

A pedagógustársadalom érzelmi térképe

Séllei Beatrix*

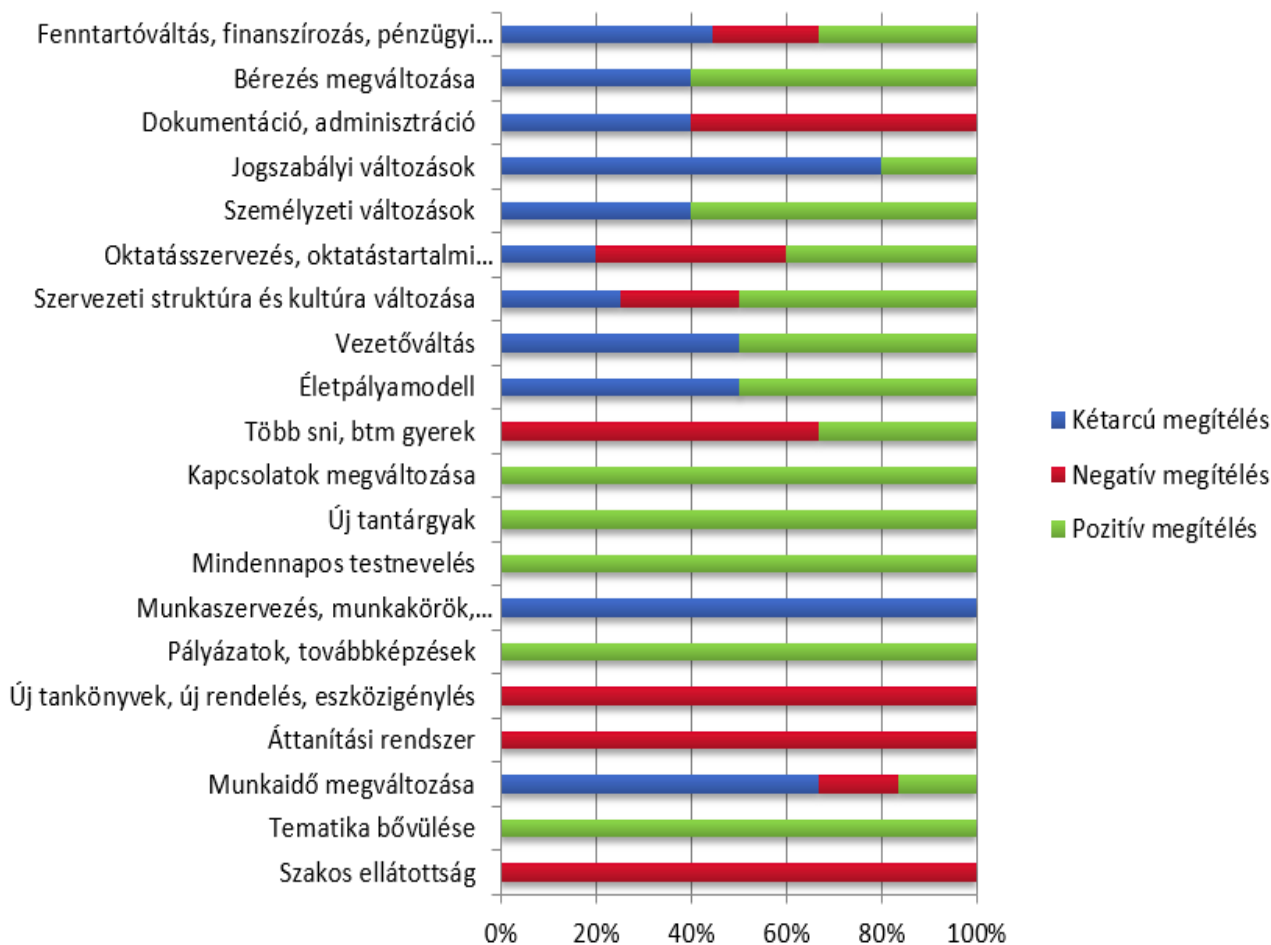
A tanulmány egy nagyobb kutatás pedagógusokat vizsgáló szeletét mutatja be, amelynek adatfelvétele 2014-ben zajlott le. A pedagógusok érzelmi jellemzőit feltáró-leíró oldalról mutatjuk be. Az érzelmi intelligencia fontossága a sikeres mindennapi életben mára ismert és elfogadott tény (például Ciarrochi és mtsai., 2001; Goleman, 2008). Azt is jól látjuk, hogy a pedagógusszakma gyakorlása és a pedagógus léttel járó terhelések rendelkeznek egy sajátos mintázattal. A magyar pedagógustársadalom tagjai a gyakori változások, a munkafeltételek, a szakmai szerep presztízse és még számos más ok miatt a kiegészítő szempontjából veszélyeztetettek. A kiegészítő megelőzésében, a hatékony munkaszervezésben és a kihívásokhoz való alkalmazkodásban nagy szerepe van az érzelmi kompetenciának. Jelen tanulmány célja, hogy leírja és értelmezze a pedagógusok érzelmi intelligenciájának mintázatát: milyen a pedagógusok érzelmi intelligenciája, továbbá pontosan hogyan szerveződnek érzelmi részképességei, hol található az erősségek és mely területeken lenne szükség intervencióra. Feltártuk, hogy van-e különbség a pedagógusok érzelmi kompetenciájában a nemüktől, az életkoruktól, a végzettségüktől, a munkatapasztalatuktól és a munkahelyük típusától függően. A kutatás 496 fő bevonásával zajlott, az ország minden területéről és mindenféle intézménytípusból, tehát a feltárt jellemzők erőteljes tendenciát írnak le a magyar pedagógusok érzelmi sajátosságairól. A kutatás eredménye aktuális helyzetleírás 2014 tavaszáról, melyből felrajzolható a mai magyar pedagógustársadalom érzelmi térképe. A leírás, az érzelmi intelligencia profil alapján továbbá azonosíthatóak olyan pontok, ahol intervencióra van szükség, hogy a pedagógusok hatékonyabbak legyenek a szakmai- és a mindennapi életükben.

