

PEDAGÓGUSOK SZEMÉLYISÉGVIZSGÁLATA



SZEBENI Rita

Adjunktus, Eszterházy Károly Főiskola, Pszichológia Tanszék

E-mail: rszebeni@ektf.hu



EÖTVÖS LORÁND TUDOMÁNYEGYETEM
PEDAGOGIKUM KÖZPONT
TÁMOP 4.2.1./B-09/1/KMR-2010-0003

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány olyan pedagógus-személyiségkutatás eredményeit foglalja össze, amely 2009-ben 560 pedagógus vizsgálati anyagából készült. A kutatás célja az volt, hogy a Bologna rendszerű tanárképzés pályaszocializációs munkáját segítse. Áttekinti a hazai és nemzetközi kutatások egy-egy releváns területét a pedagógusszakma, pedagógusszemélyiség tárgykörben. Összehasonlításokat tesz a kompetenciaalapú és a hagyományos oktatásban dolgozó pedagógusok személyiségállapotára vonatkozóan, az empátia és a kiegészítő kérdőívekből nyert adatok alapján.

A bolognai folyamat során átalakuló magyar felsőoktatásban a tanárképzés is átalakult. Reformtörekvéseiben a kompetenciaalapú tanárképzés a lehangsúlyosabb, de a már pályán működő pedagógusok is dolgoznak kompetenciafejlesztő módszerekkel. Szisztematikus felsőoktatási, képzési előzménye ezeknek a reformtörekvéseknek nem volt, a tapasztalatok feldolgozását pedig nehezítette, hogy az átalakulás csak a közelmúltban zajlott le, és zajlik ma is.

Tekintve, hogy a változások az iskolarendszer minden szintjét érintik, elengedhetetlen egy tudatos pályaszocializációs program kidolgozása a tanárképzés képzési idejére vonatkozóan. A kompetenciaalapú oktatás nemcsak a módszertani ismeretek megújítását, tananyagok digitalizálását, a pedagógiai-pszichológiai ismeretek átgondolását kényszeríti ki, hanem a hozzá tartozó adekvát pedagógusszemélyiségről is biztosabb képpel kell rendelkezniük a képzőhelyeknek. Annál is inkább, mert a kompetenciákat megfogalmazó tanárképzési képesítési követelmények számos – a korábbinál konkrétabb – személyiséget érintő elvárást tartalmaznak.

PEDAGÓGUSSZEREP, PEDAGÓGUS-SZEMÉLYISÉGKUTATÁSOK MAGYARORSZÁGON ÉS KÜLFÖLDÖN

Az emberek különböznek egymástól képességeik, érdeklődési körük és személyiségük sajátosságaiiban. Ezek alapján minden ember egy sor pályára alkalmas. E pályák mindegyike a személyiségjellemzők sajátos struktúráját igényli. Így az is elmondható, hogy minden pálya bizonyos számú ember számára hozzáférhető. A pályákkal kapcsolatos kvalifikációk és azok a körülmények, amelyekben az emberek dolgoznak, folyamatos változásban vannak. Ezek egy ember életén belül is mozgásban vannak, noha a személyek személyiségstruktúrája relatíve állandó. Ezért a pályaválasztást és beilleszkedést folyamatnak kell tekinteni, ami lényegében az önelfogadás kialakításából és megvalósításából áll. Valójában ez egy kompromisszumkeresés a szakmai szerepkipróbálás és az egyéni aspirációk között. A kutatásunk később elemzendő empirikus része ebből a folyamatból ragad ki egy statikus állapotot, azt helyezi fókuszba. A sikeres pályabetöltés vizsgálata nem nélkülözheti a leírható személyiségjellemzőket, amelyek adott pályára alkalmassá tesznek egy csoportot, esetünkben a pedagógusok csoportját. Mellette meg kell rajzolni azt a kontextustérképet, amelyben ez a szakma kifejti hatását, és főként azokat a személyiség általi befektetéseket, amelyekkel az öndefiníció, önelfogadás kialakulhat.

Munkánkban, amikor a pedagógusok személyiségvizsgálatát tűzzük ki célul, tulajdonképpen a pályaidentifikációnak egy pillanatnyi állapotterképét mutatjuk be, ugyanakkor a pályára lépve a foglalkozás, szakma műveléséhez tartozó képességek valóságpróbák által hitelesítődnek, így állandóan változnak. Helembai (1997, idézi Bagdy, 1997) komplex személyiség- és szerepvizsgálat után jutott arra a következtetésre, hogy a pályavonzalom motiválta identifikációnak két fő szakasza van. Az anticipált pályaidentifikáció folyamatában valójában szubidentifikációs történések zajlanak le, szerepösszetevőket, szerepelvárásokat gyűjtnek a személyek. Ennek nyomán történik majd meg a tényleges azonosulás, amikor a személyek egy sajátos, csak rájuk jellemző szakmai szerepet alakítanak ki, és a sokszor mozaikszerű, sémászerű szerepviselkedésből egyedi szerepkonfigurációt teremtenek. A folyamatnak krízisekkel terhelt élményei vannak, hiszen a valóságpróbák mint interakciós lehetőségek igen változatosak és élménydúsak, valamint kikényszerítik az állandó öndefiníciót, feltéve hogy ennek alapjait a képzés kidolgozta.

A pedagógus-személyiségvizsgálatok hasonlóak abban, hogy az ideális tanár jellemzőit kívánják leírni, és különböznek abban, hogy ezt milyen szempontok mentén teszik.

