

Pedagógusok érzelmi intelligenciája

© **BARACSI Ágnes**

Nyíregyházi Főiskola, Szociálpedagógia Tanszék
baracsia@nyf.hu

A tanulmányban bemutatott 2010-es empirikus kutatáshoz 707 Hajdú-Bihar, Jász-Nagykun-Szolnok, Szabolcs-Szatmár-Bereg, valamint Borsod-Abaúj-Zemplén megyei általános (alsó és felső tagozat) és középiskolai (szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) pedagógus szolgáltatott adatot. A kutatás legfőbb kérdése az volt, hogy a pedagógusok meg tudnak-e felelni az Európai Unió által elvárt „megújuló” szerepelvárásoknak, rendelkeznek-e azokkal a kompetenciákkal, amelyek kialakítását, fejlesztését, közvetítését tőlük várják. Kutatásunk a pedagógusok kompetenciáinak egy kevésbé feltárt területét, a személyes és társas kompetenciákat vizsgálta. A kutatási tapasztalataink azt jelzik, hogy a vizsgált tanárok harmada önmagában bizonytalan személyiségű, melynek háttérében a kommunikációs és érzelmi képességeik (érzelmi intelligenciájuk) alacsonyabb szintje húzódik meg. Tanulmányunkban a pedagógusok érzelmi intelligenciájának sajátosságait ismertetjük.

Érzelmi intelligencia az iskolában

Az elmúlt két évtizedben az oktatással foglalkozó szakemberek is felfigyeltek az érzelmek szerepére és egyre inkább megértették annak jelentőségét, hogy az iskolákban nem csupán a tanulók tudományos, hanem a szociális - és érzelmi kompetenciáinak fejlesztésére is hangsúlyt kell fektetni. Ezzel párhuzamosan felismerték azt is, hogy a tanároknál is szükség van az érzelmi intelligenciára saját jól-létük, valamint a tanulási-tanítási folyamatok hatékonyságának és eredményességének fokozása érdekében. Ennek eredményeként egyfelől szocio-emocionális fejlesztőprogramokat dolgoztak ki tanulók számára beilleszkedésük, a társas kapcsolataik és a tanuláshoz segítségük, másfelől pedig a tanárképzési programokban is megjelentek különböző szociális és érzelmi kompetenciát fejlesztő tréningek (Weare és Gray, 2003). A hivatkozott tanulmány angol tapasztalatokat mutat be, elsősorban a Goleman által alapított CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) kutatási tapasztalataira építve. Mára hasonló tendenciákkal a hazai gyakorlatban is találkozhatunk, így kidolgozásra kerültek az Európai Unió által is támogatott szociális - és életviteli kompetenciák fejlesztését segítő „B” és „C” típusú programcsomagok a tanulók számára, illetve a tanárképzésben is jelen vannak a személyes és szociális hatékonyságot fejlesztő tréningek.

Úgy tűnik azonban, az iskola világában - fontossága ellenére - még mindig nem kap kellő hangsúlyt az érzelmek fejlesztése. Egy amerikai kutatás szerint 150 megkérdezett pedagógus fele nem hallott még az érzelmi intelligenciáról. Azok többsége, akik ismerték a koncepciót, úgy értelmezték, mint „az élet egy fontos készségét”, illetve mint „valami olyat, ami hatékonyabbá teszi a tanulást és elősegíti a jól-létet”. A tanárok harmada viszont úgy vélte, hogy „érdekes, de zavaros dolog”, míg néhányan úgy tekintettek rá, mint egy „újfajta szentimentális divathóbortra” (Claxton, 2005). Hazánkban ilyen jellegű kutatási eredmények nem állnak

rendelkezésünkre, de gyaníthatóan hasonló véleményekkel itthon is találkozhatnánk. Az iskolai „meghonosodását” nehezítő tényezők közt mindenképp meg kell említeni azt, hogy az iskolákban a fő hangsúly még mindig a szilárd tantárgyi ismeretek közvetítésén és számonkérésén van, és *Szitó Imre* (2009) szavaival élve a társadalom is jobban értékeli az „értelem fényét” (IQ), mint a „szív látását” (EQ). Nem kedvező az sem, hogy döntően a negatív érzelmek „feldolgozása” köti le mind a tanárok, mind pedig a diákok figyelmét az iskolákban, és kevésbé jellemző a pozitív pszichológiai megközelítésű, az emberi erősségekre építő (mint például hatékony szociális készségek, kommunikációs képesség, egészséges önbizalom) pedagógia gyakorlása az iskolákban (Hamvai & Pikó, 2008).

