

A tanítói hivatásszemélyiség és a mentalizációs kapacitás befolyása a tanulók személyiségére

1.0 Bevezetés.....	3
2.0 A pedagógus	4
2.1 A pedagógus személyiségéhez kapcsolódó jellemzők és elvárások.....	4
2.2 A pedagógus szakmai önismerete	5
2.3 A tanítói hivatástudat kialakulása.....	7
2.4 Pedagógusoknál tapasztalható hibák	8
4.0 A hivatás személyiség és a tanító egészségének kapcsolata.....	10
4.1 A testi - lelki egészség	10
4.2 A kiégés	11
4.3 A pedagógus lelki egészségének megőrzése, a kiégés megelőzése.....	12
5.0 A mentalizáció.....	14
5.1 A mentalizáció meghatározása	14
5.2 A mentalizáció fajtái.....	15
5.3 Mentalizáció a pedagógiában	15
6.0 Depresszió, szorongás, agresszió, mentálhigiéné.....	18
6.1 Szomorúság, depresszió.....	18
6.2 Szorongás az iskolában.....	18
6.3 Az agresszió.....	19
6.4 Mentálhigiéné	19
7.0 A kutatás	22
7.1 A kutatás előzményei.....	22
7.2 Hipotézisek	22
7.3 Kutatási módszerek.....	22
7.4 Kutatási eredmények	24
7.5 Kutatási következtetések	35
Irodalomjegyzék	37
Mellékletek	39

1.0 Bevezetés

Kutatásom központi kérdése a tanítói személyiség. Tanító szakos hallgatóként mindig is foglalkoztatott ez a kérdéskör. Kíváncsi voltam, hogy konkrétan milyen hatással vagyunk mi pedagógusok tanítványinkra. Hogyan befolyásoljuk viselkedésüket, lelki fejlődésüket.

Összegyűjtöttem azokat a jellemvonásokat, készségeket, képességeket, amelyekkel egy sikeres pedagógusnak a szakirodalom szerint rendelkeznie kell. Kutatásaimban szerepet játszott a mentalizáció. Egy olyan pszichológiai fogalomról beszélünk, amely gyakorlati használata a klinikai gyakorlatokban most már ismertnek számít. Azonban a pedagógiai gyakorlati eszköztárába még nem tört be.

Én úgy gondolom, hogy mivel az iskola egy olyan színtér, ahol elkerülhetetlenek, szükségesek a személyközi interakciók, sok pedagógus hasznosíthatná a mentalizáció adta lehetőségeket. Arról nem is beszélve, hogy a mentalizáció is a személyiségfejlődés közben alakuló folyamat, tehát a gyermekek mentalizációs képességének fejlesztése sikeresebb lehet, ha a tanító tudatosan figyel rá. Kutatásaim során ezért megvizsgáltam a tanári mentalizációt. Feltételezéseim szerint a megfelelő minőségben mentalizáló tanítók diákjainak viselkedése és mentális állapota az egészséges tartományba fog esni.

2.0 A pedagógus

2.1 A pedagógus személyiségéhez kapcsolódó jellemzők és elvárások

A mai elvárások a pedagógusokkal szemben hasonlóak, egyes követelmények azonban veszíthetnek jelentőségükből, melyet - többek közt - az intézmény típusa befolyásol. Boreczky szerint az általános iskolások leírásai alapján a kedvelt pedagógus türelmes és megértő, még a középiskolákban a szigorú, következetességnek és igazságosságnak tulajdonítanak nagyobb szerepet. Hamachek három fő dimenziót állított fel a tanítói szerep-elvárásokról, az elvárt tulajdonságok csoportosítása alapján:

- a személyiségvonások dimenziója,
- az intellektuális vonások dimenziója (tárgyi tudás és kommunikáció),
- a tanítási módszer és készségek dimenziója.

A fentiekből világosan látható, hogy egy ideális tanárnak ellentmondásos jegyekkel kell rendelkeznie, hiszen nem lehet egy adott probléma megoldása közben megértő és következetes is. Ez a valóságban kivitelezhetetlen elvárás. (N. Kollár, Szabó, 2004)

Sok kutatás foglalkozik a pedagógus személyiségét illetően, ezek azonban pedagógiai megközelítésben vizsgálják a jelenséget, elhagyják a pszichológiai kutatások eredményit. A legelső ezt a témát érintő írás Faragó Lászlótól ered. Azt a következtetést vonta le pedagógiai kutatásokra hivatkozva, hogy a nevelőt elsősorban személyisége és nem szakmai tudása teszi jó nevelővé. *„A lelkes, igazi, emberséges ember egyúttal az eszményi nevelő is!”* (Koncz, 2005, 121.o.) Egy amerikai kutatás erősíti meg ezt a gondolatot. A diákoknak azt a kérdést kellett megválaszolniuk, hogy milyen erényeket követelnek meg a nevelőjüktől. A 12 pontos listában csak az utolsó helyen jelent meg a tanításban való ügyesség, a többi pontban olyan tulajdonságok jelöltek meg, amelyek a nevelő személyiségéhez kapcsolódtak. A kutatásból egyértelműen kiderült, hogy a diákok kevésbé érzik hangsúlyosnak a nevelő szakmai tudását, többre értékelik a pedagógus emocionális érettségét. Galicza János a pedagógus szerepként, szerepjátékként használt értelmezésével nem ért egyet. Véleménye szerint önmagában pedagógiai értéknek minősül a pedagógus személyisége, mert közvetlenül hat a gyermekekre megjelenésével, munkájával, viselkedésével, példaként szolgál számukra. A pedagógus ismeretei személyiségében megjelennek, mivel szavai, mozdulatai műveltségét, akaratát, egyéniségét tükrözik. Galicza János ezt tiszta nevelői hatásnak nevezi. Fontosnak tartja, hogy a pedagógust ne vezérelje kizárólag a gyermekszeretet, mert fenn áll annak a veszélye, hogy a nélkülözhetetlen nevelési eszközök (például: követelmények, értékelés) feloldódhatnak. Az intuíciónak azonban feltétlenül

szükség van a nevelői munkában. Az intuitív megoldások eléréséhez szükséges, hogy a pedagógus személyiségébe beépüljenek az ismeretek, ne csak általános szinten birtokolja azokat. Tudatos nevelői személyiséget követel meg az intuitív nevelési eljárás. A nevelésben Galicza fontosnak tartja a gyermekekhez fűződő pozitív emberi értékeken alapuló tekintélyt. Nem fogadja el a tekintélyelvű nevelést és pedagógust. Ha a pedagógus megérti a gyerekek gondolatmenetét, tud úgy gondolkozni, mint ők, csak akkor lehet meggyőző. Így el tudja kerülni azt, hogy sztereotípiákban, előítéletekben gondolkozzon. Ha a pedagógus toleráns szemléletű, akkor könnyebben megbirkózik az esetleges feszültségekkel, frusztrációkkal. Galicza János a tanár-diák kapcsolat fontos jellemvonásai közé sorolja a nevelésben való bizalmat, a pedagógiai optimizmust, az életkori sajátosságok és az egyéni vonások figyelembevételét.

Legfőbb jellemzője a pedagógusszemélyiséggel foglalkozó publikációknak, hogy egységben látják a különböző pozitív tulajdonsággal rendelkező pedagógust. Általában pedagógusszemélyiségről beszélnek, nem határozzák meg azonban, hogy ez a pedagógus pontosan milyen személyiségjegyekkel rendelkezik, csupán kiemelnek néhány fontosnak vélt személyiségtényezőt. Tehát a pedagógusnak összességében kell olyannak lennie, hogy személyisége és szaktudása párosításával a növendékek fejlődését optimálisan alakítsa. (Koncz,2005)

2.2 A pedagógus szakmai önismerete

„Annak ellenére, hogy pedagógusképző intézmények saját tevékenységüket a pedagógushivatásra felkészítő tevékenységként definiálják a pedagógus foglalkozás elsősorban szakma (ahogy az az orvosé, a jogászé), és nem hivatás, legfőljebb az is, de csak azok körében, akik azt mint szakmát magas szinten művelik. Félreértett hivatásjellegének oka éppen az, hogy a szakmai professzionalizáció – más értelmiségi pályáktól eltérően – nem ment következetesen végbe.” (Zsolnai, 1995, 212.o.)

Nagyon fontos, hogy a társadalom szemében kialakuljon az a tudat, hogy a pedagógus munkakör laikusok számára nem elvégezhető szakmai tevékenység. Hiszen a szakmai tudáshoz elengedhetetlen a szakmai gyakorlat megszerzése, amelyet oktatás keretein belül nem lehet megszerezni pedagógusként. Ha összevetjük a pedagógus szakma megalapozását szolgáló szakirodalmakat, műszaki vagy orvosi szakkönyvekkel, máris látható, hogy nem biztosítottak a szakmai munkamenetek, napi gyakorlati kivitelezések lehetőségei a tanárok számára.

„A pedagógus szakma kettős természete az adaptálásban és a kreatológiában fogalmazható meg. Az adaptálás a meglévő tudás és eszközrendszer beépítését jelenti a pedagógiai munkába, a kreatológia pedig a pedagógus innovatív, kreatív hozzájárulását. A pedagógus kreativitása a pedagógusszakma alapos ismerete és szakszerű birtokbavétele után kezdődhet, amikor is egy kompetens szakmai önismeret alapján a pedagógus átlátja, mi az, amit a szakma már tud, s honnan folytathatja saját újtó, fejlesztő munkáját (Zsolnai, 1995).

Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia nézőpontjából a szakmai önismeret a következő négy „személyiségtényező” mentén ragadható meg (Zsolnai, 1995)” (Csomortáni, 2011, 7.o.):

1. A pedagógus tudása: a szaktudományos tudás a pedagógustudás szerkezetében csak egy elem. A tanulási és szocializálódási folyamatokra vonatkozó stratégiai, normatív, teleologikus, valamint diagnosztizáló tudással kiegészülve nyújtja a pedagógus számára a megfelelő mértékű igazi szakmai tudást.
2. A pedagógus képességei: a szakma képességszükségletéről nincsen hiteles tudásunk. Az viszont biztos, hogy legalább olyan értékűek, mint a tanár tudása. Fejlesztésére mégis kevesebb figyelmet fordítanak a képzések során.
3. A pedagógus attitűdjei: hasonló fontosságúak, mint a képességek. Értékekhez kapcsolódó reakciósémák, amelyek nagyban befolyásolják a pedagógus gyermekhez való viszonyát, a gyermekre vonatkozó döntéseit, értékeléseit, célképzéseit. Léteznek negatív attitűdök is, melyek a gyermek fejlődésére nincsenek jó hatással. Ilyen például a gyermek nevelhetőségének megkérdőjelezése, a gyermek teljesítő-képességének kétségbevonása, a gügyögés pedagógiája, a türelmetlenség és a rejtett agresszió.
4. A pedagógus nevelési stílusa: öt nevelési stílust különböztet meg a hazai pedagóguskutatás:
 - a) az együttműködő
 - b) a tehetetlen
 - c) a korlátozó
 - d) az erőszakos

Gyakorlatban kizárólag az együttműködő, kooperatív stílust ismerik el megfelelőnek. Ez a nevelési stílus a megértésre, együttműködésre, fejlesztő pedagógiai magatartásra alapoz. Nem a kudarcok elkerülése a célja, hanem a közös eredmények elérése. A tanulók teljesítményéből kiindulva fejleszt.

Fontos pedagógiai szakmai értékek még:

- az pedagógiai optimizmus: ami azt jelenti egy pedagógusnak, hogy minden egészséges növendék idővel teljes értékű emberré nevelhető.
- a pedagógiai humanizmus: lényege a nevelt személyiségének tisztelete, egyéniségének megbecsülése, amely nem vezethet elnéző szeretethez. Az együttműködés mellett fontos az arányos terhelés. A pedagógus a sikerek és kudarcok arányát igyekezzon a sikerek felé növelni, úgy, hogy ne legyen túlzottan kíméletes. A cél a gyermekek képességeinek maximumát felszínre hozni. (Zsolnai, 1995)

„A pedagógus képzése során olyan kompetenciákat kell elsajátítson, melyekkel munkája során reális szakmai énképet tud kialakítani önmagáról, hogy ez alapján maga tudja önművelését, önképzését és önnevelését megtervezni és megszervezni tudásának gyarapítása, képességeinek fejlesztése, attitűdjének és nevelési stílusának formálása érdekében.”(Csomortáni,2011, 7.o.)

„Az a pedagógus lehet eredményes és hiteles, aki:

- lelkileg egészséges, ért a szervezéshez, az előrelátáshoz, az elemzéshez;
- jó kommunikátor;
- biztonságos döntéshozó;
- eligazodik az értékek világában;
- képes különböző pedagógiai paradigmákban gondolkodni;
- kompetens különböző pedagógiai programok, módszerek értékeinek megítélésében;
- jó diagnosztá;
- elismeri, hogy műhibákat követhet el;
- sem jogi, sem erkölcsi szempontból nem akar a felelősség alól kibújni;
- jogérzéke fejlett;
- informáltsága és szellemi nívója révén nyitott filozófiára, a tudományokra és művészetekre;
- kész elsajátítani mind az egyéni, mind a csoportos alkotáshoz és adaptáláshoz szükséges attitűdöket és képességeket.” (Zsolnai, 1995, 216.o.)

2.3 A tanítói hivatástudat kialakulása

„A pedagógus hivatástudatának kialakulásában szerepet játszanak a pálya sajátos követelményei (tanári minták-modellek), a nevelő elkötelezettség és a szakmai elhivatottság. A hivatás pszichikus funkciók szempontjából olyan komplex fogalom, amelynek értelmi, akarati gyökerei és aspektusai vannak. A hivatás feltételezi a magas színvonalú szak-

tudást. Felöleli az egyén szeretetét munkája iránt, azt az érzelmet, hogy annak eredménye nemcsak az ő egyéni boldogulását, de a társadalom felemelkedését is szolgálja.” (Dombi, 1999, 8.o.)

„Az egyén viszonyát a hivatáshoz különböző szakaszokra bonthatjuk:

- a hivatásérzet: reálisabb pályaismereten, pályaképen alapul, stabilabb érzelmi kötődést jelent, intellektuális és erkölcsi tartalma is erőteljesebb. (Dombi, 1999, 8.o)
- hivatásszeretet
- hivatástudat: az egyén munkához fűződő viszonyának legmagasabb szintje.” (Dombi, 1999, 9.o.)

„A pedagógus hivatástudat pedig a tanári pályával kapcsolatos elvárások belsővé válása, meggyőződés irányította tevékenység. ... csak az a pedagógus válhat a mintakövetés alanyává, aki éli hivatását, aki meggyőződéssel közvetíti a kulturális, magatartásbeli, hivatásbeli értékeket tanítványinak.” (Dombi 1999, 9.o.)

A pályafejlődés folyamán alakul ki a hivatástudat. A pedagógushivatással, a pályával azonosulás az egyik legfontosabb célja ennek a folyamatnak. A pálya kívánalmainak akkor tud az egyén megfelelni, ha a pályaismeret és az önismeret nagy szerepet játszik a pályaválasztásban. Ebben az esetben könnyebben bekövetkezik a fokozatos azonosulás. A hivatásban való sikeresség központi kérdése a pályaal alkalmazkodás, hiszen olyan tevékenységeket foglal magába, amelyekben megtalálhatóak a tanári minta elemei, és ezek segítik a tanári „mesterség” elsajátítását. A pedagóguspálya választása magába foglalja a szerepválasztást is. (Dombi, 1999)

„A szerep egyfajta viselkedési program, amelynek vállalása lehet tudatos, vagy kevésbé tudatos egyéni választás eredménye.” (Dombi, 1999, 10. o.)

