozitív és negatív hatása is lehet a csapatmunkára, csapatépítésre. Az egyéni szintű értékelés mellett az oktatói teamek, kutatócsoportok csapatszintű értékelése nagyobb ösztönző erővel bírna, s jobban támogatná az intézmény eredményességét. Az oktatói véleményekben nagyon erős feszültség érzékelhető az oktatáscentrikus és a kutatás-centrikus oktatói értékrendek között. Az emögött álló magyarázó tényezők azonosítására további kutatások szükségesek.

Konklúzió

Az oktatók eredményességről alkotott nézeteinek sokfélesége hivatásfelfogásuk sokszínűségére vall, ami a felsőoktatói pálya deprofesszionalizálódásának jeleként is értelmezhető. Bár a megkérdezettek döntő többsége az oktatást tartja legfőbb tevékenységének, a teljesítményértékelésről alkotott vélemények jól tükrözik azt, hogy vannak olyan oktatók, akik egyik szerepben sem érzik otthon magukat, s tartanak a teljesítményértékeléstől is. Ugyanakkor a professzió identitásvesztésének körülményei között egy jól megtervezett és ösztönző teljesítményértékelés felfogható úgy, mint a szakmai szttenderdek újraalkotási kísérlete. Kutatásunk pillanatában a folyamat kimenetelének vizsgálatára nem nyílt lehetőség. A kutatásunk további limitációi a fókuszcsoporthoz interjúmódszer sajátosságaiból adódnak. Egyrészt azért, mert a válaszadók száma az alapsokasághoz képest kisszámú, másrészt ez

az oktatói populáció összetételét csupán néhány szempontból tükrözi, illetve a beszélgetések során a válaszadók egymásra hatásával és a vélemények elhallgatásával is számolni kell az ilyen típusú adatfelvételnél. Jelen kutatásban a válaszadók a régió intézményi paletta szervezeti, nemzeti sokszínűségét tükrözik, s nemek és tudományterület szerint is leképezik az intézményeket, azonban ebben az esetben is voltak olyan oktatók, akik a kutatási terv szerint felkért válaszadókként szerepeltek, de visszautasították a részvételt, tehát gyakorlatilag lehetnek további oktatói vélemények, nézetek is. Bár az adatfelvétel során úgy tűnt, hogy a válaszadók nyíltan kiálltak akár egymással ellentétes véleményük mellett is, az oktatási vagy kutatási-publikációs eredménytelenség mégis megbélyegző lehet ebben a közegben, ezért elképzelhető, hogy az ezzel kapcsolatosan kifejtett önértékelések nem voltak teljesen megbízhatóak. Úgy véljük, hogy a feltáró kutatási fázisban mégis megfelelő módszer volt a fókuszcsoporthoz interjú, s sokféle eredményességgel, teljesítményértékeléssel kapcsolatos percepciót sikerült felderítenünk. A kutatás folytatásaként a jelen kutatásban feltárt nézetek alapján fejlesztett mérőeszközzel kvantitatív adatfelvételt végzünk, amelynek keretében az anonim válaszadás segítségével a rejtőzködők is jobban megnyilvánulhatnak.

Az eredmények szakpolitikai felhasználása már ebben a fázisban is hasznos lehet, hiszen a vizsgált intézményekben időközben is folyik a teljesítményértékelési rendszer tökéletesítése, s ami még fontosabb, az intézményvezetők ennek kapcsán abba a helyzetbe kerülnek, hogy a kapott adatok alapján döntéseket szükséges hozniuk. A vezetők dönthetnek úgy, hogy a feltárt teljesítménykülönbségek realizálását kétségbe vonják, hogy a hagyományos hierarchia és az elismerések rendszerét fenntartsák. Ugyanakkor ez a megközelítés feszültséget és kiábrándulást eredményezhet azok számára, akik erőfeszítéseikre és eredményeikre elismerést várnak a teljesítményértékeléstől.

Hivatkozott irodalom

- ALTBACH, P. G. (Ed.). (2000). *The changing academic workplace: Comparative perspectives*. CIHE Boston College.
- ALTBACH, P. G. (Ed.). (2002). *The decline of the guru: The academic profession in developing and middle-income countries*. CIHE Boston College.
- AMARAL, A. (2008). The emergence of neo-liberalism and the alteration of evaluation systems' objectives. In *Innovation and quality in the university* (pp. 529–581).
- CADEZ, S., DIMOVSKI, V., & GROF, M. Z. (2015). Research, teaching and performance evaluation in academia: The salience of quality. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1455–1473.
- CURAJ, A., DECA, L., & HÂJ, C. M. (2015). Romanian higher education in 2009–2013: The Bologna process and Romanian priorities in the search for an active

- European and global presence. In *Higher education reforms in Romania: Between the Bologna process and national challenges* (pp. 1–24).
- GRENDLER, P. F. (2004). The universities of the Renaissance and Reformation. *Renaissance Quarterly*, 57(1), 1–42.
- GÓMEZ, L. F., & VALDÉS, M. G. (2019). The Evaluation of Teacher Performance in Higher Education. *Journal of Educational Psychology-Propósitos y Representaciones*, 7(2), 499–515.
- HYDE, A., CLARKE, M., & DRENNAN, J. (2013). The changing role of academics and the rise of managerialism. In *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (pp. 39–52).
- KEHM, B. M., & TEICHLER, U. (Eds.). (2012). *The academic profession in Europe: New tasks and new challenges* (Vol. 5). Springer Science & Business Media.
- KOVÁCS, K. (2013). The Bologna process in the Ukraine. In *The Bologna Process in Central and Eastern Europe* (pp. 321–353). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- KOVÁCS, K., BÍRÓ É., & TÓDOR I. (2024). A munka melletti elkötelezettség háttértenyezőinek vizsgálata közép-kelet-európai oktatók körében. In Kovács, K., & Pallay, K. (Eds.), *Oktatók a Kárpát-medencei felsőoktatásban. Munkajellemzők, jóllét és eredményesség* (pp. 132–150). CHERD-H.
- KOZMA, T., POLÓNYI, I., & PUSZTAI, G. (2017). Higher education systems and institutions: Hungary. In Teixeira, P., & Shin, J. C. (Eds.), *Encyclopedia of international higher education systems and institutions* (pp. 1–9).
- KOZMA, T., RÉBAY, M., ÓHIDY, A., & SZOLÁR, É. (2014). *The Bologna process in Central and Eastern Europe*. Springer.
- KWIEK, M. (2008). Revisiting the classical German idea of the university: (On the nationalization of the modern institution). *Polish Journal of Philosophy*, 2(1), 55–78.
- KWIEK, M. (2019). *Changing European academics: A comparative study of social stratification, work patterns and research productivity*. Routledge.
- KWIEK, M., & ANTONOWICZ, D. (2015). The changing paths in academic careers in European universities: Minor steps and major milestones. In *Academic work and careers in Europe: Trends, challenges, perspectives* (pp. 41–68).
- LÁSZLÓ, B. (2013). The implementation of the Bologna reform policies in Slovakia. In *The Bologna process in Central and Eastern Europe* (pp. 257–283). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- MOLNÁR, I. G. (2013). The Bologna process in Serbia: With a special focus on the situation of the higher education of Vojvodina. In *The Bologna process in Central and Eastern Europe* (pp. 223–255). Springer Fachmedien Wiesbaden.
- NEAVE, G. (2012). The evaluative state: A formative concept and an overview. In *The evaluative state, institutional autonomy and re-engineering higher education in Western Europe. Issues in higher education* (pp. 36–47). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9780230370227_3
- PALLAY, K. (2019). Az ukrán oktatáspolitikája hatása a kárpátaljai magyar tantervű felsőoktatásra. In *Neveléstudomány. Oktatás – Kutatás – Innováció*, 2, 56–71.

- PUSZTAI, G., & SZABÓ, P. C. (2008). The Bologna process as a Trojan horse: Restructuring higher education in Hungary. *European Education*, 40(2), 85–103.
- RICKARDS, W. H., & STITT-BERGH, M. (2016). Higher education evaluation, assessment, and faculty engagement. *New Directions for Evaluation*, 151, 11–20.
- SLANTCHEVA, S., & LEVY, D. (Eds.). (2007). *Private higher education in post-communist Europe*. Palgrave Macmillan.
- VERSCHUEREN, N., VAN DESSEL, J., VERSLYPPE, A., SCHOENSETTERS, Y., & BAELEMAN, M. (2023). A maturity matrix model to strengthen the quality cultures in higher education. *Education Sciences*, 13(2), 123.

DABNEY-FEKETE ILONA DÓRA –
DUSA ÁGNES RÉKA – PALLAY KATALIN

Oktatók nemzetközi aktivitása és annak gátjai Közép-Kelet-Európában

ABSZTRAKT

A tanulmány célja, hogy a Central and Eastern European Teachers in Higher Education (CEETHE 2023, N = 821) adatbázis elemzésével megvizsgáljuk a felsőoktatásban dolgozók oktatási vagy kutatási célú nemzetközi mobilitásának akadályozó tényezőit. A kérdés azért aktuális, mert bár a nemzetköziesedés a felsőoktatás kiemelt területe, és több kutatás is bizonyította, hogy az oktatói mobilitás pozitív hatással van a hallgatói mobilitásra, mégis az oktatói mobilitást elősegítő, vagy az azt akadályozó tényezők vizsgálata messze elmarad a diákok mobilitásának vizsgálatától, az intézményekben tanuló külföldi diákok helyzetének különböző aspektusból való elemzésétől (így például a tanulási nehézségeik, kulturális adaptációjuk, nyelvtanulásuk stb.). Kutatásunk tehát az oktatókra fókuszál. Eredményeink szerint bizonyos demográfiai változók (nem, életkor, származási ország) mellett a tudományterületnek, a beosztásnak, a nyelvtudásnak, a kollégákkal való kapcsolattartásnak van kimutatható összefüggése a nemzetközi oktatói mobilitással.

Kulcsszavak: oktatói mobilitás, oktatók, Közép-Kelet-Európa

Bevezetés

Az elmúlt évszázadban egyre inkább a kutatói érdeklődés középpontjába kerül az oktatók nemzetközi mobilitásának, aktivitásának a vizsgálata. Nem meglepő módon, korábban a létszámban lényegesen nagyobb csoport, a hallgatók tudományos jellegű mozgása kapott nagyobb figyelmet. A European Commission 2007-es felmérése szerint például az Európai Unió országainak mobilitási vizsgálata arra mutatott rá, hogy minden nemzetközi oktatói kiutazásra átlagosan 16 hallgatói jutott az adott évben (European Commission, 2007). Teichler (2011) meglátása szerint pedig azért is szorulhatott a felsőoktatásban dolgozók kutatása némiképp háttérbe, mert míg az egyetemek nemzetköziesedési stratégiái sokkal jobban koncentrálnak a hallgatói mobilitás megszervezésére és támogatására, addig az oktatók tudományos jellegű kiutazásait „magától értetődőnek”, az egyén felelősségének tekintik az intézmények. Ráadásul felmerülhet az oktatók mobilitása kapcsán az agyelszívás kérdése is, melyet sokszor mint annak kellemetlen mellékhatását említik (Teichler, 2011).

Tekintve azonban, hogy a felsőoktatásban tapasztalható nemzetköziesedés egyik kulcseleme az oktatók nemzetközi aktivitása, vizsgálatuk nem csupán kikerülhetetlen, de mindenképp szükséges is. A felsőoktatási intézmények nemzetközi összehasonlításban történő rangsorolása pedig minőségi mutatóként emeli ki azt.

