

Holecz Anita

A PEDAGÓGUSOK PSZICHÉS FEJLŐDÉSÉT SEGÍTŐ KÉPZÉSI FELADATOK ÉS LEHETŐSÉGEK A TANÁRKÉPZÉS ÉS TOVÁBBKÉPZÉS RENDSZERÉBEN

Az elmúlt másfél évtized számtalan változást hozott a tanárképzésben valamint az alap- és középfokú oktatásban dolgozó pedagógusok számára egyaránt. A pedagógusképzés terén a hagyományos duális (főiskolai és egyetemi szintű) képzés átalakítása 1999-ben kezdődött, amikor csatlakoztunk a Bolognai Nyilatkozatot aláírt országok közé, tényleges bevezetése pedig 2005-ben történt meg. Alig telt el néhány év és újabb változtatások következtek, hiszen 2012-ben megjelent a kormányrendelet a tanárképzés új szerkezetére vonatkozóan, amit 2013-ban be is vezettek, és a tanárképzés struktúráját tekintve ismét osztatlaná vált.

A közoktatásban szintén több szerkezeti és tartalmi változás következett be egyrészt az 1993-as Közoktatási Törvény, másrészt 1998-as NAT bevezetése óta. Csak néhányat kiemelve ezek közül: változott a struktúra a 4, 6 és 8 osztályos gimnáziumok megjelenésével, megemelték az általános alapképzés időtartamát, megjelent a kompetenciaalapú oktatás elvárásaként, a pedagógusok munkaidő beosztását átalakították, lényegesen megnövekedett a pályázati lehetőségekkel együtt az olyan feladatok aránya, ami nem a hagyományos oktatási és nevelési keretbe tartozik. Utolsóként a tanárokat személyesen talán leginkább érintő életpálya-modell bevezetését említenénk, ami a tanárok igazán ismeretlen és komoly feladatok, kihívások elé állította. A szakmai karrier végiggondolása, meghatározott szempontok szerinti igazolása vált szükségessé, tudatos pályaeépítésbe kellett kezdeni életkortól függetlenül. A közoktatási módosulásokkal párhuzamban számos olyan gazdasági és társadalmi változás is beszívargott az iskola életébe, ami meghatározhatta a tanárok élményvilágát.

Vajon a számtalan és folyamatos változás tetten érhető a tanárképzésben levő, valamint az aktív pedagógusok élményvilágában? A tanító- és tanár szakos hallgatók más indíttatással választják jövőbeli szakmájukat, változtak-e munkával kapcsolatos értékeik, elvárásaik? Az aktív pedagógusok eltérő módon viszonyulnak a pálya nehézségeihez, kihívásaihoz? Változtak-e helyzetkezelő stratégiáik, adaptálódott-e a személyiségük, viselkedésük, milyen paraméterekkel jellemezhetőek erőforrásaik és sérülékenységük?

Amennyiben a pedagógusképző és továbbképző intézmények oldaláról közelítjük meg a témát, a megfelelő fejlesztéshez, támogatáshoz vajon más szférákat kell-e monitoroznunk, hogy szakmai kompetenciáik mellett személyiségük és az alkalmazkodást biztosító viselkedéspanopáráik jól illeszkedjenek a szakma kihívásaihoz?

A kérdésekre az elmúlt 15 évben zajló vizsgálataink összehasonlító elemzésével kívánunk választ adni jelen tanulmányunkban. Nagyon sok oktatói és hallgatói mérés történt a fenti kérdésekben megfogalmazott karakterisztikumok terén, a módszerazonosság lehetővé teszi, hogy áttekintsük az esetleges változásokat. Emellett két longitudinális vizsgálat eredményei, azok összehasonlítása is értékes mondanivalóval szolgálhat a gyakorlat számára.

Az összehasonlító elemzés során megjelenő vizsgálatok bemutatása

A tanulmányban megjelenő vizsgálati eredmények méréseit, témáját, létszámadatait, és az anyagból megjelent tanulmányok szerzői adatait az 1. táblázat tartalmazza.

Mérés éve	Mérés témája	Mérésben résztvevők létszámadata	Megjelent publikáció
2000	pedagógus stressz, kiégés	185 fő	Fenyvesi, Vincze (2001)
2002	pedagógus személyiség	46 fő (longitudinális)	Szekeres, Szunyogh (2003)
2002	pedagógus kiégés, pályaalakulás	46 fő (longitudinális)	Gazdag, Klepe (2003)
2003	hallgatók pályamotivációja, munkaérték jellemzői, hallgatók- és aktív pedagógusok személyiség- és megküzdési jellemzői, kiégés	805 fő	Gáspár, Holecz (2005) Holecz (2006, 2010) Simon (2005)
2005	pedagógus stressz, megküzdés	58 fő 35 fő	Sebestyén (2005) Vámosi (2006)
2006	hallgatók pályamotivációja, munkaérték jellemzői	62 fő	Holecz, Gazsi (2007)
2008	hallgatók pályamotivációja, munkaérték jellemzői	110 fő	Holecz, Csongrádi (2009)
2011	pedagógus stressz	210 fő	Holecz, nem publikált
2012	pedagógus stressz, megküzdés, társas támogatás	66 fő	Németh (2013)
2013	hallgatók pályamotivációja	31 fő	Gáspár, Holecz (2013)
2013	hallgatók pályamotivációja, személyisége, megküzdése	38 fő	Károlyi (2013)
2014	pedagógus stressz, kiégés	63 fő 59 fő	Járay (2015) Deákné (2014)
2014	pedagógus személyiség, megküzdés, kiégés	23 fő (longitudinális)	Holecz, Sneff, Böröcz, Gáspár (2015)
2015	pedagógus stressz	55 fő	Holecz, nem publikált

1. táblázat A tanulmányban hivatkozott vizsgálatok adatai

A vizsgálatok segítségével a tanító- és tanár szakos hallgatók pályamotivációs és munkaérték jellemzőit mutatjuk be, ismertetjük személyiségük stabil-és változókéony jegyeinek alakulását, stresszel való megküzdésük jellemzőit. Ez utóbbi két téma az aktív pedagógusok (tanítók, általános- és középiskolai tanárok) körében is megjelenik, kiegészülve az átélt munkahelyi stressz jellemzőivel, valamint a kiégés mértékének alakulásával.

A vizgálatokban alkalmazott módszerek

A tanító-és tanár szakos hallgatók pályaválasztási motivációját saját készítésű mérőeszközzel vizsgáltuk. Ötfokú Likert-skálán kellett jelölni, hogy mennyire játszottak szerepet a választásban a felkínált tényezők, melyek külső- és belső motívumokra bonthatóak. Az egyik csoportot adják a választott szakkal, tudományterülettel való foglalkozás ösztönzői, másik intrinzik motívációcsoportot az önfejlesztéssel, általános tanulási igénnyel kapcsolatos hajtóerők adják (pl. tanulás szeretete, képességek tökéletesítése, a tanulás személyiségfejlesztő hatása). A külső motiváló erők egyikének a személyek befolyását tekintettük (pozitív minták a szakmában, család akarata), végül a diploma könnyű megszerezhetősége jelent meg a tételtek között (pl. eléendő pontszám). Természetesen nem minden mérésnél volt jelen minden faktor, az eredmények ismertetésénél az adathiányt üres cellákkal jelöljük.

A pedagógus pályával kapcsolatos értékelvárások mintázatát a Super-féle munkaérték kérdőívvel vizsgáltuk (Szilágyi 1987). A kérdőívben 15 értékcsoportot tudunk elkülöníteni, abból a célból, hogy képet kapjunk a kérdőívet kitöltő személy milyen értékek mellett tud sikeres lenni munkájában, illetve az elégedettséget meghatározó értékek kerülhetnek felszínre. Az eredeti értékek a következők voltak: szellemi ösztönzés, munkateljesítmény, önérvényesítés, anyagi ellenszolgáltatás, altruizmus, kreativitás, társas kapcsolatok, munkához kapcsolódó biztonság, presztízs, irányítás (vezetés), változatosság, esztétikum, függetlenség, hierarchia, fizikai környezet. Összesen 45 állításról kellett ötfokú skála mentén eldönteniük, hogy melyiket mennyire tartják fontosnak leendő munkájuk során.

A hallgatók és a pályán lévő pedagógusok személyiségének vizsgálatakor fontosnak tartottuk, hogy mérjünk stabil, az érésnek, a környezeti hatásoknak „ellenálló” jellemzőket, temperamentumjegyeket és vonásokat, valamint változékony, fejleszhető személyiségjellemzőket egyaránt. Ezért alkalmaztuk a temperamentum- és karaktertípusok elkülönítéséhez a Cloninger-féle Temperamentum és Karakter Kérdőív (TCI) magyar változatát (Rózsa és mtsai 2005). A TCI kérdőív 240 tételből áll, négy temperamentum és három karakterdimenziót mér. A temperamentum közül az újdonságkeresés genetikailag meghatározott tendencia az intenzív izgalom keresésére, az új ingerekre, a potenciális jutalomra, alszállái: felfedezés izgalma, impulzivitás, extravagancia, rendezetlenség. Az ártalomkerülés örökletes tendencia, mely a „fájdalmas” ingerek elkerülését szolgáló viselkedés elsajátításában jut kifejezésre. Dimenziót az alábbi skálák alkotják: aggodalom és pesszimizmus, félelem a bizonytalanságtól, az idegenektől, kifáradás és aszténia. A jutalomfüggőség a szociális elismerésre való fogékonyságot határozza meg, az alábbi skálák alkotják: szentimentalitás, kötődés és dependencia. A kitartás pedig a viselkedés fenntartását teszi lehetővé, még frusztráció, vagy kimerültség esetén is.