Megnehezíti a tanári szerep megalapozását (tanárképzés) és a szereppel való azonosulást a szakma hiányos vagy helytelen ismerete. A tanári minta eltérő szerepelemek megvalósítójaként értelmezhető az azonosulás folyamatában. Ez a folyamat az összekötő kapocs a tanári minta és a szerep elérésével. (Dombi, 1999)

2.4 Pedagógusoknál tapasztalható hibák

Gyakorló pedagógusok gyakran úgy érzik, hogy ha utánanéznék a pedagógusok által elkövetett hibáknak, melyeket el szeretnének kerülni, akkor munkájukat eredményesebben, hivatásukat szakszerűbben művelhetik. Ezek a negatív jelenségek sok pedagógusba beépültek. Vegyük sorra, hogy milyen hibákat ismerünk napjainkban.

Az első a pedagógus személyiségéből eredő hibák. Azok a tantestületek, melyek pedagógiailag jól működnek, nehezen tolerálják azokat a pedagógusokat, akik közösségen kívül tevékenykedő, zárt, visszahúzódó, magányos egyéniséggel rendelkeznek. Úgy gondolják, hogy ez a pedagógusi hozzáállás az ő saját munkájukra is hátrányosan hat, nem minősül kizárólag egyéni problémának. Hátrányos tulajdonságok közé sorolják a negatív hozzáállású, pesszimista szemléletű pedagógusokat is. Ez a fajta hozzáállás hátráltatja az oktató-nevelő munkát, mivel a gyerekekre, szülőkre és a tantestületre nyomasztóan hat. Ellentétes azzal a törekvéssel, hogy egészséges lelkű emberek neveljünk, hogy néhány pedagógus túlságosan szigorú. Kellemetlen hangulatot teremthet az osztályközösségekben és a tantestületben az, ha a pedagógus nem tudja leplezni pozitív vagy negatív érzéseit a gyermek iránt. Gyakori hiba az is, hogy a pedagógus nem hajlandó belátni, ő is tévedhet, megpróbálja leplezni tudatlanságát. Akadnak pedagógusok, akik az osztály fegyelmét félelemmel tartják fent, emellett megkövetelik a tekintélytiszteletet.

Fakadhatnak hibák a hivatástudat hiányából is. Ha a pedagógus elkötelezettsége gyenge pontokat mutat, azt a pedagógusok egymás között azonnal észreveszik. Sőt ez egy olyan terület, ami hogy ha hiányosságot mutat, arra a gyermek és a szülő is egyhamar ráérez. A legtöbb pedagógus úgy gondolja, hogy hiányos hivatástudattal rendelkező tanító jobban teszi, ha minél hamarabb elhagyja a pályát.

Utolsóként a szakmai, módszertani hibákat említeném meg. A pedagógusok az egészséges szemlélet hiányát tartják a legfőbb tapasztalható szakmai hibának. A gyermekek egész személyiségének fejlesztése lenne a legfőbb cél. Viszont vannak pedagógusok, akik az értékcentrikus szemlélet miatt megfélemedeznek a nevelés fontosságáról. Fegyelmezés területén nem eredményes, ha a pedagógus csak a hatalmával képes fegyelmezni. A pedagógusok hatalmas szakmai vétésnek tekintik azt, ha egy pedagógus felkészületlenül tart órát a gyerekeknek. (Koncz, 2005)

4.0 A hivatás személyiség és a tanító egészségének kapcsolata

4.1 A testi - lelki egészség

„Az egészség nem csupán a betegségtünetek vagy a károsodás hiányát jelenti, hanem egyben a testi, lelki és szociális jól-lét állapotát is. Az egészség skálája igen széles. Egyesek folyamatosságot tételeznek fel az egészség és betegség között. Beszélhetünk örömkészségről, egészséges lelki közérzetről. Ennek lehetnek fokozatai pozitív és negatív irányban. A beteggé minősítés függ a személyiség belső világától, következményinek külső megjelenésitől, a környezet értékelésétől és a kettő összjátékától, kölcsönhatásától. A betegség minden olyan testi vagy személyiségbeli defektus, amely meggátol bennünket abban, hogy kihasználjuk emberi létünk lehetőségeit. ... Mindaz, ami a csoport, közösség javát szolgálja, egészséges, ami a csoportnak árt, nem. ... ha az adott személynek sikerül a kezdeti kisebbrendűségi érzést bátorító környezetben kompenzálnia, meg tud birkózni a reá váró feladatokkal, akkor egészséges marad.” (Petróczi, 2007, 6.o.)

„Nézzünk meg néhányat az egészséges személyiség ismertető jelei közül individuálpszichológiai megközelítésben:

- Reális önértékeléssel rendelkezik, elfogadja önmagát, nyíltan áll az élet feladataival szemben, azokat aktív emberséggel igyekszik megoldani. mozgatórugója a közösségi érzés. Cselekedetei a közösség érdekeit is szolgálják egyben.
- A társkapcsolathoz, a hivatáshoz és a társadalomhoz való viszony az egészség mérése. Ez azt jelenti, hogy vállalja a nehézségeket, és megpróbálja azokat megoldani. Magát a közösség egy részének tekinti, és tudatában van az ezzel járó kötelezettségeknek.
- Az egészséges ember ismeri önmagát. Tisztában van erősségeivel és hibáival, mindezeket elfogadja. Elfogadja magát olyannak, amilyen.
- Az egészséges ember komolyan veszi a saját és mások véleményét. Igyekszik „más szemével látni, más fülével hallani, más szívével érezni”.
- Az egészséges személyiség kellemes társ, és nem ellenség.
- Elfogadja a demokratikus alapokra épült határokat, nem sérti meg mások jogait, de saját jogaira is ügyel. „Jó ügy” az, ami a közös érdeket szolgálja.
- Az egészséges ember kreatív. Energiáját nem fogja vissza, és kreativitása a realitást nem veszíti el a lába alól.

- Magát jól el tudja határolni, anélkül, hogy másokat bántana, leértékelne. Elfogadja a „közösségi élet vaslogikáját”, és ez által munkaképes. Munkáját kitartással, koncentrációval, belső derűvel, szívesen végzi. Örül, ha mások hasznára lehet.

... Nem mellékes hangsúlyozni, hogy attól egészséges az ember, hogy tudja, az élet állandó mozgás, és hogy a cél a tökéletessé válás, az afelé haladás. Ugyanakkor tisztában van azzal, hogy ez a cél soha nem érhető el, csak iránymutató jellegű.” (Petróczi, 2007, 6-7.o.)

4.2 A kiégés

Ha a tökéletessé válást választjuk, könnyen az ellenkezőjét érhetjük el. Ha olyan ideálokat próbálunk meg elérni, melyek elérhetetlenek, beleroppanunk, könnyen a kiégés útjára léphetünk. A Pszichológiai Lexikon szerint, a kiégés a depresszióhoz hasonlítható állapot. Kialakulásának okai a krónikus, fokozott igénybevétel és az önmagunkkal szemben támasztott túlzott elvárások. Leggyakrabban az illetőnek irreális követelése van önmagával szemben, vagy az intézmények várnak el elérhetetlen teljesítményt. Egy viszonylag új keletű fogalomról, jelenségről van szó, amely leginkább a fejlett ipari országokban fordul elő. Jelentkezhet a munkától való tartós rettegésként, fizikai és mentális kimerültséggént, fáradékonysággént, de akár még idegösszeroppanásként is. A kiégés egy egyre erősödő, kumulatív folyamat, melynek kezdetekben vannak figyelmeztető jelei is. Áldozatai gyakran azok, akik végsőkéig elkötelezettek, vagy azok, akik nem tudnak nemet mondani, így túlvállalják magukat. Fokozottan veszélyeztetett helyzetben vannak azok, akik munkájuk miatt konstans kapcsolatban állnak más emberekkel, gyakran látják mások fájdalmait, munkájuk monoton vagy sokszor kell komoly döntéseket hozniuk. (Petróczi, 2007)

„A kiégés humán szférában az alábbi két nagy területre irányulhat:

1. a segítséget nyújtó pályákra, mint például a tanácsadói, a tanári, a szociális munkás, az egészségügy dolgozói, az iskola adminisztrátori, a pszichológiai stb. pályákra
2. a közalkalmazotti és köztisztviselői pályákra, mint pl. a rendőri, légi irányítók, ki-nevezett tisztviselők a hivatalokban, továbbá vezetők, menedzserek stb.

A kiégés fogalom határai ma még meglehetősen bizonytalanok, összemosódnak a munkahelyi stressz, a munkával való elégedettség és a munkamotiváció stb. már régebben leírt és a munkapszichológusok által tanulmányozott fogalmaival. A tünetek definiálása is problémát okoz, hiszen a kiégés ugyanolyan szimptomákat eredményez, mint a depresszió vagy a szorongás.” (Petróczi, 2007, 9.o.)

4.3 A pedagógus lelki egészségének megőrzése, a kiégés megelőzése

Kiégés - prevenció során az önbizalom, az énkép és az asszertivitás (önérvényesítő magatartás) alakítása, az egyéni motiváció felébresztése és a problémák leküzdéséhez szükséges tudatos, előrevivő cselekvés kialakítása a legfontosabb feladat. Antal Judit munkája során hasznos tanácsokkal szolgál a pedagógusoknak lelki egészségük megőrzéséhez, melyekkel megelőzhetik a kiégést.

Fontos:

- az egyediség tudatosítása: az egyénnek tudatában kell lennie különlegességével, fontosságával; el kell fogadnia, hogy mások is ugyanolyan fontosak és különlegesek, akár csak ő; akkor is hinnie kell önmagában, mikor mások nem hisznek ő benne.
- a kényszeresség elkerülése: az egyénnek tudatosítania kell önmagában, hogy nem egyenlő a hivatásával; nem kell mindig tökéletesnek lennie, hiszen mindenki hibázhat; el kell fogadnia, hogy mások sem tökéletesek, ők is hibázhatnak; ne akarjon mindig mindenkinek megfelelni, hiszen az emberi sokféleségből fakadóan ez úgysem kivitelezhető, de ettől nem leszünk rosszabbak, kevesebbek.
- a felelősség vállalása: az egyénnek nem szabad hagynia, hogy mások irányítsák életét, érzelemit; felelősséget kell vállalnia saját magáért; el kell fogadnia, hogy mások is saját magukért felelősek, ne cselekedjen helyettük.
- a pozitív hozzáállás gyakorlása: az egyénnek meg kell őriznie az objektív hozzáállást az ítélkezés elkerülése végett; őrizze meg a pozitív gondolkodást.
- a fejlődés vállalása: az egyén legyen képes a változtatásra; legyen tudatában annak, hogy más is képes a változtatásra, tehát ne ítélkezzen; legyen rugalmas, legyen képes fejleszteni a nevelési és munkamódszereit; ismerje fel saját problémáit.
- a kapcsolatok fejlesztése: az egyén legyen tudatában annak, hogy nincs egyedül; legyen megbocsájtó; segítse elő a pozitív légkör megteremtését munkahelyén; segítsen másokon.
- az egészséges határok működtetése: az egyén legyen tisztában tűrőképességével, tudjon nemet mondani; alakítson ki egészséges ritmust az életében.

- a kitartó cselekvés megvalósítása: az egyén legyen képes a számára nehéz helyzeteket megoldani, feldolgozni, majd legyen képes terveit folytatni. (Antal, 2013)

5.0 A mentalizáció

5.1 A mentalizáció meghatározása

„Hozzátartozik a hétköznapi tapasztalatainkhoz, hogy saját magunk és mások érzelmi állapotairól, gondolatairól, motivációiról, élethelyzetéről képzeteket alkossunk, mentalizáljuk ezeket. Ha lelkünket jellemző érzelmeket, gondolatokat, motivációkat, attitűdöket, attribúciókat, stb. az aktuális mentális állapotunk részjelenségeinek tekintjük, akkor a mentalizáció röviden ezeknek a részjelenségeknek a feldolgozását, és a magatartásunkban való megjelenését jelenti. Tehát a mentalizáció nem új jelenség - egyes szakemberek szerint ez tesz bennünket valójában emberré (Csomortáni, Rácz, megjelenés alatt; Allen, Fonagy, Bateman, 2011).” (Csomortáni, é.n., 2.o.)

„A mentalizáció lényegét úgy határozhatjuk meg, hogy az a mentális állapotokra való figyelmet jelenti – azt, hogy az egyik elme tartalmazza a másikat. A mentalizáció saját magunkkal és a többiekkel kapcsolatos: a mentalizáció az öntudat elválaszthatatlan része, kulcsfontosságú tehát az önszabályozás szempontjából, ideértve az intenzív érzelmekkel való megküzdést is; a többiek tekintetben pedig a mentalizáció lényeges az egészséges interperszonális kapcsolatok szempontjából, különösképpen a biztonságos kötődési kapcsolatok kialakítása és fenntartása tekintetében.” (Allen; Fonagy; Bateman, 2011, 20.o.)

A mentalizáció egy nagyon összetett fogalom, egy igen tág mentális területre vonatkozik. Kezdve a hétköznapi jelenségektől (vágyak, igények, érzések, hiedelmek, gondolatok, álmok fantáziák) egészen a patológiás folyamatokig (disszociatív állapot, pánikroham, hallucináció, téveszme) terjed. (Allen, Fonagy, Bateman, 2011)

„Tehát saját mentális állapotaink, valamint a másik ember mentális állapotainak nyomon követése folyamatosan jelenlévő láncolat elménkben, hol implicit, hol explicit módon nyilvánul meg. A mentalizáció jelenléte konfliktushelyzetekben, nevelési/pedagógiai szituációkban, valamint a pszichoterápiában felbecsülhetetlen jelentőségű. Azt mondhatjuk, hogy ezekben a helyzetekben a nem-mentalizált megoldások nem hatékonyak, de akár ártalmasak is lehetnek a résztvevők számára, körülbelül ahhoz hasonlítható, mintha vakon, műszerek nélkül szeretnénk épségben leszállni egy repülőgéppel - sikerülhet, de ennek kicsi az esélye. (Allen, Fonagy, Bateman, 2011) „ (Csomortáni, é.n., 3.o.)

A mentalizációban az elméről gondolkozunk, megértjük az elme állapotát és működését, valamint a viselkedések mögötti mentális állapotokra következtetünk. Tudatosítjuk az adott helyzetben a saját és a másik ember mentális állapotát, tehát érzésekről, gondolkodásról és ezek további hatásairól elmélkedünk. Nem minden mentális tevékenységet nevezünk

mentalizációnak, hanem inkább csak azokat, amelyek a mentális állapotokkal állnak kapcsolatban. A mentalizáció során a képzelet nagyon fontos szerepet játszik, hiszen ezen keresztül történik meg a mentális állapotok megjelenítése, értelmezése. (Allen, Fonagy, Bateman, 2011)” (Csomortáni, é.n., 3-4.o.)

5.2 A mentalizáció fajtái

Megkülönböztetünk a saját magunkra vonatkozó (explicit) és másik emberrel kapcsolatos (implicit) mentalizációt.