N. Kollár (2008) véleménye, hogy az „ideális tanár” kérdéskörben ragadhatók meg leginkább a pedagógusokkal szembeni elvárások. Ezek három csoportba rendezhetők. Az első a személyiségvonások köre. A szerző szerint itt a megértés, türelem a leggyakoribb elvárás. A másik az intellektuális dimenzió, amely a szaktudással azonos és végül a tanítási módszerek, amelynek a „jól magyaráz” típusú elvárás feleltethető meg.

Gáspár és Holecz (2005) arra vállalkozott, hogy az elvárt személyiségjellemzők helyett azt vizsgálja meg, milyen jellemzőkkel írhatók le ténylegesen a pedagógusok. Eredményeik szerint – természetesen a teljesség igénye nélkül – az látszik, hogy a pedagógusok jutalomfüggősége magasabb értékű a más szakmából vett minta adatainál. Fokozottabban veszélyez-

tettek mentálhigiénés szempontból a más foglalkozásúakkal szemben. Kevésbé nyitottak, kevésbé energikusak, érzelmi labilitás, aggodás, alacsonyabb önértékelés jellemzi őket. Vagyis az adaptív stratégiák beépítése, a megküzdési módok elsajátíttatása a képzésben elengedhetetlen.

Tóth (2000) szerint a múlt század fordulóján a jó pedagógus analóg volt a jó emberrel, annak kiváló tulajdonságaival: becsületes, munkabíró, tekintélytisztelő, fegyelmezett. A tökéletes embert jellemző tulajdonságok sora végtelen. Bugán (1997) eszményítő pedagógiai gondolkodás eredményeként hivatkozik az ideális, tökéletes pedagógusra, amely természetesen emberfelettit követel a szakma művelőitől. Holott a pedagógiai hatásrendszer az Én és a Másik viszonyán keresztül szerveződik és csoportdinamikai történésekben írható le. Ez a tanár-diák viszony maga. A Rogers (1961, idézi Tóth, 2000) által leírt jellemzők hoztak újat a pedagógus-diák kapcsolat felől leírt pedagógus-szerepelváráshoz. Rogers három jellemzőt tart alapvetően fontosnak: a kongruenciát, a feltétel nélküli elfogadást és az empátiát. Mindhárom abban új, hogy előhívja a szerep mögül az embert, és ösztönzi őt arra, hogy a valódi személyiséggel, gondolataival, érzelmeivel vegyen részt a kapcsolatban és ne szerepmagatartásával. Rogers hatása a tanár-diák kapcsolat reformjában kimutatható.

Bóta és Györyné (1997) tanulmánya szintén felismerhetően a humanisztikus pszichológia hatását mutatja ki a tanárszemélyiséggel kapcsolatban. Mentálhigiénés szempontból rizikófaktornak tekintik a szerzők, hogy a pedagógiai kultúrában, szemléletben még mindig fellelhető az a nézet, hogy a pedagógusnak nem lehetnek nehézségei, ő tökéletes, nem áruhat el érzelmeiket, személyességével nem vehet részt a diákokkal való kapcsolatban, csak szerepállapottal.

Ritoókné (1986) a pályaidentifikáció fogalmával kapcsolatban egy olyan viszonyfogalmat ír le, amely mutatója a munkát végző ember és a pályakövetelmények közötti megfelelésnek. A pályabetöltők életútjának egy-egy metszéspontján vizsgálható a pályával való azonosulás tartalma és mértéke. Ritoókné (1986) lényegesnek ítéli meg ebben a folyamatban még a személyiség regulációs szintjét, szociabilitását, energiaszintjét. Ezek egyfajta élményigényt is körvonalaznak, ami aztán találkozik a szakma élményígéretével. Ha összeillés tapasztalható, akkor jó esély van a hivatástudat kialakulására.

A külföldi szakirodalom pedagóguskutatásaiból Rushton, Morgan és Richard (2007) vizsgálatát emeljük ki. A szerzők kísérletet tettek a hatékony tanár személyiségjegyeinek azonosítására. A Myers–Briggs-féle Személyiségtypus-indikátor felhasználásával közölnek cikkükben adatokat ebből a célból. Eredményeiknek van érvényessége a jelenlegi kutatásra nézve, ezért mutatjuk be. A Myers–Briggs Type Indicator (MBTI) jungi alapelveken nyugszik. A személyiség négy bipoláris dimenzióját méri.

Extraverzió (E) – Introverzió (I)
Érzékelés (Sensing, S) – Intuíció (N)
Gondolkodás (Thinking, T) – Érzés (Feeling, F)
Ítékezés (Judging, J) – Észlelés (Perceiving, P)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Hipotézisük szerint az ESFJ (extravertált, érzékelő, érző, megítélő) profil dominanciája helyett az ENFP (extravertált, intuitív, érző, észlelő) profilba fognak tartozni a vizsgált személyek, és kérdés volt az is, hogy mennyire készek a kockázatvállalásra. Eredményeik szerint az elit tanárok nem szélsőségesen kockázatvállalók, igyekeznek azt minimalizálni.

Az átlag tanárok személyiségprofilját azzal magyarázták, hogy ezek a személyek azért választják a tanári pályát, mert a rájuk bízott gyerekek igénylik a törődést, a gondoskodást.

Ők rendszerint elkötelezettek, lojálisak, nagy türelemmel bírnak. Jobban szeretik, ha a dolgok kontroll alatt vannak, a kiszámíthatóságot előnyben részesítik a spontaneitással szemben. Papír-ceruza gyakorlatokat végeztenek, munkafüzet-házifeladatokat adnak, a tanulókat memorizálásra ösztönzik, szeretik a rendet, a fegyelmet.

