

Doktori (PhD) értekezés

A kompetencia alapú oktatás pedagógus személyiség háttere

Szebeni Rita

Debreceni Egyetem

BTK

2010

A kompetencia alapú oktatás pedagógus személyiség háttere

Értekezés a doktori (Ph.D.) fokozat megszerzése érdekében
a pszichológia tudományágban

Írta: Szebeni Rita okleveles pszichológus

Készült a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Humán Tudományok Doktori
Iskolája
(Pszichológia programja) keretében

Témavezető: Dr. Habil. Tóth László
(olvasható aláírás)

A doktori szigorlati bizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.

A doktori szigorlat időpontja:

Az értekezés bírálói:

Dr.
Dr.
Dr.

A bírálóbizottság:

elnök: Dr.
tagok: Dr.
Dr.
Dr.
Dr.

A nyilvános vita időpontja: 20... ..

Nyilatkozat

Én Szebeni Rita teljes felelősségem tudatában kijelentem, hogy a benyújtott értekezés a szerzői jog nemzetközi normáinak tiszteletben tartásával készült. Jelen értekezést korábban más intézményben nem nyújtottam be és azt nem utasították el.

Eger, 2010.

.....

TARTALOMJEGYZÉK

Bevezetés, témakijelölés.....	5
1. Szakirodalmi áttekintés.....	6
1.1. Személyiség és munkatevékenység.....	6
1.1.2. A pedagógus személyiség és társadalmi kontextus.....	11
1.2. Pedagógusszerep.....	21
1.2.1. Társadalomtudományi szerepfelfogás.....	21
1.2.2. Egyén és szerep viszonya.....	23
1.2.3. A pedagógusszerep jellemzői ma.....	25
1.2.4. A pedagógus szerep pszichológiai értelmezése.....	28
1.2.5. Nemzetközi pedagógus-személyiség vizsgálatok.....	33
1.3. Kiegészés, empátia és a pedagóguspálya.....	38
1.4. Kompetencia alapú oktatás, és az általa elvárt pedagógus jellemzők	57
1.5. A tanárképzés képesítési követelményeinek rövid összefoglalása.....	64
2. A kutatás bemutatása.....	68
2.1. A vizsgálat előfeltételei, céljai	68
2.2. A vizsgálat hipotézisei.....	69
2.3. A vizsgálati minta.....	70
2.4. A vizsgálat módszerei.....	72
2.5. Az adatok feldolgozása.....	78
2.6. A vizsgálat eredményei	78
2.6.1. A tartomelemzéssel nyert adatok bemutatása.....	79
2.6.2. A BFQ eredményei.....	81
2.6.3. A kiegészés kérdőív (MBI) eredményei.....	92
2.6.4. Az empátia (IRI) kérdőív eredményei.....	96
2.6.5. Rotter-féle kérdőív (I–E skála) eredményei	99
2.6.6. A kérdőívekkel nyert adatok közötti összefüggések ismertetése	102
2.7. A hipotézisek igazolása	117
3. Összegzés	123
4. Következtetések, javaslatok.....	125
5. A kutatás további lehetőségei	131
Felhasznált irodalom.....	133
Mellékletek.....	143

Bevezetés, témakijelölés

Magyarországon a kilencvenes évek elején jelentős társadalmi változások indultak meg, a gazdaság gyökeresen átalakult. Ennek egyik következménye Balogh (2000) szerint, hogy a foglalkoztatottak életpályájuk alatt többször váltani, változtatni kényszerülnek. Ez az iskolák belső világára is igaz. Ha a változtatás csak magas szintű alkotó és alakító tevékenység mellett jön létre humán erőforrások jelenlétében, akkor ezek fejlesztésére a közoktatásban és a felsőoktatási pedagógiai munka során is gondot kell fordítani. Ezért az iskolák változáselemzésekor szükséges a pedagógusok személyiségjellemzőinek és mentális állapotának vizsgálata. Ezzel adatok nyerhetők abból a célból, hogy a pályabetöltőkkel kapcsolatos elvárásoknak és a pályabetöltők személyiség-fedezetének összefüggései feltárhatóak legyenek.

Az elmúlt évtizedek a közoktatásban is, és a felsőoktatásban is hoztak változást. Reformfolyamatok indultak el, és ezek az oktatás valamennyi résztvevőjére hatottak. Szakirodalom támogatja azt a feltevést, hogy napjainkban átrendeződött, átrendeződik a tanárszerep (Komenczi, 2001; Fehér, 1999; Zétényi, 2002; Kósáné, 2002).

A bolognai folyamat során átalakuló magyar felsőoktatásban a tanárképzés is átalakult. Reformtörekvéseiben a kompetencia alapú képzés a leghangsúlyosabb. De a már pályán működő pedagógusok is dolgoznak kompetenciafejlesztő módszerekkel. Szisztematikus felsőoktatási, képzési előzménye ennek nem volt, amely a tapasztalatok feldolgozását lehetővé tette volna ebben a témában, hiszen az átalakulás csak a közelmúltban zajlott le, és zajlik ma is.

Tekintve, hogy a változások az iskolarendszer minden szintjét érintik, elengedhetetlen egy tudatos pályaszocializációs program kidolgozása a tanárképzés képzési idejére vonatkozóan is. A kompetencia alapú oktatás nemcsak a módszertani ismeretek megújítását, tananyagok digitalizálását, a pedagógiai-pszichológiai ismeretek átgondolását kényszeríti ki, de a hozzá tartozó adekvát pedagógus személyiségről is biztosabb képpel kell rendelkezni hozzá. Annál is inkább, mert a kompetenciákat megfogalmazó tanárképzési képesítési követelmény számos, a korábnál több és konkrétabb személyiséget érintő elvárást állít a pedagógusok elé.

Meg kell válaszolni azt a kérdést, hogy az elvárt, kívánatos személyiségprofil mely elemeit – és milyen eséllyel – lehet kialakítani a pedagógusképzés során, valamint a majdani pályabetöltés időszakában hogyan lehet a mentálhigiénés szempontokat is érvényesíteni a kiégés megelőzése érdekében.

Munkánkban arra teszünk kísérletet, hogy a pályán dolgozó pedagógusok személyiségprofilját elemezzük, valamint a kompetencia alapú oktatás és a kiégés rizikófaktorai közötti összefüggéseket feltárjuk. Ezek figyelembevételével javaslatot teszünk a tanárképzésben adaptálható lehetséges szakmai felkészítő program, modul beépítésére. Témánk megkívánja, hogy áttekintsük a személyiség és szakma, a szerep és szakma összefüggéseit feltáró szakirodalmakat, a főbb pedagógus-személyiség kutatásokat. A kiégés elméleti szempontjai pedig a kompetencia alapú oktatás sajátosságaival való egybevetés mellett relevánsak számunkra.

1. Szakirodalmi áttekintés

1.1. Személyiség és munkatevékenység

Csirszka (1993) a munkatevékenység és személyiség összefüggéséről állítja, hogy ha az ember munkatevékenységéről szólunk, akkor ezen mindig a személyiség sajátos megnyilvánulását kell érteni. A szerző elfogadja, hogy maga a személyiség-megnyilvánulás meglehetősen komplex jelenség. A teljesség megragadására csak valamennyi nézőpont, tudományos viszonylat, integratív összessége mellett lenne mód. Csak a pszichológia területéről szükség lenne a szociálpszichológiai, fejlődéslélektani, személyiséglélektani nézőpontokra, de talán ugyanennyire fontos a biológiatudomány, a szociológia és a közgazdaságtan is. Munkánk szempontjából, amelynek a pedagógus-személyiség vizsgálat kitüntetett területe, elsősorban a személyiséglélektani, pályalélektani és pedagógiai tételek relevánsak, illetve az a társadalmi közeg, amelyben ez a tevékenység folyik.

Csirszka (1966) gondolatai a munkatevékenységről számunkra azért is elengedhetetlenek a kiinduláshoz, mert a megváltozott tanárszerep/tanárszemélyiség-elvárás értelmezéséhez is hozzájárulnak. Azt elemzi a szerző, hogy a munkatevékenység célja az eredményben, produktumban konkretizálódik. Ennek mindig van alkotó, alakító jellege. A produktummal mindig újat hozunk létre, és ez nemcsak a művészek sajátja, hanem minden célszerű tevékenységé. A munka során végzett cselekvések nyomán a személyiség rendeződik, át- meg átstrukturálódik. A munkavégzésnek ez előfeltétele, és egyben eredménye is. Segíti ezt a változást, hogy a személyiség nem lezárt rendszer, hiszen állandó kapcsolatot tart a környezettel, értelmez és újrastrukturál. Ha a pályán

működő pedagógusok a vizsgálat célcsoportja, akkor valójában egy folyamatos újrastrukturálási folyamatból emeljük ki a statikus, aktuális állapot egy szegmensét.

Szilágyi Klára (2000) hivatkozik klasszikus szakmai alkalmasság-megközelítésében arra, hogy a pályaválasztás valójában az a mód, ahogyan a személyiségstruktúrát összerendezzük a pálya követelményeivel. Ezért is jelentős szerepű munkánkban egy szakma, azon belül a pedagógus szakma személyiség-fedezetének vizsgálata, és annak a pályakövetelményekkel (ld. kompetencia alapú oktatás) való megfeleltetése. Ritoókné (1986) a pályaidentifikáció kérdéskörével foglalkozik, amit ő folyamatként értelmez, amiben a személyekre hat a munkával való elégedettség, eredményesség, és a szerző ezt egy önmegvalósító fejlődési ívként értelmezi. A kognitív pszichológiának (Szivák, 1999) köszönhetően a kezdő és tapasztalt pedagógusok kognitív struktúrájának és annak működési sajátosságainak a vizsgálata is megindult az utóbbi évtizedekben.

Ez a gondolatsor összefüggésbe hozható a huszadik század derekán kialakult kognitív közelítéssel, hiszen a figyelem az információfeldolgozás felé fordult (Popper, 1997; Kuhn, 1984; Chomsky, 1995). Ezzel az emberi személyiség-alakulásról és tudásszerveződésről is új tételek születtek. A konstruktivizmus (Nahalka, 1997) – elfogadva az alapelméletekből, hogy a születésünktől adottak bizonyos tudásterület-specifikus feldolgozó struktúrák – új megvilágításban írja le az emberi tanulást. Pléh (1997) szerint az egyes ember ismeretszerzése, tapasztalatszerzése is modellalkotási folyamat, amely során az egyén egy belső világot konstruál. Ha a munkatevékenységet, szerepbetöltést úgy tekintjük, mint állandó környezeti ingerlehetőséget, akkor ennek személyiségbeli vetülete képet ad arról a konstruktumról, amelyet az adott személyek kidolgoztak. Általa összefüggések tárhatók fel a szakma-személyiség komponensekről. Pléh (1997) felfogása a személyiség szerveződésről továbbfejleszti a konstruktivizmusnak eddig inkább a tanulásról, tudásszerveződésről szóló tételeit. Mindezek hozzájárulnak a személyiségről alkotott képünk pontosításához. A konstruktivizmus elismeri, hogy az ember születésétől fogva rendelkezik bizonyos meg nem tanulható tudásokkal, képességekkel, és ezek kiemelten fontosak a tudáskonstrukcióban. Valójában arról van szó ebben a felfogásban, hogy semmilyen tudásunk nem származik közvetlenül a tapasztalatainkból, mentesen a korábbi tudástól. Mind a tanulás, mind a tudomány tudáskonstrukció, de egyedi személyes konstrukció. Ebből következik, hogy sem átadni, sem átvenni nem lehet, a tudástranszfer lehetetlen. Nahalka (1997) az oktatás céljaként így nem a tudás átadását, hanem a tudáskonstrukció elősegítését jelöli ki. Az oktató nem tudásátadó ebben a felfogásban, hanem facilitátor. (A diákok pedig nem befogadók, hanem

tudásszervezők, illetve saját tudásuk konstruálói.) Amikor a kompetencia alapú oktatás rövid bemutatása következik egy későbbi fejezetben, akkor ennek jelentősége lesz a tanárszerep, és így a tanárszemélyiség szempontjából is. De a dolgozat eredményeként javasolt képzési lehetőség is támaszkodik erre a tudás-tanulás felfogásra.

A pedagógiának és a pszichológiának fontos kutatási területe a pedagógus személyiségének vizsgálata. Az oktatási rendszer megfelelő működésének egyik feltétele, hogy a képzés során sikeres pályaszocializációs folyamat játszódjon le, és jó személyiségű szakemberek lássák el a következő nemzedékek nevelését, oktatását. Ugyanakkor a két tudományágak sem sikerült maradéktalanul közös nyelvet kialakítani ebben a kérdéskörben.

A pszichológián belüli felfogás sem egységes a pedagógusok kívánatos személyiségjellemzőit tekintve. Szilágyi (1997) szerint a legnagyobb ellentmondás fogalomrendszerbeli értelmezésben mutatkozó különbségekből ered. Sem a pedagógia, sem a pszichológia nem tisztázta a maga területén, hogy mi az, amit kutatási eredményei révén képes nyújtani a tudatosan irányított pedagógusképzés alakulásához Magyarországon. A két tudomány kutatásainak integrálása és eredményeinek beépítése a pedagógusképzésbe segítené megteremteni egyfajta tudatosságot. Hercz (2005) tanulmánya a pedagógusképzés két nagy tudományterületének, a pedagógiának és a pszichológiának e szempontú előzményeit tárja fel. Leírja, hogy a pedagóguskutatások 110 éves történetének kezdőpontja egybeesik a pszichológiai kutatások szemléletváltásával. A mai értelemben vett pedagóguskutatások azonban alig fél évszázadosak. Több paradigmaváltás történt, a kezdeti behaviorista szemlélettől a rendszerszemléleten keresztül, a fentebb említett kognitív felfogásig. A kezdetekre jellemző – ahogyan még ma is –, hogy a pedagógusok személyiségét, tulajdonságait kutatták világszerte. Abban egyetértés van, hogy ez alapfeltétel a tevékenység végzéséhez. Nehezítő körülmény Szivák (1999) szerint, hogy az elvárások a szakmán kívülről érkeznek, és nehezen fordíthatók le a pedagógia, pszichológia számára is értelmezhető nyelvre, főként, ha a terminológia ebben sem egységes. A pályaválasztás és a szakmai fejlődés összefüggéseit feltárni kívánó pályalélektan sem tud ebben a kérdésben minden szempontból elfogadható válaszokat adni. Völgyesy (1986) összegzi, hogy a hazai kutatásokból két fejlődési irány konstatálható: egy elméleti összegzésre való törekvés és a módszertani továbbfejlesztésre való törekvés. Érdeemes a szorosán vett pedagógus-kutatások bemutatása előtt azt a pályalélektani keretet bemutatni, amelyben a pedagógus szakmára való képzés filozófiája, a pályán működő pedagógusok tevékenysége, és személyiségállapota elhelyezhető.

A pályaválasztási elméletek között a fejlődéselv ismerte fel, hogy a pályaválasztás az egész életutat meghatározó munkatevékenység választását jelenti. Jelentősége az emberek mentális állapotát tekintve adott kultúrában kiemelkedően fontos. Mind az elméleti válogatás indoklásaként, mind a kutatás-felfogás indoklásaként érdemes áttekinteni Super (1957, id. Szilágyi, 1991) téziseit.

A fejlődéselv szerint az emberek különböznek egymástól képességeik, érdeklődési körük és személyiségük sajátosságaiban. Ezek alapján minden ember egy sor pályára alkalmas. E pályák mindegyike a személyiségjellemzők sajátos struktúráját igényli. Így az is elmondható, hogy minden pálya bizonyos számú ember részére hozzáférhető. A pályákkal kapcsolatos kvalifikációk és azok a körülmények, amelyekben az emberek dolgoznak, folyamatos változásban vannak. Ezek egy ember életén belül is mozgásban vannak, noha a személyek személyiségstruktúrája relatíve állandó. Ezért a pályaválasztást és beilleszkedést folyamatnak kell tekinteni, ami lényegében az önfogadás kialakításából és megvalósításából áll. Valójában ez egy kompromisszum-keresés a szakmai szerepkipróbálás és az egyéni aspirációk között. A kutatásunk később elemzendő empirikus része ebből a folyamatból ragad ki egy statikus állapotot, azt helyezi fókuszba. Ugyanakkor a szakirodalmi válogatás annak a logikának felel meg, amit a superi folyamatmodell kifejez. A sikeres pályabetöltés vizsgálata nem nélkülözheti a leírható személyiségjellemzőket, amelyek adott pályára alkalmassá tesznek egy csoportot, esetünkben a pedagógusok csoportját. Mellette meg kell rajzolni azt a kontextus-térképet, amelyben ez a szakma kifejti hatását, és főként azokat a személyiség befektetéseket, amelyek alapján a Super-i kompromisszum, öndefiníció, önfogadás kialakulhat.

A kognitív tudományok eredményei a 80-as évektől hatottak a pedagóguskutatásokra, ahogyan ezt már más összefüggésben tárgyaltuk. A magyarországi kutatások összegző következtetései szerint megállapítható, hogy a tanárok pedagógiai felfogása több, egymással összefüggést alig mutató tudásterületből áll, és hol az egyik aktiválódik, hol a másik, mint magyarázó elv. Ennek személyiségállapokra vonatkozó hatása nem elhanyagolható. Integritást, koherenciát befolyásoló tényezőként kell vele számolni. A továbbiakban ezekre térünk ki.

A pedagógiai nézetek tartalmi világképként is felfoghatók, és ezek hatással vannak a pedagógusok szerepfelfogására. Szivák (2002) megállapítja, hogy a pedagógusok vélekedésében, nézeteiben, az iskola hagyományos pedagógiai funkciói kapnak fontos szerepet, tehát a személyiségfejlesztés, a tudás, az intellektuális képességek gazdagítása, a

kultúraátadás, a társadalmi normák elsajátíttatása. Mindezt normatív oldalról közelítve, az erkölcsi és az intellektuális értékek kapnak fő szerepet.

Valószínűsíthető ezért, hogy a téma szempontjából fontos bizonyos történelmi, társadalmi szempontú elemzés is, hiszen a fent említett pedagógiai tevékenység érzékeny arra a közegre, amelyben megvalósul. Szabó Éva (2007) is azt bizonyítja, hogy az alapkövetelmény továbbra sem változott, hiszen a pedagógusok elsődlegesen a személyiségformálást és tudásátadást tekintik célnak, de a társadalmi közeg, amelyben a nevelés zajlik, gyökeresen megváltozott. Szilágyi és Völgyesy (1986) a nyolcvanas években végzett pályakezdőket vizsgáló kutatásukba pedagógusokat is bevontak. Erős összefüggést találtak a pályaválasztás minősége és a pályaidentifikációs folyamatokat segítő felsőoktatási képzés között. A 80-as évek megoldatlan társadalmi kérdései között nevesítik a szerzők a pedagógusmunka hatékonyságának megkérdőjelezését. A nem tudatos pályaválasztás, a sodródás, illetve a nagyarányú pályaelhagyás jellemezte ezeket az éveket. A pályaidentifikáció sikerességét az intelligenciaszint, az érdeklődés és a motivációs bázis struktúrája garantálja. Ezen a bázison tud a személyiségfejlődés a sajátosan egyedi dinamikák szerint megvalósulni. Ehhez a szerzők – szintén a társadalmi változások hatására – az értékek milyenségét teszik hozzá. Ebben az időszakban jelentek meg a szakirodalmakban is és meta szinten is az értékválság, értékátalakulás stb. fogalmak. Ezzel párhuzamosan a pedagóguskutatások száma is növekedett (Ferge, 1978; Ranschburg–Popper, 1978; Kériné, 1969). Ezekből kitűnik, hogy a pedagógusok egyedi megoldásokkal nem tudnak társadalmilag elfogadott értékeket közvetíteni. Szilágyi–Völgyesy (1986) az értékstruktúra változásában látnak válaszokat azokra a buktatókra, amelyekkel a pedagógusjelölteknek meg kell küzdeniük az identifikációs folyamat során. A hallgatók konkrét értékválasztásaira más összefüggésben még visszatérünk, itt most csak azt a summázást vetjük fel, amelyet a pedagógusképzésben tanuló hallgatóktól nyertek a kutatók Szilágyi–Völgyesy (1986). Változást mutattak ki a hallgatók értékstruktúrájában, és ez a változás nem az identitást erősítette, hanem a pályával való azonosság vállalását nehezítette. Ezek az adatok a már végzett pedagógusok vizsgálatával egészültek ki, és abban foglalták össze az eredményeiket, hogy három pszichológiai ponton lehet megragadni a pedagógussá válás folyamatában az értékközvetítő mechanizmust, és az értékek felismerését gátló tényezőket. Ez a pedagógusok énképe, az autonómia kérdésköre és az értékek felismerése. Az énképek bizonytalansága több összetevőből eredhet. Ideális esetben a szakmai szerep képe beépül az énképbe. A vizsgált mintában az én-azonosság tartalma rendkívül bizonytalan volt. Azért érdemes ezeknél az eredményeknél megállni,

mert a jelenlegi kutatás adatai – amelyeket később elemzünk – 25-30 évvel később hasonlóak. Jelentős neurotizáló komponenseket mutattak ki a szerzők, amely szorongássá, alkalmazkodási nehézséggé változhat a személyiségek alkati sajátosságainak függvényében jó vagy kevésbé jó prognózissal.

Talán nem nagy ugrás időben, ha Papp (2001) tanulmányára hivatkozunk. Ő felveti a pedagógus szakma deficitjei miatt az alkalmasság, illetve az alkalmassági vizsgálatok dilemmájának kérdését, ami rendre megjelenik az irodalmakban, tanulmányokban. Ennek létjogosultsága két síkon elemezhető. A pszichológiai síkja éppen pályalélektani alapon viszonylag könnyen feltárható. Nem célunk ebben most állást foglalni, de az körvonalazható és jól védhető, hogy a szűrés és válogatott diagnosztikus eszközök sikeresebb pályaszocializációval biztathatnak. Az alkalmasság-vizsgálatok létjogosultsága egy másik síkon is felvethető, de ez már oktatáspolitikai kérdés, hogy a mai felvételi rendszer mennyire tudná figyelembe venni a jelöltek pszichológiai paramétereit, hogyan lehetne kompatibilissé tenni a jelenség e két felületét. Papp (2001) inkább afelől bizonytalan, hogy a képzések mely része tudná magára vállalni azt, hogy a személyek számára világossá tegye az alkalmasságot, adott esetben az alkalmatlanságot. Erre a tantárgyak természete nem adekvát, a gyakorlat szintén nem, az önismereti tréningek pedig szakmai-etikai okokból ennek segítésére nem használhatók fel. Nem segíti megoldani az alkalmasság kérdésének tisztázását a felsőoktatás tömegesedése sem, hisz a létszám gátolja a pályaszocializációs hangsúlyú személyiségközpontú képzés kivitelezését, hiszen oktatásszervezési megoldhatatlanságokkal jár.

1.1.2. A pedagógus személyiség és társadalmi kontextus

A társadalom az iskolától elvárja, hogy neveljen is, hiszen szolgáltat. Készítse fel a gyerekeket egyénileg és társadalmilag egyaránt sikeres életre. Bizonyos ismeretek így felértékelődtek, legitimé váltak, mások kiüresedtek. Az elmúlt években a társadalomban való érvényesüléshez olyan magatartási minták alakultak ki, amelyekre korábban nem volt szükség. Szabó (2007) kutatásában a megkérdezett tanárok szociális reprezentációjában a sikeres ember képe egy dinamikus személyiség mintázataként jelenik meg, aki aktív, kitartó, magabiztos, határozott, önálló, ambiciózus, tájékozott. Elismerik ebben a kutatásban az adatközlő pedagógusok, hogy a kockázatvállalásnak és a versengésnek jelentősége van a sikeressé válásban. Ugyanakkor saját csoportjukra nem érvényesítették ezeket a jellemzőket. A szerző javasolja az ellentmondás ténye miatt, hogy a jövő

tanárainak a mainál sokkal világosabb szerepfelfogást és inkább szervező, mint oktató tanári viselkedésmódot tanítsanak a képzők.

A társadalmi funkciók betöltésének előírásai mellett, konkrét pedagógusokra vonatkozó személyiségtulajdonságok feltárása és elemzése mutatkozik meg a pedagóguskutatásokban, amit most a teljesség igénye nélkül, de a téma szempontjából fontos elemeket kiemelve mutatunk be.

A pedagógus személyiség harmóniája és autonómiája az egyik jelentős tulajdonságpár Faragó (1986) szerint. A fölényes szakmai tudást és tűrőképességet szintén elengedhetetlennek ítélik (Buda, 1989). Szerepel még a demokratikus beállítottság, a nyitottság, a kezdeményezőkézség, a humor, az alkotó fantázia (Ungárné, 1978).

A személyiségtulajdonságok mellett az egész személyiségre érvényesített kutatási adatok is vannak. Szabó és Papp (1980) megállapítja, hogy a tanárjelöltek kiválasztásában az elbírálás döntő szempontja a tantárgyi felkészültség mértéke, bár történtek próbálkozások a pályaalkalmasság mélyebb rétegeinek feltárására is. A szerzők maguk is végeztek pedagógusjelöltekkel komplex vizsgálatokat, és a következőkre hívták fel a figyelmet. A pedagógusjelöltek 25-30 százaléka kisebb nagyobb mértékű idegrendszeri problémával küzd. Feltehető, hogy a labilis diszharmonikus állapot, a napi pszichikus megterhelések hatására tovább romlik majd a munkavégzés során. A személyiség éretlensége a másik tényező, amely figyelmet érdemel. Már ezekben az években (ti. 1980) javasolják azt, hogy a képzőintézmények fokozzák a személyiség fejlesztésére, az autonómiára ható tevékenységüket, és a hallgatókkal való egyéni bánásmódot preferálják.

Az Oktatáskutató 1981-85-ben végzett longitudinális pszichológiai vizsgálata szerint, – amelyet már pályán működő pedagógusokkal végeztek, – (Szilágyi, 1997) a pedagógusok sok tényezőt mentén elbizonytalanodottak, úgymint énképük, autonómiájuk, értékeik tekintetében, ahogyan ezt már más összefüggésben leírtuk. Galicza és Schödl (1993) abban lát nehézséget, illetve deficitet, hogy a pedagógus pályára készülő hallgatók nincsenek önismeretre szocializálva. Képzésükből hiányoznak az önismeretet támogató visszajelzések, és nem kapnak gyakorlási lehetőséget önmaguk viselkedésének, gondolatainak elemzési metódusára.

Makai (1998) azt vizsgálta, hogy a pedagógusok önképében milyen módon jelenik meg a gyermekvédelmi kultúra. Hasonló kutatást végez Czövek (2010) szintén a gyermekvédelmi szerepelem megjelenésének igazolására. Makai (1998) abból a tényből indult ki, hogy a veszélyeztetett gyerekek tömegével kerülnek kapcsolatba az iskolai szakemberek. A vizsgálata szerint a pedagógus minta 7%-a tartja magát alkalmasnak a

gyermekvédelmi feladatok ellátására, mert felkészítették erre. 54%-uk állítja, hogy nem készítették fel, 29% részben felkészítettnek vallja magát. Ezek az adatok közvetve igazolhatják, hogy az inkompetencia élmény kísérője azoknak a tevékenységeknek, amelyekre a tanárképzés valamilyen tudásegysége nem kidolgozott. Pedagógiai eszközként a kutatás szerint a megkérdezettek a beszélgetést és a korrepetálást preferálták. Czövek (2010) hasonló eszköztelenségről kapott adatokat, és egy elégedetlenséggel kísért továbbképzési szisztémát hozzá, okként megjelölve. A gyermekvédelmi szerepelem kutatása annál fogva is indokolt, mert a családok belső működése jelentősen megváltozott a gazdasági átalakulás miatt, szocializációs szempontból nem kedvező irányba. Ez a tény az iskola funkcióit bővíti, és újabb képzési feladatot jelent.

Feketéné (1998) hivatkozik a SOTE Magatartástudományi Intézetének kutatási eredményére, mely szerint a magyar lakosság nem elhanyagolható részére jellemző az ún. külső kontroll attitűd. Ez is ellene hat az elvárt pedagógus tulajdonságok kialakulásának.

Hársfalviné (1998) felhívja a figyelmet arra, hogy a pedagógusképzés ismeretanyaga nem alakítja, nem befolyásolja a pedagógusjelöltek szakmai előfeltevéseit, meggyőződésrendszerét, inkább a korábbi iskolai tapasztalatok élnek bennük tovább. Szathmáriné (1997) hasonlókat tapasztalt pályaszocializációs kutatásában, amelynek adatai ugyan nem a diplomát szerzett, pályán működő tanárokkal végzett mérésekből származnak, de informatívak. Tipikus élmény mintákat fedezett fel az általa vezetett csoportokban. Olyan élményeket, amelyeket az iskolai rendszerben szereztek a hallgatók, és várhatóan ezeket jelenítik majd meg szakmai munkájukban. Ezek voltak a túlzott maximalizmus, szorongásosság és gátlásosság, önmegmutatásra való képtelenség érzése, túlzott szenzibilitás. Ehhez társult szintén kedvezőtlen konfigurációként, hogy a vizsgálati személyek, ha azt tapasztalták, hogy a környezet, illetve, akire hatni akartak, nem megfelelően, nem az elvárt módon reagált, akkor büntették őket, majd önmagukat is.

A tanárok szakma- és szerepfelfogásával kapcsolatban Szabó (1998) azt konstatálja, hogy a tanárok frusztrált önértékelése, alacsony társadalmi megbecsültség-érzettel társul. Szabó (1998) szerint egy 1994-es vizsgálat megkérdezte, hogy mitől függ az, hogy egy gyerekből milyen felnőtt lesz. A megkérdezetteknek csak 3%-a szerint függ attól, hogy milyen tulajdonságok öröklődtek, 33% szerint ez a neveléstől függ. A fennmaradók az örökléstől és neveléstől egyaránt függővé tették a felnőtté válás milyenségét. A közgondolkodásban tehát nagy szerepet tulajdonítanak a nevelésnek, ami a pedagógusok felelősségérzetére hat nagy valószínűséggel, ugyanakkor ennek deklarálását nem kíséri

megbecsülés. Feltehetően a külső kontrollos megfelelés-igény és a magas szintű felelősségérzet az egyik oka a pedagógusok frusztrációs élményének.

Figula (2000) szerint a szakirodalmi kívánatos személyiség-tulajdonságok – mint a reális énkép, az önismeret, a hitelesség, az elkötelezettség, a nyitottság – túl általánosak, és nehezen fogható meg a tartalmuk. Azt javasolja, hogy mivel a szerepmegvalósítás interperszonális térben zajlik, így azokat a tulajdonságokat kell kiemelni, amelyek interperszonális helyzetben hatékonyabbá teszik a személyiséget. A szerző kutatása szerint a hallgatók, pedagógusok preferenciája inkább személyiség- és kognitív stílus-függő, és nem szerepfüggő. Valószínű, hogy a kommunikáció lehet az egyik ilyen interperszonális teret betöltő eszköz a pedagógus pályán. Ennek fontosságát minden hasonló témát elemző szerző elismeri (Dávid–Páskuné, 2000; Buda, 1989). Ha valóban az oktatásban-nevelésben résztvevő partnerek együttesét és interakcióját tekintjük vizsgálati egységnek, akkor számolni kell a személypercepció alapvető determinánsaival. Az már korábbi felismerése volt az emberek közötti viszonyokról való gondolkodásnak, hogy a kommunikációnak lényeges szerepe van abban, hogy a kapcsolatban álló emberek hogyan látják egymást és önmagukat. Mead (id. Hunyady, 1998) a szerepszerű viselkedés és énfelfogás vizsgálatával kapcsolatban kifejti, hogy az énfelfogás nem előfeltétele és kiindulópontja a társas kapcsolatoknak, hanem éppen fordítva, az ebből a kapcsolatból származó társadalmi termék. Szerinte az emberi Én úgy épül fel, hogy tartalmazza azt, amit elvárnak tőle, amit a szerepe, szociális helyzete szabályoz. De ezen túl az erre való kötetlen és alkotó visszahatásokat is tartalmazza.

Hunyady (1998) négy alapvető determinánst különít el mások észlelésében. Az első a tágabb és szűkebb szociális-kulturális környezet. Idetartozik a felek, interakciós partnerek együttélését szabályozó szerep- és normarendszer. Magyarországon az iskolák világában ezek igen nagy eltérést mutatnak. Másik determináns a percipiáló intellektuális és emocionális jellemzőinek sora. Ez főként a kulturális-nyelvi tudás elsajátításának fokát és a felhasználás rugalmasságát jelenti. Esetünkben a tanárok ebben a jellemzőben lehetnek kevésbé, vagy erősebben differenciáltak, ha a másik észleléséről van szó. Az ő intellektuális fejlettségüket tükrözi, hogy ítéleteik mennyire absztraktak, mennyire származnak többoldalú mérlegelésből, szempontjaik mennyire plasztikusak. Ezt a harmadik determináns dönti el, vagyis a percipiáló felfogása önmagáról (self-fogalma). Ezen keresztül hat a percipiáló szociális státusa, szerepe. Végül a partnerrel való viszony kognitív és motivációs jellemzői hatnak a felek észlelésére. Ha hasonlóságot észlelnek a felek a másikkal való összehasonlításban, akkor jó esély van a vonzalomra, hatékony

együttműködésre, ha ellentéset, akkor az érzelmi elutasítással jár. A tanár–diák tevékenység, együttműködés, interakciók sorozatában valósul meg, amelyben egyfajta kognitív komplexitás érvényesül, több komponens jelenlétében, és ezek egymásra hatása leírható.

Számunkra valamennyi szociálpszichológiai következtetés nem releváns az előző gondolatsorból, csak annak elfogadása, hogy a szereppartnerek együttműködését bizonyítottan befolyásolják a felek személyiségbeli jellemzői, konstruktumai és a kontextus, amiben az interakció zajlik. Miller és Bieri (1965, id. Hunyady, 1998) azt figyelte meg – és ez számunkra szintén lényeges, – hogy a nagyobb szociális távolságra lévő szerep betöltőjéről összetettebb ítéletek születnek, mint a kisebb szociális távolságra lévő szerep betöltőjéről. Ezt ők az éberségi hipotézissel magyarázták, azaz hogy hajlamosabbak vagyunk a negatív ítéleteket jobban differenciálni, mint a pozitívokat. Ha negatív érzelmeink vannak személyekkel kapcsolatban, akkor őket sokkal összetettebben jellemezzük. A szerzők ezt igaznak találták tanárok, hallgatók, de politikai szereplők esetében is. (Nem célunk most az iskolai példákat elemezni, de tanár továbbképzések gyakori tapasztalata, hogy „problémásként” definiált gyerekekről differenciált és összetett tulajdonság leírásokat adnak a résztvevők, míg a problémamentes diákokról ennél jóval egyszerűbbet alkotnak.)

Kollár (2008) véleménye, hogy az „ideális tanár” kérdéskörben ragadhatók meg leginkább a pedagógusokkal szembeni elvárások. Ezek három csoportba rendezhetők. Az első a tulajdonságok köre. Szerinte itt a megértés, türelem a leggyakoribb elvárás. Másik az intellektuális dimenzió a szaktudással, és a tanítási módszerek, amelynek a „jól magyaráz” típusú elvárás felel meg.

G. Donáth (1997) hatékony pedagógus személyiség felfogásában is találunk hasonló véleményt, csak ő a tanulók megkérdezésével jutott adatokhoz. Vizsgálatában egységes követelményeket talált a jó pedagógusokkal szemben: a szakmai hozzáértést, a megértést, a humorérzéklet, az őszinte érdeklődést a diákok iránt. Nem nehéz ebben az elvárás sorban az allporti (1998) érett személyiség kritériumait felismerni.

Gáspár–Holecz (2005) arra vállalkozott, hogy az elvárt személyiségjellemzők helyett azt vizsgálja meg, hogy milyenek ténylegesen a pedagógusok. Eredményeik szerint – természetesen a teljesség igénye nélkül – az látszik, hogy a pedagógusok jutalomfüggősége magasabb értékű a más szakmából vett minta adatainál. Fokozottabban veszélyeztetettek mentálhigiénés szempontból a más foglalkozásúakkal szemben. Kevésbé nyitottak, kevésbé energikusak, érzelmi labilitás, aggodás, alacsonyabb önértékelés

jellemzi őket. Vagyis az adaptív stratégiák beépítése, a megküzdési módok elsajátíttatása a képzésben elengedhetetlen.

Nagy volumenű pályaszocializációs kutatás folyt ebben a témában a Debreceni Egyetemen is 1986-tól, közel tíz éven át egy kutatócsoportban. Tanár szakos hallgatókat, pszichológia szakosokat és orvostanhallgatókat vontak be a kutatók vizsgálatukba. Számunkra a tanár szakos hallgatókkal végzett munka eredményei lényegesek. Kifejezetten a pedagógus személyiségformálásnak képzésbeli lehetőségeit kutatták a szerzők. Olyan technikákat, tréningeket alkalmaztak, amelyek tudatosíthatták a kapcsolatokban zajló interaktív lépéseket, empátiát növelhettek, erősíthették a hiteles kommunikációt, az interperszonális érzékenységet. Alaphipotézisük az volt, hogy beépíthető a képzés rendszerébe olyan szakmai személyiségfejlesztő eljárás, amelynek hatékonysága a fejlesztett területen kimutatható. Csoportjaikban azt a konkrétabb célt vállalták a tágabb értelmű pályaszocializáción belül, hogy összegyűjtsék azokat a technikákat, amelyek az optimális pedagógusi személyiség kialakulásában szerepet játszanak. Empátia-növelés, tudatosított interaktív eljárások, hiteles kommunikáció, interperszonális érzékenység növelése volt ez a cél, és ezek mögött implicit módon kirajzolódik a kutatók általi optimális pedagógus személyiség- képlet is. Bagdy–Bugán (1997) személyiségfejlesztő csoportjaikban szerzett tapasztalataik alapján a pedagógusjelöltekről elmondják, hogy egy mérhető terápiás rendeződés volt náluk kimutatható, amely a szélsőséges szorongáscsökkenésben, a depresszív hangulat normalizálódásában, a túl erős befelé fordulás tompításában és a kiegyensúlyozott állapot keretében realizálódott. Ugyanakkor a csoportmunka nem tudta rendezni a teljes személyiséget, nem változtatott a gondolkodásmódon, „csak” rendeződést és önismereti tudatosságot indított el. Németh Marietta (1997, id. Bagdy, 1997) CPI teszt alkalmazásával dolgozott, amely magas diagnosztikai megbízhatósága miatt népszerű. Adatai szerint a tanár szakos hallgatók a legkevésbé hatékonyak az interperszonális kapcsolataikban, valamint alkalmazkodási nehézséggel küzdenek szociális térben (szemben az orvostan- és pszichológus hallgatókkal). Helyzetek kezelésében eszköztelenek, döntési helyzetekben szorongóak, bizonytalanok. A kreativitásuk, jó mentális képességeik, problémaérzékenységük mellett, a szociális ügyetlenség inkompetencia-élménnyel, kiegyensúlyozatlansággal társult.

Egybecseng ez Túri (1997, id. Bagdy, 1997) alapfeltevésével, miszerint a tanárság gyakorlati kompetenciájához, személyes hatékonyságához a személyiségen keresztül vezet az út, és a pályaszocializációnak felelőssége ezt támogatni. A szakmai önazonosság

kidolgozása folyamatjellegű, és a szakmai identitás kidolgozásához szereptanulási minták szükségesek. Megjegyzi a szerző, hogy a frissen végzettek nem tantárgyi tudásukban bizonytalanok, hanem tanári identitásukban, aminek aztán következménye lehet a blokkolt viselkedés, intézményesült szerepbe menekülés, hatalmi szerepfelvétel, pedagógiai közhelyekkel élés stb.

Mivel a szakmai identitás kérdésköre más szerzők szerint sem megkerülhető tényező, érdemes ezt is körüljárni. Pataki (1986) a szociálpszichológia identitásról alkotott kognitív mintáiról két irányzat felőli közelítést mutat be. Az egyik interiorizált társadalmi szerepek együtteséből írja le az identitást, így a szakmait is a társadalmi szerep felől. Az identitás ebben a felfogásban tulajdonképpen szerepidentitás (Turner, 1968; Burke, 1980). A másik átfogóbb álláspont, a kognitív szociálpszichológiához kapcsolódóan a legszélesebben értelmezett csoporttagságból vezeti le az identitást. Megjegyzi a szerző, hogy ennek a közelítésnek az a nehézsége, hogy a csoport fogalmát erősen képlékennyé teszi. Szerencsésebbnek tűnik, hogy az identitást szerep-, illetve csoportazonosulásokból szerveződött kognitív alakzatnak tekintsük.

Azt is hozzáteszi Pataki (1986), hogy ha az egyének speciális, netán diszkriminált csoportba tartoznak, akkor ez a tény pszichikusan leképeződik azonosság tudatukban. Erre a személyeknek individuális szinten két válaszuk lehet, vagy olyan irányba szervezik önmagukat a személyek, hogy versengjenek a kedvezőbb értékelésért, vagy pedig kompenzációs eljárásokkal teremtenek egyensúlyt személyes életükben. A tanári pálya presztízse és társadalmi megítélése miatt mindkét stratégia – mint lehetőség – adott, csak eltérő személyiségstruktúrára különül el, és feltevéseink szerint ez a kutatásban kimutatható. Lényegi kérdés ez abból a szempontból is, hogy a modern kori egyének sokszoros csoporttagság és más-más minősítések viszonyai között gyorsan változó szerepek hálójában élnek. A kulturális eltérések bemutatása ebben a dolgozatban ezért is fontos, mert adott társadalom, egy időben, egymásnak ellentmondó, de egyaránt legitim szerepmegvalósítás és identitás-kivitelezés esélyét adja meg. Ha ilyen kontextusban a személyek támasz nélküliek, vagy magukra hagyottak, akkor az identitásképzés megtörténhet olyan alacsony reflektáltsági szinten, hogy nélkülözni fogja a döntés-választás- és erőfeszítés mozzanatát. Ennek eredménye pedig az lesz, hogy stabil identitás helyett, egy egyszerű helyzeti alkalmazkodás sor jellemzi majd a személyeket, egy egyszerű érzelmi színezetű tájékozódás a maga válaszmintáival. Ennek a jelenségnek, azaz a modern kori identitás-alakulásnak a részletesebb elemzését Heller (1996) végzi el az etika fogalomrendszerével.

A Debreceni Egyetem pályaszocializációs kutatásai szerint a képzésbeli fejlesztő folyamat egyszerre veszi fókuszba a személyes és szakmai identitást, ami Túri (1997) szerint egyre inkább „egybeszervült”. Szakaszai azonban viszonylag jól körülírtak:

- a szakmai identitás kiépítése,
- a szakmai identitás konszolidációja,
- a birtokba vett szakmai identitás elismerése,
- a kiérlelt, mesterfokú szakmai identitás.

Ennek a szakaszolásnak az az alapfeltevése, hogy stabil személyes identitás megszerzése után juthatunk el a kidolgozott mesterfokú szakmai identitáshoz. Azaz a tanárok szakmai kompetencia élményéhez és hatékonyságához a személyiségükön keresztül vezet az út. Vagyis lehet jóslásokat, becsléseket tenni a szakaszok bejárása érdekében az optimális személyiségről.

Imre (2004) szintén pályakezdő pedagógusokkal végzett kutatások tapasztalatait összegezte. Megállapította egyrészt, hogy a nemzetközi tanulmányok nagy része a pályakezdés nehézségeire fókuszál, és a sikeres eseteket kerüli. Másrészt a felkészületlenség okainak feltárása is figyelmet kap. A pályakezdőket irreális elvárásokkal ruházzák fel, ami kódolja a kezdés sikertelenségét. Kelchtermans–Ballet (2002, id. Imre, 2006) tanulmányukban a pályakezdők szocializációjának arra a komponensére helyezik a hangsúlyt, amely az iskola szereplői között megy végbe, és nem kizárólag az osztályteremben. Kölcsönhatásról írnak, amely azt jelenti, hogy a kezdő tanár is hat a környezetre, és nem csak fordítva, azaz felteszik, hogy ennek a kölcsönhatásnak a mechanizmusa feltárható. Két elméleti perspektívát alkalmaztak, a narratív-biográfiai és a mikropolitikait. Elemzésük egyik dimenziója számunkra fontosabb, és ez a pályakezdők önértékelése. A szerzők szerint a pályakezdés idején a személyek nagy energiákat fektetnek be a magabiztosság látszatának fenntartásába. Ha ebben az időszakban van jelentős Másik személy, vezető, kolléga, szülő stb., aki visszajelzéseivel hozzájárul a személyek integritásához, akkor ezek az energiák a munkateljesítményre fordíthatók. Napjainkban ez a jelentős Másik, a mentor személye lehet, hiszen ez a képzés is megindult Magyarországon.

Jelentős tényező még a vezetés és a pályakezdők autonómiája is. Jobb közérzetről számoltak be azok a pályakezdők ugyanis, akik beleszólhattak az iskola alapvető ügyeibe, olyanokba például, mint a tanítási technikák, tananyagok, fegyelmezési módszerek stb. Némi ellentmondással, de összegezhető, hogy támogató környezeti ágens jelenlétében,

folyamatos feed-back mellett, és kontrollálva a tevékenység folyamatát, sikeres pályakezdéssel és pályaszocializációval számolhatunk.

Összegezve Imre (2006) nemzetközi tapasztalatait elmondható, hogy a magyar viszonyokra is érvényesek a pályakezdő (és pályán működő pedagógusok) által vallott problémátípusok: mint a tanulók motiválatlansága, fegyelmezési nehézségek, szülőkké váló kapcsolattartás kidolgozatlansága és a vitatható tananyagok.

Munkánkban, amikor a pedagógusok személyiségvizsgálatát tűzzük ki célul, tulajdonképpen a pályaidentifikációnak egy statikus állapot-térképét mutatjuk be. Hiszen a pályára lépve a foglalkozás, szakma műveléséhez tartozó képességek valóságpróbák által hitelesítődnek, így állandóan változnak. Helembai (1997, id. Bagdy, 1997) komplex személyiség- és szerepvizsgálat után jutott arra a következtetésre, hogy a pályavonzalom motiválta identifikációnak két fő szakasza van. Az anticipált pálya-identifikáció jelentése az, hogy ebben a szakaszban valójában szub-identifikációs történések zajlanak, szerepösszetevőket, szerepelvárásokat gyűjtenek a személyek, és ennek nyomán történik majd meg a tényleges azonosulás. Ebben már a személyek egy sajátos, csak rájuk jellemző szakmai szerepet alakítanak ki, a sokszor mozaikszerű, sémaszerű szerepviselkedésből egyedi szerep-konfigurációt teremtenek. A folyamatnak krízisekkel terhelt élményei vannak, hiszen a valóságpróbák mint interakciós lehetőségek igen változatosak és élménydúsak, valamint kikényszerítik az állandó öndefiníciót, feltéve, hogy ennek alapjait a képzés kidolgozta.

El kell tehát fogadnunk Falus (2004) érveit is a pedagógussá válással kapcsolatban, miszerint a célszerű és tudatos képzőintézményi munka csak egy része a folyamatnak. Ahogyan a szerző megállapítja, az is hiba, ha a képzés kezdőpontjaként értelmezzük a felsőoktatásban töltött időt, de az szintén, ha a diplomaszerezést meg a pedagógussá válás befejezéseként értelmezzük. Valamennyi pályaszocializációs elmélet ezzel egybevág, és hasonlóan fontosnak tartja a pálya-identifikáció folyamatjellegét.

Összegezve tehát, a társadalmi kontextusbeli változások hatására a frissen végzett tanárok nem szaktárgyi tudásukban bizonytalanok, hanem tanári identitásukban. Új szereptanulási mintákra van szükség, másképpen olyan pályaszocializációra, amelynek eredménye a szakmai önazonosság kialakulása. Meleg (1996) állatorvosi lóhoz hasonlítja az iskolát, amelyen látszódnak a társadalom betegségei. Mivel a társadalom, mint olyan, nehezen értelmezhető fogalom szinten is, de felelősség és működési terep szintjén is, így kézenfekvő volt, hogy a megoldatlanságokat az iskola szintjére delegálják. Mik is ezek a megoldatlanságok ma? Nincs a családokban kohéziós erő, ezért a pedagógusok

majd megoldják ezt. Nincs tudatos pályaválasztás előkészítés, vállalják ezt is az iskolák. Kulturálatlanok a gyerekek, fiatalok, alkoholt, drogot fogyasztanak, alkalmatlanok a katonai szolgálatra stb., ezt mind megoldja az iskola.

Ez természetesen csak formális vállalást jelenthet. Buda (1998) véleménye is hasonló, amikor megállapítja, hogy a társadalmi változások gyakran csak felszínesek, látszólagosak. A mélyben valójában semmi nem változik, ugyanazok a konzervatív erők élnek, mint a korábbi korszakokban. Megjelennek ugyan új nevelési formák, iskolakísérletek, de tényleges hatásuk nehezen kimutatható. Az iskola intézményének optimálisan koncipiált erőforrásait elviszi az oktatás minőségbiztosításának követelményrendszere (amely az oktató szerephez ad kereteket), ugyanakkor a tanároknak az új nevelési igények szerint egyszerre kellene terapeutának, családgondozónak, nevelési tanácsadónak, pályaválasztási tanácsadónak, egészségnevelőnek, kommunikátornak, csoportdinamikai szakértőnek, mediátornak lenniük.

Hunyady-M. Nádasi (2006) kutatása a pedagógiai értékrendet, nevelési attitűdöt vizsgálta egy nagyobb szervezetszociológiai vizsgálat keretében. A mintában szereplő pedagógusok beállítódásában fellelhetők a hagyományosabb, tekintélyelvűbb és gyerekekre, személyiségre koncentrálnak nevelési attitűdök is. A szerzők szerint ez nem egymást kizáró, hanem inkább egymást kiegészítő értékek egyidejű elfogadásából fakad.

Összegezve megállapítják a kutatók, hogy a pedagógusok képe az iskoláról, valamint a preferált értékeik párhuzamosan alakulnak a paradigmaváltás folyamatával. Lassan a személyiségközpontú pedagógia elemeit építik be nézetrendszerükbe, amelynek más személyiség kihívása van, mint a tekintélyelvűnek.

Nahalka (1998) felsorolja az iskola funkcióit a társadalmi egyenlőtlenségek alakításában, a munkaerőképzésben és szociális téren. Megállapítja, hogy az iskola valójában minden társadalmi részrendszerrel és minden társadalmi jelenséggel kapcsolatban van. A jelenlegi oktatásfejlesztési gondolkodásmód elsősorban az oktatásügyi szolgáltatások piacát kísérli megteremteni. Hatására új iskolatípusok jönnek létre, új iskolai tantervek születnek stb. Ennek következménye a demokratikus formák erősödése, szakmai programok megmérettetése, ugyanakkor következmény az ál-innováció is és a szakmai kompetenciák esetlegessége is.

1.2. Pedagógusszerep

1.2.1. Társadalomtudományi szerepfelfogás

A szerep fogalma a társadalomtudományokban a 30-as évektől kezdve vált központi témává. Szerepelméleti megközelítésben legfőbb kérdés a szerep és a személyiség közötti viszony. Egyes szerepértelmezések a személyiséget kizárólag szerepeinek összességével írják le.

Allport (1998) szerint a szerepteljesítmény nem következik mechanikusan az egyén társadalmi státusából, pozíciójából, a személyiség csupán mint módosító tényező ékelődik az elvárások és megfelelések közé. Carver-Scheier (2001) a sokféle szerepegyüttest tekintve elkülönít a nem nagy jelentőségű szerepek mellett úgynevezett magszerepeket, amelyek az identitásérzések legfontosabb meghatározói. A foglalkozási szerepet, a szakmai szerepet ide sorolják. Ha a magszerepeinkhez meg nem felelés érzés társul, akkor annak a személyiségre nézve következményei vannak. Ezeknek a gondolatoknak a kutatás felől nézve nagy jelentőséget tulajdonítunk. Ugyanis a meg nem felelés érzés büntudathoz vezet, mert a személyek átélik, hogy szerepüket nem tudták úgy megvalósítani, ahogyan azt mások megkonstruálták számukra. Tudatosul bennük, hogy a tényleges cselekedetek és azok a cselekedetek, amelyeket mások elvárnak tőlük, eltérnek egymástól. Nehezíti még a szerepfelvételt, hogy nem mindig észlelik a személyek, hogy a partner (esetünkben a szereppartner és a társadalom) mit vár el tőlük. Tudni kell ugyanis, hogy a partner milyennek látja a szerepbetöltőt, hisz csak akkor tud a partner konstrukciós rendszere számára értelmezhető módon cselekedni. Kérdés, hogy hatékony lehet-e a szerepfelvétel, ha a szerepfeltevő konstrukciós rendszere eltér, nem ugyanaz, mint a partneré. A szerepfelvétel hatékonysága eszerint attól függ, hogy milyen pontosan rekonstruálja a szerepfeltevő a partner róla kialakított képét. Így ebben a kérdéskörben szűkebb értelmezésben a diákok tanárról alkotott képét, és a tanárok erre – azaz a diákok által róluk alkotott képre – vonatkozó tudásának elemeit lehetne vizsgálni.

Más oldalról megnézve, egy szervezethez – s benne a szerephez – való kötődésnek három formája van (vö. Schein, 1978). Az egyik az alienatív kötődés, amikor a tagok idegennek érzik magukat, külső kényszerből tartoznak a szervezethez. A másik a kalkulatív kötődés, amely szerint a számítás, az érdek fűzi oda a tagokat. Végül a morális kötődés, amelyet azonosulás és elkötelezettség jellemez az egyének felől a szervezet céljaival.

Adódik a kérdés, hogy milyen mentális státussal azonosíthatók ezek a kötődési formák. Az első kettőben – vagyis a külső kényszer és az érdek alapú odatartozás esetében – azért veszélyeztetettek a személyek, mert érzelmileg távol vannak a szervezet céljaitól, minimális involválódás jellemzi őket. De az a naiv hiedelem is felmerül az első két kötődési forma kapcsán, amely szerint a nők számára a pedagógus pálya szerencsés választás, hiszen ez az a tevékenység, amely mellett a családi szerepek betöltése még realizálható. Ez tekinthető külső kényszernek még akkor is, ha ebből belsővé tettek elemeket a személyek. De ide tartozik az a szintén hiedelemszerű képzet is, hogy a pedagógus szakma áll legközelebb a női szerephez a maga segítőkészségével, altruizmusával. Mindezek az irracionális hiedelmek a pályával kapcsolatban veszélyforrásokká válhatnak. Egyrésztől egy romantikus segítő szereppel való azonosulás nem kedvez a tudatos és professzionális munkavégzésnek, másrésztől az „énes” indíttatású pályaválasztást végző folyamatosan elvárja a szereppartnerrel való azonosulást. Ebben a szakmában ez a fajta jutalom igen kevés, hiszen a szakma természetéből adódik, hogy eredmény és siker csak késleltetve, vagy egyáltalán nem mérhető le. A harmadik esetben pedig, ami az elkötelezettséggel, elhivatottsággal azonosított, az elkötelezettség érzelmi intenzitása teremthet kiegyensúlyozatlanságot, főként kudarc esetén.