A fejlesztés szükségességét indokolják olyan kutatási eredmények is, melyek szerint a magas fokú érzelmi intelligenciával rendelkező tanulók esetében ritkább a bomlasztó, agresszív osztálytermi viselkedés, az olyan rizikómagatartás, amely például drogfogyasztáshoz vezethet, viszont magasabb minőségű társas kapcsolatokra képesek, jobban tudják kezelni a stresszt, jobb iskolai teljesítményt nyújtanak és elégedettebbek az életükkel. Az ilyen tanulók számára sikeresebb volt a középiskolákba való átmenet is, jobb tanulmányi eredményük volt, magasabb önértékeléssel rendelkeztek, és kevesebbet is hiányoztak az iskolából, mint alacsonyabb érzelmi intelligencia szinten lévő társaik (Palomera, Fernández-Beroccal & Brackett, 2008). Egy másik tanulmány pedig arra hívja fel a figyelmet, hogy az alacsony érzelmi intelligencia négy nagy területen idézheti elő vagy könnyíti meg a viselkedési problémák megjelenését a tanulóknál, mint:

- az interperszonális kapcsolatok alakulása: az emocionálisan intelligens személy ügyesebb saját és mások érzelmeinek felismerésében és kezelésében,
- a pszichológiai jól-lét érzése: azok, akik nagyobb érzelmi intelligenciával rendelkeznek kevésbé szorongók és depressziósak, kevesebb orvosi problémával küzdenek, jobb a problémamegoldásuk, kevésbé „rágódtak” az eseményeken,
- a tudományos teljesítmény: akik jobban tudnak érzelmeikre összpontosítani, kevesebb stresszt élnek meg, így fokozottabban képesek koncentrálni kognitív teljesítményükre, azoknál a tárgyaknál pedig, melyek érzelemfüggő tudást igényelnek (irodalom, művészetek) szintén jobb teljesítmény volt kimutatható a diákoknál,
- a zavaró viselkedések megjelenése: akiknél alacsonyabb az érzelmi intelligencia, gyakrabban mutatnak impulzív reakciókat, szegényesebb az interperszonális és szociális készségrepertoárjuk, s ez antiszociális magatartáshoz is vezethet (Fernández-Beroccal & Ruiz, 2008; Nagy, 2006).

Hasonlóképp a tanárok érzelmi sajátosságait is elemzés alá vetették. Angliai tanárok esetében az érzelmi intelligenciaszint és kiégés között találtak összefüggést, vagyis akik jobban tudták érzelmeiket szabályozni, jobb önmegvalósítási képességgel rendelkeztek, jobban tudták kontrollálni az osztálytermi folyamatokat és az érzelmi „kopásuk” is alacsonyabb volt. Ráadásul a kiégés kihatott a tanítási-tanulási folyamatra is, ugyanis negatívan befolyásolta a tanulói teljesítményeket, a tanár-diák közti interperszonális kapcsolatokat. Egy másik vizsgálati eredmény pedig azt mutatta, a magas emocionális intelligenciájú tanárok sokkal „pozitívabbak”, jobb megküzdési stratégiákat alkalmaztak, és sokkal elégedettebbek voltak a munkájukkal. Ezért is tartják szükségesnek a tanárképzésben résztvevők számára az érzelmi kompetenciát fejlesztő tréningeket (mert szemben az értelmi intelligenciával,

ez hatékonyan fejleszthető), mellyel mintegy „beállíthatóvá”, ezáltal bejósolhatóvá válik a későbbi szakmai életük (Palomera et al., 2008).

Az érzelmi intelligenciának számos modellje ismert. Általánosságban öt fő kompetencia¹ fejlesztését tartják leginkább kívánatosnak az iskolákban:

