

Mesterházy Mária¹ – Vámos Ágnes²¹ ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola² ELTE PPK Neveléstudományi Intézet Oktatáselméleti Tanszék, Neveléstudományi Doktori Iskola

Pedagógusok nézetei az érzelmi kompetenciáról

Esettanulmány

A neveléstudomány az affektív kifejezést kettős értelemben használja: a szűkebb értelmezés csak az érzés, érzelem, hangulat jelenségeit érti rajta, míg a tágabb az affekció és a konáció témaköreit együtt tárgyalja (Pekrun és Linnenbrink-Garcia, 2014; Bányai és Varga, 2014). Míg a tágabban értelmezett affektív jelenségek felé egyre élénkülő figyelem irányul a hazai kutatásokban, addig az érzelmek még mindig marginális helyzetben lévő terület. A tanári érzelmeket értelmező koncepcionális keretek megfogalmazása újabb fejlemény nemzetközi szinten is. A kutatások az érzelmek tanári professzióban betöltött jelentőségére hívják fel a figyelmet, továbbá vizsgálják szerepét az osztálytermi folyamatokban. A kutatások az érzelmi képességekre (intelligencia, kompetencia), valamint az érzelmek nézetekben, identitásban betöltött szerepére is kiterjednek.

Az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar 2015. évi doktorandusz-konzorciumi pályázata keretében megvalósított esettanulmányban az érzelmi kompetenciára vonatkozó tanári nézeteket vizsgáltuk a pedagógus-tanuló kapcsolat kontextusában. Mivel ilyen típusú vizsgálatot hazánkban még nem végeztek, a kutatás felderítő jellegű, célja, hogy néhány nemzetközi eredmény hazai értelmezését megkezdje. Az érzelmi kompetencia tényezői közül az érzelmek átélését, küldését, fogadását, tudatos kommunikálását, a negatív érzelmekkel való megküzdést, az empátiát és az érzelmi önhatékonyt vizsgáltuk.

Az eset bemutatása

Szokolszky (2004) szerint az esettanulmány olyan empirikus kutatás, amely egy adott jelenséget valós közegébe ágyazottan vizsgál, lényege a mélyreható tanulmányozás. Az eset mindig konkrét, tapasztalati előfordulás, amely a vizsgálati célt igyekszik megérteni és elemezni. Indokoltságát növeli, ha a jelenség csak természetes környezetében tanulmányozható. Jelen kutatásunk felderítő esettanulmány, amelynek célja általában a nagyobb volumenű kutatást megelőzően a kutatási kérdések vagy az adatgyűjtés módszereinek kialakítása (Golnhofer, 2001). Holisztikus, egyesetes kutatást végeztünk, melynek alkalmazása Szokolszky (2004) szerint indokolt, ha az elemzés egy

addig nem vizsgált, új jelenséget hoz közel, hátránya azonban, hogy az eredmények értékelésével óvatosan kell bánni. Hartley (2004) szerint az eredményességet javíthatja két vagy több kutató jelenléte, kik közül az egyik távolabbról szemléli az esetet. Fontos a rugalmasság és a nyitottság, az adatok érzékeny kezelése, a kutató és a kutatott közötti kommunikáció (Golnhofer, 2001). Esetünk a tanár érzelmi munkáját vizsgálja innovatív iskolában dolgozó pedagógusoknál.

Az eset kiválasztása

Kutatásunk megvalósítására olyan iskolát kerestünk, amely lehetőleg minél gazdagabb forrással szolgál az érzelmek tekintetében, ezért pozitív előválasztást alkalmaztunk. Fried, Mansfield és Dobozy (2015) szerint az iskolai közösség érzelmi kultúrája befolyásolja az egyes tanárok érzelemkezelését is. Arra számítottunk tehát, hogy az érzelmekre figyelmet fordító iskola pedagógusai sokrétűbb, gazdagabb nézetekkel rendelkeznek az érzelmi kompetenciáról. Az esettanulmány céljára az ELTE Neveléstudományi Intézetében zajló, Vámos Ágnes által vezetett TÁMOP 4.1.2.B *Pedagóguskutatás* innovatív, továbbképzésekben aktív 36 fős pedagógusmintájából választott pedagógusiskolája mellett döntöttünk. A pedagóguskutatás addigi, interjúra, narratívumra és fókuszcsoportos beszélgetésre támaszkodó eredményei alapján úgy láttuk, hogy a választott iskola légköre különösen barátságos. A pozitív előválasztás, valamint a minta kicsiny volta erőteljes korlátokat jelent a kutatás eredményeinek értelmezésekor, azonban a kutatás hézagpótló jellege miatt jelen esetben fontosabbnak tűnt a kinyerhető, további kutatásokat megalapozó adatok remélhető gazdagsága.

Módszertani megfontolások

Az esettanulmány kvalitatív és kvantitatív módszereket ötvöző stratégia, módszertana az adott célhoz illeszkedik, tipikus eszközei közé tartozik a részt vevő megfigyelés, dokumentumelemzés, interjú, kérdőív.

A tanári érzelmek kutatásával kapcsolatban számos módszertani nehézség merül fel, melyek többsége az érzelmek szubjektív természetéből, az osztálytermi mérések nehézségéből, az érzelmi élmény változékony, individuális és egyedi voltából, a tényezők komplex együtthatásából adódik (Saric, 2015; Fried és munkatársai, 2015). Az utólagos beszámolók esetében számolni kell az érzelmek és az emlékezés összetett kapcsolatával és azzal, hogy az érzelmi élmény nem feltétlenül tudatosul, így előfordulhat, hogy a beszámoló inkább az alany habitusáról ad képet, a valós élmény dinamikus folyamatáról kevésbé. Az önbeszámolót erőteljesen befolyásolhatja a tanár nézetrendszere is, például ha elvárásnak éli meg a pozitív légkör biztosítását. A vizsgálatok többségében kvalitatív vagy kevert jellegű adatgyűjtést és elemzést használnak. A leggyakrabban alkalmazott kutatási módszerek a kérdőív, az interjú, a napló, a megfigyelés, a támogatott felidézés, továbbá számos, akár csak néhány személyre kiterjedő esettanulmányt is találunk (például Bullough, 2009). Az említett korlátokat szem előtt tartva kérdőív és interjú alkalmazása mellett döntöttünk.

Vizsgálatunkban inkább a kvalitatív adatelemzésre támaszkodtunk, de kvantitatív eszközöket is alkalmaztunk a kérdőívnél, illetve a kódolt adatok számszerűsítésénél. A kvalitatív kutatási stratégia esetén az érvényesség és megbízhatóság kérdése problematikus (Szokolszky, 2004). Kutatásunk megbízhatóságát a kutatás folyamatában igyekeztünk biztosítani: ilyen lépések voltak a korlátok átgondolása, a terepen megjelenő és a háttérben dolgozó kutató értelmezéseinek egyeztetése, a szöveghűség a hangfelvételek pontos átírásával, valamint az adatok alacsony következtetésfokú leírására (Szokolszky, 2004).

A kutatási célok és kérdések megfogalmazásánál a nemzetközi szakirodalomban már jelen lévő, lehetőleg áttekintésekre alapozott vagy több kutató által is megfogalmazott elméletre építettünk, hogy lehetőleg elkerüljük a kutató nézeteinek szubjektív behatását. A kutatás lépéseit dokumentáltuk: részletes protokollvázlat készült, mely tartalmazta a kutatási célokat és kérdéseket, a háttérrel, az interjúvázlatot és a kérdőívet, az elemzési kereteket és az időbeli ütemezést. Elő kutatás során teszteltük a skálák és a tételek érthetőségét és a kitöltésre fordított időt, a kitöltők javaslatait beépítettük a végleges változatba. A pályázati beszámoló tartalmazza azt a Yin (2009, idézi *Buchanan*, 2012) által javasolt bőséges leírást, amely alapján a releváns és kevésbé fontos információkat elkezdjük szétválogatni, a megfelelő példákat kiválasztani. Az érvényességhez a trianguláció elveit tartottuk szem előtt (*Szokolszky*, 2004). Fontosabb elemei: direkt és indirekt kérdések az interjúban, a kérdőív és az interjú adatainak összevetése, az iskolai dokumentumok vizsgálata. A különböző interjúalanyoktól származó adatokat egymással is összevetettük, amit lehetőség szerint számszerűen megjelenítettünk a bemutatás során.