Az explicit mentalizáció szimbolikus, mivel a különböző művészeti ágak segítségével reprezentált mentális állapot is explicit mentalizációnak minősül. Legtipikusabb kifejező eszköze azonban a nyelv. Explicit mentalizáció például az érzések szavakká formálása is. Az explicit mentalizáció akkor működik jól, ha a pontosság, rugalmasság és gazdagság hármas egysége jellemzi. Az explicit mentalizáció aránylag tudatos, szándékolt és reflektív.

Implicit módon mentalizálunk személyközi interakciók közben, vagyis nem reflektáltan, hanem automatikusan. Például empaticizálás közben tudattalanul tükrözzük a másik ember arckifejezését, testtartását. Ideális esetben különösebb erőfeszítés nélkül képesek vagyunk egy másik ember nézőpontjába belehelyezni magunkat. Az implicit mentalizációt intuíciónak nevezzük. (Allen; Fonagy; Bateman, 2011)

„Az implicit tanulásból származó intuíció képzi az alapját annak a képességünknek, hogy nonverbális érzelmi kommunikációban megfelelően részt tudunk venni, márpedig ennek a készségnek a nagyobbik része az explicit tudatosságunkon kívül található.” (Allen; Fonagy; Bateman, 2011, 27-28. o.)

Implicit módon mentalizálunk a mentalizáció a korai fejlődési szakaszában. Intuíciónkat viselkedésünk szabályozásában automatikusan alkalmazzuk, az elme működéséről alkotott intuícióink alapján. A későbbi szakaszban a mentalizáció explicitté válik. A személyközi interakciókban képessé tesz a mentális állapotok megértésére, tehát magasabb szinten jön létre a kognitív-affektív szabályozás. (Csomortáni, é.n.)

5.3 Mentalizáció a pedagógiában

Az egyik legalapvetőbb tényezőként tartják számon a pszichoterápiás kezelésekben a mentalizációt. A megfelelő terápiás együttműködés kialakításához fontos, hogy mind a terapeuta, mind a páciens megfelelő színvonalon mentalizáljon. Ha ebből a gondolatból

kiindulunk, akkor a hatékony tanítási és nevelési folyamatokhoz is szükséges az ideális minőségű mentalizáció. A pedagógusnak szükséges megállapítania diákja mentális befogadóképességét, mentalizációs adottságait. Be kell látnia, hogy akárcsak a sajátja, diákjai mentális állapotai is változékonyak, tehát folyamatosan alkalmazkodnia kell az adott szituációkhoz, hogy azokat hatékonyan megértse és befolyásolja. Emellett a tanítványoknak is fontos, hogy megfelelő szinten tudjanak mentalizálni, hiszen e nélkül nem képesek mozgósítani sem a saját, sem a pedagógus erőforrásait, melyek szükségesek lennének a feladatok megoldásához. Ugyanúgy, ahogy a pszichoterápiás kezelések során a terapeuta és a páciens között létrejön egyfajta szövetségi viszony, feltételezhetően a pedagógus és tanítványi között is kialakul az optimális működés kialakítása miatt. Csakis érett mentalizációs képességgel lehetséges elkülöníteni és megfelelően kezelni az elsődleges és másodlagos tanulási problémákat. (Csomortáni, é.n.)

A képzelet nagyon fontos alkotórésze a mentalizációs folyamatoknak, hiszen ez az az elem, amely képessé tesz minket arra, hogy az átélt viselkedésekhez megfelelő mentális állapotokat társíthassunk. A képzelet erre akkor lesz képes, ha az elme rendelkezik a viselkedések intencionális természetének felismerésével, a mentális állapotok reprezentációs természetének megértésével, valamint az ágencia felfogásának képességével. (Allen, Fonagy, Bateman, 2011)

Az ágencia felismerése azt jelenti, hogy az események aktív részvevőiként értelmezzük a környezetünkben szereplő szociális szereplőket. Az érett mentalizáció feltétele a mentális állapotok reprezentációs természetének tudatossága. Az intencionalitás megértése arra utal, hogy képesek vagyunk automatikusan szándékokat értelmezni a cselekvések mögött, és a szándékok alapján értelmezzük az interakciókat. Fontos tudnunk, hogy a mentális állapotok differens külső és belső helyzetek megtestesítői, a helyzeteknek egyértelműen nem megfeleltethetőek. Ha ennek tudatában vagyunk, képesek leszünk jól értelmezni a szociális helyzeteket. (Allen, Fonagy, Bateman, 2011)

Az érett mentalizáció kialakulása azt jelenti, hogy megtanuljuk megérteni a pszichikumok reprezentációs természetét. (Csomortáni, é.n.)

Fonagy és társai (2011) olyan példákat mutatnak be, amelyek megoldásában szerepet játszik a mentalizáció. Csomortáni (é.n.) ezeket a problémákat leszűkítette a tanár-tanítvány viszonyára:

A pedagógus:

- megérti a diákok nehézségeit, annak tudatában szervezi meg a pedagógiai beavatkozásokat, hogy azok segítsék a tanítványt a tananyag elsajátításában.

- eléri, hogy a tanítvány feladatait saját érdeklődése kielégítésére végezze el, azáltal hogy megfelelően kezeli a külső és belső motivációt.
- nem kényszeríti tanítványát olyan intellektuális teljesítményre, amelyekre ő az adott helyzetben képtelen, tehát nem terheli túl őket, érzékenyen reagál érzelmi állapotokra.
- képes összefüggésükben értelmezni a tanulók életkörülményeikből adódó nehézségeket.
- az osztály légkörét úgy befolyásolja, hogy segítse a tanulók együttműködését, a tanulással kapcsolatos akadályok leküzdését.
- konfliktushelyzetekben felszínes beavatkozás helyett inkább feloldja az aktuális feszültséget és felismeri a résztvevők mentális állapotát, hogy a mélyebb megoldást elősegíthesse.
- az esetleges tanulási nehézségeket úgy közvetíti a tanítvány felé, hogy az megértse a problémát és megtehesse a szükséges lépéseket a fejlődés érdekében.

A diák:

- el tudja mondani, hogy mely feladatok megoldása okoztak számára problémát, és csaknem az okot is képes megfogalmazni.
- konfliktushelyzetben képes érzelmeit, gondolatait, frusztrációit szavakká formálni, és arról is be tud számolni, hogy a konfliktus többi résztvevője mit gondol, érez az üggyel kapcsolatban.
- az iskolán kívüli életében fellépő nehézségeit képes érzékelni, megfelelő személyhez fordul segítségért.
- tanulmányi és szociális helyzetben kialakult problémái esetén képes segítséget kérni.
- társai és a tanára segítségét képes hasznosítani.
- az iskolai légkörben őt ért pozitív és negatív hatásokról be tud számolni.
- a feladatait igyekszik élvezetessé tenni maga számára.
- társainak érthetően el tudja magyarázni az általa sikeresen megoldott feladatokat.
- az osztályközösség hangulatát javító folyamatokat felismeri, képes részt venni bennük. (Csomortáni, é.n.)

6.0 Depresszió, szorongás, agresszió, mentálhigiéné

6.1 Szomorúság, depresszió

A szomorúság egy nehezen meghatározható érzélem. Szomorúságot érzünk ha, valamilyen veszteség ér bennünket. Ennek nem kell állandónak lennie, átmenti is lehet. A veszteség tárgya változó, hiszen ez lehet egy el nem ért cél, egy barát vagy egy tárgy. Legfontosabb társas szerepe a szomorúságnak az, hogy másokból sajnálatot, segítségnyújtást, érzelmi támogatást, együttérzést vált ki. Ez a fajta önzetlenség a szociális kötelékeket megerősítheti. Az érzelmi, hangulati életen leggyakoribb zavara a depresszió, ami a szomorúság egy szélsőséges formája. Különböző típusú depressziókat különböztünk meg. Milyen-ségük abból ered, hogy mi a depresszió kiváltó oka. „A depresszió legfontosabb jellemzője a tartósan legalább két hétig fennálló nyomott hangulat és/vagy az öröm vagy érdeklődés elvesztése. Emellett még különböző mértékben megfigyelhető tünetek a szomorúság, az ürességérzés, az ingerlékenység, az alvászavar (túl sok alvás vagy éppen kialvatlanság), a testsúly jelentős megváltozása, amely nem magyarázható a diétázással, az étvágy jelentős megváltozása (csökkenés vagy éppen növekedés), a tartós fáradtság érzése, a motiváció jelentős csökkenése, a figyelem és koncentráció zavara, az értéktelenség érzése, a halállal és az öngyilkossággal kapcsolatos gondolatok.”(N. Kollár, Szabó, 2004,110.o.)

Ezek olyan tünetek, amelyek akár a mindennapi életben is megtapasztalhatóak. Ha a személy életében, beszámolóiban megfigyelhető egy komoly kibillenés, ezek akkor válnak a depresszió tüneteivé. A depressziót okozhatják negatív életesemények, pszichoszociális tényezők és a biológiai, genetikai tényezők. A depresszió jeleire a szülőknek és pedagógusoknak egyaránt fel kell figyelniük, viszont ahhoz, hogy megítéljék, hogy valóban kóros dologról vagy csak normális hangulatingadozásról van szó, pszichiáter, pszichológus bevonására van szükség.(N.Kollár, Szabó,2004)

6.2 Szorongás az iskolában

A szorongás olyan veszélyekkel áll kapcsolatban, amiket előrevetítünk, elképzelünk. Oka nehezen határozható meg. A szorongás egy negatív érzelmi állapot, amely a jövő felé mutat. Egy a még meg nem történt veszély kapcsán jelenik meg. Testi tünetei lehetnek a mellkasi szorítás, izmok elgyengülése (különösen a lábakban), nehéz levegővétel, izzadás, hasi fájdalom és a szájszárazság. Azokban a helyzetekben, melyek erős szorongást váltanak ki, a szorongó személyek nem kérnek segítséget, tehát a félelmet megszüntető viselkedés korlátozott. A szorongás mindennapi életünkhöz hozzátartozik, de ez is válhat kórossá,

léphetnek fel zavarok (például: pánikbetegség, szociális fóbia). Az iskolában a következő formákban jelenhet meg:

- tesztoszorongás: olyan helyzetben jelentkezhethet, amikor a tanuló teljesítményét nyilvánosan értékelik. Két összetevőjét ismerjük. Az aggodalmat, ami a negatív gondolatokat jelenti, és az érzelmi aktivációt, ami a stressz testi tüneteit jelenti. Ez a jelenség, nemcsak hogy kellemetlen, de negatívan befolyásolja a teljesítményt.
- iskolafóbia: az iskola elutasítását jelenti. Érzelmi distressz, negatív élmények miatt alakulhat ki. (N.Kollár, Szabó, 2004)

6.3 Az agresszió

Az agresszió meghatározása elég nehéz feladat, mivel számos fajtája jelenhet meg embereknel és állatoknál egyaránt. Ha leegyszerűsítve nézzük, akkor van minden agresszív viselkedésnek egy közös jellemzője, ami pedig az, hogy az agresszor valamilyen kellemetlenséget okoz, vagy valamilyen averzív ingerrel bombázza a másikat, azaz az agresszió áldozatát. Azokban az esetekben nyilván nem beszélhetünk agresszióról, ha valaki véletlenül okoz kellemetlenséget a másiknak. Három féle szempontot érdemes figyelembe venni az agresszió osztályozásánál:

- Aktív vagy passzív az agresszió: azaz az agresszor valamit aktívan cselekszik a másik ellen, vagy éppen az, hogy nem tesz meg valamit, vagy akadályt görgöt a másik elé.
- Közvetett vagy közvetlen agresszió: Az agresszió a másik testi épsége felé irányul, vagy az önértékelése ellen.
- Fizikai vagy verbális: Az agresszió szóban vagy konkrét fizikai tettben nyilvánul meg. Ezek a szempontok szerint a másik megütése fizikai aktív agresszió, viszont egy fontos feladat elvégzésének visszautasítása már passzív, közvetett és verbális agresszió. Ugyan ezen a vonalon elindulva értelmezhető egy pletyka elterjedése aktív közvetett agressziónak a szidalmazás pedig aktív, verbális és közvetlen agressziónak. (N.Kollár, Szabó, 2004)

6.4 Mentálhigiéné

A pszichés működészavarok és betegségek megelőzésére szolgáló tudományágat mentálhigiénének nevezzük. Azokról a folyamatokról, tényezőkről nyújt ismeretet, amelyek betegséget vagy zavarokat okozhatnak a személyiségben. Magába foglalja azokat a módszereket, lehetőségeket, amelyek megelőzhetik ezeket a tüneteket, folyamatokat eset-

leges kártékony hatásait. A személyiségfejlődés és társadalmi szocializáció legfontosabb színtere az iskola. Nemcsak azért van ez így, mert a gyermek ideje nagy részét itt tölti, hanem azért mert olyan helyzetek tárháza, melyet nagybetűs életnek nevezünk. Ebben a közegben tapasztalunk meg egy sajátos szabályrendszert, amelyhez megpróbálunk alkalmazkodni. Itt tapasztaljuk meg legintenzívebben a személyközi kapcsolatok alakulását. Akaratunktól független is elsajátítunk úgy nevezett szociális technikákat, melyek a személyközi kapcsolatok alakításában nyújtanak számunkra segítséget. A formális- szervezeti viszonyok adják meg az iskolai személyközi kapcsolatok alapját, az informális-személyes jellegű kötődések pedig specifikussá. Társadalmi-társas változások hordozója és az állandóság őrzői is egyben az iskolák. Ez egy igen nehéz feladat, mivel a változások üteme egyre inkább felgyorsul, amit az intézményeknek egyre nehezebb követniük. Ennek következtében az iskolák elvesztik hatósági funkciójukat és egyre inkább nyújtanak szolgáltatásokat. A mai gyermeknek a pedagógus már nem megkérdőjelezhetetlen tekintély. Ennek oka az lehet, hogy a szülők egyre elfoglaltabbak, hogy a családi nevelésben a tekintélyvel alapuló technikák héttérbe szorulnak, hogy a pszichológiai műveltség színvonala egyre magasabb, stb. A pedagógusok nincsenek könnyű helyzetben, hiszen képzésük alatt nem ismerhették meg a módszertani, pedagógiai módszerek eszközeit. Egyre inkább felhívják a beavatkozás szükségességére a figyelmet a következő jelek: aggodalom a lakosság egészségi állapota miatt, külföldi tapasztalatok, nyugtalanító jelek az ifjúság egészségmagatartásával kapcsolatban. Ennek a beavatkozásnak a közoktatási intézmények nyújtanak leginkább színteret. Az igen változatos programokban az egészségnevelést leginkább tüneti kezelésként alkalmazzák. Az egészségmegőrzés-mentálhigiéné ismereteinek átadásánál nem elkerülendő szempont a tanár személyisége, hiszen fontos, hogy milyen a pedagógus módszertani felkészültsége, az egészség-specifikus ismeretek megléte. (Felvinczi, 1998)

A pedagógusoknak az alábbi készségek napi használatára kellene alkalmassá lenniük:

- a tevékenység- és kompetencia- orientált oktatás technikái;
- a csoportvezetés technikái a csoportdinamika figyelembevételével;
- a kooperáció, együttműködés technikái;
- a kérdezés kultúrája, a moderációs kérdéstechnika;
- a párbeszéd-moderálás technikái;
- a dokumentumelemzés technikái;
- a projektmunka előnyei és irányítása;
- a médiaelemzés technikái;

- a beszélgetésirányítás technikái;
- az aktív figyelem verbális és nonverbális eszközei;
- a vitavezetés technikái;
- a konfliktuskezelés technikái;
- az interjú, felmérés, közvélemény kutatás technikái. (Felvinczi, 1998, 29.o.)