Kulcsszavak: érzelmi intelligencia, pedagógustársadalom, érzelmi jellemzők

A kutatás alapproblémái

A társadalmi életet és a különböző szakmai rétegek munkáját (mint a pedagógusokét) folyamatosan áthatják a változások. Ezekhez a változásokhoz, amennyiben túlélésre, sőt, sikerre törekszünk, alkalmazkodnunk kell. Vannak olyan pozitív változások, melyeket magunk is óhajtunk, várunk, ezért könnyebben alkalmazkodunk hozzá, mégis számos feladat elé állít bennünket. A változások egy másik része kívülről indul, nehezebb belátni a szükségességét, és ezért negatívabban állunk azokhoz a feladatokhoz, amelyeket a változás implementálása elénk állít. A változás véghezvitele, mivel az új kezdet mindig valaminek az elengedését is jelenti, érzelmeikkel sűrűn átszótt folyamat. S a változások állandósága, nagy száma és sokrétűsége ily módon nagymértékben meghatározza a pedagógustársadalom érzelmi életét is. Az alábbi ábrán látható, hogy 2013-ban milyen változások határozták meg a pedagógusok gondolkodását, szinte függetlenül az intézmények típusától vagy földrajzi elhelyezkedésétől. A változásokat gyűjtő pedagógusok a lentebb bemutatott feltáró érzelmi intelligencia kutatás mintájának egy részét teszik ki, s a pedagógusok változásokkal kapcsolatos attitűdjét egy korábbi tanulmányban részleteztem (Séllei, 2014).

* Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, egyetemi adjunktus. E-mail: selleib@erg.bme.hu



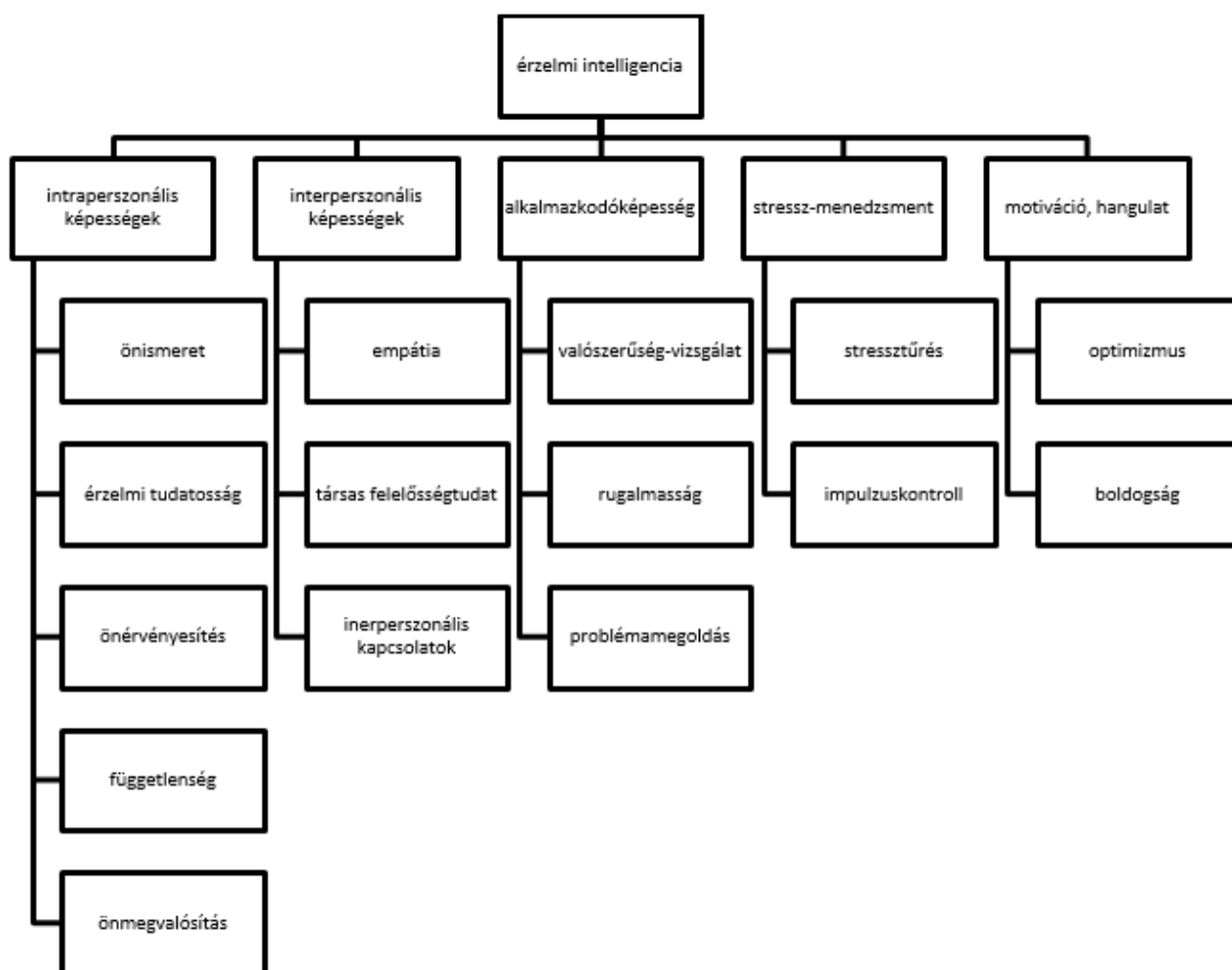
1. ábra: A 2013. novemberben aktuális változások és azok megítélése (n = 84 fő) (Séllei, 2014. 31.)

