

## Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte?

„A tudás keletkezése mindig szubjektív, az egyén tudatában jön létre, egy nagyon bonyolult fiziológiai és erre épülő pszichikus folyamat eredményeként.”  
(Orosz, 1993)

*A gyermekek kereső, kutató kíváncsisággal, megismerési, elsajátítási vágygal születnek. A számukra kezdetben illogikus világ megismerésére elképzeléseket, hiteket, elméleteket, magyarázó elveket alkotnak, mindeközben különböző kompetenciákat szereznek, örömforrássá válik számukra maga a megismerési tevékenység. Ezen izgalmas és spontán tanulás után jön az óvoda, majd az iskola, ahol látványosan csökkenni látszik a spontán és örömteli tanulási kedv, majd jönnek a teljesítménykudarok.*

**A**címben megfogalmazott kérdés első pillanatra teljesen formálisnak tűnhet, hiszen evidens a hatékony nevelés, oktatás szempontjából, hogy azt olyan pedagógusok végezzék, akik magas EQ-val rendelkeznek, így érzelmileg kiegyensúlyozottak, érzelmeiket ellenőrzésük alatt tartják, elégedettek, boldogságra képesek, s ez által megfelelően vonzó, követendő mintát nyújtanak tanítványaiknak. Azt jelenti tehát, hogy maguk is elégedettek a választott szakterületükkel, a pedagógusi munkával.

Ezen egyértelmű megállapítás mellett azonban két szempont áttekintő mérlegelése is fontos lehet témánk szempontjából. Egyrészt a tanulói szempontok: miért jó számukra, ha tanáraik elégedettek, magas érzelmi intelligenciával rendelkeznek? A másik a tanári szempont, annak végiggondolása, hogy milyen szakmai hozadéka lehet önmaga számára annak, hogy elégedett, jól-léttel bír, s képes a boldogságra.

Induljunk ki legelőször az iskola, a nevelés, az oktatás és a pedagógusok jellemzőiből!

Mindenekelőtt röviden szükséges számba vennünk azt, hogy az iskola és az érzelmi nevelés milyen kapcsolat-összefüggést mutatott a közelmúltig. E vizsgálódás azonban negatív megállapításokkal terhelt az újkori oktatás tekintetében. Az az iskola, amely a verbalításra, az ismeretek elsajátítására fókuszál, azaz tudásközpontú, nem igazán törődhet a számára nem racionális tanári, tanulói érzelmekkel. Az ilyen iskola a nevelése terén elsősorban az akaraterőt, a fegyelmezett magatartást állította középpontba. Az érzelmi összetevőket tantárgyasította, így például a vallási, morális nevelés helyét a hit- és erkölctanban, az esztétikai érzelmeket a művészeti tárgyakban és így tovább jelölte ki (Zrinszky, 2000).

Maguk a pedagógiai szakkönyvek még a 20. század első felében is csak néhány oldal terjedelemben foglalkoztak, ha egyáltalán foglalkoztak a tanulók érzelmi nevelésével,

azaz tükrözték az érzelem és a gondolkodás mélyen gyökerező szembeállítását. Még később is az embert elsősorban gondolkodó, tudatos lényként tekintik, érzelmi-indulati életét, bár nem tekintik mellékesnek, de mindenképp az értelem vezetése, kontrollja alá helyezendőnek ítélik.

Mindezen előzmények erőteljesen vetülnek rá az iskolai nevelésre még a 20. század második felében is, annak ellenére, hogy nem tagadják a tanulók emocionális életének szerepét, de az érzések átítatódnak ideologikus moralizálással, mely kapcsán az a tévhit alakult ki (a szocialista nevelésben), hogy a vulgarizált normaismeret automatikusan behatol és befolyásoló erővé válik a tanulók érzelmi életében.

A gyermekek kereső, kutató kíváncsisággal, megismerési, elsajátítási vágygal születnek. A számukra kezdetben illogikus világ megismerésére elképzeléseket, hiteket, elméleteket, magyarázó elveket alkotnak, mindeközben különböző kompetenciákat szereznek, örömforrássá válik számukra maga a megismerési tevékenység. Ezen izgalmas és spontán tanulás után jön az óvoda, majd az iskola, ahol látványosan csökkenni látszik a spontán, s örömteli tanulási kedv, majd jönnek a teljesítménykudarok.

A tanuló ébrenléti idejének nagy részét az iskolában tölti. Itt alapvető feladata a tanulás, melyet ha örömmel, érdeklődéssel, pozitív érzelmekkel, motiváltan, optimistán végez, valódi tevékenységgé, valódi tanulási tevékenységgé válik, melyben szimbiózisba kerülhetnek személyes céljai az iskola mint intézmény s a benne tevékenykedők céljaival, egyidejűleg magának a társadalom elvárásaival is. Ebben az esetben nem kívülről jövő, állandóan változó elvárásokhoz kell alkalmazkodnia, hanem saját tanulói létéből fakadó, saját maga által konstruált belső elvárásaihoz. Mindez a tanulás belső motivációját eredményezi, mely elemi feltétele az önszabályozó tanulás kialakulásának, az élet-hosszig tartó tanulás feltételeinek.

A tanulók érzelmi életének alakulása a szocializációs folyamatokban ható érzelem-tanulás milyenségével, minőségével magyarázható. Minden egyes egyén/tanuló rendelkezik az érzelmek valamiféle „fogatókönyvével” (‘emotional scripts’), melyet tudatos, illetve tudattalan megfigyelések, minta, modellkövetések, azonosulások során szerez meg, majd fejleszt tovább. Az érzelmek szabályozása pedig szociális konstrukció, mely beágyazódik a környezet makro- és mikro-szabályozásába.

