

*Pécsi Tudományegyetem Bölcsész- és Társadalomtudományi
„Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi
Doktori Iskola*

***Pedagógusnők mentálhigiénés
állapotfelmérése – különös tekintettel
a szakmai és a női identitás
kimunkáltságára***

Doktori (PhD) disszertáció

*Készítette:
Borbáth Katalin*

*Témavezető:
Dr. habil. Horváth H. Attila
egyetemi tanár*

Pécs, 2021

Tartalomjegyzék

1. SZAKIRODALMI HÁTTÉR.....	6
1.1. PROBLÉMAFELVETÉS.....	6
1.1.1. Bevezetés.....	6
1.1.2. Probléma-e a pedagóguspálya elnőiesedése?.....	6
1.1.3. Tudománytani besorolás.....	8
1.1.4. A dolgozat felépítése.....	10
1.2. ALAPFOGALMAK: SZEMÉLYISÉG, IDENTITÁS, SZAKMAI SZEMÉLYISÉG, PEDAGÓGUS SZEMÉLYISÉG.....	13
1.2.1. Személyiség fogalmak.....	13
1.2.2. Identitás fogalmak.....	15
1.2.3. Az individuáció folyamata, az eriksoni én-integráció és a szakmai személyiség fogalom összefüggései.....	17
1.2.4. A pedagógus szakmai személyisége.....	18
1.2.5. Reflektív gondolkodás – a pedagógus szakmai-személyiség építőköve.....	21
1.3. PEDAGÓGUS KUTATÁS.....	23
1.3.1. Érzelmek az iskolában.....	23
1.3.2. Tanárnak születni vagy tanárrá válni?.....	26
1.3.3. Pedagógus-személyiség kutatások pszichológiai perspektívában.....	27
1.3.4. Pedagógusszemélyiség elméletek a hazai szakirodalomban.....	29
1.3.5. Myers-Briggs személyiségvizsgáló kérdőív és a tanárkarakterek.....	32
1.3.6. Kurrens pedagógus személyiség kutatások.....	33
1.3.7. Kritikai szempontok a tanárszemélyiség vizsgálatokhoz.....	35
1.4. NŐI SZEMÉLYISÉG ELMÉLETEK.....	36
1.4.1. A kezdetek: Jung elmélete a psziché felépítéséről.....	38
1.4.2. Az archetípus elmélet.....	38
1.4.3. Extraverzió-introverzió fogalompár és a lélektani típusok koncepció.....	39
1.4.4. Wolff elmélete a női psziché típusairól: a strukturális formák.....	42
1.4.5. Von Franz és a női mesealakok elemzése.....	45
1.4.6. Enns kritikai elemzése a feminista pszichoterápia elméletéről.....	46
1.4.7. Bolen-féle női személyiségtipológia.....	48
1.5. TÁRSADALMI NEMEK A PEDAGÓGUSPÁLYÁN.....	56
1.5.1. Alapvetések.....	56
1.5.2. Társadalmi nem szempontjainak megjelenése a magyar (oktatás)politikai gondolkodásban.....	57
1.5.3. Nemi egyenlőség megjelenése a mesékben, tankönyvekben, tantervekben, oktatásban.....	59
1.5.4. A tanári pálya elnőiesedése és a fiúk helyzete az oktatásban.....	62
1.5.5. Nők helyzete – társadalmi szerepelvárások.....	63
1.5.6. A társadalmi nem, mint szemléleti kérdés a pedagógia világában.....	66
1.5.7. Pedagógusnő identitás elemei.....	67

1.6. MENTÁLHIGIÉNÉ AZ ISKOLA VILÁGÁBAN	70
1.6.1. Stressz fogalma.....	70
1.6.2. Paradigmaváltás a tudományban: a mentálhigiénés szemlélet filozófiai háttere	71
1.6.3. Mentálhigiéné, mentális egészség fogalmai	74
1.6.4. A kiégés jelensége	75
1.6.5. Kiégés kutatási trendek napjainkban	77
1.6.6. Pedagógus érzelmi állapot vizsgálatok: A kiégés kutatása hazánkban	79
1.6.7. Iskolai mentálhigiéné, mint prevenciós lehetőség.....	83
1.6.8. Kezdő tanárok és tapasztalt tanárok jellemzői – pályán töltött évek.....	87
1.6.9. Pedagógusok munka és magánélet egyensúlyának kérdései	91
1.7. POZITÍV PSZICHOLÓGIAI SZEMPONTOK	97
1.7.1. Mentális egészség, optimizmus	97
1.7.2. Pszichológiai jól-lét elmélet	99
1.7.3. Védőfaktorok stresszhatással szemben.....	100
1.7.4. A mentális egészség pozitív pszichológiai elemei a neuropszichológia szemüvegén át	101
1.7.5. A pozitív pszichológia boldogságfogalma	103
1.7.6. Tanárok mentális egészségének vizsgálata pozitív pszichológiai szempontból	104
2. KUTATÁS.....	107
2.1. KUTATÁSI TERVEZÉS ÉS MÓDSZERTAN	107
2.1.1. Kutatási cél	107
2.1.2. A kutatási stratégia, paradigma és keretek	108
2.1.3. A vizsgálat során felhasznált kérdőívek	109
2.1.3.1. <i>A Maslach Kiégés Leltár bemutatása</i>	111
2.1.3.2. <i>Életszemlélet vagy LOT-R (Life Orientation Test Revised) teszt</i>	114
2.1.3.3. <i>Szakmai személyiség állapotfelmérés kérdőív és limitációja</i>	115
2.1.3.4. <i>Pedagógus Mesternők és Bennük Élő Görög Istenők (BÉIK) kérdőív és limitációja</i>	118
2.2. A VIZSGÁLAT BEMUTATÁSA	121
2.2.1. Hipotézisek.....	121
2.2.2. A statisztikai elemzés lépései és a limitációk.....	123
2.2.3. A vizsgálati minta bemutatása.....	125
2.2.4. Leíró statisztikai adatok.....	126
2.2.5. Pályán töltött évek és specifikus módszertani megfontolások	127
2.2.6. Normalitás vizsgálat és statisztikai próba választás	128
2.3. EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA.....	129
2.3.1. Kiégés mutatók a vizsgált mintában.....	129
2.3.2. Életszemlélet (LOT-R teszt) mutatók a vizsgált mintában.....	131
2.3.3. Hipotézisvizsgálat: kiégés és életszemlélet összefüggése.....	133

2.3.4. Hipotézisvizsgálat: kiégés és életszemlélet összefüggése a vizsgált minta alapjellemezőivel.....	134
2.3.5. Kiegészített és kiegészítendő veszélyeztetett pedagógusnők jellemzői	134
2.3.6. Pályán töltött évek	134
2.3.7. Szakterületek	138
2.3.8. A pályán töltött évek és a szakterületek kapcsolata	141
2.3.9. A független változók és a Szakmai Személyiség kérdőív faktorainak összefüggései.....	142
2.3.9.1. Az „szemléletbeli” faktor és a független változók.....	142
2.3.9.2. SzSzK Nyitottság faktor és a független változók összefüggései	145
2.3.9.2.1. Aktív nyitottság faktor	145
2.3.9.2.2. Elméleti nyitottság faktor.....	148
2.3.9.3. SzSzK Reflektivitás faktor és a független változók összefüggései.....	149
2.3.9.4. A csúcstényező faktor és a független változók.....	151
2.3.10. SzSzK faktorok és a mentálhigiéné.....	153
2.3.10.1. SzSzK „szemléletbeli” faktor és mentálhigiéné.....	153
2.3.10.2. SzSzK Kapcsolatok faktor és mentálhigiéné.....	159
2.3.10.3. SzSzK Nyitottság faktor és mentálhigiéné.....	162
2.3.10.3.1. A passzív, befogadó jellegű nyitottság és mentálhigiéné.....	162
2.3.10.3.2 Aktív, cselekvő jellegű nyitottság	171
2.3.10.4. SzSzK önismereti/reflektív faktor és mentálhigiéné.....	176
2.3.10.5. SzSzK Flow megélése faktor és mentálhigiéné.....	189
2.3.10.6. SzSzK Szabadidő faktor és mentálhigiéné	198
2.3.11. Otthonról végezhető munka / Távmunka	203
2.3.12. Választott istennő archetípusok.....	206
2.4. A VIZSGÁLATI EREDMÉNYEK ELEMZÉSE.....	216
2.4.1. Kiegészítő vizsgálat elemzése	216
2.4.2. Pszichés jól-lét (életszemlélet) vizsgálat elemzés	217
2.4.3. Kiegészítés és életszemlélet kapcsolata.....	217
2.4.4. Szakmai személyiség faktorok, kiegészítés és pszichés jól-lét.....	219
2.4.4.1. Nyitottság faktor és mentálhigiéné	221
2.4.4.1.1. Befogadó jellegű nyitottság.....	221
2.4.4.1.2. Aktív, cselekvő jellegű nyitottság	223
2.4.4.2. A lehetőségem választás pszichológiai hátteréről.....	225
2.4.4.3. (Ön)reflektív faktor és mentálhigiéné	226
2.4.4.4. Kapcsolatok minősége és a lelki egészség.....	229
2.4.4.5. Flow élmény és mentálhigiéné.....	230
2.4.4.6. Szabadidő faktor és mentálhigiéné	232
2.4.5. Női archetípusok és mentálhigiéné.....	234
2.4.5.1. Otthoni munka / Távmunka.....	234
2.4.5.2. Istennő típusok eloszlása a mintában	236
2.4.5.3. Istennő típusok, kiegészítés és pszichés jól-lét.....	237
2.4.5.4. Választott istennők és a független változók kapcsolata	240

2.4.6. Kiegészés és független változók kapcsolata.....	241
2.4.6.1. Pályán töltött évek és kiegészés a mintában.....	242
2.4.6.2. Szakterületek és kiegészés összefüggései.....	244
2.4.6.3. Szakterület, pályán töltött évek és kiegészés.....	246
2.4.7. Kiegészésveszély és elakadt szakmai identitásfejlődés.....	247
2.4.8. A pedagógusnők szakmai személyisége és női identitás jellemzői.....	248
2.5. AZ EREDMÉNYEK ÉS KÖVETKEZTETÉSEK ÖSSZEGZÉSE.....	252
2.5.1. Hipotézisek és igazolásuk.....	252
2.5.2. A legellenállóbb és a leggyengébb mentálhigiénés csoport.....	253
2.5.3. Szakterület csoportok lelki egészsége.....	254
2.5.4. Szakmai személyiség és a lelki egészség kapcsolata.....	255
2.5.5. Archetipikus karakterológia és mentálhigiéné.....	256
2.5.6. Közvetett értelmezések.....	257
2.6. JAVASLATOK.....	258
2.6.1. Preventív pedagógus(nő) személyiség gondozás.....	258
2.6.2. A pedagógus burnout kezelése.....	259
2.6.3. Pedagógusképzésre, tanár továbbképzésre vonatkozó javaslatok.....	260
2.6.4. Szervezeti környezetre vonatkozó javaslatok.....	263
2.6.5. További kutatási, fejlesztési lehetőségek.....	267
3. REZÜMÉ.....	268
4. FELHASZNÁLT IRODALOM.....	269
5. MELLÉKLETEK.....	282
5.1. MBI-ES: MASLACH KIÉGÉS LELTÁR PEDAGÓGUSOKNAK.....	282
5.2. LOT-R: ÉLETSZEMLELET TESZT (LIFE ORIENTATION TEST-REVISED).....	284
5.3. SZSZK: SZAKMAI SZEMÉLYISÉG ÁLLAPOTFELMÉRÉS.....	285
5.4. BÉIK: PEDAGÓGUS MESTERNŐK BENNÜNK ÉLŐ ISTENNŐK KÉRDŐÍV.....	287
KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS.....	291

1. SZAKIRODALMI HÁTTÉR

1.1. Problémafelvetés

1.1.1. Bevezetés

Iskolapszichológusként számtalan problémás eset került elém az évek során több általános iskolában és gimnáziumban végzett munkám során. Azt tapasztaltam, hogy a diákok nagyon ritkán önmagukban a probléma forrásai, sokkal inkább a hibásan működő rendszer részeként jelenik meg a problémás viselkedés vagy konfliktusos helyzet. Emiatt sokszor a velük konfliktusban lévő pedagógusok sem feltétlenül a helyzet okozói, inkább az iskolai vagy családi, olykor a társadalmi rendszer hibájaként értelmezhető az, amelytől mégis mindkét fél szenved. Mégis, az oly gyakori rendszerhiba mellett, vannak esetek, amikor egy érzékeny, kreatív, komplex módon reagáló, funkcionáló pedagógus képes kompenzálni a rendszerhibákat, kezelni a nehezen kezelhetőket. Más esetekben azonban nem a rendszerben és nem a gyerekekben, hanem a pedagógus működésében fedezhető fel a probléma forrása.

Erősen foglalkoztatott, hogy mi lehet annak az oka, hogy az egyik pedagógus egy komplex nevelési problémát is képes végtelenül érzékenyen kezelni, megoldani, míg a másik nem. Elkezdett érdekelni, hogy mi az a tényező, mely mentén megkülönböztethetőek a pályán lévő pedagógusok, abból a szempontból, hogy kik azok, akik potenciálisan okozhatnak iatrogén ártalmat a diákoknak.

Arra jutottam, hogy a kiégés és annak körülményei, háttere lehet ilyen ok. Az a kérdés is felmerült, hogy mit tudunk pontosan minderről és mit lehet tenni a helyzet javítására? Így kezdett formálódni a pedagógusnők felmérésének terve.

1.1.2. Probléma-e a pedagóguspálya elnöiesedése?

Magyarországon a pedagógiai szakirodalomban axiómaként szerepel a pedagóguspálya elnöiesedése kifejezés, amely gyakorta negatív konnotációban jelenik meg. A pedagóguspálya elnöiesedése, mint jelenség problémaként interpretálása alapvető pedagógiai szakmai, szakirodalmi közhely napjainkban is, bár 1989-ben *Buda Béla*, *Thun Éva* (2005), *Rédai Dorottya* és *Sáfrány Réka* (2019) is leírják, hogy e jelenségnek lehetnek, lehetnének pozitív hatásai, értelmezhetősége.

Elsősorban *Thun* írásai azok, amelyek inspirációt adnak abban, hogy tovább gondolkozzunk a jelenséget illetően, a tudatosság fontosságát felismerve a pedagógusnők identitásának témakörében (*Thun 1996, 2012*).

Buda (1996) részletes társadalmi, pszichológiai és neveléstudományi szempontú elemzése áttekinti a pedagóguspálya nőiesedésének negatív konnotációjú elemeit, majd arra a következtetésre jut, hogy nem vagy csekély mértékű a veszély, amit a pedagóguspálya elnőiesedése okoz. Elemzése több szempontból fontos kiindulópontja jelen kutatásnak. Egyrészt, mert a kutatás formálódása idején foglalkoztatott a kérdés, hogy ha nem a pedagógus neme, akkor a pedagógus személyiségének melyik aspektusa, és milyen esetben jelent pszicho-szociális veszélyt a diákokra nézve? *Buda (1996)* következtetéséhez hasonlóan a mentálhigiéné nem kielégítő állapotában találhatjuk meg ezt az okot. Másrészt, mert az ő gondolataiból is kiindulva, a témát széleskörűen, interdiszciplináris háttérrel együtt érdemes vizsgálni. Harmadik okként fontos a tanulmányban, hogy bár némileg ellentmondásosan, de mégis kifejti *Buda*, hogy a patriarchális társadalmi berendezkedés iskolai vetülete (pl. kettős terhelés) is megnehezíti a pedagógusnők munkáját, akár a kiégést veszélyeztetve. Jómagam ezt a szempontot is a rendszerhiba gyűjtőfogalomba soroltam, és nem tartom elhanyagolhatónak, amikor a pedagógusokat, pedagógusnőket vizsgáljuk és akkor sem, amikor a pedagógus-diák kapcsolatok háttérét elemezzük.

Ugyanakkor azon a ponton eltérő véleményt képviselünk a *Buda* által felvázoltaktól, amikor – bár elveti a biológiai determináció elvét a személyiségfejlődésben, és a szocializáció szerepét hangsúlyozza, mégis – azt fejtegeti, a nők alkatilag érzékenyebbek és az empátiára képesebbek. A megfigyelt jelenségnek a magyarázata – meglátásunk szerint – nem az „alkatban” keresendő, hiszen a tapasztalat azt mutatja, hogy a döntően nők által uralt pedagóguspályán ugyanúgy látható empatikus megnyilvánulás, mint annak a hiánya. Ezen a ponton szintén felmerült a kérdés, önmagában a társadalmi folyamatok érzékelése nem hajlamosít-e bizonyos viselkedésmintázat működtetésére, vagy inkább a mentálhigiénés állapot, esetleg a személyiség diszpozíció okozza a különbséget? Ez utóbbi szempont *F. Lassú Zsuzsa* egyes vizsgálódásaiban is felmerül (*F. Lassú 2001, 2004*). Vagyis a női személyiség sokfélesége is szerepet játszhat a különbségben? Ha már felmerül a női személyiség téma, továbbmenve az is egy kérdés, hogy ez a személyiség, női minőség mennyire felismert, autentikusan megélt, vagy inkább a nemi és szakmai szerepek mentén a társadalmi és szakmai szerepek szintjén az elvárásoknak megfelelő (*Kovács E. 2012*)?

Kérdés, mely esetben tud egészséges maradni a személyiség?

Továbbá az is kérdés, hogy a társadalmi nemek konvencionális iskolai kezelése, a kérdés szinte teljes ignorálása a mindennapi működésben, hogyan befolyásolja a pedagógusok állapotát? Azoknak, akik egyszerre alanyai is a patriarchális társadalmi közgondolkodás rendszerébe illeszkedő iskolai miliőnek, pedagógiai kultúrának, hiszen közreműködnek a rendszer fenntartásában, miközben tárgyai is, „elszenvedői” is a hatásainak. Felmerülhet a kérdés, mennyire tudatosak ebben, és általában a szakmaiságukat érintő egyéb kérdésekben a pályán működő pedagógusnők? Vajon a tudatosság mértéke okoz-e különbséget a mentálhigiénés állapotban, a kiégés mértékében? A tudatosság a szakmai személyiség milyensége miatt is kérdéses. Hiszen aki tudatos saját helyét és a pályát illetően, építi szakmai identitását, az feltehetően kevésbé kiszolgáltatott a pályán lévő nőket érintő, egymásnak többször ellent is mondó kettős elvárásoknak (mint tanár, és mint nő), és szabadabban választja meg reakcióit, működésmódját, ami feltehetően nagyobb önazonosságot és mentálhigiénés védelmet ad.

Továbbá fontossá vált, hogy a pedagógusnők mentálhigiénés állapotát ne pusztán a kiégés felől vizsgáljuk, ne csak a hiányállapot felmérése történjen meg, hanem tekintsük át az erőforrásokat, amivel rendelkeznek. Így került a képbe a pozitív pszichológia szemléletmódja. E felől közelítve a kutatási kérdést nem a hiányállapot, hanem a pszichológiai jól-lét meglétével, illetve annak elemeivel foglalkozunk.

E szempontok mentén állt össze a későbbi kutatás terve, amely így az aktív pedagógusnők mentálhigiénés állapotfelmérésére fókuszál, különös tekintettel a szakmai és női identitásuk kimunkáltságára.

1.1.3. Tudománytani besorolás

A vizsgálat elméleti háttérét számos tudományterület együttese adja. A neveléstudomány, a pszichológia, a mentálhigiénés és a szociológia területei és határterületei adják az érintett diszciplínákat. Érintjük a nevelésszociológia kérdéskörét a társadalmi nemek tekintetében. Emellett megjelenik a dolgozatban a kognitív pedagógia reflektív tanítással foglalkozó gondolköre is.

A pedagógiai pszichológia határterületein az iskolapszichológiai szempontú attitűdkutatások kapnak hangsúlyt, megjelenik az identitás és a szakmai személyiség, illetve az iskolai mentálhigiénés témaköre.

A pszichológiai oldalon elsősorban jungiánus személyiségelméletek, ezen belül is elsősorban a jungiánus női psziché vizsgálódásával foglalkozó, *Jean Shinoda Bolen (1984)* pszichoanalitikus archetípus karakterológiája – és történeti előzményei – kap(nak) kiemelt figyelmet. Felvillantunk gondolatokat a pedagógusnők vizsgálatára fókuszáló feminista pedagógia, a (női) lélek mélyét kutató (feminista) pszichoanalízis irányzataiból is. Továbbá a pedagógia elméletét és gyakorlatát is megtermékenyítő pozitív pszichológiai alapvetések és a már említett iskolapszichológia egyes megközelítései mind-mind elméleti alapját adják a dolgozatnak, hiszen a pszichés állapotot az egészség felől közelítő pozitív pszichológia alapvetései *Csikszentmihályi Mihály (1997, 2001)* és *Oláh Attila (2005)* iránymutató gondolatai képeznek ellensúlyt a hiányállapotok felőli közelítéssel szemben.

Ezeken felül érintett tudományterület még a mentálhigiéné, mint határterület, aminek fő tematikus eleme a kiégés mérésének fejlődése, amely *Maslach* és munkatársai vizsgálatai alapján követhetőek nyomon (*Maslach 1981, 1985*), továbbá a pedagógusok mentálhigiénéjére irányuló alkalmazott pszichológiai kutatások is megjelennek. A vizsgálat mögötti elméleti tematika a gender diskurzusból is merít, amelyet elsősorban az oktatás és nevelésszociológiai aspektusból közelítjük, hiszen fontos elméleti alapját jelenti a dolgozatnak a magyar pedagógusnői identitás vizsgálatban úttörő *Kereszthy Orsolya (2005)*, *Thun Éva (1996)* és *F. Lassú Zsuzsa (2001)* írásai. Mindezen elméleti vonulatok mellett előzménynek tekinthetők az iskolapszichológia kutatás pszichológia iránti pedagógus attitűdvizsgálatai is. A disszertációban a pedagóguskutatások több területe közül a pedagógusszemélyiségre fókuszáló kutatások a legfontosabb pillérek. Természetesen minden részterületen – ahol fellelhető – a vonatkozó pedagóguskutatásokat tekintjük át, mind a kiégés, mind a pozitív pszichológiai vizsgálatok, mind a társadalmi nemek témakörében.

A *Falus (1998)* által összefoglalt pedagóguskutatás vonulatból az eredményes – a mi értelmezésünkben ezt elsősorban a pszichés jól-léttel rendelkezés jelenti – pedagógusra jellemző tulajdonságokkal, az alapvető pedagógusi személyiségvonásokkal (*Göncz 2017*), a pedagógiai gondolkodással, a pedagógus hiteinek, gyakorlati filozófiájának feltárásával foglalkozunk.

1.1.4. A dolgozat felépítése

A dolgozat két nagy egységből áll: első egység a szakirodalmi háttér, a második a kutatás bemutatása. A kutatás háttéréül szolgáló szerteágazó tudományterületet képviselő szakirodalmat tematikus csomópontok mentén mutatjuk be, amelyek spirális szerkezetet alkotnak. Ez az áttekintés széleskörűen igyekszik az összes lehetséges interdiszciplináris háttérterület vonatkozó elemének bemutatására, fogalmi tisztázásra. Azonban a széles merítés bizonyos tematikai szűkítést is szükségessé tesz, ezért a szakirodalmi bemutatás részletesebben csak a leglényegesebbnek ítélt elemek esetében történik meg. A dolgozat elején az alapvető fogalmak meghatározását tesszük meg, majd – a spirális szerkezetből adódóan – a több lehetséges logikus tematikus felépítésből kiválasztottunk egyet, és annak mentén haladunk.

Az első egység első fejezete a problémafelvetést tárgyalja. A második fejezet az alapvető fogalmakat tisztázza: a személyiség, identitás, szakmai személyiség és a pedagógus személyiség témakörökét körül járva. A harmadik fejezet a pedagóguskutatásokat tárgyalja, az előzmények áttekintése után elsősorban a kurrens, személyiség pszichológiai gyökerű kutatásokkal foglalkozik. A negyedik fejezetben a jungiánus elméleteken és ezeken keresztül a jungiánus pszichoanalízis női lélekelemzés fejlődéstörténetét bemutató vonulaton keresztül jutunk el a dolgozat egyik központi elméletét tárgyaló dinamikus felfogású női személyiség tipológia elméletehez. Az ötödik fejezet új szempontot vesz fel, tágítva a horizontot a szociológia felé. A szociológia és pszichológia határterületén egyensúlyozó társadalmi nemek tudománya témaköréből a pedagógusokra vonatkozó válogatott elméleteket és szempontokat mutatjuk itt be. Az első egység hatodik fejezete az iskola világában maradva kitekint a mentálhigiéné tudománya felé, a stressz, a kiegészés és a mentálhigiéné prevenció gondolatkörét felölelve. Majd a hetedik fejezet a mentálhigiéné és kiegészés kutatás hiányállapot szemlélete felől átlép az erősségek számbavételét célzó pozitív pszichológiai megközelítések felé.

Ezután következik a második egység, a kutatás bemutatása. A második egység első fejezete a kutatás tervezését és módszertanát, a kutatás célját és kereteit vázolja fel, majd a vizsgálat eszközeinek, a kérdőíveknek a bemutatása következik a limitációkkal együtt. A második fejezetben a vizsgálati koncepció bemutatása történik: megismerjük a hipotéziseket és a választott statisztikai elemzési módszereket, valamint a leíró statisztikai adatokat.

A második egység harmadik fejezete a vizsgálati eredmények tényszerű, statisztikai bemutatására vállalkozik. Az eredmény adatait táblázatok tartalmazzák, ábrák szemléltetik. Az eredmények bemutatása a hipotézisek mentén, azok belső logikáját követve történik a felhasznált kérdőívek faktorai és tesztek sorrendiségét követve. A négy kérdőívvel dolgozó kutatás egyedi és összehasonlító elemzése során keletkezett és elemzett jelentős mennyiségű statisztikai adat ábra és táblázat többségében ebben a fejezetben kapott helyett a könnyebb áttekinthetőség kedvéért. A statisztikai elemzés során hatalmas mennyiségű adat (táblázatok, ábrák) keletkezett, amelynek csak egy töredéke szerepel az anyagban, azok, amelyek elemzésre érdemesek, hiszen szignifikáns eredményeket hoztak. A bemutatott táblázatos és ábraanyag még ezzel az erős szűrő beépítésével is tetemes.

A második egység negyedik fejezetében történik az eredmények értelmezése a hipotézisek mentén a szakirodalommal való összevetésben. Az egyes tesztek saját eredményeinek analízisét és a négy vizsgálati elem – lényegében – páronkénti összehasonlító elemzését végezzük el. A kutatás kezdetén feltett hipotetikus kérdésekre reflektáló következtetések fogalmazódnak itt meg, a pedagógusnők mentálhigiénés állapotának mind a kiégést, mind az életszemléletet, mind a szakmai és női identitás kimunkáltságát érintő eredményeit figyelembe véve. Az ötödik fejezet röviden összegzi az előző fejezet elemzéseit. A második egység hatodik fejezete tartalmazza a vizsgálat konklúziói levonása során keletkezett javaslatokat. Ajánlásokat is megfogalmaz a pedagógusnők mentálhigiénés állapotának karbantartására célzott és specifikusan tervezett, és így hatékonyabbnak feltételezett módszertanokkal. Végül a hetedik fejezet a hivatkozott irodalmat taglalja, még a legutolsó részben a mellékleteket találjuk, mind a négy felhasznált kérdőív bemutatásával.

1.1.5. A téma aktualitása

A kutatási téma aktualitását mutatja, hogy az oktatás-nevelés mindig időszerű világával foglalkozik és azon belül a folyamat minőségét meghatározó szereplőkre, a pedagógusokra fókuszál, így becsatlakozik a pedagógus személyiség kutatások folyamatába, amely a reneszánszát éli (Göncz 2014, 2017). Mivel a kutatás – abból a tényből kiindulva, hogy a pedagóguspályán döntő többségben nőket találni – a pedagógusnőkre koncentrál, ezáltal kapcsolatot talál a társadalmi nemek szempontjából folyó vizsgálódásokkal, amelyeknek tárgya a pedagógus működése, tanításának módszertana és hatása is (Kovács E. 2019).

A kutatás újszerű kiindulópontja, amit a pedagógusnők mentálhigiénés állapotának több szempontú felmérése jelent, beemeli a vizsgálat tárgyába a szakmai identitás alakulását és a pszichés *well-being* kérdését is. Itt érdemes felhívni a figyelmet arra, hogy a szakmai identitás kialakításának fontosságára nagy hangsúlyt fektet az egyik legkurrensebb oktatási modellt felmutató Finnország pedagógusképzése. A rendszer jellemzőit vizsgálva nem nehéz összefüggést találnunk az iskolában uralkodó általános – beleértve a pszichés *well-being* – állapot és a képzési modell között.

A finn pedagógusképzés egész rendszerének bemutatása nem célja a dolgozatnak, csak ki szeretnénk ragadni azokat az összefüggéseket, amelyek a tanárképzésben a pedagógus személyére, szakmai személyiségére, identitására vonatkoznak. Első helyen említendő, hogy központi szerepet tölt be a tanári identitás fejlődésének támogatása. Ezt erősíti a tanítás és a kutatás összekapcsolása, amivel már az egyetemi évek alatt a szakmai tudatosságot, szakmai ént fejlesztik. *Kálmán Orsolya* szerint nincsenek különleges módszertanok, „*mivel a lényeg inkább a nevelő hatásrendszerek harmonikus együttesén van.*” (*Kálmán 2008: 3*).

A finn pedagógusképzés kiemelt figyelmet fordít a saját pedagógus identitás formálására azzal, hogy „saját tanárkép” kialakítását ösztönzi (*Kálmán 2008*). A finn kutatásalapú pedagógusképzés fontos eleme a tanárok, tanárjelöltek felkészítése a folyamatos önreflexióra és a kritikai gondolkodás fejlesztésére, amely elemek a szakmai identitás kialakításában is szerepet játszanak (*Csapó 2015*). A finn modell hatására megindult több európai ország pedagógusképzésének átalakítása, a kutatásalapú oktatásra felkészítés előtérbe helyezése. Magyarországon is megindult a kutatásalapú oktatás elterjesztése, ennek egyik bizonyítéka, hogy a pedagógus-életpályamodellel a legmagasabb szintű pedagógusminősítést a kutató tanároknak szánja (*Csapó 2015*).

A finn pedagógusképzés elősegíti a pedagógus jelöltek saját pedagógiai, módszertani elméleti és gondolkodási keretének megformálását (*Kálmán 2008*). A pedagógusképzések és -továbbképzések esetében is a pedagógusok/pedagógusjelöltek szakmai fejlődése elválaszthatatlan a személyes és tudományos fejlődési útjuktól. A pedagógusképzési tartalmak integrációját a finn képzési modellben a kutatásalapú pedagógusképzés és a narratív biográfiai alapú, önreflektív szakdolgozatok és portfóliók készítése biztosítja (*Kálmán 2011*).

Azok az ismérvek, amelyek a finn iskola érzelmi, hangulati életét, a mindennapokat jellemzik (a természetes életstílus, nyugodt és kiegyensúlyozott pedagógusok és diákok, jól szervezettség az iskolában, a gyerekek önállósága és a nekik adott bizalom, illetve a működő rendszer és a tanulási környezet nyitottsága), mind-mind feltételezik a pszichés *well-being* meglétét és folyamatos ápolását a pedagógusok részéről (Kálmán 2008). A pedagógushallgatók pszichés jól-létét, szorongás-szintjének csökkenését valószínűleg azzal is segíti a rendszer, hogy nem ad érdemjegyeket. Nyilván támogatja a megújulást és a pszichés jól-létet az is, hogy az adminisztratív terhek sem túl nagyok a finn oktatási rendszerben a tanárok vállán, miközben a pedagógusok elismertek és a tanítás a jól kereső professziók közé tartozik.

Releváns jellemzője a finn tanárképzésnek, hogy a folyamat során a hallgatók nem csak a tanári hivatást, mint funkciót ismerik meg, hanem személyiségük is jelentősen átalakul, hiszen az önismeretre, aktív tanulásra és kutatásra épül a képzési folyamat (Hercz 2008). Vagyis azt mondhatjuk, hogy a sikeresen működő pedagógusképzési modell jellemzői a kutatóközpontú szemlélet és az önismereti tudás, valamint az ezekre alapozott saját pedagógus identitás kialakításának és az önreflexiónak a készsége. Mindezekkel a pedagógusok nagyfokú tudatosságát alakítják ki, amely lényegi tényezője az általunk vizsgált pedagógus hivatás-személyiség kiegyensúlyozottságának.

1.2. Alapfogalmak: személyiség, identitás, szakmai személyiség, pedagógus személyiség

1.2.1. Személyiség fogalmak

Témánk kifejtéséhez először a személyiség fogalmát határozzuk meg. Bár az ókorban megkezdődött a személyiség leírása a temperamentum típusok meghatározásával, a mai személyiségpszichológia ezzel szemben inkább vonásokat mér. Míg a típusok merev határokkal rendelkező, nem folytonos kategóriák, a vonásokat folytonos, dimenzionális személyiségjegyekként írhatjuk le. Legtöbb elméletalkotó úgy véli, a viselkedés mutatja meg közvetlenül, hogy ki milyen személyiség, így a vonáselmélet hívei a személyiségbeli eltéréseken alapulva különbözőségeket feltételeznek az emberek viselkedésében. A különböző átfogó személyiségjegyek konkrét helyzetekben megfigyelhető viselkedés mozzanatokból állnak.

Abban egyetértés van az elméletalkotók között, hogy a személyiség rétegződik. Felmerül a kérdés, az emberek többségénél hasonló-e a hierarchia és egyáltalán a személyiség struktúrája? A nomotetikus szemlélet igenlő választ ad (pl. *Big Five elmélet, McCrae – Costa 1987*), az idiografikus szemlélet ezzel ellentétben azt feltételezi, hogy a tulajdonságoknak minden embernél részint egyedi jellemzői vannak, és akár egy-egy embernek egyedi vonásai, tulajdonságai, tulajdonságmintázatai is lehetnek (*Mirnic 2006*). A pszichoanalitikus elméletalkotó *Jung* a személyiség tudattalan alkotó elemeiről kialakított elméletéről és típusanáról, illetve követői, a jungiánus pszichológusok személyiség elméletéről, köztük elsősorban *Bolen* tipológiájáról a későbbiekben részletesen is írunk.

Személyiség definíció számtalan létezik, mégis, amiben a legtöbb szerző egyetért azok az alábbi jellemzők: A személyiség nem bizonyos elemek puszta halmaza, hanem szerveződés, aktív folyamat, pszichológiai fogalom, ami fizikai testhez kötődik, illetve oki tényező, ami segíti meghatározni, hogy az egyén hogyan viszonyul a világhoz. Továbbá mintázatokban – ismétlődésekben, állandóságban – mutatkozik meg, illetve nemcsak egyféleképpen, hanem sokféleképpen – viselkedésben, gondolatokban és érzésekben – jelenik meg (*Carver – Scheier 2006*).

A pszichológia különböző irányzatainak személyiség elméletei összegzésére tett kísérletet *McAdams (1995)*, amikor megfogalmazta integratív három szintű személyiség modelljét. A modellben igyekezett összegezni a személyiségről alkotott elméleti fogalmakat.

Elmélete szerint a személyiség első szintjén találhatóak az időtlen, tértől és szereptől független, neurobiológiailag meghatározott személyiségvonások. (Ide sorolhatjuk, *Eysenck* 1978-ban kiadott, *Jung* nyomán keletkezett személyiségdimenziók elméletét is, amely az extravertió-introvertió, stabilitás-labilitás tengelyeket tartalmazza.) A személyiségvonás elméletek összegzéseként értelmezhető a Big Five elmélet (*Costa – McCrae 1985, McAdams 1995*). A második szinten a társadalmi környezettől nem független konstrukciók, attitűdök, hiedelmek, motivációk, stratégiai és fejlődési elemek találhatóak, amelyek éppen ezért a társadalmi bekötöttségük miatt szituatívabbak, időtől, tértől, helytől, szereptől függően változhatnak. A harmadik szintet az identitás fogalomból kinövő komplex egységek, narratív én-történetek, összeszerveződve narratív identitássá alkotják. *McAdams* nem hierarchikusan, hanem egymást kiegészítőnek írja le a személyiség három szintjét (*McAdams 1995*).

1.2.2. Identitás fogalmak

Az identitás fogalma alatt az egyén énazonosság tudatát értjük. Ennek feltétele éntudatunk kialakulása és saját magunk, énképünk elfogadása. Mindez nem alakul ki egyszerre, egy hosszú folyamat része személyiséggé formálódásunk során (*N. Kollár – Szabó 2004*). Rogers óta tudjuk, hogy valakivé válni, egyénből személyiséggé lenni egy tudatosítási folyamat, önismereti munka (*Rogers 1995*). Jól érzékelteti az önismereti munka fontosságát, súlyát *Foucault*, aki úgy fogalmaz: „*meg kell teremtenünk önmagunkat, mint egy műalkotást*” (idézi *Simons 2006: 196*). Ehhez a folyamathoz döntő lépés az énidentitás megteremtése.

Az énidentitás fogalmával *Erikson* foglalkozott, aki szerint az énidentitás alatt annak a bizonyosságát értjük, hogy múltból a jelenbe érkező belső azonosság és folytonosság érzésünk megegyezik mások hasonló érzésével velünk. Elmélete szerint a serdülőkor a kitüntetett időszaka az identitásfejlődésnek, de ez a folyamat nem fejeződik be akkor, hanem egész életünkben tart, és gyakran elakadásokkal tarkított. Elképzelése szerint időről időre, minden személyes fejlődést, új szintet lépést megelőz egy krízis, egy életfeladat, ami megoldandó akadályként elének kerül (*Erikson 1950/2002*). Ugyanakkor *Erikson* elmélete szerint a serdülőkor a kitüntetett életszakasz az identitás, az énazonosság kialakítására.

Marcia a serdülőkor környékének fő feladatában a pályaidentitás megtalálását definiálja, amelynek négy jellegében nagyon különböző szintjét határozza meg. A moratórium elnevezéssel a normálisnak tekintett serdülőkori pályaválasztási krízist jellemzi, hisz a választás feszültsége erősen jelentkezhet. Akinek aztán ebből a feszültségből sikerült identitást elérnie, krízismentesen képes tovább lépni ebből a szakaszból. Ugyanakkor vannak olyanok, akik krízist élnek át, vagy azért mert szülői, vagy társadalmi nyomásra túl hamar elköteleződtek valamilyen pálya mellett, ami nem feltétlenül felel meg belső hajlamaiknak, vagy azért vannak krízisben, mert a pályák sokféle lehetősége közül nem tudnak valamelyik mellett elköteleződni, így identitásdiffúziót élnek át (*N. Kollár – Szabó 2004*).

A narráció szerepét az énidentításban *Erikson* késői, összegző művében írja le: „*Idős korára az ember valamiféle történeti, voltaképpen élettörténeti azonosságra [Kiem. az eredetiben] tesz szert, amely visszatükrözi azokat a sajátos időket és tereket, amelyekben számára fontos társaival osztozott.*” (*Erikson 1950/2002: 11*).

Erre az eriksoni gondolatra épít a narratív identitás elmélete, amely az identitás meghatározásában a narráció kiemelt szerepét hangsúlyozza (László 2005).

Az identitás az újabb, narratív pszichológiai kutatások szerint (Bruner Jerome 2004), (Baerger DR. 1999) a személyes élettörténetükre vonatkozó narratívákból áll össze. Narratív teljesítménnyé válik a személyes történetük összessége, szélsőséges esetben már-már műalkotás. Ahogy *Gabriel García Márquez* (2003) fogalmazza meg az elmélet lényegét regénye címében: *Azért élek, hogy elmeséljem az életemet*. Ebben a művében nagyon pontosan fogalmazza meg saját aktív szerepünket az identitásunk alakításában, hisz szerinte az élet nem az, amit az ember átélt, hanem az, amire visszaemlékszik, és ahogy visszaemlékszik rá, abban már bele foglalja mások értékelését és perspektíváit is. Ily módon az egyén élete, identitása az általa megélt életesemények interpretációi. Reflexiók a megélt történetekre. Bátran mondhatjuk, hogy a szakmai személyiség vagy szakmai identitás is hasonlóan alakul.

A narratív identitást *Verena Kast* (2014) pszichiáter napjaink posztmodern személyisége alapvető működés módjának tekinti. *Kast* a lelki egészséggel hozza összefüggésbe a jelenséget, és állítja, folyamatos erőfeszítést igényel, hogy állandó összetartó erőt hozzunk létre önképünkben és életrajzunkban.

Kast támaszkodik *Rosa* (2003) többek közt az élettempó gyorsulásáról vallott elméletéről, és annak veszélyét tekinti át az identitás stabilitására. Hiszen a siettetés légkörében *Kast* szerint az individuum a különféle összefüggésekben az egyéniség különféle vonatkozásait éli meg, nem csak egymás után, hanem egyidejűleg is, így egyfajta átmeneti személyiség jön létre. Az identitás érzés megtartásához a modern, posztmodern személyiségnek állandó identitás aktualizációra van szüksége, ami komoly belső tudatosságot igényel. Ha nem teszi meg az egyén személyisége és élettörténete állandó dinamikus aktualizálását, nem törekszik folyamatosan a múlt és a jövő integrálására, csak a jelen pillanatokot éli, ezzel elveszti identitásának folyamatosságát. Helyette úgynevezett pontszerűen megélt, töredezett személyiséget alakít ki (*Kast 2014*). Ez viszont az egyén lelki egészségére kedvezőtlenül hat. Ezért a pontszerűen megélt élmények frusztráció és stressz hatásaira a mentálhigiéné fejezetben még röviden visszatérünk.

1.2.3. Az individuáció folyamata, az eriksoni én-integráció és a szakmai személyiség fogalom összefüggései

Jung azt állítja, az embernek, főleg élete közepétől már elsősorban nem világi, inkább belső céljai vannak, elsősorban az individuáció, a személyiséggé válás folyamatán végig haladni. Ebben a folyamatban az addig kissé szétszórva élő, a tudattalanba süllyesztett személyiségrészeket igyekeznek az egyén felszínre, a tudatba hozni, felismerni és integrálni őket önmagába. Ez a folyamat fájdalmas és hosszú, életünk végéig is kitart. *Jung* szerint enélkül a belső munka nélkül nem válhat egy ember személyiséggé, ha nem ébred öntudatára. Aki ezt megteszi, ismerni fogja, tud róla, milyen *personája* van, mit rejteget az árnyékszemélyisége, és igyekezik dolgozni rajta, hogy ennek negatív tartalma csökkenjen. Felismeri, hogy *animája/animusa* működésbe lép, ráébred saját lelki működésére, tudni fogja, hogy ilyenkor, akire ezt a képet kivetíti, azt a személyt nem önmagaként látja, hanem a saját *anima/animusa* megtestesüléseként. Vagyis annak, akinek látni szeretné, akinek a képe él benne. Állítja, a személyiségfejlesztés nem a gyerekek, serdülők, hanem a felnőttek dolga. Hiszen nem lehetséges bizonyos érettség, tapasztalatok, belátás nélkül véghez vinni ezt a folyamatot. *Jung* a személyiség fejlesztést a nevelő szerepben lévők számára alapvetésnek tartotta, hogy „*Aki nevelni akar, legyen maga nevelt.*” (*Jung 2005: 102*). A jungi felfogásban az *individuáció* gyakorlatilag az élet értelme, vagyis az élet második felének az értelme, a kulturális célja, ahogy ő fogalmaz. Mindamellet nem tagadja, hogy ez a cél nehezen elérhető, és sokan bele sem kezdenek, vagy megfeneklenek a folyamat véghezvitelében.

Az *individuáció* jungi fogalma párhuzamba állítható *Erikson* által leírt az emberi élet során az identitás fejlődési szakaszai közül az érett kor céljaként leírt éníntegritás állapot elérésével.

Erikson az identitás fejlődését az ember egész élete során végig húzódó folyamatként fogalmazta meg, amelynek különböző szakaszai az adott életkori szakasz legfontosabb pszicho-szociális feladatait tartalmazzák. *Erikson* szerint akkor tudunk tovább fejlődni, ha az előző szakasz feladatát megoldjuk. Az *énintegritás* egyfajta harmóniateremtést jelent saját sorsunkkal, önmagunkkal és a világrenddel (*Vikár 2000*). Az eriksoni értelemben az identitás az énszerveződés, illetve énműködés legfejlettebb foka, amelyben a személyiség a kogníción keresztül múltját, értékeit, motivációit, céljait integrálja és szintetizálja, így megélve másokkal való viszonyában is énázonosság szubjektív élményét (*Buda 1994, idézi Eblinger 2013*).

Ugyanakkor az *individuáció* jungi fogalma és a *persona* működésének leírása utat nyitott a későbbi munkapszichológiai elméletek számára a szakmai vagy *hivatásszemélyiség* fogalmának bevezetésére is. A későbbiekben a pedagógus identitás, nőidentitás, pedagógusnő identitás és a szakmai személyiség fogalmát a későbbiekben tisztázzuk.

1.2.4. A pedagógus szakmai személyisége

A szakmai személyiség fogalmának előfutáraként tekinthetünk *Jung* *persona* (szerepszemélyiség) fogalmára.¹ A *persona* fogalmát összefoglalóan úgy határozhatjuk meg, hogy a *persona* a tudatos személyiségünk része, ami mégis a kollektív tudatalattink és a társadalmi elvárások metszeteiként magunkra szabott *archetípust* képvisel, vagyis tudatos, és mégsem valóságos (*Jung 1996*). Fontos felismerés a szerepszemélyiség megléte, amely tudatos elvárásokból, illetve belső imágóból (képekből) épül fel. *Jung persona* fogalmát a *hivatásszemélyiség* fogalom előfutáraként is kezelhetjük.

A kurrens szakirodalomban a *szakmai személyiség (hivatásszemélyiség)* dinamikus változó rétegeit – a szakmai identitást is beleértve – *Korthagen (2004)* különböző személyiség elméletek fogalomrendszerét integráló, dinamikus szemléletű „hagyma” modell koncepciója fogalmazza meg a legárnyaltabban. A modell a pedagógusok működési szintjeit mutatja be: kívülről befelé haladva a cselekvés, viselkedés első héja alatt a kompetenciák, majd a tudás, készségek és attitűdök integrációi, ötvözetei, később a szakmai identitás, és legbelül az elhivatottság, misszió szintje jelenik meg.

¹ *Jung* szerint *persona* (szerepszemélyiség) a kollektív lélek metszete, „az a részünk, amelyet a külvilágnak mutatunk, egyfajta viselkedéses maszk, amit felveszünk, ha a szerepeinknek megfelelően viselkedünk. Szerepeinknek megfelelő viselkedést pedig az annak megfelelő archetípus foglalja magába, abból kölcsönözzük a tartalmát, és megpróbáljuk magunkat megfeleltetni ennek a maszknak. ...A *persona* bonyolult viszonylatrendszer az individuális tudat és a társadalom között.” (*Jung 1996: 32*). *Jung* elmélete azért is fontos számunkra, mert a személyiség szerkezetének leírásán túl szociálpszichológiai megállapításokhoz is eljut a *persona* koncepcióban, amikor arról ír, hogy a társadalom elvárásokat támaszt az egyének felé, azt várja, hogy eljuttassák, lehetőleg minél tökéletesebben a nekik szánt szerepet, elmélete szerint azért, mert a társadalom számára biztonságot nyújtanak ezek a megfelelően betöltött szerepek. Viszont azt is felfedezi, hogy a szerepek nem valós mivoltából következik, hogy nem tudnak az emberek maradéktalanul azonosulni a szerepeikkel, ezért, ahogy írja mesterséges személyiség konstrukciója elháríthatatlan szükségszerűséggé válik (*Jung 1996: 39*). Itt már szinte a ma is használt hivatás vagy szakmai személyiség fogalmánál tart a gondolatmenetben. A szerepszemélyiséggel való maradéktalan azonosulás esetén, a társadalmi elvárásoknak megfelelően ugyanakkor *Jung* felhívja a figyelmet, hogy fennáll annak veszélye, hogy a maradéktalan azonosulás következtében az egyén elveszti saját valódi személyiségét és a kétdimenziós személyiségét (*personáját*) kezdi el élni.

Az elmélet szerint a környezet a külső szintre, a cselekvés szintjére hat közvetlenül, a további szinteken történő változás közvetetten alakul. Az elmélet árnyaltsága és dinamikus változást leíró jellege miatt tanulmányunk szakmai személyiség felfogásának alapja. Úgy értelmezzük a tanár/pedagógus (mint a legfontosabb tényezőt a pedagógiai sikerességben) személyét, hogy abban a szakmai és személyes identitás dinamikus viszonyban van. A *McKinsey (2007)* jelentés rámutat, hogy a tanár személye – ami a szakmai és a személyes identitás egysége – a legfontosabb összetevő a pedagógiai sikerességben.

Értelmezésünk szerint szakmai személyiséggé válni – az identitás fejlődéshez hasonlóan – szintén tudatosodási folyamat során lehet, melynek során az adott hivatást gyakorló egyén az ismereteiből, tapasztalataiból tudatos választások során kialakítja az egyéni, rá jellemző szakkészségek összességét, a szakmai identitását. A szakmai személyiség kialakulásának folyamat jellegét hangsúlyozza *Super (1957)* is: „*a pályaválasztás és a szakmai fejlődés életre szóló folyamat, amely a személyiséggel és a pályával kapcsolatos követelmények egymásra hatását dinamikus egységben kezeli*” (idézi *Szilágyi – Váry 1997: 71*).

Ugyanakkor a legújabb pszichológiai identitás elképzelésnek megfelelően a szakmai identitás alakulásában is jelen lévőnek gondoljuk a narráció szerepét. Az adatok, amik a szakmai identitás alapjait képezik ugyanúgy kemény adatok, mint a személyes identitásnál is, de a történetek, visszaemlékezések, reflexiók, amiket szakmai pályafutásunk során megéltünk itt is a szubjektumunk által formáltak, és annak megfelelően kapnak egyes részeket nagyobb, mások kisebb hangsúlyt.

A narratív emlékezetből kiinduló identitás képzés az identitásunk szakmai részének alakulására is érvényes lehet. Ez is az egyik oka annak, hogy mindig újraírható a szakmai önéletrajzunk, hiszen minden egyes új feladattal más-más korábbi szakmai tapasztalat emelhető ki a szakmai tevékenységünk folyamatából, illetve minden újabb tapasztalattal, képzettséggel, formálisan vagy informálisan megszerzett tudással bővül. A narratív identitás elem a szakmai személyiség fogalmába olvadásának gyakorlati példája a marketing szakma jelenlegi trendjében mutatkozik meg, ahol a személyes márkáépítés része a saját történetek – a kidolgozott, vállalt identitás – felhasználása, illetve mindez záloga a szakértői jellegű cégek, magánvállalkozások sikerének.

Falus (2001) a pedagógus mesterség négy alappilléret határozta meg. Ezek a nézet (attitűd), gyakorlati tudás, értékelő rendszer és reflexió. Ezen alappillérek közül van, amelyik egyértelműbben, közvetlenebbül mérhető, megfigyelhető, mint a gyakorlati tudás, és az értékelő rendszer. Míg a pedagógiai attitűd és a reflexió működés közvetettebb megfigyeléssel, elemzéssel lehetséges (*Falus 2001*). Ezek azok a működésmódok, amelyek tovább vezetnek a pedagógus mesterség felől a (pedagógus) szakmai személyiség fogalma felé.

Azoknál a professzióknál, amelyek hivatásként jelennek meg (ide tartozik a tanári professzió is) és az egyén a személyiségével dolgozik, nagyon gyakori, hogy a szakmai siker és a pszichés egészség záloga többek közt a tudatos építkezés mind a szakmai, mind a személyes identitás kialakítása mentén, illetve a tudatos szétválasztása az egyén két életterének. Ehhez a tudatossághoz a pszichológia ismeretek bővítése, a sajátélményű pszichológiai, önismereti, pszichodráma csoportokban való részvétel erős támpontot adhat. Megfigyeléseink szerint népszerűbb, sikeresebb diákjai körében az a pedagógus, aki vállalja saját magát, identitását, személyiségét, alkalmanként személyes történetet is megosztva él és működik a diákok között.

A szakmai személyiség objektív alkotóelemei közé tartoznak: a szakmai önéletrajz, szakmai életút, tanulmányok, képzettségek, látogatott konferenciák és konferencia előadások, szakmai innovatív tevékenységek, szakmapolitikai aktivitásai listája egyaránt, mint konkrét adatok. Mindemellett a narratív identitás alakulás rendszerén belül értelmezve a szakember szakmai identitását az is fémjelzi, – mint szubjektív adat – hogy milyen irányzatát, alapelveit képviseli a szakmának és a nevéhez kötődő *mítoszok, hírneve*, ha van.

A 2013-ban bevezetett pedagógusminősítési rendszer – amely a reflektivitás elvének gyakorlatba fordításának értelmezhető – a pedagógiai portfólió összeállítását írja elő, mely legitímálta az oktatáspolitikai részéről is a pedagógusok szakmai személyiségének, mint tervezett, tudatos minőségnek a létét és a szükségességét. *Kotschy Beáta (2012)* írja le a portfólió fogalmát egy olyan dokumentumgyűjteményként, amely alapján végig kísérhető a szakember szakmai útja, tevékenysége, fejlődése, nehézségei és sikerei egyrészt a tények tükrében, másrészt a pedagógusnak a reflexiói, értelmezése alapján.

A pedagógusok szakmai személyisége alkotóelemei részben megegyeznek a portfólió elemeivel: tapasztalat, képzettség, képződésre vonatkozó tervek, illetve a mindennapi gyakorlatból, annak tudatos működtetéséből és az arra vonatkozó önreflektív reakciókból áll össze. Mindez a karriertervezés, karrierösszegzés felé tereli a pedagógusokat, ami önmagában üdvözlendő, mert a szakmai személyiség tudatos(abb) alakítását segíti elő. Ami a pedagógus portfólióból hiányzik, ugyanakkor a szakmai személyiség része, a gender szempontú identitás elem, hiszen ez az, ami implicite minden pedagógusokat érintő kérdésben jelen van. Erről a továbbiakban bővebben is lesz szó.

1.2.5. Reflektív gondolkodás – a pedagógus szakmai-személyiség építőköve

A reflektív gondolkodás – észrevétel – a gondolkodás egyik formája, az elemző képességet foglalja magába. Úgy is leírják, mint egy szituáció kapcsán a tapasztalatok szervezője és újjá szervezője. *Szivák (2010)* definíciója: „*A pedagógusszemélyiség, a gyakorlati képességek és az elméleti tudás fejlődése egy olyan, az egyénben végbemenő folyamatos konstrukció eredménye, melynek az egyik leghatékonyabb eszköze a reflektív gondolkodás.*” (*Szivák 2010: 15*).

A reflektív gondolkodás képessége, alkalmazása alakítja a pedagógus szakmai személyiségét kiforrottá, szakértővé. *Dreyfus (1981)* szerint a szakértővé válás a reflektív gondolkodás fejlődési szintjeiben érhető tetten (*Szivák 2010*). A reflexió fejlődési stádiumai összefüggésben vannak a helyzet összetevőinek felismerésével, lényeges vonásainak felismerésével, a döntéshozatal racionális vagy intuitív és a helyzet elemzésének holisztikus vagy analitikus minőségével. Ennek alapján *Dreyfuss* megkülönbözteti az Újonc, Haladó, Kompetens, Jártas, Szakértő reflektív fejlődési szinteket. Kimondható, hogy a reflektivitást alkalmazó pedagógus egy teljesebb mesterségbeli tudás birtokosa (*Sallai 2004*).

A reflektivitás kétirányú: önelemzés és a tanulók munkájának, viselkedésének elemzése is lehet. *Szivák (2010)* rámutat, hogy a pályafejlődési modellek megegyeznek abban, hogy a tanári szerepben való megerősödést mutatják, amelyben fokozatosan jut el bennük a pedagógus az elsősorban önközpontú figyelemtől a folyamat figyelmen át a tanulókra irányított figyelemig. *Szivák* szerint *Korthagen (2004)* hagyomány-modellje a reflexió szinteket írja le: minden egyes szintje a modellnek egyfajta reflektív kérdésre ad módot, a mentorálásban is kiindulási alapként tekintünk rá.

Reflexió típusaiként önelemző vagy társelemző reflexiót különböztetünk meg, míg szintjeit technikai-, kontextuális- vagy dialektikaiként is leírhatjuk, illetve formái szerint szóban vagy írásban megvalósulókat tartunk számon. A reflexió fajtái a figyelem és ráfordított idő arányában változnak: lehet gyors reflexió, javítás, áttekintés, elméletalkotás és kutatás is.

Míg a reflektív gondolkodás tudatos elemzést jelent, az ezen alapuló tanítás tudatos elemző gyakorlatot. Összefoglalóan így fogalmazza meg Szivák a lényegét: „*A reflektív tanításon olyan, a pedagógiai tevékenységet folyamatosan és tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot értünk, mely biztosítja az oktató-nevelő tevékenység folyamatos ellenőrzését és ezen alapuló fejlesztését.*” (Szivák 2010: 9). Reflexiót alkalmazó nevelés interaktív jellegére mutat rá Horváth Attila (2010), aki a folyamat során a kölcsönösségre és az azt követő reflexió jelentőségére hívja fel a figyelmet. Szivák gondolatait egészíti ki Horváth (2010), aki szerint a nevelés sikere azon múlik, hogy a folyamat résztvevői mennyire tudnak egymás elvárásaihoz igazodni, egyezsége jutni, reflektív kommunikációt folytatni (Horváth 2010). Korthagen (2004) hagyománymodelljére reflektál Tókos (2005), szerinte a pedagógusok egyik alapvető készsége az önreflexió. Erről bővebben az „új arcú” reflektív pedagógus jellemzése során ír, aki a saját személyiségének működését és a diákokét is folyamatosan felmérni törekszik.

Szivák összefoglalása szerint a reflexió készségszintű használata komplex tudatosságot jelent a tanulás-tanítás folyamatának aspektusaira. A kijelentést elemezve kimondható, hogy ez a komplex tudatosság a tanítási-tanulási folyamat során a Rogers-i értelemben vett jelenlétet mutatja, ilyen módon az autonóm személy működését írja le. Vagyis a reflexiót alkalmazó pedagógus autentikusan jelen van a tanórán. Az autonóm működésmód üzemeltetése feltételezi az önmegvalósítás képességét, rendszeres működtetése visszahat a pedagógus pszichés jól-létére. Az autonóm személyként működő pedagógus pedig mint az érzelmeik szabályozását tanuló diákok számára.

1.3. Pedagógus kutatás

1.3.1. Érzelmek az iskolában

Az elmúlt évtized hazai kutatásaiban a neveléstudományi érdeklődés – nemzetközi és a hazai is – érzékennyé vált az iskola diákokra gyakorolt érzelmi hatására. *Koncz István (2008)* egyenesen rémálomnak nevezte az iskolát a gyerekek számára, és ebben a legfőbb okként a pedagógusokat jelölte meg. Ezt a képet erősíti a fekete pedagógiaként elnevezett hatás, amely a tanárok általában kritikai, értékelő megnyilvánulásaiban érhető tetten. Többek között a fekete pedagógiához(is) köthető az iskolai mobbing megjelenése, amelynek számos más oka is lehetséges, mégis leginkább a szükségletorientált érzelmi fókuszú nevelés iskolai hiányában látják az okot. (*Hunyady Gy. – M. Nádasi 2008*).

Réthy világosan kifejti az összefüggést a pedagógus elégedettsége, érzelmi kiegyensúlyozottsága, jól-léte átélésére, boldogságra, örömeire való készsége és a pedagógiai munkájának hatékonysága között, melyhez az is hozzátartozik, mint felismerte, hogy tanítványaik számára egyéni szükségletükre orientált érzelmi nevelést nyújtsanak. Hozzátehetjük, hogy mindehhez elengedhetetlen a pedagógus személyiségének mind magánemberi, mind szakmai személyiség összetevőjében a kiegyensúlyozott, pszichés jól-létben lévő állapota. „*A tanárok elégedettsége kiemelkedően fontos, hiszen munkájuk hatékonysága függ tőle, s ezen keresztül diákjaik szükségletorientált érzelmi fejlesztése/fejlődése is. Általa kiküszöbölhetővé válhat az osztálytermi agresszió, így egyúttal a spontán kirekesztődés is.*” (*Réthy 2016: 98*).

Kutatások sora bizonyítja, hogy minden érzelem hat a kognícióra, ez a hatás lehet pozitív vagy lehet negatív is (*Rheinberg 1999, Bányai – Varga 2013*). A pozitív érzelmek hatására a figyelem és a kogníció tágul, a cselekvések köre növekszik, összességében a pozitív érzelmek erősítik az intellektuális, társas és fizikai erőforrásokat (*Fridrickson 2001, Frijda 1986, idézi Réthy 2016*). Azt is tudjuk, hogy a pozitív érzelmek hatása alatt gyorsabban döntünk. *Csikszentmihályi (2010)* vizsgálata során azt találta, egyes kamaszok a tevékenység közben átélt öröm és a jövőbeli hasznosság belátása miatt köteleződnek el tehetségük kitartó fejlesztése mellett. Kiemeli, hogy a tevékenységhez kötődő pillanatnyi öröm – mint érzelmi színezetű elem – nagyobb erőfeszítésre ösztönöz, könnyebben fenntartja a tanulási motivációt, mint az értelmi tényezők, mint például a hasznosság belátása (*Borbáth 2020a*).

A negatív érzelmek viszont hátráltatják a kognitív folyamatokat. A félelem beszűkíti a figyelmet, mert a félelmet, szorongást átélő egyén a szorongást keltő ingerre figyel és arra, hogy hogyan kerülhetne újra biztonságba (Oatly – Jenkins 2001). Az érzelmi színezet és a tanulás kapcsolatáról Bower (1981) kísérlete alapot ad a kijelentésnek, miszerint a hangulatunknak megfelelő tartalmakra fogékonyabbak vagyunk, könnyebben tanuljuk meg. Feldobott hangulatban a pozitív tartalmú, leverten a negatív tartalmú dolgokat fogadjuk be könnyebben. Sőt, ha hasonló hangulatban próbálunk felidézni valamit, mint amilyenben elsajátítottuk, akkor nagyobb valószínűséggel sikerül. Igazolt megállapítás, hogy a (tantermi) tanulási tevékenységhez kötődő pozitív érzelmeknek lényeges szerepe van a hatékony fejlesztésben. Az is tény, hogy érzelmeink számos aspektus által befolyásoltak, így a belső és külső környezeti feltételek: az adott iskola, s benne az oktatás minősége is alakítják (Jerusalem – Pekrun 1999).

Az érzelmek kapcsolatokhoz kötődnek, kommunikációs, társas kapcsolati helyzetekben jelennek meg, amelyek az iskola világában például a tanár-diák érzelmi viszony kutatásával tárhatók fel. A vizsgálatok alapján elmondható, hogy a diákok érzelmeire hatással vannak a tanárok érzelmei és fordítva. A tanárok által mutatott lelkesedés tárgyuk iránt lehetővé teszi, erősíti a diákok bevonódását az adott témába, az adott tantárgyba (Hattie 2008). Vagyis a tanárok pozitív érzelmi állapota a diákok valószínűbb pozitív érzelmi állapotát segíti elő vagy tartja fenn (Hattie 2008, Cornelius-White 2007, Aspy és mtsi. 1977).

Más kutatások szerint (Fűzi 2013) a diákok tantárgyukhoz való attitűdjét, a bennük mutatott aktivitás mértékét és a tanulás eredményét a tanárral kialakított kapcsolat alapozza meg. Az eredményes együttműködés feltétele, hogy legalább tárgyilagos, partneri, jó esetben pozitív színezetű kapcsolat alakuljon ki a tanár és diákjai között. A képet tovább árnyalják a diákok és pedagógusok közötti kötődés elemzései.

Egyik legutóbbi eredmény szerint a diákok életkora növekedésével csökken a pedagógus és a diák közötti kötődés erőssége (Szabó – Rausch – Zsolnai 2019) A megelégedésre szolgáló kapcsolat a diákok és a tanárok között mindkét fél számára jelentős, hiszen tanárok körében végzett longitudinális vizsgálat arra is rávilágított, hogy a kiégéssel szembeni legfőbb védőfaktor a pedagógusok számára a diákokkal kialakított jó viszony (Fűzi 2013).

A kötődélmélet pedagógiai vonatkoztatása során fogalmazódik meg az igény a tanárszemélyiséggel kapcsolatban, hogy olyan jelenlétre legyen képes, amely mentén a diákok biztonságos kötődést képesek kialakítani, ez pedig lehetővé teszi, hogy egyfajta érzelmi kiegyensúlyozottsággal lehessenek jelen, így figyelmüket a tanulmányaikra fordíthassák (*Láng 2008*).

A *McKinsey* jelentés (2006, 2010), amely 25 ország iskolarendszerének vizsgálata alapján készült, megállapítja, hogy az iskolarendszer minősége elsősorban a tanárok teljesítményétől függ. Az elemzésbe az OECD Nemzetközi Tanulói Teljesítményértékelés Programja (PISA) által a tíz legjobban teljesítő oktatási rendszerbe sorolt országokat vonták be, továbbá azokat oktatási rendszereket, amelyekben a közelmúltban bevezetett reformok látványos hatást gyakoroltak a tanulási eredményekre, vagyis azokat, ahol gyors fejlődés volt tapasztalható. A kétféle merítésből nyert adatok egyértelműen a tanári teljesítményt állították a középpontba. A tanulmány alapvető kérdése az volt: mi a közös a legjobban teljesítő oktatási rendszerekben? Három fontos közös tényező rajzolódott ki a sikeres iskolarendszereken belül:

1. Megfelelő emberek válnak pedagógussá.
2. Minőségi tanárképzés folyik.
3. Minden gyerek megkapja a lehető legjobb oktatást.

A *McKinsey* jelentések kulcsüzenete megerősítette *Darling-Hammond* (2000) által publikált nagyszabású kutatás eredményét, amely szerint a minőségi oktatásban, minőségi, egyetemzet végzett tanároknál a tanulók jobb teljesítményét érik el. A vizsgálat az bizonyította, hogy a jól képzett tanár hatása erősebbnek bizonyult a tanulók teljesítményére, mint az olyan háttértényezők, mint a diákok kisebbségi szociális státusza, szegénységben élő családi háttere vagy nyelvi nehézségei (*Borbáth 2020b*).

A rosszul teljesítő tanárok negatív hatása a *McKinsey* (2007) jelentés szerint különösen az iskoláztatás első éveiben meghatározó: ha két hasonló képességű nyolcéves gyerek eltérően teljesítő tanárhoz kerül, három éven belül a gyerekek teljesítménye 50 százalékponttal tér el egymástól!

Ha a tanári teljesítménynek meghatározó szerepe van az iskolarendszer minőségében, akkor adódik a kérdés, hogy milyen tényezőktől függ a tanárok teljesítménye. A hivatkozott jelentés két ilyen tényezőt emel ki: a megfelelő emberek válnak pedagógussá (a legsikeresebb iskolarendszerekben az egyetemzet végzetek felső egyharmada megy tanárnak), valamint, hogy minőségi tanárképzés folyik.

Érdemes fókuszálnunk az első tényezőre, és értelmezni, hogy mit is jelent az, hogy a „megfelelő emberek válnak pedagógussá”. A leendő pedagógusnak már képzés megkezdése előtt produkálnia kell bizonyos képességeket: fejlett írás-olvasási, számolási képességeket, erős kapcsolati és kommunikációs képességeket, készséget a tanulásra, valamint nem utolsósorban a tanítási vágyat, azaz motivációt, elhivatottságot a pálya iránt. Mindebből következik, hogy a jó intellektus, a megfelelő megküzdési, érzelmi intelligencia és nyilván kommunikációs készségek is kellenek, hogy mindezen feltételek teljesüljenek. Vagyis a tanárnak a megfelelő tanulási készségekkel és pszichés jól-lét állapotával kell rendelkeznie már lehetőleg egyetemistaként is, hogy tanárrá válhasson. Azok a készségek, képességek, amikkel rendelkeznie kell, összességében a tanár szakmai és átfogó általános értelemben is vett személyiségét jelentik. Igen ám, de felmerül a kérdés, hogyan is gondolkozzunk a tanár személyiségéről?

1.3.2. Tanárnak születni vagy tanárrá válni?

Létezik szakirodalmi válaszokban a „ki a jó pedagógus” kérdésre született koncepció, amely szerint pedagógusnak születni kell, azaz bizonyos velünk született adottságok predesztinálnak bennünket a pedagóguspályára. Ez az elmélet arra alapoz, hogy megfelelő személyiségvonás együttesekkel rendelkező egyén való a pályára. A képzésbe lépő pedagógushallgató a pszichikus képződmények egy bizonyos konglomerátumával rendelkezik, amely pszichikus rendszer vagy segíti, vagy gátolja a pedagógussá válás folyamatában, amelybe a személyiségvonásokon túl az attitűdök, nézetrendszerek, képességek együttese is beletartozik (*Falus 2004*).

Ugyanakkor lecsupasztva a személyiségvonásokra a kérdést: mik azok a pszichikus tulajdonságok, amikkel rendelkező pedagógus képzettségétől, speciális felkészültségétől függetlenül jó tanár lesz? (*Falus 2003*). Segítségünkre lehet a kérdés megválaszolásában a jó pedagógus ismérveit leíró hazai elméletek közül az az egyik legismertebb, *Sallai (1996)* által adott tulajdonságlista. Ha áttekintjük, akkor a nyolc tulajdonságból a fele (bizalommal teli légkör teremtésének képessége, kommunikációs ügyesség, rugalmas viselkedés repertoár, konstruktív helyzetalkotás) olyan szociális skilleket érint, amelyekkel a jól szocializált, egészséges pszichével rendelkező extravertált személyek inkább rendelkeznek, mint a hasonló kondíciókkal megjelenő introvertált egyének.

Bár implicit a megfeleltetés a „született pedagógus” és az extravertió között, és *Falus* vázolja is a kételyt, miszerint elméletileg nem igazolt, hogy a pályaalkalmatosságot bizonyos veleszületett adottságok ily mértékben determinálják, mégis a nézettel szembeni ambivalenciáját jól mutatja, hogy azt explicit kijelenti, hogy pedagóguspálya azonban nem ajánlható introvertált, emberekkel nem szívesen foglalkozó egyéneknek (*Falus 2003*). A személyiségpszichológiai szempont elvarratlan szálait mutatja az a tény is, hogy szintén *Falus* többekkel együtt mintaként tekint a kutatótanár modellt a pedagógusképzésbe beemelő finn tanárképzésre, amely modell implicit tartalmazza az introvertált személyiségvonások együttesét. (Az extravertió-introverzió fogalompárral külön alfejezetben foglalkozunk.)

1.3.3. Pedagógus-személyiség kutatások pszichológiai perspektívában

A pedagóguskutatás egyes irányai nem értelmezhetőek a kapcsolódó pszichológiai irányzat nélkül, hiszen szoros a kapcsolat a személyiségpszichológiai és szociálpszichológiai elméletalkotás és kutatás vonulatával, más esetben a kognitív pszichológia hatott a kognitív, konstruktivista pedagógiai gondolkodókra. A pedagóguskutatások legfontosabb formái között *Falus (1998)* a következőket nevezi meg: az eredményes pedagógusra jellemző tulajdonságok, pedagógiai képességek feltárása; az alapvető személyiségvonások, az alapképességek meghatározása; az eredményességet befolyásoló tudás meghatározása; a gyakorlati készségek meghatározása; a pedagógiai gondolkodás, a pedagógiai döntések jellemzőinek, sajátosságainak feltárása; a pedagógus hiteinek, gyakorlati filozófiájának feltárása és a reflektív tanítás definiálása. Ezek a formák két alapvető pedagóguskutatási irányzatot jeleznek a feltett kutatási kérdések mentén.

Az egyik alapkérdés: Ki a jó tanár? Mik a jellemzői a jó tanárnak? Itt az alábbi kutatási formák merülnek fel: az eredményes pedagógusra jellemző tulajdonságok, pedagógiai képességek feltárása, az alapvető személyiségvonások, az alapképességek meghatározása. Ez az a kutatási vonulat annak a népszerű pedagógiai axiómának keresi a realitását, amely azt mondja ki, tanárnak születni kell, veleszületett képességek mentén alakul a jó tanár. Ennek a kérdésnek a kutatói használnak elsősorban személyiség pszichológiai kiindulópontokat (*Falus 2004*).

Másik fontos kérdése a pedagóguskutatásoknak: Hogyan működik a jó tanár? Hogyan fejlődik, hogyan válik azzá? Ez a vonulat a pedagógussá válás folyamatát elemzi, és itt a *Falus* féle 1998-as pedagógus kutatási forma gyűjteményből az alábbi pedagógus kutatási témák érintettek: az eredményességet befolyásoló tudás meghatározása; a gyakorlati készségek meghatározása; a pedagógiai gondolkodás, a pedagógiai döntések jellemzőinek, sajátosságainak feltárása; a pedagógus hiteinek, gyakorlati filozófiájának feltárása és a reflektív tanítás definiálása. Ennél a kérdésfeltevésnél elsősorban a kognitív pszichológiai irányzat hat megtermékenyítően a pedagógus kutatásokra (*Atkinson és mtsi. 1997*). A kognitív, konstruktivista pedagógia (*Nahalka 1997*) elsősorban innen táplálkozik, többek között használva a séma, forgatókönyv (*László 1998*) kognitív pszichológiai fogalmait (*Atkinson és mtsi. 1997*). Ugyanakkor a fogalmak háttérben a pszichodinamikai működés elméletét, a reflektivitásra építő humanisztikus pszichológiai alapvetéseket (*Rogers 2013*) is megtalálhatjuk, illetve a narratív pszichológiai elméletek is ide kapcsolhatók (*László 2008*).

McAdams személyiségpszichológus tett kísérletet arra, hogy a személyiségpszichológiai elméleti fejlődés három markánsan megkülönböztethető irányzatát összefoglaló elméleti modellben összegezze. Elméletének első szintje a személyiségvonás elmélet: amely a személyiséget különböző, időben, térben, szerepektől független, nagyjából állandónak tekinthető személyiségvonások összességének tekinti. Ezen elméletek gyakran neurobiológiai alapozásúak. A személyiségvonás elméletek termékenyítően hatottak a pedagóguskutatásra, ennek alapján kezdtek a pedagógusra jellemző tulajdonságok, az alapvető személyiségvonások, az alapképességek meghatározásával, a pedagógiai képességek feltárásával foglalkozni (*Sallai 1996, Falus 1998*).

A második szintet a vonások felől a személyiség fogalmak vizsgálata felé fordulás jelezi (*McAdams 1995*), amely személyiség fogalmakra a szociálpszichológiai attitűd-kutatások is hatással voltak. Ezen fogalmak időben, térben és szerepekben is behatároltak, jól leírhatók motivációs, fejlődési, stratégiai fogalmakkal (pl. motivációk, értékek, attitűdök, megküzdési stílusok, taktikák és stratégiák, konfliktusok kezelése, interperszonális viszonyok, stb.). A személyiség fogalmak konstrukciói maguk után vonták a pedagógiai vonatkozásokat is, a pedagógiai kutatásokban is megjelentek többek között az attitűdök, hitek, pedagógus gondolkodás vizsgálata (*Falus 1998, Szebedy 2005, Szivák 2010, Suplicz 2009, 2012*).

A pszichológia személyiségvizsgáló módszertan elemei is átszivárogtak a pedagóguskutatásokba, és a 2010-es években a pedagógus személyisége újra a neveléstudományi kutatások fókuszába került (Göncz 2014, 2017).

A McAdams-i integratív személyiség elmélet harmadik szintje, az eriksoni identitás koncepcióból kinövő narratív személyiségelméletek (László 2008) újabb árnyalatát adják a személyiségelméleteknek. A narratív személyiség elméletekhez kapcsolódnak elsősorban a feminista pedagógiai gondolkodók (Thun 2012, 2014; Rédei – Sáfrány 2019) és módszertanilag ide köthető a kvalitatív szemlélet és a fókuszcsoporthoz vizsgálatok megjelenése.

A pedagógussá válás folyamata szűkebb perspektívát használva a szakmai személyiséggé (Suplicz 2009, 2012) válás témájához, tágabban az identitásfejlődés (Erikson 1950/2002), és még tágabb kontextusban a személyiséggé válás, vagyis a jungi individualizáció fogalomköréhez (Jung 2003) is köthető.

1.3.4. Pedagógusszemélyiség elméletek a hazai szakirodalomban

„A tanár fő munkaeszköze a személyisége” tételmondat Bagdy Emőkéétől (1997) származik, ebből is látszik, hogy a pedagógus szerephez, majd az ebből formálódó hivatáshoz kapcsolódó legfontosabb tulajdonságok meghatározására időről időre kísérletet tesz a szakirodalom. Hiszen másképpen fogalmazva ezek a leíró tulajdonságok a pedagógiai alkalmasságra vonatkozó kritériumokat jelentik.

Sallai (1996) határozta meg a máig is alapvetésként élő nyolc képességet, készséget, amik a pedagógus munkájához nélkülözhetetlenek. Ezek szerinte a bizalommal teli légkör megteremtésének képessége; kommunikációs ügyesség; gazdag és rugalmas viselkedésrepertoár; gyors helyzetfelismerés és konstruktív helyzetalakítás; erőszakmentes és kreatív konfliktusmegoldás; együttműködési képesség; pedagógiai helyzetek és jelenségek elemzésének képessége; és nem utolsósorban itt is megjelenik a tanár mentális egészsége.

A tanári személyiségfejlesztés ezért is vált a szakma egyik fontos célkitűzésévé, mert erős feltételezések jelentek meg az ideális tanár személyiségéről. Suplicz (2007) kutatásokkal igazolt állítása (Füzi 2007, Goldhaber 2002, Suplicz 2007), hogy a tanári minőség kulcsa a személyiség, amely a tanári szerepben manifesztálódik.

Azt is mondja, a személyiség ellenáll a fejlesztésnek, a szerepet lehet fejleszteni (*Suplicz 2012*), miközben elismeri, a szerep fejlődése visszahat a személyiség egyes területeire is. Módszert is megjelöl: a mikro tanítások elemzése során adott reflexió eszközt jelöli a szerepszemélyiség fejlesztésére.

Marlock Zsuzsa (2006) szintén a pedagógus önismerete fejlesztésének fontosságáról beszél, amelyet szintén valamiféle reflexiónyújtás mentén javasol, eszközként a pszichodráma módszert tartja ehhez eredményesnek.

Hegy Ildikó (1996) alapvető (kommunikációs, kognitív, pszicho-motoros) és sajátos (művészeti, műszaki, technikai, konstrukciós, pedagógiai, vezetői) képesség-együtteseket, illetve általános (kommunikációs, konstruktív vagy didaktikai, szervezői) és speciális pedagógiai (helyzetfelismerő, döntési, alkalmazkodási, tolerancia és a kivárási, identifikációs, empátia, figyelem-megosztási, „játszani tudás”) képességeket nevez meg.

A *Hegy* által leírt képesség-együttesekből *Szebedy Tas (2005)* legalapvetőbbnek tartja a fejlett kommunikációs képességet, ami a kapcsolatteremtés, a kapcsolattartás, a társas együttműködés nélkülözhetetlen eszköze. Ugyanakkor megjegyzi, hogy az ideális tulajdonságok összességénél is fontosabb a tanári munkához a felnőtt *önismeret*. Szerinte a hibáival tisztában lévő erős egyéniség, megfelelő humorérzéssel és a nélkülözhetetlen intelligenciával kifejezetten sikeres lehet a pedagógus-szakmában, miközben az általános képességek egy bizonyos csoportjával is rendelkezik. *Szebedy* izgalmas tanár tipológiát rajzol fel, még hozzá dinamikusan, távlatban, a pályán maradás szemszögéből is leírva az egyes kategóriákat, pszichológiai háttértényezőket is felvetítve. *Szebedy* dinamikus, változási képességeiben, pályán maradó vagy elhagyó hajlandóságában ragadja meg a pedagógust, és ezek alapján rajzolja fel a típusokat. Tipológiájának árnyaltsága arra is kiterjedt, hogy a típusokat a kiégésük gyakoriságával összefüggésben mutatja meg, sőt egy további szempontot is érvényesít: az erős vagy elhanyagolható kiégés veszélyeztetettségét a típusnak (*Szebedy 2005*). Ugyancsak megjelenik nála az önismeret és a reflexió, mint a szerepnek való jó megfelelés kulcsai, másrészt közvetetten, a szerepnek való jó megfelelés adja az önmagunkkal való elégedettség, önbecsülés érzését, ami viszont a mentálhigiénés védőfaktor, vagyis a kiégés egyik ellenszere. Továbbá a *Marcia* féle pályaválasztással kapcsolatos identitásfejlődési szempontokat is beemel tipológia rendszerébe (*N. Kollár – Szabó 2004*). Pedagógus tipológia rendszerének a sok erőssége mellett gyengéje, hogy intuitívnek és nem eléggé kidolgozottnak hat, miközben gender vonatkozást nem közöl. (*Lásd: 1. sz. táblázat*)

1. sz. táblázat: Szebedy-féle pedagógus tipológia

Identitás- fejlődési szint	Tanárszerepnek való megfelelés jellemzői	Diákokkal való viszony	Pályakép	Mentálhigiénés állapotfejlődés
aki mindig is tanár akart lenni, nem tud mást elképzelni	megszállott, misszionárius, legnagyobb nevek	* feltehetően pálya felívelő szakaszában, csúcán nagyon jó	élete a tanítás	gyakori a pályaszakasz végén a kiégés
aki nem akart tanár lenni, de tanár lett, elfogadta a tanár szerepet	jó és hasznos tanárcsoport, tanári szakmát megtanulja, szakmai kompetenciáit fejleszti	* feltehetően jó	váltani is képes trauma nélkül	képes az önképzésre, az önfejlesztésre, ezért kevésbé fenyegeti a kiégés
aki tanár akart lenni, de most már nem akar	főként az első és második társulattól alakul ki, nem jellemzi kultúrafogyasztó magatartás	gyerekek elviselik őt	nincs igazi megújulási lehetősége, nem tud elmozdulni a pályáról, fokozatosan kilátástalanabb helyzetbe kerül, környezete szánakozása tartja őket a közösségben	keves időt fordít szellemi, lelki higiéniájára, kiégett, kifáradt, a kiégés folyamata váratlanul jelenik meg életében, fizikai jelei (is) vannak
aki nem tudta, hogy mi akar lenni, most sem tudja	magatartása pedagóguspályán romboláshoz is vezet, nem fektet bele energiát	negatív példát nyújt	átmeneti helyzetnek élik meg hivatásukat	* feltehetően kiégés közeli, deperszonalizáció gyanú felmerül
aki más akart lenni, de nem sikerült, most éppen tanár	tanítást komolyan veszi, jól működik, gyakran színes helyzeteket tud teremteni	fiatalok számára is követhető a mentalitásuk	tanári pálya átmeneti megoldás, a siker egészen sokáig a pályán tudja tartani őket, egzisztenciális okok miatt váltanak	* sikeressége miatt feltehetően kielégítő
aki sok minden tudna lenni, és addig lesz tanár, amíg ez megfelel neki	szűk kör, tehetséges emberek, egyéniségek, akiknek önismeretéhez hozzátartozik a sokoldalúság, a többféle szerepnek való megfelelés	megjelenése a tanári pályán mindig nyereség a diákok számára, könnyen adnak a tehetségeknek fejlesztő ötleteket	lehetőségeik között a tanári munka is megjelenik	erejük a szabadságukban van, belső indíttatásuknak megfelelően gyakorolják hivatásukat, nem égnek ki, könnyen változtatnak

* Szerző kiegészítései

Párhuzamot lehet találni a *Szebedy*-féle tanárszerepek és a *Myers-Briggs*-féle személyiség tipológiák között (lásd *Rhuston* féle elemzésben). *Szebedy-n* túlmutat, de további párhuzamként jelentkezik *F. Lassú* pedagógusnő karakter leírása, amelyek a jungiánus boleni női archetípus kategóriák – melyekről külön fejezetben teszünk említést – szerint vizsgálja a pedagógusnőket.

1.3.5. Myers-Briggs személyiségvizsgáló kérdőív és a tanárkarakterek

Rushton és munkatársai (2007) *Myers-Briggs* által kifejlesztett *Eysenck* személyiségtipológiáját adaptáló személyiség vizsgáló kérdőív tesztet használtak ebben a vizsgálatban (*MBTI 2006*). Ez a kérdőív *Jung (1921/1971)* által lefektetett, két alapvető lélektani dimenzió és négy pszichológiai alaptípus, mint a személyiség szerkezete elméleti alapon nyugszik. A személyiségdimenziók a külvilág forrásaihoz forduló *extravertált*, illetve az ellentétpárja, a belső világból erőt nyerő, befelé forduló *introvertált*. A négy típus pedig az döntéshozatala szerinti: érző vagy gondolkodó típus, illetve az információ nyérése szerinti: intuitív vagy érzékelő. Ezt a tipológiát, amit aztán *Myers* és *Briggs* kiegészítette még egy dimenzió párral, a gyors kategorizálást kedvelő megítélő és a lassan, megélve, spontán érzékelő párossal. A kutatás a tanári személyiségekre, a „legjobb tanárok” kiválasztására irányult, a tanárok önmagukról kitöltött kérdőíveit elemezték a kutatók. Sikerült is szignifikáns eredményt kapni, megtalálni a legjobb tanár személyiség kombinációt, ami eltér a leggyakoribb tanár személyiség kombinációjától.

Rhuston és munkatársai kutatásai során kimutatta a *Myers-Briggs* értékelő skála segítségével azt, hogy milyen a leggyakoribb tanári karakter, továbbá azt is, hogy milyen a legjobb tanári karakter. Érdekes megjegyezni, hogy a kettő nem esik egybe (*Rhuston 2007*). A skála dimenziói:

- extraverzió (E) – introverzió (I),
- ítéletalkotás (judging, J) – észlelés (perception, P),
- érzékelés (sensing, S) – intuíció (intuition, N),
- gondolkodás (thinking, T) – érzés (feeling, F).

Az általános iskolai tanítók között az *Myers-Briggs* kérdőív alapján definiált (ISFJ) introvertált – érzékelő – érző – ítélező típust találták leggyakoribbnak, miközben a középiskolai tanárok között az érzékelő – érző – gondolkodó típusok voltak jelen leginkább.

Ugyanakkor a legjobbnak tartott középiskolai tanár típusnak – szintén a *Myers-Briggs* kérdőív alapján – az (ENFP) extravertált – intuitív – érző – észlelő, és az (ENTP) extravertált – intuitív – gondolkodó – észlelő típus emelkedett ki (*Rhuston 2007, idézi Suplicz 2012*). Ugyanakkor számos kritika is érte a módszert, a kategóriái, de főleg az önjellemzéses jellege miatt.

1.3.6. Kurrens pedagógus személyiség kutatások

A 2010-es évektől a pedagógus személyisége újra, már a kurrens személyiségpszichológiai szemlélettel átítatva került a neveléstudományi kutatások fókuszába (*Göncz 2014, 2017*). Mint azt korábban bemutattuk, a pszichológia számos irányzata hatott a pedagóguskutatásokra. A poszthumusz *Rogers* mű (*2013*), amely a humanisztikus pszichológia szemszögéből a tanárszemélyiséget elemzi, interjú szövegekből kirajzolódó elméleti keretek és kutatáselemző gyakorlati megközelítéseket egyaránt alkalmaz. Ennek keretében felidézi *Aspy* és *Roebuck* fontos terepkutatását, amelynek során a kutatók azt találták, hogy a legsikeresebb tanárok a legszemélyközpontúbbak is egyben. Nem elhanyagolható a másik fontos talált összefüggés sem, miszerint a legsikeresebb tanárok munkája magasabb tanulói teljesítménnyel is párosul. A szerzőcsoport megállapítja, hogy a kiegyensúlyozott, pozitív tanár-diák kapcsolat a sikeresség záloga. Ennek hátterében azonban egy jól működő tanár személyiséget kell feltételeznünk (*Rogers – Lyon – Tausch 2013*).

Göncz (2014) elméleti összefoglalójában plasztikusan összegzi a legfontosabb személyiségvonás tipológiai elméleteket, kutatásokat a tanári karakterről, azok szakmai személyiség és személyiség elméletekből kiindult vonulatait.

A pszichológiai személyiségvonás elméletek közül *Cattel*, *Eysenck* és *Jung* személyiség elméletén – majd az abból kialakult *Myers-Briggs* személyiség profilon – alapuló kutatások mellett a Big Five modellre épülő tanári személyiség kutatások prioritását érzékeli a kurrens trendekben. A Big Five modellre épülő személyiség kérdőívet alkalmazó kutatások mellett az szól elsősorban, hogy kultúrközi vizsgálatokban is működni látszik, érvényes eredményeket hoz. Az öt vizsgált faktor az extraverzió, barátságosság, lelkiismeretesség, érzelmi stabilitás, intellektus/nyitottság.

Ezt a modellt is sok kritika érte, az extravenzió faktor értelmezése is kérdéses, illetve elsősorban, mert képesség dimenziót is tartalmaz: az intellektus/nyitottság mentén.

Göncz (2014) említi Lee, Lee, Liao és Chang (2009) kutatását a munkavállalók állás iránti elköteleződéséről. Beszámolnak róla, hogy a munkahely iránti elkötelezettség tekintetében pozitív korrelációt találtak majd mindegyik Big Five dimenzióval, kivéve az érzelmi labilitást, amely viszont negatívan korrelált.

Göncz (2014) átfogó elemzése említi a Big Five modell alapján történt jelentős tanári személyiség vizsgálatokat. Ezek között szerepel Aidla és Vadi (2010, idézi Göncz 2014) közleménye, akik észleltek pedagógusokat, főleg férfiakat vizsgálva arra az eredményre jutottak, hogy barátságosabbak, lelkiismeretesebbek az átlagnál, viszont az érzelmi labilitás kevésbé jellemzi őket. Genc (2014) vizsgálatát is említi, aki azt az eredményt kapta, hogy a diákok – mindkét nemből – jobban kedvelik az érzelmileg kevésbé labilis tanárokat, akik ugyanakkor lelkiismeretesebbek, együttműködőbbek, vagyis barátságosabbak, extravertáltabbak, nyitottabbak az átlagnál. Göncz (2014) saját vizsgálatában az találta, hogy a diákok a saját személyiség jellemzőik meglétét preferálják a pedagógusokban is. Suplicz (2009) magyar eredményeit is említi, aki azt találta középiskolás diákok tanár preferenciáit vizsgálva, hogy a humor és az érzelmi stabilitás hiánya nagyobb súlyú hiányt jelentett a diákoknak, mint az alacsonyabb szintű lelkiismeretesség a tanár megítélésben.

Érdeemesnek találta említeni még Rushton (1983) egyetemi tanárok személyiségét elemző vizsgálatát, tekintettel az inkább tanítás vagy inkább kutatás centrikus típusra. Azt találta, hogy az inkább tanítás centrikus típust a nyitottság/intellektus faktorhoz tartozó jellemzők rendelhetők, míg a kutatáscentrikus típushoz inkább a lelkiismeretesség dimenzió jellemzői tartoztak.

Harris, Vernon, Johnson & Jang (2006) felveti, hogy lennie kell specifikus tanár személyiségnek is. Ez a felvetés be is bizonyosodott Rushton és munkatársai (2007) által végzett, a tanári személyiségre irányuló vizsgálatában.

Miután Göncz (2014) mindkét fő személyiségvonás elmélet kritikai elemzését is integrálja cikkébe, leteheti a voksát a módszertani sokszínűség és a többféle megközelítés mellett.

1.3.7. Kritikai szempontok a tanárszemélyiség vizsgálatokhoz

A Göncz féle (2017) pedagógus vizsgálati összefoglaló számos ponton nyújt elméleti alapot jelen kutatásunknak. Többek közt alátámasztja azt a jelen kutatás számára releváns összefüggést, amelyeket a kurrens pedagógus-személyiség kutatások alapján feltételezhetünk, (Salehinezhad 2012, Josefsson, K. – Cloninger, C. R. – Hintsanen, M. és mtsi. 2011), hogy a pedagógusok személyiségének milyenségére is igaz az állítás, hogy összefügg mentális állapotukkal, – ahogy azt Seibt (2013) is eredményül kapta fent említett kutatásában – és mint ilyen, befolyásolja a velük kapcsolatba került gyerekek pszichés jólétét.

A Göncz (2017) által leírt átfogó tanári személyiség kutató irodalom így jó alapja lehet alkalmassági vizsgálatoknak, kiválasztási folyamatnak. Ugyanakkor minden alapossága mellett hagy kérdéseket megválaszolatlanul. Összefoglalójából hiányzik, ahogyan az általa priorizált személyiségvonás elméletekből is, a gender szempont, mint a pedagógusok személyiség elemzésének egy aspektusa. Továbbá az aktív pedagógusoknak a pedagógusi munka éveit során, a folyamat közben megjelenő pszichés jellemzőit, mentálhigiénés állapotváltozását nem tudja detektálni. Erre a mentálhigiéné vizsgálatok alkalmasak véleményünk szerint. Másrészt nem adnak választ a folyamat során fellépő érzelmi stabilitást veszélyeztető tényezőkre adott válaszok milyenségére sem. Erre a pszichológiai immunkompetencia (Oláh Attila 2005), vagy a szintén pozitív pszichológiai szemléletű életszemlélet vizsgálata lehet alkalmas. Továbbá a felépített szakmai személyiség, mint az identitás része meglétére és jellemzőire sem tudunk információt nyerni ezekből a személyiség vizsgáló eljárásokból.

A Myers-Briggs személyiség kérdőív komplexitása miatt preferált, ugyanakkor gender szempontok mindkét személyiség elméleten alapuló személyiségelemző kérdőívekből hiányoznak, és a női karakterjellemzők elemzési lehetőségének teljes hiánya miatt nem esett a választás a kutatás tervezése során.

Előre mutatóak Thun Éva (2003), valamint Pető és Waldjik (2005) kutatásai, amelyek beemelik a gender szempontot a pedagógusokról szóló narratíva elemző vizsgálódásaikba. Ugyanakkor kvalitatív módszertani jellegük a vizsgált elemszámot relatíve alacsonyan tartja, tendencia jellegű eredményeket hoznak.

1.4. Női személyiség elméletek

Ebben az alfejezetben először *Jung* korszakalkotó alapvetéseit mutatjuk be a pszichoanalitikus személyiség elméletben. Majd az ő munkásságára épülő feminista vagy feministának tekinthető² pszichoanalitikus szerzők munkásságát összegezzük, majd a továbbiakban részletesebb bemutatjuk tevékenységüket. Mindannyian a nők lelki működésének, strukturális és folyamat béli működését tanulmányozták. Többen közülük jungiánus személyiségfogalmakkal dolgozva női archetípusokat mutattak be.

Wolff (1956) *Jung* személyes munkatársa elsőként kísérelte meg jungi személyiségtypológiai struktúrába rendezni és ábrázolni különböző női típusokat. Árnnyaltan leírt, komplex női személyiségtypológiája fontos előzményét jelenti a ma létező, nem túl nagy számú, hasonló typológiáknak.

Von Franz (1970) szintén *Jung* munkatársaként is ismert. Női mesealak elemzéseit úttörő jelentőségűek a női psziché archetípusainak tanulmányozásában, úttörő jelentőségét a feminista kritika sem vonja kétségbe, ugyanakkor társadalomszemlélete a patriarchális szerepekben elemzett női alakokkal viszonylatában bizonyos pontokon túlzottan elfogultnak bizonyult.

C. Pinkola-Estes (1992) már némileg túlmutat *von Franz* elfogadó attitűdjén a patriarchális rendszerbe illeszkedett női alakok kapcsán. Női mesealakjainak elemzéseiben arról ír, hogy fontos állomása a női erő öntudatra ébredésének, a tudatos én-integrálás, mint női életút feladat jelenik meg.

Bolen (1984) pszichoanalitikus szemlélete, nyíltan vállalt feminista megközelítése, koherens, *Jung* és követői, úgymint *Wolff*, *von Franz*, *Pincola Estés* hatását is magán viselő komplex elmélete a női személyiség-típustan és személyiségfejlődés témakör megkerülhetetlen alakjává teszi.

Pozitív pszichoterápiás alapelvei érvényes önfejlesztő tanácsokkal szolgálnak: „*Ahhoz, hogy valaki nőként egészséges személyiségként, önmagával harmóniában éljen, ismernie kell önmagát és az életével kapcsolatosan tudatos döntéseket érdemes hoznia.*” (*Bolen* 1997). Ehhez segít a később részletesen bemutatásra kerülő boleni istennő tipológia, míg a külső elvárások tudatosításában a gender tudatos szemlélet.

² Az egyszerűség kedvéért ide sorolok minden olyan analitikus pszichológust, aki a női lélek felfedezésével, részletes elemzésével foglalkozott, illetve a valódi női én kibontakoztatásának fontosságát hangsúlyozza.

Bolen (1997) a nők társadalmi szerepelvárásait is számba veszi könyvében: „*voltaképpen minden nőre úgy tekinthetünk, mint olyasvalakire, aki már önmagában is két malomkő között őrlődik: belülről az istennők, kívülről a társadalmi szerepelvárások szorítják.*”. Az általa megfogalmazott görög istennő tipológiai rendszert komplexitása ellenére az a vád érte, hogy munkássága a népszerűsítő pszichológia hatáskörébe tartozik.

Enns (1994) vállalkozott arra, hogy elfogultságmentesen, tudományos szempontból, kritikai alapon áttekintése – elsősorban – a jungiánus eredetű, női lélektannal foglalkozó pszichoanalitikus szakirodalmat majd következtetéseket és ennek alapján pszichoterápiás felhasználásuk mentén szakmai és tudományos ajánlásokat fogalmazzon meg.