Szakirodalmi áttekintés

Tanárok érzelmeinek értelmezése a nemzetközi és a magyar szakirodalomban

A tanári érzelmeinek kutatása a neveléshez kapcsolódó érzelmek vizsgálatának tágabb körébe illeszkedik, az utóbbi években több áttekintő tanulmány megjelenése jelzi e terület megerősödését. Fried és mtsai (2015) 82, tanárok érzelmeivel foglalkozó tanulmány szisztematikus elemzését követően állították fel az értelmezési keret egyik modelljét. Megalkotása során nehézséget jelentett, hogy a különböző diszciplínákban eltérő terminológiát használó, nyitott kérdéseket is tartalmazó értelmezések miatt egyelőre hiányzik az érzelmek átfogó definíciója. A kialakított modell szerint a tanár érzelmeit számos külső és belső tényezőt tartalmazó hatásrendszer alakítja. (1) A változékony történelmi, társadalmi és politikai környezet befolyásolja, hogy a pedagógus miként, miért és mikor fejleszti, kezeli vagy fejezi ki érzelmeit. (2) A *személyközi* tényezők: a közvetlen iskolai környezet, családok, tantestület, iskolai vezetés értékítéleteiben és kultúrája által konstruálja, hogy milyen érzelmeket érez és fejez ki a tanítás-tanulás során. (3) A *személyen belüli* tényezők közül a nézeteket és értékrendet is magában foglaló identitás jelöli ki azokat a kereteket, melyek mentén a tanár az osztálytermi munkában megküzd az érzelmekkel, ugyanakkor az érzelmek is részt vesznek az identitás alakításában. A személyes jellemvonások meghatározzák az érzelmi élmények jellegét, az érzelmek pedig az egyénre jellemző érzelmi küszöb aktiválásában vesznek részt. Az interakciók során keletkező élmény belső *kiértékelése* kulcsszerepet játszik. A tanári érzelmek a szerzők által áttekintett tanulmányok alapján ötféle funkciót látnak el: szerepet játszhatnak a *motiválásában*, a tanár *informálásában* önmagáról és a tanulóról, alakítják a tanár–diák *kapcsolatot*, hatnak az *érezelmek* kezelés minőségére és a *kognitív folyamatokra*. Az érzelmi kompetenciával kapcsolatos kutatások elsősorban az érzelmek tudatosítására, megértésére, használatára, elemzésére és kezelésére irányultak.

A neveléshez kapcsolódó érzelmek vizsgálata a hazai neveléstudományban is megélné vált a 2000-es évek elejétől. Rapos (2003) például az iskolához kapcsolódó negatív tanulói érzelmek közül a félelemmel és a szorongással foglalkozott. A tanulás affektív tényezőihez tartozó fontosabb témakörök – tanulási motiváció, attitűdök, áramlatélmény, iskolai klíma, érzelmek – kutatási eredményeit Józsa és Fejes (2012) tekintette át. Megállapításuk szerint a tanulással kapcsolatos érzelmekre vonatkozóan „a hazai kutatások csak kezdeti lépéseket tettek” (385. o.). Gombos, Bányai és Varga (2009) a tanár hatékonyságát és a diák tanulási teljesítményét befolyásoló affektív tényezőket elemzik: a szug-

gesztív tanáregyéniséget, az érzelmekre is ható oktatási módszereket és kommunikációt emelik ki elsősorban. Hangsúlyozzák az érzelmek és hangulatok megismerő tevékenységben betöltött jelentőségét, az iskola szerepét az érzelmi nevelésben.

Az érzelmi kompetenciával a hazai szakirodalomban elsősorban a Szegedi Tudományegyetem Szociális Kompetencia Kutatócsoportjának publikációi foglalkoznak. Az érzelmek szociális kompetenciában betöltött szerepére vonatkozó szakirodalmat Zsolnai Anikó és Kasik László (2007), az érzelmi kompetencia kialakulását és modelljeit Zsolnai (2015) mutatta be. Vizsgálatuk szerint az érzelmi kompetencia kontstukturuma a szociális kompetenciára vonatkozó kutatások során kristályosodott ki. Az érzelmi összetevők első megjelenése az 1980-as évekre tehető, Rinn és Markle (1979) kutatásai nyomán. A későbbiekben az integratív szemléletű modellek elterjedése jellemző, Rose-Krasnor (1997) például szociális, érzelmi és kognitív alrendszeret különböztet meg. Az érzelmelek fontos szerepet játszanak például a személyközi problémák megoldásának képességében (Kasik, 2015).

Az érzelmi kompetencia néhány modellje

Az érzelmi kompetenciát meg kell különböztetnünk az érzelmi intelligenciától, melynek számos modellje létezik. Ezek között – elsősorban a mérési stratégia, illetve a személyiségvonás versus képesség problematikájából kiindulva – erőteljes szakmai polémia zajlik (Kun, 2011; Ashkanasy és Dasborough, 2015). Vaida és Opre (2014) több teoretikus megfontolást számba véve az érzelmi intelligencia és kompetencia különbségét főleg abban látja, hogy előbbi inkább innát faktorokat tartalmaz, míg utóbbi tanulható. Az érzelmi kompetencia tekintetében a legtöbb empirikus vizsgálat alapját ma két modell képezi. Saarni (1999) abban látja saját modelljét különbözni az érzelmi intelligenciától, hogy utóbbi nem számol az etikai értékekkel és az identitással, míg Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) az érzelmi értés, kommunikáció és élmény dinamikájának fontosságát hangsúlyozza e tekintetben.

Saarni (1999, 2011) szerint az érzelmi képességek komplex rendszere elválaszthatatlan a szociális kompetenciától. Emberi kapcsolatokban való működésünk és önmeghatározási folyamatok során alakítjuk ki. Szociális konstruktivista modelljében az érzelmi kompetencia abból a személyes társadalmi-kulturális kontextusból nyeri értelmezését, amelyben felnövünk. Az érzelmi kompetencia az énhatékonyság megnyilvánulása érzelmet kiváltó szociális tranzakciók során. Az énhatékonyság az egyén hite abban, hogy megvan a magabiztossága és képessége, hogy elérje a kívánt kimenetelt. A cél az érzelmileg kompetens személyiségnél egységet alkot a morális karakterrel. Az érzelmi kompetencia tényezői: (1) az *emocionális állapot tudatosítása*; (2) mások érzelmeinek *felismerése*; (3) az adott kultúrára jellemző *érzelmi és önkifejezési szótár használata*; (4) mások érzelmi élményeibe való *empatikus és szimpatikus bevonódás*; (5) annak realizálása, hogy a *belső érzelmi állapotnak nem kell megfelelnie a kifejezésnek*; (6) adaptív megbirkózás a riasztó vagy stresszt okozó érzelmekkel *önszabályozó stratégiák használatával*; (7) annak tudatossága, hogy a kapcsolatok kialakításában szerepe van annak, *hogyan kommunikáljuk érzelmeinket*; (8) *érzelmi önhatékonyság*: a saját érzelmek elfogadása, egyensúly, morális érzék.

Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) az affektív szociális kompetenciamodell megalkotásával célul tűzték ki a korábbi kutatásokban felmerült tényezők összefoglalását és tisztázását, a képességek azonosítását, a fejlődési szekvenciák meghatározását és a folyamat dinamikus értelmezését a szociális kontextusban. A kompetencia három területe az affektív jelzések (1) *átélése*, (2) *küldése* és (3) *az üzenetek fogadása*. Négy

képességfokozatot differenciálnak: a) *tudatosítás*, b) *azonosítás*, c) *a szociális folyamat* értelmezése a kontextusban, d) *irányítás* és *szabályozás*. A self-rendszer számos faktora – például önértékelés, önkép, folyamatirányultság, temperamentum – hatnak a képességekre. Az érzelmi kompetenciát a szociális interakciók változó irányú és intenzitású szelében mozgó szélkerékhez hasonlítják.

Az érzelmi kompetencia tényezőinek tanárookra vonatkozó értelmezései

A továbbiakban a két modell által meghatározott legfontosabb képességek – érzelmek átélése, fogadása, küldése, negatív érzelmekkel való megküzdés, tudatos érzelmi kommunikáció, empátia és önhatékonyság – jellemzőit vizsgáljuk a nemzetközi és magyar szakirodalom értelmezései alapján.

Garner (2010) szakirodalmi áttekintésre alapozott megállapítása szerint számos tanár tisztában van a tanulói érzelmek jelentőségével, melyek fogadása informálja őket pedagógiai stílusukról és gyakorlatukról, és szerepet játszhat döntéseikben is. Suplicz (2012) szerint az érzelmeket közvetítő visszajelzések elsősorban a metakommunikáció csatornáján érkeznek.

Megértésük a tanár számára nélkülözhetetlen, a rossz dekódolás háttérében személyiségzavar is állhat. Hargreaves (1998) szerint a tanítás olyan érzelmi gyakorlat, amely érzelmi megértést kíván. Az érzelmek fogadása szerinte erőfeszítést igényel a tanártól, ennek hiányában gyakran érzelmi félreértés alakul ki a pedagógus és a tanuló között (Hargreaves, 2001).