Megválaszolásra váró kérdés a mai napig, hogy az érzelmi kultúra alakulása mennyiben függ a genetikai adottságoktól, az általános társadalmi hatásoktól, a családi befolyásoló tényezőktől, a közvetlen környezettől és az intézményes neveléstől. Ám az kétségtelen, hogy az iskolai élet megélt érzelmi hatásai intenzívek még az utóhatásaikat illetően is.

Ilse Bürmann (1998) az új pszichológiai fejleményektől vezérelve már az érzelmi élet pedagógiai jelentőségének újralfedezéséről ír. Az iskola az érzelmek iskolája is („rejtett tanterv”). Az érzelmi nevelés a nevelési folyamat jelentős dimenziója. A kogníció és emóció összekapcsolódik, szoros együtt hatásban, egymást esetenként kiegészítve működik (Réthy, 2003). Mindezt napjaink új pedagógiájában csak a felkészült, érzelmi-leg kiegyensúlyozott, elégedett, a pszichológiai jóllétet mutató pedagógusok képesek megvalósítani, hatékony munkalétkör, intellektuális örömeik, felfedezések, teljesítmény, siker, kooperáció s a saját életöröm nyújtásával.

Az iskolának a szociális életképesség személyiségbeli feltételeinek fejlesztését megalapozó szintérré kell válnia. A munka világára, az élethosszig tartó tanulásra, valamint az egészséges életmódra történő felkészítést kell szolgálnia. Ehhez a szankcionáló iskola felől a gyermekközpontú iskola, a gyermek szükségleteire orientált, motiváló iskola irányába történő előrelépés elengedhetetlen. E kívánatos előrelépés elemi feltétele mindezekelőtt az, hogy a pedagógus ismerje és működtesse az iskola lehetséges örömforrásait (Bábosik, 2007).

Az érzelmek vizsgálata, így az iskola mint örömforrás, sokáig másodlagos szerepet kapott még a pszichológiai kutatásokban is. Ennek oka elsősorban a személyiség kognitív, érzelmi és akarati területekre történő feldarabolása volt. E területek közül sokáig elsősorban a kognitív szféra került a vizsgálatok fókuszába.

Az érzelmek okainak és hatásainak azonosítása, az érzelmi megértés, valamint az érzelmi reguláció a gyermek kognitív fejlődésével párhuzamosan alakul, változik, fejlődik.

Az érzelmek szerepét egyre határozottabban ismerik fel napjainkban a kutatók az egyén megismerési folyamataiban, az információ tárolásában és feldolgozásában, az ítéletalkotásban és a döntéshozatalban. Az érzelem a cselekvés, viselkedés kísérő jelensége. Maga a tanulási tevékenység is érzelemmel kísért tevékenység. A különböző érzelmek más-más hatást gyakorolnak a tanulás tervezésére, szervezésére, elindítására, folyamataira, monitorizálására, kiértékelésére. Az érzelmek általános színezete attól függ, hogy a megélt események jó vagy rossz irányba haladnak. Az érzelmek tehát jelentős mértékű információt közvetítenek.

Az érzelmek fontossága ellenére a neveléstudomány kutatási programjaiban elvétve szerepel a tanulói érzelmekkel kapcsolatos vizsgálódás. Sajnos, elméleti szinten még a mai napig sok a fehér folt, annak ellenére, hogy az érzelmi kultúra fejlődése-fejlesztése kardinális kérdés a nevelés színterein is, annál is inkább, mert az intellektualizmus maradványait még mindig magán hordozza a nevelésemélet, de még inkább a didaktika. A sikeresség nélkülözhetetlen feltétele a kiművelt érzelmi élet. Cselekedeteinket ugyanis ritkán vezérli pusztán a „tisza ész”. Mindennapi jólétünk forrása a mindennapokban átélt pozitív érzelem. A pozitív érzelmek kiszélesítik az egyén gondolatait, s mozgósítják belső erőforrásait. A pozitív érzelmek hatására a figyelem és a kogníció tágul, a cselekvések köre növekszik, összességében erősítve az intellektuális, társas és fizikai erőforrásokat (Fridrickson, 2001; Frijda, 1986). A pozitív érzelmek támaszt nyújtanak a mindennapok nehézségeinek, stresszhelyzeteinek leküzdésében. A pozitív érzelmek átélése segít a mentális és fizikai egészség megőrzésében is. Interdiszciplináris (pszichológia, szociológia) vizsgálatok eredményei hívják fel a figyelmet arra, hogy az érzelmi fogékonyság kiténtetetten a közösségi tevékenységben alakul, ezért is lehet egyre fontosabb szerepe az iskolának a pozitív ösztönzések kialakítása, megerősítése terén. Az érzelemformáló személyi kapcsolatok közül kiemelt szerep hárul a tanárookra és a kortárs csoportok referenciális személyeire.

Az öröm elementáris pozitív érzelem, melynek hatása a személyiség egészét jótékonyan érinti. Személyes erőforrás, az önhatékonyság központi minősége.

A negatív érzelmek irreleváns kogníciót eredményeznek. Minden érzelem pozitívan vagy negatívan hat a kognícióra (Rheinberg, 1999; Bányai és Varga, 2013, 27–70. o.).

Az érzelem számos aspektus által befolyásolt, így bizonyos általános tágabb és szűkebb belső és külső környezeti feltételek alakítják, így az adott iskola, s benne az oktatás minősége (Jerusalem és Pekrun, 1999, 189–204. o.).

### Az érzelmeket befolyásoló tényezők az iskolában

- A társadalmi kontextus sajátos nemzeti, országos, regionális oktatáspolitikai jellemzőit tartalmazza az iskolával kapcsolatos elvárásrendszerében. Általánosítható az a nézet, hogy a társadalom elvárásainak megfelelés, sikeresség az iskolai sikerességen keresztül teljesedhet ki.
- A családi háttér, a különböző társadalmi státusz, más-más nevelési eljárások, elvárások eltérő módon befolyásolhatják az iskolával kapcsolatos tanulói érzelmeket.

