

PEDAGÓGUS SZEMÉLYISÉGVIZSGÁLAT A HAGYOMÁNYOS ÉS KOMPETENCIA ALAPÚ OKTATÁST VÉGZŐ TANÁROK KÖRÉBEN

SZEBENI RITA

az Eszterházy Károly Főiskola Pszichológia Tanszékének
adjunktusa
rszebeni@ektf.hu

Magyarországon a Tanári Képesítési és Képzési Követelmény, (15/2006/IV.3. OM rendelet, továbbiakban KKK) mint rendelet összegzi a pedagógusoktól elvárt tudásanyagot, és egyben képzési feladatokat is ró a tanárképző intézmények szakembereire. A legújabb 15/2006/IV.3 OM rendelet mennyiségileg több személyiségre vonatkozó elvárást tartalmaz, mint a korábban érvényben lévő 111/1997. OM rendelet, ami szemléleti, tartalmi újdonságként is értelmezhető.

Kutatásunkban arra tettünk kísérletet, hogy feltárjuk azokat az összefüggéseket, amelyek a hagyományos és a kompetencia alapú oktatást végző pedagógusok személyiségvizsgálati adatai között kimutathatók, és ami kiindulási alap lehet a tanárképző intézmények pedagógus-szerepre való felkészítő munkájához.

Problémafelvetés és a kutatás céljai

A pszichológia és a pedagógia számára régóta kitüntetett jelentőségű probléma a pedagógus-személyiség alakításának lehetősége a képzési idő alatt, ez is magyarázza, hogy a korábbi években Magyarországon több értékes kutatás született e témában (Bagdy, 1997; Falus, 2006; Gáspár–Holecz, 2005; Falus–Kotschy, 2006; Szilágyi, 1997; Szivák, 2002). Az Eszterházy Károly Főiskolán 2005-ben a Pszichológia Tanszéken is folyt olyan kutatás, amely a hallgatói személyiségfejlesztés hatását vizsgálta a szakmai szocializáció szempontjából. E vizsgálat eredményei is nyomatékossították, hogy szükséges olyan tanegységeket beépíteni a tanárképzésbe, amelyek a tanárrá válást a személyiségfejlődés oldaláról is támogatják.

A főiskolán végzett s említett kutatás konklúzióiból témánk szempontjából érdemes kiemelni, hogy a kutatásba bevontak körében a „Super-féle munkaérték kérdőív” és a „Szociális kívánalmaknak való megfelelés” kérdőív eredményei egymással összhangban nagyon magas elismerésigényt mutattak ki a vizsgálati és a kontrollcsoportban is. A pálya objektív, társadalmi kontextusát tekintve, ez mentálhigiénés szempontból reális rizikótényező. Mentálhigiénés aspektusból problematikusnak tekinthető, hogy a magas megfelelési igény és a környezetből származó gyakran változó, valamint nehezen körvonalazott elvárások a személyek számára

komoly személyiségbeli disszonanciát okoznak, különösen akkor, ha ez társul az autonómia és a függetlenség preferenciájával. Érdemes azt is kiemelni, hogy a vizsgálat kísérleti csoportjában a fejlesztés hatására a megfelelési igény csökkent, és az autonómia, valamint a belső kontroll irányába mozdult el. A kontroll-csoportban változást nem lehetett kimutatni. Az is elmondható, hogy valamennyi csoport mellőzte a szellemi ösztönzés és munkateljesítmény értékeket, összhangban *Szilágyi Klára* (1991) hasonló kutatásának eredményeivel. Mindezek az eredmények a tudatos pedagógus-személyiségfejlesztés szempontjából lényegesek, ti. szakmailag megalapozhatják a tanárképzők által alkalmazott módszerek célját, tartalmát, formáit.

A tanulmányban bemutatott kutatást a kompetencia alapú oktatásra való áttérés, a közoktatásban zajló változások és az a kíváncsiság motiválta, hogy milyen a pályán működő pedagógusok mentális státusa.

Ha tanulmányozzuk a kompetencia alapú oktatás sikerességét középpontba állító elvárásokat a pedagógus személyiségével kapcsolatban,¹ akkor egy olyan személyiségprofil körvonalázódik, amely megfelelő képzés nélkül, pusztán a tanárképzési tananyagok elsajátítása alapján nem alakul ki. A sikeres pályabetöltés érdekében szükség van egy tudatos, a kompetencia alapú oktatás számára adekvát képzési modell kialakítására.