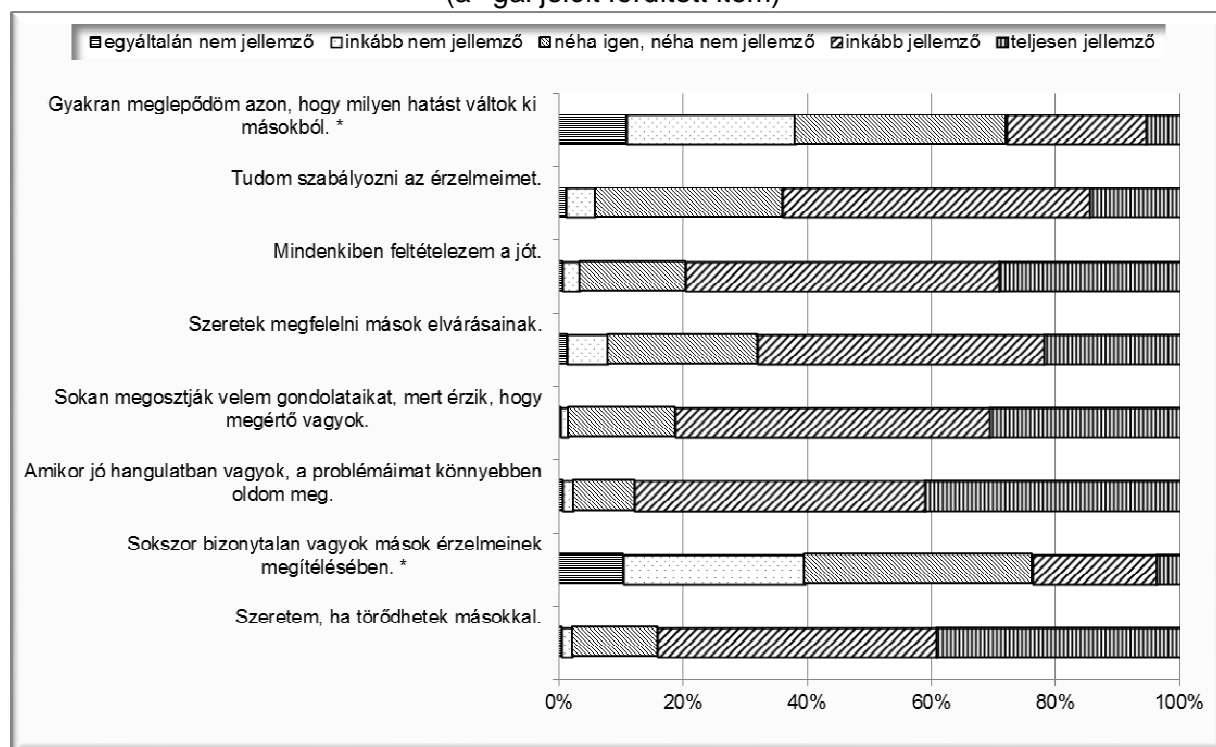
- ❖ én-tudatosság: képesség a saját érzéseink felismerésére, érdeklődésünk és értékeink megfogalmazására, pontos felmérésére és megállapítása saját erőinknek, továbbá egy jól megalapozott önbizalom a jövőre nézve,
- ❖ érzelmek szabályozása: képesség a stressz kezelésére, az érzelmek kontrollálására, kitartás az akadályok leküzdésében, képesség az érzelmek széles skálájának kifejezésére különböző szituációkban,
- ❖ szociális tudatosság: képesség empátiára másokkal, felismerése és méltányolása a csoportok közötti hasonlóságoknak és különbségeknek, képesség megtalálni és megfelelően alkalmazni a családi, az iskolai és más közösségi kapcsolatokat,
- ❖ jó kapcsolati készségek: képesség az egészséges és jól működő kapcsolatokon alapuló együttműködésre, képesség a nem megfelelő szociális nyomás elhárítására, képesség a személyek közötti konfliktusok konstruktív megelőzésére, kezelésére és megoldására, illetve arra, hogy törekedjen segítségnyújtásra, ha erre másnak szüksége van,
- ❖ felelős döntéshozatal képessége: a döntéshozatalban az etikai és szociális normák megfontolásának, mások tiszteletben tartásának és a következmények mérlegelésének képessége különböző helyzetekben, legyen képes ezen képességek alkalmazására tanulási társas szociális szituációkban egyaránt, és legyen motivált abban hogy hozzá tudjon járulni az iskolája és más közösségei jól-létéhez (Zins és Elias, 2006).

Kutatási tapasztalatok

Kutatásunkban – tanulmányozva az emocionális intelligenciával foglalkozó szakirodalmakat, valamint a mérésére alkalmazott tesztek és skálákat – nyolc itemet használtunk a pedagógusok érzelmi intelligenciájának megismerésére. Az egyes állításokkal való egyetértés mértékét a megkérdezetteknek ötfokú Likert-típusú skálán kellett jelölniük az egyáltalán nem jellemző és teljesen jellemző dimenzióban. Az itemek vizsgálják az érzelmek észlelését (*Gyakran meglepődöm azon, hogy milyen hatást váltok ki másokból, és Sokszor bizonytalan vagyok mások érzelmeinek megítélésében*), az érzelmek megértését (*Sokan megosztják velem gondolataikat, mert érzik, hogy megértő vagyok*), az érzelmek használatát problémamegoldásban (*Amikor jó hangulatban vagyok, a problémáimat könnyebben oldom meg*), az érzelmek szabályozását (*Tudom szabályozni az érzelmeimet*) és a kapcsolati képességeket (*Szeretem, ha törődhetek másokkal; Mindenkiben feltételezem a jót és Szeretek megfelelni mások elvárásainak*).