Az önálló női személyiség megszületésért, a női psziché *felszabadításáért* munkálkodik *Verena Kast (2007/2012/2015)* pszichoanalitikus is. Külön alfejezetben nem mutatjuk be munkásságát, ugyanakkor szemlélete, gondolatai a disszertáció szakirodalmi háttérének bemutatása és kutatás elemzés fejezeteiben is megjelennek. *Kast* a gender alapú, ma is élő, láthatatlan diszkriminációra hívja fel a figyelmet, melynek durva és kifinomult módszerei is vannak, állítja. Ilyen pl. a személyközi kommunikációra vonatkozó megfigyelései, mint az, hogy a férfiak több figyelmet kapnak, amikor ők kerülnek beszélő szerepbe, mint fordított esetben a nők. Továbbá felhívja a figyelmet arra, hogy finoman diszkrimináló szerepe van a segítő gesztusoknak is. Ezek és a hasonló apró, mégis dichotóm jellemzőket mutató társas interakciók jellegzetességei vezetnek sok nőnél tanult tehetetlenség állapotának kialakulásához, állítja a *Személyiségünk születése, Engedd el és élj!* (*Kast 2012*) című könyvében.

A pszichoanalízist a női lélekre vonatkozó elemzésekből jövő felfedezések a lelki egészség sérülése miatt érdeklik, hiszen arra a következtetésre jutnak, hogy a lelki egészséget fenyegető nehézségek legtöbbször, vagyis a neurotikus és pszichotikus hasadások is olyan énszerveződésnek a következményei, amely szemben áll a psziché egészének a természetével. (Itt az ént (neo)pszichoanalitikus értelemben a személyiség hármas felosztásában a közbülső ágensnek tekintjük.) A feminista pszichoanalitikusok így arra következtetnek, hogy tudattalan és tudatos személyiség ilyen esetben nincs összhangban.

Ebből pedig már következik a cél, az egyének énjét formálni azért, hogy egészségesen funkcionáljon. Ennél a gondolatnál összeér a pszichés jól-lét, a lelki egészség és az egészséges én, az integrált én, a tudatosan vállalt ösztönképlet, vagyis a tudatos identitás alakítás szükségességének a gondolata az egészséges pszichés működéshez.

1.4.1. A kezdetek: Jung elmélete a psziché felépítéséről

Jung hatalmas, burjánzó életművében kifejtett pszichológiai rendszert hozott létre, amely számos követőt talált, sőt ma már jungiánus pszichológiai irányzat követi, fejleszti tovább folyamatosan fogalmait, rendszerét, módszertanát. Az ő általa bevezetett individuáció fogalom vezetett tovább eriksoni értelemben vett identitás – erről már ejtettünk szót – kategória felé, majd a személyiségfejlesztés, az önismereti képzések kibontakozása felé (*Erikson 1963*). Ahhoz, hogy valóban megértsük az individuáció kifejezés jelentését, először tisztázni kell, hogy képzelet el a psziché működését és mit ért *Jung* a *szelf*, *persona*, *anima*, *animus*, és a kollektív tudatalatti meghatározásokon (*Jung 1996*).

Jung munkásságától elválaszthatatlan *Freud* pszichoanalitikus eszmerendszere, amelynek fő alapelveire alapozva – leszámítva az általa elvetett libidó elméletet – fejtette ki saját, a pszichoanalitikus irányzatát, későbbi nevén individuál-pszichológiai elméletét. A freudi korszakalkotó felismerését, a tudatalatti felfedezését *Jung* kibővíti a kollektív tudatalatti koncepciójának bevezetésével.

Jungi értelemben a lélek freudi személyiségelmélethez hasonlóan részekből áll, de amíg *Freud* felettes én, én (ego), ösztön én részekre különíti el a személyiséget, *Jung* más felosztást alkalmaz. Szerinte létezik az egyének lelkének tudatalatti és tudatos része. *Jung* a tudatalattit további részekre osztja, a személyes tudattalanra, és még mélyebb rétegeiben a személyiségnek a kollektív tudattalanra. A személyes tudattalan *Jung* koncepciója szerint az egyén saját tudattalanba süllyedt, elfojtott emlékeit, érzéseit őrzi. Míg a kollektív tudattalan tartalmi ősi, generációkon, kultúrákon átívelő ösképeket, öskoncepciókat tartalmaznak a világ dolgairól. Ezeket archetípusoknak (ösképeknek) nevezte el. *Jung* elméletében megkülönbözteti a négy legfőbb ösképet vagy *archetípust*, amit minden ember magában hordoz, ezek a *persona*, az *árnyék*, az *anima* és az *animus*.

1.4.2. Az archetípus elmélet

C. G. Jung (1934) meghatározása szerint az *archetípusok* (östípusok) a kollektív tudattalanban létező ösztönös viselkedési alapminták (*Jung 1934*).

A kollektív tudatalattit a tudatalatti azon rétegének írta le, amely nem individuális, hanem általános természetű, a benne lévő erők olyan viselkedésmódokat hoznak létre, és olyan tartalmi vannak, amely azonosak nagyjából az egész világon.

Leegyszerűsítve, a kollektív tudatalattiban Jung szerint az emberi kultúra által teremtett világ, a mitológia él, és ezeken az ősképeken osztozunk, mindannyiunknak hasonló belső készlete van. Az *archetípus* Jung értelmezésében az emberiség közös tudattalanjából az irodalom által felszínre hozott *ősképek*, ősi kollektív tapasztalat. Ezek az *archetípusok* a mitológiából ismert ősképek, ősminták, ősi szimbólumok, ősi típusok. Jung írta le azt is, hogy a mítoszok és mesék is olyanok, mint az álmokban megjelenő archetipikus képek. „Az *archetípusok élménykomplexumok, amelyek sors-szerűen lépnek be az életünkbe, működésük pedig a legszemélyesebb életünkben kezdődik.*” (Jung 1934/2011: 36).

Tehát az emberiség minden tagjában élő tudattalan közös képek, minták magyarázzák meg, hogy lehetséges, hogy a távoli vidékek és kultúrák mítoszai és meséi is nagyon hasonló elemekre épültek. Jung azt is feltételezte, hogy ezeket az archetípusokat már megszületésünkkor is hordozzuk, és erősen befolyásolják viselkedésünket, és azt is, ahogyan reagálunk mások viselkedésére. Ezt az elméletet részben alátámasztják a csecsemő temperamentum kutatások is, amelyek veleszületett temperamentum típusokat igazoltak (Thomas – Chess 1991). Jung állította, „*Annyi archetípus létezik, amennyi tipikus helyzet az életben*” (Jung 1934/2011: 29). Tanulmányaiban kiemelten foglalkozott egy-egy archetípusal, nevezetesen az *anya*, az *újjászületés*, a *gyermekisten*, *isteni lány*, majd a *szellem* képével, illetve a *csaló (kópé)* fogalmával. Tanulmányaiban az archetípusok és az individuációs folyamat szoros kapcsolatát is vizsgálta. További jungiánus lélekrészekként az *árnyék*, *anima*, *animus* fogalmát ismerjük.³

1.4.3. Extraverzió-introverzió fogalompár és a lélektani típusok koncepció

A pedagógusszemélyiség kutatásokban használt mérőeszközökben és fogalomrendszerben gyakorta előkerül Jung lélektani típusok elmélete. Jung koncepciójában a tudatos rész

³ A lélek további alrészeit is értelmeznünk szükséges, hogy megérthessük a jungi személyiség fejlődés koncepciót. További archetipikus lélekrészeink: egyrészt a *Selbst*: rendeltetészerű lényünk központja, önmaga, egyben a teljes psziché foglalata. Személyiségcentrumnak, személyiségmagnak, mély-magunknak is mondhatnánk (Jung 1996: 39). Másrészt az *árnyék*: az *árnyékalak* megszemélyesít mindent, amit a szubjektum nem ismer el, és ami mégis újra meg újra feltolakszik benne, így például alacsonyabb rendű jellemvonások, és más összeférhetetlen tendenciák (Jung 1996: 20). Az *árnyék* más szavakkal a tudattalan azon része, amely az eltagadott, elfojtott vonásainkat, tetteinket, szándékainkat, vágyainkat tartalmazza. Illetve lélek részeink még a jungi elmélet szerint az *anima* és az *animus*. *Anima* a férfiak lelkében élő női rész, másrészt örök nő képe, a nő archetípusa, a kollektív tudatalatti tartalmazza, több nőből összegyűrt kép- imágó. Pontosabban az elmélet szerint a személyes és kollektív tudattalan határán találhatjuk meg ezeket az ősképeket, mindenkiben a saját nevével ellentétes imágó él. Részben a kollektív tudattalan határozza meg őket, részben hordozzák a személyes élet tudattalanba süllyedt emlékeit. Az *animus* a nők lelkében élő férfi, a férfi archetípusa, aki kevésbé kép, inkább archetipikus nézetek, gondolatok összessége. Ezek a pszichés elemek az ellentétes nem attitűdjeit tartalmazzák. Jung szerint, amikor szerelembe esünk, akkor saját belső ősképeinket vetítjük ki a másikra, a másik valódi megismerése nélkül.

központja az ego, aki a tudat számára hozzáférhető emlékeket, élményeket, érzelmeket, megismerést szervezi. *Jung (2006)* zseniális felfedezése a lélek két alaptípusáról közismert és máig meghatározó koncepciója a személyiség pszichológiának: a külvilágból energiát merítő *extravertált* típusú ember, és a belső világból építkező *introvertált* egyén lelki működésének megragadása. A koncepció lényege az *introvertált* és *extravertált* típus közötti polaritás és ellentét. Az *introvertált* típusú embernek szüksége van az egyedüllétre a feltöltődéshez, ő a társas életét élve energiáit feléli, míg az *extravertált* típus töltekezik a társas élet során, ettől kap erőt (Jung 2006).

A két alap polaritású típus további dimenzióját is meghatározta, a két fent leírt fő típus mellett megkülönböztet további négy altípust az egyénre legjellemzőbb percepciók működés alapján: leír érző, érzékelő, gondolkodó és intuitív típusokat (Jung 2006).

Jung tipológia alapját adja komplex tipológiai rendszereknek, teszt eljárásokat fejlesztettek ki a témában, és a jungiánus pszichológiai irányzat képviselői is tovább fejlesztették a típustant.

Jung szerint az embereket hajtó nagy számú motiváció dacára két alapvető pszichés beállítódást, attitűdöt lehet megkülönböztetni az extravertiót és az introvertiót. *Jung* fogalmát *Eysenck (1978)* fejleszti tovább, megalkotva az extravertió-introvertió személyiségdimenziót. Leírása szerint extravertált ember társaságkedvelő, sok barát veszi körül. Szereti az izgalmakat, a kockázatot, impulzív. Az introvertált ember ezzel szemben nyugodt, csendes, távolságtartó, kevés barátja van. Szeret előre tervezni, kerüli az izgalmakat, a kalandot. A különböző típusok kialakulása mögött *Eysenck* szerint biológiai okok állnak. Az extravertió-introvertió dimenzió kialakulása az idegrendszer izgalmi és gátlási folyamatainak öröklött eltéréseivel magyarázhatóak.

Az extravertált embereknél a gátlási folyamatok erősebbek és gyorsabbak az izgalmi folyamatoknál, így viszonylag erős inger szükséges ahhoz, hogy az idegrendszer izgalmi állapota kialakuljon, ezért ezek az emberek ingerkeresők lesznek.

Az introvertált embereknél pedig fordítva az izgalmi folyamatok erősebbek és gyorsabbak, a gátlási folyamatoknál, így viszonylag gyenge ingerek is erős izgalmi állapotot okoznak, ezért lesznek az introvertált emberek ingerkerülők.

A *Myers-Briggs* által kialakított MBI kérdőív *Eysenck* nyomán a két alapidimenzió (extraverzió-introverzió, stabilitás-labilitás) mentén kialakított karakterológiai vizsgálatokra készült (*Briggs 1995*).

A későbbi személyiség vizsgálatokban uralkodó temperamentum kutatások idegrendszeri alapokra helyezik a személyiség-vonásokat. A Big Five, más néven a Nagy Ötök, az egyik legmodernebb, faktoranalitikus mérésel alátámasztott tipológia, melynek faktorai: Extraverzió, Együttműködés, Lelkiismeretesség, Neuroticizmus, Nyitottság a tapasztalatokra (*Costa – Mcrae 1985*).

A Big Five után *Cloninger (1994)* temperamentum- és karaktermodelljéről mondható el, hogy a személyiség legátfogóbb és legkidolgozottabb koncepciója a mai temperamentum-elméletek között, mely a személyiségalakulás biológiai és környezeti tényezőinek hatását, kölcsönhatását egyaránt figyelembe veszi. A modell lehetővé teszi az egészséges és a pszichopatológikus személyek egy koncepció mentén történő tárgyalását, oki háttérfolyamatainak magyarázatát is, melyben négy temperamentum- és három karakterfaktor segítségével írja le a személyiség főbb jellemzőit. A temperamentumot a szerző úgy határozza meg, mint genetikailag bejósolható interakciós mintákat a környezeti ingerekre adott adaptív válaszokban. A karakter azon egyéni különbségeket mutatja, melyek a temperamentum, a családi környezet és egyéni élettapasztalatok eredményeként fokozatosan alakulnak ki az élet során.

A *Cloninger (1994)* által leírt négy temperamentum faktor: az ártalomkerülés, az újdonságkeresés, a jutalomfüggőség és a kitartás. Az első karakter faktor értelmezése mentén a személy, mint autonóm individuum jelenik meg (önirányítottság faktora), a második faktor az egyénnek a társadalomba, az adott kultúrába való integrálódását jelzi (együttműködés faktora), míg a harmadik faktor az egyén kapcsolódását mutatja a világhoz, az univerzumhoz (transzcendencia-élmény faktora).

De Fruyt és munkatársai (2000) Cloninger temperamentum és karakter dimenzióit a Nagy Ötök (Big Five) ötfaktoros vonásmodelljével vetették össze, és több ponton találtak együjtjárást a két modell között.⁴ Ezzel a vizsgálattal mindkét elmélet létjogosultsága erősödött.

Bár *Fehér és Vernon (2021)* a Nagy Ötökön túlmutató, további interkulturális szempontokat is figyelő integratív személyiség modelleket (*Cloninger* neurobiológiai modellje, a HEXACO modell, Supernumerary modell) keres és talál, ők is leszögezik tanulmányukban, hogy a Big Five még mindig a viszonyítási pont a személyiség modellek között.

Ugyanezt a gondolatot erősíti meg a gyermek temperamentum (vele született vonás) kutatások terén *Molnár és Kovács (2019)*, akik a Gyermeki Viselkedés Kérdőív legrövidebb változatának (CBQ VS) magyar adaptációja során hazánkban is jól működőnek találják a gyermeki temperamentum dimenzió vizsgálatában az alapvető három temperamentum dimenzió (extraverzió, erőfeszítés alapú kontroll, negatív érzelmi viszonyulás) között az extraverziót.

Mindez azt is jelenti számunkra, hogy az extraverzió, mint személyiség faktor, napjainkban is alapértelmezés a személyiségpszichológiai elméletek között, s mint ilyen a pedagógus személyiség kutatásokban és elméleti koncepciókban is helye lehet.

1.4.4. Wolff elmélete a női psziché típusairól: a strukturális formák

Wolff (1956) női psziché tipológiája történeti jelentőségén túl a későbbi női mélylélektani személyiségtypológiai elméletek méltó elődje, hiszen rendkívül komplex módon, a női személyiség fejlődésének, lehetséges deformitásának és gyógyulásának dinamikájában mutatja be a karaktereket, ráadásul a szociálpszichológiai térhez, pályaválasztáshoz, társkapcsolatokhoz való viszonyának mátrixát is felvázolva.

⁴ Az Ártalomkerülés faktora erős pozitív korrelációt mutat a Neuroticizmussal és negatívan korrelál az Extraverzióval, a Nyitottság a tapasztalatokra és a Lelkiismeretesség faktoraival. Az Újdonságkeresés az Extraverzió és a Nyitottság a tapasztalatokra skálákkal pozitív, a Lelkiismeretesség skálával negatívan korrelál. A Kitartás skála magas korrelációt mutat a Lelkiismeretesség skálával, a Jutalomfüggőség elsődlegesen az Extraverzióhoz, másodlagosan a Nyitottság a tapasztalatokra skálákhoz kapcsolódik. Az Önirányítottság karakter-faktora fordított kapcsolatban áll a Neuroticitással és pozitívan korrelál a Lelkiismeretességgel és az Extraverzióval. Az Együjtműködés karakter-faktora erősebb pozitív kapcsolatban van a Lelkiismeretességgel és kevésbé erős pozitív kapcsolatban az Extraverzióval és a Nyitottság a tapasztalatokra skálával. Végül a Self-transzcendencia elsődlegesen a Nyitottság a tapasztalatokra skálával korrelál, másodsorban az Extraverzióval. Az eredményeket úgy összegezzhetjük, hogy a temperamentum és karakter skálák mindegyike kapcsolható valamely ötfaktoros modell skálához, tehát átfedések találhatók a kérdőívek skálái között.

A tipológiai korlátait a kontextus nem időtálló volta és a tudományos igazolás teljes hiánya jelenti. Bár személyiség elmélete nem került bele a szorosán vett személyiségpszichológiai kánonba, véleményünk szerint érdemes a tudományos szakmai közeg figyelmére történeti jelentősége miatt, mint az első, jungiánus női személyiség tipológia, illetve a későbbi női személyiséglélektani elméletekkel való kapcsolata miatt is.

Toni Wolff Jung munkatársaként alapvetésnek tekintette *Jung* elméletét a személyiség szerkezetéről. *Wolff* azt gondolja, hogy a női személyiség a *Jung* által leírt *introvertált*, *extravertált* dimenziók, alapvető pszichológiai funkciók (érző, érzékelő, gondolkodó, intuitív) mellett további jellegzetes strukturális formákkal (tipológiákkal) jellemezhetőek.

Wolff négy női alapvető strukturális formát különböztet meg. Úgy vélte, hogy minden nőnek van egy rá jellemzőbb formája, de a másik három forma is megtalálható a személyiségében. Elmélete szerint a jellemző típust könnyen realizálhatja magában, a második típus csak időnként jelenik meg, csak olyan helyzetekben, amikor a személy nehézségekkel néz szembe, bizonytalanságot érez, konfliktusba kerül, míg a másik két típust tudattalanul éli meg. Egy személyes fő típus mellett a személy típus valamelyike lehet a második, egy személytelen fő típus mellett a kapcsolat orientáltak közül valamelyik a második jellemző forma. Azt állítja, hogy a női lélek kiteljesedéséhez mind a négy forma belső integrálására szükség van, amely folyamathoz egy egész élet szükséges. *Wolff* kifejtésében az a nő, aki intelligensen megtalálja helyét a modern világban és beteljesíti kulturális feladatát, így megnyeri belső biztonságát. A biztonság elérhető az egyén számára, amikor a saját pszichés tartalmait már nem vetíti ki a külvilágba.

Lényeges és időtálló az a megfigyelése, hogy életünk során a bevonódás és a kapcsolódás megtörténhet pozitívan és negatívan, tudatosan és tudattalanul, a személyes felelősségünk vállalásával és anélkül. Miközben elavultnak tekinthető gondolata, a férfi bevonódásának mikéntje az életbe a nő feladata, és az is, hogy a nők tudata sokkal átfogóbb, ugyanakkor kevésbé jól definiált, mint a férfiaké.

Mindegyik típusra komplex jellemzést ad a tudatosság, tudattalan működés, felelősség, felelőtlen viselkedés szempontjai szerint. A négy tipológiai elem elméletében a jungi archetípusok fogalmköréből merít. Megkülönböztet a női lélekben található alapvető strukturális formaként *archetipikus* figurákat: az *Any*a, a *Heté*ra, az *Amazon* és a *Közvetítő*.
(Lásd: 2. sz. táblázat)

2. sz. táblázat: Wolff női psziché tipológiája: strukturális formák

Típusok (strukturális formák)	Tudatosság	Tudattalan működés	Felelősség	Felelőtlen viselkedés	Személytelen típus	Kapcsolat-orientált
Anya	segítő, tanító, gondozó, lelkesítő; jellemzője az anyáskodás, aggodalmas gondoskodás, elkényeztetés	férfi personájához kapcsolódik	a társadalmi, kollektív értékek közvetítése	nem tud bízni a másokban, ezért akadályozza a fejlődését		igen
Hetéra/ Partner	fejlődése során a kapcsolat törvényeit illetően tudatos és egyre tudatosabb lesz, megtanulja	kapcsolódik a férfi vagy gyermeke személyes énjéhez	személyes értékek közvetítése, felébressze az egyéni belső pszichés életet	nem figyel a Persona részre, illúziókba ringatja magát önmagára és partnerére vonatkozóan		igen
Amazon	sportolónők, utazók, üzletasszonyok, tudósok, civil szervezet alapítói, működtetői, férfiak bajtársa, pajtása	erős tudatosság, párkapcsolatában vezető szerep	külső célok megvalósítása	türelmetlenség, rivalizáló törekvések, hajlamos tekintély el nem ismerésére és akár az emberi kapcsolatokat a saját céljaira használni	igen	
Közvetítő	boszorkányok, látnokok, jósok, sámánok első keresztények, női misztikusok; fejlődése: tudatosítani saját strukturális típusát, megkülönböztető képességét kifejlessze a pszichológián keresztül és így médiumból közvetítővé váljon	kapcsolódik a férfi kollektív tudattalan archetípusához, tudatos és tudattalan összemosódik, gyakran irracionális érdeklődési területekkel foglalkoznak: jóslás, asztrológia, grafológia	kollektív tudattalan tartalmak közvetítése	alacsony szinten a kollektív tudattartalmak közlekedő edénye, médium	igen	

1.4.5. Von Franz és a női mesealakok elemzése

A jungi alapokon tovább lépve a mitológiai alakok és a nő pszichológiája közötti összefüggésre először a Jung követő pszichoanalitikus, *Erich Neumann (1950)* mutatott rá az *Amor és Pszühé* című művében. Ezt követően könyvtárnyi irodalma keletkezett, főként a pszichoanalitikus körökben a női lélek és a mitológiai, mesebeli alakok viselkedés-elemzésének, kutatásának, sőt jungiánus pszichoanalízis női lélektanát vizsgáló irányzattá nőtte ki magát.

Mindez többé-kevésbé egybeesett a feminizmus első és második hullámának előretörésével. A női lélek, a női identitás, a női tudatos identitás megteremtésének fontosságát is felismerték egyes körök, mindez együttesen a feminista pszichoanalitikus irányzat kibontakozásához vezetett. Ide sorolok minden olyan analitikus pszichológust, aki a női lélek felfedezésével, részletes elemzésével foglalkozott, illetve a valódi női én kibontakoztatásának fontosságát hangsúlyozta.

Ide sorolható *Marie Luise von Franz* is, aki a *Női mesealakok* című könyvében (1970) a női lélektan jungiánus elemzésének szentelte könyvét. Használja elemzéseiben az *anima-animus* kategóriákat, meseelemzései mélylélektani analízisei a női léleknek. Az írja az identitás kérdés kapcsán, hogy a férfinak való megfelelés során a nő gyakorta feladja vagy nem is keresi önmagát. A női tudat differenciálódása során szembesül az identitás fejlődése hiányaival, ami dilemmát okoz, ugyanakkor *von Franz* szerint ettől a ponttól nehéz tovább lépnie, hiszen a szigorúan patriarchális hagyományú keresztény kultúrából hiányzik a nő valódi szimbóluma. Emiatt lehetséges az is, állítja *von Franz (1970)*, hogy a valóságos nők gyakran bizonytalanok saját lényüket illetően (primitív, ösztönös létformákba gabalyodik, vagy mesterséges képet alakít ki magáról). A patriarchális társadalom bizonytalan vagy primitív identitású nőivel szembe állítja a matriarchális társadalmak béli nőket: a nők természetesen bíznak saját nőiségükben, és nem érzik magukat kisebbségnek. Ez a gondolat fontos horgonypont a dolgozat témáját illetően is, hiszen előre mutat a mai patriarchális (pedagógus) társadalomban vizsgált pedagógusnők identitás lehetőségeire is, és a mai gender szemléletű kutatók már alapvetésként jelölik problémaforrásként, alapellentmondásként a patriarchális viszonyok között formálódott női identitást.

Von Franz (1970) felfogásában a mítoszok és mesék egyaránt utalhatnak a nők és a férfiak női oldalának problémáira. A mesék *archetipikus* alakjai megfajtott szimbolikus alakok. A pszichoanalitikus lélektan nyelvén az istenek egy-egy *archetípusnak* a képi megjelenítői ösztönbázison alapuló ösztönös magatartásformával. Von Franz (1970) szerint énünk személyesnek látszik, de nem teljesen az. A kollektív tudatalattit integráló én részt *archetipikus én*-ben jelöli meg.

Munkásságát számos kritika érte. Az a gondolata, miszerint a mesék nőalakjai „*archetipusos* mintákat” jelenítenek meg, utalhatnak a valóságos nő, illetve a férfi női oldalának problémáira, példaképek lehetnek. Fontos felvetés, mégis feminista kritikai szempontok szerint problémás a nők elé példaként állítani többnyire passzív, kiszolgáltatott mesei karaktereket, illetve azt, hogy a gyereknevelésben az anyáknak nagy szerepet tulajdonít, míg az apák hatását és a tágabb társadalmi kontextust alig említi (Kolbenschlag 1999). Ellentmondásos elképzelése, hogy a nő feladata változtatni a férfi viselkedésén, érzelmeit finomítani, ugyanakkor érvénnyel célkitűzése a nők felé, hogy valódi kapcsolatot ápoljon férjével. Fontos az identitásra vonatkozó megállapítása, miszerint a korabeli nők sokszor bizonytalanok abban, mit jelent nőnek lenni (Kolbenschlag 1999).

1.4.6. Enns kritikai elemzése a feminista pszichoterápia elméletéről

Carolyn Zerbe Enns (1994) *Archetypes and gender: goddess, warriors and mental health* beszédes című, jelen komplex kutatásunk több tárgyát is érintő munkájában a jungiánus alapokon nyugvó feminista pszichoterápia elméletét kritikai szempontból is elemzi, és szakmai ajánlásokat tesz az archetípusokkal dolgozó pszichoterápia számára.

Enns kiemeli Jung munkásságának *gender* vonatkozásáról írva, hogy az *anima*, *animus* elmélet – mely szerint minden nő hordoz magában egy tudattalan férfi (*animus*) ösképet, miként minden férfi hordoz egy tudattalan női (*anima*) ösképet – kettőssége Jungnál kiegyenlítő kapcsolat eredményez a maszkulin és feminin elvek között. Jung álláspontját, miszerint egy egészséges mentális állapotban a maszkulin és a feminin részek egyformán kidolgozottak, a személyiség az *androgün* minőség és az egyenlőség felé tart, még sok társadalmi nemi szempontú kritika éri. Enns rámutat, hogy Jung *anima-animus* elméletét érő kritikák szerint a dualitáson alapuló gondolkodás, a maszkulin és feminin vonások szétválasztása, illetve a nőiesként és férfiasként leírt jellemzők is vitathatóak.

Kritikusai szerint *Jung* férfiasnak tekintett jellemzői, a tiszta, egyenes gondolkodás, racionalitás felsőbbrendűnek ábrázolt a női attribútumokhoz képest, ráadásul *Jung* ír az *animus* által megszállt nőkről, ahol ez az *animus* rosszindulatot, ellenségeskedést jelent, míg az *anima* fogalmához nem tapad negatív értelmezés (*Enns 1994*).

Enns tanulmányában kifejti, hogy a kortárs jungiánusok a kritikák hatására átértelmezik az *anima-animus* koncepciót, szexista felhangok nélkül. Később a követőik, a feminista pszichoterápia képviselői az archetípus elméletet vonták revízió alá. Vannak, akik szerint integrálhatóak a feminista szempontok a jungiánus terápiás elmélet és gyakorlat számos vonásával, ugyanakkor mások kitarának amellett a nézőpont mellett, hogy a jungiánus teória szexista. Az integráló szemlélet képviselői problémásnak találják, hogy a jungiánusok az ősképeket keresve olyan mesékhez, mítoszokhoz nyúlnak vissza, amelyek patriarchális alapvetéssel élve alátámasztják a nők alsóbbrendűségének elméletét, hiszen tipikus motívumaikban a férfi hősies szerepben érkezve támogatja a passzívan szenvedő női szereplőt, aki általa kerül idilli helyzetbe. *Enns* beszámol arról, hogy ellensúlyozásként a feminista jungiánusok nőközpontú, a nők szociális, gazdasági, politikai, személyes (ható)képességeit bemutató, nem szexista archetípusokat állítottak középpontba változatos forrásból merítve, legyen az a női költészet, irodalom, festészet, kézimunka, tűzés vagy az álmok világa. A feminista archetípus teória azt tűzte ki célul maga elé, hogy újraértékel mindenfajta női alkotást, tevékenységet, kibontva azt a maszkulin kultúra borításából (*Enns 1994*). Ebből a vonulattól nőtt ki az a törekvés, hogy a nőket inspiráló prepatriarchális archetípusokat kell keresni. *Enns* beszámol a jungiánus pszichoanalitikusok egy csoportjáról, köztük *Bolen*, *Romaniello*, *Sullivan*, *Young-Eisendrath*, *Widemann*, akik a mitológiai archetípusokhoz nyúltak vissza. Bátorították nőket, hogy találják meg magukban és állítsák helyre erejét és hatalmát azoknak az egyedi, feminin archetípusoknak, akik asszociálhatók legendás, erős és hatalmas női alakokkal (*Enns 1993*). Így találtak rá egyes feminista jungiánusok az istennő szimbólumra.

Enns továbbmenve kifejti, hogy bár a görög istennők alacsonyabb státusz képviseltek, mint a férfi istenek, mégis nagyobb erőt és változatosabb viselkedésmintát reprezentáltak, mint bármely női szereplő a nyugati kultúrában, ráadásul kreatívan tudták hatástalanítani a férfi istenektől eredő, őket negatívan érintő behatásokat (*1994*).

Enns összefoglaló tanulmányaiban több helyütt is felmerült *Bolen* neve (*Enns 1993, 1994*), aki más jungiánus, feminista analitikussal együtt feltételezte, hogy a görög istennők pszichológiai vonatkozásainak ismerete segíti a nőket abban, hogy megértsék kapcsolataikat, motívumaikat, illetve frusztrációikat. *Enns* elemzéséből kiderül, hogy az istennő szimbólumok használata abban is segíthet, hogy a nők megértsék és elfogadják azt a diverzitást, ami a nők között létezik, és azt a sokféle módot, ahogy beteljesedést találhatnak az életben. *Enns* fontosnak tartja leírni *Woolger és Woolger (1989)* teóriáját, miszerint minden nőt hat istennő típus valamilyen fajta kombináció befolyásol, megadva jellemzőiket is. *Enns* elemzése szerint ezt az elméletet bővíti ki, árnyalja tovább *Bolen* komplexitásában leírt hét istennő elmélete.

Enns, bár a neutrális archetípusok választását preferálja a pszichoterápiában a duális tipológia helyett, illetve a multikulturalitás megjelenését is hiányolja, ugyanakkor aláhúzza, igenis megvan a helye az isten(nő) pszichológiai irányzatnak a pszichoterápián belül is, hiszen azoknak a klienseknek, akiknek kifejezetten a maszkulinitás, feminitás megélése a problémájuk, kapaszkodót jelenthet. Azokban a mesékben, mitológiai történetekben, amelyekben nem alárendelt viszonyban jelennek meg a női karakterek, az ezekben szereplő archetípusokkal való munka a metaforikus önismeretnek ad teret, a fantázia tevékenység, dramatikus helyzetek lehetősége mind-mind változatos módot nyújt az élmények megfogalmazására, megragadására, feldolgozására (*Enns 1994*).

Az istennő pszichológiájának alkalmazását megnehezíti a populáris pszichológia fokozott érdeklődése és a téma átszivárogtatása a népszerűsítő pszichológiai irodalmakba. Mindez a tudományos világot és a pszichológia szakterületét óvatossá tette, ugyanakkor a tudományos pszichoterápia elemzése alá vonta a területet, és többek között *Enns* integratív ajánlásai rehabilitálják az irányzatot.

1.4.7. Bolen-féle női személyiségtipológia

Enns értelmezéséből kiderül, hogy a feminista archetípus teória vonulatból nőtt ki az a törekvés, hogy a nőket inspiráló prepatriarchális archetípusokat kell keresni, és így találtak rá egyes feminista jungiánusok az istennő szimbólumra.

Így jutunk el *Jean Shinoda Bolen (1984)* női archetípus tipológiájához, amely egyfajta szintézist jelent a jungi személyiségpszichológiai vonal és a feminista kritikai szemlélet között.

A korábbi fejezetekből is láthattuk, hogy *Bolen (1984)* komplex női személyiség pszichológiai tipológiai rendszere nem önmagában álló és előzmény nélküli – gondoljunk a négy elemű, mégis árnyalt női karakterológiát alkotó *Wolff* –, illetve követők nélküli – gondoljunk *Pincola Estes* és *Antalfai munkásságára*⁵ –, illetve a női identitás megtalálását mesei archetípusokban kereső *von Franz* írásaira – mégis a legnagyobb hatású és komplexitású tipológiát ő dolgozta ki. A viselkedésmintákat, amelyek a nők pszichéjében, tudattalanul (is) működnek, görög istennők archetípusainak írja le. *Bolen (1984)* a jungi kollektív tudatalattiban létező archetípus elméletből indul ki, miközben kritikai megközelítéssel viszonyul *Jung anima-animus* elméletével, hiszen tipológiája ezt nem tartalmazza. *Bolen (1984)* tipológiájával szinte egy időben jelent meg *Woolger és Woolger (1989)* teóriája (*Enns 1994*), miszerint minden nőt hat istennő típus valamilyen fajta kombináció befolyásol, megadva jellemzőiket is. Athénét az intellektuális élet, bölcsesség, teljesítmény, Aphroditét a szerelem, intimitás, Perszephonét a spirituális világ és a misztikus tapasztalatok, Artemiszt kalandok, fizikai világ, Démétért a táplálás, anyaság, Hérát pedig a hatalom, vezetés képviselőjeként mutatja be.

Ezt az elméletet bővíti ki, árnyalja tovább *Bolen* komplexitásban leírt hét istennő elmélete, beemelve *Hesztia* figuráját is, leírva dinamikában ábrázolt jellemrajzukat (*Enns 1994*).

Az alaptípusok *Bolennél*: a női önállóságot jelképező *Artemisz*, a bölcs és sebezhetetlen *Athéné*, a belső értékek felé forduló *Hesztia*, az örök asszony, *Héra*, az anyaságot jelképező *Démétér*, az elbűvölő *Aphrodité*, illetve az alvilágot is bejáró és óriási személyiségfejlődésen átmenő, végül királynőként megjelenő *Perszephoné (Bolen 1984)*.

Fontos elem, hogy *Bolen* kiegészíti kapcsolati jellemzőkkel az istennő alakokat, illetve hét altípust és három fő csoportot ír le az istennők között. Csoportba sorolja a független, önálló entitású szűz istennőket (*Athéné*, *Artemisz*, *Hesztia*). A kapcsolatokban élő, kötődő istennőket sérülékeny istennőknek nevezi (*Démétér*, *Perszephoné*, *Héra*). Önálló, egytagú

⁵ *Pinkola Estes (1992)* is számos istennőt idéz könyvében, mindegyik egy vagy több fontos princípiumot tartalmaz, amelynek birtokában erősek és öntudatosak lehetnek a nők. Munkássága értékéhez emeli, hogy megalkotott egy női életút fejlődés utat, nagyvonalúan 0-105 éves korig sok-sok fázis kijelölve ebben. Magyar szerzőink közül *Antalfai Márta (2012)* neve kihagyhatatlan ebből a körből. *A női lélek útja mondákban és mesékben* c. könyvében a nőkről szóló magyar népmeséket elemzi, a női lélek személyiségfejlődését követi nyomon. Ha nem is olyan gazdagsággal, de nála is megtalálhatjuk a női életút mérföldköveinek, szakaszainak kijelölését, és ha nem is olyan koherensen, mint *Bolen* teszi, ő is megalkotja a maga női személyiség tipológiáját, amely mindenképpen átgondolásra, megismerésre érdemes.

csoportot képez a függetlenségre és kapcsolatban élésre is képes Aphrodité, akit *Bolen* transzformatív, átváltozásra képes istennőnek ábrázol (*Borbáth 2021*).

Karaktereit az extravertált és introvertált dimenziók mentén is jellemzi, *Wolff* strukturális elméletéhez hasonlóan. Továbbmenve az őket leginkább foglalkoztató témák szerint is megkülönbözteti, illetve a móddal is, ahogyan ezt beteljesítik. Athéné az intellektualitás, hozzáértés, kompetencia istennője, aki stratégiai gondolkodással, számítással, politikusan éri el a céljait. Artemisz ugyancsak a kompetenciáit használva igyekszik céljait beteljesíteni, ugyanakkor sokkal direktebb módszerekkel, közvetlenül, egyenesen a célra törve. Ők önmaguk egészlegességét bemutató karakterek Hesziával együtt, aki szintén célorientált, ugyanakkor ő introvertált módon spirituális, vallásos, belső, illetve házi/háztartási céljai megvalósításában tud kiteljesedni.

Kapcsolataikon keresztül éli meg önmagát, leli biztonságát, stabilitását és azokon keresztül értelmezhető alapállapotában a férjéhez/párjához erősen kötődő, extravertált Héra karakter, a szintén kifelé forduló, gyermekeihez erősen kötődő Démétér típus, illetve a kevés kapcsolatban élő, befelé tekintő, introvertált, az anyai személyiségekhez vonzódó, az anyai figyelmet, gondoskodást, tanácsokat felnőtt korában is erősen igénylő Perszephoné.

Athéné intellektuális, stratégiai erőt, teljesítményt, a férfivilágban való boldogulást, Artemisz kalandot, fizikai erőt, női testvériséget jelent. Mindkét független típusú istennő extravertált jellem, ellentétben a szintén független szűz istennőként jellemzett, ugyanakkor erősen introvertált, meditatív, gyakorlatilag külvilági *persona* nélkül, önmagával azonos, csendes, derűs személyiségként jellemzett Hesziával, aki a leírás alapján a leginkább képes megélni legmélyebben önmagát.

A sebezhető istennők *Bolen* tipológiájában erős kötődéseik miatt sebezhetőek, Héra a tradicionális feleség típusa, aki a társhoz, férjhez kötődve képes megélni önmagát, a férje/társa mellett, vele azonosulva, ami párja társadalomban betöltött szerepére is érvényes. Démétér és Perszephoné mitológiai kapcsolatukhoz illően az anya, lánya kötődést mintázza. Démétér anyai, gondoskodó nemcsak gyerekei, hanem barátai, párja felé is, miközben Perszephoné – főleg a fiatalabb, tapasztalatlanabb énje – gyermeki, alakítható, sőt befolyásolható. A lelkiségét jellemzi, hogy nem ritkán pszichológiai mélységeket, gyötrő traumát él meg, amiből, ha sikerül kikerülnie, ez a folyamat pszichológiai bölcsességgel, tanácsadói képességekkel ruházza fel. Meghatározója a sérülékeny, ám jó esetben tudatosított átlényegülésre képes lelki érzékenység.

Aphrodité boleni értelemben szimbolikusan (is) a szerelem, a szépség istennője. Mindent hozzá társít, ami szépség, esztétikum. Ő képes arra, amire a többi istennő nem, hogy kapcsolatban éljen, mégis őrizze szuverenitását. Illetve, ha nem él kapcsolatban, akkor is legyenek kapcsolatai. A kapcsolatok művésze (is). Illetve *Bolen* azt írja, Aphrodité képes átalakításra, vagyis értelmezésem szerint minden módú jelenlétre. A jungi típusoknak megfelelően érzelmi, értelmi, érzéki és intuíciók szerinti jelenlétre is. (*Bolen* ugyanakkor elsősorban az érzéki elemet kapcsolja hozzá, mégis, az ő logikáját követve a transzformatív képesség minden módú jelenléte kíván.) Valószínűleg az Aphrodité típus nehézsége ugyanarról a töről fakad, mint erőssége. Hiszen ha képes az alkímiára, átváltoztatni, átlényegíteni, amit tapasztal, és minden módon jelen lenni mindenféle kapcsolatában megfelelő arányt találva, akkor sikeresen valósítja meg képességeit. Ha kileng, erősen eltér valamelyik irányban, akkor elveszti az egyensúlyát. A különleges képesség istennői megvalósítása mellette jelen van a hibázás – mondjuk úgy, hogy emberi – lehetősége is.

Az is fontos számunkra, hogy *Bolen* fejlődésében mutatja be a hét istennőt – feltehetően *Wolff* strukturális formáinak logikáját követve – tipikus hibáikkal, lehetséges pszichés sérüléseikkel együtt. A sebezhető istennők szélsőséges esetben társ/kapcsolatfüggőként, társat, gyermeket, szülőt elengedni nem képes szerepet megtestesítve jelennek meg. Miközben a független (szűz) istennők gyenge pontjai különbözőképpen mutatkoznak meg. Amiben mégis közös lehet, hogy kapcsolataik elsivárosodnak, ha nem fektetnek energiát, figyelmet arra, hogy őrizzék.

Hesztia kapcsolatai a kommunikáció hiánya miatt, Athéné kötődései gyengék és problémásak lehetnek a túlzottan érzelmentes, értelemközpontú, esetenként manipulatív emberi viszonyulása miatt, miközben Arthemisz esetenkénti kontrollálatlan indulatkitörései okoznak kapcsolati sérüléseket. A jungi individualizáció értelmében *Bolen* istennő karakterei lélektani fejlődését, lelki egészségének útját a traumákkal, lelki diszpozícióikkal való szembenézés után a komplexitásra törekvésben látja. Annál komplexebb egy jellem, minél több istennő karaktert képes beolvasztani és működtetni személyiségében, az alapvető diszpozíciói mellett.

Bolen (2008) később továbbfejleszti elméletét és további, már időskorban megjelenő belső istennők (Métisz, Szophia, Hekaté, Hesztia) alakjának kidolgozásával, illetve az eddigi hét istennő karakter kései életútjának a még részletesebb leírásával gazdagítja elméletét a *Bennünk élő idősödő istennők* című kötetben. (A további istennők alakját már nem emeltük be a tipológiába, elsősorban praktikus szempontok miatt.)

3. sz. táblázat: Bolen-féle komplex női archetípus tipológia (1. rész)

(Isten)női karakter	Személyiség dimenzió	Kapcsolati orientáció	Archetípus	Legfőbb téma	Legfőbb jellemző	Pszichés veszélyek	Fejlődési lehetőség
Artemisz vadászat és a Hold istennője	extravertált	„szűz” típus, fizikailag független	nővér	aktivitás, nőtársak védelmezése, természet közeli élet	bátorság, direkt viselkedés, célorientált	kontrollfunkció gyengesége (indulatkitörés), érzelmi távolságtartás	interiorizálja „sebezhető” és „átalakító” típusok működését
Athéné bölcesség, női mesterségek istennője	inkább extravertált	„szűz” típus, szellemileg független	apja-lánya, stratéga, hősök támogatója	munka világa, politika	stratégiai, taktikai készség, erős intellektus, gyakorlatiasság	indirekt kommunikáció, érzelmi távolságtartás, empátia hiánya	interiorizálja „sebezhető” és „átalakító” típusok megközelítésmódjait
Hesztia a tűzhely, otthon és a templom istennője	introvertált	„szűz” típus, lelkileg független	házi tűzhely őrzője, bölc	rend, spiritualitás	belső rend, spirituális fogékonyság	érzelmi távolságtartás, szociális perszóna hiánya, gyenge kommunikáció	interiorizálja „sebezhető” és „átalakító” típusok megközelítésmódjait
Héra Zeusz főisten felesége, a házasság istennője	inkább extravertált	sebezhető	feleség	házasság, házvezetés, irányítás	elköteleződés, mellé rendelődés, irányítás	hajlam társfüggő viselkedésre, érzelem-vezérelt, impulzív viselkedés, féltékenységi, bosszú	a „szűz” és „átalakító” karakterek integrációja személyiségébe

(Borbáth 2020)

3. sz. táblázat: Bolen-féle komplex női archetípus tipológia (2. rész)

(Isten)női karakter	Személyiség dimenzió	Kapcsolati orientáció	Archetípus	Legfőbb téma	Legfőbb jellemző	Pszichés veszélyek	Fejlődési lehetőség
Déméter a bő termés istennője	inkább extravertált	sebezhető	anya, tápláló	nevelés, gondozás	nagyvonalú, másokkal törődő, önfeláldozó	érzelmi zsarolásra, depresszióra, kapcsolatfüggőségre való hajlam	a „szűz” és „átalakító” karakterek integrációja személyiségébe
Perszephoné alvilág királynője, lánynevén Kóré	inkább introvertált	sebezhető	örök lány	belső élet, introspekció, belső, külső szépség, önismeret, külvilágban védtelenség	passzív, sodródó, fogékonyság, szemlélődő, békés, lelki vezető	abúzus áldozata, kapcsolatfüggőségre, nárcisztikus viselkedésre, manipulációra, irrealitásra való hajlam	a „szűz” és „átalakító” karakterek integrációja személyiségébe
Aphrodité a szépség, szerelem istennője	inkább extravertált	átalakító, transzformatív	szépség, szerelem	alkotás, szépség, harmónia, művészet	elbűvölő	promiszkuitás, „kilengések”, következmények mérlegelésének nehézsége	arányok találása különböző viselkedésmódok között

(Borbáth 2020)

Az istennő pszichológiai irányzat párja is megtalálható a mitológiai istenek karaktereit használva férfiak számára. *Bolen (1984)* kidolgozza a *Bennünk élő istenek* című munkájában a férfiakra vonatkozó archetípus rendszerét, és a velük való viszonyrendszerre is utal a női istennők elemzésekor. A legfontosabb férfi isten karakterek: Zeusz, Apollón, Hermész, Arész, Héphaisztosz, Hadész, Dionüszosz, Poszeidón. Ezzel a tipológia rendszerrel ehelyütt bővebben nem foglalkozunk.

Bolen (1984) munkásságából kiemelendő a tipológia megalkotása mellett annak mentálhigiénés jelentősége, amire egyértelműen rámutat a tipológia hangsúlyozottan terápiás szemlélete és célja. A női identitás kibontakozásának meglétét vagy hiányát alapvető fontosságúnak tekinti az egészséges vagy traumatizált női psziché, és ezáltal a mentálhigiénés állapotot tekintve. Ebben *Bolen a von Franz (1970/1992)* által letett fonalat veszi fel, illetve *Kast (2007/2015)* munkássága is e köré a gondolatmenet köré szerveződik. A minden addiginál árnyaltabb női személyiség tipológia kialakítása mellett ez a szemlélete az, amely fontossá teszi *Bolen* kategóriáit és elméletet a pedagógusnők mentálhigiénés állapotfelmérésének vizsgálatában is.

Bolen (1984) elmélete szerint egy-egy típus az uralkodó személyiségünkben, de a többi is bizonyos arányban megtalálható. Koncepciója szerint különböző életszakaszainkban különböző belső istennő típus lehet az, aki épp az uralkodó, és személyiségfejlődésünk, életutunk során szerencsés, ha minél több istennőt kifejlesztünk magunkban az uralkodó típusunk mellé, hiszen személyiségünk komplexitását, plaszticitását, rugalmasságát majd ez jelenti.

Bolen (1984) visszaadja a nők kezébe a felelősséget saját személyiségük fejlesztéséért: munkája a „*Saját kibontakozó élettörténetében minden nő főszerepet játszik.*” mondattal indul (*Bolen 2008: 10*). Ezzel egyben jelzi, hogy a narratív pszichológia gondolkörét is integrálja komplex elméletébe.

1.5. Társadalmi nemek a pedagóguspályán

1.5.1. Alapvetések

A fejezetben taglalt társadalmi háttér felvázolásával a dolgozat szempontjából a vizsgált pedagógusnők szakmai környezeti háttérét igyekszünk felvázolni, miközben tisztában vagyunk vele, hogy a mentálhigiénés állapotra gyakorolt, közvetlenül nem kimutatható hatást nem tudunk és nem is volt célunk a kutatás során felmérni.

A magyar neveléstörténetet vizsgálva láthatjuk, hogy a nők megjelenése az oktatás színpadán fokozatosan történt, s az egyenjogúságukkal kapcsolatos kérdések is fokozatosan differenciálódtak. Míg kezdetben az volt a tét, hogy egyáltalán tanulhatnak-e, mint a fiúk, majd járhatnak-e iskolába, majd a kérdés úgy vetődött fel, ugyanazt tanulhatják-e, mint a férfiak. A 19-20. század fordulóján már az volt a tét, hogy a foglalkoztatáshoz megfelelő képzettséget adó iskolákba járhatnak-e, majd a múlt század közepére érték el, hogy a legmagasabb szintű oktatásban – az egyetemeken – is jelen lehessenek, akárcsak a férfiak.

Míndezek a kérdések ma már nem vetődnek fel, hiszen az egyenjogúság, legalábbis mennyiségi jellemzőiben (az intézményi háttérét és a munkába állást tekintve), megteremtődött már a szocializmus idején. A mai gender diskurzus képviselői szerint a szocializmus korszakában és a rendszerváltást követően az egyenjogúság kérdésköre minőségi problémákban jelentkezett.

Ezek a fejlődési pontok, problémacentrum-áthelyeződések jól nyomon követhetők a nők oktatáspolitikai rendszerben betöltött szerep-változásaiban (Lévai 2003). A női emancipáció kérdése kettős arculatú a mai Magyarországon. Egyfelől növekvő számmal vannak jelen a gender problematikájával foglalkozó írások a szakmai közéletben, másfelől a női emancipáció szélesebb környezete, mozgalma passzívabb képet mutat. Ennek okait vizsgáló tanulmányok azt emelik ki, hogy a nyugati nőmozgalmak követeléseit nem relevánsak Magyarországon, mert a hazai szociális ellátórendszer már rendelkezik azokkal a szolgáltatásokkal (bölcsődék, óvodák, a napközis ellátás megszervezettsége, működése), amelyek máshol még kivívandó célok lehetnek (Acsády 2005). A női önszerveződés, a valódi érdekképviselet működésének kemény gátja, hogy a feminizmusról negatív előítéletek léteznek, és ezek erősen áthatják a társadalmat, beleértve a nők jelentős részét is.

Talán az előbbieknél is gátlóbb tényező minden női önszerveződő mozgalom erősödésében az a létező mítosz, amit *Acsády Judit (2005)* is hangsúlyoz, hogy a társadalmi emancipáció, az egyenjogúság a nők – valódinak vélt – lényegét fenyegeti. Holott ez a *valódi lényeg* értelmezés egy tradicionális felfogást, egy korábbi társadalmi meghatározottság alapján kialakult helyzetet tekint alapértéknek. A felfogás tévedését a feminista pszichoanalitikus megfogalmazás is alátámasztja, amikor a női szerepek által megélt lelki egészség összetevőiben egyenrangú értéként jeleníti meg a sikeres személyiség kibontakoztatását, és mellette a szeretett társsá és eredményes szülővé válás folyamatát is (*Hardy – Barát – Hort, 2003*). Ugyanakkor a sikeres női személyiség kibontakoztatása eleve ellentmondásos, ha maskulin értékek mentén szerveződött szerepelvárásoknak, feladatköröknek kell nőként megfelelni.

Miután a nők egyenjogúsága a mai napig napirendi pont és célja a legnagyobb hatású világszervezeteknek, többek között az ENSZ 2020-ig tartó ciklusában a fő 17 célja között szerepel, már csak ez is egyértelműsíti, hogy ez az egyenjogúság még nem teljesen történt meg a két nem között.

Miután ezek a – gyakran szemléletbeli, illetve banalitásnak, alapvetésnek számító – különbségek nehezen érzékelhetőek és tudatosíthatóak, ezért gyakran maguk a nők sincsenek tudatában annak, hogy a mindennapjaik át vannak szöve patriarchális szemlélettel.

1.5.2. Társadalmi nem szempontjainak megjelenése a magyar (oktatás)politikai gondolkodásban

Pszichológiai közhely, hogy a nemi szerepek, az identitás elsajátításában a család után az iskoláé a főszerep. Eurostat 2017-es felmérése szerint az oktatás területén végzettek 80 százaléka nő Európában (*Eurostat 2017*).

A magyar helyzetről tudósítanak 2015-ben publikált tanulmányukban *Paksi és munkatársai*, amikor a pedagógusképzés női túlsúlyának jelenlétéről, sőt annak szakokhoz kötődő arányeltolódásairól írnak. Míg a tanító, óvodapedagógus és gyógypedagógus szakokon 95 százalék körüli a női részvétel aránya, addig a tanár szakos pedagógushallgatók között a nők aránya némiképp kiegyenlítettebb, kétharmados gyakoriságú (*Paksi és mtsi. 2015*) Ennek alapján állítható, hogy a pedagógus személyiségének fontos jellemzője a neme. A nem jellemzői pedig nem tárgyalhatóak a társadalmi nem elemzése nélkül.

A magyar oktatás, mint terület, 1990-től, a rendszerváltás óta az aktuális politikai erőviszonyok hatása alatt áll. Az oktatást érintő strukturális, tantervi reformok az aktuális politikai hatalom által képviselt ideológia által befolyásoltak. Ez (is) az oka, hogy mostanáig sem váltak prioritássá a nemi esélyegyenlőség kérdései az oktatáspolitikában. A másik oka a magyar szakértői környezet és általános társadalmi elfogadás hiánya azzal kapcsolatban, hogy a társadalmi nemek kérdése kardinálisan fontos az oktatási környezet egészében.

A feminista és gender szempontú pedagógiai kutatásaik során *Thun Éva (2007)* és *Kereszty Orsolya (2007)*, különböző nézőpontból indulva, ugyanarra a következtetésre jut: *Kereszty (2007)* szerint a társadalmi nem kategóriája általában hazánkban nem része a *pedagógiai kánonnak*, párbeszédnek, elméletnek, gyakorlatnak, beleértve a tanárképzést is (*Forray – Kéri 2007*). *Thun Éva (2007)* állítja, hogy a társadalmi nem elméletéről és praxisaikról folytatott kritikai diskurzus, a többi társadalomtudományoktól eltérően, a tanárképzésben csak kevéssé jelent meg. Ugyanakkor leszögezi, hogy ma már nem lehet figyelmen kívül hagyni a társadalmi nemek kérdését a neveléstudományban sem. *Thun Éva* munkássága, ezen belül is különös tekintettel a 2012-ben megjelent *A pedagógusnők identitástudata* című PhD dolgozata kétféle vizsgálatot tartalmaz, melyben kvalitatív tartalomelemzés és fókuszcsoportos beszélgetések elemzését hasonlítja össze a szerző. Azt a megfigyelést igyekezett körbe járni, miszerint az a statisztikai tény, hogy a nők, mint elsőprő többségben lévő szerepvállalói az oktatás közszférájának. Ugyanakkor ez a tény nem feltétlenül jár együtt a kulturális, szellemi, tudományos életben alkotó/tevékenykedő nők által létrehozott értékek, tudások elfogadásával a magyar oktatás századokra visszamenő patriarchális hagyományú praktikus és akár tudományos szellemiségében sem, sőt az oktatásról kialakult közgondolkodásban sem.

A *Thun Éva* által végzett pedagógusnő kutatás kettős célja van, – hasonlóan jelen kutatáshoz – kiemelten kezeli a pedagógusidentitás kérdéskörét és ehhez kapcsolódó meghatározókat, ugyanakkor a gender kérdéskörre is fókuszál. Egyrészt a pedagógusnőket, mint kutatási csoportot vizsgálja, kérdezi ki a saját szakmai és női identitásuk jellemzőiről. A szakmai és női identitás különválasztását, mint két, nem feltétlenül együtt fejlődő, alakuló tényezőnek a különválasztása és fontos szemléleti azonosságnak tartjuk. *Thun Éva* a kutatás másik céljaként keresi a pedagógus diskurzusban megjelenő, a pedagógusnőkre vonatkozó jelentéstartalmakat és szemléletmódot.

A kutatás eredményeként izgalmas csomópontok rajzolódtak ki. *Thun* állítja, hogy a neveléstudományi diskurzusban személyiség és szerepelvárás készlet határozza meg a pedagógusnők identitás értelmezését. Emiatt arra a következtetésre jut, hogy a pedagógus és női identitás összefüggései, mint aspektus – több más mellett – rejtve marad. Ez a gondolat meghatározó szerepet játszott jelen kutatás koncepciójának kialakításában.

Mint rámutat, a társadalmi nem szempontok torzítást okoznak a neveléstudományi akadémikus és a közoktatás diskurzusai témáiban, hogy ezek általában nem közvetlenül a pedagógusnők által kifejezett gondolatok. Ez a jelenség is oka lehet *Thun* szerint, hogy a pedagógusnők közömbösnek tekintik a saját identitásuk kialakulására nézve a neveléstudományi diskurzusokat. Ugyanakkor kutatásában azt találja, hogy a kreativitás és innováció jelen van a pedagógusnők mindennapi, praktikus tevékenységében, szakmai munkájában, kiemelt funkcionális, közösségi szerepeiket betöltve.

Kiderül az is, hogy bár a vizsgálatban szereplő nők élesen látják a pedagóguspályán jelen lévő, a társadalmi hierarchiából származó férfi előnyöket, mint gender alapú egyenlőtlenséget. Ennek ellenére kevésbé reflektálnak arra, hogy a nők milyen értékeket és attitűdöt képviselnek a pályán, vagy hogyan is lehetne ezeket megjeleníteni, láthatóvá tenni. Mindebből feltételezhetjük, hogy a társadalmi nemeket érintő szempontok érvényesítése a pedagógusnők számára feltételezhetjük, nem tudatos vagy nem elsődleges, esetleg mindkettő együtt.

1.5.3. Nemi egyenlőség megjelenése a mesékben, tankönyvekben, tantervekben, oktatásban

2010-ben elfogadta az akkori kormányzat a nemzeti stratégiát a nők és férfiak esélyegyenlőségére. Az egyik stratégiai cél ebben a dokumentumban a társadalmi nemi sztereotípiák csökkentése az oktatásban. Itt az elképzelések között szerepelt a gender-tudatos pedagógusképzés, társadalmi nem fogalmára érzékenyítő tréning a döntéshozóknak, fenntartóknak, illetve gender-érzékeny tantervek implementációja, a revíziója és akkreditációja a tankönyveknek, a társadalmi nemek tudatos megismerését követő szemlélet inklúziója a pedagógiai fejlődésben. A magyar kormányzati politika konzervatív fordulatának köszönhetően ezeket a célokat nem sikerült átültetni a mai napig a közoktatásba.

2005 és 2012 között a társadalmi nemek szempontjából történt analízise számos tankönyvnek. Ezek alapján *Kereszty Orsolya (2005)* állítja, hogy a magyar diákok tankönyvei nem a lányok igazi tapasztalatait tükrözik, és a női szerzők alig-alig jelennek meg ezekben. A fiúk és lányok, nők és férfiak nagyon sztereotipizáltan és egyszerűen ábrázoltak, azt hangsúlyozandó, hogy a két nem különbözik egymástól és kiegészítik egymást.

Nem lényegtelen ebből a szempontból, hogy milyen üzeneteket közvetítenek a tankönyvek a nemi szerepekről. *Czachesz Erzsébet és munkatársai (1996)* kutatásaikkal „kiprovokálták” az oktatáspolitikai figyelmet a társadalmi nemek szempontjaira. A témában folytatott vizsgálatok, tankönyvelemzések egyik tanulsága, hogy a taneszközöket *gender-vakság* jellemzi. Elenyésző számban jelennek meg lapjaikon írók vagy más művészeti ágak női képviselői. A kutatók arra hívják fel a figyelmet, hogy a társadalom által meghatározott identitások kialakításában a tankönyveknek jelentős a szerepe, s azért veszélyesek a sztereotípiák és az egyoldalú beállítások, mert a társadalmi egyenlőtlenségeket reprodukálják. Rámutattak arra, hogy „*az emberi élet során felgyülemlett tapasztalatok és azok feldolgozása nem független attól, hogy ki melyik nemhez tartozik*” (*Kereszty 2005: 58*). Probléma, hogy a nemek ábrázolását a sztereotípiák, a valósághoz nem kötődő és egyféle megjelenítés jellemzi. A tankönyvek nem építenek a lányok valós tapasztalataira, nem szólnak a valóság másik – női szemmel megélt – részéről (*Czachesz és mtsi. 1996*), és jelentős változásról a későbbi tankönyvelemzések sem számolnak be (*Kereszty 2007*), erre a megállapításra jutottunk cikkünkben (*Borbáth – Horváth 2012*).

Szabó Hajnalka Piroska 2016-os tanulmányában három általános iskolai, 10-14 éveseknek készült tankönyv szériát tekint át társadalmi nemeket elemző szempontok alapján. Azt vizsgálja, milyen gyakran és milyen szerepben jelennek meg ezekben a könyvekben a nők, illetve milyen perspektívába helyezve, milyen tapasztalatokkal, milyen hanggal szólnak meg. Azt találta, hogy a nők reprezentációja ezekben a tankönyvekben figyelmen kívül hagyja a nők történelmére vonatkozó legújabb tudományos vívmányokat, és bár láthatóan több nőt igyekeznek szerepeltetni ezekben a tankönyvekben, ezek a női megjelenések nem tudományosan megalapozott és átgondolt módon kerültek be a tankönyvekbe (*Szabó H. 2016*). A legtöbb nő, mint híres történelmi férfi szereplők támogatója, vagy mint az események áldozata, vagy mitológiai figuraként, illetve sztereotipizált szerepben jelenik meg a könyvekben.

A tankönyvek 2015 óta a magyar tankönyvpiacra „kísérleti tankönyvek” jelentek meg, amelyek gyors elkészítését az oktatáspolitikai finanszírozta. Bár ezeknek a tankönyveknek a társadalmi nemek szempontú analízise még nem történt meg, a legújabb NAT-ban megfogalmazott konzervatív értékeket tekintve megmaradt ezekben a könyvekben is a kétpólusú, sztereotip gender szerepfelfogás, és a heteronormatív nukleáris családfelfogás preferálása, jellemzője a gondoskodó anya, kenyérkereső apa és a gyerekek. Mindeközben jegyzi meg a szerző, a heteronormatív családban élés már nem jellemzi a többség mindennapi életét.

A történetírás feminista kritikája is arra világít rá, hogy a történetírás, a történeti dokumentumok, történelemtankönyvek nagy százalékban csak férfiakról szólnak. A történelemkönyvekben kevés olyan nő van, akivel az olvasók azonosulhatnak, vagy ha elő is fordulnak nők a tankönyvekben, akkor szimbolikus terük a nyomorúsághoz és a szenvedéshez kapcsolódik (*Pető – Waaldijk 2005*).

Kolbenschlag (1999) az oktatás során is gyakran használt klasszikus meséket elemzi a társadalmi nemek szempontjából. Elméletében a mesék elsősorban a hagyományos nemi szerepeket jelenítik meg sűrített formában. Ezek a történetek szerinte leképezik a társadalmi valóságot, de ebben a világban a nők általában nem tudnak kiteljesedni, ezért kritikusan kell hozzájuk viszonyulnunk. Könyvében a női hősökre osztott vagy az általuk vállalt feladatokból kiindulva fogalmazza meg a nemi alapú elnyomás problematikusságát és az ebből kivezető megoldási lehetőséget, amit az androgünián keresztül megvalósuló társadalmi egyensúlyban lát, amelynek az előképét a lányok kora serdülőkori, *harcoslánykalandozó* androgünnel nevezhető korszakában ismer fel.

Kolbenschlag (1999) Csipkerózsikát elemzi, mint a női passzivitás jelképét, a női álmodozó, passzív életformát egy férfiak irányította környezetben. Bár megjelenik egy dinamikus szimbólum: az *ébredés*, amely a nőket *ébredésre* és lelki, szellemi érettségre hívja. Szerinte a Csipkerózsika lét akkor kezdődik, amikor a gyereket a szülők másként kezelik akkor, ha fiúk, és akkor, ha lányok. A lányok fokozatosan megtanulják a *környezetbe olvadás* technikáját, míg a fiúkat pont fordítva szocializálják: sokkal több lehetőséget kapnak arra, hogy problémáikat oldjanak meg és aktívan formálják a környezetüket. A gyerekjátékok még tovább mélyítik ezeket a különbségeket, pl. a fiúk több fizikai mozgással járó játékot játszanak, illetve a fiúkat többen játsztatják csapatjátékban, hogy megtanulják az összefogást és a versenyszellemű rugalmasságot, míg ez viszonylag hiányzik a lányokból.

Emiatt történhet, hogy gyakran nehézséget okoz a nők számára az összefogás, és akár ezért is lehet, hogy versenyhelyzetben érzelmileg kevésbé tudnak megfelelni.

1.5.4. A tanári pálya elnőiesedése és a fiúk helyzete az oktatásban

Statisztikai adatok igazolják, hogy a nők térhódítása a munka – s ezen belül az oktatás – világában töretlen. Már nemcsak a szakma elnőiesedéséről beszélhetünk, hanem az oktatási intézményvezetői posztok fokozatos elnőiesedéséről is. „A 70-es években az általános iskolákban kb. 17%-ban voltak női igazgatók, míg számuk a 90-es években kb. 50% volt.” (Grossmann 2007: 14). Felmerül a kérdés, hogy a női vezetők számának növekedése valóban problémát jelent-e? Nálunk, Magyarországon, igen, hiszen még a saját női kollégáik között is alacsonyabb az elfogadottságuk, mint a férfi vezetőké (F. Lassú é. n.). Másként gondolkodik erről a kérdéstről Kjell Nordström svéd szociológus, aki kifejezetten üdvözli, és sok esetben eredményesebbnek tartja a női vezetőket, eltérő, kevesebb kockázatot vállaló vezetési stílusuk miatt, és a jelen globális társadalomban szükséges és törvényszerű jelenségként értelmezi ezt (Izsák 2009).

A tanári pálya elnőiesedése és a fiúk alul teljesítése témakör nem széles körben tárgyalt a magyar oktatáskutatók körében. Az a néhány kutató, aki ezzel foglalkozik az a fiúkra és a lányokra vonatkozó dichotóm karakterjellemzőket és sztereotip szemléletet képviseli, és az 1960-as és 80-as évek pszichológiai irányzataiból megismert társadalmi nemek szerepeit tükrözi. Ezek az írások a témával kapcsolatban nem interpretálják a feminista irodalmat.

A 2015-ös PISA nemzetközi felmérések eredményeiben a magyar fiúk hajszálnyival jobban teljesítettek a természettudományos tárgyakban, mint a lányok, de ez a különbség nem szignifikáns. Ugyanakkor a lányok szignifikánsan jobban teljesítettek a szövegértésben, mint a fiúk. Ez a tény abban a megvilágításban – aminek csak a másik oldalát hangsúlyozza rendszeresen az oktatáskutatás irodalma, miszerint a pedagóguspálya elnőiesedett, és a diskurzusok túlnyomórészt problémaként jelölik meg ezt a helyzetet – nem egészen érthető, hogy eközben a „lányosnak” mondott szövegértés tudásában, amit női pedagógusoktól sajátítanak el a fiúk, vagyis itt lehetne előny is, hogy a pedagóguspálya elnőiesedett, mégsem sikerül ebben jobban teljesíteniük. Vagyis az összefüggések nem egyértelműek a dichotómián belül. Tehát a pedagóguspálya elnőiesedése jelenség problémaként definiálása általános az oktatás-nevelés kérdéseit tárgyaló szakemberek között.

Bár *Buda Béla* már 1996-ban felveti a lehetőségét, hogy a pedagóguspálya elnöiesedése jelenségnek lehet pozitív olvasata. A további, a témát boncolgató kutatások a legutóbbi időkig, a feminista oktatáskutatók (*Thun 2012, Rédai – Sáfrány 2019*) megjelenéséig, nem követik gondolatmenetét.

Az aggódó hangok a fiúk férfi szerepmodell nélküli felnövését jelzik, hogy „nem tanulják meg majd, mit jelent férfinak” lenni. Vagyis a jelenség olvasata a szakirodalomban főként negatív előjelű, amivel kimondatlanul is azt közvetíti az elméletalkotó része a pedagógustársadalomnak az aktív aktor pedagógusoknak, hogy ők, mint nők, már eleve kevesebbek, kevésbé értékesek, mint a férfiak. Tulajdonképpen vádolják a nőket azzal, hogy inadekváтан szocializálják a fiúkat. Mindezen leegyszerűsített, sztereotip megközelítései, vélhetően hamis olvasatai a témának a mai napig hatnak és véleményünk szerint rendkívül károsak.

Miért károsak? Mert axiómaként kezelődnek, és mindeközben nem merül fel, hogy a kérdésnek lehet más olvasata is. Hogy a fiúk a pedagógusnőktől esetleg tanulnak mást, ami szintén hasznos lehet. Nem foglalkozik azzal a ténnyel, miszerint ma Magyarországon kétszülős családmodell, amelyben az apa keresi a pénzt, az anya otthon a gyerekekre vigyáz – ez ma a NAT által preferált családmodell – már szinte alig létezik. Statisztikai adatok bizonyítják, hogy manapság szinte minden családban az anya is kenyérkereső – hagyományostól eltérő férfi szerepben jelenik meg –, nem is beszélve arról a nem jelentéktelen közel 20 százaléknyi egyszülős családról, ahol – túlnyomó részben – az anya neveli a gyereke(ke)t (*Rédai – Sáfrány 2019*).

Mindebből következhet az, hogy újfajta szocializációs szerepeket kell a gyerekeknek megtanulniuk, amiket akár női aktorok is tudnak, vagy még inkább tudnak közvetíteni.

1.5.5. Nők helyzete – társadalmi szerepelvárások

A nőkérdés vizsgálatához először tisztáznunk kell, mit értünk ma a női szerepeken. (*Borbáth – Horváth 2012*). Erről nehéz általánosan elfogadható kijelentéseket tenni, hiszen ma a nők életében keverednek a tradicionális és modern női szerepek, és családonként, páronként alakulnak ki, konstruálódnak (*Hardy – Barát – Horti 2003*).

A női szerepek kibontakozásának színtere és háttérkörnyezetének vizsgálata sokat elárulhat a nőkre vetített főbb szerepelvárásokról.

F. Lassú Zsuzsa (2001) az iskolai, hagyományos és modern női szerepek elemzésére vállalkozik a „*Hagyományos és modern női szerepek az iskolában*” című írásában. Történeti és társadalmi összefüggéseiben ábrázolja a pedagógusnő szerepkört, onnan indulva, hogy a tanítónő, mint szerep az első újkori történelmi lehetősége a nőnek az otthon falai közül kilépni és saját hivatást választani. Ez a tendencia, miszerint a nők tanító, gyógyító, segítő hivatásban való megjelenése a legkönnyebben elfogadható a patriarchális társadalmi viszonyokon belül a mai napig fennáll, hiszen a nők jelenléte a pedagóguspályán, Magyarországon 2003 és 2019 között változatlanul több mint 80 % (*Varga J. 2019*) és a pedagógusképző intézményekben még mindig túlnyomó többséget jelent. A nők túlsúlya jellemzi például a pedagógusképzést, a bölcsészettudományi, az orvos és egészségtudományi képzési területet (*Kecze G. 2012*).

F. Lassú Zsuzsa (2001) a patriarchális társadalomban elfogadott és leírt hagyományos női szerepeket talált az iskolák világában is. Az anya archetípusaként megjelenő tanítónő, a feleség, a férfiakat támogató szerep abban a gyakori jelenségben manifesztálódik az iskola világában, miszerint a túlnyomórészt női pedagógusokból álló tantestület élén a hatalmat képviselve még mindig gyakorta férfi pedagógus áll, mint vezető. Bár fentebb láttunk adatokat a női igazgatók számának növekedéséről, a 90-es évekre még mindig csak 50 % közeli az arányuk, miközben a tantestületeket túlnyomó többségében nők teszik ki. Mindez jól leképezi a patriarchális társadalom jelenlétét az iskola világában. *F. Lassú (2001)* arra is rámutat, hogy a szexualitás, a nemiség, mint a pedagógus lényének része iskolai tabuként szerepel, hiszen többnyire ez nem jelenik, vagy nem jelenhet meg, az iskolák belső világának rejtett részeként ez egy negligált téma.

F. Lassú összegző munkájában leírja, hogy a hagyományosan elfogadott női szerepköröket *Freud* a – feminista kritikák által erősen vitatott – péniszirigység elméletéhez vezeti vissza, amely szerint az egyetlen megoldása a nőknek a férfiakkal szembeni eredendő irigység feloldására az anyaság, a gondoskodás. Ezzel hosszú évtizedekre ki is jelöli a női szerepkört.

Ugyanakkor feminista szerzőkre, elsősorban *N. Chodorow (2000)* munkáira hivatkozva *F. Lassú* azt állítja, hogy a nők nem a férfiasságra magára lehetnek irigyek, hanem a társadalmi hatalomra és lehetőségre, amelyben a férfiak kiváltságokat élveznek a nőkkel szemben.

N. Chodorow (2000) azt a megoldást találja a nők egyenjogúsítására, hogy az anyai szerep jelentőségét csökkentve a nevelésben a kétszülős modell fontosságát hangsúlyozza, ezzel megteremtődik a lehetőség a nők számára is a szélesebb körű társadalmi szerepvállalásra.

F. Lassú (2001) tipológiája megmutatja, hogy a tradicionális és a modern szerepek együtt vannak jelen az iskola világában, ami érezhető feszültséget és a nőknek szerepkonfliktusokat okoz. Modern szerepként írja le az önálló, független életet élő, dolgozó nő és a döntésképes, női vezető szerepkört, ami szintén megfigyelhető ma már az iskola világában. Ugyanakkor megemlíti, hogy jelen van a mai napig a női vezetők alkalmasságát megkérdőjelező gondolkodásmód. Hiszen a patriarchális szemlélet létezése már önmagában megkérdőjelezi a nő, mint vezetői szerep létjogosultságát, és a szakmai hozzáértést azokon a területeken, ami hagyományosan férfiak által uraltak, képviseltnek tekinthető.

F. Lassú Zsuzsa (2001) az „*Artemisz archetípusa a női barátságokban*” című írásában a boleni istennő archetípusok nyomán a női közösségek, a női barátságok alapját képező Artemisz kapcsolatokat kutatja. Azt találja, hogy a nőmozgalmak egyenlősítő törekvései hazánkat szinte elkerülték, az államszocializmus patriarchális rendszere miatt alapvetően nem voltak jellemzőek a civil kezdeményezések, az embertársi szolidaritás, így nincs női testvériség sem. A korábbi női generációk titkos versengő természetével ellentétben arra a következtetésre jut, hogy a fiatalabb korosztály már megváltozott versengésfelfogással rendelkezik. Egyre többen vállalják fel nyíltan és őszintén saját versengő természetüket, és beszélnek úgy a versengésről, ami pozitív, megerősítő, a kapcsolatokat előmozdító is lehet.

Egy másik cikkében *F. Lassú Zsuzsa* és *Elekné Szarvas Anett*-tel (*F. Lassú – Szarvas 2010*) még tovább lép: a fenti néhány hagyományos női szerepen túl jellemzi a nőtípusokat, *Bolen (1984)* által leírt görög istennő tipológiát véve alapul, és mini gyakorisági vizsgálatról ad számot a pedagógus hallgatók köréből. Ennek eredménye, hogy az Artemisz típust – a női testvériség megtestesítőjét – nem találták meg a mintavételükben, annál inkább Hérát minden korosztályban, Démétért az idősebb, többgyerekes, segítőfoglalkozású nőkben, és Hesztiát is inkább az idősebb korosztályban jelent meg. Perszephoné karakterben az éretlen, alárendelő típus jelent meg a vizsgálatban, a lelki vezető változata nem. Athéné és Aphrodité típus – gyakran kombinációban – a fiatalabb generációban található szexi-karrierista típust testesíti meg.

1.5.6. A társadalmi nem, mint szemléleti kérdés a pedagógia világában

A gender tanulmányok a nemek társadalmi meghatározottságát tekintik alapvetésnek, amely elméletet számos kritika éri, többek között az evolúciós pszichológia irányzata felől, ahol a biológiai megalapozottságot tekinti alapvetésnek a nemek milyensége, és fejlődése kérdésében. A vita a mai napig tart. A dolgozat keretein és szemléletrendszerén belül a társadalmi meghatározottságot tekintjük kiindulópontnak. A társadalmi nem fogalma és szempontjai érintenek mindent, ami a férfiak és nők társadalmi szerepeire vonatkozik. A gender studies főbb vonulatainak egyik alapvetése, hogy a nők társadalmi-kulturális pozíciójuknál fogva másképpen tapasztalják meg a történéseket. Vagyis a gyerekkorban kezdődő, nemenként eltérő tapasztalatszerzés nem genetikai, hanem pusztán szocializációs tényezőkből eredő folyamat.

Mindezen társadalmi nemre vonatkozó szempontok a pedagógustársadalomban, annak működésében tetten érhetőek, sőt hatnak, ugyanakkor nem feltétlenül tudatosultak ezek a jellegzetességek. *Rédai és Sáfrány* kutatásukban azt tapasztalják, hogy a pedagógusnők szintűgy jobbára nem tudatosak ebben a tekintetben, mint ahogy az iskolák, mint olyanok sem (*Rédai – Sáfrány 2019*).

A közoktatás tananyagában foglalt szemléletet nem segíti elő a „pedagógusi hierarchia” sem, amelynek alján túlnyomórészt nők helyezkednek el (óvoda, általános iskola), míg a középiskolában nagyobb a férfiak aránya; egyetemi fokozatban alig vannak nők, az egyetemi vezetésben pedig még kevésbé. A (női) tanárok többsége egyfajta *kettős kötésben* éli meg szakmaiságát. *Thun Éva* véleménye szerint, amíg szakmáját gyakorló egyénként a teljes jogú cselekvő viselkedés lenne a kívánatos, addig női mivoltában éppen az ellentéte az elvárás: a másokhoz (férfiakhoz) való alkalmazkodás és a kiszolgáltatottság.

Ez láthatóan súlyos probléma egy olyan szakmában, amelyet többen negatív értelemben *elnőiesedettek* tartanak, ami pedig lehetne pozitív értékítélet is.⁶

1.5.7. Pedagógusnő identitás elemei

A pedagóguspályát is *patriarchális viszonyok között kialakult szakmai gondolkodásmód* jellemzi (Thun 2005). Ellentmondás feszül két, a pedagóguspályát jellemző tény között: egyrészt, hogy patriarchális hagyományok jellemzik a pedagógusképzés és munka mindennapjait, szakmai gondolkodásmódját, szellemi közegét, ugyanakkor pedig szociológiai tény, hogy javarészt nők tevékenykednek a pályán. „*A gyereket születésétől fogva nők veszik körül: az anya veszi igénybe a szülési szabadságot, a GYED-et, GYES-t, nők a bölcsődei gondozónők, óvónők, női háziorvosok, védőnők, tanítók, tanárok.*” (Grossmann 2007: 13). Patriarchális szakmai hagyományokat érezhetünk abban az állításban is, miszerint az elnőiesedett iskolai közegben óhatatlanul sérülnek a fiúk a pszichoszociális fejlődésükben a férfi minta hiánya miatt. Ezen állítás abszurduma, hogy az elnőiesedett pedagógusvilágban a pedagógusnők számára a saját női valójuk, mint szakmai probléma jelenik meg előttük. Ráadásul kérdéses, hogy valóban a konkrét férfi minta hiánya jelenti (csak) a valódi problémát, vagy a hiteles, szabadon megélt, kidolgozott női identitás hiánya is?

Itt jutunk el ahhoz a kérdéshez, hogy miként hatnak ezek a feltételezések a női pedagógusok szakmai szerepeinek alakulására. Egészséges módon? Netán torzítóan?

⁶ A tanárszerep és a tanárkép kölcsönössége (Smulyan 2006, Gaskell – Mullen 2006) vizsgálatai azt mutatják, hogy a médiában megjelenő tanárképhez erősen kötődnek a társadalmi nemi sztereotípiák. „*Valószínűsíthetjük, hogy a pedagóguspálya elnőiesedése együtt járt egy olyan folyamattal, amely az ábrázolt tanárképben a korábbinál sokkal hangsúlyosabbá tette a társadalmi nemi sztereotípiákat, a tanári viselkedéssel szemben pedig polarizáltabb elvárásokat fogalmazott meg: ez akadály lehet például a hatalomfajták rugalmas használatának és ezáltal a hatékony tanári munkának.*” (Kovács Edina 2012: 88). Mindez azért veszélyes az iskoláskorú gyerekek identitásfejlődésére és tanáraihoz való autentikus viszonyulásukra, mert a többnyire „gender-vak”, megközelítés mindig a férfiak szempontjából értelmezett társadalmi létet és tapasztalatokat veszi normának. A normától eltérő viselkedés jellemzőinek és másságának értékei viszont nem fogalmazódnak meg, ami a női pedagógusokat hozza hátrányba. Az így, „rejtett tantervként” érvényesülő hatás kikezdheti az iskolában túlnyomórészt tanító, a gyerekekre ható és a velük való viszonyon keresztül működő női pedagógusok autentikusságát, szerephitelességét, vagy legalábbis sematikusá teheti azt, amennyiben az iskolai létezés során az előítéletek és sztereotípiák kritikája, illetve alternatív, hiteles női identitásminták nem jelennek meg. „*Bár a 20. század második felében már érezhetővé vált a történettudomány fokozott érdeklődése és érzékenysége a nők, s jellegzetesen a női problematika iránt, ez a változás azonban egyáltalán nem gyakorolt befolyást a történelemtanításra.*” (Knausz 2001). Az elmondottakból az következik, hogy az ún. „női” szerepekre való felkészítés kirekesztődik az oktatásból, ezzel az oktatás előmozdítja leértékelődésüket.

Feltételezhető, hogy ez a tételmondat valójában büntudatot, kisebbségi érzést kelt a mindennapokban dolgozó kolléganőkben, hiszen az egyenjogú értékeket jelentő, képviselő identitásuk kérdőjeleződik meg, s ezt szakmai probléma köntösében megjelenve szakmai problémaként élik meg.

A pszichoterápia képviselői a legutóbbi időkig állították, az egészséges pszicho-szociális fejlődéshez azonos nemű modellek jelenlétére (is) szükség van (*Buda 1996*). Ha el is fogadjuk ezt a tételt, nem biztos, hogy ebből az következik, hogy a pedagóguspálya elnőiesedése – önmagában a tény – a fiúk pszicho-szociális fejlődésének nehézségét okozza. Hiszen azonos nemű példaképek vannak/lehetnek a gyerekek iskolai környezetében, gondoljunk a kortárs segítő tevékenységre, a vegyes korcsoportos oktatásra, a szabadidős pedagógiai lehetőségekre. Az USA-ban folytatott empirikus vizsgálatokból az derült ki, hogy a tanító neménél sokkal fontosabb annak elfogadottsága, személyisége, egyénisége. Vagyis nem a nem, hanem a tanítói minőség van jó hatással a gyerekek teljesítményére (*Grossman 2007*). *Rogers C. (1961)*, a humanisztikus pszichológiai irányzat megalapítója, alapvető fontosságúnak tartja az autentikus pedagógusszemélyiség kimunkálását, elérését a tanári hivatás alapjaként. Hiteles kommunikáció, empátia, elfogadás alaphármasáról beszél. Ezekből kell, hogy kiinduljon minden pedagógiai munka, iskolában létrejövő emberi kapcsolat – a valódi emberi kapcsolatokon alapuló iskola esetén.

A *Rogers C. (1961)* által megfogalmazott autentikus pedagógusi személyiségképhez hozzátennénk még egy jellemzőt: az autonóm, frusztrációmentes identitással rendelkező, „gender-tudatos” személyiség kimunkáltságának meglétét.

Mint fentebb már szóba került, a tanító jósága legkevésbé a nemétől függ, de éppen azért, hogy a pedagógusnők más paraméterekben jól tudjanak teljesíteni, fontos számukra az egészséges mentálhigiéné, a frusztrációmentes identitás.

A gender szemlélet, mint a pedagógia integráns részének fontosságát fejtegeti *Thun (2007)*, amikor azt mondja, sikeres oktatáspolitikai akkor tud megvalósulni, ha olyan pedagógusokra tud alapozni, akiknek a szakmai tudása egyik alapja, hogy kompetens módon tudják kezelni az esélyegyenlőség kérdését (*Thun 2007*).

Mindebből pedig következik, hogy a női princípium létjogosultságának elismeréséhez, egészséges beépüléséhez a pedagógiai értékrendbe az is elengedhetetlenül szükséges, hogy a pedagógusok tudatosan viszonyuljanak saját nemi identitásuk jellegzetességeihez, és általában gender tudatos szemléletmódban reflektáljanak az iskolai élet mindenféle szintű jelenségeire. Hiszen végső soron ez a garancia arra, hogy egészségesen megélt női szerepeikben létezve hiteles mintát nyújtanak a felnövekvő generációnak.

Egy ilyen tudatos, integrált, önazonos (szakmai) személyiség, karakterének, pszichés és társadalmi lehetőségei kibontakoztatásának birtokában az egészséges tanárszemélyiség új ideálját képviselheti, és mint ilyen minden vele kontaktusba kerülő iskolahasználó számára az egészséges iskolai pszichés klíma egyik, ha nem a legfontosabb pillérét jelentheti. Kijelenthetjük, hogy a frusztrációmentes identitás vezet az autentikus pedagógusszemélyiség kimunkálásához.

Felmerül a kérdés, hogy a pedagógusi és szakmai identitás mellett milyen személyes, identitást (itt a kutatásban a fogalmat leszűkítve a női identitás megnevezésére használjuk) valósít meg a pedagógus. Hiszen az identitás fogalma itt is együtt jár a tudatosodással, „*Senki nem születik nőnek, azzá válik.*” *Simone de Beauvoir (1949)* szállóigévé vált mondata szerint. Már *Beauvoir* is leírja, hogy a nők többségükben elfogadják *második nem* helyzetüket. A szociálpszichológia úgy írja le a jelenség természetét, hogy az alávetett csoport elfogadja saját alávetettségét. *J. B. Miller (1976)* szerint a nők többségére kapcsolati identitás jellemző, vagyis nem önálló entitásként, hanem kapcsolatokban értelmezik magukat.

Miller identitás elméletére támaszkodik *Thun Éva (2012)* vizsgálatában, eredményei ezt a megközelítést erősítik. Az úgynevezett pedagógusnő identitást úgy határozza meg, hogy: „*Identitásformáló tényezők forrása a pedagógusnők számára a közvetlen kulturális-társadalmi környezetük résztvevőinek tapasztalatain és értékein alapul.*” (*Thun 2014: 2*). Rámutat arra, hogy: „*Amikor megjelenik a szövegben a női identitás, az elbeszélők nem a személyes narratívát folytatják, hanem a külső társadalmi közgondolkodás vélekedéseit fogadják el maguk számára érvényesnek.*” (*Thun 2014: 8*). A vizsgált pedagógusnők esetében a saját szakmai identitás meglétét kérdőjelezi *Thun Éva* kutatási eredményei.

F. Lassú Zsuzsa (2002) tanulmányában a Bolen-i női identitás kategóriákat a pedagógusnőkre is értelmezi, amikor tanulmányában kifejti, hogy a pedagógusok társadalmi és biológiai valóságukban is jelen vannak és hatnak az iskolában.

Megállapítja, hogy a felnőtt nők változatos szerepekben jelennek meg, hagyományos és nem hagyományos szerepeiket egyaránt hordozzák. *F. Lassú Zsuzsa* a felnőtt nőkre jellemző szereprepertoárból az *anya, szerető, a feleség és a hivatásának élő* nő szerepét tárgyalja. Utal arra, hogy ezek a női szerepek archetipikus formában vannak jelen a nők életében, akár konkrét valóságukban, akár analógiákon keresztül megéltek.

F. Lassú Zsuzsa szerint a női szerepeket szétválasztó, hagyományos elképzelés nem értelmezhető, helyette – a női szerepviselkedés összetettsége miatt – a különböző szerepek egymásra hatásukban való értelmezését ajánlja.

A szakmai és személyes identitás alakulását a pedagógusok döntő többségénél a női identitásuk alakulása is befolyásolja. Ezek az identitásrészek rosszabb esetben egymás mellett, egy integrált személyiség esetében egymással kölcsönhatásban léteznek.

Meggyőződésünk, hogy az erős női identitás tudatos szemlélettel alakítható ki, amelynek egyik leghatékonyabb módszere az életrajzi emlékezethez köthető metodikák. A narratívák identitásformáló szerepét a nőtanulmányok tudománya is átvette és használja a női identitás kialakításában (*Pető – Waaldijk 2005*).

A szakmai személyiség tudatos alakítása megfelelő, kölcsönösen fejlesztő irányú hatást adhat a gender tudatosság elsajátítására és a női identitás megerősítésére.

1.6. Mentálhigiéné az iskola világában

1.6.1. Stressz fogalma

A lelki egészség fogalma szorosan összekapcsolódik a stressz fogalmával, ezért itt definiáljuk a stresszhez kapcsolódó főbb fogalmakat.

A stressz *Selye (1976)* definíciója szerint a szervezet válasza az őt ért külső vagy belső környezeti igénybevételre, amely hatásoknak folyamatosan ki van téve az egyén, vagyis a stressz a mindennapok része, ráadásul egy optimális szintje megfelelő működést eredményez. Sem a túl alacsony, sem a túl magas stressz nem optimális az egyén számára, amely negatív fiziológiai választ, pszichológiai élményt eredményez. *Selye* feltételezte, hogy kétféle stressz létezik, stimuláló, ami nem jár negatív következményekkel, és a distressz, amely negatív pszichológiai/fiziológiai következményekkel jár. A stresszhatások nagyon különbözőek lehetnek, két fő csoportja a magánéleti és a munkahelyi stressz (*N. Kollár – Szabó 2004*).

Ezenkívül *Selye* megkülönböztet úgynevezett pozitív hatású izgalmat, eustresszt, illetve a negatív hatású, nehéz, hosszan fennálló, megoldhatatlannak tűnő problémákkal járó, hosszas stresszhatást, a distresszt.

Lazarus (1993) állapította meg, hogy a környezet hatás és az egyén reakciója együttesen alakítja a kialakult stressz hatást. Leírta, hogy a stressz hatásának fontos eleme a személyből kiváltott stressz reakció, hiszen a stresszhatások különbözőek lehetnek, ugyanakkor ezekre a különböző stresszhatásokra az egyének különbözően reagálnak.

Lazarus vezeti be a stresszre adott válasz fogalmaként a megküzdést. A megküzdés lehet problémára fókuszáló és lehet érzelmi fókuszú megküzdés. Továbbá megküzdési viselkedés a helyzet és az egyén viszonyában előremutató, adaptív és a helyzet megoldásában előrelépést nem okozó, sőt további problémákat esetlegesen előrevetítő maladaptív stressz válaszokat. Továbbá mára az is világossá vált, hogy a stressznek rövid és hosszú távú hatásai vannak, a hosszú távú hatások közé tartozik a stressz utóhatás, a kiégést, az egészségkárosító magatartás továbbá ismerjük stressz egészséghez-betegséghez való hozzájárulását is (*N. Kollár – Szabó 2004*).

1.6.2. Paradigmaváltás a tudományban: a mentálhigiénés szemlélet filozófiai háttere

Antonovsky (1987), az orvosi szociológia professzorának *salutogenezis* (egészség eredet) modellje újszerűsége abban rejlik, hogy szakított a korábbi betegség fókuszú gondolkodással, és az egészséget, és annak jellemzőit állította a figyelem középpontjába. Akárcsak a pszichológiában a pozitív pszichológia által hozott fordulat, amely a korábbi irányzatokból ismert lelki eredetű betegségek leírása helyett a boldogság ismérveire és elérésére fókuszál. A meghatározó jellegű szemlélet a testi és lelki egészség forrásait keresi és találja a *koherenciaérzés* modellben. *Antonovsky* három lelki tulajdonságot talál alapvetőnek a salutogenezis – vagyis az egészség keletkezésének – modellje leírásakor: megérthetőség (a világ dolgai érthetőek számomra), meaningfulness (a dolgoknak jelentése és azon túl jelentősége is van számomra), kezelhetőség (mivel a dolgok érthetőek, jelentenek számomra valamit, ezért kezelhetőek is). Elméletében ennek a három tulajdonságnak a megléte egy új lelki tulajdonság, képesség létrejöttét eredményezi: a *koherencia érzését*, mely az egészséges pszichét jellemzi. *Antonovsky* az egészség fogalmát dinamikus rendszerré fogalmazza. *Antonovsky* szerint a *koherenciaérzés* segít megoldani a konfliktusokat és megbirkózni a mindennapi, az egyént érő stresszel.

Antonovsky salutogenezis (egészség eredet) modellje azt mondja, az egészséghez erős *koherenciaérzésre* van szükség, ugyanakkor a jó egészségi állapot fejleszteni tudja az általános ellenállást, ami pedig a *koherenciaérzést* erősíti. Egy visszacsatoló rendszer alakul ki, ami befolyásolja a személy mentális egészségét.

A *koherenciaérzés* és az egészség közötti kapcsolatot kutatások is alátámasztják. *Chu, Khan, J. Jahn, Kraemer és munkatársai (2016)* azt találták vizsgálatukban, hogy a megelőző szemlélet, mint a magas egészségtudatosság és a táplálkozásra való nagyobb odafigyelés is összefüggött a *koherenciaérzéssel*. A társakénál jobb teljesítmény és a jó szubjektív egészség pozitív, míg az észlelt stressz erős negatív hatással van a *koherenciaérzésre*. *Antonovsky* szerint minden alkalommal, mikor a stresszel való sikeres megbirkózást tapasztal az egyén, erősíti a *koherenciaérzés* fejlődését.

Antonovsky koherenciaérzék fogalmára támaszkodva *Verena Kast* klinikai pszichiáter azt fejtegeti (*Kast 2014*), hogy lelki ellenállóképesség segítségével maradhatnak az emberek (lelkileg) egészségesek az őket érő stressz, hajtás, megterhelő tapasztalatok ellenére. A lelki ellenállóképesség *Antonovsky (1979)* fogalma, amit *Kast* szerint úgy működik, hogy időről időre kapcsolatot teremtünk a külső világ ingerei és a saját belső világunk között, így létrejön az összetartozás érzése a (mindenséggel), ami alapja a bizalom képességének. Ez a folyamat állandó önérzékelést, önmagunkon való elmélkedést, valamint másokkal folytatott tisztázó és megerősítő beszélgetést tesz szükségessé, másként fogalmazva folytonos reflexiót, önreflexiót.⁷

Hartmut Rosa (2003) szociológus is társadalmi akcelerációról, az élettémpó gyorsulásáról, állandó növekedés kényszeréről és a siettetés légköréről beszél (*Hartmut Rosa 2003/2016*). A gyorsulás indikátoraként három kategóriát nevezett meg: technológiai akceleráció (közlekedés, kommunikáció, termék-előállítás), szociális, társadalmi változások gyorsulása, az életritmus gyorsulása. *Rosa* szerint mindennek egyetlen ellenszere a rezonancia, az együtt rezgés (*Hartmut Rosa 2016*).

⁷ A témához kapcsolódik a dromológia problémaköre is, az élettémpó gyorsulása. A dromológia a sebesség társadalmi hatásaival, annak radikális negativitásával foglalkozó tudomány, így a sebesség által meghatározott társadalmi-politikai rendszert *Virilio* dromokráciának nevezi. Ahol a dialektikai ellentét nem társadalmi osztályok, hanem az emberi relatíve lassabb tempó és a tárgyak, technológiai eszközök gyorsasága között feszül.

A mai posztmodern kor ember személyiségfejlődését, alakulását vizsgálva *Rosa* szerint a posztmodern személyiség helyzetfüggő, az individuum különféle összefüggésekben az egyéniség különböző vonatkozásait éli meg, alapvető jellegzetessége a sodródás az időben.

A sebesség, az állandó növekedés valójában az ember lassabb ritmusának követetetlen, hiszen nem kap elegendő időt ilyen módon az egyén az élményei feldolgozására. Ezért, ha megpróbálja felvenni vele a versenyt, fel kell gyorsulnia a saját természetétől idegen, más sebességre, ami hajszoltságot, túlpörgést okoz, vagyis hosszú távon stresszor tényező. Tartós fennállása pszichésen betegítő, nem ritkán kiégéshez vezető (*Kast 2014*).

Jung leírása szerint az individuáció (egyéniséggé válás) folyamata élethosszig tart, amely a tudatos élet, a tapasztalatok és reakciók közötti pszichikai kapcsolatok mentén formálódik. *Verena Kast (2004)* *Jung* individuációs folyamatát *Antonovsky* és *Rosa* gondolataihoz is kötve jelenti ki: azért, hogy elégedetten, pozitívan, vagyis egészséges mentálhigiéniával tekinthessünk az életünkre, fontos, hogy az aktuális a múlt és a jövő elbeszélő kapcsolatát létrehozzuk, ami által az életünk értelmesebbnek tűnik. Szükséges a folyamatában megélt élet élményéhez a belső élményekre fordított idő: élményeknek tapasztalattá kell válniuk és meggyökerezniük egy hozzájuk kapcsolódó érzésben. Vagyis az egészséges személyiség működtetésére is az élmények integrációjához szükséges elegendő időre van szükségünk. *Kast (2014)* megalkotja a *belső hajcsár* fogalmát: A *belső hajcsár* a sietség, a még gyorsabban, még tökéletesebben megcsinálni valamit érzése. Az ő megfogalmazásában a siettetés a saját tempónk, határaink figyelmen kívül helyezéséhez vezet, ez pedig a túlterheléshez, zaklatottsághoz, kimerüléshez juttat el. Mindez romboló hatású láncreakciót indíthat el, hiszen innentől akadályozónak éljük meg, amire kevésbé van ráhatásunk, ezáltal csökken az énhatékonyságunk érzése. Ez viszont egyrészt az önbecsülés csökkenéséhez vezethet, másrészt a mentális egészség romlásához, hiszen annak egyik összetevője az egészséges énhatékonyság érzése.