Az elvárt és kívánatos személyiségsajátosságok a szakirodalmi adatok szerint több ponton egybeesnek a kiégés rizikófaktoraként szereplő jellemzőkkel. Ez azt jelenti, hogy a tanári tevékenység során a nagyobb személyes bevonódás nagyobb érzelmi bevonódást és kisebb pszichológiai távolságot generál a diákokkal való interakcióban, ami a kiégés szempontjából három faktorban is kockázatot jelent: az érzelmi kimerülésben, az egyéni teljesítmény csökkenésében és az elszemélytelenedésben. Ezeket figyelembe véve, *kutatásunk célja* az volt, hogy feltárjuk azokat az összefüggéseket és ellentmondásokat, amelyek a kompetencia alapú oktatáshoz szükséges személyiségfedezet és a kiégésben szerepet játszó személyiségprofil között megjelennek. Úgy véljük, hogy az eredményekre építve lehet olyan pedagógusképzési modellt kidolgozni, amely a régi képzéshez képest jobban hozzájárul az elvárt tanárszemélyiség alakulásához, és preventív szerepet is betölthet a pedagóguspályán később feltehetően megjelenő kiégés szempontjából.

A tanári képesítési követelményekbe foglalt kompetencia területek elemzése során, egy sor olyan attitűdöt, képességet találunk, melyek a hagyományos tanárképzési módszerekkel, így például frontális munkában (lásd előadások stb.) nem alakíthatók ki. Ha elfogadjuk, hogy az új típusú pedagógiai munka nagyobb személyes bevonódást követel a szakemberektől, mint a hagyományos nevelés-oktatás, akkor indokolt a pedagógusok személyiségjellemzőit egybevetni a KKK által támasztotta személyiségelvárásokkal.

¹ Lásd: 15/2006/IV.3. OM rendelet KKK

Vizsgálatunk középpontjában a pályán dolgozó pedagógusok személyiség állapotának megismerése állt, nem pedig az ideális, vagy jó pedagógus személyiség jellemzőinek megmutatása. Közvetlen kutatási célunk elsősorban az volt, hogy felmérjük a pályán dolgozó pedagógusok személyiségállapotát standardizált kérdőívek segítségével, és összehasonlítsuk az eredményeket a 15/2006/IV.3. OM rendelet által előírt kívánatos pedagógus-személyiség tulajdonságokkal.

A vizsgálati minta bemutatása

A vizsgálatban 560 pedagógus vett részt. A vizsgálatba bevontak köre az Eszterházy Károly Főiskola által szervezett pedagógus szakvizsga programban és a mester szintű tanárképzésben résztvevők voltak. Bár az ország minden részéről kerültek be a mintába pedagógusok, de a reprezentativitást különböző szempontok mentén nem vizsgáltuk. Talán célszerű megemlíteni, hogy a vizsgálati mintában a férfiak és a nők aránya csak kevésbé tér el a hazai pedagógus populációtól².

1. táblázat: A mintára vonatkozó összefoglaló adatok

	<i>Válaszadók megoszlása N:560 fő</i>
Kompetencia alapú program alapján dolgozik	264
Nem kompetencia alapú (hagyományos) program alapján dolgozik	296
Férfi	128
Nő	432
Pályakezdő	94
Nem pályakezdő	465
Természettudomány	253
Bölcészettudomány	289

A vizsgálat módszerei

Vizsgálatunk során a pedagógusok személyiségvizsgálatára egy standardizált kérdőívet, a Big Five (továbbiakban: BFQ) személyiség vizsgáló eljárást alkalmaztuk. Ez a kérdőív a személyiség osztályozására és leírására szolgáló eljárás (*Cappara et al.*, 1993), melynek magyar adaptációjával (*Rózsa*, 2000) dolgoztunk. Magyarországon *Gáspár–Holecz* (2005) pedagóguskutatása is ezt a személyiség kérdőívet használta. A személyiséget vizsgáló eljárások közül azért esett erre a kérdőívre a választásunk, mert mérési felülete számos ponton egybeesett a képesítési rendelet

² 2006-os jelentés szerint a nők aránya az oktatásban 86,2%. Lásd: Halász Gábor – Lannert Judit (2006): *Jelentés a magyar közoktatásról 2006*. OKI, Budapest.

tartalomelemzéssel nyert, személyiséget érintő szempontjaival. A képesítési rendeletben megjelenő személyiségtulajdonságokat tartalomelemzés módszerével válogattuk ki, és vetettük össze a kérdőívek mérési profiljával az Atlas.ti tartalomelemző szoftver segítségével.

Kutatásunkban a fentiekén túl több vizsgálati eljárást alkalmaztunk, de tanulmányunkban csak a jelen témánk szempontjából releváns elemekről, tartalmakról számolunk be.

A kutatás eredményei

A személyiségteszt és a KKK

A kutatás sajátosságából adódóan az elsődleges eredményeket, a KKK-ban tartalomelemzéssel megragadott személyiségjegyeket és a BFQ a kérdőív felépítését, szempontjait bemutató részt összekapcsoltuk. A kérdőív főfaktorainak ismertetése során, minden egyes főfaktornál táblázat segítségével mutatjuk be azokat a személyiségjegyeket, melyeket az egyes főfaktorok mérnek, és amelyeket a rendelet is előír.

A kérdőív felépítése

A BFQ kérdőív 132 tétele öt főfaktort, 10 alskálát és egy szociális kívánatosság mérésére kifejlesztett úgynevezett hazugság skálát tartalmaz.