A tanárok által átélt érzelmekről Frenzel (2014) áttekintése ad képet. A különböző érzelmek gyakoriságának megállapításánál a narratív tanulmányokban az érzelmről való beszámolást, az osztálytermi kutatásokban az előfordulást vette alapul. Az öröm és a büszkeség a két leggyakrabban említett érzelem, melyek egyik lehetséges oka a tanulók pozitív előmenetele. Ezt követik a negatív érzelmek: a harag, a szorongás és a szégyen vagy büntudat. A tanár haragja irányulhat önmagára, például ha elégedetlen az órája felépítésével, és a tanulóra, ha az engedetlen. A szorongás kiváltó oka lehet a saját fejlődés hiánya, a készültség vagy a fegyelmezetlenség. A szorongás egyes kutatók szerint különösen a fiatal tanárok körében gyakori. A szégyen érzésének alapja lehet a tanároknál az erős elkötelezettség. Összefüggés mutatható ki a tanulók magatartása és a pedagógus érzelmei között néhány területen: a tanulók sikere pozitív élmény forrása a tanárok számára, míg az előmenetel hiánya negatív érzelmek kiváltója, egyes kutatások szerint ez a viszony fordítva is fennáll; a tanulók rossz magatartása kulcsszerepet tölthet be a tanárok negatív érzelmeiben.

Garner (2010) szakirodalmi áttekintésre alapozott megállapítása szerint számos tanár tisztában van a *tanulói érzelmek* jelentőségével, melyek *fogadása* informálja őket pedagógiai stílusukról és gyakorlatukról, és szerepet játszhat döntéseikben is.

Suplicz (2012) szerint az érzelmeket közvetítő visszajelzések elsősorban a metakommunikáció csatornáján érkeznek. Megértésük a tanár számára nélkülözhetetlen, a rossz dekódolás háttérében személyiségzavar is állhat. Hargreaves (1998) szerint a tanítás

olyan érzelmi gyakorlat, amely érzelmi megértést kíván. Az érzelmek fogadása szerinte erőfeszítést igényel a tanártól, ennek hiányában gyakran érzelmi félreértés alakul ki a pedagógus és a tanuló között (Hargreaves, 2001). Fűzi (2012) szerint előfordulhat, hogy a tanár nem képes érzékelni a hozzá érkező visszajelzéseket, és elhárítja ezek érzelmi, értelmi feldolgozását, vagy nem tudja ezeket pedagógiai tevékenysége fejlesztésére felhasználni. Feltételezi, hogy az átélt élmények érzelmi töltésük révén mindenképpen hatást gyakorolnak a pedagógus közérzetére, a kudarcot elszenvedő tanárok esetében ez is oka lehet a kiégésnek és a pályaelhagyásnak.

Azt, hogy a tanár mely érzelmeket *fejezi ki* és melyeket nem, meghatározzák a felé megnyilvánuló elvárások. A tanári szerepelvárásokra ható társadalmi-politikai-történelmi tényezők renkiül erőteljes változása zajlott le az elmúlt 25 év során hazánkban. Változott az anyagi és társadalmi megbecsültség, a családszerkezet, az iskola tudásátadó szerepe, a kompetenciaalapú oktatás alapvető szerepváltást vár el a pedagógusoktól, és jellemző a pálya elnöiesedése (Szebeni, 2010, Bakos, 2015); arról, hogy mindez a tanári érzelmekben miként mutatkozik, csak közvetetten tudunk képet alkotni például a kiégéssel és stresszel kapcsolatos vizsgálatokból. Holecz (2015) a stresszre és a kiégésre vonatkozó 2001 és 2015 között mért adatokat hasonlított össze. A stressz fő faktorai a terheltség, a kapcsolati hiátus és a presztízs, az utóbbi években felerősödött az adminisztratív terhek és a problémás tanulókkal való bánásmód nehézsége. A stressz mértékében nem talált számottevő különbséget, de a kiégéssel érintettek aránya egyötödről egyharmadra nőtt. Frenzel (2014) megállapítja, hogy a pedagógusok felé erős az elvárás, hogy pozitív érzelmeket mutassanak ki, miközben a negatív érzelmeiket rejtsek el a jó iskolai légkör megteremtése érdekében. „Nem úgy, mint más foglalkozások esetében, ahol szociálisan elfogadott lehet bevallani, hogy a munka nem mindig öröm [...] a tanárnak lehet olyan elvárása, hogy mindig élvezze a munkáját és szeresse minden egyes tanítványát” (4. o.). Érzelmi erőfeszítéssel jár, ha a belsőleg átélt és a külsőleg kifejezett érzélem eltérő. Ha ez ismétlődik, kifáradáshoz és kiégéshez vezethet. A tanár és a tanuló által külsőleg kifejezett érzelmek Fried és mtsai (2015) szerint hatással lehetnek az osztálytermi klímára. A pozitív osztálytermi klímát több kutató egybehangzó véleménye szerint (Falus, 2001; Suplicz, 2012) elfogadás, empátia, pozitív visszajelzések küldése és kongruencia jellemzi. A pozitív légkör fenntartása Hargreaves (2000) szerint folyamatos érzelmi munkával jár, ami a pedagógus számára örömteli is lehet, ha közelebb viszi céljához. A tanár tudatos érzelmi *kommunikációjának* egyik fontos terepe a dicséret és a büntetés. Katona Nóra (2009) kiemeli a következetes, spontán, változatos és őszinte, informatív dicséret szerepét a tanuló és tanár közötti kölcsönös tiszteletérzés kialakulásában. A büntetés hatékonyságának alapja a tanuló érzelmi ragaszkodása, szeretetkapcsolata a tanárral. Suplicz (2012) is kiemeli, hogy a diákoknak adott visszajelzés akkor a leghatékonyabb, ha reális, őszinte és gyors. Sutton és Wheatley (2003) szerint egyes tanárok beszámolnak arról, hogy a gyakorlat megszerzése szerepet játszik a harag *kontrollálásában*.

Zsolnai Anikó (2004) a három legfontosabb pedagógiai alapképesség egyikének tekinti az *empátiát*. Réthy (2016) szerint a tanárok empátiája: a törődés, nyitottság és bizalom a tanulói érzelmek befolyásolásának alapja, fontos szerepet játszhatna abban, hogy örömforrássá váljon az iskola. Az empátia tanár–diák kapcsolatban betöltött szerepéről Cooper (2004) gyűjtött adatokat: különböző szintjei a tanulás-tanítás folyamatában központi szerepet töltenek be. Az empátikus tanár sikeresen kommunikál tanítványaival, ami a tanítás-tanulás minőségét is befolyásolja, magas szintű morális értékrenddel rendelkezik, és modellként szolgál tanítványai morális fejlődésében, ami a tanulók közötti pozitív kapcsolatok kialakulására is hatással van. A támogatás, gondoskodás és a tanulókkal való mélyebb kapcsolat kialakítását akadályozza az időhiány, a merev tanterv, a rossz munkakörülmények, a bürokrácia és a nagyszámú tanítvány. Az empátia nem minden tanárra jellemző képesség.

Goroshit és Han (2014) szerint az érzelmi önhatékonyság kettős szerepet tölt be a tanárok életében. Egyrészt biztosítja, hogy a tanár beilleszkedjen a nevelési és társadalmi rendszerbe, ami hozzájárul sikerességéhez, ugyanakkor támogatást nyújt tanulóik érzelmi és szociális kompetenciáinak magas szintű kialakulásában. Az érzelmi önhatékonyság előre jelzi a tanári önhatékonyság és az empátia szintjét. A tanárok érzelmei Hargreaves (1998) szerint is elválaszthatatlanok morális céljaiktól és attól a képességtől, hogy elérjék ezeket a célokat. Saarnihoz (1999) hasonlóan szoros összefüggést feltételez az érzelmeik, a self és a moralitás között. Zsolnai Anikó (2004) a három tanári szociális alapképesség egyikeként a kongruenciát vagy hitelességet említi.

Halberstadt, Denham és Dunsmore (2001) az érzelmeik irányításának és szabályozásának nevezi az érzelmi kompetencia magas szintű működését. Saarni (1999) szerint az érzelmi kompetencia egyik hatása a saját érzelmeik irányításának képessége, amely döntő jelentőségű az egyén interperszonális folyamatainak kezelésében. A szociológus Hargreaves (1998) a munka világa felől közelíti a tanári professzió érzelmi jellegzetességeinek megfogalmazásához. Szerinte a tanítás érzelmi erőfeszítéssel (labour) jár, amely „megkívánja, hogy az egyén ösztönözze vagy elnyomja érzéseit annak érdekében, hogy fenntartsa a külső támogatást, mely létre hozza a megfelelő tudatállapotot másokban” (Hochschild, 1993, 7. o., idézi Hargreaves, 1998). Oplatka (2009) szerint az érzelmi erőfeszítés inkább negatív kifejezés, mely a munkavállalótól elvárt magatartás, ezzel szemben a tanári munka esetében az erőfeszítés autonóm voltát hangsúlyozza. A tanár nem külső elvárásokhoz, hanem saját morális értékrendjéhez és autentikus énjéhez kapcsolódóan irányítja érzelmeit.