A ranking számos hiányossága és tökéletlensége ellenére is jelentős szerepet tölt be a nemzetközi együttműködések kiépítésében, a minőség kérdésének megvalósításában (Ghulam, 2022), valamint a gazdaság termelékenységének lehetséges alakításában. Éppen ezért kutatásunkban ennek a felsőoktatási csoportnak, az oktatóknak a nemzetközi mobilitását vesszük górcső alá.

Oktatók nemzetközi aktivitása mint a nemzetköziesedés egyik kiemelt terepe

Oktatók a szerepeik kereszttüzeiben

A 2000-es évek elején Altbach (2002) még arról írt, hogy az oktatóknak hármas funkciót kell betölteniük a felsőoktatási intézményekben – a hagyományos oktatói és kutatói szerepkörök egy adminisztratív feladattal is kiegészülnek, mely három közül az egyik mindig dominánsabb lesz a másik kettőnél. Abban, hogy melyik eszen nagyobb súllyal latba, eltérnek a vélemények a mai napig. Kwiek (2016) elgondolása és vizsgálatai szerint például a kutatói elitbe csupán azok tartozhatnak, akik a kutatói mellett minden más egyetemi szerepet a háttérbe szorítanak. Meglátása szerint a legkiválóbb kutatók valaha oktatók voltak, akik azonban továbbléptek az oktatásban szerzett tapasztalataikat kiaknázva. Höhle & Teichler (2013) úgy érvelnek, hogy míg a kutatások nemzetközi jelleget ölthetnek, addig az oktatás csupán az egyetemek belső ügye marad. Meglátásunk szerint azonban az is közrejátszhat abban, hogy számos oktató inkább a kutatói szerepét szeretné hangsúlyosabbá tenni, hogy a felsőoktatásban tanító számos oktató nem rendelkezik tanári képesítéssel, ilyen módon pedig magára az oktatásra kevésbé érzik magukat felkészültnek, a sikerélmény sok esetben elmarad. Az adminisztratív feladatkörre gyakran mint teherre tekintenek az oktatók, mely rendszerint a szerepkonfliktusok egyik alapjává válik (Pusztai et al., 2023). Kozma (2004) meglátása szerint a tudós karrieréről fokozatosan a nyomaték átkerül a hivatalira, tekintve, hogy az akadémiai munkát hivatali eszközökkel mérik – ez azonban azt is jelentheti, hogy a tudományos pályán való haladás eddigi lehetőségeit és módjait egyéb normák irányítják. Így az oktató tudományos teljesítményéről az alapján formálhatnak véleményt, hogy például mennyire kedvelt a hallgatók körében.

Mára azonban egyértelművé vált, hogy ez a fajta hármas felosztás némileg leegyszerűsített képet mutat, hiszen alig húsz év leforgása alatt azt kell látnunk, hogy a felsőoktatási intézmények új kihívásokkal és problémákkal kell, hogy megküzdjenek. A szakmai közéleti tevékenységekben való szerepvállalás egyfajta követelményként nehezedik az oktatókra (Perger, 2016), csakúgy, mint a nem annyira a belső motiváció által vezérelt, hanem sokkal inkább szolgáltatókként a gazdasági profitorientált feladatok elvégzését megcélzó aktivitás (Pusztai, 2011). Ennek részét képezheti az „önmenedzselés” is, amely bár sokak által nem kedvelt és lealacsonyítóan tartott, mégis szükséges a további szakmai előrelépés és kutatások

finanszírozása kapcsán. A felsőoktatásban dolgozó oktató tehát a 21. században már nem csupán oktat és kutat, illetve időnként hallgatókat és kollégákat motivál, hanem az adminisztratív feladatok ellátásán túl aktív szakmai közéleti szereplővé, szakterületének gyakorlójává (orvosok, jogászok, gyógyszerészek stb. esetében), tudományos szolgáltatóvá, szakmai menedzserré, szervezővé, pályázatok írójává és azok költségvetését kezelni tudó alapszintű közgazdásszá is kell, hogy váljon (Dabney-Fekete, 2020).

Ebben a szerepek, feladatok és kötelezettségek által behatárolt és előírt arénában kell az oktatónak a nemzetköziesedés által elvárt tevékenységeket és aktivitási szintet megvalósítania. Ezért is nem véletlen talán, hogy a nemzetközi aktivitással kapcsolatban gyakran a motiváció kérdése is felmerül, hogy mennyire tekinti az oktató ezt egy újabb szerepkör által teljesítendő kötelező, az előrelépés (vagy éppen munkahelymegtartás) miatt szükséges feladatnak. Fontos elemként jelenik meg tehát, hogy milyen módon szeretne, akar és tud bekapcsolódni a nemzetköziesedési folyamatokba.

Az oktatók nemzetköziesedésben való szerepvállalása

A nemzetköziesedést és a hozzá kötődő folyamatokat számos esetben a globalizációval teszik egyenlővé, jöllehet a nemzetköziesedést a felsőoktatásnak a globalizációra adott egy válaszaként is értelmezhetjük (Knight, 2013; Knight & de Wit, 2018). Ez egy olyan többnyire tudatos kapcsolatépítést jelent, amelynek során egyrészt a külföldi tudományos eredményeket próbálják meg a nemzeti szintű akadémiai életben felhasználni, másrészt pedig a hazai tudományos teljesítményeket igyekeznek nemzetközi porondon bemutatni és elismertetni (Dabney-Fekete, 2020). A nemzetköziesedést a felsőoktatásban mindenképp a szakmai tudás egyik fontos forrásaként lehet említeni (Greek & Jonsmoen, 2021). Az oktatók számára a nemzetköziesedési folyamatokban való részvétel azonban nem opcionális, hiszen szakmai előmenetelük a tudományos teljesítménynek ezen szempontjai alapján alakul, sok esetben pedig jövedelmüket is e mutatók mentén határozzák meg.

Az oktatók nemzetközi aktivitása, a nemzetközi tudományos véráramba való becsatlakozása többféle formában történhet – konferenciaszereplésekkel, idegen nyelven publikálással, vendégoktatással, tudományos kapcsolatok, együttműködések kialakításával, ösztöndíj- és csereprogramokon, közös kutatásokon keresztül. Ebben a kutatásban mi kiemelt szerepet szántunk a mobilitásnak. Bár a világjárvány óta ez is pontosításra, vagy legalábbis magyarázatra szorul, hiszen például eddig a konferenciaszereplés a mobilitás egyik lehetséges elemeként jelent meg, 2020 óta azonban az online megoldás is szóba jöhet, még a pandémia levonulása után is.

Az oktatói mobilitás számos ponton eltér a hallgatókétól, attól lényegesen összetettebb (Teichler, 2011). Éppen ezért nem egyszerű a meghatározása, több szempontból megközelíthető – időtartamától, céljától, az egyén motivációjától, az intézménnyel való kapcsolatától függően. Hatása azonban az egyénre, és rajta keresztül a kollégáira, hallgatóira, saját intézményére és tanítására, illetve a nem-

zetgazdaságra is vitathatatlan. Egy 2014-es kutatás, mely az Erasmus mobilitási programban részt vevő csaknem 5000 oktató válaszai alapján azt (is) vizsgálta, hogy milyen módon és mértékben hat az oktató mobilitásból való részvétele a saját, valamint szűkebb és tágabb környezetére, azt az eredményt kapta, hogy a válaszadók döntő többsége pozitívként értékeli ezt az élményt és tapasztalatot (Brandenburg, 2014). Összesen a megkérdezettek 86%-a nyilatkozott úgy, hogy meglátásuk szerint a mobilitás elsődlegesen a nemzetközi partnerekkel való együttműködések lehetőségét segíti, illetve 85% értékelte úgy, hogy az egyéni kompetenciák fejlődésére van előnyös hatása. Az oktatók 93%-ának meglátása szerint az interkulturális, szociális és interperszonális készségeik fejlődtek a mobilitás ideje alatt, 81%-uk esetében pedig az oktatói munkájának a minősége is javult (Brandenburg, 2014).

A nemzetközi mobilitás elmaradásának lehetséges okai

Láthatjuk tehát, hogy a felsőoktatási intézmények egyre tudatosabban mozdulnak el a nemzetköziesedés irányába, és kutatások alapján az egyének is kiemelten fontosnak tartják azt. Azonban az oktatók a már korábban említett intézményi és akadémiai feladataikkal zsonglőrködni kénytelenek. Ehhez ráadásul társul a magánéleti szféra kihívásainak és problémáinak kezelése, illetve azok összeegyeztetése a munkával, hivatással. Mindezek pedig előrevetítik, hogy nem minden esetben tudnak maradéktalanul megfelelni a nemzetköziesedéssel kapcsolatos elvárásoknak. Több kutatás (Viszt, 2004; Teichler, 2011; European Commission, 2015; Borm, 2020; Dabney-Fekete, 2020; Horváth et al., 2020; Malota & Gyulavári, 2022) is vizsgálta azokat a tényezőket, amelyeket maguk az oktatók és kutatók a nemzetközi aktivitásuk legnagyobb akadályaként látnak. A vizsgálatokban többnyire ugyanaz a nagyjából nyolc-tíz indok jelenik meg, attól függetlenül, hogy a világ mely részén végezték a kutatást.

Viszt (2004) például a magyarországi kutatókat vizsgálta, és azt állapította meg, hogy az egyetemi tanszékeken dolgozók az itthon maradás elsődleges okaként a pályázatoknak a nem kellő ismeretét említették. Ezután következett a családi jellegű indokok csoportja, majd pedig a nemzetközi kapcsolataiknak a gyengesége. Az idegennyelv-tudás azonban nem jelent meg, csupán a magánkutatóhelyeken dolgozók esetében. Ez némiképp meglepően hatott, hiszen számos vizsgálatban (Teichler, 2011; European Commission, 2015; Borm, 2020; Dabney-Fekete, 2020; Horváth et al., 2020; Malota & Gyulavári, 2022) a nyelvtudást egyértelműen hátráltató tényezőként azonosítják. A finanszírozás kérdése ugyancsak megjelenik magyarázó tényezőként a kiutazások elmaradása kapcsán – a költségek támogatásának hiánya, vagy a nem elegendő pénzügyi forrás több oktató esetében gondot jelenthet, különösen a konferenciára való kiutazásokkor (Dabney-Fekete, 2020).

Az indokoknak egy része egyértelműen a munkahelyi klíma és a gyenge intézeti bizalom rovására írható: több esetben az információ hiánya, az intézeti kommunikáció elmaradása, a leterheltség, ezzel összefüggésben az időhiány és az időzítési

nehézségek jelentek meg. Többen kiemelték, hogy egyrészt a saját intézmény/intézet részéről kevés támogatást kapnak, és sok esetben a kiutazás idejére a helyettesítésüket sem tudják/akarják megoldani (European Commission, 2015; Horváth et al., 2020; Dabney-Fekete, 2020). Bár a nemzetköziesedési folyamatokban sokszor kötelezően részt venni kényszerül az oktató, gyakorta a kiküldetés elismertetése otthon nem zökkenőmentes (Szolár, 2009; Hörich, 2014). Éppen emiatt megannyi szerző és kutatás említi meg a motiváció hiányát az oktatók részéről (Teichler, 2011; European Commission, 2015; Dabney-Fekete, 2020; Borm, 2020), ami sok esetben kiegészül az állás féltésével is (Dabney-Fekete, 2020). A gátló tényezők másik csoportja a kiküldetés megszervezése körüli teendőkkel kapcsolatos, az oktatók ugyanis megterhelőnek érzik a szervezéssel járó adminisztratív elintéznivalókat és jogi procedúrát, mint például a vízum beszerzése, illetve magának a kiutazásnak az előzetes megtervezését, lebonyolítását (Teichler, 2011; European Commission, 2015; Horváth et al., 2020).