A karakterdimenziók között az önirányítottság célirányos önmeghatározásra és az akaraterőre utal, alszállái: felelősség, célra irányultság, leleményesség, önfogadás, kongruencia. Az együttműködés a társas elfogadás sajátosságait mutatja meg, a szociális elfogadás, empátia, segítőkészség, könyörületesség és lelkiismeretesség faktorokból tevődik össze. Utolsó karakterként a transzcendencia olyan személyes jellemző, amely az ismeretlen és a természetfeletti elfogadásának képességét, valamint a mindenséggel való azonosulást segíti, alszállái a selfről való megfélelkezés, transzperszonális azonosulás, spirituális elfogadás. A Cloninger-féle elmélet és mérőeszköz azt is lehetővé teszi, hogy a temperamentum- és karakterjegyek kombinációival különböző típusokat elkülöníthessünk. Ezeket a három temperamentumdimenzió (kitartás kivételével) és a

három karakterdimenzió kombinációi adják, elkülöníthető nyolc-nyolc temperamentum- és karaktertípus, mely a személyiség árnyaltabb értelmezését is lehetővé teszi.

További vonásokat a korai mérésekben a Cattell-féle 16 PF kérdőívvel (ism. *Karczag 1988*) tártuk fel, ami 16 faktor mentén tárja fel a személyiséget (a faktorok részletes ismertetésére az eredmények során térünk ki). Ahogy adaptálták a ma bevett és bevált Big Five Tesztet (BFQ, *Caprara 1993, Rózsa 2000*), áttértünk ennek használatára. A teszt 132 kérdésből áll, amelynek öt faktora az Energia (két alszállából áll: dinamizmus és dominancia), a Barátságosság (két alszálláját az együttműködés és az udvariasság alkotja), a Lelkiismeretesség (pontosság és kitartás), az Érzelmi labilitás (érzelmi kontrollhiány és impulzivitás kontrollhiány), végül a Nyitottság (nyitottság a kultúrára és nyitottság a tapasztalatokra).

A változékonny személyiségfaktorokat a stresszel való megküzdés témájához igazítottuk, így került mérőeszközeink közé a személyiségben rejlő megküzdési erőforrásokat feltáró 80 ítemes Pszichológiai Immunrendszer Kérdőív (*Oláh 2005*). A teszt 16 dimenziót mér, melyek megadják egészséges funkcionálás alapjait empirikus igazolások alapján is. Ezek: pozitív gondolkodás, kontroll érzése, koherencia érzés, növekedésérzés, öntisztelet, kihívás és rugalmasság, társas monitorozás- és mobilizálás képessége, valamint a szociális alkotóképesség, leleményesség, énhatékonyság érzés, szinkronképesség, kitartás, impulzus- és érzelmi kontroll, ingerlékenység gátlás. A faktorok tartalmát szintén az eredmények bemutatásakor ismertetjük.

A stresszel való bánásmód viselkedéses oldalát a coping stratégiák mérésével ragadtuk meg, a Megküzdési Mód Preferencia Kérdőívet (*Oláh, 2005*) alkalmaztuk. A 80 tételes szituáció-reakció kérdőívben 4 fokú skálán kell jelölni, hogy fenyegető helyzetben általában milyen gyakran reagál a felkínált módon. Nyolcféle stratégiát mér:

- problémacentrikus reagálás (a helyzet adta probléma megoldására fókuszál a személy);
- támaszkeresés (a veszély megszüntetéséhez társas segítséget igényel a személy);
- feszültségkontroll (a stabilitás megőrzésével a tárgyilagosság megőrzése a cél);
- figyelemelterelés (kilépve a helyzetből halogató stratégiával él);
- emóciófókusz (cél a probléma keltette negatív érzések megszüntetése);
- emóciókiürítés (a helyzet okozta feszültségtől kontrollálatlan módon szabadul meg az egyén);
- önbüntetés (a fenyegetést jogos válaszként éli meg a korábbi helytelen viselkedésére);
- belenyugvás (a személy úgy érzi, hogy együtt kell élni a problémával).

Az aktív pedagógusok körében a személyiségjellemzőkön túl vizsgálatuk az átélt stressz nagyságát különböző faktorokban, valamint a kiegészít. A munkahelyi stressz mérésére a Cooper-féle munkahelyi stressz skálát alkalmaztuk (*Biró1995*), amely harminc tételt tartalmaz. A személynek ötfokú skálán kellett megítélnie, hogy az adott tétel mekkora megpróbáltatást okoz számára.

A kiegészítés mérésére a Maslach Burnout Inventory (MBI) tanárok számára átdolgozott változatát (*Byrne 1991*) használtuk. A teszt 22 állítást tartalmaz, melyek a kiegészítés három faktorát vizsgálják: az emocionális kimerültséget, a deperszonalizációt és a személyes hatékonyság csökkenését. A tételket egy 0-6-ig terjedő skálán kell megítélniük a vizsgálati személyeknek, ahol a 0 azt jelenti, hogy soha nem élte át az adott tételben megfogalmazott érzést, a 6 pedig azt, hogy naponta érzi.

A tanító- és tanár szakos hallgatók pályamotivációjának, munkaértékének és jövőképének alakulása

Pályamotiváció alatt azoknak a konkrét indítékoknak a halmazát értjük, melyek egy meghatározott pálya felé való orientálódást és a tartós helytállásra késztető tényezőket egyaránt magukban foglalják, lényegében a pályafejlődés első lépésnek tekintető. Saját vizsgálataink 2003-tól adnak képet arról, hogy milyen motivációs bázisra épülve lépnek a végzős hallgatók a pedagógusképzésbe (2. táblázat).

	2002 tanító	2003 tanító, tanár	2006 tanító	2008 tanító	2013 MA szakos	2013 osztatlan tanár
szaktárgy szeretete	4,66	4,25	4,09	3,85	4,36	3,22
tudásszerzés, képeségfejlesztés		3,83	3,24	3,31	4,13	
tudományterülettel foglalkozás	4,00	3,57	3,32	3,54	4,02	
tanultak gyakorlati hasznosíthatósága		3,41	3,08		3,60	
tanulási tevékenység kedvelése		3,02	2,51	2,92	3,60	
tanulás személyiségfejlesztő hatása		3,29	2,79	3,26		
családi indíttatás	2,12	2,08	1,38	1,73	1,92	2,00
tanári indíttatás		2,59	1,71	2,18	2,71	
pozitív minták a szakmában	3,01	3,14	2,72	3,15	3,28	2,71
diploma könnyű megszerezhetősége	2,33	2,24	1,21	1,94	2,13	
elegendő pontszám		2,89	2,41	2,08	2,60	
barátokkal való együtt maradás		1,94	0,75	1,37	2,36	

2. táblázat Tanító- és a tanár szakos hallgatók pályamotivációja

Eredményeinkből látható, hogy nem számít az eltelt idő, a képzési struktúra átalakítása, a hallgatók választásának legnagyobb motiváló ereje a szaktárgy szeretete, ami egybevág országos reprezentatív kutatási adatokkal (*Chrappán 2010*). Pozitív, hogy a legerősebb indíttatások a választásban belülről fakadnak, a tudomány iránti érdeklődés mellett az általános tanulási és fejlődési vágy hajtja őket. A külső hatások, személyekhez kötődő motívumok vagy a diploma könnyű megszerzésének gondolata kevésbé meghatározó.

Színezi eredményeinket, hogy a hazai jelentős tanárképző központok vezetőinek, diszciplináris, szakmódszertani-, pedagógiai és pszichológiai oktatóinak, a gyakorlati képzésben megjelenő vezetőknek és mentoroknak a jó tanárral kapcsolatos nézeteiben analóg fontossági sorrend jelenik meg (*Stéger 2012*). Szintén ötfokú skálán értékelve legfontosabb a megalapozott szaktudás (átl. 4,87), amit a tanulásra, fejlődésre való nyitottság és igény követ (átl. 4,8). Mivel vizsgálatainkban döntően végzős hallgatók vagy aktív pedagógusok vizsgálata történt, a pályaválasztási motiváció megítélésében a retrospektív értékelés jelenik meg, így az a perspektíva is felvetődik, hogy a képző intézmény alakította-e a hallgatók utólagos önjellemzését e téren, vagy eleve a kölcsönös igények találkoztak. Az osztatlan tanárképzésben felvételizettek eredményei arra utalnak,

hogy az eredendő szaktudásbeli igény találkozik a jelenlegi képzési elvárásokkal. Alacsonyabb ugyan a szaktárgy szeretetének motiváló ereje esetükben, mint a képzésből kilépőké vagy már pályán lévőké, de mérésükben a felkínált lehetőségek közül szignifikánsan a legmagasabb átlagot mutatja ez a hajtóerő. Érdemes lesz tovább vizsgálni a választási motiváció alakulását, hogy a kérdésre pontosabb választ kapjunk a jövőben.