7.0 A kutatás

7.1 A kutatás előzményei

A kutatásom központi kérdése a pedagógus személye. Az foglalkoztatott leginkább, hogy milyen hatással is van személyük a gyermekekre. Végére is miután bekerülnek az oktatási rendszerbe, a szülő mellett a pedagógus a második legfontosabb elem az életükben, amely befolyásolhatja fejlődésük folyamatát. Ez a dolgozat egyfajta tájékozódás volt számomra is, hiszen ilyen mélyen nem volt lehetőségem foglalkozni a témával. Kihasználatlan lehetőségnek tartom ezt a területet. Úgy gondolom, kevesen foglalkoznak mélyrehatóan ezzel a kérdéssel, pedig nagyon fontos lenne, hogy választ kapjunk a rengeteg feltérképezetlen problémára. Kutatásaimat a szülővárosomban, Nagykőrösön és Szegeden végeztem.

7.2 Hipotézisek

A kutatással kapcsolatban a következő hipotéziseket fogalmaztam meg:

1. A tanári mentalizáció befolyásolja a tanuló viselkedési területeit.
2. A tanári mentalizáció befolyásolja a tanulói szorongást.
3. A tanári mentalizáció befolyásolja a tanulói depressziót.
4. A kiégés mérőszámai összefüggést mutatnak a tanulók viselkedési területével.
5. A kiégés mérőszámai összefüggést mutatnak a gyermekdepresszió mérőszámaival.
6. A kiégés mérőszámai összefüggést mutatnak a vonásszorongás, és állapotszorongás mérőszámaival.
7. A szakmai identitás mérőszámai összefüggést mutatnak a mentalizációval.

7.3 Kutatási módszerek

Kutatásom alanyai általános iskolába járó diákok és a velük közvetlenül foglalkozó tanítók voltak. 3. és 4. osztályos, 8-11 éves tanulókat választottam. Szükségesnek éreztem ezt a korosztályt megcélozni, hiszen méréseim során sok kérdőívet kellett kitölteniük a diákoknak. Minden osztályból 5 tanulót vizsgáltam és a tanítójukat. A kutatást megelőzően az intézmények igazgatói írásos beleegyezésüket adták, engedélyezték kutatásaimat. Mielőtt elkezdtem volna a vizsgálatokat, egy engedélyben a szülők beleegyezését kértem. Ebben leírtam, hogy a dolgozatom elkészítéséhez van szükségem a kérdőívek kitöltésére. A teszt felvétele név nélkül történik, a kutatásietikai szabályoknak megfelelően és az eredményeket nem értékelem egyénileg, csakis csoport átlagában szerepelnek majd. Szülői kérelemre az gyermekeik eredményeit továbbítottam volna. Erre nem volt igény. Hogy

mégis visszanyomozhatóak legyenek számomra a gyerekek, kaptak egy kódszámot. Például: PS3A24, amiben az első betűk az iskola nevére, a szám és betű az osztályra, az utolsó két szám pedig a gyermek osztálynévsori sorszáma utal. A következő mérőeszközöket használtam:

- a tanulóknál:

1. Gyermekviselkedési Kérdőív
2. Állapot- Vonásszorongás Kérdőív
3. Gyermek Depresszió Kérdőív

- a tanítóknál:

4. Interjú
5. Mentalizációs kérdőív
6. Maslach-féle Kiegészítő Kérdőív (MBI)

1. Achenbach által kidolgozott gyermekviselkedési kérdőívek közül az önértékelőt választottam. A 44 kérdésből álló kérdőív a gyermek viselkedésében, érzelmi életében megnyilvánuló problémák feltárásában nyújt segítséget. 6 skálából tevődik össze: Társas kapcsolatok; Szorongás, depresszió; Szomatikus panaszok; Figyelemproblémák; Deviáns viselkedés; Agresszivitás. A társas kapcsolatok és a szorongás, depresszió skálák összege jelzi az internalizációs értékeket, még a deviáns viselkedés és az agresszivitás skáláinak értékeinek összege adja meg az externalizációt. A hat skála összesítésével kaphatjuk meg az összprobléma értékét.
2. Az állapot-vonásszorongás kérdőív gyermek változatát használtam. Ezt a kérdőívet Spielberger és munkatársai (1973) fejlesztették ki a felnőtteknek készült változathoz. A kérdőív iskolás gyermekek szorongásszintjét hivatott mérni. A globális szorongás, vonásszorongás mérésére az első 20 item, még az állapot szorongás mérésére a következő 20 tétel vonatkozik. Az adott válaszok alapján összpontszámot számolunk.
3. A gyermek depresszió kérdőív a testi panaszok és a társas viselkedésben megnyilvánuló zavarok mérésére szolgál. A kérdőív 27 tételből áll. 14 itemnél a depressziós tünetek felé haladnak a válaszok, a többi tétel fordított irányú. A magasabb pontszámú válaszok utalnak a depressziós tünetek megjelenésére. A kérdőív hasznos segítség lehet a klinikai gyakorlatban.
4. A félig strukturált interjúkérdései a pedagógus szakmai önismeretére vonatkoznak, melyeket a tanítóknak írásban kellett megválaszolniuk. A kérdéseket saját magam állítottam össze. Összeállításához szakirodalmi kutatásokat végeztem a pedagógus szemé-

lyiségről, majd ezek tudatában alakítottam kérdéseim. Kiértékeléséhez szükséges volt, hogy a tanítók válaszai alapján, kérdésenként alkossak egy pozitív és egy negatív válasz kategóriát. Ezután pedagógusonként kiértékeltem az intejkat, a pozitív kategóriába eső válaszok 1 pontot, még a negatív kategóriába eső válaszok 0 pontot értek. Végül ezek összesítésével kapjuk meg az összértéket.(Zsolnai, 1995)

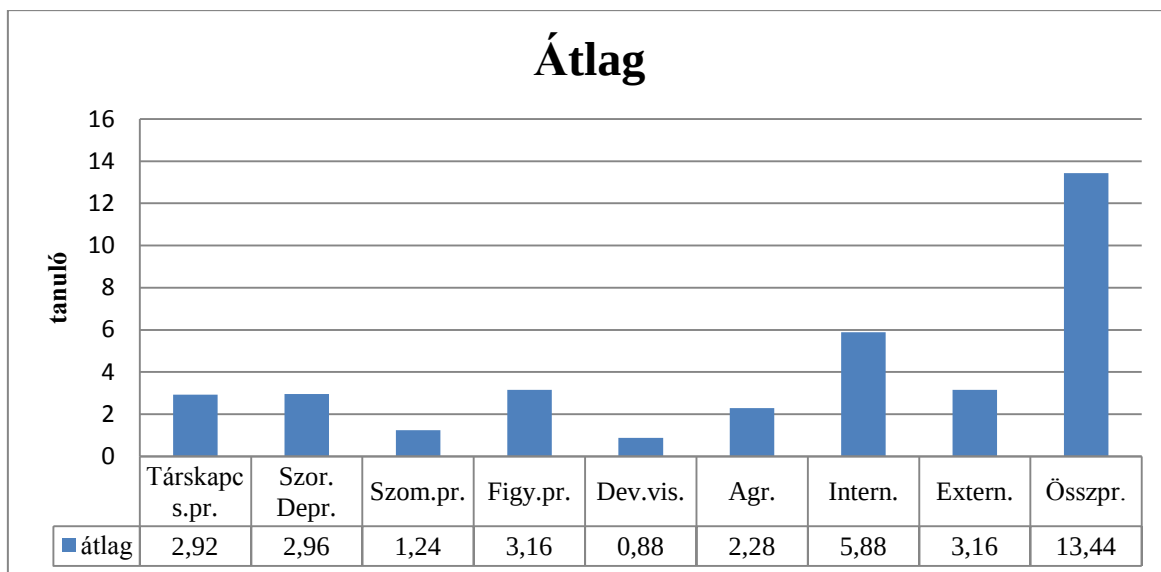
5. A mentalizációs kérdőívet is magam állítottam össze. Célja a tanító mentalizációs képességének mérése volt. Mivel nem találtam konkrétan olyan kérdőívet, ami lefedte volna azt a kérdéskört, amire válaszokat akartam kapni, a meglévők segítségével összeállítottam egy új kérdőívet. Kiértékelése a következőképpen történt. Kérdésenként haladva először meg kellett állapítanom, hogy az adott válasz megfelelő (1pont) vagy nem megfelelő (0pont) a kérdés szempontjából. Nem megfelelő válasz esetén a következő szintű elemzés is 0 pontnak minősül. Ha megfelelő, 1 pontos választ adott az alany, akkor el kell döntenem, hogy milyen mélységű az adott válasz. Ez alapján megállapítottam 3 kategóriát: egy szóval válaszol (1 pont), bővebb mondattal válaszol (2 pont) vagy megindokolja válaszát (3 pont). A két skálát összesítettem, így megkapjuk a mentalizáció mértékét kérdésenként. A végén összesíteni kell a pontszámokat.

(Allen, Fonagy, Bateman, 2011) (Twemlow, Sacco, 2012)

6. Fontos volt tudni, hogy az éppen vizsgált pedagógus hogyan idomul munkájához, milyen a lelki egészsége. Ezért szükségesnek éreztem a Maslach-féle kiégés kérdőív kitöltését. 3 csoportra irányulnak az itemek. Méri az érzelmi kimerülés szintjét, az elszemélytelenedés mértékét és a egyéni teljesítmény csökkenésének mértékét. A csoportokra vonatkozó pontszámok összesítésével kapjuk meg az eredményeket.

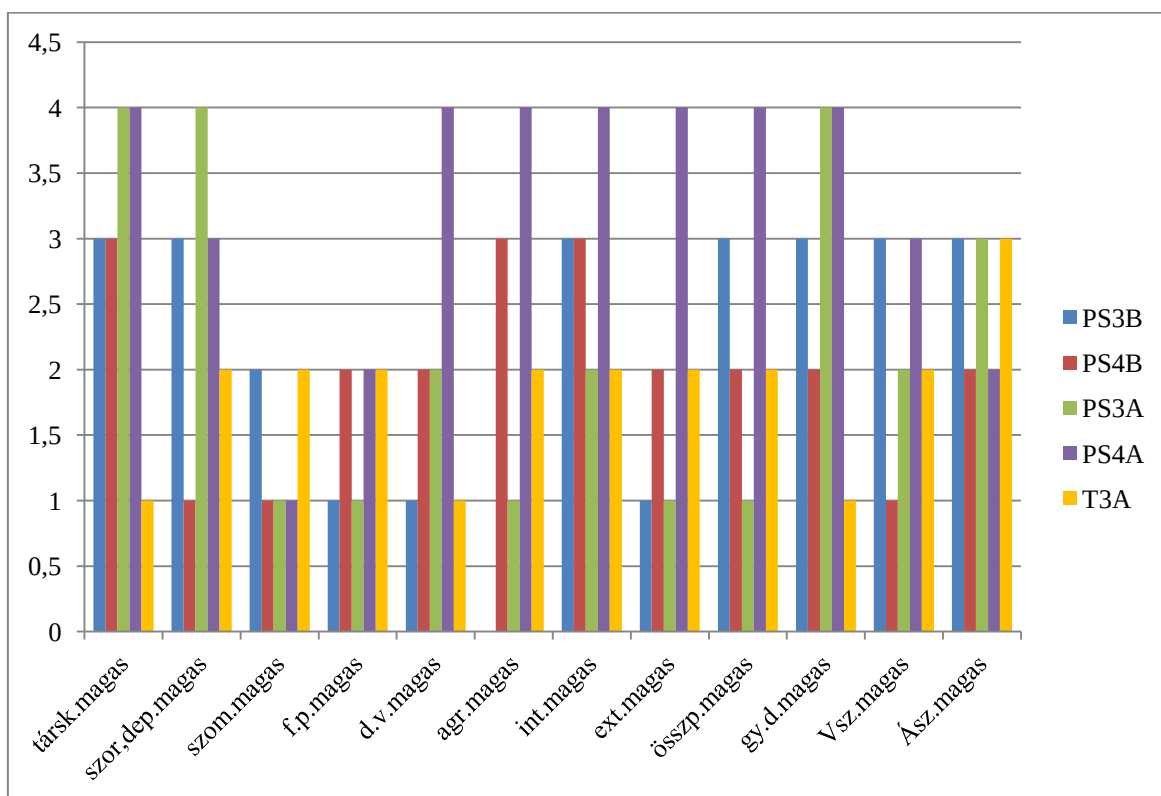
7.4 Kutatási eredmények

Elsősorban a CBCL tesztek eredményeit vizsgálom meg az osztályok tekintetében. A határérték megállapításához az összes változó átlagát használtam, mert az így kapott adatokat hitelesebbnek gondolom. A határértékek a következők lettek:



1. ábra: CBCL kérdőív dimenzióinak átlagai

Végigveszem a 6 skála, az internalizáció, externalizáció és az összprobléma mértékét.



2. ábra: Kérdőívek dimenzióiban osztályok szignifikáns eredményei

Társkapcsolati problémák dimenziójában szignifikáns eredményeket mutat a PS3A és a PS4A osztály, amelyekben osztályonként 4 fő is meghaladja a határértéket. A PS3B és PS4B osztályokban már kevesebb, osztályonként 3 fő mutat szignifikáns jeleket. A T3A osztályban csak 1 tanuló lépte át a határértéket. A szorongás, depresszió skálában a leg-

szignifikánsabb eredményt a PS3A osztály tanulói mutatják 4 fővel. Őket követik a PS3B és PS4A osztály tagjai 3-3fővel. A legalacsonyabb értékeket mutatják a T3A osztály 2 fővel és a PS4B osztály 1 tanulóval. A szomatikus problémák dimenziójának határértékét haladta meg a legkevesebb diák. A PS3B osztályban és a T3A osztályban 2-2 tanuló lépi át az 1,24-es átlagot. A többi osztályban mindössze 1-1 fő mutat szignifikációt. A következő, figyelem probléma skálájában is alacsony létszámú tanuló mutat szignifikáns jeleket. A PS4B, PS4A és a T3A osztályokban 2-2 fő, a többi osztályban pedig csupán 1-1 fő haladja meg a határértéket. A deviáns viselkedés dimenziójában a legmagasabb értéket a PS4A osztály mutatja 4 tanulóval. Őket követik a PS4B és PS3A osztály tanulói. A legalacsonyabb értékeket a PS3B és T3A osztály tanulói produkálták. Az agresszió skálájában a PS4A osztály 4 fővel, a PS4B osztály 3 tanulóval, a T3A osztály 2 diákkal, a PS3A osztály pedig 1 fővel haladja meg a határértéket. A PS3B osztályban egy tanuló sem mutatott szignifikációt. Internalizációban is a PS4A osztály mutatja a legmagasabb értéket 4 fővel. 3 tanulóval követi a PS3B és PS4B osztályok, majd 1-1 tanulóval a PS3A és a T3A osztályok. Externalizációban is a PS4A osztály mutatja legmagasabban a szignifikáns jeleket, ugyancsak 4 fővel. A PS4B és T3A osztályok követik 2-2 tanulóval. Legalacsonyabb értékeket a PS3B és a PS3A osztályok mutatják. Az összprobléma értékét megint a PS4A osztályból lépik át a legtöbben, ugyanaz a 4 tanuló. 3 fővel a PS3B osztály is magas szignifikációt mutat. A PS4B és a T3A osztályok 2-2 fővel szignifikánsak, még a PS3A osztályban csak egy fő mutatja jeleit. A gyermekviselkedési kérdőív eredményeit vizsgálva összességében 6 dimenzióban egyértelműen a PS4A osztály mutatta a legszignifikánsabb értékeket, mindegyik helyen 4 fővel. A PS3A osztály is mutat 2 skálában ilyen magas értékeket.