Ezt támasztja alá az a kutatás is (Serfőző, 2005), amely 454 pedagógust vont be a vizsgálatba, és a szervezeti kultúra kevésbé egzakt elemeiről kérdezte meg a tanárokat. Az adatközlők az iskolájuk értékrendjében leggyakrabban a személyközpontúságot, a közvetlen családi légkört és a dinamikusságot, ösztönzést emelték ki. Külön kiemelő, hogy a pedagógusok közötti támogatásnak, együttműködésnek (vagy az együttműködés hiányának) is nagy jelentőséget tulajdonítottak. Ezek az adatok is arra a pszichológiai jelenségre hívják fel a figyelmet, hogy a szaktárgyi tudás mint alap szerepel a megkérdezetteknek, de ha differenciáltabb válaszokra vonatkozó kérdéseket kapnak, akkor a szervezet „rejtett” működésének pszichológiai faktorait írják le. Szolidaritást, támaszigényt, együttműködési igényt és személyiségközpontúságot várnak el mind a gyerek–felnőtt, mind a felnőtt–felnőtt relációban.

1.2.2. Egyén és szerep viszonya

Az egyén és szerep viszonya abból az aspektusból is megvizsgálható: hogy hogyan hat a szerep az egyénre, mit tesz vele. Léteznek totális szerepek, amelyekben a szerep képviselőinek szerep-életükön kívül nincs más életük, szerepük betölti egész lényüket (pl. a legtöbb vallás papjai). Vannak alapszerepek, ahol a szerepekből áramlanak erős elvárások, de ezek már nem kizárólagosak, mint a totális szerepekben; hordozóik egyéb fontos szerepet is betölthetnek (pl. szülői, pedagógusszerep).

A részleges szerepek kevésbé karakterizálják az egyént, inkább helyzetekhez, állapotokhoz kötődnek. A megjátszott szerepekben pedig nem várják el viselőjüktől a teljes azonosulást, csupán annak szimbolikus ábrázolását.

Hankiss (2001) a tanári pálya foglalkozási ártalmait összegezte, ami pályalélektani szempontból is érdekes, és jól ötvözött a szociológiai felfogással. A tanári szakmát úgy definiálja, mint olyan személyeket egy pozícióban, akikre a társadalom rábízta a normák „vezérképviselését” (250. o.). Az ő feladatuk, hogy a tanítványok és szülők előtt képviseljék minden tettelükkel a kialakult normarendszert. Kirakatételnek mondja Hankiss ezt az életformát. Veszélye ennek a szerző szerint, hogy akik nem hiszik mindazt, amit képviselniük kellene, azok a személyek meg akarják őrizni saját szavaik és tetteik sajátosságait, különállásukat, meggyőződéseiket, és így az elvárt színlelés személyiségromboló hatással bír. A társadalmi felettes én dominanciája elsorvasztja a spontán személyiségerőket, és korlátozza a spontaneitást, kreativitást. Veszélynek ítéli még azt a jelenséget is, hogy a tanárok a felnőtt életük nagyobb részét olyan nem egyenrangú, nem azonos tudású társak között élik, akik formálisan függenek tőlük. Egyfajta tekintély még a konstatált szerep-erózió mellett is kimutatható. Ennek is van személyiségtorzító hatása, amit Popper Péter (személyes közlés) is karaktertorzítóként írt le a tanárszereppel kapcsolatban. A tekintélytudat sérülékeny ugyanis, hiszen ha támadást érez a személy a megszokott tekintélye ellen, akkor tudattalanul is igyekszik azt fenntartani, és ellenállni a támadásoknak. Azt is problémának ítéli Hankiss (2001), hogy állandó önművelődésre van szüksége a pedagógusoknak ahhoz, hogy az elvárásoknak meg tudjanak felelni, hiszen az információrobbanás minden szakmát, tudományt utolért. A szakmai művelődésre viszont társadalmi okok miatt nincsenek meg az eszközeik, ezért elégedetlenek, önérzetüket, önbecsülésüket kikezdte ez a tény. Védekezéséppen pedig a közöny jelenhet meg a szakma iránt, ami paralel jelenség a pszichológia kiégéssel. Végül az érdemi hierarchia

hiánya tekinthető kedvezőtlennek, hiszen ez az egyetlen szakma, ahol nincs előre lépési lehetőség, magasabb pozícióhoz jutási esély, egészséges versenyzési mód.

A pedagógiai alapviszonyban a szerep, a növendékekhez fűződő kapcsolatot jelenti. Bármilyen is a pedagógus szerepfelfogása, tudatában van annak, hogy személyes sikere, kudarca nagyrészt az általa kezdeményezett interakciók minőségén múlik. Ebben az összefüggésben a pedagógusok szerepei nem csak eltéréseket, de konfliktusokat is mutatnak. A szakmai szerepek döntően funkcionális szerepek (feladatszerepek), amelyek a pedagógusok munkájának különböző megnyilvánulásaiban vannak jelen. Mivel a pedagógusok munkája leginkább – az egymással és a tanítványaikkal szövődő – emberi kapcsolatban nyilvánul meg, s általuk megy végbe, a feladatszerepek nevelési tényezőként működnek. Mihály (1998) abból indult ki, hogy a pedagógus munkájára, személyiségére vonatkozó elvárások szoros összefüggésben vannak a különböző paradigmákkal. Ezek lényegi különbségei abból adódnak, hogy milyen emberkép birtokában folyik a nevelés, mit értünk nevelésen, és mit értünk pedagógusszerepen. A szerző szerint a válaszok pedagógiai modellekben érhetők tetten. A modellek közül az ún. technológiai és a mesterségmodell elvethető, mert a mögötte húzódó antropológiai nézettel nehéz azonosulni. Ezek ugyanis a tanulószerepet passzívnak, inaktívnak tekintik, kizárva az öntevékenységet, aktivitást. A kritikai értelmező modell az, amelyikben az egyének szervezői, értelmezői saját tudásuknak, aktívak. Ez valójában egy konstruktivista emberfelfogás, kognitív pszichológiai kiindulás. Parsons (1968, id. Kron, 1997) szerint a szerepelvárás és a szükségleti pozíció kongruenciája előfeltétele a személyek szociális rendszerbe történő integrációjának. Vagyis analóg ez a személyiség–pályakövetelés fogalompárral. Habermas (1973, id. Kron 1997) ennél differenciáltabb feladatot jelöl ki a szerephordozóknak, vagyis a személyiségeknek. Elismeri és fontosságot tulajdonít a belülről szabályozottságnak, hiszen azt mondja, hogy a szerepdefiníció sem a rendszer felől, sem a cselekvő szubjektum oldaláról nem adott. A személyeknek maguknak kell definiálniuk saját percepciójuk alapján a külső elvárásokat, meghatározni szakmai önképüket, és a kettő kongruenciájából fakadnak majd én-teljesítményeik a pályán. A szerepalkotás tehát a szerzők szerint egyedi konstrukciós folyamat, amelyben lényegesek ugyan a külvilágból származó tapasztalatok, de a viselkedés és cselekvéskontroll belülről származtatható. Ha képzésről beszélünk, akkor ebben a logikában az nem más, mint tanulási környezet biztosítása a szerepkonstruáláshoz.

1.2.3. A pedagógusszerep jellemzői ma

Napjaink pedagógusszerepe rendkívül összetett, rétegezett. Bagdy (1994) a szerepen belül az alábbi szerepszinteket különbözteti meg: a szociológiai szinten az intézmény, a szervezet struktúrájának és működésének fejlesztésében való feladatok jelennek meg (pl. innovációs, menedzsment feladatok). Szociálpszichológiai szinten a tantestület, illetve az osztályok, csoportok közösségi, dinamikai történéseinek felismerési feladatai (legfőképpen az osztályfőnök szerepben válik nélkülözhetetlenné), a tanár–tanítvány szinten pedig a tanár–tanítvány, illetve a tanárok közötti kapcsolat kialakításának, fenntartásának, fejlesztésének feladatai.

Az átalakuló társadalmi körülmények hatására támasztott igényeken túl számos olyan módosító tényező létezik, melyek a pedagógusok szerep-kivitelezésébe belejátszanak, determinálják pedagógusi mivoltukat. Napjainkban az iskoláról, az egész tanítási-tanulási folyamatról, a tudáskonceptióról változnak a nézetek. Az átalakulás egyik legszembetűnőbb eredménye, hogy az ismeretekkel szemben felértékelődik az a fajta tudás, amelynek elsajátítása természetes környezetben, életszerű tapasztalatok szerzésével történik. Ebben a folyamatban megváltozik a pedagógus szerepe is. Mielőtt erre kitérnénk, érdemes áttekinteni a tudáskonceptió változásaival kapcsolatos nemzetközi és hazai tendenciákat. A gyors technikai, gazdasági, társadalmi változások egyre inkább megnehezítik annak előrejelzését, hogy milyen tudásra, képességekre, készségekre lesz szüksége felnőtt korában a ma iskolába járó generációnak. Minden korábbinál élesebben fogalmazódik meg a kérdés: mit tehet az iskola azért, hogy az egész életre vagy legalább az élet jelentős szakaszára érvényes tudással lássa el a tanulóit. A szakemberek körében viszonylag új, de egyre gyakoribb tapasztalat, hogy a korábban fontos tudás hirtelen elévül, haszontalanná válik. Ez is indokolja, hogy megváltozzon a tanulás és a tudás közismert, megszokott fogalma. A szerepváltozásokat ugyanis egyfajta identitáskriszis követheti.

Csapó (2002) megfogalmazása alapján egyre világosabban látszik, hogy lényegében azt a problémát kell megoldani, hogy amellet, hogy a gyerekek gyakran olyasmit tanulnak, ami a szó konkrét értelmében felesleges számukra, maga a tanulás mégis hasznos legyen.

A tanulás színterei fokozatosan áttevődnek az iskoláról a gazdasági-társadalmi élet egyéb helyszíneire. Megnőtt azoknak az információforrásoknak a száma, és javult azok elérhetősége, amelyek az iskolával összemérhető mennyiségű és érvényességű tudás

megszerzését teszik lehetővé. Az internet, a számítógépes multimédia alkalmazásai a tanulás változatos és élvezetes módszereit kínálják.

Az előzetes tudás meghatározó jelentősége egy ideje központi kérdése az oktatás elméletének. Az előzetes tudás speciális értelmezésként kezd ismertté válni nálunk is a már említett, Nahalka (1997a, b, c, 2002, 2005) és mások által több helyen is népszerűsített konstruktivista tanuláselmélet növekvő ismertségével.

Csapó (2002) szerint jelentősen meg kell változnia a pedagógusok oktató-nevelő munkában betöltött szerepének, módszertani eszköztárának. Az eddig leírtakból talán egyértelműen következik, hogy a pedagógusoknak a XXI. században jelentős szerepfelfogás-változáson kell átmenniük. Mutatják ezt a közoktatási minőségirányítási programokban és a mindennapi szakmai kommunikációban lassan elterjedő fogalmak: csapatmunka, partnerség, önértékelés, kompetencia alapú képzés, a facilitátor tanár, projektoktatás, tutor-mentor feladatok stb.

Hogyan jellemezhetjük a hagyományos, a jelenleg nyomokban fellelhető és az új, a jövő kihívásainak megfelelő pedagógusszerepeket? A hagyományos tanárról mint általános értelmiségi szerepkörrel beszélhetünk, ha a lényegi emberképet akarjuk leírni. Ezzel szemben az új tanár képe: dinamikus, fejlesztő, menedzser, a maga innovatív tulajdonságaival. A legfőbb szerepbizonyossága a hagyományos tanárnak, hogy minden tudás birtokában van, míg az új típusú ezzel szemben bizonytalan a szerepében, mert tanácsadó, kísérletező, információkban eligazító, tudásszervezést segítő. A hagyományos pedagógus nevel az egyetlen és stabil értékrend közvetítésével, míg az új, értékrendek életmód-minták sokaságából segít választani, eligazít, közvetít. A hagyományos tanár a tekintélyt és a hozzá tartozó fegyelmet, retorziót nem használja, helyette empátiás, problémamegoldó. Nem megközelíthetetlen, hanem szocializációs partner. Az új tanárképletben nincs maszk, hanem nyílt, érzelemgazdag, nyitott, bizalomteljes légkört kialakító személy van.

Nem nehéz felismerni ebben az összevetésben, hogy a humanisztikus pszichológia – egyébként a terápiás kapcsolatokra érvényesített – alapelvei hogyan kerültek be a pedagógiai tartományba. Ugyanakkor a „játzsma nélküli” felnőtt–felnőtt én-állapotú tanár–diák párhuzam is adódik ebből az összevetésből. A legnyilvánvalóbban ezek abban mutatkoznak meg, hogy a hagyományos tanárszerep szerepviselkedését felváltja a „személy találkozik személlyel” interakció az iskolai tevékenységben. Vagyis elmondható, hogy a nagy pszichológiai iskolák hatottak a pedagógusszerepre, és így a pedagógus személyiség-elvárásokra is.

Ennek számtalan, a nevelésre nézve hasznos következménye van, ugyanakkor a váltás, változás üteme miatt mentálhigiénés veszélye is, a pedagógusok szempontjából és a diákok szempontjából egyaránt. Együtt él ugyanis a mai iskolai rendszerben a hagyományos pedagógiai hatás, az azt közvetítő pedagógusok által működtetve és az új személyközpontú metódus is. A tantestületi kvázi zárt belső világban jól látható a két működési mód és képviselőinek tevékenysége, viselkedése, ami mindkét pedagógiai stílus képviselőjét bizonytalanná teheti. A diákok számára pedig egyfajta alkalmazkodási feladatot jelent e kettősség jelenléte, és ez a már említett heterogén környezeti kontextust állítja elő, ami szocializációs nehézség is egyben.

A téma hasonló okfejtését adja Reiff (1967), aki az inkongruens rendszerek szocializációs hatásáról ír. Igaz ugyan, hogy a család, az iskola és a kortársak hármas egységét tekinti főbb szocializációs egységnek, és ezek kongruenciáját hangsúlyozza a sikeres szocializáció elérésében, mégis tovább lehet differenciálni ezeket a szocializációs ágenseket, hiszen a család mint rendszer is lehet önmagában inkonzisztens, ahogyan a kortársak és az iskolai tanárok is. Murell (1973) továbbfejleszti Reiff gondolatmenetét, és bevezeti a rendszerközi akkomodáció és a pszichoszociális összhang fogalmát. Ezen valójában a gyerekek képességét érti arra vonatkozóan, hogy a rendszerek között harmóniát teremtsenek. Ebben a pedagógusok szerepe hangsúlyos, hiszen a hagyományos tanárszerep működtetése a rendszer ellentmondásosságát növeli, az új szerep viszont segíti a tanulók pszichoszociális összhangteremtését. Ez utóbbi nem más, mint az adaptivitást segítő nevelésfilozófiai elv. Az új pedagógusszerep ebben definiálhatja az iskola és benne a pedagógusok küldetését.

Azt a folyamatot, amelynek eredményeképpen a pedagógia világában megjelennek társtudományok – esetünkben a pszichológia – tételei, kevésbé lehet befolyásolni. Durkheim (1978) ad erre szociológiai magyarázatot. A társadalom személyiségalakulásban betöltött szerepének értelmezésekor kollektív és egyéni reprezentációkat különít el. Kollektív reprezentáción azokat a magyarázókat érti, amelyek segítik a társadalom működését megérteni. Az egyéni reprezentáción pedig a vélemények, attitűdök szerveződését. A tagolatlan vagy modern társadalom kollektív reprezentációi már nem érvényesek valamennyi alcsoportra. Ezek az alcsoportok sajátos reprezentációkat alakítanak ki, és ezek a szociális reprezentációk, amelyek köztesek a kollektív és az egyéni között, valójában szocio-kognitív metarendszerek. A metarendszerek társadalmi pozíciók mentén differenciáltak, így magukon viselik azt a sokszínűséget, amelyet korábban heterogén iskolai közegként írtunk le. Ebben a megváltozott környezetben kell a mai

pedagógusoknak megfelelniük hivatásuknak. A hivatás részben új vonásait a társadalmi változások rajzolták meg.

Összefoglalva, a nevelő ma a következő szerepkört tölti be (Hoffman, 2002):

- a társadalom képviselője (a pozitív morális értékek közvetítője);
- bíró (ítéleteket alkot, amivel, az értékítéletek kialakulását befolyásolja);
- forrás (az ismeretek, értékek felmutatója, táplálója);
- játékvezető (irányítja a társas viszonyokban rejlő játszmákat, egyeztet a konfliktusokban);
- detektív (felderít, keresi a történések okait);
- az identitás tárgya (növéndékei előtt bizonyos mértékig mindig példakép, akihez – tudatosan vagy nem tudatosan – hasonulnak);
- szorongáscsökkentő (az általa nyújtott biztonsággal segít növéndékeinek, hogy kiegyensúlyozottabbá váljanak);
- Én-támogató (önbizalomhoz segíti őket);
- szülő-helyettes (pótolja a szülői törődést);
- facilitátor, tanácsadó, mentor (hagyja a saját programjuk szerint növekedni a tanítványokat, de mint a jó kertész, ehhez hozzá is segíti őket).

1.2.4. A pedagógus szerep pszichológiai értelmezése

Tóth (2000) szerint a múlt század fordulóján a jó pedagógus analóg volt a jó emberrel, annak kiváló tulajdonságaival. Becsületes, munkabíró, tekintélytisztelő fegyelmezett. A tökéletes embert jellemző tulajdonságok sora végtelen. Ha ezeket mérceként tekintenénk, akkor nem felelne meg egyetlen ember sem a szakma elvárásainak. Bugán (1997) eszményítő pedagógiai gondolkodás eredményeként hivatkozik az ideális, tökéletes pedagógusra, amely természetesen emberfeletti követel a szakma művelőitől. Holott a pedagógiai hatásrendszer az Én és a Másik viszonyán keresztül szerveződik, csoportdinamikai történésekben írható le, és ez a tanár–diák viszony maga. A Rogers (1961, id. Tóth, 2000) által leírt jellemzők hoztak újat a pedagógus–diák kapcsolat felől leírt pedagógusszerep-elváráshoz. Rogers három jellemzőt tart alapvetően fontosnak: a kongruenciát, a feltétel nélküli elfogadást és az empátiát. Mindhárom abban új, hogy előhívja a szerep mögül a tanárt, hogy az valódi személyiségével, gondolataival, érzelmeivel vegyen részt a kapcsolatban és ne szerepmagatartásával. Rogers hatása a tanár–diák kapcsolat reformjában kimutatható.

Bóta–Győryné (1997) tanulmánya szintén felismerhetően a humanisztikus pszichológia hatását mutatja ki a tanárszemélyiséggel kapcsolatban. Mentálhigiénés szempontból rizikófaktornak tekintik, hogy a pedagógiai kultúrában, szemléletben még mindig fellelhető az a nézet, hogy a pedagógusnak nem lehetnek nehézségei, ő tökéletes, nem árulhat el érzelmeket, nem vehet részt a diákokkal való kapcsolatban személyességével, csak ezzel a szerepállapottal. Sallai (1994) további képességeket említ: a kommunikációs ügyességet, rugalmas viselkedésrepertoárt, gyors helyzetfelismerést, az együttműködés igényét, de főként a mentális egészséget, mint mindennek az alapját.

Ha a tehetségfejlesztés van fókuszban, akkor erre vonatkozóan is fogalmazódnak meg elvárások a pedagógusokkal szemben. Cropley (2000) hivatkozik arra, hogy empirikus adatok szerint közvetlen összefüggés áll fenn a pedagógus nyitott, karakterisztikusan divergens gondolkodása és a tanulók divergens gondolkodásának mutatói között. Ebben a leírásban a pedagógus mint modell mutatkozik a kreativitás fejlesztésében. Mintát ad arra, hogy rugalmasan, ötletekkel is lehet közelíteni egy feladathelyzethez. Lehet nonkonformnak, kritikusként lenni, megőrizve mégis a jó kapcsolatot a szereppartnerekkel.

Mihály (2002) az átalakulás lényegét a szerepek mobilitásának növekedésében látta. A pedagógus szerepet differenciált polistruktúráként tekint, ami a vezető, informátor, szervező-irányító, közreműködő, tanácsadó, partner, segítő szerepek átalakításával jár.

Egy 2001-ben közzétett OECD jelentés – amely elsősorban arra keres választ, hogy milyen alapvető ismeretekkel és készségekkel kell rendelkezniük a pedagógusoknak ahhoz, hogy képesek legyenek az új társadalmi kihívásoknak megfelelni – a pedagógusszakma követelményeit az alábbiakban összegzi: önismeret, kapcsolatépítő képesség, nyitottság, csapatmunkára való beállítottság, képesség az új kompetenciák megszerzésére.

A XX. század közepétől a magasrendű technika megjelenésével nagy változások következtek be a világban. A technika gyors fejlődésével a társadalom nem tudott lépést tartani, válságtünetek mutatkoznak. A posztindusztriális társadalom jellemzője a párhuzamos időcsatornák megléte, és az, hogy különböző országok élnek egymás közelében, különböző korok szintjein. A társadalmak jellemzője a pluralitás, ötletek, modellek jelennek meg egymás mellett a jövőről, de a változó információ korában nincs biztos jövőkép, hogy mi valósulhat meg ezekből. A korszak új értéke az információ, amely az emberek tudását alakítja, de fertőzheti is. Mindez a változás az iskolában és a pedagógusszerepekben is megmutatkozik.

Megszűnt a szülői, tanári tekintély mindenhatósága, a diákok példaképei kortársaikból alakulnak ki, például a sztárokból. Egyre nagyobb a szakadék az iskolai tananyag és a külső világ között. A tanárnak új szerepet kell megtanulnia és új ismereteket megtanítania: az információk közötti válogatást, a kritikát, az információ-megértést.

A konfliktusok is szerves részét jelentik életünknek, a pedagógiai gyakorlatban is napirenden vannak a különböző tartalmú és jelentőségű feszültségek, ütközések. Különbséget kell tenni a pedagógusszerep-együttesből adódó foglalkozási konfliktusok és az egyes szerepek közötti feszültségek között. Szerepkonfliktus akkor keletkezik, ha bizonyos szerepviselkedések, illetve elvárások kizárják egymást, vagy csak jelentős kompromisszumok árán egyeztethetők össze. A pedagógusok körében növeli a szerepbizonytalanságot a sokféle pedagógiai irányzat megjelenése is. Hazánkban a 90-es évek elején a tanárok zömét felkészületlenül érte a korábban eléjük tűzött feladatok jelentős részének érvénytelenné nyilvánítása. A feszültségforrások között nagy hangsúlyt kaptak a generációs ellentétek, az idősebb kollégákban az új követelmények olyan érzést keltettek, hogy feladatuknak nem tudnak hiánytalanul eleget tenni. Az elbizonytalanodás önértékelésükön is csorbát ejtett. A legkritikusabb konfliktusforrás így a szerepigények tisztázatlansága, és a szereppartnerek sűrűsége.

A diákok elvárása az, hogy segítőkész és gondoskodó legyen a tanár, a szülők elvárása pedig, hogy minél több tudást adjon át, adott esetben őket tehermentesítse. A kollégák elvárása a segítségnyújtás, szolidaritás, támogatás, a vezetőké a feladatmegoldások minősége, az iskola legitimálása. A nyilvánosság is közvetít elvárásokat, a tudásközvetítést, az alkalmazkodást, a romantikus lámpás-szerű emberképet Gárdonyi nyomán.

Bizonytalan a pedagóguspálya, a teljesítmény megítélésekor hiányzik az egyértelműség. Jellemző, hogy újra és újra meg kell küzdeni a szakmai kompetencia megőrzéséért (továbbképzések) és érvényesítéséért (konfliktusok az iskolafenntartóval), az egyre alacsonyabb társadalmi presztízzsel.

Különösen jelentős az ötven év körüli pedagógusok szerepkonfliktusa. A „rejtett program” erősödött, hosszú évek során beidegződött megszokások miatt sztereotip megoldásokat alkalmaznak. Ha a kreatív munkára kevésbé képesek, akkor nehéz feldolgozniuk, hogy munkájuk alacsony hatékonyságúvá válik. A modernizációs program nagy és hosszú távú feladat számukra, amely megoldására már aktív idejükben nem lesz alkalmuk. Nehéz azonosulni olyan munkával, amit a befejezés előtt abba kell hagyni.

Ez a siker öröme az elmaradásával jár, így sokan melléktevékenységekben próbálnak apróbb sikereket elérni. A legnehezebb a társadalmi presztízs csökkenését és az anyagi körülmények romlását elviselniük. A pedagógusszerepek megváltozása identitáskrizissel járhat. Ez csak úgy oldható fel, ha az új körülményeknek megfelelő szerepviselkedést elsajátítják. Számolni kell a tényekkel, hogy a Zétényi-féle (2002) tanári befolyásolási források vagy átalakultak, vagy üressé váltak. A jutalmazó, büntető befolyásolási forrás módszertanilag kidolgozatlan, nem adekvát a gyermeki viselkedéssel. A legitim erő és a vonatkoztatási erő, ahogyan a szakértő erő is, tartalmatlanná vált. A gyerekek, fiatalok már nem rendelkeznek azzal a hittel, hogy a tanárnak joga van őket tanítani, nevelni, és egyben referencia pontként is tekinthetők. Ezt a befolyásolási erőt, forrást már nem társítja a szerephez automatikusan a másik fél, azaz a gyermek. Ezt a pedagógusoknak kell kidolgozniuk az interakciók során, kellő szociabilitással, személyiségbeli rugalmassággal, nyitottsággal, erővel.

A nem megfelelő felkészítés, a tanári segítő szerepből adódó konfliktusok, az iskolai vezetés és a szülők elvárásai mint megannyi szerepkonfliktus és érdekütközés nagyfokú stresszt vált ki a pedagógusokból, és a stressz, a túlterhelés további betegségekhez vezethet. A neurózisok a tanári munka eredményességét rontják, sőt súlyos pedagógiai károkat is okozhatnak. Ezért egyre sürgetőbb ezekkel a problémákkal megismerkedni, felismerni a stressz által kiváltott problémák hatásait.

Zétényi (2002) kapcsolja össze a tanárszemélyiség és szerep fogalompárt a következőképpen. A szerep betöltője igyekszik úgy viselkedni és dolgozni, ahogyan azt tőle a környezet elvárja. Ugyanakkor a személyek igyekeznek kiválogatni azokat a szerepelemeket, amelyek konzisztensek alapvető személyiségjellemzőikkel. Kétségtelen, hogy nem elszigetelten, hanem csoportban, társas mezőben fejtik ki a tevékenységüket a pedagógusok is, és a csoportnyomással is számolni kell, mégis azt lehet mondani, hogy inkább a személyiség fogja meghatározni a szerepbetöltést, teljesítményt, nem a kontextus. Mindez a Ritoókné-féle (1986) pályaidentifikáció fogalmával azonosítható. A szerző ezt olyan viszonyfogalomnak tekinti, amely mutatója a munkát végző ember és a pályakövetelmények közötti megfelelésnek. Dinamikus folyamat ez, és egy-egy metszéspontján vizsgálhatjuk a pályával való azonosulás tartalmát és mértékét. Természetesen ez az életúttal párhuzamos, azzal összefüggő folyamat, hiszen abba ágyazódik be. Ritoókné (1986) lényegesnek ítéli meg ebben a folyamatban a személyiség regulációs szintjét, szociabilitását, energiaszintjét. Ezek egyfajta élményigényt is

körvonalaznak, ami aztán találkozik a szakma élményigéretével. Ha összeállítás tapasztalható, akkor jó esély van a hivatástudat kialakulására.

Egyetértés van a szerzők között abban, hogy a képzési idő ismeretanyaga önmagában nem alakítja ki az elvárt pedagógusszemélyiség potenciált. Azok a tudatos képzésbeli programok, amelyek a személyiségfejlesztést, tanáriképesség-fejlesztést teszik hangsúlyossá, jobb eséllyel indíthatják a pedagógusjelölteket.

Kutatási előzménynek tekinthető, hogy 2002-ben tanár szakos hallgatókkal végzett személyiségfejlesztés Egerben, aminek eredményeit személyiség kérdőívvel, és a Super-féle Munka Érték kérdőívvel mértem (Szebeni, 2002). Az önelfogadás mértékét, a „szociális kívánalmaknak való megfelelés” igényét, az „énerőt” és a „meg nem felelés érzést” mérték a személyiség kérdőívek. A Munka Érték kérdőív pedig 15 értékkörben 45 itemet tartalmazó kérdéssor volt. Röviden összegezve, az eredmények azt mutatták, hogy a tanár szakos csoportra jellemző volt az alacsony önértékelés, valamint a non-konformitás. A fejlesztő program hatására kisebb elmozdulás volt kimutatható az elvárásoknak való megfelelés irányába, és nőtt az alkalmazkodás igény. A kontroll csoportban – amelyben fejlesztés nem volt – változás nem volt kimutatható. Vagyis a képzésnek önmagában nincs olyan eleme, amely ezekre a faktorokra hatna. Összevetve a Super Munka Érték kérdőívvel még érdekesebbek az adatok, mert az induló szinten erős preferenciával az önérvényesítés és társas kapcsolatok mint érték vezetett, és ezeket követte az altruizmus és a változatosság. Azaz kifejezték a tanár szakos hallgatók, hogy igényük van olyan munkára, amely garantálja az egyéni elképzelések megvalósulását, a kapcsolattartást, a segítséget. A fejlesztés után az önérvényesítés és társas igény megtartotta vezető helyét, de belépett a kreativitás, az új dolgok létrehozására való törekvés. Kérdés persze, hogy adaptív tulajdonság-e bizonyos szabályozottság keretei között a magas kreativitásra való aspiráció.

1.2.5. Nemzetközi pedagógus-személyiség vizsgálatok

Rushton, Morgan és Richard (2007) is tett kísérletet a hatékony tanár személyiségjegyeinek azonosítására. A Myers–Briggs-féle Személyiség-típus-indikátor felhasználásával közölnek cikkükben adatokat ebből a célból. Eredményeiknek van érvényessége a jelenlegi kutatásra nézve, ezért mutatjuk be. A Myers–Briggs Type Indicator (MBTI) jungi alapelveken nyugszik. A személyiség négy bipoláris dimenzióját méri, és négy folyamatos skálából áll.

Extraverzió (E) – Introverzió (I) – Érzékelés (*Sensing*, S) – Intuíció (N)

Az első skála egybeesik a klasszikus extraverzió–introverzió leírásával, ezért ezt nem részletezzük.

Érzékelés (*Sensing*, S) – Intuíció (N)

Ez a skála azt mutatja, hogy az embereknek milyen preferenciáik vannak arra vonatkozóan, hogy hogyan fogadják és értelmezik a külvilágból érkező információkat, adatokat. Az érzékelők inkább tudatában vannak annak, hogy érzékelik a külvilágot, szeretik a tényeket, szeretnek praktikus, konkrét problémákra koncentrálni, és általában úgy vélik, hogy ha valami jól működik, akkor jobb nem változtatni rajta. Az intuitív kevésbé adatokra érzékeny, inkább hangulatokra, érzelmekre, kontextusra, és szívesen változtat. Ez a típus az észlelésben a tudattalan utat követi.

Gondolkodás (*Thinking*, T) – Érzés (*Feeling*, F)

A gondolkodó logikai rendet képez, összekapcsolja az okot az okozattal. Döntéseit az elemzés, kritika, tárgyyszerűség alapján hozza. Az érző funkció a személyes vonzás és taszítás alapján működik. Jobban érdeklik őket az emberek, mint a feladatok. Igényük a harmónia, a befogadottság, az egyetértés. A döntések végeredményét az emberekre tett hatásuk szerint értékelik.

Ítélezés (*Judging*, J) – Észlelés (*Perceiving*, P)

Az ítélezők szeretnek strukturált, rendezett életet élni. Erős az önfegyelmük, szeretnek döntéseket hozni, és szeretik a rendet. Az észlelők rugalmasabb életstílust kedvelnek, szeretik a spontaneitást, szeretik nyitva hagyni a dolgokat, gyakran az utolsó pillanatra hagyják a tennivalókat. Az észlelőkre a nyitottság, a spontaneitás jellemző és a külső információk iránti kíváncsiság.

A szerzők kutatási előzménynek tekintettek egy korai Lawrence (1979) vizsgálatot, amelyben 5366 amerikai tanárról szereztek adatokat, és ebben a legpreferáltabb kombináció a következő volt: ESFJ vagyis extravertált, érzékelő, érző, ítélkező. Érdekesége ennek a kutatásnak, hogy különbséget találtak az általános iskolai és a középiskolai szakos tanárok között. Ők már végzettek voltak, de még nem tanítottak. Az általános iskolaiak jellemző személyiségprofilja az SFJ volt, vagyis érzékelő, érző, ítélkező, míg a középiskolaiak NTJ, vagyis intuitív, gondolkodó, ítélkező. Ez utóbbiak inkább az elméleti és összetettebb problémákra nyitottak, és vonzódnak az innováció és változás iránt, intuitív természetük miatt kihívásokat keresnek.

A Rushton, Morgan, Richard (2007) vizsgálatban 58 „elit” floridai tanár vett részt. (A cikk szerint azért „elitek” mert egy kritériumrendszer – amelyet ebben az államban dolgoztak ki – annak minősítette őket.) Az „elitről” szerzett adatokat összehasonlították két kontroll-populációval. Random módon kiválasztott általános iskolai tanárok voltak a kontroll csoport.

Hipotézisük szerint az ISFJ (introvertált, érzékelő, érző, megítélő) profil dominanciája helyett az ENFP (extravertált, intuitív, érző, észlelő) profilba fognak tartozni a vizsgált személyek. Kérdés volt az is hogy mennyire készek a kockázatvállalásra a vizsgált személyek. Eredményeik szerint az elit tanárok nem szélsőségesen kockázatvállalók, igyekeznek azt minimalizálni. Az átlag amerikai személyiségtípus (ISFJ introvertált érzékelő érző ítélkező) helyett, az elit vagy ENFP (extravertált, intuitív, érző, észlelő), vagy ENFJ (extravertált, intuitív, érző, ítélkező). Felmerül a kérdés, hogy az élenjáró, sikeres tanárok személyisége miért tér el szignifikánsan az átlag amerikai tanárokétól a fenti profil irányába. Az átlag tanár személyiségprofilja magyarázható Fairhurst (1995) szerint azzal, hogy ezek a személyek azért választják a tanári pályát, mert a rájuk bízott gyerekek igénylik a törődést, a gondoskodást. Ezek a személyek rendszerint elkötelezettek, lojálisak, nagy türelemmel bírnak. Jobban szeretik, ha a dolgok kontroll alatt vannak, a kiszámíthatóságot előnyben részesítik a spontaneitással szemben. Papírceruza gyakorlatokat végeztetnek, munkafüzet-házifeladatokat adnak, a tanulókat memorizálásra ösztönzik, szeretik a rendet, a fegyelmet.

Martin (1997) is engedelmes, tisztelettudó embereknek írja le az átlag pedagógus ISFJ személyiségtípusát. Ők azok, akik felelősséget éreznek azért, amit itt és most meg kell tenniük, realiztikusan viszonyulnak az élethez. Pragmatikusak, empatikusak, akik jól működnek, ha a szabályok világosan definiálva vannak. Erősen igénylik, hogy a dolgok

kontroll alatt legyenek, szeretik a következetességet, a kiszámíthatóságot. Gyakran mondják rájuk, hogy ők a Stabilizátorok, Örök, Védelmeszók, Tradicionalisták. Jobban szeretik a már kipróbált és megbízható megoldásokat, a jól begyakorolt eljárásokat. Ha mégis kell változtatni, akkor szeretik, ha ennek a menete szépen logikusan kidolgozott, felépített. Oktatási reformmozgalomba nem szívesen mennek bele.

Az elit vizsgálati csoportot (NF intuitív érző) idealistáknak, szószólóknak, vezéreknek mondják, akik büszkék egyedi mivoltukra, identitásukra, és úgy tekintenek tanulóikra, mint autentikus egyénekre, és szeretik, ha ezt a tanulóik ki is fejezik. Az extravertált, intuitív, érző és észlelő tanárok jellemzően energikusak, lelkesek, akik életvezetését a spontaneitás és az adaptivitás jellemzi. Igen kreatívak, szórakoztatóak, értékelik az egyének szükségleteit, expresszívek, a külvilágra úgy tekintenek, mint a lehetőségek világára. Intuíciójuk arra sarkallja őket, hogy új módokon csináljanak dolgokat, mivel készek az új fogalmak gyors megragadására. Számukra a változás fontos, hiszen optimisták, aktívak, van fantáziájuk, stimulálja őket az új. Tanítási stratégiáik széles skálán mozognak, szeretik a kooperatív tanulást, hangsúlyt helyeznek a divergens gondolkodásra. Legjobb formájukat a változó helyzetekben mutatják, amelyek lehetőséget adnak a kreativitásuk, karizmájuk kiaknázására. Emellett érzékenyek a tanulók egyedi szükségleteire, és messzemenően törődnek a tanulók fejlődésével és saját fejlődésükkel. Független gondolkodásúak, nehezen tűrik a rutin jellegű feladatokat, barátságosak, változás-katalizátorok. Mindez alkalmassá teszi őket arra, hogy egészséges interakciót tartsanak fenn az iskolán kívüli világgal is, nyitottak és rugalmasak a folytonos osztálytermi változások iránt. Egészében véve optimisták, pozitív az attitűdjük, és képesek több projekten is párhuzamosan dolgozni.

Nem nehéz felismerni a floridai elit pedagógusoktól nyert adatok alapján azt a személyiségstruktúrát, amelyet a magyar, új típusú tanárszerep kreáció a hazai szerepbetöltőtől elvár. A magyar közoktatásban egyszerre van jelen a régi (ld. amerikai átlag) kötelességtudó, az újjal szemben opponáló tanárszemélyiség és a változásokra jól reagáló, autonóm kreatív személyiség. Az oktatáspolitikai nyomás (átszervezések, összevonások, tartalmi változások, egy új generáció stb.) a maga filozófiájával és nézeteivel az utóbbira hat. Magyarországon az oktatásban is végeztek tréningeket az MBTI-re alapozva, ahol a siker és a hatékonyság volt központi elem, valamint a tanár–diák–szülő hármasság konfliktusai a személyiségtípusokra alapozva (Jobbágy–Takács, 1997).

Magyarországon még egy megközelítésben volt törekvés a pedagógusok személyiség/viselkedés jellemzőinek és a pályán való működésnek az összefüggéseit

megvizsgálni, az ún. RaDAr modellel. Ez egy komplex, összefoglaló modell az emberi viselkedés és értékek áttekintésére. (Qualitas T and G Kft). Az értékeket mint „preferált viselkedést” fogják fel, olyan absztrakcióként, amellyel a munkamotiváció leírható. Kiindulásuk volt, hogy a személyek belső értékei viselkedés-meghatározók és a személyiség lényegi jellemzői. Ha viszont a viselkedést a környezeti elvárások határozzák meg, és ezek nem konzisztensek a személyekkel, „idegenek”, akkor a tevékenység nem ad örömet, a személyek idegennek érzik önmaguktól, energiákat veszítenek. Öt osztályozási kritérium van: kapcsolat/tartalom, dinamikus/stabil, vezetés/megvalósítás, valós én/viselkedés, illetve hatékony viselkedés/nem hatékony viselkedés. Ezek mentén lehet láthatóvá tenni a pedagógusok számára, hogy értékeik és viselkedésük között milyen kapcsolat, adott esetben különbség van. Ha az eltérés nagy e kettő között, akkor az a személyeknek feszültséget okoz, szenvedhetnek tőle.

A hazai pedagógusok viselkedésében és értékítéletében hangsúlyos a mérések szerint a lojalitás, az együttműködés és a kitartás. Megbízhatóak, kötelességtudóak, biztonságra törekvőek. Fontos számukra a jó légkör, és igyekeznek elsimítani a konfliktusokat. „Gyengeségként” mutatkozott, hogy dinamikusabbnak, kezdeményezőbbnek kellene lenniük, jobban bízniuk saját képességeikben. Döntéseket bátrabban lehetne vállalniuk, és kevésbé támaszkodni a külső ágensekre. Ebből a szempontból is lehet majd összevetéseket tenni a kutatásban használt külső–belső kontroll dimenzió adatai, és a radar-teszt adatai között. Rotter (1966) arra a következtetésre jutott, hogy különböző személyek valójában majdnem teljesen azonos tanulási feltételek mellett egészen mást tanultak meg. Különböztek abban, hogy milyen mértékű ok-okozati kapcsolatot észleltek a viselkedésük és az azt követő megerősítés között. Az instrumentális tanuláselmélet szempontjából ugyanis lényeges kérdés, hogy vannak személyek, akiket befolyásol a megerősítés, vagyis kapcsolatot látnak a viselkedés és megerősítés között, míg mások ilyen kapcsolatot nem észlelnek, és véletlenszerűen reagálnak a megerősítőkre. Utóbbiakra nem érvényes az instrumentális kondicionálás mint tanulási forma.

A szerző a *kontrollhely* kifejezést vezette be. Feltételezte, hogy a kontrollt vagy belülre lokalizáljuk egy következményre vonatkozóan, vagy kívülre. A kétféle feltevésnek szerepe van az én-hatékonysági elvárásban. Bandura (1971, id. Carver, 2001) felhívja rá a figyelmet, hogy a hatékonysági elvárásnak, így az énhatékonyságnak a fogalma is nem azonos szükségszerűen a belső kontroll fogalmával. Igaz ugyan, hogy a belső kontrollal rendelkező személyek, akár még ha rosszak is a következmények, a saját cselekvésüktől függőnek ítélik azt meg, de ez nem jelenti, hogy mindig úgy is érzik, hogy birtokolják a hatékony

cselekvéshez szükséges képességet. Fordítva is igaznak mondható, hogy a külső kontrollos személyeknek is vannak hatékonysági elvárásaik, ha magukat jó környezeti kontextusban, szerencsés konstellációban észlelik. Magának a hatékonyságészlelésnek, a támogatónak ítélt környezetnek, vagy az elutasító környezetnek is mentálhigiénés jelentősége van. Jó közérzethez vezethet, és Wiedenfeld és mtsai. (1990) szerint még az immunműködésre is van hatásuk.

Mindezek tükrében – visszatérve a radarban kapott adatokra – felmerül, hogy a pedagógusok gyakrabban tekintik a megoldandó feladatokat, nehézségeket leküzdhetetlennek, mintsem olyan kihívásnak, amely energetizál. Utóbbira csak akkor van esély, ha a személyek tudatában vannak saját viselkedésüknek, azok mögöttes motívumainak, értékeiknek. Ez az állapot úgy érhető el, ha az adott személyiségstruktúra jellemzőire építve, egy tudatos pályaszocializációs modell mellett folyik szakmai képzés, a maga önismereti és személyiségfejlesztő hatásával. Összefügg ez ugyanis az önmegvalósítás maslow-i felfogásával. Szükséges az önmegvalósításhoz a hatékony valóságészlelés, az önfogadás és a belső konfliktusok felismerése, elfogadása. Az önmegvalósító személyek egyfajta szellemi spontaneitásra képesek, birtokolják a kreativitást és problémaközpontúak, ami inkább egy értelmiségi kíváncsiságot jelent. Az ő kötődéseik mélyebbek, és tisztában vannak vele, hogy ezek a kapcsolatok törődést igényelnek.

Maslow (1963) megkülönböztet egy másik önmegvalósító utat, a transzcendens önmegvalósítást. Ez vezet át minket a kiégés és empátia kérdésköréhez. A transzcendens utat választók ugyanis holisztikus módon viszonyulnak a világhoz, és az egységet keresik az alkotóelemek között. Ez a gondolkör az egzisztencializmusból mint filozófiai irányzatból eredeztethető, és a lét, a létezés értelmének tisztázását, az ember hozzá való viszonyát vizsgálja. Ha az alábbiakban a kiégés pszichológiai leírását tesszük meg, akkor előtte érdemes azokat a párhuzamokat röviden megkeresni, amelyek más tudomány felől adódnak. Az egzisztencializmus a nemlét, a semmi és a létezés alternatíváját veti fel a személyek számára. Ha a nemlét a döntés, akkor ennek ürességérzés, a magányosság, az érzések elvesztése a velejárója. Ez az állapot az, amikor nem találnak értelmet semmiben a személyek, értékeket, érzelmeket veszítenek el. A filozófiai közelítés mellett elsősorban Yalom (é. n.) egzisztenciális pszichoterápiája foglalkozik még az élet, a halál, a szabadság, a felelősség, emberi dilemmáival.

1.3. Kiegészés, empátia és a pedagóguspálya

Felvinczi (2007) egészségpszichológiai munkájában elemzi, hogy az elmúlt évtizedek változásai miatt a pedagógusok legnagyobb pszichés terhe, hogy az úgynevezett pótlólagos szocializációs feladatokat nem tudják ellátni abban a keretben, amelyben működniük kell. Ennek okát abban látják, hogy a ma iskolában élő diákok számára a pedagógusok már nem tekintélyszemélyek. Paksi–Felvinczi–Schmidt (2004) kutatási adatai rámutatnak arra, hogy a pedagógusok saját szerepfelfogásukban kevésbé tartják fontosnak a tudásátadason túli pedagógiai funkciókat, másrészt az az ellentmondásnak tűnő adat is figyelemre méltó, hogy a diákok viselkedését azok tartják kevésbé problematikusnak, akiknek a szerepfelfogásában és főként a tényleges gyakorlatában ezek a funkciók nagyobb hangsúllyal vannak jelen. (Ezek az adatok szorosan összefüggnek, magyarázzák és erősítik a személyészlelésre vonatkozó elemzést.)

Ha a kiegészés jelenségét elemezzük, akkor követhetjük ennek a témának szorosan vett pszichológiai jellemzőit is, és vizsgálhatjuk abban a tágabb összefüggésrendszerben is, amely számol a környezeti tényezőkkel. Ha egy szakma, pálya művelését végző személyekről szóló kutatás a téma, akkor a kitekintés elengedhetetlen azokra a határterületekre, amelyek erre a problémakörre hatással vannak. Esetünkben a rendszerszemléleti megközelítés mutatkozik hasznosnak, hiszen a pedagógus szereptevékenysége egy élő rendszerben zajlik. Jellemző rá a nyitottság, hiszen a környezettel a személy folyamatosan információt cserél. Igénye van a visszacsatolásokra, hogy újabb és újabb erőforrásokat nyerhessen. Ha egy rendszerben neurotikus stílus elemek vannak, akkor számolni kell azok hatásával a személyekre. Petróczi (2007) neurotikus szervezeti stílus elemzéséből csak azokat a komponenseket emeljük ki, amelyek a mai iskolarendszerben konstatálhatók, és hatásuk a pedagógusok személyiségállapotára bejósolható. Paranoid szervezeti stílus konstatálható ott, ahol a gyanakvás, a bizalmatlanság jellemzően kimutatható. A tanári szerephez társított nagy mennyiségű adminisztráció, amellyel a munkára fordított idő ellenőrizhetősége a cél, ebbe az irányba hat. Következésképpen olyan fantáziák jelennek meg, mint a „hatalom figyel, készenlétben kell lennem, nem bízhatok meg senkiben”. Ezek neurotizáló hatásai egyértelműek.

A különböző szereppartnerektől érkező ellentétes elvárások is hasonlóan neurotizálóak, hiszen a „piac”, vagyis a szülők, a vezetés és a saját szakmai igény szint sokszor egymással ellentmondásos tényezőkkel terhelt. Az a depresszív beállítottság lehet

a következménye, hogy „nem vagyok elég jó, nem tudok megfelelni, kiszolgáltatott vagyok, nincs kontrollom a történések felett”. Ezek a válaszok stressz formájában mutathatók ki bármely munkavégző esetében, és különösen igaz ez a pedagógus szakmára. A Cooper-féle foglalkozási stressz skálán, a pedagógus szakma az ötödik legveszélyeztetettebb. A kockázati sorrendet befolyásolja a szerző szerint a szerepkonfliktusok sűrűsége, a szerep-kétértelműség és a túlterhelés. Utóbbinak mennyiségi és minőségi formája van. Mennyiségi túlterhelés esetében több munkát kell elvégezni, mint amennyit a személyek adott idő alatt valóban be tudnak fejezni, és minőségi túlterhelésről beszélünk, ha hiányzik a munkavégzőkből az a hit, hogy képességeik alkalmassá teszi őket a feladatok ellátására. Ha a pedagógusszemélyiség-kutatásokra gondolunk, akkor ez az utóbbi minőségi túlterhelés, mint kockázati tényező igazolható. Szintén ebbe a gondolatkörbe illeszkedik, hogy a bejósolhatatlan, befolyásolhatatlan események is stressz keltők, megkérdőjelezzik önértékelésünket. Salamon–Széphalmi (1988) már a nyolcvanas évek végén konstataulta egy empirikus kutatás alapján, hogy a pedagógusok közérzetének, életminőségének, mentális állapotának fokozatos romlása figyelhető meg, a pálya tekintélyének devalválódásával együtt. Vagyis, valamennyi munkateljesítmény szempontjából fontos a munkahelyi stresszorok feltérképezése, de számunkra most a pedagógusokat érintő egészségkárosító tényezők lényegesek.

Két elméleti iskola tételei mentén érdemes haladni. Az egyik szerint, amely követelmény-kontroll modellként ismert (Karasek, 1979; id. Salavecz–Neculai, 2006), krónikus stressz állapotot válthat ki, ha a személyek nem tudják befolyásolni saját munkakörülményeiket. Ez jellemzően igaz a pedagógusszakmára, ám ennek okait munkánkban nem cél feltárni. Ebben nyilván hagyományok, oktatáspolitikai előzmények és kulturális vonatkozások is szerepet játszanak. Holecz (2006) kutatásában szerepel, hogy a magyar pedagógusok 60%-a szeretne több önállóságot a munkájában, hatást gyakorolni saját munkakörülményeire.

A szerepkonfliktusok és a szerepbizonytalanság kapcsolata a kiégéssel főként a nők körében kimutatott (Schwab–Iwanicki, 1982; Capel, 1987; id. Holecz, 2006). A kiégés egyéni és szervezeti sajátosságok összegének speciális eredménye. Szervezeti hatások, amelyek a kiégést elősegítik a kevés fizetés, a túl hosszú munkaidő, ha a pályának nincs jövője, vagy túl sok a papírmunka, hálátlanok az ügyfelek, a felettes nem értékeli a teljesítményt, a dolgozónak nincs tekintélye, a rendszer nem képes reagálni a tagok igényeire, és nem megfelelő a hivatali adminisztráció.

Másik modell az erőfeszítés-jutalom egyensúlytalanság modellje (Siegrist 1996). Ha az erőfeszítés és jutalmak aránya nem megfelelő, akkor az idegrendszer tartós aktivációja hozzájárulhat a mentális és szomatikus károsodásokhoz. Az erőfeszítés (a pedagógusok szóhasználatában a „túlterheltség”) a pedagógusok 86%-ánál stresszforrás.

Maslach (1981) három tünetcsoportba rendezte a kiegészés megnyilvánulásait. Az egyik csoporton az emocionális kimerülés jellegzetességeit érti, a kiüresedést, az energiahiányt, a fáradtságot. A másodikba tartozik az érzelmi eltávolodás, a deperszonalizáció, és a harmadikba az inkompetencia élmény, a csökkent teljesítőképesség, vagyis az önértékelési komponensek. Ha arra gondolunk, hogy hogyan hat ez a diákokra, akkor bejósolható, hogy a két ágens kapcsolata (tanár–diák) nem kedvező az együttműködés szempontjából. Bakker (2000, id. Salavecz–Neculai, 2006) az alacsony jutalom és magas erőfeszítés mellett az érzelmi kimerülés növekedését és a deperszonalizációt mutatta ki.

Ezzel elérkeztünk a személyiség dominanciájú elméleti megközelítésekhez: Néhány személyiségjellemző is a kiegészés irányába hat, úgy, mint a külső kontroll attitűd és a zavart önértékelés. Sajnálatos – ami más kutatási adatokból derül ki –, hogy azok a megküzdési módok, amelyek például családi környezetben eredményesen csökkentik a stresszt, munkahelyi környezetben már csak korlátozottan érvényesülnek. Evidenciaként kezelt, hogy a pedagógus legfőbb munkaeszköze a személyisége, amit viszont a szerepből adódó tevékenység „terepén” működtet.

Moreno (id. Ónody, 2001) a szerepet a viselkedés funkcionális egységének tekintette. Az énkép a szerepekből fejlődik ki, és szereprendszerként is felfogható. Önmagunk érzékelése ahhoz a szerephez kötődik, amelyet betöltünk, és önértékelésünk attól függ, hogy milyen jól töltjük be azt. Így érthető, hogy aki szakmai szerepében csődöt mond, annak önértékelése is csökkenni kezd. Egy szerep értékének szétesése szerepbeli kifáradáshoz vagy szerepkiegészéshez vezet, melynek oka az elavult elképzelésekben és a teljesületlen szerepelvárásokban rejlik.

A munka sikere jelentős részben a lelki egészségtől, érettségtől függ. Az önismeret, az önbizalom és az önvédelem készsége feltétele a megfelelő szakmai személyiség kialakításának. Bang (1980) állapítja meg, hogy a legfontosabb érzelmi tulajdonságokat, az önértékelést, az önbizalmat és az önbecsülést csak az elismeréssel, megerősítéssel és megbecsüléssel összekapcsolt teljesítmény révén lehet kibontakoztatni. Azt is csak akkor, ha a teljesítmény-követelmény és a megterhelhetőség viszonyának helyes megítélése többé-kevésbé biztosítja is a sikerélményt. Az önbizalom a kompetencia eszköz-

rendszerének elsajátításával is fejlődik, mivel az értékek interiorizációja megszabadít a szakma hatékony gyakorlását akadályozó bizonytalanságtól.

Az emberrel foglalkozó szakmák, így a pedagóguspálya is magában hordozza az úgynevezett kiégési szindróma veszélyét, azt az állapotot, amikor az egyébként motivált, érzelemgazdag személyiség telítődik azokkal a problémákkal, amelyek naponta jelentkeznek a tevékenységében. Az is oki háttér lehet, hogy a pszichés ártalmak megoldatlan személyes alapkonfliktuson fejlődnek ki. Vagy éretlen a személyiség, vagy a megküzdő képesség hiánya jellemző rá. A szereppel járó dominanciaigény nehezíti a privát kapcsolatrendszer kiépítését, érzi az autonómia és magabiztosság-elvárásokat, de nem rendelkezik ezekkel.

Bagdy (1995) személyiség-fogyasztó szolgáltként írja le a pedagógusszakmát; magányos foglalkozásként, amelyben a nevelő felnőtt társak nélkül, elkülönülten végzi a tanítás munkáját. Nincs megfelelően kidolgozott gyakorlata az egyeztetésnek vagy kooperációnak a nevelési célok/módszerek terén. Erős autonómiaigény, fokozott felelősségi szorongás, a kollegiális segítségkérés elutasítása, tanári önértékelési bizonytalanság, a munka sikerélményeinek szűkössége, perfekcionista igényrendszer, idealizáló normatívák, irreálisan magas lelki követelményrendszer jellemzi a pedagógusok többségét, mondja a szerző. Ugyanakkor a lelki karbantartásra vagy kölcsönös támogatásra alig van, vagy még nincs is szervezett lehetőség az iskolákban.