A *belső hajcsár* a stressz dinamika fontos eleme, ha stresszt jelentő feladataink vannak, üzöttek leszünk, az emberi kapcsolatainkhoz sem megfelelően, ápolóan, hanem hajcsárként viszonyulunk, és kialakul egy általános hajszolás, ami miatt nem a saját, hanem egy *elvárt* életet élünk (*Kast 2014*).

1.6.3. Mentálhigiénié, mentális egészség fogalmai

A mentális egészséget megkülönböztetjük a mentális betegség állapotától. A mentális betegségek magukba foglalják a mentális kórképeket, valamint a vészhelyzetekhez, kóros tünetekhez és diagnosztizálható mentális kórképekhez (depresszió) társuló megterhelést és csökkent funkciókat.

A mentálhigiéné fogalmának többféle, érvényes definíciója ismert, hiszen szerteágazó, komplex jelenségről van szó. A szó görög eredetű, lelki tisztaságot, lelki egészséget jelent.

A lelki egészség *Antonovsky (1987)* féle fogalmát veszi alapul a WHO komplex mentális egészség meghatározása. E szerint a mentális egészség „a jólét állapota, melyben az egyén meg tudja valósítani képességeit, meg tud birkózni a normális élet stresszhelyzeteivel, termékenyen képes dolgozni, s hozzá tud járulni a közösségének életéhez” (*Zöld Könyv 2006: 7*). Az emberek mentális állapotát számos különböző tényező határozza meg, így biológiai (genetika, nem), egyéni (személyes tapasztalatok), családi és közösségi (szociális támogatás), továbbá gazdasági és környezeti (szociális státusz és életkörülmények) (*Zöld Könyv 2006, idézi Nagy 2016*). *Grezsa Ferenc (2001)* pszichiáter a mentálhigiéné elsősorban lelki, kapcsolati kultúráként értelmezi.

Buda Béla szerint a mentálhigiéné egyfajta lelki egészség promóció, ami magában foglalhat mindent, ami a lelki egészséget javítja. Ilyenek a személyiség fejlődésének elősegítése, ugyanúgy, mint azok a szociális képességek és kapcsolatok, együttműködések, segítő hálózatok, amelyek a nehéz élethelyzetekkel, stresszel való megküzdést segítik (*Buda 1994*).

A mentálhigiéné fogalomköréből jelen kutatás a pedagógusnők hivatásához köthető mentális jól-létnek, illetve a jól-lét hiányának kérdéshalmazára koncentrálna, elsősorban a kiegészésre fókuszáltna.

1.6.4. A kiegészés jelensége

A kiegészés jelenségére fókuszál a mentálhigiéné kutatások jó része. A burnout/kiegés fogalmának első megjelenése *Herbert Freudenberger (1974)* nevéhez kötődik, aki elsőként jelölte meg ezt, mint az egyén fizikai és lelki erőforrásainak kiapadása. *Cherniss* szerint a kiegészés egy „olyan folyamat, amelyben a stressz és a hajszolt munka hatására a hajdanában elkötelezett szakember eltávolodik munkájától” (*Herr 1992: 29*).

Edelwich és Brodsky a kiegészett kifejezést olyan segítőszakmabeliekre érvényes, akiknek a munka és annak körülményei miatt csökkent a kezdetekkor jelenlévő idealizmusa, energiája és céltudata (*Edelwich – Brodsky 1997*). A téma egy másik prominens képviselője *Dista Kafry*, szintén csak segítő foglalkozásokkal kapcsolatosan használja a fogalmat. „A kiegészés tartós, vagy ismételt emocionális terhelés eredménye más emberekért való hosszú távú, intenzív erőfeszítéssel összefüggésben.” (*Ónody 2001: 104*).

Pines és munkatársai szerint a kiégést tapasztaló személyek önmagukkal és munkájukkal kapcsolatosan is negatív beállítódást alakítanak ki, az emberekkel kapcsolatos érzéseik és érdeklődésük eltompulnak, és a legtöbbször a visszájukra fordulnak – távolságtartás, ellenszenv, részvételnélküliség jellemzi őket (*Pines és mtsi. 1992*).

E szerzők azonban arra is utalnak, hogy a kiégés és a tompultság ritkán érinti az élet valamennyi területét. Sokan, akik a munkájukban kiégtek, élvezik a családi életüket, a munkán kívüli tevékenységeiket.

Christina Maslach szerint a kiégés fellépésénél az egyén törődési szándékát veszíti el azokkal szemben, akikkel együtt dolgozik – a háttérben ő is az érzelmi kapacitás kimerülését hangsúlyozza, aminek következtében az egyén nem lesz képes pozitív érzéseket, tiszteletet, empátiát tanúsítani a kliense (pedagógus esetén tanítványa) iránt. Az érzés hatása az egyén fizikai, lelki és érzelmi kimerülését eredményezi, azt a szokásos módon nem tudja megoldani, azaz a „nincs kiút érzése” jellemzi. (*Maslach – Jackson 1981*).

Maslach és Jackson (1981) kiégést többdimenziós jelenségnek képelték el. A következőképpen határozza meg a segítő foglalkozásúakra (köztük a pedagógusok is) jellemző kiégés tünet együttes három komponensét, amelyet az általuk összeállított kérdőív (MBI) is, mint három dimenzió mér. A három komponens:

1. *Érzelmi kimerülés*: Krónikus, hosszú ideje tartó érzelmi állapot melynek során fáradtság, mentális kimerültség, érzelmi kiüresedés, elhasználtság érzését éli meg az egyén, miközben belső energiahiányt, belső hanyatlást tapasztal.
2. *Énhatékonyság csökkenés érzés*: Az önértékelés hanyatlása együtt jár a személyes alkalmatlanság, az inkompetencia, a csökkent teljesítőképesség érzésével.
3. *Deperszonalizáció (személytelenedés érzése)*: Az egyén eltávolodik saját érzéseitől, önmagától, mely következtében negatív, érzéketlenség reakciók megjelenésében figyelhető meg, és a segítettekhez (tanítványokhoz) való viszonya is változhat: akár közömbössé, cinikussá, távolságtartóvá vagy rideggé, felületessé is válhat.

Maslach elképzelése szerint a kiégés mentális és emocionális kimerüléssel jellemezhető, számos fizikai tünettől övezett jelenség, mely a munkához kapcsolódva olyan egyéneknél jelenik meg, akiket előzetesen semmilyen pszichopatológiával nem diagnosztizáltak. Az állapot által okozott negatív attitűdök csökkentik a munkahelyi teljesítményt és hatékonyságot.

A jelenségnek egyéni, interperszonális és önértékeléshez kapcsolódó aspektusa is van. A jelenség egyéni aspektusa az érzelmi kimerültség, mely a fizikai és emocionális fáradtság állapota. A kiégés interperszonális dimenziója a másoktól való elidegenedés jelensége, amit a deperszonalizáció megjelenése gyakran maga után von. Ez magunk és mások iránti közönyös, távolságtartó attitűddel jellemezhető, mely áthatja a munka minden szegmensét. A személyes hatékonyság (teljesítmény) csökkenése az önértékelési aspektus, amely csökkent kompetencia-érzéssel, a produktivitás alacsony szintjével írható le. Az egyes dimenziók egymástól függetlenül is jelen lehetnek, de össze is kapcsolódhatnak (*Maslach és mtsi. 2001*).

Maslach és Jackson (1981) kutatásaik alapján arra a következtetésre jutottak, hogy bár kétségkívül fontosak a személyi változók a burnout kialakulásában és magyarázatában, a jelenség jobban megragadható a munkastressz oldaláról. Megállapították, hogy az érzelmi terheltséget a siker és a kudarc aránya befolyásolja. A kudarc stresszel jár, az ismétlődő kudarc pedig tanult tehetetlenséghez vezet. A stresszreakciót befolyásolják a mások elvárásai, a teljesítménnyel kapcsolatos visszajelzések. Ha ezek hiányoznak, a személy szerep-bizonytalanságot él át, ami a kontroll hiányához köthető és kapcsolódik a munkaelégedettség csökkenéséhez, a gyengébb munkateljesítményhez, a distressz testi tüneteihez.

1.6.5. Kiégés kutatási trendek napjainkban

A kiégés kutatásában két irányvonal alakult ki: az egyik a személyiség oldaláról vizsgálja a témát, s arra koncentrál, hogy milyen hajlamosító tényezők lehetnek a személyiségjegyek szintjén, illetve, hogy milyen tünetei vannak a jelenségnek. A kutatások másik irányvonala a munkahely, a társas környezet, a segítő és segítséget kérő közötti kapcsolat, a munka, illetve a szervezet specifikumait helyezi előtérbe. Itt a munkahelyi stressz került a kutatások vizsgálati középpontjába.

A helyzeti tényezőket feltáró kutatások három főbb területre irányultak: a munka specifikumai (esetszám, túlterheltség), a foglalkozás jellegzetességei (például a pszichiáterek kiégésében szerepet játszhat a páciens suicidiuma, vagy a tanároknál a diákok magaviselete, orvosoknál a „nehéz esetek” jelenléte), valamint a szervezet specifikumai (működési szabályok, szervezeti hierarchia, leépítések) (*Kovács 2006*).

Olyan stressz tényezőket vizsgáltak, mint a szerepbizonytalanság, szerepkonfliktus, negatív munkakapcsolat, munkahelyi légkör, személyközi konfliktusok, abúzusok, a vezetés jellege, a vezető személye, társas támogatás (*Kovács 2006*).

Több kutatás összehasonlítja a kiégést a depresszióval, a kórképek fogalmának összefüggései, egymás részalmaz viszonyai mentén. A legutóbbiak közül *Mészáros Veronika (2013)* dolgozata megerősíti a korábban talált főbb különbségeket, miszerint a depresszió az élet minden területén megjelenik, és lehet a kiégés „előszobája”, ugyanakkor a burnout körülhatároltabb jelenség, elsősorban a munka területére korlátozódik. Vannak kutatók, akik a kiégés és az empátia kimerülése között egyértelmű összefüggést látnak (*Kulcsár 1998*). Az érzelmi kimerülés az empátiás kapacitás kimerülése, amelyből – a deperszonalizáció velejáráó tünete – az empátiás kognícióról a nem empátiás kognícióra való átváltás szükségszerűen következik. Amennyiben a segítő hivatás nem gyakorolható hatékonyan, a segítő a kliensét tárgyként kezeli. *Day és Chambers (1991, idézi Kulcsár 1998)* az empátia és kiégés kapcsolatának elemzése során arra jutott, hogy az empátia személyes distressz (önmagunkra irányuló szorongás) aspektusa pozitív kapcsolatban áll a kiégés mértékével.

Munkahelyi kiégésen ma olyan pszichológiai tünetcsoportot értünk, amely tartós, személyek közötti stresszkeltő tényezőkre adott válaszként értelmezhető. Ebből kiderül, hogy a munkahelyi kapcsolatokban rejlő stressztényezők alapján ragadják meg a jelenséget, az individuális és környezeti meghatározottság egyaránt megjelenik a fogalom meghatározásában. *Alarcon és munkatársai (2009)* azt találták vizsgálatukban, hogy a kiégés megjelenése és a munkavállalók személyisége konzisztensen összefügg egymással. *Karadag és munkatársai* azt találták, hogy a gondolkodásunk, beállítódásaink hatnak kiégés szintünkre, hiszen eredményeikben a konstruktív gondolkodás érzelmi megküzdés dimenziója az élet konfliktussal negatívan korrelál, míg az ezoterikus gondolkodás dimenzió ugyanezzel pozitív korrelációban van. Vagyis az érzelmi megküzdés képessége mellett kevesebb kiégésre, élet-konfliktusra utaló jel jár együtt, míg az ezoterikus gondolkodás mellett több (*Karadag – Baloglu 2010*).

Az egyén oldaláról vizsgálódó kutatásokban előkelő helyet töltenek be a megküzdés, a kontroll helye, az énhatékonyság, az érzelmi intelligencia, érzelmi munka, a szelf és az interszubsztivitás – hogyan észleljük munkakapcsolatainkat – jelenségét hangsúlyozó felmérések (*Mihálka 2015*).

Maslach, Jackson és Leiter (1996) a kilencvenes évek végén kezdte el kidolgozni munkahelyi kiégésre vonatkozó elméletét, amelynek alap gondolata az egyén és a munkakörnyezet minél jobb illeszkedése. A munkakörnyezet hat területét jelölték meg – munkaterhelés, kontroll, jutalom, értékek, közösség, és fair bánásmód –, ahol kulcsszerepe lehet az összeillésnek (matching) vagy össze nem illésnek (mismatching) (*Mészáros 2013*).

1.6.6. Pedagógus érzelmi állapot vizsgálatok: A kiégés kutatása hazánkban

A pozitív pszichológia az egészség fogalmának új megközelítését hozta, előtte főleg a betegség hiányát tekintették egészségnak a pszichológia művelői. Ezért részben a kronológiai sorrend miatt a jól-lét hiánya felől közelítünk először, amikor a kutatásokat bemutatjuk, részben, mert a kiégés, a mentális betegség vizsgálata az érem másik oldalát mutatja meg, így kaphatunk teljesebb képet a tanári mentálhigiéné aspektusairól.

Amikor az oktatási intézményekben a mentálhigiénéről esik szó, felmerül az emberekkel foglalkozók és segítő-foglalkozásúak tipikus foglalkozási ártalma, a kiégés, mint mentálhigiénés kérdés. A kiégés a krónikus stressz eredményeként létrejövő, emocionális kimerülésben (fizikai és érzelmi fáradtságban), deperszonalizációban (saját magunktól, érzelmi élményeinktől való elidegenedésben) és teljesítménycsökkenés érzésében (csökkent kompetenciaérzésben és produktivitásban, ennek élményében) megnyilvánuló szindróma, amelyet elsősorban segítő foglalkozásúak között írtak le (*Freudenberger 1974, Maslach – Leiter 1997*). A mentálhigiénés állapot milyenségét elsősorban a kiégés mutatóival jellemzi a mindenkori pszichológiai és mentálhigiénés szakirodalom.

A hazai neveléstudományi vizsgálatokban, a klinikai pszichológia felől közelítve, már a '90-es évektől felbukkan különböző aspektusokból a tanárok kiégésének vizsgálata. A vizsgálatban a *Maslach Burnout Inventory* (MBI) tesztet használták a kutatók, ami a kiégés kutatás valid vizsgálati eszköze. *Petróczi és munkatársai (1999)* ötszáz pedagógus bevonásával végzett felmérésükben azt találták a mentálhigiénés állapottal összefüggésben, hogy a pedagógusok 62%-a elégedetlen anyagi helyzetével és 26%-uk elégedetlen saját életével. *Ónody (2001)* szerint a pedagógusok között uralkodó teljesítmény- és önfeláldozás-orientált világban a kudarc nem vállalható. A kiégés szindróma tagadásának és elutasításának ebben találja kutatási és kezelési, megelőzési nehézségét az érintettek részéről.

Szicsek Margit (2004) tanulmányának fő üzenete, hogy nem a munkából adódó stressztényezők okozzák a legnagyobb veszélyt a pedagógusok lelki egészségére, inkább a munkahelyi légkörnek van döntő szerepe a tünetcsoport kialakulásában.

Kiderült, hogy nemtől, kortól, pályán eltöltött időtől függetlenül jelentkezhet a probléma. Minél kiégettebb valaki, annál kevésbé találja érdekesnek a munkáját, annál kevesebb önállóságot él meg a munkájával kapcsolatban, annál elégedetlenebb a szakmai támogatottsággal és az elismeréssel. Az anyagi elismerésnél sokkal fontosabb a társak, a vezetőség elismerése.

Fontos kutatások a témában *Paksi és Schmidt (2006)*, valamint *Paksi és munkatársai (2015)*, kutatásai, akik áttekintették a pedagógusok kiégés jellemzőit. Az első vizsgálatban a szervezeti szempontok emelkedtek ki, míg a majd tíz évvel későbbi vizsgálatban *Paksi és munkatársai* a kiégés mellett a személyiségdimenzió jellemzőit tekintették át a Big Five kérdőív (*McCrae – Costa 1987*) segítségével. Az Ötfaktoros modell (Big Five) a személyiség fő dimenzióit öt, egymástól jól elkülönült személyiség faktorként látja, melyek a következők: I. Neuroticitás, II. Extraverzió, III. Nyitottság a tapasztalatra, IV. Barátságosság, V. Lelkiismeretesség (*Mirnics 2006*). A kiégéssel összefüggésben vizsgált két fő témacsoport a környezet versus személyiség hatása. *Paksi és Schmidt (2006)* első vizsgálatának eredményei azt mutatták, hogy elsősorban az iskolai szervezet belső világának milyensége, az iskola légköre, hangulata, az iskolán belüli viszonyok vannak összefüggésben a pedagógusok mentális jellemzőivel, kiégésével. A vizsgálat megállapítja, hogy a pedagógustársadalomnak a tanár-diák viszonyok szempontjából releváns mentális jellemzői a felnőtt népesség átlagához képest kedvezőek. Nem találtak különbséget nem és az életkor szerint sem, többnyire nem mutatkozott kapcsolat a tanárok képzettségi, társadalmi vagy családi státusát jelző adatokkal sem (*Paksi – Schmidt 2006*).

Paksi és Schmidt (2006) kiégés kutatását elemezve figyelmet igényel az a megállapításuk, miszerint a leginkább elgondolkodtató eredményül azt kapták, hogy a pedagógustársadalom gondolkodásában a különböző nevelési elvek, értékek atomizáltak jelen, nem pedig a pedagógustársadalom által képviselt (ért. pedagógiai közélet) orientációk, irányelvek mentén összekapcsolódva. Vagyis azt találták, amit gender irodalmakra vonatkozó fejezetben is láthattunk, és *Thun Éva (2012)* vizsgálata is mutatja, hogy az értékek, példaképek, amit a pedagógustársadalom, többségében a pedagógusnők képviselnek, nem képvisel egységet, egységes értékorientációt és nincs párbeszédben, nem találkozik össze a pedagógus szakértői, szakíró réteg véleményével.

Hazai pedagógusokkal készült vizsgálatban *Kolosai és Bognár (2007)* esetmegbeszélésen/önismereti csoporton részt vett pedagógusok mentálhigiénés állapotának jellemzőit kutatta. A felmérés aláhúzza a kutatók feltételezését, hogy a csoportban részt vett pedagógusok inkább képesek empátiás törődésre, miközben a csoporton részt nem vett pedagógusok esetében magasabb, a munkából származó distressz (magas szintű stressz, csak káros hatással) értéket mutattak ki. Az eredmények magyarázatául a pedagógusok érzékenységének irányát találták. Az esetmegbeszélésen/önismereti csoportban résztvevők érzelmileg megterhelő helyzetben nagyobb fokú empátiás perspektíva felvételre voltak képesek, illetve érzékenységükkel a diákok felé tudtak fordulni. Mindezek az empátiás hitelesség jó előre jelzője, ami azért fontos, mert a téves empátia lehetősége kisebb esetükben. Miközben a kontrollcsoport érzékenysége inkább a saját maguk által megtapasztalt nehézséget jelentő élmények felé beszűkült, így a megélésük gyakrabban kapcsolódott distresszhez. Továbbmenve, a distressz hosszú távon egyrészt elkerülő, nem adaptív magatartáshoz, másrészt kiégéshez is vezethet (*Kolosai – Bognár 2007*).

Szebeni (2010) az MBI használatával történő kiégés vizsgálatok során azt az eredményt kapta, hogy az egyéni teljesítménycsökkenés érzése a legerősebb kiégési mutató, hiszen kimutatható volt a pályán töltött évek előrehaladtával az egyéni teljesítmény csökkenés érzésének növekedése. Az MBI és a Big Five használatával a személyiség vonások és a kiégés szempontjából alapvetően három vonást talált meghatározónak a kiégéssel összefüggésben: az extravertzió (negatívan), a nyitottság (negatívan) és neuroticizmus (pozitívan) – mindhárom a fő kiégés dimenziókkal összefüggést mutat.

Említendő *Setényi (2013)* kiégéssel kapcsolatos írása, amelyben pedagógusok kiégésének megelőzését és kezelését célzó tréningek során felvett kérdőívek és SWOT analízisek alapján megállapítja, hogy a pályáívek egy sajátos és az életpályamodell tervezők által kellően figyelembe nem vett világot tárnak fel, ami megállapítása szerint abból a tényből fakad, hogy a pedagógusok döntő része nő. Megállapítja, hogy maga ez a tény az életfeladatok, energiák sokirányú kezelését kényszeríti ki, amely szöges ellentétben áll az oktatáspolitikai tervezők körében népszerű pedagógus képpel (*Setényi 2013*). Vagyis megkérdőjelezi, hogy az oktatás politika, a szakmai irányítás azt a valódi személyt tekinti-e reformelképzelései során, aki valójában az iskolákban dolgozik. Ez a gondolatmenet is megerősítő abban az elképzelésben, hogy a pedagógusnők mentálhigiénéjét vizsgáljuk, komplex entitásként kezelve, a szakmai és a személyes jellemzőikkel összefüggésben.

Torma (2013) pedagógusok körében végzett kiégést és kiteljesedést vizsgáló kutatása kettős szempontú, a kiégést hagyományos mentálhigiénés a kiteljesedés aspektusát pozitív pszichológiai megközelítésben mérte a kutató. Ezért részletesebben a *1.7.6. Tanárok mentális egészségének vizsgálata pozitív pszichológiai szempontból* című fejezetben írunk erről.

Holecz és Molnár (2014) a pedagógusok jól-létét befolyásoló tényezőket (munkaelégedettség, általános és munka-boldogság, erények és flow-képesség) nézték meg, melyben rákérdeztek az általános és munka-boldogság szintre is. A tanulmány boldogságra vonatkozó eredményként arról számol be, hogy a teljes mintára vonatkoztatva a pedagógusok általános boldogságszint átlaga és a munkahelyi boldogságszint átlaga szinte azonos, illetve az is kiderült, hogy összességében a pedagógusok körében mérhető boldogságszint közel azonos a magyarországi összpulációs boldogság vizsgálatok szintjével is.

Paksi és munkatársai (2015) a pedagógusok pályamotivációját vizsgálva kiégés jellemzőiket is áttekintették MBI (*Maslach Burnout Inventory*) kiégés skála használatával. A demográfiai adatokat elemezve azt találták, hogy a vizsgálatban a kiégés egyik alskálája sem mutatott kapcsolatot az életkorral, a pedagóguspályán töltött évek számával, a tudományos fokozat meglétével, illetve azzal, hogy a képzésének megfelelő munkakörben dolgozik-e a vizsgált pedagógus. Ugyanakkor a demográfiai változókkal kapcsolatos kérdések is hoztak összefüggést: több képzettséggel kapcsolatos indikátor (általában a nyelvtudás, a továbbképzés óraszama, egy-egy alskála esetében pedig a képzettségi szint, illetve a tanulmányi eredmény) esetén alacsonyabb kiégési értékeket jeleztek. Illetve szignifikáns kapcsolatot talált a munkával összefüggő individuális jellemzővel, a tanított tárgy típusával. Az összefüggés iránya a természettudományi tárgyat (is) tanítók nagyobb kiégési kockázatát jelzi.

Eredményeik szerint a pályán lévő pedagógusok körében a legnagyobb kockázat az érzelmi kimerültség, túlhajszoltság tekintetében mutatkozik. A kiégés vizsgálata alskáláinak részletes elemzése során kiderült, hogy a minta közel egyharmada (32,2%) ért el magas pontszámot az „érzelmi kimerültség” alskálán. Az „egyéni teljesítmény csökkenésével” kapcsolatos alskála a pedagógusok valamivel több, mint egynegyedénél (26,5%) mért magas pontszámot.

Tovább gondolásra érdemes adatokat nyújtott *Paksi és munkatársai (2015)* vizsgálata abban is, hogy azonosították a kiégés szempontjából nagyobb kockázatú csoportokat. Ebből az látszik, hogy kiégés szempontjából veszélyeztetettebb, aki több éve dolgozik a jelenlegi munkahelyén, aki magasabb (MA/MSZC/hagyományos egyetem) képzettségi szinttel rendelkezik, aki természettudományi tárgyat (is) tanít, aki felsőfokú tanulmányait rosszabb eredménnyel végezte, illetve aki férfi.

Antalka (2015) a kiégés okait csoportosította: fáradtság, szerepkonfliktus, szervezeti és interperszonális kapcsolati konfliktusok, a self jól-létének felborulása, stressz, Helyszindróma és elvárások mentén. Szerinte a szindróma jelenléte és különböző mértékű érintettsége egyéenként változik, és az egyéni teherbírás szabályozza, hogy a pedagógus kiégésben érintetté válik-e.

Szabó és Jagodics (2016) kutatásukban a korábbihoz hasonló alacsony általános kiégés szint mellett az iskolatípusok között találtak különbséget a tanári kiégést vizsgálva. Tanulmányukban rámutattak a szakközépiskolai tanárok körében mutatkozó magasabb burnout jelenség meglétére.

A pedagógusok munkaboldogságát kutatva *Kun és Szabó (2017)* arra az eredményre jutott, hogy a pedagógusok 87%-a legalább átlagos mértékben boldognak tartja magát a munkájában. A munkahelyen megélt boldogságot nagyon sok olyan tényező befolyásolhatja, pl. nem, gyerekek száma, munkastressz mértéke, általános egészségi állapot, amelyek egy része nem közvetlenül a munkához kapcsolódó tényező. Mindebből az is látszik, hogy a személyes én és a szakmai én erős kölcsönhatásban létezik.

Szabó, Litke és Jagodics (2018) az óvodapedagógusok körében tapasztalható kiégést a munkaértékek tükrében vizsgálta. Eredményeik a kiégés alacsony mutatóit találták hasonlóan a korábbi pedagógus burnout vizsgálatokhoz. Leginkább kiégést veszélyeztető tényezőként a megértő és demokratikus vezető hiánya, a csökkent önmegvalósítás élmény és a változatosság értékének alacsony megjelenése szerepelt.

1.6.7. Iskolai mentálhigiéné, mint prevenciós lehetőség

Iskolai mentálhigiéné című tanulmánykötetben *Buda Béla (2003)* cikke írja le az iskola felhasználói, az iskola és társadalmi környezetére, mint rendszerre, elsősorban a rendszerváltástól a kétezres évek elejére vonatkozó állapotot.

Munkája nyomán közismertté vált az az alapelv, hogy a pedagógusoknak pszichológiai ismeretekre, önismeretre van szüksége, szükséges a személyiségét fejlesztenie, hiszen ezzel dolgozik. Az identitás elméleteknél már említett *Rosa (2016)* gondolatai könnyűszerrel adaptálhatók az iskola világára, ahol a pedagógusok számára minden pozitív feltétel mellett is ott feszül minden nap a stressz a lassabb emberi tempó, és az adminisztrációs, tanulmányi, tanítás-tanulás folyamatbeli, az idővel versenyt futó feladatok, vagyis a felgyorsulás között.

Köszönhetően *Rogers* munkásságának is, a felgyorsulás hatásának ellensúlyozásként számos reflektív szemléletű, tudatosító módszertan: encounter módszerek, önismeret-fejlesztő kurzusok, pszichológiai továbbképzések terjedtek el. Ezeket később felváltotta egyfajta „életformaműhely”.

Később már központi igényként jelent meg az egészségnevelés, aminek keretében körvonalazódott az iskolai mentálhigiéné, preventív hangsúllyal. Képzések, prevenciók, kortárssegítő programok indultak meg. Ekkorra a mentálhigiéné feladatok jobban tudatosodtak, a beavatkozási lehetőségek között a tanári személyiség erősítését is említi (*Buda 2003*). Világossá vált, hogy a pedagógus személyisége, annak mentálhigiéné állapota összefüggésben van az iskola egészének, az iskola felhasználóinak mentálhigiéné állapotával.

A fejezet bevezetőjében már tárgyalt szociológiai megfigyelés a társadalmi akceleráció jelenségeiről, azon belül is elsősorban a siettetés légkörének kialakulásáról *Rosa (2003)* és káros személyiség fejlődésbeli, közvetve mentálhigiéné hatásairól aktuális az iskola mentálhigiéné világát elemezve is.

A kreatív klíma (*Péter-Szarka 2014*) az iskola világában pozitív, nyitott szemléletű, alkotói, kutatási folyamatokat, és az ezzel járó kevésbé hierarchikus, elsősorban szakértelemre alapuló munkatársi viszonyokat tartalmazó, a diákokat partnerként kezelő légkört jelent. Megléte esetén önmagában is mentálhigiéné javító hatást fejt ki a benne élőkre.

Nagy László (2003) ugyanebben a kötetben az iskolapszichológus helyét kutatja, akinek kulcsszerepe lehet(ne) a nevelési tanácsadás (ma pedagógiai szakszolgálat) mellett az iskolai egészséges mentálhigiéné klíma kialakításában, pedagógusok és pszichológusok attitűdjének különbségeit több kutatás is vizsgálta.

Kósáné Ormai Vera (1981) szerint a pedagógusok attitűdjére inkább az értékelő-minősítő, a pszichológusokéra inkább a megismerő-megértő jellemző. *Szilágyi (1986)* vizsgálatából pedig az derül ki, hogy a pedagógus inkább az agressziót tekinti problematikusabbnak, a pszichológus a patológiás megnyilvánulásokat. *Borbáth (2010)* pedagógusok pszichológus iránti attitűdjének felmérésében azt találja, hogy a pedagógusok és pszichológusok közötti párbeszéd ambivalens, a közös nevező, közös nyelv nehezen kialakítható, ugyanakkor az igény megjelent már erre a pedagógusok között. Továbbá kiderült a felmérésből, hogy a pedagógusok egyaránt, mindegyik pályán töltött év szerinti csoportban elégedetlenek a tanárképzés pszichológiai oktatásával, illetve fény derült arra is, hogy a pedagógusok közel fele nem olvasott a felmérés idején egyetlen pszichológia témájú könyvet sem. Ugyanakkor azt is eredményül kapta, hogy majd kétharmada a pedagógusoknak nyitott az esetmegbeszélés műfajára (*Borbáth 2010*).

Gyenge Eszter (2003) mutat rá arra a tényre, hogy az iskola mentálhigiénés aktivitása szoros összefüggésben van az iskolát körülvevő lakóhelyi, társadalmi környezet elvárásaival, ugyanakkor összefüggésben van kulturális mintáival és az iskola, mint szervezet megújulási képességével is. *Gerevich* a pedagógus személyiségének meghatározó voltát kiemelten az iskolakezdsre helyezi, ahol megalapozódik a gyerek és az iskola viszonya és egész iskolai karrierjére hatással lehet a bemenetkor megtapasztalt pedagógus személyiség (*Gyenge 2003*).

Meleg Csilla (1996) szerint az egészségnevelés alapja az egész iskolára kiterjedő, mentálhigiénére alapozott szervezetfejlesztés kell legyen. Ebben a szemléletben az iskolán belüli személyes kapcsolatok fejlesztése az elsődleges, a tanárok egymás közötti kapcsolatának átalakítása, majd a tanár-diák, diák-diák kapcsolatok változásának fontosságát hangsúlyozza.

A nem tagadható változások, tudatosodás mellett mindez sajnos még mindig időszerű napjainkban is, az az ártalmas iskolai jelenség, amit „áthagyományozott tekintélyhez ragaszkodásként” írt le *Varga (Varga 1974)*. Ez a gyakran kudarcokhoz és kiegészi folyamathoz is vezető, az iskola rejtett szabályai által vezetett nevelői magatartás még napjainkban is jelen van a pedagógusi gyakorlatban. Két okból is ártalmas ez a jelenség. Részben, mert kapcsolati zavarhoz vezethet nevelő és diák között, másrészt, mert a nevelő identitása beszűkülését éli meg, hiszen azonosulnia kell az intézménnyel, amelyet lehetséges, hogy egyes elemeiben megkérdőjelez, ugyanakkor a gyerekekkel való autentikus kapcsolatát is elveszti miatta (*Varga 1974*).

Szintén kiégéssel fenyegető, és nem ritka ma sem a „mintha-szakma” jelenség, amikor feltételezhetően inkább az idősebb tanári generáció, speciális felkészítés híján bizonytalanságot érez a nehezen kezelhető gyerekek kezelésében, amit a „quasi-professzió” fogalmával írt le *Sieber (1975)*.

Jóllehet már régóta a pedagógus szakmai személyiségéről, mint létezőről beszél a nemzetközi és a hazai szakirodalom, még mindig tartja magát a gyakorlatban az a nézet, ami nem vesz a jelenségről tudomást. Ez az ignorálása a pedagógus szakmai személyiség létének a lelki egészséget is érintő téves attribúció, melyről *Ferge* már 1971-ben írt. Álláspontja szerint ez az ignoráló hozzáállás káros jelenség, egy hamis mítosz arról, hogy a pedagógus „kész”, ahogyan kijön a felsőoktatásból. Ezért ez a hamis mítosz megfelelési kényszert szül, nem felvállalt, valójában magától értetődő nehézségeket a pályakezdés során, amivel jobb híján többnyire egyedül, segítség nélkül küzd a pályakezdő pedagógus. Ebből következik az a tévhit is, hogy mivel „kész”, nincs hová, miben fejlődnie. Ez a szemlélet változóban van, mégis ennek is köszönhetően – elsősorban az idősebb generációhoz tartozó pedagógusok – először általában fenntartással, ellenállással fogadják a számukra felkínált képzési lehetőségeket.

A pedagógus pálya és a magánélet kettősségének összekapcsolódásában alakuló mentálhigiénés állapot szoros kapcsolatáról a pályaidentifikációval sarkosan fogalmaz a Tanító mentálhigiénéje (ofi.hu) című írás 2009-ből. Mint mondja a tanítói pályával sikeresen azonosulva az egyén a mesterség és a hivatás elemeit sikeresen vegyíti, ugyanakkor képes szerepei szétválasztására is. Ha ez nem sikerül, vagy nem várt fordulat következik be a tanító pályáján vagy magánéletében súlyos, tartós változás, bizonytalansággal járó állapot, akkor nagy esélye van a kiégési folyamat elindulásának. Vagyis a kiégés megjelenésének esélye a szakmai attitűdökkel, a magatartási követelményekkel és készségekkel szorosan összefügg. A leggyakoribb „szakmai ártalom” a kiégés a pedagógusi pályán (*ofi.hu 2009*).

Grezsa Ferenc (2001) pszichiáter, oktatási szakértő az iskolai mentálhigiéné legfontosabb kérdésének azt tartja, „*tantestület tud-e együttműködő közösséggé, műhellyé válni*”. Hangsúlyozza a pedagógia világában a műhelymunka, esetmegoldó csoport, társas támogatás megélésének lehetőségét, mint mentálhigiénés védőfaktor.

Az esetmegbeszélés, mint mentálhigiénés védőfaktor gondolatmenetre bizonyítékot is talált *Kolosai és Bognár (2009)*, illetve *Kovács Mariann és munkatársai (2012)*. Az egészségügyi dolgozók kiégés tüneteit és azok hátterét vizsgálták a Maslach teszt segítségével. Fontos eredménye lett a vizsgálatnak, hogy a kollégák közötti társas támogatás és az esetmegbeszélések lehetősége védőfaktorként mutatkozott a kiégéssel szemben.

Grezsa az egyén oldaláról közelítve a pedagógus mentálhigiéné kérdését kiemeli a fontosságát annak, hogy a tanároknak a pedagógiai munkában kiteljesedhet a személyisége, s így nem kényszernek, hanem hivatásnak élheti meg munkáját. Az önbecsülés, pozitív szakmai önkép, szakmai identitás multifunkcionális szerepére is rámutat, hiszen, mint állítja, a pedagógus szakmai önképben nemcsak a szakmai eredményesség tükröződik, hanem az önmagáról, mint emberről alkotott képe is. Állítása szerint a pedagógus önképe jelentősen befolyásolja azt, hogy kielégítőnek tartja-e, amit pedagógusként tesz. Miközben az önbecsülés, pozitív szakmai önkép, szakmai identitás multifunkcionális hatására is rámutat, hiszen ez mentálhigiénés védőfaktorként is megjelenik szerinte.

1.6.8. Kezdő tanárok és tapasztalt tanárok jellemzői – pályán töltött évek

Szivák (1999) a gyakorlatba éppen kikerülő kezdő tanárok problémáit tárgyalva azokat összefoglalóan a nemzetközi szakirodalom alapján *reality shock*-ként vagy *gyakorlati sokként* említi. Az általa felsorolt problématerületek érintik a szervezési, fegyelmezési, konkrét oktatási, szaktárgyi, beilleszkedési (tantestületbe, tanárszerepbe), kommunikációs, (szülőkkel, diákokkal) együttműködési, önismereti, önreflexiós nehézségeket, amelyekkel mentorrendszer híján egyedül küzdenek a kezdő pedagógusok. A kezdő és tapasztalt tanárok között több területen is megfigyelhetőek különbségek, amelyek jellemzően a problémakezelés komplexitásában jelentkeznek. A vizsgálatok szerint a tapasztalt tanárok kezelik komplexebben a felmerült kérdéseket.

A kognitív pedagógia hangsúlyozza a kognitív struktúrák kiépítettségében rejlő különbségeket a kezdő és a tapasztalt tanárok között, amelyek a hatékony és gyors döntéshozatalban játszanak szerepet. A tapasztalt tanárok az évek alatt olyan kognitív sémákat hoztak létre az oktatás-nevelés során várható helyzetek széles körére, amely kipróbált válaszokként működnek az adott szituációra, ezért a meg lévő sémákból választva, viszonylag gyors reakciót képesek nyújtani.

A kezdő pedagógusok számára ez a sémakészlet nem áll rendelkezésre, ezért lassabban, bizonytalanabban döntenek adott pedagógiai szituációkban.

A tapasztaltabb tanárok hosszabb távra terveznek, több szempontot alkalmaznak a tervezésben. Ők a módszer, az eszköz, a szervezési mód, az előzetes tudás és a tanulási differenciálás szempontjaiból is felkészülnek. A kezdők elsősorban a tananyag mennyisége és jellege, az órai időbeosztás, a tanulócsoporthoz előzetes felmérése szempontjai alapján készülnek. Az észlelés, az információfeldolgozás terén a tapasztalt pedagógus egyszerre több történés észlelésére képes – mondja *Szivák* –, melyet a kidolgozott kognitív sémák segítségével szelektál a „fontos/nem fontos”, illetve a „reagálást igényel/nem igényel” kategóriák mentén. Minderre a komplex észlelésre és gyors szelektálásra a kezdő tanár nem képes, elsősorban önmagára figyel (*Szivák 1999*). 3-5 éves pedagógiai tapasztalat után lesz jellemző a tanórai interaktív tevékenységre a tanulókról való ismeretek kifinomult kezelése, a tanulók viselkedésének és tanulásának állandó monitorozása, a jelzések viszonylag pontos azonosítása és a mindezekon alapuló oktatási stratégia.

Elmondható, hogy a tapasztalt tanár döntései nemcsak a tanórai interakciók folyamán, hanem az azt megelőző visszacsatolási és az azt követő értékelési szakaszt átívelően is kapcsolatban állnak egymással. Ez egy nagy különbség a kezdő és a tapasztalt tanárok között. A másik különbség a kezdő és tapasztalt pedagógusok között a döntések alapjául szolgáló kognitív struktúra kiépítettsége, differenciáltsága, vagy ellenkezőleg: differenciálatlansága. A tanári attitűd is markánsan megváltozik *Szivák (1999)* szerint, a kezdeti diákközpontú, demokratikus vezetési stílus a külső nyomás és belső mérlegelés hatására általában konzervatív irányba tolódik el és tudatossá válik.

További megfigyelés, hogy a nem megfelelő problémamegoldási stratégiák, amelyeket a szerző szerint a kezdők többsége alkalmaz, olyan nem kívánatos kikutatásokat eredményezhetnek, mint a szerepek közötti konfliktusok elfojtása, szubjektív magyarázatok, konzervatív, „megöröklött” pedagógiai megoldások, korai kiégés és pályaelhagyás. Ugyanakkor a problémák konstruktív kezelésének hiánya a tanárképzés és a tanártovábbképzés gyengeségét mutatja.

Szivák (1999) arra is rámutat, hogy a kezdő tanár általában ritkábban él az önelemzéssel, ezért a következő tervező szakaszban nem tudja beépíteni az ellenőrzés-értékelés reflexióit, miközben a tapasztalt tanárok a problémahelyzeteket elemezve megfelelően használják a „tipikus és atipikus” kategóriákat, jól ítélik meg a probléma „fontos és kevésbé fontos” mivoltát. A kezdők pusztán csak leírják, magát a történést, s valójában magukra és nem a tanulóra reflektálnak. A lehangoló kezdő tanári metakogníciós állapotokra megoldásként a cikk írója a reflektív gondolkodás megismertetését és tanítását jelöli ki.

Szivák (1999) átfogó elemzésében nem tér ki arra, hogy évek számában mit jelent a kezdő és a tapasztalt tanári pozíció, nem kategorizálja nagy vonalakban sem a pályán töltött években mérve a kezdő és a tapasztalt korszakot.

A szakirodalomban változatos besorolásokkal találkozhatunk, gyakori a kezdő és tapasztalt dichotómia, amire jó példa *Cinamon és Rich (2005)* kétpólusú besorolása a kezdők és veteránok kategóriában. Másoknál részletes szakaszolással is találkozhatunk. *Day (2007, idézi Torma 2013)* hat stációt (lásd részletesen következő alfejezetben) ír le az elköteleződés kialakulásában. A hazai szakirodalomban többek között *Hercz Mária* formál kategóriákat pályán töltött évek szerint, amelyeknél hat szintet különböztet meg: 0-4, 5-9, 10-19, 20-29, 30-34, 35+ (*Hercz 2004*).

A komplex besorolást alkalmazó *Berliner* rendszerét *Falus* írja le (*Falus 2002*). *Berliner* a pedagógiai szaktudás megszerzésének öt fázisát különíti el: ahol az első fázis a pályakezdés éve, ekkor a tanár általános szabályokat, recepteket keres. A második szakaszt a 2-3. évre teszi, amikor a tanár már igyekszik az elveket a kontextushoz kapcsolni, de még nehézséget jelent a szituációk lényeges és lényegtelen jegyeinek elkülönítése. A harmadik szakaszt (3-4. év) már a kompetencia szintjének írja le *Berliner*. Itt már megjelenik a tudatos célkijelölés, amihez igazítják cselekvésüket, döntéseiket, ugyanakkor a megvalósítás nehézkes, kevésbé rugalmas. A rugalmasság, gördülékenység a negyedik szinten jelenik meg *Berliner* szaktudás megszerzési fázisaiban, jellemző továbbá a pedagógiai szituációk átlátása, a jelenségek diagnosztizálása és az intuitív felismerés, amely a korábbi és a jelenlegi szituációkra egyaránt vonatkozhat. A döntéseit tudatos elemzés alapján hozza meg. Az ötödik berlineri szint a szakértő szintje, ahol a döntések meghozatala is intuitív módon történik, a gördülékenység már a pedagógus sajátja, nincs szüksége tudatos, szándékos mozzanatokra. *Berliner* szerint a negyedik és az ötödik szintre a pedagógusoknak csak egy kis része jut el (*Falus 2002*).

Berliner öt, az általa említett *Lopez* hét évben határozza meg azt az időszakot, amikor a kezdő tanárok elérik a tapasztaltak szintjét (*Falus 2004*).

A berlineri koncepciót érdemes figyelembe vennünk a pedagógiai szaktudás megszerzésére vonatkozó pályaszakaszok feltérképezésében, hiszen a legfontosabb jellemzők mentén (döntéshozatal, tervezés, tudatosság és intuíció, kontextus és elvek kapcsolása) írja le a jelenséget. Ugyanakkor a pályaszakaszok pályán töltött évek szerinti besorolása szűk, a valós tapasztalatnak több ponton ellentmondó, vitatható határértékű intervallumokat jelöl. További kérdéseket vet fel elméletében a pedagógiai intuíció abszolút felértékelése a tudatossággal szemben.

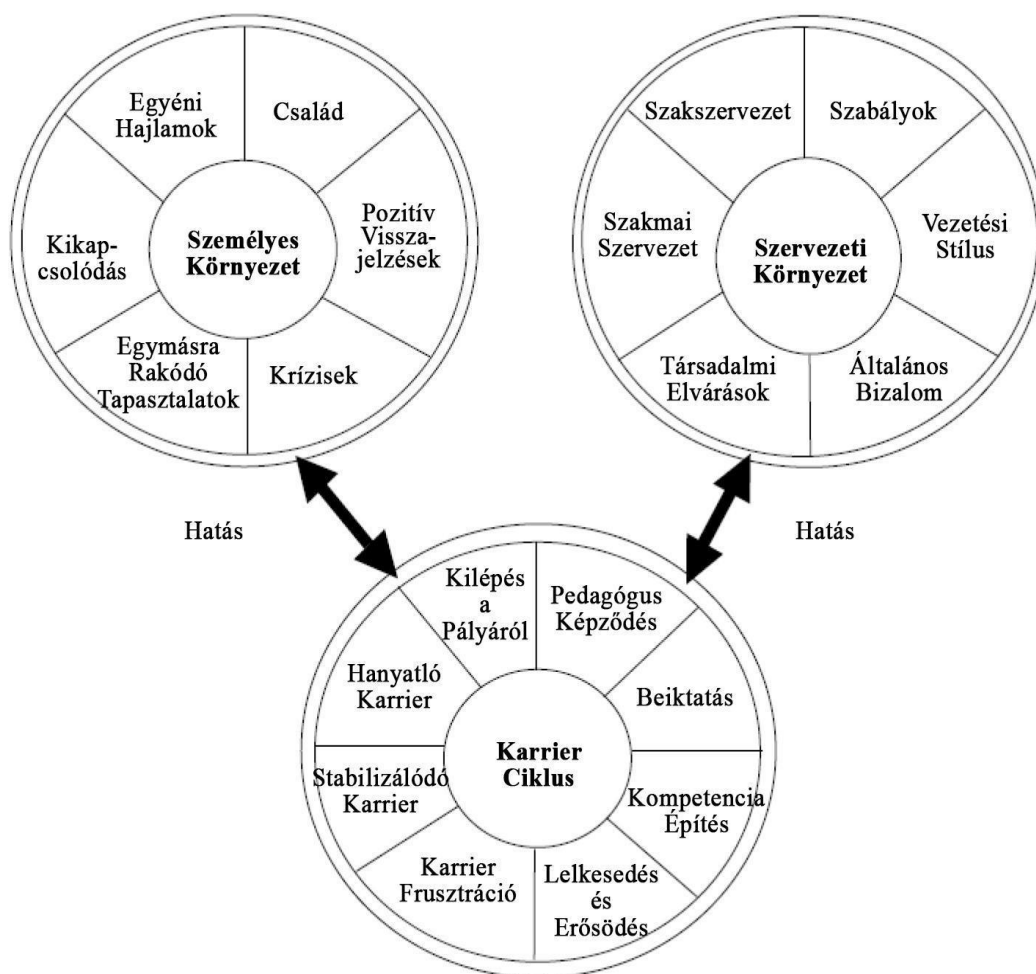
Berlinertől eltérően *Huberman és munkatársai (1997)* összegzése tágabb pályaszakaszokat vázol fel, amikor az egész pályára kiterjedő karriervizsgálatokat tekinti át (*Falus 2002*). Az első három év a „túlélés”, a „felfedezés” szakasza, majd a 4-6. évben következik a stabilizálódás. Szerintük – írja *Falus* – a 7-18. évben a pedagógusok két utat követhetnek. Az egyik az aktív kísérletezés, amit a 19-30 év között a nyugodt távolságtartás szakasza követ. Végül ezen az úton a 31-40 évben végbemegy a békés elválás a pályától. A másik úton a 7-18. pályaeév között krízisek, addigi tevékenységük átértékelése történik, kétségek jelentkeznek, majd a következő periódusban konzervatívvá válnak, végül a megkeseredés következik (*Falus 2002*).

A *Berliner* féle szakaszokat tartalmilag követendőnek tartva, mégis a realisabb pályaszakaszolások miatt elsősorban *Huberman és munkatársai* által 1997-ben leírt pályaszakaszok követését választottuk kisebb eltérésekkel a később bemutatásra kerülő kutatásunk alapjaként.

1.6.9. Pedagógusok munka és magánélet egyensúlyának kérdései

A pedagógusok várható életútját rendkívül komplexen és dinamikájával együtt ragadja meg a pedagógusok karrier ciklusát bemutató háromkörös modell (lásd 1. ábra, Fessler – Christensen 1992, idézi SK Lynn 2002).

1. ábra Pedagógusok karrier ciklusának háromkörös modellje



A modell a pedagógus karrier alakulásának dinamikáját a karrier ciklusával és az arra ható személyes és szervezeti környezet összetevőivel, illetve ezek egymásra hatásában értelmezi. Ötvözi a karrier alakulásának grádicsait és a felnőtt személyiségfejlődés lépéseit, miközben nem lépcsőkben, hanem hatókörökben gondolkodik, amelyek a pedagógus a) egyéni életének, személyes környezetének, b) tanári pályájának és c) szervezeti környezetének eseményeit ölelik magukba (Lynn – Woods 2010). A pedagógus kiégés kutatások a modell szellemében mind a szervezeti, mind a személyes környezet hatásaival számolnak.

Figyelmet érdemel a modellnek az az aspektusa, hogy a pedagógus személyes fejlődésében környezetét is meghatározó tényezőként kezeli. A modell – a kiindulópontunkkal egybehangzóan – a pedagógus személyes környezete elemének tekinti a családot, az élet stádiumait, a hivatáson belüli megnyilvánulási lehetőségeket, a pozitív kritika eseteit, a kríziseket és egyéni hajlamokat. Komplex módon kezelve a problémát a pedagógus környezetéhez sorolja a mind a szakmai mind a személyes én fejlődését és milyenségét és a kríziseket is, ami már a mentálhigiénés állapot, mint tényező figyelembevételét jelzi.

A munka-magánélet konfliktus, mint a szakmai élet egyik nagy kihívása egyre inkább előtérbe kerül a pedagóguskutatásokban is.

A pedagógus helyzetét tekintve – mielőtt rátérnénk a pszichológiai aspektusból való áttekintésre, a szakmai és személyes én kérdésben – a munka-magánélet egyensúly kérdése is áttekintendő. Kutatók pro és kontra vizsgálják a hatást, különbséget téve a magánéletből jövő hatások munkára ható hatásai esetleg konfliktusai közt, és munka világából a magánéletre tett hatások és konfliktusai között az egymásra hatásának aspektusaiból és az ott megjelenő kihívásokat is tekintve. *Roberta Maeran, Francesco Pitarelli, Francesco Cangiano (2013)* az egyik olasz tartományban, Vincenzia-ban lefolytatott kutatása a pedagógusnők munka-magánélet egyensúlyának alakulása tekintetében izgalmas eredményeket hozott. Bár a kutatók azt várták, hogy a korábbi kutatási eredményeknek megfelelően az életkor és a pályán töltött idő előrehaladtával ezt a helyzetet a pedagógusnők megtanulják kezelni, így kevesebb stresszt okoz, mégsem ez történt. Kiderült, hogy a vizsgálati személyek többsége, – legtöbben, már több mint 17 éve pályán lévő – a pedagógusnők jelentős százalékának problémát és konfliktust okozott a munka-magánélet egyensúly megteremtése. A kutatók szerint a konfliktus oka akár két eredőből is származhat. Az egyik, hogy az egyre későbbi életkorra tolódott gyermekvállalás, illetve a válásokat követő második családok létrehozása lehet. A másik javaslatuk, hogy ennek, az átlag 43 éves, kb. 18 éve pályán lévő csoportnak az oktatásba jelenlévő állandó új szabályozások, új kihívások, köztük a digitális eszközök használata nehézséget okozott, amely növelhette a munkából a magánéletbe érkező konfliktust (*Maeran – Pitarelli – Cangiano 2013*) valószínűsíthetően tartós frusztrációt, és ebből fakadóan rossz közérzetet, stresszt okozva.

Alternatívaként arra is gondolhatunk, hogy a mértékre akár a szakmai és személyes identitás fejlődése is lehet válasz, ahogy fejlődik a személyiség, úgy előfordulhat, hogy korábban meg nem fogalmazott igények kimondására is képessé válik. A másik magyarázat pedig, hogy a korábban szóvá nem tett konfliktusos helyzetek halmozódása erre az életkorra elérte a kritikus mértéket.

Magyarországi pedagógusokról szóló elemzésében *Setényi (2013)* említi a pedagógus karrier ciklus modellt, amelyhez szervesen hozzátartozónak gondolja a személyes fejlődés ciklusát. Szerinte a pedagógus-szereptől elkülönülő „én” személyiségfejlődése azért fontos, mert *„a pedagógusok legfontosabb munkaeszköze a személyiség, a pályáíve szakaszai tulajdonképpen személyiségfejlődésként is felfoghatóak”*.

Setényi fenti gondolataihoz és a háromkörös karrier modellhez kapcsolódó gondolatmenettel találkozhatunk *Cinamon és Rich (2005)* izraeli gyereke(ke)t nevelő pedagógusnők munkahely-család közötti egyensúly megteremtésének konfliktusait vizsgáló kutatásában. Evidensnek találják, hogy a nők a tanári hivatásba változatos attitűddel érkeznek egyéneket a családi és a hivatás szerepeiket tekintve. Megállapítják, hogy vannak, akiknek erősebb a családi szerep felé az irányultságuk, mások erősebb hivatás orientációval érkeznek a pályára, megint mások egyformán elkötelezettek mindkét irányba.

Emiatt azt javasolják, hogy a pedagógusnőkre nem ajánlott egységes, monolitikus tömbként tekinteni, hiszen kutatási eredményeik azt sugallják, hogy a résztvevők nagyon különböző személyes és szakmai identitással jellemezhetők. Tovább menve, fokozódó munka-magánélet és magánélet-munka egyensúly konfliktus volt megfigyelhető a pályán eltöltött idő és az iskolaszint között, ahol tanítottak. Fontos számunkra a kutatók következtetése, miszerint a változatosság a munka-magánélet kapcsolatokban kétség nélkül a vizsgált pedagógusnők személyes és szakmai identitás diverzitásához volt köthető, amit a közrejátszó faktorok sokasága formál.

Cinamon és Rich (2005) elemzése szerint, ahogy áthaladunk életünk különböző állomásain, a szerepeknek tulajdonított relatív fontosság és ezzel együtt a hozzájuk való elköteleződés is valószínűleg változik. Ez az elgondolás jól illeszthető, és még dinamikusabbá teszi a fejezet elején bemutatott pedagógus karrier ciklus háromkörös modelljét (*Fessler – Christensen 1992*) modellt. Valóban lehetséges, állítják, hogy annak megfelelően, ahogy az életkörülmények alakulnak, ezzel megegyező átalakulás történik a tanárnők munka-magánélet profiljának besorolásában is.

Azt is állítja a két kutató, hogy miután a kutatás szisztematikus különbséget mutat a tanári alcsoportok között a munka-privát élet egyensúly területén, a tanári szakma-személyes élet témakör kutatói nem ignorálhatják a csoportok létezésének tényét, illetve az ezzel együtt járó egyéni különbségeket, amikor kutatást terveznek és eredményeket interpretálnak. Ezeket az eredmények fontos implikációkat tartogatnak az iskola vezetői számára is, mondja *Cinamon és Rich (2005)*. Hiszen mindebből az következik számukra, hogy keressenek megfelelő motiváló és jutalmazó módszereket a jó tanáraik számára, akik személyiségükben és szakmai szükségleteikben is nagyon különbözőek annak mentén, hogy éppen melyik szerepüket tekintik fontosnak.

A kutatók *Greenhaus és munkatársai (1986)* vizsgálatához hasonlóan azt találták, hogy a különböző szerepeknek tulajdonított fontosság és ezek relatív kiemelkedése különböző idői és energia befektetést feltételez az adott szerepbe és a szakmai működésbe (*Greenhaus – Beutell 1985*). *Cinamon és Rich (2005)* szerint azok a pedagógusnők, akik fontos szerepet tulajdonítanak a munkájuknak és alacsony szerepet a családi életüknek, valószínűleg a karrierben gazdagodás és előre jutási lehetőséget igényelnek ahhoz, hogy szakmailag motiváltak maradjanak. Ezzel ellentétben – állítják – feltehetően a családi életet előtérbe helyező tanárok akkor funkcionálnak a legjobban, ha olyan munkahelyi feltételeket kaphatnak, amivel minimalizálni tudják a munkahely-család konfliktust. Az iskolavezetőknek meg kell találniuk a módot arra, hogy megfelelő szakmai klímát teremtsenek a jó tanárok számára ahhoz, hogy realizálni tudják a karrier és családi céljaikat. Máskülönben, mondják, a tanárok szenvedni fognak a stressztől és a frusztrációtól, és lehet, hogy pályaelhagyók lesznek vagy alul teljesítenek.

Érdekes eredménye volt még a vizsgálatnak, hogy a pedagógusnők között hasonló arányok mutatkoztak a munka-magánélet egyensúly kérdésnél, mint azok között a nők között, akik *for profit* jellegű foglalkozásokat végeznek (pl. ügyvéd, informatikus, stb.). Az derült ki, hogy a pedagógusnők nem kevésbé munkaorientáltak, mint a nem tradicionálisan nők által végzett szakmák képviselői. Mindazonáltal *Cinamon és Rich (2005)* bizonyos eredményei pedagógusnőknél mutatkoztak jellemzőbbnek. Ilyen eredményük, hogy a pályán töltött évek előrehaladtával a család-munkahely egyensúly megteremtésének konfliktusa fokozatosan, egyenletesen csökken. Ezt azzal interpretálják, hogy egyrészt az idő előrehaladtával nőnek a gyerekek és így függetlenebb lehet tőlük a pedagógus. Másrészt készségeket fejleszt ki a pedagógus idővel arra, hogyan tudná az otthonát megvédeni a szükségtelen munkahelyi hatásoktól.

Párhuzamosan azt is valószínűsítik a kutatók, hogy azok a kezdő tanárok, akik rendkívüli nehézségeket tapasztalnak a munka-család egyensúly terén, hamarosan elhagyják a pályát. *Cinamon és Rich (2005)* érdekesnek tartják megjegyezni, hogy a kezdő tanárok karrierjük elején nagyon érzékenyek a család-munkahely konfliktus problémáira, hiszen mint tanárok még a túlélésért küzdenek. Miközben még valószínűleg tapasztalatlanok a gyermeknevelésben is, ami csak súlyosbítja nehézségeiket. Ezeknek a *rizikó faktorok* által érintett pedagógusoknak segíthetne a kollegiális vagy vezetői támogatás a stresszel való megküzdésben (*Cinamon és Rich 2005*).

Más szempontok mentén vizsgálják a pedagógusok által megélt munka-magánélet egyensúlyt *Rich és Almozlino (1999)*. Kutatásukban 44 izraeli kezdő (max. 2 év tapasztalattal) és veterán (min. 7 év tapasztalattal) pedagógus, humán, reál, illetve nyelvtanárok cél preferenciáit hasonlították össze. Azt az összefüggést kapták eredményül, hogy a kezdő humán és a kezdő és veterán reál és nyelvtanárok célpreferenciái megegyeznek, mindannyian akadémikus célokat állítanak fel a diákok számára. Miközben a humán szakos veterán tanárok sokkal változatosabb célokat jelölnek ki. Az akadémikus célok mellett közösségi és személyes fejlődési célokat is állítanak a diákok elé a tanulmányaik során. A kutatók szerint a magyarázat az lehet, hogy a kezdő tanárok a 7 évnél régebben tanítókkal szemben jelentősebben határoztak meg az elsajátítandó célokat, illetve az lehet, hogy nagy stresszt élnek meg, amint igyekeznek működtetni a tanult normákat az iskolában. Illetve stressz faktor, hogy gyakran nem véglegesített, csak helyettesítő pozícióban vannak, továbbá fontos elemnek tartják azt az is – amit *Haberman (1993)* is gondolt –, miszerint a karrier eleje a pedagógusoknál a „túlélésről” szól. Ami azt is jelenti a kutatók értelmezésében, hogy elsősorban saját magukra fókuszálnak, küzdenek az alkalmatlanság érzésével, az megzavart, ritkán a terveknek megfelelően történő tanórákkal, a nem támogatónak érzékelt kollégákkal, illetve esetleges más jellemzőkkel, amelyek növelik a zavart és az abból fakadó frusztrációt. Ebben a szakmai közegben érthetőbb *Rich és Almozlino (1999)* szerint, hogy elsősorban az számukra legbiztonságosabb, legismerősebb „terepnek” ítélt akadémikus tudást tűzik ki célul.

Miközben a veterán humán tárgyat tanítók sokkal gyakrabban kapcsolták össze a személyes és a közösséget érintő fejlődési célokat a tanított anyaggal. De még náluk is magas szintű szakmai kompetencia és magabiztosság szükséges ahhoz, hogy ezt az megtegyék, ami az évekkel és a tapasztalattal nyerhető el.

Vagyis az derült ki, hogy a veterán (7+ év a pályán) humán tárgyat tanítók másként gondolkoznak az oktatás céljáról, mint a többi pedagógus. A kutatók javasolják a pedagógusképzésben célul állítani a leendő tanárok elé, hogy gondolják végig saját mélyen gyökerező elképzeléseiket a pedagógia célját illetően, és hogy ez a végig gondolás állandó folyamatként kísérelje végig szakmai útjukat (*Rich – Almozlino 1999*).

A diverz személyes és szakmai identitás faktoraihoz *Cinamon és Rich (2005)* beleértene személyes diszpozíciókat és történeteket, családi körülményeket, iskola szervezeti jellemzőket és másokat. Továbbá kifejtik, hogy mindez azt is jelenti, hogy az egyének pedagógusi szakmai identitása nem egy totálisan meghatározó faktor, nem lehet elkülöníteni egyéb identitás jellemzőktől. Sőt – állítják –, ez része egy komplex pszichológiai és szociális folyamatnak, melynek során az egyének dinamikus módon adaptálnak különböző fokú elköteleződést és felelősséget, ahogy kialakítanak egy szerep sorrendet az életben. *Cinamon és Rich (2005)* dinamikus szemlélete is figyelemreméltó, ami szerint, ahogy áthaladunk életünk különböző állomásain, a szerepeknek tulajdonított relatív fontosság és ezzel együtt a hozzájuk való elköteleződés is valószínűleg változik.

Az életútfejlődés dinamikussága, mint központi gondolat a 2. fejezetben (pedagógus) nő karakterekről szóló alfejezetben, a boloni tipológiában talál majd visszhangra.

A gondolatkörhöz köthető *Day* már konkrét, a pedagógusok pályafejlődési ciklusait leíró elmélete. *Day* hat stációban írja le az elköteleződés kialakulása szerint. Első stáció az első három év, itt alakul ki az elköteleződés (*2007, idézi Torma 2013*). A második stációban a negyediktől a hetedik évig pedagógus egyéniséget hoz létre és osztálytermi hatékonyságot igyekszik kialakítani a pedagógus. A 3. stációban 8-15. évben a szakmai szerep és identitás változik, ami feszültséggel jár és hivatástudat szintjén változásokkal. A 4. stációban 16-23. év környékén a munkahely és magánélet közötti feszültség válik dominánssá, a karrier stagnál. Az ötödik stációban 23 és 30 év pályán töltött év között a motiváció fenntartása az elsődleges cél. A 6. stációban, 30 év után, eldől sikerült-e fenntartani vagy csökkent a motiváció. A tanárok kétharmadánál erős elköteleződést mutattak ki (*2007, idézi Torma 2013*).

1.7. Pozitív pszichológiai szempontok

1.7.1. Mentális egészség, optimizmus

A mentálhigiénés állapot felmérése két irányú lehet: közelíthetünk a mentális betegség, illetve a mentális egészség felől is. A vizsgálatok az utóbbi időben kezdtek a mentális egészség felől (is) közelíteni. Az utóbbi évtizedekben a pszichológia speciális figyelmet kezdett fordítani a mentális egészség felé (*Seligman 2005*), így vált kutatott témává az egyéni megélésekben az életminőség és a szubjektív jól-lét (*Quevedo – Abella 2011*).

A pozitív pszichológia szakít a passzív, reaktív emberképpel és azzal az elképzeléssel, hogy az ember egész életére kihatnak a gyermekkorban elszenvedett traumák. Elveti a pszichológia és a pedagógia eddigi elsődlegesen preferált szerepét, amely szerint ezeknek a területeknek az a dolga, hogy feltárják a patológiákat, a diszfunkciókat és elhárítsák azokat. Ezek helyett a tanulásban és a fejlődésben lelt örömet, az önbecsülést, a siker jutalomként való megélését, a fejlődés érdekében tett aktív erőfeszítést és a kíváncsiság fontosságát hangsúlyozza (*Pléh 2004, 2012*).

Az irányzat képviselői szerint az élet pozitív oldalát kell hangsúlyozni, azt, hogy az ember képes a boldogságra, a pszichés jól-létre (beleértve a harmonikus társas kapcsolatokat is) és az önmegvalósításra, valamint képes ezzel kapcsolatban helyes döntéseket hozni (*Seligman – Csíkszentmihályi 2000, Seligman 2002, Oláh 2005, 2012, Szondy 2010*). A figyelem így átkerül az ember külső és belső erőforrásainak, az ember (gyengeségei helyett az) erősségeinek feltárására és kiaknázására (*Oláh 2010, idézi Bredács 2013*).

WHO (1986) mentális egészséget a jól-lét azon állapotaként definiálja, amelyben az egyén képesnek mutatkozik az egyéni lehetőségei beteljesítésére, normál stresszhelyzetekkel való megküzdésre, produktív munkára, valamint a közössége érdekében hatékony közreműködésre (*WHO 1986*).

A jól-lét meghatározása a pszichológia irodalmában sem egyöntetű: leggyakrabban az elégedettség, a boldogsággal, a pozitív pszichológiai működéssel azonosítják. Így nem csoda, hogy a szubjektív jól-lét, a pszichológiai jól-lét, a mentális jól-lét, a szociális jól-lét vagy az érzelmi jól-lét kifejezései gyakran egymást felcserélve, kiegészítve vannak jelen a pszichológiai szakirodalomban.

A klasszikus jól-lét értelmezésen túlmutat a *Martin Seligman (2011)* autentikus életörömlételeméletének tovább gondolásaként megjelenő új jól-lét elmélet, vagyis a PERMA modell. Eszerint az egészséges, jól-létet biztosító élet öt komponense a következő:

1. Pozitív érzelmek, boldogság (Positive Emotions)
2. Elmélyülés/aktív elfoglaltság (Engagement)
3. Jó kapcsolatok (Positive Relationship)
4. Értelem/célok (Meaning)
5. Teljesítmény/sikerérzet (Accomplishment)

(*Deutch és mtsi. 2015*)

Hazánkban elsősorban a pozitív pszichológiai kutatások indultak el a mentális egészség összetevői felmérésének irányába, *Oláh Attila és munkatársai* optimizmus (életszemlélet) pszichológiai immunkompetencia, illetve a flow témakörében végzett kutatásaira gondolhatunk. A flow fogalma *Csikszentmihályi (1997)* nevéhez fűződik, az ő meghatározása szerint személyiség kiteljesedésében és képességek kibontakozásában is alapvető szerepe van a flow élmények megélésének (*Oláh 2005*). Nyolc összetevőt rendel a flow fogalmához, ezek az erőlködéstől mentes elkötelezettség, a mindennapi élet frusztrációitól és aggodalmaitól való szabadulás, a léttel való foglalkozás, a világos célok, a megváltozott időérzékelés, az azonnali visszacsatolás és a saját cselekedetek feletti kontroll érzése (*Torma 2013*).

Peterson (2000) ír a diszpozicionális, vagyis személyiségvonás jellegű optimizmusról. Ő az, aki megfogalmazza a különbséget a kis dolgokban jelentkező optimizmus és a nagy elvárásokban jelentkező optimizmus között. Ehhez kapcsol harmadik jellemzőként egy másik, a nagy optimizmushoz kapcsolódó, távolabbi perspektívából tekintő elemet, a reményt (*Peterson 2000*). Illetve felveti a paradox kapcsolat lehetőségét az optimizmus és a realitástól való távolodás között. Hiszen, mondja, a realitás kontrollja nélküli, pozitív jövő anticipálás nem elég adaptív, hiszen ebben az eseten kevésbé, vagy nem készül fel az egyén különböző helyzetekben elvárható objektív eshetőségekre, ilyen módon kudarcok érik, ami csökkenő optimizmushoz és önértékeléshez is vezethet. Említi azt a meglepő, és óvatosan kezelendő kutatási eredményt, ami az optimizmus és pesszimizmus nem egyértelműen reciprok hatását emeli ki.

Oláh különbséget tesz a pozitív lelkiállapot és ennek nyomán kialakuló pozitív attitűd és az optimizmus között.

Az optimizmus a pozitív lelkiállapot *egy szelete*, része, nem az egésze. A pozitív lelkiállapot tágabb fogalom, a kialakulásához szükséges külső feltételek: a támogató környezet, egyéni célok megvalósulását segítő szocializációs színterek támogatják a fejlődést. Belső feltétele a pozitív érzések, gondolatok, életcélok és az örömmel végzett tevékenységek megléte az egyén életében (Oláh 2012).

1.7.2. Pszichológiai jól-lét elmélet

Pikó Bettina (2005) a legfontosabb pszichés jól-léthez vezető készségekként az alábbiakat jelöli meg. Önfogadás, abban az értelemben, miszerint az érett, kialakult személyiségen és önismereten alapuló önfogadás talaján az egyén reálisabban értékeli a pozitív és negatív életeseményeit, mindezt elfogadja, mint az én fejlődésének elemeit. Ide tartozik a folyamatos személyiségnövekedés, melynek során úgy alakítja az életfolyam során nyert tapasztalatokat, hogy azok a személyiségfejlődést szolgálják. Továbbá életcélok kijelölésének készsége, hiszen az életcélok útmutatást és értelmet adnak az életnek a jövőnek, és a jelennek is, sőt, segítenek a múltbéli események feldolgozásában is.

A pszichés jól-léthez vezet az önmeghatározás gyakorlása is. Az autonómia, az önmeghatározás, az érett személyiség jellemzője. Az autonóm személyiség képes énhatékony viselkedésre, ismeri képességeit és hibáit, bízik abban, hogy képes saját fejlődését elősegíteni, az „önmonitorozás”, állandó eleme az életének, hiszen ezekből a tapasztalatokból épül fel maga az önmeghatározás.

Fontos még a pozitív kapcsolatok építésének képessége, a kölcsönösen kielégítő, valódi, tartalmas társas kapcsolatok kiépítésére való törekvés az empátia (együttérzés) vagy tolerancia (alkalmazkodni tudás) képességünket is fejleszti, és a vele járó társas háló biztosságot is nyújt számunkra. *Pikó* említi még a környezeti felelősség képességét. Ez a képesség elősegíti, hogy az egyén hatékonyan és pozitív irányban befolyásolja környezetét; alkalmazkodjon hozzá, illetve alakítsa azt. A *Pikó* által vázolt készségek alapvetések, melyeket a pedagógus társadalomban, pedagógusnők között is fontos, hogy jelen legyenek, hogy pszichés egészségről beszélhessünk. Ezért is tartjuk fontosnak, hogy ezek a képességek többségükben implicit megjelenjenek jelen vizsgálat *Életszemlélet, és Szakmai Személyiségem* kérdőívének állításai között.

1.7.3. Védőfaktorok stresszhatással szemben

A stresszel szembeni védelmet számos személyiségtényező biztosítja, mégis, ezek akkor nyújtanak hatékony védelmet, ha integrált egészsé, úgynevezett pszichológiai immunrendszerre szerveződnek (Oláh 2005). Ez a rendszer azonnali aktív ellenhatást képes kifejteni, ha stresszt tapasztal az egyén. Számos szerzőre hivatkozva írja le Torma (2013) stresszel szembeni ellenállás kultúra független tényezőiként a rugalmasságot, hatékonyság érzést. Fontos elemnek tartja a kiteljesedés érzését is. Miközben az elköteleződés Ritoók (2008, idézi Torma 2013) megfogalmazásában a pálya és az ember élmény módbeli megfelelésének fogható fel.

Pikó (2010) leszögezi, hogy a pozitív pszichológia akkor fogadja el egy személyiségjegyet védőfaktorként, ha annak bizonyított biokémiai szinten is az élethez való pozitív viszonya, illetve a mentális és testi egészségre irányuló hatása (Seligman – Csikszentmihályi 2000, Pikó 2010).

A védőfaktorként működő személyiségjegyek értékelésénél az aktuális társadalmi érték és normarendszert is tekintetbe kell venni, kontextusba helyezni az adott kor jelentésében értelmezve. Különösen igaznak tekinti Kovács és Pikó (2010) a vallás/spiritualitás, illetve a család, mint védőfaktor értelmezésére. Példaként állítja elének a társadalmi korszakokként változó megítélését a megbocsátás, mint spirituális norma fogalmának.

Az egészségre vonatkozóan a kockázati társadalom hatásaival szembeni megküzdésként a megfelelő önbecsülés, a mások tisztelete, a jövőorientáltság, célok követése tartozik. Ide sorolható a társas támogatás jelensége és a magatartáskontroll, továbbá az értelmes életben való hit is. De ide tartoznak Kovács és Pikó kutatásai nyomán feltárt olyan posztmateriális értékek is, mint a család, barátság, becsületesség, lelki béke is. Ide sorolja az énreguláció fogalmát is, amelynek alapja az optimizmus, az életcélok és a megvalósításához szükséges készségek (adaptációra való készség, énhatékonyság, önbizalom, önbecsülés, együttműködést megalapozó szociális készségek). Ugyanakkor Kovács és Pikó (2010) megjegyzi, hogy a mentális egészség szempontjából nem lényegtelen az önbecsülés stabil vagy törékeny (mind a magas, mind az alacsony ide tartozik) volta. Ma már az önbecsülésre törekvés folyamata az elsődleges.

Oláh (1999) kutatásának eredményeként a flow megélését és a védőfaktorok kapcsolatát cirkuláris okságként jellemzi. Mindkettő megléte támogatja a másik megjelenését.

Ugyanitt írja, hogy a flow megélésének lehetőségét diszpozicionális tényezőnek tekinti, elsősorban a célok megválasztásához kapcsolódva. A munkahelyi megküzdésben a *mikroáramlat* tevékenységek segíthetnek, amelyek áramlat jellege a kívülálló számára nem is feltétlenül észrevehetőek (Csíkszentmihályi 1997, idézi Torma 2013). Csíkszentmihályi autotelikus személyiségeknek írja le azokat az embereket, akik képesek olyan helyzeteket létrehozni környezetükben, amely számukra rendszeres flow élményt biztosít (Csíkszentmihályi 1997).

1.7.4. A mentális egészség pozitív pszichológiai elemei a neuropszichológia szemüvegén át

Cloninger (2004) azt állítja, az egészséges működés alapfeltétele a temperamentum és a karakter harmonikus összhangja, hiszen elmélete szerint tartósan egészséges működésre az képes, aki olyan karaktert épít, amely a temperamentum jegyein alapul (*Oláh – Kapitány-Fővény 2012*). A temperamentum biológiai és neurológiai működést leíró fogalom, amely fogalommal dolgozva jól felismerhető az az alapvetés, miszerint a pozitív pszichológia neurobiológiai alapokon nyugszik.

Rock, Siegel, Poelmans és Payne (2012) összefoglaló tanulmányában arról ír, hogy hét neurokognitív alkotóelem az, ami elengedhetetlen az egészséges agyműködéshez az idegtudomány szempontjaiból. Összegezve a hét elem: a megfelelő mennyiségű alvás, játékra fordított idő, a kikapcsolás gyakorlása, a belső tudatosság, az emberi kapcsolatok fenntartása, a fizikai aktivitás és a fókuszált figyelem, Ezek használata segít az egészséges agyi működést fenntartásában, mondják a szakemberek. A hét alkotóelem neurológiai, neuroendokrin hatása, működése és idegrendszerin funkcióit az alább táblázat foglalja össze (lásd 4. sz. táblázat; *Rock – Siegel – Poelmans – Payne 2012, Tomasino 2007*).

4. sz. táblázat: Az egészséges agy neurokognitív alkotóelemei

Neurokognitív alkotóelem	Működés	Neurológiai jellemzők	Szervi / neuroendokrin hatás	Idegrendszeri funkció
megfelelő alvás mennyiség és minőség	alvás, szunyókálás	pihentető lassú alváshullámok	melatonin termelődés	memória konszolidáció, alvásmegvonás depressziót okoz
játék, gyakorlás valós megküzdési helyzetekre	kreatív megoldások	jutalom – öröm központ stimuláció	dopamin kibocsátás	új neurológiai kapcsolatok konszolidálása
kikapcsolás, cél nélküli létezés	intuíció – aha-élmény	alap neurológiai rendszer működik (tudatalatti működés), szív és az agy közötti neuron hálózat	szívritmus jelei	moderál a korábbi ismeretek és az új inspirációk generálása között, így integrálódik a már ismert tartalom az új tartalmakkal, integráltabb memória reprezentációt okoz
kapcsolatokra fordított idő	társas támogatás, társas kapcsolatok	stressz csökkentő hatás	oxitocin termelődés	biztosabb kötődés, fiziológiai és érzelmi egyensúly fenntartása, aggodalom, félelem csökkentése
fizikai aktivitás	sport, mozgás	általános hatás az agyterületekre és a molekuláris szintű működésre	molekuláris és sejt közti folyamatok	agy egészségét és plaszticitást végrehajtó funkciókat fejleszti (munkamemória, reakcióidő), védi a sérüléstől,
fókuszált figyelem	éberség, orientáltság, végrehajtó funkciók	prefrontális kéreg működése	dopamin, noradrenalin	munkamemória koordinálása, önkontroll funkciók
belső tudatosság	relaxáció, meditáció, mindfulness	tudatos jelenlét	csökkent kortizol (stresszhormon)	agy figyelmi és érzelmi szabályozó működése

(Rock – Siegel – Poelmans – Payne 2012, Tomasino 2007)

1.7.5. A pozitív pszichológia boldogságfogalma

Több kutatója a témának egyetért abban, hogy a pozitív pszichológia felvázolható három, egymással átfedésben lévő kutatási területtel. A szubjektív jól-lét, illetve az étellel való elégedettség egyik legfontosabb prediktora a boldogságorientáció: azaz az a mód, ahogy megpróbáljuk elérni a boldogságot.

Peterson és munkatársai (2005) háromféle utat különböztettek meg. Első a gyönyörök és pozitív élmények keresése (Élvezet-kereső Boldogság). A kellemes élet, vagy az *élvezetes élet* kutatása azt vizsgálja, hogy az emberek hogyan tapasztalják, tervezik és ízlelik meg optimális esetben a pozitív érzéseket és érzelmeket, melyek a normál élet részei (pl. kapcsolatok, hobbik, érdeklődés, szórakozás stb.). *Martin Seligman* szerint boldogság ezen legmúlandóbb része a legkevésbé fontos. Második az áramlat (flow) élményt kiváltó, bevonódást lehetővé tevő aktivitások megélése (Áramlat-kereső Boldogság). A jó életről szóló tanulmány vagy a *dolgos élet* az alámerülés, elmélyedés és folyamat előnyös hatásait vizsgálja. Ide tartozik az optimális élmény, más néven áramlat vagy flow élmény vizsgálata, amely esetben az egyén képességei és a feladat kihívásai azon az optimális szinten találkoznak, amikor a kihívás még éppen teljesíthető és a feladat elég vonzó az *alámerüléshez*. Harmadik az élet és az életesemények jelentését kereső Jelentés-kereső Boldogság. Az értelmes élet vagy *kapcsolódó élet* vizsgálata arra kíváncsi, hogy honnan származik az egyének jóérzése, valahova való tartozás, az értelem adás és az a cél, hogy valami önmagunknál nagyobb és állandóbb dolog részesei és tagjai legyünk (például a természet, társadalmi csoportok, szervezetek, mozgalmak, hagyományok, hitrendszerek).

Peterson, Ruch, Beermann, Park és Seligman (2007) a karaktererőségek boldogság orientációkkal mutatott kapcsolatát vizsgálta több mint tízezer fős (amerikai és svájci) mintán. Eredményeik szerint az étellel való elégedettséghez legerősebben kapcsolódó erősségek (humor, lelkesedés, kíváncsiság, kitartás, vallásosság) együttjárást mutattak mindhárom orientációval, de ez az együttjárás a hedonikus orientáció esetén volt a leggyengébb. Ebből is látható, hogy a boldogsághoz szükségünk van áramlatélményekre és jelentésteli életre is, a kellemes élményeken túl.

Optimizmusra ad okot az a magyarországi vizsgálat, melyben *Kopp és Kovács (2006)* elemezték a különböző ágazatokban dolgozó nők életminőségét, és azt találták, hogy az oktatás és kultúra területén dolgozók valamennyi életminőség-mutató tekintetében a legjobb helyzetben voltak.

1.7.6. Tanárok mentális egészségének vizsgálata pozitív pszichológiai szempontból

Korábban a mentálhigiénés állapot felmérésére kizárólag a kiégés vizsgálatokat alkalmazták. Miközben erre a pszichológiai immunkompetencia (Oláh 2005) és további pozitív pszichológiai szemléletű kérdőívek, köztük az életszemlélet vizsgálata is alkalmas lehet. A pszichológia immunkompetencia árnyaltan, a megküzdési kompetenciák felől, az életszemlélet vizsgálata a kognitív beállítódás felől közelíti meg a témát.

A nemzetközi szakirodalom sokféle megközelítésből tárgyalja a pszichés jól-lét fogalmát, így a nevelépszichológia szempontjából is. Pozitív pszichológiai témájú kutatások között találunk elemzéseket, melyek a pedagógusok, tanárok jól-létének pozitív oldaláról és annak meglétének előnyeiről szólnak, hatásaival foglalkoznak.

Briner és Dewberry (2007, idézi Kun – Szabó 2017) reprezentatív vizsgálatuk során általános és középiskolák alkalmazottainak jól-létét vizsgálták. A felmérés eredményeként erős, pozitív együttjárást kaptak az ott dolgozók jól-léte és a diákok eredményei között. *Bricheno, Brown és Lubansky (2009, idézi Kun – Szabó 2017)* kimutatták, hogy a tanárok jól-léte hatással van a tanulók eredményeire. *Martin és Dowson (2009)* szerint a fontos szereplőkkel meglévő pozitív kapcsolatok a fiatalok számára sarokpontjait jelentik a hatékonyan funkcionáló szociális, érzelmi és tudományos területeknek. Más tanulmány a tanulók optimális iskolai terhelésével kapcsolatban, pozitív pszichológiai kontextusban a tanár szerepét hangsúlyozza, hiszen neki kell úgy alakítani a követelményeket és a terhelés szintjét, hogy azzal tartós flow állapotba hozza a tanulókat, mert ő ismeri a gyerekek erősségeit, amelyek mentén, az optimális élményt átélve, teljesíteni tudják az elvárásokat (Oláh 2012). Erre alapozva beszélhetünk pozitív pedagógiáról is, amely a pozitív pszichológia megközelítésének gyakorlati alkalmazási lehetőségeit keresi az iskolában (Hamvai – Pikó 2008).

A *Seligman*-féle PERMA modell komponensei azok, amelyek meg kell, hogy legyenek a pedagógusok, pedagógusnők mindennapjaiban is, hiszen így tudnak a pszichés jól-lét állapotában működni, azt megélve pszichés jól-létet biztosítani diákjaiknak is. Ahogy erre *Bhushan (2012)* rámutat: 160 diákkal és 40 pedagógussal végzett kérdőíves (EPQ, MHC) felmérésének eredménye azt támasztja alá, hogy az intézményes nevelés-oktatásban részesülő gyermekek pszichés jól-léte függ a velük napi, heti szinten kapcsolatban lévő pedagógusok személyiségének milyenségétől.

Bhushan a tanárok mentális egészségét szignifikáns ható tényezőnek találta mind a fiúk mind a lányok személyiségfejlődésére vonatkozóan. A vizsgálat gyerekek személyiségváltozóit a Big Five személyiség modellel és vizsgáló eljárással tesztelve állította párba a tanárok mentálhigiénés állapotával. Így kiderült, hogy a jó mentális egészséggel rendelkező tanárok mellett extravertált jellemvonással rendelkező diákok vannak többségben. Míg a mentálisan sérült tanárok mellett a diákoknál dominálnak a pszichotikus és neurotikus személyiségvonások, szemben az extraverzióval. Ez a kutatási eredmény – miszerint összefüggés mutatkozik a tanár mentális állapota és a diákok személyiségfejlődése között – is alátámasztja a pedagógusok személyisége és mentálhigiénés állapota vizsgálatának szükségességét.

Seibt és munkatársai (2013) a pedagógusnők mentális egészségét vizsgálva arra a következtetésre jutottak az előzetes várakozásokkal szemben, hogy a klasszikus munkához kapcsolódó faktorok alig játszanak szerepet a mentális egészség értelmezésében. Ezt az elgondolkodtató ténytet tovább színezi, hogy azt találták a további vizsgálódások során, hogy a tradicionális cardiovascularis (stroke, szívroham) rizikó faktoroknak sem (a magas életkor, a dohányzás, a magas vérzsír szintek, a magas vérnyomás, a cukorbetegség, az elhízás, a mozgásszegény életmód, a stressz, genetika), továbbá az újabban megfigyelt rizikófaktoroknak sincs (kóros vér folyási paraméterek, a magas húgysav- és homociszteinszint, a krónikus vesebetegségek, a fokozott oxidatív stressz és a légszennyeződés, illetve a magasabb nyugalmi szívfrekvencia), valamint az egészséges viselkedésnek nincs valódi befolyása a mentális egészségre. Ugyanakkor arra az eredményre jutottak, hogy olyan tényezők, mint a befektetett energia és a megtérülés aránya, fizikai panaszok és a személyes faktorok már jelentős hatással vannak a tanárnők mentális egészségére.

Roffey (2012) a tanárok pszichés jól-létével kapcsolatos kutatásának eredményeként leszögezi, hogy a tanárok pszichés jól-létének támogatása a tanári hivatás megfelelő gyakorlását elősegítő tevékenység, és az iskolákban lát kapacitást arra, hogy össze tudják kapcsolni egymástól eltérő iskolai populációk szükségleteit, beleértve a tanárok mentális egészségének a támogatását is, a megoldást tovább gondolásra bocsátja a szerző. Kérdés, hogy valóban iskolán belül megoldható kérdéstről van-e szó, vagy szélesebb körben, civil szervezetekkel együttműködve, illetve alternatív pszichés jól-létet, mentális egészséget növelő szemléletmódokat is integrálni kellene a pedagógusok világába.

Salehinezhad (2012) felhívja a figyelmet a tényre, ami jól ismert a személyiségpszichológiai kutatók körében, hogy a mentális egészség vagy betegség – összefoglalóan mentálhigiéné – szoros összefüggést mutat a személyiséggel. Többek közt a kooperációs képesség, és az, hogy képesek vagyunk a saját erőinkre támaszkodni, olyan személyiségvonásnak bizonyult – mondja *Salehinezhad (2012)* –, amely pozitív összefüggést mutat a pszichés jól-léttel (*Josefsson – Cloninger – Hintsanen és mtsi. 2011*). *Salehinezhad* arra a következtetésre jut tudománytörténeti összefoglaló tanulmányában, hogy a személyiségpszichológia ma az egyik legkurrensebb és gyümölcsözőbb ágazata a pszichológiának, amely a legnagyobb fejlődést mutatja és interdiszciplináris következtetések levonására is alkalmas sok esetben. Ezzel a gondolatmenettel szorosan összecseng az a pedagógiai pszichológiai tudományos tény, hogy a kutatások körében nagy lendületet vett az utóbbi évtizedekben a tanári személyiség feltérképezése.

A jól-lét a munkahelyi elégedettség és elkötelezettség fontos eleme, mert a nem megfelelő jól-lét elégedetlenséghez és akár a munka vagy pálya elhagyásához is vezethet (*Singh – Billingsley 1996*). A munka vagy pályaelhagyás hátterében, akkor is, ha pályakezdő tanárokról van szó, gyakran találjuk a kiégést (*Goddard – O'Brien 2006*).

Torma (2013) pedagógusok körében végzett kiégést és kiteljesedést vizsgáló kutatása szerint azok a pedagógusok a leginkább kiégettek, akik gyenge megküzdési készséget mutattak, ritkán tapasztalnak flow élményt, és magas szintűnek jellemzik a munkahelyi megterhelést. A pályán eltöltött idő és a kiégés között nem talált összefüggést. Érdeemes megjegyezni, hogy a flow hiányát az elköteleződésnél jelentősebb tényezőnek találta a kiégés magyarázatában. A kiteljesedésre vonatkozóan ugyanő azt találta, hogy az életkor emelkedése és a megküzdési készségek megléte anticipálja a kiteljesedést.

Hazai pszichés jól-lét vizsgálatot végzett *Nagy és Gyurkovics (2016)*. Optimizmus vizsgálatukban azt az eredményt kapták, hogy a jól-lét szintje az optimizmussal szoros összefüggésben van, a Big Five dimenzióktól (*McCrae – Costa 1987*) függetlenül.

2. KUTATÁS

2.1. Kutatási tervezés és módszertan

2.1.1. Kutatási cél

A kutatás abból az alapvetésből indul ki, hogy az iskolarendszer minősége elsősorban a tanárok teljesítményétől függ (*McKinsey 2006, 2010*) és a tanári pályán döntő többségben nőket találunk (*Eurostat 2017*). A kutatás kiindulópontjában az egyéni női szakmai identitás, mint érték jelenik meg, és a vizsgálat keresi az összefüggést a szakmai identitás megléte, kimunkáltsága és a mentálhigiénés állapot stádiumai között.

Ennek megfelelően megállapíthatjuk, hogy kutatásunk jellege alkalmazott kutatás, hiszen egy eredeti vizsgálat, amely a mentálhigiéné területén új ismeretek megszerzésére irányul, amelyet elsődlegesen a következőkben felsorolt konkrét célok elérése érdekében végeztünk el.

Célunk a pedagógusnők mentálhigiénés állapotának olyan komplex felmérése, amely fényt derít a szakmai személyiségük és a női identitásuk mélyreható formálásának összefüggéseire, hogy a téma többoldalú árnyalását tegye lehetővé, egyúttal feltárja a női identitás és szakmai személyiség integrálását illető összefüggéseket. Kutatásunk célja továbbá azoknak az elméleti teóriáknak és gyakorlati tévhiteknek az eloszlatása, amelyek a pedagóguspálya elnőiesedése, mint fogalom körül alakultak ki. Távlati cél, hogy a kutatás eredményei alapján minden eddiginél pontosabb, a probléma gyökeréhez eljutó fejlesztési csomagot lehessen tervezni.

A következő kutatási kérdésekre keresünk választ:

1. Milyen a magyar gyakorló pedagógusnők mentálhigiénés állapota egy többdimenziós felmérés alapján?
2. Hogy függ össze a vizsgált pedagógusnők mentálhigiénés állapota a szakmai személyiségükkel?
3. Milyen kapcsolat mutatható ki a szakmai és a személyes identitás között? (*Cinamon – Rich 2005*)
4. Milyen tényezők mutatják meg a jól-lét állapotát a pedagógusnők mentálhigiénés állapotában?

5. Milyen jellemzők együttesével teremthető meg a pedagógusnők jól-lét állapota annak érdekében, hogy az ő mentális jól-létük közvetve javítsa az iskolai klímát, közérzetet, és a gyermekek számára stressz mentes(ebb), ezáltal egészségesen élhető(bb) iskolai légkört teremtsen?

A dolgozat a személyiség dinamikus felfogását képviseli a folyamatos fejlődés lehetőségében, miközben tudatos alakításának jelenlétét keresi a pedagógusnők mentálhigiénés állapotának komplex felmérésével.

2.1.2. A kutatási paradigma, stratégia, metodológia és módszerek

Az első részben bemutatott interdiszciplináris elméleti keretekhez a két alapvető tudományos megismerési paradigma közül a természettudományost választottuk, amelynek alapja a megfigyelés, mérés, a bizonyító eljárások. Ezek rendszerezett bemutatására törekedtünk, hogy bárki által megismételhető legyen a vizsgálat, így a mért adatainkból levont következtetések, összefüggések további kutatások számára is ellenőrizhetővé váljanak. Alapvetően a pszichometriai vizsgálatokból ismert összefüggéseket feltáró, korrelációs, illetve részben leíró megközelítésű paradigmát követtük (Szokolszky é.n.). Így a pedagógiai valóságából kiindulva a vizsgált kérdés jelenségegyüttesének bemutatásán túl a jelenségek kapcsolódásának, kölcsönhatásának elemzésére is mód nyílt.

A választott paradigmához a kvantitatív kutatási stratégia illeszkedik, amely a téma változóira vonatkozó feltételezések igazolására vagy cáfolatára ad módot, illetve amely lehetővé teszi, hogy a megismerés folyamatában széles körben lefolytatott mennyiségi adatgyűjtésre támaszkodva, szisztematikus mérés és számszerűsíthető adatok alapján adjunk választ a kutatási kérdéseinkre. A kutatási metodológia alapvető két kérdésére, hogy miként történik az adatok gyűjtése, illetve hogy történik azok elemzése, válaszunk alapvetően a kérdőíves adatfelvétel, amely mérhető adatokat produkál empirikus feltáró formában (*Kontra 2011*) és a statisztikai elemzés, továbbá a korábbi vizsgálati eredményekkel való összehasonlítás.

A választott kutatási módszer az online formában történő kérdőíves adatfelvétel volt, amihez többféle eszközt használtunk: kérdőíveink négy szempontból közelítették meg a vizsgált kérdéskört, így esélyt adtak arra, hogy összetettebb képet alkothassunk a jelenségekről és azok kapcsolatairól. A szakirodalomban áttekintett összehasonlító tanárszemélyiség vizsgálatok (*Göncz 2017*) döntő többségükben kvantitatív módszerrel végezték el az elemzéseket. Jelen kutatás is ezt az utat választotta, és a (több)száz

nagyságrendű mintán többoldalú megközelítéssel vizsgálta a pedagógusnők mentálhigiénés állapotának és identitás alakulásának milyenségét. Ehhez két jól bevált standardizált tesztet és két saját kialakítású kérdőívet egyaránt alkalmaztunk, amelyek lehetőséget kínálnak egy integratív megközelítés számára is. A pedagóguskutatás két alapkérdését („ki a jó pedagógus” és „milyen a pedagógussá válás folyamata”) összekapcsolva kezeljük, az előbbit az utóbbi kérdéskörébe integráljuk. Ezt az irányt szélesítjük a mentálhigiénés szempontrendszer beemelésével és annak a ténynek a figyelembevételével, hogy a pedagóguspályán döntő többségben nők dolgoznak, így a nőiségük állapotának a szerepét is vizsgáljuk. A kérdőíveket a következő alfejezetekben részletesen bemutatjuk.

Az előző fejezetben bemutatott kutatási cél alapján a vizsgált populációba a pedagógusnők különböző csoportjai kerültek, amihez a rétegzett mintavételt tűztük ki célul, de a minta végső kialakulását a limitált hozzáférési lehetőségek is befolyásolták. Igyekeztünk vidéki és budapesti, minden oktatási szinterről, széles szakterületi háttér merítésben pedagógusnőket felmérni, lehetőség szerint a kor és a pályán töltött évek mentén elérhető legszélesebb csoportból. Az általánosíthatóság céljából viszonylag nagy elemszámú minta felvételére törekedtünk.

A kvantitatív stratégiának megfelelően kutatásunkban előzetesen meghatároztuk a változókat, amelyekkel dolgozunk. Főbb változóink a mért populáció (pedagógusnők) alapadataiból (pályán töltött évek, beosztás, végzettség, családi állapot, szakterület) és a függő változókból: a módszerként használt kérdőív alapján megkapott válaszártékekből állt. A változók közötti viszonyokra feltételezéseket állítottunk fel (Lásd: Hipotézisek alfejezet).

A vizsgálat minden szempontból a tudományosság elveit betartva haladt, követte a kutatás etikai szabályait. Így a vizsgált minta válaszainak felvétele, elemzése és publikálása minden esetben anonim módon történt.

2.1.3. A vizsgálat során felhasznált kérdőívek

A vizsgálatához olyan négy kérdőív felvételét és elemzését végeztük, amelyek komplex egészet, szinergiát alkotnak, hiszen mindegyik a személyiségnek, a pszichés állapotnak egy-egy releváns aspektusát ragadja meg: a mentálhigiénés állapotot, az életszemléletet, a szakmai személyiség jellemzőit és a női identitás archetípusát mérik fel.

A mentálhigiénés állapot feltérképezésére a kiégés mérésére validált és széles körben használt *Maslach Burnout Inventory Educators Survey* pedagógusokra kifejlesztett (*Schwab – Maslach – Jackson 1986*) tesztjét alkalmaztam (lásd 5.1. melléklet), amely három alskálát tartalmaz: MBA az érzelmi kimerülést, MBB az énhatékonyság csökkenését és az MBC a deperszonalizáció értékét méri. Az *életszemlélet* vizsgálatára a pozitív pszichológiai irányzat által kifejlesztett, validált LOT-R eszköz szolgált (lásd 5.2. melléklet). A szakmai személyiség jellemzőiről egy saját fejlesztésű, az ún. Szakmai személyiségem (SzSzK) kérdőív (lásd 5.3. melléklet) segítségével nyertem képet, amely a pedagógusok szakmai identitásának legfontosabb területeiről ad állapotjelentést (*Csikszentmihályi 1997/2018; Oláh 2005; Gádor 1991; Suplicz 2007; Borbáth 2010*).