Ezen – többféleképpen megítélhető – változások elfogadásához és kezeléséhez több tényezőre is szüksége van egy pedagógusnak. 2013 novemberében és 2014 áprilisában, irányított csoportos beszélgetéseken az alábbi tényezőket emelték ki a pedagógusok mint az alkalmazkodás elősegítőit: kitartás, kreativitás, optimizmus, nyitottság, empátia, tisztelet, együttműködés, problémamegoldás, önérvényesítés, hála, önismeret, türelem, rugalmasság, elfogadás, bátorság, alázat, csapatmunka, stressz kezelés, önreflexió, célok, rendszerszemlélet – a legfontosabbak közül (saját gyűjtésünk alapján, több mint 100 fő megkérdezésével pedagógusoknak szóló változáskezelő tréningek keretében). Amennyiben valaki rendelkezik ezekkel a képességekkel vagy vonásokkal, esetleg megtanulja ezeket, akkor lehetősége van a stressz konstruktív kezelésére, és ez által az alkalmazkodásra. Mivel a változások gyakran elkerülhetetlenek, ezért fontos, hogy a bejósolhatatlanság és stressz esetén melyik utat választjuk: engedjük magunkat sodorni az eseményekkel, esetleg kezdetben óriási lelkesedéssel megpróbáljuk megváltani a világot és a kudarcok hatására lassan kiégünk, vagy éppen ellenkezőleg, reális szemlélettel a kezünkbe vesszük a helyzetek irányítását, felmérjük a lehetőségeket, és alkalmazkodunk a kihívásokhoz, az új helyzetekhez (Seligman, 2011).

A fentebb felsorolt képességek és vonások, melyek a pedagógusok és a szakirodalom alapján is elősegítik a stressz kezelést, nagymértékben átfednek az érzelmi intelligencia konstrukciójával (Bar-On, 2000; Mayer, 2001; Oláh, 2005). Már tudjuk, hogy az érzelmi intelligencia önmagában nem elegendő ahhoz, hogy valaki boldog és

sikeres legyen, mégis, a hozzá tartozó részképességek birtoklása jelentős előny a változásokhoz és az élet kihívásaihoz való alkalmazkodásban (Pérez és mtsai., 2005).

Az érzelmi intelligencia kutatása az elmúlt másfél évtizedben lendült fel, meghatározva sok alapelvet és nyitva hagyva számos további kérdést. A fentebb felsorolt képességeket leginkább a *Bar-On*-féle vonás alapú érzelmi intelligencia modellben lehet elhelyezni, mely a 2. ábrán bemutatott módon épül fel (*Bar-On*, 2000), és a szerző meghatározása szerint „nem-kognitív képességek, kompetenciák és jártasságok sora, amelyek befolyásolják az embert abban, hogy sikeres legyen a környezeti követelményekkel és nyomásokkal való megküzdésben” (*Bar-On*, 2004, 14.).



2. ábra: *Bar-On* vonásalapú érzelmi intelligencia modellje (*Bar-On*, 2000)

Ez a modell tehát öt faktorba sorolja a fővonásokat, amelyekhez további alvonások tartoznak. Az első faktor az *intrapersonális* képességek, mint az önismeret, azaz öntudat, önmagunk megértése, elfogadása és tisztelete; az érzelmi tudatosság, mely saját érzelmeink felismerése és megértése; az önérvényesítés, ami képesség érzelmeink, hiedelmeink és gondolataink kifejezésére, illetve önmagunk megvédésére; a függetlenség gondolatainkban, cselekedeteinkben és érzelmeinkben; az önmegvalósítás mint lehetőségeink megvalósítása, olyan cselekedetek folytatása, amelyeket képesek vagyunk, szeretnénk és élvezünk megtenni. A második faktor, az *interperszonális* képességek: mint az empátia, azaz a képesség mások érzelmeinek felismerésére, megértésére és megbecsülé-

sére; a társas felelősségtudat, mellyel a közösség együttműködő, közreműködő és konstruktív tagjaivá lehet válni; a kapcsolatok, azaz kölcsönösen kielégítő, intim interperszonális kapcsolatok kialakítása és fenntartása. Az *alkalmazkodóképesség* magában foglalja a valószerűség-vizsgálatot: ez tesz képessé a szubjektív élmények és objektív tapasztalatok közötti megfelelés felmérésére, és a rugalmasság, azaz saját érzéseink, gondolataink, viselkedésünk szituációkhoz és feltételekhez való igazítása; valamint a problémamegoldás, ami a személyes és társas problémáink felismerése és kezelése. A *stressz-menedzsment* faktorába tartozik a stressz-tűrés, azaz helytállás nehéz helyzetekben, illetve erős érzelmek hatása alatt az aktív és pozitív megküzdés segítségével, anélkül hogy a személy összeomlana, valamint ide tartozik az impulzuskontroll: indulatainknak, drive-oknak vagy cselekvési kísértéseknek való ellenállás, vagy azok késleltetése, továbbá az érzelmek kontrollálása. Az *általános hangulat* faktorába tartozik optimizmus: a pozitív attitűd fenntartása a nehéz helyzetekben is, képesség a pozitívumok meglátására; valamint a boldogság, azaz képesség önmagunkat az életünkkel elégedettnek érezni, örömeinket megtalálni és pozitív érzelmeket kifejezni (*Bar-On*, 2000).

E modellt tehát a pedagógusok saját beszámolójához való illeszkedés miatt választottuk. Ezen a vonásalapú modellen kívül még két nagyobb csoportja van az érzelmi intelligenciát leíró, ma számon tartott 6-9 versengő modellnek: egyrészt az ismeretek és képességalapú modellek (*Salovey és mtsai*, 2000) és a kevert modellek (*Goleman*, 2008; *Mikolajczak*, 2009; *Petrides*, 2009). Mindhárom esetben igaz, hogy a modell kiválasztása egyben elköteleződés a mérőeszköz mellett is, lévén, hogy egyetlen egységes érzelmi intelligencia definíció hiányában minden szerző másképpen konceptualizálja a fogalmat, s emiatt másként is méri. A képességalapú érzelmi intelligencia modellek egyfajta kognitív-érzelmi képességre reflektálnak, míg a vonás alapú modellek inkább az érzelmi öntudatosság egy aspektusát, azaz egy személyiségvonást határoznak meg, és a kevert modellek ezt a két, pszichometriailag nem feltétlenül együttjáró entitást, a képességet és a vonást próbálják közös keretbe helyezni (*Pérez és mtsai*, 2005). Amit bizonyosan tudunk az az, hogy az érzelmi intelligencia egy speciálisan humán képesség, amely fontos ahhoz, hogy hatékonyan vezethessük az életünket, de sem a pontos meghatározása, sem a viszonya más humán képességekhez egyelőre nem tisztázott.