A szerepkövetelmények szorítása, a professzionális imágó, a fiatal pályakezdő pedagógusoknál „sokkjelenségeket” indukálhat Schmidbauer (1989) szerint, míg az iskolai életrend túlszabályozottsága konfliktust kelthet a szakmai szabadságigényekkel szemben. A nagy időterhelés, a növendékekkel való (fegyelmezési- és oktatómunka) kapcsolat, a fokozott interakció-sűrűség, a pedagógiai munkához hozzárendelődő kényszerű adminisztratív, irányítási, szervezési feladatok, valamint a környezeti, kapcsolati problémák és a szerepkonfliktusok (család, magánélet) olyan lelki klímát eredményeznek, amelyben a pedagógusok többsége „nagyon feszültnék” érzi magát, azaz a tűrőképességet ostromló stressz-hatásban él.

A pedagóguspályán a nők túlreprezentáltak, ezért érdemes a stressz kapcsán azt is megemlíteni (Ranschburg 2003), hogy a nők biológiai válasza a stresszkeltő helyzetekre eltérést mutat a férfiakéhoz képest. Több oxitocint választanak ki, ami csillapítóan hat, míg a tesztoszteron elnyomja az oxitocin hatását. A nők magas szerotonin szintje és aktivitása, szintén szerepet játszik abban, hogy kevésbé indulatosak, mint a férfiak. Ezeknek az agyi, hormonális különbségeknek evolúciós magyarázata van. Ugyanakkor egyre többen

fogadják el, hogy az önismeretnek szerepe van a megküzdésben, a lelki egészség megőrzésében (Beck, 1976; Higgins, 1985; id. Linville, 1986). A stresszel szembeni sérülékenységekben mutató egyéni különbségek az én kognitív reprezentációjának eltéréseiből, vagyis az én-reprezentációk komplexitásából fakadnak. A szerzők szerint az énkép komplexitása azt jelenti, hogy a személy több és egymástól jól elkülönülő énkép-aspektus formájában szervezi önismeretét. Viszont, ha az énkép-aspektusok száma kevés, és azok nem különülnek el egymástól, akkor az egyik aspektust érintő stresszkeltő esemény hat a többi aspektushoz kapcsolódó gondolatokra, érzelmekre is. Alaphipotézis tehát, hogy a komplex énkép-reprezentáció mérsékli a stresszkeltő események káros hatását. Kevésbé komplex énképpel rendelkezők, az életesemények hatására nagyobb érzelmi ingadozást élnek át, és önértékelésük is változókéonyabb. Linville (1986) modellje számunkra azért releváns, mert munkájában azt találta, hogy a kevésbé komplex énképpel rendelkezők negatív teljesítmény visszajelzésre hangulatilag és önértékelésben veszélyeztetettebbek. Olyan pálya, szakma esetén, ahol a környezeti feedback vagy semleges, vagy inkább negatív, ott ezzel a tényezővel számolni érdemes. Ugyanakkor a többféle szerep, amelyhez valódi társadalmi identitás társul, védő faktorként hat (pl. szülő, barát, valamely civil vagy szakmai közösség elkötelezett tagja). Ebben az esetben gyengébb pszichológiai distresszről beszélünk.

A pedagógusok stressz-terhelését általában három területre fókuszálják. Az egyik a tanításból származó stresszorok csoportja, egy másik az individuális sérülékenységgel összefüggő kognitív faktorok, valamint az intézményesen és politikai szinten működő rendszerfaktorok. Kimutatott, hogy a tanítás önmagában egy sor stresszort foglal magába. Travers és Cooper (1997) tanulmánya alapján az angol pedagógusok a munkahelyi stresszben a magas terhelést, az alacsony státust és bérezést nevezték meg a hét legjelentősebb stresszor között, míg a többi rendszerjellegetű volt. Összességében ez európai jellegzetességnek tekinthető, azzal a megjegyzéssel, hogy a szereptúlterhelés mindenütt kimutatható.

A személyes hatékonyság és a stressz szimptomatológiája között fennálló oksági viszony különösen fontos, és arra utal, hogy a személyes hatékonyságot növelő kognitív beavatkozások valószínűleg képesek csökkenteni a stresszorok hatását. A kortárs kutatások a pedagógusok kognitív sérülékenységevel kapcsolatban arra utalnak, hogy a stressz a személyes megküzdési stílussal függ össze. Griffith és mtsai. (1999) 780 kisiskolában és gimnáziumban tanító pedagógust kérdeztek meg a stressz szint, a megküzdés és a szociális támogatás közötti viszonyt vizsgálva. A magas stressz szint az alacsony szociális

támogatással, valamint a kilépés és versenyhelyzetek kerülésének megküzdési stratégiaként való használatával függ össze. A megküzdési stratégiák nem pusztán mediálják a stresszként érzékelt környezet–tanár interakciót, hanem a tanárok észlelését is befolyásolta a stresszre vonatkozóan. Ez azért is lényeges, mert így nemcsak a tanári tevékenység a stresszforrás, hanem inkább a stresszorok és a coping tranzakciójából jön létre sérülés.

Antonion, Polichroni és Walters (2000) kutatták a pedagógusok stresszforrásait, és a következő sorrendet találták erősség szerint (vö. Paksi, Schmidt, 2006):

- a gyermekek fejlődéshiánya,
- korlátozott tanulói érdeklődés,
- kormányzati segítség hiánya,
- erőforrások és felszerelés hiánya,
- növekvő gyermeklétszám,
- támogató rendszer hiánya,
- „bonyolult” gyermekekkel való munka,
- speciális figyelem az egyes gyerekekre,
- kollégákkal való közös munka.

Cano-Garcia, Padilla-Munoz és Carasco-Ortiz (2005) Sevilla tartományban vizsgálták 99 tanár burnout szintjét, és az erre vonatkozó előrejelzéseket. Interjút és kérdőívet alkalmaztak, és a Maslach Burnout Inventory-t. Kérdésfeltevésük volt, hogy hogyan befolyásolja a kiégést egyrészt a személyiségstruktúra, másrészt a kontextuális változók. Azt találták, hogy eredményeik összhangban vannak más kutatások eredményeivel: a szeretetreméltóság, kedvesség magas pontszámú protektív tényező, illetve az, ha a sebezhetőségi tényező alacsony pontértékű (929. o.). A szeretetreméltóság a deperszonalizáció kiemelkedően fontos változója. Az ebben mutatott alacsony érték volt a legmegbízhatóbb prediktora a deperszonalizációban mutatott magas értéknek. A személyes teljesítménybeli magas értékek legbiztosabb prediktorai a következők voltak: magas szeretetreméltósági érték, óraadás magánintézményben és a diákokhoz való viszony nagy becsben tartása (937. o.). Az érzelmi kimerültség legmegbízhatóbb prediktorai: rossz kapcsolat a vezetéssel, magas neurotikusság-érték, az előléptetés kilátástalansága, az alacsony szakmai presztizs tudata és ugyanabban a munkakörben eltöltött hosszú idő.

Magyarországon Paksi–Schmidt (2005) felmérése is pedagógusok mentálhigiénés állapotának felmérésére irányult. Több mint 600-as mintából kapott adataik szerint a

középiskolai tanárok kedvezőbb mutatókat produkáltak, mint a lakossági minta. A kutatók felteszik, hogy a tanárok válaszaiban az elvárásoknak való megfelelés tükröződik. (Ez összhangban van a saját kutatás később bemutatandó adataival.)

A pedagógus szakmai tevékenység-sajátossága miatt a teljesítmény és személyiség viszonya sem elhanyagolható, hiszen az egyik legnehezebben definiálható komponense a pályának a teljesítmény. Laikus közelítésben szokás erről azt állítani, hogy ebben a munkában a teljesítményre vonatkozó visszajelzések vagy adatok csak hosszabb idő után érkeznek, mutathatók ki. Vitatott az is, hogy mi legyen a teljesítménymérések standardja. James (1990) volt az, aki az önérték-érzetet a tényleges teljesítmény és a feltételezett képességek aránya felől határozta meg. A neofreudista szerzők szintén az önbecsülés, önérték-érzet affektív összetevőjét emelték ki. Horney (1945, id. Harter, 1981) neurózis elméletében az alapszorongás oka az önleértékelésből származik. Sullivan (1953, id. Harter, 1981) hozzáteszi, hogy az önbecsülés veszélyeztetése nyomán szükséglet lép fel a szorongás elhárítására. Az önbecsülés megközelítése az aktuális vagy valós és az ideális én közötti diszkrepancia mentén képzelhető el.

James (1990) konstrukcióját Rogers és munkatársai (1954) vitték tovább. A valós és ideális én közötti eltérés lesz az alkalmazkodás egyik mutatója náluk. Ha a pedagógus-személyiség-kutatás okán elemezzük az empátiát, akkor a rogersi felfogásból adaptálható a legtöbb ismeret. Igaz ugyan, hogy Rogers az empátia fogalmával leginkább a klinikai gyakorlatot forradalmasította, de a tanácsadásra legalább olyan mérvű hatással volt. A tanácsadószerp pedig egyike a megváltozott tanárszerepeknek. Ő úgy definiálta az empátiát, mint „egy másik személy belső vonatkozási rendszerének pontos észlelése a hozzá tartozó emocionális vonatkozásokkal és jelentésekkel együtt: mintha az ember azonos volna az adott személlyel, sohasem feledkezve meg azonban erről a mintha feltételről” (1959, 210-211. o., id. Kulcsár, 2002, 159. o.). Később ezt folyamatjelleggel egészítette ki, amely azzal jár, hogy a megfigyelő belehelyezkedik a másik világába. Folyamatjellege onnan származik, hogy azt is érzékeli, amit esetleg a megfigyelt nem, vagy nincs tudatában, és ezt állandóan kontrollálja, egyeztetési kérdésekkel, hogy vajon az észlelései pontosak-e. Ennek kommunikációs eszköze többek között a parafrázis. Mindezt nyitottan és előítélet-mentesen teszi. (Nem véletlen, hogy a nagy pszichológiai iskolák terápiás vetületeiből éppen a humanisztikus pszichológia hatása érezhető leginkább a professzionális pedagógiai gyakorlatban.) Tulajdonképpen az általa elindított, és Gordonnal továbbfejlesztett tanári hatékonyság tréningek egy új kommunikációs metódust tanítanak, új szemléleti megközelítésbe helyezve a felek kapcsolatát, hiszen minden

együttes akció viszonyítási pontja az, hogy annak az akciónak a hatása a kapcsolatra milyen lehet, vagy lesz.

Azt is Rogers állapította meg, hogy maga az empátias attitűd-felvétel nagyon igénybe veszi a személyeket. Túl azon ugyanis, hogy a szakember (esetünkben a tanár) átéli és tükrözi a másik fél belső történéseit, még azt is vissza kell csatolnia, hogy ez az állapot nem feltétlenül félelemkeltő. A pedagógiai gyakorlatban ennek kiemelkedően fontos szerepe van, vagy lenne. Megjegyzendő, hogy olyan kapcsolatokra is érvényes a rogersi felfogás, ami nem szükségképpen terápiás, legfeljebb van terápiás hatása, de alapvetően a felek mentálisan egészségesek, és előfeltevésként, hogy mindkettőjük számára értékes a kapcsolat. Az ebben való elbizonytalanodásról számolnak be azonban a kutatások is, és a pedagógusokkal végzett munka tapasztalatai is, amelyekről a korábbiakban már volt szó. Az ugyanis, hogy „értékes” ez a kapcsolat, mindkét félben megkérdőjeleződött. A diákok felé a kapcsolat rekonstrukciója szempontjából a humanisztikus pszichológiai elveknek azért lenne nagy jelentősége, mert egy lehetséges esélyt biztosítana a bizalom megteremtésére vagy visszaszerzésére, amit akár külső társadalmi, akár belső pszichés tényezők erodáltak. Ha ez megvalósul, akkor a tanári befolyásolási „hatalom” újra legitimé válik, más szóval befogadóvá válnak a diákok arra a munkára, amelyre a tanár–diák szerződés köttetik.

Nem feladatunk most annak a kérdésnek a vizsgálata, hogy miért minősítik nagy számban a pedagógusok kezelhetetlennek, magatartászavarosnak, inadaptáltnak, „hiperaktívnak” a gyerekeket, de ez általános tapasztalati megfigyelés. Ez nem túl kedvező a tanár–diák együttműködést tekintve, hiszen egy oldalról beállítódást, attitűdöt fejez ki, és így percepciót befolyásoló komponens, másrésztől blokkolja a segítő, támogató empátias közelítés aktiválását. Ugyanakkor éppen a magatartási nehézségekkel, viselkedési gondokkal küzdő gyermekek felé lenne adekvát viszonyulás egy szabályokat ugyan közvetítő, de az egész személyiséget elfogadó pedagógusi magatartás, empátias közelítés. Azokban a kultúrákban, ahol a magatartási rendellenességekkel küzdő gyermekek ellátásának nagyobb hagyományai vannak, ott a javasolt pedagógiai eljárások, módszerek mögött könnyű felismerni a humanisztikus pszichológiai alapelvek érvényességét. Hazánkban ez az alternatív és/vagy reformiskolák sajátja.

Témánk szempontjából azért van még jelentősége az empátia és a kiégés – egyébként igen gazdag – irodalmát áttekinteni, mert az ún. empátias törődés és a személyes distressz konstrukciók függvényében dől el a segítő hivatásra való alkalmasság kérdése (vö. Kulcsár, 2002). A pedagógus szakma idesorolása szakirodalmi evidencia, hiszen a

„különösen” veszélyeztetett kategóriába sorolhatók a mindennapi stressz és a korábbi fejezetben leírt társadalmi-iskolai változások miatt. Ezek inkompetencia élményt generálnak, ami magas megfelelés igény mellett erősen igénybe veszi a személyiség tartalékait. Állandó koncentráció, állandó érzelmi igénybe vétel, kevés siker és kevés visszacsatolás a munkájukról, mind ebbe az irányba hatnak.

Davis (1994) szerint az empátiás választ bonyolult kognitív folyamatok előzik meg, és ő ezt két kategóriába rendezte. Az egyik az elaborált kognitív hálók fogalmi konstrukciója, a másik a szerepfelvétel jelensége. Hoffman (1984, id. Kulcsár, 2002) hasonló empátia-modelljében hozzáteszi, hogy az empátiás választ nem csak a személyes emlékek szabják meg, hanem a szereppartnerek viszonyának előtörténete is. Ez a pedagógusszakmát tekintve azzal a következtetéssel jár, hogy a gyermekek viselkedésére adott válaszokban nemcsak a tanár korábbi életélményeinek van jelentősége, hanem a kettőjük viszonyának története is meghatározó. Így a szerepfelvétel nagy valószínűséggel empátiás törődést eredményez és nem distresszt. Vagyis a megküzdő stratégiát a megfigyelő a megfigyeltre fordítja és nem magára.

A Staub-féle (1999) paralel empátiás válasz esetén a megfigyelő érzelmi állapota megegyezik a megfigyelt érzelmi állapotával. Az ebben a felfogásban végzett vizsgálatok általában csak a negatív érzelmekkel kapcsolatos empátiára korlátozódnak. A reaktív érzelmi válaszokat azonban fejlettebbnek tekintik, mint a paralel válaszokat. Nehéz elkülöníteni a kétféle választ, de a kutatás szempontjából ennek jelentősége van. Paralel empátiás válasznak tekinthető az a válasz, amikor a megfigyelőnek az érzelmi tónusukban és intenzitásukban hasonlóak a célszemélyéhez. Ha ettől jelentős mértékben eltérnek a válaszok, akkor már reaktív a válasz. Reaktív kategóriába tehető az empátiás törődés (Eisenberg, 1987), amit a szimpátiával vagy az empátiával azonosítanak. Az osztályozás nehézsége abból eredeztethető, hogy a paralel kimenetel valójában self-orientáció-e vagy a másikra irányuló. Staub (1987) a paralel egyértelműen self-orientációként írja le, és szembeállítja a másik felé irányuló reaktív válaszokkal. Ezzel szemben Eisenberg (1991) a paralel válaszokat egyszerűen empátiának nevezi, és sem a self felé, sem a másik felé való orientációt nem tekinti lényegesnek.

Az utóbbi két évtizedben a személyes diszstressz fogalom is megjelent mint kutatási téma. Ebben olyan válaszokat foglalnak össze, ami a megfigyelőben keletkezik, és a célszemélyre vonatkozó szorongás kényelmetlenség élmény. Sem a paralel, sem a másikra irányuló választ nem ruházzák rá. Davis (1999) érvelése szerint azonban a személyes distressz egyértelműen reaktív, mert nem reprodukciója a megfigyelt érzelmi állapotának,

hanem attól eltérő. Nem is a célszemély érzelmeire reagáló, hanem annak állapotára adott válasz. Más esetben viszont, ha a célszemély akut fenyegetettségben van, és distressz, szorongás jeleit közvetíti, akkor a megfigyelő distressze hasonló a paralel kimenetelhez. Vagyis, a helyzetek függvényében a distressz reakció lehet paralel, vagy reaktív is.

Eisenberg (1999) még a válaszadás különböző formái közötti viszonytal is foglalkozott. Számunkra ebből az emelendő ki, hogy a distresszt átélő személy láttán, típusosan az érzelmi illeszkedés paralel válasza jelenik meg, majd ezt követi a megfigyelőnek az empátiás törődése, vagy a személyes distressz válasza. A szerző arra is felhívja a figyelmet, hogy ha a kognitív feldolgozás primitív vagy alacsony szintű, akkor paralel válasz vagy személyes distressz jelenik meg, mert a saját arousalra koncentráció ezt eredményezi. Csak a másik érzéseire és szükségleteire fókuszáló kogníció hoz empátiás törődést.

Másik kutatási irányként felvethető az empátiás törődés és személyes distressz ellentétes motivációs tulajdonságainak vizsgálata. Ebben szintén két álláspont verseng, de eredményeik inkonzisztensek. Egyik szerint (Batson, 1987) ha a személyes distresszel foglalkozunk, akkor mondunk valamit egyidejűleg az empátiás törődés természetéről is. Más adatok szerint (Marks 1982) azonban ez nem egyértelmű.

A jó tanár Pócze (é. n.) a tanulók nagy részével az egyéni bánásmód miatt erős érzelmi kapcsolatot alakít ki, amelyben ő a szabályozó fél. A hitelessége, kongruenciája csak a személyiség érettségének és rugalmasságának függvényében alakul ki, és ha áttérnek a „szervezeti szerepelvárásokhoz”, akkor ez a hitelesség csorbul. Ezen a háttéren jutunk el tehát a kiégéshez.

A kiégés (burnout) képszerű fogalom (Ónody 2001), amelyet eredetileg a technológiában használtak, és amely az egykor működő energiaforrás gyengülését írja le a megszűnésig. Ez nem történik hirtelen, hanem folyamatosan, több szakaszban. A fogalom a hetvenes években Freudenberger (1974) írásai óta került be a nemzetközi szakirodalomba, a hazai köztudatban azonban csak több éves, évtizedes késéssel honosodott meg. Maga a szindróma a krónikus érzelmi megterhelések nyomán fellépő fizikai, érzelmi és mentális kimerültség állapotát takarja, melynek következménye az elszemélytelenedés, az inkompetencia érzése. A kiégés patomechanizmusában a munkahelyi stressz fontos szerepet játszik. Ez az általános negatív életérzés kihat a munkavégzésre és a társas kapcsolatokra is. Ezt a tünet-együttest önszegítő közösségek tagjainál figyelték meg elsősorban, majd végeztek kutatást pedagógusoknál, lelkészeknél, jogászoknál, rendőrtiszteknél. A tapasztalatok alapján ugyanis azok az emberek

veszélyeztetettek, akik viszonylag hosszú időn keresztül dolgoznak emberekkel, állandó koncentrációt igénylő feltételek között és magas érzelmi igénybevétel mellett. Mindezekhez társul, hogy a tevékenységnek nincs előre kiszámítható és látványos eredménye.

Ez a szindróma krónikus emocionális megterhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, emocionális kimerülés állapota, amely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok, ideálok, elvesztésével jár, s melyet a saját személyre, munkára, illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek.

Analitikus szempontból az elhárító mechanizmusok túlműködése vezet a kiégéshez. Az egy vagy több elhárító mechanizmus az illető alapmagatartásává válik, és megteremtődik a kiégés folyamatának egyik veszélyes pszichikai feltétele. Egy ördögi kör indul el, az elhárítás segítségével az érintett még több terhet vállal magára, ami még intenzívebb elhárító mechanizmusokat tesz szükségessé. Ez a *circulus vitiosus* állandósul, nem tudatosan zajlik le, megszokássá válik.

Maslach és Jackson (1981) kutatásai választóvonalat jelentettek a kiégés vizsgálatában, mivel ahhoz a felismeréshez vezettek, hogy itt egy többdimenziós jelenségről van szó. Maslach úgy tekinti a kiégést, mint az egyén törődési szándékának elvesztését azok irányában, akikkel együtt dolgozik. A személyzet tagját érzelmi kimerülés jellemzi, nem képes pozitív érzéseket, tiszteletet vagy empátiát tanúsítani az ügyfelek iránt. A maslachi modell középpontjában a kiégés következő meghatározása áll: a tünetegyüttes egy krónikus érzelmi és interperszonális stressz-folyamatokra adott válaszreakció.

Bár egyéni stressz-érzékelésről van szó, az csak a munkahely szervezeti, a társas kapcsolatokat is magába foglaló kontextusában értelmezhető. Az iskolák életét jelentős mértékben befolyásolja az ott dolgozók közérzete. A kiégés megjelenése nagymértékben befolyásolja az iskola klímáját. Knauder (1966) szerint a kiégett pedagógusok nem mutatnak valódi érdeklődést a tanítványok iránt, mintegy tárgyként kezelik őket. Sem a diákok szükségleteire, sem kívánságaikra, vágyaikra nem adnak reakciót. Ha a gyermekek, fiatalok elkövetnek valamit, akkor arra nem képesek rugalmassággal felelni. Ennek a jelenségnek azonban az a kellemetlen velejárója, hogy a diákok mintát kapnak egy „személytelen” kapcsolatról, felszínes kommunikációról, alacsony szintű szociális magatartásról. Egy ausztriai felmérés szerint a tanárok negyede érzi rosszul magát a munkahelyén, és küzd pszichés, illetve pszichoszomatikus panaszokkal.

Guglielmi és Tatrow (1998, id. Petróczi–Fazekas–Tombác–Zimányi, 2001) szerint a jövőbeni kutatásoknak nagyobb figyelmet kellene fordítaniuk a pedagógusok heterogenitására, miközben a tanári stressz oki modelljét vizsgálják. Ők a tantermi zsúfoltságot, a problematikus diákokat és a szervezet életébe való beleszólás minimális lehetőségét tekintették rizikófaktornak. Ezt nagyobb kockázatnak találták a stresszel kapcsolatos megbetegedést tekintve, mint azt a helyzetet, amikor a személyek magas követelményeknek tesznek eleget, de van kontrolljuk a történések felett. Szagun (1999, id. Petróczi és mtsai., 2001) más összefüggéseket tárt fel, és bevonta ebbe a kérdéskörbe a tanárképzést, illetve annak a jellemzőit. Az a következtetése, hogy a tanár szakos hallgatókat sok elméleti szakember tanítja. Ezek az elméleti felkészültségű emberek nagy mennyiségű elméleti tananyagot adnak át, és egyben modellálják is ennek a fontosságát. Gyakorlati tapasztalataik viszont erősen korlátozottak. Így a képzésből kikerült pályakezdő fiatal szakemberek sok elméleti tudással, magas mércével és elvárásokkal érkeznek az első munkahelyükre, gyakorlati kompetencia nélkül. Így a kudarcuk tulajdonképpen kódolt, hiszen a fegyelmezés, „segítői” tevékenységet igénylő helyzetekben nem tudnak professzionális eszközökkel élni.

Petróczi–Fazekas–Tombác–Zimányi (2001) megvizsgálták a hazai pedagógusok kiegészében szerepet játszó tényezőket kérdőíves módszerrel. A kérdőív első részében az általános közérzetet tárták fel. Hangulatokat és érzéseket exponáltak, és a vizsgálati személyeknek ezeket kellett megjelölniük aszerint, hogy melyiket érezték, és hogy mennyire voltak elégedettek az életükkel és a családjuk jelenlegi anyagi helyzetével. Szerepeltek még munkahelyi stresszor tényezők, tantestületre vonatkozó kérdések. Mintájuk 500 fős volt. Főbb eredményeik összhangban vannak a nemzetközi kutatási eredményekkel. Az anyagi helyzetével a minta 21%-a elégedett mindössze. Stresszor lehet az intézmény vezetése (tájékoztatás hiánya, ötletek megvalósulásának hiánya, oktatáspolitikai változások). Ha maga a vezető igazságtalan, csak az adminisztratív tevékenységet tekinti munkának, ha nem enged beleszólást a döntésekbe stb., mind stresszorként feltüntetett a kutatás adatai szerint. A jelzésekre nem reagáló vezetés mellett stresszor, ha a társas kapcsolatrendszer nem kielégítő, és ezt elsősorban a kollégákra értették, de ugyanilyen erősségű a diákok, szülők agresszivitása is. Indokolt az alacsony fizetés és elismertség hiány stresszorként való azonosítása is, ahogy a sok fölösleges adminisztráció, a tárgyi feltételek elégtelensége, elhanyagoltsága és a sok plusz munka. A kutatók arra hívják fel a figyelmet, hogy ez nem hazai probléma, hiszen az Egyesült Államokból származó adatok szerint a tanulók csak 20%-ban veszik igénybe a tanárok

energiáit, és a fennmaradó 80% vezet túlterheléshez, idegösszeomláshoz, vagy vált ki fizikai erőszakot a tanárokból. Hazánkban ehhez az alacsony bérezés még hozzájárul súlyosbítóként. Felteszik, hogy ellenálló szakemberek kellenek az iskolákba, akik a stresszorokkal kapcsolatban védettebbek. Ezt viszont a képzőintézményeknek kell vállalniuk, hogy megküzdő stratégiákkal engedik ki a hallgatóikat a felsőoktatásból.

Molnár–Csabai (1995) szerint az első tünet a rossz közérzet mellett az ellátás minőségének a romlása, amit a munkával való elégedetlenség érzésének kialakulása követ. A munkahelyről való hiányzás, illetve annak krónikussá válása már komoly jel lehet. Következő lépésként megjelennek a pszichoszomatikus megbetegedések, majd depresszióval zárulhat a kör, illetve segítség helyett a helyzetet rontó drog- és alkoholfogyasztás teheti súlyosabbá a problémát.

Pető (1998) szerint már az is jelzés értékű, ha nem azzal a lelkesedéssel megyünk be a munkahelyünkre, mint korábban; ha már belenyugodtunk az értelmetlen szabályokba, határokba; ha örömmel vesszük tudomásul, ha a kliens nem jelenik meg, vagy pedagógusként elmarad az óránk. Annak ellenére, hogy több éve vagyunk a pályán, mégis egyre többször bizonytalanodunk el, csökken az önbizalmunk. Önmagunk leértékelése, önbecsülésünk csökkenése egyértelmű jelzése a kiégés folyamatának. Végül egyre közönyösebbé, rezignáltabbá válunk, vagy éppen ellenkezőleg toleranciánk csökken, türelmünk elfogy, gyakoriak lesznek az ingerült, agresszív kitörések; ami korábban nem hozott ki a sodrunkból, most égbekiáltó „bűnnek” tűnik. Súlyosabb esetben „emberundor” emberkerülés alakulhat ki. A fennálló stressznek megfelelő fizikai tünetek is megjelennek: általános fizikai fáradtság, testi fájdalmak, alvászavarok, magas vérnyomás stb. Végül depresszió, droghoz, alkoholhoz, gyógyszerekhez való menekülés figyelhető meg.

Pines és munkatársai (1990) a kiégésnek három komponensét különböztetik meg: a testi, az érzelmi és a szellemi kimerültséget. A testi kimerültség jellemzői közé az energiahány, a krónikus fáradtság, a gyengeség és az unottság tartozik. A „kiégett” emberek gyakori balesetekről, betegségekről (fejfájás, émelygés, hátfájás, vállizomzat túlfeszülése stb.) számolnak be. Mindezt gyakran próbálják alkohol, cigaretta, nyugtatószerek segítségével leküzdeni.

Az érzelmi kimerültség miatt az egyén levertnek, tehetetlennek érzi magát, reménytelennek találja a helyzetét, nem lát, nem talál kiutat. A családjá, a barátai már nem jelentenek számára erőforrást, csak további követelményeket. A szellemi kimerültség állapota során pedig a személyek negatívan viszonyulnak magukhoz, munkájukhoz, az

élethez általában. Elveszítik önbecsülésüket, elégedetlenek magukkal, alacsonyabb rendűnek érzik magukat, olyannak, aki nem képes ellátni feladatait.

A tünetek tehát igen sokszínűek lehetnek:

Pszichikus tünetek: Reménytelenség, tehetetlenség, hiányos érzelemkontroll, agresszió, dühkitörések intellektuális képességek zavara csökkenő memóriefunkciók, koncentrációs képesség zavara.

Fiziológiás tünetek: Állandósult testi feszültségérzés, ellenálló képesség csökkenése, fejfájás, fáradtság, álmatlanság, pszichoszomatikus zavarok, magas vérnyomás, táplálkozási zavarok.

Magatartásbeli tünetek: Agresszió, kontrollátlanság, teljesítőképeség, szakmai érdeklődés csökkenése, kezdeményezőképeség csökkenése, belső motiváció hiánya.

Szociális magatartás tünetei: Visszahúzóds, kollegiális kapcsolatok csökkenése, munkán kívüli kapcsolatok elhanyagolása, korábbi örömforrások, hobby feladása.

Problematikus viselkedésformák: Elhatalmasodó cinizmus, közömbösség, negatív, elítélő, hibáztató attitűd a kliensekkel szemben, a szakma iránti korábbi elkötelezettség elvesztése.

Az érzelmi kimerülés, az energiavesztés érzése mellett az új modell kiemelte az elszemélytelenedést, ami gyakran éppen a kimerültség következtében, én-védő funkcióként lép fel. A három dimenzió közül a kimerülést tartja a legfontosabbnak. A kimerülés átélése arra sarkall, hogy az egyén érzelmileg és kognitívan távolítsa magát a munkától.

Az elszemélytelenedés együtt jár a munkába vetett hit megrendülésével, súlyosabb esetekben pedig cinizmus és dehumanizálódás következik be. A deperszonalizáció a kiégés interperszonális dimenziója, egy kísérlet arra, hogy az egyén távolságot teremtsen önmaga és a kliens között. Lényegében egy közvetlen reakció a kimerülésre, vagyis a kettő között szoros kapcsolat van.

A személyes kompetencia érzésének csökkenése a hatékonyság felfüggesztésébe, sőt akár alacsony önértékelésbe és depresszióba is torkollhat. Egy olyan munkaszituáció, ahol a tartósan jelenlevő káros hatások kimerüléshez és elszemélytelenedéshez vezetnek, nagy valószínűséggel rontja a hatékonyságot is. A csökkent hatékonyság csökkent önértékeléssel van összefüggésben, az inkompetencia érzésével, továbbá a produktivitás hiányával. Gyakran jelennek meg magatartásbeli tünetek is, agresszió, kontrollátlanság vagy szociális tünetek szintjén a visszahúzóds, a közömbösség, örömforrások feladása.

Maslach és munkatársai a jelenség leírásán túl az okok feltárását is hangsúlyozták. Megállapították, hogy a kiégés kialakulására egyrészt egyéni, személyiség-, képesség-,

készségbeli, másrészt munkaszervezeti tényezők hajlamosíthatnak, mint pl. a kiszolgáltatottság a döntéshozóknak, a kontroll és az autonómia alacsony szintje, valamint a társas kapcsolatokból eredő konfliktusok és a stresszel való megküzdés nem megfelelő stratégiáinak alkalmazása.

Maslach és Pires (vö. Fekete, 1991) számos stratégiát figyelt meg a segítők részéről a burnout leküzdésére: Az ún. detached concern egyfajta egyensúlyra való törekvés, amely a kliensek felé irányuló emberi gondoskodás és védelem érzete mellett képes mégis bizonyos távolságtartással objektíven láttatni a problémákat.

Stresszbeli szituációk intellektuális módon való megközelítése és a stresszbeli interakciókban az involválódás csökkentése lehet egyfajta védelem. Ilyen lehet még a munkahelyi csoportokon belüli támogató, feszültséget csökkentő, feszültségmegosztásra lehetőséget adó kapcsolatok szorosabbra fűzése. Önismereti csoportok révén szintén lehetséges az érett, segítő identitás alakítása. Ebben a formában lehetővé válik a személyiség feldolgozatlan konfliktusainak megoldása, a kapcsolatok kölcsönösségének megélése, a nyílt agresszió, konfrontáció tanulása. Ha a képzésre vonatkozó modell kidolgozása is célja a munkának, úgy ezeket a tényezőket érdemes figyelembe venni.

A képzésben tehát döntő lehet a személyes motivációk, attitűdök tisztázása a hallgatókban, azok tudatosítása, a reális kép kialakításának segítése. Ugyanis, ha a kiégett személy a segítő pályáját elhagyva új foglalkozást választ, akkor attitűdjeit „viszi magával” és a kiégés új ciklusa indulhat meg.

A burnout minden szakaszában lehetséges intervenció. A lelkesedés fázisában a realitásra kerül a hangsúly, míg a stagnáció állapotában a mozgósításra, képzésekre, tréningekre formájában történő energetizálással. A frusztráció állomásán a pozitívumok láttatása, az elnyomott energiák felhasználásával a változás lehetőségének megmutatása fontos, míg az apátia fázisában új, reális célok keresését, reális involvációt céloznak a beavatkozások.

Schmidbauer (1983) segítő foglalkozásúak önismereti csoportjaiban szabályszerűen ismétlődő jellemzőként írja le a következőket: nyílt agresszió kifejezhetetlenségét; a saját gyengeségtől, segítségre szorultságtól való félelmet, s azt, hogy az emocionális biztonságérzet nem élhető meg normateljesítés, illetve teljesítménykényszer nélkül. Ugyancsak megfigyelhető, hogy az ilyen segítőknél a szakmai és a privát élet nehezen választható szét, jellegzetes kölcsönhatások, sajátos torzulások érhetők tetten a két szféra között. Hiszen a szakma értékei, technikái a magánéletben is használhatók, illetve

magánszükségletek a szakmában is kielégíthetők. Ez egy pozitív lehetőség, ugyanakkor veszélyforrás is.

A segítők túlterheltsége a saját családban (illetve a szakmában) azzal is összefügg, hogy az emberi kontaktusokban a megszokott határokon át kell lépniük. Schmidbauer (1983) vonatkozásban négy jellegzetes típusú viselkedést ír le. A foglalkozás áldozata a segítő szerepét folytatja a privát kapcsolataiban is, barátaival, családjával szemben is segítő pozícióból viselkedik. Magánéleti konfliktusaira szakmai szerepből reagál, józan tanácsadóként értelmez, ahelyett hogy az érzelmeit átélné. Elnyomja saját regresszív igényeit, élménymódokat, voltaképpen a szakmával azonosul, „feladja magát”, csak a szakmának él, amely elsorvasztja a magánéletét. Ez elviselhetetlen teherré válik egy idő után, kivéve azt az esetet, amikor magasabb spirituális, vallási értékek vannak a háttérben (pl. apácák, szerzetesek esetében).

Hasítás a másik jellegzetes típusú viselkedés, amikor a szakma és a magánélet kényszeres szétválasztása figyelhető meg. Ilyen esetben az erős, önmagát kényszeresen kontrolláló segítő otthon az „álarcot” lerakja, és követelőző kisgyerekké válik. Gyakran sértett, gyenge, agresszív, vagyis mindaz megfigyelhető, ami a szakmai életben úgymond „tiltott”. Röviden, a szakmai életben teljesen tagad, a privát életben viszont jogot formál a regresszióra, megkeserítve családjá életét.

A perfekcionista attitűd esetében viszont a szakmai ideálokat a magánéletbe is átviszi, és itt is meg akarja őket valósítani. Úgy érzi, kötelező számára a privát szférában is szakemberhez méltóan viselkedni, pl. a saját családjában előforduló konfliktusokat is szakszerűen, méltóan megoldani, hiszen milyen segítő/terapeuta az, aki saját családja konfliktusait se tudja kezelni. Nem bocsátja meg magának a kudarcot, a magánéleti kudarc átélésekor ugyanis saját szakmai kompetenciáját kérdőjelezi meg. A belső ideáloknak és a külső nyomásnak való megfelelés fokozott igénye nyomán az önértékelése veszélybe kerül, és ennek szakmai kiégés lehet a következménye.

Az ún. kalóz a segítő szerepét használja fel arra, hogy saját elszegényedett intim szféráját berendezze. Nem nyomja el regresszív igényeit (mint a „foglalkozás áldozata”) a szakmában, sőt éppen ellenkezőleg, kihasználja a lehetőségeket, a kliens válik a barátjává, tanítványává, igen gyakran szexuális partnerévé. Röviden, a szakmai hatalmát a privát szférába is átviszi, hiszen a hatalom csábítása nagy, különösen, ha a szakmai feedback, az önkritika hiányzik.

A fenti elméleti háttér értelmezhető hazai viszonyokon belül több segítő szakmára és a pedagógusszakmán belül is. A túlterheltség, az osztályklíma gyakran elviselhetetlen

légköre, a gyerekek motiválatlansága, jövőkép-nélkülisége, az egyre gyakrabban felbukkanó agresszió a különböző szereprelációkban és a visszajelzések torzulása vagy elmaradása mind stressz források. Azt a szociológiai tényező-együttest, amely a bérezést, a munkahely instabilitást, a munkaerő-piaci „gyengeséget” jelenti, és tulajdonképpen az egzisztenciális szorongással azonosítható, nem célunk vizsgálni, ám hatásával számolnunk kell. Ezek a komponensek kívül esnek a személyek cselekvési körén, személyes hatásuk, kontrolljuk ezekre a jelenségekre nincs, vagy minimális. Természetesen önálló kutatási témaként felvetődhet, hogy a leggyakoribb értelmiségi szakmában milyen önérvényesítő eszközök állnak rendelkezésre, illetve ennek a kapacitása hogyan írható le. Mutatható ki ugyan összefüggés ebben a relációban is, ha úgy tekintjük a személy–helyzet illeszkedését, mint a megküzdés terepét, de ezeknek a társadalomtudományi, oktatáspolitikai szempontoknak a vizsgálata nem célunk.

Herr (1992) szerint a kiégés összefüggésbe hozható olyan tényezőkkel is, mint az előrejutási lehetőségek hiánya, túlterhelés, visszajelzések és kontroll kérdése, határidők, monoton újra ismétlődő feladatok sűrűsége stb. Ezek közül az első, ami az egyéni karrierlehetőségekre vonatkozik, a pedagógusok esetében kedvezőtlen. Az ún. lapos szervezeti formában a vezetésre, előrejutásra kevés lehetőség áll rendelkezésre. A vezetés egy iskolai szervezetben legfeljebb három főt jelent, és a tantestületek tagjai a hierarchiában azonos szinten helyezkednek el. Szakmai előrejutási lehetőségeik erősen korlátozottak. A visszajelzés és kontroll kérdését már érintettük a teljesítménnyel való összefüggésben. Az oktatói, ismeretátadó tevékenység vagy szerepelem kontrollálható, és a mérések is erre vonatkozóak, de a szerepelemek többi komponensének ellenőrzése nem megoldott. Indirekt formában érkeznek visszajelzések kollégától, vezetőtől és a szülőktől, gyerekektől. Ezekkel kapcsolatban már a személyiség észlelési küszöbei szabályozzák a jutalom, dicséret iránti befogadást. A túlterhelést elsősorban a bürokratikus elemekkel kapcsolatban jelzik a pedagógusok és kevésbé a kapcsolati tartományból. Ennek része a határidők kérdése is. Az unalom és az ismétlődő feladatok feltehetően ebben az interperszonális sűrűségben elhanyagolhatóak. Mindig újabb és újabb ingert jelentenek ugyanis a változó környezeti tényezők és a dinamikus kapcsolati mező.

Magyarországon a pedagógusok tevékenységét, mentálhigiénés állapotát egyfajta mentálhigiénés mozgalom keretében elemezte Bagdy (2002). A pedagógusokat a multiplikáció „eszközeként” fogja fel, akiknek a tevékenysége és pszichés állapota hozzájárul, és egyben garantálja is az iskolai mentálhigiéne javítását. A szerző úgy tekinti, hogy a pedagógusok szemléletformálása mellett, amely természetesen a mentálhigiénés

szemléletre vonatkozik, mentális egészségmegőrző technikák elsajátíttatását is célul kell tűznie a pedagógusképzésnek és továbbképzésnek. Tematikusan bemutat és kiemel egy továbbképzési programot is, amelyből figyelemre méltóak a következők:

- a hivatásra, annak gyakorlására vonatkozó problémafeltárás,
- én-védelem, perszonális innovációk,
- a lelki egészség szempontjából fontos fogalmak személyi szintű megtapasztalása és tudatosítása (ld. empátia, énvédelem-önvédelem, rekreációs lehetőségek, a személyiség, mint munkaeszköz),
- kapcsolatok és kapcsolások elemzése emberi viszonylatokban, interakciókban,
- stressz-leküzdés, szorongásoldás, szimbolikus gondolkodás, imagináció, relaxáció.

A csoportokban végzett munka eredményei szerint ez az együttműködési forma és módszer protektív a következő eredmények tükrében: a tagok jobb önismeretről, magabiztosságról, önbizalom-erősödésről számoltak be. Ugyanakkor az sem mellőzhető tény, hogy a csoporttagok szerződésbe bevitt szükségletei között nagyon erős „segítségkérő” attitűd szerepelt. Vagyis az a nyílt vagy látens igény, ha a kimerülés, elkedvetlenedés, érzelmi üresség élmény még nem olyan intenzitású, hogy a személyek aktiválnak személyes befektetést önmagukért, ha arra lehetőségük van.

Némileg ellentmond ennek a Telkes (1999) általi iskolai diagnózis. Abból indul ki, hogy mivel az oktató-nevelő munkát egyedül végzik a pedagógusok, így nincs konszenzussal kialakított, egyeztetett szempont arra vonatkozóan, hogy hogyan kell ezt csinálni. Informális kapcsolataikban sem gyakorlat, hogy nevelésről, oktatásról beszélgetnének a pedagógusok. A szerző szerint nagyon magas a pedagógusok autonómia igénye, és ez a normaszzerű elvárással együttesen azt eredményezi, hogy nem kérnek támogatást, nem beszélgetnek nehézségekről. Az izoláció miatt kevés az együttműködés közöttük, és a tökéletes tanár irreális elvárása miatt büntudatot éreznek, elégedetlenek lesznek önmagukkal, ami szorongáshoz vezethet, stressz-forrás lehet. Hasonlót állapított meg Telkes (1999) azzal kapcsolatban is, hogy az idealizált szerepértelmezés miatt a tanárok szégyenként élik meg a diákokkal kapcsolatos negatív érzelmeket is. Ennek pedig egyenes következménye lehet az osztálytermi kommunikációs zavar, kapcsolati zavar.

Elmondható azonban, hogy a pedagógusszakmára jellemző kiégés nem néhány személyiségvonással magyarázható, hanem az illeszkedéssel, ami a személyiségjellemzők és a munkakövetelmények között áll fenn.

Az alábbiakban lehet összefoglalni a tanári pályára és a tanár személyiségére vonatkozó hazai és nemzetközi kutatások tapasztalatait. Valamennyi a tanári alkalmasság kérdéskörét vizsgálja abban a kulturális kontextusban, ahol a szakemberek kifejtik tevékenységüket. Vagyis a kutatások didaktikusan csoportosíthatók úgy, hogy az optimális személyiségjellemzőket helyezik fókuszba és/vagy a társadalmi, környezeti tényezőket. Komplexebb közelítésben a személyek képzettsége, tudása, személyiségállapota megfeleltethető a tevékenység követelményeivel, körülményeivel. Azért kell ennek az utóbbi komponensnek nagyobb hangsúlyt kapnia, és azért is térünk ki a munkánkban a társadalmi kontextus elemzésére, mert az fogja eldönteni, hogy adott tulajdonság mennyire viabilis, mennyire állítható az alkalmazkodás és megküzdés szolgálatába. Folytonosan változó környezeti feltételek között például a rugalmasságnak, személyiségbeli innovációnak adaptívabb hatása van, mint a konszolidációs időt jellemző elmélyültebb, introvertált munkamódnak. Az is a környezeti hatások elemzése mellett szól, hogy az alkalmasság kérdése nem dől el a képzési idő alatt, az csak alapoz a pályabetöltéshez. A beváláshoz ugyanúgy fel kell tudni mérni a munkakörülményeket, és azokat a pszichés teljesítőképességgel összehangolni. Ennek minősége, sikeressége személyenként eltérést mutathat, illetve nagyobb minta esetében ennek tendenciái jól körülírhatók.

A nemzetközi irodalmak közös jellemzője, hasonlóan a magyarországi képlethez, hogy különösen energiafogyasztó foglalkozás a tanárszerep, a protektorok nem kidolgozottak, és mind a pályaszocializáció képzési idejében, mind a pályán való működésben támogatást igényelnek a pedagógusok. Felmerült még a szakirodalomban az alkalmasság-vizsgálatok kérdésköre, de ennek ma hazánkban nincs relevanciája.

Összességében a személyiségjellemzők sajátos konfigurációja szükséges ahhoz, hogy sikeres működést valósítsanak meg a pedagógusok, és ezt a konfigurációt adott társadalmi kontextus rajzolja meg, adott időben. Mivel a jelenlegi oktatási rendszer a kompetencia alapú oktatást preferálja, így annak elemzése és hatása erre a bizonyos személyiségtérképre vizsgálat tárgyává tehető. Alábbiakban a kompetencia alapú oktatásról adunk képet.

1.4. Kompetencia alapú oktatás és az általa elvárt pedagógusjellemzők

A kompetencia nem más, mint a tudás egyik fajtája: olyan tudás, amely bizonyos cselekvések végrehajtására alkalmassá tesz bennünket. Amikor a pedagógiában készségeket emlegetnek, akkor valójában kompetenciáról van szó. Ez napjaink oktatáselméleti reformja. Eszerint az oktatás célja elsősorban kompetenciák elsajátíttatása. Érezhető ebben a reformban egyfajta elégedetlenség a hagyományosnak tekinthető oktatással szemben. E feltevés szerint a hagyományos oktatás helytelenül, elsősorban a tanulók propozicionális tudásának fejlesztésére és gyarapítására irányul, miközben háttérbe szorul olyan fontos kompetenciák fejlesztése, amelyek hatékonyabb eligazodást garantálnak a gyakorlatban. Mindez a felsőoktatásra is érvényes gondolatsor.

A kompetencia alapú oktatás egyben egy munkaforma is az iskolában, amely előre meghatározott kompetenciák megszerzésére irányul. A tanulók tudását, teljesítményét individualizált módon méri. Kompetencia alapú oktatásnak a képességek, készségek fejlesztését, az alkalmazásképes tudást középpontba helyező oktatást értjük. A legjobb eredményt a kompetenciák (intellektív, szociális és érzelmi intelligencia), a követelmények (szakmai tudás, szociális alkalmazkodás és önfegyelem) és a körülmények (optimális, nehezített és megszokott) megfelelő együttállásában érhetjük el.

A kompetencia azon elvárható ismeretek, képességek, magatartási- és viselkedéssjegyek összessége, amely által a személyiség képes lesz egy adott feladat eredményes teljesítésére. Itt csak megjegyzésként megállapítható, hogy a differenciálatlan kiterjesztése és alkalmazása a kompetencia alapú oktatásnak nem szerencsés, mert azt a hamis képzetet keltheti a diákokban, hogy a „gyakorlati szempontból hasznos” kompetenciákon túl más tudást nem érdemes megszerezni. Pedig a kompetenciák nem magukba foglalják bizonyos jelenségek megértését, hanem előfeltételezik.

A fejlesztés célja **a pedagógiai kultúra átalakítása**, különös tekintettel:

- a tanár személyiségére (személyes példamutatás és kongruens felnőtt magatartás, önismeret) és felkészültségére;
- a személyközpontú pedagógiai gyakorlat megszilárdítására;
- a gyermekek életkorának megfelelő, támogató, facilitáló pedagógusszerep kialakítására (tanári kompetenciák).

A kompetencia alapú programok **általános jellemzői**:

- a teljesítményre alapoz;
- egyéni haladást figyelembe vesz;
- tanulásközpontú;
- specifikus célkitűzésekkel bír;
- gyakorlat-orientált, és
- azonnali visszajelzés ad, értékelése teljesítmény alapú, mindez körülírt kritériumok alapján.

A kompetencia alapú oktatás nem ismeretlen a Magyarországon kívüli oktatási rendszerekben. Néhány ország iskolarendszeréről, de főként tanárszerepéről érdemes adatokat elemezni, elsősorban a kompetencia alapú oktatás összefüggésében. Nagy (2008) tanulmányában három országra vonatkozóan találunk adatokat Hollandiából, Olaszországból és Magyarországról. A kérdőíves attitűdvizsgálat a tanárok szakmáról való gondolkodását tárta fel. Az olasz és a magyar tanári szakmai kultúra inkább a korlátozott tanári szerepfelfogásnak felel meg (osztálytermi munka főként), míg a holland tanárokhoz a kiterjesztett szerepfelfogás áll közelebb (külső kapcsolatrendszer, szülők stb.). Két területen van egyezés a válaszadók között. Az egyik, hogy mennyire ítélik fontosnak az egyes kompetenciákat, mennyire biztosak azok gyakorlásában. E területen minden megkérdezett deficites felkészülésről számol be. A másik kérdéskör, hogy milyen készségek megtanulását igényelnék a tanárképzéstől. Mindhárom ország tanárai – nemzeti sajátosságoktól függetlenül – abban igényelnék segítséget, hogy hogyan motiválhatnák tanítványaikat, hogyan alakítsák ki az együttműködés és a bizalom légkörét, és végül hogyan teremtsenek lehetőséget a szülők, diákok kulturális háttérének megismerésére.

Az angliai tanárképzésben a kompetencia alapú megközelítésnek olyan plusz funkciója van, amely közvetve a szerepalakulásra is erősen hat. Azt a másodlagos előnyt társítják hozzá, hogy egyetértés alakul ki az elvárások tekintetében. A kompetenciák megválaszolják az olyan kérdéseket, mint az, hogy mit várnak el a tanároktól, hogyan értékelik a teljesítményeiket, milyen képzésben kell még részt venniük, és milyen készségekről kell bizonyosságot tenni. Tulajdonképpen a kompetenciák hozzájárulnak egy közös szakmai nyelv kialakulásához, amellyel az elvárások, teljesítmények leírhatók.

A német tanárképzésben az orvosi pályához hasonló gyakornoki rendszer épül az elméleti képzésre és a kompetenciák elsajátítása folyamatosan történik (vö. Bikics, 2008). Ők 11 kompetenciát írnak le, amelyek hasonló elvárás-kategóriába sorolhatják a

kompetenciákat, mint a magyar vagy más európai rendszer. Egyrészt a tanulásszervezéshez, oktatáshoz kapcsolható kompetenciák köre tartozik ide, másrészt a tanári önismeret, önreflexió, felelősségtudat, amely intrapszichés.

Az osztrák pedagógusképzés hasonlóságot mutat a némettel, hiszen kiemeli a tudományos gondolkodást, a módszertani vezetési képességeket, kritikai magyarázatot a képzési rendszerről, érzékenységet a társadalmi környezetre és az etnikai, vallási eltérésekre. Viszonylag sok környezetre, tudományhoz való viszonyra vonatkozó kompetenciát és kevesebb személyiségbeli elvárást tartalmaz ez a modell.

Dániában kissé más a tanárképzés modellje, mert a képzésben mintegy modellálják a kompetencia alapú oktatást, és nem „elszigetelt” tananyag. Nagyon sok a hallgatók által önállóan végzett interdiszciplináris problémamegoldó projekt. Kiemelt kompetenciák a kiváló együttműködési készség, az interdiszciplináris érdeklődés, az elkötelezettség, a folyamatos tanulás, a projekt tanácsadói készségek.

Falus (2006) összefoglalja a tudás, készség, kompetencia fogalmak tisztázásához hozzájáruló ismereteket. Számunkra a kompetencia fogalom lényeges. Egyfelől megállapítható, hogy igen nagy a fogalmi zűrzavar. A terminusok inkonzisztens használata, a kulturális eltérések, a fogalomhasználat eltérő céljai mind nehezítik az egységes értelmezést. A generikus tipológiák körébe tartozik az ír és az ausztrál és az amerikai egyesült államokbeli modell. Írorszáiban alapozó képességeket, gondolkodási képességeket, személyes tulajdonságokat és a munkához kapcsolódó kompetenciákat csoportosították. Ausztráliában hét kulcskompetenciát azonosítottak: az információk összegyűjtése, elemzése, rendszerezése, a gondolatok és információk kifejezése, tevékenységek tervezése és megszervezése, munka másokkal és csapatban, matematikai szemlélet és technikák alkalmazása, problémamegoldás, technológiák alkalmazása. Ezekről feltételezték, hogy átvihetők a képzésből a munkába. Az Amerikai Egyesült Államokban a 90-es évektől terjedt el a kompetencia alapú humánerőforrás menedzsment. Ők a munkához kötődő funkcionális kompetenciákat állítják a középpontba. Az interpretatív felfogás szerint nincsenek általános generatív kompetenciák, mert azok személy- és kontextus-specifikusak. Ez közel áll a konstruktivista nézethez, azt állítva, hogy a kompetenciát a kontextus szabályozza. Ez a kompetencia-felfogás egyszerre érvényesíti a személyes jellemzőket és a munkatevékenységet, mint kontextus elemet. A holisztikus kompetencia-felfogás magába foglalja a tudást, a képességet és az attitűdöket.

Nehezíti a problémamegoldást, hogy a kompetenciákat leírják a diákok oldaláról is, vagyis a kimenet felől. Ebben a logikában csak indirekt módon fogalmazható meg, hogy a

pedagógusoknak milyen kompetenciákkal kell rendelkezniük ahhoz, hogy a tanulókkal elsajátíttassák ezeket. A franciák például az állampolgári kompetenciákat állítják középpontba, ehhez minden tantárgynak hozzá kell járulnia. A svédek célokat különböztetnek meg aszerint, hogy ezek egy részét mindenkinek el kell sajátítania, más részét, amely felé törekedni kell. Az angol tanterv több általános személyiségbeli célt fogalmaz meg: mint az önbizalom, társas kapcsolatokra való képesség, érzelmi jólét stb.

Ha elfogadjuk, hogy az elvárt kompetenciák egyben bizonyos értékrendet is kifejeznek, úgy a dán modellben több az ún. szolidaritási elem, együttműködésre, közösségisre építő tevékenység. Ezt támasztja alá Hofstede (1980, id. Fiske–Kitayama–Markus–Nisbett, 2003) kutatása, amelyben 44 ezer pedagógus és egyetemi hallgató rangsorolt értékeket. A dán kultúrában kiemelkedők azok a szerzők által femininnek mondott társadalmi értékek, mint a szolidaritás, együttműködés, az elesettek segítése, gyámolítása, szemben az olyan maszkulin értékekkel, mint a karrier, egyéni boldogulás, önmegvalósítás stb. Témánk szempontjából ez azért is lényeges, mert a magyar kultúra individualizációs folyamatai szerepet játszanak a képzés, szakmaelsajátítás kérdéskörében.