A kutatás bemutatása

Célok, kérdések

Kutatásunkban célul tűztük ki a szakirodalmi áttekintés alapján megfogalmazott néhány kérdés megválaszolását: Jellemző-e a vizsgált tanárok életére érzelmeik gyakori és/vagy erőteljes átélése? A vizsgált tanárok milyen pozitív és negatív érzelmeikről számolnak be és milyen ezek gyakorisági sorrendje? Jellemző-e a vizsgált tanárookra a pozitív érzelmeik előtérbe helyezése az érzelmeik átélése, fogadása, kifejezése terén munkájuk kapcsán? A vizsgált tanárok milyen jelentőséget tulajdonítanak az empátiának hivatásukban? A vizsgált tanárok esetében mutatható-e ki összefüggés az érzelmi önhatékonyság és valamely más tényező között? Kimondható-e, hogy a tanítás a vizsgált pedagógusok esetében az érzelmeik irányítására és szabályozására tett erőfeszítésekkel járó munka? A fenti kérdésekre az esettanulmány műfajának megfelelően magyarázatépítés során keressük a választ, melynek eredményeként néhány hipotézis megfogalmazhatóvá válhat.

Az iskola jellemzői

Az iskola Csongrád megye két településén, székhelye kisvárosban, a tagintézmény alsó tagozata községben működik, magas tanulói és tanárlétszámmal rendelkezik. Nívócsoportos oktatás, szakkörök, az épületben működő művészeti iskola, több diplomával rendelkező pedagógusok segítik a tehetséggondozást, valamint a felzárkóztatást. Számos versenyen értek el eredményeket tanulóik, saját alapítványuk van, nemzetközi kapcsolatokat is ápolnak. Az iskola tanulóinak 25%-a szociálisan hátrányos helyzetű, 15-18%-a sajátos nevelési igényű. A lemorzsolódás csekély mértékű, az országos kompetenciamérésen elért eredmények országos átlag fölöttiek, a hiányzások száma minimális.

Kérdőívünket az iskola 24 pedagógusa töltötte ki, 30 és 58 év közöttiek, átlagéletkoruk 45,95 év (szórás: 8,9 év). A mintában szereplő pedagógusok átlagosan 17,74 éve (min: 1 év, max: 35 év; szórás: 12,2) dolgoznak intézményükben. A kitöltők többsége nő és tanító. A legmagasabb iskolai végzettségük mellett az általános iskolából megkérdezett pedagógusok 29,2%-a szerzett további főiskolai, 1 fő további egyetemi diplomát, valamint 16,7%-uk szakirányú végzettséget vagy pedagógus szakvizsgát. A független változókban adatvesztés 21-33%, így az adatok tájékoztató jellegűek; az alacsony elemszám miatt a minta nem rétegelhető. Interjúra hat pedagógus vállalkozott: 35 és 50 év közöttiek, az iskolában eltöltött éveik száma 2 és 23 év közötti, ketten környezetismeretet és éneket is oktató tanítók, a többiek német–angol, magyar–angol, magyar–könyvtár–erkölcsstan, dráma–könyvtár szakosak.

Kvalitatív és kvantitatív adatgyűjtés

A kérdőívben a pedagógusok egy 24 íteimből álló kijelentéssort kaptak, melyeket csoportokba soroltunk az érzelmi kompetencia vizsgált tényezői szerint és két inverz kijelentést is beiktattunk. (A többi kijelentés esetében a skála 5. fokozata az érzelmi kompetens viselkedéssel való teljes mértékű azonosulást jelentette, például: „A jó pedagógus legfontosabb jellemzője, hogy szereti a tanítványait.” Az inverz kijelentések úgy voltak megfogalmazva, hogy a teljes egyetértés az érzelmek fontosságának elutasítását jelentette. Például: A jó pedagógus érzelmi nem vonódik be a tanulókkal való munkába.) Hyson és Lee (1996) Teachers' Beliefs about Emotions (TBAE) kérdőívének kérdéseit vettük alapul, de a szakirodalom egyéb eredményeiből is beállítottunk kijelentéseket. Ötfokú Likert-skálát alkalmaztunk. A kérdőív nem alkalmas a tanárok érzelmi kompetenciájának mérésére, célunk elsősorban az volt, hogy a szakirodalom egyes kijelentéseiről alkotott nézetekkel való azonosulást mérjük, és ezeket az eredményeket összevessük az interjúra adott válaszokkal, illetve az elemzés során felderítsük az esetleges pozitív vagy negatív korrelációkat. Ezek az információk egy későbbi kérdőív kidolgozásában orientálhatnak. A félig strukturált interjú direkt – például: Ön szerint mennyire játszik fontos szerepet a tanításban a tanár empátiája? – és indirekt kérdésekre épült: például megkértük, hogy meséljenek el egy-egy helyzetet, amelyet úgy éreztek, hogy jól oldottak meg, illetve nem sikerült megoldaniuk. Az iskolai dokumentumok érzelmekhez kapcsolódó elemeit is vizsgáltuk.

Adatfelvétel és feldolgozás

A kérdőívek kitöltésére 2015. augusztus végén került sor, az igazgató javaslatára a nyitó értekezleten. A kérdőíveket a visszaérkezés után kódoltuk, és statisztikai lekérdezést végeztünk. Az interjúkat gépeltük, a 80 oldalnyi szöveget kódoltuk. Minden egyes tényezőt a teljes szövegben vizsgáltunk. Érzelemre vonatkozó adatnak tekintettünk minden érzelmet jelentő szót, továbbá az interjú során nonverbálisan kifejezett érzelmeket is (például sírás, nevetés), ha a szöveggörnyezet lehetővé tette beazonosításukat. Az interjúalanyok által körülírt érzéseket szintén a szöveggörnyezet támpontjai alapján soroltuk be. Az induktív adatelemzés során fejlesztett kategóriák intázátát összevetettük a szakirodalom tanulmányozása alapján deduktívan kialakított rendszerrel, az eredmények bemutatása az így létrejött kategóriákon alapul.

Az eredmények bemutatása

Érzelmek átélése

A hat pedagógus esetében összesen mintegy 120 adatot találtunk, fele-fele arányban pozitív és negatív érzelmeket (61/59).

„...ez az én birodalmam...”

A pozitív érzelmek között a büszkeség a leggyakoribb (21 adat/3 fő). Lehetséges okai: saját innováció, a tanulók sikere, volt tanítványok pozitív visszajelzése, a tanulók szeretete a pedagógus iránt, sikeresen megoldott nehéz probléma, önállóság a problémamegoldásban. A második leggyakoribb pozitív érzés az öröm (14 adat/6 fő). Lehetséges okai: jó döntés, sikeres problémamegoldás, tanulók elvárt, jó viselkedése, jó tanulmányi előmenetel, együtt megoldott tanulási probléma. A harmadik leggyakrabban említett érzés a szeretet (11 adat/5 fő), mely megnyilvánul a tanulók, a szakma, tantárgyak vagy kedvelt eszközük iránt. További érzélem a meghatottság és hála a tananyagban rejlő mondanivaló, a tanulók sikere, sikeres problémamegoldás, empátián alapuló jó döntés, a szakma iránti elkötelezettség miatt.

„...Na, akkor kiakadtam, mint a kakukkos óra...”

A negatív érzelmek között a leggyakoribb a szorongás (27 adat/6 fő). Lehetséges okai: a tanítás állandó intenzív jelenlétet kíván, felelősségérzet, érzelmi teher hordozása a tanulók problémái miatt, hiányzó eszközök, oktatáspolitikai változások kapcsán bizonytalanság, feleslegesnek érzett kötelezettségek, a tananyag rugalmatlansága, a túl sok vagy túl nehéz feladat. A harag (10 adat/5 fő) lehetséges okai: nem motivált tanulók, feleslegesnek érzett munka, tanulók engedetlensége, a szülő, aki nem partner. A félelem (10 adat/4 fő) lehetséges okai: erős tanulói érzelmi reakció, nehéz osztály, felelősségérzet, új pedagógiai helyzet. A szomorúság lehetséges okai: a szülők eltérő értékrendje, családok szétzilálódása, elszakadás a tanítványoktól, csalódás a pozitív várakozásban, megalázó viselkedés gyerek részéről. A szégyent két tanár említi: egyikük előítélete megváltoztatása kapcsán, másik a harag kontrollálásának hiánya miatt.

Jellemző az érzelmek sokfélesége és gyakorisága, emellett a tanárok erős érzelmeket is átélnek. Az intenzitás jelenlétét igazolja a következő metafora: „Tudod az, mikor így kifulladsz, hogy nincs tovább. És vissza is tudok emlékezni erre, hogy ez meg olyan rémületet keltett a lelkemben, mint a halál, hogy visszafordíthatatlan. Nem tudod megoldani!” Az érzelmek átélésére vonatkozó kérdőívkérdések között az érzelmi terhelés és intenzitás magas értékeket kapott (1. táblázat).

1. táblázat. Az érzelmi kompetencia kérdőív érzelmek átélésére vonatkozó két kijelentése

Érzelmek átélése kijelentések	elemszám	átlag	szórás
A pedagógusi munka az átlagosnál erősebb érzelmi leterheléssel jár	24	4,79	,588
A pedagógus munkája során gyakran él át erős érzelmeket	24	4,58	1,018

Érzelmek fogadása

Az érzelmek fogadása esetében 90 adatot találtunk: 61 pozitív, 30 negatív. Gyakran csak az érzelmi irányultság – például nyitottság, zárkózottság – vagy a valencia azonosítható: „Egy irodalom kapcsán, amikor fölolvastok egy *Szeptember végé*nt, vagy a *János vitézből* egy... azt a részletet, amikor leroskad Jancsi, és nincs tovább úgy érzi, mert hogy Iluska

meghalt. Tehát még van, hogy elcsuklik a hangom. De aztán nem tudod azt a csendet elképzeln, ami akkor itt ül. És nem szólnak, nem nevetnek ki, nem... hanem azt azt... nem tudom neked elmondani.”