Vizsgálataink szerint a nem tanár szakos hallgatók esetében még erősebb a hatása a fenti intrinzik tényezőknek. 2003-ban összevetettük a tanár és nem tanár szakos hallgatóink motivációs jellemzőit is, négy faktorban mutatkozott szignifikáns különbség a t-próba eredményei szerint ($p < 0,05$). A nem tanár szakosok tudományterülettel való foglalkozási motivációja, a tudásvágyuk, képességekben való fejlődés és gazdagodás, valamint az általános személyiségfejlődési igény erősebb esetükben, míg a tanároknál a tanári indíttatásnak van fokozottabb szerepe a pályaválasztásban.

A pályafejlődést determináló munkával kapcsolatos elvárások, értékek terén három vizsgálat mutathat trendet a felsőoktatás pályaszocializációt segítő tevékenységei számára (3. táblázat).

	2003 tanító és tanár	2006 tanító	2008 tanító
Önérvényesítés	12,76	10,40	12,51
Társas kapcsolatok	12,32	9,03	12,41
Változatosság	11,82	11,55	12,23
Altruizmus	10,71	12,73	11,75
Szellemi ösztönzés	9,84	9,45	12,17
Kreativitás	10,61	10,61	11,56
Presztízs	11,51	8,50	11,82
Függetlenség	11,18	8,95	11,41
Munkabiztonság	11,91	7,22	11,31
Munkateljesítmény	10,77	9,21	10,89
Hierarchia	10,66	6,09	11,05
Anyagiak	11,71	8,38	11,02
Fizikai környezet	10,72	8,67	11,78
Esztétikai érzék	9,36	7,25	9,81
Irányítás, vezetés	8,51	7,46	8,82

3. táblázat Tanító- és a tanár szakosok munkával kapcsolatos értékelvérsái

Leginkább a 2003-as és 2008-as mérési adatok hasonlítanak, hiába az egyikben csak tanító szakosokat vizsgáltunk, igaz országos mintán. Az értékek terén első három helyen az önérvényesítés, a társas kapcsolatok és a változatosság áll. Ez utóbbi kettő megjelenik a 2006-os mérés listavezető helyein. Eszerint a pedagógusnak készülők számára lényeges, kibontakozhassanak, szabadon valósíthassák meg céljaikat, ne kerüljenek monoton mókuserékbe, adjon a munka számukra örömet, élvezetet, és kulcsszerepe van a jó kapcsolati háló kialakulásának, a feladatok társas természetének is. Ezek a jellemzők jól illeszkednek a tanítói, tanári pálya jellegzetességeihez. Legkevésbé fontos érték a hallgatók számára a szépségteremtés és a vezetés igénye.

A 2003-as vizsgálatban összevetettük a nem tanár szakos hallgatók munkaérték jellemzőivel a leendő pedagógusok eredményeit, három faktorban mutatkozott szignifikáns különbség ($p < 0,05$), a nem tanárnak készülők számára fontosabb a szellemi

ösztönzés, azaz a független gondolkodás lehetősége a munkában, erősebb vágyuk az irányítás és a változatosság.

Összességében elmondható, hogy nincs lényegi változás a munkával kapcsolatos értékorientáció terén a tanári pályára készülők körében. Ez különösen érvényes megállapítás akkor, ha összevetjük Szilágyi (1987) vizsgálatával eredményeinket. Eszerint 20 év távlatában sem keletkezett markáns rangsorváltás, hiszen akkor első volt a tanár szakos hallgatók preferenciáiban a változatosság (átl. 12,4), követte az önérvényesítés (átl. 12,3), és a társas kapcsolatok kerültek az ötödik helyre (átl. 11,6).

Hallgatók és pedagógusok személyiségstruktúrája, annak változásai, fejlődése

A pedagógus személyiségével kapcsolatos kutatások régre vezethetőek vissza, az első publikációk a pszichológia tudományán belül már az 1800-as évek végén jelentek meg (Herz 2005). Fontos témaként rajzolódott ki a hatékonyságot segítő tulajdonságok, személyiségjegyek vizsgálata, a szükséges és elégséges képességek feltárása (Szivák 2002). Sok kívánatos jellemzőt gyűjtöttek össze, de a végeredmény meglehetősen frusztráló, hiszen ha a pedagógusok megfelelnek az összképnek, már pályakezdőként „Salamon király bölcsességével, Freud élelétásával, Einstein tudásával és a pápa istenhitével” (Tóth, 2000 206. old.) kellene rendelkezniük. Később a tanári tevékenység került középpontba, majd a kognitív pszichológia előtérbe kerülésével a gondolkodási jellemzők, nézetek, hitek és elvárások kerültek fókuszba, mindezek szummázatát tartalmazza a pedagógusok kompetencia struktúrája (Falus 2006).

Vizsgálatainkban szerettük volna elkerülni azt a sokak által okkal feltett kutatói kérdést, hogy milyennek kell lennie a jó pedagógusnak, inkább a ténylegesen létező pedagógusok leírására tettünk kísérletet elemzési szempontként szem előtt tartva az egészséges funkcionálást, adaptivitást segítő jellemzőket. Ebben stabil és változókéony jellemzők feltárása egyaránt szerepelt.

Történetileg az első ilyen célú vizsgálatok 1989-ben kezdődtek az akkor még Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola tanító szakára felvételizők mérésével, azzal a céllal, hogy megismerhessék az induló hallgatói mintát, majd nyomon követhessék, hogy az általuk hatékonynak tartott jellemzők valóban szavatolják-e a sikerességet a leendő tanítók oktatói és nevelői munkájának ellátásában. A vizsgálatban alkalmazott Raymond Cattell (1977, In: Karczag 1988) által kidolgozott személyiségteszt az emberi viselkedés mögött álló irányító forrásvonásokat mérte. Az adatok szerint a leendő tanítók az országos átlagnál magasabb szociabilitással és emocionális érzékenységgel jellemezhetőek, és inkább az alárendeltséget, valamint a konformitást preferálják (Holecz 2012).

Ugyanezen személyek longitudinális vizsgálata szerint 13 év elteltével a mért 16 vonásból csupán kettőben jelent meg szignifikáns eltérés az egymintas t-próba eredményei alapján, miszerint növekedett az általános intelligencia önmegítélése, azaz a fejlődéssel, a tapasztalatok sokasodásával a személyek intellektuálisan nyitottabbak, befogadóbbak, állhatatosabbak, kitartóbbak lettek, valamint a korábbi érzékenységük, szelidségük, egyben szorongásosságuk tovább fokozódott (Szekeres, Szunyogh 2003).

A vizsgálat azt is lehetővé tette, hogy utólag összehasonlítsuk az akkor felvételizettek közül végül tanárrá válók, és a pályát elhagyók személyiségét, választ kaphassunk arra, hogy a megjelenő különbségek a több mint egy évtized alatt milyen irányban mozdultak. A tanári pályát választók már a felsőoktatásba lépéskor szignifikánsan különböztek ($p < 0,05$) a más karriert kiépítőktől, mégpedig magasabb érzelmi szenzibilitás, kedvesség jellemezte őket, és alacsonyabb szintű volt magabiztosságuk. Ezek a statisztikailag is

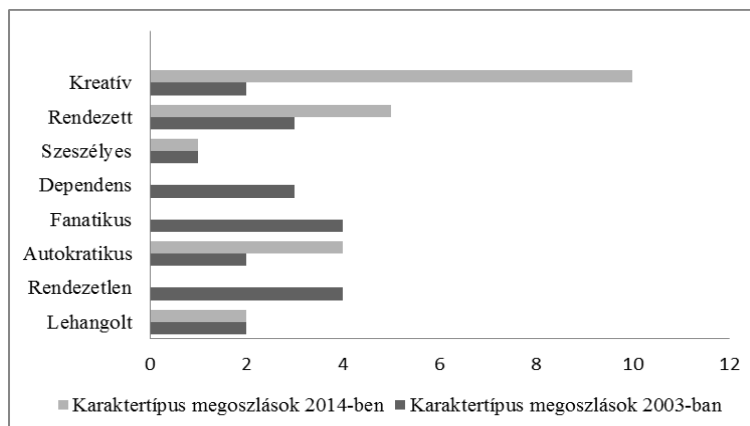
markáns különbségek megmaradtak a későbbi mérés során is, kiegészülve azzal, hogy 2002-re már a dominancia igény terén is jelentős eltérés mutatkozott, a tanárok személyiségében az alárendelődés, a másoknak való megfelelés és konformizmus felerősödött (Szekeres, Szunyogh 2003). Ez az eredmény analógiát mutat a hallgatók értékpreferenciáinak sorrendjével, ahol a vezetés iránti igény az utolsó helyet foglalta el. Az ifjúkori személyiségből fakadó irányultság és az értékorientáció interakciója eredményeink szerint oda vezethet, hogy az igazodás mértékét és igényét fokozza az évek során.