¹ A Daniel Goleman által alapított CASEL szervezet által megfogalmazott kompetencia területek (forrás: <http://www.casel.org/basics/skills.php>)

Az érzelmi intelligencia százalékos megoszlásban, egyes itemekre lebontva. (n=700)
(a*-gal jelölt fordított item)



A teljes mintára vonatkozóan megerősítést nyert, a pedagógusok az érzelmek észlelésében és szabályozásában a legbizonytalanabbak (módusz mindkét itemnél 3, szórás 1,006 és 1,064). Az érzelmi intelligencia más összetevőit viszont többségük inkább jellemzőnek véli magára (módusz értékek: 4). Az érzelmek társas meghatározottsága jól ismert. Az érzelmek szabályozását a szocializáció során tanuljuk, a szocializáció hatása főképp az érzelemkiváltók, az érzelemkifejezés, illetve az érzelmi élmények esetében a legjellemzőbb (Hámori, 2006). Az érzelmek szabályozásának képessége (érzelmekkel való megküzdés) az érzelmi intelligencia egyik legfontosabb összetevője, mely a különböző tartalmú és intenzitású érzelmek kezelését teszi lehetővé. A különféle érzelmi képességek a szociális intelligencia alapfeltételeit képezik, ugyanis a társas helyzetek és problémák mindig valamilyen érzelmi információval kapcsolódnak össze. A munkahelyeken ugyanúgy szerepet játszanak az érzelmek, mint az élet más színterén, de a segítő szakmákban, mint amilyen az oktatás, vagy az egészségügy sokkal intenzívebb érzelmek keletkeznek, és a társadalmi elvárások is ezt szorgalmazzák. Látni kell ugyanakkor, az ennek való megfelelésnek nem csak pozitív (elégedettség) kimenete lehetséges, hanem például a valós érzelmek elrejtése vagy megváltoztatása érzelmi kimerültséghez, kiégéshez is vezethet. A tanárok 3,72 átlagpontja alapján többségük (64,0%) úgy véli, hogy szinte mindig képes érzelmeinek szabályozására, míg elenyésző azok aránya (5,8%), akik szerint ez nem jellemző rájuk (*Tudom szabályozni az érzelmeimet*). Érdekes összevetnünk a kérdőívben szereplő másik „Az inkább magamba fojtom az érzéseimet, minthogy jelenetet csináljak” állítással a tanárok válaszait. Szignifikáns összefüggést találtunk ($p < 0,0001$) az érzelem szabályozása és az érzelem elfojtása között, vagyis minél jellemzőbben véli magára egy tanár az érzelem szabályozásának a képességét, annál jellemzőbb az érzelmek elfojtásának, mint megoldásmódnak az alkalmazása. Az érzelem szabályozása nem jelenti az érzelmi reakciók intenzitásának redukálását, sőt pedagógiai és pszichológiai szempontból az

lenne a kívánatos, ha a pedagógusok az érzelmek minél szélesebb tárházával rendelkeznének. Fontos lenne ellenben a tanároknak megtanulni az érzelmek akaratlan, spontán kifejeződése feletti uralmat, azaz az érzelmeket a szándékos kommunikáció részévé tenni.

Mások érzelmeinek megítélésében is bizonytalanok a pedagógusok (átlagpont: 3,22, szórás:1,006). Közel negyedük (23,7%) alig képes helyesen értelmezni társaik érzelmi reakcióit, magas a bizonytalanok aránya is (36,6%), és csupán minden negyedik tanár (39,6%) gondolja azt magáról, hogy képes biztosan felismerni az érzelmeket. (*Sokszor bizonytalan vagyok mások érzelmeinek megítélésében*). Annak ellenére, hogy a tanárok magasra értékelik érzelmi szabályozási képességüket, a tanárok negyedét a (27,9%) azért mégis meglepi, milyen hatást vált ki másokból. Harmadukat (34,1%) alkalmanként hozza zavarba a társak reakciója, és 38%-uk képes olyan üzeneteket küldeni a másoknak, mely a kívánt hatást váltja ki (*Gyakran meglepődöm azon, hogy milyen hatást váltok ki másokból*). Azok, viszont, akik bizonytalanok mások érzelmeinek megítélésében, kevésbé tudják saját érzelmeiket is pontosan megfogalmazni ($p < 0,0001$). Ettől függetlenül a tanárok több mint 80%-a gondolja mégis úgy, hogy sokan azért osztják meg vele gondjaikat, mert megértő. Minden ötödik tanár (18,7%) valakivel megértő, másokkal pedig nem, és mindössze másfél százaléknyan nyilatkoznak úgy, hogy teljes mértékben hiányzik belőlük a más nézőpontok elfogadásának képessége. (*Sokan megosztják velem gondolataikat, mert érzik, hogy megértő vagyok*.)