„...*De aj, dől belőlük kifele a szeretet azt gondolom...*”

A leggyakrabban fogadott pozitív érzélem az öröm (18 adat/6 fő). Lehetséges okai: a tananyag megértése, iskolán kívüli program, az örömmel rokon lelkesedést kiválthatja a játék, kreatív feladat. A második leggyakrabban fogadott érzés a szeretet (17 adat/6 fő), amely megnyilvánulhat a tanár személye vagy tantárgya felé. Említik a szeretetéttséget a gyengébb képességekkel vagy rosszabb körülmények között élő tanulók részéről. A nyitottságot és a bizalmat az érzelmileg biztonságos környezetben zajló játék vagy a tanuló problémájára a tanár által ráfordított idő váltja ki. További pozitív érzelmek a nyugalom, a hála, a büszkeség és a meglepődés.

„*Akkor van ilyen teljesítményszorongó, igen...*”

A pedagógusok által tanulóknál érzékelt negatív érzelmek közül a legtöbb (11/4 fő) nem pontosan meghatározott, például „nem szeretet”, távolságtartás, elzárkózás, sebezhetőség, zavarodottság; a leggyakrabban megnevezett a stressz (5 adat) és a harag (5 adat), előbbi kiváltó oka lehet a tananyag meg nem értése, a társak csúfolódása, egyéb személyes természetű probléma. A tanár felé érzett harag oka lehet a vélt igazságtalanság. A félelmet hárman, a szégyent ketten említik. Az egyszer említett negatív érzelmek között találjuk a szomorúságot, féltékenységet, közönyt és keserúséget. Érzelmek kifejezése, kontrollja, tudatos kommunikálása

„*Ha jó történik együtt velük, akkor én együtt sikítozok, hogy az nekem is jó az a valami.*”

A hat interjúalanyból öt megfogalmazta a tanár pozitív érzelmekifejezése iránti elvárást. „Kérdés: *Fontosnak tartod-e, hogy a tanár kifejezze az érzelmeit tanítás közben?* Válasz: Ha jókedvű, akkor igen (nevet), a rosszat nem annyira muszáj.” „*Azt gondolom, hogy a derű az pozitív érzés, ami menjen csak, csak nem mindig megvalósítható.*”

„...*én is emberből vagyok...*”

Négyük fogalmaz meg olyan véleményt, mely szerint a tanár megengedheti magának, hogy őszintén és spontán módon nyilvánuljon meg tanítványai előtt: „*Aztán előfordult már velem, hogy annyira meghatódtam órán, hogy kicsit könnybe lábaadt a szemem, és akkor a gyerekek ezt konstatálták, és azt gondolom, ettől még emberibb lett a dolog. Sok diák fejében, nyilván az enyémben is az van, hogy a tanár a mindenható, hozzá se lehet érni az asztalához. Abszolút van egy függöny a tanár és diák közt. Szerintem ez nem így van.*” „*Emberből van a tanár. Nem gép, amit ha benyomjuk, akkor leadja az anyagot... hogyha érzelmileg közelíted meg a dolgokat egy kicsit, akkor jobban emberi és a gyerek is jobban odafigyel.*”

„...*becsukom az ajtót, akkor olyan, mintha egy másik bolygón lennék...*”

A pedagógusok elvárják önmaguktól, hogy a személyes érzelmeiket elválasszák pedagógiai érzelmeiktől (18 adat/6 fő). „*Nem hiszem, hogy bármi köze lenne ahhoz akár a gyerekek vagy a szülőnek, hogy én most éppen milyen élethelyzetben vagyok, az a magánélet és van egy feladat, amit azt gondolom, hogy el kell látni.*” A szétválasztás érzelmi erőfeszítést igényel: „*Holott a kettőt nem lehet függetleníteni egymástól semmiképpen, de muszáj, valamilyen szinten muszáj. Ugyanúgy, ahogy az ember megpróbálja az iskolai problémákat nem hazavinni, ami lehetetlen (nevet), ugyanúgy az ember a magánéletét soha nem vonja bele az iskolába.*” Ez örömteli is lehet: „*Az az igazság, hogy engem mindig annyira elragad a munka, hogy három perc után már nem is*

emlékszem arra, hogy mi volt a gondom. Annyira intenzív ez a 45 perc, amit a gyerekekkel töltök, hogy igazából nincs idő azon rágódni, úgyhogy talán még pozitív hatással is van erre, mert elfelejtődik.”

„...de azért néha nagyon viszket az ember tenyere. Ritkán, de szokott...”

A pedagógusok többféle negatív érzelmen is igyekeznek uralkodni, ilyen a kétségbeesés és a harag (4 adat összesen). Van olyan adat, mely alátámasztja, hogy a tanítási tapasztalat megszerzése segít a harag kontrollálásában: „Akkor inkább feldühödtem... Most már azért úgy érzem, hogy jobban tudom kezelni a helyzetet. Tehát szerintem az idővel az ember ahogy megtanulja... Kérdés: *Most mi történik, ha mondjuk egy ilyen helyzet van, amikor régen feldühödöttél volna?* Válasz: ... Régen azért lehet, hogy főleg amikor az egész osztály nem csinált házit... Kérdés: *De mi történik? Mit csinálsz?* Válasz: Beírom a fekete pontot, kijavítjuk a házit, és haladunk tovább. Kérdés: *És benned mi zajlik?* Válasz: Ugyanúgy dühös vagyok, csak nem adom ki úgy, mint régebben.” Egy másik, gyakorlott tanár arról számolt be, hogy a korai pályaszakaszban nehezen küzdött meg egy súlyos magatartási zavaros tanítvány miatt érzett kétségbeeséssel. A második éve pályára visszatért interjúalany is beszámolt a magatartási zavarral küzdő tanulók miatt érzett frusztrációról és a problémamegoldás során folytatott érzelmi-értelmi megküzdéséről.

Az érzelmi kompetencia kérdőív két kontrollra vonatkozó kijelentése esetében analizáltuk az életkorral való összefüggést és szignifikáns eredményt kaptunk. „A jó pedagógus példát mutat tanulóinak azzal, hogy tudatosan kontrollálja érzelmeit” kijelentés esetében a Pearson-féle korreláció $r = 0,462$ ($p = ,047$). A „Ha a tanulók felbosszanják a pedagógust, uralkodnia kell magán, hogy ezt ne mutassa ki előttük” kijelentés esetében $r = 0,566$ ($p = ,011$) eredményt kaptunk ($n = 19$ életkori adat).

„... hiába könyörögsz, hiába fenyegetsz...”

A pedagógusok pedagógiai céllal is kommunikálják érzelmeiket, ennek leggyakoribb megnyilvánulási formája a szidás és a dicséret. Négy tanártól vannak adataink, jellemzik a dicséret és szidás különböző fokozatait, érzelmekkel kísért eszközeit. „A legfontosabb pont ez a két szélsőség. Hogy ne azt érezze a gyerek, hogy mindig az van kiemelve, amit nem tud, vagy amikor hibázott, vagy amit jól elrontott és akkor leszidom érte, és látszik az arcodon, hogy mérges vagy, vagy elmondod, hogy én most nagyon haragszom, csalódott vagyok... egy-egy gyereknek nagyon fontos az, hogy ő végre valamiben jó legyen, meg végre valamiért megdicsérik, hogy ha szépen rajzol, ha szépen táncolt az udvaron, és azt mondod, hogy olyan jó voltál a szünetben, és ügyes voltál, mert mindig vannak a nagyon okos és nagyon ügyes gyerekek, akik mindig nagyon jók, és itt vannak, akik nem annyira áldottak (nevet), és akkor legalább valami, hogy a dicséret, vagy azt elmondani nyilvánosan.”

„...mindenkivel egy picit úgy kell beszélni, ami az ő nyelve”

Érzéseik verbalizálására többféle okot neveznek meg (10 adat/5 fő). Például ha a tanulók valamilyen érzelmét félreérthetik, a tananyag érzelmi alátámasztásaként is alkalmazzák, de személyközi probléma megoldásának is lehet eszköze „...megpróbáltam elmondani, hogy nekem mi ebben a nehézség, és nem olyan nagy öröm, hogy ezt most együtt gyűrjük. Meg a felelősséget s a saját felelősségemet hangsúlyoztam ebből.”

„...Irdatlan repertoár kell szerintem...”