A 2003-as, nagy mintán végzett pedagógus vizsgálatban a személyiség stabil és változékony jegyeit már modernebb tesztekkel vizsgáltuk (TCI, BFQ lásd módszerek bemutatása), a dimenziók egy része természetesen átfedést mutatott a korábbi mérési faktorokkal. Ekkor aktív pedagógusokat hasonlítottunk össze más értelmiségi munkakörben dolgozókkal, valamint tanító és tanár szakos hallgatókat más főiskolai szakosokkal is összevetettünk, végül a hallgató-dolgozó pedagógus minta is összehasonlíthatóvá vált. Eredményeink szerint a genetikailag, neurobiológiailag is meghatározott temperamentumjegyek terén a hallgatóknál és az aktív pedagógusoknál három területen mutatkozik szignifikáns eltérés a más értelmiségi munkakörben dolgozókhöz képest. Jellemzi őket a fokozottabb ártalomkerülés, amely megnyilvánulhat elkerülő magatartásban, pesszimizmusban, bizonytalanságtól való félelemben. Fokozottabb a jutalomfüggőség, melynek alapja elsősorban a szociális elismerés jelzéseire való fogékonyság és vágy. Emellett a pedagógusok kevésbé kitartóak. A karakterdimenziókban megmutatkozó különbség is a pedagógusok személyiségének nagyobb bizonytalanságára utal, az önirányultság alacsonyabb szintje jelzi, hogy a leendő és aktív pedagógusok identitásukat, céljaikat tekintve bizonytalanabbak, önértékelésük alacsonyabb (Gáspár, Holecz 2005).

A szintén stabilitást mutató szupervonásokat mérő BFQ teszt eredményei szerint is mutatkozott értelmezhető különbség. Két dimenzióban jelent meg szignifikáns eltérés, az energia és a nyitottság terén. Az energia változó jelzi a dinamizmus, valamint a dominanciaigény alacsonyabb szintjét, a nyitottság pedig az intellektuális befogadó készséget jelenti a tapasztalatokra és a kultúrára (Holecz 2012).

Összegezve a személyiségjellemzőkre vonatkozó eredményeket azt mondhatjuk, hogy hiába telt el több mint egy évtized, hiába új elméleti rendszerre épülő új, kultúránkhoz jobban illeszkedő mérőeszközzel kerestük a hallgatók és aktív tanárok specifikumait, jelentős koherencia mutatkozik eredményeinkben.

Longitudinális vizsgálataink közül a második az imént bemutatott 2003-as vizsgálat részleges megismétlését tűzte ki célul. 2014-ben a tanár szakos hallgatókat kerestük meg és kértük részvételüket az újramérésben. Ekkor a stabil jegyek közül a karakterdimenziókat és a karakterfejlődést vettük górcső alá, mivel a temperamentumot stabil jellemzőnek tekinthetjük a kutatások alapján. Eredményeink szerint mindhárom faktorban növekedés tapasztalható, de nem szignifikáns mértékben. Leginkább az önirányultság mértéke növekedett, azaz felelősségteljesebbek, célorientáltabbak lettek (Holecz, Sneff, Böröcz, Gáspár 2015). Amennyiben a Cloningeri karaktertípológiai besorolás alakulását nézzük, ami a három karakterjegy kombinációja alapján képez nyolc típust, tetten érhető az érés folyamata. Míg 10 évvel ezelőtt mind a nyolc karaktertípus megjelent (1. ábra), és csak a hallgatók 24%-a tartozott az érett karakterként definiált rendezett és kreatív típusba, addig 2014-ben 68%-ra emelkedett az arány.



1. ábra A pedagógusok karakterfejlődése a cloningeri tipológiai rendszer alapján

Hallgatóként a vizsgált személyek három vezető karaktere a fanatikus (kitartás, célorientáltság, de gyanakvó módon), lehangolt (negatív érzések dominanciája, éretlenség, szégyenérzet) és rendezetlen (irrealisztikusság, szociális izolációra való hajlam), közös nevezőjük az önirányítottság alacsony szintje. A felnőtté válás folyamata úgy tűnik, eleve magában hordozza a felelősségteljessé válást, a céltudatos viselkedést, ehhez nem szükséges a külső fejlesztés. Az érett karakterű pedagógusok 23%-a már magas szinten jellemezhető az önirányultsággal és az együttműködéssel, már rendezetté válik karakterük. Esetükben a transzcendencia alacsonyabb szintű csak. 45%-uk elérte a legmagasabb fejlettségi szintet, a kreatív karaktert, ők már képesek az ismeretlen és a természetfeletti elfogadására is.

A vizsgált pedagógusok 9%-nál nem történt fejlődés, és 14% esett vissza korábbi karakterük érettségi szintjéhez képest. Esetükben kerestünk élethelyzetbeli változásokat, melyek magyarázhatják az eredményt, elképzelhető, hogy az átélt válásoknak lehet magyarázó ereje adataink szerint.

Hallgatók és pedagógusok stresszkezelési hatékonyságot meghatározó potenciái

A pszichológiában megjelenő salutogenikus szemléletváltás (Antonovsky 1987) hívta fel a szakma, a kutatók figyelmét a variábilis, egészséges működést szavatoló személyiségjegyek és viselkedéselemek fontosságára, elkezdődött egy markáns hangsúlyváltás azzal, hogy nem a sérülékenységet adó háttérrel, az okokat elemezték csak, hanem az erőket és erősítőket is lényegesnek tartották megismerni. Ez a gondolkodásmód a pozitív pszichológia irányvonalában bontakozik ki napjainkban legrészletesebben. Mivel a pedagógus pályával kapcsolatos kutatások sora mutat rá a helyzetek stresszteliségére, szükségesnek éreztük feltárni, vajon a pedagógusok, a tanárnak készülő hallgatók milyen kimunkáltsággal rendelkeznek azokban a pszichológiai jellemzőkben, melyek a stresszel szembeni szívósságot biztosítják. Különösen mert a hatékony pedagógusképzés és továbbképzés sarkalatos pontja az is, hogy felvértezett, a feszültségekkel szemben rezisztens, a problémákat optimálisan kezelő szakemberré segítsük válni a hallgatókat és a már pályán lévőket.

Elsőként nézzük meg vizsgálataink tükrében, hogy vajon változott-e a tanárok stresszélménye az elmúlt időszakban vagy itt is az eddig megjelenő stabilitást tapasztaljuk-e! (4. táblázat)

	2001	2005	2011	2014	2015
Fizetés mértéke	3,67	3,44	3,65	3,12	3,31
Munkahelyi túlterheltség	3,31	3,08	3,48	3,22	3,12
Adminisztráció	2,44	1,76	3,45	3,38	3,36
Időhiány kapcsolatápolásra	3,54	2,86	3,55	3,46	3,46
Hosszú munkanap	2,91	2,44	3,21	3,25	3,12
Probléma a tanulókkal	3,06	3,15	3,18	3,66	3,58
Probléma a vezetőkkel	2,44	2,23	2,66	2,39	2,6
Probléma a kollégákkal	1,94	1,85	2,2	2,42	3,06
Munkahely és magánélet összeegyeztetése	2,94	2,36	3,01	3,27	3,28
Állásvesztés	2,31	3,18	2,09	2,98	2,61
Presztízs	2,66	2,47	2,69	3,17	3,14

4. táblázat A pedagógusok iskolai stressz élményeinek alakulása

Az átélt stressz összértékében nem látható változás, lényegében a listavezető stresszforrások mértéke, jellege sem változott. Ezek három téma köré csoportosulnak (terheltség, kapcsolatok, presztízs), amiben a terheltség adja a legtöbb faktort más-más aspektusból. Ezen belül állandó 2. helyen található az időhiány okozta kapcsolatápolási hiátus, a 3. helyen lévő munkahelyi túlterheltséget az utóbbi két évben az adminisztrációs feladatok feszültsége váltotta fel. 4-5. helyen található a munkahely és magánélet összeegyeztetési nehézségeinek gondja, ahova belépett még a túl hosszú munkanap stressze a pedagógusok munkaidejének szabályozásával kapcsolatos törvényváltoztatással párhuzamban. A terheltségen túl a fizetés mértéke okozta stressz a kezdeti listavezető pozícióról leszorult, helyét a problémás tanulókkal való bánásmód okozta nehézségek vették át, ez a változás szintén jól tükrözi a külső feltételek módosulását is.

Hozzá kell tenni az adatok értelmezéséhez, hogy a kiemelt tényezőkön túli problémák minimális értékkel maradnak le sokszor. A kapcsolati tényezők okozta feszültségeket tekintve legkonstansabb képet az iskolavezetéssel való élmények adják, a kollégákkal való interakciók azonban láthatóan és figyelemfelkeltően növekszik az utóbbi években, talán köszönhetően az életpálya modell megjelenésével direkterrebbé tett versengésnek is.