Kapcsolati képességeik tekintetében a tanárok magasra értékelik önmagukat (átlagpontok 3,81-4,21 közöttiek), és egységesebb is a véleményük (szórás: 0,739-0,796). Hasonló megállapításra jutott *Pauwlik Zsuzsa* és *Margitics Ferenc* (2008), akik 300 pedagógusjelőlnél az érzelmi intelligencia összetevői között szintén az interperszonális képességeket találták leginkább jellemzőnek a hallgatókra. Az emberi együttműködés elképzelhetetlen anélkül, hogy ne feltételeznénk a másikban a jót (*Mindenkiben feltételezem a jót*). A jóhiszeműség szintén magas arányban jellemzi a nevelőket, többségüknél (79,6%) alapvetően megtalálható a pozitív attitűd a másik iránt, míg 17%-nál viszont személyhez, illetve cselekedethez kötődik. Alacsonynak tekinthető azok száma (3,4%), akiknél inkább az ellenséges szándék fogalmazódik meg, amelyet a szakirodalmak az érzelmi megterhelés, és a stressz gyakori tüneteként említenek. A törődés szándéka (*Szeretem, ha törődhetek másokkal*) a segítő szakmákban mindig is a magasán preferált értékek közé tartozott, a pedagógusok pályaválasztásának egyik legjellemzőbb motívuma, sőt összefüggést mutat a pálya iránti elkötelezettségükkel is (Gáspár, é.n.). Mintánkban hasonló megállapításra jutottunk, hiszen a tanárok 84%-ára jellemző az altruisztikus attitűd. Igen alacsony azok aránya (2,2%), akikre ez egyáltalán nem jellemző, míg 13,8%-a a tanároknak néha szeret gondoskodni embertársairól, máskor pedig nem. Szignifikánsan összefügg ($p < 0,0001$) a törődés és a bizalom, vagyis akik feltételezik a másikban a jót, inkább törődnek, miközben a többiek személytől teszik függővé törődésüket. Pedagógiai szempontból ennek az a veszélye, hogy a tanár számára nem szimpatikus tanulók nem feltétlenül kapják meg azt az odafigyelést és segítséget, amely szükségleteiknek és személyiségfejlődésüknek megfelelő lenne. Bár mindkét esetben a tanárok többségére az emberbaráti attitűd jellemző, mégsem szabad megfeledkezni arról a 20%-ról, akik ilyen módon megnehezítik tanítványaik előrehaladását.

A másoknak mindenáron való megfelelés vágya (*Szeretek megfelelni mások elvárásainak*) a tanárok kétharmadára jellemző (68%). Negyedük (24,1%) alkalmanként törekszik csak erre, míg 8%-ának nincsenek ilyen jellegű szándékai. A

mások elvárásainak való megfelelés háttérében szinte mindig extrinzi­k motívumok állnak, amelyek azt a célt szolgálják, hogy elnyerjünk valamilyen külső jutalmat (például kivívjuk valaki elismerését, megbecsülését, szeretetét), illetve elkerüljünk valamilyen negatív következményt (például a büntetést). A megfelelni vágyás sokkal gyakoribb az alacsony önérvényesítési képességgel rendelkező tanároknál ($p < 0,0001$), és nagytöbbségük jóval fontosabbnak tartja a jó munkatársi kapcsolat fenntartását is ($p < 0,0001$), ügyelve a konfrontatív helyzetek elkerülésére ($p < 0,0001$). Úgy látszik, a tanárok megfelelési szándéka alapjaiban a jó szociális kapcsolatok fenntartását szolgálja. Ennek valódi háttérében a pedagógusok passzivitása, önbizonytalansága áll, melynek mintegy „mellékterméke” lehet a frusztráció és a szorongás.