Az átlag pedagógusok ESFJ személyiségképlete szerint engedelmes, tisztelettudó emberként írhatók le. Ők azok, akik felelősséget éreznek azért, amit itt és most meg kell tenniük, realiztikusan viszonyulnak az élethez. Pragmatikusak, empatikusak, akik jól működnek, ha a szabályok világosan definiálva vannak. Erősen igénylik, hogy a dolgok kontroll alatt legyenek, szeretik a következetességet, a kiszámíthatóságot. Gyakran mondják rájuk, hogy ők a Stabilizátorok, Örök, Védelmeszők, Tradicionalisták. Jobban szeretik a már kipróbált és megbízható megoldásokat, a jól begyakorolt eljárásokat. Ha mégis kell változtatni, akkor szeretik, ha ennek a menete szépen logikusan kidolgozott, felépített. Oktatási reformmozgalomba nem szívesen mennek bele.

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

Nem nehéz felismerni a floridai elit pedagógusoktól nyert adatok alapján azt a személyiségstruktúrát, amelyet a magyar, új típusú tanárszerep-kreáció a hazai szerepbetöltőktől elvár vagy elvárna. A magyar közoktatásban egyszerre van jelen a régi (lásd amerikai átlag) kötelességtudó, az újjal szemben opponáló tanárszemélyiség és a változásokra jól reagáló, autonóm kreatív személyiség. Az oktatáspolitikai nyomás (átszervezések, összevonások, tartalmi változások, egy új generáció stb.) a maga filozófiájával és nézeteivel ez utóbbira hat, de olyan formában, hogy a személyiségbeli változásokra nem enged időt. Feltehető, hogy a vizsgálatunkban részt vevő pedagógusok nem előidézői a változásoknak, hanem inkább opponálói vagy végrehajtói. A változások időbeli ritmusa, kiterjedése (új tudásfelfogás, új módszerek, új struktúra stb.) mind sérülésveszélyt jelenthetnek.

PEDAGÓGUSSZEMÉLYISÉG ÉS MENTÁLHIGIÉNÉS ÁLLAPOT

Felvinczi (2007) egészségpszichológiai munkájában elemzi, hogy az elmúlt évtizedek változásai miatt a pedagógusok legnagyobb pszichés terhe, hogy az úgynevezett pótlólagos szocializációs feladatokat nem tudják ellátni abban a keretben, amelyben működniük kell. Ennek okát abban látják, hogy a ma iskolában élő diákok számára a pedagógusok már nem tekintélyszemélyek. Salamon és Széphalmi (1988) már a nyolcvanas évek végén konstatálta, egy empirikus kutatás alapján, hogy a pedagógusok közérzetének, mentális állapotának fokozatos romlása figyelhető meg, a szakma devalválódásával együtt. Azaz a munkateljesítmény szempontjából fontos a stresszorok feltérképezése, az egészségkárosító tényezők azonosítása. Ennek érdekében két elméleti iskola tételei mentén érdemes haladni. Az egyik szerint, amely követelménykontroll-modellként ismert (Karasek, 1979; idézi Salavecz és Neculai, 2006), krónikus stresszállapotot válthat ki, ha a személyek nem tudják befolyásolni saját munkakörülményeiket. Ez jellemzően igaz a pedagógusszakmára, ám ennek okait munkánkban nem cél feltárni. Ebben nyilván a hagyományok, az oktatáspolitikai előzmények és kulturális vonatkozások is szerepet játszanak. Holecz (2006) kutatásában szerepel, hogy a magyar pedagógusok 60%-a szeretne több önállóságot a munkájában, szeretne hatást gyakorolni saját munkakörülményeire.

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

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

Bagdy (1997) szintén a személyiséget megterhelő pályának írja le a pedagógusszakmát; magányos foglalkozásként, amelyben a nevelő felnőtt társak nélkül, elkülönülten végzi a tanítás munkáját. Nincs megfelelően kidolgozott gyakorlata az egyeztetésnek vagy kooperációnak a nevelési célok/módszerek terén. Erős autonómiaigény, fokozott felelősségi szorongás, a kollegiális segítségkérés elutasítása, tanári önértékelési bizonytalanság, a munka sikerélményeinek szűkössége, perfekcionista igényrendszer, idealizáló normatívák, irreálisan magas lelki követelményrendszer jellemzi a pedagógusok többségét, mondja a szerző. Ugyanakkor a lelki karbantartásra vagy kölcsönös támogatásra alig van, vagy még nincs is szervezett lehetőség az iskolákban.

Ezzel elérkeztünk a személyiségdominanciájú elméleti megközelítésekhez: ugyanis néhány személyiségjellemző is a kiegészé irányába hat, úgy, mint a külső kontroll attitűd és a zavart önértékelés. Sajnálatos – ami más kutatási adatokból derül ki –, hogy azok a megküzdési módok, amelyek például családi környezetben eredményesen csökkentik a stresszt, munkahelyi környezetben már csak korlátozottan érvényesülnek.

Cano Garcia, Padilla Munoz és Carassco Ortiz (2005) Sevilla tartományban vizsgálta 99 tanár burnoutszintjét, és az erre vonatkozó előrejelzéseket. Interjút és kérdőívet alkalmaztak és a Maslach Burnout Inventoryt. Kérdésfeltevésük az volt, hogy hogyan befolyásolja a kiégést: maga a személyiségstruktúra, másrészt a kontextuális változók. Eredményeik összhangban vannak más kutatások eredményeivel: „a szeretetreméltóság, kedvesség magas pontszámú protektív tényező, illetve az, ha a sebezhetőségi tényező alacsony pontértékű” (929. o.). A szeretetreméltóság hiánya a deperszonalizáció kiemelkedően fontos változója. Az ebben mutatott alacsony érték volt a legmegbízhatóbb prediktora a deperszonalizációban mutatott magas értéknek. A személyes teljesítménybeli magas értékek legbiztosabb prediktorai a következők voltak: magas szeretetreméltósági érték, óraadás magánintézményben és a diákokhoz való viszony nagy becsben tartása (937. o.). Az érzelmi kimerültség legmegbízhatóbb prediktorai: rossz kapcsolat a vezetéssel, magas neurotikusságérték, az előléptetés kilátástalansága, az alacsony szakmai presztízstudat és az ugyanabban a munkakörben eltöltött hosszú idő.