Mivel a pedagógusok stresszélménye relatíve állandó képet mutat, fontos áttekinteni, hogy a kezelését támogató személyiségbeli és viselkedési jellemzők hogyan alakultak az évek során. Elsőként a személyiségben rejlő erőforrásokat elemezzük a Pszichológiai Immunrendszer faktorainak elemzésével. Ahogy a módszerbemutatásnál leírtuk, ezek a faktorok abban segítik az egyént, hogy a nehezített élethelyzetekben is erősek, összeszedettek, optimisták, fejlődésképesek és rugalmasak legyenek, a keletkező negatív emóciókat, indulatokat hatékonyan kezeljék, és mindennek talaján alapos végiggondolás és kiértékelés után megtalálják és beindítsák azokat a stratégiákat, melyek a problémák megoldását támogatják.

Ahogy az 5. táblázat mutatja, az eddig vizsgált pszichológiai aspektusok közül az immunkompetenciák mutatnak legnagyobb variabilitást. Összehasonlítva a pedagógusokat más értelmiségi munkakörben dolgozókkal, nem mutatkozott szignifikáns eltérés, akár a piaci - állami szférában dolgozók csoportjaival hasonlítottuk össze, akár segítő-jellegű, humán (pl. kommunikációs szakember, újságíró, humán személyügyi, egészségügyi dolgozó), vagy inkább reál-jellegű foglalkozási bontásban (pl. informatikus, mérnök, kereskedelmi vagy gazdasági szférában dolgozó) hasonlítottuk össze adataikat. Sőt, a pedagógusok a humán segítőkhez képest egészségesebben funkcionálnak bizonyulnak (Holecz2006).

Eredményeinkben, amikor az életkori hatásokat vesszük figyelembe, nyilvánvalóvá válik, hogy a pedagógusnak készülő hallgatók adatai szignifikánsan különböznek már pályán lévő tanárokhoz viszonyítva (Holecz 2012).

	2001	2003	2011	2013	2014
pozitív gondolkodás	13,98	16,25	16,09	14,68	12,18
koherencia érzék	16,56	15,71	16,27	16,31	15,98
öntisztelet	13,34	16,37	16,27		13,59
kontroll	15,06	15,43	15,90	14,23	13,18
növekedésérzés	16,18	15,14	15,20		14,86
kihívásorientáció	13,68	15,31	14,51		13,36
társas monitorozás	13,95	15,86	15,47		13,59
leleményesség	13,07	15,58	15,26	15,42	13,32
énhatékonyság	14,89	15,78	16,08	15,23	15,24
társas mobilizálás	13,36	15,93	15,58		15,01
szociális alkotóképesség	12,38	15,33	14,91		15,00
szinkronképesség	16,03	12,41	13,41		15,27
kitartás	16,93	14,90	15,84		12,41
impulzuskontroll	15,41	13,31	14,36		11,24
érzelmi kontroll	13,66	10,51	10,63		12,00
ingerlékenység-gátlás	13,61	12,45	13,28		13,12

5. táblázat A pszichológiai immunkompetenciák változásai

A 16 dimenzióból 11 szignifikánsan alulműködik a pedagógusjelölt hallgatóknál az aktív dolgozó mintához képest. A gyengébben funkcionáló területek mindhárom alrendszer érintik. Problémásabb a környezet megismerését, megértését és kontrollálását segítő jellemzők, és az ehhez kapcsolódó optimizmus (pozitív gondolkodás, koherencia érzék); az önértékelés, az én gondozása, illetve az önmegvalósítás érzése (öntisztelet, növekedésérzés). Nehezített a tanult ismeretek kreatív felhasználása a nehézségek leküzdéséhez, és a meggyőződés, hogy a terveket képes véghezvinni (tanult leleményesség, énhatékonyság); a figyelem irányításának képessége és a kitartás nehezített helyzetekben (szinkronképesség, kitartás); végül az akadályok, kudarcok és veszteségek következményeként kialakuló érzelmi állapotok kontrollálása (érzelmi- és impulzuskontroll, ingerlékenység-gátlás).

Azt is gondolhatnánk az eredményekből, hogy a felnőtté válás folyamatában a karakterfejlődéshez hasonlóan ezekben a személyiségjegyekben is beindul a pozitív irányú változás. 2014-es longitudinális vizsgálatunk azonban nem ezt üzeni, ugyanis 10 dimenzióban szignifikáns gyengülést mutatkozott az egymintás t-próba eredménye

szerint (6. táblázat). Azokban a tényezőkben váltak még hallgató korukhoz képest is sérülékenyebbekké, melyek az elsődleges értékelésen keresztül segítik a környezetet pozitív, kontrollálható, érthetőként való definiálását, valamint hogy önmagukat kompetens, célorientált és folyamatos fejlődésre képes egyénként szemlélhessék. Gyengültek a társas támaszt működtető jegyek, valamint a kitartás és az impulzus kontrolljának mértéke is. Az önszabályozás rendszerén belül figyelhető meg csak némi erősödés, a szinkronképesség és az érzelmi kontroll lényegesen magasabb értéket mutat.

	2003-as átlag	2014-es átlag	Egymintás t- próba eredménye
optimizmus	15,91	12,18	- 4,909**
kontroll	14,68	13,18	-3,139**
öntisztelet	16,05	13,59	-5,642**
kihívásorientáció	15,45	13,36	-2,346**
társas monitorozás	15,23	13,59	-2,940**
leleményesség	14,73	13,32	-2,871**
társas mobilizálás	16,24	14,05	-3,386**
szoc. alkotóképesség	15,00	12,91	-3,031**
szinkronképesség	11,45	15,27	6,235**
kitartás	15,14	12,41	-4,629**
impulzuskontroll	13,23	11,24	-2,356**
érzelmi kontroll	9,727	12,00	2,094*

6. táblázat Pszichológiai immunkompetenciák alakulása – longitudinális vizsgálat

A hallgatók és az aktív pedagógusok összevetését tekintve hasonló eredményeket mutatnak a megküzdő viselkedés jellegzetességei is. Megküzdésnek (coping) tekinthető minden olyan kognitív vagy viselkedéses erőfeszítés, amit az egyén akkor mobilizál, ha az erőforrásait felemészítő hatásokkal szembesül. A megküzdés sikerét a Richard Lazarus (1993) nevével jelzett kognitív-tranzakcionista modelljéből kiindulva a személy-helyzet interakció megfelelő illeszkedése, sokszínű megküzdési repertoár és a megküzdés folyamata során a rugalmas váltás képessége biztosítja leginkább.

A coping stratégiák mérése során több mint 400 alternatívát tártak fel a kutatók, a kidolgozott tesztek is nagy variabilitást mutatnak céljuk alapján. A sokféleségből mi azt vizsgáltuk, hogy milyen megküzdési preferenciákkal jellemezhetőek a pedagógusok, milyen megoldási módhoz nyúlnak leginkább a felkínált lehetőségek közül.

Változó	2003 hallgató	2003 ped.	2005 ped.	2011 ped.	2013 MA hallgató	2014 ped.
problémafókusz	30,66	33,39	32,14	32,33	32,60	32,58
feszültségkontroll	43,35	45,61	43,52	45,16	44,57	43,22
támaszkeresés	21,44	21,15	21,36	21,57	20,82	21,45
emóciófókusz	26,55	26,63	26,53	26,83	27,28	26,66
figyelemelterelés	31,46	31,19	31,24	31,53	31,71	31,46
emóciókiürítés	16,22	15,17	16,02	15,00	15,42	16,23
önbüntetés	10,84	11,06	10,94	11,08	11,12	10,86
belenyugvás	9,94	9,94	9,76	10,20	9,76	9,87

7. táblázat A megküzdési stratégia preferenciák jellemzői pedagógusoknál és tanár szakos hallgatóknál

Eredményeinkből (7. táblázat) az látszik, hogy a coping stratégiák választása terén is nagy az állandóság vizsgálati évtől, mintától függetlenül, holott a stresszel való bánásmód terén a rugalmasság, a változtatásra való nyitottság lényeges az adaptivitás szempontjából. Az szerencsés, hogyha az itemkülönbségekből adódó átlagbeli eltéréseket kiszűrjük, a preferencia sorrend a stressz kezelése terén sikerességet jelez. Első helyen a problémafókusz van, azaz a nehezített élethelyzetekben a pedagógusok legtöbbször a feszültség okát keresik és eliminálják. Ezt követi a társas támaszkeresés mint megoldási mód, ami szintén hatékony a kutatások szerint a stresszel szembeni szívósság és az egyensúly megőrzése szempontjából. Továbbá jól illeszkedik a tanárok személyiségéhez is, hisz láthatjuk, hogy a szociabilitás és társas igény magas náluk. A személyiségből jövő készítés a problémamegoldással tehát hatékony interakcióba tud lépni.