A fentebb taglalt definíciós problémák ellenére a sok változással terhelt pedagógustársadalom immunitása, érzelmi adaptivitása kulcskérdés, és úgy tűnik, hogy a védettséget a pedagógusok az érzelmi kompetenciájukon keresztül tudják fokozni (például *Oláh*, 2005). Ezt az alkalmazkodásban nagyon fontos tényezőt kisebb vagy nagyobb energia-befektetéssel lehet fejleszteni, akármilyen szintről induljon is valaki (*Goleman*, 2008).

A kutatás a továbbiakban bemutatja, hogy a kutatásban résztvevők mennyire birtokolják az egyes érzelmi kompetenciákat. A kutatás célja erre alapozva tehát a magyar pedagógustársadalom érzelmi térképének felrajzolása. Az exploráció alapja, ahogy fentebb láthattuk: az érzelmi kompetenciák kulcsszerepe egy pedagógus életében. A feltárt érzelmi térkép, a *Bar-On*-modell alapján helyzetjelentést ad minden olyan érzelmi és társas kompetenciáról, amelynek fontosságát maguk a pedagógusok is ismerik, valamint amelyeknek jelentőségét a pozitív pszichológia is a zászlójára tűzte.

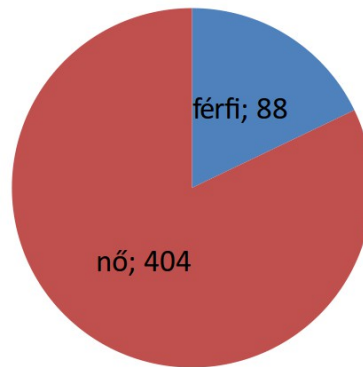
A mintáról

Az érzelmi intelligencia kérdőíves kutatása 2014 áprilisában zajlott összesen 496 válaszoló adatait dolgozva fel. A minta tagjai a Budapesti Műszaki- és Gazdaságtudományi Egyetem közoktatási vezetői szakirányú továbbképzési szak másodéves hallgatói voltak. Ez a képzés szakvizsgát ad, tehát vezetői ambícióktól függetlenül bárki részt vehet rajta, és tapasztalatok szerint a pedagógusok fele elsősorban az életpálya modellben való előrelépés, semmint a vezetői ranglétrán való feljebb lépés miatt választja ezt a képzést. Ugyancsak igaz, hogy a minta

nem minden tagja vett részt belső motivációból a képzésen, legalább egyharmaduk külső nyomásra kezdte meg a szakvizsgára felkészülést. A mintába minden, az adott szemeszterben második féléves hallgató bekerült, így módon összesen négyszer 8 csoportban történt az adatfelvétel. Mivel ez egy országos képzés, így minden régióból voltak válaszolóink.

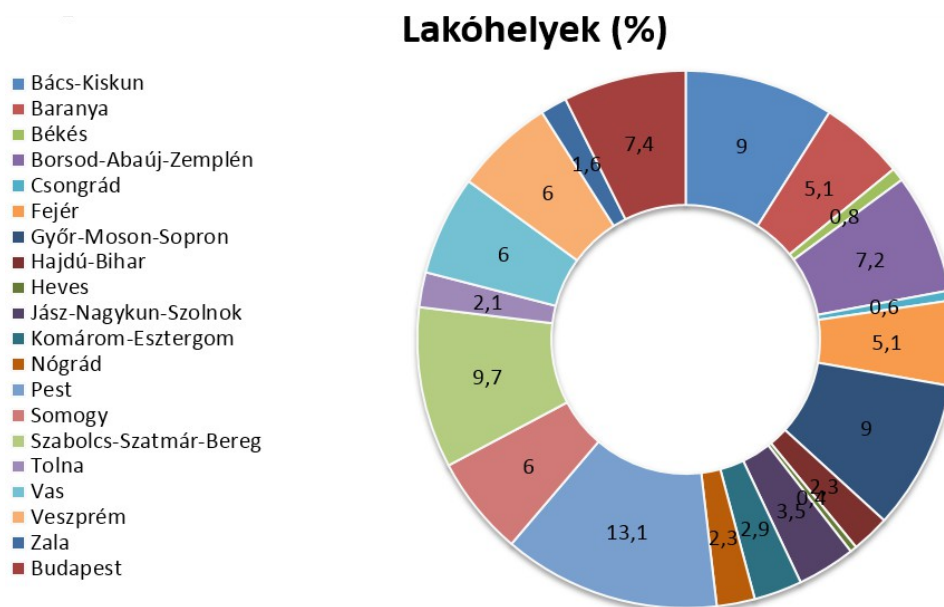
Az életkori megoszlás alapján a minta átlagéletkora 42,74 év, a szórás 7,095 év.

A mintába bekerülő pedagógusok nemek szerinti megoszlása megerősíti a nők felülreprezentáltságát a pályán, s ezt az alábbi ábra szemlélteti:



3. ábra: A minta nemek szerinti megoszlása

A mintába bekerülő pedagógusok szinte minden oktatási szintért képviselnek: megjelenik a 18-féle háttérintézmény között óvoda, iskola, KLIK, szakiskola, szakközépiskola, gimnázium, szakszolgálat, többcélú intézmény, kollégium, gyógypedagógiai intézmény, nyelviskola, zeneiskola, valamint felnőttképző intézmény. A sokszínű intézményeken túl, ugyancsak országsszerte minden régiót lefednek a mintába kerülő pedagógusok lakóhelyét a 4. ábra mutatja.



4. ábra: A minta megoszlása lakóhely szerint

Eredmények és megvitatás

A kutatásban a demográfiai mutatók vizsgálata mellett a résztvevők kitöltötték a *Bar-On*-féle Emotional Intelligence Inventory-t, azaz EQ-i (1997) tesztet egy omnibusz teszt részeként. A teszt felnőttek számára készült, 16 éves kor fölött kitölthető. A leltár 121 iteme 15 alskálába rendeződik, amelynek kitöltése hozzávetőleg 30 percet vesz igénybe. Minden állítást 5 pontos Likert-skálán kell a személynek megítélni: vajon mennyire jellemző rá az adott mondat. Kérdés azonban, hogy mennyire bízhatunk a személy ítéleteiben saját magáról, és érzelmi intelligencia helyett vajon nem csak érzelmi öntudatosságot mérünk-e. Ilyen módon eleve magas fokú érzelmi- és öntudatosságot vár el a teszt a kitöltőktől. Ezen kritika ellenére a tesztet megjelenése óta több nyelvre lefordították, és kielégítő validitási és reliabilitási mutatókkal rendelkeznek, magas az alfa-mutatója, és jó prediktív erővel bír (*El Consortium, 2014; Pérez és mtsai., 2005*).