A következőekben a gyermekdepresszió kérdőív eredményeit elemzem. Itt sem használtam a patológiás átlagot viszonyítási alapként. A kapott minták alapján számított átlagot határoztam meg határértéknek. Ebben az esetben az átlag 8,84 lett.

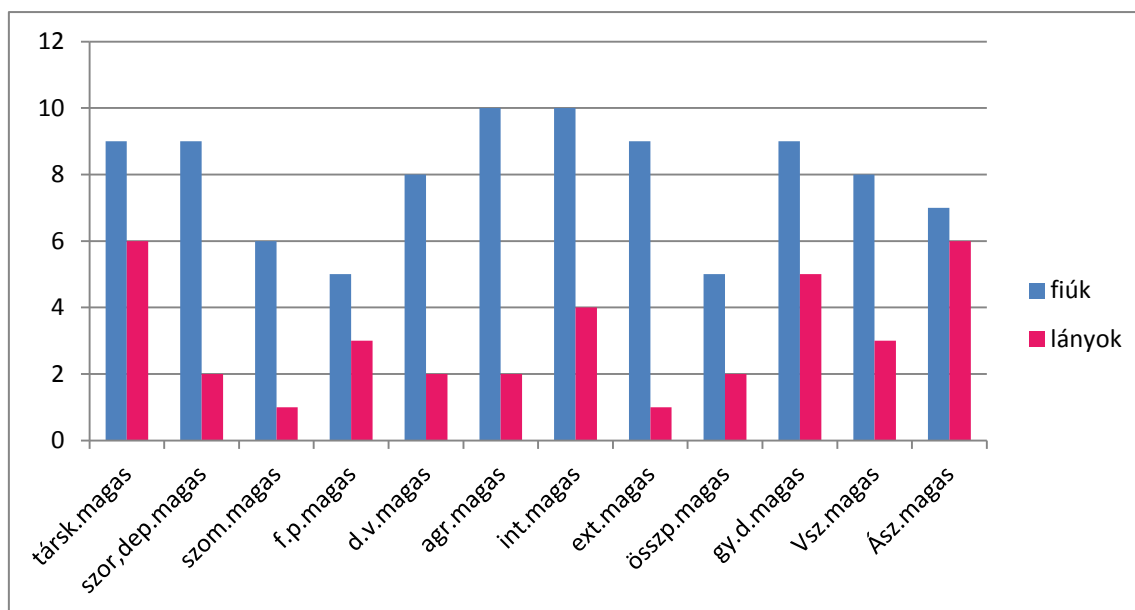
A PS3B osztályban 3 tanuló haladta túl a határértéket. A PS4B osztályban kevesebb, 2 tanuló mutat szignifikáns eredményeket. A legerőteljesebb eltérést a PS3A és PS4A osztályok eredményei mutatják, ebben az esetben már osztályonként 4 tanuló mutat szignifikáns értékeket. Még a T3A osztályban mindössze 1 tanuló eredményei haladták meg a határértéket.

A következőekben az állapot-vonásszorongás kérdőív eredményeit összesítem. Ebben az esetben sem a patológiás átlagot használtam határértékként, hanem a kapott minták-ból számított átlagnál húztam határvonalat. A vonásszorongás átlaga így 30,32, míg az állapotszorongás átlaga 28,8 lett.

Vonásszorongásnál szignifikáns eredményeket mutat a PS3B és a PS4A osztály. Ezekben az esetekben osztályonként 3 tanuló meghaladta a 30,32-es átlagot. Jobb eredményeket mutat a PS3A és T3A osztályok eredményei, mivel itt már csak 2 tanuló eredményei lépték át a határértéket. A legjobb eredmények a PS4B osztályban születtek, hiszen itt már csak 1 tanuló mutat szignifikáns eredményt.

Az állapotszorongás eredményei is hasonlóak a vonásszorongás eredményeihez. Ebben az esetben a PS3B, PS3A és a T3A osztályoknál osztályonként 3 fő haladja meg a 28,8-as átlagot. A maradék 2 osztály esetében ez osztályonként 2 fő. A diagramon jól látható, a legtöbb helyen a legmagasabb értékeket a PS4A osztály mutatta.

A következőekben a nemek alapján fogom elemezni a kutatás eredményeit. Kutatásomban 13 fiú és 12 lány vett részt.



3. ábra: Nemek szerinti magas értékek

Társkapcsolati problémák skáláján a fiúk eredményei magasabbak. Még náluk 9 tanuló lépi át a határértéket, a lányoknál ez 6 fő. Szorongás, depresszió és szomatikus problémák dimenziókban egyértelműen a fiúk produkálnak magasabb értékeket. Figyelem probléma skáláján már a fiúk eredményei már nem mutatnak akkora eltérést a lányokétól. Azonban az agresszivitás, internalizáció, externalizáció dimenziókban jelentősen magasabbak a fiú

nem eredményei. A gyermekviselkedési kérdőív összprobléma eredményei a következőket mutatják: a lányok értékei alacsonyak, a fiúk mutatnak szignifikáns értékeket. Még a lányoknál csak 2 tanuló tartozik a magas kategóriába, addig a fiúknál 9 fő.

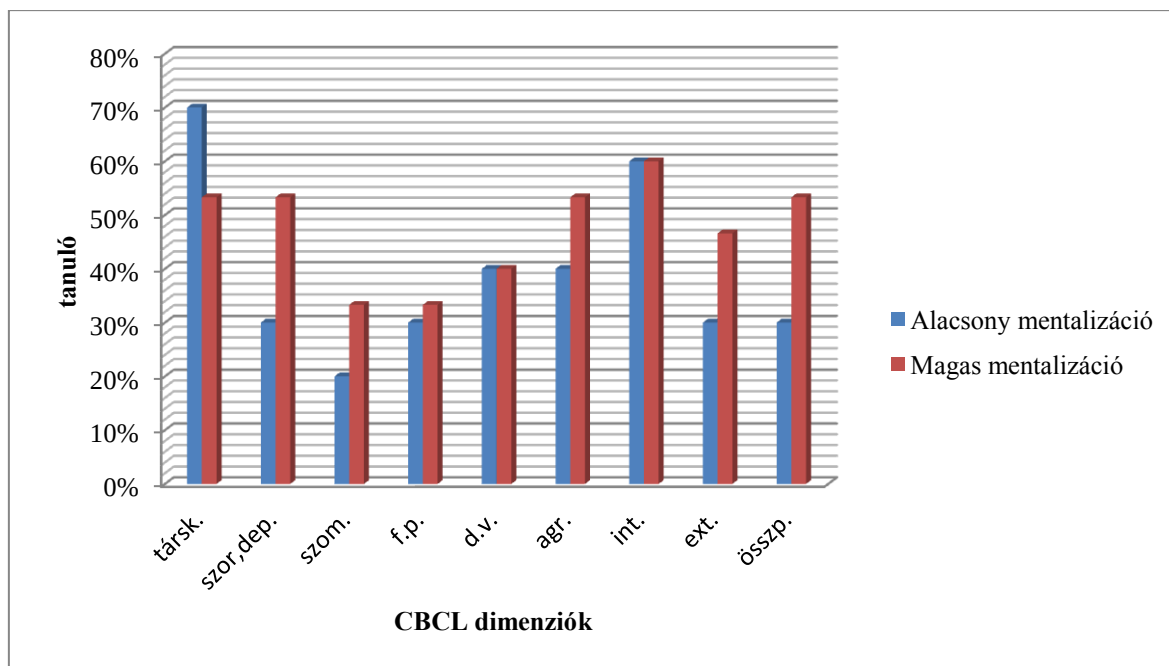
A gyermekdepresszió esetében is a fiúk produkáltak szignifikáns eredményeket. A fiúknál ebben az esetben is 9 fő tartozik a magas kategóriába, a lányoknál ez 5 tanuló.

Vonásszorongás esetében és állapotszorongás esetében is a fiúk mutatnak szignifikáns eredményeket. Azonban az állapotszorongásnál a lányok 50%-a az alacsony, 50%-a a magas tartományba esik.

Leíró statisztika segítségével vettem össze a tesztek eredményeit és a meglévő adataimat.

Az életkorral a mentalizációs összpontszám negatív összefüggést mutat: ($r=-0,506$, $p<0,01$). Tehát ahogy nő a gyermek életkora, a tanári mentalizáció intenzitása úgy csökken. A fiatalabb gyermekek mentális állapotára jobban reagálnak a tanítók, jobban mentalizálnak. Idősebb gyerekeknél a tanítói mentalizáció mértéke csökken. Úgy gondolom, ez azért lehet, mert a mentalizáció a személyiségfejlődés folyamat során alakul ki, ez is egy folyamat. A fiatalabb diákok mentalizáció szintje valószínűleg alacsonyabb, mint idősebb társaiké. A szakirodalom szerint a mentalizáció mentalizációt, a nem-mentalizáció pedig nem-mentalizációt szül. Tehát a tanítónak szükséges megemelnie a mentalizációs szintjét a fiatalabb diákok közti interakciók során, hiszen csak akkor lehet sikeres a mentalizációs folyamat.

A CBCL gyermekviselkedési kérdőív szorongás, depresszió dimenziója pozitív összefüggést mutat a mentalizációs összpontszámmal: ($r=0,404$, $p<0,045$). Tehát a szorongás csökkenésével egyenes arányban nő a mentalizáció mértéke.



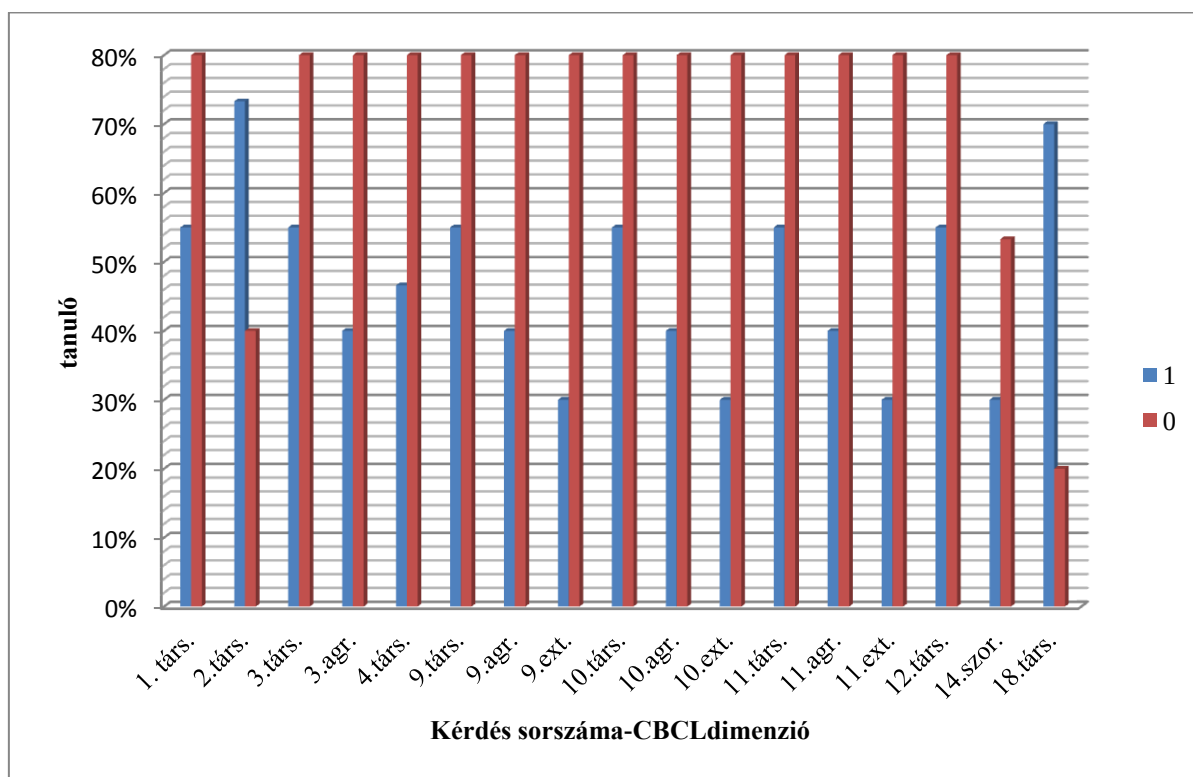
4. ábra: Tanítói mentalizáció szintje a CBCL dimenziókban

Ez a grafikon azt mutatja meg, hogy az egyes dimenziókban hány tanuló szignifikáns a mentalizáció szintjét tekintve. A tanulókhoz hozzárendeltem a tanítók mentalizációs összpontszámát. Kiszámoltam a tanítói mentalizáció átlagát, és az alapján alkottam egy magas és egy alacsony mentalizáció csoportot. Megvizsgáltam, hogy a két csoportban a CBCL kérdőív dimenzióiban hány fő mutat szignifikáns jeleket. Mivel nem egyezett a magas és alacsony mentalizáció csoportba jutó tanulók száma, százalékos értékeket ábrázoltam a grafikonon.

Jól látható, hogy a magasabb mentalizációs csoportban a társkapcsolati problémák alacsonyabbak. Ezt azzal magyaráznám, hogy mentalizáció mentalizációt szül. Tehát ha megfelelő szinten képesek vagyunk mentalizálni, elkerülhetők a félreértésekből fakadó problémák az osztályon belül. Az explicit mentalizáció tanulható, fejleszthető. Ha tanító jó mintaként szolgál ebben is, akkor a tanulók könnyebben elsajátítják az explicit mentalizáció képességet. Hiszen ha már azt megtanulják, hogyan fejezzék ki szavakkal az érzéseiket, már segítség egy problémásabb helyzetek megoldásában. Egy másik megközelítésben vizsgálva ezt a jelenséget, azt gondolom, hogy egy jól mentalizáló tanár könnyebben képes feltárni közösségeken belül adódó konfliktusok okát.

Továbbá azt is láthatjuk az ábrán, hogy magasabb mentalizációs csoporton belül a szorongás mértéke is nagyobb.

A pedagógusi identitást vizsgáló kérdőívem összességében nem mutatott eredményeket, azonban kérdésenként mutat összefüggéseket a CBCL gyermekviselkedési kérdőív dimenzióira.



5. ábra: A szakmai személyiség és a CBCL kérdőív dimenzióinak összefüggése.

Ez a grafikon azt mutatja meg, hogy a szakmai identitás kérdőív különböző itemeire adott válaszok, milyen hatással vannak a tanulók gyermekviselkedési kérdőív dimenzióiban alakuló szignifikáns jelekre.