A női identitás archetípusainak vizsgálatára szintén saját fejlesztésű eszközt használtam, a *Pedagógus Mesternők és Bennük Élő Görög Istennők (BÉIK)* című kérdőívet (lásd 5.4. melléklet). A magyar pedagógiai-pszichológiai kutatásban már előzményei vannak a *Jean Shinoda Bolen (1997/2014)* jungiánus pszichoterapeuta által kialakított női archetípusokra épülő (pedagógus)nők személyiségtypológiával való vizsgálódásnak (*F. Lassú 2001*). E vonulat tovább gondolásán alapul az általam kialakított eszköz. A kérdőívek a célba vett területekre irányulnak és a pedagógusnők identitásának alakulását befolyásoló külső és belső pszichés háttértényezők vizsgálatát szolgálják.

2.1.3.1. A Maslach Kiegész Leltár bemutatása

Maslach és munkatársai (2001) állítják, a kiegész definiálhatjuk úgy, mint pszichológiai válaszreakciót a krónikusan megélt stresszhatásra a munkahelyi nehézségek miatt. Ezt a reakciót a cinizmus, érzelmi kimerülés és a hatékonyság érzésének csökkenése jellemzi (*Maslach – Schaufeli 2001*).

Bár számos mérőeszközt alkalmaznak a kiegész mérésére, mégis a *Maslach Burnout Inventory* legáltalánosabban elterjedt és használt vizsgálóeszköz, amelyet *Maslach és Johnson* 1981-ben dolgozott ki a humán területen dolgozók kiegész⁸ vizsgálatára (*Maslach – Johnson 1981*). Később számos specifikus területnek megalkották a saját kiegész mérőeszközét, amelyek lényegében megegyeztek az eredeti MBI-vel, csak a szóhasználatot szabták a célcsoportra. Az eredeti verzió így MBI-SS lett a humán szolgáltató szektoré, míg később a pedagógusok vizsgálóeszköze is megkapta a megfelelő átkeretezést: MBI-ES néven ismert. A többi szektornak maradt az általánosított értelemben vett kérdőív MBI-GS néven (MBI-ES; *Maslach – Jackson – Schwab 1986*).

Maslach és Leiter (2016) szerint az érzelmi kimerülésen túl a kiegész azt is jelzi, hogy az egyén elvesztette a pszichológiai kapcsolatot a munkájával, mindez kapcsolódik a motivációhoz és az identitáshoz is. *Maslach és Leiter* 2016-ban felülvizsgálta az MBI skálák értékelési rendszerét. Ennek részeként egy, a korábbinál differenciáltabb értékelési metódust vezetett be, így már a három alskálát külön-külön is értelmezhetőnek tekintette, más-más kiegészi jellemzőkkel, így más beavatkozási pontokkal összekötve. *Maslach és Leiter (2016)* érdeklődése az utóbbi években a rejtett kiegész mutatók felé fordult. Feltevésük szerint az úgynevezett köztes mintázatok tudják megmutatni azt a területet, ami a negatív végpont, a kiegész, és a pozitív végpont, a munka iránti elköteleződés között húzódik. Ezek a mintázatok személyre szabottak, árnyaltak, a rejtett mintákat mutatják.

⁸ *Maslach és munkatársai (1982)* korai feltevése szerint a kiegész fokozatosan alakul ki: az érzelmi kimerüléstől a deperszonalizáción át végül legsúlyosabb stádiumában a hatékonyság érzés csökkenésében manifesztálódik (*Maslach 1982*). Más kutatók szerint a cinizmus az első fázisa, a hatékonyság csökkenés megtapasztalása a második fázis és az érzelmi kimerülés a végső stádium. Megint más kutatók a három faktor létjogosultságát kérdőjelezték meg és többen az egyfaktoros vagy kétfaktoros modell javasolják. A kétfaktoros modell szerint az érzelmi kimerülés és a deperszonalizációs (cinizmus) faktor valójában az általános kiegész szintet mutatja meg, míg az énhatékonyság csökkenés faktor önállóan jelentéssel bír. *Mészáros és munkatársai* az MBI-SS kérdőívvel magyar mintát vizsgálva a kétfaktoros modell mellett szóló eredményeket kapott (*Mészáros V. – Ádám – Szabó – Szigeti – Urbán 2014*). *Szigeti és munkatársai* vizsgálta MBI-ES-t 2016-ban, amely kutatás azt az eredményt hozta, hogy elsősorban a bifaktoriális modell érvényes az MBI-ES-re (*Szigeti – Balázs – Bikfalvi – Urbán 2016*). Korábbi vizsgálatokban a kimerültség és a deperszonalizáció dimenziók között folyamatos együttjárást tapasztaltak, de hiba lenne azt mondani, hogy a két dimenzió ugyanazt méri, szerintük a kiegész ember nemcsak fáradt, hanem elbátortalanodott és elidegenedett is, ezért egyfaktoros modellt elvetik (*Maslach – Leiter 2008, 2016*).

Új koncepciójában *Maslach és Leiter* bevezeti a lappangó kiégés elnevezést azokra az esetekre, amikor a kiégés három skálájának értékei szerint csak 1-1 skála érték mutatja a kiégési szintet. Ennek alapján indult el a „latent” „lappangó” profil elemzése (*Leiter – Maslach 2016*). További kidolgozandó kérdésként kezelik azokat az eseteket, ha 2-2 skála, valamilyen kombinációban mutat kiégési értéket. (Kidolgozatlansága miatt a 2-2 skálás kiégés mutatókkal jelen kutatásban nem dolgozunk.)

A kiégés számítási módszertana is hagy maga után kérdéseket. Létezik az eredeti, a holland, és már megjelent a *Maslach* team által legújabban kialakított, adott populációkra szabott értékekkel kalkuláló, a normalitáson alapuló finomított értékelési módszertan is (*Horn – Schaufeli 1998; Maslach – Leiter 2016*). Így nem csodálkozhatunk, ha a pedagógusok kiégésének mértéke 5 és 30% közötti, annak függvényében milyen módszertant használnak az elemzők, állítják számos kutatási eredményre hivatkozva magyar kutatók (*Szigeti – Balázs – Bikfalvi – Urbán 2016*). A kritikák hatására is felülvizsgálták (*Maslach – Leiter 2016*) a korábbi háromszintű kiégés értékelési rendszert, mert a továbbiakban már nem tekintették validnak, hogy egy populáció legfelső harmadában megjelenő eredményekkel rendelkezők kiégettnek tekintendők. Ezért újra gondolták a kiégés 3 skálájának értékelését⁹, és az új számításon nyugvó kritikus értékhatárok már a mindenkori mért populációs normáknak megfelelően alakulnak, így előfordulhat, hogy enyhén különböző kiégési értékeket tekintünk kritikusnak az egyik, illetve egy másik populációt tekintve.

A validitás vizsgálatot az általános MBI kérdőívre végezték el és kiterjesztették mindegyik verzióra, így az általunk használt MBI-ES-re is (*Maslach – Leiter 2016*). Időközben az MBI-ES tanár verzió magyar validációs vizsgálata is megszületett az új értékelési rendszerre. Ennek alapján a legújabb kutatások szerint (*Szigeti – Balázs – Bikfalvi – Urbán 2016*) a két skálás mérést tekintjük validnak az MBI-ES kérdőív értékelésében. Jelen munkában is ezt használjuk. Továbbá a magyar eredmények szerint az érzelmi kimerülés és a deperszonalizáció skála inkább az általános kiégés szintet mutatja, miközben az énhatékonyság érzés skála mutatja meg specifikusan az énhatékonyságra vonatkozó információt az egyénre nézve (*Szigeti – Balázs – Bikfalvi – Urbán 2016*). Mindkét vizsgálati eredményt validnak tekintve a gazdagabb értelmezési és beavatkozás tervezési lehetőségek

⁹ Magas Kimerülésnél (Érzelmi kimerülés) a számolási képlet $z = \text{átlag} + (\text{SD} * 0.5)$. Magas cinizmus szintnél (Deperszonalizáció**) $z = \text{Átlag} + (\text{SD} * 1.25)$. A Magas Szakmai Hatékonyságnál (Énhatékonyság**) $z = \text{Átlag} + (\text{SD} * 0.10)$ (<https://www.mindgarden.com/documents/MBI-Cutoff-Caveat.pdf>, letöltve 2020.12.31.)

érdekében jelen kutatásban mindhárom burnout skálát specifikus értelmezésével is használjuk.

2.1.3.2. Életszemlélet vagy LOT-R (Life Orientation Test Revised) teszt

A vonás optimizmus mérésére dolgozta ki *Schreier és Carver* 1985-ben a *Life Orientation Test* első változatát. A tesztet ért kritikák hatására *Schreier, Carver és Bridges* 1994-ben kidolgozták a megújított változatát, amely használata széles körben elterjedt az optimizmus-pesszimizmus mérésére. A mérőeszköz jelentőségét az adja, hogy az optimizmus fizikai egészségre vonatkozó hatását (testi tünetek száma, felgyógyulás sebessége, mortalitás) már számos alkalommal bizonyították. *Carver, Schreier és Bridges (1994)* feltételezte az optimizmus lelki egészségre, jól-létre vonatkozó pozitív hatását is. Magyarországi változatát *Köteles és Bárdos* dolgozta ki (*Bárdos – Köteles 2010*). *Bárdos és Köteles* hazai validáló vizsgálatai alapján az optimizmus és pesszimizmus egy vagy kétdimenziós elméleti vitájában *Schreier, Carver és Bridges (1994)* álláspontjához hasonlóan a kétdimenziós megközelítés mellett tették le voksukat.

A *LOT teszt* kiterjedt validitás vizsgálata megmutatta, hogy a *LOT* eredményei direkt korrelálnak az optimizmussal, az életminőséggel, az énhatékonysággal, kimerültséggel és a mentális egészséggel. Továbbá az optimizmus szintjének mérésére a *LOT/LOT-R tesztek* a diszpozicionális optimizmust is mérni tudják. A személyiségvonás, mint diszpozíció elképzelés szerint az optimizmus szintje egyéni különbségeket mutat, amit kifejezi, hogy milyen szintű boldogság, szomorúság, szorongás jellemzi az egyes egyéneket. Az optimizmus attribútumainak tekintik a boldogság, motiváció, reményteliség, önbecsülés, a hála, önbizalom, teljesítőképesség és a reziliencia képességét.

A diszpozicionális optimizmus (*Schreier – Carver 1985*) azt jelenti, hogy az általános elvárásunk a jövő felé, hogy több jó/kívánatos dolog fog velünk történni majd, mint nemkívánatos/rossz. *Peterson (2000)* szerint a diszpozicionális optimizmus jelenlétét az is megmutatja a személyiségben, hogy az ebbe a csoportba tartozó egyént valószínűbben jellemzi reményteliség, motiváció és célorientáltság. *Carver és Schreier* szerint a *LOT* vagy *LOT-R* tesztben magas teljesítés valószínűsíti, hogy az egyén birtokolja a optimizmus vonással járó képességeket, ami állításuk szerint az egyén számára magas minőségű életet vetít előre (*Schreier – Carver 1992*).

A *LOT teszt* és a javított változata a *LOT-R* (Life Orientation Test Revised – Életszemlélet Teszt Új Verzió) standardizált önkítöltő eszköz, amely az optimizmus szint mérésére alkalmas. Az első teszt verziót számos kritika érte, ezért a korábban kialakított *LOT* tesztet újra értékelték, a 12 helyett a *LOT-R* már csak 10 tételt tartalmaz.

Az újabb verzió célja az első kiadás hibáinak orvoslása, aminek része, hogy igyekeznek elkülöníteni az optimizmust a neuroticizmustól, illetve a szorongástól, önfejlesztéstől és önbecsüléstől. Az így kialakított 10 tétel méri az optimizmus vagy pesszimizmus szintjét. Három tétel méri az optimizmust, három a pesszimizmust és négy kiegészítő, az eredménybe nem számító tétel is szerepel a tesztben. A válaszok 0-4-ig skálázódnak a következőképpen: 0=egyáltalán nem, 1=nem, 2=semleges, 3=inkább egyetértek, 4=nagyon egyetértek.

Eredetileg a LOT teszt az optimizmust és pesszimizmus egy kontinuumon vizsgálta, majd ezt az elképzelést *Carver és Schreier (1992)* felülvizsgálata a kritikák hatására. A LOT-R adatok *Schreier és Carver (1992)* szerint általában kétdimenziósan jelennek meg. Állítják, hogy számos tanulmányban kétkorrelációs faktor modell reprezentálja az optimizmust és a pesszimizmust. Az egyfaktoros kísérletek korrelációs hibát okozhatnak, legfőképpen az a hiba faktor oka, hogy a kitöltő egyének hajlamosak önmagukat pozitív módon feltüntetni. A megbízhatósági mérések a kétdimenziós modellt találták megbízhatóbb eredményeket jelzőnek.

2.1.3.3. Szakmai személyiség állapotfelmérés kérdőív és limitációja

A *Szakmai személyiség kérdőív* a tanári identitás formálódása folyamatának kérdéseit méri fel. A pedagógiai döntéseket, a pedagógiai (ön)reflexió fajtáit, alkalmazásának módjait, a pedagógiai attitűd, nézet és hitrendszer elemeit, a kommunikációs készségeket, kapcsolati jellemzőket vizsgálja. Továbbá a mentálhigiénés védőfaktorok alkalmazásának készségeit is áttekinti a konstruktivista pedagógiai szemlélet rendszerében, a szakmai személyiség fogalmának tág értelmezési tartományában, a személyiséget kapcsolatain keresztül értelmezi, valamint elsősorban humanisztikus pszichológiai alapelveken nyugszik (*Suplicz 2008; Szivák 2003; Rogers 2013*).

A kérdőív a SWOT analízis módszertanát követi, amelyet korábban *Setényi* is alkalmazott a pedagógusok mentálhigiénés állapotának vizsgálatára (*Setényi 2013*). A kérdőív 52 állítás tartalmaz, amelyek hét fő faktor köré csoportosíthatóak. A fő faktorok a kérdések számát is feltüntetve a következők: nyitottság (aktív és passzív formái), reflexió/önreflexió, flow tanórai megélési képessége, „szemléletbeli” elemek és attitűdök, szabadidős tevékenységek, mint mentálhigiénés védőfaktorok.

A faktorok kiválasztásának szempontja a *szakmai személyiség* – a szakirodalmi bevezetőben már bemutatott – fogalmi alakulásának megfelelően zajlott a szakmai identitás tudatosságának jelölői mentén.

5. sz. táblázat: A Szakmai Személyiség faktorok megoszlása a kérdőív tételei között

Srsz.	Faktor	Alfaktorok	SzSzK kérdőív vonatkozó tételei
1.	nyitottság	1. <i>szemléletbeli (passzív)</i> : reformpedagógiai és pszichológiai, újszerű szakmai ismeretek módszertanok, pszichológiai témák iránti nyitottság 2. <i>Cselekvéses (aktív) fejlődésre irányuló</i> : együttműködés, egymástól tanulás (mentorálás, hospitálás) problémamegoldás iránt	3., 4., 20., 21., 42., 43., 44. 27., 28., 29., F30., 32., 35.
2.	(ön)reflektív gondolkodásmód	önismeretre, reflexióra, önreflexióra, önmonitorozásra, önkorrekcióra, önkongruenciára, önreflektív tanulásra való hajlam	12., 13., 22., 23., 24., 25., 33., 45., 46., F47.
3.	munkában megélt flow	flow tanórai megélése, közös alkotás	16., 17., F18., 34.
4.	„szemléletbeli” elvek és attitűdök	gyermekközpontúság, maximalizmus, spiritualitás versus realitás, elfogadó, versus előítéletes szemléletmód	1., 2., 15., F26., 40., 41.,
5.	kikapcsolódás formái / mentálhigiénés védőfaktorok integrálása	szabadidős tevékenységek (szórakozás, sport, hobbi, kreatív tevékenység, relaxáció)	37., 38., 39., 51., F52.
6.	kommunikáció	emberi kapcsolatok (diákokkal, szülőkkel, kollégákkal, vezetőséggel, magánéletben)	6., 7., 8., 9., 10., 11.

A fordított értékeket az egyes faktorok esetén F betűvel jelöltük.

Az attitűdmérést a *SWOT analízis* az *SzSzK felmérés*be történő módszertani beépítésével oldottuk meg. Így az önjellemzés során a felmérést kitöltő pedagógusok az *erősségem-gyengeségem, lehetőségem-veszélyes* kategóriákat használták fel az állítások személyre szabott értelmezéséhez. Ezzel nem a megszokott attitűd jellemzőket használták az egydimenziós skálarendszerben, hanem két dimenzióban értékelték, a viselkedés szintjén megjelenő erősségem-gyengeségem és a viselkedés mögött húzódó nézet/attitűd szintjén is, amelyet a veszély és lehetőség kategóriákkal jelöltek.

A kérdőív értelmezése során elsősorban az *erősségem, gyengeségem* és a *lehetőségem* kategóriák bizonyultak szignifikáns összefüggések hordozóinak, a *veszélyes* kategória ritkábban hozott valódi értelmezhető összefüggést, de így is árnyalja az eredményeket.

Erősségként értelmeztük egy viselkedést, ha jellemzi a válaszadót, így az instrukcióban kértük, hogy *erősségemként* jelölje. További instrukcióként az SzSzK tételeire a reakciók között választva, ha nem jellemző a pedagógiai hozzáállására, viselkedésére, akkor *gyengességemként* jelölést ajánlottuk. Ha szándéka/vágya van az adott, a kérdőívben felsorolt tevékenységre/attitűdre, de még nem valósult meg/nem jellemezi az viselkedését, vagy csak ritkán, akkor kértük a *lehetőségemként* értelmezést. *Veszélyesként* interpretáltattuk a tevékenységet a válaszadóval, ha különböző okokból tart az adott állításban megfogalmazott tevékenység megvalósításától/vagy attól, hogy az adott attitűd jellemezze a pedagógiai viselkedését.

A kérdőív statisztikai elemzése során nem kaptunk szignifikáns összefüggést az 5., 7., 9., 10., 11., 36., 48., 49., 50. állításokra adott attitűd válaszok és a mentálhigiénés állapot milyensége között. Ugyanakkor a 14., 19., 31., kérdéseit módszertani limitáció miatt nem értelmezzük. 40 tétel esetében kaptunk szignifikáns vagy legalább tendencia jellegű összefüggéseket.

Nem standardizált vizsgálati módszer a Szakmai Személyiségem Kérdőív, ezért eredményei tendencia jelleggel értelmezhetőek. Ugyanakkor a standardizált, validált MBI és LOT-R tesztekkel való varianciaanalízis jellegű statisztikai próbák, többváltozós csoportos összehasonlító tesztek, keresztábra elemzések konzekvens összefüggései jó prognózissal szolgálnak a validitás vizsgálatra.

A kutatói faktor besorolás elkészült, korrelációs számításokkal elemeztük a faktorokat, ennek alapján használhatónak ítéltük a kutatói előzetes faktor beosztásokat. Ugyanakkor a faktoranalízist a továbbiakban el kell végezni, hogy a kérdőívelemzésre általánosan érvényessé váljon. Limitálja használhatóságában, kritikaként felmerülhet továbbá, hogy a *veszélyes* és *gyengességem* kategóriák nem egyértelműen különböznek. Ugyanakkor használata során a két kategória értékeinek összefüggései egy esetben sem kaptak hangsúlyt, így ez a probléma nem okozott fennakadást a vizsgálatban. A kérdőív további felhasználásának biztosításához ugyanakkor a világos különbségtétel megjelölését meg kell tenni.

2.1.3.4. Pedagógus Mesternők és Bennük Élő Görög Istennők (BÉIK) kérdőív és limitációja

A BÉIK kérdőív kérdései többféle kérdésformát tartalmaznak. Alapvetően többszörös választású feleletválasztós módon kialakított, ugyanakkor néhány kérdésnél rangsorolást is alkalmaz. Szándék irányult a narratíva-elemző módszertant alapul venni, így részletesen kidolgozott, leíró jellegű állításokból rangsoroló választást kérő, illetve nyitott végű kérdéseket is tartalmaz.

A kérdőív pedagógusnők archetipikus választásainak és ennek megfeleltethető archetipus felmérésére készült a görög mitológia istennőit, mint archetipus figurákat alapul véve, a már ismertetett bolni görög istennő kategória rendszerre alapozva.

A gender tudatosság elsajátítása és a női identitás megerősítése, mint szemlélet tovább gondolása miatt került a kutatásba *Bennük Élő Istennők* női tipológia alkalmazása, mint önelemző, saját női identitástípust azonosító eszköz, a *Pedagógus Mesternők és a Bennünk Élő Istennők Kérdőív*. A női archetipikus identitást vizsgáló kérdőív a bolni női személyiség típusokra épül, és részletes, lényeges pszicho-dinamikai és személyiségfejlődési szempontot egyesítő nő karakterológiai kategorizációt biztosít, ami a pedagógusnő identitástípusok azonosítására ad eszközt.

Több okból is támaszkodunk jelen dolgozatban a *Pedagógus Mesternők és a Bennünk Élő Istennők Kérdőív* kidolgozásánál a bolni tipológiára. Egyrészt, mert ez az általunk ismert legkomplexebb, legtöbb típust felvonultató női személyiség tipológiai rendszer. Másrészt, mert egységesen és mégis komplex módon, jungiánus feminista dinamikus pszichoanalitikus, személyiség- és narratív pszichológiai elméletkört is integrálva dolgozta ki elméletét, hiszen karaktereit részletesen kidolgozott, mégis dinamikusan jellemzett személyiségfejlődésével együtt írja le.

A pedagógusnők felmérésére készült *Pedagógus Mesternők és a Bennünk Élő Istennők Kérdőív* 11 feleletválasztós állítást tartalmaz, amely feleletek választásánál rangsort is állít a választó.

Az első két kérdés a bolni legjellemzőbb belső istennő archetipusok megállapítását célozza. Az első kérdés a görög istennők mitológiai történetét elmesélve készített azonosulási folyamattal választásra, a második kérdés a hivatásválasztást, mint az istennő típusok jellemző karakter vonását szondázza és a választás alapján történik a típusba sorolás.

A további kérdések között differenciáló szempontokat ad a leíró elemzés képek, gyermekkori élmények, párkapcsolat, elvek, döntési szokás, időtöltés jellege, kedélyállapot jellemzők alapján, az azonosulás választással történik. A női archetípus vizsgálata kiegészül a hivatásszemélyiségre vonatkozó női ideállal, hiszen szakmai személyiség részeként az azonosulásra választott pedagógus mesternőt is kell választani. A választható pedagógus mesternők egy-egy archetípust is hivatottak képviselni. A kérdőív utolsó kérdése a pedagógus mesternőkre vonatkozik. Itt statisztikai elemzést nem végeztünk, az item a továbbiakban tartalomelemzésre ad majd lehetőséget. A kérdőívben szereplő pedagógusnők kiválasztásának szempontjaira is röviden kitérünk.¹⁰

A kérdőív előnye, hogy edukáló módon leíró jellegű megfogalmazásokat, állításokat tartalmaz a szakirodalmi fejezetben már bemutatott hét különböző görög istennő karakterről, főbb vonásaikról. Így az egyes istennők mitológiai történetet nem ismerő vagy pontosan nem ismerő válaszadók is világos különbséget tudtak tenni az archetípus jellemzések között, és kiválasztani azt a karaktert, amellyel azonosulni leginkább tudnak, illetve rangsort készíteni köztük. Továbbá a kérdőív edukáló jellege miatt a kitöltésekor önismereti, sőt női identitás szerinti önismereti feladatra sarkallja a kitöltőt azzal, hogy elég számú különböző női karaktert mutat és rangsort készített, mintegy implikálva, hogy a psziché differenciált részeihez az archetípusok is hozzátartozhatnak.

További praktikus szempontként pedig felmerült az is, hogy a „*ki is vagyok én, mi a személyes történetem*” típusú életrajzi emlékezet vizsgálat nagy mintán nehezen kutatható, ezért találtuk előnyösebbnek a kvalitatív felmérés elemeit integráló kvantitatív eljárás alkalmazását, leíró részekkel bővítve.

Ugyanakkor nem szolgál előnyére a mérőeszköznek, hogy a BÉIK kérdőív nem standardizált vizsgálati módszer, ezért eredményei, az SzSzK kérdőívhez hasonlóan tendencia jelleggel értelmezhetőek. A kérdőív szerkesztése során változatos, a kérdéseknek tartalmilag leginkább megfelelő válaszadási lehetőségek kerültek bele a kérdőívbe. Így megjelennek rangsorolásra kérő, illetve több választ is engedő lehetőségek, valamint a zárt kérdések mellett nyitottak is. Többválasztásos feladat (1) és rangsorolós feladatok (3) is találhatóak benne.

¹⁰ Az egyik szempont volt a pedagógus mesternők kiválasztásánál, hogy eléggé közismert szereplők legyenek. (Másképpen a boleni tipológia jellegzetes karaktereit is képviselik értelmezésünkben ezek a híres pedagógusok.) Így leginkább tartalomelemzésre alkalmas kérdés a 11., amely híres női pedagógus idolek közül enged választani, az szakmai azonosulási minta meglétére és milyenségére keresi a választ. Szerepel *Winkler Márta, Mária Montessori, Ellen Key, Brunszvik Teréz, Teleki Blanka, Leövey Klára*.

A változatos szerkesztés a statisztikai elemzést helyenként megnehezítette, ezért a rangsorolások esetén az első és második helyen választott elemeket értelmeztük. További megfontolandó szempont, hogy bár a kérdőív differenciált válaszadást enged, ugyanakkor nehezített az elemzése. Ezért a kérdőív módszertani felülvizsgálata során leszűkítettük az elemzéseként felhasználható, értelmezendő kérdések körét. Azok a kérdések maradtak az elemzettek között, amelyek egyértelműnek és statisztikailag is elemezhetőnek bizonyultak. Ezek a kérdések a standardizált, validált MBI-ES és LOT-R tesztekkel való varianciaanalízis jellegű, csoportos változókat összehasonlító statisztikai próbák, keresztábra elemzések során konzekvens összefüggéseket mutattak.

Jelen disszertációban a kérdőív 1. és 2. kérdését használtuk fel elsősorban, illetve a 11. kérdés tartalomelemzésével is érintőlegesen foglalkozunk. A kérdőív jövőbeni felhasználása esetén átdolgozásra szorul, validitás és reliabilitás vizsgálata elvégzendő.

Ugyanakkor jelen dolgozatban limitált formában is érdemesnek tartjuk használatát, hiszen a női identitás felméréséhez nem ismerünk hiteles támpontokat, ezért hiánypótló jellege miatt egyedi információkat reméltünk és kaptunk a kérdőív limitált elemeinek felhasználásával.

2.2. A vizsgálat bemutatása

2.2.1. Hipotézisek

A sérülékeny mentálhigiéné feltevésünk szerint a pedagógusnőknek csak egy sajátos csoportjára jellemző, ami arra utal, hogy ez a jelenség nem a pálya elnöiesedésének a következménye. Ezt a feltevést hivatottak ellenőrizni a részletes hipotézisek, ahol arra keresünk bizonyítékot, hogy a mentálhigiéné állapot differenciáltan mutatkozik meg a pedagógusnők egyes csoportjai között. Jelen vizsgálatban a mentálhigiéné állapotot a kiégés szint és az életszemlélet attitűdje alapján értelmezzük.

Az egyes jellemzők differenciáltabb elemzését lehetővé tevő négy szempontú vizsgálat kidolgozására került sor. A probléma vizsgálata kapcsán egy alapvető (H 0.) és öt fő hipotézist állítottunk fel, amelyekhez még további alhipotéziseket is megfogalmaztunk. Meggyőződésünk, hogy az alább bemutatandó hipotézisek bizonyításával vagy cáfolatával komplex kép rajzolható meg a pedagógusnők szakmai személyiség állapotáról, szakmai identitásuk kimunkáltságáról és a női identitásuk milyenségéről.

Abból indultunk ki, hogy:

H 0. Alapvetően feltételezzük, hogy a pedagógusnők szakmai személyiség állapota, szakmai identitásuk kimunkáltságának és a női identitás milyensége is összefüggésben van mentálhigiéné állapotukkal.

Kiindulópontunk vizsgálatához további hipotéziseket állítottunk fel:

H 1. A pedagógusnők mentálhigiéné állapota és életszemlélete egymással összefüggésben van. Az optimistább életszemlélet egészségesebb mentálhigiéné állapottal jár együtt.

H 2. A különböző lakóhelyen / beosztásban / a pályán eltöltött időben / szakterületen lévő / végzettségű pedagógusnők mentálhigiéné állapota és életszemlélete eltér egymástól.

H 2.1 A vidéki és a budapesti pedagógusnők, mint független változó csoport mentálhigiéné állapota eltérő.

H 2.2 A pedagóguspályán töltött évek és a mentálhigiéné állapot összefüggést mutat.

H 2.3 A különböző szakterületen dolgozó pedagógusnők, mint független változó csoport mentálhigiéné állapota eltérést jelez.

H 2.4 Az eltérő legmagasabb iskolai végzettségű pedagógusok, mint független változó csoport mentálhigiénés állapota különbözik egymástól.

H 2.5 A különböző beosztású pedagógusnők mentálhigiénés állapota eltér egymástól.

H 3. A különböző női archetípusokat képviselő pedagógusnőkhöz különböző mentálhigiénés állapot, életszemlélet és szakmai személyiségjellemzők köthetők.

H 3.1 A különböző lakóhelyen / beosztásban / a pályán eltöltött időben / szakterületen lévő / végzettségű pedagógusnők archetípusa eltér egymástól.

H 4. A különböző lakóhelyen / beosztásban / a pályán eltöltött időben / szakterületen lévő / végzettségű pedagógusnők szakmai személyiség jellemzői eltérnek egymástól.

H 5. A pedagógusnők mentálhigiénés jól-léte, életszemlélete a szakmai személyiség állapotának milyenségével összefüggést mutat.

H 5.1 A nyitottság formái (aktív vagy passzív módon kifejeződő) fordítottan arányosak a kiégés jeleivel, miközben az ugyanezen témákra vonatkozó zártság egyenesen arányos összefüggést mutat a kiégés jeleivel

H 5.2 A reflektív gondolkodásmód (önismeretre, reflexióra és önreflexióra, önmonitorozásra, önkorrekcióna, önkongruenciára, reflektív tanulásra való hajlam) fordítottan korrelál a kiégés jeleivel.

H 5.3 A mindennapi pedagógiai gyakorlatban megélt flow / alkotás élmény korrelál pszichés jól-léttel, és fordítottan arányos a kiégés jeleivel, miközben a flow tanórai nem megélése, a teljesítmény központú attitűd erősebb kiégés, és alacsonyabb jól-lét szinthez köthető.

H 5.4 A pedagógus attitűdök és szemlélet, „szemléletbeli” attitűd (teljesítménnyel, a gyermekközpontú szemlélettel, spiritualitással kapcsolatos) kiégés és a jól-lét mintázatát befolyásolják.

H 5.5 A mentálhigiéné keretei között kiégés megelőzéseként általánosan ismert legfontosabb tényezők, védőfaktorok (spirituális attitűd, hobbi sport, relaxációs és kreatív tevékenységek) értelemszerűen összefüggenek mintánkban az alacsonyabb kiégés és a magasabb jól-lét szinthez.

H 5.6 Feltételeztük, hogy az elsősorban szakmai emberi kapcsolatok kiégés és a jól-lét mintázatát árnyalják.

2.2.2. A statisztikai elemzés lépései és a limitációk

Az adatok statisztikai elemzése a kódolást követően az SPSS statisztikai elemző rendszerben történt (Babbie 2003). A statisztikai elemzést minden esetben igazítjuk a vizsgálati minta változóihoz. A független változók (életkor, pályán töltött évek, végzettség, beosztás, szakterület) bemutatásához leíró statisztikai módszereket választottunk, gyakoriság vizsgálatokat végeztünk. A függő és független, illetve a különböző független változók közötti összefüggések vizsgálatára irányult elsősorban vizsgálatuk. A független változók milyensége szerint (a kérdőíves vizsgálat során nyert statisztikai adatok) összehasonlításuk sajátos metodikai eljárást igényel.

A változók fajtáját tekintve beszélhetünk nominális, ordinális, intervallum és arányskála szintű változókról (Szokolszky; www.statokos.com; letöltve 2021.06.06.). Kutatási anyagunk elsősorban nominális és ordinális szintű változókat tartalmaz. Egyrészt változók szintjének megfelelően választottunk a felhasznált statisztikai próbákat, másrészt az adatok rétegződése és csoportokba rendeződése miatt a többváltozós statisztikai próbákból választottunk.

Azonban az elemzés próbáinak megtervezéséhez először előtesztelést, normalitás vizsgálatot kellett végeznünk. A normalitás vizsgálat után a nominális változók esetében khi-négyzet próba, illetve kereszttábla elemzés történt. A kereszttábla elemzés két nem paraméteres (legalább nominális) változó összefüggésének vizsgálatában tudjuk alkalmazni. A táblázat celláiban kapott értékek információt szolgáltatnak a két változó (oszlop és sorváltozó) közötti összefüggésről azok minden kombinációja esetén.

Használtuk továbbá a nominális változók statisztikában gyakran használt hipotézis-vizsgálati módszert a Pearson Khi-Négyzet Próbát is. A khi-négyzet próba két minőségi változó közötti kapcsolat elemzésére alkalmazható. Azt mutatja meg, hogy a két változó között van-e szignifikáns kapcsolat. Nominális vagy ordinális mérési szintű változók esetén használjuk. Itt is a szignifikancia szintet értelmeztük elsősorban, abban az esetben, ha a khi-négyzet értékhez tartozó szignifikancia szint kisebb, mint 0,05, elvetjük a nullhipotézist, ellenkező esetben megtartjuk.

A vizsgálatunkban alkalmazott *Kruskal-Wallis* próbát akkor alkalmazzuk, ha három vagy több független populáció mintáját kívánjuk összehasonlítani. A minták ugyanazon a függő változó több csoporton történt mérései. Ehhez mintákat kell vennünk, több független csoportból, melyeken ugyanazt a jelenséget mérjük. A kapott változó mediánjait vetjük össze, így azt tudjuk kifejezni, hogy a független mérések eredményei között nulla (azaz nincs) a különbség, vagy pedig van különbség. A szignifikáns eredményeket próba elvégzését követően ún. post hoc tesztek (páronkénti összehasonlítások) elemzésével további részleteit nyertük el az összefüggéseknek. A próba feltétele, hogy a minták nem-normális eloszlású populációból származzanak, emiatt a függő (vizsgált) változónak vagy folytonosnak (metrikus skála) vagy ordinális skálán mértnek kell lennie. A mi esetünkben ordinális skála változóval dolgoztunk. Bár alkalmazási módja megfelel a kétmintás (független mintás) *t*-próbának, nem tekintjük nem-paraméteres megfelelőjének. Nullhipotézisünk a *Kruskal-Wallis* tesztben: a populáció mediánjai egyenlők, az alternatív hipotézisünk: a populáció mediánjai eltérők. Ha a próba eredménye bármelyik kritérium szerint szignifikáns, elvetjük a nullhipotézist (www.statokos.com.; letöltve 2021.06.06.).

Az eredmények bemutatása és a konklúziók fejezetekben bemutatott táblázatos és/vagy ábrában összefoglalt adatok alapját az SPSS rendszer által generált statisztikai táblázat és ábrák képezik. Az ábrákban hisztogramokkal vagy oszlop diagramokkal mutatjuk be a változók közötti összefüggések adatait. A szövegben a szignifikáns vagy ahhoz közeli értékekkel bíró, elemzésre érdemes adatok kerülnek bemutatásra, a mellékletben részletes adattábla található.

Az alapadatok leíró statisztikai elemzését követően az összehasonlító vizsgálatokhoz szükséges normalitás vizsgálat történt meg. Ennek alapján csoportos analízisként a nem parametrikus (*Kruskal-Wallis teszt*) csoportos statisztikai elemző módszert használtam.

A statisztikai elemzés lehetőségeit limitálta az elemszám. Egyrészt amiatt a körülmény miatt, hogy a vizsgálatban résztvevők random módon nem minden kérdőívet töltöttek ki a négy vizsgálati kérdőívből, illetve a független változókra vonatkozó adatszolgáltatás is hiányos helyenként. Ezt a körülményt az anonim, online kérdőív kitöltés miatt utólag kiküszöbölni nem tudtuk. Ugyanakkor a statisztikai elemzések így is elvégezhetőek. Másrészt az eredendően megfelelő elemszámot csökkentette a finomabb elemzést lehetővé tevő csoportokba rendezés. Így az elemszám relatív alacsony volta limitálja a statisztikai lehetőségeket a differenciált elemzést lehetővé tevő csoportokba sorolások miatt.

Ez a hatás elsősorban a BÉIK kérdőív értelmezésénél jelenik meg, a post hoc tesztekben a páros összehasonlítások során. Ezért, és a saját fejlesztésű kérdőív egyéb limitáló tényezői miatt (erre külön kitértünk), elsősorban tendencia jellegű megállapítások vonhatóak le a BÉIK kérdőívénél kapott eredmények összehasonlító vizsgálatából. Ugyanakkor az eredmények még így limitáltan is fontos tendenciákat mutatnak és azok differenciált elemzése újszerű eredményekhez és javaslatokhoz vezet.

2.2.3. A vizsgálati minta bemutatása

Az adatok felvétele 2009 és 2017 között budapesti és vidéki aktív pedagógusnőkkel történt. Jelen vizsgálatunkban összesen 222 aktív, a pályán lévő pedagógusnő szerepel.

Az adatok felvétele teljesen online, digitálisan történt, ezért lehetséges, hogy az alapadatok egy minimális részben, és a kutatási adatok is bizonyos hányadban kisebb mintáról állnak rendelkezésre a kitöltők kérdőív és adatkitöltési hajlandóságának függvényében. Így lehetséges, hogy a kutatás részét képező négy kérdőív értékelésében a minta azon, szerencsére elég jelentős számosságú alanyai adatait tudjuk figyelembe venni, aki az adott kérdőívet kitöltötte az összmintánkból. Mindez természetesen az adatok összehasonlító elemzésében is érvényesül, ahol értelemszerűen azokat az adatokat tudtuk összevetni és statisztikai módszertannal értékelni, ahol a vizsgálati személy az adott, összehasonlítandó mindkét kérdőívet kitöltötte. Természetesen az így kapott eredményeink validak, hiszen az SPSS program automatikusan kihagyja a számolásból azokat, akiknél hiányos adat van.

A változóként és kérdőívenként változó elemszám használata mellett döntöttünk az adatok elemzése során, hiszen bár nem azonos elemszámmal dolgozunk minden esetben, így nem történt adatvesztés.

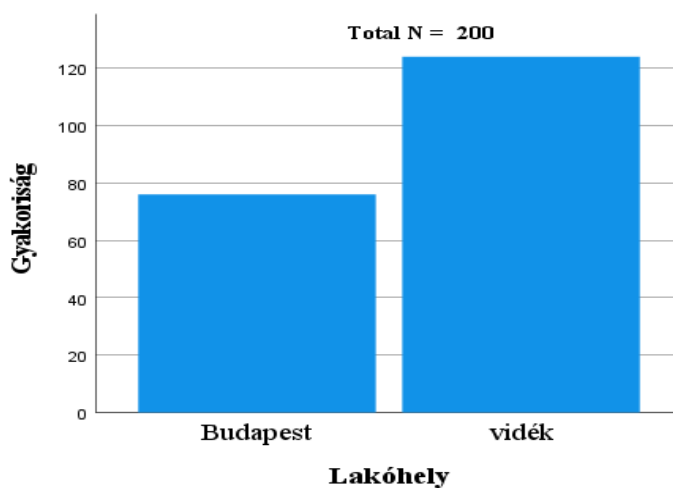
Továbbá alapvetésként használtuk a statisztikai törvényét, miszerint minél magasabb elemszámmal dolgozunk, annál megbízhatóbbak az eredményeink.

2.2.4. Leíró statisztikai adatok

Megnéztük a minta jellemzőit a beosztás, végzettség, pályán töltött idő, a szakterületek és a lakóhely szempontjából is.

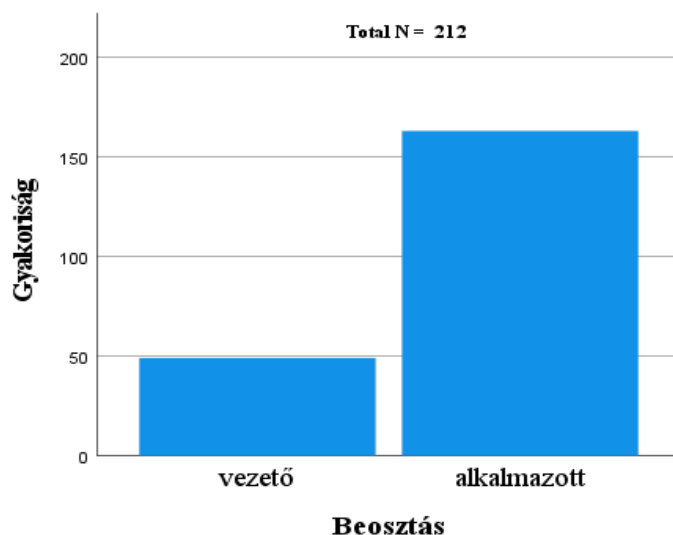
Vizsgált mintánk közel 39 %-a budapesti, valamivel több, mint 61% vidéki pedagógusnő.

2. ábra



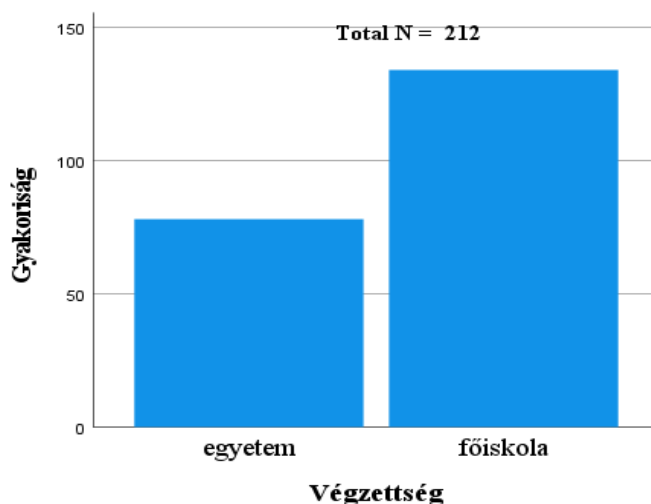
Azt is tudjuk, hogy több mint háromszor annyi alkalmazott, mint vezető pozícióban lévő pedagógusnővel dolgozunk.

3. ábra



A végzettséget tekintve majd kétszer annyi főiskolai végzettségű pedagógusnőt kérdeztünk meg, mint ahány egyetemi végzettségűt.

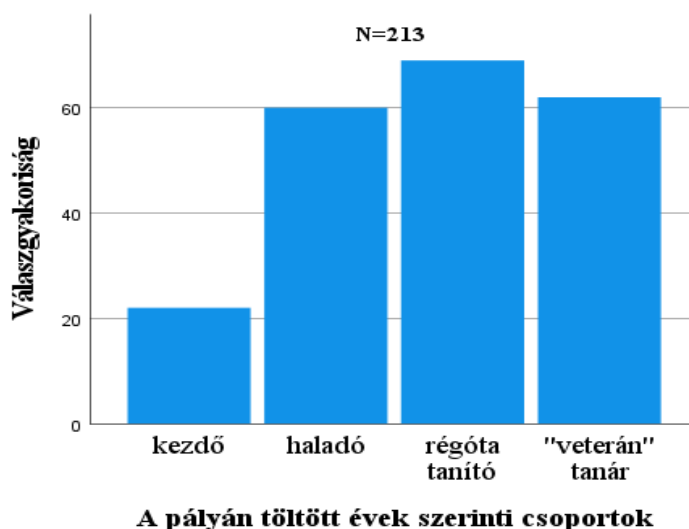
4. ábra



2.2.5. Pályán töltött évek és specifikus módszertani megfontolások

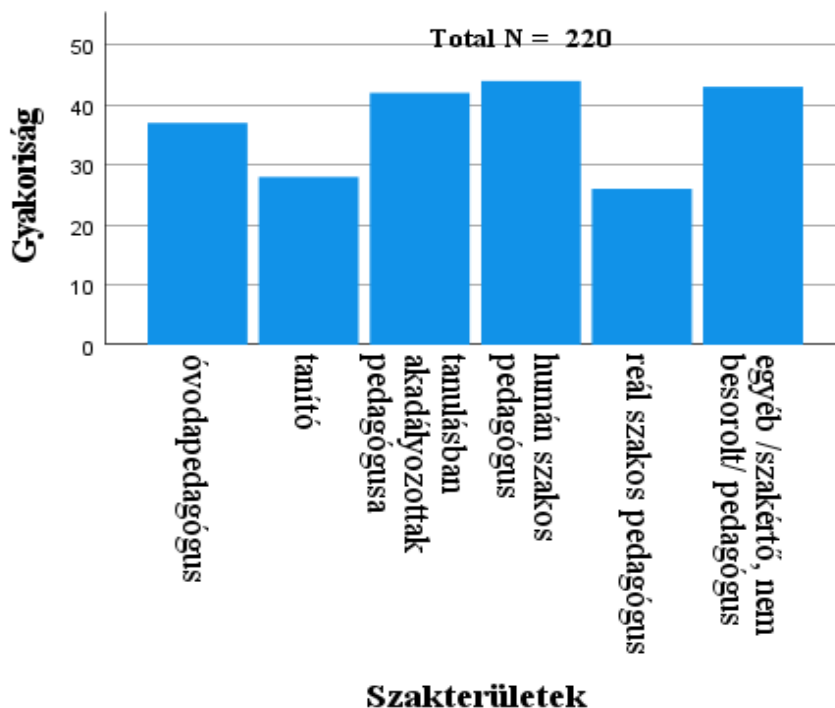
További módszertani kérdésként merült fel a pályán töltött évek kategóriáinak meghatározása. Jelen kutatásban elméleti és pragmatikus megfontolások alapján a pedagógusok pályán töltött évei alapján négy csoportot különíthetünk el. A csoportok: *kezdők* 0-5 év, *haladók* 6-17 év, *régóta tanítók* 18-28 év, *veteránok*, 28+ éve pedagógus pályán lévők. *Kezdőkből* harmadannyian vannak a mintában, mint a másik három csoport bármelyikében. Legnépesebb közülük is a *régóta tanítók* csoportja.

5. ábra



A szakterületek eloszlását bemutató 6. ábrában láthatjuk, hogy a *reál szakosok* közül kevesebbet találunk a mintában, miközben *humán szakosból* (beleértve a *nyelv szakosokat* is) a legtöbbet. Illetve a szakterület szerint *szaktárgyat nem jelölő pedagógusok* száma szintén jelentős.

6. ábra



2.2.6. Normalitás vizsgálat és statisztikai próba választás

A statisztikai elemzés elővizsgálataként normalitás vizsgálatot végeztünk el az MBI-ES és LOT-R tesztekre vonatkozóan. A normalitás, vagyis a normál eloszlás jelenléte minden paraméteres próba előfeltétele.

Az MBI teszt alszkálái normalitás vizsgálata az mutatta, hogy az alszkálák szignifikánsan eltérnek a normális eloszlástól.

6. sz. táblázat: Normalitás vizsgálat – MBI kérdőív

Alskálák	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
MBA	,090	150	,005	,975	150	,007
MBB	,140	150	,000	,876	150	,000
MBC	,105	150	,000	,977	150	,013

a. Lilliefors Significance Correction

Az életszemlélet teszt optimizmus és pesszimizmus alskáláján elvégzett normalitás vizsgálat szintén azt az eredményt hozta, hogy az alskálák szignifikánsak eltérnek a normális eloszlástól.

7. sz. táblázat: Normalitás vizsgálat – LOT-R kérdőív

Alskálák	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Optimizmus	,306	151	,000	,755	151	,000
Pesszimizmus	,148	151	,000	,934	151	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Miután – a pedagógiai, pszichológiai vizsgálatoknál megszokott – nem normális eloszlást mutatta a mintánk, ezért a kapott eredményeknek megfelelően non-parametric (nem normális) eloszlású vizsgálati mintával dolgozunk. Ebből adódik a statisztikai módszertani választás is, így a továbbiakban a varianciaanalízist a non-parametric mintánál alkalmazható *Kruskal-Wallis tesztek* segítségével végeztük el.

A nem standardizált, saját fejlesztésű kérdőívekre is elvégeztük a normalitás vizsgálatot (a táblázatokat terjedelmük miatt itt nem közöljük), amely szintén non-parametric tesztként értelmezte mind a BÉIK, mind az SzSzK kérdőívet. Így – további statisztikai és validitási megfontolások után – ezekkel a kérdőíveken is használtuk az összehasonlító vizsgálatok során a *Kruskal-Wallis* független mintás tesztet.

2.3. Eredmények bemutatása

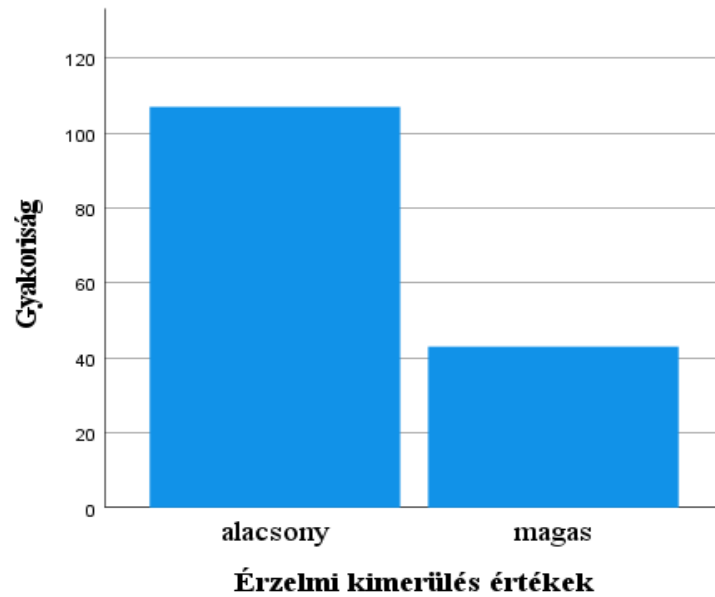
2.3.1. Kiegészítő mutatók a vizsgált mintában

A Maslach Kiegészítő Leltár alskáláinak eredményét a legújabb értékelési rendszerű, két értékre bontott elemzéssel mutatjuk: ahol a magas érték a fennálló kiegészítést mutatja. Az Érzelmis kimerülés, mint kiegészítő alskála mentén az alábbi ábra mutatja a vizsgált pedagógusnő mintához kapcsolódó értékeket.

Jól látható, hogy a vizsgált minta kevesebb, mint egyharmada érte el az érzelmi kimerülést jelentő szintet a vizsgálatban (7. ábra).

7. ábra

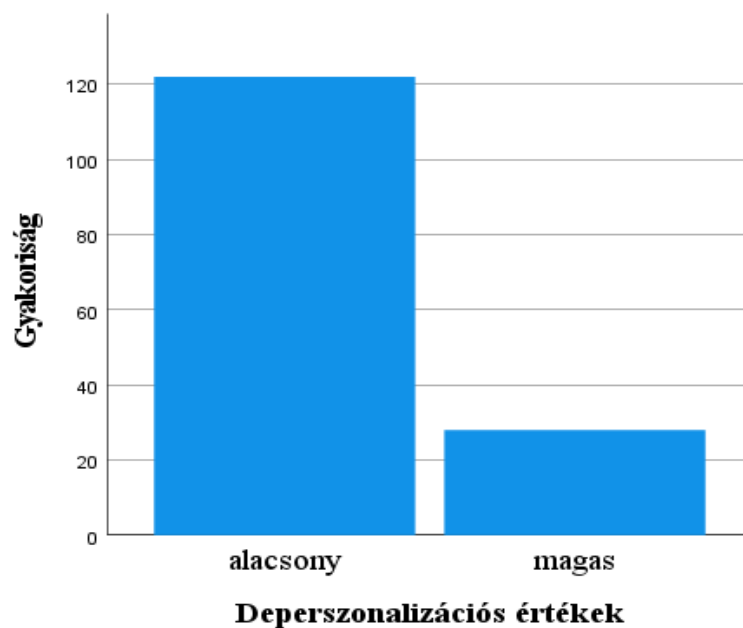
N = 150



A cinizmus alskálán ennél is kevesebben mutatták a deperszonalizáció jeleit. A kiégés vizsgálatban részt vett pedagógusnők árnyalatnyival kevesebb, mint egyötöde érintett, ahogy az a következő ábrán is látható.

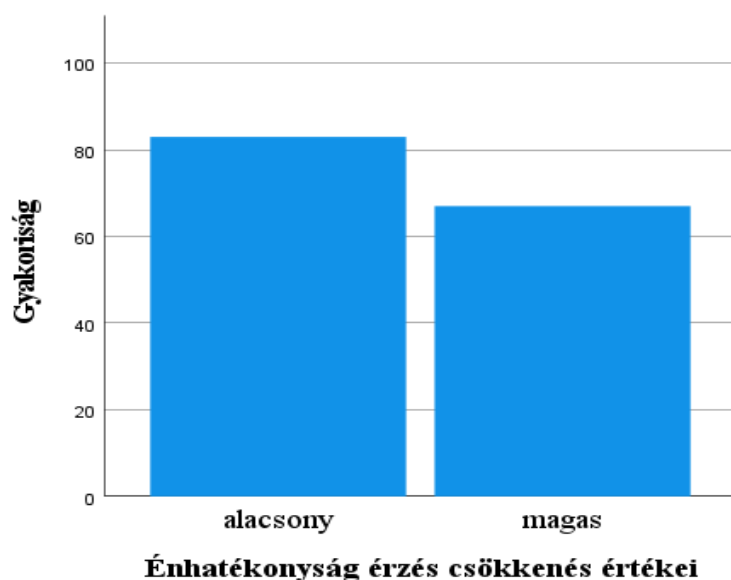
8. ábra

N = 150



Az alábbi ábrán az énhatékonyság szubjektív megélésének csökkenése mutatószámai láthatóak a mintánkra vonatkozóan. 44 %-os az aránya azoknak, akiknek jelentősen csökkentek élik meg a saját professzionális hatékonyságukat.

9. ábra

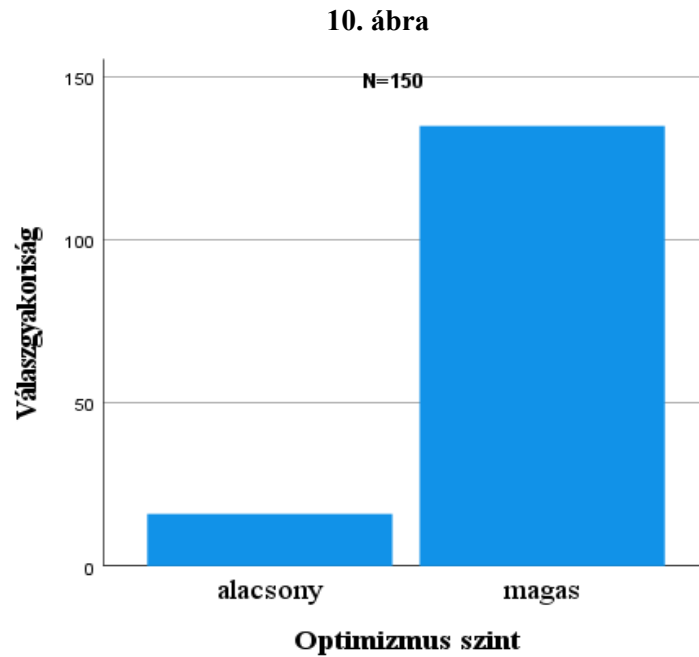


Leíró statisztikai elemzésünkből kiderült, hogy mind a három kiégés skálán magas kiégés értéket mutatott a vizsgált mintában 10 fő / 150 fő. Ők azok, akik mind az érzelmi kimerülés, mind a deperszonalizáció, mind az énhatékonyság csökkenése szempontjából érintettek.

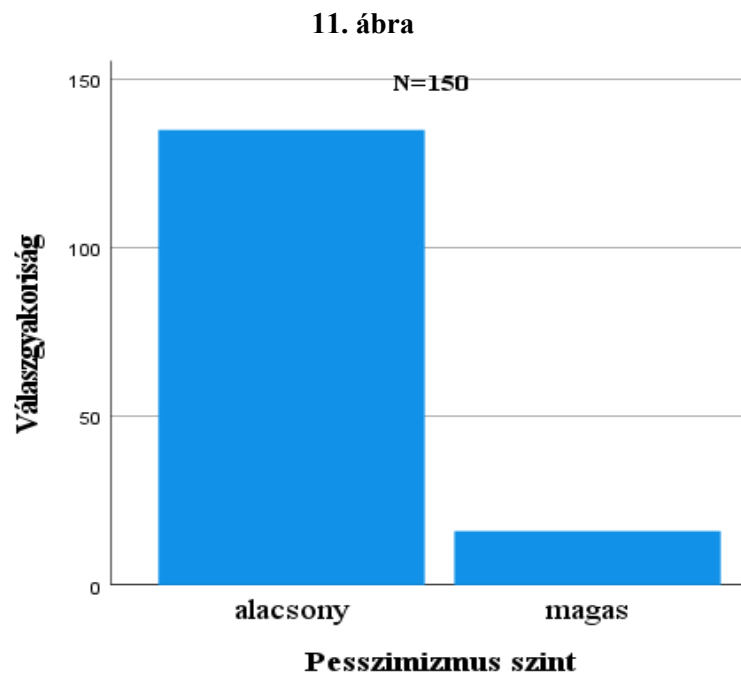
További 22 fő (14%) a 150 fős mintából az MBI 3 kiégés skálájából 2-2 kiégés skálán mutat magas értéket, őket erősen kiégés veszélyeztetettnek tekinthetjük. Látens kiégési tünetek produkál 61 fő (40,6%), akik csak 1-1 skálán mutatnak magas értéket. Egyáltalán nem mutatja a kiégés jeleit 57 fő, a minta 38 %-a.

2.3.2. Életszemlélet (LOT-R teszt) mutatók a vizsgált mintában

Az alábbi ábrán a LOT-R teszt optimizmus mutatóit láthatjuk. Az ábra megmutatja, hogy a vizsgáltak túlnyomó részben optimista életszemléletűek, nincs 10 százaléka a mintának, akit ne lehetne erősen optimistának tekinteni (10. ábra).



Bár nem tekintjük az optimizmust és a pesszimizmust egy dimenzió végpontjainak, sokkal inkább két különböző dimenziónak, ennek ellenére vizsgálatunkban a két mutató fordított értékekben jelenik meg. Vagyis a pesszimizmus szint a vizsgált mintában túlnyomó többségében alacsony mértéket mutat, nem éri el a 10 százalékot azoknak az aránya, akik pesszimistának tekinthetők. Akik ebbe a csoportba tartoznak, azoknál már a kiégés közelségére is utalnak a Maslach Kiégés Leltár és a LOT-R életszemlélet teszt együttjárási mutatói.



2.3.3. Hipotézisvizsgálat: kiegészés és életszemlélet összefüggése

Az alábbi korrelációs táblázat megmutatja, hogy az előzetes hipotézisünknek megfelelően a pedagógusnők mentálhigiénés állapota és életszemlélete egymással összefüggésben van. Ezt bizonyítja, hogy szignifikáns mértékben korrelál minden kiegészés alszála minden életszemlélet alszálaival. Az optimizmus szint a vizsgált mintában pozitívan függ össze az énhatékonysággal (0,342; $p=0,000$), miközben negatív együtt mozgás mutatható ki a deperszonalizáció (-0,243; $p=0,005$) és az érzelmi kimerülés (-0,154; $p=0,076$) skálákkal, bár az érzelmi kimerülés és optimizmus összefüggés kevésbé szignifikáns, mégis erős tendenciát jelöl ez is.

A pesszimizmus mutatónál pont fordítva, negatív korreláció mutatható ki az énhatékonyság MBI mutatójával (-,219; $p=0,011$). Ugyanakkor együtt mozog az érzelmi kimerülés mutatóval (0,285; $p=0,001$) és a deperszonalizációval (0,414; $p=0,000$). Megállapítható, hogy jóval kevesebb pesszimizmussal rendelkező egyén fordult elő mintákban, mint optimista, kevesebb, mint 10%.

8. sz. táblázat: Korreláció a Maslach Kiegészés Leltár és a LOT-R teszt alszálaik között

Alszála	Maslach Kiegészés Leltár alszála			LOT-R teszt alszála	
	Érzelmi kimerülés	Deperszonalizáció	Énhatékonyság érzés	Optimizmus	Pesszimizmus
Érzelmi kimerülés					
Korr. együttható	1,000	,634**	-,130	-,154	,285**
p-érték	x	,000	,113	,076	,001
N	150	150	150	134	134
Deperszonalizáció					
Korr. együttható	634**	1,000	-,293**	-,243**	,414**
p-érték	,000	x	,000	,005	,000
N	150	150	150	134	134
Énhatékonyság érzés					
Korr. együttható	-,130	-,293**	1,000	,342**	-,219*
p-érték	,113	,000	x	,000	,011
N	150	150	150	134	134
Optimizmus					
Korr. együttható	-,154	-,243**	,342**	1,000	-,436**
p-érték	,076	,005	,000	x	,000
N	134	134	134	151	151
Pesszimizmus					
Korr. együttható	,285**	,414**	-,219*	-,436**	1,000
p-érték	,001	,000	,011	,000	x
N	134	134	134	151	151

* A korreláció szignifikáns 0.05 század szinten.

** A korreláció szignifikáns 0.01 század szinten.

2.3.4. Hipotézisvizsgálat: kiégés és életszemlélet összefüggése a vizsgált minta alapjellemezőivel

A képet tovább árnyalja, ha megnézzük a kiégés és életszemlélet alapadatokkal való kapcsolatát: mint beosztás, végzettség, lakóhely, családi állapot, szakterület, pályán töltött évek szerinti összehasonlításban.

A H 2.2 és a H 2.3 hipotézisünk teljesült, hiszen valós különbségeket a pedagógusnő csoportok között a kiégés és az életszemlélet változóival összefüggésben kaptunk a pályán töltött évek szerinti csoportokkal és a szakterületekkel való összehasonlításban.

A H 2.1, H 2.4, H 2.5, H 2.6 esetében hipotézisünkkel ellentétben beosztás, lakóhely, családi állapot és a végzettség szempontjából nem találtunk különbséget a pedagógusnők között.

2.3.5. Kiegett és kiégés veszélyeztetett pedagógusnők jellemzői

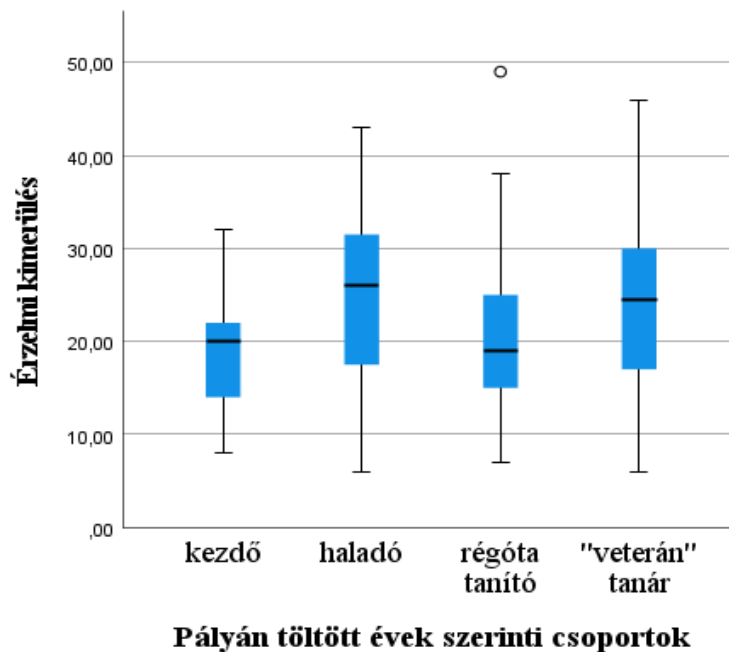
A leíró statisztikai elemzésből felszínre került erősen kiégés veszélyeztetett minta a kiégés faktor mintázatában nem mutatott specifikumot. Ugyanakkor a pályán töltött évek alapján jellegzetes, hogy a *kezdők* sem a 3 faktorban magas értéket elérők, sem a 2 faktorban magas értéket elérők között nem szerepeltek. Ugyanakkor mind a kiegették között: 7 fő / 10 fő, mind a kiégés veszélyeztetett csoportban legnagyobb arányt a *haladók* csoportja képviselte: 8 fő / 22 fő, 36%.

A kiegették között 4 fő / 10 fő arányt mutatva, míg az erősen veszélyeztetettek között a szakterületet tekintve 8 fő / 22 fő, 36%-os arányban jelentek meg a *szaktárgyat nem jelölő* kategóriájú pedagógusok. A kiegették között szintén 4 fő / 10 fő arányban tették ki a *nyelvszakosok* (a magyart is ideértve). Az erősen veszélyeztetettek között a *tanítók* relatív nagyobb arányt képviseltek még, ők 23%-ot tettek ki.

2.3.6. Pályán töltött évek

A pályán töltött évek szerinti csoportok közt szignifikáns különbséget ($p=0,011$, $N=149$) találtunk az érzelmi kimerülés alskálával összevetve a független mintás *Kruskal-Wallis* próbával (12. ábra).

12. ábra



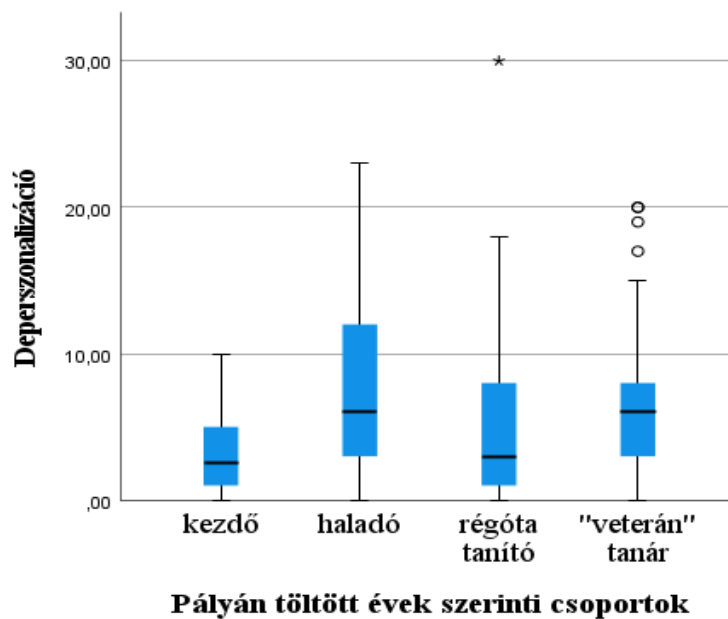
Páronkénti összehasonlítást elvégezve (9. sz. táblázat) látható, hogy egyértelmű különbség mutatkozik a kezdő - veterán, kezdő - haladó, régóta tanító - veterán, régóta tanító - haladó csoportok között az érzelmi kimerülést illetően. A kezdők és a régóta tanítók kevésbé kimerültek érzelmileg, mint a haladók és a veteránok csoportja.

9. sz. táblázat: Páros összehasonlítás a pályán töltött évek szerinti csoportok és az érzelmi kimerülés között

Minta1	– Minta2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test	Statistic Sig.	Adj. Sig.a
kezdő	– régóta tanító	-6,756	11,852	-,570	,569	1,000
kezdő	– "veterán" tanár	-26,913	12,147	-2,216	,027	,160
kezdő	– haladó	-29,427	12,286	-2,395	,017	,100
régóta tanító	– "veterán"	-20,157	9,025	-2,234	,026	,153
régóta tanító	– haladó	22,672	9,212	2,461	,014	,083
"veterán" tanár	– haladó	2,515	9,588	,262	,793	1,000

Tovább vizsgálódva a pályán töltött évek szerinti csoportok és a kiegészítő faktorait szignifikáns különbségre ($P=0,011$, $N=149$) bukkantunk a deperszonalizáció faktora mentén is (lásd 13. ábra és 10. sz. táblázat).

13. ábra



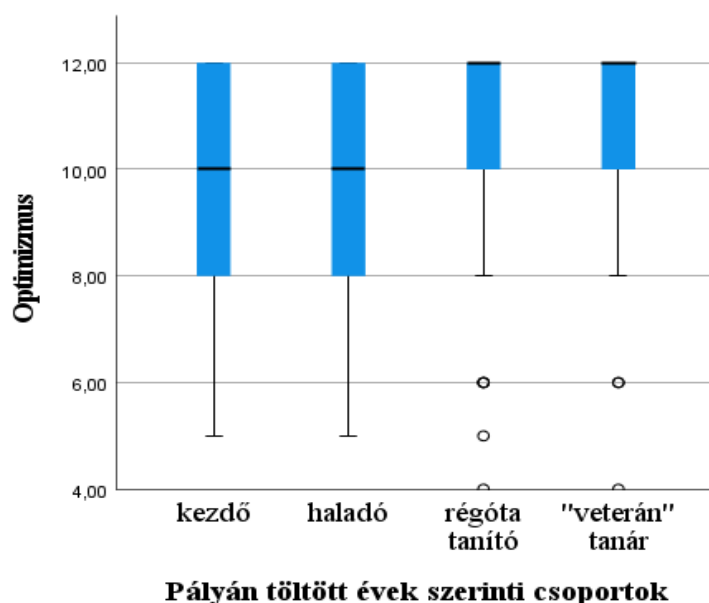
A páronként összehasonlításból látható, hogy nem meglepő módon markáns különbséget a *kezdő* - *haladó* és a *kezdő* - *veterán tanár* csoport között kaptuk. Az öt évnél nem régebben pályán lévők deperszonalizációs (cinizmus) szintje jelentősebb alacsonyabb a másik két csoporténál. Ugyanakkor 18-28 éve pályán lévők is kevésbé deperszonalizáltak a 6-17 éve pályán lévő *haladók* csoportjánál, és a 28 évnél régebben tanító *veteránok* csoportjánál.

10. sz. táblázat: Páros összehasonlítás a deperszonalizáció és a pályán töltött évek szerinti csoportok között

Minta1	–	Minta2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test	Statistic Sig.	Adj. Sig.a
kezdő	–	regóta tanító	-15,496	11,821	-1,311	,190	1,000
kezdő	–	"veterán" tanár	-31,079	12,115	-2,565	,010	,062
kezdő	–	haladó	-34,748	12,254	-2,836	,005	,027
regóta tanító	–	"veterán" tanár	-15,584	9,001	-1,731	,083	,500
regóta tanító	–	haladó	19,252	9,188	2,095	,036	,217
"veterán" tanár	–	haladó	3,668	9,563	,384	,701	1,000

A pályán töltött évek szerinti csoportok közt szignifikáns különbséget ($p= 0,018$, $N=150$) találtunk az életszemléletben is az optimizmus alszkálával összevetve (lásd 14. ábra és 11. sz. táblázat).

14. ábra



Az életszemléletet tekintve az optimizmus mutatói állnak szignifikáns ($p=0,018$) kapcsolatban a pályán töltött évekkal. Az alábbi ábrán látható, hogy a *kezdők* és a *haladó* tanárok kevésbé optimisták, mint a *régóta tanítók* és a *veterán* tanárok.

Az adatokat tovább elemezve a páronkénti összehasonlítás mutatja meg, hogy valóban szignifikáns különbséget a *haladók* és *régóta tanítók* ($p=0,036$) illetve a *haladók* és *veteránok* között ($p= 0,003$) kapunk. Tendenciaszerű különbség jelenik meg a *kezdők* és *veteránok* között ($p=0,063$). Miközben a pesszimizmus skálán nem különböznek markánsan a pálya különböző stációján lévő csoportok egymástól. A jelenség okainak lehetséges hátterét az elemzések fejezetben írjuk le.

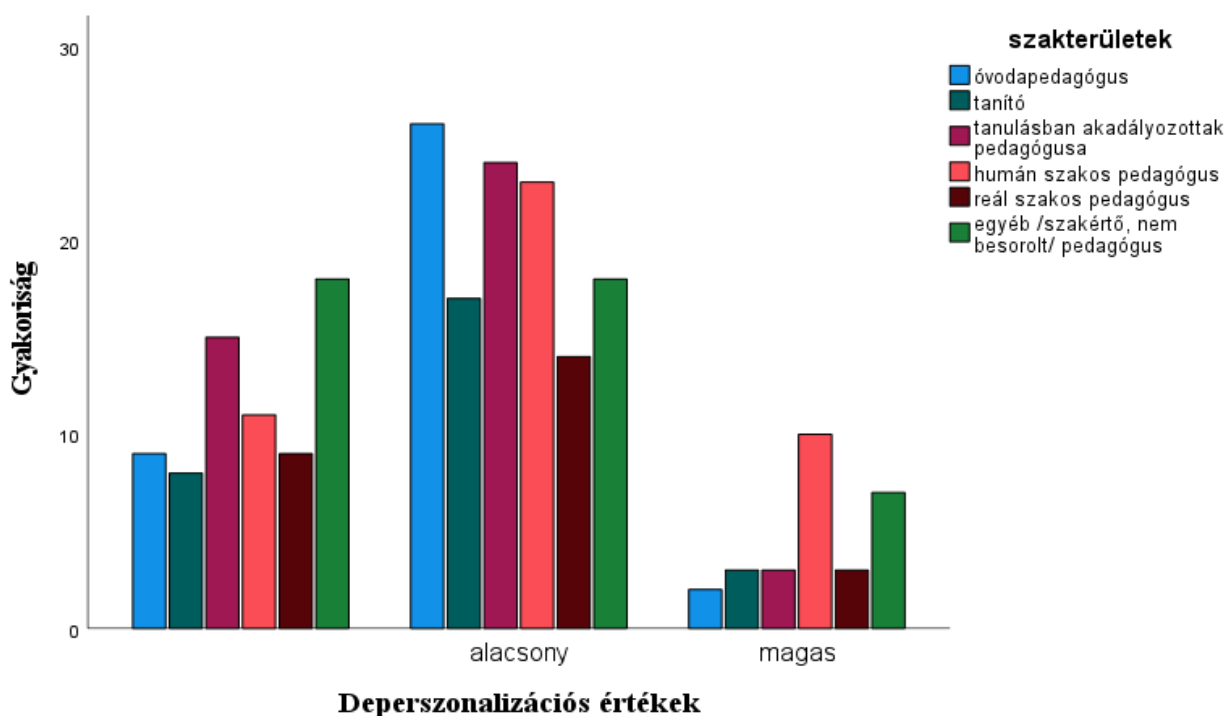
11. sz. táblázat: Páros összehasonlítás a pályán töltött évek szerinti csoportok és az optimizmus között

Minta1	–	Minta2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test	Statistic Sig.	Adj. Sig.a
haladó	–	kezdő	4,498	11,506	,391	,696	1,000
haladó	–	régóta tanító	-17,712	8,431	-2,101	,036	,214
haladó	–	"veterán" tanár	-25,635	8,730	-2,936	,003	,020
kezdő	–	régóta tanító	-13,215	11,158	-1,184	,236	1,000
kezdő	–	"veterán" tanár	-21,137	11,386	-1,856	,063	,380
régóta tanító	–	"veterán" tanár	-7,922	8,266	-,958	,338	1,000

2.3.7. Szakterületek

A legalapvetőbb változókat a kiégés alszálaival összevetve a szakterületek, mint változó csoportjai között találtunk szignifikáns különbségeket. Az MBI és LOT-R faktorok és az alapváltozók összehasonlításában a szakterületekkel kapcsolatban kaptuk a legkonkrétabb értékeket. A különböző szakterületek tekintetében a cinizmus faktor mentén erős különbségeket kaptunk ($P=0,031$, $N=220$) a szakterület csoportok között. (Az első oszlopcsoportban a deperszonalizációra nézve nincs adatot képviselőket találjuk.)

15. ábra



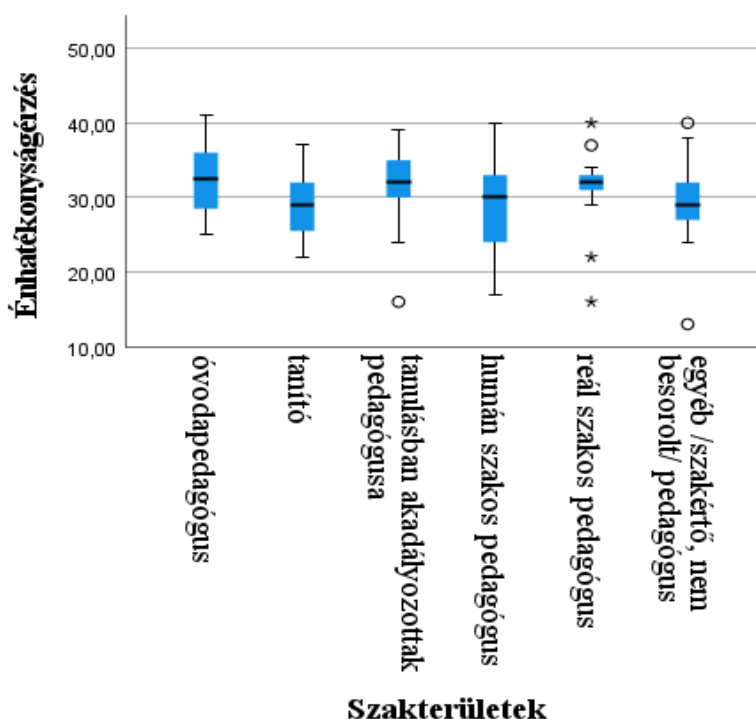
Egyértelmű, kiugró értékek jelentkeznek a szakterületek és a mentális állapot tekintetében. Ilyen összefüggés az, hogy az *óvodapedagógusok* a legkevésbé cinikusak, vagyis érintettek a deperszonalizációban, továbbá a *tanulásban akadályozottak foglalkozók* és a *humán szakosok* nagy része sem nagyon. Szerencsére semelyik csoportban nem igazán magas a cinizmus szint, ugyanakkor mégis a *humán szakosoké* és mellette a *szaktárgyat nem jelölő pedagógusok* csoportjái magasabb a többiekhez képest. Ugyanakkor magas a választ nem adók aránya (lásd 12. sz. táblázat).

12. sz. táblázat: Páros összehasonlítás a szakterületek és a deperszonalizáció értékei között

	Test Statistic	Std. Error	Std. Test	Statistic Sig.	Adj. Sig.a
alacsony	18,642	9,396	1,984	,047	,142
alacsony – magas	-28,874	13,131	-2,199	,028	,084
magas	-10,232	14,012	-,730	,465	1,000

A szakterületek szempontjából is szignifikáns különbséget ($p=0,056$, $N=150$) kaptunk az énhatékonyság érzése tekintetében.

16. ábra



A Khi-Négyzet próbából kiderült, hogy a *reál szakosoknak* alig, az *óvodapedagógusoknak* és *tanulásban akadályozottakkal foglalkozóknak* is kevésbé csökkent az énhatékonyság érzése. Ez az összefüggés látszólag a *tanulásban akadályozottakkal foglalkozó* pedagógusokra is igaz, de ezt az adatot óvatosabban kezeljük, mivel ők nagyobb számban nem adtak választ erre a kérdésre. Miközben többeknél jelenik meg a kiegészítés egyik tüneteént számon tartott énhatékonyság csökkenése érzés a tanítóknál, még inkább *humán szakosoknál*, és a *szaktárgyat nem jelölő pedagógusoknál* (bár közülük is viszonylag nagy számban volt a nem válaszolók aránya).

13. sz. táblázat: Keresztábra – Szakterületek és az énhatékonyság érzés csökkenés értékei

Szakterületek	Az énhatékonyság érzés csökkenés értékei			
	n.a.	alacsony	magas	összes
óvodapedagógus	9	19	9	37
tanító	8	8	12	28
tanulásban akadályozottak	15	19	8	42
humán szakos	11	15	18	44
reál szakos	9	13	4	26
szaktárgyat nem jelölő	18	9	16	43
összes	70	83	67	220

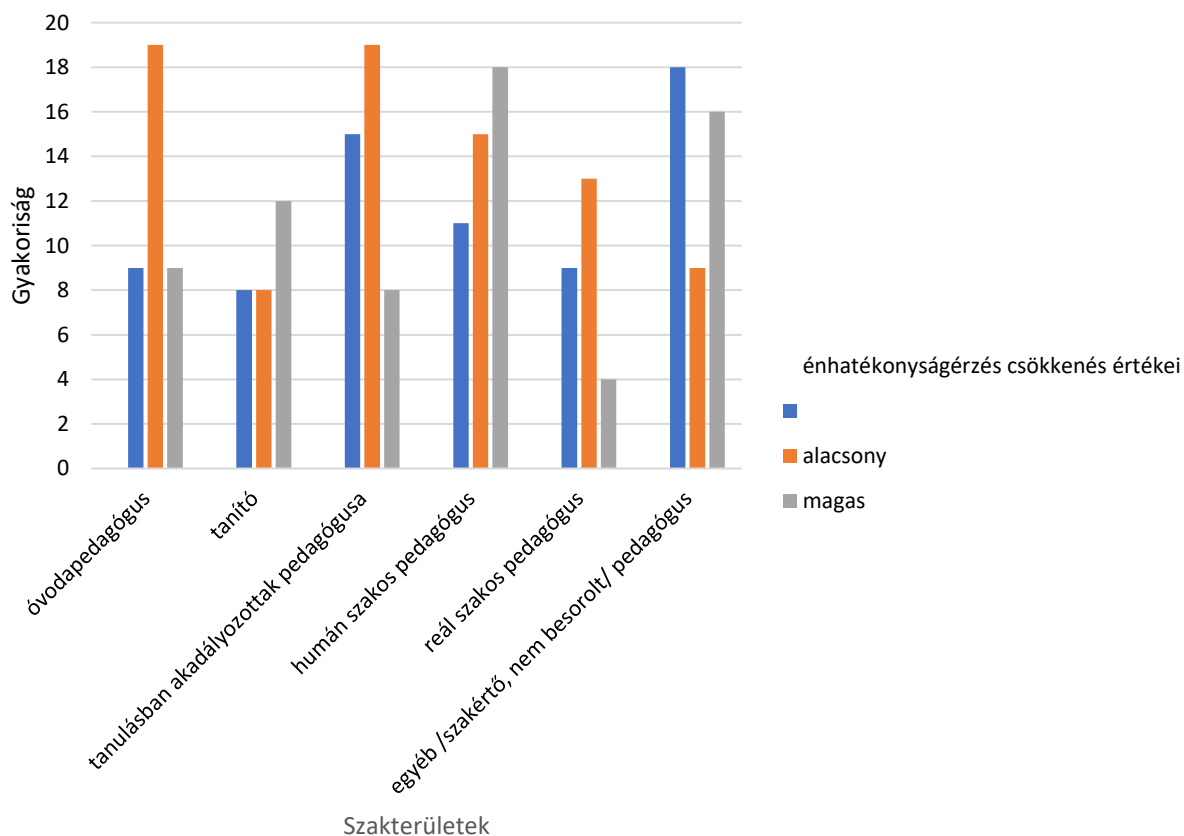
14. sz. táblázat: Khi-Négyzet Teszt – Énhatékonyság csökkenés és szakterületek

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,322a	10	,050
Likelihood Ratio	19,056	10	,040

N of Valid Cases: 220

A 0 cells (0,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,92.

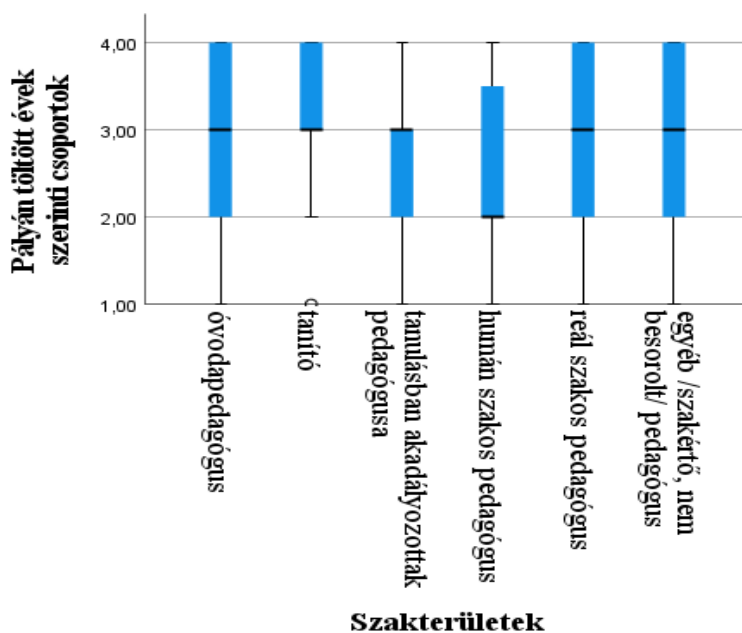
17. ábra



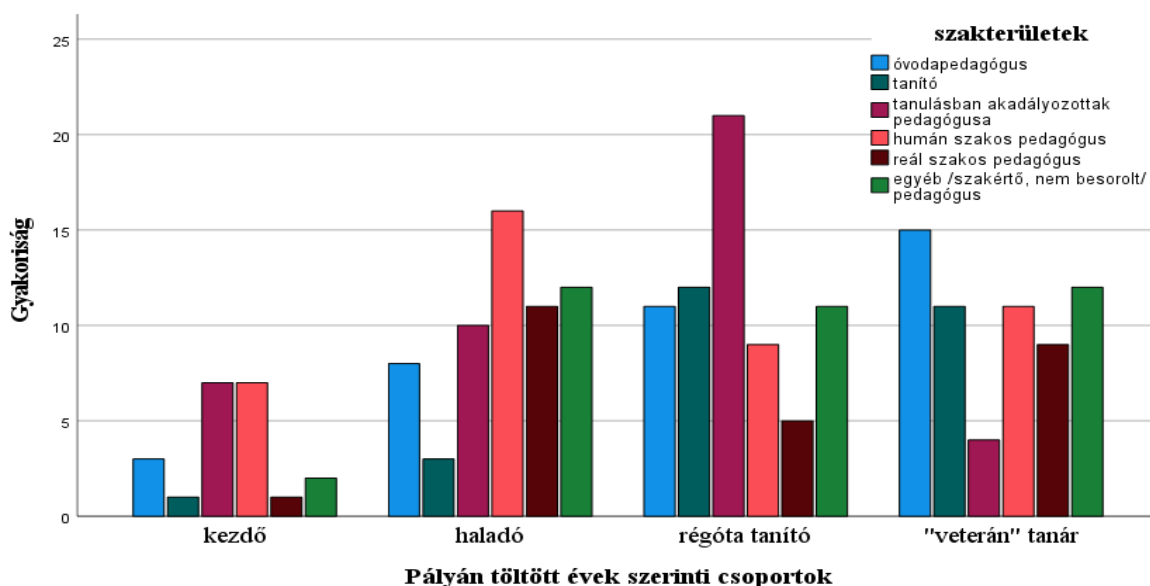
2.3.8. A pályán töltött évek és a szakterületek kapcsolata

Az eredmények további differenciálása érdekében a pályán töltött évek és a szakterületek metszeteit is vizsgáltuk. A pályán töltött évek és a szakterületek kapcsolatát vizsgálva szignifikáns különbségekre ($P=0,020$, $N=212$) bukkantunk.

18. ábra



19. ábra



A pályán töltött évek és a szakterületek összevetésére vonatkozóan elvégzett Khi-Négyzet Teszt is (lásd 15. sz. táblázat) erős szignifikáns különbségeket ($p=0,009$) mutat a vizsgált csoportok között.

15. sz. táblázat: Khi-Négyzet Teszt – A pályán töltött évek és a szakterületek

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,010a	15	,009
Likelihood Ratio	33,255	15	,004
Linear-by-Linear Association	1,303	1	,254

N of Valid Cases: 212

Ennek részleteiről a keresztábla vizsgálatából kaptunk információt. Az adatokból jól látható, hogy a *kezdők* között relatív sok *tanulásban akadályozottakkal foglalkozó és humán szakos* pedagógus van, míg alig találunk *szaktárgyat nem jelölő* kategóriát. Miközben a *haladóknál* kiemelkedik a *humán szakos*, a *régóta tanítóknál* a *tanulásban akadályozottak* terület, a *veteránoknál* az *óvodapedagógusnők* száma. A *szaktárgyat nem jelölő* kategória relatív magas a *kezdőn* kívül minden további kategóriában. *Tanítók* pedig főleg az idősebb, *régóta tanító* és *veterán* kategóriából kerülnek ki.

16. sz. táblázat: Keresztábla – A pályán töltött évek szerinti csoportok és a szakterületek

A pályán töltött évek szerinti csoportok	Szakterületek						összes
	óvoda-pedagógus	tanító	tanulásban akad.	humán szakos	reál szakos	szaktárgyat nem jelölő	
kezdő	3	1	7	7	1	2	21
haladó	8	3	10	16	11	12	60
régóta tanító	11	12	21	9	5	11	69
"veterán" tanár	15	11	4	11	9	12	62
összes	37	27	42	43	26	37	212

2.3.9. A független változók és a Szakmai Személyiség kérdőív faktorainak összefüggései

2.3.9.1. Az „szemléletbeli” faktor és a független változók

A szintén az „szemléletbeli” attitűdhez sorolt *maximalista* hozzáállásban is jelentős különbségeket ($P=0,049$) találhatunk a *vezetők* és a *beosztottak* attitűdjében.

17. sz. táblázat: Khi-Négyzet Teszt – SzSzK 15 (Tökéletességre törekszem a munkámban.) és a beosztás

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,854a	3	,049
Likelihood Ratio	6,556	3	,087
Linear-by-Linear Association	3,855	1	,050

Érdekes módon közel fele mindkét csoportnak *maximalista*, a különbség inkább a csoportok másik fele között adódik. A *vezetők* már csak negyede jelöli tervezettként, lehetőségként a maga számára a maximalizmust, míg a beosztottak harmada. Sőt, veszélynek is látja a maximalista attitűdöt a *vezetők* 6 %-a, ugyanez az *alkalmazottak* között elenyésző szám, 0,8 % (lásd 18. sz. táblázat).

18. sz. táblázat: Keresztábra –
SzSzK 15 (Tökéletességre törekszem a munkámban.) és a beosztás

SzSzK 15	Beosztás		
	vezető	alkalmazott	összes
veszélyt jelent	2	1	3
gyengeségem	5	6	11
lehetőségem	8	38	46
erősségem	17	69	86
összes	32	114	146

Az „szemléletbeli” faktor fordított tételéhez tartozik a reformpedagógiákkal kapcsolatos kritikai álláspont. A *reformpedagógiákkal kritikus* állítás valódi szignifikáns különbségeket ($P=0,013$) hozott a szakterület csoportjai között.

19. sz. táblázat: Khi-Négyzet Teszt – Reformpedagógia iránti kritika és szakterületek

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	29,589a	15	,013
Likelihood Ratio	32,957	15	,005
Linear-by-Linear Association	1,986	1	,159

N of Valid Cases: 154

A keresztábra elemzés alapján láthatjuk, leginkább *kritikával szemléli a reformpedagógiákat a szaktárgyat nem jelölő pedagógusok* csoportja, a harmaduk. Illetve közülük senki nem jelölte veszélyesnek ezt a szemléletet, ami az összes többi öt szakterület csoportban megjelent, a *humán szakosoknál* élezve leginkább a csoporton belüli különbségeket, hiszen több mint ötödük veszélyesnek ítélte a kritikát, közel fele lehetőségnek és megint közel ötöde erősségnek (lásd 20. sz. táblázat).

20. sz. táblázat: Keresztábra –
SzSzK 21 (Kritikával szemlélem a reformpedagógiákat.) és a szakterületek

SzSzK 21	Szakterületek						összes
	óvoda- pedagógus	tanító	tanulásban akad.	humán szakos	reál szakos	szaktárgyat nem jelölő	
veszélyt jelent	2	1	5	7	2	0	17
gyengeségem	3	5	12	4	1	8	33
lehetőségem	15	10	10	15	15	12	77
erősségem	1	4	5	6	2	9	27
összes	21	20	32	32	20	29	154

Az szemléletbeli attitűdhöz köthető faktor a spirituális versus realista beállítódást is feltérképezi. A *realitások érdekelnek* kijelentés mentén erős jelzésértékű (P=0,003) különbségeket tapasztaltuk a pályán töltött évek szerinti csoportok között (lásd 21. sz. táblázat).

21. sz. táblázat: *Khi-Négyzet Teszt – SzSzk 41 (Inkább a realitások érdekelnek.) és a pályán töltött évek szerinti csoportok*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,912a	9	,003
Likelihood Ratio	23,457	9	,005
Linear-by-Linear Association	11,576	1	,001

N elemszám: 147

Legkevésbé érdeklik a *realitások a kezdők* csoportját, mindössze ötödük állította ezt. Miközben a *haladók* több mint fele a realitásokkal foglalkozik, még inkább a veteránok. Kicsit kevésbé realisták a *régóta tanítók*, de még arányában így is több, kétszer annyian, mint a *kezdők*. A realitással való foglalkozást a veterán pedagógusnők nem ítélik veszélyesnek és szinte nem is gyengeségük. Miközben a *kezdők* ötöde veszélyesnek tartja, és harmada pedig bevallja, hogy bizony gyengesége. A pályán töltött évek előrehaladtával csökken a realitás *gyengeségemként* jelölése. Kezdőknél ez az arány 33,3%, *haladóknál* már csak 17,9%, *régóta tanítóknál* 13,4% és a *veterán* pedagógusnőknél már csak elenyésző 2%. A realitással való szembesülés fokozatosan halad előre a pedagóguspálya során, ugyanakkor a mentálhigiénés állapothoz való viszony nem egyértelmű, hiszen a *kezdőknek* a legjobb a három csoport közül a mentálhigiénés állapota, akik saját bevallásuk szerint legkevésbé érdeklődnek a realitások iránt (lásd 22. sz. táblázat).

22. sz. táblázat: *Keresztábra elemzés – SzSzk 41 (Inkább a realitások érdekelnek.) és a pályán töltött évek szerinti csoportok*

SzSzk 41	A pályán töltött évek szerinti csoportok				
	kezdő	haladó	régóta tanító	"veterán"	összes
veszélyt jelent gyengeségem	3	1	2	0	6
lehetőségem	5	7	7	1	20
erősségem	4	10	19	17	50
	3	21	24	23	71
összes	15	39	52	41	147

2.3.9.2. SzSzK Nyitottság faktor és a független változók összefüggései

2.3.9.2.1. Aktív nyitottság faktor

A szakmai nyitottság, társas támogatás és a mentor iránti szükséglet is leolvasható a kollegiális *hospitálás gyakorlatában*. Jelentős különbségeket kapunk ($P=0,050$) a vizsgált csoportok között a másoknál hospitálás iránti attitűd tekintetében a pályán töltött évek szerinti csoportokban.

23. sz. táblázat: Khi-Négyzet Próba –
SzSzK 28 (Szívesen hospitálok másoknál.) és a pályán töltött évek szerinti csoportok

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,925a	9	,050
Likelihood Ratio	19,060	9	,025

Logikusan adódik, hogy a *kezdők* csoportjában a túlnyomó többség nyitott a *hospitálásra*, mint tanulási formára, miközben a többi csoportban fokozatosan csökken a felére, vagy az alá a hospitálás megvalósítása, de azért a nyitottság, mint attitűd jelen van, hiszen szintén a csoportok feléhez közeli arányban jelölik lehetőségként, *gyengességként* is jelölik egy páran. A leginkább ambivalens viszonya a kollegiális hospitálással a *régóta tanítók* csoportjának van, hiszen néhányuk egyenesen veszélyesnek tartja ezt a fajta szakmai együttműködési, egymástól tanulási formát (lásd 24. sz. táblázat).

24. sz. táblázat: Keresztábra –
SzSzK 28 (Szívesen hospitálok másoknál.) és a pályán töltött évek szerinti csoportok

SzSzK 28	A pályán töltött évek szerinti csoportok				
	kezdő	haladó	régóta tanító	"veterán"	összes
veszélyt jelent	0	0	3	0	3
gyengességem	0	5	6	3	14
lehetőségem	2	16	19	21	58
erősségem	13	18	24	17	72
összes	15	39	52	41	147

Izgalmas, sokrétű összehasonlításban is közel szignifikáns különbségeket ($0=069$) hozott a vizsgált csoportok között a *hallgatók fogadása* gyakorlat. A beosztás mentén is éles különbségek rajzolódnak ki a hallgatói gyakorlatvezetés vállalása és a hospitálás lehetőségének nyújtása, sőt egyenesen kedvelése között.

A vezető beosztásúak harmada szereti, ha hallgató vesz részt az óráján. Ennek az aránynak gyakorlatilag a fele az a szám (17,5%), amilyen arányban az alkalmazott beosztású pedagógusnők vállalkoznak szívesen ugyanerre. Ráadásul, kicsit több mint 10 %-uk még veszélyesnek is ítéli a hallgatói gyakorlatvezetést.