A teszt eredményeit alább foglaljuk össze, megjelenítve az elméleti és a tapasztalati minimum és maximum értékeket, mivel a teszt nem rendelkezik (egyelőre) magyar sztenderdekkel. Az első mutató az összesített érzelmi intelligencia pontszám az 1. táblázatban:

	Elméleti minimum	Tapasztalt minimum	Elméleti maximum	Tapasztalt maximum	Elméleti középérték	Átlag	Szórás
EQ	121	354	605	559	363	467,2	40,44

1. táblázat: Az érzelmi intelligencia kvóciens

Az érzelmi intelligencia kvóciens átlaga viszonylag magas, és az elméleti minimumtól távol helyezkednek el a tapasztalt minimum értékek. Ez a magas átlag szinte természetes, hiszen a pedagógus munkaeszköze részben a személyisége, részben az érzelmi kompetenciája. Ennél a megnyugtató adathnál sokkal többet nem olvashatunk ki a globális mutatóból, ezért a 2. táblázat már faktorokra bontva mutatja be az érzelmi kompetenciákat.

	Elméleti minimum	Tapasztalt minimum	Elméleti maximum	Tapasztalt maximum	Elméleti középérték	Átlag	Szórás
Intrapersonális skálák	36	85	180	168	108	133,28	15,78
Interperszonális skálák	24	71	120	120	72	101,68	8,86
Adaptációs készség	26	72	130	118	78	98,42	9,88
Stresszkezelés	18	40	90	90	54	62,68	7,79
Általános hangulat	17	47	85	85	51	69,60	7,72

2. táblázat: Az érzelmi intelligencia részképességek

Az elméleti minimum értékek közelében egyik faktoron sem szórnak az eredmények, miközben az elméleti maximumokat megközelítik, vagy el is érik, továbbá minden faktor esetében a minta átlaga magasabb, mint az elméleti középvérték. Ez is megnyugtató adat.

Az egyszerűbb értelmezés kedvéért a továbbiakban az egyes alskálákból százalékos kimutatást készítettünk, és így mutatjuk be az érzelmi intelligencia faktorokat, ahol a 100-hoz, mint maximális értékhez lehet viszonyítani az adatokat (*Takács, 2010* alapján) (3. táblázat):

	Átlag	Szórás	n
Magabiztosság	69,60	11,42	420
Éntudatosság	67,11	11,04	425
Önbecsülés	75,74	12,75	419
Függetlenség	67,83	10,69	418
Önmegvalósítás	88,17	8,69	423
Empátia	83,71	10,16	428
Társas felelősségtudat	87,87	7,60	418
Interperszonális viszony	82,05	10,11	422
Valóságérzékelés	76,53	10,24	417
Rugalmasság	68,22	11,06	412
Problémamegoldás	81,53	9,03	430
Stressztűrés	66,64	7,22	430
Impulzivitás kontroll	72,21	13,83	412
Optimizmus	80,64	10,24	421
Boldogság	82,78	9,79	418

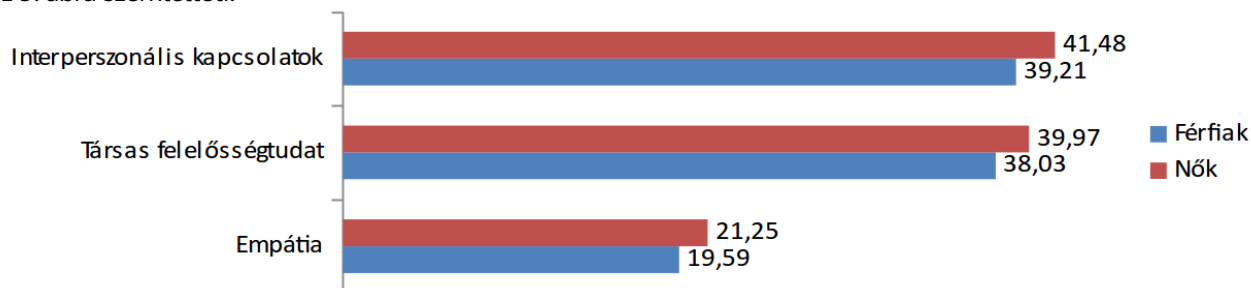
3. táblázat: A pedagógusok érzelmi intelligenciáját leíró mutatók (százalékban megadva)

Az empátia, a társas felelősségtudat és az interperszonális viszony alskálák eloszlásai hisztogrammal megvizsgálva jobbra tolódtak, tehát magasak az átlagok. Az egyetlen balra tolódó alskála a stressztűrés, ebben kevésbé erősek a pedagógusok az átlagos pontszámhoz képest.

A leíró statisztikákon túl arra voltunk kíváncsiak, hogy a mintát különböző csoportosítási szempontokból megvizsgálva, milyen különbségeket találhatunk a vizsgálatba bevont pedagógusok körében. A minta mérete ugyan nem elegendő ahhoz, hogy országosan reprezentatív legyen, de tekintve a minta heterogenitását jó helyzetképet kaphatunk ebből a kutatásból.

Mivel a pedagógustársadalom jellemzői valamelyest eltérnek a normál eloszlástól, ezért az elemzéseket a csoportok összehasonlítására alkalmas nem paraméteres próbával, a Kruskal-Wallis teszttel végeztük el az IBM SPSS statisztikai programmal. Az eredmények közül csak a ,005 szinten szignifikánsakat mutatjuk be ($p \leq 0,05$).