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

I. faktor az „Energia”: „Dinamizmus” és „Dominancia” alskálákkal. Ez a faktor az extravertiót mutatja. A faktor dinamizmus alskálája a közlékenységre, a lelkesedésre, a dominancia pedig az önbizalomra és a magabiztosságra vonatkozik. Akik ezekben a faktorokban magas pontszámot érnek el, munkakörnyezetben igen dinamikusak, kommunikatívak, jó kapcsolatteremtő képességgel rendelkeznek, jól tűrik az ingergazdag környezetet, egészséges magabiztosság jellemzi őket.

<i>A „Big Five” faktorai</i>	<i>Képesítési rendelet követelményei</i>
Energia Ez a faktor az extravertióknak felel meg.	Szociális hatékonyság Jó légkör teremtése Hitelesség Jó kommunikációs készség Extrovertáltság Jó kapcsolatteremtő készség

II. faktor a „Barátságosság”: „Együttműködés/Empátia” és „Udvariasság” alskálákkal. Ez a faktor is elsősorban interperszonális dimenzió, az altruizmus és az empá-

tia mértékét mutatja. Az együttműködés/empátia alskála a mások iránti érzékenységet, másokra való odafigyelés mértékét jelzi, míg az udvariasság a jóindulatú, emberséges magatartásmódot méri. Munkahelyi körülmények közt a skálán magas pontszámot elérőkre jellemző, hogy csoportban jól tudnak együttműködni másokkal, figyelmesek, önzetlenek, tudnak alkalmazkodni társaikhoz, általában népszerűek munkahelyi csoportokban is, a kollégák közt.

<i>A „Big Five” faktorai</i>	<i>Képesítési rendelet követelményei</i>
Barátságosság	Interperszonális hatékonyság Empátia Altruizmus

III. faktor a „Lelkiismeretesség”: „Pontosság” és „Kitartás” alskálák. Ez a skála a megbízhatóságot, a céltudatosságot és az akarati erősséget méri. A pontosság alskála értéke azt fejezi ki, hogy a személy mennyire megbízható, mennyire rendszeres és alapos, míg a kitartás alskála a tevékenységek véghezviteléhez való képességet. A magas pontszámot elérők munkahelyi körülmények közt jól dolgoznak külső szabályok hiányában is, kitartóan, megbízhatóan végzik a feladatukat, utólagos ellenőrzés nélkül is.

<i>A „Big Five” faktorai</i>	<i>Képesítési rendelet követelményei</i>
Lelkiismeretesség	Önreflexió Elhivatottság Lelkiismeretesség munkamorál Megbízhatóság

IV. faktor az „Érzelmi Stabilitás”: „Érzelmi kontroll és „Impulzivitás kontroll” alskálák. Szorongásra, az érzelmekkel való megküzdésre, illetve az ingerlékenység, a düh szabályozásának képességére vonatkozó faktorok. A magas pontszámot elérők jól tűrik a stresszt, emocionálisan stabilak, kiegyensúlyozott személyiségek, nem reagálják túl érzelmileg a helyzeteket, ritkán lesznek feszültek probléma helyzetekben, nincsenek szélsőséges hangulatváltozásai, jól teljesítenek, nagy feszültséggel járó helyzetekben is.

<i>A „Big Five” faktorai</i>	<i>Képesítési rendelet követelményei</i>
Érzelmi stabilitás	Általános mentális stabilitás Indulati szabályozottság Egészséges személyiség

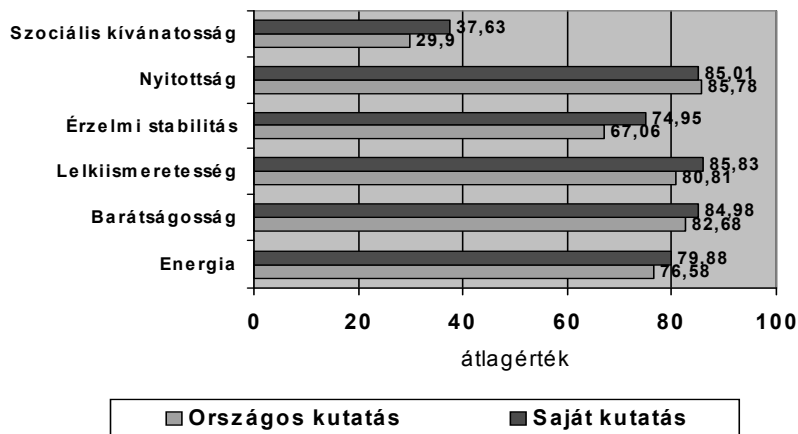
V. faktor a „Nyitottság”: „Nyitottság a kultúrára” és „Nyitottság a tapasztalatokra” alskálák. A faktor a kultúrákra való nyitottság alskálája, s azt mutatja meg, hogy a személyek mennyire szűk vagy tág kulturális érdeklődésűek. A tapasztalatokra való nyitottság annak a mértékére utal, hogy az egyének mennyire fogékonyak, elfogadóak az újdonságok iránt, mennyire képesek elfogadni az eltérő szokásokat, életstílusokat. Munkakörnyezetben ez azt jelenti, hogy egyaránt nyitottak más emberekre és a szokásostól eltérő helyzetekre. Kedvelik, és rugalmasan viselkednek ismeretlen helyzetekben, progresszív magatartást mutatnak, nem kerítik hatalmukba a szokások és „maradi” vélekedések.