Korábbi kutatások alapján (Kyvik & Larsen, 1997; Smeby & Trondal, 2005; Pusztai & Szabó, 2008; Viszt, 2004; Dabney-Fekete, 2020) a kiutazások elmaradása kapcsán azonban nem csupán az egyén szintjén megjelenő akadályokat lehet felsorolni, hanem a különböző tudományterületek jellegzetességeiből fakadó korlátok is egyértelműen megjelenhetnek. A „kemény” diszciplinákat, mint például a közgazdaság- vagy az orvostudomány, talán egyszerűbb nemzetközivé tenni, hiszen ezek kutatási eredményeire kevésbé van hatással a kutatónak az országa. Ezzel szemben viszont a „puha” tudományterületek erős társadalmi, kulturális beágyazottságuk miatt kisebb mértékben „fordíthatók le” (Kyvik & Larsen, 1997; Smeby & Trondal, 2005).

Hipotézisek

Vizsgálatunkban szerettük volna megtudni, hogy az oktatók nemzetközi aktivitása milyen formában és intenzitással jelenik meg a közép-kelet-európai régió felsőoktatási intézményeiben, különösen pedig a mobilitásukkal kapcsolatosan felmerülő számos kérdésünkre szerettünk volna válaszokat kapni. Éppen ezért három hipotézist állítottunk fel, és kutatásunkban ezek mentén próbáltuk a nemzetközi mobilitást és az esetlegesen annak elmaradásával összefüggésben lévő okokat feltárni.

H1. Szignifikáns eltérés lesz a nemzetközi mobilitásban részt vevő oktatók arányait tekintve tudományterületek szerint.

H2. A mobilitást erősen befolyásolják olyan demográfiai tényezők, mint 1. a nem (a nők kevésbé mobilak), 2. az életkor (a fiatalok kevésbé vettek még részt mobilitásban), 3. a családi állapot (a házasok kisebb arányban tekinthetők nemzetközileg aktívnak), 4. a gyermekek (akinek van gyermeke, az kevésbé vesz részt mobilitásban), 5. az anyagi helyzet (a rosszabb anyagi helyzetű oktatók kisebb mértékben lesznek mobilak), 6. a származási ország (európai uniós országok oktatói nagyobb eséllyel vettek már részt mobilitásban, mint nem EU-s országok oktatói).

H3. Kimutatható lesz a szakirodalomban megjelenő gátló tényezők hatása, így kevésbé lesznek nemzetközileg mobilak a rosszabb nyelvtudású oktatók, a munkahelyi közösségükbe kevésbé beágyazott oktatók (mert nem jutnak el hozzájuk a kellő információk), azok, akik nem érzékelnek intézményi támogatást, akik nem éreznek támogató környezetet a közvetlen kollégáik felől, azok, akik kiégték a munkájukban és akik úgy érzik, felborult a munka-magánélet egyensúlya.

Módszertan

Kutatásunkban a Central and Eastern European Teachers in Higher Education (CEETHE 2023) teljes adatbázisát használtuk, így – az elemszámok eltérése miatt korlátozottan ugyan, de – lehetőségünk volt összehasonlítani öt ország felsőoktatásában dolgozó oktatók mobilitását. A mintánkba tehát magyarországi, romániai, szerbiai, szlovákiai, valamint ukrainai egyetemek és főiskolák oktatói kerültek be, összesen 853-an. Az adattisztítás után az elemszám végül 821 volt. Az elemzés limitációját jelenti, hogy egyes országok elemszámai alacsonyak, így az eredmények általánosíthatósága nem érvényesül.

Az alapvető kérdésünk az volt, hogy milyen különbségek rajzolódnak ki az oktatói vagy kutatói mobilitásban részt vevő, és az abból kimaradó felsőoktatási dolgozók között. Mobil oktatónak tekintettük azt, aki a „*Vett-e már részt oktatói/ kutatói mobilitási programban?*” kérdésre igennel felelt, míg immobil oktatónak számított, aki nemmel. Fontos felhívni a figyelmet arra, hogy a kérdés nem tartalmazott időbeli korlátot, vagyis nem csupán az elmúlt öt vagy tíz évre vonatkozott, hanem a teljes pályafutásra. Ennek majd az adatok értelmezése során lesz fontos szerepe.

Magyarázó változóként megnéztünk demográfiai háttérváltozókat (nem, életkor, származási ország), valamint a tudományterületeket, a beosztást és a tudományos fokozatot is. Ezenkívül az adatbázis adatai lehetőségeken belül megvizsgáltuk, hogy a szakirodalom szerint klasszikusan az akadémiai mobilitás gátjaként megjelenő tényezők mutattak-e összefüggést az oktatói (im)mobilitással. Ezen gátló tényezők vizsgálatához indexeket hoztunk létre. A kutatásunk során elemzési módszereink a chi-négyzet-próba, valamint a varianciaanalízis voltak.

Eredmények

Vizsgálatunk során azt találtuk, hogy a teljes minta ($N = 821$) csupán 40,6%-a vett részt oktatói vagy kutatói mobilitásban. Ez némileg kevesebb, mint a Horváth és munkatársai (2020) által végzett kutatásban megadott 69%.

A nők és a férfiak mobilitását összevetve azt látjuk, hogy a férfiak között szignifikánsan magasabb azon oktatóknak az aránya, akik pályafutásuk alatt vettek már részt a mobilitás valamilyen típusában. A válaszadó férfiaknak a 42,2%-a, míg a nők 37%-a oktatott vagy kutatott már külföldön ($p = 0,02$). Másik oldalról nézve az összes mobilitásban részt vevő oktató 51,6%-a nő, 48,4%-a pedig férfi volt a

mintánkban. Ez az arány nagyjából megfelel a korábbi kutatásokban is tapasztalható adatoknak. Így például egy európai egyetemek körében végzett kutatás esetében (Horváth et al., 2020) a férfiak 42,2%-ot, a nők pedig 57,8%-ot képviseltek az összes mobil oktatóból, viszont nem találtak szignifikáns összefüggést a nem és az oktatói mobilitásban való részvétel között. A Tempus Közalapítvány megbízásából 2021-ben, a hazai oktatók és kutatók körében végzett kutatás (Malota & Gyulavári, 2022) esetében a korábban említett arányok épp az ellenkezőjét mutatták: itt a nők 45%-ot, míg a férfiak 55%-ot képviseltek. Egy másik hazai kutatásnak (Dabney-Fekete, 2020) is hasonló volt az eredménye – itt a férfiak aránya 55,2% volt, a nőké pedig 44,8% volt.

Az életkor esetében nem meglepő, hogy a mobilitási programban részt vevő oktatók idősebbek. Mivel a kérdés teljes oktatási pályára vonatkozott, az idősebbek nagyobb eséllyel mentek már életük során külföldre tanítani vagy kutatni. A mobil oktatók átlagéletkora így 47,72, míg az immobil oktatóké 45,04 ($p = 0,000$).

Látványos eltérés mutatkozik az intézmények országai szerint is ($p = 0,000$). Itt azonban újra felhívjuk a figyelmet az országoként eltérő elemszámokra. Az 1. számú táblázatban látható, hogy a szlovákiai válaszadók 77,8%-a, a romániai válaszadóknak pedig majdnem 60%-a vett részt mobilitási programban. Ehhez képest a szerbiai és ukrainai mobil oktatók aránya alacsony, ami viszont magyarázható azzal is, hogy ez a két ország nem uniós tagállam, így az Európai Unió által kínált lehetőségek is korlátozottabbak, vagy teljesen hiányoznak. Magyarázatként szolgálhat továbbá az is, hogy a lekérdezés időtartama alatt Ukrajnában háború volt/van, ami jelentősen csökkenti a kutatás által elérhető oktatókat, s azt is figyelembe kell venni, hogy az ukrainai hadköteles korú férfiak nem léphetik át az államhatárt. Szerbiában pedig a kilencvenes években dúlt háború, ami a most idősebb oktatók mobilitását korlátozhatta erőteljesen. Viszont Magyarország igen alacsony részvételét (az oktatók mindössze 35,6%-a vett részt mobilitási programban) nem lehet ezzel magyarázni. Éppen ezért feltételezzük, hogy a mobilitási hajlandóság összefüggésben van azzal, hogy az adott oktató mely ország állampolgára, hiszen a mobilitási tőke mindenképp erősebbnek mutatkozik azokban az országokban, ahol a több nyelv ismerete a mindennapok részét képezi.

1. táblázat. Az oktatói vagy kutatói mobilitásban résztvevők arányai országoként ($N = 804$, $p = 0,000$). Forrás: CEETHE 2023

	HU	UA	RO	SB	SK	Összesen
Igen	35,6%	31,8%	59,5%	41,0%	77,8%	40,5%
Nem	64,4%	68,2%	40,5%	59,0%	22,2%	59,5%
Elemszám	508	110	111	39	36	804

Tudományterületek szerint az látható (lásd 2. táblázat), hogy nagyjából kiegyenlített a mobil-immobil oktatók aránya a bölcsészeti és művészeti karokon – 48,4% azok aránya, akik vettek már részt valaha oktatói vagy kutatói mobilitásban. Egy korábbi, magyarországi egyetemen történt kutatás (Dabney-Fekete, 2020) is arra

mutatott rá, hogy a bölcsészettudományok területén viszonylag kevés olyan oktató van, akik nemzetközi aktivitása alacsony szinten lenne. A STEMA¹ képzésekben 46,4% a mobil oktatók aránya, valamint a társadalomtudományi és gazdasági területeken is 50% alatti ez az arány, 49,3%. Ellenben feltűnően alacsony az orvos- és egészségtudományi képzésben dolgozók mobilitása, csupán 20,4% ($p=0,000$). Ugyanez az eredmény olvasható ki a már korábban említett kutatás adataiból (Dabney-Fekete, 2020), ahol a mobilitási tevékenységet sosem végzők az egészségügyi területeken kicsivel kevesebb mint kétszer annyian voltak, mint a bölcsészettudományi karról érkezők. (Ellenben azt is kiemeli a kutatás, hogy azok viszont, akik nemzetközi tevékenységben részt vesznek, rendkívül aktívak.) Ez egyébként tükrözi az egészségügyi területen tanuló hallgatók mobilitási adatait. A 2013-as Eurostudent felmérés debreceni adatai szerint ugyanis bár szeretnének külföldön tanulni az orvos és gyógyszerész karok hallgatói (42,3% fejezte ki ezt a szándékát), a ténylegesen megvalósult mobilitás csupán 4,9% volt a körükben. Az egészségügyi képzésekre járókra viszont sem a külföldi tanulás vágya (csupán 15,2% tervezi), sem pedig a megvalósult mobilitás (2,9% tanult már külföldön) nem jellemző (Dusa, 2020). Szintén a Debreceni Egyetem hallgatóira szűkített Institutional Effects on Students Achievement (IESA) kutatás adatbázisának eredményei is azt mutatják, hogy az egykori Orvos- és Egészségtudományi Centrumhoz tartozó karok hallgatói körében a legalacsonyabb azon szándék, hogy egyetemi tanulmányaik alatt külföldön is tanuljanak (Dusa, 2020). Az Education at a Glance 2023-as friss eredményei szerint pedig ugyan az orvos- és egészségtudományi hallgatók teszik ki a harmadik legmagasabb arányban a külföldi diákok arányát az EU 25 tagállamában (összességében a külföldi diákok 19%-át jelentik az üzleti-adminisztrációs és jogi szakok 22%-a és a STEM szakok 29%-a után), azonban ez a diplomamobilitásra vonatkozik és nem a rövid külföldi képzésekre, vagy az Erasmus+ programra (OECD, 2023: 260). Az orvostudományi képzésen tanuló hallgatók mobilitásának elmaradására egyik magyarázat a rigid képzési struktúra, ami nemcsak a külföldi tanulást akadályozza, hanem sok esetben a felsőoktatásból való lemorzsolódás kockázatát is magában hordozza (Pusztai et al., 2022).