Az érzelmi intelligencia fontos területe a felelős döntéshozatal képessége is, mivel a döntések minősége meghatározó az emberek közötti kapcsolatok alakulásában. A kutatásba bevont tanároknál a jó hangulatnak alapvető szerepe van abban, hogy könnyedebben küzdjenek meg a nehézségekkel, mivel majdnem kilencven százalékuk (87,8%) problémamegoldását segíti (*Amikor jó hangulatban vagyok, a problémáimat könnyebben oldom meg*). Míg a többiek esetében (12,2%) viszont csak alkalmanként vagy egyáltalán nem teszi egyszerűbbé azt. A pozitív pszichológiai kutatások rávilágítottak a pozitív érzelmek és szemléletmód szerepére a személyiségfejlődésben. Úgy tapasztalták, még az indukált pozitív emóciók is mérhetően javították a tanulást, a feladat- és a problémamegoldást, mivel kibővítették és felélénkítették a gondolkodást (Urbán, 2006). A jó hangulatnak - mely ilyen értelemben pozitív töltésű érzelemnek tekinthető -, tehát optimalizáló szerepe van a pedagógusok döntéseiben.

A háttérváltozók közül az érzelmi intelligencia több item esetében a nemi hovatartozással és a pályán maradás szándékával hozható kapcsolatba, míg egy-két esetben a tanításban eltöltött idő, a pályával való elégedettség, a szak, az intézménytípus és a települési sajátosságok is szerepet játszanak.

A *nemek viszonylatában* a kutatás eddigi tapasztalataihoz hasonlóan a kapcsolati készségekben találunk eltérést a férfiak és nők között, minden esetben a nők javára. Az elsajátítandó női szerepek közt az empátia, az odafigyelés, az altruizmus, önfeláldozás, az alkalmazkodóképesség állandóan és hangsúlyozottan jelen van, a férfiaknál viszont sokkal fontosabb az önérvényesítés, agresszivitás, karriervágy, versenyszellem (Buda, 1985). Ezért nem tekinthető meglepőnek vizsgálatunkban a nők magasabb átlagpontja (4,28) a férfiakkal szemben (3,28), ugyanis a tanárnők háromnegyede szívesen törődik másokkal (87,5%), míg a férfiak kétharmadánál (69,7%) tapasztalhatunk hasonló hozzáállást, és jelentős számban vannak olyanok (25,4%) a férfiak között, akik a törődést személytől és helyzettől teszik függővé. A jóhiszeműség is inkább a nőkre jellemző, az arányok hasonlóan alakulnak, a tanárnők háromnegyede (82,3%), a férfi tanárok kétharmada (66,2%) feltétel nélkül bízik a másik jóságában, de ez esetben is a férfiak több mint negyede (27,4%) személytől teszi függővé. Kevesebb férfival (65,8%) osztják meg a gondolataikat az emberek, mivel kevésbé megértőek, és majdnem harmaduknak (29,3%) megint csak személytől függővé válik a bizalomépítéshez szükséges megértő attitűd. A tanárnőket viszont magasabb arányban (84,6%) jellemzi a másokra való odafigyelés és a problémáira való érzékenység. Gyengébb összefüggést ($p < 0,024$) találtunk a megfelelési szándék és a nemi sajátosságok közt, de több tanárnő (69,9%) tűnik konformabbnak, mint férfi társaik (59,7%). A férfiak és nők közt arányaiban pedig közel ugyanannyian vannak (27,4%-23,4%), akiket befolyásol ebben a másik személye is.

Az adataink szerint a férfi tanárok közel harmadánál az érzelmi képességek (bizalom, problémaérzékenység, jóhiszeműség) hiányosságai kedvezőtlenül befolyásolhatják az interperszonális kapcsolatok alakulását.

A *tanításban eltöltött idő* szempontjából az érzelmek szabályozásában ($p < 0,021$) gyengébb, míg a bizalomban ($p < 0,0001$) erősebb kapcsolatot találtunk. Az érzelmek szabályozása legkevésbé a 12-23 éve pályán lévőkre jellemző (átlagpontjuk: 3,59), míg a legfiatalabbak és legidősebbek hasonló arányban értékelték magasabbra ilyen irányú képességeiket (átlagpontjuk: 3,78 és 3,76). Az eltérés leginkább abban mutatkozik, hogy a középgeneráció kevéssel több, mint harmadánál (35,3%) a szituáció és a személy döntően befolyásolja, képes-e érzelmeinek szabályozására. A másik két korosztálynál sem tekinthető alacsonynak az érzelmi önszabályozásra nem mindig képes tanárok aránya, de a pályájuk elején lévők esetében 28,8%, míg a legrégebben pályán lévőkénél 26,2% az arány. Mindez annak tükrében válik érdekessé, hogy minden szociális környezet - különösen az iskola és a munkahely -, elvárja a gyermektől az emocionális kompetencia tökéletes működését². Vizsgálatunk szerint a középgeneráció jelentős része, de a más korosztályhoz tartozó tanárok közül is sokan nem rendelkeznek a gyermekektől elvárt képességekkel. A tanításban eltöltött idő a bizalom mértékét is befolyásolta, ugyanis az embertársaik iránti pozitív szemléletmód az életkorral egyenes arányban erősödik a tanároknál. Legkevésbé a pályájuk elején lévőknek (71,2%) fontos a bizalom, szemben a pályájukon legrégebben dolgozókkal (88,6%). A nemrég munkába állóknál legmagasabb azok aránya is (23,1%), akikre a bizalmon alapuló kapcsolat fenntartása néha jellemző, máskor pedig nem. Mivel a nevelés nem képzelhető el a kölcsönös bizalom nélkül, így főképp a pályájuk elején lévők számára válik nehezítetté a nevelőhatások közvetítése azért, mert nem bíznak tanítványaikban, következésképp a tanítványok sem bíznak nevelőikben.