<i>A „Big Five” faktorai</i>	<i>Képesítési rendelet követelményei</i>
Nyitottság	Értékek elfogadása Értékek meglátása Értékek felismerése Érzékenység mások problémájára Multikulturális tolerancia Eltérő kulturális értékek elfogadása

A pedagógus személyiségjellemei

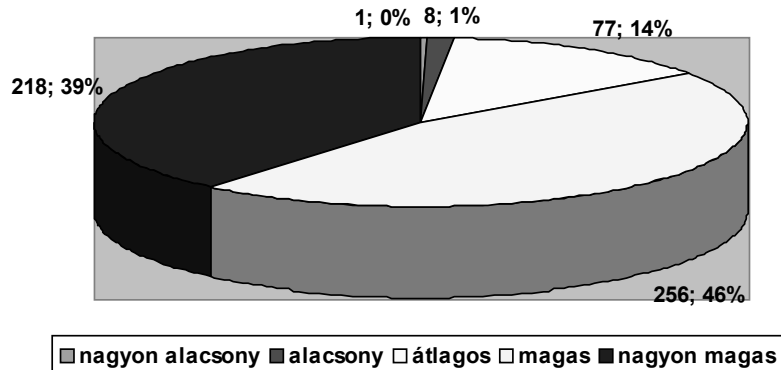
A kutatásunkban részt vevő pedagógusok személyiségjegyeivel kapcsolatos adatokat összevetítettük a személyiségteszt magyarországi adaptációja során – különböző nemű, életkorú és iskolai végzettségű személyektől – nyert adatokkal. Szembetűnő, hogy a pedagógus minta az öt fő kategória közül négyben – nemek szerinti elkülönítés esetén is – meghaladja az országos átlag eredményeit, kivéve a nyitottság skálán elért eredményt (85,01), ami csekély mértékben elmarad a hazai átlagtól (85,78). (Lásd 1. ábra)

A kérdőívet kitöltő pedagógusok magasabb pontszámot értek el négy kategóriában mind a nyers pontokat, mind a T-értékeket nézve, mint a hazai átlag. Egy kategóriában – nyitottság – pedig valamivel az országos átlag alatt vannak. Fontos lesz a későbbiekben vizsgálni ezt a tényt, hiszen a képesítési követelmény több pontja szerint elvárás a nyílt, rugalmas gondolkodásmód. Szintén elemzést igényel az az adat, hogy a szociális kívánatosság skálán elért pontszám nagymértékben meghaladja (37,63) a hazai átlagot (29,09).



1. ábra: Országos és saját kutatási eredmények összehasonlítása főfaktoronként

A szociális kíváncsiság skála eredményeit érdemes részleteiben is áttekinteni (lásd 2. ábra). Nagyon alacsony kategóriába egy, az alacsonyba 8, az átlagosba 77, a magas kategóriába 256, a nagyon magasba pedig 218 fő található. Ez azt jelzi, hogy az átlagnál nagyobb mértékben próbálják magukat a valóságnál kedvezőbb színben feltüntetni a válaszolók. Arra is gondolhatunk, hogy a kérdőív többi skáláján elért eredményt is befolyásolhatta ez a tény. Az a következtetés is adódhat, hogy a pedagógusoknak feltehetően van egyfajta prekoncepciója arra vonatkozóan, hogy mit vár el tőlük a környezet személyiség állapotukra nézve, és magas bennük a megfelelési igény. Az utóbbi összhangban van korábbi hazai kutatásokkal is.



2. ábra: A szociális kíváncsiság skála értékeinek eloszlása kategóriánként

Érdekes elemzés lehet – a magas pozitív irányba való torzítás mellett – részletesebben, kategóriánként megnézni az öt főfaktorban elért eredményeket. Hiszen nem elhanyagolható a tesztet kitöltők alapattitűdje a vizsgálattal kapcsolatban. Ha a jó benyomáskeltés mellett is csak átlagos vagy átlag alatti adatokat kapunk, akkor az önmagában feltételez egy bizonytalan, alacsony önértékelést. Magas szociális kívánatossági értékek mellett az elvárt eredmény az lenne, ha a többi kategóriában is hasonlóan magas pontszámokat kapnánk.