A pedagógusok érzelmeik kifejezése során nonverbális kommunikációs eszközt is alkalmaznak tudatosan. A gyakorlott pedagógus példájából kitűnik, mennyire világosan látja az érzelmi kommunikáció hatását a tanulásra: „Tehát érzelmileg az »okosaknál«, egy jobb képességűnél sokkal több mindent megengedhetek. Egy elcsukló hangot,

megengedhetek egy könnycseppet, megengedhetek egy haragos szót, hogy most már fejezzük be és haladjunk tovább. [...] Ők azt helyén tudják kezelni. Míg hát egy szerényebb képességű, egy IQ-ban talán hát nem... tehát ők nem tudják ezt kezelni. Velük nem lehet ezt megengedni... Azt gondolják egy ilyen toporzékolásból, hogy itt a vicc. Ez a happy nap. És akkor bomlik a rend, amit én nem bírok. És akkor megbukik az, amiért itt vagyunk. Hogy én átadjak valamilyen tudást. És ezt nem engedhetem meg magamnak, rájöttem, mert nem.”

Az iskolai dokumentumok nem tartalmazzák a tanár érzelmek kifejezésére vonatkozó elveket, de a célok között említik a tanulóknál az érzelmi átélés, felismerés és kifejezés, valamint kontroll megfelelő szintjének minél hamarabbi elérését, melyben elsődlegesnek tartják a pedagógus személyes példaadását – ugyanezt négy interjúalany is kihangsúlyozta. A program a toleráns, türelmes, segítő hozzáállás, a bizalom alapuló meghiúsított kapcsolat kialakítása, a törődés szerepét különösen a magatartási zavarral küzdő tanulók esetében emeli ki, melynek konkrét példái szintén szerepelnek több pedagógus elbeszélésében. A pedagógiai program az érzelmi biztonság és az érzelemvezérelt tanulás és az azonnali, konkrét és pozitív megerősítés fontosságát is kihangsúlyozza a nevelésben.

Empátia

„Anélkül tanárnak ne is menjen senki, ha nem tud empátikus lenni”

Az empátia jelentőségét a pedagógusi munkában minden interjúalany kiemelte. A három leggyakoribb ok között a tanulók érzelmeinek átélése (12 adat/5 fő), a sajnálat (5 adat/3 fő) és a gondoskodásra készítő gyermeki helyzet (3 adat/3 fő). Az első példában az érzelmi átélés kognícióval párosul: „Vagy például van egy kislány, egy nagyon lírai alkat. Na, hát az kérlek szépen, mindenen sírva fakad. És *amíg nem tudod átérezni, hogy miért, addig nem tudod megérteni sem*, hogy most miért sír. Képzeld el, hogy abban a pillanatban, mikor ő ezt látta, hogy én akkor megállok és akkor én tényleg elgondolkozok, hogy akkor most »Hát hidd el, hogy majd megoldódik.« Abban a pillanatban oldódott is.” A második példában a gyermeki lét iránti gondoskodás érzése nyilvánul meg: „Tényleg nagyon sokféle érzélem volt ebben, de hát a vége az abszolút maximálisan az elfogadás volt. Meg hát gyerek. Én tényleg mindig azt gondolom, hogy soha nem a gyerek a hibás, az ő esetében meg pláne nem, hiszen egy adott állapotban volt, amit tolerálni és kezelni kellett.”

Az empátia hatásaként a pedagógusok felhozzák, hogy segít jó döntést hozni (3 adat/3 fő), elnyerhető vele a tanuló bizalma (3 adat/2 fő), és mintát ad (2 adat/2 fő). Az alábbi történet árulkodik az empátiához kapcsolódó érzelmi erőfeszítésről, döntéshozatalban betöltött szerepről, továbbá rávilágít a morális érzékeléssel való kapcsolatra: „Ezeket a gyerekeket senki nem akarta. Igazából ment a három osztályfőnök között, a leendő osztályfőnökök között, hogy ki mit akar... És emlékszem, hogy hazamentem, és azt éreztem, hogy én visszatelefonálok, és azt mondom, hogy adjátok nekem őket... azóta is áldom a Jóistent, hogy ez így alakult... az az érzés, hogy megszántam őket. Hogy hogy lehet az, hogy nem kell nekem se, neki se, neki se? És hogy tudjuk az érveket is! Hogy ez milyen borzasztó, hogy úristen, hogy ilyen vagyok, hogy számításból döntök így. És ez a szánalom akkor felülkerekedett, vagy ez a szeretet.”

Az iskola pedagógiai programja is hangsúlyozza az empátiára nevelés szempontjából a példaadást és a beszélgetést. A tanár példáját követve empátikusan viselkedő tanulókról a következő narratívum ad képet: „Például az előző osztályomban is volt két olyan kisgyerek, aki olyan súlyosan dislexiás diszgráfias... és amikor ők olvastak vagy valamiben szerepeltek, és az a – nem is tudom – attitűd, amit mindig sugároztam a többiek felé. Igen, ő ennyit tud, ő erre képes. Amikor ő elolvasta folyamatosan a szöveget, akkor

megtapsolták, hogy mennyire ügyes, és milyen jó, úgy, hogy nem én mondtam, hogy és akkor most tapsoljuk meg, azt gondolták, hogy ez egy olyan produkció volt, ami tapsot érdemel.”

Érzelmi önhatékonyság

„Hát nézd, én világ életemben ez akartam lenni, ami most vagyok...”

A vizsgált pedagógusok a szakmával (18 adat/5 fő), majd a tantárggyal (14 adat/4 fő), és az iskolával vagy az iskolai közösség tagjával (14 adat/4 fő) jeleztek érzelmi azonosulást. Önhatékonyságuk önbizalom-elemei: személyiség és személyes képességek (37 adat/6 fő), tanítványaikkal való jó kapcsolat (33 adat/6 fő), szakmai rutin és tudás (17 adat/5 fő). A szakmai azonosulás példája: „Tehát sokkal többet kivesz, de ezerszer többet ad. Hogyha mondjuk egy multicégnél, ahol dolgoztam, és ott is mondjuk voltak nagyon jó feladatok, nagyon jó kollegák, de ha az egésznek az energiaszintjét nézem, akkor az mondjuk itt van, földtől 1 méter, a tanári munkának ugyanez az energiaszintjét nézem, az 5-6 méterre fönt. Tehát annnyival többet ad, hogy azt el se tudom mondani.” Az iskolával való azonosulás: „Hát nem azt mondom, hogy nincsenek súrlódások, persze, hogyne, hát sokan vagyunk, sokfélék vagyunk. Más célokkal. Attól függetlenül... ez egy innovatív, sok program ki van próbálva, tényleg nagyon sok újításban részt veszünk, nagyon sok versenyben. 25 éves munka után... ennek az egész intézménynek a lényegét abban látom, a nap mint nap körül köre lerakott és áldozatos munkában. De komolyan mondom.”

Az azonosulás mértékében és tárgyában nagy különbségek mutatkoznak a pedagógusok között. Az érzelmi önhatékonyságra utaló adatok számát összevetettük az érzelmi átélésére vonatkozó adatokkal, s azt találtuk, hogy a több pozitív érzelem átéléséről beszélő pedagógus önhatékonyságára is több jelzést adott, mint aki több negatív érzelmeket élt át.

2. táblázat. Az egyes interjúalanyoknál a negatív/pozitív átélt érzelmek aránya és az önhatékonyságra utaló adatok száma

Alanyok	A.		B.		C.		D.		E.		F.	
	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-	+	-
Átélt pozitív és negatív érzelmek %-os aránya	63	37	53	47	50	50	50	50	33	67	29	71
Önhatékonyságra vonatkozó adatok száma	40		32		20		14		13		14	

Az érzelmi önhatékonyság kérdőíves vizsgálatában legmagasabb értéket és legkisebb szórást az érzelmi kiegyensúlyozottság kapott.

3. táblázat. Az érzelmi önhatékonyság kérdései és mutatói

Érzelmi önhatékonyság kijelentések	elemszám	átlag	szórás
Ha a tanár érzelmileg kiegyensúlyozott, eredményesebben tud tanítani is	24	4,79	,509
A jó pedagógus érzelmekifejezése összhangban áll az általa vallott morális értékekkel	24	4,63	,770
A jó pedagógus érzelmei az órai interakciók során pontosan jelzik számára, melyik tanulónak milyen bánásmódra van szüksége	24	4,46	,932

Az iskola minőségirányítási programját is áthatja valamiféle identitástudat, például hangsúlyozzák a pedagógusok törekvését a barátságos tanulási környezet kialakítására, melynek gyakorlatáról két pedagógus is beszámol.

Az érzelmi kompetencia iskolai fejlesztését hátráltató tényezők

Cooper (2004) a tanári empátia kibontakozását gátló tényezőkkel kapcsolatos megjegyzése alapján mi is megkérdeztük a pedagógusokat, hogy szerintük milyen tényezők akadályozzák az érzelmi kompetencia iskolai fejlesztését. A megnevezett okok részben tantervi-oktatásszervezési problémákra utalnak: a tanulók túlterheltsége (5 adat/2 fő) a tanárok túlterheltsége (2 adat/1 fő), kevés osztályfőnöki óra (2 adat/1 fő), hozzáértő szakemberek hiánya (2 adat/1 fő), szaktanári hatáskör korlátai (2 adat/1 fő), ismeretek hiánya (2 adat/1 fő), tanterv rugalmatlansága (6 adat/4 fő), másrészt a tanári szerepváltozásból adódó, különösen szülőkkel kapcsolatos problémákra hívják fel a figyelmet: az iskolai és szülői értékrend eltérése (20 adat/5 fő), a szülői gondoskodó szerep az iskolára hárul (12 adat/4 fő), tanár megbecsültségének háttérbe szorulása (3 adat/3 fő).