A férfiak és nők között az interperszonális érzelmi intelligencia főfaktorban találunk különbséget, ahol a nők eredménye 102,87 pont, míg a férfiaké 96,75 pont, tehát előbbiek a minta átlaga felett, utóbbi csoport a minta átlaga alatt helyezkedik el. Ezen a képességen belül még az alsókálákban is kirajzolódnak különbségek, melyeket az 5. ábra szemlélteti.



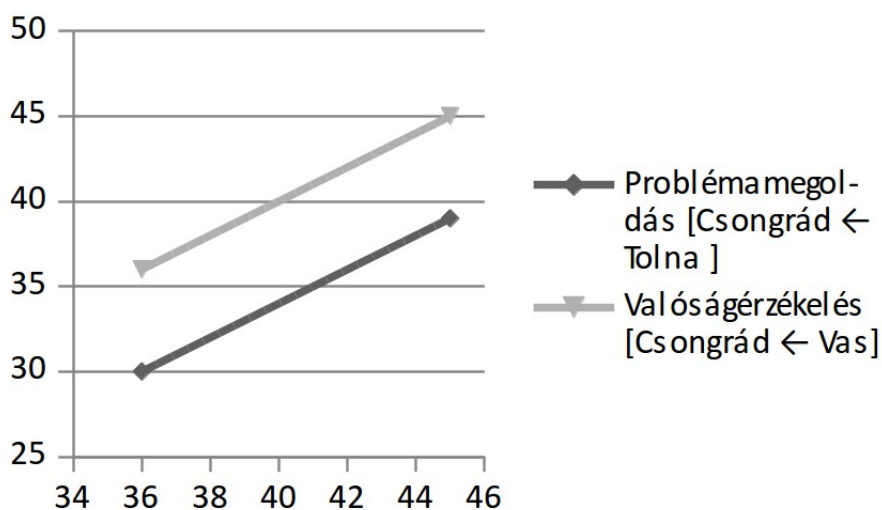
5. ábra: A nők és férfiak közötti különbségek az interperszonális érzelmi intelligencia skálákon

Az eredményeket azzal magyarázhatjuk, hogy bár a pedagógusok között a férfiak is sokkal nyitottabbak, szociálisabbak, hiszen társas munkakörnyezetben, folyamatosan emberekkel és emberekért, gyerekekért dolgoznak, mégis nehezebb helyzetben vannak, mint női kollégáik. A két nem eredményei közötti különbség kicsi, ám statisztikailag jelentős. Ha ezeket az eredményeket egy külső, például mérnök férfi csoport eredményeivel vetnénk össze, akkor a férfi pedagógusok átlagos eredménye magasabb lenne a mérnök mintáénál. A nők értékei vélhetően azért is magasabbak itt, mert ezek a jellemzők inkább femininek. Felvetődhet a kérdés: ha a nők ezeket a társas képességet jobban birtokolják, ez vajon mekkora előnyt jelent számukra a változásokhoz való alkalmazkodásban vagy akár a hétköznapi kihívásainak a kezelésében? Sikeresebbek-e ennek hatására a nők a pedagóguspályán, és ez-e az oka a tapasztalható kontraszelekciónak?

Különbséget találtunk a nemek között – talán részben az interperszonális képességek által moderáltan – a stresszkezelés faktoron belül a stressztűrési képességében, ahol a nők stressztűrése átlagosan 30,97 pont, a férfiaké 29,77 pont. Ez a magasabb átlagérték adódhat abból, hogy a nők más és többirányú terhelésnek vannak kitéve szerepeikből következően, mint a férfiak, másrészt adódhat abból is, hogy a stresszel való megküzdés során számos olyan eszközt spontán és természetes módon alkalmaznak, amelyek a férfiak megküzdési eszköztárában kevésbé vannak jelen, például a megterhelő esemény ventillálása.

Területi különbségeket is találunk, bár Magyarország mérete tekintetében nem sorolható a nagyobb európai országok közé, mégis számos statisztikai mutató alapján jelentős régiós különbségeket lehet felfedezni például a munkanélküliség, foglalkoztatottság, jövedelem és egyéb mutatók között (*Központi Statisztikai Hivatal* 2014. évi anyagai alapján). Valószínűleg részben ezek a földrajzi, gazdasági és társadalmi területi jellemzők befolyásolják, hogy éppen az érzelmi intelligencia alkalmazóképesség faktorában rajzolódnak ki különbségek a megyék között. A legmagasabb értékeket az adaptációban az ország dél-keleti részén elhelyezkedő Csongrád megye hozta, míg az összehasonlításban kifejezetten alulmaradó megyék a dunántúli Somogy, Tolna és Vas megyék.

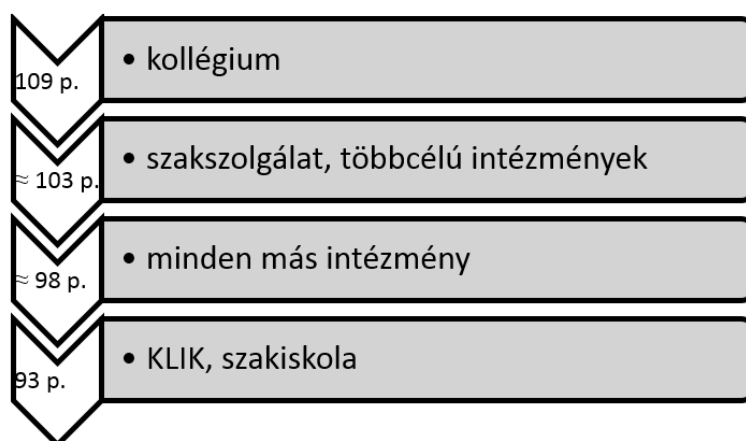
Az összesített adaptációs készségben a csongrádiak átlagosan 113 pontot értek el, míg a legalacsonyabb értéket a somogyiak adták 95 ponttal, elmaradva nem csak a legmagasabb értéktől, hanem a minta összesített átlagától is. A 6. ábrán az egyes álskálákon található különbségeket szemléltetjük.