Meglátásunk szerint a mobilitási tevékenységek ilyen mértékű elmaradása az orvostudományi oktatók körében annak köszönhető, hogy ezen a területen, ha van is, akkor is eleve viszonylag gyenge a mobilitás. Ennek egyik okaként talán egyrészt azt lehet említeni, hogy manapság már igen alacsony azon egészségügyi konferenciáknak a száma (nemzetközi szinten is), amelyek nem specializáltak, amelyek nem egy adott, nagyon konkrét területre koncentrálnak. Éppen emiatt az egészségügyben dolgozók csupán az évente egy-két alkalommal megrendezésre kerülő, a saját területükre fókuszáló konferenciára fognak elmenni. Másrészt az orvosképzés szerkezete is kötöttebb, az egyetemi oktatók egyben gyakorló orvosok is. Mindezek ellenére azonban mégis meglepőnek tekinthető, hogy pont

¹ STEMA: A betűszó a természettudományi, technológiai, műszaki, matematikai és agrár képzéseket jelenti.

ezen területen található a legkevesebb mobil oktató, hiszen korábbi kutatásokra alapozva (Smeby & Trondal, 2005; Kyvik & Larsen, 1997; Pusztai & Szabó, 2008; Viszt, 2004) azt feltételeztük, hogy mivel a „kemény” területnek tartott egészségügy nemzetközivé tétele és „lefordíthatósága” egyszerűbb, több oktató lesz, akik nemzetközi aktivitása kiemelkedő.

2. táblázat. Az oktatói vagy kutatói mobilitásban résztvevők arányai tudományterületek szerint (N = 800, p = 0,000). Forrás: CEETHE 2023

	Bölcsész és művészetek	STEMA	Orvos és egészségügy	Társadalom és gazdaság
Igen	48,4%	46,4%	20,4%	49,3%
Nem	51,6%	53,6%	79,6%	50,7%
Elemszám	258	181	225	136

A megkérdezettek válaszadáskor aktuális beosztása alapján szintén szignifikáns eltérések rajzolódnak ki (p = 0,000): ahogyan nő a beosztás, úgy növekszik a nemzetközi mobilitásban résztvevők aránya. (A részletes adatokat lásd a 3. táblázatban.) Ennek egyik oka egyértelműen az életkor, hiszen a pályája csúcán lévő egyetemi tanárnak több lehetősége volt már külföldön vendégoktatásban részt venni, vagy nemzetközi kutatási célú mobilitási pályázatba bekapcsolódni. Ugyanakkor a fiatal oktatók számára pont az egyetemi ranglétrán való előrejutás miatt lehet fontos a nemzetközi szakmai tapasztalatszerzés. Korábbi kutatásokban (Dabney-Fekete, 2020) arra is találtunk példát, hogy egyes egyetemek finanszírozási rendszere és módja erősen befolyásolja a beosztás szerinti nemzetközi aktivitás fajtáját, hiszen egyes felsőoktatási intézményekben a magasabb pozíciót betöltő kollégák azok, akik a konferenciaszereplésekre szánt támogatások nagy részét megkapják. Ilyen módon azonban a fiatalabb tanársegédek és adjunktusok kimaradnak a mobilitásból, vagy – bár nemzetközi szakmai tapasztalattal kevésbé rendelkeznek – pont ők lesznek azok, akik kényszerből például a hosszabb távollétet, de jobb idegen nyelvi szintet igénylő vendégoktatást kell, hogy válasszák.

3. táblázat. Az oktatói vagy kutatói mobilitásban résztvevők arányai beosztásuk szerint (N = 800, p = 0,000). Forrás: CEETHE 2023

	Tanársegéd	Adjunktus	Docens	Egyetemi/főiskolai tanár, professzor	Egyéb (mester-oktató, tudományos munkatárs stb.)
Igen	17,0%	43,5%	53,0%	56,4%	18,4%
Nem	83,0%	56,5%	47,0%	43,6%	81,6%
N	88	239	215	117	141

Kutatásunkban szerettük volna éppen ezért azt is megvizsgálni, hogy a beosztás és mobilitás közötti összefüggés különbözik-e a vizsgált öt országban, így az országváltózt is bevontuk a keresztátlás elemzésbe. Azt láthatjuk, hogy csak a magyar (p = 0,00) és a román (p = 0,018) almintán maradt meg a szignifikáns

összefüggés a beosztás és a mobilitás között, ilyen módon csak ezen két ország részletes eredményeit osztjuk meg (lásd 4. táblázat).

4. táblázat. Az oktatói vagy kutatói mobilitásban résztvevők arányai beosztásuk szerint – magyarországi és romániai almintá (N = 615). Forrás: CEETHE 2023

		Tanár- segéd	Adjunktus	Docens	Egyetemi/ főiskolai tanár, professzor	Egyéb (mesteroktató, tudományos munkatárs stb.)
Magyarországi válaszadók (504 fő, p = 0,00)	Igen	13,4%	36,8%	54,7%	54,3%	16,2%
	Nem	86,6%	63,2%	45,3%	45,7%	83,8%
	N	67	133	117	70	117
Romániai válaszadók (111 fő, p = 0,018)	Igen	0,0%	54,8%	64,3%	91,7%	60,0%
	Nem	100,0%	45,2%	35,7%	8,3%	40,0%
	N	4	62	28	12	5

Az alacsony romániai elemszámok miatt az adjunktus és a docens beosztások összehasonlítása a releváns, és ezekben az esetekben látható, hogy a romániai válaszadók magasabb mobilitási tapasztalattal rendelkeznek. Korábbi kutatások (Dabney-Fekete, 2020) eredményei alapján azt feltételeztük, hogy a romániai oktatók erőteljesebb nemzetközi aktivitása esetleg összefüggésben lehet az idegen nyelv megfelelő szintű ismeretéből adódó magabiztossággal a nemzetközi együttműködések és tevékenységek kapcsán. Ezen kollégák ugyanis már gyerekkortól hozzá vannak szokva ahhoz, hogy egyszerre több nyelven kommunikáljanak akár a mindennapokban is. A Romániában élő kisebbségek esetében a legalább két nyelv (az otthon használt és az állam hivatalos nyelve) elsajátítása többnyire magától értetődő, a többségi társadalomhoz tartozók számára pedig a román nyelv nyelvtani felépítése és szókészlete miatt több más európai nyelv megtanulása válik viszonylag könnyebbé. Ettől a társadalomtól éppen ezért nem idegen a multikulturális környezet és a többféle idegen nyelv jelenléte a mindennapokban, ami pedig a nemzetközi mobilitás kapcsán nagy jelentőséggel bír.

Vizsgálatunkban megnéztük azt is, hogy tudományos fokozat megléte és szintje mennyiben befolyásolja a nemzetközi aktivitást. Eredményeink alapján azt állapítottuk meg, hogy egyértelmű összefüggés található a tudományos fokozat és a nemzetközi mobilitás között. A táblázatban látható (5. táblázat), hogy a PhD-fokozattal és a habilitációval rendelkező oktatók a legmobilabbnak mondhatók. Ez azonban nem meglepő, hiszen egyrészt ahhoz, hogy valaki ezzel a fokozattal és címmel rendelkezzen, szükséges feltételként teljesítenie kell a nemzetköziesedéshez kapcsolódó kritériumokat is (mint például a nemzetközi konferenciákon való szereplés, különböző nemzetközi együttműködésekben való részvétel stb.). Másrészt pedig ez a tudományos fokozat és cím az, amelyik egyfajta ugródeszkeként szolgál, innen lehet megfelelő akadémiai és nemzetköziesedési mutatók teljesítésével feljebb jutni a következő szintekre – a PhD után a habilitációs, habilitáció után pedig a tudományok doktora címmel járó szintre.

A kandidátusi fokozattal rendelkezőkre általában az a jellemző a mintánkban, hogy ők kevésbé mobilak. A II. világháború után a szovjet mintára kialakított tudományos fokozatok rendszerét az 1990-es évek végétől Magyarországon is hivatalosan leváltotta az angolszász mintára bevezetett PhD. A CSc egyenértékűnek volt tekinthető a törvény erejénél fogva a PhD-val, a dr. univ. cím esetében pedig lehetőség volt a magasabb szintre való elismerésre. Azonban úgy tűnik, hogy voltak olyanok, akik nem kívántak továbblépni, kandidátusi fokozatuk megszerzése után nem szerettek volna az új rendszer adta előrejutási lehetőségekkel élni. Számunkra meglepő azonban sokkal inkább a DSc-vel rendelkező oktatók mobilitásban való részvételének alacsony aránya volt. Hiszen az ő esetükben jogosan vetődik fel a kérdés, hogy az elmúlt évtizedek erőteljes nemzetköziesedési hullámaait a felsőoktatásban hogyan sikerült elkerülniük és mégis ilyen magas tudományos fokozatot szerezniük.

Hogy jobban megértsük az oktatói mobilitásban való részvétel, vagy az attól való távolmaradás okát, létrehoztunk különböző indexeket, és megvizsgáltuk, hogy melyik az, amelyik hatással lehet a nemzetközi aktivitás meglétében vagy annak elmaradásában.

Korábbi kutatásokra alapozva (Dabney-Fekete, 2020; Medgyes & Kaplan, 2015; Pusztai, 2007; Vossensteyn et al., 2010; Orr, 2008) azt feltételeztük, hogy a legtöbb esetben a nemzetközi aktivitás részeként a mobilitás nagyon gyakran azért marad el, mert az oktató a saját idegennyelv-tudását nem értékeli olyan szintűnek, hogy azzal ki tudna állni konferencia-előadást tartani, vagy akár egy nemzetközi kutatócsoport tagjaként dolgozni. Bár maga a kutatás direkt módon nem kérdezett rá az itthon maradás okaira, a tudományos idegennyelv-tudást azonban mérni tudtuk. Ennek megjelenési formájának tekintettük, ha az oktató idegen nyelven publikált vagy nemzetközi kutatásban vett részt, valamint ha konferenciákon bemutatta kutatásainak az eredményét, vagy ha esetleg nemzetközi hallgatóknak tartott angol nyelven kurzusokat. Mindezeket egy indexben, a tudományos idegennyelv-tudás mutatóban összesítettük. A külföldi hallgatók oktatását és a konferencián az előadás tartását kétszeres súllyal vettük be az indexbe, mivel ezek meglátásunk szerint magasabb szintű nyelvi ismeretek meglétét feltételezik, mint például a publikáció, melynél fordító segítségét is igénybe veheti az oktató. Eredményeink alapján egyértelműen összefüggés mutatkozik az akadémiai idegennyelv-tudás és a nemzetközi aktivitás között. A létrehozott idegennyelv-tudási index átlaga a mobilitásban részt vett oktatók esetében szignifikánsan ($p = 0,000$) magasabb volt (23,97), mint a külföldi oktatást vagy kutatást nem vállaló oktatók átlaga (21,08).