Az eredmények a következők:

1. Az energia skálán a válaszadók 55,4 százaléka átlagos vagy ez alatti eredményt ért el (dinamizmus: 57,1; dominancia: 62,5).
2. A barátságosság skálán a válaszadók 62,3 százaléka ért el átlagos vagy átlag alatti eredményt (együtműködés: 55,7; udvariasság: 67,5).
3. A lelkiismeretesség skálán a válaszadók 51,1 százaléka ért el átlagos vagy átlag alatti eredményt (pontosság: 47,0; kitartás: 58,9).
4. Az érzelmi stabilitás skálán a válaszadók 43,4 százaléka ért el átlagos vagy átlag alatti értéket (emocionális kontroll: 48,6; impulzivitás kontroll: 47,3).
5. A nyitottság skálán a válaszadók 71,1 százaléka ért el átlagos vagy átlag alatti értéket (nyitottság a kultúrára: 63,9; nyitottság a tapasztalatokra: 76,1).

A fenti eredmények jól mutatják, hogy négy kategóriában (energia, barátságosság, lelkiismeretesség, nyitottság) a pedagógusok több mint fele, még a magas megfelelési vágy mellett is átlagos vagy átlag alatti eredményeket ért el. Egyetlen kategóriában marad 50 százalék alatt ez az érték, az érzelmi stabilitás terén, bár ha az alsóhatárt figyeljük (emocionális kontroll: 48,6, impulzivitás kontroll: 47,3) itt is közel 50 százalékos értékeket kapunk.

Több megválaszolható kérdést vetnek fel az adatok. Látható például, hogy nyitottság terén kaptuk a legkedvezőtlenebb eredményt. Kétféle magyarázatot adható erre. Egyrészt, vagy ebben a faktorban a legkedvezőtlenebb ténylegesen a kép, – még az erőteljes pozitív irányba való torzítás mellett is – vagy igaz a mintára, hogy erősen konzervatív, tradicionalista, az újdonságtól féltő, a szokásokat előnybe részesítő és az eltérő kultúrájú emberekkel kapcsolatban intoleranciát mutató személyiségűek a válaszolók (Rózsa, 2000). Az utóbbi feltevés „igazsága” nem kedvező jel a tanári pálya betöltése szempontjából, különösen olyan körülmények között, amikor igen erőteljes elvárás van a képesítési követelmény szerint is, éppen az ellenkezőjére. Másrészt az adatok arra a jelenségre is rávilágíthatnak, ami nem utóközik az előbbi magyarázatunkkal, hogy a válaszolók ezt a faktort tekintették a legkevésbé fontosnak, így itt torzítanak a vizsgálati személyek legkevésbé. Mindkét esetben az eredmény egy rigid, sztereotípiákban gondolkodó, konzervatív személyiség, aki nem tud jó színvonalon megfelelni sem az előírásoknak, sem az iskolai tevékenység-elvárásoknak.

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

Legkedvezőbb adat a mintánkban az érzelmi stabilitáshoz kötődik: a mintának „csak” 43,4 százaléka ér el átlagos vagy átlag alatti eredményt érzelmi stabilitás tekintetében, vagyis 56,6 százalék érzelmileg stabilnak, kevésbé szorongónak, a problémahelyzetekkel hatékonyan megküzdőnek tartja magát.

A további faktorokat megnézve (energia, lelkiismeretesség) azt láthatjuk, hogy a minta több mint fele (55,4; 51,1) átlagos vagy átlag alatti zónában van, még ilyen magas szociális kívánatosság érték mellett is. Ez azt jelenti, hogy az első faktorban, az energiában – mely interperszonális dimenzió – vagyis a szociális kapcsolatokról informál, a minta 44,6 százaléka dinamikus, kifelé forduló, magabiztos empatikus, önzetlen, együttműködésre képes. A harmadik faktorban, mely a munkavégzés módjára vonatkozik, már kicsit pozitívabb képet kapunk, hiszen itt a minta 48,9 százaléka tartja magát pontosnak, kitartónak, alaposnak munkavégzése során.

Az országos adatok elemzése során azt találták a nemek szerinti elkülönítés után, hogy a nők szignifikánsan barátságosabbak és érzelmileg labilisabbak (Rózsa, 2000). Mintánkban az érzelmi stabilitás és a nem között nem találtunk összefüggést, viszont a barátságosság tekintetében a férfi pedagógusok szignifikánsan barátságosabbnak mutatkoznak a nőknél.

Kompetenciaprogramok és a pedagógusok személyiségjegyei

A BFQ kérdőív adatainak további elemzésénél különböző csoportokat hoztunk létre. Vizsgáltuk, hogy a kompetencia program alapján dolgozó és a nem abban munkálkodó pedagógusok milyen személyiségjegyekkel rendelkeznek. Fontos megjegyezni, hogy a „kedvezőbb”, a „jobb személyiségállapot” fogalmak mindig a rendelet által előírt személyiség státussal való egybevetésre értendők.

A kérdőív mind az öt főfaktorában és a 10 alskálán is kedvezőbb képet mutatnak a kompetencia program alapján dolgozó pedagógusok. A következő skálakon pedig szignifikáns különbségeket is találtunk³.