6. ábra: Az adaptációs érzelmi intelligencia faktorainak eltérései az egymástól legkülönbözőbb megyékben

Bár a mintában a végzettségek szintje magas (mindenki felsőfokú végzettséggel rendelkezik), mégis feltételezhető, hogy a korábbi egyetemi és főiskolai tanárképzés sajátosságai nyomot hagynak az intézményekbe kikerülő pedagógusokon, és hasonló emberekkel találkozáskor alakítják hasonlóvá az érzelmi légkört. A másik fontos tényező lehet a különbségek hátterében, hogy a magasabb vagy jelen esetben több iskolai végzettség számos olyan tényezőt hoz magával, amelyek a hatékony megküzdés szempontjából kiemelkedőek, mint például a nyitottság vagy a kapcsolatok (Tedeschi és Calhoun, 2004). A különbségeket az egyetemi és a főiskolai végzettség között vizsgáltuk, mivel egyrészt ennél alacsonyabb végzettségű személyek nem kerültek a mintába, másrészt a doktori fokozatot és a szakvizsgát szerettek létszáma nem volt kielégítő további összehasonlítási csoportként.

Az interperszonális faktoron találunk 2 pontnyi különbséget a két csoport között. Ezen belül szignifikáns a különbség 1,5 ponttal az empátia alskálában, és 0,6 ponttal a társas felelősségtudat alskálában a magasabb végzettséggel rendelkezők javára. Szintén a végzettségek járulékos hozadékának tekinthető, hogy a stressztűrési területén is megfigyelhető a két csoport között egy 0,6 pontos eltérés. Ez visszavezethető a nyitottságra, melyet a több intézményből szerzett tapasztalatok és a képzések révén kiterjesztett kapcsolati hálózat adhat. Megvizsgáltuk továbbá, hogy az egyes intézménytípusok között milyen területeken találhatóak különbségek. A 7. ábra szemlélteti az interperszonális érzelmi intelligencia részképességben lévő különbségeket.



7. ábra: Az interperszonális érzelmi intelligencia eredményei a különböző intézménytípusokban

Az alsókálákon belül a személyközi kapcsolatokban láthatunk jelentős különbséget, ahol nagyon magas a kollégiumok, az egyházi és a többcélú intézmények pontszáma, melyektől a KLIK eredménye jelentősen elmarad. Ugyancsak megjelenik az empátia területén ez a 6-7 pontos különbség a KLIK és ebben az esetben a szakszolgálat között, az utóbbi javára. Ez az eredmény nem lenne érdekes, ha a pedagógusokat külső szemlélőként kérdeznénk meg a KLIK-kel kapcsolatos attitűdjükről, mivel a két intézmény és dolgozóik között egyelőre csak alakul a kölcsönös bizalom és együttműködés. Ami itt érdekesebb eredmény, hogy a válaszolók közül a KLIK-ben dolgozók valóban alacsonyabb pontokat értek el a fenti skálákon. Ez felveti például azt a kérdést, hogy vajon egyes intézménytípusok között a felvétel-alkalmazás során indirekt módon működik-e a szelekció és kontraszelekció. További érdekes kérdés, hogy az intézmény szerkezete és az azzal kapcsolatos külső attitűd mennyire befolyásolja az ott dolgozók attitűdjeit, munkaszerepét és munkahelyi személyiségét.

A munkahelyek típusának hatásán túl megvizsgáltuk a beosztás hatását is, de csupán egyetlen esetben, az intraperszonálisnak számító függetlenség dimenzió esetében rajzolódik ki a vezető, a helyettes és az alkalmazottak között különbség. Emögött tételezhetjük, hogy valahol minden pedagógus vezető, hiszen folyamatosan kisebb-nagyobb csoportokat irányít, és szervezi, tervezi, koordinálja a munkájukat (Vajda, 2005; Muijs, Harris, 2006).

Összegzés és intervenciók lehetőségei

Az elemzések során találtunk három olyan érzelmi intelligencia faktort, amelyek esetében a felső határt csak egy-egy ember közelíti meg. A minta pontjainak eloszlását tekintve a felső tartományban már nincs meg a megfelelő sűrűség. Ezért ezen készségek esetében lehet szükség intervencióra, hogy a jelenlegi érzelmi térképet egy későbbi vizsgálatban már úgy rajzolhassuk meg, amelyen nem csak a személyközi terület nagyon erős, de azt is mutatja, hogy a pedagógusok felvérteződnek a hétköznapi harcokhoz olyan képességekkel is, mint az alkalmazkodás, a stresszkezelés és a jó hangulat. Az alábbiakban felvázolunk néhány olyan lehetőséget, amely a kutatás fókuszcsoportos és csoportos beszélgetés részeiben rajzolódott ki, ahogyan erre a bevezetőben is utaltunk.

Az adaptációs készség fejlesztésekor elsősorban a realitásérzék megtartása és a rugalmasság elérése lehet cél. A realitásérzék különösen konfliktushelyzetekben fontos, s a változások gyakorta hoznak konfliktusokat, de fordítva is igaz lehet, egy-egy konfliktus hozhat magával előremutató változásokat. Ezt a közoktatás-nevelésben

dolgozók számára különféle konfliktus-kezeléssel kapcsolatos tréningekkel, szemináriumokkal lehetne elérni. A *Deutsch* (1998) által is leírt konstruktív konfliktusokhoz tudatosságra, erőfeszítésre és együttműködési törekvésre van szükség. A hagyományos konfliktusmegoldási módokon túl, mint például a kerekasztal beszélgetés vagy az asszertív kommunikáció hangsúlyozása (*Mészáros*, 2007), érdemes lehet olyan új, pozitív technikákat is bevetni, mint az aktív és konstruktív figyelem (*Seligman*, 2011). A rugalmasság elérése kognitív nyitottságot és érzelmi stabilitást kíván meg, de mindezekkel együtt elsősorban szemléletváltást feltételez a változások elfogadásával, az ezzel járó gyászmunka tudatosításával.

A stresszkezelési képesség fejlesztését nagymértékben befolyásolják az adott személy korábbi tapasztalatai, mégis érdemes a preferált megküzdési módok felmérése után a megküzdési stratégiák újragondolására fókuszálni, az egyéni pszichés immunitás szempontjából is előnyös technikákat tanulni, melyek segítenek a nehézségeket és a felmerülő problémákat kihívásnak láttatni. A helyzet átkeretezése, a humor, mint megküzdési stratégia alkalmazása sok apróbb és nagyobb változáson át tudja segíteni a pedagógusokat (*Oláh*, 2005; *Seligman*, 2011).