- Az iskola, mely megvalósítja sajátos helyi filozófiáját, különböző lehet: szelektív, komprehenzív, emancipatorikus, méltányos pedagógiát hirdető, stb. Az iskolai eredményesség előrevetíti a későbbi élet sikerességét, eredményességét. Általában az iskola azt a gyermeket tartja sikeresnek, akinek jó a tanulmányi eredménye és viselkedése.
- Az oktatás minősége különböző lehet: tanulóközpontú, kooperatív, differenciált, nyitott eljárásokat preferáló, vagy zárt, tanári dominanciát mutató, tanárközpontú. A kétféle minőség mellett számos árnyalati, vagy éppen jelentősebb variáció létezhet.
- A tanuló énkoncepciója szerint aktív, passzív, pozitív és negatív önértékelésű, állapot-, illetve helyzetorientált, s különböző attribúciójú, motivációjú iskolásokról beszélhetünk.

A különböző nézőpontok nem egységesek abban, hogy az érzelmi kultúra alakulásában milyen szerep hárul a genetikai adottságokra, a makrotársadalmi helyzetre, a közvetlen környezetre, a szocializáció módozataira vagy éppen az intézményes nevelésre. Az azonban kétségtelen, hogy a pszichoszomatikus megbetegedések csaknem mindegyike explicit úton visszautal az érzelmi szabályozás zavaraira.

### **Az iskolai érzelmi jól-lét összetevői**

- Iskolai körülmények: környezet, az iskola mint szervezet, biztonság, szolgáltatások, tanítás minősége, interakciók.
- A tanár elégedettségét, biztonságát, szakszerűséget sugárzó személyisége mint modell, minta.
- Társas kapcsolatok: társas hangulat, csoportfolyamatok, tanár-tanuló kapcsolat, kortárskapcsolatok.
- Önmegvalósítási lehetőségek: értékelés, lehetőségek, irányítás, bátorítás, döntéshozatalban való részvétel, önértékelés erősítése, kreativitás.
- Egészségi állapot: pszichoszomatikus tünetek, betegségek (*Konu, Lintonen és Rimpe-la, 2002*).

Mindebből láthatjuk, hogy az iskolai öröm számos feltétel függvénye, de az is világos kell legyen előttünk, hogy a tanár által megvalósuló oktatás minősége nagymértékben befolyásolhatja azt.

Nézetünk szerint akkor végezheti örömmel tanulási tevékenységét a tanuló, ha általa távlatos egyéni célkitűzéseit képes megvalósítani. Így kapcsolódhat össze az iskolai siker (örömmel végzett eredményes tanulási tevékenység) a későbbi sikerekkel (az egyén által választott és szeretett pályán hosszútávon végzett eredményes munkatevékenység).

Az érzelem nevelése a teljes iskolai életbe kell folyjék, nem szorítkozhat pusztán a tanórákra.

Mostoha, elhanyagolt ez a terület, néha nem is kellően felkészültek a tanárok e téren, s a feladatokat szívesebben hárítják a családi házra. Sajnos azt is látjuk, hogy „Amíg az oktatási rendszer a tudás társadalmi léptékű újratermelésének legfontosabb terepe, a rendszer maga nagyon kevés új tudást, tudományos eredményt használ fel saját működésének javításához” (*Csapó, 2008, 217. o.*).

## Az iskola mint örömforrás?

Egy 2000-ben zajló pedagóguskutatásban a motivációs elképzelések mint részkutatási terület feltárására törekedtem. Vizsgálati célom az iskolához fűződő tanulói érzelmek, személyes hitek, meggyőződések, az iskola mint örömforrás feltárása volt. Feltételezésem szerint ezen érzelmekről kialakult elképzelések meghatározó szereppel bírnak a tanulási folyamatban (Réthy, 2001).<sup>1</sup>

Feltételeztem, hogy a magukat jó tanulónak, sikeresnek mondó tanulók örömet találnak az iskolába járásban, az ott folyó tanulási tevékenységben, a rendelkezésre álló szociális térben.

E merész feltevés orientálta kvalitatív kutatásunkat. Az interjúk kérdéseire adott válaszok tartalomelemzésével indirekt és direkt formában és módon igyekeztünk e kérdéskört megközelíteni, így

- a tanulók legfontosabb pozitív és negatív életeseményei között az iskola jelenlétét vizsgálva kerestük az iskola mint örömforrás szerepét,
- a tanulók iskolához fűződő érzelmi kapcsolatát elemezve az iskola mint pozitív érzelemforrás jelenlétét kutattuk,
- a gyermekek esetleges elvágyódásának, az iskolához kapcsolódó „örömtelenségének” okait kerestük,
- a tanulók énképének alakulásában az iskola, az iskolai teljesítmény szerepét, a pozitív énkép alakulásában az iskolai sikerek mint örömforrás jelenlétét vizsgáltuk.

Természetesen a fenti aspektusokat nem egymástól elkülönítve, elszigetelten elemeztük, hanem éppen sajátos kapcsolat-összefüggésükben.

A megkérdezett tanulók iskolával kapcsolatos vélekedéseire, arra, hogy mit gondol, mit hisz az iskolájával kapcsolatban, voltunk tehát kíváncsiak. A tanulói vélekedéseket a megélt tapasztalatok mentális konstrukciójának tekinthetjük. A személyes konstrukciók egy-egy valóságterülethez kapcsolódnak, ahol a szerveződés kritériuma a tematikus hasonlóság. E konstrukciók személyen belüli tényezők, és a kialakulás kontextusa által meghatározott sémába vagy fogalomba integrálódnak (Sigel, 1985; Körössy, 2006; Szabolcs, 2004). A különböző valóságdimenziókhöz tartozó vélekedések vagy egységes rendszert alkothatnak, vagy szeparáltan jelentkeznek, azaz a vélekedések nem kapcsolódnak össze.

A saját vizsgálatunk során kapott eredmények elszomorítóak voltak.