Chetty és Lubben (2010) tanulmánya a tanárképzés kutatási tevékenységét vizsgálja, illetve az identitás problémáit a felsőoktatásban oktatók oldaláról. Tanulmányuk arról szól konkrétan, hogy milyen szakmai és szervezeti identitással rendelkeznek a tanárképzésben részt vevő oktatók egy új, átalakulóban lévő dél-afrikai műszaki egyetemen, ahol tanárképzés is folyik. Keresik a választ arra, hogy hogyan viszonyul egymáshoz a kutatás és tanítás a tanárképzésben, milyen haszna keletkezik annak, ha az oktatók intenzíven kutatnak. Vajon ettől lesz-e jó a tanárképzés, vagy attól, ha kifejezetten a tanári mesterség gyakorlása által elvárt kompetenciákra figyelnek inkább. Hoznak arra bizonyítékot, hogy nincs kimutatható szoros kapcsolat egy egyetem tanárképzési sikeressége és az ott folytatott intenzív kutatómunka között. Az ún. kutató egyetemek nem feltétlenül jobbak a tanárképzésben azoknál az intézményeknél, ahol a gyakorlati tanári munka vezérli a képzést. Ugyanakkor elmondják, hogy nincs jó tanárképzés megfelelő tudományos támogatás, kutatómunka nélkül (814. o.). A magyarországihoz hasonló módon megállapítják, hogy a kutatásnak általában magasabb a szakmai presztízse, mint az oktatói munkának (814. o.). A tanulmány konklúziója tulajdonképpen marad ugyanaz, mint maga a probléma. Az egyetemek mint szervezetek és maguk az oktatók egyaránt bizonytalanok abban, hogy kutatás vagy professzió-tanítás. Az egyetemek éppen azzal mérik önmaguk és oktatóik teljesítményét, hogy milyen a kutatási, publikációs teljesítményük. Ehhez a témához közelít taglal Cochran-Smith (2005) is „A tanárképzők mint kutatók” címmel.

Megállapítja, hogy a tanárképzésben oktatók által végzett kutatást olykor lenézik, leértékelik, mert „nem eléggé rigorózus” (219. o.), pedig „soha korábban nem kutatták a tanárképzést maguk a képzők annyit, mint napjaikban” (uo.).

Doecke (2004) szintén erről a kérdésről vall egyéni önvallomás formában. A szerző úgy is fogalmaz, hogy „e cikket önvizsgálatként is lehet olvasni, amelyben az ÉN egyfelől olyan hálózatok eredőjeként jelenik meg, amelyekben tanárképzőként dolgozik, másfelől olyan struktúraként, amely alakítja saját belső szakmai világát” (203. o.).

Evans (2007) szigorú célokat jelöl ki ezen a területen. Az alacsony presztízsű tanárképzési kutatást szerinte úgy kell fejleszteni, hogy kivívja az elismerést. Szakmai professzionalizmusra kell emelni, és rigorózus, igényes kutatásokat kell a tanárképzőknek végezniük. Evans áttekintette az európai helyzetet ebből a szempontból, és megállapítja, hogy a tanárképzési kutatások és publikációk minőségi szintje nagyon egyenetlen. Ez abban is megnyilvánul, hogy nem a legszínvonalasabb folyóiratokban publikálódnak.

Koster, Brekelmans, Korthagen, Wubbels (2005) részletezik a tanárképzőkkel szemben támasztott követelményeket. Ennek alapja egy háromfordulós kérdőíves-interjú vizsgálat Hollandiában. Ezeknek az adatoknak megfelelően rangsorokat állítottak fel, és az így kialakult szakmai profil öt feladatterületet és négy + egy kompetenciaterevet tartalmaz. A plusz egy a kutatást jelenti, ami csak az egyetemen dolgozók feladata. Ebből kiemelve: fontos feladat a saját és kollégák szakmai fejlesztése (szakirodalom-olvasás), a képzési program gondozása, fejlesztése (saját tárgyak anyagának rendszeres revíziója) és az átfogó intézményi tanárképzési curriculum fejlesztése. Kevésbé fontos, de feladat különböző programok szervezése. A legkiemeltebb kompetenciaterevet szerintük: az a képesség, hogy az oktatók szakmabeliekkel megbeszéljék a szakterületük kérdéseit, tájékozottak legyenek az oktatás jelen világában. Mindemellett kommunikációs és reflexív kompetenciák is elengedhetetlenek, hogy a különböző háttérrel rendelkező hallgatókat elérjék.

Néhány konklúzív részletet érdemes kiemelni a vizsgálatból: „Azt találtuk a mintánkban, hogy a tanárképzők munkájuk lényegét abban látják, hogy törődjenek saját szakmai fejlődésükkel, képezzenek tanárokat és járuljanak hozzá általában a tanárképzés fejlesztéséhez ” (174. o). „Mivel nagyon keveset tudunk a tanárképzők professzionális minőségéről, illetve arról, hogy hogyan vélekednek erről a tanárképzők, ezért arra a vélekedésre összpontosítottunk, hogy a tanárképzők mit tartanak a velük szemben támasztott, legfontosabb minőségi követelményekről” (174. o.). Mindezek azt a vívódást mutatják, amelyek a tanárképzés minősége, preferenciái, céljai mentén keletkeznek. Sem

maguk az intézmények, sem egy felsőoktatási környezet nem tisztázta, hogy mi a szerepe az ún elméleti tudásnak a kompetencia-orientált képzésben, illetve gyakorlati működésben. Adódik a párhuzam, hogy a szakmai identitás-keresés, a tevékenység céljának tisztázása ugyanúgy igény a felsőoktatásban dolgozók, mint az iskolarendszer bármely szintjén, csak eltérő dilemmákkal.

Érdeemes kitekinteni az ázsiai oktatási rendszerre is, mert ha nem is a kompetencia alapú oktatásra, de a tanárszerepre, identitás-alakulásra vonatkozóan található érdekes és hasznos adatok. A japán iskolarendszerben, de inkább a japán társadalomban a pedagógusszerep kiemelt rangú és presztízsű. Ez nemcsak abból eredeztethető, hogy világhírű eredményességgel végzik a munkájukat, hanem abból is, hogy ennek kulturális gyökerei vannak, és ez a szerep nem devalválódott. Idetartozik még az a tény is Gordon Győri (2006) szerint, hogy a japánok csak kevésbé importálnak tudást, szemben más országokkal. A tanárképzést tekintve nincs nagy különbség Európával, Amerikával összehasonlítva, ami kizárólag a képzési időre és annak tartalmára vonatkozik. Még az is megkockáztatható, hogy a gyakorlati képzésre kisebb hangsúlyt fektetnek a képzési idő alatt, mint más képzések a világban.

Ennek kettős oka van, amiből az első gazdasági, és számunkra kevésbé lényeges. Nem tartanak fenn költséges gyakorlati rendszereket. Fontosabb viszont számunkra az, hogy az iskola mint munkahely nem várja el, hogy kész tudással érkezzenek a pályakezdők, a végzést, diplomaszerezést valóban csak kezdetnek tekintik. Rendkívül jól hangzó mentálhigiénés szempontból, hogy a legfontosabb munkaeszköznek tekintett személyiségről felteszik, hogy az csak a munkaévek alatt csiszolódik ki, megfelelő támogatással. Ezt a támogató rendszert viszont kidolgozták, és nagy tudatossággal differenciálták.

Nem célunk most ennek minden elemét bemutatni, de a mentor-rendszer érdemel néhány szót, hiszen ennek bevezetése is most zajlik Magyarországon. A mentor felel a pályakezdő szakmai előrehaladásáért, a tevékenységének megszervezéséért, értékeléséért. Nincs külön képzésük, az iskolavezetők választják ki őket munkatapasztalat alapján, de emberi kvalitások alapján is. Feladatkörük kiterjed ugyanis a munkavégzésből adódó problémák, adminisztrációs és emberi, személyiségbeli problémák támogatására, segítésére is. A mentorság több, mint szakmai irányítás, vezetés, inkább egy legitim „felnőtt” támasz. Ez nagyon lényeges, mert ha ennek hagyománya van és kidolgozott metódusa, akkor az ő „igénybe vétele” nem jelent inkompetenciát vagy kompetencia-vesztést, gyengeséget, hanem egy elfogadott tanulási formát csak. Ha a pályára lépés idejét szenzitív szakasznak

tekintjük pályaszocializációs szempontból, akkor ebben a mentor szerepe még erőteljesebb, és mintegy preventív szolgáltatás is a korai kiégés megelőzésében.

Másik összehasonlítást szolgáló tényező a magyar rendszerrel összefüggésben az ún. kollegiális szakmaiság elve. Felismerte a japán rendszer azt, hogy a rohamosan és folytonosan változó külső környezeti körülményekre nem lehet autonóm módon kidolgozott válaszokat adni, az individuális tanár szerepben nem megoldható. Gordon Györi (2006) miközben a japán rendszert elemzi, számos magyar rendszerre is adaptálható megállapítást tesz. Ugyanis a folytonos változás és annak pszichés terhe a magyar viszonyokra is érvényes. A helléri alapon már elemzett autonóm, individuális modern kori ember identitás szervezési nehézsége szintén. Ezek alapján könnyű belátni, hogy ahhoz hogy a tanárok úgy tanítsanak, ahogyan őket sohasem tanították (ld. kompetencia alapú oktatás), ahogyan ők maguk sohasem tapasztalták meg, csak együttműködve megoldható feladat. Ez a kollegiális szakmaiság megjelenésének oka. A képzés és főként a pedagógus-továbbképzés japán modellje arra épít, hogy az iskolai munka a tanárok közös alkotása, nem izolált individuumok egyéni részkonstrukciója csupán. A tapasztalt tanárok az együttműködés és gyakorlás különféle formáiban megosztják a tudásukat, és ezzel újra- és újrafogalmazzák a tanári szakmai tudást.

Mindezekhez hozzá kell tenni, hogy ebből az összehasonlításból nem következik bármely elem átvétele, adaptáció nélküli követése. Sadler (1979, id. G. Györi, 2006) állítása igaz, miszerint egyetlen oktatási rendszer sem érthető meg annak társadalmi kontextusa nélkül. Az iskolák megértéséhez többet ad a kontextus megértése, mint az iskola megértése belülről. Felteszi, hogy társadalmi, szociális, gazdasági és antropológiai okok miatt minden oktatási rendszer specifikus és más.

Visszatérve a magyarországi iskolarendszerre, elmondható, hogy a kompetencia fogalmának megjelenése a neveléstudományban, ahogyan Falus–Kotschy (2006) jelzi, nagy riadalmat keltett, a tevékenységközpontú, behaviorista szemlélete miatt. Holott a „jó tanár” minősítés nemcsak a szervezés, magyarázat miatt jár a pedagógusoknak, hanem a személyiségük olyan vonásai miatt is, amelyek attitűdjeikben fejeződnek ki. A személyiségfejlesztésnek tehát, ahogyan a szerzők állítják, direkt és indirekt formában is hangsúlyt kell kapnia a képzésben. Magyarországon a kompetencia alapú képzés egybeesik az egységes tanárképzés bevezetésével. Az egyetemi szintű akadémiai jellegű képzést, (Falus, 2006) és a főiskolai gyakorlati irányultságú képzést kell célszerűen integrálni, megőrizve mindkettő értékeit.

Klein (1984) áttekinti a helyes pedagógusi attitűd legkívánatosabb elemeit. Az első a diákokkal kialakítandó viszonyra vonatkozik, amiben a kongruencia és elfogadás vezető jellemző. Mellette az empátia, amivel a tanár képes észlelni a gyerekekben lejátszódó folyamatokat, és ezt a megértést képes is közölni velük. Corell (1988) a dominatív attitűdöt javasolja lecserélni az integratív attitűdre. Előbbiben a tanárnak negatív képe van a gyerekről, nincs vele élő kapcsolata, vagy lágyabb formájában elismeri az együttműködés szükségességét, de mégis hatalmi pozícióból hoz döntéseket a másik fél részvétele nélkül. Az integratív attitűd viszont azzal jár, hogy nincs presszió a gyerekekre, közösen alakítanak ki a partnerek tevékenységeket, indirekt irányítást alkalmaz a tanár.

1.5. A tanárképzés képesítési követelményeinek rövid összefoglalása

A tanári hivatás gyakorlásának több eleme van. Fontos a szakmai tudás, és fontos bizonyos személyiségvonások megléte vagy a képzés során történő kialakítása. Jelen képesítési rendelet kompetenciák formájában fogalmazza meg mind a szakmai, mind pedig a személyiségbeli elvárásait. A kompetenciák a tudást, attitűdöt és a képességeket foglalják magukban, amelyek a szakmai és személyiségbeli felkészültség elemei. A megfogalmazott kompetenciák egyrészt alapul szolgálnak a pedagógusképzés tartalmának és szerkezetének megszervezéséhez, másrészt pedig támpontot nyújtanak a képzettség megítéléséhez. A tanárképzés képesítési követelménye kilenc kulskompetencia területen foglalja össze az elvárt kompetenciák listáját. (15/2006/IV.3./ OM rendelet)

A tanulószemélyiség fejlesztése:

- A tanulók megismerése, nevelés és a tanulás értelmezése
- Komplex személyiségfejlesztés

Pedagógiai munkája során a tanár képes megismerni a tanulói személyiségét, képes mindenkiben meglátni az értéket, el tudja fogadni az emberrel kapcsolatos értelmezések sokszínűségét. Tud olyan pedagógiai helyzeteket, légkört teremteni, mely elősegíti a tanulók értelmi, érzelmi, szociális és erkölcsi fejlődését. Ismeri azokat a szakmai módszereket, amelyekkel minél pontosabban meg tudja ismerni tanulói egyéni sajátosságait, problémáit és képes személyre szabott segítséget nyújtani, empátikusan viszonyulni. Vagyis képes a tanulói személyiség megismerése és fejlődése szempontjából facilitáló környezetet kialakítani.

Tanulói csoportok, közösségek alakulásának segítése, fejlesztése:

- Csoportfejlesztés és közösségi értékek
- Esélyteremtés az iskolai és pedagógiai gyakorlatban
- Inter- és multikulturalizmus

Ismeri a csoport és csoportfejlődés elméleti (pszichológiai, szociológia, kulturális) vonatkozásait, és tudását alkalmazva képes olyan pedagógiai helyzeteket teremteni, mely kedvez a csoportalakulásnak, a közösségé kovácsolódásnak. Maga is elkötelezett a közösség építése iránt, és tud olyan helyzetet teremteni, melyben tanulói együttműködési, kommunikációs képességei fejlődnek, miközben a csoportkohézió, a közösség iránti elköteleződés nő.

Elkötelezett a tanulók esélyeinek növelésére, felfedezi a tanulóiban az értéket, képes olyan pedagógiai légkört teremteni, mely az egyenlőség és a méltányosság elvén alapul. Megérti és elfogadja tanulói családjának társadalmi helyzetét, és törekszik az ebből adódó egyenlőtlenségek csökkentésére.

Nyitott mások véleményének megismerésére, képes tudatosan kezelni az értékek sokféleségét, el tudja fogadni más kultúrák, értékvilágok jelenlétét.

Szaktudományi, szaktárgyi és tantervi tudás integrálása:

- Szaktudományi, szaktárgyi tudás
- Tantervi tudás

Megfelelő általános műveltséggel és szakjának megfelelő megalapozott tudással, szakterületén sokoldalú ismerettel rendelkezik, ismeri a kapcsolódó legújabb tudományos eredményeket. Tanulói érdeklődését igyekszik felkelteni a tárgy iránt, és össze tudja kapcsolni az elméleti tudásanyagot a gyakorlati élet egyes területeivel.

Ismeri a nemzeti alaptantervet, a saját szakjának megfelelő műveltségi területeket, tájékozott az oktatáspolitikai rendszerében. Elkötelezett azon nézetek mellett, melyek támogatják a kompetenciaközpontú oktatás kibontakoztatását, az egész életen át tartó tanulás folyamatának gondolatát, az alkalmazható tudásrendszerek fejlesztését.

A pedagógiai folyamat tervezése:

Képes pedagógiai munkájának megtervezése során figyelembe venni több szempontot. Vagyis figyelembe veszi a szülői és fenntartói igényeket, a tanulói személyiségét, életkorát, képességeit, érdeklődését, előzetes tudását, tapasztalatait és ezek ismeretében szervezi pedagógiai munkáját helyi tanterv, tanmenet és óraterv szintjén is.

A tanulási folyamat szervezése és irányítása:

- Nevelési stratégia kiválasztása
- Tanulási környezet biztosítása
- Önszabályozó tanulásra való felkészítés

A pedagógus képes saját nevelési céljainak megfogalmazására és a célok eléréséhez szükséges nevelési stratégiák kiválasztására. Elismeri, hogy a tanulás aktív folyamat, hogy a tanuló maga konstruálja a tudását. Elfogadja, hogy a tanulás alapja az önálló tapasztalatszerzés, és hogy a pedagógus szerepe ebben a folyamatban a segítő támogató környezet biztosítása.

Tud olyan tanulási környezetet biztosítani, melyben a tanulónak lehetősége van képességei kibontakoztatására. Tudja, hogy a bizalomra, elfogadásra, együttműködésre épülő kapcsolat facilitáló a tanulás-tanítás folyamatában. El tudja fogadni a tanulók ötleteit, kezdeményezéseit, saját javaslataikat.

Megfelelő tudással rendelkezik motivációs témakörben, mely tudást képes felhasználni tanulói önszabályozó tanulásra való felkészítése során. Fontosnak tartja, hogy a tanulók tanulási képességeit fejlessze, tanulási stratégiát tudatosítsa.

A pedagógiai folyamatok és a tanulók személyiségfejlődésének folyamatos értékelése:

- Értékelési formák és módszerek megfogalmazása
- Értékelési eszközök megválasztása

Ismeri az értékelés különböző módszereit és eszközeit. Képes a megfelelő értékelési eszköz kiválasztására, miközben szem előtt tartja az értékelés jelentőségét, fontosságát a pedagógiai folyamatban, a tanulók személyiségfejlődési és önértékelési képességük alakulásában.

Ismeri a mérőeszközök mérési területeit, alkalmazhatósági helyeit, nyitott új, korszerű értékelési eljárások megismerésére.

Szakmai együttműködés és kommunikáció:

- Szakmai együttműködés kompetenciái – az iskolai élet különböző szereplőivel folytatott kooperáció
- A hatékony kommunikáció kompetenciái

Képes együttműködésre az iskolai élet különböző szereplőivel, a kollégákkal, szülőkkel, tanulókkal és az iskola más dolgozóival. Képes hatékony konfliktus-megoldási eszközökkel megoldani a felmerülő problémákat.

Ismeri a nyílt és hiteles kommunikációs eszközöket és kapcsolataiban, különböző szakmai szituációkban alkalmazza azokat. Képes felmérni partnerének életkorát, kulturális színvonalát és ehhez mérten választani hatékony kommunikációs eszközöket, stílust.

Elkötelezettség és felelősségvállalás a szakmai fejlődésért:

- Szakmai szerepek elfogadása és gyakorlása
- Önismeret, önreflexió, lelki egészség
- Információs műveltség
- Kutatás, fejlesztés

Saját szakmai szerepét képes megfogalmazni, ismeri a pedagógusszerepről elterjedt tudományos elméleteket. Vállalja azokat a szakmai szerepeket, melyek szakmai szervezet tagjaként hárulnak rá. Ismeri azon szerepelvárások rendszerét, mely egyrészt társadalmi elvárásokból, másrészt szakmai előírásokból állnak.

Képes saját szakmai szerepét és önmagát tudatosan szemlélni. Törekszik önismeretének, saját személyiségének fejlesztésére. Fontosnak tartja szakmája szempontjából is mentálhigiénés egészségét, és ennek érdekében alkalmazza azokat az eljárásokat, melyek biztosítják számára a lelki egészsége megőrzését. Ennek hiányában tud segítséget kérni és igénybe venni.

Ismeri azon információs lehetőségeket, mellyel szakmai fejlődését biztosíthatja. Nyitott a szakmája új eredményeire, elméleteire, fontosnak tartja, hogy tájékozottságával példaképe tudjon lenni tanulóinak.

Ismeri a pedagógiai kutatás módszereit, módszertanát, tisztában van a kutatás alapvető sajátosságaival.

2. A kutatás bemutatása

A magyar közoktatásban megjelenő kompetencia alapú oktatás feladatokat ró a pedagógusképző intézményekre. Több terület kíván tudatosabb pályaszocializációs munkát a képzési idő tartamára, úgymint módszertani ismeretek megújítása, tananyagok digitalizálása, pedagógiai-pszichológiai ismeretek átgondolása stb. Az újabb kutatásra éppen a kompetencia alapú oktatásra való áttérés teremtett lehetőséget.

Ha tanulmányozzuk a kompetencia alapú oktatás sikerességét biztosító pedagógusszemélyiség-elvárásokat, akkor abban megjelennek olyan új elemek, amelyek körvonalaznak egy személyiségprofil, amely képzési előzmények nélkül, pusztán a tananyagok jelenléte mellett nem alakul ki. Szükséges tehát a sikeres pályabetöltés érdekében – a kompetencia alapú oktatás számára adekvát – új képzési modell kialakítása.

A kompetenciák képződésének legfőbb eszköze a tananyag, illetve annak módszertanilag megalapozott áttételes ellenőrzése, vagyis a curriculum. A másik eszköze a rejtett curriculum vagy rejtett tanterv. Pszichológiai szempontból ennek feltárása igen érdekes, hiszen ez a tanterv „sajátos élményszínezetű emlékegyüttesként” megőrzött (Szabó, 2003). Ennek legfőbb ágense a tanár maga, személyiségjellemzőivel, attitűdjeivel.

Azok a személyiségjellemzők, amelyek elvártak és kívánatosak az új oktatási forma megvalósításához, a szakirodalmi adatok szerint több ponton egybeesnek a kiégés rizikófaktoraként szereplő jellemzőkkel. Éppen ezért **a kutatás célja** feltárni azokat az összefüggéseket és ellentmondásokat, amelyek a kompetencia alapú oktatáshoz szükséges személyiségfedezet és a kiégésben szerepet játszó személyiségprofil között megjelennek. Ennek eredményeire építve lehet az említett új pedagógusképzési modellt konstruálni, amely nagyobb valószínűséggel hat az elvárt tanár személyiségjellemzők irányába, ugyanakkor protektív is. Ennek megvalósításához az alábbi kutatási terv írható le.

2.1. A vizsgálat előfeltevései, céljai

Vizsgálatunk középpontjában a pályán dolgozó pedagógusok személyiségállapotának megismerése áll. Különböző vizsgálati eljárásokkal a minta az empátiás készségének, és kiégési állapotának a feltárása történik, valamint a kontrollhelyük megállapítása.

Vizsgálatunkban nem az ideális vagy jó pedagógus személyiségjellemzőit kutatjuk, pusztán egy adott időben mért státuszt kívánunk felfedni a hazai pedagógusokról. Az elvárt

(ld. Képesítési Rendelet által előírt) és a jelenlegi helyzet összehasonlítását tesszük meg, és az eredményekből vonunk le következtetéseket.

Közvetlenebb kutatási célunk felmérni a pályán dolgozó pedagógusok személyiség-állapotát a standardizált kérdőívek segítségével, és az eredményeket összehasonlítani a rendelet által előírt pedagógusszemélyiség-tulajdonságokkal.

Közvetlen cél továbbá az is, hogy körülírható legyen a kompetencia alapú oktatás által előírt és ennek megfelelő pedagógus személyiségprofil, továbbá annak vizsgálata, hogy adott személyiség státus mentálhigiénés szempontból mennyire stabil, mennyire véd a korai kiégés veszélyétől.

Távolabbi célkitűzésünk felhívni a képzőintézmények figyelmét arra, hogy a kompetencia alapú oktatás sikerességét biztosító pedagógusszemélyiség-elvárások, illetve az abban megjelenő új elemek képzési előzmény nélkül, pusztán a tananyagokkal nem alakíthatók ki. Szükséges tehát a sikeres pályabetöltés érdekében egy tudatos – a kompetencia alapú oktatás számára adekvát – képzési modell kialakítása.

2.2. A vizsgálat hipotézisei

1. Feltesszük, hogy a kompetencia alapú oktatás Tanári Képzési és Kimeneti Követelménye (15/2006/IV.3 OM rendelet) kimutathatóan több személyiség-elvárást tartalmaz, mint a korábbi tanári képzésről szóló rendelet (111/1997. Kormányrendelet).

2. Feltesszük, hogy a mintában szereplő vizsgálati személyek körében kimutatható olyan csoport, amelynek a személyiségállapota nem harmonizál a rendelet személyiség-elvárásával.

3. Feltesszük, hogy azok a pedagógusok, akik megfelelnek a személyiség-elvárásoknak, mentálhigiénés szempontból kedvezőtlenebb képet mutatnak, veszélyeztetettebbek a kiégés szempontjából, mint azok a szakemberek, akik személyiségükben távolabb vannak a rendelet szerinti elvárásoktól.

4. Feltesszük, hogy a kompetencia program alapján dolgozó pedagógusok személyiségállapota közelebb áll a rendelet által előírt tulajdonságokhoz, így ők mentálhigiénés szempontból veszélyeztetettebbek.

2.3. A vizsgálati minta

A vizsgálat a mintaválasztás után 2009-ben kezdődött. A tesztek kiválasztása és az általános kérdések kidolgozása után az adatfelvétel 2009. szeptember és december közötti időszakban zajlott, az adatfeldolgozás pedig 2010. januártól júniusig. A kérdőívet kitöltők először egy általános kérdéseket tartalmazó űrlapot töltöttek ki (1. melléklet), majd négy darab standardizált kérdőívet.(2-5. melléklet)

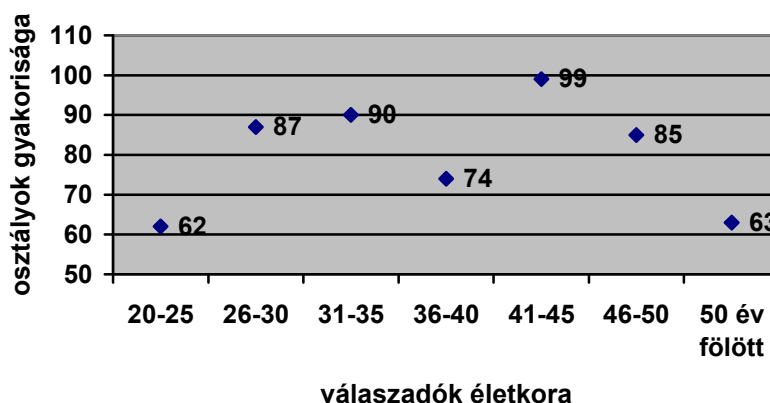
A vizsgálati minta kiválasztásánál az elsődleges szempontunk az volt, hogy a pályán jelenleg is aktív pedagógusok kerüljenek kiválasztásra. A vizsgálatban részt vevő pedagógusok későbbi csoportosításához szükséges adatokról (életkor, nem, pályán eltöltött évek száma, iskolatípus, oktatási program, tudományterület) a kérdőívek kitöltése előtt egy erre a célra összeállított kérdéssor megválaszolásával szereztünk tudomást.

A vizsgálatban **N=560** pedagógus vett részt. A vizsgálatba bevontak köre: az Eszterházy Károly Főiskola által szervezett pedagógus szakvizsga programban, illetve mester tanár szintű képzésben résztvevők. Ily módon az ország minden részéről kerültek be a mintába pedagógusok, bár nem tekinthető reprezentatívnak.

A vizsgálati mintában a férfiak és a nők aránya csak kevésbé tér el a hazai pedagógus populációtól. (A Jelentés a magyar közoktatásról 2006 szerint a nők aránya az oktatásban 86,2%.) Mintákban 128 férfi és 432 női válaszadó volt, ez százalékosan kifejezve 22,9 és 77,1%-os értéket mutat.

Az életkori eloszlást illetően az alábbi eredményeket láthatjuk. A vizsgálatban részt vevő legfiatalabb tag 22 éves, a legidősebb pedig 61, az átlag életkor 38,26; szórása 9,54. A magas szórás mutató és a további értelmezhetőség indokolta, hogy az életkori adatokat csoportokba rendezzük az átláthatóság kedvéért, általunk létrehozott kategóriák alapján (1. ábra)

1. ábra: A válaszadók életkori eloszlása.



A pedagógusok pályán eltöltött éveinek számát vizsgálva a következőket láthatjuk. 1 és 40 év között dolgoznak a pályán, átlag: 13,71; a szórás: 10,17, mely elég magasnak mondható ahhoz, hogy más mutatókat is megvizsgáljunk. Érdekes összehasonlítani a középértékeket kifejező adatokat, átlag: 13,71; medián: 12,00; módusz: 1,00. A pályán eltöltött évek számát illetően meg kell említeni azt a tényt, hogy a minta közel egyharmada, 30,6%, 5 évet vagy annál kevesebb időt töltött a pályán, és a minta közel fele is, 49,0%, csak 11 vagy annál kevesebb éve dolgozik. A további 51,0%-ot teszi ki azoknak a száma, akik 12-40 éve tevékenykednek a pályán. Az adatok értelmezésére azt a logikusnak tűnő magyarázatot találtuk, hogy a fiatalabb korosztály tanulás iránti attitűdje eltér az idősebb korosztályétól. Nem elhanyagolható az sem, hogy a nemrég indult mesterszintű tanárképzések jó továbblépési lehetőséget jelentenek a közelmúltban végzett pedagógusok számára. Ez a tényező a kutatás szempontjából számunkra nem releváns.

A mintában szereplő pedagógusok 54,6% általános iskolában, 45,4% középiskolában tanít. Kompetencia program alapján dolgozik 264 pedagógus, 47,1%, a minta további része nem e program alapján tanít.

Természettudományi területhez tartozik 253 pedagógus szakképzettsége, 289 pedagógusé a bölcsészettudomány területéhez, 18 hiányzó adat mellett. (1. táblázat)

1. táblázat: A minta bemutatásának összefoglaló táblázata.

	Válaszadók megoszlása	Válaszadók száma
Kompetencia alapú program alapján dolgozik	264	N=560
Nem kompetencia alapú program alapján dolgozik	296	
Férfi	128	N=560
Nő	432	
Pályakezdő	94	N=559
Nem pályakezdő	465	
Természettudomány	253	N=542
Bölcészettudomány	289	
Általános iskolában tanít	306	N=560
Középiskolában tanít	245	

2.4. A vizsgálat módszerei

A kérdőívek kiválasztásánál azt a szempontot vettük figyelembe, hogy melyek harmonizálnak és fedik le a Tanári Képzési és Kimenet követelményben (15/2006/IV.3 OM rendelet) megjelenő személyiségtulajdonságokat, illetve azt, hogy a kutatás céljainak megfelelően milyen összefüggéseket szeretnénk feltárni. Így kiválasztásra kerültek az alábbi módszertani eszközök:

- Atlas.ti tartalomelemző szoftver
- Big Five személyiségvizsgáló kérdőív (2. melléklet)
- Maslach: Burnout Inventory, a kiégés mérésére szolgáló eljárás (3. melléklet)
- Davis: Interpersonal Reactivity Index, az empátia mérésére kidolgozott eljárás (4. melléklet)
- A Rotter-féle kontrollhely skála, mely a kontrollhely megállapítására használatos eljárás (5. melléklet)

A vizsgálati módszerek összefoglalása és rövid bemutatása:

2. táblázat: A vizsgálat hipotézisei és az alkalmazott módszerek, eszközök összefoglaló táblázata.

Hipotézis	Módszer	Eszköz	Minta
1. hipotézis	tartalomelemzés	Atlas.ti	– Kompetencia alapú oktatás Képzési és Kimeneti Követelménye (15/2006/IV.3) – 111/1997. Kormányrendelet
2. hipotézis	kérdőív	Big-Five Rotter	N=560 N=546
3. hipotézis	kérdőív	Big-Five Kiegészítés Rotter	N=560 N=556 N=558
4. hipotézis	kérdőív	Big-Five Kiegészítés Empátia	N=560 N=556 N=558

Tartalomelemzés (Atlas.ti tartalomelemző szoftver)

A kompetencia alapú oktatás Képzési és Kimeneti Követelményét (15/2006/IV.3 OM rendelet) és a 111/1997. Kormányrendelet szövegét tartalomelemzés módszerével vizsgáltuk.

A tartalomelemzés olyan kutatási technika, mellyel egy szöveg tartamát elemezzük, következtetéseket vonunk le arra vonatkozóan, amelyek a szövegben explicit módon nem jellettek. Vagyis a módszerrel rejtett üzenetek feltárására nyílik lehetőség, tudományosan megalapozott, módszeres és objektív eljárással (vö. Antal, 1976). Ez a pedagógiai, pszichológiai kutatásokban is alkalmazott módszer. Golnhofer és Nádasi (1982) kutatásában is olvasható, hogy e módszert alkalmazták az oktatási-nevelési tervek elemzése során, amellyel az volt a céljuk, hogy kategóriák állításával hívják fel a figyelmet oktatási-nevelési folyamatokra. Az ő vizsgálatukban is helyet kapott a fontosnak tartott személyiségkomponensek vizsgálata. Hasonló vizsgálatot végzett Falus–Kotschy (1983), amikor a pedagógusképzésről kérdezték a pedagógusokat.

A tartalomelemző vizsgálatokat az Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségével végeztük. A szoftver alkalmas szövegek, képek, zenei anyagok kvalitatív és kvantitatív adatok elemzésére. A program segítségével megállapítható a szövegben előforduló összes szó és ezek előfordulási gyakorisága (vö. Erdős, 2006).

Big Five kérdőív

A Big Five kérdőív (BFQ) a személyiség osztályozására és leírására szolgáló eljárás (Cappara, 1993), melynek magyar adaptációjával (Rózsa, 2000) dolgoztunk. A személyiségvizsgáló eljárások közül azért választottuk ezt, mert ennek a mérési felülete konzisztens a képesítési rendelet tartalomelemzéssel nyert, személyiségre vonatkozó adataival.

A kérdőív felépítése:

A BFQ kérdőív 132 tételt tartalmaz. Ezt öt főfaktor, tíz alskála és egy szociális kíváncsiság mérésére kifejlesztett, úgynevezett hazugság skála alkotja.

Az öt főkategóriában a tíz alskálán és a szociális kíváncsiság skálán elért nyerspontokat a szerző által kiadott táblázat segítségével lehet standard T-értékekké átszámítani. A nyerspontok T-értékekké való konvertálásához a kitöltő nemének megfelelő táblázatot kell felhasználni. A T-értékek egy 0-100-ig terjedő skálán fejezhetők ki. Az eredmények feldolgozása során, szintén a szerzők javaslatára csak a 25 és 75 közé eső T-értékeket vesszük figyelembe, mivel az ettől kisebb illetve nagyobb értékek előfordulási gyakorisága igen ritka, vagyis elhanyagolható. A 25-75 közé eső T-értékeket a következő öt csoportra osztották:

$T < 35$: nagyon alacsony

$45 > T > 35$: alacsony

$55 > T > 45$: átlagos

$65 > T > 55$: magas

$T > 65$: Nagyon magas

Az öt főfaktor és alskálái a következők (Rózsa, 2000):

I. faktor az „Energia”: „Dinamizmus” és „Dominancia” alskálákkal.

Ez a faktor az extraverziót mutatja. A faktor dinamizmus alskálája a közlékenységre, a lelkesedésre, a dominancia pedig az önbizalomra és a magabiztosságra vonatkozik. Akik ezekben a faktorokba magas pontszámot érnek el, munkakörnyezetben igen dinamikusak, kommunikatívak, jó kapcsolatteremtő képességgel rendelkeznek, jól tűrik az ingergazdag környezetet, egészséges magabiztosság jellemzi őket.

II. faktor a „Barátságosság”: „Együttműködés/ Empátia” és „Udvariasság” alskálákkal.

Ez is elsősorban interperszonális dimenzió, az altruizmus és az empátia mértékét mutatja. Az együttműködés/empátia alskála a mások iránti érzékenységet, másokra való odafigyelés

mértékét mutatja meg, míg az udvariasság a jóindulatú, emberséges magatartásmódot méri. Munkahelyi körülmények között a skálán magas pontszámot elérőkre jellemző, hogy csoportban jól együttműködnek másokkal, figyelmesek, önzetlenek, tudnak alkalmazkodni társaikhoz, általában népszerűek munkahelyi csoportokban is, a kollégák között.

III. faktor a „Lelkiismeretesség”: „Pontosság” és „Kitartás” alskálák.

Ez a skála a megbízhatóságot, céltudatosságot, akarati erősséget méri. A pontosság alskála értéke fejezi ki, hogy a személy munkamódját tekintve mennyire megbízható, mennyire rendszeres és alapos, míg a kitartás alskála a tevékenységek véghezviteléhez szükséges képességet fejezi ki. A magas pontszámot elérők munkahelyi körülmények közt jól dolgoznak külső szabályok hiányában is, kitartóan, megbízhatóan végzik a feladatukat, utólagos ellenőrzés nélkül is.

IV. faktor az „Érzelmi Stabilitás”: „Érzelmi kontroll” és „Impulzivitás kontroll” alskálák.

Szorongásra, érzelmekkel való megküzdésre, illetve az ingerlékenység, düh szabályozásának képességére vonatkozó faktorok. A magas pontszámot elérők jól tűrik a stresszt, emocionálisan stabilak, kiegyensúlyozott személyiségek. Nem reagálják túl érzelmileg a helyzeteket, ritkán lesznek feszültek probléma helyzetekben, nincsenek szélsőséges hangulatváltozásaik, jól teljesítenek nagy feszültséggel járó helyzetekben is.

V. faktor a „Nyitottság”: „Nyitottság a kultúrára” és „Nyitottság a tapasztalatokra” alskálák.

A faktor kultúrákra való nyitottság alskálája azt mutatja meg, hogy a személyek mennyire szűk vagy tág kulturális érdeklődésűek, a tapasztalatokra való nyitottság pedig annak a mértékét mutatja, hogy az egyének mennyire fogékonyak, elfogadóak az újdonságok iránt, mennyire képesek elfogadni az eltérő szokásokat, életstílusokat. Munkakörnyezetben ez azt jelenti, hogy egyaránt nyitottak más emberekre, és szokatlan helyzetekre. Kedvelik, és rugalmasan is viselkednek számukra ismeretlen helyzetekben, progresszív magatartásúak, nem merevednek a szokások és a maradi vélekedések hatalmába.

Maslach: Burnout Inventory (MBI)

A kiégés mérésére a Maslach Burnout Inventory kérdőívet (MBI) használtuk. Angolszász területen jelent meg először mind a kiégés elméleti leírása, mind pedig mérésének technikája. A Maslach-féle kiégés kérdőívet a szerzők kifejezetten humán segítők számára dolgozták ki, és ebben a pedagógusokat is megjelölték mint célcsoportot. Maslach kutatásai igen nagy jelentőségűek a kiégés kutatásában, mivel ahhoz a felismeréshez vezettek, hogy itt egy többdimenziós jelenségről van szó. Az MBI 22 tételből álló kérdőív, a kiégést három dimenzióban méri: emocionális kimerülés, deperszonalizáció és személyes teljesítménycsökkenés skálákon. A teszt készítői tapasztalati úton (induktív eljárással) szerzett információk alapján jelölték ki az egyes dimenziókat, és rendezték az állításokat. A résztvevők egy 7-fokozatú Likert skálán (0=soha, 6=minden nap) jelzik, hogy egyes munkájukkal kapcsolatos érzéseiket milyen gyakran észlelik. Az emocionális kimerülést 9 kérdés, a deperszonalizációt 5 kérdés és a teljesítményvesztést 8 kérdés méri. A kérdésekre adott válaszok alapján a kiégés mindegyik dimenziójára egy érték jellemző. A faktorokon belül a szerzők az összpontszám harmadolásával három osztályt (alacsony, közepes és magas) hoztak létre (Nagy, 2005).

Davis: Interpersonal Reactivity Index (IRI)

Az empátia mérésére kidolgozott eljárás négy faktor segítségével fejezi ki az empátia mértékét. Kulcsár (2002) a következő módon magyarázza a négy faktort:

- **Perspektíva felvétel:** a kognitív empátia mérésére szolgáló faktor. Davis (1994, id. Kulcsár, 2002) szerint ez a legkomplexebb kognitív folyamat, és mások nézőpontjába való behelyezkedést jelent különböző szituációkban, miközben az egocentrikus attitűd gátlás alá kerül.
- **Fantázia skála:** regény-, színdarab-, filmhősökkel való azonosulást, fiktív történetekben való elmélyülési hajlamot mér.
- **Empátiás törődés:** a másik emberre irányuló empátiás választ méri. Davis (1994, id. Kulcsár, 2002) szerint a célszemély perspektívájának felvétele általában az empátiás törődéshez vezet.
- **Személyes distressz:** affektív válasz, ellentétes az empátiás törődéssel, mert az énrre irányuló empátiás választ jelenti.
- A kérdőív felépítését tekintve 28 kérdésből áll, faktoronként 7-7 kérdést tartalmaz, melyek megválaszolása egy 5 fokú skálán történik (0-nem jellemző rám, 4-teljes mértékben jellemző). Így minden faktorban 0-28 pont érhető el (Kulcsár, 2002).

A szerzők a kategóriákban elérhető maximális pontszám harmadolásával hozták létre az általunk is használt kategóriákat (alacsony, közepes, magas).

A Rotter-féle kontrollhely vizsgálat (I-E skála)

A kontrollhely meghatározásának legáltalánosabb és legtöbbet vizsgált módszere a Rotter (1966) által kidolgozott I–E skála (Szakács 1989). A kérdőívnek 29 tétele van, melyek egyenként két állítást tartalmaznak. Mindig a két állítás közül kell a kitöltőnek egyet kiválasztania, amely leginkább kifejezi a véleményét az adott kérdésben (Peck–Withlow, 1983).

Rotter (1966) feltevése, hogy a kérdőív eredménye megmutatja, hogy az emberek hogyan oszthatók külső–belső kontrollosság tekintetében. Véleménye az, hogy akik viselkedésükre úgy tekintenek, mint ami saját, közvetlen ellenőrzésük alatt áll, belső kontrollosok. Az ilyen személyek képesek abban bízni, hogy ha akarják, meg tudják változtatni környezetüket, elég erőt éreznek hozzá. Ezzel szemben a külső kontrollos személyek úgy érzik, hogy az életüket külső események sora befolyásolja, ami ellen nem tehetnek semmit. Kevés erőt éreznek magukban ahhoz, hogy a környezetüket megváltoztassák (Peck–Withlow, 1983).

2.5. Az adatok feldolgozása

Az adatokat az *SPSS 17.0 statisztikai elemző rendszer* segítségével dolgoztuk fel. Az általunk használt standardizált kérdőívek többféle mérési szintű változókat tartalmaztak, így lehetőségünk nyílt alaposabb összefüggések feltárására. Az adatok feldolgozása során a statisztikai törvényszerűségeknek megfelelő eljárásokat alkalmaztuk. A Pearson-féle khi-négyzet, t-próbák, varianciaanalízis, korrelációanalízis.

Alacsony mérési szintű változók esetében az összefüggések erősségének vizsgálatokor Pearson-féle khi-négyzetet, ettől eltérő esetben, ha a mérési szintek az összehasonlítandó adatoknál különbözőek voltak, t-próbát, vagy varianciaelemzést, magas mérési szintnél pedig korrelációanalízist alkalmaztunk. A t-próbát a különbségek szignifikanciájának megállapítására, míg a korrelációs számítást az összefüggések szorosságának megállapítására használtuk.

2.6. A vizsgálat eredményei

A kérdőívet 560 fő (128 férfi és 432 nő) töltötte ki normál helyzetben. A normál helyzet jelen esetben azt jelenti, hogy a kérdőívet nem kiválasztási- vagy feladathelyzetben, nem versenykörülmények között alkalmaztuk, hanem a közölt kutatási céllal.

A kérdőívből nyert adatokat csoportszinten értelmeztük, egyéni személyiség-állapotot nem vizsgáltunk. A kérdőív kitöltése anonim és önkéntes volt, célunkat ismertettük a kitöltő személyekkel. A kérdőív eredményeinek bemutatását, összefüggéseinek feltárását a következő logika szerint tesszük meg.

Először a kapott adatokat összehasonlítjuk az országos standardizált minta adataival, természetesen csak azokban az esetekben, ahol erre vonatkozóan rendelkezünk adattal. (Big Five személyiségvizsgáló eljárásnál) Szeretnénk feltárni azokat az összefüggéseket, amelyek már ebben az összehasonlításban is informatívak a vizsgálati személyek aktuális személyiségállapotával kapcsolatban.

A feldolgozást, illetve az eredmények bemutatását úgy folytatjuk, hogy először kérdőívenkénti elemzést végzünk, majd pedig értelmezzük a felhasznált kérdőívek keresztábláinak adatait, összefüggések feltárásával. A kérdőívenkénti eredmények bemutatását azért tartjuk fontosnak, mert kutatási célként megfogalmaztuk azt, hogy adatokat szeretnénk kapni a jelenleg pályán dolgozó pedagógusok személyiség állapotáról. Valamennyi adatot lényegesnek ítélünk a vizsgálati személyek státusának megértéséhez, és

ez tágabb tartományt jelent, mint a hipotézisek igazolására vagy elvetésére alkalmas adatok.

Az eredmények feldolgozása során tett következtetésekből használt szókapcsolatok („kedvezőbb személyiségállapot”, a „pozitívabb, jobb, elvárt személyiségstruktúra” stb.) jelzői, mindig a tanári szerep- és személyiségevárásoknak való megfelelés szempontjából értendők.

2.6.1. A tartalomelemzéssel nyert adatok bemutatása

Kutatásunkba a tartalomelemzés módszerét választottuk az általunk vizsgálni kívánt két rendelet szövegében előforduló személyiségre vonatkozó kifejezések előfordulási gyakoriságának megválaszolására, az alkalmazott személyiségvizsgáló módszer (ami ez alapján később a BFQ volt) kiválasztásához, és a vizsgálatunk szempontjából fontos tények megfogalmazásához.

Elsődleges célunk az volt, hogy a két rendelet szövegét összehasonlíthatóvá tegyük, így tartalomelemzési kategóriákat állítottunk fel. A rendeletek szövegét három, általunk kidolgozott kategória alapján elemeztük: a szaktárgyi tudásra vonatkozó kifejezések adták az első kategóriát, a módszertani elvárásokra vonatkozó kifejezések a másodikat, és a személyiség jellemzőkre utaló kifejezések a harmadik kategóriát.

A 6. melléklet mutatja, a három kategória közül, a – már csak az általunk vizsgálat tárgyává tett – személyiségre vonatkozó kifejezések előfordulási gyakoriságát a két rendeletben. (Ragozatlan és képzetlen alakban, illetve nem tagadó formában.)

Második lépésben a személyiségre vonatkozó kategóriában szereplő kifejezéseket tovább differenciáltuk olyan módon, hogy a BFQ kérdőív fő faktorait leíró tulajdonságokat kifejező fogalmak gyakoriságát vizsgáltuk meg a rendeletek szövegében. A tartalomelemzés kategóriáit így a főfaktorok adják. (3. táblázat)

3. táblázat: A BFQ kérdőív főfaktorait leíró tulajdonságok előfordulási gyakorisága a vizsgált rendeletek szövegében.

Faktorok/ kategóriák		Kompetencia alapú oktatás Képzési és Kimeneti Követelménye Kormányrendelet		111/1997. Kormányrendelet	
		gyakoriság	%	gyakoriság	%
Energia	Hatékony	19	0,23	1	0,04
	Kommunikáció, kommunikatív	18	0,23	1	0,04
	Megértés	10	0,12	0	0
	Önértékelés	6	0,07	0	0
	Önismeret	6	0,07	1	0,04
	Lelki egészség	4	0,05	0	0
	Kapcsolatteremtés	2	0,02	0	0
		65	0,97	3	0,12
Barátságosság	Együtműködésre kész	26	0,32	0	0
	Figyelembe vesz Figyelmesség (egyéb „figyelem...”)	19	0,25	2	0,08
	Bizalom	8	0,08	0	0
	Érzékeny	3	0,03	0	0
	Altruizmus	3	0,03	0	0
	Empátia	1	0,01	0	0
	Önzetlenség	0	0	0	0
		0	0	0	0
		60	0,72	2	0,08
Lelkiismeretesség	Munkában hatékony	6	0,08	0	0
	Megbízhatóság	1	0,01	0	0
	Erős akaratú	0	0	0	0
	Kitartó	0	0	0	0
	Lelkiismeretes	0	0	0	0
	Pontosság	0	0	0	0
		7	0,09	0	0
Érzelmi stabilitás	Önismeret	6	0,07	1	0,04
	Problémamegoldó	3	0,03	0	0
	Nyugodt	1	0,01	0	0
	Érzelmileg stabil	0	0	0	0
	Kiegyensúlyozott	0	0	0	0
	10	0,11	1	0,04	
Nyitottság	Elfogadás	41	0,52	0	0
	Nyitottság („nyitott”)	18	0,23	0	0
	Nyitott az eltérő	4	0,05	0	0
	Hiteles	2	0,02	0	0
	Rugalmas	1	0,01	0	0
		66	0,83	0	0

A 3. táblázat adatai több következtetésre adnak lehetőséget. Egyrészt legalizálja a BFQ személyiségvizsgáló eljárás alkalmazását jelen kutatásban, mivel a kérdőív egyes kategóriáit leíró személyiség tulajdonságra utaló kifejezéseket tartalmazza a 15/2006/IV.3 OM rendelet szövege. Másrészt az egyes faktorok/kategóriák gyakorisági értékei azt is megmutatják számunkra, hogy mely személyiség elvárások szerepelnek leggyakrabban a rendelet szövegében, azaz milyen tulajdonságok a leghangsúlyosabbak.

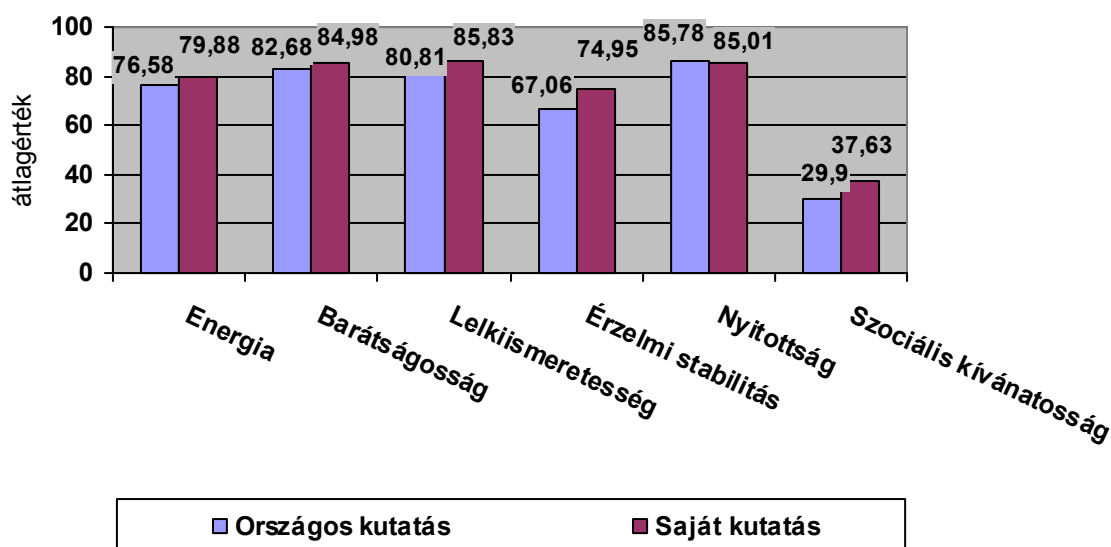
Eszerint az értelmezés szerint a következő sorrendet lehet felállítani:

Legerősebben elvárt személyiség jellemző a nyitottság, az energia és a barátságosság, és az ezzel analóg tulajdonságok. Tehát a rendelet nagy hangsúlyt fektet az interperszonális hatékonyságra, kevésbé tartja fontosnak az érzelmi stabilitás valamint a munkamódra vonatkozó lelkiismereti faktor.

2.6.2. A BFQ eredményei

Az országos standardizált mintával való egybevetés során a következőket találtuk (2. ábra). Szembetűnő tény, hogy a pedagógus minta az öt főfaktor közül négyben – nemek szerinti elkülönítés esetén is – meghaladja az országos átlag eredményeit, egyedül a nyitottság skálán elért átlag érték (85,01) marad el csekély mértékben a hazai átlagtól (85,78). (2. ábra)

2. ábra: Kutatási minta eredményeinek összehasonlítása az országos standarddal.



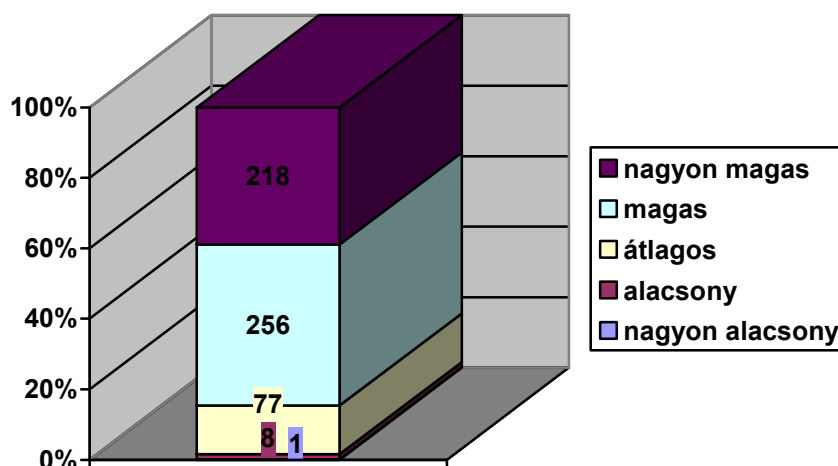
Az átlag értékeket összehasonlításához egymintás t-próbát alkalmaztunk, melynek eredményét a 4. táblázat mutatja.

4. táblázat: A t-próba eredményei, a saját és az országos kutatási minta összehasonlítása után.

Faktor	Országos kutatás átlaga	Saját kutatás átlaga	t	df	p<
Energia	76,58	79,88	7,215	559	,000
Barátságosság	82,68	84,98	6,399	559	,000
Lelkiismeretesség	80,81	85,83	12,234	559	,000
Érzelmi stabilitás	67,06	74,95	14,562	559	,000
Nyitottság	85,78	85,01	-1,899	559	,058
Szociális kíváncsiság	29,9	37,63	34,595	559	,000

Vagyis ez azt jelenti, hogy a kérdőívet kitöltő pedagógusok szignifikánsan magasabb pontszámot értek el négy fő faktorban, mind a nyers pontokat, mind a T-értékeket nézve, mint a hazai átlag. Egy kategóriában – nyitottság – pedig valamivel az országos átlag alatt vannak. Fontos lesz a későbbiekben vizsgálni ezt a jelenséget, mert a képesítési rendelet több összefüggésben is elvárásaként rögzíti a nyílt, rugalmas gondolkodásmódot a tanárok részéről, amely ezzel a skálával azonosítható. Az még inkább differenciált elemzést kíván, hogy a szociális kíváncsiság skálán elért átlag pontszám (37,63) nagymértékben meghaladja a hazai átlagot (29,09).

3. ábra: A szociális kíváncsiság skála eredményeinek kategóriánkénti eloszlása.