A gyengébb nemzetközi aktivitás másik okaként az egyén számára a mobilitással járó extra költségek felmerülését sejtettük, azonban a vizsgálatunk eredményei ezt nem támasztották alá. Két kérdést tudtunk használni az anyagi helyzet és a mobilitás összefüggésének vizsgálatára. Egyrészt a relatív anyagi helyzetet mérő „*Milyenek tartja az anyagi helyzetét az országban élő átlagos családokhoz képest?*”, másrészt a szubjektív tökemutatót, azaz a „*Milyen jelenleg saját anyagi helyzete?*” kérdéseket. Nem tudtunk szignifikáns összefüggést kimutatni a válaszadók anyagi helyzete, valamint

a mobilitás elmaradása között. Ezt érdekesnek véltük, tekintettel arra, hogy például Dabney-Fekete (2020) észak-kelet-magyarországi kutatása, különösen a konferenciák tekintetében az utazások elmaradásának első helyen álló okaként az anyagi terheket említette.

Feltételeztük azt is, hogy a család visszatartó ereje közvetlenül az idegen nyelvi hiányosságok mellett szerepel majd mint gátló tényező, hiszen például Visztnék (2004) a magyarországi kutatók között végzett felméréséből az derül ki, hogy az akadémiai intézetek és az egyetemi tanszékek kutatói a családi jellegű okokat említették a harmadik, illetve a második helyen. Kiemelkedően fontos hátráltató szempontként jelenik meg a családi köteleességek és kötelezettségek eleme Dabney-Fekete (2020) kutatásában is, a mért nemzetközi aktivitási formák közül, különösen az ösztöndíjjal való, a vendégoktatás, valamint kutatás céljából történő kiutazások esetében. Ezek ugyanis azok a mobilitási formák, amelyek például a konferenciáknál hosszabb időintervallumot ölelnek fel. Kutatásunkban azonban azt találtuk, hogy a gyengébb nemzetközi aktivitást nem magyarázza a család visszatartó ereje. Mivel ez a korábbi kutatásokkal szembe megy, azt feltételeztük, hogy talán azért nem találtunk összefüggést, mert a kérdőívben az oktatókat az egész pályájuk során létrejövő mobilitás kapcsán kérdeztük, nem pedig kifejezetten az elmúlt 5 vagy 10 évre vonatkozóan. Éppen ezért a mintában számos olyan oktató is van, akiknek a gyermekei már nem kiskorúak, következésképpen a nemzetközi aktivitásuk elmaradása esetén sem lehet magyarázó tényező. Megvizsgáltuk, hogy ugyanez igaz-e a 45 év alatti oktatókra is, akiknek nagyobb valószínűséggel lehetnek kisebb gyermekeik. Azonban az ő esetükben is azt tapasztaltuk, hogy a nemzetközi mobilitásra nincs kihatása a családi kötelezettségeknek.

Szerettük volna megtudni azt is, hogy az intézeti támogatás vajon hogyan jelenik meg a mintánkban, hiszen a szakirodalomban is többen visszatartó tényezőként jelölik meg annak hiányát (Szolár, 2009; Hörich, 2014; Dusa, 2017; Dabney-Fekete, 2020) – egyrészt a pénzbeli támogatások elmaradását, másrészt magának a kiküldetésnek az elismerését, illetve a mobilitás miatti helyettesítéseket említik leggyakrabban. Kwiek (2016) azonban egyértelműen arra mutat rá kutatásában, hogy az intézet részéről érkező támogatásnál sokkal nagyobb súllyal esik latba az egyén motivációja. Hogy ezt a kérdést megvizsgáljuk, két indexet hoztunk létre. Az intézményi támogatás indexbe a következő itemeket vettük bele: 1. Az intézmény a munkavállalói érdekeit tartja szem előtt; 2. Az intézmény fontosnak tartja a versenytársakkal (más intézményekkel) való megmértetést; 3. Az intézményre az innovációorientáltság jellemző; 4. A rugalmasság és az egyéni felelősségvállalás jellemző az intézményre. Azt feltételeztük ugyanis, hogy mindezek az oktatók mobilitását erősítő intézményi kultúrát létrehozó tényezők. Egy másik indexbe pedig a közvetlen kollégákra és felettes(ek)re vonatkozó kérdéseket vettük be: 1. Elégedett-e a tanszéki/intézeti/kari vezető támogatásának mértékével; 2. Elégedett-e a kollégáktól kapott támogatás mértékével; 3. Megbecsülik-e az erőfeszítéseit; 4. A teljesítmény határozza-e meg, hogy kit léptetnek elő a tanszéken/intézetben/karon. A válaszadók ötfokú Likert-skálán értékelték az itemeket,

így az index minimuma 4, maximuma pedig 20 lehetett. Vizsgálatunkban mi is azt találtuk, hogy az intézményi támogatás index nem szignifikáns a mobilitásra nézve. A kollégák és a vezetőség támogatásának összevont indexe azonban azt mutatta ki, hogy az szignifikáns módon ($p = 0,015$) összefügg a mobilitással. Viszont meglepő módon, akik elégedettebbek a kollégák és a vezetőség részéről érkező támogatás mértékével, azok (még) nem vettek részt oktatói vagy kutatói mobilitásban. A mobil oktatók kollégák felől érzékelt támogatást mérő indexének átlaga ugyanis alacsonyabb (13,16), mint az immobil oktatóké (13,84). Ennek kapcsán azt is megnéztük, hogy vajon az oktatók mekkora esélyt látnak arra, hogy elbocsátják őket a következő egy évben – azonban itt szignifikáns összefüggést nem találtunk.

Ki szerettünk volna térni arra is, hogy az oktatóknál a mobilitás visszatartó elemének tekinthető-e a nem megfelelő információáramlás a munkahelyükön. Ezt azzal mértük, hogy létrehoztunk egy indexet a kollégákkal való kapcsolatra vonatkozó kérdésblokkból². Feltételeztük Pusztai (2011) alapján, hogy azok, akik a kollégáikkal többet beszélgetnek (vagyis jobban beágyazottak, többféle információ is eljut hozzájuk), azok mobilabbak. Kutatásunkban ez egyértelműen kidomborodott: a mobilitásban részt vevő oktatók átlaga magasabb (22,41, szemben az immobil oktatók 21,03-os átlagpontjával), azaz ők beágyazottabbak a tanszékük/intézetük életébe, és vélhetően a több beszélgetési alkalom esetében nagyobb a valószínűsége annak is, hogy a nemzetközi aktivitással kapcsolatos információk eljussanak az egyénhez.

Korábbi kutatás (Dabney-Fekete, 2020) eredményei alapján arra számítottunk, hogy az oktatók egy része a motiváció hiányát fogja említeni a kiutazások elmaradásának magyarázataként. A magánéleti, munkahelyi és a nemzetköziesedéssel kapcsolatos elvárások és kötelezettségek nehéz súlyként nehezedhetnek az oktatókra, melyek esetlegesen abban nyilvánulnak meg, hogy alulmotiváltak a nemzetközi mobilitás kérdésében. Éppen ezért létrehoztuk a kiegészítő indexet³, és megvizsgáltuk, hogy mintánkban az általános munkahelyi kiegészítő és a mobilitás között találunk-e összefüggést. Kutatásunkban azonban nem találtunk kapcsolatot a kettő között. Feltételeztük azt is, hogy a motiváció hiánya esetleg annak is köszönhető, hogy az

² Az indexben a következő kérdésblokk itemeit használtuk fel: Milyen gyakran fordult elő az elmúlt szorgalmi időszakban, hogy ...tudományos kérdésekről beszélgetett oktatótársával?; ...segítette egy oktatótárs doktori, habilitációs, pályázati felkészülését?; ...oktatási kérdésekről beszélgetett oktatótársával?; ...nem az egyetemi munkával kapcsolatban, más témákról beszélgetett oktatótársával?; ...a munkahelyen kívül találkozót beszélt meg oktatótársával?; ...oktatótárs saját jövőjére vonatkozó terveiről beszélgetett Önnel?; ...kutatócsoportban, szerzőtársként együtt dolgozott oktatótársával?; ...online munkafelületen együtt dolgozott oktatótársával? Négyfokú skálán lehetett válaszolni, így az index maximuma 32 lehetett, minimuma pedig 8.

³ A munka miatti kiegészítő indexet a következő öt állításból hoztuk létre: Érzelmileg kimerültnek érzem magam a munkámtól; Kimerültnek érzem magam a munkanap végén; Fáradtnak érzem magam, amikor reggel felkelek, és egy újabb munkanappal kell szembenéznem; Az egész napos munka nagyon megterhelő a számomra; Kiegészítő érzem magam a munkámtól. A kijelentéseket hétfokú skálán értékeltették a válaszadók. Az index minimuma 5, maximuma 35 lehetett.

oktatóknak túl sok területen kell helytállniuk – a munka-magánélet kérdésblokkból kialakított index⁴ segítségével mértük ezt, viszont ebben az esetben sem találtunk összefüggést a mobilitás elmaradásával. Megvizsgáltuk azt is, hogy vajon a gyenge nemzetközi aktivitás és a ledolgozott munkaórákkal való elégedetlenség hatással van-e egymásra. Összefüggést nem fedeztünk fel, ami nem meglepő, hiszen az óraszám a legtöbb esetben nem az oktató saját döntése, hanem sokkal inkább a beosztása, illetve az adott kar függvényében változik. Ebből a három indexből létrehoztunk egy összevont mutatót, amely a munkának a magánélettel való összeegyeztetése miatti nehézségeket vizsgálta a motiváció szempontjából. Azonban itt sem tudtunk szignifikáns összefüggést kimutatni. Összegzésként elmondhatjuk, hogy a mintánkba bekerülő oktatók esetében a motiváció hiánya valóban nem szerepel magyarázó tényezőként a mobilitások elmaradása kapcsán.

Végezetül azt szeretnénk volna megvizsgálni, hogy van-e valamilyen összefüggés a nemzetközi mobilitásban való részvétel, illetve a külföldi hallgatók oktatása között. Feltételeztük egyrészt, hogy az az oktató, aki olyan szintű idegennyelvtudással rendelkezik, hogy képes szakmai tartalmakat megosztani a hallgatókkal angol nyelven – legyen az előadás, szeminárium, gyakorlat vagy laboratóriumi gyakorlat –, sokkal magabiztosabban fog tudni becsatlakozni a nemzetköziesedés egyéb formáiba is, hiszen a nyelvtudás hiánya nem lesz visszatartó tényező. Másrészt az volt az elgondolásunk, hogy azon oktatók, akik nemzetközi aktivitásukat tekintve az élen járnak, ugyancsak a megfelelő idegennyelvtudásuk, valamint a multikulturális közegben való jártasságuk miatt sokkal valószínűbb, hogy külföldi hallgatók tanításával lesznek megbízva. Eredményeink egyértelműen szignifikáns összefüggést mutattak a nemzetközi mobilitásban való részvétel és a külföldi hallgatók oktatása között. Figyelemre méltó volt az a 65,7%-a az oktatóknak, akik azt vallották, hogy nem vettek még részt nemzetközi mobilitásban az eddigi karrierjük során, azonban a külföldiek oktatásába már bevonták őket az intézetben. Magyaratzként talán az szolgálhat, hogy talán ők azok, akik még karrierjük elején járnak, lehetőségük nem igazán adódott a nemzetköziesedési folyamatokba bekapcsolódni, azonban jó nyelvtudásuk miatt szükség volt rájuk az oktatásban. Esetleg pont amiatt, hogy ilyen formában is tanítanak, a helyettesítésük nehezen lenne megoldható elutazásuk alkalmával.