A tanulók pozitív életeseményei között csupán az óvoda és az általános iskola első osztálya szerepelt örömforrásként. Negatív érzelmek az új tanár érkezéséhez, illetve az iskolaváltáshoz kötődtek.

Az iskola explicit és implicit pozitív és negatív érzelmeket generált a megkérdezett tanulóknál, vagy éppen érzelmi eltávolodást, elfojtást hívott elő.

A prepubertás, illetve a pubertás korban felerősödik az iskolához fűződő negatív érzelem a tanulóknál, elsősorban az iskolai teljesítményelváráshoz kapcsolódó szorongás, félelem.

Az iskolától, a tanulástól elvágyódás okait részben a törődés- és a játékszükséglet kielégítetlenségében, részben a tanulással kapcsolatos nem kívánatos, nyomasztó kötöttség, kötelezettség, stressz, kudarc kiiktatására irányuló vágyban, valamint a fokozódó önállósági törekvés, az iskolán kívüli szabadidős tevékenység növekvő szükségletében találtuk, miután az iskola kevésbé épít a tanulók meglévő kezdeményezőkézségére, kompetenciáira, kreativitására, önállósági törekvésére.

Felmutatható volt a tanulók körében a tanult tehetetlenség, az irracionális félelmek (feleléstől, dolgozatírástól), a pszichológiai ellenállás (amikor fenyegetve, korlátozva,

tiltva érzik cselekvési szabadságukat, önmagukat), az énvédelmi mechanizmusok (füllentések, elhallgatások, érdeklődési terület eltitkolása az iskola előtt).

Vizsgálatunk alapján megállapítottuk, hogy az iskolához fűződő pozitív érzelmek a tanulók jelentős részénél nincsenek jelen, így az érzelmi szabályozás diszfunkciós működése, a negatív érzelmek pszichés zavarokhoz is vezethetnek.

Úgy tűnik, a tanárok számára rejtve maradnak tanítványaik iskolai élethez kapcsolódó pozitív és negatív érzelmei. Talán még a vizsgálat során sem tárulkoztak fel teljesen érzelmi életüket illetően a tanulók. Bármennyire törekedtünk arra, hogy mintegy a hagyomány felbontásánál a héjat, kívülről befelé haladva a más-más interjúkérdések segítségével, a különböző rétegeket lefejtve a legbelső zugokat megközelíteni, ez nem sikerülhetett minden esetben.

Mint tudjuk, az érzelmi intelligencia egyik ismérve a saját érzelmek felismerése. Vizsgálatunkból úgy tűnik, hogy nem minden tanuló ért el erre a szintre. Gyanú formálódhat bennünk, hogy sztereotípiák mentén nyilatkoznak saját érzelmeikről a tanulók: illik félni az iskolában a feleléstől, rossz jegytől. Az érzelmek árnyalt megfogalmazására, változására, változtathatóságára sok esetben nem is gondolnak. Talán ezzel magyarázható, hogy az iskolában sikeres tanulók az értékelést, s az ehhez vezető tevékenységeket: felelést, dolgozatírást s az esetlegesen kapható rossz jegyeket fetisizálják.

Talán a tanárok elvárásai, tevékenysége is befolyásolhatja a gyerekeket. Arra szocializálhatja a tanítványokat, hogy azok akár tudattalanul is elfogadják az elvárásokat az érzelem és örömforrás nélküli iskolától.

Sajnálatosnak tűnik, hogy a megkérdezett interjúalanyok által átélt pedagógiai gyakorlat változtathatóságában feltehetően nem bíznak, nem hisznek. Nem is gondolnak arra, hogy az iskolában dönthetnek akár olyan kérdésekben is, hogy hogyan tanuljanak (többet/hatékonyabban/másként), inkább a másik véglet merül fel bennük: tanulás helyett az iskolában játékról, szórakozásról ábrándoznak.

Az iskolának érzékenyebbé kell válnia a gyermekek aktuális szükségleteinek megismerésére, az ahhoz történő alkalmazkodásra. Meg kell ismernie a pedagógusoknak a tanulók bonyolult érzelmi világát, az iskolához fűződő és kétségtelenül nehezen feltárható attitűdjeit. Fokozott érzelmi támaszadást, érzelmi municiót szükséges nyújtania. A tanárok empátiája teheti lehetővé a tanítványok érzelmi befolyásolását, pozitív érzelmeik kialakítását. Meg kellene ismerni a tanároknak tanítványaik iskolával, illetve a tanárokkal kapcsolatos elvárásait is.

---

*Az iskola mint örömforrás?  
A feltett kérdés a tanulói nézetek alapján még megválaszolásra vár. A válasz rendkívül nehéz, bonyolult, s nem is egyértelmű. Talán az mondható ki nagy biztonsággal a vizsgálati anyag alapján, hogy igen is és nem is. Igen, mert az iskolában megélt sikerek egy életre meghatározóak a személyiség énképét illetően, s a siker egyben örömforrás is, és az ott szövődő barátságok sem mellékesek. Nem, mert az iskolában átélt kudarcok nyomasztóak, a meg nem felelés érzése, a szorongások, félelmek egy-egy feleléstől, dolgozattól negatív érzelmek forrását képezik. Az, hogy ez az igen és nem egy adott tanulói személyiségben együttesen jelen van, vagy egyik személyiséget az igen, a másikat a nem dominanciája jellemez, szintén elképzelhető az interjúválaszok alapján.*

---



A tanulói általános (iskolai), valamint speciális (tantárgyi) énkép alakulásánál vezető szereppel a képesség, kompetencia bírt, s jóval kisebb szerepet kapott a szociális és fizikai kompetenciaterület. Ez az eredmény kissé ellentmond annak, hogy az iskola a legfontosabb érzelmi kötődést az osztálytársak, barátok által nyújtja – vagy e két terület más-más síkon nyer megközelítést a tanulóknál? Az énerősítés és képességfejlesztés együttes pozitív hatását lenne kívánatos az iskolában elérni.