Ha kategóriánként nézzük meg a szociális kívánatosság skála eredményeit (3. ábra), akkor ez a következő képet mutatja: nagyon alacsony kategóriában az elemszám $N=1$, alacsonyban $N=8$, átlagos $N=77$, magas kategóriában $N=256$, nagyon magasban pedig $N=218$. Vagyis ez azt jelzi, hogy az átlagnál jóval nagyobb mértékben próbálják magukat a valóságosnál kedvezőbb színben feltüntetni a személyek (Rózsa, 2000). Ebből az adatból az következik, hogy a kérdőív többi skáláján elért eredményt is befolyásolhatta ez a tény. Az a következtetés is adódhat, hogy a pedagógusoknak feltehetően van egyfajta prekoncepciójuk arra vonatkozóan, hogy mit vár el tőlük a környezetük, és magas bennük a megfelelési igény, ami összhangban van az elméleti bevezetőben tárgyalt kutatási eredményekkel.

Még egy összehasonlítást teszünk az országos adatokat figyelembe véve, hogy a nemek szerinti elkülönítés után, a nők szignifikánsan barátságosabbak és érzelmileg labilisabbak (Rózsa, 2000). Mintánkban az érzelmi stabilitás és a nem között nem találtunk összefüggést, viszont a barátságosság tekintetében a férfi pedagógusok szignifikánsan barátságosabbnak mutatkoznak a nőknél (7. melléklet).

Érdekes lehet továbbá – a pozitív irányba való torzítás mellett – részletesebben (kategóriánként) megnézni az öt főfaktorban elért eredményeket. Hiszen nem elhanyagolható a tesztet kitöltők alapattitűdje a vizsgálattal kapcsolatban, hogy a faktorokban adott válaszok többsége a magas, illetve nagyon magas tartományba esik-e, vagy az átlagosba, vagy átlag alattiba. Ha a jó benyomáskeltés mellett is csak átlagos vagy átlag alatti adatokat kapunk, akkor az önmagában feltételez egy bizonytalanabb, alacsonyabb önértékelést a vizsgálati személyeknél, ami szintén megfelelne a szakirodalmi eredményeknek. Magas szociális kívánatossági értékek mellett elvárható, hogy a többi kategóriában is hasonlóan magas pontszámokat kapjunk.

Az eredmények a következők:

- Energia skálán a válaszadók 55,4 százaléka átlagos vagy ez alatti eredményt ért el (dinamizmus: 57,1; dominancia:62,5).
- Barátságosság skálán a válaszadók 62,3 százaléka ért el átlagos vagy átlag alatti eredményt (együtműködés: 55,7; udvariasság: 67,5).
- Lelkiismeretesség skálán a válaszadók 51,1 százaléka ért el átlagos vagy átlag alatti eredményt (pontosság: 47,0; kitartás: 58,9).
- Érzelmi stabilitás skálán a válaszadók 43,4 százaléka ért el átlagos vagy átlag alatti értéket (emocionális kontroll: 48,6; impulzivitás kontroll: 47,3).

- Nyitottság skálán a válaszadók 71,1 százaléka ért el átlagos vagy átlag alatti értéket (nyitottság a kultúrára:63,9; nyitottság a tapasztalatokra: 76,1).

A fenti eredmények jól mutatják, hogy négy kategóriában (energia, barátságosság, lelkiismeretesség, nyitottság) a pedagógusok több mint fele még a magas megfelelési vágy mellett is csak átlagos vagy átlag alatti eredményeket ért el. Egyetlen kategóriában marad 50% alatt ez az érték az érzelmi stabilitás terén, bár ha az alskálákat vizsgáljuk (emocionális kontroll: 48,6; impulzivitás kontroll: 47,3), itt is 50%-hoz közeli értékeket látunk.

Több megválaszolandó kérdést vetnek fel az adatok. Látható például, hogy nyitottság terén kapjuk a legkedvezőtlenebb eredményt. Kétféle magyarázat adható erre. Egyrészt, ebben a faktorban a legkedvezőtlenebb ténylegesen a kép – még az erőteljes pozitív irányba való torzítás mellett is – hogy erősen konzervatív, tradicionalista, újdonságtól féltő, a szokásokat előnyben részesítő, eltérő kultúrájú emberekkel kapcsolatban intoleranciát mutató személyiségek (Rózsa, 2000). Utóbbi eset nem szerencsés a tanári pálya betöltésében, különösen olyan körülmények között, amikor igen erőteljes elvárás van a képesítési követelmény szerint is az ellenkezőjére, az innovatív, toleráns tulajdonságokra. Másrészt arra a jelenségre is rávilágít – ami nem ütközik az előbbi magyarázatunkkal – hogy ezt a faktort tekintik a legkevésbé fontosnak, és így itt torzítanak a legkevésbé. Mindkét esetben azonban az eredmény egy rigid, sztereotípiákban gondolkodó, konzervatív személy, aki kevésbé tud megfelelni a környezeti variabilitásnak.

Második kiugróan magas százalékos értéke a barátságosság skálának van (62,3). Ami vizsgálatunkban azt jelenti számunkra, hogy a minta 62,3 százaléka érzi magát erőteljes torzítás mellett is átlagos vagy ez alatti mértékben mások iránt érzékenynek, önzetlennek, empatikusnak. A barátságosság skálán elért magas pontszám jelenti azt, hogy az illető másokra odafigyel, érzékeny, jóindulatú, emberséges.

A legkedvezőbb adat a mintában az érzelmi stabilitás, ami jelen esetben azt jelenti, hogy „csak” 43,4 százaléka ér el átlagos vagy átlag alatti eredményt érzelmi stabilitás tekintetében, vagyis 56,6 százalék érzelmileg stabilnak, kevésbé szorongónak, a problémahelyzetekkel hatékonyan megküzdőnek tartja magát.

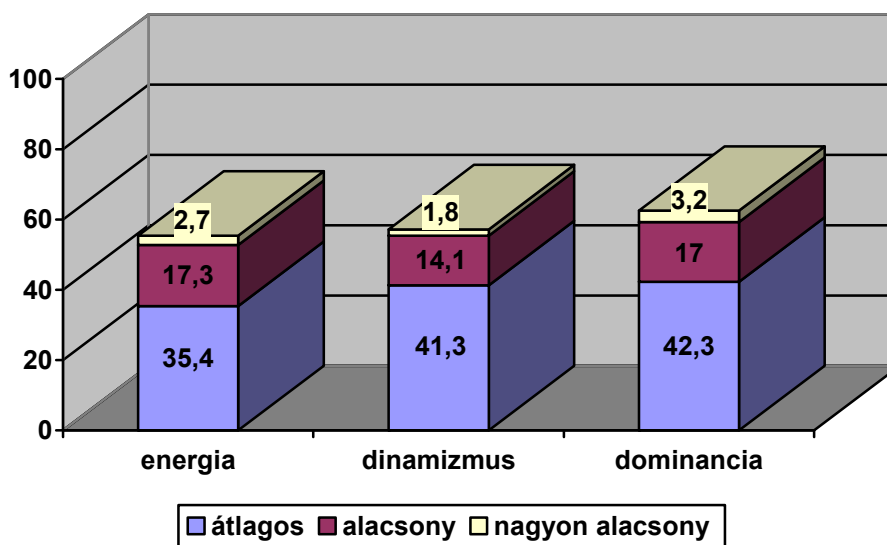
A további faktorokat megvizsgálva (energia, lelkiismeretesség) azt láthatjuk, hogy a minta több mint fele (55,4; 51,1) átlagos vagy átlag alatti zónában van, még ilyen magas szociális kívánatosság érték mellett is. Ez azt jelenti, hogy az első faktorban, az energiában (mely interperszonális dimenzió, vagyis a szociális kapcsolatokról mond valamit), a minta

44,6 százaléka dinamikus, kifelé forduló, magabiztos, empatikus, önzetlen, együttműködésre képes. A harmadik faktorban, mely a munkavégzés módjára vonatkozik, már kicsit pozitívabb képet kapunk, hiszen itt a minta 48,9 százaléka tartja magát pontosnak, kitartónak, alaposnak munkavégzése során.

Korábban megfogalmazott hipotézisünk – miszerint a pályán dolgozó pedagógusok egy részének személyiségállapota nem illeszkedik az elvárthoz – további más irányú vizsgálatokat is megkövetel.

A következőkben (4-8. ábrákon) az átlagos, alacsony és nagyon alacsony értékeket elérő pedagógusokat jelöltük. A magas és nagyon magas kategóriába tartozó pedagógusokat úgy tekintjük (Rózsa, 2000), mint a skála által mért személyiségtulajdonság nagymértékű birtokosait, vagyis jelen értelmezésben a rendeletnek megfelelni tudó tanárt. A 4. ábrán az energia skála és két alskálájának értékeit tüntettük fel.

4. ábra: A Big Five energia főfaktor és dinamizmus, dominancia alskáláinak százalékos megoszlása a nagyon alacsony, alacsony és átlagos kategóriában.

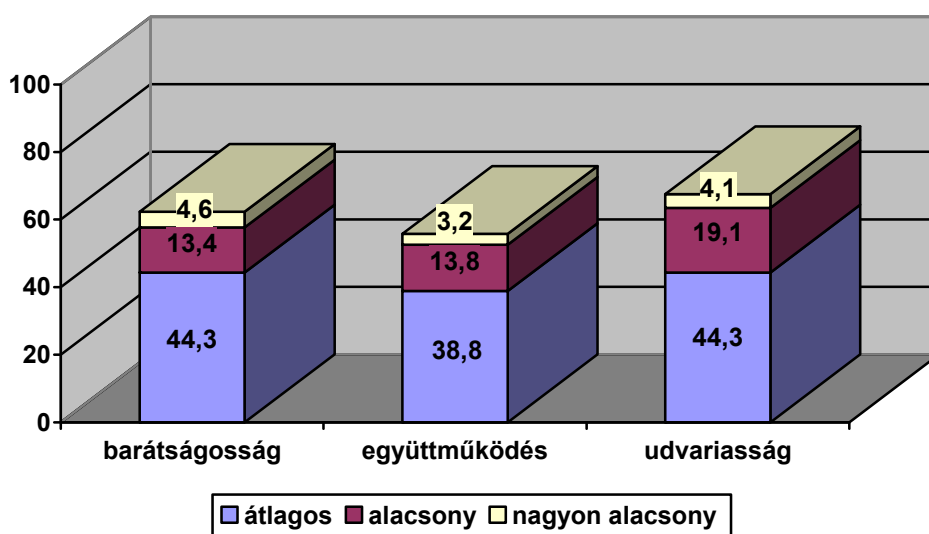


Az energia skálán elért eredmények (4. ábra) alapján azt mondhatjuk, hogy a minta 20,0%-a (alacsony és nagyon alacsony kategóriába eső értékek) egyáltalán nem felel meg az elvárt személyiségtulajdonságoknak, sőt az elvárt jellemzők ellenkezőjét mutatja. Vagyis, az ilyen értékeket elért pedagógusok inkább introvertáltak, visszahúzódóak, gondolkodásban és érzelmekben való elmélyülés jellemzi őket, és az egyedül végezhető munka preferenciája (Rózsa, 2000). Erről a csoportról az mondható még el, hogy ők azok, akiknél legnagyobb hangsúlyt kell fektetni az elvárt személyiségjegyek kialakítására, hogy pályaszocializációjuk sikeresebb legyen. Az átlagos eredményeket elérteknél ez a képzési

munka talán könnyebb, több változást hozhat, hiszen ők már valamilyen mértékben rendelkeznek a mért személyiségtulajdonsággal, „csak” további fejlesztés, érzékenyítés a feladat. Az előző esetben kérdés az, hogy egy teljesen más, az előírthoz képest ellenkező személyiség profilúak a képzés során milyen sikerrel alakíthatók, változtathatók.

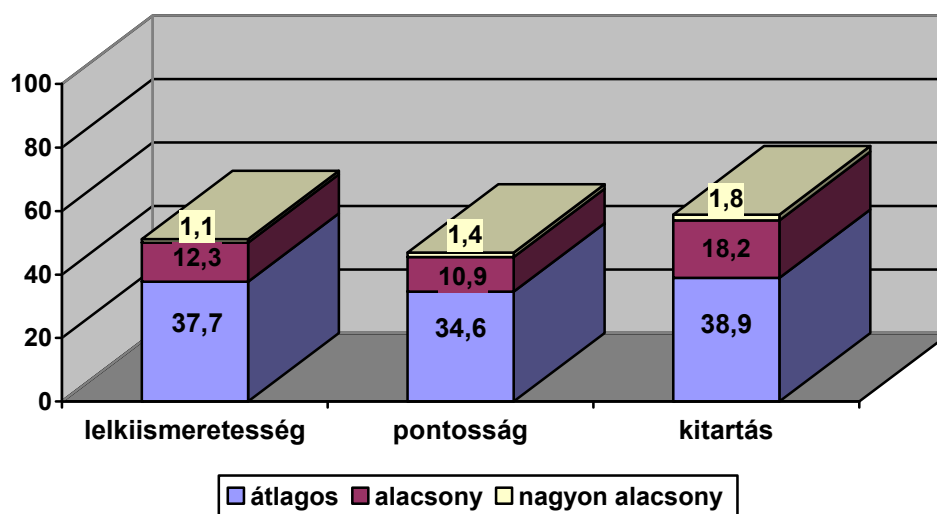
A barátságosság skála adatait nézve (5. ábra) is hasonló eredményeket találunk, vagyis hogy a minta 18,0%-a az elvárthoz képest ellenkező tulajdonságokat birtokol. Az elvárt altruisztikus, empatikus tulajdonságok helyett inkább egocentrikusak, versengőek, bizalmatlanok, gyanakvóak, rosszul alkalmazkodók (Rózsa, 2000).

5. ábra: A Big Five barátságosság főfaktor és az együttműködés, udvariasság alszállainak százalékos megoszlása a nagyon alacsony, alacsony és átlagos kategóriában.



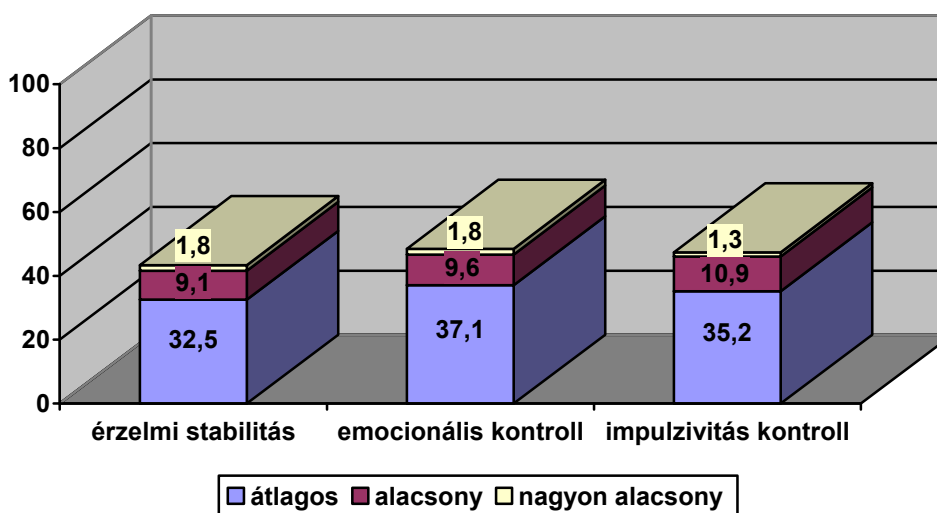
Lelkiismeretesség tekintetében kedvezőbb képet kapunk (6. ábra), itt a minta „csak” 13,4%-a rendelkezik ellenkező személyiség tulajdonságokkal. Ez a csoport csak állandó külső kontroll mellett végez igényes megbízható a munkát (Rózsa, 2000).

6. ábra: A Big Five lelkiismeretesség főfaktor és pontosság és kitartás alszkáláinak százalékos megoszlása a nagyon alacsony, alacsony és átlagos kategóriában.



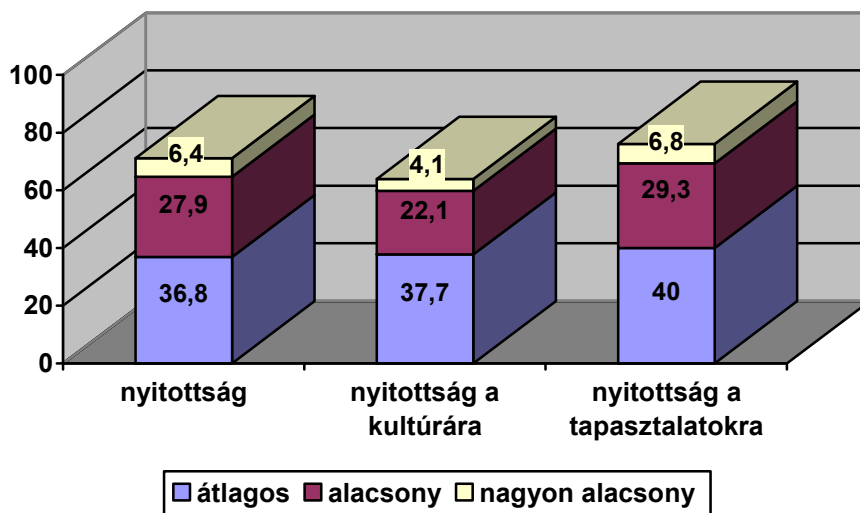
Érzelmi stabilitás tekintetében még inkább kedvező képet látunk (7. ábra). A minta 10,9%-ára jellemző a nagyfokú érzékenység szorongás, a hullámzó hangulati állapot, az érzelmi és indulati túlreagálás (Rózsa, 2000).

7. ábra: A Big Five érzelmi stabilitás főfaktor és az emocionális kontroll, impulzivitás kontroll alszkáláinak százalékos megoszlása a nagyon alacsony, alacsony és átlagos kategóriában.



A nyitottság skálán találjuk a leginkább figyelemfelkeltő eredményeket (8. ábra). Az előzőekhez képest kiugróan magas értékek vannak ennél a faktornál. Elgondolkodtató tény, hogy a minta 34,3 %-a mondja magáról, hogy erősen konzervatív, tradicionalista személy, aki fél az újdonságtól, inkább a szokásos, ismert metódusokkal él, és eltérő értékekkel, kultúrákkal szemben intoleranciát mutat (Rózsa, 2000).

8. ábra: A Big Five nyitottság főfaktor és a nyitottság a kultúrára és nyitottság a tapasztalatokra alskáláinak százalékos megoszlása a nagyon alacsony, alacsony és átlagos kategóriában.



Az adatokat látva elmondhatjuk, hogy az elvárt személyiségjellemzők szempontjából a pályán dolgozó pedagógusok egy része – négy főfaktorban a minta egyötöde, egy főfaktorban pedig a minta több mint harminc százaléka – nem felel meg az előírásoknak.

A BFQ kérdőív további elemzésénél különböző csoportokat hoztunk létre. Megtettük a minta leválogatását abból a szempontból, hogy kompetencia alapú program alapján dolgoznak-e a kitöltők vagy sem. Ebben a következő eredményeket kaptuk.

A kérdőív mind az öt főfaktorában és a tíz alskálán is kedvezőbb a kompetencia program alapján dolgozó pedagógusok profilja, mert a BFQ kérdőív főfaktoraiban és alskáláin is magasabb pontszámot értek el. A magasabb pontszám pedig ez esetben azt jelenti, hogy nagyobb mértékben birtokolják a skála által mért személyiség tulajdonságokat. A következő skálákon pedig szignifikáns különbségeket is találtunk. Ennek kiszámításához az egyes faktorok T-értékeinek átlagait vetettük össze kétmintás t-próbával, amelynek eredményeképpen kaptuk meg a szignifikancia értékeket.

5. táblázat: A Big-Five főfaktorok és alszkálák szignifikáns összefüggései, a kompetencia alapú program alkalmazásával.

	Kompetencia program alapján dolgozók átlaga	Nem kompetencia program alapján dolgozók átlaga	t	df	p<
Energia	53,84	51,80	2,651	558	,008
Dinamizmus	54,24	52,36	2,483	558	,013
Dominancia	52,46	50,61	2,509	558	,012
Lelkiismeretesség	55,30	53,43	2,572	558	,010
Kitartás	53,58	50,82	3,845	558	,000
Nyitottság	50,06	48,31	2,132	558	,033
Nyitottság a tapasztalatokra	48,88	46,57	2,902	558	,004

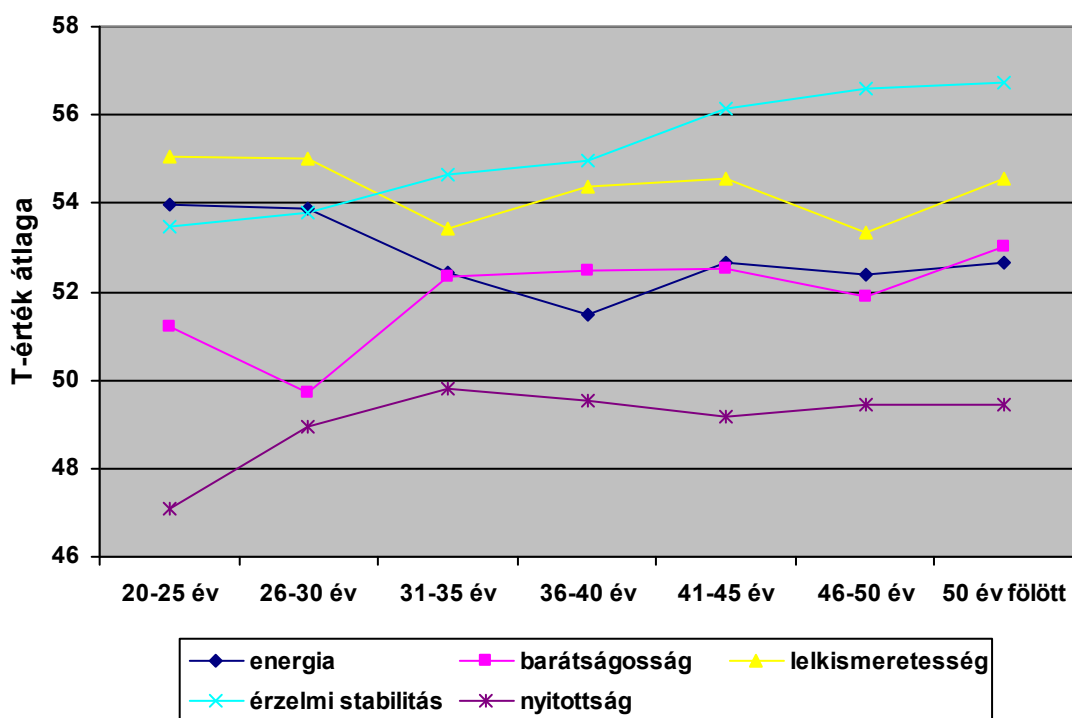
Főfaktorok közül az energia ($p=0,008$), lelkiismeretség ($p=0,010$) és a nyitottság ($p=0,033$) skálán találunk szignifikáns különbségeket (5. táblázat). Az alszkálák közül pedig a dinamizmus ($p=0,013$), dominancia ($p=0,012$), kitartás ($p=0,000$) és a nyitottság a tapasztalatokra ($p=0,004$) mutatnak szignifikáns eltéréseket a két csoport között (5. táblázat). A főfaktorok és az alszkálák szignifikancia szintjét vizsgálva láthatjuk, hogy ahol a főfaktor szignifikáns különbséget mutat, ott az alszkálák mindegyike (energia) vagy egyike (lelkiismeretség, nyitottság) biztos, hogy mutat szignifikáns különbséget.

Ez az eredmény megerősít minket abban, hogy a kompetencia program alapján dolgozók személyiségállapota jobban illeszkedik a rendeletben megfogalmazottakhoz.

Korcsopontonkénti összehasonlításokat is végeztünk, melynek során a minta életkori eloszlását hét csoportra osztottuk. Az életkori kategorizálást azért tartjuk fontosnak, hogy árnyaltabb képet kapjunk arról, mely életkori csoport mutatja a legkedvezőbb/legkedvezőtlenebb képet az elvárt dimenziókban, és így felhívjuk a figyelmet a veszélyeztetett korosztályra.

A következőkben a Big Five főfaktorok T-értékek átlagát (8. melléklet) ábrázoljuk és értelmezzük életkori eloszlásban grafikon segítségével (9. ábra).

9. ábra: A Big Five főfaktorok T-értékei átlagának változása az egyes életkori csoportokban. (az adatok csak a jobb szemléltetés miatt vannak összekötve)



A 9. ábrából leolvasható, hogy az életkor növekedésével a nyitottság, a barátságosság és az érzelmi stabilitás skála is növekszik, vagyis magasabb pontszámot érnek el ebben a kategóriában az idősebb pedagógusok. Megállapítható, hogy kedvezőbb személyiség-állapotúak a fenti főfaktorokban az idősebbek, mint a fiatalabb korosztály, hozzátevé, hogy a vizsgálat nem longitudinális azaz olyan következtetésekre amelyek tendenciákra vonatkoznak nem adnak alapot.

Hasonló eredményre jutottak az érzelmi stabilitás vizsgálatánál Gáspár–Holecz is, (2005) pedagógus jelöltekre, aktív pedagógusokra és más foglalkozású személyekre vonatkozó vizsgálatukban. Megállapították, hogy az életkor és az érzelmi stabilitás tekintetében, vagyis az életkor előrehaladtával nő az érzelmi stabilitás, vagy – ahogy a szerzők fogalmazznak – csökken az érzelmi labilitás.

Az energia és a lelkiismeretesség dimenzióban pedig az látszik, hogy a legideálisabb képet a legfiatalabb (20-25 éves) korosztály mutatja. Mindkét esetben itt a legmagasabb a T-értékek átlaga, ez az életkori csoport a leginkább kifelé forduló, dinamikus, munkavégzés szempontjából pedig a lelelkiismeretesebb.

Végezetül a minta életkori és pályán eltöltött évek száma szerinti eloszlása lehetővé teszi számunkra, hogy ebben a kérdéskörben külön megnézzük a pályakezdő fiatalokat, ők milyen képet mutatnak az egyes dimenziókban. A következő eredmények már csak saját

intézményünk, az Eszterházy Károly Főiskola számára lehetnek irányadók, hiszen a pályakezdő tesztkitöltők úgy jelentek meg a mintánkban, hogy az EKF-en végzett hallgatók mentek tovább mestertanár szintű képzésre, de erre vonatkozó adat nem áll rendelkezésünkre, így a kutatás részét nem képezi.

A pályakezdők (két év vagy ennél kevesebb pályán eltöltött idő) BFQ kérdőív eredményeit vizsgálva (átlag, szórás értékek) jelentős eltérést **nem** mutatnak a nem pályakezdő csoporthoz képest.

A 9. mellékletben bemutatott eredmények azt jelentik számunkra, hogy a pályakezdő fiatalok személyiségállapota nem tér el nagymértékben a régebben pályán lévő pedagógusok személyiségállapotától. A képzés szempontjából ez azt jelenti, hogy a képzés struktúrájában, hangsúlyában nem történt változás, holott a kimeneti igények ezt a változást megkövetelték volna. Vagyis lényegi változást a külső körülmények dinamikája sem kényszerített ki.

A BFQ kérdőív eredményeiből levonható összegző következtetések:

- Az országos standardhoz viszonyítva egy igen magas megfelelési igény mutatható ki a vizsgálati mintában.(2-3. ábra)
- Az országos átlagot – egy kategória kivételével – minden kategória értéke meghaladja. (2. ábra)
- A pedagógusminta egy azonosítható csoportja nem felel meg a Képesítési és Kimeneti Követelményben megfogalmazottaknak.
- A kompetencia program alapján dolgozó pedagógusok minden kategóriában közelebb állnak a rendelet által elvárt személyiségállapothoz. Három fő és négy alskálán pedig szignifikáns a különbség, a nem kompetencia alapú programmal dolgozókkal összehasonlítva.(5. táblázat)
- Az életkor előrehaladtával három főfaktorban (nyitottság, barátságosság, érzelmi stabilitás) egyértelmű növekedés látható, amely szerint konstatálható az idősebb pedagógusok jobb mentálhigiénés állapota. A szakirodalmi bevezetővel összhangban feltehető, hogy ma a pályán dolgozó idősebb pedagógusok pályaszocializációjára hatott a korai években a pedagógus szakma presztizse társadalmi megbecsülése és homogén normarendszere.
- A legfiatalabb korosztály pedig az energia és lelkiismeretesség főfaktorokban jobb.

2.6.3. A kiégés kérdőív (MBI) eredményei

A kiégés kérdőív elemzése során is az egyes dimenziókban elért eredményeket mutatjuk be, majd később vizsgáljuk más kérdőívek eredményeivel való összefüggéseit. A kiégés kérdőív három dimenzióban mér. Az egyes dimenziókban elért pontszámok harmadolásával a szerzők három kategóriát hoztak létre. Az így kialakult kategóriák az alacsony, közepes és magas elnevezést kapták.

6. táblázat: A kiégés kérdőív egyes dimenzió- értékeinek kategóriánkénti ponthatárai.

	alacsony	közepes	magas
Érzelmi kimerülés	<18	18-36	>36
Elszemélytelenedés	<10	10-20	>20
Az egyéni teljesítmény csökkenése	<16	16-32	>32

A következőkben bemutatjuk a minta egyes kategóriákban elért eredményeit és értelmezzük azokat.

Érzelmi kimerülés faktor: 556 válaszadó esetében az átlag pontszám 17,67 volt, 9,518 szórás mellett. Az alacsony kategóriában a válaszadók 53,4 százaléka, a közepes kategóriában 42,4 százaléka és a magas kategóriában 4,1 százaléka található, vagyis a minta 4,1 százaléka tartja magát érzelmileg kimerültnek, amely pozitív és biztató adat. (7.táblázat)

7. táblázat: A kiégés kérdőív érzelmi kimerülés faktorának adatai.

Átlag	17,67		
Szórás	9,518		
Kategóriák	alacsony (<18)	N = 297	53,4%
	átlagos (18-36)	N = 236	42,4%
	magas (36<)	N = 23	4,1%
	összesen	N = 556	100%

A következő kategória az elszemélytelenedés, amelyben az átlag pontszám 4,64; szórása pedig 5,058. Itt az egyes kategóriák százalékos eloszlása a következő: alacsony kategóriába tartozik a minta 84,5 százaléka, közepesbe 14,2 százalék és mindössze 1,3 százalék tartozik a magas kategóriába, mely még kedvezőbb, mint az előző dimenzióban mértek.(8. táblázat)

8. táblázat: A kiégés kérdőív elszemélytelenedés faktorának adatai.

Átlag		4,64	
Szórás		5,058	
Kategóriák	alacsony (<10)	N = 470	84,5%
	közepes (10-20)	N = 79	14,2%
	magas (20<)	N = 7	1,3%
	összesen	N = 560	100%

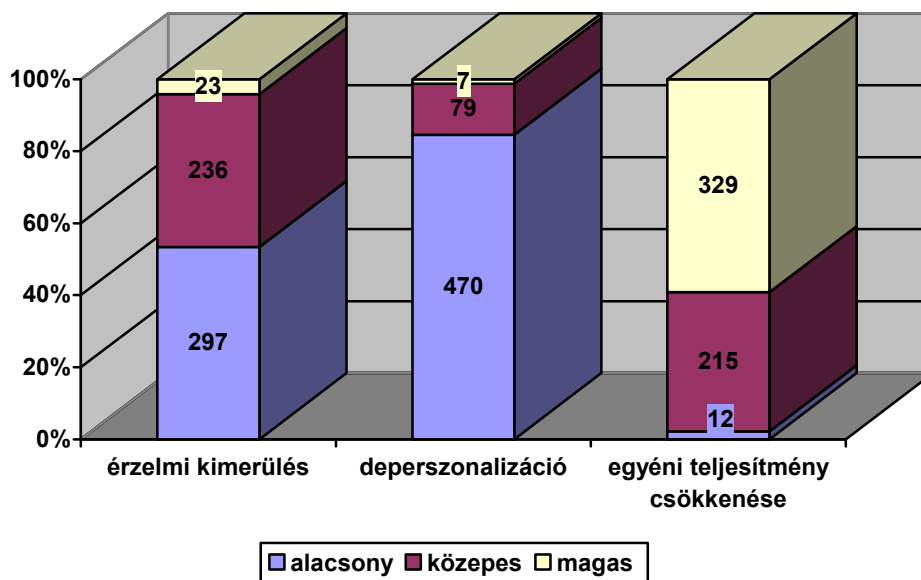
Az egyéni teljesítmény csökkenés az utolsó kategória, melynek adatai a következők: A dimenzió átlagértéke 33,46; szórása pedig 7,891. Az egyes kategóriák között az egyének eloszlás a következő: alacsony 2,2 százalék (12 fő), közepes 38,7 százalék (215 fő), magas 59,2 százalék (329 fő). (9. táblázat)

9. táblázat: A kiégés kérdőív egyéni teljesítménycsökkenés faktorának adatai.

Átlag		33,46	
Szórás		7,891	
Kategóriák	alacsony (<16)	12	2,2
	közepes (16-32)	215	38,7
	magas (32<)	329	59,2
	összesen	N = 560	100%

Kiugró adat e harmadik dimenzióban elért eredmény a többihez képest, és mindenképpen további elemzést igényel. Az előzőekben az egyes faktorok átlagát vizsgáltuk, de a módusz-értékek is információt adnak. Az érzelmi kimerülésnél ez a szám 10, vagyis a leggyakrabban előforduló válasz a 10-es érték, ami az alacsony kategóriába esik (6. táblázat). Az elszemélytelenedés módusza 0, szintén az alacsony kategóriába eső érték, míg az egyéni teljesítmény csökkenés dimenzióban a módusz 37, ami a magas tartományba esik (6. táblázat). Az értékek mutatják a harmadik kategória figyelemfelkeltő jellegét. Míg az első két esetben ezek viszonylag alacsony számok – a kategória legmagasabb értékéhez képest –, addig a harmadik dimenzióban ugrásszerűen és látványosan megnő a módusz értéke is.

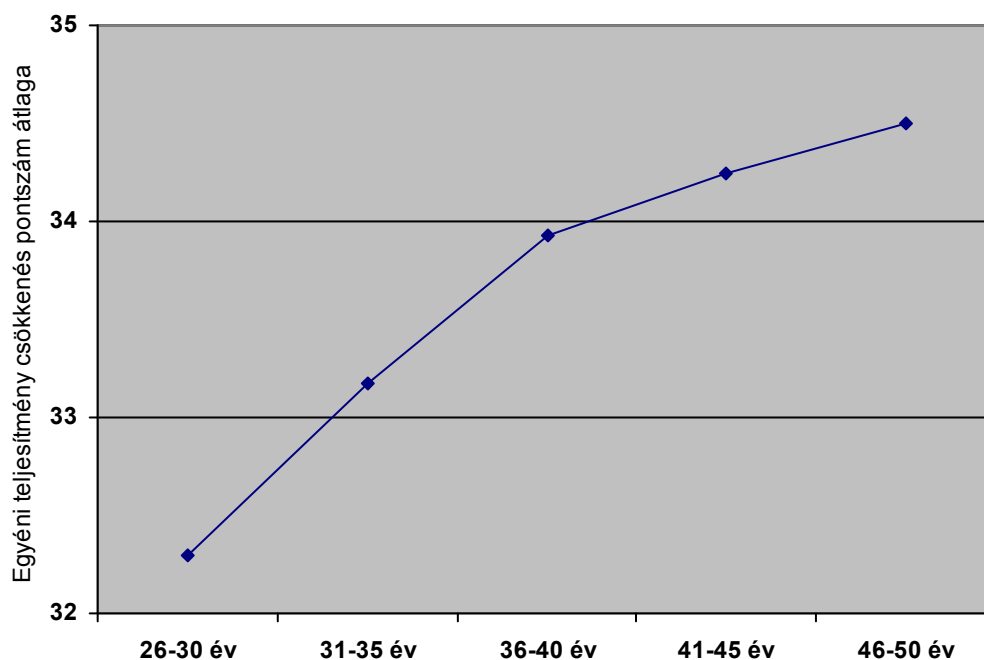
10. ábra: A kiégés kérdőív faktoronkénti eredményének bemutatása.



A kiégést vizsgáló dimenziók ábrázolásán (10. ábra) jól látható, hogy a deperszonalizáció faktorban a legalacsonyabb a mutató, utána az érzelmi kimerülés következik. Az eredmények alapján elmondható, hogy a vizsgált személyeknél az egyéni teljesítmény csökkenés faktorban a legmagasabb a kiégés mutató.

A minta 97,9 százaléka közepes vagy magas szinten kiégettnek érzi magát az egyéni teljesítmény terén. Ez azt jelenti, hogy a csökkent teljesítmény-hatékonyság, egyezően a szakirodalommal (Molnár-Csabai, 1995), csökkent önértékeléssel, és önmegvalósítási gátoltsággal és teljesítménnyel kapcsolatos elkedvetlenedéssel van összefüggésben, amit az inkompetencia érzés kísér, és a produktivitás hiányával jár együtt. Vizsgálatunk további részében arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen összefüggés van az életkor/pályán eltöltött évek száma és a kérdőív egyes skálái között. Kimutatható-e valamilyen kapcsolat a kiégés és az életkor, a munkával eltöltött évek száma között. Az egyéni teljesítménycsökkenés és az életkori csoportok között az a szembetűnő eredmény látszik, hogy az életkor előrehaladtával az egyéni teljesítménycsökkenés átlagpontszáma és a szórási értéke is nő 50 éves korig (10/A melléklet), vagyis az életkor előrehaladtával az egyéni teljesítménycsökkenés értéke növekszik, egyre kevésbé képesek a személyek regresszió nélkül reagálni változásokra (11. ábra).

11. ábra: A kiégés kérdőív egyéni teljesítménycsökkenés értékeinek átlaga az egyes életkori kategóriákban. (az adatokat a jobb szemléltetés miatt kötöttük össze és a szélső értékektől eltekintettünk)



Az átlag és szórás értékek mellett a módot is megvizsgálhatjuk (10/B melléklet). Azt látjuk, hogy a legfiatalabb életkori kategóriába (20-25 év) esőknél a legalacsonyabb ez az érték (33), amely a magas tartomány alsó határa, míg a 46-50 év közötti kategóriában ez az érték (41 és 44, vagyis két érték fordul elő azonos számban) tíz pontos emelkedést mutat. Megállapítható tehát, hogy az életkor összefüggésben van a kiégés kérdőív teljesítménycsökkenés kategóriájával olyan módon, hogy az életkorral nő a kockázata a teljesítménycsökkenésnek. A növekedést, csak mint tendenciát tudjuk értelmezni, mivel az egyes életkori csoportok átlagaival végzett varianciaanalízis és korreláció számításokkal nem mutathatók ki szorosabb összefüggések a vizsgált változók között.

A pályán eltöltött évek számával összehasonlítva nem találtunk értékelhető különbségeket, változásokat e kategóriákban.

Kutatási szempontból fontos azonban azt is megvizsgálni, hogy milyen összefüggés mutatkozik a teljesítménycsökkenés és a tevékenységtípus között, azaz, hogy kompetencia alapú oktatásban vagy nem kompetencia alapú programban dolgoznak-e a kitöltők. Ebben a vonatkozásban szignifikáns eredményt hozott a t-próba, ami azt mutatja, hogy a kompetencia program alapján dolgozó pedagógusok egyéni teljesítménycsökkenése szignifikánsan ($p=0,018$) magasabb értéket mutat, mint a hagyományos programmal dolgozó pedagógusoké.

10. táblázat: A kiégés kérdőív egyéni teljesítménycsökkenés és a programtípus közti összefüggés bemutatása.

Kiegészítő kérdőív az egyéni teljesítmény csökkenése	Kompetencia alapú program alapján dolgozik?	
	igen	nem
N	262	294
átlag	34,30	32,72
szórás	7,799	7,910
t	2,367	
df	554	
p<	0,018	

Következtetések a kiégés kérdőív eredményeiből:

- A kiégés kérdőív három alszálaja közül az egyéni teljesítmény csökkenésnél a legmagasabb a kiégési mutató. (10. ábra)
- Az egyéni teljesítménycsökkenés és az életkor között összefüggés mutatható ki, az életkor növekedésével nő az egyéni teljesítménycsökkenés, de ennek mértéke statisztikailag nem kimutatható.
- Az egyéni teljesítménycsökkenés tekintetében kedvezőtlenebb mentális képet mutatnak a kompetencia alapú program alapján dolgozó pedagógusok. (10. táblázat)

Fontos megállapítást tudunk tenni a két feldolgozott kérdőív eredményeit látva. Míg a BFQ kérdőív egyértelműen megmutatta, hogy a kompetencia program alapján dolgozó pedagógusok közelebb állnak személyiségprofiljukat tekintve az elvárt személyiségképhez, a kiégés kérdőív szerint pedig ez a csoport kedvezőtlenebb személyiségállapotú a kiégés kérdőív egyéni teljesítmény csökkenés-dimenzió adatai miatt. Vagyis a rendeletnek megfelelni tudó pedagógusok veszélyeztetettebbek mentálhigiénés szempontból.

2.6.4. Az empátia (IRI) kérdőív eredményei

Az empátia kérdőív eredményeit faktoronként mutatjuk be.

- A perspektíva felvétel faktorban elért átlag érték 17,13; szórása 3,78.
- A fantázia faktor átlag értéke 16,24; szórása 4,9.
- Az empátiás törődés faktor 18,51; szórása 3,58.
- A személyes distressz átlaga 11,52; szórása 4,06.

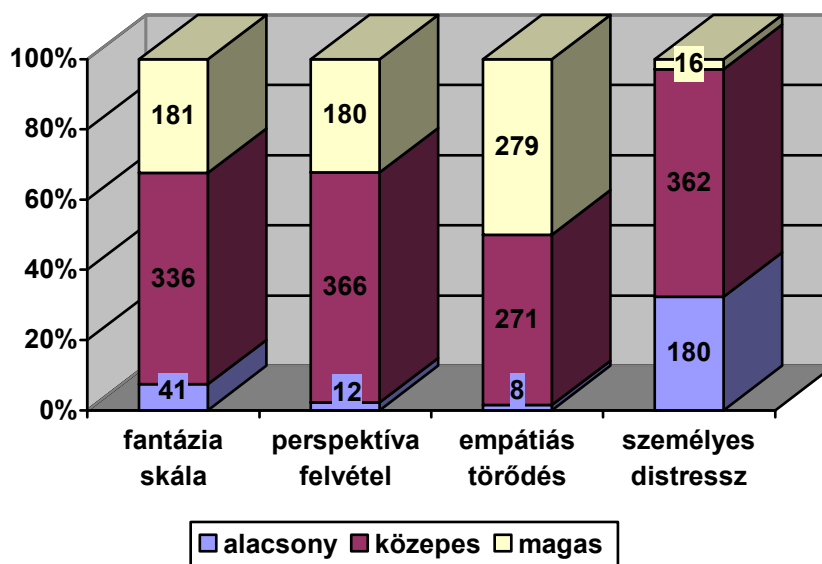
A mintában a legmagasabb átlagot az empátiás törődés faktorban kaptuk, ezután következik a perspektíva felvétel és a fantáziafaktor, majd a legalacsonyabb átlagot a személyes distressz kategóriában érték el a kitöltő személyek.

Elemzésünk során a négy faktorban elért eredményeket három kategóriába rendeztük a tesztalkotók után úgy, hogy a kategóriákban elért eredményeket harmadolttuk, mivel jelen esetben minden kategóriában az elérhető pontszám maximálisan 28 volt, így az összes kategóriában ugyanolyan számértékű csoportokat tudtunk létrehozni. Az így létrehozott kategóriák a következők:

- Alacsony 0–9
- Közepes 10–18
- Magas 19–28

Az átlagértékek mutatják, hogy az első három faktorban elért eredmények nagy része a közepes és a magas kategóriába tartozik, míg az utolsó, személyes distressz esetében a tendencia épp ellenkező, a minta nagyobb elemszáma esik az alacsony vagy közepes kategóriába. A kategóriák értékeit a 12. ábra mutatja.

12. ábra: Az empátia kérdőív értékeinek kategóriánkénti megjelenése.



A legmagasabb átlag pontszámokat tehát az empátiás törődésnél érték el a pedagógusok. Az empátiás törődés egy pozitív megnyilvánulás, a másokra irányuló empátiás választ jelenti. Itt találhatunk összefüggést két faktor között, hiszen Davis szerint is a célszemély perspektívájának felvétele nagy valószínűséggel empátiás törődéshez vezet. Az empátiás

törődést egy kognitív feldolgozási folyamat előzi meg, és ennek eredménye lesz csak a másakra irányuló segítő válasz (Kulcsár, 2002). Ezt a szakirodalmi ténytet adataink alátámasztják.

Második legmagasabb átlaggal a perspektíva-felvétel faktor bír, amely a fent említett elméleti keret szerint kognitíve megterhelő folyamat, és ahol az egocentrikus attitűdök gátlás alá kerülnek (Kulcsár, 2002).

A fantázia faktor a harmadik legnagyobb érték az átlagok között, és az utolsó a személyes distressz, mely az éntre irányuló empátias választ jelöli. Érdekes eredmény ismét, hogy ennek a faktornak az átlagértéke a legalacsonyabb, itt jelentkezik ismét az elvárásoknak való megfelelés igénye. Ezen a ponton talán érdemes áttekinteni néhány kérdést erre a faktorra vonatkozóan:

- „Veszélyhelyzetben szorongás fog el és igen kényelmetlenül érzem magam”.
- „Olykor tehetetlennek érzem magam, ha erős érzelmekkel teli szituációba kerülök”.
- „Megriadok, ha érzelmileg feszült helyzetbe kerülök.”
- „Vészhelyzetben elveszítem a fejem.”

Erre olyan típusú válaszlehetőségek adódnak, amelyek elárulják a személyek esetleges félelmeit, szorongásait, tehetetlenség-érzését, éntes reakcióit, a választól függően természetesen. Ezek a kérdések hasonlítanak a szociális kívánatosságot mérő kérdőív kérdéseire. Úgy tűnik, hogy a pedagógusok éntképükbe nem illőnek ítélik a szorongás átélésének, a segítségnyújtás elmulasztásának lehetőségét. Helyzethez illő, adekvát reakcióként sem vállalják ezt. A jelenség háttérében jogosan feltételezhető a pedagógus-szereppel kapcsolatos elvárások bensővé tétele, miszerint erősnek, magabiztosnak, talpraesettnek kell látszani minden társas akcióban és helyzetben, és nem megengedettek az egoisztikus megnyilvánulások. A személyes distressz tagadása veszélyes, diszfunkcionális tünetek kialakulásához, pszichoszomatikus megbetegedésekhez vezethet. Az érett, egészséges személy jellemzője, hogy képes beismerni félelmeit, megfogalmazni szorongásait és hatékony megküzdési stratégiát képes kidolgozni. Szélsőségesen alacsony érték esetén a személy vagy torzít, vagy belemegy minden olyan helyzetbe, amikor a segítségnyújtás lehetősége felmerül, még akkor is, ha nem kéri erre. Nem tudja a segítségadást megtagadni, a szenvedőt kikerülni, nem éntékeli saját szükségleteit, ami mind a kiegész lehetőségét hordozza magában.

Az empátia kérdőívből levonható következtetések:

- A pedagógusok az empátiás törődés faktorban elért közepes és magas eredménye azt mutatja, hogy a másokkal való törődés mint aktivitás kiváltódik.
- A perspektíva-felvétel faktorban elért eredményeik alapján elmondható, hogy képesek beleélni magukat mások helyzetébe, különböző szituációkba, és képesek az egocentrikus viselkedés háttérbe szorítására.
- Személyes distressz faktor adatai alapján pedig azt mondhatjuk, hogy kevésbé jellemző rájuk az énré irányuló empátiás válasz, a segítségnyújtás visszautasításának vállalása.

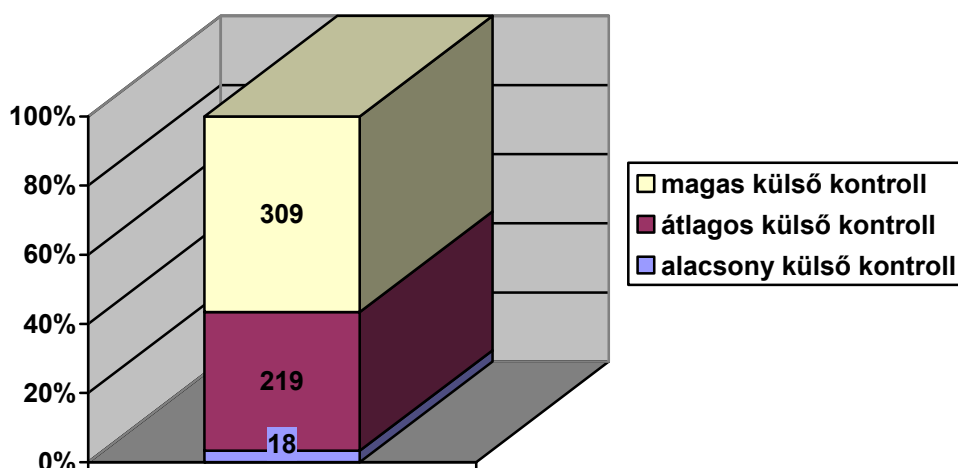
További differenciált vizsgálatot igényel annak az ellentmondásnak a magyarázata, hogy a BFQ kérdőív barátságosság főfaktorában a minta 62,3% nem mutat érzékenységet mások iránt, nem képes figyelni a másokra, nem empatikus, ugyanakkor az empátia kérdőív adatai empátiás, másokkal szemben törődésre kész személyeket azonosítanak.

2.6.5. Rotter-féle kérdőív (I–E skála) eredményei

A kérdőívet 546 személy töltötte ki. A skála értékelő kulcsa megadja az értékeket, ami alapján három kategóriát hoztak létre a tesztalkotók, vagyis hogy ki tekinthető az átlagos kategóriához képest alacsony, illetve magas pontszámú külső kontrollós személynek.

Ennek alapján a következő eredményt láthatjuk (13. ábra): A minta 3,3 százaléka került az alacsony kategóriába (4 pont alatt), 40,1 százaléka az átlagos övezetbe (5-10 pont), és 56,6 százaléka a magas külső kontrollós magatartással jellemezhető csoportba (11 pont fölött). Ez utóbbi legnagyobb elemszámú (N = 309) kategóriába tartozó személyek tehát úgy érzik, hogy életüket külső erők irányítják, nem képesek megváltoztatni környezetüket, nincsenek hatással sorsuk alakulására. A tesztalkotók a kérdőíven már a 11-12 pontos értéket is magas külső kontrollós attitűdnek minősítik. A 11. táblázat mutatja, hogy a mintának milyen a gyakorisági eloszlása a 11 pontos kategória határ felett.

13. ábra: Rotter kérdőív eredményeinek kategóriánkénti eloszlása.



11. táblázat: Rotter-féle kérdőív magas kategóriába eső külső kontroll értékek gyakorisági megoszlása

	Gyakoriság	Százalék
11	56	18,1
12	62	20,1
13	67	21,7
14	49	15,9
15	26	8,4
16	16	5,2
17	15	4,9
18	12	3,9
19	3	1,0
20	2	,6
21	1	,3
Összesen	309	100,0

A Rotter kérdőívnek az adatait is megvizsgáltuk kompetencia alapú oktatásban és nem kompetencia alapú oktatásban résztvevők összefüggésében. Kétféle eljárást alkalmaztunk, és mindkettőben szignifikáns eredmények születtek. Először keresztábrával vizsgáltuk az összefüggéseket (12. táblázat), ahol a Pearson-féle khi-négyzet értéke 0,044; vagyis statisztikailag kimutatható összefüggés van a két jelenség között. Ezen kívül t-próbát is alkalmaztunk (12. táblázat), ahol pedig egy 0,041-es szignifikancia szintet találtunk.

12. táblázat: A Rotter kérdőív külső kontrollos értékei és a programtípus közti összefüggés bemutatása.

Rotter külső kontroll értékek		Kompetencia alapú program alapján dolgozik?	
		igen	nem
Pearson-féle khi-négyzet	N	255	291
	df	2	
	p<	0,044	
t-próba	N	255	291
	átlag	10,71	11,31
	szórás	3,641	3,173
	t	-2,044	
	df	544	
	p<	0,041	

Az eredmények birtokában mondhatjuk, hogy akik kompetencia alapú programban dolgoznak, a nem kompetencia alapú programmal dolgozó pedagóguscsoporthoz képest alacsonyabb külső kontrollos értékeket ért el. Az átlag pontszámokat tekintve látható, hogy a kompetenciás csoport átlaga 10,71, ami már magas kategória közeli, a nem kompetenciásé pedig 11,31. A két csoport adatai ebben a kérdőívben olyan csekély mértékben térnek el, hogy statisztikailag nem értelmezhetők.

A kérdőívek eredményeiből jól látszik, hogy a személyiségvizsgálatok során számos kérdés merül fel. Fel kell ismerni azt a tényt – az eredmények alapján –, hogy fontos a vizsgálati személyek számára, hogy olyan képet mutassanak magukról, amelyről úgy vélik, hogy ezt várja el a környezet, társadalom (rendelet). Az egyértelműen látszik, hogy személyiség-prezentációjukban torzítanak, szándékosan vagy tudattalanul pozitívabb képet mutatnak magukról egyes személyiségfaktorban. Azokat az elvárásokat, amelyeket a környezet (társadalom) sztereotípiaként előírt, a vizsgálati személyek interiorizálták. Az is felvetődhet, hogy ez mennyit torzít az önismereten. Ha ez tudatos, akkor feltehető, hogy a teszt-kitöltéses helyzetet versenyként fogták fel, vagy valamiféle vizsgahelyzetnek, amiben az aktiválódott, hogy meg kell felelniük a feladatnak. Az egyes kérdőívek vizsgálatából szintén kitűnik, hogy a kompetencia alapú program alapján dolgozó pedagógusok személyiség állapota kedvezőbb képet mutat, nagyobb a konzisztencia a képesítési rendellel. Több ponton felelnek meg az elvárásoknak, ami egyben arra is adat, hogy ők a veszélyeztetettebb csoport a kiegészítő teljesítménycsökkenés faktorában, mentálhigiénés szempontból sérülékenyebbek.

2.6.6. A kérdőívekkel nyert adatok közötti összefüggések ismertetése

A kérdőívek közti összefüggések, illetve a kérdőívek egyes alsókálái közti kapcsolatok ismertetését az alapján tesszük meg, hogy milyen előzetes közvetlen és közvetett célkitűzésünk volt a kutatással, illetve milyen hipotéziseket fogalmaztunk meg.

Közvetlen célunk volt felmérni a pályán dolgozó pedagógusok személyiség állapotát, valamint ezt összehasonlítani a jelenleg érvényben lévő rendeleti elvárásokkal. Közvetlen célunk volt továbbá annak a felvetésnek az igazolása, hogy a jelenleg érvényben lévő képesítési rendeletben megfogalmazott személyiség-elvárások mentálhigiénés szempontból kevésbé stabil állapotot eredményeznek.

Közvetett célunk pedig az volt, hogy felhívjuk a képzőintézmények figyelmét arra, hogy a kompetencia alapú oktatás sikerességét biztosító pedagógusszemélyiség-elvárások, illetve a bennük megjelenő új elemek képzési előzmény nélkül, pusztán a tananyagok kiválasztásával nem alakíthatók ki.