Magyarországon Paksi és Schmidt (2006) vizsgálata is pedagógusok mentálhigiénés állapotának felmérésére irányult. Több mint 600-as mintából kapott adataik szerint a középiskolai tanárok kedvezőbb mutatókat produkáltak, mint a lakossági minta. A kutatók felteszik, hogy a tanárok válaszaiban az elvárásoknak való megfelelés tükröződött.

Rogers és munkatársai (1961) szerint a valós és ideális én közötti eltérés az alkalmazkodás egyik mutatója. Ha a pedagógus-személyiségkutatás okán elemezzük az empátiát, akkor a rogersi felfogásból adaptálható a legtöbb ismeret. Igaz ugyan, hogy Rogers az empátia fogalmával leginkább a klinikai gyakorlatot forradalmasította, de a tanácsadásra legalább olyan mérvű hatással volt. A tanácsadó szerep pedig egyike a megváltozott tanárszerepelemeknek. Rogers (1954) úgy definiálta az empátiát, mint olyat, amely „egy másik személy belső vonatkozási rendszerének pontos észlelése a hozzá tartozó emocionális vonatkozásokkal és jelentésekkel együtt: mintha az ember azonos volna az adott személlyel, sohasem feledkezve meg azonban erről a mintha feltételről” (1959, 210–211; idézi Kulcsár, 2002, 159). Maga az empátiás attitűdfelvétel nagyon igénybe veszi a személyeket. Túl azon ugyanis, hogy a szakember (esetünkben a tanár) átéli és tükrözi a másik fél belső történéseit, még azt is vissza kell csatolnia, hogy ez az állapot nem feltétlenül félelemkeltő.

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

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

Maslach (1981) három tünetcsoportba rendezte a kiegészés megnyilvánulásait. Az egyik csoporton az emocionális kimerülés jellegzetességeit érti: a kiüresedést, az energiahányt, a fáradtságot. A másodikba tartozik az érzelmi eltávolodás, a deperszonalizáció és a harmadikba az inkompetenciaélmény, a csökkent teljesítőképesség, vagyis az önértékelési komponensek. Ha arra gondolunk, hogy hogyan hat ez a diákokra, akkor bejósolható, hogy a két ágens kapcsolata (tanár-diák) nem kedvező az együttműködés szempontjából.

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

A KUTATÁS BEMUTATÁSA

Célja

Vizsgálatunk középpontjában a pályán dolgozó pedagógusok személyiségállapotának megismerése állt. Különböző vizsgálati eljárásokkal a mintában szereplők empátiás készségének és kiegészési állapotának a feltárása történt. A mintán belül külön kezeltük a kompetenciaalapú képzést folytató pedagógusokat és a hagyományos oktatást végzőket.

Mintaválasztás

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

A vizsgálatban $N = 560$ pedagógus vett részt.

A vizsgálatba bevontak köre: az Eszterházy Károly Főiskola által szervezett pedagógus-szakvizsgaprogramban, illetve mestertanár szintű képzésben részt vevők. Ily módon az ország minden részéről kerültek be a mintába pedagógusok.

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

Az életkori eloszlás: a vizsgálatban részt vevő legfiatalabb tag 22 éves, a legidősebb pedig 61, az átlagéletkor 38,26; szórása 9,54. A magas szórás mutató és a további értelmezhetőség indokolta, hogy az életkori adatokat csoportokba rendezzük az általunk létrehozott kategóriák alapján az átláthatóság kedvéért.

A mintában szereplő pedagógusok 54,6%-a általános iskolában, 45,4%-a középiskolában tanít.

Kompetenciaprogram alapján dolgozik 264 pedagógus (47,1%), a minta további része nem e program alapján tanít. (A kompetenciaprogram szerint dolgozó iskolák pedagógusai 2007 óta hét kulcskompetenciát fejlesztenek, speciális programcsomaggal támogatva, amelyben a kooperatív technika, projektmódszer és infokommunikációs eszközök használata a jellemző. Nehézsége ennek az oktatási formának – a magyarországi pályázati szisztéma miatt –, hogy bevezetése egy időben zajlott a pedagógusok felkészítésével, és így annak filozófiája nem volt egyértelmű a számukra, továbbá a módszertani eljárások sem integrálódtak a szakmai tudáskészletükbe.)

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

Módszer

1. A kiégés mérésére a Maslach Burnout Inventory kérdőívet (MBI) használtuk. Az MBI 22 tételből álló kérdőív, amely a kiégést három dimenzióban méri: emocionális kimerülés, deperszonalizáció és személyes teljesítménycsökkenés skálákon. A teszt készítői tapasztalati úton (induktív eljárással) szerzett információk alapján jelölték ki az egyes dimenziókat, és rendezték az állításokat. A résztvevők egy 7 fokozatú Likert-skálán (0 = soha, 6 = minden nap) jelzik, hogy egyes munkájukkal kapcsolatos érzéseiket milyen gyakran észlelik. Az emocionális kimerülést 9 kérdés, a deperszonalizációt 5 kérdés és a teljesítményvesztést 8 kérdés méri. A kérdésekre adott válaszok alapján a kiégés mindegyik dimenziójára egy érték jellemző. A faktorokon belül a szerzők az összpontszám harmadolásával három osztályt (alacsony, közepes és magas) hoztak létre.