Az első kérdés a következő volt: Mikor kezdett el azon gondolkodni, hogy tanító lesz? Milyen élmény befolyásolta ezt az élményt?

A kiértékelésnél a következő két kategória alakult: régóta (1 pont), nem szerettem volna (0 pont).

A CBCL kérdőív társkapcsolati problémák dimenziója a 0 pontos válasza szignifikáns jeleket mutat.

A második kérdés a következő volt: Kik/Mik voltak azok a fontos emberek/élmények, akik/amik ezt az elképzelést erősítették? Hogyan?

A kiértékelésnél a következő két kategória alakult: tanárok szeretete (1 pont), szülők (0 pont)

A CBCL kérdőív társkapcsolati problémák dimenziója szignifikáns jeleket mutat az 1 pontot érő válasznál.

A harmadik kérdés a következő volt: Kik/ Mik voltak azok a fontos emberek/élmények, akik/amik ezt az elképzelést negatív irányba terelték? Hogyan?

A kiértékelésnél a következő két kategória alakult: negatív pedagógus (1 pont), szülők (0 pont).

A CBCL kérdőív társkapcsolati problémák és agresszivitás dimenziói szignifikáns eredményeket mutatnak a 0 pontos válaszoknál.

A negyedik kérdés a következő volt: Még mielőtt elkezdte volna pályafutását, mi volt az, ami igazán érdekelte a tanítói pályában?

A kiértékelésnél a következő két kategória alakult: gyerekek (1 pont), nem érdekelt (0 pont).

A CBCL kérdőív társkapcsolati problémák dimenziójában szignifikáns eredményt mutat a 0 pontos válasznál.

A kilencedik kérdés a következő volt: Most van-e célja, amit el szeretne érni a pályán?

A kiértékelésnél a következő két kategória alakult: eddigi munka színvonalának megőrzése, fejlesztése (1 pont), nincs (0 pont).

A CBCL kérdőív társkapcsolati problémák, agresszivitás és externalizáció dimenziói szignifikációt mutatnak a 0 pontos válaszoknál.

tizedik kérdés a következő volt: Milyen lépéseket kíván tenni annak érdekében, hogy ezeket a célokat elérje?

A kiértékelésnél a következő két kategória alakult: motiváció, jó kapcsolatok megőrzése (1 pont), nem kívánok lépéseket tenni (0 pont).

A CBCL kérdőív társkapcsolati problémák, agresszivitás és externalizáció dimenzióiban szignifikáns eredményeket mutat a 0 pontos válasz.

A tizenegyedik kérdés a következő volt: Milyen képzéseket, továbbképzéseket, információforrásokat ismer, melyek hozzájárulhatnak szakmai fejlődéséhez? Melyeken vett részt?/Melyeket használta Ön is? Mit tartott igazán hasznosnak szakmai fejlődés szempontjából? Mi az, amin még szeretne részt venni?

A kiértékelésnél a következő két kategória alakult: minden számomra elérhető képzésen részt veszek (1 pont), nem ismerek, nem kívánok részt venni (0 pont).

A CBCL kérdőív társkapcsolati problémák, agresszivitás és externalizáció dimenzióiban a 0 pontos válaszok szignifikáns eredményeket mutatnak.

A tizenkettedik kérdés a következő volt: Milyen tudás az, amit hasznosnak vél a pályán?

A kiértékelésnél a következő két kategória alakult: pedagógiai sokszínűség (1 pont), nincs ilyen (0 pont).

A CBCL kérdőív társkapcsolati problémák dimenziója szignifikáns eredményeket mutat a 0 kérdésre.

A tizennegyedik kérdés a következő volt: Mennyire fontos egy tanítónak, hogy érzelmileg közel engedje magához a tanítványait.

A kiértékelésnél a következő két kategória alakult: fontos (1 pont), kevésbé fontos (0 pont).

A CBCL kérdőív szorongás, depresszió dimenziója szignifikáns eredményeket mutat a 0 pontos válaszra.

A tizennyolcadik kérdés a következő volt: Mennyiben befolyásolja az oktatási, nevelési folyamat minőségét a szülő támogatása?

A kiértékelésnél a következő két kategória alakult: nagyon (1 pont), kevésbé (0 pont).

A CBCL kérdőív társkapcsolati problémák dimenziója az 1 pontos válaszokra szignifikáns jeleket mutat.

Összességében a 0 pontos válaszok produkáltak szignifikáns eredményeket a gyermekviselkedési kérdőív dimenzióiban.

Az itt kapott eredményeknek a magyarázata további kutatást igényel.

A mentalizációs kérdőív itemei is mutatnak összefüggéseket az eredményekkel, adatokkal.

Elsőként a harmadik itemet vizsgálom, amely a következő volt: Mit tesz Ön, ha egy gyermek fegyelmezetlenül viselkedik az iskolában?

Az életkor negatív összefüggést mutat a 3. mentalizációs itemmel ($r = -0,577$, $p < 0,003$). Tehát minél magasabb a tanuló életkora, a tanári mentalizáció annál alacsonyabb fegyelmezési helyzetekben

A CBCL kérdőív társkapcsolati problémák dimenziója negatív összefüggést mutat a 3. mentalizációs itemmel ($r = -0,407$, $p < 0,044$). Tehát ha a tanítói fegyelmezés közben alkalmazott mentalizáció alacsony, a CBCL társkapcsolati problémák dimenziójában kapott eredmények szignifikánsabbak lesznek.

Következő mentalizációs kérdőív item, amit vizsgálok az ötödik. Ez a következő volt: Mit tesz, ha az egyik gyermek furcsán/megszokottól eltérően viselkedik? Hogyan reagál társai esetleges negatív reakciójára?

Az életkor pozitív összefüggést mutat a 5. mentalizációs itemmel ($r = 0,484$, $p < 0,014$). Ez azt jelenti, hogy az alacsonyabb életkorú tanulónál, a tanítói mentalizáció magasabb. Viszont ha idősebb a tanuló, a tanítói mentalizáció intenzitása csökken.

A CBCL kérdőív társkapcsolati problémák dimenziója pozitív összefüggést mutat a 5. mentalizációs itemmel ($r = 0,427$, $p < 0,033$). Vagyis minél alacsonyabb értéket mutat egy közösség társkapcsolati problémák sálájára, a tanítói mentalizáció annál jobban működik.

A következő mentalizációs item, amelynél összefüggést találtam, a hatodik, amely a következőképpen hangzik: Ön szerint befolyásolja-e a tanárok magatartása a tanulók osztálytermi viselkedését? Ha igen, hogyan?

Az életkor negatív összefüggést mutat a 6. mentalizációs itemmel ($r = -0,707$, $p < 0,000$). Azaz minél idősebb a tanuló, a tanítói mentalizáció annál alacsonyabb.

A CBCL externalizáció dimenziója negatív összefüggést mutat a 6. mentalizációs itemmel ($r = -0,406$, $p < 0,044$). Vagyis minél alacsonyabb a tanítói mentalizáció, a externalizáció eredményei annál szignifikánsabbak lesznek.

A következő mentalizációs item a hetedik, ahol kapcsolatot találtam. Ez a következő volt: Ön szerint befolyásolja-e a tanulók közötti kapcsolatot a tanár magatartása? Ha igen, hogyan?

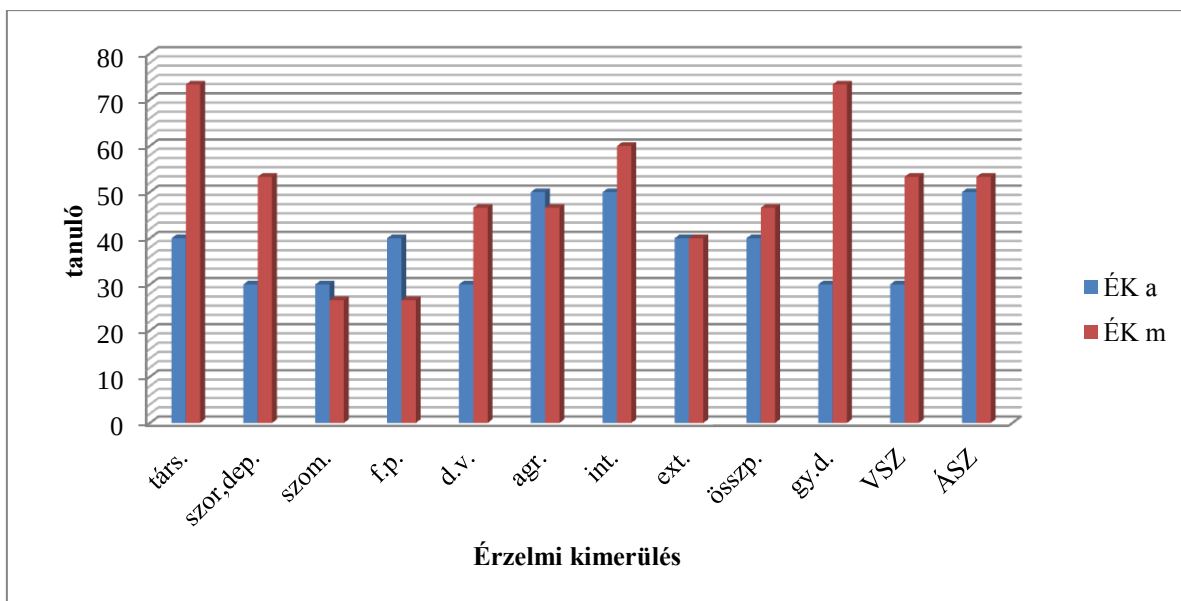
Az életkor negatív összefüggést mutat a 7. mentalizációs itemmel ($r = -0,472$, $p < 0,017$). Tehát minél idősebb a tanuló, a tanítói mentalizáció ebben az esetben is alacsonyabb.

Az utolsó item, ahol kapcsolatot találtam a kilencedik volt. A következőképpen hangzik:

Milyen érzéseket kelt Önben egy munkanap gondolata?

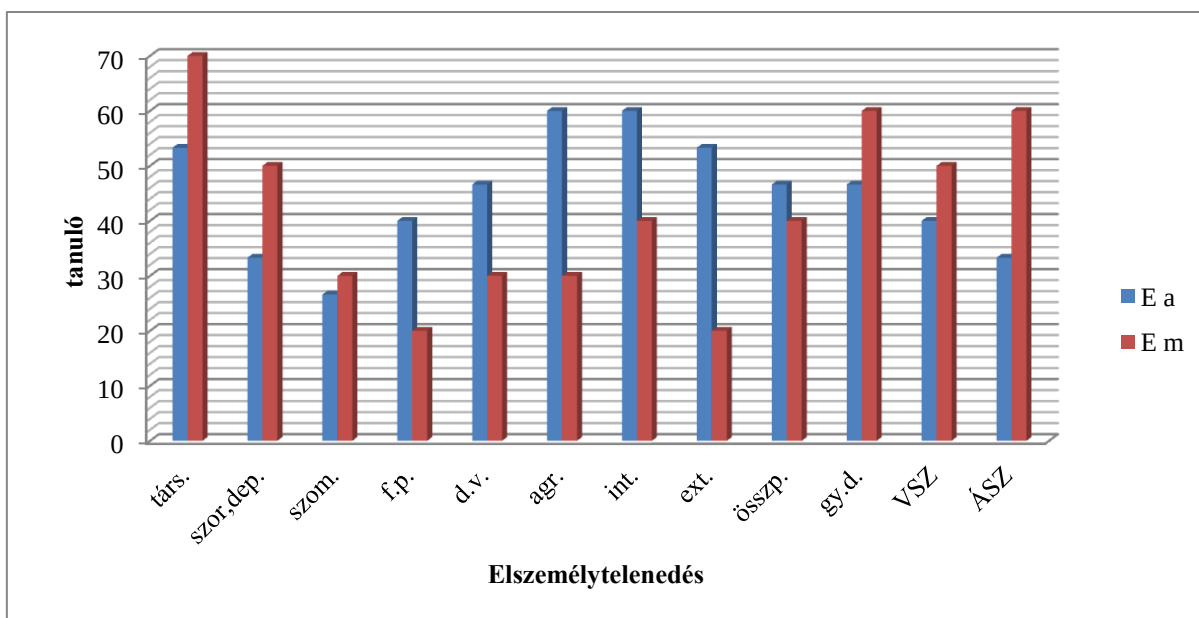
Az életkor negatív összefüggést mutat a 9. mentalizációs itemmel ($r = -0,449$, $p < 0,025$). Ebben az esetben is csökken a tanári mentalizáció, a tanuló életkorának növekedésével.

A következőekben a tanítói MBI kérdőív eredményeit fogom összevetni a többi eredménnyel. A kérdőív dimenzióiban kiszámítottam a minták alapján az átlagokat. Aki ezt az átlagot nem haladta meg az alacsony kategóriába, aki meghaladta a magas kategóriába esett. Ezután a magas, és alacsony kategóriába eső tanítóknál megvizsgáltam, hogy az általuk oktatott tanulóknál hány fő mutat szignifikanciát. Mivel a 2 csoport létszáma eltérő volt, ezért a százalékos értékeket ábrázoltam a grafikonokon.



6. ábra: Az érzelmi kimerülés viszonya a tanulók eredményeivel

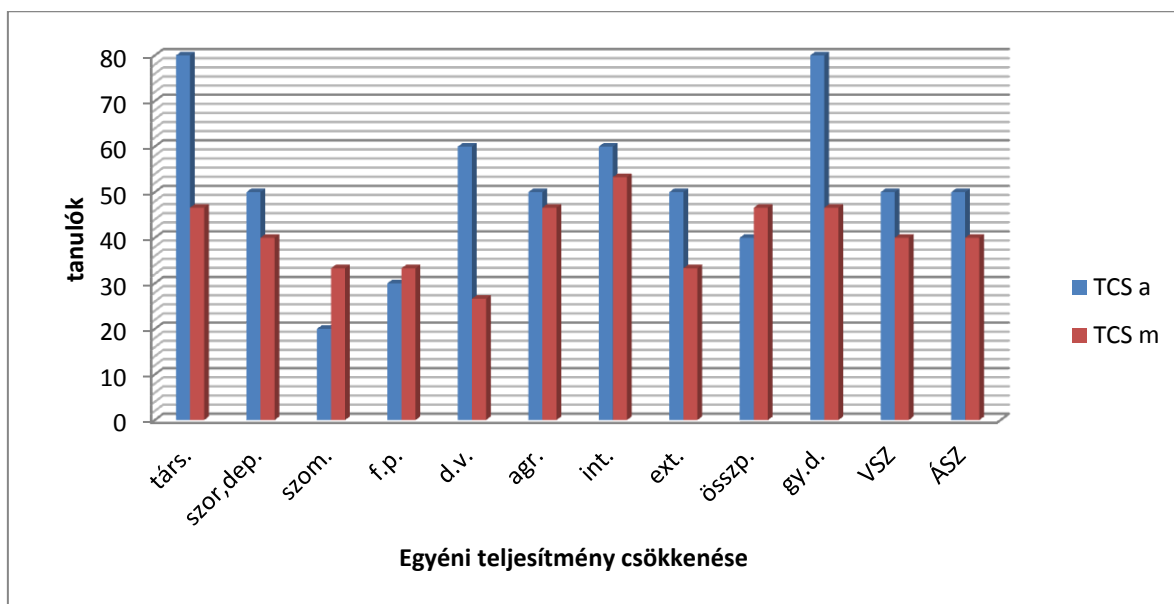
Az MBI kérdőív érzelmi kimerülés dimenziója összefüggést mutat a tanulói CBCL kérdőív társkapcsolati problémák, szorongás és depresszió, deviáns viselkedés, internailzáció dimenzióival, a gyermek depresszió kérdőív eredményeivel és a vonásszorongással. A magas érzelmi kimerülés esetében ezek a dimenziók szignifikáns eredményeket mutatnak.