A pedagógusok személyiségállapotának felmérésére a BFQ személyiségvizsgáló eljárást alkalmaztuk, mivel előzetes vizsgálatunk szerint ez a kérdőív fedi le a rendelet által megfogalmazott személyiség-elvárásokat. Korábban a vizsgálati módszerek kiválasztásánál elemeztük és bemutattuk azokat a pontokat, amelyek fedik egymást, vagyis, hogy az általunk vizsgált személyiségvonást a kérdőív mely alsókálájával kívánjuk mérni. A továbbiakban részletesen megvizsgáljuk a rendelet által előírt személyiségvonásokat, és párhuzamba állítjuk a kérdőív vonatkozó faktorával, majd az eredményeket elemezzük abból a szempontból, hogy az elvárthoz képest a jelenleg pályán dolgozó pedagógusok milyen személyiségállapotot mutatnak. Az elemzést már az egyes faktorok szerinti válogatásban tesszük meg.

A rendelet elvárja, hogy a pedagógusok rendelkezzenek megfelelő mértékű szociális hatékonysággal, tudjanak jó légkört teremteni, hitelesek, extrovertáltak legyenek, jó kommunikációs és kapcsolatteremtő képességgel bírjanak. Ezen elvárásokat a kérdőív energia faktora méri, melyet a szakirodalom is extravertióként definiál. Az energia faktor két alsókálája a dinamizmus, mely közlékenységre lelkesedésre utal és a dominancia, mely az önbizalomra és a magabiztosságra vonatkozik. Akik ezekben az alsókálákban magas pontszámot érnek el, munkakörnyezetben igen dinamikusak, kommunikatívak, jó kapcsolatteremtő képességgel rendelkeznek, jól tűrik az ingergazdag környezetet, egészséges magabiztosság jellemzi őket (Rózsa, 2000). Vagyis ezen a területen, ezeknek a személyiségvonásoknak megfelelni tudó pedagógusoknak, ebben a faktorban magas pontszámot kell elérniük ahhoz, hogy a rendelet előírásának megfeleljenek.

Az energia skálán adott válaszok alapján a nagyon alacsony kategóriában van a minta 2,7%-a, alacsonyban pedig 17,3%, ami azt jelenti, hogy a minta egyötödénél hiányoznak arendelet által elvárt tulajdonságok. Vagyis az ő jellemzőik az introverzió, a gondolkodásban és érzelmekben való elmélyülés, az önállóság, az egyedül végzett munka preferenciája és a visszahúzódás (Rózsa, 2000). Ennek alapján mondhatjuk, hogy a vizsgált pedagógusok 20,0%-a olyan személyiségvonásokkal rendelkezik ezen a téren, amelyek egyáltalán nem felelnek meg az elvártnak, sőt ellentétesek azzal.

Átlagos kategóriába tartozik a minta 35,4%-a, akik átlagos mértékben birtokolják a vonatkozó tulajdonságokat. Az előírások szigorú értelmezésben azt diktálják, hogy az átlagosnál nagyobb mértékben kell rendelkezniük az előírt jellemzőkkel, illetve azt, hogy a teszt leírása által azok birtokolják leginkább a faktor tulajdonságait, akik magas pontszámot érnek el. Ebben az értelmezésben átlagos és átlag alatti értéket hozott a minta 55,4%-a, vagyis magas és nagyon magas kategóriában – *az előírásnak megfelelni tudó pedagógusok százalékos aránya 44,6* (11/A melléklet).

A faktor alsókálait tekintve – dinamizmus, dominancia – a számok a következők: dinamizmusnál a minta 57,1 százaléka tartozik az átlagos vagy ez alatti kategóriába (11/B melléklet), míg dominanciánál ez a szám 62,5 (11/C melléklet). Mint látható, a dinamizmus alsókálán a lelkesedésben és a közlékenységben mutatnak kedvezőtlenebb állapotot. Bár a magabiztosságra, önbizalomra vonatkozó skálán is a válaszadók jóval több mint fele csak átlagos vagy ez alatti értéket adott saját magának.

A rendelet elvárja továbbá a pedagógusoktól, hogy interperszonális hatékonysággal rendelkezzenek, vagyis képesek legyenek hatni tanulóikra, képesek legyenek facilitálni őket mind iskolai, mind iskolán kívüli tevékenységekben. Tudjanak mediálni a tanulók közötti konfliktusok megoldásában, képesek legyenek pozitív és támogató közeg kialakítására, csoport, közösség létrehozására. Legyenek empátikusak, tudjanak elfogadók, megértők lenni a tanulói problémák iránt, képesek legyenek altruista értékek közvetítésére és kialakítására. Ezeket a személyiségjellemzőket a kérdőív barátságosság faktora méri. Ez a faktor is – hasonlóan az energiához – interperszonális dimenzió, a személyek közti viszonyokat jellemzi. Alsókálái az együttműködés/empátia, amely a mások iránti érzékenységet, másokba vetett bizalmat, altruizmust, önzetlenséget méri. A másik alsókála az udvariasság, amely a jóindulatú, emberséges, figyelmes, viselkedéses megnyilvánulásokra utal. Munkahelyi környezetben, ebben a faktorban elért magas pontszám jelenti a fenti tulajdonságok meglétét (Rózsa, 2000).

Az eredmények azt mutatják, hogy a barátságosság faktorban a nagyon alacsony kategóriába 4,6 százalék esik, alacsonyba pedig 13,4 százalék, vagyis a hatékony pályabetöltés szempontjából kedvezőtlen állapotban a minta 18,0 százaléka van. Ez azt jelenti, hogy jellemző rájuk a mások iránti nagyfokú bizalmatlanság, a gyanakvás, az önző, versengő magatartás, a rossz alkalmazkodó képesség. *Átlagos kategóriába a válaszadók 44,3 százaléka tartozik, akik pedig ténylegesen és nagymértékben rendelkeznek az előírt tulajdonságokkal, vagyis magas és nagyon magas kategóriába estek, azaz előírásnak megfelelni tudó pedagógusok, 37,7 százalékot képviselnek (12/A melléklet).*

A faktor két alszállaja az együttműködés/empátia és az udvariasság. Az együttműködés esetén a minta 55,7 százaléka tartozik az átlagos, illetve az átlag alatti kategóriába, vagyis a vizsgált személyek több mint fele átlagos mértékben vagy az átlagosnál kevésbé tartja magát empatikusnak (12/B melléklet), mások szükségletei iránt érzékenyek. Az udvariasság alszállán ez a szám 67,5, ami pedig azt jelenti, hogy a mintának csak 32,5 százaléka mondja magáról, hogy nagymértékben rendelkezik jóindulatú, emberséges viselkedésmóddal (12/C melléklet). A vizsgálat azt mutatja, hogy a pedagógusok nagy része csak átlagos vagy annál is kisebb mértékben birtokolja a fenti tulajdonságokat.

A rendelet kitér azokra a személyiségvonásokra, amelyek a konkrét pedagógiai tevékenységhez szükségesek, vagyis a munkához való viszonyról, a munkavégzés módjáról vannak előírásai. A pedagógusoknak rendelkezniük kell ebben az értelemben elhivatottsággal saját szakmájuk iránt, lelkiismeretességgel, kitartással, megbízhatósággal és az önreflexió képességével. E személyiségjellemzők mérésére a kérdőív harmadik faktora alkalmas.

A lelkiismeretesség faktor a megbízhatóság, pontosság, céltudatosság mérésére összeállított kérdéseket tartalmazza. Alszállái a pontosság, mely a rendszeresség, alaposág személyiségjellemzőkre utal, a kitartás alszállala pedig a tevékenységek véghezvitelére való képességet fejezi ki. Mint látható, ez a faktor a munkavégzés módját mutatja inkább, és kevésbé az emberi kapcsolatokat. Munkahelyen a magas pontszámot elérő személyek magas fokú lelkiismeretességgel rendelkeznek, ellenőrzés hiányában is igényesen elvégzik a rájuk bízott feladatot (Rózsa, 2000).

Ebben a faktorban az eredmények azt mutatják, hogy a lelkiismeretes munkavégzéshez szükséges személyiségjellemzőkkel nem rendelkezik a minta 13,4 százaléka (nagyon alacsony kategória: 1,1; alacsony kategória: 12,3), átlagos értékkel bír a vizsgált minta 37,7 százaléka. A minta 48,9 százaléka pedig a magas vagy nagyon magas

kategóriába esik, így *megfelel a rendelet által előírt személyiségjellemzőknek* (13/A melléklet).

A pontosság alskálán 47,0 százalék tartozik átlagos vagy átlag alatti kategóriákba, vagyis rájuk kevésbé jellemző a megbízhatóság, a rendszeresség és az alaposág (13/B melléklet). A kitartás alskálán pedig ez a szám 58,9. Ők átlagosan vagy kevésbé rendelkeznek a tevékenységek véghezvitelének, befejezésének képességével (13/C melléklet).

A rendeletből az az elvárás is kiolvasható, hogy a pedagógusnak általános mentális stabilitással kell rendelkeznie, tudnia kell indulatait szabályozni, lelki egészségét megőrizni. Ennek érdekében a rendelet előírja, hogy a tanár képes legyen alkalmazni az önelemzés technikáit, tudja értelmezni saját attitűdjeit, nézeteit, reflektálni saját érzéseire. A kérdőív negyedik, érzelmi stabilitás faktora nyújt lehetőséget ennek mérésére.

A faktor két alskálája az érzelmi és az impulzivitás kontroll, a szorongás, az érzelmekkel való megküzdés, valamint az ingerlékenység, düh szabályozásának a képességére vonatkozik. A magas pontszámot elérők érzelmileg stabil, kiegyensúlyozott személyek, akik jól tűrik a stresszt, nem szoronganak, nem reagálnak túl érzelmileg helyzeteket.

Az eredmények azt mutatják, hogy nagyon alacsony érzelmi stabilitással 1,8 százalék rendelkezik, alacsonnyal 9,1 százalék, vagyis a legveszélyeztetettebb állapotban a minta egy tizede (10,9) van. Ők a szorongásaikkal, érzelmeikkel, indulataikkal nem, vagy csak nagyon minimális szinten tudnak megküzdni. A rájuk jellemző tulajdonság, hogy meglehetősen érzékeny, szorongó emberek, akik nem tolerálják jól az érzelmileg felkavaró helyzeteket, kevésbé képesek a stressz elviselésére, kezelésére. E képességekkel átlagos mértékben rendelkezik 32,5 százalék. *56,6 százalék* érzelmileg stabil, kiegyensúlyozott, jól tűri a stresszt és a szorongással teli helyzeteket, valamint indulatait képes szabályozni, azaz *megfelel a rendelet által előírt személyiség jellemzőknek* (14/A melléklet).

Vizsgáljuk meg itt is az idetartozó alskálákat! Az emocionális kontroll skálán 48,6 százalék ért el átlagos vagy az alatti kategóriába tartozó értékeket (14/B melléklet), míg az impulzivitás skálán ez az érték 47,3 százalék (14/C melléklet). A két eredmény mutatja, hogy átlagos vagy átlag alatti szinten tudják kezelni a szorongást keltő, érzelmileg felkavaró helyzeteket, illetve ilyen mértékben képesek indulataikat szabályozni.

Fontos elvárás továbbá az értékek meglátásának, felismerésének, elfogadásának a képessége. A rendelet elvárja a pedagógustól, hogy legyen nyitott mások és más kultúrák, értékvilágok elfogadására, fogadja el különböző kultúrák találkozását és keveredését, lássa

meg tanulóiban az értéket, legyen nyitott és elfogadó más kultúrával és értékrenddel bíró tanulók iránt, és pedagógiai munkája során tanulóit is mások véleményének elfogadására, tiszteletben tartására, az eltérő értékek elfogadására ösztönözze.

A BFQ kérdőív ötödik faktora a nyitottság, melynek két alszkálája a nyitottság a kultúrára (a személy kulturális érdeklődésére vonatkozik) és a nyitottság a tapasztalatokra (az eltérő értékek iránti toleranciát, más emberek, szokások és életstílusok iránti érdeklődést tartalmazza). Munkahelyi környezetben a faktorban elért magas pontszám jelenti azt, hogy a személy mások és az újdonságok felé is nyitott, kevésbé konzervatív, eltérő kultúrák iránt toleranciát mutat (Rózsa, 2000).

E faktor pontszámai mutatják a legkedvezőtlenebb képet. A nyitottság skála nagyon alacsony kategóriájába esik 6,4 százalék, alacsonyba pedig 27,9 százalék. Vagyis a vizsgált pedagógusok több mint egyharmada (34,3) jellemezhető erősen konzervatív, tradicionalista, az új dolgokat, az eltérő kultúrájú embereket el nem fogadó magatartással. Az újdonságtól való félelem, a másság iránti intolerancia jellemzi személyiségüket, viselkedésüket. Átlagos kategóriába tartozik 36,8 százalék, és csupán 28,9 százalék rendelkezik a más kultúrák, értékek iránti nyitottság, rugalmasság, tulajdonságaival, az új helyzeteket kihívásnak tekintő, előreivő, progresszív, a *rendelet által előírtaknak* megfelelni tudó személyiséggel (15/A melléklet).

Ha az alszkálát is megvizsgáljuk, még kedvezőtlenebb állapotot látunk. Azt láthatjuk ugyanis, hogy míg a nyitottság a kultúrára alszkálán az átlagos és átlag alatti kategóriába 69,9 százalék tartozik (15/B melléklet), addig a számunkra talán fontosabb nyitottság a tapasztalatokra alszkálán – amely ténylegesen a másik ember felé fordulást, az elfogadást, az értékek és emberek iránti nyitottságot mutatja – ez a szám 76,1 százalék (15/C melléklet). Vagyis, a minta közel nyolcvan százaléka csak átlagos vagy még alacsonyabb kategóriába esik. Nem jó predikció ez az iskolai életben fontos multikulturális nevelés, tehetséggondozás, gyermekvédelmi funkció szempontjából. Az utóbbi azért különösen kritikus, mert a család nevelési funkciói – amelyeket ebben a kutatásban nem elemeztünk – az utóbbi években nagymértékben átrendeződtek, és az iskola több olyan funkciót is átvett, amely alapesetben nem feladata. Többek között az érzelmi biztonság kialakítását, az érzelmi támogatást, elfogadást, amelyek csak az előbbi, deficitesebb tulajdonságok jelenlétében adhatók meg. Nagyon sok sérülés, további viselkedésbeli anomália megelőzhető lenne pedagógiai eszközökkel.

A kérdőívek faktorainak értelmezése és vizsgálata után jól látható, hogy az egyes faktorok által mért személyiségjegyekre a tesztben elért pontszámok utalnak. A kérdőív

minden faktorában és alskáláján elért magas pontszám jelenti egy-egy adott tulajdonság meglétét. Ha szigorúan a rendelet elvárásai szerint értékeljük a pedagógusokat, akkor azt kell mondanunk, hogy az a jó pedagógus, aki ezekkel a személyiségtulajdonságokkal rendelkezik, vagyis az összes faktorban és skálán magas pontszámot ér el. Ez az elvárás már önmagában irreális, hiszen a személyiségvonások nem így szerveződnek, nem minden tulajdonság azonos (magas vagy alacsony) mértékben jellemzi az egyén személyiségprofilját. A rendelet általi elvárások túlzóak, teljesíthetetlenek. Nem várható el ilyen formában a tanártól – és más szakmában dolgozó szakembertől sem – ez a tulajdonságkonfiguráció. Természetesen a rendeletben megfogalmazott tulajdonságok egy része elengedhetetlen a szakma jó műveléséhez, de mértékének meghatározása már kétséges.

Másrészt, ha jobban szemügyre vesszük a rendelet által előírtakat, ellentmondásokat találunk. A rendelet elvár nagymértékű empátiát, altruizmust a pedagógusoktól, azt, hogy legyenek képesek meghallgatni a másik felet, belehelyezkedni mások problémáiba. Ennek az attitűdnek a „kifáradását” a rendelet nem, de a képzés meg tudja előzni. Vagyis, hogy mások problémáinak a befogadása lelki megterheléssel jár, és ezek feloldására mentálhigiénés lehetőségek állnak rendelkezésre, azt tanítani lehet.

A lelki egészség-megőrzés feladatát sem lehet csak egyéni felelősségi körbe utalni, ennek intézménye kidolgozható. Önmagában ez a sok mindenre kiterjedő elvárás-rendszer, illetve az utóbbi években kibővült pedagógusszerep-komplexum nagy nyomásként nehezedik a szakma betöltőire, és hatása a kapott adatokban is elemezhető. Itt érhető tetten az a nagymértékű megfelelési vágy is, amelyet a kutatás a felszínre hozott. Nagy nyomás nehezedik a pedagógusokra társadalmi szinten is, sok mai társadalmi problémára a pedagógusoktól várják a megoldást.

A fentebb ismertetett eredményeket, illetve az általunk vizsgált pedagógusok (N=560) egyes faktorok szerinti „megfelelési mutatóit” az alábbi összefoglaló táblázat jeleníti meg (13. táblázat).

13. táblázat: A rendeletnek megfelelni tudó pedagógusok aránya a Big Five főkategóriáiban

	Nagyon alacsony és alacsony	Átlagos	Magas és nagyon magas	Összesen
Energia	20,0	35,4	44,7	100%
Dinamizmus	15,9	41,3	42,8	100%
Dominancia	20,2	42,3	37,6	100%
Barátságosság	18,0	44,3	37,6	100%
Együttműködés/empátia	17	38,8	44,3	100%
Udvariasság	23,2	44,3	32,5	100%
Lelkiismeretesség	13,4	37,7	48,9	100%
Pontosság	12,3	34,6	53,1	100%
Kitartás	20,0	38,9	41,1	100%
Érzelmi stabilitás	10,9	32,5	56,7	100%
Emocionális kontroll	11,4	37,1	51,5	100%
Impulzivitás kontroll	12,1	35,2	52,7	100%
Nyitottság	34,3	36,8	28,9	100%
Nyitottság a kultúrára	26,2	37,3	36,1	100%
Nyitottság a tapasztalatokra	36,1	40,0	23,9	100%

A táblázatból jól látható, hogy a legkedvezőtlenebb képet a *nyitottság* terén mutatják a pedagógusok, míg a képesítési követelményben ez kitüntetett. Fontos kérdés a továbbiakban, hogy milyen módon, milyen eszközökkel lehet a képzés során ezt a fajta attitűdöt kialakítani a pedagógusjelöltekben, hiszen olyan én-közeli tulajdonságokról beszélünk, melyek a szocializáció során, a családból jövő értékrendszert tükrözik, és ezek alakítására nem ez az életkor a legszenzitívebb.

A barátságosság skálán elért eredmények szintén figyelemre méltók. Itt is igen kevésnek bizonyul azoknak a száma, akik saját bevallásuk szerint megfelelő mértékű együttműködési, empátiás és udvariassági képességgel rendelkeznek. A tanári hivatás egyik fontos összetevője, egyszersmind fokmérője, hogy a tanár mennyire tud megértő lenni diákjai szükségletei, problémái iránt, mennyire képes belehelyezkedni tanulói problémáiba, mennyire képes emberséges, jóindulatú kapcsolatok kialakítására. Az előző faktorhoz képest talán ezek a képességek, személyiség-összetevők már könnyebben kialakíthatók, például a személyiségfejlesztő tréningek alkalmával. Ebben az esetben a felmerülő kérdés már csak az, hogy a képzési idő elegendő-e kimutatható mértékű

személyiségváltozáshoz. Korábbi kutatások ebben a témában ugyanis azt mutatják, hogy csekély mértékű változás idézhető elő a képzésbe beépített személyiségfejlesztő tréningekkel, és az is viszonylag gyorsan visszarendeződik (Barczy, 1997).

Harmadik ebben a logikai menetben az energia skálán elért pontszám. Ha megnézzük az imént említett három faktort (nyitottság, barátságosság, energia) azt láthatjuk, hogy mindhárom interperszonális dimenzió, azaz az emberek közötti kapcsolatról, az emberekhez való viszonyulásról adnak képet. Méri a személyek nyitottságát, elfogadását, együttműködési, kapcsolatteremtő képességét. A tanári hivatás gyakorlásához – rendelet nélkül is – elengedhetetlen személyiségvonások ezek, és éppen ezekben találjuk a legkedvezőtlenebb adatokat.

A lelkiismeretesség faktor a saját csoportosításunkban egy külön kategóriát kapott, hiszen ez a faktor a munkavégzésről, a feladathoz való hozzáállásról, a feladattudatról informál. A minta közel fele képes a lelkiismeretes, pontos, kitartó munkavégzésre.

Az érzelmi stabilitás kategória a személyek stressz-tűréséről, az érzelmekkel, indulatokkal való megküzdésről tájékoztat. Ebben a kategóriában mutatták a legkedvezőbb képet a pedagógusok, de még itt is azt mondhatjuk, hogy a minta közel 50%-a tud csak megfelelni a támasztott követelményeknek, a másik fele kisebb-nagyobb mértékű hiányossággal rendelkezik e téren.

Közvetlen célunk volt, illetve hipotézisként megfogalmaztuk, hogy a kompetencia program alapján működő pedagógusok személyiségállapota közelebb van a rendelet által előírt személyiségprofilhoz, és azt is feltételeztük, hogy ez a személyiségállapot nagyobb veszélynek van kitéve a kiegésző szempontjából, mentálhigiénés állapotot tekintve instabilabb helyzetet jelent. Ebben a kérdéskörben az alábbi adatok összegezhetők.

A BFQ kérdőív további elemzéséhez két csoportot hoztunk létre – a kompetencia program alapján és hagyományos program alapján dolgozó pedagógusok körét –, és e két csoportot a tesztben elért eredményeik alapján hasonlítottuk össze egymással. Az összehasonlítási szempontot először az adta, hogy megnéztük az egyes főfaktorokban elért eredményük (T-érték) átlagát, majd ezt az összehasonlítást megtettük az egyes alskálák között is. A főfaktorok közti összehasonlítást a 14. táblázat mutatja.

14. táblázat: Kompetencia és hagyományos program alapján dolgozó pedagógusok Big Five-ban elért átlag pontszámai

Kompetencia alapú program alapján dolgozik-e?		Big Five - energia	Big Five - barátságosság	Big Five - lelkiismeretesség	Big Five - érzelmi stabilitás	Big Five - nyitottság
igen	átlag	53,8409	52,0303	55,2992	55,6174	50,0568
	N	264	264	264	264	264
	szórás	8,5164	8,4205	8,8118	7,9294	9,6612
nem	átlag	51,8041	51,7196	53,4257	54,8480	48,3108
	N	296	296	296	296	296
	szórás	9,5486	9,2123	8,4147	8,1723	9,6837
Összesen	átlag	52,7643	51,8661	54,3089	55,2107	49,1339
	N	560	560	560	560	560
	szórás	9,1255	8,8414	8,6473	8,0607	9,7037

A táblázatból látható, hogy az így képzett két csoport elemszáma a következőképpen oszlik meg: a kompetencia program alapján dolgozó pedagógusok elemszáma $N = 264$ fő, míg a hagyományos program alapján működő csoporté $N = 296$ fő, vagyis közel fele-fele arányban vannak jelen a két csoportban. A főfaktorokban elért eredmények átlagait összehasonlítva minden kategóriában azt látjuk, hogy az átlag pontszámok magasabbak a kompetenciás csoportban. Az egyes kategóriákban elért magasabb pontszám mutatja a mért személyiségjellemzők meglétét. Ezekből azt látjuk, hogy a kompetencia program alapján dolgozók személyiségállapota közelebb áll az elvárt személyiségprofilhoz.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy ezek a különbségek milyen mértékűek, így az egyes kategóriák összehasonlítható értékét szignifikancia próbának vetettük alá (16. táblázat). Az öt főkategória közül háromban találtunk szignifikáns eltérést a két csoport között. Az energia faktorban ez a szint $p=0,008$ a lelkiismeretességnél $p=0,010$ és a nyitottság dimenzióban $p=0,033$.

Ha követjük azt a fajta csoportosítást az öt főkategóriának, amit korábban megtettünk, vagyis hogy interperszonális kategóriának tekintjük az energia, barátságosság és a nyitottság skálát, a munkavégzés módjára vonatkozóan a lelkiismeretességet, és érzelmi szabályozottságnak az érzelmi stabilitást, akkor az általunk értelmezett három kategóriából kettőben szignifikánsan kedvezőbb képet mutatnak a kompetencia program alapján működő pedagógusok.

Tovább differenciálható a jelenség, ha nem csak a főfaktorokat, hanem az alsókálakat is megvizsgáljuk ebből a szempontból. Az 15. táblázatban jól látható, hogy itt is jobbak az eredmények a kompetencia program alapján dolgozó pedagógusoknál.

15. táblázat: A Big Five alskálák átlagértékei a kompetencia és hagyományos program alapján dolgozó csoportokban

Kompetencia alapú program alapján dolgozik-e?		Big Five - dinamizmus	Big Five - dominancia	Big Five - együttműködés	Big Five - udvariasság	Big Five - pontosság
igen	átlag	54,2386	52,4621	53,2955	49,8295	54,7841
	N	264	264	264	264	264
	szórás	8,7496	8,0265	9,1716	8,7054	8,8543
nem	átlag	52,3615	50,6149	52,1554	50,2264	54,3142
	N	296	296	296	296	296
	szórás	9,0887	9,2564	9,7843	8,8620	8,7801
Összesen	átlag	53,2464	51,4857	52,6929	50,0393	54,5357
	N	560	560	560	560	560
	szórás	8,9716	8,7395	9,5090	8,7829	8,8104
Kompetencia alapú program alapján dolgozik-e?		Big Five - kitartás	Big Five - emocionális kontroll	Big Five - impulzivitás kontroll	Big Five - nyitottság a kultúrára	Big Five - nyitottság a tapasztalatokra
igen	átlag	53,5758	55,0303	55,3447	50,7841	48,8788
	N	264	264	264	264	264
	szórás	8,3412	7,7493	8,2332	9,0999	8,7756
nem	átlag	50,8243	53,6926	55,4966	50,2736	46,5743
	N	296	296	296	296	296
	szórás	8,5531	8,1230	8,6788	9,5830	9,8896
Összesen	átlag	52,1214	54,3232	55,4250	50,5143	47,6607
	N	560	560	560	560	560
	szórás	8,5575	7,9700	8,4645	9,3535	9,4431

Szintén vizsgáltuk az eltérések mértékét, és azt találtuk, hogy a tíz alskála közül ötben az eltérés mértéke szignifikáns (16. táblázat).

16. táblázat: A kompetencia és hagyományos program alapján dolgozó pedagógusok átlag pontszámait és szignifikancia szintjüket összefoglaló táblázat.

	Kompetencia program alapján dolgozók átlaga	Nem kompetencia program alapján dolgozók átlaga	t	df	p<
Energia	53,84	51,80	2,651	558	,008
Dinamizmus	54,24	52,36	2,483	558	,013
Dominancia	52,46	50,61	2,509	558	,012
Barátságosság	52,03	51,72	0,415	558	,678
Együtműködés	53,30	52,16	1,418	558	,157
Udvariasság	49,83	50,27	0,533	558	,594
Lelkiismeretesség	55,30	53,43	2,572	558	,010
Pontosság	54,78	54,31	0,630	558	,529
Kitartás	53,58	50,82	3,845	558	,000
Érzelmi stabilitás	55,62	54,85	1,128	558	,260
Emocionális kontroll	55,03	53,69	1,988	558	,512
Impulzivitás kontroll	55,34	55,50	0,212	558	,832
Nyitottság	50,06	48,31	2,132	558	,033
Nyitottság a kultúrára	50,78	50,27	0,644	558	,520
Nyitottság a tapasztalatokra	48,88	46,57	2,902	558	,004

A főfaktorok közül, ahol szignifikáns a különbség, az alsókálakat megvizsgálva két formula érvényesül. Vagy mindkét alsókála szignifikánsan eltér (energia), vagy csak az egyik alsókála tér el szignifikánsan (lelkiismeretesség esetében a kitartás alsókála, nyitottság esetében a nyitottság a tapasztalatokra).

A BFQ kérdőív adatainak elemzése után azt mondhatjuk, hogy a kompetencia alapú programmal dolgozó pedagógusok több az alábbiakban leírt dimenzióban jobb vagy az elvárthoz közelebb eső személyiségprofillal rendelkeznek. Ezek e területek a következők:

- Extrovertáltabbak, jobban szeretik és igénylik a társaságot, az emberi kapcsolatokat.
- Kommunikatívabbak, lelkesebbek és szeretik a sok ingert tartalmazó környezetet.
- Megbízhatóbbak, pontosabbak és nagyobb kitartással végzik munkájukat.
- Nyitottabbak más emberek, értékek kultúrák felé, nem ragaszkodnak rutinszerű, megszokott cselekvésekhez, keresik a progresszív megoldásokat.

Azt már korábban említettük, hogy a kiegészítő kérdőív elemzése során is megtettük az összehasonlítást a kompetencia programmal dolgozó és a hagyományos csoport között. Akkor arra az eredményre jutottunk, hogy szignifikánsan magasabb értéket ért el a kompetencia programmal dolgozó csoport egyéni teljesítménycsökkenés mutatója

(16/A melléklet). Most további differenciálással azt vizsgáljuk, hogy a kiégés kérdőív egyéni teljesítménycsökkenés dimenzióban a magas értéket jelölők közt milyen arányban vannak jelen a két csoport képviselői. A kompetencia csoportban a válaszadók 64,1 százaléka (16/B melléklet), míg a hagyományos csoportban a válaszadók 54,8 százaléka található a magas kategóriában (16/C melléklet).

A két csoport összehasonlítását az empátia kérdőív alskáláinál is megtettük (17. táblázat).

17. táblázat: Az empátia kérdőív magas kategóriába tartozó értékei a két vizsgált csoportnál.

	Kompetencia Magas kategóriába tartozó pontszám %	Nem kompetencia Magas kategóriába tartozó pontszám %
Perspektíva felvétel	35,0	29,8
Empátiás törődés	50,2	48,8
Fantázia skála	33,5	31,5
Személyes distressz	1,9	3,7

A táblázat értékei jól mutatják, hogy a kompetencia program alapján dolgozó pedagógusok az első három kategóriában mind magasabb értéket értek el a másik csoporthoz viszonyítva, vagyis mások helyzetébe – legyen az akár fiktív személy is – jobban bele tudnak helyezkedni, és ha csekély mértékben is, de az empátiás válaszgyakoriságuk is több. Ha utalunk a képezési rendelet által elvárt személyiségjellemzők listájára – ahol több helyen is megjelenik az empatikus magatartás elvárása –, akkor ismét a kompetencia programban dolgozó pedagógusok személyiségállapota áll közelebb a rendelethez. A személyes distressz kérdésben is megerősítést kaptunk a hipotézisünkre, miszerint a kompetencia program alapján dolgozó pedagógusok ebben a dimenzióban alacsonyabb pontot értek el, vagyis kevesebb az önre irányuló empátiás válaszuk, mint a nem kompetenciás csoportnak. Márpedig a személyes szükségletek, az önre irányuló odafigyelés hiánya, a másoknak való segítségnyújtás nem visszautasítása komoly mentális kimerüléshez vezethet.

Hipotézisként megfogalmaztuk azt is, hogy a rendelet elvárásaihoz közelebb eső személyiségállapot mentálhigiénés szempontból kevésbé stabil. A következő adatok értelmezhetők e kérdéskörben.

Vizsgálatunk során a mintából kérdőívenként két csoportot hoztunk létre. Az egyik csoport, akiket úgy tekintünk, mint a rendeletnek megfelelni tudó pedagógusok körét, ők lesznek, akik a BFQ kérdőívben magas és nagyon magas kategóriába tartozó eredményeket

érték el, illetve az empátia skálán a magas kategóriába tartoznak. A másik csoportot azok képezik, akik a rendelet elvárásainak nem felelnek meg. Ők lesznek azok, akik a BFQ kérdőívben alacsony és nagyon alacsony eredménykategóriába esnek, illetve az empátia kérdőív alacsony kategóriájába tartoznak.

Az összefüggések megállapításához varianciaanalízist és keresztábrákat alkalmaztunk, az összefüggéseket a Pearson-féle khi-négyzet értékei mutatják (17. melléklet). A következőkben bemutatjuk a BFQ kérdőív öt fő kategóriája és a kiegészítő kérdőív egyes dimenziói közötti összefüggéseket, ahol statisztikailag értékelhető eredmény van (18. táblázat).

18. táblázat: A Big- Five és a kiegészítő kérdőív közötti szignifikáns összefüggések (varianciaanalízis és keresztábrás eljárásokkal)

Big-Five kérdőív faktorai	Kiegészítő kérdőív – érzelmi kimerülés		Kiegészítő kérdőív - elszemélytelenedés		Kiegészítő kérdőív – egyéni teljesítmény csökkenése	
	Variancia-elemzés	Pearson-féle khi-négyzet	Variancia-elemzés	Pearson-féle khi-négyzet	Variancia-elemzés	Pearson-féle khi-négyzet
Big Five - energia	0,000 p<0,01	(0,014) p<0,05	0,003 p<0,01	(0,011) p<0,05	0,000 p<0,01	(0,000) p<0,01
Big Five – barátságosság	0,132 p>0,05	(0,841) p>0,05	0,000 p<0,01	(0,000) p<0,01	0,000 p<0,01	(0,00) p<0,01
Big Five – lelkiismeretesség	0,419 p>0,05	(0,380) p>0,05	0,000 p<0,01	(0,013) p<0,05	0,000 p<0,01	(0,000) p<0,01
Big Five – érzelmi stabilitás	0,000 p<0,01	(0,000) p<0,01	0,001 p<0,01	(0,148) p>0,05	0,000 p<0,01	(0,001) p<0,01
Big Five - nyitottság	0,105 p>0,05	(0,371) p>0,05	0,027 p<0,05	(0,376) p>0,05	0,000 p<0,01	(0,000) p<0,01

A BFQ kérdőív energia főfaktorában az alábbi összefüggéseket találjuk. Az energia főfaktor és a kiegészítő kérdőív minden egyes dimenziója között szignifikáns összefüggések vannak. A magas energia érték alacsony érzelmi kimerüléssel jár (18/A melléklet), illetve alacsony elszemélytelenedéssel (18/B melléklet). Az egyéni teljesítménycsökkenés tekintetében azonban már azt láthatjuk, hogy a magas energia érték magas teljesítménycsökkenéshez vezet (18/C melléklet). Energia tekintetében tehát elmondható, hogy a magas energia szint, vagyis a rendeletnek inkább megfelelni tudó pedagógusok védve vannak a kimerülés érzelmi részétől és az elszemélytelenedéstől, viszont fokozott veszélynek vannak kitéve az egyéni teljesítménycsökkenés terén.

A barátságosság főfaktorban már csak két szignifikáns értéket találunk. Összefüggés mutatkozik a barátságosság mértéke és az elszemélytelenedés

(19/A melléklet), illetve az egyéni teljesítménycsökkenés terén (19/B melléklet). A két összefüggés azonban eltérő tendenciát mutat. Míg a magas barátságossági szint az alacsony elszemélytelenedéssel mutat összefüggést, vagyis a barátságosság dimenzió által mért személyiségjegyek megléte védelmet nyújt a kiégés, elszemélytelenedés dimenziójában. Másik esetben viszont a magas barátságossági szint, magas egyéni teljesítmény csökkenéshez vezet, vagyis itt ismét egy veszélyeztető tényező a rendeletnek való megfelelés.

A lelkiismeretesség tekintetében ismét az előzőhöz hasonlóan két kategóriában találunk összefüggést az adatok között, és ugyanolyan tendencia is mutatkozik. A lelkiismeretesség tekintetében is az mondható el, hogy a magas lelkiismereti mutatók alacsony elszemélytelenedéssel (20/A melléklet), de magas egyéni teljesítménycsökkenéssel járnak (20/B melléklet). A lelkiismeretesség magas szintje véd az elszemélytelenedéstől, viszont veszélyeztető tényezőként lép fel az egyéni teljesítménycsökkenés terén.

Az érzelmi stabilitás főfaktorban a kiégés érzelmi kimerülés és az egyéni teljesítmény csökkenése kategóriákban találunk szignifikáns összefüggéseket (21. melléklet). Az érzelmi stabilitás magas szintje együtt jár az érzelmi kimerülés alacsony szintjével, ahogy az logikusan is következik, viszont a BFQ kérdőívben elért magas érzelmi stabilitás értékek magas egyéni teljesítménycsökkenés értékekkel párosulnak a kiégés kérdőívben. Itt szintén folytatódik a korábban is megfigyelhető tendencia, a rendelet által előírtaknak megfelelni tudó pedagógusok nagyobb vagy nagy veszélynek vannak kitéve az egyéni teljesítménycsökkenés terén.

A nyitottság főfaktorban csak egy szignifikáns összefüggést találunk: a magas nyitottsági értékek magas egyéni teljesítménycsökkenést eredményeznek (22. melléklet).

Az adatok elemzése után elmondható, hogy szignifikáns összefüggések találhatók a BFQ kérdőív egyes faktorai és a kiégés kérdőív egyes dimenziói között (18. táblázat). Szignifikáns a kapcsolat minden esetben a BFQ öt főfaktora és a kiégés kérdőív egyéni teljesítménycsökkenése között, mégpedig úgy, hogy a főfaktorokban elért magas pontszám minden esetben veszélyeztető tényezőként lép fel az egyéni teljesítménycsökkenés terén.

Az adatok feldolgozásánál kíváncsiak voltunk arra, hogy a különböző kérdőívek ugyanazon személyiségvonást mérő egyes alsókálainak eredményei milyen viszonyban vannak egymással, mivel talán ezek az összehasonlítások adnak választ arra a kérdésre, hogy ténylegesen mennyire a személyiségük valódi állapotát, vagy a szociális

kívánatosságnak való megfelelést tartották elsődlegesnek a kitöltők. Ha a kérdőívek közötti összefüggést megvizsgáljuk, akkor választ kaphatunk arra a kérdésre, hogy a hosszú, és időigényes tesztek kitöltő vizsgálati személyek mennyire tudtak konzekvensek maradni a megfelelési igényükhöz. Vagyis egy kérdőívben belül még lehet talán konzekvensen torzítani a képet, de több kérdőív kitöltése során ez már kevésbé megvalósítható.

Ilyen átfedést, vagyis egymással összefüggésbe hozható produkciófelületet találunk a BFQ kérdőív barátságosság főfaktorához tartozó együttműködés/empátia alskála – mely a mások szükségletei iránti érzékenységet méri – és az empátia kérdőív perspektíva felvétel, valamint az empátias törődés között, melyek szintén az empátia mértékét, illetve az empátias válasz gyakoriságát mérik.

Kereszt táblát alkalmaztunk az alacsony mérési szintű adatok összevetéséhez, ahol a következő eredményeket találtuk. A két kérdőív összehasonlítható alskálái között szignifikáns összefüggések vannak. Ezt az összefüggést a Pearson-féle khi-négyzet együtthatók fejezik ki. Mind a kompetencia, mind pedig a hagyományos program alapján dolgozó pedagógusok e két kérdőív több alskálája közti összefüggését vizsgálva szignifikáns együtt járásokat kaptunk az általuk is azonosnak minősített dimenzióban, ami ezt az elképzelésünket tovább erősíti. Vagyis, ha megvizsgáljuk az ide vonatkozó adatokat, akkor láthatjuk, hogy a BFQ kérdőív együttműködés/empátia alskálája és az empátia kérdőív perspektíva felvétel közti Pearson-féle khi-négyzet együttható értéke 0,002 a kompetenciás csoportban, és a hagyományos csoportban 0,000, vagyis az egyes válaszkategóriák között megfelelés van. Hasonló eredményeket kapunk mindkét csoportnál az empátias törődés és az együttműködés/empátia alskálák között is, vagyis az egyes válaszkategóriákban hasonló a válaszadók aránya (19. táblázat). (23-24. melléklet)

19. táblázat: A BFQ és az Empátia kérdőív azonosnak minősített faktorainak szignifikáns összefüggései.

	Pearson-féle khi-négyzet értéke	
	Kompetencia program alapján működő csoport	Hagyományos program alapján működő csoport
BFQ barátságosság – perspektíva felvétel (empátia kérdőív)	0,002	0,000
BFQ barátságosság – empátias törődés (empátia kérdőív)	0,000	0,000

2.7. A hipotézisek igazolása

1. hipotézis

Feltételeztük, hogy a kompetencia alapú oktatás képzési és kimeneti követelményei (15/2006/IV.3. OM rendelet) kimutathatóan több személyiség-elvárást tartalmaznak, mint a korábbi tanári képesítésről szóló rendelet (111/1997. Kormányrendelet).

Mindkét rendelet szövegét az Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségével elemeztük (vö. Szabolcs, 2000). A vizsgálat során szem előtt tartottuk az ide vonatkozó kutatás-módszertani szabályokat. Először kategóriákat állítottunk fel, amelyek segítenek a szövegek adatokká alakításában, így a szöveg elemei már besorolhatók voltak nagyobb egységekbe, vagyis megtörtént a szövegek kódolása. Második lépésben történt meg a mennyiségi következtetések megfogalmazása.

Kutatásunk kiinduló gondolatát a kompetencia alapú oktatás Képzési és Kimeneti Követelmény rendszerének megismerése adta. A rendelet elemzése során látszott, hogy a korábbi rendeletekkel összehasonlítva jóval több elemű, részletesebben megfogalmazott és a személyiséget is érintő elvárás listát tartalmaz.

A szövegek vizsgálata során arra voltunk kíváncsiak, hogy tulajdonságokra, személyiségre utaló kifejezések milyen gyakorisággal vannak jelen az egyes rendeletekben, hiszen ez mutatja, hogy milyen mértékű személyes bevonódást várnak el a gyakorló pedagógustól. A személyes bevonódás mértéke pedig fontos számunkra, hiszen minél inkább érintettek érzelmileg is egy élethelyzetben a pedagógusok, az annál nagyobb pszichés terheléssel jár a mindennapi munkájuk során, amely hosszú távon számos negatív következménnyel járhat.

Vizsgálatunk során két lépésben állítottunk kategóriákat. Először a két rendelet szövegét három kategória alapján tartalomelemeztük: szaktárgyi tudásra vonatkozóan, módszertani ismeretekre vonatkozóan, és személyiség jellemzőkre utaló kifejezések csoportosításával. Ennek az elemzésnek a végén, már csak a személyiségre vonatkozó kategóriát tartottuk meg, és a továbbiakban ezzel dolgoztunk. Elmondható, hogy ebben a kategóriában (6. melléklet) a korábban érvényben lévő rendelet szinte egyáltalán nem támasztott elvárásokat a pedagógusokkal szemben, a jelenleg érvényben lévő rendelet pedig a korábbinál jóval gazdagabb és árnyaltabb elvárás-rendszert fogalmaz meg a pedagógusok személyiségjellemzőit tekintve. Vagyis az első hipotézisünk beigazolódtott, miszerint a 15/2006/IV.3. OM. Rendelet kimutathatóan több személyiség tulajdonságra vonatkozó kifejezést tartalmaz, mint a korábban érvényben lévő 111/1997. rendelet.

Ennek a ténynek a tudatában pedig elengedhetetlen a vizsgálódás e témakörben, hiszen az új típusú elvárás-rendszer új típusú problémákat hozhat, amelyek ismerete segítheti a megelőzést, illetve megoldást, és persze új típusú képzési rendszert kíván meg.

2. hipotézis

Feltételeztük, hogy a mintában szereplő vizsgálati személyek körében kimutatható olyan csoport, amelynek a személyiségállapota nem harmonizál a rendelet személyiségelvárásával.

A kompetencia alapú oktatás bevezetéséhez 2006-ban fogalmazták meg a tanárképző intézmények számára irányadó Képzési és Kimeneti Követelményeket. Ez az új típusú oktatási szisztéma a korábbinál több és egzaktabb személyiség-elvárást tartalmaz a működéshez. Fontos kérdés lehet a képzőintézmények számára, hogy az elvárt személyiségprofilhoz képest jelenleg a pályán dolgozó pedagógusok milyen személyiség-állapotot mutatnak, hiszen csak ezután lehet a képzést át-, illetve újragondolni. Ismernünk kell a képzőintézményeknek a személyiségprofil szempontjából leginkább fejlesztésre, kialakításra szoruló dimenzióit, hiszen eddig nem erre, vagy nem teljesen ilyen profilra szólt a képzésük. Mindenképpen fontosnak tartjuk a sikeresebb pályaszocializáció és a képzési idő hatékonyabb eltöltése szempontjából elemezni a pedagógusok személyiségállapotát és összehasonlításokat végezni közte és a rendelet által elvárt profil között. Csak ezen információk birtokában tudunk javaslatokat tenni a képző intézményeknek arra vonatkozóan, hogy melyek a legfontosabban kialakítandó személyiségvonások a pedagógusjelöltek személyiségében. A pályán dolgozó pedagógusok személyiségállapota feltételezhetően a korábbi, illetve a jelenleg folyó pedagógusképzésről ad képet számunkra. Ehhez képest tudjuk csak megmondani, mely pontokon kellene változtatni a képzés során. Természetesen az már egy másik kutatásnak lehetne a témája, (számos vizsgálat foglalkozott már ezzel a kérdéskörrel), hogy ezek a személyiségjegyek milyen formában és módszerrel alakíthatók ki a leghatékonyabban.

Vizsgálatunk során abból az alaphelyzetből indultunk ki, hogy megnéztük, melyek az elvárt személyiségtulajdonságok, és ehhez választottunk mérőeszközöket. Korábban ismertetett elemzések után esett a választásunk a Big Five személyiségvizsgáló kérdőívre, illetve a kutatás további céljai indokolták a többi vizsgáló eljárás alkalmazását. A BFQ kérdőív adatait tekintjük leginkább mérvadónak e hipotézisünk megválaszolásához, de a többi vizsgáló eljárásból származó eredményt is felhasználjuk ennek kiegészítésére, illetve az adatok érvényességének erősítésére.

A BFQ kérdőív felépítését, illetve mérési módszerét már korábban ismertettük, itt már csak azt hangsúlyozzuk, hogy az öt főfaktorban és a tíz alskálán elért magas és nagyon magas kategóriába tartozó eredményeket tekintjük úgy, mint a rendelet elvárásának megfelelni tudó pedagógusszemélyiséget. Így tehát a rendelet előírásainak nem felel meg az a csoport, amely pontszámait tekintve a nagyon alacsony illetve alacsony tartományba esik (20. táblázat).

20. táblázat: Az elvárt személyiségjellemzőknek megfelelni nem tudó pedagógusok százalékos aránya a BFQ főkategóriáiban.

BFQ főfaktorai alskálákkal	Az elvárt személyiség jellemzőknek megfelelni nem tudó pedagógusok százalékos aránya
Energia	20,0%
Dinamizmus	15,9%
Dominancia	20,2%
Barátságosság	18,0%
Együttműködés/ empátia	17,0%
Udvariasság	23,2%
Lelkiismeretesség	13,4%
Pontosság	12,3%
Kitartás	20,0%
Érzelmi stabilitás	10,9%
Emocionális kontroll	11,4%
Impulzivitás kontroll	12,2%
Nyitottság	34,3%
Nyitottság a kultúrára	26,2%
Nyitottság a tapasztalatokra	36,1%

A táblázat adatai mutatják, hogy az elvárt személyiségjellemzőknek négy főfaktorban a minta egyötöde, egy főfaktorban pedig a minta több mint harminc százaléka nem felel meg, így hipotézisünk beigazolódott.

3. hipotézis

Feltételeztük, hogy azok a pedagógusok, akik megfelelnek a személyiség-elvárásoknak, mentálhigiénés szempontból kedvezőlenebb képet mutatnak, veszélyeztetettebbek a kiégés szempontjából, mint azok a szakemberek, akik személyiségükben távolabb helyezkednek el az előírtakban rögzítettől.

E hipotézisünk megválaszolását két módon tehetjük meg. Az egyik út elméleti, és intuitív jellegű is. A képesítési rendelet elemzése, olvasása során már az olvasóban felmerülnek kételyek, ilyen széles körű és részletesen elemzett elvárásoknak milyen módon és kik tudnak megfelelni. Pontosán körülhatárolt azon elvárások listája,

amelyeknek a pedagógusnak meg kellene felelniük. Nagyon nagymértékű személyes bevonódást kíván meg a tanároktól. Talán ebből a szempontból már nem is specifikusan a tanári személyiségtől elvárando személyiségjegyekről van szó, hanem egy általánosabb, segítő szakmákra is jellemző állapotról. Ez azonban nem teljesen új megközelítés, hiszen a szakirodalom a segítő szakmák közé sorolja a pedagóguspályát, ami azt gondoljuk, a fent említett okok miatt teljesen helyénvaló. Így tehát, a nagymértékű személyes bevonódás és a segítő szakmák közé való besorolás miatt érdemes foglalkozni a mentálhigiénés állapot és a kiégés kérdésével.

A szakma jellegéből következik, hogy azt feltételezzük, hogy akik nagy elköteleződéssel, nagymértékű személyes bevonódással, empátiával, elfogadással, a problémák iránti nyitottsággal végzik a munkájukat, nagyobb mértékben vannak kitéve a személyiségüket károsan érintő hatásoknak. Ha még hozzátesszük a tanári pálya mai társadalmi megítélését, mind erkölcsi, mind pedig anyagi értelemben, akkor rögtön látszik veszélyeztetettségük halmozottsága. Visszatérve a hipotézisre azt mondhatjuk, hogy aki az elvárt személyiségvonásoknak jobban meg tud felelni, vagyis magas empátiát, személyes bevonódást, egyes személyes problémákra való ráhangolódást, nyílt és elfogadó magatartást mutat, nagyobb valószínűséggel kerül mentálisan veszélyeztetett kategóriába. Ha megvizsgáljuk a mai magyar viszonyokat, akkor az jellemző, hogy számos – nagy társadalmi problémákat is beleértve – feladat hárul a pedagógusokra; olyanok, amelyek korábban nem tanári feladatok, nem tanári kompetenciák voltak, és amelyeket más társadalmi szintéren sem tudnak megoldani. Emellett az irreális elvárás-lista mellett, a csereelmélet fogalom használatával élve, csak belülről kreált jutalomra számíthatnak. A tevékenység által biztosított és a belső kontroll attitűdre jellemző öröme, elégedettségre és a sikeres tanár–diák kapcsolatokra.

A hipotézis megválaszolásának nem hipotetikus, hanem empirikus módja több ponton igazolja felvetésünket. Korábban ismertettük azokat az adatokat, melyek annak a két csoportnak a tesztekben elért értékeinek összehasonlításából származnak, melyet a rendelet elvárásainak megfelelni tudó, illetve nem tudó pedagógusok köre alkotja. A rendeletnek megfelelni tudó pedagógusok azok, akik a BFQ kérdőívben magas és nagyon magas kategóriába tartoznak, illetve az empátia skálán magas kategóriába esnek. Akik pedig nem felelnek meg, ők lesznek a BFQ kérdőív alacsony, nagyon alacsony és az empátia skála alacsony kategóriájába tartozó értékekkel bíró csoportja. A két csoport eredményeinek összehasonlításához varianciaanalízist és keresztábrákat alkalmaztunk, az

összefüggéseket a Pearson-féle khi-négyzet értékei mutatják (18 táblázat és a 18. melléklet).

Az adatok elemzéséből tehát megállapítható, hogy szignifikáns összefüggések vannak a BFQ kérdőív egyes faktorai és a kiegészítő kérdőív egyes dimenziói között. A BFQ öt főfaktorában elért magas pontszámok minden egyes esetben szignifikáns összefüggésben vannak a kiegészítő egyéni teljesítménycsökkenés dimenziójával a Képesítési Követelmény által támasztott elvárásoknak megfelelni tudó pedagógusok esetében (18. táblázat).

Harmadik hipotézisünk megválaszolásakor tehát elmondhatjuk, hogy a rendelet által előírt személyiségvonásokkal rendelkező pedagógusok mentálhigiénés szempontból kedvezőtlenebb állapotot mutatnak, hiszen a kiegészítő egyéni teljesítménycsökkenés dimenziójában kimutathatóan rosszabb eredményt értek el.

4. hipotézis

Feltételeztük, hogy a kompetencia program alapján dolgozó pedagógusok személyiség állapota közelebb áll a rendelet által előírt tulajdonságokhoz, így azonban ők lesznek mentálhigiénés szempontból a veszélyeztetettebb csoport.

Kutatásunk során nagy hangsúlyt fektettünk a kompetencia alapú program alapján dolgozó pedagógusok személyiségvizsgálatára. Fontos volt, hiszen kutatásunk közvetlen és közvetett célkitűzései is erre a kérdéskörre vonatkoztak legfőbbképpen. Szerettünk volna információt kapni a pályán dolgozó pedagógusok személyiségállapotáról, kiemelve ebből a mintából a kompetencia program alapján dolgozó pedagógusokat, és ennek az információnak a birtokában segíteni az új típusú pedagógusképzés átgondolását.

Kutatási eredményeink széleskörű és sokrétű eredménnyel szolgáltak ennek a hipotézisnek az igazolására. Vizsgálatunk során több ponton látszott beigazolódni a fenti feltevésünk, miszerint a kompetencia program alapján dolgozó pedagógusok személyiségállapota közelebb áll, illetve jobban illeszkedik a rendelet által elvárt személyiségprofilhoz.

A BFQ kérdőív faktorait vizsgálva azt találtuk, hogy mind az öt főfaktorban és az alsókálakon is „jobb”, azaz az elvárthoz közelebb álló személyiségállapotot figyelhetünk meg az új típusú program alapján dolgozó pedagógusok körében. A főfaktorok közül az energia, lelkiismeretesség és nyitottság terén találtunk szignifikáns különbségeket, az alsókálák közül pedig a dinamizmus, dominancia, kitartás, és a nyitottság a tapasztalatokra dimenziókban volt statisztikailag is jelentős eltérés. A szignifikancia szintek

kiszámításánál az egyes faktorok T-értékeinek átlagait vetettük két mintás t-próba alá (18. táblázat).

A hipotézis második része azt állította, hogy az a csoport, amelyik jobban megfelel az elvárásoknak, mentálhigiénés szempontból viszont kedvezőtlenebb képet, veszélyeztetettebb állapotot mutat. Ennek a feltevésnek a megválaszolására a MBI kérdőív adatait használjuk. Korábban már bemutattuk a kiegészítő kérdőív egyes faktoraiban született eredményeket, itt már csak a számunkra releváns adatokat ismertetjük. Megnéztük tehát, hogy az egyéni teljesítménycsökkenés és a tevékenységtípus között milyen összefüggés mutatkozik, s azt találtuk, hogy szignifikáns különbség van a két általunk vizsgált csoport között. Az egyéni teljesítménycsökkenés szignifikánsan magasabb értéket mutat a kompetencia program alapján dolgozó pedagógus csoportban, mint a hagyományos programmal dolgozókéban (10. táblázat). Így tehát beigazolódnak tekintjük hipotézisünk mindkét részét, miszerint a kompetencia alapú program alapján dolgozó pedagógusok személyiségállapota közelebb áll az elvárt személyiségprofilhoz, egyszersmind mentálhigiénés szempontból veszélyeztetettebbek a kiegészítő teljesítménycsökkenés dimenziójában.