A 2003-as vizsgálatunk szerint van hatása az életkornak a coping ügyességre, ugyanis a pedagógusnak készülő hallgatók szignifikánsan ritkábban törekednek a helyzet megváltoztatására, a fenyegetések célzott kiküszöbölésére problémahelyzetben, ezzel párhuzamban a feszültség konstruktív felügyelete is kevésbé preferált coping stratégiájuk. Így nem meglepő, hogy a felgyülemlett negatív emócióktól gyakrabban szabadulnak meg kontrollálatlan formában (emóciókiürítés: acting out, anger out megnyilvánulások), valamint a helyzet önbüntetésként való felfogása erőteljesebben predesztinálhatja őket passzív, önfeladó viselkedésre (Holecz 2012).

Kiegészítés a pedagógus pályán

Utolsóként röviden bemutatjuk, hogy a tanári pálya pszichés veszélyei között gyakran említett kiegészítés szindróma terén hozott-e változást a közel 15 év. A konstruktm megalkotója, Freudenberg (1975) eredetileg a szociálpszichológia keretein belül kidolgozott fogalmi definíciója szerint a kiegészítés „krónikus emocionális megterhelések, stresszek nyomán fellépő fizikai, emocionális, mentális kimerültség állapota, mely a reménytelenség és inkompetencia érzésével, célok és ideálok elvesztésével jár, s melyet a saját személyre illetve másokra vonatkozó negatív attitűdök jellemeznek” (ism.: Fekete, 1991 17. old). Maslach és Jackson (1981) különítette el a burnout szindróma három fő faktorát, amit választott mérőeszközünk is tartalmaz. Az emocionális kimerültség lényege a krónikus fáradtság, üresség- és reménytelenség érzés, ami diffúz testi panaszokkal társulhat. A deperszonalizáció alapja a negatív attitűdökkel terhelt kapcsolattrendszer, ami fokozatos elszemélytelenedéshez és a kapcsolatoktól való meneküléshez vezet. A személyes hatékonyság csökkenése során sikertelenség, tehetetlenség megélése, teljesítményvesztés is megfigyelhető.

A 8. táblázatban a 2000-es évek elejéről és végéről származó mérési eredményeket ismertettünk.

	2001	2003	2011	2014
Emocionális kimerültség	16,74	19,93	19,23	19,91
Deperszonalizáció	6,079	7,20	7,68	7,70
Személyes hatékonyság csökkenése	14,38	15,27	14,94	14,41

8. táblázat A kiegészítés faktorainak változásai

Gyakorlatilag 2003-tól kezdve az eredmények kicsi hullámzás mellett stabilitást mutatnak, tehát a sok külső feltételbeli módosulás, a pedagógusokra hárul feladatok változásai ellenére mindhárom faktor konstans. Azonban ha mintánként azt nézzük, hogy hány százalékuk tekinthető veszélyeztetettnek a burnout terén, akkor bizony 17,83%-tól 36%-ig terjed az arány (egyszeres szórás határ feletti értékek alapján meghatározva). Azaz míg a 2000-es évek elején a pedagógusok közel ötöde igényelt odafigyelést e téren, a 2014-es mérésben több mint harmada tekinthető érintettnek a kiégés szindrómában. Tehát mindenképpen szükség van a beavatkozásra, segítségnyújtásra e téren. Ugyan számtalan tréninget, akkreditált továbbképzést dolgoztak ki a prevenció érdekében, ezek elképzelhetően nem az érintett mintát érik el, illetve talán tartalmilag is érdemes lenne az átalakítás.

2014-es longitudinális vizsgálatunk eredményei lehetővé tették, hogy megnézzük, mit érdemes és kell tenni a pályaszocializáció során. Rendelkezésünkre álltak 2003-as motivációs-, munkaérték-, személyiség- és megküzdésbeli jellemzőik, a tavalyi évben az utóbbi két tényezőt mértük újra, kiegészítve a munkahelyi boldogság és elégedettség mérésével is. Elemeztük van-e összefüggés a hallgatóként jellemző adatok bármelyikével, nincs korreláció a felsőoktatási pályaszocializációs (iskola- és szakválasztási motiváció, munkaérték) között, továbbá a személyiségjellemzők sem jósolják mintánkban a későbbi kiégés mértékét. Az aktuális mérési adatokat figyelembe véve az elvégzett regresszióanalízis szerint a kiégés minden faktorában szignifikáns magyarázó ereje a munkahelyi boldogságnak van. Az összesített kiégést emellett a vizsgált változók közül 79%-ban magyarázza az együttműködés és az érzelmi kontroll mértéke (9. táblázat). Az együttműködés az a karakterjellemző, amely a társas elfogadás, az empátikus képességek mértéke, a segítőkészség és a lelkiismeretesség összjátékából tevődik össze. Az érzelmi kontroll tartalmilag pedig azt jelenti, hogy a személy sikeresen uralja a fenyegetések, veszteségek, kudarcok keltette szorongásokat, negatív emóciókat és így képes marad terveit megvalósítására. Ezen személyiségjegyek fejlesztésére tehát mindenképpen szükség lenne a kiégés elleni segítségnyújtásban.

Modell	R ²	Standardizált Béta Coefficiens	t	Sig.
(Constant)			9,289	,000
Munkahelyi boldogság	0,630	-,794	-5,842	,000
(Constant)			9,546	,000
Munkahelyi boldogság		-,673	-5,120	,000
Együttműködés	0,718	-,320	-2,430	,025
(Constant)			6,243	,000
Munkahelyi boldogság		-,571	-4,606	,000
Együttműködés		-,303	-2,588	,019
Érzelmi kontroll	0,790	-,289	-2,471	,024

9. táblázat A kiégést magyarázó faktorok a regresszió elemzés szerint

A továbbiakban vizsgáljuk majd, hogy mi alkotja a munkahelyi boldogság élményt, mert azon faktorok javításával lehetne elsősorban preventív lépéseket tenni a kiégés terén. Amennyiben a munkahelyi elégedettség és a boldogság között van átfedés, jelen vizsgálatunk ad némi iránymutatást, miszerint a vizsgált 20 iskolai faktorból a pedagógusok lelegettebbek a kollégákkal- (átlag: 4,318), diákokkal- (átlag: 4,273), szülőkkel- (átlag: 4,136) és felettesekkel tartott kapcsolataikkal (átlag: 4,045). Legkevésbé pedig a társadalmi- (átlag: 2,591) és anyagi megbecsültségükkel. (átlag:

2,909) elégedettek. Eredményeink hasonlítanak a korábbi vizsgálatok adataihoz (*Holecz, Molnár 2014, Nagy 1998*), ami azt is jelzi, hogy 15 éve nincs lényegi változás a pedagógusok elégedettségi rangsorában sem.

Összegzés és konklúziók a tanárképzés számára

A jelentős mennyiségű empirikus adat talán legszembeötlőbb üzenete a külső hatások és feltételek változékonyságában megjelenő változatlanság a pedagógusok karakterisztikumaiban, élményvilágában. Ez a stabilitás nem csupán az indokolt személyiségjellemzőkben érhető tetten, hanem olyan faktorokban is kimutathatóvá vált, ahol talán szükséges és szerencsés is lenne a megszokottól való eltérés.

Elsőként vegyük górcső alá a felsőoktatásba lépő fiatalok jellemzőit. Várhatnánk, hogy a generációváltással (Y és Z), a tíz évnél hosszabb időtartam felölelésével bizonyára tetten érhetőek lesznek hajtóerőkben, értékekben, viselkedésben megmutatkozó különbségek, de inkább cáfolattal tudunk szolgálni. Adataink szerint a tanító- és tanárképzésbe érkezők pályaválasztási indítékai nem különböznek, 2003-ban éppúgy a szaktárgy iránti érdeklődés volt a legerősebb motívum, mint 2013-ban. Nagyon pozitív, hogy a belső motívumok a legmeghatározóbbak, a hallgatók tanulási vágygal vannak jelen a képzésben, igénylik a tudományterülettel való foglalkozás mellett a gyakorlatorientáltságot, a tanultak alkalmazhatóságát és mindeközben közvetett hatásként a személyiségük fejlődésének megélését is.