25. sz. táblázat: Keresztábra –
SzSzK 29 (Szeretek úgy dolgozni, ha hallgató vesz részt az órán.) és a beosztás

SzSzK 29	Beosztás		
	vezető	alkalmazott	összes
veszélyt jelent	0	13	13
gyengeségem	6	22	28
lehetőségem	15	59	74
erősségem	11	20	31
összes	32	114	146

26. sz. táblázat: Khi-Négyzet Teszt –
SzSzK 29 (Szeretek úgy dolgozni, ha hallgató vesz részt az órán.) és a beosztás

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,104a	3	,069
Likelihood Ratio	9,521	3	,023
Linear-by-Linear Association	5,449	1	,020

A továbbképzésben való részvételben, mint a szakmai nyitottság egy mutatójában, is szignifikáns különbségek mutatkoznak a csoportok között a Khi-Négyzet Tesztben (Pearson, 0,012).

27. sz. táblázat: Khi-Négyzet Teszt –
SzSzK 35 (Gyakran megyek konferenciára/továbbképzésre.) és a pályán töltött évek szerinti csoportok

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,064a	9	,012
Likelihood Ratio	20,570	9	,015
Linear-by-Linear Association	14,405	1	,000

N elemszám: 147

a 5 cells (31,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,51.

A kezdők járnak konferenciára, képzésre legkevésbé, ami érthető is, hisz nekik az elméleti tudásuk viszonylag friss, gyakorlati tapasztalatokra van szükségük. A haladók kevesebb, mint felére igaz az állítás. A régóta tanítók csoportjában már az igény és a lehetőség is található, ők több mint felerészben látogatják a szakmai fejlődés lehetőségeit, lehetőségként is közel harmaduk jelöli és közülük senki sem tartja veszélyesnek.

Ez a tendencia aztán már úgy tűnik, marad, a *veteránok* is hasonló mértékben jelölik erősségemként a képződést (lásd 28. sz. táblázat).

28. sz. táblázat: Keresztábla –
SzSzK 35 (Gyakran megyek konferenciára/továbbképzésre.) és a pályán töltött évek szerinti csoportok

SzSzK 35	A pályán töltött évek szerinti csoportok				
	kezdő	haladó	régóta tanító	"veterán"	összes
veszélyt jelent	2	2	0	1	5
gyengeségem	6	7	6	3	22
lehetőségem	5	16	18	15	54
erősségem	2	14	28	22	66
összes	15	39	52	41	147

A lehetőségek is szerepet játszanak abban, hogy ki mennyire nyitott és *aktív a továbbképzésben*. Hiszen a beosztás mentén is találunk jelentős különbségeket ($P=0,03$) a képződésben a Khi-Négyzet próba alapján.

29. sz. táblázat: Khi-Négyzet Teszt –
SzSzK 35 (Gyakran megyek konferenciára/továbbképzésre.) és a beosztás

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	8,922a	3	,030
Likelihood Ratio	9,143	3	,027
Linear-by-Linear Association	4,698	1	,030

A vezetők kétharmada gyakran vesz részt konferencián, továbbképzésen, miközben mindez a beosztottak csak közel 39%-ára igaz. A szándék náluk is jelentős, amit a 42% körüli *lehetőségem* jelölés mutat.

30. sz. táblázat: Keresztábla –
SzSzK 35 (Gyakran megyek konferenciára/továbbképzésre.) és a beosztás

SzSzK 35	Beosztás		
	vezető	alkalmazott	összes
veszélyt jelent	1	4	5
gyengeségem	3	17	20
lehetőségem	6	48	54
erősségem	22	45	67
összes	32	114	146

A nyitottság faktor fordított tétele az alkalmazkodóképesség hiányára kérdez. Itt a válaszok alapján tendenciát láthatunk arra, hogy a *vezető* beosztású pedagógusnők rugalmasabbak, jobban elfogadják a váratlan helyzeteket, míg a *beosztottak* sokkal jobban ragaszkodnak a *zökkenőmentes dolgokhoz*.

A *vezetők* fele fogadja el a váratlan helyzeteket, a *beosztottak* kevesebb, mint egyharmada, 32%. Ráadásul az attitűd a váratlan helyzetek iránt is különböző: a *vezetők* 15,6 %-a tudja, hogy nem elég rugalmas, de ezt gyengeségként éli meg, míg a *beosztottak* csak 7%-a gondolja azt, hogy a rugalmatlansága gyengeség. Bár a beosztás nincs összefüggésben a mentálhigiénés állapottal, a kapott összefüggés a hipotéziseken túl is elgondolkodtató.

31. sz. táblázat: *Keresztábra – SzSzK 43 (Szeretem, ha zökkenőmentesen történnek a dolgok.) és a beosztás*

SzSzK 43	Beosztás		
	vezető	alkalmazott	összes
veszélyt jelent gyengeségem	2	1	3
lehetőségem	5	8	13
erősségem	9	27	36
összes	16	78	94
	32	114	146

32. sz. táblázat: *Khi-Négyzet Teszt – SzSzK 43 (Szeretem, ha zökkenőmentesen történnek a dolgok.) és a beosztás*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	7,106a	3	,069
Likelihood Ratio	6,152	3	,104
Linear-by-Linear Association	6,424	1	,011

N of Valid Cases: 146

2.3.9.2.2. Elméleti nyitottság faktor

Az elméleti nyitottság faktor esetében tendencia jellegű ($p=0,108$) különbséget találtuk az új pedagógiai ismeretekre való nyitottság kapcsán a vezető és beosztott pedagógusnők között.

33. táblázat *Khi-Négyzet Teszt – SzSzK 4 (Nyitott vagyok az új pedagógiai ismeretek alkalmazására.) és a beosztás*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	4,446a	2	,108
Likelihood Ratio	4,887	2	,087
Linear-by-Linear Association	2,962	1	,085

N of Valid Cases:146

A 2 cells (33,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,88.

A *vezetők* nagy számban, 81.2 % jelölték magukat nyitottnak új ismeretek pedagógiai iránt, miközben a *beosztott pedagógusok* csak alig több mint fele, 56,3%-a ismerte el magáról ugyanezt. Elenyészően bár, de mégis volt, aki *veszélyként*, *gyengességként* jelölte a gyermek-központúságot.

34. sz. táblázat: *Keresztábra – SzSzK 4 (Nyitott vagyok az új pedagógiai ismeretek alkalmazására.) és a beosztás*

SzSzK 4	Beosztás		
	vezető	alkalmazott	összes
veszélyt jelent	1	3	4
gyengességem	5	40	45
lehetőségem	26	71	97
erősségem	32	114	146
összes	32	114	146

2.3.9.3. SzSzK Reflektivitás faktor és a független változók összefüggései

A reflektív attitűd itemei közül elsőként az *önismeretre való aktív törekvésben* jelenik meg szignifikáns különbség ($P=0,05$) a pályán töltött évek csoportjai között.

35. sz. táblázat *Khi-Négyzet Teszt – SzSzK 12 (Tudatosan építem a szakmai önismeretemet...) és a pályán töltött évek szerinti csoportok*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	16,892a	9	,050
Likelihood Ratio	17,108	9	,047
Linear-by-Linear Association	,421	1	,517

N of Valid Cases:147

A *tudatos szakmai önismeret építés (pszichodráma / önismereti csoportban / esetmegbeszélésen / szupervízióba való részvétel)* fontosságának felismerésében és aktív gyakorlásában az eredményeink szerint a legfiatalabbak a legaktívabbak. A *kezdők* csoportjában az aktív szakmai önismereti építés aránya 33,3, %. Az önismereti és önreflektív aktív gyakorlat az pályán töltött évekkkel fordítottan arányosan változik. Legkevesebb (szakmai) önismereti aktivitást a *veteránok* csoportja végez, csak 14,6%-ban jellemző, hogy *pszichodráma / önismereti csoportba / esetmegbeszélésre / szupervízióba* járnának.

36. sz. táblázat: *Keresztábra – SzSzK 12 (Tudatosan építem a szakmai önismeretemet...) és a pályán töltött évek szerinti csoportok*

SzSzK 12	A pályán töltött évek szerinti csoportok				
	kezdő	haladó	régóta tanító	"veterán"	összes
veszélyt jelent	0	5	0	1	6
gyengeségem	3	9	16	10	38
lehetőségem	7	13	25	24	69
erősségem	5	12	11	6	34
összes	15	39	52	41	147

A szakmai önismereti reflexiós fórumokkal kapcsolatos attitűd szakterületenként erős jelzésértékű különbséget mutat ($p=0,062$).

37. sz. táblázat: *Khi-Négyzet Teszt – SzSzK 33 (Érdekelnek a gyerekekről szóló esetmegbeszélések) és a szakterületek*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	17,616a	10	,062
Likelihood Ratio	16,595	10	,084
Linear-by-Linear Association	6,652	1	,010

Miközben az összes csoport legalább háromnegyedének erőssége a szakmai önismeret fejlesztése iránti érdeklődés, az látjuk, hogy az *óvodapedagógusok* azok, akinek ez a fajta szakmai reflexió beépült a munkájába. (Feltételezésünk szerint elsősorban az esetmegbeszélés gyakorlatát jelenti.) Hiszen 95%-ban erősségük, és a *tanulásban akadályozottakkal* foglalkozóknak szintén, az ő csoportjukban is 90,5%-ra jellemző tevékenység. A *tanítók* és a *reál szakosok* 80%-ára jellemző, a *humán szakosok* 84%-ára, de a *szaktárgyat nem jelölő pedagógusok* már csak 75,8%-ban érdeklődnek az a szakmai (ön)reflexió iránt. Sőt ebben a csoportban bevallottan relatív nagy számban, 17%-ban jelölik gyengeségüknek ezt a reflektív érdeklődést, miközben ez a többi csoportra egyáltalán nem vagy csak néhány százalékban jellemző. *Lehetőségemként* is csak pár százalék tekint rá, ami szintén az egyik legalacsonyabb szám a csoportok között. Vagyis a *szaktárgyat nem jelölő pedagógusok* azok, akik közül a legtöbben, összesen közel ötödük jelenleg nem mutat érdeklődést a gyerekekről szóló – szakmailag elismert metodikájú – reflektív munka iránt (lásd 38. sz. táblázat).

38. sz. táblázat: Keresztábla –
SzSzK 33 (Érdekelnek a gyerekekről szóló eszmegbeszélések) és a szakterületek

SzSzK 33	Szakterületek						összes
	óvoda- pedagógus	tanító	tanulásban akad.	humán szakos	reál szakos	szaktárgyat nem jelölő	
gyengességem	0	0	0	1	1	5	7
lehetőségem	1	4	3	4	3	2	17
erősségem	20	16	29	27	16	22	130
összes	21	20	32	32	20	29	154

2.3.9.4. A csúcsélmény faktor és a független változók

Tendencia jellegű különbséget ($P=0,96$) láthatunk a flow ellentétéként felfogható, *haladjunk a tananyagban* szemlélet kapcsán a beosztás csoportjai között.

39. sz. táblázat: Khi-Négyzet Teszt –
SzSzK 18 (Szeretem, ha haladunk a tananyagban.) és a beosztás

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,335a	3	,096
Likelihood Ratio	5,878	3	,118
Linear-by-Linear Association	4,808	1	,028

N of Valid Cases: 146

A 3 cells (37,5%) have expected count less than 5.

A keresztábla elemzésekből látható, hogy míg a vezetők kisebb része, 46,8 %-a, a beosztottak már egy jelentősebb, 68,4%-a találja fontosnak a *tananyagban való „menetelést”*, az időnyomásnak, mint erős stresszornak engedést.

40. sz. táblázat: Keresztábla –
SzSzK 18 (Szeretem, ha haladunk a tananyagban.) és a beosztás

SzSzK 18	Beosztás		
	vezető	alkalmazott	összes
veszélyt jelent	1	3	4
gyengességem	6	8	14
lehetőségem	10	25	35
erősségem	15	78	93
összes	32	114	146

Jelzésértékű különbségeket ($P=,0,08$) kapunk a pályán töltött évek szerinti csoportok *flow tanórai megélésével* kapcsolatban is (lásd 41. sz. táblázat).

41. sz. táblázat: Khi-Négyzet Teszt –
SzSzk 34 (Fontos számomra, hogy képes legyek a flow/csúcsélmény megélésére a tanórákon.) és a pályán töltött évek szerinti csoportok

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	15,428a	9	,080
Likelihood Ratio	13,775	9	,131
Linear-by-Linear Association	8,624	1	,003

N of Valid Cases: 147

Az látjuk, hogy a pályán töltött évek előrehaladtával egyre inkább erőssége a pedagógusnőknek a csúcsélmény tanórai megélése. A kezdőknek még csak 26,6 %-a, a haladók közül már 38,4% számára fontos, miközben a régóta tanítók már közel fele, 48%-a jelzi ennek fontosságát a maga számára, és a régóta tanítók 60 %-nak erőssége. Miközben a csúcsélmény megélése a tanórán a kezdők erős negyedénél gyengeségként jelentkezik. A többi csoportban ez 5% körüli, ennél is kisebb a veteránoknál.

42. sz. táblázat: Keresztábra –
SzSzk 34 (Fontos számomra, hogy képes legyek a flow/csúcsélmény megélésére a tanórákon.) és a pályán töltött évek szerinti csoportok

SzSzk 34	A pályán töltött évek szerinti csoportok				
	kezdő	haladó	régóta tanító	"veterán"	összes
veszélyt jelent gyengeségem	0	1	1	0	2
lehetőségem	4	2	4	1	11
erősségem	7	21	22	15	65
összes	4	15	25	25	69
	15	39	52	41	147

A szabadidős tevékenységek faktor egyik témája a kutatások által igazoltan mentálhigiénés védőfaktoroként funkcionáló sport. A pályán töltött évek szerint képzett csoportok között tendencia jellegű különbségeket találtunk ($P=0,094$), lásd alábbi táblázatban.

43. sz. táblázat: Khi-Négyzet Teszt –
SzSzk 37 (Sportolok/edzek legalább hetente/kéthetente.) és a pályán töltött évek szerinti csoportok

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,900a	9	,094
Likelihood Ratio	14,531	9	,105
Linear-by-Linear Association	3,518	1	,061

N of Valid Cases: 147

A 5 cells (31,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,73.

A csoportok közt mind az *erősségem*, mind a *gyengességem* tekintetében nagy különbségeket kapunk. A *kezdők* több mint fele, 53,3 % szívesen sportol min. kéthetente. A *haladók* már csak 28,2%-a teszi ezt, a *régóta tanítók* sportolnak legkevésbé, kevesebb, mint ötödrészüket, miközben a *veteránok* kicsit több mint ötöde sportol. A *lehetőségem* választ a *kezdők* minimális mértékben választották, miközben a *gyengességem* válasz 26,6% náluk. A *haladók* egyharmada készül arra, hogy majd sportol legalább kéthetente, a csoportok közül náluk a legnépesebb a *lehetőségem* választók tábora. Miközben a másik két csoportnál magas a *gyengességemet* választók száma. Legmagasabb a *régóta tanítóknál*, ahol több mint a csoport fele nem sportol legalább kéthetente. A *veteránoknál* valamivel alacsonyabb, 46,3% az, akinek *gyengessége* a rendszeres sport.

44. sz. táblázat: Keresztábra –
SzSzK 37 (Sportolok/edzek legalább hetente/kéthetente.) és a pályán töltött évek szerinti csoportok

SzSzK 37	A pályán töltött évek szerinti csoportok				
	kezdő	haladó	régóta tanító	"veterán"	összes
veszélyt jelent	2	5	5	5	17
gyengességem	4	10	27	19	60
lehetőségem	1	13	10	8	32
erősségem	8	11	10	9	38
összes	15	39	52	41	147

2.3.10. SzSzK faktorok és a mentálhigiéné

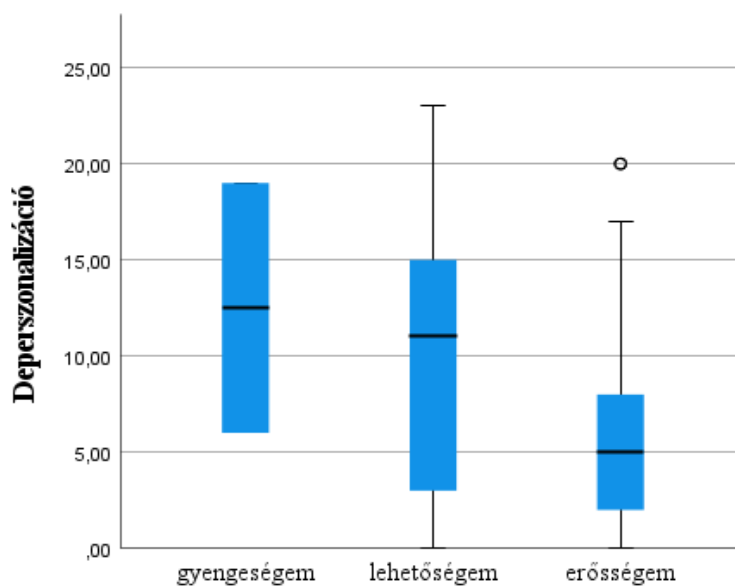
2.3.10.1. SzSzK „szemléletbeli” faktor és mentálhigiéné

H 5.4 hipotézisünkben állítottuk, hogy a mentálhigiéné állapot összefügghet a pedagógiai ún. „szemléletbeli” attitűddel.

Az ún. „szemléletbeli” attitűd (gyermekközpontú, maximalista, spirituális vagy reális, elfogadó, vagy előítéletes szemléletmód SzSzK 1., 2., 15., F26., 40., 41.) itemei mentén is szignifikáns különbségek mutatkoztak.

A *gyermekközpontú szemlélet* különböző aspektusai és a deperszonalizációs faktor között jelentős különbségeket találtunk ($P=0,022$, $N=114$).

20. ábra



SzSzK 1_1) Úgy is mondhatjuk, gyermekközpontú szemléletem van.

A páros összehasonlítások alapján egy következtetés lehet, hogy akinek erőssége a gyermekközpontú szemlélet, az tendenciózusan kevésbé mutatkozik cinikusnak, mint akinek csak lehetősége ugyanez ($P=0,089$).

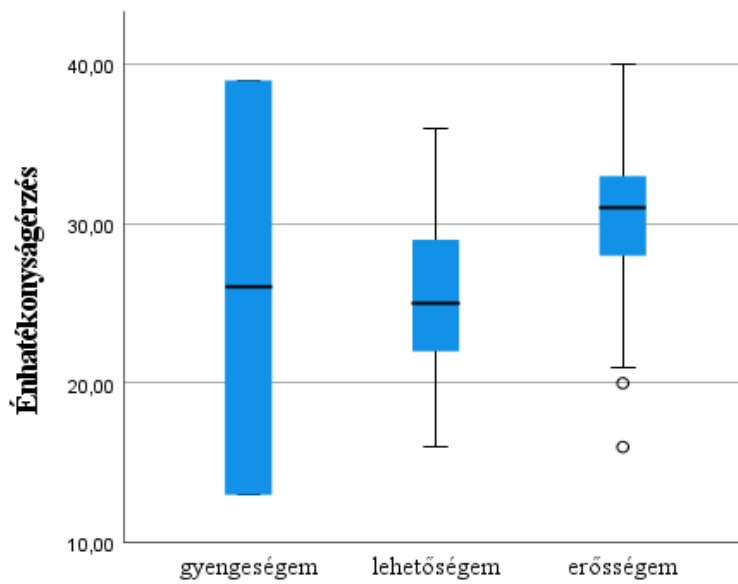
45. sz. táblázat: Páros összehasonlítás – SzSzK 1 (Úgy is mondhatjuk, gyermekközpontú szemléletem van.) és a deperszonalizáció

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
erősségem	–	lehetőségem	0,015	0,089
erősségem	–	gyengeségem	0,160	0,962
lehetőségem	–	gyengeségem	0,708	1,000

A gyermekközpontú szemlélet különböző aspektusai és az éhatékonyság érzés faktor között jelentős különbségeket találtunk ($P=0,012$, $N=114$).

Az alábbi ábrán és a páros összehasonlításokban látható, hogy az *erősségem* állítást választó és a *lehetőségem*et választó pedagógusnők között szignifikáns különbség ($P=0,017$, $N=117$) van az éhatékonyságukat illetően: akinek erőssége a gyermekközpontú szemlélet, hatékonyabbnak érzi magát, mint akinek lehetőséget jelent (lásd 21. ábra és 46. sz. táblázat).

21. ábra



SzSzK 1 1) Úgy is mondhatjuk, gyermekközpontú szemléletem van.

46. sz. táblázat: Páros összehasonlítás – SzSzK 1 (Úgy is mondhatjuk, gyermekközpontú szemléletem van.) és az érzékelés

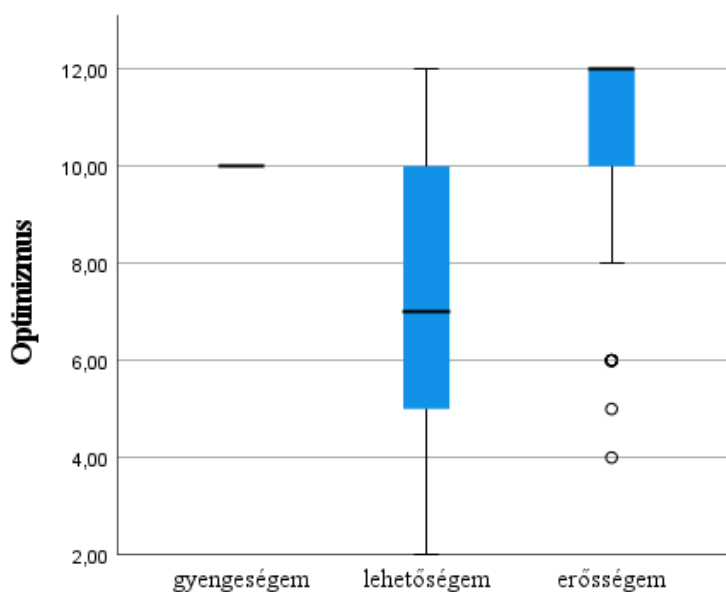
Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
lehetőségem	–	gyengeségem	0,341	1,000
lehetőségem	–	erősségem	0,003	0,017
gyengeségem	–	erősségem	0,827	1,000

A gyermekközpontú szemlélet különböző aspektusai és a LOT-R optimizmus faktora között jelentős különbségeket találtunk ($P=0,002$). A páros összehasonlítások megmutatják, hogy akinek erőssége a gyermekközpontú szemlélet, az jelentősen jobban mutatkozik optimistának, mint akinek csak lehetősége ugyanez ($P=0,003$) (lásd 47. sz. táblázat és 22. ábra).

47. sz. táblázat: Páros összehasonlítás – SzSzK 1 (Úgy is mondhatjuk, gyermekközpontú szemléletem van.) és az optimizmus

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
lehetőségem	–	gyengeségem	0,712	1,000
lehetőségem	–	erősségem	0,001	0,003
gyengeségem	–	erősségem	0,527	1,000

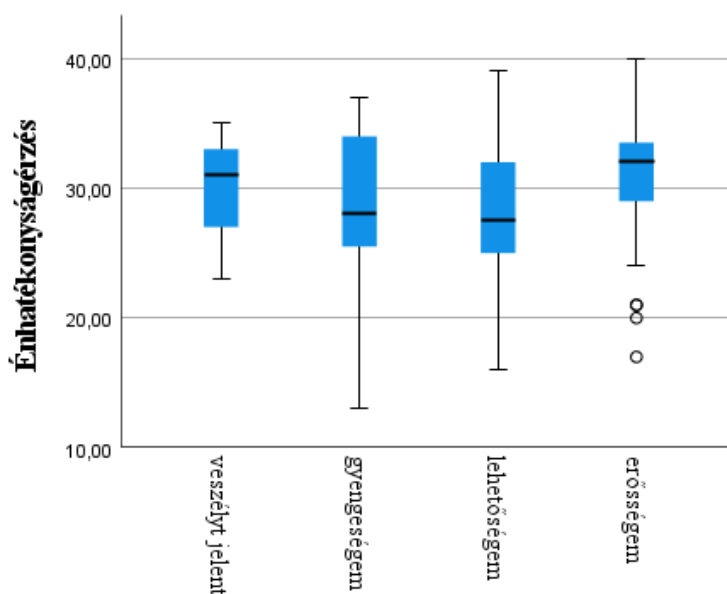
22. ábra



SzSZK 1_1) Úgy is mondhatjuk, gyermekközpontú szemléletem van.

Az szemléletbeli attitűd, mint lehetséges mentálhigiénés különbségek mögött húzófaktor is elemzésre került. Ennek elemei közül elsősorban a *maximalizmushoz* köthető SzSZK 15-ös állítás (*Tökéletességre törekszem a munkámban.*) hozott szignifikáns összefüggést az optimizmus ($P=0,002$, $N=114$) és az énhatékonyság ($P=0,01$) szintjei között.

23. ábra



SzSZK 1_15) Tökéletességre törekszem a munkámban.

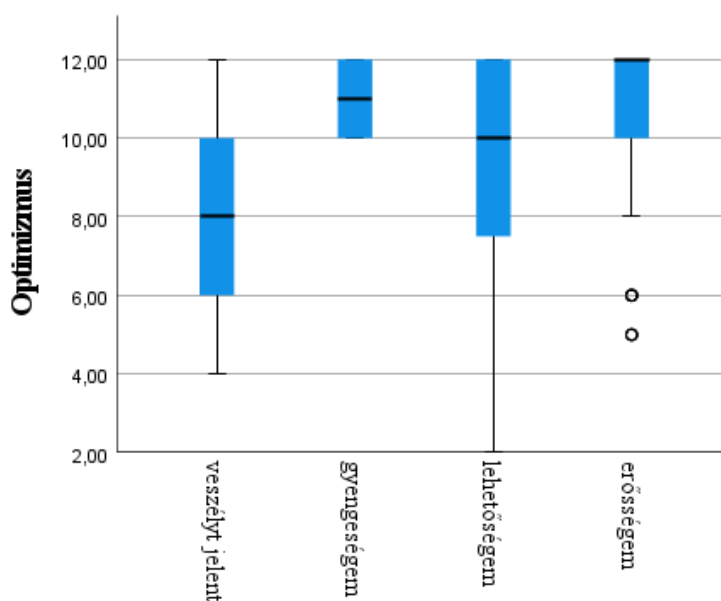
Az énhatékonyság érzés szintje szignifikánsan magasabb azoknál, akik erősségként jelölik a *maximalizmust*, mint akik lehetőségnek (P=0,006).

48. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSZK 15 (Tökéletességre törekszem a munkámban.) és az énhatékonyság érzése

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
lehetőségem	–	gyengességem	0,697	1,000
lehetőségem	–	veszélyt jelent	0,547	1,000
lehetőségem	–	erősségem	0,001	0,006
gyengességem	–	veszélyt jelent	0,757	1,000
gyengességem	–	erősségem	0,161	0,967
veszélyt jelent	–	erősségem	0,594	1,000

Az optimizmus szintjei között is szignifikáns különbségeket találtunk a független mintás vizsgálat során a *maximalizmussal* összefüggésben (0,002, N=122).

24. ábra



SzSZK 1_15) Tökéletességre törekszem a munkámban.

Érdekes módon optimistábbnak is bizonyultak azok, akiknek erőssége a *maximalizmus*, mint akiknek ez egy passzívan megélt lehetőség (0,002, N=122) (lásd 49. sz. táblázat).

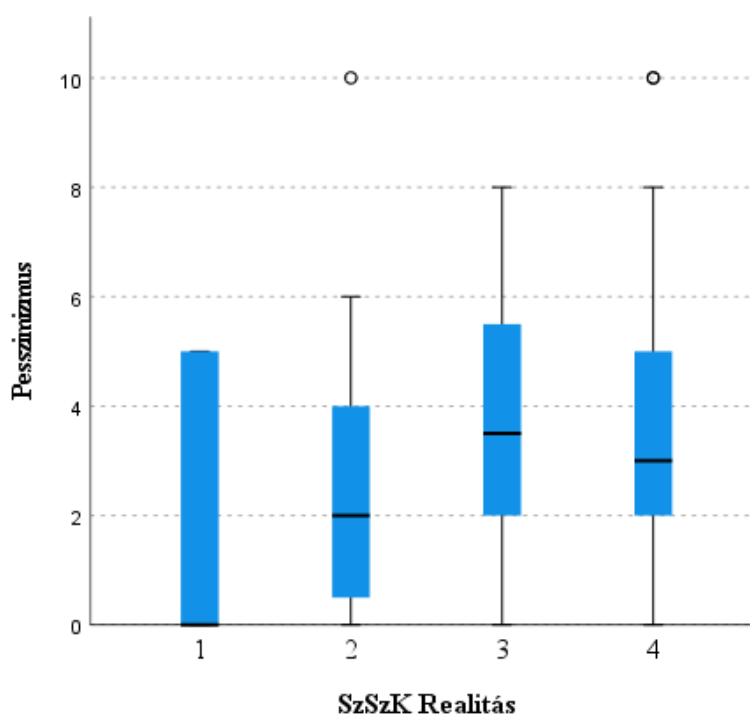
49. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSzK 15 (Tökéletességre töreksem a munkámban.) és az optimizmus

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
veszélyt jelent	–	lehetőségem	0,677	1,000
veszélyt jelent	–	gyengeségem	0,189	1,000
veszélyt jelent	–	erősségem	0,105	0,628
lehetőségem	–	gyengeségem	0,099	0,592
lehetőségem	–	erősségem	0,000	0,002
gyengeségem	–	erősségem	0,856	1,000

A realitás felé forduló attitűd tekintetében – mondhatni – tendenciaszerű (P=0,114) különbségeket találunk a pedagógusnők csoportjai között.

Az alábbi ábrán (25. ábra) jól látható, hogy a pedagógusnők, akik realistábbak, egyszersmind pesszimisták is. Érdekes módon, azok mutatkoztak még egy árnyalattal pesszimistábbnak, akik azt jelölték, lehetnének realisták.

25. ábra

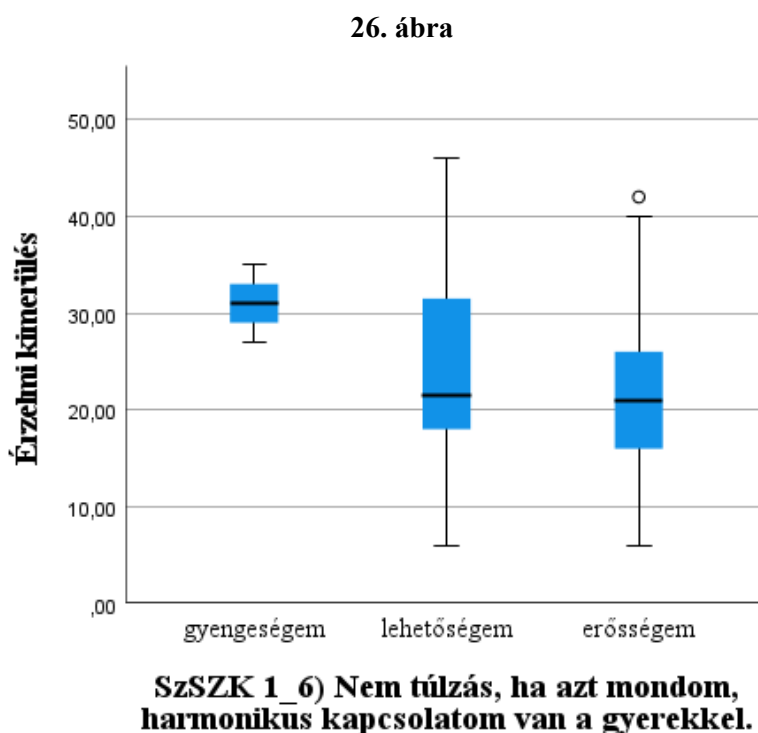


2.3.10.2. SzSZK Kapcsolatok faktor és mentálhigiéné

Feltételeztük, hogy a kapcsolatok minősége is összefüggésben van a mentálhigiéné állapotával. Azt állítottuk a H 5.6 hipotézisünkben, hogy a mentálhigiéné állapot összefüggésben van a harmonikus kapcsolatokkal.

A szakmai személyiség részét képezi a szakmai és magánéleti jellegű emberi kapcsolatok és azok minősége faktor is.

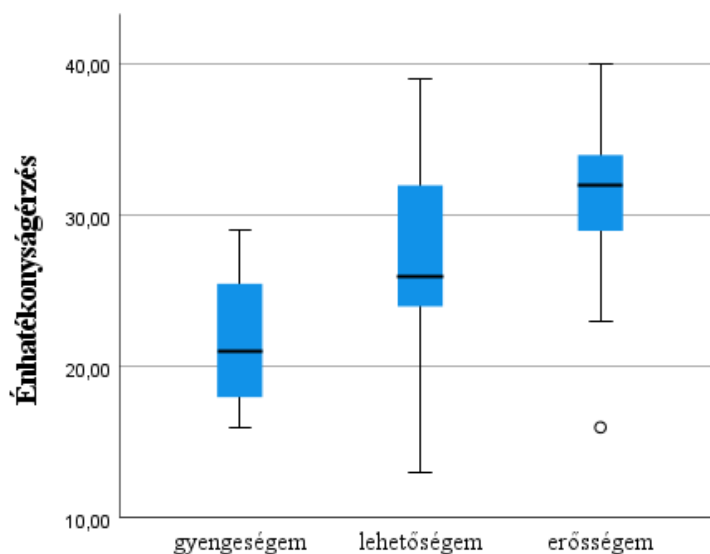
A kapcsolatok faktor szerinti összefüggésekben a *gyerekekkel meglévő harmonikus kapcsolatok* vonatkozásaiban jelzésértékű különbségeket találtunk az érzelmi kimerülést tekintve ($P=0,060$, $N=114$).



Mind az *erősségem* - *gyengeségem* közötti, mind a *lehetőségem* - *gyengeségem* közötti különbség jelentős, ahogy azt a fenti ábrán is láthatjuk. Vagyis azok, akik jó kapcsolatokat ápolnak a gyerekekkel jelentősen kevésbé kimerültek érzelmileg, mind azok, akiknek ez gyengesége vagy egy lehetősége, valós gyakorlat nélkül.

Az énhatékonyság érzésben is jelentős különbségeket találunk a gyerekekkel való kapcsolat milyensége mentén ($P<0,001$, $N=114$) (lásd 27. ábra).

27. ábra



SzSZK 1_6) Nem túlzás, ha azt mondom, harmonikus kapcsolatom van a gyerekekkel.

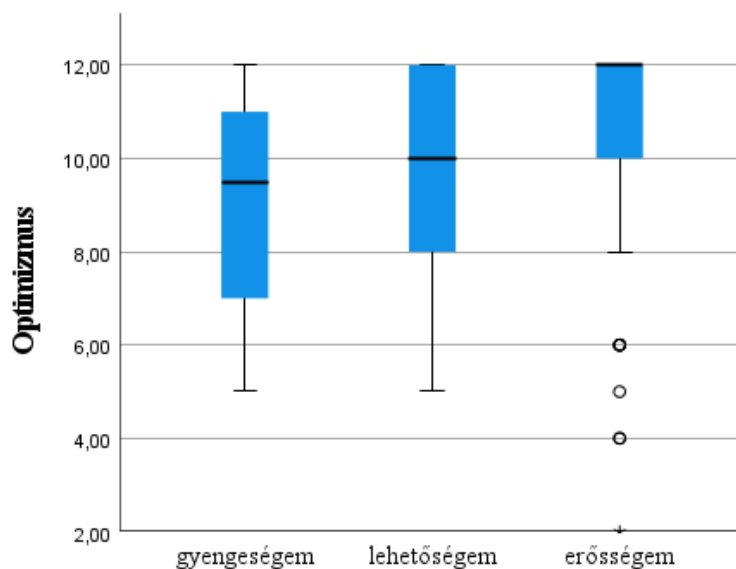
Akiknek gyengesége a *gyerekekkel való harmonikus kapcsolat*, jelentősen gyengébb hatékonyságúnak érik magukat, mint akiknek erőssége ($P=0,003$), miközben a harmonikus kapcsolatot *lehetőségemnek* jelölőknek szintén szignifikánsan kisebb a hatékonyság érzése – ha nem is annyira, mint a *gyengeségemként* jelölőké – a gyerekekkel ténylegesen jó kapcsolatot ápolókhöz képest ($P=0,001$).

50. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSZK 6 (Nem túlzás, ha azt mondom, harmonikus kapcsolatom van a gyerekekkel.)
és az énhatékonyság érzése

Minta1	–	Minta2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test	Statistic Sig.	Adj. Sig.a
gyengeségem	–	lehetőségem	-25,375	17,617	-1,440	,150	,449
gyengeségem	–	erősségem	-50,421	16,876	-2,988	,003	,008
lehetőségem	–	erősségem	-25,046	7,214	-3,472	,001	,002

Az optimizmust tekintve is jelentős különbségeket ($P=0,046$, $N=122$) kapunk a *gyerekekkel való különböző kapcsolatú pedagógusnők* között.

28. ábra



SzSZK 1_6) Nem túlzás, ha azt mondom, harmonikus kapcsolatom van a gyerekekkel.

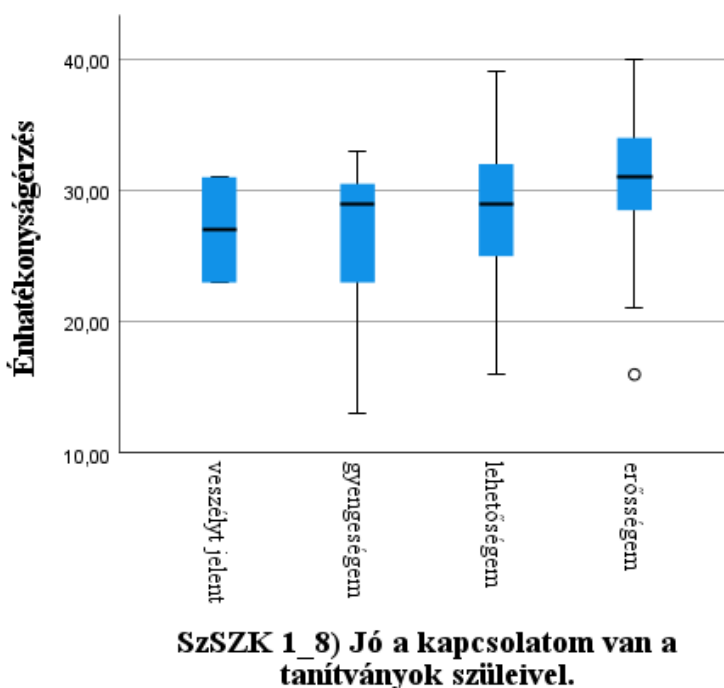
Az optimizmus terén is jelentősen ($P=0,03$) magasabb értékeket mutatnak az *erősségemet* választók, mint a *lehetőségemként* jelölők a páros összehasonlításokban, lásd alább. Vagyis azt láthatjuk, hogy a pedagógusnőkre nézve a gyerekekkel ápoltság minősége jelentős következményekkel jár a kiégés szempontjából.

51. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSZK 6 (Nem túlzás, ha azt mondom, harmonikus kapcsolatom van a gyerekekkel.)
és az optimizmus

Minta1	–	Minta2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test	Statistic Sig.	Adj. Sig.a
gyengeségem	–	lehetőségem	-7,829	17,434	-,449	,653	1,000
gyengeségem	–	erősségem	-23,317	16,624	-1,403	,161	,482
lehetőségem	–	erősségem	-15,489	7,131	-2,172	,030	,090

A kapcsolati faktorok közül a *szülőkkel ápoltság mintázat* is közel szignifikáns ($P=0,057$, $N=114$) különbségeket jelölnek az énhatékonyság érzésében. Akinek erőssége a szülőkkel ápoltság jó kapcsolat, magasabb énhatékonyság érzéssel rendelkezik, mint akinek a szülőkkel való kapcsolat ápolása veszélyt jelent (29. ábra).

29. ábra



2.3.10.3. SzSzK Nyitottság faktor és mentálhigiéné

H 5.1 Hipotézisünk szerint a nyitottság formái (aktív vagy passzív módon kifejeződő) fordítottan arányosak a kiégés jeleivel, miközben az ugyanezen témákra vonatkozó zártság egyenesen arányos összefüggést mutat a kiégés jeleivel.

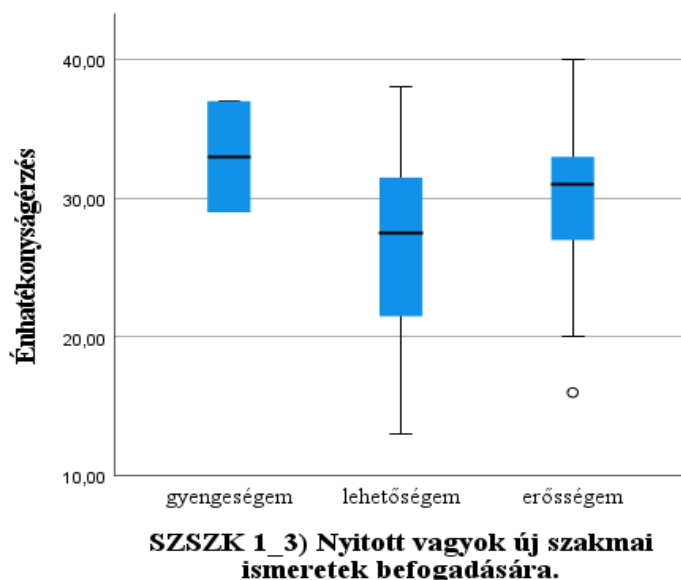
2.3.10.3.1. A passzív, befogadó jellegű nyitottság és mentálhigiéné

A nyitottság, mint ernyőfogalom faktorként értelmezett a Szakmai Személyiség kérdőívben. Ide tartoznak egyrészt a passzív jellegű, elméletbeli nyitottságra vonatkozó állítások, mint a tematikus nyitottság új szakmai anyagokra, pszichológiai témákra és a rugalmas gondolkodás. Másrészt az aktív, cselekvésben tükröződő nyitott szemléletre vonatkozó állítások is nyitottságnak minősülnek. Ilyen a mentorkeresés, hospitálás, hospitálás fogadása.

Az új szakmai ismeretekre való nyitottság, mint attitűdben szignifikáns közeli különbségeket kaptunk a pedagógusnők énhatékonyságra vonatkozó csoportjai között ($P=0,055$, $N=114$). Ha nyitott egy pedagógusnő az új szakmai ismeretekre, akkor is magasabb az énhatékonysága, de még magasabb, ha nem igazán nyitott. Annak a legkevésbé erős az énhatékonyság érzése, akinek a szakmai ismeretekre való nyitottság csak egy lehetőséget jelent.

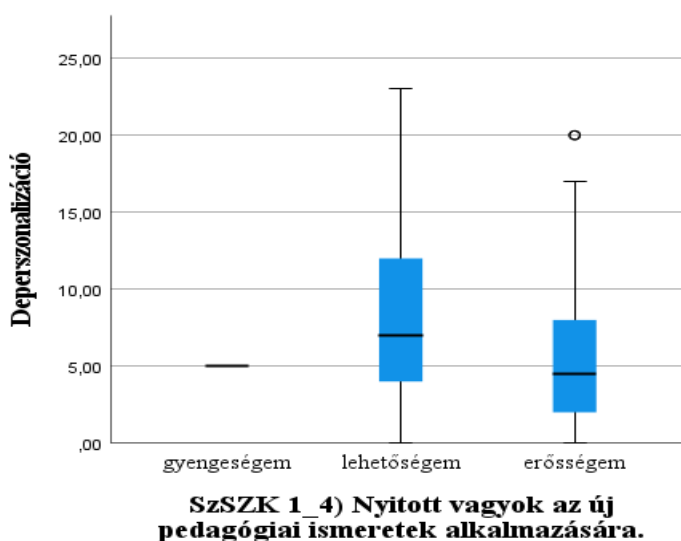
Vagyis, ha valaki bízik magában, nem igazán keres új ismereteket, mert anélkül is hatékonynak érzi magát. Eléggé hatékonynak érzi az is magát, aki nyitott az új ismeretekre. Legkevésbé hatékonynak találja magát az, aki nyitott lenne elvben, de a gyakorlatig nem jut el.

30. ábra



Mértékadó különbséget ($P=0,026$, $N=114$) találtunk a deperszonalizáció tekintetében a pedagógiai ismeretekre való különböző nyitottságú pedagógusnők között. Az *erősségemet* és *lehetőségemet* jelölő csoportok között mutatkozott meg ez a különbség ($P=0,020$), miszerint kevésbé elidegenedett, cinikus az a pedagógus(nő), aki nyitott az új ismeretek alkalmazására (lásd 31. ábra és 52. sz. táblázat).

31. ábra

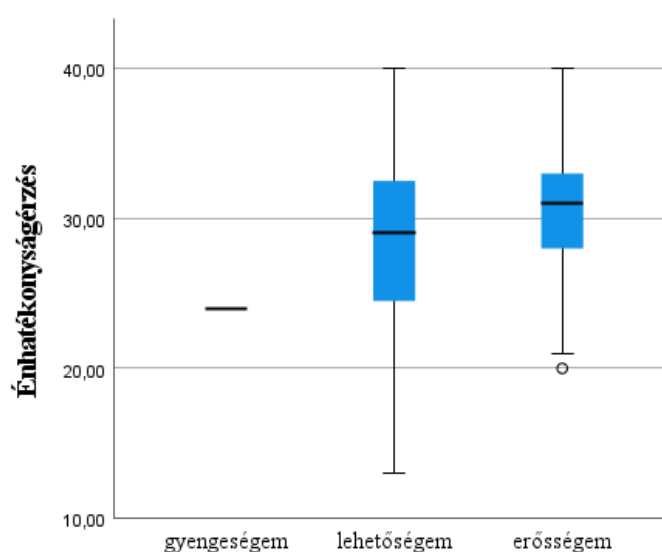


52. sz. táblázat: Páros összehasonlítás – SzSzK 4 (Nytott vagyok az új pedagógiai ismeretek alkalmazására.) és a deperszonalizáció

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
erősségem	–	gyengeségem	0,901	1,000
erősségem	–	lehetőségem	0,007	0,020
gyengeségem	–	lehetőségem	0,674	1,000

Tendencia jellegű különbségek ($P=0,07$, $N=114$) találhatóak az énhatékonyság érzésében a különböző pedagógusnő csoportok között, akik különböznek az új pedagógiai ismeretekre való nyitottságban.

32. ábra

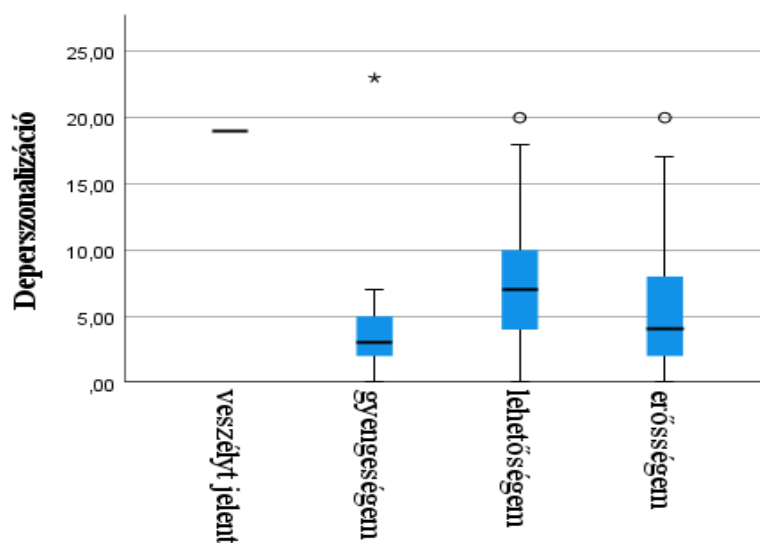


SzSzK 1_4) Nyitott vagyok az új pedagógiai ismeretek alkalmazására.

Az énhatékonyság faktor és a nyitottság faktor új pedagógiai ismeretekre vonatkozó állítása kevésbé erős, de tendenciát mutató különbségeket hozott, itt is a *lehetőségem* és az *erősségem* válaszok között. Akinek csak egy lehetőség új ismereteket alkalmazni, az kevésbé érzi magát hatékornak, mint akinek ez egy gyakorlat.

A szemléletbeli nyitottság, mint a nyitottság alfaktora tartalmazza a kérdőív pszichológiai témájú könyv olvasására vonatkozó állítást (SzSzK 44). A pszichológiai témájú könyvek olvasására vonatkozó különböző attitűdök jelentős különbséget ($P=0,022$, $N=114$) mutattak a deperszonalizációt tekintve (lásd 33. ábra és 53. sz. táblázat).

33. ábra



SzSzK 44) Olvasok pszichológia tárgyú írásokat.

53. sz. táblázat: Páros összehasonlítás – SzSzK 44 (Olvasok pszichológia tárgyú írásokat.) és a deperszonalizáció

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
gyengességem	–	erősségem	0,533	1,000
gyengességem	–	lehetőségem	0,043	0,259
gyengességem	–	veszélyt jelent	0,060	0,357
erősségem	–	lehetőségem	0,018	0,107
erősségem	–	veszélyt jelent	0,080	0,478
lehetőségem	–	veszélyt jelent	0,213	1,000

A páros összehasonlítások alapján az *erősségemet* és a *lehetőségemet* választó csoportok közti különbség a legmarkánsabb. Vagyis aki veszi a fáradságot és aktívan nyitottá válik, pszichológiát olvas, tesz azért, ami érdekli, a vizsgálat tanúsága szerint kisebb elidegenedés szintet él meg. Miközben az, aki megtehetné, de bármilyen okból nem teszi, nem olvas pszichológia tárgyú könyveket, nagyobb elidegenedést él meg ($P=0,107$).

Az énhatékonyság megélését is érdemlegesen befolyásolja a pszichológia tárgyú könyvek olvasási szokásának különbségei ($P=0,003$, $N=114$).

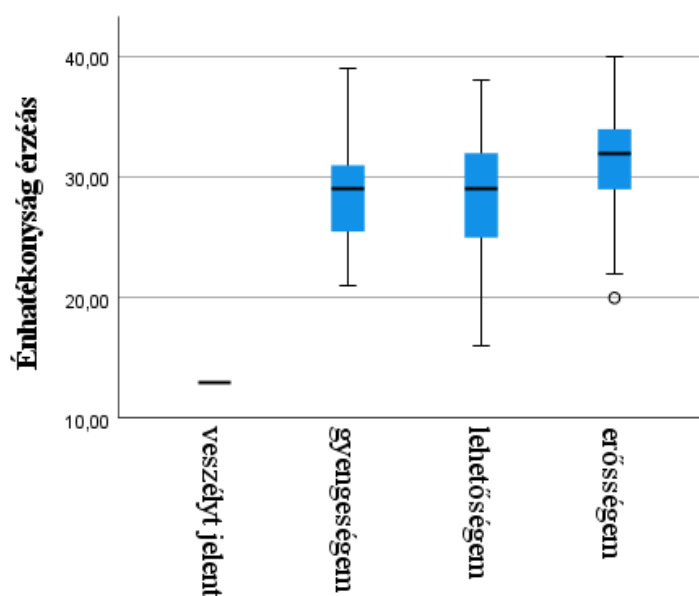
A valódi különbség itt az *erősségemként* és *lehetőségemként* megélt tevékenység között húzódik. Jelentősen ($P=0,017$) kevésbé élik meg magukat hatékonyan azok, akik bár megtehetnék, gondolnak is a lehetőségre, mégis elszalasztják a pszichológia tárgyú írások olvasását, mint azok, akik ezt megteszik.

A *lehetőséget* jelölők azért az utolsó lépésért, amit végül nem tesznek meg, és hogy az alapvetően nyitott attitűd nem fordul át náluk cselekvésbe, komoly pszichológiai árat fizetnek a kiégésük számlájára.

54. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSzK 44 (Olvások pszichológia tárgyú írásokat.) és az énhatékonyság érzése

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
veszélyt jelent	–	gyengeségem	0,201	1,000
veszélyt jelent	–	lehetőségem	0,185	1,000
veszélyt jelent	–	erősségem	0,050	0,298
gyengeségem	–	lehetőségem	0,982	1,000
gyengeségem	–	erősségem	0,049	0,292
lehetőségem	–	erősségem	0,003	0,017

34. ábra

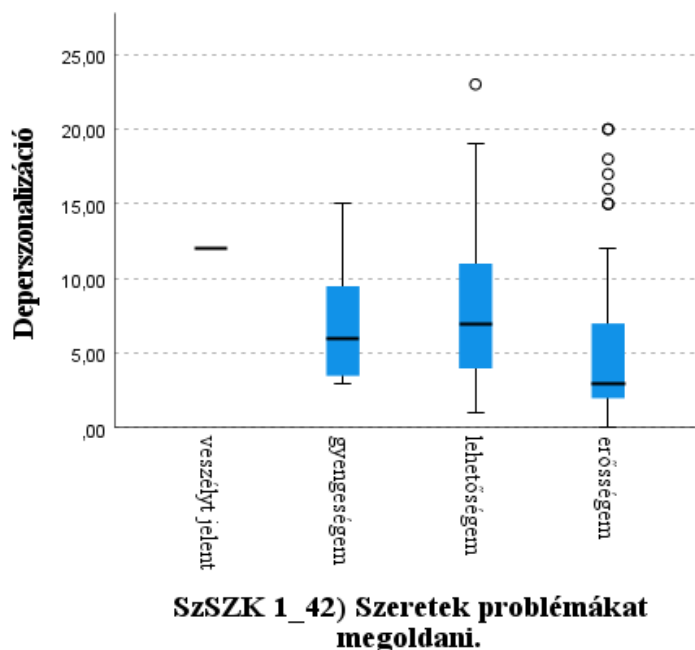


SzSzK 44) Olvasok pszichológia tárgyú írásokat.

A *nyitottság formái* (reformpedagógiai és pszichológiai, újszerű szakmai ismeretekre, módszertanokra, együttműködésre, egymástól tanulásra, problémamegoldásra aktív, passzív dimenzió) különösen a pszichológiai témák iránti nyitottság alvariációja a szemléletbeli nyitottság, amelyhez tartozik az SzSzK 42 *Szeretek problémákat megoldani* állítás.

A függetlenmintás próba szerint mértékadó különbségek mutatkoznak ($P=0,003$, $N=114$) az állításra vonatkozó attitűdcsoportok között a deperszonalizációt tekintve.

35. ábra



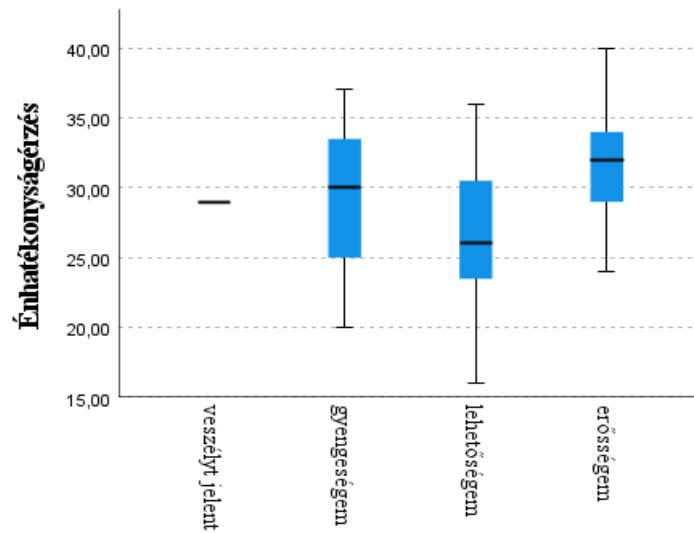
A páros összehasonlítások során egyértelművé válik az ábráról is leolvasható jelzés, miszerint a problémamegoldás kedvelésének lehetőségét tudni szignifikánsan ($P=0,003$) cinikusabb állapottal jár, mint a *problémamegoldást* elfogadni, megszeretni, csinálni.

55. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSZK 42 (Szeretek problémákat megoldani.) és a deperszonalizáció

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
erősségem	–	gyengeségem	0,192	1,000
erősségem	–	lehetőségem	0,001	0,003
erősségem	–	veszélyt jelent	0,134	0,805
gyengeségem	–	lehetőségem	0,639	1,000
gyengeségem	–	veszélyt jelent	0,354	1,000
lehetőségem	–	veszélyt jelent	0,432	1,000

Az énhatékonyság terén is hasonló, sőt még erősebb jelzésű különbségek ($P=0,000$, $N=114$) mutatkoznak a pedagógusnő csoportok között. Egyértelmű itt is, hogy a lehetőségként kezelt problémamegoldás jelentősen gyengébb énhatékonyság megéléssel jár, mint az *erősségem*.

36. ábra



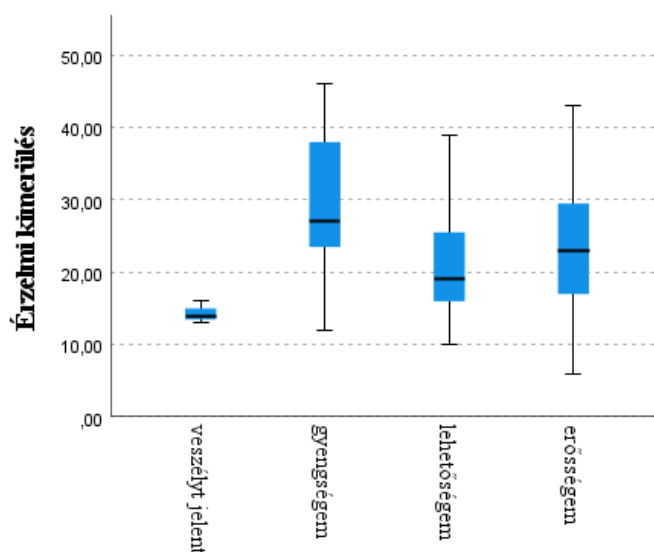
SzSZK 1_42) Szeretek problémákat megoldani.

56.sz. táblázat: Páros összehasonlítás – SzSZK 42 (Szeretek problémákat megoldani.) és az énhatékonyság érzése

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
lehetőségem	–	veszélyt jelent	0,815	1,000
lehetőségem	–	gyengeségem	0,218	1,000
lehetőségem	–	erősségem	0,000	0,000
veszélyt jelent	–	gyengeségem	0,798	1,000
veszélyt jelent	–	erősségem	0,443	1,000
gyengeségem	–	erősségem	0,208	1,000

Ugyanakkor a *problémamegoldás* inverz állítása ugyanebben a faktorban a problémamentes helyzetek kedvelésére vonatkozott. Az SzSZK 43-as állítás csoportjai által mutatott jelentős különbség ($P=0,016$, $N=114$) megmutatja, hogy egy másik szögből nézve is igaznak bizonyult az előbbi állításnál megjelenő összefüggés (lásd 37. ábra).

37. ábra



SzSZK 1_43) Szeretem, ha zökkenőmentesen történnek a dolgok.

Azok, akik a zökkenőmentes működésmód kedvelését/gyakorlását, egyfajta rutin működést veszélyesnek ítélik, azok szignifikánsan ($P=0,044$) kevésbé bizonyultak érzelmileg kimerültnek.

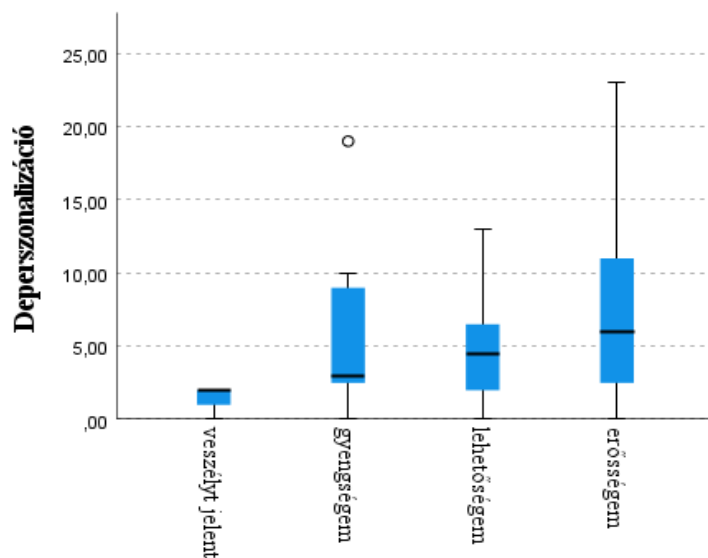
Az az izgalmas összefüggés is kiderült, hogy már a lehetősége, hogy tudják magukról, hogy bevethetik a rutinműködést tendenciaszerűen ($P=0,08$) jobb érzelmi energetikai állapotot jelöl ennél a csoportnál, mint aki tudja magáról, hogy ez egy gyengesége.

57. sz. táblázat: Páros összehasonlítás – SzSZK 43 (Szeretem, ha zökkenőmentesen történnek a dolgok.) és érzelmi kimerülés

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
veszélyt jelent	–	lehetőségem	0,155	0,929
veszélyt jelent	–	erősségem	0,042	0,255
veszélyt jelent	–	gyengeségem	0,007	0,044
lehetőségem	–	erősségem	0,137	0,822
lehetőségem	–	gyengeségem	0,013	0,080
erősségem	–	gyengeségem	0,089	0,535

A problémamegoldásra való nyitottság, a zökkenőmentes, rutinműködés elutasítása nemcsak jobb érzelmi energetikai állapotot jelöl, de alacsonyabb szintű cinizmust is. Ábránkon alább láthatjuk azt a szignifikánsnak tekinthető eredményt, hogy a rutint elutasítók cinizmus szintje alacsonyabb a rutint előnyben részesítőknél ($P=0,054$, $N=114$).

38. ábra

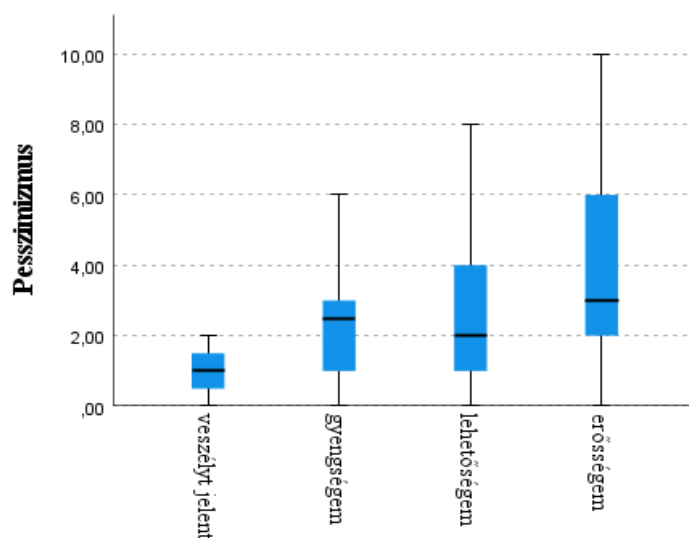


SzSZK 1_43) Szeretem, ha zökkenőmentesen történnek a dolgok.

A kiégés és életszemlélet alszákat szisztematikusan végig vizsgálva a LOT-R teszt pesszimizmus skáláján mutatkozik jelentős különbség ($P=0,01$, $N=122$) a pedagógusnő attitűdcsoporthoz között.

A rutint működtetők itt is tendenciózusan ($P=0,073$) pesszimizmus állapotban vannak, mint azok, akikben csak lehetőségként merül fel a rutin, de nem gyakorlatuk (lásd 39. ábra és 58. sz. táblázat).

39. ábra



SzSZK 1_43) Szeretem, ha zökkenőmentesen történnek a dolgok.

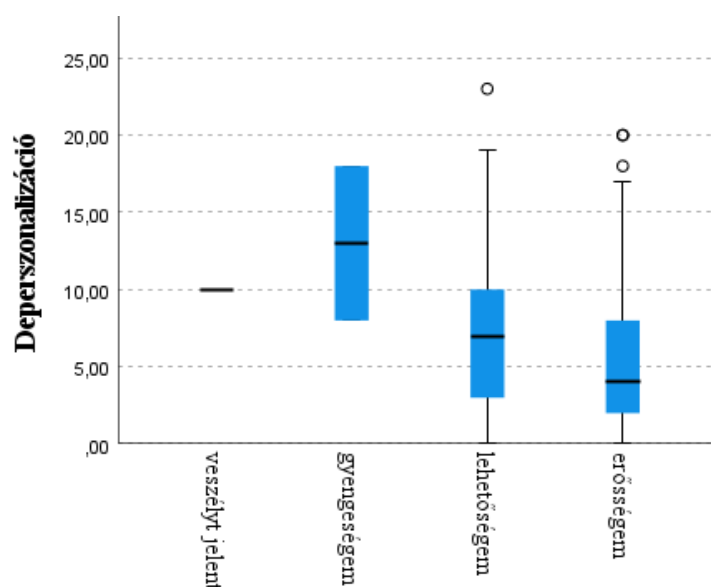
58. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSZK 43 (Szeretem, ha zökkenőmentesen történnek a dolgok.) és a pesszimizmus

Minta1	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
veszélyt jelent	gyengeségem	0,271	1,000
veszélyt jelent	lehetőségem	0,235	1,000
veszélyt jelent	erősségem	0,032	0,195
gyengeségem	lehetőségem	0,981	1,000
gyengeségem	erősségem	0,077	0,464
lehetőségem	erősségem	0,012	0,073

2.3.10.3.2 Aktív, cselekvő jellegű nyitottság

Az aktív, fejlődésre irányuló nyitottság faktor mentorkeresésre vonatkozó állítása és a deperszonalizáció esetén is mutatkoznak tendencia jellegű különbségek (P=0,083, N=114) a válaszadók attitűdjében a független változók összehasonlításakor.

40. ábra



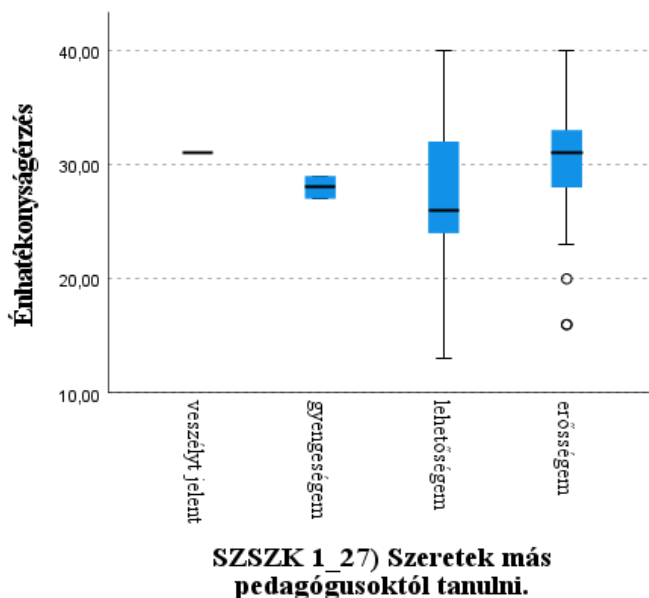
SZSZK 1_27) Szeretek más pedagógusoktól tanulni.

Akinek gyengesége a másoktól való tanulás, elidegenedettebb, mint akinek ez egy élő lehetőség a fejében, és még elidegenedettebb annál, akinek ez egy aktív viselkedése, amint az a fenti ábrából látható.

Ugyanígy, az aktív, fejlődésre irányuló nyitottság faktor mentorkeresésre vonatkozó állítása és az éhhatékonyág érzése esetén is mutatkoznak tendencia jellegű különbségek (P=0,057, N=114) a válaszadók attitűdjében a független változók összehasonlításakor.

Akinek egyelőre egy lehetőség a fejében egy másik pedagógustól, mentortól tanulni, annak alacsonyabbnak bizonyult az énhatékonyság érzése annál, mint akinek ez egy aktív viselkedése, amint az a 41. ábráról leolvasható.

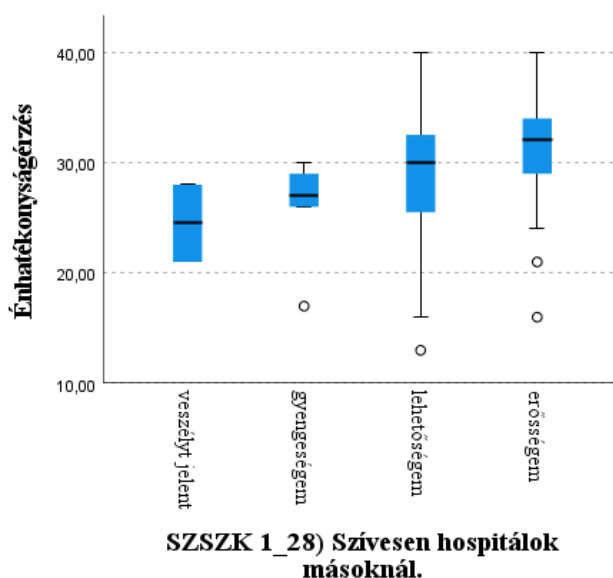
41. ábra



Hasonlóan jelentős különbségeket ($P=0,005$, $N=114$) kaptunk a pedagógusnő csoportok között a *hospitálási hajlandóságban* az énhatékonyság érzésére vetítve.

A *gyengeségemet* és az *erősségemet* jelölők között jelentős különbséget kaptunk ($P=0,051$, $N=114$). Kiderült, hogy aki szívesen *hospitál* másoknál, érdekes módon nem bizonytalanabb, sőt, hatékonyabbnak érzi magát annál, mint aki ezt nem szívesen teszi.

42. ábra



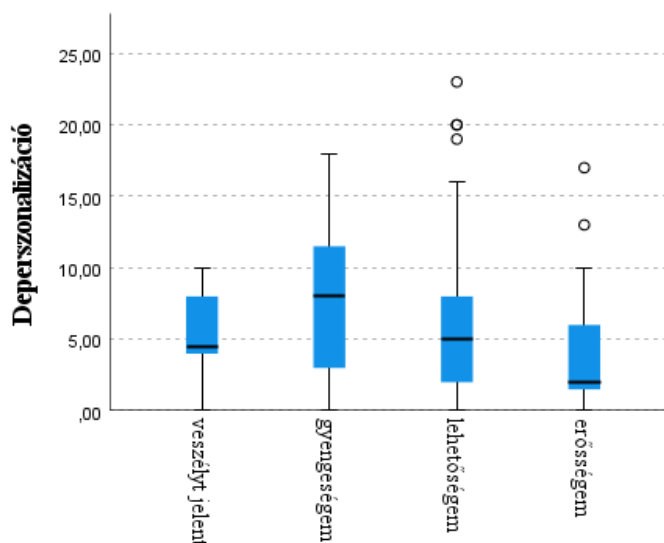
59. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSzK 28 (Szívesen hospitálok másoknál.) és az énhatékonyság érzése

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
veszélyt jelent	–	gyengeségem	0,670	1,000
veszélyt jelent	–	lehetőségem	0,196	1,000
veszélyt jelent	–	erősségem	0,052	0,314
gyengeségem	–	lehetőségem	0,143	0,856
gyengeségem	–	erősségem	0,009	0,051
lehetőségem	–	erősségem	0,017	0,103

Az aktív hozzáállásban megnyilvánuló, fejlődésre irányuló nyitottság faktor állításaihoz tartozik: a *szeretem, ha hallgató vesz részt az óránom*.

A deperszonalizáció és a *hallgatók tanórai fogadásának* készsége között jelzésértékű, ($P=0,085$, $N=114$, $Df=3$) nagyságrendű különbségeket találtunk. Az ábrát elemezve látható, hogy a *hallgatókat szívesen fogadók* és ezt *gyengeségemként* jelölők között mutatkozik a leginkább eltérés. A *lehetőségem* és az *erősségem* kategóriát választók között is van különbség, és itt is, mint az előbb is, az *erősségemet* választók a kevésbé cinikusak.

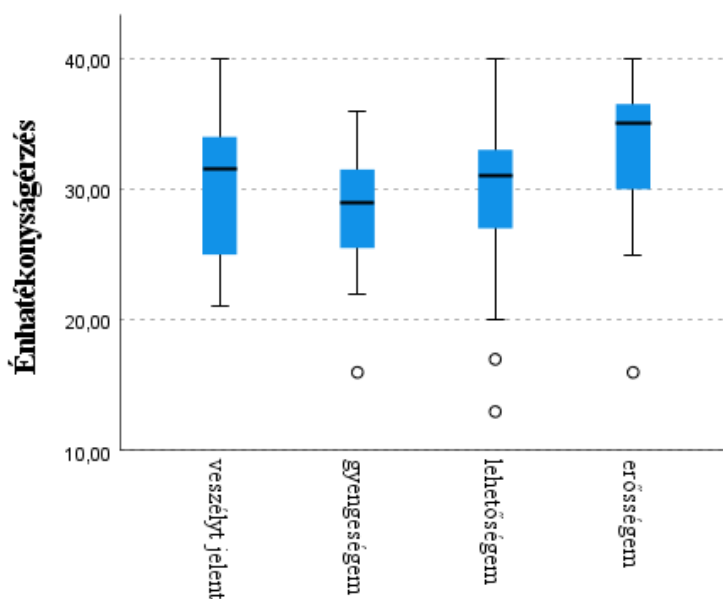
43. ábra



SZSZK 1_29) Szeretek úgy dolgozni, ha
hallgató vesz részt az óránom.

Az énhatékonyság érzése és a *hallgatók tanórai fogadásának* készsége között a független mintás *Kruskal-Wallis* próba szerint (lásd táblázat alább) valódi, jelentőségteljes különbségeket ($P=0,024$, $N=114$) találtunk az attitűdcsoportok között (44. ábra).

44. ábra



SZSZK 1_29) Szeretek úgy dolgozni, ha hallgató vesz részt az óránon.

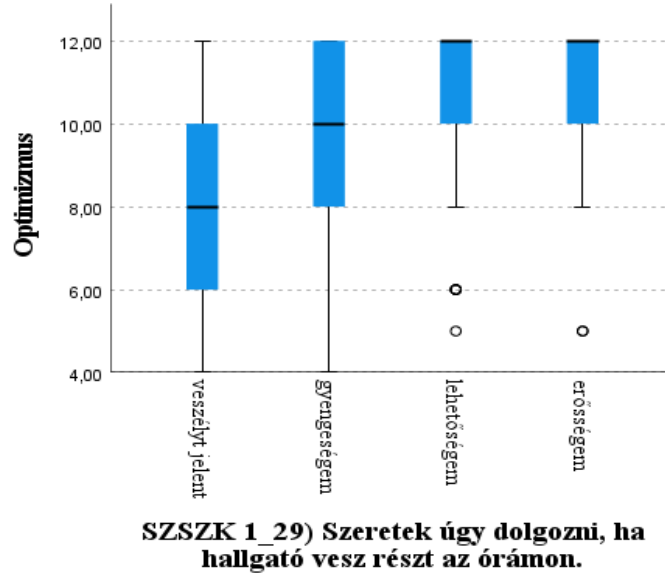
A páros összehasonlításokból alább jól látható, hogy a *hallgatókat szívesen fogadók* és *ezt gyengeségemként* jelölők között mutatkozik a leginkább eltérés ($P=0,015$). Vagyis a hallgatókat fogadó pedagógusnak magasabb az énhatékonyság érzése, mint a nem fogadóknak.

60. sz. táblázat – Páros összehasonlítás –
SzSzk 29 (Szeretek úgy dolgozni, ha hallgató vesz részt az óránon.) és az énhatékonyság érzés

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
gyengességem	–	lehetőségem	0,155	0,929
gyengességem	–	veszélyt jelent	0,208	1,000
gyengességem	–	erősségem	0,002	0,015
lehetőségem	–	veszélyt jelent	0,704	1,000
lehetőségem	–	erősségem	0,024	0,144
veszélyt jelent	–	erősségem	0,237	1,000

Megállapítottuk a *hallgatókkal kapcsolatos attitűdök* elemzésekor, hogy az optimizmus szinttel összefüggésben jelentős ($P=0,014$, $N=122$) különbségek fedezhetőek fel köztük.

45. ábra



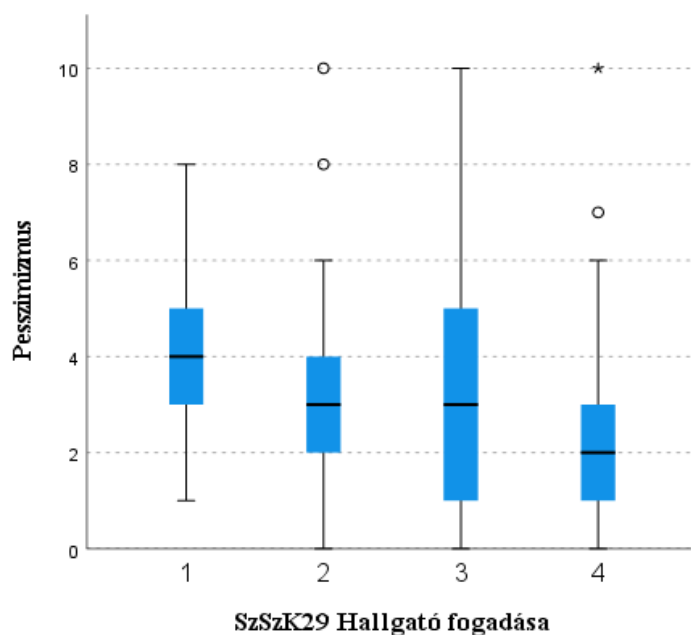
A páros összehasonlításokból látható, hogy a hospitáló *hallgatók fogadását* lehetőségnek ($P=0,021$) vagy aktív gyakorlatnak ($P=0,031$) megélők optimizmusa szignifikánsan magasabb, mint a hallgatók fogadásától féltő, azt veszélynek tekintő kollégáké.

61. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSzk 29 (Szeretek úgy dolgozni, ha hallgató vesz részt az óránon.) és az optimizmus

Minta1	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
veszélyt jelent	gyengeségem	0,094	0,563
veszélyt jelent	lehetőségem	0,003	0,021
gyengeségem	lehetőségem	0,141	0,843
gyengeségem	erősségem	0,149	0,896
lehetőségem	erősségem	0,764	1,000

A pesszimizmus szintjével összefüggésben a *hallgatók fogadási hajlandósága* is erős tendencia jellegűen különbözik egymástól ($P=0,074$, $N=122$).

46. ábra



(1 = veszélyt jelent, 2 = gyengeségem, 3 = lehetőségem, 4 = erősségem)

A fenti ábrán jól látszik az összefüggés: minél inkább habozik, nem teszi, sőt ellenzi valaki a hallgatók fogadását, annál erősebb pesszimizmus szinttel jellemezhető.

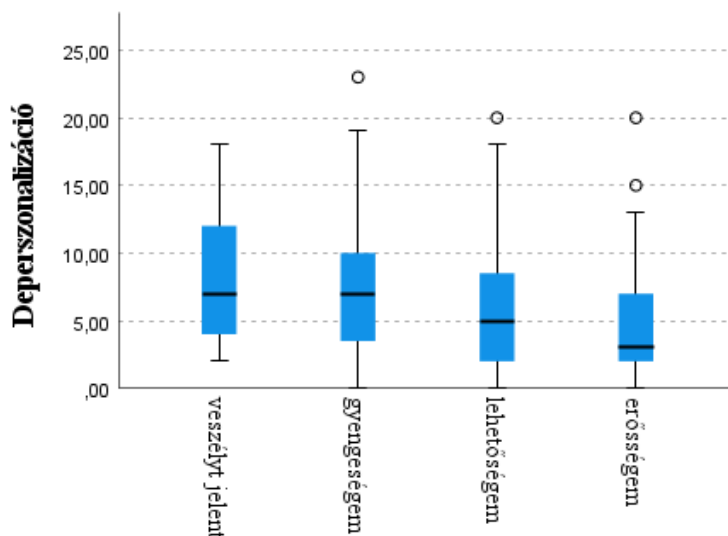
2.3.10.4. SzSzK önismereti/reflektív faktor és mentálhigiéné

Egy további hipotézisünk foglalkozik a mentálhigiéné állapot és a *reflektív gondolkodásmód* (önismeretre, reflexióra, önreflexióra, önmonitorozásra, önkorrekcióna, önkongruenciára, önreflektív tanulásra való hajlam) terén mutatkozó jelentős különbségekre a vizsgált pedagógusnők között. H 5.2 mentálhigiéné állapot összefügg az önreflektív attitűddel.

A *tudatos szakmai önismeret építés*, az SzSzK 12-es, a független mintás vizsgálatok alapján a cinizmus faktor kapcsán tendencia jellegű ($P=0,091$, $N=114$) attitűd különbségeket hozott.

Akinek a *tudatos szakmai önismeret építés erőssége*, tendenciát mutat az érzelmileg kevésbé elidegenedett állapottól, mint akinek ez gyengesége vagy veszélyt jelent (*lásd 47. ábra*).

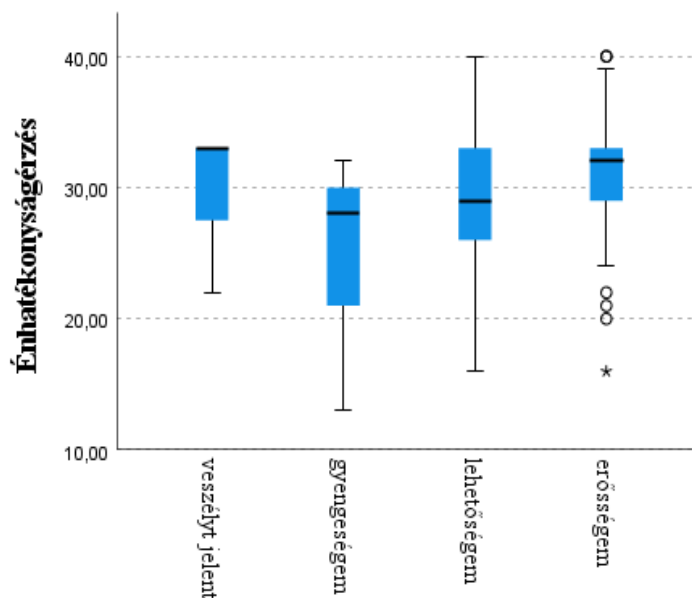
47. ábra



**SzSzK 1_12) Tudatosan építem a szakmai
önismeretemet / pszichodráma,
önismereti csoportba, esetmegbeszélésre,
szupervízióba járok/.**

A szintén az önismereti faktorba tartozó SzSzK 45-ös állítás különböző attitűdjei az énhatékonysággal kapcsolatban mutatnak tendencia jellegű különbségeket ($P=0,088$, $N=114$), lásd táblázat alább. A 48. ábra szerint a saját hatékonyságát erősebbnek éli meg, aki fejleszti az önismeretét, és alacsonyabbnak, akinek ez gyengesége.

48. ábra

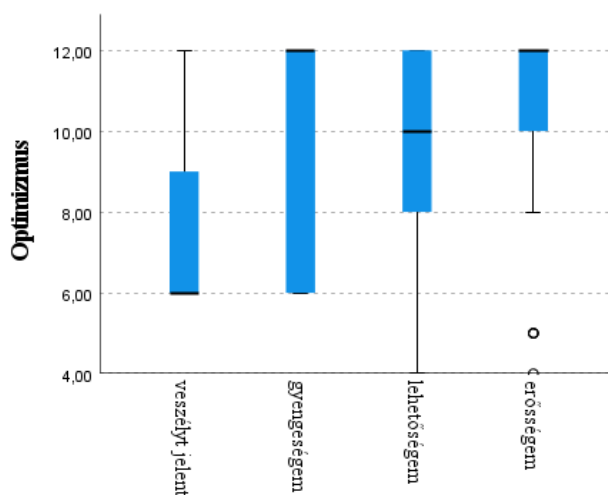


**SzSzK1_45) Töreksem az önismeretem
fejlesztésére saját módszereimmel.**

Az *önismeret saját módszerrel* való fejlesztése az énhatékonyság érzésével is közel szignifikáns különbségeket mutatott a pedagógusnő csoportok között.

Nem nehéz belátni, hogy az aktív, *önmaga megismerésére saját módszert* használó pedagógusok tendenciaszerűen optimistábbak, mint akiknél ez a törekvés hiányzik (P=0,082, N=122).

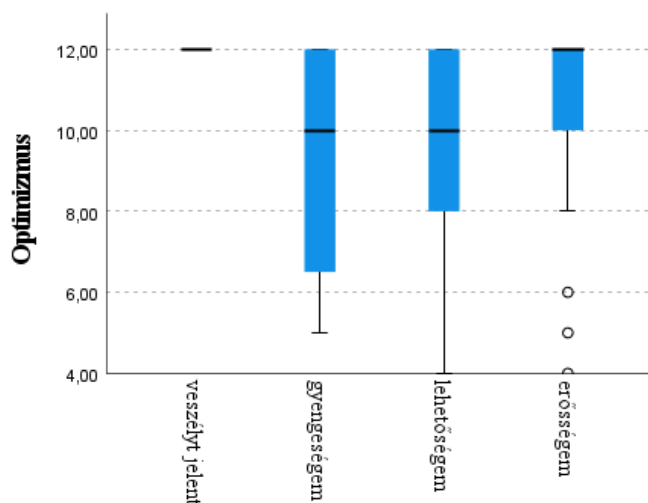
49. ábra



SzSzK1_45) Töreksem az önismeretem fejlesztésére saját módszereimmel.

Szintén tendencia jellegű különbség (P=0,077, N=122) jelentkezik az SzSzK 46-os állítás: *a töreksem az önismeretem fejlesztésére szakemberek/szakkönyvek segítségével* attitűdcsoportjai között.

50. ábra

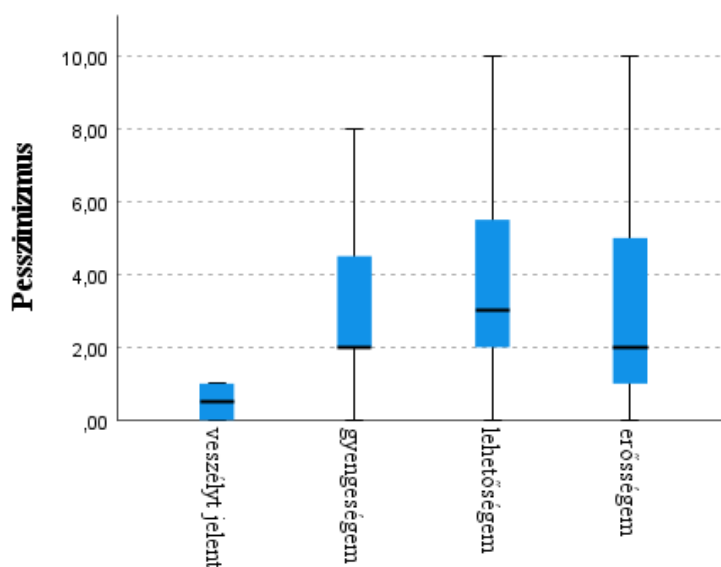


SzSzK 1_46) Töreksem az önismeretem fejlesztésére szakemberek/szakkönyvek segítségével.

Az láthatjuk a fenti ábrán, hogy akinek erőssége a *szakemberek, szakkönyvek általi önismeret fejlesztés*, az optimistább, mint akinek ez gyengesége, illetve csak egy lehetősége.

A pesszimizmus és az önismeret fejlesztés szakemberek, szakkönyvek kapcsán összevetése közel szignifikáns különbséget adott ($P=0,064$, $N=122$) a csoportok között.

51. ábra



SzSZK 1_46) Töreksem az önismeretem fejlesztésére szakemberek/szakkönyvek segítségével.

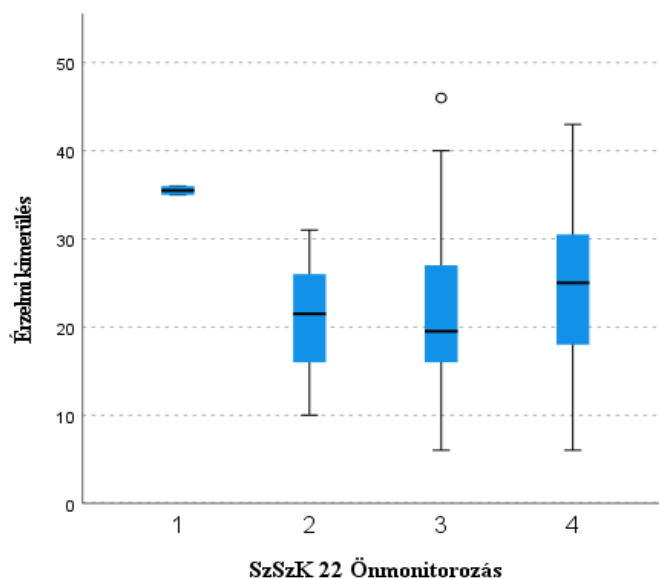
Akinek lehetősége, passzívan megnyilvánuló szándéka, de (még) nem gyakorlata az *önismereti fejlesztés*, erőbben bizonyult pesszimistának, mint akinek erőssége, aktív gyakorlata az önismerete fejlesztése.

H 5.2 hipotézisünk szerint a (ön)reflektív szemléletmód pozitív összefüggésben van a kielégítő mentálhigiénés állapottal.

Az SzSZK kérdőív 22-es, a reflektív gondolkodásmód faktorához sorolódik az *önmonitorozáshoz* kapcsolódó állítás, amelyhez kapcsolódó attitűdök között számottevő különbségeket fedeztünk fel az MBI több faktora és a LOT-R teszt faktora között is.

Az érzelmi kimerüléssel kapcsolatban az önmonitorozáshoz kapcsolódó állítások tendencia jellegű különbségeket ($P=0,083$, $N=114$) hoztak felszínre (52. ábra).

52. ábra

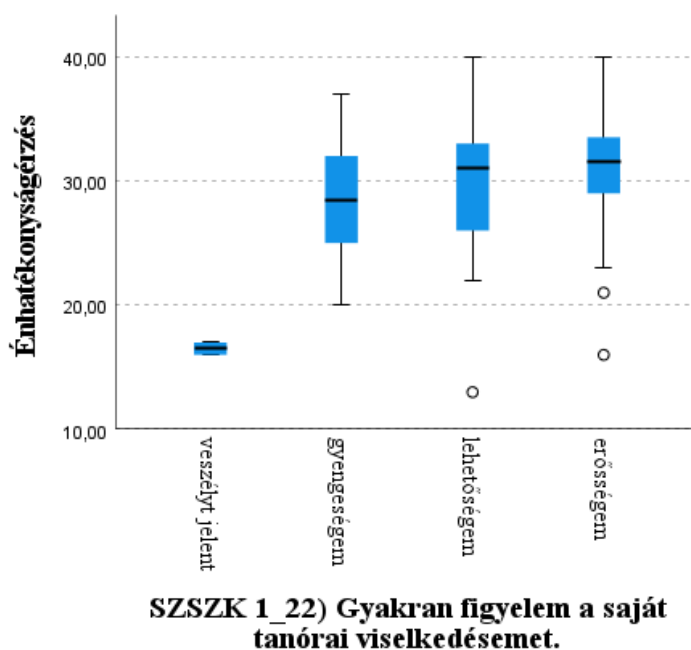


(1 = veszélyt jelent, 2 = gyengeségem, 3 = lehetőségem, 4 = erősségem)

A fenti ábrán jól látható, hogy azoknak a pedagógusnőknek, akik veszélyként tekintenek a tanórai működésük figyelésére, az érzelmi kimerültség szintjük tendencia jelleggel, de láthatóan magasabb, mint azoknak, akik erre lehetőségként tekintenek. Vagyis az önmonitorozás elutasítása magasabb érzelmi elfáradást mutat.

Jelentős különbséget ($P=0,021$, $N=114$) fedeztünk fel a *Kruskal-Wallis próba* elvégzése során az énhatékonyság érzéssel kapcsolatban.

53. ábra



SZSZK 1_22) Gyakran figyelem a saját tanórai viselkedésemet.

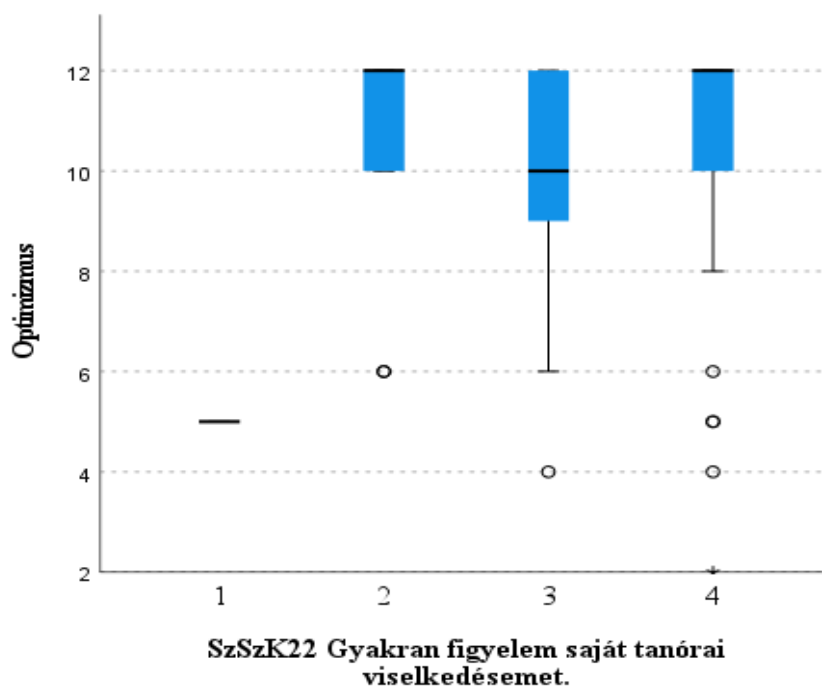
Azok a pedagógusok, akik gyakran *monitorozzák* magukat a tanórán jelentősen ($P=0,059$) hatékonyabbnak élik meg magukat, mint azok, akik ezt veszélyesnek gondolják, és nem teszik. Mindezt a páros összehasonlításokból tudjuk leolvasni.

62. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSzK 22 (Gyakran figyelem a saját tanórai viselkedésemet.) és az énhatékonyság érzése

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
veszélyt jelent	–	gyengeségem	0,079	0,477
veszélyt jelent	–	lehetőségem	0,025	0,147
veszélyt jelent	–	erősségem	0,010	0,059
gyengeségem	–	lehetőségem	0,255	1,000
gyengeségem	–	erősségem	0,044	0,266
lehetőségem	–	erősségem	0,247	1,000

Az *önmonitorozó viselkedés* az optimizmus szintben is tendencia jellegű különbségeket ($P=0,089$, $N=122$) mutat a pedagógusnők különböző mintáiban, lásd táblázat alább.

54. ábra



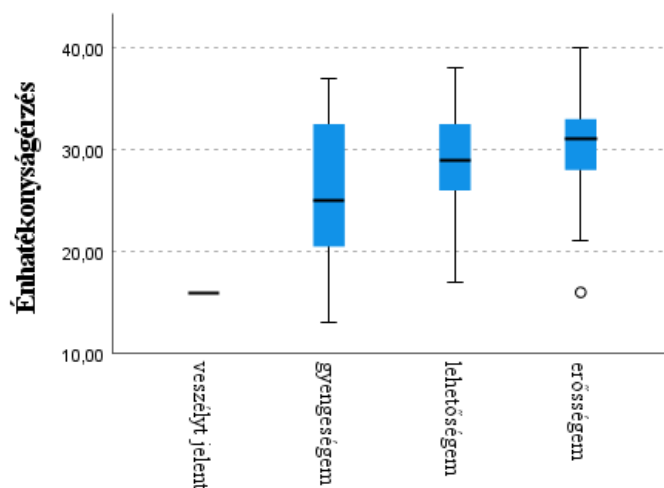
(1 = veszélyt jelent, 2 = gyengeségem, 3 = lehetőségem, 4 = erősségem)

A fenti ábrán jól látható, hogy mind az *erősségemet*, mind a *gyengeségemet* jelölők optimistábbak, mint a tanórai önmonitorozást *lehetőségként* megélők.

Az SzSzK23-as állítás az *önreflektív viselkedéssel* foglalkozik. A független mintás összehasonlító vizsgálatok eredménye szerint az énhatékonyság érzése is különbözik ($P=0,053$, $N=114$) az önreflektív viselkedéssel kapcsolatos attitűdök szerint.

Az alábbi ábrán jól látható, hogy az *önreflektív viselkedést* alkalmazók éhatékonyságukat magasabbnak élik meg, mint akiknek ez a viselkedése a gyengesége, vagyis nem jellemzi őket.

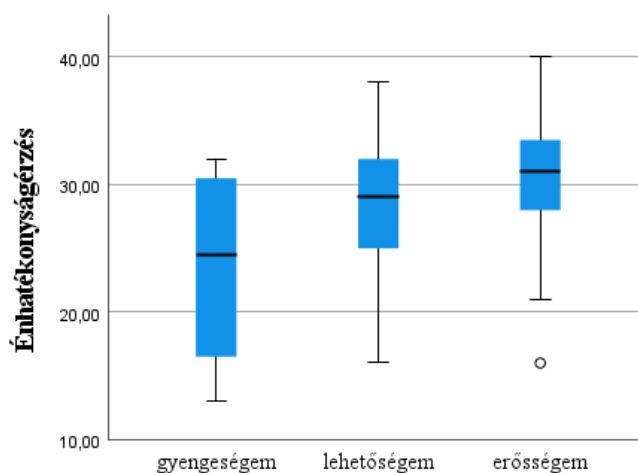
55. ábra



SZSZK 1_23) Átgondolom a tanórai, iskolai helyzeteket és időről időre felismerem, hogy hol, miben kezeltem helyesen/helytelenül egy szituációt ...

Az önkorrekciónak az éhatékonyságot tekintve is jelentős különbségek ($P=0,021$, $N=114$) mutatkoztak a mintánkban. Az *önkorrekciót* aktívan gyakorlók jelzésértékűen ($P=0,082$) hatékonyabbnak érzik magukat, mint azok, akik passzívak, ez ügyben lehetőségként tekintenek az önkorrekciónak, de nem jellemzi a viselkedésüket.