3. Összegzés

A magyarországi közoktatási és felsőoktatási változások miatt indokoltá vált annak vizsgálata, hogy milyen személyiségállapotú pedagógusok részesei ma az innovációs törekvéseknek. Új paradigmaként a kompetencia alapú oktatás létjogosultságot kapott. Minden változás hat a kontextus valamennyi szereplőjére, de ebből mi a pedagógusokat emeltük ki, és kérdéseket tettünk fel azzal kapcsolatban, hogy a mai oktatási és társadalmi keretek között milyen személyiségprofittal rendelkeznek. Külön csoportként kezeltük a kompetencia alapú oktatásban és a hagyományos oktatásban dolgozókat, és így hasonlítottuk össze az adatokat, valamint keresztábrákban összegeztük a kapott eredményeket. Összefüggést kerestünk még a kiégés és a pedagógusszemélyiség-profil között annak érdekében, hogy a pedagógusképzés számára érvényes adatokkal szolgáljunk, amit a javaslatoknál meg is teszünk.

Kérdéseink megválaszolására kutatást terveztünk. 2009-ben 560 mestertanárképzésben résztvevő pedagógustól nyertünk adatokat négy standardizált kérdőív segítségével. A feldolgozást statisztikai eljárásokkal végeztük. Adott időben, egy adott státussal bíró minta személyiségjellemzőiből emeltük ki azokat, és tettük vizsgálat tárgyává, amelyek leginkább megfeleltethetőek a magyarországi érvényes képzési és kimeneti feltételeknek. A megfeleléshez, vagyis az elvárások és a tesztek produkciófelületének összehasonlításához a tartalomelemzés módszerét használtuk.

Összefoglalóan elmondható, hogy az országos standardhoz képest igen magas megfelelési igény volt jellemző a vizsgálati mintára. Ennek hatását a munkavégzésre, illetve ennek képzésbeli előzményeit még további differenciált vizsgálattal kell feltárni.

Elmondható, hogy a minta egy jól azonosítható csoportja nem felel meg a Képzési és Kimeneti Követelményekben megfogalmazottaknak, de aktív és a pályán dolgozik.

A kompetencia program alapján dolgozó pedagógusok minden kategóriában közelebb állnak az elvárt személyiségállapothoz. Három fő és négy alskálán pedig szignifikáns a különbség a nem kompetencia alapú programmal dolgozókkal összehasonlítva.

Az életkor előrehaladtával három főfaktorban (nyitottság, barátságosság, érzelmi stabilitás) egyértelmű növekedés látható, amely szerint tendenciózus az idősebb pedagógusok jobb mentálhigiénés állapota, a legfiatalabb korosztály pedig az energia és lelkiismeretesség főfaktorokban jobb.

A pedagógusok az empátiás törődés faktorban elért közepes és magas eredménye azt mutatja, hogy a másokkal való törődés mint aktivitás kiváltódik, ami a pályabetöltés szempontjából kedvező, ahogyan az is, hogy képesek beleélni magukat mások helyzetébe, különböző szituációkba, és képesek az egocentrikus viselkedés háttérbe szorítására.

Kevésbé jellemző rájuk az énré irányuló empátiás válasz, a segítségnyújtás visszautasításának vállalása. Mindezt külső kontroll attitűd kíséri.

Másik figyelemreméltó adat, hogy a vizsgált pedagógusok több mint egyharmada erősen konzervatív, tradicionalista, az új dolgokat, az eltérő kultúrájú embereket kevésbé értő személyiség. Az újdonságtól való félelem, a másság iránti intolerancia jellemzi személyiségüket, viselkedésüket, és csupán a minta nem egészen egy harmada rendelkezik olyan tulajdonságokkal, mint a nyitottság más kultúrák, más értékek iránt; ezzel a rugalmassággal, az új helyzeteket kihívásnak tekintő, azaz a rendelet által előírtaknak megfelelni tudó személyiséggel.

A kompetencia alapú oktatásban dolgozók a hagyományos oktatásban résztvevőkhöz képest extrovertáltabbak, jobban szeretik és igénylik a társaságot, az emberi kapcsolatokat. Kommunikatívabbak, lelkesebbek, és szeretik a sok ingert tartalmazó környezetet. Megbízhatóbbak, pontosabbak, nagyobb kitartással végzik munkájukat, és nyitottabbak más emberek, értékek kultúrák iránt, nem ragaszkodnak rutinszerű, megszokott cselekvésekhez, keresik a progresszív megoldásokat, egyszóval a rendelet előírásaival kompatibilis a személyiségtérképük. Az is összefüggésként állapítható meg, hogy a rendelettel összhangban lévő, kompetencia alapon oktató pedagógusok kiégéssel kapcsolatos veszélyeztetettsége magas, így mindezekre a képzésnek reagálnia lehet.

4. Következtetések, javaslatok

Kutatásunk során céljaink közt szerepelt, hogy gyakorlati értékekkel is bírjon a munkánk. Fontosnak tartjuk, hogy ez a munka, további hasonló témájú kutatásokkal együtt, illetve azokkal kiegészülve adjon valamilyen támpontot a képzőintézmények számára. Jelen kutatás gyakorlati jelentősége talán abban áll, hogy képet ad (ha nem is reprezentatív, de nagyszámú mintán) a hazai pedagógusok személyiségállapotáról, és így közvetve persze a képzőintézmények szakmai személyiségalkító munkájáról.

Úgy gondoljuk, két nagy területen van dolguk a képzőknek. Az egyik a szociális kívánatosság, a külső kontrollos attitűd, vagyis a külső elvárásoknak való nagymértékű megfelelési vágy csökkentése, a belső kontrollos attitűd irányába való elmozdulás elősegítése. Ennek útja többféle lehet. Először is számolni kell azzal a ténnyel, hogy a pedagógus hallgatóknak van tizenkét éves iskolai múltjuk. Sok tényező hat abba az irányba, hogy külső kontrollossá váljanak a diákok. A visszajelzések, értékelések minősége, a gondolkodásra nevelés helyett a siker elérésére, vagy a kudarc kerülésére való törekvés kialakítása stb. Azok a kompetencia alapú oktatásban szereplő új módszerek, amelyek például a kooperatív és projekt technikákkal azonosak, jó esélyt kínálnak az örömmel és elégedettséggel kísért tevékenységre. Ezek a belső kontrollosság irányába hathatnak. Ez nem egyetlen tanegység feladata a képzésben, hanem több tanegység munkamódjában szerepelhet mint fejlesztő elem. Ha a munkaformák is változnak a felsőoktatásban – ami még nem vált általánossá, hisz a felsőoktatás nem kompetencia alapú generálisan –, akkor valamennyi képzési egység alkalmassá tehető erre a célra. A kompetencia alapú oktatásról elmondható, hogy a belső kontrollosság irányába hat, nyitottabb attitűdöt alakít ki, és a személyközi kapcsolatoknak egészséges mintázatát modellálja.

A másik fejlesztendő terület interperszonális hangsúlyú, hiszen ha megnézzük a BFQ kérdőív eredményeit, láthatjuk, hogy ezeket a dimenziókat mérő skálákon (nyitottság, energia, barátságosság) van a legnagyobb hiányosság. A nyitottság skálán elért eredményük igen aggasztónak mondható, hiszen a rendelet számos pontja is elvárja, hogy nagymértékű elfogadással, toleranciával, nyílt gondolkodással, multikulturalizmussal viszonyuljanak tanári munkájuk során a diákjaikhoz. Legyenek empátikusak, kommunikatívak, nyitottak a világ sokszínűségére. Azt gondoljuk, hogy a fent említett elvárások fejlesztése, nemcsak a rendelet miatt fontos, hanem a hatékony tanári munkához, egy új pedagógiai szemlélet bevezetéséhez elengedhetetlen személyiségjellemzők. Annál is

inkább, mert nemcsak a különböző etnikumhoz tartozó kulturális sokszínűség lesz egyre jellemzőbb, hanem elmondhatjuk, hogy a helleri (1996) értelemben vett modern kori családok mindegyike eltérő érték- és normarendszert „kreált”, nincs konszenzusos homogén értékrend. Így minden diák családi háttere heterogén ebben a felfogásban, ami igényli a pedagógusok felőli toleranciát, elfogadást, nyitottságot. Éppen az etikai „sűrűség” miatt állítja Heller, hogy a modern kori szocializáció nehezített, ahogyan azt az elméleti bevezetőben már tárgyaltuk. Ha ez így van, akkor az iskola funkciói között szerepelnie kell a nehezített szocializációt segítő eljárásoknak, ami csak értő pedagógusok jelenlétében valósulhat meg. Ez nem direkt értékátadás, hanem a diákok érték szerveződésének megismerésén alapuló támogató attitűd, amelyhez a fenti személyiségjellemzők elengedhetetlenek.

Mind az elméleti bevezető szakirodalmi javaslatai szerint, mind pedig a kutatás adatai szerint megállapítható, hogy a képzés régi/jelenlegi struktúrája nem készíti fel kielégítően a hallgatókat a pályán szerzett errodációs hatások kivédésére. Erre két lehetőség írható le: Sikeres pályaszocializáció esetén a személyiségfejlesztő tanegységek elvégzik az érzékenyítést arra a személyiségelvárás-együttesre, amelyre a rendelet utasítja a képzőket, de mellé be kell építeni a saját személyiség védelmét szolgáló eljárásokat is. Ebben a munkában nehezítő tényező azonban, hogy a hallgatók nem szakmai, hanem diákszerepben vannak, és a személyiségfejlesztésekre szánt óraszám is meglehetősen alacsony. Szakirodalom támogatja azt is, hogy a személyiségfejlesztések segítik ugyan az öndefiníciót, de ha ez nem jár elégséges inputtal (ld. alacsony óraszám), akkor a visszarendeződés esélye megnő, és a tagok a korábbi reakcióikat aktiválják társas helyzetben. Vagyis a hallgatóknak a diákszerepben szerzett tapasztalatai élnek tovább.

Azt is el kell mondani, hogy a felsőoktatásban a szakmai képesség- és személyiségfejlesztés nem megoldott, mert kötelezővé téve és azt kredittel honorálva alapvető szakmai hibalehetőséget építünk be. Több intézményben vannak és voltak kísérletek arra, hogy egy saját személyiséggel végzett munkát hogyan lehet kötelezővé tenni úgy, hogy az a kívánt hatást mégis elérje. Van olyan intézmény, ahol a több elméleti iskola mentálhigiénét támogató metódusából kínálnak kurzusokat, hogy a választást, mint egyéni döntési lehetőséget beemeljük a hallgatók számára (relaxáció, szabadinterakciós csoport, encounter csoport stb.). Saját intézményünkben a szociálpedagógus hallgatók számára is hasonló kezdeményezés, hogy több személyiségfejlesztő kurzusból választhatnak a hallgatók. Autogén tréning, tranzakcióanalitikus csoport, pszichodráma csoport egy időben kerül meghirdetésre, és abból egyéni döntés alapján választanak a

diákok. Az is megállapítható azonban, hogy ezek a döntések sem olyan módon előkészítettek, hogy azok követnék a döntésekre vonatkozó pszichológiai előírásokat. Nincs mintavétel, nincs alternatívák közötti mérlegelési lehetőség, és nincs korrekációs esély. Kevés ismeret alapján kell döntéseket hozniuk a hallgatóknak, és utána már oktatásszervezési okok miatt abban a csoportban kell végigdolgozniuk ezeket a kurzusokat.

A pedagógus továbbképzések tapasztalatai viszont azt mutatják, hogy nagy igényük van a tanároknak a mentálhigiénés támogatásra, és bármilyen céllal szervezett továbbképzésben komoly nyomásuk van arra, hogy a saját egyensúlyuk visszaállításán dolgozzanak. Ezen a ponton azt is érdemes megemlíteni a módszertárra vonatkozóan, hogy olyan komplett programcsomagok, amelyek adaptáció nélkül kerültek a magyar továbbképzési rendszerben, csak alapos előkészítéssel és célcsoportban alkalmazhatók. Ilyen volt, és még ma is érvényesül a Gordon tréning, a különböző kommunikációs és konfliktuskezelő tréningek köre. Ezeknek elemei nagyon nagy hatékonysággal bírnak a pedagóguspályán dolgozók számára, de a magyar iskolarendszer sajátosságaival való kompatibilitást meg kell teremteni. Az elméleti bevezető tanulságai szerint a munkát végző szakemberek személyiségjellemzőinek, a pálya aktuális követelményeinek és a módszerek alapfeltevéseinek egységben kell lenniük.

A kutatás empirikus adatai szerinti érzelmi igénybevétel, stressztűrés, teljesítménycsökkenés és a kimutatott nagy megfelelési igény miatt célszerű a módszertárba beemelni a kognitív technikák közül a racionális emocionális terápia alapú személyiségfejlesztést is. Éppen a kutatásban körvonalazott személyiségállapotra adekvát módszer lehetne ez a képzésben. Ennek oktatási adaptációját természetesen el kell végezni. A módszer a feszültségcsökkentés és az adaptivitás irányába képes hatni. Főként a megfelelési igényből levezetett és a kiegészben végződő pszichológiai út miatt célszerű ennek megfontolása. E kognitív eljárás fogalmi apparátusának középpontjában az alkalmazkodás szempontjából improduktív gondolatok és érzelmek produktívvá változtatása áll. Kutatási adatainkhoz ez látszik leginkább adekvát eljárásnak. Azokat a hiedelmeket konstruálja át az eljárás, amelyek az elakadásokhoz, érzelmi zavarokhoz, maladaptív viselkedéshez vezetnek. A racionális emocionális terápia fogalmi apparátusa szerint létezik irracionális és racionális hiedelem a személyek kognitív struktúrájában. A racionálisak énerőt növelnek, segítik a személyeket a céljaik elérésében. Az irracionálisak inkább gátolják a célok elérését, önmegsemmisítőek és inadekvát érzelmeket eredményeznek.

Ezek a hiedelmek a kutatási adatainkkal paralel jelenségek. Ugyanis a racionális emocionális terápia alapvetése, hogy az irracionális hiedelmeink az ún. követelésből és katasztrófaérzésekből származnak. Az a követelés lényege, hogy a világtól elvárják a személyek, hogy valamilyennek lássa őket. „Tökéletes vagyok, soha nem hibázok, ura vagyok az érzelmeimnek stb.” Ezek a hiedelmek a különböző társas helyzetekben inadekvát érzelmi reakciókhoz vezetnek, amelyek az előző gondolatsor szerint önmegsemmisítőek. A dolgozat 98. oldalán idézett kérdőív állításaira adott válaszok arra utalnak, hogy a vizsgálati személyek inadekvát érzésekkel, hiedelmekkel rendelkeznek. Még valódi racionális veszély helyzetben is letiltják saját normál reakcióikat annak érdekében, hogy fenntartsák azt a belső követelést, hogy mindig kontrollálják minden helyzetet, a követelés fogalom racionális emocionális terápiai értelmében. Ez a törekvés nagyon nehezen elengedhető számukra. Ennek átstrukturálása hosszabb, képzésen és továbbképzésen átívelő folyamat lehet csak.

El kell mondani azt is, hogy a kognitív eljárások filozófiája szerint konceptuális váltások érhetők el a személyeknél, vagyis ha egy tudásterületet – ami esetünkben a saját személyiség – folyamatosan differenciálunk, akkor az a mentális egészség irányába hat, azaz megelőző lehet az egyensúlyvesztés szempontjából. Ezt csak egy lehetséges eljárásnéven vetettük fel, mint a vizsgált csoport személyiségállapotához leginkább illeszkedőt. Ezzel az a jelenség is kezelhetővé válna, ami a kutatásban úgy szerepelt, mint kedvezőtlen személyiségjellemző. Nevezetesen az, hogy a megkérdezetteknek kimutatható volt az empátiás törődés, vagyis kiváltódik náluk az empátiás törődés, de annak a hatékonysága nem elégséges, erősen megkérdőjelezhető. Az érzelmi bevonódás (energiavesztés is) lezajlik ugyan, de nem követi hatékony „segítői” viselkedés. Ez nem szerencsés a diákok felől nézve sem, de ártalmas a pedagógusok szempontjából is. Ugyanis az empátiás törődés átélése miatt egyfajta visszajelzés-igény támad a szakemberekben. „Ha én segítek, akkor valami eredményt, visszajelzést várok.” Ha azonban a beavatkozás hatástalan, akkor elmarad a sikerre való visszajelzés, kiábrándultság, csalódottság érzése követi azt, hiszen azt a benyomást kelti a pedagógusokban, hogy nagy energia-befektetés hiábavaló. Ez ismét egy lehetséges rossz forgatókönyv a kiégéshez vezető útnak.

Az is átgondolandó, hogy a szakmai identitászerzést támogató eszközök milyen tanegységekre korlátozódjanak. Feltehető, hogy a teljes képzési apparátusnak ebbe az irányba kellene hatnia, és nem csak a szakmai képességfejlesztésnek vagy személyiségfejlesztésnek. Ehhez az is hozzájárulna, hogy a képzésben részt vevő oktatók alapvető képzési célokban konszenzusra jussanak az egységes modellalkotás miatt. Ez nem

jelentene konformitást, egysíkú hatást, hiszen a tanári autonómiáját mindenki megtarthatná, csak azt, hogy a képzők között egyetértés van a főbb kimeneti célokat tekintve.

Az identitás kapcsán – ha az előzőek teljesülnek, akkor is – van még egy nehezítő körülmény napjainkban. Ha feltesszük, hogy a képzésben sikerül a hallgatók involválása a szakma iránt, ha az ehhez tartozó személyiségtulajdonságok kialakulnak, akkor is előfordulhat, hogy a munkaerőpiac nem fogadja a végzeteket. Az utóbbi évek tapasztalata mutatja, hogy több hallgató a versenyszférában, például a biztosító társaságoknál kap munkát. Milyen tulajdonság-együttesre lesz szüksége ebben az esetben a végzeteknek? Milyen eszközeik lesznek arra, hogy a korábbi elköteleződést sérülés nélkül feladják, és egy teljesen más személyiség konfigurációt működtessenek? Ebben az esetben felmerül kérdésként és szakmai etikai dilemmaként is, hogy a képzésnek (iskoláknak) mi a funkciója. Ha az adaptív tulajdonságok kialakítása, akkor az a mai társadalmi körülményeket tekintve a változtatás képessége, a rugalmasság, a gyors alkalmazkodás és a nem túl sok érzelmi befektetés lesz. Elmondható, hogy mindez együtt viszont kontraindikált a tanári pályán. Erre a válaszokat további kutatásoknak kell megadniuk a képzők számára.

Célszerű lenne még a Telkes (1999) által felvetett és leírt támogató hálózat erősítése is, azaz egy olyan törekvés, amely tudatosan kapcsolatokat épít és erősít az azonos problémacsoportba tartozó személyek között.

Problematikusabb az irreális elvárások és normák módosítása, hiszen erre vonatkozóan nincsen szabadsága az egyes embereknek, ez oktatáspolitikai, társadalmi, attitűdbeli kérdés. Az elvárásokhoz való viszonyulás megváltoztatása ellenben lehet képzési-továbbképzési cél. Nagyon nehéz azonban azt taníthatóvá tenni, hogy a személyek autonóm módon „bírálják felül” a velük kapcsolatos elvárásokat, tudatosan válogassák ki azokat a teljesíthetetlen szakmai azonosságot biztosító elemeket, amelyek rizikótényezők. Ezek ugyanis egyedi kreációk lesznek, és ennek a tanítása nehezen intézményesíthető, másfelől azt a veszélyt is rejtik, hogy a diákok számára még több azonosulási pontként jelennek meg az oktatók a sokféle szerepfelfogás miatt. Ennek szocializációra vonatkozó veszélyeit korábban már kifejtettük.

Erősíteni lehetne a nem munkával kapcsolatos érdeklődéseket, aktivitásokat, hobbit, amelyek szintén hatékonyak mentálhigiénés szempontból. Telkes (1999) szerint azt a stratégiát is ki kellene dolgozni, amivel a családi és munkahelyi történések szétválaszthatók.

Kutatásukban arra vállalkoztunk, hogy a pályán dolgozó pedagógusok személyiség-állapotát vizsgáljuk több mérőeszköz segítségével, a Magyarországon bevezetett új típusú oktatásfilozófia tükrében. A kompetencia alapú oktatás nagy változást ígér és követel meg a közoktatásban, és ez természetesen maga után vonja a felsőoktatási változtatások szükségességét is. A kompetenciaterületek kidolgozottak, körülírtak, a közoktatási változtatási célok világosak, ehhez már csak a pedagógusképzés bizonyos átalakítását célszerű kidolgozni. Jelen kutatásunkkal arra vállalkoztunk, hogy ezt az utat elkezdjük, és ezért feltérképeztünk egy aktuális állapotot a pedagógusok körében az elinduláshoz.

5. A kutatás további lehetőségei

Szerencsésebb lett volna a mintát reprezentatívvá tenni, hiszen akkor az eredményekről országos szinten érvényes adatokat kaptunk volna, és a következtetések köre is szélesebb lehetett volna. Erre sajnos ebben a kutatásban nem volt lehetőségünk, de a minta elemszáma miatt adataink mégis informatívak, tendenciák, irányok kijelölésére alkalmasak. A későbbiekben ugyanezzel a tesztkészlettel, mérőapparátussal a minta kiegészíthető.

A minta kiválogatása során korábban már említettük, hogy az Eszterházy Károly Főiskola pedagógus szakvizsga program keretében, illetve mestertanár szintű képzésünkön vettek részt a tesztkitöltők. Meggondolandó, hogy képzésben nem részesülő pedagógusokkal is elvégezzünk egy vizsgálatot, hiszen pályamotiváció szempontjából feltehetően eltérést mutatnak a mostani mintához képest. Az a motiváció, amellyel a tanulást választották a teszt-kitöltők, feltehetően megkülönbözteti őket attól a csoporttól, amelyik nem vesz részt képzésben.

Érdekes további kutatási irány lenne, hogy a településeket kiválogatva rétegzett mintavétellel vizsgálánánk meg a gyermekvédelmi szempontból különös területek pedagógus-szakembereit, hiszen ennek érzelmi kapacitásigénye, én-erőre vonatkozó elvárása és sikerképzete feltehetően kimutatható.

Nem vizsgáltuk a napjainkra jellemző inklúziós és integrációs törekvéseket sem ebből a szempontból. Vizsgálat tárgyává tehető az is, hogy ez a tényező, mint oktatáspolitikai akarat, milyen hatással van a pályán dolgozók személyiségállapotára.

A személyiségfejlesztési eljárások hatásait is fel lehetne térképezni, ha a képzésben generálnánk különböző metódussal fejlesztett csoportokat, és azok bevalását munkalélektani szempontból elemeznénk.

Kutatási cél lehetne még egy lehetséges pályaalakmassági felmérés eredményeinek feltárása is, nem bemeneti követelményként, hanem a képzés elején felvett mérőapparátus adatainak elemzésével.

A jelenlegi kutatásunkból ugyanis jól látszik, hogy a pályán dolgozó pedagógusok egy csoportjának személyiségállapota nem harmonizál az elvárt személyiségtényezőkkel, sőt kontraindikált.

Kérdés, hogy ha a kimeneti követelményekben támasztott elvárások és jól definiált jellemzők valóban relevánsak, akkor a bemeneti szabályozás kidolgozható-e. Ha ismert a

bemeneti személyiségállapot, akkor a képzőintézmények szakemberei erre az állapotra igazított, ezzel kompatibilis képzési programmal tudnának dolgozni.

Másfelől azért is fontos a bemenet, mert a személyiségjellemzők tekintetében veszélyeztetettek számára a tényleges szakmai képzés mellett új fejlesztő metódusok bevezetése is szükséges lenne. Természetesen a teljes személyiség-átstrukturálás nem lehetne cél ebben az esetben sem, de a motivációk, egyéni aspirációk, képességek, attitűdök feltárása segítené a hallgatókat egy érettebb döntés kialakítására. Ennek a munkának a mentálhigiénés hozama nem elhanyagolható.

A kutatás arra vonatkozóan is tartalmaz közvetett adatokat, hogy a pályaismeret, önismeret, mint tudás, illetve ennek a tanítása nem elégséges az iskolarendszerünkben. Nagyon kevés ismeret birtokában hoznak döntéseket a fiatalok, de inkább az mondható el, hogy magának a döntésnek a folyamata is ismeretlen számukra. A szociális kompetencia fejlesztését célzó törekvések a közoktatásban erre már jobb esélyt adnak, de ez nem intézményesült teljes egészében. Ha az egyéni életutak professzionális eszközökkel segítettek, akkor jobb személyiségállapotú népesség kerül a felsőoktatásba, és ez a szakmai szocializációhoz is jobb alapot nyújt. A pedagóguspályán ennek jelentősége nem vitatható.

A nappali rendszerű képzés mellett a kutatási adatok a tanár-továbbképzés tervezéséhez és metodikájához is hozzájárulhatnak. Hangsúlyosabbá lehet tenni a képzésben a hallgatók énerő-növelését, energetizálását és különböző más protektorok megtanulását. Képesé tenni a már pályán dolgozó pedagógusokat is arra, hogy saját konstruktumaikat, nézeteiket vizsgálat tárgyává tegyék, elemezzék, szakmaiságukat újra és újra átstrukturálják. A tudatosabb öndefiníció elégedettséget és ép tanár-diák kapcsolati mintát eredményez.

Felhasznált irodalom

- Antal László (1976): *A tartalomelemzés alapjai*. Magvető, Budapest.
- Antonion, A. S, Polichrony W., B. (2000): Sources of stress and professional burnout of teachers of special education needs in Greece. Kézirat, az ISEC konferencián elhangzott előadás.
- Babbie E. (2001): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke (1997): *A pedagógus hivatás személyisége*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
- Bagdy Emőke (1999): *Mentálhigiéné*. Animula Kiadó, Budapest.
- Bagdy Emőke (2002): Pedagógusok mentálhigiéné multiplikátor képzése. In: Mészáros Aranka (szerk.), *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 538–571.
- Bakker, A. B., Killmer, C. H., Siegrist, J., Schaufeli, W. B. (2000): Effort–reward imbalance and burnout among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 31(4), 884–891.
- Balogh László (2000): Iskolarendszer és piacgazdaság – humán tényezők fejlesztésének követelményei és a tanárképzés megújítása. In: Balogh László, Tóth László (szerk.), *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen, 65–76.
- Bandura, A. (1971): Vicarious and self-reinforcement processes. In: Glaser, R. (szerk.), *The Nature of Reinforcement*. Academic Press, New York, 228–278.
- Bang, R. (1980): *Segítő kapcsolat*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Barbaranelli, C., Caprara, G. V., Rabasca, A., Pastorelli, C. (2003): A questionnaire for measuring the Big Five in late childhood. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 645–664.
- Barczy Magdolna (1997): *A csoport hatékonysága és a személyes változás*. Animula, Budapest.
- Batson, C. D., Fultz, J., Schoenrade, P. A. (1987): Distress and empathy: Two qualitatively distinct vicarious emotions with different motivational consequences. *Journal of Personality* 55(1), 19–40.
- Beck, A. T. (1976): *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. International Universities Press, New York.

- Bóta Margit, Györy Kálmánné (1997): A lelki egészségvédelemre való felkészítés feladatai, követelményei a tanárképzésben. In: Balogh László, Tóth László (szerk.), *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Kossuth Egyetem Kiadó, Debrecen, 87–99.
- Brumfitt, K. (2008): Kompetencia alapú tanárképzés Angliában. *Pedagógusképzés*, (3), 109–116.
- Buda Béla (1989): A személyiségfejlődés és a személyiségfejlődést szolgáló csoportmódszerek. In: Telkes József (szerk.), *Személyiségfejlesztés*. Magyar Népművelők Egyesülete, Tatabánya, 23–51.
- Bugán Antal (1997): Pedagógia, pszichológia és társadalom. In: Bagdy Emőke (szerk.), *A pedagógus hivatásszemélyisége*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 11–34.
- Cano-Garcia, F. J., Padilla-Muñoz, E. M., Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005): Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929–940.
- Capel, S. A. (1987): The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57(3), 279–88.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. (1993): *Big Five Questionnaire*. Manuale, Organizzazione Speciali, Firenze.
- Carver, C. S, Scheier, M. F. (2001): *Személyiségpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Chetty, R., Lubben, F. (2010): The scholarship of research in teacher education in a higher education institution in transition: Issues of identity. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 813–820.
- Chomsky, N. (1995): *Mondattani szerkezetek. Nyelv és elme*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Cochran-Smith, M. (2005): Teacher educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 219–225.
- Cropley, A. J. (2000): Kreativitásfejlesztés a tanításban. In: Balogh László, Tóth László (szerk.), *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Kossuth Egyetem Kiadó, Debrecen, (1) 311–321.
- Cropley, A. J. (2001): *Creativity in Education and Learning: A Guide for Teachers and Educators*. Kogan Page, London.
- Csapó Benő (1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csepeli György (2001): *A szervezkedő ember*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csirszka János (1966): *A személyiség munkatevékenységének pszichológiája*. Akadémia Kiadó, Budapest.

- Csirszka János (1993): *Az emberi személyiség pszichológiai vázlata*. Árboc Kiadó, Budapest.
- Dávid Imre, Páskuné Kiss Judit (2000): A kommunikációs képességek hatékony fejlesztésének új lehetőségei a tanárképzésben. In: Balog László, Tóth László (szerk.), *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Kossuth Kiadó, Debrecen, (1) 76–87.
- Davis, M. H. (1994): *Empathy: A Social Psychological Approach*. Brown & Benchmark Publishers, Madison, WI.
- Davis, M. H. (1999): Az empátia és az érzelmek. In: Kulcsár Zsuzsa (szerk.), *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 411–427.
- Doecke, B. (2004): Professional identity and educational reform: confronting my habitual practices as a teacher educator. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 203–215.
- Durchein, É. (1978): *A társadalmi tények magyarázatához*. Közgazdasági és Jogi Kiadó Budapest.
- Eisenberg, N., Miller, P. A. (1999): Empathy and prosocial behavior. *Psychological Bulletin* 101, 91–119.
- Erdős Márta (2006): *A nyelvben élő kapcsolat*. Typotex, Budapest.
- Erős Ferenc (2001): *Az identitás labirintusai*. Janus/Osiris, Budapest.
- Evans, L. (2007): Developing the European educational researcher: towards a profession of ‘extended’ professionalism. Kézirat. Az alábbi konferencián elhangzott előadás: European Conference on Educational Research, University of Ghent, 19–21 September 2007.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2009): A tudás, készségek és kompetenciák tipológiája: fogalmi tisztázás és egy prototípus létrehozása. In: Szegedi E. (szerk.), *Kompetencia, tanulási eredmények, képesítési keretrendszerek: Támponatok az Európai Unió képzési politika új fogalmainak és törekvéseinek megértéséhez a nemzetközi szakirodalom alapján*. Tempus Közalapítvány, Budapest, 7–16.
- Falus Iván, Kotschy Beáta (1983): Pedagógusok a pedagógusképzésről. *Pedagógiai Szemle* (5), 458–473.
- Falus Iván, Kotschy Beáta (2006): Kompetenciaalapú tanárképzés. *Pedagógusképzés*, (3-4), 67–75.

- Faragó Magdolna (1986): Végzős hallgatók kérdőíves vizsgálata. In: Völgyesy Pál (szerk.), *Felsőoktatási Kutatás 1981/85*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 157–189.
- Fehér Irén (szerk.) (1999): *Pedagógia és pszichológia*. Comenius, Pécs.
- Fehér Péter (1999): Milyen legyen az Internet-pedagógus? *Új Pedagógiai Szemle*, IV., 19–20.
- Fekete Sándor (1991): Segítő foglalkozások kockázatai – helper szindróma és burnout jelenség. *Psychiatria Hungarica*, (6), 17–29
- Feketéné Szakos Éva (1999): Konstruktivizmus a felnőtt nevelés filozófiájában In: Bábosik István, Széchy Éva (szerk.) *Felsőoktatás-pedagógia*. Budapest, 170–179.
- Felvinczi Katalin (2007): Iskola és egészségfejlesztés. In: Demetrovics Zsolt, Urbán Róbert, Kökönyei Gyöngyi (szerk.), *Iskolai egészségpszichológia*. L'Harmattan Könyvkiadó és Terjesztő Kft., Budapest, 29–45.
- Figula Erika (2000): A tanár-diák kapcsolatban szerepet játszó személyiségtulajdonságok. *Új Pedagógiai Szemle*, II., 76–81.
- Fiske, A. P., Kitayama, S., Markus, H. R., Nisbett, R. E. (2003): A szociálpszichológia kulturális mátrixa. In: Nguyen Luu, L. A., Fülöp Márta (szerk): *Kultúra és pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest, 165–248.
- Freudenberger, H. J. (1974): Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30 (1), 159–165.
- G. Donáth B. (1997): A pozitív és hatékony pedagógus-személyiség néhány aspektusa a csoportmunka alapján. In: Balog László, Tóth László (szerk.), *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Kossuth Kiadó, Debrecen, 19–23.
- Galicza János, Schödl Livia (1993): *Pedagógusok gubancjai*. PSZM, Budapest.
- Gáspár Mihály, Holecz Anita (2005): Pályaszocializáció és személyiségvonások a pedagóguspálya szempontjából. *Pedagógusképzés*, (2) 23–40.
- Gerevich József (1997): Iskolai mentálhigiéne. Gerevich József (szerk.), *Közösségi mentálhigiéne*, Animula Egyesület, Budapest, 35–50.
- Golnhof Erzsébet, Nádas Mária (1982): A tartalomelemzés lehetősége a nevelés oktatás tervének vizsgálatában. *Magyar Pedagógia* (2), 141–151.
- Gordon Györi János (2006): *Az oktatás világa Kelet- és Délkelet-Ázsiában*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Guglielmi, R. S., Tatrow, K. (1998): Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research* 1:61–99.
- Habermas, J. (1973): Notizen zum Begriff der Rollenkompetenz. In: Habermas, J., *Kultur und Kritik*. Suhrkamp, Frankfurt a.M., 195–231.

- Harter, S. (2003): Az önbecsülés. In: V. Komlósi A., Nagy J. (szerk.), *Énelméletek: Személyiség és egészség*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 257–291.
- Heller Ágnes (1966): *Társadalmi szerep és előítélet*. Akadémia Kiadó, Budapest.
- Heller Ágnes (1996): *Morálfilozófia*. Cserépfalvi Kiadó, Budapest.
- Herr, E. I. (1997): Kiegész. In: Szilágyi Klára, Vári Annamária (szerk.), *A pszichés terhelés és a munkaközvetítés. A burnout jelenség*. Gödöllői Agrártudományi Egyetem, Gödöllő, 27–40.
- Hertz, M. (2005): Pedagógusok szakember- és gyermekképe. *Magyar Pedagógia*, (2), 153–184.
- Higgins, E. T., Klein, R., Strauman, T. (1985): Self-concept discrepancy theory: A psychological model for distinguishing among different aspects of depression and anxiety. *Social Cognition*, 3(1), 51–76.
- Hoffman, M. L. (1984): Interaction of affect and cognition on empathy. In: Izard, C. E., Kagan, J., Zajonc, R. B. (eds.), *Emotions, Cognition and Behavior*. Cambridge University Press, Cambridge, 103–131.
- Holecz Anita (2006): Pedagógusjelöltek és pedagógusok személyiség- és megküzdési jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, (4), 22–40.
- Horney, K. (1945): *Our Inner Conflicts*. Norton, New York.
- Hunyady György (1998): *Történeti bevezetés a szociálpszichológiába*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária (2006): Pedagógusok szakmai céljai és a tanítás-tanulás. *Pedagógusképzés*, (3-4), 21–33.
- Imre Nóra (2004): Pályakezdő pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés*, (3), 79–96.
- Jobbágy Mária, Takács Péter (1997): Az a közös bennünk hogy mások vagyunk. *Iskolakultúra*, (6-7), 78–93.
- Karasek, R. A. Jr. (1979): Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2), 285–308.
- Kelchtermans, G., Ballet, K. (2002): The micropolitics of teacher induction: A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120.
- Kelly, G. A. (1955): *The Psychology of Personal Constructs*. Norton, New York.
- Klein Sándor (1984): *A tanár mint a tanulók személyiségfejlődésének serkentője*. Juhász Gyula Tanárképző Főiskola, Szeged.

- Kollár Katalin (2008): Pedagógusok pályaképe, a tanárképzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, (4), 7–34.
- Komenczi Bertalan (2001): Felkészült lélek? Európai tanárok az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle* (március), 124–129.
- Kósáné Ormai Vera (2002): Mit üzen a Gordon a pedagógusoknak? In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 419–430.
- Koster, B., Brekelmans, M., Korthagen, F., Wubbels, T. (2005): Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 21(2), 157–176.
- Kron F. W. (1997): *Pedagógia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Kuhn, T. (1984): *A tudományos forradalmak szerkezete*. Gondolat, Budapest.
- Kulcsár Zsuzsanna (1998): *Egészségpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kulcsár Zsuzsanna (1999): *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kulcsár Zsuzsanna (2002): *Egészségpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Linville, W. P. (2003): Az énkép-komplexitás mint kognitív védelem a stresszel összefüggő betegségekkel és a depresszióval szemben. In: Komlósi A., Nagy J. (szerk.), *Énelméletek*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 383–412.
- Lükő István (2009): A tanárok kompetencia rendszere a német nyelvterület irodalma alapján. *Pedagógusképzés*, (1), 91–110.
- Makai Éva (1998): Gyermekvédelmi kultúra a pedagógusok szakmai önképzésében. In: Bábosik István, Széchy Éva (szerk.), *Felsőoktatás-pedagógia*. ELTE, Budapest, 180–194.
- Marks, E. L. (1982): Helping as a function of empathic responses and sociopathy. *Journal of Research in Personality*, 16(1), 1–20.
- Maslach, C., S. E. Jackson (1981): The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour* 2:99–113.
- Maslow, A. H. (1963): Self-actualizing people. In: Levitas, G. B. (ed.), *The World of Psychology* (Vol. 2), Braziller, New York.
- Meleg Csilla (1996): Szemléletváltás a közoktatásban. *Iskolakultúra* (6-7), 23–25.
- Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Okker Kiadó, Budapest.
- Miller H., Bieri, J. (1965): Cognitive complexity as a function of the significance of the stimulus object being judged. *Psychological Reports*, 16:1203–1204.

- Miller R. S. (1987): Empathic embarrassment: Situational and personal determinants of reaction to the embarrassment of another. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53:1061–1069.
- Molnár Péter, Csabai Márta (1995): *A gyógyítás pszichológiája*. Springer-Verlag Kiadó, Budapest.
- Murell, S. (1973): Community psychology and social systems. *Behavioral Publications*, New York.
- Nagy Mária (2008): Tanári kompetenciák – Nemzetközi összehasonlítás. *Pedagógusképzés*, (3), 21–41.
- Nahalka István (1997a): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I.). *Iskolakultúra*, (2), 21–33.
- Nahalka István (1997b): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (II.). *Iskolakultúra*, (3), 22–40.
- Nahalka István (1997c): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (III.). *Iskolakultúra*, (4), 3–20.
- Nahalka István (1998): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván (szerk.), *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 46–75.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Konstruktivizmus és pedagógia. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2005): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.), *Didaktika: Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 103–136.
- Németh Marietta (1997): A személyiség változása a fejlesztő tréning hatására az S-CPI teszt alapján. In: Bagdy Emőke (szerk.), *A pedagógushivatás személyisége*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 86–107.
- Oláh Attila (2004): Megküzdés és pszichológiai immunitás. In: Pléh Csaba, Boross Ottília (szerk.), *Pszichológiai olvasókönyv*. Osiris, Budapest.
- Oláh Attila (2005): *Érzelmek megküzdés és optimális élmény*. Trefort, Budapest.
- Ónody Sarolta (2001): Kiegészítő tünetek keletkezése, és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, (5), 80–85.
- Paksi Borbála, Felvinczi Katalin, Schmidt Andrea (2004): Prevenációs/egészségfejlesztési tevékenység a közoktatásban. Kutatási jelentés, kézirat.

- Paksi Borbála, Schmidt Andrea (2006): Pedagógusok mentálhigiénés állapota, különös tekintettel az iskolai értékátadást, egészségfejlesztést és problémakezelést befolyásoló dimenziókra. *Új Pedagógiai Szemle*, 6:48–64.
- Papp János (2001): A tanári pályaalkalmassági vizsgálatokról. In: Papp János (szerk.), *A tanári pálya*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 258–267.
- Parsons, T., (1968): Der Stellenwert des Identitätsbegriffs in der allgemeinen Handlungstheorie. In: Döbert, R., J. Habermas & G. Nunner-Winkler (Hrsg.), *Die Entwicklung des Ichs*. Kippenheuer & Witsch, Köln, 68–88.
- Pataki Ferenc (1986): *Identitás, személyiség, társadalom: Az identitás vitatott kérdései*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Peck, D., Withlow, D. (1983): *Személyiségelméletek*. Gondolat, Budapest.
- Pető Csilla (1998): És ki segít a segítőnek? *Család, Gyermek, Ifjúság*, (3), 12–16.
- Petróczy Erzsébet, Fazekas Márta, Tombácz Zsuzsanna, Zimányi Mária (2001): A kiégés jelensége a pedagógusoknál. In: Papp János (szerk.), *A tanári pálya*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 268–281.
- Phares. E. J. (1989): Kontrollhely. In: Szakács F. (szerk.), *Személyiséglélektani szöveggyűjtemény*. Tankönyvkiadó, Budapest, 101–150.
- Pines, A. M., Aronson E., Kafry, D. (1981): *Burnout: From Tedium to Personal Growth*. The Free Press, New York.
- Pléh Csaba (1999): A konstruktivizmus pszichológiája. *Iskolakultúra*, (6-7), 3–15.
- Popper, K. (1997): *A tudományos kutatás logikája*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Pócze Gábor (é. n.): *A pedagógus szakmához tartozó képességek*. Okker Kiadó, Budapest.
- Raskin, J. D. (2002): Constructivism in Psychology: Personal Construct Psychology, Radical Constructivism, and Social Constructionism. In: Raskin, J. D., Bridges, S. K. (eds.), *Studies in meaning: Exploring constructivist psychology*. Pace University Press, New York, 1–25.
- Reiff, R. R. (1967): Socialization in urban setting. American Orthopsychiatric Association, Washington, D.C. In: Gerevich (szerk.), (1997), 35–50.
- Ritoók Pálné (1986): *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Rogers C. R. (1961): *Client-Centered Therapy*. Houghton Mifflin, Boston.
- Rotter, J. B. (1966): Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1, Whole No. 609).
- Rózsa Sándor (2000): A BFQ Tesztkönyve. ELTE Személyiség és Egészségpszichológiai Tanszék, Budapest, Oktatási segédanyag.

- Rushton, S., Morgan, J., Richard, M. (2007): Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*, 23(4), 432–441.
- Sadler, M. (1979): How far can we learn anything of practical value from the study of foreign system of education? In: Higginson, J. H. (ed.), *Selections from Michael Sadler: Studies in world citizenship*. DeJall and Meyorre, Liverpool.
- Salamon Zoltán, Széphalmi Ágnes (1988): *Pedagógus-életmód és -tevékenység*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Salavecz Gyöngyvér, Neculai Krisztina (2006): Pedagógusok mentális egészsége a munkahelyi stressz és a megküzdés szempontjából. *Pedagógusképzés*, (1-2), 17–30.
- Sallai Éva (1994): A pedagógusmesterség tartalma és tanulhatósága, különös tekintettel a pedagógusszemélyiség kialakulására. Bölcsészdoktori disszertáció, ELTE, Budapest.
- Schein, E. H. (1978): *Szervezéslélektan*. Közgazdasági és Jogi kiadó, Budapest.
- Schwab, R. L Iwanicki, E. F. (1982): Perceived role conflict, role ambiguity and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(1), 60–74.
- Serfőző Mónika (2005): Az iskola mint szervezet a pedagógusok véleményének tükrében. In: Faragó Klára, Kovács Zoltán. (szerk.): *Szervezeti láttelek: A szervezetpszichológia hazai kutatási irányai*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 249–267.
- Siegrist, J. (1996): Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 27–41.
- Staub, E. (1999): Az empátia és ennek fejlődése. In: Kulcsár Zs. (szerk.): *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 471–483.
- Stewart, I. Joines, V. (1998): *A TA-MA: Bevezetés a korszerű tranzakcióanalízisbe*. Grafit Kiadó, Budapest.
- Sullivan, H. S. (1953): *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. Norton, New York.
- Super, D. E. (1957): *The Psychology of Careers*. Harper and Brothers, New York.
- Swider, B. W., Zimmerman, R. D. (2010): Born to burnout: A meta-analytic path model of personality, job burnout, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 487–506.
- Szabó Éva (2007): „Sikeres embert faragni” Pedagógusok vélekedése a sikerességről és az iskola szerepéről. *Pedagógusképzés*, (1-2), 27–37.
- Szabó László Tamás (1999): A rejtett tanterv elméleti megközelítései In: Fehér Irén (szerk.): *Pedagógia és pszichológia*. Comenius, Pécs, 37–56.

- Szabó Pál, Papp János (1980): Eredmények és tapasztalatok a pedagógusszemélyiség vizsgálatának köréből. In: Völgyesy Pál (szerk.), *Tanulmányok a felsőoktatás köréből*. Felsőoktatási Kutatóközpont, Budapest, 31–65.
- Szabolcs Éva (2000): Tartalomelemzés. In: Falus Iván (szerk.), *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszereibe*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 330–339.
- Szagon, A. K. (1991): Wieder die Symptomkuriererrei an einer Systemkrankheit: Mutmaßungen zu Strukturellen Ursachen des Burnout bei Lehrkräften. *Die Deutsche Schule*, 1:427–433.
- Szilágyi Klára (1991): *Értékválasztás, érték közvetítés a pedagóguspályán*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Szilágyi Klára (1997): A pedagógus személyiségfejlődés és annak befolyásolása. Kézirat. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Szilágyi Klára (2000): *Munka-pályatanácsadás mint professzió*. Kollégium Kft, Budapest.
- Szivák Judit (1999): A kezdő pedagógus. *Iskolakultúra*, (4), 3–14.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Telkes József (1999): *Pedagógusok mentálhigiénéje*. In: Fehér Irén (szerk.) *Pedagógia és pszichológia*. Comenius, Pécs, 375–386.
- Tóth László (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft, Debrecen.
- Túri Zoltán (1997): A pályaszocializáció helye a tanárképzésben. In: Bagdy Emőke (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen, 175–193.
- Ungárné Komoly Judit (1978): *A tanító személyiségének pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Váry Annamária (1999): Fellobbanni és kiégni? In: Járó Katalin (szerk.), *Játszmák nélkül*. Helikon Kiadó, Budapest, 350–373.
- Völgyesy Pál (1986): *Felsőoktatási kutatás az oktatókutató intézetben*. Oktatókutató Intézet, Budapest, 3–19.
- Williams, S., Cooper, C. L. (1998): Measuring occupational stress: Development of the pressure management indicator. *Journal of Occupational Health Psychology* 3(4), 306–321.
- Yalom, I. D. (é. n.): *Egzisztenciális pszichoterápia*. Animula Kiadó, Budapest.
- Zétényi Ágnes (2002): A hatékony tanár. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 377–385.

MELLÉKLETEK

Általános kérdéseket tartalmazó űrlap

Tisztelt Kolléga!

Az alábbi kérdőíves felmérés egy kutatás részét képezi. Napjaink kompetencia alapú pedagógusképzésének háttér vizsgálataként járulna hozzá a képzés hatékonyságához már működő pedagógusok adatainak feldolgozásával.

A kérdőív kitöltésével Ön is hozzájárul a kutatás sikerességéhez. Kérjük, olvassa el figyelmesen az egyes kérdőívek előtti útmutatókat, és azok alapján töltsse ki a kérdőíveket.

Nincsenek jó vagy rossz válaszok, egyedüli helyes válasz az, amit Ön jónak gondol.

Válaszait szigorúan bizalmasan kezeljük és kizárólag kutatási célra használjuk!

Munkáját, együttműködését köszönjük!

Szebeni Rita

Doktorandusz

Mielőtt a következő oldalra lapozna, kérem, válaszoljon az alábbi kérdésekre a megfelelő négyzetbe történő jelöléssel!

Neme:

- Nő Férfi

Születési idő: _____

Pedagógus pályán eltöltött évek száma: _____

Milyen típusú iskolában tanít?

- Általános iskola Középiskola

Kompetencia alapú program alapján?

- Igen Nem

Mely tudományterülethez tartozik?

- Természettudomány Bölcsészettudomány

1. kérdőív: Big –Five személyiségvizsgáló kérdőív.

Az alábbi kérdőív állításai arra szolgálnak, hogy bizonyos személyiségvonások mentén minden ember jellemezhesse magát. Mivel nincs „jó” vagy „rossz” válasz, így a kérdőívben nem lehet „jó” vagy „rossz” eredményt elérni.

Kérjük, minden állításnál a következőképpen járjon el:

Kérem, vegye elő a mellékletből az 1. számú válaszlapot.

1. Olvassa el az állítást.
2. Jelölje be, hogy az állítás mennyire pontosan jellemzi az Ön személyiségét. Használja a következő jelölést.
 5. teljesen egyetértek
 4. inkább egyetértek
 3. igaz is, nem is
 2. inkább nem értek egyet
 1. egyáltalán nem értek egyet
3. Jelölje besatírozással a véleményét tükröző válaszlehetőség számát a válaszlap megfelelő sorszama mellett.
4. Győződjön meg arról, hogy minden kérdésre válaszolt-e valamilyen 1-től 5-ig terjedő számmal, attól függően, hogy az adott tétel milyen pontosan jellemzi az Ön személyiségét.
 1. Aktív, élénk személy vagyok.
 2. Nem gondolkodom túl sokat azon, amit csinálok.
 3. Hajlamos vagyok arra, hogy túlságosan átérezzem mások problémáit.
 4. Nem foglalkoztat különösebben, hogy tetteim milyen hatással vannak másokra.
 5. Mindig tudomásom van arról, hogy mi történik a világban.
 6. Soha nem szoktam hazudni.
 7. Nem szeretem az olyan tevékenységeket, amikor mindent bele kell adni az embernek.
 8. Rendszerint igen körültekintő vagyok.
 9. Elég ritkán vagyok feszült.
 10. Megértem, amikor az embereknek szükségük van a segítségemre.
 11. Nem egykönnyen jegyzem meg a hosszú telefonszámokat.

12. Mindig jól kijöttem másokkal.
13. Inkább hajlok arra, hogy kiálljak jogaimért, minthogy lemondjak róluk.
14. Túl nagy akadályokba ütközve nem érdemes saját céljainkért küzdeni.
15. Meglehetősen érzékeny vagyok.
16. Nincs arra szükség, hogy mindenkivel szívélyesek legyünk.
17. Nem nagyon vonzanak az új és váratlan helyzetek.
18. A felmerülő problémákat mindig azonnal megoldom.
19. Nem szeretem az olyan munkahelyi környezetet, ahol nagy a versengés.
20. Ha egyszer eldöntöttem valamit, azt véghez is viszem.
21. Nem egykönnyen veszem el a türelmem.
22. Szeretek elvegyülni az emberek között.
23. Az újdonságok magukkal ragadnak.
24. Komoly veszélytől sem riadtam soha vissza.
25. Hajlamos vagyok a gyors döntésre.
26. Mielőtt bárminek nekifognék, nem sajnálom az időt arra, hogy felmérjem az összes lehetséges következményt.
27. Nem tartom magam szorongó embernek.
28. Ha barátaim bajba kerülnek, sokszor fogalmam sincs, hogy mit csináljak.
29. Nagyon jó az emlékezőtehetségem.
30. Mindig biztos voltam a dolgomban.
31. A munkában nem tartom különösen fontosnak, hogy jobb legyek, mint mások.
32. Nem szeretem a túlzott módszerességet vagy rendszerességet.
33. Sebezhetőnek érzem magam mások bírálataival szemben.
34. Nem vonakodom, ha idegennek kell segíteni.
35. Az állandóan változó helyzetek nem vonzanak.
36. Soha nem szegtem meg a szabályokat, még gyermekkoromban sem.
37. Nem szeretem az olyan tevékenységeket, amikor minden változik és mozgásban van.
38. Nem hiszem, hogy érdemes erőnkön felül teljesíteni, még akkor sem, ha a határidő sürget.
39. Mindent megtennék, csak hogy kitűnjek.
40. Nem tartózkodom mások bírálatától, különösen akkor, ha megérdemlik.
41. Úgy gondolom, hogy nincsenek általános érvényű értékek és szabályok.
42. Egy probléma megoldásánál nem hatékony, ha sok különböző szempontot fontolgatunk.
43. Általában nem leszek dühös még olyankor sem, amikor pedig jó okom lenne rá.
44. Bármikor könnyen elismerem az általam elkövetett hibákat.
45. Ha bosszús vagyok, gúnyolódni kezdek.
46. Amit elhatároztam, még akkor is véghez viszem, ha az előre nem látható következményekkel jár.
47. Nem vesztegetem az időt olyan ismeretek megszerzésére, melyek nem igazán tartoznak az érdeklődési körömhöz.
48. Majdnem mindig tudom, hogyan feleljek meg mások igényeinek.
49. Amibe belekezek, azt folytatom, még akkor is, ha a várt sikerek elmaradnak.
50. Ritkán érzem magam magányosnak vagy szomorúnak.
51. Nem szeretek egyszerre több dolgot csinálni.
52. Általában barátságos vagyok, még azokkal is, akiket nem szeretek.
53. Gyakran minden időmet lefoglalják munkáim és kötelezettségeim.
54. Ha valami áthúzza a számításomat, nem ragaszkodom eredeti tervemhez minden áron, hanem máshoz látok.
55. Nem érdekelnek a túlságosan komoly TV műsorok.
56. Olyan ember vagyok, aki mindig új és új élményeket keres.

57. A rendetlenség nagyon bosszant.
58. Általában nem reagálok hevesen.
59. Mindig találok alkalmas érvet, hogy fenntartsam a nézeteimet, és meggyőzzek másokat az igazamról.
60. Szeretek folyamatosan tájékozódni még olyan témákban is, melyek érdeklődési körömön kívül esnek.
61. Nem tartom túlságosan fontosnak, hogy megmutassam, mire vagyok képes.
62. Ki vagyok szolgáltatva hangulatom gyakori változásainak.
63. Néha lényegtelen dolgokon is feldühödöm.
64. Nem szívesen adok kölcsönt, még olyanoknak sem, akiket jól ismerek.
65. Nem szeretem a nagy összejöveteleket.
66. Általában nem szervezem meg az életem a legapróbb részletekig.
67. Más népek életstílusa és szokásai sohasem érdekelték.
68. Nem riadok vissza attól, hogy azt mondjam, amit gondolok.
69. Gyakran kiborulok.
70. Általában nem érdemes tekintettel lennünk mások problémáira.
71. Az összejöveteleken általában zavar, ha a figyelem középpontjába kerülök.
72. Azt hiszem, egy problémát sokféleképpen meg lehet oldani.
73. Ha úgy érzem, hogy igazam van, még akkor is gondot fordítok arra, hogy másokat meggyőzzek, ha ez időt és fáradságot vesz igénybe.
74. Általában hajlamos vagyok arra, hogy ne bízzak túlságosan másokban.
75. Nehezemre esik abbahagyni azt, amit elkezdtem.
76. Általában nem veszem el a nyugalmam.
77. Nem fordítok sok időt olvasásra.
78. Általában nem szoktam szóba elegyedni utastársaimmal.
79. Olykor annyira aprólékos vagyok, hogy unalmas lehetek másoknak.
80. Mindig tökéletesen becsületesen viselkedtem.
81. Nincsenek nehézségeim érzelmeim kordában tartásával.
82. Sohasem törekedtem tökéletességre.
83. Néha elhamarkodottan cselekszem.
84. Soha nem emeltem fel a hangom, és sohasem verekedtem senkivel.
85. Nem érdemes mindent beleadnunk, úgysem lehetünk tökéletesek.
86. Társaim, kollégáim nézeteit nagy tiszteletben tartom.
87. Mindig nagyon érdeklődtem a tudományok iránt.
88. Szívesen megbízom másokban.
89. Általában nem reagálok túlzott mértékben, még erős érzelmekre sem.
90. Nem hiszem, hogy a történelem tudása hasznos lenne számunkra.
91. Általában nem reagálok a provokációkra.
92. Bármit tettem, jobban nem csinálhattam.
93. Azt hiszem, mindenkiben van valami jó.
94. Könnyen szóba elegyedem számomra ismeretlen emberekkel.
95. Nem hiszem, hogy van esélyem arra, hogy meggyőzzek másokat, ha ők nem úgy vélekednek, mint én.
96. Ha kudarcot vallok egy feladatban, addig próbálkozom, amíg nem sikerül megoldanom.
97. A tőlünk távoli kultúrák mindig elbűvöltek.
98. Gyakran vagyok ideges.
99. Nem vagyok bőbeszédű.
100. Nem túl hasznos munkatársainkhoz alkalmazkodni, ha ezzel saját tempónkat csökkentjük.
101. Mindig mindent az első olvasásra megérték.