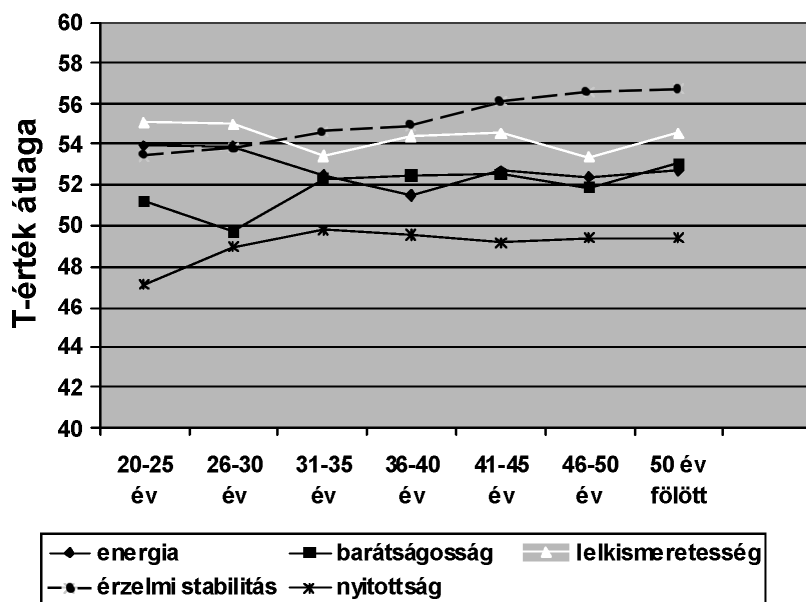
Főfaktorok közül az energia (0,008), lelkiismeretség (0,010) és a nyitottság (0,033) skálán találtunk szignifikáns különbségeket. Az alskálák közül pedig a dinamizmus (0,013), a dominancia (0,012), a kitartás (0,000), az emocionális kontroll (0,047) és a nyitottság a tapasztalatokra (0,004) mutattak szignifikáns eltéréseket a két csoport között. A főfaktorok és az alskálák szignifikancia szintjét vizsgálva láthattuk, hogy ahol a főfaktor szignifikáns különbséget mutat, ott az alskálák mind-

³ Kétmintás t-próbát alkalmaztunk.

egyike (energia), vagy egyike (lelkiismeretesség, nyitottság) biztos, hogy mutat szignifikáns különbséget, egy esetben pedig csak az alskálánál (emocionális kontroll) találtunk csekély mértékű összefüggési szintet.

Mindez megerősít minket abban a felvetésünkben, hogy a kompetencia program alapján dolgozók személyiség állapota kedvezőbb, jobban illeszkedik a rendelet által előírt követelményekhez, mint a hagyományos oktatásban dolgozóké. Erre feltehetően az a szakirodalmi magyarázat lehet (Csirszka, 1966), hogy a munka során végzett cselekvések nyomán a személyiség át- meg átstrukturálódik, hiszen nem lezárt rendszerről van szó. A személyiség állandó kapcsolatban van a környezettel, értelmezi azt, stratégiákat konstruál az együttműködésre. Természetesen ez a kutatási eredmény csak azt jelzi, hogy ezzel a tesztapparátussal, ebben a vizsgálatban, a legnagyobb személyiségbeli érintkezése a rendeletben elvártakkal, a kompetencia-program alapján dolgozóknak van.

Korcsoportonkénti összehasonlításokat is végeztünk, melynek során a minta életkori gyakoriságát hét csoportra osztottuk. Az életkori csoportosítást azért tartottuk fontosnak, hogy árnyaltabb képet kapjunk arról, mely életkori csoport a legveszélyeztetettebb a kiegészítő szempontjából. (Lásd 3. ábra!)



3. ábra: A főfaktorok T-értékeinek átlaga életkori eloszlásban

A 3. ábrából leolvasható, hogy az életkor növekedésével a nyitottság, a barátságosság és az érzelmi stabilitás skála is növekszik, vagyis magasabb pontszámot érnek

el ezekben a kategóriában az idősebb pedagógusok, és így mondhatjuk, hogy egy kedvezőbb személyiségállapotot mutatnak a fiatalabbakhoz képest a vizsgált dimenziókban.

Más kutatásban is hasonló eredményre jutottak a pedagógus jelöltekre, az aktív pedagógusokra és más foglalkozású személyekre vonatkozóan az életkor és az érzelmi stabilitás tekintetében, azaz az életkor előrehaladtával nő az érzelmi stabilitás, vagy ahogy az szerzők fogalmazzák, csökken az érzelmi labilitás (*Gáspár–Holecz, 2005*).

Az energia és a lelkiismeretesség dimenzióban pedig az a tény látszik, hogy a legideálisabb képet a legfiatalabb (20–25 éves) korosztály mutatja. Mindkét esetben a T értékek átlagának itt kapjuk a legmagasabb értékét, vagyis ez az életkori csoport a leginkább kifelé forduló, dinamikus és munkavégzés szempontjából a leglelkiismeretesebb csoport.