2. Az empátia mérésére a *Davis: Interpersonal Reactivity Index (IRI)* szolgált.

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

- *Perspektíva felvétel*: a kognitív empátia mérésére szolgáló faktor. Davis (1994, idézi Kulcsár, 2002) szerint ez a legkomplexebb kognitív folyamat, és mások nézőpontjába való behelyezkedést jelent különböző szituációkban, miközben az egocentrikus attitűd gátlás alá kerül.
- *Fantáziaskála*: regény-, színdarab-, filmhősökkel való azonosulást, fiktív történetekben való elmélyülési hajlamot mér.
- *Empátiás törődés*: a másik emberre irányuló empátiás választ méri. Davis (1994, idézi Kulcsár, 2002) szerint a célszemély perspektívájának felvétele általában az empátiás törődéshez vezet.

- *Személyes distressz*: affektív válasz, ellentétes az empátiás törődéssel, mert az évre irányuló empátiás választ jelenti.
- A kérdőív felépítését tekintve 28 kérdésből áll, faktoronként 7-7 kérdést tartalmaz, melyek megválaszolása egy 5 fokú skálán történik (0 – nem jellemző rám, 4 – teljes mértékben jellemző). Így minden faktorban 0–28 pont érhető el (Kulcsár, 2002).

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

Eredmények bemutatása

A kiegészítés kérdőív (MBI) eredményei:

A kiegészítés kérdőív elemzése során az egyes dimenziókban elért eredményeket mutatjuk be, majd később vizsgáljuk más kérdőívek eredményeivel való összefüggéseit.

1. táblázat. A kiegészítés kérdőív egyes dimenzióértékeinek kategóriánkénti ponthatárai

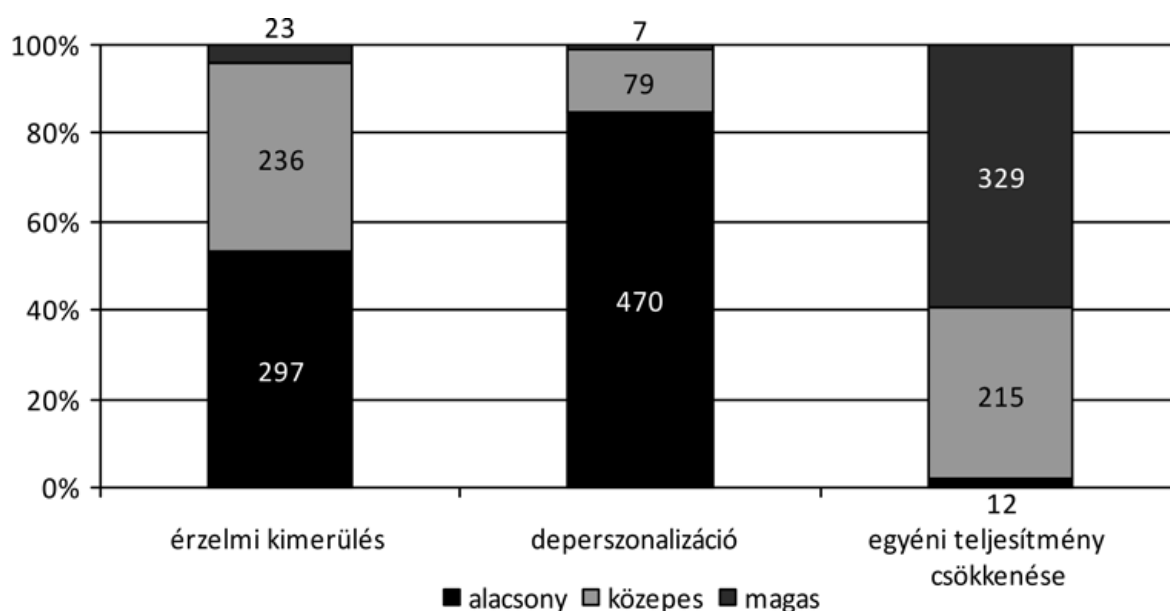
	<i>Alacsony</i>	<i>Közepes</i>	<i>Magas</i>
<i>Érzelmi kimerülés</i>	<18	18–36	>36
<i>Elszemélytelenedés</i>	<10	10–20	>20
<i>Az egyéni teljesítmény csökkenése</i>	<16	16–32	>32

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

Érzelmi kimerülés-faktor: 556 válaszadó esetében az átlag pontszám 17,67 volt 9,518 szórással mellett. Az alacsony kategóriában a válaszadók 53,4%-a a közepes kategóriában, 42,4%-a és a magas kategóriában 4,1%-a található, vagyis a minta 4,1%-a tartja magát érzelmi kimerültnek, amely pozitív és biztató adat.

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

Az egyéni teljesítmény-csökkenés az utolsó kategória, melynek adatai a következők: a dimenzió átlagértéke 33,46; szórása pedig 7,891. Az egyes kategóriák között az egyének eloszlása a következő: alacsony 2,2% (12 fő), közepes 38,7% (215 fő), magas 59,2% (329 fő). Kiugró adat a harmadik dimenzióban elért eredmény a többihez képest és mindenképpen további elemzést igényel. Az előzőekben az egyes faktorok átlagát vizsgáltuk, de a móduszértékek is információt adnak. Az érzelmi kimerülésnél ez a szám 10, vagyis a leggyakrabban előforduló válasz a 10-es érték, ami az alacsony kategóriába esik. Az elszemélytelenedés módusza 0, szintén az alacsony kategóriába eső érték, míg az egyéni teljesítmény-csökkenés dimenzióban a módusz 37, ami a magas tartományba esik (1. táblázat). Az értékek mutatják a harmadik kategória figyelemfelkeltő jellegét. Míg az első két esetben ezek viszonylag alacsony számok – a kategória legmagasabb értékéhez képest –, addig a harmadik dimenzióban ugrásszerűen és látványosan megnő a módusz értéke is.