Az iskola mint örömforrás? A feltett kérdés a tanulói nézetek alapján még megválaszolóra vár. A válasz rendkívül nehéz, bonyolult, s nem is egyértelmű. Talán az mondható ki nagy biztonsággal a vizsgálati anyag alapján, hogy igen is és nem is. Igen, mert az iskolában megélt sikerek egy életre meghatározóak a személyiség énképét illetően, s a siker egyben örömforrás is, és az ott szövődő barátságok sem mellékesek. Nem, mert az iskolában átélt kudarcok nyomasztóak, a meg nem felelés érzése, a szorongások, félelmek egy-egy feleléstől, dolgozattól negatív érzelmek forrását képezik. Az, hogy ez az igen és nem egy adott tanulói személyiségben együttesen jelen van, vagy egyik személyiséget az igen, a másikat a nem dominanciája jellemez, szintén elképzelhető az interjúválaszok alapján. A tanulók élmény- és örömforrásként kellene lássák iskolájukat, ahol rengeteg érdekesség, sokszínű tevékenység vár rájuk. Amennyiben ezt nem kapják meg, úgy féltő, hogy az élményt, élvezetet az iskolával, tanulókkal szemben definiálják, s máshol keresik majd (Réthy, 2001, 2008).

Fontos a továbbiakban azt is kiemelni, hogy nem kerül a vizsgálatok fókuszába – akár a mai napig sem – a tanárok emocionális állapotának hatása a tanuló ifjúságra, annak ellenére, hogy a legerősebb érzelmi kötelék a szülők után a pedagógusokhoz, illetve a kortárs csoporthoz fűződik. Ebben rejlik a pedagógusok egyik fontos felelőssége.

Hangsúlyozni szeretnénk a tanulók érzelmi nevelésének felelősségét, előtérbe helyezésének szükségességét, fontosságát a pedagógiai folyamatban. Az érzelmek kiemelt moderátorfunkciót töltenek be a tanulók életében. Ha nem kapnak pedagógiai segítséget saját érzelmeik megismeréséhez, érzelmeik kognitív kiértékeléséhez, a negatív érzelmeik leküzdéséhez, tévhitek megszüntetéséhez, még több érzelmi problémát, zavart kell átélniük a tanulóinknak. A tanári empátia, a fokozott törődés, a bizalom és a nyitottság teheti lehetővé elsősorban a tanulók érzelmi befolyásolását.

Legfontosabb tehát az iskolai tevékenység örömteljessége tétele minden felhasználható pedagógiai eszközzel!

Javaslatok az iskola örömforrássá válásához:

- az érzelmi nevelés feltételrendszerének kiépítése,
- érzelmileg kiegyensúlyozott, a munkájukkal elégedett tanárok foglalkoztatása,
- a gyermekek érdeklődésének, adottságainak, aktuális szükségleteinek megfelelő feladatok, tevékenységek felkínálása,
- új módszerek kidolgozása, melyek segíthetik a pedagógiai kultúra megújítását,
- pozitív megerősítők alkalmazása, valós sikerekhez juttatás, támogatás, segítség, befogadás, empátia,
- az önszabályozó tanulás fokozatos kiépítése, mely a tanulási technikák elsajátításán túl a kognitív (metakognitív) és motivációs stratégiák kiépítését is segíti, ezáltal biztosítja az élethosszig tartó tanulás eszköztárát.

E javaslatok a munkájukkal és önmagukkal elégedett pedagógusok által szolgálhatják az önfejlesztés, önérvényesítés általános szükségletté válását, s ezáltal a szociális életképesség birtoklását.

Az „iskola mint örömforrás” elképzeléssel szemben Koncz István 2008-ben az iskolát mint „rémálmot” definiálja. Amerikai példákra hivatkozva hangsúlyozza, hogy nem minden tanulóknak örömforrás, „inkább rémálmom az iskola, s nem csak rövid időre, átmeneti-

leg” (Koncz, 2008, 75. o.). Megállapítása szerint ennek legfontosabb oka a pedagógusokban rejlik, s meg is fogalmazza a „sikeres belső személyiségmarketing”-ként megjelölt pedagógusi tevékenység jellemzői között az

- érzelmi kiegyensúlyozottságot,
- magabiztosságot,
- önkontrollt,
- szorongásmentességet,
- feladatorientáltságot,
- a személyes példát és mintát,
- biztonság, nyugalom adását,
- pozitív érzések éreztetését.

Nézetünk szerint ide tartozhat továbbá a tanári

- reflektivitás,
- tolerancia,
- empátia,
- a másság elfogadása,
- motiváltság,
- nyitottság,
- önismeret,
- reális önértékelés,
- önellfogadás,
- teljesszívűség (’whole-heartedness’), elkötelezettség,
- elfogulatlanság,
- saját hang,
- saját hatékonyságba vetett hit,
- jó interperszonális és kommunikációs készség.

A Koncz által említett személyiségmarketing nem jelent tehát mást, mint a tanárok jól-létét, elégedettségét, boldogságérzetét saját pedagógusi tevékenységükhöz kapcsolódóan. A tanári hatékonyság tehát szoros kapcsolatban van a tanár szakmai felkészültsége mellett személyiségével, annak mintaközvetítő erejével, a gyermeki személyiség fejlődését befolyásoló elsődleges forrásaként. Ők azok a tanárok, akik képesek feldolgozni az iskolában, osztályteremben történtek érzelmi aspektusait, reflektív dialógust folytatni az érzelmek feltárásával, tekintettel arra, hogy a pedagógiai tevékenység mélyen személyes és érzelmi-  
leg telített tevékenység, esetenként „érzelmi megpróbáltatás”, mely az egész személyiséget teszi próbára, s a tanítás során elszenvedett kudarc pedig az egész személyiséget rázza meg.