A BFQ kérdőív eredményeiből levonható következtetések:

1. Az országos standardhoz viszonyítva igen magas megfelelési igény mutatható ki a vizsgálati mintában.
2. Az országos átlagot – egy kategória kivételével – minden kategória értéke meghaladja.
3. A pedagógusok egy, a kutatásban azonosított csoportjának személyiség állapota nem harmonizál a KKK (15/2006. OM rendelet) által megfogalmazottakkal. (Például a minta több mint 30 százaléka nem birtokolja azt a személyiségbeli nyitottságot, amely a rendeletben a „nyitottság a kultúrára, tapasztalatokra, a másokra” feltételként jelenik meg.)
4. A kompetencia program alapján dolgozó pedagógusok minden kategóriában közelebb állnak az elvárt személyiségállapothoz. Három fő és öt alskálában pedig szignifikáns a különbség: energia, lelkiismeretesség, nyitottság főfaktorokban és a dinamizmus, dominancia, kitartás, emocionális kontroll és nyitottság a tapasztalatokra alskálákon.
5. Az életkor előrehaladtával három fő kategóriában egyértelmű növekedés látható, mely szerint kedvezőbb személyiségállapot jellemzi az idősebb pedagógusokat.

A kutatás nyomán kijelölhető feladatok a képzésre

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

így – közvetve persze – a képzőintézmények szakmai személyiség alakítását célzó munkájáról is.

A kutatási adatok alapján két nagy területen is dolgozhat a képzőknek. Az egyik a szociális kíváncsiság, a külső kontrollós attitűd, vagyis a külső elvárásoknak való nagymértékű megfelelési vágy csökkentése és a belső kontrollós attitűd irányába való elmozdulás elősegítése. Ennek útja többféle lehet. Először is számolni kell a tényekkel, hogy a pedagógus hallgatóknak van 12 éves iskolai múltjuk. Sok tényező hat abba az irányba, hogy külső kontrollóssá váljanak a diákok. Ilyenek a visszajelzések, az értékelések minősége, a gondolkodásra nevelés helyett a siker elérésére, vagy a kudarc kerülésére való törekvés kialakítása stb. A kompetencia alapú oktatásban szereplő új módszerek jó esélyt kínálnak az örömmel és elégedettséggel kísért tevékenységre. Ezek a belső kontrollósság irányába hatnak. Ez nem egyetlen tanegység feladata a képzésben, hanem több tanegység munkamódjában szerepelhet, mint fejlesztő elem. Ha a munkaformák is változnak a felsőoktatásban – ami még nem vált általánossá, hisz a felsőoktatás nem kompetencia alapú generálisan –, akkor valamennyi képzési egység alkalmassá tehető erre a célra. A kompetencia alapú oktatásról elmondható, hogy a belső kontrollósság irányába hat, nyitottabb attitűdöt alakít ki és a személyközi kapcsolatoknak egészséges mintázatát modellálja.

A másik fejlesztendő terület interperszonális hangsúlyú, hiszen ha megnézzük a BFQ kérdőív eredményeit, láthatjuk, hogy ezeket a dimenziókat mérő skáláknál (nyitottság, energia, barátságosság) tapasztalható a legnagyobb hiányosság. A nyitottság skála adatai igen aggasztónak mondhatóak, hiszen a KKK számos pontjában jelenik meg az az elvárás, hogy a pedagógusok nagymértékű elfogadással, toleranciával, nyílt gondolkodással, multikulturalizmussal viszonyuljanak tanári munkájuk során a diákjaikhoz. Legyenek empátikusak, kommunikatívak, nyitottak a világ sokszínűségére. Azt gondoljuk, hogy a fent említett elvárásokhoz kapcsolódó fejlesztés, nemcsak a rendelet miatt fontos, hanem mert a hatékony tanári munkához, egy új pedagógiai szemlélet kialakulásához elengedhetetlen személyiségjellemzőkről van szó. Arra is érdemes figyelni, hogy nemcsak a különböző etnikumhoz tartozó kulturális sokszínűség lesz egyre jellemzőbb társadalmunkban, hanem az is, hogy a helleri (1996) értelemben vett modern kori családok eltérő érték- és normarendszert „kreálnak”, nincs konszenzusos homogén értékrend. Ebben a felfogásban minden diák családi háttere heterogén, ami igényli a pedagógusok felőli toleranciát, elfogadást, nyitottságot. Éppen az etikai „sűrűség” miatt állítja Heller (1996), hogy a modern kori szocializáció nehezített a személyek számára. Ha ez így van, akkor az iskola funkciói között szerepelnie kell a nehezített szocializációt segítő eljárásoknak, ami csak értő pedagógusok jelenlétében valósulhat meg. Ez nem direkt értékátadás, hanem a diákok értékszerveződésének megismerésén alapuló támogató attitűd, amelyhez a fenti személyiségjellemzők elengedhetetlenek.