1. ábra. A kiégés kérdőív faktoronkénti eredményének bemutatása

A kiégést vizsgáló dimenziók ábrázolásán jól látható, hogy a depersonalizáció faktorban a legalacsonyabb a mutató, utána az érzelmi kimerülés következik. Elmondható, hogy a vizsgált személyeknél az egyéni teljesítmény-csökkenés faktorban a legmagasabb a kiégés mutató.

A minta 97,9%-a közepes vagy magas szinten kiégettnek érzi magát az egyéni teljesítmény terén. Ez azt jelenti, hogy a csökkent teljesítményhatékonyság csökkent önértékeléssel van összefüggésben, ami az inkompetencia érzésével és a produktivitás hiányával jár együtt.

Kutatási szempontból fontos megvizsgálni, hogy milyen összefüggés mutatkozik a teljesítménycsökkenés és a tevékenységtípus között, azaz hogy kompetenciaalapú oktatásban vagy nem kompetenciaalapú programban dolgoznak-e a kitöltők. Ebben a vonatkozásban szignifikáns eredményt hozott a t-próba, ami azt mutatja, hogy a kompetenciaprogram alapján dolgozó pedagógusok egyéni teljesítmény-csökkenése szignifikánsan ($p < 0,05$) magasabb értéket mutat, mint a hagyományos programmal dolgozó pedagógusoké. A kiégés kérdőív másik két skáláján szignifikáns különbség nem mutatható ki.

2. táblázat. A kiégés kérdőív egyéni teljesítmény-csökkenés és a programtípus közti összefüggés bemutatása

Kiégés kérdőív az egyéni teljesítmény csökkenése	Kompetenciaalapú program alapján dolgozik?	
	igen	nem
N	262	294
Átlag	34,30	32,72
Szórás	7,799	7,910
t	2,367	
df	554	
p<	P < 0,05 (0,018)	

Következtetések a kiégés kérdőív eredményeiből:

- A kiégés kérdőív három alskálaja közül az egyéniteljesítmény-csökkenésnél a legmagasabb a kiégési mutató.
- Az egyéni teljesítménycsökkenés tekintetében kedvezőtlenebb mentális képet mutatnak a kompetenciaalapú program alapján dolgozó pedagógusok.

Az empátia (IRI) kérdőív eredményei

Az empátia kérdőív eredményeit faktoronként mutatjuk be.

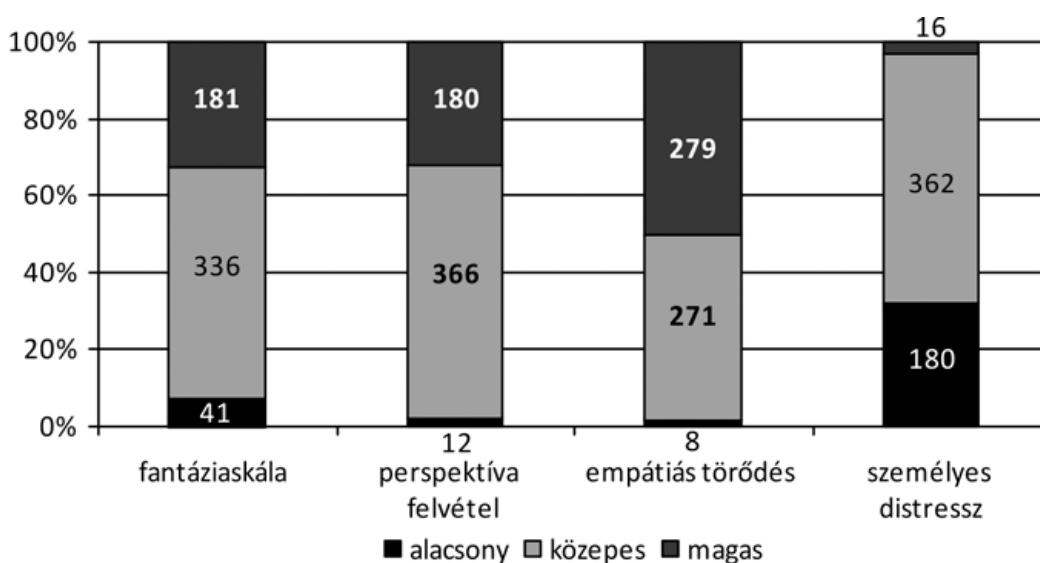
- A perspektíva felvétel-faktorban elért átlagérték 17,13; szórása 3,78.
- A fantáziafaktor átlagértéke 16,24; szórása 4,9.
- Az empátiástörődés-faktor 18,51; szórása 3,58.
- A személyes distressz átlaga 11,52; szórása 4,06.

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

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

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

Az átlagértékek mutatják, hogy az első három faktorban elért eredmények nagy része a közepes és a magas kategóriába tartozik, míg az utolsó, személyes distressz esetében a minta nagyobb elemszáma esik az alacsony vagy közepes kategóriába.