A hangulat javítása egyéni és munkaközösségi szintű megmozdulásokat is jelenthet, sőt kifejezetten célszerű ezek együttes alkalmazása. Egyéni szempontból sokat tud változtatni a hangulaton a pozitív affektivitás irányába, ha pozitív dolgokkal foglalkozik az ember, elkezd erről olvasni vagy különböző boldogságyakorlatokat végezni, esetleg az okostelefonjára ehhez különféle applikációkat tölt le (*Szondy*, 2009). Szervezeti vagy munkaközösségi szinten a pozitív érzelmi fertőzési ciklusok beindításával lehet elérni a nyitottabb, barátságosabb, kedvesebb, és ezáltal nem utolsósorban jobban teljesítő munkahely létrehozását (*Hareli és Rafaeli*, 2008).

Mindhárom fenti érzelmi képesség fejlesztését és a kiégés elkerülését szolgálhatja – akár autodidakta pszichoedukációként is – egy integrált „program”, a mindfulness bevezetése a pedagógusok mindennapjaiba. Ma már sok olyan fórum és gyakorlat létezik, ahol a tudatos pedagógusok megoszthatják egymással jó gyakorlataikat, a mindfulness szemlélet hétköznapi alkalmazási lehetőségeit. A tudatos jelenlét tanulása és alkalmazása bármikor elkezdhető, s nem igényli feltétlenül külső személy jelenlétét vagy szervezett program segítségét, csupán egy-két internetes oldal vagy népszerűsítő szakmai könyv olvasásával megtehetőek az első lépések a lelki-érzelmi önvédelem és kiteljesedés útján (*Szondy*, 2012). A kutatás alapján úgy tűnik, hogy szükség is van ilyen technikákra, hogy a magyar pedagógustársadalom érzelmi térképe pozitív érzelmekkel teli, boldog és kiegyensúlyozott legyen, ami nem mellékesen a tanulókra is visszahat, és beindít egy pozitív érzelmi spirált.

Szakirodalom

1. Bar-On, R. (1997): *The Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Multi-Health Systems Inc., Toronto.
2. Bar-On, R. (2000): Emotional and Social Intelligence. Insights from the Emotional Quotient Inventory. In: Bar-On, R. and Parker, J. D. A. (eds., 2000): *The Handbook of Emotional Intelligence: The Theory and Practice of Development, Evaluation, Education, and Application – at Home, School, and in the Workplace*. Jossey-Bass, San Francisco, CA. 363–388.
3. Bar-On, R. (2004): *Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i)*. A Measure of Emotional Intelligence. Technical Manual. Multi-Health System Inc., Toronto.
4. Ciarrochi, J., Forgas, J. P. és Mayer, J. D. (2001): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest.
5. Deutsch, M. (1998): „Constructive conflict resolution: Principles, training and research”. In: Weiner, E. (ed.): *Handbook of Interethnic Coexistence*. Continuum, New York. 199–216.
6. *EI Consortium*. URL: <http://www.eiconsortium.org/measures/measures.html> Utolsó letöltés: 2014. február 17.
7. Goleman, D. (2008): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest.
8. Hareli, S. and Rafaeli, A. (2008): Emotion cycles: On the social influence of emotion in organization. *Research in Organizational Behavior*, 28 (2008), 35–59.
9. Központi Statisztikai Hivatal (2014): *Fókuszban a megyék*. URL: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/megy/143/index.html#> Utolsó letöltés: 2014. február 17.
10. Mayer, J. D. (2001). Útmutató az érzelmi intelligenciához. In: Ciarrochi, J., Forgas J. P. and Mayer, J. D. (szerk.): *Érzelmi intelligencia a mindennapi életben*. Kairosz Kiadó, Budapest. 23–50.
11. Mészáros Aranka (2007): *Kommunikáció és konfliktusok kezelése a munkahelyeken*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
12. Mikolajczak, M., Petrides, K. V., Coumans, N., and Luminet, O. (2009): An experimental investigation of the moderating effect of trait emotional intelligence on laboratory-induced stress. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9, 455–477.
13. Muijs, D. and Harris, A. (2006): Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK. *Teaching and Teacher Education*, 22 (2006), 961–972.
14. Oláh Attila (2005): *Érzelmek, megküzdés és optimális élmény. Belső világunk megismerésének módszerei*. Trefort Kiadó, Budapest.
15. Pérez, J. C., Petrides, K. V., and Furnham, A. (2005): Measuring Trait Emotional Intelligence. In: Schulze, R. and Roberts, R. D. (eds.): *International Handbook of Emotional Intelligence*. Hogrefe & Huber, Cambridge, MA.
16. Petrides, K. V. (2009): *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. London Psychometric Laboratory, London.
17. Salovey, P., Bedell, B. T., Detweiler, J. B. and Mayer, J. D. (2000): Current Directions in Emotional Intelligence Research. In: Lewis, M., Haviland-Jones, J. M. (eds.): *Handbook of Emotions*. Guilford Press, New York. 504–520.
18. Seligman, M. (2011): *Flourish – élj boldogan!* Akadémiai Kiadó, Budapest.
19. Séllei Beatrix (2014): Változás, mint lehetőség. *Új Pedagógiai Szemle*, 7-8., 27–37.
20. Szondy Máté (2009): Mit mond a pszichológia a boldogságról? In: Balogh Béla, Paulinyi Tamás, Popper Péter és Szondy Máté (szerk.): *Mesterkurzus: A boldogság nyomában – Utak és tévutak*. Jaffa Kiadó, Budapest. 35–82.
21. Szondy Máté (2012): *Megélni a pillanatot – Mindfulness, a tudatos jelenlét pszichológiája*. Kulcslyuk Kiadó, Budapest.

22. Takács Ildikó (2010): *A halogatás jellemzői a felsőoktatásban*. Habilitációs dolgozat, Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest.
23. Tedeschi, R. G. and Calhoun, L. G. (2004): Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15. (1), 1–18.
24. Vajda Zsuzsanna (2005): Intézmények szerepe a gyermeknevelésben. In: Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (szerk.): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest. 281–362.