Milyen szakmai hozadéka lehet annak, ha egy tanár a fenti tulajdonságjegyekkel rendelkezik? Sokféle: egyrészt a munkában megmutatkozó elégedettség érzésének visszacsatoló, önmegerősítő hatása, az elégedettség-ézés fokozódása, a differenciált pedagógiai munka hatékonyságának folyamatos átélése.

A nemzetközi kutatások ugyanis azt mutatják, hogy a munka paradoxona éppen az, hogy csak kevesen elégedettek vele. Ahhoz, hogy a munkájukkal elégedettek legyenek a dolgozók, elsősorban autentikus foglalkozásra van szükség, emellett erős munkamotivációval kell rendelkezniük, átlagon felüli kihívásoknak, kreatitásnak is fontos megfelelniük. A pedagógiai munka mindezt biztosítja. Ám a munkával való elégedettség viszonylagos, függ egyrészt a lehetőségek felismerésétől, másrészt attól a munkalétkör-től, melyet a munkatársak és a vezetők képviselnek.

A tanárokat vizsgálva két csoportot különítenek el körükben: a helyzetorientáltakat (azaz az aktuális pedagógiai helyzetre orientáltakat) és az állapotorientáltakat (akiket még az oktatási folyamatban is a saját, aktuális érzelmi állapotuk köti le).



A tevékenységorientált stratégiát alkalmazó tanár kezdeményez, erőfeszítést fejt ki, kitartó, a tevékenységét kontroll alatt tartja, mentálisan egészséges. Kiegyensúlyozottabb a viszony a környezetéhez, szeret tanítani, munkáját eredményesebbnek ítéli, s nem érzi azt túlzottan megterhelőnek. Képes az önregulációra, belső célokat állít, érdeklődő, tisztában van saját képességeivel. Pedagógiai tevékenységében a differenciált megoldásokat keresi, alkalmazza, a tanulókkal is az önszabályozást kívánja elsajátíttatni. Hidat törekszik építeni a diszciplináris tanulás és a procedurális tanulás között.

A helyzetorientált stratégiát alkalmazó tanárok nevelői tevékenységét a mindenkori adott belső és külső állapotuk határozza meg, munkájukat a változékonyság, tétováság, a saját aktuális érzelmeik általi befolyásoltság jellemzi (Réthy, 2003).

Témánk szempontjából roppant fontos, hogy a tanárok helyzetorientáltak legyenek, azaz, miután érzelmileg kiegyensúlyozottak, érzelmi intelligenciájuk magas, a változó tanulási-tanítási helyzetek magas szintű szakmai megoldására válnak alkalmassá, s a tanulók érzelmi problémáit is sikeresebben képesek megoldani.

E tanárok pszichológiai immunrendszerére az jellemző, hogy képessé teszi őket az adott stresszhelyzetek kognitív értékelésére ('primary appraisal'), a megküzdéshez szükséges kognitív és affektív stratégiák megválasztására, ('secondary appraisal'), a megküzdési folyamatba bevonható források feltárására és alkalmazására úgy, hogy maga a személyiség integritása, működési hatékonysága ne sérüljön (Réthy, 2003). Erről azért kell beszélni, mert a pedagógiai folyamatban, minden előzetes tervezés ellenére, mindig jelen van egyfajta azonnaliság, a mindig változó szituáció hatalma, mintegy a „baleseti osztály” metaforával jellemezhető örökösen változó szituáció, kihívás (Oser és Baeriswyl, 2001). A tanítás-tanulás folyamata pedig leginkább a „tánclépés” metaforával jellemezhető, ugyanis olyan lépések láncolatáról, bonyolult összefüggéseiről van szó, melyek egyrészt művészi szabadságot adnak a tanárnak, míg másrésztől köti azokat a tér, a ritmus, a zene. A legfontosabb lépések kihagyhatatlanok, sorrendjük szabályozott. Mindennek, azaz a tanulók sokféleségének, a tananyag differenciált minőségének percről percre kell megfelelnie érzelmileg is a tanároknak.

Ezzel szemben azok a tanárok, akik szakmailag felkészületlenek, érzelmi életüket nem képesek kontrollálni, akik elégedetlenek, kiegyensúlyozatlanok, barátságtalanok, megbízhatatlanok, feszültek, kevésbé elfogadók, merevek, nem toleránsak és az empátia is hiányzik személyiségükből, érzelmileg leterheltek, így nem is lehetnek hatékonyak a pedagógiai munka területén.

A fentiekkel jellemezhető tanárok esetenként „fekete pedagógiai” hatásokat fejthetnek ki diákjaikra, mely diszfunkciós hatások „időben távolra ható módon is negatív nyomot hagynak a nevelésben, testi-lelki-szellemi egészségét veszélyeztetik, vagy éppen sérülést okoznak. A „fekete pedagógiai hatásokat tehát nem szándékos hatáshoz kötjük, hanem az intenzíven átélt negatív élményekhez” – fogalmazza meg Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (2008).

E „fekete hatások” az átélt negatív élmények intenzitásától, illetve természetesen az adott tanuló személyiségétől is függhetnek. Ezek a hatások leginkább a tanárok értékelő tevékenységéhez köthetők, azok vélt vagy valós igazságtalanságához, időnként megszegítő hatásához. Emellett érhetik a diákokat a fekete pedagógia esetében gyanúsítgatások, tanári támasz, segítség elmulasztása, verbális agresszió, ezáltal sérülhet a diákok önértékelése.

Az agresszió fokozódását is megfigyelhetjük egyes iskolai csoportoknál. Ekkor nem is arról beszélünk, hogy az iskola vajon örömforrás-e, hanem túlélésre szolgáló terep tanár és tanuló számára egyaránt.