2. ábra. Az empátia kérdőív értékeinek kategóriánkénti megjelenése

A legmagasabb pontszámokat tehát az empátiás törődésnél érték el a pedagógusok. Az empátiás törődés egy pozitív megnyilvánulás, ami a másokra irányuló empátiás választ jelenti. Itt található összefüggést két faktor között, hiszen Davis szerint is a célszemély perspektívájának felvétele nagy valószínűséggel empátiás törődéshez vezet. Az empátiás törődést egy kognitív feldolgozási folyamat előzi meg, és ennek eredménye lesz csak a másokra irányuló segítő válasz (Kulcsár, 2002). Ezt a szakirodalmi tény adataink alátámasztják.

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

A fantáziafaktor a harmadik legnagyobb érték az átlagok között és az utolsó a személyes distressz, mely az énré irányuló empátiás választ jelöli. Ennek a faktornak az átlagértéke a legalacsonyabb, és itt a legszembetűnőbb az elvárásoknak való megfelelés igénye. Az előző faktorokban, a másik fél irányába ható empátiás törődésben és a perspektíva felvételben is, a fontos Másik dominál, míg az Énré irányuló válaszok gyengék. Ennek igazolására áttekintünk néhány kérdést, amely ebben a faktorban szerepel:

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

Erre olyan típusú válaszlehetőségek adódnak, amelyek elárulják a személyek esetleges félelmeit, szorongásait, tehetetlenségérzését, énes reakcióit. Úgy tűnik, hogy a pedagógusok énképükbe nem illőnek ítélik a szorongás átélésének, a segítségnyújtás elmulasztásának lehetőségét. Helyzethez illő, adekvát reakcióként sem vállalják azt. (Párhuzamként a Racionális Emocionális Terápia fogalomrendszere kínálkozik, ami a veszélyhelyzetre adott félelmi reakciót adekvátnak tekinti.)

A jelenség háttérben jogosan feltételezhető a pedagógusszereppel kapcsolatos elvárások bensővé tétele, miszerint erősnek, magabiztosnak, talpraesettnek kell látszani minden társas akcióban és helyzetben, és nem megengedettek az egoisztikus megnyilvánulások. A személyes distressz tagadása veszélyes diszfunkcionális tünetek kialakulásához, pszichoszomatikus megbetegedésekhez vezethet. Az érett, egészséges személy jellemzője, hogy képes beismerni félelmeit, megfogalmazni szorongásait és hatékony megküzdési stratégiát képes kidolgozni. Szélsőségesen alacsony érték esetén a személy vagy torzít, vagy belemegy minden olyan helyzetbe, amikor a segítségnyújtás lehetősége felmerül, még akkor is, ha nem kéri erre. Nem tudja a segítségadást megtagadni, a szenvedőt kikerülni, nem érzékeli saját szükségleteit, ami mind a kiégés lehetőségét hordozza magában. Ezt az összefüggést a 3. táblázat mutatja be. A táblázatból látható, hogy az empátia kérdőív személyes distressz alsóskáláján elért alacsony értékek a kiégés kérdőív egyéniteljesítmény-csökkenés terén szignifikánsan magasabb értéket mutat.

A Tukey-féle eljárás alapján is megállapítható, hogy a mintapárok átlagai közötti eltérés a kiégés kérdőív egyéniteljesítmény-csökkenés magas kategóriájába tartozó értékeinél szignifikáns.

3. táblázat. A kiégés kérdőív egyéni teljesítmény-csökkenés alskálájának és az empátia kérdőív személyes distressz alskálájának varianciaanalízissel nyert összefüggése

		Kiégés kérdőív – egyéni teljesítmény-csökkenés alskála			
Empátia kérdőív – személyes distressz		alacsony (<16)	közepes (16–32)	magas (32<)	összesen
N		12	214	329	555
Átlag		13,67	12,56	10,77	11,52
Szórás		4,12	3,90	4,02	4,07
df		2			
p<		p < 0,05 (0,020)			
Tukey HSD	alacsony	n.s. (0,614)			
	közepes	n.s. (0,614)			
	magas	p < 0,05 (0,036)			

Az empátia kérdőívől levonható következtetések:

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

A két munkamóddal dolgozó csoport összehasonlítását az empátia kérdőív alskálájánál is megtettük.

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

	Kompetencia				Nem kompetencia			
	Magas kategóriába tartozó pontszám				Magas kategóriába tartozó pontszám			
	N	átlag	szórás	%	N	átlag	szórás	%
Perspektíva felvétel	92	21,39	2,48	35,0	88	21,31	2,31	29,8
Empátiás törődés	132	21,30	2,29	50,2	147	21,12	2,08	48,8
Fantáziaskála	88	21,44	3,24	33,5	93	21,86	2,64	31,5
Személyes distressz	5	23,20	2,28	1,9	11	21,91	,83	3,7

A táblázat bemutatja, hogy a különböző programtípusban dolgozó pedagógusok, akik az empátia kérdőív egyes faktorainak magas kategóriájába tartoznak – azaz nagymértékben birtokolják a faktorokban leírt személyiségjellemzőket –, milyen eloszlást mutatnak.

A kompetencia alapú és a hagyományos programban dolgozó pedagógusok a négy vizsgált kategóriában statisztikailag elhanyagolható különbséget mutatnak, mivel a két mintás

t-próba szignifikáns különbséget nem hozott, és az átlag és szórás értékek közt is csekély mértékű a különbség.

Fontos és mentálhigiénés szempontból jelentős adat azonban a személyes distressz kategóriában elért magas értékek. Ez azt jelenti, hogy a személyes szükségletekre és az énré irányuló figyelem hiánya, valamint a másoknak való segítségnyújtás nem visszautasítása komoly mentális kimerüléshez vezethet.