⁴ A munka-magánélet indexet a következő változók összevonásával hoztuk létre: Túl sokféle területen kell helytállni; 3.52 A munka miatt sérül a magánéletem; A munka nehézségeket okoz a magánéletemben; A személyes szükségleteimet mellőzőm a munka miatt; A magánéletemet háttérbe szorítom a munka miatt; Hiányoznak a személyes tevékenységek a munka miatt (pl. hobbi, énidő); Nehezen egyensúlyozom a munka és a munkától elkülönített élettel között; 3.58 Elégedetlen vagyok a munkán kívüli tevékenységekre szánt idővel. Az így létrejött index minimuma 8, maximuma 40 pont lehetett.

5. táblázat. A külföldi hallgatók tanítása és az oktatói vagy kutatói mobilitás közti összefüggés. $p = 0,012$ ($N = 772$). Forrás: CEETHE 2023

	Mobil oktató	Immobil oktató
Tanít külföldieket	74,20%	65,70%
Nem tanít külföldieket	25,80%	34,30%
N	314	458

Hogy jobban megértsük a külföldieket tanító, de immobil oktatók helyzetét, létrehoztunk négy csoportot: 1. külföldieket tanít, de immobil; 2. külföldieket tanít és mobil; 3. nem tanít külföldieket, de mobil; 4. nem tanít külföldieket és immobil. A négy csoportot megvizsgálva kiderült, hogy a külföldieket tanító, de immobil oktatók valóban fiatalabbak. A beosztásukat nézve a tanársegédek 50%-a, az adjunktusok 41,7%-a tartozik ebbe a csoportba. Az is sokat mond, hogy a tudományterület alapján az orvos- és egészségtudományi területen van a legnagyobb a külföldieket tanító, de nemzetközi mobilitásba be nem kapcsolódók aránya: ezen csoportba a tudományterület 67,9%-a tartozik, míg a STEMA-területen 39,2%, a társadalom- és gazdaságtudományon 32,1%, a bölcsész és művészeti szakokon tanítók esetében pedig már csak 17,9%.

Összegzés

Tanulmányunk a felsőoktatásban oktatók nemzetközi mobilitási tevékenységét állította a fókuszba. Azt vizsgáltuk, milyen gátló tényezők hatása mutatható ki, melyek nehezítik a külföldi tanítási vagy kutatási programokba való bekapcsolódást. Ehhez a Central and Eastern European Teachers in Higher Education (CEETHE 2023, $N = 821$) adatbázist használtuk. Egyrésztől kíváncsiak voltunk a tudományterületek közötti különbségekre, másrészt különböző demográfiai tényezők hatására (életkor, családi állapot, gyermekek léte, anyagi helyzet, származási ország). Ezekén kívül a korábbi kutatásokban feltárt gátló tényezők hatását próbáltuk kimutatni, így az idegennyelv-tudás, a munkahelyi közösségbe való beágyazódás, az intézményi támogatás, a közvetlen kollégák támogató hatása, a munkahelyi kiégés, vagy a munka-magánélet egyensúly.

Eredményeink megerősítették, hogy jelentős tudományterületi különbségek mutathatók ki az oktatók mobilitásában: a hallgatói mobilitáshoz hasonlóan az orvosi és egészségügyi szakokon az oktatók is kisebb arányban vesznek részt külföldi oktatási és kutatási projektekben, pályázatokon. Az eredmény azért is meglepő, mert – különösen a magyar felsőoktatásban – ezeken a karokon, szakokon tanul a legrégebb óta a legtöbb külföldi hallgató, és maga a tudományterület is „kemény”, valamint könnyen lefordítható angolra, de eleve a latin, az orvosi szaknyelv alapja is egy nemzetközileg bevett közvetítő nyelv ebben az esetben. Azonban a képzési struktúra merevsége és az oktatók orvosi kötelezettségei miatt a nemzetközi kon-

ferenciák és publikálási nyomás teljesítése mellett más mobilitási lehetőségekkel (vendégoktatás, vendégkutatás) nehezen tudnak élni.

A demográfiai szempontok közül a nem, az életkor és a származási ország függött össze szignifikánsan azzal a ténnyel, hogy a válaszadó oktató tanított vagy kutatott-e már külföldön. Ez alapján az idősebbek, a férfiak és a szlovákiai vagy romániai oktatók mutattak magasabb mobilitást. Érdekes, hogy bár korábbi kutatások felhívták a figyelmet a család (elsősorban az intenzívebb törődést igénylő kisgyermekes szülők esetében) vagy a rosszabb anyagi helyzet visszatartó szerepére, ezt a CETHEE-adatbázis alapján nem sikerült igazolnunk.

Az idegennyelv-tudást speciális indexszel tudtuk mérni, ami olyan itemeket foglalt magában, mint az idegen nyelven publikálás vagy a külföldi konferenciárésztvétel. Kimutattuk azt, hogy a mobil oktatók pontszáma szignifikánsan magasabb ezen az indexen az immobil oktatókhoz képest. Ugyanakkor ez kölcsönhatás is lehet: a mobil oktatók lehet, hogy bátrabban publikálnak nemzetközi folyóiratokban, vagy például a kiutazásuk alatt megismert külföldi kollégákkal vettek részt később kutatási projektekben.

Az intézményi klímába való beágyazódás és a kollégákkal való kapcsolat sokat segít az információhoz való jutásban, így nem meglepő, hogy összefüggést tudtunk kimutatni a mobilitás és a kollégákkal való kapcsolattartás mértéke között: a létrehozott index értéke szignifikánsan magasabb volt a mobil oktatók között, tehát ők többet beszélgetnek kollégáikkal, hamarabb juthatnak el hozzájuk releváns információk (akár nemzetközi lehetőségekről is). Ennek némileg ellentmond viszont az, hogy pont az immobil oktatók elégedettebbek a közvetlen kollégáiktól kapott támogatás mértékével, és nem a mobil oktatók. A felsőoktatási intézmény támogató hatását, a megborult munka-magánélet egyensúlyt, a munkahelyi kiégettség hatását viszont nem tudtuk kimutatni.

Hivatkozott irodalom

- ALTBACH, P. (Ed.). (2002). *The Decline of the Guru: The Academic Profession in developing and Middle-Income Countries*. Chestnut Hill, Boston College.
- BORM, J. (2020). *Making Mobility the Norm-NORM. IO1 desk research report*. https://projects.uni-foundation.eu/norm/wp-content/uploads/sites/8/2023/02/IO1_NORM_Desk-Reserach-Report.pdf (2024. 01. 04.)
- BRANDENBURG, U. (2014) (teamleader). *The Erasmus Impact Study*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- DABNEY-FEKETE, I. D. (2020). *Nemzetköziesedő tudomány. A felsőoktatásban dolgozó oktatók nemzetközi aktivitása*. Debreceni Egyetem, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ.
- DUSA, Á. R. (2017). Külföldi tanulás és munka határhelyzetben. Partiumi hallgatók részvétele a nemzetközi hallgatói mobilitásban. In Bartha, K., & Balogh, B. (Eds.), *Oktatás határhelyzetben* (pp. 116–123). Partium Kiadó.

- DUSA, Á. R. (2020). *Hallgatók nemzetközi mobilitása a XXI. század elején*. Debreceni Egyetemi Kiadó.
- European Commission (2007). *Key Data on Higher Education in Europe*. Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Publications Office of the European Union.
- GHULAM, A. M. (2022). A General Perspective about Institutional Rankings, Ranking Framework, Benefits Rankings and Ranking Methodological Flaws and Best Approach for Being A World Class Institution. *International Journal of Educational Research Review*, 7(3), 157–165. <https://doi.org/10.24331/ijere.1067952>
- GREEK, M., & JONSMOEN, K. M. (2021). Transnational academic mobility in universities: The impact on a departmental and an interpersonal level. *Higher Education*, 81(3), 591–606.
- HORVÁTH, L., HANGYÁL, ZS., KASZA, G., & CZIRFUSZ, D. (2020). *Teach with Erasmus+ Research Report*. ELTE Eötvös Loránd University Department of Erasmus+ and International Programmes.
- HÖHLE, E., & TEICHLER, U. (2013). The teaching function of the academic profession. In Teichler, U., & Höhle, E. (Eds.), *The work situation of the academic profession in Europe: Findings of a survey in twelve countries* (pp. 79-108). Springer.
- HÖRICH, B. (2014). Az intézmények és oktatók mint mobilitási klíma. In Veroszta, Zs. (Ed.), *A mozgás tere. A magyar felsőoktatás és a nemzetközi mobilitási folyamatok. Campus Hungary tanulmánykötet* (pp. 189–210). Balassi Intézet.
- KNIGHT, J. (2013). The changing landscape of higher education internationalisation – for better or worse? *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17(3), 8–90.
- KNIGHT, J., & DE WIT, H. (2018). Internationalization of higher education: Past and future. *International Higher Education*, 95, Fall: Internationalization and Transnational Developments.
- KOZMA, T. (2004). *Kié az egyetem?* Új Mandátum Kiadó.
- KWIEK, M. (2016). The European research elite: a cross-national study of highly productive academics in 11 countries. *Higher Education*, 71(3), 379–397. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9910-x>
- KYVIK, S., & LARSEN, I. M. (1997). The Exchange of Knowledge: A Small Country in the International Research Community. *Science Communication*, 18(3), 238–264. <https://doi.org/10.1177/1075547097018003004>
- MALOTA, E., & GYULAVÁRI, T. (2022). *Nemzetközi mobilitás a felsőoktatásban: Az oktatói/kutatói mobilitás elősegítő és akadályozó tényezői, motivációi és hatásai: Kutatási gyorsjelentés*. Tempus Közalapítvány.
- MEDGYES, P., & KAPLAN, R. B. (2015). A magyar kutatók idegennyelv-tudása. In Medgyes, P. (Ed.), *Töprengések a nyelvtanításról* (pp. 65–77). Eötvös Kiadó.
- OECD (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>

- ORR, D. (Ed.) (2008). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. W. Bertelsmann Verlag.
- PERGER, M. (2016). „Mi a siker titka?” A tanítással kapcsolatos nézetek és tanítási módszerek vizsgálata a BME mérnökképzéseinek legjobb oktatói körében. *Opus et Educatio: Munka és nevelés* 3(5), 527–555. doi: 10.3311/ope.127
- PUSZTAI, G. (2011). *A láthatatlan kéztől a baráti kezéig*. Új Mandátum Kiadó.
- PUSZTAI, G., DEMETER-KARÁSZI, ZS., ALTER, E., MARINCÁSÁK, R., & DABNEY-FEKETE, I. D. (2022). Administrative data analysis of student attrition in Hungarian medical training. *BMC Medical Education*, 22, Article 317. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03276>
- PUSZTAI, G., PALLAY, K., & DEMETER-KARÁSZI, ZS. (2023). Felsőoktatási intézmények kultúrája és eredményessége oktatói percepciók tükrében. *Civil Szemle. Különszám. Társadalmi szakadékok és pedagógiai hidak*, 9–29.
- PUSZTAI, G. (Ed.) (2007). *Új társadalmi kockázatok az európai tudástársadalomban és felsőoktatásban a szakemberekkel készült interjúk tükrében*. <http://cherd.unideb.hu/NESOR%20CHERD%20Report%202.0.pdf>
- PUSZTAI, G., & SZABÓ, P. CS. (2008). The Bologna Process as a Trojan Horse: Restructuring Higher Education in Hungary. *European Education*, 40(2), 85–102. doi: 10.2753/EUE1056-4934400205
- SMEBY, J. C., & TRONDAL, J. (2005). Globalisation or europeanisation? International contact among university staff. *Higher Education*, 49, 449–466. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-2826-5>
- SZOLÁR, É. (2009). Az európai felsőoktatás átalakulása és a Bologna-folyamat céljai. *Iskolakultúra*, 19(9), 95–119.
- TEICHLER, U. (2011). Academic staff mobility. In Teichler, U., Ferencz, I., & Wächter, B. (Eds.). *Mapping Mobility in European Higher Education. Volume I: Overview and Trends* (pp. 111–146). European Commission.
- VISZT, E. (2004). A kutatók nemzetközi mobilitása. *Magyar Tudomány*, 110(8), 886–899.
- VOSSENSTEYN, H., BEERKENS, M., CREMONINI, L., HUISMAN, J., SOUTO-OTERO, M., BRESANCON, B., FOCKEN, N., LEURS, B., MCCOSHAN, A., MOZURAITYTE, N., PIMENTEL BÓTAS, P. C., & DE WIT, H. (2010). *Improving participation in the Erasmus programme. Final report to the European Parliament*. European Parliament.