Az egyes kompetenciaelemek összefüggései

A kérdőívben lekérdezett érzelmi kompetenciaelemek között „A jó pedagógus szereti a tanulókat” érzelem átélése elemmel találtuk a legtöbb erős vagy közepesen erős ($p < 0,015$ és $\text{korr} < 0,450$) korrelációt. Erősen szignifikáns ($P = 0,002$ és $\text{korr} = 0,578$) az érzelmek fogadásával, pl. „A jó pedagógus a tanulók arcáról, apró gesztusairól leolvassa, ha puskázik”, közepesen korrelál „A jó pedagógus észreveszi, ha tanítványai unatkoznak az órán vagy szomorúak egy osztályzat miatt”. „Ha a pedagógus lelkesen tanít, akkor az átragad a tanulókra is” ($p = 0,000$ és 718 korr), gyengén vagy nem korrelál, illetve negatív korrelációban áll több állítással, amely a pedagógus érzelmeinek küldésére vonatkozik, s közepesen erősen korrelál az érzelmek kontrolljával. Az önhatékonyság-elemek a tanulókkal, szülőkkel való interakciókról, ezek létezésével vagy tudatos kezelésével, empátiával kapcsolatos gondolkodással függnek össze. „A pedagógus elsődleges feladata a tananyag...” A „Jó pedagógus nem vonódik be érzelmileg a...” erősen korrelál ($p = 0,000$ és 846 korr), és erősen korrelálnak az érzelmek kimutatásával kapcsolatos állítások.

„A Jó pedagógus szereti a tanítványait” állítással az 1–10 és a 31–40 éve tanítók kétharmada ért teljesen egyet, a többieknek egyharmada. A reál szakosok fele-fele arányban választották az inkább egyetértek és a teljesen egyetértek állításokat, a többi kategória (humán, művészeti, testnevelés) többsége teljes egyetértést fejezett ki (nem szignifikáns).

Az esettanulmány eredményeinek összegzése

Adataink alapján a vizsgált tanárok gyakori és/vagy erős érzelmeket élnek át. Erre enged következtetni az érzelmekre vonatkozó adatok magas száma, az érzelmek sokfélesége, a lehetséges okok különböző helyzetekre utalnak, az intenzív érzelmek jelenlétét az interjúk és a kérdőívre adott válaszok is megerősítik. Az összesített adatok alapján az érzelmek átélése a legfontosabb a pedagógiai munkában, amely esetünkben „A jó pedagógus szereti tanítványait” állítás kapcsán fókuszálódott. Itt a legkisebb a szórás is a kérdőív adatai szerint, ami összhangban áll azzal, hogy az interjúk során itt találtuk a legtöbb adatot. Kimondható, hogy az esettanulmány résztvevői a pedagógus szakma jellemzőjének tartják az érzelmek átélését.

A vizsgált érzelmek gyakoriságát illetően hasonló eredményt kaptunk, mint Frenzel (2014), azonban feltűnik, hogy a stressz előfordulása a legmagasabb, megelőzi a pozitív érzelmek közül a büszkeséget és az örömet, a negatívak közül a haragot. Nem vonhatunk le messzemenő következtetést, de ez az adat erősíti a hazai szakirodalom alapján kialakult képünket, mely szerint a történelmi-társadalmi-politikai tényezőkben bekövetkezett

számos változás növelheti a kiégés veszélyét. A stresszfactorok jelenlétét megerősítik az átélt stressznél jelzett külső és belső lehetséges okok, valamint az érzelmi kompetencia iskolai fejlesztését akadályozó tényezők és adatok magas száma. Az átélt érzelmek sorrendje alapján a tanárookra nem feltétlenül jellemző a pozitív érzelmek előtérbe helyezése, viszont számos adat ugyanezt igazolni látszik a fogadás és kifejezés terén. A fogadott érzelmekben a pozitívak kétszeres aránya sejteti, hogy a tanárok esetleg bizonytalanabban a negatív érzelmek fogadásában, de legalábbis szívesebben beszélnek tanítványaik pozitív érzelmeiről. Válaszaikból az derül ki, hogy nemcsak a pozitív érzelmek kimutatását, de személyes életükhöz és pedagógusi munkájukhoz tartozó érzelmeik elválasztását is elvárják önmaguktól, ami örömteli erőfeszítés is lehet. Ugyanakkor fontosnak tartják, hogy érzéseiket spontán módon, őszintén fejezzék ki tanítványaik előtt. Vizsgálatunkban három nagy gyakorlattal rendelkező pedagógus példáját hoztuk fel a dicséret pozitív megerősítő szerepének, a verbális és nonverbális kifejezés használatának tudatosságára. Ugyanakkor több adat támasztja alá, hogy a kezdő tanárok életében küzdelmet jelent az érzelmek kifejezésének kontrollálása. Mindez megerősíti, hogy a pálya során az érzelmek kezelése tanulható, amit az érzelmi önhatékonyság rutinra vonatkozó elemeinek magas száma is megerősít. A további, alaposabb vizsgálat fontos tanulsággal szolgálhat a tanárképzések számára is. Az interjú során vizsgált tanárok központi jelentőséget tulajdonítanak az empátiának, és számos, a nemzetközi irodalomban jelzett funkcióját azonosítják, például a tanár mint modell szerepét, a tanár–diák közötti bizalmon alapuló kapcsolat kiépítését, de a kérdőív adatai ezt nem támasztják alá egyértelműen, ezért itt is további vizsgálat szükséges. Esetleg magyarázat lehet Cooper (2004) megjegyzése, mely szerint az empátia nem minden tanárra jellemző.

Az érzelmi önhatékonyság területén a hivatással kapcsolatos azonosulást és az önbizalom elemeit vizsgáltuk. Az adatok arról árulkodnak, hogy az érzelmi önhatékonyság érzése segítheti a tanár beilleszkedését a társadalmi és nevelési rendszerbe, legalábbis a közvetlen iskolai környezetbe. Az érzelmi önhatékonyságra vonatkozó kérdőíves kijelentések magas statisztikai mutatója megerősíti azt a megfigyelést, hogy a több pozitív érzelemről beszámoló pedagógusok az érzelmi önhatékonyság terén is több adattal szolgáltak, a kérdőívből a tudatosabb szakmai munka és a morális elemek kapcsolata látszik. Az érzelmi önhatékonyság fontosságára hívja fel a figyelmet az adatok magas száma és az egyéni különbségek aránya. Fontos további kutatási irány lenne a képviselt morális értékek és azok megvalósulásába vetett hit és az egyensúly területe, valamint az érzelmi önhatékonyság hatása a tanulói érzelmi kompetencia fejlődésére. Az eredmények alapján kimondható, hogy a vizsgált tanárok esetében a tanítás az érzelmek irányítására és szabályozására tett erőfeszítésekkel járó munka. Mivel interjúra elsősorban tanítók és humán szakos tanárok vállalkoztak, és a kérdőív „A jó pedagógus szereti tanítványait” kérdésben is mutatkozott különbség a reál és humán szakosok válaszadása között, érdemes lenne a továbbiakban alaposabban vizsgálni ezt a dimenziót is. Esettanulmányunk, korlátai ellenére, remélhetőleg felhívja a figyelmet a tanárok érzelmeit illető további kutatások fontosságára.