Eszerint célszerű növelni a teoretikus felkészítést nem elhanyagolva az önálló ismeretszerzés lehetőségeit, a kompetencia- és személyiségfejlődést legdinamikusabban segítő gyakorlat centrikus helyzetek megélését. Könnyíti a helyzetet az is a tanár-diák együttműködés terén, hogy hasonló igényekkel érkeznek a képzésbe a hallgatók felkészítésében felelős szakemberek is. Amiben közöttük szemléletbeli különbség figyelhető meg, az a szaktudomány kontra pedagógiai-pszichológiai ismeretek fontossága. Lényeges, hogy az olykor kieleesedő szakmai vitában optimális egyensúlyba kerülhessen mindkét oldal a hallgatók képzésében, ami talán azzal érhető el, ha a szaktudományok képviselői pont olyan fontosnak tartják a pedagógia tudománya által átadható széleskörű ismereteket, valamint azt, hogy a leendő pedagógus értse, és jól értelmezze a rá bízott tanulókat pszichológiai szempontokat is figyelembe véve, mert mindezek nélkül az oktatás hatékonysága csökkenni fog a hatalmas tárgyi tudás dacára. Mert nem igaz, hogy a pedagógusság ebbéli oldalát nem, vagy csak illendően visszafogott mértékben kell tanítani, fejleszteni, mert ez úgyis alakul. Az adataink közül talán a pedagógusok iskolai stressz élményének változása húzza alá leginkább ezt a gondolatot, a problémás tanulók évek óta a legmagasabb feszültséget jelentik számukra. Ugyanakkor a másik oldal számára is hitelesen kell képviselni a szaktárgyak fontosságát a képzésben. Amíg ez a feszültség nem kerül ki a hallgatók elé kiálló vezetőik, oktatók gondolkodásmódjából, addig tudomásul kell vennünk, hogy a koherens motivációs bázissal jelen lévő diákokat megosztjuk, elbizonytalanítjuk, szakmai identitásuk formálódását nem rájuk bízuk, hanem beléjük erőszakoljuk saját meggyőződésünk igazában bízva.

A hallgatók pályához kötődő jellemzőinek másik szférája vizsgálatainkban a pedagógusi munkával kapcsolatban megfogalmazott elvárások, értékek halmaza. Itt is bizakodóak lehetünk, mert a rangsoruk jól idomul a pálya nyújtotta lehetőségekhez, hiszen a pedagógusnak készülők számára legfontosabbak a célok és ideálok szabad megvalósításának igényei, a változatos helyzetek és feladatok megélésének lehetőségei, és mindeközben a megfelelő kapcsolatrendszerrel való kibélelttség érzésének élménye.

Nem érdemes eszerint növekvő korlátok közé szorítani, becsatornázni a tanárok lehetőségeit. Természetesen a szakmai visszajelzésre szükség van, de hallgatóként még igényük, ha ebben megkapják a megerősítést, szárnyalni kívánnak, kreatív megoldásokkal egyénire szabni szakmai létezésük első lépéseit.

Szerencsés, hogy a személyiségükben rejlő társas igényt és készségrendszer a munkában is működtetni, kielégíteni és kamatoztatni szeretnék a hallgatók. Ez a nagy interakciós szükséglet jelentős energiákat hordoz, ami megfelelően fogadva az iskolai környezet minden kapcsolati rétege számára pozitív következményekkel járhat. Kicsit aggasztó, hogy az aktív pedagógusoknál e téren sokasodik a feszültség. Hiszen a stressz listára utalva az elvártak szerint, zökkenőmentesen működni nem tudó tanulók jelentik a legkomolyabb problémát (a statisztikai adatok szerint növekedik arányuk). Második helyen töl fel bennük annak feszültsége, hogy az időhiány miatt nem tudják belső igényeik szerint ápolni kapcsolataikat. Bekerült az első öt stresszforrás közé az is, hogy a túlterheltség miatt a munka és a magánélet összeegyeztetése sem zökkenőmentes, sőt egyre emelkedik a kollégákkal fenntartott kapcsolatban rejlő feszültség nagysága is.

Hogy elkerülhető legyen az illuzórikus elvárások, majd a csalódás és a kompenzatórikus erőlködés hatására pályakezdőként rapid módon létrejövő kiégés veszélye, a tanárképzés során fontos fejleszteni a hallgatók átlagtól eltérő tanulókkal való bánásmóddhoz szükséges ismereteit és készségeit, a hatékony konfliktuskezelés lehetőségeit, lényeges átlátni a pedagógus sokrétű szereprendszeréből adódó feszültségeket, megtanulni a fontossági sorrend meghatározását, felfedezni a nemet mondani tudás előnyeit. Mivel társas igényük a személyiség temperamentumbeli alapjaiban, a fő vonásokban, karakterjellemzőikben ott rejlik több aspektusból is, a pozitív kapcsolatok szüksége vezérli őket, ha emellé megtanulják, hogy mit kezdjenek a döccenőkkel, a kirívó esetekkel, társas magabiztosságuk komoly erősítő faktorukká válik. Mivel személyiségprofiljuk szerint olykor a túlzott alkalmazkodás, alárendelődés, konformizmusra való hajlam is megjelenik, meg kellene azt is érezni már hallgató korukban, hogy ezek a sajátosságok mikor előnyösek, hol okoznak maguk számára többletfrusztrációt, és mikor válik mindez a hatékonyság gátjává, olykor nemcsak az emberi kapcsolatok, hanem a szakmai sikeresség terén is.

A hallgatók személyiségét, annak fejlődését, stresszkezelési jellemzőiket vizsgálva az egyik legfontosabb feladat azoknak a változásra érzékeny jegyeknek az erősítése, melyek a feszültségekkel teli helyzetekben is segítik a helytállást, a stabilitás megőrzését és a hatékony megoldások működésbe léptetését. Különösen azért, mert a pszichológiai immunkompetenciák terén adataink szerint gyengébben funkcionálnak a már aktív pedagógusokhoz képest is, sőt a követéses vizsgálatok arra mutatnak rá, hogy ezek a dimenziók a személyiségfejlődéssel nem erősödnek meg automatikusan. Pedig az megtörténik, hisz tíz év alatt a legtöbben elérik az érett karakternek megfelelő szintet. A tényleges megküzdő viselkedésben pedig egyrészt a problémaorientáltság erősítése a feladat, hogy igényük legyen a megoldható helyzetek rövidre zárására, másrészt a feszültségkezelés hatékonyságának fokozása, az önkontrollfunkciók fejlesztése javíthat aktuális és későbbi pszichés egyensúlyuk megőrzésében. Ha ezekben támogatást nyújtunk, akkor a frusztráció hatására felerősödő negatív érzelmek hirtelen lecsapolásának gyakorisága, illetve az önfeladás, passzivitásba menekülés aránya csökkenhet.

Végül ejtsünk szót az összefoglalásban eddig még csak részben vagy nem érintett stabil személyiségjellemzőiről. Nagyon érdekes, hogy mindegy melyik évben, mennyire aktuális és specifikált mérőeszkőzzel vizsgáltuk a személyiség stabil jegyeit, sok összecsengés van tartalmilag a feltárt jegyek mentén. Az inkább amerikai kultúrkörre kidolgozott Cattel-féle személyiségteszt eredményei újra és újra felbukkantak a hallgatók

és aktív pedagógusok eredményeiben. A teszttel szignifikánsan magasabb szociabilitási értékeket mértünk a normatív mintához képest, ami a temperamentum dimenziók közül a magas jutalomfüggéssel mutat tartalmi azonosságot. Eszerint igény a társas közeg, mert jutalomként működik, így a leendő és az aktív pedagógusoknak egyaránt igényük a kapcsolatokból kinyerhető pozitív visszajelzés. A Cattel teszttel mért magasabb emocionális érzékenység szintén a temperamentum jellemzők között kiemelkedő fokozottabb ártalomkerüléssel analóg, a szenibilitás miatti óvatosságot, félénkséget, szorongásra és pesszimizmusra való hajlamot mutatja meg. Végül az alacsonyabb dominancia igény visszaköszön a BFQ teszttel mért alacsonyabb energia faktorrall, melyben az alárendelődésre, túlzott igazodásra való hajlam érhető tetten. A gyakorlati hasznosíthatóságon túl a fenti eredmények megerősítik a vonások mélyebb szintű, biológiai determináltságát is (Carver, Scheier 1998).

Gyakorlati szempontból fontos látni, hogy vannak előnyös személyiségjellemzői is a pedagógusoknak, amit könnyű kamatoztatni (mint azt összefoglalónkban már részleteztük), de számolnunk kell a hatékony alkalmazkodást nehezítő, a sérülékenységet fokozó faktorokkal is a pedagógusok és hallgatók körében egyaránt. Miben lehet segíteni a képzés vagy továbbképzés során a fejlődést? Legfontosabb tudatosítani az erősségeket és a veszélyeztető faktorokat megfelelő önismereti munka facilitálásával, hogy kiaknázzhatóak legyenek a meglévő erők, valamint meg kellene tanítani azokat a szituációkat, ahol hátrányt jelenthet a személyiségszerkezet, hogy ezekben a helyzetekben tudatosabb önszabályozással legyenek képesek az adaptivitásra.

Ugyan a tanító- és tanár szakra jelentkező hallgatók eredményeinek összefoglalása során már bőven érintettük az aktív pedagógusok sajátosságait, van néhány gyakorlati szempontú üzenete az adatoknak, amit érdemes a továbbképzés rendszerébe beilleszteni. Esetükben legnagyobb veszélyt eredményeink szerint a kiégés jelenti, az érintettség területén mozgókat százalékos arányának növekedése jelzi, hogy hiába ugyanolyan az elégedettségük, mint 15 éve, hiába nem változik az átélt stressz nagyságrendje, sőt a legneurotikusabb faktorok mintázata sem mutat akkora variabilitást, mint azt az elmúlt időszak sorozatos és jelentős változásai nyomán várhatnánk, valami mégis növeli az érzelmileg fakuló, a kapcsolataiban visszahúzó és védekező pedagógusok arányát.