7. ábra: Az elszemélytelenedés viszonya a tanulók eredményeivel

Az MBI kérdőív elszemélytelenedés dimenziója összefüggéseket mutat a tanulói CBCL kérdőív társkapcsolati problémák, szorongás és depresszió, szomatikus problémák dimenzióival, a gyermekdepresszió kérdőív eredményeivel, a vonás és állapotszorongás eredm-

nyeivel. A magas fokú elszemélytelenedés esetében ezek a dimenziók szignifikáns eredményeket mutatnak.



8. ábra: Az egyéni teljesítmény csökkenésének viszonya a tanulók eredményeivel

Az MBI kérdőív egyéni teljesítmény csökkenése dimenziója és a tanulói CBCL társkapcsolati problémák, szorongás és depresszió, deviáns viselkedés, externalizáció dimenzióira, a gyermekdepresszió kérdőív eredményeire, a vonás és állapotsszorongásra szignifikáns eredményeket mutatnak. Ebben az eseten az alacsonyabb teljesítmény válna ki a negatív eredményeket.

A kiegészítés kérdőív mindhárom dimenziójában is találtam szignifikáns eredményeket.

7.5 Kutatási következtetések

Első hipotézisem a következő volt: A tanári mentalizáció befolyásolja a tanuló viselkedési területeit. Ezt a hipotézist a kutatásaim igazolják. A 4. ábrán látható diagram ábrázolja ezt a felvetett kérdést. Bebizonyosodott, hogy hatással van a tanári mentalizáció milyensége a tanulók viselkedésére. Például a társkapcsolati problémák eredményei alacsonyabbak lettek a magasabban mentalizáló tanítók esetében.

Második hipotézisem a következő volt: A tanári mentalizáció befolyásolja a tanulói szorongást. A kutatásban erre a hipotézisre is születtek eredmények. A magasabb tanítói mentalizációs csoporton belül a CBCL kérdőív szorongás, depresszió dimenziója szignifikanciát mutatott. Tehát a magasban mentalizáló tanítók osztályában szignifikánsabb eredmények születtek a szorongás és depresszió dimenzióban. A CBCL kérdőív szorongás, depresszió dimenziója pozitív összefüggéseket mutatott a mentalizációs összpontszámmal is.

A harmadik hipotézisem a következő volt: A tanári mentalizáció befolyásolja a tanulói depressziót. A CBCL gyermekviselkedési kérdőív szorongás, depresszió dimenziója pozitív összefüggést mutat a mentalizációs összpontszámmal. Tehát a szorongás csökkenésével egyenes arányban nő a mentalizáció mértéke. A nem megfelelő szintű tanári mentalizáció hatására a tanulói szorongásra, depresszióra való hajlam megnő. Ezt azzal tudom magyarázni, hogy a mentalizáció képessé tesz minket arra, hogy önmagunkat kívülről, másokat belülről tudjunk vizsgálni. Tehát a saját mentális állapotunkat objektíven, mások mentális állapotát pedig szubjektíven kezeljük. Ha a tanító nem képes diákjai mentális állapotait megérteni, nem reagál a kezdetleges jelekre, azok kórossá válhatnak. Ebből arra is következtetek, hogy jó mentalizációs képességgel rendelkező tanítók képesek könnyebben észlelni a szorongás, depresszió jeleit.

Negyedik hipotézisem a következő volt: A kiegészítő mérőszámok összefüggést mutatnak a tanulók viselkedési területével. A z MBI kérdőív mindhárom dimenziójában találtam a tanulói CBCL kérdőív dimenzióban szignifikáns eredményeket. A társkapcsolati problémák és a szorongás, depresszió dimenzióknál mindhárom skálánál (érzelmi kimerülés, elszemélytelenedés, egyéni teljesítmény csökkenése) szignifikáns eredményeket fedeztem fel. A deviáns viselkedés dimenziójára azonban az érzelmi kimerülés és az egyéni teljesítmény csökkenése skálák idéztek elő szignifikanciát.

Az ötödik hipotézisem a következő volt: A kiegészítő mérőszámok összefüggést mutatnak a gyermekdepresszió mérőszámaival. A kutatásban erre is találtam összefüggést. Az MBI kérdőív mindhárom dimenziója szignifikanciát mutat a gyermekdepresszió kérdőív eredményeivel.

A hatodik hipotézisem a következő volt: A kiegészítő mérőszámok összefüggést mutatnak a vonásszorongás, és állapotszorongás mérőszámaival. Ez a hipotézisem is igazolható. Hiszen a grafikonokon (6., 7., 8. ábra) egyértelműen látható a szignifikancia a vonás és állapotszorongás dimenzióiban.

A hetedik hipotézisem a következő volt: A szakmai identitás mérőszámok összefüggést mutatnak a mentalizációval. Ez a hipotézisem további kutatást igényel, mivel a szakmai identitás mérőszámok nem mutattak összefüggést a mentalizációval. Azonban a kérdőív kérdéseire adott válaszok összefüggéseket mutattak a CBCL kérdőív egyes dimenzióival.

Irodalomjegyzék

Antal Judit (2013): És veled ki törődik? A pedagógus lelki egészsége, Győr, Barbori Bt

Csomortáni Domokos Zoltán (2011): Szakmai önismeret: Tananyagtervezet mentor óvodapedagógusok számára. TÁMOP-4.1.2-08/1/B-2009-0005, MENTOR(h)ÁLÓ PROJEKT pp. 1-13.

Csomortáni Domokos Zoltán (é.n.): Mentalizáció kommunikációval a békétlen egyénektől a békés közösségeig. In: Dombi Alice, Dombi Mária (szerk.), Pedagogikum és kommunikáció, Szeged, Universitas Szeged kiadó, 2014.pp. 121-136

Dombi Alice (1999): Pedagógus mesterség I.: Tanári minta- mintatanár, Gyula, APC-Stúdió

Felvinczi Katalin: A mentálhigiéné és az egészségmegőrzés lehetőségei a közoktatásban Iskolakultúra, 1998.5. szám, pp. 17-30

Györgyiné Koncz Judit (2005): Pályaismeret, pályaaorientáció, Budapest, Károli Egyetem Kiadó

Jon G. Allen, Peter Fonagy, Anthony W. Bateman (2011): Mentalizáció a klinikai gyakorlatban, Budapest, Oriold és Társai Kiadó

N. Kollár Katalin-Szabó Éva (2004): Pszichológia Pedagogusoknak. Budapest: Osiris Kiadó
Perczel Forintos Dóra, Kiss Zsófia, Ajtay Gyöngyi (szerk., 2005, 2007): Kérdőívek, becslőskálák a klinikai pszichológiában. OPNI, Bp.

Spielberger,C.D., Edwards,C.D., Montuori, J., Lushene,R. (1973): State-Trait Anxiety Inventory for Children. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Stuart W. Twemlow, Frank C. Sacco (2012): Miért nem működnek az iskolai bántalmazás elleni programok, Budapest, Flaccus kiadó

Zsolnai József (1995): Az értékközvetítő és képességfejlesztő pedagógia. Budapest : ÉKP
Központ, Holnap, Tárogató.

Mellékletek

1.számú melléklet:

ENGEDÉLY

Tisztelt Igazgató Úr/Asszony!

Kérem, engedélyezze, hogy Halasi Orsolya (szül. hely, idő: Cegléd, 1992. március 20., anyja neve: Várkonyi Nóra) a Szegedi Tudományegyetem IV. éves tanító szakos hallgatója az intézmény gyermekeivel tesztet vegyen fel, és ennek kiértékelését felhasználja a dolgozata elkészítéséhez. A tesztek felvétele kizárólagosan szülői hozzájárulással történnek meg. A teszt felvétele név nélkül történik, a kutatásietikai szabályoknak megfelelően. Az eredmények egyénileg nem kerülnek elemzésre, csak a csoport átlagában. Szülői kérésre a vizsgálat során találatokról a hallgató továbbítja az eredményt a szülőnek.

A gyermekekkel tesztek felvételét Halasi Orsolyának ENGEDÉLYEZEM / NEM ENGEDÉLYEZEM .

Kelt: Szeged,

.....

Igazgató Úr / Asszony

2. számú melléklet:

ENGEDÉLY

Alulírott (szül. hely, idő:
....., anyja neve:, lakcíme:
.....)

engedélyezem, hogy Halasi Orsolya (szül. hely, idő: Cegléd, 1992. március 20., anyja neve: Várkonyi Nóra) a Szegedi Tudományegyetem IV. éves tanító szakos hallgatója a gyermekemmel tesztet vegyen fel, és ennek kiértékelését felhasználja a dolgozata elkészítéséhez.

A teszt felvétele név nélkül történik, a kutatásietikai szabályoknak megfelelően. Az eredmények egyénileg nem kerülnek elemzésre, csak a csoport átlagában. Szülői kérésre a vizsgálat során találtokról a hallgató továbbítja az eredményt a szülőnek.

Kelt: Szeged,

.....

Szülő / gondviselő

3.számú melléklet:

Gyermek Depresszió Kérdőív

(Child Depression Inventory, CDI, Kovács, M., 1981 ford.: Vetró Á.)

A gyermek kódja: _____ A gyermek neve: _____

Életkora: _____

A kitöltés időpontja: _____

Kitöltési útmutató:

A gyermeknek olykor különböző érzései és gondolatai támadnak. A következőkben ilyen érzések és gondolatok csoportjait fogod olvasni. Mindegyik csoportból válaszd ki azt az egy mondatot, amely rád az utóbbi időben leginkább jellemző. Miután kiválasztottad azt az egy mondatot, csak azután térj rá a következő csoportra.

Nincsen jó vagy rossz válasz. Feladatod csak az, hogy, hogy válaszd ki azt az egy mondatot, amely legjobban jellemzi a TE érzéseidet az elmúlt 2 hétben. Karikázd be a kiválasztott állítás számjelét.

1. 1. Nem vagyok szomorú.
 2. Gyakran vagyok szomorú.
 3. Mindig szomorú vagyok.
2. 1. Nekem semmi sem sikerül.
 2. Sosem vagyok biztos abban, hogy a dolgaik hogyan sikerülnek.
 3. Amit csinálok, az jól sikerül.
3. 1. Mindent jól csinálok.
 2. Sok mindent rosszul csinálok.
 3. Mindent rosszul csinálok.
4. 1. Sok mindenben örööm lelem.
 2. Csak néhány dologban lelem örööm.
 3. Semmi sem szerez örömet nekem.
5. 1. Mindig rossz vagyok.
 2. Gyakran viselkedem rosszul.
 3. Nem szoktam rosszul viselkedni.

6.
 1. Nem tartok attól, hogy valami rossz történne velem.
 2. Aggódok, hogy valami rossz dolog történik majd velem.
 3. Biztos vagyok benne, hogy valami rossz dolog történik majd velem.
7.
 1. Gyűlölöm magam.
 2. Nem szeretem magam.
 3. Elégedett vagyok magammal.
8.
 1. Minden, ami rossz, az én hibám.
 2. Sok minden, ami rossz, az én hibám.
 3. Ami rossz, az általában nem az én hibám.
9.
 1. Nem gondolok arra, hogy megöljem magam.
 2. Gondoltam rá, hogy megöljem magam, de nem tenném.
 3. A legszívesebben megölném magam.
10.
 1. Mindig sírhatnékom van.
 2. Gyakran van sírhatnékom.
 3. Néha van csak sírhatnékom.
11.
 1. Mindig felbosszant valami.
 2. Gyakran felbosszantanak.
 3. Csak néha vagyok bosszús.
12.
 1. Szeretem mások társaságát.
 2. Gyakran nem kívánom a mások társaságát.
 3. Egyáltalán nem kívánom a mások társaságát.
13.
 1. Képtelen vagyok bármiben is dönteni.
 2. Nehezen tudok valamiben dönteni.
 3. Nem esik nehezemre dönteni.
14.
 1. A külsőmmel elégedett vagyok.
 2. Sok minden zavar a külsőmben.
 3. Csúnya vagyok.
15.
 1. Mindig noszogatni kell magam arra, hogy a házi feladatot megcsináljam.
 2. Gyakran kell noszogatni magam arra, hogy a házi feladatot megcsináljam.
 3. A házi feladat elkészítése nem jelent nehézséget.
16.
 1. Mindig rosszul alszom.
 2. Gyakran alszom rosszul.
 3. Elég jól alszom.

17.
 1. Csak néha érzem magam fáradtnak.
 2. Gyakran érzem magam fáradtnak.
 3. Mindig fáradtnak érzem magam.
18.
 1. Csaknem mindig étvágytalan vagyok.
 2. Gyakran vagyok étvágytalan.
 3. Elég jó az étvágyam.
19.
 1. Nem gondolom, hogy valami komoly bajom van.
 2. Gyakran tartok tőle, hogy valami komoly bajom van.
 3. Tartok tőle, hogy valami komoly bajom van.
20.
 1. Nem érzem magam magányosnak.
 2. Gyakran magányosnak érzem magam.
 3. Mindig magányosnak érzem magam.
21.
 1. Az iskolában sosincs jó kedvem.
 2. Néha van csak jó kedvem az iskolában.
 3. Gyakran vagyok jó kedvű az iskolában.
22.
 1. Sok barátom (barátnőm) van.
 2. Van néhány barátom (barátnőm) de többet szeretnék.
 3. Nincs egyetlen barátom sem.
23.
 1. A tanulás rendben megy.
 2. Nem tanulok olyan jól, mint azelőtt.
 3. Sokat rontottam azokban a tantárgyakban is, amelyekből azelőtt jó voltam.
24.
 1. Sose tudok olyan jó lenni, mint más gyerek.
 2. Ha akarom tudok olyan jó lenni, mint a többi gyerek.
 3. Éppen olyan jó vagyok, mint más gyerek.
25.
 1. Engem senki sem szeret igazán.
 2. Nem vagyok benne biztos, hogy szeret-e valaki igazán.
 3. Biztos vagyok benne, hogy van, aki szeret engem.
26.
 1. Általában megcsinálom azt, amit mondanak.
 2. Sokszor nem csinálom azt, amit mondanak.
 3. Sosem csinálom meg azt, amit mondanak.
27.
 1. Jól kijövök a többiekkel.
 2. Gyakran összeveszek másokkal.
 3. Szinte mindig veszekszem valakivel.

4. számú melléklet:

Gyermekviselkedési kérdőív (ÖNÉRTÉKELŐ KÉRDŐÍV)

Az alábbiakban gyermekekre jellemző kijelentéseket olvashatsz. Kérjük jelezd, hogy a kijelentés milyen mértékben jellemez Téged!