102. Mindig biztos vagyok magamban.
103. Nem tudom, mi készíti az embereket arra, hogy másképp viselkedjenek, mint az átlag.
104. Fölöttébb bosszant, ha olyankor zavarnak, amikor valami érdekeset csinállok.
105. Nagyon szeretek kulturális vagy tudományos ismeretterjesztő műsorokat nézni.
106. Mielőtt befejeznék egy munkát, sok időt fordítok arra, hogy újra átnézzem.
107. Ha valami nem sikerül azonnal, nem küszködöm vele túl sokat.
108. Ha szükséges, minden további nélkül megmondom, hogy mindenki törődjön a maga dolgával.
109. Ha valamely ténykedésem kellemetlenséget okoz másoknak, biztos, hogy abbahagyom.
110. Ha egy munkát befejezek, nem gondolom át újra minden részletét.
111. Meggyőződésem, hogy együttműködve sokkal jobb eredményeket lehet elérni, mint versengve.
112. Jobban szeretek olvasni, mint sportolni.
113. Sohasem kritizáltam senkit.
114. Minden élmény iránt lelkesedem.
115. Csak akkor vagyok elégedett, ha sikerült terveimet végrehajtani.
116. Ha bírálják, nem állom meg, hogy rákérdézzek, mi az oka.
117. Verseny nélkül semmit sem lehet az életben elérni.
118. Mindig megpróbálom a dolgokat több nézőpontból megvizsgálni.
119. Még szélsőségesen nehéz helyzetekben sem vesztetem el az önuralmam.
120. Néha még az apró problémák is aggasztanak.
121. Általában nem vagyok túl közvetlen idegenek társaságában.
122. Nem szoktam hirtelen változtatni a hangulatomat.
123. Nem szeretem a kockázatos dolgokat.
124. Soha nem érdeklődtem tudományos vagy filozófiai kérdések iránt.
125. Amikor belekezek valamibe, soha nem tudom, be fogom-e fejezni.
126. Általában megbízom mások szándékaiban.
127. Mindig kedveltem azokat, akiket ismertem.
128. Senkinek sem szabad túlságosan elnézőnek lennie bizonyos emberekkel.
129. Általában a legapróbb részletekre is figyelek.
130. Senki sem ismerheti meg teljesen képességeit, ha csoportban dolgozik.
131. Nem szoktam új megoldásokat keresni a már megoldott problémákra.
132. Nem hiszem, hogy érdemes időt vesztegetni annak az újraellenőrzésére, amit már megcsináltunk.

1. A Big-Five személyiségvizsgáló kérdőív válaszlapja

	Teljes mértékben egyetérték	Inkább egyetérték	Igaz is, nem is	Inkább nem értek egyet	Egyáltalán nem értek egyet
1	5	4	3	2	1
2	5	4	3	2	1
3	5	4	3	2	1
4	5	4	3	2	1
5	5	4	3	2	1
6	5	4	3	2	1
7	5	4	3	2	1
8	5	4	3	2	1
9	5	4	3	2	1
10	5	4	3	2	1
11	5	4	3	2	1
12	5	4	3	2	1
13	5	4	3	2	1
14	5	4	3	2	1
15	5	4	3	2	1
16	5	4	3	2	1
17	5	4	3	2	1
18	5	4	3	2	1
19	5	4	3	2	1
20	5	4	3	2	1
21	5	4	3	2	1
22	5	4	3	2	1
23	5	4	3	2	1
24	5	4	3	2	1
25	5	4	3	2	1
26	5	4	3	2	1
27	5	4	3	2	1
28	5	4	3	2	1
29	5	4	3	2	1
30	5	4	3	2	1
31	5	4	3	2	1
32	5	4	3	2	1
33	5	4	3	2	1
34	5	4	3	2	1
35	5	4	3	2	1
36	5	4	3	2	1
37	5	4	3	2	1
38	5	4	3	2	1
39	5	4	3	2	1
40	5	4	3	2	1
41	5	4	3	2	1
42	5	4	3	2	1
43	5	4	3	2	1
44	5	4	3	2	1
45	5	4	3	2	1
46	5	4	3	2	1
47	5	4	3	2	1
48	5	4	3	2	1
49	5	4	3	2	1
50	5	4	3	2	1
51	5	4	3	2	1
52	5	4	3	2	1
53	5	4	3	2	1
54	5	4	3	2	1
55	5	4	3	2	1
56	5	4	3	2	1
57	5	4	3	2	1
58	5	4	3	2	1
59	5	4	3	2	1
60	5	4	3	2	1
61	5	4	3	2	1
62	5	4	3	2	1
63	5	4	3	2	1
64	5	4	3	2	1
65	5	4	3	2	1
66	5	4	3	2	1
67	5	4	3	2	1
68	5	4	3	2	1
69	5	4	3	2	1
70	5	4	3	2	1
71	5	4	3	2	1
72	5	4	3	2	1
73	5	4	3	2	1
74	5	4	3	2	1
75	5	4	3	2	1
76	5	4	3	2	1
77	5	4	3	2	1
78	5	4	3	2	1
79	5	4	3	2	1
80	5	4	3	2	1
81	5	4	3	2	1
82	5	4	3	2	1
83	5	4	3	2	1
84	5	4	3	2	1
85	5	4	3	2	1
86	5	4	3	2	1
87	5	4	3	2	1
88	5	4	3	2	1
89	5	4	3	2	1
90	5	4	3	2	1
91	5	4	3	2	1
92	5	4	3	2	1
93	5	4	3	2	1
94	5	4	3	2	1
95	5	4	3	2	1
96	5	4	3	2	1
97	5	4	3	2	1
98	5	4	3	2	1
99	5	4	3	2	1
100	5	4	3	2	1
101	5	4	3	2	1
102	5	4	3	2	1
103	5	4	3	2	1
104	5	4	3	2	1
105	5	4	3	2	1
106	5	4	3	2	1
107	5	4	3	2	1
108	5	4	3	2	1
109	5	4	3	2	1
110	5	4	3	2	1
111	5	4	3	2	1
112	5	4	3	2	1
113	5	4	3	2	1
114	5	4	3	2	1
115	5	4	3	2	1
116	5	4	3	2	1
117	5	4	3	2	1
118	5	4	3	2	1
119	5	4	3	2	1
120	5	4	3	2	1
121	5	4	3	2	1
122	5	4	3	2	1
123	5	4	3	2	1
124	5	4	3	2	1
125	5	4	3	2	1

36	5	4	3	2	1		81	5	4	3	2	1		126	5	4	3	2	1
37	5	4	3	2	1		82	5	4	3	2	1		127	5	4	3	2	1
38	5	4	3	2	1		83	5	4	3	2	1		128	5	4	3	2	1
39	5	4	3	2	1		84	5	4	3	2	1		129	5	4	3	2	1
40	5	4	3	2	1		85	5	4	3	2	1		130	5	4	3	2	1
41	5	4	3	2	1		86	5	4	3	2	1		131	5	4	3	2	1
42	5	4	3	2	1		87	5	4	3	2	1		132	5	4	3	2	1
43	5	4	3	2	1		88	5	4	3	2	1							
44	5	4	3	2	1		89	5	4	3	2	1							
45	5	4	3	2	1		90	5	4	3	2	1							

2. kérdőív: Maslach Burnout Inventory kérdőív

A 2. válaszlapon, kérem, jelölje bekarikázással, azt a számot, amely legjobban tükrözi az Ön helyzetét, állapotát, a legjellemzőbb Önre.

- | | |
|---|------------------|
| 0 | soha |
| 1 | évente többször |
| 2 | havonta egyszer |
| 3 | havonta többször |
| 4 | hetente egyszer |
| 5 | hetente többször |
| 6 | minden nap |

1. Érzelmileg kimerültnek érzem magam a munkám miatt.
2. Fáradtnak érzem magam, amikor reggel felkelek és egy újabb munkanappal kell szembenéznem.
3. A nap végére teljesen felőrlődöm.
4. Könnyen meg tudom érteni, hogyan éreznek bizonyos dolgokról munkatársaim / betegeim / klienseim.
5. Érzésem szerint néhány embert személytelen tárgyként kezelek.
6. Megterhelő számomra, hogy egész nap emberekkel dolgozom.
7. Nagyon hatékonyan megbirkózom munkatársaim / betegeim / klienseim problémáival.
8. Belefásultam a munkába.
9. Úgy érzem, munkám által pozitívan befolyásolom más emberek életét.
10. Mióta itt dolgozom, sokkal érzéketlenebbé váltam.
11. Aggódom, hogy munkám rideggé tesz.
12. Nagyon energikusnak érzem magam.
13. Idegesít a munkám.
14. Úgy érzem, túl keményen dolgozom.
15. Nem érdekel túlságosan, hogy mi történik néhány munkatársammal / betegemmel / kliensemmel.
16. Az emberekkel való közvetlen munka túl sok feszültséget jelent számomra.
17. Könnyen termetek nyugodt légkört munkatársaim / betegeim / klienseim számára.
18. Felvillanyoz az emberekkel való munka.
19. Sok érdelemes dolgot értem el a munkám során.
20. Erőm fogytán van.
21. Munkám során nagyon nyugodtan kezelem az érzelmi problémákat.
22. Úgy érzem, hogy munkatársaim / betegeim / klienseim engem hibáztatnak bizonyos problémáik miatt.
23. Fejfájásban szenvedek.
24. Alvási zavarokkal küszködöm.
25. Gyomorfájdalmaim vannak.
26. Nincs étvágyam.

2. Maslach Burnout Inventory kérdőív válaszlapja

	Soha	Évente többször	Havonta egyszer	Havonta többször	Hetente egyszer	Hetente többször	Minden nap
1.	0	1	2	3	4	5	6
2.	0	1	2	3	4	5	6
3.	0	1	2	3	4	5	6
4.	0	1	2	3	4	5	6
5.	0	1	2	3	4	5	6
6.	0	1	2	3	4	5	6
7.	0	1	2	3	4	5	6
8.	0	1	2	3	4	5	6
9.	0	1	2	3	4	5	6
10.	0	1	2	3	4	5	6
11.	0	1	2	3	4	5	6
12.	0	1	2	3	4	5	6
13.	0	1	2	3	4	5	6
14.	0	1	2	3	4	5	6
15.	0	1	2	3	4	5	6
16.	0	1	2	3	4	5	6
17.	0	1	2	3	4	5	6
18.	0	1	2	3	4	5	6
19.	0	1	2	3	4	5	6
20.	0	1	2	3	4	5	6
21.	0	1	2	3	4	5	6
22.	0	1	2	3	4	5	6
23.	0	1	2	3	4	5	6
24.	0	1	2	3	4	5	6
25.	0	1	2	3	4	5	6
26.	0	1	2	3	4	5	6

3. kérdőív: Davis Interpersonal Reactivity Index

Kérem a 3. válaszlapon karikázza be azt a számot, amely a legjellemzőbb Önre.

- | | |
|---|---------------------------|
| 0 | egyáltalán nem jellemző |
| 1 | alig jellemző |
| 2 | jellemző |
| 3 | nagyon jellemző |
| 4 | teljes mértékben jellemző |

1. Elég gyakran álmodozok vagy fantáziálok olyan dolgokról, amelyek megtörténhetnek velem.
2. Gyakran gondolok aggodalommal és együttérzéssel azokra az emberekre, akiknek a sorsa kevésbé szerencsés, mint az enyém.
3. Olykor nehézséget okoz, hogy a dolgokat a másik személy nézőpontjából ítéljem meg.
4. Megesik, hogy nem nagyon szomorít el mások problémája.
5. Nagyon bele tudom élni magam egy regényhős érzéseibe.
6. Veszélyhelyzetben szorongás fog el, és igen kényelmetlenül érzem magam.
7. Általában tárgyilagos maradok, ha filmet vagy színdarabot nézek, nem élem magam teljesen a cselekménybe.
8. Vitás kérdésekben megpróbálom minden egyes vitapartner nézőpontját figyelembe venni, mielőtt magam döntenék.
9. Ha azt látom, hogy valakit kihasználnak, többnyire felveszem a „védő” szerepét.
10. Olykor tehetetlennek érzem magam, ha erős érzelmekkel teli szituációba kerülök.
11. Olykor úgy próbálom megérteni a barátaimat, hogy elképzelem, milyenek lehetnek a dolgok az ő nézőpontjukból tekintve.
12. Ritkán fordul velem elő, hogy teljesen elmerülök egy jó könyvben vagy filmben.
13. Megpróbálok nyugodt maradni, ha azt látom, hogy valakit megsértettek.
14. Mások balszerencséje nem szokott túlzottan igénybe venni.
15. Ha tudom, hogy valamiben igazam van, nem vesztegetem az időmet azzal, hogy mások érveit végighallgassam.
16. Miután megnéztem egy színdarabot vagy filmet, úgy érzem magam, mintha én lettem volna az egyik szereplő.
17. Megriadok, ha érzelmileg feszült helyzetbe kerülök.
18. Olykor nem érzek túl nagy sajnálatot, ha azt látom, hogy igazságtalanul bánnak valakivel.
19. Vészhelyzetekben elég jól megállom a helyemet.
20. Többnyire érzékenyen érintenek azok az események, amelyeknek tanúja vagyok.
21. Azt hiszem, minden kérdésnek két oldala van, ezért megpróbálom mindkettőt megismerni.
22. Lágyszívű emberként jellemezhetném magam.
23. Ha egy jó filmet nézek, könnyen bele tudom képzelni magam a főhős helyébe.
24. Vészhelyzetekben elveszítem a fejem.
25. Ha valami idegesít, általában leállok egy percre, és megpróbálom magam a másik helyébe képzelni.

26. Ha egy érdekes novellát vagy regényt olvasok, elképzelem, hogy én mit éreznék, ha mindaz, amiről szó van, velem történne.
27. Nagyon kikészülök, ha azt látom, hogy valakinek szüksége volna segítségre, mert vészhelyzetbe került.
28. Mielőtt bárkit kritizálnék, megpróbálom elképzelni, hogy érezném magam az ő helyében.

3. Davis Interpersonal Reactivity Index válaszlappja

	Teljes mértékben jellemző	Nagyon jellemző	Jellemző	Alig jellemző	Egyáltalán nem jellemző
1.	4	3	2	1	0
2.	4	3	2	1	0
3.	4	3	2	1	0
4.	4	3	2	1	0
5.	4	3	2	1	0
6.	4	3	2	1	0
7.	4	3	2	1	0
8.	4	3	2	1	0
9.	4	3	2	1	0
10.	4	3	2	1	0
11.	4	3	2	1	0
12.	4	3	2	1	0
13.	4	3	2	1	0
14.	4	3	2	1	0
15.	4	3	2	1	0
16.	4	3	2	1	0
17.	4	3	2	1	0
18.	4	3	2	1	0
19.	4	3	2	1	0
20.	4	3	2	1	0
21.	4	3	2	1	0
22.	4	3	2	1	0
23.	4	3	2	1	0
24.	4	3	2	1	0
25.	4	3	2	1	0
26.	4	3	2	1	0
27.	4	3	2	1	0
28.	4	3	2	1	0

4. kérdőív: Rotter-féle kontrollhely skála

A következőkben állítás párokat talál, kérem, döntse el, melyik állítás áll Önhöz közelebb, melyikkel ért inkább egyet. Amelyik állítást közelebbinek érzi saját véleményéhez, az előtte álló betűt, kérem, karikázza be!

Inkább azon a véleményen vagyok, hogy

1.
 - a) A gyerekek azért keverednek bajba, mert a szülők túl gyakran büntetik őket.
 - b) A legtöbb gyerekkel manapság azért van baj, mert a szülei túl könnyű kézzel bánnak velük.
2.
 - a) Életünk sok sajnálatos eseménye balszerencsénk következménye.
 - b) Az általunk elkövetett hibákban kereshetjük szerencsétlenségünk okát.
3.
 - a) A háborúk egyik legfőbb oka az, hogy az emberek nem érdeklődnek eléggé a politikai kérdések iránt.
 - b) Mindig lesznek háborúk, függetlenül attól, hogy milyen erőfeszítéseket teszünk azok megelőzésére.
4.
 - a) Idővel mindenki elnyeri azt a megbecsülést, amit megérdemel.
 - b) Hiába minden igyekezet, az egyén értéke – sajnálatos módon – gyakran észrevétlen marad.
5.
 - a) Ostobaság az a nézet, amely szerint a tanárok igazságtalanok tanítványaikkal szemben.
 - b) A legtöbb diák fel sem fogja, milyen mértékben függnek osztályzatai véletlenszerű eseményektől.
6.
 - a) Megfelelő érvényesülési lehetőségek nélkül senkiből sem lehet hatékony vezető.
 - b) Azok a tehetséges emberek, akik nincsenek vezető beosztásban, nem használták ki lehetőségeiket.
7.
 - a) Tehetünk bármit, mindig lesznek olyan emberek, akik nem fognak kedvelni bennünket.
 - b) Ha valaki nem tudja megkedveltetni magát, nem tudja, hogyan kell az emberekkel bánni.
8.
 - a) A személyiséget elsősorban örökletes tényezők határozzák meg.
 - b) Élettapasztalaton múlik, milyen ember válik belőlünk.
9.
 - a) Ha a sorsra bíztam magam, sohasem jártam olyan jól, mint amikor sikerült elhatároznom, hogy kezembe vegyem a dolgok irányítását.
 - b) Gyakran úgy találok, hogy aminek meg kell történnie, be is következik.

- 10.
- a) Jól felkészült diák számára ritkán, vagy sohasem adódnak „rosszul feltett” kérdések.
 - b) A vizsgakérdések gyakran annyira függetlenek a tanított anyagtól, hogy a felkészülés szinte hiábavaló.
- 11.
- a) A siker kemény munka eredménye, a szerencsének kevés vagy semmi köze nincs hozzá.
 - b) A jó állás megszerzése főleg azon múlik, hogy az ember jókor legyen a megfelelő helyen.
- 12.
- a) Az átlagpolgár befolyást gyakorolhat a kormány döntéseire.
 - b) A világ folyását néhány hatalmon levő személy irányítja, a kisembereken nem sok múlik.
- 13.
- a) Amikor terveket kovácsolok, majdnem biztos vagyok afelől, hogy végre is fogom hajtani azokat.
 - b) Nem mindig bölcs dolog túl előre tervezni, mivel sok mindenről kiderülhet, hogy valamiképpen a jó vagy balszerencsétől függ.
- 14.
- a) Vannak teljesen mihaszna emberek.
 - b) Valamilyen jó tulajdonsággal minden ember rendelkezik.
- 15.
- a) Hogy elérek-e valamit, vagy sem, az nálam nagyon kevésbé vagy egyáltalán nem függ a szerencsétől.
 - b) Sokszor akár „fej vagy írás” alapon dönthetjük el, hogy mit tegyünk.
- 16.
- a) Az, hogy kiből lesz főnök, gyakran azon dől el, ki volt olyan szerencsés, hogy a megfelelő időben a megfelelő helyen legyen.
 - b) Az, hogy valaki a megfelelő helyre kerüljön, képességein múlik, a szerencsének ehhez kevés vagy semmi köze nincs.
- 17.
- a) Ami a világ dolgait illeti, legtöbbször olyan erők áldozata, amelyeket sem megérteni, sem irányítani nem tud.
 - b) Politikai és társadalmi ügyekben való aktív részvétellel az emberek irányítani tudják a világ eseményeit.
- 18.
- a) A legtöbb ember nem látja át, hogy életét milyen mértékben irányítják véletlen események.
 - b) Voltaképpen nincs is olyan, hogy szerencse.
- 19.
- a) Az embernek mindig készen kellene lennie arra, hogy hibáit elismerje.
 - b) Többször legjobban tesszük, ha hibáinkat elpalástoljuk.
- 20.
- a) Nem könnyű elismerni, hogy egy ember valójában kedvel-e bennünket vagy sem.
 - b) Hogy hány barátunk van, azon múlik, milyen emberek vagyunk.

- 21.
- a) Végző soron a minket érő rosszat a jó kiegyenlíti. A legtöbb bajt a képességek hiánya, tudatlanság, lustaság, esetleg mindhárom együttese eredményezi.
 - b) Igen nehéz befolyásolni a hatalmon levő politikusok tetteit.
- 22.
- a) Megfelelő erőfeszítésekkel kiküszöbölhető a politikai korrupció.
 - b) Igen nehéz befolyásolni a hatalmon levő politikusok tetteit.
- 23.
- a) Olykor nem tudom megérteni, hogy minek alapján osztályoznak a tanárok.
 - b) Hogy milyen osztályzatokat kapok, az attól függ, mennyire erőltetem meg magam.
- 24.
- a) A jó vezető elvárja a beosztottaitól, hogy maguk ismerjék fel, mit kell tenniük.
 - b) Egy jó vezető pontosan megmagyarázza mindenkinek, hogy mi a dolga.
- 25.
- a) Gyakran úgy érzem, kevés befolyást gyakorolhatok azokra az eseményekre, amelyek velem történnek.
 - b) Képtelen vagyok elfogadni azt a felfogást, amely szerint az életben a véletlen vagy a szerencse komoly szerepet játszik.
- 26.
- a) Az emberek azért magányosak, mert nem próbálnak meg barátságosak lenni.
 - b) Nem sok értelme van annak, hogy túlzott erőfeszítéseket tegyünk a magunk megkedveltetésére, ha szeretnek, úgymint szeretnek, ha nem, nem.
- 27.
- a) Az iskolában túlzott hangsúlyt helyeznek a testnevelésre.
 - b) A csoportos sportok kiválóan fejlesztik a jellemet.
- 28.
- a) Magam irányítom sorsomat.
 - b) Olykor úgy érzem, nem rajtam múlik, hogyan alakul az életem.
- 29.
- a) Legtöbbször nem tudom megérteni a politikusok tetteit.
 - b) Végző soron mi vagyunk felelősek a rossz kormányzásért, mind nemzeti, mind helyi szinten.

4. Rotter- féle kontrollhely skála válaszlapja

1.	a)	b)
2.	a)	b)
3.	a)	b)
4.	a)	b)
5.	a)	b)
6.	a)	b)
7.	a)	b)
8.	a)	b)
9.	a)	b)
10.	a)	b)
11.	a)	b)
12.	a)	b)
13.	a)	b)
14.	a)	b)
15.	a)	b)
16..	a)	b)
17.	a)	b)
18.	a)	b)
19.	a)	b)
20.	a)	b)
21.	a)	b)
22.	a)	b)
23.	a)	b)
24.	a)	b)
25.	a)	b)
26.	a)	b)
27.	a)	b)
28.	a)	b)
29.	a)	b)

A tartalomelemzés eredményét összefoglaló táblázat.

	A kompetencia alapú oktatás Képzési és Kimeneti követelményeit tartalmazó dokumentum		A 111/1997. Kormány Rendelet	
	Említés	%	Említés	%
Kultúra	56	0,70	0	0,0
Értelmez	44	0,53	0	0,0
Elfogadás	41	0,52	0	0,0
Segít	35	0,40	0	0,0
Érték	29	0,34	0	0,0
Figyel	27	0,34	2	0,08
Együttműködés	26	0,32	1	0,04
Hatékony	19	0,23	1	0,04
Megismer	19	0,23	2	0,08
Nyitott, nyílt	19	0,24	0	0,0
Kommunikáció	18	0,22	1	0,04
Elősegít	14	0,16	0	0,0
Tudatos	14	0,18	0	0,0
Elkötelezett	13	0,15	0	0,0
Személyiségfejlesztés, személyiségfejlődés	12	0,13	1	0,04
Megért	10	0,12	0	0,0
Személyiség	10	0,12	3	0,12
Támogat	9	0,10	0	0,0
Egyéni	8	0,08	6	0,28
Motiváció	8	0,08	0	0,0
Kreatív	6	0,07	1	0,04
Önértékelés	6	0,07	0	0,0
Önismeret	6	0,07	1	0,04
Szerepvállalás	6	0,06	0	0,0

Értékvilág	5	0,06	0	0,0
Identitás	5	0,05	0	0,0
Bizalom	4	0,04	0	0,0
Lelki egészség	4	0,05	0	0,0
Sokoldalú	4	0,04	0	0,0
Sokszerű	4	0,05	0	0,0
Személy, személyre szabott	4	0,05	0	0,0
Érzékeny	3	0,03	0	0,0
„Kapcsolat”	3	0,03	0	0,0
Problémamegoldás	3	0,03	0	0,0
Értékrend	2	0,02	0	0,0
Hiteles	2	0,02	0	0,0
Lelki	2	0,02	0	0,0
Önreflexió	2	0,02	0	0,0
„Személyiség”	2	0,02	0	0,0
Tudatosít	2	0,02	0	0,0
Altruizmus	1	0,01	0	0,0
Belsővé válás	1	0,01	0	0,0
Biztonságos	1	0,01	0	0,0
Értékmegközelítés	1	0,01	0	0,0
Nyugodt	1	0,01	0	0,0
Szakmai szerepvállalás	1	0,01	0	0,0
Tolerancia	1	0,01	0	0,0

A válaszadók neme és a Big Five barátságosság skála összefüggés vizsgálata

	Esetek					
	Valós		Hiányzó		Összesen	
	N	Százalék	N	Százalék	N	Százalék
Big Five - barátságosság - T-érték kategorizálva * Nem	560	100,0%	0	,0%	560	100,0%

Big Five - barátságosság - T-érték kategorizálva * Nem Keresztábra

	Nem		
	férfi	nő	Összesen
nagyon alacsony	6	20	26
alacsony	10	65	75
átlagos	52	196	248
magas	44	122	166
nagyon magas	16	29	45
Összesen	128	432	560

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikanciaszint
Pearson-féle khi-négyzet	9,730 ^a	4	,045
Likelihood Ratio	9,784	4	,044
Linear-by-Linear Association	6,869	1	,009
N of Valid Cases	560		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,94.

A Big Five főfaktorok T- értékeinek átlaga életkori csoportosításban

	Esetek					
	Válaszadók		Hiányzó adat		Összesen	
	N	Százalék	N	Százalék	N	Százalék
Big Five - energia - T-érték * A válaszadók életkora kategorizálva	560	100,0%	0,0%		560	100,0%
Big Five - barátságosság - T-érték * A válaszadók életkora kategorizálva	560	100,0%	0,0%		560	100,0%
Big Five - lelkiismeretesség - T-érték * A válaszadók életkora kategorizálva	560	100,0%	0,0%		560	100,0%
Big Five - érzelmi stabilitás - T-érték * A válaszadók életkora kategorizálva	560	100,0%	0,0%		560	100,0%
Big Five - nyitottság - T-érték * A válaszadók életkora kategorizálva	560	100,0%	0,0%		560	100,0%

Csoportos statisztika

A válaszadók életkora kategorizálva	Big Five - energia - T-érték	Big Five - barátságosság - T-érték	Big Five - lelkiismeretesség - T-érték	Big Five - érzelmi stabilitás - T-érték	Big Five - nyitottság - T-érték	
20-25 év	Átlag N Szórás	53,9839 62 8,54782	51,1935 62 8,64384	55,0484 62 7,69379	53,4516 62 7,40553	47,0806 62 8,39652
26-30 év	Átlag N Szórás	53,8851 87 9,83164	49,7356 87 9,79494	55,0345 87 9,12121	53,7701 87 8,48350	48,9655 87 10,19513
31-35 év	Átlag N Szórás	52,4333 90 8,57099	52,3333 90 9,40595	53,4444 90 9,54600	54,6444 90 8,75164	49,8111 90 10,60517
36-40 év	Átlag N Szórás	51,4865 74 10,43735	52,4865 74 9,18940	54,4054 74 9,29268	54,9595 74 8,17185	49,5405 74 9,06625

41-45 év	Átlag	52,6667	52,5152	54,5859	56,1414	49,1818
	N	99	99	99	99	99
	Szórás	8,92714	7,52325	7,30671	7,56200	9,65144
46-50 év	Átlag	52,3882	51,8824	53,3529	56,5882	49,4471
	N	85	85	85	85	85
	Szórás	8,99880	9,18385	8,50449	7,16356	9,85913
50 év fölött	Átlag	52,6508	53,0317	54,5556	56,7143	49,4444
	N	63	63	63	63	63
	Szórás	8,35919	7,64108	9,04786	8,40973	9,63993
Összesen	Átlag	52,7643	51,8661	54,3089	55,2107	49,1339
	N	560	560	560	560	560
	Szórás	9,12553	8,84137	8,64729	8,06072	9,70375

A Big Five főkategóriák értékei pályakezdő, és nem pályakezdő csoportoknál

Pályakezdő vagy sem?		Big Five - energia - T-érték	Big Five - barátságosság - T-érték	Big Five - lelkiismeretesség - T-érték	Big Five - érzelmi stabilitás - T-érték	Big Five - nyitottság - T-érték	Big Five - szociális kíváncsiság - T-érték
pályakezdő	Átlag	53,3085	50,6915	55,5745	54,0638	48,7766	61,9787
	N	94	94	94	94	94	94
	Szórás	8,32024	9,75509	8,09950	7,47585	9,65998	7,86031
nem pályakezdő	Átlag	52,6796	52,1075	54,0753	55,4108	49,2409	62,0366
	N	465	465	465	465	465	465
	Szórás	9,27818	8,64614	8,73661	8,14239	9,70258	7,35878
Összesen	Átlag	52,7853	51,8694	54,3274	55,1843	49,1628	62,0268
	N	559	559	559	559	559	559
	Szórás	9,12009	8,84894	8,64400	8,04357	9,68835	7,43823

A kiégés kérdőív egyéni teljesítménycsökkenés faktorának értékei életkori csoportosítás szerint

10/A melléklet

Kiégés kérdőív - egyéni teljesítmény csökkenése

A válaszadók életkora kategorizálva	Átlag	N	Szórás
20-25 év	33,79	62	7,514
26-30 év	32,30	87	7,379
31-35 év	33,17	90	7,698
36-40 év	33,93	72	7,121
41-45 év	34,25	99	8,535
46-50 év	34,50	84	8,370
50 év fölött	31,98	62	8,263
Összesen	33,46	556	7,891

10/B melléklet

Kiégés kérdőív - egyéni teljesítmény csökkenése

	20-25 éves	26-30 éves	31-35 éves	36-40 éves	41-45 éves	46-50 éves	50 éves fölött
Válaszadók	62	87	90	72	99	84	62
Hiányzó adat	0	0	0	2	0	1	1
Átlag	34	32	33	34	34	34	32
Medián	34	32	34	35	36	36	34
Módusz	33	37	33	35; 37	36	41; 44	36
Szórás	8	7	8	7	9	8	8
Szóródási terjedelem	34	34	36	34	41	41	33
Minimum	13	14	12	14	7	7	14
Maximum	47	48	48	48	48	48	47

A Big Five kérdőív energia főfaktorának és alszállainak eredményei kategóriánként

11/A melléklet

Big Five - energia - T-érték kategorizálva

	Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
nagyon alacsony	15	2,7	2,7	2,7
alacsony	97	17,3	17,3	20,0
átlagos	198	35,4	35,4	55,4
magas	193	34,5	34,5	89,8
nagyon magas	57	10,2	10,2	100,0
Összesen	560	100,0	100,0	

11/B melléklet

Big Five - dinamizmus - T-érték kategorizálva

	Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
nagyon alacsony	10	1,8	1,8	1,8
alacsony	79	14,1	14,1	15,9
átlagos	231	41,2	41,2	57,1
magas	186	33,2	33,2	90,4
nagyon magas	54	9,6	9,6	100,0
Összesen	560	100,0	100,0	

11/C melléklet

Big Five - dominancia - T-érték kategorizálva

	Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
nagyon alacsony	18	3,2	3,2	3,2
alacsony	95	17,0	17,0	20,2
átlagos	237	42,3	42,3	62,5
magas	175	31,2	31,2	93,8
nagyon magas	35	6,2	6,2	100,0
Összesen	560	100,0	100,0	

A Big Five kérdőív barátságosság főfaktorának és alskáláinak eredményei kategóriánként

12/A melléklet

Big Five - barátságosság - T-érték kategorizálva

	Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
nagyon alacsony	26	4,6	4,6	4,6
alacsony	75	13,4	13,4	18,0
átlagos	248	44,3	44,3	62,3
magas	166	29,6	29,6	92,0
nagyon magas	45	8,0	8,0	100,0
Összesen	560	100,0	100,0	

12/B melléklet

Big Five - együttműködés - T-érték kategorizálva

	Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
nagyon alacsony	18	3,2	3,2	3,2
alacsony	77	13,8	13,8	17,0
átlagos	217	38,8	38,8	55,7
magas	187	33,4	33,4	89,1
nagyon magas	61	10,9	10,9	100,0
Összesen	560	100,0	100,0	

12/C melléklet

Big Five - udvariasság - T-érték kategorizálva

	Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
nagyon alacsony	23	4,1	4,1	4,1
alacsony	107	19,1	19,1	23,2
átlagos	248	44,3	44,3	67,5
magas	162	28,9	28,9	96,4
nagyon magas	20	3,6	3,6	100,0
Összesen	560	100,0	100,0	

A Big Five kérdőív lelkiismeretesség főfaktorának és alszállainak eredményei kategóriánként

13/A melléklet

Big Five - lelkiismeretesség - T-érték kategorizálva

	Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
nagyon alacsony	6	1,1	1,1	1,1
alacsony	69	12,3	12,3	13,4
átlagos	211	37,7	37,7	51,1
magas	205	36,6	36,6	87,7
nagyon magas	69	12,3	12,3	100,0
Összesen	560	100,0	100,0	

13/B melléklet

Big Five - pontosság - T-érték kategorizálva

	Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
nagyon alacsony	8	1,4	1,4	1,4
alacsony	61	10,9	10,9	12,3
átlagos	194	34,6	34,6	47,0
magas	217	38,8	38,8	85,7
nagyon magas	80	14,3	14,3	100,0
Összesen	560	100,0	100,0	

13/C melléklet

Big Five - kitartás - T-érték kategorizálva

	Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
nagyon alacsony	10	1,8	1,8	1,8
alacsony	102	18,2	18,2	20,0
átlagos	218	38,9	38,9	58,9
magas	195	34,8	34,8	93,8
nagyon magas	35	6,2	6,2	100,0
Összesen	560	100,0	100,0	

A Big Five kérdőív érzelmi stabilitás főfaktorának és alszállainak eredményei kategóriánként

14/A melléklet

Big Five - érzelmi stabilitás - T-érték kategorizálva

	Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
nagyon alacsony	10	1,8	1,8	1,8
alacsony	51	9,1	9,1	10,9
átlagos	182	32,5	32,5	43,4
magas	245	43,8	43,8	87,1
nagyon magas	72	12,9	12,9	100,0
Összesen	560	100,0	100,0	

14/B melléklet

Big Five - emocionális kontroll - T-érték kategorizálva

	Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
nagyon alacsony	10	1,8	1,8	1,8
alacsony	54	9,6	9,6	11,4
átlagos	208	37,1	37,1	48,6
magas	244	43,6	43,6	92,1
nagyon magas	44	7,9	7,9	100,0
Összesen	560	100,0	100,0	

14/C melléklet

Big Five - impulzivitás kontroll - T-érték kategorizálva

	Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
nagyon alacsony	7	1,2	1,2	1,2
alacsony	61	10,9	10,9	12,1
átlagos	197	35,2	35,2	47,3
magas	211	37,7	37,7	85,0
nagyon magas	84	15,0	15,0	100,0
Összesen	560	100,0	100,0	

A Big Five kérdőív nyitottság főfaktorának és alszállainak eredményei kategóriánként

15/A melléklet

Big Five - nyitottság - T-érték kategorizálva

	Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
nagyon alacsony	36	6,4	6,4	6,4
alacsony	156	27,9	27,9	34,3
átlagos	206	36,8	36,8	71,1
magas	122	21,8	21,8	92,9
nagyon magas	40	7,1	7,1	100,0
Összesen	560	100,0	100,0	

15/B melléklet

Big Five - nyitottság a kultúrára - T-érték kategorizálva

	Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
nagyon alacsony	23	4,1	4,1	4,1
alacsony	124	22,1	22,1	26,2
átlagos	211	37,7	37,7	63,9
magas	170	30,4	30,4	94,3
nagyon magas	32	5,7	5,7	100,0
Összesen	560	100,0	100,0	

15/C melléklet

Big Five - nyitottság a tapasztalatokra - T-érték kategorizálva

	Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
nagyon alacsony	38	6,8	6,8	6,8
alacsony	164	29,3	29,3	36,1
átlagos	224	40,0	40,0	76,1
magas	112	20,0	20,0	96,1
nagyon magas	22	3,9	3,9	100,0
Összesen	560	100,0	100,0	

A kiégés kérdőív egyéni teljesítménycsökkenés dimenziójának értékei és a kompetencia program alkalmazásának összefüggései

16/A melléklet

	Esetek					
	Valós		Hiányzó		Összesen	
	N	Százalék	N	Százalék	N	Százalék
Kiégés kérdőív - az egyéni teljesítmény csökkenése * Kompetencia alapú program alapján dolgozik-e?	556	99,3%	4	,7%	560	100,0%

Kiégés kérdőív - az egyéni teljesítmény csökkenése * Kompetencia alapú program alapján dolgozik-e? Keresztábra

	Kompetencia alapú program alapján dolgozik-e?		
	igen	nem	Összesen
alacsony (<16)	3	9	12
Kiégés kérdőív - az egyéni közepes (16-32)	91	124	215
teljesítmény csökkenése magas (32<)	168	161	329
Összesen	262	294	556

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzer	6,394 ^a	2	,041
Likelihood Ratio	6,531	2	,038
Linear-by-Linear Association	6,101	1	,014
N of valid cases	556		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,65.

16/B melléklet

Kiegészítő kérdőív - az egyéni teljesítmény csökkenése kompetencia alapú programmal dolgozók esetében

	Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
alacsony (<16)	3	1,1	1,1	1,1
közepes (16-32)	91	34,5	34,7	35,9
magas (32<)	168	63,6	64,1	100,0
Összesen	262	99,2	100,0	
Hiányzó adat	2	,8		
Összesen	264	100,0		

16/C melléklet

Kiegészítő kérdőív - az egyéni teljesítmény csökkenése nem kompetencia alapú programmal dolgozók esetében

	Gyakoriság	Százalék	Valós százalék	Kumulatív százalék
alacsony (<16)	9	3,0	3,1	3,1
közepes (16-32)	124	41,9	42,2	45,2
magas (32<)	161	54,4	54,8	100,0
Összesen	294	99,3	100,0	
Hiányzó adat	2	,7		
Összesen	296	100,0		

A Big Five és a Kiegészítés kérdőív alskálái közti összefüggések bemutatása

17/A melléklet

Keresztábra

		Kiegészítés kérdőív - érzelmi kimerülés			
		alacsony (<18)	átlagos (18-36)	magas (36<)	Összesen
BFQ – energia (kevés kategória)	alacsony, nagyon alacsony	48	54	9	111
	magas, nagyon magas	145	94	9	248
	Összesen	193	148	18	359

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	8,522 ^a	2	,014
Likelihood Ratio	8,360	2	,015
Linear-by-Linear Association	8,479	1	,004
N of valid cases	359		

a. 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,57.

17/B melléklet

Keresztábra

		Kiegészítés kérdőív - elszemélytelenedés			Összesen
		alacsony (<10)	közepes (10-20)	magas (20<)	
BFQ – energia (kevés kategória)	alacsony, nagyon alacsony	86	24	1	111
	magas, nagyon magas	218	25	5	248
	Összesen	304	49	6	359

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	9,038 ^a	2	,011
Likelihood Ratio	8,569	2	,014
Linear-by-Linear Association	3,799	1	,051
N of valid cases	359		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,86.

17/C melléklet

Keresztábra

		Kiegészítő kérdőív - az egyéni teljesítmény csökkenése			
		alacsony (<16)	közepes (16-32)	magas (32<)	Összesen
BFQ – energia (kevés kategória)	alacsony, nagyon alacsony	5	58	48	111
	magas, nagyon magas	2	63	183	248
	Összesen	7	121	231	359

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	32,898 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	32,049	2	,000
Linear-by-Linear Association	32,772	1	,000
N of valid cases	359		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,16.

17/D melléklet

Keresztábra

		Kiegészítő kérdőív - elszemélytelenedés			
		alacsony (<10)	közepes (10-20)	magas (20<)	Összesen
BFQ – barátságosság (kevés kategória)	alacsony, nagyon alacsony	73	26	2	101
	magas, nagyon magas	194	14	1	209
	Összesen	267	40	3	310

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	24,063 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	22,455	2	,000
Linear-by-Linear Association	22,641	1	,000
N of valid cases	310		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,98.

17/E melléklet

Keresztábra

		Kiegészítő kérdőív - az egyéni teljesítmény csökkenése			
		alacsony (<16)	közepes (16-32)	magas (32<)	Összesen
BFQ – barátságosság (kevés kategória)	alacsony, nagyon alacsony	5	57	39	101
	magas, nagyon magas	2	57	150	209
	Összesen	7	114	189	310

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	32,836 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	32,479	2	,000
Linear-by-Linear Association	32,574	1	,000
N of valid cases	310		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,28.

17/F melléklet

Keresztábra

		Kiegészítő kérdőív - elszemélytelenedés			
		alacsony (<10)	közepes (10-20)	magas (20<)	Összesen
BFQ – lelkiismeretesség (kevés kategória)	alacsony, nagyon alacsony	55	18	1	74
	magas, nagyon magas	238	30	3	271
	Összesen	293	48	4	345

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	8,617 ^a	2	,013
Likelihood Ratio	7,713	2	,021
Linear-by-Linear Association	6,878	1	,009
N of valid cases	345		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,86.

17/G melléklet

Keresztábra

		Kiegészítő kérdőív - az egyéni teljesítmény csökkenése			
		alacsony (<16)	közepes (16-32)	magas (32<)	Összesen
BFQ – lelkiismeretesség (kevés kategória)	alacsony, nagyon alacsony	6	37	31	74
	magas, nagyon magas	3	88	180	271
	Összesen	9	125	211	345

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	21,569 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	19,267	2	,000
Linear-by-Linear Association	19,541	1	,000
N of valid cases	345		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,93.

17/H melléklet

Keresztábra

		Kiegészítő kérdőív - érzelmi kimerülés			
		alacsony (<18)	átlagos (18-36)	magas (36<)	Összesen
BFQ - érzelmi stabilitás (kevés kategória)	alacsony, nagyon alacsony	20	35	6	61
	magas, nagyon magas	201	103	10	314
	Összesen	221	138	16	375

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	22,129 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	21,356	2	,000
Linear-by-Linear Association	21,937	1	,000
N of valid cases	375		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,60.

17/I melléklet

Keresztábra

		Kiegészítő kérdőív - az egyéni teljesítmény csökkenése			
		alacsony (<16)	közepes (16-32)	magas (32<)	Összesen
BFQ - érzelmi stabilitás (kevés kategória)	alacsony, nagyon alacsony	3	31	27	61
	magas, nagyon magas	3	105	206	314
	Összesen	6	136	233	375

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	13,012 ^a	2	,001
Likelihood Ratio	11,604	2	,003
Linear-by-Linear Association	12,041	1	,001
N of valid cases	375		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,98.

17/J melléklet

Keresztábra

	Kiegészítő kérdőív - az egyéni teljesítmény csökkenése			
	alacsony (<16)	közepes (16-32)	magas (32<)	Összesen
BFQ – nyitottság (kevés kategória)				
alacsony, nagyon alacsony	7	89	95	191
magas, nagyon magas	1	42	118	161
Összesen	8	131	213	352

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	21,445 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	22,235	2	,000
Linear-by-Linear Association	21,348	1	,000
N of valid cases	352		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,66.

A Big Five kérdőív energia főfaktora és a Kiegészés kérdőív alszkálái közti összefüggések bemutatása

18/A melléklet

Keresztábra

	BFQ - energia (kevés kategória)		
	alacsony, nagyon alacsony	magas, nagyon magas	Összesen
alacsony (<18)	48	145	193
Kiegészés kérdőív - átlagos (18-36)	54	94	148
érzelmi kimerülés magas (36<)	9	9	18
Összesen	111	248	359

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	8,522 ^a	2	,014
Likelihood Ratio	8,360	2	,015
Linear-by-Linear Association	8,479	1	,004
N of valid cases	359		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,57.

18/B melléklet

Keresztábra

	BFQ - energia (kevés kategória)		
	alacsony, nagyon alacsony	magas, nagyon magas	Összesen
alacsony (<10)	86	218	304
Kiegészés kérdőív - elszemélytelenedés közepes (10-20)	24	25	49
magas (20<)	1	5	6
Összesen	111	248	359

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	9,038 ^a	2	,011
Likelihood Ratio	8,569	2	,014
Linear-by-Linear Association	3,799	1	,051
N of valid cases	359		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,86.

18/C melléklet

Keresztábra

		BFQ - energia (kevés kategória)		
		alacsony, nagyon alacsony	magas, nagyon magas	Összesen
Kiegész kérdőív - az egyéni teljesítmény csökkenése	alacsony (<16)	5	2	7
	közepes (16-32)	58	63	121
	magas (32<)	48	183	231
	Összesen	111	248	359

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	32,898 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	32,049	2	,000
Linear-by-Linear Association	32,772	1	,000
N of valid cases	359		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,16.

A Big Five kérdőív barátságosság főfaktora és a Kiegészés kérdőív alskálái közti összefüggések bemutatása

19/A melléklet

Keresztábra

		BFQ - barátságosság (kevés kategória)		
		alacsony, nagyon alacsony	magas, nagyon magas	Összesen
Kiegészés kérdőív - elszemélytelenedés	alacsony (<10)	73	194	267
	közepes (10-20)	26	14	40
	magas (20<)	2	1	3
	Összesen	101	209	310

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	24,063 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	22,455	2	,000
Linear-by-Linear Association	22,641	1	,000
N of valid cases	310		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,98.

19/B melléklet

Keresztábra

		BFQ - barátságosság (kevés kategória)		
		alacsony, nagyon alacsony	magas, nagyon magas	Összesen
Kiegészítő kérdőív - az egyéni teljesítmény csökkenése	alacsony (<16)	5	2	7
	közepes (16-32)	57	57	114
	magas (32<)	39	150	189
	Összesen	101	209	310

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	32,836 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	32,479	2	,000
Linear-by-Linear Association	32,574	1	,000
N of valid cases	310		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,28.

A Big Five kérdőív lelkiismeretesség és a Kiegészés kérdőív alszólái közti összefüggések bemutatása

20/A melléklet

Keresztábra

		BFQ - lelkiismeretesség (kevés kategória)		
		alacsony, nagyon alacsony	magas, nagyon magas	Összesen
Kiegészés kérdőív - elszemélytelenedés	alacsony (<10)	55	238	293
	közepes (10-20)	18	30	48
	magas (20<)	1	3	4
	Összesen	74	271	345

Khi-négyszet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyszet	8,617 ^a	2	,013
Likelihood Ratio	7,713	2	,021
Linear-by-Linear Association	6,878	1	,009
N of valid cases	345		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,86.

20/B melléklet

Keresztábra

		BFQ - lelkiismeretesség (kevés kategória)		
		alacsony, nagyon alacsony	magas, nagyon magas	Összesen
Kiegészítő kérdőív - az egyéni teljesítmény csökkenése	alacsony (<16)	6	3	9
	közepes (16-32)	37	88	125
	magas (32<)	31	180	211
	Összesen	74	271	345

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	21,569 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	19,267	2	,000
Linear-by-Linear Association	19,541	1	,000
N of valid cases	345		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,93.

A Big Five kérdőív érzelmi stabilitás főfaktora és a Kiegészítés kérdőív alskálái közti összefüggések bemutatása

21/A melléklet

Kereszt tábla

	BFQ - érzelmi stabilitás (kevés kategória)		
	alacsony, nagyon alacsony	magas, nagyon magas	Összesen
alacsony (<18)	20	201	221
Kiegészítés kérdőív – átlagos (18-36)	35	103	138
érzelmi kimerülés magas (36<)	6	10	16
Összesen	61	314	375

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	22,129 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	21,356	2	,000
Linear-by-Linear Association	21,937	1	,000
N of valid cases	375		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,60.

21/B melléklet

Keresztábra

		BFQ - érzelmi stabilitás (kevés kategória)		
		alacsony, nagyon alacsony	magas, nagyon magas	Összesen
Kiegészítő kérdőív - az egyéni teljesítmény csökkenése	alacsony (<16)	3	3	6
	közepes (16-32)	31	105	136
	magas (32<)	27	206	233
	Összesen	61	314	375

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	13,012 ^a	2	,001
Likelihood Ratio	11,604	2	,003
Linear-by-Linear Association	12,041	1	,001
N of valid cases	375		

a. 1 cells (16,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,98.

A Big Five kérdőív nyitottság főfaktora és a Kiegész kérdőív egyéni teljesítmény csökkenés alskála közti összefüggések bemutatása

Kiegész kérdőív - az egyéni teljesítmény csökkenése * BFQ - nyitottság Keresztábra

		BFQ - nyitottság		
		alacsony, nagyon alacsony	magas, nagyon magas	Összesen
Kiegész kérdőív - az egyéni teljesítmény csökkenése	alacsony (<16)	7	1	8
	közepes (16-32)	89	42	131
	magas (32<)	95	118	213
	Összesen	191	161	352

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	21,445 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	22,235	2	,000
Linear-by-Linear Association	21,348	1	,000
N of valid cases	352		

a. 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,66.

A Big Five barátságosság alskálaja és az empátia kérdőív perspektíva felvétel alskálaja közti összefüggés a két vizsgált csoportban

23/A melléklet: Kompetencia program alapján működő csoport

	Esetek					
	Valós		Hiányzó		Összesen	
	N	Százalék	N	Százalék	N	Százalék
Big Five - barátságosság - T-érték kategorizálva * Empátia kérdőív - perspektíva felvétel kategorizálva	263	99,6%	1	,4%	264	100,0%

Big Five - barátságosság - T-érték kategorizálva * Empátia kérdőív - perspektíva felvétel kategorizálva
Keresztábra

		Empátia kérdőív - perspektíva felvétel kategorizálva			
		alacsony (0-9)	közepes (10-18)	magas (19-28)	Összesen
Big Five - barátságosság - T-érték kategorizálva	nagyon alacsony	0	9	1	10
	alacsony	1	26	7	34
	átlagos	3	83	31	117
	magas	2	39	40	81
	nagyon magas	0	8	13	21
	Összesen	6	165	92	263

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	24,428 ^a	8	,002
Likelihood Ratio	25,358	8	,001
Linear-by-Linear Association	18,977	1	,000
N of valid cases	263		

a. 6 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,23.

23/B melléklet: Hagyományos program alapján működő csoport

	Esetek					
	Valós		Hiányzó		Összesen	
	N	Százalék	N	Százalék	N	Százalék
Big Five - barátságosság - T-érték kategorizálva * Empátia kérdőív - perspektíva felvétel kategorizálva	295	99,7%	1	,3%	296	100,0%

Big Five - barátságosság - T-érték kategorizálva * Empátia kérdőív - perspektíva felvétel kategorizálva

Keresztábra

		Empátia kérdőív - perspektíva felvétel kategorizálva			
		alacsony (0-9)	közepes (10-18)	magas (19-28)	Összesen
Big Five - barátságosság - T-érték kategorizálva	nagyon alacsony	5	11	0	16
	alacsony	1	35	5	41
	átlagos	0	95	34	129
	magas	0	53	32	85
	nagyon magas	0	7	17	24
	Összesen	6	201	88	295

Khi-négyzet teszt

	Value	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	1,050E2	8	,000
Likelihood Ratio	64,086	8	,000
Linear-by-Linear Association	46,152	1	,000
N of valid cases	295		

a. 6 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.

A Big Five barátságosság alskálája és az empátia kérdőív empátiás törődés alskálája közti összefüggés a két vizsgált csoportban

24/A melléklet: Kompetencia program alapján működő csoport.

	Esetek					
	Valós		Hiányzó		Összesen	
	N	Százalék	N	Százalék	N	Százalék
Big Five - barátságosság - T-érték kategorizálva * Empátia kérdőív - empátiás törődés kategorizálva	263	99,6%	1	,4%	264	100,0%

Big Five - barátságosság - T-érték kategorizálva * Empátia kérdőív - empátiás törődés kategorizálva

Keresztábra

		Empátia kérdőív - empátiás törődés kategorizálva			
		alacsony (0-9)	közepes (10-18)	magas (19-28)	Összesen
Big Five - barátságosság - T-érték kategorizálva	nagyon alacsony	0	7	3	10
	alacsony	0	24	10	34
	átlagos	1	68	48	117
	magas	1	26	54	81
	nagyon magas	0	4	17	21
	Összesen	2	129	132	263

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	29,455 ^a	8	,000
Likelihood Ratio	30,897	8	,000
Linear-by-Linear Association	23,148	1	,000
N of valid cases	263		

a. 6 cells (40,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,08.

24/B melléklet: Hagyományos program alapján működő csoport.

	Esetek					
	Valós		Hiányzó		Összesen	
	N	Százalék	N	Százalék	N	Százalék
Big Five - barátságosság - T-érték kategorizálva * Empátia kérdőív - empátiás törődés kategorizálva	295	99,7%	1	,3%	296	100,0%

Big Five - barátságosság - T-érték kategorizálva * Empátia kérdőív - empátiás törődés kategorizálva

Keresztábra

	Empátia kérdőív - empátiás törődés kategorizálva			
	alacsony (0-9)	közepes (10-18)	magas (19-28)	Összesen
nagyon alacsony	4	11	1	16
alacsony	1	32	8	41
Big Five - barátságosság - átlagos	1	64	64	129
T-érték kategorizálva				
magas	0	31	54	85
nagyon magas	0	4	20	24
Összesen	6	142	147	295

Khi-négyzet teszt

	Érték	df	Szignifikancia szint
Pearson-féle khi-négyzet	83,450 ^a	8	,000
Likelihood Ratio	62,541	8	,000
Linear-by-Linear Association	51,896	1	,000
N of valid cases	295		

a. 5 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,33.