Felmerül a lehetőség, hogy nem találjuk a jelenség valódi magyarázatait vizsgálatainkban, az is előfordulhat, hogy megfelelési igényük miatt kozmetikázzák válaszaikat a kérdőíves kikérdezés során (a kiégés tesztben is az mutat rá a növekvő érintettségre, hogy a válaszok szórása alakult át). A pedagógusok kiégésének feltárása hiába tűnik alaposan vizsgált területnek, mégis feladatot ad a kutatók számára. Természetesen dolga van a képzési és továbbképzési rendszernek is e téren a prevencióban, amihez a jelen tanulmányban bemutatott 2014-es adataink azt az üzenetet hordozzák, hogy leginkább a munkahelyi boldogság élményének háttérét adó személyes vonatkozásokat kellene megtalálni, erősíteni, másrészt a pedagógus személyiségfejlődésében is lehet támaszt és útmutatót adni a stabilitás megtartása érdekében. Egyik kulcsot az együttműködés erősítése adja, másik szférát az érzelmek megfelelő kezelésének, kontrollálásának felépítése biztosíthatja.

Eredményeink gyakorlatba történő átvitele reméljük segíthet, hogy ezen keresztül is felhívjuk a figyelmet arra, hogy az oktatási és képzési rendszer minden szintjén megjelenő résztvevők akkor járnak jól, ha a megszületett pályaválasztás talaján a megszerzett tudás és képességtár birtokában, a személyes erőforrások ismerete és tudatos alkalmazása segítségével pozitív élményforrás lesz az iskola, az oktatás és nevelés egyaránt a pedagógusok számára.

Felhasznált irodalom

Antonovsky A. (1987): *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well.* Jossey-Bass. London.

Bíró Sándor (1998): *Életünk válsághelyzetei.* SubRosa Kiadó. Budapest.

Byrne, B.M. (1991): *The Maslach Burnout Inventory: Validating Faktorial Stucture and Invariance Across Intermediate, Secondary and Universty Educators.* *Multivariate Behavioral Research.* 1991/ 26 (4), 483-505.

Caprara, G. V., Barbaranelli és C., Borgogni, L. (1993): *BFQ Big Five Questionnaire. Manuale.* Organizzazione Speciali, Firenze.

Carver C.S.; Scheier M.F. (1998): *Személyiségpszichológia.* Osiri Kiadó. Budapest.

Chrappán Magdolna (2010): *Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzettségű hallgatók körében.* In: Garai Orsolya, Horváth Tamás, Kiss László, Szép Lilla, Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *Diplomás pályakövetés IV.* Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. Felsőoktatási Osztály 267-286.

Deákné Csete Zsuzsanna (2014): *Stressz jelenléte a pedagógusok életében.* Szakdolgozat. Szombathely.

Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pszichológusképzés új útjai.* Gondolat Kiadó. Budapest.

Fenyvesi Angéla, Vincze József: *A stressz és a kiégés vizsgálata a szociális támogatottság függvényében a pedagógus pályán.* In: *A „ma iskolája” Egészségfejlesztő-mentálhigiénés füzetek 4.* Szombathely. 7-31.

Gazdag Gabriella, Klepe Anita (2003): *A tanítók pályaképe és pszichés egészsége a kiégés függvényében.* TDK dolgozat. In: *XXVI. OTDK. Rezümé kötet.* 123.

Gáspár Mihály, Holecz Anita (2005): *Pályaszocializáció és személyiségvonások a pedagóguspálya szempontjából.* In: *Pedagógusképzés 2005/2. sz.* 23-41.

Gáspár Mihály, Holecz Anita (2013): *A tanári alkalmasság vizsgálatának lehetőségei a felvételi alkalmával.* In: Bárdos Jenős, Kiss-Tóth Lajos Racsko Réka (szerk.) *Változó életformák – régi és új tanulási környezetek.* Líceum Kiadó. Eger. 405.

Fekete Sándor (1991): *Segítő foglalkozásuk kockázatai – helper-szindróma és burnout-jelenség.* *Psychiatria Hungarica* 1991/6. 17-29.

Herz Mária (2005): *Pedagógusok szakember- és gyermekképe.* In: *Magyar Pedagógia.* 2005/2 153-184.

Holecz Anita (2006): *Pedagógusjelöltek és pedagógusok személyiség-és megküzdési jellemzői.* In: *Alkalmazott pszichológia 2006/4.* 22-41.

Holecz Anita, Gazsi Ildikó (2007): *Változás és változatlanság a tanítóképzésben.* In: Vidákovich T., Molnár É. (szerk.): *Változó tanulási környezetek, változó pedagógusszerepek: VII. Országos Neveléstudományi Konferencia: Program és összefoglalók.* MTA Pedagógiai Bizottság. Budapest. 106.

Holecz Anita, Csongrádi Beáta (2009): *Tanító szakos hallgatók pályaelkötelezettsége és determináló tényezői.* In: Bárdos Jenő, Sebestyén József (szerk.) *Neveléstudomány –*

Integritás és integrálhatóság: Inter- és multidiszciplináris szemlélet, többnyelvűség, multikulturalitás az oktatás és nevelés elméletében és gyakorlatában. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia. 269.

Holecz Anita (2010): Temperamentum- és karaktertípusok, megküzdési stílusok a pedagógus pályán. In: *Alkalmazott pszichológia* 2010/ 3-4. 55-68.

Holecz Anita (2012): Változó tanítóképzés – változó hallgatók (?) A tanítójelöltek pszichés jellemzőinek alakulása és a pályára való felkészítés feladatai. In: Molnár Béla (szerk.) *A tanítóképzés múltja, jelene. I-II. Tanulmánykötet. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó.* 99-110.

Holecz Anita, Molnár Szandra (2014): Pedagógusok pozitív pszichológiai tükörben: a jóllétet erősítő tényezők jellemzői a pályán. *Iskolakultúra* 2014/10 3-15.

Holecz Anita, Sneff Szilárd, Böröcz Eszter, Gáspár Mihály (2015): A pedagógusok protektív pszichológiai jellemzőinek változásai egy longitudinális vizsgálat tükrében. In: Vargha András (szerk.) *Lélek-net a léleknek. Az ember a változó technikai közegek világában. A Magyar Pszichológiai Társaság XXIV. Országos Tudományos Nagygyűlése.* 249-250.

Járay Adrienn (2015): A pedagógusok kiegészéről és az új életpályamodell kiegészre gyakorolt hatásairól. *Szakedolgozat. Szombathely.*

Karczag Judit (1988): A Cattell-féle 16 faktoros személyiségteszt. In: Mérei Ferenc, Szakács Ferenc (szerk.): *Pszichodiagnosztikai Vademecum 2. rész, Budapest.* 207-269.

Károlyi Katalin (2013): Pszichológiai antitestek. A Nyugat-magyarországi Egyetem Savaria Egyetemi Központ végzős mester-szakos hallgatóinak jövőképe és megküzdési jellemző. *Szakedolgozat. Szombathely.*

Lazarus, R.S. (1993): From psychological stress to the emotion: A history of changing Outlooks. *Annual Review of Psychology.* 1993/44. 1–21.

Nagy Mária (1998): A tanári pálya választása. *Educatio.* 1998/7. 527-541.

Németh Nikoletta (2013): A pedagógus pálya stresszhelyzetei és a hatékony megküzdés lehetőségeinek vizsgálata az általános iskolában. *Szakedolgozat. Szombathely.*

Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény.* Trefort Kiadó. Budapest

Rózsa Sándor (2000): *A BFG Tesztkönyve. ELTE Személyiség és Egészségpszichológiai Tanszék. Budapest. Oktatási segédlet.*

Rózsa, Sándor, Kállai János, Osváth Anikó és Bánki, M. Csaba (2005): *Temperamentum és Karakter: Cloninger Pszichobiológiai Modellje.* Medicina Kiadó. Budapest.

Sebestyén Anikó (2005): A stressz és a megküzdési stratégiák módoszatai a tanítók körében. *Szakedolgozat. Szombathely.*

Simon Katalin (2005): Tanár szakos hallgatók tanulási motívumait befolyásoló tényezők. In: *Pedagógusképzés.* 2005/2. 9-22.

Szekeres Katalin, Szunyogh Veronika (2003): A pedagógus néhány jellegzetes személyiségvonása. *TDK dolgozat. In: XXVI. OTDK Rezümé kötet.* 167.o.

Szilágyi Klára (1987): *A Super-féle munkaérték kérdőív.* Munkaügyi Kutatóintézet. Budapest.

Szivák Judit (2002): A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei. Műszaki Könyvkiadó. Budapest.

Tóth László (2010): Pszichológia a tanításban. Pedellus kiadó. Debrecen.

Vámosi Ágnes (2006): A stressz és a stresszel való megküzdés módozatai a pedagógus pályán. Szakdolgozat. Szombathely.