Még nagyobb problémát jelenthet, ha modellként jelenik meg a pedagógus viselkedése, ezáltal a tanulók szociális kapcsolatai is sérülhetnek, nem beszélve arról, hogy saját

maguk is mintaként követik a tanári magatartást, azaz „visszacsaphatnak”, „bosszút állhatnak”, így fokozottan agresszívvé válhatnak.

Szociálisan további sérülést mutatva megjelenhet a zaklatás ('mobbing', 'bullying') jelensége, ahol a tanulók maguk is zaklatóvá, agresszorral, illetve zaklatottá, áldozattá válhatnak mint „jó” modellkövetők a „mindent lehet”, „nincsenek korlátok” életvitelt közvetítő pedagógusok révén. A zaklatott és a zaklató diákok egyre nagyobb számban fordulnak elő hazai és külföldi iskolákban egyaránt. Ezek a folyamatok testi és lelki megbetegítő hatást gyakorolnak nem csupán a tanulóakra, de tanáraikra is. Mindezekből következhet a pedagógusok kifáradása, illetve a kiegészés-effektus. A prevenció szerepe óriási a tanári felkészültség, konfliktuskezelés, nyílt kommunikáció, párbeszéd tekintetében.

Mi lehet az oka mindennek?

Számos okot felsorakoztatnak a szakirodalmak szerzői is, mi azonban mindenekelőtt a szükségletorientált, differenciált érzelmi nevelés elmaradásában látjuk a legfőbb okot. Abban, hogy ha egy diák nem kapja meg sem otthon, sem a baráti körben az érzelmi biztonságot, támaszt, megértést, akkor azt fokozott mértékben az iskolának, a pedagógusainak szükséges biztosítani. Amennyiben ez elmarad, úgy pótcselekvések sorát, konfliktusokat, spontán kirekesztődést, s ebből következő deviáns viselkedést von maga után.

### Nemzetközi példák

Néhány fontos, a pedagógusok hatékonyságát növelő program bemutatása talán tanulságos lehetne hazai iskolarendszerünk számára is. E modellek a minőségi iskola kritériumainak kívánnak megfelelni, s általuk a tanítványok elégedettségét, érzelmeit, tanulási motivációját fejleszteni.

Kanadában már az egészséges élet, a jóllét és az egészségkockázatok kérdéskörét az oktatási anyagba is beemelték, melynek során az ismeretelsajátítás mellett a döntéshozatal, a kommunikáció, a kompetenciák, illetve az attitűdformálás kérdéskörei is kitüntetett szerephez jutnak. Legnagyobb szerepet az egészséges életstílus modell elfogadása játszik, mely csak a tanárok, tanulók, szülők támogató, segítő közreműködésével válhat valósággá.

Az Egyesült Államokban a szociális és emocionális tanulásra épülő pedagógiai irányzatok kerültek központi helyre. A legfontosabb szempont a mentális egészség biztosítása tanárok és tanulók számára.

Természetesen mindez hatékonyan hat a mentális egészségre és a teljesítményre, eredményességre.

A szociális és érzelmi tanulás (CASEL-modell, Collaborative for Academic and Emotional Learning) kulcskompetenciái az USA-ban:

- önérzékenység: saját érzelmek felismerése, fejlesztése, önbizalom, önhatékonyság,
- önmenedzsment: az impulzusok ellenőrzése, stressz-menedzsment, megküzdés, célok kitűzése, motiváció,
- szociális érzékenység: empátia, mások tisztelete, nézőpontváltás egy kérdés tisztázásakor,
- felelős döntéshozatal: a helyzetek értékelési képessége, személyes és etikai felelősség,
- pozitív attitűdök kialakulása (Hervainé, 2008).

E modell 1984-óta elterjedt egész Amerikában.

A latin-amerikai fejlemények is tanulságosak lehetnek számunkra, ezekben az országokban ugyanis az alacsony szociokulturális családi helyzet, a mentális családi betegségek, a nevelési hibák, a kevés érzelmi támogatás mint kockázati tényezők pedagógiai

kezelése nehezebb, itt a pedagógusok felelőssége sokkal nagyobb. Ezen országokban mindenekelőtt a nemzetközi szervezetek: az ENSZ, WHO, UNESCO, Világbank segítségével kívánnak a felmerülő problémákra megoldást találni. Elsősorban a jól felkészült pedagógusok segítségével, új és hatékony pedagógiai módszerek alkalmazásával, s nem utolsósorban a pedagógusok személyiségének érzékenységgel, érzelemgazdagságával kívántak segíteni a felmerülő problémákon. Pusztán az Amerikában oly sikeres programokkal azonban egyedül nem lehetett célt elérniük. Fontos volt az iskola és a család közötti pozitív érzelmi kapcsolat kialakítása, az iskola mint támogató közösség szerepe, a pedagógusok érzelmi kiegyensúlyozottsága, interaktív, kooperatív módszerei, jólléte, a tanulók érzelmi szükségleteinek kielégítése, bevonódása a döntéshozatalba, az érzelmi intelligenciához kapcsolódó tanulói képességek fejlesztése, a stressz hatékony kezelése, a spontán kirekesztődés prevenciója (*Hervainé, 2008*).

### Összegzés

Összegzésként megállapítható, hogy a címben feltett kérdés megválaszolása nem nehéz. Olyan fontos személyiségjegyekről írtunk, melyek megléte magának a személyiségnek a gazdagságát jelzi.

Amennyiben rendelkezik a pedagógus elégedettséggel, érzelmi kiegyensúlyozottsággal, jól-léte átélésével, boldogságra, örömeire való készséggel, úgy a pedagógiai munkáját hatékonyabban képes végezni. Tanítványai számára egyéni szükségletükre orientált érzelmi nevelést képes nyújtani. Ugyanakkor azt is tudjuk, hogy maga az elégedettség sem állandó, folyamatosan meg kell érte „küzdzeni”. Az elégedettség árnyékában ott feszül a jogos elégedetlenség is.