56. ábra



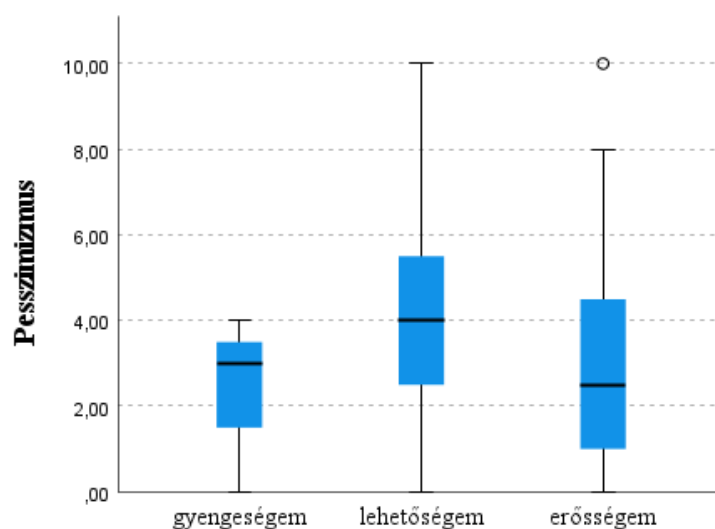
SZSZK 1_24) Ha felismertem, hogy valamiben nem a legmegfelelőbb reakciót adtam, igyekszem másként viselkedni a legközelebbi hasonló alkalommal

63. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
 SzSzK 24 (Ha felismertem, hogy valamiben nem a legmegfelelőbb reakciót adtam,
 igyekszem másként viselkedni a legközelebbi hasonló alkalommal.) és
 az énhatékonyság érzése

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
gyengeségem	–	lehetőségem	0,323	0,970
gyengeségem	–	erősségem	0,053	0,158
lehetőségem	–	erősségem	0,027	0,082

Az önkorrekciónak attitűdcsoportjai között a pesszimizmus szint tekintetében is szignifikáns közeli ($P=0,059$, $N=122$) különbségeket találtunk.

57. ábra



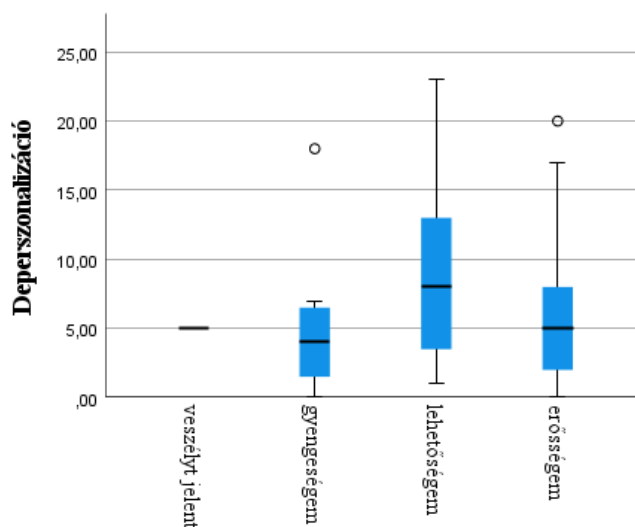
**SZSZK 1_24) Ha felismertem, hogy
 valamiben nem a legmegfelelőbb reakciót
 adtam, igyekszem másként viselkedni a
 legközelebbi hasonló alkalommal**

A pesszimizmus szintje alacsonyabbnak bizonyult annak a pedagógusnőnek, akinek erőssége az önkorrekciónak annál, akinél ez még csak egy lehetőséget jelent.

A reflexió működésének egyik eleme a *gyerekek viselkedésváltozásainak megfigyelése* is. Az SzSzK 25-ös állítás a „*Folyamatosan figyelem a gyerekek viselkedésének változásait.*” is ide tartozik. A gyerek viselkedésének monitorozáshoz kapcsolódó pedagógus attitűdökben a deperszonalizáció tekintetében találtunk jelentősebb különbségeket ($P=0,077$, $N=114$) (lásd 58. ábra).

Azt találtuk, hogy tendencia jelleműen magasabb a cinizmus szintje annak, aki nem *monitorozza a gyerekek viselkedésváltozásait*, ez csak egy felismert lehetőség számára, mint aki meg is teszi, ahogyan az alábbi ábráról leolvasható.

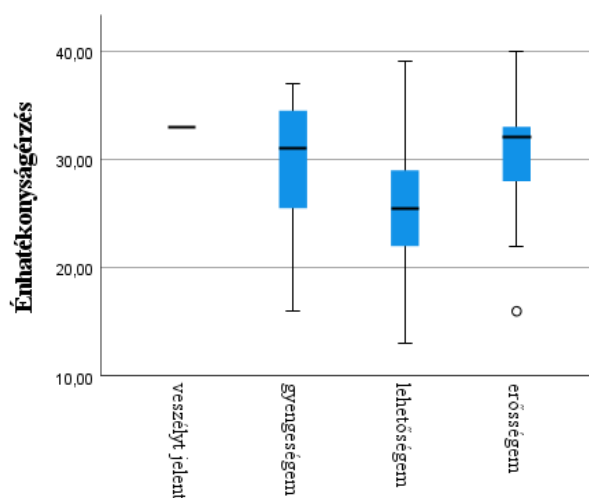
58. ábra



SZSZK 1_25) Folyamatosan figyelem a gyerekek viselkedésének változásait.

Az énhatékonysággal összefüggésben még egyértelműbb különbségeket ($p=0,001$, $N=114$) találtuk a *gyerekeket monitorozó viselkedéssel* összefüggésben az attitűdcsoportok között. Az adatokból (59. ábra és 64. sz. táblázat) az is kiolvasható, hogy a különbségek a *lehetőségem* és *erősségem* attitűdöt jelölő csoportok között van. Jól látható, hogy a pusztán passzív lehetőségként megélt *gyermek monitorozással* szemben az aktívan megfigyelők szignifikánsan ($P=0,000$) magasabb énhatékonyságról számolnak be.

59. ábra



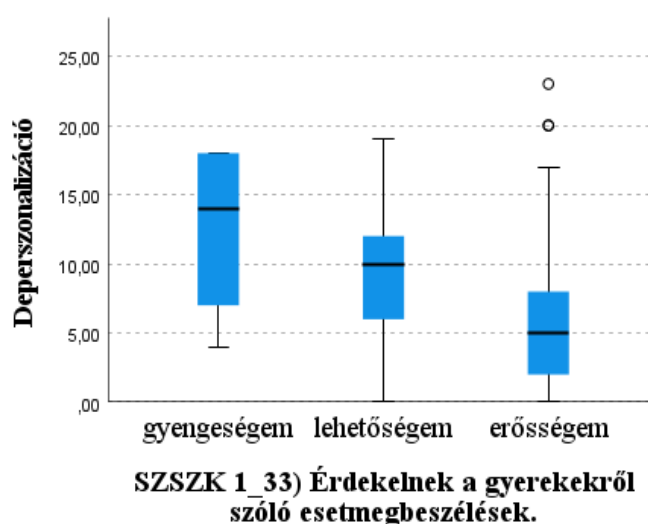
SZSZK 1_25) Folyamatosan figyelem a gyerekek viselkedésének változásait.

64. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSzK 25 (Folyamatosan figyelem a gyerekek viselkedésének változásait.) és
az éhatékonyság érzése

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
lehetőségem	–	gyengeségem	0,045	0,272
lehetőségem	–	erősségem	0,000	0,000
lehetőségem	–	veszélyt jelent	0,114	0,683
gyengeségem	–	erősségem	0,775	1,000
gyengeségem	–	veszélyt jelent	0,488	1,000
erősségem	–	veszélyt jelent	0,532	1,000

A reflexiós szemléletmódhoz köthető az *esetmegbeszéléssel kapcsolatos viselkedés* is. Az SzSzK 33-as állítás ezt az attitűdöt járja körül. A deperszonalizáció tekintetében szignifikáns különbségeket (P=0,016, N=114) kaptunk az esetmegbeszéléssel kapcsolatos attitűdcsoporthoz köthető az *esetmegbeszéléssel kapcsolatos attitűdcsoporthoz* között.

60. ábra



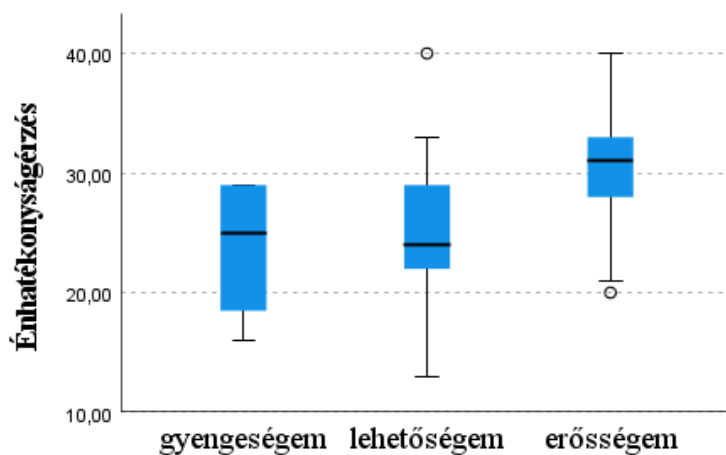
Azok a pedagógusnők, akikre jellemző, hogy érdeklik a gyerekekről szóló *esetmegbeszélések*, azok az alábbi táblázatban szereplő páros összehasonlításból jól láthatóan alacsonyabb deperszonalizációs szinttel rendelkeznek, mint azok, akiknek ez csak lehetőség (P=0,103), illetve azoknál is, akiknek ez az érdeklődés gyengesége (P=0,108). Az összefüggések tendencia jellegűek.

65. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSzK 33 (Érdekelnek a gyerekekről szóló esetmegbeszélések) és a deperszonalizáció

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
erősségem	–	lehetőségem	0,034	0,103
erősségem	–	gyengeségem	0,036	0,108
lehetőségem	–	gyengeségem	0,437	1,000

Az énhatékonyság faktor tekintetében még szignifikánsabb különbségeket ($P=0,001$, $N=114$) kaptunk az *esetmegbeszéléssel* kapcsolatos attitűdcsoportok között.

61. ábra



SZSZK 1_33) Érdekelnek a gyerekekről szóló esetmegbeszélések.

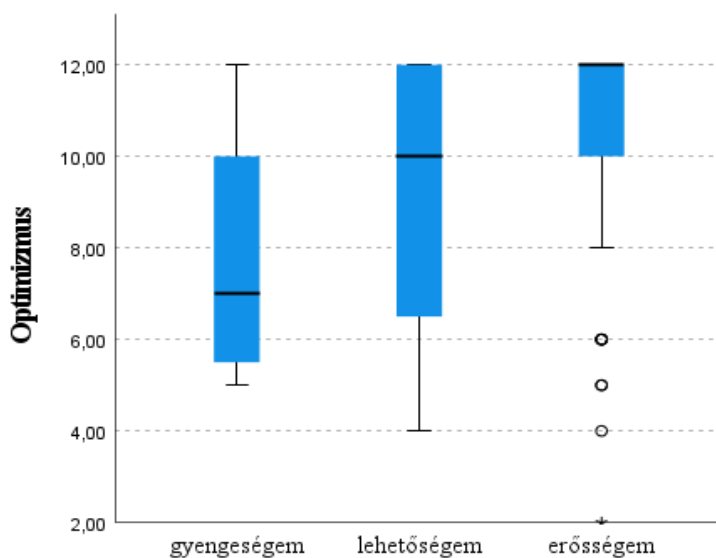
A páros összehasonlítások mutatják alább a táblázatban és ábrán, hogy akinek fontos szempont, erősen érdekel a gyerekekről szóló *esetmegbeszélés*, az jobbnak éli meg saját hatékonyságát, mint akinek ez csupán egy lehetőségként jelenik meg ($P=0,005$), illetve azoknál is, akiknek gyenge ez az érdeklődése a gyerekekről szóló esetmegbeszélések iránt ($P=0,68$).

66. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSzK 33 (Érdekelnek a gyerekekről szóló esetmegbeszélések) és énhatékonyság érzése

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
gyengeségem	–	lehetőségem	0,691	1,000
gyengeségem	–	erősségem	0,023	0,068
lehetőségem	–	erősségem	0,002	0,005

Az optimizmussal kapcsolatosan is szignifikáns különbséget ($P=0,036$, $N=122$) hoznak az *esetmegbeszéléssel* kapcsolatos attitűdcsoport különbségek.

62. ábra



SZSZK 1_33) Érdekelnek a gyerekekről szóló esetmegbeszélések.

A páros összehasonlításokból gyengébben látszó tendenciák alapján megtudjuk, hogy az *esetmegbeszélés iránti érdeklődést erősségemként* jelölő csoport optimizmusa magasabb, mint a *gyengességemként* jelölőké ($P=0,162$).

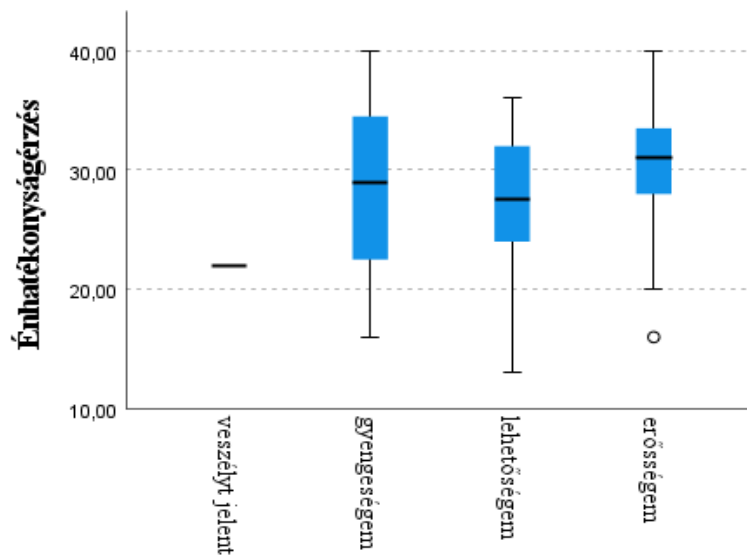
67. sz. táblázat: Páros összehasonlítás – SzSZK 33 (Érdekelnek a gyerekekről szóló esetmegbeszélések) és az optimizmus

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
gyengességem	–	lehetőségem	0,399	1,000
gyengességem	–	erősségem	0,054	0,162
lehetőségem	–	erősségem	0,066	0,199

A szakmai személyiség reflektív faktorához soroltuk az *önkongruenciát*, vagyis a *valódi érzelmek kifejezését* is. Az SzSZK 13-as állítása foglalkozik az érzelmek kifejezésével kapcsolatos önkongruenciával. Az érzelmek kifejezésével kapcsolatos különböző attitűdcsoportok jelentős különbségeket hoztak a mentálhigiénés állapot jellemzőiben.

Az énhatékonyság tekintetében szignifikáns ($P=0,016$, $N=114$) különbséget találtunk a független mintás vizsgálatban a pedagógusnő csoportok attitűdje között (63. ábra).

63. ábra



SZSZK 1_13) Töreksem a tanórákon az érzelmeim kifejezésére: nevetés, humor, bánat stb.

68. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –

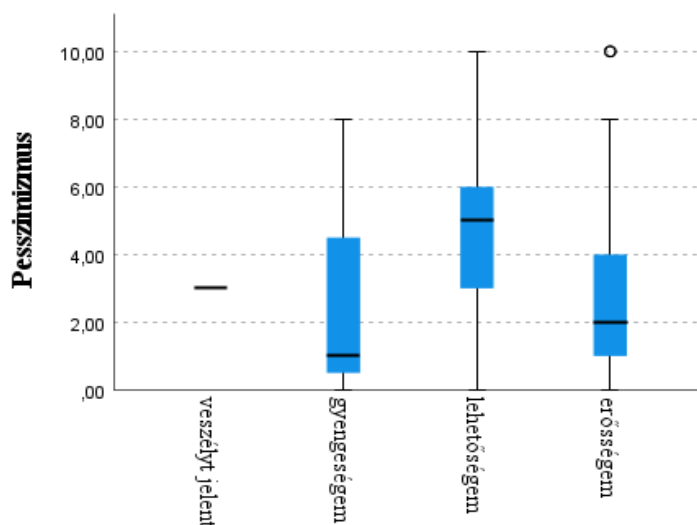
SzSzk 13 (Töreksem a tanórákon az érzelmeim kifejezésére.) és az érhatékonyság érzése

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
veszélyt jelent	–	lehetőségem	0,325	1,000
veszélyt jelent	–	gyengességem	0,248	1,000
veszélyt jelent	–	erősségem	0,103	0,620
lehetőségem	–	gyengességem	0,586	1,000
lehetőségem	–	erősségem	0,005	0,028
gyengességem	–	erősségem	0,605	1,000

A páros összehasonlítások (68. sz. táblázat) és a 63. ábra jól mutatja, hogy azok a pedagógusnők, akik önmagukkal megegyezően viselkednek, valós *érzelmeiket fejezik ki* a tanórán, jelentősen ($P=0,028$) hatékonyabbnak érzik magukat, mint akik nem teszik, pedig tudják, a lehetőség nyitott számukra is. (Nyilván az érzelmeik kifejezésében az állításban szereplő mondat is sugallja, hogy különbséget teszünk érzelmeik és indulatok kifejezése között.)

Az életszemlélet pesszimizmus skálája kapcsán is valós attitűdkülönbségekre ($P=0,046$, $N=122$) derült fény az érzelmeik kifejezésével kapcsolatban (lásd 64. ábra).

64. ábra



SZSZK 1_13) Töreksem a tanórákon az érzelmeim kifejezésére: nevetés, humor, bánat stb.

A 64. ábra és a páros összehasonlítások (69. sz. táblázat) jól mutatják, hogy ismét az aktív, élek az érzelmek kifejezésének lehetőségével attitűd és a passzív, van rá lehetőségem, de (még) nem teszem között mutatkozott jelentős különbség a pedagógus minta csoportjai között ($P=0,034$). Pesszimistábbnak bizonyult a *lehetőségemet* választó csoport, mint az *erősségemet* jelölő.

69. sz. táblázat: Páros összehasonlítás – SzSZK 13 (Töreksem a tanórákon az érzelmeim kifejezésére.) és a pesszimizmus

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
gyengeségem	–	erősségem	0,731	1,000
gyengeségem	–	veszélyt jelent	0,736	1,000
gyengeségem	–	lehetőségem	0,184	1,000
erősségem	–	veszélyt jelent	0,852	1,000
erősségem	–	lehetőségem	0,006	0,034
veszélyt jelent	–	lehetőségem	0,681	1,000

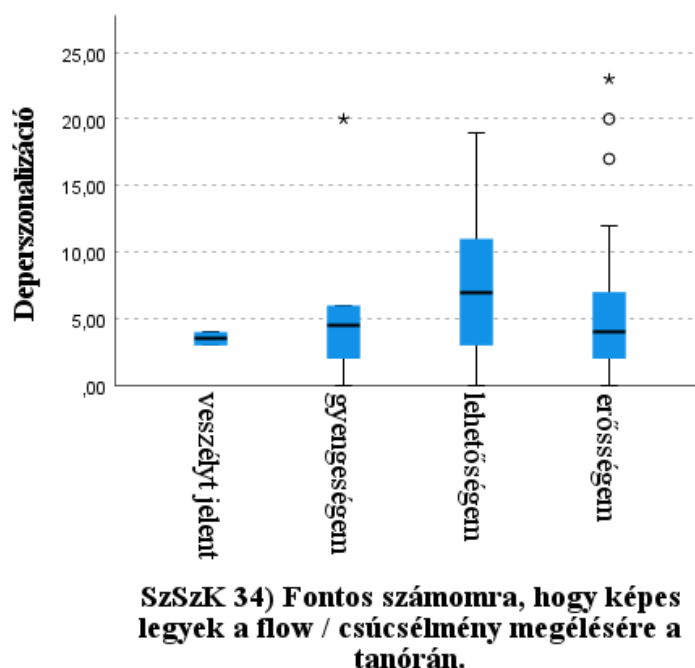
2.3.10.5. SzSZK Flow megélése faktor és mentálhigiéné

H 5.3 mentálhigiéné állapot összefügg a flow tanórai megéléseivel. Hipotézisünk szerint a *flow megélése a tanórán* összefüggésben van a jobb mentálhigiéné állapottal. A hipotézist vizsgáló független mintás összehasonlításokat végeztünk.

Az SzSZK 34-es állítás a flow/csúcsélmény tanórai megéléseire vonatkozik. Az ehhez kapcsolódó, független minták közötti összehasonlító elemzés számos együttjárást tárt fel.

A csúcsművésztanórai megéléséhez kapcsolódó attitűdök jelentősen különböznek ($P=0,039$, $N=114$) a cinizmus faktor tekintetében.

65. ábra



A csúcsművésztanórai megéléséhez kapcsolódó attitűdcsoportok közül az *erősségem* és a *lehetőségem* csoportok között találtunk jelentős, szignifikáns különbséget a cinizmussal összefüggésben. A flow tanórait megélését gyakorló pedagógusnők jelentősen ($P=0,031$) kevésbé idegenednek el az érzelmeiktől, mint a flow megélését *lehetőségként* tartogató, nem megélt társaik.

70. sz. táblázat: Páros összehasonlítás – SzSzK 34 (Fontos számomra, hogy képes legyek a flow/csúcsművésztanórai megélésére a tanórán.) és a deperszonalizáció

Minta1	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
veszélyt jelent	erősségem	0,824	1,000
veszélyt jelent	gyengeségem	0,764	1,000
veszélyt jelent	lehetőségem	0,329	1,000
erősségem	gyengeségem	0,843	1,000
erősségem	lehetőségem	0,005	0,031
gyengeségem	lehetőségem	0,288	1,000

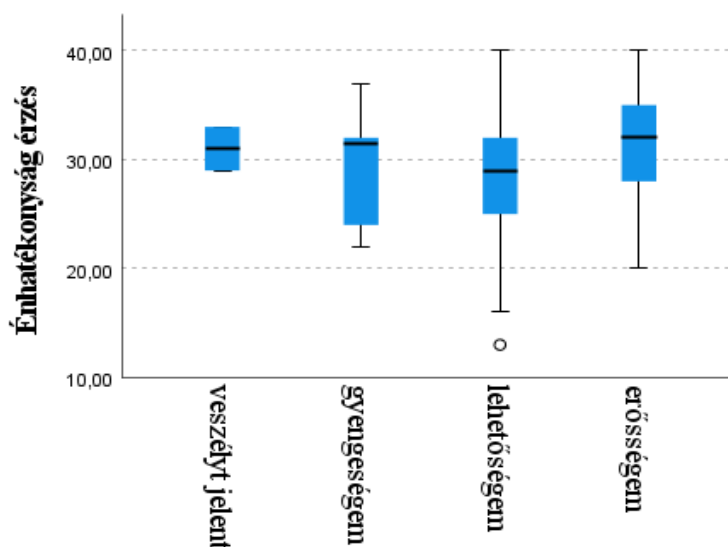
Az énhatékonyság érzéssel összefüggésben szintén szignifikáns ($P= 0,024$, $N=114$) különbségeket mértünk a pedagógusnők különböző mintái között a *flow tanórai megélésével* kapcsolatban.

Az találtuk, hogy az énhatékonyságát jelentősen magasabbnak ($P=0,002$) éli meg, akinek erőssége a *flow tanórai megélése*, és alacsonyabbnak, akinek ez csak lehetőség, nem aktív gyakorlat.

71. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSzK 34 (Fontos számomra, hogy képes legyek a flow/csúcsélmény megélésére a tanórán.) és az énhatékonyság érzése

Minta1	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
lehetőségem	gyengességem	0,601	1,000
lehetőségem	veszélyt jelent	0,496	1,000
lehetőségem	erősségem	0,002	0,014
gyengességem	veszélyt jelent	0,745	1,000
gyengességem	erősségem	0,394	1,000
veszélyt jelent	erősségem	0,888	1,000

66. ábra

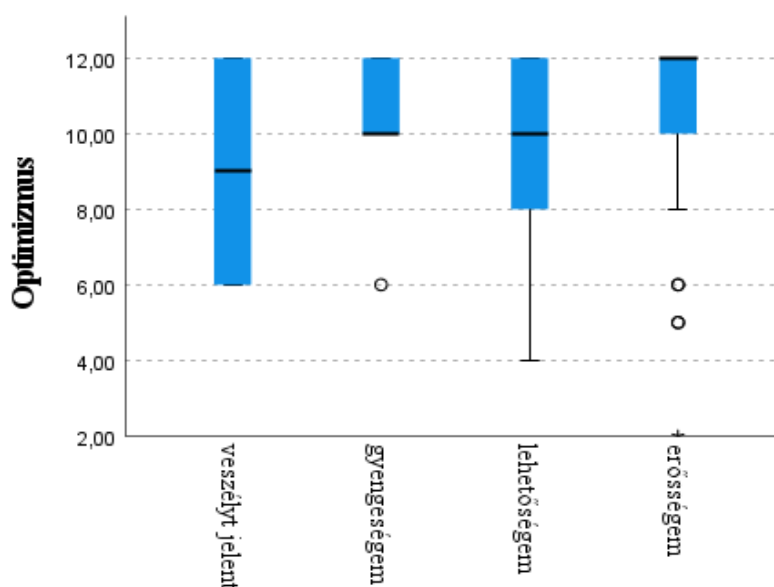


SzSzK 34) Fontos számomra, hogy képes legyek a flow / csúcsélmény megélésére a tanórákon

Az optimizmussal összefüggésben is mérvado különbségek ($P=0,034$, $N=122$) mutatkoztak a pedagógusnők attitűdcsortjai között a *csúcsélmény tanórai megélését* tekintve (lásd 72. sz. táblázat).

A páronkénti összehasonlításból látszik, hogy a csúcsélmény megélését *lehetőségemként* és *erősségemként* megéllő attitűdcsort között erős jelzésértékű ($P=0,022$) különbség fedezhető fel. A 67. ábra pedig megmutatja, hogy a *flow tanórai megélésére* aktívan törekvő pedagógusnők optimistábban tekintenek a világra, mint azok, akiknek a csúcsélmény megélése egy lehetőség maradt.

67. ábra



SzSZK 1_34) Fontos számomra, hogy képes legyek a flow/ csúcstémény megélése a tanórákon.

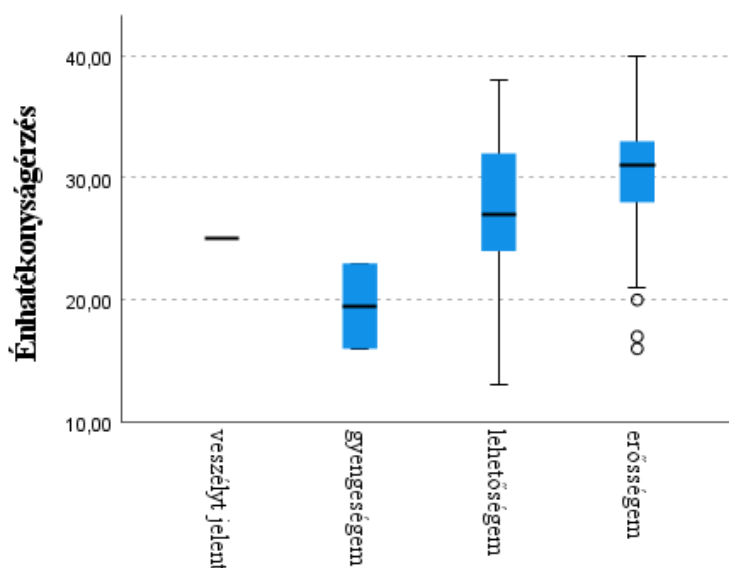
72. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSZK 34 (Fontos számomra, hogy képes legyek a flow/csúcstémény megélése a tanórán.) és az optimizmus

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
veszélyt jelent	–	lehetőségem	0,954	1,000
veszélyt jelent	–	gyengeségem	0,740	1,000
veszélyt jelent	–	erősségem	0,413	1,000
lehetőségem	–	gyengeségem	0,577	1,000
lehetőségem	–	erősségem	0,004	0,022
gyengeségem	–	erősségem	0,419	1,000

A mindennapi pedagógiai gyakorlatban megélt flow (alkotás) élmény vagy a flow tanórai nem megélése faktorokhoz köthető az SzSZK 16 állítása: a *Szeretem, amikor belemerülünk a gyerekekkel a tevékenységekbe.*

Az állítás attitűdcsoportjai az énhatékonysággal összefüggésben mutattak jelentős különbségeket (P=0,009, N=114) (lásd 68. ábra).

68. ábra



SZSZK 1_16) Szeretem, amikor belemerülünk a gyerekekkel a tevékenységbe.

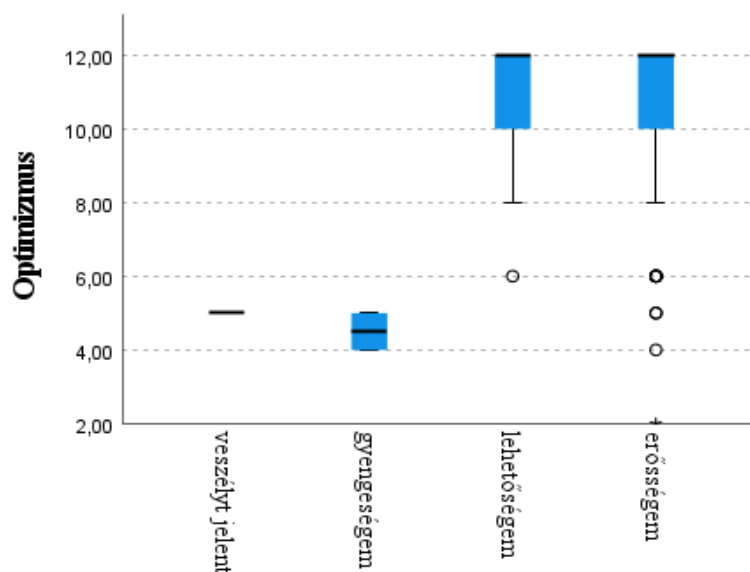
A páronkénti összehasonlítás (lásd 73. sz. táblázat) megmutatta, hogy – bár tendencia jellegű – különbség látható a *lehetőségem* és *erősségem*, illetve a *gyengeségem* és *erősségem* attitűdcsoportok között. Vagyis aki szívesen merül bele tevékenységekbe a gyerekekkel, az gyakorta közel jár a flow élmény megtapasztalásához, és mint látható, hatékonyabbnak érzi magát, mint aki ezt egy lehetőségként tartja fent a maga és a gyerekek számára ($P=0,113$). Ugyanakkor azoknál is magasabb hatékonyság szintet mutat, mint akinek az alkotásba merülés bevallottan a gyengéje ($P= 0,0121$).

73. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSzK 16 (Szeretem, amikor belemerülünk a gyerekekkel a tevékenységekbe.) és az érhathékonyság érzése

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
gyengeségem	–	veszélyt jelent	0,733	1,000
gyengeségem	–	lehetőségem	0,204	1,000
gyengeségem	–	erősségem	0,020	0,121
veszélyt jelent	–	lehetőségem	0,597	1,000
veszélyt jelent	–	erősségem	0,217	1,000
erősségem	–	lehetőségem	0,019	0,113

Az *alkotásba merülés* az optimizmus tekintetében is jelentős attitűdcsoportok közti különbségeket mutat ($P=0,021$, $N=114$) (69. ábra).

69. ábra



SZSZK 1_16) Szeretem, amikor belemeryünk a gyerekekkel a tevékenységbe.

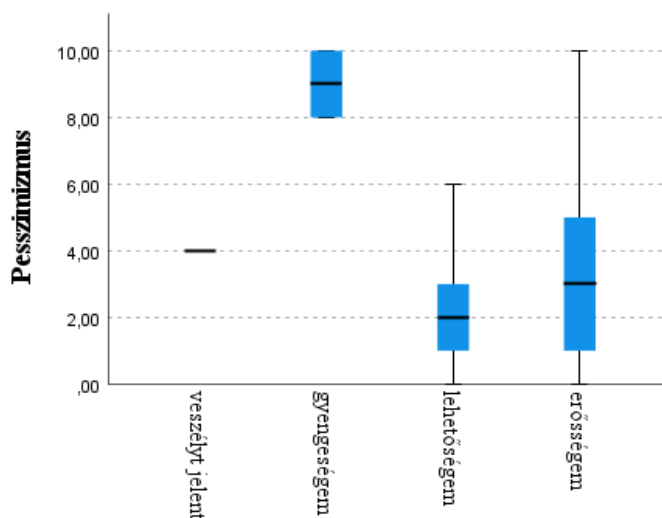
A páros összehasonlítások (lásd 74. sz. táblázat) megmutatják, hogy az alkotásba merülést bevállalók jelentősen optimistábbak, mint akiknek ez gyengesége ($P=0,071$), miközben még azok is optimistábbak náluk, akiknek a gyerekekkel való alkotásba merülés egy lehetőség ($P=0,063$).

74. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSZK 16 (Szeretem, amikor belemeryünk a gyerekekkel a tevékenységekbe.) és az optimizmus

Minta1	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
gyengeségem	veszélyt jelent	0,970	1,000
gyengeségem	erősségem	0,012	0,071
gyengeségem	lehetőségem	0,011	0,063
veszélyt jelent	erősségem	0,082	0,490
veszélyt jelent	lehetőségem	0,068	0,405
erősségem	lehetőségem	0,614	1,000

A pesszimizmus szint és a gyerekekkel tevékenységébe merülés kedvelése közt szintén jelzésértékű különbségeket találhatunk az attitűdcsoportok között ($P=0,060$, $N=122$) (lásd 70. ábra).

70. ábra

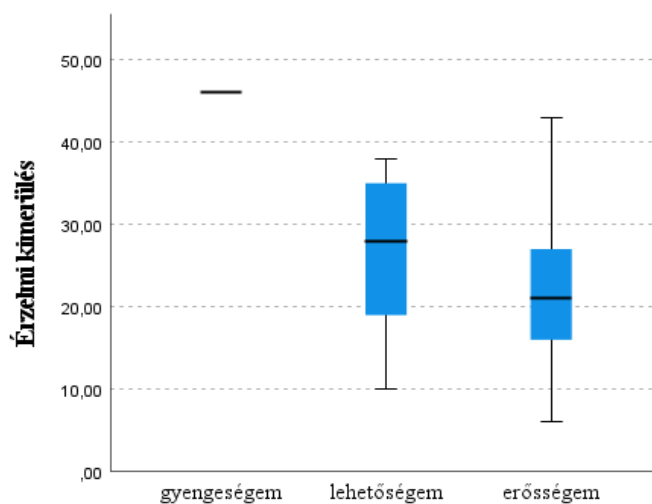


SZSZK 1_16) Szeretem, amikor belemerülünk a gyerekekkel a tevékenységbe.

Jól leolvasható a fenti ábrából, hogy jóval pesszimistábbnak mutatkozik az a pedagógus, akinek gyengesége a *gyerekekkel való tevékenységbe merülés* (flow élmény a tanórán), mint aki ezt egy lehetőségnek vagy aktív gyakorlatnak éli meg.

Szintén a flow tanórai/iskolai megélésére való törekvésnek, mint attitűdnek értelmezhető az SzSzk 17-es állítása: *Szeretem, amikor alkotunk a gyerekekkel*. A mentálhigiénés állapotra vonatkozó feltevéseink itt is igazolódtak a független mintás vizsgálatok során. Az érzelmi kimerülést tekintve és az állításra vonatkozó egyes minták attitűdválaszai szignifikáns különbségeket mutatnak ($P=0,039$, $N=114$).

71. ábra



SZSZK 1_17) Szeretem, amikor alkotunk a gyerekekkel.

A páros összehasonlításokban látható tendencia jellegű eredmény szerint azok, akik *aktívan alkotnak a gyerekekkel*, azok érzelmi kimerültsége alacsonyabb, mint azoknak, akik ezt a lehetőséget fenntartják maguknak, de nem teszik rendszeresen.

75. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSzK 17 (Szeretem, amikor alkotunk a gyerekekkel.) és az érzelmi kimerülés

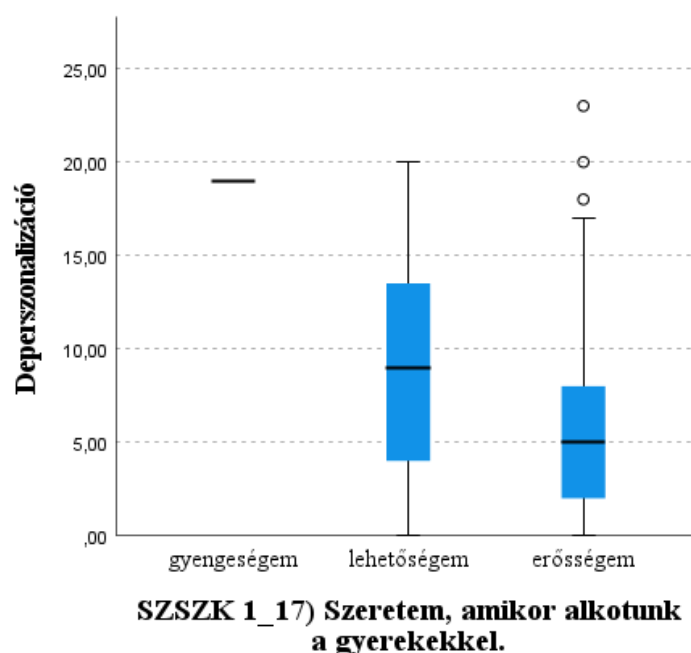
Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
erősségem	–	lehetőségem	0,060	0,179
erősségem	–	gyengeségem	0,074	0,221
lehetőségem	–	gyengeségem	0,211	0,632

Továbbá a deperszonalizációs szint is hozott jelentős különbségeket ($P=0,024$, $N=114$) a *gyerekekkel közös alkotásra* adott attitűdválaszok kapcsán. Itt is azt láthatjuk az alábbi ábrán (72. ábra) és a páros összehasonlítások (76. sz. táblázat) is ezt igazolják, hogy közel mértékadó szinten ($P=0,087$) kevésbé érinti a cinizmus azokat a pedagógusnőket, akik szeretnek alkotni a gyerekekkel, mint akik tudják, hogy ez jó lehetne, de nem teszik.

76. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSzK 17 (Szeretem, amikor alkotunk a gyerekekkel.) és a deperszonalizáció

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
erősségem	–	lehetőségem	0,029	0,087
erősségem	–	gyengeségem	0,087	0,260
lehetőségem	–	gyengeségem	0,272	0,815

72. ábra

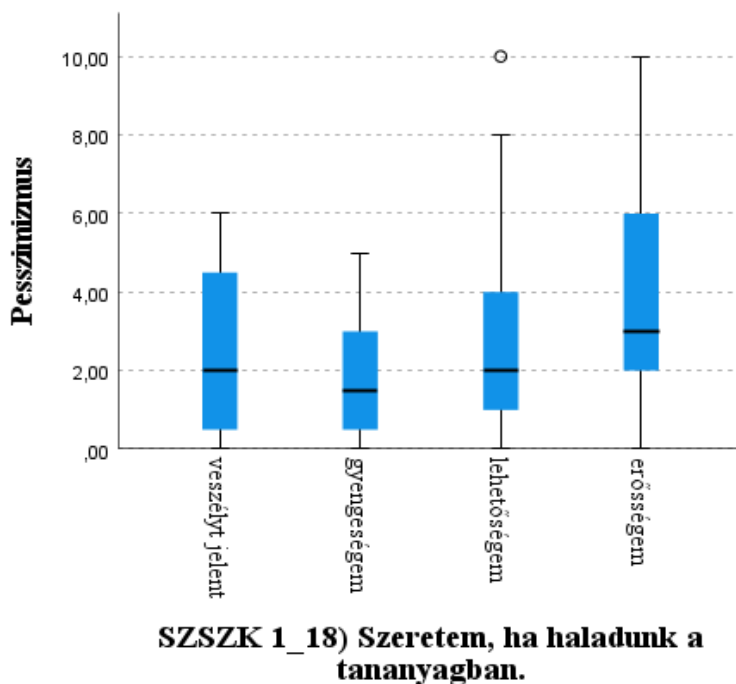


A fordított item a flow, alkotás megélésével szemben a *haladjunk, nehogy lemaradjunk, erre nincs idő* szemlélet, vagy másképpen a szoros munkatempót kifejező állítás a szakmai személyiség kérdőívben az SzSZK 18-as: *A szeretem, ha haladunk a tananyagban.*

A haladás fontossága, sőt elsődlegessége, a lelki életet alattomosan nyomorító időprés szemlélet jelenik meg az állítás köntösében. A lelki élmények feldolgozását nehezzé tevő, káros voltáról már a szakirodalmi fejezetben *Kast* kapcsán bővebben szóltunk. Az elméletalkotók állításaival egybehangzó, szignifikancia közeli eredményt kaptunk a függetlenmintás vizsgálat során ($P=0,064$, $N=122$) a pesszimizmust tekintve (73. ábra).

Kiderült, hogy a *tananyagban való haladás* preferenciája magasabb pesszimizmus szinttel jár együtt a pedagógusnők között azokhoz képest, akik a tananyagban való erőltetett menetelést valamilyen okból kifolyólag nem valósítják meg, ahogy az ábrán alább jól látható.

73. ábra

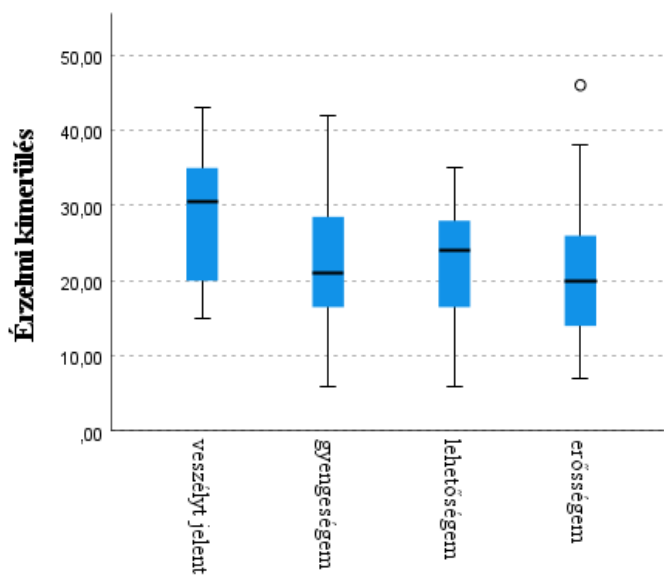


2.3.10.6. SzSzK Szabadidő faktor és mentálhigiéné

A szabadidő különböző formái mentálhigiéné hatásait is függetlenmintás próba alá vetettük.

A *sportolás* és a mentálhigiéné kapcsolatát kutató szakirodalmi eredményekkel egyezően kapcsolatot találtunk a mentálhigiéné állapot és a sport tevékenység között a mintában szereplő pedagógusnő csoportok között. Az érzelmi kimerülés, a kiégés egyik alkálaja tekintetében szignifikáns különbségek mutatkoztak a rendszeres sporttal kapcsolatos attitűdök mentén ($P=0,030$, $N=114$).

74. ábra



SzSZK 1_37) Sportolok/edzek legalább hetente/kéthetente.

Azt találtuk, hogy azok a pedagógusnők, akik rendszeresen, *hetente/kéthetente sportolnak*, jelentősen kevésbé kimerültek érzelmileg, mint akik nem sportolnak, sőt veszélyesnek ítélik a sportot a maguk számára ($P=0,017$) (lásd táblázat alább és ábra fent).

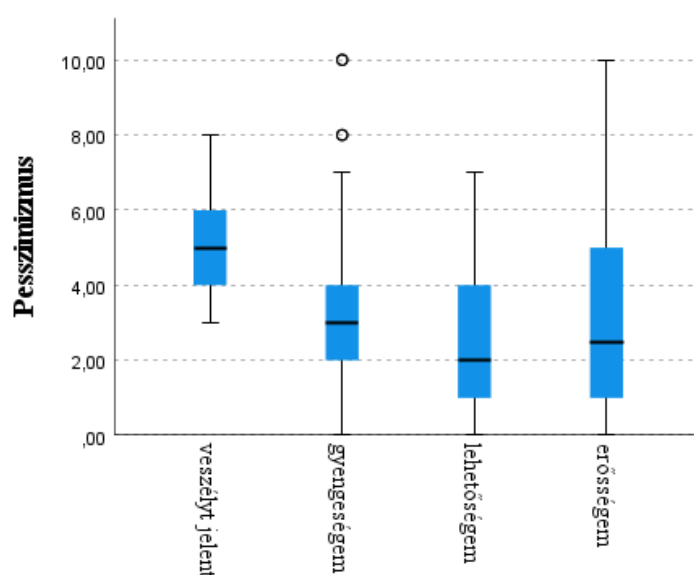
77. sz. táblázat: Páros összehasonlítás – SzSzK 37 (Sportolok/edzek legalább hetente/kéthetente.) és az érzelmi kimerülés

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
erősségem	–	lehetőségem	0,345	1,000
erősségem	–	gyengeségem	0,230	1,000
erősségem	–	veszélyt jelent	0,003	0,017
lehetőségem	–	gyengeségem	0,942	1,000
lehetőségem	–	veszélyt jelent	0,037	0,220
gyengeségem	–	veszélyt jelent	0,023	0,139

Az is kiderült a *Kruskal-Wallis* független mintás próba nyomán, hogy a pesszimizmus szintben is jelentősen különböznek ($P=0,011$, $N=122$) sportolási szokásaik szerint a mintában szereplő pedagógusnők.

A 75. ábra és a páros összehasonlítások (78. sz. táblázat) nyomán arról is képet kaptunk, hogy mérvadó különbségek jelentek meg a rendszeres sportolást *erősségemként* ($P=0,019$) és *lehetőségemként* ($P=0,012$) jelölők, illetve a *veszélyesnek* minősítők között. Aki *erősségemnek* vagy *lehetőségemnek* jelölték a sportolást, kevésbé pesszimisták, mint akik *veszélyesnek* minősítették a heti/kétheti mozgást.

75. ábra

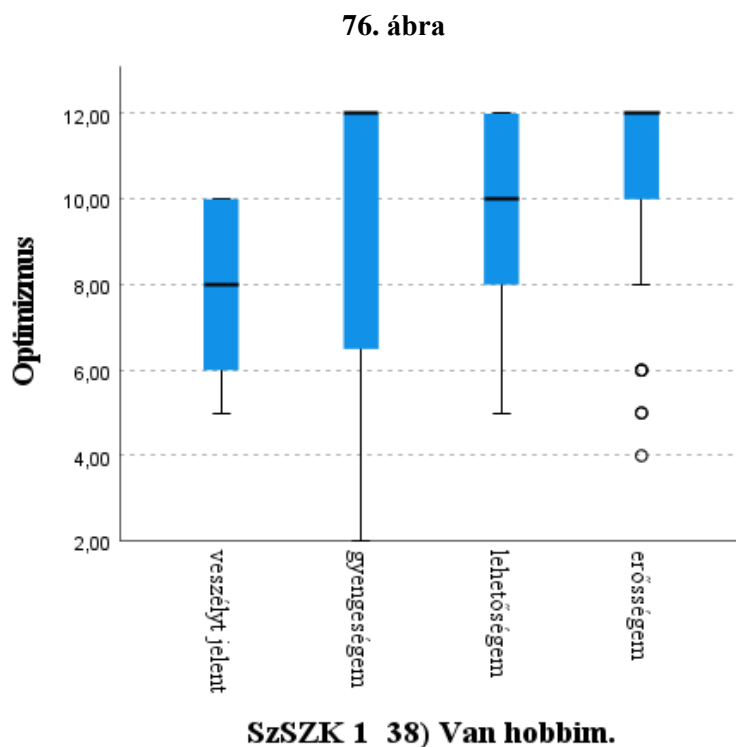


SzSZK 1_37) Sportolok/edzek legalább hetente/kéthetente.

78. sz. táblázat: Páros összehasonlítás – SzSZK 37 (Sportolok/edzek legalább hetente/kéthetente.) és a pesszimizmus

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
lehetőségem	–	erősségem	0,800	1,000
lehetőségem	–	gyengességem	0,241	1,000
lehetőségem	–	veszélyt jelent	0,002	0,012
erősségem	–	gyengességem	0,357	1,000
erősségem	–	veszélyt jelent	0,003	0,019
gyengességem	–	veszélyt jelent	0,015	0,088

A szabadidő eltöltése faktor, mint a szakmai személyiség mentálhigiénés tudatosságának része, kitér a *hobbira* is. Ezzel kapcsolatos eredményeink szerint szignifikánsan különbözik ($P=0,016$, $N=122$) az attitűdcsoportok optimizmus szintje.



A 76. ábra és a páros összehasonlítások (79. sz. táblázat) megmutatják, hogy azok, akik rendelkeznek hobbival, jelentősen ($P=0,033$) optimistábbak, mint akik a saját hobbival foglalkozást elítélik, veszélyesnek minősítik magukra nézve.

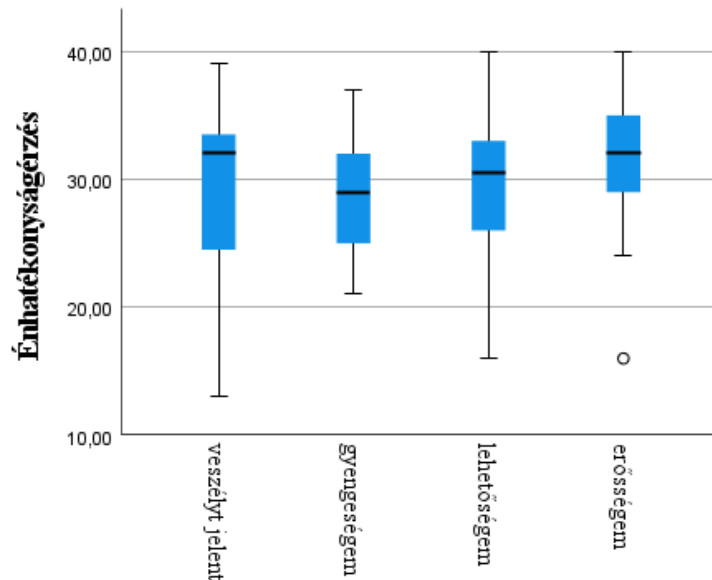
79. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSZK 38 (Van hobbim.) és az optimizmus

Minta1	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
veszélyt jelent	lehetőségem	0,073	0,435
veszélyt jelent	gyengeségem	0,079	0,476
veszélyt jelent	erősségem	0,006	0,033
lehetőségem	gyengeségem	0,828	1,000
lehetőségem	erősségem	0,059	0,357
gyengeségem	erősségem	0,300	1,000

A rendszeres *relaxációs tevékenység* is része a szabadidős feltöltődésnek, ezzel kapcsolatban az énhatékonyság érzése szintben mutatkoztak jelentősnek mondható ($P=0,064$, $N=114$) különbségek a vizsgált mintában.

A 77. ábrán jól látszik, hogy a tendencia jellegű eredmények azt az érdekes jelenséget mutatják, hogy szinte megegyezően magas azoknak az énhatékonyság érzése, akik veszélyesnek minősítik a saját relaxációs módszert, mint akik ezt alkalmazzák.

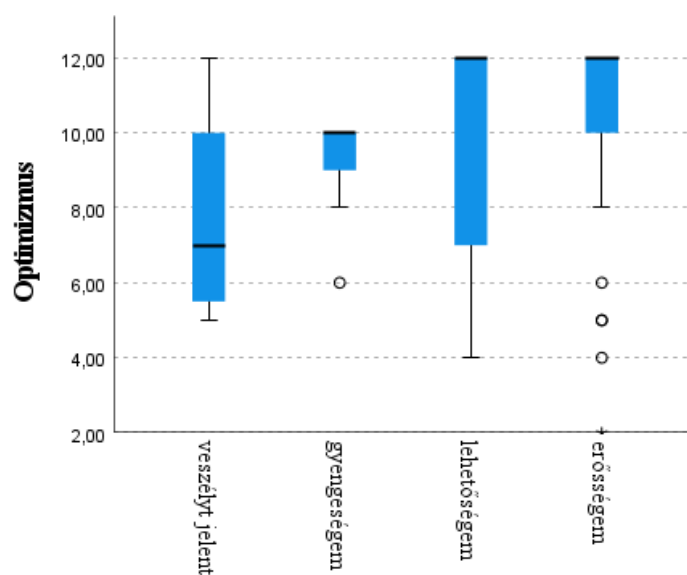
77. ábra



SzSZK 1_39) Van relaxációs módszerem, amit használok is időközönként.

A kreatív adottságok fejlesztése szintén hobbiként értelmezhető. E szokás megléte mentén is szignifikáns különbségeket (0,023, N=122) kaptunk a mintánkban szereplő csoportok között.

78. ábra



SzSZK 1_49) Kreatív adottságaimat igyekszem fejleszteni.

Ahogy a páros összehasonlítások során kiderült (80. sz. táblázat), tendenciaszerű különbséget találtunk ($P=,0117$) a kreatív adottságait fejlesztők és azt nem tevők – gyengeségemet jelölők – között. Vagyis tendencia mutatkozik arra is, hogy a szabadidős kreatív tevékenység magasabb optimizmus szintet produkál a vizsgált pedagógusok között.

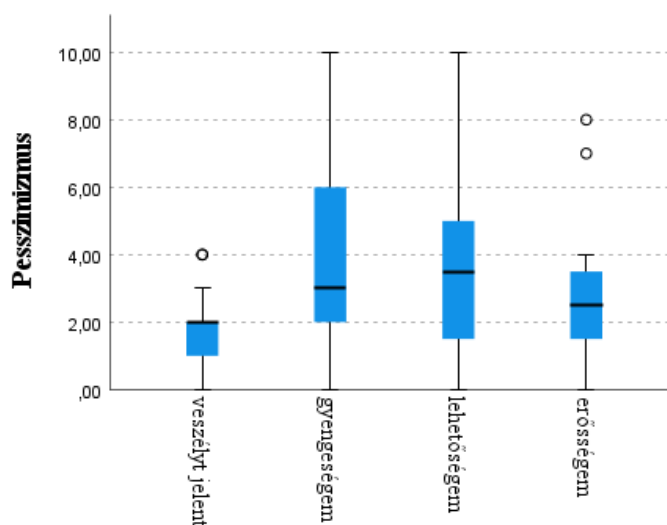
80. sz. táblázat: Páros összehasonlítás –
SzSzK 49 (Kreatív adottságaimat igyekszem fejleszteni.) és az optimizmus

Minta1	–	Minta2	Sig.	Adj. Sig.a
veszélyt jelent	–	gyengeségem	0,844	1,000
veszélyt jelent	–	lehetőségem	0,139	0,836
veszélyt jelent	–	erősségem	0,041	0,248
gyengeségem	–	lehetőségem	0,113	0,679
gyengeségem	–	erősségem	0,019	0,117
lehetőségem	–	erősségem	0,205	1,000

Ugyanakkor a szabadidő nem feltöltődést szolgáló eltöltésének összefüggéseit is vizsgáltuk. Ennek kapcsán világossá vált, hogy akik szabadidejük jelentős részét szakmai előmenetelük fejlesztésére fordítják, közel szignifikánsan különböznek ($P=0,058$, $N=122$) azoktól, akik nem ezt teszik.

Az alábbi ábrán látható, hogy alacsonyabb pesszimizmus szintet mutatnak azok, akik veszélyesnek ítélik a szakmai előmenetelre fordított szabadidőt, mint akik nem látják veszélyesnek ugyanezt, vagyis azok, akik tudatosabbnak mutatkoznak, és a szakmai előmenetelre fordított szabadidőt a mentális egészségükre veszélyesnek találták, kevésbé mondhatók pesszimistának.

79. ábra



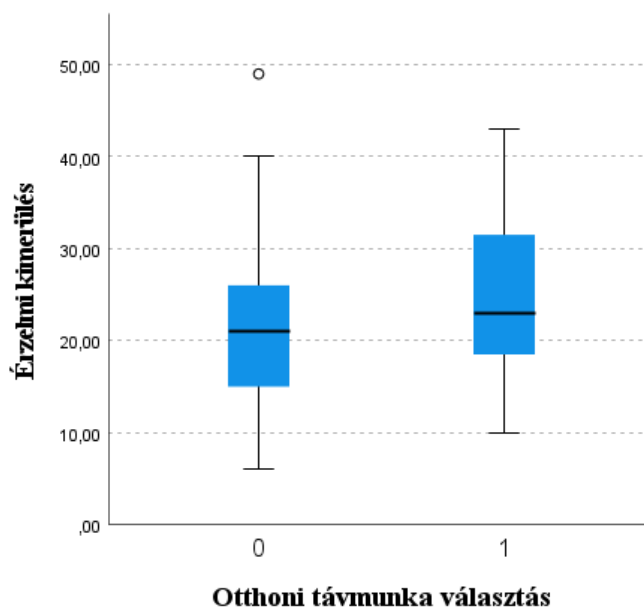
SzSZK 1 51) A szakmai fejlődésekre/előmenetelre fordított első sorban szabadidőmet.

2.3.11. Otthonról végezhető munka / Távmunka

Jelentős összefüggésekre bukkantunk a BÉIK kérdőív egyik lehetséges válaszának összehasonlító vizsgálatainak nyomán. A választható állítás az: Elméletben a hajlamaimnak megfelelő hivatás lehetne még... mondatkezdésre az *otthonról végezhető munka/távmunka/háztartás*. Az eredeti szándék szerint a Hesztia archetípus jellemzőit választották volna ezzel válaszadóink. Ugyanakkor, ahogy az a limitációknál is említettük, a BÉIK kérdőív kérdései, válaszai közül az elemzésből, értelmezésből kikerültek azok, amelyek nem túl általánosítóak vagy a több választási lehetőség miatt kevésbé értelmezhetőek vagy nem egyértelműen beazonosíthatóak az archetípusok mentén. Ez a kérdés is kikerült végül az átértelmezés során az archetípusoknak megfelelő válaszok elemzéséből. Ugyanakkor ennek a tételnek az elemzése – nem az archetípusok mentén – általános értelmében mégis fontosnak látszik, mert erősen jelentőségteli különbségeket hozott a csoportok között. Vagyis az otthoni (házi)munkát, távmunkát preferálók vagy azt elutasítók között minden mentálhigiénés alskálára mind az MBI, mind a LOT-R kérdőívben szignifikáns különbségek mutatkoznak.

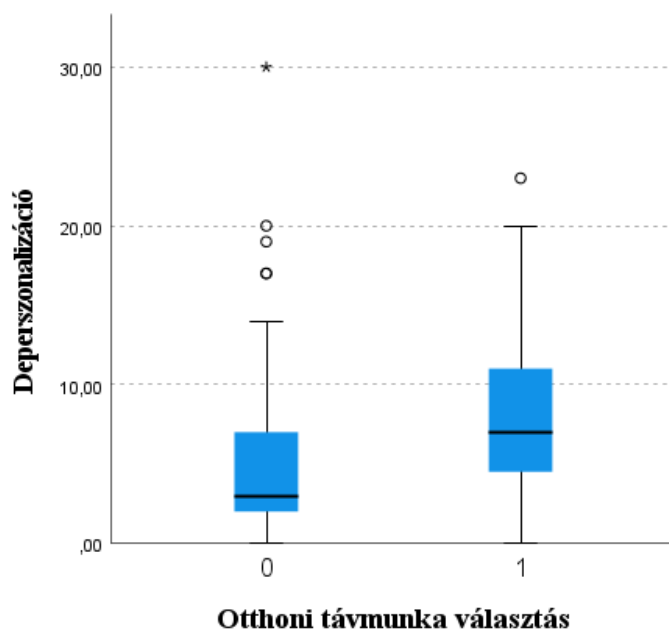
Az otthoni háztartási/távmunkát preferáló pedagógusnők jelentékeny mértékben ($P=0,032$, $N=132$) kimerültebbek érzelmileg, mint ezt a munkát nem preferálók.

80. ábra



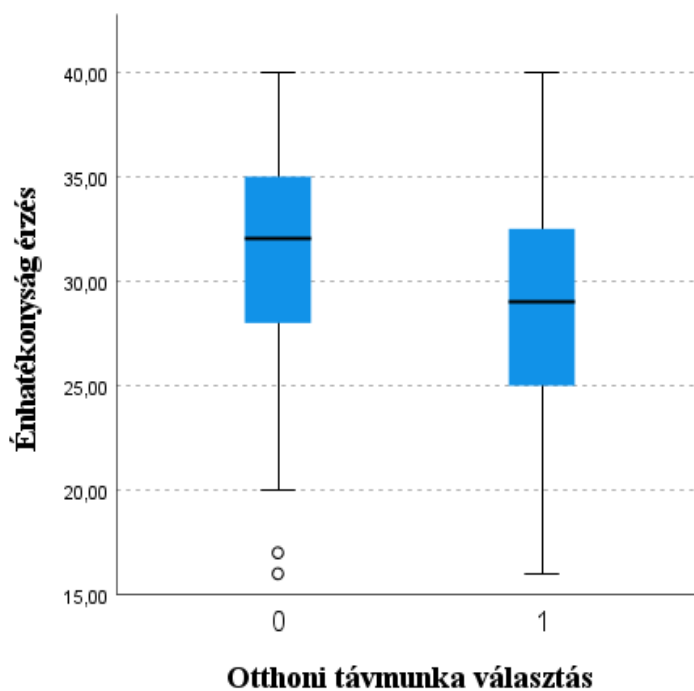
A deperszonalizációs szintjét elemezve az otthoni munkát preferáló és nem preferáló pedagógusnők csoportjainál azt találtuk, hogy jelentős különbséggel cinikusabbak, az érzelmeiktől eltávolodottabbak az otthoni munkát inkább választók ($P=0,00$, $N=132$).

81. ábra



Az hatékonyságukat tekintve azt láttuk, hogy az otthoni/távmunkát nem preferáló pedagógusnők jelentősen hatékonyabbnak érzik magukat ($P=0,022$, $N=132$).

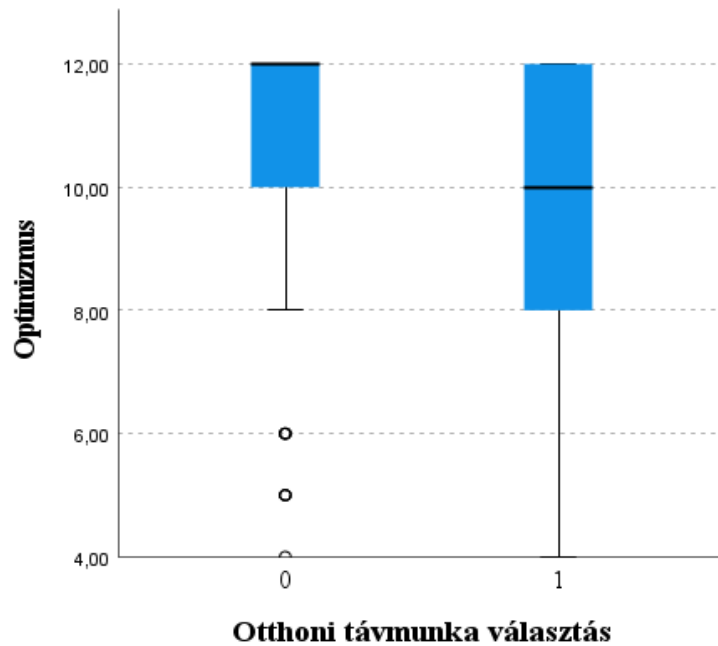
82. ábra



Vagyis kiderült, hogy az MBI teszt minden alskálájában a kiégés felé hajló tüneteket produkáltak a távmunkát preferálók, mint akik nem választották azt.

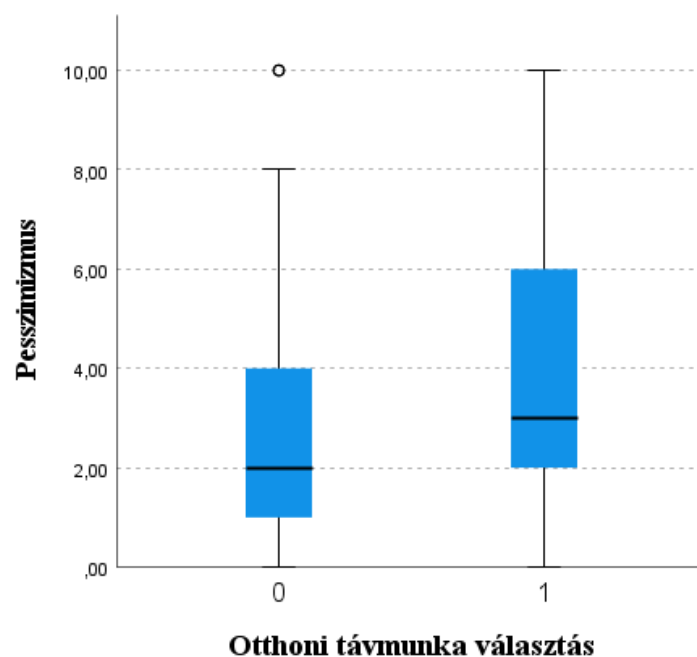
Kiderült, hogy jelentősen ($P=0,005$, $N=134$) optimistább, aki nem választaná a szívesebben az otthoni munkát, ha tehetné.

83. ábra



Az is nyilvánvalóvá vált, hogy jelentősen ($P=0,008$, $N=134$) pesszimistább, aki az otthoni munkát választaná szívesebben, lásd táblázat és ábra alább.

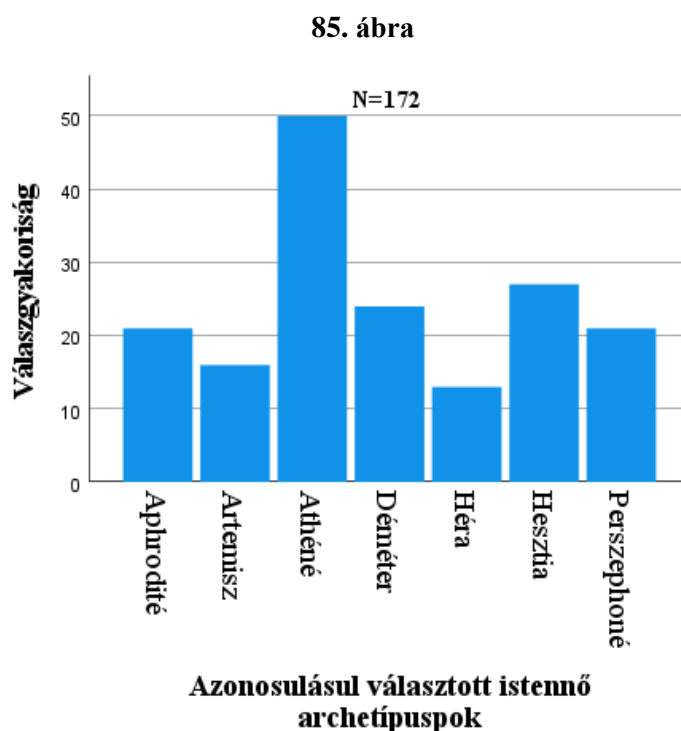
84. ábra



A két kérdőív és a – röviden jelölve – távmunkával kapcsolatos preferencia állítások alapján a mentálhigiénés állapot szignifikáns különbségét tapasztaltuk meg a két csoport között.

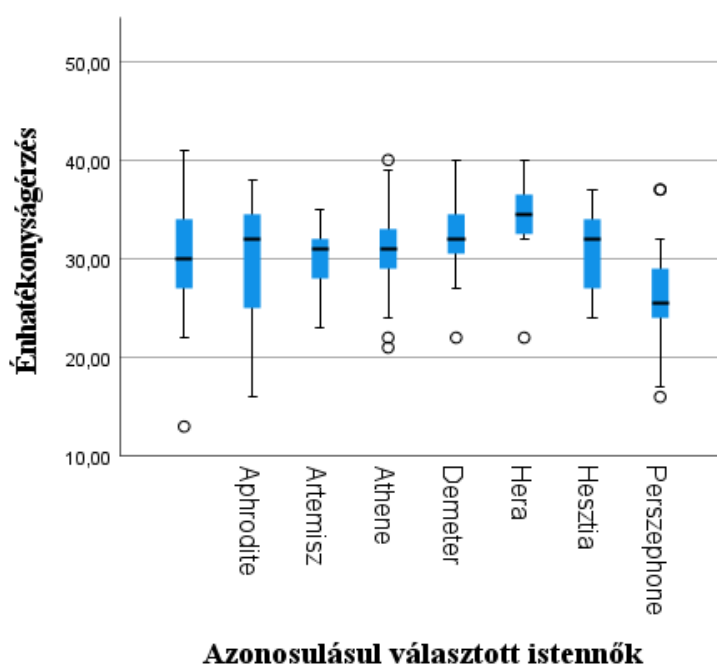
2.3.12. Választott istennő archetípusok

Az azonosulásul választott istennők számszerű eloszlását mintánkban mutatjuk be (85. ábra). Ebből jól látható, hogy az Athéné típusok (29%) a leggyakoribbak mintánkban, legalább kétszer vagy többször annyian sorolhatóak ebbe az archetípusba, mint a többiek. Legkevesebb a Héra (6,9%) és az Artemisz (9,3%) archetípus van jelen mintánkban. Közepes arányban fordulnak elő, de még mindig jóval kevesebben, mint az Athéné típusúak, a Déméter (13,9%), Heszia (16,2%), Perszephoné (12,7%) és az Aphrodité (12 %) archetípusú pedagógusnők.



Független mintás vizsgálatból megtudtuk, hogy a kiégés alskálái közül az *énhatékonyság érzésben* szignifikáns különbségek ($P=0,014$, $N=150$, $Df=7$) található a BÉIK kérdőív alapján a hét görög istennő karaktereken alapuló választásokban (lásd 86. ábra).

86. ábra



A páros összehasonlításokkal azt kaptuk (81. sz. táblázat), hogy szignifikáns különbségek vannak a választott istennő típusok között az énhatékonyság érzése szempontjából.

Elsősorban a Perszephoné típus az, aki több másik típushoz képest szignifikánsan csökkentnek érzi magát az énhatékonyságában: Perszephoné – Déméter (P=0,030) Perszephoné – Héra (P=0,015). A másik végponton a Héra típus áll, akiknek a legerősebb az énhatékonyság érzése a mintában szereplők között.

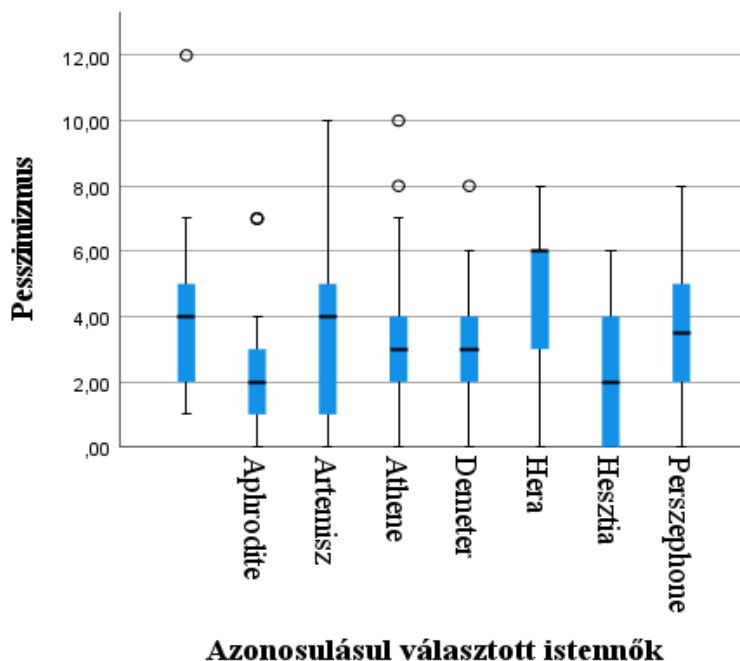
81. sz. táblázat: Páros összehasonlítás a legelsőnek rangsorolt istennőválasztások és az énhatékonyság értékei között

Minta1	–	Minta2	Test Statistic	Std. Error	Std. Test	Statistic Sig.	Adj. Sig.a
Perszephoné	–	Déméter	46,567	14,254	3,267	,001	,030
Perszephoné	–	Héra	63,840	18,414	3,467	,001	,015

Asymptotic significances (2-sided tests) are displayed. The significance level is ,050. A Significance values have been adjusted by the Bonferroni correction for multiple tests.

Az életszempléletben is jelentős különbségeket ($P= 0,051$, $N=151$) találtunk az azonosulásul választott istennők tekintetében a pedagógusnők között a független mintás *Kruskal-Wallis* próbában.

87. ábra



Az is világossá vált, hogy a legpesszimistábbak a Héra típusú pedagógusnők. A legkevésbé pesszimisták az Aphroditét és Hesztiát választók, az Athéné típusok sem igazán azok. A második legpesszimistább típus a Perszephoné típusa.

Izgalmas adatokat hoz az azonosulásul, legelsőnek választott istennő típus és a választott szakterület – tendencia jellegű – összefüggései ($P=0,070$), lásd alább a táblázatban.

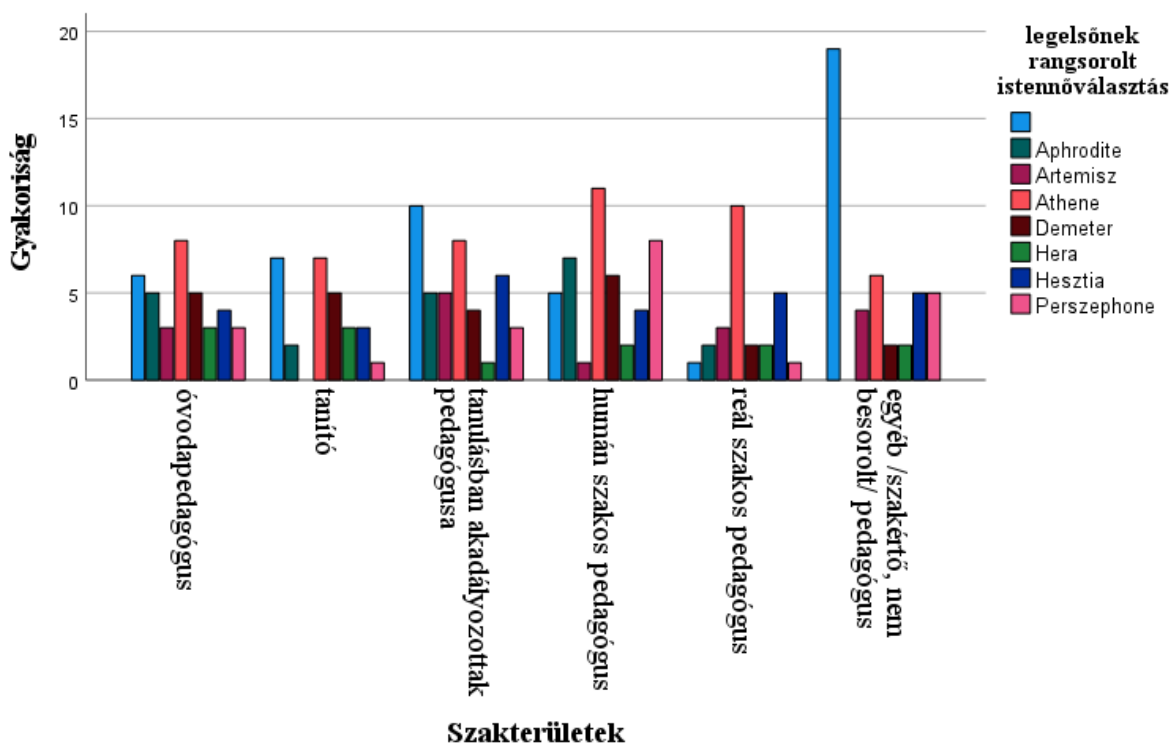
82. sz. táblázat: *Khi-Négyzet Teszt – Azonosulásul választott istennők és a szakterületek*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	48,051a	35	,070
Likelihood Ratio	54,069	35	,021

N of Valid Cases: 220

A 33 cells (68,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,54.

88. ábra



(Világoskék színnel vannak jelölve a nem válaszolók.)

A keresztábra elemzési adatokból (lásd 83. sz. táblázat) látható, hogy egyedül az Aphrodité típus az, akik között az elsőként rangsoroltak sorában nincs szaktárgyat nem jelölő kategóriájú szakterületen dolgozó pedagógusnő. Illetve, hogy ők elsősorban *óvodapedagógiát, tanulásban akadályozottak pedagógiáját és humán szakot* választanak.

Az is szembejövő, hogy a Perszephoné típus is legtöbbször a *humán szakot* választja, míg a Hesztiaik elég gyakran a *tanulásban akadályozottakkal* foglalkoznak. Illetve, hogy a Hesztiaik és a Perszephonék között nagy számban találunk *szaktárgyat nem jelölő pedagógust*. (Erről a kategóriáról még lesz szó bővebben.)

Továbbá kiderül a keresztábra elemzésből, hogy az Athéné típus nagyjából egyenletesen elosztva megtalálható minden területén a pedagógiának.

83. sz. táblázat: Keresztábra – Szakterületek és az azonosulásul választott istennők

Szakterületek	Legelsőnek rangsorolt istennőválasztás								
	n.a.	Aphrodité	Artemisz	Athéné	Déméter	Héra	Hesztia	Perszephoné	összes
óvodapedagógus	6	5	3	8	5	3	4	3	37
tanító	7	2	0	7	5	3	3	1	28
tanulásban	10	5	5	8	4	1	6	3	42
akadályozottak									
humán szakos	5	7	1	11	6	2	4	8	44
reál szakos	1	2	3	10	2	2	5	1	26
szaktárgyat nem jelölő	19	0	4	6	2	2	5	5	43
összes	48	21	16	50	24	13	27	21	220

84. sz. táblázat: Keresztábra – Lakóhely és az azonosulásul választott istennők

Lakóhely	Legelsőnek rangsorolt istennőválasztás								
	n.a.	Aphrodité	Artemisz	Athéné	Déméter	Héra	Hesztia	Perszephoné	összes
Budapest	16	10	11	15	5	2	8	9	76
Vidék	22	10	5	33	17	9	18	10	124
összes	38	20	16	48	22	11	26	19	200

A *Pearson-féle* Khi-Négyzet Próba eredménye szerint szignifikáns ($P=0,049$) különbségeket találhatunk a preferált istennők között, lakóhelyük szerint. Mint látható, Aphroditék ugyanannyian jelennek meg a mintában Budapestről, mint vidékről, Perszephonék szintén. Miközben a Hérák elsősorban, és a Démétert választók is nagyrészt vidékiek, az Artemisz típusok kétharmada budapesti.

85. sz. táblázat: Khi-Négyzet Próba – Azonosulásul választott istennők és a lakóhely

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	14,141a	7	,049
Likelihood Ratio	14,276	7	,046

N of Valid Cases: 200

Szignifikáns különbségeket ($P=0,05$) találunk a *szakterületek* és az *énhatékonyság érzés csökkenés* értékek független mintás vizsgálatában.

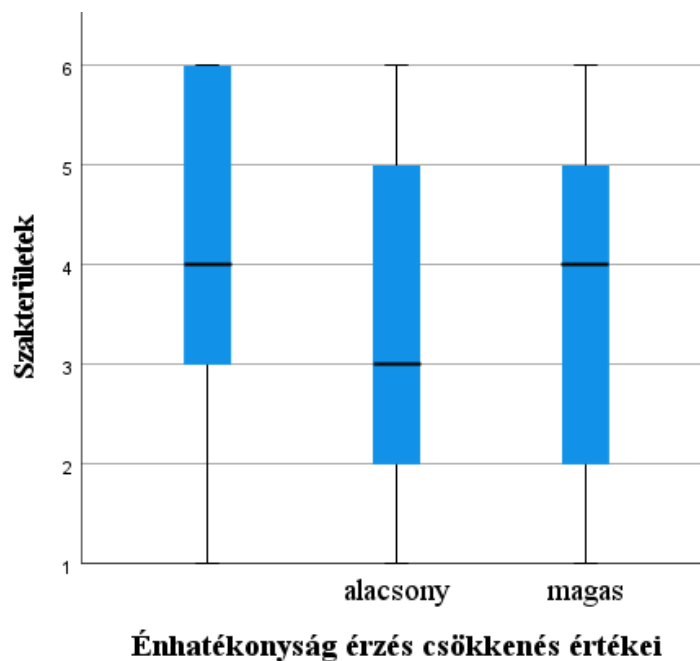
86. sz. táblázat: Khi-Négyzet Próba – Énhatékonyság érzés csökkenés és a szakterületek

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,322a	10	,050
Likelihood Ratio	19,056	10	,040

N of Valid Cases: 220

A 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,92.

89. ábra



A különbség részleteit a keresztábra elemzés tárja fel (87. sz. táblázat). Ebből jól látható, hogy a *tanítók, humán szakosok* csoportjánál is erősebb az *énhatékonyság érzés csökkenés*, mint a többi típusnál, de náluk is erősebb hatékonyság csökkenés érzést élnek meg a *szaktárgyat nem jelölő pedagógusok* csoportjában lévők. Miközben alig élnek meg hatékonyság csökkenést a *reál szakosok*, illetve az *óvodapedagógusok, tanulásban akadályozottakkal foglalkozók* csoportjában is inkább hatékonynak élik meg magukat.

87. sz. táblázat: Keresztábra – Szakterületek és énhatékonyság érzése

Énhatékonyság érzése	Szakterületek						összes
	óvoda-pedagógus	tanító	tanulásban akad.	humán szakos	reál szakos	szaktárgyat nem jelölő	
n.a.	9	8	15	11	9	18	70
alacsony	19	8	19	15	13	9	83
magas	9	12	8	18	4	16	67
összes	37	28	42	44	26	43	220

Tendenciaszerű különbségeket ($P=0,08$) fedeztünk fel a különböző archetípusú pedagógusnők között a hallgatók fogadásához a tanórán kérdésben is (lásd 88. sz. táblázat).

88. sz. táblázat: *Khi-Négyzet Próba – SzSzK 29 (Szeretek úgy dolgozni, ha hallgató vesz részt az óránom.) és az azonosulásul választott istennők*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,655a	21	,080
Likelihood Ratio	35,813	21	,023

N of Valid Cases: 154

A kereszt táblában (89. sz. táblázat) láthatjuk, hogy csak az Aphrodité és csak a Héra típusnak nem jelent sem veszélyt, sem gyengeséget, ha hallgató vesz részt az óráján.

89. sz. táblázat: *Keresztábla – SzSzK 29 (Szeretek úgy dolgozni, ha hallgató vesz részt az óránom.) és az azonosulásul választott istennők*

SzSzK 29	Legelsőnek rangsorolt istennőválasztás								
	n.a.	Aphrodité	Artemisz	Athéné	Déméter	Héra	Hesztia	Perszephoné	összes
veszélyt jelent	6	0	1	3	3	0	1	2	16
gyengeségem	7	2	3	8	3	0	6	1	30
lehetőségem	9	6	9	23	9	4	6	9	75
erősségem	8	8	1	6	0	2	5	3	33
összes	30	16	14	40	15	6	18	15	154

A problémamegoldás terén is közel szignifikánsan ($P=0,50$) eltérnek egymástól az istennők.

90. sz. táblázat: *Khi-Négyzet Teszt – SzSzK 42 (Szeretek problémákat megoldani.) és az azonosulásul választott istennők*

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	32,662a	21	,050
Likelihood Ratio	30,477	21	,083

N of Valid Cases: 154

A problémamegoldási kedv a Héra típusok között 100%-os, majd fokozatosan csökken. Déméternél még 80%, Hesztia típusnál, 77,7%, Athénéknél 72,5%, illetve még egész magas az Artemisz típusoknál is. A leginkább kezdőkből álló Aphrodité csoportban 56,2%-os, meredeken csökken a Perszephoné típusoknál, ahol ez csak 26,3% (lásd 91. sz. táblázat).

91. sz. táblázat: Keresztábra –
SzSzK 42 (Szeretek problémákat megoldani.) és az azonosulásul választott istennők

SzSzK 42	Legelsőnek rangsorolt istennőválasztás								
	n.a.	Aphrodité	Artemisz	Athéné	Déméter	Héra	Hesztia	Perszephoné	összes
veszélyt jelent	0	0	0	0	0	0	0	1	1
gyengességem	4	3	0	2	1	0	0	1	11
lehetőségem	8	4	5	9	2	0	4	9	41
erősségem	18	9	9	29	12	6	14	4	101
összes	30	16	14	40	15	6	18	15	154

A maximalizmus szempontjából is jelentőségteljes különbségeket ($P=0,012$) kapunk az archetípusok szerinti pedagógusnő csoportok között.

92. sz. táblázat: Khi-Négyzet Teszt –
SzSzK 15 (Tökéletességre törekszem a munkámban.) és az azonosulásul választott istennők

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	38,187a	21	,012
Likelihood Ratio	24,061	21	,290

N of Valid Cases: 154

A Héra karaktereknek kivétel nélkül erőssége a problémamegoldás, miközben a Perszephonék többségének csak lehetősége, de nem gyakorlata. A többi istennő nagyjából boldogul a problémákkal. Aphroditék, Artemisz típusok kétharmada, az Athéné közel háromnegyede ügyes ebben, a Déméter típus már négyötöde.

93. sz. táblázat: Keresztábra –
SzSzK 15 (Tökéletességre törekszem a munkámban.) és az azonosulásul választott istennők

SzSzK 15	Legelsőnek rangsorolt istennőválasztás								
	n.a.	Aphrodité	Artemisz	Athéné	Déméter	Héra	Hesztia	Perszephoné	összes
veszélyt jelent	0	0	3	0	0	0	0	0	3
gyengességem	3	1	2	3	1	0	0	1	11
lehetőségem	11	6	3	12	7	1	5	6	51
erősségem	16	9	6	25	7	5	13	8	89
összes	30	16	14	40	15	6	18	15	154

Az Artemisz és a Déméter típusra igaz legkevésbé a tökéletességre törekvés. Kevesebb, mint 50%-ban igaz ez rájuk, de a Perszephoné és Aphrodité típusoknak is alig több mint fele vallja ezt az elvet. Miközben az Athéné már inkább, a Hesztia is erősen, a Hérák pedig kifejezetten maximalisták.

A világszemlélet, a realitásokkal való szembenézés mértéke is nagy különbségeket mutat (P=0,036, N=154).

94. sz. táblázat keresztábra –
SzSzk 41 (Inkább a realitások érdekelnek.) és az azonosulásul választott istennők

SzSzk 41	Legelsőnek rangsorolt istennőválasztás								
	n.a.	Aphrodité	Artemisz	Athéné	Déméter	Héra	Hesztia	Perszephoné	összes
veszélyt jelent	0	1	1	3	0	0	0	1	6
gyengeségem	6	0	1	4	2	2	8	0	23
lehetőségem	6	10	5	13	6	2	4	4	50
erősségem	18	5	7	20	7	2	6	10	75
összes	30	16	14	40	15	6	18	15	154

A Perszephonék mutatkoztak legrealistábbaknak 66,6%, meglehetősen realisták az Athéné 50%-uk, Déméter 46,6%-uk és Artemisz típusok 50%-uk is. Aphroditék, Hérák és Hesztia a legkevésbé. Sőt, a Hesztia típusok közel felének a realitásokkal való foglalkozás kifejezetten a gyengesége.

A sportolással kapcsolatos attitűd erős különbségeket mutat a vizsgált pedagógusok női archetípusai között (P=0,035).

95. sz. táblázat: Khi-Négyzet Teszt –
SzSzk 37 (Sportolok/edzek legalább hetente/kéthetente.) és
az azonosulásul választott istennők

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	34,136a	21	,035
Likelihood Ratio	33,061	21	,046

N of Valid Cases: 154

A 20 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,78.

A vizsgált pedagógusnők gyenge fizikai, egészségi állapotáról, magasabb életkori átlagáról tanúskodik, hogy a sportolás a minta közel 15 %-nak egyenesen *veszélyt jelent*. A gyengeségem megjelölés is több mint egyharmadukra jellemző. Legkevésbé az Aphrodité és a Perszephoné típusnak *erőssége* a sport. Miközben *lehetőségként* az Aphroditék már sokkal pozitívabb attitűddel fordulnak a sport felé, mint a Perszephonék, akik között a legtöbben vannak, akik számára a sport veszélyt jelent. Leginkább a Déméter típusnak *erőssége* a sport, nekik sem nagyon. Alig több mint egyharmaduk sportol hetente, kéthetente. Látható, hogy a sport, mint mentálhigiénés erőforrás kevéssé jelenik meg a vizsgált mintában, egyes pályán töltött évek szerinti és választott istennő csoportoknál riasztó adatokat mutatva (96. sz. táblázat).

96. sz. táblázat: Keresztábra –
SzSzK 37 (Sportolok/edzek legalább hetente/kéthetente.) és
az azonosulásul választott istennők

SzSzK 37	Legelsőnek rangsorolt istennőválasztás								
	n.a.	Aphrodité	Artemisz	Athéné	Déméter	Héra	Hesztia	Perszephoné	összes
veszélyt jelent	4	1	4	3	1	1	0	6	20
gyengeségem	10	6	5	22	5	1	9	4	62
lehetőségem	7	7	1	4	3	3	5	3	33
erősségem	9	2	4	11	6	1	4	2	39
összes	30	16	14	40	15	6	18	15	154

Tendencia jellegű különbségeket ($P=0,078$) kaptunk arra nézve, hogy a vizsgált pedagógusok csoportjai rendelkeznek-e relaxációs módszerrel.

97. sz. táblázat: Khi-Négyzet Teszt –
SzSzK 39 (Van relaxációs módszerem, amit használok is időközönként.) és
az azonosulásul választott istennők

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	30,767a	21	,078
Likelihood Ratio	36,875	21	,017

N of Valid Cases: 154

Leginkább a Héráknak és több mint 50%-ban a Hesztia típusoknak van relaxációs módszere. Legkevésbé a nem is túlságosan jó mentálhigiénés állapotú Artemisz és Perszephoné típusok rendelkeznek saját relaxációs módszerrel, amit alkalmaznának is időnként.

98. sz. táblázat: Keresztábra –
SzSzK 39 (Van relaxációs módszerem, amit használok is időközönként.) és
az azonosulásul választott istennők

SzSzK 39	Legelsőnek rangsorolt istennőválasztás								
	n.a.	Aphrodité	Artemisz	Athéné	Déméter	Héra	Hesztia	Perszephoné	összes
veszélyt jelent	1	1	3	4	1	1	1	3	15
gyengeségem	12	3	4	14	3	0	7	3	46
lehetőségem	7	6	5	11	7	0	0	5	41
erősségem	10	6	2	11	4	5	10	4	52
összes	30	16	14	40	15	6	18	15	154

2.4. A vizsgálati eredmények elemzése

A vizsgálat számos újszerű együttjárást, összefüggést fedett fel, amelyek mögött sok esetben ok-okozati összefüggést feltételezünk. Bizonyos együttjárások esetében további kérdések merültek fel. Eredményeink fontos adalékokkal járultak hozzá a pedagógus kiégést és életszemléletet vizsgáló irodalomhoz.

2.4.1. Kiégés vizsgálat elemzése

Mind a három kiégés faktorban (érzelmi kimerülés, deperszonalizáció, énhatékonyság érzés csökkenése) magas szintet elérőket tekintjük kiégetteknek, ők a minta 6,6%-át adják. 2-2 faktorban kiégés szintű eredményt a pedagógusnők további 14%-a mutatott, ők erősen kiégés veszélyeztetettek. Az eredmények megfelelnek a korábbi hazai (*Paksi és mtsi. 2015*) és a nemzetközi pedagógus kiégés szintet mérő eredményeknek is, amelyekre hivatkozik (*Szigeti – Balázs – Bikfalvi – Urbán 2016*). Számos kutatási eredményre hivatkozva állítja, pedagógusok kiégésének mértéke 5 és 30% közötti, annak függvényében milyen módszertant használnak az elemzők.

Ugyanakkor, ha a részletekbe tekintünk, sokkal árnyaltabb képet kapunk. *Leiter és Maslach (2016)* vizsgálata alapján fontosnak tartjuk értelmezni a látens kiégés jelölőt, vagyis a csak egy-egy alskálán megjelenő magas kiégés értéket.

A kiégés szintet jelen pedagógusnő mintában vizsgálva jól látható, hogy a vizsgált minta kevesebb, mint egyharmada érte el az érzelmi kimerülést jelentő szintet a vizsgálatban, a cinizmus alskálán ennél is kevesebben mutatták a deperszonalizáció jeleit, arányuk 20%-hoz közelített. Az énhatékonyság vagy másként a szakmai hatékonyság szubjektív megélésének csökkenése meglepően magas arányú a mintában. Ez a mutató mutatja meg *burnout* kérdésben a legsérülékenyebb aspektusát alanyainknak, hiszen itt 44%-os az aránya azoknak, akik jelentősen csökkentnek élik meg a saját professzionális hatékonyságukat. Ugyanakkor fontos kijelenteni, hogy a kiégés jelei egyáltalán nem mutatkoznak a vizsgált pedagógusnők egyharmadánál.

Mindent összevetve elmondhatjuk, hogy a mintánkban minden ötödik pedagógusnő elindult az érzelmektől való elidegenedés, minden harmadik az érzelmi kimerülés útján, és közel felüknél csökken a hatékonyság érzése.

Az is világos, hogy mintánkban *Szebeni (2010)* eredményeihez hasonlóan az énhatékonyság csökkenés jelenti a pedagógusnők számára valós veszélyt a *burnout* felé vezető úton, ezt követi az érzelmi kimerülés veszélye. Eredményeink, – a korábban már ismertetett – *Maslach Kiegészítés Leltár* körül kialakult háromfaktoros (*Maslach – Leiter 2008*) és kétfaktoros modell (*Mészáros – Ádám – Szabó – Szigeti – Urbán 2014*) létjogosultságát érvelő vitában, a háromfaktoros modell mellett szólnak. Hiszen mindhárom faktorban jelentősen különböző eredményeket mértünk, nem igazolódott az érzelmi kimerülés és a deperszonalizációs faktor együttjárása.

2.4.2. Pszichés jól-lét (éleltszemlélet) vizsgálat elemzés

Nagy és Gyurkovics (2016) vizsgálatából tudjuk, hogy az optimizmus szint pozitívan korrelál a pszichés jól-léttel. Saját pszichés jól-lét vizsgálatunk során kiderült, hogy a vizsgált pedagógusnők túlnyomó részben optimista éleltszemléletűek, nincs 10 százaléka a mintának, akit ne lehetne erősen optimistának tekinteni. Mindez az általános pedagógusnő mentálhigiénés állapotot tekintve reményt keltő. Ugyanakkor érthető is, hiszen a pedagóguspálya jellege magában hordozza a változásban, változtatási lehetőségben való hitet, amit optimista attitűdnek tekinthetünk pszichológiai értelemben.

Bár a pozitív pszichológiai kutatások alapján nem tekintjük az optimizmust és a pesszimizmust egy dimenzió végpontjainak, sokkal inkább két különböző dimenziónak (*Scheier – Carver 1992*), ennek ellenére vizsgálatunkban a két mutató fordított értékekben jelent meg, vagyis a pesszimizmus szint a vizsgált mintában túlnyomó többségében alacsony szinten található, nincs egészen 10 százalék, akik pesszimizmának tekinthetőek.

2.4.3. Kiegészítés és éleltszemlélet kapcsolata

A szakirodalommal összhangban a H 1. hipotézisünkben azt vártuk, hogy az optimizmusra, pozitív éleltszemléltre való hajlam, vagyis a LOT-R-tesztben elért magasabb eredmények fordítottan arányosak a kiegészítés jeleivel a MBI-ES-tesztben. Ez a hipotézis maradéktalanul beigazolódott, hiszen a korrelációk a LOT-R Optimizmus és Pesszimizmus és a kiegészítés alskálák között szignifikánsak. Továbbá konzisztenciát mutatnak a két mérőeszköz között, hasonlóan a lengyel egészségügyi dolgozók körében végzett felmérés eredményeivel (*Uchmanowicz – Manulik – Lomper – Rozensztrauch – Zborowska – Kolasińska – Rosińczuk 2019*), hiszen a Deperszonalizáció és az Érzelmi kimerülés negatívan korrelál az Optimizmus értékekkel, pozitív az együttjárás az Énhatékonyság érzés értékeivel.

Miközben pont fordítva, a pesszimizmus együtt jár az érzelmi Kimerüléssel és a Deperszonalizációval, ugyanakkor negatívan függ össze az Énhatékonyság érzéssel. Az eredmények megerősítették *Kovács és Pikó (2010)* megállapításait, miszerint az optimizmus mentálhigiénés védőfaktornak tekinthető, illetve a pszichés jól-lét részének tekinthető az énhatékony viselkedésre való képesség.

Az MBI-ES és a LOT-R teszt minden alsókálaja közötti egyértelmű együttjárások megerősítik a feltevést, hogy a kiégés és az életszemlélet milyensége egymással összefügg, ugyanakkor árnyaltabb megközelítés tesz lehetővé, hiszen az érzelmi állapotra vonatkozó itemeket viszonyba tudjuk állítani az érzelmi megküzdéshez köthető attitűd jellemzőkhöz. A pozitív és negatív előjelű együttjárások igazolták továbbá, hogy az optimista attitűddel az énhatékonyság érzés magasabb szintje jár együtt, miközben alacsonyabb deperszonalizációs és érzelmi kimerülés szint. Vagyis az optimizmus a kiégés hiányával és a mentálhigiénés jól-léttel jár együtt, miközben a pesszimizmus kiégés veszéllyel, hiszen csökkent énhatékonyság érzéssel, de emelkedett érzelmi kimerüléssel és deperszonalizációs érzésekkel jár.