Vizsgálati eredményeink szerint a *tanított szaktárgy* egyedül az érzelem szabályozásában játszik szerepet. Gyengébb szignifikancia szint mellett ($p < 0,037$) a 3,29-3,83 közötti átlagpontok azt mutatják, a különböző szakokon tanítóknál a „néha-néha” illetve az „inkább jellemző” válaszok voltak többségben. Legmeglepőbb a szakmai tárgyak oktatóinak válasza, ugyanis náluk a legalacsonyabb azok aránya (37,2%), akikre jellemző az érzelmek szabályozásának képessége, míg a többi szak esetén másfél- kétszerese (59%-69,5%) az érzelmi kontrollal rendelkezők aránya. Sokkal nagyobb arányban vannak a szakoktatók között azok (48,6%), akik hol tudják uralni érzelmeiket, hol pedig nem. Leghatékonyabbak ebben a tanítók és a művészeti és sport jellegű tárgyakat oktatók.

Az *intézménytípus* a törődés szempontjából jelentős, mert - ahogy korábban bemutattuk - a nevelők által magasan preferált értékről van szó, mégis találtunk eltérést ($p < 0,018$) a különböző intézménytípusokban tanítók között. Legkevésbé a gimnáziumi tanárookra jellemző a törődés (75,2%) és közülük kerülnek ki legmagasabb arányban akik személytől teszik függővé (20,0%) az odafigyelésüket. A leginkább az alsó tagozatokon (88,6%) és szakközépiskolákban tanítóknál (88,3%) mutatkozik meg az önzetlenség, a felső tagozatos és szakiskolai nevelők is kevéssel maradnak el mögöttük (82,8%-83,0%).

² Az OECD-CERI a "Tanulás és az agy" elnevezésű projekt keretében foglalkozott a témával. A „Tanulás tudománya és az agykutatás” projektje (2000) vizsgálta az érzelmek és a tanulás közti kapcsolatot, melyről készült tanulmány olvasható a <http://www.ofi.hu/tudastar/oecd-tanulmanyok/agy-mukodese> oldalon.

A *megyeszékhelyen* dolgozó pedagógusok közül azok vannak többen (48,3%), akik szinte mindig tudják uralni érzelmi-izületi állapotukat, míg a kisvárosi és községi tanárok többsége csak alkalmoszerűen képes a szándékolt hatás gyakorlásra (37,0% és 38,0%). Majdnem ugyan-ennyien (34,0% és 34,9%) vannak, akik alig, vagy egyáltalán nincsenek tisztában azzal, hogy az általuk küldött érzelmi üzenet milyen hatást gyakorol a másik emberre ($p < 0,0001$).

A *pályával való elégedettség* egyenes arányban nő a gondoskodás a törődés szándéka is ($p < 0,0001$). Míg a pályájukkal nagyon elégedettek több mint kilencven százaléka (93,5%) szereti, ha gondoskodhat a másokról, addig az elégedetleneknek 65,2%-áról modható el ugyanez, viszont majdnem harmaduknál (32,6%) csupán alkalmoszerű a törődés. Ugyanez a tendencia figyelhető meg a *pályán maradás szándéka* és a törődési szándék közt, akik szívesen maradnak a pályán, szívesebben is gondoskodnak másokról is ($p < 0,001$). A másikban a jó feltételezése is főképp azokra jellemző, kik maradni akarnak a pályán ($p < 0,001$). A megfelelési vágy is erősebb azoknál, akik a pályán szeretnének maradni, szemben a pályaelhagyást fontolgatókkal ($p < 0,004$).