A kutatás adatai alapján megállapítható, hogy a képzés régi/jelenlegi struktúrája nem készíti fel kielégítően a hallgatókat a pályán tapasztalt romboló hatások kivédésére. Milyen lehetőségek vannak a jobb felkészítésre? Sikeres pályaszocializáció esetén a személyiségfejlesztő tanegységek elvégzik a tanárjelöltek érzékenyítést arra a személyiségelvárás-együttesre, amelyre a rendelet utasítja a képzőket, de mellé be kell építeni a saját személyiség védelmét szolgáló eljárásokat is. Ezt a munkát megnehezíti, hogy a hallgatók nem szakmai, hanem diákszerepben vannak és a személyiségfejlesztésekre szánt óraszám is meglehetősen alacsony. A személyiségfejlesztések segítik ugyan az öndefiníciót, de ha ez nem jár elégséges inputtal (például alacsony az óraszám), akkor a visszarendeződés esélye megnő, és a tagok a korábbi reakcióikat aktiválják társas helyzetben. Vagyis a hallgatóknak a diákszerepben szerzett tapasztalatai élnek tovább.

A felsőoktatásban a szakmai képesség- és személyiségfejlesztés nem megoldott, mert a kötelezővé tétellel alapvető szakmai hibalehetőség épül be. Több intézményben vannak és voltak kísérletek arra, hogy saját személyiséggel végzett munkát hogyan lehet kötelezővé tenni úgy, hogy az a kívánt hatást mégis elérje. Van olyan intézmény, ahol több elméleti iskola mentálhigiénés metódusából kínálnak kurzusokat, hogy a választást, mint egyéni döntési lehetőséget beemeljék a hallgatók számára (relaxáció, szabadinterakciós csoport, encounter csoport stb.). Saját intézményünkben a szociálpedagógus hallgatók számára is volt hasonló kezdeményezés, amikor több személyiségfejlesztő kurzusból választhattak a hallgatók. Autogén tréning, tranzakcióanalitikus csoport, pszichodráma csoport, egy időben került meghirdetésre, és abból egyéni döntés alapján választottak a diákok. Igaz ugyan, hogy ezek a döntések nem olyan módon előkészítettek, hogy azok követnék a döntésekre vonatkozó pszichológiai előírásokat. Nincs mintavétel, nincs alternatívák közötti mérlegelési lehetőség és nincs korrekciós esély. Kevés ismeret alapján kell döntéseket hozniuk a hallgatóknak, és utána már oktatásszervezési okok miatt abban a csoportban kell végigdolgozniuk ezeket a kurzusokat, ahová jelentkeztek.

A pedagógus továbbképzések tapasztalatai is azt mutatják, hogy nagy igényük van a tanároknak a mentálhigiénés támogatásra. Ezen a ponton azt is érdemes megemlíteni, hogy olyan komplett programcsomagok, amelyek adaptáció nélkül kerültek be a magyar továbbképzési rendszerbe, csak alapos előkészítéssel és speciális célcsoportban alkalmazhatók. Ilyen volt és még ma is érvényesül például a Gordon-tréning, a különböző kommunikációs és konfliktuskezelő tréningek köre stb. Ezeknek elemei nagyon fontosak a pedagóguspályán dolgozók számára, de a magyar iskolarendszer sajátosságaival való kompatibilitásukat meg kell teremteni. Összefoglalóan elmondható, hogy az igazi eredményességhez a pedagógus munkát végző szakemberek személyiségjellemzőinek, a pálya aktuális követelményeinek és a metódusok alapfeltevéseinek egységben kell lenniük.

Irodalom

- Bagdy Emőke (1997): *A pedagógus hivatás személyisége*. Kossuth Lajos Tudományegyetem, Debrecen.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. (1993): *Big Five Questionnaire*. Manuale, Organizzazione Speciali, Firenze.
- Csirszka János (1966): *A személyiség munkatevékenységének pszichológiája* Akadémia Kiadó, Budapest.
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Falus Iván, Kotschy Beáta (2006): Kompetenciaalapú tanárképzés. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 67–75.
- Gáspár Mihály, Holecz Anita (2005): Pályaszocializáció és személyiségvonások a pedagóguspálya szempontjából. *Pedagógusképzés*, 2. sz. 23–40.
- Heller Ágnes (1996): *Morálfilozófia*. Cserépfalvi Kiadó, Budapest.
- Peck, D., Withlow, D. (1983): *Személyiségelméletek*. Gondolat, Budapest.
- Rózsa Sándor (2000): *A BFQ Tesztkönyve*. ELTE Személyiség és Egészségpszichológiai Tanszék, Budapest, Oktatási segédanyag.
- Szilágyi Klára (1991): *Értékválasztás, értékközvetítés a pedagóguspályán*. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Szilágyi Klára (1997): *A pedagógus személyiségfejlődés és annak befolyásolása*. Kézirat. Oktatókutató Intézet, Budapest.
- Szivák Judit (2002): *A pedagógusok gondolkodásának kutatási módszerei*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.