Eredményeink kapcsolhatók *Torma (2013)* pedagógusok körében végzett kiégést és kiteljesedést vizsgáló kutatásához, mely szerint azok a pedagógusok a leginkább kiégettek, akik – több más jellemzővel együtt – magas szintűnek jellemzik a munkahelyi megterhelést. *Torma (2013)* megállapítását alapul véve kijelenthetjük, hogy az optimistább pedagógusnők magas pszichés jól-léttel, magasabb minőségű életet élnek és kevésbé vannak kitéve a kiégés veszélyének, mint a pesszimisták. *Torma (2013)* vizsgálata a mentális egészséggel való kapcsolatot is elemzi, szerinte a stresszel való megküzdés egyik fontos eleme a hatékonyság érzése a rugalmasság és a kiteljesedés képessége mellett, amely gondolat jelen vizsgálatunkban is releváns.

Kutatási eredményeinkből több következtetés is levonható. Egyrészt látható a két teszt validitása, másrészt mondhatjuk, hogy az optimista életszemlélet a kiégés minden fő formájával szemben védelmet nyújt, a pesszimizmus fordítva. Jelen mintánkban elenyésző pesszimista pedagógust találtunk, valamint *kiégett* pedagógust is elenyésző számban. Ugyanakkor a pesszimizmus értéket adó, nem egészen tíz százalék már a kiégés közelségére is utal, főleg, ha tekintetbe vesszük a *Maslach Kiégés Leltár* és a *LOT-R* életszemlélet teszt együttjárási mutatóit. Mindemellett a *kiégés veszélyeztetettség* (a háromfaktoros értékelést alapul véve) a vizsgált minta kétharmadánál fennáll, ezért feltehetően ott más tényezők is szerepet játszanak.

2.4.4. Szakmai személyiség faktorok, kiégés és pszichés jól-lét

A H 5. hipotézisben és annak aleteiben feltételeztünk állításokat a szakmai személyiség egyes elemei, a kiégés és a pszichés jól-lét összefüggéseiről. A H 5.4 számú hipotézisünkben feltételeztük, hogy a pedagógus attitűdök és szemlélet, szemléletbeli attitűd (teljesítménnyel, a gyermekközpontú szemlélettel, spiritualitással kapcsolatos) kiégés és a jól-lét mintázatát befolyásolják.

Vagyis azt gondoltuk, hogy az szemléletbeli attitűd (pedagógiai szemlélet, világnézet, szakmai túlterhelődéshez, túlteljesítéshez köthető teljesítmény, attitűd, elvárások) is kapcsolatban vannak a mentálhigiénés állapottal. Feltételezésünk csak részben igazolódott. Illetve esetenként közvetett kapcsolatot vélelmezünk az szemléletbeli attitűd milyensége és a mentálhigiénés állapot között. Ilyen közvetett kapcsolat lehet az eredményünk, miszerint a reformpedagógiákkal leginkább kritikus csoport, a *szakterületet nem jelölők* szemléletében feltételezhető a hagyományos pedagógiai vonal, a herbarti örökség túlsúlya.

Meglepő eredményt kaptunk a maximalizmus tekintetében, ahol a feltételezéssel ellenkező előjelű eredmények születtek. Vagyis nem mutatta a kiégés jeleit semelyik kiégés faktoron, sem az életszemlélet itemeiben az a pedagógus, aki maximalistábbnak bizonyult. Ebben az attitűdben nyomokban megjelent a túlzott maximalizmus veszélyességének tudatosítása, ami összefüggésben lehet a továbbképzéseken/konferenciákon való részvétellel, miközben a mentálhigiénés állapotra nincs kihatással, sőt az ellenkezője derült ki a vizsgálatból. Az énhatékonyság érzés szintje szignifikánsan magasabb azoknál és optimistábbnak is bizonyultak azok, akiknek erőssége a maximalizmus. Vagyis a maximalista szemlélet nem bizonyult kiégésre hajlamosító tényezőnek, inkább mentálhigiénés védőfaktornak.

Az szemléletbeli faktoron belül értelmezett gyermekközpontú szemlélettel kapcsolatban kiderült, hogy együtt jár a jobb mentálhigiénés állapottal, hiszen akinek erőssége a gyermekközpontú szemlélet, az tendenciózusan kevésbé mutatkozik cinikusnak, jelentősen hatékonyabbnak érezni magát és optimistább, mint akinek csak lehetősége ugyanez. Vagyis a gyermekközpontú szemlélet birtokosa mentálisan egészségesebb. Kérdés, hogy emiatt jellemzi a gyermekközpontú szemlélet, vagy a gyermekközpontú szemlélete okán kerül mentálhigiénésen kielégítőbb állapotba. Azt is feltételezhetjük, hogy egymásra ható jelenséggel van dolgunk.

Megtudtuk azt is az eredményeket elemezve, hogy azok, akik leginkább kritikával szemlélik a reformpedagógiákat, a *szaktárgyat nem jelölő pedagógusok* csoportjának harmada, a legpesszimistább, legalacsonyabb énhatékonyság érzéssel rendelkező csoport a szakterületeken belül.

A vizsgálat eredménye szerint a realitással való szembesülés fokozatosan halad előre a pedagóguspálya során, ugyanakkor a mentálhigiénés állapothoz való viszony nem egyértelmű, hiszen a *kezdőknek* a legjobb a három csoport közül a mentálhigiénés állapota, akik saját bevallásuk szerint legkevésbé érdeklődnek a realitások iránt.

A *realitás iránti attitűd* a pesszimizmus mutatóval tendencia jellegű összefüggéseket hozott. Ebben az eredményben közre játszhat a magyar pedagógiai gyakorlattal szembeni kritika is. Megtudtuk, hogy a realista megközelítés pesszimizmussal jár együtt. A vizsgálat felvétel idejére esik a korábban sok-sok energia árán bevezetett NAT Kerettantervvé visszaminősülése és a KLIK szervezet beépítése, amely az iskolák addig is gyenge önrendelkezési jogát és lehetőségét tovább szűkítette. Eredményeink egybe csengenek *Peterson* optimizmus elméletével, amely szerint a (túlzott) optimizmus a vágyvezérelt gondolkodáshoz vezethet, amelynek az a veszélye, hogy az egyén nem készül fel igazán céljai elérésére. Ebből következik, hogy a kérlelhetetlen optimizmus nem segít a nehézségekre való felkészülésben, ahogy az a szomorúság esetén megtörténik (*Peterson 2000*).

A későbbiekben bővebben kitérünk a *lehetőségem* jelöléssel kapcsolatos összefüggésekre, amelyet választók a realistáknál is pesszimistábbnak bizonyultak. Paradoxonként jelentkezik a tény, hogy a realitás elől elfordulás, a realitás elutasítása optimizmussal jár. Felmerül a kérdés ezek után: elképzelhető, hogy aki nem néz szembe a realitásokkal, aki elkerüli a szembesülést, annál ez a cselekvés énvédő hatásúnak bizonyul? Vagy a fokozatos szembesülés negatívan hat a mentálhigiénés állapotra?

A *haladók* jelentősen gyengébb mentálhigiénés állapota tetten érhető abban is, hogy ez a csoport már a *régebben pályán lévő* pedagóguscsoportokhoz hasonló mértékben fordul vagy kénytelen fordulni a realitások felé. Vagyis gondolhatunk arra, hogy a *kezdők* kielégítő mentálhigiénés állapota – részben – a realitások nem (fel)ismerésében, azok figyelmen kívül hagyásában keresendő, és a *haladóknál* tapasztalható mentálhigiénés visszaesés a pedagógiai, oktatási mindennapok realitásával való szembesülésből is gyökerezhet?

2.4.4.1. Nyitottság faktor és mentálhigiéné

2.4.4.1.1. Befogadó jellegű nyitottság

A pedagógus tanulásra, képződésre, állandó önfejlesztésre való nyitottsága a szakmai személyisége alakításán túl a mentálhigiénéje megőrzésének is alapeleme, ahogy erre *Szebedy (2005)* is rámutat *burnout* dinamikát is felrajzoló pedagógus tipológiájában, melyben azt is megfogalmazza, hogy inkább kiégetté válik az a pedagógus, aki nem képezi magát, nem kultúrafogyasztó. H 5.1-es feltevésünk szerint is a (szakmai jellegű) nyitottság összefüggést mutat a mentálhigiéné állapotával.

Vizsgálatunkból a pályán töltött évek és a szakmai nyitottság kapcsán kiderült, hogy a *kezdők* járnak konferenciára, képzésre legkevésbé a pályán töltött évek szerinti csoportokból. Érthető is, hiszen az elméleti tudásuk viszonylag friss, nekik gyakorlati tapasztalatokra van szükségük. A *haladók* kevesebb, mint felére igaz az állítás, ami összefügghet azzal, hogy várhatóan ők azok, akik kisebb, több gondozást, figyelmet igénylő gyermekeket nevelnek. Erre utal az is, hogy lehetőségként többen jelölik. A motiváció fenntartásának Day-i stációja a *régóta tanítók* csoportját érinti főleg, náluk már az igény és a lehetőség is találkozik, ők több mint felerészben látogatják a szakmai fejlődés lehetőségeit, lehetőségként is közel harmaduk jelöli és közülük senki sem tartja veszélyesnek. Ez a tendencia aztán már marad, úgy látszik, mert a *veteránok* is hasonló mértékben jelölik *erősségemként* a képződést. Day-i értelemben a *veterán* csoport felének sikerült fenntartania a motivációt a képződéssel. Adataink valószínűsítik, hogy a vezetők több rugalmas munkaszervezési lehetőséggel rendelkeznek, könnyebben tudnak időt szakítani a képződésre és meg is teszik.

Kérdőívünkben az együttműködési készség, szakmai szociális nyitottság terén a leginkább ambivalens a *régóta tanítók* csoportja, ami a kollegiális hospitáláshoz való viszonyukból látható. A hospitálás fogadása kapcsán ismét kiderült, hogy a vezető beosztás nagyobb szakmai nyitottsággal jár együtt.

A problémamegoldás elutasítása vagy elfogadása kapcsán teszteltük a vizsgált minta rugalmasságát, amelyet *Torma (2013)* a stresszel szembeni ellenállás egyik fontos tényezőjeként mutat be. A problémamegoldó viselkedést tekintve elmondható, hogy a beosztás szerint találtunk különbségeket. A *vezetők* fele fogadja el a váratlan helyzeteket, a *beosztottak* kevesebb, mint egyharmada, 32%.

Ráadásul az attitűd a váratlan helyzetek iránt is különböző, a *vezetők* 15,6 %-a tudja, hogy nem elég rugalmas, de ez gyengeségként éli meg, míg a *beosztottak* csak 7%-a gondolja azt, hogy a rigiditása gyengeség. Bár a beosztás nincs összefüggésben a mentálhigiénés állapottal, a kapott összefüggés a hipotéziseken túl is elgondolkodtató.

Az is egyértelművé vált az elemzésekből, hogy a *vezetők* nyitottabbak az új pedagógiai ismeretek iránt, az élethosszig tanulást, mint szemléletet erősebben képviselik a *beosztottak*nál. Ehhez a jelenséghez köze lehet a korábban bemutatott gyakoribb továbbképződésnek is. Hiszen a továbbképzések biztosíthatják az attitűdváltáshoz szükséges energetizáló, vagy ismeretbővítő hatást, amit elmozdít a viselkedésváltozás felé.

Az is kiderült a vizsgálatból, hogy a vezetők kevésbé tartják fontosnak a tananyagban való menetelést, kevésbé engednek az időnyomásnak, mint, stresszor tényezőnek.

A számos jelentős különbség ellenére a beosztottak és a vezetők között mégsem mutatkozott direkt összefüggés a beosztás és a mentálhigiénés állapot között. Felmerül a kérdés, hogy van még további mediáló tényező a beosztás és a mentálhigiénés állapot között, vagy a nyitottság ezen jellemzői, amiben különböznek, (képzésre, problémamegoldásra, új ismeretekre) nem a legerősebben mentálhigiénéhez kapcsolódó nyitottság elemek? Vagy a számos készség, amellyel a vezetők rendelkeznek, mentálhigiénés védő hatásúak, ugyanakkor ezeket a hatásokat semlegesíti a felelősséggel járó sokkal nagyobb stressz, ami viszont a beosztottakat nem éri? További kutatásokat javasolt lefolytatni a beosztás és a mentálhigiénés állapot kapcsolatáról.

Az attitűdváltás nehézségeire hívja fel a figyelmet a nyitottság faktor mentén kapott számos eredmény, amely a *lehetőségem* és *erősségem* válaszokat különböztette meg. Ha nyitott egy pedagógus az új szakmai ismeretekre, akkor is magasabb az énhatékonysága, de még magasabb, ha nem igazán nyitott. Annak a legkevésbé erős az énhatékonyság érzése, akinek a szakmai ismeretekre való nyitottság csak egy lehetőséget jelent. Vagyis, ha valaki bízik magában, nem igazán keres új szakmai ismereteket, mert anélkül is hatékonyan érzi magát. Eléggé hatékonyan érzi az is magát, aki nyitott az új ismeretekre. Legkevésbé hatékonyan találja magát az, aki nyitott lenne elvben, de a gyakorlatig nem jut el. A pszichológiai ismeretekre való nyitottság, olvasottság az elszemélytelenedés ellen látszik védeni. Mint kiderült, a pszichológia témájú olvasás, mint szokás kisebb cinizmus szinttel jár együtt. Emellett akiben megvan a szándék, de bármilyen okból mégsem olvas pszichológia tárgyú könyveket, nagyobb elidegenedést él meg.

Több ízben kiderült, hogy az egyértelműen meghozott döntések az új szakmai ismeretek keresése, vagy nem keresése között kevésbé bizonyultak kiégést előidéző elemnek, mint a *lehetőségem* választással mutatott hezitálással/halogatással, „kellene” attitűddel megélése a kérdésnek.

Akinek csak egy lehetőség új pedagógiai ismereteket alkalmazni, az kevésbé érzi magát hatékonynak, mint akinek ez egy gyakorlat, kevésbé elidegenedett, cinikus az a pedagógus(nő), aki nyitott az új ismeretek alkalmazására a munkájában.

2.4.4.1.2. Aktív, cselekvő jellegű nyitottság

Közismerten aktív pedagógust mutat a *konferenciákon, továbbképzéseken való részvétel*. A pályán töltött évek azok, amik mentén különbségeket láthatunk a képződési aktivitásban. A legfrissebb tudású *kezdőkön* nem csodálkozunk, hogy legkevésbé látogatják a konferenciákat, képzéseket. Számukra a cél az elméleti tudás mellett munka skilleket szerezni. Meglepőbb, hogy a *haladók* kevesebb, mint fele látogatja a továbbképzési lehetőségeket. A jelenség összefügghet azzal, hogy várhatóan ők azok, akik kisebb, több gondozást, figyelmet igénylő gyermekeket nevelnek (*Cinamon – Rich 2005*). Erre utal az is, hogy lehetőségként többen jelölik. A *régóta tanítók* és a *veteránok* csoportjában már az igény és a lehetőség is található, ők már nagyobb arányban jelennek meg a képzésekben. Vagyis azt látjuk, hogy a nyitottság nő a konferenciák, továbbképzések irányában a pályán töltött évekkel, aminek egyfelől a munka-magánélet lehetőségei, lásd *haladók* esete, másfelől a szakmai személyiség fejlesztésének tudatosabb igényei is állhat – lásd *kezdők* kontra *régóta tanítók, haladók* –, beleértve a szakmai személyiség tudatos fejlesztésébe a mentálhigiénés szempontokat is.

A kollégáktól való tanulás, a hospitálás gyakorlata jótékony hatással van önmagunkhoz és másokhoz való érzelmi kapcsolódás megőrzésében, ezt támasztja alá az az eredményünk, hogy azoknál, akiknél ez nem aktív viselkedés, magasabb eredményt kapunk az elidegenedettség skálán és ez a jelzett érték azoknál a legmagasabb, akiknek gyengesége a másoktól való tanulás.

Ráadásul, aki szívesen hospitál másoknál, érdekes módon nem bizonytalanabb, sőt, hatékonyabbnak érzi magát annál, aki ezt nem szívesen teszi. Elképzelhető, hogy egyrészt azért, mert a hálózatos tanulás lehetőségével élt, aktívan tett a fejlődéséért, és ez az aktivitás hatékonyság érzéssel ajándékozta meg. Másrészt egyben a szociális támogatás, mint mentálhigiénés védőfaktor előnyeit megtapasztalva erősödött.

Az aktív hozzáállásban megnyilvánuló, fejlődésre irányuló nyitottság faktor állításaihoz tartozik a „*szeretem, ha hallgató vesz részt az órámon*”. Itt is, mint az előbb is, az *erősségemet* választók a kevésbé cinikusak. A kooperációs készség megnyilvánulását láthatjuk mind a hallgatók fogadásának, mind a személyes hospitálási hajlandóságban, amely készség pozitív összefüggésben van a pszichés jól-léttel (*Josefsson – Cloninger – Hintsanen és mtsi. 2011*).

Hangsúlyozandó, hogy a kérdőív állítása komplex jelentésű, hiszen a tudásátadás iránti nyitottság, a reflektív munkamód elfogadása és az extravertió megfelelő, magasabb szintje, sőt a kellő szakmai magabiztosság, kihívások elfogadása is megjelenik ebben az állításban. Könnyű belátni, hogy hallgató előtt dolgozni a pedagógus szakmai személyiség komplexebb működés módját kívánja meg. Azért is érdemes alaposabban elemezni az állítást, mert az összehasonlító vizsgálatok során a kiégés és az életszemlélet teszt szinte minden faktorával kapcsolatban szignifikáns, vagy legalább tendenciaszerű különbségekre bukkantuk az állítással kapcsolatos pedagógus attitűdök között.

A hallgatókat fogadó pedagógusnak magasabb az énhatékonyság érzése, mint a nem fogadóknak, továbbá optimizmusa szignifikánsan magasabb, mint a hallgatók fogadásától féltő, azt *veszélynek* tekintő kollégáké. Ráadásul minél inkább habozik, nem teszi, sőt ellenzi valaki a hallgatók fogadását, annál erősebb pesszimizmus szinttel jellemezhető. A hallgatók fogadása esetét azért is tartjuk komplex jelenségnek, mert a szakmai nyitottság és kölcsönösség és önbizalom mellett feltételezhetően az extravertió, mint vonás is szerepet játszik benne. Hiszen feltehető, hogy azonos nyitottság mellett az a pedagógus, aki extravertáltabb, energiáit a külvilágból meríti, könnyebben vállal hallgatót a tanóráján, mint aki kevésbé extravertált, hiszen ez utóbbi számára – szemben az előző típussal – tanóra hallgatói részvétellel inkább további stresszforrást, mint sem inspirációt jelentenek.

Tehát feltételezéseinknek megfelelően a nyitottság faktor együtt jár a kiegyensúlyozottabb mentálhigiénés állapottal. További hozadékként felismerhettük az extravertiót is azok között a jellemzők között, amik szerepet játszhatnak a kiégéssel szembeni védelemben, hasonlóan *Szebeni (2010)* vizsgálati eredményéhez, melyben az extravertió negatív összefüggésben állt a kiégéssel.

2.4.4.2. A lehetőségem választás pszichológiai háttéréről

Sok esetben a valódi különbség az *erősségemként* és *lehetőségemként* megélt tevékenység között húzódik a nyitottság attitűd esetén. A *lehetőségemet* jelölők azért az utolsó lépésért, amit végül nem tesznek meg, és az alapvetően nyitott attitűd nem fordul át náluk cselekvésbe, komoly pszichológiai árat fizetnek a kiégésük számlájára, mind a pszichológiai témájú olvasás, mind a szakmai ismeretek alkalmazása, mind az aktív problémamegoldás terén. Felvetődik a kérdés, hogy mi okozza az attitűd szinten jelen lévő, cselekvésbe mégsem forduló viselkedést, és ez miért jelent gyengébb mentálhigiénés állapotot? Egy lehetséges válasz, hogy viselkedés kivitelezéséhez szükséges többlet energia az, ami feltehetően nem áll rendelkezésére a személynek. Vagyis a problémamegoldásra, szakmai ismertekre, azok alkalmazására, pszichológia olvasására való nyitottság egyfajta lelki erőssége is mutat. Miközben a rutinra való beállítódás a lelki energia spórolását jelezheti a háttérben feltételezhető csökkent érzelmi energiák miatt, ahogyan erre *Szebedy* is rámutatott (*Szebedy 2005*).

Az a legérdekesebb a kapott eredményekben, hogy azok, akik egyértelmű döntésüknek megfelelően nyitottak vagy sem a problémamegoldásra, új szakmai ismeretekre, jobb énhatékonyság szinttel, állapottal rendelkeznek, mint akik hezitálnak, vagy mint akik jobb belátásuk ellenére mégsem vállalják a viselkedést. A döntésképtelenség a depresszió egy jelölője, a depressziót, amit a kiégés előszobáját határozta meg *Mészáros*, így a döntésképtelenség jegyeit a kiégés irányába mutató folyamat állomásaként értelmezhetjük (*Mészáros 2013*). Miközben a nem cselekvést, a halogatást vizsgálatok az énhatékonyság csökkent voltával kapcsolják össze (*Jagodics – Kóródi – Martos – Kőrössy – Szabó 2020*).

Így már jobban érthető, miért is jár a problémamegoldás kedvelésének lehetőségét tudni szignifikánsan cinikusabb állapottal, mint a problémamegoldást elfogadni, megszeretni, csinálni, miközben a lehetőségként kezelt problémamegoldás jelentősen gyengébb énhatékonyság megeléssel jár, mint a tevőleges. Illetve azt is eredményül kaptuk, hogy a tanítási rutint elutasítók cinizmus szintje alacsonyabb a rutint előnyben részesítőkkel. Ráadásul itt a problémamegoldást igénylő helyzetektől elzárkózó, inkább rutint működtetők tendenciózusan pesszimistább állapotban vannak, mint azok, akikben csak lehetőségként merül fel a rutin, de inkább nem teszik.

2.4.4.3. (Ön)reflektív faktor és mentálhigiéné

Az SzSzK 12, 44, 45, 46-os állításokkal kapcsolatos független mintás *Kruskal-Wallis* próbák eredménye megerősíti a H 5.2 számú kiinduló hipotézisünket, hogy a szakmai önismereti munkában való részvétel és a jobb mentálhigiéné állapot között egyenes összefüggés fedezhető fel. *Szivák (2010)* szerint a pedagógusszemélyiség konstruálásban a legfontosabb eszköz a reflektív gondolkodás. Az önmonitorozó, önreflektív, önkorrektív viselkedés a szakmai személyiség építésének elemei, a szakmai tudatosság fejlettségének fokmérői. *Szebedy (2005)* azt állítja, hogy inkább kiegészítő válik az a pedagógus, aki kevés időt fordít szellemi, lelki higiénéjára. *Szebedy és Szivák* fenti gondolataihoz is kapcsolódik *Kovács és Pikó (2010)* által is leírt nem hagyományos értelemben vett egészségfejlesztés fogalomköre, melynek kiemelt tényezője az egészséges személyiség, mint minden védőfaktor forrása. Ide köthető az a feltételezésünk, amely szerint a kimunkált pedagógus személyiség, amelyhez a reflexión, önreflektivitáson alapuló tudatos működésmód szorosan hozzátartozik, kielégítőbb mentálhigiéné állapotot idéz elő. A gyerekek viselkedését folyamatosan monitorozó viselkedést és az érzelmek kifejezését ide soroltuk, a reflektív működésmódok sorába.

Előzetes feltételezésünkkel egybevágnak az eredményeink, amelyek szerint tudatos szakmai reflexión alapuló önismeret építés mentálhigiénéen jutalmazó hatású, hiszen érzelmileg kevésbé elidegenedett, illetve saját hatékonyságát erősebbnek éli meg, aki fejleszti az önismeretét, és alacsonyabbnak, akinek ez gyengesége. Továbbá az aktív, önmaguk megismerésére saját módszert használó pedagógusok tendenciaszerűen optimistábbak is.

Nem meglepő eredmény, hogy az életkori csoportok közül a legkevesebb (szakmai) önismereti aktivitást a *veteránok* csoportja végzik, hosszú pályafutásuk számos tapasztalatot biztosított, ami alapján feltehetően megfelelőnek ítélik az önismeretüket.

Vizsgálatainkból továbbá az is látható, hogy az a pedagógusnő, akinek *erőssége* a szakemberek, szakkönyvek általi önismeret fejlesztés, az optimistább, mint akinek ez *gyengesége*, illetve csak egy lehetősége. Továbbá megtudtuk, hogy akinek *lehetősége*, passzívan megnyilvánuló szándéka, de (még) nem gyakorlata az önismereti fejlesztés, erősebben bizonyult pesszimistának.

Korábban írtunk már a *lehetőségem* választásban megmutatkozó halogatás, mint maladaptív stresszhelyzeti megküzdési stratégiáról, vagy döntésképtelenség, mint az egyik depressziót jelző tünetről. Mint ilyen, a pesszimizmussal való összefüggése a korábbi hasonló helyzetekben megtapasztalt saját viselkedés tanult tehetetlensége is megjelenik. Az érzelmi kimerülés elkerülésében is támasz lehet az önmonitorozás, hiszen akik *veszélyként* tekintenek a tanórai működési módjuk figyelésére az érzelmi kimerültség szintjük tendencia jelleggel, de láthatóan magasabb a többiekénél.

Szebedy (2005) kiegészít is érintő pedagógustípus elméletét igazolja az az eredmény, amely szerint azok, akik gyakran monitorozzák magukat a tanórán jelentősen hatékonyabbnak élik meg magukat, mint azok, akik ezt *veszélyesnek* ítélik.

Továbbá mind az *erősségem*, mind a *gyengeségemet* jelölők optimistábbak, mint a tanórai önmonitorozást *lehetőségként* megélik. Ami azt mutatja, hogy ha a szakmai személyiség fejlődéséért aktívan tesz valaki, vagy ha valamiért ezt a viselkedést nem tartja fontosnak az a két ellentétes viselkedés hasonlóan hat az optimizmusra. Ami kevésbé jár együtt az optimizmussal, az a passzívan nyitva hagyott helyzetek lehetőség attitűdjével jár együtt, amely attitűd lehetséges háttéréről már ejtettünk szót.

Az eredményeinkből nyilvánvalóvá vált, hogy az önmonitorozás jelenthet egyfajta mentálhigiénés védelmet a pedagógusok számára. Továbbá azt is tudjuk az eredményekből, hogy az önreflektív viselkedést alkalmazók énhatékonyságukat magasabbnak élik meg, mint akiknek ez a viselkedése a gyengesége.

Az önkorrekción aktívan gyakorlók jelzés értékűen ($P=0,082$) hatékonyabbnak érzik magukat, mint azok, akik passzívak ez ügyben, *lehetőségként* tekintenek erre. A pesszimizmus szintje alacsonyabbnak bizonyult annak a pedagógusnőnek, akinek *erőssége* az önkorrekción annál, akinél ez még csak egy *lehetőséget* jelent. Az önmonitorozás, mint reflektív viselkedés jól kapcsolható az egészséges agy elmélethez is, amely a befelé figyelést, mint mentális egészséget támogató funkciót írja le neurológiai szempontból (*Rock – Siegel – Poelmans – Payne 2012*).

Megtudtuk a vizsgálat során, hogy tendencia jellegűen, de magasabb a cinizmus szintje annak, aki nem monitorozza a gyerekek viselkedésváltozásait, mintha ez csak egy felismert *lehetősége*. Miközben a pusztán passzív *lehetőségként* megélt gyermek monitorozással szemben az aktívan megfigyelők szignifikánsan magasabb énhatékonyságról számolnak be.

A gyerekek monitorozásának és a reflektív gondolkodásnak komplex pedagógiai pszichológiai megnyilvánulása az esetmegbeszélés műfaja, amely *Kolosai és Bognár (2007)* kutatása szerint az empátiás odafordulás készségét növeli a pedagógusokban, míg a kontrollcsoport empátiája distresszt kiváltva a saját viselkedésére szűkült, ilyen módon a kiégés felé mozdulva. Vizsgálatunk *Kolosai és Bognár (2007)* eredményeivel egybehangzó tendencia jelent meg, hiszen azt kaptuk eredményül, hogy a pedagógusnők, akiket érdekel a gyerekekről szóló esetmegbeszélés, azok alacsonyabb deperszonalizációs szinttel rendelkeznek, mint azok, akiknek ez csak lehetősége. Továbbá az is láthatóvá vált, hogy akinek fontos szempont, erősen érdekes a gyerekekről szóló esetmegbeszélés, az jobbnak éli meg saját hatékonyságát, mint akinek ez csupán egy *lehetőség*. Az is felszínre került, hogy az esetmegbeszélés iránti érdeklődést *erősségemként* jelölő csoport optimizmusa magasabb, mint a *gyengeségemként* jelölőké.

A szakterületekre jellemző esetmegbeszélések iránti érdeklődést áttekintve az láttuk, hogy az *óvodapedagógusok* azok, akinek ez a fajta szakmai reflexió beépült a munkájába, miközben a *szaktárgyat nem jelölő pedagógusok* azok, akik közül a legtöbben, összesen közel ötödük jelenleg nem mutatnak érdeklődést az gyerekekről szóló reflektív munka iránt.

A pedagógus attitűdök és szemlélet: a szemléletbeli attitűd (teljesítménnyel, a gyermekközpontú szemlélettel, spiritualitással kapcsolatos) kiégés és a jól-lét mintázatát befolyásolják.

A kongruens viselkedést az érzelmek kifejezése is jelöli. Ismert tény, hogy az érzelmek túlzott elnyomása, a túl erős racionalitásra törekvés betegségkeltő lehet (*Swan és mtsi. 1992, idézi Pikó 2010*). Vizsgálatunkban azok a pedagógusnők, akik önmagukkal megegyezően viselkednek, valós érzelmeket fejeznek ki a tanórán jelentősen hatékonyabbnak érzik magukat, mint akik nem teszik, pedig tudják, a *lehetősége* nyitott számukra is. Mintánkban jelentős különbség szerepelt az aktív, „*élek az érzelmek kifejezésének lehetőségével*” attitűdöt képviselő csoport és a passzív, „*van rá lehetőségem, de (még) nem teszem*” attitűd képviselői között (erről a különbségről később ejtünk szót).

Vagyis a szakmai személyiség kimunkáltságát bizonyító reflexiós faktorról az önreflexió, önmonitorozás önkorrekción, önkongruencia és a gyerekek monitorozása tekintetében is kiderült, hogy bizonyíthatóan köze van a pozitívabb mentálhigiénés állapothoz a pedagógusnők esetében.

Mindez nem meglepő annak ismeretében, hogy tudjuk, az önismeret nem képzelhető el önreflexió nélkül, így joggal feltételezzük, hogy az önismereti igény magasabb szintje magasabb szintű önreflexiós készséget, jártasságot is feltételez, amelyről tudjuk, hogy egyrészt a tudatos személyiség, másrészt a kimunkált pedagógus szakmai személyiség, másként a szakértő sajátja is. Itt a kétféle tudatosság gyümölcsöző, egymást erősítő hatását érzékelhetjük.

A szakértő minőség pedig egyrészt a sikeresebb mindennapi helyzet megoldásokat ebből fakadóan kiegyensúlyozottabb érzelmi állapotot, stabilabb jelenlétet, nagyobb fokú önbizalmat, másrészt már a diákokra fókuszálni képes reflexiós szintet jelenti (*Szivák 2010*), ami valószínűsíthetően a diákok részéről is nagyobb elégedettséget okoz, ami a kapcsolat jobb minőségét vetíti előre. Így, mint egy pozitív spirál, a szakértői minőségnek megfelelő reflexiós működés a pedagógiai munka és lét minden vetületére pozitívan hat. A szakértői minőségű működés pedig már egy elaborált szakmai személyiség szintet feltételez.

Tehát H 5.2-es hipotézisünk igazolódott, hiszen a független mintás *Kruskal-Wallis* teszttel áttekintve az érett szakmai személyiség egyik alappillérenek tekintett reflexiós szemléletmódhoz kapcsolódó tételeket az SzSzK egyes állításai kapcsán, mint az önismeret formái, (ön)reflexió, önkorrekción, (ön)monitorozás, (ön)kongruencia azt láttuk, hogy az érettebb, reflektívebb, kongruensebb viselkedése a hivatás személyiségnek a feltételezéseknek megfelelően valóban egészségesebb, erősebb mentálhigiénés állapottal jár együtt.

2.4.4.4. Kapcsolatok minősége és a lelki egészség

A pozitív pszichológia neves képviselői, köztük *Seligman (2002)*, *Oláh (2012)* és *Pikó (2010)* is leírják a pszichés jól-lét részeként a harmonikus társas kapcsolatok fontosságát. Neurológiai szempontból írja le ugyanezt az egészséges agy elméletében *Rock, Siegel, Poelmans és Payne (2012)*. A harmóniára törekvés a stressz elleni érzelmi megküzdési egyik fő eleme. A nem hagyományos egészség felfogás legfontosabb meghatározója az egészségmagatartás mind egyéni, mind pedig közösségi szinten. A közösségi szintű védőfaktorok legfontosabb eleme a társas kapcsolatok útján megvalósuló társas támogatás. Nem véletlen, hogy a harmonikus társas kapcsolatok mentálhigiénés állapotra gyakorolt kedvező hatása is szerepelt hipotéziseink között (H 5.6).

Vizsgálatunkból megtudtunk, hogy a pedagógusnők, akik jó kapcsolatokat ápolnak a gyerekekkel, jelentősen kevésbé kimerültek érzelmileg, mint akiknek ez *gyengesége* vagy egy *lehetősége*, valós gyakorlat nélkül. Továbbá azt is, hogy akiknek *gyengesége* a gyerekekkel való harmonikus kapcsolat, jelentősen gyengébb hatékonyságúnak érzik magukat, mint akiknek *erőssége*.

Az optimizmus terén és jelentősen magasabb értékeket mutatnak az *erősségemet* választók, mint a *lehetőségemként* jelölők. Továbbá az is kiderült, hogy az a pedagógus, akinek *erőssége* a szülőkkel ápoló jó kapcsolat, magasabb énhatékonyság érzéssel rendelkezik. Vagyis azt láthatjuk, hogy a pedagógusnőkre nézve a gyerekekkel ápoló kapcsolatok minősége jelentős következményekkel jár a kiégés szempontjából, így H 5.6 számú feltételezésünk igazolódott.

2.4.4.5. Flow élmény és mentálhigiéné

Csikszentmihályi (1997) által leírt autotelikus személyiség jellemzője a rendszeres flow élményt tapasztaló környezet létrehozása. *Magyaródi és Oláh (2015)* szerint a csúcselmény megélése magányosan és munkahelyi környezetben sem lehetetlen, akár olyan egyszerű tevékenységekben, mint a sport, olvasás, kézműves-alkotás és a munka. Erről szól a „mikroflow” jelensége. A flow élmény megélése mentálhigiéné védőfaktor szerepét többek között *Torma írja le (2013)*. *Csikszentmihályira, Rathunde-ra és Whalenre* hivatkozik *Holecz és Molnár (2014)*, amikor állítják, hogy a tanórai áramlat-élmény hatására mind a pedagógus, mind a tanítvány személyisége komplexebbé válhat. A tanárok flow képessége is egyre nagyobb hangsúlyt kap. *Oláh (2005)* kutatása feltárja, hogy a tanárok által megélt tanórai flow gyakorisága együtt mozog a diákok által megélt flow gyakorisággal, illetve, hogy az autotelikus tanár monitorozza diákjai tanórai figyelmét, és élményszerűen igyekszik az ismereteket tálni. *Holecz és Molnár (2014)* vizsgálati eredményei szerint a boldogságot és elégedettséget erősíti a flow élmény, a flow élmény lehetőségét pedig segíti az állandó fejlődés és a rutin kerülése.

Vizsgálatunkban a kezdők életkori csoportja a *Kádár és Somodi (2011)* vizsgálatában azonos pályán töltött időszámban értelmezettekhez hasonlóan ritkábban él meg flowt, mint a 16-25 év, vagy 25+ éve pályán lévők. Elmondhatjuk, hogy nagyon hasonló eredményt hozott a két a pályán töltött év és a flow megélése kapcsolatára. *Kádár és Somodi (2011)* a pályakezdők flow megélése hiányát a homályos célkitűzésekre és az elégtelen visszacsatolásra vezették vissza.

H 5.3 hipotézisünk úgy szólt, hogy a mindennapi pedagógiai gyakorlatban megélt flow / alkotás élmény korrelál pszichés jól-léttel és fordítottan arányos a kiégés jeleivel, miközben a flow tanórai nem megélése, a teljesítmény központú attitűd erősebb kiégés és alacsonyabb jól-lét szinthez köthető.

Eredményeink alapján a flow tanórait megélését gyakorló pedagógusnők jelentősen kevésbé idegenednek el az érzelmeiktől, mint a flow megélését *lehetőségként* tartogató, illetve azt nem megélt társaik. A vizsgálati mintában az énhatékonyságát jelentősen magasabbnak érzékeli, akinek *erőssége* a flow tanórai megélése és alacsonyabbnak az, akinek ez csak *lehetőség*, nem aktív gyakorlat. Arra is fény derült, hogy a flow tanórai megélésére aktívan törekvő pedagógusnők optimistábban tekintenek a világra, mint azok, akiknek a csúcselmény megélése egy *lehetőségként* van jelen az életükben.

Vagyis láthatjuk, hogy aki szívesen merül bele tevékenységekbe a gyerekekkel, az gyakorta közelebb jár a flow élmény megtapasztalásához és hatékonyabbnak érzi magát, mint aki ezt egy lehetőségként tartja fenn maga és a gyerekek számára. Ugyanakkor természetesen azoknál is magasabb hatékonyság szintet mutat, mint akinek az alkotásba merülés bevallottan a *gyengesége*.

Megtudtuk, hogy az alkotásba merülést – mint mikroflow élményt – bevállalók jelentősen optimistábbak, mint akiknek ez *gyengesége*, miközben még azok is optimistábbak náluk, akik a gyerekekkel való alkotásba merülés egy *lehetőség*. Továbbá észrevehető az eredményekből, hogy jóval pesszimistábbnak mutatkozik az a pedagógus, akinek *gyengesége* a gyerekekkel való tevékenységbe merülés (flow élmény a tanórán), mint aki ezt egy *lehetőségnek* vagy aktív gyakorlatnak éli meg.

Az is látható, hogy akik aktívan alkotnak a gyerekekkel, azok érzelmi kimerültsége alacsonyabb, mint azoknak, akik ezt a *lehetőséget* fenntartják maguknak, de nem teszik, illetve, hogy kevésbé érinti a cinizmus azokat a pedagógusnőket, akik szeretnek alkotni a gyerekekkel, mint akik tudják, hogy ez jó lehetne, de nem teszik.

A csúcselmény tanórai megélésének ellentéte a görcsös ragaszkodás a tanmenethez, a „haladjunk a tananyagban”. A haladás fontosságát, sőt elsődlegességét elfogadó megközelítésben az időprés szemlélet mutatkozik itt meg, amelynek a lelki élmények feldolgozását lehetetlenné, de legalábbis nehezzé tevő, káros voltáról már a szakirodalmi fejezetben *Kast (2014)* kapcsán bővebben szóltunk.

Eredményeink szerint a *beosztott* pedagógusnők magas arányban, 68,4%-a, találják fontosnak a tananyagban való „menetelést”, valamivel több, mint kétharmaduk hajlamos az időnyomásnak, mint erős stresszornak engedni. Szerencsére azt is láttuk, hogy a *pályán töltött évek* előrehaladtával egyre inkább *erőssége* a pedagógusnőknek a csúcsművésztanórai megélése, ami *Kádár és Somodi (2011)* kutatásával egybe csengő eredmény. Feltételezzük, hogy a pályán való előrehaladás a szakmai személyiség érlelésével is együtt jár, amely a *Szebedy* féle értelemben figyel saját önismeretére, lelkének gondozására, így hajlamosabb autoleikus módon megnyilvánulni, legalábbis kevésbé enged a „belső hajcsárnak”, megéli a fontos pillanatok, legalábbis a mikroáramlat szintjén.

Ezek után azon nem csodálkozhatunk, hogy a tananyagban való haladás preferenciája magasabb pesszimizmust színttel jár együtt a pedagógusnők között azokhoz képest, akik a tananyagban való erőltetett menetelést valamilyen okból kifolyólag nem valósítják meg.

H 5.3 hipotézisünk teljesült az SzSzK 16, 17, 18 és 34-es állításainak független mintás vizsgálataiban során. Vagyis a flow, az alkotásba merülés megélése a tanórán összefüggésben van a jobb mentálhigiénés állapottal, miközben a flow megélése ellenkező hatással, negatív összefüggésben van a pedagógusok mentálhigiénés állapotával. Mindezek alapján feltételezhető, hogy a flow képesség egy központi faktor a szakmai személyiség fejlődésében is ugyanúgy, ahogy a mentálhigiénés állapotnak is erős jelzője. Kérdés maradt, hogy a flow élmény segíti a mentálhigiénés állapot erősödését, vagy azok képesek inkább a flow megélésére, akiknek jobb a mentálhigiénés állapota? Feltehető a cirkuláris oksági viszony a jelenségek között.

2.4.4.6. Szabadidő faktor és mentálhigiéné

A H 5.5 számú hipotézisünk állítja, hogy a mentálhigiénés állapot és a szabadidő eltöltésének különböző formái között összefüggés lehetséges.

A nem hagyományos egészség felfogás legfontosabb meghatározója az egészségmagatartás mind egyéni, mind pedig közösségi szinten. A közösségi szintű védőfaktorok legfontosabb eleme a társas kapcsolatok útján megvalósuló társas támogatás. Az egyéni szintet a személyiségjellemzőkből eredő pszichés jellemzők jelentik, elsősorban az érzelmi, motivációs és kognitív elemek (*Kovács – Piko 2010*).

Seligman (2002) egészségvédő faktorként a jövőorientáltságot, a kreativitásunk megélését, a szociális készségek fejlesztését javasolja (*Kovács – Piko 2010*).

A hagyományos értelemben vett egészségi állapot védőfaktorai között az egyik a rendszeres testmozgás. Vizsgálatunkban mind a hagyományos, mind a nem hagyományos értelemben vett egészségmagatartás meghatározóit figyelembe vettük.

Vizsgálati mintánk alapján megállapítható, hogy a pedagógusnők, akik rendszeresen, hetente, kéthetente sportolnak, jelentősen kevésbé kimerültek érzelmileg, mint akik nem sportolnak, sőt veszélyesnek ítélik a sportot. Az eredmények bemutatása során korábban leírt statisztikai elemzésből kiderült, hogy a sportoló pedagógusok jelentősen nagyobb arányban a *kezdők* csoportjából kerülnek ki. A *kezdők* vagy csinálják, vagy nem – inkább igen –, de nem hezitálnak, nem várnak vele. A többi pályaeév csoportnál népesebb a halogatók tábora. Leginkább a *haladóknál*, ahol egyharmad készül arra, hogy majd sportol legalább kéthetente. Magyarozatként felvetődik, hogy a *haladók* korosztálya a legvalószínűbben esik egybe a munka-magánélet egyensúly problémával leginkább küzdő kisgyermekes szülő kategóriába. A *régóta tanítók* is leterheltek, szülők, illetve valószínűleg már kikopott az életmódjukból a sport. A *veteránok* esetében a tudatosság (minimális) növekedése a fizikai és mentális lelki egészségvédelem terén mutatkozik, vagy az egyéni életciklusban bekövetkezett változás adja a lehetőséget, a munka-magánélet egyensúly helyrebillentésére.

A rendszeres relaxációs tevékenység – vagy az, amit ezalatt a fogalom alatt értettek a válaszadók is – része a szabadidős feltöltődésnek, ezzel kapcsolatban az énhatékonyság érzése szintben mutatkoztak jelentősnek mondható ($P=0,064$) különbségek a vizsgált mintában. Érdekes eredmény, hogy szinte megegyezően magas azoknak az énhatékonyság érzése, akik veszélyesnek minősítik a saját relaxációs módszert, mint akik ezt alkalmazzák. Vagyis megint példát látunk arra, hogy egy ellentmondásokkal teli fogalomhoz (mint a relaxáció) való viszonyulás is egészségesebb mentálisan, ha az egyértelmű reakciót vált ki, egyértelmű elutasítást vagy egyértelmű elfogadást.

Eredményeink között tendenciaszerű különbséget kaptunk a kreatív adottságait fejlesztők és azt nem tevők *gyengességemet* jelölők között. Vagyis tendencia mutatkozik arra is, hogy a szabadidős kreatív tevékenység magasabb optimizmus szintet produkál a vizsgált pedagógusok körében, ahogy *Seligman (2002)* is utal a kreatív tevékenység pszichés egészséget védő faktor jellegére.

Összefüggésként jelentkezett, hogy alacsonyabb pesszimizmus szintet mutatnak azok, akik veszélyesnek ítélik a szakmai előmenetelre fordított szabadidőt, mint akik nem látják veszélyesnek ugyanezt. Vagyis azok, akik tudatosabbnak mutatkoznak a szabadidejük védelmére és a szakmai előmenetelre fordított szabadidőt a mentális egészségükre veszélyesnek találták, kevésbé mondhatók pesszimistának, vagyis hatékonynak látszik ez a védő stratégia.

2.4.5. Női archetípusok és mentálhigiéné

2.4.5.1. Otthoni munka / Távmunka

Általános értelmében fontosnak látszik a BÉIK kérdőív foglalkozásválasztásra vonatkozó kérdéskörében az otthoni/távmunkára vonatkozó állítás, mert ennek mentén jelentős különbségek mutatkoztak a csoportok között. Az otthoni (házi) munkát, távmunkát preferálók vagy azt elutasítók között minden mentálhigiéné alskálára mind az MBI mind a LOT-R kérdőívben szignifikáns különbségek mutatkoznak.

Eredményeink alapján az otthoni háztartási/távmunkát preferáló pedagógusnők jelentékeny mértékben ($P=0,032$) kimerültebbek érzelmileg, mint ezt a munkát nem preferálók, illetve cinikusabbak, az érzelmeiktől eltávolodottabbak az otthoni munkát inkább választók. Megtudtunk a vizsgálatból azt is, hogy az otthoni/távmunkát nem preferáló pedagógusnők jelentősen hatékonyabbnak érzik magukat, továbbá azt is, hogy jelentősen optimistább az a pedagógusnő, aki nem választaná a szívesebben az otthoni munkát, ha tehetné.

Egyértelművé vált, hogy pont ellenkezőleg, pesszimistább, aki az otthoni munkát választaná szívesebben. A távmunkával kapcsolatban minden faktor mentén erős együttjárásokat kaptunk, kiderült, hogy MBI-ES és a LOT-R teszt minden alskálájában a kiégés felé hajló tüneteket produkáltak a távmunkát preferálók, szemben azokkal, akik nem választották azt.

Összegezve megállapíthatjuk, hogy a LOT-R teszt alskáláiban szignifikánsan gyengébb pszichés jól-lét állapotot mutattak az otthoni/háztartási/távmunkát preferálók, mint azok a pedagógusnők, akik nem választják az otthoni/távmunkát.

Meglepő eredmény, különösen a digitális pedagógiai korszak előtti érából, amikor a kérdőíveket felvettük. Meglepő, hiszen a pedagógiai munka nagyon különbözik a távmunkától és a 2020-as Covid korszak előtt még inkább különbözött. Az otthoni munka csendes, elmélyült, magányos, de mindenképpen kevesebb szereplős, míg az iskolai munka zajos, sokszereplős, beszédes műfaj.

A nagy különbségből adódóan a távmunka preferenciából így erős attitűdbeli, sőt személyiségvonás jellegű különbségekre is következtethetünk. Erős összefüggés feltételezhető az introverzió és a távmunka kedvelése, illetve az extravertió és a sokszereplős, interakciókban gazdag munka kedvelése között. Ebből adódna a további következtetés, hogy az extravertáltaknak jobb a mentálhigiénés állapota, mint az introvertáltaké a pedagógusnő populációt tekintve? Inkább az az összefüggés látszik ésszerűnek, hogy az introvertált pedagógus(nő)k az extravertált mentalitást igénylő iskolai közegben valószínűbben jutnak kiégés közeli állapotba, mint az oktatási intézményi létező könnyebben adaptálódó extravertált típusú pedagógusok. Korábbi vizsgálatok csak részben támasztják alá következtetésünket, hiszen *Szebeni (2010)* extravertált pedagógusok között alacsony érzelmi kimerülés szintet talált, viszont valamivel magasabb deperszonalizációt és magasabb énhatékonyság csökkenés szintet mért, miközben *Kricsfalussy (2020)* szintén relatív magas énhatékonyság csökkenést talált extravertált pedagógusok között.

Ugyanakkor az eredményt tovább gazdagítja a kapcsolat *Rhuston (2007, idézi Suplicz 2013)* vizsgálataival, aki a *Myers-Briggs* személyiség tipológia mentén mérve a pedagógus típusok a legjobb két tanár típus mindegyike extravertált jellemzőkkel rendelkezett.

Az introvertált pedagógusnők feltehetően kiégés közelebbi állapotából az is következik, hogy a pedagógusképzésben nagyobb figyelmet kellene fordítani a személyiség dimenziókra és az azoknak megfelelő és ajánlható pedagógiai ágazatokba terelni a hallgatókat. Extravertált típust a nagyobb szociális terheléssel járó feladatok felé, míg az introvertáltakat a kisebb létszámú oktatási környezet, digitálismunka preferenciák felé. Mentálhigiénés megsegítést is lehet személyiségdimenziók mentén tervezni, illetve a további pedagógus kiégés kutatásoknak is érdemes az extravertált-introvertált személyiség dimenzió alapos vizsgálata felé fordulnia.

2.4.5.2. Istennő típusok eloszlása a mintában

A BÉIK kérdőívvel felmértük a pedagógusnők görög istennő archetipikus karakter preferenciáit. A női identitás típus felmérésünk szerint a vizsgált pedagógusnők egyharmada a hét típusból a széleskörű ismeretekkel, tudással, racionalitással rendelkezőként jellemzett Pallasz Athénét választotta (29%). Nem meglepő tehát a többi csoporthoz mért magasabb előfordulási aránya a tanári pályán, hiszen egyrészt Athéné hagyományosan a bölcsesség és magasrendű szellemiség és mesterségbeli tudás szimbóluma, amit pedagógushivatásnak értelmezhetünk. Másrészt karakterológiája szerint a férfias értékeket magáévá tevő istennő típusa (*F. Lassú – Szarvas é.n.*), aki az elnőiesedés ellenére máig hagyományosan patriarchális szemléletmóddal létező iskola világában (*Thun 2012, Horváth – Borbáth 2010*) megtalálja a helyét. Vagyis úgy értelmezhetjük a kapott eredményeket, hogy a vizsgált csoport számára Pallasz Athéné attribútumai teljesen természetesen kapcsolódnak a szakmai és személyes identitásukhoz, és feltehetően ezen belső diszpozícióik miatt érkeztek a pedagógus pályára.

Várható volt, hogy a legkompetitívebb istennő archetípus, a szabadságot, természetet, kihívásokat, versengést kedvelő, önálló karakterű Artemisz típus kevésbé reprezentált a túlszabályozott iskolai világban. Az eredmények azt hozták, hogy ők sem és a Héra-típus sem gyakori (6,9%). Az iskola világában legritkábban a Héra és az Artemisz identitástípusa fordul elő, bár az Artemisz típus esetében az ezredfordulót követően növekvő tendenciát látunk jelenlétüket illetően a pedagógus pályán (*F. Lassú é.n.*). Az előbbi a férfiaktól minden szempontból függő karakter, míg a másik az ellentéte, a legfüggetlenebb, emellett bátor és vállalkozó természetű. Várható volt ez az eredmény, hiszen sem a férfiak magas aránya, sem a rendszeres, változatos területen megjelenő, új kihívások jelenléte általában sem vagy kevésbé jellemzik az iskola világát.

A Pallasz Athéné-típusú tanárnők mellett a második legnépesebb típus az Hesziák csoportja. A Hesztia típusnak az önismeret és a meditáció világa nem idegen, közülük sokan vállalnak önkéntes szolgálatot. További ismérve ennek a típusnak, hogy el tudnak merülni a monoton, ismétlődő munkában is, szívesen és gyakran választanak magányt vagy kevesebb kontaktust igénylő tevékenységeket, ezért nem csoda, hogy nagyobb számban találjuk őket a kis létszámú oktatási helyzeteket megkövetelő *gyógypedagógus-fejlesztőpedagógus* szakterületen. Szinte egyenlő megosztásban találunk Déméter-, Perszephoné- és Aphrodithé-típust.

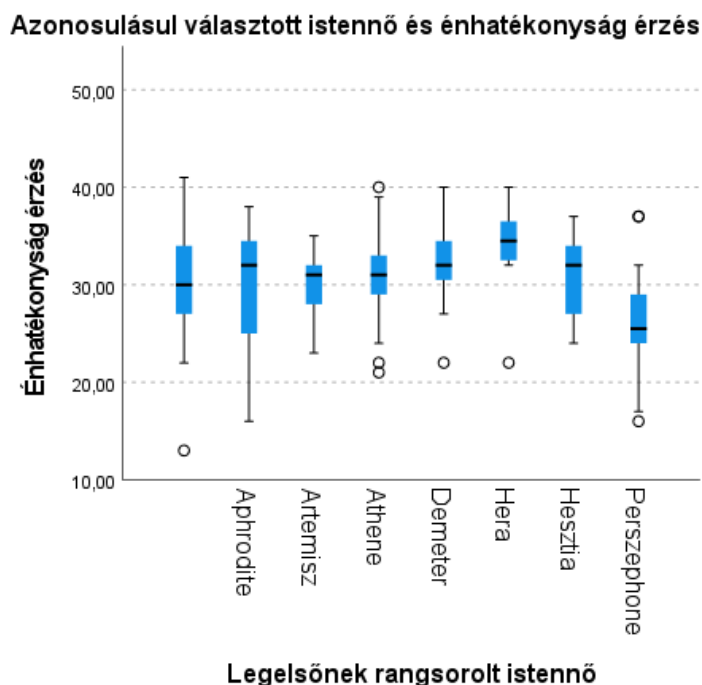
2.4.5.3. Istennő típusok, kiégés és pszichés jól-lét

H 3. hipotézisben feltételeztük, hogy az ide beemelt hétféle, görög istennőként megszemélyesített női archetípusok karakterüknek megfelelő módon eltérést mutatnak a kiégési szintjüket, életszemlélet mutatójukat és szakmai személyiségük kimunkáltságát illetően.

Szignifikáns összefüggést adott az összehasonlítás során az istennő választás és az énhatékonyság érzés szintjében mutatkozó különbség.

N=150

(Az ábrán látható első, üres oszlop a teljes mintából az adott kérdőívet ki nem töltők számát mutatja.)

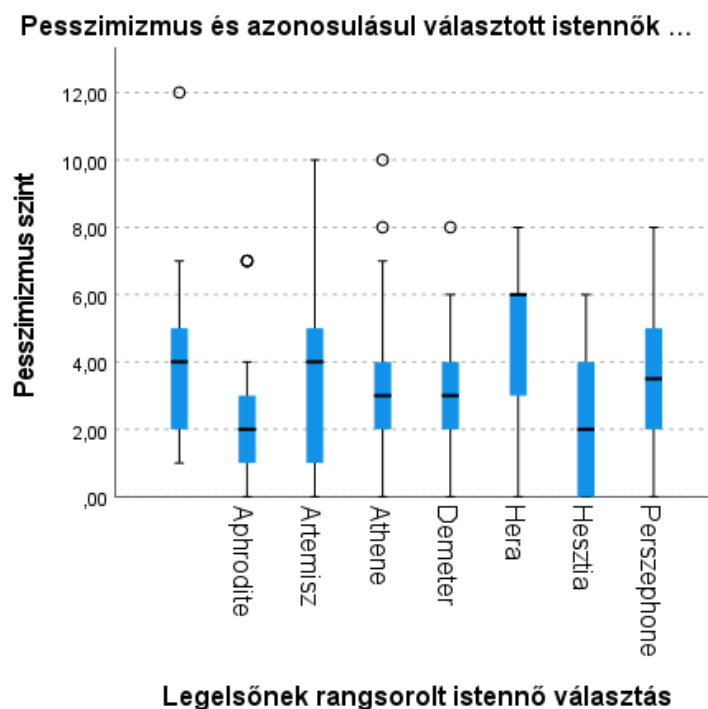


90. ábra

A Perszephonét választók jelentősen alacsonyabbnak élik meg hatékonyságukat, mint a Hérát választók, és nem ennyire, de alacsonyabb az énhatékonyságuk érzése a többi istennőt választókénál is (*lásd 91. ábra*).

N=150

(Az ábrán látható első, üres oszlop a teljes mintából az adott kérdőívet ki nem töltők számát mutatja.)



91. ábra

A mentálhigiénés állapotot vizsgálva a kiégés- és az életszemlélet-mutatókkal azt találtuk, hogy a bolni női archetípus kategória rendszerben az Aphrodité és a Hesztia-típus mutatkozik szignifikánsan a legegészségesebb mentális állapotú pedagógusnő típusnak. Hiszen a típusok énhatékonyság érzése meglehetősen magas, továbbá a szintén szignifikánsnak tekinthető Pesszimizmus alskálán pedig alacsony értéket mutattak. Kapott eredményünk magyarázatát a karakterek jellemzői között kereshetjük. Az intakt, befelé is élő, figyelő, introvertált, önmaga egészségét őrző Hesztia személyiség várhatóan tudatosabb a saját pszichés és fizikai igényeit illetően, ezért sikeresebb a mentális egészsége fenntartásában/védelmében.

További ok lehet, hogy a Hesztia karaktert választók csoportja a *gyógypedagógusok/fejlesztőpedagógusok szakterületi* csoportban jelenik meg legmagasabb számban, amiből két további jellemző is adódik. Egyrészt a munka jellegéből adódóan ez a típus kisebb létszámú csoportokkal vagy egyénileg dolgozik a gyerekekkel, így a karakterének jobban megfelelő, elmélyült, „intim” pedagógiai helyzetekben tud működni, amivel nyilván könnyebben tud azonosulni, elégedettnek lenni vele.

Másrészt képzéséből adódóan valószínűsíthető, hogy többfajta, különböző pszichológiai, akár önismereti, sajátélményt nyújtó kurzuson is részt tudott venni, vagyis képzetebbné tekinthető a pszichológiai és a saját élményű, önismereti jellegű tudását illetően is. Továbbá Heszti típus önismereti tudása spirituális életszemléletéhez is köthető, amely a karakter jellemző vonása, így kiegészítőleg inkább mentes állapotát karakterében rejlő spiritualitás is magyarázhatná (Kovács és Pikó 2010), ugyanakkor a spiritualitás védőhatása vizsgálatunkban nem nyert megerősítést.

Szintén karakterjellemezőkre vezethető vissza Aphrodité típus kiegyensúlyozott mentálhigiénés állapota. Hiszen az örömkereső, pozitív érzelmeket, saját teremtő képességét megéllő Aphrodité típus (F. Lassú é.n.) megtalálja a feltöltődést adó helyzeteket és örömet a munkájában, hiszen a szakterületek eloszlásánál láthatjuk, hogy számos Aphrodité választja az *óvodapedagógus* szakot, ahol tág teret kap a kreativitása, akár flow képességeként értelmezve azt. Illetve a művészethez közeli *humán* területen is találunk Aphrodité típust, valamint a *tanulásban akadályozottakkal* foglalkozók között. Jelentősnek tartjuk a tényt, hogy az Aphrodité típus nem található meg a *szaktárgyat nem jelölő* szak kategóriában sem. Ez a tény is azt jelzi, hogy saját identitását képes megélni a pedagógus pályán, nem távolodik el önmagától. Ez a terület is kreatívabb lehetőségeket rejt, mind az Aphroditék által kevésbé választott *reál szak* vagy a kötött tanmenetet igénylő *tanító szak*. Extravertált, nyitott karaktere jól adaptálódik komplex helyzetekhez az iskola világában, ilyen például a hallgatók fogadása hospitálásra is.

Ugyanakkor az összes szignifikánsnak tekinthető összefüggést figyelembe véve a „traumatizált” mitológiai történetet képviselő Perszephoné típus bizonyul a legsérülékenyebbnek, hiszen az énhatékonyságát messze ő érzi leggyengébbnek az istennők közül, illetve pesszimizmus szintje, ha nem is túl magas, mégis a Héra és az Artemisz típussal együtt magasabb a többi istennőnél. Ez a sérülékenység magyarázható a karakter jellemzőiből is. Hiszen Perszephonét (más néven Korét) egyszerűen a „lánként” is emlegeti a mitológia, ami egyértelmű archetípust jelöl meg. Jung a tündér szimbolikát használja a típus leírására, Perszephoné éretlen karakterére utalva (Antalfai 2007). Bolen (2014) karakter-elemzésében ugyanakkor Perszephoné fejlődik a legnagyobbat az istennők közül, ő az, akinek létezik egy fiatalkori, éretlen, védtelen karaktere: a névtelen, éretlen lányka, Koré, illetve egy saját, nehéz, alvilági utat bejáró, lelkileg is érett istennővé váló karaktere, aki ideális esetben lelki vezető is lehet a saját életeseményei feldolgozása után.

F. Lassú nem reprezentatív kutatása szerint az iskola világában nem képviselteti magát az érett Perszephoné típus, sokkal inkább a névtelen Kóré archetípusában találhatók meg (*F. Lassú é.n.*). *Varga* írja le „áthagyományozott tekintély” norma jelenségét, amely miatt ezt az istennő típus különösen szenvedhet, hiszen az iskola mindennapjait máig jellemzi ez a norma, amely merev kapcsolatokat eredményez, így a nevelő identitás érzésének beszűkülését éli meg, elveszti autentikus kapcsolatát a gyerekekkel (*Varga 1974*). Ráadásul akár a „mintha szakma” jelenség is fenyegeti, amely egyfajta bizonytalanságot jelent a nehezen kezelhető gyerekekkel való konfliktusos helyzetek kezelésében, amelyre ilyen vagy olyan okok miatt nem kapott felkészítést. Emiatt belső bizonytalanságot él meg a pedagógus, amely kiégéshez is vezethet (*Varga 1974*). A kevésbé kiégés veszélyeztetett pedagógusnő típusokat feltehetően megvédi ettől a hatástól részben a karakterük, amely vagy kreativitással, vagy a spirituális szemlélettel segít megoldaniuk a nehéz helyzeteket, illetve nem utolsó sorban a Hesztiák esetében a tanárképzés során kapott további felkészítés a jelölt nevelési helyzetekre.

A legkevésbé pesszimisták az Aphrodité és Hesztiát választók, valamint az Athéné típusok sem igazán azok.

2.4.5.4. Választott istennők és a független változók kapcsolata

Feltételeztük a H 3.1 hipotézisben, hogy az azonosulásul választott istennő típusok alapjellemzőik (feltétlen változók) szerint különböző mentálhigiénés állapotúak. Eredményeinek szerint, sem a pályán töltött évek, sem a beosztás, végzettség, lakóhely szerint nem különböznek jelentősen, viszont a szakterületek mentén erősebb különbségeket találtunk a különböző istennő választás csoportjai között.

Beszédes jellemző, hogy egyedül a mentálisan az egyik legerősebbnek mutakozó Aphrodité típus az, akik között az elsőként rangsoroltak sorában nincs *szaktárgyat nem jelölő* kategóriájú szakterületen dolgozó pedagógusnő. Ez nagyon erős összefüggés annak ismeretében, hogy egyrészt az Aphrodité típus az egyik, aki legkevésbé kiégett a mintánkban, másrészt a *szaktárgyat nem jelölő pedagógusok* csoportja a legkiégés-közeli csoport a szakterületek között. Vagyis ez az összefüggés erősíti a korábbi eredményeinket mindkét csoportról. Továbbá látható, hogy az Aphrodité típus elsősorban *óvodapedagógiát, tanulásban akadályozottak pedagógiáját és humán szakot (beleértve a nyelv szakokat)* választ.

Az is feltűnő, hogy a Perszephoné típus is legtöbbször a *humán szakot* választja, míg a Hesziák elég gyakran a *tanulásban akadályozottakkal* foglalkoznak. Illetve, hogy a Hesziák és a Perszephonék között nagy számban találunk *szaktárgyat nem jelölő pedagógust*. Feltételezhetjük, a *humán és nyelv szakot választók* közül az Aphroditék alkotják a pszichésen jobb állapotú csoportot, a Perszephonék a kevésbé jó állapotú, illetve hogy a *szaktárgyat nem jelölő* Hesziák teszik ki a csoport mentálhigiénésen erősebb részét, a Perszephonék a gyengébbet. Továbbá kiderül a keresztábra elemzésből, hogy az Athéné típus nagyjából egyenletesen elosztva megtalálható minden területén a pedagógiának.

A lakóhely szerinti bontásban látható, hogy Aphroditék ugyanannyian jelennek meg a mintában Budapestről, mint vidékről, a Perszephoné típusok szintén. Miközben a Hérák elsősorban, és a Démétert választók is nagyrészt vidékiek, az Artemisz típusok kétharmada budapesti. Tehát mondhatjuk, hogy a lakóhely szerepe, mint mentális egészség védőfaktor mintánkban nem igazolódott, hiszen a mentálhigiénéjét tekintve legsérülékenyebb Perszephoné és a legkevésbé sérülékeny Aphrodité-típusok hasonló arányban fordulnak elő Budapestről és vidékről egyaránt.

2.4.6. Kiegészítés és független változók kapcsolata

Másik H 2. számú feltevésünk volt, hogy a pedagógusnők mentálhigiénés jellemzői (kiegészítő mutató és életszemléletet jellemzők) összefüggésben vannak a személyes körülményeikkel, mint független változókkal.

Eredményeinkben a beosztás és a végzettség szempontjából nem találtunk különbséget a pedagógusnők között. *Paksi és munkatársai (2015)* vizsgálata jelen eredményeinkhez hasonlóan a végzettség szempontjából nem talált együttjárást, a beosztás és kiegészítő összefüggéseit pedig kutatta. Vizsgálatunkban ugyanakkor a pályán töltött évek szerinti csoportokkal és a szakterületekkel való összehasonlításban jelentős különbségeket fedeztünk fel. A lakóhely szempontjából csak az azonosulásul választott istennők esetében mutatkozott szignifikáns különbség a pedagógusnők csoportjai között.

2.4.6.1. Pályán töltött évek és kiégés a mintában

A pályán töltött évek és a kiégés közötti kapcsolat ellentmondó eredményeket mutat a szakirodalomban. A kutatók egy része nem talált kapcsolatot a pályán töltött évek és a kiégés között (Torma 2013, Paksi és mtsi. 2015), miközben Szébeni (2010) a pályán töltött idő összefüggésében, annak előrehaladtával az egyéni teljesítmény csökkenését látta a legerősebb mutatóknak.

A pályán töltött évek és a lelki egészség összefüggéseinek részletes elemzésből kiderült, hogy a *kezdők* és a *régóta tanítók* kevésbé kimerültek érzelmileg, mint a *haladók* és a *veteránok* csoportja. Közben azt is megtudtuk a statisztikai elemzésből, hogy az öt évnél nem régebben pályán lévők deperszonalizációs (cinizmus) szintje jelentősen alacsonyabb a másik két csoporténál. Ugyanakkor a *régóta tanítók* csoportja is kevésbé deperszonalizált náluk „fiatalabb” 6-17 éve pályán lévő *haladók* csoportjánál, és a 28 évnél régebben pedagóguskodó *veteránok* csoportjánál is.

A jelenségre többféle magyarázat is létezik. Ilyen magyarázatok lehetnek, hogy az alacsonyabb érzelmi kimerülés jelensége magyarázható a *kezdők* lelkesedésével, illetve a kisebb cinizmus szint a munkában a kevesebb begyűjtött kudarc mennyiségével és a befektetett többlet energiával, amivel a tapasztalatot igyekeznek kompenzálni. Így, ezzel a többlet energiával, lehetőségük van az egyéni odafordulásra. Továbbá tudjuk, hogy a pedagógiai világ realitásával is kevésbé szembesülnek, mint a többi csoport, magasabb optimizmus szintjük feltételezhetően részint ennek is köszönhető.

Másik magyarázat csoport a *haladóknál* tapasztalható erőteljesebb kiégés jelekre a munka-magánélet egyensúly kutatásokból ismertek. Day (2007, idézi Torma 2013) hat stációját írja le a pedagógus pályafejlődési ciklusának, amelynek a harmadik szakasza (és a negyedik eleje) esik egybe a *haladók* csoport pályán töltött időszakával. Day (2007, idézi Torma 2013) szerint ebben a ciklusban a szakmai szerep és identitás formálódása erőteljes feszültséggel jár, míg a következőben a munkahely és magánélet közötti feszültség válik dominánssá, a karrier stagnál ebben az időszakban. Feltételezésem szerint a *haladók* pályaszakaszában mindkét előbb említett stáció problémái megjelennek és egyszerre hatnak, ami akár a Day által feltételezetténél is erősebb feszültséget jelent. A később bemutatásra kerülő további szignifikáns összefüggések is ebbe az irányba mutatnak.

Maeran, Pitarelli, Cangiano (2013) az olasz pedagógusnők vizsgálata során a magánélet-munka konfliktus (válások, új kapcsolat, új család) és a munka-magánélet (új szabályozók, új szerepkörök, digitalizáció új kihívásai) csúcsát 17-nél több éve a pályán lévő korszakhoz köti, a mi rendszerünkben ez a *régóta tanító* pálya korcsoportra esik.

További válasz a mértékre akár a szakmai és személyes identitás fejlődése is lehet, hiszen a személyiség érése során a korábban meg nem fogalmazott igények kimondására és képessé válhat. A másik magyarázat pedig, hogy a korábban nem megfogalmazott, ki nem mondott magánéleti és munkahelyi konfliktusok halmozódása erre az időszakra éri el a kritikus értéket, amikor, akár minkét színterén az életnek, a korábban sikerrel elfojtott konfliktusok felszínre törnek. A korral erősödő szakmai identitás gondolatmenetet támasztja alá az optimizmus szinttel kapcsolatos pályán töltött évek szerinti eredmény. Hiszen az optimizmus terén tény, hogy a *kezdők* és a *haladó* tanárok kevésbé optimisták, mint a *régóta tanítók* és a *veterán* tanárok. Ugyanakkor mérvadó különbséget a *haladók* és *régóta tanítók*, illetve a *haladók* és *veteránok* között kapunk a tapasztaltabb csoportok javára, ami szintén a már említett *Day-i* stációk *haladókra* vonatkoztatott jelenlétére utal. A kiégés skálánál kapott hasonló eredmények miatt nem is váratlan fordulat, hogy a *haladó* pedagógusok optimizmus szintje különbözik legmarkánsabban negatív irányban a többi pályaelektort leíró csoporttól.

Tendenciaszerű különbség jelenik meg a *kezdők* és *veteránok* között. A *kezdők* alacsony optimizmus szintje, „riadalma” a pályától a helyzetükből valószínűsíthető és a feltételezhető pedagógiai eszközhiányuk okán érthető is, ahogy *Haberman (1993)* írja, a karrier eleje a túlélésekről szól.

Valójában a *haladók* (6-17 éve a pályán lévők) minden faktort tekintve a legsérülékenyebb mentálhigiénés állapotú csoport a vizsgálat szerint. Mind az érzelmi kimerülés, mind az énhatékonyság csökkenés és az alacsonyabb optimizmus szint ezt a csoportot sújtja leginkább. Életkorukból és feltehető élethelyzetükből adódóan vélhetően ők szembesülnek a legkomplexebb kihívásokkal, ahogyan a munka-magánélet, és a magánélet-munka konfliktusok szempontjából leírtuk. További szempontként felmerül, hogy alacsony optimizmusuk oka az is lehet, hogy a pedagógus társadalmi helyzete is világosabban rajzolódik már ki előttük, a realista szemlélet már jellemzi a csoportot. Továbbá feltehetően ez a csoport van a legvalószínűbben krízisben, hiszen az előtte lévő, és az utána következő pálya csoportok a mentálhigiénés állapota is kiegyensúlyozottabb a mért mintánkban.

Feltehetően ebben a 6-17 éve pályán lévő csoportban vannak a legtöbben, akiknél felmerül a pályaelhagyás dilemmája. A kezdeti illúzióik már eltűntek, de még nem töltöttek el annyi időt a pályán, hogy nem lehetne egy újba kezdeni. Mindezek fényében levonható a következtetés, hogy a *haladók* csoportja, a 6-17 éve pályán lévők egyfajta vízválasztót élnek meg. Aki jobban bírja az érzelmi terhelést, megmarad a pályán, aki nem, valószínűbben elhagyja a pályát.

A *régóta tanítók* és a *veteránok* a *haladókhöz* képest mérvadóan optimistább életszemléletének az is oka lehet, hogy ők másodszor is meghozták a döntés a pedagógus pálya mellett, megerősödött bennük kezdeti elhatározásuk, így szakmai személyiségük fejlődése töretlenebb. A *veteránok* és a *régóta tanítók* csoportja, bár mindkettő jobb mentálhigiénés állapotot mutat, mint a *haladók*, mégis különböznek. A *veteránoknál* is hatékonyabbnak érzik magukat a *régóta tanítók*. Ahogy már írtuk, ez az eredmény megegyezik *Szebeni (2010)* mérésével, aki a pedagóguspályán töltött évek előrehaladtával a hatékonyság csökkenés érzését találta jellemzőnek. Feltehető, az előbbi okfejtést tovább fűzve, hogy a pályaközi, szakmai krízisen átment, ám a pályán maradás döntését meghozó *régóta tanítók* új energiákat nyertek a krízissel való megküzdésben, a döntésükben való megerősödésben és feltehetően ez a folyamat a szakmai személyiségük, szakmai identitásuk megerősödését is hozta, új célokat találtak a pedagógus pályájukon. Továbbá feltételezzük, hogy a munka-magánélet egyensúlyt is sikerült megtalálniuk.

2.4.6.2. Szakterületek és kiegész összefüggései

A szakterületek és a kiegész összefüggései *Paksi és munkatársai* vizsgálatában is megjelent (*2015*), ők a kiegész nagyobb kockázati csoportjai között helyezték el a természettudományi tárgy tanárait. *Szabó és Jagodics (2016)* a szakképzésben tanító tanárok között talált nagyobb arányú kiegész szintet.

Megnéztük azt is, hogy árnyalódik a mentálhigiénés kép a szakterületeket tekintve a pedagóguspályán. Megtudtuk a vizsgálatból, hogy az *óvodapedagógusok* a legkevésbé, a *tanulásban akadályozottakkal foglalkozók* és a *humán szakosok* nagy része sem nagyon érintett a deperszonalizációban. Szerencsére semelyik csoportban nem igazán magas a cinizmus szint, ugyanakkor mégis a *humán szakosoké* és mellette a *szaktárgyat nem jelölő pedagógusok* csoportjáé magasabb a többiekhez képest.

Az eredmények értelmezhetőségét nem segíti, hogy magas a választ nem adók aránya a *szaktárgyat nem jelölő pedagógusok* között, így a legegységesebb adatként az *óvodapedagógusok* alacsony cinizmus szintjének örülhetünk. Az éhatékonyaság érzése leginkább megfelelőnek bizonyult a *reál szakosoknál*, de ide sorolhatóak az *óvodapedagógusok* és a *tanulásban akadályozottakkal* foglalkozók is, bár ez utóbbi csoport eredményét elbizonytalanítja a nagy számban nem válaszolók aránya. A *tanítóknál*, még inkább a *humán szakosoknál* (beleértve a nyelvtanárokat is) és leginkább a *szaktárgyat nem jelölő pedagógusoknál* csökkent az éhatékonyaság érzése (bár utóbbiak közül is viszonylag nagy számban volt a nem válaszolók aránya). Hasonló összehasonlításban eltérő eredményeket kapott Szabó és Jagodics (2018) pedagógusok körében mért kiégés vizsgálatában, ahol a tanítók jelentősen erősebb éhatékonyaság érzését mérték az óvoda pedagógusokéhoz képest.

A szakterületeken tapasztalható kiégés szintkülönbségek összefüggésbe hozhatók a pedagógiai területek különböző jellemzőivel, miszerint a tanmenetek által kevésbé kötött, nagyobb pedagógiai szabadsággal, elsődlegesen nevelési, másodlagosan oktatási feladatokkal foglalkozó *óvodapedagógus* pályán találtunk legjobb mentálhigiénés állapotú pedagógusnőket. Meglehetősen jó állapotban találtuk a *tanulásban akadályozottakkal* foglalkozókat is. Itt a pszichés jól-lét mellett szólhat a gyógypedagógus/fejlesztő-pedagógus képzésben meglévő didaktikus, szakmaspecifikus tananyag mellett arányaiban is magasabb, szerteágazóbb pszichológiai elméleti, terápiás és tanulásmódszertani ismeret, önismereti elemek, és a tanulási nehézségek ismereti tudásanyag részletesebb jelenléte a képzési anyagban. A *reált tanítók* magasabb hatékonyság érzése a reál tárgyakat a mai napig övező magasabb presztízsből is eredhet.

Ugyanakkor a *tanítók* nem érzik igazán hatékonynak magukat, ezt magyarázhatják az őket érő ellentmondó elvárások a szülők, gyerekek és szakmai részéről, illetve a tantervben előírt időnyomás is sújtja az alapkészségek elsajátításának természetes ütemét. Az időnyomás mentálhigiénét károsító hatásáról a Kast (2014) beszél, aki megalkotta a „belső hajcsár” fogalmát, amely a külső, felgyorsult világ elvárásai belsővé tétele, és amely belső elvárás gyorsabb ütemre sarkalja, így nem hagy elég időt az egyénnek, hogy élményeit feldolgozza, integrálja, így ez a belsővé vált állandó külső siettetés stresszor tényezővé válik, ami hosszú távon kiégést is okozhat.

Nem nehéz látnunk a *tanító* mindennapi munkájában a siettetés jeleit, a tananyag, tanmenet, vezetőség, szülők és feltételezhetően saját elvárásai felől egyaránt. De akár ugyanezt feltételezhetjük a *humán szakosok csoportjába integrált nyelvtanárok* esetében is, akik a diákok gyakoribb szint és nyelvvizsgái miatt is többszörösen kitettek az időnyomásnak, siettetésnek, stressznek.

2.4.6.3. Szakterület, pályán töltött évek és kiégés

Ha megnézzük a szakterületek és a pályán töltött évek csoportjai közötti összefüggéseket, tovább árnyalódik a kép.

Kiderül, hogy a *kezdők* között relatív sok *tanulásban akadályozottakkal foglalkozó és humán szakos* pedagógus van, míg alig találunk *szaktárgyat nem jelölő* kategóriát. Miközben a *haladóknál* kiemelkedik a *humán szakos*, a *régóta tanítóknál* a *tanulásban akadályozottak* terület, a „veteránoknál” az *óvodapedagógusok* száma. A *szaktárgyat nem jelölő* kategória relatív magas a kezdőn kívül minden további kategóriában. *Tanítók* pedig főleg az idősebb, *régóta tanító* és *veterán* kategóriából kerülnek ki. A szakterület és a pályán töltött évek keresztmetszete mutatja, hogy a *tanulásban akadályozottak* (fejlesztő pedagógusok, gyógypedagógusok) szakosok relatív mentális jól-létét az előbbieken elemzett korszerűbb, pszichológiai ismereteiben is árnyaltabb, a szakmai személyiség fejlődését is jobban célzó egyetemi felkészítés mellett a *kezdők* előnye a nagyobb és könnyebben mozgósítható érzelmi energia tartalékok, illetve a digitális készségek magasabb szintű jelenléte. Talán ez is lehet az egyik oka az észlelt énhatékonyság érzés csökkenésnek a *tanítóknál*, hiszen például a digitális készségeik gyengébbek a digitális bennszülött *kezdő* csoportnál (Gyarmathy 2012). Azaz mondhatjuk, hogy az érzelmileg kevésbé kiégett *kezdők* és *tanulásban akadályozottakkal* foglalkozók, de még a *humán szakosok* sokszor átfedésben is vannak.

Ugyanakkor a több faktoron is védettnek tűnő *óvodapedagógusok* nagy arányban szerepelnek a *veteránok* között is, és mint megtudtuk, *28 évnél is régebben pályán lévők* optimistábbak a *haladó* korosztálynál, miközben az *óvónők* kevésbé cinikusak és az énhatékonyság érzésük sem csökkent jelentősen. Mindebből megállapítható, hogy szakterületeket tekintve az *óvónők* a legkevésbé érintettek a sérült mentálhigiéné kapcsán.

2.4.7. Kiegészveszély és elakadt szakmai identitásfejlődés

De vajon melyik szakterület csoport a leginkább kiégett vagy kiegész veszélyeztetett a vizsgált mintában? A *kezdők* között alig található *szaktárgyat nem jelölő* kategóriájú pedagógusok gyengébben állnak mentálhigiénés egészségüket illetően a többi csoportnál. Deperszonalizációs szintjük is magasabb, illetve az énhatékonyság érzésük is gyengébb. Vajon miért?

Hogy válaszokat találjunk, azt is látnunk kell, hogy is jött létre a csoport. *Szaktárgyat nem jelölő* pedagógus kategóriába került, aki nem nevezett meg szakterületet, egyszerűen annyit írt magáról, pedagógus. Ide kerültek a szakértők is, nem túl magas számban, akik már gyakorlatban nem, csak elméletben művelik a szakmát. Az ő számuk alacsony a csoporton belül. A többség az, aki önmagát szimplán pedagógusnak definiálta. Annak fényében, hogy elenyészően kevés a csak pedagógia szakot végzők száma az összes pedagógus létszámban, különösen a vizsgálat minta korosztályában, élünk a gyanúval, hogy az ön nem besorolás a szakmai identitás egyfajta elvesztését is mutatja.

Ebből arra következtetünk, hogy a *szaktárgyat nem jelölő pedagógus* gyenge szakmai identitású állapota közrejátszik törékenyebb mentálhigiénés állapotában is. A jungi individuáció, a személyiséggé válás folyamata, továbbá az *Erikson* féle énidentitás kialakulása (1950/1981) kapcsán írtunk a személyiség, majd az énejlődés alapvetően fontos állomásairól. Ennek részeként gondoljuk el a szakmai szerep és identitás kialakulását és kialakításának folyamatát is, amelybe beemeltük a szakmai személyiség kialakulásának rétegeit *Korthagen* féle (2004) értelemben, ami szerint ez a folyamat krízisekkel tarkított, nem feszültségektől mentes.

Tovább tekintve a pedagóguspálya identitásképző állomásai felé, további konfliktusos, feszültséggel teli lépéseket látunk. Erről ír *Day* (2007) a pedagógus pálya stációiban a szakmai egyéniség és identitás kialakításáról, annak szakmai és személyes identitás feszültségéről, *Cinamon és Rich* (2005) egyfajta diverz identitás jelenlétéről és az elköteleződés ciklusonkénti változásáról, illetve már korábban *Fessler, Christensen* (1992, idézi *Lynn SK* 2002) a pedagógus háromkörös karrier modelljében is bemutatta a karrier ív frusztráció szakaszát. Vagyis a szakirodalom szerint nem egyértelmű a siker az szakmai személyiség, identitás kialakításánál sem, hiszen a folyamat stációi okozta feszültségeket jó esetben megoldja a pedagógus, és tovább lép idővel a következő fejlődési fokra, vagy nem sikerül megoldania.

Ebben az esetben az elköteleződés, identitás fejlődés folyamata lelassul vagy megáll. A *szaktárgyat nem jelölő* pedagógusok csoport tagjai jelen vizsgálatunkban jeleit mutatják a kisiklott szakmai identitás képzésnek. Hiszen már önmagában jelzésértékű a magát a pedagógusi szakterületekbe be nem sorolás, ez a saját identitástól való elidegenedés egy halvány jelzése is lehet, miszerint a pedagógusok legnagyobb csoportjába sorolja magát, és nem törekszik rész identitások minél pontosabb megnevezésére. A megbeszélés további részében a vizsgálati eredmények újabb elemeivel támasztjuk alá ezt a feltételezésünket.

Vagyis az alapvető feltételezésünk, hogy a pedagógusok mentálhigiénés állapota összefüggésben van a szakmai személyiség állapotával, *a szaktárgyat nem jelölő pedagógusok* kiégésének és életszemlélete adatain keresztül megerősítést kapott.

2.4.8. A pedagógusnők szakmai személyisége és női identitás jellemzői

Feltételeztük azt is, hogy a *Bennünk Élő Istennők* (BÉIK) Kérdőív személyiség típusai eltérést mutatnak szakmai személyiség állapotukat illetően az SzSzK teszt fő faktoraiban. Feltételezésünk több faktorban is megerősítést kapott.

A legjelentősebb különbségeket hozta az istennő karakterek között a hallgatókhoz való viszonyulás a nyitottság faktor mentén. Vizsgálatunkból kiderült, hogy csak az Aphrodité és csak a Héra típusnak nem jelent sem veszélyt, sem gyengeséget, ha hallgató vesz részt az óráján. Ha figyelembe vesszük az erős hatékonyság érzésüket, logikusan következik, hogy szakmailag magabiztosak, ezért is nem okoz problémát a hallgatók vállalása. Egyfelől legegyértelműbben az Aphroditéknél látható, hogy inkább *erősségük* a hallgatói jelenlét, másfelől a Hesztia típusnál mutatkozik legerősebben *gyengeségként*.

A karakterológia alapján itt az extravertió-introvertió különbségekre is gondolhatunk, hiszen a karakter jellemzés alapján legextravertáltabb típus az Aphrodité és Perszephoné mellett a legintrovertáltabb Hesztia típusa. Miközben a tudatosságukról, észszerűségükről ismert Athéné típusok szintén inkább extravertáltak, náluk legerősebb a *lehetőségem* jelölés. Vagyis vélhetően ők nem az introvertió-extravertió dimenzió végpontjain helyezkednek el, így inkább a kognitív megfontolás, az ismeretek azok, amik miatt lehetőségként értékelik a hallgatók fogadásának gyakorlatát, de ezt a gyakorlatba csak egy negyednyi részük ültette át. A közel szignifikáns különbségek a hallgatókhoz való viszonyban az istennők karakterbeli jellegzetességeinek validitására is utalhatnak.

A problémamegoldási kedvben szignifikáns különbségek mutatkoztak: a Héra típusok között 100%-os, majd fokozatosan csökken. Déméternél még 80%, Hesztia típusnál 77,7%, Athénéknél 72,5%, és még egész magas az Artemisz típusoknál is. A leginkább kezdőkből álló Aphrodité csoport már csak kicsit több mint felére jellemző, majd meredeken csökken a Perszephoné típusoknál, ahol ez csak 26,3%.

Megtudtuk a statisztikai eredményeket elemezve, hogy a Héra karaktereknek kivétel nélkül *erőssége* a problémamegoldás, miközben a Perszephonék többségének csak *lehetősége*, de nem gyakorlata. Az inkább vidéken élő, saját világában önmagát hatékonynak megéllő Hérák, a főisten felesége archetípustól elvárt önbizalommal, bátorsággal fordulnak az iskola világában fellelhető problémák felé. A bizonytalan, gyámolításra szoruló karakternek leírt Perszephoné típusúak pont ellenkezőleg, gyengesége a problémamegoldást kívánó helyzet.

A maximalista attitűddel kapcsolatos eredmények azért is érdekesek, mert szinte teljesen hasonló arányban maximalisták vagy kevésbé az Aphrodité és a Perszephoné típusok, miközben kiegészítést tekintve – lásd korábbi táblázatunkat – erős különbség van köztük. Ráadásul a mentálisan jó állapotú Hesztia típusok erősebben maximalistának mutatkoztak a jóval gyengébb mentálhigiénés állapotú Perszephoné típusnál. Vagyis következtethetünk arra, hogy a kiegészítés nincs összefüggésben a maximalizmussal.

Az attitűd jellemzők és a mentálhigiéné vizsgálata közben azt találtuk, hogy a leginkább kiegészítés veszélyeztetett Perszephonék mutatkoztak legrealistábbaknak, fele-fele arányban találunk realistákat az Athéné, Artemisz típusok között, és majd fele a Déméter típusoknak is realista. Miközben a legjobb mentálhigiénés állapotú Aphroditék, Hérák és Hesztia típusok a legkevésbé realista. Sőt azt is láthatjuk, hogy a legmagasabb énhatékonyság szintet megéllő Hesztia típusok közel felének a realitásokkal való foglalkozás kifejezetten a gyengesége. Vagyis levonható a következtetés, hogy a realitással való foglalkozás kevésbé jár együtt a mentális egészséggel.

A mentálhigiénés védőfaktorok és az istennő archetípusok összefüggéseit elemezve a sporttal kapcsolatos szokások kapcsán kiderült, hogy mintánkban legkevésbé az Aphrodité és a Perszephoné típusnak *erőssége* a sport. Miközben a sport mentálhigiénés védőfaktoroként is megjelenik (Kovács és Píkó 2010) ez az adat meglehetősen ellentmondásos, hiszen a mentálhigiénében legkiegyensúlyozottabb és a legsérülékenyebb típusra sem jellemző.

Tovább árnyalja a képet, hogy a lehetőségként az inkább pszichés jól-létben létező Aphroditék már sokkal pozitívabb attitűddel fordulnak a sport felé, mint a Perszephonék, akik között a legtöbben vannak, akik számára a sport veszélyt jelent. Leginkább a Déméter típusnak *erőssége* a sport, de nekik sem nagyon. Alig több mint egyharmaduk sportol hetente, kéthetente. Látható, hogy a sport, mint mentálhigiénés erőforrás kevésbé jelenik meg a vizsgált mintában.

A mentálhigiénés védőfaktorok után kutatva láthatjuk, hogy leginkább a Héráknak és több mint 50%-ban a Hesztia típusoknak van relaxációs módszere. Legkevésbé a nem is túlságosan jó mentálhigiénés állapotú Artemisz és Perszephoné típusok rendelkeznek saját relaxációs módszerrel, amit alkalmaznának is időnként. Itt a Héra és Hesztia típusoknál a saját mentálhigiéné tudatos védelme, mint szempont ismerhető fel, miközben az Artemisz és Perszephoné típusoknál ellenkezőleg, a lelki egészség tudatosság hiánya mutatkozik, ami *Szebedy (2005)* szerint az egyik ok, ami a kiégés felé viszi a pedagógust.

A szignifikáns együttjárásokat tekintve elmondható, hogy a BÉIK kérdőív alapján az istennő archetípusok többségének karakterológiája megerősítést nyert a kapott eredmények értelmezhetősége tükrében. Elsősorban Athéné, Aphrodité, Perszephoné, Héra és Hesztia típusok nyert megerősítést. Athéné karakter jelenléte az összes szakterületen és magas aránya a mintában karaktere mindkét fentebb tárgyalt fő jellemzőjét aláhúzza. Aphrodité extravertált énjét láthatjuk a hallgatók örömmel fogadásában, öröm és kreativitás központú énjét feltételezhetjük szakválasztásaiban: elsősorban az óvodapedagógus és humán szakos pedagógus szakokon, illetve a tanult, pszichés jól-léthez releváns ismereteken a gyakori tanulásban akadályozott végzettsége miatt.

Perszephoné kettős karakteréből a névtelen, éretlen, bizonytalan, introvertált fiatal lány karaktert feltételezhetjük többségében a mintában szereplő típus képviselői között a gyenge lelki egészség állapota miatt. A karakterben rejlő potenciál az érett, tudatos lelki vezető típus felé többségében nem tudott kibontakozni. Ebben az identitás fejlődés, szakmai személyiséggé válás folyamatának megakadását sejtjük a háttérben. Héra típusának jellemző vonásai is megerősítést nyertek. A magabiztos főisten feleség/királynő archetípus megjelenik az legerősebb énhatékonyság érzésű karakterében, továbbá abban, hogy problémamegoldó képesség az erőssége, ugyanakkor az istennő karakter negatív, sérült oldala a legmagasabb pesszimizmus érték birtoklásában mutatkozik meg.

A választott istennőkre vonatkozó eredmények jórészt alátámasztják a kiégés extravertió és introvertió mentén történő szétválását az iskola világában. Hiszen pszichés jól-lét jellemzi az extravertált Aphroditét, nincs kiégés veszélyben a szintén inkább extravertált Athéné típus, miközben az introvertált Perszephoné archetípust hordozók mutatták a legmagasabb kiégés szintet mintánkból az istennők közül. Ugyanakkor más irányba mutat a szintén inkább introvertált Hesztia típus eredménye, aki az egyik legkiegyensúlyozottabb pszichés állapotot mutatta. Ez utóbbi jelenség magyarázataként mediáló tényezőként az önreflexió, önismeret és pszichológiai ismeretek szerepét feltételezhetjük a kiégés közeli és pszichésen jól működő introvertált csoportok között. Hiszen Hesztia csoportjában magas *a tanulásban akadályozottakkal* foglalkozók száma, így a képzésükben meglévő magasabb arányú pszichológiai, önismereti elemek szerepe lehet jelentős a kiegyensúlyozott mentálhigiénés állapotban. Perszephonéval ellentétben, akinek ez nem sikerült, a Hesztia típus tudatos reflektív jelenlétével, felkészültségével megtalálta az introvertált karaktere ellenére helyét az iskola világában.

Legkevesebb jelentős és releváns adatot nyertünk Artemisz és Déméter karakterét illetően. Ahogy a limitációban is jeleztük a mintában előforduló relatív kisebb elemszám és a relatív magas csoportlétszám közös metszete kicsi a nagy szórás miatt, így további nagyobb elemszámú vizsgálat hozhat további megerősítő eredményeket.

2.5. Az eredmények és következtetések összegzése

2.5.1. Hipotézisek és igazolásuk

Vizsgálatunk statisztikai elemzése után kijelenthető, hogy kiinduló feltevésünk igazolódott, miszerint a pedagógusnők mentálhigiénés állapota (értelmezésünkben a kiégés és pszichológiai jól-lét szintjének együttese) összefüggést mutat szakmai személyiségük és női identitásuk kimunkáltságának mértékével. Vizsgálatunk kiinduló feltételezése – ha problémát jelent a pedagóguspálya elnőiesedése, akkor annak az oka a hiteles, szabadon megélt, kidolgozott szakmai és női identitás hiánya – megerősítést nyert. Megállapíthatjuk, hogy a pedagógusnők lelki egészségéhez szükségük van arra, hogy fejlesszék szakmai személyiségüket és ezáltal identitásuk megszilárduljon, továbbá minél jobban kibontakoztassák jellegzetes női karakterüket, illetve karakter kombinációjukat.

Kutatásunk alapján, amely jóval árnyaltabbá teszi a vizsgált összefüggésben a képet, kijelenthető, hogy nem állja meg a helyét az a pedagógiai diskurzusokban (*Buda 1996*) elterjedt feltételezés, hogy az elnőiesedett iskolai közegben *ab ovo* sérülnek (elsősorban a fiú) diákok a pszicho-szociális fejlődésükben a pedagógus szerepből hiányzó férfi minta miatt.

Fenti gondolatmenetből is látható, hogy vizsgálati eredményeink komplex módon kapcsolódnak össze. Kijelenthetjük, hogy kiégésre és életszemléletre vonatkozó eredményeink kurrens hazai és nemzetközi vizsgálati eredményekkel összhangba hozhatóak. A vizsgálat során egyértelművé vált a statisztikai elemzés után, hogy részletes feltevéseink egy-egy kivételtől eltekintve igazolódtak.

Maradéktalanul igazolódott, hogy az optimizmusra / pozitív életszemléletre való hajlam fordítottan arányos a kiégés jeleivel. Együttjárást találtunk a pályán töltött idővel és a választott szakterülettel, de nem találtunk összefüggést a végzettség és a beosztás szerint a mentálhigiénés állapottal.

Közvetett megerősítést kaptunk arra, hogy az istennő választások alapján a vidéki és a budapesti pedagógusnők mentálhigiénés állapotában eltérés mutatkozik. Jelentőségbeli különbségeket kaptunk a pályán töltött évek csoportjainak mentálhigiénés állapotában. Kimutattuk, hogy *kezdő* pedagógusnők vannak a legoptimálisabb, a *haladók* a leggyengébb mentálhigiénés állapotban.

Szaktárgyak szerinti különbségek is jellemzőek: az *óvónők* a legjobb, a *szaktárgyat nem jelölő* kategóriájúak a legrosszabb lelki egészségűek. Ezt az eredményt erősíti, hogy az *óvónők* körében sokan választották a kielégítő mentálhigiénés állapotú Aphrodité típust, a *szaktárgyat nem jelölő* pedagógusok között pedig sok a gyenge lelki egészségű Perszephoné típus. Az utóbbi csoport esetében identitás-problémákat sejtethünk a háttérben, amely összhangban áll a Perszephoné típus jellemzésével, miszerint nehéz identitásépítő feladattal küszködik. A névtelen lányból a bölcs, tapasztalt nővé tudnának érní, ha az utat végig járnák. Vizsgálati mintánkból láthatóan ez csak keveseknek sikerül.

2.5.2. A legellenállóbb és a leggyengébb mentálhigiénés csoport

A pályán töltött évek szerinti csoportok közül a *kezdők* a többi csoportnál kielégítőbb mentálhigiénés állapotát állapítottuk meg, hiszen a *kezdők* nem jelentek meg sem a kiégettek, sem az erősen kiégés veszélyeztetett csoportban. E jelenség háttérében attitűdök és jellemzők viselkedések csokrát találtuk. A *kezdők* erőssége, hogy többük rendszeresen sportol, nyitottak a tapasztaltabb generációtól való tanulásra, fontos számukra az önreflexió, valamilyen formája. Érdekes összefüggésként jelentkezik az a *kezdők* mentális egészségét védő tényező, hogy a realitásokra kevésbé fogékonyak, mint a többi csoport. További énhatékonyságot növelő tényezőként sejtjük a *kezdő* csoport digitális készségeiben való relatíve nagyobb jártasságát (Gyarmathy 2012), amely a többi csoporthoz képest a magabiztosságukat fokozhatja, illetve a tapasztalatlanságból eredő szorongást ellensúlyozza, amelyről szintén tudományos diskurzus folyik (Szivák 1999).