Irodalomjegyzék

- Ashkanasy, M. és Dasborough, M. T. (2015): Reintroducing Emotional Intelligence: What it Is and Where We Stand Now. URL: <http://emotionresearcher.com/reintroducing-emotional-intelligence-what-it-is-and-where-we-stand-now/> Utolsó letöltés: 2016. 09. 23.
- Bakos Kinga (2015): A pedagógusi szerep dilemmái és összefüggései az életminőséggel. *Metszetek*, 4. 1. sz. 3–14. DOI: [10.18392/metsz/2015/1/1](https://doi.org/10.18392/metsz/2015/1/1)
- Bányai Éva és Varga Katalin (2014): *Affektív pszichológia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Buchanan, D. A. (2012): 'Case studies in organizational research. In: Symon, G. és Cassell, C. (szerk.): *The Practice of Qualitative Organizational Research: Core Methods and Current Challenges*. Sage Publications, London. 373–392.
- Bullough, R. V. Jr. (2009): Seeking Eudaimonia: The Emotions in Learning to Teach and to Mentor. In: Schutz, P. A. és Zembylas, M. (szerk.): *Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives*. Springer, New York. 33–53. DOI: [10.1007/978-1-4419-0564-2_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_3)
- Cooper, B. (2004): Empathy, Interaction and Caring: Teachers' Roles in a Constrained Environment. *Pastoral Care in Education*, 22. 3. sz. 12-21. DOI: [10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x](https://doi.org/10.1111/j.0264-3944.2004.00299.x)
- Falus Iván (2001): A gyakorlat pedagógiája. In: Golnhofér Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *Pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 15–27.
- Frenzel, A. C. (2014): Teacher emotions. In: Linnenbrink-Garcia, E. A. és Pekrun, E. (szerk.): *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge, New York. 495–519. DOI: [10.4324/9780203148211.ch25](https://doi.org/10.4324/9780203148211.ch25)
- Fried, L., Mansfield, C. és Dobozy, E. (2015): Teacher emotion research: Introducing a conceptual model of guide future research. *Issues in Educational Research*, 25. 4. sz. 415–441.
- Füzi Beatrix (2012): *A tanári munka sikeressége a pedagógiai attitűdök, a tanár-diák viszony és az iskolai élmények összefüggésrendszerében*. PhD disszertáció. ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Garner, P. (2010): Emotional Competence and its Influences on Teaching and Learning. *Educational Psychology Review*, 22. 3. sz. 297–321. DOI: [10.1007/s10648-010-9129-4](https://doi.org/10.1007/s10648-010-9129-4)
- Golnhofér Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Goroshit, M. és Han, M. (2014): Does Emotional Self-efficacy Predict Teachers' Self-Efficacy and Empathy? *Journal of Education and Training Studies*, 2. 3. sz. 26–32. DOI: [10.11114/jets.v2i3.359](https://doi.org/10.11114/jets.v2i3.359)
- Gombos Katalin, Bányai Éva és Varga Katalin (2009): A tanulás affektív pszichológiai nézőpontból. *Pedagógusképzés*, 7. 2–3. sz. 103–127.
- Halberstadt, A. G., Denham, S. A. és Dunsmore, J. C. (2001): Affective Social Competence. *Social Development*, 10. 1. sz. 79–119. DOI: [10.1111/1467-9507.00150](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00150)
- Hargreaves, A. (1998): The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 17. 8. sz. 835–854. DOI: [10.1016/s0742-051x\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(98)00025-0)
- Hargreaves, A. (2000): Mixed Emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16. 8. sz. 811–826. DOI: [10.1016/s0742-051x\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(00)00028-7)
- Hargreaves, A. (2001): Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record*, 103. 6. sz. 1056–1080. DOI: [10.1111/0161-4681.00142_](https://doi.org/10.1111/0161-4681.00142_)
- Hartley, J. (2004): Case Study Research. In: Cassell, C. és Symon, G. (szerk.): *Essential Guide to Qualitative Methods in Organizational Research*. Sage Publications, London. 347–409. DOI: [10.4135/9781446280119.n26](https://doi.org/10.4135/9781446280119.n26)
- Hochschild, A. R. (1993): *The managed heart: the commercialization of human feeling*. University of California Press, Berkeley.
- Holecz Anita (2015): A pedagógusok pszichés fejlődését segítő képzési feladatok és lehetőségek a tanárképzés és továbbképzés rendszerében. In: *Tanulmányok a pedagógusképzés 21. századi fejlesztéséhez*. Nyugat-magyarországi Egyetem Regionális Pedagógiai Szolgáltató és Kutató Központ, Szombathely. 145–164.
- Hyson, M. C. és Lee, K. (1996): Assessing Early Childhood Teachers' Beliefs About Emotions: Content, Contexts, and Implications for Practice. *Early Education and Development*, 7. 1. sz. 59–78. DOI: [10.1207/s15566935eed0701_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed0701_5)
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2012): A tanulás affektív tényezői. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 367–406.
- Kasik László (2015): *Személyközi problémák és megoldásuk*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Katona Nóra (2009): Motiváció és önszabályozó tanulás. *Pedagógusképzés*, 7. 2–3. sz. 129–159.
- Kun Bernadett (2011): *Az érzelmi intelligencia és az emocionális és szociális kompetenciák szerepe a pszichoaktív szer-használásban*. PhD disszertáció. ELTE PPK Pszichológiai Doktori Iskola.
- Oplatka, I. (2009): Emotion Management and Display in Teaching: Some Ethical and Moral Considerations in the Era of Marketization and Commercialisation. In: Schutz, P. A. és Zembylas, Z. (szerk.):

- Advances in Teacher Emotion Research. The Impact on Teachers' Lives.* Springer, New York. 55–73. DOI: [10.1007/978-1-4419-0564-2_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-0564-2_4)
- Pekrun, R. és Linnenbrink-Garcia, E. (2014): Introduction to Emotions in Education. In: Pekrun, R. és Linnenbrink-Garcia, E. (szerk.): *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge, New York. 1–11. DOI: [10.4324/9780203148211.ch1](https://doi.org/10.4324/9780203148211.ch1)
- Rapos Nóra (2003): Az iskolai félelmek vizsgálata. *Iskolakultúra*, **13**, 5. sz. 107–112.
- Réthy Endréné (2016): Miért fontos a tanárok kiegyensúlyozott érzelmi élete, elégedettsége, jól-léte? *Iskolakultúra*, **26**, 2. sz. 88–99.
- Rinn, R. C. és Markle, A. (1979): Modification of Social Skill Deficits in Children. In: Bellack, A. S. és Hersen, M. (szerk.): *Research and Practice in Social Skills Training*. Plenum Press, New York. 107–129. DOI: [10.1007/978-1-4899-2192-5_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2192-5_4)
- Rose-Krasnor, L. (1997): The Nature of Social Competence: A Theoretical Review. *Social Development*, **6**, 1. sz. 111–135. DOI: [10.1111/1467-9507.00029](https://doi.org/10.1111/1467-9507.00029)
- Saarni, C. (1999): *The development of emotional competence*. Guilford Press, New York.
- Saarni, C. (2011): Emotional Development in Childhood. In: Tremblay, R., Bovin, M. és Peters, R. (szerk.): *Encyclopedia on Early Childhood Development*. URL: <http://www.child-encyclopedia.com/emotions/according-experts/emotional-development-childhood> Utolsó letöltés: 2016.09. 26.
- Saric, M. (2015): Teachers' emotions: a research review from a psychological perspective. *Journal of Contemporary Educational Studies*, **66**, 4. sz. 10–26.
- Suplicz Sándor (2012): *Tanárok pszichológiai jellemzői diákszemmel*. PhD-disszertáció. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Szebeni Rita (2010): *A kompetencia alapú oktatás pedagógus személyiség háttere*. PhD-disszertáció. Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola.
- Sutton, R. E. és Wheatley, K. F. (2003): Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, **15**, 4. sz. 327–358.
- Szokolszky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Vaida, S. és Opre, A. (2014): Emotional intelligence versus emotional competence. *Journal of Psychological and Educational Research* **22**, 1. sz. 26–33.
- Yin, R. K. (2009): *Case Study Research: Design and Methods*. 4. kiadás. Thousand Oaks CA, Sage.
- Zsolnai Anikó (2004): A tanári munkához szükséges szociális készségek. In: Dombi Alice, Oláh János és Varga István (szerk.): *A nevelésemélet alapkérdései. Tanulmányok*. APC-Stúdió, Gyula. 323–333.
- Zsolnai Anikó (2015): Social and emotional competence. *Hungarian Educational Research Journal*, **5**, 1. sz. 1–10. DOI: [10.14413/herj.2015.01.01](https://doi.org/10.14413/herj.2015.01.01)
- Zsolnai Anikó és Kasik László (2007): Az érzelmelek szerepe a szociális kompetencia működésében. *Új Pedagógiai Szemle*, **57**, 7–8. sz. 3–15.

„Az elmondatlan s elmondhatatlan”

konferencia
SZITÁR KATALIN
emlékezetére

(Veszprém, 2016. augusztus 31.–szeptember 1.)

Az MTA Veszprémi Területi Bizottságának Irodalomtudományi Munkabizottsága, valamint a Pannon Egyetem MFTK Irodalom- és Kultúratudományi Intézete tudományos konferenciát szervezett Szitár Katalin irodalomtörténész emlékére. A konferencia címébe emelt központi problematika arra utal, hogy a jelenléthiány megnyilvánulásai és irodalmi alakzatai a mai kutatási irányok többségénél megfogalmazódnak. Ezért a szerző által elvégzett értelmezések kérdésfeltevéseivel nem a mögöttünk hagyott múlt, hanem az élő hagyomány horizontján szembesülünk. Mondhatjuk, a tudományos probléma időszerűségének jeleként. A semmi és a minden, a csönd és a hang, a kép és a szó, a jelölt és a jelöletlen, az elbeszélt és elbeszélhetetlen, a narratív és az anarratív interakciója mind-mind olyan képződményekben testesül meg, amelyeknek az elsajátítása a társasbeszéd lehetőségeit meghaladja, s a *poieszisz* versnyelvi és prózanyelvi diszkurzusainak igényét veti föl. Tekintettel arra, hogy e diszkurzusformák írott szövegművekben teljeseznek ki, az egyik médiumból egy másik médiumba való transliteráció vizsgálata is a konferencia témaköreit tágitotta. Összeállításunk a konferencia anyagából közöl válogatást.