Abstracts

**Klára Kovács – Szilvia Borbély – Beáta Dobay – Szabolcs Halasi –
Ildikó Vajda – Gabriella Hideg**

Influencing Factors of University Teachers' Wellbeing in Central and Eastern Europe

In our study, we investigated the background and predictive role of institutional stress, institutional resources, and physical activity as individual resources in the well-being of educators, based on the JD-R theory. We conducted our analyses using the CEETHE 2023 research database, which employed an online questionnaire to assess the characteristics of instructors' work across higher education institutions in Hungary, Slovakia, Ukraine, Romania, and Serbia (N=821). Our findings revealed that emotional exhaustion is the most significant negative factor affecting instructors' well-being, while work engagement serves as the strongest positive predictor. Regarding stress, resources, and well-being, our research supports previous findings that indicate an increase in physical activity is associated with lower stress levels and higher well-being. This positive association could be leveraged in the development of programs aimed at promoting physical activity specifically for educators. When educators feel physically, mentally, and emotionally well in all aspects of their health, they can work more effectively and with greater enjoyment.

Keywords: workplace stress sources and resources, physical activity, instructors, Central and Eastern Europe.

András Buda – Emese Beáta Berei

Well-being of University Teachers from a Digital Perspective

The workplace happiness and well-being of educators are critical to the functioning of schools. Their impact is felt not only within the classrooms but also across the entire institution. When staff well-being is low, the institution cannot operate effectively. Over the past few decades, research has increasingly focused on the mental health and well-being of university instructors, especially as the roles of educators have evolved due to the massification, diversification, and structural changes in higher education. As researchers at the Center for Higher Educational Research and Development (CHERD-H) at the University of Debrecen, we aimed to understand the characteristics of well-being, working conditions, and effectiveness among university instructors. Based on the results of focus group interviews, we developed an online questionnaire that was completed by 596 instructors. These participants included instructors from one of Hungary's largest universities, the University of Debrecen, as well as instructors from Hungarian minority higher education institutions located outside of Hungary. We examined numerous factors related to instructors' well-being, considering the significant impact of 21st-century technological changes on mental, physical, social, and emotional health. We identified several digital technology-related factors that negatively affect the well-being of university instructors, with the blurring of work and personal life being a prominent issue.

Keywords: well-being, academics, digital technology, comparative research, online questionnaire

Ágnes Engler – Emese Beáta Berei

How Do Academics Reconcile Work and Family Life?

In our study, we examine the mutual influence of work and private life tasks for lecturers and researchers in higher education, as well as the possibilities for their coordination. Our basic assumption is that the additional duties of respondents who „bear” the roles of partner and parent make it more difficult to balance these two areas, as their private responsibilities likely demand more time and attention. According to our study’s findings, which focus on gender, marital status, and child-rearing, reconciling these two areas presents challenges, particularly for women, as is the case in many other occupations. However, contrary to our expectations, being in a relationship or having a child does not necessarily hinder the ability to create a balance between work and private life.

Keywords: work-life balance, family background, university

Edina Márkus – Judit Herczegh – Márta Miklósi

Cultural Clusters Among Higher Education Professionals in Central and Eastern Europe

The study investigates the relationship with culture and cultural consumption patterns among teachers at higher education institutions in Central and Eastern Europe. This research is based on a questionnaire survey, which was translated into English, Serbian, Slovak, Ukrainian, and Romanian. The survey was sent online, with the permission of the institutional heads, to all lecturers at the institutions 2-3 times during the spring of 2023. The questionnaire included questions related to the frequency of cultural consumption and attitudes towards culture across various cultural sectors and institutions, similar to other research in the field (Roberts, 1999; Peterson, 2005; Katz-Gerro, 2011; Yaish & Katz-Gerro, 2012; Grześkowiak, 2016; Pavluska et al., 2018; Šebová & Révészová, 2020). In this study, we focus primarily on cultural clusters formed based on respondents’ consumption frequency. We are particularly interested in the extent to which groups belonging to different cultural clusters behave differently as cultural consumers and hold varying views on culture.

Keywords: higher education, higher education educators, cultural consumption, attitudes towards culture

Edina Márkus – Márta Miklósi – Judit Herczegh – Natália Nagy

The Relationship of Central and Eastern European Higher Education Professionals to Culture and Their Cultural Consumption Habits

In our research, we investigate the cultural attitudes and consumption habits of teachers in Central and Eastern European higher education institutions. Our aim is to determine the nature of inclusive cultural participation and cultural consumption among highly qualified higher education teachers and researchers. We explore their general attitudes towards culture, the relationship between their professional roles and cultural consumption, and whether there are differences between Hungarian teachers and their counterparts in other Central and Eastern European countries. In the first phase of our research, we conducted focus group interviews with lecturers from Hungary, Romania, Serbia, Slovakia, and Ukraine.

After analyzing these interviews, we developed a questionnaire that serves as the basis for this study. The questionnaire was translated into English, Serbian, Slovak, Ukrainian, and Romanian and was distributed online—with the permission of institutional heads—2-3 times in the spring of 2023 to all lecturers at the institutions, thereby ensuring probability sampling. The questions focused on the frequency of cultural sector and institution program consumption, reading habits, and agreement with cultural attitudes. We distinguished between consumption patterns in online and physical spaces. Based on responses from 679 participants, we identified four cultural consumption clusters: culturally open (29.9%), culturally passive (53.1%), culturally open online (9.9%), and culturally versatile elite Consumers (7.1%). These clusters reveal differences when compared to educational clusters. Among the various types of instructors, the culturally open cluster is relatively consistent (around 26-30%). The culturally versatile elite consumers cluster comprises about 8-10% of classical and organizational instructors, but only 3.5% of research instructors and 5.7% of senior instructors. We also observed differences in the culturally passive cluster, with 60.1% of research instructors and 55.7% of senior instructors falling into this group. These findings suggest that researchers and senior lecturers are more likely to be passive cultural consumers and less likely to be versatile consumers, which, based on the data regarding leisure and cultural participation, can likely be attributed to a lack of time.

Keywords: higher education, higher education educators, cultural consumption

Anett Hrabéczy – Zsófia Kocsis – Ildikó Greba

Teaching Activity and Well-being among Higher Education Teachers in Central and Eastern Europe

Previous research and policy have highlighted that higher education, as a labor-intensive sector, can ensure quality only through the well-being of its instructors. However, there is limited data on the well-being of specific groups within the instructor community and how this well-being relates to educational activities and the quality of education for these groups. Our research seeks to address this gap by examining the prevalent pedagogical approaches and activities among distinct groups of instructors—classical instructors, researcher-instructors, organizing instructors, and leader instructors. We also investigate whether an inclusive approach is evident in their educational activities and how these approaches relate to the well-being of the target group. To explore these questions, we employed a quantitative research method and conducted a survey of 853 instructors working in higher education across Central and Eastern Europe. One of the most important findings of our research is that time- and energy-intensive pedagogical activities and approaches do not negatively impact instructors' well-being. However, these activities can only be performed effectively if high levels of well-being are maintained. Our findings provide a crucial starting point for policymakers and university leaders to enhance the efficiency and quality of education.

Keywords: well-being, inclusion, higher education, higher education pedagogy

Zsuzsanna Demeter-Karászi – Gabriella Pusztai – Katalin Pallay – Kinga Bágyi

*Institutional Culture in Higher Education Through the Lens of a Qualitative Study –
Narratives from Within the System*

Higher education in Central and Eastern Europe is undergoing significant transformation. Among the most important changes over the past decades are expansion, internationalization, increased competition for students, and the growing share of non-state institutions – private, religious, and foundation-based. Research on institutional change in higher education has seldom focused on institutional lifeworlds and organizational culture. However, we hypothesize that institutional culture plays a crucial role in determining how responsive institutions are to these challenges. Starting from this assumption, our research questions focus on how institutions respond to changes in higher education, how these responses are reflected in institutional culture, and how this culture is interpreted by the academics who shape it. To address these questions, we conducted qualitative research, including focus group interviews with 41 higher education teachers. The main findings of our research reveal that, despite facing similar social, policy, and regional challenges, higher education institutions have developed very diverse institutional cultures. These results can be valuable for higher education policymakers as they monitor and manage the impact of ongoing changes.

Keywords: higher education, institutional culture, teacher perspective, qualitative research

Klára Kovács – Éva Bíró – Imre Tódor

*Examining the Determinants of Work Engagement among University Teachers
in Central and Eastern Europe*

The work engagement of academics and its potential determinants is a compelling topic. In this study, various higher education institutions in Central and Eastern Europe were asked to distribute an online questionnaire among their academics. The aim was to investigate the relationship between work engagement and job-related resources and stressors. For women, performance evaluation emerged as the most stressful factor, similar to those holding a PhD or CSc. The latter group also reported a higher workload. In terms of resources, individuals with a DSc or those in leadership positions reported the highest levels of management support, promotion opportunities, social support, and work engagement. Management support and social support were identified as positive determinants of work engagement, whereas performance evaluation had a negative impact. To enhance work engagement, it is crucial to improve leadership support and develop a more thoughtful performance evaluation system for academics.

Keywords: engagement in work, workplace stress sources and resources, academics, Central and Eastern Europe

Katalin Pallay – Gabriella Pusztai – Zsuzsanna Demeter-Karászi – Rita Marincsák

*Perceptions of Effectiveness and Performance Evaluation in Hungarian Higher Education in the
Carpathian Basin*

Several international studies have explored both the quantitative and qualitative changes in higher education participation and the impact of evaluative states and institutional

quality management on the higher education sector (Altbach, 2000; Altbach, 2002; Kwiek & Antonowicz, 2015). However, despite a relatively rich body of research on higher education in our region, the impact of performance assessment on teachers' perceptions has not been thoroughly investigated. In our study, we examine the types of performance evaluation used in higher education within the Carpathian Basin and provide an overview of teachers' perceptions of these evaluations. We aim to identify differences and similarities in performance assessment across various types of evaluations. Our research questions focus on the homogeneity and context of these assessments. We conducted qualitative focus group interviews with academic professionals from one of the easternmost regions of the European Higher Education Area (EHEA) in 2022 to assess the impact of benchmarking on higher education. The main findings reveal significant diversity in teachers' views on effectiveness. While there are related but not exclusive perspectives on performance appraisal, the insights gathered from the benchmarking exercise can offer valuable guidance for decision-makers in higher education.