Összegzés

A kutatásban résztvevő pedagógusok érzelmi intelligenciájáról összességében elmondható, hogy főképp az érzelmek felismerésében és szabályozásában mutatnak rosszabb teljesítményt, annak ellenére, hogy többségük jónak gondolja e téren magát. Minden negyedik tanár tudja csak felismerni mások érzelmeit, ugyanígy minden negyedik tanár képes olyan üzenetet küldeni a társának, amellyel a kívánt hatást tudja elérni. Kétharmaduk biztos abban, jól tudja szabályozni érzelmeit, mely leginkább az érzelmek elfojtását jelenti. Kapcsolati készségek terén hatékonyabbak a tanárnők, a pályájukon legrégebben lévők és a munkájukkal elégedett pedagógusok, de a törődés legkevésbé a gimnáziumi tanárookra jellemző. Az érzelmek szabályozása főképp a középgeneráció, illetve a szakoktatók számára okoz nehézségeket, harmaduk alkalmoszerűen tudja csak érzelmeit uralni. Nagy szükség lenne arra, hogy a tanárok megtanulják (megtanítsák számukra) saját érzelmeik kezelését, mivel annak kontrollálatlansága, valamint túlzott kontrollja sem vezet sikeres alkalmazkodáshoz, míg a kontroll rugalmas használata alapvető a társakkal való harmonikus kapcsolat szempontjából a hosszú távú sikeres alkalmazkodáshoz (Urbán, 2006).

Az érzelmi intelligencia tanulható. Ezért fontos lenne a pedagógusképző intézményekben és a tanár-továbbképzéseken nagyobb hangsúlyt fektetni az érzelmi intelligencia fejlesztésére. A fejlesztés két ok miatt is szükséges. Egyfelől, kutatásunkban is rámutattunk, a pályán eltöltött idővel arányosan növekszik azok száma, akik érzelmileg erősen megkopnak, mellyel saját és a tanítványaik mentális egészségét egyaránt veszélyeztetik. Másfelől, kapcsolati készségeik alapján e pedagógusok többsége alkalmas a hatékony interperszonális kapcsolatra, hiszen jóhiszeműek, szívesen törődnek másokkal, és még az erős megfelelési vágyuk hátterében is a jó szociális kapcsolat megőrzése áll.

Irodalomjegyzék

- BUDA Béla (1985): Női szerep - női szocializáció - női identitás. In Koncz Katalin (szerk.): *Nők és férfiak, Hiedelmek és tények* (pp. 93-110). Budapest: MNOT; Kossuth.
- CLAXTON, G. (2005): *An intelligent look at Emotional Intelligence*. London: The Association of Teachers and Lecturers.
- FERNÁNDEZ-BEROCAL, P., & RUIZ, D. (2008): Emotional Intelligence in Education. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15, 6 (2), 421-436.
- GÁSPÁR Mihály (é. n.): *A személyiség belső feltételeinek és stabilitásának alakulása a pályaszocializáció függvényében*. OTKA pályázat zárójelentése. Budapest: OTKA.
http://real.mtak.hu/237/1/37514_ZJ1.pdf
- GOLEMAN, D. (1998): *Érzelmi intelligencia*. Budapest: Magyar Könyvklub.
- HÁMORI Eszter (szerk.) (2006): *Pszichológiai eszközök az ember megismeréséhez*. Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- HAMVAI Csaba & PIKÓ Bettina (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: a pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, 108 (1), 71-92.
- NAGY Henriett (2006): Az érzelmi intelligenciáról. *Iskolakultúra*, 16 (12), 74-84.
- PALOMERA, R., FERNÁNDEZ-BEROCAL, P., & BRACKETT, M. A. (2008): Emotional intelligence as a basic competency in pre-service teacher training: some evidence. *Electronical Journal of Research in Education Psychology*, 15, 6 (2), 437-454.
- PAUWLIK Zsuzsa, MARGITICS Ferenc (2008): Pedagógusjelöltek érzelmi intelligenciája. *Új Pedagógia Szemle*, (6-7), 37-46.
- SZITÓ Imre (2009): *Az érzelmi intelligencia fejlesztése az iskolában*. Sopron: Edition Nove.
- URBÁN Róbert (2006): Az érzelmek és a stressz pszichológiája. In Oláh Attila (szerk.): *Pszichológiai alapismeretek* (pp. 372-394). Budapest: Bölcsész Konzorcium.
- WEARE, K., & GRAY, G. (2003): *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* Research report no. 456. London: Department for Education and Skills.
- ZINS, J. E., & ELIAS, M. E. (2006): Social and emotional learning. In Bear, G. G., & Minke, K. M. (Eds.), *Children's Needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 1-13). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.