ÖSSZEFOGLALÁS

A kompetenciaalapú oktatásban dolgozók a hagyományos oktatásban részt vevőkkel összehasonlítva nyitottabbak más emberek, értékek, kultúrák iránt, nem ragaszkodnak a megszokott cselekvésekhez, keresik a progresszív megoldásokat, ugyanakkor a veszélyeztetettségük a kiégéssel kapcsolatban magas.

A képzés számára ez olyan feladatot jelöl ki, hogy a protektor komponenseket bizonyos képzési egységnek vagy magának a struktúrának alakítania kell. A kompetenciaalapú oktatás mint tevékenység kisebb pszichológiai távolságot állít be, mint a hagyományos tanárszerep, amiben az a paradoxon látszik, hogy a tanár-diák interakciónak ez a működési mód kedvez éppen a személyes bevonódás miatt, viszont a tanár személyiségének erőforrásait fogyasztja, és ez veszélyeztető. Az adaptív és variábilis védekező stratégiák alapozása a képzésben kidolgozandó feladat.

SUMMARY

A STUDY OF TEACHERS' PERSONALITY

The paper offers a summary discussion of results of research involving a survey conducted in 2009 with 560 participants, all of them practicing teachers. A practical aim of the research was to contribute to career socialization work in teacher education in the Bologna system. The paper offers an overview of relevant research in Hungary and abroad from the perspective of teacher personality traits as an important factor in the teaching profession. Personality conditions of teachers working in traditional and competence-based education are compared on the basis of data obtained from questionnaires on empathy and burnout.

IRODALOM

- BAGDY E. (1997): *A pedagógus hivatásszemélyisége*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
- BAKKER, A. B., KILLMER, C. H., SIEGRIST, J., SCHAUFELI, W. B. (2000): Effort–reward imbalance and burnout among nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 31(4). 884–891.
- BÓTA M., GYÖRY K. (1997): A lelki egészségvédelemre való felkészítés feladatai, követelményei a tanárképzésben. In: BALOGH L., TÓTH L. (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Kossuth Egyetem Kiadó, Debrecen. 87–99.
- BUGÁN A. (1997): Pedagógia, pszichológia és társadalom. In: BAGDY E. (szerk.): *A pedagógus hivatásszemélyisége*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen. 11–34.
- CANO GARCIA, F. J., PADILLA MUÑOZ, E. M., CARRASCO ORTIZ, M. Á. (2005): Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4). 929–940.
- CAPEL, S. A. (1987): The incidence of and influences on stress and burnout in secondary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 57(3). 279–88.
- CAPRARA, G. V., BARBARANELLI, C., BORGOGNI, L. (1993): *Big Five Questionnaire*. Manuale, Organizzazione Speciali, Firenze.
- DAVIS, M. H. (1994): *Empathy: A Social Psychological Approach*. Brown & Benchmark Publishers, Madison, WI.
- DAVIS, M. H. (1999): Az empátia és az érzelmek. In: KULCSÁR ZS. (szerk.): *Morális fejlődés, empátia és altruizmus*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 411–427.
- FELVINCZI K. (2007): Iskola és egészségfejlesztés. In: DEMETROVICS ZS., URBÁN R., KÖKÖNYEI GY. (szerk.): *Iskolai egészségpszichológia*. L'Harmattan Könyvkiadó és Terjesztő Kft., Budapest. 29–45.
- GÁSPÁR M., HOLE CZ A. (2005): Pályaszocializáció és személyiségvonások a pedagóguspálya szempontjából. *Pedagógusképzés*, (2). 23–40.
- HOLE CZ A. (2006): Pedagógusjelöltek és pedagógusok személyiség- és megküzdési jellemzői. *Alkalmazott Pszichológia*, (4). 22–40.
- KARASEK, R. A. JR. (1979): Job demands, job decision latitude, and mental strain: Implications for job redesign. *Administrative Science Quarterly*, 24(2). 285–308.
- KULCSÁR ZS. (2002): *Egészségpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- MASLACH, C., JACKSON, S. E. (1981): The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2. 99–113.
- N. KOLLÁR K. (2008): Pedagógusok pályaképe, a tanárképzéssel való elégedettségük és nehézségeik. *Pedagógusképzés*, (4). 7–34.
- PAKSI B., SCHMIDT A. (2006): Pedagógusok mentálhigiénés állapota, különös tekintettel az iskolai értékátadást, egészségfejlesztést és problémakezelést befolyásoló dimenziókra. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 48–64.
- PETRÓCZY E., FAZEKAS M., TOMBÁ CZ ZS., ZIMÁNYI M. (2001): A kiégés jelensége a pedagógusoknál. In: PAPP J. (szerk.): *A tanári pálya*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 268–281.

- RITOÓK P. (1986): *Személyiségfejlesztés és pályaválasztás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- ROGERS, C. R. (1961): *Client-Centered Therapy*. Houghton Mifflin, Boston.
- RUSHTON, S., MORGAN, J., RICHARD, M. (2007): Teacher's Myers-Briggs personality profiles: Identifying effective teacher personality traits. *Teaching and Teacher Education*, 23(4). 432–441.
- SALAMON Z., SZÉPHALMI Á. (1988): *Pedagógus-életmód és -tevékenység*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- SALAVECZ GY., NECULAI K. (2006): Pedagógusok mentális egészsége a munkahelyi stressz és a megküzdés szempontjából. *Pedagógusképzés*, (1-2). 17–30.
- SCHWAB, R. L., IWANICKI, E. F. (1982): Perceived role conflict, role ambiguity and teacher burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(1). 60–74.
- SIEGRIST, J. (1996): Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1). 27–41.
- TÓTH L. (2000): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó Kft., Debrecen.