Keywords: effectiveness, academics, higher education, performance assessment

Ilona Dóra Dabney-Fekete – Ágnes Réka Dusa – Katalin Pallay

The International Activity of Educators and its Barriers in Central and Eastern Europe

The examining and analysing the international activity of university teachers has become of interest to many researchers. Until recently, student academic international mobility, comprising a much larger group, got much more attention. Now, in our research, we examined the supporting and hindering factors of international mobility among higher educational instructors. First of all, we wanted to know whether there are significant differences between disciplines, and second, we sought to find out what the impacts of different demographic factors could be. Also, the restrictive factors were subject to our scrutiny. These factors include the following: level of foreign language knowledge, institutional support, embeddedness in one's workplace community, the sum of collegial support, workplace burnout, and the balance between work and private life. For that we used the Central and Eastern European Teachers in Higher Education (CEETHE 2023, N=821) database that included responses of university teachers from Hungary, Romania, Serbia, Slovakia, and Ukraine. The survey was conducted in the spring of 2023, and to ensure probability sampling, the questionnaires were sent out 2-3 times to every teacher. Our results showed that similarly to student mobility, university teachers' mobility also showed significant differences as to discipline. We found that demographics, gender, age and the country of origin had a great impact on the international activity of an instructor. A special index was used to measure foreign language knowledge. Here, unsurprisingly, mobile teachers achieved better than immobile ones. As pertains to information gathering, institutional embeddedness and collegial relationships were irreplaceable.

Keywords: academic mobility, academics, Central and Eastern Europe

Szerzőink

BÁGYI KINGA PhD, mb.tanszékvezető, dékán

Debreceni Egyetem, Fogorvostudományi Kar, Konzerváló Fogászat nem ön-
álló Tanszék; bagyi.kinga@dental.unideb.hu

BEREI EMESE BEÁTA PhD, egyetemi adjunktus

Nagyvárad Emanuel Egyetem. Szociális Munka és Családi Tanácsadás MA
Program; emese.berei@emanuel.ro

BÍRÓ ÉVA PhD. habil, adjunktus

Debreceni Egyetem, Általános Orvostudományi Kar, Népegészség- és Járvány-
tani Intézet; biro.eva@med.unideb.hu

BORBÉLY SZILVIA PhD, főiskolai docens

Nyíregyházi Egyetem, Testnevelés és Sporttudományi Intézet;
borbely.szilvia@nye.hu

BUDA ANDRÁS PhD. habil, adjunktus

Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudo-
mányi Intézet; buda.andras@arts.unideb.hu

DABNEY-FEKETE ILONA DÓRA PhD, adjunktus

Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudo-
mányi Intézet; feket.e.ilona@arts.unideb.hu

DEMETER-KARÁSZI ZSUZSANNA PhD, tanársegéd

Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudo-
mányi Intézet; demeter-karaszi.zsuzsanna@arts.unideb.hu

DOBAY BEÁTA PhD. habil, egyetemi docens

Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Óvó- és Tanítóképző Tanszék;
Soproni Egyetem, Benedek Elek Pedagógiai Kar, Művészeti és Sporttudományi
Intézet; dobayb@ujsk

DUSA ÁGNES RÉKA PhD, kutató

Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Felsőoktatási Kutató- és Fej-
lesztő Központ (CHERD-Hungary); agnesdusa@gmail.com

ENGLER ÁGNES DSc, tanszékvezető egyetemi tanár

Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudo-
mányi Intézet; engler.agnes@arts.unideb.hu

GREBA ILDIKÓ, adjunktus

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Pedagógiai, Pszichológiai, Tanító, Óvodapedagógiai, Oktatás- és Intézményvezetés Tanszék;
greba.ildiko@kmf.org.ua

HALASI SZABOLCS PhD. habil, intézetvezető főiskolai tanár

Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Művészeti és Testnevelési Tanszék; Gál Ferenc Egyetem, Pedagógiai Kar, Gyermekevelési és Módszertani Tanszék; sabolc.halasi@magister.uns.ac.rs

HERCZEGH JUDIT PhD, adjunktus

Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet; herczegh.judit@arts.unideb.hu

HIDEG GABRIELLA PhD. habil, egyetemi docens

Pécsi Tudományegyetem, Egészségtudományi Kar, Sporttudományi Tanszék; gabriella.hideg@etk.pte.hu

HRABÉCZY ANETT, tanársegéd

Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet; hrabeczy.anett@arts.unideb.hu

KOC SIS ZSÓFIA PhD, tanársegéd

Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet; kocsis.zsofia@arts.unideb.hu

KOVÁCS KLÁRA PhD. habil, egyetemi docens

Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet; kovacs.klara@arts.unideb.hu

MARINCSÁK RITA PhD, adjunktus

Debreceni Egyetem, Fogorvostudományi Kar, Konzerváló Fogászat nem önálló Tanszék; marincsak.rita@dental.unideb.hu

MÁRKUS EDINA PhD, adjunktus

Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet; markus.edina@arts.unideb.hu

MIKLÓSI MÁRTA PhD, adjunktus

Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet; takacs-miklosi.marta@arts.unideb.hu

NAGY NATÁLIA CSc, docens

Ungvár Nemzeti Egyetem, Magyar Filológiai Tanszék;
kodobocznatalia@freemail.hu

PALLAY KATALIN PhD, docens

II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Pedagógiai, Pszichológiai, Tanító, Óvodapedagógiai, Oktatás- és Intézményvezetés Tanszék;
pallay.katalin@kmf.org.ua

PUSZTAI GABRIELLA DSc, intézetigazgató egyetemi tanár

Debreceni Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet; pusztai.gabriella@arts.unideb.hu

TÓDOR IMRE PhD, adjunktus

Sapientia Erdélyi Magyar Tudományegyetem, Csíkszeredai Kar, Tanárképző Intézet; todorimre@uni.sapientia.ro

VAJDA ILDIKÓ PhD, intézetvezető főiskolai tanár, rektorhelyettes

Nyíregyházi Egyetem, Testnevelés és Sporttudományi Intézet;
vajda.ildiko@nye.hu

AZ OKTATÁSKUTATÓK KÖNYVTÁRA SOROZAT KORÁBBAN MEGJELENT KÖTETEI

1. ENGLER Á. (2014). Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói. Debrecen, CHERD-H.
2. KOVÁCS K. (2015). A sportolás mint támogató faktor a felsőoktatásban. Debrecen, CHERD-H.
3. ENGLER Á. (szerk.) (2018). Család és karrier. Egyetemi hallgatók jövőtervei. Debrecen, CHERD-H.
4. Ceglédi T. (2018). Ugródeszékán. Reziliencia és társadalmi egyenlőtlenségek a felsőoktatásban. Debrecen, CHERD-H.
5. Tóth D. A. (szerk.) (2018). Az oktatás gazdagsága. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére. Debrecen, CHERD-H.
6. KOVÁCS K. (szerk.) (2019). Lemorzsolódott hallgatók 2018. Debrecen, CHERD-H.
7. Dabney-Fekete I. (2020). Nemzetköziesedő tudomány – A felsőoktatásban dolgozó oktatók nemzetközi aktivitása. Debrecen, CHERD-H.
8. KOVÁCS K. E. (2020). Egészség és tanulás a köznevelési típusú sportiskolákban. Debrecen, CHERD-H.
9. MÓNUS F. (2020). A fenntarthatóságra nevelés trendjei, lehetőségei és gyakorlata a közép- és felsőoktatásban. Debrecen, CHERD-H.
10. MARKOS V. (2020). Úton a felelős állampolgári lét felé. Az iskolai közösségi szolgálat közvetlen és közvetett hatásai. Debrecen, CHERD-H.
11. PUSZTAI G. & SZIGETI F. (szerk.) (2021). Előrehaladás és lemorzsolódási kockázat a felsőoktatásban. Debrecen, CHERD-H.
12. PUSZTAI G. & SZIGETI F. (szerk.) (2021). Lemorzsolódási kockázat és erőforrások a felsőoktatásban. Oktatókutatók könyvtára 12. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
13. NOVÁK I. (szerk.) (2021). Felemelő oktatás. Tanulmányok Fónai Mihály tiszteletére. Oktatókutatók könyvtára 13. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
14. KOVÁCS K. (szerk.) (2022). Értékközvetítés és iskola. Tanulmányok Szabó László Tamás tiszteletére. Oktatókutatók könyvtára 14. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
15. SZŰCS T. & BARTALIS I. (szerk.) (2022). Zenepedagógia generációkon át. Tanulmányok Duffek Mihály 70. születésnapjára. Oktatókutatók könyvtára 15. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
16. KUN A. I. & CSÓK C. (szerk.) (2022). Mesteri erőforrások. Tanulmányok Polónyi István tiszteletére. Oktatókutatók könyvtára 16. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.

17. PALLAY KATALIN (2024). Mobilitás, karrierépítés, integráció. A Balassi Intézet kárpátaljai hallgatói. Oktatóskutatók könyvtára 17. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
18. PUSZTAI GABRIELLA – ENGLER ÁGNES – HRABÉCZY ANETT – BENCZE ÁDÁM (szerk.) (2024). Mesterség és intelligencia az oktatáskutatásban. Oktatóskutatók könyvtára 18. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.
19. PALLAY KATALIN ET AL. (szerk.) (2024). Felsőoktatók a Kárpát-medencében. Oktatóskutatók könyvtára 19. Debrecen, Magyarország: CHERD-H.

Tanáraink - az, hogy hogyan élnek, mint telnek napjaik, minek örülnek, min szomorkodnak - mindnyájunkat érdekel. Mégis ritkán kérdezzük erről őket. Sok mindent tudunk egymásról, az iskoláról, ahová jártunk, az egyetemről, ahol diplomát szereztünk, netán állást kaptunk. Csak épp azokról alig tudunk valamit, akiknek mindezt köszönhetjük.

Kovács Klára és Pallay Katalin, valamint munkatársaik többet akartak tudni. Társadalomkutatók módjára tapasztaltak, kérdezősködtek, és vizsgálódtek. A kötet szerkesztői maguk is a felsőoktatásban dolgoznak - egyikük a Debreceni Egyetemen, másikuk a beregszászi (Ukrajna) Rákóczi Főiskolán -, tehát tudják, mit miért kérdeznek. Megkerestek csaknem ezer oktatót Magyarországon és a határok mentén (Szlovákia, Ukrajna, Románia, Szerbia), hogy jóllétükről összehasonlítható adatokat kapjanak.

A kép, amely ebből kikerekedik, sokszínű, mégis ismerős. Az oktatók az adott társadalmak nagyjából közepén helyezkednek el, valamivel többen nők, mint férfiak. Jól képzett értelmiségi csoport ez, nyelvtudással - a külföldiek általában két nyelvűek - és növekvő külföldi tapasztalattal. Szakmájukat tudományosan művelik, hallgatóikat odaadóan tanítják, és (ami nem mindig derül ki) sokszor igyekeznek legjobb tudásuk szerint a hiányzó családi háttérrel is pótolni. Kulturális beállítódásuk és fogyasztásuk több, mint amit anyagi körülményeik megengednének. Ugyanazon az úton igyekeznek fölfelé, mint más pedagógus kollégáik - legfőljebb egy-két kanyarral előttük, fölöttük.

Kutatás nincs anyagi források nélkül; a könyv alapjául szolgáló kutatást is elnyert pályázat finanszírozta. De ez talán nem is annyira fontos, mint az elkötelezettség. Ezt az átfogó és itthon még újszerű vizsgálatot nem a pályájuk csúcsán járók kezdeményezték, hanem zömmel fiatalok és tanítványaik: itthoniak és határon túliak. Nemcsak elismerést érdemelnek a tudományukért, hanem köszönetet is a határokon át nyújtott kézett.

Prof. dr. Kozma Tamás