A gyermek kódja: _____ A gyermek neve: _____

Életkora: _____

A kitöltés időpontja: _____

	nem	kissé	nagyon
1. Sokat vitatkozom	☐	☐	☐
2. Nehezemre esik koncentrálni, figyelmemet semmi nem köti le tartósan	☐	☐	☐
3. Nem tudok nyugton ülni, nyughatatlan, túl mozgékony vagyok	☐	☐	☐
4. Túlzottan a felnőttekre hagyatkozom, önállótlan vagyok	☐	☐	☐
5. Magányosnak érzem magam	☐	☐	☐
6. Kuszán, zavarosan viselkedem	☐	☐	☐
7. Gyakran sírok	☐	☐	☐
8. Tapintatlan, durva vagyok másokkal	☐	☐	☐
9. Gyakran álmodozom, elmerülök gondolataimban	☐	☐	☐
10. A figyelmet gyakran megpróbálom magamra vonni	☐	☐	☐
11. Rongálom saját vagy mások holmiját	☐	☐	☐
12. Otthon vagy az iskolában szófogadatlan vagyok	☐	☐	☐
13. Nem jövök ki a társaimmal	☐	☐	☐
14. Gyakran félek attól, hogy esetleg valami rosszat teszek vagy gondolok	☐	☐	☐

15. Úgy érzem, hogy senki sem szeret	O	O	O
16. Úgy érzem, hogy mindenki ellenem van	O	O	O
17. Értéktelennek vagy kisebbségnek érzem magam	O	O	O
18. Gyakran keveredem verekedésekbe	O	O	O
19. A többiek sokszor csúfolnak	O	O	O
20. Könnyen keveredem rossz társaságba	O	O	O
21. Indulatosan, meggondolatlanul cselekszem	O	O	O
22. Szívesebben vagyok egyedül, mint mások társaságában	O	O	O
23. Gyakran füllentek vagy csalogok :	O	O	O
24. Gyakran ideges, feszült vagyok	O	O	O
25. A többiek nem nagyon kedvelnek	O	O	O
26. Túlságosan félős, szorongó vagyok	O	O	O
27. Gyakran szédülök	O	O	O
28. Könnyen elfáradok	O	O	O
29. Gyakran fáj a fejem ismert egészségügyi ok nélkül	O	O	O
30. O. Gyakran van hányingerem ismert egészségügyi ok nélkül	O	O	O
31. Gyakran van hasfájásom vagy hasgörcsöm ismert egészségügyi ok nélkül is	O	O	O
32. Gyakran hányok ismert egészségügyi ok nélkül is	O	O	O
33. Testileg bántalmazok másokat	O	O	O
34. Iskolai teljesítményem gyenge	O	O	O
35. Szívesebben választom nálam idősebb gyermekek társaságát	O	O	O
36. Vannak helyzetek, mikor nem vagyok hajlandó beszélgetni	O	O	O
37. Szégyenlős, gátlásos vagyok	O	O	O

38.	Előfordul, hogy otthonról vagy máshonnan lopok	☐	☐	☐
39.	Könnyen káromkodom. trágár szavakat használok	☐	☐	☐
40.	Indultatos vagyok	☐	☐	☐
41.	Lógok, kerülöm az iskolát.	☐	☐	☐
42.	Boldogtalan, szomorú vagy lehangolt vagyok	☐	☐	☐
43.	Visszahúzódom, nehezen barátkozom	☐	☐	☐
44.	Aggodalmaskodó vagyok	☐	☐	☐

5.számú melléklet:

Állapot-Vonásszorongás Kérdőív, gyermek változat

(State - Trait Anxiety Inventory for Children, STAI-C, Spielberger, C. D., 1973, ford.: Sipos K.)

A gyermek kódja: _____ A gyermek neve: _____

Életkora: _____

A kitöltés időpontja: _____

Kitöltési útmutató:

Néhány olyan megállapítást olvashatsz ezen a lapon, amellyel a gyerekek önmagukat szokták jellemezni.

Figyelmesen olvasd el valamennyit és minden esetben dönts el, hogy az egyes állítások: "szinte soha", "néha", "gyakran" illenek-e rád.

Minden sorban oda tegyél jelet a körbe, amelyik állítást leginkább jellemzőnek tartod magadra. Nincsenek helyes vagy helytelen válaszok.

Ne gondolkozz túl sokat.

Arra válaszolj, hogy **ÁLTALÁBAN HOGYAN ÉRZED MAGAD**

- | | | | |
|---|-----------------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| 1. Félek attól, hogy hibát követelek el. | ☐ szinte soha | ☐ néha | ☐ gyakran |
| 2. Előfordul, hogy sírok. | ☐ szinte soha | ☐ néha | ☐ gyakran |
| 3. Szerencsétlennek érzem magam. | ☐ szinte soha | ☐ néha | ☐ gyakran |
| 4. Nehezen tudom összeszedni magam. | ☐ szinte soha | ☐ néha | ☐ gyakran |
| 5. Nehezen tudom elmondani, ami bánt. | ☐ szinte soha | ☐ néha | ☐ gyakran |
| 6. Ok nélkül is félek. | ☐ szinte soha | ☐ néha | ☐ gyakran |
| 7. Otthon zaklatott a hangulat. | ☐ szinte soha | ☐ néha | ☐ gyakran |
| 8. Könnyen megijedek. | ☐ szinte soha | ☐ néha | ☐ gyakran |
| 9. Rosszul érzem magam. | ☐ szinte soha | ☐ néha | ☐ gyakran |
| 10. Lényegtelen dolgok is sokáig foglalkoztatnak és nem hagynak nyugodni. | ☐ szinte soha | ☐ néha | ☐ gyakran |

- | | | | | |
|-----|--|---------------|--------|-----------|
| 11. | Félek az iskolától. | O szinte soha | O néha | O gyakran |
| 12. | Ha választanom kell, nehezen tudok dönteni. | O szinte soha | O néha | O gyakran |
| 13. | Hevesebben szokott verni a szívem. | O szinte soha | O néha | O gyakran |
| 14. | Titokban tartom, hogyha félek. | O szinte soha | O néha | O gyakran |
| 15. | Túl szigorúak a szüleim. | O szinte soha | O néha | O gyakran |
| 16. | Megizzad a tenyerem. | O szinte soha | O néha | O gyakran |
| 17. | Kicsit félek, ha a holnapra gondolok. | O szinte soha | O néha | O gyakran |
| 18. | Előfordul, hogy nem tudok aludni. | O szinte soha | O néha | O gyakran |
| 19. | Remeg a gyomrom. | O szinte soha | O néha | O gyakran |
| 20. | Félek attól, hogy mit gondolnak rólam mások. | O szinte soha | O néha | O gyakran |

Kitöltési útmutató:

Néhány olyan megállapítást olvashatsz ezen a lapon, amellyel a gyerekek önmagukat szokták jellemezni. Figyelmesen olvasd el valamennyit és minden sorban oda tegyél jelet a körbe, amelyik állítást leginkább jellemzőnek tartod magadra.

Nincsenek helyes vagy helytelen válaszok.

Ne gondolkozz túl sokat.

Arra válaszolj, hogy **ÉPPEN MOST HOGYAN ÉRZED MAGAD**

- | | | | |
|-----|----------------------------|---------------------|------------------------|
| 1. | O Nagyon nyugodt vagyok | O Nyugodt vagyok | O Nem vagyok nyugodt |
| 2. | O Nagyon aggódom | O Aggódom | O Nem aggódom |
| 3. | O Nagyon jól érzem magam | O Jól érzem magam | O Nem érzem jól magam |
| 4. | O Nagyon ideges vagyok | O Ideges vagyok | O Nem vagyok ideges |
| 5. | O Nagyon izgulok | O Izgulok | O Nem izgulok |
| 6. | O Nagyon friss vagyok | O Friss vagyok | O Nem vagyok friss |
| 7. | O Nagyon meg vagyok ijedve | O Meg vagyok ijedve | O Nem vagyok megijedve |
| 8. | O Nagyon kipihent vagyok | O Kipihent vagyok | O Nem vagyok kipihent |
| 9. | O Nagyon félek | O Félek | O Nem félek |
| 10. | O Nagyon elégedett vagyok | O Elégedett vagyok | O Nem vagyok elégedett |
| 11. | O Nagyon nyugtalan vagyok | O Nyugtalan vagyok | O Nem vagyok nyugtalan |

12.	O Nagyon szerencsés vagyok	O Szerencsés vagyok	O Nem vagyok szerencsés
13.	O Nagyon bízom magamban	O Bízom magamban	O Nem bízom magamban
14.	O Nagyon jó nekem	O Jó nekem	O Nem jó nekem
15.	O Nagyon fáradt vagyok	O Fáradt vagyok	O Nem vagyok fáradt
16.	O Nagyon bosszús vagyok	O Bosszús vagyok	O Nem vagyok bosszús
17.	O Nagyon figyelmes vagyok	O Figyelmes vagyok	O Nem vagyok figyelmes
18.	O Nagyon rémült vagyok	O Rémült vagyok	O Nem vagyok rémült
19.	O Nagyon zavarban vagyok	O Zavarban vagyok	O Nem vagyok zavarban
20.	O Nagyon vidám vagyok	O Vidám vagyok	O Nem vagyok vidám

6.számú melléklet:

Interjúkérdések

A tanító kódja: _____ A tanító neme: _____

Életkora: _____

A kitöltés időpontja: _____

1. Mikor kezdett el azon gondolkozni, hogy tanító lesz? Milyen élmény befolyásolta ezt a döntést?

2. Kik/Mik voltak azok a fontos emberek/élmények, akik/amik ezt az elképzelést erősítették? Hogyan?

3. Kik/Mik voltak azok fontos emberek/élmények, akik/amik ezt az elképzelést negatívan irányba terelték? Hogyan?

4. Még mielőtt elkezdte volna pályafutását mi volt az, ami igazán érdekelte a tanítói pályában?

5. Milyen élmény/tapasztalat/esemény volt az, ami azt igazolja, hogy jó pályát választott?

6. Milyen élmény/tapasztalat/esemény volt az, ami azt igazolja, hogy rosszul választott pályát?

7. Amikor pályakezdő volt mi volt az a szakmai cél, amit el szeretett volna érni?

8. Mit tett azért, hogy ezt a szakmai célt elérje?

9. Most van-e célja, amit el szeretne érni a pályán?

10. Milyen lépéseket kíván tenni annak érdekében, hogy ezeket a célokat elérje?

11. Milyen képzéseket, továbbképzéseket, információforrásokat ismer, melyek hozzájárulhatnak szakmai fejlődéséhez? Melyeken/Melyeket vett részt/ használta Ön is? Mit tartott igazán hasznosnak szakmai fejlődés szempontjából? Mi az, amin még szeretne részt venni?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

12. Milyen tudás az, amit igazán hasznosnak vél a pályán?

13. Milyen készségek, képességek azok, amelyeket igazán hasznosnak vél a pályán?

14. Értékelje 1-től 10-ig, hogy mennyire fontos egy tanítónak, hogy...

a) érzelmileg közel engedje magához a tanítványait.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

b) az irányítást a kezében tartsa az osztályban.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

15. Értékelje 1-től 10-ig, hogy mennyiben befolyásolja az oktatási, tanulási folyamat minőségét...

a) a tanuló hozzáállása.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

b) a tanító erőfeszítése.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

c) a szülő támogatása.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----

7.számú melléklet:

Mentalizáció kérdőív

A tanító kódja: _____ A tanító neme: _____

Életkora: _____

A kitöltés időpontja: _____

Az alábbi kérdőív alapján sem minősíteni, sem értékelni nem áll szándékomban. A kérdőív határozott célja a tisztán látás. Ezért kérem, próbáljon meg minél pontosabb, őszintébb választ adni a kérdésekre.

1. Milyen módszerekkel segíti a gyermek felelését? Mit tesz, ha elakad?

2. Mit tesz, ha a gyermeknek nehézséget okoz a megoldandó feladat?

3. Mit tesz Ön, ha egy gyermek fegyelmezetlenül viselkedik az iskolában?

4. Milyen módon próbálja feltárni a közösségen belül adódó konfliktusokat, ezek megoldását elősegíteni?

5. Mit tesz, ha ez egyik gyermek furcsán/megszokottól eltérően viselkedik? Hogyan reagál társai esetleges negatív reakciójára?

6. Ön szerint befolyásolja-e a tanárok magatartása tanulók osztálytermi viselkedését?
Ha igen, hogyan?

7. Ön szerint befolyásolja-e a tanulók közötti kapcsolatot a tanár magatartása? Ha igen, hogyan?

8. Mit gondol az iskolai légköréről? Ön hogyan járul hozzá a pozitív légkör kialakításához?

9. Milyen érzéseket kelt Önben egy munkanap gondolata?

10. Ön hogyan segíti/segítené kollegái munkáját? Ők hogyan nyújtanak Önnek segítséget?

11. Mit tesz, érez/gondol akkor, ha egy az intézményben hozott döntéssel nem ért egyet?

12. Mit tesz/érez/gondol akkor, amikor egy diákkal kapcsolatban méltatlannak ítél meg egy adott döntést?

MBI (Maslach Burnout Inventory)

Maslach-féle Kiégés Kérdőív

A tanító kódja: _____ A tanító neve: _____

Életkora: _____

A kitöltés időpontja: _____

Kérem, jelölje, az alábbi táblázat segítségével, hogy ön mennyire érzi magát kimerültnek!

0	1	2	3	4	5	6
Soha	Néhányszor egy évben vagy kevesebbszer	Egyszeregy hónapban	Néhányszor egy hónapban	Egyszer egy héten	Néhányszor egy héten	Minden nap

		Válasz
1.	Úgy érzem, hogy a munkámból érzelmileg kikapcsoltam magam	
2.	Úgy érzem, a munkanap végére elhasználódok.	
3.	Fáradtnak érzem magam reggel, amikor felkelek, és szembe kell néznem egy újabb nappal a munkában.	
4.	Könnyen meg tudom érteni, hogy a tanítványaim hogyan éreznek a dolgokkal kapcsolatban.	
5.	Úgy érzem, néhány tanítványommal úgy viselkedem, mintha személytelen tárgyak lennének.	
6.	Emberekkel dolgozni mindennap valódi igénybevételt jelent számomra.	
7.	Tanítványaim problémáit nagyon hatékonyan oldom meg.	

8.	Kiéggettnék érzem magam a munkám miatt.	
9.	Úgy érzem, hogy tanítványaim életét pozitívan befolyásolom a munkámon keresztül.	
10.	Sokkal érzéketlenebbé váltam az emberek iránt, amióta ezt a munkát végzem.	
11.	Aggódok, hogy ez a munka érzelmileg megkeményített.	
12.	Nagyon energikusnak érzem magam.	
13.	A munkámtól fusztrálnak érzem magam.	
14.	Úgy érzem túlságosan keményen dolgozom a munkámban.	
15.	Nem törődöm igazán azzal, hogy mi történik néhány tanítványommal.	
16.	Túl sok stresszt okoz számomra az, hogy emberekkel dolgozom.	
17.	Képes vagyok igazán könnyed atmoszférát teremteni a tanítványaimmal.	
18.	Jókedvűnek és vidámnak érzem magam a tanítványaimmal végzett munka után.	
19.	Nagyon érdekes dolgot végzek ebben a munkában.	
20.	Úgy érzem, hogy erőim végén tartok.	
21.	A munkámban az érzelmi problémákat nagyon nyugodtan oldom meg.	
22.	Úgy érzem, tanítványaim engem hibáztatnak néhány problémájuk miatt.	