A *flow* – mint komplex központi faktor – szerepét a jó mentálhigiéné megőrzésében és a szakmai személyiség építésében, azaz eredményünk is aláhúzza, hogy a pályán töltött évek előrehaladtával a pedagógusnők körében fokozatosan erősödik a *flow* megélésére való képesség, ami párhuzamot mutat a növekvő kompetenciával és így az erősödő szakmai identitással. Ellentmondásnak tűnhet, hogy a *kezdők* tanórai *flow* megélése a legritkább, mégis ők mutatkoznak a legerősebb mentálhigiénés állapotúnak. Ám azt gondoljuk, hogy bár a *kezdők* fent említett mentálhigiénét védő szokásai és kompetenciái összességében erősebbek, mint sok régóta tanító és veterán pedagógus mentálhigiénéjét támogató *flow* megélési képesség és kidolgozottabb szakmai személyiség, mégis a kép ennél árnyaltabb.

Hiszen a szakmai személyiség kidolgozottsága és ennek részeként megjelenő elemek, pl. a flow tanórai megélésének képessége ugyanakkor mégis jó előre jelzője az erősebb pszichés jól-létnek, hiszen a *régóta tanító* és *veterán* csoport mentálhigiénés állapota egyértelműen jobb, mint a náluk kevésbé régen pályán lévő *haladó* csoporté.

A kutatás feltárta azt is, hogy a *haladó* csoport a legrosszabb mentálhigiénés állapotú a pályán töltött évek szerinti összehasonlításban. Valószínűsíthető, hogy a magánélet-munka egyensúlyi krízis stresszhatásai ennél a csoportnál a legerőteljesebbek, a társadalmi élet felgyorsulása miatt bekövetkező siettetés érzése, sodródás az időben (*Rosa 2003*) és a belsővé tett külső időnyomás, a „belső hajcsár” hatás itt a legerősebb (*Kast 2012*). Továbbá itt már nem véd a *kezdők* optimizmusa, ez a csoport már felismerte az oktatás világának anomáliáit. Mindemelllett a leterheltség miatt nekik van legkevésbé lehetőségük rekreációs tevékenységekre, például a sportok mennyisége is drasztikusan csökken az előző csoporthoz képest.

2.5.3. Szakterület csoportok lelki egészsége

Ezzel párhuzamosan a többi csoporthoz képest a *tanulásban akadályozottakkal* foglalkozó pedagógusok mentálhigiénés állapota is egészségesebb, hasonlóan az *óvodapedagógusokéhoz*, akik közül szintén nem találtunk sem a kiégettek, sem az erősen kiégés veszélyeztetett csoportban senkit, ami összhangban áll *Szabó, Litke és Jagodics (2018)* eredményével.

Az *óvodapedagógusokra* és *tanulásban akadályozottakkal* foglalkozókra vonatkozó, a vizsgált mintában legkiegyensúlyozottabb mentálhigiénés értékek részben a realitástól való elvonatkoztatási képességre, lehetőségre is visszavezethetők, részben a kevésbé kötött pedagógiai feladatokra. Mindez persze visszafelé is igaz lehet, vagyis a kisebb kötöttséggel, relatív nagyon szabadsággal és kreatív lehetőségekkel ezáltal mentálhigiénésen védettebb munkakört biztosító kecsgettető szakterület vonzza a diszpozicionálisan előnyösebb lelki egészség feltételekkel bíró karaktereket, elsősorban az Aphrodité típust.

2.5.4. Szakmai személyiség és a lelki egészség kapcsolata

A szakmai személyiség és a lelki egészség kapcsolatát vizsgáló feltevéseink nagy része is igazolást nyert az SzSzK kérdőív, MBI-ES és a LOT-R tesztek eredményeinek statisztikai elemzése során. Ez az eredmény többek között a Szakmai Személyiség Kérdőív validitását is közvetve alátámasztotta.

Igazolódott, hogy nyitottság formái (pedagógiai és pszichológiai, aktív vagy passzív módon kifejeződő), különösen a pszichológiai témák iránti nyitottság együtt jár a pszichés jól-léttel és/vagy fordítottan arányos a kiégés jeleivel. Feltevésünk az SzSzK nyitottság faktorának elemzése során megerősítést kapott. Maximálisan igazolódott, hogy a pedagógus (ön)reflektív gondolkodásmódja fordítottan korrelál a kiégés és együtt jár a pszichés jól-lét jeleivel.

Kimutattuk, hogy a mindennapi pedagógiai gyakorlatban megélt flow/alkotás-élmény korrelál a pszichés jól-léttel és fordítottan arányos a kiégés jeleivel, miközben a flow tanórai nem megélése, a teljesítmény központú attitűd erősebb kiégés és alacsonyabb jól-lét szinthez köthető.

Részben igazolódott, hogy a nem hagyományos mentálhigiénés védőfaktorok alacsonyabb kiégés és a magasabb jól-lét szinttel járnak együtt. Tendenciákat kaptunk arra nézve, hogy a szabadidős kreatív és relaxációs tevékenységek is mentálhigiénésen védő hatással járnak. A spirituális attitűd mentálhigiénés védőfaktor szerepére nem kaptunk megerősítést.

Kiderült, hogy a diákokkal és szülőkkel ápolott harmonikus kapcsolatok jobb lelki egészség állapottal járnak együtt, a realitás központú attitűd esetében pedig a pesszimizmus erősebben van jelen.

Kijelenthető, hogy a diszpozicionális elemeket és komplex készségeket, képességeket ötvöző flow képesség (vizsgálatunkban a tanórai flow élmény megélésére való törekvés) a szakmai személyiség kimunkáltságának legerősebb fokmérője és egyben mentálhigiénés védő jegye. Ezt követi az állandó képződésre, fejlődésre való nyitottság (ideértve a szakterületre, a nevelési módszertanra és a pszichológiára való nyitottságot); továbbá a harmonikus munkakapcsolatok fenntartása és ápolása; valamint a tudatos reflektív munkamód minél többféle elemének működtetése.

A gyermekközpontú nézetrendszer, a kevésbé realitás közeli szemlélet és a szabadidő tudatos felhasználása a mentálhigiéné védelmére az ismert kiégést megelőző védőfaktorok alkalmazásával (sport, kreatív elfoglaltság, relaxáció) mind-mind mentálhigiéné védelemként jelentkezik és egyben a szakmai identitás érettségének mutatói (kivéve a realitás felismeréséhez való negatív viszonyt). Viszont a pedagógusok „szemléletbeli háttere”-ként jelzett tényezők nem vagy nagyon lazán kapcsolódnak a mentálhigiéné állapotukhoz, kivéve a realitáshoz való viszonyulást.

Azt is kijelenthetjük, hogy a pedagógus szakmai személyiség kimunkáltsága erős összefüggésben van a tudatos lelki egészség védelmével és pszichés jól-létével. Erre vonatkozóan a női archetípusok és a független változók mentén kaptunk megerősítő adatokat a vizsgálatban.

2.5.5. Archetipikus karakterológia és mentálhigiéné

A karakterológia alapján valószínűsíthető az Aphrodité archetípusú pedagógusnők erős flow képessége. Az egyértelműen kiderült, hogy az ezt a típust preferálók rendelkeznek a legegészségesebb pszichével. A másik legegészségesebb a tudatos önismerettel és ösztönös meditatív képességekkel rendelkező Heszti típus. A karakterológiai jellemzésüknek megfelelően ambivalens mentális egészséget mutattak a Héra típusok: az énhatékonyság elérésében az élen járnak a vizsgált pedagógusnők között, miközben a pszichés jól-létet gyengítő pesszimizmus is körükben a legerősebb.

Azt is megállapíthatjuk, hogy a bolni kategória rendszer által sérülékenynek tekintett istennő archetípust (Héra, Déméter, Perszeponé típusok) képviselők kevésbé egészséges állapotúak, sőt Perszeponé típusát találtuk a legsérülékenyebb mentálhigiéné állapotban. A szintén nem túl erős mentálhigiéné állapotot mutató Déméter típusról kevés valódi, jelentőségteljes adatot nyertünk. Démétert hagyományosan anyáskodó, támogató szerepben tudjuk elképzelni a karakterológia alapján, aminek megfelelően a tanító szerep, ugyanakkor ezzel a szerepkörrel Déméter nagyvonalú, mindenek fölötti támogató természete valószínűleg kevésbé fér össze. Ezért a pedagógus pálya helyett inkább a segítő foglalkozásuk között jelennek meg, ahogyan azt F. *Lassú és Szarvas (2010)* kutatásukban találták. Illetve az összefüggések hiányának oka lehet még a sok részcsoporttal való statisztikai munka, és ezzel párhuzamosan a relatív nem túl magas elemszám is.

Mindemellett azt megtudtuk, hogy a Déméter típus állapota – feltehetően a kevésbé introvertált jellemzői miatt – nem olyan gyenge a lelki egészségét illetően, mint a Perszephoné típusé.

A bolni értelemben „szűz”, vagyis önállóságot mutató karakterek a jobb mentálhigiénés állapotúak közé tartoznak (Athéné, Artemisz, Hesztia), a vizsgálat ebben is megerősítette a karakterológia rendszer jellemzéseit. Ahogy abban is, hogy az elvártnak megfelelően a Pallasz Athéné típusa a leggyakoribb a pedagógusnők között, minden szakterületen megtaláltuk képviselőiket. Bár nem kiemelkedő mentális egészségük, de láthatóan egészen jól tudnak alkalmazkodni az iskola világához. Karakterükből adódóan számukra nem okoz nehézséget – a fő elemeiben máig patriarchális viszonyokat rejtő – pedagógiai világhoz igazodni. Az Artemisz típusról viszonylag kevés adatunk van, hiszen korlátozott elemszámmal szerepelnek a mintánkban és kevesebb markáns összefüggésben jelentek meg. Az mindenesetre kiderült a típusról, hogy nem érzi igazán jól magát a bőrében pedagógusként, ami a karakter jellemzőiből érthető, mint ahogy az is következtethető a karakter jellemzőkből, hogy nem nagy számban jelennek meg a pedagógusok között.

2.5.6. Közvetett értelmezések

Következtettünk az extravertió és introvertió, mint mediáló háttér tényező mentálhigiénés állapotokhoz való kapcsolódásáról: egyrészt a távmunka preferenciája feltehetően introvertált karakterű és már kiegészítő veszélyeztetett vagy gyengébb pszichés jól-léttel élő kollégát jelent. Másrészt minél kevésbé kedveli egy pedagógus a távmunkát, annál valószínűbb, hogy kielégítő a mentálhigiénés állapota és/vagy extravertiált típusú. Vélelmezzük, hogy a tanári pályán belül az extravertiált diszpozíció mentálhigiénésen védő hatású, miközben az introvertió – ha nem társul tudatos önfejlesztéssel – akkor mentálhigiénét gyengítő hatású.

Izgalmas hozadéka a vizsgálatnak a *lehetőségem* válaszok esetében tapasztalt jelenség. Ez inkább jár együtt deficitális mentálhigiénés állapottal, aminek háttérében halogató magatartás feltételezünk. Eredményeinket elemezve arra következtethetünk, hogy a halogató, mint attitűd, illetve bizonytalanság, mint diszpozíció kiegészítéssel és alacsonyabb optimizmussal, magasabb pesszimizmus szinttel jár együtt. Ezen összefüggések további elemzése várható magára.

Összességében elmondható, hogy kiinduló feltevésünk igazolódott, a pedagógusnők mentálhigiénés állapota, vagyis értelmezésünkben kiégés szintje és pszichológiai jól-lét állapota összefüggést mutat szakmai személyiségük és női identitásuk kimunkáltságának mikéntjével.

A pedagógusnők lelki egészségéhez szükségük van arra, hogy fejlesszék szakmai személyiségüket, és ezáltal identitásuk megszilárduljon, továbbá minél jobban kibontakoztassák jellegzetes női karakterüket, illetve karakter kombinációjukat. Közvetett bizonyítást nyert az is, hogy mindkét saját fejlesztésű mérőeszköz, a BÉIK és az SzSzK is érvényes válaszokat eredményez.

2.6. Javaslatok

2.6.1. Preventív pedagógus(nő) személyiség gondozás

A szakirodalmi fejezetben kifejtettek szerint az egészséges, korszerű oktatási környezet működéséhez szükséges a (köz)gondolkodás tudatossá formálása és az egészséges mentálhigiénés légkör megteremtése is minden intézményben. Ehhez az ott dolgozó pedagógusok/pedagógusnők egészséges mentálhigiénés állapota lehet a kiindulási alap. Ehhez pedig – többek között – arra lenne szükség, hogy a pedagógusnők megélhessék, kiteljesíthessék személyes, női identitásuk lehetséges aspektusait, félretéve a büntudatot és a kompenzációs megoldásokat a férfiak pótlására.

Kutatásom eredményei alapján a jelenleginél nagyobb hangsúlyt kellene kapnia a prevenciónak, a mentálhigiénés, önismereti, önreflektív ismereteknek, sajátélményű, flow megélését támogató gyakorlatoknak a pedagógusképzésben. Ezért javasoljuk a jelenlegi esetleges gyakorlatnál tervezettebb módon foglalkozzanak a tanárképző intézmények a pedagógusok személyiségének gondozásával, a gender szempontokat is beleértve. Ugyanakkor a már pályán lévő pedagógusok mentálhigiénés, pszichológiai gondozása, akár preventív jelleggel is fontos lenne. A vizsgálat eredménye az is – túlmutatva részben a pedagógusokon –, amit *Kereszty Orsolya (2005)* állítja, hogy nemünk milyensége szoros kapcsolatban van az életünk során szerzett társadalmi tapasztalatainkkal és azok feldolgozásával. Ezzel megerősíti azt a gondolatot, hogy rá kell irányítani a figyelmét a nőknek arra, hogy saját női kollektív identitást hozzanak létre.

Az is egy tovább gondolandó szál, hogy ha a gyakorló pedagógusnők egészséges mentálhigiéniával kívánnak élni és dolgozni, akkor a belső pszichés munkát sem kerülhetik el (Kast 2012). Mindehhez a pszichológiai szakirodalomból és önismereti és személyiségfejlesztéssel, pszichés jól-léttel foglalkozó módszertanok erőforrásaiból támogatást meríthetnek. Már csak azért is ajánlható ez a tevékenység, mert a pszichológiai témájú olvasásról kimutatta kutatásunk, hogy védi a lelki egészséget. Kérdés, hogy mennyire van meg a pszichológiai és az önreflexiós, személyiségfejlődést eredményező ismeretbővítésre az igény a gyakorló pedagógusnőkben.

2.6.2. A pedagógus burnout kezelése

Horváth Szilvia (2014) összefoglaló tanulmánya összegzi a szakirodalomban frissen elérhető a pedagógus burnout kezelésére kidolgozott módszereket, és megállapítja – Flook, Goldberg, Pinger és Davidson (2013), illetve Zolnierczyk és Zreda (2005) munkájára hivatkozva –, hogy ezek többsége adaptív coping és kommunikációs stratégiákat, relaxációs módszereket, kognitív viselkedésterápiát (CBT) alkalmazó, nagyrészt személyközpontú kezelések. A 2000-es évek elejétől a mindfulness (jelentudatosság) alapú stresszcsökkentő technikák (MBSR) is megjelentek a palettán (Flook és mtsi. 2013). A mindfulness alapú stresszcsökkentő eljárásban kifejlesztettek egy specifikusan (általános iskolai) pedagógusoknak szóló változatot. Kontrollált és randomizált vizsgálatuk eredményei szerint az önbeszámoló és objektív mérések alapján is (osztálytermi megfigyelés, figyelem és érzelemszabályozást mérő számítógépes feladatok, kortizol szint) a tréningben résztvevők esetén szignifikánsan csökkentek a pszichológiai tünetek és a burnout.

Horváth jelzi, hogy hasonló eredményeket találtak Gold és munkatársai (2010) az MBSR technikájával dolgozva. A szorongás, depresszió és a stressz-szint csökkenésére statisztikailag szignifikáns hatást gyakorolt az MBSR. A mindfulness-alapú stresszcsökkentő technikákhoz hasonlóan számos egyéb relaxációs technika létezik, amelyet hatékonyan alkalmaztak a kiegészítő intervencióban. Ezek lényege az arousal és a stressz szint csökkentése Ruwaard, Lange, Bouwman, Broeksteeg és Schrieken (2007) munkájára utal Horváth (2014).

Horváth említi a zeneterápia módszerét is *Cheek, Bradley, Parr és Lan (2003)* vizsgálatára hivatkozva, akik intervenciós eszközként használták. A zeneterápiával kombinált kognitív viselkedésterápiával dolgozó csoportban alacsonyabb szintű kiégés pontszámokat kaptak a tréning végén a kontroll csoporthoz viszonyítva a pedagógus burnout kezelésében.

Horváth említi *Korczak, Wastian és Schneider (2012)* munkáját, akik 17 különböző kiégés intervencióval foglalkozó tanulmányt hasonlítottak össze. Azt találták, hogy a legtöbb esetben a tanulmányok alacsony mintamérettel dolgoztak, ezért gyenge statisztikai erejűek és nem rendelkeztek hosszú távú követéses vizsgálattal. A szerzők ezek alapján azt a következtetést vonták le, hogy egyedül a kognitív viselkedésterápia az, amelynek a hatékonysága igazolt.

Hasonló eredményre jutottak *Walter és munkatársai (2013)*, akik szerint a hatékonyságvizsgálatok és a *burnout*-tal kapcsolatos beavatkozások közül egyedül a személyközpontú kezelések, azon belül is a CBT 1 éven belüli hatékonysága igazolható (*Horváth 2014*).

Míndez azt jelenti, hogy a kiégést követő beavatkozások hatékonyság vizsgálatára jelentős igény mutatkozik, ugyanakkor nem zárhatjuk ki a kis mintán végzett kutatási eredmények következtetéseit sem a kiégés kezelésének mikéntjéről. *Marlok Zsuzsa (2013)* a pszichodramát is ajánlja lehetőségként a kezelésre, de írásában szintén említi több lelki egészséget védő, javító relaxációs, mindfulness technikát.

2.6.3. Pedagógusképzésre, tanár továbbképzésre vonatkozó javaslatok

Korábbi vizsgálatokból ismert a tény, hogy a pedagógusok sok esetben nem elégedettek a tanárképzés pszichológiai tartalmával (*Borbáth 2010*). A tanárképzés pszichológiai tartalmának folyamatos korszerűsítése alapvető feladatnak kellene lennie a tanárképzésben.

Míndemellett fontos lenne, hogy a pedagógiai köztudatban ismertté váljon az a tény, hogy a pedagógusnők saját személyes identitása és a szakmai identitásuk kidolgozottsága hatással van a munkájukra, hiszen a munkaeszközük a személyiségük. Ezért nem lényegtelen a gyerekek, diákok szempontjából sem, hogy milyen eszközzel dolgozik velük a tanár.

Kutatásom eredményei alapján a pedagógusképzésben a jelenleginél nagyobb hangsúlyt kellene kapnia a prevenciónak, a mentálhigiénés, önismereti, önreflektív ismereteknek, saját élményű gyakorlatoknak. Ezért javaslom, hogy a képző intézmények a jelenlegi gyakorlatnál hangsúlyosabb módon foglalkozzanak a pedagógusok személyiségének gondozásával, a pedagógus szakma női aspektusait is beleértve.

Jelen vizsgálat során az egyik központi faktorként kiemelkedő flow megélésére való képesség tanárképzés során történő fejlesztése kulcsfontosságú, hiszen, mint kiderült a szakmai személyiség komplexitásának előmozdításában és az erősebb mentálhigiénés állapot meglétében is szerepe van. Hangsúlyosabb szerepet kellene kapnia – *Marlok Zsuzsa* kifejezésével élve – a tanárok, pedagógusok „szakmaspecifikus személyiségfejlesztésének” és kiegészítő prevenciójának. A pedagógusnők mentálhigiénés állapotának védelme a kutatási eredmények alapján mind a tanárképzésben, mind a tanártovábbképzésben új szempontokkal is kiegészülhet. Ilyen új szempont lehet az BÉIK kérdőív alapján nyert adatok információi, az iskolában dolgozó különböző pedagógusnő típusok különböző mentálhigiénés állapot.

Eredményeink alapján női identitás karakterológia támpontokat adhat nekünk a pedagógusnők pedagóguspályán észlelt kihívásaira adott válaszok tekintetében, és a beavatkozási pontokat is megmutatja vizsgálatunk. A bolni sebezhető kategória és az introvertált karakterű pedagógusok fokozott mentálhigiénés védelmet igényelnek a pedagógus pályáiv során, továbbá fokozott figyelmet a karakternek megfelelő szakterület választás során.

Így külön figyelmet érdemel a sebezhető csoportba tartozó, mentálhigiénésen sérülékeny Perszephoné típus, akiket a szakmai és személyes identitás erősítésében az önismeret növelése segíthet reflexiós eszközökön keresztül. Hangsúlyt igényel a reflektív gondolkodás fejlesztésének metódusa a szakmai személyiség kialakításának érdekében. Itt érdemes lehet a már meglévő finn példára is alapozni a pedagógusképzés reflektív tartalmának növelése érdekében. Mindez megelőzhetné a negatív mentálhigiénés hatású halogató magatartás megerősödését, illetve akár a depresszív diszpozíciók manifesztálódását.

Javasolható továbbá a mentálhigiénés védőfaktorok mibenlétének tudatosítása, ismeretközlés, jó gyakorlatok átvételének segítése, számának növelése (*Kovács – Piko 2010*), továbbá a pszichológiai ismeretek, önismereti készségek hangsúlyosabb szerepe a tanárképzésben és továbbképzésben. Javasolt az is, hogy a sport, mozgás, sportolási lehetőség, mint az testi és lelki egészségvédelem része kapjon nagyobb hangsúly a pedagógusképzésben, továbbképzésben.

Továbbá önreflexiót segítő elem lehet a pedagógusok ismereteinek, jártasságának növelése, saját élmény nyújtása a pedagógusképzésben, többek között a nonverbális csoportos tevékenységek megismeréséről, ennek komplex hatásmechanizmusának felfedezésével (metakogníció működése, érzelmek kifejezése), amelyek mind az empátia növelésének eszközei, miután segítik a decentralálást. *Buda (1996)* – ahogy írja – akinek problémái vannak, az inkább centrál, aki képes empátiára, decentralál.

A kutatás egészét tekintve megfogalmazható javaslatként a gender érzékenység további növelése többek közt *Kereszthy, Czahesz* vizsgálódásaiból indulva, a saját nemi és pedagógusnői szerepek társadalmi eredetének tudatosítása elsősorban *Kéri és Thun* munkásságát alapul véve, az iskolai élet egészére vonatkoztatott, holisztikus gender tudatosság kiépítése okán, beleértve a fizikai és humán környezetet, és a tanulási környezetet is, amelyben mások mellett *Rédai* tanulmányai adhatnak kiindulópontot.

Mindezek a szakmai és személyes identitás elmélyítését segítheti, ilyen módon közre játszhat a mentális egészség megőrzésében. Pedagógusképzésben elképzelhető a relaxációs technika oktatása mindennapi hasznosításra.

Végül javaslatként megfogalmazható az is, hogy a tanárképzés során kellene a realitások felé orientálni a pedagógusjelölteket. Különös figyelemmel a humán és nyelvszakosok felkészítésére a pályán várható nehézségekre ők és a Perszephoné típusok mentorálása, párhuzamosan erősítve szakmai és személyes identitásukat, hogy ellenállóbbá váljanak a pályáiv alakulása során.

Ugyanakkor az is egy további konklúziója lehet a vizsgálatnak, hogy ha a pedagógusnők egészséges mentálhigiénével kívánnak élni és dolgozni, akkor a belső pszichés munkát sem kerülhetik el, amihez szintén támogatást kell kapniuk mind a tanárképzésben, mind a pálya során. A mentorálás, mint személyre szabott támogatási forma egyelőre hiány a pedagógusképzésben.

Véleményünk szerint a mentorálás, mint reflektív műfaj komplex szerepet játszhatnak a hallgatók felkészítésében, tudatosságuk, önismeretében növelésében. De akár szerepe lehet a mentorálásnak a realitások nem ismeretéből adódó, petersoni értelemben vett túlzott optimizmus áttanszformálásában a realitásokban gyökerező, tudatos felkészülésen alapuló pozitív elvárásokra is. A mentorálásra a doktori képzésben már megjelent az igény mind az akadémiai, mind a pszichoszociális mentorálás értelmében (*Horváth – Mészáros – Újhelyi 2018*).

2.6.4. Szervezeti környezetre vonatkozó javaslatok

További megfontolandó szempont a már pályán lévő pedagógusok mentálhigiénés, pszichológiai gondozása, akár preventív jelleggel is. A lehetőségek közül érdemes megemlíteni *Marlok Zsuzsa (2013)* javaslatait, többek közt a lelki egészséget védő, javító relaxációs és mindfulness-technikát, illetve a pszichodramát.

Haszonnal járhat a kutatás eredményei alapján a nevelési-oktatási szervezeti környezet egészségfejlesztésének szempontjait bővíteni jelen vizsgálat eredményeivel és szemléletével, vagyis a pályán töltött évek és a női identitás típus mentálhigiénés jellemzőit figyelembe véve differenciáltabb mentálhigiénét védő munka környezetet kialakítani, végső soron a diákok érdekében. Fontos elem lehet a szemléletformálás, amely a pedagógusok mentálhigiénéjének védelmét, a magánélet-munka egyensúly, munka-magánélet, konfliktusok által jelzett prioritásokat igyekszik figyelembe venni, és ennek megfelelő személyre szabott motiváló tényezőkre bontott feladatokat adni a pedagógusnőknek. Kinek a félállás vagy a fix órarendi kedvezmények jelentenek nagy segítséget, kinek a nagyobb presztízst és kihívást jelentő még több feladat hat mentálhigiénéjére kedvezően (*Cinamon – Rich 2005*). Azért, hogy mindez hangsúlyos része lehessen a munkahelyi értékeknek, ilyen módon bevezetésre kerülhetne az iskolai alapidokumentumokba.

Szabó, Litke és Jagodics (2018) tanulmánya azt sugallja, hogy a kiégés visszafordítása vagy megelőzése érdekében a vezetők hozzáállásán lenne érdemes elsősorban változtatni. Javítani lehetne az értékelés-ellenőrzés módján, továbbá erőteljesebben bevonni a pedagógusokat a döntésekbe. Ezen kívül azt javasolják még, amelyek javaslatok jelen dolgozat eredményeként is felmerülnek, hogy olyan feltételeket kellene teremteni, amely több lehetőséget kínál az óvodapedagógusoknak – jelen tanulmány szerint minden pedagógusnak egyaránt –, hogy megvalósítsák elképzeléseiket és önmagukat munkájuk során.

Mindez az *Antonovsky*-tól ismert, a lelki egészség feltételeként definiált koherencia érzék meglétét támogatná (*Antonovsky 1987*). A változatosság hiánya, amely szintén egy *burnout* faktor, vélhetően a rutinszerűvé váló munkavégzésből adódik, amely talán abból is következhet *Szabó és munkatársai* szerint (2018), hogy a feladatokat nem maguk a pedagógusok alakítják ki, hanem azokat előírják számukra. Tehát a szakmai önállóság, a tudatos szakmai én kialakítása itt (és jelen kutatásunkban) is kiégés elleni védőfaktorként jelenik meg.

További prevenciós elemre utal *Kolosai és Bognár (2007)* és *Borbáth (2010)* eredménye az esetmegbeszélők kapcsán, ami az esetmegbeszélők műfajának intézményes meghonosításának szükségességét jelöli ki.

A szemléletformálás részeként érdemes lenne nagyobb hangsúlyt adni a legfontosabb mentálhigiénés védőfaktoroknak: flow, optimizmus munkahelyi értéként való kezelése, törekvés a csoportos élmény szerzésére a munkatársakkal és a diákokkal is: közös alkotás, főzés, varrás, sport, flow élmény, stb. közös megélése, miközben a különböző archetípusok is alkatuknak megfelelő kihíváshoz juthatnának.

A kreativitás és lelki egészségvédelem terén egyes kreatív munkatársak hatékonyságának növelésére kialakított, multinacionális vállalati gyakorlatokban szereplő, kevésbé költséges, inkább szemléletében eltérő jó gyakorlatok átvétele, pedagógus(nő) és iskolai életre profilírozása (pl. projektmunka lehetősége, egyéb érdeklődés becsatornázása: pl. könyvklub, pihenő helyiség, sarok kialakítása, pedagógusok általi használata, utazási beszámolók, diákkal vagy anélkül, művészeti csoportosulás (pl. az Aphrodité típusúaknak), kis vagy nagyobb, saját gyerekes programok szervezése, ami a *haladó, régóta tanító* csoport, már saját családdal, gyerekekkel rendelkező tagjait, de a másik szempontrendszerben a Déméter típust tudná elégedetté tenni. Mindez az önkifejezés lehetőségeinek elősegítését is szolgálná – a bennünk élő típus megélésének elősegítésével – többféle, a személyiségtípusnak megfelelő kihívást nyújtva. Így nagyobb lehet az iskolában a flow élmény megélésének valószínűsége, ami nagyobb elégedettséghez, egészséges lelki állapothoz vezethet.

Külön figyelmet lehetne fordítani a BÉIK alapján legsérülékenyebb típusokra a tantestületekben, illetve arra is lehet törekedni ideális esetben, hogy a tanár személyiségtípus heterogenitása még inkább leképezhesse a diákok által képviselt heterogén személyiség együtteseket.

A minél változatosabb karakterológia jelenlét miatt hasznos lehet az Artemisz típusok erőteljesebb bevonása az iskola világába. Ennek eszköze lehet akár a munkacsoport rendszer további finomítása, pl. Erasmus pályázatokhoz kötődő, utazásokat szervező munkacsoport kialakítása.

Minden csoportnak előnyt jelent, ezen belül is főleg a *sebezhető* archetípusok számára lenne előnyös a gyakorló pedagógus mentor rendszerének kialakítása, a rendszeres esetmegbeszélő csoportok bevezetése, többlet feladatok kiosztásánál az egyéni hajlamok és terhelhetőség fokozott figyelembevétele.

Az egyéni, személyre szóló portfóliók bővítése az identitásfejlődés terén haszonnal járhatna a *BÉIK kérdőív* és a *Szakmai Személyiségem* típusú kérdőívek alapján, akár mentortanárokkal évente értékelés is történhetne. Mentortanárnak érdemes a tapasztaltabb pedagógusokat, elsősorban humán szakos, lehetőleg integrált identitással rendelkező egyént, boleni karakterét tekintve komplementer személyiséget lenne ajánlott bevonni. Olyan valakit, akinek a karakter jellemzőiből leginkább hiánya van a mentorálnak, ezért egy reflektált kapcsolatban érdemes átvennie elemeket és kidolgoznia magában az egyénnek.

A mentálhigiénés állapot javításának fontos eleme lehet a munkahelyi légkör javítására, az emberi kapcsolatok minőségének emelésére szolgáló erőszakmentes, együttműködő kommunikáció (EMK) elsajátítása akár már a pedagógusképzésben vagy a továbbképzési rendszerben (*Borbáth 2020c*). Az EMK elsajátításának következménye lehet a pedagógusnők általános empátia készségének növekedése, kommunikációs bázis kialakulása a peer- reflexió és önreflexió növelésére. Alapot biztosít a kapcsolatokra vonatkozó gondolkodási folyamatok elemzéséhez, nem egyértelmű helyzetek, konfliktusok tisztázásához, illetve kommunikációs támogatást ad a harmonikus kapcsolatok kialakításához a diákokkal, szülőkkel, amit, ahogy láttuk, az egyik kulcsa a hatékonyság érzésének és a kielégítő mentálhigiénés állapotnak.

A szervezetfejlesztés, mint holisztikus, a szervezeti működést tudatosító, organikus reflexiós eszköz felszínre hozhat a szervezeti anomáliákat, melyek a mentálhigiénés állapotot negatívan befolyásolják, így a felszínre kerülése és a szervezetfejlesztés folyamatában kidolgozandó közös, támogató alapelvek ezeket orvosolni képesek.

A reflektív gondolkodást, önreflexiót segítő működésmód fontos elemei lehetnek a bizonyos rendszerességgel megszervezett szupervíziós alkalmak vagy ennek hiányában a peer-esetmegbeszélések, peer-konzultációk, illetve mentor rendszer működtetése, a mentorok jelenléte, amely rendszer rugalmasan képes a *Korthagen (2004)* hagyomány modell korrekciót/támogatást kívánó szintjeinek megfelelően a szakmai személyiség fejlesztésére. Gondoljunk csak a pályán töltött évek és a mentálhigiénés állapot különbségeire. Itt a már kiegészített *veterán* pedagógus megélheti hatékonyságát abban, hogy tudását átadja, a még lelkes, ugyanakkor a reflektív működésmódban elsajátításában még fejlődő kezdőknek vagy akár haladóknak. Így minden említett pálya-életkori csoport profitálhat a mentorrendszer működtetéséből.

Az egyébként hasznos pedagógus előmeneteli rendszert, elsősorban a gyakornoki rendszerre fókuszálva, úgy lenne érdemes működtetni, hogy kikerülne a rendszerből a stressz-faktort jelentő vizsgázás jelleg.

További egyénre szabott működést jelenthet a projektek vezetésére lehetőségek, belső pályázatok, vezetőség, középvezetés rotációja, kezdők részére szimbolikus avatási szertartás kialakítása kezdeményezések, új ötletek bátorítása, miközben a hagyományos értékek ápolása, sőt inkább saját hagyományok megteremtése.

A pedagógus előmeneteli rendszerben a *veteránok* részére fontos lehet szimbolikus kifejezése a helyzetüknek, tudásuknak (pl. nyugdíjazás, kilépés esetére búcsú ajándék intézményének bevezetésével).

További pozitív mentálhigiénés alternatívaként ugyancsak motiváló lehet a belső díjak bevezetése sokféle kategóriában (pl. alternatív iskolák belső díj rendszerének mintájára).

Fontos eszköze lehet az intézményvezetőknek a kiegészben primer és szekunder prevenció hatást is kifejtő távmunka, mint alternatíva lehetőségének biztosítása, elsősorban az introvertált diszpozícióval rendelkező pedagógusoknál.

Persze nem utolsósorban az is felmerül, hogy számos oktatáspolitikus által sürgetett reformintézkedésekkel az oktatás világát jellemző realitásokon kellene változtatni, hogy védjük pedagógusaink mentálhigiénéjét.

2.6.5. További kutatási, fejlesztési lehetőségek

További kutatási lehetőséget jelentene a vizsgálat folytatása mélyinterjúk fókuszcsoportos formában. A kutatás alapja lehet még további felméréseknek, ahol specifikusan lehetne kutatni a kiégés veszélyeztetett és kiégéstől védett személyiségtípusokat, szempontul választva ehhez a női identitás típusokat is. Jelen vizsgálat alapja lehet további, személyiség oldalról közelítő pedagógus-pályaalkalmassági vizsgálatok számára. Ettől függetlenül a *Szakmai Személyiségem Kérdőív* továbbfejlesztése, validálása és a *BÉIK* kérdőív újra szerkesztése is várat magára. Izgalmas pedagógusnő személyiségvizsgáló kutatás tervezhető és akár újszerű eredményeket hozhatna *Szebedy Tas* pedagógus tipológiáját és a *Boleni* női archetípus kategóriákat egyesíteni és ennek validálására kutatást végezni.

A kutatás kiindulópontja lehet további felméréseknek, így akár támpontot adhat a pedagógusi pályaalkalmassági vizsgálatok számára vagy a tanártovábbképzések esetében is, ahol hangsúlyosabb szerepet kellene kapnia – *Marlok Zsuzsa* kifejezésével élve – a tanárok „szakmaspecifikus személyiségfejlesztésének”. További kutatási javaslatok még a halogatás, mint depressziós jegy és a kiégés kapcsolata, bizonytalanság, mint jellemző és a kiégés veszélye vagy ténye. Illetve az extravertió, introvertió dimenziót, mint a pedagógus szakterület választás tanácsadási szempontjaiként beemeli a képzésbe, akár összekapcsolva a Myers-Briggs kérdőív és a *BÉIK*, *SZSZK* kérdőívek együttes alkalmasságban, szakterület választásban való lehetőségeinek felmérésével. Továbbá érdemes lehet a vizsgálatot megismételni a jelenlegi oktatási környezetben.

A dolgozat felveti a gondolatát, hogy a reflektív pedagógiai elméletei, a pályán töltött idő és a mentálhigiénés állapot árnyaltabb kapcsolatának további feltárása előre vivő lehetne az összefüggések további megértéséhez. Érdemes lenne felvenni azt az elvarratlan szálát is a dolgozatban, amely a pedagógusnők női pedagógus ideáljaival kapcsolatos eredménye alapján csak 27% az, aki a kérdőívben felsorolt pedagógusnők bármelyikét példaképül tudta választani, és ez alapján egyáltalán ismerte. Felmerül a kérdés, hogy kinek az életútját, munkásságát ismerik a neves magyar vagy akár nemzetközi női pedagógus elődök közül a nő pedagógusok és közülük kit tekintenek előképüknek, példaképüknek.

A dolgozat keletkezésének idején szándékom volt a vizsgálat tapasztalataiból táplálkozó, a pedagógusnők számára írt specifikus mentálhigiénés kézikönyv, segédlet elkészítése, ez a feladat azonban még várat magára.

3. REZÜMÉ

Vizsgálatunk statisztikai elemzése után kijelenthető, hogy kiinduló feltevésünk igazolódott, miszerint a pedagógusnők mentálhigiénés állapota (értelmezésünkben a kiégés és pszichológiai jól-lét szintjének együttese) összefüggést mutat szakmai személyiségük és női identitásuk kimunkáltságának mértékével. Vizsgálatunk kiinduló feltételezése – ha problémát jelent a pedagóguspálya elnöiesedése, akkor annak az oka a hiteles, szabadon megélt, kidolgozott szakmai és női identitás hiánya – megerősítést nyert. Megállapíthatjuk, hogy a pedagógusnők lelki egészségéhez szükségük van arra, hogy fejlesszék szakmai személyiségüket és ezáltal identitásuk megszilárduljon, továbbá minél jobban kibontakoztassák jellegzetes női karakterüket, illetve karakter kombinációjukat.

A vizsgálat során egyértelművé vált a statisztikai elemzés után, hogy részletes feltevéseink egy-egy kivételtől eltekintve igazolódtak.

Maradéktalanul igazolódott, hogy az optimizmusra/pozitív életszemléletre való hajlam fordítottan arányos a kiégés jeleivel. Együttjárást találtunk a pályán töltött idővel és a választott szakterülettel, de nem találtunk összefüggést a végzettség és a beosztás szerint a mentálhigiénés állapottal.

Közvetett megerősítést kaptunk arra az istennő választások alapján, hogy a vidéki és a budapesti pedagógusnők mentálhigiénés állapotában eltérés mutatkozik. Jelentőségteli különbségeket kaptunk a pályán töltött évek csoportjainak mentálhigiénés állapotában. Kimutattuk, hogy *kezdő* pedagógusnők vannak a legoptimálisabb, a *haladók* a leggyengébb mentálhigiénés állapotban.

Szaktárgyak szerinti különbségek is jellemzőek: az *óvónők* a legjobb, a *szaktárgyat nem jelölő* kategóriájúak a legrosszabb lelki egészségűek. Ezt az eredményt erősíti, hogy az *óvónők* körében sokan választották a kielégítő mentálhigiénés állapotú Aphrodité típust, a *szaktárgyat nem jelölő* pedagógusok között pedig sok a gyenge lelki egészségű Perszephoné típus. Az utóbbi csoport esetében identitás-problémákat sejthetünk a háttérben, amely összhangban áll a Perszephoné típus jellemzésével, miszerint nehéz identitásépítő feladattal küszködik. Vizsgálati mintánkból láthatóan ez csak keveseknek sikerül.

Kulcsszavak: pedagógusnő, mentálhigiénés állapot, szakmai személyiség, identitás, típus

Keywords: female teacher, mental hygiene status, professional personality, identity, type

4. FELHASZNÁLT IRODALOM

- Acsády, J. (2005): A varázstalanító emancipáció mítosza. Doktori disszertáció, ELTE Szociológiai Intézet.
- Aidla, A. és Vadi, M., közleménye (2010): Personality Traits Attributed to Estonian School Teachers
https://www.researchgate.net/publication/227490249_Personality_Traits_Attributed_to_Estonian_School_Teachers
- Alarcon, G., Eschleman, KJ, NA Bowling, NA (2009): Relationships between personality variables and burnout: A meta- analysis, webhely: *Work & Stress* 23 (3) 244-263.
- Antalfai, M. (2007): Személyiség és archetípusok Jung analitikus pszichológiájában. In: Gyöngyösiné Kiss, E. & Oláh, A. (Ed.) *Vázlatok a személyiségről. A személyiség- lélektan alapvető irányzatainak tükrében*, 148-166. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Antalfai, M. (2012): A női lélek útja mondákban és mesékben. Wesley János Lelkészképző Főiskola Kiadó, Budapest.
- Antalka, Á. (2015): A tanári kiegészítő felkészítése Kovászna megye középiskolai tanárainak körében. Doktori disszertáció, ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Antonovsky, A. (1979): *Health, Stress and Coping*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Antonovsky, A. (1987): *Unraveling The Mystery of Health - How People Manage Stress and Stay Well*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Aspy, D.N. & Roebuck, F.N. (1977): *Kids don't learn from people they don't like*. Amherst, MA: Human Resource Development Press.
- Atkinson, R. L. et. al. (1997): *Pszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Babbie, E. (2003): *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Balassi Kiadó, Budapest.
- Baerger D. R. & McAdams D. P. (1999). Life Story Coherence and its Relation to Psychological Well-Being. *Narrative Inquiry*, 9, (1), 6.
- Bagdy, E. (szerk.) (1997): *A pedagógus hivatás-személyisége*. KLTE Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Bérdi, M. és Köteles, F. (2010): The measurement of optimism: the psychometric properties of the Hungarian version of the Revised Life Orientation Test (LOT-R). *Magyar Pszichológiai Szemle*, 65.2. 273-294.
- Bhushan, N. (2012): "Work-Family Policy in the United States," *Cornell Journal of Law and Public Policy*: Vol. 21: Iss. 3, Article 7., webhely: <https://scholarship.law.cornell.edu/cjlp/vol21/iss3/7>
- Bolen, J. S. (1997): *Bennünk élő istennők*. Ford. dr. Karczag Judit. Self Help. Balatonfenyves: Studium Effective.
- Bolen, J. S. (1997/2014): *Bennünk élő istennők*. Studium Effective, Balatonfenyves.
- Bolen, J. S. (2008): *Bennünk élő idősödő istennők*. Ford. Szegő Éva. Studium Effective, Balatonfenyves.
- Borbáth, K. (2010): Pedagógusok iskolapszichológus iránti attitűdje. *Fejlesztő pedagógia*. 21 (6): 38-45.
- Borbáth, K. (2020a): Gondolatok a tanár mentális jól-létének aspektusairól és azok hatásairól. *Gyermeknevelés*, 8(2):299-317.

- Borbáth, K. (2020b): Pedagógusnők mentálhigiénés állapotfelmérése szakmai és személyes identitásjellemzőikkel összefüggésben in: Endrődy, O.; Svraka, B.; F. Lassú, Zs. (szerk.): Sokszínű pedagógia: Inkluzív és multikulturális szemléletmód a pedagógiai gyakorlatban, 69-88. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Borbáth, K. (2020c): Az erőszakmentes kommunikáció lehetőségei az intézményes nevelés-oktatásban. *Óvodai Nevelés Szakmai Módszertani Folyóirat*. 73(7):26-28.
- Borbáth, K. (2021): Pedagógusnők tükrében: komplex fókuszú mentálhigiénés állapotfelmérés. *Katolikus Pedagógia: Katolikus Pedagógiai Tanszéki Folyóirat/Nemzetközi Neveléstudományi Szakfolyóirat* 8(1-2.): 24-49.
- Borbáth, K.-Horváth H., A., (2012): Pedagógusnők-női szerepválságban? *UPSZ Új Pedagógiai Szemle*. 62(11-12.):3-8.
- Bowlby, J. (1969): Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment. Attachment and Loss. New York: Basic Books.
- Bredács, A. (2013): A zene, tánc, színművészet, képző-és iparművészet területein képzésben részesülő 14–16 éves tehetséges tanulók csoportjaira jellemző tulajdonságok vizsgálata pszichometriai és pedagógiai eszközökkel, és az eredmények és az eredmények felhasználása a tehetségfejlesztésben. Phd értekezés.
- Briggs Myers, I. (1995): Murders Yet to Come. CAPT. Eredeti kiadás: 1929. A. L. Burt Company.
- Bruner, J. (2004): Social Research: An International Quarterly; Johns Hopkins University Press, 71, 3.
- Brunszvik, T. (1938): Brunszvik Teréz grófnő naplói és feljegyzései. Magyarország újabkori történetének forrásai, Emlékiratok (1.). Magyar Történelmi Társulat, Budapest.
- Buda, B. (1978): Az empátia - a beleélés lélektana. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Buda, B. (1994): Mentálhigiéné - A lelki egészség társadalmi, munkaszervezeti, pszichokulturális és gyakorlati vetületei/Tanulmánygyűjtemény. Animula Egyesület, Budapest.
- Buda, B. (1994): Pedagógus - iskola - egészség. *Iskolakultúra*, 1994/7. sz., 41-46.
- Buda, B. (1996): A pedagóguspálya nőiesedésének pszichoszociális problémái. *Educatio*, 5, 431–440.
- Buda, B. (2003a): A lélek egészsége. A mentálhigiéné alapkérdései. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Buda, B. (2003b): Iskolai mentálhigiéné; Álmodások, dilemmák, lehetőségek; In: Kézdi Balázs (szerk.): Iskolai mentálhigiéné, Pro Pannónia Kiadó Alapítvány, Pécs.
- Buda, M. és Péter-Szarka Sz. (2015): A kreatív klíma. *Iskolakultúra*. 25(9): 3-17.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., & Segerstrom, S. C. (2010): Optimism. *Clinical Psychology Review*, 30, 879-889.
- Chodorow, N. (2000): Feminizmus és pszichoanalitikus elmélet. Új Mandátum, Budapest. Részlet: whistler.uw.hu/meri/textar/chodorowfeminizmusfreudny.doc
- Chu, J. J., Khan, M.H, J. Jahn, H. Kraemer, A. (2016): Sense of coherence and associated factors among university students in China: cross-sectional evidence; *BMC Public Health* 16:336.
- Cornelius-White, J.(2007): Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: *A Meta-Analysis Sage Journal*. 77 (1): 113-143.
- Cornelius-White, J. (2013): *Interdisciplinary Handbook of the Person-Centered Approach: Research and Theory*. Springer.

- Cornelius-White, J. H. D., Motschnig-Pitrik, R. & Lux, M. (2013). *Interdisciplinary Handbook of the Person-Centered Approach: Research and Theory*. Switzerland: Springer Nature.
- Cs. Czachesz E. – Lesznyák M. – Molnár E. K. (1996): Lányok és nők a kötelező olvasmányokban, tankönyvekben. *Educatio*, 5, 417–430.
- Csapó B., (2015): A kutatásalapú tanárképzés: nemzetközi tendenciák és magyarországi lehetőségek *Iskolakultúra*, 25. 11. 3-16.
- Csíkszentmihályi, M. (2018/1997): *Flow - Az áramlat*, Akadémiai Kiadó
- D. Molnár É. – Kovács D. (2019): A Gyermeki Viselkedés Kérdőív legrövidebb változatának (CBQ VS) magyar adaptációja. *Mentálhigiéne és Pszichoszomatika* 20 (2019) 1, 159–179.
- Darling-Hammond, L. (2000): How Teacher Education Matters. *Journal of Teacher Education*, 3, 166-173.
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E., & Rothstein, J. (2012): Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappa*, 93(6), 11.
- Day és Chambers (1991); idézi Kulcsár, Zs.: *Egészségpszichológia*. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, 1998.
- Deutsch, Sz., Fejes, E., Kun, Á., Medvés, D. (2015): A jól-létet meghatározó tényezők vizsgálata egészségügyi szakdolgozók körében, *Alkalmazott Pszichológia* 2015/2.
- Diener E, Seligman M. (2002): Very Happy People. *Psychological Science*. 2002;13(1):81-84.
- Enns, C.Z. (1993): Twenty Years of Feminist Counseling and Therapy. *The Counseling Psychologist* ·21(1)3-87.
- Enns, C.Z. (1994): Archetypes and Gender: Goddesses, Warriors, and Psychological Health. *Journal of Counseling & Development*, 73(2) 127-133.
- Erikson, E. H. (1950/2002): *Gyermekkor és társadalom*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Erikson, E.H. (1963): *Childhood and Society*, New York: Norton.
- dr. Erős I., – Jobbágy M., (2001): A Myers-Briggs Típus Indikátor (MBTI) Magyarországon *Alkalmazott pszichológia* 3. 4. 35-51.
- Eurostat 2017-es felmérés. webhely: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Gender_statistics
- Eysenck, H. J. (1978): A személyiség és az Eysenck-démon. In: Halász L., Marton M. (szerk.). *Típustanok és személyiségvonások*. Gondolat, Budapest.
- F. Lassú, Zs. (2002): Artemis archetípusa a női barátságokban. *Szabadpart*, 16, (oldalszám nélkül) Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola.
- F. Lassú Zsuzsa (2002): „Nő és férfi, férfi és nő. A társadalmi nemek kutatása Magyarországon az ezredfordulón” c. konferencia: Nemi sztereotípiák, nemi identitás és karrier; Budapest, 2002. november 22-23.
- F. Lassú Zsuzsa (2001): Hagyományos és modern női szerepek az iskolában, In: Szerk.: László Zsuzsa *Nevelés és társadalom*. Székesfehérvár: Kodolányi János Főiskola (KJF), webhely: <https://www.kodolanyi.hu/szabadpart/szam9/lassu.html>
- F. Lassú Zsuzsa és Elekné Szarvas Anett (2010): Tradicionális vagy szexi? avagy hogyan fér meg Héra és Aphrodité; cikk: <https://www.kodolanyi.hu/szabadpart/szam8/LZS-tradszexi.html>, letöltve 2010. december 7.
- Falus, I. (2001): Pedagógus mesterség - pedagógiai tudás. *Iskolakultúra*, 11(2), 21-28.

- Falus, I. (2002): A tanuló tanár, *Iskolakultúra*. 6 (7) 76-80. Ferge, Zs. (1971): A pedagógusok önértékelése. Mikro- és makroszociológiai tanulságok = Valóság 14. 1971. 11. (21-34.)
- Falus, I. (2003): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tan-könyvkiadó, Budapest.
- Falus I. (2004): A pedagógussá válás folyamata. *Educatio* 2004/3 259-374.
- Feher, A., Vernon, P. A. (2021): Looking beyond the Big Five: A selective review of alternatives to the Big Five model of personality *Personality and Individual Differences* Volume 169, 1.1-8.
- Fessler, R., & Christensen, J. (1992): The teacher career cycle. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Franz, M. L. von (1992): Női mesealakok. Európa, Budapest.
- Freudenberger, H. (1974): Staff Burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Forray R. K. – Kéri K. (2007): Társadalmi nem és iskola, *Educatio* 16, 543–550.
- Fűzi, B. (2007): A tanári szerepmodell fejlesztésében rejlő lehetőségek, webhely: http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_4_38-56.pdf
- Fűzi, B. (2013): Az önreflexió és a tanári munka minősége közötti összefüggések empirikus vizsgálata Vzdělávanie, výskum a metodológia, Szerk.: Karlovitz, J. T. – Torgyik, J. 420-426
- Gádor, A. (1991): Személyközpontú szemlélet: létezési mód, terápia, iskola. *Iskolakultúra*, (1) 7-8. pp. 98-107.
- Gaskell, J. és Mullen, A. L. (2006): Women in Teaching: Participation, Power and Possibility. In: *The SAGE Handbook of Gender and Education*. SAGE Publications. 37–58.
- Genc, L., Pekić, J., & Genc, A. (2014): The structure of personality of a good teacher from students perspective according to the big-five model. *Psihologija*, 47, 49–63.
- Goddard, R, O'Brien, P., Goddard, M. (2006): Work Environment Predictors of Beginning Teacher Burnout. *British Educational Research Journal*. 32 (6):857-874.
- Goldhaber, D. (2002): The Mystery of Good Teaching: Surveying the Evidence on Student Achievement and Teachers' Characteristics. *Education Next* 2.
- Göncz, A., Göncz, L., & Pekić, J. (2014): The influence of students' personality traits on their perception of a good teacher within the five-factor model of personality. *Acta Polytechnica Hungarica*, 11, 65–86.
- Göncz, L., (2017): Teacher's personality: A review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4(1):75-95.
- Greza, F. (2001): Új Pedagógiai Szemle – 2001. május; Beszélgetés a pedagógiai mentálhigiénéről - A pedagógiai mentálhigiéné a nevelés egy lehetséges új értelmezése; Országos Közoktatási Intézet, webhely: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00049/2001-05-np-Schuttler-Pedagogiai.html>
- Grossman, E. (2007): Genderpedagógia Magyarországon – létezik-e egyáltalán? Történelmi visszatekintés és helyzetelemzés. Szegedi Tudományegyetem
- Gyarmathy, É. (2012): Diszlexia a digitális korban. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy, É. (2019): Pszichomeditáció. Móra Kiadó, Budapest.
- Gyenge, E. (2003): Iskolai mentálhigiéné a gyermekpszichiáter szemszögéből, In: Kézdi Balázs (szerk.): Iskolai mentálhigiéné. Pro Pannónia Kiadó Alapítvány, Pécs.

- Gyöngyösiné (2007): Az önmegvalósítás és pozitív önértékelés szükségletei Maslow és Rogers pszichológiájában (Oláh, A.szerk.2007): Vázlatok a személyiségről – a személyiség-lélektan alapvető irányzatainak tükrében. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Háber J. (szerk.) és Ferge Zs. (1974): Az iskola szociológiai problémái; Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Hamvai Cs. és Pikó B. (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar pedagógia*, 108(1): 71–92.
- Hardy J. – Barát K. – Horti M. (2003): Női szerepek és pszichiátriai zavarok. In Koltai M. (szerk.): Család – pszichiátria – terápia. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Harris, J. A., Vernon, P. A., Johnson, A. M., & Jang, K. L. (2006): Phenotypic and genetic relationships between vocational interests and personality. *Personality and Individual Differences*, (40):1531–1541.
- Hattie J. (2008). *Visible learning — A Synthetics Of Over 800 Meta-Analyses Relating To Achievement*. New York: Routledge.
- Hegyi, I. (1996): Siker és kudarc a pedagógus munkájában; A pedagógiai képességek és fejlesztésük módja; OKKER Oktatási Iroda.
- Hercz, M. (2004): *Siker és kudarc–a szakképzésben dolgozó tanárok képe önmagukról és tanítványaikról*. A Dunaújvárosi Főiskola Közleményei XXV.
- Hercz, M. (2008): Professzionális tanárképzés az Európai Unióban 1.: Finnország, Hollandia, Németország és az Egyesült Királyság példája. *Iskolakultúra*, 2008 3(4):96 – 123.
- Holecz, A. (2010): Temperamentum és karaktertípusok. megküzdési stílusok a pedagóguspályán. *Alkalmazott Pszichológia*, 12 (3–4.):55–68.
- Holecz, A. és Molnár, Sz. (2014): Pedagógusok pozitív pszichológiai tükrében: a jól-létet erősítő tényezők jellemzői a pályán *Iskolakultúra*, 14 (10):3-14.
- Horn, J.E. van & Schaufeli, W.B. (1998): Maslach Burnout Inventory: The Dutch Educators Survey (MBI-NL-ES) Psychometric evaluations. Manual (unpublished manuscript). Utrecht University: Department of Social and Organizational Psychology. <https://www.adhdkozpont.hu/az-adhd-rol/> (letöltve:04.09.2021).
- Horváth, A. (1996): *Elméletek a nevelésről*. Okker Kiadó, Budapest.
- Horváth H. A., Mészáros A., Újhelyi, A. (2018) Mentorálás a doktori képzésben. absztrakt, in: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések. ONK.2018.11.08-10 Absztraktkötet, szerk: Fehérvári A., Széll K, Mísey H.: Bp: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, ELTE PPK.
- Horváth, Sz. (2014): Pedagógus burnout prevenciójának lehetőségei, 155-174 in Karlovitz J. T. (szerk.) Mozgás, környezet, egészség, Komárno, Slovakia, International Research Institute sro.
- Izsák, N. (2009): A kapitalizmus baromi egészséges. HVG, 2009/21 05.23. 56–58.
- Jagodics, B.; Kóródi, K.; Martos, T.; Körössy, J.; Szabó, É. (2020): Az aktív-passzív halogatás kérdőív magyar változatának pszichometriai jellemzői és módosított struktúrája [Modified structure and psychometric properties of the hungarian version of the active-passive procrastination scale]. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 74 (4). pp. 489-505.
- Jerusalem, M. & Pekrun, R. (szerk) (1999): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen–Bern–Toronto–Seattle: Hogrefe Verlag.

- Josefsson K, Cloninger CR, Hintsanen M, Jokela M, Pulkki-Råback L, Keltikangas-Järvinen L. (2011): Associations of personality profiles with various aspects of well-being: A population-based study. *Journal of Affective Disorders*. 133(1-2)
- Jung, C. G., & Hull, R. F. C. (1991): *Psychological Types* (a revised ed.). London: Routledge.
- Jung, C. G. (1934–1954): *The Archetypes and the Collective Unconscious*. (1981 2nd ed. Collected Works Vol.9 Part 1), Princeton, N.J.: Bollingen.
- Jung, C. G. (2011): *Az archetípusok és a kollektív tudattalan*, Budapest, Scolar kiadó, 29.old, 36.old, 52.old, 56.old, 100.old.
- Jung, C. G. (2003): *Bevezetés a tudattalan pszichológiájába*, (Fordította Nagy Péter) Európa Kiadó, Budapest.
- Jung, C. G. (2006): *Lélektani típusok*. Európa Kiadó, Budapest.
- Jung, C. G. (1996): *Gondolatok a látszatról és a létezésről*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Jung, C. G. (2005): *Gondolatok az apáról, anyáról és a gyerekről*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Kádár A. és Somodi H. (2011): *Örömet adó tevékenységek áramlatában*. *Fordulópont*, Pont Kiadó, 13 (3) 71-86.
- Kálmán, O. (2008): *A tanári hivatás és a tanárképzés Finnországban*, szakmai beszámoló, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kara Neveléstudományi Intézet.
- Kálmán O. (2011): *A folyamatos szakmai fejlődés helyzete Finnországban, különös tekintettel a pedagógusképzés bemeneti és kimeneti feltételeire Tanári pályaaalkalmasság – kompetenciák – sztenderdek Nemzetközi áttekintés Szerkesztette: Falus Iván Eger, Eszterházy Károly Főiskola, Eger.*
- Kast, V. (2014): *A léleknek idő kell*. Nordex Kft Dialog Campus Kiadó, Budapest.
- Kast, V. (2015): *Személyiségünk születése, Engedd el és élj!* PARK Könyvkiadó, Budapest.
- Kast, V. (2007): *Engedd el őket és találj magadra - Leválás gyermekeinkről*, Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Kast, V. (2012): *Változás és megújulás*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Karadag, Baloglu, Çakir (2011): *A Path Analysis Study of School Culture and Teachers' Organisational Commitment*, <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.573>
- Kecze, G. (2012): *Üvegplafon I.: Nők és férfiak a felsőfokú képzésben, az oktatói és a kutatói pályán Magyarországon* http://acta.bibl.u-szeged.hu/30219/1/vikek_010_069-077.pdf
- Kereszty, O. (2007): *A társadalmi nem (gender) mint a kutatás tárgya a pedagógiában*. *Educatio*, 16 (4).
- Kereszty, O. (2005): *Egy európai összehasonlító felmérés tanulságai a történelemdidaktika hazai értelmezéséhez*. *Új Pedagógiai Szemle*, 55. 49–57.
- Kereszty, O. (2005): *A társadalmi nemek reprezentációjának vizsgálata tankönyvekben*. *Könyv és Nevelés*, 2005. szeptember, 56–67.
- Key, E. (1976): *A gyermek évszázada*. Budapest.
- Knausz I. (2001): *A történelemtanítás funkciójáról*. In: Donáth Péter – Farkas Mária (szerk.): *Filozófia – Művelődés – Történet*. Trezor Kiadó, Budapest, 147–163.
- Kotschy, B. (2012): *A portfólió szerepe a pedagógusok minősítési folyamatában* https://www.oktatas.hu/koznevelés/projektek/tamop_315_pedkepzes_fejl/projekthirek/tamop315_kotschy_beata_portfolio letöltve: 2021.04.20.

- Kolbenschlag, M. (1999): *Búcsúcsók Csipkerózsikának*; Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Kolosai, N. és Bognár, T. (2007): Pedagógusok mentálhigiéniéje. In (szerk.: Bollókné Panyik, I., Gyermek-Nevelés-Pedagógusképzés. Trezor Kiadó. 33-51.
- Koncz, I. (2008): Az iskola, mint „rémálom”. In Bábosik, I. & Koncz, I. (Ed). *A szociális életképesség megalapozása az iskolában*. (pp. 75–105). Budapest: PEM.
- Kontra, J. (2011): Pedagógiai kutatások módszertana. Egyetemi jegyzet. Kaposvári Egyetem.
- Kopp, M., Kovács, M. (szerk.) (2006): A magyar népesség életminősége az ezredfordulón. Semmelweis Kiadó, Budapest.
- Korthagen, F. A. J. (2004): In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education. *Teaching & Teacher Education*, 1, 77-97.
- Kósáné Ormai, V. (1981): A pedagógus és a nehezen nevelhető (szociálisan inadaptált) gyermek. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kovács, E. (2011): A tanári identitás alakulása a társadalmi nemi szerepek tükrében. In: (Kéri K. Szerk.) *Társadalom nem és oktatás*. Konferenciakötet. Pécs.
- Kovács, E. (2012): A hatalom aspektusainak változása a média tanárképeben; Bp. *Iskolakultúra* folyóirat 79 old.
- Kovács, E., Pikó, B. (2010): Az ún. nem hagyományos kockázati és egészségvédő faktorok jelentősége in: *Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban* Pikó, B. (szerk.) L'Harmattan kiadó, Budapest 23-39.
- Kovács, M., Kovács, E., Hegedűs, K. (2012): Szegedi Tudományegyetem, *Mentálhigiénié és Pszichoszomatika* 13 (2): 219—241 Kulcsár, Zs. (1998): *Egészségpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Kun, Á., Szabó, A. (2017): Boldogság tényezők a pedagógusok munkájában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 72 (3):281-310.
- Láng, A. (2008): A kötődésemélet alkalmazhatósága a nevelés-oktatási folyamatban. *Képzés és Gyakorlat*, Tankönyv, 2008/1.
- László János (1998): *Szerep, foratókönyv, narratívum*. Szociálpszichológiai tanulmányok. Scientia Humana, Budapest.
- László, J. (2008): Narratív pszichológia. *Pszichológia*. 28 (4):301-317.
- László, J. (2005): *A történetek tudománya: Bevezetés a narratív pszichológiába*. Pszichológiai Horizont, 3. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Lee M.S., Lee M-B., Liao S-C., Chang, F.-T. (2009): Relationship Between Mental Health and Job Satisfaction Among Employees in a Medical Center Department of Laboratory Medicine *Journal of the Formosan Medical Association*, 146-154.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (2016): Latent burnout profiles: A new approach to understanding the burnout experience. *Burnout Research*, 3(4), 89-100.
- Lévai, K. (2003): *Tárcatükör, Az esélyegyenlőségi Kormányhivatal programja*.
- Lynn, S. K. (2002): *The Winding Path. Undersanding the Career Cycle of Teachers*.
- Lynn, S.K.1, Woods2 A.M. (2010): Following the Yellow Brick Road: A Teacher's Journey along the Proverbial Career Path, *Journal of Teaching in Physical Education*, 2010, 29, 54-71 © 2010 Human Kinetics, Inc.
- Maeran, R., Pitarelli, F., Cangiano, F. (2013): Work-life balance and job satisfaction among teachers in.: *Interdisciplinary Journal of Family Studies*, 18.(1),51-72.

- Magyaródi, T., Oláh, A. (2015): A Cross-Sectional Survey Study About the Most Common Solitary and Social Flow Activities to Extend the Concept of Optimal Experience. *Europe's Journal of Psychology* 11(4):632-650.
- Marlok, Zs. (2013): A pedagógusok lelki egészségvédelme: szükségletek és gyakorlati tapasztalatok; Oktatási Hivatal, 2013. április 17.
- Marquez, G. G. (2003): Azért élek, hogy elmeséljem az életemet, Magvető Kiadó, Budapest.
- Martin, A. és Dowson, M. (2009): Interpersonal Relationships, Motivation, Engagement, and Achievement: Yields for Theory, Current Issues, and Educational Practise. *Review of Educational Research*, 79 (1):327-365.
- Maslach, C. és Jackson, S. E. (1981): *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Organizational Behaviour*. 2. 2. 79-154.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996): Maslach's burnout inventory (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach C., Jackson S., Leiter, M.(1997): The Maslach Burnout Inventory Manual chapter In:(C. P. Zalaquett, R. J. Wood eds): *Evaluating Stress: A Book of Resources* (pp.191-218) Lanham, The Scarecrow Press
- Maslach, C. – Schaufeli – Leiter (2001): Job Burnout; *Annual Review of Psychology*; 52:397-422.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008): Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93, 498-512.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981): The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2, 99-113.
- McAdams, D. (1995): "What Do We Know When We Know a Person?" (PDF). *Journal of Personality*, 1995. Retrieved January 22, 2013.
- McCrae, RR., Costa, PT. (1987): "Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers". *Journal of Personality and Social Psychology*. 52 (1): 81–90.
- McKinsey & Company (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének háttérében? Retrieved from: http://docplayer.hu/2653810-Mi-all-a-vilag-legsikeresebb-iskolai-rendszerei-teljesitmenyenek-hattereben-2007-september.html#show_full_text (2019. 10. 28.)
- Meleg, Cs. (1996): EGÉSZ-SÉG (Lelki egészségvédelem és iskolafejlesztés), Pécsi Tudományegyetem, Pécs, (2001) *Új Pedagógiai Szemle*, (2)39-50.
- Mészáros, V. (2013): Kiegészítés az egészségügyben – A kiegészítés korrelátumai, valamint megelőzésének lehetőségei, Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Pszichológiatudományi Doktori Iskola.
- Mészáros, V. Ádám, S. Szabó, M., Szigeti, R., Urbán, R. (2014): The Bifactor Model of the Maslach Burnout Inventory–Human Services Survey (MBI-HSS) An Alternative Measurement Model of Burnout. *Stress and Health* 30 (1), 82-88.
- Mihálka, M. (2015): A kiegészítésről – nemzetközi és hazai kutatási kitekintés; Szegedi Tudományegyetem, Egészségtudományi és Szociális Képzési Kar; Szociális Munka és Szociálpolitika Tanszék, ACTA SANA.
- Mihály, I. (2003): Világraszóló oktatási sikerek, és ami mögöttük van- A PISA vizsgálat eredményeiről, *Új Pedagógiai Szemle*, 53 (12):92-94.
- Miller, J. B. (1976): *Toward a new psychology of women*. Boston: Beacon Press.

- Mirnic, Zs. (2006): A személyiség építőkövei – Típus-, vonás- és biológiai elméletek. Bölcsész konzorcium.
- Montessori, M. (2011): A gyermek felfedezése, Cartaphilus Kiadó, 2011/1909
- N. Kollár, K., és Szabó, É., (szerk.) (2004): Pszichológia pedagógusoknak. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy H., Gyurkovics M. (2016): A pszichológiai jól-lét szociodemográfiai korrelátumai, kapcsolata a big five vonásokkal és az optimizmussal. *Mentálhigiéné és Pszichoszomatika*, 17(3): 195-214.
- Nagy, E. (2016): A testi, lelki, társadalmi és mentális egészséget befolyásoló tényezők (Társadalom, kulturális háttér, gazdaság, Karlovitz János Tibor szerk., International Research Institute s.r.o. Komárno , p. 263-271.
- Nagy, L. (2003): Hol van az iskolapszichológus helye? In: Kézdi Balázs (szerk.): Iskolai mentálhigiéné, Pro Pannónia Kiadó Alapítvány, Pécs.
- Neumann, E. (1950): Amor és Pszükhé, The Psychic Development of the Feminine: A Commentary on the Tale by Apuleius.
- Oláh, A. (1999): A tökéletes élmény megteremtését serkentő személyiségtényezők serdülőkorban. *Iskolakultúra*, 9 (6-7) 15-27.
- Oláh, A. (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei.* Budapest: Trefort.
- Oláh, A. (Ed.) (2012): *A pozitív pszichológia világa.* Budapest: Akadémia Kiadó.
- Oláh, A. és Kapitány-Fövény, M. (2012): A pozitív pszichológia tíz éve = Ten years of positive psychology. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1, 19-45.
- Ónody, S. (2001): Kiegészítő tünetek (burnout szindróma) keletkezése és megoldási lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 51(5) :81-85.
- Paksi, B. és Smidt, A. (2006): Pedagógusok mentálhigiénéis állapota. *Új pedagógiai szemle*.56(6):48.64.
- Paksi, B., Veroszta, Zs., Schmidt, A., Magi, A., Vörös, A., Endródi-Kovács, V. és Felvinczi, K. (2015): *Pedagógus – Pálya - Motiváció. Egy kutatás eredményei.* Budapest: Oktatási Hivatal.
- Petróczi E., Fazekas, M., Tombácz Zs., Zimányi M. (1999): A kiegészítő jelensége pedagógusoknál, *Magyar Pszichológiai Szemle* 54 (3).
- Péter-Szarka, Sz. (2014): Kreatív klíma - A kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége. Génius Műhely.
- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55(1), 44–55.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2005): Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 25–41.
- Peterson, C., Ruch, W., Beermann, U., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2007): Strengths of character, orientation to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2, 149–156.
- Pető A. – Waaldijk, B. (2005): A női példaképek élettörténetének feldolgozása. *Új Pedagógiai Szemle*, 55.
- Petróczi, E. (1999): A kiegészítő jelensége pedagógusoknál. *Magyar pszichológiai szemle*, - 54. 3. p. 429-441.
- Pikó, B. (2005): *Lelki egészség a modern társadalomban.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Pikó, B. (2010): Védőfaktoroktól az egészségtudatosságig: A kognitív szempontú egészségfejlesztés és addiktológiai jelentősége. In: Védőfaktorok nyomában. A káros szenvedélyek megelőzése és egészségfejlesztés serdülőkorban Pikó Bettina (szerk.) L'Harmattan kiadó, Budapest.
- Pinkola Estés, C. (1992/ 1996): *Women Who Run With the Wolves: Myths and Stories of The Wild Woman Archetype*; Ballantine, USA.
- Pléh, C. (2012): Narratív szemlélet a pszichológiában: az elbeszélés, mint átfogó metateória. *Iskolakultúra*, 22(3), 3-24.
- Pléh, C. (2004): A pozitív pszichológiai hagyományok Európában. *Iskolakultúra*. 5. 57-61.
- Quevedo, R. J. M., & Abella, M. C. (2011). Well-being and personality: Facet-level analyses. *Personality and Individual Differences*, 50(2):206-211.
- Rédai, D. and Sáfrány, R. (eds.) (2019): *Gender in national education documents and teaching resources, and in teachers' pedagogical approaches and everyday teaching practices in Austria, the Czech Republic and Hungary*, Comparative report, Brno, Budapest, Vienna.
- Réthy, E. (2015): *Elégedettség, boldogság, jól-lét tanuló tanárok körében*. Palatia Nyomda és Kiadó Kft., Győr.
- Réthy, E. (2016): Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? *Iskolakultúra* - 26.(2) 88-99.
- Rich, Y., Almozlino, M. (1999): Educational goal preferences among novice and veteran teachers of sciences and humanities. *Teaching and Teacher Education* 15 (6) 613-629.
- Rock, Siegel, Poelmans Payne (2012): The Healthy Mind Platter. *Neuroleadership Journal*. 4. 1- 23. www.NeuroLeadership.org
- Roffey, S. (2012): Teacher wellbeing - pupil wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology* 29 (4) 8-17
- Rogers, Carl R. (1961): *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Houghton Mifflin, Boston.
- Rogers, C. (1961/2004): *On becoming a person*. USA: Constable & Robinson.
- Rogers, C. & Yalom, Y. (1995/1980): *Way of being*. USA: Mariner Books/ Houghton Mifflin.
- Rogers Carl R., Harold C Lyon, Reinhard Tausch, (2013): *On Becoming an Effective Teacher*. London: Routledge.
- Rosa, H. (2003): Social Acceleration: Ethical and Political Consequences of a Desynchronized High-Speed Society *Contellations* 10(1): 3-33.
- Rosa, H. (2016): *Resonance - A Sociology of the Relationship to the World*; Polity books, Cambridge.
- Rushton, J. P., Murray, H. G., & Paunonen, S. V. (1983): Personality, research creativity, and teaching effectiveness in university professors. *Scientometrics*, 5, 93–116.
- Rushton, S., Morgan, J., & Richard, M.: Teacher's Myers-Briggs personality profiles (2007): Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*, 23, 432–441.
- Ryan, Richard M., Deci, Edward L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1) 68-78.
- Salehinezhad, M. A. (2012): Personality and Mental Health. In Olisah, V. (Ed.), *Essential Notes in Psychiatry*. (pp. 461-494). London: Intech.

- Sallai, É. (1996): Szakmai divatok és az iskola belső világa. *Új Pedagógiai Szemle* 56. (7-8): 96-115.
- Sallai, É. (1996): Tanulható-e a pedagógus mesterség? VE Egyetemi Kiadó, Veszprém.
- Scheier and Carver, (1985): Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4 (1985), 219-247.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228.
- Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (1994): Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- Schwab, RL., Maslach C, Jackson SE. (1986) Burnout in education in: Maslach Burnout Inventory Manual 20, 18-22.
- Seibt, Spitzer, S. – Druschke, D. – Scheuch, K. – Hinz, A. (2013): Predictors of mental health in female teachers. *International Journal of Occupational Medical and Environmental Health*, 26/6 (Dec.) 856–869.
- Seligman, M. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005): Positive Psychology Progress; Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, (60): 410-421.
- Seligman, M. (2011): PERMA and the building blocks of well-being *The Journal of Positive Psychology*, 13.4.333-335
- Seligman M.E.P. és Csíkszentmihályi, M. (2000/2014): Positive Psychology: An Introduction, *American Psychologist*, vol. 55, no 1, pp. 5–14. /Republished in 2014/
- Setényi, J. (2013): Az igazi pedagógus életpálya (2013.01.10.) OktPolCafé. (online) <http://oktpolcafe.hu/az-igazi-pedagogus-eletpalya-1855>
- Sieber, S.D. (1975): Organizational Influences on Innovative Roles; In.: J. V. Baldrige, T. E. Deal (eds.): *Managing Change in Educational Organizations*. Mc Cutchen Publishing Corporation, Berkeley, California.
- Smulyan, L. (2006): Constructing Teaching Identities. In: *The SAGE Handbook of Gender and Education*. SAGE Publications. 59–73.
- Suplicz, S. (2007): A pedagógusok sikeressége szempontjából fontos jellemzők diákvélemények tükrében. *Alkalmazott pszichológia*, 1, 116-129.
- Suplicz, S. (2009): What Makes a Teacher Bad? Trait and Learnt Factors of Teachers' Competencies. *Acta Polytechnica Hungarica*, 6 (3) 125-138.
- Suplicz, S. (2013): A tanári minőség jegyei karakterrajzokban és esettanulmányokban. In: *Vzdelávanie, výskum a metodológia*, szerk. Karlovitz, J T Torgyík J [szerk.] International Research Institute, Komárno.
- Szabó, É. – Litke, M. – Jagodics, B. (2018): Az óvodapedagógusok kiegészének vizsgálata a munkaértékek tükrében *Iskolakultúra*, 28. évfolyam, 2018/7. szám.
- Szabó, É. – Jagodics, B. (2016): Erőforrások és követelmények A tanári kiegész munkahelyi tényezőinek komplex vizsgálata. *Iskolakultúra*, 26 (11) 3-15.
- Szabó, É. – Litke, M. – Jagodics, B. (2018): Az óvodapedagógusok kiegészének vizsgálata a munkaértékek tükrében. *Iskolakultúra*, 28 (7):51-65.
- Szabó, H. P. (2016): Általános iskolai történelemtankönyvek női témáinak összehasonlító elemzése. *Történelemtanítás*: 7. (1–2.)
- Szabó L., Rausch A. & Zsolnai A. (2019): A pedagógus-diák közötti kötődés jellemzése egy hazai vizsgálat tükrében. *Iskolakultúra*, (2-3.) 22-38.

- Szebedy, T. (2005): A pedagóguspálya sajátosságai és a foglalkozási ártalmak; *Új pedagógiai szemle*.
- Szebeni, R. (2010): A kompetencia alapú oktatás személyiség háttere, doktori értekezés, DTE.
- Szicsek, M. (2004): A kiégés és a pszichológiai immunkompetencia összefüggései az ápolói munkában; webhely: http://epa.oszk.hu/02000/02002/00020/pdf/2004-1-2_szicsek-kieges.pdf
- Szigeti, R., Balázs, N., Bikfalvi R., Urbán, R. (2016): Burnout and depressive symptoms in teachers: Factor structure and construct validity of the Maslach Burnout inventory-educators survey among elementary and secondary school teachers in Hungary *Stress and Health* 33(5) 1–10.
- Szilágyi, K. és Váry, A. (Szerk.) (1997): *A pszichés terhelés és munkaközvetítés. A burn-out jelenség*. Gödöllő: GATE Gazdaság- és Társadalomtudományi Kar Tanárképző Intézet.
- Szivák, J. (2010): A reflektív gondolkodás fejlesztése. Bp.: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.
- Szokolszky, Á. (2004): Kutatómunka a pszichológiában. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szokolszky; www.statokos.com; letöltve 2021.06.06.
- Szondy, M. (2010): A boldogság tudománya: Fejezetek a pozitív pszichológiából. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Thomas A., Chess S. (1991): Temperament and the Concept of Goodness of Fit. In: Strelau J., Angleitner A. (eds) *Explorations in Temperament. Perspectives on Individual Differences*. Springer, Boston, MA.
- Thun, É. (1996): Hagyományos pedagógia, feminista pedagógia. *Educatio* (é.n.)
- Thun, É. (2005): Pedagógus-nők identitás konstrukciójának nyelvi megjelenítése a tanárképzés szakmai szövegeiben. Nyelv, ideológia, média konferencia előadás, Szeged.
- Thun, É. (2007): A neveléstudományi és oktatástudományi paradigmákról a társadalmi nemek elméleti keretébe foglalva. *Educatio*, 4. sz. 623–636.
- Thun, É. (2012): *Pedagógusnők identitástudata*. Phd értekezés. Budapest: ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar.
- Thun, É. (2014). Pedagógusnők élettörténet-narratívákban elbeszélte szakmai identitáskonstrukciója. In Bognárné Kocsis J. (Ed.), *Tanulmányok a pedagógia világából. Írások a Neveléstudományi Műhelyből*. (pp. 38-55). Veszprém: Pannon Egyetem, Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar.
- Tókos, K. (2005): Az önismeret-jelenismeret tanítója, fejlesztője: az „új arcú”, reflektív pedagógus. *Új pedagógiai Szemle*, 55 (12):65-71.
- Tomasino, D. (2007): *The psychophysiological basis of creativity and intuition: accessing 'the zone' of entrepreneurship* in: *Int. J. Entrepreneurship and Small Business*, Vol. 4, No. 5, 528-542.
- Torma, B. (2013): Pedagóguspályák. Utak és lehetőségek a kiégés és szakmai kiteljesedés között. *Alkalmazott Pszichológia*, 13(3):7–25.
- Uchmanowicz, I., 1 Manulik, S., 2 Lomper, K., 1 Rozensztrauch, A., 3 Zborowska, A., 1 Kolasińska, J., 1 Rosińczuk, J. 2. (2019) :Life satisfaction, job satisfaction, life orientation and occupational burnout among nurses and midwives in medical institutions in Poland: a cross-sectional study *BMJ Open*. 2019; 9(1): 1-9.

- Varga, Z. (1974): Az iskolai ártalmak; Saxum Kiadó Kft., Budapest.
- VIRILIO, P. (1995): The Art of the Motor, Minneapolis: University of Minnesota Press; In: WHO Global Health Promotion Conferences (1986): The Ottawa Charter for Health Promotion; First International Conference on Health Promotion, Ottawa, (1986. november 21.)
- Wilson Schaef, Anne. (2000): Menekülés a meghittség elől: Hogyan függünk álkapcsolatoktól? Új Paradigma Kiadó, Szentendre.
- Winkler, M. (2015): Iskolapéllda, Edge 2000 KFT.
- World Health Organization Global Health Promotion Conferences (1986): *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Public Health Agency of Canada.
- World Health Organization (1998): WHOQOL and spirituality, religiousness and personal beliefs: Report on WHO consultation. Geneva: WHO.
- Zöld könyv (2006): A lakosság mentális egészségének javítása/Az Európai Unió mentális egészségügyi stratégiájának kialakítása, Kiadó: Európai Közösség Bizottsága, Budapest.
- Zsolnai, Zs. (2018): Kötődés és pedagógia. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

5. MELLÉKLETEK

5.1. MBI-ES: Maslach Kiegészítő Leltár Pedagógusoknak

Maslach Burnout Inventory Educators Survey

Kérjük, az alábbi állításokat jelölje 0-6 ig terjedő skálán!

A skála értékek:

0 - soha 1 - néhányszor egy évben vagy még kevesebbszer 2 - egyszer egy hónapban vagy még kevesebbszer 3 - néhányszor egy hónapban 4 - egyszer egy héten 5 - néhányszor egy héten 6 - minden nap

MBA alteszt

1. a munkám által érzelmileg kiszipolyozottnak érzem magam
2. a munkanap végére elhasznált vagyok
3. már akkor is fáradt vagyok, amikor reggel felkelek, és szembe kell néznie a rám váró mai munkával
4. egész nap gyerekekkel foglalkozni igazán kimerítő és feszültségkeltő számomra
5. a munkám révén kiégettnék és elhasználnék érzem magam
6. naponta frusztrálódok a munkám során
7. úgy érzem, hogy túlságosan is keményen dolgozom
8. túl sok feszültséggel jár számomra, hogy közvetlenül gyerekekkel kell dolgoznom
9. úgy érzem, mintha az utolsó erő tartalékaimat élném fel

MBB alteszt

10. úgy érzem, hogy munkám közben már úgy kezelem az gyerekeket, mintha személytelen tárgyak lennének
11. mintha, megkérgesedtem volna a gyerekekkel szemben, mióta ezen a területen dolgozom
12. attól tartok, hogy ez a munka érzelmileg teljesen megkeményít
13. valójában nem törődök azzal, hogy mi történik azokkal a gyerekekkel, akikkel foglalkoznom kell
14. a munkám végzése közben úgy érzem, hogy az gyerekek a saját problémáik miatt is engem hibáztatnak

MBC alteszt

15. könnyen meg tudom érteni, hogyan érznek a gyerekek különböző dolgokkal kapcsolatban
16. nagyon hatékonyan tudok foglalkozni a munkám során hozzám forduló gyerekek problémáival
17. úgy érzem, a munkámon keresztül pozitívan tudom befolyásolni a gyerekek életét
18. tele vagyok energiával
19. megnyugtató légkört tudok teremteni a munkám közben a hozzám fordulókkal kapcsolatban
20. valósággal felüdültnek érzem magam a munkám után
21. sok értékes dologra voltam képes az eddigiekben a munkám során
22. a munkámban képes vagyok nyugodtan és higgadtan foglalkozni mások érzelmi problémáival

5.2. LOT-R: Életszemlélet teszt (Life Orientation Test-Revised)

Kérjük, az alábbi állításokat jelölje 0-4 ig terjedő skálán!

A skála értékek:

0: egyáltalán nem értek egyet

1: inkább nem értek egyet

2: nem tudom

3: inkább egyetértek

4: teljesen egyetértek

1. Bizonytalan helyzetben is általában a legjobbat várom
2. Könnyen tudok lazítani
3. Ha valami rossz történhet velem, az be is következik
4. Mindig optimistán tekintek a jövőmre
5. Szeretek a barátaimmal lenni
6. Fontos számomra, hogy mindig csináljak valamit
7. A dolgok sohasem úgy mennek, ahogy én szeretném
8. Nehéz kihozni a sodromból
9. Ritkán számítok arra, hogy jó dolgok történhetnek velem
10. Összességében úgy gondolom, több jó dolog történik velem, mint rossz

5.3. SzSzK: Szakmai Személyiség Állapotfelmérés

A felsorolt pedagógiai/szakmai attitűd mennyiben jellemzi Önt?

Ha jellemzi: erősségként jelölje: E / 1

Ha nem jellemző az Ön pedagógiai hozzáállására: GY / 2

Ha szándéka/vágya van az adott tevékenységre/attitűdre, de még nem valósult meg/nem jellemezi az Ön viselkedését, vagy csak ritkán: lehetőség: L / 3

Ha különböző okokból tart az adott tevékenység megvalósításától/hogy az adott attitűd jellemezze az Ön pedagógiai viselkedését, jelöljön V-t, veszély, 4-est.

1. Úgy is mondhatjuk, gyermekközpontú szemléletem van.
3. Nyitott vagyok új szakmai ismeretek befogadására.
4. Nyitott vagyok az új pedagógiai ismeretek alkalmazására.
5. Nyitott vagyok új pszichológiai ismeretek/nevelési módszerek kipróbálására.
6. Nem túlzás, ha azt mondom, harmonikus kapcsolatom van a gyerekekkel.
7. Elmondhatom, hogy kiegyensúlyozott kapcsolatban vagyok a kollégákkal.
8. Jó a kapcsolatom van a tanítványok szüleivel.
9. Jól működő baráti kapcsolataim vannak.
10. Harmonikus a párkapcsolatom.
11. Kiegyensúlyozott családi kapcsolataim vannak.
12. Tudatosan építem a szakmai önismeretemet / pszichodramára, önismereti csoportba, esetmegbeszélésre, szupervízióba járok/.
13. Töreksem a tanórákon az érzelmeim kifejezésére: nevetés, humor, bánat stb.
15. Tökéletességre töreksem a munkámban.
16. Szeretem, amikor belemerülünk a gyerekekkel a tevékenységbe.
17. Szeretem, amikor alkotunk a gyerekekkel.
18. Szeretem, ha haladunk a tananyagban.
20. Érdekelnek a reformpedagógiák.
21. Kritikával szemlélem a reformpedagógiákat.
22. Gyakran figyelem a saját tanórai viselkedésemet.
23. Átgondolom a tanórai, iskolai helyzeteket és időről időre felismerem, hogy hol, miben kezelem helyesen/helytelenül egy szituációt valamelyik gyerekkel/ felnőttel kapcsolatban.
24. Ha felismertem, hogy valamiben nem a legmegfelelőbb reakciót adtam, igyekszem másként viselkedni a legközelebbi hasonló alkalommal.

25. Folyamatosan figyelem a gyerekek viselkedésének változásait.
26. Néhány találkozás után határozott véleményem van gyerekekkel, szülőkkel kapcsolatban, tudom, ki milyen típus.
27. Szeretek más pedagógusoktól tanulni.
28. Szívesen hospitálok másoknál.
29. Szeretek úgy dolgozni, ha hallgató vesz részt az órámon.
30. Zavar a hospitálás.
32. Együttműködésre törekszem az iskolai élet szereplőivel.
33. Érdekelnek a gyerekekről szóló esetmegbeszélések.
34. Fontos számomra, hogy képes legyek a flow/ csúcserő élmény megélésére a tanórákon.
35. Gyakran megyek konferenciára/továbbképzésre.
36. Rendszeresen fordítok időt szórakozásra/kikapcsolódásra.
37. Sportolok/edzek legalább hetente/kéthetente.
38. Van hobbim.
39. Van relaxációs módszerem, amit használok is időközönként.
40. A spirituális érdekel.
41. Inkább a realitások érdekelnek.
42. Szeretek problémákat megoldani.
43. Szeretem, ha zökkenőmentesen történnek a dolgok.
44. Olvasok pszichológiai tárgyú írásokat.
45. Törekszem az önismeretem fejlesztésére saját módszereimmel.
46. Törekszem az önismeretem fejlesztésére szakemberek/szakkönyvek segítségével.
48. Ha lehetőségem van rá, publikálok, előadok/ továbbképezek.
49. Kreatív adottságaimat igyekszem fejleszteni.
50. A családomra/párkapcsolatomra fordítom elsősorban a szabadidőmet.
51. A szakmai fejlődésemet/előmenetelemre fordítom elsősorban szabadidőmet.
52. Sajnos kényszerfeladatokra fordítom elsősorban szabadidőmet.

5.4. BÉIK: Pedagógus Mesternők Bennünk Élő Istennők Kérdőív

Válassza a kérdéseknél felsorolt lehetőségek közül azt, amelyik a leginkább illik Önre!

1. *Elméletben a hajlamaimnak megfelelő hivatás lehetne még...* (több válasz lehetséges)

- a, színésznő / alkotónő
- b, óvónő/ csecsemőgondozó
- c, manager/projekt vezető
- d, stratégiai vezető/tervező szakember
- e, manager asszisztens
- f, sportoló
- g, főállású anya
- h, otthonról végezhető munka/ távmunka, /háztartás
- i, pszichológus/terapeuta
- j, családi vállalkozás a férjemmel/párommal
- k, egyéb

2. Válassza ki az Önre legjellemzőbbet a felsoroltak közül!

A mitológiai alakok közül leginkább ... történetébe tudom beleélni magam az alábbi jellemzések alapján. Kérjük rangsorolja választását!

- a, - *Artemisz*: szűz vadász, a nők és kislányok védelmezője, a férfiaktól független, célja felé törő női lélekrészünk, a természettel tart kapcsolatot.
- b, - *Athéné*: apja-lánya, bölcs, a csatateret (és munka) világában otthonos, sebezhetetlen asszony, aki még a legnehezebb helyzeteket is átlátja – és cselekszik
- c, - *Hesztia*: Az otthonok és templomok láthatatlan, de legnagyobb tiszteletet élvező istennője az önismeret és meditáció, az önként vállalt szolgálat segítője, aki örömet ad még a háztartási munkában is.
- d, - *Héra*: a főisten, Zeusz elkötelezett felesége, akinek minden házasságkötéskor jelen kell lennie, és minden elváláskor vissza kell vonulnia a mai nő lelkéből.
- e, - *Déméter*: A bő termés és az anyaság szimbóluma. Ő uralkodik a nagyvonalú, másokkal törődő, önfeláldozó asszonyok személyiségén. Olykor talán túlzottan is ...

f, - *Perszephoné*: Anyja-lánya, később az Alvilág királynője. A passzív, befogadó, a férfival harmonikus lelki egységet kialakítani képes, örökifjú nő típusa.

g, - *Aphrodité*: A szépség és a szerelem istennője, de az a nő, akinek a jellemén uralkodik, nem kell, hogy szép legyen. Elbűvöl mindenkit, még öreg korában is ... Alkotásra, teremtésre is ő sarkall.

3. *A mitológiai alakok közül leginkább ... történetébe tudom beleélni magam* (*eredeti tesztben mitológiai istennő illusztrációk alapján történik a választás)

4. Válassza ki az Önre legjellemzőbbet a felsoroltak közül!

Gyermekkorom legfontosabb kapcsolata ...val volt.

- a, anya
- b, apa
- c, lánytestvér
- d, fiútestvér
- e, barát
- f, barátnő
- g, nagymama
- h, nagypapa
- i, nagynéni
- j, nagybácsi
- k, egyéb

5. Válassza ki az Önre legjellemzőbbet a felsoroltak közül!

Felnőttként leginkább fontos számomra...

- a, anya
- b, apa
- c, testvér
- d, gyermekem/gyermekeim
- e, barát
- f, barátnő
- g, nagymama
- h, nagypapa

- i, nagynéni
- j, nagybácsi
- k, egyéb

6. Válassza ki az Önre legjellemzőbbet az alábbi lehetőségek közül

Meghatározó élményeim:

- a, egyedülként történtek
- b, párkapcsolatomban történtek
- c, gyerekemhez fűződő kapcsolatomban történtek
- d, anyámmal éltem meg
- e, nőrokonnal/ testvérrel/ barátnővel éltem meg

7. Válassza ki az Önre jellemző választást!

Döntéseimet:

- a, észérvek mentén hozom meg
- b, a szívem diktálja

8. Válassza ki a felsoroltak közül az Önre legjellemzőbbet!

Vezérelvem ... Rangsorolja választását!

- a, kötelességeim teljesítése
- b, minden tetteimet alaposan végiggondolni
- c, elmélyülni magamban
- d, kreatív, örömet adó tevékenységnek/ alkotásnak szentelni magam
- e, családi tűzhely őrzése
- f, gyengébbek támogatása, gyermekeim segítése
- g, megtalálni önmagam, és ehhez bölcs segítők támogatását igénybe veszem
- i, küzdelmekben virágzom, kihívásokért élek,
- h, tökéletesíteni ismereteimet, professzionálisan végezni feladataimat

9. Rangsorolja választását!

- a, inkább töltöm az időmet egyedül
- b, szeretek társaságban lenni
- c, kedvelem a férfiak társaságát
- d, szívesen vagyok barátnőkkel
- e, családommal töltöm legszívesebben az időt

10. Válasszon a felsoroltak közül!

Kedélyállapotomra leginkább jellemző állítás:

- a, általában kiegyensúlyozott vagyok
- b, inkább vidám vagyok
- c, hullámzó hangulataim vannak
- d, gyakran vagyok lehangolt
- e, általában nyugodtnak érzem magam
- f, szoktam nagyon dühös lenni

11. Válasszon a felsoroltak közül!

Neves pedagógus „mesternők” pedagógiai rendszerei közül leginkább azonosulni tudok:

- a, Winkler Márta pedagógiai megközelítésével
- b, Maria Montessori pedagógiájával
- c, Ellen Key elveivel
- d, Brunszvik Teréz és Teleki Blanka által képviselt reformkori nevelési törekvések alapelveivel
- e, Leövey Klára munkásságával
- f, sajnos kevésbé ismerem a felsorolt pedagógusnők munkásságát, ezért nem választok
- g, Egyéb

KÖSZÖNETNYILVÁNÍTÁS

Doktori disszertációm elkészítéséhez sokan, sokféleképpen hozzájárultak. Biztosan nem tudok mindenkit felsorolni, aki valamikor, valamilyen formában a segítségemre volt a disszertáció és a kutatás elkészülésének hosszú folyamatában, mégis kísérletet teszek rá, hogy felidézsem és megköszönjem a segítő kezet, amit sokaktól kaptam.

A legalapvetőbb és legátfogóbb támogatást dolgozatom elkészüléséhez témavezetőm, Horváth H. Attila egyetemi tanár nyújtotta. Témavezetői szerepén jóval túlmutatóan mentorként is óriási támogatást jelentett. Remek érzékkel vezetett át mind az interdiszciplináris téma szakirodalmi útvesztőjén, mind a komplex kutatás-tervezés, végrehajtás, elemzés fázisai során felmerült módszertani dilemmákon, és azokon a helyzeteken is, amikor éppen elfogyott a kitartásom a kutatás és a dolgozat készítésének egy évtizednél is hosszabbra nyúló éve alatt.

Érdemi együtt gondolkodást kaptam F. Lassú Zsuzsa habilitált egyetemi docenstől, aki új rendezőelvet adott egy bizonytalan ponton számomra. Hatalmas segítséget jelentett Mókos Judit biológus, kutató által nyújtott statisztikai „mini kurzus”, amely az utolsó időszakban segített újra gondolni az elemzési módszertant, és korszerű statisztikai elemzést végezni a legújabb SPSS program alkalmazása segítségével. Ugyanakkor a statisztikai munka kezdeteinél Fáy Nóra és Kovács Attila fizikusok tanácsai, segítsége is nagyban előre mozdította munkámat. Endrődy-Nagy Orsolya adjunktus támogatása, jól irányzott mondatai, technikai javaslatai is sokat jelentettek számomra a disszertáció írása során. Sokat köszönhetek Kéri Katalin Professzor Asszonynak a kutatás befogadásáért, emellett lényeglátóan kifejtett, sarokpontokat kijelölő véleményéért. A műhelyvita opponense, Láng András docens átfogó elemzésével, lényegre tapintó észrevételeivel érdemi segítséget nyújtott a továbblépéshez és a kevésbé kidolgozott pontok átgondolásához, újragondolásához. Köszönet Horváth Attilának, akinek a közös munkánk során irántam, valamint az általam képviselt szakmaiság és gondolkodásmód iránt tanúsított töretlen bizalmából is erőt meríthettem a tudományos munka folytatásához.

A táblázatok és ábrák jegyzékének gondozásán túl informatikai fortélyokkal és végtelen türelemmel segítette munkámat párom, amiért köszönettel tartozom, miként szüleimnek és gyermekeimnek, akiktől inspirációt és bátorítást kaptam. Támogatásukkal, szerkesztési, adatrögzítési segítséggel kollégáim, barátaim is hozzájárultak a disszertáció létrejöttéhez. Sok támogatást kaptam a X. Kerületi Pedagógiai Szakszolgálat vezetőjétől, Bátoriné Páhoki Zitától is. Hálás vagyok minden, a munkám sikeres befejezéséhez nyújtott támogatásért.