Elégedetlenségünk számos okból táplálkozhat: fenyegető veszélyek, katasztrófák, háborúk, válságok, erőszak, betegségek, szegénység, kábítószerelés, öngyilkosságok, ha csak a napi hírek síkján mozgunk. Az ellene való védekezés legfőbb forrása a tudatunkban kialakult rend s a munkánkkal való elégedettség. Ez utóbbit akkor érhetjük el, ha biztosítottak a pedagógiai munkánkhoz az

- újszerű feladatok kihívása,
- a tevékenységre összpontosítás,
- világos célok a feladat megoldásához,
- visszacsatolás a célok teljesüléséről,
- elkötelezettség,
- a tőlünk telhető legjobb nyújtása,
- hatékony pedagógiai környezet (*Réthy, 2015*).

A külföldi fejlesztő programok, vagy ezek mintájára saját fejlesztésben kialakított programok pozitív irányba befolyásolhatják a jövőben a pedagógusok elégedettségi szintjét.

A tanárok elégedettsége kiemelkedően fontos, hiszen munkájuk hatékonysága függ tőle, s ezen keresztül diákjaik szükségletorientált érzelmi fejlesztése/fejlődése is. Általában kiküszöbölhetővé válhat az osztálytermi agresszió, így egyúttal a spontán kirekesztődés is.

## Irodalomjegyzék

- Bábosik István és Koncz István (2007, szerk.): *A szociális életképesség megalapozása az iskolában*. PEM, Budapest.
- Bányai Éva és Varga Katalin (szerk.): *Affektív pszichológia – Az emberi késztetések és érzelmek világa*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Bürmann, I. (1998): *Gefühle im Lern- und Erkenntnisprozess. Neue Sammlung*, 3. sz. 315–331.
- Csapó Benő (2008): A tanulás és tanítás tudományos megalapozása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújulásáért*. ECOSTAT, Budapest, 217.
- Fredrickson, B. C. (2001): The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56. 3. sz. 218–226.
- Frijda, N. H. (1986): *The emotions*. Cambridge University Press – Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, Cambridge–Paris.
- Hervainé Szabó Gyöngyvér (2008): A szociális életképesség értelmezése és közpolitikai programjai az amerikai kontinensen. In: Bábosik István és Koncz István (szerk.): *A szociális életképesség megalapozása az iskolában*. PEM, Budapest. 231–253.
- Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (2008): Fekete pedagógia – a szociális életképesség megalapozásának iskolai akadályai. In: Bábosik István és Koncz István (szerk.): *A szociális életképesség megalapozása az iskolában*. PEM, Budapest. 31–45.
- Jerusalem, M. és Pekrun, R. (1999, szerk.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Hogrefe Verlag, Göttingen–Bern–Toronto–Seattle.
- Koncz István (2008): Az iskola mint „rémalom”. In: Bábosik István és Koncz István (szerk.): *A szociális életképesség megalapozása az iskolában*. PEM, Budapest. 75–105.
- Konu, A. I., Lintonen, T. P. és Rimpela, M. (2002): Factor associated with school children general subjective well-being. *Educational Research*, 2. sz. 155–165.
- Körössy Judit (2006): *Gyerekek – ahogy a felnőttek látják őket. Velekedések a gyermek természetéről és fejlődéséről*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Orosz Sándor (1977): *A tananyag elemzése*. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.
- Orosz Sándor (1993): *Pedagógiai mérések*. Korona Kiadó, Budapest.
- Oser, F. K. és Baeriswyl, F. J. (2001): *Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning*. In: Richardson, V. (szerk.): *Handbook of Research on Teaching. Fourth Edition*. American Educational Research Association. 1031–1065.
- Rheinberg, P. R. (1999): *Motivation und Emotion in Lernprozess. Aktuelle Befunde und Forschungsperspektiven*. In: Jerusalem, M. és Pekrun, R. (szerk.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Hogrefe Verlag, Göttingen–Bern–Toronto–Seattle. 189–204.
- Réthy Endréné (2003): *Motiváció, tanulás, tanítás. Miért tanulunk jól vagy rosszul?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2006): Pedagógusok tanításra irányuló vélekedései, nézetei és azok befolyásolási lehetőségei. In: Bábosik István (szerk.): *Az iskola optimalizálása – a struktúra változtatása nélkül*. PEM – URBIS Kiadó, Budapest. 143–168.
- Réthy Endréné (2001): Motivációs elképzelések. In: Golnhof Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 177–201.
- Réthy Endréné (2001): *Pedagógusok a tanításról*. In: Golnhof Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 65–83.
- Réthy Endréné (2015): *Elégedettség, boldogság, jól-lét tanuló tanárok körében*. Palatia Nyomda és Kiadó Kft., Győr.
- Sigel, I. E. (1985, szerk.): *Parental Belief System. The psychological consequences for children*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Hillsdale, New Jersey – Hove – London. 345–370.
- Szabolcs Éva (2004): Ismeretelmélet és pedagógia. *Iskolakultúra*, 14. 9. sz. 28–37.
- Zrinszky László (2000): *Iskolaelméletek és iskolai élet*. OKKER Kiadó, Budapest.

## Jegyzetek

<sup>1</sup> 2000-ben a Felsőoktatási Fejlesztési Alap támogatásával team kutatásban (részvevők: Nahalka István: A nevelési nézetek kutatása; Lénárd Sándor: Naiv nevelési nézetek; Petriné Fejér Judit: Nézetek a nevelési módszerekről; Szivák Judit: Hallgatók neveléssel kapcsolatos nézetei; Golnhof Erzsébet:

Tanulóképek és iskolaelméletek; Rapos Nóra: Az iskolai félelmek vizsgálata; Vámos Ágnes: Tanárkép, tanárfogalom a családban) interjú módszerrel végzett empirikus vizsgálat során igyekeztünk feltárni a pedagógusok neveléshez, oktatáshoz kapcsolódó nézeteit (Golnhof és Nahalka, 2001).